

نیازسنجی آموزشی گروه‌های شغلی قضات بر اساس رویکرد شایستگی (مطالعه موردی: مجتمع‌های قضایی استان تهران)

مزگان قشلاقی^{۱*}، محمود حقانی^۲، یوسف محمدی مقدم^۳

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۱۲/۲۱ - تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۲/۱۰)

چکیده

اجرای اقدامات ارزش‌آفرین و تحول‌گرایانه در حوزه مدیریت منابع انسانی همراستای با دیگر راهبردها و کارکردهای سازمان شایستگی‌های محوری سازمان را توسعه خواهد داد. هدف اصلی این پژوهش نیازسنجی آموزشی گروه‌های شغلی قضات در میان مجتمع‌های قضایی استان تهران است. جامعه آماری این تحقیق را قضات مجتمع‌های قضایی استان تهران به تعداد ۳۰۰ نفر تشکیل می‌دهند. با روش نمونه‌گیری از جامعه محدود تعداد ۱۷۶ نفر از آنها به عنوان نمونه آماری انتخاب شده‌اند. روش تحقیق، توصیفی از نوع پیمایشی است و برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است که روایی آن به روش محتوا و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ که برابر با ۰/۹۳۷ بوده، تایید گردیده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل عاملی اکتشافی و آزمون فریدمن با نرم افزار اس. پی. اس. استفاده شده است. نتایج نشان داد مهارت‌های ادراکی، مهارت‌های تصمیم‌گیری، هوش اجتماعی، توانایی علمی، پایبندی به اصول اخلاقی و مهارت‌های فردی در تعیین نیازهای آموزشی گروه‌های شغلی قضات تأثیر دارند. همچنین یافته‌ها نشان داد که هوشمندی، اعتماد به نفس و رعایت عدالت بیشترین اهمیت را در میان شاخص‌های شناسایی شده در این تحقیق داشته‌اند.

واژگان کلیدی: نیازسنجی آموزشی، گروه‌های شغلی قضات، شایستگی، مجتمع‌های قضایی استان تهران

۱- کارشناس ارشد مدیریت دولتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، تهران، ایران.

* پست الکترونیک نویسنده پاسخگو: mojan1352gh@gmail.com

۲- استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۳- استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه علوم انتظامی امین، تهران، ایران.

مقدمه

با توجه به اهمیت روز افزون سرمایه انسانی در تحقق اهداف و استراتژی سازمان‌ها، موضوع مدیریت سرمایه انسانی به عنوان رویکردی استراتژیک به مدیریت با ارزش‌ترین سرمایه انسانی، بیش از پیش مورد توجه سازمان‌ها قرار گرفته است (عباس زادگان و ترک زاده، ۱۳۸۶). توجه به منابع انسانی و توسعه و توانمندسازی آن که ارزشمندترین سرمایه‌های سازمانی محسوب می‌شوند و محور توانایی و دانش افزایی در کلاس جهانی هستند، مؤید این واقعیت است که انسان شریک راهبردی و تعیین کننده در سازمان‌ها مد نظر قرار گرفته و پرورش و توسعه منابع انسانی موجب توسعه همه جانبه و متوازن است. بنابراین اجرای اقدامات ارزش آفرین و تحول گرایانه در حوزه مدیریت منابع انسانی و ابعاد مختلف آن، همتراز با دیگر کارکردهای راهبردی و موثر سازمان، شایستگی‌های محوری را فراهم خواهد آورد.

آموزش و بهسازی به تلاش برنامه‌ریزی شده‌ای اشاره می‌کند که به وسیله یک سازمان برای تسهیل یادگیری رفتار مرتبط با شغل بر روی بخشی از کارکنان اعمال می‌شود (عباس پور، ۱۳۸۸). فرآیند آموزش نیز خود از پنج مرحله تشکیل شده است که شناسایی و تشخیص نیازهای آموزشی اولین گام این فرآیند می‌باشد (سعادت، ۱۳۹۰). توسعه و بهبود منابع انسانی مستلزم شناسایی نیازهای آموزشی متناسب با هر شغل برای کارکنان آن شغل می‌باشد. تبیین نیازهای آموزشی در واقع سنگ زیرین برنامه ریزی آموزشی متناسب با هر شغل برای کارمندان آن شغل است (شریف زاده و عبدی، ۱۳۸۷). به اذعان بسیاری از صاحب‌نظران، یادگیری کارکنان، کارآموزی و ابتکارات بهبود عملکرد، باید با نیاز سنجی آغاز شود. از طرفی، نیازهای آموزشی کارکنان نیز باید متناسب با مختصات و الزامات ساختاری و وظیفه‌ای هر شغل و در ارتباط با کل سازمان شناسایی و تعیین شوند. بنابراین این پژوهش به دنبال احصاء نیازهای آموزشی گروه‌های شغلی در میان قضاات است.

در این میان گروه شغلی قضاات نیز به مجموعه‌ای از نیازهای آموزشی مرتبط با شغل خود نیازمند است و نیز با وجود اینکه لازمه انجام مناسب این شغل دارا بودن مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها و انگیزه‌ها به منظور انجام وظایف محوله به نحوی مطلوب است اما متأسفانه شاهد این مساله هستیم که رویکردی سیستماتیک و جامع جهت شناسایی نیازهای آموزشی آنان که در بر دارنده نیازهای آموزشی این گروه شغلی باشد وجود ندارد و دوره‌های آموزشی اجرا شده و همچنین

نیازهای آموزشی تعیین شده ظاهراً شایستگی لازم جهت برآورده ساختن نیازهای شغلی این گروه شغلی را ندارند و تحقیقات زیادی در این زمینه انجام نشده است و تحقیقاتی که تا کنون نیز انجام شده‌اند از جامعیت لازم برخوردار نیستند و کارکنان و قضات نیز از کم و کیف آموزش‌ها ناراضی بوده و هنگامی که یک قانون تغییر نموده یا قانون جدیدی ارائه می‌گردد هماهنگی میان قضات وجود ندارد. یکی از رویکردهایی که در زمینه تعیین نیازهای آموزشی قضات می‌تواند موثر باشد، شناسایی الگویی در این زمینه است. بر این اساس به منظور تشخیص نیازهای آموزشی قضات باید به شناسایی شایستگی‌های شغلی آنها و سپس تدوین نیازهای آموزشی آنان بر اساس این شایستگی‌ها پرداخت (کرمی، ۱۳۸۶). اگر نیازهای آموزشی بر اساس شایستگی‌های گروه شغلی قضات صورت پذیرد در این صورت، آنها در مواردی تحت آموزش قرار می‌گیرند که لازمی‌شان است و می‌تواند آنان را در انجام امور محوله به نحو کارا و اثربخش یاری رساند. در مجموع این تحقیق به شناسایی نیازهای آموزشی گروه‌های شغلی قضات می‌پردازد و متغیرهای موجود در آن همچون ویژگی‌های زیربنایی فردی، مهارت‌های ادراکی، تصمیم‌گیری، هوش اجتماعی، توان علمی و پایبندی به اصول اخلاقی را به عنوان متغیرهای مستقل در شناسایی نیازهای آموزشی گروه‌های شغلی قضات در مجتمع‌های قضائی استان تهران در نظر می‌گیرد و به این سوال اساسی پاسخ می‌دهد که: نیازهای آموزشی گروه‌های شغلی قضات با استفاده از رویکرد شایستگی در مجتمع‌های قضائی استان تهران کدام‌اند؟

مروری بر مبانی نظری

آموزش و مفهوم نیازسنجی آموزشی

آموزش می‌تواند به عنوان فرایند اکتساب توانایی یا نگهداری و حفظ توانایی موجود تعریف شود. اساساً آموزش در بخش‌های مختلف به دنبال تدارک تجربیاتی است تا رفتار کارکنان را در قلمروهای مهارت‌ها، دانش و نگرش توسعه و بهبود بخشد (هامبلین، ۱۹۷۴). لانگ فورد و نیوکومب آموزش را به عنوان فرآیند برنامه‌ریزی شده برای تغییر نگرش، دانش یا مهارت‌ها از طریق تجارب یادگیری می‌دانند تا از این رهگذر عملکرد افراد در یک فعالیت یا مجموعه‌ای از فعالیت‌ها به شکل مؤثری تغییر یابد. هدف آن نیز در محیط کار عبارت است از توسعه توانایی‌های افراد و نیز برطرف کردن نیازهای حال و آینده سازمان. فیلیپو بر این باور است که هدف آموزش عبارت است از تجهیز کارکنان با دانش، مهارت و

نگرش‌های درست و اساساً افزایش دانش و مهارت‌های کارکنان منجر به افزایش نتایج و تأثیرات زیر می‌شود:

الف) افزایش بهره‌وری

ب) کاهش نظارت

ج) افزایش ثبات و انعطاف‌پذیری (آرمانی و خسروی، ۱۳۹۲: ۷۸).

به نظر می‌رسد که اگر آموزش نیروی انسانی به سمت و سوی نیازهای سازمان سوق داده نشود، سرمایه‌گذاری صورت گرفته در این حوزه اثربخشی لازم برای سازمان به همراه نداشته و سازمان از این سرمایه‌گذاری منتفع نخواهد شد. از این رو محققان حوزه منابع انسانی رویکردهای مختلفی را برای جهت دهی به آموزش‌ها و هم راستاسازی آنها با نیازهای سازمان ارائه داده‌اند که یکی از بهترین این رویکردها، طراحی و اجرای آموزش‌های سازمانی با رویکرد شایستگی و بر مبنای مدل‌های شایستگی است. سیستم‌های آموزشی عمدتاً از چهار خرده سیستم نیازسنجی، طراحی اجرا و ارزیابی تشکیل شده‌اند.

شریف‌زاده و عبدی (۱۳۸۷) نیازهای آموزشی چنین تعریف می‌کنند: تغییرات مطلوبی که در فرد یا افراد یک سازمان از نظر دانش، مهارت و یا رفتار باید به وجود آید تا فرد و یا افراد مزبور بتوانند وظایف و مسئولیت‌های مربوط به شغل خود را در حد مطلوب، قابل قبول و منطبق با استانداردهای کاری انجام داده و در صورت امکان زمینه‌های رشد و تعالی کارکنان را در ابعاد مختلف به وجود آورد. نیازسنجی عبارت است از فرآیندی که نیازها را شناسایی و در خصوص اولویت‌ها تصمیم‌گیری می‌کند (ماتسون، ۱۹۹۵). در تعریف دیگری نیازسنجی آموزشی؛ عبارتست از برآورد تغییرات کیفی و کمی در نحوه ایفای وظایف و فعالیت‌های شغلی کارمند با استفاده از کارآموزی یا اجرای برنامه آموزشی تا در نتیجه کارایی او به حداکثر افزایش یابد (کاظمی، ۱۳۸۰).

فرآیند نیازسنجی مستلزم استفاده و به کارگیری از ابزارهای تجزیه و تحلیل دقیق و علمی است و با روش‌های مختلفی قابل انجام است: برخی از این روش‌ها عبارتند از:

۱. روش نیازسنجی نظام‌مند

۲. روش نیازسنجی مبتنی بر تجزیه و تحلیل شغل

۳. روش نیازسنجی استاندارد محور

۴. روش نیازسنجی مبتنی بر دستورالعمل

۵. روش نیازسنجی دایکوم (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۰)

الگوهای نیازسنجی آموزشی

شاید مهم‌ترین فعالیت در انجام نیازسنجی آموزشی تعیین الگو باشد. انتخاب و یا طراحی الگو برای نیازسنجی باعث تسهیل و افزایش دقت و اعتبار فرآیند نیازسنجی می‌شود. با انتخاب الگو برای نیازسنجی با یک نقشه از پیش طرح‌ریزی شده پا به این عرصه گذاشته می‌شود و روش‌ها و رویه‌ها از قبل مشخص و معین می‌شود. الگوهای مطرح شده در زمینه نیازسنجی گاه در سطوح سازمانی، شغلی و فردی هستند و برخی نیز عمومی می‌باشند. در ادامه به برخی از الگوهای نیازسنجی آموزشی اشاره می‌گردد.

الگوی کلاین

به نظر کلاین نیازسنجی در تمام سطوح (محلی، ملی، منطقه‌ای، مدرسه‌ای) مستلزم توجه به چهار مرحله زیر است:

مرحله اول: شناسایی کلیه هدف‌های امکان‌پذیر.

مرحله دوم: مرتب کردن هدف‌ها بر حسب اهمیت آنها.

مرحله سوم: مشخص کردن شکاف و فاصله بین عملکرد مورد انتظار (هدف‌ها) و عملکرد واقعی (در صحنه عمل).

مرحله چهارم: مشخص کردن اولویت‌ها برای اجرا (ترک زاده و عباس زادگان، ۱۳۷۹).

الگوی نیازسنجی جهانی

این الگو توسط موسسه جهانی آموزش و پرورش و نوسازی و به همکاری سازمان‌های ایالتی و منطقه‌ای واقع در پنج ایالت آمریکا تدوین شده است. این الگو مشتمل بر ۱۷ فعالیت مجزاست که مشارکت کمیته‌ها و گروه‌های مختلف را در چرخه نیازسنجی امکان‌پذیر می‌کند. این الگو برای اجرای مطالعات نیازسنجی در تمامی سطوح قابل کاربرد است. هدف‌های اصلی این الگو عبارتند از:

- شناسایی نیازهای آموزشی
- طبقه‌بندی نیازهای شناسایی شده بر حسب اولویت یا اهمیت.
- بیان ارزش‌ها یا عقایدی که کمیته‌ها می‌توانند در مورد آنها به توافق برسند.

- ارائه خلاصه‌ای از پیشنهادها که بتوان برای برطرف کردن نیازهای آموزشی شناسایی شده مطرح نمود (فتحی، ۱۳۸۲)

الگوی کافمن و هرمن

کافمن و هرمن نیاز سنجی آموزشی را در یک زمینه برنامه‌ریزی آموزشی استراتژیک مد نظر قرار داده‌اند. اهداف نیاز سنجی به زعم آنان عبارتست از:

- تشخیص نیازها جهت انتخاب اقدامات درست در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی با هدف افزایش میزان کارایی و اثربخشی.
- فراکنشی عمل کردن در مقابل تغییرات.
- رفع تعارضها و دستیابی به یک زمینه مشترک و خواسته‌های مشترک برای تعیین نتایج مورد نظر.
- الگوی پیشنهادی این صاحب نظران یک الگوی عمومی فرآیندی است که می‌توان آن را در سطوح مختلف سازمانی، شغلی و فردی مورد استفاده قرار داد (عباس زادگان و ترک زاده، ۱۳۷۹).

مفهوم شایستگی و الگوهای آن

در رابطه با شایستگی تعاریف متعددی ارائه شده است. فرهنگ آکسفورد، شایستگی را به عنوان قدرت، توانایی و ظرفیت انجام دادن یک وظیفه تعریف می‌کند.

شایستگی، ترکیبی است از دانش، رفتار و مهارت‌های صریح و ضمنی که توانایی و ظرفیت اجرای اثربخش وظایف را به افراد می‌دهد (حاجی کریمی و همکاران، ۱۳۹۱).

شایستگی عبارتست از هر گونه دانش، مهارت یا ویژگی شخصی که یک فرد را قادر می‌سازد تا عملکرد موفقیت آمیز را به نمایش بگذارد (دراگانادیس^۱ و همکاران، ۲۰۰۶).

در جامع‌ترین تعریف می‌توان گفت شایستگی، عامل کلیدی در بقای سازمان‌ها به مجموعه دانش، مهارت‌ها، خصوصیات شخصیتی، علائق، تجارب و توانمندی‌های مرتبط با شغل اطلاق می‌شود که فرد را در عملکرد شغلی خود موفق می‌کند (بورنت و داچ، ۲۰۰۶).

شایستگی عموماً به عنوان مجموعه رفتارها یا فعالیت‌های مرتبط، انواع دانش، مهارت‌ها و انگیزه‌ها می‌باشد که پیش نیازهای رفتاری، فنی و انگیزشی برای عملکرد موفقیت‌آمیز در یک نقش یا شغل مشخص می‌باشد (مومنی، شریعتمداری و نادری، ۱۳۸۷).

الریچ و همکاران، شایستگی را توانایی افزایش ارزش در کسب و کار می‌دانند. به عبارتی، شایستگی باید بر فرآیند تغییر شرایط کسب و کار تمرکز داشته باشد تا بتوان به مزیت رقابتی پایدار دست یافت (اوتارخانی و علاالدینی، ۱۳۹۰).

مک کل لند شایستگی را به عنوان ویژگی‌هایی توصیف می‌کند که بر عملکرد برتر تأکید دارند (کیائو^۱، ۲۰۰۹). از نظر او، شایستگی عبارت است از ترکیبی از انگیزه‌ها، ویژگی‌ها، خودانگاری‌ها، نگرش‌ها یا ارزش‌ها، دانش محتوایی و یا مهارت‌های رفتاری شناختی؛ هر ویژگی فردی که به طور قابل اعتماد قابل اندازه‌گیری یا سفارش است و می‌تواند برای تمایز قایل شدن بین کارکنان عالی و متوسط نشان داده شود (زوک^۲، ۲۰۰۶). بویاتزیس^۳ شایستگی‌ها را به عنوان ویژگی‌های زمینه‌ای یک فرد توصیف می‌کند به صورت علی (تغییر در یک متغیر، علت تغییر در متغیر دیگر است) به عملکرد شغلی اثربخش مربوط می‌شود (دراگانادیس و همکاران، ۲۰۰۶).

اسپنسر و اسپنسر تعریف تفصیلی‌تری را بیان کرده‌اند: شایستگی، «یک ویژگی و خصیصه اصلی و درونی یک فرد است که به طور علی با عملکرد مؤثر یا برتر معیار مرجع^۴ در یک شغل یا موقعیت در ارتباط است» (اسپنسر و اسپنسر^۵، ۱۹۹۳).

شایستگی^۶ در مفهومی گسترده به عنوان یک روش گفتار منحصر به فرد، دانش، مهارت‌ها^۷، ارزش‌ها^۸، گرایش‌ها، رفتارها، جریانات عادی و الگوهای تفکری تعریف می‌شود که افراد یا گروه‌ها می‌توانند به طور مؤثر و موفقیت‌آمیز برای حل مشکلات و رو به رو شدن با چالش و فرصت‌ها به کار برند (کاسترو و همکاران^۹، ۲۰۰۸).

1- Qiao

2- Zook

3- Boyatzis

4- Criterion-Referenced Performance

5- Spencer & Spencer

6- Competency

7- Skills

8- Values

9- Castro & et al

از نظر بویاتزیس (۱۹۸۲، ۱۹۹۵) شایستگی به طور کلی بر روی صفات و ویژگی‌های اساسی یک شخص تأکید دارد. این صفات می‌توانند انگیزش، رفتار، مهارت و تصور فرد از نقش اجتماعی و یا مجموعه‌ای از دانش باشد که فرد در انجام کارها و فعالیت‌ها، از آنها استفاده می‌کند. این رویکرد با رویکرد رابرتسون، کالینان و بارترا (۲۰۰۳) در تقابل است که شایستگی مجموعه‌ای از رفتارهایی است که به عنوان وسیله برای رسیدن به نتایج و یا پیامدهای مطلوب به کار می‌رود. رویکرد نخست که در تعاریف اسپنسر و اسپنسر (۱۹۹۳) و دیگران نیز دیده می‌شود، رویکرد صفت مدار و رویکرد دوم، رویکرد رفتار مدار نامیده می‌شود. به عبارت دیگر در رویکرد نخست شایستگی معادل ویژگی‌های اساسی و در دومی، مجموعه‌ای از رفتارهاست. وار و کونور (۱۹۹۲) این تقابل دو دیدگاه را تقابل دو دیدگاه سنتی الگوی ارزیابی ویژگی‌های شخص (بویاتزیس، ۱۹۹۵) و دیدگاه جدیدتر الگوی موقعیت شغلی (رابرتسون، کالینان و بارترا، ۲۰۰۲) می‌دانند.

در رابطه با شایستگی و عناصر آن الگوهای متعددی از سوی محققان ارائه شده است. مک کلند در مدل کوه یخ، شایستگی را شامل ۶ عنصر مهارت‌ها، دانش، نقش اجتماعی، خویشتن‌شناسی، ویژگی (صفت) اختصاصی و انگیزه می‌داند. در این مدل عناصری که در بالای کوه یخ قرار دارند (دانش و مهارت) به سهولت قابل شناسایی و اندازه‌گیری هستند ولی عناصری که در سطوح پایین‌تر آن قرار دارند (نقش اجتماعی، خویشتن‌شناسی، ویژگی و انگیزه) به سختی شناسایی می‌شوند، در حالیکه در بیشتر موارد این عناصر مهم و قابل توجه هستند (دیانتی و عرفانی، ۱۳۸۸).

بابهام و مایر^۱ (۱۹۹۶) در کتاب شایستگی‌ها و موفقیت‌های سازمانی^۲ مدلی را ارائه می‌نمایند که در آن شایستگی به سه دسته تقسیم شده‌اند: شایستگی‌های رفتاری^۳: آنچه یک فرد می‌گوید یا انجام می‌دهد که در عملکرد خوب یا ضعیف وی تأثیر می‌گذارد؛ شایستگی‌های دانشی^۴: آنچه یک فرد درباره حقایق، فناوری، یک حرفه، رویه‌ها، یک شغل، یک سازمان و غیره می‌داند. شایستگی انگیزشی^۵: در مورد اینکه فرد چه احساسی درباره یک شغل، سازمان یا مکان جغرافیایی دارد، (محمودی، متین و بحرایی، ۱۳۹۱).

1- Byham & Moyer

2- Competencies and Organizational Success

3- Behavioral Competency

4- Knowledge Competency

5- Motivational Competency

بویاتزیز (۱۹۸۲) طی پژوهشی که در ۱۲ سازمان مختلف انجام داده است، الگوی شایستگی ارائه کرده که شامل ۲۱ عنصر مجزا است که در یک قالب منطقی برای هر سازمانی قابل استفاده است. این الگو شامل ۶ شاخه مدیریت هدف و عمل، رهبری، منابع انسانی، هدایت زیردست، توجه به دیگران و دانش خاص می‌باشد (اوشین^۱، ۲۰۰۲: ۴۲).

مدل شایستگی اسپنسر و اسپنسر که حاصل ۲۸۶ مطالعه مکرر بوده است، در برگزیده ۲۱ شایستگی عمومی می‌باشد که در قالب ۶ گروه مجزا شامل گروه موفقیت و اقدام، گروه خدمات انسانی و یاری دهنده، گروه تأثیر و نفوذ، گروه مدیریتی، گروه شناختی و اثربخشی مشخص ارائه شده است. این الگو شباهت‌های موجود بین تمام کارهای مدیریتی را نشان می‌دهد، اما قادر نیست در کار خاصی به مرحله اجرا برسد. مقدمات اساسی این الگو شبیه صلاحیت‌های مقدماتی بویاتزیز (۱۹۸۲) و صلاحیت‌های شرودر (۱۹۸۹) است (قرایی پور، ۱۳۸۲).

پیشینه پژوهش

زنجیریانی، اشتیاقی و رازنهان (۱۳۹۱) رویکرد چند معیاره و تلفیقی نیازسنجی آموزشی بر مبنای تحلیل شایستگی‌های کارکنان را مورد مطالعه قرار دادند. روش مورد استفاده در این مطالعه، شامل شناسایی شایستگی‌های کلیدی کارکنان، ترسیم مدل سلسله مراتبی معیارها و شاخص‌های نیازسنجی، به کارگیری تکنیک فرایند تحلیل سلسله مراتبی ارزیابی و رتبه بندی کارکنان از دیدگاه شاخص‌های شایستگی و شناسایی نیازهای آموزشی کارکنان بر مبنای تحلیل، (سلسله مراتبی) فاصله موجود کارکنان با رتبه‌های برتر در شایستگی‌ها است.

حاج کریمی و همکاران (۱۳۹۰) به طراحی مدل شایستگی‌های مدیران منابع انسانی بخش دولتی در ایران پرداختند. بدین منظور آنها یک مدل ابتکاری، متشکل از شایستگی‌های هوشی، شایستگی‌های مدیریتی، شایستگی‌های مدیران منابع انسانی و ارزش آفرینی منابع انسانی با استفاده از گروه کانونی طراحی کردند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که شایستگی‌های هوشی بر شایستگی‌های مدیریتی و شایستگی‌های مدیران منابع انسانی تاثیرگذار بوده و شایستگی‌های مدیریتی بر شایستگی‌های مدیران منابع انسانی اثرگذار هستند.

افضل آبادی و همکاران (۱۳۸۹) نیازسنجی موفق آموزشی با استفاده از مدل شایستگی‌های سازمانی (مطالعه موردی: شرکت جهاد نصر یزد) را مورد مطالعه قرار دادند. آنها با استفاده از خبرگان سازمانی و مستندات موجود شایستگی‌های سازمان را شناسایی کرده و با استفاده مدل کانوفازی و آزمون‌های ناپارامتریک آماری کلیه شایستگی‌های مورد تجزیه و تحلیل قراردادند و سپس اولویت بندی نمودند و الگوی پیشنهادی در سه حوزه شایستگی‌ها مشخص ارائه شد و در نهایت ارتباط بین مدل‌های شایستگی و برنامه‌ریزی آموزشی مشخص و برنامه پیشنهادی آموزش تدوین گردید.

ایگبال (۲۰۱۱) نیز در مقاله‌ای با عنوان مفاهیم در حال رشد و کاربردهای نیازسنجی آموزشی، پیشینه مطالعات مرتبط با نیازسنجی آموزشی را با هدف تفهیم مفاهیم توسعه‌ای و درک مزیت‌ها و کاربردهای چندگانه نیازسنجی آموزشی به رشته تحریر در آورده است. عماد و همکارانش (۲۰۰۸) در تحقیقی با عنوان «تناقضات موجود در زمینه تجربیات آموزشی و ارزیابی شایستگی» ضعف‌ها و نیز تعارضات موجود در سیستم آموزشی و تربیتی ناوگان دریایی کانادا را که بر آموزش و ارزیابی مبتنی بر شایستگی پایه‌ریزی شده بود، مشخص و علل موفق نشدن این سیستم آموزشی را مستند کرد. در حوزه مطالعات خارج از کشور، مولف (۲۰۰۳) در تحقیقی با عنوان «نیازسنجی برای برنامه کمکی به کارکنان در بیمارستان کالافونگ» و با هدف شناسایی احساسات، تجارب و نیازهای کارمندان بیمارستان والافونگ، به تعیین نیاز برای یک برنامه کمک به کارکنان پرداخت. میل و روبرت (۲۰۰۲) به منظور بررسی سنجش نیازهای تربیتی و سازمانی برای آموزش کارکنان در بیمارستان‌های روانپزشکی NHS بر روی ۷۲ نفر از کارکنان و ۳۲ بیمار با ابزار پرسشنامه، مصاحبه و مشاهده و استفاده از آمار توصیفی به این نتایج دست پیدا کردند که رویکردی سیستمی باید برای نیازسنجی آموزشی مد نظر قرار گیرد.

با ابتناء بر مطالعات انجام شده در داخل و خارج از کشور در حوزه مرتبط با موضوع این پژوهش، عناصر شایستگی مورد بررسی برای نیازسنجی گروه‌های شغلی قضات گردآوری شد (جدول شماره ۱) و مدل مفهومی به شرح شکل ۱ ترسیم گردید.

جدول ۱- ابعاد و عناصر شایستگی در تحقیق حاضر

عوامل	ابعاد	برخی از منابعی که به این مولفه اشاره کرده‌اند:
مهارت‌های ادراکی	هوشمندی	(دانایی فرد، عادل آذر و شیرزادی، ۱۳۹۱)
	تجزیه و تحلیل (تفکر سیستمی)	(کریمی، صالحی عمران و خشنودی، ۱۳۹۱)، (افضل آبادی و همکاران، ۱۳۸۹) (محمدی زنجیرانی، اشتیاقیان و رازنهان، ۱۳۹۱) (مومنی مهموئی، شریعتمداری و نادری، ۱۳۸۷)، (محمودی، متین و بحیرایی، ۱۳۹۱)
	ابهام زدایی	(گودرزی، کوزه چیان و احسانی، ۱۳۸۲)
	ژرف نگری	(گودرزی، کوزه چیان و احسانی، ۱۳۸۲)
مهارت‌های تصمیم‌گیری	قاطعیت	(دانایی فرد، عادل آذر و شیرزادی، ۱۳۹۱)، (کریمی، صالحی عمران و خشنودی، ۱۳۹۱) (مومنی مهموئی، شریعتمداری و نادری، ۱۳۸۷)، (مصدق خواه و ساکت چقوش، ۱۳۹۰)
	تحمل ابهام	(مومنی مهموئی، شریعتمداری و نادری، ۱۳۸۷)
	پذیرفتن مسئولیت	(دانایی فرد، عادل آذر و شیرزادی، ۱۳۹۱)، (کریمی، صالحی عمران و خشنودی، ۱۳۹۱) (محمدی زنجیرانی، اشتیاقیان و رازنهان، ۱۳۹۱)، (میرسپاسی و غلام زاده، ۱۳۸۸)
هوش اجتماعی	ارتباط موثر	(گودرزی، کوزه چیان و احسانی، ۱۳۸۲)
	آداب اجتماعی	(گودرزی، کوزه چیان و احسانی، ۱۳۸۲)
	غلبه بر اضطراب	(ناصری فر، سعادت و معصوم زاده، ۱۳۸۸)
توانایی علمی	دانش و معلومات تخصصی	(محمدی زنجیرانی، اشتیاقیان و رازنهان، ۱۳۹۱)، (جابلقیان، ۱۳۸۸)
	قدرت حل مساله	(دانایی فرد، عادل آذر و شیرزادی، ۱۳۹۱)، (مومنی، شریعتمداری و نادری، ۱۳۸۷) (مصدق خواه و ساکت چقوش، ۱۳۹۰)، (عریضی، خشوعی و نوری، ۱۳۹۱)
	استفاده کارا از فناوری‌های موجود	(کریمی، صالحی عمران و خشنودی، ۱۳۹۱)، (افضل آبادی و همکاران، ۱۳۸۹) (میرسپاسی و غلام زاده، ۱۳۸۸)
	رعایت عدالت	(مصدق خواه و ساکت چقوش، ۱۳۹۰)، (میرسپاسی و غلام زاده، ۱۳۸۸) (طالقانی و همکاران، ۱۳۸۹)

(میرسپاسی و غلام زاده، ۱۳۸۸)، (طالقانی و همکاران، ۱۳۸۹)	پرهیزکاری	پایبندی به اصول اخلاقی
(طالقانی و همکاران، ۱۳۸۹)	امانت داری	
(دانایی فرد، عادل آذر و شیرزادی، ۱۳۹۱)، (محمودی، متین و بحیرایی، ۱۳۹۱)	تعهد به ارزش‌ها	مهارت‌های فردی
(گودرزی، کوزه چیان و احسانی، ۱۳۸۲)	قانون مداری	
(کریمی، صالحی عمران و خشنودی، ۱۳۹۱)، (میرسپاسی و غلام زاده، ۱۳۸۸)	صداقت	
(طالقانی و همکاران، ۱۳۸۹)	روحیه خدمت‌گرایی	
(دانایی فرد، عادل آذر و شیرزادی، ۱۳۹۱)، (کریمی، صالحی عمران و خشنودی، ۱۳۹۱)	بصیرت	
(مصدق خواه و ساکت چقوش، ۱۳۹۰)	ثبات عملکرد	
(دانایی فرد، عادل آذر و شیرزادی، ۱۳۹۱)، (کریمی، صالحی عمران و خشنودی، ۱۳۹۱)	اعتماد به نفس	
(ناصری فر، سعادت و معصوم زاده، ۱۳۸۸)	اطلاعات در یک حوزه خاص	
(کریمی، صالحی عمران و خشنودی، ۱۳۹۱)، (میرسپاسی و غلام زاده، ۱۳۸۸)	مدیریت زمان	

سوال‌های پژوهش

سوال اصلی تحقیق:

موضوعات آموزشی گروه‌های شغلی قضات با استفاده از رویکرد شایستگی در مجتمع‌های قضائی استان تهران کدام اند؟

سوالات فرعی تحقیق:

۱- موضوعات آموزشی گروه‌های شغلی قضات در زمینه مهارت‌های ادراکی در مجتمع‌های قضائی استان تهران شامل چه نیازهایی است؟

۲- موضوعات آموزشی گروه‌های شغلی قضات در زمینه مهارت‌های تصمیم‌گیری در مجتمع‌های قضائی استان تهران شامل چه نیازهایی است؟

- ۳- موضوعات آموزشی گروه‌های شغلی قضات در زمینه هوش اجتماعی در مجتمع‌های قضائی استان تهران شامل چه نیازهایی است؟
- ۴- موضوعات آموزشی گروه‌های شغلی قضات در زمینه توانایی علمی در مجتمع‌های قضائی استان تهران شامل چه نیازهایی است؟
- ۵- موضوعات آموزشی گروه‌های شغلی قضات در زمینه پایبندی به اصول اخلاقی در مجتمع‌های قضائی استان تهران شامل چه نیازهایی است؟
- ۶- موضوعات آموزشی گروه‌های شغلی قضات در زمینه مهارت‌های فردی در مجتمع‌های قضائی استان تهران شامل چه نیازهایی است؟
- ۷- موضوعات آموزشی گروه‌های شغلی قضات در مجتمع‌های قضائی استان تهران به ترتیب اولویت کدام اند؟

روش‌شناسی پژوهش

تحقیق حاضر به لحاظ هدف، کاربردی است و از حیث روش نیز می‌توان آن را یک تحقیق توصیفی-پیمایشی برشمرد. در این تحقیق با بهره‌گیری از مطالعات کتابخانه‌ای و مرور مطالعات پیشین در رابطه با نیازسنجی آموزشی، به ارائه یک چارچوب نظری در رابطه با این موضوع پرداختیم. در این چارچوب، نیازهای آموزشی با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی تعیین شد و سپس این نیازهای بدست آمده با استفاده از آزمون فریدمن رتبه بندی شدند.

جامعه آماری این تحقیق شامل قضات مجتمع‌های قضایی استان تهران به تعداد ۳۰۰ قاضی می‌باشد. بر اساس جدول مورگان، تعداد ۱۷۶ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند و بر اساس نمونه‌گیری تصادفی ساده پرسشنامه در بین نمونه آماری توزیع گردید. ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق پرسشنامه محقق ساخته بوده که شامل ۲۵ گویه می‌باشد. این پرسشنامه بعد از گردآوری ابعاد و مولفه‌های شایستگی‌های شغلی از منابع مختلف مرتبط با موضوع تحقیق (جدول شماره ۱) تهیه و تنظیم گردید. روایی پرسشنامه استفاده شده به روش محتوایی (با اعمال نظرات اساتید و صاحب نظران) تایید شد و به منظور بررسی پایایی آن از آلفای کرونباخ بهره گرفته شد که ضریب

آلفای بدست آمده برابر با $0/937$ بوده که حاکی از پایایی مناسب پرسشنامه استفاده شده در این پژوهش می‌باشد.

یافته‌های پژوهش

بر اساس چارچوب نظری تحقیق، در ارتباط با نیازسنجی آموزشی گروه‌های شغلی قضات با رویکرد شایستگی، ۲۵ شاخص تدوین گردید. با استفاده از تحلیل عاملی برای طبقه بندی این شاخص‌ها در عوامل زیربنایی اقدام شده است. در انجام تحلیل عاملی، ابتدا باید از این مساله اطمینان حاصل شود که می‌توان داده‌های موجود را برای تحلیل مورد استفاده قرار داد. به عبارت دیگر آیا تعداد داده‌های مورد نظر برای تحلیل عاملی مناسب هستند یا خیر؟ بدین منظور از شاخص KMO و آزمون بارتلت استفاده می‌شود. شاخص KMO، شاخصی از کفایت نمونه گیری است که کوچک بودن همبستگی جزئی بین متغیرها را بررسی می‌کند. این شاخص در دامنه صفر و یک قرار دارد و اگر مقدار شاخص به یک نزدیک باشد، داده‌های مورد نظر برای تحلیل عاملی مناسب خواهند بود.

آزمون بارتلت به منظور بررسی فرض شناخته شده بودن ماتریس همبستگی استفاده می‌شود. در این آزمون اگر سطح معناداری (Sig) کمتر از 0.05 باشد، تحلیل عاملی برای شناسایی ساختار (مدل عاملی) مناسب است زیرا فرض شناخته شده بودن ماتریس همبستگی رد می‌شود.

نتیجه آزمون KMO که مقدار آن برابر با $0/838$ می‌باشد نشان دهنده این است که داده‌های مربوط، قابل تقلیل به تعدادی عامل‌های زیربنایی و بنیادی می‌باشند. همچنین عدد آزمون بارتلت ($5/611$) که در سطح خطای 0.01 معنی دار است، نشان می‌دهد که ماتریس همبستگی بین گویه‌ها، ماتریس واحد و همسانی نمی‌باشد. یعنی از یک طرف بین گواه‌های داخل هر عامل بستگی بالایی وجود دارد و از طرف دیگر بین گواه‌های یک عامل با گواه‌های دیگر هیچ گونه همبستگی مشاهده نمی‌شود. لذا می‌توان چنین نتیجه‌گیری نمود که ارتباط معنی‌داری بین گواه‌های این متغیر وجود دارد و امکان کشف ساختار جدید از داده‌ها امکان‌پذیر می‌باشد.

جدول ۲- شاخص KMO و آزمون بارتلت

۰/۸۳۸	شاخص KMO
۵/۶۱۱	آماره کای دو آزمون بارتلت
۳۰۰	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معناداری

بر اساس معیار کیزر تنها عامل‌هایی که مقدار ویژه آنها بیشتر از یک است به عنوان عامل‌های معنی دار در نظر گرفته می‌شوند و بقیه کنار گذاشته می‌شوند. همانطور که در جدول ۴-۴ مشاهده می‌شود مجموع مجذور بارهای عاملی استخراج شده (مقدار ویژه) برای شش عامل بالاتر از یک است در نتیجه در این پژوهش ۶ عامل اصلی وجود دارد. در مجموع تمامی ۶ عامل با مقادیر ویژه بالاتر از یک توانسته‌اند ۸۸/۵۳ درصد از واریانس ۲۵ گویه مربوط به پرسشنامه را تبیین کنند (جدول شماره ۳).

برای تفسیر عامل‌ها باید مشخص شود که کدامیک از بارهای عاملی باید به عنوان مقادیر معنی دار لحاظ گردند. هرچه میزان بار عاملی بیشتر باشد سطح معنی داری آنها در تفسیر ماتریس عاملی افزایش می‌یابد. استفاده از این معیار زمانی مناسب است که نمونه بیشتر از ۵۰ باشد. بنا بر نظر کلاین بارهای عاملی بزرگتر از ۰/۳ معنی دار، بزرگتر از ۰/۴ دارای سطح معنی داری بالا و بزرگتر از ۰/۵ بسیار معنی دار تلقی می‌شوند. همانطور که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود بارهای عاملی ۲۵ گویه در نظر گرفته شده بالاتر از ۰/۵ است که نشان دهنده معنی دار بودن همه گویه هاست. علاوه بر این با توجه به این جدول می‌توان گویه‌ها را دسته بندی کرد و بر اساس مفهوم و نام سوالات قرار گرفته شده در ستون مربوط به هر عامل، نام آن عامل را شناسایی کرد.

جدول ۳- واریانس کل تبیین شده

عامل‌ها	مقدار ویژه اولیه			مقدار ویژه عوامل استخراجی			مقدار ویژه عوامل استخراجی		
	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی
سوال ۱	۷/۰۵۵	۲۸/۲۲۱	۲۸/۲۲۱	۷/۰۵۵	۲۸/۲۲۱	۲۸/۲۲۱	۶/۱۰۳	۲۴/۴۱۴	۲۴/۴۱۴
سوال ۲	۶/۳۳۱	۲۵/۳۲۳	۵۳/۵۴۴	۶/۳۳۱	۲۵/۳۲۳	۵۳/۵۴۴	۵/۵۱۵	۲۲/۰۵۹	۴۶/۴۷۳
سوال ۳	۳/۵۴۱	۱۴/۱۶۴	۶۷/۷۰۸	۳/۵۴۱	۱۴/۱۶۴	۶۷/۷۰۸	۳/۶۶۹	۱۴/۶۷۵	۶۱/۱۴۷
سوال ۴	۲/۳۷۸	۹/۵۱۳	۷۷/۲۲۱	۲/۳۷۸	۹/۵۱۳	۷۷/۲۲۱	۲/۸۰۲	۱۱/۲۰۹	۷۲/۳۵۷
سوال ۵	۱/۸۰۶	۷/۲۲۵	۸۴/۴۴۶	۱/۸۰۶	۷/۲۲۵	۸۴/۴۴۶	۲/۳۸۸	۹/۵۵۲	۸۱/۹۰۹
سوال ۶	۱/۰۲۲	۴/۰۹۰	۸۸/۵۳۵	۱/۰۲۲	۴/۰۹۰	۸۸/۵۳۵	۱/۶۵۷	۶/۶۲۷	۸۸/۵۳۵
سوال ۷	۰/۴۴۳	۱/۷۷۱	۹۰/۳۰۶						
سوال ۸	۰/۳۶۱	۱/۴۴۶	۹۱/۷۵۲						

سوال ۹	۰/۲۵۶	۱/۰۵۹	۹۲/۸۱۱				
سوال ۱۰	۰/۲۳۶	۰/۹۴۴	۹۳/۷۵۵				
سوال ۱۱	۰/۲۰۹	۰/۸۳۵	۹۴/۵۹۰				
سوال ۱۲	۰/۱۸۶	۰/۷۴۴	۹۵/۳۳۴				
سوال ۱۳	۰/۱۶۴	۰/۶۵۶	۹۵/۹۹۰				
سوال ۱۴	۰/۱۴۵	۰/۵۸۰	۹۶/۵۷۰				
سوال ۱۵	۰/۱۴۱	۰/۵۶۵	۹۷/۱۳۵				
سوال ۱۶	۰/۱۳۸	۰/۵۵۰	۹۷/۶۸۶				
سوال ۱۷	۰/۱۲۳	۰/۴۹۲	۹۸/۱۷۸				
سوال ۱۸	۰/۱۰۱	۰/۴۰۴	۹۸/۵۸۲				
سوال ۱۹	۰/۰۸۷	۰/۳۴۹	۹۸/۹۳۱				
سوال ۲۰	۰/۰۷۶	۰/۳۰۵	۹۹/۲۳۷				
سوال ۲۱	۰/۰۷۰	۰/۲۸۱	۹۹/۵۱۷				
سوال ۲۲	۰/۰۴۷	۰/۱۸۹	۹۹/۷۰۷				
سوال ۲۳	۰/۰۳۲	۰/۱۲۹	۹۹/۸۳۶				
سوال ۲۴	۰/۰۲۴	۰/۰۹۶	۹۹/۹۳۲				
سوال ۲۵	۰/۰۱۷	۰/۰۶۸	۱۰۰				

جدول ۴- ماتریس عناصر چرخش یافته

	عاملها					
	۱	۲	۳	۴	۵	۶
سوال ۱					۰/۹۴۰	
سوال ۲		۰/۹۴۷				
سوال ۳		۰/۹۳۰				
سوال ۴		۰/۹۳۶				
سوال ۵				۰/۹۲۷		
سوال ۶		۰/۸۹۸				
سوال ۷				۰/۸۶۶		
سوال ۸						۰/۸۳۲
سوال ۹						۰/۸۵۲

سوال ۱۰					۰/۸۶۰
سوال ۱۱			۰/۹۶۸		
سوال ۱۲			۰/۹۵۳		
سوال ۱۳			۰/۸۹۲		
سوال ۱۴	۰/۹۷۱				
سوال ۱۵	۰/۹۱۶				
سوال ۱۶	۰/۸۹۳				
سوال ۱۷	۰/۹۳۵				
سوال ۱۸	۰/۹۳۱				
سوال ۱۹	۰/۹۲۲				
سوال ۲۰	۰/۹۰۶				
سوال ۲۱		۰/۹۱۹			
سوال ۲۲		۰/۹۱۶			
سوال ۲۳				۰/۹۰۸	
سوال ۲۴			۰/۹۰۰		
سوال ۲۵					۰/۸۴۹

با توجه به جدول ماتریس عناصر چرخش یافته (جدول شماره ۴) ۲۵ شاخص در نظر گرفته شده به شرح زیر در ۶ عامل دسته بندی می‌شوند.

عامل اول شامل سوال ۱۴ (رعایت عدالت)، سوال ۱۵ (پرهیزکاری)، سوال ۱۶ (امانت داری)، سوال ۱۷ (تعهد به ارزش‌ها)، سوال ۱۸ (قانون مداری)، سوال ۱۹ (صداقت) و سوال ۲۰ (روحیه خدمت گرایی) است، با توجه به عناوین و مفهوم گویه‌ها می‌توان دریافت که این گویه‌ها مربوط به پایبندی به عامل اصول اخلاقی می‌باشد.

عامل دوم شامل سوال ۲ (تجزیه و تحلیل (تفکر سیستمی)، سوال ۳ (ابهام زدایی)، سوال ۴ (ثرف نگری)، سوال ۶ (تحمل ابهام)، سوال ۲۱ (بصیرت) و سوال ۲۲ (ثبات عملکرد) است، با توجه به عناوین و مفهوم گویه‌ها می‌توان دریافت که این گویه‌ها مربوط به عامل مهارت‌های ادراکی می‌باشد.

عامل سوم شامل سوال ۱۱ (دانش و معلومات تخصصی)، سوال ۱۲ (قدرت حل مساله)، سوال ۱۳ (استفاده کارا از فناوری‌های موجود) و سوال ۲۴ (اطلاعات در یک حوزه خاص) است، با توجه به عناوین و مفهوم گویه‌ها می‌توان دریافت که این گویه‌ها مربوط به عامل توانایی علمی می‌باشد.

عامل چهارم شامل سوال ۵ (قاطعیت)، سوال ۷ (پذیرفتن مسئولیت) و سوال ۲۳ (اعتماد به نفس و خطرپذیری) است، با توجه به عناوین و مفهوم گویه‌ها می‌توان دریافت که این گویه‌ها مربوط به عامل مهارت‌های تصمیم‌گیری می‌باشد.

عامل پنجم شامل سوال ۱ (هوشمندی)، سوال ۱۰ (غلبه بر اضطراب) و سوال ۲۵ (مدیریت زمان) است، با توجه به عناوین و مفهوم گویه‌ها می‌توان دریافت که این گویه‌ها مربوط به عامل مهارت‌های فردی می‌باشد.

عامل ششم شامل سوال ۸ (ارتباط موثر) و سوال ۹ (آداب اجتماعی) است، با توجه به عناوین و مفهوم گویه‌ها می‌توان دریافت که این گویه‌ها مربوط به عامل هوش اجتماعی می‌باشد.

جدول ۵- نتیجه تحلیل عاملی اکتشافی (دسته بندی عوامل)

عامل	ابعاد
پایبندی به اصول اخلاقی	۱) رعایت عدالت (۲) تعهد به ارزش‌ها (۳) قانون مداری (۴) صداقت (۵) پرهیزکاری (۶) روحیه خدمت‌گرایی (۷) امانت‌داری
مهارت ادراکی	۱) تجزیه و تحلیل (تفکر سیستمی) (۲) ژرف‌نگری (۳) ابهام‌زدایی (۴) بصیرت (۵) ثبات عملکرد (۶) تحمل ابهام
توانایی علمی	۱) دانش و معلومات تخصصی (۲) درت حل مسئله (۳) اطلاعات در یک حوزه خاص (۴) استفاده کارا از فناوری‌های موجود
مهارت تصمیم‌گیری	۱) قاطعیت (۲) اعتماد به نفس و خطرپذیری (۳) پذیرفتن مسئولیت
مهارت‌های فردی	۱) هوشمندی (۲) غلبه بر اضطراب (۳) مدیریت زمان
هوش اجتماعی	۱) آداب اجتماعی (۲) ارتباط موثر

بعد از شناسایی عوامل و دسته‌بندی شاخص، به منظور اولویت‌بندی آنها از آزمون فریدمن استفاده گردید. خلاصه نتایج این آزمون در جدول شماره ۶ نشان داده شده است. همانگونه که مشاهده می‌شود، ابعاد هوشمندی و اعتماد به نفس و خطرپذیری و رعایت عدالت سه بعدی هستند که بیشترین اهمیت را در بین ابعاد دارا هستند و در رتبه‌های اول تا سوم قرار دارند. کمترین اهمیت

نیز به ابعاد تحمل ابهام، روحیه خدمت‌گرایی و تعهد به ارزش‌ها اختصاص دارد که در پایین‌ترین اولویت قرار گرفته‌اند.

جدول ۶- نتایج آزمون فریدمن (رتبه بندی ابعاد)

رتبه	ابعاد	میانگین رتبه	رتبه	ابعاد	میانگین رتبه
۱	هوشمندی	۱۹/۴۴	۱۴	تجزیه و تحلیل (تفکر سیستمی)	۱۸/۹۷
۲	اعتماد به نفس و خطرپذیری	۱۹/۲۱	۱۵	ابهام زدایی	۱۷/۸۸
۳	رعایت عدالت	۱۹/۱۴	۱۶	پذیرفتن مسئولیت	۱۷/۷۲
۴	قانون مداری	۱۹/۰۷	۱۷	مدیریت زمان	۱۷/۷۰
۵	امانت داری	۱۹/۰۲	۱۸	ثبات عملکرد	۱۷/۶۷
۶	قاطعیت	۱۸/۹۳	۱۹	ارتباط موثر	۱۶/۴۷
۷	دانش و معلومات تخصصی	۱۸/۸۱	۲۰	آداب اجتماعی	۱۶/۰۹
۸	اطلاعات در یک حوزه خاص	۱۸/۶۵	۲۱	استفاده کارا از فناوری‌های موجود	۱۵/۸۳
۹	صداقت	۱۸/۵۷	۲۲	ژرف نگری	۱۵/۷۰
۱۰	پرهیزکاری	۱۸/۲۱	۲۳	تحمل ابهام	۱۴/۷۰
۱۱	بصیرت	۱۸/۱۹	۲۴	روحیه خدمت‌گرایی	۱۴/۶۲
۱۲	قدرت حل مسئله	۱۸/۰۵	۲۵	تعهد به ارزش‌ها	۱۴/۳۱
۱۳	غلبه بر اضطراب	۱۸/۰۲			

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

این طرح پژوهشی با تمرکز بر نیازسنجی آموزشی قضات یکی از زمینه‌ها و زیرساخت‌های لازم و اساسی برای آموزش و توسعه توانمندی‌های قضات را فراهم خواهد آورد. بی تردید ارزیابی و تحلیل صحیح و دقیق نیازهای آموزشی، اولین گام اساسی در این راه محسوب می‌گردد. آموزش و توسعه شایستگی‌ها در قضات مستعد به عنوان یکی از فرآیندهای کلیدی سازمانی می‌تواند به بهبود عملکرد و آماده‌سازی آن‌ها برای پذیرش مسئولیت‌های دشوار آینده منتج شود. در این تحقیق با

مرور ادبیات و پیشینه تحقیق عوامل و مولفه هایی شناسایی شدند. سپس بر اساس مطالعات انجام شده مدل اولیه در ارتباط با عوامل موثر بر نیازهای آموزشی، طراحی گردید. سپس طراحی پرسشنامه و اعتبار سنجی آن مورد بررسی قرار گرفت و سپس با تدوین پرسشنامه نهایی داده‌ها برای آزمون مدل و بررسی عامل‌ها و ابعاد جمع آوری شد. با هدف پاسخ به سوالات تحقیق، داده‌های گردآوری شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی ۲۵ شاخص در نظر گرفته شده در ۶ عامل دسته بندی شدند. همچنین بر اساس آزمون فریدمن مشخص گردید که ابعاد شناسایی شده دارای اهمیت یکسانی نیستند و لذا می‌توان آنها را اولویت بندی نمود. بنابراین این ابعاد رتبه بندی شدند و اولویت آنها مشخص گردید. نتایج این تحقیق با برخی از یافته‌های مطالعات پیشین داخلی و خارجی مطابقت دارد. اغلب عوامل و ابعاد شناسایی شده در این پژوهش با ابعاد شناسایی شده توسط میل و روبرت (۲۰۰۲)، والاس و نیکل الیزابت (۱۹۸۴)، کرمی، صالحی و خشنودی فر (۱۳۹۱) و پورسعید، مرادی و شعبانی (۱۳۹۱) مشترک و همراستا می‌باشد.

با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش پیشنهادهای کاربردی زیر برای سازمان مورد مطالعه ارائه

می‌گردد:

- نیازهای آموزشی قضات در قالب مهارت‌های ادراکی، تصمیم‌گیری، هوش اجتماعی، توانایی علمی، پایبندی به اصول اخلاقی و مهارت‌های فردی دسته بندی گردد.
- در تدوین نیازهای آموزشی به مهارت‌های ادراکی شامل ابعادی همچون هوشمندی، تجزیه و تحلیل (تفکر سیستمی)، ابهام زدایی و ژرف نگری توجه نماید و آنها را در برنامه‌های آموزشی از زمان گنجانده شود.
- در تدوین نیازهای آموزشی به مهارت‌های تصمیم‌گیری شامل ابعادی همچون قاطعیت، تحمل ابهام، پذیرفتن مسئولیت توجه شود.
- در تدوین نیازهای آموزشی به هوش اجتماعی شامل ابعادی همچون ارتباط موثر، آداب اجتماعی، غلبه بر اضطراب توجه شود.
- در تدوین نیازهای آموزشی به توانایی علمی شامل ابعادی همچون دانش و معلومات تخصصی، قدرت حل مساله، استفاده کارا از فناوری موجود توجه شود.

- در تدوین نیازهای آموزشی به پایبندی به اصول اخلاقی شامل ابعادی همچون رعایت عدالت، پرهیزکاری، امانت داری، تعهد به ارزش‌ها، قانون مداری، صداقت و روحیه خدمت‌گرایی توجه شود.
- در تدوین نیازهای آموزشی به مهارت‌های فردی شامل ابعادی همچون بصیرت، ثبات عملکرد، اعتماد به نفس، اطلاعات در یک حوزه خاص و مدیریت زمان توجه شود.
- نیازهای آموزشی گروه شغلی قضات بر اساس نیازهای شناسایی شده تدوین گردد.
- منابع سازمان با توجه به اولویت بندی شناسایی شده از نیازهای آموزشی گروه‌های شغلی قضات سازمان‌دهی گردد و جهت قرارداد این نیازها در برنامه آموزشی قضات، به اولویت‌بندی آنها توجه شود و با توجه به اهمیت‌شان جهت اعمال آنها در برنامه‌های آموزشی برنامه‌ریزی صورت گیرد.
- معاونت آموزش ساز و کاری را با توجه به نیازهای شناسایی شده تدوین نماید که قضات در مسیر یادگیری مستمر قرار گیرند.
- معاونت آموزش طی بررسی‌های دوره‌ای به بازنگری نیازهای آموزشی بپردازد و در این میان از نظرات قضات در تدوین برنامه‌های آموزشی استفاده نماید.

منابع

- آرمانی، مانی و خسروی محبوبه، (۱۳۹۲)، اعتبارسنجی الگوی آموزش نیروی انسانی با رویکرد شایستگی، فصلنامه بهبود و تحول، سال ۲۳، شماره ۷۱، صص ۴۹-۷۳.
- اوتارخانی، علی و علائدینی، امیراردلان، (۱۳۹۰)، بررسی رابطه تأمین نیاز افراد حرفه‌ای منابع انسانی به ابزارهای مدیریت منابع انسانی الکترونیکی با شایستگی ها و نقش های آنان در سازمان، چشم انداز مدیریت دولتی سال دوم پاییز ۱۳۹۰ شماره ۷
- حاجی کریمی، عباسعلی، رضائیان، علی، هادیزاده مقدم، اکرم، بنیادی نائینی، علی، ۱۳۹۰، بررسی تأثیر شایستگی‌های هوش عاطفی، شناختی و اجتماعی در شایستگی‌های مدیران منابع انسانی بخش دولتی ایران، اندیشه مدیریت راهبردی، سال پنجم، شماره اول، صص ۲۲۳-۲۵۴.
- دانایی فرد، ح، عادل آذر، شیرزادی، م، (۱۳۹۱)، چارچوبی برای شناسایی شایستگی‌های خط مشی گذاری ملی، فصلنامه مجلس و راهبرد، سال ۱۹، شماره ۷۰.
- دیانتی، م، عرفانی، م، ۱۳۸۸، شایستگی مفاهیم و کاربردها، تدبیر، شماره ۲۰۶ صص ۱۴-۲۱.
- زنجیرانی، د، اشتیاقیان، ن، رازنهن، ف، (۱۳۹۱)، رویکرد چند معیاره و تلفیقی نیازسنجی آموزشی بر مبنای تحلیل شایستگی های کارکنان، رویکردهای نوین آموزشی، سال ۷، شماره ۱.
- عباس زادگان، م، ترک زاده، ج، (۱۳۷۹)، نیازسنجی آموزشی در سازمان، تهران، انتشارات آدینه.
- عریضی، ح، (۱۳۸۴)، پیشنهاد طرح، سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران.
- فتحی واجارگاه، کوروش، (۱۳۸۱)، نیاز سنجی آموزشی (الگوها و فنون)، تهران، انتشارات آبیژ.
- فتحی، ن، شعبانی راوری، ع، (۱۳۸۶)، الگوی علمی و تجربی پرورش مدیران آینده سایپا.
- قرایی پور، ر، سید جوادین، سید ر، (۱۳۸۲)، ارزیابی شایستگی‌های مدیران ساپکو به روش بازخور ۳۶۰ درجه، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه امام صادق.
- کرمی، م، صالحی عمران، ا، خشنودی فر، ه، (۱۳۹۱)، نیازسنجی آموزشی مدیران شرکت برق منطقه‌ای مازندران مبتنی بر الگوی شایستگی، دو فصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی، شماره ۲، صص ۹۹-۱۱۴.
- میرسپاسی، ن، غلام زاده، د، (۱۳۸۸)، طراحی الگوی شایستگی برای پرورش مدیران در بخش دولتی ایران (مطالعه موردی: مدیران میانی بخش صنعت)، پژوهش‌های مدیریت، شماره ۸۳، صص ۱-۱۶.
- مومنی مهموئی، ح، شریعتمداری، ع، نادری، ع، (۱۳۸۹)، برنامه درسی مبتنی بر شایستگی در آموزش عالی، پژوهشنامه تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، شماره ۱۷.
- مصدق خواه، م، ساکت چقوش، ع، (۱۳۹۰)، طراحی الگوی ارزیابی عملکرد کارکنان نهادهای ارزش محور مطالعه موردی، سازمان بسیج مستضعفان، دوفصلنامه علمی پژوهشی مدیریت اسلامی، سال ۱۹، شماره ۱، صص ۲۰۱-۲۲۲
- مومنی مهموئی، ح، کاظم پور، ا، تفرشی، م، (۱۳۹۰)، برنامه ریزی درسی مبتنی بر شایستگی راهبردی مطلوب برای توسعه شایستگی‌های اساسی، فصل نامه راهبردهای آموزش دوره ۴، شماره ۳.

گودرزی، محمود، کوزه چیان، هاشم واحسانی، محمد، (۱۳۸۲)، طراحی و تبیین الگوی مهارت‌های سه گانه مدیریتی مدیران سازمان تربیت بدنی جمهوری اسلامی، حرکت، شماره ۲۱.
ناصیحی فر، و، سعادت، محمد رضا و معصوم زاده، ابوالفضل، (۱۳۸۹)، الگوی ارزیابی قابلیت‌ها و شایستگی‌های مدیران وزارت بازرگانی، بررسی‌های بازرگانی، شماره ۴۱.

- Boyatzis, R E. , 2007, *The Competent Manager: a Model For Effective Performance*, Mcber and Co/ Wiley, pp102.
- Draganidis, F. & Mentzas, G., 2006, "Competency Based Management : A Review of Systems and Approaches", *Information Management & Computer Security.*, Vol. 14, No. 1, Pp. 51-64
- Emad, G. Wolff Michael R. 2008. Contradictions in the practices of training for and assessment of competency: A case study from the maritime domain, *Education+Training*, 50, (3) , 260 – 272
- Hamblin, A. C. ,1974, *Evaluation and control of training*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Macellend.C., 1993, "Testing for Competence Rather than Intelligence", *American Psychologist*, Vol.28, No.1, P.1-40.
- Oshins, M., 2002, *Identifying a Competency Model for Hotel Managers*, B.A. State University of New York at Binghamton.
- Spencer, L., & Spencer, S., 1993, *Competence at Work-models for Superior Performance* , Johan Wiley & Sons: New York.
- Xuejun Qiao, J., 2009, "Managerial Competencies for Middle Managers: Some Empirical Findings from China", *Journal of European Industrial Training*, Vol.33, No.1, P.69-80.
- Zook, A., 2006, *Military Competency-Based Human Capital Management A Step Toward the Future*, U.S. Army War College, Carlisle Barracks, Carlisle, PA, 17013-5050.