

دوفصلنامه پژوهش‌های مدیریت و فرماندهی نظامی
دانشگاه افسری و تربیت پاسداری امام حسین (ع) - دانشگاه امیرالمؤمنین (ع) نرسا
سال پانزدهم، شماره ۴۹، (بهار و تابستان ۱۴۰۰) صص ۹۸ - ۶۹

ارزیابی دانشجویان دوره کارشناسی یک دانشگاه نظامی از اجرای برنامه آموزشی

تابستانه

علیرضا روحانی قهساره

دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان و مدرس دانشگاه امیرالمؤمنین علیه السلام

حمید بهرامی^۱

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۳/۱۹ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱۰/۱۸

چکیده

بی شک مهم ترین سرمایه هر سازمان، نیروی انسانی آن است. هر چه این نیرو از توانمندی بیشتری برخوردار باشد، می تواند نقش موثرتری در دستیابی سازمان به اهدافش ایفا نماید. این مهم جز با آموزش اثربخش و رضایت بخش محقق نمی شود. هدف این تحقیق، بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان دوره کارشناسی از شرایط اجرای برنامه آموزشی ترم تابستان است. این تحقیق از نظر هدف، کاربردی، از نظر زمان، مقطعی و از نظر روش، توصیفی-پیمایشی و موردی است. جامعه آماری مورد بررسی دانشجویان کارشناسی پیوسته یکی از دانشگاه های کشور است که در این پژوهش از میان تعداد ۲۰۰ نفر دانشجو، ۱۴۰ نفر انتخاب شدند. برای جمع آوری اطلاعات از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که روایی آن توسط آزمون های KMO و بارتلت (۰/۸۴۶) و پایایی آن توسط آزمون آلفا کرونباخ (۰/۹۴۷) تأیید شد. نتایج تحقیق نشان داد رضایت دانشجویان در زمینه های محتوا، امکانات، شرایط برگزاری دوره و عملکرد مربیان و اساتید، از حد میانگین فرضی کمتر بوده؛ اما در زمینه نحوه ارزیابی دوره، رضایت دانشجویان کمی بیش از میانگین فرضی بوده است.

واژه های کلیدی: آموزش، ارزشیابی آموزشی، دوره آموزشی، مدل های آموزش

مقدمه

توجه به کارکنان به عنوان مهم‌ترین سرمایه و دارایی سازمان، موضوعی است که در دهه‌های اخیر اهمیت فراوانی یافته است. آموزش همواره به عنوان وسیله‌ای مطمئن در جهت بهبود کیفیت عملکرد کارکنان و حل مشکلات سازمان مد نظر قرار می‌گیرد و فقدان آن نیز یکی از مسائل اساسی و حاد هر سازمان را تشکیل می‌دهد. بدین جهت به منظور تجهیز نیروی انسانی سازمان و بهسازی و بهره‌گیری هر چه مؤثرتر از این نیرو، بی‌شک آموزش یکی از مهم‌ترین و مؤثرترین تدابیر و عوامل به شمار می‌رود. ذکر این نکته حائز اهمیت است که آموزش، در سازمان‌ها یک وظیفه اساسی و یک فرآیند مداوم و همیشگی است و موقت و تمام‌شدنی نیست. کارکنان در هر سطحی از سطوح سازمان، اعم از مشاغل ساده یا پیچیده، مدیر یا زیردست، محتاج آموزش، یادگیری و کسب دانش و مهارت‌های جدید هستند و باید همواره برای بهتر انجام دادن کار خود از هر نوع که باشد، روش‌ها و اطلاعات جدیدی کسب نمایند. علاوه بر آن، هر وقت شغل کارکنان تغییر پیدا کند، لازم است برای ابقای موفقیت آمیز وظایف در شغل مربوط اطلاعات و مهارت‌های جدیدی فراگیرند. برنامه‌های آموزش کارکنان در یک سازمان، می‌تواند نیاز به نیروی انسانی متخصص در آینده را نیز رفع کند و تضمینی برای حل مشکلات کارکنان باشد (رنگریز و عظیمی، ۱۳۸۴: ۱۸۴).

تافلر^۱، مهم‌ترین فعالیت و راه رویارویی با تحولات عظیم در زندگی آینده را برای پذیرش تغییر، آموزش می‌داند. آموزش مؤثر و پرمایه به افراد کمک می‌کند تا بتوانند به رشد و توانایی کافی در شغل خود دست یابند و با کارایی بیشتری کار کنند. بدیهی است که افراد هر چقدر از دانش و آموزش بهتر در مورد کار خود برخوردار باشند،

^۱ - taffler

فرآیند یادگیری آنها بهتر است و به ارائه اندیشه‌ها و نظریات مفیدتری برای بهبود کار می‌پردازند؛ لذا برگزاری دوره‌های آموزش با کیفیت، می‌تواند نقش موثری در دستیابی سازمان به اهداف از پیش تعیین شده داشته باشد (الحسینی، ۱۳۷۹: ۱۰۳).

گلدستاین^۱ از صاحب‌نظران علوم اداری، معتقد است که آموزش ابزار مدیریت است و اصولاً آموزش و مدیریت جزء لاینفک یکدیگرند. مدیر در برابر آموزش به همان اندازه مسئول است که در تنظیم و تهیه بودجه سازمان. مدیریت می‌تواند و باید با تاکید بر آموزش و همکاری در زمینه‌های آموزش، اهمیت آن را مسجل و محرز نماید و حمایت لازم را از این امر به عمل آورد (دسلر^۲، ۲۰۰۵).

فردریک تیلور بنیانگذار مکتب مدیریت علمی، در شمارش اصول مدیریت می‌گوید: کارکنان را باید بر اساس روش‌های علمی انتخاب کرد و بر همین اساس آموزش داد تا برای انجام وظایفی که به ایشان محول شده است آماده شوند؛ نه آنکه خودشان مسئول انتخاب شغل و پرورش استعدادشان باشند (سعادت، ۱۳۷۹).

پیکورز و مایر دو تن از دانشمندان علم اداره، اهمیت امر آموزش را چنین بیان می‌کنند که آموزش خوب، عدم رضایت شغلی و دوباره کاری را به مقدار زیاد کاهش و کارکنان را یاری می‌دهد که با تمام ظرفیت خود کار کنند. آنها معتقدند هدف‌های مهم تحقق نمی‌یابند مگر اینکه تمام سلسله مراتب سازمان از مدیر تا رده پایین، به اهمیت مسئله آموزش آگاه باشند و از طرف دیگر، کارکنان نیز آموزش را برای پیشرفت و تکامل خود بپذیرند. به عبارت دیگر، آموزش هنگامی مفید خواهد بود که سرپرستان بخواهند یاد بدهند و کارمندان بخواهند یاد بگیرند (ابطحی، ۱۳۷۳).

در ادامه به تعدادی از پژوهش‌های انجام شده در این زمینه اشاره می‌شود:

^۱ - goldstein

^۲ -Dessler

در تحقیقی میزان رضایتمندی دانشجویان سه دانشگاه منطقه ساندیاگو (۲۰۰۲)^۱ مورد سنجش قرار گرفت. بر اساس یافته‌ها، محدوده پارکینگ در همه این دانشگاه‌ها از بالاترین اهمیت برخوردار بود که دانشجویان کمترین رضایت را از این بخش اعلام کردند. سرویس‌های مالی، بوفه و فروشگاه کتاب دانشگاه نیز از دیگر بخش‌هایی بودند که دانشجو اهمیت آن‌ها را بسیار دانسته و رضایت پایینی را به آن‌ها اختصاص داده بودند. در این پژوهش مواردی که دانشجویان رضایتمندی مطلوبی را از آنها گزارش کرده‌اند، عبارت بودند از: برنامه درسی ارائه شده، نحوه ثبت نام، نحوه پذیرش و منابع یادگیری. در همین سال دانشگاه یاوای (۲۰۰۳)^۲ از طریق پژوهشی که تلفنی انجام شد، توانست رضایتمندی ۴۰۸ دانشجو را در هفت زمینه بررسی کند که این زمینه‌ها عبارت بودند از: برنامه درسی، خدمات حمایتی، امکانات، اندازه کلاس، کمک‌های مالی، هزینه‌ها و دیگر خدمات و امکانات. بر اساس قسمتی از نتایج این پژوهش، ۸۹ درصد از آنان از خدمات حمایتی دانشگاه ابراز رضایت کرده‌اند و ۹۲ درصد از دانشجویان اعلام کردند که این دانشگاه را به دوستان و آشنایانشان توصیه می‌کنند. در همین راستا دانشگاه مریلند (۲۰۰۵)^۳ نیز پژوهش مشابهی را در میان دانش‌آموختگان خود انجام داد که نتایج آن با نتایج دانشگاه یاوای شبیه بود.

کارا و دیشلدز (۲۰۰۴)^۴ در پژوهش خود به بررسی رابطه بین رضایتمندی دانشجویان رشته بازرگانی و قصد آنها از ماندن در دانشگاه پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که تجربه زیستن دانشجویان به طور مثبت با رضایتمندی آنها و نیتشان برای

^۱ - San Diego Community College District

^۲ - Yavapai College

^۳ - Maryland

^۴ - Kara & DeShields

ماندن در دانشگاه ارتباط دارد. پژوهشگران کاربردهای پژوهش خود را برای آن دسته از مؤسسات آموزش عالی مفید می‌دانند که اصول «مشتري مداری» را به رسمیت می‌شناسند و می‌خواهند فرصت بیشتری را برای راضی نگه داشتن دانشجویان ایجاد کنند و بدین طریق کارایی خود را بهبود بخشند.

ساهین (۲۰۰۷)^۱ در پژوهش دیگری که در بین ۹۱۷ تن از دانشجویان دانشگاه آنتالیا ترکیه انجام شد، به دنبال بررسی رابطه بین رضایت دانشجویان و متغیرهای پیش بینی کننده‌ای همچون حمایت استاد، تعاملات و همکاری‌ها، یادگیری مؤثر و یادگیری فعال و اختیاری دانشجویان بود. نتایج این تحقیق نشان داد میان ۴ مورد از این متغیرها یعنی ارتباط شخصی، پشتیبانی استاد، یادگیری فعال و یادگیری مؤثر با رضایت دانشجویان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد.

مونیکا مور (۲۰۱۱)^۲ رضایت تحصیلی دانشجویان دانشکده هنر و علوم در دانشگاه جان هاپکینز^۳ را مورد بررسی قرار داد. اکثر قابل توجهی از دانشجویان، رضایت خود را از خدمات دانشگاه اعلام داشتند. اکثر دانشجویان، رشته‌های تحصیلی خود را چالش‌انگیز ذکر کردند که موجبات پیشرفت علمی آنها را نیز فراهم کرده است. دانشجویان همچنین خاطر نشان کردند که انعطاف پذیری در ارائه دروس، تخصص و کیفیت بالای آموزش، حمایت اعضای هیأت علمی از اهداف تحصیلی دانشجویان، قابل دسترس بودن اعضای هیأت علمی خارج از کلاس، کیفیت بالای سیستم مدیریتی، کلاس‌ها، امکانات، تجهیزات و منابع کتابخانه‌ای خوب، از دیگر عوامل رضایت تحصیلی آنها بوده است.

^۱ - Sahin

^۲ - Moore

^۳ - Johns Hopkins University

در پژوهش‌های داخلی نیز محققان متعددی، به بحث رضایتمندی تحصیلی پرداخته‌اند. زوار و همکاران (۱۳۸۶) در تحقیقی، به ارزشیابی خدمات مراکز آموزشی دانشگاه‌های پیام نور در دو استان پرداختند. در یافته‌های این پژوهش گزارش شده است که دانشجویان از کیفیت خدمات دانشگاه ناراضی‌اند. همچنین در این مطالعه، بین جنسیت و سال تحصیل، تفاوتی در چگونگی و کیفیت خدمات وجود نداشت. در پژوهشی توسط ایزدی و همکاران (۱۳۸۷) میزان رضایتمندی دانشجویان (به عنوان مشتریان دانشگاه) از خدمات آموزشی مورد مطالعه قرار گرفت. بر اساس این مطالعه، بیش از نیمی از دانشجویان از خدمات آموزشی رضایتی نداشتند.

در همین مورد، پژهان، صباغ زاده و یعقوبی فر (۱۳۸۷) نیز در سنجش رضایتمندی دانشجویان، تفاوت معناداری را بین رضایتمندی دختران (۲۰/۹ درصد) و پسران (۳۴/۳ درصد) گزارش کردند. این پژوهش میزان رضایتمندی کلی دانشجویان از وضعیت امکانات و خدمات آموزشی دانشگاه را در حد متوسط گزارش کرده است.

اباذری و نعمتی انارکی (۱۳۸۹) در پژوهشی به بررسی رضایتمندی دانشجویان حضوری و غیر حضوری رشته کتابداری و اطلاع رسانی پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد، کمتر از نیمی از دانشجویان از شیوه آموزشی خود رضایت داشتند. همچنین دانشجویان بیشترین میزان نارضایتی (به ترتیب از بیشترین به کمترین) را از خدمات کتابخانه، منابع و کتاب‌های درسی، فضای آموزشی نامناسب، عملکرد کادر و در نهایت آموزش استادان داشتند.

محمدی و ترک زاده (۱۳۹۰) در پژوهش خود به دنبال سنجش رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه درسی و عملکرد استادان و کارکنان دانشکده علوم تربیتی و

روانشناسی دانشگاه شیراز بوده‌اند. پاره‌ای از نتایج این پژوهش نشان داد کیفیت برنامه درسی و عملکرد کارکنان نزد دانشجویان زن و مرد تفاوتی ندارد؛ در حالی که زنان از عملکرد اساتید خود (نسبت به مردان) بیشتر رضایت داشتند. سنجش رضایتمندی دانشجویان کشاورزی، پژوهش دیگری است که توسط شریف زاده و عبدالله‌زاده (۱۳۹۰) صورت گرفت. بر اساس این تحقیق سطح رضایت بیشتر دانشجویان از کیفیت آموزشی، پایین و متوسط گزارش شده است. همچنین همبستگی منفی معنا داری بین سن و این رضایتمندی وجود داشت (آراسته و بنی اسدی، ۱۳۹۱). در مقاله‌ای با عنوان «ارزیابی وضعیت موجود دوره‌های آموزشی و ارائه الگوی کیفی ارتقای اثربخشی» که توسط عزتی و همکاران (۱۳۹۶) به نگارش درآمده است، برخی از مهم‌ترین دلایل پایین بودن کیفیت آموزش را زمان نامناسب برگزاری دوره‌ها، عدم تفکیک کارآموزان، اجرایی نبودن برخی دوره‌ها، پیگیری نکردن اثربخشی آموزش، واقعی نبودن نمرات ارزیابی دوره‌ها و کارآموزان، انگیزه ناکافی مدرسین (مشکلات فرهنگی)، نگاه نامناسب مدیران ارشد به آموزش، کمبود نیروی انسانی و استفاده نادرست از تخصص‌ها در آموزش عنوان می‌کند.

مطالعه تحقیقاتی دیگری با عنوان «آسیب شناسی آموزش های سازمانی در یکی از مراکز نظامی با استفاده از روش SPSS» توسط سلطانی و همکاران (۱۳۹۷) به انجام رسیده است. در این تحقیق سازمان آموزشی از چهار جنبه کارکردی، فرایندی، سیستمی و ساختاری بررسی شده است که پویایی سازمانی، انعطاف پذیری ساختاری و افزایش بهره‌وری را از مزایای سازمان آموزشی کارآمد و اثربخش می‌داند.

تحقیقی با عنوان ارزیابی رضایتمندی دانشجویان دندان پزشکی از وضعیت آموزش بالینی در دانشکده دندان پزشکی شهید صدوقی یزد توسط طباطبایی و همکاران (۱۳۹۳)

انجام گرفته که در آن رضایت دانشجویان از حیطه‌های مختلف، شامل عملکرد اساتید، وسایل و تجهیزات، کفایت بیماران درمان شده و کفایت زمان اختصاص داده شده به بخش‌ها و همچنین رضایت کلی از کارایی بخش‌ها با نوسان کم در کلیه بخش‌ها، متوسط ارزیابی شده است (آراسته و بنی اسدی، ۱۳۹۱).

گسترش سریع آموزش عالی در دنیا طی دو دهه اخیر، همراه با تأکید فزاینده بر کیفیت تدریس و یادگیری بوده که در سطح جهانی به عنوان یک امر مهم پذیرفته شده است (هو، واتکینز و کلی^۱، ۲۰۰۱).

دانشگاه به عنوان سازمان یافته‌ترین بخش نهاد آموزش، همواره جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده و وظیفه اصلی تولید علم را به عهده گرفته است. در حال حاضر، عواملی از قبیل رشد و توسعه فناوری‌های نوین، نیاز و تقاضای فزاینده برای آموزش عالی و تغییر الگوهای سنتی آموزش، ازجمله عواملی هستند که آموزش عالی را به صورت جدی تحت تأثیر قرار داده‌اند (ربانی و ربیعی، ۱۳۹۰). از این روی دانشگاه‌ها شدیداً به ایجاد تغییرات راهبردی به طور همزمان و در سطوح مختلف نیاز دارند (راسل^۲، ۲۰۰۹).

کیفیت آموزش در دانشگاه‌ها متشکل و متأثر از سیستم‌های مختلفی است؛ که هر یک به نوبه خود از اجزا و تعاملات متعددی تشکیل می‌یابد، به عنوان مثال برنامه درسی، فراگردهای تدریس و یادگیری و روابط انسانی و ادراکات مختلف اساتید و دانشجویان و حتی روابط دانشجویان با عوامل اجرایی است (محمدی و ترک‌زاده، ۱۳۹۰). آموزش‌ها باید با توجه به اصول و روش‌های علمی بنا گذاشته شوند تا نتیجه به دست آمده، نیازهای موجود را برطرف سازد. در غیر این صورت بی‌فایده و حتی در

^۱ - Ho, Watkins & Kelly

^۲ - Russell

مواردی نیز باعث هدر دادن سرمایه‌های سازمان می‌شوند. زمانی می‌توان اهمیت و لزوم برگزاری هر چه بیشتر و بهتر دوره‌های آموزشی را مورد توجه قرار داد که از طریق نتایج به‌دست آمده از ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی، این مهم را مورد تأکید قرار داد (همه‌رادی و همکاران، ۱۳۹۳).

حال این سؤال پیش می‌آید که چگونه می‌توان پی برد که؛ آیا نتایج به دست آمده از اجرای دوره‌های آموزشی، در راستای تحقق اهداف مورد نظر بوده است یا خیر؟ جواب این سؤال را بیشتر صاحب‌نظران به صراحت داده‌اند. یک ارزشیابی جامع و کامل، می‌تواند ما را از اثربخش بودن نتایج آموزش‌ها آگاه کند. ارزشیابی بازخوردی را ایجاد می‌کند که می‌توان با توجه به آن فهمید آموزش‌های داده شده در رسیدن به اهداف مورد نظر اثربخش بوده‌اند یا خیر (بیریدی^۱، ۲۰۰۲). با توجه به اینکه دانشجویان از مهم‌ترین اقشار اجتماعی در روند نوسازی و توسعه کشورند، پرورش و تقویت احساس رضایت و پیشرفت ایشان در راستای رسیدن به سعادت جامعه، اهمیت ویژه‌ای می‌یابد (حیدری، ۱۳۸۴). غایت نهایی تعامل‌های بین این سیستم‌ها، ایجاد یک نظام آموزشی با کیفیت بالاست که تضمین‌کننده موفقیت دانشجو خواهد بود، از سوی دیگر دانشجو به ذی‌نفع اصلی کیفیت عملکرد استاد، کارمند و همچنین برنامه درسی در سطح دانشگاه است؛ از این رو، تأکید و توجه خاصی به ارزشیابی دانشجویان در مورد عملکرد اجزای مختلف نظام آموزشی منعطف شده است (آراسته و بنی‌اسدی، ۱۳۹۱ به نقل از داویدویچ^۲، ۲۰۰۹).

از طرفی آموزش در دانشگاه‌های نظامی با توجه به وظایف، مسئولیت‌ها و ماموریت‌های موجود در آن، برای نیروهای نظامی از اهمیت خاص و فوق‌العاده‌ای

^۱ - Biridi

^۲ - Davidovitch

برخوردار است و می‌تواند سازمان نظامی را در رسیدن به اهداف خود یاری نماید؛ لذا آموزش موثر و مفید از مهم‌ترین اهداف دانشگاه‌های نظامی است. بنابراین ارزیابی دوره‌های آموزشی در دانشگاه‌های نظامی هم جایگاه ویژه خود را دارد و می‌تواند میزان تحقق اهداف آموزشی را مشخص نماید. با توجه به مطالب بالا سؤال اصلی در این تحقیق این است که ارزیابی دوره آموزشی ترم تابستانه یکی از دوره‌های کارشناسی، از لحاظ اهداف دوره، شرایط اجرای دوره، امکانات و تجهیزات، اساتید و مربیان، نحوه ارزشیابی دوره و برنامه ریزی آموزشی چگونه است؟

مبانی نظری تحقیق

تعاریف گوناگونی از آموزش به عمل آمده مانند: «آموزش به هر گونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح‌ریزی شده‌ای گفته می‌شود که هدف از آن ایجاد یادگیری در یادگیرندگان باشد» (سیف، ۱۳۷۴).

«آموزش تجربه‌ای است مبتنی بر یادگیری که به منظور ایجاد تغییرات به نسبت ماندگان در فرد صورت می‌گیرد تا او بتواند توانایی خود را برای انجام دادن کار بهبود بخشد (دولان، ترجمه طوسی، ۱۳۷۵: ۲۴۸)»

ابطحی (۱۳۷۳) منظور از آموزش کارکنان را تمام سعی و کوشش‌هایی می‌داند که در جهت ارتقای سطح دانش و آگاهی، مهارت‌های فنی، حرفه‌ای و شغلی و همچنین ایجاد رفتار مطلوب در کارکنان سازمان به عمل می‌آید و آنان را آماده‌ی انجام وظایف و مسئولیت‌های شغلی خود می‌نماید. وی آموزش ضمن خدمت را آن دسته از آموزش‌هایی می‌داند که کارکنان، در مسیر شغلی خود به منظور متناسب ساختن دانش، مهارت و نگرش خود با نیازهای شغلی مورد تصدی قرار می‌گیرند (میرکمالی، ۱۳۷۷).

آموزش ضمن خدمت را مجموعه فعالیت‌های نیازسنجی و برنامه‌ریزی شده، به منظور

اصلاح و بالا بردن دانش، مهارت نگرش و رفتارهای اعضای سازمان برای انجام وظایف سازمانی می‌داند (رضوی، ۱۳۸۲).

آموزش و بهسازی منبع انسانی، عبارت است از ایجاد محیطی که در آن، منابع انسانی، رفتارها، دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های مربوط به شغل خود را فرا می‌گیرند. به عبارت دیگر، آموزش یک اصطلاح سیستماتیک در رفتار است که با یادگیری ناشی از تعلیم و تربیت و تجربیات دامنه دار و برنامه ریزی شده صورت می‌گیرد (حاجی کریمی و رنگریز، ۱۳۷۹).

آموزش از وظایف واحد مدیریت منابع انسانی سازمان به حساب می‌آید. ابطحی (۱۳۸۱) افزایش کارایی سازمان را در گرو افزایش کارایی منابع انسانی و افزایش کارایی منابع انسانی را در گرو آموزش و توسعه دانش، مهارت و ایجاد رفتارهای مطلوب را برای کار کردن موفقیت‌آمیز می‌داند. عسکریان (۱۳۷۰) نیز معتقد است اداره آموزش، موظف است کارکنان را برای انجام وظیفه به نحو احسن، در مورد دست یافتن به هدف‌های تعیین شده و فراهم نمودن زمینه ارتقاء در سلسله مراتب سازمانی، آموزش دهد. عباس زادگان و ترک‌زاده (۱۳۸۱) آموزش را نوعی سرمایه‌گذاری مفید و کلیدی در توسعه می‌دانند که اگر به درستی برنامه‌ریزی و اجرا شود، بازده اقتصادی قابل ملاحظه‌ای را در پی خواهد داشت. آموزش اقدامی راهبردی است که در سطح فردی، سبب ارزشمندی فرد و در سطح سازمانی، سبب بهبود و توسعه سازمان و در سطح ملی و فراملی، سبب افزایش بهره‌وری می‌گردد. در گذشته نیروی انسانی را به عنوان سرمایه اصلی سازمان به حساب می‌آوردند؛ ولی شاید به جرأت بتوان گفت که سرمایه اصلی در هر سازمانی آموزش است و این نیروی انسانی آموزش دیده است که سرمایه سازمان محسوب می‌شود.

اهدافی را که برای آموزش در نظر گرفته شده است، می‌توان بدین صورت بیان نمود: هماهنگ و همسو نمودن کارکنان با سازمان، افزایش رضایت شغلی و بهبود روحیه کارکنان، کاهش حوادث و ضایعات کاری، به هنگام سازی دانش و توانش نیروی انسانی در سازمان، کمک به تغییر و تحولات سازمانی، انطباق با شرایط، اوضاع و احوال اجتماعی و تقویت روحیه همدلی و همکاری در بین کارکنان سازمان (عباس‌زادگان و ترکان، ۱۳۸۱).

همچنین اندیشمندان و سازمان‌های مختلف، مدل‌های گوناگونی برای فرایند آموزش بیان کرده‌اند؛ تعدادی از مهم‌ترین آنها به شرح زیر آمده است:

۱- ونتلینگ^۱ این مدل فرایند آموزش را متشکل از سه جزء اصلی دانسته است: برنامه‌ریزی (تعیین هدف و چگونگی دستیابی به آن)، اجرا (انجام عملیات ضروری برای دستیابی به اهداف کلی و اختصاصی) و ارزشیابی (بررسی میزان موفقیت برنامه در دستیابی به اهداف و در صورت لزوم انجام تغییرات و اصلاحات لازم به منظور بهبود نتایج فعالیت‌های آموزشی آینده) (ونتلینگ، ۱۳۷۶: ۲۴-۲۵).

۲- سانی استوت^۲ (۱۹۹۳)، ریوس (۱۹۹۶) و بامبروف (۱۹۹۶)، مراحل این مدل‌ها را به صورت زیر می‌دانند:

- شناسایی و تحلیل نیازهای آموزشی
- تدوین یک خط مشی آموزشی «برنامه ریزی آموزشی»
- اجرای خط مشی یا برنامه تدوین شده
- ارزشیابی

^۱ - wentling

^۲ - sunny stout

۳- فرایند خطی: فرایند آموزش در این مُدل، به صورت خطی دیده می‌شود و فرایند

ارزیابی نتایج، به فرایندهای قبلی بازخورد می‌دهد و شامل مراحل زیر است:

- تعیین نیازسنجی آموزشی
- تعیین اهداف آموزشی
- انتخاب روش‌های مناسب
- به‌کارگیری اصول یادگیری
- به‌کارگیری برنامه‌ها
- ارزیابی نتایج (حاجی کریمی و رنگریز، ۱۳۷۹).

هیأت‌های آموزش و بهسازی انگلستان:

در این مُدل، مراحل چرخه آموزش و بهسازی، حوزه‌های فرعی و فعالیت‌های هر یک مطرح شده است که به نظر این هیأت همان شایستگی و مهارتی است که آموزش و آموزشگران باید از آن برخوردار باشند. این مدل شامل مراحل به شرح زیر است.

- شناسایی نیازهای آموزش و بهسازی
- طرح‌ریزی، استراتژی، برنامه‌های آموزش و بهسازی
- ارائه فرصت‌های یادگیری، منابع و پشتیبانی
- ارزشیابی اثربخشی آموزش و بهسازی
- پشتیبانی آموزش و بهسازی (رنگریز ۱۳۸۵).

مُدل پروژه‌ای:

در این مُدل به آموزش و بهسازی منابع انسانی، از رویکرد پروژه ای نگریسته شده است. به نظر آنان آموزش در کلیت و در هر بخش از آن می‌تواند به عنوان یک پروژه تعریف و اجرا شود (گریفیث و ویلیامز^۱، ۱۹۹۸).

مُدل گلدستاین:

وی به آموزش و بهسازی منابع انسانی، بر اساس رویکرد سیستمی می‌نگرد. گلدستاین در این مدل، فرایند آموزشی را متشکل از سه مرحله اساسی زیر می‌داند:

- سنچش: شامل دو کارکرد سنچش نیازهای آموزشی و تعیین اهداف آموزشی
- آموزش و بهسازی شامل: طراحی و اجرا
- ارزشیابی شامل: ایجاد معیارهای ارزشیابی مبتنی بر اهداف عملکردی، سنچش و ارزیابی نتایج با استفاده از طرح‌ها و روش‌های ارزشیابی و ارائه بازخورد درونی می‌داند (عباس زادگان و ترک زاده، ۱۳۸۱، ۵۱-۵۰)

در مورد آموزش، روش‌ها و فنون متعددی وجود دارد که در منابع گوناگون، با اندک تفاوتی به آنها اشاره شده است. روش‌های گوناگونی به منظور آموزش کارکنان در سازمان وجود دارد. فتحی و اجارگاه (۱۳۷۶) آموزش‌هایی را که در سازمان‌ها ارائه می‌شود، در دو دسته کلی قرار می‌دهد:

الف - آموزش‌های قبل از خدمت

ب - آموزش‌های ضمن خدمت

فتحی و اجارگاه (۱۳۷۶) منظور از آموزش‌های قبل از خدمت را آموزش‌هایی می‌داند، که قبل از ورود یا استخدام فرد در سازمان، ارائه شده و هدف آن ایجاد یا

^۱ griffithS& Williams

افزایش توانمندی لازم برای تصدی مشاغل است؛ در حالی که آموزش ضمن خدمت، آموزشی است که پس از استخدام فرد در سازمان صورت می‌پذیرد. هدف این نوع آموزش‌ها آماده سازی فرد برای انجام بهتر وظایف و مسئولیت‌های شغلی است. این نوع آموزش‌ها در سه محور اصلی توسعه دانش، بهبود مهارت و ایجاد یا تغییر نگرش صورت می‌پذیرد. فتحی و اجارگاه (۱۳۷۶) انواع آموزش‌های ضمت خدمت را بر مبنای مدت، به آموزش کوتاه مدت، بلندمدت و ترکیبی؛ بر مبنای ماهیت به آموزش توجیهی، بازآموزی، جبرانی و دانش‌افزایی و بر مبنای هدف به آموزش عمومی و تخصصی (ویژه) تقسیم کرده است. عسکریان (۱۳۷۰) نیز انواع آموزش‌ها را شامل آموزش از راه میزگرد، سمینار، کارآموزی با توجه به موقعیت، کارورزی و آموزش ضمن خدمت و تحصیل در حین خدمت می‌داند. آموزش ضمن کار، آموزش استاد - شاگردی، آموزش در شرایط مشابه قبل از کار، کارآموزی همراه با آموزش نظری، آموزش مکاتبه‌ای، دوره‌های خارج از مؤسسه و کارآموزی با ماشین‌های آموزشی، از دیگر روش‌هایی است که میرسپاسی (۱۳۸۲) به آنها اشاره کرده است.

جزنی (۱۳۸۰) نیز روش‌های آموزش و توسعه را به دو گروه تقسیم کرد: روش‌های اطلاعاتی آموزش: به طور کلی در آموزش، مطالب واقعی، مهارت‌ها یا شیوه‌های برخورد به کار می‌رود. معمولاً این روش‌ها نیاز به تجربه واقعی یا تمرین مطالب آموزش دیده شده در خلال دوره آموزش را ندارد. روش‌های متداول شامل: سخنرانی، روش سمعی و بصری و روش‌های خودآموزی می باشد.

روش‌های تجربی آموزش: به طور کلی در آموزش توانایی‌ها و مهارت‌های جسمانی و شناختی به کار می‌رود که شامل: آموزش ضمن خدمت، استاد - شاگردی^۱، مربیگری^۱،

^۱ Apprenticeship Programs

چرخش شغلی^۲، آموزش با استفاده از کامپیوتر، تجهیزات شبیه‌ساز، بازی‌های مدیریتی و شبیه‌سازی^۳، مطالعه موردی، ایفای نقش، الگوسازی رفتاری و آموزش آزمایشگاهی یا حساسیت آموزی است.

ارزشیابی آموزشی: ارزشیابی آموزشی، یکی از مهم‌ترین برنامه‌های هر سازمان است که اطلاعات خوبی را در زمینه طراحی و بازنگری هر سیستم به مدیران می‌دهد. ارزیابی اثربخش دوره‌های آموزشی موجب می‌گردد تا مدیران و کارکنان سازمان، تصویر روشن‌تری از چگونگی و کم و کیف فعالیت‌های آموزشی به دست آورند (حجتی و همکاران، ۱۳۹۲).

فرهنگ روان‌شناسی آرتوربر (۱۹۸۵) ارزشیابی را در معنای عام آن «تعیین ارزش و یا اهمیت یک چیز می‌داند» و به صورت خاص‌تر، ارزشیابی را تعیین میزان موفقیت یک برنامه، یک درس یا یک سلسله آزمایش دارو در رسیدن به هدف‌های اولیه آنها می‌داند (کیامنش، ۱۳۷۰).

اولین تعریف ارزشیابی به نام «رالف تایلر» ثبت شده است. وی ارزشیابی را وسیله‌ای برای تعیین میزان رسیدن برنامه به هدف‌های آموزشی می‌داند. 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 و مقاصد تحقق یافته‌اند یا خیر (مک کوی و همکاران^۴، ۲۰۰۱).

«ایزریل» ارزشیابی را به عنوان یک گام پایانی در فرایند آموزش، با هدف بهبود آموزش و یا انجام قضاوت در مورد ارزش و اثربخشی برنامه‌های آموزشی تعریف

¹ Caching

² Job Rrograms

³ Management Games and other Simulation

⁴ Mc Coy & et al

می‌کند (هدر^۱، ۲۰۰۳). ارزشیابی، اطلاعاتی را برای توجیه اثربخشی برنامه آموزش فراهم می‌سازد که با توجه به این اطلاعات است که استمرار آموزش برای زمان‌های بعدی منظور می‌شود. این نکته قابل تأمل است که صرفاً آموزش و اجرای دوره‌های آموزشی نمی‌تواند به سازمان در راه رسیدن به اهداف خویش کمک کند. آموزش‌ها باید با توجه به اصول و روش‌های علمی بنا گذاشته شوند تا نتیجه به دست آمده، نیازهای موجود را برطرف سازد. در غیر این صورت آموزش‌ها بی‌فایده و حتی در مواردی باعث هدر دادن سرمایه‌های سازمان نیز می‌شوند. حال این سؤال پیش می‌آید که چگونه می‌توان پی برد که نتایج به دست آمده از اجرای دوره‌های آموزشی، در راستای تحقق اهداف مورد نظر بوده است؟ جواب این سؤال را بیشتر صاحب‌نظران به صراحت داده‌اند. «یک ارزشیابی جامع و کامل می‌تواند ما را از اثربخش بودن نتایج آموزش‌ها آگاه کند». ارزشیابی بازخوردی را ایجاد می‌کند که می‌توان با توجه به آن فهمید آموزش‌های داده شده در رسیدن به اهداف مورد نظر اثربخش بوده‌اند یا خیر (بیریدی، ۲۰۰۲).

صاحب‌نظران ارزشیابی آموزشی، در دیدگاه‌هایشان نسبت به این که ارزشیابی چیست و چگونه باید آن را انجام داد، اختلاف نظر دارند. این اختلاف نظرها به ایجاد رویکردهای ارزشیابی آموزشی مختلف انجامیده است. ورتن و سندرز (۱۹۸۷) این رویکردها را به شش دسته زیر تقسیم کرده‌اند:

- رویکرد مبتنی بر هدف^۲

^۱ Hder

^۲ objective-oriented approach

در رویکرد مبتنی بر هدف، هدف‌های کلی و هدف‌های دقیق مورد تأکید قرار می‌گیرند و ارزشیابی آموزشی به دنبال این است که تعیین کند این اهداف به چه میزانی تحقق یافته‌اند.

- رویکرد مبتنی بر مدیریت^۱

در این رویکرد، هدف، تشخیص و تحقق بخشیدن به نیازهای اطلاعاتی مدیران تصمیم‌گیرنده است.

- رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده^۲

در رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده، تأکید عمده بر کسب اطلاعات مربوط به فرآورده‌های کلی آموزشی است که توسط مصرف‌کنندگان آموزشی، در انتخاب از میان برنامه‌های درسی مختلف، فرآورده‌های آموزشی و نظایر اینها مورد استفاده قرار می‌گیرد.

- رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان^۳

در رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان، تأکید اصلی بر کاربرد مستقیم نظر متخصصان در قضاوت درباره کیفیت فعالیت‌های آموزش و پرورش است.

- رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان: در این رویکرد اختلاف نظر متخصصان و اختلاف نظرهای ارزشیابان مختلف (موافق و مخالف) مورد تأکید قرار می‌گیرد.

- رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان^۴: در رویکرد طبیعت‌گرایانه در تعیین ارزش‌ها و مبتنی بر مشارکت کنندگان، ملاک‌ها، نیازها و داده‌های ارزشیابی مورد تأکید قرار می‌گیرد (ملکی و محمدی مهر، ۱۳۸۸)

¹ management-oriented approach

² consumer-oriented approach

³ expertise-oriented approach

⁴ naturalistic and participant-oriented approach

برای ارزیابی دوره‌های آموزشی، الگوهای متعددی وجود دارد که می‌توان به برخی از الگوهای ارزیابی اثربخشی آموزشی اشاره کرد که در سازمان‌ها از مقبولیت بیشتری برخوردارند: الگوی ارزشیابی هدف‌گرای تایلر، الگوی ارزشیابی آموزش بر مبنای عملکرد، الگوی ارزشیابی لیدرمن، الگوی ارزشیابی کرک پاتریک، الگوی ارزشیابی فیلیپس، الگوی ارزشیابی سیپ، الگوی ارزشیابی استاندارد ایزو ۱۰۰۱۵ (ابراهیمی و حسامی، ۱۳۹۴).

الگوهای پاپهام: شامل الگوی مبتنی بر هدف‌ها، الگوی قضاوتی (ملاک‌های درونی و بیرونی) و الگوی تسهیل تصمیم‌گیری مرکز مطالعات ارزیابی دانشگاه کالیفورنیا: شامل الگوهای (هدف‌گرا، تصمیم‌گرا، پاسخگوینا، مبتنی بر طرح‌های تحقیق آزمایشی برای تعیین رابطه علی، هدف آزاد، مبتنی بر مدافعه و الگوهای کاربردگرا).

هاوس، الگوهای ارزیابی دوره‌ها را به هشت الگو تقسیم بندی نموده است که شامل: (هدف‌گرا، مدیریت‌گرا، ارزیابی هدف-آزاد، ارزیابی خبرگان، اعتبارسنجی انجمن نورت - سنترال، ارزیابی مبتنی بر مدافعه، اجرای عمل ارزیابی طبیعت‌گرایی مشارکتی (رنگریز ۱۳۸۵).

رنگریز در کتاب منابع انسانی در هزاره سوم، نه روش برای ارزیابی دوره‌های آموزشی عنوان کرده که عبارت است از:

- توزیع پرسشنامه در پایان دوره‌ای آموزشی
- برگزاری آزمون از مطالب ارائه شده در طی دوره
- انجام پروژه‌های مرتبط با مطالب دوره، تحت راهنمایی و نظارت مُدرس‌های مربوط
- تمرینات ساختارمند و مطالعات مروری

- ارزیابی مدرسین از دوره‌ها و چگونگی برگزاری آن‌ها
- مصاحبه با شرکت کنندگان در پایان دوره‌ها
- مشاهده و نظارت برنامه‌ریزان و طراحان دوره در حین اجرای دوره
- برگزاری نشست‌های گروهی
- ارزیابی از طریق نظرخواهی از رؤسای بی واسطه و یا همکاران افراد آموزش دیده (رنگریز، ۱۳۸۵)

ارزشیابی دارای مراحل است که بدین شرح می باشد:

- ۱- تعیین اطلاعات لازم: ارزشیابی به اطلاعات نیاز دارد. هر قدر اطلاعات موثق‌تر باشد، ارزشیابی از کیفیت بهتری برخوردار خواهد بود. نباید فراموش کرد که به علت کثرت و وسعت اطلاعات، مجبور به انتخاب هستیم. برای انتخاب، نیاز داریم که ماهیت موضوع ارزشیابی را به خوبی بشناسیم و ضرورت‌ها را تشخیص دهیم. مثلاً باید معلوم کنیم که آیا قصد داریم همه عوامل و مؤلفه‌های برنامه درسی را ارزشیابی کنیم؟ آیا در هریک از عناصر برنامه درسی، به جنبه‌ها و نکات خاصی توجه داریم؟ به طور کلی وسعت و حدود قضاوت‌های خود را باید تعیین کنیم تا بتوانیم اطلاعات ضروری را گردآوری کنیم و از گردآوری اطلاعات وسیع بی فایده صرف نظر نماییم.
- ۲- جمع آوری اطلاعات: این کار از طریق پرسشنامه، مصاحبه یا روش‌های مربوط انجام می‌شود. درباره عناصر مختلف برنامه درسی داوری می شود تا نسبت به اصلاح، تکمیل و یا تغییر آنها اقدام شود. این کار در دو سطح و از طریق ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی تراکمی انجام می‌گیرد. در ارزشیابی برنامه درسی، اطلاعات مربوط به اهداف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، روش‌های یاددهی - یادگیری، امکانات

اجرایی برنامه، اعلام حمایت یا مخالفت با برنامه و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی جمع آوری می‌شود.

۳- تجزیه و تحلیل: آنچه از ارزشیابی در مرحله گردآوری اطلاعات به دست می‌آید اطلاعات خام است و باید تجزیه و تحلیل شود و به اطلاعات قابل استفاده و کاربردی تبدیل گردد. سؤالاتی که در طرح ارزشیابی منظور نشده است، در تبدیل اطلاعات خام به اطلاعات مفید و قابل استفاده، می‌تواند مؤثر باشد.

۴- نتیجه‌گیری و قضاوت: پس از دستیابی به اطلاعات مفید، داوری درباره ابعاد مختلف برنامه مطرح می‌شود. داوری، صدور حکم در مطلوب بودن یا نبودن عناصر برنامه است و با توجه به هر بخش از اطلاعات، می‌توان درباره بُعدی از اهداف قضاوت کرد. قابل ذکر است که هر قدر اطلاعات به نحو بهتری تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی شود، قضاوت آسان‌تر انجام می‌پذیرد.

۵- گزارش نتایج ارزشیابی: پس از انجام همه مراحل، گزارش نهایی تنظیم می‌شود و به تصمیم‌گیرندگان و مخاطبان ارزشیابی ارائه می‌گردد. ممکن است لازم باشد به تناسب نیازهای مخاطبان، گزارش‌های متعدد با حجم کم تهیه گردد. برنامه ریزان عمدتاً به اطلاعات و گزارش‌های مربوط به عناصر اصلی برنامه شامل اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی نیاز دارند.

۶- تصمیم‌گیری و اقدام: وظیفه گروه ارزشیابی، ارائه گزارش نهایی به مسئولین است تا با بررسی گزارش، اصلاحات لازم را در بخش‌های مختلف به عمل آورند. هر قدر مسئولین از بصیرت و باور آموزش برخوردار باشند، حساسیت و علاقه بیشتری به اعمال نتایج ارزشیابی در برنامه درسی نشان می‌دهند (ملکی، ۱۳۷۹).

اهداف تحقیق: هدف این تحقیق، بررسی میزان ارزیابی دانشجویان دوره کارشناسی یک دانشگاه نظامی از وضعیت و شرایط اجرای برنامه آموزشی در ترم تابستان است. عوامل موثر بر اجرای دوره از جمله اهداف و محتوای دوره، شرایط برگزاری دوره، امکانات در اختیار دانشجویان، وضعیت اساتید و نحوه ارزشیابی دوره بررسی شده است.

هدف کلی: ارزیابی دانشجویان از برنامه‌ریزی آموزشی ترم تابستانه

اهداف جزئی:

- ارزیابی دانشجویان از اهداف و محتوای ترم تابستانه
- ارزیابی دانشجویان از شرایط برگزاری ترم تابستانه
- ارزیابی دانشجویان از امکانات ترم تابستانه
- ارزیابی دانشجویان از شرایط اساتید ترم تابستانه
- ارزیابی دانشجویان از نحوه ارزیابی ترم تابستانه

فرضیات تحقیق:

- ۱- نمره ارزیابی دانشجویان از برنامه‌ریزی آموزشی دوره حداقل ۷۵ است.
- ۲- نمره ارزیابی دانشجویان از محتوای دوره حداقل ۲۱ است.
- ۳- نمره ارزیابی دانشجویان از شرایط اجرای دوره حداقل ۱۵ است.
- ۴- نمره ارزیابی دانشجویان از امکانات و تجهیزات دوره حداقل ۱۲ است.
- ۵- نمره ارزیابی دانشجویان از اساتید دوره حداقل ۱۲ است.
- ۶- نمره ارزیابی دانشجویان از ارزشیابی دوره حداقل ۱۵ است.

روش تحقیق

این پژوهش از لحاظ اهداف، یک پژوهش کاربردی، از لحاظ زمان مقطعی، از لحاظ روش پیمایشی و از لحاظ جمع آوری داده‌ها یک تحقیق اسنادی و میدانی است. با

توجه به هدف این پژوهش، پرسشنامه‌ای تنظیم و به خبرگان ارائه گردید و سپس روایی آن، با استفاده از آزمون KMO و کرونیت بارتلت و پایایی آن، با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ که نتایج آنها در جدول شماره یک و دو ارائه گردیده و مورد تأیید قرار گرفت. همانطور که در جدول شماره یک مشاهده می‌شود، پایایی هر کدام از عوامل به صورت جداگانه مورد آزمون قرار گرفت که عبارتند از: اهداف و محتوای دوره: ۰/۸۷، شرایط دانشجویان: ۰/۸۶، امکانات: ۰/۸۴، شرایط اساتید: ۰/۸۲ و ارزشیابی دوره: ۰/۸۰. با استفاده از اطلاعات جدول شماره ۲ با توجه به آزمون KMO می‌توان داده‌های تحقیق را به تعدادی عوامل تقسیم کرد که در این تحقیق به پنج عامل: اهداف و محتوای دوره، شرایط دانشجویان، امکانات دوره، شرایط اساتید و ارزشیابی دوره تقسیم گردید. سپس پرسشنامه‌ها در بین جامعه هدف توزیع شد و پس از جمع‌آوری، به وسیله نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جدول (۱) سنجش پایایی عوامل پرسشنامه

ردیف	نام عامل	آلفای کرونباخ استاندارد شده
۱	اهداف و محتوا	۰/۸۷
۲	شرایط دانشجویان	۰/۸۶
۳	امکانات و تجهیزات	۰/۸۴
۴	شرایط اساتید	۰/۸۲
۵	ارزشیابی دوره	۰/۸۰
۶	برنامه‌ریزی آموزشی	۰/۹۴۷

جدول (۲) سنجش روایی پرسش‌نامه

KMO and Bartlett's Test		
۰/۸۴۶	شاخص اندازه گیری کیزر-میر-اولکین	
۲۷۱۱/۹۶۵	Approx. Chi-Square	Bartlett's Test of Sphericity
۳۰۰	درجه آزادی	
۰/۰۰۱	سطح معنی داری	

یافته‌های پژوهش

با توجه به تکمیل پرسشنامه‌ها و تجزیه و تحلیل آن‌ها توسط نرم افزار SPSS نتایج زیر به دست آمد.

جدول (۳) نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای فرضیات

ردیف	نام مولفه	میانگین فرضیه	میانگین آزمون	مقدار آزمون t	سطح معنی داری	حد پایین	حد بالا
۱	اهداف و محتوا	۲۱	۲۰/۲۶	-۱/۳۷۳	۰/۱۷۲	-۱/۸۰	۰/۳۲
۲	شرایط اجرای دوره	۱۵	۱۴/۰۱	-۲/۳۲۷	۰/۰۲۱	-۱/۸۲	-۰/۱۵
۳	امکانات و تجهیزات	۱۲	۱۰/۳۸	-۴/۵۶۵	۰/۰۰۰	-۲/۳۳	۰/۹۲
۴	اساتید	۱۲	۱۱/۵۶	-۱/۴۳۳	۰/۱۵۴	-۱/۰۶	۰/۱۷
۵	ارزشیابی دوره	۱۵	۱۵/۲۱	۰/۵۳۵	۰/۵۹۳	-۰/۵۶	۰/۹۸
۶	برنامه‌ریزی آموزشی	۷۵	۷۱/۴۲	-۲/۱۰	۰/۰۳۷	-۶/۹۶	-۰/۲۱

در خصوص ارزیابی دانشجویان از اهداف و محتوای دوره، با توجه به نتایج به دست آمده در جدول بالا مقدار آزمون t تک نمونه‌ای (-۱/۳۷۳) نشان می‌دهد که با اطمینان ۹۵٪ و سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۵، تفاوت آماری معناداری بین میانگین مفروض و میانگین واقعی وجود ندارد (حد پایین منفی و حد بالا مثبت است). همچنین با توجه به اختلاف میانگین مفروض با میانگین به دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت که ارزیابی دانشجویان از اهداف و محتوا در حد متوسط بوده است.

در خصوص ارزیابی دانشجویان از شرایط عمومی دوره، با توجه به نتایج به دست آمده، مقدار آزمون t تک نمونه‌ای (۲/۳۳۷-) در جدول نشان می‌دهد که با اطمینان ۹۵٪ و سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۵، تفاوت آماری معناداری بین میانگین مفروض و میانگین واقعی وجود دارد (حد پایین و بالا منفی است). ضمن آنکه بر اساس نتایج این جدول مقدار میانگین واقعی (۱۴/۰۱) از مقدار مفروض (۱۵) کمتر است. بنابراین بر اساس فرضیه تحقیق که نمره ارزیابی دانشجویان از شرایط اجرای دوره حداقل ۱۵ بود، رد شده و ارزیابی دانشجویان از میانگین مورد نظر کمتر است یعنی دانشجویان از شرایط اجرای دوره رضایت کافی نداشته‌اند. با توجه به نتایج به دست آمده در جدول، در خصوص ارزیابی دانشجویان از امکانات و تجهیزات دوره مقدار آزمون t تک نمونه‌ای (۴/۵۶۵-) که با اطمینان ۹۵٪ و سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۵ تفاوت آماری معناداری بین میانگین مفروض و میانگین واقعی وجود دارد (حد پایین و بالا منفی است). ضمن آنکه بر اساس نتایج این جدول، مقدار میانگین واقعی (۱۰/۳۸) از مقدار مفروض (۱۲) کمتر است. بنابراین بر اساس فرضیه که نمره ارزیابی دانشجویان از امکانات و تجهیزات دوره را حداقل ۱۲ در نظر گرفته بود، رد شده و ارزیابی دانشجویان از میانگین مورد نظر کمتر است.

با توجه به نتایج به دست آمده در جدول، مقدار آزمون t تک نمونه‌ای (۱/۴۳۳-) نشان می‌دهد که با اطمینان ۹۹٪ و سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۱، تفاوت آماری معناداری بین میانگین مفروض و میانگین واقعی در خصوص ارزیابی اساتید از منظر دانشجویان وجود ندارد (حد پایین منفی و حد بالا مثبت است).

همچنین در خصوص نظر دانشجویان در مورد ارزیابی دوره، با توجه به نتایج به دست آمده مقدار آزمون t تک نمونه‌ای (۰/۵۳۵) در جدول نشان می‌دهد که با اطمینان ۹۵٪ و سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۵ تفاوت آماری معناداری بین میانگین مفروض و میانگین واقعی وجود ندارد (منفی بودن حد پایین و مثبت بودن حد بالا).

اما در مورد ارزیابی کلی دانشجویان درباره برنامه‌ریزی آموزشی می‌توان گفت:

با توجه به نتایج به دست آمده مقدار آزمون t تک نمونه‌ای (۲/۱-) در جدول نشان می‌دهد که با اطمینان ۹۵٪ و سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۵، تفاوت آماری معناداری بین میانگین مفروض و میانگین واقعی وجود دارد (حد پایین و بالا منفی است). ضمن آنکه بر اساس نتایج این جدول مقدار میانگین واقعی (۷۱/۴۲) از مقدار مفروض (۷۵) کمتر است. بنابراین بر اساس فرضیه تحقیق که نمره ارزیابی دانشجویان از برنامه‌ریزی آموزشی دوره حداقل ۷۵ است، رد شده و ارزیابی دانشجویان از میانگین مورد نظر کمتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده، می‌توان گفت که ارزیابی کلی دانشجویان از دوره فشرده در تابستان، پائین بوده و امکانات و شرایط دانشجویان مورد قبول آنها واقع نشده است. همان‌گونه که در تحقیقات منطقه ساندیاگو (۲۰۰۲)، زوار و همکاران (۱۳۸۶) و ایزدی و همکاران (۱۳۸۷) نیز از امکانات و خدمات ارائه شده رضایت کافی وجود نداشت. به نظر می‌رسد از دلایل عدم رضایت دانشجویان، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: مدت کوتاه دوره و فشرده بودن آن، برنامه کلاس‌ها، تعداد واحدهای داده شده برای آنها و نوع دروس که اکثراً نظری و حجم بالایی داشت.

در خصوص ارزشیابی دانشجویان از اساتید و مربیان، به دلیل عدم اختلاف بین میانگین مفروض و میانگین به دست آمده، به نظر می‌رسد رضایت در حد متوسط است. این نتیجه با نتیجه به دست آمده در تحقیق محمدی و ترک زاده (۱۳۹۰)، همخوانی دارد؛ اما با تحقیقات دیگر تشابهی ندارد. یکی از علل ارزشیابی متوسط توسط دانشجویان، به نظر می‌رسد عدم تنوع در استفاده از اساتید، به خاطر دروس تئوری و نظری و همچنین عدم کارهای عملی است که باعث عدم رضایت دانشجویان شده است.

در خصوص شرایط عمومی دوره هم نتایج به دست آمده با نتایج محمدی و ترک زاده (۱۳۹۰) مشابه است؛ اما با نتایج تحقیقات دانشگاه یواپای (۲۰۰۳)، دانشگاه مرینلند (۲۰۰۵)،

کارا و دیشلدز (۲۰۰۴) و ساهین (۲۰۰۷) متفاوت است. البته نمی‌توان نقش عواملی چون شرایط محیطی حاکم بر آن زمان را نادیده گرفت. طولانی شدن ترم دوم سال تحصیلی بنا بر دلایل متعدد، ضرورت اتمام دوره در زمان‌بندی از قبل تعیین شده و مسائل جانبی دیگر نیز به نظر می‌رسد بر میزان رضایت دانشجویان در این تحقیق تأثیرگذار بوده باشد.

در خصوص ارزیابی دانشجویان از امکانات و تجهیزات، نتایج به دست آمده با نتایج دانشگاه ساندیاگو (۲۰۰۲) و تحقیق پژوهان و همکاران و تحقیق عزتی و همکاران (۱۳۹۶) همخوانی داشت؛ اما با تحقیقات دانشگاه هاپکینز مشابه نبود که دلیل آن هم می‌تواند حجم بالای دانشجو در آن مقطع زمانی در دانشگاه باشد.

نتایج به دست آمده در خصوص میزان رضایت از ارزیابی دوره، که نشان از رضایتمندی دانشجویان دارد و ارزیابی آنها بالاتر از متوسط است، با نتایج تحقیق عزتی و همکاران همخوانی ندارد.

از نتایج به دست آمده در خصوص برنامه‌ریزی درسی هم می‌توان استفاده کرد که این نتایج با نتایج به دست آمده در تحقیقات آراسته و بنی اسدی (۱۳۹۱) همخوانی دارد، اما با نتایج دانشگاه هاپکینز متفاوت است. از علل این عدم رضایت، می‌توان به برنامه‌ریزی کلاسی متراکم و فشرده با دروس تئوری و نظری نام برد که باعث خستگی دانشجویان شده باشد.

لذا پیشنهاد می‌گردد تحقیقات دوره‌ای در این زمینه انجام گیرد و در صورت نیاز اصلاحاتی در محتوای درسی، امکانات و شرایط دانشجویان و همچنین ارتقای سطح علمی اساتید و مربیان برای افزایش رضایتمندی فراگیران در دستور کار قرار گیرد.

فهرست منابع

آراسته، حمیدرضا و بنی اسدی، احمد (۱۳۹۱). بررسی رضایتمندی تحصیلی دانشجویان اولین دوره کارشناسی ارشد آموزش محور: مطالعه موردی، دوفصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، سال اول، شماره دوم، پائیز و زمستان.

ابراهیمی، مسیح و حسامی، سید کریم (۱۳۹۴). استانداردسازی، اثربخشی آموزشی و مقایسه تطبیقی الگوهای ارزشیابی با ارائه ی الگوی جامع ارزشیابی، فصلنامه مدیریت استاندارد و کیفیت (ISC) سال پنجم- شماره ۴ - پیاپی ۱۸ زمستان.

ابطحی، سید حسین (۱۳۸۱). مدیریت منابع انسانی، کرج: مؤسسه آموزش و تحقیقات مدیریت.

ابطحی، سید حسین (۱۳۸۳). آموزش و بهسازی سرمایه‌های انسانی، انتشارات مؤسسه فرهنگی کتاب لانیز.

جزنی، نسرین (۱۳۸۰). مدیریت منابع انسانی، تهران: نشرنی.

حاجی کریمی، عباسعلی و حسن رنگریز (۱۳۷۸). مدیریت منابع انسانی، تهران: شرکت چاپ و نشر بازرگانی.

حجتی و همکاران (۱۳۹۲). ارزیابی اثربخش دوره‌های آموزش ضمن خدمت پرستاران بر اساس مدل پاتریک: مطالعه موردی، فصلنامه مدیریت پرستاری، سال دوم، دوره دوم، شماره سوم پائیز.

حیدری، مریم (۱۳۸۴). رابطه رضایت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه اصفهان. اندیشه های تازه در علوم تربیتی، ۱، صص ۸۴-۷۲.

دولان، شیمون ال و رندالاس شولر (۱۳۷۵). مدیریت امور کارکنان و منابع انسانی، ترجمه محمد علی طوسی و محمد صائبی، تهران: انتشارات مرکز مدیریت دولتی.

ربانی، رسول و ربیعی، کامران (۱۳۹۰). ارزیابی انتخاب رشته و تأثیر آن بر رضایت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۶۰، صص ۹۹-۱۲۰.

رضوی، سید یوسف (۱۳۸۲). نیازسنجی آموزش با رویکرد پودمانی، تهران: نشر پرتو واقعه.

رنگریز، حسن (۱۳۸۵). منابع انسانی در هزاره سوم، تهران: شرکت چاپ و نشر بازرگانی.

رنگریز، حسن و نازگل عظیمی (۱۳۸۴). منابع انسانی در هزاره سوم، تهران: انتشارات بازرگانی.

سعادت، اسفندیار (۱۳۷۷). مدیریت منابع انسانی، تهران: انتشارات سمت.

سیف، علی اکبر (۱۳۷۴). روان‌شناسی پرورشی، تهران: انتشارات آگاه.

طباطبایی، سید حسین و همکاران (۱۳۹۴). ارزیابی رضایتمندی دانشجویان دندان-پزشکی از وضعیت آموزش بالینی در دانشکده دندانپزشکی شهید صدوقی یزد در سال ۱۳۹۴، فصلنامه تحقیقات دندان‌پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد، دوره ۴، شماره ۲، تابستان.

عباس زادگان، سید محمد و ترک‌زاده، جعفر (۱۳۸۱). نیازسنجی آموزش در سازمان‌ها، تهران: شرکت سهامی انتشار.

عسکریان، مصطفی (۱۳۷۰). مدیریت نیروی انسانی، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت معلم.

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۷۶). درآمدی بر برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، تهران: مؤسسه انتشاراتی سرآمد کاوش.

محمدی، مهدی و ترک‌زاده، جعفر (۱۳۹۰). مقایسه رضایت دانشجویان از کیفیت برنامه درسی و عملکرد استادان و کارکنان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، مجله علمی پژوهشی پژوهش‌های برنامه درسی، دوره اول، شماره اول بهار و تابستان.

ملکی حسن و محمدی مهر، مژگان (۱۳۸۸). فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی، مجله دانشکده پیراپزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، سال چهارم، شماره دو تابستان و

پائیز.

ملکی، حسن (۱۳۷۹). *مبانی برنامه ریزی آموزشی متوسطه*، تهران: انتشارات سمت.

میرسپاسی، ناصر (۱۳۸۲). *مدیریت استراتژیک منابع انسانی و روابط کار*، انتشارات میر.

همه‌رادی، مجید، اباصلت خراسانی و فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت شرکت ملی گاز ایران بر اساس سه الگوی پاتریک، فیلیپس و سیپ، *فصلنامه علمی- پژوهشی مدیریت منابع انسانی در صنعت نفت*، سال ششم/ شماره ۱۹، بهار.

منابع انگلیسی

- Griffiths, K, & Wiilliams, R.A (1998), *A learning Approach to Chang*, Gower.
- Dessler, G (2005). *Human Resource Management*, Prentice Hall of India, 10 Th. Ed.
- Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff. *Development programme*, Higher Education, 42: 143- 169.
- Russell, C. (2009). A systemic framework for managing e-learning adoption in campus universities: Individual strategies in context. *ALT-J, Research in Learning Technology*, 17(1), 3-19.