

مقیاس ارزشیابی عملکرد آموزش دهنده

نویسنده: دکتر محمود ساعتچی

عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده

یکی از مشکلات مدیران و مسئولان مراکز و مؤسسات آموزش مدیریت و نیز دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور، عدم دسترسی آنان به نوعی مقیاس معتبر برای تعیین اثربخشی عملکرد اعضای هیئت علمی این مؤسسات و مراکز می‌باشد. در این موارد مسئولین و برگزارکنندگان دوره‌های آموزشی می‌خواهند به این سؤال جواب دهند که آیا کارشناس، مربی یا استادی را که برای تدریس و کار با شرکت‌کنندگان دوره‌های آموزشی کارکنان انتخاب و او را برای تدریس در این دوره‌ها فرستاده‌اند، توانسته است در نیل به هدف‌های یادگیری، موفق باشد؟ آیا آزمون، مقیاس، پرسشنامه یا ابزار مفیدی وجود دارد که با کمک آن بتوان به میزان اثربخشی اعضای هیئت علمی یک دوره آموزشی پی برد؟ در مقاله حاضر کوشیده‌ایم ضمن معرفی نکات اصلی نظریه‌های مربوط به فرایند ارزشیابی دوره‌های آموزشی مراکز آموزش عالی و خاصه ارزشیابی دوره‌های آموزشی که برای مدیران سازمان‌ها تشکیل می‌شود، مقیاسی را که براساس همین نظریه‌ها و نیز کسب تجربه در زمینه تهیه، تنظیم و اجرای دوره‌های مختلف آموزش دانشگاهی، آموزش مدیریت و خاصه کارگاه‌های روانشناسی صنعتی بالینی به دست آمده است، معرفی کنیم.

□ مفاهیم اساسی فرایند ارزشیابی دوره‌های آموزشی مدیریت:

اگر قصد داریم "بهره‌وری" سازمان محل کار خود را افزایش دهیم، لازم است همزمان با تأمین امکانات مالی، وسایل، ماشین‌آلات و ابزار یا وسایل لازم برای این منظور، مدیران کارآمد را شناسایی و آنان را در پست‌هایی بگماریم که شایستگی لازم را داشته باشند. برای این که مدیران کارآمد را شناسایی کنیم، لازم است از روش‌های علمی ارزشیابی کار مدیران استفاده کنیم. بهره‌گیری از شیوه‌های کارآمد ارزیابی عملکرد مدیران هنگامی مفید واقع می‌شود که قبلاً امکانات و فرصت‌های آموزشی مناسب را برای آنان فراهم کرده باشیم. قبل از اجرای دوره‌های آموزشی اثربخش برای مدیران بالقوه شایسته، لازم است آنان را با شیوه‌های علمی آزمایش و انتخاب، برای این منظور انتخاب کرده باشیم. لازمهٔ به کارگیری شیوه‌های علمی آزمایش و انتخاب مدیران نیز آن است که قبلاً با استفاده از روش‌های علمی "تجزیه و تحلیل شغل"، هم وظایف دقیق هر پست مدیریت و هم ویژگی‌های رفتاری، شناختی و هیجانی لازم برای انجام موفقیت‌آمیز هر وظیفه را به تنهایی، روشن ساخته باشیم.

حال فرض کنیم که مدیریت یک سازمان، به ترتیب و به شیوه‌ای نظام‌دار: (۱) شغل مدیران واحدهای مختلف را تجزیه و تحلیل کرده است، (۲) در انتخاب آنان از روش‌های علمی آزمایش و انتخاب بهره‌گرفته است، (۳) نیازهای آموزشی این مدیران را با استفاده از روش‌های علمی و شیوه‌های موجود برای تعیین نیازهای آموزشی هر شغل مشخص ساخته و اکنون عده‌ای از مدیران انتخاب شده را برای شرکت در دوره‌های آموزشی، به کلاس‌های مربوط فرستاده است و حال می‌خواهد بداند "استادانی که مسئول تدریس در این دوره می‌باشند، تا چه میزان در کار آموزش، تعلیم و رشد دادن مدیران شرکت‌کننده در دوره‌های آموزشی، اثربخش بوده‌اند؟"، (۴) "آیا شیوه‌های تدریس و آموزش استادان، اثربخش بوده است؟" به عبارت دیگر اکنون می‌خواهد استادان دوره آموزشی را از دیدگاه شرکت‌کنندگان در دوره آموزشی، ارزیابی کند.

قبل از این که مقیاس ارزشیابی اثربخشی آموزش‌دهنده را معرفی کنیم، لازم می‌دانیم نظریه‌های ارائه شده در زمینه ارزشیابی دوره‌های آموزشی را هر چند به طور مختصر، ارائه دهیم و در جای خود نیز خواهیم گفت که اطلاع از شیوهٔ نگرش مدیران

شرکت‌کننده در یک دوره آموزشی، یکی از روش‌های موجود برای ارزشیابی میزان اثربخشی آن دوره است.

بانکر^۱ و کوهن^۲ (۱۹۷۷) معتقدند که در زمینه ارزشیابی میزان اثربخشی دوره‌های آموزش مدیریت، کم‌تر از هر زمینه دیگر تحقیق انجام گرفته است. تحقیقات انجام گرفته در زمینه ارزشیابی دوره‌های آموزش مدیریت و نتایج این تحقیقات را می‌توان در سه زمینه کلی زیر، تقسیم‌بندی کرد:

(۱) - در گروه اول از این نظریه‌ها گفته می‌شود که می‌توان فنون ارزشیابی آموزشی را به شیوه‌ای اثربخش به کار گرفت.

(۲) - در گروه دوم از این نظریه‌ها نسبت به مفید بودن فرایند ارزشیابی دوره‌های آموزشی مدیریت، تردیدهایی وجود دارد.

(۳) - در سومین دسته از این نظریه‌ها نیز گفته می‌شود اگر اوضاع و احوال و شرایط خاصی را ایجاد کنیم، در آن صورت امکان ارزیابی اثربخش بودن یا کم‌اثر بودن دوره‌های آموزشی فراهم می‌گردد.

با مروری بر آنچه که تاکنون در زمینه ارزشیابی دوره‌های آموزش مدیریت نوشته شده است، می‌توان گفت که هر چند فرایند ارزشیابی یک دوره آموزشی کم و بیش پیچیده و اجرای آن هم با مشکلاتی همراه است، اما بدون انجام اقداماتی در زمینه ارزشیابی دوره‌های آموزشی، تلاش ما برای تربیت مدیران کارآمد نیز به جایی نخواهد رسید. بنابراین چاره‌ای برای ما باقی نمی‌ماند که تلاش‌های خود را معطوف دستیابی به فنون اثربخش‌تر ارزشیابی دوره‌های آموزشی سازیم و با انجام تحقیقات جامع و علمی، نقاط ضعف و قوت شیوه‌های موجود برای ارزشیابی دوره‌های آموزشی مدیریت را مشخص کنیم.

کرک پاتریک^۳ (۱۹۷۷) می‌گوید هنگامی که با برگزاری یک دوره آموزشی به نتایج نسبتاً دلخواه رسیدیم، نباید انتظار داشته باشیم که با تشکیل دوره آموزشی مشابه به همان نتایج دست یابیم. به اعتقاد این صاحب‌نظر، در تلاش برای دستیابی به

1 - K. A. Banker

2 - S. L. Cohen

3 - D. L. Kirkpatrick

شیوه‌های صحیح ارزشیابی دوره‌های آموزشی، باید بعضی از اقدامات را (نظیر آنچه در زیر آورده شده است) انجام دهیم:

(۱) - تا حد امکان از روش‌های منظم و متناسب با شرایط دوره‌های آموزشی موردنظر، استفاده کنیم.

(۲) - متغیرهای نامربوط و زائد را که می‌توانند در فرایند ارزشیابی دوره آموزشی موردنظر دخالت داشته باشند، کنترل کنیم.

(۳) - محدودیت‌های مربوط به طرح ارزشیابی را برای سنجش میزان اثربخشی دوره آموزشی موردنظر، تشخیص دهیم.

اگر هدف‌هایی را که تاکنون برای ارزشیابی دوره‌های آموزشی تعیین شده است موردبررسی قرار دهیم، متوجه خواهیم شد نیت نهایی این هدف‌ها پاسخ به بعضی سؤال‌های خاص است. بعضی از این سؤال‌ها عبارتند از:

(۱) - آیا برنامه آموزشی به همان نحوی که در آغاز تنظیم شده است، اجرا می‌گردد یا بر عکس، لازم است تغییرات خاصی در آن به وجود آید؟

(۲) نتیجه و محصول نهایی دوره آموزشی چیست و با تشکیل یک دوره آموزشی خاص، چه هدف‌هایی را دنبال می‌کنیم؟

در ارزشیابی از نوع اول، نسبت به جنبه آزمایشی بودن دوره آموزشی و لزوم تغییر و اصلاح آن تأکید می‌شود و در نتیجه، معیارهای مربوط به فرایند آموزش موردتوجه قرار می‌گیرد (ساعتچی ۱۳۷۳).

در ارزشیابی از نوع دوم نیز معیارهای مربوط به محصول یادگیری موردنظر می‌باشد و طی آن (۱) برنامه آموزشی به عنوان یک کل (از آغاز تا پایان) و همچنین (۲) آثار و نتایج دوره آموزشی موردتوجه است (بورگ^۱ ۱۹۷۱).

اگر مطالعات انجام گرفته در این زمینه‌ها را مورد بررسی قرار دهیم، به این نتیجه خواهیم رسید که:

(۱) - با استفاده از هر دو روش می‌توان میزان اثربخشی دوره‌های آموزشی را تعیین کرد و طی آن موجبات تغییر و بهبود چنین برنامه‌هایی را فراهم ساخت.

(۲) - قبل از آغاز به کارگیری فنون ارزشیابی از نوع دوم (توجه نسبت به نتیجه یا محصول یادگیری)، بهتر است فعالیت‌های ما متوجه به کارگیری شیوه‌های ارزشیابی از نوع اول (توجه نسبت به فرایند آموزش) باشد.

(۳) - مشکلات ارزشیابی دوره‌های آموزش مدیریت در مواردی پیچیده‌تر می‌شود که تحلیلگر دوره آموزشی، این دو نوع ارزشیابی (توجه نسبت به محصول یادگیری در مقابل توجه نسبت به فرایند یادگیری در دوره آموزشی) را به اشتباه یک نوع قلمداد کند.

وقتی می‌خواهیم دوره آموزش مدیریت را مورد ارزیابی قرار دهیم، قصد داریم برای ابهامات یا سؤال‌هایی که برای ما - به عنوان برگزارکنندگان یا رابطین دوره آموزشی - مطرح است، پاسخی بدست آوریم (کمپل^۱ و دیگران ۱۹۷۰). بعضی از این سؤال‌ها عبارتند از:

(۱) - آیا پس از اتمام دوره آموزشی، در شیوه تفکر، نگرش و نیز عادات رفتاری، هیجانی و کرداری و مهم‌تر از آن، در عملکرد مدیران شرکت‌کننده در دوره آموزشی تغییر معنی‌داری ایجاد شده است؟

(۲) - در صورت مثبت بودن پاسخ سؤال اول، آیا می‌توان گفت که این نوع تغییرها به دلیل شرکت آنان در دوره آموزشی و یادگیری مطالب ارائه شده در دوره و کسب مهارت‌های شناختی، هیجانی و رفتاری به وجود آمده است؟

(۳) - آیا با انتخاب گروه جدیدی از مدیران و برگزاری دوره آموزشی مشابه دیگر برای آنان، همین تغییرها در نگرش، عادات و مهم‌تر از آن، در عملکرد مدیران شرکت‌کننده در دوره آموزشی جدید به وجود خواهد آمد؟

برای اندازه‌گیری تغییرهای رفتاری شرکت‌کنندگان در یک دوره آموزشی، می‌توان از روش‌های گوناگون استفاده کرد. بعضی از این روش‌ها عبارتند از:

(۱) - اندازه‌گیری دانسته‌های شرکت‌کنندگان در آغاز دوره آموزشی (پیش‌آزمون^۲).

(۲) - مقایسه امتیازها یا نمره‌های شرکت‌کنندگان در آغاز (پیش‌آزمون) و پایان دوره

1 - J. P. Campbell

2 - Pre-test

آموزشی (پس آزمون)^۱.

در مواردی که از روش "پیش آزمون" و "پس آزمون" استفاده می‌کنیم، لازم است به چند نکته توجه داشته باشیم. بعضی از این نکات عبارتند از:

(۱) - وقتی در آغاز دوره آموزشی به مدیران شرکت‌کننده یک آزمون (پیشرفت

تحصیلی)^۲ را می‌دهیم و از آنان می‌خواهیم که به سؤال‌های آن پاسخ دهند،

توجه بعضی از شرکت‌کنندگان معطوف یافتن پاسخ صحیح این سؤال‌ها می‌شود

و با علاقه می‌کوشند تا این پاسخ‌ها را برای خود روشن کنند. اما در مواردی نیز

دیده شده است که بعضی از آنان با دیدن سؤال‌های آزمون و عدم توانایی برای

ارائه پاسخ‌های صحیح به آن، دلسرد می‌شوند و علاقه خود را نسبت به یادگیری

مطالبی که در طی دوره آموزشی ارائه خواهد شد، از دست می‌دهند.

(۲) - سؤال‌های آزمون باید به شیوه‌ای طراحی شوند که با هدف‌های برنامه آموزشی

همخوانی کامل داشته باشد.

(۳) - آزمون موردنظر باید از اعتبار^۳ و پایایی^۴ لازم برخوردار باشد (ساعتچی

۱۳۷۰ ص ۹۷).

(۴) - برای جلوگیری از دخالت عوامل گوناگون و احتمالاً مزاحم در یادگیری

مدیران شرکت‌کننده (مثل میزان علاقه، تحصیلات، نگرش‌ها، سابقه خدمت،

سن و جنسیت آنان)، می‌توانیم از گروه‌های کنترل استفاده کنیم (مان ۱۳۷۱

ج ۱ ص ۷۸).

(۵) - در تلاش برای تعیین میزان اعتبار و پایایی آزمون موردنظر و اثربخشی شیوه

ارزشیابی و نیز استفاده از گروه‌های کنترل، باید تمهیداتی را به کار گیریم و از

دخالت عوامل مزاحم در یادگیری این گروه‌ها، جلوگیری کنیم (کمپل و

استانلی ۱۹۶۳).

1 - Post-test

2 - Achievement test

3 - Validity

4 - Reliability

5 - J. C. Stanley

□ اعتبار داخلی و خارجی روش ارزشیابی :

در مواردی که قصد داریم میزان اعتبار داخلی آزمون پیشرفت تحصیلی، پرسشنامه یا روش ارزشیابی را محاسبه کنیم، ابتدا باید به این سؤال مهم پاسخ دهیم که "آیا روش یا برنامه آموزشی موردنظر توانسته است ما را به اهداف از قبل تعیین شده نزدیک کند و تغییرات مطلوب در شیوه‌های تفکر، نگرش و رفتار ظاهری مدیران شرکت‌کننده را ایجاد کند؟". ضمناً باید توجه داشته باشیم که :

(۱) - تا وقتی اعتبار داخلی روش ارزشیابی مشخص نشده باشد، امکان اندازه‌گیری نتایج و آثار دوره آموزشی نیز فراهم نخواهد بود.

(۲) - وقتی می‌گوییم اعتبار خارجی روش ارزشیابی خاصی در حد قابل قبول است که بتوانیم نتایج حاصل از اجرای آن را از یک دوره آموزشی به دوره آموزشی دیگر تعمیم^۱ دهیم.

(۳) - اعتبار خارجی یک روش ارزشیابی بیشتر براساس استنباط محقق حاصل می‌شود و در مورد آن نمی‌توان با قاطعیت اظهار نظر کرد.

(۴) - در شرایطی که برای کنترل و افزایش اعتبار داخلی و خارجی روش ارزشیابی یک دوره آموزشی خاص از فنون معین و نیز از عقل سلیم^۲ استفاده می‌کنیم، قضاوت درباره کارایی^۳ و اثربخشی^۴ آن دوره نیز بهتر انجام خواهد گرفت.

اعتبار داخلی یک آزمون یا اعتبار روش ارزشیابی میزان اثربخشی یک دوره آموزشی خاص، می‌تواند تحت تأثیر بعضی از عوامل مزاحم، کاهش یا افزایش پیدا کند. بعضی از این عوامل عبارتند از :

(۱) - عامل زمان و وقایع گوناگونی که ممکن است در زمان تشکیل و اجرای دوره آموزشی موردنظر اتفاق بیفتد. برای مثال، اگر کارگاه آموزشی "بهداشت روانی در محیط کار" همزمان با هفته بهداشت روانی تشکیل شود، احتمال این که مدیران شرکت‌کننده در دوره آموزشی به موضوعات این کارگاه آموزشی

- 1 - Generalization
- 2 - Common Sense
- 3 - Efficiency
- 4 - Effectiveness

توجه بیشتر نشان دهند، افزایش خواهد یافت.

(۲) - وقتی از روش پیش آزمون استفاده می‌کنیم، بعضی از یادگیرندگان علاقه‌مند می‌شوند پاسخ صحیح سؤال‌های آزمون را با انجام مطالعه، سؤال از استاد، نشان دادن توجه بیشتر نسبت به سخنان استاد در کلاس درس و نظایر آن، پیدا کنند.

(۳) - خطاهای آماری و آنچه که اصطلاحاً به آن گرایش مرکزی^۱ گفته می‌شود، می‌تواند ما را در ارزیابی دوره آموزشی موردنظر، دچار خطا کند. به عبارت دیگر، وقتی به مدیران شرکت‌کننده در یک دوره آموزشی گفته می‌شود به مقیاس ارزشیابی عملکرد آموزش‌دهنده پاسخ دهند، این تمایل در بعضی وجود دارد که بیشتر به گزینه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، نمی‌دانم، مخالفم، کاملاً مخالفم) که در وسط (نمی‌دانم) قرار گرفته است، پاسخ دهند.

(۴) - متفاوت بودن شیوه‌های انتخاب مدیران شرکت‌کننده و قرار دادن آنان در دو گروه آزمایشی و کنترل می‌تواند قضاوت ما را در زمینه میزان اثربخشی دوره آموزشی موردنظر، مخدوش سازد. برای مثال، اگر به دلایلی مدیران علاقه‌مند به یادگیری، فعال، خلاق، باهوش و... در گروه کنترل و مدیران غیرفعال، غیرخلاق، افسرده و... در گروه آزمایشی قرار گیرند، در آن صورت نتایج حاصل از ارزشیابی دوره آموزشی از اعتبار و ارزش کافی برخوردار نخواهد بود.

(۵) - اگر در جریان برگزاری دوره آموزشی مشکلاتی پیش آید و برای مثال بعضی از مدیران شرکت‌کننده به دلایل گوناگون نتوانند یا نخواهند به حضور خود در دوره ادامه دهند، یا مدیران قوی در یک گروه و مدیران ضعیف در گروه دیگر قرار گیرند، در آن صورت نیز نتایج حاصل از ارزشیابی دوره موردنظر قابل اطمینان نخواهد بود.

(۶) - در ارزیابی عملکرد آموزش‌دهنده (کارشناس، مربی یا استاد کلاس) نیز ممکن است یادگیرندگان دچار خطای اصطلاحاً اثر هاله‌ای^۲ شوند و با تعمیم دادن یک

1 - Central Tendency

2 - Halo Effect

ویژگی برجسته (مثبت یا منفی) آموزش دهنده در کلاس، او را اثربخش تر یا ضعیف تر از آنچه که واقعاً بوده است، ارزشیابی کنند.

□ عوامل مؤثر در کاهش اعتبار خارجی روش ارزشیابی:

وقتی اعتبار خارجی روش ارزشیابی یک دوره آموزشی قابل پذیرش است که بتوانیم نتایج حاصل از آن دوره را به دوره یا دوره‌های آموزشی بعدی، تعمیم دهیم. از جمله عواملی که می‌توانند موجبات کاهش اعتبار خارجی روش ارزشیابی را فراهم آورند، عبارتند از:

- (۱) - واکنش شرکت‌کنندگان در دوره آموزشی نسبت به سؤال‌های پیش‌آزمون.
- (۲) - واکنش آنان نسبت به شیوه انتخاب و قرارداد دادن آنان در دو گروه کنترل و آزمایشی. برای مثال، اگر همه مدیرانی که علاقه‌مند به خودسازی، رشد و خودشکوفایی هستند در گروه کنترل یا برعکس در گروه آزمایشی قرار گیرند، نتایج حاصل از ارزشیابی دوره آموزشی قابل اعتماد نخواهد بود.
- (۳) - واکنش مدیران شرکت‌کننده در گروه آزمایشی (مشابه آنچه که در تحقیقات التون مایو^۱ و پژوهش‌های معروف به مطالعات هاتورن^۲ نشان داده شده است) می‌تواند در نتایج حاصل از روش ارزشیابی، اثر گذارد. بعضی از این واکنش‌ها عبارتند از:

- ۱ - تازه بودن کار پژوهشی برای شرکت‌کنندگان در دوره آموزشی.
- ۲ - آگاهی مدیران از این که دوره آموزشی آنان جنبه تحقیقی دارد و آنان برای گروه کنترل (یا گروه آزمایشی) انتخاب شده‌اند.
- ۳ - علاقه آنان نسبت به همکاری با محقق و یاری رسانیدن به او برای دستیابی به نتایج دلخواه.
- ۴ - ثبت و ضبط آنچه در هنگام اجرای پژوهش انجام می‌گیرد.
- ۵ - تعامل اجتماعی شرکت‌کنندگان با محقق یا کارشناس ارزشیابی.

۶ - اطلاع مدیران از میزان یادگیری روزانه خود در دوره و... (ایزاک^۱ و مایکل^۲ ۱۹۷۱).

□ اشکال مختلف طرح‌های آزمایشی :

برای تعیین میزان اثربخشی یک دوره آموزشی می‌توان از طرح‌های آزمایشی مختلف، استفاده کرد. بعضی از این طرح‌ها عبارتند از :

- (۱) - استفاده از روش پیش‌آزمون.
- (۲) - استفاده از روش پس‌آزمون.
- (۳) - استفاده از روش پیش‌آزمون، پس‌آزمون و گروه کنترل.
- (۴) - استفاده همزمان از چهار گروه (شامل گروه کنترل و گروه آزمایشی و نیز دو گروه دیگر که در آغاز دوره به آنان آزمونی داده نمی‌شود) (کمپل و استانلی ۱۹۶۳).

(۵) - اجرای متعدد آزمون پیشرفت تحصیلی قبل از شروع ارائه مطالب درسی و بعد از اتمام دوره آموزشی و بالاخره، استفاده از طرح گروه‌های کنترل و غیرمعاذل که طی آن شرکت‌کنندگان به‌طور تصادفی در چهار گروه قرار می‌گیرند و یکی از گروه‌ها به عنوان گروه آزمایشی انتخاب می‌شود (کانتر^۳ ۱۹۵۱).

□ مشکلات مربوط به انتخاب معیار :

دست‌اندرکاران و صاحب‌نظران تشکیل و ارزیابی دوره‌های آموزش مدیریت می‌دانند که مهم‌ترین مشکل ارزیابی صحیح یک دوره آموزشی، انتخاب معیار معتبر است. کسل^۴ در تحقیقات خود نشان داد که از بین چهار سازمان مورد مطالعه او، فقط مدیریت یک سازمان، دوره‌های آموزشی کارکنان خود را ارزیابی می‌کرده است.

1 - S. Issac

2 - W. B. Michael

3 - R. R. Canter

4 - P. F. C. Castle

گودا (۱۹۶۹) اظهار می‌دارد مهم‌ترین عاملی که باعث شده است دوره‌های آموزشی سازمان‌ها کم‌تر مورد ارزیابی دقیق قرار گیرند، کمبود متخصص یادگیری و در نتیجه تلاش اندک در زمینه ارزشیابی یادگیری کارکنان در دوره‌های آموزشی است. موانع دیگر عبارتند از:

- (۱) - بی‌توجهی مدیریت سازمان‌ها نسبت به تجزیه و تحلیل علمی مشاغل سازمان و خاصه مشاغل مدیریت سازمان.
- (۲) - مشخص نبودن هدف‌های آموزشی قبل از تشکیل دوره آموزشی.
- (۳) - انتخاب معیار نامناسب برای ارزشیابی دوره آموزشی.
- (۴) - کمبود آموزش‌دهندگان (یا اعضای هیئت علمی) ورزیده، کارآمد، با تجربه و آگاه نسبت به شیوه‌های جدید آموزش مدیریت.
- (۵) - حساس نبودن برگزارکنندگان دوره آموزشی نسبت به لزوم ارزشیابی دوره‌های آموزشی و نیز نگرانی آنان نسبت به درگیر ساختن خود در فرایند ارزشیابی دوره آموزشی و اعلام نتایج ارزشیابی دوره و خاصه عملکرد اعضای هیئت علمی در دوره موردنظر.
- (۶) - بی‌اعتقادی مدیریت سازمان‌ها نسبت به اهمیت آموزش کارکنان سازمان (و خاصه آموزش مدیران).

□ انتخاب معیار مناسب برای ارزشیابی دوره آموزشی:

به‌طور کلی می‌توان گفت که هر چه رابطه بین اندازه‌های معیار (یعنی نمره نهایی مدیران شرکت‌کننده در آزمون پیشرفت تحصیلی) با معیار واقعی (افزایش نسبی میزان موفقیت مدیران پس از اتمام دوره آموزشی و بازگشت به محل کار خود) بیشتر باشد، معیار موردنظر نیز از ارزش و اعتبار بیشتری برخوردار خواهد بود. مهم‌ترین مشخصه یک معیار مناسب آن است که:

- (۱) - دارای اعتبار باشد و درست همان چیزی را بسنجد که برای ارزیابی آن ساخته شده است.

- (۲) - دارای پایایی باشد و هنگامی که آن را در موقعیت‌ها و زمان‌های مختلف به کار می‌گیریم، نتایج مشابهی را به دست آوریم.
- (۳) - مورد پذیرش سازمان موردنظر باشد و عواملی را اندازه‌گیری کند که سازمان تشکیل‌دهنده دوره آموزشی با آنها موافق است.
- (۴) - قابل اجرا و عملی باشد و اجرای آن باعث نشود سازمان موردنظر با مشکلات جدیدی مواجه شود.
- (۵) - تا حد امکان چند وجهی باشد و تنها یک عامل را اندازه‌گیری نکند.
- (۶) - پویا باشد و ابعاد مختلف آن همراه با تغییرات سازمان موردنظر، تغییر کند.
- (۷) - اندازه‌های معیار تا حد امکان عینی باشند.
- هنگامی که قصد داریم برای تعیین میزان اثربخشی دوره‌های آموزشی از روش‌های ارزشیابی استفاده کنیم، باید چند مفهوم زیر را مد نظر قرار دهیم (کرک پاتریک ۱۹۶۰):
- (۱) - واکنش مدیران شرکت‌کننده در دوره آموزشی (یعنی آگاهی از نظر، فکر یا نگرش آنان درباره برنامه آموزشی موردنظر و نه آنچه که در این دوره واقعاً آموخته‌اند).
- (۲) - یادگیری مدیران شرکت‌کننده در دوره آموزشی (یعنی اندازه‌گیری میزان اطلاعاتی که مدیران شرکت‌کننده در دوره آموزشی بدست آورده‌اند) (ماتیو^۱ ۱۹۸۷).
- (۳) - رفتار بعدی مدیران شرکت‌کننده در دوره آموزشی (یعنی اندازه‌گیری عملکرد آنان پس از اتمام دوره آموزشی و بازگشت به محل کار خود) (بل^۲ ۱۹۸۷).
- (۴) - نتایج حاصل از برگزاری دوره آموزشی (یعنی اندازه‌گیری همبستگی موجود بین نتایج حاصل از برنامه آموزشی و هدف‌های سازمانی) (کلگ^۳ ۱۹۸۷).

1 - J. E. Mathiew

2 - J. D. Bell

3 - W. H. Clegg

□ مفاهیم اساسی آموزش و یادگیری مدیران :

مدیران، افراد بزرگسالی هستند که می‌توان آموزش و یادگیری آنان را در قالب مفاهیم اساسی شیوه معروف به بزرگسال آموزی^۱ (آندراگوژی)، قرار دهیم. در طی تاریخ، دو نگرش کلی نسبت به ماهیت آدمی وجود داشته است. در نگرش اول که اصطلاحاً به آن ماشینی‌نگری^۲ گفته می‌شود، انسان به عنوان موجودی غیرفعال، تهی، مصنوعی، انفعالی و بدون انگیزش کافی برای فعالیت و ذاتاً تنبل و تن‌پرور در نظر گرفته می‌شود. در نگرش دوم (ارگانیسمی یا جاندارنگری^۳) که با دیدگاه نویسنده در تهیه و تنظیم مقیاس اثربخشی آموزش دهنده همخوانی دارد، انسان به عنوان موجود زنده‌ای در نظر گرفته می‌شود که ذاتاً فعال است، سرچشمه اعمال در وجود او است و نیروهای خارجی کم‌تر از آنچه که فکر می‌کنیم، وی را به فعالیت در می‌آورند.

معتقدان به نگرش اول، در تنظیم برنامه‌های آموزشی یک دوره، نسبت به برنامه‌های تحصیلی مرحله به مرحله، غیرقابل انعطاف و انتقال محتوای مطالب درسی تأکید می‌کنند. معتقدان به نگرش دوم نیز نسبت به: ۱ - بهبود، پرورش، افزایش شایستگی و صلاحیت‌های فرد، ۲ - اهمیت فرایند یادگیری و توجه کم‌تر نسبت به محصول یادگیری، ۳ - توجه بیشتر نسبت به نقش تجربه در بهبود منابع انسانی و توجه کم‌تر نسبت به انباشتن حافظه یادگیرنده‌ها به عنوان اصلی‌ترین منبع برای بهبود منابع انسانی در جامعه تأکید دارند (نولز^۴ ۱۹۷۴). مفاهیم اساسی و پیشنهادات ارائه گردیده در نگرش‌های مرتبط با بزرگسال آموزی عبارتند از:

(۱) - یادگیرنده این توانایی را دارد که در جهت رشد خود حرکت کند و به یادگیری موضوعات موردنیاز خود بپردازد.

(۲) - تجربه‌های قبلی یادگیرنده با ارزش است و آموزش دهنده یا تسهیل‌کننده

1 - Andragogy

از آن جهت معادل فارسی بزرگسال آموزی را برای آندراگوژی پیشنهاد می‌کنیم که این مفهوم با برنامه‌های سوادآموزی بزرگسالان که خاص افراد بی‌سواد است و طی آن از روش‌های پداگوژی (که برای این اصطلاح نیز معادل فارسی خردسال آموزی را پیشنهاد می‌کنیم) استفاده می‌شود، اشتباه نگردد.

2 - Mechanistic

3 - Organismic

4 - M. Knowles

- یادگیری^۱ باید از این تجربه‌ها در یادگیری جدید وی و افراد دیگر کلاس، استفاده کند.
- (۳) - به دلیل گسترش و توسعه نقش‌های اجتماعی که به عهده یادگیرنده گذاشته می‌شود، نسبت به یادگیری مطالب علاقه پیدا می‌کند.
- (۴) - هر چه را که یادگیرنده در طی دوره آموزشی فرا می‌گیرد، باید برای او کاربرد فوری داشته باشد.
- (۵) - در یادگیری مطالب، باید تمرکز اصلی موضوعات بر محور حل مشکل یا مسئله‌ای باشد که یادگیرنده با آن مواجه است.
- (۶) - محیط یادگیری باید احترام‌آمیز و مبتنی بر همکاری متقابل بین آموزش‌دهنده و یادگیرنده و نیز غیررسمی باشد.
- (۷) - نیازهای آموزشی یادگیرنده باید براساس تعاون و همکاری دوجانبه یادگیرنده و آموزش‌دهنده مشخص گردد (گابرت و دیگران ۱۹۸۶).
- (۸) - هدف‌های آموزشی باید براساس مذاکره و قرارداد دوطرفه بین یادگیرنده و آموزش‌دهنده مشخص گردند.
- (۹) - برنامه آموزشی باید براساس آمادگی یادگیرنده، مشکلات و مسائلی که قرار است حل شوند و نیز توان یادگیری افراد تنظیم شود.
- (۱۰) - فعالیت‌ها و تکالیفی که برعهده یادگیرنده گذاشته می‌شوند، باید براساس فنون تجربی و نتایج تحقیقاتی باشند که در این زمینه‌ها انجام گرفته است.
- (۱۱) - یادگیرنده و آموزش‌دهنده باید ضمن همکاری متقابل، به ارزیابی میزان، کمیت و کیفیت مطالبی که باید آموخته شوند و نیز به ارزیابی میزان تلاش و اثربخشی فعالیت‌های هر یک از آنان در دوره آموزشی، بپردازند.
- به‌طور کلی می‌توان گفت که مقیاس اثربخشی آموزش‌دهنده براساس مفاهیم مربوط به دو زمینه کلی زیر تهیه شده است:
- (۱) - مفاهیم اساسی فرایند و فنون ارزشیابی دوره‌های آموزشی (ساعتچی، ۱۳۷۰ صفحات ۳۱۱ - ۲۷۱).

(۲) - مفاهیم اساسی بزرگسال‌آموزی که مفاهیم آن با روش‌های خردسال‌آموزی

متفاوت است (ساعتچی، ۱۳۷۰ صفحات ۲۳۳ - ۲۰۹)

وقتی می‌خواهیم یک برنامه آموزشی را برای یک گروه خاص طراحی و آن را اجرا کنیم و سپس به ارزشیابی این دوره آموزشی پردازیم، باید قبل از اقدام در زمینه ارزشیابی دوره، اساس کار خود را بر مفاهیم زیر استوار سازیم (نویی^۱ ۱۹۸۶):

(۱) - هدف از تشکیل دوره آموزشی برای مدیران، بهبود، پرورش و افزایش صلاحیت، شایستگی و مهارت‌های شناختی، هیجانی و کرداری آنان است.

(۲) - در برنامه آموزش مدیریت لازم است نسبت به اهمیت فرایند یادگیری^۲ تأکید شود و محصول یا نتیجه یادگیری، کم‌تر مورد توجه مجری دوره آموزشی باشد.

(۳) - در برنامه آموزشی خاص مدیران، نسبت به تغییرات کیفی مدیران بیش از تغییرات کمی آنان تأکید شود.

(۴) - نسبت به اهمیت و نقش تجربه مدیران شرکت‌کننده در دوره آموزشی تأکید بیشتر شود و از تنظیم چنان برنامه آموزشی که صرفاً منتهی به انباشتن مشتری اطلاعات در ذهن یادگیرندگان می‌گردد، اجتناب شود.

(۵) - شرایط فیزیکی محیط یادگیری باید دارای چنان ویژگی‌هایی (مانند نور کافی، سکوت و آرامش، حرارت و برودت مطبوع، صندلی‌های کاملاً راحت، دوربودن از سروصدا و...) باشد که مدیران شرکت‌کننده در دوره‌های آموزشی از هر جهت احساس آرامش و همه‌انرژی خود را صرف یادگیری مهارت‌های مدیریت و کسب تجربه‌های جدید کنند (بارکر^۳ ۱۹۶۸، روزی^۴ و بیدل^۵ ۱۹۶۶).

(۶) - آنچه‌ان فضای روانی (جو روانی) در محیط یادگیری به وجود آید که مدیران شرکت‌کننده احساس کنند در محیطی دوستانه، گرم و مبتنی بر احترام متقابل به

1 - R. A. Noe

2 - Learning Process

3 - R. G. Barker

4 - P. H. Rossi

5 - B. J. Biddle

کسب تجربه‌های یادگیری، مشغول هستند (ویتجن^۱ و لیپر^۲ ۱۹۶۶).

□ مقیاس اثربخشی دوره آموزشی:

این پرسشنامه دارای ۳۰ سؤال ۵ گزینه‌ای است. سؤال‌های این پرسشنامه براساس نظریه‌های ارائه شده در مقاله حاضر و نیز تجربه نویسنده در طراحی، اجرا و ارزشیابی دوره‌های آموزش مدیریت و کارگاه‌های روانشناسی صنعتی بالینی، تهیه گردیده است. پرسشنامه اولیه دارای ۵۴ سؤال بوده که پس از اجرای مقدماتی آن در دوره‌های آموزشی مربوط و حذف سؤال‌هایی که اعتبار ظاهری آن کم‌تر بوده، فرم نهایی آن آماده گردیده است. هر چند استفاده از این مقیاس برای کلاس‌های درسی در دبستان، دبیرستان و دانشگاه‌ها نیز دارای ارزش تشخیص می‌باشد، ولی از آنجا که مدل آموزشی مورد استفاده در این مراکز بیشتر بر نظریه‌های خردسال آموزی مبتنی است، بنابراین کاربرد آن را تنها برای کلاس‌هایی پیشنهاد می‌کنیم که در برگزاری دوره آموزشی مورد نظر، مفاهیم اساسی بزرگسال آموزی مد نظر قرار گرفته است.

پرسشنامه ارائه شده در این مقاله، جنبه پیشنهادی دارد و برنامه میزان کردن آن برای دوره‌های آموزش مدیریت، در دست اقدام است. لازم به یادآوری است که این مقیاس جنبه زمینه‌یابی نگرش^۳ (نگرش سنجی) دارد و دوره آموزشی مورد نظر را از دیدگاه یادگیرندگان، مورد ارزیابی قرار می‌دهد. بنابراین، هنگام استفاده از این مقیاس باید در نظر داشت که:

(۱) - هر چه سطح تحصیلات، بلوغ اجتماعی، دانش و اطلاعات تخصصی و میزان برخورداری یادگیرندگان از سلامت روانی بیشتر باشد، اثربخشی این مقیاس نیز بیشتر خواهد بود.

(۲) - هر چه اطلاعات، دانش، سابقه کار مفید و آشنایی مجریان دوره آموزشی با مفاهیم اساسی روانشناسی آموزش، روانشناسی یادگیری، روانشناسی صنعتی، روانشناسی تدریس، اصول و فنون مدیریت و زمینه‌های مربوط دیگر بیشتر

1 - W. B. Weatjen

2 - R. R. Leeper

3 - Attitude Survey

باشد، سودمندی این مقیاس نیز چشمگیرتر است.

(۳) - هر چه سوگیری و نگرش یادگیرندگان، مسئولان سازمان مربوط، مدیر و کارشناس آموزش و نیز سوگیری و نگرش استاد کلاس بیشتر در جهت خردسال آموزی باشد، اثربخشی این مقیاس نیز کم تر خواهد بود.

□ شیوه اجرای مقیاس:

پس از اتمام دوره آموزشی و قبل از آن که یادگیرندگان مورد ارزیابی قرار گیرند و از آنان امتحانات عملی، کتبی یا شفاهی به عمل آید، به آنان گفته می شود زمان ارزشیابی کار استاد کلاس فرا رسیده است! (ارائه مقیاس به شرکت کنندگان در دوره آموزشی می تواند توسط خود استاد یا کارشناس دوره انجام گیرد). پس از توزیع پرسشنامه ها، به آنان گفته می شود که هدف از این نوع ارزشیابی، مطلع ساختن استاد کلاس، برنامه ریزان و مجریان دوره آموزشی از نتایج کار خود و میزان توفیق آنان در دستیابی به هدف های از قبل پیش بینی شده یادگیری، می باشد. به آنان توضیح داده می شود که نام خود را روی مقیاس نویسند و در مقابل هر سؤال نیز یکی از گزینه های پنج گانه را که بیشتر با دیدگاه، برداشت، استنباط یا باورداشت آنان مطابقت دارد، انتخاب و در داخل پرانتز () زیر آن، علامت ضربدر (x) بزنند. ضمناً از آنان خواسته می شود هنگام پاسخگویی به سؤال های این مقیاس، تا حد امکان بی طرف بودن، عدالت، عقل سلیم و انصاف را در نظر داشته باشند و تلاش کنند تا قضاوت آنان عینی تر باشد. پس از اتمام پاسخگویی به سؤال های مقیاس، پرسشنامه جمع آوری و برای نمره گذاری، آماده می گردد.

□ شیوه نمره گذاری مقیاس عملکرد آموزش دهنده:

در این مقیاس، برای گزینه کاملاً موافقم (۴) امتیاز، برای موافقم (۳) امتیاز، برای نمی دانم (۲) امتیاز، برای مخالفم (۱) امتیاز و برای کاملاً مخالفم نیز (صفر) امتیاز در نظر گرفته می شود. برای به دست آوردن نمره کلی هر پرسشنامه، ارزش های مربوط به گزینه های انتخاب شده را با یکدیگر جمع می کنیم و جمع آن را، نمره ارزیابی استاد

موردنظر از دیدگاه یکی از شرکت‌کنندگان در دوره، محسوب می‌کنیم. پس از آن که نمره کلی همه پرسشنامه‌های ارائه شده در دوره آموزشی را محاسبه کردیم، همه این نمره‌ها را با هم جمع و مجموع آن را بر کل شرکت‌کنندگان تقسیم می‌کنیم.

$$\text{مجموع نمره‌های نهایی همه پرسشنامه‌ها} = \frac{\text{نمره نهایی ارزشیابی عملکرد آموزش دهنده}}{\text{تعداد شرکت‌کنندگان در دوره}}$$

بدین ترتیب، حداقل نمره حاصل (۰) و حداکثر آن (۱۲۰) خواهد بود و نمره میانگین نیز (۶۰) می‌باشد.

باید توجه داشته باشیم که نتیجه ارزشیابی عملکرد استاد علاوه بر آن که کیفیت کار استاد موردنظر را تعیین می‌کند، در عین حال منعکس‌کننده عوامل زیر نیز هست:

(۱) - کیفیت و درستی یا نادرستی برنامه‌ای که طی آن شغل شرکت‌کنندگان در دوره آموزشی موردنظر، تجربه و تحلیل شده است.

(۲) - کیفیت و درستی یا نادرستی برنامه‌ای که طی آن نیازهای آموزشی شرکت‌کنندگان در دوره آموزشی موردنظر، تعیین شده است.

(۳) - کیفیت و رهبری مدیر یا مسئول آموزشی، کارشناس آموزش و برگزارکننده دوره آموزشی.

(۴) - کیفیت و کمیت وسایل سمعی و بصری مورد استفاده در دوره آموزشی.

(۵) - کیفیت و کمیت مقالات و منابع و مآخذی که در دوره موردنظر تهیه و در اختیار شرکت‌کنندگان گذاشته می‌شوند.

(۶) - کیفیت و فضای فیزیکی و فضا یا جو روانی ایجاد شده در محیط یادگیری.

□ منابع و مآخذ:

- Barker, R. G. (1968), "*Ecological Psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*", Standford & Cal. Standford Press.
- Banker, K. A. & S. L. Cohen. (1977), "*The rigors of training evaluation. A discussion and field demonstration*", Personnel Psychology, 30 (4). PP. 525 - 541
- Bell, J. D. & D. L. Kerr. (1987), "*Measuring training results, key to managerial commitment*", Training Development Journal, Jan. Vol. 41 (1), PP. 70 - 73.
- Borg, W. R. (1971). "*Educational research*", New York: David Mckay.
- Campbell, J. P. et. al. (1970). "*Managerial behavior, performance and effectiveness*", New York: Mc Graw - Hill. P. 284.
- Campbell, D. T. & J. C. Stanley (1963). "*Experimental and quasi-experimental designs for research*", Chicago: Rand McNally.
- Canter, R. R. (1951). "*A human relations training program*", Journal of Applied Psychology. 35 PP. 38 - 45.
- Castle, P. F. C. (1952). "*Evaluation of human relations training for supervisors*", Occupational Psychology 26. PP. 191 - 205.
- Clegg, W. H. (1987). "*Management training evaluation: An update*", Training & Development Journal, Feb. Vol. 41 (2). PP. 65 - 71.
- Guda, E. G. (1969). "*The failure of educational evaluation*", Educational Technology. PP. 29 - 38.
- Isaac, S. & W. B. Michael (1971). "*Handbook in research and evaluation*", San Diego: Knapp.
- Kirkpatrick, D. L., (1960). "*Techniques for evaluating training programs*", Journal of the American Society of Training

- Directors. 13. PP. 21 - 26.
- Kirkpatrick, D. L., (1970). "*Determining training needs: four simple and effective approaches*", Training & Development Journal. Feb. 31(2). PP. 22 - 25.
- Knowles, M., (1974). "*Human resources development in organizational development (OD)*", Public Administration Review. Mar - Apr.
- Mathiew, J. E. & R. L. Leonard, (1987). "*Applying utility concepts to a training program in supervisory skills: A time - based approach*", Academy of Management Journal, Jan. Vol. 30. (2) PP. 316 - 335.
- Noe, R. A. (1980), "*Trainees attributes and attitudes: Neglected influence on training effectiveness*", Academy of Management Review. 1986 (Oct.). Vol 11 (4). PP. 736 - 749.
- Rossi, P. H. & B. J. Biddle, (1966), "*The new media and education*", Chicago, Aldine.
- Weatjen, W. B. & R. R. Leeper, (1966), "*Learning and mental health in the school*", Washington, D. C. Association for Supervision and Curriculum Development. N. E. A.
- "The Hawthorn Studies: A Synopsis", reported in E. L. Cass & F. G. zimmer (1957), "*Man work in society*", New York: Van Nostrand Reinhold. PP. 287 - 306.
- ساعتچی، محمود، (۱۳۷۰)، روانشناسی در کار، سازمان و مدیریت، انتشارات مرکز آموزش مدیریت دولتی، چاپ دوم.
- ساعتچی، محمد، (۱۳۷۳)، روانشناسی کاربردی مدیران در خانه، مدرسه و سازمان، انتشارات مؤسسه نشر ویرایش.
- مان، نرمان، ل.، (۱۳۷۱)، اصول روانشناسی، ترجمه و اقتباس محمود ساعتچی، انتشارات امیرکبیر، چاپ یازدهم، جلد اول و دوم.

□ مقیاس کارآیی و اثربخشی آموزش دهنده:

کاملاً موافقم موافقم نمی‌دانم مخالفم کاملاً مخالفم

- ۱ - توانسته است شوق و علاقه به یادگیری و شرکت فعال در بحث و گفتگوها را در شرکت کنندگان دوره ایجاد کند. () () () () ()
- ۲ - در ایجاد ارتباط مناسب با همه شرکت کنندگان در دوره کاملاً موفق بوده است. () () () () ()
- ۳ - از دانش و اطلاعات وسیعی در حیطه تخصص خود برخوردار است. () () () () ()
- ۴ - در ارائه مطالب خود از مثال‌های علمی و قابل استفاده بهره می‌گیرد. () () () () ()
- ۵ - توانایی او در تفهیم مطالب و رفع اشکالات شرکت کنندگان دوره در حد مطلوب است. () () () () ()
- ۶ - در ارائه مطالب خود از روشی منظم و برنامه‌ریزی شده استفاده می‌کند. () () () () ()
- ۷ - در اداره جلسات و ارائه مطالب به عامل "زمان" اهمیت می‌دهد و از زمان به خوبی استفاده می‌کند. () () () () ()
- ۸ - در ارائه مطالب مرتبط با موضوع دوره و عنوان درس مربوط، موفق بوده و از ارائه مطالب غیرمربوط و حاشیه‌ای، اجتناب کرده است. () () () () ()
- ۹ - در برخورد با شرکت کنندگان رفتاری مناسب درخور شأن آنان داشته و توانسته است علاقه شرکت کنندگان را به خود جلب کند. () () () () ()

کاملاً موافقم موافقم نمی‌دانم مخالفم کاملاً مخالفم

- ۱۰ - در ارائه مطالب درسی به ابعاد عملی و مشکلات کاربردی آن واقف بوده و برای حل مشکلات مربوط، راه‌حل‌های مناسب نیز ارائه داده است.
- ۱۱ - در ارائه مطالب درسی، از منابع و مآخذ جدید و معتبر استفاده کرده و فهرست این منابع را نیز در اختیار شرکت‌کنندگان گذاشته است.
- ۱۲ - در ارائه مطالب، به مسئله نوآوری و خلاقیت شرکت‌کنندگان در دوره توجه داشته و به اندازه کافی کوشیده است تا این خلاقیت‌ها را به کار گیرد.
- ۱۳ - بیان او رسا و قابل فهم است و شرکت‌کنندگان در شنیدن صدای او یا در فهم مطالب بیان شده از طرف او، هیچگونه مشکلی نداشته‌اند.
- ۱۴ - مدیریت و رهبری او در اداره جلسات و گروه یادگیری (شرکت‌کنندگان در دوره) جالب بوده و توانسته است بدون این که شرکت‌کنندگان را خسته کند، آنان را به کار مفید و خلاق در گروه وادارد.
- ۱۵ - نسبت به فعالیت‌های گروهی در کلاس علاقه نشان می‌دهد و از فنون و شیوه‌های اثربخش کار گروهی، به خوبی استفاده کرده است.

کاملاً موافقم موافقم نمی‌دانم مخالف کاملاً مخالفم

- ۱۶ - برای "تجربه‌ها" و "یادگیری‌های قبلی" شرکت‌کنندگان، ارزش کافی قائل بوده و از این تجارب در یادگیری شرکت‌کنندگان استفاده کرده است.
- ۱۷ - به خاطر شخصیت‌گیرا و علمی او در کلاس درس، شرکت‌کنندگان با شوق و علاقه در جلسات آموزشی وی شرکت می‌کردند.
- ۱۸ - در اداره و رهبری کلاس، از روش‌های متنوع و جالب آموزشی بهره می‌گرفت و همیشه کلاس او جنبه تازگی و جالب بودن خود را حفظ می‌کرد.
- ۱۹ - اگر از او انتقادی می‌شد، با دقت گوش می‌داد و سعی می‌کرد موضوع مورد نظر را با نگرشی علمی و بی‌طرفانه، مورد نقد و بررسی قرار دهد.
- ۲۰ - رفتار او با همه شرکت‌کنندگان در دوره مناسب بود و فردی را بر فرد دیگر ترجیح نمی‌داد تا موجبات ناراحتی دیگران را فراهم آورد.
- ۲۱ - در کلاس درس او، شرکت‌کنندگان علاقه‌مند، مطلع و خوش فکر به اندازه کافی فعال بودند و از نظریه‌ها و ایده‌های آنان نیز استفاده می‌شد.

کاملاً موافقم موافقم نمی‌دانم مخالفم کاملاً مخالفم

- ۲۲ - هر يك از شرکت‌کنندگان می‌توانستند به راحتی و در ساعاتی که تعیین شده بود با وی به صحبت بنشینند و ابهامات خود را در رابطه با موضوع درس و بحث، رفع کنند.
- ۲۳ - هدف‌های یادگیری یا هدف از ارائه موضوع درسی خود را به وضوح و با روشنی کامل برای شرکت‌کنندگان تشریح می‌کرد.
- ۲۴ - با وظایف شغلی و مشکلات و ظرایف کار شرکت‌کنندگان در محیط کارشان به اندازه کافی آشنا بود و مطالب درسی خود را با توجه به این آشنایی ارائه می‌داد.
- ۲۵ - از وسایل کمک آموزشی به نحوی مناسب استفاده می‌کرد و به اهمیت این وسایل در یادگیری شرکت‌کنندگان واقف بود.
- ۲۶ - موجباتی را فراهم می‌ساخت که شرکت‌کنندگان نسبت به همکاری با یکدیگر برای حل مسائل و مطالب ارائه شده در کلاس، رغبت پیدا کنند.
- ۲۷ - از موارد پژوهشی (قضایای اداری) در آموزش و یادگیری مطالب ارائه شده در کلاس درس، به‌طور مناسب استفاده می‌کرد.

کاملاً موافقم موافقم نمی‌دانم مخالفم کاملاً مخالفم

۲۸ - کلاس او از تحرک لازم برخوردار بود و در () () () ()

به کارگیری شیوه‌هایی که موجبات خستگی شرکت‌کنندگان را فراهم نیاورد، مهارت داشت.

۲۹ - در ارائه نظام‌دار مطالب و مفاهیم جدید در () () () ()

کلاس موفق بود و توانست رابطه هر مطلب را با مطالب دیگر و نیز با "هدف‌های یادگیری"، نشان دهد.

۳۰ - در پایان درس و کلاس او شرکت‌کننده () () () ()

احساس می‌کند با یک شخصیت جامع و علمی سروکار داشته و او توانسته است دریادگیرنده اثرات مثبت و مفیدی باقی بگذارد.

هرگونه استفاده از این مقیاس تنها در صورت ذکر نام، مأخذ و طراح آن مجاز خواهد بود.

() () () ()

() () () ()

() () () ()

() () () ()

() () () ()

() () () ()

() () () ()

