ارزشیابی چندسطحی تلفیقی: تدوین مدل (مطالعه موردی طرح همیار مشاور مدارس)

◈دکتر سعید اکبری‌زردخانه[۱] ◈ پگاه گودرزی[۲] ◈دکتر محمد مصطفوی[۳]

چکیده: هدف پژوهش حاضر تدوین مدل ارزشیابی جامع با قابلیت ارزشیابی برنامه‌های آموزشی با جامعه هدف گسترده و لایه‌های مدیریتی و اجرایی متعدد ازجمله برنامه همیار مشاور مدارس اســـت. روش پژوهش ازنظر هدف کاربردی، از نظر شیوه گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی و از نظر ماهیت داده‌ها کیفی است. نمونه به‌روش غیرتصادفی هدفمند از اسناد علمی اجرایی برنامه‌های اجتماعی و نیز پیشینه علمی-پژوهشی مرتبط با موضوع پژوهش انتخاب شده است. یافته‌ها نشان دادند که مدل ارزشیابی چندسطحی باید از تلفیق الگوی منطقی به‌منزلهٔ الگوی عمومی طرح‌ریزی و ارزشـــیابی، سیپ از رویکرد مدیریتی و کرک‌پاتریک از رویکرد مبتنی بر هدف شکل گرفته شود. در مدل مذکور ضمن توجه به بخشهای طراحی تا اجرای برنامه، سطوح مختلف ذی‌نفعان در ارزشیابی مشارکت داده می‌شوند. برنامه همیار مشاور مدارس را با توجه به گستردگی، تنوع اهداف و سطوح افراد چندلایه درگیر در آن می‌توان با این مدل چندسطحی مورد ارزشیابی قرار داد، سپس راهکارهای اصلاحی اولویت‌بندی شده را در اختیار سیاســـتگذاران برنامه قرار داد تا بتوان میزان تحقق‌پذیری اهداف و اثربخشی برنامه را افزایش داد. به‌کارگیری این مدل برای ارزشیابی برنامه‌هایی وسیع که در آن بررسی ســـطوح چندگانه مدیریتی و اجرایی برنامه و ایجاد تعامل میان نتایج ارزشیابی آنها دارای اهمیت است، به منزلهٔ راهکاری مفید پیشنهاد می‌شود.

کلید واژگان: ارزشیابی، چندسطحی تلفیقی، برنامه همیار مشاور، تدوین مدل، طراحی مدل

◉ تاریخ دریافت: ۹۸/۱/۱۵ ◉ تاریخ پذیرش: ۹۹/۱/۵

۱. **نویسنده مسئول:** استادیار سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی. s_akbari@sbu.ac.ir
۲. دانش‌آموختهٔ دوره دکتری روانشناسی سلامت، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرج. p.goodarzy66@gmail.com
۳. دکتری مشاوره، سازمان آموزش‌وپرورش استثنایی کشور. mostafavi90@gmail.com

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]

بیان مسأله

طی دو دهه گذشته همزمان با رشد معنادار تعداد برنامه‌های آموزشی پیشگیرانه و اجتماعی سازمانها، در دنیا جنبش عمومیِ تولید مستندات به‌منزلهٔ پشتوانه و شواهد علمی برای توجیه کاربرد این برنامه‌ها شکل‌گرفته است. از نشانه‌های آمادگی سازمانها برای اتخاذ رویکرد مبتنی بر شواهد، تعهد به ارزشیابی[1] و سنجش نتایج برنامه‌هاست (چیلنسکی، اولسون، شولته، پرکینز و اسپاث[2]، ۲۰۱۵). در این راستا در عصر حاضر برنامه‌ها باید با دید انتقادی بررسی و ارزشیابی شده و آنها که ارزش و کارایی بیشتری دارند ادامه یابند (فارسی و شریف، ۲۰۱۴). ارزشیابی به فرایند نظام‌مند گردآوری و تفسیر اطلاعات برنامه به‌منظور دستیابی و تحقق‌بخشی به اهداف آن، اطلاق می‌شود (نیازی، عرب، فرزیان‌پور و محمودی‌مجدآبادی، ۲۰۱۶). امروزه ارزشیابی تقریباً مرکزثقل همه سیاستها و راهبردهای کیفیت آموزشی محسوب می‌شود و توجه به کیفیت آموزشی یکی از عوامل بسیار مهم و تأثیرگذار بر سرنوشت جامعه است و هر ارگان یا سازمانی برای ارتقای سطح کیفی و کمی خدمات و نظامهای آموزشی خود به ارزشیابی مستمر خدمات با روش‌شناسیهای گوناگون نیاز دارد (ژانگ، زلر، گریفیث، متکاف و ویلیامز[3]، ۲۰۱۱). با این‌حال ارزشیابی یکی از چالشهای بزرگ سازمانها و بیشترین موردی است که در نظامهای آموزشی مورد غفلت واقع‌شده است (آگوئینیز و کریگر[4]، ۲۰۰۹) و همین امر موجب شده است که سازمانها باوجود صرف هزینه‌های بسیار در امر آموزش، نتیجه موردنظر را دریافت نکنند و برنامه‌ها اغلب پاسخگوی نیازهای فردی و اجتماعی افراد نباشند (بخشی حاجی‌خواجه‌لو و ستادی، ۱۳۹۶). وجود این مشکلات، تصمیم‌گیرندگان نظامهای آموزشی را به سمت سؤالاتی سوق داده است مانند اینکه چه راههایی برای اثربخشی بیشتر و بهبود دائمی برنامه‌های آموزشی وجود دارد (زیتزمان و واینهارت[5]، ۲۰۱۸). با انتخاب و به‌کارگیری الگوهای مناسب ارزشیابی، به این سؤالات، پاسخ‌داده می‌شود و زمینه ارائه اطلاعات برای اصلاح و بهبود برنامه در اختیار افراد قرار می‌گیرد (مدرسی و مدرسی، ۱۳۹۴). با توجه به تنوع برنامه‌های آموزشی ازنظر محتوا، مخاطبان و نتایج، استفاده از یک الگوی خاص ارزشیابی برای تمام این برنامه‌ها کارایی یکسانی نداشته و بهتر است برای سطوح مختلف برنامه‌های آموزشی از الگوهای متناسب با آن استفاده نمود (همه‌مرادی، خراسانی و فتحی‌واجارگاه، ۱۳۹۳).

الگوهای گوناگون ارزشیابی را صاحب‌نظران معرفی کرده‌اند که با توجه به انتظارات ارزشیابان و تأکید ویژه بر جنبه‌های خاصی از برنامه (مدرسی و مدرسی، ۱۳۹۴) و نیز بر اساس اهداف و موضوعات ارزشیابی با یکدیگر تفاوت دارند (سیف، ۱۳۹۷). برخی از این الگوها بر ارزشیابی رفتار یادگیرنده، مواد آموزشی یا

1. Evaluation
2. Chilenski, Olson, Schulte, Perkins & Spoth
3. Zhang, Zeller, Griffith, Metcalf & Williams
4. Aguinis & Kraiger
5. Sitzmann & Weinhardt

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]

شیوه‌های مربوط به آن، برخی بر اهمیت نقش ارزشیابی در برنامه‌ریزیهای آموزشی و برخی دیگر بر اهمیت گـــردآوری اطلاعات برای تصمیم‌گیری تمرکز دارند (همه‌مرادی و همـــکاران، ۱۳۹۳)؛ بنابراین هر الگوی ارزشیابی بر جنبه خاصی از برنامه توجه و از سایر جنبه‌های مهم غفلت کرده است و به‌دلیل وجود همین فواید و کاستیها در هر یک از الگوها، اغلب ترکیبی از آنها در ارزشیابی برنامه‌ها توصیه می‌شود (ولف[1]، ۱۳۹۷).

امروزه در دنیا نیاز به توسعه مدلهای ارزشیابی وجود دارد (سینگ و تندن[2]، ۲۰۱۶) و تدوین چارچوبی برای ارزشـــیابی آگاهانه معمولاً از انطباق دیدگاههای متفاوت در ارزشیابی آموزشی حاصل می‌شود (ولف، ۱۳۹۷). از مهم‌ترین دلایل این امر می‌توان به چندسطحی بودن و پیچیدگی برنامه‌های آموزشی (فتح‌آبادی، محمدی‌آریـــا، کاکائی و نوذری، ۱۳۹۰)، تعاملات پویا و همزمان مؤلفه‌ها و متغیرهای مختلف در آموزش، اهداف آموزشـــی متنوع سازمانها (حسین‌پور و قدیری‌علمداری، ۱۳۹۵) و طیف گسترده عوامل سازمانی و فردی در طراحی آموزشـــی (خراسانی و حسینی‌ضرابی، ۱۳۹۳) اشاره کرد. در نظر گرفتن همه این موارد موجب تنوع و تعدد اهداف ارزشیابی می‌شود و برای دستیابی به این اهداف چندگانه، ارزشیابان به سمت توجه به عناصر گوناگون تأثیرگذار در برنامه و بهره‌گیری از رویکردهای متناسب با هریک از عناصر سوق داده می‌شوند. نادیده‌گرفتن اطلاعات لازم درباره جنبه‌های مربوط به یک فعالیت آموزشی نشان‌دهنده شکست کار ارزشیابی است (ولف، ۱۳۹۷). ازآنجا که برنامه‌های آموزشی گسترده اغلب اهداف و تأثیرات چندلایه و متنوع دارند (فرای و همر[3]، ۲۰۱۲)، بهتر است ارزشیابی اثربخشی آنها با استفاده از منابع اطلاعاتی متعدد صورت گیرد (دورسی، شیفمن، ردکر، هایتکمپر، مک‌کلاسکی[4]، ۲۰۱۴). کمال مطلوب آن است که آموزش باید در چندین سطح و با استفاده از روشهای چندگانه ارزشیابی شود و به‌این‌ترتیب احتمال ارزشیابی مؤثر بیشتر خواهد بود. مقبولیت و پذیرش طرحهای ارزشیابی ترکیبی به‌جای استفاده صرف از یکی از روشها، از جمله گامهای بزرگ در پیشرفت و توسعه ارزشیابی سازمانهاست (خراسانی و حسینی‌ضرابی، ۱۳۹۳). در این راستا گندمکار (۲۰۱۸) نیز بر استفاده از برنامه ارزشیابی جامع تأکید کرده و درنظر گرفتن همه‌جانبه مدلها و نظریه‌های ارزشیابی موجود را موجب غنی‌تر ساختن فعالیت ارزشیابان دانسته است. علی‌رغم تأکید پژوهشـــها بر لزوم ارزشیابی همه‌جانبه برنامه‌ها، همچنان فقدان الگویی جامع با تمرکز بر بهبود کیفیت و دستیابی به آموزشهای اثربخش احساس می‌شود و برنامه‌های اجتماعی بسیاری در سازمانها اجرا می‌شوند که مدیران و سیاستگذاران برای تصمیم‌گیری دربارهٔ ادامه یا توقف آنها اطلاعات مستندی در دست ندارند (زیتزمان و واینهارت، ۲۰۱۸).

یکی از این برنامه‌های اجتماعی گســـترده، طرح همیار مشـــاور اســـت که از ســـال ۱۳۸۰ در اداره امور تربیتی و مشـــاوره وزارت آموزش‌وپرورش ایران با اعتقاد به توانمندی دانش‌آموزان برای مشـــارکت

1. Wolf
2. Singh & Tandon
3. Frye & Hemmer
4. Dorsey, Schiffman, Redeker, Heitkemper, McCloskey

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]

در گسترش خدمات مشاوره‌ای رشدی (تأکید بر توانمندی، نیازها، نقاط مثبت و نگاه به آینده) و به‌منظور ارتقای سلامت روان در مدرسه و جامعه و نیز استفاده از ظرفیت همسالان در انتقال آموزشهای تحصیلی، شغلی و آموزه‌های بهداشت روان طراحی و اجرا شده است (شیوه‌نامه اجرایی همیار مشاور، ۱۳۸۰).

با توجه به اینکه این طرح دارای اهداف چندگانه و متنوع اســت و ســابقه اجرایی نزدیک به دو دهه را در مدارس ســطح کشور دارد و نیروی انســانی، هزینه، انرژی و زمان بسیار برای طرح‌ریزی و اجرای آن اختصاص داده شــده اســت، نگاه جزئی‌نگرانه به تمام ســطوح برنامه از زمان طراحی تا نتایج آن و ارائه مســتندات و شــواهد علمی در زمینهٔ میزان تحقق‌پذیری اهداف اختصاصی و اهداف ســند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش و تعیین اثر برنامه بر گروه هدف، آموزش‌وپرورش و نیز در سطح جامعه، به‌منزلهٔ پشتوانه علمی- اجرایی برای ادامه آن ضروری به‌نظر می‌رسد. با بررسی پیشینه پژوهشهای صورت گرفته در زمینهٔ طرح همیار مشــاور مشخص شــده که تاکنون اقدام نظام‌مندی به‌منظور ارزشیابی و حصول اطمینان از اجرای درست برنامه در کشور صورت نگرفته است.

از این‌رو پژوهش حاضر با هدف پاسخگویی به این سؤالات شکل گرفته که اولاً مدل جامع ارزشیابی برنامه‌هــای اجتماعی به‌نحوی که ضمن توجه به گامهای تدوین و اجرای برنامه، ســطوح افراد مختلف درگیر در برنامه را در نظر بگیرد، کدام اســت؟ و ثانیاً برنامه همیار مشــاور آموزش و پرورش را به منزلهٔ یک برنامه اجتماعی گسترده چگونه می‌توان در قالب مدل پیشنهادی پژوهش گنجاند؟

روش پژوهش

مطالعه حاضر ازنظر هدف کاربردی[1]، از نظر شــیوه گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی[2] و از نظر ماهیت داده‌ها کیفی[3] است. جامعه مشتمل بر اسناد علمی و اجرایی مرتبط با برنامه‌های اجتماعی گسترده، اعم از آیین‌نامه‌ها و دستورالعملهای اجرایی، محتوای آموزشی و روش تدریس، نتایج نظرسنجی عوامل اجرایی، آمارهای مهم آموزشی، تولیدات علمی- پژوهشی، میزان و شاخصهای تخصیص بودجه برنامه و نیز مشتمل بر کتابها، مقالات و پایان‌نامه‌های مرتبط با موضوع پژوهش بوده اســت. در این مطالعه به‌منظور نظام‌مند کردن جســت‌وجوها، سعی بر آن بوده اســت که در بررسی شواهد علمی و اجرایی موردنیاز تدوین مدل ارزشیابی تا حد ممکن از نمودار جریانی پریزما[4] بهره گرفته شود. نمونه مشتمل بر اسناد علمی و اجرایی مرتبط با برنامه در سازمانها و نیز کتابها و پایان‌نامه‌های داخلی و خارجی با موضوع ارزشیابی آموزشی در پایگاههای علمی معتبر بوده است که به روش غیراحتمالی هدفمند مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

مقالات به‌طور مشــخص در مجلات حیطه مدیریت آموزشــی و برنامه‌ریزی درســی با کلیدواژگان

1. Applied research
2. Descriptive
3. Qualitative
4. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA)

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]

ارزشیابی آموزشـــی، الگوهای ارزشیابی، ارزشـــیابی برنامه‌های اجتماعی، تدوین مدل ارزشیابی، الگوی جامع ارزشیابی، مدل تلفیقی ارزشیابی، مدل چندسطحی ارزشیابی، الگوی ارزشیابی مدیریت‌گرا، الگوی ارزشیـابی مبـتنی بر هـدف که در سالـهای ۱۳۹۰ تا ۱۳۹۸ به زبـان فـارسی در پایگاههـای اطلاعـاتی SID، Magiran، Irandoc و در سالـهای ۲۰۱۰ تا ۲۰۱۹ به زبـان انگلیسی در پایگاههـای اطلاعـاتی Google Scholar، ScienceDirect و SpringerLink نمایه شـــده بود، مورد جست‌وجو قرار گرفت. پس از حذف مقالات تکراری، موارد واجد شرایط و مناسب ازنظر پژوهشگر به‌عنوان نمونه قابل‌بررسی در نظر گرفته شد و مابقی حذف شدند.

◉ روش اجرا

۱. برگزاری جلســـات و نشستهایی با مدیران و سیاســـتگذاران برخی برنامه‌های اجتماعی کشوری به‌منظور شناســـایی اهداف، انتظارات و نیازهای اطلاعاتی آنان برای پیشبرد برنامه‌ها و مشکلاتی که در این زمینه با آن مواجه‌اند.

۲. بررسی مستندات سازمانی مرتبط با برنامه‌های اجتماعی، اعم از آیین‌نامه، دستورالعمل، محتوا و بودجه به‌منزلهٔ مرتبط‌ترین اسناد مربوط به موضوع پژوهش.

۳. بررسی پیشـــینه نظری مرتبط با الگوهای عمومی ارزشیابی آموزشی به‌منظور آشنایی با اهداف، انواع، اجزا و دسته‌بندی آنها.

۴. بحث و تبادل‌نظر متخصصان مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و روان‌سنجی به‌منزلهٔ خبرگان این عرصه در زمینهٔ الگوهای ارزشیابی موردنظر پژوهشگر و سایر الگوها.

۵. انتخاب الگوهای ارزشـــیابی آموزشی متناسب با موضوع و هدف پژوهش و تلفیق آنها به‌نحوی که ضمن جامعیت داشتن هر الگو، محدودیتها و ضعفهای الگوی دیگر را به شکلی مناسب پوشش دهد.

۶. روایی‌یابـــی محتوایی مدل: از آنجایی که برای تدوین مدل حاصل مدلهای نظری و پژوهشـــهای موجود در ادبیات مطالعه شـــده اســـت، از این‌رو انتظار می‌رود مدل از روایی نظری و مفهومی[1] مناســـبی برخوردار باشد. برای بررسی روایی محتوایی نیز مدل نهایی‌شـــده در اختیار ده نفر از خبرگان مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی قرار گرفت تا از نظر مرتبط‌بودن[2] مفاهیم نظری، منطقی‌بودن[3] ارتباطات و انسجام[4] مؤلفه‌های مدل، نظر خود را در طیف چهار درجه‌ای لیکرت بیان کنند. هفت تن از این متخصصان از میان اعضای هیأت علمی دانشگاههای تهران (حداقل با ۱۰ سال سابقه تدریس) و سه نفر نیز از فارغ‌التحصیلان دوره دکتری این دانشگاهها انتخاب شدند که

1. Conceptual
2. Relatedness
3. Rationality
4. Coherency

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]

دارای فعالیتهای پژوهشی منظم در حوزه ارزشیابی و نظامهای مرتبط با آن بودند. شاخص روایی محتوا[1] ۰/۹۰ حاصل شـــد. این شاخص براســـاس نظر یاری، پویاکیان، جعفری، علیپور و ورمزیار (۱۳۹۶) نشان از روایی مناسب است.

۷. روایی‌یابـــی بیرونی و بوم‌شـــناختی[2]: این دو روش روایی‌یابی برای بررســـی میزان تعمیم‌پذیری اقدامات و نتایج حاصل از یک بررســـی به دنیای واقعی به‌کار می‌روند (کمبل[3]، ۱۹۵۷؛ برکوویتز و دانرســـتین[4]، ۱۹۸۲؛ هوک[5]، ۲۰۰۱؛ اشکرافت و رادوانسکی[6]، ۲۰۰۹؛ مک‌دونالد و تاتلر[7]، ۲۰۱۳ و هولمن، هوگ، کمنر و هســـلز[8]، ۲۰۲۰). برای بررســـی این نوع روایی و امکان‌ســـنجی میزان عملی بودن مدل و همچنین تطابق یافته‌ها، در ســـه سطح با مدیران ارشد، مدیران میانی و پایه و همچنین کارشناسان برخی برنامه‌های اجتماعی در سازمانها، جلسات بحث گروهی برگزار شد. در این فرایند برخی از اصلاحات در مدل انجام شد و در نهایت بالای ۹۰ درصد افراد بر وجود این نوع روایی در مدل نهایی صحه گذاشتند.

۸. نهایی‌سازی مدل ارزشیابی چندسطحی تلفیقی و مصورسازی آن.

۹. بررسی و تطبیق طرح همیار مشاور با مدل ارزشیابی تلفیقی.

یافته‌ها

مدل ارزشیابی چندسطحی تدوین شده در این پژوهش حاصل تلفیق سه الگوی سیپ[9]، کرک‌پاتریک[10] و مدل منطقی اســـت که چرایی انتخاب هر یک و منطق تلفیق آنها در این بخش ارائه می‌شـــود. یکی از الگوهایی که تمامی سطوح، عناصر و مؤلفه‌های برنامه را به‌طور جامع و بر اساس شاخصهای کمی و کیفی مناسب مورد ارزشیابی قرار می‌دهد، الگوی سیپ است (هاکان و سول[11]، ۲۰۱۱ و نیک‌خواه، شریف، نصر و طالبی، ۱۳۹۰). این الگو کل‌نگر اســـت و برنامه را در تمامی مراحل آغازین و پیاده‌ســـازی (ارزشیابی تکوینی[12]) و نیز مراحل پایانی (ارزشیابی تراکمی[13]) بررسی می‌کند (استافل‌بیم[14] و ژانگ، ۲۰۱۷).

1. Content Validity Index (CVI)
2. External and ecological
3. Campbell
4. Berkowitz & Donnerstein
5. Hook
6. Ashcraft & Radvansky
7. Macdonald & Tatler
8. Holleman, Hooge, Kemner & Hessels
9. CIPP
10. Kirkpatrick
11. Hakan & Seval
12. Formative
13. Summative
14. Stufflebeam

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]

همسو بودن الگوی سیپ با نظریه سیستمی و نظریه پیچیدگی[1] این قابلیت را ایجاد کرده است که یک برنامه آموزشی به‌عنوان سیستم باز در نظر گرفته شود و ضمن بررسی تک‌تک عناصر، روابط پویا میان عناصر و محیط برنامه آموزشی نیز مورد بررسی قرار گیرد و تصویری وسیع و گسترده در قالب چارچوبی انعطاف‌پذیر در اختیار ارزشیابان، مدیران و تصمیم‌گیرندگان و سایر ذینفعان برنامه قرار دهد (موریو[2]، ۲۰۱۷).

الگوی سیپ زیرمجموعه رویکرد مبتنی بر مدیریت یا الگوی تصمیم‌گرا[3] است (استافل‌بیم و شینکفیلد[4]، ۲۰۰۷) و هدف اصلی آن ارائه اطلاعات مفید برای تصمیم‌گیرندگان برنامه آموزشی است (کلاگن[5]، استافل‌بیم و وینگیت[6]، ۲۰۰۳). الگوی ارزشیابی سیپ فرایند - محور است که فرایند طراحی، دستیابی و فراهم ساختن اطلاعات ضروری برای تصمیم‌گیرندگان از طریق ارزشیابی زمینه[7]، درونداد[8]، فرایند[9] و محصول[10] را شامل می‌شود (لی و چا[11]، ۲۰۱۵). ارزشیابی زمینه به سنجش نیازها و مشکلات، فرصتها و امکانات بالقوه برنامه می‌پردازد. یافته‌های این بخش، خط پایه‌ای مفید برای ارزشیابی پیامدهای آتی (محصول و فرآورده‌ها) فراهم می‌کنند (مک‌لمور[12]، ۲۰۰۹). ارزشیابی درونداد به بررسی عناصر ورودی و عوامل مؤثر بر توسعه یا اصلاح برنامه می‌پردازد. ارزشیابی فرایند به چگونگی اجرای برنامه اشاره‌کرده و اغلب منبع اطلاعات برای بهسازی برنامه است. ارزشیابی محصول دستاوردهای پیش‌بینی‌شده و پیش‌بینی‌نشده فعالیتهای آموزشی را بررسی می‌کند (بکر، نیمرمن، دلویل و سئو[13]، ۲۰۱۷).

الگوی سیپ در عین جامعیت، نگاه کل‌نگرانه به اهداف برنامه دارد (خراسانی و حسینی‌ضرابی، ۱۳۹۳) و ازآنجایی که بروندادهای یک برنامه به لحاظ اندازه یا اهمیت متفاوت‌اند و ممکن است گاهی اوقات تمایز آنها از پیامدها دشوار باشد، استفاده از مدل منطقی با قابلیت ارائه توصیفی اطلاعات به‌تفکیک خروجیها و پیامدهای برنامه می‌تواند در ارزشیابی کمک‌کننده باشد (فرای و همر،۲۰۱۲). مدل منطقی نیز از دیرباز به‌مثابه پایه ارزشیابی، ضمن دسته‌بندی چشم‌انداز و نتایج چندسطحی عموم برنامه‌ها و به‌خصوص برنامه‌های اجتماعی و مشارکتی (دورسی و همکاران، ۲۰۱۴) چگونگی دستیابی به انتظارات برنامه در کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت را تشریح می‌کند (کلافام، مانینگ، ویلیامز، ابرایان و

1. Complexity theory
2. Moreau
3. Decision-oriented
4. Shinkfield
5. Kellaghan
6. Wingate
7. Context
8. Input
9. Process
10. Product
11. Lee & Cha
12. McLemore
13. Becker, Timmerman, Delville & Seo

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]

سادرلند[1]، ۲۰۱۷). این مدل بر پایه تئوری برنامه[2] بنا شده است که طبق این تئوری مداخلاتی مانند یک پروژه، برنامه، راهبرد، ابتکار عمل یا یک سیاست، به زنجیره‌ای از نتایج میانی و درنهایت به نتایج منتخب یا قابل‌انتظار می‌انجامند (فانل و راجرز[3]، ۲۰۱۱).

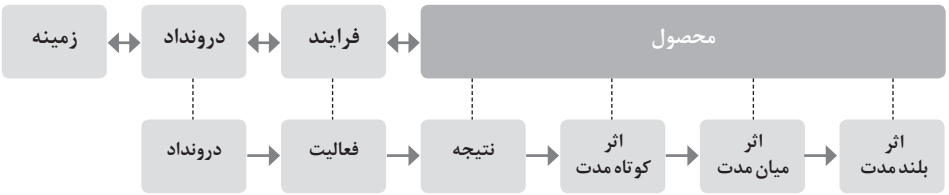
این مدل به‌نوعی هم نتیجه - محور[4] و هم فرایند - محور[5] است (لی و چا، ۲۰۱۵) و به‌طورکلی ارزشیابی یک برنامه را در چهار مرحله ارائه می‌کند: درونداد، فعالیت[6]، نتیجه[7] و تأثیر[8] (فیتزپاتریک، سندرز و وردن[9]، ۲۰۰۴). مرحله درونداد شامل منابع انسانی، مالی یا دیگر منابع ضروری برای پشتیبانی و حمایت از برنامه آموزشی است. مرحله فعالیت به اتفاقات و عناصر منجر به تولید برونداد اشاره دارد. مرحله نتیجه شامل محصولات یا خدمات در دسترس برای مخاطب برنامه است. مرحله تأثیر به سود و تغییرات حاصل از مرحله فعالیت و نتیجه، اشاره دارد که به سه دسته کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت تقسیم می‌شود. تأثیر کوتاه‌مدت، زمانی است که مرحله تأثیر با نتیجه ارتباطی نزدیک داشته باشد و درواقع هر دستاوردی است که مستقیماً با برنامه ایجادشده باشد. تأثیر میان‌مدت به کاربردهای پی‌آیند تأثیر کوتاه‌مدت همچون تغییر در ارزشها، نگرشها و شرایط اطلاق می‌شود. تأثیرات بلندمدت به اثر کلی برنامه در سطح اجتماعی و کلان آن اشاره دارد (کالو و نورمن[10]، ۲۰۱۸).

اگرچه عناصر درونداد، فعالیت و برونداد مدل منطقی با عناصر درونداد، فرایند و محصول رویکرد سیپ اشتراکاتی دارند، اما اشاره به چند نقطه‌ضعف مدل منطقی می‌تواند دلیل تلفیق با الگوی سیپ را پیش بکشد (فرای و همر، ۲۰۱۲). بزرگ‌ترین ضعف مدل منطقی عدم‌توجه دقیق به بافت آموزشی برنامه است، به این معنا که همه‌چیز بعد از طراحی برنامه بررسی می‌شود. این ضعف در بخش زمینه الگوی سیپ به‌منزلهٔ یک بخش مستقل در ارزشیابی پوشش داده‌شده است (استافل‌بیم و ژانگ، ۲۰۱۷). ضمناً مدل منطقی مبتنی بر رویکرد تقلیل‌گرایی[11] است که مطابق با آن، میان عناصر برنامه روابط علت - معلولی و فرضیه خطی یا تقلیلی وجود دارد، به این معنا که تغییر در هر یک از عناصر، تأثیری قابل‌انتظار بر پیامد برنامه دارد و نیز انتظار می‌رود تغییر کوچک تأثیری کوچک داشته و تأثیر بزرگ در پی تغییر بزرگ اتفاق بیفتد (گروسمن و سالاس[12]، ۲۰۱۱)، اما الگوی سیپ نه‌تنها بر تأثیر عناصر بر یکدیگر بلکه بر ارتباطات پیچیده میان آنها تمرکز می‌کند و طبق این الگو تغییرات کوچک در عناصر

1. Clapham, Manning, Williams, O'Brien & Sutherland
2. Program theory
3. Funnell & Rogers
4. Result-oriented
5. Process-oriented
6. Activity
7. Output
8. Outcome
9. Fitzpatrick, Sanders & Worthen
10. Kalu & Norman
11. Reductionist approach
12. Grossman & Salas

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]

برنامه ممکن اســت به تغییرات بــزرگ در پیامدها و به‌عکس آن بینجامــد (موریو، ۲۰۱۷). همچنین به خشــک و غیرمنعطف بودن مدل منطقــی به‌عنوان دیگر ایراد وارد بر این الگو می‌توان اشــاره کرد، زیرا این مدل صرفاً به بررسی اهداف از پیش تعیین‌شده و نتایج مورد انتظار اختصاص دارد و پاسخ‌دهی به سایر اطلاعات برنامه مانند نتایج ناخواسته و پیش‌بینی‌نشده را محدود می‌کند (کوکسی، گیل و کلی[1]، ۲۰۰۱). درحالی‌که هدف الگوی ســیپ ارائه اطلاعاتی در مورد تأثیرات خواسته و ناخواسته برنامه است (بکر و همکاران، ۲۰۱۷). در شکل ۱، دو الگوی سیپ و مدل منطقی با یکدیگر تلفیق شده‌اند.



شکل ۱. تلفیق الگوی سیپ و مدل منطقی

بــا توجه به رویکرد بســیار مدیریتی و بیش‌ازحــد بالا به پایین الگوی ســیپ و ضعف این الگو در مشــارکت دادن فراگیران و ذی‌نفعان ســطوح پایین‌تر برنامه در ارزشیابی (خراسانی و حسینی‌ضرابی، ۱۳۹۳)، استفاده از الگوهای مشــارکتی برای پوشش‌دهی این ضعف، بررسی دقیق انواع تأثیرات برنامه بر فراگیران و نادیده گرفته نشدن اطلاعات این گروه (بینش، بختیاری‌فایندری و قراری، ۱۳۹۵) ضروری به‌نظر می‌رســد. به همین دلیل الگوی کرک‌پاتریک به‌عنوان الگویی هدف- محور و متمرکز بر فراگیران (ریو، روکو، اســمیت و چانگ[2]، ۲۰۱۷) به الگوی پیشنهادی اضافه می‌شود. الگوی کرک‌پاتریک به‌عنوان رایج‌ترین الگوی ارزشــیابی در سازمانها، نتایج شناختی، مهارتی، نگرشی و سازمانی یک برنامه آموزشی را مدنظر قرار می‌دهد (کرک‌پاتریک، ۲۰۰۹). این مدل دارای چهار ســطح واکنش[3]، یادگیری[4]، انتقال[5] یا رفتار و نتایج[6]، است (پارک، لی، کیم، جون و کیم[7]، ۲۰۱۷).

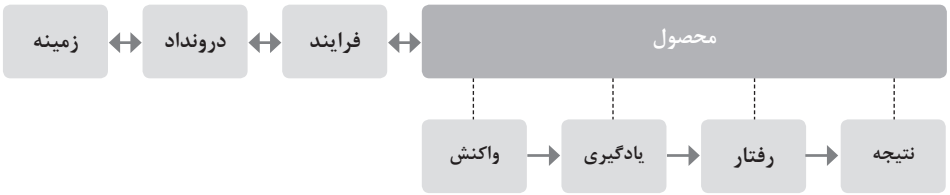
سطح واکنش به رضایت شــرکت‌کنندگان از آموزش اشاره دارد. سطح یادگیری به تغییر در سطح دانش، مهارت و نگرش افراد در اثر آموزش اشاره دارد. سطح رفتار به کاربرد عملی محتوای یاد گرفته‌شده در محیط اطلاق می‌شود. سطح نتیجه به تأثیــرات مثبت حاصل از سطوح واکنش، یادگیری و رفــتار بر عملکرد ســازمان اشاره می‌کند (پارک و همکاران، ۲۰۱۷). چهار سطح کرک‌پاتریک به‌صورت متوالی

1. Cooksy, Gill & Kelly
2. Reio, Rocco, Smith & Chang
3. Reaction
4. Learning
5. Transfer
6. Results
7. Park, Lee, Kim, Jun & Kim

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]

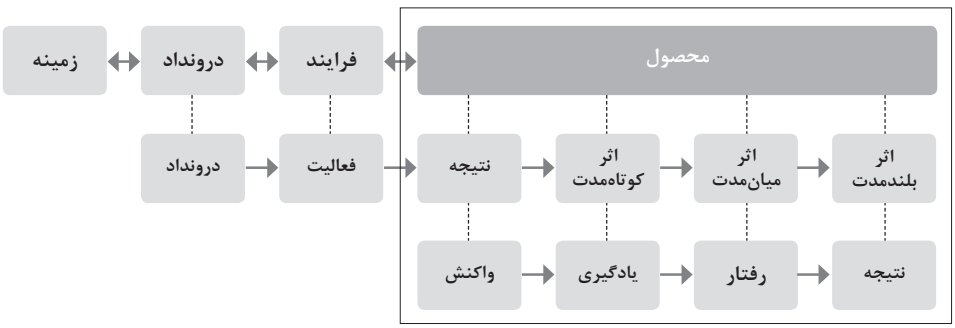
و سلسله‌مراتبی هستند. به این معنا که حرکت از یک سطح به سطح دیگر ارزشیابی را سخت‌تر و وقت‌گیرتر کرده است، اما اطلاعاتی باارزش‌تر را فراهم می‌آورد (پارک و همکاران، ۲۰۱۷).

گرچه الگوی کرک‌پاتریک طبقه‌بندی مفیدی از پیامدهای برنامه ارائه می‌دهد، اما بااین‌حال آموزشگران را به‌سوی یک ارزشیابی کامل از برنامه آموزشی هدایت نمی‌کند (بیتس[1]، ۲۰۰۴). ازجمله ایرادهای واردشده بر این الگو به‌عنوان یک رویکرد مبتنی بر هدف، تمرکز صرف بر اهداف نهایی و غفلت از ارزشیابی فرایند (هیز، اسکات، آبراچینسکاس، اسکچا و استاوت[2]، ۲۰۱۶) و نیز تکیه انحصاری بر نتایج از پیش تعیین‌شده به‌عنوان ملاک قضاوت و داوری برنامه است (یاردلی و درنان[3]، ۲۰۱۲). این ضعف الگوی کرک‌پاتریک با الگوی سیپ که زمینه، فرایند و عناصر گوناگون مؤثر بر نتایج برنامه را در نظر می‌گیرد، پوشش داده‌شده است (ریو و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین کرک‌پاتریک همچون بسیاری از برنامه‌های کلاسیک و سنتی ارزشیابی به اثبات برنامه می‌پردازد، بنابراین در انتهای برنامه اجرا می‌شود. در مقابل، هدف الگوی سیپ بهبود و ارتقای برنامه و ارائه اطلاعات برای تصمیم‌گیری درباره برنامه است و نه اثبات آن (گندمکار، ۲۰۱۸). شکل ۲، نحوه تلفیق الگوی سیپ و الگوی کرک‌پاتریک را نشان می‌دهد.



شکل ۲. تلفیق الگوی سیپ و کرک‌پاتریک

با توجه به ذکر نقاط قوت و ضعف هریک از الگوهای ارزشیابی منتخب و دلایل مطروحه برای استفاده و تلفیق آنها با یکدیگر، مدل مفهومی تلفیقی نهایی در شکل ۳ ارائه شده است.

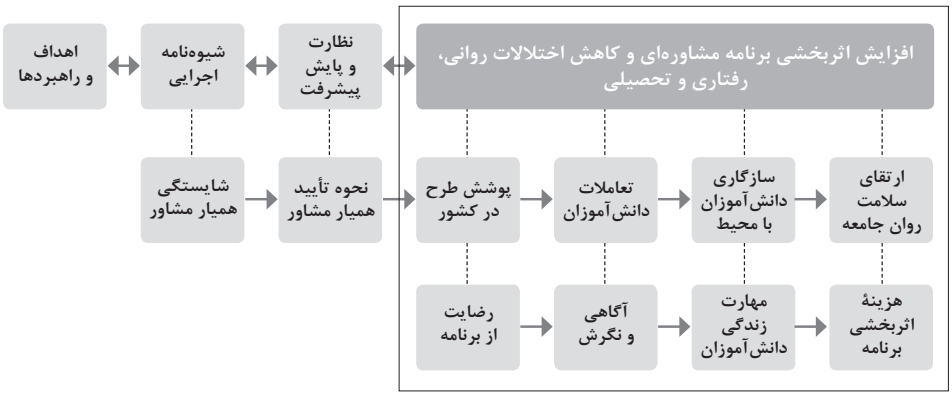


شکل ۳. مدل ارزشیابی چندسطحی تلفیقی

1. Bates
2. .Hayes, Scott, Abraczinskas, Scaccia, Stout
3. Yardley & Dornan

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]

شـــکل شماره ۳ نمایی کلی از مدل ارزشیابی پیشنهادی پژوهش است که حاصل تلفیق سه الگوی ســـیپ (سطر اول)، مدل منطقی (ســـطر دوم) و الگوی کرک‌پاتریک (سطر ســـوم) است. هر مستطیل نشـــان‌دهنده یک بخش از الگوی ارزشیابی است. فلش دوطرفه میان بخشها ارتباط دوطرفه و سیستمی میان عناصر را نشان می‌دهد و فلش یک‌طرفه ارتباط خطی میان عناصر را نشان می‌دهد. ضمناً علامت نقطه‌چین عمودی و مشابهت الگوی تصویری داخل مستطیلهایی که با نقطه‌چین به‌هم وصل شده اند، نشان‌دهنده متناظر بودن نسبی آن مراحل با یکدیگر است. بزرگ‌تر بودن اندازه مستطیل محصول نشان از آن دارد که بخش محصول علاوه بر بررســـیهای اطلاعاتی متعلق به الگوی ســـیپ، از طرفی به کمک بخشهای نتیجه و تأثیرات مدل منطقی و از طرف دیگر به کمک الگوی کرک‌پاتریک تکمیل می‌شود. در شـــکل ۴، برنامه همیار مشاور در قالب مدل ارزشیابی چندسطحی تلفیقی گنجانده شده و در هر بخش یک شاخص ارزشیابی برنامه به‌عنوان نمونه ارائه شده است.



شکل ۴. برنامه همیار مشاور در قالب مدل ارزشیابی چندسطحی تلفیقی

بحث و نتیجه‌گیری

در مدل ارزشیابی چندسطحی تلفیقی این پژوهش، سعی بر آن شده است که نگاهی جامع به ســـطوح متفاوت و لایه‌های مهم در برنامه آموزشی گسترده صورت گیرد؛ از اقدامات زمان طراحی و نیازســـنجی برنامه (بخش زمینه) گرفته تا زیرساختها و امکانات لازم برای اجرای برنامه (بخش درونداد)، پیاده‌ســـازی و نظارت بر حسن اجرای برنامه (بخش فرایند)، تحقق‌پذیری تمامی اهداف پیش‌بینی‌شده و پیش‌بینی‌نشده در طول زمان (بخش محصول)، اثربخشی برنامه در فراگیران پیش از ارائه خدمات و بلافاصله پس از آن (بخش واکنش و یادگیری)، مدتی پس از آن (بخش رفتار) و نتایج مالی و استراتژیک برنامه بر سازمان (بخش نتیجه).

با طراحی و به‌کارگیری این مدل، رویکرد اداری ارزشیابی برنامه‌های آموزشی سازمانها می‌تواند

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]

جای خود را به رویکرد علمی بدهد، زیرا این مدل بر اســـاس نتایج پژوهشهای داخلی و خارجی و نیز بر اساس مبانی نظری موجود ارزشیابی و انطباق دیدگاههای متفاوت در این حوزه حاصل شده و مطلوبیت آن از نظر متخصصان نیز مورد تائید قرارگرفته است. درواقع با بهره‌گیری از رویکردهای متفاوت در ارزشیابی سعی در توسعه مدلهای ارزشیابی با نگاهی جامع به سطوح متفاوت و لایه‌های مهم در برنامه‌های آموزشی گسترده بوده است (سینگ و تندون، ۲۰۱۶).

در ضمن برای نخستین بار در سطح کشور، مدلی تلفیقی از رویکرد سیپ، کرک‌پاتریک و مدل منطقی طراحی شده و با این تلفیق، ضعف الگوهای ارزشیابی محدود پوشش داده‌شده است، زیرا به اعتقاد زیتزمان و واینهارت (۲۰۱۸) با وجود تأکید پژوهشها بر لزوم ارزشیابی همه‌جانبه برنامه‌ها، همچنان فقدان الگویی جامع با تمرکز بر بهبود کیفیت و دستیابی به آموزشهای اثربخش احساس می‌شود. همچنین فرایند - محور و هدف - محور بودن از دیگر قابلیتهای مدل مذکور است؛ به این معنا که اقدامات پیش، ضمن و پس از اجرای برنامه مورد ارزشیابی قرارگرفته و به‌جای تمرکز صرف بر نتایج، ویژگیهای فردی، زمینه‌ای و محیطی آموزش نیز موردتوجه قرار گرفته است. از این‌رو برای برنامه‌های نوپا و نیز برای برنامه‌های باسابقه اجرای طولانی می‌تواند کاربرد داشته باشد (استافل‌بیم و ژنگ، ۲۰۱۷). تلفیق الگوهای هدف- محور و فرایند- محور در پژوهشـــهای بسیاری مورد تأکید قرار گرفته اســـت (چو[1]، پارک، جو[2]، جئونگ[3] و لیم[4]، ۲۰۰۹؛ فرای و همر، ۲۰۱۲؛ هیز و همکاران، ۲۰۱۶؛ بکر و همکاران، ۲۰۱۷؛ همه‌مرادی و همکاران، ۱۳۹۳).

همچنین در این الگو به چندســـطحی بودن و پیچیدگی برنامه‌های آموزشـــی، تعاملات پویا و همزمان مؤلفه‌ها و متغیرهای مختلف در آموزش، اهداف آموزشی متنوع سازمانها و طیف گسترده عوامل ســـازمانی و فردی در طراحی آموزشی توجه شده است، از این‌رو می‌توان آن را در ارزشیابی هر برنامه اجتماعی و آموزشی با هر سطح از گستردگی مورد استفاده قرار داد. درواقع قابلیت اجرایی آن به‌گونه‌ای اســـت که تنوع محتوا، مخاطب، اهداف و سازمان برگزارکننده یک برنامه در کاربرد و به‌کارگیری این الگو محدودیتی ایجاد نمی‌کند. در پژوهش پیتون و شیکیتانو[5] (۲۰۱۷) نیز بر این جنبه از الگوهای جامع ارزشیابی تأکید شده است. توجه ویژه به اهداف و تحقق‌پذیری آنها را می‌توان به‌منزلـــهٔ یکی دیگر از نقاط قوت این الگوی ارزشـــیابی در نظر گرفت، به‌طوری که در طراحی الگو ضمن تفکیک زمانی کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت نتایج، مثبت و منفی بودن، پیش‌بینی‌شده و پیش‌بینی‌نشده بودن و نیز ابعاد فردی، سازمانی و اجتماعی نتایج برنامه نیز لحاظ شده است.

1. Cho
2. Jo
3. Jeung
4. Lim
5. Peyton & Scicchitano

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]

تازگی مدل یادشـــده را می‌توان از دید مشارکت‌دادن ذی‌نفعان متعدد برنامه و توجه به اصل هماهنگـــی و ارتباط ذی‌نفعان در طراحی، تولید و ارزشـــیابی آموزشـــی نگریســـت، زیرا از منابع اطلاعاتی متعددی همچون گروههای سطح‌بندی‌شـــده ذینفعان و افراد درگیر در برنامه در سطوح سیاســـتگذاری، مدیریتی، اجرایی، علمی و مخاطبان آموزش برای سنجش مطلوبیت برنامه بهره گرفته می‌شـــود. نتیجه این مشارکت در ارزشیابی، دســـتیابی به اطلاعات مهم و چندجانبه برای سیاستگذاری و تصمیم‌گیری دربارۀ توقف، اصلاح یا تداوم برنامه است (فریمن[1]، ۲۰۰۴).

با توجه به قابلیتهای این مدل ارزشـــیابی که پیشـــتر ذکر شد، هر برنامه اجتماعی و آموزشی که در ســـطح گسترده اجرا شود می‌تواند با این مدل مورد ارزشیابی قرار بگیرد که در این پژوهش چگونگی تطبیق برنامه همیار مشاور به‌مثابه یک برنامه اجتماعی گسترده با مدل ارزشیابی تدوین شده مورد بررسی قرار گرفته است.

از آنجا که طرح همیار مشاور دارای اهداف چندلایه و متعدد است و برای پیاده‌سازی و پیشبرد مطلوب آن، ســـطوحی از افراد با شرح وظایف و جایگاههای مختلف در سطح کشور در آن فعالیت می‌کنند، مدل ارزشـــیابی تلفیقی این پژوهش می‌تواند برای ارزشـــیابی آن مناســـب باشـــد. برای این امر، بایستی در پی شناسایی ظرفیتها، نیازها و ویژگیهای برنامه و سازمان مجری آن، شاخصهای ارزشیابی و گویه‌های هر شاخص کاملاً متناسب با برنامه تدوین شود؛ به‌عنوان مثال در بخش فرایند، شاخص کیفیت اقدامات شورای راهبری شهرستانی برنامه همیار مشاور با گویه‌های آگاهی از اهداف و راهبردهای برنامه، پایبندی به شـــیوه‌نامه اجرایی ابلاغی، تعامل با استان، نظارت بر حسن اجرای طرح در مدارس و دستیابی به اهداف غایی برنامه مورد ارزشیابی در یک طیف لیکرتی قرار گیرد.

در نهایت برای بررسی وضعیت برنامه در میزان تحقق‌پذیری اهداف، نمرات هر گروه به گویه‌های مقیاس در حکم وضعیت موجود در نظر گرفته شده و با نمره مطلوبی که حاصل نمرات ارزشیابی مدیران و سیاســـتگذاران برنامه است، مورد مقایسه قرار می‌گیرد. بیشترین اختلاف به‌منزلۀ اولین اولویت اصلاح و به‌ترتیب اولویتهای دیگر براســـاس همین شاخص معین‌شده و راهکارهای بازبینی علمـــی و کاربردی در اختیار مدیران و سیاســـتگذاران برنامه قرار خواهـــد گرفت. راهکارهایی که با پیاده‌سازی آنها به احتمال زیاد میزان تحقق‌پذیری اهداف و اثربخشی برنامه بیشتر خواهد شد.

■ پیشنهادهای پژوهشی ■

برنامه‌های اجتماعی گسترده در سازمانها با الگوی ارزشیابی چندسطحی تلفیقی مورد ارزشیابی قرار گیرند و نیز پیشنهاد ارزشیابی برنامه همیار مشاور در آموزش‌وپرورش عملیاتی و اجرایی شود.

1. Freeman

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]

منابع

REFERENCES

بخشـــی حاجی‌خواجه‌لو، شهرام و ستادی، صدرالدین. (۱۳۹۶). ارزشیابی اثربخشی کارگاه آموزشی احیای قلبی ریوی مغزی در محیط بالینی بر اساس الگوی کرک‌پاتریک. *نشریه پرستاری قلب و عروق*، ۶ (۳)، ۱۶-۲۲.

بینش، مرتضی؛ بختیاری‌فایندری، منصوره و قراری، محمد. (۱۳۹۵). اهداف و ضرورت ارزشیابی برنامه‌درسی و الگوهای آن. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۸ (۲)، ۵۳-۶۷.

حسین‌پور، رضا و قدیری‌علمداری، قدیر. (۱۳۹۵). مطالعه تطبیقی الگوهای ارزشیابی آموزشی مبتنی بر هدف و سیپ به‌منظور استخراج نقاط قوت و ضعف آنها. پنجمین *کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی فرهنگی*، موسسه آموزش عالی مهر اروند، تهران.

خراســـانی، اباصلت و حسینی‌ضرابی، حامد. (۱۳۹۳). *ارزشیابی آموزشی (از تئوری تا عمل)*. تهران: مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۷). *روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*. تهران: دوران.

شـــیوه‌نامه *اجرایی همیار مشاور*. (۱۳۸۰). دبیرخانه کشوری همیار مشاور، اداره مشاوره و امور تربیتی آموزش پرورش استان مازندران.

فتح‌آبادی، جلیل؛ محمدی‌آریا، علیرضا؛ کاکائی، یزدان و نوذری، محمد. (۱۳۹۰). ارزشـــیابی جامع دانشـــگاهی دانشگاه آزاد اســـلامی واحد گرگان بر اساس الگوی CIIP از دیدگاه کارکنان آموزشی در سال تحصیلی ۸۶-۸۵. *مجله توسعه پژوهش در پرستاری و مامایی*، ۸ (۲)، ۵۸-۶۸.

مدرسی‌سریزدی، آسیه‌السادات و مدرسی‌سریزدی، سیده‌جمیله. (۱۳۹۴). الگوی ارزشیابی سیپ و کاربرد آن در آموزش‌های رسمی فنی و حرفه‌ای. *کارآفرین*، ۳۸ (۲)، ۳۳-۴۱.

نیک‌خواه، محمد؛ شـــریف، مصطفی؛ نصر، احمدرضا و طالبی، هوشـــنگ. (۱۳۹۰). امکان‌سنجی کاربرد شاخص‌های ارزیابی آموزش عالی در حوزه ارزشـــیابی برنامه‌درســـی دوره تحصیلات تکمیلی، برمبنای الگوی سیپ. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۴ (۷)، ۱۰۰-۱۳۲.

ولف، ریچارد. (۱۳۹۷). *ارزشیابی آموزشی (مبانی سنجش توانایی و بررسی برنامه)*، ترجمه علیرضا کیامنش. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

همه‌مرادی، مجید؛ خراسانی، اباصلت و فتحی‌واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۳). ارزشیابی اثربخشی دوره‌های آموزش ضمن‌خدمت شرکت ملی گاز ایـران بر اسـاس سـه الـگوی پـاتریک، فیلیپس و سیپ. مـدیریت *منابع انسانی در صنعت نفت*، ۶ (۱۹)، ۱۰۳-۱۳۰.

یاری، سعید؛ پویاکیان، مصطفی؛ جعفری؛ محمدجواد؛ علیپور، عباس و ورمزیار، سکینه. (۱۳۹۶). تهیه و اعتبارسنجی پرسشنامه ارزیابی وضعیت ایمنی پمپ بنزین‌های شهری. *مجله ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت‌ها*، ۵ (۳)، ۱۶۹-۱۸۰.

Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology, 60*, 451-474.

Ashcraft, M. H., & Radvansky, G. A. (2009). *Cognition* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: The Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, *27*(3), 341-347.

Becker, H., Timmerman, G. M., Delville, C., & Seo, E. (2017). A multifaceted model to evaluate interprofessional education in clinical nurse specialist programs. *Clinical Nurse Specialist, 31*(5), 243-251.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]

Berkowitz, L., & Donnerstein, E. (1982). External validity is more than skin deep: Some answers to criticisms of laboratory experiments. *American Psychologist*, *37*(3), 245-257.

Campbell, D. T. (1957). Factors relevant to the validity of experiments in social settings. *Psychological Bulletin*, *54*(4), 297-312.

Chilenski, S. M., Olson, J. R., Schulte, J. A., Perkins, D. F., & Spoth, R. (2015). A multi-level examination of how the organizational context relates to readiness to implement prevention and evidence-based programming in community settings. *Evaluation and Program Planning, 48*, 63-74.

Cho, Y., Park, S., Jo, S. J., Jeung, C.-W., & Lim, D. H. (2009). Developing an integrated evaluation framework for e-learning. In C. X. Wang (Ed.), *Handbook of research on e-learning applications for career and technical education: Technologies for vocational training* (pp. 707-722). Hershey. PA: IGI Global.

Clapham, K., Manning, C., Williams, K., O'Brien, G., & Sutherland, M. (2017). Using a logic model to evaluate the Kids Together early education inclusion program for children with disabilities and additional needs. *Evaluation and Program Planning*, *61*, 96-105.

Cooksy, L. J., Gill, P., & Kelly, P. A. (2001). The program logic model as an integrative framework for a multimethod evaluation. *Evaluation and Program Planning, 24*(2), 119-128.

Dorsey, S. G., Schiffman, R., Redeker, N. S., Heitkemper, M., McCloskey, D. J., Weglicki, L. S., & Grady, P. A. (2014). National Institute of Nursing Research Centers of Excellence: A logic model for sustainability, leveraging resources, and collaboration to accelerate cross-disciplinary science. *Nursing Outlook, 62*(6), 384-393.

Farsi, M., & Sharif, M. (2014). Stufflebeam's CIPP model & program theory: A systematic review. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistic World, 6*(3), 400-406.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). White Plains, NY: Longman Publishers.

Freeman, R. E. (2004). The stakeholder approach revisited. *Zeitschrift für Wirtschafts-und Unternehmensethik, 5*(3), 228-241.

Frye, A. W., & Hemmer, P. A. (2012). Program evaluation models and related theories: AMEE Guide no. 67. *Medical Teacher, 34*(5), e288-299.

Funnell, S. C., & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful program theory: Effective use of theories of change and logic models*. Jossey-Bass.

Gandomkar, R. (2018). Comparing Kirkpatrick's original and new model with CIPP evaluation model. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, *6*(2), 94-95.

Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters? *International Journal of Training and Development*, *15*(2), 103-120.

Hakan, K., & Seval, F. (2011). CIPP evaluation model scale: Development, reliability and validity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15*, 592-599.

Hayes, H., Scott, V., Abraczinskas, M., Scaccia, J., Stout, S., & Wandersman, A. (2016). A formative multi-method approach to evaluating training. *Evaluation and Program Planning*, *58*, 199-207.

Hoc, J. M. (2001). Towards ecological validity of research in cognitive ergonomics. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, *2*(3), 278-288.

Holleman, G. A., Hooge, I. T. C., Kemner, C., & Hessels, R. S. (2020). The 'real-world approach' and its problems: A critique of the term ecological validity. *Frontiers in Psychology*, *11*, 721.

Kalu, M. E., & Norman, K. E. (2018). Step by step process from logic model to case study method as an approach to educational programme evaluation. *Global Journal of Educational Research, 17*(1), 73-85.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]

Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L., & Wingate, L. A. (2003). *The international handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer.

Kirkpatrick, D. L. (2009). *Implementing the four levels: A practical guide for effective evaluation of training programs*. Easyread Large Edition. ReadHowYouWant.com.

Lee, H. J., & Cha, Y. J. (2015). A study on the effectiveness of privacy education using the CIPP model: Focusing on the perceptions of local government officials. *The Korean Journal of Local Government Studies, 19*(1), 95-119.

Macdonald, R. G., & Tatler, B. W. (2013). Do as eye say: Gaze cueing and language in a real-world social interaction. *Journal of Vision*, *13*(4), Article 6.

McLemore, A. (2009). The CIPP model. *American Chronicle, 23*(3), 35-41.

Moreau, K. A. (2017). Has the new Kirkpatrick generation built a better hammer for our evaluation toolbox?. *Medical Teacher*, *39*(9), 999-1001.

Neyazi, N., Arab, M., Farzianpour, F., & Mahmoudi Majdabadi, M. (2016). Evaluation of selected faculties at Tehran University of Medical Sciences using CIPP model in students and graduates point of view. *Evaluation and Program Planning*, *59*, 88-93.

Park, S.-K., Lee, S.-H., Kim, T.-Y., Jun, H.-J., & Kim, T.-S. (2017). A performance evaluation of information security training in public sector. *Journal of Computer Virology and Hacking Techniques, 13*(4), 289-296.

Peyton, D. J., & Scicchitano, M. (2017). Devil is in the details: Using logic models to investigate program process. *Evaluation and Program Planning, 65*, 156-162.

Reio, T. G., Rocco, T. S., Smith, D. H., & Chang, E. (2017). A critique of Kirkpatrick's evaluation model. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, *29*(2), 35-53.

Singh, R., & Tandon, P. (2016). User values based evaluation model to assess product universality. *International Journal of Industrial Ergonomics, 55*, 46-59.

Sitzmann, T., & Weinhardt, J. M. (2018). Training engagement theory: A multilevel perspective on the effectiveness of work-related training. *Journal of Management*, *44*(2), 732-756.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Publications.

Yardley, S., & Dornan, T. (2012). Kirkpatrick's levels and education 'evidence'. *Medical Education*, *46*(1), 97-106.

Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., & Misulis, K. (2011). Using the context, input, process, and product evaluation model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *15*(4), 57-84.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-10]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.2.0]