

طراحی مدل ارزشیابی آموزشی بازگشت انتظارات (ROE): پژوهشی کیفی^۱

علیرضا دهقانی*

بیژن عبدالهی**

حسین عباسیان***

محمد رضا بهرنگی****

چکیده

با توجه به سیر تحول ارزشیابی آموزشی، در این مقاله مفهوم بازگشت انتظارات در حوزه ارزشیابی آموزش کارکنان بر اساس رویکرد کیفی و روش اسنادی بررسی می‌شود. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده شد. طی جستجو در پایگاه‌های علمی ایران‌داک، مگ‌ایران، سیویلیکا، Elsevier، Emerald، Google Scholar، Amazon، Scimedirect، Springer، IEEE، SAGE و Wiley تعداد ۹۲ سند و منبع گردآوری شد که در فرایند بررسی و انتخاب اسناد و منابع، تعداد ۱۹ مورد از آنها انتخاب و بررسی شدند. از روش سه‌سویه‌سازی برای افزایش روایی استفاده شد. ضریب پایایی با روش هولستی ۸۵٫۹ بود. فرایند کدگذاری و تحلیل مضامین با نرم‌افزار MAXQDA انجام گرفت. در این فرایند تعداد ۶۳۲ کد به دست آمد که در قالب ۵۵ مضمون پایه، ۱۱ مضمون سازمان‌دهنده و ۱ مضمون فراگیر طبقه‌بندی شدند. در پایان، ضمن ارائه شبکه مضامین بازگشت انتظارات، بر مبنای ارتباط بین مضامین سازمان‌دهنده موجود در ادبیات و پیشینه پژوهش و با مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۵ نفر از استادان و صاحب‌نظران ارزشیابی آموزشی، مدل ارزشیابی آموزشی بازگشت انتظارات طراحی شد. اجزای این مدل فرایندی عبارت‌اند از: ویژگی‌ها، الزامات، شناسایی ذی‌نفعان، تعیین انتظارات، شاخص‌گذاری، طراحی آموزشی، ارائه آموزش، ارزشیابی اثربخشی، اقدامات حمایتی، پایش، بازخورد و پیامدها. این مدل می‌تواند میزان اثربخشی برنامه‌های آموزشی را مبتنی بر شاخص‌های برآمده از انتظارات ذی‌نفعان، نشان داده و افزایش دهد.

واژگان کلیدی: ارزشیابی اثربخشی آموزشی، بازگشت انتظارات، مدل ارزشیابی بازگشت انتظارات.

^۱ این مقاله از رساله دکتری تخصصی رشته مدیریت آموزشی استخراج شده است

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول: dehghani6@gmail.com)

** دانشیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی

*** استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی

**** استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی

مقدمه

مفاهیم حوزه ارزشیابی آموزشی مانند سایر مفاهیم حوزه آموزش و بهسازی منابع انسانی در دهه‌های اخیر تحولات گسترده‌ای داشته است و به ترتیب سه رویکرد اندازه‌گیری^۱، توصیفی^۲ و قضاوتی^۳ را پشت سر گذاشته و رویکرد نوینی با عنوان نسل چهارم ارزشیابی^۴ پدید آمده است که در آن پارامترها و محدوده‌های ارزشیابی از راه فرایند مذاکره تعاملی^۵ با ذی‌نفعان تعیین می‌شوند (مک‌کوی و هارگی^۶ به نقل از گوبا و لینکلن^۷، ۲۰۰۱). ورشورن و زولنای^۸ (۱۹۹۸) ضمن تبیین این سیر تحولی، تأکید کرده‌اند که ارزش یک برنامه یا تصمیم آموزشی نه فقط به وسیله هدف‌ها، بلکه به وسیله ارزش ذاتی اجرای آن برنامه برای ذی‌نفعان مشخص می‌شود. از سوی دیگر، از اوایل قرن ۲۱ مدل‌ها و مفهوم‌پردازی‌های ارائه‌شده بیشتر ناظر بر توسعه مفهوم ارزشیابی آموزشی با تمرکز بر رویکرد اثربخشی آموزشی است (ورنر و دی‌سیمون^۹؛ ۲۰۰۹). امروزه تخصیص منابع مختلف به فعالیت‌های آموزشی در سازمان‌ها را زمانی می‌توان سرمایه‌گذاری تلقی کرد که مبتنی بر اثربخشی باشند (عبدالرحمن، ایم‌ان‌جی، سامباسیوان و ونگ^{۱۰}؛ ۲۰۱۳). بدین ترتیب لازم است واحدهای آموزش سازمانی به جای تمرکز بر رویکردهای سنتی ارزشیابی آموزشی با بهره‌گیری از مدل‌های مناسب، اثربخشی برنامه‌های آموزشی مبتنی بر انتظارات ذی‌نفعان را تعیین کنند.

بررسی الگوهای مطرح شده در حوزه ارزشیابی آموزشی نشان می‌دهد، هر یک از آنها بر اساس شرایط و موقعیت خاصی که طراحی و ارائه شده‌اند، دارای نقاط قوت و ضعفی هستند (خراسانی و دوستی، ۱۳۹۱)، در بیشتر آنها ذی‌نفعان برنامه‌های آموزشی یا مشخص نشده یا به صورت محدود در نظر گرفته شده‌اند. برخی از الگوهای ارزشیابی موجود، هدف‌محور هستند؛ مثل الگوی هدف‌محور تایلر که ارزش هر برنامه آموزشی را در میزان

1. Measurement

2. Description

3. Judgement

4. Fourth generation evaluation

5. Interactive negotiated

6. McCoy & Hargie

7. Guba & Linclon

8. Verschuren & Zsolnai

9. Werner & DeSimone

10. Abd Rahman, Imm Ng, Sambasivan & Wong

دستیابی به هدف‌های از پیش تعیین شده خلاصه کرده است (بازرگان، ۱۳۷۹). هرچند ارزشیابی اثربخشی آموزشی در سطوح سوم و چهارم الگوی کرک‌پاتریک^۱ دنبال می‌شود؛ اما رسیدن به آن سطوح در بسیاری از برنامه‌های آموزشی میسر نمی‌شود یا امکان انجام ارزشیابی آموزشی در آن سطوح دشوار است (موکروف و منوخینا، ۲۰۱۷). در الگوی بازگشت سرمایه‌ذی‌نفعان عبارت‌اند از مدیران ارشد یا تأمین‌کنندگان منابع مالی برنامه‌های آموزشی. همچنین با توجه به ماهیت منافع حاصل از آموزش و عدم امکان تبدیل برخی از این منافع به ارزش مالی، این مدل نیز برای ارزشیابی اثربخشی بسیاری از دوره‌های آموزشی قابل استفاده نیست (مورای و افندیگلو، ۲۰۰۷). با وجود اینکه الگوهای طبیعت‌گرایانه و مشارکتی مبنای قضاوت خود را ذی‌نفعان قرار داده‌اند (خراسانی و دوستی، ۱۳۹۱)؛ تعریف این الگوها از ذی‌نفعان نیز مبهم و ناقص است.

بررسی‌ها نشان می‌دهد در بین مدل‌های ارزشیابی آموزشی هیچ مدلی نیست که ارزشیابی آموزشی را با رویکرد اثربخشی و مبتنی بر انتظارات ذی‌نفعان تبیین کرده باشد؛ در حالی که همچنان که بیان شد صاحب‌نظران آموزش و بهسازی منابع انسانی در سال‌های اخیر بر اهمیت تحقق انتظارات ذی‌نفعان برنامه‌های آموزشی تأکید داشته‌اند. هرچند الگوی کرک‌پاتریک، مدل ROI و برخی از مدل‌های موجود، بخشی از انتظارات ذی‌نفعان را در بردارند؛ اما هیچ‌یک از آنها تمرکز اصلی خود را در تدوین نشانگرهای ارزشیابی و تعیین میزان اثربخشی برنامه‌های آموزشی بر مبنای این انتظارات متمرکز نکرده‌اند. در همین زمینه برخی از صاحب‌نظران، به‌ویژه جیمز کرک‌پاتریک و وندی کرک‌پاتریک با درک این موضوع، سنجش اثربخشی آموزشی مبتنی بر بازگشت انتظارات را ضروری دانسته‌اند و الگوی کرک‌پاتریک قبلی را به چالش کشیدند؛ آنها مدعی شدند این رویکرد ضمن ایجاد تحول در برنامه‌ها و نظام آموزش و بهسازی منابع انسانی هر سازمان، حمایت‌های بالای ذی‌نفعان از فعالیت‌های آموزشی را به همراه خواهد داشت (کرک‌پاتریک و کرک‌پاتریک، ۲۰۱۰a). آنها در ادامه تألیفات خود بازگشت انتظارات را به‌عنوان یک موضوع فرعی در سطح چهارم الگوی ارزشیابی کرک‌پاتریک مطرح کردند.

1. The Kirkpatrick Four Levels evaluation model

2. Kuchеров & Manokhina

3. Return on Investment (ROI)

4. Murray & Efendioglu

بر این اساس، در این پژوهش قصد بر این است تا مفهوم بازگشت انتظارات در ارزشیابی آموزش کارکنان مبتنی بر دیدگاه‌های صاحب‌نظران، بررسی و ضمن استخراج مضامین مختلف مطرح در این زمینه و طبقه‌بندی آنها در قالب شبکه مضامین، در نهایت ارتباط بین این مضامین در قالب مدل ارزشیابی بازگشت انتظارات (ROE) ارائه شود. بدین ترتیب پرسش‌های این پژوهش عبارت‌اند از:

- مضامین بازگشت انتظارات در حوزه ارزشیابی آموزش کارکنان چیست؟
- مدل ارزشیابی آموزشی بازگشت انتظارات (ROE) از چه عناصری تشکیل

شده است؟

هرچند در زمینه ارزشیابی آموزش آثار و پژوهش‌های متعدد و متنوعی وجود دارد، اما موضوع بازگشت انتظارات، مفهومی رایج در ادبیات کسب‌وکار نیست (پادیلارودریگز، ۲۰۱۴). اصطلاح بازگشت انتظارات در حوزه ارزشیابی آموزشی کمتر از ۲۰ سال پیش استفاده شد. بررسی‌ها نشان می‌دهد مک‌لیندن و تروچیم^۱ (۱۹۹۸) برای نخستین بار موضوع بازگشت انتظارات در ارزشیابی آموزشی را مطرح کرده‌اند. به‌زعم آنها هر برنامه آموزشی ذی‌نفعان مختلفی را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ بنابراین لازم است انتظارات ذی‌نفعان مختلف طی سه مرحله شناسایی و با یکدیگر تجمیع شوند. این مراحل عبارت‌اند از: تعیین انتظارات^۲، ایجاد پیام‌های کلیدی درباره نتایج آموزش^۳ و ایجاد انتظارات برای عملکرد پایه^۴. کرک‌پاتریک و کرک‌پاتریک (۲۰۰۷) بازگشت انتظارات را به‌عنوان راهکاری برای نشان دادن میزان اثربخشی برنامه‌های آموزشی در سطح نتایج مطرح کرده‌اند. کرک‌پاتریک (۲۰۰۹) تأکید کرده که کارشناسان آموزش پیش از ارائه برنامه آموزشی مبتنی بر درخواست‌های ذی‌نفعان، نیاز دارند تا درک روشنی از انتظارات آنها در رابطه با نتایج تلاش‌های آموزشی داشته باشند. همچنین آنها باید درک روشنی از ملاک‌های موفقیت آموزش از نظر ذی‌نفعان داشته باشند و ارزشیابی را مبتنی بر آن انتظارات انجام دهند. چنانچه این کارشناسان در رابطه با نتایج موفقیت‌آمیز دارای درک روشنی باشند، در مسیری قرار دارند که آن را بازگشت انتظارات ذی‌نفعان می‌خوانند.

1. Padilla Rodriguez

2. McLinden & Trochim

3. Setting Expectation

4. Create the Key Message about Training Impact

5. Create Expectation for Baseline Performance

کرک پاتریک و کرک پاتریک (۲۰۱۰a) مدعی بودند ارزشیابی اثربخشی آموزشی بر مبنای بازگشت انتظارات هرگز در نشان دادن ارزش آموزش با شکست مواجه نخواهد شد. آنها اصول پنج‌گانه ارزشیابی اثربخشی آموزشی بازگشت انتظارات را مطرح کردند. هرچند این اصول بدون ارائه مبانی پژوهشی مربوطه و صرفاً بر پایه دیدگاه‌های شخصی آنها ارائه شده‌اند با این حال، آشنایی با آنها به درک مفهوم بازگشت انتظارات در ارزشیابی آموزشی کمک زیادی می‌کند. بدین ترتیب، این اصول و توضیحات مختصر مربوط به هر اصل به شرح زیر ارائه می‌شود:

۱. شروع کردن از پایان! پیش از شروع برنامه آموزشی باید ارزش آن نشان داده شود. در ارزشیابی بر مبنای بازگشت انتظارات ذی‌نفعان بر خلاف روال معمول الگوی ارزشیابی کرک پاتریک، سطوح چهارگانه به شیوه معکوس مورد توجه قرار می‌گیرند.

۲. بازگشت انتظارات شاخص نهایی ارزش است: انتظارات ذی‌نفعان تعیین‌کننده ارزشی است که برنامه‌ریزان آموزشی در قبال آن پاسخگو هستند. برنامه‌ریزان آموزشی باید پرسش‌هایی را از ذی‌نفعان بپرسند تا انتظارات آنها را به صورت واضح شناسایی کنند. طی چنین مذاکره‌ای انتظارات درک شده توسط برنامه‌ریزان آموزشی به تأیید ذی‌نفعان رسیده و برای دست یافتن، جنبه واقعی پیدا می‌کند. سپس آنها باید چنین انتظارات گسترده و غیر قابل سنجشی را به نتایج قابل مشاهده و سنجش‌پذیر تبدیل کنند. در ادامه متخصصان آموزشی باید همراه با مدیران و سرپرستان فراگیران، رفتارهای اساسی^۳ را تعیین کنند که اجرای مستمر آن در محیط شغلی نتایج مورد انتظار را به بار می‌آورد.

۳. مشارکت سازمان، ضرورت دستیابی به بازگشت انتظارات مثبت است: از آنجا که در حالت معمولی حدود ۱۵ درصد از آموخته‌های فراگیران در رویدادهای آموزشی به محیط شغلی منتقل می‌شود؛ لازم است که متخصصان آموزشی به همراه مدیران اجرایی و ناظران، طرح اجرایی فنی^۵ را تنظیم کنند. در بازگشت انتظارات،

1. The end is the beginning

2. ROE is the ultimate indicator of value

3. Critical Behaviors

4. Business partnership is necessary to bring about positive ROE

5. Tactical Execution Plan

متخصصان آموزشی باید در سطح رفتار و انتقال یادگیری بیشتر تمرکز کنند؛ بر همین اساس برای دستیابی به حداکثر بازگشت انتظارات، لازم است توافق لازم با مدیران و سرپرستان واحدها در خصوص شدت تلاش مورد نیاز فراگیران در قبل، حین و به‌ویژه بعد از برنامه آموزش به عمل آید. ضرورت تقویت رفتار و تشویق فراگیران برای انجام رفتار مورد انتظار توسط مدیران و سرپرستان آنها لازمه دستیابی به انتظارات است.

۱. ارزش‌ها پیش از آنکه بتوانند نشان داده شوند باید ایجاد شده باشند؛ ارزش‌های آموزشی ابتدا باید مبتنی بر انتظارات تعیین شوند و در مرحله ارزشیابی با استفاده از ابزارهای مختلف شناسایی و سنجیده شوند. توجه، زمان و منابع مالی بسیار اندکی صرف بررسی رفتار حاصل از تغییر نگرش یا کسب دانش فراگیران در محیط شغلی می‌شود. درحالی‌که برای دستیابی به حداکثر بازگشت انتظارات متخصصان آموزشی باید از هر راه ممکن برای همکاری با ناظران و سرپرستان برای حمایت از رفتار فراگیران در محیط شغلی اقدام کنند.

۲. ارزش‌نهایی شما را زنجیره قانع‌کننده‌ای از شواهد نشان می‌دهد؛ از آنجاکه آموزش متهم به ارائه نکردن ارزش خود است؛ ضرورت دارد متخصصان آموزشی زنجیره‌ای از شواهد را برای نشان دادن ارزش فعالیت‌های خود در پایان برنامه ارائه دهند. ارائه این شواهد در ارزشیابی بر مبنای بازگشت انتظارات آسان است؛ چراکه اطلاعات مورد نیاز از ابتدا مبتنی بر انتظارات ذی‌نفعان گردآوری شده است. این شواهد علاوه بر داده‌های کمی شامل توصیفاتی هستند که ذی‌نفعان ارائه کرده‌اند و پذیرش آن از سوی دیگران به آسانی انجام می‌شود (کرک‌پاتریک و کرک‌پاتریک، ۲۰۱۰a).

کرک‌پاتریک و کرک‌پاتریک در اواخر سال ۲۰۱۰ به منظور ارائه تبیین کامل‌تری از مفهوم بازگشت انتظارات، با ارائه نتایج برخی از پژوهش‌ها که اثربخش بودن برنامه‌های آموزش را به چالش کشیده، مقصر بودن صنعت آموزش^۳ را در بسیاری از موارد در زمینه دست نیافتن به ارزش مرتبط با کسب‌وکار پذیرفته‌اند. آنها از الگوی چهارسطحی کرک‌پاتریک به شیوه معکوس استفاده کردند و با بسط مفاهیم مدل ارزشیابی

1. Value must be created before it can be demonstrated

2. A compelling chain of evidence demonstrates your bottom line value

3. Training Industry

کرک پاتریک به ارائه «مدل مشارکتی سازمان کرک پاتریک» اقدام کردند. آنها برای اجرایی کردن این مدل، هفت گام را به شرح زیر پیشنهاد و تبیین کردند که به ترتیب عبارت‌اند از: تعهد به همکاری با یکدیگر^۲، نشان دادن اهمیت موضوعات هیئت منصفه^۳، اصلاح انتظارات برای تعیین نتایج؛ هدف‌گذاری رفتارهای اساسی مورد نظر و محرک‌های مورد نیاز^۴، الزاماتی برای موفقیت^۵، اجرای برنامه، بازگشت انتظارات. به عقیده آنها بازگشت انتظارات عبارت است از آنچه ذی‌نفعان از فرایند یا برنامه‌های آموزشی انتظار دارند و نیز توانمند نشان دادن آنچه انجام گرفته است. این گام بیشترین اهمیت را دارد اما در واقع به ندرت اجرا می‌شود. بازگشت انتظارات به معنی گردآوری داده‌های مربوط به چهار سطح ارزشیابی کرک پاتریک، قرار دادن آن در زنجیره‌ای از شواهد منطقی و ارائه آنها به ذی‌نفعان به شیوه‌ای متقاعدکننده است.

همان‌گونه که ذکر شد موضوع بازگشت انتظارات در آثار و اندیشه‌های خانواده کرک پاتریک به‌عنوان یک مفهوم مهم و اساسی در بطن الگوی کرک پاتریک و به‌عنوان راهنمایی برای کمک به دشواری ارزشیابی سطح نتایج مطرح شده است (تروگمرتون، میشل، مورلی، سنایدر^۶، ۲۰۱۶). سایت فایرسینس^۸ (۲۰۱۵) با انتشار مقاله‌ای در خصوص بازگشت انتظارات، بدون ارائه مدلی از آن، تأکید کرد که بازگشت انتظارات می‌تواند تصویری مرتبط، متمرکز و بزرگ از نتایج ارائه دهد. بازگشت انتظارات به‌جای پافشاری بر داده‌ها و اعداد خشک و غیر قابل انعطاف، باب جدیدی را بر گزارش‌های قابل انعطاف و قانع‌کننده می‌گشاید و در زمانی که رویدادهای آموزشی به‌عنوان بخشی از یک راهبرد جامع آموزشی است، تمام اجزای آن را ارزشیابی می‌کند. در مقاله مذکور، واضح کردن انتظارات؛ طرح گردآوری داده‌ها؛ تحلیل داده‌ها و ارائه داده‌ها به‌عنوان مراحل اجرای بازگشت انتظارات مطرح شده‌اند.

1. Kirkpatrick Business Partnership Model (KBPM)

2. Pledge to Work Together

3. Address Important Jury Issues

4. Refine Expectations to Define Outcomes

5. Target Critical Behaviors and Required Drivers

6. Necessities for Success

7. Throgmorton, Mitchell, Morley & Snyder

8. Fierceinc

9. Clear Expectations

10. Data Capture Plan

تعمق در مباحث ارائه شده توسط صاحب‌نظران در موضوع بازگشت انتظارات مؤید این مطلب است که این مفهوم در حوزه نظری خام است و تبیین کامل و دقیقی از آن به عمل نیامده است. با وجود ابهامات موجود، مهم‌ترین نقاط مشترکی که از مبانی نظری اندک موجود می‌توان استنباط کرد این است که: رویکرد بازگشت انتظارات در ارزشیابی آموزشی به منظور پر کردن خلأهای مدل‌های ارزشیابی آموزشی مطرح شده است. در این رویکرد میزان تحقق انتظارات ذی‌نفعان مبنای اصلی تعیین اثربخشی برنامه‌های آموزشی است؛ بنابراین تبدیل انتظارات به شاخص‌های قابل اندازه‌گیری از اهمیت بالایی برخوردار است.

بررسی پایگاه‌های اطلاعات علمی در داخل کشور نشان می‌دهد تاکنون پژوهشی با موضوع ارزشیابی اثربخشی آموزشی بازگشت انتظارات ثبت نشده است. همچنین در سایر پایگاه‌های اطلاعاتی که نتایج پژوهش‌ها را به زبان انگلیسی ارائه می‌دهند نیز مقاله یا پژوهشی نمایه نشده است که بر مبنای روش پژوهشی کمی یا کیفی بازگشت انتظارات را در حوزه ارزشیابی آموزشی مدل‌سازی و تبیین کرده باشد. با این حال در این بخش به پژوهش‌هایی اشاره می‌شود که به این مفهوم نزدیک بوده‌اند.

کرک‌پاتریک و کرک‌پاتریک (۲۰۱۰b) نمونه‌هایی از کاربرد مدل مشارکتی سازمان کرک‌پاتریک (KBPM) مبتنی بر بازگشت انتظارات ذی‌نفعان در سازمان‌های مختلف را ارائه و نتایج آنها را موفقیت‌آمیز ارزیابی کردند. دفتر مدیریت کارکنان آمریکا (۲۰۱۱) با تهیه دستنامه‌ای بر مبنای مدل KBPM، رویکرد بازگشت انتظارات را مورد تأکید قرارداد و ضمن معرفی مؤلفه‌ها و روش‌های گردآوری داده‌ها در رابطه با هر یک از سطوح ارزشیابی و ذی‌نفعان مربوطه، آن را به‌عنوان مبنای ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی خود معرفی کرد. حسینی عثمان و جیدون^۲ (۲۰۱۶) نیز مدل KBPM را تعدیل و آن را با عنوان مدل ارزشیابی آموزشی مبتنی بر تأثیر^۳ (IMTEM) در ۱۳ مرحله ارائه کردند. آنها بازگشت انتظارات را به‌عنوان برون‌داد مدل مذکور و ماحصل تأمین انتظارات ذی‌نفعان در سطوح سوم و چهارم الگوی کرک‌پاتریک قلمداد کرده‌اند.

1. The U.S. Office of Personnel Management

2. Husaini Usman & Jaedun

3. Impact-Based Training Evaluation Model (IBTEM)

مورهاوس^۱ (۲۰۱۳) در رساله دکتری خود مشکلات ارتباطی را به عنوان چالش اصلی مشکلات آموزش و بهسازی منابع انسانی در سازمان‌ها بررسی کرد؛ پیشنهاد این پژوهش ارائه مدل «گفتگوی راهبردی در مورد تربیت، آموزش و بهسازی» به منظور بهینه‌سازی بازگشت انتظارات آموزش شغلی بود که به دستیابی به هدف‌های استراتژیک سازمانی و ملی کمک می‌کند. وی در نهایت مدلی را ارائه کرد که سازوکارهای گفتگوهای راهبردی برای تعیین انتظارات آموزشی شغلی ذی‌نفعان، از یک سو بر مبنای عناصر بنیادین، عناصر سازمانی و سطوح سازمانی و از سوی دیگر مبتنی بر هدف‌ها و فرایند گفتگوهای راهبردی تعیین شده‌اند.

لارسن و شولتز^۳ (۲۰۱۴) به منظور دستیابی به ارزش‌های سازمانی ناشی از برنامه‌های آموزشی شبیه‌سازی در دانشکده‌های پرستاری آمریکا اقدام به استفاده از مراحل ارزشیابی بازگشت انتظارات کرک‌پاتریک در کنار الگوی بازگشت سرمایه (ROI) فیلیپس کردند. آنها در نهایت چنین استدلال کرده‌اند که استفاده از مدل بازگشت سرمایه اغلب برای محیط‌های صنعتی قابلیت استفاده دارد و مراحل بازگشت انتظارات مطرح شده از سوی کرک‌پاتریک نیز دارای محدودیت‌هایی است. بنابراین استفاده هم‌زمان از هر دو مورد نتایج متقاعدکننده‌تری به همراه دارد.

پادبلا رودریگز (۲۰۱۴) در رساله دکتری خود رابطه تعاملات آنلاین را با اثربخشی دوره‌های آموزشی مطالعه و بررسی کرد. در این پژوهش سطوح ارزشیابی اثربخشی آموزشی به ترتیب عبارت بودند از واکنش، یادگیری، رفتار، نتایج و بازگشت انتظارات. وی در این پژوهش به دلیل مزایای مختلفی که برای بازگشت انتظارات بر می‌شمرد آن را به عنوان سطح پنجم اثربخشی آموزشی جایگزین بازگشت سرمایه (ROI) کرد. ذی‌نفعان مورد نظر در این پژوهش عبارت بودند از فراگیران، مدرسان، همکاران، مدیران مستقیم، کارکنان فنی، مدیران ارشد و طراحان آموزشی. نتایج به دست آمده در این سطح حاکی از تحقق کامل انتظارات ذی‌نفعان در برنامه‌های آموزشی مورد نظر بوده است.

1. Moorhous

2. Strategic Education, Training and Development Conversation (SETDC)

3. Larsen & Schultz

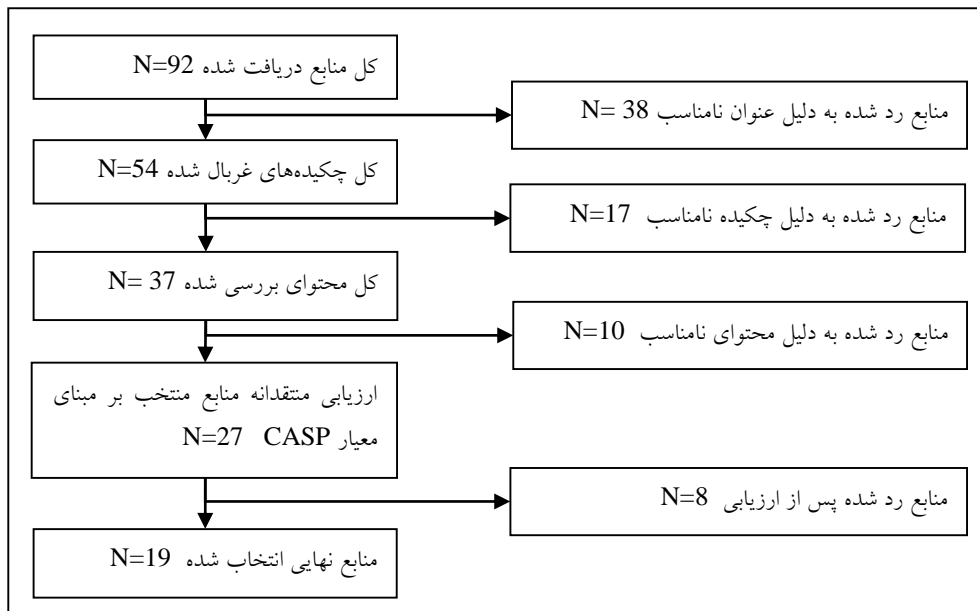
روش پژوهش

در این پژوهش با توجه به هدف، مسئله و پیشینه پژوهشی از رویکرد کیفی و روش پژوهش اسنادی استفاده شد و داده‌های گردآوری شده با استفاده از روش تحلیل مضمون^۲ تحلیل و بررسی شدند. روش پژوهش اسنادی یک روش علمی است (احمد،^۳ ۲۰۱۰) و در این پژوهش بر مبنای آن با استفاده نظام‌مند از داده‌های اسنادی به کشف، استخراج، طبقه‌بندی و ارزیابی مطالب مرتبط با موضوع پژوهش اقدام شد (صادقی فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۹۴). برای دستیابی به اسناد و منابع مرتبط، ابتدا دو عنوان از آثار کرک‌پاتریک و کرک‌پاتریک (۲۰۱۰a و ۲۰۱۱) که موضوع بازگشت انتظارات در ارزشیابی آموزشی را مطرح کرده بودند، به دقت بررسی و وازگان کلیدی مهم آنها شامل: ROE، بازگشت انتظارات، ذی‌نفعان برنامه‌های آموزشی، اقدامات حمایتی و ارزشیابی اثربخشی آموزشی استخراج شدند. سپس این کلیدواژگان در پایگاه‌های علمی ایران‌داک، مگ‌ایران، سیویلیکا، Elsevier، Emerald، Google Scholar، Amazon، Springer، IEEE، Scimedirect، SAGE و Wiley جستجو شدند. همچنین، همه ارجاعات موجود در منابع که با موضوع پژوهش مرتبط بودند نیز بررسی شدند. فرایند بررسی و انتخاب اسناد و منابع مرتبط طی چهار مرحله بر مبنای شکل (۱) انجام گرفت.

1. documentary research method

2. Thematic Analysis

3. Ahmed



شکل (۱) فرایند بررسی و انتخاب اسناد و منابع مرتبط

طی فرایند بررسی و انتخاب اسناد و منابع مرتبط با موضوع پژوهش، از مجموع ۹۲ سند و منبع به دست آمده ۷۳ مورد حذف و ۱۹ مورد از آنها (که به صورت کلی یا جزئی موضوع آنها بازگشت انتظارات ذی‌نفعان در ارزشیابی آموزشی بود) انتخاب شدند. به منظور گزینش دقیق‌تر منابع از چهار معیار اصالت، اعتبار، نمایندگی بودن و معنی‌دار بودن^۱ استفاده شد که در بررسی و انتخاب داده‌های اسنادی به کار می‌روند (اسکات، ۱۹۹۰) و در مرحله ارزیابی منابع و اسناد، ابزار برنامه مهارت‌های ارزیابی منتقدانه^۲ (CASP) به کار گرفته شد (هانس، لوکوود و پیرسون^۳، ۲۰۱۰). مشخصات اسناد و منابع انتخاب شده در جدول (۱) ارائه شده است.

1. Authenticity, Credibility, Representativeness and Meaning

2. the critical appraisal skills program

3. Hannes, Lockwood & Pearson

جدول (۱) مشخصات اسناد و منابع مرتبط با موضوع بازگشت انتظارات در ارزشیابی آموزشی

تعداد کدها	تعداد صفحات	سال انتشار	نویسنده یا پژوهشگر	تعداد	اسناد
۳۲	۳۸۳	۲۰۱۷	استافل‌بیم و زانگ ^۱	۴	کتاب
۱۶۴	۲۳۹	۲۰۱۰b	کرک پاتریک و کرک پاتریک		
۵۰	۱۵۱	۲۰۰۷	کرک پاتریک و کرک پاتریک		
۱۲	۳۱۸	۲۰۰۵	فورد ^۲		
۳۰	۲۵۷	۲۰۱۴	پادایلا رودریگز	۲	پایان‌نامه
۱۷	۲۲۹	۲۰۱۳	مورهاوس		
۱۶	۱۷	۲۰۱۶	حسینی عثمان و جیدون	۱۱	مقاله و یادداشت
۳۹	۲۴	۲۰۱۵	کرک پاتریک و کرک پاتریک		
۱۰	۴	۲۰۱۵	پورکودی و جهان ^۳		
۶	۹	۲۰۱۴	لارسن و شولتز		
۴۷	۵	۲۰۱۱	کرک پاتریک و کرک پاتریک		
۷۱	۵	۲۰۱۰a	کرک پاتریک و کرک پاتریک		
۲۲	۱۲	۲۰۰۹	کرک پاتریک		
۱۴	۱۷	۲۰۰۷b	اندرسون		
۲۱	۴	۲۰۰۵	نیکولز ^۴		
۱۰	۱۱	۲۰۰۴	نیکولز		
۲۲	۷	۱۹۹۸	مکلیندن و تروچیم ^۵		
۱۳	۶	۲۰۱۵	کمپانی فایرسینس ^۶	۲	اسناد سازمانی
۴۰	۱۳۱	۲۰۱۱	اداره مدیریت کارکنان امریکا ^۷		
۶۳۲	۱۸۲۹		جمع		

1. Stufflebeam & Zhang

2. Ford

3. Porkodi & Jahan

4. Nickols

5. McLinden & Trochim

6. Fierceinc

7. United State Office of Personnel Management

محتوای اسناد و منابع انتخاب شده با روش تحلیل مضمون، بررسی و تحلیل شد. روش تحلیل مضمون به عنوان یکی از روش‌های تحلیل داده‌های پژوهش کیفی شناخته می‌شود (براون و کلارک، ۲۰۰۶، ویس مرادی، ترونن و بوندس، ۲۰۰۷ و کمالی، ۱۳۹۷). این روش مبتنی بر رویکرد استقرایی است که با طبقه‌بندی داده‌های متنی و الگویابی درون‌داده‌ها و برون‌داده‌ها به نوعی سنخ‌شناسی تحلیلی دست می‌یابد (حسینی انجدانی، ۱۳۹۵). داده‌های مربوطه بر مبنای مراحل شش‌گانه تحلیل مضمون (ویس مرادی، ترونن و بوندس، ۲۰۱۳) به شرح زیر تحلیل شدند:

۱. آشنایی با داده‌ها^۱ همه داده‌های مرتبط با موضوع، مطالعه و بازخوانی شدند و ایده‌های اولیه شکل گرفتند.

۲. تولید کدهای اولیه^۲ ویژگی‌های جالب توجه داده‌ها به طور سیستماتیک در کل مجموعه داده‌ها کدگذاری و داده‌ها مربوط به هر کد گردآوری شدند.

۳. جستجوی مضامین^۳ کدها به مضامین بالقوه، تبدیل و تمام اطلاعات مربوط به آن مضامین گردآوری شدند. نتیجه انجام این مرحله از تحلیل دستیابی به مضامین پایه^۴ (آترید استیرلینگ، ۲۰۰۱) بود.

۳. مرور مضامین^۵ بررسی رابطه مضامین با یکدیگر و کل مجموعه مضامین و ایجاد «شبکه مضامین»^۶ نتیجه این مرحله بر مبنای دیدگاه آترید استیرلینگ (۲۰۰۱) طبقه‌بندی مضامین پایه و تشکیل مضامین سازمان‌دهنده^۷ و سپس قرار دادن آنها در ذیل مضمون فراگیر^۸ بود.

1. Braun & Clarke
2. Vaismoradi, Turunen & Bondas
3. Familiarising with data
4. Generating initial codes
5. Searching for themes
6. Basic
7. Attride Stirling
8. Reviewing themes
9. Thematic Network
10. Organizing
11. Global

۴. تعریف و نام‌گذاری مضامین^۱! در این مرحله مضامین به دست آمده، تجزیه و تحلیل و به صورت مستمر پالایش شدند و واضح‌ترین عنوان برای هر مضمون انتخاب شد.

۵. تدوین گزارش^۲ یافته‌های به پرسش‌ها و ادبیات پژوهش ارجاع و گزارش آن تدوین شد.

جامعه مورد مطالعه در این پژوهش عبارت بود از همه ۲۰ سند به دست آمده که موضوع آنها به صورت کلی یا جزئی، بازگشت انتظارات در ارزشیابی آموزشی بوده و طی سال‌های ۱۹۹۸ تا ۲۰۱۷ تألیف و منتشر شده‌اند. در این پژوهش همه اسناد به دست آمده به صورت تمام‌شماری، بررسی و تحلیل شدند. محتوای اسناد به دست آمده با استفاده از نسخه ۱۲ نرم‌افزار MAXQDA تحلیل، کدگذاری و مضمون‌یابی شدند.

در پژوهش کیفی روش چک کردن و سه‌سویه‌سازی^۳ مطمئن‌ترین روش برای حصول روایی است (نیک‌نشان، نوروزی و نصر اصفهانی، ۱۳۸۹). در این پژوهش از سه‌سویه‌سازی منابع و محقق استفاده شد (گال، بورک و گال، ۱۹۹۶، ص ۹۹۹). در سه‌سویه‌سازی منابع، همه اسناد مرتبط شامل ۵ عنوان کتاب، ۲ عنوان پایان‌نامه، ۱۱ عنوان مقاله و یادداشت و ۲ عنوان اسناد سازمانی، بررسی شدند. اسناد جدیدتر ارجاعات متعددی به منابع پیشین داشتند و مطالب خود را بر پایه مطالب مندرج در منابع پیشین تدوین کرده و بسط داده بودند. بدین ترتیب در عین توسعه مباحث مربوطه، انسجام بین منابع نیز مشهود بوده است. در سه‌سویه‌سازی محقق، افزون بر اتفاق نظر چهار پژوهشگر این پژوهش در خصوص کدگذاری‌ها، مضامین و مدل، همه مراحل و اطلاعات کدگذاری‌ها، مضامین و مدل در قالب مصاحبه تنظیم شد و با ۵ تن از صاحب‌نظران مطرح آموزش و بهسازی منابع انسانی مصاحبه شد. مصاحبه‌ها به صورت نیمه سازمان یافته تنظیم شدند. چند روز پیش از انجام هر مصاحبه، پرسش‌های مصاحبه، گزارشی از نتایج به دست آمده و مدل تدوین شده در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار می‌گرفت. پس از هر مصاحبه نیز مضامین و مدل ارزشیابی اثربخشی بازگشت انتظارات، بازنگری و در صورت لزوم اصلاحات لازم اعمال می‌شد.

1. Defining and naming themes

2. Producing the report

3. Triangulation

در این پژوهش از روش هولستی^۱ برای ارزیابی پایایی کدگذاری‌ها استفاده شد. میزان پایایی به دست آمده با این روش مطابق با فرمول $PAO = 2M/(n1+n2)$ به دست می‌آید. PAO درصد توافق مشاهده شده (ضریب پایایی)، M تعداد توافق در دو مرحله کدگذاری، n1 تعداد واحدهای کدگذاری شده در مرحله اول و n2 تعداد واحدهای کدگذاری شده در مرحله دوم است (عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی و شیخزاده، ۱۳۹۰). بر این اساس ضریب پایایی به دست آمده طی دو مرحله کدگذاری (با فاصله زمانی تقریبی ۳ ماهه) ۸۵,۹ درصد بود:

$$PAO = 2 \times 518 / (574 + 632) \times 100 = 85,9\%$$

یافته‌ها

یافته‌های به دست آمده در این پژوهش بر مبنای دو پرسش مورد نظر ارائه می‌شوند:

۱. مضامین بازگشت انتظارات در حوزه ارزشیابی آموزش کارکنان چیست؟

الف. کدها و مضامین: هم‌زمان با گردآوری منابع و بررسی محتوای آنها کدگذاری داده‌ها نیز انجام گرفت. در طول فرایند کدگذاری همواره کدها و مضامین پایه مرتبط با آنها اصلاح و متناسب‌سازی شدند. در این مرحله تلاش شد اسناد و منابع، با دقت بررسی شوند و مضامین مناسب و مرتبط از آنها استخراج شود. در جدول (۲) به دو نمونه از محتوای کدگذاری شده و مضامین مرتبط با آنها اشاره می‌شود:

¹ .Holsti

جدول (۲) نمونه‌ای از نحوه کدگذاری و مضامین مرتبط با آنها

مضمون سازمان دهنده	مضمون پایه	متن
از آنجا که مضمون جامعیت به همراه ۶ مضمون پایه دیگر اشاره به ویژگی‌های بازگشت انتظارات دارند در نتیجه آنها در ذیل مضمون «ویژگی‌ها» طبقه‌بندی شدند.	این عبارت جامعیت بازگشت انتظارات را مطرح می‌کند بنابراین مضمون «جامعیت» برای آن انتخاب شد.	«بازگشت سرمایه یک قطعه پازل ارزشیابی است، در حالی که بازگشت انتظارات تصویر کل را نشان می‌دهد؛ به عبارت دیگر، بازگشت انتظارات یک ارزیابی جامع از قطعات جداگانه استراتژی یادگیری و همچنین نحوه هماهنگی آنها برای دستیابی به نتایج است» (کرک‌پاتریک و کرک‌پاتریک، ۲۰۱۵).
مضامین پایه مذکور به همراه ۵ مضمون پایه دیگر در ذیل مضمونی به نام «الزامات» طبقه‌بندی شدند.	این موارد به ترتیب در قالب مضامین «تمرکز بر هدف‌ها و عملکردهای اساسی سازمان» و «نتیجه‌گرایی» کدگذاری شده‌اند.	«در صورت دستیابی به توافق در موارد زیر، بازگشت انتظارات نتایج قابل تکراری را به دست خواهد داد: <ul style="list-style-type: none"> • اختصاص برنامه به استراتژی‌ها و برنامه‌های سازمانی. • دستیابی به نتایج و ...» (اداره مدیریت کارکنان امریکا، ۲۰۱۱)

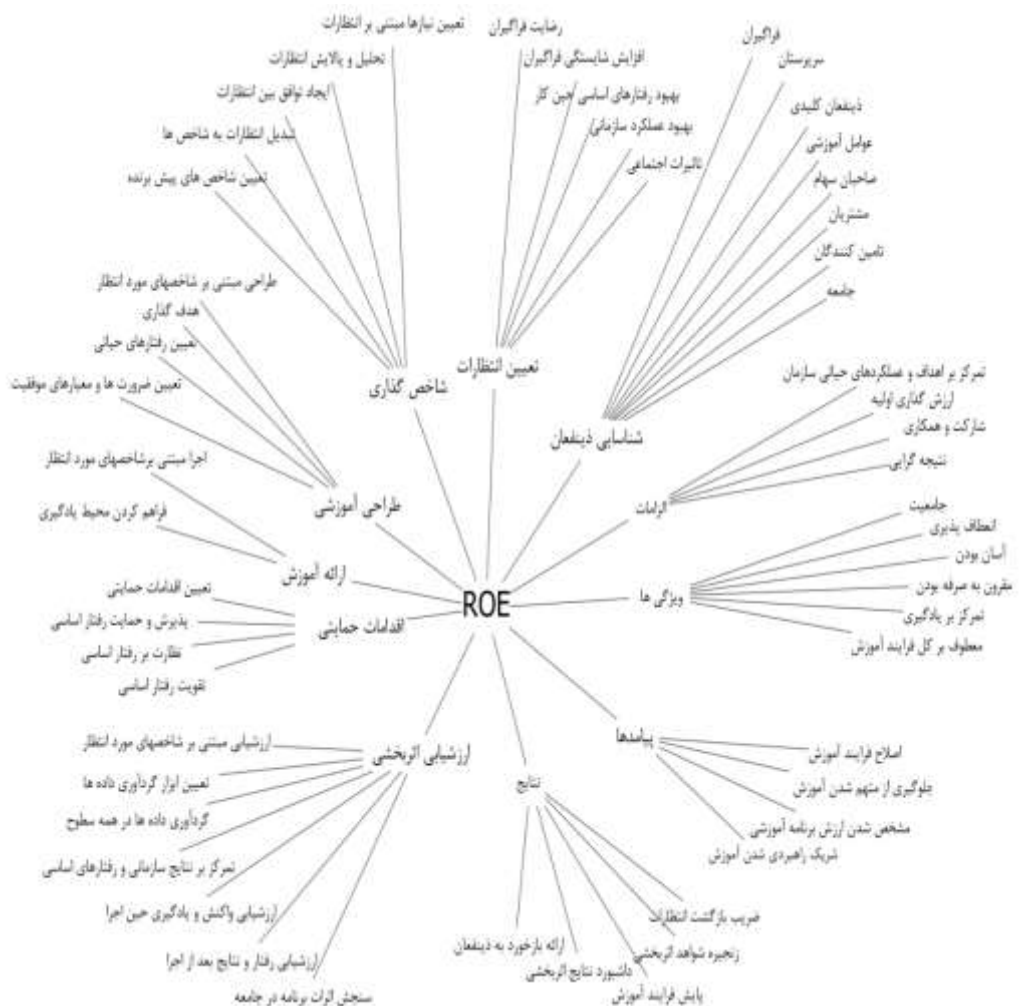
به منظور بالا بردن اعتبار نتایج، کدگذاری در دو نوبت انجام گرفت و از نتیجه دومین مرحله استفاده شد. در پایان فرایند کدگذاری تعداد ۶۳۲ کد به دست آمد. با توجه به ارتباط و اشتراکاتی که در اسناد بررسی شده داشتند و با کمک ادبیات آموزش و بهسازی منابع انسانی طبقه‌بندی شدند و مضامین پایه را شکل دادند. مضامین پایه نیز در مراحل مختلف بارها بررسی و اصلاح شدند و در نهایت ۵۵ مضمون پایه به دست آمد. در ادامه مضامین پایه نیز با توجه به ارتباط با یکدیگر و متناسب با نوع مفهوم‌پردازی در اسناد و ادبیات حوزه آموزش و بهسازی منابع انسانی و با همفکری ۵ نفر از صاحب‌نظران در ۱۱ مضمون سازمان‌دهنده طبقه‌بندی شدند. در مرحله پایانی، همه مضامین سازمان‌دهنده در ذیل مضمون فراگیر بازگشت انتظارات در ارزشیابی آموزشی قرار گرفتند. خلاصه نتایج حاصل از تحلیل مضمون منابع پژوهشی در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول (۳) مضامین پایه، سازمان‌دهنده و مضمون فراگیر بازگشت انتظارات در ارزشیابی آموزشی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	فراوانی کدها
بازگشت انتظارات در ارزشیابی آموزش کارکنان (ROE)	ویژگی‌های ROE	جامعیت	۶
		انعطاف‌پذیری	۳
		آسان بودن	۱۱
		مقرون‌به‌صرفه بودن	۳
		تمرکز بر یادگیری	۳
		انتقال یادگیری	۵
		معطوف بر کل فرایند آموزش	۳
	الزامات ROE	تمرکز بر هدف‌ها و عملکرد حیاتی سازمان	۱۹
		ارزش‌گذاری اولیه	۱۱
		مشارکت و همکاری	۲۹
		نتیجه‌گرایی	۲۷
	شناسایی ذی‌نفعان	فراگیران	۱۷
		سرپرست فراگیران	۱۳
		ذی‌نفعان کلیدی	۱۶
		عوامل آموزشی	۱۶
		صاحبان سهام	۲
		مشتریان	۶
		تأمین‌کنندگان	۳
		جامعه	۴
	تعیین انتظارات	رضایت فراگیران	۹
		افزایش شایستگی فراگیران	۱۶
		بهبود رفتارهای اساسی	۹
		بهبود عملکرد سازمانی	۲۴
		تأثیرات اجتماعی	۲
	شاخص‌گذاری	تعیین نیازها مبتنی بر انتظارات	۲۵
		تحلیل و پالایش انتظارات	۱۲
		ایجاد توافق بین انتظارات	۷
		تبدیل انتظارات به شاخص‌ها	۱۶
شناسایی شاخص‌های پیش‌برنده		۶	

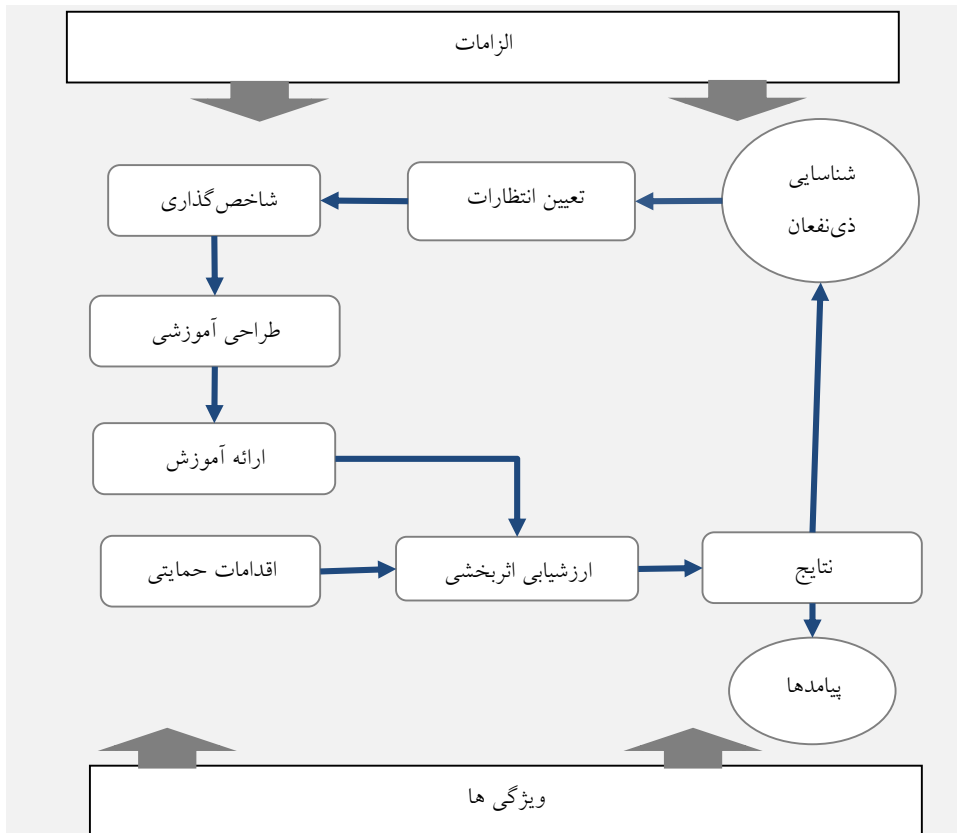
مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	فراوانی کدها
بازگشت انتظارات در ارزشیابی آموزش کارکنان (ROE)	طراحی آموزشی	طراحی مبتنی بر شاخص‌های مورد انتظار	۹
		هدف‌گذاری	۸
		تعیین رفتارهای اساسی	۱۲
		تعیین ضرورت‌ها و معیارهای موفقیت	۱۳
	ارائه آموزش	اجرا مبتنی بر شاخص‌های مورد انتظار	۵
		فراهم کردن محیط یادگیری	۴
	اقدامات حمایتی	تعیین اقدامات حمایتی	۳۰
		پذیرش و حمایت رفتارهای اساسی	۳
		نظارت بر رفتارهای اساسی	۱۳
		تقویت رفتارهای اساسی	۱۸
	ارزشیابی اثربخشی	ارزشیابی مبتنی بر شاخص‌های مورد انتظار	۱۹
		تعیین ابزار گردآوری داده‌ها	۹
		گردآوری داده‌های در همه سطوح	۱۳
		تمرکز بر نتایج سازمانی و رفتارهای اساسی	۱۲
		ارزشیابی واکنش و یادگیری حین آموزش	۱۰
		ارزشیابی رفتار و نتایج بعد از آموزش	۶
		سنجش اثرات برنامه در جامعه	۲
	نتایج	ضریب بازگشت انتظارات	۷
		زنجیره ارزش‌های آموزش	۳۴
		پایش فرایند آموزش	۱۱
		تهیه داشبورد نتایج ارزشیابی	۴
		ارائه بازخورد به ذی‌نفعان	۱۹
	پیامدها	اصلاح فرایند آموزش	۴
		مشخص شدن ارزش برنامه آموزشی	۶
شریک راهبردی شدن آموزش		۲۵	
جلوگیری از متهم شدن آموزش		۱۳	
۱	Σ۱۱	Σ۵۵	Σ۶۳۲

ب. شبکه مضامین: همان‌گونه که پیش از این ذکر شد اسناد و مدارک به دست آمده با استفاده از نرم‌افزار MAQDA کدگذاری و مضمون‌یابی شدند. شبکه مضامین به دست آمده در این مرحله از نرم‌افزار مذکور در شکل (۲) نشان داده شده است. در این شبکه ارتباط بین مضامین پایه با مضامین سازمان‌دهنده و مضمون فراگیر نشان داده است.



۱. مدل ارزشیابی آموزشی بازگشت انتظارات (ROE) از چه عناصری تشکیل شده است؟

از بررسی اسناد چنین استنباط می‌شود که بازگشت انتظارات در ارزشیابی آموزشی از طریق یک فرایند نظام‌مند قابل انجام است؛ بنابراین بین مضامین سازمان‌دهنده به دست آمده، ارتباط فرایندی وجود دارد. به جز ویژگی‌ها و الزامات که مانند چتری گسترده همه بخش‌های این فرایند را احاطه کرده‌اند، ۹ مضمون سازمان‌دهنده دیگر را می‌توان در قالب یک مدل فرایندی ترسیم کرد. همان‌گونه که پیش از این بیان شد در فرایند اعتباریابی پژوهش و طی مصاحبه سازمان‌یافته با ۵ تن از صاحب‌نظران حوزه ارزشیابی آموزشی کشور، این مدل تکمیل و در نهایت به صورت شکل (۳) ترسیم شد.



شکل (۳) مدل ارزشیابی آموزشی بازگشت انتظارات (ROE)

در شکل (۳) ارتباط اجزای مختلف مدل به صورت فرایندی به نمایش درآمده است. بر این اساس، فرایند ارزشیابی آموزشی با شناسایی ذی‌نفعان برنامه‌های آموزشی آغاز می‌شود. این ذی‌نفعان افرادی هستند که به‌طور مستقیم یا غیر مستقیم از برنامه‌های آموزشی بهره می‌برند. ذی‌نفعان کلیدی (مدیران ارشد و تصمیم‌گیرندگان اصلی سازمان) مهم‌ترین آنها هستند. پس از آنها سرپرستان و فراگیران از اولویت بیشتری برخوردار هستند. پس از شناسایی دقیق ذی‌نفعان، لازم است انتظارات آنها از برنامه آموزشی احصا شود. بدیهی است هر گروه از ذی‌نفعان انتظارات متفاوتی از برنامه آموزشی دارند که ممکن است این انتظارات به‌درستی اعلام نشوند؛ بنابراین در مرحله شاخص‌گذاری، ضمن پالایش و تحلیل انتظارات ذی‌نفعان، بین انتظارات مختلف توافق ایجاد می‌شود و برای اینکه این انتظارات قابلیت کاربرد و اندازه‌گیری در مراحل بعدی فرایند را داشته باشند به شاخص‌های قابل سنجش تبدیل می‌شوند. در این مرحله، شاخص‌های پیش‌برنده^۱ شناسایی می‌شوند تا به‌عنوان شاخص‌های با اولویت بالا در فرایند آموزش و تعیین میزان اثربخشی برنامه آموزشی مورد استفاده قرار گیرند. در مرحله بعد و بر اساس شاخص‌های برآمده از انتظارات ذی‌نفعان، برنامه آموزشی طراحی می‌شود. نکته قابل توجه در مرحله طراحی آموزشی، تعیین ضرورت‌ها و معیارهای موفقیت برنامه آموزشی است. در مرحله بعد لازم است برنامه آموزشی بر مبنای شاخص‌های برآمده از انتظارات اجرا شود. از ویژگی‌های مهم این الگو توجه به اقدامات حمایتی (محرک‌های مورد نیاز) است؛ لازم است این اقدامات در راستای تحقق انتظارات ذی‌نفعان، تعیین و پس از اجرای برنامه آموزشی پیگیری و اجرا شوند. پذیرش رفتارهای اساسی فراگیران در محیط شغلی و تقویت این رفتارها، مهم‌ترین عوامل حمایتی به‌شمار می‌روند. در ادامه این فرایند موضوع ارزشیابی اثربخشی برنامه آموزشی مطرح می‌شود. در این مرحله، انتظارات ذی‌نفعان که در شاخص‌ها (به ویژه شاخص‌های پیش‌برنده) تبلور یافته‌اند، تعیین‌کننده سطح، زمان و نوع ارزشیابی است؛ از آنجا که ذی‌نفعان کلیدی مهم‌ترین گروه ذی‌نفعان هستند، بهبود عملکرد سازمان و رفتارهای اساسی در محیط شغلی، مهم‌ترین اولویت ارزشیابی هستند. ارزشیاب آموزشی، به دنبال گردآوری داده‌هایی است که آنها را با شاخص‌های مورد انتظار مقایسه کند و نتایج حاصل از ارزشیابی اثربخشی

1. leading indicator

2. Required drivers

را مبتنی بر یک شاخص قابل درک به نام ضریب بازگشت انتظارات^۱ ارائه و به همراه هر نوع شهادی که نشان‌دهنده اثربخش بودن برنامه آموزشی باشد به ذی‌نفعان ارائه دهد.

در صورتی که برنامه‌های آموزشی بر مبنای این مدل ارزشیابی شوند پیامدهای آن افزون بر اصلاح فرایند آموزش و مشخص شدن ارزش برنامه آموزشی، نظام و واحد آموزشی سازمان را با شرایط مطلوب‌تری مواجه می‌کند و موجب اصلاح فرایند آموزش، تبدیل شدن آموزش به شریک راهبردی سازمان، جلوگیری از متهم شدن آموزش و نشان دادن ارزش برنامه آموزشی می‌شود.

مشارکت و همکاری، تمرکز بر هدف‌ها و عملکردهای اساسی سازمان، ارزش‌گذاری اولیه، انتقال یادگیری و نتیجه‌گرایی، موارد مهمی هستند که در اسناد مورد بررسی به‌عنوان الزامات این مدل مطرح شده‌اند و از آنها چنین استنباط می‌شود که ارزشیابی اثربخشی آموزشی بر مبنای بازگشت انتظارات رویکرد راهبردی، مشارکتی، نتیجه‌گرا و فرایندی است.

جامعیت، انعطاف‌پذیری، آسان بودن، مقرون‌به‌صرفه بودن، تمرکز بر یادگیری و معطوف بودن بر کل فرایند آموزش، ویژگی‌هایی است که از لابه‌لای اسناد و مدارک بررسی شده برای این مدل ارزشیابی می‌توان برشمرد.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه مدل‌های موجود ارزشیابی اثربخشی آموزشی و گزارش‌های ارزشیابی مبتنی بر آنها، در بسیاری از موارد انتظارات ذی‌نفعان برنامه‌های آموزشی را در زمینه اثربخش بودن این برنامه برآورده نکرده‌اند؛ در سال‌های اخیر موضوع بازگشت انتظارات در ارزشیابی آموزشی به صورت پراکنده مورد توجه برخی از متخصصان آموزش و

^۱. این ضریب بر اساس فرمول زیر به دست می‌آید

میزان تحقق شاخص مورد انتظار - شاخص مورد انتظار ذینفعان

$$\frac{\text{شاخص مورد انتظار ذینفعان}}{100} \times 100$$

همانگونه که بیان شد انتظارات ذینفعان در مرحله شاخص‌گذاری به شاخص قابل سنجش و مورد توافق تبدیل می‌شود و در پایان نیز میزان تحقق آن شاخص اندازه‌گیری و با میزان مورد انتظار مقایسه و در عدد ۱۰۰ ضرب می‌شود.

بهسازی منابع انسانی به ویژه خانواده کرک پاتریک قرار گرفت. هرچند ارزشیابی اثربخشی آموزشی بر مبنای بازگشت انتظارات تاکنون به عنوان یک الگو یا مدل مستقل مطرح نشده است؛ به نظر می‌رسد با توجه به اهمیت آن، زمان آن فرارسیده تا ضمن شناسایی نشانگان و مؤلفه‌های آن، این مفهوم به عنوان یک مدل ارزشیابی، ارائه و بررسی شود.

مدل ارزشیابی اثربخشی بازگشت انتظارات (ROE) ضمن به کارگیری رویکردی مشارکتی و مبتنی بر ذی‌نفعان در ارزشیابی آموزشی (نیکولز، ۲۰۰۵)، مزیت‌های مطرح شده در مدل مشارکتی سازمانی کرک پاتریک (KBPM) (کرک پاتریک و کرک پاتریک، ۲۰۱۰b)، مراحل چهارگانه (فایرسینس، ۲۰۱۵) و پنج‌گانه اجرای بازگشت انتظارات (کرک پاتریک و کرک پاتریک، ۲۰۱۱) و مدل ارزشیابی آموزشی مبتنی بر تأثیر (IMTEM) (حسینی عثمان و جیدون، ۲۰۱۶) را به خدمت گرفته است و در مسیر تحول ارزشیابی آموزشی، مبتنی بر ویژگی‌های نسل چهارم ارزشیابی آموزشی (ورشورن و زولنای، ۱۹۹۸) ارائه شده است.

بر اساس نتایج به دست آمده ناشی از مضامین پایه و سازمان‌دهنده و شبکه مضامین، ارزشیابی اثربخشی آموزشی بر مبنای بازگشت انتظارات ذی‌نفعان می‌تواند:

۱. چتر گسترده‌ای را باز کند و تمام اجزا و ابعاد فرایند آموزش را زیر پوشش خود قرار دهد؛
۲. مبنای اثربخشی برنامه‌های آموزشی را برآورده کردن انتظارات قابل سنجش و مورد توافق ذی‌نفعان می‌داند؛
۳. با توجه به رویکرد مشارکتی طیف وسیعی از ذی‌نفعان برنامه‌های آموزشی را همراه می‌کند و بین انتظارات آنها توافق ایجاد می‌کند؛
۴. با تمرکز بر نتیجه‌گرایی، بین فعالیت‌های آموزشی و هدف‌ها، مأموریت‌ها و عملکرد سازمانی پیوند ایجاد می‌کند؛
۵. با توجه به اینکه فقط حدود ۱۵ درصد از اثربخشی برنامه‌های آموزشی حاصل طراحی و ارائه آموزش است (کرک پاتریک و کرک پاتریک، ۲۰۱۰a) بر تدوین و اجرا و پیگیری اقدامات حمایتی قبل، حین و بعد از آموزش به عنوان عامل مهم تحقق اثربخشی آموزشی تأکید دارد و مسئولیت آن را متوجه همه ذی‌نفعان برنامه‌های آموزشی به ویژه ذی‌نفعان کلیدی می‌داند؛

۶. با نشان دادن همه شواهدی که بر اثربخشی برنامه‌های آموزشی دلالت دارند در پی خارج کردن آموزش از اتهامات وارده است.
- چنانچه فرایند ارزشیابی اثربخشی آموزشی بر مبنای بازگشت انتظارات در قالب یک مدل ارزشیابی آموزشی بازگشت انتظارات (ROE) ترسیم شود (شکل ۳) در این صورت ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی مزایای زیر را برای برنامه‌های آموزشی و نظام آموزش سازمان‌ها به همراه دارد:
- انتظارات ذی‌نفعان برنامه‌های آموزشی را به عنوان ارزش‌های برنامه در نظر می‌گیرد و از این راه، زمینه مشارکت و حمایت آنها از برنامه‌ها و نظام آموزشی را فراهم می‌کند؛
 - با توجه به ویژگی جامعیت، به جای اینکه همانند اغلب مدل‌های موجود، اقدامات ارزشیابی حین یا پس از اجرای برنامه آموزشی، شروع شود و با ارائه گزارش ارزشیابی پایان پذیرد، این اقدامات از بدو شکل‌گیری یک انتظار آموزشی در ذی‌نفعان شروع و تا تحقق حداکثر اثربخشی با پیگیری اقدامات حمایتی، پایش فرایند و ارائه بازخورد، ادامه می‌یابد؛
 - برنامه‌ریزی و اجرای همه اجزای فرایند آموزش (به‌ویژه طراحی و ارائه آموزش) را در راستای دستیابی به حداکثر اثربخشی بر مبنای شاخص‌های قابل سنجش و به دست آمده از انتظارات مورد توافق ذی‌نفعان، هدایت می‌کند؛
 - همه ذی‌نفعان برنامه‌های آموزشی را از ابتدا درگیر فرایند آموزش می‌کند و در نتیجه به نهادینه کردن مشارکت حداکثری در فعالیت‌های آموزشی کمک می‌کند؛
 - با توجه به اینکه هدف از ارزشیابی دستیابی به حداکثر اثربخشی است (کرک‌پاتریک و کرک‌پاتریک، ۲۰۰۶). زمینه دستیابی به حداکثر اثربخشی را از طریق تدوین شاخص‌های ارزشیابی برآمده از انتظارات ذی‌نفعان، طراحی، اجرا و ارزشیابی بر مبنای این شاخص‌ها، تعیین و پیگیری اقدامات حمایتی، پایش و اصلاح فرایند آموزش و ارائه بازخورد به ذی‌نفعان فراهم می‌کند.
- مدل ارزشیابی آموزشی بازگشت انتظارات (ROE) نیازمند مباحث علمی و پژوهش‌های کیفی و کمی گسترده‌ای است تا ضمن ایجاد درک روشن‌تر از اجزا و ابعاد آن، زمینه کاربردش در سازمان‌های مختلف فراهم شود؛ از این رو، شایسته است علاوه بر گسترش پژوهش‌های کمی و کیفی در این زمینه، مدل ROE در ارزشیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی سازمان‌ها به کار گرفته شود و تأثیرات آن به‌ویژه بر افزایش اثربخشی برنامه‌های آموزشی، افزایش حمایت ذی‌نفعان از برنامه‌ها و نظام‌های آموزشی از طریق تبدیل شدن آموزش به شریک راهبردی برای سازمان‌ها بررسی شود.

منابع

بازرگان، عباس (۱۳۷۹). *ارزشیابی آموزشی مفاهیم الگوها و فرایند عملیاتی*. تهران: انتشارات سمت.

حسینی انجدانی، مریم (۱۳۹۵). *روش تحلیل مضمون*. تهران: مرکز پژوهش و سنجش صدا و سیما.

خراسانی، اباصلت؛ و دوستی، هومن (۱۳۹۱). *ارزیابی اثربخشی آموزش‌های سازمانی (راهنمای عملیاتی)*. تهران: مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.

صادقی فسایی، سهیلا؛ و عرفان‌منش، ایمان (۱۳۹۴). *مبانی روش‌شناسی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی*. فصلنامه راهبرد فرهنگ، ۲۹، ۶۱-۹۱.

عابدی جعفری، حسن؛ تسلیمی، محمدسعید؛ فقیهی، ابوالحسن؛ و شیخزاده، محمد (۱۳۹۰). *تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی*. *دوفصلنامه اندیشه مدیریت راهبردی*، ۵(۲)، ۱۵۱-۱۹۸.

کمالی، یحیی (۱۳۹۷). *روش‌شناسی تحلیل مضمون و کاربرد آن در مطالعات سیاست‌گذاری عمومی*. *فصلنامه سیاست‌گذاری عمومی*، ۴(۲)، ۱۸۹-۲۰۸.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جویس (۱۹۹۶). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*؛ ترجمه احمدرضا نصر و دیگران (۱۳۹۳). تهران: سمت و دانشگاه شهید بهشتی.

نیک‌نشان، شقایق؛ نوروزی، رضا علی؛ و نصر اصفهانی، احمدرضا (۱۳۸۹). *تحلیلی بر رویکردهای روایی در پژوهش کیفی*. *فصلنامه روش‌شناسی علوم انسانی*، ۱۶(۶۲)، ۱۶۱-۱۶۰.

Abd Rahman, A., Imm Ng, S., Sambasivan, M., & Wong, F. (2013). Training and Organizational Effectiveness: Moderating Role of Knowledge Management Process. *European Journal of Training & Development*, 37(5), 472 – 488.

Ahmed, J. (2010). Documentary Research Method: New Dimensions. *Indus Journal of Management & Social Sciences*, 4(1), 1-14.

Anderson, V. (2007a). *The Value of Learning: From Return on Investment to Return on Expectation*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.

Anderson, V. (2007b). *The value of learning, A new model of value and evaluation*. London: Chartered Institute of Personnel and

- Developmen (CIPD).
<http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A7127>
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Clarke, V. & Braun, V. (2014). Thematic analysis. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology (1947-1952)*. New York: Springer.
- Fierceinc (2015). *The Big Picture of ROE a Supplementary White Paper to "The ROI of Skillful Conversation"*.
<https://www.fierceinc.com>
- Ford, D. J. (2005) *Bottom Line Training: Performance Based Result*. USA: Training Education Management LLC.
- Hannes, K., Lockwood, C., & Pearson, A. (2010). A Comparative Analysis of Three Online Appraisal Instruments' Ability to Assess Validity in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 20(12),1736-1743.
- Husaini Usman, S., & Jaedun, A. (2016). Impact-Based Training Evaluation Model (IBTEM) For School Supervisors in Indonesia. *International Education Studies*. 9, (2), 149-160.
- Larsen, T. A., & Schultz, M. A. (2014). Transforming Simulation PracticesdA Quest for Return on Expectations. *Clinical Simulation in Nursing*, 10, 626-629.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs, the Four Levels* (3h ed). San Francisco: Berrett Koehler.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D (2007). *Implementing the Four Levels*. San Francisco, California. Berrett-Koehler Publishers
- Kirkpatrick, J. D. (2009). *Return on Expectations: The ultimate demonstration of training value*.
<https://www.trainingzone.co.uk/develop>
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2010a). ROE's Rising Star Why Return on Expectations is getting so Much Attention. *T+D*, 64(8), 34-38.
- Kirkpatrick J. D., & Kirkpatrick W. K. (2010b). *Training and Trial How workplace learning must reinvent itself to remain relevant*. USA: American Management Association.

- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick W. K. (۲۰۱۱). *Creating ROE: The End Is the Beginning*. ATD, December 01.
<https://www.td.org/Publications/Magazines/TD/TD-Archive/2011/11/Creating-ROE-the-End-Is-the-Beginning>
- Kirkpatrick J. D., & Kirkpatrick W. K. (۲۰۱۵). The Four Levels of Evaluation – An Update. *ATD Learning and Development*, 15, 1502, December 01.
- Kucherov, D., & Manokhina, D. (2017). Evaluation of training programs in Russian manufacturing companies. *European Journal of Training & Development*, 41(2), 119 – 143.
- McCoy, M., & Hargie, O. D. W. (2001). Evaluating Evaluation: Implications for Assessing Quality. *International Journal of Health Care Quality Assessment*, 14(7), 317-327.
- McLinden, D., & Trochim, M. K. (1998). Getting to Parallel Assessing the Return on Expectations of Training. *Performance Improvement*, 37, 21-26.
- Moorhous, C. (2013). *A Strategic Conversation Model to Optimise Return on Occupational Training Expectations*. (Doctoral dissertatio). University of South Africa.
- Murray, L. W., & Efendioglu, A. M. (2007). Valuing the investment in organizational training. *Industrial & Commercial Training*, 39(7), 372 – 379.
- Nickols, F. (2005). Why a stakeholder approach to evaluating training. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 121 – 134.
- Nickols, F. (2004). A Stakeholder Approach to Evaluating Training. <https://www.nickols.us/stakeholder.pdf>
- Padilla Rodriguez, B. C. (2014). *Instructional interactions and online course effectiveness at a large Mexican organization*. (Doctoral dissertatio), School of Education: University of Leicester.
- Porkodi, S., & Jahan, U. (2015). Bank Employees' Expectations of Training Programs in Oman - An Exploratory Study. *Research Journal of Commerce & Behavioral Science*, 4(3), 92-100.
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Stuffelbeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP Evaluation Model, how to Evaluate for Improvement and Accountability*. New York: The Guilford press
- Throgmorton, C., Mitchell, T., Morley, T. & Snyder. M. (2016). Evaluating a Physician Leadership Development Program – a Mixed Methods Approach. *Journal of Health Organization & Management*, 30(3), 1-31.

-
- United State Office of Personnel Management. (2011). Field Guide to Training Evaluation. https://www.opm.gov/policy-data-oversight/training-and-development/reference-materials/training_evaluation.pdf
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15, 398–405.
- Verschuren, P. J. M., & Zsolnai, L. (1998). Norms, Goals, and Stakeholders in Program Evaluation, *Human Systems Management*, 2, 155-160.
- Werner, J. M. & DeSimone, R. L. (2009). *Human Resource Development*, 5 Ed., USA: South-Western.