

## کارآمدی مدیران آموزشی مبتنی بر توانایی‌های شناختی و انگیزشی - هیجانی (مطالعه موردی: مدیران آموزشی یک سازمان نظامی)

مرتضی کرمی<sup>۱</sup>، کیومرث فرح بخش<sup>۲</sup>، عباس عباس پور<sup>۳</sup>، غلامحسین رضایت<sup>۴</sup>

### چکیده

از نظر صاحب‌نظران مهم‌ترین مؤلفه در میان عوامل روان‌شناختی مؤثر بر کارآمدی، توانایی‌های شناختی و انگیزشی-هیجانی هستند که باید مورد توجه قرار بگیرند. لذا این پژوهش با هدف شناسایی توانایی‌های شناختی و انگیزشی-هیجانی مؤثر بر کارآمدی مدیران آموزشی در یک سازمان نظامی صورت گرفت. این پژوهش را می‌توان بر مبنای هدف از نوع پژوهش‌های کاربردی به شمار آورد، روش این پژوهش از نظر ماهیت، کیفی است. جامعه آماری این پژوهش شامل دو گروه الف) صاحب‌نظران و خبرگان و ب) مدیران آموزشی کارآمد سازمان نظامی مورد مطالعه است. روش نمونه‌گیری نیز به صورت هدفمند بود. بر اساس این روش، حجم نمونه مبتنی بر اشیاع نظری بود. برای گردآوری اطلاعات از روش مصاحبه استفاده گردید که داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های این تحقیق نشان داد که مهم‌ترین توانایی‌های شناختی و انگیزشی-هیجانی مؤثر بر کارآمدی مدیران آموزشی از دیدگاه خبرگان و مدیران کارآمد سازمانی عبارت از منبع کنترل درونی، تفکر خلاقانه، تفکر واگرا، خلاقیت، تفکر سیستمی، تفکر تحلیلی، تفکر انتقادی، تفکر راهبردی، توانایی یادگیری مستمر، خودکارآمدی، ایمان، راهبردهای مقابله‌ای مسئله‌مدار، خودپنداره مثبت، خودآگاهی، هویت توفیق، ثبات هیجانی، مدیریت بر خویشتن و همدلی است. آزمون دوجمله‌ای انجام‌شده بر روی داده‌های دلفی نیز نشان داد که همه مؤلفه‌های ۱۸ گانه شناسایی‌شده در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده و مورد تأیید خبرگان هستند. یافته‌های پژوهش حاضر، اهمیت یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های روان‌شناختی مؤثر بر کارآمدی یعنی توانایی‌های شناختی و انگیزشی-هیجانی را به سیاست‌گذاران، مدیران و رهبران آموزشی و اساتید و مربیان بیان می‌کند. این یافته‌ها با برخی از تحقیق‌های پیشین همسو و با برخی نیز ناهم‌سو است. این تحقیق نشان داد که توانایی‌های شناختی و انگیزشی-هیجانی نقش تعیین‌کننده‌ای در پیش‌بینی میزان کارآمدی مدیران آموزشی دارد.

واژگان کلیدی: مدیران آموزشی کارآمد، توانایی‌های شناختی، توانایی‌های انگیزشی-هیجانی، عوامل روان-شناختی کارآمدی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۰۱/۲۶

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۰۸/۰۳

۱) استادیار مدیریت آموزشی دانشگاه جامع امام حسین(ع) (نویسنده مسئول: mk31515@yahoo.com)

۲) دانشیار علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

۳) دانشیار مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی

۴) استادیار علوم تربیتی دانشگاه جامع امام حسین(ع)

## مقدمه

از میان منابع انسانی سهم مدیران در حفظ و افزایش کارآمدی سازمان‌ها بیش از سایر عوامل انسانی است. مدیران اغلب به عنوان افراد طراح، حفظ‌کننده و کنترل‌کننده سازمان، هماهنگ‌کننده واحدها و کارکنان در نظر گرفته می‌شوند. مدیران کارآمد در جستجوی انجام درست کارهای صحیح بوده و این امر، رکن اساسی در پیشبرد عملکرد آن‌ها است (هوس، جینت و کورفی، ۲۰۰۷، ترجمه غلامزاده، ۱۳۹۰). مدیران بر اساس باورها، عقاید و دیدگاه‌های خود عمل می‌کنند و اگر بخواهیم رفتار آنان را در زمینه خاصی پیش‌بینی کنیم، لازم است نگرش آنان را شناسایی نماییم. در اینجا است که توجه به مسئله رهبری و انتخاب مدیران برای کارآمدی سازمان اهمیت ویژه‌ای می‌یابد (ساعتچی، ۱۳۸۲)، چراکه علاوه بر موارد فوق‌الذکر مدیران، مسئول تأمین و تضمین بهره‌برداری کارآمد از منابع و امکانات سازمان‌های تحت امر خود بوده و بهبود مستمر و پایدار وضعیت این سازمان‌ها حاصل کارآمدی آن‌ها است. بنابراین، کارآمدی سازمان‌ها به شکل مستقیمی با کارآمدی مدیران، گره خورده است (آنالویی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲).

کارآمدی تأثیر مهمی بر موفقیت شغلی<sup>۲</sup> دارد و به عنوان یکی از مفاهیم اصلی در سنجش موفقیت شغلی مطرح است (ناصری، ۱۳۸۳) و به‌طورکلی به معنی صرف کمترین زمان یا نیرو برای تولید بیشتر کالا، محصول و خدمات تعریف می‌شود. در این زمینه، بهره‌گیری از دانش روابط انسانی که به کاربرد عوامل روان‌شناختی، از جمله احترام به شأن و منزلت انسان استوار است، اهمیت بسیار دارد (شفیع‌آبادی، ۱۳۹۰). کارآمدی با توجه به عملکرد شغلی<sup>۳</sup> کارکنان، بر اساس سنجش نتیجه کار و چگونگی استفاده از فرصت‌ها و امکانات سازمان تعیین می‌شود. عوامل متعددی در کارآمدی مؤثر هستند، ابزار و لوازم کار، میزان تلاش کارکنان، توانایی، دانش و مهارت، انگیزش، شرایط اجتماعی، نوع سازمان و تشکیلات، نحوه مدیریت، اهداف سازمان، راهبردها، روابط با سرپرستان، برنامه‌ریزی جهت کسب مهارت و دانش فنی می‌باشند. این در حالی است که همه یا اغلب این موارد مربوط به عوامل مادی یا غیر روانی کارآمدی محسوب می‌شوند (شفیع‌آبادی، ۱۳۹۱).

درحالی‌که امروزه محققان نه‌تنها طیف وسیعی از عوامل را در افزایش کارآمدی مدیران سازمان‌ها بیان می‌کنند، بلکه نظریه‌های رهبری و مدیریت نیز به دنبال پیدا کردن صفات، توانایی‌ها و ویژگی‌های مرتبط با مدیران کارآمد با در نظر گرفتن عوامل مادی و روان‌شناختی هستند (اسمیت و کانگر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). کپلمن<sup>۵</sup> (۱۹۸۶)، چهار عامل اصلی محیط، ویژگی‌های سازمان، ویژگی‌های شغل و ویژگی‌های فردی را بر کارآمدی مؤثر می‌داند. با این حال، کارآمدی مدیران عمدتاً بر اساس وجوه گوناگون شغل و صلاحیت انجام وظایف و نه فرد شاغل در نظر گرفته شده است (آنالویی، ۱۹۹۹).

در بیش از یک دهه گذشته آنچه که در مورد کارآمدی مدیران آموزشی مورد تحقیق قرار گرفته، بیشتر عوامل غیر روان‌شناختی نظیر آموزش، میزان درآمد و حقوق، عوامل محیطی و احساس خدمت‌گزاری (شفیع‌آبادی، ۱۳۹۱؛ عبدالاتی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴؛ استیونز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵؛ بارتل<sup>۸</sup>، ۱۹۹۴)، مهارت‌های مدیریتی (کجوری هرج، ۱۳۸۳؛ حمدی، ۱۳۸۱)، جو سازمانی (حبیبپور گودرزی، ۱۳۷۵؛ خاکسار، ۱۳۸۰؛ کاشفی، ۱۳۸۰؛ براری، ۱۳۸۴)، سبک‌های رهبری (شارعی، ۱۳۷۷؛ رنجبر، ۱۳۷۷؛ معین ریزی، ۱۳۸۱؛ مارتین و بوش<sup>۹</sup>، ۲۰۰۶؛ انگل<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۴؛ پاکسس<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۴)، عملکرد تیمی (چی‌یو<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۵)، کیفیت زندگی کاری (کریموند، ۱۳۸۳)، تحصیلات مدیران (زمانی، ۱۳۸۳)، کارآفرینی (حسین زاده، ۱۳۸۴)، مهارت‌های مدیریت تعارض

1analoui, f.

2Career Success

3Job Performance

4Smith, M. A., &amp; Canger, J. M.

5kopelman, r. e.

6abdelati, w. f.

7stevens, d. j.

8bartel, a. p.

9Martin, c. a., &amp; bush, a. j.

10engle, m. c.

11poxes, a.

12chiu, s.-k.

(مشکی، ۱۳۸۵؛ بزاز جزایری، ۱۳۷۷؛ لیونگ، لیو، مکجیج و توماس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵)، مهارت‌های مدیریتی و مهارت‌های مربوط به توان همکاری (مارتین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶) بوده است.

در کنار عوامل غیر روانی، عوامل روان‌شناختی (توانایی‌های شناختی و انگیزشی- هیجانی) نیز یکی از عوامل مهم و مؤثر بر کارآمدی مدیران در بافت‌های آموزشی است (شفیع‌آبادی، ۱۳۹۱؛ بریف و ویس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲). در این زمینه پارسونز، اولین کسی بود که بر تأثیر این عوامل بر رشد شغلی تأکید نمود (گیو، ایکسی یوان و کین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). عوامل روان‌شناختی به عنوان چارچوب‌های ادراکی خاص که از ثبات نسبی و مستمر برخوردار هستند، تعریف می‌شوند (ابی، باتس و لاکوود<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳). به اعتقاد آوولیو<sup>۶</sup>، (۲۰۰۴)، سازه‌های روان‌شناختی<sup>۷</sup> گزاره‌ها و بنیان‌های ساختی جامع در وجود و شخصیت آدمی هستند که می‌توانند عملکرد شغلی بالا و هیجان مثبت در کار را پیش‌بینی نمایند. پترسون و لوتاز<sup>۸</sup>، (۲۰۰۳)، بیان می‌کنند که عوامل روان‌شناختی<sup>۹</sup> در کار، به عناصر اصلی اشتیاق عمومی و انگیزش افراد اشاره داشته و مبین نوعی رفتار سازمانی مثبت است. همچنین، این عوامل به رشد مثبت افراد در محیط کار خصوصاً بهبود عملکرد آن‌ها در زمان حال و آینده منجر می‌شود. به‌طور کلی، سازه‌های روان‌شناختی در محیط کار با ویژگی‌هایی نظیر مبتنی بودن، چندبعدی بودن و ادراکی- شناختی بودن شناخته می‌شود. وظیفه اصلی این سازه‌ها آن است که رفتار فردی اشخاص را بر اساس حالت‌ها و خواسته‌های سازمان شکل دهد (لوتانز، آوولیو و وال بوا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۵).

سی لیپین و جانسون بیان می‌کنند که سازه‌های روان‌شناختی بر عملکرد افراد علی‌الخصوص مدیران آموزشی (از آنجا که در موقعیت تصمیم‌گیری و راهبری و نظارت قرار دارند) تأثیرگذار است. خصوصاً این تصور که مدیران چگونه خودشان را به عنوان مسئول یا سرپرست واحد آموزشی درک می‌کنند. به اعتقاد این محققان، این‌گونه سازه‌ها را باید به عنوان عناصر اصلی رفتار سازمانی مورد بررسی قرار داد؛ چرا که موضوعات مهم در مدیریت آموزشی نظیر ارتباطات بین فردی، قدرت، نفوذ و غیره، متأثر از عوامل روان‌شناختی هستند (پتر و ماندی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۵). آرنولد<sup>۱۲</sup>، (۲۰۰۵)، نیز معتقد است که مفهوم خود<sup>۱۳</sup> افراد تا حد زیادی از عناصر هسته‌ای هویت شغلی<sup>۱۴</sup> بوده و در دسته‌بندی‌های اجتماعی به شخصیت، هوش و ویژگی‌های شخصی برمی-گردد که بیان‌گر نوع خاصی از تصور هر فرد در مورد خودش است.

تبیین‌های نظری در خصوص عوامل روان‌شناختی مؤثر بر کارآمدی، شامل نظریه کرایتز<sup>۱۵</sup> - که کارآمدی و موفقیت شغلی را بر اساس مفاهیم شخصیت و هدف ارائه داده است. بر اساس این نظریه، میزان دستیابی به هدف‌ها و انتظارات فرد در ارتباط با توانمندی‌هایش، کارآمدی را نشان می‌دهد- نظریه دیویس<sup>۱۶</sup> - که بر عوامل درونی و بیرونی متکی بوده و بر نظریه سیستمی و تقویت استوار است، بیان می‌دارد که در صورتی می‌توان درباره کارآمدی به‌طور درست اظهار نظر کرد که از عوامل اثرگذار عینی و از جنبه‌های ادراکی شاغلین درباره شغلشان اطلاع کافی موجود باشد (شفیع‌آبادی، ۱۳۹۱).

بر اساس نظریه شناختی- اجتماعی، مؤلفه اصلی عوامل شناختی «خودکارآمدی» است. از منظر این دیدگاه تقویت و غنی‌سازی شغلی از طریق مکانیسم‌های خودکارآمدی منجر به تعادل در زندگی شغلی و خانوادگی می‌شود. به خصوص

1leung, m. y., liu, a. m., mkijiz, k., &thomas, g. s.

2martin, a.

3brief, a. p., &weiss, h. m.

4guo, l., xiyuan, l., &qin, c.

5eby, l. t., buttes, m., &lockwood, a.

6avolio, b. j.

7Psychologicalstructures

8Peterson, s., & Luthans, e.

9 Psychological factors

10Luthans, f. b., Avolio, b. j., &Walunbwa, f. o.

11peter, t., &mandy, e. j.

12arnold, j.

13Self-concept

14Job identity

15 Crites, J. O.

16Dawis, D. A.

غنی‌سازی خانواده در مواجهه با محیط شغلی و غنی‌سازی محیط شغلی در مواجهه با خانواده با محوریت خودکارآمدی اثر مثبتی بر رشد شخصی داشته است. این نتایج بر اهمیت منابع شناختی فردی نظیر خودکارآمدی در پیامدهای زندگی شغلی تأکید می‌کند (چان، کالیاس، بروگ، سیو، ادریسکول و تیمس، ۲۰۱۶).

محققان بر این عقیده هستند که خودکارآمدی بر الگوی تفکر کارکنان و واکنش‌های احساسی آنان تأثیرگذار بوده و این امر به نوبه خود آن‌ها را قادر می‌سازد تا با خواسته‌های کار و زندگی سازگار شده و نهایتاً آن‌ها را برای دستیابی به تعادل، فعالیت و درگیری شغلی رهنمون می‌سازد. از این رو، مؤلفه‌های شناختی نظیر خودکارآمدی باعث می‌شود تا فرد تقاضاهای نقش را به نحو مطلوب پاسخ دهد. مؤلفه‌های شناختی از طریق این یک چرخه خودمختار منجر به ایجاد سایر مهارت‌ها می‌شوند و منابع شخصی را برای مدیریت چالش‌های کار تقویت می‌کند (چان و همکاران، ۲۰۱۷).

نتایج تحقیق بیتسون، برگ و اسمیت (۲۰۱۸) نشان داد که عوامل شناختی با استدلال‌های نظری در نظریه‌های یادگیری شناختی سازگاری داشته و به عنوان زمینه شکل‌گیری مهارت و تسلط فعالانه مبتنی بر منابع خود برای آموزش افراد و توسعه خبرگی از طریق حوادث و فعالیت‌های متعدد مطرح می‌شود. عوامل شناختی ۸۹ درصد پیشرفت شخصی را می‌توانند تبیین کنند (میلان، کوهن، مولر، ۲۰۱۸). از سوی دیگر، صلاح‌الدین (۲۰۱۸) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که یک انحراف استاندارد افزایش در توانایی‌های شناختی به میزان قابل توجهی (۱۹ درصد) آگاهی‌های محیطی فرد را افزایش می‌دهد. جانکوپینسکا (۲۰۱۸) نیز در پژوهش خود که با هدف مطالعه انتقال بین نسلی توانایی‌های شناختی از والدین به فرزندان صورت گرفت به این نتیجه رسید که فرزندان نه تنها از توانایی‌های شناختی پدران و مادرانشان بهره‌مند می‌شوند، بلکه از تکامل شناختی‌ای برخوردارند که آن‌ها را به عنوان یک شخصیت مجزا و بزرگسال به دیگران معرفی می‌کند.

ادبیات نظری و پژوهشی حوزه شایستگی‌ها نیز نشان می‌دهد که مؤلفه توانایی‌های شناختی و انگیزشی- عاطفی یکی از ابعاد اصلی شایستگی‌ها برای شاغلین در حرف مختلف است. در حوزه تعلیم و تربیت نیز تحقیقاتی در عرصه تعلیم و تربیت با توجه به این رویکرد انجام گرفته و ابعاد مختلف شایستگی‌های معلمان، استادان و مربیان و مدیران آموزشی احصاء گردیده است. به عنوان مثال عبدالهی، دادجوی توکلی و یوسلیانی (۱۳۹۳)، در پژوهش خود دریافتند که پیش‌نیازهای معلمی، ویژگی‌های شخصی معلم (عوامل روان‌شناختی)، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس (عوامل مدیریتی و رهبری)، آموزش و تدریس، نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان (آموزش‌گری) و مسئولیت‌های حرفه‌ای جزو مهم‌ترین شایستگی‌های عرصه تربیت مربی و معلم محسوب می‌شوند. نتایج پژوهش دیبایی صابر، عباسی، فتحی و اجارگاه و صفایی موحد (۱۳۹۵) که با هدف تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش (سند چشم‌انداز ۲۰ ساله جمهوری اسلامی ایران، نقشه جامع علمی کشور، سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی) صورت گرفت، نشان داد که چارچوب مفهومی شایستگی معلمی در پنج مؤلفه دانش (تخصصی)، نگرش (تربیتی)، مهارت (آموزش‌گری و تربیتی)، توانایی و ویژگی‌های شخصیتی (مشاور و راهنما بودن و الگو و اسوه تربیت شدن) قابل توصیف است. آن‌ها دریافتند که بیشترین تأکید در اسناد مورد مطالعه ویژگی‌های شخصیتی و کمترین تأکید بر مؤلفه توانایی بوده است.

یافته‌های پژوهش رضایت و صادق بیگی (۱۳۹۷) نیز نشان داد که الگوی شایستگی دبیران دبیرستان‌های دولتی ایران دربردارنده ۷۱ مؤلفه شایستگی است که در قالب هشت عامل توانایی‌ها (دارای دو طیف شناختی و هیجانی است)، مهارت (فردی، بین فردی و مدیریتی)، ویژگی‌های اخلاقی، نگرش، ویژگی‌های شخصیتی، اعتبار، دانش و بینش طبقه‌بندی می‌شوند. نتایج پژوهش پورکریمی، فرزانه، عزیزی و کردی (۱۳۹۵)، نشان داد که ۱۲ مؤلفه برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، مدیریت منابع انسانی، ارتباطات، رهبری، تصمیم‌گیری، کارگروه، نظارت، فناوری اطلاعات و ارتباطات، اخلاق حرفه‌ای، مؤلفه‌های علمی و روان‌شناختی از مهم‌ترین شایستگی‌های مدیران گروه‌های علمی در دانشگاه‌ها محسوب می‌شود.

پژوهش‌های اندکی در خصوص تأثیر عوامل روان‌شناختی بر کارآمدی مدیران آموزشی صورت گرفته که در این پژوهش‌ها بر مؤلفه‌هایی همچون حمایت و پشتیبانی، به رسمیت شناخته شدن، انصاف، نوآوری، خودمختاری، اعتماد، انسجام و فشار روانی (کوپییز و دی کوتیس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱)، سبک رهبری، توانمندسازی و کیفیت وضعیت روانی (مارتین و بوش، ۲۰۰۶)، وضعیت عاطفی

و فشار ناشی از استرس‌های روانی (بریف و ویس، ۲۰۰۲)، هوش هیجانی (کر، گاروین، هیتان و بویل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ امرلینگ و گلن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ گلن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵)، اهداف شخصی (هونتالا، فلت، هیوان و مائونو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳)، سبک‌های تفکر و ویژگی شخصیتی قضاوت نگر (هانگ<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳؛ ژوزف<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵؛ ژانگ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵)، رضایت شغلی (پرووست<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵)، انگیزه پیشرفت (ایسوم<sup>۹</sup>، ۲۰۰۴)، مهارت‌های ارتباطی (آلو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶؛ همفل، گریفیث و ریکسون، بی تا، به نقل از قانونی، ۱۳۸۶)، پنج عامل بزرگ شخصیت (اندرسون<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۶؛ تیمرمن<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۷؛ جاج، بونو، ایلیز و ورنر<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۲؛ باریک، مونت و جاج<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۱؛ جاج و بونو<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۰؛ باریک و جاج<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۱)، میل به خودشکوفایی (کلاین<sup>۱۷</sup>، ۱۹۹۸) تأکید شده است

با توجه به آن که قلمرو موضوعی این تحقیق به سازمان‌های نظامی مرتبط می‌شود، لازم است که اشاره مختصری نسبت به پیشینه این بحث در سطح سازمان‌های نظامی نیز صورت گیرد. لازم به ذکر است در حوزه روان‌شناسی نظامی، آموزش و تعلیم و تربیت در سازمان‌های نظامی، فرماندهی و مدیریت نظامی تحقیق خاصی در این زمینه گزارش نشده است. با این حال، مطالعات و پژوهش‌ها در این حوزه بر مواردی نظیر فرآیند جامعه‌پذیری، روابط مدیران آموزشی با سایر گروه‌های اجتماعی و جامعه، خصوصیات شخصیتی، تعهد شغلی و میزان سازگاری و انطباق فرد با محیط‌های آموزشی (کافوریو<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۶)، عوامل ذهنی- ادراکی، تخصصی- حرفه‌ای، فرهنگ سازمانی و امکانات و دستورالعمل‌های جامع ابلاغی (اوری هوس<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۹)، الگوهای تفکر قالبی، مفهوم خود و نقشه‌های ذهنی، عقاید، باورها، جهان‌بینی‌ها، مهارت‌های روان‌شناختی و ذهن‌آگاهی (کیرکی<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۹)، مهارت‌های تعامل اجتماعی، خودکارآمدی و هوش فرهنگی (کیتس<sup>۲۱</sup>، ۲۰۱۰)، ویژگی‌های شخصیتی و روانی، استعدادها و فرصت‌های شغلی و استخدامی در زمان جذب و آموزش (سورونا<sup>۲۲</sup>، ۲۰۱۱)، آسیب‌های روانی به عنوان عوامل کاهنده کارآمدی (تیلر و اسکاتز<sup>۲۳</sup>، ۲۰۱۱)، انگیزه‌های شناختی- روانی، سازمان نیازها، اعتماد به نفس، هدف‌مندی، قدرت ایگو (بای و دونگ<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۱)، سلامت روانی (سوپا و ساندروزاردینی<sup>۲۵</sup>، ۲۰۱۱)، ویژگی‌های تیپ شخصیتی D و مهار اجتماعی (مومرستیچ، دنولت، کاولار، گیوزی و ورمتن<sup>۲۶</sup>، ۲۰۱۱)، ساختار ذهنی و روانی افراد، ادراک و شیوه‌های درک کردن و شیوه طرح‌ریزی (جونز، کانورز، موسی، هیات، هانسن و اندسلی<sup>۲۷</sup>، ۲۰۱۱) تأکید دارند.

- 
- 1kerr, r., garvin, j., heaton, n., &boyle, e.  
 2emmerling, r., &goleman, d.  
 3goleman, d.  
 4hontala, m., feldt, t., hyvonen, k., &mauno, s.  
 5hung, j.  
 6joseph, r.  
 7zhang, l. f.  
 8provost, m. w.  
 9isom, s. a.  
 10olu, o. a.  
 11anderson, j. a.  
 12timmerman, t. a.  
 13judge, t. a., bono, j. e., ilies, r., &werner, m. w.  
 14barrick, m. r., mount, m. k., & judge, t. a.  
 15judge, t. a., & bono, j. e.  
 16barrick, m. r., & judge, t. a.  
 17clynn, m. a.  
 18cafario, g.  
 19orehovec, z.  
 20kirke, c.  
 21keats, p. a.  
 22corona, v. p.  
 23taylor, a. h., &schatz, s.  
 24bai, l., & dong, y.  
 25suppa, a., &sandrozardini, a.  
 26mommerstege, p. m., denollet, j., kavelaars, a., geuze, e., &vermetten, e.  
 27jones, r. e., connors, e. s., mossey, m. e., hyatt, j. r., hansen, d. s., &endsley, m. b.

همچنین، برخی از پژوهش‌ها با مطالعه وضعیت زندگی خانواده‌های کارکنان نیروهای مسلح، مشخص ساخته‌اند که نهاد خانواده و پویایی‌های درون آن نظیر کیفیت روابط میان اعضای خانواده، حمایت اجتماعی آن‌ها، آگاهی خانواده از منابع استرس‌زای شغلی فرد نظامی، شیوه‌های فرزندپروری، استرس‌های اوایل زندگی در پیشرفت و رشد شغلی فرد نظامی مؤثر هستند (ماهولمس، ۲۰۱۲؛ به نقل از ماستن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳).

پژوهش‌های دیگری نیز وجود دارند که نشان می‌دهد یادگیری تیمی مؤلفه دیگری است که در سازمان‌های آموزشی وابسته به نهادهای نظامی در عملکرد و کارآمدی افراد مؤثر است. یادگیری تیمی بر پرورش تعامل کارآمد، هماهنگی، انطباق مداوم با محیط، تشخیص صحیح و خطا (بل و همکاران، ۲۰۱۲؛ کاستوپلاس و همکاران، ۲۰۱۱؛ به نقل از ویست ریتن، کینت و دوچی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳) و اصلاح و تقویت مدل‌های ذهنی تفکر و ساختارهای روان‌شناختی (ویست ریتن، کینت و دوچی، ۲۰۱۳) تأکید دارد و می‌تواند عملکرد مؤثر و کارآمدی کارکنان در محیط‌های نظامی را بالا ببرد. با این حال، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که در محیط‌های آموزشی نظامی هماهنگ کردن اقدامات، جلوگیری از اشتباهات، اثربخشی واحدهای تیمی و دستیابی به عملکرد بالا، بر پایه یادگیری تیمی و الزامات روان‌شناختی آن است (یامارینو، مامفورد، کانلی و دیونی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ کارون، مارتین و لافید<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲؛ شافلر، پاولاس و سالاس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲؛ کوزلاوسکی و چائو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲).

مرور پژوهش‌ها و ادبیات نظری نشان می‌دهد که عوامل روان‌شناختی تأثیر بسزایی در افزایش برخی از مفاهیم موجود در مدیریت، خصوصاً کارآمدی دارد. اما از یک سو، عوامل مورد بررسی اغلب مواردی را شامل می‌شوند که سازه‌های عمومی در روان‌شناسی و یا مفاهیم موضوعی نظیر هوش هیجانی<sup>۷</sup> یا رضایت شغلی<sup>۸</sup> هستند. در حالی که هسته اصلی این تأکیدها توانایی‌های شناختی و انگیزشی-هیجانی بوده‌اند، اما نتوانسته‌اند به دقت و صراحت این عوامل را شناسایی و بررسی نمایند. به گونه‌ای که در این پژوهش‌ها این عوامل مغفول مانده‌اند. از سوی دیگر، آنچه که اذهان را متوجه این‌گونه سازه‌های روان-شناختی می‌کند، این پرسش مسئولین و مدیران راهبردی و سطح یک سازمان‌ها است که چرا علی‌رغم وجود امکانات، منابع مالی، اختیارات، آموزش‌های ضمن خدمت و محیط کاری مشابه، شرایط یکسان ارتقاء، تجارب شغلی یکسان و اجرای دوره‌های تعالی و توانمندسازی برخی از مدیران موفق‌تر و کارآمدتر بوده‌اند. در حالی که در همان موقعیت، شخص دیگری کارنامه ناموفقی را برای خود و واحد تحت امرش رقم می‌زند؟ آیا کارآمدی ریشه در توانایی‌های شناختی، انگیزشی-هیجانی و سایر عوامل روان‌شناختی و ویژگی‌های فردی اشخاص دارد؟ مدیران آموزشی کارآمد در یک سازمان نظامی-آموزشی چگونه افرادی هستند؟ همچنین باید گفت که تاکنون هیچ پژوهشی در زمینه سازمان‌های نظامی و کارآمدی مدیران آموزشی و حتی مدیران عام آن‌ها در سطح ملی در پایگاه‌های علمی و مجلات مرتبط با این حوزه گزارش نشده است. با توجه به مباحث فوق، پژوهش حاضر با هدف شناسایی توانایی‌های شناختی و انگیزشی-هیجانی مؤثر بر افزایش کارآمدی مدیران آموزشی در بافت یک سازمان نظامی انجام گرفت. به عبارت دیگر مسئله اصلی این پژوهش این بود که توانایی‌های شناختی و انگیزشی و هیجانی مؤثر بر کارآمدی مدیران آموزشی در یک بافت نظامی کدامند؟

این پژوهش را می‌توان بر مبنای هدف از نوع پژوهش‌های توسعه‌ای و کاربردی به شمار آورد، روش این پژوهش از نظر ماهیت، کیفی است. جامعه آماری این پژوهش شامل الف) صاحب‌نظران و خبرگان و ب) مدیران آموزشی در یک دانشگاه سازمانی است. روش نمونه‌گیری نیز به صورت هدفمند است. معیار انتخاب اعضای نمونه، شامل تجربه خدمت در واحدهای آموزشی حداقل به میزان ۱۰ سال سابقه خدمت؛ حداقل پنج سال سابقه کار در مشاغل و پست‌های مدیریت آموزشی؛ میزان تحصیلات: حداقل دارای مدرک کارشناسی ارشد در رشته‌های مرتبط با موضوع تحقیق؛ داشتن تألیف مقاله، کتاب یا هدایت و تدوین

1masten, a. s.

2Veestraeten, m. kyndt, e., & dochy, f.

3Yammarino, F. J., Mumford, M. D., Connelly, M. S., & Dionne, S. D.

4Carron, A. V., Martin, L. J., & Laughead, T. M.

5Shuffler, M. L., Pavlas, D., & Salas, E.

6Kozlowski, S. W. J., & Chao, G. T.

7Emotional Intelligence

8job satisfaction

پایان نامه و رساله در موضوعات مرتبط است. حجم نمونه، بر اساس نمونه‌گیری هدفمند و مبتنی بر معیار اشباع نظری است. استفاده از نمونه‌گیری هدفمند این اطمینان را به وجود می‌آورد که داده‌ها از افراد کلیدی مطلع جمع‌آوری می‌شوند. اشباع نظری هم معیاری است که تعیین می‌کند تا چه وقت باید به روند گردآوری داده‌ها ادامه داد. در واقع نمونه‌گیری و گردآوری داده‌ها هنگامی به پایان می‌رسد که دیگر یافته جدیدی از داده‌های گردآوری شده حاصل نگردد.

ابزار گردآوری داده‌ها

برای شناسایی اصلی‌ترین توانایی‌های شناختی و انگیزشی-هیجانی مؤثر بر کارآمدی مدیران آموزشی، با در نظر گرفتن بافت و فرهنگ حاکم بر دانشگاه سازمانی مورد مطالعه از یک سو و ادبیات نظری و پیشینه پژوهشی در این زمینه از سوی دیگر، از مصاحبه استفاده گردید. از این رو، محورهای مصاحبه بر مبنای مفهوم توانایی‌های شناختی و توانایی‌های انگیزشی-هیجانی در مدیران آموزشی، مشخص شد. تلاش محقق در انجام مصاحبه بر این بود تا با یک سؤال کلی مصاحبه را شروع و در ادامه متناسب با اظهارات شخص مصاحبه‌شونده سؤالات بعدی را با محوریت شناسایی توانایی‌های فوق‌الذکر ارائه نماید.

همچنین، تلاش شد تا محتوای سؤالات مصاحبه به‌گونه‌ای باشد که بتواند توانایی‌های شناختی و انگیزشی-هیجانی را تا آنجا که اشباع حاصل شود، احصاء نماید. محقق بر اساس ادبیات نظری، یافته‌های علمی تحقیقات قبلی، تجارب و مشاهدات خود و اخذ نظرات متخصصان و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت به تدوین محورهای مصاحبه پرداخت. محورهای اصلی مصاحبه شامل نشان‌گرهای برخی از سازه‌های روان‌شناختی مرتبط با موضوع پژوهش حاضر که به نظر محقق گمان می‌رفت، به نحوی در کارآمدی مدیران آموزشی مؤثر باشند، بود.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های حاصل از اجرای مصاحبه با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای این منظور، با بهره‌گیری از روش گلزر و اشتراوس (۱۹۹۹)، برای مقایسه ثابت و همچنین استفاده از توصیه‌های مایلز و هوبرمن (۱۹۹۴) (به نقل از دانایی فرد و مظفری، ۱۳۸۷)، برای کدگذاری داده‌های کیفی، تمام فرآیندهای توصیف‌شده توسط مشارکت‌کنندگان در مصاحبه که مرتبط با تلاش‌های آن‌ها برای کارآمدی آن‌ها در امر مدیریت مراکز آموزشی است، شناسایی و طبقه‌بندی شدند. این فرآیند چندبار تکرار شد. نخست، متون پیاده شده مصاحبه‌ها خوانده شد تا درکی کلی از پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان به دست آید. کنار هر خط یا پاراگراف حاشیه‌نویسی شد تا کدگذاری اولیه انجام گیرد. از این کدهای اولیه یک مقوله‌بندی عمومی برای پاسخ‌های مشارکت‌کننده صورت گرفت.

سپس با مرتب کردن گروه‌بندی اولیه، بر حسب مقوله‌ها و زیرمقوله‌های عینی، مضامین شناسایی گردیدند. لذا گروه‌بندی انجام شد و شباهت پاسخ‌ها و تعداد پاسخ‌ها نشان داده شدند. در ادامه متن مصاحبه‌ها و حاشیه‌نویسی‌ها بازخوانی شده و تلاش گردید تا عبارات تکراری و مطالب غیرمنتظره جستجو شوند تا در صورت امکان شواهدی غیرمعمول از تجارب مشارکت‌کنندگان پیدا شود. در نهایت پاسخ‌ها بر اساس مضامین اولیه طبقه‌بندی نهایی شدند. در مرحله بعدی تحلیل، این مضامین دوباره مرور گردیدند تا میزان هماهنگی آن‌ها با نظریه‌ها و یافته‌های پژوهشی موجود و یا چگونگی کمک آن‌ها به درک توانایی‌های شناختی و انگیزشی-هیجانی مؤثر در کارآمدی مدیران مشخص شود. این کار بر اساس دو معیار انجام شد؛ اول، آیا این اطلاعات نظریه شکل‌گرفته محقق تا آن مرحله از تحقیق را در مورد توانایی‌های شناختی و انگیزشی-هیجانی مؤثر در کارآمدی مدیران آموزشی، تأیید می‌کنند؟ دوم، آیا در مورد تفسیر و گفته‌های مشارکت‌کنندگان از توانایی‌های مذکور، بینش تازه‌ای را ارائه می‌دهند؟ در این مرحله و بر اساس معیارهای بیان‌شده در صورت لزوم مضامین اولیه مجدداً نام‌گذاری شدند. سرانجام پاسخ‌ها دوباره خوانده شدند و در یکی از مقوله‌ها قرار گرفتند. این روش به محقق کمک کرد تا از مناسب بودن گروه‌بندی‌ها اطمینان حاصل نماید. همچنین، برای اعتباریابی نتایج به دست آمده از مرحله کیفی، این فرآیند به وسیله فرد متخصص دیگر هم تکرار گردید. مقوله‌بندی‌های صورت گرفته محقق با فرد متخصص دوم (که دقیقاً همان فرآیند را تکرار کرده بود) مقایسه و نهایی‌سازی شد. در این مرحله میزان شباهت کدگذاری‌ها ۸۵٪ موارد را شامل شد. سپس برای تأیید داده‌های استخراج‌شده، از روش دلفی استفاده شد. به این معنا که کدگذاری‌های محوری و باز (مقوله‌بندی‌های اصلی و فرعی) انجام‌شده توسط محقق برای تأیید نهایی به مصاحبه‌شوندگان (که همگی جزو صاحب‌نظران و خبرگان حوزه تعلیم و تربیت

دانشگاه سازمانی مورد مطالعه بودند) بازگردانده و از آن‌ها خواسته شد تا مواردی را که مبین و دال بر توانایی‌های شناختی و انگیزشی-هیجانی هستند را تعیین کنند. محقق در نهایت برای تعیین ماندگاری کدهای باز در لیست نتایج تحقیق از آزمون ناپارامتریک آزمون دوجمله‌ای (binomial test) استفاده کرد. فرآیند تحلیل محتوا:

در این پژوهش برای تحلیل مصاحبه‌ها از روش تحلیل محتوا استفاده شد. تحلیل محتوا، فرآیند درک، تفسیر و مفهوم‌سازی معانی درونی داده‌ها است. لذا در تحلیل محتوا، هدف روشن ساختن واژه‌ها و مفاهیم بکار رفته توسط مصاحبه‌شونده و سپس مقوله‌بندی، طبقه‌بندی و رتبه‌بندی آن‌ها است. هومن (۱۳۸۵) می‌نویسد: «روش تحلیل محتوا موقعی بکار می‌رود که بخواهید یک نوشته یا گفته‌ای را که ضبط شده از لحاظ رخداد و تعداد تکرار مقوله‌ها یا پیشامدهای خاص، نظرات یا رفتارهای مصاحبه‌شونده تحلیل کنید» (صص ۱۴۷).

نویسندگان و پژوهشگران مختلف مراحل متفاوتی را برای تحلیل محتوا ارائه نموده‌اند. هومن (۱۳۸۵) فرآیند تحلیل محتوا را شامل چهار مرحله «تدوین سؤال‌ها، فرضیه‌ها و یا اهداف پژوهش»، «مقوله‌بندی»، «طبقه‌بندی مقوله‌ها» و «انتخاب واحد تحلیل» می‌داند. در همین زمینه بورگ و گال<sup>۱</sup> (۱۳۸۴) تحلیل محتوا را شامل شش مرحله «شناسایی اسناد مربوط به پژوهش»، «تدوین سؤال‌ها، فرضیه‌ها و اهداف پژوهش»، «انتخاب نمونه‌ای از اسناد»، «تدوین روش مقوله‌بندی»، «شمارش فراوانی هر مقوله» و «تفسیر نتایج» می‌داند. دلاور (۱۳۷۶) نیز تحلیل محتوا را شامل چهار مرحله «تدوین سؤال‌ها، فرضیه‌ها و یا اهداف پژوهش»، «انتخاب منابع»، «انتخاب واحد تحلیل» و «کدگذاری» می‌داند.

در این پژوهش با توجه به آن‌که هدف تحلیل مصاحبه‌های انجام‌شده بود، با تلفیق مراحل مطرح‌شده توسط نویسندگان مذکور یک فرآیند چهار مرحله شامل مراحل «انتخاب واحد تحلیل»، «مقوله‌بندی»، «شمارش فراوانی هر مقوله» و «تفسیر نتایج» برای تحلیل محتوای مصاحبه‌ها استفاده شد. باردن<sup>۲</sup> (۱۳۷۴) سه مرحله اول را تحت عنوان رمز (کد) گذاری دسته‌بندی کرده و می‌نویسد: «رمزگذاری جریانی است که به وسیله آن داده‌های خام متن به‌طور منظم تغییر داده‌شده و در واحدهایی که بتوانند خصوصیات کاملاً مناسب محتوا را به‌طور دقیق توصیف کنند، گردآوری می‌شود» (ص ۱۱۸). پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها جهت رمزگذاری داده‌ها، متن مصاحبه‌ها چندین بار مورد مطالعه قرار گرفته و فرآیند رمزگذاری سطح اول با شناسایی و پررنگ کردن کلمات، جملات، پاراگراف‌ها و مضمون‌های واحد تحلیل آغاز شد. الف) انتخاب واحد تحلیل:

واحد تحلیل در واقع واحد سنجش در روش تحلیل محتوا است. واحد تحلیل می‌تواند شامل کلمه، نماد، جمله، عبارت، مضمون و شخصیت‌ها باشد. در این پژوهش به منظور حفظ انسجام داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، واحد تحلیل در اولین مرحله شخصیت‌ها (گروه‌های مصاحبه‌شونده، شامل خبرگان علمی و مدیران و فرماندهان آموزشی) بود. لذا مصاحبه‌های انجام‌شده بر اساس گروه‌های مصاحبه‌شونده ساماندهی و تحلیل شد و سپس عوامل روان‌شناختی (توانایی‌های شناختی و انگیزشی-هیجانی) مؤثر بر کارآمدی به دست آمده، مقوله‌بندی شد. لازم به ذکر است که به منظور شناسایی مقوله‌های مورد نظر در متن مصاحبه‌ها، هر جا نکته قابل توجهی وجود داشته، در زیر واژه یا مفهوم مورد نظر خط کشیده شده و مقوله‌های فرعی در پایان هر واحد تحلیل در داخل نماد [ ] قرار داده شد. ب) مقوله‌بندی:

مهم‌ترین بخش تحلیل محتوا که بیانگر توانایی‌های پژوهشگر است، ساختن مقوله‌های اصلی و فرعی است. مقوله‌ها در واقع «متغیرهای پژوهش» هستند. مقوله‌ها موضوع‌ها یا طبقاتی هستند که گروهی از عناصر را زیر یک عنوان جمع می‌کنند. علت این گردآوری وجود خصوصیات مشترک در بین عناصر مذکور است. طبقه‌بندی (تعیین مقوله‌ها) داده‌های کیفی می‌تواند قبل (روش قیاسی) یا بعد از مشخص شدن واحدهای تحلیل (روش استقرایی) صورت گیرد. در روش قیاسی ابتدا مقولات اصلی و کلان بر اساس اهداف و فرضیات پژوهش تعریف و مشخص شده و سپس داده‌های کیفی بر اساس محتوا و نزدیکی آن‌ها با

1Gall,M,D. &Borg,W,R.&Gall,J,P.  
2Barden



مقولات تعریف شده در طبقه‌بندی‌ها و گروه‌بندی‌های مربوط به هر مقوله قرار می‌گیرند و سپس تحلیل می‌شوند. اما در روش استقرایی بر اساس داده‌های جمع‌آوری شده ابتدا واحدهای تحلیل انتخاب و سپس مقوله‌ها تدوین می‌گردند.

لازم به توضیح است که در پژوهش حاضر برای طبقه‌بندی مقوله‌های اصلی از روش قیاسی و برای ساخت مقولات فرعی مناسب در برخی موارد کلمات، جملات و عبارات مصاحبه‌شوندگان، عیناً به عنوان یک مقوله فرعی (یک مؤلفه شناختی و یا انگیزشی-هیجانی) شناسایی و مورد بهره‌برداری قرار گرفت و در پاره‌ای از موارد نیز مضمون‌های مطرح‌شده توسط مصاحبه‌شوندگان با مفاهیم مناسب و شناخته‌شده در حوزه عوامل روان‌شناختی کارآمدی جایگزین گردید.

(ج) شمارش مقوله‌ها:

قاعده شمارشی که بیشترین کاربرد را در روش تحلیل محتوا دارد، بسامد و فراوانی است که نشان‌دهنده میزان تکرار مقوله‌ها در متن مورد نظر است. در تحلیل بسامدی استنباط نهایی روی موادی که دوباره‌سازی شده‌اند، انجام می‌شود. در این روش پس از انتخاب مقوله‌بندی این مقوله‌ها شمرده می‌شوند. در این پژوهش نیز از بسامد (فراوانی) برای شمارش مقوله‌های فرعی استفاده شد.

(د) طبقه‌بندی مقوله‌های اصلی:

در پژوهش حاضر برای طبقه‌بندی مقوله‌های اصلی از روش قیاسی استفاده شد. به همین منظور ۲ مقوله اصلی شامل توانایی-های شناختی و توانایی‌های انگیزشی-هیجانی که بعضاً در مرحله اول پژوهش (بررسی ادبیات) به دست آمده بود، از طریق پرسشنامه‌ای در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفته و از آنان خواسته شد در مورد آن اظهار نظر نمایند. داده‌های حاصل از پرسشنامه با استفاده از آزمون دوجمله‌ای تحلیل و نتایج آن ارائه شده است.

(ه) واحدهای ضبط و مقوله‌های استخراج‌شده از آن‌ها که در جدول شماره ۲ نتایج این فرآیند ذکر شده است.

#### یافته‌های تحقیق

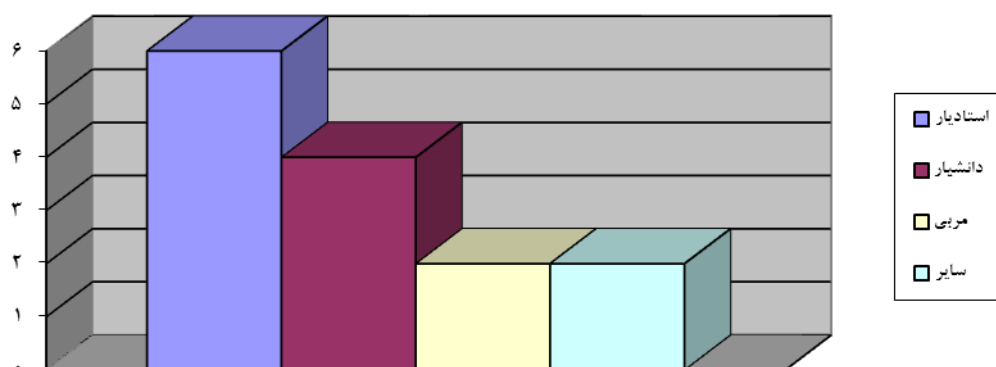
داده‌های پژوهش حاضر که با روش تحلیل محتوا احصاء گردید، شامل داده‌های کیفی است. گردآوری داده‌های کیفی این پژوهش با دو روش مصاحبه و توافق جمعی (روش دلفی) صورت گرفت. گردآوری این داده‌ها در مرحله اول از طریق مصاحبه با دو گروه خبرگان و مدیران آموزشی بود و در مجموع به مدت ۲۶ ساعت اجرا شد. زمان هر مصاحبه بین ۶۰-۲۵ دقیقه متغیر بود و فقط در چند مورد محدود با توافق مصاحبه‌شوندگان مدت‌زمان مصاحبه بیش از مدت مذکور به طول انجامید. روش مورد استفاده برای انجام مصاحبه‌ها در این پژوهش، روش مصاحبه عمیق بود. در این پژوهش با توجه به آن‌که هدف تحلیل مصاحبه‌های انجام‌شده بود، یک فرآیند چهار مرحله‌ای شامل مراحل «انتخاب واحد تحلیل»، «مقوله‌بندی»، «شمارش فراوانی هر مقوله» و «تفسیر نتایج» برای تحلیل محتوای مصاحبه‌ها استفاده شد. باردن<sup>۱</sup> (به نقل از آشتیانی و یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۷۴) سه مرحله اول را تحت عنوان رمز (کد) گذاری دسته‌بندی کرده و می‌نویسد: «رمزگذاری جریانی است که به وسیله آن داده‌های خام متن، به‌طور منظم تغییر داده شده و در واحدهایی که بتوانند خصوصیات کاملاً مناسب محتوا را به‌طور دقیق توصیف کنند، گردآوری می‌شود» (ص ۱۱۸). در نهایت و با توجه به شیوه تحلیل فوق نتایج تحلیل محتوا در قالب جدول شماره ۲ ارائه گردیده است.

در ابتدا ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه این بخش آورده شده است و سپس فرآیند گردآوری داده‌ها و نهایتاً تحلیل داده‌های کیفی (تحلیل محتوا) ذکر گردیده است. مجموعاً ۱۴ نفر از صاحب‌نظران و مدیران آموزشی کارآمد مورد مصاحبه قرار گرفتند که ۶ مصاحبه از صاحب‌نظران و ۸ مصاحبه نیز از مدیران آموزشی کارآمد به عمل آمد. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی این افراد در جدول شماره ۴-۱ آمده است.

جدول (۱) ویژگی‌های جمعیت‌شناختی افراد نمونه تحقیق

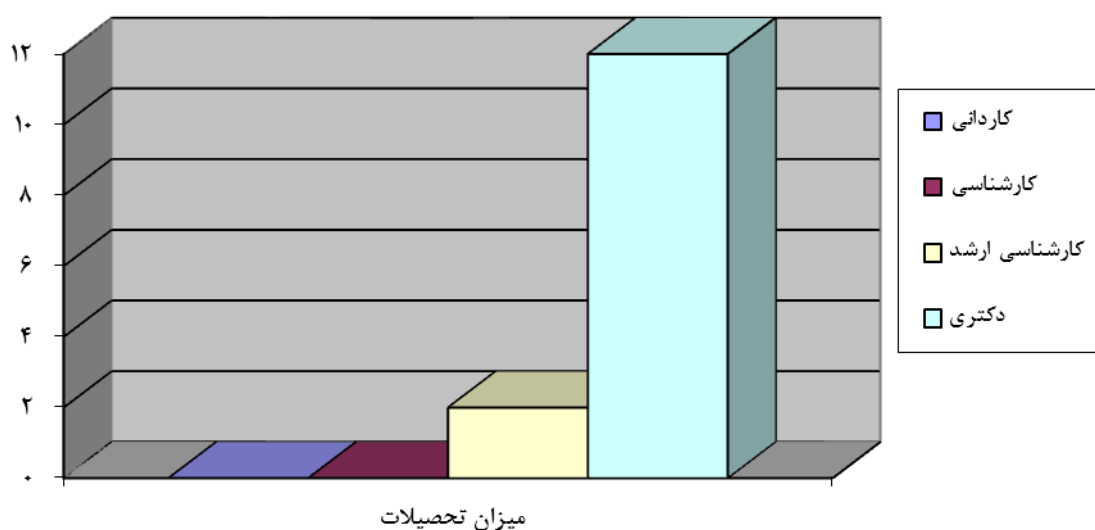
ردیف	شغل	سطح تحصیلات	سابقه کار	رشته تحصیلی	رتبه علمی	سن	گروه نمونه
۱	هیئت علمی	دکتری	۳۰	سنجش افکار	استادیار	۴۹	مدیر کارآمد
۲	هیئت علمی	دکتری	۳۲	روانشناسی بالینی	دانشیار	۵۸	مدیر کارآمد
۳	هیئت علمی	دکتری	۲۸	مدیریت	استادیار	۵۶	مدیر کارآمد
۴	مدیر ستاد	کارشناسی ارشد	۲۴	مهندسی برق	-----	۴۹	مدیر کارآمد
۵	هیئت علمی	دکتری	۲۸	مدیریت آموزشی	استادیار	۵۵	مدیر کارآمد
۶	هیئت علمی	دکتری	۳۰	مدیریت آموزش عالی	استادیار	۶۰	صاحب نظر
۷	هیئت علمی	دکتری	۳۷	روانشناسی	دانشیار	۵۵	صاحب نظر
۸	هیئت علمی	دکتری		علوم دفاعی	استادیار	۵۳	صاحب نظر
۹	هیئت علمی	دکتری	۳۶	مدیریت	دانشیار	۶۴	صاحب نظر
۱۰	مدرس	دانشجوی دکتری	۲۸	مدیریت آموزشی	مربی	۴۷	مدیر کارآمد
۱۱	مدیر ستاد	دکتری	۲۸	مطالعات بین الملل	-----	۴۲	مدیر کارآمد
۱۲	هیئت علمی	دکتری	۳۰	روانشناسی	استادیار	۴۸	صاحب نظر
۱۳	مدیر ستاد	دکتری	۲۷	مدیریت آموزشی	مربی	۴۵	مدیر کارآمد
۱۴	هیئت علمی	دکتری	۳۷	علوم تربیتی	دانشیار	۵۵	صاحب نظر

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود همه اعضای گروه نمونه به جز ۲ مورد دارای دکتری تخصصی بوده، ۱ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۱ نفر هم دانشجوی دکتری تخصصی است. ۳ نفر از اعضای نمونه از واحد ستادی سازمان نظامی مورد مطالعه بوده و ۱۱ نفر هم از واحدهای صفی (مجمع‌های آموزشی و دانشگاهی) بوده‌اند. کم‌ترین سابقه کار ۲۴ سال و بیشترین سابقه کار ۳۷ سال است. میانگین سنی سابقه کار هم ۳۰/۲۱ سال بوده است. این عدد برای میانگین سنی مصاحبه‌شوندگان ۵۲/۵۷ می‌باشد. پراکندگی گروه نمونه در مؤلفه رتبه علمی نیز در نمودار ۴-۱ آمده است.



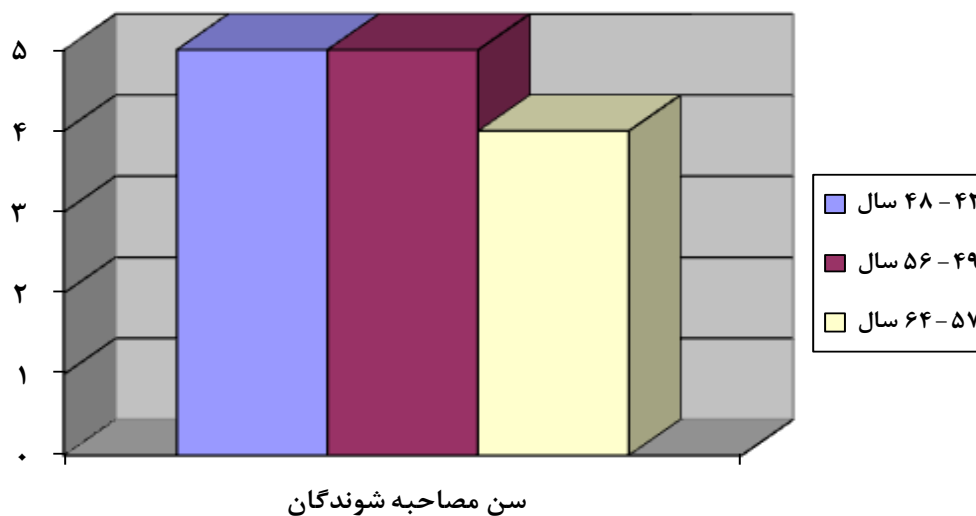
شکل (۱) پراکندگی اعضای نمونه کیفی در ویژگی جمعیت‌شناختی رتبه علمی

بر اساس نمودار فوق، رتبه علمی استادیاری با فراوانی ۶ نفر بیشترین تعداد را در بین افراد مصاحبه‌شونده را داشته و بعد از آن رتبه علمی دانشیاری با فراوانی ۴ بیشترین تعداد را به خود اختصاص داده است. تعداد ۲ نفر از افراد گروه نمونه نیز حائز رتبه علمی مربی بوده و ۲ نفر نیز با توجه به اینکه شاغل در دانشگاه و عضو هیئت علمی نبودند، بالتبع رتبه علمی در مورد آن‌ها مصداق نداشته است.



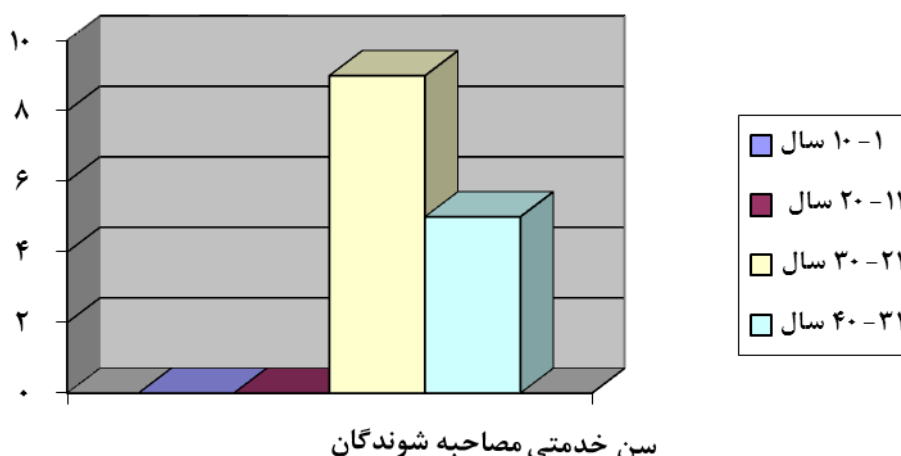
شکل (۲) پراکندگی اعضای نمونه کیفی در ویژگی جمعیت‌شناختی میزان تحصیلات

بر اساس نمودار فوق، افرادی که دارای مدرک کاردانی و کارشناسی هستند در گروه نمونه حضور نداشتند و از ۱۴ نفر حجم نمونه کیفی، ۱۲ نفر دارای مدرک دکتری و ۲ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند.



شکل (۳) پراکندگی اعضای نمونه کیفی در ویژگی جمعیت‌شناختی سن

بر اساس نمودار فوق، جوان‌ترین فرد گروه نمونه کیفی ۴۲ سال و مسن‌ترین فرد ۶۴ سال سن داشتند. از این رو، سنین بین ۴۲ تا ۶۴ سال به سه دوره سنی ۸ ساله تقسیم شده است. در بازه سنی ۴۲ تا ۴۸ سال ۵ نفر، ۴۹ تا ۵۶ نیز ۵ نفر و نهایتاً در بازه سنی ۵۷ تا ۶۴ سال ۴ نفر قرار داشتند.



شکل (۴) پراکندگی اعضای نمونه کیفی در ویژگی جمعیت‌شناختی سابقه خدمتی

بر اساس نمودار فوق، در بازه خدمتی ۱۰ سال اول و ۱۰ سال دوم فردی در گروه نمونه حضور نداشته است. در بازه خدمتی ۱۰ سال سوم ۹ نفر و در بازه خدمتی ۱۰ سال چهارم ۵ نفر در گروه نمونه کیفی حضور داشتند.

جدول (۱) نتایج تحلیل داده‌های کیفی

مفهوم و عبارات مهم	مقوله فرعی	مقوله اصلی
۱. فرد بین احساسات و منطق می‌تواند تفاوت قائل شود. ۲. عالمانه بحث می‌کند و تحمل افکار مخالف را داشته باشد. ۳. آگاهی دارد که نتیجه‌گیری‌های وی قطعیت ندارد و احتمالی است. ۴. در مباحث و مذاکرات از تعصب به دور است. ۵. بتواند نقد و نقدورزی داشته باشد. ۶. روحیه پذیرش دیدگاه‌های مخالف را دارد و این کار وی را به چارچوب‌های بالاتر می‌رساند	تفکر انتقادی	عوامل روان‌شناختی مؤثر بر کارآمدی مدیران آموزشی
۱. فرد باید از تفکر راهبردی برخوردار باشد. ۲. توان برنامه‌ریزی داشته باشد. ۳. قدرت تجزیه و تحلیل مسائل در وی بالا است. ۴. بازخورد‌گیری و بازخورد دهی در این فرد بالا است. ۵. توانمندی نتیجه‌گیری از کار و ذهنیت‌های مختلف را داشته باشد. ۶. عمق شناخت در وی بالا است.	تفکر سیستمی	
۱. فردی است که شخصیت اخلاقی دارد. ۲. تولیدکننده یک روش و فکر جدید است. ۳. خلق‌کننده یک انسان و یک موقعیت جدید است. ۴. خلق‌کننده یک سبک زندگی جدید و یک رشته مناسب‌تر است. ۵. فردی است که واجد تفکر خلاقانه است. ۶. سبک حل مسئله در وی بالا است. ۷. فرد باید بتواند خلاقیت و نوآوری بیشتری داشته باشد. ۸. از تفکر واگرا بهره‌مند باشد. ۹. فرد بتواند فرضیه‌سازی معکوس کند.	خلاقیت	

<p>۱۰. فرد می‌تواند رویه‌های جاری را بشکند و رویه‌های جدیدی را راه بیندازد.                  ۱۱. فرد بر فرایند حل مسئله واقف است.                  ۱۲. باید بتواند از فرصت‌های موجود بهترین استفاده را کند و فرصت سازی هم نماید.                  ۱۳. فاندرز و شکل‌دهنده به سازمان هستند.</p>		
<p>۱. موفقیت را به جمع نسبت می‌دهد.                  ۲. شکست را به خود و شیوه مدیریتی‌شان نسبت می‌دهند.</p>	منبع کنترل درونی	عوامل روان‌شناختی مؤثر بر کارآمدی مدیران آموزشی
<p>۱. پرخاشگر نباشد.                  ۲. تکانشی نباشد.                  ۳. هیجان پذیر نباشد.                  ۴. فردی است که افسردگی ندارد.                  ۵. بلوغ عاطفی داشته باشد.</p>	ثبات هیجانی	
<p>۱. خودکنترلی داشته باشد.                  ۲. فرد مسلط بر خود است.                  ۳. توان خودتنظیمی و مدیریت خود در وی بالا است.                  ۴. خودشناسی این فرد بالا است.                  ۵. این فرد می‌تواند بین خود واقعی و خود ایده آتش پل بزند.                  ۶. از نیازها، آرزوها، خواست‌ها و ارزش‌هایش آگاهی دارد.</p>	مدیریت بر خویشتن	
<p>۱. انگیزه درونی وی بالا است.                  ۲. نگرش مثبت به کار یا همان انگیزش شغلی وی برانگیزاننده وی است.                  ۳. اقدامات انگیزشی که برانگیزاننده حس مثبت در کار است، انجام می‌دهد.                  ۴. کارکنان را تشویق می‌کند.                  ۵. آدم مشتاقی در کار است و تمایل به وقت گذاشتن دارد.                  ۶. اینکه کاری انجام دهد که مؤثر واقع شود این عامل انگیزش درونی وی است.                  ۷. مدیر باید خودش به رشد، پیشرفت، توسعه، توسعه دادن و شایستگی‌ها برسد و برایش مهم باشد.                  ۸. انگیزه وی باید جزو انگیزه‌های بالای وی باشد تا رشد کند.                  ۹. گرایش و تمایل رسیدن به خودشکوفایی خودش انگیزه درونی ایجاد می‌کند.                  ۱۰. انگیزه کار و تلاش در وی زیاد است.                  ۱۱. ارزش‌های درونی وی انگیزه را به وجود می‌آورد.</p>	انگیزه	
<p>۱. فرد علاقه‌مند به یادگیری است.                  ۲. برای همکاران و دیگران فضای یادگیری بیشتر را فراهم می‌کند.                  ۳. اگر مدیر آموزشی را بتراشی چیزی جز یادگیرندگی و یاددهندگی باقی نمی‌ماند.                  ۴. اصلاً هویت یک مدیر آموزشی به یادگیری و یاددهندگی وی است.</p>	توانایی یادگیری مستمر	
<p>۱. فرد احساس می‌کند و معتقد است که می‌تواند کار به او محول شده را با موفقیت انجام دهد.                  ۲. فرد یقین دارد بیشتر از عهده فلان کار برمی‌آید.                  ۳. فرد معتقد است که من می‌توانم از عهده این کار به‌طور موفقیت‌آمیز بر بیایم.                  ۴. تجربیات موفق قبلی مدیر باعث احساس ارزشمندی وی می‌شود.                  ۵. فرد احساس می‌کند که به نحوی نقش‌آفرین است و احساس مفید بودن دارد.</p>	خودکارآمدی	
<p>۱. آگاهی فرد از خود و حالات درونی‌اش بالا است.                  ۲. فرد آگاهی سیال (در هر زمان و مکان) بالایی نسبت به خود و محیطش دارد.                  ۳. از ضعف‌های رفتار خود آگاه است و درصدد اصلاح آن است.                  ۴. فرد خودآگاه توجه بیشتری به خود دارد.                  ۵. ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری خود را راحت برای دیگران توصیف می‌کند.</p>	خودآگاهی	عوامل روان‌شناختی مؤثر بر کارآمدی مدیران آموزشی
<p>۱. فرد تصویرپردازی ذهنی خوبی از خود دارد و می‌تواند تصویر مثبت از خودش بسازد.</p>	خودپنداره مثبت	

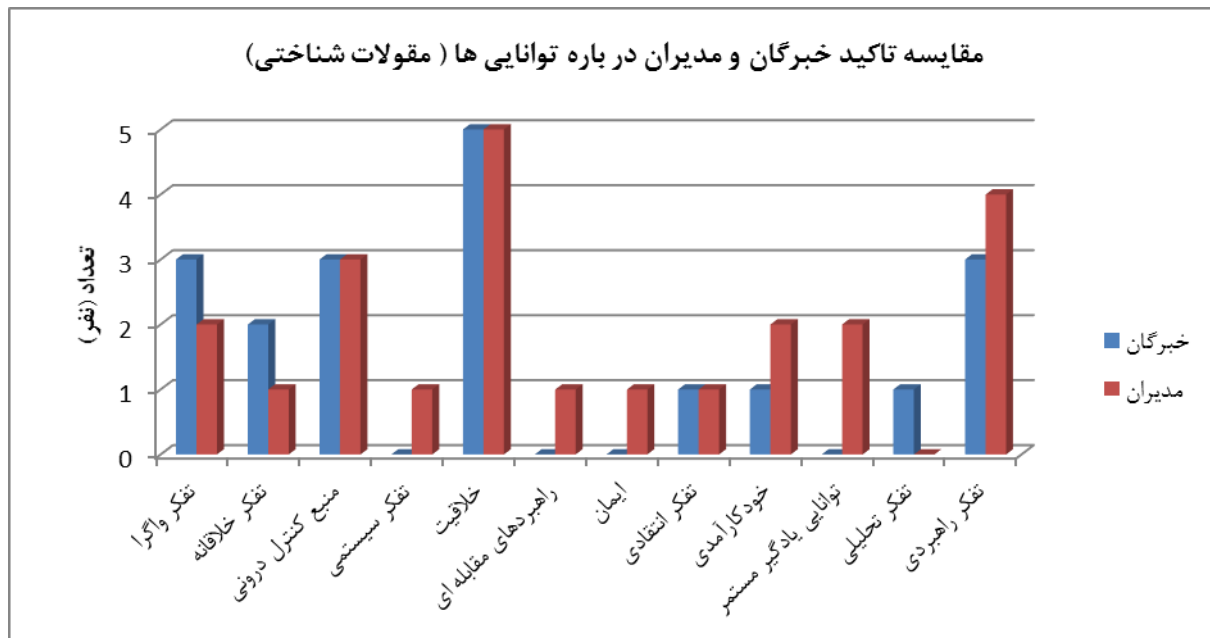
<p>۲. فرد تصویر خوبی از خود در ذهن دیگران ایجاد کرده است.</p> <p>۳. در مدیر آموزشی تصویرپردازی ذهنی مثبت از خود و در دیگران باید بیشتر باشد.</p> <p>۴. فرد قادر است خودش را در نظر دیگران خوب جلوه دهد.</p> <p>۵. تصور از خود فرد مثبت است.</p> <p>۶. خودپنداره آن‌ها قوی و مثبت‌تر است.</p> <p>۷. انگاره خود توانمند بینی در وی قوی است.</p> <p>۸. فرد می‌گوید اگر در این حوزه‌ها کاری به من بدهید تمام است، مطمئن باشید که انجام شده است.</p>		
<p>۱. دیگران را بفهمد و درکشان کند.</p> <p>۲. قدرت همدلی با دیگران را داشته باشد.</p> <p>۳. همدلی یعنی برخوردی خارج از قوانین آموزشی با فراگیران داشته باشد.</p> <p>۴. اهل گذشت باشد.</p> <p>۵. درک متقابل همکاران و کارکنان و فهم آن‌ها وجود دارد.</p>	همدلی	
<p>توانایی پیش‌بینی محیط آینده را دارند.</p> <p>بینش قوی و بالایی از فرصت‌ها و تهدیدهای پیش رو دارند.</p> <p>برنامه‌های آن‌ها بلندمدت است.</p> <p>مفهومی هستند در مقابل عینی بودن.</p> <p>جامع‌نگری در مقابل جزئی‌نگری را دارند.</p>	تفکر راهبردی	
<p>فرد مشکل را می‌تواند به اجزای سازنده‌اش تقسیم کند.</p> <p>تا حد امکان موضوعات را به اجزای کوچک‌تر تجزیه می‌کنند.</p> <p>تمرکز به درون پدیده‌ها دارند و از این طریق دانش لازم را کسب می‌کنند.</p>	تفکر تحلیلی	
<p>افراد کارآمد باور قلبی دینی با اعمال و کارهای خود دارند.</p> <p>نسبت به راه و عملکرد خود اطمینان راسخی دارند و از چیزی در مسیر حرکت خود ترسی ندارند.</p> <p>این افراد از شناخت و معرفت عمیقی نسبت به مسائل برخوردار هستند.</p>	ایمان	
<p>فردی است که اعتقاد دارد برای مسائل یک جواب قطعی وجود ندارد.</p> <p>بر خلاف عادات و رسوم جامعه، به دنبال موارد جدید و بکری هستند.</p> <p>خلاق هستند.</p> <p>دنبال راه‌حل‌های جدید برای مشکلات بشر می‌گردند.</p>	تفکر واگرا	
<p>۱. راهبرد مسئله مداری مهم است.</p> <p>۲. باید مسئله را بشناسد.</p> <p>۳. باید به جای دور زدن مشکل و یا فرار از آن و نادیده گرفتنش، مشکل را شناخته و به‌صورت منطقی حلش کند.</p>	راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار	عوامل روان‌شناختی مؤثر بر کارآمدی مدیران آموزشی
<p>۱. هویت وی بر اساس تجارب موفق وی شکل گرفته است.</p> <p>۲. از تجارب موفق قبلی انگیزه می‌گیرد و احساس ارزش می‌کند.</p> <p>۳. خود را بر اساس همان تجارب موفق ارزش‌گذاری می‌کند و به دیگران معرفی می‌کند.</p> <p>۴. هویتش طوری است که همیشه خودش را فرد کارآمد و موفق می‌داند.</p>	هویت توفیق	

جدول (۲) فراوانی مقوله‌های مرتبط با توانایی‌های شناختی به تفکیک گروه‌های مصاحبه‌شونده

مقوله اصلی	مقوله فرعی	خبرگان		مدیران		کل
		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
توانایی‌های شناختی	تفکر واگرا	۱۵/۷۸	۵	۸/۶۹	۳	۱۱/۶۲
	منبع کنترل درونی	۱۵/۷۸	۳	۱۳/۰۴	۳	۱۳/۹۵

۲/۳۲	۱	۴/۳۴	۱	۰	۰	تفکر سیستمی
۲۳/۲۵	۱۰	۲۱/۷۳	۵	۲۶/۳۱	۵	خلاقیت
۲/۳۲	۱	۴/۳۴	۱	۰	۰	راهبردهای مقابله‌ای
۲/۳۲	۱	۴/۳۴	۱	۰	۰	ایمان
۴/۶۵	۲	۴/۳۴	۱	۵/۲۶	۱	تفکر انتقادی
۶/۹۷	۳	۸/۶۹	۲	۵/۲۶	۱	خودکارآمدی
۴/۶۵	۲	۸/۶۹	۲	۰	۰	توانایی یادگیر مستمر
۲/۳۲	۱	۰	۰	۵/۲۶	۱	تفکر تحلیلی
۱۶/۲۷	۷	۱۷/۳۹	۴	۱۵/۷۸	۳	تفکر راهبردی

بر اساس جدول فوق، مقوله‌هایی نظیر خلاقیت، تفکر راهبردی، منبع کنترل درونی، تفکر واگرا، خودکارآمدی و تفکر خلاقانه، توانایی یادگیری مستمر، تفکر انتقادی به ترتیب بیشترین فراوانی را بر اساس نظر خبرگان و مدیران کارآمد داشته‌اند. تفکر سیستمی، راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار، ایمان و تفکر تحلیلی با فراوانی ۱ کمترین فراوانی را دارند.



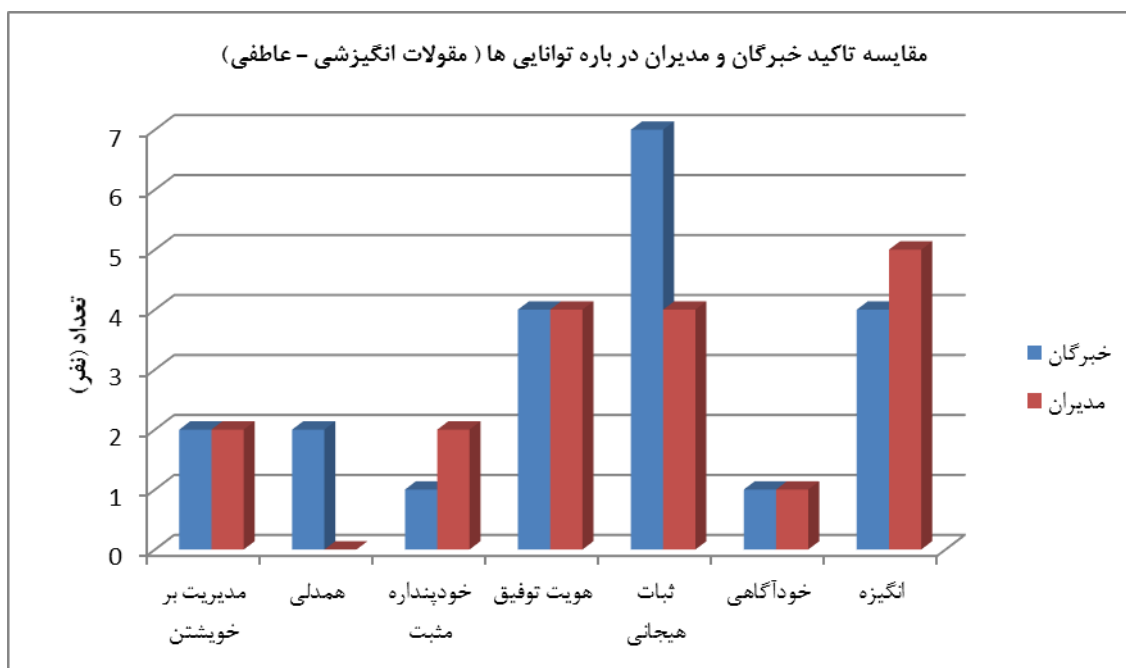
شکل (۵) مقایسه دیدگاه خبرگان و مدیران کارآمد در مورد مقولات شناختی

بر اساس نمودار فوق، در مقوله‌های منبع کنترل درونی، خلاقیت و تفکر انتقادی دیدگاه خبرگان و مدیران کارآمد یکسان است و این مقوله‌ها به یک اندازه مورد تأکید این دو گروه قرار گرفته است. با این حال تفکر راهبردی، توانایی یادگیری مستمر، خودکارآمدی، ایمان، راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار، تفکر سیستمی بیشتر مورد بیان مدیران کارآمد بوده‌اند و مقوله‌هایی نظیر تفکر واگرا، تفکر خلاقانه و تفکر تحلیلی مورد تأکید خبرگان بوده‌اند.

جدول (۳) فراوانی مقوله‌های مرتبط با توانایی (طبقه انگیزشی - عاطفی) به تفکیک مصاحبه‌شوندگان

مقوله اصلی	مقوله فرعی	خبرگان		مدیران		کل
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
توانایی‌های انگیزشی-هیجانی	مدیریت بر خویشتن	۲	۹/۵۲	۲	۱۱/۱۱	۴
	همدلی	۲	۹/۵۲	۰	۰	۲
	خودپنداره مثبت	۱	۴/۷۶	۲	۱۱/۱۱	۳
	هویت توفیق	۴	۱۹/۰۴	۴	۱۹/۰۴	۸
	ثبات هیجانی	۷	۳۳/۳۳	۴	۱۹/۰۴	۱۱
	خودآگاهی	۱	۴/۷۶	۱	۵/۵۵	۲
	انگیزه	۴	۱۹/۰۴	۵	۲۷/۷۷	۹

بر اساس جدول فوق، ثبات هیجانی، انگیزه، هویت توفیق، مدیریت بر خویشتن، خودپنداره مثبت و همدلی و خودآگاهی مقوله‌هایی هستند که به ترتیب نزولی با ۱۱، ۹، ۸، ۴، ۳، ۲ و ۲ بیشترین فراوانی را در بین مقوله‌های انگیزشی-هیجانی داشته‌اند.



شکل (۶) مقایسه دیدگاه خبرگان و مدیران کارآمد در مورد مقولات انگیزشی - هیجانی

بر اساس نمودار فوق، در مقوله‌های مدیریت بر خویشتن، هویت توفیق و خودآگاهی دیدگاه خبرگان و مدیران کارآمد یکسان است و این مقوله‌ها به یک اندازه مورد تأکید این دو گروه قرار گرفته‌اند. با این حال انگیزه و خودپنداره مثبت، بیشتر مورد بیان مدیران کارآمد بوده‌است و مقوله‌هایی نظیر همدلی و ثبات هیجانی مورد تأکید خبرگان بوده‌است.



جدول (۴) توزیع فراوانی و تحلیل مقوله‌های مرتبط با توانایی‌ها به دست آمده از روش دلفی

sig	احتمال مشاهده شده		فراوانی مقوله‌ها					مقوله‌ها	رتبه	تولید کننده
	≤3	≥3	خیلی کم	کم	تا حدودی	زیاد	خیلی زیاد			
	توانایی‌ها									
۰/۰۰۱	۱	۱۳	-	-	۱	۳	۱۰	منبع کنترل درونی	توانایی‌ها	
۰/۰۰۰	۰	۱۴	-	-	-	۱	۱۳	تفکر خلاقانه		
۰/۰۰۱	۲	۱۲	-	-	۲	۹	۳	تفکر واگرا		
۰/۰۰۰	۱	۱۳	-	-	۱	۲	۱۱	خلاقیت		
۰/۰۰۰	۱	۱۳	-	-	۱	۱	۱۲	تفکر سیستمی		
۰/۰۰۰	۱	۱۳	-	-	۱	۳	۱۰	تفکر تحلیلی		
۰/۰۰۰	۱	۱۳	-	-	۱	۶	۷	تفکر انتقادی		
۰/۰۰۰	۰	۱۴	-	-	-	۴	۱۰	تفکر راهبردی		
۰/۰۰۰	۰	۱۴	-	-	-	۳	۱۱	توانایی یادگیری مستمر		
۰/۰۰۰	۰	۱۴	-	-	-	۳	۱۱	خودکارآمدی		
۰/۰۰۱	۱	۱۳	-	-	۱	۱	۱۲	ایمان		
۰/۰۰۴	۲	۱۲	-	-	۲	۱۰	۲	راهبردهای مقابله‌ای		
۰/۰۰۱	۱	۱۳	-	-	۱	۳	۱۰	خودپنداره	توانایی‌ها	
۰/۰۰۱	۱	۱۳	-	-	۱	۱	۱۲	خودآگاهی		
۰/۰۰۴	۱	۱۳	-	-	۱	۳	۱۰	هویت توفیق		
۰/۰۰۰	۰	۱۴	-	-	-	۲	۱۲	ثبات هیجانی		
۰/۰۰۰	۰	۱۴	-	-	-	۳	۱۱	مدیریت بر خویشتن		
۰/۰۰۱	۰	۱۴	-	-	-	۴	۱۰	همدلی		

بر اساس جدول فوق، نتایج آزمون دوجمله‌ای نشان می‌دهد که تمامی مقوله‌ها در سطح ۰/۰۱ درصد معنی‌دار هستند. به این معنا که تمامی مقوله‌های فرعی مرتبط با مقوله اصلی توانایی‌ها در کارآمدی مدیران آموزشی بافت نظامی مورد مطالعه از نظر خبرگان مؤثر هستند. به گونه‌ای که به جز دو مقوله فرعی راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار و هویت توفیق که در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند، مابقی مقوله‌ها در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار می‌باشند.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف شناسایی توانایی‌های شناختی و انگیزشی- هیجانی مؤثر بر کارآمدی مدیران آموزشی در یک دانشگاه سازمانی انجام شد. غالب پژوهش‌هایی که در این حوزه انجام شده بر اساس رویکرد توصیفی- تحلیلی و مبتنی بر مبانی نظری و فلسفی و از نوع پژوهش‌های کتابخانه‌ای و یا پژوهش‌های کمی دیگر از نوع پیمایشی، نظرسنجی و همبستگی هستند. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد کیفی به عنوان رویکردی که می‌تواند داده‌های اصیل و بکری را در اختیار محقق قرار دهد، توانست توانایی‌هایی را شناسایی کند که در واقع نمودی از یک انسان رشدیافته، متعالی و بالنده، توانمند و شایسته است. این توانایی‌ها به ۱۸ مؤلفه‌ای اشاره داشتند که پیشتر توسط نظریه‌های روان‌شناسی نیز تبیین شده بودند ولی متناسب با این نظریه‌ها در حیطه‌های مشاوره شغلی و یا روان‌شناسی صنعتی-سازمانی مورد پژوهش نبوده‌اند. این ۱۸ مؤلفه توانایی‌های شناختی و انگیزشی-هیجانی عبارت بودند از: منبع کنترل درونی، تفکر خلاقانه، تفکر واگرا، خلاقیت، تفکر سیستمی، تفکر تحلیلی، تفکر انتقادی، تفکر راهبردی، توانایی یادگیری مستمر، خودکارآمدی، ایمان، راهبردهای مقابله‌ای مسئله مدار، خودپنداره مثبت، خودآگاهی، هویت توفیق، ثبات هیجانی، مدیریت بر خویشتن، همدلی.

همان‌طور که از عنوان مؤلفه‌های شناسایی شده در این پژوهش بر می‌آید، طیف وسیعی از عوامل روان‌شناختی در کارآمدی مدیران ارشد آموزشی مؤثر هستند. از یک سو این عوامل حول محور عنصر شخص مدیر کارآمد شکل گرفته و می‌توانند از دامنه درون فردی تا مسئولیت‌های اجتماعی شخص مدیر را در بر بگیرند. از سوی دیگر هم این عوامل نشان‌دهنده ویژگی‌های یک انسان متعالی، رشد یافته و توانمند در عرصه زندگی شخصی-شغلی است. آن‌گونه که جو آن سی و ریچارد تی (۲۰۰۶)، ترجمه رحیمیان، (۱۳۸۹) بیان می‌کنند، جنبه مهم غالب الگوها و مدل‌های تربیت رهبری سازمانی، در نظر گرفتن مؤلفه‌ها و ابعاد آن‌ها به عنوان معیارهای بایستگی و شایستگی مدیران است. در غالب پژوهش‌های پیشین و حتی ادبیات نظری جنبه مغفول و کمتر تحقیق شده در عرصه کارآمدی و شایستگی مدیران، همین جنبه فردی و یا جنبه‌ی روان‌شناختی بوده است. ماهیت عوامل روان‌شناختی شناسایی شده برانگیزاننده سازگاری، رضایت، سرآمدی و تعالی بوده و فرد را از دو جهت الف) مستعد موفقیت کردن (بعد بیرونی کارآمدی) و ب) غلبه بر مشکلات و رسیدن به آرامش و رضایت درونی (بعد ذهنی- روانی کارآمدی) در رسیدن به کارآمدی کلی در شغل و مدیریت توانمند می‌سازد.

مصاحبه‌شوندگان این پژوهش در واقع بر عواملی تأکید داشتند که در برگزیده تجارب و برداشت‌های آن‌ها از سالیان طولانی کار در یک بافت آموزشی- نظامی بود. آنچه که اهمیت توجه به بافت خدمتی مصاحبه‌شوندگان را در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد، این است که نظامی‌گری ویژگی‌هایی را شامل می‌شود که از یک سو بر سلسله‌مراتب فرماندهی تأکید دارد و از سوی دیگر، بر تربیت فرماندهان و مدیرانی که بتوانند در شرایط بحرانی و خاص، مستقل تصمیم بگیرند و مستقل هم عمل کنند. این ویژگی به نوبه خود فراهم‌کننده زمینه شکل‌گیری برخی از عوامل شناسایی شده در این پژوهش است.

یافته‌های این پژوهش با نتایج تحقیق فیضی (۱۳۸۳) که نشان داد یکی از مهم‌ترین ابعاد مطالعه مدیران کارآمد، توانایی‌های شناختی یا ادراکی آن‌ها است و نتایج پژوهش کردنائیچ، قاسمی و مختاری، (۱۳۸۹)، واعظی (۱۳۹۲)، آخوندی (۱۳۹۰)، کامرون و تچیرهارت، (۱۹۸۸) و عبدالکریم (۲۰۱۰) که توانایی‌های تفکری را از ویژگی‌های مهم و شخصی مدیران کارآمد شناسایی کرده بودند، هم سو است. همچنین همسو با یافته‌های این تحقیق، پژوهش‌های دهقانان (۱۳۸۶)، کنجکاومنفرد و همکاران (۱۳۹۱) و رضایت (۱۳۹۰)، توانایی‌ها را به عنوان یک بُعد اصلی در الگوی شایستگی‌های مدیران ارشد آموزشی شناسایی کرده‌اند. از دستاوردهای مهم این پژوهش نشان دادن اهمیت توانایی‌های هیجانی در کنار توانایی‌های شناختی بود. نتیجه‌ای که یافته‌های والس و همکاران، (۲۰۰۵)، آن را تأیید می‌کند.

نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که توانایی‌های شناختی در کنار توانایی‌های انگیزشی و هیجانی به‌طور هم‌افزایی در افزایش و یا بهبود نتایج کارکردی مدیران در بافت‌های آموزشی و تربیتی نقش مهمی را ایفا می‌کند. این امر در حالی است که تأکید بر مهارت‌ها و تمرکز کردن بر تخصص، در فرآیند آموزش مدیران آینده در برنامه‌های درسی مربوط به این حوزه علمی- مدیریت آموزشی- و غفلت از سایر جنبه‌ها خصوصاً شناختی و عاطفی یکی از خلأهای اساسی در پرورش مدیران کارآمد در دهه‌های اخیر بوده است. این پژوهش بستر توانایی‌های شناختی را از توجه صرف به توانش‌هایی نظیر هوش فراتر برده و انواع و ابعاد مختلف تفکر را مورد توجه قرار می‌دهد. همچنین عرصه جدیدی را که بیشتر هسته اصلی آن هیجان و توان عاطفی افراد است، در پیش روی جویندگان برتری در مدیریت قرار می‌دهد. این توانش‌ها نیز در جهت مثبت بوده و انتخاب، سازواری، رضایت و نهایتاً موفقیت شغلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این رو، یافته‌های این پژوهش می‌تواند به درستی شایستگی‌های شناختی و عاطفی حرفه مدیریت آموزشی را تبیین نموده و تربیت نسل جدید مدیران آموزشی را بر مبنای مؤلفه‌های اصلی خود راهبری نماید. برای مدیران کنونی هم بستر مناسبی را در راستای تعریف دوره‌های بالندگی و توانمندسازی فراهم می‌کند.

## منابع

- براری، فرزاد. (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین جو سازمانی با بهره‌وری مدیران شهرداری‌های شرق استان تهران. مجله مدیریت عمومی، شماره ۱۳، ۱۰۲-۱۳۱
- بزاز جزایری، سید احمد. (۱۳۷۷). مهارت‌های مدیریت تعارض. تدبیر، شماره ۸۶

- حمدی، اسدالله. (۱۳۸۱). بررسی برخورداری مدیران مدارس متوسطه شهرستان کامیاران از مهارت‌های مدیریت و رابطه آن با اثربخشی آنان از دیدگاه دبیران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی
- حبیبپور گودرزی، منصور. (۱۳۷۵). بررسی رابطه بین جو سازمانی با اثربخشی رفتاری مدیران در مدارس ابتدایی دولتی و غیر دولتی شهرستان بابل. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی (ره)
- حسین زاده، امیر حسین. (۱۳۸۴). رابطه بین کارآفرینی مدیران و جو سازمانی با عملکرد دبیران مدارس متوسطه شهر اهواز. تدبیر شماره ۴۷، ۸۷-۱۰۹
- خاکسار، رضا. (۱۳۸۰). بررسی و مقایسه میزان تأثیر جو سازمانی مدرسه بر رفتار اثربخش مدیران دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه شهرستان اردبیل از دیدگاه دبیران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت‌معلم
- دیبايي صابر، محسن؛ عباسی، عفت؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ صفایی موحد، سعید (۱۳۹۵). تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران. فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۹، ۱۰۹-۱۲۴
- رضایت، غلامحسین و صادق بیگی، منیژه (۱۳۹۷). تدوین الگوی شایستگی‌های دبیران دبیرستان‌های دولتی ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۶۵، ۷۵-۱۰۴
- رنجبر، رحیم. (۱۳۷۷). ارزیابی تأثیر مدیریت مشارکتی بر اثربخشی کارکنان شرکت نفت بهران. مجله پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، شماره ۲، ۶۹-۸۸
- زمانی، احسان. (۱۳۸۳). مقایسه بهره‌وری مدیران با تحصیلات تخصصی در حیطة مدیریت با مدیران سایر رشته‌ها در دوره متوسطه شهرستان شاهرود از دیدگاه دبیران. پژوهش‌نامه مدیریت تحول، شماره ۹، ۱۲-۲۸
- ساعتچی، محمود. (۱۳۸۲). روانشناسی بهره‌وری: ابعاد کاربردی و روانشناسی کار و روانشناسی صنعتی و سازمانی. تهران: موسسه نشر ویرایش پ
- شارعی، شهرام. (۱۳۷۷). بررسی رابطه سبک‌های رهبری مدیران با اثربخشی آن‌ها از دیدگاه دبیران در مدارس متوسطه شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس
- شفیع آبادی، عبدالله. (۱۳۹۰- الف). راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه‌ای و نظریه‌های انتخاب شغل. تهران: رشد، چاپ بیستم
- شفیع آبادی، عبدالله. (۱۳۹۱). راهنمایی و مشاوره شغلی و نظریه‌های انتخاب شغل: با تجدید نظر کلی و اضافات. تهران: رشد، چاپ اول
- عبداللهی، مژگان؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ تقی پور ظهیر، علی و رحیمیان، حمید (۱۳۹۴). شایستگی‌های مدیران آموزش و توسعه منابع انسانی. فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴، ۲۳-۵۴
- کاشفی، محمد. (۱۳۸۰). بررسی رابطه جو سازمانی با عملکرد دبیران مدارس متوسطه دختران دولتی منطقه ۱۴ شهر تهران. تدبیر، شماره ۶۵، ۱۹۰-۲۱۰
- کریم وند، صابر. (۱۳۸۳). بررسی رابطه کیفیت زندگی کاری کارکنان با بهره‌وری آنان در آموزش و پرورش شهر تهران. مجله پژوهش‌های مدیریت در ایران، شماره ۱۲، ۷۷-۹۳
- کجوری هرج، مجید. (۱۳۸۳). بررسی مقایسه‌ای رابطه بین مهارت‌های مدیریتی با اثربخشی مدیران در مدیران دارای مدرک مدیریت آموزشی و سایر مدیران در سطح آموزش و پرورش شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران
- مشکی، محمد. (۱۳۸۵). بررسی رابطه عوامل شخصیتی مدیران با سبک‌های حل تعارض آن‌ها در مدارس دولتی شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی (ره).
- معین ریزی، اکرم. (۱۳۸۱). بررسی رابطه بین سبک‌های رهبری مدیران با اثربخشی آن‌ها از دیدگاه دبیران مدارس متوسطه شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت‌معلم.
- قائینی، سعیده (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین سبک‌های مدیریت تعارض مدیران سازمان بهزیستی شهر تهران با اثربخشی آنان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی (ره)
- ناصری، جبرئیل. (۱۳۸۳). تأثیر ناهمگامی در کارایی و اثربخشی. تدبیر، شماره ۱۵۱، ۴۹-۵۳
- هوس، ریچارد آل؛ جینت، ابرت سی و کورفی، گوردون جی. (۲۰۰۷). رهبری: استنتاج درس‌هایی از بافت سازمان. ترجمه غلام زاده، داریوش. (۱۳۹۰). تهران: ترمه

analoui, f. (1999). eight parameters of managerial effectiveness: study of senior managers in ghana. journal of management development, 18, 362-386.

analoui, f. (2002). what motivation senior manager? the case of romania. managerial psychology, 15, 234-326.

- abdelati, w. f. (2004). productivity and productive efficiency of manufacturing firms in egypt. dissertation abstract PHD: princeton university.
- anderson, j. a. (2006). leadership, personality and effectiveness. *journal of socio-economics*, 35, 1078.
- arnold, j. (2005). *work psychology*. harlaw: prentice-hall.
- avolio, b. j. (2004). Unlocking them ask: A lookat the process by which authentic leaders' impact follower attitudesand behaviors. *journal of Leadership Quarterly*, 15, 801-823.
- Beatson, N. J; BERG, D. A. G; SMITH, J. K. (2018). The impact of mastery feedback on undergraduate students' self-efficacy beliefs. *The journal of Studies in Educational Evaluation*, 59, 58-66
- brief, a. p., & weiss, h. m. (2002). organizational behavior: affect in the workplace. *journal of review of psychology*, 53, 279-307.
- barrick, m. r., & judge, t. a. (2001). personality and work. expanded tutorial conducted at the conference of the society of industrial and organizational psychology, (pp. 321-358). sandiego, CA.
- barrick, m. r., mount, m. k., & judge, t. a. (2001). personality and performanceat the beginning of the new millennium. *journal of international journal of selection and assessment* , 9, 9-30.
- bartel, a. p. (1994). productivity gains from the implementation of employee training programs. *journal of industrial relation*, 33, 4-19.
- cafario, g. (2006). military officer education. In catario, handbook of the sociology of the military (pp. 189-214). boston: springer us.
- clynn, m. a. (1998). situational and dispositional determinants of managers satisfaction. *journal of business and psuchology*, 13, 193.
- chiu, s.-k. (2005). the linkage of job performance to goal setting, work motivation, team building, and organizational commitment in the high-teach industry in taiwan. dissertation abstract DBA: nova southeastern university.
- Chan, X. W. et. (2016). Work-family enrichment and satisfaction: the mediating role of self-efficacy and work-life balance. *The International Journal of Human Resource Management*, 27, 1755- 1776
- Chan, X. W. et. (2016). Self-efficacy and work engagement: test of a chain model. *International Journal of Manpower*, 38, 819-834
- corona, v. p. (2011). Career Patterns in the U.S. Army Officer Corps. *Public Organization Review*, 11, 109-134.
- eby, l. t., buttes, m., & lockwood, a. (2003). Predictors of success in the era of boundary less careers. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 689-708.
- engle, m. c. (2004). changges in job satisfaction and productivity between team-directed and single-leader work groups. dissertation abstract PHD : capella university.
- emmerling, r., & goleman, d. (2003). emotional intelligence: issues and common mi sunderstandings . published in [www.eiconsortium.org](http://www.eiconsortium.org).
- goleman, d. (1995). *emotional intelligence: why is can matter than IQ?* newyork: bantam book.
- guo, l., xiyuan, l., & qin, c. (2012). Investigating the Relationship between MBA Education and Professional Managers'Career Satisfaction--Mediating Function of Psychological Capital. *International Conference on Information Management, Innovation Management and Industrial Engineering* (pp. 227-231). wuhan-china: IEEE.
- keats, p. a. (2010). Soldiers Working Internationally: Impacts of Masculinity, Military Culture, and Operational Stress on Cross-cultural Adaptation. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 32, 290-303.
- kirke, c. (2009). seeing through the sterotype: british culture an insider an thropology. In *ssenschaften, armed forces, soldiers and civil-military relations* (pp. 210-239). wiesbaden: springer.
- kerr, r., garvin, j., heaton, n., & boyle, e. (2006). emotional intelligence and leadership effectiveness . *journal of leadership and organizational development*, 27, 265-279.
- koys, d. j., & decotiis, t. a. (1991). inductive measures of psychological elimate. *journal of human relations*, 44, 265-285.
- kopelman, r. e. (1986). *managing productivity in organizations: a growing corporate emphasis*. singapore: national productivity board.
- hontala, m., feldt, t., hyvonen, k., & mauno, s. (2013). ethical organizational culture as a context for managers personal work goals. *journal of business ethics*, 111, 265-282.
- hung, j. (1993). the relation of cognitive style, cognitive profile and thinking style among selected chinese and north- american adult student in higher education. dissertation abstract PHD, university of wyoming illionois , 189.
- isom, s. a. (2004). relating job satisfaction to reserch productivity: tenured faculty in two colleges at a midwest research extensive university. university of minnesota : dissertation abstract PHD.
- JoannaKopinska, V. (2018). The role of parental cognitive ageing in the intergenerational mobility of cognitive abilities. *The journal of labour economic*, 51, 38-47

- joseph, r. (2005). a quantitative study of the strength of correlation between the characteristic of institutional and faculty vitality with research productivity of selected allied health faculty at public health science universities within the united states. dissertation abstract PHD: capella university.
- jones, r. e., connors, e. s., mossey, m. e., hyatt, j. r., hansen, d. s., & endsley, m. b. (2011). Using fuzzy cognitive mapping techniques to model situation awareness for army infantry platoon leaders. *Computational and Mathematical Organization Theory*, 17, 272-295.
- judge, t. a., bono, j. e., ilies, r., & werner, m. w. (2000). personality and leadership: a qualitative and quantitative review. *journal of applied psychology*, 87, 765-784.
- judge, t. a., & bono, j. e. (2000). five- factor model of personality and transformational leadership. *journal of applied psychology*, 8, 751-705.
- leung, m. y., liu, a. m., mkijij, k., & thomas, g. s. (2005). is there a relationship between construction conflicts and participant's satisfaction? *engineering construction and architectural. journal of management*, 12, 149-167.
- Luthans, f. b., Avolio, b. j., & Walumbwa, f. o. (2005). The psychological capital of Chinese workers Exploring the relationship with performance. *journal of Management and Organization Review*, 1, 249-271.
- Milam, L. A; COHEN, G. L; MUELLER, C; SALLES, A. (2018). The Relationship Between Self-Efficacy and Well-Being Among Surgical Residents. *The Journal of Surgical Education*, 21, 28-36
- martin, a. (2006). what is effective leadership today? . *journal of chief executive*, 16, 219-224.
- martin, c. a., & bush, a. j. (2006). psychological climate, empowerment, leadership style, and customer oriented selling: an analysis of the sales manager-sales person. *journal of marketing science*, 34, 420.
- masten, a. s. (2013). Competence, Risk, and Resilience in Military Families: Conceptual Commentary. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16, 278-281.
- mommerstege, p. m., denollet, j., kavelaars, a., geuze, e., & vermetten, e. (2011). Type D Personality, Temperament, and Mental Health in Military Personnel Awaiting Deployment. *International Journal of Behavioral Medicine*, 18, 131-138.
- olu, o. a. (2006). a method of assessing leadership effectiveness introducing the essential behavioral leadership qualities approach. *journal of performance improvement quarterly*, 19, 25.
- peter, t., & mandy, e. j. (2005). relationship of functional flexibility with individual and work factors. *journal of bussiness and psychology*, 20, 112.
- Peterson, s., & Luthans, e. (2003). The Positive Impact of Development of Hopeful Leaders. *journal of Leadership and Organization Development*, 24, 123.
- provost, m. w. (2005). a study of four public higher education institutions in florida: the relationships between faculty and administrator goal congruence, faculty productivity and job satisfaction. florida atlantic university: dissertation abstract PHD.
- poxes, a. (2004). communication and organizational climate in the administration of NCAA intercollegiate athletic programs in the southeast united state. dissertation abstract PHD: the university of sothern mississippi.
- taylor, a. h., & schatz, s. (2011). Measuring the Effectiveness of Stress Prevention Programs in Military Personnel. *Lecture Notes in Computer Science* , 636-646.
- timmerman, t. a. (1997). a closer look at the personality characteristics of out placed executives. *journal of business and psychology*, 12, 55-56.
- smith, m. a., & canger, j. m. (2004). effects of supervisor big five personality on subordinate attitudes. *journal of business and psychology*, 18, 464-491.
- stevens, d. j. (2005). the correlation of job satisfaction and worker productivity in the market data industry. dissertation abstract PHD: capella university.
- suppa, a., & sandrozardini, a. (2011). The Implementation of a Performance Management System in the Italian Army. *Communications in Computer and Information Science* , 139-146.
- zhang, l. f. (2005). does thinking for a balanced use of thinking styles enhance students' achievement? *journal of personality and individual differences*, 38, 1135-1147.