

ارزشیابی اثربخشی آموزش‌های بهبود مدیریت و شناسایی عوامل بازدارنده آن

فرج اله رهنورد¹، علی شیرین^{2*}

1- دانشیار، گروه مدیریت دولتی، موسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی، تهران، ایران

2- دانشجوی دکتری، دانشکده مدیریت و اقتصاد، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

پذیرش: 1393/5/7

دریافت: 1392/10/22

چکیده

ارزشیابی آموزشی درجه ارزش‌آفرینی برای ذینفعان را آشکار می‌سازد. نتایج ارزشیابی می‌تواند در بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی نیز مؤثر باشد و از هدر رفتن تلاش‌های آموزشی جلوگیری کند. در این پژوهش با استفاده از مدل کرک پاتریک (1994)، اثربخشی دوره‌های آموزشی بهبود مدیریت در سطح رفتار/کاربردی به روش توصیفی و شبه‌آزمایشی بررسی شده است. باید در نظر داشت که این پژوهش از نظر افق زمانی یک پژوهش طولی محسوب می‌شود. پیش‌آزمون پژوهش نیز دو هفته قبل از برگزاری دوره برای سنجش تغییر رفتار ناشی از یادگیری مبتنی بر تجربه بکار گرفته شد. پس‌آزمون شامل سنجش تغییرات رفتاری فراگیران در دو مقطع زمانی است:

1- دو هفته بعد از اتمام دوره؛

2- یک الی دو ماه بعد از اتمام دوره.

نتایج ارزشیابی روند تغییرات نشانگر آن است که تغییر رفتار شغلی ناشی از گذراندن دوره آموزشی هرچند بعد از دو هفته مشاهده می‌شود، اما این امر پایدار نبوده و بعد از گذشت یک ماه سیر نزولی پیدا کرده است. به سخن دیگر، یادگیری فراگیران در این دوره‌ها به تغییر رفتار شغلی آنان منجر نمی‌شود. بررسی علل این ناکامی نشانگر آن است که یازده عامل بازدارنده اثربخشی آموزش‌های بهبود مدیریت را تقلیل و یا خنثی



می‌کنند. یافته‌های این پژوهش گویای آن است که نظام آموزش بهبود مدیریت در ایران نیاز به بازنگری اساسی دارد. این بازنگری در درجه اول مستلزم انتخاب مدل نظری مناسب و در مرحله بعد طراحی مبتنی بر نیازسنجی آموزشی در سطوح شغلی، سازمانی و فرآسازمانی است.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی آموزشی، سطح واکنشی، سطح یادگیری، سطح رفتاری و سطح نتایج.

1- مقدمه

به طور کلی وظیفه استراتژیک مدیریت منابع انسانی آن است که منابع انسانی کافی با مهارت‌های مناسب برای انجام وظایف تأمین کند. بنابراین بهبود منابع انسانی جزء تفکیک‌ناپذیر مدیریت منابع انسانی است که باید در قالب برنامه مدون صورت گیرد. دولت‌ها می‌توانند آموزش و بهبود را با دیگر فعالیت‌های خود یکپارچه و آن را به عنوان ابزاری برای حمایت از برنامه‌ها و اهداف دولت بکار ببرند. البته باید با ارزشیابی فراگیر، به طور منظم شایستگی و ارزش یک برنامه آموزشی را قبل، حین و بعد از اجرا نشان داد [1، ص 181]. در ایران بخشی از برنامه‌های آموزشی مدیران دولت با عنوان «آموزش‌های بهبود مدیریت» با ساختار پودمانی در سال 1383 طراحی و در قالب بخشنامه‌ای برای اجرا به همه دستگاه‌های اجرایی کشور ابلاغ شد. هرچند ارزشیابی در سطح واکنشی و یادگیری در برنامه‌های آموزشی بهبود مدیریت رعایت می‌شود، اما اثربخشی این برنامه‌های آموزشی در سطوح رفتاری و نتایج کمتر مورد توجه قرار گرفته است. اهداف رفتاری کاربرد واقعی دانش و مهارت را در یک شغل منعکس می‌کنند. این اهداف بسیار کلیدی هستند، زیرا اگر به دنبال گذراندن یک دوره آموزشی، تغییر در عملکرد شاغل اتفاق نیفتد، تغییر در عملکرد سازمانی که در سطح چهارم ارزشیابی (نتایج) مد نظر است، اتفاق نمی‌افتد [2، ص 3، 1]. از این رو مقاله حاضر ناظر بر ارزشیابی در سطح رفتار/کاربردی فراگیران است تا اثربخشی دوره‌های بهبود مدیریت سنجش شود.

2- تعریف ارزشیابی

تعاریف بیشماری از ارزشیابی در چند دهه گذشته ارائه شده است. یکی از تعاریف اخیر که به طور گسترده استفاده می‌شود، توسط مایکل اسکریون ارائه است [4، 139]. براساس این تعریف

ارزشیابی فرآیند تعیین شایستگی یا ارزش چیزی و یا محصول آن فرآیند است. با توجه به نظر استرن [5] ارزشیابی عبارت است از هر فعالیتی که در فرآیند برنامه‌ریزی دست اندرکاران را قادر می‌سازد تا یاد گرفته و در خصوص پیش‌فرض‌های آغازین، فرآیندهای اجرایی و پیامدهای ابتکارات نوآورانه خود قضاوت کنند. پاتون با تمرکز بر ارزشیابی برنامه به تعریف ارزشیابی پرداخته و معتقد است که ارزشیابی برنامه عبارت است از جمع‌آوری منظم اطلاعات در مورد فعالیت‌ها، ویژگی‌ها و نتایج برنامه‌ها تا بتوان در خصوص سودمندی برنامه قضاوت کرد؛ اثربخشی برنامه را بهبود بخشید و یا تصمیم‌گیری درباره برنامه‌ریزی آینده را تسهیل کرد [6].

سرانجام، پرس کیل و تورس [7، صص 1 و 2] با تمرکز بر فعالیت‌های ارزشیابی - که با هدف تغییر و یادگیری سازمانی انجام می‌شود - ارزشیابی را فرآیند مستمری می‌دانند که برای بررسی و شناخت مسائل کلیدی سازمان انجام می‌شود. آنها ارزشیابی را رویکرد یادگیری به حساب می‌آورند که با عملیات کاری سازمان آمیخته شده است و در نتیجه به درگیر شدن اعضای سازمان در فرآیند ارزشیابی، استفاده از منطق ارزشیابی برای اکتشاف مسائل کلیدی، رشد حرفه‌ای و شخصی افراد درون سازمان کمک می‌کند.

باید در نظر داشت اگرچه تعاریف ذکر شده با دیدگاه متفاوتی ارائه شده‌اند، اما وجوه مشترکی در میان آنها دیده می‌شود. نخست، ارزشیابی به عنوان فرآیند منظم مدنظر قرار گرفته است. دوم، ارزشیابی شامل گردآوری داده‌ها راجع به پرسش‌ها یا مسائل اجتماعی در کل و سازمان به طور خاص است. سوم، ارزشیابی به عنوان فرآیندی برای ارتقای دانش و تصمیم‌گیری در نظر گرفته می‌شود. سرانجام، انگاره کاربرد ارزشیابی در تعاریف هم به صورت ضمنی و هم صریح مطرح شده است.

3- مدل‌های ارزشیابی آموزش

برای سنجش اثربخشی برنامه‌های آموزشی، مدل‌هایی وجود دارند [8] که ضمن داشتن مقطع مشترک، از برخی جهات باهم متفاوت هستند؛ به عنوان مثال مدل کرک پاتریک [9، صص 33] بر سطوح چهارگانه در ارزشیابی تأکید می‌کند. مدل‌های ارزشیابی آموزشی به اختصار در جدول 1 ارائه شده است.



جدول 1 مدل‌های عمده در ارزشیابی برنامه‌های آموزشی [9، ص 34؛ 10، ص 35؛ 11؛ 12؛ 13؛ 14؛ 15]

| ردیف | مدل ارزشیابی | زمینه‌های تمرکز | نقاط قوت |
|------|---|---|---|
| 1 | مدل کرک پاتریک (1994) | چهار سطح ارزشیابی: (1) واکنشی؛ (2) یادگیری؛ (3) رفتاری؛ و (4) نتایج | تمرکز بر تغییر رفتار فراگیران آموزشی |
| 2 | مدل سیرو ¹ (کوپر، 1994) | عناصر اصلی این مدل عبارتند از: (1) زمینه؛ (2) درونداد؛ (3) واکنش؛ (4) پرونداد | تأکید بر ارزشیابی زمینه و درونداد |
| 3 | مدل تنانت و همکاران (2002) | تلفیق مدل کرک پاتریک و مدل سیرو | تمرکز بر ارزشیابی فوری، میانه و نهایی |
| 4 | مدل همبلین (1974) | پنج سطح ارزشیابی: (1) واکنشی؛ (2) یادگیری؛ (3) رفتاری؛ (4) نتایج؛ و (5) ارزش نهایی (پیامدهای اقتصادی) | تأکید بر سلسله مراتبی بودن ارزشیابی |
| 5 | مدل سوانسون و اسملیزر (1978) | سنجش در سطوح: (1) رضایت؛ (2) یادگیری؛ و (3) عملکرد | تأکید بر ابزارهای سنجش اثربخشی آموزشی |
| 6 | مدل آی پی او ² (بوشنل، 1990) | ارزشیابی: (1) پروندادها (نتایج کوتاه‌مدت)؛ (2) پیامدها (نتایج بلندمدت) | بازخور ارزشیابی به فرآیند و درونداد |
| 7 | مدل کافمن و همکاران (1994) | گسترش مدل چهار سطحی پاتریک (1994) از طریق افزودن سطح پنجم (پیامدهای اجتماعی) | لحاظ کردن آثار آموزش بر مشتریان و جامعه |
| 8 | مدل سیپ ³ (ستافل بیم، 1983) | ارزشیابی: (1) بافت/زمینه؛ (2) درونداد؛ (3) فرآیند؛ و (4) محصول/پرونداد | رویکرد سیستمی |

1. Context, Input, Reaction, Output (CIRO)

2. Input, Process, Output (IPO)

3. Context, Input, Process, Product (CIPP)



همان‌طور که در جدول 1 دیده می‌شود، مدل کرک پاتریک (1994)، یکی از مدل‌هایی است که به طور گسترده مورد پذیرش واقع شده است. از این مدل می‌توان برای ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی استفاده کرد. این مدل به نوعی بر سنجش تغییرات در سطح مهارت فراگیران آموزشی تأکید دارد.

4- سطوح ارزشیابی

کرک پاتریک در دهه 1950 مدل چهار سطحی (واکنشی، یادگیری، رفتاری، و نتایج) ارزشیابی آموزشی را طراحی کرد. نقطه قوت اصلی مدل پاتریک تمرکز بر تغییر در رفتار فراگیر آموزشی است [16]. در این مدل چهار سطح به شرح زیر وجود دارد: (1 واکنشی؛ (2 یادگیری؛ (3 رفتاری؛ (4 نتایج. باید در نظر داشت که در مسیر تکاملی این مدل، بعضی از سازمان‌ها سطح پنجم بازگشت سرمایه را نیز به آن اضافه کرده‌اند.

4-1- سطح واکنشی

سطح اول یا داده‌های واکنشی شرکت‌کنندگان، به سنجش رضایت فراگیران از آموزش می‌پردازد. نتایج ارزشیابی این سطح بازخور لازم را برای آموزش‌دهنده فراهم می‌سازد تا با تعدیل‌های لازم بهتر به نیازهای شرکت‌کنندگان واکنش نشان دهد. چنین سطحی از ارزشیابی به نفع فراگیران نیز است، زیرا به آنها اجازه می‌دهد تا درباره آنچه آنها یاد می‌گیرند و چگونگی کاربرد آن در مشاغل خود فکر کنند [9، ص 40].

4-2- سطح یادگیری

سطح دوم حدود یادگیری را سنجش قرار می‌کند. سنجش تغییر در دانش، مهارت، یا بینش را نشان می‌دهد چه چیزهایی را فراگیران جذب کرده و آیا آنها می‌دانند آنچه را که یاد گرفته‌اند، چگونه به اجرا بگذارند.



4-3- سطح رفتاری

در سطح سوم ارزشیابی، این موضوع سنجش می‌شود که آیا دانش و مهارت‌های دوره آموزشی به اجرا گذاشته شده‌اند؟ از آن جایی که این سنجش بر تغییر در رفتار شغلی متمرکز است، از این رو سنجش آن به دلایلی بسیار مشکل است. نخست آنکه فراگیران تا زمانی که فرصت نداشته باشند، قادر به اجرای رفتار جدید نیستند. زمان بروز رفتار جدید نیز مشکل است. حتی اگر فرصتی در کار باشد، فراگیر ممکن است در اولین فرصت رفتار مورد نظر را از خود نشان ندهد. بنابراین عامل زمان برای سنجش تغییر در رفتار یک مسئله است. حتی ممکن است وضعیت بسیار پیچیده باشد؛ یعنی فراگیر رفتار جدید را در شغل خود اعمال کرده، اما مافوق او اجازه نداده است تا چنین رفتاری ادامه پیدا کند. به خاطر ماهیت ارزشیابی در سطح سوم، مقیاس‌ها ممکن است با در نظر گرفتن عوامل بازدارنده و جلوبرنده تدوین شوند [17، ص 42].

4-4- سطح نتایج

سطح چهارم تعیین می‌کند که آیا مزایای آموزش در برابر هزینه‌های آموزش ارزشمند هستند.

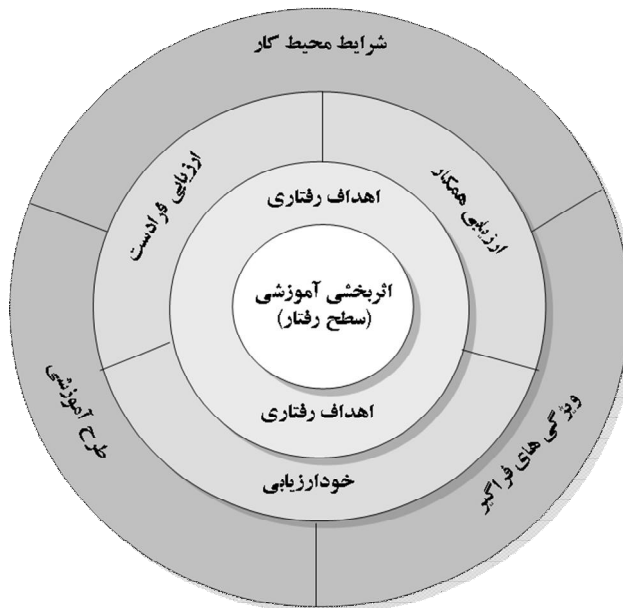
4-5- سطح بازگشت سرمایه

شاید مهم‌ترین دلیل افزودن سطح پنجم به ارزشیابی، پاسخ به این نگرانی مدیریت است که آیا آموزش ارزش افزوده‌ای را در سازمان ایجاد کرده است [18، ص 24].

5- مدل مفهومی پژوهش

از آن جایی که این پژوهش در نظر دارد، اثربخشی دوره‌های بهبود مدیریت در بخش دولتی ایران را در سطح رفتار ارزشیابی کند، بنابراین مدل مفهومی پژوهش تنها ناظر بر سطح سوم (رفتاری) از مدل کرک پاتریک است که در نمودار زیر منعکس شده است. براساس این مدل ضروری است تا اهداف رفتاری آموزش‌های بهبود مدیریت با رویکرد 360 درجه‌ای ارزشیابی شود. نیازی به گفتن نیست که اثربخشی دوره‌های آموزشی بهبود مدیریت از عواملی مانند

شرایط محیطی، ویژگی‌های فراگیران و ساختار آموزشی تأثیر می‌پذیرد. این عوامل ممکن است در مسیر تحقق اهداف رفتاری در نقش بازدارنده یا جلوبرنده ظاهر شوند.



شکل 1 نمودار مدل مفهومی پژوهش

6- اهداف و پرسش‌های پژوهش

هدف این پژوهش شناخت اثربخشی دوره‌های آموزشی بهبود مدیریت در سطح رفتاری/کاربردی است، از این رو با امعان نظر به مدل مفهومی پژوهش، پرسش‌های این پژوهش به شرح زیر قابل ارائه است:

1. آیا نظام آموزش بهبود مدیریت باعث تغییر رفتار شغلی فراگیر در محیط واقعی کار

می‌شود؟

2. عوامل بازدارنده اثربخشی نظام آموزش بهبود مدیریت کدامند؟

3. اهمیت رتبه‌ای هریک از عوامل بازدارنده چگونه است؟



7- روش پژوهش

این پژوهش، یک پژوهش توصیفی و شبه آزمایشی است که سعی دارد با رویکرد 360 درجه‌ای دوره‌های آموزشی را ارزشیابی کند. به سخن دیگر، تغییرات رفتاری فراگیران پودمان‌های آموزشی در سطح شغلی مورد مطالعه قرار گرفته است. باید در نظر داشت که این ارزشیابی در سه مقطع زمانی صورت گرفته است. بنابراین پژوهش حاضر از نظر افق زمانی یک پژوهش طولی محسوب می‌شود. پیش‌آزمون دو هفته قبل از برگزاری دوره برای سنجش تغییر رفتار ناشی از یادگیری مبتنی بر تجربه بکار گرفته شده است. پس‌آزمون نیز شامل سنجش تغییرات رفتاری فراگیران در سه مقطع زمانی است که (1) دو هفته بعد از اتمام دوره و (2) یک الی دو ماه بعد از اتمام دوره مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. دلیل سنجش تغییرات رفتاری در طول زمان چند ماهه از این پیش‌فرض ناشی می‌شود که به گفته کرک پاتریک (1994) فراگیران باید فرصتی برای تغییر رفتار خود در سازمان به دست آورند.

برای سنجش اثربخشی آموزشی، جامعه آماری این پژوهش شامل تمام پودمان‌های آموزشی بهبود مدیریت در دستگاه‌های اجرایی استان تهران است که به دوره‌های توجیهی آغاز انتصاب، الزامی، اختیاری و آموزش شغلی مشترک اداری تقسیم می‌شوند. با توجه به ویژگی مشترک پودمان‌های آموزشی به جای نمونه‌گیری تصادفی از روش انتخاب بهترین نماینده در هر گروه استفاده شده است. عناوین پودمان‌های آموزشی منتخب عبارتند از:

- 1) وظایف و نقش‌های سرپرستی؛
- 2) برنامه‌ریزی در دستگاه‌های دولتی؛
- 3) مدیریت منابع انسانی؛
- 4) مدیریت و رفتار سازمانی در سازمان‌های عمومی؛
- 5) حساسی دولتی و (6) خلاقیت و حل مسئله.

باید در نظر داشت که واحد تحلیل در این پژوهش فرد است، زیرا تغییرات رفتاری در سطح فردی مطالعه می‌شود. لازم به توضیح است که شاخص‌های انتخابی برای ارزشیابی هر پودمان آموزشی بر مبنای اهداف رفتاری آن با مراجعه به نظر مدرسان هر یک از پودمان‌ها احصا و



با تنظیم پرسشنامه محقق و توزیع آن در بین فراگیران و همچنین افراد پیرامونی آنان (فراستان، زیردستان و همکاران)، میزان تغییر رفتار شغلی فراگیران سنجش شده است.

برای شناسایی عوامل بازدارنده اثربخشی آموزش‌های بهبود مدیریت، جامعه آماری شامل اعضای هیأت علمی، مدیران و کارشناسان دفاتر آموزش و پژوهش استانداری و رابطان آموزشی دستگاه‌های اجرایی در سطح کشور بودند که صلاحیت اظهار نظر در خصوص ناکارآمدی آموزش‌های بهبود مدیریت را داشتند. نمونه آماری شامل 10 نفر از مدرسان دوره‌های آموزشی بهبود مدیریت، 5 نفر از رابطان و 5 نفر از مدیران و کارشناسان دفاتر آموزشی و پژوهشی از 31 استان کشور بودند (620 نفر) بودند که تنها 239 پرسشنامه جمع‌آوری و مبنای تحلیل قرار گرفت.

برای تأمین روایی این پرسشنامه، از مقیاس‌های مرتبط با اهداف رفتاری هر یک از پودمان‌های آموزشی استفاده شد، به این معنا که با کمک گرفتن از مدرسان هر یک پودمان‌های آموزشی، مقیاس‌های مرتبط با اهداف رفتاری شناسایی و در مرحله تنظیم پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت. برای سنجش اعتبار پرسشنامه در این پژوهش از آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار محاسبه شده برای هریک از پودمان‌ها نشانگر اعتبار به نسبت بالای پرسشنامه‌های طراحی شده است.

8- یافته‌های پژوهش

اثربخشی به مفهوم تحقق اهداف رفتاری در دوره‌های آموزشی بهبود مدیریت، یکی از شاخص‌های اصلی برای ارزشیابی این قبیل دوره‌هاست. آمارهای توصیفی پودمان‌های آموزشی در جدول 3 منعکس شده است. همان‌طور که در جدول 2 مشاهده می‌شود، میانگین پودمان‌های آموزشی بعد از اتمام دوره در مقایسه با قبل از دوره بهبود نسبی پیدا کرده است، اما با گذشت یک ماه اثر آموزشی کاهش پیدا کرده است. تنها استثنا مربوط به پودمان حسابرسی است.



جدول 2 اعتبار پرسشنامه‌های ارزشیابی و شناسایی عوامل بازدارنده

| ردیف | نام پودمان | آلفای کرونباخ |
|------|-------------------------|---------------|
| 1 | حسابرسی دولتی | 0/962 |
| 2 | مدیریت منابع انسانی | 0/967 |
| 3 | رفتار سازمانی | 0/968 |
| 4 | برنامه‌ریزی | 0/928 |
| 5 | وظایف و نقش‌های سرپرستی | 0/918 |
| 6 | خلاقیت | 0/943 |
| 7 | عوامل بازدارنده درونزا | 0/970 |
| 8 | عوامل بازدارنده برونزا | 0/947 |

جدول 3 آمارهای توصیفی آثار پودمان‌های آموزشی در سطح رفتار شغلی

| انحراف استاندارد | میانگین | پیشینه | کمینه | تعداد | مراحل زمانی | پودمان |
|------------------|---------|--------|-------|-------|------------------|----------------------|
| 1/30 | 7/45 | 9/00 | 3/08 | 33 | قبل از دوره | مدیریت رفتار سازمانی |
| 1/38 | 7/46 | 9/00 | 1/77 | 33 | دو هفته بعد | |
| 2/61 | 7/21 | 9/00 | 1/08 | 33 | حداقل یک ماه بعد | |
| 1/94 | 6/70 | 9/00 | 2/88 | 30 | قبل از دوره | برنامه‌ریزی |
| 2/12 | 6/81 | 9/00 | 1/75 | 30 | دو هفته بعد | |
| 2/59 | 5/88 | 9/00 | 0/00 | 30 | حداقل یک ماه بعد | |
| 1/72 | 3/12 | 7/32 | 1/23 | 36 | قبل از دوره | حسابرسی |
| 1/42 | 5/63 | 7/64 | 1/36 | 36 | دو هفته بعد | |
| 1/38 | 6/06 | 8/73 | 2/21 | 36 | حداقل یک ماه بعد | |
| 1/24 | 7/20 | 8/71 | 4/21 | 21 | قبل از دوره | خلاقیت |
| 1/38 | 7/39 | 9/00 | 3/36 | 21 | دو هفته بعد | |
| 1/28 | 7/07 | 8/71 | 3/36 | 21 | حداقل یک ماه بعد | |
| 1/03 | 7/11 | 8/44 | 4/13 | 42 | قبل از دوره | سرپرستی |
| 0/80 | 7/27 | 8/56 | 5/56 | 42 | دو هفته بعد | |
| 0/93 | 7/24 | 8/44 | 4/81 | 42 | حداقل یک ماه بعد | |
| 1/51 | 7/19 | 9/00 | 0/86 | 36 | قبل از دوره | مدیریت منابع انسانی |
| 1/63 | 7/31 | 9/00 | 2/64 | 36 | دو هفته بعد | |
| 1/54 | 7/09 | 8/57 | 2/57 | 36 | حداقل یک ماه بعد | |
| 2/14 | 6/41 | 9/00 | 0/86 | 198 | قبل از دوره | کل |
| 1/60 | 6/95 | 9/00 | 1/35 | 198 | دو هفته بعد | |
| 1/68 | 6/77 | 9/00 | 0/00 | 198 | حداقل یک ماه بعد | |

9- آمارهای استنباطی

با توجه به اینکه پژوهش حاضر ناظر بر ارزشیابی اثربخشی پودمان‌های آموزشی و شناسایی عوامل مؤثر بر آن است، از این رو متناسب با پرسش‌های پژوهش، آزمون‌های آماری به شرح زیر بکار رفته است:

پرسش اول: آیا نظام آموزش بهبود مدیریت باعث تغییر رفتار شغلی فراگیر در محیط واقعی کار می‌شود؟ اگر برگزاری دوره آموزشی را یک تیمار به حساب بیاوریم، اثربخشی این تیمار زمانی به اثبات می‌رسد که تغییرات رفتاری ایجاد شده بعد از برگزاری دوره آموزشی نسبت به قبل از برگزاری دوره آموزشی معنادار باشد. از این رو برای پاسخ به پرسش اول، از توزیع t زوجی استفاده شد و نتایج تحلیل در جدول 4 منعکس گردید.

$$\begin{cases} H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 \\ H_a: \text{not all } \mu_i \text{ are equal } (i = 1, 2, 3) \end{cases}$$

جدول 4 آمارهای استنباطی اثربخشی دوره آموزشی بهبود مدیریت

| نام دوره آموزشی | زمان مقایسه | اختلاف میانگین | انحراف استاندارد | مقدار t | درجه آزادی | سطح معناداری |
|---------------------|--|----------------|------------------|-----------|------------|--------------|
| برنامه‌ریزی | قبل از شروع دوره - دو هفته بعد از اتمام دوره | -0/1167 | 1/93 | -0/330 | 29 | 0/744 |
| | دو هفته بعد از اتمام دوره - یک ماه بعد از اتمام دوره | 0/9296 | 1/74 | 2/915 | 29 | 0/007 |
| رفتار سازمانی | قبل از شروع دوره - دو هفته بعد از اتمام دوره | 0/0106 | 1/20 | 0/050 | 32 | 0/960 |
| | دو هفته بعد از اتمام دوره - یک ماه بعد از اتمام دوره | 0/2486 | 1/60 | 0/890 | 32 | 0/380 |
| حسابرسی | قبل از شروع دوره - دو هفته بعد از اتمام دوره | -2/5129 | 1/79 | -8/393 | 35 | 0/000 |
| | دو هفته بعد از اتمام دوره - یک ماه بعد از اتمام دوره | -0/4294 | 1/60 | -1/601 | 35 | 0/118 |
| مدیریت منابع انسانی | قبل از شروع دوره - دو هفته بعد از اتمام دوره | -1/165 | 1/74 | -0/400 | 35 | 0/692 |
| | دو هفته بعد از اتمام دوره - یک ماه بعد از اتمام دوره | 0/2208 | 0/717 | 1/847 | 35 | 0/073 |
| سرپرستی | قبل از شروع دوره - دو هفته بعد از اتمام دوره | -0/1609 | 1/07 | -0/966 | 41 | 0/340 |
| | دو هفته بعد از اتمام دوره - یک ماه بعد از اتمام دوره | 0/0372 | 0/702 | 0/343 | 41 | 0/733 |
| اخلاقیت | قبل از شروع دوره - دو هفته بعد از اتمام دوره | -0/1933 | 1/20 | -0/734 | 20 | 0/471 |
| | دو هفته بعد از اتمام دوره - یک ماه بعد از اتمام دوره | 0/3197 | 0/6587 | 2/224 | 20 | 0/038 |
| کل | قبل از شروع دوره - دو هفته بعد از اتمام دوره | -0/584 | 1/778 | -4/341 | 197 | 0/000 |
| | دو هفته بعد از اتمام دوره - یک ماه بعد از اتمام دوره | 0/186 | 1/314 | 1/993 | 197 | 0/048 |



همان طور که جدول 4 نشان می‌دهد، در رابطه با «پودمان آموزشی برنامه‌ریزی»، تغییرات رفتاری ایجاد شده بعد از گذشت یک هفته از اتمام دوره نسبت به قبل از شروع دوره معنادار نیست؛ به عبارت دیگر، در فاصله اطمینان 95 درصد اختلاف میانگین رفتار شغلی در دو مقطع زمانی پیشگفته قابل توجه نیست. از این رو باید گفت «دوره آموزشی برنامه‌ریزی» اثربخش نیست. بعلاوه مقایسه میانگین رفتار شغلی در دو مقطع یک هفته بعد از اتمام دوره و یک ماه بعد از اتمام دوره نشانگر آن است که سطح معناداری مشاهده شده کوچک‌تر از 0/05 است. بنابراین باید گفت در فاصله اطمینان 95 درصد اختلاف میانگین مشاهده شده معنادار است. از آن جایی که میانگین تسلط شغلی فراگیر یک ماه بعد از اتمام دوره نسبت به میانگین تسلط شغلی فراگیر دو هفته بعد از اتمام دوره کمتر است، می‌توان نتیجه گرفت که اثر کوتاه‌مدت دوره آموزشی به سرعت در حال محو شدن است. به سخن دیگر، پایداری اثر آموزش در تغییر رفتار شغلی بسیار کوتاه‌مدت است. شاید یک دلیل برای چنین پدیده‌ای، وجود عوامل بازدارنده در محیط‌های کاری است که امکان پیاده‌سازی آموزه‌های مبتنی بر دوره‌های بهبود مدیریت را خنثی می‌کنند.

مقایسه میانگین تغییر در رفتار شغلی ناشی از گذراندن دوره آموزشی مدیریت رفتار سازمانی نیز نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین مراحل اول و دوم وجود دارد. از این رو می‌توان گفت که دوره آموزشی رفتار سازمانی اثربخش بوده است، اما بین مراحل دوم و سوم تفاوت معناداری وجود ندارد. مقایسه میانگین تغییر در رفتار شغلی ناشی از گذراندن دوره آموزشی مدیریت منابع انسانی نیز نشانگر نبود تفاوت معنادار بین مراحل مورد مقایسه است که در مجموع می‌توان گفت تغییر رفتاری حاصل معنادار نیست.

براساس جدول 4 تغییر در رفتار شغلی ناشی از طی دوره آموزشی حسابرسی نشانگر معنادار بودن تغییرات شغلی بعد از دو هفته است که با گذشت یک ماه، تغییرات رفتاری با وضعیت قبل از شروع دوره تفاوت معناداری پیدا نکرده است. این امر نشانگر اثر کوتاه‌مدت دوره آموزشی است، اما به دلیل عوامل بازدارنده این قبیل تغییرات شغلی پایدار نمانده و رفتار فرد به وضعیت قبل برگشت می‌کند. در مجموع می‌توان گفت که پودمان‌های آموزشی هر چند اثر کوتاه‌مدت در رفتار شغلی فراگیران داشته، اما با گذشت یک ماه تقریباً این اثر کاهش پیدا می‌کند. بنابراین عوامل بازدارنده‌ای در کار هستند که اثربخشی دوره‌های بهبود مدیریت را در سطح رفتاری خنثی می‌کنند.

پرسش دوم: عوامل بازدارنده اثربخشی نظام آموزش بهبود مدیریت کدامند؟



برای شناسایی عوامل بازدارنده بر مبنای تحلیل عاملی اکتشافی، نخست لازم است دو شرط کفایت نمونه و معنادار بودن ماتریس داده‌ها بررسی شود [19، ص 68].

همان طور که در جدول 5 مشاهده می‌شود، مقادیر KMO برای عوامل درونزا و برونزا بزرگ‌تر از 0/9 است که به گفته کیسر و سرنی [20، ص 97] در سطح عالی می‌باشد. آزمون کرویت بارتلت (1950) نیز نشان می‌دهد که سطح معناداری کوچک‌تر از 0/05 است؛ یعنی همانی بودن ماتریس داده‌ها (فرضیه صفر) رد می‌شود. بنابراین متغیرها از همبستگی لازم برای سوار شدن بر عامل‌های مشترک برخوردار هستند.

جدول 5 بررسی مناسبت و کفایت تحلیل عاملی

| | | | |
|--------------|--------------|--------------------|--------------------|
| عوامل برونزا | عوامل درونزا | | |
| 0/929 | 0/928 | KMO | کفایت نمونه |
| 4205/920 | 7020/536 | مقدار تقریبی خی دو | آزمون کرویت بارتلت |
| 378 | 1225 | درجه آزادی | |
| 0/000 | 0/000 | سطح معناداری | |

عوامل بازدارنده استقرار اثربخش دوره‌های بهبود مدیریت به دو گروه عمده عوامل درونزا و عوامل برونزا قابل تفکیک هستند که در ذیل هر گروه به طور جداگانه تحلیل می‌شوند:

• عوامل بازدارنده درونزا

عوامل بازدارنده درونزا، عواملی هستند که به دلیل طراحی و اجرای نامناسب نظام آموزش بهبود مدیریت اثربخشی آن را از نظر تغییر رفتار فراگیران کاهش می‌دهند. با استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس تقریباً تمام 50 متغیرهای پژوهش بر 7 عامل سوار شدند. این عوامل در کل 63/23 درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند که نشانگر مطلوبیت نسبی مدل احصا شده در تبیین عوامل بازدارنده داخلی برای استقرار اثربخش دوره‌های آموزشی بهبود مدیریت در ایران است. اولین عامل (ناکارآمدی مدرسان آموزشی) با میزان واریانس 15/56 در اولویت قرار داشته و عامل (طراحی نامناسب دوره‌های آموزشی) با واریانس 14/02 در جایگاه دوم، «فقدان همترازی و نظارت کارآمد» با واریانس 8/96 در رتبه



سوم، عامل چهارم (محدودیت‌های فراگیران) حدود 7/22 واریانس متغیر وابسته را تبیین، عامل پنجم (شخصیت و گرایش منفی فراگیران) دارای واریانس 6/94، عامل «نارسایی در محتوای آموزشی» با واریانس 6/25 در جایگاه ششم و عامل هفتم (ضعف در مدیریت آموزشی) با واریانس 4/24 در جایگاه آخر قرار دارد. همان طور که در جدول 6 دیده می‌شود، محاسبه آلفای کرونباخ برای هریک از عوامل، گویای اعتبار بالای عوامل احصا شده است.

جدول 6 ماتریس عوامل داخلی بازدارنده بعد از چرخش

| عوامل | | | | | | | متغیرهای عوامل |
|-------|---|---|---|---|---|------|--|
| 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| | | | | | | | عامل اول: مدرسان آموزشی ناکارآمد |
| | | | | | | 0/83 | ضعف در مهارت‌های گفتاری مدرسان |
| | | | | | | 0/82 | آمادگی پایین مدرسان برای انتقال آموزش‌های مهارتی |
| | | | | | | 0/81 | سطح پایین اشتیاق مدرسان برای انتقال دانش |
| | | | | | | 0/78 | اعتبار علمی پایین برخی از مدرسان در نزد فراگیران |
| | | | | | | 0/78 | مهارت پایین مدرسان برای انتقال دانش |
| | | | | | | 0/76 | آشنایی نداشتن مدرسان با اصول آموزش بزرگسالان |
| | | | | | | 0/71 | رابطه‌مداری در انتخاب مدرسان آموزشی |
| | | | | | | 0/70 | کم‌توجهی مدرسان به عنوان‌های مصوب آموزشی |
| | | | | | | 0/58 | عدم طراحی دوره‌ها بر مبنای نظریه آموزش بزرگسالان |
| | | | | | | 0/57 | تناسب نداشتن رشته تحصیلی مدرس با موضوع آموزش |
| | | | | | | 0/47 | کمبود فناوری برای ارائه آموزش اثربخش |
| | | | | | | | عامل دوم: طراحی نامناسب دوره آموزشی |
| | | | | | | 0/74 | فقدان بانک اطلاعات جامع آموزشی برای نظارت |
| | | | | | | 0/73 | فقدان سازوکارهای ارزیابی میزان یادگیری فراگیران |
| | | | | | | 0/71 | کم‌توجهی به روش‌های نوین آموزشی |
| | | | | | | 0/70 | تعریف نشدن پودمان‌های آموزشی به هم پیوسته و جهت‌دار |
| | | | | | | 0/69 | عدم ابتدای نظام آموزش مدیران بر مدل نظری مناسب |
| | | | | | | 0/67 | فقدان سازوکار نظارتی مناسب در نظام آموزشی |
| | | | | | | 0/59 | گسستگی بین پودمان‌های اختیاری با نیازهای آموزشی |
| | | | | | | 0/55 | عدم طراحی نظام آموزشی با هدف تربیت مدیران |
| | | | | | | 0/55 | کم‌توجهی به آموزش مدرسان برای ارتقای کیفیت |
| | | | | | | 0/45 | نادیده گرفتن آموزش‌های فرآسازمانی |
| | | | | | | 0/45 | آمیختن نقش‌های آموزش گیرنده، آموزش دهنده و خط‌مشی گذار |
| | | | | | | 0/43 | انگیزه بیشتر فراگیران برای پر کردن ساعت‌های آموزشی سالیانه |

ادامه جدول 6

| | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|---|
| | | | | | | | عامل سوم: فقدان همترازی و نظارت کارآمد |
| | | | | 0/66 | | | فقدان سازوکار مناسب ارزشیابی در نظام آموزشی |
| | | | | 0/63 | | | اجرای نشدن دوره آموزشی با رویکرد مهارت‌افزایی |
| | | | | 0/61 | | | کم‌توجهی به مطالعه موردی در نظام آموزشی |
| | | | | 0/56 | | | گسیختگی در نظام آموزش مدیران |
| | | | | 0/54 | | | طراحی نظام آموزشی با رویکرد دانش‌افزایی |
| | | | | 0/53 | | | فقدان سازوکار پیش‌خور مناسب در نظام آموزشی |
| | | | | 0/53 | | | فقدان دروسنامه‌های مهارت-محور در نظام آموزشی |
| | | | | 0/48 | | | عدم ارتباط نظام آموزش مدیران با ارزیابی عملکرد آنان |
| | | | | 0/46 | | | عدم ارتباط نظام آموزش مدیران با مسیر پیشرفت شغلی |
| | | | | | | | عامل چهارم: محدودیت‌های فراگیران |
| | | | 0/67 | | | | عدم امکان کاربرد آموزه‌های آموزشی در سازمان |
| | | | 0/66 | | | | ادارک منفی فراگیران از جو سازمانی |
| | | | 0/58 | | | | درگیری فراگیران با نیازهای اولیه |
| | | | 0/56 | | | | عدم امکان هدف‌گذاری قبل از شرکت در دوره آموزشی |
| | | | 0/49 | | | | تعهد پایین فراگیر نسبت به شغل خود |
| | | | | | | | عامل پنجم: شخصیت و گرایش منفی فراگیران |
| | | 0/75 | | | | | کاهش یادگیری مؤثر در میان افراد مسن |
| | | 0/69 | | | | | شخصیت ریسک‌گریز در میان برخی از فراگیران |
| | | 0/53 | | | | | گرایش منفی فراگیران نسبت به آموزش |
| | | 0/43 | | | | | عدم حق انتخاب فراگیران برای شرکت در دوره آموزشی |
| | | | | | | | عامل ششم: نارسایی در محتوای آموزشی |
| | 0/59 | | | | | | عدم تناسب بین محتوا و ساعت‌های تدریس |
| | 0/56 | | | | | | آمیختن نقش آموزش گیرنده و هم آموزش دهنده |
| | 0/55 | | | | | | ساعت‌های محدود تدریس |
| | 0/48 | | | | | | عدم همترازی بین محتوای آموزشی با نیازهای مدیران |
| | 0/47 | | | | | | گسترش بی‌رویه آموزش‌های غیرتخصصی |
| | 0/45 | | | | | | بی‌توجهی به «رکود آموزشی» برای ترغیب کارکنان |
| | | | | | | | عامل هفتم: ضعف در مدیریت آموزشی |
| 0/74 | | | | | | | افراط‌گرایی در برون‌سپاری آموزش‌های ضمن خدمت |
| 0/54 | | | | | | | کم‌توجهی به مدیریت تفاوت‌ها در طراحی نظام آموزشی |
| 0/54 | | | | | | | کم‌توجهی به شبکه‌گرایی علی‌رغم برون‌سپاری دوره‌ها |
| 2/1 | 3/1 | 3/4 | 3/6 | 4/4 | 7/0 | 7/7 | ارزش ویژه |
| 4/2 | 6/2 | 6/9 | 7/2 | 8/9 | 14/0 | 15/5 | درصد واریانس |
| 63/2 | 58/9 | 52/7 | 45/7 | 38/5 | 29/5 | 15/5 | درصد اشتراک |
| 0/78 | 0/83 | 0/82 | 0/84 | 0/82 | 0/92 | 0/94 | آلفای کرونباخ |



• عوامل بازدارنده برونزا

عوامل بازدارنده برونزا، عوامل بازدارنده خارج از مرزهای نظام آموزشی هستند که اثربخشی آن را از نظر تغییر رفتار فراگیران محدود می‌سازند. با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی چهار عامل بازدارنده برونزا به شرح جدول 7 شناسایی شدند که در مجموع 64/25 درصد از تغییرپذیری در اثربخشی پایین دوره‌های آموزشی بهبود مدیریت را در ایران تبیین می‌کنند. عامل «جایگاه ضعیف آموزش در سازمان» با واریانس 25/75 درصد بیشترین سهم را به خود اختصاص داده است و نشانگر آن است که 25 درصد از عدم اثربخشی آموزش‌های بهبود مدیریت به وسیله این عامل تعیین می‌شود. «الگوی مدیریت دولتی ناکارآمد» با واریانس 18/61 در ردیف دوم قرار دارند. سومین عامل «کمبود بودجه آموزشی و امنیت شغلی» با واریانس معادل 10/70 شناسایی شد. آخرین عامل، «خط‌مشی‌های ناکارآمد آموزشی» شناسایی شد که 9/18 از تغییرپذیری در عملکرد ضعیف دوره‌های آموزشی بهبود مدیریت، ناشی از این عامل است.

جدول 7 ماتریس عوامل خارجی بازدارنده بعد از چرخش

| عوامل | | | | متغیرهای عوامل |
|-------|---|---|------|--|
| 4 | 3 | 2 | 1 | |
| | | | | عامل اول: جایگاه ضعیف آموزش در سازمان |
| | | | 0/78 | کم‌توجهی به ارزش آموزش در سازمان |
| | | | 0/77 | اشتقاق پایین برای کاربرد مهارت‌های جدید در سازمان |
| | | | 0/75 | نادیده گرفتن تغییر مبتنی بر آموزش در سازمان |
| | | | 0/72 | جو سازمانی نامطلوب برای یادگیری مبتنی بر آموزش |
| | | | 0/72 | عدم فرصت‌دهی به فراگیران برای استفاده از مهارت‌های جدید در سازمان |
| | | | 0/69 | نادیده گرفتن یادگیری سازمانی مبتنی بر ارزشیابی دوره‌های آموزشی |
| | | | 0/68 | نبودن سیستم انگیزشی مناسب در سازمان برای استفاده از آموزه‌های جدید |
| | | | 0/67 | نبودن منابع در سازمان برای استفاده از آموزه‌های جدید |
| | | | 0/67 | نبودن همسویی بین اهداف سازمان و عملیات اجرایی در سازمان |
| | | | 0/66 | ظهور فرهنگ سازمانی در نقش بازدارنده برنامه‌های آموزشی |
| | | | 0/62 | توان پایین واحدهای آموزشی برای پشتیبانی از برنامه‌های آموزشی |
| | | | 0/54 | تعهد پایین مدیران دستگاه‌های اجرایی برای آموزش کارکنان |
| | | | 0/51 | پایین بودن ظرفیت خطرپذیری در سازمان برای کاربرد آموزه‌ها |



ادامه جدول 7

| | | | | |
|-------|-------|-------|-------|---|
| | | | | عامل دوم: الگوی مدیریت دولتی ناکارآمد |
| | | 0/76 | | رعایت نکردن اصل همترازی در نظام مدیریت منابع انسانی |
| | | 0/76 | | کم توجهی به نظام شایسته‌سالاری |
| | | 0/75 | | سیاسی کردن پست‌های مدیریتی |
| | | 0/68 | | امکان کسب مزایای استخدامی از راه آموزش‌های دانشگاهی |
| | | 0/65 | | نگرش کوتاه‌مدت مدیران |
| | | 0/59 | | فرهنگ مدرک‌گرایی در جامعه |
| | | 0/55 | | کم‌توجهی به نتیجه‌گرایی در اداره امور عمومی |
| | | 0/53 | | کاهش حس رقابت‌جویی مبتنی بر یادگیری به‌واسطه انحصارات دولتی |
| | | 0/40 | | کم‌توجهی به توانمندسازی مدیران به دلیل وابستگی به درآمدهای نفتی |
| | | | | عامل سوم: کمبود بودجه آموزشی و امنیت شغلی |
| | 0/75 | | | کافی نبودن منابع مالی و بودجه‌ای آموزش‌های ضمن خدمت |
| | 0/68 | | | عدم تخصیص بودجه مناسب برای آموزشی |
| | 0/57 | | | کاهش انگیزه یادگیری به‌واسطه استخدام مادام‌العمر در بخش دولت |
| | | | | عامل چهارم: خط‌مشی‌های ناکارآمد آموزشی |
| | 0/80 | | | ضعف مراکز آموزشی غیردولتی برای ارائه آموزش‌های مهارتی |
| | 0/66 | | | غالب بودن رویکرد درآمدزایی در میان مراکز آموزشی ضمن خدمت |
| | 0/60 | | | تفکر غالب تربیت مدیران بر مبنای آموزش‌های دانشگاهی |
| 2/57 | 2/99 | 5/21 | 7/21 | ارزش ویژه |
| 9/18 | 10/70 | 18/61 | 25/75 | درصد واریانس |
| 64/25 | 55/07 | 44/37 | 25/75 | درصد اشتراک |
| 0/71 | 0/89 | 0/90 | 0/94 | آلفای کرونباخ |

سؤال سوم: اهمیت رتبه‌ای هریک از عوامل بازدارنده چگونه است؟ برای پاسخ به این پرسش، فرضیه‌های آماری زیر قابل طرح هستند:

$$\left\{ \begin{array}{l} H_0: \text{عوامل بازدارنده اثربخشی آموزشی از نظر اولویت تفاوتی باهم ندارند.} \\ H_a: \text{حداقل بین دو عامل از عوامل بازدارنده اثربخشی آموزشی تفاوت معناداری وجود دارد.} \end{array} \right.$$



برای پاسخ به این پرسش از آزمون فریدمن استفاده شده که نتایج آن در جدول‌های 8 و 9 منعکس شده است.

جدول 8 رتبه بندی عوامل بازدارنده داخلی

| رتبه | رتبه میانگین | عامل بازدارنده داخلی | ردیف |
|--------|--------------|------------------------------|------|
| 1 | 4/65 | طراحی نامناسب دوره آموزشی | 1 |
| 2 | 4/37 | فقدان همترازی و نظارت کارآمد | 2 |
| 3 | 4/35 | محدودیت‌های فراگیران | 3 |
| 4 | 3/99 | نارسایی در محتوای آموزشی | 4 |
| 5 | 3/90 | شخصیت و گرایش منفی فراگیران | 5 |
| 6 | 3/62 | ضعف در مدیریت آموزشی | 6 |
| 7 | 3/13 | مدرسان آموزشی ناکارآمد | 7 |
| 236 | | تعداد | |
| 81/361 | | خی دو | |
| 6 | | درجه آزادی | |
| 0/000 | | سطح معناداری | |

از آن جایی که سطح معناداری به دست آمده در آزمون فریدمن کمتر از 0,01 است، می‌توان نتیجه گرفت که در فاصله اطمینان 99 درصد، فرض صفر رد شده و فرض ادعا پذیرفته می‌شود؛ به عبارت دیگر حداقل بین دو عامل از عوامل بازدارنده داخلی و خارجی اثربخشی دوره‌های آموزشی بهبود مدیریت تفاوت معناداری وجود دارد.

همان‌طور که جدول 8 دیده می‌شود، رتبه عامل بازدارنده «طراحی نامناسب دوره آموزشی» بالاتر از همه بوده و این عامل به عنوان یک عامل بازدارنده کلیدی در عدم اثربخشی دوره‌های بهبود مدیریت مطرح است، پس سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی باید به این عامل به عنوان یک عامل مهم توجه کرده و به بازنگری نظام آموزش بهبود مدیریت اقدام کند. عامل بازدارنده «مدرسان آموزشی ناکارآمد» پایین‌ترین رتبه را داشته و می‌توان با جایگزینی مدرسان مجرب این نقیصه را جبران کرد.



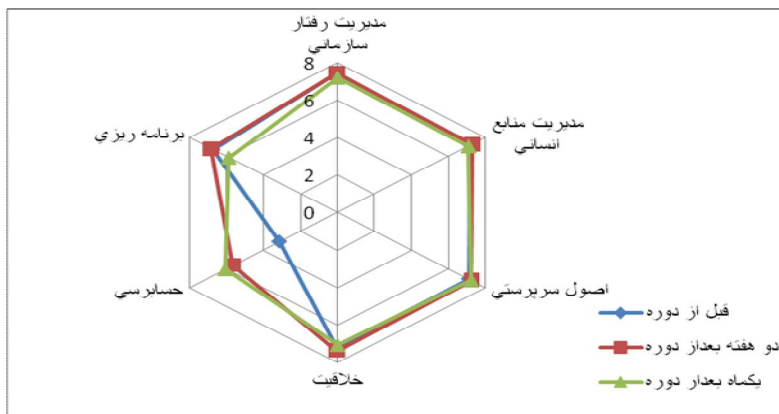
جدول 9 رتبه‌بندی عوامل بازدارنده خارجی

| رتبه | رتبه میانگین | عامل بازدارنده خارجی | ردیف |
|--------|--------------|---------------------------------|------|
| 1 | 2/82 | الگوی مدیریت دولتی ناکارآمد | 1 |
| 2 | 2/51 | کمبود بودجه آموزشی و امنیت شغلی | 2 |
| 3 | 2/47 | جایگاه ضعیف آموزش در سازمان | 3 |
| 4 | 2/20 | خط مشی‌های ناکارآمد آموزشی | 4 |
| 238 | | تعداد | |
| 27/646 | | خی دو | |
| 3 | | درجه آزادی | |
| 0/000 | | سطح معناداری | |

همان‌طور که جدول 9 دیده می‌شود، رتبه عامل بازدارنده «الگوی مدیریت دولتی ناکارآمد» بالاتر از همه بوده و این عامل به عنوان یک عامل بازدارنده کلیدی در عدم اثربخشی دوره‌های بهبود مدیریت مطرح است. بنابراین ضروری است در اداره کشور، انگاره جایگزینی الگوهای نوین مدیریت دولتی به جای الگوی کهن دنبال شود. عامل بازدارنده «خط مشی‌های ناکارآمد آموزشی» پایین‌ترین رتبه را دارد. از این رو، بازنگری در خط مشی‌های آموزشی ابلاغی از سوی سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی مورد تأکید است.

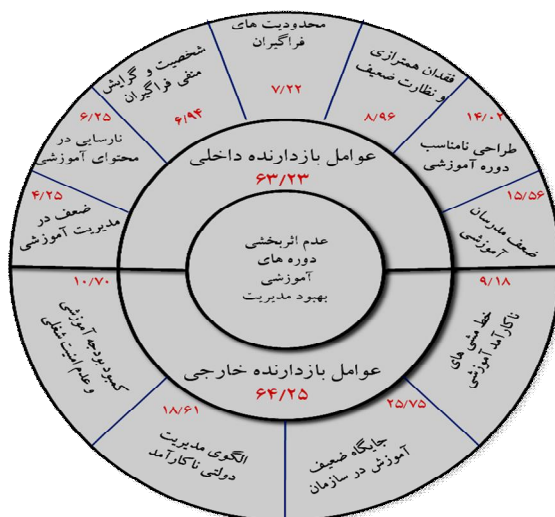
10- نتیجه‌گیری

نتایج ارزشیابی روند تغییرات نشانگر آن است که تغییر رفتار شغلی ناشی از گذراندن دوره آموزشی تنها در دو پودمان حساسی و اصول سرپرستی تجلی پیدا کرده است، البته درصد تغییرات رفتار شغلی در رابطه پودمان اصول سرپرستی شیب قابل توجهی ندارد. در رابطه با سایر پودمان‌های آموزشی، هر چند تغییرات شغلی اندکی بعد از دو هفته مشاهده می‌شود، اما این امر پایدار نبوده و بعد از گذشت یکماه سیر نزولی پیدا کرده است.



نمودار 2 مدل تار عنکبوتی اثربخشی دوره‌های آموزشی بهبود مدیریت

بدون شک، عدم تجلی دوره‌های آموزشی بهبود مدیریت در رفتار شغلی فراگیران ناشی از عوامل بازدارنده محیطی است. یافته‌های پژوهشی حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان می‌دهد که بخشی از عدم اثربخشی دوره‌های بهبود مدیریت ناشی از عوامل درونزا و برخی دیگر متأثر از عوامل برونزا است که به شرح نمودار در شکل 3 میزان بازدارندگی هریک از آنها نشان شده است.



شکل 3 نمودار عوامل بازدارنده اثربخشی دوره‌های آموزشی بهبود مدیریت



همان‌طور که در شکل 3 دیده می‌شود، هفت عامل عمده داخلی، اثربخشی دوره‌های آموزشی بهبود مدیریت را تضعیف می‌کنند که دو عامل مدرسان نآزموده و طراحی نامناسب با واریانس تجمعی 29/59 از عوامل بحرانی در عدم موفقیت دوره‌های آموزشی بهبود مدیریت در ایران محسوب می‌شوند. در مجموع هفت عامل بازدارنده، 63/23 درصد از عدم اثربخشی دوره‌های بهبود مدیریت را تبیین می‌کنند. این امر نشان‌دهنده آن است که عوامل بازدارنده دیگری در کار هستند که در این پژوهش شناخته نشده‌اند.

تحلیل عاملی اکتشافی عوامل بازدارنده خارجی نیز نشان می‌دهد که چهار عامل براساس شکل 3 اثربخشی این دوره‌های آموزشی را کاهش می‌دهند. این چهار عامل در مجموع 64/25 درصد از تغییرپذیری در متغیر وابسته را تبیین می‌کنند. همان‌طور که در شکل 3 دیده می‌شود، جایگاه ضعیف آموزش در سازمان‌های بخش دولتی به تنهایی 25/75 درصد از افت اثربخشی دوره‌های بهبود مدیریت را رقم می‌زند. الگوی مدیریت دولتی ناکارآمد نیز با واریانس 18/61 درصد در مرتبه دوم قرار دارد.

ارزشیابی آموزشی تکنیکی است که با خلق دانش جدید این امکان را فراهم می‌سازد تا به بهبود نظام آموزشی مدیران بخش دولتی ایران اقدام کرد. بنابراین متناسب با یافته‌های این پژوهش، ضروری است راهکارهایی برای بهبود نظام آموزش مدیریت پیشنهاد شود. با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای متناظر به شرح زیر توصیه می‌شود:

1. این پژوهش نشان می‌دهد که دوره‌های بهبود مدیریت در سطح تغییر رفتار شغلی اثربخش نیستند. بنابراین پیشنهاد می‌شود دوره‌های بهبود مدیریت با رویکرد حرفه‌گرایی و مهارت‌افزایی بازنگری شوند.

2. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در مجموع یازده عامل بازدارنده، اثربخشی دوره‌های بهبود مدیریت را کاهش می‌دهند. بنابراین ضروری است نهاد متولی آموزش‌های مدیران بخش دولتی برای رفع یا تقلیل این عوامل بازدارنده به تغییرات بنیادی اقدام کند.

3. باتوجه به اینکه در حال حاضر شبکه ارائه آموزش‌های بهبود مدیریت از انسجام لازم برخوردار نیست، پیشنهاد می‌شود نظام آموزشی مدیران بخش دولتی با رویکرد شبکه‌گرایی، به‌گونه‌ای بازتعریف شود که در آن سهم و نقش هر یک از بازیگران آموزشی در سطوح ملی، منطقه‌ای و محلی به روشنی تبیین شده باشد. توصیه می‌شود نهادهای متولی خط‌مشی‌گذاری،



اجرا و سنجش از هم تفکیک شود تا از نارسایی‌های نظام موجود که برخی از آنها ناشی از تجمیع این نقش‌های سه‌گانه است، کاسته شود.

4. همان طور که نتایج پژوهش نشان می‌دهد، نظام آموزشی موجود بر مدل نیازسنجی آموزشی مناسبی استوار نیست. بنابراین ضروری است با انتخاب پایه نظری مناسبی، نیازهای آموزشی مدیران در سطوح پنجگانه شغلی (نیازهای شغلی)، منطقه‌ای (نیازهای آمایش سرزمین)، فراملی (جهت‌گیری راهبردی دولت)، سازمانی (برنامه‌ها و راهبردهای سازمانی)، و فرآسازمانی (نیازهای بخشی و فرابخشی) شناسایی و مبنای طراحی دوره قرار گیرد

5. پیشنهاد می‌شود مدل محتوایی مناسبی برای طراحی نظام آموزشی مدیران بخش دولتی با رعایت محورهای زیر تدوین شود: (1 دوره‌های فرآسازمانی؛ 2 دوره‌های حرفه‌ای - تخصصی؛ 3 دوره‌های سازمان - محور و 4 بورس‌های آموزشی).

6. همان طور که یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد یکی از عوامل بازدارنده اثربخشی نظام آموزشی بهبود مدیریت، فقدان همترازی لازم بین نظام آموزشی با دیگر زیر نظام‌های مدیریت منابع انسانی مانند نظام مدیریت عملکرد، نظام ارتقا و انتصاب و مانند اینهاست. بنابراین توصیه می‌شود در طراحی یا بازنگری نظام آموزش موجود، اصل ایجاد همترازی بین نظام آموزشی مدیران با دیگر زیرسیستم‌های مدیریت منابع انسانی مد نظر قرار گیرد. نیازی به توضیح نیست که بدون برقراری همترازی لازم بین عناصر نظام مدیریت منابع انسانی، نه تنها هم‌افزایی مورد نظر به دست نمی‌آید، بلکه عدم سازگاری بین آنها باعث اتلاف منابع در بخش دولتی می‌شود.

10- منابع

- [1] Van Tiem D. M., Moseley J. L., Dessinger J. C.; "Fundamentals of performance technology: A guide to improving people, process, and performance"; Washington, D.C.: International Society for Performance Improvement, 2000.

- [2] Tennant C., Boonkrong M., Roberts P.A.B; The design of a training programme measurement model"; *Journal of European Industrial Training*, Vol. 26, No. 5, 2002, pp. 230-240.
- [3] Attia A. M., Honeycutt E. D., Fakhr R.; "Sales training evaluation: An integrated framework and research agenda"; *Journal of Selling & Major Account Management*, Vol. 13, No. 1, 2013, pp.33-44.
- [4] Scriven M. "Evaluation Thesaurus", 4th ed. Thousand Oaks, Calif:Sage, 1991.
- [5] Stern E.; "The evaluation of policy and the politics of evaluation"; *The Tavistock Institute of Human Relations Annual Review*, Tavistock Institute, London, 1990.
- [6] Patton M. Q.; "Utilization-focused evaluation"; Beverly Hills, Calif: Sage.
- [7] Preskill H., Torres. R.T.; "Evaluative inquiry for learning in organizations"; Thousand Oaks, Calif: Sage, 1990.
- [8] Topno H.; "Evaluation of training and development: An analysis of various models"; *Journal of Business and Management*, Vol. 5, No. 2, 2012, pp.16-22.
- [9] Kirkpatrick D. L.; "Evaluating programs: The four levels"; Berrett-Koehler, San Francisco, CA, 1994.
- [10] Hamblin A. C.;" Evaluation and control of training"; London: McGraw-Hill, 1974.
- [11] Kaufman R., Keller J. M.; "Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick"; *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 5, No. 4, 1994, pp 371-380.
- [12] Cooper M.; "Evaluating professional training"; *Training and Development*, October, 1994, pp.26-31.
- [13] Bushnell D.; "Input, process, output: A model for evaluating training"; *Training and Development Journal*, Vol. 42, No. 3, 1990, pp. 41-43.
- [14] Stufflebeam D.; The CIPP model for program evaluation; In G. Madeus, M. Scriven & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Service Evaluation*, Boston: Kluwer-Nijhoff, 1983, pp. 117-142.

- [15] Swanson R. A., Sleezer C. M.; "Training effectiveness evaluation; "*Journal of European Industrial Training*, Vol. 11, No. 4, 1987, pp.7-16.
- [16] Mann S., Robertson I.T.; "What should training evaluations evaluate?"; *Journal of European Industrial Training*, Vol. 20, No. 9, 1996, pp.14-20.
- [17] Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick J. D.; *Evaluating training programs*; San Fransisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc, 2006.
- [18] Biech E.; *Training for dummies*; USA: Wiley Publishing, Inc, 2005.
- [19] Babbie E., Halley F.; *Advantures in social research: Data analysis using SPSS for windows*; California: Pinr Forge Press, 1995.
- [20] Kaiser, H.F. and Cerny, B.A. ". A Study of measure of Sampling Adequacy for Factor Analytic Correlation Matrics", *Multivariate Behavioral Research*, Vol.12, .1977. pp.43047