

آموزش و بهبود شایستگی‌های رهبری: تعیین اثربخشی شایستگی‌های تحول‌گرای، تیم‌سازی و تفکر استراتژیک با روش بوت استرپ

Training and Improving Leadership Competencies :

Determining the Effectiveness of Competencies of Transformation, Team-building and Strategic thinking using Bootstrap Method

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۱۴، تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۸/۰۵/۲۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۰۳

Naghi Radi Afsouran., (Ph.D.), George C. Thornton III., (Ph.D.), & Hamid Reza Oreyzi Samani., (Ph.D)

Abstract

Aim: The present study aimed to train and improve the competencies of transformational leadership, team building, and strategic thinking using the principles of deep learning and determine its effectiveness based on the decision-based evaluation model. Methods: The research method was a quasi-experimental design with a pretest-posttest group. To implement the intervention, 10 managers of a state-owned company in the Ministry of Petroleum were selected using a simple random sampling method. First, they responded to the scales of leadership self-efficacy, leadership knowledge, and leadership situation scenarios in the form of a pretest. After that, a structured training program was held for one day and the participants were trained in leadership skills. One month later, the post-test was completed among participants. Due to the limited number of research samples, the obtained data were analyzed by the non-parametric Bootstrap statistical method. Results: The findings showed training and improving the competence of transformational leadership in all three emotional, cognitive, and behavioral dimensions of the decision-making evaluation model have been effective. However, training and improving the competence of team building leadership in all three emotional, cognitive, and behavioral dimensions of the evaluation model has not had a significant effect. Regarding the competence of leading strategic thinking, the training and improvement program has been effective only in the emotional dimension of the participants. Conclusion: This structured training provided a foundation to develop the leadership competencies at the component level. As these findings, it is recommended to consider the capability of the enhancement in leadership competencies while we design a training intervention.

Keywords: leadership competencies, structured training program, active learning, evaluating the effectiveness, bootstrapping

نقی رعدی افسوران^۱، جورج. سی. ثورنتون^۲، حمیدرضا

عریضی سامانی^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر، آموزش و بهبود شایستگی‌های رهبری تحول-گرای، تیم‌سازی و تفکر استراتژیک با استفاده از اصول یادگیری فعال و تعیین اثربخشی آن بر مبنای مدل ارزشیابی مبتنی بر تصمیم بود. روش پژوهش، روش تجربی شبه آزمایشی با گروه پیش آزمون - پس آزمون بود. به منظور اجرای مداخله آموزشی، تعداد ۱۰ نفر از مدیران یک شرکت دولتی در مجموعه وزارت نفت با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابتدا آنها به مقیاس‌های خودکارآمدی رهبری، دانش رهبری و سناریوهای موقعیتی رهبری در قالب تست‌های پیش‌آزمون پاسخ دادند. بعد از آن، برنامه آموزشی ساختارمند به مدت یک روز برگزار و شایستگی‌های رهبری هدف به مشارکت‌کنندگان آموزش داده شد. نهایتاً یک ماه بعد، تست‌های پس‌آزمون توسط مشارکت‌کنندگان تکمیل گردید. با توجه به محدودیت تعداد نمونه پژوهش، داده‌های حاصله با روش آماری ناپارامتریک بوت استرپ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد: آموزش و بهبود شایستگی رهبری تحول‌گرای در هر سه بعد عاطفی، شناختی و رفتاری مدل ارزشیابی مبتنی بر تصمیم اثربخش بوده است. با این وجود، آموزش و بهبود شایستگی رهبری تیم‌سازی در هر سه بعد عاطفی، شناختی و رفتاری مدل ارزشیابی تاثیر معناداری نداشته است. در خصوص شایستگی رهبری تفکر استراتژیک هم برنامه آموزش و بهبود فقط در بعد عاطفی مشارکت‌کنندگان موثر بوده است. بحث و نتیجه‌گیری: این آموزش ساختاری مبنایی را برای توسعه صلاحیت‌های رهبری فراهم می‌کند. با توجه به این یافته‌ها و طراحی یک مداخله آموزشی، توصیه می‌شود با توجه به این یافته‌ها، در حالی که ما یک مداخله آموزشی را طراحی می‌کنیم، توصیه می‌شود قابلیت ارتقا در صلاحیت‌های رهبری در نظر گرفته شود.

کلیدواژه‌ها: شایستگی‌های رهبری، برنامه آموزشی ساختارمند، یادگیری فعال، ارزشیابی اثربخشی، روش بوت استرپ

۱. نویسنده مسئول: استادیار دپارتمان علوم تربیتی. دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

naghi.radi.afsouran@guilan.ac.ir

۲. استاد دپارتمان روان‌شناسی. دانشگاه ایالتی کلرادو. کلرادو، فورت کالینز، امریکا

۳. استاد دپارتمان روان‌شناسی. دانشگاه اصفهان. اصفهان، ایران

مقدمه: رهبران شایسته و شایستگی‌های رهبری

رهبران شایسته می‌توانند با بهره‌گیری از شایستگی‌های رهبری، در نگرش کارکنان تغییرات مثبت ایجاد کنند، از طریق الهام بخشی و ترسیم آینده، انگیزه مضاعف در کارکنان بوجود آورند، آنان را به انجام فعالیت‌های سخت و ریسک‌دار ترغیب و تشویق کنند، تیم تشکیل دهند و مسائل چالشی جدید را حل و فصل نمایند، از طریق نفوذ در پیروان، آنان را به پیمودن مسیر دستیابی به تعالی در شرایط حساس و گذار یاری رسانند و نهایتاً تغییرات مثبتی در سازمان بوجود آورند. در این رابطه، باس و باس^۱ (۲۰۰۸) اظهار می‌کنند: "وقتی که یک سازمان به ایجاد تغییراتی در تکنولوژی، محیط و اجرای برنامه‌ها نیاز دارد، رهبر آن سازمان نقش حیاتی در هماهنگی فرایندهای تغییر ایفا می‌کند. (ص، ۱۱)". از همین رو، سازمان‌های متعالی رهبری را به‌عنوان یک اولویت استراتژیک سطح بالا و منبع بالقوه مزیت رقابتی در نظر می‌گیرند و به‌طور مستمر در توسعه شایستگی‌های رهبری سرمایه‌گذاری می‌کنند (مک‌کال^۲، ۱۹۹۸؛ ویسر و فولمر^۳، ۱۹۹۸؛ گیبler، کارتر و گلداسمیس^۴، ۲۰۰۰؛ بالدوین، بومر و روبین^۵، ۲۰۰۸؛ دی، هاریسون و هالپین^۶، ۲۰۰۹). به‌طور مثال، سازمان‌های ایالات متحده آمریکا در سال ۲۰۰۹ از کل هزینه‌های اختصاص داده شده به برنامه‌های یادگیری و توسعه کارکنان (۵۰ میلیارد دلار)، حدود یک چهارم را (۱۲٫۵ میلیارد دلار) برای توسعه شایستگی‌های رهبری هزینه کرده‌اند (ولئونارد^۷، ۲۰۱۰). مطابق با مطالعه کارتر، یولریچ و گلداسنیت^۸ (۲۰۰۵) میزان بازگشت سرمایه در سازمانهای موفق که فعالانه درگیر آموزش و توسعه شایستگی‌های رهبری بوده‌اند، چیزی حدود دو برابر هزینه‌های صرف شده بوده است. هم‌چنین، نرخ بازگشت در مطالعه مذکور که ۱۰۰۰۰۰۰ دلار در برابر ۵۰۰۰۰۰ دلار هزینه بوده است، نشان می‌دهد که برنامه‌های توسعه رهبری به بهبود رقابت‌های جهانی، سودآوری، فروش و ارزش سهام منجر شده است. برآوردهای اخیر هم حاکی از آن است که مسئولان سازمان‌ها، اکثر بودجه آموزش سازمانی را به آموزش رهبری و شایستگی‌های آن اختصاص می‌دهند (ولئونارد، ۲۰۱۴؛ هو^۹، ۲۰۱۶).

1. Bass and Bass
2. McCall
3. Viecer & Fulmer
4. Gibler, Carter, & Goldsmith
5. Baldwin, Bommer, & Rubin
6. Day, Harrison, & Halpin
7. O'Leonard
8. Carter, Ulrich & Goldsmith
9. Ho

آموزش و بهبود شایستگی‌های رهبری: تعیین اثربخشی شایستگی‌های تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر ...

شایستگی‌های رهبری شامل دانش، مهارت و توانایی‌هایی است که به مدیران کمک می‌کند تا اثربخشی رهبری را افزایش دهند و عملکرد سطح بالای فردی، گروهی و سازمانی را بهبود ببخشند (اسپنسر و اسپنسر^۱، ۱۹۹۳؛ مک‌کلند^۲، ۱۹۹۴؛ او توله^۳، ۲۰۰۱؛ دی^۴، ۲۰۰۱). محققان مجموعه‌ای از شایستگی‌های فردی و حرفه‌ای یک رهبر (رهبری) را در مطالعات خود شناسایی کرده‌اند. تعدادی از این شایستگی‌ها شامل؛ صداقت، راستی و درستی، کاریزمای الهام‌بخشی، تعهد، تیم‌سازی، کار تیمی، ریسک‌پذیری، ثبات عاطفی، قضاوت اجتماعی، هوش هیجانی، پرورش جمعی، داشتن چشم‌انداز مثبت، هوش عاطفی، مهارت‌های ارتباطی، شجاعت، انگیزش، تحول‌گرایی، مربی‌گری، تفکر استراتژیک، مشارکت و جمع‌گرایی است (ثورن^۵، ۲۰۱۲؛ روزن^۶، ۲۰۰۰؛ جاویدان، دورفمن، سوللی دلنکیو و هووس^۷، ۲۰۰۶؛ تیان، میائو و یانگ^۸، ۲۰۰۹؛ رودگرز^۹، ۲۰۱۰؛ مک‌گیل^{۱۰}، ۲۰۱۴؛ ثاچ و تومپسون^{۱۱}، ۲۰۰۷؛ درو و میرز^{۱۲}، ۲۰۱۴؛ خشوعی، عریضی سامانی، نوری و جهان‌بازی، ۱۳۹۲).

سازمان‌ها، شرکت‌ها و موسسات به منظور برخورداری از رهبران شایسته به آموزش، بهبود و توسعه شایستگی‌های رهبری فوق در رهبران خود می‌پردازند. این اقدام به رهبران کمک می‌کند تا مهارت‌های فردی و حرفه‌ای سطح بالاتری را در خصوص شایستگی رهبری تمرین کنند و آن را در عملکرد خود بهبود ببخشند. چنانچه نتایج پژوهش مک‌فی، داهینتن، حجازی، کازنجیان، مک‌کوچنئون و اوپرین-پالاس^{۱۳} (۲۰۱۴) نشان داد که برنامه آموزش رهبری به‌طور مستقیم با ادراک رهبران از بکارگیری رفتار توانمند ارتباط دارد. در همین رابطه، واحد آموزش و توسعه منابع انسانی شرکت هدف در این مطالعه، به شناسایی نیازهای توسعه‌ای رهبران پرداخته و شایستگی‌های تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر استراتژیک را از جمله شایستگی‌های رهبری در

-
1. Spenser & Spenser
 2. McClelland
 3. O'Toole
 4. Day
 5. Thorn
 6. Rosen
 7. Javidan, Dorfman, Sully de Luque, & House
 8. Tian, Miao, Xu & Yang
 9. Rodgers
 10. Mc Gill
 11. Thach & Thompson
 12. DeRue & Myers
 13. MacPhee, Dahinten, Hejazi, Laschinger, Kazanjian, McCutcheon,... & O'Brien-Pallas

شرکت تعیین کرده و در اولویت برنامه آموزش و توسعه قرار داده است. محققان به منظور آموزش و بهبود شایستگی‌های مذکور در شرکت هدف، ابتدا به بررسی پیشینه دوره‌های آموزشی ضمن خدمت در آن شرکت پرداختند. بررسی‌ها حاکی از آن بود که این دوره‌های آموزشی در شرکت غالباً به صورت رویکرد یادگیری سنتی و در قالب روش سخنرانی برگزار شده است. در حالی که با توجه به هدف این مطالعه، اهمیت آموزش و بهبود عملی شایستگی‌ها و هم‌چنین، با توجه به ذائقه آموزشی فراگیران لازم بود روش آموزشی با رویکرد یادگیری فعال طراحی و اجرا شود. بر این اساس، در مطالعه حاضر، محققان با طراحی یک مداخله آموزشی ساختارمند به آموزش و بهبود شایستگی‌های رهبری هدف در مدیران شرکت هدف پرداختند. بنابراین، هدف اصلی این مطالعه، آموزش و بهبود اثربخش شایستگی‌های رهبری تحول‌گرای، تیم‌سازی و تفکر استراتژیک با رویکرد یادگیری فعال بود.

چارچوب مفهومی: آموزش و بهبود اثربخش شایستگی‌های رهبری هدف

هدف از آموزش و بهبود شایستگی‌های رهبری ارتقا کیفیت رهبری و قابلیت‌های آن در سازمان است. (بکر و هوسلید^۱؛ ۱۹۹۸؛ گروز^۲، ۲۰۰۷؛ مابی^۳، ۲۰۱۳). در این مطالعه شایستگی‌های رهبری تحول‌گرای، تیم‌سازی و تفکر استراتژیک به‌عنوان شایستگی‌های رهبری هدف برای آموزش و بهبود در مدیران شرکت هدف در نظر گرفته شده است.

شایستگی تحول‌گرای یک ویژگی حرفه‌ای است که به فرد کمک می‌کند تا یک موقعیت جدید خلق کرده و دیگران را با آن همراه نماید. از آنجا که تحول‌گرای یکی از ویژگی‌های یک رهبر شایسته است، عموماً با اصطلاح رهبری تحولی (تحول‌گرا) شناخته شده است. رهبران تحول‌گرا از طریق کار با زیردستان به شناسایی تغییرات مورد نیاز می‌پردازد، یک چشم‌انداز خلق می‌کند و تغییرات را از طریق الهام‌بخشی، انگیزش و توسعه فردی و حرفه‌ای تشویق می‌کند، و آن را با همراهی و تعهد اعضای گروه اجرا می‌نماید (رعدی افسوران، ۱۳۹۷). بنابراین، تحول-گرای می‌تواند الهام بخش تغییرات مثبت باشد و در سیستم فردی و اجتماعی تغییرات مثبت به وجود بیاورد. دومین شایستگی رهبری هدف در این پژوهش شایستگی تیم‌سازی بود. تیم به تعدادی از افراد اطلاق می‌شود که دارای مهارت‌های مکمل هستند و متعهدانه هدف و مقصد مشترکی را دنبال می‌کنند. به گونه‌ای که همه اعضای تیم در فرایند کار احساس مسئولیت کرده و در برابر نتایج حاصله پاسخگو هستند. به‌طور کلی، مفهوم تیم مشتمل بر مولفه‌های تعهد کامل

1. Becker & Huselid
2. Groves
3. Mabey

آموزش و بهبود شایستگی‌های رهبری: تعیین اثربخشی شایستگی‌های تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر ...

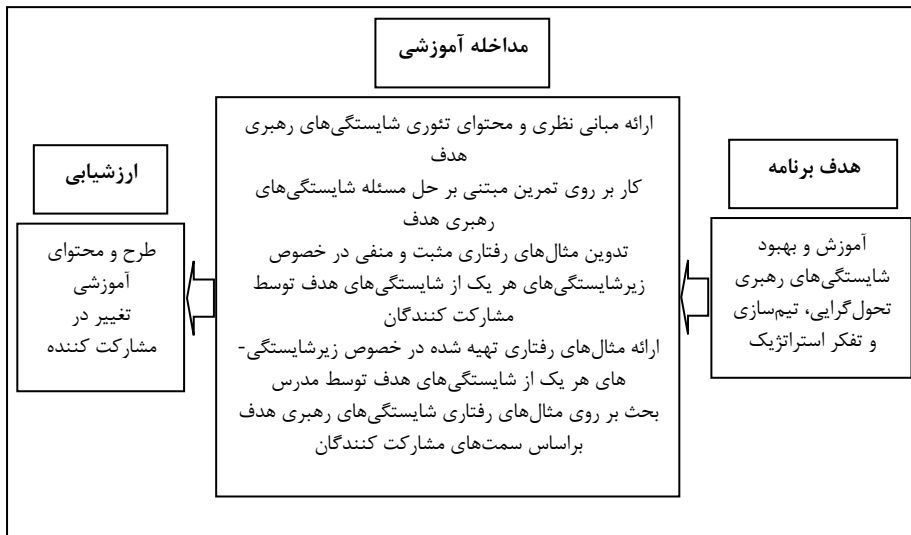
اعضا به هدف مشترک، پاسخگویی فردی و جمعی، اشتراک دانش و همکاری متقابل و هم-نیروزایی می‌باشد (رعدی افسوران، ۱۳۹۷). تیم‌سازی به‌عنوان یک شایستگی رهبری به این معنا است که یک رهبر صلاحیت تشکیل تیم داشته باشد، بتواند اعضای تیم را که هر کدام دارای تخصص‌های متفاوت است، مدیریت کند. هم‌چنین، باورها، جو اخلاقی و استانداردهای لازم برای اثربخشی تیم را به وجود آورد و اعضای آن را حول محور باورهای یکسان جمع کند. و نهایتاً بتواند تیم را مدیریت کرده و شکل‌گیری جو فعالیت‌ها و یادگیری جمعی را تسهیل کند، و به مبادله اطلاعات بین اعضای تیم کمک نماید (دراک-زاهوی و سومیج^۱، ۲۰۰۱)، موضوعات جدید را به اعضا آموزش داده، نیازهای آموزشی اعضا را مرتفع کرده و از آنها حمایت کند. هم-چنین، شایستگی تفکر استراتژیک به‌عنوان یک ویژگی اکتسابی از قابلیت‌های اصلی رهبران دارای عملکرد برجسته توصیف شده است (کالینز، لوو و آرت^۲، ۲۰۰۰؛ استیسی^۳، ۱۳۹۵) که با وقوع تغییرات سریع و رقابت جهانی حاکم بر سازمان‌ها، به‌عنوان مزیت رقابتی جدید رهبران و منبع نهایی ایجاد تمایز سازمان‌ها در نظر گرفته شده است (آلیو^۴، ۲۰۰۶). چنانچه بون^۵ (۲۰۰۵) اظهار می‌کند؛ تفکر استراتژیک یک فرآیند مداوم است که هدف آن رفع ابهام و معنا بخشیدن به یک محیط پیچیده می‌باشد. این فرآیند تجزیه و تحلیل موقعیت و ترکیب خلاقانه نتایج آن را در قالب یک برنامه استراتژیک موفقیت‌آمیز در بر می‌گیرد. در واقع، تفکر استراتژیک، تحلیل سیستماتیک موقعیت جاری سازمان و فرموله نمودن مسیر آتی آن است که نتیجه عملی آن در قالب یک برنامه استراتژیک مدون خود را نشان می‌دهد (آبراهام^۶، ۲۰۰۵؛ آلیو، ۲۰۰۶). بر این اساس، کارکرد اصلی تفکر استراتژیک، خلق چشم‌انداز است که سمت و سوی مطلوب برای حرکت سازمان را مشخص می‌کند.

آموزش و بهبود شایستگی‌های رهبری با روش‌های مختلف از جمله کانون‌های توسعه‌ای، برنامه‌های جانشین پروری، مربیگری، آموزش تعاملی گروهی و مدیریت دانش صورت می‌پذیرد (وان ولسر، مک‌کالی و رودرمن^۷، ۲۰۱۰). در مطالعه حاضر، از یک برنامه آموزشی ساختارمند بهره گرفته شده است. برنامه آموزشی ساختارمند توسط محققان و بر مبنای رویکرد یادگیری فعال طراحی و تنظیم شده است. در رویکرد یادگیری فعال مشارکت‌کنندگان خودشان در فرایند

-
1. Drach-Zahavy & Somech
 2. Collins, Lowe & Arnett
 3. Stacey
 4. Allio
 5. Bonn
 6. Abraham
 7. Van Velsor, McCauley & Ruderman

یادگیری درگیر می‌شوند و ضمن انجام دادن فعالیت‌ها و تکالیف موضوع مورد نظر، به تفکر، اندیشیدن و بحث در گروه درباره آنچه که انجام می‌دهند، می‌پردازند (بانول و ایسون^۱، ۱۹۹۱؛ فریمن^۲، ۲۰۱۴). در واقع، در یادگیری فعال مشارکت‌کنندگان با برقراری ارتباط با موضوع مورد نظر، خودشان مسئول یادگیری خود می‌شوند و فعالانه تلاش می‌کنند تا مهارت‌های علمی جدید، درک و دانش خود را در مورد آن موضوع بسازند که این می‌تواند بستری برای یادگیری عمیق باشد (هندل اسمن، میلر و پفوند^۳، ۲۰۰۷؛ کارر، پالمر و هاگل^۴، ۲۰۱۵؛ وارگاس، موسوی و رویز^۵، ۲۰۱۷؛ رعدی افسوران، چرخایی، سیادت، هویدا، عربی، ثورنتون^۶، ۲۰۱۸). در برنامه آموزشی ساختارمند که در مدت یک روز کاری اجرا شد، ابتدا مباحث نظری شایستگی رهبری تحول‌گرایی توسط مدرس دوره به صورت سخنرانی و پرسش و پاسخ به بحث گذاشته شد. در مرحله دوم، یک تمرین مبتنی بر حل مسئله که مطابق با شایستگی مذکور و حاوی یک مسئله چالش برانگیز و مرتبط با پست سازمانی مشارکت‌کنندگان می‌شد، به آنها ارائه گردید. آنها در قالب گروه‌های سه نفری به بررسی و بحث در مورد موضوع تمرین پرداختند و نسبت به حل آن اقدام نمودند. سپس، یک نفر از اعضای هر گروه نتیجه حل تمرین را به صورت شفاهی تشریح کردند. و در آخر با بهره‌گیری از مبانی نظری شایستگی رهبری تحول‌گرایی و بحث گروهی در مورد آن، تمرین جمع‌بندی و نتیجه‌گیری صورت پذیرفت. در مرحله سوم، جهت بهبود یادگیری مشارکت‌کنندگان، از آنان خواسته شد تا بر مبنای زیر شایستگی‌های شایستگی رهبری تحول‌گرایی، دو مثال رفتاری مثبت و دو مثال رفتاری منفی بنویسند. در مرحله چهارم، مثال‌های رفتاری از قبل تعیین شده توسط مدرس دوره در اختیار آنان قرار گرفت و در مورد هر یک از آنها براساس سمت‌های سازمانی مشارکت‌کنندگان بحث و نتیجه‌گیری انجام شد. این مراحل در مورد هر یک از شایستگی‌های رهبری تیم‌سازی و تفکر استراتژیک هم به صورت جداگانه اجرا شد. شکل ۱ مدل مفهومی مطالعه حاضر را نشان می‌دهد.

1. Bonwell & Eison
2. Freeman, Eddy, McDonough, Smith, Okoroafor, Jordt & Wenderoth
3. Handelsman, Miller & Pfund
4. Carr, Palmer & Hagel
5. Vargas, Mosavi & Ruiz
6. Thornton

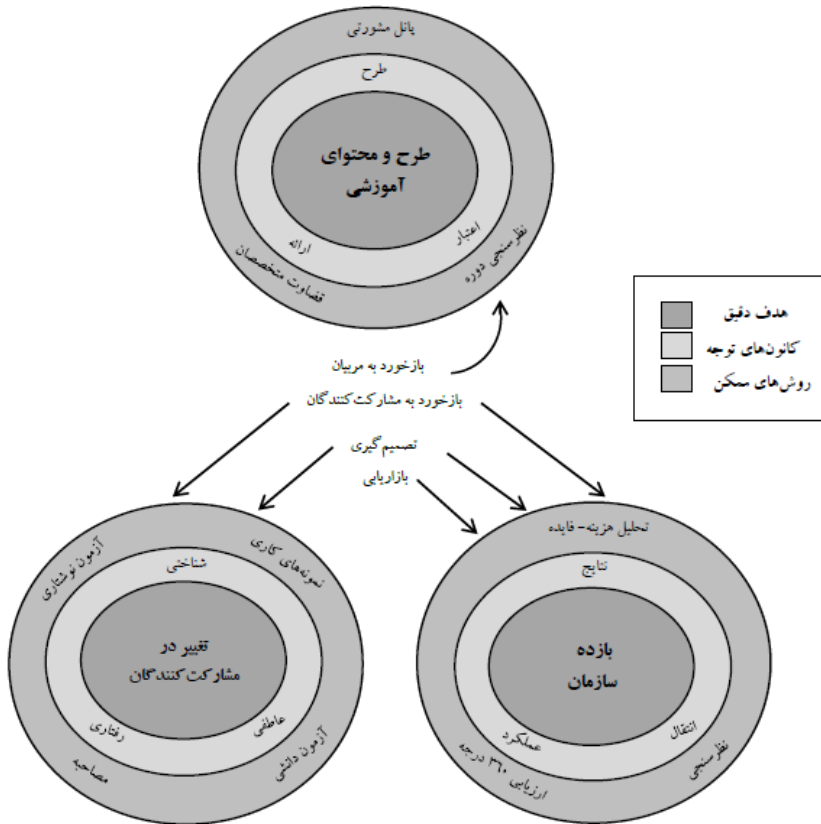


شکل ۱: مدل مفهومی برنامه ساختارمند آموزش و بهبود شایستگی‌های رهبری هدف

چنانچه در شکل ۱ مشاهده می‌شود، میزان اثربخشی برنامه آموزشی ساختارمند هم مورد ارزشیابی قرار گرفته است. ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی که برای تعیین میزان دستیابی به اهداف برنامه‌ریزی شده آموزشی که می‌تواند شامل؛ دستاوردهای منابع انسانی (نگرش، انگیزش، رفتارها، سرمایه انسانی)، دستاوردهای عملکرد انسانی (عملکرد و بهره‌وری) و دستاوردهای مالی (شاخص‌های مالی و سود) باشد، حائز اهمیت است (نوه^۱، ۲۰۱۰). هم‌چنین، ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی به سیاستگذاری آموزشی و تخصیص اعتبار در سازمان و به اصلاح، بهبود و تصمیم‌گیری در مورد احتمال بکارگیری مجدد مداخله آموزشی کمک می‌کند. برای این منظور، در این مطالعه از مدل ارزشیابی مبتنی بر تصمیم^۲ استفاده شده است. مدل ارزشیابی مبتنی بر تصمیم توسط کریگر (۲۰۰۲) مطرح شده است. در این مدل، او اهداف ارزشیابی را از روش‌های جمع‌آوری اطلاعات متمایز می‌کند. مطابق با این مدل، هدف دقیق^۳ یک سازه‌ای است که به دنبال بهبود و توسعه آن هستیم و روش، فرایندی است که روی بهبود و توسعه اثر می‌گذارد. اهداف دقیق و روش‌ها از طریق میانجی‌های کانون توجه، و اهداف دقیق،

1. Noe
2. Decision-Based Evaluation Model
3. Target

کانون‌های توجه و روش‌ها با هدف نهایی^۱ مداخله و ارزشیابی آن ارتباط تنگاتنگی باهم دارند. بنابراین، مدل ارزشیابی مذکور، از طریق برقراری ارتباط تنگاتنگ بین هدف دقیق ارزشیابی و هدف نهایی آن، جدا کردن روش از هدف دقیق و طبقه‌بندی گزینه‌های موجود برای ایجاد تغییر مورد نظر، بهبود و توسعه آن از برخی ابهامات موجود در بعضی مدل‌های ارزشیابی آموزشی به دور است (شکل ۲ را ملاحظه کنید).



شکل ۲: مدل ارزشیابی مبتنی بر تصمیم (منبع: کرایگر، ۲۰۰۲)

چنانچه شکل ۲ نشان می‌دهد، اهداف دقیقی که در مدل مذکور مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند، شامل؛ طرح و محتوای آموزشی، تغییر در مشارکت‌کننده و تغییر در بازدهی سازمان است:

1. Purpose

آموزش و بهبود شایستگی‌های رهبری: تعیین اثربخشی شایستگی‌های تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر ...

طرح و محتوای آموزشی معتبر برای بررسی دو بعد دیگر تغییر (تغییر در مشارکت‌کننده و بازده سازمان) ضروری است. بنابراین، بسیار مهم است که طرح و محتوای آموزشی با حساسیت و دقت تنظیم و اجرا شود. برای تعیین اثربخشی طرح و محتوای آموزشی سه کانون توجه شامل، طرح، ارائه و اعتبار مد نظر است که در این مطالعه با روش نظرسنجی مورد سنجش قرار گرفته است. هدف دقیق دوم در مدل، تغییر در مشارکت‌کننده است. میزان دستیابی به این هدف در قالب سه شاخص عاطفی، شناختی و رفتاری تعیین می‌شود که برای این منظور، در مطالعه حاضر از پرسشنامه و سناریوهای موقعیتی استفاده شده است. و هدف دقیق سوم به دنبال تعیین بازده سازمان در بلندمدت است. در این رابطه، سه معیار انتقال آموزش، عملکرد سازمان و نتایج حاصله با استفاده از روش‌های نظر سنجی، تحلیل هزینه - فایده و ارزیابی ۳۶۰ درجه مورد سنجش و ارزشیابی قرار می‌گیرد. لازم به ذکر است که ارزشیابی هدف دقیق سوم، از آنجا که در بلندمدت قابل ارزشیابی می‌باشد، جزء اهداف پژوهش حاضر نبود.

سوالات پژوهش

- ۱- آیا طرح و محتوای برنامه آموزشی ساختارمند در سه بعد طرح، ارائه و اعتبار مدل ارزشیابی مبتنی بر تصمیم معتبر بوده است؟
- ۲- آیا برنامه آموزشی ساختارمند در ایجاد تغییر در بهبود شایستگی‌های رهبری تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر استراتژیک مشارکت‌کننده در بعد عاطفی مدل ارزشیابی مبتنی بر تصمیم اثربخش بوده است؟
- ۳- آیا برنامه آموزشی ساختارمند در ایجاد تغییر در بهبود شایستگی‌های رهبری تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر استراتژیک مشارکت‌کننده در بعد شناختی مدل ارزشیابی مبتنی بر تصمیم اثربخش بوده است؟
- ۴- آیا برنامه آموزشی ساختارمند در ایجاد تغییر در بهبود شایستگی‌های رهبری تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر استراتژیک مشارکت‌کننده در بعد رفتاری مدل ارزشیابی مبتنی بر تصمیم اثربخش بوده است؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر تجربی و از نوع شبه آزمایشی (پیش‌آزمون - پس‌آزمون) بود. بدین ترتیب که ابتدا ابزارهای پیش‌آزمون سپس مداخله آموزشی و نهایتاً یک ماه بعد ابزارهای پس‌آزمون اجرا شد. جامعه آماری پژوهش مدیران یک شرکت دولتی در مجموعه وزارت نفت بودند که با توجه به شرایط مداخله آموزشی تعداد ۱۰ نفر از آنان به‌عنوان نمونه پژوهش به روش تصادفی

ساده انتخاب (شامل ۴ نفر مرد و ۶ نفر زن، ۱ نفر دارای مدرک تحصیلی کارشناسی و ۹ نفر دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد، ۵ نفر به مدت ۱۰ سال، ۳ نفر به مدت ۱۰ تا ۲۰ سال و ۲ نفر به مدت ۲۰ تا ۳۰ سال سابقه خدمت) و مداخله آموزشی بر روی آنها انجام گرفت. ابزارهای پژوهش شامل چهار پرسشنامه خودکارآمدی رهبری، دانش رهبری، سناریوهای موقعیتی رهبری و ارزیابی طرح و محتوای برنامه آموزشی بود که توسط رعدی افسوران (۱۳۹۷) طراحی، تدوین و اعتباریابی شده است. پرسشنامه خودکارآمدی رهبری دارای ۲۴ سوال (۸ سوال شایستگی رهبری تحول گرایی، ۸ سوال شایستگی رهبری تیم‌سازی و ۸ سوال شایستگی تفکر استراتژیک) با طیف لیکرت ۵ مرتبه‌ای بود. پرسشنامه دانش رهبری دارای ۱۵ سوال چهار گزینه‌ای بود که شایستگی رهبری تحول گرایی ۵ سوال، شایستگی رهبری تیم‌سازی ۵ سوال و شایستگی رهبری تفکر استراتژیک ۵ سوال داشت. ابزار سناریوهای موقعیتی رهبری هم دارای شش آیتم بود. هر آیتم چهار گزینه داشت که نمرات آن بین صفر تا سه متغیر بود. بدین ترتیب کل نمره ممکن در سناریوهای موقعیتی در هر شایستگی رهبری شش بود. هم‌چنین، پرسشنامه ارزیابی طرح و محتوای برنامه آموزشی ساختارمند هم دارای ۱۸ سوال با طیف لیکرت ۵ مرتبه‌ای بود که توسط مشارکت‌کنندگان در مداخله آموزشی تکمیل گردید. برای تعیین روایی صوری و محتوایی ابزارهای فوق از نظرات و تجربیات ۱۰ نفر از اساتید روانشناسی صنعتی و سازمانی، مدیریت و توسعه منابع انسانی استفاده شد. برای این منظور نخست ابزارها در اختیار آنان قرار گرفت و بعد از ارائه نظرات، محتوا، سوال‌ها و گزینه‌های ابزارها بازنویسی و تصحیح شد و مجدداً مورد بازنگری و تأیید آنان قرار گرفت. هم‌چنین پایایی ابزار خودکارآمدی رهبری با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ و پرسشنامه ارزیابی طرح و محتوای برنامه آموزشی ساختارمند ۰/۶۰ محاسبه گردید. برای تحلیل داده‌های حاصله از شاخصه‌های آمار توصیفی و آزمون‌های تی تک نمونه‌ای و تی زوجی با روش ناپارامتریک بوت استرپ استفاده شد.

روش بوت استرپ در سال ۱۹۹۴ توسط برادلی افرون^۱ و رابرت تی‌بشیرانی^۲ معرفی شد. بوت استرپ نمونه معتبری از جمعیت است که نمونه‌ای را با جایگزینی از نمونه اصلی می‌گیرد. به طوری که هر نمونه گرفته شده با این روش، مستقل ولی دارای توزیع برابر هستند. به عبارت دیگر نمونه‌های گرفته شده با روش بوت استرپ دارای توزیع جمعیت برابرند ولی هر نمونه، مستقل از نمونه‌های دیگر می‌باشد. در واقع، بوت استرپ، تخمین ویژگی‌های (مثل واریانس) یک تخمین زنده با استفاده از اندازه‌گیری همین ویژگی‌ها در یک توزیع تقریبی از کل داده‌های

1. Bradley Efron

2. Robert Tibshirani

آموزش و بهبود شایستگی‌های رهبری: تعیین اثربخشی شایستگی‌های تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر ...

نمونه است. از روش بوت استرپ، معمولاً به‌عنوان جایگزینی برای روش‌های استنباطی بر پایه فرض‌های پارامتری هنگامی که در مورد این فرض‌ها شک داشته باشیم، استفاده می‌شود. هم-چنین در ساخت آزمون فرض آماری، یا در مواردی که استنباط پارامتری غیر ممکن باشد یا برای محاسبه خطای استاندارد، فرمول محاسباتی پیچیده شود، از روش بوت استرپ استفاده می‌شود. فایده بزرگ روش بوت استرپ سادگی آن است. این روش برای تخمین خطای استاندارد و بازه اطمینان برای تخمین زنده‌های پیچیده پارامترهای توزیع، مثل نقطه‌های صدکی، نسبت‌ها، کسر برتری و ضرایب همبستگی سر راست است. بعلاوه روش مناسبی برای کنترل و بررسی پایداری نتایج نیز می‌باشد (افرون و تیشیرانی^۱، ۱۹۹۴). با توجه به این که استفاده از روش‌های پارامتری نیازمند بررسی پیش فرض‌های خاص خود می‌باشند و برای استفاده از بعضی از روش‌ها نیاز به نرمال بودن توزیع داریم اما حجم نمونه به اندازه کافی بزرگ نیست تا از قضیه حد مرکزی استفاده شود لذا در پژوهش حاضر، از روش بوت استرپ استفاده شد. به این ترتیب، در روش محاسباتی بوت استرپ تعداد نمونه ۱۰۰۰۰ نفری برای همه سوالات پژوهش در نظر گرفته شده است.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، داده‌ها و اطلاعات حاصل از اجرای برنامه آموزشی ساختارمند مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

ابتدا در راستای سوال اول پژوهش، طرح و محتوای برنامه آموزشی ساختارمند در سه بعد طرح، ارائه و اعتبار مدل ارزشیابی مبتنی بر تصمیم، مورد ارزشیابی قرار گرفت. برای این منظور، از آزمون تی تک نمونه‌ای با روش بوت استرپ استفاده شده است. با در نظر گرفتن عدد ۳ به‌عنوان نقطه برش در آزمون مذکور و همچنین، با توجه به مقدار سطح معناداری آزمون تی تک نمونه‌ای به روش بوت استرپ ($P=0/001$)، نتیجه آزمون نشان داد که طرح و محتوای برنامه آموزشی ساختارمند در هر سه بعد طرح، ارائه و اعتبار از دیدگاه مشارکت‌کنندگان معتبر بوده است (جدول ۱).

جدول ۱: یافته‌های توصیفی و استنباطی ارزشیابی طرح و محتوای برنامه آموزشی ساختارمند در سه بعد طرح، ارائه و اعتبار به روش بوت استرپ

| فاصله اطمینان | | میانگین و انحراف استاندارد ابعاد ارزشیابی | | | | | | | | | | ابعاد ارزشیابی | |
|---------------|------|---|------|--------------|--------------|----------------|-----------------|---------|--------------|---------|------------------------|----------------|----------------------|
| | | آزمون تی تک نمونه‌ای روش بوت استرپ | | | | | نمونه بوت استرپ | | | | | | |
| | | حد پایین حد بالا | | سطح معناداری | انحراف معیار | اختلاف میانگین | خطای استاندارد | | اریبی | | خطای استاندارد میانگین | | انحراف معیار میانگین |
| | | | | | | | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | | | |
| ۰.۹۶ | ۰.۴۶ | ۰.۰۰۱ | ۰.۱۲ | ۰.۷۱ | ۰.۰۹ | ۰.۱۲ | -۰.۰۳ | ۰.۰۰ | ۰.۱۳ | ۰.۴۲ | ۳.۷۱ | طرح | |
| ۰.۸۵ | ۰.۴۳ | ۰.۰۰۱ | ۰.۱۰ | ۰.۶۵ | ۰.۰۶ | ۰.۱۰ | -۰.۰۲ | ۰.۰۰ | ۰.۱۰ | ۰.۳۴ | ۳.۶۵ | ارائه | |
| ۰.۸۸ | ۰.۴۱ | ۰.۰۰۱ | ۰.۱۲ | ۰.۶۶ | ۰.۰۶ | ۰.۱۰ | -۰.۰۳ | ۰.۰۰ | ۰.۱۲ | ۰.۴۰ | ۳.۶۶ | اعتبار | |
| ۰.۸۴ | ۰.۵۰ | ۰.۰۰۱ | ۰.۰۸ | ۰.۶۷ | ۰.۰۴ | ۰.۰۸ | -۰.۰۱ | ۰.۰۰ | ۰.۰۹ | ۰.۲۸ | ۳.۶۷ | مجموع سه بعد | |

سپس در راستای سوالات دوم، سوم و چهارم پژوهش، میزان اثربخشی برنامه آموزشی ساختارمند در ایجاد تغییر و بهبود شایستگی‌های رهبری تحول‌گرای، تیم‌سازی و تفکر استراتژیک مشارکت‌کنندگان در سه بعد عاطفی، شناختی و رفتاری مدل ارزشیابی مبتنی بر تصمیم، مورد ارزشیابی قرار گرفته است. در این رابطه، از آزمون تی دو گروهی زوجی با روش بوت استرپ استفاده شده است که نتایج آن به شرح زیر است:

در **بعد عاطفی**، با توجه به مقدار سطح معناداری آزمون تی دو گروهی زوجی به روش بوت استرپ، نتیجه آزمون نشان داد که برنامه آموزشی ساختارمند در مجموع در ایجاد تغییر در خود کارآمدی شایستگی‌های رهبری مشارکت‌کنندگان موثر بوده است ($P=0/02$). در عین حال، بررسی بیشتر و جداگانه اثربخشی برنامه آموزشی ساختارمند در بهبود خود کارآمدی شایستگی‌های رهبری هدف حاکی از آن است که برنامه آموزشی ساختارمند در بهبود خود کارآمدی شایستگی‌های رهبری تحول‌گرای ($P=0/04$) و تفکر استراتژیک ($P=0/03$) در مشارکت‌کنندگان موثر بوده، در حالی که در بهبود خود کارآمدی شایستگی رهبری تیم‌سازی ($P=0/17$) تاثیر نداشتند است (جدول ۲).

آموزش و بهبود شایستگی‌های رهبری: تعیین اثربخشی شایستگی‌های تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر ...

جدول ۲: یافته‌های توصیفی و استنباطی تاثیر برنامه آموزشی ساختارمند در بهبود شایستگی‌های رهبری تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر استراتژیک در بعد عاطفی به روش بوت استرپ

| متغیرها | | آزمون تی زوجی روش بوت استرپ | | میانگین و انحراف استاندارد شایستگی‌ها | | | | | | | | | |
|----------------|-----------|-----------------------------|--------------|---------------------------------------|--------------|--------------|--------------|----------------|----------------|--------------|---------|----------|---------|
| | | | | نمونه بوت استرپ | | | | نمونه اصلی | | | | آزمون‌ها | |
| | | | | خطای استاندارد | | اریبی | | خطای استاندارد | | انحراف معیار | | | میانگین |
| | | | | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | میانگین | انحراف معیار | میانگین | | | |
| فاصله اطمینان | | سطح معناداری | انحراف معیار | اختلاف میانگین | | | | | | | | | |
| حد بالا | حد پایین | | | | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | خطای استاندارد | انحراف معیار | میانگین | | |
| تحول-گرایی | پیش‌آزمون | ۰.۱۰ | ۰.۴۲ | ۰.۰۴ | ۰.۰۸ | -۰.۲۴ | ۰.۱۰ | ۰.۱۳ | ۰.۰۳ | ۰.۰۰ | ۰.۱۴ | ۰.۴۴ | ۳.۸۷ |
| | پس‌آزمون | | | | | | ۰.۰۹ | ۰.۱۴ | ۰.۰۵ | ۰.۰۰ | ۰.۱۵ | ۰.۴۷ | ۴.۱۲ |
| تیم‌سازی | پیش‌آزمون | ۰.۰۹ | ۰.۶۱ | ۰.۱۷ | ۰.۱۸ | -۰.۲۷ | ۰.۰۹ | ۰.۱۹ | -۰.۰۳ | -۰.۰۰ | ۰.۲۰ | ۰.۶۳ | ۳.۷۵ |
| | پس‌آزمون | | | | | | ۰.۱۳ | ۰.۱۲ | -۰.۰۴ | ۰.۰۰ | ۰.۱۳ | ۰.۴۲ | ۴.۰۳ |
| تفکر استراتژیک | پیش‌آزمون | ۰.۲۱ | ۰.۶۶ | ۰.۰۳ | ۰.۱۱ | -۰.۴۱ | ۰.۰۵ | ۰.۰۷ | -۰.۰۱ | -۰.۰۰ | ۰.۰۸ | ۰.۲۶ | ۳.۴۷ |
| | پس‌آزمون | | | | | | ۰.۰۵ | ۰.۰۷ | -۰.۰۱ | ۰.۰۰ | ۰.۰۷ | ۰.۲۳ | ۳.۸۸ |
| مجموع | پیش‌آزمون | ۰.۱۲ | ۰.۴۸ | ۰.۰۲ | ۰.۰۹ | -۰.۳۱ | ۰.۰۸ | ۰.۱۲ | -۰.۰۳ | -۰.۰۰ | ۰.۱۳ | ۰.۴۲ | ۳.۷۰ |
| | پس‌آزمون | | | | | | ۰.۰۵ | ۰.۰۸ | -۰.۰۲ | ۰.۰۰ | ۰.۰۸ | ۰.۲۸ | ۴.۰۱ |

در بعد شناختی، با توجه به مقدار سطح معناداری آزمون تی دو گروهی زوجی به روش بوت استرپ، نتیجه آزمون بیانگر این است که برنامه آموزشی ساختارمند در مجموع در ایجاد تغییر در دانش شایستگی‌های رهبری مشارکت‌کننده موثر بوده است ($P=0/001$). در عین حال،

بررسی بیشتر و جداگانه تاثیر برنامه آموزشی ساختارمند در بهبود دانش شایستگی‌های رهبری هدف حاکی از آن است که برنامه آموزشی ساختارمند در بهبود دانش شایستگی رهبری تحول-گرایی مشارکت‌کنندگان اثربخش بوده ($P=0/001$)، در حالی که در بهبود دانش شایستگی‌های رهبری تیم‌سازی ($P=0/09$) و تفکر استراتژیک ($P=0/37$) موثر نبوده است (جدول ۳).

جدول ۳: یافته‌های توصیفی و استنباطی تاثیر برنامه آموزشی ساختارمند در بهبود شایستگی-های رهبری تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر استراتژیک در بعد شناختی به روش بوت استرپ

| متغیرها | آزمون‌ها | میانگین و انحراف استاندارد شایستگی‌ها | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|-----------|---------------------------------------|--------------|--------------|----------------|----------------|---------|--------------|---------|------------------------|--------------|---------|-------|-------|------|------|------|
| | | نمونه بوت استرپ | | | | نمونه اصلی | | | | | | | | | | | |
| | | فاصله اطمینان | سطح معناداری | انحراف معیار | اختلاف میانگین | خطای استاندارد | | ارابی | | خطای استاندارد میانگین | انحراف معیار | میانگین | | | | | |
| | | | | | | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | | | | | | | | |
| حد بالا | حد پایین | | | | | | | | | | | | | | | | |
| تحول-گرایی | پیش آزمون | | | | -۱.۶۰ | ۰.۳۲ | ۰.۰۰۱ | -۲.۲۰ | ۰.۹۰ | ۰.۳۳ | ۱.۰۵ | ۳.۰۰ | ۰.۰۷ | ۰.۰۰ | ۰.۲۱ | ۰.۳۱ | ۰.۱۹ |
| | پس آزمون | | | | | | | | | ۰.۲۲ | ۰.۶۹ | ۴.۶۰ | ۰.۰۶ | ۰.۰۰ | ۰.۲۱ | ۰.۲۰ | |
| تیم‌سازی | پیش آزمون | | | | -۰.۷۰ | ۰.۳۴ | ۰.۰۹ | -۱.۴۰ | -۰.۱۰ | ۰.۱۶ | ۰.۸۷ | ۳.۹۰ | -۰.۰۷ | -۰.۰۰ | ۰.۲۶ | ۰.۲۳ | |
| | پس آزمون | | | | | | | | | ۰.۲۲ | ۰.۵۱ | ۴.۶۰ | -۰.۰۳ | ۰.۰۰ | ۰.۱۵ | ۰.۰۶ | |
| تفکر استراتژیک | پیش آزمون | | | | -۰.۳۰ | ۰.۳۱ | ۰.۳۷ | -۱.۰۰ | ۰.۳۰ | ۰.۲۲ | ۰.۷۰ | ۳.۵۰ | -۰.۰۵ | ۰.۰۰ | ۰.۲۱ | ۰.۱۶ | |
| | پس آزمون | | | | | | | | | ۰.۲۰ | ۰.۶۳ | ۳.۸۰ | -۰.۰۴ | ۰.۰۰ | ۰.۱۸ | ۰.۱۳ | |
| مجموع | پیش آزمون | | | | -۲.۶۰ | ۰.۳۲ | ۰.۰۰۱ | -۳.۲۰ | -۱.۹۰ | ۰.۳۰ | ۰.۹۶ | ۱۰.۴۰ | -۰.۰۶ | ۰.۰۰ | ۰.۲۹ | ۰.۱۷ | |
| | پس آزمون | | | | | | | | | ۰.۳۹ | ۱.۲۷ | ۱۳.۰۰ | -۰.۰۷ | ۰.۰۰ | ۰.۳۷ | ۰.۲۰ | |

آموزش و بهبود شایستگی‌های رهبری: تعیین اثربخشی شایستگی‌های تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر ...

و نهایتاً در بعد رفتاری، با توجه به مقدار سطح معناداری آزمون تی دو گروهی زوجی به روش بوت استرپ، نتیجه آزمون نشان داد که برنامه آموزشی ساختارمند در مجموع در ایجاد تغییر در رفتار مرتبط با شایستگی‌های رهبری مشارکت‌کنندگان موثر نبوده است ($P= ۰/۱۰$). در عین حال، بررسی بیشتر و جداگانه تاثیر برنامه آموزشی ساختارمند در بهبود رفتار شایستگی‌های رهبری هدف حاکی از آن است که برنامه آموزشی ساختارمند در بهبود رفتار شایستگی رهبری تحول‌گرایی مشارکت‌کنندگان موثر بوده ($P= ۰/۰۳$)، در حالی که در بهبود رفتار شایستگی‌های رهبری تیم‌سازی ($P= ۰/۱۹$) و تفکر استراتژیک ($P= ۰/۶۷$) اثربخش نبوده است (جدول ۴).

جدول ۴: یافته‌های توصیفی و استنباطی تاثیر برنامه آموزشی ساختارمند در بهبود شایستگی‌های رهبری تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر استراتژیک در بعد رفتاری به روش بوت استرپ

| فاصله اطمینان | | میانگین و انحراف استاندارد شایستگی‌ها | | | | | | | | | | | مغیرها |
|---------------|----------|---------------------------------------|--------------|----------------|-----------------|---------|--------------|---------|------------------------|--------------|---------|-----------|----------------|
| | | سطح معناداری | انحراف معیار | اختلاف میانگین | نمونه بوت استرپ | | | | نمونه اصلی | | | آزمون‌ها | |
| | | | | | خطای استاندارد | | اربابی | | خطای استاندارد میانگین | انحراف معیار | میانگین | | |
| | | | | | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | | | | | |
| حد بالا | حد پایین | | | | | | | | | | | | |
| -۰.۲۰ | -۱.۴۰ | ۰.۰۳ | ۰.۳۰ | -۰.۸۰ | ۰.۱۳ | ۰.۲۱ | -۰.۰۵ | -۰.۰۰ | ۰.۲۲ | ۰.۶۹ | ۴.۶۰ | پیش‌آزمون | تحول-گرایی |
| | | | | | ۰.۱۶ | ۰.۲۴ | -۰.۰۶ | ۰.۰۰ | ۰.۲۶ | ۰.۸۴ | ۵.۴۰ | پس‌آزمون | |
| ۰.۳۰ | -۱.۸۰ | ۰.۱۹ | ۰.۵۴ | -۰.۸۰ | ۰.۲۵ | ۰.۳۴ | -۰.۰۸ | -۰.۰۰ | ۰.۳۶ | ۱.۱۵ | ۴.۰۰ | پیش‌آزمون | تیم‌سازی |
| | | | | | ۰.۲۷ | ۰.۴۲ | -۰.۰۹ | -۰.۰۰ | ۰.۴۴ | ۱.۳۹ | ۴.۸۰ | پس‌آزمون | |
| ۰.۳۰ | -۰.۵۰ | ۰.۶۷ | ۰.۲۲ | -۰.۱۰ | ۰.۰۴ | ۰.۱۵ | -۰.۰۲ | ۰.۰۰ | ۰.۱۶ | ۰.۵۲ | ۳.۵۰ | پیش‌آزمون | تفکر استراتژیک |

| فاصله اطمینان | | میانگین و انحراف استاندارد شایستگی‌ها | | | | | | | | | | آزمون‌ها | متغیرها | |
|------------------|------------|---------------------------------------|---------|-----------------|---------|-----------------|---------------------------|-----------------|---------|-----------------|---------|-----------|---------|----------|
| | | نمونه بوت استرپ | | | | | نمونه اصلی | | | | | | | آزمون‌ها |
| | | خطای استاندارد | | اربابی | | | خطای استاندارد میانگین | | میانگین | | | | | |
| | | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین | | | |
| حد پایین | حد بالا | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | پس‌آزمون | | |
| | | | | | | | | | | | | پیش‌آزمون | مجموع | |
| ۰،۰۰ | -۳،۴۰ | ۰،۱۰ | ۰،۸۸ | -۱،۷۰ | ۰،۴۳ | ۰،۵۵ | -۰،۱۵ | -۰،۰۰ | ۰،۵۸ | ۱،۸۵ | ۱۲،۱۰ | پس‌آزمون | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |

بحث و نتیجه‌گیری

آمورش و پرورش (توسعه) یک رهبر یک پروسه زمان‌بر و بلند مدت است (قیبر، لم، گلداسمیت و بورک^۱، ۲۰۰۹). با این حال، همیشه مقرون به صرفه خواهد بود. چون به‌طور مستقیم به بهبود عملکرد، اثربخشی و بهره‌وری سازمان کمک می‌کند و در موفقیت بلند مدت آن نقش حیاتی دارد. بر این اساس، آمورش و پرورش رهبر به‌عنوان یک سرمایه‌گذاری مهم، مسئولیت‌بنیادی برای سازمان‌ها قلمداد می‌شود که آنها از طریق استخدام، آموزش، بهبود و توسعه رهبران، در واقع در مورد بقا، پیشرفت و تعالی خودشان تصمیم می‌گیرند (لاروسسو، ۱۹۸۲؛ بولدن، گوسلینق، آداروس-یومو و بورگوینه، ۲۰۰۸؛ دالاکورا، ۲۰۱۰؛ کاردنو و یونگز، ۲۰۱۳). در همین راستا، شرکت هدف در این مطالعه با درک ضرورت موضوع به طراحی برنامه آموزش و توسعه رهبری اقدام کرده است. و مطابق با آن مطالعه حاضر به آموزش و بهبود شایستگی‌های رهبری تحول‌گرای، تیم‌سازی و تفکر استراتژیک در مدیران شرکت هدف پرداخته و میزان اثربخشی آن را بر مبنای مدل ارزشیابی مبتنی بر تصمیم‌مورد تجزیه و تحلیل قرار داده است. با توجه به اینکه اساس و بنیاد یک مداخله آموزشی را اعتبار برنامه آن تشکیل می‌دهد، ابتدا به بررسی اعتبار طرح و محتوای برنامه آموزشی ساختارمند پرداخته می‌شود. تجزیه و تحلیل

1. Giber, Lam, Goldsmith & Bourke

آموزش و بهبود شایستگی‌های رهبری: تعیین اثربخشی شایستگی‌های تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر ...

داده‌های حاصله حاکی از آن است که طرح و محتوای برنامه آموزشی ساختارمند در هر سه بعد طرح، ارائه و اعتبار مدل ارزشیابی مبتنی بر تصمیم معتبر بوده است. به این معنا که اجرای برنامه از نظر زمانبندی، نظم و هماهنگی و فضای فیزیکی مناسب و هم‌چنین، هدف و فرایند اجرای دوره شفاف، محتوا و مواد آموزشی جدید و به روز و متناسب با پست سازمانی مشارکت‌کنندگان بوده است. هم‌چنین، مشارکت‌کنندگان، برنامه آموزشی ساختارمند برگزار شده را چالش برانگیز توصیف کرده‌اند که به بهبود مهارت‌های رهبری آنان کمک کرده و آنان را به پیگیری بیشتر فعالیت‌های خود توسعه‌ای برانگیخته و تحریک نموده است. و نهایتاً مدرس دوره را با صلاحیت کافی و دوره را با کیفیت تخصصی در سطح خوب ارزیابی نموده‌اند که محتوای آن با پرورش و بهبود شایستگی‌های رهبری ارتباط قوی داشته است.

هم‌چنین، در خصوص آموزش و بهبود اثربخش شایستگی‌های تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر استراتژیک در مشارکت‌کنندگان در ابعاد عاطفی، شناختی و رفتاری مدل ارزشیابی مبتنی بر تصمیم نتایج نشان داد:

در بعد عاطفی، مجموعاً آموزش و بهبود خودکارآمدی مشارکت‌کنندگان در شایستگی‌های رهبری هدف اثر معناداری داشته است. بررسی جداگانه هر یک از شایستگی‌های رهبری هدف نشان داد که آموزش و بهبود خودکارآمدی مشارکت‌کنندگان در شایستگی‌های رهبری تحول‌گرایی و تفکر استراتژیک به‌طور معناداری موثر بوده است و در عین حال اثر معناداری در تغییر خودکارآمدی شایستگی رهبری تیم‌سازی نداشته است. در این رابطه می‌توان به مفهوم بعد عاطفی در مدل ارزشیابی مبتنی بر تصمیم اشاره نمود. بعد عاطفی مدل مذکور ناظر بر ارزیابی فرد از توانایی‌های خود در انجام فعالیت‌های مورد نظر است (کریگر، ۲۰۰۲). به این معنا که فرد بداند آیا آن فعالیت را می‌تواند انجام بدهد یا نه. بنابراین، شناخت فرد از خود و توانایی‌هایش مبنای نتایج حاصله در بعد عاطفی است. اکنون، نتایج حاصله در پژوهش حاضر در بعد عاطفی مدل را هم می‌توان چنین تبیین کرد که مشارکت‌کنندگان ضمن اینکه خود را در دو شایستگی تحول‌گرایی و تفکر استراتژیک توانمند و کارآمد می‌دانند، دوره آموزشی برگزار شده هم آنها را از شناخت توانایی‌هایشان و ادراک و تصور آن توانایی‌ها در خصوص انجام فعالیت‌های آن دو شایستگی رهبری به‌طور موثری بهبود بخشیده است. بعلاوه اینکه، تجربه فرد هم در این میان می‌تواند نقش قابل توجهی ایفاء نماید. به این معنا که مشارکت‌کنندگان در این دوره آموزشی احتمالاً از دو شایستگی رهبری تحول‌گرایی و تفکر استراتژیک تجربیات مثبتی در زندگی حرفه‌ای و شغلی و یا حتی در زندگی فردی خود داشته‌اند که مداخله آموزشی هم آن را به‌طور معناداری تقویت نموده است. با این وجود، مداخله آموزشی در بهبود عاطفی مشارکت‌کنندگان

در شایستگی رهبری تیم‌سازی به‌طور معناداری موثر نبوده است. با آنکه میانگین نمره مشارکت‌کنندگان بعد از اجرای آن بهبود یافته اما این مقدار، تفاوت معناداری با میانگین نمره آنان قبل از اجرای مداخله نداشته است. در این خصوص می‌توان تجربه جمعی و روحیات مشارکت‌کنندگان را هم مورد توجه قرار داد. به این معنا که شایستگی رهبری تیم‌سازی یک مقوله بسیار مرتبط با دیگران و در واقع نیازمند کار با دیگران و با افراد صاحب تخصص‌های گوناگون است. که ممکن است ترجیح مشارکت‌کنندگان بر انجام فعالیت‌های فردگرایانه و دوری از فعالیت جمعی باشد. شایان ذکر است که نباید از وجود سوء‌گیری احتمالی در پاسخ مشارکت‌کنندگان در حیطه عاطفی مدل ارزشیابی نیز غفلت نمود. به این معنا که چون حیطه عاطفی مدل ناظر بر ارزیابی فرد از توانایی‌های خود در انجام فعالیتی است، ممکن است قبل از اجرای مداخله آموزشی، مشارکت‌کنندگان توانایی‌های خود را در هر یک از شایستگی‌های هدف در سطح بالاتری ارزیابی کنند، اما بعد از مواجه با محتوا، تمرین‌های عملی و مثال‌های رفتاری از دشواری انجام فعالیت‌های مرتبط با آنها بیشتر آگاه شوند و در نتیجه در تست‌های پس‌آزمون توانایی خود را در سطح پایین‌تری ارزیابی نمایند.

در بعد شناختی، در مجموع آموزش و بهبود دانش شایستگی‌های رهبری هدف در مشارکت‌کنندگان اثربخش بوده است. بررسی جداگانه هر یک از شایستگی‌های رهبری هدف حاکی از آن است که آموزش و بهبود دانش شایستگی رهبری تحول‌گرایی مشارکت‌کنندگان به‌طور معناداری موثر بوده است. در حالی که آموزش و بهبود دانش شایستگی‌های رهبری تیم‌سازی و تفکر استراتژیک اثربخش نبوده است. با آنکه مطابق با جدول ۳، دانش مشارکت‌کنندگان در دو شایستگی رهبری تیم‌سازی و تفکر استراتژیک بهبود یافته اما این مقدار، تفاوت معناداری با میزان دانش قبلی آنان ایجاد نکرده است. در این خصوص می‌توان دو مولفه دانش قبلی مشارکت‌کنندگان و میزان و نحوه اطلاعات ارائه شده در مداخله آموزشی را در نظر گرفت. طبیعتاً این احتمال وجود دارد که مشارکت‌کنندگان در خصوص شایستگی‌های رهبری هدف دانش و اطلاعاتی داشته باشند که مقدار آن با در نظر گرفتن متغیرهای تعدیل‌گر نظیر پست سازمانی، رشته تحصیلی و آمادگی ذهنی می‌تواند متفاوت باشد. به‌طور مثال، دانش قبلی آنان در شایستگی رهبری تیم‌سازی بیشتر از دو شایستگی رهبری دیگر بوده است (مطابق با نمره میانگین پیش‌آزمون). بنابراین، شاید بتوان گفت که مقدار دانش و اطلاعات ارائه شده در مداخله آموزشی در خصوص شایستگی تیم‌سازی کافی باشد با آنکه با مقدار دانش بعدی آنان تفاوت معنادار ایجاد نکرده است. اما در رابطه با میزان و نحوه اطلاعات ارائه شده در خصوص شایستگی تفکر استراتژیک می‌توان به محتوای برنامه آموزشی ارائه شده اشاره نمود. به این معنا که، ارائه

آموزش و بهبود شایستگی‌های رهبری: تعیین اثربخشی شایستگی‌های تحول‌گرایی، تیم‌سازی و تفکر ...

مباحث آن به صورت ملموس و ساده‌تر و هم‌چنین اختصاص زمان کافی برای آموزش آن احتمالاً بتواند این خلاء در نتایج را تکمیل نماید. ضمن اینکه از میزان پردازش اطلاعات توسط مشارکت‌کنندگان هم نمی‌توان غفلت نمود.

و نهایتاً در بعد رفتاری، فقط آموزش و بهبود شایستگی رهبری تحول‌گرایی به‌طور معناداری موثر بوده است. به این معنا که مشارکت‌کنندگان از طریق برقراری ارتباط منطقی بین مباحث تئوری ارائه شده و تمرین مرتبط با این شایستگی، مثال‌های رفتاری منطقی و دقیق‌تری تدوین کرده‌اند که حاکی از آشنایی آنان با واکنش‌ها و رفتار یک رهبر در موقعیت‌های عملی مرتبط با شایستگی رهبری تحول‌گرایی می‌باشد. در این رابطه برادرسن و ثورنتون^۱ (۲۰۱۱) اظهار کرده‌اند که ایجاد تغییر در ساختارهای عاطفی و شناختی مشارکت‌کننده مقدمه ایجاد تغییر در رفتار او است. که در پژوهش حاضر، در رابطه با شایستگی رهبری تحول‌گرایی این اتفاق افتاده است. به عبارت دیگر، آموزش و بهبود شایستگی رهبری تحول‌گرایی به ترتیب در حیطه عاطفی، حیطه شناختی و حیطه رفتاری مشارکت‌کنندگان اثربخش بوده است. با این وجود، تغییر در رفتار فرد یک فرایندی طولانی و بلند مدت است که مستلزم برقراری ارتباط علمی و منطقی بین مفاهیم آموزشی مورد نظر، نگرش، دانش، ذهنیت فرد و محیط شغلی او است. که این هدف از طریق تمرین، بکارگیری و دریافت بازخورد قابل دستیابی است. چنانچه، لازم است که این اقدام به‌طور مستمر برای مشارکت‌کنندگان در خصوص شایستگی‌های رهبری تیم‌سازی و تفکر استراتژیک صورت بگیرد.

با توجه به نتایج حاصله پیشنهاد می‌شود؛ مسئولان ارشد و تصمیم‌گیر شرکت هدف با بهره‌گیری از متخصصان دانشگاهی و نخبگان درون سازمان، نظام توسعه رهبری را در شرکت طراحی و اجرا کنند. بدین ترتیب، برنامه‌های مدون جامع و بلند مدت برای آموزش و توسعه شایستگی‌های رهبری تدوین و آن را به‌طور مستمر اجرا و چرخه روش آموزش و توسعه بکار گرفته شده در راستای آن برنامه بلند مدت را تکمیل نمایند. از نتایج دوره‌های آموزشی در ارزشیابی عملکرد مدیران و هم‌چنین در انتصابات و ارتقای پست سازمانی آنان بهره ببرند. تا از این طریق هم شوق یادگیری و پیشرفت در آنان برانگیخته شود که سود حاصل از آن به خود شرکت بر خواهد گشت و هم شایسته سالاری در شرکت در سطح بالاتری نهادینه گردد.

محدودیت اول این مطالعه، نمونه پژوهش به تعداد ۱۰ نفر بود که امکان استفاده محقق از آزمون‌های آماری پارامتریک را محدود ساخت. این امر بدان دلیل بود که مداخله آموزشی به مدت ۱ روز کامل با مشارکت مدیران شرکت هدف اجرا شد. اجرای این مداخله هم از نظر تعداد

مدیران واجد شرایط برای حضور در مداخله و هم از نظر پیاده‌سازی اصول یادگیری فعال در فرایند مداخله (انجام تمرین، ارائه گزارش، تدوین مثال‌های رفتاری و بحث و گفتگو) با تعداد نمونه زیاد، بسیار دشوار و یا حتی غیر اصولی بود. محدودیت دوم، فاصله زمانی بین اجرای مداخله آموزشی و تست‌های پس‌آزمون بود که مدت زمان آن یک ماه بود. در حالی که برای نهادینه شدن آموزش مبتنی بر یادگیری فعال در رفتار و عملکرد مستلزم رعایت فاصله زمانی نسبتاً بلند مدت است.

منابع

- استیسی، ر. (۱۳۹۵). *تفکر استراتژیک و مدیریت تغییر*. ترجمه مصطفی جعفری و مهیار کاظمی موحد، (ویراست ۵)، تهران. موسسه خدمات فرهنگی رسا. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۹۳)
- خشوعی، م. عربی، ح.ر. نوری، ا. و جهان‌بازی ا. (۱۳۹۲). طراحی الگوی شایستگی مدیریتی. *مجلات مطالعات مدیریت راهبردی*. ۱۴. ۱۶۵-۱۴۵
- رعدی افسوران، ن. (۱۳۹۷). *طراحی، اجرا و ارزشیابی کانون ارزیابی توسعه شایستگی‌های رهبری و مقایسه اثربخشی آن با یک برنامه آموزشی ساختارمند*. پایان نامه دکتری. رشته علوم تربیتی - مدیریت آموزشی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه اصفهان
- Allio, R. J. (2006). Strategic thinking: the ten big ideas. *Strategy & Leadership*, 34(4), 4-13.
- Abraham, S. (2005). Stretching strategic thinking. *Strategy & leadership*, 33(5), 5-12.
- Brodersen, D.A., & Thornton, G.C. III. (2011). an investigation of alpha, beta, and gamma change in developmental assessment center participants. *Performance Improvement Quarterly*, 24, 25-48.
- Baldwin, T.T., Bommer, W., & Rubin, R.S. (2008). *Developing management skills: What great managers know and do*. Boston, MA: McGraw-Hill/Irwin.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership (4th ed)*. New York: NY: Free Press.
- Becker, B. E., & Huselid, M. A. (1998). High performance work systems and firm performance: A synthesis of research and managerial implications. *Research in personnel and human resource management*. 16, pp. 53-101.
- Bonn, I. (2005). Improving strategic thinking: A multilevel approach. *Leadership & Organization Development Journal*, 26 (5), 336-354.
- Bolden, R., Gosling, J., Adarves-Yorno, I., & Burgoyne, J. (2008). High performance leadership: narratives of identity and control in corporate leadership development and performance management. *Business Leadership Review*, V, 1. 1-13
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ERIC Digest.
- Carter, L., Ulrich, D., & Goldsmith, M. (Eds.) (2005). *Best practices in leadership development and organization change*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

- Cardno, C., & Youngs, H. (2013). Leadership development for experienced New Zealand principals: Perceptions of effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 256-271.
- Collins, D. B., Lowe, J. S., & Arnett, C. R. (2000). High-performance leadership at the organization level. *Advances in Developing Human Resources*, 2(2), 18-46.
- Carr, R., Palmer, S., & Hagel, P. (2015). Active learning: The importance of developing a comprehensive measure. *Active Learning in Higher Education*, 16(3), 173-186.
- DeRue, D. S., & Myers, C. G. (2014). Leadership development: A review and agenda for future research. *Oxford handbook of leadership and organizations*, 832-855. Oxford University press.
- Day, D. V., Harrison, M. M., & Halpin, S. M. (2009). *An integrative approach to leader development: Connecting adult development, identity, and expertise*. New York, NY: Psychology Press.
- Dalakoura, A. (2010). Examining the effects of leadership development on firm performance. *Journal of Leadership Studies*, 4(1), 59-70.
- Day, D.V. (2001). Leadership development: a review in context. *Leadership Quarterly*, 11, 581-613.
- Drach-Zahavy, A., & Somech, A. (2001). Understanding team innovation: The role of team processes and structures. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 5(2), 111.
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1994). *An introduction to the bootstrap*. CRC press.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Groves, K. S. (2007). Integrating leadership development and succession planning best practices. *Journal of management development*, 26(3), 239-260.
- Giber, D., Lam, S. M., Goldsmith, M., & Bourke, J. (Eds.). (2009). *Linkage Inc's Best Practices in Leadership Development Handbook: Case Studies, Instruments, Training*. (Vol. 319). John Wiley & Sons
- Gibler, D., Carter, L., & Goldsmith, M. (2000). *Best practices in leadership development handbook*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Handelsman, J., Miller, S., & Pfund, C. (2007). *Scientific teaching: The Wisconsin program for scientific teaching*. Roberts & Co and WH Freeman, New York.
- Ho, M. (2016). *Investment in learning increases for fourth straight year*. Retrieved from <https://www.td.org/Publications/Magazines/TD/TDArchive/2016/11/Investment-in-Learning-Increases-for-Fourth-Straight-Year>
- Javidan, M., Dorfman, P. W., Sully de Luque, M., & House, R. J. (2006). In the eye of the beholder: Cross cultural lessons in leadership from project GLOBE. *Academy of Management Perspectives*, 20, 67-90.
- Kraiger, K. (2002). *Creating, implementing, and managing effective training and development: State-of-the-art lessons for practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- La Russo, A. C. (1982). Developing Tomorrow's Managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 3(2), 21-23.
- McCall, M. W., Lombardo, M. M., & Morrison, A. M. (1988). *The lessons of experience: How successful executives develop on the job*. Lexington, MA: Lexington Books.

- MacPhee, M., Dahinten, V. S., Hejazi, S., Laschinger, H., Kazanjian, A., McCutcheon, A., ... & O'Brien-Pallas, L. (2014). Testing the effects of an empowerment-based leadership development programme: part 1—leader outcomes. *Journal of nursing management*, 22(1), 4-15.
- Mabey, C. (2013). Leadership development in organizations: Multiple discourses and diverse practice. *International Journal of Management Reviews*, 15(4), 359-380.
- Mc Gill, R. L. (2014). *Navigating the Hazardous Terrain and the Tranquil Waters: A Grounded Theory Study of the Leadership Development of Nurse Managers*. For the degree of Doctor of Education. University of ST. Thomas. ST. Paul, Minnesota
- McClelland, S. (1994), Gaining competitive advantage through strategic management development, *Journal of Management Development*, 13, 4-13.
- Noe, R. A. (2010). *Employee Training and Development*. New York. McGraw-Hill/Irwin
- O'Leonard, K. (2010). *The corporate learning factbook 2009: Benchmarks, trends and analysis of the U.S. Training Market*. Oakland, CA: Bersin & Associates.
- O'Leonard, K. (2014). *The corporate learning factbook: Benchmarks, trends and analysis of the U.S. training market*. Oakland, CA: Bersin & Associates.
- O'Toole, J. (2001), When leadership is an organizational trait. In W. Bennis, G.M. Spreitzer, & Cummings, T.G. (Eds), *The future of leadership* (pp. 158-74). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rodgers. V. C. (2010). *Identifying Leadership Competencies to Create a Leadership Succession Planning at a Ground Handling Company*. (Doctoral Dissertation). University of Phoenix. Canada.
- Radi Afsouran, N., Charkhabi, M., Siadat, S. A., Hoveida, R., Oreyzi, H. R., & Thornton III, G. C. (2018). Case-method teaching: advantages and disadvantages in organizational training. *Journal of Management Development*, 37(9/10), 711-720.
- Rosen, R. H. (2000). *Global literacies: Lessons on business leadership and national cultures*. Simon and Schuster.
- Spencer, L.M. & Spencer, S.M. (1993). *Competence at work*. New York: NY: John Wiley & Sons.
- Thorn, I. M. (2012). Leadership in international organizations: Global leadership competencies. *The Psychologist-Manager Journal*, 15, 158-163.
- Tian, J. Q., Miao, D., Xu, Y., & Yang, Y. (2009). The leadership competency modeling of military academy cadets. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 3, 525-537.
- Thach, E., & Thompson, K. J. (2007). Trading places: Examining leadership competencies between for-profit vs. public and non-profit leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 28, 356-375.
- Van Velsor, E., McCauley, C. D., & Ruderman, M. N. (Eds.). (2010). *the center for creative leadership handbook of leadership development* (Vol. 122). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Vargas, R., Mosavi, A., & Ruiz, L. (2017). Deep Learning: A Review. *Advances in Intelligent Systems and Computing*.
- Vicere, A. A., & Fulmer, R. M. (1998). *Leadership by design*. Boston, MA: Harvard Business School.