

## پیوند وثیق میان ارزشیابی و تصمیم‌گیری در الگوی سیپ: استفاده‌ی عملی ناصواب از الگوی سیپ، پیامد فهم نظری نادقیق آن

مقصود امین‌خندقی<sup>۱</sup> و سکینه محبی‌امین<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۰۷/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۱۲/۱۰

### چکیده:

ارزشیابی عاملی تسهیل‌گر در کیفیت بخشی به امور است و با شناسایی وضعیت موجود، کشف نقاط ضعف و قوت، تبیین اثرات خواسته یا ناخواسته‌ی برنامه، منجر به شفافسازی وضعیت موجود می‌شود و مسئولان به کمک آن، ضمن آگاهی از میزان موفقیت برنامه، از نظرات ذینفعان نیز مطلع گردیده و در جهت گزینش راهکارهای مناسب برمی‌آیند. حوزه‌ی ارزشیابی یکی از حوزه‌های چالش‌برانگیز در قلمرو تعلیم و تربیت است. نوع نگاه به ماهیت و کارکرد ارزشیابی نتایج متفاوتی را به بار می‌آورد. در این مقاله، ضمن توصیف الگوی ارزشیابی سیپ و کارکردهای آن، با توجه به تأملات نظری و عملی به پیوند میان ارزشیابی و تصمیم‌گیری پرداخته شده است. در این مطالعه به روش پیمایش و تحلیل محتوا پژوهش‌های معتبر و اصیل قلمرو سیپ بررسی شد. از این رو، با توصیف و نقد چند پژوهش داخلی که الگوی سیپ را به عنوان روش انجام پژوهش خود در نظر گرفته‌اند، برداشت‌های ناصواب از ارتباط بین ارزشیابی و فرایند تصمیم‌گیری در این الگو تشریح شده است. برای دستیابی به این هدف، پژوهش‌های ذکر شده از دو منظر ساختاری که ناظر به اجزای اصلی سیپ (زمینه، درونداد، فرایند و برون‌داد) است و از منظر فرایندی که ناظر به کارکرد اصلی سیپ (کمک به تصمیم‌گیری و تصحیح برنامه) است، بررسی شده‌اند. در نهایت، به ارتباط بین نظریه و عمل در ارزشیابی پرداخته شده است.

**واژه‌های کلیدی:** الگوی ارزشیابی سیپ، تصمیم‌گیری، نظریه، عمل، برنامه‌ریزی آموزشی

---

<sup>۱</sup> - دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد [aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir](mailto:aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir)  
<sup>۲</sup> - استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه حکیم سبزواری (نویسنده مسئول) [aminehmohebi@gmail.com](mailto:aminehmohebi@gmail.com)

## مقدمه

تداول واژه‌ی ارزشیابی در بین دست‌اندرکاران حوزه‌های مختلف امور انسانی، به خصوص حوزه‌ی آموزش و پرورش و حتی بین عامه‌ی مردم، چنان گسترده شده که گویی معنای آن برای همه بدیهی و روشن است؛ حال آن که نه تنها عامه‌ی مردم فهم درستی از معنای آن ندارند بلکه پس از حدود صد سال بحث تخصصی در این باب، هنوز تعریف مشخصی از ارزشیابی در بین صاحب‌نظران رواج نیافته و برای کسب آگاهی درباره‌ی آن باید، به ناچار، به نام صاحب‌نظران هم در حین تعریف و تبیین ارزشیابی اشاره کرد. (موسی‌پور، ۱۳۸۷: ۳۹۲)

برخلاف هم‌گرایی موجود در تعریف لغوی ارزشیابی در بین متخصصان، در خصوص مفهوم ارزشیابی توافق کاملی بین آنان وجود ندارد. در یک برداشت، ارزشیابی به مثابه‌ی محک میزان حصول به هدف‌هاست. مشهورترین تعریف در این زمینه از آن تایلر است. در نگاهی دیگر، ارزشیابی به مثابه‌ی فرایند جمع‌آوری اطلاعات برای تصمیم‌گیری تعریف می‌شود. در این نگاه، ارزشیابی جریانی تلقی می‌شود که داده‌ها و اطلاعات لازم را برای تصمیم‌گیری فراهم می‌کند. از مهم‌ترین حامیان این برداشت افرادی نظیر کرانباخ<sup>۱</sup>، استافیل بیم<sup>۲</sup> و آلکین<sup>۳</sup> هستند. ارزشیابی از این منظر، طیف وسیعی از تعاریف را شامل است. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷: ۲۰۴)

ورتن و سندرز<sup>۴</sup> (۱۹۸۷) معتقدند که در آموزش و پرورش، ارزشیابی فعالیتی رسمی است که برای تعیین کیفیت، اثربخشی یا ارزش برنامه، فرآورده، پروژه، فرایند، هدف یا برنامه‌ی درسی خاصی به اجرا درمی‌آید. (نقل در: سیف، ۱۳۸۲: ۳۲) از منظر بروس تاکنن<sup>۵</sup>، ارزشیابی وسیله‌ای است برای تعیین این که آیا برنامه به اهداف خود رسیده است یا خیر؛ یعنی آیا مجموعه‌ی خاصی از درون داده‌های آموزشی با برون دادها و پی‌آمدهای مورد نظر یا مقرر شده متناسب است یا خیر. رونالد دال<sup>۶</sup> ارزشیابی را کاری وسیع و مداوم برای تحقیق و جست‌وجو جهت تعیین روشن و واضح میزان انطباق نتایج حاصل از کاربرد محتوا و فرایند با اهداف تعیین شده تلقی می‌کند. در تعریف تقریباً مشابهی، استافیل بیم (۱۹۷۱) ارزشیابی را فرایند فراهم آوردن اطلاعات سودمند برای داوری در شقوق تصمیم‌گیری می‌داند. از این رو، صاحب‌نظران ارزشیابی آموزشی در دیدگاه‌هایشان نسبت به اینکه ارزشیابی چیست و چگونه باید آن را انجام داد، اختلاف نظر دارند. این اختلاف نظرها به ایجاد رویکردهای ارزشیابی آموزشی مختلفی

---

1. Cronbach

2. Stufflebeam

3. Alkin

4. Worthen & Sanders

5. Tuckman

6. Ronald Dull

انجامیده است. ورتن و ساندرز (۱۹۸۷؛ نقل در: سیف، ۱۳۸۲: ۶۹) تمامی رویکردهای ارزشیابی آموزشی را به شش دسته به شرح زیر تقسیم کرده‌اند: در رویکرد مبتنی بر هدف<sup>۱</sup> هدف‌های کلی و هدف‌های دقیق مورد تأکید قرار می‌گیرند و ارزشیابی آموزشی به دنبال تعیین میزان تحقق این هدف‌هاست. در رویکرد مبتنی بر مدیریت<sup>۲</sup>، هدف تشخیص دادن و تحقق بخشیدن به نیازهای اطلاعاتی مدیران تصمیم‌گیرنده است. در رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده<sup>۳</sup>، تأکید عمده بر کسب اطلاعات مربوط به فراورده‌های کلی آموزشی است که مصرف‌کنندگان آموزشی در حین انتخاب از میان برنامه‌های درسی مختلف، فراورده‌های آموزشی، و نظایر این‌ها از این اطلاعات استفاده می‌کنند. در رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان<sup>۴</sup>، تأکید اصلی بر کاربرد مستقیم مستقیم نظر متخصصان برای قضاوت درباره‌ی کیفیت فعالیت‌های آموزشی است. در رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان<sup>۵</sup>، اختلاف نظرهای ارزشیابان مختلف (موافق و مخالف) مورد تأکید قرار می‌گیرد. این رویکرد بر این فرض استوار است که تمام متخصصان ارزشیابی خواسته و ناخواسته نظرها و تعصبات خود را در جریان ارزشیابی دخالت می‌دهند؛ لذا برای این که نتایج درست تری از ارزشیابی به دست آوریم، باید از نظرهای موافق و مخالف چند تن از متخصصان و صاحب‌نظران استفاده کنیم. از دید ورتن و ساندرز (۱۹۸۷)، به این ترتیب سوگیری‌ها متعادل و عدالت برقرار می‌گردد (نقل در: سیف، ۱۳۸۲: ۸۰) و در نهایت، در رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان<sup>۶</sup>، کوشش مشارکت‌کنندگان و اجماع نظر آنان در تعیین ارزش‌ها، نیازها و داده‌های ارزشیابی مورد تأکید است (ورتن و ساندرز (۱۹۸۷؛ نقل در: سیف، ۱۳۸۲: ۷۴) آن دسته از الگوهای ارزشیابی که از رویکرد مبتنی بر مدیریت برخاسته‌اند، به قصد کمک به مدیران و تصمیم‌گیرندگان به وجود آمده‌اند. پدیدآورندگان این الگوهای ارزشیابی آموزشی بر یک رویکرد سیستمی (نظام‌دار)<sup>۷</sup> تأکید دارند که در آن درباره درون داده‌ها، فرایندها و بروندادها بروندادها تصمیم‌گیری می‌شود. مخاطب الگوهای ارزشیابی حاصل از رویکرد مبتنی بر مدیریت همواره تصمیم‌گیرندگان آموزش و پرورش هستند و روند فعالیت ارزشیابی را خواسته‌های تصمیم‌گیرندگان، نیازهای اطلاعاتی آنان و ملاک‌های اثربخشی تعیین می‌کند.

1. Objective-oriented approach

2. Management-oriented approach

3. Consumer-oriented approach

4. Expertise-oriented approach

5. Adversary-oriented approach

6. Naturalistic and participant-oriented approach

7. System approach

ورتن و همکاران (۱۹۹۷؛ نقل در: یان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶: ۳۰) الگوی ارزشیابی سیپ<sup>۲</sup> را الگوی مبتنی بر مدیریت معرفی کرده‌اند که به مدیران و سرپرستان در تصمیم‌گیری کمک می‌کند. الگوهای ارزشیابی ابزاری برای تشریح، برقراری ارتباط و مدیریت فرآیندهای تصمیم‌گیری محسوب می‌شوند. به کارگیری الگوهای مختلف ارزشیابی نیازمند اتخاذ دیدگاهی منتقدانه در مورد گزینه‌هایی است که به مدیران کمک می‌کنند تا الگوهای ارزشیابی را به منظور بهبود تصمیم‌گیری مورد توجه قرار دهند. هدف الگوهای ارزشیابی تسهیل تصمیم‌گیری، کنترل و برنامه‌ریزی در سازمان است. (کوزادا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵: ۲۳) در الگوی ارزشیابی سیپ نقش ارزشیابان، تدارک اطلاعات برای تصمیم‌گیری است. (اسکولیت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹: ۲۷۸) همسو با ادعای سیپ، کرانباخ (۱۹۶۳)، استافیل بیم (۱۹۷۱) و دیگران نیز بر نقش ارزشیابی در تصمیم‌گیری تأکید داشته‌اند. (نقل در: فاستر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳: ۲۰۷) این الگو با جهت‌گیری مدیریت محور سعی در فراهم کردن اطلاعات صریح و معتبر برای تصمیم‌گیری در موقعیت‌های مختلف تجاری و مدیریتی دارد و تأکیدش بر این است که اطلاعات بخش مهمی از فرآیند تصمیم‌گیری خوب است. (بریور<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸: ۸۲) داشتن اطلاعاتی با این کیفیت و استفاده از آن در فرآیندهای تصمیم‌گیری، کیفیت تصمیم‌گیری را بهبود می‌دهد. (استانماراکسا<sup>۷</sup>، ۱۹۸۶: ۶۶) این الگو، علاوه بر خدمت به مدیران، به کارکنان برنامه نیز کمک می‌کند تا به بهترین نحو با استفاده از منابع موجود به نیازهای خود دست یابند. (هریسن<sup>۸</sup>، ۱۹۹۳: ۹) الگوی سیپ به خاطر جامعیت و این واقعیت که فرایندی مداوم بوده و هدفش راهنمایی برای تصمیم‌گیری در مدیریت برنامه است، از سایر الگوها متمایز است. (بورگ و گال، ۱۳۸۷: ۱۲۳۰)

مسأله‌ی اصلی این نوشتار، توصیف و تبیین فاصله‌ی بین نقش الگوی ارزشیابی سیپ در مقام نظر و کار بست و استفاده از آن در مقام عمل است. در واقع، این الگو با فهم ناقص کاربران از آن مواجه شده است و با این که برای تسهیل تصمیم‌گیری طراحی شده است، در کار بست واقعی اغلب این نقش مغفول مانده است. کسانی که از الگوی سیپ استفاده می‌کنند، اغلب اجزای ساختاری سیپ را که ناظر بر چهار بخش زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد است، در نظر گرفته و پژوهش خود را در چارچوب همین عناصر چهارگانه سازماندهی می‌کنند. این در

1. Yun

2. Cipp evaluation model

3. Quezada

4. Skolits

5. FASTER

6. Brewer

7. Suthummaraksa

8. Harrison

حالی است که الگوی سیپ فرایندی است که در خدمت تصمیم‌گیری مدیران قرار گرفته و غور در هر یک از این عناصر، گامی در جهت تسهیل اتخاذ تصمیمات مناسب به کمک این فرآیند است. نقطه‌ی برجسته‌ی این نوشتار بررسی و نقد این نکته است که نقش ساختاری الگوی سیپ بر نقش فرایندی آن برتری یافته است. در این مقاله با ارائه توصیفی از الگوی سیپ، بر نقش مکنون این الگو که ناظر بر ارتباط با تصمیم‌گیری است اشاره می‌شود. از این رو، ابتدا الگوی سیپ توصیف شده و در ادامه، پیوند میان ارزشیابی و تصمیم‌گیری در دو معنای عام و خاص، با نظر به تأملات نظری و عملی توصیف می‌گردد. بعد از آن، در بخش تأملات عملی با بررسی چند پژوهش که بر اساس الگوی سیپ انجام شده‌اند، غلبه رویکرد ساختاری سیپ بر رویکرد فرایندی آن تبیین می‌شود. در این بخش، بعد ساختاری با توجه به عناصر چهارگانه در الگوی سیپ و توجه هر یک از پژوهش‌ها به این مقولات و در بخش فرایندی نیز توجه پژوهش‌ها به اتخاذ تصمیمات درباره‌ی تصمیمات طراحی، ساختاری، فرایندی و برون دادی مطرح می‌شود. در پایان، رابطه بین نظر و عمل و پیامد فهم نادقیق از نظریه در عرصه عمل تبیین می‌شود.

### اجزای اصلی الگو سیپ

الگوی ارزشیابی سیپ دارای چهار بخش اساسی زمینه، درون‌داد، فرایند و محصول است. از طریق استفاده از چهار نوع ارزشیابی تصمیم‌گیرندگان قادرند تا به این سؤالات اساسی پاسخگو باشند: (۱) چه فعالیتی باید انجام داد؟ (این سؤال در خصوص گردآوری و تحلیل نیازها و ارزیابی داده‌ها برای تعیین اهداف، اولویت‌ها و هدف‌های برنامه است)؛ (۲) چگونه باید آن‌ها را انجام داد؟ (این سؤال درباره‌ی بهترین روش مواجهه با چشم‌اندازهای جدید و هدف‌های عینی است)؛ (۳) آیا فعالیتی که انجام شده است، واقعاً همانی است که طرح‌ریزی شده است؟ (این سؤال اطلاعاتی در مورد چگونگی اجرای برنامه فراهم می‌کند) از طریق کنترل مداوم برنامه می‌توان پی برد که چگونه دستورالعمل‌ها دنبال شوند؛ چگونه از کارکنان و روحیه‌ی آنان حمایت شده و چگونه نقاط قوت و ضعف برنامه و مشکلات مالی ادراک شوند (تیلور<sup>۱</sup>، ۱۹۷۴) از مفروضات و اصول زیر بنایی الگوی سیپ می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

<sup>۱</sup>. Taylor

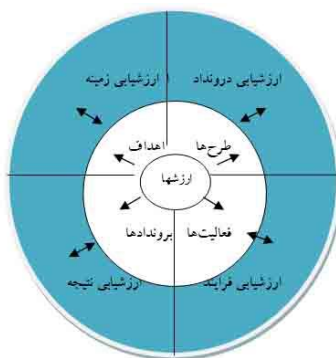
- جهت‌گیری قوی برای ارائه خدمت: از این طریق ارزشیابان در تشخیص ذی نفعان حقیقی و نیازهای آنان حمایت می‌شوند. در نتیجه، با استفاده از این الگو اطلاعات صحیحی در جهت تصمیمات برنامه تعیین شده و به بهبود ارائه خدمات منجر می‌شود.

-دخیل کردن سهامدارن یا ذی‌نفعان و خدمت به آنان<sup>۱</sup>: مفهوم سهامداران یکی از اساسی‌ترین مفاهیم این الگو است. سهامداران کسانی هستند که قرار است از یافته‌های ارزشیابی مطلع شوند. از آن جایی که معمولاً صاحبان قدرت کسانی هستند که اطلاعات را در اختیار دارند، الگو سیپ بر اهمیت آگاهی همه سهامداران برنامه تاکید می‌کند.

-جهت‌گیری بهبودگرایانه<sup>۲</sup>: یکی از مهم‌ترین اصول سیپ توجه به این نکته است که هدف از ارزشیابی نه تایید کردن برنامه، بلکه بهبود آن است. از سویی این رویکرد با متوقف کردن فعالیت‌هایی که مورد نیاز سازمان نیست، منابع و زمان را در راستای فعالیت‌های ارزشمند جهت‌دهی می‌کند.

-جهت‌گیری عینیت‌گرایانه<sup>۳</sup>: در این الگو تبعیض، تورش و علائق شخصی در نتیجه‌گیری‌ها حذف می‌گردد. به این ترتیب، اطلاعات صحیح‌تری در اختیار برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیرندگان قرار می‌گیرد.

-استانداردها و فرا ارزشیابی: این الگو از ارزشیابان می‌خواهد که به صورت حرفه‌ای با استانداردهای ارزشیابی رو به رو شده و از هر دو روش تکوینی و پایانی استفاده نمایند. از فرا ارزشیابی در جهت تصحیح کمبودهای مسیر ارزشیابی استفاده می‌شود (استافیل بیم، ۲۰۰۷: ۳۳۴-۳۳۰)



تصویر ۱: ارزش‌های اساسی و بنیادی مدل سیپ

1. Involving and serving stakeholders
2. Improve orientation
3. Objectivist orientation

تصویر شماره یک عناصر و اجزای اساسی الگوی سیپ را نشان می‌دهد. دایره‌ی داخلی اول، ارزش‌های اساسی الگو را مطرح می‌کند. این ارزش‌ها به چهار بخش تقسیم شده‌اند (اهداف، طرح‌ها، فعالیت‌ها و برون‌دادها) و با برنامه‌ها در ارتباط هستند. دایره‌ی بیرونی انواع ارزشیابی (زمینه، درون‌داد، فرآیند و برون‌داد) را به تصویر کشیده است (استافیل بیم، ۲۰۰۷؛ نقل در: کوزادا، ۲۰۰۵: ۳۳۲) بنیان‌های منطقی ذکر شده و اصول زیربنایی الگوی ارزشیابی سیپ، مقدمه‌ای برای بحث در مورد اجزای اصلی آن فراهم می‌کند.

**ارزشیابی زمینه<sup>۱</sup>:** به ارزیابی نیازها، علائق و مسائل محیطی می‌پردازد. به این ترتیب نیازها، مشکلات، دارایی‌ها و فرصت‌های درون یک محیط معین ارزیابی می‌شود (استافیل بیم، ۲۰۰۰: ۲۹۷) ارزیابی زمینه ممکن است قبل، در طول و حتی بعد از اجرای برنامه انجام شود. اگر سازمان‌ها ارزیابی زمینه را قبل از برنامه انجام دهند، ارزشیابی را مطالعه‌ای با قلمروی محدود در نظر گرفته‌اند. هنگامی که سازمان‌ها ارزشیابی را در طول یا بعد از برنامه به کار برند، ارزشیابی زمینه در ترکیب با درون‌داد، فرآیند و برون‌داد گزارش می‌شود (استافیل بیم، ۲۰۰۰: ۲۹۷) هدف اصلی این ارزشیابی فراهم‌سازی اطلاعات مورد نیاز برای برنامه‌ریزی است. محور اساسی اقدامات و فعالیت‌ها در اینجا، بررسی نیازها یا نیازسنجی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷: ۲۲۶)

**ارزشیابی درون‌داد<sup>۲</sup>:** به ارزشیابی درون‌داد برنامه‌ی پیشنهادی و بودجه‌ی اجرایی آن می‌پردازد. اساساً ارزشیابی درون‌داد باید رویکردهای مرتبط را مشخص و ارزیابی کند و به تصمیم‌گیرندگان کمک کند تا رویکردی مناسب را برای اقدام انتخاب کنند (استافیل بیم، ۲۰۰۰: ۲۹۷) به عبارت دیگر، در اینجا امکانات موجود و برنامه‌های مختلف مورد بررسی قرار می‌گیرد تا بهترین برنامه محقق شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷: ۲۲۶)

**ارزشیابی فرآیند<sup>۳</sup>:** به کنترل و ارزیابی فعالیت‌های برنامه می‌پردازد. ارزشیابی فرآیند، ارزیابی مداوم روند اجرای برنامه است و به علاوه، تغییراتی در طرح‌ریزی برنامه انجام می‌دهد. این تغییرات از جمله شامل حذف فعالیت‌هایی است که ضعیف اجرا می‌شوند (استافیل بیم، ۲۰۰۰: ۲۹۷) هدف اصلی ارزشیابی فرآیند فراهم‌سازی اطلاعات لازم درباره روش‌ها و اجرای برنامه‌ی درسی برای اتخاذ تصمیمات لازم است. در نتیجه‌ی حاصل از این مرحله، کمبودها و نارسایی‌ها شناسایی می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷: ۲۲۶)

1. Context-evaluation

2. Input evaluation

3. Process evaluation

**ارزشیابی محصول<sup>۱</sup>:** به ارزیابی اثربخشی برنامه می‌پردازد (راشل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹: ۶۵) و هدف اساسی آن معین کردن میزانی است که نیازهای همه‌ی ذی‌نفعان حقیقی مورد ارزیابی واقعی قرار گرفته است و از سوی دیگر، به تفسیر ارزش و شایستگی نتایج می‌پردازد (چیان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷: ۲۵۱) بازخورد در مورد برنامه هم در طول و هم بعد از اجرای برنامه لازم است. نقش ارزشیابی محصول این است که تعیین کند به چه میزان اهداف برنامه تحقق یافته است (بورگ وگال، ۱۳۸۷: ۱۲۲۹)

### پیوند میان ارزشیابی و تصمیم‌گیری

از دیدگاه پاتون<sup>۴</sup> (۱۹۸۸)، ارزشیابی فرایند جمع‌آوری اطلاعات در خصوص فعالیت‌ها، نتایج برنامه و عملکرد کارکنان است. هدف از ارزشیابی بر اساس تعریف بالا، تدارک اطلاعاتی است که به کاهش عدم‌اطمینان در محیط‌های تصمیم‌گیری برنامه کمک کند (شیرمن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱: ۱۵) باز هم پاتون (۱۹۸۸) معتقد است که ارزشیابی باید اطلاعات ارزشمندی را برای تصمیم‌گیرندگان فراهم کند (نقل در: شیرمن، ۱۹۹۱: ۱۳) اطلاعات جمع‌آوری شده از طریق فرآیند ارزشیابی، هر چند دستورالعمل‌های صریحی برای عمل فراهم نمی‌کند، اما راهنمایی‌های گوناگونی را برای تصمیم‌گیرندگان فراهم می‌کند (شیرمن، ۱۹۹۱: ۱۴) رشد پیچیدگی و عدم قطعیت در موقعیت‌های تصمیم‌گیری کم و بیش این امکان را برای تصمیم‌گیرندگان ایجاد می‌نماید تا همه جوانب مسأله‌ی مربوط را در نظر گیرند (چاوو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸: ۵۸۷) تصمیم‌گیری اساساً شامل انتخاب گزینه‌های برتر از بین مجموعه‌ای از گزینه‌ها به منظور دستیابی به هدف‌های از پیش تعیین شده است. پاتون (۱۹۸۸) در جایی دیگر یادآوری می‌کند که ارزشیابی سه هدف اساسی را در ارتباط با تصمیم‌گیری دنبال می‌کند: قضاوت، تسهیل پیشرفت، و تولید دانش. روسی، فریمن و لیپسی<sup>۷</sup> (۱۹۸۴)، دلایل ارزشیابی را چنین تبیین می‌کنند که ارزشیابی به مدیریت برای بهبود برنامه، به دست آوردن دانش در مورد اثرات برنامه، تدارک درون‌دادهایی برای تصمیم‌گیری در مورد بودجه‌ی برنامه، پاسخگویی به فشار سیاسی و غیره کمک می‌کند. پیام مشترک همه‌ی این دلایل این است که ارزشیابی می‌تواند به

1. Product evaluation

2. Rachel

3. Chien

4. Patton

5. Shireman

6. Chuu

7. Rossi, Freeman and Lipsey



تصمیم‌گیرندگان برای اتخاذ تصمیمات خردمندانه کمک کند (هریلاینینا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸، ۱۲۲۷) قدم‌هایی که در حین ارزشیابی برداشته می‌شوند، مبین رابطه‌ی آن با تصمیم‌گیری است: (۱) تعیین اینکه چه چیزی ارزشیابی می‌شود و برای اخذ چه نوع تصمیماتی به اطلاعات ارزشیابی شده نیاز است؛ (۲) تعیین انواع اطلاعات مورد نیاز برای این اخذ این تصمیمات؛ (۳) جمع‌آوری اطلاعات لازم؛ (۴) تعریف معیارهایی برای تعیین کیفیت موضوعات ارزشیابی شده؛ (۵) تحلیل اطلاعات بر اساس این معیارها؛ (۶) اقدام به فراهم‌آوردن اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیرندگان. البته باید توجه کرد که در عمده رویکردها و الگوهای ارزشیابی، تصمیم‌گیری بخشی از خود ارزشیابی محسوب نمی‌شود؛ بلکه ارزشیابی دانش ضروری را برای تصمیم‌گیرندگان فراهم می‌کند و تصمیم‌گیری مشتمل است بر انتخاب از میان موارد بدیل. البته با این که غالباً و شاید معمولاً- تصمیم‌گیرنده دلیل ترجیح دادن یک تصمیم معین را بر دیگری توضیح می‌دهد، ولی چنین عواملی فراتر از نقش او به عنوان ارزشیاب بوده و در این حال، وی حکم داور را دارد. استافیل بیم (۲۰۰۰) معتقد است که تمامی هدف ارزشیابی این است که به عمل تصمیم‌گیری کمک نماید- تصمیم مورد نظر را که به جوابی نیاز دارد، شناسایی کند، جواب‌های بدیلی را که ممکن است به عنوان پاسخ ارائه شوند، بشناسد، معیارهایی (ارزش‌هایی) را که در انتخاب از میان تصمیمات جایگزین مورد استفاده‌اند، شناسایی و پالایش نماید، اطلاعاتی را که انتخاب‌های بدیل را از یکدیگر تفکیک می‌کند، شناسایی، جمع‌آوری و گزارش نماید و بالاخره، تعیین کند که آیا مورد انتخاب شده انتظاراتی را که از آن می‌رفت، بر آورده کرده است یا خیر (نقل در: سیلور و الکساندر، ۱۳۸۰: ۴۶۸) از ارزشیابی‌ها می‌توان در سه سبک ابزاری<sup>۲</sup>، نمادین<sup>۳</sup> یا مفهومی<sup>۴</sup> استفاده کرد. استفاده از ارزشیابی در سبک‌های سه‌گانه‌ی فوق هم مؤید پیوند بلافصل آن با تصمیم‌گیری است. استفاده‌ی ابزاری از ارزشیابی به موقعیتی اشاره می‌کند که در آن ارزشیابی صراحتاً بر تصمیم‌گیری تأثیر می‌گذارد. استفاده‌ی ابزاری زمانی محقق می‌شود که اسناد یا مدارک، آن بخش از ارزشیابی را که به عنوان مبنای تصمیم‌گیری معینی قرار گرفته شده است مستند سازد. از سویی دیگر، از ارزشیابی‌ها می‌توان به صورت نمادین به منظور تصدیق فعالیت‌ها و علایقی که قبلاً وجود داشته است استفاده کرد. در این صورت، ارزشیابی از آنچه تصمیم‌گیرندگان قصد انجام آن را دارند، حمایت می‌کند. این سبک می‌تواند برای تصدیق سیاست‌هایی که بر مبنای میزان حساسیت، بصیرت، تجربه‌ی حرفه‌ای، نفع

---

<sup>۱</sup>. Hyrylainena

<sup>۲</sup>. Instrumentally

<sup>۳</sup>. Symbolically

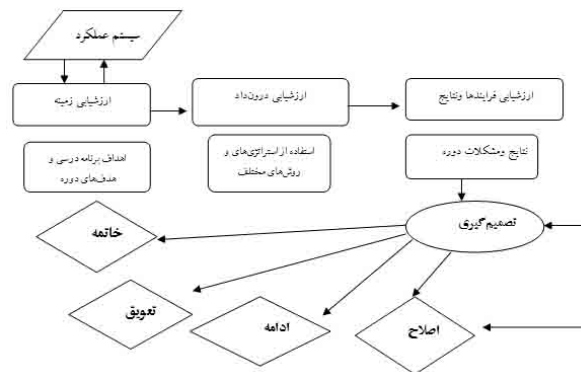
<sup>۴</sup>. Conceptually

شخصی، یا هر دلیل دیگر در مورد آن تصمیم گرفته می‌شود، به کار رود. در سبک نمادین، ارزشیابی فقط تضمین‌کننده‌ی درستی برنامه‌هاست. استفاده‌ی مفهومی از ارزشیابی به فراهم کردن استراتژی‌های جدید و مفید برای مدیریت محیط‌های پیچیده اشاره دارد. استفاده‌ی مفهومی زمانی است که فقط تفکر تصمیم‌گیرندگان تحت تأثیر قرار گیرد؛ بدون اینکه اطلاعاتی برای استفاده طرح شود. اساساً، تصمیم‌گیرندگان و ارزشیابان باید دیدگاه یکسانی در مورد هدف‌های ارزشیابی داشته باشند. اگر تصمیم‌گیرندگان استفاده‌ی ابزاری را دنبال کنند، انتظار می‌رود یافته‌های ارزشیابی بی‌درنگ منجر به هدایت عمل شود. در استفاده‌ی مفهومی، تصمیم‌گیرندگان یا عمل مورد انتظار نیست و از تصمیم‌گیرندگان انتظار می‌رود به بازاندیشی الگوهای فعلی رفتاری، فعالیت‌ها و درک شان با استفاده از دانش جدید بپردازند. استفاده‌ی مفهومی اشاره به روشنگری دارد و ارزشیابی تصمیم‌گیرندگان و فرایند شناختی ذی‌نفعان را در مورد حال یا آینده‌ی یک برنامه تحت تأثیر قرار می‌دهد. این سه سبک به نقش ارزشیابی در تحقیق در باب تصمیم‌گیری اشاره دارند (هریلاینینا، ۲۰۰۸: ۹۰). استافیل بیم (۱۹۸۷) الگوی ارزشیابی سیپ را فرایند چرخشی در نظر می‌گیرد. ارزشیابی باید اطلاعات مستمری را برای تصمیم‌گیرندگان برنامه فراهم کند تا آنان مطمئن شوند که برنامه‌ها بهبود مستمری دارند (راشل، ۲۰۰۹: ۶۵). استافیل بیم (۲۰۰۳)، کاندولی، کالن، فین و دیگران (۱۹۹۷) معتقدند که الگوی سیپ از طریق جهت‌گیری تکوینی و پایانی برنامه، راهنمایی مفید برای بهبود تصمیم‌گیری برنامه است (کوزادا، ۲۰۰۵: ۴۲) الگوی ارزشیابی سیپ فرایند خطی نیست. این الگو چارچوبی سازمانی را فراهم می‌کند که بر اهمیت ارزشیابی برنامه از ابتدای تدوین آن و در خلال اجرا تا نتیجه تأکید می‌کند. این ارزشیابی‌های مختلف می‌تواند اطلاعاتی را برای موفقیت کلی برنامه فراهم کند. برنامه‌های خوب الزاماً فارغ از ارزشیابی نیستند؛ بلکه ارزشیابی فرآیند مستمری در تمام برنامه‌هاست (استافیل بیم، ۱۹۸۷: ۳۰).

### کاربرد الگوی سیپ در آموزش و برنامه‌های درسی

از ارزشیابی به دلایل و با اهداف متفاوتی استفاده شده است که در این میان به نقش ارزشیابان، به عنوان حامیان تصمیم‌گیری توجه جدی شده است. برای مثال، الگوی ارزشیابی سیپ برای ارزشیابان نقش تدارک‌دهندگان اطلاعات مناسب برای تصمیم‌گیرندگان برنامه قائل است (اسکولیتس، ۲۰۰۹). معمولاً احساس نیاز برای چنین تصمیماتی از دو منبع ناشی می‌شود: (۱) اطلاع از نبود توافق بین آنچه در برنامه قصد شده است و آنچه در عمل پیاده می‌شود؛ (۲) آگاهی از نبود توافق بین برنامه‌ای که می‌توانست باشد و برنامه‌ای که در حال حاضر وجود دارد.

(هینکل، ۱۹۷۳) تصمیم‌گیرندگان ممکن است درگیر ارزشیابی شوند تا اطلاعات مفید را در راستای ادامه، قطع یا بهبود رویه‌ها به کار گیرند (هرنون، ۱۹۹۰) استافیل بیم (۲۰۰۳) معتقد است که عملکرد موقعیت‌های تصمیم‌گیری در آموزش و پرورش به طرح‌ریزی، برنامه‌ریزی، اجرا و بازسازی قابل طبقه‌بندی است. تمرکز تصمیمات طرح‌ریزی بر اصلاحات مورد نیاز از طریق نشان دادن حوزه، هدف‌های مهم و هدف‌های خاص پیشنهادی است. تصمیمات برنامه‌ای بر رویه‌ها، کارکنان، تسهیلات، بودجه و زمان مورد نیاز برای اجرای فعالیت‌های طراحی شده تصریح می‌کنند. تصمیمات اجرایی تصمیماتی هستند که فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده را هدایت می‌کنند و تصمیمات بازسازی، شامل خاتمه، ادامه، استنتاج یا اصلاح فعالیت‌ها هستند. این تصمیمات با عناصر ارزشیابی در الگوی سیپ هم قابل مقایسه‌اند: تصمیمات اتخاذ شده از طریق ارزشیابی زمینه شامل تصمیم‌گیری در مورد موقعیت مورد نظر و اهدافی است که با بر طرف کردن نیازها و حل مسائل مرتبط است. تصمیمات مبتنی بر ارزشیابی درون‌داد، معمولاً منتج به تصریح بر رویه‌ها، مواد، تسهیلات، برنامه‌ی زمان بندی، کارکنان، تجهیزات و بودجه می‌شود. در ارزیابی فرایند، تصمیم‌گیرندگان نه تنها اطلاعات مورد نیاز را برای پیش‌بینی و غلبه بر مشکلات اجرایی فراهم می‌کنند، بلکه فرایندهای اطلاعاتی را برای استفاده‌های بعدی ثبت می‌کنند. تصمیمات مبتنی بر ارزشیابی برون‌داد در مورد خاتمه، تعویق، پیشبرد یا اصلاح پروژه قضاوت می‌کنند (استافیل بیم، ۱۹۶۸) این عملکردهای چهارگانه تصمیم‌گیری طبق عناصر ارزشیابی در الگوی سیپ، در برنامه‌های درسی هم به همین صورت قابل کاربردند. چارچوب مفهومی تئوری سیپ در عرصه‌ی برنامه‌ی درسی از دید استافیل بیم و شنکفیلد (۱۹۸۴) در مفاهیم مندرج در تصویر شماره‌ی ۹ نهفته است.



تصویر ۹: چارچوب مفهومی تئوری سیپ در عرصه‌ی برنامه‌ی درسی (برگرفته از

دارالسلام، ۲۰۱۰: ۵۹)

میتز برگ و همکارانش (۲۰۰۴) معتقدند استافیل بیم چهار تصمیم را در چهارچوب ارزشیابی‌اش وارد کرده است: تصمیمات برنامه (ارزشیابی زمینه)، تصمیمات ساختاری (ارزشیابی دورن داد)، تصمیمات اجرایی (ارزشیابی فرایندها) و تصمیمات بازسازی (ارزشیابی برون داد) (نقل در: بتهونی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹: ۸) از این رو، می‌توان در هر چهار بخش الگوی سیپ، پیوند متناظر وثیقی با تصمیم‌گیری برقرار ساخت. در جدول ۱ رابطه بین انواع ارزشیابی و تصمیمات به کار گرفته شده و انواع سؤالات نیازمند پاسخ در الگوی سیپ ارائه شده است.

جدول ۱: رابطه انواع ارزشیابی، تصمیمات، سؤالات و زمان انجام آن در الگوی سیپ (برگرفته از تیلور، ۱۹۷۴: ۶-۵)

انواع ارزشیابی	انواع تصمیمات	انواع سؤالاتی که به آن‌ها پاسخ داده می‌شود.	زمان انجام
زمینه	طراحی	چه کاری باید انجام داد؟	قبل از تأیید برنامه
درون داد	ساختاری	چگونه باید آن کار را انجام داد؟	قبل از شروع برنامه
فرایند	اجرایی	آیا آنچه انجام شده است، همان چیزی است که طرح-ریزی شده بود؟	هنگام اجرای برنامه
برون داد	بازسازی	آیا برنامه مؤثر واقع شده است؟	هنگام خاتمه برنامه

تأملی بر برداشت‌های ناصواب از پیوند ارزشیابی و تصمیم‌گیری با بررسی چندین پژوهش مرتبط

در این بخش از مقاله با توصیف و نقد چند پژوهش که الگوی سیپ را در انجام پژوهش خود در نظر گرفته‌اند، برداشت‌های ناصواب از جهت عدم توجه به ارتباط بین ارزشیابی سیپ و فرایند تصمیم‌گیری تبیین می‌شود. برای این منظور پس از بررسی نظری الگوی سیپ در منابع معتبر و اصیل این موضوع، به تطبیق و بررسی معیارهای معتبر و موجود در الگوی سیپ به شیوه پیمایش و تحلیل محتوا در پژوهش‌های مرتبط با موضوع پرداخته شده است. با مطالعه در ارزشیابی سیپ می‌توان آن را به دو منظر ساختاری و فرایندی تقسیم کرد. این پژوهش‌ها بر اساس همین تقسیم بندی بررسی شده‌اند. بعد ساختاری الگوی سیپ، ناظر بر اجزا و عناصر

<sup>۱</sup>. Bethune

تشکیل دهنده زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد است. منظور از بعد فرایندی، نقش تسهیل‌گری الگوی سیپ در تصمیم‌گیری و تصحیح برنامه است. در پژوهش‌های مرتبط مطالعه شده در پژوهش حاضر، جنبه‌ی ساختاری سیپ برجسته فرایندی آن غلبه دارد. برای بررسی این پژوهش‌ها سعی شده است پژوهش‌های انجام شده بر اساس الگوی سیپ شناسایی شود<sup>۱</sup>. ابتدا هشت پژوهش در زمینه تعلیم و تربیت که این الگو را به کار برده بودند، شناسایی شد. از میان پژوهش‌های به دست آمده به دلیل دسترسی به آنان و اقتضای پژوهش و نیز ارتباط نزدیک تر آن‌ها با زمینه‌های آموزشی، پنج پژوهش انتخاب و بررسی شدند. این پژوهش‌ها از دو منظر ساختاری و فرایندی مورد بررسی قرار گرفتند. در ادامه تک تک این پژوهش‌ها بررسی می‌شود. خلاصه تک تک پژوهش‌ها در جداول شماره سه تا هفت قابل مشاهده است.

جدول ۳: بررسی ابعاد ساختاری و فرایندی الگوی ارزشیابی سیپ در پژوهش زندوآنیان

بعد فرایندی		بعد ساختاری		پژوهشگر/عنوان پژوهش (سال نشر)
وجود تصمیم	نوع تصمیم			
وجود ندارد	تصمیمات طراحی	نیازهای منطقه‌ای شامل نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش، میزان اشتیاق نیروی انسانی، بررسی خدمات فردی و اجتماعی مورد نیاز آموزش و پرورش، وضعیت اجتماعی و اقتصادی داوطلبان، در نظر داشتن محل سکونت داوطلبان		زندوآنیان نائینی / ارزیابی جامع مراکز تربیت معلم خوزستان بر اساس الگوی ارزشیابی سیپ (۱۳۸۵)
وجود ندارد	تصمیمات ساختاری	ویژگی‌های دانشجویان از جنبه‌ی شناختی و سنی، وضعیت علمی و توانمندی‌های رؤسا و معاونان آموزشی، اعضای هیأت علمی، برنامه‌ی درسی، فضا و تجهیزات، بودجه، کتابخانه		
وجود ندارد	تصمیمات اجرایی	فعالیت‌های اعضای هیأت علمی، فعالیت رؤسا و معاونان مراکز، فرایند تدریس-یادگیری، فعالیت‌های فوق‌برنامه و ...		
وجود ندارد	تصمیمات بازسازی	کمیت و کیفیت فارغ‌التحصیلان و اشتغال آنان		

<sup>۱</sup> - برای به دست آوردن پژوهش‌ها به پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران ([www.irandoc.ac.ir](http://www.irandoc.ac.ir)) مراجعه شد. این پایگاه مرکزی برای نمایه پایان‌نامه‌های دوره کارشناسی ارشد و دکتری، و همچنین طرح‌های پژوهشی می‌باشد. پژوهش‌های جستجو شده داخلی می‌باشند. معیار انتخاب پژوهش‌ها، بهره‌گیری از الگوی سیپ به عنوان روش اصلی پژوهش خود بوده است.

همان‌طور که پیشتر گفته شد، چهار نوع تصمیم در سیپ بررسی می‌شود. تصمیمات طراحی که در بستر این تصمیمات تغییرات مورد نیاز برنامه مشخص می‌شود. تصمیمات ساختاری که در مورد چگونگی انجام کار بحث می‌کند و عملاً هدف‌های تعیین شده، استراتژی‌های کلی برنامه و بودجه و امکانات را شامل شده و زمینه‌ای برای استفاده مؤثر در جهت تغییرات مورد نظر فراهم می‌کند. تصمیمات اجرایی در مورد ارتباط بین آنچه طراحی شده و آنچه اجرا می‌شود هستند و میزان تطابق آن‌ها را در نظر دارند. تصمیمات بازسازی در خصوص ادامه، توقف یا اصلاح برنامه بحث می‌کنند (هینکل<sup>۱</sup>، ۱۹۷۳، ۱۶) جدول ۳ به پژوهش زندانیان نائینی پرداخته است. با تکیه بر معیارهای مطرح شده از سوی استافیل بیم در الگوی سیپ، بخش زمینه به ارزیابی نیازها، علائق و مسائل محیطی می‌پردازد. به این ترتیب، نیازها، مشکلات، دارایی‌ها و فرصت‌های درون یک محیط معین ارزیابی می‌شود. با در نظر گرفتن محور اساسی اقدامات و فعالیت‌ها در این بخش که همان بررسی نیازها یا نیازسنجی است، می‌توان پژوهش زندانیان را در بخش زمینه مناسب دانست؛ زیرا به نیازسنجی پرداخته است. در صورت بهره‌گیری از اطلاعات به دست آمده از ارزیابی زمینه می‌توان در تصمیمات طراحی که مربوط به این بخش است بصیرت بیشتری حاصل کرد. حال دیده می‌شود که صرفاً ارزیابی زمینه صورت گرفته است و تأثیر و نمودی از آثار این اطلاعات در تصمیم‌گیری وجود ندارد. به نظر استافیل بیم، بخش درون‌داد به ارزیابی استراتژی‌ها و بودجه‌ی برنامه می‌پردازد. اساساً ارزشیابی درون‌داد باید به تصمیم‌گیرندگان کمک کند تا رویکردی مناسب را برای اقدام انتخاب کنند. با توجه به اینکه زندانیان در این بخش به ارزیابی سطح توانمندی علمی اعضا و کارکنان و بودجه و تجهیزات پرداخته است، مؤلفه‌های در نظر گرفته شده از سوی وی در این بخش نیز در راستای عناصر الگوی سیپ بوده‌اند. از یافته‌های به دست آمده در بخش ارزیابی درون‌داد نیز در این پژوهش در اتخاذ تصمیمات ساختاری مربوط به این بخش استفاده نشده است. می‌توان گفت ارزشیابی در این معنا در پیوند با تصمیم‌گیری قرار نگرفته است. از این رو می‌توان گفت بعد ساختاری الگوی ارزشیابی سیپ بر بعد فرایندی آن غلبه یافته است. از نظر استافیل بیم، ارزشیابی فرایند به کنترل و ارزیابی فعالیت‌های برنامه می‌پردازد. ارزشیابی فرایند، ارزیابی مداومی از اجرای برنامه است و به علاوه، تغییراتی در طرح‌ریزی برنامه انجام می‌دهد که از جمله شامل حذف فعالیت‌هایی است که ضعیف اجرا می‌شوند. در پژوهش زندانیان نیز فرایند ارزیابی ناظر بر فعالیت‌ها در بخش‌های گوناگون است. بنابراین، این بخش نیز مطابق با ملاک‌های سیپ اجرا شده است. در بررسی بعد فرایندی، یعنی رسالت سیپ در هدایت

---

<sup>۱</sup>. Hinkle

تصمیم‌گیری زندوانیان در بخشی از پژوهش خود یادآوری می‌کند که الگوی سیپ متضمن سه هدف عمده است: هدایت تصمیم‌گیری، فراهم‌آوردن اطلاعات برای پاسخگویی و ارتقای درک و فهم از پدیده‌های مورد ارزشیابی. همان‌گونه که در این بخش از الگوی سیپ نیز مشاهده می‌شود نمودی از تأثیر داده‌های حاصل از ارزیابی فرایند در تصمیمات اجرایی وجود ندارد. به نظر می‌رسد که از این الگو در این پژوهش تنها به هدف ارزیابی بخش‌های مختلف یک برنامه استفاده شده است و پیوندی ناظر بر ارتباط فرایند ارزیابی و تصمیم‌گیری وجود ندارد. ارزیابی برون‌داد نیز به ارزیابی اثربخشی برنامه می‌پردازد و هدف اساسی آن، معین کردن میزانی است که نیازهای همه ذی‌نفعان حقیقی مورد توجه و ارزیابی واقعی قرار گرفته است. از سوی دیگر، این نوع ارزیابی به تفسیر ارزش و شایستگی نتایج می‌پردازد. زندوانیان در این بخش برون‌داد را فقط وضعیت فارغ‌التحصیلان در نظر گرفته است که این برداشتی محدود از ارزیابی برون‌داد است و می‌توان جنبه‌های دیگری- مثل نگرش‌ها، مهارت‌ها و صلاحیت‌ها- را نیز در نظر گرفت. با این حال، برداشت زندوانیان از بخش برون‌داد نیز کم و بیش نزدیک به الگوی سیپ است. در ارزیابی برون‌داد نیز نمودی از بهره‌گیری از یافته‌های این بخش در تصمیمات بازسازی وجود ندارد. وی در جایی از پژوهش می‌گوید که ارزیابی از مراکز تربیت معلم به تصمیم‌گیرندگان و سیاست‌گذاران در سطح کشور و استان خوزستان کمک می‌کند تا در مورد تداوم فعالیت، توقف فعالیت و یا تجدید نظر در اهداف، درون‌دادها، فرایندها و برون‌دادهای مراکز تربیت معلم تصمیم‌گیری کنند. اما در پژوهش وی صرفاً ابعاد ساختاری و مطلوبیت و عدم مطلوبیت آن‌ها بررسی شده است. بنابراین، بعد ساختاری در پژوهش وی هم چنان بر بعد فرایندی برتری دارد. تصمیماتی که مستقیماً با عملکرد مدیران ارتباط داشته باشد، در پژوهش وی وجود ندارد.

جدول ۴: بررسی ابعاد ساختاری و فرایندی الگوی ارزشیابی سیپ در پژوهش صالحی

بعد فرایندی		بعد ساختاری		پژوهشگر / عنوان پژوهش (سال نشر)
وجود تصمیمات	نوع تصمیم	وجود ندارد	ارزیابی زمینه	
وجود ندارد	تصمیمات طراحی	وجود ندارد	ارزیابی زمینه	صالحی / ارزشیابی هنرستان‌های کاردانش با استفاده از الگوی سیپ (۱۳۸۵)
وجود ندارد	تصمیمات ساختاری	هنرجویان، هنرآموزان، مدیران هنرستان، کارکنان پشتیبانی و خدمات، برنامه‌ی درسی، تجهیزات و امکانات، فضای آموزشی	ارزیابی درونداد	
وجود ندارد	تصمیمات اجرایی	فعالیت‌های هنرجویان، هنرآموزان و مدیران هنرستان، فعالیت‌های فوق برنامه، فعالیت‌های کارکنان پشتیبانی و خدمات، فعالیت‌های پژوهشی، روابط انسانی، فعالیت‌های مسئولان ناحیه	ارزیابی فرایند	
وجود ندارد	تصمیمات بازسازی	دانش‌آموختگان (دانش، توانش و خلاقیت)، اهداف (اجتماعی-آموزشی)، کارآفرینی، اشتغال و ادامه‌ی تحصیل و داوری درباب وضعیت مطلوب یا نامطلوب هر یک	ارزیابی برونداد	

جدول ۴ به پژوهش صالحی پرداخته است. صالحی در پژوهش خود، ارزیابی زمینه را نادیده گرفته است. وی تحقیق خود را از ارزیابی درون داد شروع کرده است. در بخش درون داد به ارزیابی استراتژی‌ها و بودجه‌ی برنامه پرداخته می‌شود. با توجه به این که صالحی در پژوهش خود در بخش درون داد به بررسی ویژگی‌های هنرجویان، هنرآموزان، مدیران، کارکنان پشتیبانی و خدمات، برنامه‌ی درسی و امکانات، فضای آموزشی و پرورشی پرداخته است، بعد ساختاری در بخش درون داد بر اساس ویژگی‌های مد نظر سیپ در پژوهش وی نیز مطرح شده است. با توجه به اینکه ارزشیابی فرایند به ارزیابی مداومی از اجرای برنامه می‌پردازد و تغییراتی را در طرح ریزی برنامه انجام می‌دهد تا از این طریق فعالیت‌هایی که ضعیف اجرا شده‌اند، حذف گردند؛ صالحی فعالیت‌های هنرجویان، هنرآموزان و مدیران هنرستان، فعالیت‌های فوق برنامه، فعالیت‌های کارکنان پشتیبانی و خدمات، فعالیت‌های پژوهشی، روابط انسانی و فعالیت‌های مسئولان ناحیه را بررسی کرده است. در این بخش از بعد ساختاری نیز می‌توان رویکرد صالحی را مطابق با بعضی از مؤلفه‌های مطرح در الگوی سیپ در نظر گرفت. در این پژوهش نیز



می‌توان برداشت ناصواب از کاربرد الگوی سیپ را ملاحظه نمود. ارزیابی هنرستان در این پژوهش با هدف بررسی بخش‌های مختلف هنرستان صورت گرفته است و از داده‌های آن در تصمیمات اجرایی استفاده نشده است. ارزیابی برون داد معمولاً به اثرات واقعی برنامه و اثربخشی آن می‌پردازد. صالحی دانش‌آموختگان و وضعیت اشتغال آنان را بررسی کرده است که می‌توان این برداشت را تا حدی هم تراز با مؤلفه‌های مد نظر سیپ دانست. در پژوهش صالحی نیز صرفاً راهکارهایی برای بهبود وضعیت موجود هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای پیشنهاد شده است و رد پای از انواع تصمیمات طراحی، ساختاری، فرایندی و بازسازی وجود ندارد. این پژوهش نیز با نتیجه‌گیری از گام‌های قبلی، صرفاً به ارائه چند پیشنهاد مبادرت کرده است؛ مثلاً بهبود عوامل فرایندی در قالب تغییر نظام گزینش دانش‌آموزان، اصلاح سیستم جذب هنرآموزان در آموزش و پرورش و یا در بخش فرایندی به ارزشیابی مستمر نحوه‌ی تدریس مربیان، تدوین استانداردهای عملکرد مدیران هنرستان‌ها و مواردی از این قبیل اشاره شده است. در بخش برون‌دادی نیز کمک به فارغ‌التحصیلان برای ورود به بازار کار، تمهید شرایطی برای تأسیس هنرستان‌ها در کنار کارخانه‌ها و پیشنهادهای دیگر مطرح است. در مجموع، در این پژوهش هم ارزشیابی به عنوان یک فرایند جداگانه تلقی شده و ارتباط آن با تصمیم‌گیری نقطه مغفول آن است.

جدول ۵: بررسی ابعاد ساختاری و فرایندی الگوی ارزشیابی سیپ در پژوهش مسکنی

بعد فرایندی		بعد ساختاری	پژوهشگر / عنوان پژوهش (سال نشر)
وجود تصمیمات	نوع تصمیم		
وجود ندارد	تصمیمات طراحی	نیازسنجی، تحلیل اهداف، تحلیل فرصت‌ها و تهدیدها	ارزیابی زمینه
وجود ندارد	تصمیمات ساختاری	بررسی امکانات (تعداد فضاهای فرهنگی)، منابع انسانی (تعداد مدیران و کارشناسان فرهنگی)، بررسی راهبردها، گذراندن دوره‌های ضمن خدمت، بودجه‌های فرهنگی	مشکنی / ارزشیابی برنامه‌های مدیریت فرهنگی و فوق برنامه دانشگاه
وجود ندارد	تصمیمات اجرایی	نحوه اجرا و تشخیص مشکلات اجرایی برنامه‌ها در زمینه‌های اخذ مجوز، اخذ بودجه، تبلیغات، نحوه اجرا، ارزیابی و توزیع محصولات فرهنگی	فردوسی مشهد با استفاده از الگوی سیپ (۱۳۸۷)
وجود ندارد	تصمیمات بازسازی	تأثیر برنامه‌های مدیریت فرهنگی و فوق برنامه بر روی دانشجویان با توجه به مولفه‌های تحقیق	ارزیابی برونداد

جدول ۵ به پژوهش‌مشکاتی پرداخته است. وی در بخش ارزیابی زمینه به موضوع نیازسنجی و تحلیل اهداف، فرصت‌ها و تهدیدهای موجود در محیط پرداخته است. استفایل بیم (۲۰۰۰) معتقد است که ارزیابی زمینه فرصتی را برای ارزیابی نیازها، علائق و مسائل محیطی فراهم می‌کند. از این طریق دارایی‌ها و فرصت‌ها در یک محیط معین ارزیابی می‌شود و موانعی که بر سر راه برآورده شدن نیازها مشکل‌آفرین است شناسایی می‌شود. بنابراین، در این بخش از پژوهش وی می‌توان مولفه‌هایی را که در ارزیابی زمینه مد نظر الگوی سیپ است، ملاحظه کرد. مدیران دانشگاه می‌توانستند در تصمیمات طراحی شان از داده‌های این بخش استفاده کنند. اما در این بخش نیز پیوندی بین ارزیابی از زمینه و تصمیم‌گیری وجود ندارد. در بخش ارزیابی درون داد، پژوهش وی به بررسی امکانات، منابع انسانی، راهبردها و بودجه برنامه پرداخته است. این‌ها از اجزایی است که الگوی سیپ نیز در بخش ارزیابی درون‌داد به آن توجه کرده است. ارزیابی فرایند در پژوهش‌مشکاتی به بررسی نحوه اجرا، مشکلات اجرایی برنامه‌ها، پرداخته است. با توجه به این که هدف اصلی از ارزشیابی فرآیند فراهم‌سازی اطلاعات لازم درباره روش‌ها و اجرای برنامه‌ی درسی برای اتخاذ تصمیمات لازم است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۷)، این‌ها مولفه‌هایی است که در ارزیابی فرایند انتظار می‌رود و پژوهش وی تا حدی در این بخش هم راستای الگو سیپ است. با توجه به این که هدف اساسی در ارزیابی درون داد تعیین میزان ارزیابی واقعی نیازهای همه‌ی ذی‌نفعان حقیقی و نیز تفسیر ارزش و شایستگی نتایج است، ارزیابی درون داد در تحقیق وی به بررسی تأثیر برنامه‌ها بر روی دانشجویان پرداخته است و تنها قسمتی از مولفه‌های درون‌داد در پژوهش وی هم راستا با مقوله‌های مد نظر سیپ در ارزیابی درون‌داد است. در بررسی بعد فرایندی، یعنی رسالت سیپ در هدایت تصمیم‌گیری، همان‌طور که پیشتر گفته شد، چهار نوع تصمیم در سیپ بررسی می‌شود. در بررسی تصمیمات طراحی که تغییرات مورد نیاز برنامه مشخص می‌شود، رد پای از این نوع تصمیم‌گیری در این پژوهش دیده نمی‌شود و صرفاً به تشریح نیازها، اهداف، فرصت‌ها و تهدیدهای درون محیط برنامه پرداخته شده است. تصمیمات ساختاری نیز که در مورد چگونگی انجام کار بحث می‌کند و عملاً هدف‌های تعیین شده، استراتژی‌های کلی برنامه و بودجه و امکانات را شامل شده و زمینه‌ای برای استفاده مؤثر در جهت تغییرات مورد نظر را فراهم می‌کند، صرفاً در بررسی امکانات (تعداد فضاها، فرهنگی)، منابع انسانی (تعداد مدیران و کارشناسان فرهنگی)، بررسی راهبردها، گذراندن دوره‌های ضمن خدمت و بودجه‌های فرهنگی خلاصه شده است و تصمیماتی که منجر به تغییر در برنامه‌ها شود، در این پژوهش وجود ندارد. جایگاه تصمیمات اجرایی که در مورد ارتباط بین آنچه طراحی شده و آنچه اجرا می‌شود بحث می‌کنند و میزان

تطابق آن‌ها را در نظر دارند، صرفاً به نحوه اجرا و تشخیص مشکلات اجرایی برنامه‌ها در زمینه‌های اخذ مجوز، اخذ بودجه، تبلیغات، نحوه اجرا، ارزیابی و توزیع محصولات فرهنگی محدود شده است و کمکی به تعیین فاصله بین آنچه طراحی شده و آنچه اجرا شده نمی‌کند. درباره‌ی تصمیمات بازسازی در خصوص ادامه، توقف یا اصلاح نیز مشکانی به تأثیر برنامه‌های مدیریت فرهنگی و فوق برنامه بر روی دانشجویان با توجه به مؤلفه‌های تحقیق و با توجه به نظرات آنان پرداخته و درباره‌ی ادامه یا توقف برنامه چشم‌اندازی را مشخص نکرده است. بنا بر شواهد ذکر شده، برتری بعد ساختاری بر بعد فرایندی در پژوهش مشکانی نیز قابل مشاهده است. یعنی این پژوهش چهار نوع تصمیمات مهم را در بخش‌های مختلف برنامه و در ارتباط با هر یک از بخش‌های ارزیابی مدنظر قرار نداده است.

جدول ۶: بررسی ابعاد ساختاری و فرایندی الگوی ارزشیابی سیپ در پژوهش خلخالی

بعد فرایندی		بعد ساختاری		پژوهشگر / عنوان پژوهش (سال نشر)
وجود تصمیمات	نوع تصمیم			
وجود ندارد	تصمیمات طراحی	تربیت نیروی انسانی متخصص مورد نیاز منطقه، اشتیاق افراد منطقه برای ورود به آموزش عالی، خدمات علمی مورد نیاز منطقه یا افراد، خدمات فردی و اجتماعی مورد نیاز منطقه.	ارزیابی زمینه	خلخالی / ارزشیابی جامع آموزشگاهی دانشکده فنی و مهندسی دانشگاه
وجود ندارد	تصمیمات ساختاری	وضعیت دانشجویان، اعضای هیات علمی، مدیران گروه‌ها، برنامه درسی، بودجه، فضا و تجهیزات	ارزیابی درونداد	صنعت نفت بر اساس الگوی سیپ (۱۳۷۹)
وجود ندارد	تصمیمات اجرایی	فعالیت دانشجویان، استادان و مدیران گروه‌ها، فرایند تدریس-یادگیری، فعالیت پژوهشی، فعالیت کتابخانه و اطلاع رسانی	ارزیابی فرایند	
وجود ندارد	تصمیمات بازسازی	بررسی وضعیت دانش‌آموختگان	ارزیابی برونداد	

جدول ۶ به پژوهش خلخالی پرداخته است. در ارزیابی زمینه، خلخالی به بررسی چگونگی تربیت نیروی انسانی و خدمات مورد نیاز آنان از جنبه فردی و اجتماعی پرداخته است. هدف اصلی ارزشیابی زمینه عبارت است از فراهم‌سازی اطلاعات مورد نیاز برای برنامه‌ریزی. یکی از مولفه‌های مهم در ارزیابی زمینه بررسی نیازهای افراد ذی‌نفع در برنامه است که این مورد در

پژوهش وی به خوبی قابل‌ملاحظه است. در ارزیابی درونداد، وی به بررسی وضعیت دانشجویان، اعضای هیات علمی، مدیران گروه، برنامه درسی، بودجه، فضا و تجهیزات پرداخته است. مؤلفه‌های مد نظر قرار گرفته در پژوهش وی در این بخش هم تراز با مقولات مدنظر در الگوی سیپ است. در بخش ارزیابی فرایند که معمولاً به ارزیابی استراتژی‌ها و طرح‌های کاری و بودجه برنامه می‌پردازد (راشل، ۲۰۰۹)، می‌توان بخشی از مقولات مد نظر سیپ را ملاحظه کرد. در بخش ارزیابی فرایند نیز که در آن کنترل و ارزیابی فعالیت‌های برنامه صورت می‌گیرد، فعالیت دانشجویان، فعالیت اعضای هیات علمی، فعالیت مدیران گروه‌ها، فرایند تدریس- یادگیری، فعالیت پژوهشی، فعالیت کتابخانه و اطلاع‌رسانی مدنظر خلخالی قرار گرفته است. مقولات مورد توجه در پژوهش وی بعضی از موارد قصد شده الگوی سیپ را پوشش می‌دهد. خلخالی از جنبه فرایندی در بخش تصمیمات طراحی که در بستر آن تغییرات مورد نیاز برنامه مشخص می‌شود، نکته‌ای را ذکر نکرده است. در بخش ارزیابی برونداد که به ارزیابی اثربخشی و ارزیابی کیفیت و اهمیت برون داده‌ها اشاره دارد، خلخالی صرفاً به بررسی وضعیت دانش‌آموختگان پرداخته است. در حالی که ماهیت این نوع ارزیابی‌ها، تصمیم‌گیری در ارتباط با ادامه یا توقف فرایندهای برنامه است. مدیران این آموزشگاه نیز می‌توانستند از داده‌های این بخش در تصمیمات استفاده کنند. در بخش تصمیمات ساختاری که عملاً هدف‌های تعیین شده، استراتژی‌های کلی برنامه و امکانات و بودجه و برنامه زمانی را شامل می‌شود و همچنین زمینه‌ای برای استفاده موثر در جهت تغییرات مورد نظر فراهم می‌کند، پژوهش خلخالی با بررسی‌های انجام داده روی وضعیت دانشجویان، اعضای هیات علمی، مدیران گروه‌ها، برنامه درسی، بودجه، فضا و تجهیزات به تصمیمات مقتضی درباره‌ی این عناصر و تغییرات احتمالی آن‌ها اشاره‌ای نکرده است. درباره‌ی تصمیمات اجرایی در بخش ارزیابی فرایند که طی آن تصمیماتی در مورد فرایندهای اجرایی، اصلاح یا تغییر آن‌ها اتخاذ می‌شود، نمودی از این تصمیمات در پژوهش خلخالی مشاهده نمی‌شود. در مورد تصمیمات بازسازی که در خصوص تعیین هدف‌ها و تشخیص نیاز به تداوم، توقف یا اصلاح برنامه است، خلخالی در پژوهش خود صرفاً به بررسی وضعیت دانش‌آموختگان پرداخته و تصمیماتی درباره‌ی ادامه، تغییر و یا توقف برنامه ذکر نکرده است. در پژوهش خلخالی نیز بعد ساختاری بر بعد فرایندی برتری دارد.

جدول ۷: بررسی ابعاد ساختاری و فرایندی الگوی ارزشیابی سیپ در پژوهش محبی امین

بعد فرایندی		بعد ساختاری	پژوهشگر/ عنوان پژوهش (سال نشر)
وجود	نوع		

تصمیمات	تصمیم		
وجود ندارد	تصمیمات طراحی	بررسی نیازهای آموزشی کارکنان دانشگاه	ارزیابی زمینه
وجود ندارد	تصمیمات ساختاری	بررسی امکانات و منابع مالی و نیز مسائل و مشکلات آموزشی	ارزیابی درون‌داد
وجود ندارد	تصمیمات اجرایی	مشاهده سه کلاس اتوماسیون اداری، پاورپوینت و مدیریت منابع انسانی	ارزیابی فرایند
وجود ندارد	تصمیمات بازسازی	مشخص شدن اثربخشی آموزش‌ها از دید مدیران	ارزیابی برون‌داد

جدول ۷ به پژوهش محبی‌امین پرداخته است. در پژوهش محبی‌امین در بخش ارزیابی زمینه، نیازهای آموزشی کارکنان دانشگاه فردوسی مشهد بررسی شده است. در این بخش به بررسی نیازهای واقعی افراد ذینفع در برنامه پرداخته می‌شود. پژوهش محبی‌امین نیز در این بخش با بعضی از مؤلفه‌های در نظر گرفته شده در الگوی سیپ همخوان است. وی در ارزیابی درون‌داد، به بررسی امکانات و منابع مالی و نیز مسائل و مشکلات آموزشی توجه کرده است و این موارد تنها برخی از مؤلفه‌های مد نظر در الگوی سیپ است. البته میزان تناسب مؤلفه‌های لحاظ شده در این بخش در مقابل مؤلفه‌های مد نظر در الگوی سیپ تا حدی رعایت شده است. در این پژوهش نیز هدف از ارزیابی درون‌داد بهره‌گیری از داده‌های آن در تصمیمات طراحی نیست و تنها به ارائه وضعیتی از آموزش کارکنان دانشگاه پرداخته شده است. در بخش ارزیابی فرایند که هدف آن بررسی رویه‌های اجرایی در راستای هدف‌هاست، وی صرفاً به مشاهده و بررسی چند کلاس در دوره‌های ضمن خدمت پرداخته است. وی می‌توانست به چگونگی فرایند اجرای برنامه از دید مدرسان و مدیران نیز توجه کند. بنابراین، عناصر در نظر گرفته شده در این بخش مطابق با بعضی از مقوله‌های الگوی سیپ است. در بخش ارزیابی برون‌داد نیز به تعیین اثربخشی آموزش‌ها از دید مدیران پرداخته شده است. در پژوهش وی در بعد فرایندی الگوی سیپ، که ناظر بر تصمیمات طراحی در مورد تغییرات مورد نیاز برنامه است، و نیز تصمیمات ساختاری که ناظر بر تغییر استراتژی‌های کلی برنامه و امکانات و بودجه و برنامه زمانی است، مطلبی به چشم نمی‌خورد. در تصمیمات بازسازی نیز وی در پایان پژوهش خود به ارائه چندین راهکار در جهت بهبود فرایند برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت در دانشگاه فردوسی اکتفا کرده است. بنابراین، در پژوهش محبی‌امین نیز برتری بعد ساختاری سیپ، یعنی توجه صرف به عناصر و بی توجهی به کارکرد اساسی سیپ مبنی بر اتخاذ تصمیمات در

قسمت‌های مختلف وجود دارد. در کل، این پنج پژوهش با فهم ناصواب از الگوی سیپ، برداشتی ساختاری از آن داشته و از بخش اصلی که ناظر بر تسهیل تصمیم‌گیری است غفلت کرده‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

یک ارزشیابی زمانی نتایج قابل اتکایی فراهم می‌آورد که به طور جامع و با استفاده از منابع اطلاعاتی مناسب و طبق شاخص‌های مناسب طراحی و اجرا گردد. یکی از الگوهایی که تمامی سطوح، عناصر و مولفه‌های یک برنامه را به طور جامع و طبق شاخص‌های کمی و کیفی مناسب، مورد ارزشیابی قرار می‌دهد، الگوی سیپ است (نیکخواه و همکاران، ۱۳۹۰). از این رو ارزشیابی فرایند مستمری است که ۳ مرحله دارد. در مرحله‌ی تعیین کردن، ارزشیاب تلاش می‌کند تا آنچه را که تصمیم‌گیرندگان نیاز دارند، مشخص و به صورت روشن بیان کنند. این مرحله به سنجش نیازهای آموزشی و تدوین هدف‌های برنامه کمک می‌کند. در مرحله‌ی به دست آوردن، اطلاعات لازم در مورد برنامه جمع‌آوری، سازماندهی و تحلیل می‌شود. در مرحله‌ی فراهم آوردن، از ترکیب اطلاعات به دست آمده و تحلیل شده، یافته‌های قابل استفاده جهت تصمیم‌گیری در مورد برنامه به صورت توصیفی (توصیف دقیق برنامه مورد ارزشیابی) و قضاوتی (مقایسه یافته‌ها با معیارهای ارزشیابی) فراهم و جهت اقدامات عملی با هدف بهبود و اصلاح برنامه در اختیار مخاطبین قرار داده می‌شود. برای رسیدن به هدف بهبود و اصلاح برنامه، استافیل بیم ارتباط متقابل بین مجریان ارزشیابی و همچنین بین مجریان ارزشیابی و تصمیم‌گیرندگان را تشویق می‌کند. استافیل بیم معتقد بوده است که ارزشیابی متناسب با هدف و زمان اجرا می‌تواند تکوینی و یا تراکمی باشد. به عبارتی هر یک از ۴ مرحله‌ی ارزشیابی می‌تواند به شکل ارزشیابی تکوینی و یا پایانی مورد استفاده قرار گیرد. وی برای ارزشیابی دو نقش تصمیم‌گیری و پاسخگویی قائل می‌شود. زمانی که ارزشیابی نقش تکوینی ایفا می‌کند آینده نگر است و هدف آن تصمیم‌گیری است. زمانی که نقش پایانی ایفا می‌کند گذشته نگر است و جهت پاسخگویی مورد استفاده قرار می‌گیرد (کیامنش، ۱۳۹۲: ۳). به نظر می‌رسد در پژوهش‌های بررسی شده در این مطالعه و نیز برداشت رایج درباره الگوی سیپ، نقش تکوینی الگوی سیپ با هدف تصمیم‌گیری مورد غفلت قرار گرفته است و بر نقش پایانی ارزشیابی سیپ با هدف پاسخگویی تأکید بیشتری شده است. برنامه‌های ارزشیابی در کلیه سطوح، از جمله سطوح مختلف آموزشی در حال گسترش‌اند. برخی برداشتهای ناصواب از ارزشیابی بدین علت است که طرفداران ارزشیابی با انجام قسمت اندکی از کل فرایند ارزشیابی، ادعای

اجرای کل فرایند را داشته و بر اساس اطلاعاتی ناقص، تصمیم‌های ناقصی گرفته‌اند (محسنی و همکاران، ۱۳۸۳) رید و فرچون (۲۰۰۴) ادعا می‌کنند که بین الگو یا نظریه و فعالیت‌های واقعی کارگزاران در زمینه شکاف وجود دارد. این شکاف ممکن است از سوی نیروهای پژوهشگران، سیاسی، فرهنگی و آموزشی و عوامل دیگر افزایش یا کاهش پیدا کند (نقل در: لانگهافر، ۲۰۰۴: ۴۸۴) همه الگوهای ارزشیابی به دنبال تحقق مجموعه‌ای از اهداف بوده و جهت‌گیری‌های خاصی برای ارزشیابی قائل‌اند. در آثار مربوط به ارزشیابی این جهت‌گیری‌ها تحت عناوین قضاوت (اسکریون، ۱۹۹۱)، حمایت از تصمیم‌گیری (استافیل بیم، ۲۰۰۰)، و تسهیل‌کنندگی و حل مسأله (وایز، ۱۹۹۸) مطرح شده‌اند. الگوی ارزشیابی سیپ نیز برای ارزشیابان نقش تدارک دهنده‌ی اطلاعات مناسب برای تصمیم‌گیرندگان برنامه را دارد (اسکالیستس، ۲۰۰۹: ۲۷۸) در این مقاله، با نظر به کارکرد اصلی الگوی سیپ که ناظر بر تسهیل فرایند تصمیم‌گیری است، سعی شد تا با تبیین اجزای چهارگانه سیپ در دو حوزه‌ی ساختاری و فرایندی و توضیح کارکرد هر یک از این اجزا، جنبه‌های مغفول این حوزه در پرتو بررسی چندین پژوهش مرتبط داخلی تبیین شود. این پژوهش‌ها با نظر به برداشتی ظاهری از الگوی سیپ عمدتاً کارکردی ساختاری از سیپ را مدنظر قرار داده‌اند؛ بدین معنا که استفاده‌کنندگان از این الگو در عمل، هر یک از اجزا را تنها به صورت مجزا و بدون ارتباط با کارکرد و معنای واقعی مطرح در الگوی سیپ در نظر گرفته‌اند. بدین ترتیب، ارزشیابان با تصور ظاهری از الگوی سیپ و تقسیم این الگو به عناصر چهارگانه‌ی زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد به بررسی عناصر مربوط در هر یک از این چهار بخش پرداخته‌اند و به بررسی این جنبه‌ها بسنده کرده و مقصد سیپ (کمک به بهبود تصمیم‌گیری برنامه) را نادیده گرفته‌اند. در حالی که این ساختار باید در پیوند وثیقی با تسهیل فرایند تصمیم‌گیری و کمک به بهبود برنامه به کار رود. در این مورد، بین فهم دقیق الگو و بسط و به‌کارگیری آن ناهمخوانی جدی وجود دارد. این در حالی است که در قلمرو ارزشیابی باید پیوند دقیقی بین فهم عرصه‌های نظری و عملی وجود داشته باشد. در صورت عدم فهم دقیق و دریافت نظری ناقص، ناهمخوانی در عرصه‌های عملی به وجود می‌آید. برای رسیدن به مفروضات و جهت‌گیری‌های اساسی هر مدل و استفاده عملی صحیح از آن در راستای مفاهیم موجود در مدل، می‌بایست ابعاد و اجزای هر یک از عناصر مطرح شده در یک مدل مورد مذاقه و بحث و بررسی قرار گیرد. از این رو عناصری از مدل که می‌تواند در راستای کاربرد عملی مفید هستند شناسایی و غور و بررسی عمیق تری در آن صورت می‌گیرد و از برداشت‌های ناصواب در آن پرهیز می‌شود. بنابراین، در استفاده از الگوهای ارزشیابی باید به فهم دقیق عرصه‌ی نظری آن الگو پرداخت و با به‌کارگیری صحیح همه‌ی اجزا، طبق

کارکردهای واقعی آن‌ها، به هدفی که این الگو برای آن به وجود آمده است، جامه‌ی عمل پوشاند. چون بین آنچه در ساختار الگوی سیپ وجود دارد و کاربرد واقعی آن فاصله وجود دارد. از این رو، الگوی سیپ نیز نیازمند بازاندیشی برای فهم مبانی نظری و اهداف آن است. استفاده-کنندگان این الگو باید دریابند که هدف اصلی این الگو کمک به فرایند تصمیم‌گیری است و نباید کارکرد صرفاً ابزاری از سیپ را مدنظر قرار داد.



## منابع

- خلخالی، رضا (۱۳۷۹)، ارزشیابی جامع آموزشی دانشگاهی دانشکده فنی و مهندسی دانشگاه صنعت نفت بر اساس الگوی سیپ. پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- درانی، کمال، صالحی، کیوان (۱۳۸۵)، ارزشیابی هنرستان‌های کار دانش با استفاده از الگوی سیپ به منظور پیشنهاد چارچوبی برای بهبود کیفیت هنرستانی‌های کار دانش: موردی از هنرستان‌های منطقه ۲ شهر تهران. *روان شناسی و علوم تربیتی*، سال ۳۶، شماره ۱ و ۲، ۱۶۶-۱۴۳.
- زندوانیان نایینی، احمد (۱۳۸۵)، ارزشیابی جامع مراکز تربیت معلم استان خوزستان بر اساس الگوی ارزشیابی سیپ. *ویژه نامه‌ی علوم تربیتی*، سال ۱۳، شماره ۲، ۱۶۲-۱۳۷.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۲)، *روانشناسی پرورشی*، تهران: انتشارات آگاه.
- سیلور، جی گالن، الکساندر، ویلیام ام، لوئیس، آرتورجی (۱۳۸۰)، *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*، ترجمه غلامرضا خوی نژاد، تهران: انتشارات سمت.
- فتیحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۷)، *اصول برنامه‌ریزی درسی*. تهران: انتشارات ایران زمین.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۹۲)، الگوی ارزشیابی سیپ. *دانشنامه‌ی ایرانی برنامه‌ی درسی*.
- گال، مردیت، بورگ، والتر، گال، جویس (۱۳۸۷)، *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*. ترجمه احمد رضا نصر و همکاران، تهران: انتشارات سمت.
- محبی امین، سکینه (۱۳۸۷)، ارزشیابی آموزش کارکنان دانشگاه فردوسی مشهد در مسیر توانمندسازی آنان با استفاده از الگوی سیپ. پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- محسنی، احمد، ملک محمدی، ایرج، ابیلی، خدایار، محمود قاضی طباطبایی (۱۳۸۳)، بررسی روش‌های ارزشیابی برنامه‌های ترویجی به منظور دستیابی به یک الگوی مناسب، پژوهش و سازندگی در منابع طبیعی، شماره ۶۵.
- مشکانی، علیرضا (۱۳۸۷)، ارزشیابی برنامه‌های مدیریت فرهنگی و فوق برنامه‌ی دانشگاه فردوسی مشهد با استفاده از الگوی سیپ. پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- موسی‌پور، نعمت‌ا... (۱۳۸۷) *روند تحولات ارزشیابی برنامه‌ی درسی در ایران*. برنامه‌ی درسی *نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها*، پدید آورنده: محمود مهر محمدی، مشهد: انتشارات به نشر. نیکخواه، محمد، شریف، مصطفی، نصر، احمد رضا، طالبی، هوشنگ (۱۳۹۰)، امکان سنجی کاربرد شاخص‌های ارزشیابی آموزش عالی در حوزه ارزشیابی برنامه‌ی درسی دوره تحصیلات

تکمیلی، برمبنای الگوی سیپ. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، دوره ۴، شماره ۷. ۱۰۰-۱۳۲.

- Bethune T. (2009). Program Evaluation: the effects of a district-led leadership preparation program on Aspring school leaders. UN Published Dissertation Gardner-web University.
- Brewer E. W. & Peters E. & Cummins J. (2007). Three Evaluation Models for Evaluating program Efficiency and effectiveness. *Journal of Vocational Education and Training* .15 (1)
- Chien M. & Lee C.& Cheng Y. (2007). *The construction of Taiwans educational indicator systems: experiences and implications*.springer science+ Business media.
- Chuu S. (2008). Group decision-making model using fuzzy multiple attributes analysis for the evaluation of advanced manufacturing technology. *Fuzzy Sets and Systems*.160 , 586-602.
- Darussalam, G. (2010). Program Evaluation in Higher Education. *Internatnional Journal of Research and Review* .5 (2)
- Demarteau, M. (2002) . A Theorical frame work and grid for analysis of programme -evaluation practices. *Sage Publications* .8 (4) .454 -473.
- Faster S.& Thorangate, W. (2003). Reducing Anxiety and Ressistance in Policy and Programme Evaluations . Asocio - psychological Analysis.
- Harrison A. S. (1993). *A evaluation model for middle school counseling and guidance*. UN Published Dissertation old Dominion University.
- Hernon P. H.& Mcclure C. (1990). *Evaluation and library decision making*. Evaluation and Library Decision Making . Ablex Publishing .
- Hinkle D.E. (1973). Methodological Consideration in Evaluating Year-Round Educational Programss. Virginia polytechnic institur and state University.
- Hyyrylainen E.& Viinamaki O. P. (2008). To cite this 'The Implications of the Rationality of Decision Makers on the Utilization of Evaluation Findings', *International Journal of Public Administration*.
- Johnson R. B. (1998). Toward a Theoretical Model of evaluation utilization. *Evaluation and Program Planning*. 21 .93-100.
- Longhofer, J. (2004). The Phenomenological Practice Gap Practice Guidelines, *Evaluation and Clinical Judgment* . 3 (4), 483-506.
- Quezada G.V. (2005). Performance evaluation models for strategic decision-making :towards a hybrid model. UN Published Dissertation Western Michigan University.

- Rachel C .H. (2009). Evaluation of the benefits planning assistance and outreach program: employment supports for social security beneficiaries with disabilities. UN Published Dissertation Virginia common wealth University.
- Seefeldt M. (2007). Educational Evaluation, Part 3: Relationship to Decision-Making. Department of Medical Education.
- Shireman J. A. R. (1991). Utilization of program evaluation for decision making regarding hospital based, patient-client focused health education programs. UN Published Dissertation University of Iowa.
- Skolits G. J. & Morrow J.A.&Burr E.M. (2009). Reconceptualizing Evaluator Roles. *American Journal of Evaluation*. 30(2 ),2 75-295.
- Stufflebeam D. L & Foley W. J& Gephart W. J& Guba E. G& Hammond R. L& Merriman H. O & Provus M. (1971). Educational evaluation and decision making (Chapters 3, 7, & 8) Itasca, IL: F. E. Peacock
- Stufflebeam D. L.(1987). The Cipp Model for program evaluation. *Evaluation in Education and Human Services*, 49 (3), 279-317.
- Stufflebeam D.L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D.L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan, (Eds.), *Evaluation models* (2nded.) (Chapter 16) Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2001). .Evaluation Models. *New irections for Evaluation* ,N. (89)
- Stufflebeam, D. L. (2007). Cipp Evaluation Model Checklist [Second Edition] .A tool for applying the CIPP Model to assess long-term enterprises Intended for use by evaluators and evaluation clients/stakeholders.
- Stufflebeam, D. L. & Madaus G .F.& Kellaghan T. (2002). *Evaluation Models Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Published kluwer academic new York, boston; London, Moscow.
- Stufflebeam, D. L. (1968). Evaluation as enlightenment for decision making. conference on assessment theory sponsored by the commission on assessment of educational outcomes the asscciation for supervision and curriculum development Sarasota,florida.
- Suthummarksa R.S.(1986). An evaluation of the doctoral program in development education at srinakharinwirot university, Thailand. Illinois state university.
- Taylor J. P. (1974). Administrator's perspective of evaluation. Based on address to a Faculty-Student series on Evaluation at Western Michigan University .Sponsored by the Evaluation Center.
- Yun S. (2006). International teaching assistant program evaluation. Souther Illinois university Carbondale.