

دریافت: ۸۹/۹/۱۰

پذیرش: ۸۹/۱۲/۲۵

تعیین پیش‌بین‌های فردی و موقعیتی انگیزشی - آموزشی در کارکنان شرکت گاز استان اصفهان^۱

فروغ بختیاری اسفندقه^۲ - حمیدرضا عریضی^۳ - شاهرخ صمیمی^۴

چکیده

انگیزش آموزشی یکی از مهم‌ترین متغیرهای تاثیرگذار بر فرایند آموزش است. هدف این تحقیق تعیین پیش‌بینی‌های فردی انگیزش آموزشی شامل وظیفه‌گرایی، روان‌آزرده‌گرایی، خوداثربخشی پیش‌آموزشی و سن؛ و پیش‌بینی‌های موقعیتی انگیزش آموزشی شامل حمایت ادراک‌شده سرپرست و حمایت ادراک‌شده همکاران بود. نمونه مورد مطالعه شامل ۱۴۷ نفر از کارکنان شرکت گاز استان اصفهان بود. ابزارهای تحقیق شامل زیرمقیاس‌های وظیفه‌گرایی و روان‌آزرده‌گرایی از پرسشنامه صفات شخصیتی نئو، مقیاس خوداثربخشی پیش‌آموزشی، مقیاس حمایت ادراک‌شده سرپرست، مقیاس حمایت ادراک‌شده همکاران، مقیاس انگیزش آموزشی و پرسشنامه ویژگی‌های جمعیت شناختی بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون

- ۱- به این وسیله از واحد پژوهش و واحد آموزش شرکت گاز استان اصفهان بویژه آقای مهندس موسوی مسئول آموزش این شرکت که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.
۲- استادیار دانشگاه پیام نور مرکز بافت، bakhtiari_foroogh@yahoo.com
۳- استاد یار گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، dr.oreyzi@edu.ui.ac.ir
۴- مسئول برنامه‌ریزی، تکنولوژی و ارزشیابی آموزشی واحد آموزش و تجهیز نیروی انسانی شرکت ملی گاز ایران

چندگانه استفاده شد. نتایج نشان داد بین کلیه متغیرهای پژوهش و انگیزش آموزشی رابطه معنی دار وجود دارد. به علاوه نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون نشان داد سه متغیر خوداثربخشی پیش آموزشی، حمایت ادراک شده سرپرست و حمایت ادراک شده همکاران توان پیش‌بینی انگیزش آموزشی را دارند. از این رو با ایجاد تغییراتی در این عوامل می‌توان بر میزان انگیزش آموزشی کارکنان تاثیر گذاشت.

واژه‌های کلیدی

پیش‌بین‌های فردی، پیش‌بین‌های موقعیتی، انگیزش آموزشی، عوامل فردی، عوامل موقعیتی

مقدمه

امروزه پیشرفت فزاینده علم و فن آوری و التزام برای شرکت در رقابت جهانی (Aguinis & Kraige, 2009) منجر به تغییرات گسترده‌ای در ساختار سازمان‌ها شده است. در چنین وضعیتی، سازمان‌ها به منظور حفظ برتری عملکرد خود و همگامی با این تغییرات و چالش‌ها، نیازمند بکارگیری راه‌کارهایی مناسب هستند. آموزش کارکنان، یکی از مهم‌ترین راهبردها برای افزایش بهره‌وری در منابع انسانی و کسب دانش و مهارت‌های جدید برای همگامی با این چالش‌ها در سازمان‌هاست (Goldstein & Ford, 2002). از این رو به‌منظور ارائه برنامه‌های آموزشی مفید که بتوانند بر رفتار شغلی کارکنان تأثیر داشته باشند، طراحان برنامه‌های آموزشی باید به عوامل متعددی توجه داشته باشند. انگیزش به‌عنوان یکی از محوری‌ترین و مهم‌ترین متغیرهای تاثیرگذار بر فرایند آموزش، مطرح شده است (Noe, 2005). چرا که در غیاب انگیزش آموزشی، سایر عوامل از قبیل نحوه آموزش کارآمد و استفاده از امکانات و تجهیزات مناسب در محیط آموزش، کارآئی خود را از دست خواهند داد. به همین دلیل است که تحقیق در مورد عوامل مرتبط با انگیزش آموزشی اهمیت می‌یابد.

انگیزش شامل فرایندهای روان‌شناختی است که باعث برانگیختگی، جهت و پایداری

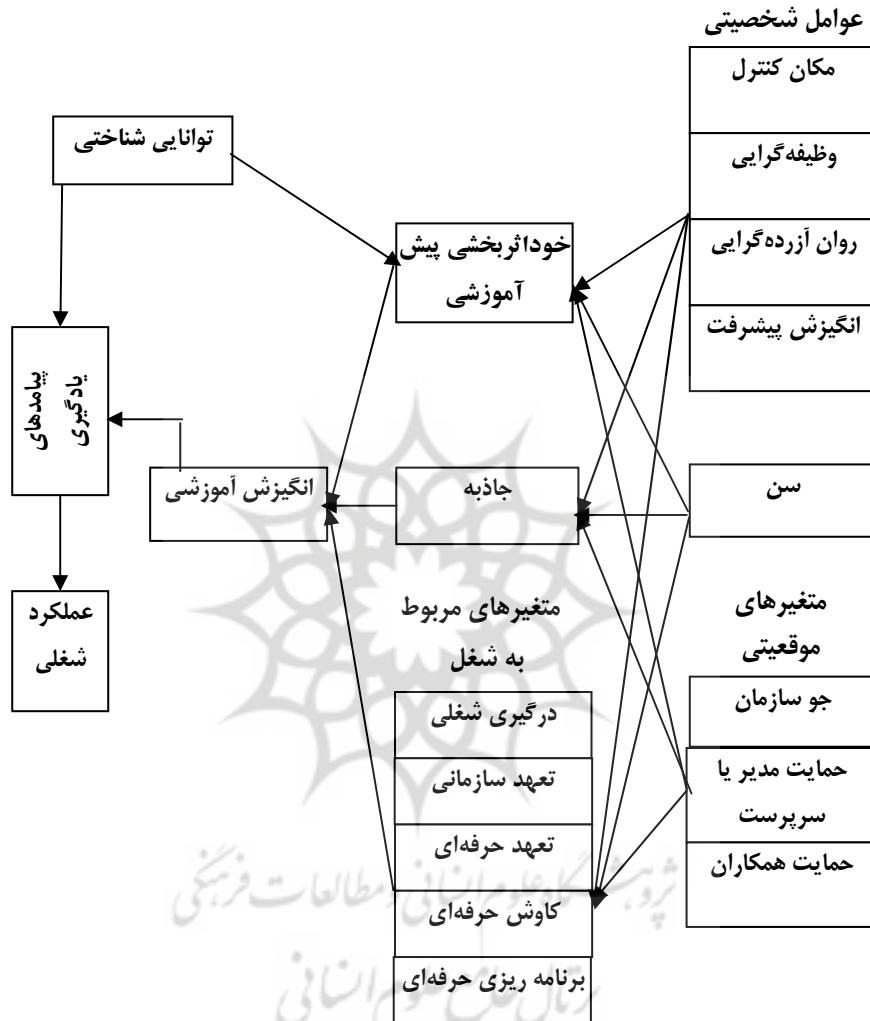
رفتار می‌شود (Mitchel, 1982). طبق این تعریف برانگیختگی منجر به تلاش فرد می‌شود، منظور از پایداری مدت زمانی است که فرد صرف انجام رفتار خاصی می‌نماید و جهت به رفتار یا رفتارهایی اشاره دارد که فرد برای آنها تلاش کرده و از وقت خود سرمایه‌گذاری نموده است (Goldstein & Ford, 2002، اسپکتور: ترجمه محمدی: ۱۳۸۸).

این تعریف انگیزش در محیط‌های آموزشی نیز مصداق می‌یابد. برای مثال انگیزش آموزشی باعث می‌شود که فرد برای نام‌نویسی در برنامه‌های آموزشی و حضور در جلسات آموزشی تلاش کند و ضمن تلاش برای آموختن مطالب آموزشی تا انتهای جلسات در برنامه حضور داشته باشد. از این رو انگیزش آموزشی^۱ به عنوان جهت، شدت و پایداری رفتارهای مرتبط با یادگیری در محیط آموزشی تعریف شده است (Kanfer, 1991; Nijman, 2004). تحقیقات انجام شده نشان داده است که عوامل فردی و موقعیتی^۲ دو دسته مهم از عوامل تاثیرگذار بر انگیزش آموزشی هستند (Colquitt & et al, 2000).

عوامل فردی اشاره به آن دسته از ویژگی‌هایی دارد که فراگیران با خود به محیط آموزش می‌آورند. برای مثال ویژگی‌های شخصیتی، خود اثربخشی و سن از جمله عوامل فردی تاثیرگذار بر انگیزش آموزشی هستند (Salas & Bower, 2001).

ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و انگیزش براساس مفاهیم موجود در نظریه پردازش اطلاعات قابل تبیین است. کمپبل^۳ (۱۹۹۰) در تعریف انگیزش بر اساس این نظریه بیان می‌دارد که انگیزش شامل سه نوع انتخاب یا تصمیم‌گیری است: الف) فرد باید تصمیم بگیرد که تلاش نماید، ب) فرد باید در مورد سطح تلاش خود نیز تصمیم‌گیری نماید، و سرانجام ج) فرد باید در مورد اینکه آیا مایل است تلاش خود را در سطح مفروض حفظ نماید، تصمیم‌گیری نماید (پایداری).

1- Training Motivation
2- Individual and Contextual Factors
3- Campbell, 1990



شکل ۱. مدل مفهومی پیشایندها و پیامدهای انگیزش آموزشی

(Colquitt & et al, 2000)

ویژگی‌های شخصیتی از طریق ایجاد تفاوت‌هایی در هدف‌گذاری، ارزیابی و تفسیر موقعیت‌ها و واکنش به این تفسیرها، بر تصمیم‌گیری تأثیر می‌گذارند و در نتیجه منجر به تفاوت‌های فردی در رفتار قابل مشاهده افراد می‌شوند (Kanfer, 1991).

تحقیقات قبلی نشان داده‌اند که عوامل شخصیتی مثل وظیفه‌گرایی^۱ و روان‌آزرده‌گرایی^۲ بر رفتارهای شغلی افراد تأثیر دارند (Barrick & Mount, 1991; Herold & et al, 2002). پاره‌ای دیگر از تحقیقات به‌ویژه نشان داده‌اند که دو ویژگی وظیفه‌گرایی و روان‌آزرده‌گرایی با انگیزش آموزشی ارتباط دارند (Colquitt & et al, 2010; Rowld, 2007; Yamkovenko & Holtok, 2010). در واقع این دو عامل بر مؤلفه‌های جهت، شدت و پایداری انگیزش تأثیر می‌گذارند.

افراد وظیفه‌گرا با ویژگی‌هایی مثل پشتکار بالا، سختکوشی، داشتن انگیزش پیشرفت بالا، دقت زیاد و قابل اعتماد بودن مشخص می‌شوند. باریک و مونت دریافتند که وظیفه‌گرایی با عملکرد شغلی و عملکرد آموزشی رابطه دارد. کالکیت و سیمیرینگ^۳ (۱۹۹۸) در تحقیق خود دریافتند که وظیفه‌گرایی با انگیزش آموزشی رابطه دارد. از آنجا که افراد وظیفه‌گرا افراد سختکوشی هستند که ملزومات تکلیف در دست انجام را با دقت بیشتری ارزیابی می‌کنند و از طرفی بدلیل داشتن انگیزش پیشرفت بالا، تمایل دارند اهداف چالش‌برانگیزی برای خود برگزینند و به آن اهداف نیز متعهدتر باشند، انگیزش آنان در موقعیت‌های آموزشی نیز از افراد کمتر وظیفه‌گرا، بالاتر خواهد بود. این نتایج در تحقیقات جدیدتر نیز مورد تأیید واقع شده است (Herold & et al, 2002; Major & et al, 2006).

افراد روان‌آزرده‌گرا تمایل به احساس اضطراب، ناامنی و عصبی بودن دارند. این قبیل افراد در شرایط استرس‌زا سازگاری روان‌شناختی خوبی نشان نمی‌دهند. این ویژگی شخصیتی نیز احتمالاً از طریق تأثیر منفی بر جهت، شدت و پایداری تلاش، بر انگیزش آموزشی تأثیر منفی بر جای می‌گذارد (Herold & et al, 2002). در موقعیت‌های آموزشی این افراد بویژه تصور می‌کنند که مهارت‌های آنان برای اتمام تکلیف در دست

1- Conscientiousness

2- Neuroticism

3- Simmiring, 1998

انجام ناکافی است. این تصور منجر به کاهش احساس کنترل شخصی و افزایش اضطراب می‌شود. در این وضعیت فرد، موقعیت آموزشی را تهدید تلقی نموده، در نتیجه اعمال و ابقای تلاش کاهش می‌یابد. این امر به معنای کاهش انگیزش آموزشی است (Kanfer, 1991). مطالعه مبتنی بر فراتحلیل کالکیت و همکاران (۲۰۰۰) نیز بر این امر که بین روان‌آزردگی و انگیزش آموزشی رابطه منفی وجود دارد، صحنه گذارده است. سن نیز یکی دیگر از متغیرهای فردی است که احتمال می‌رود با انگیزش آموزشی در ارتباط باشد. نتایج حاصل از مطالعه‌ی مبتنی بر فراتحلیل کالکیت و همکاران (۲۰۰۰) نشان داد که سن نیز با انگیزش آموزشی رابطه‌ای منفی دارد. به عبارتی کارکنان مسن‌تر کمتر به جستجوی موقعیت‌های آموزشی و شرکت در برنامه‌های آموزشی برمی‌آیند. در توجیه این موضوع می‌توان گفت این احتمال وجود دارد که ترس کارکنان از شکست با افزایش سن، افزایش یابد. این امر منجر به کاهش انگیزش آموزشی در کارکنان مسن‌تر می‌شود (Horn & Noll, 1994).

متغیر فردی دیگری که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت، خوداثربخشی پیش آموزشی^۱ است. اصطلاح خوداثربخشی، اشاره به باور فرد مبنی بر داشتن توانایی و استعداد برای انجام یک تکلیف خاص دارد (Bandura, 1977; Gist & Mitchell, 1992). در بافت آموزش، خوداثربخشی به باور و انتظارات شخص مبنی بر داشتن توانایی برای انجام تکالیف آموزشی، اطلاق می‌شود (Goldstein & Ford, 2002). نظریه یادگیری اجتماعی (Bandura, 1977) در مورد چگونگی رابطه بین خود اثربخشی پیش آموزشی و انگیزش آموزشی این توجیه را ارائه می‌دهد: از آنجا که افراد دارای خود اثر بخشی بالا به احتمال بیشتر به پیامدهای مطلوب پایداری، جهت و شدت تلاش، نائل می‌شوند، بنابر این به احتمال بیشتر انگیزته خواهند شد. نتایج حاصل از برخی تحقیقات تجربی نشان داده‌اند که افراد دارای خوداثربخشی پیش آموزشی بالا، انگیزش بیشتری برای حضور در جلسات آموزشی دارند (Quinones, 1995; Colquitt & et al, 2000; Chung & et al, 2006).

1- Pretraining Self-Efficacy

منظور از عوامل موقعیتی، عوامل مربوط به سازمان و محیط کار است. برای مثال، ادراک کارکنان از میزان حمایتی که از سرپرستان و همکاران در مورد مهارت‌های آموخته شده خود در برنامه‌های آموزشی سازمان دریافت می‌کنند، می‌تواند بر انگیزش آموزشی آنان تاثیر گذار باشد (Traci & et al, 2001).

نظریه‌های انگیزش سازمانی از قبیل نظریه برابری^۱ آدامز^۲ (۱۹۶۵) و نظریه انتظار^۳ وروم^۴ (۱۹۷۳) در خصوص رابطه بین حمایت ادراک‌شده سرپرست و حمایت ادراک‌شده همکاران با انگیزش آموزشی نتایج مفیدی ارائه نموده‌اند. نظریه برابری بیان می‌کند که رفتار غیرمنصفانه یا منصفانه تأثیر مهمی بر نگرش‌ها و رفتارهای کارکنان دارد. کاربرد این نظریه در زمینه آموزش‌های سازمانی نشان می‌دهد افرادی که حمایت بیشتری از جانب سرپرستان و همکاران در مورد آموخته‌های خود در برنامه‌های آموزشی دریافت می‌کنند، احساس برابری بیشتری می‌نمایند. اگر افراد احساس کنند که سرپرستان و همکاران با آنان منصفانه رفتار کرده‌اند، انگیزش آموزشی آنان افزایش خواهد یافت (Goldstein & Ford, 2002; Yamhil & McLean, 2001).

طبق نظریه انتظار، حمایت سرپرستان و همکاران بر انگیزش آموزشی تأثیر خواهد داشت چرا که تأثیر مثبتی بر انتظارات خواهد گذاشت. از این رو وقتی سرپرستان و همکاران، کارکنان تازه‌آموزش‌دیده را مورد حمایت و تشویق قرار می‌دهند و اهمیت برنامه‌های آموزشی را برجسته می‌سازند، موجبات افزایش انگیزش آموزشی کارکنان را فراهم می‌آورند (Far & et al, 1990).

طبق الگوی کالکیت و همکاران (۲۰۰۰) نیز حمایت ادراک‌شده سرپرست و حمایت ادراک‌شده همکاران می‌تواند انگیزش آموزشی کارکنان را پیش‌بینی کند. با آنکه تحقیقات تجربی رابطه مثبت بین حمایت ادراک‌شده سرپرست و انگیزش آموزشی را مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند (Tsai & Tai, 2003; Blanchard & Thaker, 2007;)

1- Equity theory
2- Adams, 1965
3- Expectancy theory
4- Vroom, 1973

(Ismail & et al, 2009)، اما مطالعات تجربی اندکی در مورد رابطه بین حمایت همکار و انگیزش آموزشی انجام شده است.

با توجه به اهمیت نقش انگیزش آموزشی در موقعیت‌های آموزشی و کمبود تحقیقات تجربی در مورد بررسی پیش‌بینی‌های این متغیر، بویژه در داخل کشور، با بررسی مطالعات انجام شده قبلی در این زمینه، پاره‌ای از عوامل مهم فردی (شامل وظیفه‌گرایی، روان‌آزرده‌گرایی، سن و خوداثربخشی پیش‌آموزشی) و موقعیتی (شامل حمایت ادراک‌شده سرپرست و حمایت ادراک‌شده همکاران) انتخاب شد و نقش پیش‌بینی‌کنندگی آنان در پیش‌بینی انگیزش آموزشی مورد بررسی قرار گرفت.

فرضیه‌های پژوهش

دو فرضیه کلی در رابطه با متغیرهای پژوهش مطرح می‌شود:

- ۱- انگیزش آموزشی از یک سو و متغیرهای فردی (وظیفه‌گرایی، روان‌آزرده‌گرایی، خوداثربخشی و سن) و متغیرهای موقعیتی (حمایت ادراک‌شده سرپرست و حمایت ادراک‌شده همکاران) از سوی دیگر رابطه معنی‌دار وجود دارد.
- ۲- متغیرهای فردی (وظیفه‌گرایی، روان‌آزرده‌گرایی، خوداثربخشی پیش‌آموزشی و سن) و متغیرهای موقعیتی (حمایت ادراک‌شده سرپرست و حمایت ادراک‌شده همکاران) انگیزش آموزشی را بطور معنی‌داری پیش‌بینی می‌کنند.

روش‌شناسی تحقیق

جامعه‌ی آماری، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه‌ی پژوهش

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی کارکنان شرکت گاز استان اصفهان بود که در شش ماهه دوم سال ۱۳۸۸ (از ابتدای مهرماه تا پایان اسفندماه) در دوره‌های آموزشی (تخصصی و عمومی) این شرکت حضور یافتند. طبق تقویم آموزشی این شرکت حدود ۲۱ دوره آموزشی تخصصی و عمومی برای این محدوده‌ی زمانی در نظر گرفته شده بود. برای انتخاب نمونه‌ی پژوهش از بین این بیست و یک دوره، تعداد ۸ دوره با استفاده از روش تصادفی انتخاب شدند. عناوین این دوره‌ها عبارت بودند از: شناخت لوله و اتصالات،

آزمایش شبکه و خطوط فشار متوسط، استاندارد لوله‌های پلی اتیلن، خوردگی و حفاظت کاتدی، تجزیه و تحلیل مسائل سازمانی، حسابداری فروش گاز طبیعی، ارتباط مؤثر در سازمان، و بهداشت روانی. لازم به ذکر است که این دوره‌ها عموماً با شغل کارکنان ارتباط مستقیم داشتند و از طریق فرایند نیازسنجی آموزشی، گذراندن آنها از سوی سرپرستان کارکنان مورد تأکید قرار گرفته بود. در این دوره‌ها مجموعاً ۱۶۳ نفر از کارکنان شرکت گاز استان اصفهان شرکت داشتند و به عنوان نمونه پژوهش بکار گرفته شدند. از مجموع ۱۶۳ پرسشنامه توزیع شده تعداد ۱۴۷ پرسشنامه بوسیله شرکت کنندگان در تحقیق تکمیل و جمع‌آوری شد. بنابراین حجم نمونه پژوهش برابر با ۱۶۳ نفر بود. لازم به ذکر است که ۹۴/۵ درصد شرکت کنندگان مرد بودند. از نظر رده سنی ۱۴/۷ درصد شرکت کنندگان زیر ۳۰ سال، ۳۶/۷ درصد بین ۳۰-۴۰ سال، و ۴۸/۶ درصد بالای ۴۰ سال بود. میانگین سن شرکت کنندگان در تحقیق ۴۰ سال بود. از نظر تحصیلات ۲/۸ درصد شرکت کنندگان زیر دیپلم، ۲۰/۲ درصد دیپلم، ۳۹/۴ درصد کاردانی، ۳۳ درصد کارشناسی، و ۴/۶ درصد کارشناسی ارشد بودند.

ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات

۱- زیرمقیاس وظیفه‌گرایی پرسشنامه صفات شخصیتی پنج‌عاملی نئو (NEO - FFI). بطور کلی پرسشنامه صفات شخصیتی پنج‌عاملی نئو دارای ۶۰ گویه است. دوازده گویه از این پرسشنامه عامل وظیفه‌گرایی را اندازه‌گیری می‌کنند (گویه‌های شماره ۵، ۱۰، ۱۵، ۲۰، ۲۵، ۳۰، ۳۵، ۴۰، ۴۵، ۵۰، ۵۵ و ۶۰). هر گویه بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای، از کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۵ نمره‌گذاری می‌شود. کوستا و مک کری (۱۹۹۲) ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس وظیفه‌گرایی را ۰/۸۳ گزارش نموده‌اند. روشن و همکاران (۱۳۸۵) ضریب آلفای کرونباخ این عامل را ۰/۸۱ و ضریب بازآزمایی آن را برابر با ۰/۷۶ گزارش نموده‌اند. در تحقیق حاضر همسانی درونی این مقیاس از طریق محاسبه‌ی آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۹ بدست آمد.

۲- زیرمقیاس روان‌آزرده‌گرایی پرسشنامه صفات شخصیتی پنج‌عاملی نئو

(NEO- FFI). این زیرمقیاس نیز دارای ۱۲ گویه است (گویه‌های شماره‌ی ۱، ۶، ۱۱، ۱۶، ۲۱، ۳۱، ۳۶، ۴۱، ۴۶، ۵۱، ۵۶). هر گویه بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۵ نمره گذاری می‌شود. کوستا و مک کری (۱۹۹۲) ضریب آلفای کرونباخ این زیر مقیاس را برابر با ۰/۸۶ محاسبه نمودند. روشن و همکاران (۱۳۸۵) نیز ضریب آلفای کرونباخ این زیر مقیاس را برابر با ۰/۸۳ و ضریب بازآزمایی آن را برابر با ۰/۷۸ بدست آوردند. در تحقیق حاضر ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس برابر با ۰/۷۳ بدست آمد.

۳- مقیاس خوداثربخشی پیش آموزشی. این مقیاس از مقیاس خوداثربخشی کوئینونز (۱۹۹۵) اقتباس شد و دارای ۱۰ گویه است. کوئینونز (۱۹۹۵) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را برابر با ۰/۷۶ گزارش نموده است. در تحقیق حاضر ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس برابر با ۰/۸۱ بدست آمد. دو گویه از این مقیاس عبارتند از: «فکر می‌کنم در نهایت می‌توانم در این دوره‌ی آموزشی پیشرفت کنم»، «شک دارم که عملکردم بواسطه‌ی شرکت در این دوره اثربخش تر شود». هر گویه از این مقیاس از خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵ نمره گذاری می‌شود.

۴- مقیاس حمایت ادراک شده‌ی سرپرست. این مقیاس از مقیاس جو انتقال آموزش^۱ تراسی^۲ (۱۹۹۲) اقتباس شده است. این مقیاس دارای ۵ گویه است که از کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۵ نمره گذاری می‌شود. تراسی (۱۹۹۲) ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس را برابر با ۰/۸۴ گزارش نموده است. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش حاضر برابر با ۰/۷۸ بدست آمد. یک گویه از این مقیاس عبارتست از: «سرپرستان از کارکنانی که دانش و مهارت‌های جدید را در کار خود مورد استفاده قرار می‌دهند، قدردانی می‌کنند.»

۵- مقیاس حمایت ادراک شده‌ی همکاران. این مقیاس نیز از مقیاس جو انتقال آموزش تراسی (۱۹۹۲) اقتباس شده است. این مقیاس دارای ۶ گویه است که از کاملاً

1- Transfer of training climate

2- Tracey, 1992

مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۵ نمره گذاری می‌شود. تراسی (۱۹۹۲) ضریب آلفای کرومباخ این مقیاس را برابر با ۰/۸۱ گزارش نموده است. ضریب آلفای کرومباخ این مقیاس در پژوهش حاضر برابر با ۰/۸۳ بدست آمد. یک گویه از این مقیاس عبارتست از: «همکاران، کارکنان تازه آموزش دیده را به استفاده از دانش و مهارت‌های جدید تشویق می‌کنند.»

۶- مقیاس انگیزش آموزشی. این مقیاس از مقیاس انگیزش آموزشی نو و ویلک^۱ (۱۹۹۳) اقتباس شده است و دارای ۸ گویه است که هر گویه از خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵ نمره گذاری می‌شود. نو و ویلک (۱۹۹۳) همسانی درونی این مقیاس را که با استفاده از محاسبه آلفای کرومباخ بدست آمده برابر با ۰/۸۷ گزارش نموده‌اند. در تحقیق حاضر نیز ضریب آلفای کرومباخ این مقیاس برابر با ۰/۷۵ بدست آمد. یک گویه از این مقیاس عبارتست از «دوست دارم مهارت‌هایم در این زمینه آموزشی پیشرفت کند.»

۷- پرسشنامه محقق ساخته ویژگی‌های جمعیت شناختی. از این پرسشنامه برای جمع‌آوری اطلاعات در مورد سن، میزان تحصیلات و جنسیت شرکت‌کنندگان استفاده شد.

شیوه‌ی اجرای تحقیق

برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز در این تحقیق، پژوهشگر نیم ساعت قبل از شروع جلسات آموزشی در محل برگزاری آموزش حضور می‌یافت و پس از ایجاد ارتباط با شرکت‌کنندگان در تحقیق، توضیحاتی در مورد هدف پژوهش ارائه می‌نمود. سپس کلیه مقیاس‌ها و پرسشنامه‌ها در بین شرکت‌کنندگان توزیع می‌شد. لازم به ذکر است که طول هر دوره‌ی آموزشی سه روز بود.

طرح تحقیق

این تحقیق از نوع پژوهش‌های همبستگی بود (گال و همکاران^۲، ترجمه: نصر و همکاران، ۱۳۸۳). برای بررسی رابطه‌ی بین متغیرهای پژوهش ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد.

1- Noe & Wilk

2- Gall & et al

به علاوه به منظور پیش‌بینی متغیر ملاک با استفاده از متغیرهای پیش‌بینی، از روش تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است. همان‌گونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود همبستگی بین انگیزش آموزشی با سایر متغیرهای پژوهش شامل وظیفه‌گرایی ($r = 0/28, P < 0/01$)، روان‌آزرده‌گرایی ($r = 0/26, P < 0/01$)، خوداثربخشی پیش‌آموزشی ($r = 0/68, P < 0/01$)، سن ($r = -0/18, P < 0/05$)، حمایت ادراک‌شده سرپرست ($r = 0/66, P < 0/01$) و حمایت ادراک‌شده همکاران ($r = 0/32, P < 0/01$) معنی‌دار است. بنابراین فرضیه اول پژوهش بین انگیزش آموزشی با متغیرهای فردی (وظیفه‌گرایی، روان‌آزرده‌گرایی، سن و خوداثربخشی پیش‌آموزشی) و متغیرهای موقعیتی (حمایت ادراک‌شده سرپرست و حمایت ادراک‌شده همکاران) تأیید می‌شود.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| متغیر | M | SD | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ |
|--------------------------|-------|------|---------|---------|--------|-------|--------|--------|
| ۱-وظیفه‌گرایی | ۴۹/۰۶ | ۵/۰۶ | | | | | | |
| ۲- روان‌آزرده‌گرایی | ۲۸/۵۲ | ۷/۱۸ | -۰/۳۶** | | | | | |
| ۳- خوداثربخشی پیش‌آموزشی | ۴۰/۳۸ | ۵/۵۶ | ۰/۳۷** | -۰/۳۷** | | | | |
| ۴- سن | ۳۹/۸۶ | ۹/۲۳ | ۰/۰۳ | -۰/۰۲ | -۰/۱۶ | | | |
| ۵- حمایت سرپرست | ۱۶/۸۵ | ۴/۱۲ | ۰/۱۸ | -۰/۱۸ | ۰/۴۳** | -۰/۰۴ | | |
| ۶- حمایت همکار | ۱۵/۸۵ | ۳/۶۰ | ۰/۰۷ | -۰/۰۱ | ۰/۲۰* | ۰/۱۹* | ۰/۱۸* | |
| ۷- انگیزش آموزشی | ۳۳/۳۸ | ۳/۵۰ | ۰/۲۸** | -۰/۲۶** | ۰/۶۸** | ۰/۱۸* | ۰/۶۶** | ۰/۳۲** |

N=۱۴۷

* = $p < 0/05$

** = $P < 0/01$

در خصوص فرضیه دوم پژوهش مبنی بر متغیرهای فردی (وظیفه‌گرایی، روان‌آزرده‌گرایی، سن و خوداثربخشی پیش‌آموزشی) و متغیرهای موقعیتی (حمایت

ادراک‌شده سرپرست و حمایت ادراک‌شده همکاران) انگیزش آموزشی را بطور معنی‌دار پیش‌بینی می‌کنند، نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام (جدول ۲) نشان داد خوداثربخشی پیش‌آموزشی به تنهایی ۴۶ درصد واریانس انگیزش آموزشی را تبیین می‌کند. هنگامی که حمایت سرپرست نیز وارد معادله رگرسیون می‌شود مقدار R^2 به میزان ۰/۱۶ افزایش می‌یابد. به عبارتی خوداثربخشی پیش‌آموزشی به همراه حمایت سرپرست ۶۲ درصد از واریانس انگیزش آموزشی را تبیین می‌کنند. سرانجام با اضافه شدن حمایت همکار به معادله رگرسیون، R^2 به میزان ۰/۲ افزایش می‌یابد. یعنی سه متغیر با یکدیگر ۶۴ درصد واریانس انگیزش آموزشی را تبیین می‌نمایند.

جدول ۲. خلاصه‌ی مدل رگرسیون انگیزش آموزشی بر متغیرهای فردی و موقعیتی پژوهش (روش گام‌به‌گام)

| متغیر | R | R^2 | R^2 تنظیم شده | F | P | β |
|--------------|------|-------|-----------------|--------|-------|---------|
| مدل ۱ | | | | | | |
| خوداثربخشی | ۰/۶۸ | ۰/۴۶ | ۰/۴۵ | ۱۰۹/۶۶ | ۰/۰۰۰ | ۰/۴۳** |
| مدل ۲ | | | | | | |
| خوداثربخشی | ۰/۷۹ | ۰/۶۲ | ۰/۶۱ | ۱۰۴/۹۲ | ۰/۰۰۰ | ۰/۴۸** |
| حمایت سرپرست | | | | | | ۰/۴۵** |
| مدل ۳ | | | | | | |
| خوداثربخشی | ۰/۸۰ | ۰/۶۴ | ۰/۶۳ | ۷۶/۷۵ | ۰/۰۰۰ | ۰/۴۶** |
| حمایت سرپرست | | | | | | ۰/۴۳** |
| حمایت همکار | | | | | | ۰/۱۶* |

** = $p < 0/001$

* = $P < 0/01$

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعات نظری و تجربی نشان داده‌اند که انگیزش آموزشی نقش محوری در فرایند آموزش دارد. بنابراین بررسی عوامل تاثیرگذار بر انگیزش آموزشی می‌تواند اطلاعات مفیدی در اختیار

پژوهشگران حوزه آموزش و مدیران و دست اندرکاران امر آموزش قرار دهد. در رابطه با یافته‌های بدست آمده از این تحقیق به چند نکته اشاره می‌شود. اول آنکه یافته‌های حاصل از محاسبه‌ی ضرایب همبستگی بین انگیزش آموزشی و متغیرهای فردی و موقعیتی شرکت داده شده در این پژوهش نشان داد که هر شش متغیر و وظیفه‌گرایی، روان‌آزرده‌گرایی، خوداثربخشی پیش آموزشی، سن، حمایت سرپرست و حمایت همکار با انگیزش آموزشی رابطه معنی‌دار دارند. رابطه مثبت و معنی‌دار بین وظیفه‌گرایی و انگیزش آموزشی بدان معناست که افراد واجد ویژگی‌هایی، مثل سختکوشی و پیشرفت‌گرایی، انگیزش بیشتری برای حضور در جلسات آموزشی و فراگیری مطالب آموزشی دارند. از این رو انتظار می‌رود که کارکنان وظیفه‌گرا بیشتر در دوره‌های آموزشی ثبت‌نام نموده و شرکت جویند. آنان بعلاوه با علاقه بیشتری مطالب آموزشی مطرح شده در دوره‌های آموزشی را دنبال خواهند نمود. این یافته با نتایج حاصل از مطالعات کالکیت و سیمیرینگ (۱۹۹۸)؛ کالکیت و همکاران (۲۰۰۰)؛ روولد (۲۰۰۷) و یامکونکو و هولتون (۲۰۱۰) همخوان است.

وجود رابطه منفی و معنی‌دار بین ویژگی روان‌آزرده‌گرایی و انگیزش آموزشی، دال بر آن است که افراد روان‌آزرده‌گرا انگیزش کمتری برای حضور در جلسات آموزشی و فراگیری محتوای آموزش دارند. این احتمال وجود دارد که افراد روان‌آزرده‌گرا، موقعیت‌های آموزشی را به عنوان تهدید تلقی کرده و از میزان تلاش خود برای شرکت در این دوره‌ها و یادگیری محتوای آن‌ها تا حد قابل ملاحظه‌ای می‌کاهند. بهر حال این یافته نیز با نتایج حاصل از مطالعه کالکیت و همکاران (۲۰۰۰)، روولد (۲۰۰۷) و یامکونکو و هولتون (۲۰۱۰) همسو است.

وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین خوداثربخشی پیش آموزشی و انگیزش آموزشی نشان از آن دارد افرادی که باورهای مثبت در مورد توانایی انجام تکالیف آموزشی دارند، انگیزش بیشتری برای حضور در جلسات آموزشی و فراگیری مطالب آموزشی دارند. این باور که فرد می‌تواند مطالب آموزشی یا مهارت‌های ارائه شده در دوره آموزشی را بیاموزد منجر به افزایش در میزان تلاش اعمال شده برای یادگیری و حفظ تلاش خواهد شد. این

یافته با نتایج حاصل از مطالعه کوئینون (۱۹۹۵) و چانگ و همکاران (۲۰۰۶) همخوان است.

وجود رابطه منفی معنی‌دار بین سن و انگیزش آموزشی، دال بر آن است که افراد مسن‌تر تمایل کمتری برای شرکت در جلسات آموزشی و یادگیری محتوای آموزش دارند. همان‌گونه که هورن و نول (۱۹۹۴) مطرح کرده‌اند یکی از دلایل این امر می‌تواند ترس از شکست کارکنان مسن‌تر باشد. بویژه این احتمال وجود دارد که کارکنان مسن‌تر بدلیل تحصیلات کمتر و به روز نبودن آموخته‌هایشان ترس از شکست بیشتری دارند. این یافته با نتایج حاصل از مطالعه کالکیت و همکاران (۲۰۰۰) همسو است.

سرانجام نتایج مربوط به ضرایب همبستگی هم چنین نشان داد که بین انگیزش آموزشی با حمایت ادراک شده سرپرست و همکاران رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد. به عبارتی به هر میزان کارکنان احساس کنند که سرپرست و همکاران، آنان را به حضور در جلسات آموزشی تشویق می‌کنند، یا اهمیت شرکت در دوره‌های آموزشی را به آنان گوشزد می‌کنند به همان اندازه کارکنان انگیزش بیشتری برای شرکت در جلسات و یادگیری محتوای آموزش خواهند داشت. این یافته با نتایج حاصل از مطالعه کالکیت و همکاران (۲۰۰۰) سای و تای (۲۰۰۳)؛ بلانچارد و تاکر (۲۰۰۷)؛ اسماعیل، بونگوگو، و سیگار (۲۰۰۹) همخوان است.

نکته آخر آنکه نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون بر نقش پیش‌بینی‌کنندگی خوداثربخشی پیش‌آموزشی، حمایت ادراک شده سرپرست و حمایت ادراک شده همکاران تاکید کردند. به عبارتی از میان عوامل ششگانه فوق این سه عامل بیشترین نقش را در پیش‌بینی انگیزش آموزشی دارند. این یافته، نشان می‌دهد که سازمان‌ها قادر به افزایش میزان انگیزش آموزشی کارکنان خود هستند چرا که هر سه عامل بالا با مداخلات مؤثر به نحو مثبتی تغییر خواهند کرد.

پیشنهادات عملی

همان‌گونه که ملاحظه شد یافته‌های این پژوهش بر اهمیت سه متغیر خوداثربخشی پیش

آموزشی، حمایت ادراک شده سرپرست و حمایت ادراک شده همکاران، در انگیزش آموزشی مهر تایید گذاشت.

با آنکه خوداثربخشی پیش آموزشی یک متغیر فردی است، لیکن تحت تاثیر متغیرهای فردی دیگری نظیر مکان کنترل و انگیزه پیشرفت قرار دارد (کالکیت و همکاران، ۲۰۰۰). تحقیقات نشان داده است که با مداخله در متغیرهای پیشایند خوداثربخشی می توان میزان خوداثربخشی را افزایش داد. به عبارتی خوداثربخشی می تواند اکتسابی باشد (کارل، اولیری- کلی و مارتکچیو^۱، ۱۹۹۳). بنابراین با چنین مداخلاتی می توان سطح خوداثربخشی افراد را افزایش داد.

از طرف دیگر مدیران سازمان ها می توانند سیاستی را اتخاذ نمایند که به افراد سازمان آموزش دهند که از کارکنان تازه آموزش دیده چه به صورت کلامی و چه به صورت رفتاری حمایت کنند. برای مثال سرپرستان با گفتن اینکه دوره های آموزشی سازمان بر عملکرد شغلی کارکنان تاثیر مثبت دارد، کارکنان و افراد زیردست خود را تشویق به شرکت در دوره های آموزشی نمایند.

منابع و مأخذ

اسپکتور، پی. (۱۳۸۸). روان شناسی صنعتی و سازمانی (ترجمه شهناز محمدی). تهران: اسپاران.

گال، ام. دی، بورگ، دلیو. آر، گال، جی. پی. (۱۳۸۳). روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی (ترجمه احمد رضا نصر و همکاران). تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

Adams, J. S. (1965). "Injustice in social exchange. In L. Berkowits (Ed)", *Advances in experimental social psychology*, vol. 2. New York: Academic Press.

Aguinis, J. S. & Kraiger, K. (2009). "Benefits of training and development for individual and teams, organizations, and society". *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474.

1- Karl, O' Leary – Kelly & Martocchio, 1993

- Bandura, A. (1977). "Social learning theory". Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barrick, M. R., Mount, M. K. (1991). "The Big Five personality dimension and job performance: A meta-analysis". *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Birdi, K., Allan, C., & Warr, P. (1997). "Correlates of perceived outcomes of four types of employee development activity". *Journal of Applied Psychology*, 82, 845-857.
- Campbell, J. P. (1990). "Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology". In Dunnette MD, Hough LM (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 687-732). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Chuang, A., Liao, W-C. , & Tai, W-T. (2005). "an investigation of individual and contextual factors influencing training variables". *Social Behavior and personality*, 33, 159-174.
- Clark, C. S., Dobbins, G. H. , & Ladd, R. T. (1993). "Exploratory field study of training motivation: Influences of involvement, credibility, and transfer climate". *Grope & Organization management*, 18, 292-307.
- Colquitt, J. A., & Simmering, M. J. (1998). "Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process; A longitudinal study". *Journal of Applied Psychology*, 83, 654-665.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. & Noe, R. A. (2000). "Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research". *Journal of Applied Psychology*, 85, 678-707.
- Costa, P. T. Jr & McCrae, R. R. (1992). "Reply to Eysenck". *Personality and Individual Differences*, 13, 861-865.
- Farr, J. L. & Middlebrooks, C. L. (1990). "Enhancing motivation to practice in professional development. In willis, S. L. & Dubin, S. S. (Eds.)", *Maintaining Professional Competence*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 195-213.
- Gist, m. E., & Mitchell, T. R. (1992). "Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability". *Academy of Management Review*, 17, 183-211.
- Goldstein, I. L. & Ford, J. K. (2002). "Training in organizations" (4th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Herold, D. M., Davis, W. Fedor, D. B. & Parsons, C. K. (2002). "Dispositional influences on transfer of learning in multistage training programs". *Personnel psychology*, 25, 4, 851-869.
- Horn, J. L. & Noll, J. (1994). "A system for understanding cognitive capabilities: A theory and the evidence on which it is based". In D.

Detterman (Ed.), Current topics in human intelligence: *Vol. 4. Theories of intelligence* (pp. 151-204). Norwood, NJ: Ablex.

Ismail, A. Bongogoh, S., & Segaran, C. (2009). "Supervisor communication and motivation to learn as a predictor of positive individual attitude and behaviors: A study in one city-based local authority". *Journal Kemanusiaan bil*, 13, 19-29.

Kanfer, R. (1991). *"The role of motivation theory in industrial and organizational psychology"*. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Karl, K. A., O'Leary-Kelly, A. M., & Martocchio, J. J. (1993). "The impact of feedback and self-efficacy on performance in training". *Journal of Organizational Behavior* 14, 379-394.

Major, D. A., Turner, J. E. & Fletcher, T. D. (2006). "Linking proactive personality and the Big Five to motivation to learn and development activity". *Journal of Applied Psychology*, 91, 927-935.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). "Validation of the five factor Model of Personality across instruments and observers". *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.

Mithchell, T. R. (1982). "Motivation: New directions for theory research and practice". *Academy of management Review*, 7, 80-88.

Nijman, D. J. J. (2004). *"Differential effects of supervisor support on transfer of training"*. Enschede: University of Twente.

Noe, R. A. (1986). "Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness". *Academy of Management Review*, 11, 736-749.

Noe, R. A., & Wilk, S. L. (1993). "Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities". *Journal of Applied Psychology*, 78, 291-302.

Quinones, M. A. (1995). "Pre-training context effects: training assignment as feedback". *Journal of Applied psychology*, 80, 226-238.

Rowold, J. (2007). "The impact of personality on training-related aspects of motivation: Test a longitudinal model". *Human Resource Development Quarterly*, 18, 9-31.

Salas, E. & Cannon-Bowers, J. A. (2001). "The science of training: A decade of progress". *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.

Tracey, B., Hinkin, T. R., Tannenbaum, S. I., & Mathieu, J. E. (2001). "The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes". *Human Resource Development Quarterly*, 12, 5-23.

Tracey, J. B. (1992). *"The effects of organizational climate and culture on the transfer of training"*. Unpublished Doctoral Dissertation. The State University of New York, Albany.

Tsai, W. C., & Tai, W. L. (2003). "Perceived importance as a mediator of the relationship between training assignment and training motivation", *Personnel Review*, 31, 151-163.

Vroom, V. H. (1973). "A new look at managerial decision making". *Organizational Dynamics*, 69-70.

Yamhill, S. & McLean, G. N. (2003). "Theories supporting transfer of training". *Human Resource Development Quarterly*, 12, 195-208.

Yamkovenko, B. & Holton E. D. (2010). "Toward a theoretical model of dispositional influences on transfer of training: A test of a structural model". *Human Resource Development Quarterly*, 21, 381-410.

