

ارزشیابی نظام آموزشی حوزه علمیه کاشان با استفاده از الگوی CIPP

(مورد مطالعه: سطح یک حوزه علمیه کاشان)

رسول شعبانی* دکتر فائزه ناطقی** دکتر علیرضا فقیهی***

چکیده

هدف پژوهش، ارزشیابی سطح یک نظام آموزشی حوزه علمیه شهر کاشان براساس الگوی سیپ و جامعه آماری پژوهش چهار گروه، شامل: مسئولین (۳۵ نفر)، اساتید (۳۲ نفر)، طلاب مشغول به تحصیل (۶۵۰ نفر) و فارغ التحصیلان مرحله مقدمات در دو سال گذشته (۱۸۹ نفر) بودند که در دو گروه مسئولین و اساتید، نمونه‌گیری به صورت تمام‌شماری صورت گرفت و در ارتباط با دو گروه دیگر، براساس جدول مورگان به ترتیب ۲۴۲ و ۱۲۳ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها از چهار پرسش‌نامه محقق ساخته، بهره‌گیری شد. در ارزیابی عامل زمینه، ملاک‌های: «میزان اشتیاق طلاب برای ورود به حوزه»، «شرایط فرهنگی- اجتماعی» و «اهداف» بررسی شد. نتایج نشان داد که «اهداف» نسبتاً مطلوب هستند و سایر ملاک‌ها از وضعیت مطلوبی برخوردار می‌باشند. ملاک‌ها در ارزیابی درون‌داد عبارت بودند از: «طلاب»، «محتوا»، «امکانات و فضای آموزشی»، «زمان» و «استاد» که ملاک «استاد»، نامطلوب و ملاک‌های «طلاب» و «زمان» از وضعیت مطلوبی برخوردار بودند و بقیه ملاک‌ها، وضعیت نسبتاً مطلوبی داشتند. ملاک‌های مورد ارزیابی در عامل فرآیند: «روش‌های تدریس» و «سنجش پیشرفت تحصیلی» بودند که نسبتاً مطلوب ارزشیابی شدند. در عامل برونداد نیز، ملاک‌های مورد ارزیابی: «میزان یادگیری طلاب» و «نتایج رفتاری و عملکردی» بودند که نسبتاً مطلوب ارزشیابی شدند.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی، نظام آموزشی، حوزه علمیه، الگوی سیپ

□ تاریخ دریافت: ۹۷/۰۹/۲۴

□ تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۲/۰۵

نظام‌های آموزشی از جمله دستگاه‌های عظیم برای توسعه و پیشرفت اجتماعی به حساب می‌آیند. آن‌ها از یک سو، حافظ و انتقال‌دهنده میراث فرهنگی و ارزش‌های حاکم بر جامعه و از سوی دیگر، پاسخ‌گوی نیازهای اجتماعی برای اشاعه و توسعه دانش و فناوری به‌شمار می‌روند (فیتزپاتریک، ساندرز و ورثون^۱، ۲۰۱۱). آموزش در حکم تلاش انسانی، فرایندی متغیر و موضوعی محوری برای توسعه در ابعاد مختلف است. بدیهی است که هر نوع آموزشی به توسعه فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی منجر نخواهد شد و فقط آموزش‌های متناسب و با کیفیت می‌توانند فرد و جامعه را متحول سازند. لذا خدمات آموزشی و پژوهشی، یکی از مهم‌ترین حوزه‌های خدماتی در جامعه محسوب می‌شوند که در توسعه یافتگی جوامع نقشی بی‌بدیل دارد. بنابر این توجه به ارتقای کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی به طور مستمر امری ضروری به نظر می‌رسد (نجفی؛ خراسانی، محمدی و گلوی، ۱۳۹۳: ۲۵).

در محیط‌های رقابتی جهان امروز، شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت سازمان‌ها از جمله سازمان‌ها و مراکز آموزشی، اهمیت خاصی دارد. با شناخت این عوامل، زمینه‌ای فراهم می‌آید تا برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در سازمان به صورت هدفمند انجام پذیرفته و اعمال راهبردهای مناسب تسهیل شود (نوروزی و دیانی، ۱۳۸۶: ۶۰). همچنین، گسترش فراگیر فرصت‌های آموزش به همراه جهانی شدن و فناوری اطلاعات و ارتباطات، محیط متحولی برای نظام‌های علمی در همه جای دنیا پدید آورده است. این محیط متحول، به نظام‌های آموزشی فشار می‌آورد که مفاهیم، ساختارها، روش‌ها و ترتیبات سنتی خود را دگرگون ساخته و توسعه دهند (اندرسون^۲، ۱۹۹۹). لذا این پویایی‌ها و تحولات روزافزون محیطی، ضرورت برنامه‌ریزی برای رویارویی با این تحولات را بیش از پیش برای نهادهای اجتماعی به ویژه نهادهای آموزشی نمایان ساخته است. این نهادها برای حفظ پویایی خود نیازمند برنامه‌ریزی، بهبود فرایندها و اتخاذ روش‌های مناسب می‌باشند (اندرز^۳، ۲۰۱۵). پس به منظور رفع نیازهای سیستم آموزشی و استفاده از فرصت‌های موجود به طوری که جریان امور به سمت رسیدن به اهداف باشد و

1. Fitzpatrick, Sanders, & Worthon
2. Anderson
3. Enders

به‌گونه‌ای باشد که هم‌کارایی و هم‌اثربخشی، حفظ شود؛ لازم است نظارت بر شیوه‌های ایجاد شده در فواصل مشخص انجام پذیرد (دالگان و رافت^۱، ۲۰۱۶).

سازمان‌های آموزشی با شناخت عوامل مؤثر بر رشد و توسعه خود می‌توانند جایگاه خود را با مراکز مشابه در سطح ملی و بین‌المللی به درستی و با دقت مورد ارزیابی قرار داده و به‌طور مؤثر در راستای بهبود کیفیت خود حرکت کنند. از سویی، توسعه مفاهیم، ساختارها و روش‌ها، تنها با شناخت کامل از وضع موجود امکان‌پذیر است و این شناخت فقط از طریق ارزشیابی دقیق و علمی به دست می‌آید. به کمک ارزشیابی می‌توان نظام آموزشی را به تناسب تغییرات اجتماعی در مسیر تحول و دگرگونی قرار داد و به این طریق می‌توان در رابطه با نیازهای جامعه برنامه‌های آن را مورد قضاوت قرار داد و در راه بهبود آن کوشید.

پس می‌توان نتیجه گرفت؛ برای این که برنامه‌های آموزشی از کیفیت بالایی برخوردار باشند ارزشیابی از آن، امری ضروری است تا بتوان به وسیله آن، کیفیت و شایستگی آموزش را مورد ارزیابی قرار داد و محتوای مفقوده، نقاط قوت برنامه و برنامه‌های انحصاری برنامه‌درسی را مشخص کرد (مگان و پاتریشیا^۲، ۲۰۱۷).

اهمیت ارزیابی در بهبود کیفیت به این دلیل است که کمک می‌کند تا با تصویر کردن وضعیت موجود و مطلوب یک نظام، نیازهای آن شناسایی شود، براساس این نیازها، برای نظام‌های درسی و آموزشی هدف‌گذاری شده و برنامه‌های آموزشی مطلوب تدوین شود. به عبارت دیگر به کارگیری یک سازوکار ارزیابی در نظام آموزشی، امکان افزایش اثربخشی و کارایی نظام، استمرار فعالیت‌ها و بهبود آن‌ها و تعدیل نظام را ممکن می‌سازد (بازرگان، ۱۳۹۴: ۷۸). ارزشیابی در مفهوم جدید خود به عنوان جزئی از فرآیند تعلیم و تربیت و وسیله مناسبی برای اصلاح هدف‌ها، برنامه‌ها و شیوه‌های تدریس شناخته شده است (ملکی و محمدی، ۱۳۸۸: ۵۹).

در دو دهه گذشته، تأکید بر ارزشیابی، چه به صورت فرایندی هدایتی (کنترلی)، چه به صورت فرایند بهبود بخشی، به وضوح در حال افزایش بوده است. این روند، تنها اختصاص به نظام علمی و از جمله بخش آموزش ندارد، بلکه بیشتر بخش‌ها، به ویژه حوزه‌های مدیریت را نیز شامل می‌شود. یکی از دلایلی که در برنامه‌ریزی

توسعه نظام‌های آموزشی، نظارت و ارزیابی از اهمیت خاص برخوردار می‌باشد، این است که؛ رشد و تکامل یک نظام آموزشی نیازمند اطلاع از کارآمدی و اثربخشی آن نظام برای بهبود و ارتقای اقدامات و خدمات جهت دستیابی به اهدافش می‌باشد (مسن، ۱۹۹۷؛ نقل از شعبانی، ۱۳۹۴: ۴).

در ایران، یکی از نظام‌های آموزشی اصیل و ریشه‌دار که در طول عمر چندصدساله خود تأثیرات مهم و بی‌بدیلی در فرهنگ، اقتصاد و سیاست داشته، نظام آموزشی حوزه علمیه است (جعفری، ۱۳۹۰: ۴۵). روحانیت در تاریخ ایران همواره نقش حاملان فرهنگ را داشته و از نظر جایگاه نیز، در مقام برجسته‌ای قرار داشته‌اند (دارابی، ۱۳۸۲: ۸۴). حوزه‌های علمیه در تاریخ کشور ایران، همواره به عنوان متولی اصلی هدایت و تعلیم و تربیت دینی در جامعه به حساب آمده و به عبارت دیگر؛ مرجع رسمی تبیین ارزش‌ها و تثبیت باورهای دینی و استنباط احکام اسلامی بوده‌اند (حسنی، ۱۳۸۲: ۲۲۰). مطهری حوزه‌های علمیه را مسئول پاسخگویی به نیازهای مذهبی مردم مسلمان دانسته و بیان می‌دارد که دشواری و سنگینی این مسئولیت‌ها در همه زمان‌ها یکسان نیست و به درجه تمدن و سطح فرهنگ جامعه و میزان آگاهی مردم به مسائل مختلف از یک طرف و درجه فعالیت نیروهای مخالف از طرف دیگر بستگی دارد (مطهری، ۱۳۹۲: ۲۸۰).

حوزه‌های علمیه و روحانیت با جهاد دینی و ژرف اندیشی علمی، درخت کهن و ریشه‌های فرهنگ اسلام را آبیاری و بارور ساخته و با تبیین معارف اسلام باورها و اعتقادات دینی مردم را استحکام بخشیدند. از آنجا که حوزه علمیه و روحانیت نهاد مرجعیت و رهبری جامعه است و این نهاد به عنوان متولی شناخت، تبلیغ و دفاع از دین است، ضرورت دارد و اهمیتی مضاعف می‌یابد که به نقش پر رنگ این نهاد در جامعه پرداخته شود (هاشمی‌شیرازی و هاشمی‌شیرازی، ۱۳۹۷: ۱). همچنین در طول تاریخ کشور ما، حوزه‌های علمیه و روحانیون، هدایت علمی و عملی مردم در مبارزات آزادی خواهانه و استقلال طلبانه ملت ایران را به عهده داشته‌اند (علویان، ۱۳۹۳: ۲۶۳).

حوادث و گرفتاری‌های گوناگون، سرنوشت حوزه را همواره با افت و خیزها و اوج و فرودهای بسیار توأم ساخته، لکن هیچگاه نتوانسته فعالیت آن را متوقف سازد. اما ضروری است با توجه و بهره‌برداری از همه امکانات، استعدادها و نقاط قوت موجود و نیز محاسبه همه جوانب، زمینه پویندگی و بالندگی همیشگی آن را فراهم نمود

(زارع، ۱۳۷۵: ۲۷). البته لازمه پایایی و پویندگی در این نظام آموزشی همانند سایر نظام‌های آموزشی؛ حرکت در مسیر تحول می‌باشد. بحث تغییر و تحول در حوزه و اصلاح ساختاری آن و ساخت بنیادهای جدید برای تعالی و رشد حوزه، از دیر باز تاکنون از جمله مباحثی بوده که زیاد به آن پرداخته شده است. پس از پیروزی انقلاب اسلامی، افزون بر رسالت‌های بزرگ پیشین، وظایف جدید و پیچیده‌تری بر عهده حوزه‌های علمیه و روحانیان قرار گرفت و قلمرو، رسالت و وظیفه آنان را سنگین‌تر ساخت. این انقلاب بزرگ، می‌طلبید که به بازنگری و اصلاح ساختارهای حوزه و سامان‌دهی روحانیت، پرداخته شود تا بتوان حوزه علمیه را برای بر دوش کشیدن این وظیفه خطیر، آماده ساخت.

«پس از انقلاب اسلامی در ایران، برنامه و نظام آموزشی جدیدی برای حوزه علمیه طراحی شد. این برنامه در عین حفظ کردن برخی از ویژگی‌های نظام سنتی آموزشی حوزه، آن را با نظامات آموزش عالی هماهنگ ساخته و برخی از ساختارهای دانشگاهی را مورد استفاده قرار داده است» (موسوی‌بجنوردی، ۱۳۹۲: ۵۰۰)، اما تحول امری دفعی نیست، بلکه امری همیشگی و پیوسته است و به فرموده رهبر انقلاب: «تحول حتمی است، منتها تحول دو طرف دارد: تحول در جهت صحیح و درست، تحول در جهت باطل و غلط. ما باید مدیریت کنیم که این تحول در جهت درست انجام بگیرد. این وظیفه مؤثرترین در حوزه است. از تحول نباید گریخت. چه در شیوه آموزش، چه در شیوه پژوهش، یا در شیوه پذیرش و یا در کتاب‌های درسی؛ همه این‌ها تحول می‌خواهد. تحولاتی که در ده الی پانزده سال پیش انجام شده، خوب است اما آن‌ها برای ده سال پیش بوده است و باید دید، شکل تکمیل یافته این برنامه چیست؟ تحول یعنی به روز بودن، بهنگام جلو رفتن، از حوادث عقب نماندن» (خامنه‌ای، ۱۳۹۰: ۶۷).

با توجه به نقش و اهمیت بسیار بالای حوزه علمیه در تعلیم و تربیت اسلامی و لزوم اصلاح و تحول در این نظام آموزشی برای حفظ پویایی و بالندگی آن، می‌طلبید که با ارزشیابی نظام آموزشی حوزه علمیه کیفیت آن را سنجید، نقاط ضعف و قوت آن را یافت و با برنامه‌ریزی، نقاط ضعف را برطرف نموده و کارایی برنامه‌های آموزشی آن را بهبود بخشید، چرا که ارزشیابی فرایندی است علمی، نظام یافته و اصولی که با جمع‌آوری اطلاعات در مورد کلیت برنامه و عملکرد آن می‌تواند هدایت، تصمیم‌گیری

و کارایی اجزای مختلف آموزش را مورد تحلیل قرار دهد. با ارزشیابی نظام آموزشی حوزه علمیه می‌توان زمینه تحول علمی و اصولی و به دور از اعمال نظرهای شخصی را فراهم نمود. به فرموده مقام معظم رهبری: «امروز بهانه‌ها منقطع است و همه باید برای ساختن و اصلاح حوزه منطبق با نیازها بکوشند. همه مسئولیت دارند و تمام کسانی که دستشان می‌رسد کاری انجام بدهند از طلاب تا فضلاء جوان تا مدرسان و مراجع عظام علی‌الله کلمتهم تا مسئولان کشور و مؤمنان و دین باوران و مخلصان دانشگاهی که در سطح کشور هستند هر کدام می‌توانند سهمی در این کار داشته باشند» (خامنه‌ای، ۱۳۹۰: ۷۷).

لذا در این پژوهش به ارزشیابی مرحله مقدمات نظام آموزشی حوزه علمیه کاشان، که یکی از با سابقه‌ترین حوزه‌های علمیه ایران است، پرداخته شده است (نراقی، ۱۳۶۵: ۱۱۴). کاشان در بین سال‌های ۲۳-۲۴ ق پس از قم به وسیله لشکریان اسلام فتح گردید و از قرن اول هجری کانون تشیع در ایران محسوب شد. چنان‌که پس از شهادت امام سجاد(ع) مردم کاشان پیرو فرزند ارشد او امام محمدباقر(ع) گشتند و امام، فرزند خود علی بن محمدباقر(ع) را در سال ۱۱۳ هجری قمری برای رهبری مردم به کاشان فرستاد و اولین حوزه علمیه توسط ایشان جهت آموزش احکام اسلام دایر گردید. آن حضرت در سال ۱۱۶ قمری به دست مخالفان به شهادت رسید که مدفن ایشان در مشهد اردهال، ملجا دوستداران اهل بیت می‌باشد. لازم به ذکر است که مقاطع و دوره‌های تحصیلی در حوزه علمیه به چهار سطح تقسیم می‌شوند که می‌توان آن را با مدارک آموزش عالی معادل‌سازی نمود. سطح یک یا مرحله مقدمات، که این مرحله شامل پایه‌های اول تا ششم است و هدف اصلی در این دوره، آموزش ادبیات عرب، جهت تسلط طلاب به «زبان قرآن» و آشنایی با دروس پایه مثل منطق و فقه است. این سطح معادل مدرک فوق دیپلم دانشگاهی می‌باشد. سطح دو شامل پایه‌های هفت، هشت و نه است و معادل مدرک لیسانس دانشگاهی می‌باشد. سطح سه شامل پایه دهم و دو سال درس خارج می‌باشد که معادل مدرک فوق‌لیسانس آموزش عالی است. سطح چهار عالی‌ترین دوره دروس حوزوی است و در حقیقت، دوره تحقیقاتی حوزه محسوب می‌شود. این دوره شامل چهار سال درس خارج است و معادل مدرک دکتری نظام آموزش عالی می‌باشد (شورای عالی حوزه علمیه، ۱۳۷۹؛ مصوبه شماره ۴۴).

همانطور که بیان شد؛ امروزه پایش عملکرد نظام‌ها و مراکز آموزشی براساس الگوهای نوین ارزیابی یک ضرورت به شمار می‌آید. اما مسأله این است که اغلب الگوهای موجود به ارزشیابی مهارت‌ها و سنجش شایستگی‌های فردی می‌پردازند و نظام ارزشیابی منسجمی که به رفع نواقص و کمبودها و ایجاد زیرساخت‌های مناسب جهت ارتقای عملکردها منجر شود ملاحظه نمی‌گردد. اغلب این الگوها گذشته‌نگر هستند و توانایی سناریوسازی برای آینده را ندارند (میستون^۱، ۲۰۰۷). نظام‌ها و مراکز آموزشی، نیازمند نوعی نظام ارزیابی هستند که قابلیت اثربخشی در سیاست‌گذاری‌ها و راهبردهای کلان را داشته باشد (هاتری^۲، ۱۹۹۹). برای ارزشیابی آموزشی، الگوهای مختلفی استفاده می‌شود، برخی استفاده از مدل‌های مدیریتی مانند EFQM را برای ارزیابی عملکرد مراکز آموزشی پیشنهاد داده‌اند (ننادال^۳، ۲۰۱۵؛ تاری و دیک^۴، ۲۰۱۶)، برخی دیگر، مدل‌های ریاضی مانند مدل تحلیل پوششی داده‌ها را به کار برده‌اند (پاکزاد، ۱۳۹۵: ۳؛ حیدری‌نژاد، مظفری و محقر، ۱۳۸۵: ۴) و تحقیقات بسیاری هم با استفاده از الگوهای ارزشیابی که صرفاً آموزشی هستند، انجام گرفته است، مانند هتایس، ملتم و پتر^۵ (۲۰۱۳)، سرافراز (۱۳۹۵: ۳)، درخشان‌فرد و برومند نسب (۱۳۹۵: ۵) که از الگوی سیپ^۶ استفاده کرده‌اند. استافلیسم و شینکفیلد^۷ (۲۰۰۷)، معتقدند که ارزشیابی یعنی: «فرایند تعیین کردن، به دست آوردن و فراهم ساختن اطلاعات توصیفی و قضاوتی در مورد ارزش و مطلوبیت هدف‌ها، طرح، اجرا و نتایج به منظور هدایت تصمیم‌گیری، خدمت به نیازهای پاسخگویی و درک بیشتر پدیده‌های مورد بررسی» و بر مبنای همین تعریف، الگوی سیپ را ارائه نمودند.

الگوی سیپ با بهره‌گیری از تمام مفاهیم و روش‌های موجود ارزشیابی می‌تواند به نیازهای گروه‌های مختلف استفاده‌کننده خدمت کند. این الگو عملکرد مراکز آموزش را از ابعاد مختلف ارزیابی می‌نماید و کمک می‌کند تا اجرای ساختار آن با یک هارمونی مشخص در کنار هم قرار گیرند و از برآیند آن برنامه‌های مناسب تهیه و ارائه

1. Mayston
2. Hatry
3. Nenadál
4. Tari, & Dick
5. Hatice, Meltem, & Peter
6. CIPP(Context, Input, Process, Product)
7. Stufflebeam, & Shinkfield

شود (اسکرینز و باسکر^۱، ۱۹۹۷) و همچنین امکان مشارکت عناصر فعال را در ارزشیابی فراهم می‌آورد (رامستاد^۲، ۲۰۰۹). مدل سیپ از جمله الگوهای ارزشیابی است که با تأکید بر مشاهدات منظم، روایی درونی و بیرونی مدل مناسبی برای ارزشیابی برنامه‌های آموزشی است (آگراو^۳، ۲۰۰۸) و از روش‌های کمی و کیفی استفاده می‌کند (ایزرل^۴، ۲۰۰۵). ارزشیابی مبتنی بر مدل سیپ در برانگیختن نظام آموزشی به مطالعه فرصت‌ها و چالش‌ها و تلاش برای بهبود فرایندها نقش مؤثری دارد (تورک^۵، ۲۰۰۸) و اطلاعات دقیق و کم نقصی از آن حاصل می‌شود. اطلاعات به دست آمده در این الگو، می‌تواند زمینه پاسخ‌گویی و تصمیم‌گیری را باهم فراهم کند (پاتر^۶، ۱۹۹۴).

اجزای اصلی تشکیل دهنده الگوی سیپ را ارزشیابی زمینه، درونداد، فرآیند و برونداد تشکیل می‌دهد:

ارزشیابی زمینه^۷: در این ارزشیابی، نیازهای اساسی و عمده یا مساله‌های آموزشی و هدف‌های برنامه درسی، مشخص و حاصل این فعالیت‌ها به تدوین و اولویت بندی هدف‌های برنامه منجر می‌شود (کیامنش، ۱۳۹۲: ۵۹).

ارزشیابی درونداد^۸: اساساً ارزشیابی درونداد باید رویکردهای مرتبط را مشخص و ارزیابی کند و به تصمیم‌گیرندگان کمک کند تا رویکردی مناسب را برای اقدام انتخاب کنند (استافلیم، ۲۰۰۰). به عبارت دیگر، در اینجا امکانات موجود و برنامه‌های مختلف مورد بررسی قرار می‌گیرد تا بهترین برنامه محقق شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷: ۹۳).

ارزشیابی فرآیند^۹: به کنترل و ارزیابی فعالیت‌های برنامه می‌پردازد. ارزشیابی فرآیند، ارزیابی مداوم روند اجرای برنامه است و به علاوه، تغییراتی در طرح ریزی برنامه انجام می‌دهد (استافلیم، ۲۰۰۰).

1. Scheerens, & Bosker
2. Ramstad
3. Agrawe
4. Eseryel
5. Turk
6. Potter
7. context evaluation
8. input evaluation
9. process evaluation

ارزشیابی برونداد^۱: به ارزیابی اثربخشی برنامه می‌پردازد (راشل^۲، ۲۰۰۹) و هدف اساسی آن معین کردن میزان نیازهای همه ذی‌نفعان حقیقی است و از سوی دیگر، به تفسیر ارزش و شایستگی نتایج می‌پردازد (چین، لی، و چنگ^۳، ۲۰۰۷).

بررسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه ارزشیابی آموزشی نشان می‌دهد که تحقیقات زیادی در این ارتباط انجام گرفته است و در بسیاری از این تحقیقات از الگوی سیپ بهره‌گیری شده است. به عنوان مثال منصوری و شریعتمداری (۱۳۹۵) در پژوهشی به کمک مدل سیپ میزان رضایت‌مندی کارکنان از دوره‌های آموزش ضمن خدمت را مورد ارزیابی قرار داده‌اند. الگوی ارزشیابی سیپ و کاربرد آن در آموزش‌های رسمی فنی و حرفه‌ای عنوان مطالعه‌ای است که در سال ۱۳۹۴ توسط مدرسی سر یزدی انجام شده است. در تحقیق دیگری مکارم؛ موحد؛ سرآبادی؛ شاکری؛ اسدیان‌لالیمی و اسلامی (۱۳۹۳) به ارزیابی ارزشیابی وضعیت آموزش در بخش سلامت دهان و دندانپزشکی اجتماعی دانشکده دندانپزشکی مشهد براساس مدل سیپ پرداخته‌اند و علی‌محمدی؛ رضائیان؛ بخشی و وزیري‌نژاد (۱۳۹۲) نیز از این الگو به منظور ارزیابی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان بهره گرفته‌اند. کابلی (۱۳۹۱)، در تحقیقی به کمک الگوی ارزشیابی سیپ به ارزیابی درونی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس پرداخته است. در این مطالعه محقق در ابتدا به شناسایی عوامل و تدوین ملاک‌ها و نشانگرها پرداخته است و سپس براساس آن‌ها گروه ترویج مورد ارزیابی قرار گرفته است؛ عوامل در نظر گرفته شده در این تحقیق عبارت بوده است از: هدف‌ها، جایگاه سازمانی، مدیریت و تشکیلات، هیات علمی، دانشجویان، دوره‌های آموزشی و برنامه‌های درسی، فرایند یاددهی-یادگیری، امکانات و تجهیزات و دانش‌آموختگان.

قندیلی (۱۳۸۵) در مطالعه خود با عنوان بررسی و نقد برنامه درسی جاری حوزه علمیه (سطح یک) و طراحی الگوی مطلوب، با تأکید بر درس اصول فقه (مطالعه موردی: حوزه علمیه مشهد)، بیان می‌کند؛ نظام آموزشی حوزه از تحول و پویایی لازم برخوردار نبوده و دلیل آن را ساختار نظام آموزشی، از جمله؛ برنامه درسی و متون آموزشی

1. product evaluation
2. Rachel
3. Chien, Lee, & Cheng

آن می‌داند. نتایج توصیفی این تحقیق، دلیل چنین نابسامانی را حاکمیت رویکرد موضوع محور و عدم توجه به مبانی اجتماعی، روان‌شناختی و شیوه‌های فعال و پویای برنامه‌ریزی درسی در نظام حوزوی، خصوصاً در سطح یک می‌داند. او در این رساله به منظور بهبود کیفیت و کارایی و اثربخشی برنامه درسی سطح یک، در درس اصول فقه، با استفاده از مبانی نظری برنامه درسی و اظهار نظر استادان و طلاب سطح یک در خصوص ویژگی‌های وضع موجود و مطلوب برنامه درسی، به تبیین الگوی برنامه درسی مطلوب برای این نظام آموزشی پرداخته است.

اخلاقی؛ یارمحمدیان؛ خوشگام و محبی (۱۳۹۰) تحقیقی با عنوان «ارزشیابی کیفیت برنامه‌های آموزشی در آموزش عالی با استفاده از الگوی سیپ» انجام داده‌اند در این مطالعه از ۱۵ عامل (ملاک) و ۱۶۱ شاخص (نشانگر)، برای ارزشیابی استفاده شده است. زندوانیان و مشایخی (۱۳۸۸) در تحقیقی به ارزیابی حوزه علمیه مکتب‌الزهررا شهرستان یزد با استفاده از الگوی ارزیابی سیپ پرداخته و با تدوین ملاک‌ها، نشانگرها و استانداردهای مربوطه، وضعیت حوزه علمیه را با استانداردها، تطبیق داده و براساس آن، قضاوت در مورد میزان مطلوبیت هر ملاک انجام گرفته است. از جمله ملاک‌های در نظر گرفته شده در این تحقیق در ارتباط با عامل زمینه عبارت بوده است از تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جامعه، اشتیاق افراد منطقه برای ورود به حوزه، ارائه خدمات علمی مورد نیاز افراد متقاضی، بررسی وضعیت اجتماعی - اقتصادی متقاضیان حوزه، بررسی محل سکونت جغرافیایی متقاضیان و ارائه خدمات فردی و اجتماعی مورد نیاز افراد متقاضی و در ارتباط با عامل درونداد عبارت بوده‌اند از طلاب حوزه مکتب‌الزهررا، مدیر، معاونان آموزشی، معاونان اداری و مالی، مسئول کتابخانه، استادان محترم حوزه، برنامه درسی حوزه مکتب‌الزهررا، فضا و تجهیزات مکتب‌الزهررا و بودجه مکتب‌الزهررا، منابع کتابخانه و اطلاع‌رسانی مکتب‌الزهررا و در ارتباط با عامل فرآیند ملاک‌ها عبارت بوده‌اند از فرآیند ساختی - سازمانی، فعالیت مدیر و معاونان آموزشی، فرآیند تدریس - یادگیری، فرآیند خدماتی - پشتیبانی و ملاک‌های عامل برونداد در این مطالعه کمیت فارغ‌التحصیلان و کیفیت فارغ‌التحصیلان در نظر گرفته شده است. از جمله نتایج این تحقیق می‌توان به موارد زیر اشاره نمود. که به جزء بودجه اختصاص داده شده، فضا و امکانات که در حد نامطلوب ارزیابی شده‌اند

در ارتباط با سایر ملاک‌ها وضعیت در سطح مطلوب و یا نسبتاً مطلوب بوده است. هوانگ^۱ (۲۰۰۱)، برای بررسی اثربخشی برنامه درسی مهندسی شیمی در یکی از دانشگاه‌های تایوان، از مدل ارزشیابی سیپ استفاده کرد. او در این ارزیابی، از نظرات سه زیرگروه کارفرمایان، استادان و فارغ‌التحصیلان، برای ارزشیابی، بهره گرفته است؛ چون - فو^۲ (۲۰۰۹) در پژوهشی دوره‌های آموزش زبان انگلیسی را با استفاده از الگوی ارزیابی سیپ مورد ارزیابی قرار داده است؛ هتایس، ملت و پتر (۲۰۱۳)، در پژوهشی به ارزشیابی برنامه کارشناسی ارشد که به صورت آنلاین برگزار شده بود، پرداختند. آن‌ها برای این ارزیابی از مدل سیپ استفاده کردند. هدف آن‌ها از این ارزیابی، طراحی مجدد برنامه بود. حسن، توتان - موهد - یاسین، و موهد - یونس^۳ (۲۰۱۵) در پژوهشی به ارائه چارچوب مفهومی برای برنامه درسی مهندسی میکاترونیک با استفاده از مدل ارزیابی سیپ پرداختند. از نگاه این اندیشمندان الگوی سیپ نه تنها می‌تواند داده‌های مطلوبی را جهت ارزیابی برنامه‌های طراحی شده در اختیار قرار دهد بلکه می‌تواند داده‌هایی را جهت طراحی برنامه‌های جدید در اختیار برنامه‌ریزان قرار دهد.

مگان و پاتریشیا (۲۰۱۷) در پژوهشی کیفیت برنامه آموزش پرستاری را با استفاده از مدل ارزشیابی سیپ مورد ارزیابی قرار داده‌اند در این پژوهش آمده است که برنامه‌های پرستاری می‌بایست از کیفیت بالایی برخوردار باشند، لذا ارزشیابی سیستمی عناصر کلیدی آموزش پرستاری ضروری است. در این میان به کمک الگوی سیپ می‌توان با ارزیابی زمینه، درونداد، فرآیند و برونداد، کیفیت و شایستگی آموزش مراقبت از زندگی در یک برنامه پرستاری را مورد ارزیابی قرار داد و محتوای مفقوده، نقاط قوت برنامه و برنامه‌های انحصاری برنامه درسی را مشخص کرد.

مروری بر تحقیقات انجام شده درحوزه ارزشیابی آموزشی، نشان می‌دهد که به دلیل جامع بودن الگوی سیپ، پژوهشگران زیادی از این الگو در ارزشیابی‌های آموزشی استفاده کرده‌اند. همچنین با وجود نقش بسیار مهم حوزه علمیه در تعلیم و تربیت اسلامی کشور ایران، نظام آموزشی حاکم بر حوزه‌های علمیه، کمتر مورد توجه محققان قرار گرفته است. لذا به منظور پر کردن بخشی از این خلاء مطالعاتی در زمینه شناخت هر چه بیشتر

1. Huang
2. CHUN-FU
3. Hasan, Tuan Mohd Yasin, & Mohd Yunus

نظام آموزشی حوزه علمیه، تحقیق حاضر طراحی و به مرحله اجرا گذاشته شد. با توجه به آنچه که تاکنون گفته شد در این مطالعه به خاطر اهمیت حوزه علمیه و لزوم تحول در آن، به ارزیابی این نظام آموزشی پرداخته شده است تا با روشن کردن نقاط ضعف و قوت آن، راهنمایی برای برنامه‌ریزان و تصمیم‌گیران حوزه فراهم شود. کاری که تاکنون کمتر به آن پرداخته شده است. قدر مسلم نتایج حاصل از این پژوهش، به برنامه‌ریزان حوزه علمیه کمک می‌کند تا بتوانند شناخت دقیقی از این نظام آموزشی به دست آورند و با برنامه‌ریزی و تصمیمات مبتنی بر واقعیات، زمینه تحول در حوزه و به تبع آن تحول در جامعه را فراهم سازند. به منظور تحقق این هدف در پژوهش حاضر این پرسش‌ها مطرح است که کیفیت عوامل زمینه‌ای، دروندادی، فرایندی، بروندادی و رتبه‌بندی ملاک‌های نظام آموزشی حوزه علمیه در مرحله مقدمات چگونه است؟

روش پژوهش

این پژوهش به دلیل کاربرد نتایج آن در حل مسائل و مشکلات و کیفی‌سازی نظام آموزشی حوزه (سطح یک)، کاربردی است و از نظر روش در محدوده تحقیقات ارزشیابی است. در این مطالعه روند ارزیابی بدین‌گونه بود که چهار عامل زمینه، درونداد، فرآیند و برونداد نظام آموزشی سطح یک حوزه در نظر گرفته شدند. سپس به کمک مطالعات کتابخانه‌ای و نظر اساتید حوزه و دانشگاه، ملاک‌ها، نشانگرها و استانداردهای لازم برای ارزشیابی، تعریف شد، که در مجموع، ۱۳ ملاک طراحی گردید و ۴۴ نشانگر، متناسب با ملاک‌ها، تعریف و در پرسش‌نامه‌ها گنجانده شد. لازم به ذکر است این نشانگرها که برای ارزشیابی ملاک‌ها تعریف شده‌اند، به تایید اساتید راهنما، مشاور و اساتید حوزه رسیده‌اند. مثلاً برای ارزشیابی ملاک «استاد»، از نشانگرهای: «تعداد تالیفات»، «میزان تحصیلات»، «سابقه تدریس و... استفاده شد که پس از گردآوری داده‌ها و مقایسه آماره‌ها با استانداردهای تدوین شده ارزیابی و قضاوت درباره وضعیت هر ملاک در سه سطح کاملاً مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب انجام گردید. جامعه پژوهش را چهار گروه مسئولین اداری و آموزشی (۲۵ نفر)، اساتید حوزه (۳۲ نفر)، طلاب مشغول به تحصیل در دوره مقدمات (۶۵۰ نفر) و فارغ‌التحصیلان مرحله مقدمات در دو سال گذشته (۱۸۹ نفر) حوزه کاشان تشکیل دادند که از میان آن‌ها به دلیل حجم پایین دو گروه مسئولین و

اساتید نمونه‌گیری به صورت تمام شماری صورت گرفت و در ارتباط با طلاب در حال تحصیل و فارغ‌التحصیلان براساس جدول مورگان به صورت تصادفی به ترتیب ۲۴۲ و ۱۲۳ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها

در این پژوهش چهار پرسش‌نامه محقق‌ساخته: «اساتید»، «مسئولین»، «طلاب» مشغول به تحصیل» و «طلاب فارغ‌التحصیل» بود. پرسش‌نامه‌ها بر مبنای ۴۴ نشانگر تعریف شده، ساخته شد که میزان مطلوبیت هر نشانگر را می‌سنجید. در واقع گویه‌های پرسش‌نامه، برگرفته از نشانگرهای طراحی شده برای هر یک از چهار گروه (اساتید، مسئولین، طلاب مشغول به تحصیل در مقدمات و طلاب فارغ‌التحصیل از مرحله مقدمات) بود.

الف - پرسش‌نامه اساتید: این پرسش‌نامه دارای ۳۳ گویه بود که به ترتیب ملاک‌های: اهداف (۷ گویه)، استاد (۶ گویه)، طلاب (۵ گویه)، محتوا (۵ گویه)، امکانات و فضای آموزشی (۳ گویه)، زمان (۳ گویه)، روش‌های تدریس مورد استفاده (۵ گویه)، ارزشیابی (۲ گویه) را از دیدگاه اساتید حوزه مورد ارزیابی قرار داد.

ب - پرسش‌نامه مسئولین حوزه: این پرسش‌نامه دارای ۳۱ گویه بوده که به ترتیب ۷ گویه اول ملاک اهداف، ۲ گویه بعدی ملاک طلاب، ۵ گویه ملاک محتوا، ۴ گویه ملاک امکانات و فضای آموزشی، ۳ گویه ملاک زمان، ۵ گویه ملاک روش‌های تدریس و ۲ گویه ملاک ارزشیابی را مورد ارزیابی قرار دادند.

ج - پرسش‌نامه طلاب در حال تحصیل: این پرسش‌نامه دارای ۳۶ گویه بود که به ترتیب ملاک‌های: اهداف (۵ گویه)، استاد (۴ گویه)، طلاب (۲ گویه)، محتوا (۵ گویه)، امکانات و فضای آموزشی (۳ گویه)، زمان (۳ گویه)، روش‌های تدریس مورد استفاده (۶ گویه)، ارزشیابی (۵ گویه)، اشتیاق طلاب برای ورود به حوزه علمیه (۲ گویه)، شرایط فرهنگی اجتماعی و میزان گرایش به حوزه (۳ گویه) را از دیدگاه طلاب مشغول به تحصیل در سطح یک حوزه مورد ارزیابی قرار داد.

د - پرسش‌نامه فارغ‌التحصیلان مرحله مقدمات در دو سال گذشته: این پرسش‌نامه

دارای ۴۳ گویه بوده که به ترتیب ملاک‌های اهداف (۵ گویه)؛ اشتیاق طلاب برای ورود به حوزه علمیه (۲ گویه)؛ شرایط فرهنگی اجتماعی (۳ گویه)؛ استاد (۴ گویه)؛ محتوا (۵ گویه)؛ امکانات و فضای آموزشی (۳ گویه)؛ زمان (۵ گویه)؛ روش‌های تدریس (۶ گویه)؛ ارزشیابی (۵ گویه) و واکنش دانش‌آموختگان نسبت به مرحله مقدمات (۳ گویه) را از دیدگاه فارغ‌التحصیلان مرحله مقدمات مورد ارزیابی قرار داد.

برای سنجش پایایی پرسش‌نامه‌ها از آلفای کرونباخ استفاده شد که برای پرسش‌نامه «اساتید» با ۳۳ سؤال برابر ۰/۸۷۵، برای پرسش‌نامه «مسئولین» با ۳۱ سؤال برابر ۰/۸۴۷، برای پرسش‌نامه «طلاب مشغول به تحصیل» با ۳۶ سؤال برابر ۰/۸۷۳ و برای پرسش‌نامه «طلاب فارغ‌التحصیل» با ۴۳ سؤال برابر ۰/۸۹۸ محاسبه شد. از آن‌جا که میزان آلفای کرونباخ برای هر چهار پرسش‌نامه بالای ۰/۷۵ می‌باشد، نشان دهنده یک پایایی خوب و قابل قبول است. در ضمن، روایی پرسش‌نامه‌ها به صورت محتوایی توسط خبرگان حوزه و دانشگاه از هر گروه ۵ نفر بررسی و مورد تایید قرار گرفت.

پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، داده‌ها، برای تحلیل داده‌ها و قضاوت، سه سطح: نامطلوب (۱ تا ۲/۳۳)، نسبتاً مطلوب (۲/۳۳ تا ۳/۶۶) و مطلوب (۳/۶۶ تا ۵)، در نرم افزار SPSS تعریف شد. همچنین در رابطه با دو گروه طلاب مشغول به تحصیل و طلاب فارغ‌التحصیل، نمونه‌گیری انجام گرفت و در رابطه با دو گروه اساتید و مسئولین حوزه از تمام شماری استفاده شد. لذا در گروه اساتید و مسئولین حوزه تنها میانگین بررسی و گزارش شده و در گروه طلاب مشغول به تحصیل و طلاب فارغ‌التحصیل جهت بررسی کیفیت، آزمون استنباطی t تک نمونه‌ای به‌کار برده شد است.

یافته‌های پژوهش

با توجه به این‌که برای استفاده از آزمون t ، باید از نرمال بودن توزیع داده‌ها اطمینان حاصل گردد؛ برای این منظور از آزمون کولموگروف اسمیرنوف استفاده شده است. در این آزمون، هنگام بررسی نرمال بودن داده‌ها، فرض صفر مبتنی بر این‌که توزیع داده‌ها نرمال است، در سطح خطای ۵٪ تست می‌شود. بنابراین اگر آماره آزمون بزرگ‌تر یا مساوی ۰/۰۵ بدست آید، در این صورت دلیلی برای رد فرض صفر مبتنی بر اینکه داده‌ها نرمال است، وجود نخواهد داشت و توزیع داده‌ها نرمال خواهند بود و مناسب برای آزمون t می‌باشند.

جدول ۱. آزمون کلموگروف - اسمیرنوف (K-S)

ملاک	-	آزمون K-S	تعداد	سطح معناداری
اهداف نظام آموزشی حوزه	طلاب مشغول به تحصیل	۲/۹۸۹	۲۴۲	۰/۴۵۵
	طلاب فارغ التحصیل	۱/۸۰۰	۱۲۳	۰/۳۰۶
اشتتیاق طلاب برای ورود به حوزه علمیه	طلاب مشغول به تحصیل	۱/۶۷۹	۲۴۲	۰/۱۳۶
	طلاب فارغ التحصیل	۲/۱۰۵	۱۲۳	۰/۲۸۹
شرایط اجتماعی و فرهنگی	طلاب مشغول به تحصیل	۰/۹۶۵	۲۴۲	۰/۴۵۵
	طلاب فارغ التحصیل	۱/۴۵۵	۱۲۳	۰/۶۵۰
استاد	طلاب مشغول به تحصیل	۰/۲۴۱	۲۴۲	۰/۱۲۵
	طلاب فارغ التحصیل	۲/۴۵۷	۱۲۳	۰/۱۳۶
طلبه	طلاب مشغول به تحصیل	۲/۴۳۱	۲۴۲	۰/۴۷۲
	طلاب فارغ التحصیل	۰/۸۶۰	۱۲۳	۰/۴۵۱
محتوا	طلاب مشغول به تحصیل	۰/۱۲۵	۲۴۲	۰/۲۱۱
	طلاب فارغ التحصیل	۱/۷۵۸	۱۲۳	۰/۴۱۲
امکانات و فضای آموزشی	طلاب مشغول به تحصیل	۰/۵۹۲	۲۴۲	۰/۱۲۸
	طلاب فارغ التحصیل	۲/۲۳۹	۱۲۳	۰/۸۷۷
زمان	طلاب مشغول به تحصیل	۰/۲۲۱	۲۴۲	۰/۲۳۶
	طلاب فارغ التحصیل	۱/۹۲۷	۱۲۳	۰/۱۱۸
روش های تدریس مورد استفاده	طلاب مشغول به تحصیل	۲/۰۹۱	۲۴۲	۰/۳۱۹
	طلاب فارغ التحصیل	۱/۸۷۲	۱۲۳	۰/۱۸۱
ارزشیابی	طلاب مشغول به تحصیل	۳/۷۸۴	۲۴۲	۰/۴۲۵
	طلاب فارغ التحصیل	۱/۶۳۶	۱۲۳	۰/۹۴۹
واکنش دانش آموختگان نسبت به مرحله مقدمات	طلاب فارغ التحصیل	۳/۰۶۳	۱۲۳	۰/۴۲۱
	طلاب فارغ التحصیل	۴/۰۸۸	۱۲۳	۰/۱۲۵
نتایج رفتاری طلاب پس از طی مرحله مقدمات	طلاب فارغ التحصیل	۲/۲۸۴	۱۲۳	۰/۳۶۸

باتوجه به جدول ۱، ملاحظه می‌شود که برای تمامی متغیرهای تحقیق ($P\text{-value} > 0/05$) می‌باشد. لذا دلیلی برای رد فرض صفر مبتنی بر این‌که داده‌ها نرمال است، وجود نخواهد داشت. به عبارت دیگر توزیع داده‌ها نرمال خواهد بود. بنابراین فرض نرمال بودن داده‌ها پذیرفته می‌شود. اولین عنصر آموزشی مورد مطالعه در این پژوهش عوامل زمینه‌ای است که داده‌های حاصل از آن در جدول ۲ به تصویر کشیده شده است.

جدول ۲. بررسی کیفیت عوامل زمینه‌ای نظام آموزشی حوزه علمیه در مرحله مقدمات

ملاک	منبع جمع‌آوری داده‌ها	میانگین	انحراف معیار	آماره t	Sig (سطح معناداری)	نتیجه
اهداف نظام آموزشی حوزه	اساتید	۳/۳۶	۰/۵۵۷	-	-	نسبتاً مطلوب
	مسئولین حوزه	۳/۰۸	۰/۲۷۳	-	-	نسبتاً مطلوب
	طلاب مشغول به تحصیل	۳/۰۶	۰/۲۶۴	-۳۴/۸۸۵	۰/۰۱۵	نسبتاً مطلوب
	طلاب فارغ‌التحصیل	۳/۰۹	۰/۲۷۲	-۲۲/۸۱۱	۰/۰۰۹	نسبتاً مطلوب
میانگین		۳/۱۴	۰/۳۳۷	-۲۸/۸۴۸	۰/۰۱۲	نسبتاً مطلوب
اشتیاق طلاب برای ورود به حوزه علمیه	طلاب مشغول به تحصیل	۴/۷۱	۰/۴۱۱	۳۹/۹۹۴	۰/۰۱۷	مطلوب
	طلاب فارغ‌التحصیل	۴/۷۸	۰/۳۳۳	۳۷/۴۳۶	۰/۰۱۰	مطلوب
میانگین		۴/۷۴	۰/۳۷۲	۱۹/۹۹۷	۰/۰۱۴	مطلوب
شرایط اجتماعی و فرهنگی در ایجاد گرایش به حوزه	طلاب مشغول به تحصیل	۴/۱۵	۰/۴۱۲	۱۸/۸۶۵	۰/۰۰۵	مطلوب
	طلاب فارغ‌التحصیل	۳/۴۷	۰/۳۱۰	-۶/۷۳۱	۰/۰۰۷	نسبتاً مطلوب
میانگین		۳/۸۱	۰/۷۲۲	۱۲/۷۹۸	۰/۰۰۶	مطلوب
میانگین کل		۳/۸۹	۰/۴۷۷	۲۰/۵۴	۰/۰۱۱	مطلوب

همانطور که داده‌های درج شده در جدول ۲ نشان می‌دهد؛ در پاسخ به این سؤال پژوهشی می‌توان گفت که وضعیت زمینه نظام آموزشی حوزه علمیه شهر کاشان در مرحله مقدمات از نظر «اهداف»، از وضعیت نسبتاً مطلوبی برخوردار است و از نظر «اشتقاق طلاب برای ورود به حوزه» و «شرایط اجتماعی و فرهنگی» در ایجاد گرایش به حوزه علمیه، وضعیت مطلوب است. در کل نتایج ارزیابی این ملاک نشان دهنده وضعیت مطلوب بعد زمینه، از ابعاد چهار گانه الگوی سیپ است. دومین عنصر آموزشی مورد مطالعه در این پژوهش دروندادهای نظام آموزشی است که داده‌های حاصل از آن در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. بررسی کیفیت دروندادهای نظام آموزشی حوزه علمیه در مرحله مقدمات

ملاک	منبع جمع آوری داده‌ها	میانگین	انحراف معیار	آماره t	Sig (سطح معناداری)	نتیجه
استاد	اساتید	۱/۷۳	۰/۴۷۴	-	-	نامطلوب
	مسئولین حوزه	۲/۱۴	۰/۵۲۲	-	-	نامطلوب
	طلاب مشغول به تحصیل	۲/۸۳	۰/۲۶۶	-۲۶/۵۷۹	۰/۰۰۴	نسبتاً مطلوب
	طلاب فارغ التحصیل	۲/۶۰	۰/۲۴۲	-۸/۶۳۳	۰/۰۰۳	نسبتاً مطلوب
طلبه	میانگین	۲/۳۲	۰/۳۷۶	-۱۷/۶۰	۰/۰۰۴	نامطلوب
	اساتید	۳/۲۱	۰/۲۱۲	-	-	نسبتاً مطلوب
	مسئولین حوزه	۳/۲۰	۰/۲۸۸	-	-	نسبتاً مطلوب
	طلاب مشغول به تحصیل	۳/۳۸	۰/۸۴۲	۱۹/۳۹۳	۰/۰۰۷	نسبتاً مطلوب
میانگین		۳/۷۰	۰/۴۴۷	۱۹/۳۹۳	۰/۰۰۷	مطلوب

(ادامه جدول ۳)

ملک	منبع جمع آوری داده‌ها	میانگین	انحراف معیار	آماره t	Sig (سطح معناداری)	نتیجه
محتوا	اساتید	۲/۸۵	۰/۳۰۰	-	-	نسبتاً مطلوب
	مسئولین حوزه	۳/۱۰	۰/۲۴۵	-	-	نسبتاً مطلوب
	طلاب مشغول به تحصیل	۳/۰۹	۰/۲۵۵	-۳۴/۳۰۱	۰/۰۱۲	نسبتاً مطلوب
	طلاب فارغ التحصیل	۲/۵۱	۰/۲۷۲	-۴۶/۶۳۰	۰/۰۰۸	نسبتاً مطلوب
	میانگین	۲/۸۸	۰/۲۶۸	-۴۰/۴۶	۰/۰۱۰	نسبتاً مطلوب
امکانات و فضای آموزشی	اساتید	۳/۰۲	۰/۲۷۱	-	-	نسبتاً مطلوب
	مسئولین حوزه	۳/۰۶	۰/۴۸۰	-	-	نسبتاً مطلوب
	طلاب مشغول به تحصیل	۲/۳۶	۰/۴۷۷	-۴۲/۴۹۰	۰/۰۰۵	نسبتاً مطلوب
	طلاب فارغ التحصیل	۲/۴۳	۰/۳۴۷	-۳۹/۱۰۳	۰/۰۰۹	نسبتاً مطلوب
	میانگین	۲/۷۱	۰/۳۹۳	-۴۰/۷۹	۰/۰۰۷	نسبتاً مطلوب
زمان	اساتید	۳/۸۰	۰/۲۶۹	-	-	مطلوب
	مسئولین حوزه	۳/۷۳	۰/۶۰۸	-	-	مطلوب
	طلاب مشغول به تحصیل	۳/۷۵	۰/۴۸۷	۲/۹۸۴	۰/۰۰۲	مطلوب
	طلاب فارغ التحصیل	۴/۲۱	۰/۳۷۰	۱۶/۵۱۵	۰/۰۲۶	مطلوب
	میانگین	۳/۸۷	۰/۴۳۳	۲۴/۷۴	۰/۰۱۴	مطلوب
میانگین کل		۳/۱۰	۰/۳۷۷	-۳۵/۳۳	۰/۰۰۸	نسبتاً مطلوب

نتایج حاصل از پژوهش که در جدول ۳ درج شده است، نشانگر آن است که به غیر از ملاک «زمان» که وضعیت مطلوبی دارد، بقیه ملاک‌های مربوط به دروندادهای نظام آموزشی حوزه علمیه شامل: «استاد»، «طلبه»، «محتوا»، «امکانات آموزشی»، از وضعیت نسبتاً مطلوبی برخوردار هستند. در کل وضعیت عامل درونداد، از عوامل چهارگانه سیپ، در سطح یک نظام آموزشی حوزه علمیه از وضعیت نسبتاً مطلوبی برخوردار است. سومین عنصر آموزشی مورد مطالعه در این پژوهش فرایندهای نظام آموزشی است که داده‌های حاصل از آن در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. بررسی کیفیت فرایندهای نظام آموزشی حوزه علمیه در مرحله مقدمات

ملاک	منبع جمع آوری داده‌ها	میانگین	انحراف معیار	آماره t	Sig (سطح معناداری)	نتیجه
روش‌های تدریس مورد استفاده	اساتید	۲/۹۳	۰/۳۲۸	-	-	نسبتاً مطلوب
	مسئولین حوزه	۳/۴۸	۰/۲۸۹	-	-	نسبتاً مطلوب
	طلاب مشغول به تحصیل	۳/۱۰	۰/۳۲۲	-۲۶/۷۵۵	۰/۰۰۹	نسبتاً مطلوب
	طلاب فارغ‌التحصیل	۳/۱۶	۰/۲۱۱	-۲۶/۱۹۳	۰/۰۰۵	نسبتاً مطلوب
	میانگین	۳/۱۶	۰/۲۸۷	-۲۶/۴۷	۰/۰۰۷	نسبتاً مطلوب
سنجش پیشرفت تحصیلی	اساتید	۴/۱۶	۰/۳۹۵	-	-	مطلوب
	مسئولین حوزه	۳/۲۴	۰/۵۴۲	-	-	نسبتاً مطلوب
	طلاب مشغول به تحصیل	۲/۵۵	۰/۳۳۴	-۵۱/۳۹۷	۰/۰۱۲	نسبتاً مطلوب
	طلاب فارغ‌التحصیل	۲/۶۹	۰/۲۶۵	-۴۰/۲۲۸	۰/۰۱۶	نسبتاً مطلوب
	میانگین	۳/۱۶	۰/۳۸۴	-۴۵/۸۱	۰/۰۱۴	نسبتاً مطلوب
میانگین		۳/۱۶	۰/۳۳۵	-۳۶/۱۴	۰/۰۱۰	نسبتاً مطلوب

همان‌طور که داده‌های حاصل از آزمون t درج شده در جدول ۴ نشان می‌دهد؛ کیفیت ملاک‌های «روش‌های تدریس مورد استفاده» با سطح معناداری ۰/۰۰۷ و «شیوه‌های سنجش پیشرفت تحصیلی» مورد استفاده با سطح معناداری ۰/۰۱۴، از عامل فریند در حوزه علمیه شهر کاشان در حد نسبتاً مطلوب ارزیابی شده است و عامل فرآیند از عامل‌های چهارگانه سیپ، در سطح یک نظام آموزشی حوزه علمیه، از وضعیت نسبتاً مطلوب برخوردار است.

چهارمین عنصر آموزشی مورد مطالعه در این پژوهش بروندهای نظام آموزشی است که داده‌های حاصل از آن در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵. بررسی کیفیت فرآیندهای نظام آموزشی حوزه علمیه در مرحله مقدمات

ملاک	منبع جمع آوری داده‌ها	میانگین	انحراف معیار	آماره t	Sig (سطح معناداری)	نتیجه
واکنش دانش‌آموختگان نسبت به مرحله مقدمات	طلاب فارغ‌التحصیل	۳/۱۶	۰/۴۹۱	-۱۱/۱۱۲	۰/۰۰۶	نسبتاً مطلوب
	میانگین	۳/۱۶	۰/۴۹۱	-۱۱/۱۱۲	۰/۰۰۶	نسبتاً مطلوب
میزان یادگیری طلاب	اساتید	۳/۴۱	۰/۵۰۱	-	-	نسبتاً مطلوب
	مسئولین حوزه	۳/۲۴	۰/۴۳۵	-	-	نسبتاً مطلوب
	طلاب فارغ‌التحصیل	۳/۱۱	۰/۴۸۳	-۱۲/۴۳۱	۰/۰۱۱	نسبتاً مطلوب
	میانگین	۳/۲۵	۰/۴۷۳	-۱۲/۴۳۱	۰/۰۱۱	نسبتاً مطلوب
نتایج رفتاری و عملکردی طلاب پس از طی مرحله مقدمات	اساتید	۳/۷۷	۰/۵۶۰	-	-	مطلوب
	مسئولین حوزه	۳/۲۴	۰/۴۳۵	-	-	نسبتاً مطلوب
	طلاب فارغ‌التحصیل	۳/۱۶	۰/۴۸۹	-۱۱/۲۶۶	۰/۰۰۹	نسبتاً مطلوب
	میانگین	۳/۶۰	۰/۵۱۰	-۱۱/۲۶۶	۰/۰۰۹	نسبتاً مطلوب
میانگین کل		۳/۳۴	۰/۴۹۱	-۱۱/۶۰۳	۰/۰۰۹	نسبتاً مطلوب

همانطور که داده‌های درج شده در جدول ۵ نشان می‌دهد؛ ملاک‌های «واکنش دانش‌آموختگان نسبت به مرحله مقدمات»، «میزان یادگیری طلاب» و «نتایج رفتاری و عملکردی طلاب پس از طی مرحله مقدمات»، نسبتاً مطلوب ارزشیابی شده است و در کل، کیفیت عامل برون‌داد از عوامل چهارگانه سیپ، از وضعیت نسبتاً مطلوب برخوردار است. ارزیابی نهایی این ۴ عامل اساسی در جدول ۶ گزارش شده است.

جدول ۶. ارزیابی نهایی کیفیت عوامل نظام آموزشی حوزه علمیه

نتیجه ارزیابی	Sig (سطح معناداری)	آماره t	انحراف معیار	میانگین	
مطلوب	۰/۰۱۱	۲۰/۵۴	۰/۴۷۷	۳/۸۹	عوامل زمینه‌ای
نسبتاً مطلوب	۰/۰۰۸	-۳۵/۳۳	۰/۳۷۷	۳/۱۰	درونداد
نسبتاً مطلوب	۰/۰۱۰	-۳۶/۱۴	۰/۳۳۵	۳/۱۶	فرایند
نسبتاً مطلوب	۰/۰۰۹	-۱۱/۶۱	۰/۴۹۱	۳/۳۷	برونداد

با توجه به جدول ۶ ملاحظه می‌شود کیفیت عوامل زمینه‌ای نظام آموزشی حوزه علمیه در مرحله مقدمات با میانگین $0/477 \pm 3/89$ و آماره t با مقدار $20/54$ در وضعیت مطلوب قرار گرفته است. کیفیت دروندادهای نظام آموزشی حوزه علمیه در مرحله مقدمات با میانگین $0/377 \pm 3/17$ و آماره t با مقدار $-35/33$ در وضعیت نسبتاً مطلوب است. کیفیت فرایندهای نظام آموزشی حوزه علمیه در مرحله مقدمات با میانگین $0/335 \pm 3/16$ و آماره t با مقدار $-36/14$ در وضعیت نسبتاً مطلوب است. کیفیت برون‌ادهای نظام آموزشی حوزه علمیه در مرحله مقدمات با میانگین $0/491 \pm 3/37$ و آماره T با مقدار $-11/61$ در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار دارد.

آخرین فاکتور مورد بررسی در این پژوهش رتبه بندی کیفیت ملاک‌های نظام آموزشی حوزه علمیه براساس عوامل زمینه، درونداد، فرایند و برون‌داد است که داده‌های حاصل از آن در جدول ۷ گزارش شده است.

جدول ۷. آزمون فریدمن جهت مقایسه و رتبه‌بندی کیفیت ملاک‌های عامل زمینه

عامل	ملاک	میانگین رتبه	رتبه	خی دو	سطح معناداری
زمینه	اهداف نظام آموزشی حوزه	۱/۱۰	۳	۶۰۶/۰۴۲	۰/۰۰۳
	اشتقاق طلاب برای ورود به حوزه علمیه	۲/۹۰	۱		
	شرایط فرهنگی اجتماعی و میزان گرایش به حوزه علمیه	۲	۲		

با توجه به جدول ۷ می‌توان نتیجه گرفت که نتایج آزمون فریدمن جهت مقایسه ملاک‌های عوامل زمینه‌ای با مقدار $X^2 = ۶۰۶/۰۴۲$ و سطح معنادار $۰/۰۰۳$ نشان می‌دهد؛ اختلاف معناداری بین میانگین رتبه‌ها وجود دارد ($sig < ۰/۰۵$) که با توجه به میانگین رتبه به‌دست آمده، رتبه‌بندی کیفیت ملاک‌های عوامل زمینه به شرح زیر می‌باشد: ۱- اشتقاق طلاب برای ورود به حوزه علمیه، ۲- شرایط فرهنگی اجتماعی و میزان گرایش به حوزه علمیه، ۳- اهداف نظام آموزشی حوزه. رتبه‌بندی ملاک‌های عامل درون‌داد در جدول ۸ گزارش شده است.

جدول ۸. آزمون فریدمن جهت مقایسه و رتبه‌بندی کیفیت ملاک‌های عامل درون‌داد

عامل	ملاک	میانگین رتبه	رتبه	خی دو	سطح معناداری
درون‌داد	استاد	۲/۷۹	۵	۹۱۵/۷۱۸	۰/۰۰۵
	طلبه	۴/۱۴	۲		
	محتوا	۳/۲۵	۴		
	امکانات و فضای آموزشی	۳/۶۰	۳		
	زمان	۴/۲۲	۱		

نتایج آزمون فریدمن جهت مقایسه ملاک‌های عوامل درون‌داد، مطابق جدول ۸، با مقدار $X^2 = ۹۱۵/۷۱۸$ و سطح معناداری $۰/۰۰۵$ نشان داد اختلاف معناداری بین میانگین رتبه‌ها وجود دارد ($sig < ۰/۰۵$). رتبه‌بندی کیفیت ملاک‌های عوامل درون‌داد

به این شرح می‌باشد: ۱- زمان، ۲- طلبه، ۳- امکانات و فضای آموزشی، ۴- محتوا، ۵- استاد. رتبه‌بندی ملاک‌های عامل فرایند در جدول ۹ گزارش شده است.

جدول ۹. آزمون فریدمن جهت مقایسه و رتبه‌بندی کیفیت ملاک‌های عامل فرایند

عامل	ملاک	میانگین رتبه	رتبه	خی دو	سطح معناداری
فرایند	روش‌های تدریس مورد استفاده	۱/۶۱	۱	۲۲/۷۳۳	۰/۰۰۳
	سنجش پیشرفت تحصیلی	۱/۳۹	۲		

نتایج به دست آمده از جدول ۹ مربوط به آزمون فریدمن جهت مقایسه ملاک‌های عوامل فرایند با مقدار $X^2 = ۲۲/۷۳۳$ و سطح معناداری ۰/۰۰۳ نشان داد اختلاف معناداری بین میانگین رتبه‌ها وجود دارد ($\text{Sig} < ۰/۰۵$). ترتیب اولویت کیفیت ملاک‌های عوامل فرایند به شرح زیر می‌باشد: ۱- روش‌های تدریس مورد استفاده، ۲- ارزشیابی. رتبه بندی ملاک‌های عامل برون داد در جدول ۱۰ گزارش شده است.

جدول ۱۰. آزمون فریدمن جهت مقایسه و رتبه‌بندی کیفیت ملاک‌های عامل برون داد

عامل	ملاک	میانگین رتبه	رتبه	خی دو	سطح معناداری
برون داد	واکنش دانش آموختگان نسبت به مرحله مقدمات	۱/۹۷	۲		
	میزان یادگیری طلاب پس از طی مرحله مقدمات	۱/۸۳	۳	۱۵/۲۱۳	۰/۰۰۲
	نتایج رفتاری و عملکردی طلاب پس از طی مرحله مقدمات	۲/۲۰	۱		

با توجه به جدول ۱۰؛ آزمون فریدمن جهت مقایسه ملاک‌های عوامل برون داد با مقدار $X^2 = ۱۵/۲۱۳$ و سطح معناداری ۰/۰۰۲ نشان داد اختلاف معناداری بین میانگین رتبه‌ها وجود دارد ($\text{Sig} < ۰/۰۵$). اولویت‌بندی کیفیت ملاک‌های عوامل برون داد به شرح زیر می‌باشد: ۱- نتایج رفتاری و عملکردی طلاب پس از طی مرحله مقدمات،

۲- واکنش دانش آموختگان نسبت به مرحله مقدمات، ۳- میزان یادگیری طلاب پس از طی مرحله مقدمات. رتبه‌بندی عوامل چهارگانه در جدول ۱۱ گزارش شده است.

جدول ۱۱. آزمون فریدمن جهت مقایسه کیفیت عوامل زمینه، درونداد، فرایند و برونداد
نظام آموزشی حوزه

عوامل	میانگین رتبه	رتبه	خی دو	سطح معناداری
عوامل زمینه ای	۳/۷۳	۱	۴۳/۷۴۵	۰/۰۰۱
درونداد	۲/۳۶	۳		
فرایند	۲/۷۳	۲		
برونداد	۱/۱۸	۴		

نتایج آزمون فریدمن در جدول ۱۱ نشان داد که با مقدار $\chi^2 = 43/745$ و سطح معنادار ۰/۰۰۱ اختلاف معناداری بین میانگین رتبه‌ها وجود دارد ($\text{sig} < 0/05$). لذا رتبه‌بندی کیفیت عوامل نظام آموزشی حوزه علمیه به شرح زیر می‌باشد: ۱- عوامل زمینه‌ای، ۲- فرایند، ۳- درونداد و ۴- برونداد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، ارزشیابی نظام آموزشی حوزه علمیه در مرحله مقدمات (سطح یک) و با استفاده از الگوی CIPP بود. برای این کار ابتدا با استفاده از مبانی نظری مربوط به ارزشیابی، و نظرات متخصصان حوزه و دانشگاه، ۱۳ ملاک و ۴۴ نشانگر طراحی شد. سپس با استفاده از مصاحبه و چهار پرسش‌نامه، اطلاعات لازم به دست آورده شد و با استفاده از نرم افزار SPSS و آزمون t تک نمونه ای مستقل، ارزشیابی از چهار عامل؛ «زمینه»، «درونداد»، «فرایند» و «برونداد» انجام گرفت و نتایج زیر به دست آمد.

عامل «زمینه» از نظام آموزشی حوزه علمیه، در وضعیت مطلوبی قرار دارد و وضعیت ارزشیابی ملاک‌های آن به این صورت است که؛ هر چهار گروه پاسخ‌دهندگان، یعنی؛ اساتید، مسئولین، طلاب مشغول به تحصیل و فارغ‌التحصیلان مرحله مقدمات، ملاک «اهداف» نظام آموزشی حوزه را نسبتاً مطلوب ارزیابی کرده‌اند. همچنین دو

ملاک «اشتقاق طلاب برای ورود به حوزه علمیه» و «شرایط فرهنگی، اجتماعی و میزان گرایش به حوزه علمیه»، مطلوب ارزیابی شد.

در این پژوهش، عامل «درونداد»، نسبتاً مطلوب ارزیابی شد و وضعیت ارزشیابی ملاک‌های آن به این شکل بود که؛ ملاک «استاد» نامطلوب، نتیجه ارزیابی ملاک «طلبه» نسبتاً مطلوب، ملاک «محتوا»، از عامل درونداد نظام آموزشی حوزه علمیه، نسبتاً مطلوب و ملاک «امکانات و فضای آموزشی»، وضعیت نسبتاً مطلوبی دارد و ملاک «زمان آموزش»، از دروندادهای نظام آموزشی حوزه علمیه در وضعیت مطلوبی قرار دارد. عامل «فرایند» نظام آموزشی حوزه علمیه، نسبتاً مطلوب ارزیابی شد و وضعیت ارزشیابی ملاک‌های آن به این صورت بود که؛ ملاک «روش‌های تدریس مورد استفاده»، از عامل فرایند نظام آموزشی حوزه علمیه، وضعیت نسبتاً مطلوب، ملاک «سنجش پیشرفت تحصیلی»، از عامل فرایند نظام آموزشی حوزه علمیه، وضعیت نسبتاً مطلوبی دارد.

نتیجه ارزیابی عامل «برونداد» نظام آموزشی حوزه علمیه، نسبتاً مطلوب ارزیابی شد و وضعیت ارزشیابی ملاک‌های آن به این صورت بود که؛ ملاک «واکنش دانش آموختگان نسبت به مرحله مقدمات» نسبتاً مطلوب، ملاک «میزان یادگیری طلاب پس از طی مرحله مقدمات» نسبتاً مطلوب و ملاک «نتایج رفتاری و عملکردی طلاب پس از طی مرحله مقدمات» نیز نسبتاً مطلوب می‌باشد.

در رابطه با ارزشیابی آموزشی، تحقیقات فراوانی انجام گرفته که در آن‌ها از الگوی سیپ برای ارزشیابی استفاده شده است (کابلی، ۱۳۹۱؛ اخلاقی و همکاران، ۱۳۹۰؛ زندوانیان و مشایخی، ۱۳۸۸؛ هوانگ، ۲۰۰۱؛ چون-فو، ۲۰۰۹؛ هتایس و همکارانش، ۲۰۱۳)، که پژوهش حاضر، مانند آن‌ها با استفاده از الگوی سیپ و تعیین ملاک‌ها و نشانگرها به ارزشیابی نظام آموزشی حوزه علمیه پرداخته است. البته متفاوت بودن نتایج به دست آمده از ارزشیابی «زمینه»، «درونداد»، «فرایند» و «برونداد» در این پژوهش نتایج پژوهش‌های ذکر شده، می‌تواند متأثر از تفاوت محیط‌های آموزشی باشد که در آن‌ها ارزشیابی صورت گرفته است. همچنین با بررسی پیشینه تحقیقات انجام شده مشخص می‌شود که اکثر تحقیقات انجام شده، به ارزیابی از یک برنامه یا دوره آموزشی، گروه آموزشی و یا بخش کوچکی از یک نظام آموزشی (مگان و پاتریشیا، ۲۰۱۷؛ قندیلی،

۱۳۸۵؛ علی محمدی؛ رضائیان؛ بخشی و وزیري نژاد، ۱۳۹۲؛ کابلی، ۱۳۹۱) پرداخته‌اند، که در این پژوهش با در نظر گرفتن کل نظام آموزشی حوزه علمیه، سعی شده ارزشیابی جامع و همه جانبه‌ای صورت پذیرد.

با توجه به نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌شود که مسئولین و تصمیم‌گیرندگان و برنامه‌ریزان حوزه علمیه در رابطه با اهداف حوزه، بازنگری انجام داده و اهدافی که کارایی لازم را ندارند، تغییر داده و اهداف را متناسب با نیاز روز جامعه و طلاب تدوین نمایند. همچنین دو ملاک «اشتقاق طلاب برای ورود به حوزه علمیه» و «شرایط فرهنگی، اجتماعی و میزان گرایش به حوزه علمیه» از نقاط قوت حوزه علمیه به حساب می‌آیند که تصمیم‌گیرندگان حوزه باید سعی در حفظ کیفیت آن‌ها داشته باشند. علاوه بر این مسئولین حوزه لازم است توجه ویژه‌ای به روش‌های انتخاب اساتید داشته و اساتید با کیفیت بالاتری را برای تدریس در حوزه علمیه به‌کار گمارند و یا با استفاده از کلاس‌های آموزشی مناسب و راهکارهای تشویقی، اساتید را در مسیر ارتقای علمی قرار دهند. همین‌طور در آزمون‌های ورودی حوزه، دقت لازم را داشته باشند تا افرادی وارد حوزه علمیه بشوند که شایستگی‌های علمی و اخلاقی لازم را داشته باشند. علاوه بر این حوزه علمیه در زمینه محتوای درسی این نظام آموزشی و متناسب ساختن آن با نیازهای روز جامعه و تحولات علمی، گامی بزرگ و فوری بردارند تا بتوانند محتوای آموزشی را به سطح مطلوب برسانند. ضمناً برای بالا بردن کیفیت روش‌های تدریس، لازم است تا از روش‌های دیگر که در آموزش عالی و آموزش و پرورش استفاده می‌شود نیز بهره گرفته شود. در مورد ملاک «سنجش پیشرفت تحصیلی» نیز با بازنگری در شیوه‌های سنجش و ارزیابی و به کارگیری روش‌های متنوع و استفاده از ارزشیابی تشخیصی و تکوینی، می‌توان کیفیت این ملاک را نیز به حالت مطلوب رساند.

همچنین با توجه به نتایج تحقیق می‌توان به پژوهشگران، انجام پژوهش‌هایی در زمینه یافتن راهکارهای ارتقاء کیفیت «محتوای آموزشی» و «اساتید» در حوزه علمیه پیشنهاد داد. در ضمن از محدودیت‌های انجام این پژوهش، می‌توان به استفاده از ابزارهای مورد استفاده اشاره کرد. ابزار پرسش‌نامه محدودیت‌های دارد. استفاده از مصاحبه‌های عمیق در این زمینه می‌تواند اطلاعات عمیق‌تری را در اختیار قرار دهد.

- اخلاقی، فائزه؛ یارمحمدیان، محمد حسین؛ خوشگام، معصومه و محبی، نوشین. (۱۳۹۰). ارزشیابی کیفیت برنامه‌های آموزش عالی با استفاده از الگوی سیپ. *مجله مدیریت اطلاعات سلامت*، ۸(۵)، ۶۹-۶۱.
- بازرگان، عباس. (۱۳۹۴). *ارزشیابی آموزشی (مفاهیم، الگوها، فرایندهای عملیاتی)*. چاپ چهاردهم، تهران: انتشارات سمت.
- پاکزاد، آیلین. (۱۳۹۵). کاربرد مدل تحلیلی پوششی داده‌ها در ارزشیابی عملکرد سیستم آموزش عالی، مطالعه موردی گروه‌های آموزشی دانشگاه شهید باهنر کرمان. هشتمین کنفرانس ملی تحلیل پوششی داده‌ها، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل.
- جعفری، محمدحسن. (۱۳۹۰). جایگاه حوزه علمیه در سیاستگذاری فرهنگی در نظام جمهوری اسلامی ایران. *مجله اسلام و پژوهش‌های مدیریتی*، ۱۱(۱)، ۵۰-۳۳.
- حسینی، سیدمحمدابراهیم. (۱۳۸۲). نقش روحانیت شیعه در گستره فرهنگ دینی بعد از انقلاب اسلامی. *نشریه اندیشه انقلاب اسلامی*، ۳(۷)، ۲۱۱-۲۲۵.
- حیدری‌نژاد، صدیقه؛ مظفری، امیراحمد و محقر، علی. (۱۳۸۵). ارزیابی کارایی دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی تربیت بدنی دانشگاه‌های دولتی با استفاده از مدل تحلیل پوششی داده‌ها. *فصل‌نامه المپیک*، ۴(۲)، ۷-۱۷.
- خامنه‌ای، سیدعلی. (۱۳۹۰). حوزه و روحانیت: برگرفته از بیانات حضرت آیت‌الله سیدعلی خامنه‌ای (مدظله‌العالی). گردآورنده: سعید صلح میرزایی، انتشارات مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
- دارابی، علی. (۱۳۸۲). روحانیون و پویایی فرهنگی ملت ایران. *فصل‌نامه اندیشه انقلاب اسلامی*، ۲(۸)، ۸۰-۹۱.
- درخشان‌فرد، پروانه و برومندنسب، مسعود. (۱۳۹۵). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی مراکز آموزش عالی دانشگاه فرهنگیان (از دیدگاه دانشجویان) در فوژ با استفاده از الگوی سیپ. چهارمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران.
- زارع، عباس. (۱۳۷۵). طرحی درباره تحول حوزه‌های علمیه. *نشریه حوزه*، ۵(۷۳ و ۷۴)، ۲۱-۳۵.
- زندوانیان، احمد و مشایخی، نجمه. (۱۳۸۸). ارزیابی حوزه علمیه مکتب‌الزهراء شهرستان یزد بر اساس الگوی ارزشیابی سیپ. *مجله مباحث بانوان شیعه*، ۶(۲۲)، ۹۴-۶۷.
- سرافراز، مرجان. (۱۳۹۵). ارزشیابی جامع مراکز تربیت معلم شهر اهواز بر اساس الگوی ارزشیابی سیپ. چهارمین همایش علمی پژوهشی یافته‌های نوین علوم مدیریت، کارآفرینی و آموزش ایران.
- شعبانی، رسول. (۱۳۹۴). *الزامات و ضروریات ارزشیابی کیفیت برنامه درسی آموزش عالی*. دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزشیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی.
- شورای عالی حوزه علمیه. (۱۳۷۵). مقررات اعطای مدارک علمی حوزه علمیه، *مجله پیام حوزه*، ۲(۱۲)، ۱۰-۹.
- علویان، مرتضی. (۱۳۹۳). روحانیت و جامعه‌پذیری سیاسی. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- علی‌محمدی، طاهره؛ رضائیان، محسن؛ بخشی، حمید و وزیرنژاد، رضا. (۱۳۹۲). ارزشیابی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان بر اساس الگوی نظری سیپ (CIPP). *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۱۲(۳)، ۲۱۸-۲۰۵.
- فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۷). *اصول برنامه‌ریزی درسی*. تهران: انتشارات ایران زمین.
- قندیلی، سیدجواد. (۱۳۸۵). بررسی و نقد برنامه درسی جاری در حوزه علمیه (سطح یک) و طراحی الگوی مطلوب با تأکید بر درس اصول فقه (مطالعه موردی: حوزه علمیه مشهد). رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- کابلی، نرجس. (۱۳۹۱). ارزشیابی درونی گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تربیت مدرس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد ترویج و آموزش کشاورزی، دانشکده کشاورزی، دانشگاه شهید مدرس.
- کیامتش، علیرضا. (۱۳۹۲). *روشهای ارزشیابی آموزشی*، چاپ پنجم. تهران: انتشارات پیام نور.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۹۲). *مجموعه آثار استاد شهید مطهری*. انتشارات صدرا، ج ۴، ۲۴.
- مکارم، عباس؛ موحد، ترانه؛ سرآبادی، جواد؛ شاکری، محمدتقی؛ اسدیان‌لایمی، تکمن و اسلامی، ندا. (۱۳۹۳). ارزشیابی وضعیت آموزش در بخش سلامت دهان و دندان پزشکی اجتماعی دانشکده دندانپزشکی مشهد با کمک الگوی سیپ. *مجله دانشکده دندانپزشکی مشهد*، ۲۸(۴)، ۳۶۲-۳۴۷.
- ملکی، حسن و محمدی‌مهر، مژگان. (۱۳۸۸). فرایند ارزشیابی برنامه‌های درسی. *مجله دانشکده پیراپزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران*، ۴(۲)، ۶۷-۵۵.
- موسوی‌بجنوردی، سیدمحمدکاظم. (۱۳۹۲). *دائرةالمعارف بزرگ اسلامی*. جلد ۲۱، انتشارات: مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.
- منصوری، بهاره و شریعتمداری، مهدی. (۱۳۹۵). ارزشیابی رضایتمندی کارکنان از دوره‌های آموزش ضمن خدمت براساس مدل سیپ (مطالعه موردی گروه شرکت‌های توربوکمپرسورنت). *فصل‌نامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۳(۱۱)، ۹۱-۷۳.
- نراقی، حسن. (۱۳۶۵). *تاریخ اجتماعی کاشان*. انتشارات دانشگاه تهران.

نجفی، رامین؛ خراسانی، اباصلت؛ محمدی، رضا و گلوی، میترا. (۱۳۹۳). ارزیابی کیفیت خدمات آموزشی بر اساس مدل سروکوال. *فصلنامه مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴(۶)، ۲۷-۱۱.

نوروزی، عبدالرضا و دیانی، محمدحسین. (۱۳۸۶). عوامل مؤثر بر موفقیت مدیران مراکز ملی اطلاعات علمی ایران. *فصلنامه کتابداری و اطلاع رسانی*، ۱۰(۴)، ۶۷-۵۴.

هاشمی شیخ شیبانی، سیدروح الله و هاشمی شیخ شیبانی، سیده عظیمه. (۱۳۹۷). بررسی نقش محوری حوزه علمیه و روحانیت در *تداوم انقلاب اسلامی*. دومین کنفرانس بین المللی نوآوری و تحقیق در علوم انسانی.

- Agrawel, S. (2008). Competency based CIPP model: An integrative perspective. *Indian Journal of Industrial Relations*, 2(3), 12-18.
- Anderso, G. (1999). *Fundamentanls of Educational Research, London, Open University*. Available in: <http://www.evaluate-europe.net/eval3/Modelsandtheories/>
- Hasan, A., Tuan Mohd Yasin, S.N., & Mohd Yunus, M.F. (2015). A conceptual framework for mechatronics curriculum using Stufflebeam CIPP evaluation model. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 195, 844 – 849.
- Chien, M., Lee, C., & Cheng, Y. (2007). The construction of Taiwan's educational indicator systems: Experiences and implications. *Educational Research for Policy & Practice*, 6(3), 249-259.
- CHUN-FU, CHEN. (2009). *A Case Study in the Evaluation of English Training Courses Using a Version of the CIPP Model as an Evaluative Tool*. A Thesis Submitted for the Degree of Doctorate of Education. Durham University United Kingdom.
- Dolgun, A., & Rafet, G. (2016). An evaluation of high school curricula employing using the element-based curriculum development model. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 60-77.
- Eseryel, D. (2005). Approaches to evaluation to training: Theory & practice. *Journal of Educational Technology & Society*, 5(2), 93-98.
- Enders, J. (2015). *Higher Education Management. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition.
- Fitzpatric, J., Sanders, L., & Worthon, B. (2011). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidance*. Boston: Allyn & Bacon Press.
- Hatice, S.T., Meltem, B.H., & Peter, F. (2013). Applying the context, input, process, product evaluation model for evaluation, research, and redesign of an online master's program. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 273-293.
- Hatry, H.P. (1999). *Performance Measurement Getting Results*. Urban Institute Press.
- Huang, C.T. (2001). Perceptions of the effectiveness of the chemical engineering curriculum in a selected five-year college in Taiwan. *Proceedings of the National Science Council, Republic of China*, 11(1), 39-49.
- Mayston, D. (2007). Performance management and performance measurement in the education sector. *Journal of Team Performance Management*, 12(4), 89-95.
- Megan, L., & Patricia, C. (2017). *Using the CIPP Model to Assess Nursing Education Program Quality and Merit*. University of Texas at Austin School of Nursing, Austin, TX 78701, USA.
- Nenadál, J. (2015). Comprehensive quality assessment of Czech higher education institutions. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 7 (2&3), 138 – 151.
- Potter, C. (1994). *Evaluation, Knowledge, and Human Interests*. Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- 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 Commonwealth University.
- Ramstad, E. (2009). Promoting performance and quality of working life simultaneously. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 58(1), 424-436.
- Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. New York: Elsevier.
- Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1986). *Systematic Evaluation. A Self Instructional Guide to Theory and Practice*. Kluwer Nijhoff Pub.
- Stufflebeam D.L. (2000). The CIPP model for evaluation. In: Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., & Kellaghan, T. (Eds.), *Evaluation Models* (2nd ed.) (Chapter 16) Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D.L., & Shinkfield, A.J. (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. https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf.
- Tari, J.J. Dick, G. (2016). Trends in quality management research in higher education institutions. *Journal of Service Theory and Practice*, 26(3), 273-296.
- Turk, K. (2008). Performance appraisal and the compensation of academic staff in the University of Tartu. *Baltic Journal of Management*, 3(1), 40-54.