



دستنامه ارزیابی اثربخشی آموزش سازمانی



کارفرما:

جمعیت هلال احمر جمهوری اسلامی ایران

تهیه کننده:

انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران

نویسندگان:

دکتر اباصلت خراسانی (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)

مهندس حسین زاهدی (دبیر انجمن آموزش و توسعه منابع انسانی ایران)

پاییز ۱۳۹۵

مقدمه نویسندگان:

تغییر در فناوری و شرایط تجارت جهانی و الزامات مهارتی مربوط موجب تحول در ساختارها و سیستم‌های کاری در سازمان‌ها گردیده است. در این گونه سیستم‌ها از کارکنان انتظار می‌رود مسئولیت بیشتری را برای رضایت مشتری و چگونگی هدایت کار برعهده داشته باشند. به عنوان مثال در یکی از مهمترین سیستم کاری با عملکرد بالا، مدل کار تیمی، کارکنان با وظایفی روبرو می‌شوند که در سیستم‌های دیگر توسط مدیران انجام می‌گیرد. انتخاب اعضای تیم برنامه زمانبندی کار و هماهنگی فعالیت‌ها با مشتریان و دیگر واحدهای سازمانی از این منظر قابل ملاحظه است. بنابراین این گونه کارکنان نیازمند آموزش‌های مختلف در زمینه‌های مختلف هستند. افراد در هر شرایطی از تواناییهای ویژه‌ای برخوردارند و می‌توان این تواناییها را تحت نظام صحیح آموزشی پژوهشی به تدریج از قوه به فعل تبدیل کرد و از مواهب آن سازمانها و جوامع امروزی را برخوردار ساخت. به عبارت دیگر باید آنها را از طریق آموزش‌های عرضی با دامنه‌ای از مهارت‌ها و دانش مورد نیاز برای ایفای نقش‌های متفاوت در سیستم آشنا نمود.

نیروی انسانی یکی از بزرگترین منابع هر سازمان است، به طوری که هیچ قدرت و نیروی مولدی بدون وجود انسان معنی و مفهومی ندارد. یکی از صاحب نظران به نام واتسون ویلسون می‌گوید: "اگر هر مسئله و مشکلی را عمیقا موشکافی کنیم، درمی‌یابیم که هسته اصلی آن انسان است".

کارایی و اثربخشی هر سازمان تا حد قابل توجهی بستگی دارد به کاربرد صحیح و موثر منابع انسانی و با آموزش می‌توان سطح دانش و تخصص افراد را بالا برد تا بتوانند به نحو بهتری وظایف شغلی خویش را انجام دهند و برای مسئولیتهای بالاتر آماده شوند. امروزه سازمان‌های برتر از توسعه سرمایه دانشی، به عنوان راهی برای کسب برتری

رقابتي در عرصه اقتصاد استفاده مي‌کنند. آنها سعي مي‌کنند کارکنان دانشي (دانشگران)^۱ را جذب توسعه و حفظ نمایند. کارکناني که به تحقّق اهداف سازماني، نه از طريق دستورالعمل‌هاي شغلي، بلکه از طريق دانش تخصصي و فني خود کمک مي‌کنند. آنها از دانش تخصصي برخوردار هستند که مديران آنها فاقد آنها بوده و در تيم‌سازي از آنها استفاده مي‌کنند.

سازمان‌ها بايد بتوانند با توليد، توسعه، ذخيره و کاربرد سرمايه دانشي در فرايندهاي کاري خود حداکثر استفاده از دانش موجود در سازمان بخصوص از کارکنان خود بنمايند و اين امکان‌پذير نيست، مگر با مديريت دقيق و کارآمد دانش و دانايي در سازمان.

يکي از عوامل مهمي که تاثير قابل توجهي بر بهره‌وري دارد و مي‌تواند نقش موثري در افزايش آن ايفا کند، آموزش است. فنون و طرحهاي جديد ارتقاي بهره‌وري نمي‌تواند بدون پرسنل آموزش ديده، ايجاد و به کار گرفته شود. از اين رو سازمان‌ها ناچارند متناسب با تغييرات در مشاغل خود و پيش‌بيني‌هاي صورت گرفته برنامه‌هاي آموزشي مستمر و نظام‌مند طراحي و جهت ارتقاء توانمندی شاغلين آنها را اجرا نمايند.

به لحاظ شرايط خاص زماني و شکل گيري اقتصاد مبتني بر دانش، آموزش و بهسازي منابع انساني در قرن حاضر که آن را به سبب اينکه هر چند سال يک بار دانش بشري دگرگون مي‌شود، عصر نيم عمر اطلاعات ناميده اند، از يک واحد سازماني به يار استراتژيک سازمان‌ها تبديل شده است. اين مهم اصولاً در غالب برنامه‌هاي آموزشي به صورت دوره‌هاي حضوري کوتاه مدت، بلندمدت و دوره‌هاي غير حضوري مانند مکاتبه‌اي، الکترونيکي، آموزش از راه دور به اجرا در مي‌آيد. آنچه براي تمامي مديران آموزش قابل لمس است اين است که آموزش اساساً گران است. مديران آموزش، دوره‌هاي آموزشي را به منظور بر طرف نمودن نياز يا توسعه

۱ - Knowledge worker

توانمندی های افراد طراحی، تدوین و اجرا می کنند. زمانی می توان از اثربخشی صحبت کرد که: دوره های آموزشی بتوانند دانش، مهارت و نگرشی که مدیر آموزش در صدد ایجاد آن در فراگیران بوده است ایجاد کرده باشد. بر اثر آموزش، بهره وری سازمان افزایش یافته باشد. آنچه که مسلم است این است که اثربخشی آموزش از راه ارائه آموزش اثربخش و اعمال صحیح اصول مدیریت آموزش حاصل می شود. اگر اثربخشی را میزان موفقیت مدیر در زمینه بازدهی و نتایج کاری که به او محول شده است بدانیم، بنابراین لازم است که این اثربخشی با استفاده از روش و الگویی متناسب و کاربردی مورد ارزیابی قرار گیرد.

دکتر اباصلت خراسانی - مهندس حسین زاهدی

فهرست مطالب

فصل اول: ضرورت و اهمیت آموزش و توسعه کارکنان.....	۹
مقدمه:.....	۱۰
تعاریف آموزش و توسعه منابع انسانی.....	۱۰
اهمیت و نقش آموزش و توسعه منابع انسانی.....	۱۵
ویژگیهای آموزش در سازمان:.....	۲۵
فصل دوم: روش ها و مدل های آموزش و توسعه کارکنان.....	۲۷
فواید آموزش کارکنان.....	۲۸
۱- فواید آموزش برای کارکنان.....	۲۸
۲- فواید آموزش برای مدیران و سرپرستان.....	۳۰
۳- فواید آموزش برای مشتریان و افراد خارج از سازمان.....	۳۱
۴- فواید آموزش برای سازمان.....	۳۱
انواع آموزش کارکنان سازمان.....	۳۶
انواع آموزش سازمانی از نظر محتوا.....	۳۶
انواع آموزش سازمانی بر اساس هدف.....	۳۶
انواع آموزش سازمانی از نظر محل برگزاری.....	۳۹
انواع آموزش از نظر میزان ساختمانندی برنامه ها.....	۳۹
انواع آموزش های سازمانی از نظر مدت دوره.....	۴۱
انواع آموزش های سازمانی از نظر حضور فراگیران.....	۴۱
انواع آموزش های سازمانی از نظر تخصصی بودن.....	۴۱
روش های ارائه آموزش.....	۴۵
مدلهای آموزش و توسعه منابع انسانی:.....	۴۷
۱- مدل های ساده و خطی:.....	۴۷
۲- مدل T. D. L. B (training and development lead body).....	۴۸
۳- مدل پارکر.....	۵۰
۴- مدل مبتنی بر تحول پذیر بودن سازمان :.....	۵۰
۵- مدل رویکرد سیستمی به آموزش :.....	۵۲

۵۳	۶-چرخه ی آموزش بر اساس ایزو ۱۰۰۱۵
۵۵	فصل سوم: ارزیابی اثربخشی آموزش
۵۶	ارزشیابی آموزش Training Evaluation
۵۷	اثربخشی
۵۸	اثربخشی آموزش
۶۷	دلایل ارزیابی اثربخشی آموزش
۶۸	ضرورت ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی
۷۰	ضرورت تعیین اثربخشی برنامه های آموزشی
۷۰	۱. تعیین بازده آموزش:
۷۱	۲. ارتقاء کیفیت آموزش:
۷۲	۳. توسعه اعتماد جمعی:
۷۴	شاخصهای ارزیابی اثربخشی فرایند آموزش
۷۶	فرآیند ارزیابی اثربخشی آموزش
۷۷	الف: ارزیابی اثربخشی درون داد
۷۸	ب: ارزیابی اثربخشی فرآیند آموزش
۸۰	ج:ارزیابی اثربخشی عملکرد و نتیجه آموزش
۸۳	معیارهای ارزیابی اثربخشی برنامه های آموزشی
۸۶	معیارهای ارزیابی اثربخشی آموزش در استاندارد ایزو ۱۰۰۱۵
۸۶	شاخص های ارزیابی اثربخشی آموزش (جانسون)
۸۷	فلوچارت ابزارهای گردآوری داده در ارزیابی
۸۹	فصل چهارم: استانداردهای ارزشیابی دوره های آموزشی
۹۰	مقدمه
۹۰	تاریخچه تدوین استانداردهای ارزشیابی
۹۳	استانداردهای ارزشیابی کارکنان
۹۳	الف) استانداردهای مناسب
۹۴	ب) استانداردهای مفید بودن
۹۵	ج)استانداردهای عملی بودن
۹۶	د) استانداردهای دقت

فصل پنجم: الگوها و رویکردهای ارزشیابی آموزش	۱۰۲
الگوها و رویکردهای ارزشیابی آموزش	۱۰۳
الف-دسته بندی اسکریون(۱۹۶۷)	۱۰۳
ب - دسته بندی پاپهام (۱۹۸۲).....	۱۰۳
ج- دسته بندی هفت گانه مرکز مطالعات ارزیابی دانشگاه کالیفرنیا	۱۰۳
د- دسته بندی ورتن و ساندروز(۱۹۸۷).....	۱۰۳
ه- دسته بندی هاوس (۱۹۸۸).....	۱۰۴
ارزشیابی مبتنی بر هدف	۱۰۵
الگوی ارزشیابی هدف مدار تایلر	۱۰۶
ارزشیابی هدف- آزاد	۱۰۷
ارزشیابی سیستمی	۱۰۹
الگوی ارزشیابی CIPP	۱۰۹
مراحل ارزشیابی بر اساس الگوی سیپ	۱۱۱
الف) ارزشیابی بافت، بستر، زمینه	۱۱۱
ب)ارزشیابی درونداد	۱۱۱
ارزشیابی فرایند	۱۱۲
ارزشیابی برونداد	۱۱۳
الگوی ارزشیابی سالیوان Sullivan	۱۱۴
ارزشیابی براساس نظر متخصصان	۱۱۶
روش C.B.T	۱۱۷
الگوی بازگشت سرمایه فیلیس	۱۱۸
روش شناسی بازگشت سرمایه	۱۱۹
مزایای اجرای مدل بازگشت سرمایه	۱۲۱
نحوه محاسبه بازگشت سرمایه	۱۲۱
مدل ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی: مدل سرکوال	۱۲۳
مدل آموزش بر مبنای ارزیابی عملکرد (P.O.T)	۱۲۵
الگوی انتقالی	۱۲۷
جمع بندی	۱۳۱

فصل ششم: الگوی ارزیابی اثربخشی کرک پاتریک	۱۳۲
الگوی ارزشیابی کرک پاتریک	۱۳۳
سطوح الگوی کرک پاتریک	۱۳۴
مدل کرک پاتریک	۱۴۲
سطح واکنش	۱۴۲
سطح یادگیری	۱۴۴
سطح رفتار	۱۴۷
سطح نتایج	۱۴۹
سطوح مفروضات اساسی در مدل کرک پاتریک	۱۵۱
فصل هفتم: خطاها و موانع ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی	۱۵۲
خطاها و موانع ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی	۱۵۳
الف) خطاهای ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی	۱۵۳
ب) موانع ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی	۱۵۴

فصل اول: ضرورت و اهمیت آموزش و توسعه کارکنان



مقدمه

تعاریف آموزش و توسعه منابع انسانی

اهمیت و نقش آموزش و توسعه منابع انسانی

ویژگی های آموزش در سازمان

فواید آموزش کارکنان

مقدمه:

شاید بتوان گفت که اولین توجه هر سازمان بعد از حفظ بقا و حیات خود، به کارایی و اثربخشی معطوف می شود، تداوم حیات سازمان ها به تعامل پویای آنها با محیط بیرونی و درونی بستگی دارد. در اثر این تعامل تازه ترین اطلاعات و یافته ها علوم بشری دریافت می گردند و منجر به تغییرهای گسترده در عملکرد و رفتار سازمان می شوند، حیات سازمان تاحدود زیادی بستگی به مهارتها و آگاهی های مختلف کارکنان دارد، هر چه این زمینه ها بهنگام و بهینه باشند؛ قابلیت سازگاری سازمان با محیط متغیر نیز بیشتر می شود. لذا آموزش و توسعه منابع انسانی نه تنها در افزایش دانش و مهارت ویژه در کارکنان نقش به سزایی دارد بلکه باعث می شود با فشارهای متغیر محیطی وفق دهند (حسین زاده، ۱۳۸۳)، از طرفی دیگر، امروزه نظام آموزشی مسئولیت خطیری را برای به کارگیری راهنمایی و هدایت تحولات فناوری اطلاعات بر عهده دارد. روند توزیع و اشاعه اطلاعات بر عهده نظام آموزشی می باشد. فناوری آموزشی کمتر از یک قرن است که مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است در طول این مدت برداشت از مفهوم آموزش نیز متفاوت بوده است (عنایتی، ۱۳۹۱).

تعاریف آموزش و توسعه منابع انسانی

آموزش، تجربه ای است مبتنی بر یادگیری، که به منظور ایجاد تغییرات نسبتاً ماندگار در فرد صورت می گیرد تا وی بتواند توانایی خود را برای انجام کار بهبود بخشد (شیمون) به عبارت دیگر به هر گونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح ریزی شده ای که هدف آن آسان کردن یادگیری در یادگیرندگان است، آموزش گویند.

اما در میان تعاریف متعددی که از آموزش بیان شده است تعریف دکتر فیوضات از جامعیت خاصی برخوردار است. او معتقد است آموزش فعالیتی است مداوم، جامع و برای همه برای رشد و تکامل انسان، غنای فرهنگ و

تعالی جامعه (فیوضات، ۱۳۸۷: ۲۰)

تا به امروز تعداد زیادی از صاحب نظران و متخصصان داخلی و خارجی تعاریف متعددی از آموزش و بهسازی منابع انسانی و آموزش ضمن خدمت ارائه داده اند از جمله:

آموزش و بهسازی مجموعه ای از فعالیت های هدفمند و طرح ریزی شده ای که با هدف افزایش رفاه و اثربخشی فرد و سازمان به طور مداوم و نظام مند بهبود و ارتقای سطح دانش، مهارت ها و نگرش های معطوف بهبود عملکرد شغلی حال و آینده کارکنان می پردازد (عباس زادگان، ترک زاده، ۱۳۸۱: ۳۴)

آموزش و بهسازی کلیه مساعی و کوشش هایی است که در جهت ارتقای سطح دانش و آگاهی، مهارت های فنی، حرفه ای و شغلی و همچنین ایجاد رفتار مطلوب در کارکنان یک سازمان به عمل می آید. و آنان را آماده انجام وظایف و پذیرش مسئولیت های شغلی خود می نماید (سید حسین ابطحی، ۱۳۸۳)

به عقیده پی یر و گاتر آموزش ضمن خدمت نوعی کوشش نظام دار تلقی می گردد که هدف اصلی آن عبارت است از همسو کردن آرزوها، علائق و نیازهای آتی افراد با نیازها و اهداف سازمان در قالب کارهایی که از افراد انتظار می رود (نوری، پیرایی، ۱۳۸۸: ۳) و آموزش های سازمان یافته ای در محیط کار هستند که به موازات اشتغال کارکنان به کار و با قصد بهبود سیستماتیک و مستمر کارکنان از نظر دانش ها، مهارت ها و رفتارها، هماهنگ نمودن اهداف علایق و نیازهای آتی مستخدم با نیازهای آتی سازمان از طریق افزایش کارایی کارکنان و ایجاد سازش با محیط و افزایش خدمات آن ها به دو صورت کوتاه مدت و بلند مدت به اجرا در می آیند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۶)

محمدزاده (۱۳۸۶) به نقل از حسین زاده آموزش کارکنان را نیز انجام یک سلسله عملیات مرتب، منظم و پشت سرهم، پیوسته و با هدف یا اهدافی مشخص و معین می داند که به منظور:

الف) ایجاد ارتقای سطح دانش و آگاهی کارکنان

ب) ایجاد و ارتقای سطح مهارت های شغلی کارکنان

ج) ایجاد رفتار مطلوب و متناسب با ارزش های پایدار جامعه که در کارکنان به کار گرفته می شود.

آموزش های ضمن خدمت به مجموعه آموزش هایی گفته می شود که برای افزایش اثربخشی و کارایی افراد به کارکنان رسمی و در حال استخدام یک سازمان ارائه می شود. در حقیقت، کار آموزش های ضمن خدمت از زمانی که یک فرد مراحل استخدامی خود را طی می کند و به استخدام موسسات در می آید، آغاز می شود (میرکمالی، ۱۳۷۷)

آموزش ضمن خدمت عبارت است از بهبود بخشیدن فعالیت های آموزشی و پرورشی مرتبط با رشته تخصصی آنان که عموماً به دانش افزایی، کسب مهارت و تغییر نگرش حرفه ای آنان می انجامد تا بتوانند به گونه ای موثر به تعلیم و تربیت کودکان بپردازند. در حالی که برخی از کشورها به خاطر مقاصد اجرایی تعریف محدودتری از آموزش ضمن خدمت ارائه می دهند که همه آن ها با مسائل و مقوله های مشابه و مشترکی سروکار دارند (صفوی، ۱۳۷۲: ۱۷)

آموزش ضمن خدمت چیزی نیست جز تلاش هایی که در جهت ارتقای دانش و آگاهی و مهارت های فنی، حرفه ای و شغلی و نیز استقرار رفتار مطلوب در کارکنان یک موسسه یا سازمان صورت می گیرد و آنان را برای انجام بهینه وظایف و مسئولیت های شغلی آماده می کند (چایچی، ۱۳۸۱: ۱۳)

(جان اف می، ۱۹۶۳) آموزش و بهسازی را عبارت از بهبود سیستماتیک و مستمر شاغلین از نظر دانش ها، مهارت ها و توانایی ها و رفتارها می داند که به رفاه آن ها کمک می کند و شرایط بهتری را برای احراز مقام های بالاتر فراهم می آورد (محمدی، ۱۳۸۲: ۱۴)

بنا بر نظر لئوناردو نادلر (۱۹۷۰) آموزش و بهسازی به عنوان مجموعه ای از فعالیت های از پیش طراحی شده به منظور بهبود عملکرد کارکنان است. فعالیت هایی که در حال حاضر انجام می دهند و یا برای استخدام باید انجام دهند.

دیکنز و رابینز (۱۹۸۸) آموزش و بهسازی را تغییر در مهارت ها، دانش، نگرش و یا رفتار اجتماعی کارکنان می دانند.

استوری معتقد است آموزش و بهسازی اشاره دارد به روش هایی که از طریق آن کارکنان جدید یا فعلی مهارت هایی را که برای انجام شغلشان نیاز دارند فرا می گیرند.

آموزش و بهسازی فعالیتی سازماندهی شده برای افزایش دانش و مهارت های افراد به منظور هدفی معین است این فعالیت روشی نظام مند برای چگونگی انتقال دانش فنی به کارکنان است تا جایی که دانش و مهارت آن ها را برای انجام ماهرانه شغل خاص خود افزایش می دهد (Storey and, westhead, ۱۹۹۹)

کاسکیو، ۱۹۹۵ برنامه های طراحی شده برای بهبود عملکرد در سطح فرد، گروه و سطح سازمانی.

ماسلی (۲۰۰۷) تجارب آموزشی که بر مهارت ویژه افراد که غالباً بی فاصله مورد بهره برداری قرار می گیرد را آموزش سازمانی معرفی می کند (پرسا، ۱۳۹۰)

گلدستین آموزش را عبارت از یاد دادن نظام مند مهارت ها، قواعد، مفاهیم یا نگرش هایی است که به عملکرد بهبود یافته در محیط کاری را منجر می گردد می داند.

نوا (۲۰۰۲) آموزش تلاش برنامه ریزی شده سازمان است از طریق یاددادن شایستگی های لازم به کارکنان برای انجام وظایف شغلی شان. این شایستگی های لازم، دانش ها، مهارت ها و رفتارهای کلیدی هستند که ضامن عملکرد موفقیت آمیز شغل می باشند (خراسانی، ۱۳۸۶: ۳۷)

آموزش و بهسازی کارکنان تنها به کسب دانش ها، مهارت ها، و توانایی ها اشاره ندارد بلکه امکان بهبود روابط، معرفی تغییرات به کارکنان، تشویق آنان به تغییر دیدگاهشان، آشنا کردن آنان با تصمیمات تجاری مهم و درگیر کردن فعالانه کارکنان در فرایند تصمیم گیری را شامل می شود.

گوپتا آموزش و بهسازی را به صورتی مجزا و تفکیک شده تعریف می کند که می توان گفت تا حدودی عناصر مهم تعاریف فوق را در بر می گیرد.

به طور کلی می توان آموزش را " فرایند نیازسنجی، برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی برنامه های آموزشی به منظور ایجاد و بهسازی فراگیران در سطوح دانش، توانش و نگرش به منظور تأمین نیازمندی ها و مهارت های شغلی در راستای چشم انداز سازمان " تعریف نمود.

به طور خلاصه و با توجه به تعاریف فوق پی خواهیم برد که آموزش کارکنان معنی وسیع و گسترده ای پیدا می کند و تنها مفهوم کارآموزی، کارورزی، یا تمرین عملی در یک زمینه ی بخصوص را در بر نمی گیرد؛ بلکه دامنه آن به قدری وسیع و گسترده می شود که از فراگیری یک حرفه یا فن ساده شروع شده و با احاطه کامل بر علوم و فنون بسیار پیچیده، ورزیدگی در امر سرپرستی و مدیریت در سازمان های دولتی، صنعتی و بازرگانی و همچنین رفتار و برخورد مناسب در مقابل مسائل انسانی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشیده میشود (ترک زاده، ۱۳۷۹).

اهمیت و نقش آموزش و توسعه منابع انسانی

در گذشته چنین گمان می رفت که زمان آموختن با زمان کارکردن و زندگی کردن از هم جدا هستند و بنابراین برای آنها آموزشی مورد توجه بود که پیش از آغاز کار به افراد داده می شد. بر این گمان انسان برای زمانی می آموزد و سپس به زندگی و کار مولد و سودمند می پردازد و زمانی که کار و زندگی آغاز می شود، دیگر برای آموزش و پرورش جایی در خور توجه وجود ندارد. این اندیشه اکنون روایی ندارد و آموزش و پرورش با زیستن انسان همراه شده است. همه مردم برای همه وقت باید به آموختن بپردازند و از تازه های دانش بشری خود را تازه سازند و با نیرو و آگاهی بیشتر زندگی سودمند را دنبال کنند.

واقعیت این است که در جهان امروز آنچه بیش از همه دارای اهمیت است، نیروی انسانی است، به طوری که اقتصاددانان معتقدند آنچه در نهایت خصوصیت روند توسعه اقتصادی و اجتماعی یک کشور را تعیین می کند، منابع انسانی آن کشور است، نه سرمایه و یا منابع مادی دیگر. این منابع انسانی هستند که سرمایه ها را متراکم می سازند، از منابع طبیعی بهره برداری می کنند، سازمان های اجتماعی و اقتصادی و سیاسی را به وجود می آورند و توسعه ملی را پیش می برند. کشوری که نتواند مهارت ها و دانش مردمش را توسعه دهد و از آن در اقتصاد ملی به نحو مؤثری بهره برداری کند، قادر نیست هیچ چیز دیگری را توسعه بخشد (شریعتمداری، ۱۳۸۳). دولت ها اکنون به این امر واقف هستند که یک اقتصاد پویا، فقط از طریق دستیابی به فرصت برابر در جهت بالندگی و بهسازی مهارت ها و افزایش ظرفیت های شغلی همه کارکنان میسر می شود.

امروزه تمام کشورها به ویژه، کشورهای توسعه یافته به این حقیقت ایمان آورده اند که راز برتری و پیروزی هر ملتی در دهه های آینده در زیر و رو کردن زمین و کشف گنجینه های کهن یا طبیعی نیست، بلکه در سرمایه گذاری در منابع انسانی است و از این روست که اینگونه کشورها توانمندی و عزت سیاسی، اقتصادی، اجتماعی

و فرهنگی ملت خود را در پرورش و توسعه نیروی های جوان خویش جستجو می کنند (فتحی، ۱۳۸۵: ۳۰)

درک اهمیت و ضرورت آموزش نیروی انسانی هنگامی آشکار می شود که به این حقیقت توجه داشته باشیم که تحقق توسعه مستلزم پرورش نیروی انسانی کیفی و با صلاحیت، و توسعه بدون داشتن انسان های فرهیخته و متمدن امری غیر ممکن است (فتحی، ۱۳۸۵)

آموزش نیروی انسانی، یک نوع سرمایه گذاری است که بازده آن در شکوفایی و گسترش بهینه سازمان و همچنین در اعتلای فرهنگ عمومی جامعه نقش مهمی را ایفا می کند. آموزش در واقع یکی از راه های اصولی و منطقی است که باعث شکوفایی استعداد های نهفته و به کار اندازی قدرت تخیل و ایجاد حس انعطاف پذیری فکری در کارکنان می شود. اما این نکته مهم و حیاتی را نباید فراموش کرد که آموزش با همه اهمیت و ضرورتش، زمانی می تواند موثر و مفید واقع شود که با نیازهای معنوی، مادی، فعلی و آتی کارکنان هماهنگی داشته باشد (ملایی، ۱۳۸۴)

متأسفانه در بحث نقش نیروی انسانی در فرایند توسعه، فقط به تربیت و آموزش اولیه نیروی انسانی اکتفا می شود، در حالیکه بهنگام کردن اطلاعات، آگاهی ها، مهارت ها و توانمندی های نیروی انسانی شاغل در سازمان های مختلف نیز یکی از محورهای اساسی برای توسعه و رهایی از بند عقب ماندگی است. مسأله مهم این است که مهارت، کاردانی و شایستگی افراد همواره ثابت و پایدار باشد؛ به عبارت دیگر بروز باشد زیرا همواره با تغییرات عمیق و ساختاری در ابعاد مختلف زندگی، روش ها و فنون اجرای کارها نیز دچار تحول می شوند و در نتیجه بهسازی توانایی ها و اطلاعات کهنه ضرورت می یابد (فتحی، ۱۳۸۵)

در دنیای کنونی، از طرفی مشخصه بارز محیط سازمانی، تغییراتی است که به طور شگرفی در زمینه تکنولوژی، اطلاعات، روش انجام وظایف و ... به وجود آمده است و از طرفی رقابت تنگاتنگ بین شرکت ها و سازمان ها برای حفظ بقاء و تداوم خود وجود دارد. در این میان کیفیت تعیین کننده و محور اصلی این

کشمکش می باشد. پس شرکت ها و سازمان ها ناگزیر از اتخاذ شیوه هایی جهت انطباق خود با این تغییرات می باشند و از آنجا که نیروی انسانی کارآمد، با ارزش ترین منبع هر سازمانی محسوب می شوند، قسمت اعظم سرمایه گذاری ها، معطوف به نیروی انسانی گردیده است. مهمترین ابزاری که به این منظور مورد استفاده قرار می گیرد آموزش است که با هدف ارتقاء کیفی سطح مهارت، دانش و نگرش افراد، موجب توانمندی افراد در ایفای وظایف خود و کامیابی سازمان مورد استفاده قرار می گیرد (خراسانی و حسن زاده، ۱۳۸۶: ۴۰) علاوه بر این آموزش کارکنان، روشی موثر برای تامین نیروی انسانی مورد نیاز سازمان است.

چنانچه سازمان نتواند نیروی انسانی مورد نیاز خود را از بازار کار (خارج از سازمان) تامین نماید، تنها راه چاره، آموزش و بازآموزی کارکنان موجود در درون سازمان است. آموزش برای کارکنان نیز مفید است زیرا هرچه کارمند سطح دانش فنی و مهارت های شغلی خود را بالاتر ببرد به همان اندازه به ارزش وی در بازار کار و در نتیجه به توانایی او در کسب درآمد بیشتر افزوده خواهد شد. همچنین داشتن مهارت های ویژه و سودمند موجب می شود تا مسئولان سازمان، ارزش و اعتبار بیشتری برای کارکنان خود قائل شده و در نتیجه موجب امنیت شغلی بیشتر می گردد. بدیهی است که کسب توانایی ها و مهارت های بیشتر به قابلیت ارتقای کارکنان برای تصدی پست ها و مشاغل عالی تر و مهم تر نیز خواهد افزود (سعادت، ۱۳۸۳: ۱۷۵)

آموزش و خودآموزی امروزه برای هر سازمانی از ضروریات است زیرا تغییرات سریع محیطی را تنها با در اختیار داشتن کارکنان آزموده می توان تبدیل به فرصت های رشد کرد. توجه به افزایش توان کارکنان همواره می تواند سرمایه گذاری صحیحی محسوب شود که نتیجه مطلوب در لحظات حساس برای سازمان خواهد داشت. پس ماموریت سیستم آموزشی، آماده سازی و پرورش نیروی کار و تجهیز تخصصی و فنی این نیرو در جهت انجام صحیح و موثر وظایف محوله و افزایش قابلیت انعطاف سازمان در مقابل تغییرات محیطی

است(خراسانی و حسن زاده، ۱۳۸۶) لذا یکی از وظایف اصلی و حیاتی در هر سازمانی، آموزش کارکنان است زیرا داشتن کارکنان ورزیده یکی از عوامل موثر در میزان کارایی سازمان محسوب می شود.

به همین دلیل است که هم اکنون سازمان های صنعتی، بازرگانی و حتی خدماتی بیش از پیش برای بالابردن درجه بهره وری خود به افزایش توان تخصصی، رضایت و دلبستگی منابع انسانی خود رو می آورند. منابع انسانی اندیشمند و توسعه یافته، بزرگترین دارایی یک کشور به حساب می آیند(خراسانی و حسن زاده، ۱۳۸۶: ۵۷). آموزش ضمن خدمت مهمترین عامل پیشرفت و تکامل اهداف سازمان است. با ایجاد و ترویج تخصص ها و مهارت های جدید، امکانات تازه ای در سازمان جلوه می کند و در پرتو آن تولید و خدمات سازمانی هم به همین نحو با سطح عالی تر عرضه می گردد(پرهیزگار، ۱۳۸۳: ۳۴)

آموزش خاص افراد تازه وارد نیست بلکه برای کارکنان با سابقه و با تجربه نیز باید بنا بر ضرورت، دوره هایی طراحی شود. در واقع نه تنها آموزش، خاص یک گروه یا منحصر به مقطع زمانی خاصی نبوده، بلکه تمام کارکنان باید در طول عمر خود به طور دائم و مستمر آموزش ببینند تا در شغلی که انجام وظیفه می کنند، حداکثر کارایی و اثربخشی را داشته باشند(قشقائی، ۱۳۸۶) به عبارت دیگر کارکنان در هر سطحی از رده های سازمان، اعم از مشاغل ساده یا مشاغل رده بالا و پیچیده، محتاج آموزش، یادگیری، کسب دانش و مهارت های جدید هستند و باید همواره برای بهتر انجام دادن کار خود از هر نوع که باشد، روش ها و اطلاعات جدیدی کسب نمایند، زیرا برای رویارویی با چالش های جدید کسب و کار، به کسب اطلاعات و روش های جدید نیاز دارند. علاوه بر این، زمانی که شغل کارکنان تغییر می کند، لازم است اطلاعات و مهارت های جدیدی برای ایفای موفقیت آمیز وظایف شغلی فراگیرند(خراسانی و حسن زاده، ۱۳۸۶: ۵۷).

و مضافاً اینکه هر وقت شغل کارکنان تغییر پیدا کند، لازم است اطلاعات و مهارت های جدیدی برای ابقای موفقیت آمیز وظایف شغل مربوطه را فرا بگیرد. برنامه های آموزش کارکنان در یک سازمان می تواند نیاز به نیروی انسانی متخصص در آینده را نیز رفع کند و تضمینی برای حل مشکلات کارکنان باشد (جلیل وند، ۱۳۸۸).

یکی از کارکردهای دوره های آموزشی ایجاد یک بینش و طرز فکر صحیح نسبت به کار سازمان است تا رفتار کارکنان را در جهت مطلوب و همکاری موثر با سازمان تغییر دهد و از اهداف سازمانی پشتیبانی نماید. آموزش کارکنان به حل مشکلات عملیاتی نیز کمک می کند، معمولاً با آموزش دادن مسئولان در زمینه هایی مانند روابط انسانی می توان نارضایتی ها و شکایت های ناشی از روابط مدیران و کارکنان را به حداقل رساند (قشقائی، ۱۳۸۶)

اهم مزایایی که در جهت نیل به اهداف سازمان می توان برای آموزش و بهسازی کارکنان قائل شد به شرح ذیل است:

بهبود در نحوه انجام وظیفه

- امکان جایگزین کردن متخصصین در شرایط اضطراری
- امکان استفاده از منابع داخلی و کاهش هزینه ها از این راه
- کاهش حوادث و ضایعات
- ایجاد ثبات بیشتر سازمان
- کاهش میزان تفاوت ها و افزایش قدرت کاری فرد (قشقائی ، ۱۳۸۶)

بناز جزایری (۱۳۷۳) نیز در توضیح دلایل ضرورت آموزش ضمن خدمت کارکنان به موارد ذیل اشاره دارد:

۱- شتاب فزاینده علوم بشری در تمام زمینه ها

۲- پیشرفت روزافزون تکنولوژی

۳- پیچیدگی سازمان ها به دلیل ماشینی شدن

۴- تغییر شغل یا جابجایی

۵- ارتقاء و ترفیع کارکنان

۶- اصلاح عملکرد شغلی

۷- نیازهای تخصصی و حرفه ای نیروی انسانی

۸- کارکنان جدیدالاستخدام

۹- بهره وری (قهرودی، ۱۳۸۷)

صاحب نظرانی همچون مریام و کافرلا بروز تغییر در ۳ حوزه جمعیت شناختی، اقتصادی و تکنولوژیکی، توجه به مسئله آموزش در سازمان ها را اجتناب ناپذیر کرده است.

تغییرات جمعیت شناختی: یکی از عناصر متغیر در جمعیت شناختی مسئله سن است. پیر شدن جمعیت، تقاضا برای آموزش کیفی بزرگسالان را افزایش می دهد. از طرفی رشد سریع تنوع فرهنگی و قومی در کشورها یکی دیگر از عناصر متغیر جمعیت شناختی است. به عنوان مثال اغلب کشورها شاهد جابجایی داخلی (از یک شهر به شهر دیگر) و خارجی (از یک کشور به کشور دیگر) نیروی کار هستند. بهره برداری صحیح از این منابع ارزشمند مستلزم آن است که کارفرمایان آموزش های خاصی را برای کمک به این افراد تدارک ببینند تا بتوانند آن ها را برای فعالیت در جامعه آماده کنند.

تغییرات اقتصادی: از بین رفتن محدودیت های ناشی از وجود مرزهای جغرافیایی موجب شده است که ملل مختلف دنیا بیش از هر زمان دیگر به یکدیگر نزدیک شوند. این امر موجب شده است که عرصه رقابت های اقتصادی از سطح ملی و محلی فراتر رفته و به دامنه عریض و طویل جهانی تسری پیدا کند. بدیهی است که رقابت در عرصه جهانی مستلزم همگام شدن با تغییرات روز دنیا است و به همین خاطر شرکت های بزرگ ناگزیرند که از مسئله آموزش کارکنان خود استقبال نمایند تا بتوانند توان رقابتی خود و شانس بقاء در اقتصاد جهانی را افزایش دهند.

تغییرات تکنولوژیکی: پیشرفت های حاصله در عرصه تکنولوژی نیز از جمله عواملی است که ضمن تسهیل فرایند فعالیت ها، موجب شده است سازمان ها درصدد آموزش سریع پرسنل خود در جهت استفاده بهینه از فناوری روز دنیا بر آیند. پیامد مستقیم پیشرفت های تکنولوژیکی این بوده که یادگیری یک مسئله مادام العمر است. در این میان نه تنها لازم است با این پیشرفت همگام شد بلکه باید شرایطی ایجاد نمود که شاغلین به دلیل پیشرفت های تکنولوژیکی شغل خود را از دست ندهند (شریعتی راد، ۱۳۸۴)

در حال حاضر آموزش ضمن خدمت کارکنان در سازمان های مختلف از جایگاه خاصی برخوردار است زیرا در چند دهه اخیر بیش از هر دوران دیگر در طول تاریخ بشری، علوم و تکنولوژی پیشرفت نموده است. این تحول و دگرگونی به حدی است که عصر حاضر را عصرنیم عمر اطلاعات نامیده اند. یعنی دورانی که در هر ۵ سال، نیمی از اطلاعات بشری منسوخ گردیده و اطلاعات و دانش جدید جایگزین آن می گردد (جلیل وند، ۱۳۸۸)

بی ام باس و اوگام اشاره می کنند که سه عامل وجود دارد که فعالیت های آموزشی کارکنان را ضروری ساخته است:

۱- **پیشرفت تکنولوژی:** اتوماسیون و مکانیزه کردن کارخانجات برای بقاء سازمان ضروری است. علاوه بر این آموزش کارکنان برای کسب مهارت بیشتر نیز اساسی و مهم است. مهارت های جدید برای کارکردن با ماشین آلات جدید، فرایند و تکنیک های جدید تولید، لازم است تا با آموزش ضمن خدمت قابل دستیابی باشد.

۲- **پیشرفت سازمان:** با افزایش ماشینی شدن و توسعه تکنولوژی، بسیاری از سازمان ها به صورت یک سازمان پیچیده در آمدند. در سازمان هایی که می خواهند تولید انبوه داشته باشند. این امر منحصر به پیچیده شدن مکانیزم های کنترل سلسله مراتب اداری و ساختاری سازمانی شده است. همچنین هماهنگی و انجام فعالیت های سازمانی را دشوار ساخته است.

۳- **روابط انسانی:** رشد و پیچیدگی سازمان ها منجر به بروز مشکلات انسانی گوناگون از قبیل: از خود بیگانگی، مشکلات درون سازمانی و درون گروهی شده است به همین دلیل آموزش در زمینه انسانی برای حل مشکلات ضروری است (بزازجیری، ۱۳۸۳: ۵۴)

مؤسسات و سازمان ها به دلایلی چند به آموزش نیروی انسانی خود می پردازند.

۱- آموزش کارکنان برای استفاده از تجهیزات، فرایندها و خط مشی های جدید

تاثیر آموزش بر این فرض استوار است که سازمان وقتی می تواند توسعه و بهبود یابد که افراد آن به طور سیستماتیک و مداوم یا تکنولوژی جدید شغلی آشنا شوند و در جهت بهسازی و رشد و توسعه خود گام بردارند و طرز روبرو شدن با تغییر و نقش داشتن در آن را یاد بگیرند.

تغییر و تحول در بطن هر برنامه توسعه نهفته است و جزء تفکیک ناپذیر آن محسوب می شود. بدیهی است توانمندی سازمان در تطبیق خود با تغییرات محیطی منوط به وجود کارکنان آزموده و آماده برای مواجه شدن با شرایط متفاوت است. این مسئله ماموریتی خطیر را بر عهده سیستم آموزش سازمان می گذارد و آن را آماده ساختن نیروها برای قبول و پذیرش و همگامی با تغییرات است.

به طور کلی روش های جدید انجام کار از قبیل کار با نرم افزارهای جدید کامپیوتری، خطی مشی جدید ایمنی و ماشین آلات جدید، اغلب نیاز به آموزش کارکنان دارند، چنین آموزش هایی معمولاً بر مبنای الزامات خطی مشی های جدید، تجهیزات و فرایندها طراحی می شوند و استفاده از روش تجزیه و تحلیل شغل می تواند در این راستا سودمند باشد.

۲- آموزش جهت برطرف نمودن مسائل عملکردی کارکنان خاص و گروه هایی از کارکنان

در برخی از مواقع آموزش به این دلیل مورد نیاز است که کارکنان وظایف کاری خود را به نحو صحیحی انجام نمی دهند. هرگاه که چنین معضل عملکردی تشخیص داده شد، آن معضل بایستی به دقت تجزیه و تحلیل شود تا علت معلوم گردد. اگر معضلات عملکردی ناشی از فقدان دانش و یا مهارت باشد می توان آن ها را از طریق آموزش برطرف نمود ولی اگر به دلایلی دیگر مثل نامناسب بودن طراحی فرایندهای کار باشد، مسائل آموزشی کارکنان نمی تواند گره گشا باشد.

نه تنها با آموزش سازنده می توان مشکلات عملکردی کارکنان را از میان برداشت بلکه در مورد سایر رده های سازمانی نیز می توان از آن استفاده نمود. شکایت و نارضایتی در محیط کار غالباً ناشی از مدیریت ضعیف و بی اثر است و معمولاً با آموزش دادن مسئولان در زمینه های مختلف مانند روابط کاری، روابط انسانی و رهبری می توان اینگونه مشکلات را حل نمود (خراسانی به نقل از سعادت، ۱۳۸۴)

۳- آموزش کارکنان جدید جهت برطرف نمودن نواقص مهارت های عمومی و بنیادی

سازمان ها ممکن است به این نتیجه برسند که کارکنان آن ها فاقد مهارت های بنیادی (خواندن، ریاضی) و یا دانش و مهارت های عمومی هستند و لذا به آموزش کارکنان خود در این زمینه مبادرت ورزند. هرچند در حالت ایده آل کارکنان، اینگونه مهارت ها را از طریق تجربه آموزشی کسب می نمایند.

۴- آموزش رویه ها، ابزارها و فرایندهای خاص به کارکنان جدید

هیچ کس در بدو ورود به سازمان با تمام جنبه ها و زیربوم های شغل خود آشنا نیست و باید مدت زمانی بگذرد تا هرکس کار را به خوبی یاد بگیرد. برگزاری دوره های آموزشی با سرپرستی مربیان کارآموده و با تجربه، زمان یادگیری را به حداقل می رساند و باعث افزایش بازده کارکنان می شود (سعادت، ۱۳۸۳: ۱۷۴)

۵- آموزش جهت ترفیع و ارتقاء کارکنان

آموزش با هدف ترفیع، ممکن است نسبت به آموزشی که به دلایل دیگر فراهم می شود از پیچیدگی های بیشتری برخوردار باشد. الزامات شغلی که در آن ترفیع پیش بینی شده بایستی مشخص گردد.

۶- آموزش جهت ایجاد تغییر در بینش و نگرش افراد

یکی از اهداف اولیه در هر دوره آموزشی، ایجاد طرز فکر صحیح نسبت به کار و سازمان است و انتظار می رود بعد از پایان دوره، بینش و نگرشی در کارکنان به به جود آمده باشد که رفتار آن ها را در جهت مطلوب و همکاری موثر با سازمان تغییر دهد و ذهن آنان طوری شکل گیرد که از اهداف سازمان پشتیبانی نمایند. پس تنها از طریق آموزش می توان کارکنان را با تکنیک و فنون کار فردی و گروهی آشنا ساخت، بلکه می توان در طرز فکر، نگرش و افق دید افراد نیز رسوخ کرده و تغییری متناسب با رشد و توسعه فردی و سازمانی در آنان پدید آورد (خراسانی و حسن زاده، ۱۳۸۶)

۷- تامین نیروی انسانی مورد نیاز

چنانچه سازمان نتواند نیروی انسانی مورد نیاز خود را از بازار کار تامین نماید، تنها را چاره آموزش، تربیت و یا حتی بازآموزی کارکنان موجود در سازمان است.

علاوه بر دلایل فوق الذکر، دلایل دیگری نیز از سوی صاحب نظران برای اجرای آموزش در شرکت ها در نظر گرفته شده است. سید جوادین عمده ترین دلایل آموزش را موارد زیر می داند:

- عاملی جهت بروز استعدادهای پنهانی

- منحصر به فرد بودن موقعیت ها

- قوانین و مقررات حکومتی

- تغییر شغل

با توجه به آنچه ذکر شد، می توان عواملی را که آموزش کارکنان را ضروری ساخته است، به قرار ذیل دسته بندی کرد:

- شتاب فزاینده علوم بشری در تمام زمینه ها؛

- پیشرفت روز افزون تکنولوژی؛

- پیچیدگی سازمان به دلیل ماشینی شدن؛

- تغییر شغل یا جابجای شغلی؛

- روابط انسانی و مشکلات انسانی؛

- ارتقاء و ترفیع کارکنان ؛

- اصلاح عملکرد شغلی کارکنان تازه استخدام؛

- بهره وری و کاهش حوادث کاری؛

- نیازهای تخصصی و حرفه ای نیروی انسانی (جلیل وند، ۱۳۸۸)

ویژگیهای آموزش در سازمان:

ویژگی های آموزش در سازمان را می توان از دو بعد کلی مد نظر قرار داد :

اول : ویژگی های ناشی از وضعیت سازمانی

دوم ، ویژگی های ناشی از خصوصیات مخاطبین که آن را در شمار آموزش بزرگسالان قرار می دهند.

سازمان دارای خرده سیستم های بسیاری است که دارای رابطه متقابل و در عین حال متغیری هستند، هر خرده سیستمی متشکل از امکانات ، فرایند ها و عاملینی برای انجام کاری است که از آن انتظار می رود ، اگر چه گستره مسئولیت های افراد در سطح و جایگاههای مختلف سازمانی متنوع است ، با این حال برون دادهای آن است که عملا فرایند ها و نتایج را متبلور و عینیت می بخشد و از این طریق اثربخشی یا عدم آنرا رقم میزند، لذا اثربخشی نیروهای انسانی در انجام وظایف خود تعیین کننده و شاید به نوعی معادل اثر بخشی سازمان است. برون داد افراد تابعی از عوامل عملکردی مختلفی مانند عملکرد مورد انتظار، نتایج و باز خورد ، منابع موجود و در دسترس، دانش و مهارت و ظرفیت ها و قابلیت های فردی و ... است . از این رو آموزش یکی از راه های بهبود عملکرد است، طی نکردن دوره های آموزشی لازم ، ممکن است فقط یکی از علل عملکرد ضعیف باشد ؛علل دیگر ممکن است ناشی از کمبود منابع و عدم توانایی و فقدان انگیزش و کارکنان یا سایر محدودیت های فردی ، مدیریتی ، و یا سازمانی باشد(حسین زاده،۱۳۸۳).

فصل دوم: روش‌های مدل‌های آموزش و توسعه کارکنان



مقدمه

انواع آموزش کارکنان سازمان

روش‌های ارائه آموزش

مدل‌های آموزش و توسعه منابع انسانی

فواید آموزش کارکنان

آموزش تنها وسیله همگام بودن با تغییرات سریع سازمان در شئون مختلف است. به علاوه مسئولیت پذیری بیشتر از طرف کارکنان در نتیجه ایجاد بهبودی در امر نظارت و سرپرستی به وسیله آموزش میسر می گردد و بدین طریق وسیله دستیابی سازمان به اهداف خود در بالاترین حد کارایی قرار می گیرد.

فواید آموزش در سازمان ها، تنها به کارکنان محدود نمی شود و نمی توان با در نظر گرفتن آموزش های لازم برای رده های مختلف سازمان از جمله کارکنان، مدیران و حتی مشتریان و افراد خارج از سازمان، جهت تحقق اهداف مورد نظر برنامه ریزی نمود.

به طور خلاصه، در یک تقسیم بندی کلی می توان نتایج و فواید مترتب بر آموزش را در چهار دسته مورد بررسی قرارداد.

۱. فواید آموزش برای کارکنان

۲. فواید آموزش برای مدیران و سرپرستان

۳. فواید آموزش برای مشتریان و افراد خارج از سازمان

۴. فواید آموزش برای سازمان

۱- فواید آموزش برای کارکنان

- روحیه کارکنان را بهبود می بخشد.
- به افراد کمک می کند تا اهداف سازمانی را بشناسد.
- به ایجاد تصویر ذهنی بهتری از سازمان کمک می کند.
- رابطه میان فرادست و زیردست را بهبود می بخشد.
- جو مناسبی برای رشد و ارتقاء به وجود می آورد.

- به کارکنان کمک می کند تا با دگرگونی ها سازگار شوند.
 - احساس مسئولیت نسبت به سازمان را برای توانمند شدن و با معلومات بودن گسترش می دهد.
 - تعارضات را برطرف می کند و بدین ترتیب فشار روانی و تنش را از میان می برد.
 - کارکنان را به دست آوردن پاداش بالاتر و پیشرفت در داخل سازمان، رضایت شغلی بیشتری بدست می آورند.
 - صلاحیت کارکنان را به وسیله تشویق و ترغیب آنان در شناخت و توصیف رسالت و اهداف سازمان بالا می برد.
 - به افزایش سطح درک تغییرات اداری کمک نموده و دانش و مهارت های لازم برای کارکنان را به منظور تطبیق با شرایط جدید مهیا می نماید.
 - کارکنان اعتماد به نفس بیشتری پیدا کرده و تمایل بیشتری به همکاری با سرپرست پیدا می نماید
- علاوه بر مواردی که ذکر گردید، دعایی (۱۳۷۷) معتقد است، چنانچه کارکنان آموزش ببینند، در انجام کارهای زیر مهارت و انعطاف پذیری زیاده تری خواهند یافت.
- تصدی مشاغل جدید در سایه کسب مهارت های تازه
 - انطباق با شرایط جدید و منحصر به فرد در محیط کار
 - شناخت و قبول سیاست ها و مقررات سازمان
 - آشنایی و استفاده از روش های متفاوت انجام کار در صورت لزوم
 - استفاده از آموزش های ارائه شده در جهت پیشبرد اهداف سازمانی
 - برخورداری از امکان حفظ خود در سازمان و رقابت با نیروهای آموزش دیده تازه نفس

- بهره برداری از آموزش برای ترفیع و ارتقاء شغلی (خراسانی و حسن زاده، ۱۳۸۶: ۴۶)

۲- فواید آموزش برای مدیران و سرپرستان

تعلیم و تربیت برای پرسنل تمام سطوح سازمان ضروری و واجب است. ولی به لحاظ اینکه قلمرو تصمیمات مدیران و سرپرستان وسیع و حیطة نظارت و نفوذشان فراگیرتر است و در ضمن وظیفه رهبری و هدایت کارکنان نیز به عهده آن هاست، برنامه های آموزش و پرورش آن ها باید از محتوای متنوع تر و غنی تر برخوردار باشد (خراسانی به نقل از میرسپاسی، ۱۳۷۷)

به اعتقاد باقری زاد (۱۳۸۷) برخی از فواید آموزش مدیران و سرپرستان عبارتند از:

- توجه و آماده سازی کارکنان جدید و آن هایی را که از طریق انتقال به کار گمارده می شوند را ساده می کند.
- اطلاعاتی را برای اجرای قوانین استخدامی و ایجاد فرصت های استخدامی برابر فراهم کند.
- اطلاعاتی را در زمینه سایر قوانین دولتی و سیاست های اداری فراهم می کند.
- اجرای سیاست ها و مقررات سازمانی را ساده می کند.
- جو مناسبی را برای یادگیری، رشد و هماهنگی به وجود می آورد. مدیریت مبتنی بر پیشگیری را پی از آنکه فاجعه ای پدید آید، بر می انگیزد.
- به افزایش مهارت های رهبری، انگیزش، وفاداری، دیدگاه های بهتر و سایر ویژگی هایی که کارکنان و مدیران کامیاب به طور معمول ظاهر می کنند، کمک می کنند.
- نیروی انسانی مورد نیاز را که قادر به تامین آن ها از طریق بازار کار نیستند، تامین می نماید.

۳-فواید آموزش برای مشتریان و افراد خارج از سازمان

روشن است که تاثیرات آموزش، تنها محدود به داخل سازمان نمی شود و بازتاب آن را می توان هم در درون و هم در بیرون سازمان مشاهده نمود. حتی در مواقعی سازمان ها بایستی جهت جلب نظر و حفظ مشتریان خود (در حال حاضر که مشتری محوری، رویکرد غالب موسسات و سازمان هاست) به عمد آگاهانه، برنامه های کارآمدی را به مرحله اجرا گذارند. با آموزش مشتریان می توان به نتایج سودمندی از قبیل موارد ذیل دست یافت:

- ارائه و ارتقاء آگاهی در مورد تولید و خدمات سازمان به مشتریان
- حفظ مشتریان به روش های علمی و مطلوب
- ایجاد حس وفاداری در مشتریان نسبت به سازمان

۴- فواید آموزش برای سازمان

تاثیرات و فواید آموزش در هر سطحی نهایتاً به سازمان بر می گردد. اصولاً از ابتدای کار نیز، هدف از طراحی کلیه برنامه های آموزشی و اجرای آن ها نیل به همین هدف می باشد. در واقع می توان گفت فواید آموزش مدیران، کارکنان و مشتریان همگی واسطه و وسیله ای هستند تا سازمان به نحو بهتری اهداف و مقاصد خود را تحقق بخشد. پس تمامی فوایدی که در سه گروه قبلی گفته شد، فواید آموزش سازمان نیز محسوب می شود. با این حال از دیگر فواید آموزش برای سازمان، می توان به موارد زیر اشاره کرد:

- افزایش بهره وری سازمان ها با بهبود عملکرد فردی، تیمی و مشارکتی بر حسب ستاده، کیفیت و

سرعت

- توسعه فرهنگ مثبت عملگرایی در سازمان در جهت بهبود عملکرد

- میسر نمودن پیشرفت سازمانی از درون

- کاهش هزینه در بسیاری از زمینه ها مانند تولید، منابع انسانی، امور اداری و...
 - ایجاد جو مناسب برای رشد و ارتباط
 - بهبود ارتباطات سازمانی
 - اعتلاء کمی و کیفی سطح اثربخشی کار
 - ایجاد امکان رشد و توسعه در زمینه های مختلف اجتماعی، اقتصادی، فرעنگی و سیاسی به ویژه از جهت یسرفت تکنولوژی و اقدام برای خود کفایی (خراسانی و حسن زاده، ۱۳۸۶: ۴۸)
- اگرچه هیچ برنامه آموزشی واحدی نمی تواند تمام این مزایا را ارائه کند، اما سازمانی که متعهد به آموزش و توسعه نیروی انسانی خود باشد، ضمن افزایش توانایی های کارکنان، موقعیت رقابتی خود را نیز در بازار ارتقاء می دهد (جزنی، ۱۳۸۸: ۲۷۹)
- جزنی (۱۳۸۸) به نقل از تسین به چگونگی سودمند بودن آموزش برای سازمان می پردازد و موارد ذیل را از جمله فواید آموزش کارکنان بر می شمارد:
- موجب بهبود منافع و یا برخورد مثبت تری نسبت به سودگرایی می شود.
 - دانش کاری و مهارت ها را در تمام سطوح سازمان بهبود می بخشد.
 - روحیه نیروی کار را بهتر می کند.
 - به افراد کمک می کند تا خود را با اهداف سازمان همسو کنند.
 - به ایجاد یک تصور بهتر نسبت به سازمان کمک می کند.
 - اعتبار، صراحت، و اعتماد را در سازمان راج می دهد.
 - روابط بین فرادست و زیردست را بهبود می بخشد.

- به توسعه سازمانی کمک می کند.
- از کارآموزان نیز می آموزد.
- به تهیه دستورالعمل های کاری کمک می کند.
- به درک و اجرای سیاست های سازمانی یاری می دهد.
- درباره نیازهای آتی سازمان در تمام زمینه ها اطلاعات لازم را فراهم می کند.
- حل مشکل و اخذ تصمیم به گونه ای اثربخش تر در سازمان شکل می گیرد.
- به ارتقای سازمان از درون کمک می کند.
- به توسعه مهارت های رهبری، انگیزش، وفاداری و تعلق خاطر، سلوک بهتر، و سایر زمینه هایی که
- در موفقیت کارکنان و مدیران موثر است یاری می دهد.
- به افزایش کارایی /و یا بهبود شرایط کاری کمک می کند.
- به کاهش هزینه ها در بسیاری از زمینه ها مانند تولید، امور اداری، پرسنلی و غیره کمک می کند.
- احساس مسئولیت سازمانی در افراد را در زمینه های کارآمدی و کسب دانش به وجود می آورد.
- روابط کاری را بهبود می بخشد.
- هزینه های مشاوره ای برون سازمانی را کاهش می دهد.
- رفتارهای ناسالم را کاهش می دهد.
- فضای مناسب برای رشد و ارتباطات به وجود می آورد.
- کارکنان را در تطبیق خود با تغییرات یاری می دهد.
- به کاهش تضادها و فشارهای عصبی کمک می کند.

- به افراد در حل مشکلات و اخذ تصمیم به گونه ای اثربخش کمک می کند.
- انگیزش، رشد، احساس مسئولیت و حس تشخیص افراد ارتقاء می یابد.
- اعتماد به نفس و دستاوردهای فردی را ارتقاء می دهد.
- به افراد در کاهش تضادها و فشارهای عصبی کمک می کند.
- در ارتقاء مهارت های رهبری، ارتباطات و سلوک اطلاعات لازم را فراهم می کند.
- رضایت حرفه ای را افزایش می دهد.
- مسیر رشد آتی کارآموز را فراهم می کند.
- حس یادگیری را ارتقاء می دهد.
- ترس از قبول وظایف جدید را کاهش می دهد.
- با افزایش مهارت ها، افراد را به سوی دستیابی به اهداف شخصی شان سوق می دهد.
- نیازهای شخصی کارآموزان و آموزش دهندگان را ارضا می کند.
- ارتباطات میان افراد و گروه ها را بهبود می بخشد.
- پیوستگی را در گروه به وجود می آورد.
- اخلاقیات را ارتقاء می دهد.
- سیاست های سازمانی، مقررات و قوانین را پایدار می کند.
- فضای مناسبی را برای رشد، هماهنگی و یادگیری فراهم می کند.
- سازمان را به محل بهتری برای کار و زندگی تبدیل می کند.

بنابراین آموزش ضمن خدمت یکی از اساسی ترین و پایدارترین طرق رشد و ترقی هم فرد و هم سازمان است، آموزش نیروی انسانی علاوه بر آنکه استعدادهای افراد را پرورش می دهد، روش ها و فنون انجام دادن کار را بهبود می بخشد؛ موجب کسب دانش و افزایش مهارت های شغلی می گردد و از اتلاف هزینه و بودجه جلوگیری می کند. آموزش با این ویژگی موجب ایجاد تغییر در طرز فکر مدیران و کارکنان نسبت به سازمان و آشنا ساختن آن ها با اصول مدیریت و سازمان و آمادگی آنان برای پذیرش مسئولیت های بیشتر می گردد.

انواع آموزش کارکنان سازمان

آموزش سازمانی طیف گسترده ای از انواع فعالیتهای خرد و کلان را در بر میگیرد. آموزش های سازمانی را می توان براساس شاخص های مختلف دسته بندی نمود که مهم ترین آنها عبارت اند از: (قهرمانی، ۱۳۸۹)

انواع آموزش سازمانی از نظر محتوا

محتوای داده های واقعی: شامل انواع اطلاعات مشخص است. اطلاعاتی از قبیل بهای کالاها، اسامی مدیران، میزان اضافه کاری پرداختی به مدیران.

محتوای فرآیندی (رویه ای): اطلاعات جزئی در باره چگونگی وقوع رخدادها و فعالیتهای سازمانی را عرضه می کند. مانند مراحل فروش یک کالا.

محتوای مفهومی: این دسته آموزش ها عمدتاً به توضیح و تبیین چراها می پردازند. مثلاً چرا یک ماشین مکانیکی در وضعیت خاصی نمی تواند کار کند.

انواع آموزش سازمانی بر اساس هدف

انواع آموزش را می توان بر اساس هدف آموزش به آموزش های توجیهی، شغلی، توسعه و آشناسازی تقسیم کرد جدول زیر مهمترین ویژگی های آموزش سازمانی (هدف کلی، کاربرد اصلی، روشها، زمان، عرضه کننده و ...) را در ارتباط با انواع آموزش های چهارگانه فوق و برخی روشها دیگر را نشان می دهد.

جدول مقایسه ویژگی های اصلی انواع آموزش سازمانی از نظر هدف. (قهرمانی ۱۳۸۹)

انواع	هدف کلی	کاربرد اصلی	روش ها	زمان مورد نیاز	عرضه کننده	ویژگی عمده
آموزش Training	ارائه آموزش های علمی، نتیجه گرا، تخصصی و حرفه ای لازم برای بهبود رفتار شغلی	تأکید بر بهبود رفتارها و فرایندها و استفاده از مهارتهای آموخته شده حرفه ای	فراگیر محور تجربه محور نیاز محور دسترسی به فهرست گسترده ای از انواع روش های آموزشی	معمولا یک روز تا دوهفته و گاه برخی دوره ها سه تا شش ماه	مربی و تسهیل گر	مشارکت فعال فراگیر ارزیابی نتایج و اثرات آموزش محاسبات هزینه- اثربخشی تأثیر بر افزایش اعتماد به کارکنان
توسعه development	تأکید بر توسعه شخصی، افزایش توانمندی کارکنان، افزایش عزت نفس و خودباوری	آماده کردن کارمند برای پذیرش مسئولیت مدیریت یا یک پست جدید و بالاتر در سازمان	کمک به فراگیر برای ارتقای سطح اعتماد بنفس، روش های یادگیری خود رهبری و خودنظمی	معمولا طولانی و بلندمدت	فراگیر ایفا کننده نقش اصلی	دارای نتایج بسیار مهم و ارزشمند برای کارکنان و سازمان، اثربخشی مدیریت و توسعه مهارتهای حرفه ای
آموزش و پرورش education	تأکید بر توسعه مهارتهای ذهنی و فکری، آموزش مفاهیم پایه ای علمی، لذت بردن از یادگیری	ارائه حجم بالایی از مطالب علمی در حوزه های مختلف علوم بشری و تخصصی در یک یا چند زمینه علمی	انتقال مفاهیم از معلم به دانش آموزان، سخنرانی و آموزش شفاهی، پرسش و پاسخ، مطالعه و خواندن متون، آزمون های منظم	دوره های طولانی چند ساله، قابل تقسیم به ترم، سال و دوره تحصیلی	معلمان اساتید و مربیان و مشاوران	بحث های گسترده و عمیق در مورد موضوعات علمی مختلف، توسعه ذهنی در حوزه های نظری، تعمیق دانسته ها در یک رشته علمی خاص
تعلیم instruction	تأکید بر روش ها و ابزارهای منتقل کننده دانش به فراگیران. قابل ارائه توسط اشخاص یا فناوری و ابزار یادگیری	تأکید بر آموزش گردهمایی بزرگ فراگیران. تأکید بر انتقال حجم زیاد دانش. آموزش یک مهارت خاص	کاربرد وسیع فناوری آموزش. تدارک فرصت های یادگیری ساختمان، منظم و هدفدار	دوره های کوتاه مدت	مربی یا تجهیزات آموزش از قبیل رایانه و ویدئو	آموزش گروه های بزرگ فراگیران ارائه برنامه های آموزشی در یک گستره بزرگ جغرافیایی کاربرد یادگیری الکترونیکی
تدریس teaching	تمرکز بر کاربرد	ارائه مجموعه ای	کاربرد مهارت	معمولا دوره های	مربیان	اثربخشی بسیار بالا در

عامل انسانی به عنوان ابزار آموزش و به کارگیری مجموعه ای از مهارتها در آموزش گروههای دانش آموزان	از تمرین ها یا فرصتهای یادگیری برای گروهی از افراد	های بین فردی برای ارائه اطلاعات یا نظرات به فراگیران	کوتاه مدت تا دو ساعت	معلمان مشاوران علمی	فراگیران فاقد اطلاعات برای ارائه مطالب منظم و ساختمان مهم بودن آموزش
آموزش مقدماتی و بدو خدمت به کارمند یا کارمندان تازه استخدام آموزش احراز موقعیت ها یا پست ها و مشاغل جدید	آموزش فرد یا گروه با وظایف یا سازمان جدید	کمک به فراگیر به منظور شناخت موقعیت جدید و قابلیت سازگاری با آن	معمولا در دوره های نیم روزه تا یک هفته ای	معمولا متخصصان و کارشناسان ارشد داخل سازمان گاهی عرضه کنندگان خدمات آموزشی برون سازمانی	حمایت گری بالا کمک به تحولات سازمانی و کاهش استرس و ابهام
آموزش آشناسازی briefing ارائه پیشینه و روند تکوین سازمان با بخش یا گروه کاری	فراهم کردن یک دیدگاه کلی و شناخت عمدی نسبت به یک برنامه یا یک بخش از سازمان	ارائه منظم اطلاعات ساده شده و مرتبط با یک موضوع خاص معمولا توأم با جلسات پرسش و پاسخ	کوتاه ترین زمان معمولا ده تا نود دقیقه	متخصصان درون سازمانی	بهره وری کامل از زمان و انتقال حداکثر اطلاعات در حداقل زمان ارائه ضروری ترین و مرتبط ترین اطلاعات

انواع آموزش سازمانی از نظر محل برگزاری

یکی دیگر از ملاکهای طبقه بندی آموزش های سازمانی، محل برگزاری می باشد طبق این ملاک آموزش های سازمانی دو دسته کلی آموزش همزمان با کار (ضمن کار) و آموزش غیر همزمان با کار (ضمن خدمت) تقسیم می شود.

آموزش همزمان با کار (ضمن کار)^۲: این دسته آموزش ها حین کار و همزمان با انجام وظایف سازمانی صورت می گیرد. این نوع آموزش می تواند به شیوه های متفاوت و به اشکال مختلف باشد اما به طور مشخص از دو نوع یادگیری عملی و آموزش مبتنی بر دسک تاپ می توان نام برد.

آموزش غیر همزمان با کار (ضمن خدمت)^۳: آموزش های ضمن خدمت به مجموعه آموزش هایی اطلاق می شوند که لازمه آن چه این آموزش ها درون سازمانی باشد یا برون سازمانی ترک موقت محیط کار از طرف فراگیر است. مهمترین روش های آموزش غیر همزمان با کار عبارت اند از: آموزش درون سازمانی، برون سازمانی، آزمایشگاه یادگیری^۴ و مراکز یادگیری^۵ (همان منبع)

انواع آموزش از نظر میزان ساختمانندی برنامه ها

در طبقه بندی هایی که توسط صاحب نظران آموزشی به صورت استاندارد ارائه می شود، آموزش به عنوان مجموعه ای از ارتباطات سازمان یافته و تقویت شده برای ایجاد یادگیری انواع ذیل را در بر می گیرد:

^۲ On the job training

^۳ In the job training

^۴ Learning laboratory

^۵ Learning centers

آموزش رسمی^۶

به آموزش نظام یافته ای اطلاق می شود که معمولاً در مدرسه یا دیگر نهادهای آموزشی در درون یک نظام آموزشی شکل می گیرد. آموزش رسمی به صورت سلسله تعلیماتی که به تدریج پیچیده و تخصصی می شود، سازمان می یابد. در اصل اتمام موفقیت آمیز هر سطح، مجوز رسمی جهت ورود به سطح بعدی آموزش می باشد. به عبارت دیگر، کلمه ای که غالباً به عنوان مترادف با این اصطلاح به کار می رود « آموزش مدرسه ای » است (فرهنگ اصطلاحات آموزش فنی و حرفه ای، ۱۳۷۳).

آموزش غیر رسمی^۷

این نوع آموزش همه آموزشهای غیر رسمی که در آنها شخص یادگیرنده و منبع اطلاعاتی در تلاش مستمر فراهم می سازند و هر دو آنها در یادگیری مشارکت دارند، را دربر می گیرد (رشیدی، ۱۳۷۵).

آموزش تصادفی

این نوع آموزش که توسط « ایوانفر » در سال ۱۹۸۱ ارائه شد به دو قسم تقسیم شده است.

الف) آموزش رایج و شایع: که آموزش تجربی هم خوانده می شود و در جایی تحقق می یابد که هیچ نوع تلاش مستمری برای یادگیری در عده ای از افراد صورت نمی پذیرد و نیز یاد دهنده و یادگیرنده هیچ کدام در موقعیت یادگیری بطور آگاهانه قرار نمی گیرند.

ب) آموزش ضمنی مستمر: موقعیت هایی را در بر می گیرد که شخص یادگیرنده یا منبع اطلاعاتی _ و نه هر دوی آنها _ توجه مستمری به ایجاد یادگیری دارد (همان منبع).

^۶ Formal Education

^۷ Education Informal

انواع آموزش های سازمانی از نظر مدت دوره

آموزش های سازمانی معمولاً از نوع آموزشهای کوتاه مدت هستند. اما در مواردی دوره های آموزشی بلند مدت هم برگزار می شود. با اینکه ملاک مشخصی برای تفکیک دوره های کوتاه مدت و بلندمدت تعیین نشده معمولاً دوره های آموزشی کمتر از ۳۶ ساعت یا یک هفته را کوتاه مدت و بیشتر از آن را بلندمدت می نامند (قهرمانی، ۱۳۸۹). البته در بیشتر مواقع دوره های کمتر از ۱۶ ساعت را کوتاه مدت، دوره های تا ۳۶ ساعت را میان مدت، دوره های تا ۱۰۰ ساعت را بلندمدت و دوره هایی که بیش از ۱۰۰ ساعت باشند جزئی از دوره های ترمیک محسوب می شوند.

انواع آموزش های سازمانی از نظر حضور فراگیران

انواع آموزش های سازمانی را از نظر حضور فراگیران به سه دسته آموزش های **حضور، غیرحضور و نیمه حضور** تقسیم می شوند (همان منبع).

انواع آموزش های سازمانی از نظر تخصصی بودن

آموزش های سازمانی را می توان به دو دسته آموزش های **عمومی و تخصصی** تقسیم نمود. آموزش های عمومی، آموزشهایی هستند که کلیه کارکنان ملزم به شرکت در آن هستند و شامل موضوعاتی هستند که طور مستقیم به وظایف شغلی و حرفه ای مربوط نمی شود و عمدتاً به افزایش دانش و بینش کارکنان می پردازد. در حالیکه آموزش تخصصی معمولاً بر اساس شرح پست های سازمانی یا نیازسنجی آموزشی اجرا می شوند و هدف آنها بهبود توانایی کارکنان در انجام بهتر وظایف شغلی حال یا آتی شان است. البته این تقسیم بندی به دلیل اینکه رابطه بین آموزش و وظایف حرفه ای شرکت کنندگان نوع آموزش را تعیین می کند نمی توان یک دوره را به طور قطع عمومی یا تخصصی دانست (همان منبع).

از سویی دیگر آموزش انواع مختلفی دارد که در زیر به توضیح هریک پرداخته شده است:

- **آموزش های نوآموزی:** این آموزش ها با هدف ارائه دانش ، مهارت و نگرش جدید به کارکنان و مدیران اجرا می گردد . کارکنان در حقیقت برای اولین بار در معرض این گونه محتوا قرار می گیرند.
 - **آموزش های بازآموزی:** این گونه از آموزش ها برای رفع کاستی های دانشی ، مهارتی و نگرشی کارکنان و مدیران اجرا می شود . این آموزش ها در امتداد آموزش های قبلی است.
 - **آموزش های آماده سازی:** این گونه آموزش ها ، افراد را برای انتصاب در مسئولیت های جدید آماده می کند و معمولاً بر مبنای ارزشیابی افراد ارائه می گردد.(خراسانی و عیدی،۱۳۸۹)
- تقسیم بندی های دیگری از آموزش های سازمانی ارائه شده است که به دو صورت آموزش قبل از خدمت و آموزش های بعد از خدمت می باشد ، که در زیر به شرح آنها خواهیم پرداخت:
- **آموزش قبل از خدمت:** منظور از آموزش قبل از خدمت آن نوع آموزشی است که قبل از ورود به سازمان به فرد ارائه می شود تا شایستگی ها و توانایی های لازم را در او ایجاد کند و او را برای احراز مشاغل در آینده آماده سازد . این نوع آموزش برای رفع مشکلات خاص سازمانی صورت نمی گیرد بلکه هدف از آن تربیت نیروی انسانی برای نهاد یا سازمان ویژه می باشد. آموزش قبل از خدمت بر حسب مدت آموزش می تواند کوتاه مدت یا بلند مدت باشد(رضایی،۱۳۸۲).
 - **آموزش های ضمن خدمت:** هدف نهایی از آموزش، تربیت نیروی انسانی مورد نیاز سازمان در زمینه های مختلف علوم و فنون است . با توجه به صرف زمان و هزینه در برنامه ریزی و آینده نگری جهت تامین نیروی انسانی مورد نیاز جامعه، اغلب آموزشهای بلند مدت (سنتی) به طور عمومی انجام می شود.لذا پس از اتمام تحصیلات و قبل از شروع مسئولیت افراد در سازمان ها ، لزوم آموزش های خاصی که خلاء اطلاعاتی شغلی کارکنان را پر می کند و مرتبط و منطبق با نیازها و در جهت نیل به هدف های مورد نظر

سازمان باشد و برای کارکنان فرا گرفتن فنون و مهارت‌های و شیوه های جدید انجام کارها یا دوره ها «بازآموزی» نیز حائز اهمیت و ارزش بسیار است. این گونه آموزشها ، آموزش ضمن خدمت نامیده می شود.(عباس زادگان ، ترک زاده، ۱۳۸۱).

آموزش ضمن خدمت خود انواع مختلفی دارد که مهمترین آنها عبارت اند از :

- **آموزش های شغلی :** آموزش هایی که برای بالا بردن سطح معلومات و مهارت شغلی افراد و توانایی فرد یا وظایف پست مورد تصدی است.
- **آموزش های تکمیلی :** آموزش های که به منظور تجدید و نو ساختن دانش و معلومات گذشته کارکنان یا تکمیل معلومات و مهارت های مورد نیاز آنان در خصوص الزامات جدید شغل اجرا می شود.
- **آموزش های ارتقایی:** آموزش هایی که برای آماده کردن کارکنان برای قبول مسئولیت های بیشتر ، احراز مقامات بالاتر، با توجه به تغییر پست سازمانی که برای آن بوجود می آید، اجرا می گردد.
- **آموزش های تعالی سازمانی:** آموزش هایی که با توجه به رویکرد تغییر و بهبود سازمان صورت می گیرد و علاوه بر ایجاد شغل ، به تغییر در کل سازمان نیز توجه دارد. آموزش های بهبود کیفیت کاری، مشارکت کارکنان، تقویت ارتباطات و کارگروهی، حلقه های کیفیت و جزء این دسته آموزش ها محسوب می شوند.
- **آموزش های آمادگی برای دوران بازنشستگی:** این آموزش ها به افرادی که سالهای آخر خدمت خود را در سازمان می گذرانند ، ارائه می گردد. افرادی که در سال های آتی به علت کهنولت سن یا ازدیاد دوران خدمت تحت یکی از انواع بازنشستگی از جمله (اجباری، اختیاری ، قهری) قرار می گیرند ، زیر پوشش این گونه از برنامه ها هستند.

- **آموزش مدیران:** هدف از برگزاری چنین دوره هایی افزایش مهارت های رفتاری و فنی مدیریت در زمینه های تصمیم گیری و هدایت سازمانی است. ارتقای سطح دانش و توانایی مدیران برای آگاهی بیشتر آنان از نقش حساس خود در بهسازی نیروی انسانی سازمان از اهمیت ویژه ای برخوردار است. (واجارگاه، ۱۳۷۶)

روش‌های ارائه آموزش

موفقیت هر برنامه آموزشی تا حد زیادی بستگی به روش یا روش‌هایی دارد که برای ارائه محتوای تعیین شده انتخاب می‌شود. روش‌ها و فنون آموزش و بهسازی نیروی انسانی فعالیت‌ها یا راه‌های ایجاد و ارتقای میزان دانش، بینش، مهارت و تغییرات رفتاری متناسب با اهداف برنامه ریزی است. تقسیم بندی‌های گوناگونی از آموزش وجود دارد ولی به‌طور کلی می‌توان آموزش را به دو گروه تقسیم کرد: (جزنی، ۱۳۸۴)

الف) روش‌هایی که اساساً **ماهیت اطلاعاتی یا انتقالی** دارند به‌این معنا که ارتباط در این روش یک سویه است و اطلاعات به فراگیران منتقل می‌شود. از روش‌های اطلاعاتی می‌توان روش‌های زیر را نام برد:

- آموزش سخنرانی^۸
- روش‌های سمعی و بصری^۹
- خودآموزی^{۱۰}
- مطالعه مستقل^{۱۱}
- دستورالعمل‌های آموزشی برنامه‌ریزی شده^{۱۲}

ب) روش‌هایی که اساساً **ماهیت تجربی** دارند بدین مفهوم که، فراگیر با مربی، ابزار آموزشی مثل کامپیوتر، یا همراه با سایر فراگیران مهارت مورد نظر را اجرا و تمرین می‌کند. از معروف‌ترین روش‌های تجربی آموزش^{۱۳}، می‌توان به روش‌های زیر اشاره نمود:

۴۱- Lecture

۴۲- Audio visual Presentation

۴۳- Self- Directed Learning (SDL)

۴۴- Independent Study

۴۵- Programmed Instruction (PI)

- آموزش ضمن خدمت^{۱۴}
- استاد شاگردی^{۱۵}
- مربیگری^{۱۶}
- چرخش شغلی^{۱۷}
- آموزش با استفاده از کامپیوتر^{۱۸}
- شبیه سازی^{۱۹}
- بازی های مدیریتی^{۲۰}
- مورد کاوی^{۲۱}
- ایفای نقش^{۲۲}
- الگوسازی رفتار^{۲۳}
- حساسیت آموزی^{۲۴}

۴۶- Experimental Training Methods

۴۷ - On The Job Training

۴۸ - Apprenticeship Programs

۴۹- Coaching

۵۰ - Job Rotation

۵۱ - Computer- Based Training

۵۲ - Equipment Simulations

۵۳- Management Games

۵۴- Equipment Simulations

۵۵- Case Study

۵۶- Behavior Modeling

۵۷ - Sensitivity Training

مدلهای آموزش و توسعه منابع انسانی:

صاحب نظران آموزشی از دیدگاه های مختلف به مدل سازی درباره آن پرداخته اند . اهمیت رویکردها از آن جهت است که هر کدام اولاً مبتنی بر مفروضات خاصی هستند و برای شرایط مناسب با آن مفید هستند و ثانیاً اینکه پذیرش و اعمال یک رویکرد خاص و یا ترکیبی از چند رویکرد کلیت اجزا فرایندها و روشهای آموزش و تبعاً نتایج و پیامدهای آن را به نوعی جهت داده و در مسیر خاصی قرار می دهد . در زیر به چند مدل مهم اشاره میشود:

۱- مدل های ساده و خطی:

رالف تایلر در کتاب خود تحت عنوان "اصول اساسی برنامه آموزشی و درسی برای برنامه ریزی" چهار مرحله قائل است:

- تعیین اهداف
 - انتخاب تجارب یادگیری
 - گسترش فرآیند تدریس
 - ارزشیابی برنامه آموزش (تایلر , ۱۳۷۶)
- فرآیند آموزش از سه جزء اصلی تشکیل شده:

۱. برنامه ریزی : تعیین اهداف و چگونگی دستیابی به آنها
۲. اجرا: انجام عملیات ضروری جهت دستیابی به اهداف
۳. ارزشیابی: بررسی میزان موفقیت برنامه در دستیابی به اهداف می داند. او در این مدل نیاز سنجی را جزئی از برنامه ریزی تلقی می نماید. (چیزری، ۱۳۷۶)

سانی استوت (۱۹۹۳) و مارتاریوس (۱۹۹۶) و جاکوبی بامروف مراحل کارکرد آموزش را به شرح زیر بیان کرده اند .

۱. تعیین نیازهای آموزشی : ریشه مشکلات چیست ؟ آیا مشکلات آموزشی است ؟
۲. برنامه ریزی آموزشی : طراحی نحوه حل مساله و یا مشکل به وسیله کارآموزان .
۳. اجرا : ایجاد دانش , مهارت و یا نوع رفتار لازم در کارکنان .
۴. ارزشیابی : ارزشیابی اثرات دوره و عملکرد کارآموزان به ویژه در محیط واقعی کار (عباس زادگان و ترک زاده , ۱۳۷۹).

۲- مدل T. D. L. B (training and development lead body)

هیات هادی آموزش و بهسازی انگلستان که یک سازمان سیاست گذار دولتی در زمینه های فعالیتهای آموزش و بهسازی است ، مدل استاندارد برای آموزش و بهسازی کارکنان ارائه نموده است . در این مدل مراحل چرخه آموزش و بهسازی بیانگر حوزه های فرعی و فعالیت های هر یک مطرح شده که به زعم حوزه های T. D. L. B شایستگی و مهارتی است که آموزش و آموزشگران باید از آن برخوردار باشند. این الگو یک مرحله مهم را به مراحل اصلی آموزش و بهسازی افزوده است. این مرحله پشتیبانی های اطلاعاتی و عملیاتی است که نقش بسیار مهمی در پیشرفت روال کار و سطح آموزش و بهسازی در سازمان دارد.

- ۱- شناسایی نیازهای آموزش و بهسازی : که شامل ۱- شناسایی الزامات سازمانی ۲- شناسایی نیازهای یادگیری افراد و گروهها است.

۲- طرح ریزی استراتژیها و برنامه های آموزش و بهسازی : شامل ۱- طراحی استراتژیها و برنامه های آموزش و بهسازی در سطح سازمان ۲- طراحی استراتژی برای کمک به افراد و گروهها ۳- شناسایی الزامات سازمانی ۴- شناسایی نیازهای یادگیری افراد و گروهها ۵- طراحی و تولید مواد آموزشی برای یادگیرنده می باشد

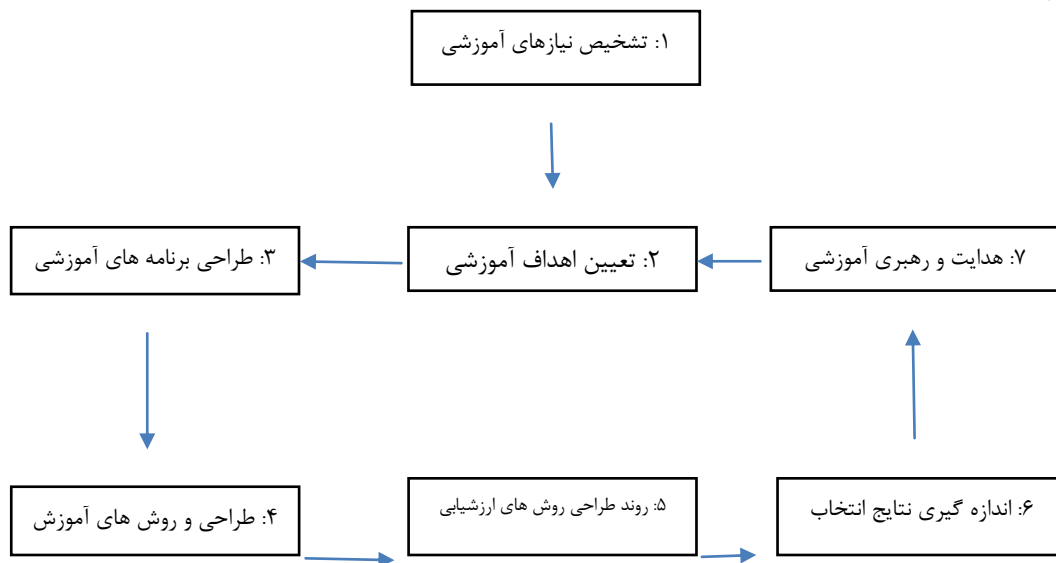
۳- ارائه فرصتهای یادگیری ، منابع و پشتیبانی: شامل ۱- اکتساب و تخصیص منابع برای اجرای طرحهای آموزش و بهسازی ۲- ارائه فرصت های یادگیری و پشتیبانی لازم برای توانمند کردن افراد و گروه ها در رسیدن به اهدافشان

۴- ارزشیابی اثربخشی آموزش : شامل ۱- ارزشیابی اثربخشی آموزش و بهسازی ۲- ارزشیابی موفقیت فرد و گروه بر اساس اهداف تعیین شده ۳- ارزشیابی موفقیت با توجه به گواهی عمومی

۵- پشتیبانی آموزش و بهسازی : شامل ۱- تلاش و مشارکت برای پیشرفت آموزش و بهسازی ۲- ارائه خدمات لازم برای پشتیبانی عملیات آموزش و بهسازی (عباس زادگان , ۱۳۷۹)

۳- مدل پارکر

« مراحل برنامه ریزی برای آموزش در مدل پارکر » (ولشاک^{۲۵}، ۱۹۸۳)



مدل پارکر فراهم کننده یک نقشه برای تعقیب مسیر طراحی و ارزشیابی آموزشی است. همان طوری که ملاحظه می شود تحلیل نیازها هدایت کننده به سوی توسعه و تعیین اهداف آموزشی ، اساس طراحی برنامه های آموزشی و انتخاب روشهای آموزشی مناسب است . مدل پارکر یک فرایند مرحله به مرحله و ماهیت آن چرخه ای است.

(ولشاک^{۲۶} , ۱۹۸۳)

۴- مدل مبتنی بر تحول پذیر بودن سازمان :

مدل مبتنی بر تحول پذیر بودن سازمان بر سه اصل استوار است :

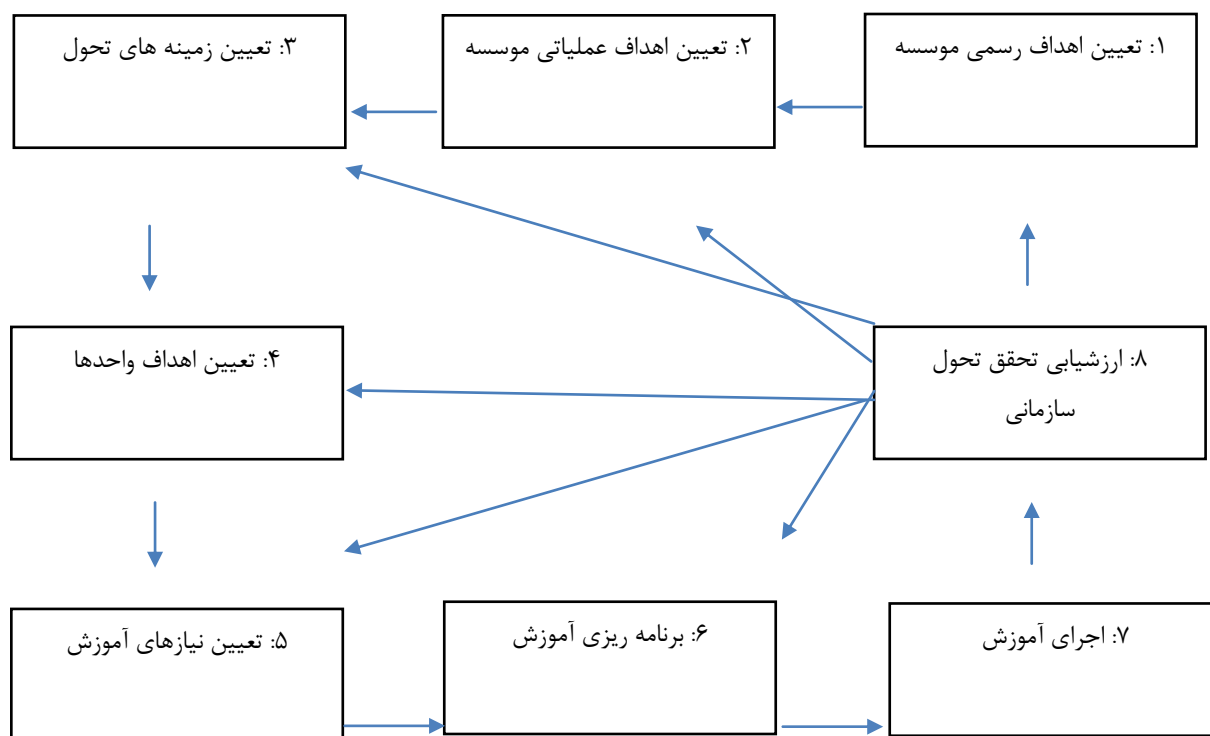
۱. سازمانها باید پویا و متحول باشند و آموزش مسئول حفظ و تقویت این پویایی است .
۲. هر شغل ماهیتی دارد و تمام مشاغل به تناسب از زمینه های ارتباطی خاص خود برخوردارند .

^{۲۵}:ULshak

^{۲۶}:UI Shak

۳. متغیر بودن تواناییهای مورد نیاز برای هریک از مشاغل در زمانهای مختلف (شبلی , ۱۳۷۶)

ماهیت این مدل مطابق شکل زیر است :



۵- مدل رویکرد سیستمی به آموزش :

این رویکرد بر تعیین اهداف آموزشی، تجارب یادگیری کنترل شده برای رسیدن به این اهداف تاکید دارد ، معیارهای عملکرد و ارزشیابی اطلاعات این رویکرد عبارتند از :

۱. برای اصلاح مداوم فراگرد آموزش باز خورد را به کار می گیرد. از این دیدگاه برنامه های آموزشی

هیچ گاه محصولات تمام شده نیستند . آنها با اطلاعاتی که نشان دهنده برآورده شدن اهداف

آرمانی است انطباق داده می شود .

۲. این رویکرد پیچیدگیهای تعامل بین اجزا را شناسایی می کند .

۳. این رویکرد یک چارچوب اجرایی برای برنامه ریزی و باقی ماندن و ادامه دادن به اهداف آرمانی را

فراهم می آورد و در این چارچوب یک پژوهش و تعیین اینکه کدام برنامه در رسیدن به اهدافشان

موفق بوده اند ضروری است .

۴. دیدگاه کل گرایانه دارد و یک مجموعه کلی از تعامل بین خرده سیستم ها است .

در این رویکرد علاوه بر سه مرحله نیازسنجی ، آموزش و ارزشیابی یک مرحله دیگر که شامل مقاصد آموزش است که شامل اعتباریابی آموزش :

۱. اعتبار آموزش (یادگیرندگان در طول دوره آموزشی چه چیز را فرا می گیرند).

۲. اعتبار انتقال (آیا آنچه در طول آموزش آموخته شده است می تواند عملکرد سازمان را بهبود

بخشد.)

۳. اعتبار درون سازمانی (آیا عملکرد یک گروه جدید از یادگیرندگان با عملکرد گروه اصلی

یادگیرنده همان برنامه آموزشی سازگار است .)

۴. اعتبار بین سازمانی (آیا یک برنامه آموزشی اعتبار یابی شده در یک سازمان می تواند به گونه ای

موفقیت آمیز در سازمان دیگر اجرا شود.) (گلدستین^{۲۷}، ۱۹۹۲).

۶- چرخه ی آموزش بر اساس ایزو ۱۰۰۱۵

یک فرآیند آموزش نظام مند و طرح ریزی شده می تواند نقش مهمی را در یاری رساندن به سازمان در جهت بهبود توانمندی ها و تأمین اهداف کیفیت سازمان داشته باشد. این فرایند آموزشی در نمودار "چرخه آموزش" در شکل زیر توضیح داده شده است، برای انتخاب و اجرای آموزش به منظور جبران کاستی های مربوط به شایستگی موجود نسبت به شایستگی مورد نیاز، مدیریت بایستی مراحل زیر را مورد پایش قرار دهد:

۱- تعیین نیازهای آموزشی^{۲۸}

۲- طراحی و برنامه ریزی آموزش^{۲۹}

۳- فراهم آوردن آموزش^{۳۰}

۴- ارزشیابی نتیجه آموزش^{۳۱} و ۵- پایش^{۳۲}

^{۲۷}:Goldesteain

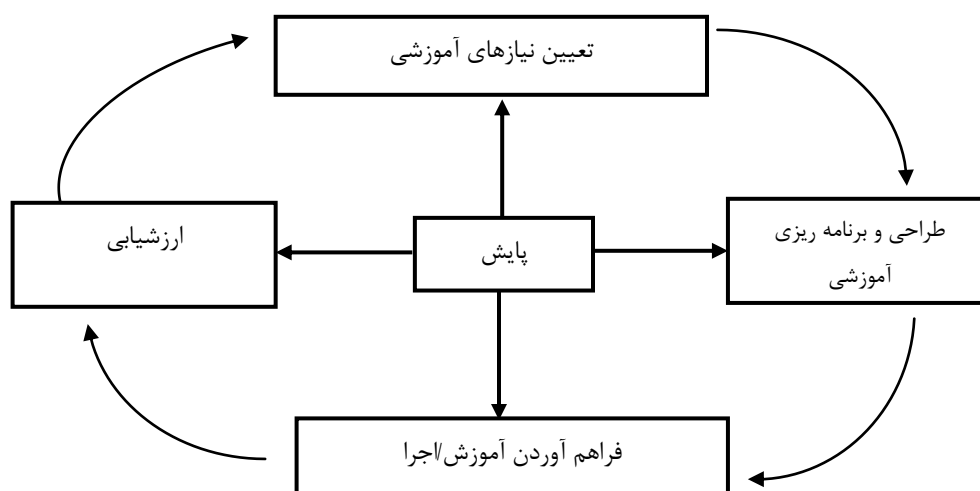
^{۲۸}: Defining training needs

^{۲۹}:Designing and planning training

^{۳۰}:Providing for the training

^{۳۱}:Evaluating the outcome of training

^{۳۲}:Monitoring



بنابراین، با توجه به مدل‌های گوناگون ارائه شده درباره مراحل و فرایندهای آموزش در سازمان، فرایندی را که در سازمان‌های مختلف تقریباً همه گیر است و جامعیت دارد و اجرا می‌شود مربوط به ایزو ۱۰۰۱۵ می‌باشد.



ارزشیابی آموزش Training Evaluation

اثربخشی

اثربخشی آموزش

دلایل ارزشیابی آموزش

ضرورت ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی

شاخص های ارزیابی اثربخشی فرآیند آموزش

فرآیند ارزیابی اثربخشی آموزش

معیارهای ارزیابی اثربخشی برنامه های آموزشی

معیارهای ارزیابی اثربخشی آموزش در استاندارد ایزو ۱۰۰۱۵

شاخص های ارزیابی اثربخشی آموزش (جانسون)

فلوچارت ابزارهای گردآوری داده در ارزیابی

ارزشیابی آموزش Training Evaluation

امروزه آموزش باید با توجه به اصول و روش های علمی بنا گذاشته شود تا نتیجه بدست آمده نیازهای موجود را برطرف سازد، در غیر این صورت آموزش ها بی فایده و حتی در مواردی باعث هدر دادن سرمایه های سازمانی می شود. حال این سوال پیش می آید که چگونه می توان پی برد که نتایج بدست آمده از اجرای دوره های آموزشی در راستای تحقق اهداف مورد نظر بوده است؟ جواب این سوال را بیشتر صاحب نظران به صراحت داده اند، «یک ارزشیابی جامع و کامل» می تواند ما را از اثربخش بوده نتایج آموزش ها آگاه کند، ارزشیابی بازخوردی را ایجاد می کند که می تواند با توجه به آن فهمید که آموزش های داده شده برای رسیدن به اهداف مورد نظر اثربخش بوده اند یا خیر (عباسیان، ۱۳۸۵).

ارزشیابی یکی از مهمترین مراحل برنامه ریزی آموزشی است که انجام صحیح آن اطلاعات بسیار مفیدی را درباره چگونگی طرح ریزی و اجرای برنامه های آموزشی در اختیار می گذارد و مبنای مفیدی جهت ارزیابی عملکرد آموزشی مراکز آموزش به دست می دهد. علی رغم اهمیت فوق العاده ارزشیابی، شواهد و قرائن نشان می دهد که این وظیفه حساس برنامه ریزی آموزشی در اغلب سازمان ها به صورت مدون و منسجم صورت نمی گیرد و با مسامحه با آن برخورد می شود، علل این امر ممکن است تخصیص ندادن زمان کافی، فقدان ابزار و روش ارزشیابی، نبود متخصص آموزشی باشد و یا امکان دارد پیچیدگی خود ارزشیابی باعث این مسامحه شده باشد. از این رو، ارزشیابی آموزش فرایند جمع آوری ستاده های مورد نیاز برای تعیین اثربخشی آموزش است و اثربخشی فوایدی است که سازمان و فراگیران از آموزش دریافت می کنند. فواید آموزش برای فراگیران شامل یادگیری مهارت یا رفتارهای جدید و ... برای سازمان می تواند شامل کاهش ضایعات، کاهش غیبت، افزایش ضریب ایمنی در محیط کار و رضایت مشتری و ... باشد.

اثربخشی

امروزه دیگر بحث از ضرورت یا اولویت سرمایه گذاری در سرمایه های انسانی و بیان اثرات مطلوب کوتاه مدت و بلند مدت آن در تحقق اهداف سازمان ها، بحثی اثبات شده و بی نیاز از استدلال است با این وجود برنامه ریزان و مدیران آموزش های سازمانی اینک با چالش و سوال جدی تر و مهم تری روبرو هستند که ناگزیر از پاسخ گویی به آن می باشند.

آموزش سازمانی تا چه اندازه در استفاده مطلوب از منابع تخصیص یافته (انسانی، مالی و مادی) و نهایتاً تحقق اهداف پیش بینی شده اثربخش بوده اند؟ و این سوالی است که پاسخ گویی به آن به همان اندازه که ضروری است، دشوار و پیچیده است.

مسئله فوق را از دیدگاه دیگری نیز می توان طرح نمود اگر فرایند توسعه آموزش در سازمان ها شامل سه مرحله کلی : سازمان دهی، رشد و گسترش کمی و تاکید بر کیفیت بدانیم، مشاهده می شود که اکثر مراکز و واحدهای متولی آموزش کارکنان، امروزه در مرحله سوم یا گذار از مرحله دوم به مرحله سوم می باشند. از سوی دیگر مشخصه بارز تأکید بر کیفیت توجه به ارزیابی های کیفی فعالیت های آموزشی یا تعیین میزان اثربخشی این فعالیت است. به عبارت دیگر اگر اثربخشی سازمان ها و مراکز آموزش کارکنان را به معنای تحقق اهداف از پیش تعیین شده بدانیم، لازم است میزان نیل به این اهداف را با روش ها و ابزارهای علمی و معتبر ارزیابی و تحلیل قرار دهیم. در پرتو چنین مطالعه ای است که می توان موفقیت یا عدم موفقیت مراکز یا واحد آموزشی را به طور عینی مورد قضاوت قرار داد (نوری به نقل از بزازجزایی، ۱۳۹۰).

در واقع ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی از یک سو، آینه ای فراهم می آورد تا مدیران و کارکنان سازمان تصویری روشن تر از چگونگی کم و کیف فعالیت های آموزشی به دست آورند و از سوی دیگر، برنامه ریزان و کادر آموزشی سازمان را مجهز می سازد تا نسبت به جنبه های ضعف و قوت برنامه آگاهی پیدا

کنند و از این راه به اثربخش کردن برنامه ها و فعالیت های آموزشی کمک نمایند، چرا که هدف نهایی آموزش کارکنان کارایی و اثربخشی بهتر و بیشتر است، بنابراین با بررسی و آگاهی از نتایج بازده آموزش کارکنان این امر محقق خواهد شد (عیدی و دیگران، ۱۳۸۷).

اثربخشی آموزش

آموزش زمانی سودمند خواهد بود که شواهد معتبری درمورد تأثیر آموزش بر بهبود رفتار و عملکرد فراگیران و طبعاً منافع سازمانی ارائه کند. این امر به جنبه مهمی از آموزش و ارزشیابی آموزش اشاره دارد که معمولاً از آن به عنوان "اثربخشی آموزش" یا "ارزیابی اثربخشی آموزش" یاد می شود (جعفرزاده، ۱۳۸۶).

واژه "ارزش یابی" از نظر لغوی به معنای "تعیین ارزش چیزی" است و نخستین مطالعه رسمی و نظام مند توسط "جوزف مایر رایس" (۱۸۷۹) در مورد عملکرد درست نوشتن دانش آموزان آمریکایی انجام گرفت در طی سال های ۱۹۳۰ تا ۱۹۴۵ تایلر با تاکید بر برنامه های درسی، ارزشیابی را فرایند انطباق اهداف و عملکرد برنامه دانست (ابطحی، جعفری نیا، ۱۳۸۸ به نقل از کیامنش) به هرحال اولین تعریف ارزشیابی به نام رالف تایلر ثبت شده است. او ارزشیابی را وسیله ای برای تعیین میزان رسیدن برنامه به هدف های آموزشی می داند. تایلر معتقد بود که پیش نیاز یک ارزشیابی دقیق تعیین اهداف کلی و ویژه است و وظیفه ارزشیابی سنجش این موضوع است که آیا اهداف تحقق یافته اند یا خیر؟ (عباسیان و همکاران، ۱۳۸۸: ۴۱)

فرهنگ روانشناسی آرتور بر (۱۹۸۵) نیز ارزشیابی را در معنای عام آن "تعیین ارزش و یا اهمیت یک چیز" می داند و بصورت خاص تر ارزشیابی را تعیین میزان موفقیت یک برنامه، یک درس، یک سلسله آزمایش و دارو در رسیدن به اهداف اولیه آنها می داند (کیامنش، ۱۳۷۰) ارزشیابی برای مقایسه و انطباق یک واحد، دوره یا

برنامه با مجموعه ای از معیارهای عملکرد یا پیامدها به کار می رود. این معیارها غالباً بوسیله عوامل یا سازمان های خارجی تدوین می گردند اما در ارزشیابی جامع دربرگیرنده معیارهای رضایت، درک، شناخت یادگیری، هزینه و منفعت و دیگر معیارهای موفقیت برنامه است که به وسیله مشارکت کنندگان تعیین می گردد (گریسون و اندرسون، ۱۳۸۴: ۱۳۶)

ارزشیابی آموزشی بنابر نظر دمنیگ، پاسخ به سؤال "چه چیزی میخواهید درباره آموزش بدانید" بیان می شود. ارزشیابی آموزشی توجیه وجود بخش آموزش و فراهم آوردن شواهدی برای هزینه و فایده سازمان است که هدف آن قضاوت درباره کیفیت، ارزش برنامه و شناسایی فواید آموزش است

ارزیابی اثربخشی آموزش یعنی اینکه تا حدودی تعیین کنیم آموزش های انجام شده تا چه حد منجر به ایجاد مهارت های مورد نیاز سازمان به صورت عملی و کاربردی شده است (سلطانی، ۱۳۸۴)

بیبای (۱۹۷۸) معتقد است ارزشیابی فرایند جمع آوری و تفسیر نظام دار شواهدی است که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشم داشت به اقدامی معین بینجامد (ولف، ۱۳۸۶) این تعریف شامل چهار عنصر است.

از ارزشیابی آموزشی تعاریف مختلفی شده است لذا به ذکر انواع تعاریف صاحب نظران نمی پردازیم اما با وجود تفاوت در تعاریف، ارزشیابی آموزشی یک هدف اصلی دارد و آن بهبود مداوم فرایند برنامه ریزی و اجراست و می تواند ابزاری مهم برای بهبود کیفیت برنامه های آموزشی باشد (عظیمی، خاک تاریک، ۱۳۸۷)

به هر حال هرگونه که بخواهیم ارزشیابی را تعریف کنیم، ضرورت و اهمیت آن در برنامه ریزی آموزشی مسئله ای غیرقابل انکار است. دلیل این امر آن است که تنها از طریق ارزشیابی می توان صحت عملیات و تامین و حصول به نتایج را مشخص کرد.

اثربخشی در فرهنگ لغت به معنای اندازه اثر و اعمال به کار می رود و معمولاً به میزان یا حدی تحقق اهداف یک سازمان اطلاق می شود (ایلی و همکاران، ۱۳۸۸ به نقل از الوانی). اولین دیدگاهی که در زمینه اثربخشی، مطرح گردیده است، بسیار ساده بود. در این دیدگاه اثربخشی به عنوان میزان یا حدی از تحقق اهداف یک سازمان تعریف شده است (راینز، ۱۳۷۷: ۴۷) به عبارت دیگر اگر اهداف را به صورت وضع مطلوب سازمان در آینده تعریف کنیم، اثربخشی سازمان عبارت است از درجه یا میزانی که سازمان ها به هدف های موردنظر خود نائل می آیند (ریچارد دفت، ۱۳۷۷)

آلوارز و همکاران (۲۰۰۴) اثربخشی آموزش را مطالعه فرد، آموزش و ویژگی های سازمانی که فرایند آموزش را قبل، در طول و پس از آموزش تحت تاثیر قرار می دهد، تعریف نموده اند.

اتزیونی (۱۹۶۴) اثربخشی را میزان تحقق اهداف تعیین می کند و معتقد است اثربخشی واقعی یک سازمان خاص به وسیله درجه و میزانی که سازمان به اهدافش دست می یابد تعیین می شود (میرکمالی، ۱۳۷۵)

از دیدگاه راینز، اثربخشی سازمان معمولاً در قالب میزان یا درجه انجام یک کار، فعالیت یا تلاش که به موجب آن دستیابی به هدفی که از قبل پیش بینی شده است، امکان پذیر است (ساعتچی، ۱۳۷۹: ۲۴۱)

در مدیریت بازدهی کار یک مدیر باید از طریق صادره های مدیریت سنجیده شود، نه میزان وارده ها یعنی موفقیت های کاری او، نه مجموعه کارهایی که به وی محول میشود یا در روز انجام میدهد. اثربخشی چیزی است که مدیر از راه اعمال صحیح مدیریت به دست می آورد و به صورت بازده کار ارائه میکند. اثربخشی عبارت از میزان موفقیت مدیر در بازدهی و نتایج کاری است که به او محول شده است (سلطانی، ۱۳۸۴)

با توجه به تعدد تعاریف که برخی از آن ها ذکر شد، بیان یک تعریف مشخص از اثربخشی برنامه های آموزشی علمی نیست. به بیان دیگر، چون مفهوم اثربخشی سازمانی در قالب رویکردها یا روشهای پنج گانه

شامل رویکردهای نیل به اهداف، تأمین منابع، فرایندهای درونی، رضایت عوامل ذینفع و ارزشهای رقابتی می توان با استفاده از این رویکردها اثر بخشی برنامه های آموزشی مورد ارزشیابی قرار گیرد و برای تبیین مفهوم اثربخشی می توان از این رویکردها بهره جست. ضمناً ارزشیابی کیفیت فعالیت ها، یکپارچگی و اثرات برنامه های آموزشی مطابق هر یک از رویکردهای مطروحه در خصوص اثر بخشی سازمانی، می تواند بینش ها و اطلاعات خاصی را در اختیار متولیان امر قرار دهد.

اثربخشی به عنوان میزان تحقق هدف ها

برخی اثربخشی دوره ها را به عنوان، میزان حصول و دستیابی دوره های آموزشی به هدف های تعیین شده، تعریف کرده اند. مهمترین حامیان این دیدگاه تایلر و اسپکتر می باشند.

اثربخشی به عنوان نتایج واقعی برنامه

برخی نیز اثربخشی را کلیه نتایج حاصل از یک برنامه می دانند و معتقدند هر دوره آموزشی می تواند نتایج قصد شده (هدف ها) و نتایج قصد نشده (دستاوردهای پنهان) را به دنبال داشته باشد، از این رو هر دوره آموزشی باید تمام نتایج را منعکس کرد از حامیان این دیدگاه اسکیرون و اپل هستند.

اثربخشی به عنوان تأمین رضایت گروه های ذینفع

گروهی از صاحب نظران نیز در قبال مولفه اثربخشی دوره ها، این دیدگاه را مطرح می کنند که اثربخشی دوره ها باید از کسانی بررسی شود که ذینفع می باشند به طور مثال در یک دوره آموزشی کارآموزان دوره ها، مدیران مستقیم آن ها، مدرسان دوره ها، برنامه ریزان دوره ها، عوامل اجرایی دوره و ... جزء افراد ذینفع هستند. معروفترین نظریه پرداز این دیدگاه نیکولز می باشد که الگوی وی به عنوان ارزشیابی اثربخشی مشارکتی مشهور است.

اثربخشی به عنوان رعایت استانداردهای آموزشی

برخی از متخصصان ارزشیابی، اثربخشی را در چارچوب استاندارد ها تعریف می کنند. در این راستا نحوه تدوین برنامه ها، نظام اجرایی برنامه، انتظارات از فراگیران و ... باید دارای استاندارد معینی باشند. اگر دوره های آموزشی این استاندارد را محقق سازد دارای اثربخشی است به این رویکرد ارزشیابی اثربخشی بر مبنای تامین منابع و فرایندهای درونی نیز گفته می شود که توسط گروه مطالعاتی اشریج تجویز شده است (فتحی و اجارگاه، دیا و اجاری، ۱۳۸۴)

کمرون و وتون نتیجه بیست سال مطالعات در این مورد را تا سال ۱۹۸۳ این چنین خلاصه کرده اند: تقریباً همه صاحب نظران تصدیق می کنند که توافق اندکی در مورد اینکه اثربخشی سازمانی چه معنایی دارد و چگونه می توان آن را ارزشیابی کرد وجود دارد. انتخاب معیار برای اندازه گیری اثربخشی سازمان بستگی به نوع سازمان و تمایلات ارزیاب دارد (پرسا به نقل از شیرازی، ۱۳۹۰).

متأسفانه علیرغم ضرورت و اهمیت ارزشیابی در فعالیت های آموزشی، این مولفه مورد توجه دقیق و صحیح قرار نگرفته است. این امر از یک سو به واسطه اشتغال بیش از حد برنامه ریزان در فعالیت های تهیه و تدوین برنامه ها و از سوی دیگر در برخی از موارد محدود به دلیل عدم آگاهی کافی از این فرایند می باشد. عدم انجام ارزشیابی یا ارزشیابی ناکافی و نادرست با فلسفه اصلاح مداوم و بهبود برنامه آموزشی در تناقض است زیرا تنها از طریق ارزشیابی آموزشی می توان نقاط ضعف و معایب را شناسایی کرد و در راستای بهبود آنها قدم برداشت (محمدی، ۱۳۸۲: ۲۸۷).

وقتی نظام اثربخش ارزشیابی، در یک سازمان، استقرار یافته باشد، پیامدهای مثبتی را به همراه خواهد داشت نتایج مطالعات و تحقیقات مختلف نشان می دهد که ویژگی های نظام ارزشیابی اثربخش عبارتند از:

- اعتماد متقابل و کافی بین زیردستان و سرپرستان وجود دارد

- عملکرد کارکنان، ملموس و عینی اندازه گیری و هدایت می شود
- بین فرهنگ سازمان و خط مشی های ارزشیابی آن، نوعی تناسب وجود دارد

ویژگی های سازمان فاقد نظام ارزشیابی اثربخش

- عدم وجود اهداف روشن و تعریف شده
- عدم تعهد و مشارکت مدیران ارشد
- فقدان توجه کافی مدیران به فرایند ارزشیابی

اهداف ارزشیابی از برنامه های آموزش

هدف از سنجش اثربخشی دوره های آموزشی را می توان به شرح زیر بیان کرد:

۱. کسب اطلاعات درباره وضع موجود (در چه موقعیتی هستیم و برای شروع کار از کجا باید آغاز کنیم)
۲. تشخیص جهت حرکت و شرایط مطلوب و یا وضعیت هایی که بتوان به عنوان بهترین شرایط تلقی نمود تا مقاصد و هدف مورد نیاز مشخص شود.
۳. چگونگی رسیدن به هدف (قاسمی، ۱۳۸۱: ۵۷)

به طور کلی برای دستیابی به اهداف زیر، ارزشیابی از دوره های آموزش ضروری می باشد:

- ایجاد زمینه های لازم برای بهبود بخشیدن مداوم به برنامه آموزشی
- بررسی میزان تحقق اهداف و مقاصد تعیین شده برای برنامه
- جلوگیری از انحرافات و رفع نقایص و ارائه راه حل های مناسب
- کمک به پاسخگویی به مقامات مافوق و تأمین کنندگان هزینه های اجرای برنامه
- کمک به بالابردن میزان کارایی و ثمربخشی عوامل اجرایی دخیل در برنامه (محمدی، ۱۳۸۲)

تعبیری که با توجه به مفاهیم بالا می توان برای اثربخشی آموزشی بیان گردید عبارتند از:

- میزان تحقق اهداف آموزشی
 - میزان تحقق اهداف شغلی کارآموزان پس از گذراندن دوره‌های آموزشی
 - تعیین میزان انطباق رفتار کارآموزان با انتظارات مدیران و سرپرستان
 - تعیین میزان اجرای درست کار که مورد نظر آموزش بوده است
 - تعیین میزان مهارت‌های ایجاد شده در اثر آموزشها برای دستیابی به اهداف
 - تعیین میزان ارزش افزوده آموزشی
 - تعیین میزان بهبود شاخصهای موفقیت کسب و کار
- صاحب‌نظران مختلف در زمینه ارزشیابی آموزشی و اهداف آن به موارد جالبی اشاره کرده‌اند. **بریملی و نیوبی**^{۳۳}
- پنج هدف اساسی ارزشیابی را به‌صورت زیر تعریف می‌کنند:
- ۱- **بازخورد.** ارتباط دادن پیامدهای یادگیری به اهداف عینی و آرایه شیوه‌ای از کنترل و بهبود کیفیت
 - ۲- **کنترل.** برقرار کردن ارتباط بین آموزش و فعالیتهای سازمانی و ملاحظه اثربخشی هزینه
 - ۳- **پژوهش.** تعیین ارتباط بین یادگیری، آموزش و انتقال آموزش به شغل
 - ۴- **مداخله.** نفوذ دادن نتایج حاصل از ارزشیابی در مجموعه مورد بررسی
 - ۵- **بازی قدرت.** استفاده از داده‌های ارزشیابی برای سیاستهای سازمانی (بریملی ، ۱۹۸۶).
- چندین عامل اساسی زیر بر پیامدهای ارزشیابی تاثیر می‌گذارند:
- عدم درک بسیاری از دست‌اندرکاران آموزش از ساختار ارزشیابی
 - تاثیر ماهیت و نوع سازمان بر حوزه و روشهای ارزشیابی
 - بستگی هدایت ارزشیابی به استفاده از ارزیاب داخلی یا خارجی

○ فقدان افراد آموزش دیده در زمینه روش شناسی ارزشیابی

○ دسترسی منابعی همچون: زمان، پول و افراد.

همه آموزشها نیاز به ارزشیابی ندارند یا حداقل، نوع ارزشیابی و آموزش با یکدیگر سنخیتی ندارند. پیش از اقدام به

ارزشیابی باید به پرسشهای زیر پاسخ گفت:

• آیا حتما باید ارزشیابی انجام گیرد و آیا ارزش صرف زمان یا تلاشهای مربوطه را دارد؟

• هدف از ارزشیابی چیست؟

• چه چیزی باید اندازه گیری شود؟

• ارزشیابی تا چه میزان و حوزه‌ای را در بر می‌گیرد؟

• چه کسانی دارای توانایی انجام کار و مسئولیت‌پذیری در این زمینه را دارند؟

• منابع داده‌ها کدامند و چگونه می‌توان داده‌ها را جمع‌آوری و مرتب کرد؟

• چگونه می‌توان داده‌ها را تحلیل و ارایه کرد؟

نوع پرسشهایی که در یک ارزشیابی می‌توان بدان پاسخ گفت عبارتند از:

○ چه تأثیراتی را آموزش بر سازمان داشته است؟

○ آیا برگشت سرمایه‌ای محقق شده است؟

○ آیا فراگیران از فنون و فرایندهای نوینی که آموخته‌اند در محیط کار استفاده می‌کنند؟

○ آیا برنامه باعث تغییر در گرایشها، رفتارها یا مهارتهای افراد در راستای تأثیرات و نتایج مثبت در کسب

و کار شده است؟

کامرون و وتن چنین بیان می‌دارند که یک الگوی عمومی ارزشیابی و به‌ویژه ارزشیابی اثربخشی سازمانی نمی‌توان داشت و بهتر است که چارچوبهایی برای سنجش اثربخشی سازمانی تعیین شود تا اینکه یک نظریه عمومی در زمینه اثربخشی سازمانی بدست آید. در همه نظریات سازمانی، معیارهایی برای سنجش اثربخشی وجود دارد. اگر افراد و سازمانها را به‌عنوان سیستمهای عقلایی و هدف‌جو تلقی کنند، طبیعی است که انجام و کسب موفقیت‌آمیز اهداف یک معیار اثربخشی مناسب است. اگر سازمان به‌عنوان میدان سیاسی که در آن گروههای ذی‌نفع برای کنترل منابع رقابت می‌کنند، نگریسته شود، به‌طور منطقی اثربخشی باید منعکس‌کننده اندازه و میزانی باشد که رضایت خاطر و منافع ذی‌نفعان با توجه به دخالتشان در فرایند تخصیص منابع تامین می‌گردد. آنگاه این نتیجه که الگوهای چندگانه سنجش اثربخشی سازمانی مورد نیاز است باید دنبال شود، زیرا هیچ نظریه عمومی از سازمانها وجود ندارد. خطوط راهنمای کامرون و وتن، راهنما و چارچوب مناسبی را برای سنجش اثربخشی سازمانی ارائه می‌کند. آنان معتقدند که در هر ارزشیابی و سنجش از اثربخشی سازمانی و اساساً هر طرحی در مورد آن، این خطوط می‌توانند مورد استفاده قرار گیرند:

- ۱- از دیدگاه چه کسی اثربخشی مورد قضاوت قرار می‌گیرد؟
- ۲- قضاوت بر کدام قلمرو فعالیت تمرکز یافته است؟
- ۳- چه سطحی از تجزیه و تحلیل مورد استفاده قرار می‌گیرد؟
- ۴- هدف از قضاوت در مورد اثربخشی چیست؟
- ۵- چه بازه زمانی مورد توجه است؟
- ۶- چه نوع داده‌هایی برای قضاوت در مورد اثربخشی مورد استفاده قرار می‌گیرد؟

۷- مرجعی که با آن اثربخشی مورد قضاوت قرار می‌گیرد، چیست؟ (کامرون^{۳۴}، ۱۹۸۶).

صاحب‌نظران معتقدند که اولین قدم برای ایجاد یک چارچوب نظری، تعیین تمامی متغیرها در قلمروی اثربخشی و تعیین این است که چگونه متغیرها به یکدیگر مرتبط می‌شوند.

دلایل ارزیابی اثربخشی آموزش

شرکت‌ها و سازمان‌ها برای کسب مزیت رقابتی میلیون‌ها دلار در برنامه‌های آموزشی سرمایه‌گذاری می‌کنند و این سرمایه‌گذاری در آموزش در حال افزایش است زیرا یادگیری دانشی ایجاد می‌کند که می‌تواند شرکت‌های موفق را از ناموفق تمیز دهند. از طرفی دیگر، از آنجایی که شرکت‌ها و سازمان‌ها سرمایه‌گذاری‌های عمده در آموزش انجام می‌دهند و آموزش را به عنوان یک استراتژی جهت موفقیت خود انتخاب کرده‌اند لذا انتظار دارند فواید و نتایج آموزش را ارزیابی کنند تا سهم آموزش در تولید محصول یا خدمات سازمان مشخص گردد به طوری که دلایل ارزشیابی آموزش را می‌توان به شرح ذیل جمع‌بندی کرد:

- ۱- برای مشخص کردن قوت‌ها و ضعف‌های برنامه
- ۲- جهت ارزیابی اینکه آیا محتوا، سازمان و مدیریت برنامه آموزش در به کارگیری آموزش در شغل کمک می‌کند یا خیر
- ۳- جهت مشخص کردن فواید آموزش برای فراگیران
- ۴- جهت ارزیابی میزان رضایت فراگیران از برنامه آموزش
- ۵- برای تعیین فواید و هزینه‌های مالی برنامه برای شرکت یا سازمان
- ۶- جهت مقایسه هزینه و فایده برنامه‌های مختلف آموزشی جهت انتخاب بهترین برنامه. (پترسون^{۳۵}، ۲۰۰۰)

^{۳۴}. Cameron

ارزشیابی آموزشی گردآوری و تجزیه و تحلیل نظامدار اطلاعات مورد نیاز جهت تصمیم گیری است. ارزشیابی آموزشی شامل ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی یا تراکمی است.

در ارزشیابی تکوینی دو اطمینان حاصل می شود: ۱- اینکه برنامه آموزش به خوبی سازماندهی و به راحتی اجرا می شود ۲- فراگیران با این برنامه آموزش هم یاد می گیرند و هم راضی می شوند

ارزشیابی تکوینی در اجرای برنامه آموزشی به منظور هدایت مجریان آموزش به اجرا در می آید و همچنین از آن برای اصلاح فرایند اجرا برنامه آموزش بهره گیری می شوند. ارزشیابی تکوینی معمولاً شامل جمع آوری داده های کیفی مثل نظرات افراد در مورد برنامه آموزشی است. ارزشیابی پایانی و یا تراکمی برای تعیین میزانی که فراگیران در نتیجه شرکت در برنامه آموزشی تغییر یافته اند به کار می رود و همانگونه که از نامش بر می آید در پایان اجرای برنامه آموزش انجام می شود. (بازرگان، ترک زاده، ۱۳۸۱)

ضرورت ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی

برخی از مدیران و مسئولان آموزشی تصور می کنند که هرگونه آموزشی سودمند است، ولی ممکن است برنامه های آموزشی موجود اثربخشی لازم را نداشته باشند، هرگز نمی توان ادعا کرد که آموزش خود به خود سودمند است مگر آن که ارزیابی شود.

تردیدی نیست که برنامه های آموزشی از نظر اثربخشی تفاوت های چشمگیر دارند ولی متأسفانه شمار اندکی از این برنامه ها به طور جامع ارزیابی می شوند. یعنی در بسیاری از موارد شواهد کافی گردآوری نمی شود تا بر پایه آن بتوان تاثیر دوره را در عملکرد افراد پذیرفت یا رد کرد (قاسمی، ۱۳۸۱)

^{۳۰}: Peterson

ارزشیابی آموزشی علی رغم اینکه همواره بخش مهمی از فرایند آموزش، تلقی می شود اما چرا بیشتر سازمان ها کوشش نمی کنند که دریابند تا چه حد برنامه های آموزشی در نیل به اهداف آن ها کمک می کند؟ این موضوعی است که هر سازمان باید به دانستن آن علاقمند باشد (وفادار، ۱۳۸۸) بیشتر سازمان ها چنین علاقمندی را ابراز می کنند اما همانطور که آکرمن گفته است همه درباره ارزشیابی سخن می گویند، ولی هیچ کس اقدامی درباره آن انجام نمی دهد. گرچه موانع زیادی برای ارزیابی اثربخشی آموزش های سازمانی وجود دارد، ولی شاید مهمترین آن، این اعتقاد باشد که اصولاً اندازه گیری و قضاوت درباره یادگیری و به خصوص ارزیابی تاثیر دوره آموزشی بر رفتار و عملکرد یادگیرندگان غیرممکن و یا حداقل بسیار دشوار و پیچیده است. با این حال باید گفت اگر واقعاً چیزی وجود دارد، پس باید بتوان آن را اندازه گیری کرد. در واقع ناتوانی در اندازه گیری پدیده ها و متغیرها، ناشی از ناتوانی ما در تعریف دقیق و عملیاتی آن هاست (قهرمانی، ۱۳۸۰: ۵۷)

از آنجائیکه ارتقاء سطح آگاهی و مهارت فراگیران از طریق اجرای برنامه های آموزشی صورت می گیرد، بررسی دوره های آموزشی به چگونگی کیفیت برگزاری دوره ها کمک و مساعدت شایانی می نماید تا بتوان با به کارگیری نتایج کمی و کیفی برنامه ها و طرح ها، اثربخشی دوره ها را بالا برده و باعث توسعه آموزش گردید. اهمیت بررسی اثربخشی دوره های آموزشی زمانی مشخص می شود که یافته های تحقیق سبب تغییر در اجرای برنامه های آموزشی گردیده و یا روند اصلاح برنامه ها را سرعت بخشد.

عوامل درگیر در دوره های آموزشی می تواند شامل فراگیران، سازمان متبوع، مدرسان و طراحان دوره های آموزشی شود. بنابراین طبیعی است که برای مثال، فراگیران وقت و انرژی خود را صرف دوره می کنند و انتظار دارند دانش، مهارت ها و ارزش های مناسبی را کشف کنند. سازمان نیز هزینه ها و منابع آموزشی را فراهم می کند و انتظار دارد عملکرد شغلی و سازمانی بهبود یابد. مدرسان نیز وقت، انرژی و مهارت های خود

را در اختیار آموزش قرار می دهند و انتظار حق التدریس، رضایت حرفه ای و ... را دارند. طراحان دوره آموزشی نیز تخصص و وقت خود را صرف تدوین برنامه های آموزشی ضمن خدمت می کنند و مایلند ثمره تلاش های خود را مشاهده کنند (Nikols, ۲۰۰۰ , p ۱۹)

ضرورت تعیین اثربخشی برنامه های آموزشی

۱. تعیین بازده آموزش:

عمده ترین هدف آموزش و بهسازی نیروی انسانی، توسعه سرمایه انسانی در سازمان هاست. سرمایه انسانی در سازمان ها " عبارتست از مهارت ها، ظرفیت ها و توانائی هایی که افراد در فرآیند آموزش تحصیل کرده و موجب بهره وری بیشتر عملیات سازمانی می شوند. یعنی انواع آموزش های رسمی و غیر رسمی که نهایتاً به اعتلاء کیفیت نیروی کار منجر می گردد و همه نوعی سرمایه گذاری در سرمایه انسانی به حساب می آید (عمادزاده، ۱۳۷۳: ۳۸) درواقع تمامی هزینه های مادی (مثل پول) و غیرمادی (مانند فرصتهای ازدست رفته) که در جریان آموزش صرف می شوند نوعی سرمایه گذاری روی منابع انسانی به حساب می آیند زیرا در شرایط مطلوب آموزش، فرصت افزایش بهره وری را برای شخص و در نهایت برای سازمان و جامعه فراهم می کند. "بدین لحاظ فرهنگ امروزی آموزش را سرمایه گذاری قلمداد می کند".

درخصوص بحث فوق این سوال پیش می آید که چگونه می توان بازده این نوع سرمایه گذاری را تعیین کرد؟ در پاسخ به سوال مذکور باید درنظر داشت که ره آورد فعالیتهای آموزشی افزایش و ایجاد دانش و مهارت های سرمایه ای یا واسطه ای است. بدین معنی که دانش یا مهارت های اکتسابی در فرآیند آموزش، به خودی خود قابل مصرف نیستند، بلکه آنها ویژگی ها یا عوامل لازم برای افزایش کارایی و اثربخشی عملیات هستند.

به عبارت روشن تر بهره دهی آموزش های غیررسمی در درجه اول در قالب افزایش دانش، بهبود عملکرد فکری و شغلی کارکنان متبلور می شود. بنابراین، از طریق سنجش میزان افزایش آگاهی ها، بهبود مهارت های شغلی و قابلیت های اکتسابی جدید می توان بازده هزینه های مصرف شده در جهت آموزش را توجیه کرد. به طور کلی هزینه های مصرف شده در فرآیند آموزش دلیل موجهی بر لزوم ارزشیابی اثربخشی آموزش ها می باشد (شیمون ال و دیگران، ۱۳۷۵).

۲. ارتقاء کیفیت آموزش:

اخیراً بحث کیفیت در قلمرو انواع آموزش (رسمی و غیررسمی) به موضوع مهمی تبدیل شده است. به طور کلی کیفیت در رابطه با آرمان ها و شرایط مطلوب هر سازمان و واحدهای تابعه آن مطرح است. بر این اساس یک برنامه آموزشی با کیفیت، آن است که به روشنی مأموریت و اهداف خود را مطابق با نیازها و انتظارات مشتری (افراد، سازمان) بیان کرده و در تحقق آنها اثربخش و کارآمد است.

ارتقای کیفیت آموزش به بهبود مستمر عملکرد فرآیندها و عملیات آموزشی اشاره دارد. لذا برای بهسازی مداوم عملکرد یا نتایج فراگردها و فعالیت های آموزشی، باید داده ها و اطلاعات مربوط به کارایی و اثرات بیرونی و درونی برنامه های آموزشی را به صورت بازخورد در چرخه عملیات آموزشی وارد ساخت. درواقع بازخورد عبارتست از اطلاعات اکتسابی در خصوص وضعیت فعالیت ها و برونداد سیستم های آموزشی و اثرات آنها، که از طریق تلاش های رسمی و نظام دار حاصل می گردد. بدین ترتیب، از طریق سنجش اثربخشی آموزش ها می توان نقاط قوت و ضعف برنامه ها را تشخیص داده و اطلاعات و شناخت لازم را برای طراحی برنامه های با کیفیت تر کسب کرد.

۳. توسعه اعتماد جمعی:

پیگیری و مورد چالش قرار دادن اثرات برنامه های آموزشی به سه طریق می تواند درخصوص فعالیت های آموزشی نگرش مثبت و اعتماد ایجاد کند:

- بخشی از رسالت عمده برنامه های آموزشی توسعه حرفه ای و پرورش قابلیت های فکری و عملی جدید در اعضای سازمان است. ازطرف دیگر، سیاستگذاران و گروه مدیریت ارشد سازمان ها اهل حساب و کتابند. یعنی بیشتر برآنند تا از نتایج خط مشی های اعمال شده و فعالیت های به عمل آمده در بخش های مختلف به طور مشخص آگاهی یابند. لذا کارگزاران برنامه های آموزشی با ارائه گزارش و استناد بر یافته ها و شواهدی (پژوهشی) که مؤید اثربخشی آموزش ها در افزایش بهره وری و توسعه سازمانی هستند، می توانند اعتماد مدیریت عالی سازمان را نسبت به جایگاه، اهمیت و اعتبار آموزش ها تحکیم بخشند.
- مطالعات هاثورن نشان داده است که وقتی فعالیت ها و نتایج تلاش های افراد موردنظر واقع شده و به نقطه نظراتشان ترتیب اثر داده می شود؛ دلگرمی، اعتماد و رضایت آنان بهبود می یابد. چنین شرایطی می تواند موجب انگیزش درونی درخصوص وظایف محوله گردد. بنابراین، تلاش های سنجیده ای که در قالب مصاحبه های انفرادی، بحث های گروهی، نظرخواهی های کتبی برای ارزشیابی برنامه های آموزشی درحین دوره یا پس از آن به عمل می آید و به علاوه راهکاری عملی که برای اجابت خواسته ها و نظرات اعضا به اجرا درمی آید، می تواند در افزایش اهمیت دهی و عنایت اعضا نسبت به برنامه های آموزشی نقش بسزایی را ایفا کند.
- ثالثاً برنامه های آموزشی همانند دیگر برنامه های سازمانی دارای فرآیندی منظم و علمی هستند.

به طور کلی، غفلت یا کم توجهی به هریک از بخش ها یا مراحل فوق زمینه ناکامی و عقیم گذاری برنامه ها را فراهم خواهد ساخت. برعکس پیگیری و مورد توجه قرار دادن هریک از مراحل و تبعیت از چرخه منطقی فعالیت ها، باعث می شود تا اعضای درونی (برنامه ریزان و مجریان) و همچنین مشتریان آموزش ها با جدیت و اعتماد با فعالیت های آموزشی برخورد کنند (جباری، ۱۳۸۱).

کرک پاتریک دانشمند برجسته آموزش، دلایل اصلی ارزیابی آموزشهای ضمن خدمت را چنین بیان می کند:

۱- توجیه دلایل وجودی واحد آموزش با نشان دادن نقش و اهمیت آن در تحقق اهداف و رسالتهای سازمان.

۲- اتخاذ تصمیم لازم در خصوص تداوم یا عدم تداوم یک برنامه آموزشی.

۳- اخذ اطلاعات در مورد اینکه چطور می توان برنامه های آموزشی را در آینده بهبود داد (ابطحی، پیدایی،

۱۳۸۵)

به طور کلی اهمیت سنجش میزان اثربخشی دوره های آموزش به دلایل مختلفی است:

- بررسی و سنجش کمی و کیفی دوره های برگزار شده به منظور ارائه راه کارهای اساسی آموزشی در آینده.

- ایجاد اعتماد و اطمینان در طراحان برنامه و مجریان دوره های آموزشی به منظور دلگرمی در روند

اجرای این نوع آموزش ها

- ارائه یک تعریف معتبر و درست از اهداف این دوره ها

- مشخص نمودن درصد موفقیت و یا عدم موفقیت دوره های آموزشی (قاسمی، ۱۳۸۱: ۵۷)

با توجه به موارد فوق، اثربخشی، در فرایند سنجش اثربخشی، برنامه های آموزشی و نتایج حاصل از آن مورد بررسی قرار می گیرد تا میزان اثربخشی آن ها با توجه به اهداف پذیرفته شده مشخص شود که غالباً با توصیه هایی در جهت اقدامات سازنده همراه است (پرسا، ۱۳۹۰)

شاخصهای ارزیابی اثربخشی فرایند آموزش

بی شک هدف از اجرای آموزش در سازمان ها، دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده است و میزان رسیدن به اهداف از قبل مشخص شده، سطح اثربخش بودن آموزش را مشخص می نماید لذا برای آنکه ارزشیابی به طور مناسب انجام شود نیازمند مجموعه ای از دادههای مبتنی بر معیارهای دقیق باشد.

به عبارت دیگر باید معیارهایی را که شامل تعریف مختصات یا ابعاد و یا طرح استانداردهاست، تعریف شود تا بر مبنای آن از فعالیت ها نمونه گیری شود و ارزش های نمونه گیری شده با معیارهای انتخاب شده مقایسه شود.

در واقع شاخص ها درجات یا امتیازهایی هستند که میزان تغییرهای مبتنی بر اهداف برنامه ها را تعیین می کنند. در خصوص تدوین شاخص ها، با توجه به تجزیه و تحلیل و طبقه بندی اهداف انتخاب می شوند.

لذا شاخص ها باید طوری تنظیم و تدوین شوند که از یک سو متکی بر اهداف دوره ها باشند، و از طرف دیگر به طور آشکار تغییرهایی را که از اجرای برنامه ها انتظار می رود، اندازه گیری نموده و نشان دهند (صباغیان، ۱۳۸۹)

مزایا و فواید معیارها عبارتند از:

- معیارها در ارزشیابی آشکاری و شفافیت را به همراه دارد زیرا معیارها پایه و مبنای ارزشیابی را توضیح می دهند و اینکه ارزشیابی به دنبال چه چیزی است را روشن می سازد.
 - معیارها تمرکز خوبی را بر ارزشیابی فراهم می کنند و این فرصت را مهیا می سازند تا بتوان نتایج خود را با سایر سازمان های آموزشی مقایسه کرد.
 - تدوین معیارها باعث همکاری و مشارکت گروه ارزشیابی می شود. در تدوین و انتخاب معیارها دقت بالای افراد آکادمیک و نگاه علمی و همچنین تجربه مسئولین سازمانی می تواند ما را از فرایند ارزشیابی مطمئن سازد.
 - معیارها فرصت های گسترده ای را برای تلفیق کنترل و توسعه عامل های ارزشیابی از طریق استفاده از مجموعه ای از انواع معیارهای متفاوت را فراهم می سازد مانند حداقل یا حداکثر فعالیت معیار یا معیارهای محرمانه و آشکار.
- معیارها گزارش های مختصر از نتایج را ممکن می سازند و با توجه به آن به نتایج دست یافته شده و آن هایی که محقق نشده می رسیم .
- بنابراین یک مولفه اساسی در ارزشیابی از اثربخشی یک سازمان و حتی یک برنامه آموزشی تدوین شاخص هاست. تدوین شاخص ها برای سنجش اثربخشی، موضوع جالبی است که متأسفانه دانشمندان علوم اجتماعی به آن کمتر توجه کرده اند که از جمله مهمترین تصمیمات در تلاش برای سنجش اثربخشی یک برنامه آموزشی می تواند مبتنی بر دروندادها، فرایندها، خروجی ها و به عبارتی پیامدهای یک برنامه آموزشی باشد(وفادار به نقل از ریچارد اسکات، ۱۳۸۸)

هرچند در علوم اجتماعی، نمی توان حکم مطلق و قطعی داد و به همین علت تدوین شاخص های استاندارد برای این امور دشوار می باشد، ولی به هر نحو تدوین شاخص و نشانگرهای استاندارد، امری بدیهی و الزامی است و مادامی که اثربخشی آموزش با تدوین شاخص هایی درست و منطقی اندازه گیری نگردد هزینه های آموزشی باری به هرجهت خواهد بود (خراسانی، ۱۳۸۵)

در این بخش نظرات صاحب نظران را درباره، معیارها و شاخص های اثربخشی برنامه های آموزشی و ارزشیابی اثربخشی فرایند آموزش را بررسی می کنیم:

همانگونه که آموزش یک فرآیند نظام مدار است به تبع آن ارزیابی اثربخشی نیز یک فرآیند نظامدار است یعنی پیاده سازی ارزیابی اثربخشی آموزش تنها در یک مرحله انجام نمی گیرد بلکه از زمانی که فکر هر فعالیت آموزشی به وجود می آید ارزیابی اثربخشی آموزشی نیز شروع و به همراه مراحل بعدی آموزش ادامه مییابد (سلطانی، ۱۳۸۴) مشخص کردن سلسه مراتب ملاک ها نیز از این نظر مهم است که می توان اهمیت هر جنبه از نظام مورد ارزیابی را آشکار کرد و علاوه بر آن فرایند قضاوت را نیز تسهیل کرد (بازرگان، ۱۳۸۳: ۳۶)

فرآیند ارزیابی اثربخشی آموزش

فرآیند ارزیابی اثربخشی آموزش را میتوان شامل مؤلفه های زیر دانست:

الف: ارزیابی اثربخشی درون داد آموزش؛

ب: ارزیابی اثربخشی فرآیند آموزش؛

ج: ارزیابی اثربخشی عملکرد و نتیجه آموزش؛

الف: ارزیابی اثربخشی درون داد

در این مرحله هدف اصلی این است که اطلاعات و داده های مورد نیاز برای تدوین برنامه آموزشی به خوبی فراهم شود. وظیفه اساسی ارزیابی اثربخشی آموزش در این مرحله آن است که اطلاعات لازم و قابل اعتماد را برای برنامه ریزان فراهم سازند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴). اگر اثربخشی دروندادهای آموزشی به خوبی ارزیابی شود بخشی از فرآیند ارزیابی اثربخشی تحقق می یابد و کار ارزیابی را در مراحل بعدی راحت تر و نتایج مطلوب آموزش تا حدودی تضمین می گردد. در این مرحله، عناصر و مؤلفه هایی که بایستی مورد ارزیابی قرار گیرد عبارتند از:

۱. ارزیابی فرآیند هدف گذاری آموزشی:

هدفگذاری آموزشی اولین قدم در برگزاری آموزش های فنی و غیرفنی است در صورتی که این فرآیند خوب پیاده سازی شود آموزش ها اثربخش خواهد شد. یکی از دلایلی که آموزش ها در سازمانهای عملیاتی کارآمدی مناسبی ندارد مربوط به هدفگذاری نامناسب است. منظور از ارزیابی هدفگذاری آموزشی این است که این فرآیند خوب پیاده سازی شود و دائماً کنترل و مراقبتهای لازم برای تدوین هدفهای مناسب آموزشی به عمل آید. به طور کلی برای اینکه اثربخشی آموزش در بعد هدفگذاری حاصل شود

۲. ارزیابی فرآیند نیازهای آموزشی:

پس از هدفگذاری، برآورد نیازهای آموزشی و ارزیابی مناسب آن از اهمیت زیادی برخوردار است. برآورد درست نیاز آموزشی یعنی تضمین اثربخشی آموزش و این بخاطر آن است که وقتی آموزشها در راستای نیاز داخلی سازمان و کارکنان نباشد به جای اثربخشی اتلاف وقت است. در برآورد نیازهای آموزشی بهتر است پیاده سازی گردد.

۳. فرآیند تعیین و سازماندهی محتوا:

انتخاب و سازماندهی درست محتوا نیز بخشی از اثربخشی آموزش ها را تضمین میکند. بدین منظور در تعیین محتوای آموزشی معیارهایی بایستی در نظر گرفته شود. پس از انتخاب محتوا بایستی به شکل مطلوبی محتوا سازماندهی شود تا اثرات مطلوب را روی کارآموزان داشته باشد. بدین منظور برای سازماندهی آموزش و تضمین بخشی از اثربخشی آموزشها میتوان با برقراری توالی در محتوا به هدف مذکور دسترسی یافت. بدین منظور میتوان از روشهای زیر استفاده کرد.

- سازماندهی محتوا از ساده به مشکل؛
- سازماندهی محتوا بر اساس پیشنهادها؛
- سازماندهی محتوا از کل به جزء؛
- سازماندهی محتوا بر اساس ترتیب زمانی؛ (تقی پورظهير، ۱۳۷۱)

ب: ارزیابی اثربخشی فرآیند آموزش

مدیریت بر فرآیندهای آموزش نقش زیادی در درستی میسر آموزش ها دارد. به عبارت دیگر قسمت زیادی از اثربخشی آموزشی از طریق نظارت مستمر و دقیق به فرآیندهای آموزشی حاصل میشود. حسن نظارت بر فرآیندها این است که به صورت مرحله ای و تکوینی آموزشها اصلاح گیرد. در این مرحله، برای رسیدن به اثربخشی لازم است مؤلفه های زیر مورد توجه و ارزیابی قرار گیرد.

۱. ارزیابی روش های آموزش

۲. ارزیابی نحوه اجرای آموزش

۳. ارزیابی استانداردهای آموزش

۱. ارزیابی روش های آموزش:

با توجه به اینکه روشهای مختلفی برای آموزش وجود دارد و تنوع روش ها به قدری است که تقریباً برای هر نوع آموزش رسمی و غیررسمی، فنی و غیرفنی روش و سازو کار وجود دارد در اینجا بایستی در انتخاب و بکارگیری روشهای آموزشی دقت کرد. طراحی هدف و تعیین محتوای اثربخشی با روشهای مناسب، نتیجه ای مضاعف در اثربخشی دارد. به طور کلی در این مرحله دو اقدام اساسی برای رسیدن به اثربخشیهای آموزش لازم است.

- انتخاب روش های متناسب با محتوا، شرایط کارآموزان و سازمان.
- نظارت بر روش های آموزشی که در بیست بکار گرفته شوند.

۲. ارزیابی نحوه اجرای آموزش:

نظارت بر اجرای برنامه آموزشی نیز در اثربخشی تاثیر دارد. ارزیابی نحوه اجرای آموزش یعنی اینکه شرایط و امکانات برای اجرا درست پیشینی شده باشد. برای اجرای موفقیت آمیز یک برنامه باید کلیه هزینه های لازم در طول اجرای برنامه پیشینی و تامین شود و بر اساس برنامههای زمانبندی شده توزیع شود. تدارکات مالی یک برنامه باید متناسب با نیازهای برنامه ریزی باشد (مشایخ، ۱۳۷۷)

به طور کلی در این مرحله به طور دائم بایستی نحوه اجرای آموزش ها مورد ارزیابی قرار گرفته و نقاط ضعف آن رفع و یا شرایط لازم فراهم شود.

۳. ارزیابی استانداردهای آموزش:

زمانی که در فرآیندهای آموزشی استاندارد تدوین و این استانداردها رعایت گردد به صورت طبیعی اثربخشی حاصل میشود تعیین استاندارد کافی نیست بلکه رعایت و پایبند بودن به آنها در طول آموزش مهم است، توجه به نگرش کیفیت استانداردمدار در این راستا میتواند کارساز باشد. در این نگرش قضاوت در خصوص کیفیت بر اساس استانداردهای مطروحه متخصصان در مورد امور و کالاهای ملاک و معیار آن تلقی میگردد و هر گونه انحراف از استانداردها و شاخصها به معنای کاهش کیفیت (اثربخشی) به حساب می آید. مثلاً استاندارد و شاخص مربوط به نسبت دانشجو به استاد در دوره های دکتری ۱/۱۰، کارشناسی ارشد ۱/۱۵، در دوره کارشناسی ۱/۱۸ و عمومی و کاردانی ۱/۲۲ است.

ج: ارزیابی اثربخشی عملکرد و نتیجه آموزش

در این مرحله به صورت نهایی میتوان از طریق ارزیابی نتایج آموزش ها میزان نسبی اثربخشی آموزش ها را تعیین کرد. برای ارزیابی موفق اثربخشی نتایج برنامه آموزشی باید دو نوع واکنش آموزشی را مدنظر قرار داد: واکنش به + واکنش از

"واکنش به" به عکس العمل هایی که فراگیران نسبت به برنامه دارند اشاره دارد.

"واکنش از" از طریق یادگیری فراگیران تعریف می شود و به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا آموزش واقعا منجر به یادگیری شده است؟

ارزیابی کنش و واکنش از اهمیت فراوانی برخوردار است با یک مثال می توان این موضوع را روشن کرد: فرض کنید فراگیران از دوره آموزشی لذت برده و این موضوع را با دادن نمره ای بالا به دوره آموزشی نشان می دهند اما مهارت های لازم را یاد نگرفته اند، تکلیف چیست؟

از طرف دیگر، فرض کنید فراگیران مهارت های جدید را فراگرفته اند اما مریان دوره آموزشی را خیلی مفید نمی دانند. آیا شما نباید از این موضوع آگاه باشید در حالی که می توانید آن را حل کنید. ارزیابی کامل برنامه، تنها از طریق سنجش توام با کنش و واکنش امکان پذیر است (چانگ، ۸۴: ۱۳۸۴)

به طور کلی روشها و معیارهایی که به وسیله آن میتوان اثربخشی عملکرد آموزش ها را سنجید عبارتند از:

۱. معیار امتحان:

برگزاری امتحان و اندازه گیری میزان اندوخته های فراگیران یکی از روش های معمول تعیین میزان اثربخشی است که از این طریق میتوان بخش ناچیزی از اثربخشی را تعیین کرد. فرآیند نمره گذاری اگر دقیق صورت گیرد میتواند معیاری برای اثربخشی قلمداد شود.

۲. معیار ارزیابی های استادکار و مربی:

یکی از روشهای مناسب دیگری که میتوان از آن برای تعیین اثربخشی آموزشها بهره گرفت نظرات، تحلیل ها و جمعبندی های استادکار و مربی دوره آموزشی است. معمولاً مربی و استادکار بهتر از هر کسی میتواند پس از پایان دوره آموزشی در مورد میزان نسبی اثربخشی آموزش اجرا شده نظر دهد و این معیار نیز قابل تعمق است.

۳. معیار بررسی عملکرد فرد در فواصل زمانی مختلف:

معمولاً اثرات واقعی و عملی آموزشهای فنی و سازمانی در کار و تصمیمگیری کاری مشخص میشود. بنابراین یکی از ساز و کارهایی که تا حدودی میتواند اثربخشی آموزشها را تعیین کند این است که پس از اجرای آموزش مدتی به کارآموزان فرصت داده شود که یادگرفته های خود را در عمل به کار گیرند. بر این اساس، میتوان در فواصل زمانی ۲، ۳ و ۶ ماهه از طریق نظرخواهی از خود کارآموزان و مسئولان کارآموزان و همکاران کارآموزان میزان اثربخشی آموزش ها را تعیین کرد.

۴. معیار میزان تولید:

دسترسی به میزان تولید تعیین شده میتواند معیار خوبی برای سنجش اثربخشی آموزش ها باشد ولی در این خصوص میزان تولید بستگی به عوامل و شرایط مختلفی دارد که قدرالسهم آموزش نیز در این راستا قابل توجه است. بنابراین، با ساز و کارهایی بایستی سهم آموزش را در میزان تولید تعیین تا میزان اثربخشی آموزشها مشخص شود.

۵. معیار کیفیت تولید و فعاليتها:

تولید محصول کیفی گرچه نیاز به مواد و ابزارهای خاص خود را دارد ولی آنچه نقش تعیین کننده دارد مهارت و دانش منابع انسانی در ترکیب مواد و ابزارهاست. بنابراین، میزان کیفیت تولید کالا یا خدمات نیز به عنوان یک معیار برای اثربخشی آموزشها میتواند مورد استفاده قرار گیرد.

۶. معیار کاهش هزینه های سازمان:

صرفه جویی در وقت، انرژی، امکانات مختلف و منابع انسانی چیزی است که سهم تجهیزات در آن ناچیز است و فکر و مهارت های منابع انسانی است که در آن نقش اصلی را ایفا میکند. بنابراین میتوان نسبت بین کاهش هزینه های سازمان را با میزان آموزش های مختلف تعیین و به اثربخشی آموزش ها دست یافت.

۷. افزایش میزان پیشنهادات:

میزان پیشنهادات در یک سازمان میتواند با میزان آموزشها رابطه داشته باشد. بدین صورت که آموزش افکار و ایده ها منجر به شکلگیری پیشنهادات جدید میشود. بنابراین، تعداد و نوع پیشنهادات میتواند معیارهایی برای تعیین اثربخشی آموزش محسوب گردد.

۸. معیار کاهش تخلفات کاری:

تخلفاتی که ماهیت کاری و وظیفه ای داشته باشند نه آنهایی که ماهیت جرم دارند میتوانند رابطه مستقیمی با آموزش داشته باشد. این مساله بخاطر آن است که بخشی از کم کاری ها و تخلفات کاری ناشی از عدم آشنایی کارکنان به مقررات، ضوابط کار و یا ناآگاهی از نوع و پیچیدگی کار است که این امر با آموزشهای مختلف قابل تعدیل است. بنابراین، با کاهش میزان تخلفات کاری میتوان تا حدودی به اثربخشی آموزش دسترسی یافت.

۹. معیار کاهش حوادث ناشی از کار:

تجارب عملی در موسسات تولید بیانگر این است که درصد زیادی از علل حوادث، انسانی است که در بین علل انسانی، بخش اعظم آن ناشی از عدم آگاهی از نحوه ایمن کار کردن با تجهیزات است. آموزش میتواند درصد زیادی از حوادث را که ریشه در ناآگاهی کارکنان دارد، برطرف سازد. بر این اساس کاهش حوادث معیار خوبی برای تعیین اثربخشی آموزش محسوب میگردد.

معیارهای ارزیابی اثربخشی برنامه های آموزشی

در دهه ۱۹۶۰ میلادی و اوایل دهه ۱۹۷۰، دوران توسعه مطالعات مربوط به اثربخشی سازمانی بود. بازنگری و جمع بندی تحقیقات انجام شده در این دوران در مورد اثربخشی، معیارهای سی گانه زیر را برای سنجش اثربخشی سازمانی مطرح نمود:

اثربخشی کلی، کارایی، کیفیت، بهره وری، رشد، سود، میزان ضایعات و تصادفات، غیبت از کار کارکنان، ترک شغل کارکنان، رضایت شغلی کارکنان، انگیزش، تعارض و انسجام، انعطاف پذیری، تطابق، برنامه ریزی و تدوین اهداف، وحدت نظر و توافق در مورد اهداف، پذیرش یا درونی کردن اهداف سازمان توسط کارکنان،

هماهنگی کارکنان با نقش سازمانی خویش، هنجارهای سازمانی، مهارت های میان فردی مدیریتی، مهارت های مربوط به کارکردهای مدیریت، مدیریت اطلاعات و ارتباطات، آمادگی کلی سازمان برای انجام موفقیت آمیز مأموریت ها و اهداف جدید و خاص، استفاده از محیط کار و امکانات، ارزشیابی توسط نهادی خارج از سازمان، ارزش منابع انسانی، مشارکت کارکنان در تصمیم گیری هایی که به طور مستقیم بر کارآن ها تأثیر می گذارد (محمدی، ۱۳۸۸)

ارزیابی اثربخشی آموزش های سازمانی، فرایندی تخصصی و نسبتاً زمان بر است. میرسپاسی معتقد است که اندازه گیری درجه تاثیر یک برنامه آموزشی بر عملکرد یک سازمان، مستلزم وجود معیارهای صحیح و معتبر است که با استفاده از آن ها بتوان تشخیص داد که برنامه آموزشی اثربخش بوده است یا خیر. او مهمترین معیارهای اثربخشی برنامه های آموزشی را شامل موارد زیر می داند:

۱- تولید

۲- زمان تولید لازم برای انجام کار

۳- افزایش نرخ یادگیری

۴- تعداد کارکنانی که به حجم تولید مورد نظر می رسند

۵- تقلیل اتلاف و اسراف

۶- تقلیل حوادث

۷- تقلیل غیبت

۸- تقلیل تغییر پست

۹- اندازه گیری اطلاعات (میرسپاسی، ۱۳۷۴: ۸۹)

آموزش مستلزم تغییر در رفتار شرکت کنندگان در دوره های آموزشی است. هدف نهایی آموزش کارکنان، زمانی تحقق پیدا می کند که تغییرات مورد نظر در دانش، بینش و مهارت و به طور کلی در رفتار افراد ایجاد شده باشند. علاوه بر این ها نه تنها تغییر در افراد ضرورت دارد بلکه در کار گروهی و سازمانی نیز مد نظر است. بنابراین تغییرات رفتاری ذکر شده می تواند میزان اثربخشی دوره ها را بیان کند از سوی دیگر معیارهایی که ارزشیابی آموزشی می تواند برای تعیین اثربخشی دوره ها مورد بررسی قرار دهد موفقیت در دستیابی به اهداف آموزشی، انگیزش و روحیه کارکنان شرکت کننده در دوره های آموزشی است. ویژگی ها و شاخص های یک برنامه آموزشی اثربخش را می توان بر اساس تحقق تمام یا بیشتر هدف های آموزشی پیش بینی شده تعیین کرد. علاوه بر این یک دوره آموزشی نباید انحراف معیار زیادی در پیشرفت و بهبود عملکرد فراگیران به چشم بخورد (قهرمانی، ۱۳۸۰)

امروزه کارگزاران و محققان آموزش معتقدند که ستاده های دیگری نیز وجود دارند که در ارزشیابی آموزش بایستی مورد استفاده قرار گیرد. مثل نگرش ها، انگیزش و بازگشت سرمایه، که در نتیجه بحث های مختلف ستاده های آموزشی را در پنج گروه طبقه بندی کرده اند:

ستاده های شناختی، ستاده های مبتنی بر مهارت، ستاده های عاطفی، نتایج و بازگشت سرمایه.

در ستاده های شناختی، میزان کسب دانش،

در ستاده های مبتنی بر مهارت، میزان مهارت کسب شده،

در ستاده های عاطفی، انگیزش و نگرش فراگیران،

در نتایج، میزان سود شرکت

در بازگشت سرمایه، ارزش اقتصادی آموزش مورد ارزشیابی قرار می گیرد (پورصادق، ۱۳۸۴)

معیارهای ارزیابی اثربخشی آموزش در استاندارد ایزو ۱۰۰۱۵

معیارها، راهنمایی ها و الزامات استاندارد بین المللی ISO ۱۹۹۹:۱۰۰۱۵ در حوزه ارزشیابی نتایج آموزشی به شرح زیر است:

بنابر بند ۴-۳-۴ معیارها و روش های اندازه گیری نتایج آموزشی عبارتند از:

-رضایت آموزش گیرنده

-کسب دانش ، مهارت ها و رفتارها از سوی آموزش گیرندگان

-عملکرد آموزش گیرنده در حین کار

-رضایت مدیریت آموزش گیرنده

-تاثیر بر سازمان متبوع آموزش گیرنده(خراسانی،دنیوی ۱۳۸۳: ۱۴)

ارزشیابی ها بایستی به هردو صورت کوتاه مدت و بلند مدت و به شرح زیر انجام گیرد:

در کوتاه مدت، بایستی از آموزش گیرنده در مورد روش های آموزش، منابع مورد استفاده و دانش و مهارت

های کسب شده در نتیجه آموزش، اطلاعات بازخوردی به دست آید.

در بلند مدت بایستی عملکرد شغلی آموزش گیرنده و بهبود بهره وری مورد ارزیابی قرار گیرد.

شاخص های ارزیابی اثربخشی آموزش (جانسون)

جانسون(۱۹۹۳) نیز برخی شاخص های اثربخشی را چنین می داند:

افزایش سود، بهبود تولید، کاهش دوباره کاری، کاهش ضایعات، کاهش خرابی دستگاه ها، کاهش هزینه های

نگهداری، افزایش درصد زمان فعالیت، کاهش هزینه های عملیات ، کاهش مشکلات پرسنلی، افزایش فروش،

افزایش سهم بازار، کاهش زمان فرآیند، کاهش الزام اجباری کاری، کاهش نارضایتی مشتری، کاهش نرخ برگشت کالا و خدمت، کاهش تغییرات پرسنلی، کاهش غیبت کارکنان، کاهش مشکلات انضباطی، بهبود عملکرد در پس آزمون ها زمانی که با نتایج پیش آزمون مقایسه می گردد، افزایش امکانات و تسهیلات پاکیزگی (بهداشتی) و بهبود در رضایت مشتری (خراسانی، ۱۳۸۵)

فلوچارت ابزارهای گردآوری داده در ارزیابی

همانند سایر پژوهش ها، در انجام پروژه های ارزیابی اثربخشی آموزش، اطلاعات و داده ها مهمترین منبع تصمیم گیری می باشد. پژوهشگران برای گردآوری اطلاعات و داده های مورد نیاز از ابزارهای مختلفی استفاده می کند که مهمترین آنها پرسشنامه، مصاحبه، مشاهده و آزمون می باشد که از طریق این ابزارها اطلاعات تفصیلی کمی و کیفی مناسبی در اختیار ارزیاب قرار می گیرد. شکل شماره ۱ ابزارهای گردآوری داده و جزئیات آنها را نمایش می دهد.



تمامی ابزارهای ذکر شده در شکل فوق در ارزیابی اثربخشی کاربرد یکسان ندارند بلکه بسته به مدل مورد استفاده و

هدف ارزیاب از یک یا چندتای آنها استفاده می شود .

فصل چهارم: استانداردهای ارزشیابی دوره‌های آموزشی



مقدمه

تاریخچه تدوین استانداردهای ارزشیابی

استانداردهای ارزشیابی کارکنان

استانداردهای مناسب

استانداردهای مفید بودن

استانداردهای عملی بودن

استانداردهای دقت

استانداردهای اجرای ارزشیابی برنامه

فواید آموزش کارکنان

مقدمه

یک طرح ارزشیابی زمانی قابل استناد است که یک سری استانداردها یا معیارها در آن رعایت شده باشد. تقریباً این استانداردها برای تمامی طرح های ارزشیابی قابل استفاده است. ارزشیابی را فرایند قضاوت در مورد چیزی و یا داوری ارزشی برای چیزی تعریف کردیم، اما مسئله قابل تأمل این است که خود طرح ارزشیابی تا چه حد صحیح و مورد قبول است؟! به عبارت دیگر طرح ارزشیابی چقدر ارزش دارد؟ در واقع ارزشیابی از فرایند ارزشیابی یکی از مسائل مهم و قابل تأمل در حوزه آموزش و ارزشیابی آموزش است. در این زمینه ملاک ها و استانداردهای متعددی مطرح شده اند.

تاریخچه تدوین استانداردهای ارزشیابی

کار بر روی توسعه استانداردها برای استفاده در امریکا، به سال ۱۹۴۵ برمیگردد. یعنی زمانی که لی کرونباج توسعه استانداردها را برای کمک به جامعه جهت مقابله با اعمال تبهکارانه کمپانی های آزمون و آزمون سازی هدایت کرد (انجمن روانشناسی امریکا، ۱۹۵۴) دو دهه بعد، کمیته مشورتی استانداردهای ارزشیابی آموزشی در مرکز ارزشیابی دانشگاه میشیگان غربی تأسیس شد. کمیته مذکور در سال ۱۹۸۱، استانداردهای را تدوین کرد و سپس در سال ۱۹۹۴، آن را مورد بازبینی قرار داد و در سال ۱۹۸۸ (ارزشیابی برنامه) را تدوین کرد. (ارزشیابی دانش آموز) و در سال ۲۰۰۳، استانداردهای (ارزشیابی پرسنل) استانداردهای رسالت اصلی کمیته مذکور، گردهم آوردن گروه های مختلف ذینفع، ذی ربط و ذیعلاقه، رسیدن به یک معنی مشترک در ارزشیابی و از بین بردن قصور و کاستی های به وجود آمده در سال های پس از جنگ جهانی (۱۹۶۰، ۱۹۷۰) میباشد.

مرکز ارزشیابی آموزشی دانشگاه میشیگان غربی، کمیته مشورتی استانداردهای ارزشیابی آموزشی را در سال ۱۹۷۴ در حالی تشکیل داد که آزمونهای استاندارد انجمن روانشناسی آمریکا، انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا، شورای ملی اندازه گیری تربیتی در حال تجدید نظر و بررسی بود. نخستین جلسه این کمیته جدید در ماه می سال ۱۹۷۵ با حضور دانیل استافل بیم، دونالد کمپبل، جورج ماداس، اگون گوبا، وندل ریورز، هنری بریچل، ویلیام راسل، رونالد کارور و رابرت لین تشکیل شد. در این جلسه آنان دانیل استافل بیم را که یکی از سه نماینده شورای ملی اندازه گیری تربیتی بود، برای ریاست کمیته انتخاب کردند. در جلسه مذکور از سه نهاد بالا، سه نماینده حضور داشت. آنان در نشست خود متوجه این امر شدند که گروهی از افراد که از ارزشیابی برنامه در محیط های آموزشی استفاده میکردند، مورد توجه قرار نگرفته اند؛ در واقع آنان در فرایند ارزشیابی مشارکت داشتند و شاید با بودنشان، خیلی حرفها در مورد استانداردها برای گفتن میداشتند.

بنابراین آنان تصمیم گرفتند اعضای کمیته را از ۹ عضو، به ۱۸ عضو گسترش دهند. برای نمونه شورای آموزشی آمریکا و شورای ملی حمایت از دانش آموزان دو نمونه از سازمانهای حمایت کننده بودند که در توسعه استانداردهای آموزشی کارکنان در دهه ۱۹۸۰، نقش عمدهای ایفا کردند.

پس از استعفای استافل بیم که سال ها سکان هدایت کمیته را به عهده داشت، دکتر سندرز ریاست را عهده دار شد. در سالهای اخیر دکتر آرلن گالیکسون به ریاست این کمیته برگزیده شده است. کمیته مشورتی، فعالیتهای زیادی را انجام داده که شامل برگزاری کنفرانسها و جلسات مشورتی، مقالات علمی و ایجاد ارتباط نزدیک با انجمن ها و تشکلهای آموزشی و علمی در آمریکا و سایر کشورها میباشد. ولی مهمترین فعالیتی که توسط کمیته مشورتی انجام شده، تدوین استانداردهای ارزشیابی است.

کمیته مشورتی در سال ۱۹۸۱، استانداردهای ارزشیابی برنامه را تدوین و در سال ۱۹۹۴، آن را مورد بازبینی قرار داد. با انتشار نخستین سری از این استانداردها، کمیته تصمیم گرفت اگر این استانداردها برای سال ها بتواند به همین منوال وجود داشته باشد، نیاز به گروهی برای نظارت بر این استانداردها، مباحث جدید و تجدیدنظر در مورد این استانداردها، ضروری به نظر میرسد. در سال ۱۹۸۸، این کمیته استانداردهای ارزشیابی کارکنان را تدوین و منتشر نمود و در سال ۲۰۰۵، مورد بازنگری قرار داد. در سال ۱۹۸۹ به دعوت مؤسسه ملی استاندارد امریکا (ANSI) کمیته مشترک، استانداردهای خود را در اختیار مؤسسه مذکور قرار داد. استانداردهای ارزشیابی برنامه که در سال ۱۹۹۴ منتشر شد، به عنوان نخستین مجموعه از استانداردهای کمیته به مؤسسه ملی استاندارد امریکا ارائه گردید. در واقع آن استانداردها به عنوان نخستین استانداردهای ملی امریکا بودند که به وسیله کمیته مشورتی منتشر شدند. بر مبنای کار مشترک انجمن پژوهشهای آموزشی، انجمن روانشناسی و انجمن مشاوره در خصوص تدوین استانداردهای آزمودن روانی تربیتی (۱۹۹۹) کمیته اقدام به تدوین استانداردهای ارزشیابی دانش آموز نموده که این استانداردها در سال ۲۰۰۳ منتشر گشت.

تمامی استانداردهای تهیه شده به وسیله کمیته، دارای چهار بخش اصلی مناسب، عملی بودن، مفید بودن و دقت هستند و در قالب سه کتاب، به صورت مفصل مورد بحث قرار گرفته اند. در ادامه، استانداردهای مذکور به صورت خلاصه ارائه شده اند و در پایان، نقد استافل بیم در خصوص استانداردهای ارزشیابی آمده است.

استانداردهای ارزشیابی کارکنان

نسخه نخست استانداردهای کارکنان در سال ۱۹۹۸، تدوین و منتشر شد. در سال ۲۰۰۵ نسخه بازنگری شده این استانداردها برای اظهارنظر متخصصان بر روی پایگاه اینترنتی مرکز ارزشیابی میثیگان غربی قرار داده شده است. در اینجا استانداردهای ویرایش شده سال ۲۰۰۵ آورده شده است.

الف) استانداردهای مناسبت

صحت و درستی استانداردها، نیازمند این است که ارزشیابی‌ها به صورت قانونی و اخلاقی اجرا شوند و منجر به رفاه مشتریان و مشارکت کنندگان (ارزشیابی شونده‌ها) گردند.

۱. **جهت گیری خدمتی:** ارزشیابی کارکنان باید اصول تعلیم و تربیت صحیح، تحقق رسالتهای سازمانی و اثربخشی عملکرد مسئولیتهای شغلی را ارتقا داده، به گونه‌ای که نیازهای آموزشی دانش آموزان و جامعه را در بر گیرد.

۲. **روش کار و خط مشیهای مقتضی:** چارچوبهای ارزشیابی پرسنل باید ثبت شده باشد و ارزشیابی شونده را در بیان خط مشی، توافقتنامه های گفت و گو و یا راهنمای ارزشیابی برای انجام ارزشیابیهای سازگار، منصفانه و مطلوب آماده کند.

۳. **دسترسی به اطلاعات ارزشیابی:** برای حفظ اطلاعات شخصی و ایجاد اطمینان، دسترسی به اطلاعات ارزشیابی محدود بوده و افراد باید مجوز قانونی لازم برای دسترسی به اطلاعات را داشته باشند.

۴. **تعامل با ارزشیابی شوندهگان:** ارزشیاب باید به شأن انسانی توجه کرده و ضمن حرفهای عمل کردن، رعایت ادب و احترام را نیز داشته باشد. از این رو عزت نفس، انگیزه، شهرت حرفهای، عملکرد و نگرش پرسنل به ارزشیابی افزایش یافته و یا دست کم به صورت غیرضروری خدشه دار نشود.

۵. ارزشیابی متوازن: ارزشیابی پرسنل باید اطلاعاتی را فراهم کند که هم نقاط قوت و هم نقاط ضعف را نشان دهد. بنابراین نقاط قوت میتواند بر اساس نقاط ضعف تشخیص داده شده بنا شود.

۶. تعارض در علایق: تعارض علایق موجود و بالقوه باید تشخیص داده شده به صورت صادقانه و آشکار بیان شود، بنابراین این تعارضات نباید مبنایی برای سازش در فرایند ارزشیابی و نتایج گردد.

۷. الزامات قانونی: ارزشیابی پرسنل باید با الزامات قوانین منطقه ای، ایالتی و فدرال هماهنگ بوده و تمامی مواد قانونی، قراردادهای، معاملات، توافقنامه ها، مقررات مؤسسه‌ای، خط‌مشی‌ها رعایت شود تا اینکه ارزشیابان بتوانند به صورت موفق و پاسخگو، ارزشیابی پرسنل را انجام دهند.

ب) استانداردهای مفید بودن

استانداردهای مفید بودن بر کاربردهای ارزشیابی و استفاده‌هایی که مخاطبان از آن خواهند داشت اشاره می‌کند. موارد استفاده از ارزشیابی باید تعیین شده و اعتبار ارزشیاب، رشد حرفه‌ای او و نحوه گزارش دهی روشن باشد.

۱. جهت‌گیری ساختن گرایی: ارزشیابی‌ها باید ساختن‌گرا باشند. از این رو نه تنها باید به مؤسسات در توسعه منابع انسانی کمک کنند؛ بلکه به کسانی که مورد ارزشیابی قرار می‌گیرند، برای فراهم ساختن خدمات بهتر مطابق با رسالتها و هدفهای مؤسسه یاریرسان باشند. استانداردها برای هدایت ارزشیابی‌ها به کار می‌روند و آن را آگاه بخش، به موقع و مؤثر می‌سازند. ارزشیابی‌ها باید سودمند باشند، بنابراین باید به مؤسسات برای توسعه منابع انشان و تشویق و کمک به آنان برای فراهم ساختن خدمات بهتر، مؤثر باشند.

۲. تعریف و تعیین استفاده‌ها از ارزشیابی: در آغاز ارزشیابی، باید هم استفاده کنندگان و هم استفاده‌های مورد نظر از ارزشیابی کارکنان معین شوند تا بر اساس آن، پرسشها و هدفهای ارزشیابی تعیین گردد.

۳. **اعتبار ارزشیابی:** نظام ارزشیابی باید به وسیله افرادی مدیریت و اجرا شوند که صلاحیت، مهارتها و اختیارات لازم را داشته باشند. به گونهای که باید ارزشیابی به صورت حرفهای اجرا و نتایج آن مورد استفاده قرار گیرد.
۴. **گزارش عملکرد:** گزارشها باید واضح، به موقع، صحیح و مربوط باشند. بنابراین گزارشهای ارزشیابی باید دارای ارزش عملی برای مشارکت کنندگان در ارزشیابی و دیگر مخاطبان باشد.
۵. **رشد حرفه ای:** ارزشیابی پرسنل باید کاربران و ارزشیابی شوندگان را نسبت به حوزه هایی که نیازمند رشد حرفه ای است، آگاه کرده و بنابراین تمامی پرسنل آموزشی میتوانند رسالتها و هدفهای مؤسسه خود را بیان کرده و نقشها و مسئولیتهای خود را در قبال دانش آموزان بهتر انجام دهند.

ج) استانداردهای عملی بودن

- استانداردهای عملی، اشاره به نظامهای ارزشیابی دارد که برای به کارگیری و اجرا، ساده و آسان میباشند و استفاده آنان از زمان و منابع کافی است و به اندازه کافی، تأمین منابع شده اند.
۱. **رویه های عملی:** رویه های ارزشیابی کارکنان باید عملی بوده و بنابراین اطلاعات لازم و کافی را به مناسبترین روش، ارائه نماید.
۲. **ماندگاری سیاسی:** نظام ارزشیابی کارکنان باید با مشارکت ارزشیابی شوندگان و سایر ذینفعان، برنامه ریزی و اجرا شود و مشارکت همه افراد درگیر جلب گردد.
۳. **ماندگاری مالی:** کفایت زمان و منابع باید برای فعالیتهای ارزشیابی کارکنان فراهم شود. بنابراین طرح های ارزشیابی میتواند به صورت اثربخش و کارآمد، اجرا و پیاده شود.

د) استانداردهای دقت

استانداردهای دقت تعیین میکند که آیا اطلاعات تولید شده ارزشیابی صحیح است؟ ارزشیابی کارکنان باید کفایت فنی داشته و اطلاعات لازم برای قضاوت صحیح را ارائه نماید. روش شناسی ارزشیابی باید برای هدف مورد نظر مناسب باشد و با توجه با بافت و زمینه، مورد استفاده قرار گیرد.

۱. **جهتگیری روایی:** توسعه و اجرای ارزشیابی پرسنل باید با اطمینان از تفاسیر روا در خصوص عملکرد ارزیابی شونده و جلوگیری از کج فهمی انجام شود.

۲. **تعریف انتظارات:** انتظارات عملکرد، نقش و صلاحیت ارزشیابی شونده باید به صورت روشن تعریف شود، به گونه ای که ارزشیاب بتواند تعیین کند داده ها و اطلاعات ارزشیابی از روایی لازم برخوردار است.

۳. **تحلیل زمینه:** متغیرهای محیطی اثرگذار بر عملکرد، باید تعیین، توصیف و ثبت شوند تا در تفسیر عملکرد ارزشیابی شونده، مورد استفاده قرار گیرند.

۴. **مستندسازی هدف ها و رویه ها:** هدف ها و رویه های ارزشیابی چه به صورت عملی و چه به صورت برنامه ریزی شده باید مستندسازی شوند، تا بتوان توصیف مشخصی از آن ارائه کرد.

۵. **اطلاعات قابل دفاع:** اطلاعات جمعآوری شده برای ارزشیابی پرسنل باید قابل دفاع باشد، تا بر مبنای آن بتوان تفسیر روا و معتبری را انجام داد.

۶. **اطلاعات قابل اطمینان:** روش های ارزشیابی پرسنل که منتخب، توسعه یافته یا اجرا شده است، باید قابل اطمینان باشد؛ به گونه ای که اطلاعات به دست آمده، به خوبی عملکرد ارزشیابی شونده را نشان دهد.

۷. **کنترل نظامدار داده ها:** اطلاعات جمع آوری شده، پردازش شده و گزارش شده، باید با اطمینان کامل و به صورت منظم بازنگری و تصحیح شود تا بر اساس آن بتوان عملکرد ارزشیابی شونده را مورد قضاوت قرار داد.

۸. **تشخیص و مدیریت سوگیری:** ارزشیابی پرسنل باید بدون سوگیری باشد و تفسیر صلاحیت ارزشیابی شوندگان، باید کاملاً روان باشد.

۹. **تحلیل اطلاعات:** اطلاعات جمع آوری شده برای ارزشیابی پرسنل باید به صورت دقیق و نظاممند تحلیل شود، تا بتواند هدفهای یک ارزشیابی اثربخش را تحقق بخشد.

۱۰. **نتیجه گیری قانع کننده:** نتیجه گیری ارزشیابی درباره عملکرد پرسنل باید صریحاً قانع کننده باشد؛ به گونه ای که ارزشیابی شوندگان و سایرین بدانند چگونه در موردشان قضاوت شده است.

۱۱. **فرا ارزشیابی:** نظام های ارزشیابی پرسنل باید به صورت دوره ای و با استفاده از استانداردهای مناسب، مورد بررسی قرار گیرد؛ به گونه ای که اشتباهات احتمالی رفع شده و اصلاحات لازم برای یک ارزشیابی صحیح و به روز انجام گیرد.

استانداردهای اجرای ارزشیابی برنامه

نسخه اولیه استانداردهای ارزشیابی برنامه در سال ۱۹۸۱ تدوین و در سال ۱۹۹۴، مورد بازبینی قرار گرفت. با انتشار نخستین سری از این استاندارد، بازخوردهای خوبی به کمیته داده شد و مورد استقبال قرار گرفت.

الف) استاندارد مفید بودن

منظور از استاندارد مفید بودن آن است که نیازهای اطلاعاتی سفارش دهندگان و مصرف کنندگان اطلاعات، پیش از اجرای طرح ارزشیابی، مورد نظر قرار گیرد. به گونه ای که با اجرای طرح ارزشیابی، این نیازها برآورده شود. استانداردهای مفید بودن به شرح زیر است:

۱. **مشخص کردن مخاطبان:** مخاطبان طرح ارزشیابی، چه افرادی که دست اندرکار ارزشیابی هستند و چه آنانی که تحت تأثیر نتایج ارزشیابی قرار میگیرند، باید مشخص شوند، تا بتوان نیازهایشان را سنجید.

۲. اعتبار ارزشیابی: افرادی که به انجام ارزشیابی می پردازند باید هم امین بوده، هم در اجرای ارزشیابی توانایی

لازم را دارا باشند؛ به گونه‌ای که یافته‌های آنان از حداکثر اعتبار و پذیرش برخوردار شود.

۳. وسعت اطلاعات و انتخاب آنها: اطلاعات گردآوری شده باید آنچنان گسترده بوده و چنان انتخاب شده باشد

که به پرسش‌های مربوط به هدفهای طرح ارزشیابی پاسخ دهد. همچنین باید پاسخگوی نیازها و خواسته‌های مخاطبان ویژه باشد.

۴. تفسیر ارزشگذاری: چگونگی و دلیل منطقی مورد استفاده در تفسیر یافته‌های ارزشیابی باید با احتیاط توصیف شود، به گونه‌ای که مبنایی برای داوری ارزشی آشکار باشد.

۵. شفافیت گزارش ارزشیابی: گزارش ارزشیابی باید آشکارا به توصیف پدیده مورد ارزشیابی، زمینه و هدف‌های آن، پرداخته و شیوه‌های انجام ارزشیابی و یافته‌های حاصل را بیان کند. به گونه‌ای که مخاطبان به سهولت پی ببرند که برای ارزشیابی چه کارهایی انجام شده، چرا انجام شده، چه نوع اطلاعاتی فراهم آمده، چه نتایجی حاصل شده و چه پیشنهادهایی به عمل آمده است.

۶. مناسبت و انتشار گزارش: یافته‌های ارزشیابی باید در دسترس ذینفعان قرار گیرد؛ به طوری که آنان بتوانند یافته‌ها را سنجیده، و در عمل به کار برند.

۷. تأثیر ارزشیابی: ارزشیابی باید به گونه‌ای برنامه‌ریزی، اجرا و گزارش شود که ذینفعان را تشویق پیگیری نتایج کرده و احتمال استفاده از نتایج را افزایش دهد.

ب) استانداردهای عملی بودن

منظور از این دسته استانداردهای ارزشیابی، آن است که طرح ارزشیابی واقع بینانه، احتیاط آمیز و مقرون به صرفه باشد. استانداردهای این دسته به شرح زیر می‌باشد.

۱. **شیوه های عملی:** شیوه های مورد نظر در طرح ارزشیابی باید آنچنان عملی باشد که بتوان با کمترین مانع آن را به اجرا درآورده و اطلاعات لازم را فراهم کرد.

۲. **مقاوم بودن در مقابل تلاش های سیاسی:** طراحی و اجرای ارزشیابی باید با توجه به موضع گیری های جناح ها و گروه های مختلف علاقمند، به گونه ای انجام شود که همکاری آنها را فراهم آورد. به شیوه ای که اقدام اجتماعی هر یک از این جناح ها یا گروه ها در متوقف کردن یا به بیراهه بردن ارزشیابی بی اثر شده و یا استفاده نابجا از نتایج را مقدور نسازد.

۳. **هزینه اثربخش بودن:** ارزشیابی باید چنان اطلاعاتی به دست دهد که ارزش آنها در مقابل هزینه های به عمل آمده، قابل توجه باشد.

ج) استانداردهای مناسب

منظور از استانداردهای مناسب آن است که طرح ارزشیابی بر حسب مورد، از مبنایی حقوقی برخوردار شود، از نظر اخلاقی قابل توجه باشد و با توجه به رفاه افراد ذیربط و افراد دیگر که تحت تأثیر نتایج ارزیابی قرار خواهند گرفت، اجرا گردد.

۱. **الزام رسمی:** الزام رسمی طرفین طرح ارزشیابی باید به صورت کتبی مورد توافق قرار گیرد. آنچنان که هر یک از طرفین ملزم باشند به شرایط پایبند بوده یا به شکل رسمی، در شرایط تجدیدنظر کنند.

۲. **تضاد منافع:** باید با تضاد منافع در اجرای طرح ارزشیابی، که معمولاً اجتناب ناپذیر است، به گونه آشکار و صادقانه روبه رو شد؛ به طوری که سبب نشود فرایند و نتایج ارزشیابی به مخاطره افتد.

۳. **ارائه کامل و صادقانه گزارش ارزشیابی:** گزارش شفاهی و کتبی نتایج ارزشیابی باید آشکارا، مستقیم و صادقانه باشد؛ به شیوه های که افشای یافته ها، شامل محدودیتهای طرح ارزشیابی نیز باشد.

۴. **حقوق همگانی برای آگاهی از نتایج ارزشیابی:** طرفین ارزشیابی باید به حقوق همگانی در آگاهی یافتن از نتایج ارزشیابی در چهارچوب اصول و آیین نامه های مربوط، مانند امنیت عمومی و حریم خصوصی افراد، احترام بگذارند.

۵. **رعایت حقوق افراد مورد ارزشیابی:** ارزیابی باید چنان طراحی و اجرا شود که حقوق افراد مورد ارزشیابی رعایت شده و از رفاه آنان حمایت شود.

۶. **تعامل انسانی:** ارزشیابان باید شأن و منزلت انسانی را در تعامل با سایر افراد که دست اندرکار ارزیابی هستند، رعایت کنند.

۷. **گزارش هماهنگ نتایج ارزشیابی:** گزارش ارزشیابی باید نقاط قوت و ضعف پدیده مورد ارزشیابی را به شیوه کامل و منصفانه بازنمایی کند به گونه ای که بتوان نقاط قوت را مورد تأکید قرار داد و مسائل را بیان کرد.

۸. **مسئولیت مالی:** تخصیص اعتبارات مالی و هزینه های مربوط به منابع مالی برای ارزشیابی باید کافی بوده، با احتیاط و پذیرش مسئولیت اخلاقی انجام شود.

د) استانداردهای دقت

منظور از استانداردهای دقت آن است که در اجرای طرح ارزیابی، اطلاعات مورد نظر چنان فراهم شود که بتوان درباره جنبه های تعیین کننده اهمیت یا شایستگی پدیده مورد ارزشیابی، قضاوت کرد. این جنبه ها باید از نظر فنی از کفایت برخوردار باشد.

۱. **مشخص کردن پدیده مورد ارزشیابی:** پدیده مورد ارزشیابی باید به قدر کافی بازینی شود، تا بتوان ابعاد گوناگون آن را که باید در ارزشیابی منظور شود، به شکل آشکار مشخص کرد.

۲. **تحلیل زمینه:** باید زمینه‌های که در آن برنامه، طرح یا مواد آموزشی قرار دارد به اندازه کافی بازبینی شود تا بتوان تأثیرات احتمالی آن را بر پدیده مورد ارزشیابی، مشخص کرد.

۳. **هدفها و شیوه‌های ارزشیابی:** هدفها و شیوه‌های ارزشیابی باید با تفصیل کافی شرح داده شود. به گونه‌ای که بتوان آنها را تشخیص داد و سنجید.

۴. **منابع اطلاعاتی قابل دفاع:** منابع اطلاعاتی باید با تفصیل کافی توصیف شود، تا اینکه بتوان کفایت اطلاعات را سنجید.

۵. **اعتبار ابزار اندازه‌گیری:** ابزار گردآوری داده‌ها و شیوه‌های اجرایی آنها باید چنان انتخاب یا تدوین شود که به کاربردن و تفسیر و تحلیل داده‌های حاصل از آنها، اطلاعات معتبری برای استفاده مورد نظر به دست دهد.

۶. **پایایی ابزار اندازه‌گیری (قابلیت اعتماد):** ابزار گردآوری داده‌ها و شیوه‌های اجرایی آنها باید آنچنان انتخاب یا تدوین شود که اطلاعات به دست آمده از آن برای استفاده مورد نظر، از پایایی لازم برخوردار باشد.

۷. **کنترل منظم داده‌ها:** داده‌های گردآوری شده، تنظیم یافته و گزارش شده در ارزشیابی باید هماهنگ و تعدیل شده باشد، تا اینکه در نتایج حاصل از ارزشیابی تردیدی را نیابد.

۸. **نتایج قانع‌کننده:** نتایج حاصل از ارزشیابی باید به صراحت قابل توجیه باشد؛ به گونه‌ای که خود مخاطبان، به سنجش آنها پردازند.

۹. **عینیت گزارش ارزشیابی:** شیوه‌های مورد استفاده در ارزشیابی باید چنان باشد که برای یافته‌های آن در

گزارش حاصل از آن شیوه‌ها، در مقابل هرگونه سوءتعبیر ناشی از احساسات و سوگیری‌های فردی، تأمین

لازم را فراهم آورده باشد (استافل بیم، ۱۳۸۶: ۱۵۶)

فصل پنجم: الگوها و رویکردهای ارزشیابی آموزش



الگوها و رویکردهای ارزشیابی آموزش

الف-دسته بندی اسکریون

ب-دسته بندی پاپهام

دسته بندی هفت گانه مرکز مطالعات ارزیابی دانشگاه کالیفرنیا

دسته بندی ورتن و ساندروز

دسته بندی هاوس

ارزشیابی مبتنی بر هدف

الگوی ارزشیابی هدف مدار تایلر

ارزشیابی هدف - آزاد

ارزشیابی سیستمی

الگوی ارزشیابی CIPP

الگوی ارزشیابی سالیوان

ارزشیابی براساس نظر نظر متخصصان

روش C.B.T

الگوی بازگشت سرمایه فیلیپس

مدل ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی: مدل سرکوال

مدل آموزش بر مبنای ارزیابی عملکرد

الگوی انتقالی

جمع بندی

الگوها و رویکردهای ارزشیابی آموزش

در دیدگاه های صاحب نظران نسبت به ارزشیابی آموزشی اختلاف نظر می باشد. رویکرد های متفاوتی برای ارزشیابی آموزش در کتاب های مختلفی عنوان شده است که می تواند در ارزشیابی مورد استفاده قرار گیرند. این رویکرد های توسط صاحب نظران در سال های ۱۹۵۰ تا ۱۹۸۸ پیشنهاد شده اند که در تحقیقات جانبی و بریگر (۱۹۷۴)، گلدستاین (۱۹۹۳) و میگر (۱۹۶۲) نیز دیده می شوند. اما به طور کلی دسته بندی های مختلفی از الگوهای ارزشیابی ارائه شده است که در اینجا فهرست وار به موارد ذیل اشاره می شود:

الف-دسته بندی اسکریون (۱۹۶۷)

۱-الگوی ارزشیابی تکوینی، ۲- الگوی ارزشیابی پایانی.

ب - دسته بندی پاپهام (۱۹۸۲)

۱-الگوی مبتنی بر تحقق هدف ها، ۲-الگوی قضاوتی، ۳- الگوی تسهیل تصمیم گیری.

ج- دسته بندی هفت گانه مرکز مطالعات ارزیابی دانشگاه کالیفرنیا (۱۹۸۷)

۱-الگوهای هدف دار، ۲-الگوهای تصمیم گرا، ۳-الگوهای پاسخ گرا، ۴- الگوهای مبتنی بر طرحهای تحقیق آزمایشی، ۵- الگوهای هدف آزاد، ۶-الگوهای مبتنی بر مدافعه، ۷-الگوهای کاربردگرا

د- دسته بندی ورتن و ساندروز (۱۹۸۷)

۱-الگوهای هدف گرا، ۲- الگوهای مدیریت گرا، ۳- الگوهای مصرف کننده گرا، ۴- الگوهای مبتنی بر نظر خبرگان، ۵-الگوهای مبتنی بر مدافعه، ۶- الگوهای طبیعت گرایانه و مشارکتی.

۵- دسته بندی هاوس (۱۹۸۸)

۱-هدف گرا، ۲- مدیریت گرا(سیپ)، ۳- هدف آزاد، ۴- مبتنی بر نظر خبرگان، ۵- اعتبارسنجی، ۶- مبتنی بر مدافعه، ۷- اجرای عمل، ۸- طبیعت گرایانه و مشارکتی.

در راستای اعتقادات این صاحب نظران "برملی" (۱۹۹۱) شش رویکرد عمومی برای ارزشیابی آموزشی عمومی را شناسایی کرده است که عبارتند از:

۱- ارزشیابی مبتنی بر هدف

۲- ارزشیابی هدف آزاد

۳- ارزشیابی سیستمی

۴- ارزشیابی بر اساس نظر متخصصان

۵- ارزشیابی پاسخگو

۶- ارزشیابی شبه قانون

به عقیده "برملی" رویکردهای هدف مدار یا مبتنی بر هدف و سیستماتیک به طور گسترده ای در ارزشیابی آموزش به کار می روند. چهارچوب های فراوانی برای ارزشیابی از برنامه های آموزش بیان شده است که از دو رویکرد پیش گفته تأثیر پذیرفتند (Bermely, ۲۰۰۳:۹۱)

اثرگذارترین چارچوب توسط کرک پاتریک عرضه شده است. الگوهای ارائه شده توسط کرک پاتریک

(۱۹۹۵) بر پایه رویکرد ارزشیابی مبتنی بر هدف بر اساس چهار سوال ساده ای است که به چهار سطح ارزشیابی

تبدیل شده، استوار است؛ واکنش، یادگیری، رفتار و نتایج (پورصادق، ۱۳۸۴، ۱۶۰)

ارزشیابی مبتنی بر هدف

در رویکرد مبتنی بر هدف، هدف های کلی و هدف های دقیق مورد تأکید قرار می گیرند و ارزشیابی آموزشی

به دنبال این است که تعیین کند این هدفهای به چه میزانی تحقق یافته اند (سیف، ۱۳۷۵، ۶۹)

بدین معنی که ابتدا مقاصد یک فعالیت آموزشی تعیین می شود و سپس در ارزشیابی کوشش می شود تا نشان

داده شود که آن مقاصد تا چه اندازه تحقق یافته اند (سیف، ۱۳۷۵، ۷۲)

الگوی ارزشیابی تحقق هدف ها به این نوع پرسشها پاسخ می دهند: آیا هدف های برنامه تحقق یافته است؟ تا

چه میزان یادگیرندگان بر هدف های مورد نظر تسلط یافته اند؟ اما باید توجه داشت که بوسیله این الگو به این

سؤال که آیا هدف های برنامه مورد پذیرش قرار گرفته اند؟ یا اینکه آیا هدف ها قابل توجه اند؟ پاسخ داده

نمی شود. بنابراین در صورتی که هدف های برنامه از قبل مشخص نباشد، از این دسته الگوها نمی توان برای

ارزشیابی استفاده کرد. علاوه بر آن در این دسته الگوها رابطه هدف ها با نیازهای یادگیرندگان مورد ارزشیابی قرار

نمی گیرد. با استفاده از الگوهای هدفگرا میزان نیل به هدف های یک برنامه مورد قضاوت قرار می گیرد.

در رویکرد هدف مدار یا مبتنی بر هدف، صرفاً نتیجه و پیامد حاصل شده از برنامه آموزشی مورد بررسی قرار

می گیرد و با توجه به آن تصمیمات در مورد برنامه آموزشی اخذ می شود. در بین الگوهای موجود با توجه به

این رویکرد می توان به الگوی ارزشیابی تایلر، الگوی ارزشیابی دفیلس، و الگوی ارزشیابی کرک پاتریک

اشاره کرد (عباسیان، ۱۳۸۵، ۱۷۰)

الگوی ارزشیابی هدف مدار تایلر

نخستین الگوی ارزشیابی آموزشی که تاریخ پیدایش آن به دهه ۱۹۳۰ میلادی باز می گردد از آن رالف دبلیو،

تایلر^{۳۶} است. به همین دلیل به آن الگوی ارزشیابی تایلر یا تایلری می نامند (بازرگان، ۱۳۸۱، ۷۲)

رالف دبلیو تایلر نخستین رویکرد منظم و نظام مند در ارزیابی آموزش را بوجود آورد. در این الگو، فرایند

ارزشیابی اساسا فرایند تعیین میزان تحقق هدف های آموزشی از طریق برنامه های آموزشی است. الگوی تایلر،

اساسا هدف مدار است و در بحث ارزشیابی برنامه های درسی و طرح های آموزشی سازمان ها بر عنصر هدف

بسیار تأکید می ورزد (منسوب بصیری، ۱۳۸۳، ۱۹)

ارزشیابی در این الگو با مقایسه نتایج مورد انتظار (اهداف) و نتایج واقعی (عملکرد) انجام می گیرد. نکته مثبت

این الگو آن است که این الگو بر نتایج (اهداف) متمرکز است که مفهومی به سهولت قابل درک به حساب می

آید و در آن اندازه گیری ها به روشنی اهداف بیان شده را منعکس می کنند و از این رو مسئله روایی در بین

نیست. (منسوب بصیری، ۱۳۸۳، ۲۰)

مفهوم تایلر از ارزشیابی آموزشی این است که تعیین کند هدف های آموزشی برنامه درسی تا چه میزان تحقق

یافته اند. به همین منظور، تایلر در الگوی ارزشیابی خود مراحل زیر را پیشنهاد داده است:

- تعیین هدف های کلی (غایت ها) و هدف های دقیق
- طبقه بندی غایت ها و هدف ها
- بیان هدف ها، به صورت رفتاری، یعنی قابل اندازه گیری
- یافتن موقعیت هایی که در آنها بتوان دست یابی به هدف ها را نشان داد
- تولید یا تهیه روش ها و فنون اندازه گیری

^{۳۶} Raleph W. Tyler

- گردآوری داده های مربوط به عملکرد یادگیرندگان

- مقایسه داده های مربوط به عملکرد با هدف های رفتاری

در نتیجه ارزشیابی، چنانچه معلوم گشت که بین عملکرد و هدف ها اختلاف وجود دارد، باید نواقص بر طرف گردند، و بار دیگر ارزشیابی انجام شود. بر طبق گفته ورتن^{۳۷} و سندرز^{۳۸} (۱۹۸۷) الگوی ارزشیابی تایلر، از لحاظ منطقی درست، از نظر علمی قابل پذیرش و توسط متخصصان ارزشیابی به سهولت قابل استفاده است و لذا از زمان پیدایش تا کنون تأثیر عظیمی بر نظر پردازان ارزشیابی داشته است (Worthen, ۱۹۸۷, ۶۳)

به طور کلی می توان اذغان داشت که الگوی ارزیابی آموزش تایلر توجه اصلی خود را به محدوده کلاس معطوف کرده، اگر چه می تواند در هنگام ضرورت در محدوده های وسیع تری نیز به کار می رود (منسوب بصیری، ۱۳۸۳، ۲۰).

ارزشیابی هدف- آزاد^{۳۹}

این الگو توسط مایکل اسکریون^{۴۰} عرضه شده است. وی معروف ترین شخصیتی است که در زمینه ارزشیابی به قصد کمک به مصرف کنندگان در سال های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به تمایز گذاری بین ارزشیابی تکوینی آموزشی و تراکمی پرداخته و الگوی هدف- آزاد را ارائه کرده است.

اسکریون در بخشی از الگوی ارزشیابی مصرف کننده- مدار، ارزشیابی "هدف آزاد" را در مقابل ارزشیابی "هدف مدار" تایلر مطرح کرده است (منسوب بصیری، ۱۳۸۳، ۳۶)

^{۳۷} Worthen

^{۳۸} Sanders

^{۳۹} Goal-Free Evaluation Model

^{۴۰} Michel Scriven

این دسته از الگوها به قضاوت در مورد تمام آثار برنامه می پردازند. بنابراین الگوهای ارزیابی هدف- آزاد ابتدا درباره کلیه آثار یک برنامه آموزشی بدون توجه به اهداف آن قضاوت می کند. سپس بین اجرای برنامه و این اثرها رابطه برقرار می کند. مخاطبان اصلی این الگو مصرف کنندگان نتایج برنامه هستند. در این الگو توجه ارزیاب به آثار واقعی برنامه است و نه آثار مورد انتظار (بازرگان، ۱۳۸۱، ۹۶)

به نظر مایل اسکریون ما دو نوع ارزشیابی داریم، یکی "ارزشیابی تکوینی" که در حین اجرای برنامه و زمانی که هنوز امکان اصلاح مشکلات و رفع نواقص وجود دارد، به کار می رود، و دیگری ارزشیابی پایانی. یعنی زمانی که اجرای برنامه به پایان رسیده است "ارزشیابی تراکمی" مورد استفاده قرار می گیرد. به عبارت دیگر ارزشیابی تکوینی صرفاً برای اینکه معلوم گردد برنامه آموزشی تا چه اندازه با هدف های مورد نظر مطابقت دارد و نیازهای مصرف کنندگان را برآورده می سازد، به اجرا می آید. الگوی ارزشیابی هدف آزاد برخاسته از رویکرد مبتنی بر مصرف کننده است و به طور عمده یک ارزشیابی تراکمی است.

در واقع این نوع ارزشیابی با اثرات واقعی و نه اثرات مورد انتظار یک برنامه سرو کار دارد. به عبارتی دیگر می توان گفت که الگوی ارزشیابی هدف- آزاد در مقابل ارزشیابی مبتنی بر هدف است.

به باور اسکریون نقش عمده ارزشیابی هدف آزاد کاستن از سوگیری و افزایش عینیت است. اسکریون ارزشیابی هدف آزاد را به عنوان جانشینی برای ارزشیابی مبتنی بر هدف پیشنهاد نداده است، بلکه آن را مکمل

ارزشیابی مبتنی بر هدف می داند (Popham, W.J ۱۹۷۵، ۲۸)

ارزشیابی هدف آزاد تمامی نتایج یک نوآوری آموزشی را، بدون هیچ گونه جهت گیری قبلی یا پیشداوری قبلی، مورد سنجش قرار داده و ارزیابی می کند (منسوب بصیری، ۱۳۸۳، ۳۷)

ارزشیابی سیستمی^{۴۱}

در این رویکرد تمام الگوها بر اساس یک سیستم مراحل درونداد، فرایند و برونداد را در برمی گیرند و در انتها با جمع بندی این مراحل نسبت به تصمیم گیری در مورد برنامه آموزشی اقدام می کنند.

در ذیل الگوهای ارزشیابی با رویکرد سیستماتیک نام برده شده است

الگوی ارزشیابی CIPP

الگوی ارزشیابی سالیوان Sullivan

الگوی ارزشیابی CIPP

بر اساس تجارب به دست آمده ارزشیابی در مدارس و تحلیل منطقی شیوه های کلاسیک ارزشیابی، استافل بیم و همکاران وی به این نتیجه رسیدند که ارزشیابی با فعالیتهایی نظیر اندازه گیری، قضاوت حرفه ای، طرح آزمایشی یا تطابق نتایج و هدف ها یکسان قلمداد شود. در نتیجه ضرورت تدوین یک مفهوم بهتر از ارزشیابی به منظور غلبه بر ضعف های موجود مطرح گردید (کیامنش، ۱۳۷۰).

سیپ از معروفترین مدل های رویکرد سیستمی است که در مقایسه با سایر انواع مدل ها کاربردهای بیشتر و گسترده تری داشته است. هسته مدل در کلمه (سیپ) نهفته است. در واقع سیپ حروف اول کلمات زمینه و درونداد و فرایند و محصول بوده و بر ارزیابی آنها دلالت می کند.

مدل ارزیابی سیپ از جمله الگوهای ارزیابی رویکرد هدف مدار است. ارزشیابی در این مدل عبارت است از «فرایند تعیین کردن، بدست آوردن و فراهم ساختن اطلاعات توصیفی و قضاوتی در مورد ارزش و مطلوبیت هدف ها،

^{۴۱} Systematic Evaluation

طرح، اجرا و نتایج به منظور هدایت، تصمیم گیری، پاسخگویی به نیازها و درک بیشتر از پدیده های مورد بررسی» (کارشناسان دفتر همکاری بین المللی وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۹).

الگوی ارزشیابی سیپ از جامع ترین الگوهای ارزشیابی به شمار می رود که کاربرد گسترده ای در برنامه ریزی توسعه آموزش کارکنان دارد. این الگوها با توجه به دیدگاه سیستمی به منظور تحلیل تصمیم گیری مورد استفاده قرار می گیرد. به عبارت دیگر این الگو کمک می کند تا تصمیم های مربوط به زمینه، درونداد، فرایند و برونداد نظام آموزش کارکنان بخردانه اتخاذ شود. یعنی قبل از کاربرد این الگو باید مشخص شود که مدیریت و تصمیم گیرندگان با چه موضوعاتی سر و کار دارند و نیاز اطلاعاتی آنها چیست؟ پس از آن باید برای برآوردن نیازهای آنان اقدام بر ارزشیابی کرد. بر این اساس نظام اطلاعاتی مدیریت می تواند در کاربرد این الگو مفید واقع شود (مطهری نژاد، حسین، ۱۳۸۲).

مدل سیپ هنگامی که برای اولین بار مطرح شد، با تأکید بر توضیح نیازهای تصمیم گیری ارزشیابی، مشاهدات منظم و آزمون پیشرفت تحصیلی در مدارس واژه سیستم ها را با پژوهش رسمی تلفیق کرد.

این مدل معیارهای روایی درونی و بیرونی، اعتبار و عینیت و اهمیت، وسعت عمل، قابل قبول بودن، مناسب بودن با شرایط زمانی، قابلیت نفوذ و کارایی اطلاعات حاصل از ارزشیابی را پذیرفت و به خاطر توجه اندک خود به مسأله ارزش ها، مورد انتقاد قرار گرفت (ابیلی، خدایار، ۱۳۷۷).

مراحل ارزشیابی بر اساس الگوی سیپ

الف) ارزشیابی بافت، بستر، زمینه

از نظر استافل بیم و همکارانش این مهمترین نوع ارزشیابی است. هدف این ارزشیابی فراهم آوردن یک زمینه منطقی برای تعیین هدفهای آموزش است. این مرحله از ارزشیابی همچنین شامل کوشش های تحلیل گرایانه برای تعیین عناصر مربوط در محیط آموزشی و نیز کوشش در جهت شناسایی مشکلات و نیازها و فرصت های موجود در یک بافت یا موقعیت آموزشی است. به طور خلاصه این مرحله از ارزشیابی به تصمیم گیری در زمینه طراحی کمک می کند. روش های ارزشیابی از بافت عمدتاً توصیفی و مقایسه ای هستند (سیف، علی اکبر، ۱۳۸۵).

ارزشیابی های بستر نیازها، مسائل، مشکلات، دارایی ها و فرصت ها را مورد سنجش قرار می دهد که به تصمیم گیرندگان در تعریف اهداف و اولویت ها و به گروه بزرگتری از ذینفعان در قضاوت اهداف و اولویتها و نتایج کمک می کند.

ب) ارزشیابی درونداد

در این مرحله هدف اصلی ارزشیابی درونداد کمک به تدوین برنامه ای است که برای ایجاد تغییرات آموزشی و حصول به هدفهای تعیین شده در مرحله ارزشیابی زمینه طراحی شده است. ارزشیابی درونداد علاوه بر کمک به جریان تصمیم گیری از طریق برآوردن اطلاعات دقیق در مورد انتخاب موضوعات یا طراحی برنامه جدید و در دیگر برنامه های آموزشی موجود و همچنین نشان دادن ضعف ها و امتیازات هر یک از برنامه ها به امر پاسخگویی نیز کمک می کند (کیامنش، ۱۳۷۰).

تصمیم گیرندگان از ارزیابی های ورودی برای انتخاب از میان برنامه های پیشنهادی نوشتن پیشنهاد تأمین مالی و سرمایه، تخصیص منابع، محول نمودن وظایف پرسنل، برنامه زمانبندی کار و در نهایت کمک به دیگران برای

قضاوت در خصوص فعالیت ها و بودجه فعالیت استفاده می کنند. استافل بیم اعتقاد دارد ارزیابی مرحله ورودی که غالباً در مورد آن غفلت می شود یک ارزیابی مهم است .

ارزشیابی فرایند

در این ارزشیابی کوشش می شود تا پاسخ پرسش هایی نظیر اینها تعیین گردند، آیا برنامه ها به خوبی در حال پیاپی شدن می یابند؟ چه عواملی بر سر راه موفقیت آن قرار دارند؟ چه تغییراتی ضروری هستند؟ پاسخ این پرسشها به کنترل و هدایت شیوه های اجرایی کمک می کند (سیف، علی اکبر، ۱۳۸۵).

از طریق نظارت مداوم و دقیق بر چگونگی اجرای برنامه به اجرا درآمده عامل ارزشیابی شرایط لازم جهت تصمیم گیری معقولانه در مورد اجرای برنامه را فراهم می آورد. از اطلاعات فراهم شده علاوه بر تصمیم گیری می توان در امر پاسخگویی نیز استفاده نمود و نتایج حاصل از ارزشیابی فرایند، یک منبع اطلاعاتی بسیار مهم برای تغییر نتایج حاصل از ارزشیابی برون داد نیز به شمار می آیند؛ زیرا برای بررسی نتایج بدست آمده از یک برنامه باید چگونگی به اجرا در آمدن آن برنامه قبلاً مشخص شده باشد.

و همچنین ارزیابی فرایند اجرای برنامه را برای یاری به مجریان برنامه مورد سنجش قرار می دهد و سپس به گروه گسترده تری از ذینفعان برای قضاوت در خصوص اجرای برنامه و تغییر نتایج کمک می کنند.

این نوع ارزشیابی به منظور تشخیص یا پیش بینی مشکلات اجرایی در جریان انجام فعالیت ها و میزان مطلوبیت فرایند اجرای این فعالیت ها به عمل می آید (بازرگان، عباس، ۱۳۷۵).

در این مرحله چگونگی اجرای برنامه مورد ارزیابی قرار می گیرد و مبنای مناسبی برای هدایت تصمیمات اجرایی فراهم می آورد. به عبارت دیگر نقش ارزشیابی فرایند آن است که چگونگی اجرای هر یک از بخشهای برنامه را با آنچه که در برنامه پیش بینی شده است مورد مقایسه قرار دهد و کمبودها و نارسایی های احتمالی را مشخص نماید.

مثلاً آیا کلیه امکانات کمک آموزشی پیش بینی شده در برنامه در زمان تعیین شده فراهم و به صورت کامل به کار گرفته شده است؟ آیا اساتید برای انجام فعالیت های تعیین شده آموزش های لازم را فرا گرفته اند؟ و آیا شیوه های آموزشی در نظر گرفته شده برای تدریس توسط استادان در کلاس به کار گرفته شده است؟ آیا مراحل مختلف برنامه بر طبق جدول زمانبندی شده به اجرا درآمده است؟ (کیامنش، علیرضا، ۱۳۷۰)

ارزشیابی برونداد

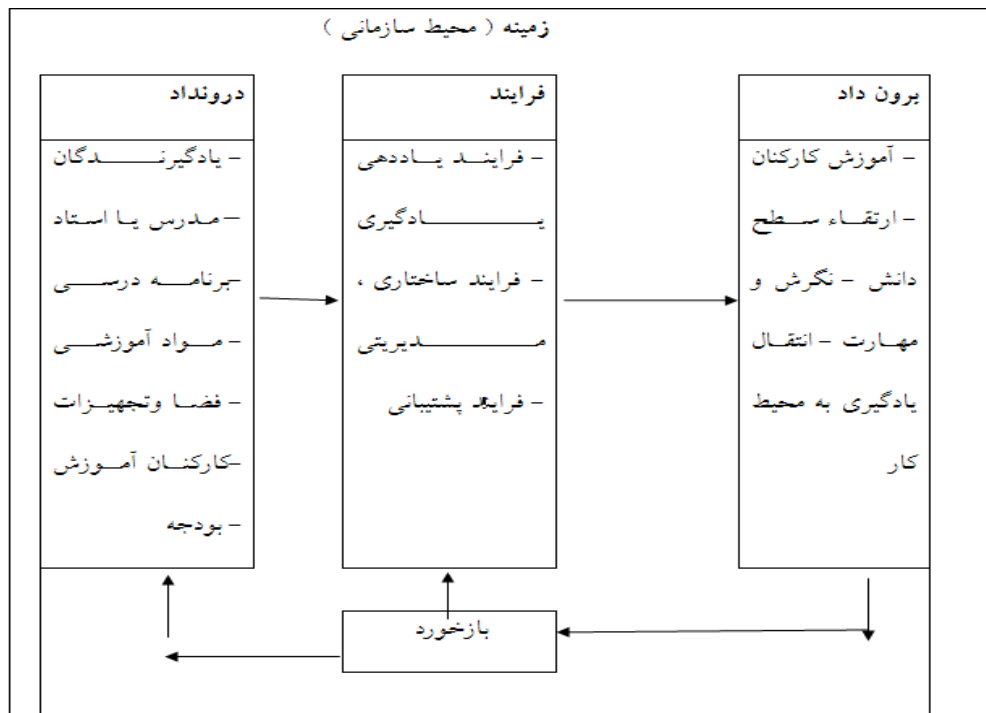
در این مرحله معلوم می شود که نتایج بدست آمده چه هستند و سپس نتایج حاصله با هدفهای برنامه مقایسه می گردد و رابطه بین انتظارات و نتایج واقعی مشخص می گردد. پس از بررسی کامل نتایج اطلاعات لازم در اختیار تصمیم گیرندگان گذاشته می شود تا در صورت لزوم در باره ادامه برنامه، متوقف ساختن آن یا تجدید نظر در آن اتخاذ تصمیم کنند (سیف، علی اکبر، ۱۳۸۵).

هدف از ارزشیابی برونداد اندازه گیری تغییر و قضاوت در مورد نتایج حاصل از برنامه است. سعی ارزشیابی برونداد بر آن است که میزان موفقیت برنامه در برآورد کردن نیاز گروههایی که برنامه جهت خدمت به آنان طراحی و به اجرا گذاشته شده است را مشخص سازد.

ارزشیابی برونداد ارزش برنامه به اجرا گذاشته شده را مشخص کرده و اطلاعات لازم را برای تصمیم گیری در مورد ادامه، توقف، تبدیل و یا تکرار برنامه فراهم می سازد. از نتایج این ارزشیابی برای پاسخگویی در مورد اثرات برنامه می توان استفاده نمود (کیامنش، علیرضا، ۱۳۷۰).

در الگوی سیپ نظام آموزش کارکنان با توجه به چهار جزء فوق مورد نظر قرا می گیرد و برای هر جزء نظام ارزشیابی ویژه ای منظور می گردد. از این رو کاربرد الگوی سیپ در برنامه ریزی آموزش کارکنان شامل چهار نوع ارزشیابی است.

در شکل زیر خلاصه ای از الگوی ارزشیابی سیپ را مشاهده می نمایم:



خلاصه ای از الگوی ارزشیابی سیپ (خراسانی، ۱۳۸۹)

الگوی ارزشیابی سالیوان Sullivan

سالیوان ارزشیابی آموزش را در پنج مرحله بیان می دارد:

قبل از آموزش:

تعداد افرادی که می گویند نیازسنجی آموزشی نیاز دارند.

تعداد افرادی که برای آن اسم نویسی می کنند.

پایان آموزش:

تعداد افرادی که تمایل به شرکت در دوره داشتند؛

تعداد افرادی که در جلسه توجه داشتند؛

رضایت فراگیران در پایان آموزش، زمانی که آنها فکر می کنند هزینه آموزش را پرداخت نکرده اند؛

تغییرات مقابل سنجش در دانش و مهارت در انتهای دوره آموزشی؛

توانایی حل مشکلات پایان دوره آموزشی؛

تمایل به سعی و تلاش یا استفاده از مهارت ها و دانش ها در پایان دوره آموزشی؛

اثرات تأخیری:

رضایت فراگیران بعد از X هفته از دوره آموزشی؛

رضایت فراگیران بعد از X هفته از دوره آموزشی زمانی که فراگیران بدانند که هزینه دوره را پرداخته اند؛

نگهداری آموخته ها X هفته بعد از دوره آموزشی؛

توانایی حل مشکلات در X هفته بعد از دوره آموزشی؛

تمایل به نشان دادن توانایی یا گرایش به استفاده از مهارت ها در X هفته بعد از پایان دوره آموزشی ؛

تغییرات رفتاری در شغل:

درصد افراد آموزش دیده ای که رفتارشان را تغییر می دهند یا از دانش ها و مهارت های جدید بعد از دوره

آموزشی استفاده می کنند.

افراد آموزش دیده ای که مدیرانشان تغییرات رفتاری را به خاطر استفاده از مهارت ها و دانش های دوره آموزشی گزارش داده اند.

افراد آموزش دیده ای که واقعا تغییرات در رفتار آنها مشاهده شده است بخاطر استفاده از مهارت و دانش مورد آموزشی می باشد.

تغییرات عملکردی درحین کار:

افراد آموزش دیده ای که عملکرد واقعی خودشان را بعنوان نتیجه تغییرات در رفتار تغییر می دهند. افراد آموزش دیده ای که مدیرانشان گزارش می دهند که آنها عملکردشان را تغییر داده اند و همچنین از این طریق نمره ارزیابی عملکردشان در طول چند ماه تغییر کرده است.

افراد آموزش دیده ای که بهبود قابل مشاهده و قابل سنجش در عملکرد واقعی شان بعنوان نتایج تغییرات رفتاری و مهارتی دیده شده است. عملکرد کارکنانی که بوسیله افرادی مدیریت می شوند که در دوره آموزشی شرکت کرده اند.

ارزشیابی براساس نظر متخصصان^{۴۲}

در الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان آموزشی، مراجع داوری اثربخشی موسسات، برنامه ها، فرآورده ها، و فعالیت های آموزشی متخصصان و صاحبان فن هستند.

ورتن و سندرز (۱۹۸۸) الگوهای ارزشیابی برخاسته از نظرمتخصصان را در چهار طبقه زیر دسته بندی کرده اند:

- نظام های بررسی تخصصی رسمی
- نظام های بررسی تخصصی غیر رسمی

^{۴۲} Professional Evaluation

- بررسی توسط جلسات میزگرد ویژه
- بررسی توسط افراد ویژه (سیف، ۱۳۷۵)

روش C.B.T^{۴۳}

این روش ریشه در الزامات سیستم مدیریت کیفیت ۲۰۰۰-ISO۹۰۰۱ دارد مطابق با الزام ۲-۲-۶ تحت عنوان آموزش و صلاحیت های می باشد: "سازمان بایستی نیازهای آموزش خود را شناسایی نموده امکانات آموزشی را فراهم آورده و اثر بخشی آنرا ارزیابی نماید. این امر متضمن فعالیتهای تأثیر گذار بر کیفیت محصول و خدمات توسط افراد ذی صلاح می باشد و به منظور انطباق با این روش اجرایی سوابق تأیید صلاحیت افراد باید نگهداری شود" هدف از آموزش بر مبنای صلاحیت و شایستگی افراد (C.B.T) ارزیابی توانایی ها و نیازهای مهارت سازمانی و فردی افراد در یک چارچوب مهارتی جدید می باشد.

در این روش بایستی:

- الف) یک نیمرخی از مهارت های موجود در واحدها و بخش های مختلف سازمان ارائه شود.
- ب) روش های ایجاد نیروی کاری منعطف ارائه گردد.
- ج) باید مشخص شود که افراد چه کار انجام می دهند؟ چطور به خوبی این کار را انجام می دهند؟ بدون توجه به اینکه این مهارت ها چگونه کسب شده اند.
- د) ارائه مهارت ها و قابلیت های آینده سازمان

^{۴۳} Competence Base Training

ه) ایجاد یک نیم‌رخ از قابلیت‌ها و مهارت‌ها از طریق استفاده از پرسشنامه برای پی‌بردن به شکاف بین وضع موجود و وضع مطلوب درجه‌بندی و جدول‌بندی نمودن آن.

و) شناسایی نیازهای صلاحیت‌ها و مهارت‌های مختلف موجود در سازمان

ز) پیوند دادن کیفیت تولید و نیازهای منابع انسانی یک سازمان به همدیگر

ک) ارائه نگرش‌ها و مهارت‌های مفید به منظور ایجاد یک فرهنگ یکپارچه و متحد از طریق C.B.T (میرشجیل پیدایی، ۱۳۸۴)

الگوی بازگشت سرمایه فیلیپس^{۴۴}

طی دهه ۱۹۸۰، فیلیپس ROI را به عنوان پنجمین سطح ارزشیابی به الگوی ۴ سطحی که قبلاً توسط کرک پاتریک ارائه شده بود افزود. فیلیپس، در معرفی چارچوب ROI اذعان می‌دارد که این روش می‌تواند مزایای مالی مستقیماً مرتبط با برنامه‌های منابع انسانی، مخصوصاً برنامه‌های عمده و اصلی که دارای سطوح بالای وضوح، استراتژی و هزینه می‌باشند را به کارکنان منابع انسانی و دیگر مجریان برنامه، ارائه دهد (فیلیپس و فیلیپس، ۲۰۰۸، ص ۲).

یک مورد مسلم در مبحث ROI این است که نباید با آن به عنوان مسئله‌ای گذرا که تنها در آینده‌ای نزدیک قابل استفاده خواهد بود، برخورد شود. تا زمانی که نیاز به پاسخگویی در قبال هزینه‌های یادگیری و اشتیاق برای محاسبه بازده سرمایه‌گذاری وجود دارد، ROI به منظور ارزشیابی سرمایه‌گذاری‌های کلان در یادگیری و بهبود عملکرد مورد استفاده قرار خواهد گرفت. کاربردهای خاص ROI از بخش تولید، جایی که به راحتی قابل بسط و توسعه بود، آغاز شد. بعداً به بخش خدماتی، بخش دولتی و اکنون به بخش آموزشی انتقال یافته است. بر مبنای گزارش مجله Training استفاده از ROI در سازمان‌های آموزشی در حال رشد است؛ به طوری که، از میان ۱۰۰ سازمان برتر در

^{۴۴} . Philips

سال ۲۰۰۴ که در این مجله فهرست شده اند، ۷۵٪ آنها از روش شناسی ROI استفاده کرده اند (فیلیپس و همکاران، ۲۰۰۷، ص ۴-۵).

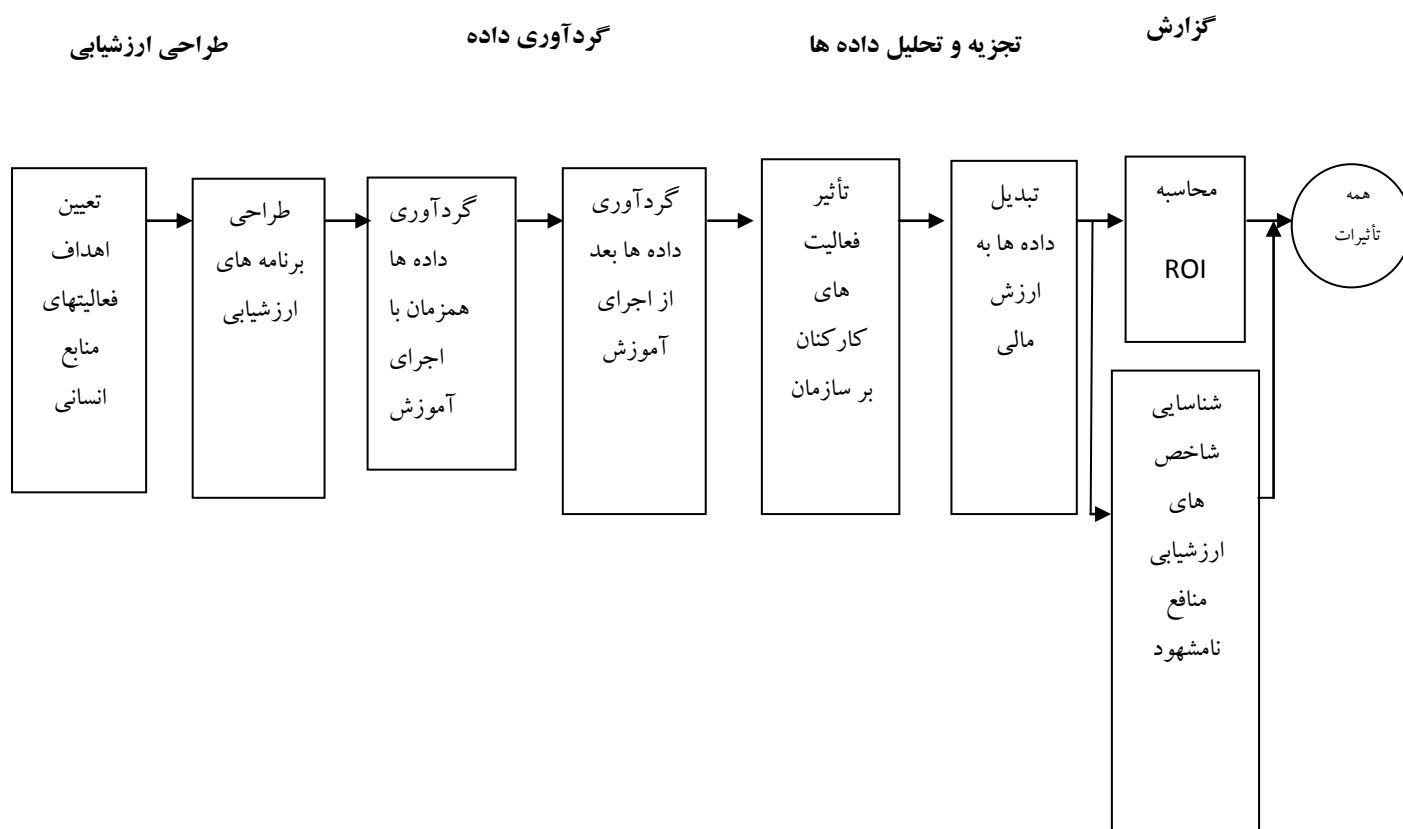
الگوی ارزشیابی پنج سطحی فیلیپس (برگرفته از فیلیپس، ۲۰۰۷، ص ۱۱)

سطوح	توضیح مختصر هر یک از سطوح
سطح ۱- واکنش نسبت به اقدامات برنامه ریزی شده	واکنش شرکت کنندگان را نسبت به دوره می سنجد و برنامه ریزی های خاص اجرایی را طرح ریزی می کند.
سطح ۲- یادگیری	تغییرات دانشی، مهارتی و نگرشی را می سنجد.
سطح ۳- کاربرد و اجرا	تغییرات رفتاری را در حین کار و کاربرد و اجرای مختص آن را می سنجد.
سطح ۴- اثر کسب و کار	اثر کسب و کار دوره را می سنجد.
سطح ۵- بازگشت سرمایه	ارزش مالی نتایج را با هزینه های برنامه- معمولاً به صورت درصد- مقایسه می کند.

روش شناسی بازگشت سرمایه

مدل بازگشت سرمایه ۴ مرحله عمده " برنامه ریزی برای ارزشیابی، گردآوری داده ها، تجزیه و تحلیل داده ها و گزارش دهی " را در قالب رویکرد نظام مند، طبق بندی می کند. در اولین مرحله از این فرایند که برنامه ریزی برای ارزشیابی می باشد، به تعیین اهدافی که در آینده داده ها بر حسب آنها ارزشیابی خواند شد، پرداخته می شود. در تعیین اهداف، سطوح مختلف ارزشیابی یعنی "واکنش، یادگیری، کاربرد و اجرا، اثرات حاصل از برنامه، برآورد هزینه ها و حتی تضمین بازگشت سرمایه حاصله" لحاظ می شوند. در مرحله دوم روش شناسی یعنی گردآوری داده ها، ۴ نوع داده بر اساس ۴ سطح ارزشیابی اما این بار به طور خاص تر در اختیار طراحان برنامه قرار می گیرد. به این

صورت که در حین اجرای برنامه، داده هایی درباره واکنش، رضایت و یادگیری شرکت کنندگان در برنامه جمع آوری می شود و بعد از اینکه برنامه اجرا شد، داده هایی درباره کاربرد، اجرا و پیاده سازی و اثر کسب و کار حاصل از برنامه جمع آوری می شود. در مرحله سوم، به تجزیه و تحلیل داده ها پرداخته می شود که لازمه آن تفکیک اثرات برنامه و تبدیل آن به ارزش پولی و مالی، محاسبه هزینه های برنامه، محاسبه بازگشت سرمایه و تعیین مزایای ناملموس است. آخرین مرحله در روش شناسی بازگشت سرمایه، ارائه گزارش به آن دسته از ذینفعان است که نیاز دارند در مورد موفقیت برنامه ها اطمینان حاصل نمایند که لازم است گزارشگر دید نظام مند خود را در حین ارائه گزارش در زمینه داده ها به مخاطبان خود انتقال دهد. شکل زیر (فیلیس، ۲۰۰۳) روش شناسی بازگشت سرمایه را به طور کامل نشان می دهد.



مزایای اجرای مدل بازگشت سرمایه

- (۱) محاسبه مالی حاصل از برنامه های آموزشی برای سازمان و تعیین اینکه آیا فواید و مزایای آن بیشتر از هزینه های صرف شده بوده است یا خیر.
- (۲) تعیین اولویت های سرمایه گذاری در برنامه های یادگیری که بیشترین سهم را در دستیابی به اهداف سازمانی دارند.
- (۳) تمرکز روی نتایج برنامه های یادگیری و توسعه بهبود اثر بخشی آنها.
- (۴) دریافت حمایت از جانب مجریان ارشد و حامیان برنامه برای محاسبه ROI.
- (۵) تغییر ادراکات مدیریت یادگیری و توسعه و متقاعد ساختن آنها به این مسئله که یادگیری افراد به منزله سرمایه گذاری است و نه هزینه.

نحوه محاسبه بازگشت سرمایه

بازگشت سرمایه با استفاده از هزینه ها و فواید یک برنامه محاسبه می شود. نسبت هزینه/ فایده (BCR) فواید برنامه تقسیم و هزینه های آن است. BCR در قالب فرمول به این صورت است: (فیلیپس و همکاران، ۲۰۰۷، ص ۲۶)

فواید برنامه

نسبت هزینه/ فایده = -----

هزینه های برنامه

نسبت هزینه- فایده برگرفته از تحلیل هزینه- فایده می باشد، به این ترتیب که به مقایسه فواید اقتصادی سالانه حاصل از برنامه با هزینه های صورت گرفته برای برگزاری آن می پردازد. ریشه این گونه محاسبات به دهه ۱۶۰۰ در لندن باز می گردد. پس از آن، در اوایل دهه ۱۹۰۰ در ایالات متحده از نسبت هزینه- فایده به منظور امکان سنجی طرح های کلان دولتی و بعدها به منظور ارزشیابی اثربخشی برنامه های آموزشی استفاده شد.

بازگشت سرمایه از تقسیم فواید خالص برنامه بر هزینه های آن به دست می آید. فواید خالص، فواید حاصل از برنامه منهای هزینه های مصروفه است. بر طبق این فرمول، ROI این چنین محاسبه می شود:

فواید خالص برنامه

$$ROI (\%) = \frac{\text{فوائد خالص}}{\text{هزینه های برنامه}} \times 100$$

هزینه های برنامه

باید دقت داشت که ROI همیشه به صورت درصد بیان می شود. در واقع هنگامی که نتایج بازگشت سرمایه و مزایای مالی برنامه به صورت درصد و طبق گزارشی به ذینفعان برنامه ارائه می شود، دقیقاً مشخص می شود که در ازای هر مقدار پولی که در برنامه ای سرمایه گذاری شده است، چه مقدار پس از مصرف هزینه ها به سازمان بازگشته است.

برای مثال اگر یک برنامه آموزشی بهبود کیفیت هزینه ای معادل ۱۰۰۰۰۰ تومان برای طراحی، تدوین و آموزش به همراه داشته و در عین حال ۲۰۰۰۰۰ تومان در هزینه های مربوطه، اتلاف و ضایعات صرفه جویی داشته است. نرخ بازده سرمایه گذاری عبارت است از:

این بدین معنا است که در قبال هر ۱۰۰ تومان که سازمان در آموزش سرمایه گذاری کرده است به همان میزان منفعت خالص بدست آورده است. نرخ بازده سرمایه گذاری عمدتاً به صورت سالیانه جمع و محاسبه می شود و عمدتاً به صورت سالیانه جمع و محاسبه می شود و عمدتاً حداقل یک سال پس از برگزاری دوره اطلاعات جمع آوری و محاسبه لازم صورت می گیرد. در صورتی که زمان بیشتری از برگزاری دوره سپری شود، متغیرهای مداخله گر دیگری نیز وارد می شوند که محاسبه و جداسازی آنها از سهم آموزش بسیار دشوار است.

مدل ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی: مدل سرکوال

برای سنجش کیفیت خدمات مدل های متعددی در ادبیات پیشنهاد شده است، یکی از این روش ها که به سرعت رواج یافت و در موارد مختلفی برای ارزیابی کیفیت خدمات استفاده شد مدل سرکوال^{۴۵} می باشد. در این مدل که برای اولین بار توسط پاراسولمان ارایه شد (پاراسورمن^{۴۶} و همکاران، ۱۹۹۸)، پنج بعد عمومی برای کیفیت خدمات شناسایی شده و رضایت مشتری حول این ابعاد اندازه گیری و تحلیل می شود. این ابعاد وابسته به نوع خاصی از خدمات نیستند بلکه معرف کیفیت خدمت هستند و لذا در خدمات مختلف عمومیت دارند:

- ملموس بودن: تسهیلات فیزیکی، تجهیزات و کارکنان
- پایایی: توانایی اجرای خدمات وعده داده شده
- پاسخگویی و کمک به مشتریان: تمایل سازمان به ارایه خدمات به مشتری
- تضمین: دانش کارکنان و توانایی آن ها در جلب اعتماد مشتریان
- همدلی: دقت و توجه سازمان به فرد مشتری

^{۴۵}. Serve quality

^{۴۶} Parasuraman

روش سرو کوال مشتری محور است. استاندارد ISO 9001: 2000 نیز مشتریان را در قلب یک سیستم مدیریت کیفیت قرار داده است که هدف آن ایجاد بهبودی مستمر در میزان رضایت آنها می باشد و تاکید می کند که سازمان بایستی اطلاعات مربوط به برداشت مشتری از میزان برآورده سازی الزامات او توسط سازمان را مورد پایش قرار داد (هیل^{۴۷}، ۲۰۰۲). ویژگی های مدل سرو کوال به شرح زیر است:

- مشتریان باید بتوانند انتظارات خود را از مشخصه های عمومی خدمات بیان نمایند.
- مشتریان باید بتوانند سطح کیفیت و انتظارات خود را از خدمات بخش عمومی ابراز نمایند.
- مشتریان باید بدانند معیار اندازه گیری کیفیت خدمات چیست.
- مشتریان باید از حداقل سطح کیفیت خدمات آگاهی داشته باشند.

مدل سرو کوال شامل ۲۲ عبارت است که هر یک از آن ها یکی از ۵ بعد را مد نظر دارد و هر یک از عبارت ها به دو شکل ظاهر می شود.

- از دیدگاه انتظارات مشتری (E)

- از دیدگاه وضعیت کیفیت خدمات در حال ارایه توسط سازمان (P)

هر یک از عبارات در دو بخش فوق توسط مشتری امتیاز دهی می شود. امتیاز دهی بر اساس سیستم مقیاس لیکرت در دامنه ۱ تا ۷ می باشد. (عموماً ۱ تا ۵ استفاده می شود). از آن جایی که مدل سرو کوال شکاف بین انتظارات مشتری و خدمات ارایه شده توسط سازمان را اندازه گیری می کند به مدل شکاف معروف است. لازم به ذکر است که این مدل علاوه بر اندازه گیری شکاف (Gap) انتظارات مشتری و درک وی از خدمات ارایه شده، شکاف های دیگری را نیز اندازه گیری می کند که به قرار زیر اند:

^{۴۷}. Hill

- **شکاف اول:** میزان عدم تطابق میان خدمات مورد انتظار مشتری و درک سازمان از انتظارات مشتری.
- **شکاف دوم:** میزان عدم تطابق میان درک سازمان از انتظارات مشتریان و ادراکات تبدیل شده به مشخصه های کیفیت خدمات.
- **شکاف سوم:** میزان عدم تطابق میان ادراکات تبدیل شده به مشخصه های کیفیت خدمات و خدمات ارایه شده از سوی سازمان به مشتریان.
- **شکاف چهارم:** میزان عدم تطابق میان ارتباط با مشتریان و خدمات ارایه شده توسط سازمان.
- **شکاف پنجم:** میزان عدم تطابق میان خدمات مورد انتظار مشتریان و خدمات درک شده بوسیله ی آن ها.
- **شکاف ششم:** میزان عدم تطابق خدمات درک شده بوسیله ی مشتریان و خدمات ارایه شده از سوی سازمان.
- **شکاف هفتم:** عدم تطابق میان درک سازمان از انتظارات مشتریان و خدمات ارایه شده از سوی سازمان.

مدل آموزش بر مبنای ارزیابی عملکرد (P.O.T)^{۴۸}

الگوی کاربردی آموزش بر مدار عملکرد اندازه گیری اثربخشی دوره های آموزش را می تواند از بحث های کلان اقتصاد آموزش باشد؛ چرا که این مسئله زمانی مطرح شد که همگان برون داده های آموزش را مانند سایر پدیده های فیزیکی خواستار بودند؛ غافل از اینکه ظهور و بروز آثار عملی آموزشی در بلند مدت محقق خواهد شد. به هر حال افرادی معتقد هستند، چون درون داده های آموزشی مانند بودجه، نیروی انسانی، فضا، تجهیزات و تسهیلات آموزشی قابل مشاهده هستند، باید برون داده های آن نیز قابل مشاهده و اندازه گیری باشند و از آنجایی که برون داده های آموزش مانند تغییر رفتار، تغییر دانش، تغییر مهارت و نگرش به طور مستقیم قابل مشاهده نیستند، لذا اندازه گیری آن به سختی صورت می گیرد.

^{۴۸} Performace Orinted Training

برای سنجش نظام مند اثربخشی آموزشی یا باید از الگویی تبعیت کرد و یا باید الگویی به سبک سازمان ایجاد نمود. معمولاً روش دوم، روشی منطقی و حساب شده است که از سازمانی دیگر متغیر خواهد بود. به منظور ساختن مدلی برای اندازه گیری اثربخشی آموزشی باید این واقعیت را در صنایع و خدمات امروزی بپذیریم که اندازه گیری دقیق اثربخشی با تأکید بر شاخص های بین المللی که فراخور دوره های متفاوت باشد، نیازمند گروهی متخصص از مدیران، برنامه ریزان و محققان آموزشی است. با توجه به مطالب فوق، مدل آموزش بر مبنای ارزیابی عملکرد به صورت "پس رویدادی" اجرا می شود و زمان اجرای آن نیز جهت ظهور و بروز تأثیرات آموزش بر عملکرد مانند اغلب الگوهای اثربخشی آموزشی افراد دو، سه و گاه چندین ماه پس از پایان دوره است. مدل POT مدلی است که مبنای کار خود را بر اساس ارزیابی عملکرد افراد پس از طی دوره های آموزشی قرار داده است. الگوی POT با توجه به تحقیقات داخلی و خارجی، با توجه به نوع سازمان می تواند به صورت کاربردی مورد استفاده قرار گیرد.

برای سنجش اثربخشی دوره های آموزشی با استفاده از روش ارزیابی عملکرد شاخص های زیر پیشنهاد می شود که این شاخص ها توسط مسئولان مستقیم افراد، تکمیل و پس از تجزیه و تحلیل، میزان اثربخشی دوره ها مشخص خواهد شد. این شاخص ها عبارتند از:

کیفیت کار افراد، افزایش مهارت های افراد، کمیت کار افراد، افزایش خلاقیت و نوآوری، تحقق اهداف شرکت، رشد شخصیت و انضباط شخصی، انگیزه شغلی.

برای هریک از شاخص های زیر، نمره ای تعیین (هرسؤال ۱۰ نمره) می شود، در صورتی که میانگین نمرات هر دوره بالاتر از حد متوسط (۵۰) بود، دوره اثربخش ارزیابی می شود و اگر کمتر از ۵۰ بود، اقدامات اصلاحی زیر صورت می گیرد:

- بازبینی در اهداف
- بازبینی محتوای آموزشی
- بررسی روش و چگونگی مراحل اجرایی برنامه
- روش ارزشیابی دانش و مهارت ها
- تجدید نظر در تعیین نیازهای آموزش
- بررسی نحوه انتخاب برای برنامه آموزشی
- توجه به مسائل انگیزشی (خراسانی، ۱۳۸۵)

الگوی انتقالی

تحقیق روی انتقال یادگیری بعد از کارهای بالدوین و فورد در سال ۱۹۸۸ رشد کرده است. تحقیق آن ها روی مؤلفه های موثر بر انتقال یادگیری شامل سه دسته عمده می شود: ویژگی های کارآموزان، محیط کار و مؤلفه های طراحی آموزش است. تحقیق روی ویژگیهای کارآموزان روی این موضوع که یادگیری کسب شده کارآموزان از آموزش می تواند منجر به دستاورد یادگیری بلند مدت شود، تمرکز دارد. همچنین آن ها با تمرکز تحقیقات بر روی عوامل طراحی آموزشی دریافتند که استراتژی های انتقال مانند ممانعت از بازگشت انتقال یا مشاهده منافع کاری محتوای آموزش، بر روی انتقال، تاثیر گذار است، همچنانکه تحقیق روی محیط کار مانند شرایط انتقال و فرصت عمل، نشان می دهد که آنها به طور قدرتمندی بر میزان انتقال یادگیری اثر می گذارند. انتقال آموزش سطحی تعریف شده است که کارآموز، دانش، مهارتها و نگرشهای کسب کرده از آموزش را در حرفه اش به کار می برد.

در سال ۱۹۹۶ هالتون در مقاله ای با عنوان "الگوی ارزیابی چهارسطحی خدشه پذیر"، به انتقاد از الگوی چهار سطحی کرک پاتریک پرداخت و الگوی جایگزین معرفی کرد. الگوی هالتون براساس یک نوآوری از کارهای موجود در حوزه انتقال یادگیری به وجود آمد.

در سال ۲۰۰۰ هالتون و همکارانش کارشان را به وسیله "سیستم انتقال" توسعه دادند. آنها سیستم انتقال را به عنوان همه مؤلفه های فردی، آموزشی و سازمانی که در انتقال یادگیری بر عملکرد کاری اثر می گذارند، تعریف کردند.

روبلر و گلدستین تحقیق بر روی انتقال آموزش را با بررسی نقش شرایط انتقال، شرایطی چون موقعیتها و نتایجی که هریک از موانع و امکانات و حمایتها برای تسهیل انتقال آنچه از آموزش یاد گرفته شده است، توسعه دادند. آنها درباره چهار عامل موقعیتی بحث کردند: عامل هدف، عامل اجتماع، عامل وظیفه و عامل خود کنترلی. این موارد آنچه که کارآموزان یاد گرفته اند را یادآوری می کنند یا حداقل فرصتی برای استفاده از آنچه آنها یاد گرفته اند، مهیا می کنند (Rouiller & Goldstein, ۱۹۹۳)

در مرحله بعد هالتون و همکارانش از اولین مطالعه و الگوی ارائه شده آنها به عنوان چارچوب مفهومی استفاده کردند. در این چارچوب فرض بر سه نتیجه آموزشی مقدماتی است. این نتایج عبارتند از:

- یادگیری
- عملکرد فردی
- نتایج سازمانی

این نتایج به عنوان نتایج مورد قبول در یک مداخله آموزشی برای توسعه منابع انسانی تعریف شده اند. تغییر در عملکرد فردی به عنوان نتیجه یادگیری به کار برده شده و نتایج سطح سازمانی به عنوان نتیجه تغییر در عملکرد

فرد در نظر گرفته شده است. اصطلاح عملکرد فردی در الگوی انتقالی به جای رفتار در الگوی کرک پاتریک استفاده شده است (Holton & al, ۲۰۰۰)

انتقال در آموزش، توجه بسیاری از محققان آموزش و کارگزاران توسعه منابع انسانی را به خود جلب کرده است؛ خصوصاً اینکه، چگونه ممکن است بهبود یابد. انتقال آموزش سطحی است که آموزش را با عملکرد فردی مرتبط می کند. عملکرد فردی در برگشت می تواند منجر به بهبود عملکرد سازمانی و در نهایت رشد اقتصاد ملی می شود.

تعریف یادگیری، عملکرد و رفتار

پس از مرور الگوهای ارزشیابی لازم است بین مفاهیم فوق تمایز قائل شویم تا در ارزشیابی اثربخشی دوره های آموزشی ادبیات مشترکی وجود داشته باشد.

یادگیری نوعی توانایی است که در فرد ایجاد می شود و تنها از طریق مراجعه به رفتار آشکار فرد می توان از آن اطلاع حاصل کرد. از سوی دیگر رفتار به اعمال و حرکات مختلف دورنی و بیرونی فرد گفته می شود. روانشناسان رفتارها را به دو دسته آشکار و پنهان تقسیم می کنند. رفتار آشکار به اعمالی که مستقیم قابل مشاهده اند، گفته می شود، مانند صحبت کردن، نوشتن و ... اما رفتار نهان به اعمال دورنی فرد که به طور مستقیم قابل مشاهده نیستند گفته می شود مانند تفکر کردن، تخیل و ...

برلایر و گیج^{۴۹} معتقدند برای اینکه تعیین کنند یادگیری صورت پذیرفته است یا نه باید رفتار آشکار فرد را مشاهده کرد. بنابراین ما برای کسب اطلاع از میزان یادگیری فرد به رفتار قابل مشاهده یا به اصطلاح دقیق تر عملکرد او را بررسی می کنیم.

^{۴۹} Berlier & Gage

عملکرد نیز مانند رفتار آشکار به جنبه های قابل مشاهده یادگیری اشاره می کند اما تفاوت رفتار با عملکرد در آن است که رفتار به هرگونه عمل شخص گفته می شود در حالی که عملکرد به نتیجه عمل فرد اشاره دارد که در ارزشیابی از میزان یادگیری او مورد استفاده و نام گذاری می شود. برای مثال عملیاتی را که یک دانش آموز برای حل کردن مسأله ای بر روی تابلوی کلاس انجام می دهد و معلم بر اساس آن به یادگیری موضوع درسی از سوی دانش آموز اطمینان حاصل می کند، عملکرد حل مسئله دانش آموز می نامد، عملکرد همان محصول یادگیری است. بنابراین ما با مشاهده تغییرات حاصل در عملکرد شخص استنباط میکنیم که در او یادگیری اتفاق افتاده است. به قول هیلگارد و باور (۱۹۷۵)، تفاوت بین یادگیری و عملکرد تفاوت بین دانستن چگونه انجام دادن کاری و انجام دادن آن کار است (سیف، ۱۳۸۰)

عملکرد عبارت است از حاصل فعالیت های کارمند از لحاظ اجرای وظایف محوله، پس از مدت زمان معین، این حاصل می تواند جنبه تولید داشته باشد مانند تعداد کتاب هایی که یک صحاف در طول روز صحافی می کند و درعین حال می تواند جنبه خدمت داشته باشد. معمولاً نقش عملکرد بعد از یک واحد زمانی مشخص صورت می گیرد. مانند عملکرد یک کارمند در پایان سال، عملکرد، یعنی اندازه گیری نتایج، یعنی چیزی که به یک سوال ساده نیاز دارد. آیا کار را خوب انجام داده ایم؟ بنابراین برای پاداش به افراد سازمان به نوعی معیار توافق شده به منظور تعریف عملکرد آنان نیز است (پرسا، ۱۳۹۰)

جمع بندی

در این بخش ابتدا به معرفی الگوهای ارزشیابی آموزش در سازمان ها به صورت کلی اشاره اشاره شد و گفته شد که در سازمان های امروزی آموزش در جهت ارتقای سطح عملکرد سازمان ها نقش حیاتی را بازی می کند. آنچه نقش و اهمیت در حوزه ی آموزش دارد اثربخشی آموزش است. آموزشی که اثربخش نباشد و اهداف سازمان را محقق نسازد و در این سمت حرکت نکند زمان و سرمایه را هدر می دهد. به همین مناسبت مدیران سازمان ها و شرکت ها اقدام به برگزاری دوره ها برای کارکنان خود می نمایند.

در رابطه با ارزیابی اثربخشی آموزش الگوهای متعددی توضیح داده شد که از جمله ی آن می توان به ارزشیابی مبتنی بر هدف ، الگوی ارزشیابی هدف مدار تایلر ، ارزشیابی هدف- آزاد، ارزشیابی سیستمی، الگوی ارزشیابی CIPP، الگوی ارزشیابی سالیوان Sullivan، ارزشیابی براساس نظر متخصصان، روش C.B.T، الگوی بازگشت سرمایه فیلیپس، مدل ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی: مدل سرکوال، مدل آموزش بر مبنای ارزیابی عملکرد (P.O.T)، الگوی انتقالی و ... اشاره نمود. از جمله الگوهایی که در سازمان های امروزی برای ارزیابی های اثربخشی مورد استفاده قرار می گیرد الگوی کرک پاتریک است که همانطور که گفته شد این الگو شامل چهار سطح انگیزه، یادگیری، نتایج و رفتار می باشد. اغلب سازمان ها ارزیابی های اثربخشی را در سطح سوم و چهارم این الگو انجام می دهند ولی با توجه به اینکه اثربخشی آموزش با توجه به سطح ۳ و ۴ این الگو از اهمیت زیادی در ارتقای عملکرد فعالیت و عملکرد سازمان ها دارد در این کتاب بر آن خواهیم بود تا در حد امکان به صورت مفصل ابعاد آن تشریح گردد.

فصل ششم: الگوی ارزیابی اثر بخشی کرک پاتریک



الگوی ارزشیابی کرک پاتریک

سطوح الگوی ارزشیابی کرک پاتریک

مدل کرک پاتریک

سطح واکنش

سطح یادگیری

سطح رفتار

سطح نتایج

الگوی ارزشیابی کرک پاتریک^{۵۰}

بیشتر مدل های ارزشیابی مشهور در سال های گذشته بر اساس الگوی ارزشیابی آموزشی چهار سطحی بنا شده

اند که اولین بار توسط کرک پاتریک (۱۹۵۹) ارائه شده بود (Kaufman & Watkins, ۱۹۹۵)

این الگو به عنوان الگویی جامع، ساده و عملی برای بسیاری از موقعیت های آموزشی توصیف شده بود و به وسیله بسیاری از متخصصان به عنوان معیاری در این حوزه شناخته می شود. کرک پاتریک ارزشیابی را به عنوان تعیین اثربخشی در یک برنامه آموزش تعریف کرده و فرایند ارزشیابی را به چهار سطح یا گام تقسیم می کند (عباسیان، ۱۳۸۵، ۱۷۰)

یکی از معروفترین و کاربردی ترین مدل های ارزشیابی آموزش، مدل چهار سطح (واکنش، یادگیری، رفتار و نتایج) کرک پاتریک است.

معیارهای سطح ۱ و ۲ (واکنش و یادگیری) قبل از برگشت فراگیران به شغلشان جمع آوری می شوند و معیارهای سطح ۳ و ۴ (رفتار و نتایج) با میزانی که فراگیران آموزش را در شغل خود به کار می گیرند، اندازه گیری می شود یعنی سطوح ۳ و ۴ جهت تعیین میزان انتقال آموزش به شغل به کار می رود. به عبارت دیگر به دو سطح اول ارزشیابی اثربخشی الگوی کرک پاتریک ارزشیابی گرم گویند چون بلافاصله پس از پایان دوره انجام می شود و دو سطح دیگر آن ارزشیابی سرد گویند چون مدتی پس از اتمام دوره اجرا می شود (فتحی و واجاری، ۱۳۹۰)

^{۵۰} Kirk Patrick

سطوح الگوی کرک پاتریک

واکنش

چه میزان از شرکت کنندگان به طور مطلوبی به یادگیری واکنش نشان می دهند؟

یادگیری

چه میزان از شرکت کنندگان دانش، مهارت و نگرش های از پیش تعیین شده مبتنی بر شرکت در جریان

یادگیری را به دست می آورند؟

رفتار

چه میزان از شرکت کنندگان آنچه را که در بین آموزش فرا گرفته اند، پس از بازگشت به محل کارشان به

کار می برند؟

نتایج

چه میزان از پیامدها از قبل تعیین شده است و به عنوان نتایج جریان یادگیری به وقوع پیوسته است؟

واکنش (Reaction)

منظور از واکنش، میزان واکنشی است که فراگیران به تمامی عوامل موثر در اجرای یک دوره آموزشی از خود

نشان می دهند. این پیمایش ها به دنبال دریافت نظرات شرکت کنندگان نسبت به آموزش، برنامه درسی، مواد و

تجهیزات آموزشی، کلاس و محتوای دوره آموزشی می باشد (کرک پاتریک، ۱۹۹۹)

درباره اصطلاح واکنش می توان چنین گفت که ارزشیابی در این سطح اندازه گیری عکس العمل شرکت

کنندگان نسبت به برنامه های آموزشی است. کرک پاتریک این مرحله را اندازه گیری رضایت مشتری نیز

نامیده است چراکه اگر سازمان درصدد جذب مشتریان جدید، رجوع مجدد مشتری و ماندن در صحنه تجارت

باشد لازمه آن واکنش مطلوب افراد شرکت کننده در برنامه های آموزشی است. واکنش آنان می تواند برنامه

آموزشی را تدوین کند یا آن را از بین ببرد. در واقع آن ها هستند که با عکس العمل خود پس از شرکت در برنامه های آموزشی به رؤسا خواهند گفت تصمیم گیری پیرامون آینده برنامه های آموزشی چه خواهد بود؟ بنابراین کسب واکنش مثبت در اکثر مواقع برای انجام برنامه های آموزشی مهم است به علاوه، بین سطح اول(واکنش) و سطح دوم(یادگیری) همبستگی بالایی وجود دارد. ممکن است واکنش مثبت یادگیری را تضمین نکند، ولی واکنش منفی اغلب وقوع یادگیری را کاهش می دهد.

سطح اول، غالبا با فرم های مخصوص بررسی واکنش یا نظرسنجی واکنش در اواخر برنامه مورد اندازه گیری قرار می گیرد. علاوه براین، برای اندازه گیری این سطح می توان از نظر سنجی(پیمایش)، مصاحبه یا گروه کانونی بهره برد(کرک پاتریک، ۲۰۰۹)

ارزشیابی واکنش ها یا عکس العمل ها دارای این ارزش است که می تواند بازخورد فوری برای عملکرد مدرس دوره و نیز پیشنهاداتی برای بهبود خود دوره و برنامه های آموزشی فراهم سازد(فتحی واجاری، ۱۳۹۰).

یادگیری (Learning)

یادگیری عبارت از تعیین میزان فراگیری، مهارت ها، تکنیک ها و حقایقی است که در دوره آموزشی به شرکت کنندگان آموخته شده است و می توان از راه پیش آزمون و آزمون های ضمن و بعد از شرکت در دوره های آموزشی به آن پی برد(کرک پاتریک، ۱۹۹۹)

افزایش دانش، مهارت و تغییر در نگرش می تواند برنامه آموزش را خاص کند. برنامه های مرتبط با مسائلی؛ مانند تنوع در نیروی کار که معطوف به تغییر نگرش است. برنامه های فنی؛ مانند چگونگی کار با کامپیوتر که

مربوط به بهبود مهارت است. برنامه هایی با محوریت رهبری، انگیزش و ارتباطات که می تواند به هر سه هدف معطوف باشد. لذا برای ارزشیابی سطح یادگیری باید اهداف خاصی تعیین شوند.

و در واقع زمانی یادگیری تحقق می یابد که:

دانش افزایش یافته باشد.

مهارت بهبود یافته باشد.

نگرش ها تغییر کرده باشد.

دانش را می توان با آزمون های کتبی، نمایش، روش ایفای نقش و فعالیت های دیگری در طول دوره اندازه گیری کرد. بهترین راه ارزیابی در این سطح مهارت شبیه سازی، نمایش های دستی و دیگر روش های مشابه فعالیت های واقعی است (انجام فعالیت هایی که شبیه فعالیت های واقعی فرد است). نگرش ها را نیز می توان با سؤالات کتبی، شفاهی و مصاحبه هایی در کلاس اندازه گیری نمود. نکته قابل توجه در ارزیابی سطح یادگیری این است که به مانند ارزیابی سطح واکنش، در طول کلاس یا فوراً پس از کلاس ارزیابی نمی شود (کرک پاتریک، ۲۰۰۹)

رفتار (Behavior)

منظور از رفتار، چگونگی و میزان تغییراتی است که در رفتار شرکت کنندگان در اثر شرکت در دوره های آموزشی حاصل می شود و آن را می توان با ادامه ارزیابی در محیط واقعی کار روشن ساخت. این سطح نسبت به سطوح پیشین چالش برانگیز است چراکه:

- شرکت کنندگان باید فرصتی را برای تغییر در رفتارشان بدست آورند
- زمان تغییر را به صورت واقعی نمی توان پیش بینی کرد

• جو سازمانی است که می تواند بر تغییر کردن یا تغییر نکردن رفتار در حین کار تاثیر داشته باشد

به بیان ساده، به این دلیل رفتار، اندازه گیری می شود که چه میزان از آموزش های در نظر گرفته شده برای استفاده در شغل توسط شرکت کنندگان به کار گرفته می شود تا از این طریق نتایج مطلوب سطح چهار تحقق یابد. در این مورد، تعیین تغییرات رفتاری پس از یادگیری اهمیت دارد. این امر نیازمند پیش آزمون و پس آزمون است، علاوه بر این مشخص می کند که آیا محتوا به طور کلی برای همه شرکت کنندگان جدید بوده است؟

مطالعات نشان می دهد که برنامه های نسبتاً کمی از سطح دو به بعد ارزیابی شده اند. این مایه تأسف است که چرا یادگیری ارزش اندکی دارد. اگر شرکت کننده اطلاعات فرا گرفته شده را در شغل خود به کار ببندد، این امر بدان معناست که سطح سوم معیاری برای نظارت، اندازه گیری نوآوری برنامه و ارزش ها می باشد. در هر صورت ارزیابی این سطح نیازمند مشارکت مدیران و سرپرستان است. هنگامی که شرکت کنندگان به محل کار خود باز می گردند رفتارهای مورد نظر سطح سوم آشکار می شود. بنابراین، مدیران و سرپرستان غالباً به عنوان چشم و گوش آموزش هستند. اگر کارآموزان رفتارهای مطلوب بروز دهند اعتبار برنامه آموزشی مشخص می شود. از آنجایی که ارزیابی سطح سوم خارج از کنترل مستقیم محل آموزش است فاصله بین سطح دوم و سوم تقسیم بزرگ نامیده می شود (کرک پاتریک، ۲۰۰۹)

شناخت مجریان آموزش از فضایی که شرکت کنندگان پس از پایان آموزش در محل کار خود با آن روبرو می شوند و همچنین دانستن اینکه در جو کار از رفتارهای مطلوب افراد حمایت، تشویق و قدردانی شود، مهم است. در غیر این صورت از احتمال اینکه برنامه آموزشی، علت رفتار و نتایج مطلوب باشد کاسته خواهد شد. حتی ممکن است شرکت کنندگان هیچ تلاشی برای به کارگیری آموخته های خود نکنند و اگر تغییری رخ

ندهد شرکت کنندگان تاثیر آموزش را خنثی و تلف کرده اند، زیرا آن ها زمانی را برای شرکت در آموزش دانش و مهارت صرف کرده اند که آن را به کار نبستند. سطح سوم را می توان با مشاهده، پیمایش (نظرسنجی) تجدید نظر شغل، گروه کانونی و مصاحبه اندازه گیری کرد.

ارزشیابی انتقال مهارت یکی از قلمروهای پیچیده ارزشیابی از دوره های آموزشی است زیرا تغییر رفتار یا انتقال یادگیری به عوامل متعددی بستگی دارد که اکثر آن ها تحت کنترل مدرسان دوره نمی باشد. کرک پاتریک پنج پیش زمینه یا الزام را برای تغییر رفتار شغلی موفقیت آمیز شناسایی کرده است. این عوامل عبارتند از:

- علاقه و تمایل برای تغییر
- مهارت برای تغییر
- جو کاری مساعد و مطلوب
- پشتیبانی و حمایت برای بکارگیری مهارت های جدید
- پاداش برای تغییر رفتار (فتحی و واجاری، ۱۳۹۰: ۴۹)

نتایج (Results)

منظور از نتایج، میزان تحقق هدف هایی است که به طور مستقیم با سازمان ارتباط دارد. درحقیقت، نتایج پیامدهای نهایی هستند که درکل یا قسمتی از جریان یادگیری به وقوع می پیوندند، زیرا شرکت کنندگان در برنامه حضور یافته اند و آنچه را آموخته اند استفاده کرده اند.

انواع نتایجی که سازمان ها در پی آن هستند شامل موارد زیر است:

-افزایش تولید

-بهبود کیفیت

-کاهش هزینه ها

-افزایش فروش

-کاهش ترک خدمت

-سود بیشتر

-کاهش تکرار و شدت حوادث کاری(کرک پاتریک،۱۹۹۹)

تشخیص نتایجی مثل موارد فوق که دلایل برنامه های آموزشی هستند مهم است. بنابراین، لازم است اهداف نهایی آموزش تعیین گردد و زمانی که اهداف کلی برنامه آموزش مشخص شود با بازبینی آن باید مطمئن شد که دوره آموزشی نتایج مورد نظر سازمان را محقق می سازد. برخی از نتایج مانند افزایش رضایت مشتری، سرمایه ذهنی و روحیه کارکنان عینی نیستند. اندازه گیری نتایج غیر عینی هرچند دشوارتر است. اما به اندازه نتایج عینی اهمیت دارند. درمورد نتایج غیر عینی بهتر است آنها را با اندازه گیری نتایج عینی همانند سهولت و اعتبار درفرایند ارزشیابی پیوند داد؛ مثلا: اگر هدف شما افزایش رضایت مشتری است شاید بین افزایش فروش و نگهداری بهتر مشتری پیوندی باشد. بنابراین سطح چهارم متمرکز بر مطالعه و سنجش نتایج مالی و استراتژیک است. از سوی دیگر نتایج حاصل از آموزش را می توان در قالب یکی از چهار قلمرو زیر، مورد مطالعه قرار داد:

اجتناب از هزینه

پس انداز یا صرفه جویی

منفعت

نتایج استراتژیک

نزدیک ترین و در عین حال واضح ترین سطح از لحاظ ارتباط با آموزش، اجتناب از هزینه ها یا صرفه جویی مالی است که اگر آموزش برگزار نمی شد، می بایست برای عواقب ناشی از عملکرد کارکنان آموزش ندیده پرداخت کرد (فتیحی واجاری، ۱۳۹۰)

تاکنون اکثر کسانی که در مورد سطح چهارم الگوی کرک پاتریک اظهار نظر کرده اند همچون شیلر^{۵۱} اندازه گیری این سطح را یکی از دشوارترین اندازه گیری ها می دانند. اما جیمز کرک پاتریک در کتابش بیان می کند که عموماً سطح چهارم آسان ترین ارزیابی را دارد، زیرا مکرراً دیگر حوزه ها در حال اندازه گیری آن می باشند. برای مثال قسمت فروش، ممکن است قبلاً حجم فروش را اندازه گیری کند. ترک خدمت، احتمالاً توسط بخش منابع انسانی اندازه گیری می شود، کیفیت محصولات و سود بخشی آن، از طریق فروش و بازاریابی مورد ارزشیابی قرار می گیرد می توان این اندازه گیری ها را استاندارد های قرض گرفته شده نامید، چرا که این ارزشیابی ها قبل از طراحی آموزش وجود داشته است و می توان در مواقع لزوم از آن ها استفاده کرد (کرک پاتریک ۲۰۰۹)

اصل بنیادین پاتریک این است پایان با آغازی دیگر برابر است. از آنجا که این عقیده وجود دارد که مردم ذاتاً در ابتدای هر کار به این مسئله فکر کنند که چه نتایج مطلوبی از کارشان حاصل می شود بنابراین برای آغاز یک پروژه با ارزش تجاری، نخست بهتر است که نتایج سطح چهارم را در نظر گرفت. بدین منظور، چهار سطح پاتریک با این دیدگاه مورد بررسی قرار می گیرد. سطح چهارم نتایج: نتایج مورد نظر تا چه میزانی به عنوان نتیجه یادگیری و تقویت کننده های بعدی رخ می دهند.

در این الگو فقط ارزیابی سطح ۱ که به واکنش فراگیران نسبت به برنامه های آموزشی است می پردازد، و

^{۵۱} schuler

می تواند هم برای برنامه های هدفدار و هم برنامه های هدف آزاد به کار رود. درحقیقت الگوی کرک پاتریک یک الگوی ارزیابی است که هدف محور است چرا که در سطح ۳ و ۴ این الگو، عملکرد شغلی سنجیده می شود (صباغیان، ۱۳۸۹)

ریموند استون ۱ در جدولی سطوح الگوی کرک پاتریک را به همراه شاخص هایی که در این سطوح سنجیده می شود که برای جمع بندی این بخش مفید می باشد.

جدول سطوح کرک پاتریک و شاخص های ارزشیابی آن

سطوح	شاخص ها(نشانگرها)
واکنش	رضایت و لذت فراگیران
یادگیری	دانش و مهارت
رفتار	تغییر در نگرش ، انگیزش و رفتار
نتایج	بهره وری، فروش، کیفیت، غیبت از کار، جابجایی شغلی، کاهش ضایعات

مدل کرک پاتریک

یک چارچوب پذیرفته شده برای ارزشیابی برنامه های آموزشی مدل کرک پاتریک است. در واقع باید گفت امروزه پرکاربردترین مدل برای ارزشیابی آموزش در سازمان مدل کرک پاتریک است (بانس، ۲۰۰۴، ص ۳۴).

این الگو در سال ۱۹۵۰ توسط کرک پاتریک بیان شده است و از آن زمان نیز توسط افراد زیادی با توجه به شرایط دچار تغییر شده است؛ اما ساخت اصلی آن که حاوی چهار مرحله می باشد بدون تغییر باقی مانده است. بیشتر مدل ارزشیابی مذکور در سالهای گذشته بر اساس الگوی ارزشیابی آموزشی بر اساس چهار سطح بنا شده اند که اولین بار توسط کرک پاتریک (۱۹۵۹) ارائه شده است (کوپر، ۲۰۰۷).

این الگو به عنوان الگویی جامع، ساده و عملی برای بسیاری از موقعیت های آموزشی توصیف شده است و به وسیله بسیاری از متخصصان در این حوزه شناخته می شود. کرک پاتریک ارزشیابی را به عنوان تعیین اثربخشی در یک برنامه آموزشی تعریف کرده و فرایند ارزشیابی را به چهار سطح یا گام تقسیم می کند (عباسیان، ۱۳۸۵).

سطح واکنش

سطح واکنش در قالب سنجش رضایت مشتری تعریف می شود و بر اهمیت و ارزش آن تأکید می شود. کارآموزان در واقع مشتری های سازمان هستند، خواه برای برنامه آموزشی پولی پرداخت کنند یا خیر. دلیل اول ارزیابی سطح واکنش آگاهی از چگونگی احساسات مشتریان درباره برنامه آموزشی است و این که چه تغییرات ضروری برای بهبود برنامه مورد نیاز است. دلیل دوم این است که کارآموزان به این نکته پی ببرند که عکس العمل و رضایت آنان نسبت به برنامه برای برگزارکنندگان دوره آموزشی مهم است (کرک پاتریک، ۲۰۰۶، ص ۲۴).

دلیل سوم ارزیابی سطح واکنش این است که نتایج حاصل از سطح واکنش می تواند اطلاعات کمی را در مورد علایق فراگیران، در اختیار مدیران و دیگران قرار دهد و دلیل چهارم اینکه سطح واکنش می تواند برای فراگیران اطلاعات کمی را فراهم سازد که در ایجاد استانداردهای عملکرد برای برنامه های آینده استفاده شود (دونالد ال کرک پاتریک و جیمز دی کرک پاتریک، ۲۰۰۶، ص ۲۷).

در اینجا راهبردهایی برای ساخت فرمی که بتواند حداکثر اطلاعات را در حداقل زمان فراهم کند توصیه می شود.

- تعداد سؤالات پرسشنامه برای گرفتن بازخورد از بین ۸ تا ۱۵ سؤال در نوسان است.

- تهیه فرم پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ گزینه ای (عالی، خیلی خوب، خوب، نسبتاً خوب، ضعیف) و یا بر اساس مقیاس لیکرت (کاملاً موافقم، موافقم، خنثی، مخالفم، کاملاً مخالفم) تهیه شود.

- در پایان فرم پرسشنامه پیشنهادهایی برای بهبود برنامه پرسیده شود.

- از کارآموزان نباید درخواست کرد که نام خود را در فرم بنویسند (کرک پاتریک، ۲۰۰۵، ص ۲۵).

سطح واکنش، میزان خلق شرکت کنندگان را در هنگام ترک آموزش نشان می دهد. هدف از ارزشیابی سطح واکنش، اندازه گیری ادراک شرکت کنندگان نسبت به تجارب یادگیری مربوط به دوره، محتوا، مربی، و مرتبط بودن دوره آموزشی با شغل فرد به منظور پیشرفت مداوم تجارب آموزشی است. در اینجا باید به سه نکته توجه نمود.

۱. سؤالات تهیه شده برای ارزشیابی سطح واکنش باید دوره، محتوا، مربی و ارتباط دوره آموزشی با شغل فرد را بسنجد. این چهار حوزه برای یک برنامه آموزشی موفق ضروری است.

۲. فرم ارزشیابی سطح اول باید بین کیفیت، بهبود کیفیت، بهبود فرایند و عمل ارتباط برقرار کند. شرکت کنندگان باید احساس کنند پاسخ فردی آنها در بهبود فرایند یک عامل مهم است.

۳. برنامه ارزشیابی باید با هدف تشخیص نقاط ضعف و بدون سوگیری و تعصبات سیاسی آغاز شود. اگر نتایج نشان دهنده کیفیت پایین باشد، باید فعالیتهای اصلاحی صورت گیرد.

ارزشیابی سطح واکنش می تواند در تشخیص اولیه و زودهنگام حوزه هایی که نیاز به بهبود دارند کمک کننده باشد.

در واقع هدف از ارزشیابی سطح واکنش، اندازه گیری ادراک شرکت کنندگان نسبت به تجارب یادگیری مربوط به دوره، محتوا، مربی و مرتبط بودن دوره آموزشی با شغل فرد به منظور پیشرفت مداوم تجارب آموزشی است.

سطح یادگیری

کرک پاتریک یادگیری را «اندازه ای که شرکت کنندگان نگرش های خود را تغییر دادند، دانش خود را بهبود بخشیده اند و مهارت هایشان را به عنوان نتایج حضور در برنامه ها افزایش داده اند» تعریف می کند.

ارزیابی دانش فراگیرندگان یک وسیله تشخیص را در زمینه تغییر محتوای دوره آموزشی و رشد فکری افراد فراهم می کند. به طور کلی ارزیابی دانش افراد، یادگیری شرکت کنندگان را به وسیله سازمان دادن یک دوره بهتر و غنی تر توسعه می دهند و به مدرسان نیز کمک می کنند یک روش آموزشی بهتر را استفاده کنند و از این طریق می توان مطمئن شد که شاغل در طول دوره کاریش به بهترین شیوه عمل می کند. افزایش موفقیت افراد در کارهایشان از طریق بهبود دانش، نشان دهنده پیشرفت و موفقیت برنامه آموزشی می باشد (فورمن، ۲۰۰۸).

سنجش یادگیری به دلیل اینکه نمی توان هیچ تغییری را در رفتار انتظار داشت مگر اینکه یک یا چند مورد از اهداف یادگیری برآورده شود، اهمیت دارد. بعلاوه اگر تغییر رفتار اندازه گیری شود (سطح سوم) و اگر هیچ تغییری در رفتار دیده نشود، می توان نتیجه گرفت که هیچ یادگیری صورت نگرفته است که ممکن است این نتیجه

گیری بسیار اشتباه باشد، چرا که ممکن است یادگیری صورت گرفته باشد ولی یادگیرنده برای تغییر رفتار خود مضطرب باشد. به عبارت دیگر، تحقق اهداف سطح دوم ممکن است ناشی از عدم شرایط مناسب باشد و در چنین شرایطی ممکن است یادگیری صورت گیرد ولی نتواند یادگیری را در عمل نشان دهد (کرک پاتریک، ۲۰۰۵)

بنابراین برای اندازه گیری یادگیری باید به سؤالات زیر پاسخ دهیم:

چه دانشی یاد گرفته شد؟ چه مهارت هایی ایجاد شد یا در آن بهبود ایجاد شد؟ چه نگرش هایی تغییر یافت؟

رهنمودهایی برای کمک به سطح یادگیری:

۱- در صورت امکان از گروه کنترل استفاده شود.

۲- دانش، مهارت ها و نگرش ها قبل و بعد از اجرای برنامه ها ارزشیابی شود.

۳- از آزمون کتبی برای اندازه گیری دانش و مهارت استفاده شود.

۴- برای اندازه گیری مهارت ها از آزمون عملکرد استفاده شود.

۵- ۱۰۰٪ پاسخ ها کسب شود.

از نتایج ارزشیابی برای انجام اقدام مناسب استفاده شود (دونالد ال کرک پاتریک و جیمز دی کرک پاتریک، ۲۰۰۶، ص ۴۳).

به دو دلیل ارزشیابی یادگیری اهمیت دارد. اولاً اندازه گیری افزایش در نمرات کلی نشان می دهد چقدر مربی در دستیابی به اهداف جلسه موفق بوده است. سرزنش یادگیرندگان برای یاد نگرفتن بنا به دلایل مختلف کار ساده ای است اما اگر هدف آموزش مفاهیم، اصول و تکنیک های خاصی باشد، مربی باید از خود پرسد چرا آنها یاد نگرفته اند؟ و چه عملی جهت بهبود یادگیری فراگیرندگان باید انجام دهد؟ اطلاعاتی که از ارزشیابی یادگیری فراهم می شود نیز اهمیت دارد. استاد با توجه به پاسخ فراگیرندگان در پاسخ به سؤالات می تواند موارد موفقیت و شکست

شرکت کنندگان را در دستیابی به اهداف مورد توجه قرار دهد. اگر برنامه ای تکراری است استاد می تواند تکنیک ها و روش های دیگری را برنامه ریزی کند تا شانس یادگیری را در مواردی که تغییری در جلسات قبل صورت نگرفته افزایش دهد (کرک پاتریک، ۲۰۰۵، ص ۵۳).

داده های سطح دوم را می توان از طریق پیش آزمون و پس آزمون اندازه گیری کرد. شیوه دیگر ارزشیابی یادگیری این است که از شرکت کنندگان احساسشان را درباره آنچه یاد گرفته اند پرسید. گاهی این روش به رویکرد داستان گویی اشاره دارد. با اینکه این روش بسیار ذهنی است و قابل کمی کردن نیست ولی می تواند کمک کننده باشد (کرک پاتریک، ۲۰۰۵، ص ۶۰).

ارزشیابی یادگیری با توجه به اهداف زیر صورت می گیرد:

- دانش مورد نظر حاصل شده است؟

- مهارت ها یاد گرفته یا افزایش یافته است؟

- نگرش ها تغییر یافته است؟

نتایج ارزشیابی سطح دوم چه از طریق آزمون و چه از طریق مشاهده عملکرد افراد بیانگر این است که دوره آموزشی تا چه اندازه کارآمد بوده است. تجزیه و تحلیل نتایج ارزشیابی حاصل از سطح دوم نشان می دهد که برنامه آموزشی در چه جاهایی موفق و در چه جاهایی ناموفق بوده است و اینکه چه تغییراتی باید در آینده در برنامه صورت گیرد، از قبیل مربی، تجهیزات و امکانات، صرف زمان بیشتر برای موضوعات خاص و ... (کرک پاتریک، ۲۰۰۵، ص ۷۹)

سطح رفتار

منظور از سطح مهارت از دید بالدوین و وفورد (۱۹۹۸) و هالتون و همکاران، کاربرد آموخته های آموزشی در شغل می باشد. یعنی کاربرد چیزهایی که آموزش گیرندگان یاد گرفته اند در شغل خودشان می باشد (بگیت، ۲۰۰۸)

اکثر متخصصان تمرکز خود را بر سطح یک و دو متمرکز می کنند و از سطح سه (رفتار) غافلند و بر این باورند که کار آنها زمانی که برنامه آموزشی تمام می شود پایان یافته است. به طور کلی اکثر سازمانها ارزشیابی سطح ۳ را در میزان کمی انجام می دهند و اعتقادشان بر این است که بسیار دشوارتر و پرهزینه تر است و منابع انجام آن را ندارند (کرک پاتریک، ۲۰۰۵، ص ۸۱).

سه دلیل جهت ارزیابی سطح سه وجود دارد:

اولاً کسب دانش و مهارت (سطح دوم) به خودی خود فاقد ارزش است مگر اینکه تبدیل به رفتارهای جدید شود. شکست در اجرای ارزشیابی سطح سوم احتمال اینکه این تغییر صورت بگیرد را کاهش می دهد و علاوه بر این ارزشیابی مؤثر سطح ۳ به عنوان تقویت کننده رفتارهای جدید عمل می کند.

ثانیاً ارزشیابی سطح سوم تنها شیوه ای است که می تواند به ما بگوید که آیا عدم موفقیت در سطح ۴ به علت آموزش ناکارآمد است یا عدم پیگیری مناسب و مؤثر. اکثریت بر این اعتقادند که اغلب نتایج آموزشی ضعیف به علت فقدان پیگیری است تا برنامه های آموزشی ضعیف با ارائه نامناسب دوره آموزشی. به همین دلیل به ارزیابان توصیه می شود هنگام اجرای ارزشیابی سطح سوم از شرکت کنندگان در دوره آموزشی این مطلب را مورد پرسش قرار دهند که آیا شکست در کاربرد مؤثر آنچه آموخته شده به علت آموزش نامناسب و ناکارآمد بوده است یا جو غیر حمایت گرایانه کاری؟

ثالثاً به منظور ارزشیابی مؤثر از برنامه آموزشی نیاز به اطلاعات و داده ها از همه سطوح است. به طور کلی می توان گفت که رضایت شرکت کنندگان از دوره آموزشی منجر به افزایش دانش (سطح دوم) که با حمایت رهبران منجر به تغییرات مهمی در رفتار (سطح سوم) که همه این موارد نهایتاً در تحقق نتایج سازمان نقش مهمی دارد. منظور از ارزشیابی سطح سوم، اندازه گیری تغییرات در رفتار شرکت کنندگان در اثر اجرای برنامه آموزش است. در سطح سوم فرض بر این است که شرکت کنندگان دانش و مهارتهای جدید مرتبط با شغل و یا تغییرات نگرشی را که اثر مثبت بر عملکرد شغلی شرکت کنندگان دارد کسب کرده اند. در سطح سوم به دنبال پاسخ به این سؤال هستیم که آیا این تغییرات به شغل افراد انتقال یافته است یا خیر؟ به طور کلی در اینجا چند سؤال به قرار زیر مطرح می شود:

- آیا کارآموزان بعد از اجرای برنامه آموزشی رفتارهای جدیدی را نشان می دهند؟ یا به ادامه رفتاری که قبل از شرکت در برنامه آموزشی داشته اند می پردازند؟
- وقتی کارآموزان برنامه آموزشی را ترک می کنند و به شغلشان بر می گردند چه اتفاقی می افتد؟
- انتقال دانش، مهارت و نگرش چگونه صورت می گیرد؟
- پاسخ به این سؤالات سخت تر و پیچیده تر از پاسخ به سؤالات سطح اول و سطح دوم است. به چند دلیل کارآموزان نمی توانند در رفتارشان تغییر ایجاد نمایند. مگر اینکه شرایط انجام آن را داشته باشند.
- حداقل به دو دلیل ارزشیابی سطح سوم مشکل تر است:
- اول اینکه کارآموزان تا زمانی که فرصت انجام این کار را نداشته باشند نمی توانند رفتارشان را تغییر دهند. دوم اینکه پیش بینی کردن زمان تغییر رفتار غیرممکن است. در حقیقت تغییر رفتار ممکن است در هر زمانی پس از اولین فرصت مقتضی صورت گیرد یا آن که هرگز اتفاق نیفتد.

ارزشیابی سطوح اول و دوم (واکنش و یادگیری) در طول و یا بلافاصله بعد از آموزش صورت می گیرد. اما زمانی که سطح سوم (تغییر رفتار) را مورد ارزشیابی قرار می دهیم متغیرها و عوامل زیادی را باید مورد توجه قرار داد، مانند زمان و چگونگی اجرای ارزشیابی و ... همین عوامل سبب شده است که ارزشیابی سطح سوم نسبت به سطح ۱ و ۲ وقت گیرتر و دشوارتر باشد (کرک پاتریک، ۲۰۰۵، ص ۸۵).

راهنمایی هایی به منظور ارزشیابی سطح سوم (رفتار):

۱. استفاده از گروه کنترل در صورت امکان
۲. اختصاص زمان مناسب جهت ایجاد تغییرات مورد نظر در شغل
۳. ارزشیابی قبل و بعد از برنامه آموزشی در صورت امکان
۴. استفاده از چندین روش ارزشیابی مانند پرسشنامه، مصاحبه و مشاهده
۵. تکرار ارزشیابی در زمانهای مقتضی
۶. مورد توجه قرار دادن هزینه و فایده (کرک پاتریک، ۲۰۰۵، ص ۸۶).

سطح نتایج

دیدگاه کرک پاتریک نسبت به سطح چهارم با دیدگاههای دیگر تفاوت دارد. بسیاری از افراد معتقدند سطح ۴ دشوارترین و مهمترین سطح است. سطح چهارم برای متخصصان یادگیری مهمترین سطح است؛ ولی این سطح آنقدر هم دشوار نیست، به دست آوردن اطلاعات و داده هایی که معرف سطح چهارم باشد دشوار نیست. متخصصان آموزشی در برنامه ریزی برنامه های آموزشی باید نتایج و اهداف برنامه های آموزشی را مشخص کنند و آن ها را به دیگران نیز منتقل کنند؛ سپس تعیین کنند به منظور تحقق این اهداف و نتایج چه دانش، مهارت و نگرش

هایی مورد نیاز است. بر اساس این اطلاعات نوع دوره آموزشی، محتوا و امکانات و تجهیزات آموزشی را برنامه ریزی می کنند (کرک پاتریک، ۲۰۰۵، ص ۹۶).

روش جمع آوری داده ها در سطح چهارم

قبل از جمع آوری داده ها دانستن این نکته مهم است که داشتن چه داده هایی از اهمیت برخوردار است، این داده ها را می توان از چند منبع بدست آورد.

۱. بخش خرید و فروش سازمان

۲. قسمت منابع انسانی: جهت بدست آوردن اطلاعاتی مانند تعداد کارکنان، سطح تحصیلات کارکنان،

دوره های آموزشی گذرانده شده و هزینه های آموزش ضمن خدمت کارکنان

۳. جمع آوری اطلاعات از طریق مصاحبه با مدیران و سرپرستان (کرک پاتریک، ۲۰۰۵، ص ۹۶).

در جدول زیر خلاصه ای از الگوی کرک پاتریک را در یک نگاه می بینیم (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۵)

نوع ارزشیابی	متغیرها و زمینه های سطوح ارزشیابی	منظور اصلی	پرسش اصلی
فوری	سطح (۱)	بررسی واکنشها	شرکت کنندگان چه واکنشی نسبت به دوره از خود نشان می دهند؟
فوری	سطح (۲)	سنجش یادگیری	شرکت کنندگان در دوره عملاً چه چیزی را یاد گرفته اند و چگونه قادرند یادگیری خود را نشان دهند؟
پی گیری	سطح (۳)	تغییر در رفتار	دوره آموزشی چه تأثیرات بلند مدتی بر عملکرد شغلی کارکنان شرکت کننده در دوره داشته است؟
پی گیری	سطح (۴)	نتایج بدست آمده	سازمان چه استفاده ای از دوره های آموزشی برده است و تأثیرات سازمانی دوره (ها) کدامند؟

سطوح مفروضات اساسی در مدل کرک پاتریک

۱) در مدل کرک پاتریک ارزشیابی از تمامی سطوح دارای ارزش است. چرا که هر سطح می تواند علتی برای سطح بعدی باشد.

یادگیری (سطح دوم) ریشه در واکنش (سطح اول) دارد، چرا که واکنش منفی شرکت کنندگان مانع از یادگیری آنان می شود. یا اگر شرکت کنندگان مهارت لازم را نداشته باشند که ریشه در سطح دوم (یادگیری) دارد، سازمان سیر نزولی در پیش می گیرد و مانع از تحقق اهداف سازمان (سطح چهارم) می شود.

۲) گاهی اوقات سازمان ممکن است که متناسب با ساختار برنامه به ارزیابی یک سطح توجه کند مانند:

- سازمانها معمولاً برای تمامی برنامه های خود از ارزیابی سطح یک استفاده می کنند.

- برای برنامه هایی که دانشی هستند و هدف آنها بهبود دانش افراد است از ارزیابی سطح دوم استفاده می شود.

- برای برنامه های مهارتی (راهبردی) ارزیابی سطح سه اهمیت دارد.

- برای برآورد هزینه و سود بیشتر از تمامی سطوح سطح چهار مورد ارزیابی قرار می گیرد.

بنابراین لازم است قبل از انجام عمل ارزیابی هدف از اجرای دوره آموزشی کاملاً مشخص شود.

۳) نکته دیگری که باید مورد توجه قرار گیرد ابزار اندازه گیری، زمان کافی برای انجام عمل ارزیابی، عدم وجود منابع کافی، جو فرهنگی حاکم بر سازمان و ... می باشد.

- در پرسشنامه ممکن است از یک سری سؤالات مبهم و کلی استفاده شود.

- عمل ارزیابی باید در مدت زمان کافی انجام شود، زیرا زمان کم سبب پایین آمدن ارزش داده ها می شود.

- عمل ارزیابی باید بر اساس منابع در دسترس و جو فرهنگی سازمان انجام شود (استوارت، براون، ۲۰۰۹).

فصل هفتم: خطاها و موانع ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی



خطاها و موانع ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی

خطاهای ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی

موانع ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی

خطاها و موانع ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی

الف) خطاهای ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی

ناکامی در ارزشیابی اثربخشی دوره های آموزشی همیشه ناشی از موانع نیست چرا که در برخی سازمان ها مشاهده می شود که برای ارزشیابی اثربخشی آموزش ها، خطاهای خود کارشناسان ارزیابی سبب این ناکامی می شود برخی از این خطاها عبارت اند از:

۱- پرسیدن سؤال های نادرست از شرکت کنندگان.

- پرسیدن سؤال هایی درباره سرگرم کنندگی و جالب بودن دوره.

- پرسیدن سؤال هایی درباره مهارتهایی که نتوان آنها را از نظر رفتاری اندازه گیری کرد

۲- پرسش موضوع های نادرست.

- دریافت اطلاعات بر پایه خود ارزیابی ممکن است نامعتبر و یا غیر قابل اعتماد باشد.

- ناکامی در گرفتن اطلاعات از سرپرستان و زیردستان در زمینه ی تغییرات رفتاری ک افراد بر اثر گذراندن

دوره از خود نشان می دهند.

۳- ناکامی در کنترل عوامل خارجی.

۴- ناتوانی در بهره گیری از گروه گواه مناسب. ناتوانی در تعیین افراد به طور تصادفی برای شرکت در دوره

های آموزشی که به روش تجربی ارزیابی می شوند بر نتیجه ارزیابی اثر می گذارد.

۵- ناکامی در گردآوری اطلاعات مفید.

۶- ناکامی در انجام آزمون های آماری مناسب.

۷- ناکامی در گزارش کردن نتایج ارزیابی به گونه ای معنی دار.

۸- بزرگ کردن یافته ها و چشم پوشی از مشکلات بالقوه

۹-تهیه و گردآوری بیش از حد داده ها و یافته ها (دولان و شولر، ۱۳۷۵، ص ۲۸۳).

ب) موانع ارزیابی اثربخشی دوره های آموزشی

موانع ارزشیابی بسیار گسترده تر از خطاهای کارشناسان ارزیابی می باشد، به طوریکه برخی مواقع آنها در نیز در بر می گیرد. مسائل زیادی را می توان به عنوان "مانع" در رابطه با ارزیابی اثربخش آموزش ها بیان نمود به طور کلی موارد زیر را می توان بر شمرد:

۱- به کار گیری روش های سنتی در آموزش

راهبردهای آموزش معمولاً از راهبردهای کلی سازمان اتخاذ نمی شوند و غالباً روش های سنتی آموزش که ماهیتاً دارای تقسیمات جزئی و موضوعات جداگانه می باشند، مورد استفاده قرار می گیرند. برای رفع این مانع می توان روش سیستم ها را پیشنهاد نمود؛ بر اساس روش سیستم ها:

- هر سیستمی از اجزای متعدد تشکیل می شود که در جهت وصول به هدفی معین با یکدیگر کار می کنند.
- هر سیستم دارای؛ درونداد(هایی) که وارد سیستم می شود، فرآیند(هایی) که سبب تغییر و تحولاتی می شود، برونداد(هایی) که بر اثر فعل و انفعالات انجام گرفته در فرآیند، از سیستم خارج می شود و نهایتاً فرآیند بازخور که کنترل کننده وضعیت سیستم است، می باشد.

- هر سیستم، جدا از کل جهان، یک سیستم فرعی در داخل سیستم بزرگتری است که محیط یا سیستم کلی نامیده می شود.

- هر سیستم فرعی از هر سیستم کلی و سیستم های فرعی دیگر متأثر می شود و بر آنها تأثیر می گذارد.

طبق نظر لاولر و پورتر بنابر اصول روش سیستم ها و فلسفه ای که بر آن استوار است، باید:

-آموزش مدیریت در عین حال که نیازهای آموزش فرد را مورد توجه قرار می دهد، به وضوح از وصول به اهداف سازمان حمایت کند.

-راهبرد آموزش مدیریت، بخشی از راهبرد هماهنگ کلی مورد نظر سازمان باشد.

-راهبرد آموزش مدیریت با فرآیند مدیریت تغییر ارتباط نزدیکی داشته باشد.

-بازده نظام کارآموزی، تعداد برنامه های کارآموزی باشد.

-به منظور اجرای مؤثر برنامه های آموزشی، تمام افراد شرکت کننده، به ویژه فراگیران و مدیران از آغاز برنامه مشارکت داشته باشند.

۲- تفویض انحصاری مسئولیت به واحد آموزش

آموزش واحدی ستادی است در صورتی که ارائه آن اقدامی صفی. بنابراین آموزش تنها وظیفه بخش آموزش نیست، بلکه از مسئولیت های مدیران صف نیز به حساب می آید. مدیران صف که در زنجیره فرمان، از مدیر عالی تا سرپرست مستقیم یعنی مدیران بلافصل خود، در واقع یک جزء کلیدی به حساب می آیند و باید مسئولیت آموزش را عهده دار شوند تا بتوان آنها را مربیان صف نامید.

بیشتر کتاب ها و مقالات مدیریتی در زمینه آموزش و بهسازی کارکنان بر نقش آموزش مدیران صف تأکید دارند. برای رفع این مانع می توان راه حل های ذیل را در پیش گرفت:

الف) مسئولیت مدیران ارشد در رابطه با آموزش.

رده های مختلف مدیران باید در ارائه سیاست ها و پیشنهادها در زمینه آموزش سهیم باشند به این معنی که:

-سیاست های سازمان خود را تعیین کنند.

-استراتژی آموزشی جامعی را برای سازمان ایجاد نمایند.

- با ایجاد و پیگیری طرز تلقی مثبت نسبت به آموزش و بهسازی، محیطی به وجود آورند که آموزش به صورت یک حرکت زنده مورد توجه قرار گیرد.

- از تعهد کارکنان نسبت به آموزش اطمینان حاصل نمایند.

- از اثربخشی هزینه‌های آموزش در سازمان مطمئن باشند.

الف) مسئولیت مدیران صف در رابطه با آموزش.

برای تضمین توفیق آموزش بیرون از محل کار، کارکنان باید قبل از آموزش، اطلاعات لازمه را کسب نمایند،

نسبت به آموزش آگاهی حاصل کنند و برای انتقال یادگیری‌ها به محیط کار از سوی مدیر مورد حمایت قرار

گیرند. از جمله مواردی که سبب بالا بردن ضریب اثربخشی آموزش‌ها می‌شود عبارت است از:

- تعهد مدیر صف به آموزش برای به حداکثر رساندن منافع آموزش.

- مدیران صف در سطح عملیاتی، منبع مهمی برای انتقال آموزش‌های خارج از محل کار به محیط کار و انجام

برنامه‌های آموزش ضمن کار به حساب می‌آیند که در این راستا لازم است:

- نیازهای آموزشی کارکنان خود را تحلیل نمایند.

- در تنظیم اهداف آموزش همکاری نمایند.

- در زمینه تجربه‌های تخصصی خود آموزش‌هایی را ارائه دهند.

- ضمن مشاوره به کارکنان خود، استانداردهای عملکرد تنظیم نمایند و بازبینی عملیات، اندازه‌گیری

نتایج و برنامه‌های عملی برای آموزش را عهده دار شوند.

- رابط آموزش یا تفویض آن به یکی از کارکنان توانا در واحد خود (آل آقا، ۱۳۷۵).

فهرست منابع

- ابطحی، سید حسین (۱۳۸۳) آموزش و بهسازی سرمایه های انسانی، تهران، انتشارات پویند.
- ایلی، خدایار و علوی، بابک (۱۳۷۸). "الگوی تدوین استراتژیهای آموزش کارکنان در سازمانها"، نشریه مدیر ساز، شماره ۵
- آل آقا، فریده (۱۳۷۲) تحلیلی بر پاره ای از موانع تربیخی آموزش در سازمان ها، فصلنامه علمی-پژوهشی آموزش بزرگسالان و توسعه، شماره ۴ سال دوم.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۹)، ارزشیابی آموزشی، تهران، انتشارات سمت.
- جزنی، نسرین (۱۳۸۴) مدیریت منابع انسانی، تهران، نشر نی.
- خدایار ایلی، (مترجم)، ارزشیابی طرح ها و برنامه های آموزشی برای توسعه، تألیف اچ، اس، بولا، ص ۴۶.
- خراسانی، اباصلت، عیدی، اکبر (۱۳۸۸) تکنیک های نوین نیازسنجی، تهران، انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- خراسانی، اباصلت، مهدی رضا (۱۳۸۵) راهنمای طراحی و مدیریت سیستم کارکنان بنگاههای تولیدی و خدماتی، تهران: آریا پژوه.
- خراسانی، اباصلت؛ رشتیانی، برزو (۱۳۹۱) رویکردی جامع به اثربخشی آموزش (راهنمای گام به گام اجرای مدل بازگشت سرمایه، تهران، مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- خوش الحان، فرید (۱۳۸۴) "مروری بر روش های ارزیابی برنامه های آموزشی"، ماهنامه منابع انسانی، شماره دوم، شهریور، ص ۳۷.
- ریوز، مارتا؛ سید اکبر میرحسینی و بهروز دری (مترجمین) (۱۳۷۸)، روش های ارزشیابی آموزش، تهران: انتشارات قدیانی
- ساروخانی، باقر (۱۳۸۳). روش های تحقیق در علوم اجتماعی، جلد اول. اصول و مبانی (چاپ نهم). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سام خانیان، محمد ربیع (۱۳۸۴) برنامه ریزی آموزش منابع انسانی (مبانی و فرآیند ها) تهران: مهریرنا.
- صباغیان، زهرا، اکبری، سهیلا (۱۳۸۹) آموزش جامع سازمانی (با رویکرد آموزش بزرگسالان)، تهران، سمت.
- طوسی، محمدعلی؛ صائبی، محمد (۱۳۷۵) مدیریت امور کارکنان و منابع انسانی. تألیف دولان، شیمون ال، شولر رندال. اس و همکاران. چاپ اول، مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- عباس زادگان، سید محمد و ترک زاده، جعفر (۱۳۷۹) نیازسنجی آموزشی در سازمانها، تهران، شرکت سهامی انتشار.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۷). برنامه ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، تهران، انتشارات سمت.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۰) راهنمای تجزیه و تحلیل DACUM، تهران: انتشارات سیمای دانش.

- قهرمانی، محمد (۱۳۸۹) مدیریت آموزش سازمانی، تهران، انتشارات دانشگاه شهیدبهشتی.
- منسوب بصیری، محمود (۱۳۸۳)؛ مبانی نظری الگوهای ارزشیابی آموزشی، تهران: انتشارات مؤسسه آموزش عالی علمی - کاربردی جهاد کشاورزی.
- میر سپاسی، ناصر، مدیریت استراتژیک منابع انسانی و روابط کار، تهران، شهرک قدس فاز ۶، انتشارات میر، چاپ بیست و چهارم ۱۳۸۴

- Khan, M. S. (۲۰۰۷). "Studies on Some Aspects of Service
- Kidd, Terry T. & Song, Holim (۲۰۰۸). Handbook of Research on Instructional System and Technology New York: Information Science References.
- Lambert, J. (۱۹۹۶). Secrets of a Successful Trainer: A Simplified Guide for Survival, New York: A Wily – Inter Science Publication, pp. ۴۳-۴۵.
- Phillips, P. (۲۰۰۸). "Professional Development as a Critical Component of Continuing Teacher Quality", Australian Journal of Teacher Education, Vol. ۳۳, No. ۱, pp. ۱-۹.
- Reiser, R. (۲۰۰۷). Trend and Issues in Instructional Design and Technology. New
- Robinson, D. G., and Robinson, J. C. (۲۰۰۵). Moving from training to performance: A practical guidebook: American Society for Training & Development (ASTD) and Berrett- San Francisco, Kohler Publishers.
- Wwww. Adequate.Org: ISO ۱۰۰۱۵:۱۹۹۹
- Kaplan, R. B., & Saccuzzo, D. D (۲۰۰۱). Psychological testing (۵th ed.) Wadsworth.
- Nicholson, T., Using the CIPP Model to Evaluate Reading Instruction. J. of Reading, ۳۲, ۴, ۳۱۲-۳۱۸ (۱۹۸۹).
- Daniel L. Shtufflebeam, Harold and Beulah McKee, **the CIPP Model for evaluation, presented at the ۲۰۰۳ Annual conference of the organ program evaluator.** ۲۰۰۳, p ۷ - ۸.
- Daniel L. Shtufflebeam, Harold and Beulah McKee (۲۰۰۳) the CIPP Model for evaluation, presented at the ۲۰۰۳ Annual conference of the organ program evaluator (OPEN).
- Kaliym, Islam (۲۰۰۴) is kirkpatrick obsolete ? Retrieved November ۱۹, analysis/feature display.Jsp?Vnu.conte ntId =۱۰۰۰۵۵۱۲۷ Http://www.trainingmay.com/training/reports.
- Lisa. E Nooman & Loran M. sulsky (۲۰۰۱) impact of from -of- Reference and Behavioural observation training on alternative training effectiveness Criteria in Canadian Military SAMPLE. Human performance. ۱۴, (۱)
- Georg. Oberman. (۱۹۹۶). Decu pational Health: dec, ۶۵. ۱۲.
- D. L. kirck Patrick (۱۹۹۴) the four level of Evaluation.
- D.L. kirck Patrick (۱۹۹۸) Evaluation training program, Sanfrancisco.
- Phillips. Jack. j. " ROI. The search for best practices", Training & Development ۱۹۹۶.

- Catalanello ,R.F , and D.L , Kirk Patrick (١٩٦٨) " Evaluation Training Programs – The state of the Art " , **Training and development Journal** , ٢٢ (٥) , p ١٧ .
- Swanson. Richard A (٢٠٠١) Assessing the financial Benefits of Human Resource development , Peruses Publishing , Cambridge , Massachusetts, p ١٥٧ .
- Karen Kaminski (٢٠٠٩). Return on Investment: Training and Development, Society for Human Resource Management.

