

ارزیابی اثربخشی (بیرونی) برنامه‌های آموزش تخصصی رشته پیشگیری انتظامی

تاریخ پذیرش: 1395/07/21

تاریخ دریافت: 1395/05/05

مسعود مرشدی¹، علی افشار²، مقصود بصیرت³

از صفحه 51 تا 82

چکیده

زمینه و هدف: کیفیت آموزش و پرورش از دغدغه‌هایی است که همواره نظام‌های آموزشی برای دستیابی به آن تلاش می‌کنند. ارتقای مستمر کیفیت آموزش عالی مستلزم انجام ارزیابی آموزشی است. پژوهش حاضر با هدف بررسی ارزیابی اثربخشی آموزش‌های تخصصی دانشجویان مصوب کارشناسی رشته پیشگیری انتظامی صورت گرفته است.

روش‌شناسی: پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش، توصیفی-پیمایشی بوده که با استفاده از پرسش‌نامه محقق‌ساخته، تعداد 73 نفر از سوی فرماندهان بلافصل (محیط کار) به عنوان جامعه آماری به صورت تمام شمار انتخاب و مورد ارزشیابی قرار گرفته است. برای گردآوری مطالب نظری از روش کتابخانه و برای استخراج مؤلفه‌ها و ابعاد اصلی متغیرهای پژوهش از روش مصاحبه با مدیران و فرماندهان حوزه پیشگیری انتظامی استفاده شده است و برای سنجش پایایی پرسش‌نامه از طریق نرم‌افزار SPSS ضریب آلفای کرونباخ کل 0/907 به‌دست آمده که نشان‌دهنده وجود پایایی بالایی برای پرسش‌نامه است و به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، در این پژوهش از روش‌های توصیفی و آزمون‌های استنباطی T و فریدمن استفاده شده است.

یافته‌ها: بر اساس نظرات فرماندهان بلافصل از بین شش مؤلفه طراحی شده برای ارزیابی اهداف کلی برنامه آموزش‌های تخصصی دوره کارشناسی مصوب رسته انتظامی به ترتیب «ارتقای دانش تخصصی و مهارت» بالاترین میزان تحقق و «توانایی تصدی مشاغل متناسب» کمترین میزان تحقق را داشته است. در خصوص اهداف تخصصی دوره آموزشی مذکور مؤلفه «رعایت اصول و آداب و منش انتظامی» بالاترین میزان تحقق و مؤلفه «توانایی درک و تفسیر محیط اجتماعی» کمترین میزان تحقق را داشته است.

نتیجه‌گیری: بر اساس ارزیابی رتبه‌بندی حاصله از مهارت‌های کلیدی طراحی شده از منظر فرماندهان بلافصل، مهارت «بازرسی بدنی و دستبند زدن» به‌عنوان ضروری‌ترین مهارت ارزیابی و مهارت «صف جمع و احترامات نظامی» به‌عنوان کم‌اهمیت‌ترین مهارت مورد نیاز، ارزیابی شده است.

واژه‌های کلیدی: اثربخشی آموزشی، اثربخشی، برنامه تفصیلی (برنامه درسی).

1- دانشجوی دکتری جرم‌پایی و عضو هیئت علمی دانشگاه علوم انتظامی امین (نویسنده مسئول) MASSUOD.MORSHEDY@yahoo.com

2- عضو هیئت علمی دانشگاه علوم انتظامی امین

3- عضو هیئت علمی دانشگاه علوم انتظامی امین

در عصر پیچیده ارتباطات و در شرایط پرتلاطم محیط کنونی، نیروی انسانی به‌عنوان طراح، سازنده و عامل نظام‌های عملیاتی، عاملی راهبردی برای تحقق مأموریت‌های هر سازمان محسوب می‌شود. در این میان آموزش، به‌عنوان شاهره و یکی از عوامل اساسی در توسعه و تربیت نیروی انسانی به‌شمار می‌رود و در حقیقت آن را می‌توان اساسی‌ترین زیربنای نظام توسعه و بهبود دانست. آموزش، راهبردی است که با هدفی خاص و جهتی مشخص در طول زمان اجرا می‌شود و جریانی است که افراد طی آن مهارت‌ها، طرز تلقی‌ها و گرایش‌های مناسب را برای ایفای نقش خاصی می‌آموزند (عباس زادگان و ترک‌زاده - 1379: 19-18).

اولین توجه هر سازمان به حفظ بقاء و حیات خود است و سپس به کارآیی و اثربخشی معطوف می‌شود. حیات سازمان تا حدود زیادی بستگی به مهارت‌ها و آگاهی مختلف کارکنان دارد و هر چه در این زمینه‌ها به‌نگام و به‌پینه باشند، قابلیت سازگاری سازمان با محیط متغیر نیز بیشتر می‌شود. امروزه ضرورت برگزاری دوره‌های مختلف آموزشی برای کارکنان، بر کسی پوشیده نیست. سازمان‌ها هر ساله مبالغ هنگفتی را صرف برگزاری دوره‌های آموزشی می‌کنند؛ اما یکی از دغدغه‌های اصلی حاکم بر مجریان و برنامه‌ریزان، اطلاع از میزان اثربخشی دوره‌های آموزشی برگزار شده است. این دغدغه هر روز پررنگ‌تر شده و ابعاد تازه‌ای به خود می‌گیرد.

بنابراین می‌توان ضرورت انجام این پژوهش را در موارد ذیل خلاصه کرد: اول اینکه ارزشیابی از فعالیت‌ها، شرایطی را پدید می‌آورد که حرکت اعتلایی را ممکن می‌سازد. این امر به‌خصوص در فعالیت‌های مختلف انسانی معنا دارد که استمرار آنها می‌تواند زمینه را برای اصلاح و بهبود برنامه فراهم کند و ارزشیابی برنامه‌های درسی نیز مشمول همین قاعده است. دوم اینکه در نیروی انتظامی که از سال 1370 پس از تشکیل دانشگاه علوم انتظامی برنامه‌های درسی همواره در حال تخصصی شدن و تنوع بوده است. تاکنون به‌ندرت می‌توان یافت که ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزش تخصصی خاص رشته پیشگیری انتظامی صورت گرفته باشد، بلکه معدود پژوهش‌هایی هم که صورت گرفته بیشتر نوعی نظرسنجی تلقی می‌شوند.

هم‌چنین جهات حائز اهمیت این پژوهش عبارت‌اند از: مسئولان و برنامه‌ریزان معاونت تربیت و آموزش ناجا را نسبت به اثربخشی آموزش‌های تخصصی رشته‌های مأموریتی بر عملکرد فارغ‌التحصیلان دانشگاه آگاه ساخته و اطلاعات لازم را اصلاح یا تغییر برنامه آموزشی رشته مذکور را فراهم می‌کند تا دانش‌آموختگانی شایسته و کارآمد برای مأموریت‌های محوله آماده کنند. از طرفی نقاط قوت و ضعف دروس ارائه شده به دانشجویان پس از فارغ‌التحصیلی مشخص شود تا مسئولان آموزش با برطرف کردن نقاط ضعف اثربخشی دروس مذکور را بهبود بخشند. ضمناً اطلاعات به‌دست آمده از این پژوهش می‌تواند مبنای پژوهش‌ها و ارزیابی سایر برنامه‌های تفصیلی در سطح مراکز اجرایی آموزش باشد.

بنابراین پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال اساسی است که میزان اثربخشی آموزشی‌های تخصصی رشته پیشگیری انتظامی ارائه شده در رشته‌های مأموریتی (محیط کار) چه اندازه است؟

بیان مسئله

کیفیت آموزش و پرورش از دغدغه‌هایی است که همواره نظام‌های آموزشی برای دستیابی به آن تلاش می‌کنند. ارتقای مستمر کیفیت آموزش عالی مستلزم استفاده از ارزیابی آموزشی است. دانشگاه علوم انتظامی به‌عنوان تنها مرکز آموزش عالی نیروی انتظامی سال‌هاست که به‌صورت تخصصی به تربیت افسران مورد نیاز خود مبادرت می‌کند و هر سال تعداد زیادی فارغ‌التحصیل در رشته‌های مختلف تحویل می‌دهد.

این درحالی است که در جلسات کارشناسی که محقق بر اساس مسئولیت‌های خود با مسئولان رده‌های نظارتی و تخصصی داشته است، همواره کیفیت خروجی‌های دانشگاه مورد سؤال بوده است و دانشگاه علوم انتظامی نیز به‌طور مستمر درصدد اصلاح و بهبود برنامه‌های آموزشی بوده است. لکن تاکنون هیچ‌گاه با یک نگاه جامع و کلی با استفاده از روش استاندارد اثربخشی آموزش‌های این دانشگاه مورد سنجش قرار گرفته است.

بنابراین ارزیابی یکی از مهم‌ترین مراحل برنامه‌ریزی آموزشی است که انجام صحیح آن اطلاعات بسیار مفیدی را درباره چگونگی طرح‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی در اختیار می‌گذارد. ارزیابی اثربخشی آموزش برای کسب اطمینان از میزان تحقق اهداف

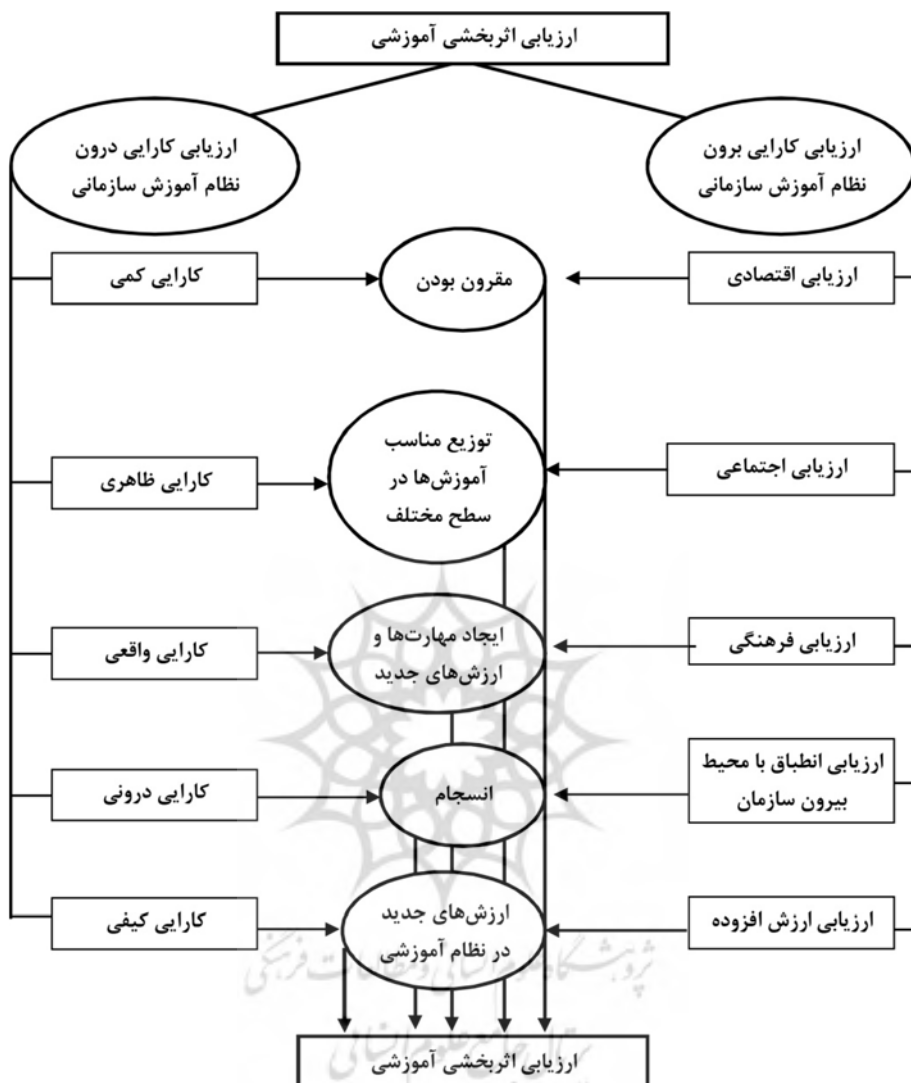
آموزشی و تعیین سطح دانش و مهارت کسب شده توسط دانشجویان و دانش‌آموختگان در اثر آموزش‌های اجرا شده ضروری به نظر می‌رسد.

مبانی نظری

اثربخشی آموزش یعنی؛ 1- میزان تحقق اهداف آموزشی؛ 2- نتایج قابل مشاهده از کار آموزان در اثر آموزش‌های اجرا شده؛ 3- میزان انطباق رفتار کار آموزان با انتظارات نقش سازمانی آنها؛ 4- میزان درست انجام دادن کار که مورد نظر آموزش بوده است؛ 5- میزان توانایی‌های ایجاد شده در اثر آموزش‌ها برای دستیابی به اهداف (زارعی، 1384: 60).

با توجه به مباحث مذکور، اثربخشی آموزش از طریق بررسی کارایی درونی و بیرونی نظام آموزش سازمانی تعیین می‌شود؛ یعنی اگر بتوانیم کارایی درونی و بیرونی سیستم آموزش سازمان‌ها را اصلاح کنیم تقریباً اثربخشی آموزش تضمین می‌شود. به‌طور کلی مفهوم اثربخشی آموزشی را می‌توان در نمودار شماره یک نشان داد.

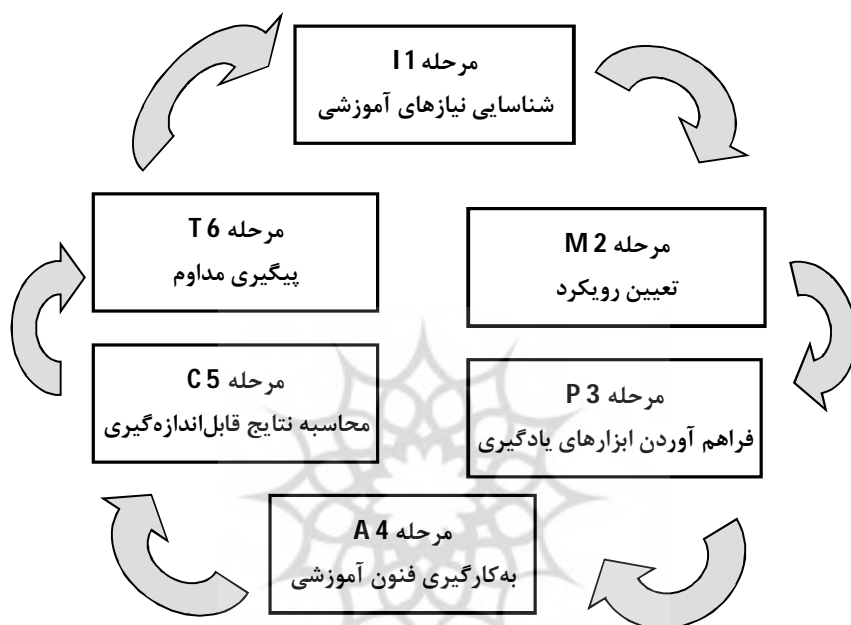




نمودار شماره (1): مفهوم اثربخشی آموزشی (سلطانی، 1380: 41)

شناخت الگوی آموزش اثربخش

این الگو یک فرایند شش مرحله‌ای است که بر آموزش اثربخش و مطلوب تأکید دارد. در صورت پیروی از این الگو تلاش‌های آموزشی شما تأثیری مثبت بر سازمان خواهد داشت.



نمودار شماره (2): الگوی آموزش اثربخش (محسن پور، 1382: 14)

به‌کارگیری الگوی آموزش اثربخش

هر مرحله از این طرح آموزشی شما را به سمت جلو سوق می‌دهد. برای استفاده اثربخش از این طرح باید مراحل را به ترتیب به پایان برسانید. نتیجه هر مرحله، داده‌های اولیه برای مرحله بعدی را به‌دست می‌دهد. الگوی آموزش اثربخش، ابزاری است ارزشمند برای هدایت تلاش‌ها در تدوین برنامه آموزشی و هر مرحله برای متمرکز کردن فعالیت‌ها در راستای تحقق حداکثر نتایج طراحی می‌شود.

مرحله 1: شناسایی نیازهای آموزشی: این مرحله، آموزش خاص مورد نیاز برای بهبود عملکرد شغلی را مشخص و دلایل نیاز به آموزش به‌دقت بررسی و تدارک برنامه آموزش برای پاسخ به نیاز توصیف می‌شود.

مرحله 2: تعیین رویکرد آموزشی: پس از شناسایی آموزش مورد نیاز در مرحله اول، شما آمادگی تدوین اهداف قابل اندازه‌گیری برای آموزش و طراحی اجرایی آن را دارید. اهداف به‌دقت آنچه را که آموزش باید به آن دست یابد، تعریف و ابزار مورد نیاز برای اندازه‌گیری میزان موفقیت آن را فراهم می‌کند. به‌منظور تدوین طرح آموزشی از اهداف برای راهنمایی استفاده می‌کنید و فهرست یا رئوس کلی برای آموزشی که اهداف را برآورد می‌سازد، تدارک می‌بیند.

مرحله 3: فراهم آوردن ابزار یادگیری اثربخش: این مرحله شامل تدوین عملی رویکرد آموزشی خاصی است که انتخاب کرده‌اید ممکن است این مرحله دربرگیرنده یک دفترچه آموزشی یا مطالبی برای حمایت از آموزش ضمن کار یا دوره‌ای هدایت‌شونده توسط یک مربی یا چیزی کاملاً متفاوت با آنها باشد. شاید شما مطالب مورد نیاز را به‌تنهایی مهیا کنید یا از دیگران کمک بگیرید. اهداف و طرح تعیین‌شده در مرحله دوم راهنمایی شما برای تدارک این مطالب آموزشی است.

مرحله 4: به‌کارگیری فنون آموزشی موفقیت‌آمیز: در این مرحله آموزش را برای افرادی که به آن نیاز دارند، ارائه می‌دهید. اگر دوره آموزشی نیازمند به یک مدرس باشد در حقیقت آن را با کار آموزان اداره می‌کنید. در صورتی که راهنماهای شغلی را برای استفاده در محل کار تدارک دیده‌اید، آنها را با کسانی که از این برنامه‌ها استفاده می‌کنند به‌طور کامل می‌آزمایید. هر برنامه آموزشی که در مرحله سوم تدوین شده است در مرحله چهارم برای کسانی که به آن نیاز دارند معرفی می‌شود.

مرحله 5: محاسبه نتایج قابل اندازه‌گیری: در این مرحله اهداف تدوین‌شده در مرحله دوم را مرور کرده و سپس مشخص می‌کنید که آیا آموزش این اهداف را محقق می‌سازند یا خیر؟ اکنون متوجه اهمیت فراوان اهداف قابل اندازه‌گیری می‌شوید. اکنون می‌توانید مقیاس‌های خاص موفقیت را که در مرحله دوم شناسایی کرده‌اید بررسی کنید و تحقق آنها را ببینید.

مرحله 6: پیگیری مداوم: چنانچه مرحله پنجم تلاش‌های آموزشی موفقیت‌آمیز شما را تأیید کرد به همین‌جا اکتفا نکنید، مسئولیت شما این است که از اثربخش بودن آموزش در آینده نیز اطمینان حاصل کنید. تغییر در سازمان‌ها همیشگی است و شما

باید نسبت به تغییراتی که تلاش‌های آموزشی شما را تحت تأثیر قرار می‌دهد، واکنش نشان دهید. این کار را از طریق اجرای پیشنهادهای و اظهارنظرهایی که از برنامه‌ها و مطالب آموزشی موجود پشتیبانی می‌کنند، به‌طور مداوم ادامه دهید (محسن‌پور، 1382: 13-17).

رویکردهای ارزشیابی آموزشی

دسته‌بندی‌های مختلفی از رویکردهای ارزشیابی توسط علمای آموزش صورت گرفته و بنا به گفته ورتن و سندرز¹، در طول دو دهه اخیر بیش از 50 الگوی مختلف ارزشیابی ارائه شده که در اینجا سعی کرده‌ایم که به ذکر معروف‌ترین آنها اشاره کنیم.

1- رویکرد ارزشیابی تایلر: مفهوم تایلر از ارزشیابی آموزشی این است که تعیین کند هدف‌های آموزشی برنامه آموزشگاه یا برنامه درسی تا چه میزان تحقق یافته‌اند (سیف، 1384).

2- الگوی ارزشیابی سیپ (CIPP)²: استافل بیم عنوان سیپ را از اول کلمات بافت یا موقعیت، درون داد، فرآیند و فرآورده به دست آورده است. این الگو دارای چارچوبی است که مدیران و تصمیم‌گیرندگان را در چهار نوع تصمیم‌گیری زیر کمک می‌کند:

- 1) تصمیم‌های برنامه‌ریزی برای تعیین اهداف برنامه؛
- 2) تصمیم‌های ساختی برای طرح شیوه‌های آموزشی به‌منظور رسیدن به اهداف برنامه؛
- 3) تصمیم‌های اجرائی برای به‌کارگیری شیوه‌های آموزش و اصلاح آن شیوه‌ها؛
- 4) تصمیم‌های تکمیلی برای قضاوت و برخورد با بازده‌های به‌دست آمده در اثر اجرای شیوه‌های آموزشی.

1 - Vrtn and Sanders

2- مدلی است که در سال 1970 از سوی استافل بیم (Stufflebeam, Daniel) در دانشگاه اوهایو آمریکا ارائه شده و در ارتباط با مسئله ارزشیابی است. اما با این حال مدل مزبور از سوی برنامه‌ریزان آموزشی نیز ارزشمند تلقی می‌شود. الگوی ارزشیابی سیپ چهار نوع ارزشیابی را ارائه می‌کند: 1- ارزشیابی زمینه (context) 2- ارزشیابی درون‌داد (input) 3- ارزشیابی فرآیند (Process) 4- ارزشیابی برون‌داد (Product):

3- الگوی ارزشیابی UCLA یا (CSE): الگوی UCLA¹ از پنج مرحله ارزشیابی به این شرح تشکیل شده است؛ 1- سنجش نظام؛ 2- طراحی برنامه؛ 3- اجرای برنامه؛ 4- بهسازی برنامه؛ 5- تصدیق برنامه⁶ (سیف، 1384).

4- الگوی ارزشیابی اسکریون⁷: (شیرازی، 1373) به نقل از اسکریون ارزشیابی را به دو نوع تقسیم‌بندی می‌کند: 1) ارزشیابی پایانی⁸؛ 2- ارزشیابی تکوینی⁹.

5- الگوی ارزشیابی مبتنی بر مدافعه¹⁰: الگوی ارزشیابی مبتنی بر مدافعه عبارت است از ارزشیابی به شیوه قانونی؛ به عبارت دیگر محاکمه آموزش و پرورش است به وسیله هیئت منصفه.

6- الگوی ارزشیابی اختلاف¹¹: پرووس¹² به عنوان پیشنهاددهنده این الگو، «ارزشیابی را هنر توصیف اختلاف بین انتظارات از یک برنامه و طرز اجرای آن توصیف می‌کند» (میرسپاسی، 1382: 191).

7- الگوی ارزشیابی ولف¹³: (ولف، 1984) الگوی جامع در زمینه ارزشیابی آموزشی ارائه کرد که شامل مراحل زیر است:

1) وضعیت اولیه فرگیران؛ 2- کارکرد یادگیرنده مدت زمانی پس از آموزش؛ 3- اجرای کاربندی (اجرای عمل آزمایشی)؛ 4- هزینه‌ها؛ 5- اطلاعات تکمیلی (بازرگان، 1388: 156).

1- یکی دیگر از الگوهای ارزشیابی مبتنی بر مدیریت است که نام‌گذاری آن بر اساس حروف اول پدیدآورندگان آن یعنی «مرکز مطالعه ارزشیابی دانشگاه کالیفرنیا در لس آنجلس» انتخاب شده است. در این الگو، ارزشیابی عبارت است از فرایند تعیین انواع تصمیماتی که باید اتخاذ شوند و نیز انتخاب، گردآوری و تحلیل اطلاعات مورد نیاز برای اخذ این تصمیمات و گزارش دادن این اطلاعات به تصمیم‌گیرندگان. نام دیگر این الگو سی اس ای است که حروف اول «مرکز مطالعه ارزشیابی» است. الکین (1969) هم مدیر مرکز مطالعه ارزشیابی یو سی ال ای و هم واضع این الگو بوده است.

- 2 - Systems assessment
- 3 - Program planning
- 4 - Program implementation
- 5 - Program improvement
- 6 - Program certification
- 7 - Scriven
- 8 - Summative Evaluation
- 9 - Formative Evaluation
- 10 - Advocacy Model Of Evaluation
- 11 - Discrepancy Model
- 12 - Provus
- 13 - Wolf

8- الگوی ارزشیابی کرک پاتریک: بیشتر مدل‌های ارزشیابی مشهور در سال‌های گذشته بر اساس الگوی ارزشیابی آموزشی چهار سطحی بنا شده‌اند که اولین بار توسط (کرک پاتریک، 1959) ارائه شده بود. این الگویی جامع ساده و عملی برای بسیاری از موقعیت‌های آموزشی توصیف شده بود و به وسیله بسیاری از متخصصان به عنوان معیاری در این حوزه شناخته می‌شود. کرک پاتریک ارزشیابی را به عنوان تعیین اثربخشی در یک برنامه آموزش تعریف کرده و فرآیند ارزشیابی را به چهار سطح یا گام تقسیم می‌کند:

1) واکنش: منظور از واکنش میزان عکس‌العملی است که فراگیران به کلیه عوامل مؤثر در اجرای یک دوره آموزشی از خود نشان می‌دهند. این واکنش را می‌توان از طریق پرسش‌نامه یا روش‌های معمول دیگری به دست آورد. واکنش چگونگی احساس شرکت‌کنندگان را در مورد برنامه آموزشی (رضایت) اندازه‌گیری می‌کند. این پیمایش‌ها به دنبال دریافت نظرات شرکت‌کنندگان نسبت به آموزش برنامه درسی مواد و تجهیزات آموزشی، کلاس یا وسایل، ارزش و عمق محتوای دوره‌های آموزشی و غیره هستند. اخذ جواب‌های درست و معنادار از شرکت‌کنندگان در این مرحله بسیار مهم و حیاتی است، بدین منظور کرک پاتریک پیشنهادهایی را در این رابطه ارائه می‌کند.

- تهیه و تنظیم فرمی برای سنجش واکنش شرکت‌کنندگان؛

- نوشتن یک پیام تشویق‌کننده برای پاسخ‌دهندگان؛

- اطمینان دادن به پاسخ‌دهندگان از ناشناخته ماندن آنها (مرشدی، 1392: 24).

جدول‌بندی و تجزیه و تحلیل پاسخ‌ها، واکنش‌های مناسب باعث انجام دوره‌های آموزشی بعدی شده و کارکنان دیگر را تشویق به شرکت در این دوره‌ها می‌کند و علی‌رغم نظر مدیران ارشد درباره استمرار یک دوره آموزشی، نتایج ارزشیابی واکنش نیز می‌تواند در این استمرار تأثیر داشته باشد.

2) یادگیری (دانش): یادگیری عبارت است از تعیین میزان فراگیری، مهارت‌ها، فن‌ها و حقایقی است که طی دوره آموزشی به شرکت‌کنندگان آموخته شده و برای آنان روشن شده است و می‌توان از طریق آموزش‌های قبل، حین و بعد از شرکت در دوره آموزشی به میزان آن پی برد. کرک پاتریک به راهبردهایی برای ارزشیابی یادگیری اشاره می‌کند:

- سنجش مهارت، دانش، نگرش قبل و بعد از آموزش و پیش از آزمون و پس از آزمون؛
- به‌کارگیری گروه کنترل در صورت امکان؛
- تجزیه و تحلیل آماری نتایج به‌منظور ربط دادن یادگیری و آموزش؛
- به‌کارگیری نتایج برای انجام رفتار مناسب.

به اعتقاد کرک پاتریک اگر آزمون‌ها دارای روایی و پایایی باشند و در آن صورت اثربخشی را می‌توان به‌وسیله مقایسه نتایج پیش آزمون و پس آزمون تعیین کرد.

3) رفتار: منظور از رفتار چگونگی و میزان تغییراتی است که در رفتار شرکت‌کنندگان در اثر شرکت در دوره آموزشی حاصل می‌شود و آن را می‌توان با ادامه ارزیابی در محیط واقعی کار روشن ساخت. این سطح نسبت به سطح قبلی بسیار چالش‌برانگیز و حساس است که کرک پاتریک بدین منظور سه دلیل را در این مورد ذکر می‌کند.

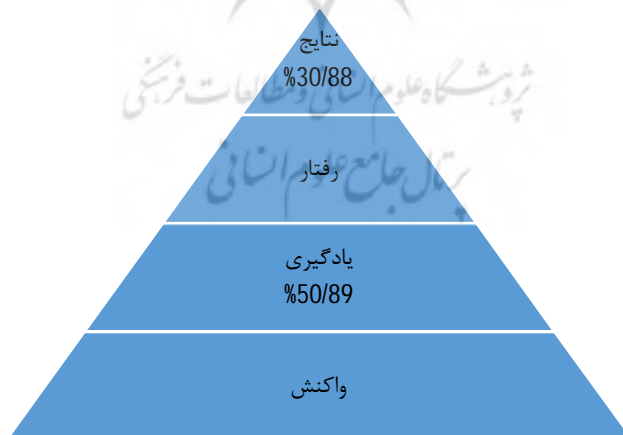
- شرکت‌کنندگان باید فرصتی را برای تغییر رفتارشان به‌دست آورند؛
 - زمان تغییر در رفتار را به‌صورت واقعی نمی‌توان پیش‌بینی کرد؛
 - جو سازمانی است که می‌تواند بر تغییر کردن یا نکردن رفتار در حین کار تأثیر داشته باشد.
- کرک پاتریک برای انجام ارزشیابی سطح سوم نیز راهبردهایی را پیشنهاد می‌کند:
- دادن زمان مفیدی برای شرکت‌کنندگان تا فرصت عمل به رفتار مورد انتظار را داشته باشند؛
 - تکرار ارزشیابی در زمانه‌ای مناسب به‌منظور کسب اطمینان از وجود تغییرات رفتاری دائمی و همیشگی؛
 - به‌کار بردن گروه کنترل، در صورت امکان به‌منظور حذف عامل‌های مزاحمی که شاید در رفتار تأثیر داشته باشند؛
 - مقایسه شقوق مختلف روش‌های ارزشیابی به‌منظور استفاده مناسب و بهینه از آنها.

4) نتایج: منظور از نتایج میزان تحقق اهدافی است که به طور مستقیم به سازمان ارتباط دارد. اندازه‌گیری سطح چهارم بسیار مشکل است و در آن شواهدی از نتایج از قبیل کاهش هزینه، دوباره‌کاری نسبت جابه‌جایی یا سوانح و افزایش کیفیت تولیدات سود و فروش بررسی می‌شود. کرک پاتریک برای انجام این سطح ارزشیابی نیز راهبردهایی را پیشنهاد داده است:

- منظور داشتن زمان مناسب بعد از آموزش برای رسیدن به نتایج؛
- اندازه‌گیری نتایج سازمانی از طریق مصاحبه یا پیدایش قبل و بعد از آموزش؛
- تکرار اندازه‌گیری در فواصل مناسب.

به عقیده کرک پاتریک چهار سطح مدل او، یک چارچوب منطقی را برای ارزشیابی فراهم می‌کند و این الگو را در یک هرم منظور داشته و بیان می‌دارد که هر چهار سطح ارائه‌شده در الگوی او مهم هستند و نباید نادیده گرفته شوند؛ زیرا می‌توان از طریق سنجش نتایج هر سطح، تفسیر مطمئنی از سطوح دیگر این مدل داشته باشیم (صانعی، 1391: 198).

بنابراین در این نوشتار، صرفاً سطوح سوم و چهارم ارزشیابی مدل کرک پاتریک یعنی رفتار و نتایج، برای ارزشیابی این برنامه استفاده و مدنظر محقق بوده است.



شکل شماره (3): الگوی ارزشیابی کرک پاتریک (عباسیان، 1385: 53).

در این الگو، ارزشیابی به صورت پیش‌رونده به سمت بالا یعنی حرکت از سطح واکنش به سطح نتایج مشکل‌تر می‌شود. به علاوه سطوح بالاتر این مدل اطلاعات باارزش‌تری را فراهم می‌کند. دو سطح اولیه ارزشیابی در درون محیط آموزشی صورت می‌گیرد و درحالی که دو سطح پایانی در محل کار کارکنان اندازه‌گیری می‌شوند.

پیشینه پژوهش

در زمینه ارزیابی اثربخشی پژوهش‌های زیادی در مراکز علمی انجام شده است که به چند نمونه از آنها که بر اساس مدل کرک پاتریک در مورد برنامه درسی رشته‌های مختلف انجام شده اشاره می‌شود.

– حاجی مقصود (1385) در یک پژوهش توصیفی بر روی 126 نفر از دانشجویان کارشناسی ناپیوسته دانشکده پلیس راهور به بررسی اثربخشی برنامه‌های آموزش (دروس تخصصی) در عملکرد دانشجویان از دیدگاه دانشجویان مذکور پرداختند که نتایج پژوهش نشان داده که دروس ارائه شده در دانشکده پلیس راهور ارتباط مستقیمی با مسائل و مشکلات شغلی دانشجویان دارد؛ بنابراین زمانی که افراد این دروس را می‌گذرانند در دوره‌های کارورزی مباحث نظری را در عرصه عمل تجربه کرده و با توجه به آموخته‌های قبلی خویش به حل آن می‌پردازند؛ بنابراین با کمترین استرس و اضطراب و با علم به موضوع راه‌کارهای مناسب را به مرحله اجراء درمی‌آورند.

– امیری مهر (1385) اثربخشی دوره‌های آموزشی شرکت سایپا دیزل را مطابق الگوی پاتریک مورد بررسی قرار داده است. ایشان در این پژوهش سطوح اول تا سوم الگو را بررسی کرده است. سطوح اول و سوم را به صورت پیمایشی و سطح دوم را با روش نیمه تجربی (یک گروه گواه و دو آزمون) انجام داده است. شاخص‌های مورد نظر پژوهش، اهداف دوره، مدرس، برنامه‌ریزی و اجرا بوده که نتایج پژوهش حاکی از آن است که در تمام دوره‌ها اهداف و مدرس خوب و عالی ارزیابی شده، برنامه‌ریزی و اجرا متوسط و ضعیف ارزیابی شده است. به‌طور کلی اثربخشی تمامی دوره‌های

آموزشی هم از نظر فراگیران و هم سرپرستان در سطح عالی و خوب ارزیابی شده است.

- ساعدپناه (1386) در یک پژوهش تجربی مقدماتی و توصیفی بر روی 80 نفر از فراگیران شرکت‌کننده در دوره‌های آموزش ضمن خدمت به بررسی اثربخشی دوره‌های آموزشی ضمن خدمت از دیدگاه کارکنان بانک مسکن شهر تهران طی سال 1386 کردن که نتایج پژوهش حاکی از آن است که فراگیران شرکت‌کننده در مجموع، میزان یادگیری و میزان تغییرات رفتاری را در سطح خوب ارزیابی کرده‌اند. نظری بودن آموزش در اغلب دوره‌ها و توجه اندک به آموزش‌های عملی، مرتبط نبودن آموزش‌ها با نوع فعالیت کارمند در بانک، نامناسب بودن زمان برگزاری کلاس‌ها، صلاحیت و توانایی پایین علمی اساتید از مهم‌ترین مشکلات مطرح‌شده توسط فراگیران است.
- زندی (1387) در یک پژوهش توصیفی بر روی کلیه کارکنان تازه‌وارد بانک اقتصاد نوین (110 نفر) در سال‌های 1385 و نیمه اول سال 1386 و مدیران آنها در سطح شعب تهران به بررسی ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی پرداختند و نتایج حاکی از آن است که آموزش‌های ارائه‌شده اثربخش بوده است. اگرچه از دیدگاه مدیران و کارمندان میزان اثربخشی آموزش‌های ارائه‌شده در حد مطلوب ارزیابی گردیده است.
- نور محمدی (1388) در یک پژوهش توصیفی با هدف ارزیابی اثربخشی بیرونی برنامه درسی آموزش درجه‌داری رسته انتظامی و به روش پیمایشی پرداخته است و اثربخشی بیرونی برنامه درسی مذکور را در سطوح سوم و چهارم الگوی ارزشیابی کرک پاتریک سنجیده است. ایشان با روش پیمایشی برنامه را سنجیده و نتیجه گرفته است که، برنامه درسی دوره آموزشی فراگیران درجه‌داری در ابعاد توسعه دانش، مهارت زندگی، تسهیل انطباق در محیط کار و تسهیل یادگیری در محیط کار از کفایت مطلوب برخوردار نبوده؛ ولی از حداقل لازم برخوردار بوده است.
- قرچه‌داغی (1389) در یک پژوهش توصیفی پیمایشی به ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی الکترونیکی بر اساس مدل کرک پاتریک در دانشگاه

شهید بهشتی پرداخته است. هدف ایشان در این پژوهش بررسی رابطه وضعیت موجود و مطلوب برنامه آموزشی دوره‌های مذکور در چهار سطح، الگوی پاتریک بیان شده است. نتیجه پژوهش ایشان بیانگر آن است که در هر چهار سطح تفاوت معنی‌داری بین وضع موجود و مطلوب وجود دارد.

- درخشان (1391) در یک پژوهش توصیفی پیمایشی به ارزیابی اثربخشی دانش‌آموزان درجه‌داری رسته آگاهی مرکز آموزش علمی تخصصی شهید چمران ناجا با الگوی کرک پاتریک پرداخته و نتیجه گرفته که ارزشیابی صلاحیت‌های رفتاری اساتید ضعیف، میزان یادگیری فراگیران مطلوب، میزان تغییرات رفتاری و عملکرد فراگیران در مشاهده و توصیف، امور منابع و مخبرین، آمادگی جسمانی، حفظ صحنه جرم، بازرسی نفر و خودرو، اماکن و گشت آگاهی ضعیف و برنامه تفصیلی اجراء شده با وضعیت موجود در حوزه دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای از وضعیت مطلوبی برخوردار نبوده و در نتیجه، ادامه این وضعیت در آینده موجب افزایش نیروهای فاقد کارایی و پایین آمدن سطح عملکرد مطلوب خواهد شد و در نهایت به حیثیت سازمان خدشه وارد خواهد شد.

الگوی مفهومی پژوهش

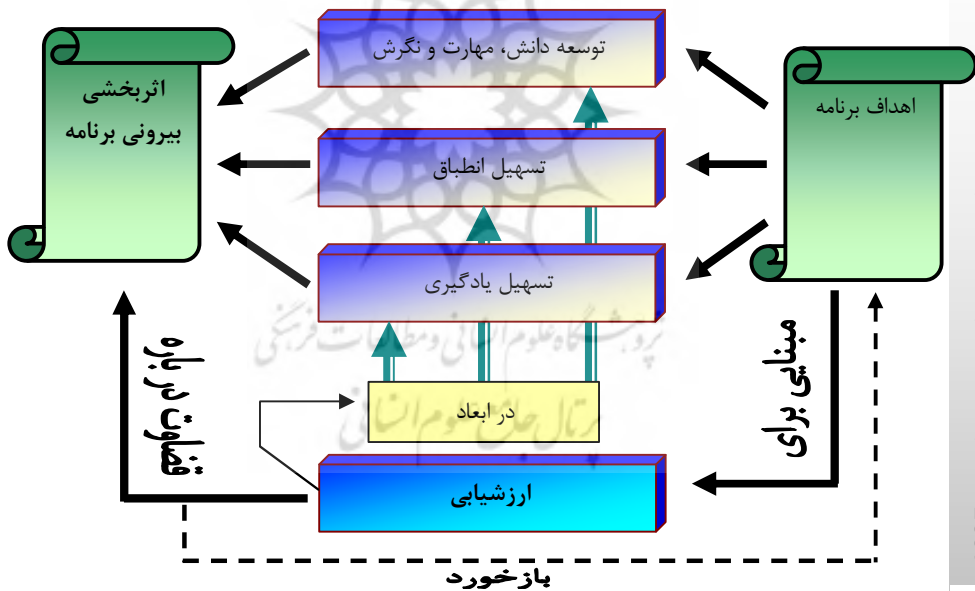
از آنجایی که این پژوهش به دنبال ارزیابی اثربخشی بیرونی آموزش‌های تخصصی رسته انتظامی ویژه دانشجویان مصوب کارشناسی است، لزوم تعریف ابعاد آن در ترسیم روش اجرای کار مؤثر خواهد بود.

- منظور از یادگیری، رفتارهایی است که در نتیجه مشاهده الگوها و آموزش در محیط کار بروز می‌کند.
- دانش به مجموعه معلوماتی است که برای انجام یک وظیفه شغلی در رسته انتظامی مورد نیاز است.
- مهارت به توانایی انجام دادن آسان و دقیق وظایف انتظامی است که به عهده دانشجویان رسته انتظامی است.

- نگرش به طرز تلقی‌هایی است که دانشجویان در طی دوره آموزش نسبت به شغل خود کسب کرده یا تمایل نسبتاً ثابت فرد برای عمل کردن به شیوه معین و خاص نسبت به موضوعات انتظامی در اجرای وظایف شغل خود است.

- برنامه تفصیلی، برنامه‌ای است به تأیید شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری رسیده و برای اجراء به دانشکده‌های مربوطه ابلاغ شده است (محبی، 1393: 45).

اثربخشی بیرونی، توانایی فارغ‌التحصیلان رسته انتظامی (دانشجویان مصوب) در انجام وظایف و مأموریت‌های شغلی انتظامی که به آنان محول شده است. ارزشیابی آموزشی، فرآیند تفسیر نتایج از طریق سنجش اطلاعات برای قضاوت در مورد اهداف کلی آموزش یا میزان موفقیت شرکت‌کنندگان در دوره آموزشی است؛ بنابراین با عنایت به موارد فوق، نگارنده الگوی مفهومی پژوهش را مطابق شکل چهار تهیه و ارائه می‌کند.



نمودار شماره (4): الگوی مفهومی پژوهش (نورمحمدی، 1388)

با عنایت به الگوی مفهومی پژوهش می‌توان بیان کرد که ارزشیابی بر مبنای اهداف برنامه در ابعاد سه‌گانه (واکنش، یادگیری، رفتار) و در جهت فراهم شدن مبنایی برای قضاوت درباره کارآمدی یا اثربخشی برنامه صورت می‌گیرد. ضمناً تأکید می‌شود با توجه

به اهمیت سطح سوم ارزیابی، در پژوهش حاضر صرفاً مرحله رفتار و نتایج حاصل از آموزش‌های تخصصی رشته پیشگیری انتظامی در محیط کار، از طریق فرماندهان بلافصل مورد ارزیابی قرار گرفته است.

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی: برنامه آموزش‌های تخصصی رشته پیشگیری انتظامی از اثربخشی مطلوبی برخوردار است.

فرضیه‌های فرعی

- اهداف کلی برنامه آموزش‌های تخصصی دوره کارشناسی مصوب رشته پیشگیری انتظامی محقق شده است؛
- اهداف تخصصی برنامه آموزش‌های تخصصی دوره کارشناسی مصوب رشته پیشگیری انتظامی محقق شده است؛
- آموزش دروس تخصصی دوره کارشناسی مصوب رشته پیشگیری انتظامی تأثیر معناداری بر حسن انجام وظایف و مأموریت‌های محوله در محیط کار دارد؛
- مهارت‌های مورد نیاز دوره کارشناسی مصوب رشته پیشگیری انتظامی از اولویت و اهمیت متفاوتی برخوردارند.

روش‌شناسی پژوهش

از بُعد هدف پژوهش، این پژوهش کاربردی به حساب می‌آید چون هدف آن کاربرد در یک حوزه خاص یعنی بررسی اثربخشی برنامه تفصیلی دوره آموزشی (کارشناسی مصوب پیشگیری انتظامی) دانشگاه است. از بُعد روش این پژوهش یک پژوهش توصیفی غیرآزمایشی است؛ زیرا در تحقیقات توصیفی، هدف توصیف کردن شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی درباره دروس برنامه تفصیلی دوره آموزشی دانشگاه است؛ بنابراین این پژوهش یک پژوهش نگرش سنج است که از این بُعد یک پژوهش پیمایشی نیز به حساب می‌آید. با توجه به اینکه پژوهش حاضر، صرفاً از منظر ارزیابی اثربخشی بیرونی

مدنظر محقق بوده؛ بنابراین جامعه آماری در این پژوهش، تعداد 73 نفر از فرماندهان بلافصل (محیط کار) می‌باشد.

برای تنظیم پرسش‌نامه محقق ساخته طی چندین جلسه با مدیران ارشد پلیس تخصصی پیشگیری و کارشناسان و خبرگان این حوزه مؤلفه‌های مرتبط با متغیرهای پژوهش احصاء شده و مورد اعتبار سنجی توسط آنان قرار گرفته است که متعاقباً پایایی پرسش‌نامه این پرسش‌نامه با محاسبه آلفا کرونباخ مورد سنجش قرار گرفته است. مقدار ضریب آلفای کرونباخ کل 0/907 به دست آمد که نشان‌دهنده وجود پایایی بالایی برای پرسش‌نامه است. جدول شماره یک پایایی‌های جزئی محاسبه‌شده را نشان می‌دهد.

جدول شماره (1): پایایی پرسش‌نامه

شاخص	ضریب آلفای کرونباخ
اهداف کلی	0/912
اهداف تخصصی	0/933
آموزش‌های تخصصی (دروس تخصصی)	0/908
کل	0/907

به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، در این پژوهش از روش‌های توصیفی و استنباطی آماری استفاده شده است. از روش‌های توصیفی برای محاسبه فراوانی، درصد فراوانی و ترسیم نمودار و برای تعیین تأثیرات و رتبه‌بندی توانایی‌های فارغ‌التحصیلان و دروس آموزش داده‌شده از روش‌های آمار استنباطی شامل آزمون t تک نمونه‌ای و فریدمن با بهره‌گیری از نرم‌افزار Spss استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

الف) یافته‌های توصیفی

در این بخش به بررسی ویژگی‌های فردی اعضای نمونه مورد مطالعه خواهیم پرداخت.

- 1- توزیع نمونه بر اساس تحصیلات به ترتیب عبارتند از دیپلم (17/8 درصد)، کاردانی (34/2 درصد)، کارشناسی (42/5 درصد)، کارشناسی ارشد (4/1 درصد)، دکتری (1/4 درصد)؛

2- توزیع نمونه بر اساس سابقه خدمت به ترتیب عبارتند از سنوات کمتر از 10 سال (13/7 درصد)، سنوات 10 تا 14 سال (27/4 درصد)، سنوات 15 تا 19 سال (28/8 درصد) و سنوات 20 تا 24 سال (16/4 درصد) و سنوات 25 سال و بالاتر (13/7 درصد)؛

3- توزیع نمونه بر اساس درجه به ترتیب عبارتند از ستوان سوم (11 درصد)، ستوان دوم (23/3 درصد)، ستوان یکم (27/4 درصد)، سروان (26 درصد)، سرگرد (12/3 درصد)؛

4- توزیع نمونه بر اساس محل سازمانی به ترتیب عبارتند از جایگاه ستوانی (42/5 درصد)، سروانی (45/2 درصد)، سرگردی (8/2 درصد)، سرهنگ دومی (4/1 درصد)؛

5- توزیع نمونه بر اساس شغل به ترتیب عبارتند از فرمانده چک و خنثی‌سازی (5/5 درصد)، انتظامی (68/5 درصد)، فرمانده بخش (16/4 درصد)، فرمانده پاسگاه (2/7 درصد) فرمانده یگان امداد (4/1 درصد) کارشناس ایستگاه بازرسی (1/4 درصد)؛

6- توزیع نمونه بر اساس نوع تحصیلات به ترتیب عبارتند از مدرک کلاسیک (67/1 درصد) و مدرک سازمانی (32/9 درصد)

ب) یافته‌های استنباطی

فرضیه فرعی اول: اهداف کلی برنامه آموزش‌های تخصصی دوره کارشناسی مصوب رسته انتظامی محقق شده است.

نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای در خصوص مؤلفه‌های اهداف کلی آموزش در جدول شماره دو ارائه شده است. فرضیه صفر این آزمون، برابری میانگین نظرهای اعضای جامعه آماری با عدد 3 یعنی متوسط است.

جدول شماره 2): آزمون t تک نمونه‌ای در مورد ارزیابی مؤلفه‌های اهداف کلی آموزش

میانگین	انحراف معیار	آماره t	سطح معناداری	درجه آزادی	فاصله اطمینان
				کران پایین	کران بالا
3/5068	0/8993	4/815	72	0/000	0/2970
مهارت‌ها و توانمندی‌های رشته پیشگیری					0/7167
3/3973	0/86184	3/938	72	0/000	0/1962
توانایی تصدی مشاغل متناسب					0/5983

0/6961	0/2354	0/000	72	4/031	0/98717	3/4658	توانایی انجام وظایف و مأموریت‌های محوله در رده‌های پلیس پیشگیری
0/6734	0/1759	0/001	72	3/403	1/06612	3/4247	توانایی انجام وظایف و مأموریت‌های محوله در رده‌های معاونت عملیات
0/6856	0/2733	0/000	72	4/363	0/88364	3.4795	عمل به برنامه‌های پیشگیری
0/9838	0/5778	0/000	72	7/668	0/86997	3/7808	ارتقاء دانش تخصصی و مهارت
0/6797	0/3385	0/000	72	5/949	0/73119	3/5091	مجموع اهداف کلی

جدول شماره دو حاکی از آن است که سطح معناداری محاسبه‌شده برای تمامی مؤلفه‌های اهداف کلی و همین‌طور مجموع اهداف کلی، کوچک‌تر از 0/05 بوده و مقادیر حداقل و حداکثر فاصله اطمینان مثبت هستند که به معنی بیشتر از متوسط بودن میزان تحقق اهداف کلی از نظر جامعه آماری و پذیرفته شدن فرضیه فرعی نخست است.

اولویت‌بندی میزان تحقق اهداف کلی

برای اولویت‌بندی اهداف کلی از نظر میزان تحقق آنها، از آزمون فریدمن بهره‌برداری شده است. مقدار آماره مربع کای به‌دست آمده 16/147 با سطح معنی‌داری صفر است که مقداری کوچک‌تر از 0/05 بوده و به معنی وجود تفاوت بین اولویت‌ها است. رتبه‌های تعیین‌شده توسط میانگین رتبه‌ای فریدمن در جدول شماره سه ارائه شده است.

جدول شماره (3): رتبه‌بندی اهداف کلی

اولویت	میانگین رتبه‌ای	هدف
2	3/47	مهارت‌ها و توانمندی‌های رشته پیشگیری
6	3/16	توانایی تصدی مشاغل متناسب
4	3/42	توانایی انجام وظایف و مأموریت‌های محوله در رده‌های پلیس پیشگیری
5	3/40	توانایی انجام وظایف و مأموریت‌های محوله در رده‌های معاونت عملیات
3	3/45	عمل به برنامه‌های پیشگیری
1	4/11	ارتقاء دانش تخصصی و مهارت

بر اساس جدول بالا «ارتقاء دانش تخصصی و مهارت» بالاترین میزان تحقق و «توانایی تصدی مشاغل متناسب» کمترین میزان تحقق را داشته است.

فرضیه فرعی دوم: اهداف تخصصی برنامه آموزش‌های تخصصی دوره کارشناسی مصوب رسته انتظامی محقق شده است.

نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در خصوص مؤلفه‌های اهداف تخصص آموزش در جدول شماره چهار ارائه شده است.

جدول شماره (4): آزمون t تک نمونه‌ای در مورد ارزیابی اهداف تخصصی آموزش

ردیف	میانگین	انحراف معیار	آماره t	سطح معناداری	درجه آزادی	فاصله اطمینان	
						کران پایین	کران بالا
1	3/4125	0/92858	4/159	72	0/000	0/2354	0/6687
توانایی خلق الگوهای رفتاری جدید (خلاقانه)							
2	3/5479	0/74612	6/275	72	0/000	0/3739	0/7220
توانایی کشف و اصلاح خطاها و نواقص کاری خود و دیگران							
3	3/6575	0/73066	7/689	72	0/000	0/4871	0/8280
روحیه جستجوگری و تحلیل شرایط و عوامل خارجی مرتبط با کار							
4	3/4384	0/94261	3/973	72	0/000	0/2184	0/6583
امکان بازآفرینی رفتار و تجارب آموخته‌شده در عمل (در محیط کار)							
5	3/4932	1/01548	4/149	72	0/000	0/2562	0/7301
توانایی الگوپذیری رفتارهای مورد انتظار سازمان را در محیط کار							
6	3/3425	1/01679	2/878	72	0/000	0/1052	0/5797
توانایی درک و تفسیر محیط اجتماعی							
7	3/6986	0/93816	6/363	72	0/000	0/4797	0/9175
توانایی پرهیز از رفتارهای نامطلوب یا عبرت از رفتارهای ناخوشایند در محیط کار							
8	3/6301	0/84174	6/396	72	0/000	0/4337	0/8265
توانایی توسعه ارتباطات انسانی اثربخش در محیط کار							
9	3/5205	0/85163	5/222	72	0/000	0/3218	0/7192
تسلط و اعتمادبه‌نفس در محیط کار							

ردیف	میانگین	انحراف معیار	آماره t	سطح معناداری	درجه آزادی	فاصله اطمینان کران بالا کران پایین
10	3/525	0/89922	4/946	72	0/000	0/3107 0/7304
11	3/8219	0/93307	7/526	72	0/000	0/6042 1/0396
12	3/9315	0/78756	10/106	72	0/000	0/7478 1/1153
13	3/8082	0/84422	8/180	72	0/000	0/6112 1/0052
14	3/5616	0/91226	5/258	72	0/000	0/3487 0/7746
15	3/8082	0/90765	7/608	72	0/000	0/5964 1/0200
16	3/5479	1/13089	4/140	72	0/000	0/2841 0/8118

جدول شماره چهار حاکی از آن است که سطح معناداری محاسبه شده برای تمامی مؤلفه‌های اهداف تخصصی کوچک‌تر از 0/05 بوده و مقادیر حداقل و حداکثر فاصله اطمینان مثبت هستند که به معنی محقق شدن تمامی اهداف تخصصی از نظر جامعه آماری و پذیرفته شدن فرضیه فرعی دوم است.

اولویت‌بندی میزان تحقق اهداف تخصصی

برای اولویت‌بندی اهداف تخصصی از نظر میزان تحقق آنها نیز، از آزمون فریدمن بهره‌برداری شده است. مقدار آماره مربع کای به‌دست آمده 65/409 با سطح معنی‌داری صفر است که مقداری کوچک‌تر از 0/05 بوده و به معنی وجود تفاوت بین اولویت‌ها است. رتبه‌های تعیین شده توسط میانگین رتبه‌ای فریدمن در جدول شماره پنج ارائه شده است.

جدول شماره (5): رتبه‌بندی اهداف تخصصی

اولویت	میانگین رتبه‌ای	هدف
14	7/55	توانایی خلق الگوهای رفتاری جدید (خلاقانه)
10	8/05	توانایی کشف و اصلاح خطاها و نواقص کاری خود و دیگران
7	8/60	روحیه جستجوگری و تحلیل شرایط و عوامل خارجی مرتبط با کار
15	7/50	امکان بازآفرینی رفتار و تجارب آموخته‌شده در عمل (در محیط کار)
13	7/67	توانایی الگوبرداری رفتارهای مورد انتظار سازمان را در محیط کار
16	6/99	توانایی درک و تفسیر محیط اجتماعی
5	9/01	توانایی پرهیز از رفتارهای نامطلوب یا عبرت از رفتارهای ناخوشایند در محیط کار
8	8/46	توانایی توسعه ارتباطات انسانی اثربخش در محیط کار
12	7/81	تسلط و اعتمادبه‌نفس در محیط کار
11	8/03	توانایی انطباق رفتار خود با قوانین و مقررات جاری و جدید در محیط کار
2	10/03	توانایی هماهنگی و همکاری با سلسله‌مراتب فرماندهی و همکاران
1	10/40	رعایت اصول و آداب و منش انتظامی
3	9/65	رفتار مطابق با ارزش‌ها و هنجارهای مطلوب سازمان
9	8/16	توانایی تشخیص خوب از بد یا کار درست از کار نادرست در محل کار
4	9/45	تعهد به اهداف و ارزش‌های سازمان
6	8/64	علاقه‌مند به ادامه خدمت در سازمان

بر اساس جدول شماره پنج «رعایت اصول و آداب و منش انتظامی» بالاترین میزان تحقق و «توانایی درک و تفسیر محیط اجتماعی» کمترین میزان تحقق را داشته است.

فرضیه فرعی سوم: آموزش دروس تخصصی دانشجویان کارشناسی مصوب رشته پیشگیری انتظامی تأثیر معناداری بر حسن انجام وظایف و مأموریت‌های محوله در محیط کار دارد.

جدول شماره (6): آزمون t تک نمونه‌ای در مورد ارزیابی دروس تخصصی

ردیف	درس	میانگین	انحراف معیار	آماره t	سطح معناداری	درجه آزادی	فاصله اطمینان	
							کران بالا	کران پایین
1	مدیریت پیشگیری از جرم	3/7671	0/69319	9/455	72	0/000	0/6054	0/9289
2	طرح‌ها و دستورالعمل‌های انتظامی	3/6986	0/80827	7/208	72	0/000	0/5054	0/8918

ردیف	درس	میانگین	انحراف معیار	آماره t	سطح معناداری	درجه آزادی	فاصله اطمینان	
							کران بالا	کران پایین
3	گشت‌ها انتظامی	3/6210	0/75219	7/054	72	0/000	0/4477	0/7965
4	بازرسی بدنی، اماکن، خودرو و محموله	3/6119	1/00002	5/228	72	0/000	0/3785	0/8452
5	مصاحبه و بازجویی	3/6130	1/01554	5/157	72	0/000	0/3761	0/8500
6	کشف علمی جرایم	3/5685	1/06821	4/547	72	0/000	0/3193	0/8177
7	پی‌جویی انتظامی	3/5068	0/96563	4/485	72	0/000	0/2816	0/7321
8	دستگیری، نگهداری و بدرقه متهم	3/5863	0/87135	5/749	72	0/000	0/3830	0/7896
9	کاربرد رایانه در پلیس پیشگیری	3/6267	0/87611	6/112	72	0/000	0/4223	0/8311
10	مباحث حقوقی	3/5114	0/90792	4/813	72	0/000	0/2996	0/7233
11	تیراندازی و دفاع شخصی	3/6336	0/90339	5/992	72	0/000	0/4228	0/8443
12	امور انتظامی یگان‌های حفاظت	3/5845	0/85125	5/866	72	0/000	0/3859	0/7831

جدول شماره شش حاکی از آن است که سطح معناداری محاسبه‌شده برای تمامی مؤلفه‌های اهداف تخصصی کوچک‌تر از 0/05 بوده و مقادیر حداقل و حداکثر فاصله اطمینان مثبت هستند که با اطمینان 95 درصد به معنی تأثیرگذار بودن تمامی دروس تخصصی آموزش بر حسن انجام وظایف و مأموریت‌های محوله در محیط کار و پذیرفته شدن فرضیه فرعی سوم است.

رتبه‌بندی میزان تأثیر دروس

برای رتبه‌بندی تأثیر دروس تخصصی نیز از آزمون فریدمن استفاده شده است. مقدار آماره مربع کای به دست آمده 28/193 با سطح معنی‌داری 0/009 است که مقداری کوچک‌تر از 0/05 بوده و به معنی وجود تفاوت بین رتبه‌ها است. رتبه‌های تعیین‌شده توسط میانگین رتبه‌ای فریدمن در جدول شماره هفت ارائه شده است.

جدول شماره (7): رتبه‌بندی تأثیر دروس

اولویت	میانگین رتبه‌ای	درس
1	8/55	مبانی امور انتظامی
2	8/31	مدیریت پیشگیری از جرم
7	7/61	طرح‌ها و دستورالعمل‌های انتظامی
5	7/86	گشت‌ها انتظامی
4	8/06	بازرسی بدنی، اماکن، خودرو و محموله
8	7/44	مصاحبه و بازجویی
11	7/05	کشف علمی جرایم
9	7/42	پی‌جویی انتظامی
6	7/78	دستگیری، نگهداری و بدرقه متهم
12	6/84	کاربرد رایانه در پلیس پیشگیری
3	8/08	مباحث حقوقی
10	7/15	تیراندازی و دفاع شخصی
13	6/74	امور انتظامی یگان‌های حفاظت
14	6/10	آشنایی با تهدیدات فضای سایبری

بر اساس جدول شماره هفت «مبانی امور انتظامی» بیشترین و «آشنایی با تهدیدات فضای سایبری» کمترین تأثیر را داشته است.

اولویت‌بندی ضرورت مهارت‌ها

برای رتبه‌بندی ضرورت مهارت‌های تخصصی نیز از آزمون فریدمن استفاده شده است. مقدار آماره مربع کای به‌دست آمده 76/227 با سطح معنی‌داری صفر است که مقداری کوچک‌تر از 0/05 بوده و به معنی وجود تفاوت بین رتبه‌ها است. رتبه‌های تعیین‌شده توسط میانگین رتبه‌ای فریدمن در جدول شماره هشت ارائه شده است.

جدول شماره (8): رتبه‌بندی مهارت‌ها

اولویت	میانگین رتبه‌ای	درس
8	9/70	تیراندازی
1	10/96	بازرسی بدنی و دستبند زدن
5	10/18	گزارش‌نویسی قضایی
14	8/89	گزارش‌نویسی اداری
9	9/68	جنگ‌افزارشناسی سلاح‌های سازمانی
15	8/51	تعقیب و مراقبت

اولویت	میانگین رتبه‌ای	درس
10	9/66	بازجویی کردن
11	9/51	گشت زنی (موتورسیکلت و خودرو)
4	10/40	آمادگی جسمانی و دفاع شخصی
17	8/10	استفاده از باتون و تونفا
3	10/64	مهارت ارتباط مؤثر با دیگران
18	6/92	صف جمع و احترامات نظامی
7	10/05	تشکیل پرونده قضایی
2	10/65	کاربرد قانونی سلاح
13	9/34	ایست و بازرسی خودرو
6	10/12	نحوه مراقبت و بدرقه متهم
12	9/38	آشنایی با مباحث حقوقی (وظایف و تکالیف ضابطان)
16	8/37	مهارت زبان انگلیسی

بر اساس جدول شماره هشت «بازرسی بدنی و دستبند زدن» ضروری‌ترین و «صف جمع و احترامات نظامی» کم‌اهمیت‌ترین مهارت مورد نیاز است.

نتیجه‌گیری

به‌طور کلی با توجه به ارزشیابی سطح سوم (میزان تغییرات رفتاری و عملکردی) از نظر فرماندهان و نظر به یافته‌های پژوهش نتیجه می‌گیریم که این سطح ارزیابی که حدود 6 ماه بعد از فارغ‌التحصیلی دانشجویان در محیط کار از دیدگاه فرماندهان بلافصل انجام شده که با توجه به یافته‌های پژوهش و ضریب بتا (که نوعی ابزار سنجش میزان تأثیر هر درس بر یادگیری فراگیران از کل دوره است) به‌دست آمده:

الف) ارزشیابی اهداف کلی آموزشی: بر اساس نظرات فرماندهان بلافصل از بین 6 مؤلفه طراحی شده برای ارزیابی اهداف کلی برنامه آموزش‌های تخصصی دوره کارشناسی مصوب رسته انتظامی به ترتیب «ارتقای دانش تخصصی و مهارت» بالاترین میزان تحقق و «توانایی تصدی مشاغل متناسب» کمترین میزان تحقق را داشته است.

ب) ارزشیابی اهداف تخصصی برنامه آموزشی: بر اساس ارزیابی به‌عمل‌آمده برای اهداف تخصصی دوره آموزشی مذکور مؤلفه «رعایت اصول و آداب و منش انتظامی»

بالاترین میزان تحقق و مؤلفه «توانایی درک و تفسیر محیط اجتماعی» کمترین میزان تحقق را داشته است.

ج) ارزشیابی میزان تأثیرگذاری دوس تخصصی: در خصوص ارزیابی میزان اثربخشی دوس تخصصی رشته پیشگیری انتظامی بر حسن انجام وظایف و مأموریت‌های محوله در محیط کار، به ترتیب دوس؛ مبانی امور انتظامی، مدیریت پیشگیری از جرم و مباحث حقوقی، بیشترین میزان تأثیرگذاری و درس آشنایی با تهدیدات فضای سایبری کمترین تأثیر را داشته است.

د) ارزشیابی مهارت‌های کلیدی مورد نیاز: بر اساس ارزیابی مهارت‌های کلیدی طراحی شده از منظر فرماندهان بلافصل و رتبه‌بندی حاصله از آن به ترتیب مهارت‌های «1- بازرسی بدنی و دستبند زدن؛ 2- کاربرد قانونی سلاح؛ 3- مهارت ارتباط مؤثر با دیگران». به‌عنوان ضروری‌ترین مهارت ارزیابی و مهارت «صف- جمع و احترامات نظامی» کم‌اهمیت‌ترین مهارت مورد نیاز، ارزیابی شده است.

با توجه به ارزشیابی انجام‌شده در سطح سوم می‌توان علت وجه تمایز در نتایج و نقطه نظرات به‌دست آمده را این‌گونه تحلیل کرد که اولاً اغلب دوس مورد اشاره فرماندهان از جمله دوس عملی و مهارتی بوده و ثانیاً فراگیران در طول دوره آموزشی آن دوس را بیشتر به‌صورت تئوری محور سپری می‌کنند و بنابراین انتظارات فرماندهان در محیط کار محقق نمی‌شود و همچنین دوس مورد اشاره فراگیران نیز ماهیتاً نظری- عملی بوده و به‌خاطر عدم آشنایی واقعی آنان به اهداف تخصصی در طول آموزش و عدم تطبیق واقعیات موجود در عرصه عمل و محیط کار است.

بنابراین ناجا می‌بایست توجهی خاص به آموزش به‌ویژه آموزش‌های عملی و مهارت محوری و فرآیند صحیح آن داشته باشد تا بتواند از عهده وظایف و مسئولیت‌هایی خود برآید. با توجه به موارد فوق می‌توان گفت که برنامه تفصیلی اجراء شده رشته پیشگیری انتظامی (ویژه دانشجویان مصوب کارشناسی) در بعضی دوس یادشده با وضعیت موجود و تغییرات محیطی خود از دیدگاه فرماندهان محیط کار اشرافیت کامل نداشته است؛ بنابراین نتیجه چنین وضعی آن است که دانشجویان مذکور در حوزه دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای دوس یادشده، از توانایی مطلوب در حوزه خدمتی خود

برخوردار نبوده و در نتیجه ادامه این وضعیت، موجب افزایش نیروهای فاقد کارایی، پایین آوردن سطح عملکرد مطلوب، عدم رضایت سلسله‌مراتب فرماندهی و در نهایت خدشه وارد کردن به حیثیت سازمان ناجا خواهد شد.

بنابراین نتیجه می‌گیریم با توجه به شاخص‌های تعریف‌شده و یافته‌ها در خروجی پرسش‌نامه‌ها که خود بیانگر تجزیه و تحلیل و ماهیت سؤال اصلی بوده، بنابراین می‌توان ادعا کرد که بین آموزش‌های ارائه‌شده و عملکرد فارغ‌التحصیلان در محیط واقعی کار رابطه معناداری وجود دارد و این نتیجه با نتایج پژوهش‌های انجام‌شده قبلی که در پیشینه پژوهش به آنها اشاره شده، از جمله پژوهش (امیری مهر، 1386)، (ساعد پناه، 1386)، (زندى، 1387)، (نورمحمدی، 1388)، (نصیر قرچه‌داغی، 1389)، (درخشان، 1391) تطبیق دارد. البته با نگاه دقیق‌تر به نتایج دروس می‌توان دریافت که بعضی دروس اثربخشی مطلوب (بالای 70 درصد) را نداشته‌اند که در یافته‌های پژوهش به آنها اشاره شد.

پیشنهادها

- بهره‌برداری از اساتید خبره حوزه انتظامی (هر استان) برای تدریس در دانشگاه و مراکز آموزش؛
- اعزام اساتید گروه انتظامی دانشکده به کلانتری‌های استان تهران برای به‌روز کردن اطلاعات و دانش مهارتی و اجرای عملی امور انتظامی؛
- تفهیم اهداف آموزشی برنامه تفصیلی قبل از شروع دروس توسط اساتید مربوطه؛
- اجرای نیازسنجی آموزشی مجدد با حضور اساتید دانشگاهی، کارشناسان خبره پلیس پیشگیری ناجا، کارشناسان یگان خدمات انتظامی، کارشناسان یگان امداد، کننده طرح و برنامه ناجا یا فاتب، کارشناسان مراکز آموزش و معاونت آموزش ناجا به روش کارگاهی صورت گیرد؛
- بازنگری منابع و کتب رسته انتظامی ویژه دانشجویان رشته پیشگیری انتظامی و به‌روز کردن محتوای سرفصل دورس با نظر کارشناسان خبره پلیس‌های تخصصی مطابق با مهارت‌های مورد نیاز محیط واقعی مأموریتی؛

- تشکیل کارگاه‌های عملی و واقعی در زمان آموزش در جهت افزایش مهارت دانشجویان؛
- تعامل با واحدهای اجرایی ناجا و تصویب در کمیسیون عالی آموزش ناجا در جهت تعیین استادکار در محل کارورزی برای هر نفر از دانشجویان اعزامی و پیش‌بینی پرداخت حق‌التدریس مناسب برای استادکاران؛
- افزایش ساعت عملی دروس عملی و از جنس مهارت‌های کلیدی رسته انتظامی با بهره‌برداری از ساعات فوق‌برنامه؛
- ایجاد زمانی مناسب در برنامه برای تمرین مهارت‌های مورد انتظار از دانشجویان در محیط واقعی کار تا مهارت مورد نظر به‌صورت یک عادی رفتاری درآید؛
- تعامل با واحدهای اجرایی ناجا (کوپ‌ها) به‌خصوص پلیس پیشگیری ناجا و اجرای کارخواسته‌های میدانی توسط دانشجویان در حین آموزش، برای شناسایی رفتارهای نامطلوب کارکنان کلانتری و پاسگاه‌ها.

منابع

- امیری مهر، مینا (1386). بررسی اثربخشی دوره‌های آموزش شرکت سایپادیزل مطابق با الگوهای کرک پاتریک در تابستان 1385. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- بازرگان، عباس (1388). ارزشیابی آموزشی، مفاهیم، الگوها و فرآیند عملیاتی. تهران: انتشارات سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- حاجی مقصود، محسن (1385). بررسی اثربخشی برنامه‌های آموزش (دروس تخصصی) در عملکرد دانشجویان از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ناپیوسته. تهران: دانشگاه علوم انتظامی.
- زارعی، خدیجه (1384). اثربخشی آموزشی. نشریه تدبیر، شماره 166.
- زندی، حسین (1387). ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی بر روی کلیه کارکنان جدیدالورود بانک اقتصاد نوین. تهران.
- درخشان، الیاس (1391). ارزیابی اثربخشی آموزش‌های تخصصی درجه‌داری رسته آگاهی ناجا، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دافوس ناجا.
- ساعدیناه، مسعود (1386). ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن خدمت از دیدگاه کارکنان بانک مسکن شهر تهران طی سال 1376. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- سلطانی، ایرج (1380). اثربخشی آموزش در سازمان‌های صنعتی و تولیدی. نشریه تدبیر، شماره 199.
- سیف، علی‌اکبر (1384). روان‌شناسی پرورشی، روان‌شناسی یادگیری و آموزش. چاپ چهاردهم، تهران: آگاه.
- عباس زادگان، سیدمحمد؛ ترک‌زاده، جعفر (1381). نیازسنجی آموزشی در سازمان‌ها. چاپ دوم، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- عباسیان، عبدالحسین (1385). اثربخشی دوره‌های آموزشی، تدبیر شماره 170.
- عرب محبی، احمد (1385). بررسی رابطه آموزش فراگیران رسته انتظامی با اثربخشی عملکرد آنان در کلانتری‌های فاتب. تهران: دانشگاه علوم انتظامی.
- صانعی، مهدی (1391). اثربخشی آموزش مفاهیم و راهکارها. تهران: معاونت تربیت و آموزش ناجا.
- محسن پور، بهرام (1385). مبانی برنامه‌ریزی آموزشی. چاپ پنجم، تهران: انتشارات سمت.
- میر سپاسی، ناصر (1382). مدیریت استراتژیک منابع انسانی و روابط کار. تهران: انتشارات میر.

- محبی، علی (1393). طرح تحقیقاتی «ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی کارشناسی (رشته انتظامی)». تهران: دانشگاه علوم انتظامی.
- مرشدی، مسعود (1392). مقاله اثربخشی برنامه‌های آموزش تخصصی در تربیت و آموزش پلیس. نشریه مطالعات مدیریت بر آموزش انتظامی، سال ششم، شماره، تابستان 92.
- محمدی، ابوالفضل (1387). ارزیابی دروس مهارتی و عملیاتی برنامه تفصیلی رسته عملیات ویژه ناجا از دیدگاه مربیان و فارغ‌التحصیلان سال‌های 84-86. تهران: دانشگاه علوم انتظامی.
- نصیر قرچه‌داغی، نازنین (1389). ارزیابی اثربخشی دوره‌های آموزشی الکترونیکی بر اساس مدل کرک پاتریک، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی. تهران.
- یارمحمدیان، محمدحسین (1381). اصول برنامه‌ریزی درسی، چاپ سوم ف یادواره کتاب.
- Bourdieop(2001),practical,rreason:onthetheory of action (R j. Hnsontrans).
- Leather.D.Nonverbal Communication system. Boston1976.
- Lin. Non (1979). the foundation of social Reearch. Newyork: Mcg rawtilc.
- Kirkpatrik, D.L (1998). Evaluating Training Program, san Feancisco.
- Hder,I(2003). Evaluation, Mili Kontaktoost- Europa.
- Rainbird (2002), Training in the workplace, st. Martin press. INC.
- Sharkie, Rob (2003). Knowledge Creation and Its place in The Development Of Sustainable Competitive Advantages.
- Rea, Ieslie (1995). Techniques of training. Third edition. Gower.



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی