



جزوه آموزشی

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی باتاکید بر مدل CIPP

مرکز کشوری مدیریت سلامت
(N.P.M.C)

تدوین:

مهندس محمدرضایرمانی

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی و آموزش پزشکی

آذرماه ۱۳۹۴

فهرست مطالب

عنوان	صفحه
مقدمه	۲
تاریخچه ارزشیابی	۲
دلایل ارزشیابی	۴
تعاریف اصطلاحات در حوزه ارزشیابی	۴
ارزشیابی و مفهوم آن	۶
اهداف ارزشیابی	۸
برنامه چیست؟	۹
اهداف ارزشیابی برنامه های آموزشی	۹
تقسیم بندی الگوهای ارزشیابی آموزشی	۱۰
ارزشیابی بر مبنای موضوع	۱۱
ارزشیابی بر اساس ملاک مورد استفاده	۱۲
دسته بندی ارزشیابی بر اساس زمان و هدف مورد استفاده	۱۲
دسته بندی ارزشیابی با توجه به ارزشیابان	۱۴
ارزشیابی بر مبنای الگوها	۱۵
الگوهای ارزیابی دوره و برنامه آموزشی	۱۹
اهداف ارزشیابی CIPP	۳۷
محدودیت های اهداف ارزشیابی CIPP	۴۷
مراحل ارزشیابی از برنامه آموزشی	۴۷
جنبه های قابل توجه در ارزشیابی برنامه آموزشی	۴۹
مفهوم اثربخشی و ارزشیابی اثربخش برنامه های آموزش	۵۲
دلایل تعیین اثربخشی ارزشیابی برنامه های آموزش	۵۴
ابعاد ارزشیابی اثربخش برنامه های آموزشی	۵۸
رویکردها و شاخص های ارزشیابی اثربخش برنامه های آموزش	۵۹
شاخص های یک برنامه آموزشی در الگوی ارزشیابی CIPP	۶۳
منابع مورد استفاده فارسی	۶۶
منابع مورد استفاده انگلیسی	۶۸

مقدمه :

امروزه کیفیت برنامه های آموزشی از جمله دغدغه‌هایی است که همیشه نظام‌های دانشگاهی برای دستیابی به آن تلاش می‌کنند. بهبود کیفیت به ویژه در برنامه های آموزش پزشکی یک ضرورت برای تربیت متخصصین توانا به منظور رشد سلامت و رفع نیازهای بهداشتی جامعه بوده زیرا که ارتقاء سلامت همه مردم هدف عمده آموزش پزشکی است .

ارتقای مستمر کیفیت برنامه های آموزشی مستلزم استفاده از ارزیابی آن است. به همین منظور کوشش‌های قابل توجهی در دو دهه اخیر جهت ارتقای کیفیت برنامه های آموزش عالی و دستیابی به هدف‌های نظام‌های دانشگاهی در بسیاری از کشورها به عمل آمده است

استفاده از ارزیابی برای قضاوت در باره برنامه های آموزشی ، به جز در یک کشور (ایالات متحده آمریکا) سابقه‌ای طولانی ندارد. انجام این امر در اغلب کشورها به دو دهه گذشته برمی‌گردد. کشورهای اروپایی در سال‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ برای ایجاد تحول در نظام‌های دانشگاهی به‌طور گسترده به انجام ارزیابی در واحدهای آموزش عالی و برنامه های آن پرداخته‌اند. همچنین برخی کشورهای آسیایی نیز در سال‌های اخیر کوشش‌های سازمان یافته‌ای به عمل آورده‌اند .

با توجه به اهمیت آموزش پزشکی و حساسیت نقش پزشکان و فارغ التحصیلان در تأمین سلامت افراد جامعه، ارزشیابی کیفیت برنامه های آن نیز از اهمیت خاصی برخوردار بوده است و این نیز به بحث در این مقوله می پردازد.

تاریخچه ارزشیابی :

شاید بتوان تاریخ ارزشیابی را از زمانی دانست که در روز حساب خدای عادل ، مهربان به اندازه ی مثقالی کار نیک و بد را از قلم نمی اندازد ، دانه ی خردلی کوچک و خرد را پاداش ده برابر و یا

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

پاداشی به فراخور آن عمل میدهد و به کرات از اصحاب متعدّد (شمال، یمین، یسار،...) وجه تمایز آنان از یکدیگر و چگونگی گرفتن پاداش و جزا در روز بازپسین را خبر میدهد. اینها همه و همه حکایت از ارزیابی، حساب، کتاب در کار آن ذات بی مرتبت میدهد.

قران کریم در آیه دوم سوره عنکبوت می فرماید " آیا مردم گمان می برند همین که به زبان بگویند ایمان آوردیم رهایشان میکنند ، آنها را نمی آزمایند".

و یا پیامبر اکرم (ص) می فرماید: " به حساب خود برسید پیش از آن که به حساب شما برسند و خود را بسنجید پیش از آن که شما را بسنجند و خود را برای قیامت کبری آماده سازید".

در جهان از گذشته های دور تاکنون ، افرادی که با تدریس و آموزش سروکار داشته اند، برای پی بردن به میزان موفقیت فراگیران خود از مطالب و محتوای آموزش داده شده ، ارزیابی می کردند که اجرای آزمون خدمات اجتماعی از سه هزار سال پیش در چین نمونه بارز این ارزیابی است . بطوریکه در آن زمان بنا به دستور یکی از امپراتوران کسانی که نمره های خوبی در موسیقی ، سوار کاری ، حقوق مدنی ، نویسندگی اصول کنفوسیوس و آگاهی از تشریفات می گرفتند ، اجازه منصوب شدن به عنوان مامور دولتی را داشتند.

تا قبل از ۱۹۳۰ ، فعالیت و عملکرد یادگیرنده در فرایند یادگیری، پایه و اساس ارزشیابی را تشکیل می داد. بر همین اساس، میزان موفقیت یک برنامه ی درسی نیز باتوجه به میزان موفقیت شاگردان در یادگیری محتوای آن برنامه ی درسی، سنجیده می شد. برای نخستین بار، در فاصله ی سالهای ۱۹۳۰ تا ۱۹۴۰ تایلر، مساله ی ارزشیابی برنامه ی درسی را مطرح کرد. او معتقد بود که در ارزشیابی یک برنامه ی درسی باید به ارزشیابی بازده یا محصول برنامه بر اساس هدفهای آن توجه شود. ارزشیابی هدفهای آموزشی زمانی به اوج اهمیت خود رسید که بلوم و همکارانش به

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

طبقه بندی حیطه های یادگیری اقدام کردند و یادگیری هدفهای تربیتی را در سه حیطه ی شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی قرار دادند.

ارزشیابی آموزشی از اواسط دهه ی ۱۹۷۰ به عنوان یک رشته ی مستقل شناخته شد و از این تاریخ تاکنون دستخوش تحولات شگرف گردیده است. در این تغییر و تحولات، نظریه پردازانی چون ولف، تایلر، کرونباخ و تاثیر بسزایی داشته اند.

بر اساس منابع تاریخی در ایران نیز در زمان شاپور- پادشاه ساسانیان-، در دانشگاه جندی شاپور برای دانشجویان پزشکی، مجالس امتحان (ارزیابی) برگزار میشد و به شرط موفقیت اجازه نامه پزشکی داده می شد.

دلایل ارزشیابی :

- تعیین نقاط قوت و ضعف برنامه و تعیین میزان تحقق اهداف مورد نظر
- میزان انتقال یادگیری در ارتباط با کاربرد محتوا در محیط کار و شغل
- ارزشیابی از لحاظ محتوا، سازماندهی و چگونگی اجرا
- مشخص نمودن بیشترین استفاده کنندگان از برنامه
- تجزیه و تحلیل و مقایسه برنامه با برنامه های دیگر برای انتخاب کارآمدترین برنامه از نظر هزینه فایده
- ارزشیابی میزان اثربخشی سرمایه گذاری در زمینه آموزش در حین کار.

تعاریف اصطلاحات در حوزه ارزشیابی :

الف) اندازه گیری (*Measurement*):

یکی از مفاهیمی که پایه و اساس ارزشیابی محسوب میشود، اندازه گیری نام دارد. در اندازه گیری، ویژگی یا صفت اندازه گیری شده به صورت عدد و رقم مشخص می شود. در واقع اندازه گیری در برگیرنده قواعدی است برای نسبت دادن اعداد به اشیا، یا افراد (قواعد مربوط به نحوه نمره دهی به

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

یک آزمون) به گونه ای که صفاتی از آنها را به صورت کمیت نشان دهد. در حالت کلی اندازه گیری عبارت است از فرایندی که تعیین میکند یک شخص یا یک شی چه مقدار از یک ویژگی برخوردار است.

ب) آزمون (Test) :

با توجه به تعاریف بالا که اندازه گیری یک فرایند است و این فرایند نیاز به وسیله اندازه گیری دارد. برای اندازه گیری ویژگیهای مختلف اشیا و افراد از وسائل مختلفی استفاده میشود. بطوریکه ویژگیهای فیزیکی (وزن از ترازو)، رفتارهای آشکار یا محصولات رفتاری افراد (تعداد دفعاتی که دانش آموز در یک جلسه درس صندلی اش را ترک میکند)، محصول رفتار (تعداد مسائل ریاضی که دانش آموز آنها درست حل میکند)، به طور مستقیم قابل اندازه گیری است.

اما یکسری ویژگی ها و صفات روانی مانند هوش، خلاقیت، انگیزه، نگرش، یادگیری و ... قابل اندازه گیری به روش مستقیم نمی باشند زیرا هیچ کس به طور مستقیم به این ویژگی ها دسترسی ندارند و معمولی ترین وسیله برای اندازه گیری این نوع ویژگی ها استفاده از آزمون میباشد که در واقع یک وسیله یا روش نظامدار برای اندازه گیری نمونه ای از رفتار است (کتبی - شفاهی...).

پ) آزمودن (Testing) :

بنا به تعریف، وقتی که برای اندازه گیری یکی از ویژگی های روانی یا تربیتی یک فرد یا گروهی از افراد از آزمون استفاده میشود به این عمل یا فعالیت آزمودن میگویند.

ت) سنجش (Assessment) :

اگر در اندازه گیری از آزمون و وسایل دیگری استفاده شود به این عمل سنجش میگویند و نوعی اندازه گیری است که مفهوم وسیعتری از آزمون داشته بطوریکه ویگینز (۱۹۹۳) از قول کرانباخ سنجش را نوعی تحلیل بالینی و پیش بینی عملکرد دانسته ولی آزمون را یک ابزار معرفی میکند.^۳

در سنجش علاوه بر آزمون و پرسشنامه از روشهای مختلفی برای اندازه گیری رفتارها استفاده می شود. مثل مصاحبه؛ ایفای نقش....

در حقیقت مجموعه کاملی از اطلاعاتی است که توسط یاد دهنده از یاد گیرنده بطور رسمی (انجام تکالیف ، آزمونهای مختلف ...) و غیر رسمی (مشاهده...) بدست می آید، سنجش نام دارد.

ارزشیابی و مفهوم آن : Evaluation

اصطلاح ارزشیابی یا ارزیابی ، به طور ساده به تعیین ارزش برای هر چیزی یا داوری ارزشی کردن گفته میشود . یا این حال تعریف جامع تری از ارزشیابی به شرح زیر میتوان بدست داد:

ارزشیابی فرایند جمع آوری و تفسیر نظامدار شواهدی است که در نهایت به قضاوت ارزشی با چشمداشت به اقدامی معین بیانجامد.

در این تعریف چهار عنصر کلیدی وجود دارد . اول اینکه استفاده از اصطلاح نظامدار بیانگر آن است که اطلاعات مورد نیاز با درجه ای از دقت تعریف میشود و تلاش برای بدست آوردن آنها با برنامه ریزی صورت میگیرد.

دومین عنصر در تعریف فوق یعنی تفسیرشواهد که گاهی در ارزشیابی نادیده گرفته میشود هر چند که اطلاعات جمع آوری شده باید خواه و ناخواه تفسیر شوند تا سومین عنصر یعنی قضاوت ارزشی شکل بگیرد.

آخرین عنصر تعریف با چشمداشت به اقدامی معین است. ارزشیابی اگر به اقدام منتهی نشود، چیزی جز اتلاف منابع نخواهد بود. بنابر این در ارزشیابی، داوری ارزشی با چشمداشت به اقدامی معین مطرح بوده فراتر از رد یا قبول و یا نظارت بر فرایند است. در ارزشیابی حتی خود هدفها و ملاک ها نیز مورد سؤال قرار میگیرد و در نهایت چشمداشت آن رسیدن به خط مشی ها و اقدامات بهتر، بهبود برنامه، شناسایی نقاط قوت و ضعف ، میزان حصول به اهداف و است.

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

در کل ارزشیابی برنامه های آموزشی یک ابزار لازم و ضروری برای مدیر آموزش محسوب می شود. ارزشیابی جزء لاینفک نگرش سیستماتیک به آموزش محسوب می شود. باید توجه داشت که ارزیابی فقط یک بار پس از اجرای برنامه آموزشی انجام نمی پذیرد بلکه در تمام طول اجرای برنامه به طور مستمر، ارزیابی باید انجام گیرد تا تطبیق عملکرد را با هدف برنامه میسر سازد. هامبلین تعریفی کلی از ارزشیابی ارائه می کند. بنا بر تعریف وی، هر گونه اقدام برای کسب اطلاعات (بازخورد) در مورد اثرات برنامه آموزشی و برآورد کردن ارزش آموزش در پرتو آن اطلاعات را ارزشیابی می گویند. از نظر وی ارزشیابی در پنج سطح انجام می شود: واکنش، یادگیری، رفتار شغلی، سازمان و ارزش نهایی.

در واقع بزرگترین خدمت ارزشیابی، مشخص کردن قسمتهایی از دوره است که نیاز به بهبود و اصلاح دارند. مسئولان نیز برای اثبات سودمندی و کارایی برنامه به دنبال ارائه مدارک مستند و قابل قبول هستند. این تمایل آنها را وسوسه می کند تا از آزمونهایی برای صحت برنامه خود استفاده کنند؛ اما، کمک از ارزشیاب را تا زمان تکمیل برنامه به تعویق اندازند.

شاید دلیل این امر شک و تردید آنها از برنامه و برداشتی است که از ارزشیابی به عنوان عامل قضاوت کننده از نتیجه فعالیت خود دارند. در حالی که برای بهبود و اصلاح دوره، مدارک باید از شروع دوره، زمان اجرا و پایان برنامه گردآوری شوند.

از این رو تأکید بر آن است که یک ارزشیابی موفق باید از اولین مراحل برنامه به خدمت گرفته شود؛ زیرا ارزشیابی بیشتر به خاطر اصلاح و بهبود تعلیم و تربیت صورت می گیرد تا برای ارزشیابی محصولی آماده شود.

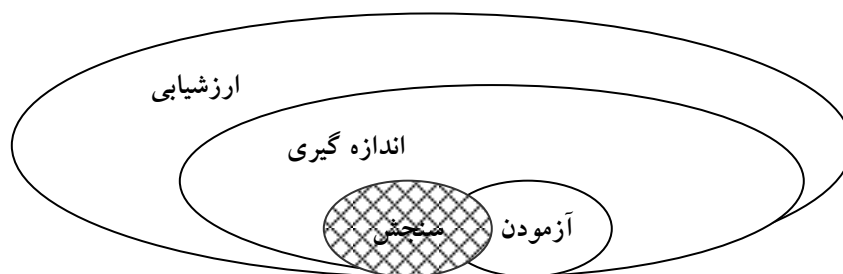
اهداف ارزشیابی

ارزشیابی هدفهای متعددی مثل ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، ارزشیابی عملکرد مدیران و کارکنان، ارزشیابی روشهای آموزشی، ارزشیابی برنامه ها، ارزشیابی دوره های آموزشی، مواد آموزشی و غیره را دارد که در جای خود قابل بحث است.

ورتن و سندرز (۱۹۸۷) در یک تعریف دیگر ارزشیابی را یک فعالیت رسمی برای تعیین کیفیت اثربخشی، یا ارزش یک برنامه آموزشی، فراورده، پروژه، فرایند، هدف، یا برنامه درسی به اجرا در می آید، میدانند.^۳

این متخصصان ارزشیابی آموزشی، برای روشن ساختن تعریف خود مثال زیر را به دست داده اند: یک ارزشیاب برنامه، ابتدا غایت ها یا هدف های کلی برنامه را تعیین میکند و بعد با استفاده از درون داد به دست آمده از گروههای مرجع مربوط، تعیین میکند که این هدفها برای فراگیران، سازمان یا جامعه خوب هستند یا نه. پس از آن ارزشیاب اطلاعات لازم را برای ارزشیابی از آن هدفها و آثار جانبی ناشی از برنامه را جمع آوری میکند. سپس به تحلیل و تفسیر اطلاعات پرداخته و بعد از آن در باره ارزش برنامه قضاوت یا داوری میکند و معمولاً به فرد یا افراد مسئول در تصمیم گیریهای نهائی پیشنهاد میدهد.

در رابطه با اصلاحات میتوان گفت که ارزشیابی شامل داوری ارزشی یا قضاوت در باره مطلوب بودن و یا نبودن ویژگی یا موضوع مورد ارزشیابی است، ولی در اندازه گیری هیچ گونه داوری یا قضاوتی در باره نتایج حاصل انجام نمیگیرد، آزمودن و سنجش بخشی از اندازه گیری بوده و اندازه گیری خود جزو ارزشیابی است، سنجش مستقل از آزمودن است ولی میتواند علاوه بر آزمودن شامل فعالیتهای دیگری نیز باشد و در کل از چهار مفهوم مورد بحث میتوان نتیجه گرفت که ارزشیابی کلی تر از همه است و بعد اندازه گیری و آخر سر آزمودن و سنجش قرار دارد.



مقایسه آزمودن ، سنجش ، اندازه گیری و ارزشیابی

برنامه چیست؟

یک برنامه عبارت از سلسله اقدامات یا وظایف متوالی و خطی که برای پاسخگویی به یک نیاز تدوین شده است. کلیه گام ها در این برنامه دارای خطوط مشخص ، مسئولیتهای تفویض شده ، برآورد هزینه و علایم قابل مشاهده است تا توفیق اجرای یک برنامه را ارزیابی کند . به عبارت ساده تر تلاشهای سیستماتیک آموزشی برای دستیابی به اهداف از پیش طراحی شده را برنامه آموزشی می گوئیم مثل ارتقاء سطح دانش آزمودنی ها.

اهداف ارزشیابی برنامه های آموزشی:

هدف از ارزشیابی یک برنامه آموزشی، مبادله اطلاعات بین ارزشیاب و دست اندرکاران یک برنامه در جهت رسیدن به اهداف و نهایتاً "تصمیم گیری درست است . یکی دیگر از هدفهای ارزشیابی برنامه آموزشی ارتقاء کیفیت برنامه ها و شناخت نقاط قوت و ضعف ، فهمیدن اینکه آیا به اهداف رسیده ایم و یا در حال رسیدن هستیم، میباشد . همچنین با ارزشیابی، بازده برنامه مشخص شده و میتوان در مورد گسترش ، تداوم ، اصلاح و یا ختم برنامه تصمیم گیری نمود .

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

بنابراین با ارزشیابی درست از یک برنامه معلوم میشود که :

- برنامه ارزش سرمایه گذاری در ابعاد نیروی انسانی و مالی را دارد یا خیر؟
- چرا باید حمایت مالی از برنامه ادامه یابد؟
- آیا برنامه اثر بخشی لازم را دارد؟ .
- چه برنامه ای برای پایان دادن به برنامه های بی اثر وجود دارد؟
- چه برنامه هائی برای پاسخگویی به نیازها و مشکلات مردم وجود دارد؟

شایان ذکر است که ارزشیابی عاملی برای ارتقاء دانش فراگیران از طریق یک برنامه آموزشی منسجم از یک مرحله به مرحله بعدی بوده و چون برنامه های آموزشی برای رسیدن به هدفهای آموزشی تدوین میشود، لذا ارزشیابی میتواند تحقق یا عدم تحقق هدفهای برنامه آموزشی را مشخص میکند. همچنین ارزشیابی وسیله ای است برای شناخت نارسائی برنامه آموزشی و ترمیم آنها در سازمان بوده که با این عمل به جنبه های مثبت و منفی یک برنامه آموزشی پی برده شده و در توسعه جنبه های مثبت و رفع نارسائی های آن برنامه آموزشی اقدام میشود.

تقسیم بندی الگوهای ارزشیابیهای آموزشی:

تاکنون بیش از ۵۰ الگوی مختلف که زیر بنای کار آنان در همه الگوها یکسان است و آنچه تغییر می کند موضوع ارزشیابی، فرایند آن و نوع تصمیمات اتخاذ شده است، ارائه شده و در همه آنها مفاهیم اساسی مثل تعیین و تشخیص اهداف، ابزارهای اندازه گیری ، اجرای راهبردها برای کسب اطلاعات و تحلیل و تفسیر نتایج تا حد زیادی یکسان است.

بطور کلی ارزشیابی های برنامه های آموزشی بر مبنای الگوها، موضوع، ملاک مورد استفاده، زمان ، هدف از استفاده از آن و با توجه به ارزشیابان تقسیم بندی می کنند:

الف) ارزشیابی بر مبنای موضوع:

۱. ارزشیابی از دانشجویان:

این نوع ارزشیابی عمدتاً ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی یا ارزشیابی از میزان یادگیری است و وسیله ارزشیابی در این روش آزمونهای مختلف، پروژه های عملی، مشاهدات رسمی و... میباشد. در این روش نه تنها قضاوت در مورد یاد گیرنده انجام می گیرد، بلکه قضاوت در مورد اثر بخشی، کیفیت، روشها و مواد آموزشی نیز انجام می شود و مهمترین ملاک قضاوت، هدفهای آموزشی از پیش تعیین شده هستند که با انجام ارزشیابی میزان دستیابی به هدفها را تعیین می گردد.

۲. ارزشیابی از برنامه درسی و مواد آموزشی:

ارزشیابی از برنامه درسی و مواد آموزشی بمنظور تعیین اثر بخشی آنها انجام می شود و شامل ارزشیابی از عوامل مختلفی همانند روشهای آموزشی، کتابهای درسی، وسایل سمعی بصری، سازماندهی برنامه درسی و عوامل فیزیکی میباشد. در رابطه با ارزشیابی از برنامه درسی ملاک اصلی میزان یاد گیری دانشجویان است اما ملاکهای دیگرمانند نگرش اساتید، دانشجویان، موضوع و هزینه اثر بخشی برنامه نیز مهم هستند.

۳. ارزشیابی از مؤسسه آموزشی:

هدف از این نوع ارزشیابی تعیین میزان دستیابی به اهداف آموزشی دانشگاه و یا مؤسسه آموزشی و تعیین نقاط ضعف و قوت آن است و در این نوع ارزشیابی از ابزارهای گوناگونی مثل مصاحبه، آزمون، پرسشنامه و مشاهده می توان استفاده نمود.

۴. ارزشیابی از کارکنان:

در این نوع، ارزیابی از همه کسانی که بطور مستقیم یا غیر مستقیم مسئول بازده آموزشی هستند، صورت می گیرد که شامل اساتید، مدیران، کارکنان اداری می شود.

ب) ارزشیابی بر اساس ملاک مورد استفاده :

در این نوع ارزشیابی دونوع ارزشیابی بشرح ذیل وجود دارد.

• ارزشیابی وابسته به ملاک مطلق: (*Criterion Reference*)

در این نوع ارزشیابی معیار یا ملاک از پیش تعیین شده و عملکرد یادگیرنده با توجه به آن ملاک مورد قضاوت قرار می گیرد و نوعی ملاک مطلق که همان هدفهای آموزشی از پیش تعیین شده هستند، مورد استفاده قرار میشود و از آزمون شوندگان انتظار می رود که به سطح خاصی از دانائی یا توانائی برسند (نمره ۱۲ معیار قبولی در امتحان).

• ارزشیابی وابسته به نرم هنجار (*Norm Reference*).

این نوع ارزشیابی به جای یک ملاک از پیش تعیین شده برنوعی ملاک نسبی وابسته است عملکرد دانشجویان را با یکدیگر مقایسه می کنند نه با یک ملاک از پیش تعیین شده. درواقع ملاک ارزشیابی نوعی نرم گروهی است یعنی پیشرفت دانشجویان نسبت به دیگران چه وضعی دارد، اما میزان دستیابی به هدفهای آموزشی مشخص نیست که نمونه این ارزشیابی می نوان کنکور سراسری نام برد که عملکرد داوطلب در مقایسه با سایرین مورد قضاوت قرار می گیرد.

پ) دسته بندی ارزشیابی بر اساس زمان و هدف مورد استفاده :

از این لحاظ ، ارزشیابی های آموزشی و آزمونهای مورد استفاده آنها را به چهار دسته بشرح ذیل تقسیم مینمایند:

۱. ارزشیابی آغازین (*Pre assessment*) :

نخستین ارزشیابی است که معلم پیش از انجام فعالیتهای آموزشی آنها را به اجرا در میآورد. این نوع ارزشیابی به دو منظور یعنی برای پاسخ دهی به دو سؤال دیل مورد استفاده واقع میشود :

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

- الف: آیا دانشجو بر دانش و مهارتهای پیش نیاز درس از پیش مسلط است؟
 - آیا دانشجو برای درس تازه آمادگیهای قبلی لازم را کسب کرده است؟
- بنابراین اگر دانشجویان آمادگی کافی ندارند، لازم است معلم پیش از آغاز درس جدید به جبران نواقص قبلی اقدام کند.

۲. ارزشیابی تکوینی (formative):

این ارزشیابی در طول دوره آموزشی یعنی زمانی که فعالیت آموزشی در جریان است و یادگیری دانشجو در حال تکوین و شکل گیری است، انجام می شود و هدف آن ایجاد آگاهی از نواقص برنامه ها و تعیین نقاط ضعف و قوت و کمک به اصلاح آنهاست. برای بهره گیری از نتایج این نوع ارزشیابی بیان هدفهای آموزشی به صورت دقیق ضروری است. از این ارزشیابی به منظور ارتقاء کیفیت یادگیری از راه دریافت بازخورد مستمر استفاده می شود. مخاطبان آموزشی در این ارزشیابی طراحان و تولید کنندگان برنامه هستند و به تصمیم گیری مربوط به توسعه و تولید برنامه کمک می کند که برای این نوع ارزشیابی بلوم مراحل ذیل را پیشنهاد کرده است.

- محتوای درس را به بخشهای کوچک که هر یک به یکی دو هفته برای آموزش نیاز دارد تقسیم کنید.
- اهداف آموزشی را برای هر بخش در حیطه های مختلف تدوین نمائید
- نسبت به اجرای آزمون تکوینی در پایان هر بخش اقدام و وضعیت یادگیری دانشجوین را در هر مقطع

بسنجید

- نتایج آزمونها را تحلیل کرده تا مشکلات دقیقا" مشخص شوند
- در جهت رفع مشکل و ارائه مطالب آموزشی بر اساس مشکلات حرکت شود
- از نتایج ارزشیابی برای بهبود شرایط و روشهای آموزشی استفاده شود.

۳. ارزشیابی تشخیصی (diagnostic evaluation) :

این ارزشیابی در حقیقت گونه ای از ارزشیابی تکوینی است و با هدف تشخیص مشکلات یادگیری دانشجو در موضوع خاص بکار می رود و باید علاوه بر تشخیص مشکل بتواند زمینه های ایجاد مشکل و روشهای مناسب حل مشکل را روشن نماید.

۴. ارزشیابی تراکمی (summative evaluation) :

هدفهای این نوع ارزشیابی تعیین میزان دستیابی به اهداف یک برنامه آموزشی پس از اجراء ، تعیین میزان یاد گیری در پایان دوره ، ارتقاء دانشجو به سطوح بالاتر، دادن امتیازات تحصیلی، تعیین بازدهی و اثر بخشی کار استاد ، نمره دهی و نهایتاً قضاوت در مورد کل برنامه آموزشی است . این ارزشیابی به تصمیمات در مورد ادامه ، قطع یا گسترش برنامه کمک می کند.

(ت) دسته بندی ارزشیابی با توجه به ارزشیابان

این نوع ارزشیابی نیز بر دو نوع میباشد که در ارزشیابی درونی (*internal*) ارزشیابی بوسیله دست اندرکاران تهیه و بواسطه مجریان برنامه انجام می شود و ارزشیابی برونی (*external*) ارزشیابی بوسیله اشخاص یا سازمانهایی خارج از برنامه انجام میگردد.

همچنین ارزشیابی درونی بیشتر متناسب ارزشیابی تکوینی بوده و خیلی بیشتر از ارزشیابی بیرونی در باره برنامه اطلاع دارد اما به دلیل نزدیکی به برنامه نمی تواند بی طرف بماند ولی ارزشیابی برونی متناسب با ارزشیابی تراکمی است و عینی تر و بی طرفانه تر از ارزشیابی درونی میباشد. اما مشکل اش این است که به اندازه ارزشیابان درونی از برنامه ها اطلاع ندارد.

ث) ارزشیابی بر مبنای الگوها :

صاحب نظران ارزشیابی آموزشی نسبت به نوع ارزشیابی و چگونگی انجام آن اختلاف نظر دارند. این اختلاف نظرها به ایجاد رویکردهای ارزشیابی مختلفی انجامیده که در اینجا به اختصار به معرفی رویکرد ها و الگوهای ارزشیابی به روش ورتن و سندرز (۱۹۸۷) پرداخته میشود.

این صاحب نظران رویکردهای ارزشیابی آموزشی را به شش دسته رویکرد های مبتنی بر هدف، مبتنی بر مدیریت ، مبتنی بر مصرف کننده ، مبتنی بر نظرمتخصصان، مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان و مبتنی بر طبیعت گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان تقسیم کرده اند.

۱- رویکرد مبتنی بر هدف : *Objective oriented approach*

در این رویکرد ابتدا مقاصد یک فعالیت آموزشی تعیین میگردد و بعد از آن در ارزشیابی کوشش به عمل می آید تا نشان داده شود که آن مقاصد تا چه اندازه تحقق یافته اند. یکی از مهمترین الگو در این رویکرد، الگوی ارزشیابی تایلمیباشد که در این الگو هدف از ارزشیابی آموزشی میزان تحقق هدفهای آموزشی یک برنامه آموزشی یا درسی است. که این الگو شامل مراحل ذیل میباشد:

- تعیین هدفهای کلی(غایت ها) و هدفهای دقیق
- طبقه بندی غایت ها و هدفها
- بیان هدفها به صورت رفتاری ، یعنی قابل اندازه گیری
- یافتن موقعیت هائی که در آنها بتوان دست یابی به این هدفها را نشان داد.
- تولید یا تهیه روشها و فنون اندازه گیری
- گرد آوری داده ها مربوط به عملکرد یادگیرندگان
- مقایسه داده های مربوط به عملکرد با هدفهای رفتاری

در نتیجه ارزشیابی به واسطه این الگو، چنانچه معلوم شد که بین عملکرد و هدفها اختلاف وجود دارد، آن وقت با بر طرف کردن نواقص بار دیگر ارزشیابی انجام گیرد. بنا به گفته ورتن و سندرز

(۱۹۸۷)، این الگو از لحاظ منطق درست، از نظر علمی قابل پذیرش و توسط متخصصان ارزشیابی به سهولت و سادگی قابل استفاده است همچنین تمرکز یادی برای هدف و بازده داشته واز پذیرش بالائی برخوردار است و لذا از زمان پیدایش تاکنون تاثیر عظیمی بر نظریه پردازان ارزشیابی داشته است ولی محدودیت های آن عدم توجه به ورودی و فرایند، محوریت بیش از اندازه بر اجرای آزمون و ساده گرفتن ارزشیابی از محدودیت های آن است.

۲. رویکرد مبتنی بر مصرف کننده: Customer oriented approach

در این الگو تاکید بر کسب اطلاعات مربوط به فراورده های آموزشی است که توسط مصرف کنندگان آموزشی در انتخاب از میان برنامه ها، کارگاهها، ابزارهای کمک آموزشی، فرصتهای آموزشی ضمن خدمت، ارزشیابی از کارکنان، تکنولوژیهای جدید و... انجام میگردد به عبارت ساده تر در این رویکرد ارزشیابی برابر با تعیین میزان مطلوب بودن یک فراورده آموزشی است و کمک به فراگیران در انتخاب بهترین محصول آموزشی می کند.

از جمله این رویکرد، الگوی ارزشیابی اسکریون که دارای دو نوع ارزشیابی پایانی و تکوینی میباشد. ارزشیابی پایانی (*Summative E.*) شامل ارزشیابی آخر سال یا دوره دانش آموزان برنامه یا روند آموزشی بوده و در بیشتر مدارس متداول است و مهمترین نقص این نوع ارزشیابی ماهیت مقطعی بودن آن است بنابر این قادر به اصلاحات یا تغییرات ضروری را در طول سال یا برنامه در جهت بهبودی و بهسازی فعالیتهای نمیباشد. اما ارزشیابی تکوینی (*Formative E.*) اطلاعات به طور مداوم جمع آوری و مورد استفاده قرار می گیرد و نیاز به بازخورد های فردی و محیطی دارد تا بتواند تصمیم گیری های لازم را در جهت افزایش اثربخشی برنامه ها یا فعالیتهای آموزشی اتخاذ کند. این نوع ارزشیابی نیز بیشتر به فراهم آوردن اطلاعات برای بهبودی کار تاکید دارد.

یکی دیگر از پیشنهادات اسکریون که در مقابل الگوی مبتنی بر هدف ارائه شد، الگوی ارزشیابی هدف آزاد (*Goal free evaluation*) است که در این الگو علاوه بر ارزشیابی از هدفها، از بازده های پیش بینی نشده نیز ارزشیابی بعمل می آید، به عبارت دیگر ارزشیابی هدف آزاد تمامی نتایج یک نوآوری را بدون پیش داوری یا سوءگیری قبلی ارزیابی می کند البته به اعتقاد اسکریون ارزشیابی هدف آزاد مکمل ارزشیابی مبتنی بر هدف است.

۳- رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان *Expertise oriented approach*

این الگو، در مورد اثربخشی موسسات، برنامه ها، فراورده ها و فعالیتهای آموزشی، استفاده از داوریهای حرفه ای به وسیله متخصصان را ملاک عمل میداند. ارزشیابی یک برنامه درسی به وسیله متخصصان برنامه ریزی، امتحانات شفاهی دوره دکتری، بررسی پرونده های استخدامی، انجام مصاحبه های استخدامی، بررسی پرونده هیئت علمی توسط هیئت ممیزه، بررسی مقالات رسیده برای چاپ در مجلات علمی به وسیله متخصصان نمونه های از این نوع ارزشیابی میباشد.

۴. رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان :

این الگو بر این فرض استوار است که تمامی ارزشیابان خواسته یا ناخواسته نظرات یا تعصبات خود را در ارزشیابی دخالت می دهند. لذا برای حصول به نتایج صحیح تر استفاده از نظر موافقان و مخالفان متخصص ضرورت دارد زیرا با طرح نظرات موافق و مخالف در ارزشیابی سوگیریها متعادل میگردد. بطوریکه در این الگو گروهی از ارزشیابان به عنوان مدافعان برنامه، جنبه های مثبت را معرفی و از آن دفاع می کنند و گروهی نقش مخالف را بازی میکنند و نقاط ضعف را جلوه می دهند. در حالت کلی این الگو بیشتر در موارد بحث انگیز قابل استفاده است.

۵. رویکرد مبتنی بر مشارکت کنندگان یا طبیعت گرایانه:

(*Naturalistic & participant oriented approach*)

هواداران این الگو، روشهای مبتنی بر مشاهدات طبیعی را به روشهای دقیق کنترل شده آزمایشگاهی ترجیح میدهند و از این رو آنها را طبیعت گرایانه و چون این گروه بردخالت همه کسانی که در موضوع ارزشیابی شرکت دارند، تاکید میکنند ، به این دلیل رویکرد مبتنی بر مشارکت کنندگان نام گرفته است. یکی از معرفتترین الگوهای ارزشیابی برخاسته از این رویکرد، رویکرد استیک (۱۹۶۷) بنام الگوی سیمایی است که بر دو عمل اساسی ارزشیابی یعنی توصیف و داوری تاکید میکند و این دو عمل در سه مرحله از یک برنامه آموزشی یعنی پیش آینده ها (*Antecedent*) یعنی شرایط موجود پیش از آموزش، مثل درون داده ها و منابع، مبادله ها (*Transaction*) یعنی فرایندها و فعالیتهای آموزشی و بازده یا پی آینده ها (*Outcome*) انجام میگردد .

۶. رویکرد ارزشیابی مبتنی بر مدیریت: *Management oriented approach*

در رویکرد مبتنی بر مدیریت، هدف تشخیص و تحقق بخشیدن به نیازهای اطلاعاتی مدیران تصمیم گیرنده است. آن دسته از الگوهای ارزشیابی که از رویکرد مبتنی بر مدیریت برخاسته اند به قصد کمک به مدیران و تصمیم گیرندگان به وجود آمده اند. پدیدآورندگان این الگوهای ارزشیابی آموزشی بر یک رویکرد سیستمی (نظامدار) تأکید دارد که در آن درباره درون دادهها، فرآیندها و برون دادهها تصمیم گیری می شود مخاطب الگوهای ارزشیابی حاصل از رویکرد مبتنی بر مدیریت همواره تصمیم گیرندگان آموزش و پرورش هستند و جهت فعالیت ارزشیابی را خواسته های تصمیم گیرندگان، نیازهای اطلاعاتی، وملاکهای اثر بخشی تعیین می کنند، الگوهایی که در این دسته جای

می گیرند عبارتند از: الگوی ارزشیابی سیپ (CIPP) ، الگوی ارزشیابی یوسی ال ای و الگوی تفاوت یا اختلاف که توسط پروفیسور پروس ارائه گردیده است که در رابطه با الگوی ارزشیابی سیپ (CIPP) به طور مفصل در الگوهای ارزیابی دوره و برنامه های آموزشی بحث به میان خواهد آمد.

الگوهای ارزیابی دوره و برنامه های آموزشی :

برای ارزشیابی دوره یا برنامه های آموزشی الگوهای مختلفی وجود دارد که در ادامه به مهمترین این الگوها اشاره می شود.

الف) الگوی چهار سطحی کرک پاتریک :

بیشتر مدل های ارزشیابی مشهور در سال های گذشته براساس الگوی ارزشیابی آموزشی چهار سطحی بنا شده اند که اولین بار توسط کرک پاتریک (۱۹۵۹) ارائه شده بود این الگو به عنوان الگویی جامع ، ساده و عملی برای بسیاری از موقعیتهای آموزشی توصیفی شده بود و به وسیله بسیاری از متخصصان به عنوان معیاری در این حوزه شناخته می شود.

الگوی پاتریک ارزشیابی را به عنوان تعیین اثربخشی در برنامه آموزش تعریف کرده است و شامل چهار سطح واکنش، یادگیری، رفتار و نتایج می شود. ارزیابی سطح یک واکنش از عکس العمل شرکت کنندگان نسبت به دوره آموزشی که در پایان دوره حاصل ، سطح دو از ارزیابی میزان یادگیری شرکت کنندگان، حداکثر تا دو هفته پس از دوره با آزمون های کتبی یا عملی حاصل ، سطح سه یعنی رفتار به میزان به کارگیری موارد آموخته شده در محیط کار می پردازد و میزان تغییر رفتاری را مورد توجه قرار می دهد و در سطح چهار به ارزیابی تاثیر دوره بر خروجی های کل سازمان پرداخته می شود و هزینه ها و دستاورد ها دوره مورد توجه قرار می گیرد.

۱. واکنش

منظور از واکنش میزان عکس العملی است که فراگیران به کلیه عوامل موثر در اجرای یک دوره آموزش از خود نشان می دهند. این واکنش را می توان از طریق پرسشنامه و یا روشهای معمول دیگر به دست آورد. واکنش گونگی احساس شرکت کنندگان را در مورد برنامه آموزش (رضایت) اندازه گیری می کند، این پیمایشها به دنبال دریافت نظرات شرکت کنندگان نسبت به آموزش، برنامه درسی تکالیف درسی ، مواد و تجهیزات آموزش ، کلاس یا وسایل، ارزش و عمق محتوای دوره های آموزشی و غیره هستند. اخذ جوابهای درست و معنادار از شرکت کنندگان در این مرحله بسیار مهم و حیاتی است، بدین منظور کرک پاتریک پیشنهادهایی را در این رابطه ارائه می کند:

۱. تهیه و تنظیم فرمی برای سنجش واکنش شرکت کنندگان؛

۲. نوشتن یک پیام تشویق کننده برای پاسخ دهندگان؛

۳. اطمینان دادن به پاسخ دهندگان از ناشناخته ماندن آنها؛

۴. جدول بندی و تجزیه و تحلیل پاسخها

واکنشهای مناسب باعث انجام دوره های آموزشی بعدی گردیده و کارکنان دیگر را تشویق به شرکت در این دوره ها می کند و علی رغم نظر مدیران ارشد درباره استمرار یک دوره آموزش، نتایج ارزشیابی واکنش نیز می تواند در این استمرار تاثیر داشته باشد.

۲. دانش یادگیری:

یادگیری عبارت است از تعیین میزان فراگیری ، مهارتها ، تکنیک ها و حقایقی است که طی دوره آموزشی به شرکت کنندگان آموخته شده و برای آنان روشن گردیده است و می توان از طریق آموزشهای قبل، ضمن و بعد از شرکت در دوره آموزشی به میزان آن پی برد. کرک پاتریک به راهبردهایی برای ارزشیابی یادگیری اشاره می کند این راهبردها عبارتند از :

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

۱. سنجش مهارت ،دانش و نگرش قبل و بعد از آموزش
۲. به کارگیری گروه کنترل در صورت امکان؛
۳. تجزیه و تحلیل آماری نتایج به منظور ربط دادن یادگیری و آموزش؛
۴. به کارگیری نتایج برای انجام رفتار مناسب

به اعتقاد پاتریک اگر آزمونها ، دارای روایی و پایایی باشند و در آن صورت اثربخشی آموزش را می توان به وسیله مقایسه نتایج پیش آزمون و پس آزمون تعیین کرد.

۳. رفتار:

منظور از رفتار چگونگی و میزان تغییراتی است که در رفتار شرکت کنندگان در اثر شرکت در دوره آموزشی حاصل می شود و آن را می توان با ادامه ارزیابی در محیط واقعی کار روشن ساخت. این سطح نسبت به سطح قبلی بسیار چالش برانگیز و حساس است که کرک پاتریک بدین منظور سه دلیل را در این مورد ذکر می کند:

۱. شرکت کنندگان باید فرصتی را بر تغییر رفتارشان به دست آورند.
۲. زمان تغییر در رفتار را به صورت واقعی نمی توان پیش بینی کرد.
۳. جو سازمانی است که می تواند بر تغییر کردن یا نکردن رفتار درحین کار تاثیر داشته باشد.

کرک پاتریک برای انجام ارزشیابی سطح سوم نیز راهبردهایی را پیشنهاد می کند:

۱. منظور کردن زمان مفیدی برای شرکت کنندگان تا فرصت عمل به رفتار مورد انتظار را داشته باشند.
۲. تکرار ارزشیابی در زمانهای مناسب به منظور کسب اطمینان از وجود تغییرات رفتاری دائمی و همیشگی.
۳. به کار بردن گروه کنترل، در صورت امکان به منظور حذف عاملهای مزاحمی، که شاید در رفتار تاثیر داشته باشند.
۴. مقایسه شقوق مختلف روشهای ارزشیابی به منظور استفاده مناسب و بهینه از آنها.

۴. نتایج :

منظور از نتایج میزان تحقق اهدافی است که به طور مستقیم به سازمان ارتباط دارد. اندازه گیری سطح چهارم بسیار مشکل است و در آن شواهدی از نتایج از قبیل کاهش هزینه ،دوباره کاری نسبت جابه جایی یا سوانح و افزایش کیفیت تولیدات ، سود و فروش بررسی می شود.

کرک پاتریک برای انجام این سطح ارزشیابی نیز راهبردهایی را بشرح ذیل پیشنهاد داده است:

منظور داشتن زمان مناسب بعداز آموزش برای رسیدن به نتایج؛

اندازه گیری نتایج سازمانی از طریق مصاحبه یا پیدایش قبل و بعداز آموزش؛

تکرار اندازه گیری در فواصل مناسب.

به عقیده کرک پاتریک چهار سطح مدل او، یک چارچوب منطقی را برای ارزشیابی فراهم می کند او این الگو را در یک هرم منظور داشته و بیان می دارد که هر چهار سطح ارائه شده در الگوی او مهم هستند و نباید نادیده گرفته شوند. زیرا می توان از طریق سنجش نتایج هر سطح تفسیر مطمئنی از سطوح دیگر این مدل داشته باشیم.

در این الگو ارزشیابی ، به صورت پیش رونده به سمت بالا یعنی حرکت از سطح واکنش به سطح نتایج مشکل تر می شود، به علاوه سطوح بالاتر این مدل اطلاعات با ارزش تری را فراهم می کند . دو سطح اولیه ارزشیابی در درون محیط آموزشی صورت میگیرد و در حالی که دو سطح پایانی در محل کار کارکنان اندازه گیری می شوند.

« هال » در تحقیقی که درشرکتهای صنعتی انگلستان انجام داد به این نتیجه رسید که در استفاده از الگوی ارزشیابی آموزشی کرک پاتریک ، برنامه های آموزشی بیشتر در سطح واکنش مورد ارزشیابی قرار گرفته اند و کمتر به سطوح بالایی ارزشیابی یعنی تغییر رفتار و نتایج پرداخته شده است.

ب) الگوی پنج سطحی کافمن :

این الگو که به الگوی ویژگی های سازمانی نیز معروف است به وسیله کافمن مطرح شد. الگوی کافمن از پنج عنصر درون داد، فرایند، نتیجه، خروجی و پیامد تشکیل شده است. در درون داد به وجود منابع مالی، فیزیکی و انسانی برای انجام دوره پرداخته می شود. در فرایند، اثر بخشی و مقبولیت روش و فرایند آموزش بررسی می شود. در نتیجه به ارزیابی میزان دست یابی به اهداف عملکردی و اهداف سطح واحد دوره پرداخته می شود. در نتایج تاثیرات برنامه بر کل سازمان بررسی می شود و در سطح پیامد تاثیر برنامه بر جامعه و پاسخ گویی اجتماعی مورد توجه قرار می گیرد. تفاوت عمده این الگو با الگوی پاتریک در اضافه کردن یک سطح (پیامد) که آثار برنامه بر جامعه بررسی می کند، است.

پ) الگوی CIRO:

این الگو یک الگوی چهار سطحی است که به وسیله وار، بیرد و راکمن در سال ۱۹۷۰ ارائه شده است. الگوی CIRO، زمینه، درون داد، واکنش و پیامد را ارزیابی می کند. ارزیابی زمینه بر فاکتورهایی از قبیل شناسایی درست نیازهای آموزشی و هدف گذاری کوتاه مدت و بلند مدت بر اساس فرهنگ و جو سازمان تمرکز دارد. ارزیابی درون داد به کسب اطلاعات در رابطه با شرکت کنندگان، طراحی دوره، مناسب ترین روش اجرا و منابع مادی و زمانی مورد نیاز برای برگزاری دوره های آموزشی می پردازد. ارزیابی واکنش، نگاه مشارکت کنندگان به دوره آموزشی برگزار شده را مورد تحلیل قرار می دهد. در نهایت ارزیابی پیامد ها به تاثیر نتایج آموزش بر کل سازمان می پردازد که در سه سطح فوری، میانه و نهایی صورت می پذیرد. ارزیابی فوری، تلاش در اندازه گیری تغییرات در دانش، مهارت و نگرش افراد قبل از ورود کارآموزان به محیط کار دارد. ارزیابی

میان به بررسی تغییرات در عملکرد شغلی و میزان انتقال موارد آموخته شده به محیط کار می پردازد. ارزیابی نهایی سعی در ارزیابی آثار دوره آموزشی بر عملکرد واحد و سازمان دارد. بنابراین این الگو به ارزیابی دوره آموزشی براساس بررسی قبل و بعد برگزاری دوره می پردازد.

(ت) الگوی IPO:

الگوی IPO در سال ۱۹۹۰ به وسیله بوشنل ارایه شد و از چهار سطح درون داد، فرایند، خروجی و پیامد، برای ارزیابی دوره آموزشی استفاده می کند. به در دسترس بودن تجهیزات، کیفیت آموزش دهنده و تناسب آموزش می پردازد. ارزیابی فرایند، طراحی، اجرا، فرایند و روش آموزش را بررسی می کند. ارزیابی خروجی به تغییرات ناشی از برگزاری دوره در کوتاه مدت می پردازد و در نهایت ارزیابی پیامدها به نتایج بلند مدت مانند بهبود درآمد، کاهش هزینه، سودآوری و..... توجه دارد.

(ث) الگوی سالیوان:

سالیوان برای ارزیابی دوره آموزشی پنج مرحله قبل از آموزش، پایان آموزش، آثار تاخیری، تغییرات رفتاری و تغییرات عملکردی را پیشنهاد کرد:

۱. قبل از آموزش

- بررسی تعداد افرادی که به نیازسنجی آموزشی نیاز دارند.
- تعداد افرادی که برای شرکت در دوره نام نویسی می کنند.
- وضعیت مهارتی، دانشی و یا نگرشی این افراد

۲. پایان از آموزش

- میزان رضایت فراگیران
- تمایل برای شرکت مجدد در دوره های مشابه

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

- تغییرات قابل سنجش در دانش و مهارت فراگیران
- تمایل و یا سعی در استفاده از مهارت ها و دانش در پایان دوره
- توانایی حل مشکلات در پایان دوره

۳. آثار تاخیر

- رضایت فراگیران چند هفته بعد از برگزاری دوره
- میزان نگهداری موارد آموخته شده چند هفته پس از برگزاری دوره
- تمایل به نشان دادن و یا به کارگیری موارد آموخته شده چند هفته پس از برگزاری دوره .

۴. تغییرات رفتاری

- میزان تغییرات رفتاری حاصل از شرکت در دوره که به وسیله مدیران گزارش می شود.

۵. تغییرات عملکردی

- میزان بهبود عملکرد شرکت کنندگان در دوره
- میزان بهبود عملکرد واحد و یا سازمان .

ج) الگوی نظام اعتبار سنجی آموزش TVS:

فیتز- انز در سال ۱۹۹۴ این الگو را ارایه کرد. در نظام اعتبارسنجی آموزش از چهار سطح موقعیت جاری، مداخله، تاثیر و ارزش، برای ارزیابی استفاده می شود. در سطح موقعیت، اطلاعاتی قبل از برگزاری دوره و در مورد وضع حال افراد از نظر دانشی، مهارتی و یا نگرشی جمع آوری می شود. سطح مداخله به بررسی فاصله بین وضع موجود و مطلوب - که از برگزاری دوره حاصل می شود -

می پردازد. سطح تاثیر، تفاوت دانش، مهارت یا نگرش مشارکت کنندگان قبل و بعد از آموزش را ارزیابی می کند و در نهایت در سطح ارزش، اندازه گیری تفاوت ارزش پولی بهره وری، کیفیت خدمات قبل و بعد آموزش را برعهده دارد.

چ) الگوی تحقیق: الگوی بازگشت سرمایه ROI:

در سال ۱۹۵۶، دونالد کرک پاتریک الگوی ارزشیابی چهارسطحی معروفش را برای برنامه های آموزشی طراحی کرد و پس از آن و براساس این شالوده، جک فیلیپس سطح پنجمی بر آن اضافه کرد و آن را ROI (بازگشت سرمایه) نامید که اشاره به بازگشت سرمایه گذاشته شده در برنامه آموزشی دارد.

الگوی ROI یا الگوی فیلیپس حاصل توسعه الگوی کرک پاتریک است. بازگشت سرمایه پنجمین سطحی است که به این الگو افزوده شده است. فیلیپس در این مدل نشان می دهد که چگونه باید مقادیر پولی یا مالی در ارزش آموزش دخالت داد و بازگشت سرمایه را در یک فعالیت آموزشی براساس رابطه زیر نسبت مزایای خالص حاصل از آموزش به میزان هزینه های دوره محاسبه میشود.

$$ROI = \frac{\text{هزینه} - \text{درآمد}}{\text{هزینه}} \times 100$$

هامبلین (۱۹۷۴) نیز به این سطح (سطح پنجم)، به عنوان سطح «ارزش نهایی» یا «هزینه - کارایی» اشاره کرده است. این سطح از ارزشیابی، خصوصاً ارزش پولی برنامه آموزشی را ارزشیابی می کند. به این معنی که سطح پنجم ارزشیابی اطلاعات کمی سطح چهارم را در قالب پولی پوشش می دهد. در این سطح هم داده های کمی و هم اطلاعات کیفی برای تعیین اثر مالی برنامه آموزشی استفاده می شوند.

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

روش « بازگشت سرمایه » یک روش مالی است که می تواند برای ارزشیابی آموزش ، شناسایی منابع و سرمایه گذاری در فعالیتهای آموزشی استفاده شود.

سه سطح ارزیابی شده در مرحله نتایج شامل نتایج مفهومی ، عملکردی و مالی است. نتایج مفهومی پایه ای برای منافع سازمانی هستند، مانند نگرشها و خلاقیتها. نتایج عملکردی اشاره به بهبود های قابل اندازه گیری در سازمان مانند ، افزایش کارایی و کاهش غیبت دارند ، نتایج مالی هزینه های مالی و منافع مالی مانند افزایش فروش و سقف تولید هستند .

مراحل ارزشیابی بر اساس مدل ROI

۱. ارزشیابی برنامه ریزی

اولین مرحله ارزیابی مدل بازگشت سرمایه، ارزیابی برنامه ریزی است. این مرحله در چند گام انجام می شود . گام اول شامل ، تعیین اهداف برنامه ، اهداف ارزشیابی ، تعریف انواع منفعی که باید ارزشیابی شوند ، تعیین روشهای جمع آوری اطلاعات و تعیین زمان برای ارزشیابی می شود .

مرحله ارزشیابی برنامه یک گام مقدماتی است که منطبق بر طراحی برنامه است که در گام نخست از اهداف برنامه که در ضمن طراحی برنامه تعریف شده اند یا باید تعریف شوند ، استفاده می کند. اگر هدفهای برنامه به روشنی تعریف نشده باشند، نیاز است، قبل از ادامه فعالیت در این مرحله و قبل از حرکت در مرحله دوم آنها را تعریف کرد . اهداف یادگیری یک جنبه مهم از طراحی آموزشی هستند.

رابرت ماگر بیان می کند سه عنصر خاص در اهداف یادگیری وجود دارند. این عناصر عبارتند از :

- الف (عملکرد خاص مورد انتظار .
- ب (شرایطی که تحت آن عملکرد مورد انتظار است .
- ج (حداقل سطح قابل قبول عملکرد.

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

برای تعیین نتایج سازمانی و خط پایه اثر روی سازمان ، یک تحلیل از نوع ارزشیابی «بازگشت سرمایه» نیاز است.

گام بعدی از مرحله ارزیابی برنامه ریزی، تعیین منافع برنامه آموزشی است . منافع به وسیله یک رویکرد ترکیبی ارزشیابی می شوند . اما عناصر هر برنامه ممکن است متفاوت باشند . سازمانها می توانند نتایج شان را اندازه گیری کنند. این اندازه گیری می تواند به وسیله مشاهده عملکرد یا روشهای جمع آوری اطلاعات زیر تکمیل شود :

۱. چه نوع اطلاعاتی نیاز است جمع آوری شوند؟

۲. آسانترین روش برای جمع آوری این اطلاعات کدام است؟

۳. چه کسی باید این اطلاعات را جمع آوری کند؟

۴. کدام روش می تواند بیشترین پاسخ را بدهد؟

۲. جمع آوری داده ها

دومین مرحله از مدل بازگشت سرمایه جمع آوری داده هاست . این مرحله شامل تعیین هزینه های برنامه و جمع آوری فیزیکی داده های منافع است . این مرحله در چند گام انجام می شود :

نخستین گام از جمع آوری داده ها، تعیین هزینه های برنامه آموزشی است. برای هر برنامه ای سه نوع هزینه وجود دارد . سیاهه هزینه های شناخته شده ، دیگر هزینه های شناخته شده ، هزینه های اضافی برآورد شده ، هزینه های واقعی رخ داده به واسطه توسعه و اجرای برنامه آموزشی هستند.

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

دیگر هزینه های شناخته شده ، هزینه هایی هستند که جزء سیاهه هزینه ها یا ذکر شده در هزینه برنامه نیستند. سومین نوع هزینه ، هزینه های اضافی در نظر گرفته شده اند . این یک مقوله وسیع و متنوع است و ممکن است شامل هزینه های درونی و بیرونی شود. دومین گام نیز شامل جمع آوری داده است . این گام به وسیله روش خاص در زمان خاص بر اساس آنچه در مرحله نخست تعریف شده است برداشته می شود .

۳. تحلیل داده

مرحله سوم از این روش شامل ارزیابی داده ها ، جمع بندی و گزارش نتایج است. ارزیابی اطلاعات، هزینه ها و منافع را مشخص می سازد . هزینه ها قابل فهم هستند . برای تعیین منافع ضروری است، اطلاعات کمی به ارزش پولی تبدیل شوند. در هر سوال با یک کاربرد خاص ، از پاسخ دهنده خواسته می شود تا وضعیت مالی را نشان دهد . همچنین از پاسخ دهندگان خواسته می شود تا درصد اطمینانشان در کارایی وضعیت مالی را نشان دهند . این فاکتور اطمینان برای ایجاد پایه ای برای کاربرد چندگانه ارزیابی منافع به وسیله درصد اطمینان برای هر سوال استفاده شده است . وضعیت منافع در همه منابع در نهایت جمع می شود. *ROI* سپس با استفاده از نرخ مالی ساده از ۱۰۰ محاسبه می شود . هدف از جمع بندی و گزارش فرایند ، بهبود برنامه و نمایش و مسئولیت پذیری برای برنامه است . با گزارش نتایج به سوالات زیرپاسخ داده می شود :

۱. آیا برنامه آموزشی به اهداف یادگیری دست یافته است ؟
۲. آیا برنامه های آموزشی تغییری در سازمان بوجود آورده اند ؟
۳. آیا ارزش پول هزینه شده ، به وسیله برنامه به دست آمده است ؟

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

اگر پاسخ سوالات مثبت باشد برنامه موفقیت آمیز بوده است. موفقیت هر برنامه وابسته به هدفهای ارزشیابی است ، آنچنان که در مرحله اول در این مدل تعریف شده است. در منابع و مراجع مختلف برای محاسبه *ROI* نکات راهنمای مختلفی ارائه و مطرح شده است که این موارد عبارتند از :

- برای هر ارزیابی باید اهداف مشخص شوند . برخی از سازمانها برای هر سطح از برنامه های آموزشی، هدف تعیین می کنند. با تعیین چنین اهدافی برای همه سطوح ارزیابی ، لازم است که بخشهای توسعه منابع انسانی، به اندازه گیری و ارزیابی متعهد شوند .
- طراحی آموزش و اندازه گیری آن باید همزمان انجام شود . انجام برنامه ریزی آموزشی و برنامه ریزی اندازه گیری آموزش به طور همزمان موثرتر است، زیرا اطلاعات مورد نیاز آنها مشابه است .
- ارزیابی آموزشی باید بر سطح خرد متمرکز باشد . به منظور اندازه گیری موثر *ROI* پاسخگویان باید بر یک برنامه یا تعدادی برنامه یکپارچه متمرکز شوند .
- برای جمع آوری اطلاعات از روشهای مختلفی باید استفاده کرد. روشهای جمع آوری داده ها می تواند دربرگیرنده مصاحبه ، گروه تمرکز، پرسش نامه ، برنامه عملیاتی ، قراردادهای و بررسی عملکرد باشد .
- باید اثرات عوامل جانبی را مشخص نمود و پیش از ارزیابی اثرات آموزش لازم است اثرات سایر عوامل که برنتایج موثرند را جدا کرد.
- بایستی از نتایج گروههای کنترل استفاده نمود. یکی از راهها سنجش موثر سایر عوامل ، مقایسه نتایج یک گروه کنترل با نتایج گروه آموزش دیده است .

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

- در هر بار ROI را برای یک دوره آموزشی محاسبه میشود. برای اکثر سازمانها، بخصوص آنهایی که تجربه و سابقه لازم برای محاسبه ROI را ندارند ، بهتر و عملی تر آن است که هر بار فقط برای یک برنامه آموزشی، ROI را محاسبه گردد.

سطح	هدف اندازه گیری	ابزار یا تکنیک	ملاحظات
۱- واکنش (در برابر کلاس برنامه ریزی شده)	واکنش در برابر مشارکت جویی و لبراز رضایت از محتوا و انتقال آموزش	لرم های ارزیابی کامل مشارکت جویی و یا برنامه های توسعه فعالیتها برای اجزای دانش جدید	با توجه به ذهنی بودن گامی غیر کاربردی است. اگر برنامه زمان بندی پیگیری شود برنامه کار به صورت مشارکت جویی واقعی تر خواهد بود
۲- یادگیری	مهارتها، دانش یا تغییرات نگرش همچنین نتایج برنامه آموزش	آزمایشها به جای کاغذ و مداد یا لرم های کامپیوتری	آزمایشها باید از نظر اعتبار و روایی ارزیابی شود
۳- رفتار	تغییرات در رفتار شغلی فراگیرنده به عنوان نتیجه آموزش	بازنگریها و مشاهدات	فرض بر این است بیناچه مهارتها به کار گرفته شود نتایج حاصل می شود
۴- نتایج	تأثیر آموزش در فعالیت های کسب و کار و فرایندها	محاسبه کاهش هزینه افزایش بهره وری، بهبود کیفیت، کاهش ساعات کار، کاهش زمان تولید یا فرایند و غیره	کارهای مهم از یکدیگر مجزا و اثرات آموزش و ملاحظات مناسب امتد می شود.
۵- بازگشت سرمایه	مقایسه هزینه های برنامه آموزش با نتایج مالی که معمولاً به صورت درصد بیان می شود	جمع آوری و تجزیه و تحلیل مفصل و جامع هزینه ها و منافع، محاسبه تخصصی سودها، ارزش زمانی پول	این ارزیابی عینی و جامع ترین تکنیک است ولی می تواند خیلی هزینه بر و زمان گیر باشد.

جدول شماره (۱) سطوح ارزیابی برای تعیین بازگشت سرمایه آموزش

۴. تجزیه و تحلیل دادهها

این مرحله شامل چهار گام است.

الف) تفکیک اثرات آموزش :

برای تعیین بازگشت سرمایه در آموزش باید قادر باشید تغییراتی را که به عنوان نتیجه آموزش حاصل می شوند را اندازه گیری کنید. در نتیجه باید وضعیت عملکرد یا سطح دانش را ، قبل از اینکه آموزش صورت گرفته باشد ، بدانید.

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

اندازه گیری داده های پیش از آموزش باید شامل اشتباهات تکراری ، نسبت ساعتهای کار بر واحد تولید یا خدمات ، هزینه پولی مواد ضایعاتی ، تعداد محصولات برگشتی یا معیوب ، حجم فروشهای از دست رفته ، میزان غیبت ، نرخ ریزش یا بررسی مشکلات (درگیری ، مشاجره و مباحث) ناشی از رضایت نداشتن مشتری باشد .

تفکیک اثرات آموزش، شامل شناسایی کلیه عوامل کلیدی است که در عملکرد کارکنان و نتایج کسب کار تاثیر می گذارد .

گروههای متمرکز ، پرسشنامه ها ، بررسیها و مشاهدات ، جمع آوری این داده ها را تسهیل می کنند و این امر با مشارکت کارکنان ، مدیران ارشد ، سرپرستان ، مشتریان ، فروشندگان و متخصصان آموزش و توسعه منابع انسانی میسر می شود .

ب) تبدیل اثرات آموزش به منافع مادی :

اثرات یا منافع یک برنامه آموزشی همیشه باید مشخص و مناسب باشد و هزینه پولی مصرف شده از سوی مدیریت را برگرداند . سرپرستان ، کارآموزان ، روسای قسمتها یا بخشها ، مدیران اجرایی ارشد ، و یا هیئتهای مدیره که در جایگاه بالای سازمان هستند، تغییرات در عملکرد یا اثر در لایه پایین سازمان را مشاهده می کنند .

اثرات آموزش می تواند مشهود یا نامشهود باشد که اغلب با اصطلاح « داده سخت» و « داده نرم» ظاهر می شود . داده سخت به صورت کمی ، آماری و عددی است و بسادگی به شکل منافع مادی تفسیر می شود .

مانند میزان بهره وری (مقدار یا ارزش بازار) ، میزان کیفیت (تعداد ضایعات یا قیمت ضایعات)، ساعات کار هر واحد تولید، ساعات توقف ناشی از خرابی تجهیزات و غیره ، غیبت و زمانهای تاخیر، مطالبات پاداش کارگران (نوع و تعداد حوادث یا بیماری ، ایام بیکاری یا کم کاری)، تعداد فروش یا

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

قیمت ریالی حاصل از فروش به هر مشتری ، درصد سهم بازار، میزان یا شاخص رضایت مشتری و تعداد مشتریان با خرید مجدد .

داده نرم کیفی است و به منافع نامشهود که نظری و براساس قضاوت فردی است، مربوط می شود. از این رو اندازه گیری آن به صورت منافع مادی مشکلتر است ، مانند بهبود رضایت شغلی، بهبود کار تیمی ، افزایش تعهد سازمانی ، بهبود برنامه ریزی متوالی، افزایش ارتباطات در سطوح مختلف شغلی، شفافیت بیشتر در ارتقای فرصتهای معین و... .

ت) محاسبه هزینه آموزش :

مدیران منابع انسانی معمولاً قادر هستند هزینه های یک برنامه آموزشی را ثبت کنند. هنگام محاسبه هزینه ها باید دقت شود کلیه هزینه های غیر مستقیم از جمله استفاده از زمان کارکنان ، مواد موجود ، تجهیزات ، کلاس درس و غیره ، فراموش نشود .

استفاده از واژه تمام هزینه که اغلب اوقات به کار می رود به معنی تعیین هزینه برنامه آموزش شامل هزینه های مستقیم و غیر مستقیم است که نمونه هایی از آن عبارتند از :

- هزینه برگزاری دوره ، تجزیه و تحلیل نیازها ، نوشتن ، نشان دادن ، تست اعتبار بخشی و ابزار ارزشیابی.
- حقوق و دستمزد نیروی انسانی ، مدیریت و کارکنان در گیر در طراحی و برگزاری دوره .
- حقوق و دستمزد فراگیران .
- دستمزد کارکنان موقت یا پیمانی اجرت بگیر برای حفظ بهره وری و یا خدمات رسانی منظم در مدت زمان نبود کارکنان به لحاظ اعزام به آموزش .
- کاهش در آمد در موقعی که کارکنان درگیر فعالیت های آموزشی هستند .
- تجهیزات و تسهیلات سخت افزاری و نرم افزاری و غیره .

ث) مقایسه ارزش اثرات با هزینه های رخ داده:

معادله ROI از میزان منافع و هزینه های رخ داده به شرح زیر استفاده می کند :

ممکن است همیشه اندازه گیری ROI آسان نباشد . در مورد اینکه سازمانها مجموعه ای منظم از نوآوری و رشد بازرگانی پس از یک تحلیل دقیق و جامع از ROI به دست می آورند، تردید وجود دارد . اما سازمانها دریافته اند که تغییرات سریع در حال وقوع است و اگر روشهای کاری شان را با تکنولوژی جدید به روز نکنند، شغلشان را از دست خواهند داد .

مباحث زیادی در مورد ROI وجود دارد. آیا امکان دارد که به طور واضح نشان داده شود که این آموزش بوده که رضایت مشتری را تغییر داده است ؟ آیا میتوان مطمئن بود که آموزش را برای بیشتر کارمندان قبل از اینکه برنامه آموزشی متروک شود ، مهیا گردد ؟ آیا میتوان مطمئن بود که آموزش عامل بهبود عملکرد کارکنان بوده است یا مدیر جدید ، یا تغییر در برنامه پاداش ؟ چه موقع باید تصمیم به اندازه گیری نتایج آموزش کرد ، سه ماه یا شش ماه بعد ؟ زمان منطقی و مفید برای شرکت کارکنان چقدر است ؟

ح) الگوی هالتون :

این الگو برای ارزشیابی دوره آموزشی از سه شاخص یادگیری، عملکرد فردی و عملکرد سازمان استفاده می کند. در وجه اول یادگیری ناشی از دوره که واکنش، اشتیاق به یادگیری و توانایی مشارکت کننده در آن دخیل هستند، بررسی می شود. در درجه دوم میزان بهبود عملکرد فردی ناشی از به کارگیری موارد آموخته شده مورد ارزیابی قرار می گیرد. این سطح از اشتیاق به انتقال، طرح انتقال و جو انتقال موارد فراگرفته شده به محیط کار تاثیر می پذیرد. در نهایت تاثیرات

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

آموزش برای نتایج کل سازمان ارزشیابی می شود. فاکتورهای ارتباط با اهداف سازمان، سودمندی یا نتایج مورد انتظار و اتفاقات خارجی بر این سطح اثرگذار هستند. این سه سطح تابعی از فاکتورهایی در سه حوزه اصلی، توانایی، انگیزش و تاثیرات محیطی هستند. در نظر گرفتن این عوامل باعث می شود تا شکست در هریک از سطوح را تنها ناشی از برگزاری دوره ندانیم. برای مثال اگر یادگیری خوب بود ولی عملکرد فردی تغییری نیافت. این امر ناشی از عوامل انتقالی است نه خود دوره. علاوه بر این تاثیرات ثانویه ای که بر میزان انگیزه کارکنان بر یادگیری اثرگذار است. نیز مورد توجه قرار گرفته است.

خ) الگوی سیپ (CIPP) :

زمانی که استافیل بیم و همکارانش در مرکز ارزشیابی دانشگاه محلی اهایو کار می کردند. احساس کردند که برنامه های ارزشیابی باید توسعه داده و دوباره بررسی شود آنها احساس کردند که به کارگیری رویکردهای تایلری در ارزشیابی ناکافی هستند. استافیل بیم به این نتیجه رسید که آموزش دهندگان جهت این که چه اهدافی در ارزشیابی محقق می شود. به یک تعریف کلی تری از ارزشیابی نسبت به مدل ساخت دهی نیازمند هستند. بازسازی مفهوم ارزشیابی از دید استافیل بیم شامل ارزشیابی فرآیند برای هدایت، اجرا و ارزشیابی محصول برای به کارگیری تصمیمات بازیابی شده می باشد. بعد از اضافه شدن درون داد این روش بیشتر در جهت در برگرفتن ارزشیابی زمینه توسعه داده شده تا برنامه ریزان را در ارائه تصمیمات آگاه سازند، و ارزشیابی درون داد جهت به کارگیری تصمیمات ساخت دهی مورد استفاده قرار می گیرد. کمیته ملی مطالعه ارزشیابی فی کاپادلتا که توسط دنیل استافیل بیم هدایت می شود مدل سیپ را برای ارزشیابی برنامه درسی توسعه داده و منابع مطالعاتی ارزشیابی استفاده از الگوی (CIPP) را فراوان کرده است. مایکل

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

اسکریون و استافیل بیم در یک سری از جلسات مشترک در مورد تفاوت‌های الگوهای ارزشیابی با هم بحث کردند. استافیل بیم می‌گوید ما مأمور شدیم تا یک همکاری مشترکی برای هدایت و اجرای چهار موسسه کارآموزی، مسافرتی با هم داشته باشیم. از طریق این پیمان‌ها من پذیرفتم که چهار دیدگاه متفاوت ارزشیابی که به صورت آشکار وجود دارد و عمدتاً دیدگاه‌های مختلف و تجربیاتی گوناگون را انعکاس می‌دهند. در همکاری من با مدارس کلمبیز یک نوع جهت‌دهی به سوی پایان کار وجود داشت. قضاوت‌هایی که دارای اعتبار و ارزش نبودند ناراحت‌کننده و بی‌جواب بودند (استافل بیم، مدلها و مفهوم‌ها). اخیراً استافیل بیم با مراکز ارزشیابی که به تمام شکل‌های ارزشیابی، برنامه کارکنان و دانش‌آموزان علاقمند بودند و از حمایت‌های دولت محلی برخوردار بودند ارتباط دارد.

در این بخش تاریخ گذشته الگوی سیپ و چگونگی و چرایی توسعه این الگو را مورد بررسی قرار می‌دهیم. کار بر روی الگوی سیپ در سال ۱۹۶۵ به خاطر این که مدارس دولتی آمریکا با این مسأله روبرو بودند که آنها نمی‌توانستند به طور موفقیت‌آمیز و معناداری پروژه‌های مورد حمایت خود را ارزشیابی کنند و مطابق با اهداف و استاندارد تعیین شده به ارزشیابی برنامه، کنترل کردن آن، دستکاری متغیرها اقدام کنند شروع شد. با وجود مشکلات فراوان در شروع اجرای الگوی سیپ، این الگو به طور وسیع و گسترده‌ای توسعه داده و کار برده شد. کسانی که در حال حاضر، قصد به کارگیری یا قصد انجام این الگو را دارند عبارتند از: مقامات دولتی، مقامات اداری و رسمی، کارکنان پروژه و برنامه، آژانس‌های توسعه کشاورزی. مدیران مدارس، مقامات کلیسا، فیزیک دانان و ارزشیابان می‌باشد. استافیل بیم می‌گوید عقاید من درباره ارزشیابی بر مبنای یادگیری از طریق فعالیت و تلاش برای شناسایی و از بین بردن اشتباهات به وجود آمده در فرآیند ارزشیابی می‌باشد.

اکنون من می توانم پیشنهاد کنم که ارزشیابی اولیه به این معناست که ارزشیابی باید از طریق نحوه عمل و فعالیت و بازخورد و انعکاس یک حیطه وسیعی از ارزشیابیها صورت بگیرد.

اهداف الگوی ارزشیابی سیپ (CIPP)

استافل بیم اهداف ارزشیابی سیپ را موارد ذیل می داند:

- ۱- هدف الگوی ارزشیابی سیپ اثبات کردن نیست بلکه بیشتر برای رشد و پیشرفت برنامه ها است.
- ۲- ایجاد و تهیه اطلاعات مفید برای شقوق مختلف تصمیمات.
- ۳- کمک به افراد برای قضاوت و بهبود ارزش چندگانه برنامه آموزشی یا موضوع آموزشی است.
- ۴- کمک به رشد و بهبود سیاستها و خط مشی های برنامه ها است (کرووم، ۲۰۰۵).

انواع ارزشیابی در الگوی CIPP:

الگوی ارزشیابی سیپ چهار نوع ارزشیابی را ارائه می کند چون عنوان سیپ (CIPP) از حرف اول کلمات موقعیت یا زمینه (context)، رونداد (input)، فرآیند (process) و فرآورده (product) به دست آمده است. زیرا این الگوی ارزشیابی دارای چارچوبی است که مدیران و تصمیم گیرندگان را در چهارنوع تصمیم گیری زیر کمک می کند:

الف: ارزشیابی از موقعیت: (What should we do?)

از نظر استافل بیم و همکارانش ۱۳۷۱، هدف این ارزشیابی فراهم آوردن یک زمینه منطقی برای تعیین هدفهای آموزشی است. این مرحله از ارزشیابی همچنین شامل کوششهایی تحلیل گرایانه برای تعیین عناصر مربوط در محیط های آموزشی و نیز کوشش در جهت شناسایی مشکلات، نیازها، و فرصتهای موجود در این بافت یا موقعیت آموزشی است. به طور خلاصه، این مرحله از ارزشیابی به تصمیم گیری در زمینه طراحی کمک می کند. به عبارت دیگر این نوع ارزشیابی شامل

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

تعیین مسائل و نیازهایی است که در یک موقعیت آموزشی ویژه رخ می دهد. «تشخیص مسائلی که یک مبنای اساسی برای تدوین اهدافی به دست می دهد که تحقق آنها موجب بهبود برنامه می شود» .

ب: ارزشیابی درون داد: (How should we do?)

هدف اصلی ارزشیابی درونداد کمک به تدوین برنامه ای است که برای ایجاد تغییرات آموزشی و حصول به اهداف تعیین شده، در مرحله ارزشیابی زمینه طراحی می گردد. امکانات مالی و انسانی، خط مشی ها، راهبردهای آموزشی، موانع و محدودیت های موجود در سیستم آموزشی جهت رسیدن به اهداف تعیین شده فراهم می گردد. ارزشیابی درونداد در ارتباط باقضاوت منابع و راهبردهای مورد نیاز برای تحقق اهداف کلی و جزئی است. اطلاعات گردآوری شده در خلال این مرحله از ارزشیابی باید به تصمیم گیرندگان کمک کند تا بهترین راهبردها و منابع ممکن را با وجود محدودیتهای خاص انتخاب کنند. ارزشیابی درونداد مستلزم این است که ارزشیاب، دانش وسیعی درباره راهبردها و منابع ممکن، همچنین پژوهش در مورد اثر بخشی آنها درمحقق ساختن بروندادهای مختلف برنامه داشته باشد. فتحی و اجارگاه معتقد است که هدف اصلی ارزشیابی درونداد، فراهم سازی اطلاعات و داده های مورد نیاز برای تدوین برنامه درسی است. به عبارت دیگر در اینجا امکانات و برنامه های مختلف مورد بررسی قرار می گیرد تا از میان آنها، برنامه ای که باتوجه به شرایط و امکانات، بهترین اهداف تعیین شده در ارزشیابی زمینه را متحقق می سازد، انتخاب یا تدوین شود. وظیفه اساسی ارزشیابان در اینجا آن است که اطلاعات لازم و قابل اعتمادی را برای برنامه ریزان فراهم سازند و ارزشیابی درونداد در جستجوی راهها و روشهایی جهت اصلاح و بهبود راهبردها و استراتژیهاست، و نیز در جستجوی ارزشیابی و سنجش هزینه ها و نقاط ضعف و

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

قوت های آن استراتژیها و طرحها، و هدف آن اطمینان یافتن از اصلاح و بهبود موثر آن دسته از فعالیتهایی است که از طریق هزینه اثربخش و طرحها و برنامه های بودجه بندی شده هدایت می شود. ارزشیابی درونداد، همچنین ممکن است شامل یک دوره بررسی و آزمایش را در برگرد و نیز جهت و معیاری را برای تقویت طرحها و برنامه های رایج آموزشی فراهم کند. ارزشیابی درونداد، باید یک راه حل کلیدی جهت دستیابی به یک انتخاب بهتر را فراهم نماید. می توان گفت که ارزشیابی درونداد بطور پیوسته و مداوم در جستجوی راهها و روشهای بهتری است، تا علاوه بر انجام کامل وظایف و کارکردها به تأمین آن بخش از منابع کمیابی که باید به طور مطلوب مورد استفاده قرار گیرد کمک نماید. ارزشیابی درونداد به سنجش و ارزشیابی و تقویت طرحها و برنامه ها در تمام سطوح اشاره دارد و از نظارت فردی طرح و برنامه کار سالیانه تا برنامه درس و تا استراتژیها و طرحها و نیز بودجه سالیانه را در بر می گیرد. عامل ارزشیابی درونداد، از طریق تعیین و تعریف واضح و روشن فعالیتهای لازم جهت تدوین برنامه، به دست آوردن اطلاعات مناسب در زمینهای فعالیتهای فراهم ساختن اطلاعات به صورت یک گزارش کامل و ارائه آن به تصمیم گیرندگان به این افراد کمک می کند تا در مورد نوع و چگونگی استفاده از منابع مختلف آموزشی برای رسیدن به هدفهای تعیین شده تصمیم گیری کنند. مثلاً اگر هدف از آموزش یک موضوع خاص «ایجاد یادگیری در حد تسلط در یادگیرندگان آن موضوع باشد» عامل ارزشیابی درون داد وظیفه دارد که اطلاعات مربوط به منابع آموزشی لازم برای اجرای برنامه آموزشی، و همچنین چگونگی به کارگیری این منابع را در جهت رسیدن به هدفهای آموزشی مورد نظر تعیین کرده و فراهم سازد. ارزشیابی درون داد، علاوه بر کمک به جریان تصمیم گیری، از طریق فراهم آوردن اطلاعات دقیق در مورد علت انتخاب و یا طراحی برنامه جدید و رد کردن برنامه های آموزشی موجود و همچنین نشان دادن ضعف ها و امتیازهای هر یک از برنامه ها، به امر پاسخگویی نیز کمک می کند.

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

در این مرحله از ارزشیابی اطلاعات مورد نیاز درباره چگونگی استفاده از منابع به منظور دستیابی به هدفهای برنامه جمع آوری می‌شوند. در ضمن ارزشیابی از درون داد، ماهیت تواناییهای نظام آموزشی و استراتژیهای بالقوه برای رسیدن به هدفهایی که در نتیجه ارزشیابی از بافت مشخص گردیدند تعیین می‌شود. همچنین در این مرحله از ارزشیابی به تصمیم گیرندگان کمک می‌شود تا روشهایی را انتخاب کنند که برای دستیابی به هدفهای ضروری تشخیص داده شده اند. بولا معتقد است که ارزشیابی درون داد، بیشتر در ارتباط با چگونگی استفاده از منابع برای نیل به اهداف برنامه است که ممکن است شامل ارزشیابی تواناییهای سازمان، استراتژیهایی در جهت نیل به اهداف برنامه و طراحی یک استراتژی اجرایی عملیاتی گردد. یکی از اهداف عمده ارزشیابی درون داد تشخیص و تعیین منابع مالی و حمایتی مورد نیاز برای نیل به هدفهاست. در این رابطه دو منبع مورد بررسی قرار می‌گیرد:

الف) منابع ویژه و اختصاصی داخل سازمان

ب) امکان استفاده از منابع مالی و حمایتی خارج از سازمان

زیرا در بسیاری از موارد سازمانها و موسساتی آماده کمک برای نیل به برخی از هدفهایی که با مقاصد آنها سازگار است، هستند. تشخیص موسسات و آشنایی با امکانات آنها در این مرحله لازم است. به علاوه باید به دنبال راه هایی برای برقراری ارتباط و آشنایی با این سازمانها و جلب حمایت آنها از سازمان مربوطه. روشهای مورد استفاده در ارزشیابی درونداد می‌توانند به صورت گامهایی پیشنهادی ذیل، انجام گیرند، مروری بر نوشته های تحقیقی مربوطه و بازدید از برنامه های مشابه که نیازها و هدف هایی هسمن با هدف ها و نیازهای برنامه دارند. در این هنگام باید به جستجوی رهیابهای موجود و مناسب برای برنامه برآمده و سپس آنها را با هم مقایسه و درجه بندی کرد. هر گاه رهیابهای پیدا شده مناسب و مطلوب بودند از آنها استفاده کردو در غیر اینصورت آنها را تغییر

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

داده، آنها را در هم ترکیب کرده، و یا اصولاً رهیابی کاملاً جدید پدید آورد. علاوه بر این می توان از موسساتی که رهیابهای آنها پذیرفته شده، بازدید کرده و از نزدیک با طرز کار آنها آشنا شد. از کاربردهای دیگر ارزشیابی درونداد، می توان به آماده سازی طرحی برای ارائه به موسسات تأمین کننده و حمایت کننده مالی اشاره کرد. به علاوه می توان برنامه در حال اجرا را بررسی کرده و دریافت آیا این برنامه می تواند به نحوی مطلوب و مناسب و مورد نظر کار کند یا خیر. برای قضاوت در مورد کارکرد برنامه، می توان آن را با اجرای برنامه های مشابه در سایر جاها مقایسه کرد.

(Are we doing it as planned?)

ج: ارزشیابی فرآیند:

ارزشیابی فرآیند شامل جمع آوری آن دسته از داده های ارزشیابی است که هنگامی که برنامه طراحی شده و به اجرا گذاشته شده است، به دست می آید. ممکن است از ارزشیاب خواسته شود که یک سیستم جمع آوری داده ها برای نظارت بر اجرای روز به روز برنامه طراحی کند. یکی از کارکردهای ارزشیابی فرآیند این است که در طول یک دوره زمانی، گزارشهایی در مورد وقایع مربوط به برنامه ثبت می شود.

دانیل استافل بیم معتقد است که در ارزشیابی فرآیند کوشش می شود تا پاسخ پرسشهایی نظیر اینها تعیین گردند:

۱. آیا برنامه به خوبی در حال پیاده شدن است؟

۲. چه موانعی بر سر راه موفقیت آن قرار دارند؟

۳. چه تغییراتی ضروری هستند؟

پاسخ به این پرسشها به کنترل و هدایت شیوه های اجرایی کمک می کند.

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

همچنین این نوع ارزشیابی به منظور تشخیص یا پیش بینی مشکلات اجرایی در جریان انجام فعالیتهای آموزشی و میزان مطلوبیت فرآیند اجرای این فعالیتها به عمل می آید. به عبارت دیگر ارزشیابی فرآیند وسیله ای است جهت ثبت وقایع در حین اجرای فعالیتها. روش اجرای ارزشیابی فرآیند شامل نظارت بر اجرای فعالیتها و گردآوری داده های مربوط به تصمیم گیریهای ضمن اجرای این فعالیتهاست. حاصل ارزشیابی فرآیند برای تعدیل برنامه های مورد اجرا و فراهم آوردن مبنایی جهت تفسیر نتایجی که در آینده به دست خواهد آمد، به کار می رود.

بولا ارزشیابی فرآیند را تصمیم گیری در مورد روشها و اجرای برنامه مورد نظر تعریف می کند. استافل بیم معتقد است که هدف از ارزشیابی فرآیند آن است که این ارزشیابی به شرح و توصیف اینکه چه کسی پاسخگوی فعالیت انجام شده می باشد و یا مسئول آن عملیات و فعالیتها چه کسی است و چه زمانی لازم است تا آن عمل و فعالیت تکمیل و کامل گردد می پردازد و همچنین معتقد است که ارزشیابی فرآیند به بازخوردهای دوره ای خصوصاً شناسایی نقص دروندادها در حین اجرای برنامه مربوط است و در ارزشیابی فرآیند چهار سوال مطرح می شود که به تعریف و توصیف نقش این نوع ارزشیابی کمک می کند:

(۱) طرح برنامه و یا پروژه چیست؟

(۲) آیا کارکنان از قبل مورد هدایت و راهنمایی قرار گرفتند؛ قبل از آن که طرح پروژه حاضر را به مرحله اجرا درآورند؟

(۳) آیا تسهیلات و امکانات، مواد و موضوعات درسی که مورد استفاده قرار می گیرد در حد کفایت می باشد؟

(۴) موانع عمده و اصلی و اساسی که در طول دوره و یا فرآیند طرح و پروژه حاضر بر سر راه اجرای آن طرح و پروژه قرار دارند دارند کدامند؟

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

فتحی و اجارگاه معتقد است که هدف اصلی ارزشیابی فرآیند، فراهم سازی اطلاعات لازم درباره روشها و اجرای برنامه درسی برای اتخاذ تصمیمات لازم می باشد. به عبارت روشن تر وظیفه ارزشیابان این است که تعیین کنند آیا برنامه درسی بر اساس آنچه که تعیین شده بود، اجرا می شود یا خیر؟ این فرآیند کنترل و بازرسی در مورد هر یک از اجزای برنامه درسی به دقت و با استفاده از روشهای مختلف صورت می پذیرد. در اینجا ارزشیابان، نقش نظارت را بر عهده دارند؟ .

در اصل ارزشیابی فرآیند بررسی اجرای یک برنامه است و هدف از انجام آن آشکارسازی و یا پیش بینی نقایص و معایب برنامه در هنگام اجرا و فراهم ساختن بازخورد برای مدیران و کارکنان ستادی در رابطه با چگونگی همخوانی پیشرفت کار با برنامه تنظیمی است. ارزشیابی فرآیند باید گزارش جامعی از نحوه پیشرفت و اجرای برنامه و مطابقت آن با برنامه در اختیار قرار دهد. این امر به دو صورت انجام می شود:

الف) تهیه جداولی از آنچه باید اتفاق بیفتد و بازرنگری موارد اتفاق افتاده و آن گاه مقایسه مقایسه این دو با همدیگر.

ب) ثبت و ضبط آنچه اتفاق می افتد بدون توجه به آنچه از قبل طرح شده و سپس آن دو با یکدیگر.

باید مشخص گردد در این مرحله برای کمک در نیل به هدفها به چه اطلاعاتی نیاز است؟ و این اطلاعات چگونه باید گردآوری شوند؟ اطلاعات مورد نیاز در این مرحله عبارتند از: تناسب زمان فعالیت، کفایت افراد (از نظر تناسب تعداد افراد با مقدار حجم کار و فعالیت و نیز آگاهی افراد مهارت مورد نیاز)، کفایت بودجه، روابط بین افراد، امکانات فیزیکی، میزان علاقه افراد و آگاهی افراد از هدفهای برنامه و.... ارزشیابی فرآیند همچنین به مخاطبین بیرونی کمک می کند تا دریابند آنچه برنامه انجام داده، همان چیزی است که آنها می خواهند، انجام گیرد.

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

علاوه بر این ارزشیابی فرآیند منبعی حیاتی برای تفسیر نتایج ارزشیابی دست یافته نیز هست؛ زیرا می خواهد بداند چرا بازده های برنامه بدین صورت بوده و در اجرای واقعی برنامه چه اعمالی صورت گرفته است. در مورد ارتباط ارزشیابی فرآیند با سایر انواع ارزشیابیها دو نکته با ارزش باید مورد توجه قرار گیرد:

- ۱- عملکرد ارزشیابی فرآیند ارتباط بسیار نزدیکی با نحوه اجرای ارزشیابی زمینه و درونداد دارد، یعنی هر چه ارزشیابی زمینه درونداد بهتر صورت گرفته باشد، مدیر پروژه اطمینان بیشتری در اجرای بهتر طرح داشته و انتقاد کمتری نیز بر ارزشیابی فرآیند وارد خواهد شد.
- ۲- در مراحل اولیه پدید آوردن برنامه ارزشیابی فرآیند مهمتر از ارزشیابی برونداد(محصول) است؛ اما این نقش به تدریج برعکس خواهد شد. میان ارزشیابی فرآیند و ارزشیابی برونداد (محصول) وابستگی و ارتباط درونی موجود است. ارزشیابی فرآیند در تفسیر بروندادها نقشی مهم برعهده دارد. از طرف دیگر برای قضاوت در مورد کارکرد فرآیند باید اطلاعاتی دقیق تر از برونداد(محصول) در اختیار باشد. بنابراین، تصمیمات مربوط به دوباره سازی طرحها و شیوه های مربوط به فرآیند که مبتنی بر ارزشیابی فرآیند هستند، باید به وسیله اطلاعات به دست آمده از ارزشیابی برونداد مورد حمایت قرار گیرد.

(Did the program work?)

د: ارزشیابی برونداد(محصول):

نقش ارزشیابی محصول، این است که تعیین کند به چه میزان اهداف برنامه، تحقق یافته است. در این نوع ارزشیابی، ابزارهای اندازه گیری تحقق اهداف، تدوین و اجرا می شوند، داده های به دست آمده می تواند در تصمیمات مدیران مبنی بر ادامه یا اصلاح برنامه مورد استفاده قرار گیرد. هدف از

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

ارزشیابی برونداد، اندازه گیری، تفسیر و قضاوت در مورد نتایج حاصل از برنامه است. اندازه گیری و ارزشیابی برون دادهای برنامه معمولاً در سه مرحله زمانی متفاوت انجام می‌گیرد:

الف) در جریان اجرای برنامه و همچنین پایان هر یک از مراحل برنامه به منظور پی بردن به چگونگی اجرای برنامه و موفقیت آن در نیل به هدفهای پیش بینی شده برای آن مراحل
ب) در پایان اجرای کامل برنامه، به منظور پی بردن به میزان موفقیت کلی برنامه در رسیدن به هدفهای تعیین شده یعنی هدفهایی که در مرحله ارزشیابی زمینه تهیه و تدوین شده اند و ج) مدت زمانی پس از اجرای کامل برنامه، به منظور پی بردن به میزان پایداری و اثربخشی نتایج حاصل از برنامه (مطالعات پی گیر).

این نوع ارزشیابی به منظور قضاوت درباره مطلوبیت بازده فعالیتهای آموزشی انجام می‌شود. به عبارت دیگر ارزشیابی برونداد جهت مرتبط کردن برونداد و پیامدهای نظام(برنامه آموزشی) با عوامل مربوط به زمینه، درونداد و فرآیند این نظام است تا از این طریق بتوان به ارزش و مطلوبیت آنها پی برد. روش انجام ارزشیابی برونداد شامل مشخص کردن ملاکهای مربوط به برونداد، تعریف عملیاتی برونداد، نشانگرهای آن و چگونگی اندازه گیری آنهاست. علاوه بر آن باید به گردآوری داده ها درباره قضاوت یاران آموزشی (افراد ذی ربط، ذی نفع و ذی علاقه) نسبت به مطلوبیت برونداد پرداخت. برای این منظور از تحلیل کیفی و کمی استفاده می‌شود. ارزشیابی برونداد به منظور ادامه فعالیتهای آموزشی، قطع آنها، تعدیل یا تغییر برخی از جنبه های مورد نظر انجام می‌شود. علاوه بر آن به وسیله ارزشیابی برونداد می توان آثار اجرای فعالیتهای آموزشی را اعم از آثار منتظره و غیرمنتظره فراهم آورد.

استافل بیم چهار نوع سوال تشریحی که می تواند پاسخی برای ارزشیابی محصول پروژه باشد پیشنهاد می کند:

۱- آیا اهداف پروژه برآورده شده اند؟

۲- بیانات و اظهارات که به طور احتمالی می تواند به رویکردهای خاص و واقعی نیل هدف آن طرح و پروژه منجر شوند کدامند؟

۳- گسترده نیازهای متنوع فردی دانش آموزان که می بایست به عنوان نتیجه پروژه برآورده شوند کدامند؟

۴- ارزش و اهمیت دراز مدت پیشرفتهای واقعی در رابطه با وظایف گروه و مراکز آموزش در چه سطحی است.

استافل بیم معتقد است هدف ارزشیابی برون داد اندازه گیری و قضاوت در نیل به هدفهای مشخص شده در ارزشیابی زمینه است. این اندازه گیری و تفسیر نه تنها در انتهای برنامه، بلکه در حین اجرای برنامه و تکمیل هر فعالیت صورت می گیرد. این عمل به خاطر ویژگی چرخه ای بودن فرآیند ارزشیابی است؛ یعنی ارزشیابی فرآیندی است که باید به صورت مداوم صورت گیرد و نتایج هر مرحله در بهبود مرحله قبلی و برنامه ریزی مرحله بعدی بکار گرفته شود. در برخی موارد ارزشیابی برون داد تا حدی که بتواند اثرات طولانی مدت برنامه را نیز در برگیرد گسترش می یابد. این گستره شامل بررسی اثرات خواسته و ناخواسته یک برنامه و برون دادها (محصولات) مثبت و منفی آن می شود. در این ارزشیابی نه تنها باید اطلاعاتی در مورد میزان موفقیت این برنامه در نیل به هدفهای گردآوری شود؛ بلکه باید این برون دادها را با برون دادهای حاصله از برنامه مشابه دیگری نیز مقایسه کرد. ارزشیابی برون داد از این نظر شباهت بسیار زیادی به ارزشیابی تراکمی دارد. به صورت سنتی ارزشیابی برون داد تنها نوعی از ارزشیابی است که از طرف بسیاری از افراد به عنوان ارزشیابی شناخته شده، در حالی که از نظر منطقی سایر ارزشیابی ها نیز باید مورد نظر قرار گیرند و در واقع هر چهار نوع ارزشیابی به دنبال هم است که نتایجی منطقی و واقعی پدید می آورد.

بولا ارزشیابی برون داد را، ارزشیابی اثر بخشی و تصمیم گیری های راه اندازی دوباره پروژه تعریف می کند. بالاخره در ارزشیابی برون داد مشخص می شود که نتایج بدست آمده چه هستند. بعد نتایج حاصل با هدفهای برنامه مقایسه می گردند و رابطه بین انتظارات و نتایج واقعی مشخص می شوند. پس از بررسی کامل نتایج اطلاعات لازم در اختیار تصمیم گیرندگان گذاشته می شود تا در صورت لزوم درباره ادامه برنامه، متوقف ساختن آن، یا تجدیدنظر در آن اتخاذ تصمیم کنند.

محدودیت های الگوی ارزشیابی سیپ (CIPP)

مدیران و توسعه دهندگان و ارائه دهندگان خدمات نمی توانند:

- ۱- مطمئن باشند که اهدافشان ارزشمند است مگر این که آنها هماهنگی و تداوم اهداف را با ارزشهای صحیح معتبر کنند و به نیازهای سودبرندگان پاسخ دهند.
- ۲- طراحی موثر کنند و زمان و منابع را به طور عاقلانه ذخیره کنند و نمی توانند انتخابهای ممکن را شناسایی و ارزشیابی کنند.
- ۳- طرحهایشان را به طور کامل اجرا کنند و نتایج سودمندی به دست آورند، مگر این که نتیجه موثر و پیوسته را به دست بیاورند.
- ۴- مشتریان را به خریدن و حمایت خدمتشان و محصولاتشان متقاعد کنند مگر این که ادعایشان به طور صحیح و موثق گزارش شود.

مر احل ارزشیابی از برنامه آموزشی :

بطور اعم صاحب نظران برای ارزشیابی برنامه آموزشی مراحل طراحی، جمع آوری اطلاعات ، خلاصه کردن اطلاعات ، مقایسه با استاندارد (معیارهای اثر بخشی برنامه) و قضاوت و ارزش گذاری زیر مورد توجه قرار گیرد.

الف) طراحی :

در این مرحله توجه به قابل ارزشیابی بودن برنامه ، وجود هدفهای روشن و فعالیتهای تعریف شده در برنامه ، در دسترسی بودن منابع کافی از قبیل منابع مالی، زمان، نیروی انسانی، متخصص و ، نوع اطلاعات و داده های مورد نیاز ، چگونگی دسترسی به داده ها و اطلاعات ، چگونگی استفاده از داده ها و اطلاعات از ضروریات اقدام به ارزشیابی یک برنامه آموزشی میباشد.

ب: جمع آوری اطلاعات:

در مرحله جمع آوری اطلاعات علاوه بر تهیه اطلاعات از منابع اولیه و اصلی (مستندات اصلی و گزارشات دست اول و خام) یا از منابع ثانویه (مثل گزارشاتی که از منابع اولیه جمع بندی و جمع آوری می شوند) میتوان با توجه به متعدد و متنوع بودن منابع اطلاعاتی از مکاتبه با افراد و مراجعه به استاد نیز استفاده نمود.

در انتخاب روش مناسب برای جمع آوری اطلاعات نیز باید به نکاتی مانند نوع اطلاعات مورد نیاز زمان در دسترس هزینه و میزان تخصص و تجربه مورد نیاز توجه نمود.

ج: خلاصه کردن اطلاعات

اطلاعات جمع آوری شده باید به شکل چارتهای و جداول خلاصه شده و در تفسیر آن سوگیری صورت نگیرد. چون صحت و تفسیر بدون سوگیری یافته ها کلید ارزشیابی موفق یک برنامه آموزشی است.

د: مقایسه با استاندارد (معیارهای اثر بخشی برنامه)

اغلب افراد به جمع آوری مستندات و اطلاعات پرداخته و قضاوت درباره یک برنامه را بدون در دست داشتن استانداردهای دقیق و شفاف انجام می دهند درحالیکه استانداردها باید از قبل تدوین شده باشند به نحوی که همه افراد درگیر در برنامه بدانند که به طرف چه شاخصهایی باید حرکت کنند و برنامه با چه شاخصهایی مورد ارزشیابی قرار میگیرد. همچنین استانداردها نباید در ذهن ارزشیاب

مخفی بماند و ارزشیاب باید قادر باشید که بگوید آیا به نقطه مطلوب رسیده و یا در راه رسیدن به نقطه مطلوب هستیم؟ در واقع استانداردها، ارزشیابی را عینی و معنی دار میکند به عنوان مثال استاندارد ما در درس ارزشیابی برنامه این است که صد در صد دانشجویان قادر باشند که ارزشیابی یک برنامه آموزشی را طراحی و اجرا کنند.

ه- قضاوت و ارزش گذاری

ارزشیابی اساساً مستلزم قضاوت است و قضاوت یعنی مقایسه اطلاعات جمع آوری شده در مقابل استانداردهای از قبل تعیین شده و بالاخره حاصل قضاوت در فرمهای ارزشیابی ارائه و گزارش می شوند و این یافته ها با همه افراد ذینفع مثل ارزشیابی شوندگان مدیران در سطوح مختلف به شکل کتبی، شفاهی، مقاله، روزنامه، نوار ویدئویی، گفتگوی رادیو و تلویزیونی و غیره ارائه می شود. در نهایت میتوان گفت که ارزشیابی دارای دو عنصر هنر و علم است که هنر در ارزشیابی در گرو کار و تلاش برای دستیابی به یک توافق عمومی در مورد اهداف طراحی نحوه جمع آوری اطلاعات در موقعیتهای خاص و ایجاد زمینه مناسب است و علم در آن در گرو تعیین استانداردها انتخاب روش مناسب جمع آوری اطلاعات به نحوی منظم و تفسیر اطلاعات برای ارزش گذاری و قضاوت در برنامه است.

جنبه های قابل توجه در ارزشیابی برنامه آموزشی :

در ارزشیابی برنامه های آموزشی باید برنامه، روش، وسایل و سایر عوامل در ایجاد تغییرات مطلوب و مورد نظر در مخاطبین مؤثرواقع شوند بنابراین ارزشیابی باید همه جانبه بوده و متوجه رشد و تکامل مخاطب باشد و چون هدف محوری آموزش نیز ایجاد تغییر در باور و رفتار مخاطبین در سازمان است باید امر آموزش و ارزشیابی پا به پای یکدیگر، بصورت همصدا و هماهنگ بسوی

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

ایجاد تغییر مطلوب مورد توجه واقع شوند در چنین صورتی است که ارزشیابی موجب مشخص شدن نقاط قوت و ضعف برنامه ها میگردد.

در ارزشیابی ، هدف غایی اصلاح و بهبود فرآیند یاد دهی- یادگیری است ونتایج آن در اصلاح برنامه ها و روشها مورد استفاده قرار میگیرد بنابر این تناسب و هماهنگی بین هدف ها، محتوا و روش های یاددهی- یادگیری مربوط به هر درس ، آمادگی های جسمانی ، عقلی ، عاطفی و روانی فراگیران ، جنبه های مختلف رشد بدنی، عقلی، عاطفی، اجتماعی، اخلاقی و حرکتی فراگیران از نکات قابل توجه در ارزشیابی میباشد.

ارزشیابی یکی از مهمترین مراحل در فرایند آموزش است، لذا انجام صحیح آن اطلاعات بسیار مفیدی را درباره چگونگی طرح ریزی و اجرای برنامه های آموزشی در اختیار می گذارد و مبنای مفیدی جهت ارزیابی عملکرد آموزشی یک برنامه به دست می دهد بنابر این باید به گونه ای سازماندهی و صحیح اجرا شود که موجب خدشه دار شدن حقوق ، تعاملات انسانی ، اعتماد به نفس و سلامت روانی فراگیران یا معلم نگردد.

در ارزشیابی قبل از اقدام ضمن اطلاع از موضوع، مورد، رفتار، فرد، سازمان مورد ارزشیابی از امکان ظهور پیامدهای خواسته یا ناخواسته، زمان، مکان، شرایط مناسب برای فعالیت ارزشیابی، ملاک ها و یا شاخصهای مناسب برای رسیدن به اهداف، چگونگی گردآوری اطلاعات ، ملاکهای داوری ارزشی ، نوع و اعتبار ابزارها و یا روشهای ارزشیابی ، استفاده کنندگان یا استفاده کننده از نتایج ، میزان هزینه های فعالیت ارزشیابی و نهایتاً پیامدهای اجتماعی مطلع شد .

در حالت کلی جنبه های قابل توجه در ارزشیابی برنامه های آموزشی شامل زمینه های ذیل میباشد:

زمینه و محیط آموزش :

شامل توجه به چشم اندازها (*vision*)، سیاست‌ها و اهداف کلان سازمان به منظور تعیین جهت‌گیری کلی فعالیت‌های آموزشی، توجه به فرهنگ آموزش و یادگیری و توجه به نیازهای شغلی کارکنان میباشد.

برنامه‌ریزی آموزش:

شامل توجه به تدوین برنامه های عملیاتی آموزش با در نظر گرفتن جهت‌گیری کلی برنامه‌های آموزشی سازمان و چشم اندازها، توجه به روند پر شتاب تغییرات علمی، فنی و سازمانی در برنامه‌ریزی و توجه به تدوین محتوا و مواد آموزشی متناسب با تغییرات و نیازهای مشتریان است.

مدیریت و اجرای آموزش:

شامل توجه به انتخاب و گزینش فراگیران، توجه به انتخاب اساتید دوره‌های آموزشی با در نظر گرفتن شاخص اصلی تخصص، توانایی در برقراری ارتباط با فراگیران بزرگسال و توجه به بکارگیری روشهای آموزشی ویژه برای آموزش بزرگسالان و مخصوصاً کارکنان سازمان‌ها برای کاربردی ساختن محتوا است.

امکانات و تجهیزات آموزشی :

شامل توجه به وسایل و تجهیزات آموزشی و کمک آموزشی متناسب با اهداف و محتوای دوره آموزشی، توجه به سالم بودن و کیفیت وسایل و تجهیزات قبل از شروع دوره، توجه به استفاده از فن آوری روز با ملحوظ نظر داشتن تغییرات در سازمان ها و توجه به فضای آموزشی و متناسب بودن آن با شأن و جایگاه فراگیران میباشد.

ارزشیابی برنامه آموزش:

شامل توجه به گردآوری اطلاعات مورد نیاز به شیوه مناسب، توجه به اصل استمرار در ارزشیابی های برنامه های آموزشی، توجه به بکارگیری انواع روشهای مناسب برای فعالیت ارزشیابی از قبیل پرسشنامه، مصاحبه، مشاهده، بررسی اسناد، گزارش ها و غیره و همچنین توجه به "روایی" (validity) و "پایایی" (Reliability) ابزارهای ارزشیابی و تدوین و ارائه گزارش های ارزشیابی به مخاطبان ذیربط میباشد.

کاربرد آموخته ها:

شامل توجه به چگونگی متعهد ساختن مدیران و سرپرستان نسبت به ارزشیابی و استفاده عملی از نتایج ارزشیابی و مکانیزم های تشویقی لازم برای استفاده موثر از آموخته ها در سازمان است.

مفهوم اثربخشی و ارزشیابی اثربخش برنامه های آموزش:

اثربخشی (Effectiveness):

در ادبیات مدیریت، اثربخشی را انجام کارهای درست و کارایی را انجام درست کارها تعریف کرده اند. مفهوم اثربخشی در درون مفهوم کارایی جا دارد، البته اثربخشی لزوماً در چارچوب برنامه خاصی که تحت ارزشیابی است، باید تعریف شود. منظور از اثربخشی در واقع بررسی میزان موثر بودن اقدامات انجام شده برای دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده است. اما به نظر می رسد برای تعریف مفهوم اثربخشی می بایست گامی فراتر نهاد، به این معنا که اثربخشی هنگامی در یک دوره آموزش حاصل خواهد شد که اولاً "نیازهای آموزشی به روشنی تشخیص داده شود. ثانیاً" برنامه مناسبی برای برطرف ساختن نیازها طراحی شود. ثالثاً "برنامه طراحی شده به درستی اجرا گردد و رابعاً" ارزیابی مناسبی از فرایند آموزش و درنهایت دستیابی به اهداف انجام شود.

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

با مطالعه اثربخشی برنامه های آموزشی تحقیقات نشان میدهد که اندازه گیری اثربخشی به صورت مطلق و در پایان یک دوره آموزشی از یک برنامه رویکرد کاملی نیست. اثربخشی و کیفیت آموزش، می بایست در طول فرایند آموزش ایجاد و تضمین گردد و در پایان این فرایند برای اطمینان از صحت اقدامات و تحقق اهداف مورد بررسی و اندازه گیری قرار گیرد.

نمونه از پرسشهای ارزیابی که هدف ارزیابی اثربخشی در راستای پاسخ به اینها میباشد:

آیا حضور در دوره های آموزشی در ارتقای دانش شرکت کنندگان، موثر بوده است؟

آیا ارتقای دانش شرکت کنندگان در دوره های آموزشی، در طول زمان پایدار بوده است؟

آیا شرکت در دوره آموزشی در ارتقای سطح مهارت شغلی یا انجام وظایف محوله موثر بوده است؟

آیا ارتقای مهارت شغلی شرکت کنندگان در دوره های آموزشی در طول زمان پایدار بوده است؟

اجرای دوره های آموزشی تا چه میزان در تحقق اهداف آموزشی فوق بوده است؟

آیا دوره های آموزشی نیاز شرکت کنندگان را تامین کرده است؟

آیا شرکت کنندگان در دوره ها از امکانات و نحوه برگزاری دوره های آموزشی رضایت دارند؟

به طور کلی در اثربخشی برنامه های آموزشی توجه به ماهیت ارزشیابی و اثربخشی، جایگاه اثربخشی در برنامه آموزشی و تحقق یافتن هدفها به منظور تصمیم گیریهای مربوط به ادامه، قطع، تعدیل یا گسترش برنامه حائز اهمیت است .

البته ناگفته نماند که در آغاز فرایند ارزشیابی اثربخش آموزش این نکته باید مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد که آیا بهترین راه حل مسائل عملکردی در سازمان، ارائه آموزش است یا خیر؟ در بسیاری از موارد کاستی های موجود در سازمان ناشی از کاستی های منابع انسانی نیست که اصطلاحاً این کاستی ها را غیرعملکردی می نامند. در مواردی نیز مسائل سازمان، ناشی از کاستی های عملکردی کارکنان است. که در این صورت باید سهم عدم قابلیت ناشی از آموزش معین گردد. اگر عامل آموزشی در کاستی عملکردی از تحلیل اطلاعات استنتاج گردد، طراحی برنامه های

آموزشی ضرورت پیدا می کند. گاهی ارائه آموزش به خاطر حل مسئله نیست، بلکه دلیل آن پیشگیری از بروز مشکل یا حفظ وضع موجود است. در هر صورت، تا زمانی که مسائل غیرعملکردی سازمان حل نگردد، ارائه برنامه آموزش و انتظار اثربخشی آن بیهوده است. بنابراین، پیش از اجرای آموزش و اقدام به ارزشیابی آن، بایستی دست به تجزیه و تحلیل مسئله زد، در صورتی که نیاز به ارائه آموزش بود، باید برنامه آموزش را طراحی، اجرا و ارزشیابی کرد در غیر این صورت اگر نیاز به سایر ملاحظات توسعه منابع انسانی باشد باید نسبت به آنها توجه نشان داد. خلاصه اینکه آموزش، درمان همه دردهای سازمان نیست و این نکته بسیار مهمی است که در ارزشیابی اثربخشی برنامه های آموزش بایستی مدنظر قرارگیرد.

دلایل تعیین اثربخشی برنامه های آموزش:

یک برنامه آموزشی تنها زمانی می تواند ارزشمندی خود را توجیه کند که شواهد قابل اطمینان و معتبری در مورد تاثیر آموزش بر بهبود رفتار و عملکرد شرکت کنندگان و بالطبع منافع سازمانی عرضه کند. این امر به جنبه مهمی از آموزش و ارزشیابی آموزش اشاره دارد که معمولاً از آن با عنوان « اثربخشی آموزش» یا « ارزشیابی اثربخشی آموزش» یاد می شود. سالانه سازمانها مبالغ هنگفتی را برای آموزش مهارتهای خاص صرف میکنند بدون اینکه اثربخشی آنها به طور مطلوب اندازه گیری شود یا سیستم بازخورد مناسبی در سازمان وجود داشته باشد. متأسفانه در بسیاری از موارد سیستم اثر بخشی اصلاً وجود ندارد یا بسیار پراکنده و بی نظم است. از سوی دیگر هر گونه بی توجهی و سهل انگاری در ارزشیابی دوره های آموزشی موجب که آن دوره ها به صورت اقدامی تفننی برای کارکنان و یا تلاش برای استفاده از مزایای آن درآید.

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

بنابراین به واسطه ارزشیابی و از طریق تعیین میزان اثربخشی عملیات و مداخلات آموزشی میتوان قضاوت کرد که عملکرد برنامه آموزشی تا چه اندازه مطلوبیت دارد و تا چه اندازه باید بهبود یابد. اما به طور کلی دلایل تعیین اثربخشی برنامه های آموزشی عبارتند از:

تعیین بازده آموزش

عمده ترین هدف آموزش و بهسازی نیروی انسانی، توسعه سرمایه انسانی در سازمانهاست. سرمایه انسانی در سازمانها عبارتست از مهارتها، ظرفیتهای و توانائیهایی که افراد در فرایند آموزش تحصیل کرده و موجب بهره‌وری بیشتر عملیات سازمانی می‌شوند. یعنی انواع آموزشهای رسمی و غیررسمی که نهایتاً به اعتلای کیفیت نیروی کار منجر می‌گردد که همه نوعی سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی به حساب می‌آید.

در اینجا این سوال پیش می‌آید که چگونه می‌توان بازده این نوع سرمایه‌گذاری را تعیین کرد؟ در پاسخ باید در نظر داشت که ره‌آورد فعالیتهای آموزشی «افزایش و ایجاد دانش و مهارتهای سرمایه‌ای» است. بدین معنی که دانش یا مهارتهای اکتسابی در فرایند آموزش، به‌خودی خود قابل مصرف نیستند، بلکه آنها ویژگیها یا عوامل لازم برای افزایش کارایی و اثربخشی عملیات هستند. به عبارت روشنتر بهره‌دهی آموزشهای غیررسمی در درجه اول در قالب افزایش دانش، بهبود عملکرد فکری و شغلی کارکنان متبلور می‌شود، بنابراین، از طریق سنجش میزان افزایش آگاهیها، بهبود مهارتهای شغلی و قابلیت‌های اکتسابی جدید می‌توان بازده هزینه‌های مصروفه در جهت آموزش را توجیه کرد و همین دلیل موجهی بر لزوم ارزشیابی اثربخشی آموزشها می‌باشد.

امروزه کیفیت روشنی ماموریت و اهداف برنامه مطابق با نیازها و انتظارات مشتری در رابطه با آرمانها و شرایط مطلوب هر سازمان و واحدهای تابعه آن در قلمرو انواع آموزش به موضوع مهمی تبدیل شده لذا لزوم ارتقای کیفیت آموزش یکی دیگر از دلایل موجه بر لزوم ارزشیابی میباشد.

ارتقای کیفیت آموزش

ارتقای کیفیت آموزش به بهبود مستمر عملکرد، فرایندها و عملیات آموزشی اشاره دارد. لذا برای بهسازی مداوم عملکرد یا نتایج فراگردها و فعالیتهای آموزشی، باید داده‌ها و اطلاعات مربوط به کارایی و اثرات بیرونی و درونی برنامه‌های آموزشی را به صورت بازخورد در چرخه عملیات وارد ساخت و بدین ترتیب، از طریق سنجش اثربخشی آموزشها می‌توان نقاط قوت و ضعف برنامه‌ها را تشخیص داده و اطلاعات و شناخت لازم را برای طراحی برنامه‌های با کیفیت تر کسب کرد. شایان ذکر است که بازخورد عبارت از اطلاعات اکتسابی در خصوص وضعیت فعالیتها و برون داد سیستم‌های آموزشی و اثرات آنها بوده که از طریق تلاشهای رسمی و نظامدار حاصل می‌گردد.

توسعه اعتماد جمعی

پیگیری و مورد چالش قرار دادن اثرات برنامه‌های آموزشی به سه طریق می‌تواند در خصوص فعالیتهای آموزشی نگرش مثبت و اعتماد جمعی ایجاد کند.

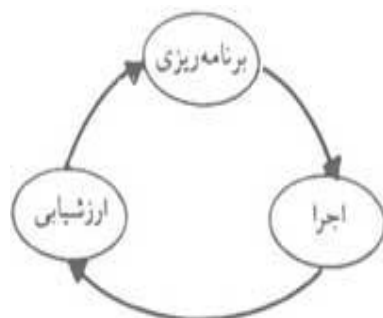
در طریقه اول واقعیت این است که بخشی از رسالت عمده برنامه‌های آموزشی توسعه حرفه‌ای و پرورش قابلیت‌های فکری و عملی جدید در اعضای سازمان است. از طرف دیگر، سیاستگذاران و گروه مدیریت ارشد سازمانها اهل حساب و کتابند. یعنی بیشتر برآنند تا از نتایج خط مشی‌های اعمال شده و فعالیتهای به‌عمل آمده در بخشهای مختلف به‌طور مشخص آگاهی یابند. لذا کارگزاران برنامه‌های آموزشی با ارائه گزارش و استناد بر یافته‌ها و شواهدی که مؤید اثربخشی آموزشها در افزایش بهره‌وری و توسعه سازمانی هستند، می‌توانند اعتماد مدیریت عالی سازمان را نسبت به جایگاه، اهمیت و اعتبار آموزشها تحکیم بخشند.

طریقه دوم بر اساس مطالعات هائورن است که این مطالعات نشان داده است که وقتی فعالیتها و نتایج تلاشهای افراد مورد قبول واقع شده و به نقطه نظراتشان ترتیب اثر داده می‌شود، دلگرمی،

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

اعتماد و رضایت آنان بهبود می یابد. چنین شرایطی می تواند موجب انگیزش درونی درخصوص وظایف محوله گردد. بنابراین، تلاشهای سنجیده ای که در قالب مصاحبه های انفرادی، بحثهای گروهی، نظرخواهی های کتبی برای ارزشیابی برنامه های آموزشی - درحین دوره یا پس از آن به عمل می آیند و به علاوه راهکاری عملی که برای اجابت خواسته ها و نظرات اعضا به اجرا درمی آید، می تواند در افزایش اهمیت دهی و عنایت اعضا نسبت به برنامه های آموزشی نقش بسزایی را ایفا کند.

نهایتاً اینکه برنامه های آموزشی همانند دیگر برنامه های سازمانی دارای فرایندی منظم و علمی هستند. همچنان که در شکل نشان داده میشود.



شکل ۱ - فراگرد آموزش

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

ابعاد ارزشیابی اثربخش برنامه های آموزش :

واکنش (Reactions):

معیاری است که تعیین می کند تا چه میزان شرکت کنندگان در دوره به برنامه آموزشی علاقه مند و از آن لذت می برند که این بعد از ارزشیابی معمولاً بلافاصله پس از دوره و از طریق توزیع پرسشنامه بین شرکت کنندگان بمنظور نظرخواهی از آنان درباره فرایند و محتوای دوره صورت می گیرد. این بعد از ارزشیابی دوره های آموزشی را «معیار رضایت مشتری» نامیده اند.

یادگیری یا دانش (Learning or Knowledge):

طی این دانش، اصول، مفاهیم، مطالب و حقایق و مهارتهایی که شرکت کنندگان طی دوره فراگرفته اند مورد سنجش قرار می گیرد.

تغییر در رفتار (Behavior):

در نتیجه شرکت در دوره آموزشی و بهسازی، از جمله اهداف دوره های آموزش و بهسازی، تغییر رفتار شرکت کنندگان در محیط کاری و در ارتباط با شغل آنان می باشد. منتهی معمولاً تغییر رفتار بدون تغییر دانش و نگرش و کسب و افزایش مهارت لازم کمتر صورت می گیرد و یا اگر صورت گیرد ماندگار نخواهد بود. لذا، چنانچه دوره آموزش و بهسازی در ابعاد یک و دو، یعنی واکنش و دانش، موفق نبوده باشد، امکان موفقیت آن در بعد تغییر رفتار نیز کمتر خواهد بود.

معمولاً برای ارزشیابی تغییر رفتار و عملکرد افراد پس از طی دوره های آموزش و بهسازی، از مدیران بلاواسطه آنها استفسار می شود. این روش متداولترین روش سنجش میزان بکارگیری دانش و

اطلاعات و مهارتهای عرضه شده طی دوره آموزش و بهسازی توسط شرکت کنندگان در ارتباط با وظایف و فعالیتهای مرتبط با شغل آنهاست.

نتایج و پیشرفت های محسوس در افراد ، سازمان:

در این مرحله نتایج محسوس و قابل سنجش ناشی از اجرای برنامه های آموزش و بهسازی مورد توجه قرار می گیرد. بعنوان نمونه میزان کاهش ترک شغل، میزان کاهش تصادفات و ضایعات، میزان کاهش غیبت گرایی و امثالهم. بکارگیری مراحل یا ابعاد چهارگانه فوق الذکر برای بررسی تأثیر دوره های آموزشی روی عملکرد شرکت کنندگان، وسیله مهم و مناسبی را برای تعیین فواید فعالیتهای آموزشی فراهم می سازد.

رویکردها و شاخصهای ارزشیابی اثربخش برنامه های آموزش :

حال با عنایت به جایگاه و اهمیت سنجش اثربخشی برنامه های آموزشی و لزوم ارزشیابی به منظور اثر بخشی این برنامه ها ، رویکردها (روشها) و معیارهای لازم برای تعیین میزان موفقیت و کارکردهای عملیات آموزشی مورد بحث قرار می گیرند بطوریکه در این قسمت پس از اشاره مختصر به دیدگاههای برخی صاحب نظران در خصوص شاخصهای ارزشیابی آموزشها، روشهای تعیین اثربخشی برنامه های آموزشی و شاخصهای مقتضی در هر یک از آنها ارائه می گردد.

از دیدگاه دیویس و ورثر واکنش فراگیران به فرایندها و محتوای آموزش ، دانش و تجربه اکتسابی به واسطه آموزش ، تغییرات رفتاری ناشی از آموزش و بهبودها و پیشرفتهای قابل اندازه گیری در سطح خودی و سازمانی مانند کاهش ترک شغل، غیبت و تصادفات ، معیارهای مورد استفاده برای ارزشیابی اثربخشی آموزش میباشد.

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

در وضعیت فعلی باتوجه به پیشرفتهای مبانی نظری علوم سازمانی و مدیریتی شاخصهای پویا، مناسب و عینیتری را می توان برای سنجش اثربخشی برنامه های آموزشی مطرح ساخت. بدین طریق که اثربخشی فعالیتهای واحد آموزش درگستره موضوع اثربخشی سازمانی است. براین اساس می توان از شاخص ها و روش های مطروحه در زمینه اثربخشی سازمانی، در راستای سنجش اثربخشی برنامه های آموزشی استفاده کرد.

به طور کلی، برای سنجش اثربخشی سازمانی پنج روش بیان شده است که در جریان سنجش و تدوین شاخصهای اثربخشی برنامه آموزشی می توان از چهار مورد آنها یعنی روش مبتنی بر نیل به هدف، روش مبتنی بر تامین منابع ، روش مبتنی بر فرایندهای درون سازمانی و روش مبتنی بر تامین رضایت گروههای ذینفع بهره مند شد که ضمن تشریح هر یک از آنها در راستای تبیین و مفهوم سازی اثربخشی برنامه های آموزشی، شاخصهای مناسب مطابق هر یک از این روشها ارائه می گردد.

الف) روش مبتنی بر نیل به هدف:

در استفاده از این روش برای اندازه گیری اثربخشی آموزش باید هدفهای آموزش را شناسایی کرد. این امر یک روش منطقی است، زیرا فعالیتهای آموزشی در قالب برنامه های آموزشی همواره هدفمند هستند، به عبارت دیگر آموزشها برآند تا تغییرات مطلوب در دیدگاهها و تواناییهای کارکنان ایجاد کنند. لذا با اجرای این روش میزان پیشرفت درجهت رسیدن به آن مطلوبها، اندازه گیری می شود. که این روش هنگامی مناسب است که اهداف روشن، مورد توافق، قابل اندازه گیری و محدودیت زمانی وجود داشته باشد. البته استفاده از این روش برای تعیین اثربخشی برنامه های آموزشی مستلزم توجه به موارد ذیل است:

- فعالتهای آموزشی در قالب برنامه های آموزشی باید اهداف نهایی روشن داشته باشند.

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

- این اهداف بایستی مشخص بوده و برای اینکه به خوبی درک شوند باید تعریف گردند.
- اهداف باید تا حد امکان قابل کنترل بوده و سازمان و امکانات موجود از عهده آن برآیند.
- روی اهداف باید اجماع یا توافق عمومی صورت گرفته باشد.
- پیشرفت به سوی این اهداف را باید بتوان اندازه گیری کرد.

شاخصهای مناسب بر مبنای این روش عبارتند از: تقویت حس همکاری، حفظ منابع، ارتقا کارایی، کاهش اشتباهات و تصادفات، تغییر، بهره‌مندی از روشهای جدید و بهتر، ارتقا شغلی و...

ب) روش تامین منابع:

در اجرای این روش به بخش ورودی برنامه‌های آموزشی توجه می‌شود. این روش هنگامی مناسب است که درونداها، تاثیر قابل توجهی بر نتایج دارد. اساس این روش حاضرکه بخشی از دیدگاه سیستمی است بر این فرض استوار است که برنامه‌های آموزشی باید در تحصیل و تامین منابع مورد نیاز جهت نگهداری و حفظ سیستم‌های آموزشی موفق باشند. بنابراین، از دیدگاه این روش تامین منابع اثربخشی آموزش توانایی برنامه‌های آموزشی چه مطلق و چه نسبی در بهره‌برداری از محیط خود برای تحصیل و تامین منابع ارزشمند و کمیاب تعریف می‌شود که اینجا محیط می‌تواند درون و یا خارج از سازمان باشد.

شاخصهای اثربخشی برنامه‌های آموزشی مطابق این روش میزان بهره‌برداری برنامه‌های آموزشی از محیط درون سازمانی و برون سازمانی برای تامین منابع مادی و انسانی کارآمد (مانند بهره‌مندی از حضور مدرسان توانمند، تامین تجهیزات و تکنولوژی آموزشی مناسب، هماهنگی با برخی شرکتهای، موسسات پروژه‌ها جهت بازدیدها و غیره)، تداوم روند حیاتی برنامه‌های آموزشی و طراحی برنامه‌هایی مبتنی بر درک و تفسیر درست از ویژگیها، نیازها و خواسته‌های محیطی میباشد.

پ) روش مبتنی بر فرایندهای درونی:

در این روش اثربخشی برنامه به میزان سلامت و کارایی فعالیتهای درونی بستگی دارد. مطابق این روش یک برنامه اثربخش دارای فعالیتهای آموزشی یکپارچه و هماهنگ است، طوری که تمامی افراد دست به دست هم داده و با تکیه بر امکانات و شرایط موجود سعی می کنند بهره‌وری را به بالاترین حد خود برسانند. این روش هنگامی مناسب است که عملکرد برنامه‌ها به طور شدیدی از طریق فرایندها و رویدادهایی خاص، تحت تاثیر واقع می‌شوند.

روش تعیین اثربخشی آموزش بر مبنای فرایندهای درونی از آن جهت اهمیت دارد که برای سنجش و اندازه‌گیری اثربخشی باید به دو موضوع با ارزش توجه کرد:

- آیا از منابع موجود به صورت کارآمد استفاده می‌شود؟

- آیا فعالیتهای آموزشی به صورت موزون و هماهنگ صورت می‌گیرد؟

به هرحال، وقتی این روش برای سنجش اثربخشی آموزشها به کار می‌رود به نتایج نهایی و آزمونهای برنامه‌های آموزشی کمتر توجه می‌شود. به عبارت دیگر، نتایج حاصل از کاربرد این روش با اندکی محدودیت مواجه است. به‌طور روشن‌تر این روش نیز بدون نقص نیست و کاستیهایی دارد، از جمله با اجرای این روش نمی‌توان عملکرد برنامه‌های آموزشی را مشخص ساخت، دوم اینکه این روش فقط به فعالیتهای و منابع اجرای برنامه‌های آموزشی توجه دارد.

شاخصهای این روش عبارت از روحیه همکاری و کارگروهی در جریان آموزش، اعتماد و تفاهم، اطمینان و رابطه متقابل بین فراگیران و آموزش‌دهندگان، کنش و واکنشهای مابین فراگیران در فرایند عملیات آموزشی، مانند بحث و جدلها و بگومگوهای علمی جنبی، حل مسالمت‌آمیز تضادها و مسائل احتمالی در میان افراد و بالاخره میزان بهره‌برداری از فرصتها و توانائیهای کلیه اعضا و سایر منابع مادی و اطلاعاتی میباشد.

شایان ذکر است که این روش عمدتاً مستلزم همکاری یک فرد یا گروهی از افراد متخصص، مجرب و فعال برای تشخیص و تعیین ویژگیهای مذکور است.

ت) روش مبتنی بر تامین رضایت گروههای ذینفع:

این روش به این موضوع تاکید دارد که تعیین میزان رضایت گروههای مختلفی که می توانند درخصوص فعالیتهای آموزشی و تداوم آنها، مهم قلمداد میشوند به نوعی نشانگر عملکرد مطلوب عملیات آموزشی است. لذا برای تعیین اینکه آیا آموزشها از دیدگاه یک گروه خاص عملکرد خوبی داشته است یا خیر، باید روی آن گروه تحقیق کرد. گروههای دخیل در این زمینه می تواند شامل فراگیران، مدیران و سرپرستان مستقیم و غیرمستقیم، ارباب رجوع و دولت (قوانین و مقررات) باشد. مزیت روش مبتنی بر رضایت گروههای ذینفع این است که با اجرای این روش، با دیدگاه بسیار وسیعتری به اثربخشی آموزشها توجه می شود و عوامل محیطی و درون سازمانی مورد ارزشیابی قرار می گیرند. به علاوه، در این روش به نوعی همه شاخصها (اهداف، فرایندهای درونی و اجرایی، امکانات و تجهیزات) به صورت همزمان مورد توجه قرار می گیرند.

اما نتایج تحقیقات حاکی از این است که یک موسسه و به تبع آن سازمان آموزشی نمی تواند به صورت همزمان خواسته ها و تقاضاهای همه گروهها را تامین کند. لذا امکان دارد رضایت فراگیران بسیار بالا باشد ولی مدیران آنها چندان رضایت نداشته باشند و یا بالعکس. اما آنچه مهم است این است که بررسی تمامی دیدگاهها نتایج جامع تری را به دست می دهد

شاخصهای یک برنامه آموزشی در الگوی ارزشیابی CIPP:

برای یک ارزیابی خوب، باید روی شاخصها متمرکز شد نه حدسیات و احساسات. شکی نیست که ارزیابی باید با معیارهای وزنی و ارزشی مطمئن و قابل قبول انجام پذیرد. اما تئوریزه کردن این موضوع هر اندازه هم که لازم باشد، نتیجه ای به بار نمی آورد و تنها به تعیین چارچوب کارکمک

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

می کند. بهره برداری از این شاخص هاست که ثمر آفرین است. از همه مهمتر، ارزیاب باید پیوسته بیانیدشد که چگونه می توان شاخصهای مناسب طراحی نمود؟ و چگونه می توان از شاخصهای طراحی شده به سود برنامه بهره مند شد؟

در جدول ذیل شاخص های مرتبط با ابعاد CIPP همراه با تعدادی از نشانگر ها برای هر برنامه آموزشی به طور عام مشخص شده است

ابعاد CIPP	شاخص یا ملاک	نشانگر
زمینه یا موقعیت	اهداف دوره آموزشی	جامعیت و صراحت اهداف
		همگام بودن اهداف با پیشرفت های علمی
		وضوح و روشنی اهداف برنامه درسی
		ارزشمند بودن اهداف برنامه درسی
		تطابق اهداف با محتوای دروس
	خدمات علمی - تخصصی مورد نیاز جامعه	رضایت از اهداف برنامه درسی تدوین شده
		بررسی نیازهای علمی و مهارتی متخصصان
		بررسی تازه ترین چالش ها و مسایل علمی
درون داد	ایجاد دانش نو در زمینه مدیریت	
	ارایه تجربیات موفق در حیطه مدیریت	
	برنامه درسی	تناسب برنامه های درسی با سرفصل مصوب
		هماهنگی برنامه با پیش نیازهای دانشجویان
		پاسخگویی برنامه به و نیازهای دانشجویان
وجود توالی و ارتباط منطقی در برنامه درسی		
* امکانات و تجهیزات آموزشی و پژوهشی	هماهنگی و تناسب برنامه با زمان تعیین شده	

* نشانگر های مرتبط با امکانات و تجهیزات آموزشی در ارزیابی یک برنامه آموزشی مشخص گردیده و به دلیل زیاد نشدن حجم مطالب از نوشتن آن در قسمت خود داری گردید ، برای مطالعه بیشتر به دستورالعمل ارزیابی درونی دانشگاه علوم پزشکی تبریز مراجعه فرمایید.

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

ادامه جدول شاخص های مرتبط با ابعاد CIPP همراه با تعدادی از نشانگر ها برای هر برنامه آموزشی

نشانگر	شاخص یا ملاک	ابعاد CIPP
میزان حضور فعال در کارآموزی ها و کارورزی ها	فعالیت دانشجویان	فرایند
میزان حضور فعال در فعالیت های فوق برنامه		
میزان مشارکت در برنامه ریزی فعالیت های گروه		
	* فعالیت های تدریس و یادگیری	
	* فعالیت های پژوهشی	
تربیت مدیرانی برای پست مدیریت اجرایی	مهارت های تخصصی	برونداد
توسعه مهارت های انسانی و ارتباطی		
توسعه مهارت های اقتصادی و مالی		
توسعه اخلاق حرفه ای برای مدیریت و رهبری	ویژگی ها و عملکرد دوره آموزشی	
پاسخگویی دوره به نیازهای شغلی و حرفه ای		
عملکرد دوره در افزایش دانش و توان علمی		
کاربردی بودن آموزش های دوره در محیط کاری		
توجه به نیازها و علایق دانشجویان در دوره		
رضایت از عملکرد دوره		

* نشانگر های مرتبط با فعالیت های تدریس و یادگیری و فعالیت های پژوهشی در ارزیابی یک برنامه آموزشی

مشخص گردیده و به دلیل زیاد نشدن حجم مطالب از نوشتن آن در قسمت خود داری گردید ، برای مطالعه

بیشتر به دستورالعمل ارزیابی درونی دانشگاه علوم پزشکی تبریز مراجعه فرمایید.

اللَّهُمَّ اجْعَلْ لِي فِي قَلْبِي نُورًا وَ بَهْرًا وَ فَوْهًا وَ عِلْمًا اِنَّكَ عَلِي كَلِّشِي ۚ قَدِيرٌ

محمدرضا نریمانی – دانشکده مدیریت و اطلاع رسانی پزشکی

آذرماه ۱۳۹۴

منابع مورد استفاده فارسی :

۱. ابطحی . سید حسین ، ۱۳۸۱، مدیریت منابع انسانی ، تهران ، انتشارات دانشگاه پیام نور .
۲. سیف . علی اکبر، ۱۳۸۰، روشهای اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی ، تهران ، نشر دوران .
۳. آرین . آرنی ، ۱۳۸۰، درآمدی بر بازرسی ، نظارت و ارزشیابی ، تهران ، دنیای هنر.
۴. ایلی، خدایار. ۱۳۷۲، ضرورت ارزشیابی دوره های آموزشی ضمن خدمت در سازمانها ، کنفرانس چهاردهم وزارت فرهنگ و آموزش عالی ، سال سوم شماره ۵ ،
۵. عمادزاده، مصطفی، ۱۳۷۳، مباحثی از اقتصاد آموزش و پرورش، چاپ پنجم، انتشارات جهاد دانشگاهی اصفهان.
۶. دولان و شولر. ۱۳۷۷، مدیریت امور کارکنان و منابع انسانی، ترجمه طوسی و صائی، نشر مرکز آموزش مدیریت دولتی.
۷. دفت، ریچارد. ۱۳۷۸، تئوری سازمان و طراحی ساختار، ترجمه پارسائیان و اعرابی، دفتر پژوهشهای فرهنگی.
۸. شایان شهرام ، محمدزاده زهرا ، انتظاری محمد حسن ، فلاحتی مجید ، تدوین شاخص های برنامه های آموزشی دوره های تحصیلات تکمیلی براساس (کارشناسی ارشد ، Ph.D) الگوی درو نداد- فرآیند و برو نداد در دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی اصفهان ، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی (ویژه نامه توسعه آموزش)، ۱۳۸۹ ؛ ۱۰(۵) ، ص ۹۹۴-۱۰۰۵.
۹. اخوتی مریم ، یزدی فیض آبادی وحید، بیگ زاده امین ، شکوهی مصطفی ، مهرالحسنی محمد حسین ، ارزشیابی برنامه آموزشی رشته کارشناسی مدیریت خدمات بهداشتی و درمانی در دانشگاه علوم پزشکی کرمان بر اساس الگوی CIPP ، گام های توسعه در آموزش پزشکی مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، دوره یازدهم، شماره اول ، ۱۳۹۳، ص ۱۱۳-۱۰۱.
۱۰. ملکی، حسن، مبانی برنامه ریزی آموزشی متوسطه ، تهران : انتشارات سمت ، ۱۳۹۳.
۱۱. دهخدا، علی اکبر (۱۳۸۵) ، لغت نامه .تهران :دانشگاه تهران، نشر موسسه لغت نامه دهخدا، ص ۱۱۵ ، ۱۱۶).
۱۲. سام خانیان، محمد ربیع . برنامه ریزی آموزش منابع انسانی (مبانی و فرآیند ها) ، تهران :انتشارات مهرینا. (۱۳۸۴)
۱۳. میر سپاسی، ناصر .(۱۳۸۵)، مدیریت استراتژیک منابع انسانی و روابط کار .تهران: انتشارات میر، ص ۲۷۰.
۱۴. جعفر زاده محمد رحیم ، بازگشت سرمایه الگوی برای ارزیابی اثربخش آموزش ، ماهنامه تدبیر ، شماره ۱۸۰ ، ۱۳۸۶ ، صص ۳۵-۳۹.

ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی با تاکید بر مدل CIPP

۱۵. بنیسی . پریناز ، ملک شاهی علیرضا ، دلفان آذری قنبر علی ، مبانی برنامه ریزی آموزشی در هزاره سوم ، تهران ، نشر آوای نور ، ۱۳۹۱.
۱۶. ریچارد ام ولف ، ارزشیابی آموزشی ، ترجمه علیرضا کیامنش ، تبریز ، انتشارات فروزش ، ویرایش اول ، چاپ ششم ، ۱۳۸۶.
۱۷. گروه مشاوران یونسکو. فرآیند برنامه ریزی آموزشی . ترجمه فریده مشایخ.(۱۳۹۶).تهران: انتشارات مدرسه.ص ۱۵۰
۱۸. فتحی واجارگاه، کورش . اصول برنامه ریزی درسی .(۱۳۷۷).تهران: ایران زمین. ص ۲۵۰.
۱۹. اسلومن، مارتین ، استراتژی آموزش حرفه ای . ترجمه محمد ضیائی بیگدلی. (۱۳۸۲) تهران: سارگل.ص ۱۸.
۲۰. مهجور، سیامک ارزشیابی آموزشی (نظریه ها، مفاهیم اصول و الگوها) ، شیراز (۱۳۷۷): انتشارات ساسان، ص ۱۱۶).
۲۱. جان گالن _سیلور، ویلیام ام. الکساندر آرتور جی، لوپس. برنامه ریزی درسی مترجم غلامرضا خوئی نژاد- ناشر: آستان قدس رضوی. مشهد ۱۳۸۰
۲۲. کوهستانی -حسینعلی، خلیل زاده امینیان، علی اصغر - ارزشیابی آموزشی و پیشرفت تحصیلی-۱۳۸۰ ناشر :دانشگاه فردوسی، مشهد
۲۳. بولا. اس.اچ (۱۹۷۹). ارزیابی آموزشی و کاربرد آن در سوادآموزی تابعی، ترجمه عباس بازرگان (۱۳۶۲). تهران: انتشارات مرکز دانشگاه
۲۴. کیامنش، علیرضا (۱۳۶۷). آشنایی با الگوی ارزشیابی. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال چهارم. شماره (۲و)، شماره مسلسل ۱۴و۱۳
۲۵. کیامنش، علیرضا. روشهای ارزشیابی آموزشی. تهران انتشارات پیام (۱۳۸۱)
۲۶. کارشناسان دفتر همکاری های بین الملل آموزش و پرورش - مجموعه گفتارهای ارزشیابی در آموزش، وزارت آموزش و پرورش - دفتر همکاری های بین الملل.۱۳۷۹.
۲۷. مهجور، سیامک رضا. ارزشیابی آموزشی. انتشارات ساسان(۱۳۶۷)
۲۸. بازرگان. عباس. ارزشیابی آموزشی تهران(۱۳۸۳): انتشارات سمت
۲۹. بولا.اچ.اس (۱۹۹۰). ارزشیابی طرحها و برنامه های آموزشی برای توسعه. ترجمه خدایاری ابیلی (۱۳۷۵). تهران: انتشارات موسسه بین المللی روشهای آموزش بزرگسالان.
۳۰. اخلاقی فائزه و همکاران .ارزشیابی کیفیت برنامه های آموزشی در آموزش عالی با استفاده از الگوی CIPP مدیریت اطلاعات سلامت ۱۳۹۰ . ۸ (۵):۶۲۱-۶۲۹
۳۱. طاهره علی محمدی و همکاران ارزیابی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان بر اساس الگوی CIPP مقاله پژوهشی مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان دوره دوازدهم ۱۳۸۹

منابع مورد استفاده انگلیسی :

1. Aitkin D. How Research Came to Dominate Higher Education and What Ought to Be Done about It. Oxford Review of Education 1991; 17(3): 235-47.
2. Al-Khathami A. Evaluation of Saudi Family Medicine Training Program: The application of CIPP evaluation format. Med Teach 2012; 34(s1): s81-s9.
3. Yarmohammadian MH. Quality in Higher Education. Encyclopedia of Higher Education. Tehran: Ministry of Science, Research, and Technology Publication; 2004.
4. Galvin, J. C. (1983). What can trainers learn from educators about evaluating management training? Training and Development Journal, 37(8), 52–57.
5. Eseryel D.; Approaches to evaluation of training: Theory & Practice, Educational Technology & Society, 5(2), 2002.
6. Holton E. F. III.; The flawed four-level evaluation model; Human Resource Development Quarterly, 7(1), 1996
7. Holton E. F. III.; Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations; Advances in Developing Human Resources, 7(1), 2005
8. Stufflebeam , D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. Presented at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN). Portland, Oregon.
9. Stake, R.E. (1983). Program Evaluation: Particularly Responsive Evaluation. In G.F. Madaus, M.S. Scriven, & D.L. Stufflebeam (Eds.). Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer Nijhoff.