

تضمین کیفیت در آموزش منابع انسانی

فریبرز محمدهادی*

دکتر کورش فتحی واجارگاه**

دکتر محمدحسن پرداختچی**

دکتر محمود ابوالقاسمی***

تاریخ دریافت: ۸۹/۱۰/۲۱

تاریخ پذیرش: ۸۹/۱۲/۱۸

چکیده

هدف این پژوهش، توسعه‌ی روش‌شناسی تضمین کیفیت در آموزش منابع انسانی است. بر مبنای رویکرد نظری کیفیت خدمات، پس از شناسایی مؤلفه‌های کیفیت در آموزش منابع انسانی، با به کارگیری این مؤلفه‌ها سامانه‌ی تحلیلی مدل تحلیل اهمیت-عملکرد، روش نوینی برای تضمین کیفیت در آموزش منابع انسانی ارائه شده است. تحقیق حاضر از نوع تحقیق آمیخته‌ی اکتشافی است که در آن، داده‌های کیفی و کمی مورد نیاز، از طریق مصاحبه و دو پرسش‌نامه، جمع‌آوری شده است. به منظور انجام مصاحبه، با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، تعدادی از فراگیران و مدرسان دوره‌های آموزشی مرکز آموزش شرکت مخابرات به عنوان نمونه انتخاب شدند. در نتیجه‌ی این پژوهش، ۴۸ مؤلفه‌ی کیفیت در آموزش منابع انسانی مورد شناسایی قرار گرفت و براساس این مؤلفه‌ها و سیستم تحلیلی، مدل تحلیل اهمیت-عملکرد، الگویی عملیاتی برای ارزش‌یابی و تضمین کیفیت در آموزش منابع انسانی ارائه شد. این الگو، با برخورداری از انعطاف‌پذیری بالا و تحلیل سه‌بعدی، قادر است کیفیت در آموزش منابع انسانی را ارزش‌یابی نماید.

کلیدواژه‌ها: آموزش منابع انسانی؛ تضمین کیفیت؛ کیفیت خدمات؛ مدل تحلیل اهمیت-

عملکرد

* - نویسنده‌ی مسؤول: دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شهید بهشتی f_m.hadi@yahoo.com

** - دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

*** - استادیار دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه

آموزش منابع انسانی، بر روحیه‌ی کارکنان، رضایت مشتریان، بهره‌وری، ایجاد نگرش مثبت کارکنان نسبت به سازمان و در پایان بر اثربخشی کلی سازمان، اثر مثبت دارد؛ لیکن این آموزش‌ها، زمانی می‌توانند به تحقیق منافع یادشده منجر شوند و هنگامی می‌توانند از اثربخشی برخوردار گردند که با اقدامات مدیریت کیفیت، پیوند یافته باشند (کانی، ترزیوسکی و سامسون^۱، ۲۰۰۲: ۱-۱۱)؛ اگرچه، آموزش، به فرایندی بدل می‌شود که فاقد اثربخشی لازم بوده و نه تنها به تأمین منافع مورد انتظار منجر نخواهد شد؛ بلکه ائتلاف منابع سازمانی را نیز به دنبال خواهد داشت. با وجود اهمیت کیفیت در آموزش منابع انسانی و ضرورت تضمین کیفیت در این آموزش‌ها، گزارش‌های برخی از پژوهشگران، حاکی از آن است که آموزش منابع انسانی، غالباً به لحاظ کیفیت، با مسایل و چالش‌های جدی روبه‌رو است (صدری، ۱۳۸۳: ۶۵؛ نوری حسین آبادی، ۱۳۸۵: ۱۰؛ حاجی میررحیمی، ۱۳۸۶: ۵۵-۷۱؛ کریتسانیس و اسمیت^۲، ۲۰۰۶: ۱-۶). از سوی دیگر، کوشش‌های نظری به منظور تدوین استانداردهایی برای تضمین کیفیت در آموزش منابع انسانی، با چالش‌هایی روبه‌رو می‌باشند. تعریف کیفیت به عنوان میزان انطباق با استانداردها، بسیار محدودکننده است (ونکاترمین^۳، ۲۰۰۷: ۹۲-۱۲۲). به منظور تجزیه و تحلیل کیفیت آموزش، لازم است تا به آموزش از دید یک خدمت، نگریسته شود (سالیس^۴، ۲۰۰۵: ۲۱). در عین حال، استانداردهای خدمات، ناممکن و دشوار می‌نماید (نورالسنا و دیگران، ۱۳۸۷: ۹۷-۱۱۷؛ ریاحی، ۱۳۸۴: ۶۶). از این رو، استانداردهایی از قبیل ISO10015، IWA-2 و ANSI/ASQC Z1.11، که به منظور تضمین کیفیت آموزش و بهسازی منابع انسانی وضع شده‌اند، با وجود جنبه‌های مثبتی که دارند، به نظر می‌رسد که با ماهیت آموزش، کم‌تر سازگاری داشته باشند. شواهد موجود، حاکی از آن است که کیفیت در آموزش و بهسازی منابع انسانی، در عرصه‌ی تئوری و عمل، نارسایی‌هایی دارد. این موارد، پژوهش به منظور توسعه‌ی روش‌شناسی تضمین کیفیت در آموزش منابع انسانی را از اهمیت و ضرورت خاصی برخوردار نموده است.

1. Cooney, Terziovski & Samson
2. Kritsonis & Smith
3. Venkatraman
4. Sallis

جایگاه تضمین کیفیت در آموزش منابع انسانی

تنظیم و تصحیح عملکرد یک سامانه‌ی آموزشی، مستلزم شناخت وضعیت موجود و میزان فاصله از وضعیت مطلوب است. برای دستیابی به چنین شناختی، دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. ارزش‌یابی آموزشی، از جمله دیدگاه‌های اولیه نسبت به موضوع یادشده به‌شمار می‌رود. از آن‌جا که، نتایج و پی‌آمدهای آموزش و حرفه‌آموزی، دانش و مهارت‌هایی است که پیچیده و نامحسوسند (گاسکف، ۱۳۸۲: ۵۷) و با توجه به نقش انگیزش، امکانات و عوامل محیطی در تبدیل دانش و مهارت‌ها به عملکرد (سیف، ۱۳۷۴: ۳۲۱) روش‌شناسی ارزش‌یابی آموزشی، به‌دلیل ساختار پیچیده‌ی فعالیت‌های آموزشی، به چالش کشیده شده (نادری، ۱۳۸۷: ۲۱) و ارزش‌یابی اثربخشی دوره‌های آموزشی به‌عنوان موضوعی چالشی مطرح گردیده است (فتحی و اجارگاه و اجاری، ۱۳۸۴: ۴). این موضوع، سبب شده است که پژوهشگران، برای بررسی مطلوبیت دوره‌های آموزشی، دیدگاه‌های نوینی را دنبال کنند؛ از بارزترین این دیدگاه‌ها، توجه به مفهوم کیفیت آموزش است.

سامانه‌های کیفیت، همیشه نیازمند به یک مدار بازخورد قوی هستند؛ چنین مدار بازخوردی، از طریق فرایند تضمین کیفیت، فراهم می‌شود (سالیس، ۲۰۰۵: ۳۱). تضمین کیفیت، فعالیت‌ها یا عناصری را دربرمی‌گیرد که به‌وسیله‌ی آن، از وجود کیفیت در محصولات یا خدمات، اطمینان و آگاهی حاصل می‌شود (فُربس^۱، ۲۰۰۳: ۱-۱۶). ارزش‌یابی، به‌عنوان یکی از روش‌های اساسی تضمین کیفیت در آموزش (نورشاهی، ۱۳۸۴: ۸-۱۰) این امکان را فراهم می‌آورد تا با شناسایی نقاط ضعف سامانه‌ی آموزشی و زمینه‌سازی برای رفع آن‌ها، آرایه‌ی آموزش‌های کیفی را ضمانت نمود. اقدام برای تضمین کیفیت آموزش، می‌بایست در چارچوب علمی و روشی منسجم صورت گیرد تا از اثربخشی لازم برخوردار گردد. به نظر می‌رسد که رویکرد کیفیت خدمات، چارچوب علمی مناسبی را در این زمینه فراهم نماید.

1. Forbes

رویکرد کیفیت خدمات

رویکرد کیفیت خدمات، برای نخستین بار توسط پاراسورامان، زیتامل و بری^۱، با ارایه‌ی مدل سروکوال^۲ به‌منظور تبیین و سنجش کیفیت در بخش خدمات، ابداع گردید (جین و کوپتا^۳، ۲۰۰۴: ۲۵-۳۸). در رویکرد کیفیت خدمات، کیفیت خدمت، به معنای انطباق سطح خدمت ارایه شده، با انتظارات مشتریان است (کارونا و لی‌لند^۴، ۱۹۹۷: ۶۰۴-۶۱۶). کیفیت آموزش نیز، موضوعی است که در حیطه‌ی کیفیت خدمات قرار دارد (لیو^۵، ۲۰۰۸: ۱۱۱-۱۱۷). در این رویکرد، کیفیت آموزش، به معنای برآورده نمودن یا فراتر رفتن از انتظارات مشتریان آموزش به‌شمار می‌رود (خان^۶، ۲۰۰۷: ۱۲). رویکرد کیفیت خدمات، بر برآورده نمودن نیازها و انتظارات دانشجویان، تأکید دارد (اسمیل و ابیدین^۷، ۲۰۰۹: ۳۲۳-۳۳۸). عوامل اقتضایی مثل نوع خدمت، می‌توانند ابعاد و معیارهای کیفیت خدمات را تحت تأثیر قرار دهند (مهاپاترا^۸ و خان، ۲۰۰۷: ۲۰۵-۲۱۷). بنابراین، لازم است معیارهای کیفیت خدمات، متناسب با هر نوع خدمت خاص به‌وجود آید (بابکاس و منگولد^۹، ۱۹۹۲: ۷۶۷-۷۸۶). از این رو، لازم است در بخش آموزش نیز معیارها و مؤلفه‌های کیفیت خدمات شناسایی شود. با عنایت به محدودیت‌های استانداردهای موجود در زمینه‌ی آموزش منابع انسانی و با توجه به سنجش رویکرد کیفیت خدمات با ماهیت آموزش، به نظر می‌رسد این رویکرد بتواند چشم‌انداز نوینی را برای تضمین کیفیت در آموزش منابع انسانی ارایه نماید. رویکرد کیفیت خدمات، به لحاظ مفهومی دیدگاهی انسان‌گرایانه از کیفیت ارایه می‌نماید، با ارتقای سامانه‌ی تحلیلی مدل‌های موجود در این رویکرد، می‌توان مزیت فوق را بسط داد. در این زمینه، مدل تحلیل اهمیت-عملکرد (IPA)، دارای قابلیت‌های متمایزی است.

1. Parasuraman , Zeithaml & Berry
2. Service Quality (SERVQUAL)
3. Jain & Gupta
4. Caruana & Leyland
5. Liu
6. Khan
7. A. Ismail & N. Z. Abiddin
8. Mahapatra
9. Babakus & Mangold

مدل تحلیل اهمیت – عملکرد (IPA)

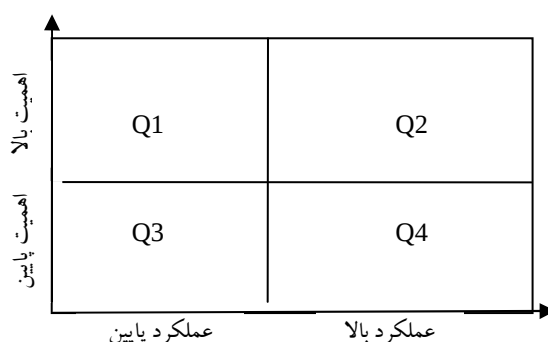
یکی از مشکلات مدل‌های کیفیت خدمات، ناتوانی آن‌ها در ارائه‌ی راهبرد به‌منظور اولویت‌بندی برای تخصیص بهینه‌ی منابع، جهت برنامه‌ریزی بهبود کیفیت است. از جمله روش‌هایی که به‌منظور رفع مشکل فوق پیشنهاد شده، مدل IPA است. مدل یادشده، به پژوهشگران این اجازه را می‌دهد که بدون نیاز به هم‌آهنگی با چارچوب سنتی کیفیت در مدل سروکوال، ساختار مورد نظر خود را در ابعاد کیفیت به کار گیرند (انجل، هفرنان و مگیکس^۱، ۲۰۰۸: ۲۳۶-۲۴۵).

مدل تحلیل اهمیت – عملکرد، توسط مارتیلا و جیمز^۲ ارائه شده است. اهمیت فزاینده‌ی این مدل در آسیب‌شناسی و مشخص نمودن نقاط قوت و ضعف سامانه و کارآیی آن در شناخت اولویت‌ها و اتخاذ راهبردهای بهبود، موجب شده است که مدل یادشده در زمینه‌های پژوهشی و عملیاتی مختلف، به کار گرفته شود (اسکیلدن و کریستنسن^۳، ۲۰۰۶: ۴۰-۶۰).

به‌منظور کاربرد مدل IPA، می‌بایست شاخص‌هایی که قرار است تحلیل شوند مشخص گردند (تایرل و اُکرانت^۴، ۲۰۰۴: ۱-۱۴). درواقع، اثربخشی این مدل، وابسته به شاخص‌ها یا مؤلفه‌های تحلیلی آن است. بنابراین، در هر حیطه‌ای، نخستین گام در بهره‌گیری از مدل IPA، شناسایی مؤلفه‌های کیفیت در آن زمینه می‌باشد. بدیهی است که استخراج مؤلفه‌های تحلیلی بر اساس روش‌شناسی و مفاهیم تئوری یا رویکرد نظری معین، می‌تواند ضمن تقویت پشتوانه‌ی نظری مؤلفه‌ها، در خصوص نحوه‌ی شناسایی آنها، راهبردهای لازم را ارائه نماید. با توجه به تناسب رویکرد کیفیت خدمات، با سیستم‌های آموزشی، استفاده از مفاهیم این رویکرد در استخراج مؤلفه‌های کیفیت آموزش منابع انسانی، به‌منظور بهره‌گیری از آن در مدل IPA، بسیار مطلوب به نظر می‌رسد. در این مدل، مؤلفه‌ها یا شاخص‌ها از طریق مصاحبه با دریافت‌کنندگان خدمت، مطالعه‌ی ادبیات علمی و کسب نظر از خبرگان یا گروه‌های کانونی، احصا می‌شوند (کیتچارون^۵، ۲۰۰۴: ۲۰-۴۶).

1. Angel, Heffernan & Megicks
2. J. A. Martila & J. C. James
3. Eskildsen & Kristensen
4. Tyrrell & Okrant
5. Kitcharoen

در مدل IPA، هر مؤلفه از دو بعد «اهمیت» و «عملکرد»، مورد سنجش قرار می‌گیرد. سنجش شاخص‌ها می‌تواند با استفاده از پرسش‌نامه در مقیاس ۵، ۷ یا ۹ درجه‌ای صورت گیرد (انجل، هفرنان و مگیس، ۲۰۰۸: ۲۳۶-۲۵۴). به این ترتیب، از مشتریان در مورد هر شاخص، دو سؤال پرسیده می‌شود؛ شاخص مورد سؤال، چه قدر مهم است و عملکرد در شاخص مورد نظر در چه سطحی قرار دارد. داده‌های مربوط به سطح اهمیت و عملکرد شاخص‌ها، بر روی یک شبکه‌ی دو بعدی که در آن، محور y نشانگر بعد اهمیت و محور x نشانگر بعد عملکرد است، نمایش داده می‌شوند (اسمیت و کاستلو^۱، ۲۰۰۹: ۹۹-۱۱۰). این شبکه‌ی دو بعدی، ماتریس اهمیت - عملکرد یا ماتریس IP نامیده می‌شود. نقش ماتریس IP، که در واقع دارای چهار قسمت (یا چارک) است و در هر چارک، راهبرد خاصی قرار دارد، کمک به فرایند تصمیم‌گیری است. از این ماتریس، برای شناخت درجه‌ی اولویت شاخص‌ها جهت بهبود، استفاده می‌شود.



شکل ۱. ماتریس اهمیت - عملکرد

تشکیل ماتریس IP، مبتنی بر قواعد معینی است. به منظور ترسیم ماتریس IP، هر یک از محورها به دو نیمه قسمت می‌شوند. برای انجام این کار، از نقطه‌ی تقاطع استفاده می‌شود (اونیل و پالمر^۲، ۲۰۰۴: ۳۹-۵۲). نقطه تقاطع، مختصات محل تقاطع خطوطی است که ماتریس IP را به

1. Smit & Castello
2. O'Neill & Palmer

چهار بخش، قسمت می‌کند. این خطوط، خطوط ربعی نامیده می‌شود و از آن‌ها برای شبکه‌بندی ماتریس IP استفاده می‌گردد. به‌منظور تعیین مختصات تقاطع خطوط ربعی، دو رویکرد وجود دارد. در رویکرد مقیاس‌محور، نقطه تقاطع، در مرکز مقیاس قرار می‌گیرد. مثلاً اگر مقیاس مورد استفاده، مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت باشد، نقطه‌ی تقاطع (۳) خواهد بود. در رویکرد داده‌محور، نقطه‌ی تقاطع در مرکز داده‌ها قرار دارد؛ بنابراین، برای تعیین نقطه‌ی تقاطع، از میانگین یا میانۀ استفاده می‌شود (ریویزو، دنیسکو و ناپولیتانو^۱، ۲۰۰۹: ۲۴۸-۲۶۴). به‌منظور متوازن ساختن شکل ماتریس IP، معمولاً مدرج نمودن محورهای مربوط به سطح عملکرد و سطح اهمیت، براساس دامنه‌ای که میانگین‌های مربوط به آن محورها توزیع شده‌اند، انجام می‌گیرد. به‌عنوان مثال، اگر کوچک‌ترین و بزرگ‌ترین میانگین مربوط به سطح اهمیت، بین ۴ تا ۵ باشد و دامنه‌ی توزیع میانگین‌های مربوط به سطح عملکرد، بین ۲/۵ تا ۵ باشد. درجه‌بندی محور Y از چهار تا پنج خواهد بود و محور X از ۲/۵ تا ۵، مدرج می‌گردد (لویس^۲، ۲۰۰۴: ۲-۸). بنابراین، ممکن است نقطه‌ی شروع محور X با نقطه‌ی شروع محور Y با هم تفاوت داشته باشند. در هر حال، اندازه و طول محورها باید به‌گونه‌ای باشد که همه‌ی شاخص‌ها را پوشش دهد.

در مدل IPA، از میانگین داده‌های مربوط به سطح عملکرد و میانگین داده‌های مربوط به درجه‌ی اهمیت هریک از شاخص‌ها، برای تعیین مختصات هر شاخص و نمایش آن در ماتریس IP استفاده می‌شود. به این ترتیب، با جفت‌شدن این دو مجموعه از مقادیر، هریک از شاخص‌ها در یکی از چارک‌های ماتریس IP، قرار می‌گیرند (عینین و هشام^۳، ۲۰۰۸: ۹۵-۱۰۳). در ربع اول (Q1)، اهمیت شاخص‌ها بالا؛ لیکن عملکرد آن‌ها پایین است. این ربع، نشان‌دهنده‌ی آن است که شاخص‌های واقع‌شده در این ناحیه، نیازمند به اقدام اصلاحی فوری بوده و بنابراین باید به شاخص‌هایی که در این چارک قرار گرفته‌اند، اولویت بالایی داده شود. چارک دوم (Q2)، نشان‌دهنده‌ی عملکرد و اهمیت بالاست و بیانگر آن است که شاخص‌های موجود در این ناحیه، در وضعیت نسبتاً مطلوب بوده و باید این وضعیت داوم یابد. در چارک سوم (Q3)، اهمیت و عملکرد هر دو پایین است؛ لیکن، این شاخص‌ها برای عملکرد سامانه، تهدیدکننده نبوده و نیازمند به

1. Riviezzo, De Nisco, & Napolitano
2. Lewis
3. Ainin & Hisham

اصلاح فوری نیستند. در نهایت، چارک چهارم (Q4)، نشان دهنده‌ی اهمیت پایین و عملکرد بالاست که بیانگر نقاط قوت غیر مهم است و احتمالاً تلاش‌ها و منابع صرف شده در این جا، بهتر است در جای دیگر متمرکز شود (اسکیلدن و کریستنسن، ۲۰۰۶: ۴۰-۶۰). راهبردهای فوق، راهبردهای کلی هستند، مخصوصاً در ربع‌های دوم و سوم؛ در صورتی که، سطح عملکرد شاخص از درجه‌ی اهمیت آن، به‌طور معناداری، پایین‌تر باشد، انجام اقدام اصلاحی، اگرچه در اولویت قرار ندارد؛ لیکن لازم است. از سوی دیگر، هرگاه مختصات یکی از شاخص‌ها دقیقاً بر روی یکی از خطوط ربعی قرار گیرد، استفاده از حاصل تفریق سطح اهمیت از سطح عملکرد آن شاخص، برای اتخاذ راهبرد مناسب، ضروری خواهد بود.

در مدل IPA، برای نشان‌دادن این که در کجا ناهم‌آهنگی وجود دارد، براساس رابطه‌ی (P-I)، تفریق میانگین نمرات عملکرد هر شاخص از میانگین نمرات اهمیت آن، محاسبه می‌شود (انجل، هفرنان و مگیس، ۲۰۰۸: ۲۳۶-۲۵۴). به این ترتیب، شکاف بین اهمیت و عملکرد، در هریک از شاخص‌ها شناسایی می‌گردد (اسکیلدن و کریستنسن، ۲۰۰۶: ۴۰-۶۰). حکم کلی آن است که تفریق میانگین عملکرد از میانگین اهمیت، برابر با صفر باشد؛ اگر نه، باید اقدام اصلاحی انجام شود؛ مخصوصاً در شاخص‌هایی که تفریق میانگین عملکرد از اهمیت، منفی است، وضعیت نامطلوب‌تر است (باکن^۱، ۲۰۰۳: ۵۵-۷۱). به‌منظور تحلیل بیش‌تر داده‌ها، برخی از محققان، میانگین‌های هر شاخص در دو ملاک اهمیت و عملکرد را با استفاده از آزمون t همبسته، مورد مقایسه قرار داده و معناداری تفاوت هریک از این جفت میانگین‌ها را بررسی می‌نمایند (انجل، هفرنان و مگیس، ۲۰۰۸: ۲۵۴-۲۳۶). بنابراین، در مدل IPA، تفاوت بین میانگین اهمیت و میانگین عملکرد آن مؤلفه‌هایی مورد توجه قرار می‌گیرد، که تفاوت مشاهده‌شده به‌لحاظ آماری معنادار باشد. البته به‌منظور تصمیم‌گیری نهایی در مورد این که در چه مؤلفه‌هایی لازم است اقدام اصلاحی صورت گیرد و اولویت با کدام مؤلفه‌هاست، باید بررسی نمود که مؤلفه‌ی مورد نظر در کدام ربع ماتریس IP قرار گرفته است.

قابل‌شدن به اوزان مساوی برای هریک از شاخص‌های کیفیت، یکی از عوامل ضعف، ارزش‌یابی کیفیت دوره‌های آموزشی است (نوری، اسدی و رضازاده، ۱۳۸۶: ۱۳۹-۱۶۰). در مدل

1. Bacon

IPA، هریک از شاخص‌ها، به اقتضای شرایط موجود و نظر مخاطبان، می‌توانند درجه‌ی اهمیت متفاوتی را اختیار کنند. این ویژگی، مدل IPA را از انعطاف‌پذیری و مزیت بالایی برای ارزش‌یابی کیفیت دوره‌های آموزشی برخوردار ساخته است. تحلیل چندبعدی، ارزش‌یابی چندشاخصه، انعطاف‌پذیری بالا، توانمندی در نشان‌دادن اولویت‌ها جهت اقدام اصلاحی، توانایی در نشان‌دادن نقاط قوت و ضعف، امکان تحلیل ترسیمی، جهت‌دهی به منظور تخصیص بهینه‌ی منابع و بسترسازی در تدوین راهبرد اصلاحی، همگی از خصوصیات مطلوبی هستند که مدل IPA را به ابزار تحلیلی اثربخش تبدیل نموده‌اند؛ به‌طوری‌که می‌توان از آن به‌عنوان چارچوبی برای ارزش‌یابی و آسیب‌شناسی جنبه‌های مختلف فعالیت‌های سازمان، از جمله در ارزش‌یابی و تضمین کیفیت آموزش منابع انسانی بهره گرفت.

تلفیق مفاهیم رویکرد کیفیت خدمات با سامانه‌ی تحلیلی مدل IPA، این امکان را فراهم می‌آورد تا در چارچوب آن، بتوان الگویی برای تضمین کیفیت در آموزش منابع انسانی، ارائه نمود. در این جا، منظور از الگو، عبارت است از اطلاعات، داده‌ها یا اصولی که در اشکال کلامی، تصویری (و گاه به‌صورت ریاضی) دسته‌بندی شده‌اند تا شیء عقیده، وضعیت یا پدیده‌ی معینی را معرفی یا وصف نمایند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷: ۴۶). براساس تعریف اخیر، کیفیت آموزش منابع انسانی، به‌عنوان پدیده یا وضعیتی در نظر گرفته می‌شود که می‌توان با شناسایی مؤلفه‌هایی که معرف آن وضعیت هستند و با ارایه‌ی روش سنجش و تحلیل داده‌های به دست آمده از این مؤلفه‌ها، آن وضعیت توصیف و ارزش‌یابی شود و بدین‌وسیله، الگویی برای تضمین کیفیت آموزش منابع انسانی ارائه گردد. با استفاده از این الگو، می‌توان مشخص ساخت، مرکز آموزشی مورد مطالعه در کدامیک از مؤلفه‌های کیفیت، در وضعیت مطلوب و در کدام‌یک در وضعیت نامطلوب قرار دارد و جهت اقدام اصلاحی کدام مؤلفه‌ها از اولویت بیش‌تری برخوردارند.

روش پژوهش

تحقیق حاضر، از نوع تحقیق آمیخته‌ی اکتشافی است. در این تحقیق، به داده‌های کیفی اهمیت زیادی داده می‌شود و در توالی گردآوری داده‌ها، ابتدا داده‌های کیفی و سپس داده‌های کمی گردآوری می‌گردند (بازرگان هرنندی، ۱۳۸۷: ۱۹-۳۶). قضاوت در مورد کیفیت خدمت،

مستلزم وقوع مواجهه‌ی خدمتی است. منظور از مواجهه‌ی خدمتی، عبارت است از مدت‌زمانی که طی آن مشتری با خدمت، تماس دارد (فراست و یومار^۱، ۲۰۰۰: ۳۵۸-۳۷۷). در واقع، مواجهه‌ی خدمتی، مستلزم تعامل و ارتباط مستقیم و بدون واسطه، بین ارائه‌دهنده‌ی خدمت و دریافت‌کننده‌ی خدمت است. بر این اساس، در این تحقیق، جامعه‌ی آماری، افرادی هستند که در مواجهه‌ی خدمتی، عملاً محیط آموزشی را تجربه می‌نمایند؛ این افراد، شامل آموزش‌دهندگان و آموزش‌گیرندگان می‌باشند. بنابراین، جامعه آماری تحقیق حاضر از دو گروه؛ یعنی، مدرسان و شرکت‌کنندگان دوره‌های آموزشی در مرکز آموزش شرکت مخابرات ایران واقع در شهرک اکباتان، تشکیل گردیده است. گروه اول شامل ۲۱ مدرس و گروه دوم ۲۴۷ فراگیر را در برمی‌گیرد که در ۱۵ دوره‌ی آموزشی توزیع شده‌اند. در این مرکز، به‌طور مستمر و هم‌زمان دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت، برگزار می‌گردد؛ بنابراین، حجم جامعه‌ی آماری فراگیران در ماه‌های مختلف سال، متغیر است.

در این تحقیق، جهت نمونه‌گیری برای مصاحبه، از روش نمونه‌گیری هدف‌دار و به‌منظور اجرای پرسش‌نامه، از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌بندی‌شده، استفاده شده است؛ زیرا، با توجه به این که در هریک از دوره‌های آموزشی، فراگیران به‌لحاظ تجربه‌ی شرایط فیزیکی کلاس درس، رفتار مدرس و غیره، گروه متمایزی را تشکیل می‌دهند؛ لذا، هر دوره، به‌عنوان یک طبقه در نظر گرفته شده است. در این روش، درصد آزمودنی‌هایی که به‌صورت تصادفی از هرگروه انتخاب می‌شوند، با درصد همان گروه در جامعه‌ی مورد نظر برابر است (دلاور، ۱۳۸۰: ۱۲۵). حجم نمونه برای اجرای پرسش‌نامه، با استفاده از فرمول مربوطه، برای فراگیران، ۹۴ نفر محاسبه شد. از آن‌جا که حجم جامعه‌ی آماری مدرسان، محدود و برابر با ۲۱ نفر بود، به‌جای نمونه‌گیری، از روش سرشماری استفاده گردید و حجم نمونه‌ی مدرسان ۲۱ نفر در نظر گرفته شد؛ زیرا، از نظر تحلیل آماری، حتی اگر داده‌ها از طریق شمارش کامل گردآوری شده باشد، می‌توان افراد مورد مشاهده را به‌عنوان نمونه‌ای از جامعه منظور نمود (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۸: ۱۷۸ و ۱۷۹). در تحقیق حاضر، جهت تعیین حجم نمونه برای اجرای مصاحبه و جمع‌آوری داده‌های کیفی، براساس نظر متخصصان عمل شد. در تحقیقات کیفی، تعداد واحدهای نمونه‌برداری را برای گروه‌های همگون،

1. Frost and Umar

۶ تا ۸ و برای گروه‌های ناهمگون بین ۱۲ تا ۲۰ پیشنهاد می‌کنند. نمونه‌ها، اغلب بین ۴ تا ۴۰ آگاهی‌دهنده را شامل می‌شود (هومن، ۱۳۸۵: ۹۲). در پژوهش حاضر، حجم نمونه برای انجام مصاحبه، ۳۰ فراگیر و ۱۶ مدرس تعیین شد.

ابزار اندازه‌گیری در پژوهش حاضر، شامل مصاحبه و دو پرسش‌نامه بوده است؛ این پرسش‌نامه‌ها از نوع پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته می‌باشند که پس از اجرای آزمایشی و انجام اصلاحات لازم، جهت جمع‌آوری داده‌های کمی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. پاسخ‌دهندگان پرسش‌نامه‌ی اول، شرکت‌کنندگان دوره‌های آموزشی بوده‌اند. این پرسش‌نامه دارای چهل و دو گویه بود که چهل گویه‌ی اول، هریک در دو بعد (بعد عملکرد و بعد اهمیت) مورد سنجش قرار می‌گیرند. روایی این پرسش‌نامه توسط متخصصین به تأیید رسیده و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۱ محاسبه گردیده است. پاسخ‌دهندگان پرسش‌نامه‌ی دوم، مدرسان دوره‌های آموزشی بوده‌اند؛ این پرسش‌نامه، دارای هفده گویه بود که پانزده گویه‌ی اول، هریک در دو بعد (بعد عملکرد و بعد اهمیت)، مورد سنجش قرار می‌گیرند. روایی این پرسش‌نامه نیز توسط متخصصین به تأیید رسید و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه گردیده است.

بخش اساسی داده‌های تحقیق حاضر، مبتنی بر داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه است. تحلیل محتوای داده‌های حاصل از مصاحبه به چهار شیوه امکان‌پذیر است. در برخی از این روش‌ها، مثل رویکرد شبه‌آماري، تحلیل محتوای مصاحبه، به‌صورت کمی انجام می‌شود و در برخی دیگر مثل رویکرد کدنامه‌ای، رویکرد ویرایشی و روش شفاف‌سازی، تحلیل به‌صورت کیفی صورت می‌گیرد (دانایی‌فرد، الوانی و آذر، ۱۳۸۳: ۱۷۲-۱۷۴). در تحقیق حاضر، به‌منظور تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه، از روش‌های تحلیل داده‌های کیفی و هم‌چنین از روش ویرایشی، به‌طور مقتضی استفاده شده است. به‌منظور تحلیل داده‌های کمی حاصل از پرسش‌نامه نیز، از نرم افزار SPSS از همبستگی گشتاوری پیرسون، آزمون t همبسته و هم‌چنین از فرمول نمره‌ی افتراقی، استفاده شده است.

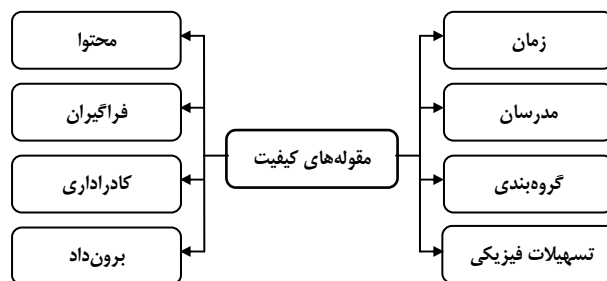
یافته‌ها

مهم‌ترین اقدام در بهره‌گیری از رویکرد کیفیت خدمات در حیطه‌ی آموزش منابع انسانی،

شناخت مؤلفه‌های کیفیت در این حیطه، براساس مفاهیم و مفروضات رویکرد فوق است. در تحقیق حاضر، به‌منظور تضمین کیفیت آموزش منابع انسانی، این مؤلفه‌ها، در سامانه‌ی تحلیلی مدل IPA، مورد تحلیل قرار گرفته‌اند.

ویژگی‌های کارآموزان، در اثربخشی دوره‌های آموزشی تأثیر به‌سزایی دارد (ابطحی، ۱۳۸۳: ۱۸۸). در آموزش، انگیزه‌ها و رفتارهای یادگیرندگان، جنبه‌ی مهمی است که بر کیفیت آموزشی مؤثر است (سالیس، ۱۳۸۰: ۷۶)؛ زیرا رفتار آنان، می‌تواند کیفیت آموزش را به‌شدت تحت تأثیر قرار داده و بر سایر مؤلفه‌های کیفیت آموزش، اثر مثبت یا منفی داشته باشد. از این‌رو، باید با استفاده از نظر مدرسان، مؤلفه‌های مربوط به فراگیران نیز مورد بررسی قرار گیرد. در تحقیق حاضر، به‌منظور استخراج مؤلفه‌های کیفیت در آموزش منابع انسانی، داده‌های حاصل از مصاحبه با فراگیران و مدرسان، به روش کیفی و با استفاده از رویکرد ویرایشی تحلیل شد. در نتیجه‌ی این تحلیل، مؤلفه‌های متعددی، به‌دست آمد. پس از بررسی این مؤلفه‌ها توسط خبرگان، ۵۰ مؤلفه، «قابل قبول» ارزش‌یابی شد. در گام بعد، محتوای مؤلفه‌ها به‌روش کمی مورد ارزیابی قرار گرفت. برای این منظور، یکی از متداول‌ترین روش‌ها، بررسی معناداری همبستگی بین هریک از مؤلفه‌های کیفیت، با متغیری تحت عنوان «کیفیت کلی» می‌باشد (ریوایزو، دنیسکو و ناپولیتانو، ۲۰۰۹: ۷۴۸-۷۶۴). بر این اساس، در یکی از سؤالات پرسش‌نامه‌ی تحقیق حاضر، نظر کلی پاسخ‌دهندگان در مورد کیفیت دوره‌ی آموزشی، مورد سؤال قرار گرفت و همبستگی هریک از مؤلفه‌های کیفیت آموزش با کیفیت کلی دوره‌ی آموزشی محاسبه شد و معناداری آن بررسی گردید. نتایج محاسبات، نشان داد که به‌غیر از دو مؤلفه تحت عناوین «مناسب بودن برنامه‌ی زمانی جلسات کلاس درس، به‌لحاظ کوتاه یا طولانی نبودن مدت جلسه»، با مشخصات ($r=0/23$ ، $Sig.=0/160$) و مؤلفه‌ی «امکان بهره‌گیری از آزمون پایان دوره برای ترغیب فراگیران به یادگیری مطالب آموزشی»، با مشخصات ($r=0/21$ ، $Sig.=0/182$)، ۴۸ مؤلفه‌ی باقی‌مانده، با متغیر کیفیت کلی آموزش، همبستگی معنادار داشته و به‌عنوان مؤلفه‌های کیفیت آموزش منابع انسانی، پذیرفته شدند که از آن میان، مؤلفه‌های ردیف‌های ۱، ۴، ۲۷، ۳۴ و ۳۷ از جدول (۱)، بین مدرسان و فراگیران، مشترک می‌باشند؛ لیکن هریک از آن‌ها، مؤلفه‌های یادشده را از دیدگاه خود ملاحظه می‌کنند. به‌عنوان مثال، مدرسان، وسایل کمک آموزشی را از منظر تسهیل در آموزش، می‌نگرند؛

در حالی که فراگیران، این وسایل را از منظر تسهیل در یادگیری، مورد توجه قرار می‌دهند. بررسی محتوای مؤلفه‌های احصاشده، حاکی از نوعی سنخیت میان برخی از آن‌ها است؛ به‌طوری که می‌توان آن‌ها را مقوله‌بندی نمود. مقوله‌بندی، عبارت است از عمل طبقه‌بندی عناصر شکل‌دهنده‌ی یک مجموعه، به‌وسیله تمایز و بعد گروه‌بندی براساس شباهت‌ها و ملاک‌های از پیش تعریف‌شده (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۸: ۱۳۵). براین اساس، در تحقیق حاضر، مؤلفه‌های کیفیت آموزش منابع انسانی، در هشت مقوله، طبقه‌بندی شده‌اند. در هر یک از این مقوله‌ها، مؤلفه‌های کیفیت، برحسب موضوع و مضمون گروه‌بندی شده‌اند. اگرچه، مقوله‌بندی مؤلفه‌های کیفیت آموزش، شاید در افزایش دقت در سنجش و تضمین کیفیت آموزش، نقش چندانی نداشته باشد؛ اما شناخت این مقوله‌ها، در تحلیل کلیت کیفیت سامانه‌ی آموزشی و مفهوم‌سازی نظری کیفیت آموزش منابع انسانی، مفید خواهد بود. در شکل (۲)، این مقوله‌ها نشان داده شده است.



شکل ۲. مقوله‌های کیفیت در آموزش منابع انسانی

در تحقیق حاضر، با توجه به سنخیت رویکرد کیفیت خدمات با سامانه‌های آموزشی، براساس تعریفی که این رویکرد از کیفیت ارایه می‌کند، مؤلفه‌های کیفیت در آموزش منابع انسانی، احصا گردید. به‌منظور تحلیل داده‌هایی که براساس این مؤلفه‌ها گراوری می‌شوند، لازم است از یک سامانه‌ی تحلیلی قوی استفاده شود. در این تحقیق، برای تحلیل داده‌هایی که بر مبنای

مؤلفه‌های کیفیت آموزش به‌دست آمده‌اند، از سامانه‌ی تحلیلی مدل IPA استفاده شده و براین اساس، برای تضمین کیفیت آموزش منابع انسانی، یک الگوی عملیاتی به شرح زیر پیشنهاد شده است:

۱. گام اول که در واقع اساسی‌ترین عنصر این الگو به‌شمار می‌رود، مستلزم شناخت مؤلفه‌های کیفیت در آموزش منابع انسانی است. مؤلفه‌های یادشده، شامل مؤلفه‌هایی هستند که با متغیر کیفیت کلی آموزش منابع انسانی، دارای رابطه‌ی معنادار بوده‌اند. این مؤلفه‌ها، در واقع همان گویه‌های پرسش‌نامه‌هایی هستند که از آن‌ها برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به مؤلفه‌های کیفیت آموزش، استفاده شده است. در این پرسش‌نامه‌ها (پرسش‌نامه‌ی مربوط به فراگیران و پرسش‌نامه‌ی مربوط به مدرسان)، هر گویه در دو بعد (بعد عملکرد و بعد اهمیت) مورد سنجش قرار گرفته است. از داده‌های به‌دست‌آمده از این مرحله، برای ایجاد جدول راهنمای ماتریس IP استفاده می‌شود.
۲. در گام دوم، راهنمای ماتریس IP تهیه می‌شود. در جدول راهنمای ماتریس IP، هریک از مؤلفه‌ها کدگذاری می‌شوند، این کدگذاری، صرفاً به‌منظور تسهیل در نمایش موقعیت مؤلفه‌ها در ماتریس IP می‌باشد. پس از کدگذاری، براساس داده‌های جمع‌آوری شده از پرسش‌نامه‌ها، میانگین اهمیت و میانگین عملکرد هریک از مؤلفه‌ها محاسبه می‌گردد. در مرحله‌ی بعد، برای تعیین میزان فاصله‌ی سطح عملکرد هر مؤلفه از سطح اهمیت آن، مطابق فرمول $(P-I)$ ، میانگین عملکرد هر مؤلفه از میانگین اهمیت آن، کسر می‌گردد و نمره‌ی افتراقی به‌دست می‌آید؛ سپس، با استفاده از آزمون t همبسته، معناداری تفاوت مشاهده‌شده بین میانگین اهمیت و میانگین عملکرد هر مؤلفه، مورد آزمون قرار می‌گیرد. هرگاه تفاوت معنادار و جهت تفاوت منفی باشد، نشان‌دهنده‌ی آن است که سطح عملکرد مؤلفه، از وضعیت ایده‌آل (سطح اهمیت مؤلفه) فاصله دارد. نتایج محاسبات فوق، در راهنمای ماتریس IP، در جداول (۱) و (۲) ارایه شده است.

جدول ۱. راهنمای ماتریس IP در مؤلفه‌های کیفیت آموزش منابع انسانی (دیدگاه فراگیران)

مؤلفه‌های کیفیت آموزش منابع انسانی	کد	I	P	t-value	(P-I)
ارتباط محتوای آموزشی با نیازهای شغلی فراگیران	۱	۴/۵	۳/۶	-۸/۴۹۸ *	-۰/۹
جدید و غیر تکراری بودن مطالب آموزشی	۲	۴	۳/۷	-۳/۰۰۸ *	-۰/۳
کاربردی بودن محتوای آموزشی	۳	۴/۵	۳/۳	-۱۰/۰۶۳ *	-۱/۲
تسلط فراگیران به مطالب پیش‌نیاز برای یادگیری محتوای دوره‌ی آموزشی	۴	۴/۱	۳/۷	-۴/۲۷۳ *	-۰/۴
تناسب حجم محتوای دوره‌ی آموزشی، با مدت‌زمان دوره	۵	۴/۵	۳/۳	-۸/۵۹۳ *	-۱/۲
مطلوب بودن محیط آموزشی به‌لحاظ وجود تأسیسات گرمایشی و سرمایشی مناسب	۶	۳/۸	۳/۱	-۵/۱۱۹ *	-۰/۷
راحت و مناسب بودن لوازم و وسایل موجود در کلاس (میز، صندلی و...)	۷	۳/۷	۳/۴	-۳/۲۱۰ *	-۰/۳
مناسب بودن محیط آموزشی از لحاظ فراهم بودن امکانات کمک‌آموزشی	۸	۴/۳	۳/۱	-۱۰/۴۷۴ *	-۱/۲
مطلوب بودن مرکز آموزشی از نظر برخورداری از کارگاه یا آزمایشگاه مورد نیاز	۹	۴/۴	۲/۴	-۱۶/۴۵۵ *	-۲
جذابیت محیط آموزشی به‌لحاظ آراستگی و پاکیزگی	۱۰	۲/۸	۳/۱	۲/۲۷۲ **	۰/۳
تناسب اندازه‌ی کلاس و لوازم موجود در آن، با تعداد فراگیران	۱۱	۳/۸	۳/۱	-۵/۷۱۳ *	-۰/۷
مطلوب بودن محیط آموزشی به‌لحاظ نداشتن مزاحمت‌های صوتی	۱۲	۳/۹	۳/۵	-۴/۸۱۶ *	-۰/۴
مناسب بودن روش تدریس مدرس، برای تسهیل یادگیری فراگیران	۱۳	۴/۶	۳/۸	-۷/۶۸۳ *	-۰/۸
علاقه‌مندی مدرس به آرایه‌ی پاسخ کامل و روشن به سؤالات فراگیران	۱۴	۴/۳	۴	-۳/۷۸۰ *	-۰/۳
انگیزه‌بخشی مدرس به فراگیران، برای یادگیری مطالب آموزشی	۱۵	۴/۲	۳/۵	-۳/۷۸۰ *	-۰/۷
روشن و روان بودن توضیحات و گفتار مدرس	۱۶	۴/۲	۳/۸	-۵/۱۳۵ *	-۰/۴
تسلط مدرس بر محتوای آموزشی	۱۷	۴/۷	۳/۸	-۹/۵۸۱ *	-۰/۹
تناسب روش ارزش‌یابی از فراگیران، با محتوای آموزشی	۱۸	۴	۳/۳	-۸/۴۷۳ *	-۰/۷
تمایزکننده و منصفانه بودن روش ارزش‌یابی از فراگیران	۱۹	۳/۵	۳/۱	-۴/۳۲۰ *	-۰/۴
علاقه‌مندی مدرس به دریافت پیشنهادات فراگیران درخصوص شیوه‌ی تدریس خود	۲۰	۲/۷	۲/۸	۱/۲۰۰	۰/۱
محترمانه بودن رفتار و طرز برخورد مدرس با دانشجویان	۲۱	۴/۳	۳/۸	-۴/۹۵۹ *	-۰/۵
تمایل مدرس به جلب مشارکت فراگیران در مباحث کلاسی	۲۲	۳/۸	۳/۳	-۵/۹۳۴ *	-۰/۵
روشن نمودن انتظارات خود از فراگیران، در آغاز دوره‌ی آموزشی توسط مدرس	۲۳	۳/۸	۲/۸	-۷/۰۲۱ *	-۱
توانمندی مدرس در اداره‌ی کلاس درس	۲۴	۴/۲	۳/۸	-۴/۶۳۰ *	-۰/۴
انطباق مدت‌زمان حضور مدرس در کلاس با برنامه‌ی زمانی	۲۵	۳/۶	۳/۵	-۰/۴۱۶	-۰/۱
استفاده‌ی مؤثر از زمان کلاس، به‌منظور پیشرفت یادگیری فراگیران	۲۶	۴/۶	۳/۶	-۱۰/۶۴۵ *	-۱
انطباق مطالب تدریس‌شده در کلاس، با موضوع و سطح دوره‌ی آموزشی	۲۷	۴/۴	۳/۶	-۹/۱۰۳ *	-۰/۸
توانمندی مدرس، در استفاده‌ی مطلوب از وسایل کمک‌آموزشی	۲۸	۴/۳	۳/۳	-۹/۳۴۲ *	-۱
مناسب بودن تکالیف تعیین‌شده برای فراگیران، به‌منظور درک بهتر مطالب آموزشی	۲۹	۴	۳/۱	-۷/۵۷۶ *	-۰/۹
بازخورد به فراگیران در مورد میزان پیشرفت در یادگیری مطالب در طول دوره‌ی آموزشی	۳۰	۳/۸	۲/۸	-۱۰/۲۹۹ *	-۱
انطباق منابع آموزشی (کتاب، جزوه و...) با موضوع و محتوای دوره‌ی آموزشی	۳۱	۴/۳	۳/۴	-۹/۹۷۸ *	-۰/۹
پاسخ‌گویی کادر اداری درخصوص درخواست‌ها و انجام امور مربوط به فراگیران	۳۲	۳/۷	۳/۱	-۳/۹۱۵ *	-۰/۶
مناسب بودن برنامه‌ی زمانی تشکیل کلاس‌ها	۳۳	۴/۳	۳/۵	-۷/۸۳۴ *	-۰/۸

جدول ۱. راهنمای ماتریس IP در مؤلفه‌های کیفیت آموزش منابع انسانی

(دیدگاه فراگیران)

کد	I	P	t-value	(P-I)	مؤلفه‌های کیفیت آموزش منابع انسانی
۳۴	۳/۹	۳/۶	-۳/۶۲۸ *	-۰/۳	انطباق زمان تشکیل کلاس‌ها با برنامه‌ی زمانی مصوب و از پیش اعلام شده
۳۵	۳/۹	۳/۵	-۴/۷۶۹ *	-۰/۴	هم‌سطحی نسبی فراگیران به‌لحاظ دانش و مهارت، در شروع دوره‌ی آموزشی
۳۶	۴/۳	۳/۷	-۶/۶۱۰ *	-۰/۶	افزایش دانش شغلی شرکت‌کنندگان دوره‌های آموزشی
۳۷	۴/۶	۳/۵	-۱۰/۹۰۸ *	-۱/۱	افزایش مهارت‌های شغلی شرکت‌کنندگان دوره‌های آموزشی
۳۸	۳/۹	۳/۳	-۷/۱۰۱ *	-۰/۶	بهبود نگرش فراگیران نسبت به موضوع دوره‌ی آموزشی
۳۹	۴/۵	۳/۴	-۱۰/۱۷۲ *	-۱/۱	ضروری بودن شرکت در دوره‌ی آموزشی برای پیشرفت شغلی فراگیران
۴۰	۴/۱	۳/۷	-۵/۱۱۶ *	-۰/۴	انسجام و نظم در ارائه و تدریس محتوای آموزشی

* معناداری در سطح ۰/۰۱

** معناداری در سطح ۰/۰۵

جدول ۲. راهنمای ماتریس IP در مؤلفه‌های کیفیت آموزش منابع انسانی (دیدگاه مدرسان)

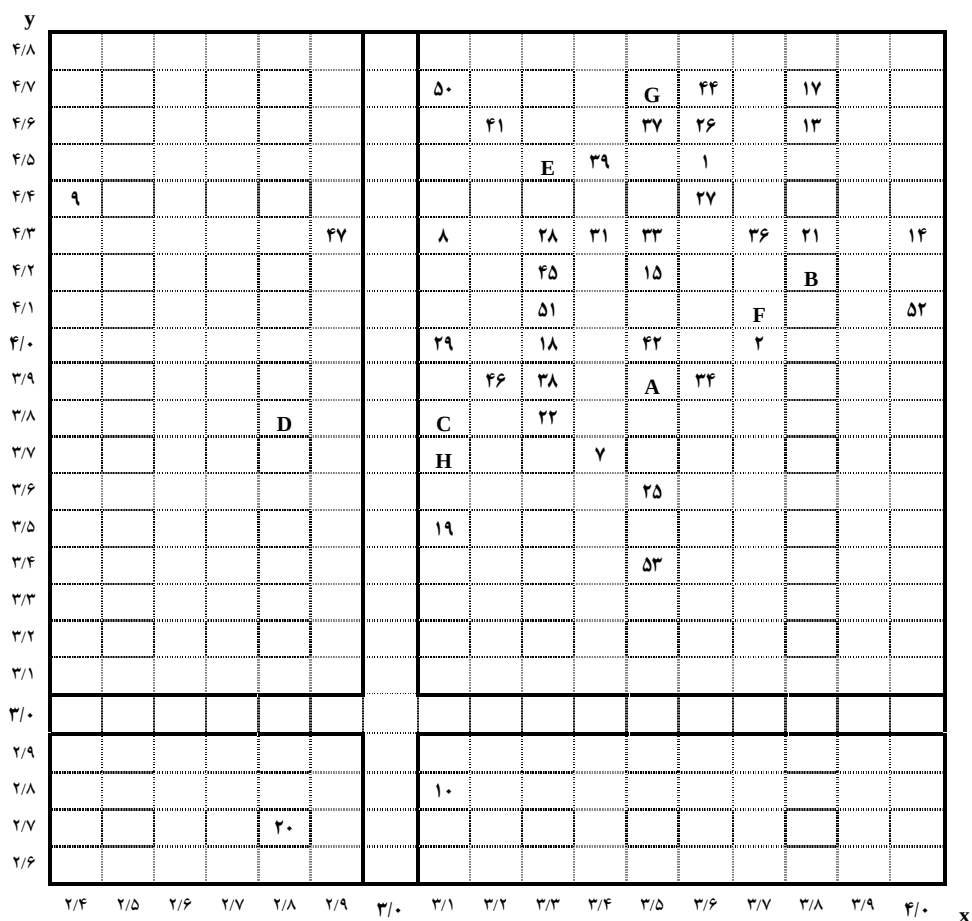
کد	I	P	t-value	(P-I)	مؤلفه‌های کیفیت آموزش منابع انسانی
۴۱	۴/۶	۳/۲	-۴/۹۳۰ *	-۱/۴	با انگیزه بودن فراگیران برای شرکت در دوره‌ی آموزشی
۴۲	۴	۳/۵	-۲/۴۴۷ **	-۰/۵	مطلوب بودن محیط آموزشی به‌لحاظ شاخص نسبت استاد به شاگرد
۴۳	۴/۷	۳/۵	-۴/۵۱۲ *	-۱/۲	توجه فراگیران به انجام تکالیف درسی و مطالعه‌ی مطالب تدریس شده در دوره‌ی آموزشی
۴۴	۴/۷	۳/۶	-۵/۳۱۹ *	-۱/۱	موفقیت فراگیران در یادگیری مطالب آموزشی
۴۵	۴/۲	۳/۳	-۳/۲۸۸ *	-۰/۹	مطلوب بودن مرکز آموزشی به‌لحاظ فراهم بودن تجهیزات و امکانات کمک آموزشی
۴۶	۳/۹	۳/۲	-۲/۹۱۴ *	-۰/۷	علاقه‌مند بودن فراگیران به موضوع دوره‌ی آموزشی
۴۷	۴/۳	۲/۹	-۵/۴۲۳ *	-۱/۴	مناسب بودن مرکز آموزشی از نظر برخورداری از کارگاه یا آزمایشگاه مجهز و مورد نیاز
۴۸	۴/۷	۳/۵	-۴/۸۵۵ *	-۱/۲	تناسب مدت زمان دوره با حجم محتوا و سرفصل‌های دوره‌ی آموزشی
۴۹	۳/۷	۳/۱	-۲/۶۴۸ *	-۰/۶	تمایل فراگیران به مشارکت در مباحث کلاسی
۵۰	۴/۷	۳/۱	-۷/۰۰۴ *	-۱/۶	احساس نیاز فراگیران به یادگیری محتوای آموزشی
۵۱	۴/۱	۳/۳	-۴/۹۴۹ *	-۰/۸	تسلط فراگیران به مطالب پیش‌نیاز یادگیری محتوای دوره‌ی آموزشی
۵۲	۴/۱	۴	-۱/۱۶۴	-۰/۱	حضور منظم فراگیران در کلاس درس
۵۳	۳/۴	۳/۵	۰/۷۵۸	۰/۱	هم‌سطحی نسبی فراگیران به‌لحاظ دانش و مهارت، در شروع دوره‌ی آموزشی

* معناداری در سطح ۰/۰۱

** معناداری در سطح ۰/۰۵

۳. نتایج محاسبات جدول راهنمای ماتریس IP، اگرچه تا حدودی وضعیت کیفیت سامانه‌ی آموزشی مورد مطالعه را آشکار می‌سازد؛ لیکن نتایج حاصل از این تحلیل دو بعدی (بعد عملکرد و بعد اهمیت)، هنگامی کامل می‌شود که موقعیت هر مؤلفه، در ماتریس IP مشخص گردد. بنابراین، باید بعد سوم نیز وارد تحلیل شود. بدین منظور، می‌بایست براساس میانگین اهمیت و میانگین عملکرد هر مؤلفه، مختصات آن در ماتریس IP نمایش داده شود، تا مشخص گردد مؤلفه‌ی مورد نظر، در کدام‌یک از چارک‌ها (Q) قرار دارد. برحسب این که مؤلفه‌ی مورد نظر در کدام‌یک از چارک‌های ماتریس قرار داشته باشد، می‌توان در مورد بهینه‌سازی مؤلفه‌های کیفیت آموزش به‌منظور تضمین کیفیت، تصمیم‌گیری نمود.

برابر جدول (۱)، در تحقیق حاضر، به‌جز مؤلفه‌های کدهای ۱۰ و ۲۰، در بقیه‌ی مؤلفه‌ها، میانگین عملکرد مؤلفه از میانگین اهمیت مؤلفه، کم‌تر بوده و نتایج آزمون t همبسته نیز نشانگر آن است که به‌جز مؤلفه‌های کدهای ۲۰ و ۲۵، در بقیه‌ی مؤلفه‌ها، تفاوت بین سطح عملکرد و اهمیت، معنادار بوده است. از سوی دیگر، براساس محاسبات جدول (۳)، در همه‌ی مؤلفه‌ها، میانگین عملکرد از میانگین اهمیت، کم‌تر بوده و به‌جز مؤلفه‌ی کدهای ۵۲ و ۵۳ در بقیه‌ی مؤلفه‌ها، تفاوت بین سطح عملکرد و درجه‌ی اهمیت، معنادار بوده‌اند. این اطلاعات، اگرچه نشان می‌دهد که کیفیت سامانه‌ی آموزشی مورد مطالعه در سطح ایده‌آل قرار ندارد؛ لیکن برای ارزش‌یابی عمیق‌تر، نیاز است از ماتریس IP استفاده شود. به‌منظور ترسیم ماتریس IP، لازم است محور x (محور مربوط به سطح عملکرد) و محور y (محور مربوط به درجه‌ی اهمیت) هریک به دو قسمت بخش شود تا مختصات نقطه‌ی تقاطع به‌دست آید. از آن‌جا که در تحقیق حاضر به‌منظور تعیین نقطه‌ی تقاطع از رویکرد مقیاس محور استفاده شده و در طراحی پرسش‌نامه، برای اندازه‌گیری مؤلفه‌ها از مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت استفاده گردیده است، مرکز مقیاس عدد (۳) می‌باشد. در این تحقیق، دامنه‌ی توزیع میانگین‌های مربوط به سطح عملکرد مؤلفه‌ها بین ۲/۴ و ۴ و دامنه‌ی توزیع میانگین‌های مربوط به سطح اهمیت آن‌ها، بین ۲/۷ و ۴/۷ می‌باشند. بنابراین، فقط این قسمت از ماتریس IP نشان داده شده و قسمت‌های زاید حذف گردیده است.



شکل ۳. مختصات مؤلفه‌های کیفیت آموزش منابع انسانی در ماتریس IP

در شکل (۳)، موقعیت هر یک از مؤلفه‌های کیفیت آموزش منابع انسانی، در ماتریس IP مشخص شده است. برابر نمودار یادشده، مؤلفه‌های دارای کد ۹، ۲۳، ۳۰ و ۴۷ در چارک اول (Q1) ماتریس IP قرار داشته و به عنوان نقاط ضعف سامانه، برای اقدام اصلاحی و بهبود، در اولویت قرار دارند. مؤلفه‌ی کد ۲۰ در چارک سوم (Q3) و در منطقه‌ی بی تفاوتی قرار دارد و با توجه به

پایین بودن نسبی درجه‌ی اهمیت آن، برابر تمرکز تلاش و منابع، به منظور اصلاح و بهبود، از اولویت کمی برخوردار است. مؤلفه‌ی کد ۱۰ در چارک چهارم (Q4) و در منطقه‌ی اتلاف واقع شده است و به نظر می‌رسد منابع و تلاش در جایی صرف شده است که از نظر شرکت کنندگان دوره‌های آموزشی، خیلی اهمیت ندارد. سایر مؤلفه‌ها در چارک دوم (Q2) و در منطقه‌ی قابل قبول قرار داشته و جهت اقدام اصلاحی از اولویت بالایی برخوردار نیستند. در این ماتریس، مؤلفه‌هایی که دارای مختصات یک‌سان هستند، تحت عنوان یکی از حروف بزرگ انگلیسی، در قسمت پایین ماتریس طبقه‌بندی شده‌اند. مثلاً مؤلفه‌های کدهای ۲۳ و ۳۰، تحت عنوان گروه D، دسته‌بندی گردیده‌اند. به طور کلی، ماتریس فوق، نشانگر آن است که اگرچه کیفیت آموزشی، در مرکز آموزشی مورد مطالعه، از حد ایده‌آل فاصله دارد (تناسب عملکرد مؤلفه‌های کیفیت با اهمیت آن‌ها)؛ لیکن، از لحاظ بیش‌تر مؤلفه‌های کیفیت، این مرکز از کیفیت قابل قبول برخوردار است؛ درعین حال، توصیه می‌شود آن دسته از مؤلفه‌های چارک دوم (Q2) که به خطوط ربعی نزدیک هستند، بیش‌تر مورد توجه قرار گیرند تا به سمت چارک یکم (Q1) کشیده نشوند. به این ترتیب، براساس اطلاعات موجود در ماتریس IP، می‌توان پس از ارزش‌یابی کیفیت سامانه‌ی آموزشی، مؤلفه‌هایی را که نیاز به بهبود دارند شناسایی و اولویت‌بندی کرده، سپس با استفاده از تکنیک‌های مدیریت کیفیت، مثل چرخه‌ی دیمینگ یا بهبود مستمر فرایند، به انجام اقدامات اصلاحی پرداخت.

نتیجه‌گیری

کیفیت آموزش منابع انسانی، در نگاه اول، پدیده‌ای کلی، ناملموس، مبهم، پیچیده و غیر قابل اندازه‌گیری به نظر می‌رسد و لذا، آسیب‌شناسی و تضمین کیفیت آن نیز، دشوار و ناممکن تصور می‌شود. تحقیق حاضر، نشان داد که این مفهوم کلی و مبهم، تجزیه‌پذیر بوده و از طریق شناسایی مؤلفه‌هایی که معرف کیفیت آموزش منابع انسانی می‌باشند، می‌توان آن را به پدیده‌ای ملموس، شفاف، عینی و قابل اندازه‌گیری تبدیل نمود. این امر، میزان موفقیت اقدامات انجام شده را در جهت بهبود کیفیت آموزش، سنجش‌پذیر نموده و قابل ارزش‌یابی و مدیریت‌پذیر می‌نماید. در تحقیقاتی که توسط سایر پژوهشگران به انجام رسیده است، به برخی از مؤلفه‌های کیفیت آموزش که در این تحقیق مورد شناسایی قرار گرفته اشاره شده است؛ لیکن احصای آن‌ها از طریق مطالعات میدانی صورت نگرفته و صرفاً به تأثیر مؤلفه‌ها بر کیفیت آموزش اشاره شده است.

به‌عنوان مثال، در یکی از این تحقیقات، مشخص گردید که تجانس فراگیران، مربیان و محتوای دروس، بر کیفیت آموزش، اثرگذار بوده‌اند (معینی‌فر، ۱۳۸۲).

از مبانی نظری تحقیق حاضر، استنباط می‌شود که انتظارات آموزش گیرندگان و مدرسان، از یک دوره‌ی آموزشی مطلوب، شکل‌دهنده‌ی نظر کلی آنان در مورد کیفیت دوره‌ی آموزشی است و نشانگر مؤلفه‌های کیفیت در آموزش منابع انسانی می‌باشد. در پژوهش حاضر، وجود همبستگی معنادار بین انتظارات آزمودنی‌ها از یک دوره‌ی آموزشی مطلوب و نظر کلی آنان در مورد کیفیت دوره‌ی آموزشی، تأییدکننده‌ی این مطلب است که مؤلفه‌هایی که از این طریق احصا شوند، می‌توانند تبیین‌کننده‌ی کیفیت آموزش منابع انسانی باشند. در این تحقیق، براساس رویکرد کیفیت خدمات و سامانه‌ی تحلیلی مدل IPA، یک الگوی عملیاتی برای تضمین کیفیت در آموزش منابع انسانی ارائه گردید و در مرکز آموزشی مورد مطالعه به اجرا گذاشته شد. نتایج موجود در جدول راهنمای ماتریس اهمیت - عملکرد و ماتریس IP، نشان داد که کیفیت دوره‌های آموزشی در مرکز آموزشی مورد بررسی، اگرچه از سطح ایده‌آل فاصله دارد؛ اما وضعیت عملکرد بیش‌تر مؤلفه‌های کیفیت آموزش منابع انسانی، در سطح قابل قبولی قرار داشته و به‌جز چند مؤلفه، انجام اقدام اصلاحی در بقیه‌ی مؤلفه‌ها، از فوریت لازم برخوردار نیست. با این وجود، از آن‌جا که در اغلب مدل‌های مدیریت کیفیت، بهبود مستمر - به‌عنوان یک اصل بنیادی پذیرفته شده است - لازم است در خصوص مؤلفه‌های واقع شده در چارک دوم ماتریس، حداقل تا زمانی که بین سطح عملکرد و درجه‌ی اهمیت مؤلفه‌ها، شکاف و تفاوت معنادار وجود نداشته باشد، فرایند بهبود، تداوم یابد. تحقیق حاضر نشان داد که رویکرد کیفیت خدمات و مدل IPA، در خصوص تضمین کیفیت آموزش منابع انسانی، از قابلیت‌های مناسبی برخوردارند و الگوی تلفیقی که بر مبنای آن تهیه شده، می‌تواند با دقت، سامانه‌ی آموزشی را ارزیابی نموده و برابر تضمین کیفیت آموزش منابع انسانی به کار گرفته شود. این الگو، با برخورداری از انعطاف‌پذیری بالا و تحلیل چندبعدی، قادر است با جزئیات کامل، کیفیت در آموزش منابع انسانی را آسیب‌شناسی کند و اولویت‌های بهبود را به‌طرز بهینه‌ای مشخص سازد. از این‌رو، به مسئولان آموزش و بهسازی منابع انسانی سازمان‌ها پیشنهاد می‌شود که با بهره‌گیری از الگوی فوق، از طریق شناسایی نقاط قوت و ضعف سامانه‌ی آموزشی، زمینه‌ی مناسبی را برای بالا بردن کیفیت آموزشی و بهبود اثربخشی آموزشی فراهم سازند.

فهرست منابع

۱. ابطحی، سیدحسین (۱۳۸۳). آموزش و بهسازی سرمایه‌های انسانی. تهران: انتشارات پویند.
۲. بازرگان هرندی، عباس (۱۳۸۷). روش تحقیق آمیخته: رویکردی برتر برای مطالعات مدیریت. فصلنامه‌ی دانش مدیریت، سال ۲۱، ش ۸۱.
۳. حاجی میررحیمی، سید داوود (۱۳۸۶). بررسی مؤلفه‌های برنامه‌ریزی آموزشی در نظام آموزش ضمن خدمت کوتاه‌مدت کارکنان وزارت جهاد کشاورزی. پژوهش و سازندگی، سال ۲۰، ش ۴.
۴. دانایی‌فرد، حسن؛ سیدمهدی الوانی و عادل آذر (۱۳۸۳). روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع. تهران: انتشارات صفار.
۵. دلاور، علی (۱۳۸۰). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.
۶. ریاحی، بهروز (۱۳۸۴). نظریه‌ی نوین مدیریت کیفیت جامع در بخش دولتی ایران: طراحی دولت کیفیت‌مدار. تهران: انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
۷. سالیس، ادوارد (۱۳۸۰). مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش. ترجمه‌ی سیدعلی حدیقی، تهران: نشر هوای تازه.
۸. سرمد، زهره؛ عباس بازرگان، و الهه حجازی (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگه.
۹. سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۴). روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی آموزش و یادگیری. تهران: انتشارات آگه.
۱۰. صدری، سیدصدرالدین (۱۳۸۳). نظام آموزش کارکنان دولت: مبانی، اصول، راهبردها و الگوی طراحی. تهران: انتشارات سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور.
۱۱. گاسکف، ولادیمیر (۱۳۸۲). مدیریت نظام‌های آموزش و تربیت حرفه‌ای. ترجمه‌ی عبدالحسین نفیسی. تهران: انتشارات سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور.
۱۲. فتحی‌واجارگاه، کورش و طلعت دیبا واجاری (۱۳۸۴). ارزش‌یابی اثربخشی دوره‌های آموزشی. تهران: نشر آییژ.
۱۳. فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۸۷). برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان. تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۱۴. معینی‌فر، پرویز (۱۳۸۲). بررسی عوامل مؤثر بر ارتقای کیفیت آموزش ضمن خدمت کارکنان بانک ملت استان اصفهان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. اصفهان: دانشکده‌ی علوم اداری و اقتصادی دانشگاه اصفهان.

۱۵. نادری، ابوالقاسم (۱۳۸۷). ارزش‌یابی تطبیقی - کارآمدی آموزش دانشگاهی، رویکردی مناسب برای چالش‌های روش‌شناسی بهبود کیفیت، **فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**. ش ۴۷.
۱۶. نورالسنا، رسول؛ عباس سقایی؛ فائزه شادلوئی و یاسر صمیمی (۱۳۸۷). اندازه‌گیری رضایت مشتری، فرصت‌های بهبود در خدمات پژوهش آموزش عالی، **فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، ش ۴۹.
۱۷. نوری، ایرج؛ بابک اسدی و امیر رضا زاده (۱۳۸۶). ارزش‌یابی کیفیت آموزشی با تکنیک MCDM فاز، **فصلنامه‌ی دانش مدیریت**. سال ۲۰. ش ۷۸.
۱۸. نوری حسین‌آبادی، عبدالحمید (۱۳۸۵). مدیریت آموزش اثربخش در سازمان. تهران: مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
۱۹. هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵). **راهنمای عملی پژوهش کیفی**. تهران: انتشارات سمت.
20. Angel, R. J.; Heffernan, T. W. and Megicks, P. (2008). Service Quality in Postgraduate Education. **Journal of Quality Assurance in Education**, Vol. 16, No. 3, pp. 236-254.
21. Ainin, S. & Hisham N. H. (2008). Applying Importance-Performance Analysis to Information Systems: An Exploratory Case Study. **Journal of Information Technology and Organization**, Vol. 3, pp. 95-103.
22. Babakus, E. and Mangold D. W. (1992). Adapting the SERVQUAL Scale to Hospital Services and Empirical Investigating. **Journal of Health Service Researches**, Vol. 26, No. 6, pp. 767-786.
23. Bacon, D. R. (2003). A Comparison of Approach to Importance - Performance Analysis. **International Journal of Marketing Research**, Vol. 45, No. 1, pp. 55-71.
24. Caruana, A. and Leyland, P. (1997). INTQUAL -an Internal Measure of Service Quality and the Link between Service Quality and Business Performance. **European Journal of Marketing**, Vol. 31, No.8, pp. 604-616.
25. Cooney, R.; Terzioviski, M. and Samson, D. (2002). **Employee Training Quality Management and Performance of Australian and New Zealand Manufacturers, Working Paper Series**, 34/02. November, Monash University, pp. 1-11.
26. Eskildsen, T. K. and Kristensen, K. (2006). Enhancing IPA. **International Journal of Productivity and Performance Management**, Vol. 55, No. 1, pp. 40-60.
27. Forbes, B. E. (2003). A Quality Assurance Model for the Assessment of Work-Integrated Learning at Higher Education Institution in South Africa. **CapeTechnikon, CapeTwon, South Africa**, November , pp. 1-16.
28. Frost, F. A. and Umar M. (2000). Interservqual-An Internal Adoption of the GAP Model in a Large Service Organization. **Journal of Service Marketing**, Vol. 14, No. 5, pp. 358-377.
29. Jain, S.K. and Gupta, G. (2004). Measuring Service Quality: SERVQUAL vs. SERVPERF Scales. **Journal of Vikalpa**, Vol. 29, No. 2, pp. 25-38.
30. Ismail, A. and Abiddin, N. Z. (2009). Service Attributes of Graduate Research Students' Needs in a Malaysian University. **The Journal of International Social Research**, Vol. 2 , No. 6 , Winter , pp. 323-338.

31. Kitcharoen, K. (2004). The Importance - Performance Analysis of Service Quality in Administrative Department of Private Universities in Thailand. **ABAC Journal**, Vol. 24, No. 3, pp. 20-46.
32. Khan, M. S. (2007). **Studies on Some Aspects of Service Quality Evaluation with Specific Relevance to Indian Service Industries**. Ph.D. Dissertation, National Institute of Technology, Rourkela, INDIA.
33. Kritsonis, W. A. and Smith, Y. E. (2006). The Differences in Professional Development With Corporate Companies and Public Education. **National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research**, Vol. 3, No. 1, pp. 1-6.
34. Lewis, R. (2004). Importance – Performance Analysis. **Australasian Journal of Engineering Education**, Online Publication, 2002-4., <http://www.aee.com.au/journal/2004/Lewis04.pdf>.
35. Liu, Mean-Shen (2008). Using the Refined Kano's Model to Measure University Education Quality: The Case Study on the Department of Food and Beverage Management in Southern Taiwan. **Journal of the Business Review**, Cambridge, Vol. 11, No. 1, pp. 111 -117.
36. Mahapatra, S. S.; Khan, M. S. (2007). A Framework for analyzing quality in Education Settings. **European Journal of Engineering Education**, Vol. 32, No. 2, pp. 205-217.
37. O'Neill, M. A. and Palmer, A. (2004). Importance – Performance Analysis: A Useful Tool for Directing Continuous Quality Improvement in Higher Education. **Journal of Quality Assurance in Education**, Vol. 12, No. 1, pp. 39-52.
38. Riviezzo, A.; De Nisco, A. and Napolitano, M. R. (2009). Importance – Performance Analysis as a Tool in Evaluating Town Center Management Effectiveness. **International Journal of Retail and Distribution Management**, Vol. 37, No. 9, pp. 748-764.
39. Sallis, E. (2005). **Totals Quality Management in Education, Third edition**. London, Taylor and Francis e-Library Publishing.
40. Smith, S. and Costello, C. (2009). Culinary Tourism: Satisfaction with a Culinary event Utilizing Importance – Performance grid Analysis. **Journal of Vacation Marketing**, Vol. 15, No. 2, pp. 99-110.
41. Tyrrell, T. J. & Okrant, M. J. (2004). Importance – Performance Analysis: some recommendations for an economic planning perspective. **Journal of Tourism Analysis**, Vol. 9, pp.1-14.
42. Venkatraman, S. (2007). A Framework for Implementing TQM in Higher Education Programs. **Journal of Quality Assurance in Education**, Vol. 15, No. 1, pp. 92-112.