



عنوان:

ارزشیابی دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا براساس الگوی سیپ CIPP

پژوهشگر:

عبدالامیر گیلک

ناظرین:

دکتر علی اصغر احمدی

جناب آقای حسین ریاحی نژاد

زمستان ۱۳۹۶

فهرست مطالب

صفحه	عنوان
۵	چکیده
۷	فصل اول: کلیات (موضوع پژوهش)
۸	- مقدمه
۹	- بیان مسئله
۱۱	- ضرورت و اهمیت
۱۳	- اهداف
۱۳	- سئوالات پژوهش
۱۴	- مفاهیم و اصطلاحات
۱۷	- سازمان مدارس معارف اسلامی صدرا
۲۵	فصل دوم
۲۵	بخش اول؛ مبانی نظری
۲۶	- ارزشیابی
۲۶	- تعاریف ارزشیابی
۳۲	- تاریخچه پیدایش الگوی سیپ
۳۳	- الگوی سیپ
۳۶	- کاربرد الگوی سیپ
۳۷	- محدودیت‌های الگوی سیپ
۳۷	- دسته‌بندی ارزشیابی آموزش در قالب رویکردهای مختلف
۴۳	- مراحل ارزشیابی
۴۵	بخش دوم؛ پیشینه‌ی پژوهش
۶۱	فصل سوم: روش پژوهش
۶۲	- جامعه و نمونه پژوهش
۶۳	- ابزار پژوهش
۶۵	- توضیحی پیرامون اجزاء و مؤلفه‌های پرسشنامه
۶۶	- پایایی مقوله و مؤلفه‌ها

تحلیل عاملی مقوله‌ها و محورها	۶۸
معیار مطلوبیت	۶۹
شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها	۶۹
فصل چهارم: یافته‌های پژوهش	۷۱
آمار توصیفی	۷۲
آمار استنباطی	۱۵۲
فصل پنجم	۱۵۹
بخش اول؛ خلاصه	۱۶۰
بخش دوم؛ بحث و نتیجه‌گیری	۱۶۴
پیشنهادات	۱۷۷
منابع	۱۸۱
ضمائم:	۱۸۹
الف) خلاصه‌ی پیشینه‌ی پژوهش	۱۹۰
ب) پرسشنامه‌های پژوهش	۱۹۵
چکیده انگلیسی	۲۲۴

چکیده

پژوهش حاضر با عنوان ارزشیابی عملکرد دبیرستان های علوم و معارف اسلامی بر اساس الگوی سیپ و با هدف ارائه تصویری پژوهشی و روشن از وضعیت این مدارس و رشته طراحی و اجرا شد. این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی و از حیث گردآوری داده ها ، توصیفی و پیمایشی است. بدین منظور از سه جامعه مدیران ، دانش آموزان و خانواده ها به ترتیب نمونه هایی به حجم ۵۰۰، ۹۱۱ و ۲۶ نفر با استفاده از فرمول کوکران انتخاب شده و در فرایند مطالعه ، شرکت کرده اند. از سه پرسشنامه محقق ساخته و تایید شده آماری استفاده شد. روایی پرسشنامه ها توسط گروهی صاحب نظر تایید گردید و پایایی آن ها با ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. نقطه برش و قضاوت در این مطالعه عدد ۳/۵ از ۵ است. داده های گردآوری شده با استفاده از آزمون تی تک نمونه ای، جداول توافقی و تحلیل واریانس یک راهه با بهره گیری از نرم افزار SPSS تجزیه و تحلیل شده و نتایج کلی زیر بدست آمد.

۱-مدیران سطوح چهارگانه ارزشیابی (زمینه، درونداد، فرایند و برونداد) را در حد انتظار و مطلوب ارزیابی کرده اند. در میان عوامل و نشانگرها، دو عامل منابع مالی و امکانات و تجهیزات، نمرات پایین تر از نقطه برش کسب کرده اند. در میان سطوح چهارگانه ارزشیابی بزرگترین میانگین به سطح برونداد اختصاص دارد.

۲-والدین سطوح سه گانه ارزشیابی (درونداد، فرایند و برونداد) را در حد انتظار و مطلوب ارزیابی نموده اند. در میان عوامل ، دو عامل منابع مالی و امکانات و تجهیزات نمرات پایین تر از نقطه برش داشته اند. بالاترین میانگین در بین سطوح ارزشیابی به سطح فرایند اختصاص یافته است.

۳-دانش آموزان سطوح دو گانه ارزشیابی (فرایند و برونداد) را در حد انتظار و مطلوب ارزیابی نموده اند. سطح برونداد میانگین بالاتری را بخود اختصاص داده است. کمترین نمره میانگین در بین عوامل به عامل پژوهش اختصاص دارد.

۴-بین گروههای سه گانه ی مدیران ، دانش آموزان و خانواده ها در ارزیابی کلی و شاخص مطلوبیت رشته و مدارس صدرا به لحاظ آماری تفاوت معنا داری وجود ندارد.

۵-بین دانش آموزان شاغل به تحصیل و دانش آموختگان(فارغ التحصیل) در ارزیابی کلی و شاخص مطلوبیت رشته و مدارس صدرا تفاوت معنا داری وجود ندارد.

۶-بین پدران و مادران در ارزیابی کلی و شاخص مطلوبیت رشته و مدارس صدرا تفاوت معنا داری وجود ندارد.

۷-بین گروههای سه گانه (مدیران ، دانش آموزان و خانواده ها) در ارزیابی کلی و شاخص مطلوبیت به لحاظ آماری تفاوت معنا داری وجود دارد.

* * *

* کلید واژه ها: ارزشیابی / مدارس صدرا/ الگوی سیپ/ دبیرستان های علوم و معارف اسلامی / رشته علوم و معارف اسلامی .

تشکر و قدر دانی

لا حول و لا قوة الا بالله العلی العظیم

بی تردید هر حرکت و قوتی به اذن و اراده پروردگار جهانیان تحقق می یابد و امکان شکل گیری این پژوهش نیز توفیقی است که خداوند نصیب کرده است، حق تعالی را شکر نموده و سر تعظیم به درگاهش فرود می آوریم. یاران و همراهان صدیق و مهربانی در فراهم آمدن این اثر مدد رسان ما بوده اند، ضمن قدر دانی از این عزیزان، اسامی آنان بشرح ذیل تقدیم می گردد:

- برادر ارجمند جناب آقای دکتر نوید ادهم، دبیر کل محترم شورای عال آموزش و پرورش (ذهن و دلمشغولی پیوسته ایشان با مسایل رشته علوم و معارف اسلامی طراحی و اجرای این پروژه را ممکن ساخت).

- برادر ارجمند جناب آقای داود بهرامسری، رئیس سازمان مدارس معارف اسلامی صدرا (اجرای با دقت، فراگیر و منظم این پژوهش مرهون تدبیر ایشان است).

- برادر ارجمند جناب آقای عبدالمجید بیات، پیشکسوت آموزش و پرورش و عضو سازمان مدارس معارف اسلامی صدرا (همه‌انگهی های استانی و انتظام اجرایی طرح نتیجه پیگیری های ایشان است).

- برادر ارجمند جناب آقای مهندس حسین جعفر آبادی، پیشکسوت آموزش و پرورش و همکار شورای عالی آموزش و پرورش (اهتمام ایشان به رشته، پشتوانه ارزشمند تحقق این پژوهش است).

- خواهر گرامی سرکارخانم سرخابی، مدیر و دبیر کمیته پژوهش شورای عالی آموزش و پرورش (برنامه ریزی و انضباط اداری و اجرایی ایشان تحقق مراحل و انجام این اثر را رقم زد).

و تمامی مجریان استانی این طرح (نمایندگان سازمان مدارس معارف اسلامی صدرا در امور استانها) و همه عزیزانی که پرسشنامه های پژوهش را تکمیل نموده اند. اجر و پاداش واقعی این عزیزان در نزد خداوند ان شاء.. محفوظ است. و عنده حسن الثواب

التماس دعا

عبدالامیر گیلک

فصل اول

کلیات (موضوع پژوهش)

سازمان‌ها و نهادهایی که تفکر بهبود مستمر به عنوان یک اصل و ارزش در آن‌ها نهادینه شده است همواره به شناسایی و درک وضعیت و موقعیت خود علاقمند هستند. زیرا آن‌ها به خوبی دریافته‌اند این گونه بهتر می‌توانند برای آینده و نحوه دستیابی به اهداف‌شان تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی نمایند. (امیری، سکاکی، ۱۳۸۷). سازمان‌ها و نهادهای کوچک و بزرگ، خود را به واسطه تعیین شاخص‌ها و اهداف سازمانی و شاخص‌های وضعیتی (درونی، محیطی، عملکردی و روندی) همگی جهت‌گیری‌ها و چشم‌اندازهای سازمان را نشان می‌دهند. در عین حال این اهداف و شاخص‌ها به عنوان عوامل اساسی در ارزیابی میزان موفقیت سازمان که همان عوامل بحرانی موفقیت^۱ می‌باشند، به شمار می‌روند. این عوامل حرکت در راستای مأموریت‌ها و اهداف سازمان را نشان می‌دهند.

هر سازمانی از عناصر پنج‌گانه‌ی سازمانی^۲ بهره می‌گیرند؛ (۱) درون‌داد، (۲) فرایند، (۳) برون‌داد، (۴) برون‌داد (برون‌دادات رتبه‌بندی شده در نظام آموزشی که تحویل جامعه می‌شوند) و (۵) پیامدها (اثرات درون‌داد در جامعه) و همواره سازمان برون‌دادها و پیامدهای خود را برای دادن بازخورد به سیستم و اصلاح آن دنبال می‌نماید. از سوی دیگر نهاد و سازمان با مطالعه‌ی قوت، ضعف، فرصت و تهدید^۳ موجبات صیانت از خود و ارتقای نظام را فراهم می‌کند (مشایخ، بازرگان، ۱۳۸۵).

برخی لزوم تخصصان، تعلیم و تربیت را جریانی متشکل و درهم تنیده و شامل پنج عنصر؛ هدف، برنامه، روش، ابزارهای آموزشی و ارزشیابی می‌دانند. ارزشیابی، یکی از عناصر مهم و جدایی‌ناپذیر فرایند آموزش و پرورش است. ارزشیابی به جنبه‌های کاربردی یافته‌ها توجه دارد و مستلزم نوعی قضاوت درباره اثربخشی اجتماعی، مطلوب بودن فرآورده، برنامه و برحسب هدفها یا ارزشهای پذیرفته شده‌ای است که به دقت تعریف شده‌اند.

هدف از اجرای طرح‌های ارزشیابی، گردآوری اطلاعات تفصیلی به عنوان پایه و مبنایی است که برای قضاوت درباره اثربخشی وسایل و تجهیزات، برنامه، کارکنان آموزشی - پرورشی و اداری، و منابع مالی در بهترین شرایط عملی و استانداردهای قابل قبول بکار می‌رود. چنین طرح‌هایی می‌تواند با توصیه‌های همراه باشد اما در پی یافتن قوانین کلی که ممکن است به سایر موقعیت‌ها گسترش داده شود، نیست (هومن، ۱۳۷۹).

استافل بیم^۴ در سال ۱۹۷۱ تعریف جدیدی از ارزشیابی ارائه کرد و بر مبنای همین تعریف الگوی ارزشیابی را مطرح ساخت. به نظر وی ارزشیابی عبارت است از؛ 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 و درک بیشتر از پدیده‌های مورد بررسی. الگوی فراهم آمده توسط بیم دارای چهارچوبی است که مدیران و تصمیم‌گیران را در چهار نوع تصمیم‌گیری کمک می‌کند (سیف، ۱۳۸۱).

1. critical success factors
2. organizational elements model
3. swot
4. Stuffle Beam

بیان مسئله

نظریه پردازان ارزشیابی به طور فزاینده‌ای به شفاف‌سازی^۱ مقایسه و مقابله کردن الگوهای مختلف ارزشیابی تجویزی آگاهی یافته‌اند. شفاف‌سازی و نظام‌دار کردن الگوهای ارزشیابی، به تدوین نظام‌های طبقه‌بندی الگوهای مختلف منجر شده است. نظام‌های طبقه‌بندی ارائه شده توسط هاوس^۲ (۱۹۷۸) ورتن و ساندرز^۳ (۱۹۸۷) و آلکین^۴ و هاوس (۱۹۹۲) نمونه‌هایی از این دست می‌باشند. سه ویژگی اساسی، ویژگی‌های منحصر بفرد الگوهای مختلف ارزشیابی را مشخص می‌کند:

(الف) جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها (متدولوژی)^۵

(ب) روش‌هایی که بوسیله‌ی آن‌ها داده‌ها مورد ارزیابی و قضاوت قرار می‌گیرند (ارزش‌ها)^۶

(ج) هدف‌های فراهم‌سازی اطلاعات ارزشیابی (مصارف) (مهرمحمدی، ۱۳۸۱).

کرانباخ (۱۹۶۸) معتقد است یک ارزشیابی ایده‌آل تنها به انتخاب و اندازه‌گیری بازده‌های مورد توجه برنامه نمی‌پردازد، بلکه تمام شایستگی‌هایی را که منطقی‌اً از برنامه انتظار می‌رود اندازه‌گیری می‌کند. اگر قصد فقط بررسی میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدفها باشد. آزمون باید متناسب با محتوا باشد، ولی اگر قصد پی بردن به میزان موفقیت برنامه در برآورده کردن نیازهای جامعه باشد، در آن صورت باید تمام نتایجی که رسیدن به آن‌ها با ارزش است، اندازه‌گیری شود (مهجور، ۱۳۷۴).

امروزه ثابت شده است که توفیق یک کشور در زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی در گرو برخورداری از یک نظام آموزشی منسجم و پویا است و تنها با داشتن چنین نظامی، می‌تواند با تحولات و پیشرفت‌های اجتماعی و صنعتی همگام و در میان کشورهای موفق جهان از جایگاه شایسته‌ای برخوردار شد.

هر نظام به ضرورت و نیازی خاص بوجود می‌آید. نیاز در این مقطع به فاصله میان وضع موجود با وضع ایده‌آل اطلاق می‌شود، در این صورت برای از بین بردن این فاصله و نیل به وضع مورد انتظار، نظامی مقرر خواهد شد. لذا می‌توان گفت استقرار هر نظامی مبتنی بر احساس نیاز است و بنابراین پابرجایی هر نظامی باید در ابتدا نیاز مربوطه را تعیین کرد و سپس هدف آن نظام یعنی رفتار نیاز را مشخص کرد و سرانجام نظام مربوطه را پدید آورد. برای استقرار نظامی جدید سه راه عملی در اختیار است:

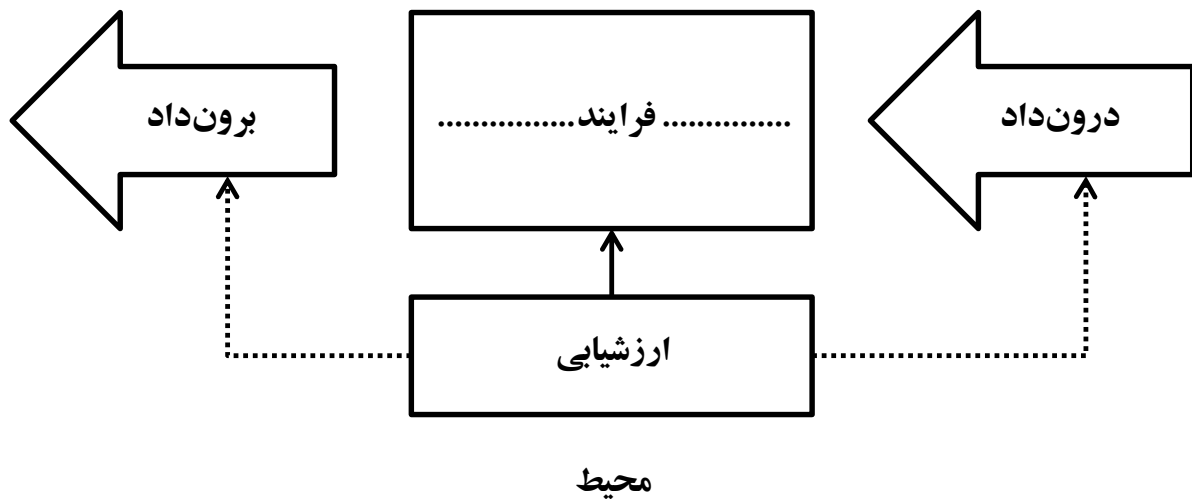
(۱) برای رفع نیاز، از نظام‌های موجود کنونی به صورتی کامل الگو گرفت؛

(۲) بدون توجه به نظام‌های موجود، نظامی کاملاً جدید به وجود آورد؛

1. articulate
2. House
3. Worthan and Sanders
4. Alkin
5. methodology
6. Values

۳) نظام‌های کنونی را مورد بررسی قرار داده و با شناخت نقاط قوت و ضعف آن‌ها، با تغییر در نقاط ضعف و تأکید بر نقاط قوت، نظامی همخوان و همساز با نیاز پدید آمده، به وجود آورد. در واقع هر نظامی همچون نظام آموزشی برای نقد و اصلاح خود نیازمند آن است که بصورت پیوسته و نظام‌مند اجزاء و عناصر تشکیل دهنده‌ی خود را ارزیابی و ارزشیابی نماید. ارزشیابی هر نظام آموزشی میزان دوری و نزدیکی آن را نسبت به اهداف قصد شده و آنچه حاصل شده را نشان داده و زوایای تاریک و روشن آن را نمایان می‌سازد.

آنچه در برنامه‌ریزی آموزشی حایز اهمیت است وقوف به ارتباط و تعامل نظام کل آموزشی با زیر نظام‌های تشکیل دهنده آن است. به منظور مشاهده کارکرد یک نظام به طور اخص و زیرنظام‌های آن به طور اعم باید از بصیرت و وسعت دید کافی برخوردار بود و تنها به ظواهر امر اکتفا نکرد، بلکه باید در پی شناخت عواملی بود که در کیفیت کارکرد نظام یا زیرنظام‌ها نقش تعیین کننده دارند. در شکل زیر نمودار ساده کارکرد یک نظام ترسیم شده است (هومن، ۱۳۷۹).



نمودار شماره یک: نمودار ساده کارکرد یک نظام

مفهوم یک نظام آموزشی عبارت است از هدف و تعامل بین اجزاء و قسمتهای آن. بطور کلی، یک نظام آموزشی عبارت از اجزاء به هم پیوسته‌ای است که تعاملات پیشرفته‌ای با یکدیگر دارند. این نظام ساخته شده و سازمان یافته دست و ذهن بشر است. سازمان دهنده این نظام، انسانی است پویا که تعاملاتی سازنده با محیط، یادگیرندگان، معلمان، منابع آموزشی، مدیران، کادر اجرایی و اداری، والدین، انجمن‌های محلی، حکومت و غیره دارد. علاوه بر این، یک نظام آموزشی مجموعه‌ای است که اجزای آن برای کسب هدفهایی معین با یکدیگر در کار و تعامل هستند. یک نظام آموزشی معمولاً از اجزای زیر ترکیب و تشکیل شده که کم و بیش قابلیت انعطاف‌پذیری و تغییر دارند. این اجزاء عبارتند از:

۱- بررسی نیازها^۱

۲- تعیین هدفها^۱

۳- تحلیل وظیفه^۲

۴- سنجش عملکرد فراگیر^۳

۵- راهبردهای آموزشی^۴

۶- انتخاب رسانه‌ها^۵

۷- اجرا^۶

۸- ارزشیابی^۷

۹- تجدیدنظر^۸

در این میان ارزشیابی، فعل و فعالیتی است که نتیجه آن منجر به تغییر و تجدیدنظر در یک نظام آموزشی خواهد گشت (مهجور، ۱۳۷۴).

ارزشیابی آموزشی و تحقیق آموزشی هر دو به وضوح جستجوهای منظم هستند؛ زیرا از روشها و فنونی استفاده می‌کنند که به عنوان روشهای علمی معروف شده و به صورت منظم درآمده‌اند. اگر چه هر دوی اینها فعالیتهایی جستجوگر هستند؛ اما تفاوتی نیز میان آنها به چشم می‌خورد. در واقع، تحقیق دانشی جدید پدید می‌آورد؛ اما ارزشیابی در مورد ارزش آن یافته و کاربرد اجتماعی دانش پدید آمده به قضاوت می‌نشیند (ورتن و ساندرز، ۱۹۷۳ به نقل از مهجور، ۱۳۷۶).

فعالیت بیش از یک دهه‌ی دبیرستانهای علوم و معارف اسلامی هیچگاه در قالب یک تصویر روشن مطالعاتی و پژوهشی ارائه نشده است و وضعیت این مدارس و عناصر تشکیل دهنده‌اش به نقد و ارزیابی نظام‌مند در نیامده است. فقدان تصویری روشن، همه‌جانبه و پژوهشی از وضعیت، فرایند و کارکردهای این مدارس در ابعاد مختلف زمینه‌ها، درون‌دادها، فرایندها و فرآورده‌ها، عمده مسئله و سؤال پژوهش حاضر است. مسئله اصلی آن است که هر یک از مقوله‌های بنیادین این مدارس چه کارکردی دارند و آنچه تابحال از آن صادر شده، چه کمیت و کیفیتی را به همراه دارند.

ضرورت و اهمیت

اگر چه ارزشیابی فقط یک هدف اساسی دارد که آنهم تعیین ارزش امور است، ولی نقش‌های آن بسیار است. هدف اصلی ارزشیابی، قضاوت و داوری است. در ارزشیابی یک هدف این است که مشخص شود آیا اهداف موردنظر که از قبل

-
1. Goal specification
 2. Task analysis
 3. Learner performance assessment
 4. Instructional strategies
 5. Media selection
 6. Implementation
 7. Evaluation
 8. Revision

تعیین شده‌اند، تحقق یافته‌اند؟ آیا عملکرد رضایت‌بخش بوده است یا نه؟ بنابراین نیاز به قضاوت و داوری می‌باشد. هدف دیگر ارزشیابی فراهم نمودن اطلاعات برای تصمیم‌گیری است (ملکی، محمدی‌مهر، ۱۳۸۸). نقش مهم دیگر ارزشیابی تعیین ارزش خود برنامه است، آیا یک برنامه و فعالیت، مقاصدی را که به خاطر آن‌ها الگوپردازی و عملیات صورت گرفته، برآورده کرده است؟ آیا برنامه برای گروه‌های مخاطب (هدف) مورد استفاده بوده است؟

دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و عموم افرادی که به خوبی با فرایند پیچیده آموزش و پرورش سروکار دارند به حق انتظار دارند هرگونه تغییر و نوآوری در زمینه تعلیم و تربیت براساس روشها و دلایل علمی و منطقی استوار باشد. کرانبخ^۱ و ساپس^۲ در بحث خود از جستجوی منظم و ارتباط آن با تعلیم و تربیت این انتظار را به بهترین نحو به شرح زیر بیان کرده‌اند. در میان متخصصان و غیرمتخصصان آموزش و پرورش توافقی همگانی موجود است که بررسی و مطالعه نظام‌دار می‌تواند به مقدار زیادی کارساز باشد. در واقع توافق شده که نمی‌توان به انبوه تغییرات در آموزش و پرورش اطمینان کرد، مگر آنکه متکی به جستجوی ژرف هدفها باشد.

اگر چه این جستجوها از راه‌های گوناگون انجام می‌شوند؛ اما وجوهی مشترک با یکدیگر دارند که آنها را از سایر موارد مشابه جدا می‌سازد. یکی از وجوه مشترک این جستجوها پیروی از خط مشی‌ها و اصولی از قبل سازمان‌یافته است که باعث می‌گردند روند گردآوری اطلاعات، تصمیم‌گیری، اجرا و گزارش یافته‌ها در میان آنها دقیقاً مشخص باشد و آنچه گزارش می‌شود به دقت آزمایش گردد.

ارزشیابی آموزشی و تحقیق آموزشی هر دو به وضوح جستجوهای منظم هستند؛ زیرا از روشها و فنونی استفاده می‌کنند که به عنوان روشهای علمی معروف شده و به صورت منظم درآمده‌اند. ارزشیابی در مورد ارزش‌یافته و یا کاربرد اجتماعی دانش پدید آمده به قضاوت می‌نشیند (مهجور، ۱۳۷۴).

اگر چه ارزشیابی فقط یک هدف اساسی دارد که آن، تعیین ارزش امور است. ولی نقش‌ها و کارکردهای آن بسیار متفاوت و متعدد است. هدف اصلی ارزشیابی، قضاوت و داوری است، در ارزشیابی یک هدف این است که مشخص شود آیا اهداف موردنظر که از قبل تعیین شده‌اند، تحقق یافته‌اند؟ آیا عملکرد رضایت‌بخش بوده است یا نه؟ بنابراین نیاز به قضاوت و داوری می‌باشد. هدف دیگر ارزشیابی تعیین ارزش خود برنامه است. آیا یک برنامه و فعالیت مقاصدی را که به خاطر آن‌ها الگوپردازی و عملیات صورت گرفته، برآورده کرده است؟ آیا برنامه برای گروه‌های مخاطب (هدف) مورد استفاده بوده است؟

آنچه ضرورت پرداختن به این مطالعه را گوشزد می‌نماید آن است که، اولاً ارزشیابی همه‌جانبه و فراگیر از کلیه عناصر دخیل در امور این مدارس تا به حال صورت نگرفته است. ثانیاً قضاوت و داوری در خصوص کارکردها و برنامه‌های

1. Cronbach
2. Suppes

این مدارس صرفاً جنبه فردی، شهودی و تجربی موردی داشته، به عبارتی داده‌ها و یافته‌های پژوهشی این قضاوت‌ها و داوری‌ها را پشتیبانی نمی‌کنند. ثالثاً تصویری روشن و محققانه در اختیار مدیران و تصمیم‌گیران نمی‌باشد. لذا ضرورت انجام مطالعه و پرداختن به موضوع کاملاً احساس می‌گردد. این ضرورت هم ناظر به ارزشیابی از عناصر و مقوله‌های چهارگانه و هم ناظر به تغییرات و تصمیماتی است که در پرتو این مطالعه و یافته‌ها بدست خواهد آمد.

اهداف

اهداف مطالعه‌ی حاضر را در دو سطح می‌توان دنبال نمود. سطح نخست اهداف ناظر به سئوالات تحقیق و پاسخگویی معطوف بدان‌هاست. در این سطح محقق مترصد یافتن داده‌هایی قابل اتکا برای سئوالات پژوهش و گره‌گشایی از آنهاست. در این سطح اهداف ما شامل موارد زیر است:

الف) ارزشیابی و اطلاع از زمینه‌ها (بافت و موقعیت) در مدارس صدرا

ب) ارزشیابی و آگاهی از درون‌دادهای مدارس صدرا

ج) ارزشیابی و اطلاع از فرایندهای جاری در مدارس صدرا

د) ارزشیابی و آگاهی از برون‌دادها (فرآورده‌ها و پیامدها) مدارس صدرا

سطح دوم اهداف، ناظر به سئوالاتی است که بصورت جزئی‌تر در این مطالعه مطرح می‌شوند

ه) ارزشیابی و اطلاع از زمینه‌ها، درون‌دادها، فرایندها و فرآورده‌ها در مدارس صدرا در گروه‌های مختلف مدیران، دبیران، دانش‌آموزان و خانواده‌ها

و) ارزشیابی و اطلاع از زمینه‌ها، درون‌دادها، فرایندها و فرآورده‌ها در مدارس صدرا و در تمام مقایسه‌ی گروه‌های مختلف دانش‌آموزان شاغل و فارغ‌التحصیل، دانش‌آموزان دختر و پسر، پدران و مادران

ز) ارزشیابی و اطلاع از زمینه‌ها، درون‌دادها، فرایندها و فرآورده‌ها در مدارس صدرا در مقایسه بین گروه‌های اصلی مدیران، دانش‌آموزان و خانواده‌ها

سئوالات پژوهش

در الگوی ارزشیابی سیپ ملاک قضاوت و داوری، ارزش و مطلوبیت است. غالباً به دو صورت کلی تعیین می‌گردد. در نگاه اول یک ملاک از پیش تعیین شده شاخص مطلوبیت قرار می‌گیرد و در رویکرد دوم یک نقطه یا برش بر روی پیوستار از نمرات پاسخ‌دهندگان، ملاک و شاخص قضاوت قرار می‌گیرد. در هر دو حالت ملاک مطلوبیت نقطه‌ایست که نمرات زیر آن نشانگر نبود ارزش و مطلوبیت موردنظر و نمرات بالاتر از آن نقطه، شاخص مطلوبیت و ارزش می‌باشند، از آنجا که

پاسخ‌دهندگان نظر خود را بر روی پیوستاری از نمرات یک یا پنج معین کرده‌اند، شاخص ما برای قضاوت و داوری، نمرات بالاتر از میانگین، یعنی چهار به بالاست. در بیان سئوالات پژوهش ملاک و شاخص قضاوت همان "مطلوبیت" خواهد بود.

- ۱- آیا زمینه‌ها (بافت یا موقعیت) در دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا از مطلوبیت برخوردارند؟
- ۲- آیا درون‌داده‌های دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا از مطلوبیت برخوردارند؟
- ۳- آیا فرایندها در دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا از مطلوبیت برخوردارند؟
- ۴- آیا فرآورده‌ها (برون‌داده‌ها یا برون‌دادات) دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا از مطلوبیت برخوردارند؟
- ۵- آیا بین گروه‌های مختلف پاسخ‌دهنده (مدیران، دانش‌آموزان و خانواده‌ها) در چهار نوع ارزشیابی (زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد) صورت گرفته، تفاوتی وجود دارد؟
- ۶- آیا بین ارزشیابی پدران و مادران تفاوتی وجود دارد؟
- ۷- آیا بین ارزشیابی دانش‌آموزان شاغل به تحصیل و فارغ‌التحصیل تفاوتی وجود دارد؟

مفاهیم و اصطلاحات

ارزشیابی^۱:

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 و درک بیشتر پدیده‌های مورد بررسی (استافل بیم^۲ و شینگ فیلد^۳، ۱۹۸۶ به نقل از کیامنش، ۱۳۹۲).

در تعریف دیگری اصطلاح ارزشیابی یا ارزیابی به طور ساده به تعیین ارزش برای چیزی یا داوری ارزشی کردن گفته می‌شود که تعریف جامع‌تر آن بدین شرح است. "ارزشیابی به یک فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود به این منظور که تعیین شود آیا اهداف موردنظر تحقق یافته‌اند، یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزان" (سیف، ۱۳۸۵).

الگوی سیپ^۴:

الگوی سیپ معرف چهار نوع (یا مرحله) ارزشیابی است. هر یک از حروف لاتین به ترتیب معرف،

الف - ارزشیابی زمینه (C)^۵

ب - ارزشیابی درون‌داد (I)^۶

-
1. Evaluation
 2. Stuffle Beam
 3. Shink Field
 4. CIPP
 5. Context evaluation
 6. Input evaluation

ج - ارزشیابی فرایند (P)^۱

د - ارزشیابی دست یافته (P)^۲ (مهجور، سیامک، ۱۳۷۶).

ارزشیابی زمینه مهمترین نوع از ارزشیابی‌های چهارگانه الگوی سیپ است. در واقع سایر ارزشیابی‌ها یعنی ارزشیابی درون‌داد، ارزشیابی فرایند و ارزشیابی بازده به دنبال ارزشیابی زمینه خواهند آمد. این ارزشیابی ارتباط نزدیکی با تصمیمات مربوط به برنامه‌ریزی دارد و هدف این ارزشیابی فراهم آوردن یک زمینه منطقی برای تعیین هدف‌های آموزشی است. تعیین عناصر، شناسایی مشکلات، نیازها و فرصت‌های موجود در بافت نیز در این ارزشیابی مطرح می‌گردد. در واقع تشخیص مسائلی که یک مبنای اساسی برای تدوین اهدافی به دست می‌دهد که تحقق آن‌ها موجب بهبود برنامه می‌شود. (مهجور، ۱۳۷۶).

ارزشیابی درون‌داد؛ یا تصمیم‌گیری در مورد استراتژی‌ها و طرح‌ها. در این ارزشیابی تمام عوامل مؤثر برای رسیدن به هدف‌های برنامه از قبیل راهبردهای آموزشی، تهیه منابع مالی و امکانات کمک‌آموزشی، آموزش نیروی انسانی و جدول زمان‌بندی اجرای برنامه بررسی می‌شود (کیامنش، ۱۳۹۲). ارزشیابی درون‌داد در ارتباط با قضاوت منابع و راهبردهای موردنیاز برای تحقق اهداف کلی و جزئی است. اطلاعات گردآوری شده در خلال این مرحله از ارزشیابی باید به تصمیم‌گیرندگان کمک کند تا بهترین راهبردها و منابع ممکن را با وجود محدودیت‌های خاص را انتخاب کنند (مهجور، ۱۳۷۶).

ارزشیابی فرایند؛ یا ارزشیابی جریان اصلی برنامه در عمل. در این ارزشیابی با استفاده از مشاهده مستقیم و دقیق چگونگی اجرای برنامه از ابعاد مختلف شناسایی و با آنچه که در برنامه پیش‌بینی شده، مقایسه می‌شود. از طریق میزان تطابق آنچه که در عمل اجرا می‌شود با آنچه که در برنامه پیش‌بینی شده، هرگونه انحراف، ضعف، کمبود و نارسایی احتمالی مشخص می‌گردد (کیامنش، ۱۳۹۲).

ارزشیابی برون‌داد؛ یا سنجش نتایج حاصل از اجرای برنامه. در این ارزشیابی از آزمون‌های شناختن برنامه‌محور برای اطلاعات لازم از مدیران، دانش‌آموزان، اولیاء دانش‌آموزان و دست‌اندرکاران برنامه در زمینه میزان موفقیت برنامه و اثرات جانبی مثبت و منفی احتمالی برنامه استفاده می‌شود (کیامنش، ۱۳۹۲).

عملکرد^۳:

- به انجام عملی که قابل مشاهده و اندازه‌گیری باشد، اطلاق می‌شود. در حقیقت عملکرد نتیجه عمل است.
- واژه‌ای است که مفهوم فعالیت برای انجام کار و نتیجه آن فعالیت را یکجا دربردارد.

1. Process evaluation
2. Product evaluation
3. performance

- تبدیل یادگیری به رفتار آشکار.

- نتیجه یادگیری است نه خود یادگیری، به رفتارهای بالفعل و قابل مشاهده و اندازه گیری عملکرد گفته می شود (فرمیهنی فراهانی، ۱۳۷۸).

رشته علوم و معارف اسلامی:

این رشته یکی از چهار رشته شاخه‌ی نظری دوره متوسطه آموزش و پرورش محسوب می‌گردد، که دانش آموزان پس از طی دوره‌ی اول متوسطه می‌توانند در این رشته ادامه تحصیل دهند. رشته تحصیلی علوم و معارف اسلامی از رشته‌هایی است که ادامه تحصیل در آن می‌تواند علاقمندان را به بالاترین مراحل علمی و اخلاقی برساند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی).

تعاریف عملیاتی

* **ارزشیابی:** نمره حاصل از اجرای پرسشنامه‌ی پژوهش در مؤلفه‌های چهارگانه (زمینه، درون‌داد، فرایند و فرآورده) برای هر یک از گروه‌ها (پانزده مؤلفه در این پژوهش گنجانده شده‌اند که مجموع آن نمره‌ی ارزشیابی را در کل تشکیل می‌دهد).

* **زمینه:** نمره‌ی حاصل از اجرای سئوالات پژوهش در دو مؤلفه‌ی "نگرش و نگاه رشته" و "فرهنگ و فضای حاکم بر رشته و اهداف"

* **درون‌داد:** نمره‌ی حاصل از اجرای سئوالات پژوهش در مؤلفه‌های پنجگانه به شرح زیر:

- دانش آموز

- کارکنان

- کتب درسی

- منابع مالی

- امکانات و تجهیزات

* **فرایند:** نمره‌ی حاصل از اجرای سئوالات پژوهش در مؤلفه‌های پنجگانه به شرح زیر:

- مدیریت آموزشی

- یادگیری سازمانی

- آموزش

- پژوهش

- نوآوری و خلاقیت

* **فرآورده (برون‌داد)**، برون‌داد: نمره‌ی حاصل از اجرای سئوالات پژوهش در مؤلفه‌های سه‌گانه زیر:

- بازخوردها

- فارغ‌التحصیلان (دانش‌آموختگان)

- توانایی‌ها و مهارت‌ها

* **مدیران:** در این مطالعه مدیران کل سازمان تبلیغات اسلامی استان‌ها، مدیران دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا، سراسر کشور، رابطان (نمایندگان) سازمان مدارس معارف اسلامی در استان‌ها، کارشناسان آموزش و پژوهش سازمان تبلیغات اسلامی را شامل می‌شوند.

* **دانش‌آموز:** دانش‌آموزان شاغل و فارغ‌التحصیل مدارس صدرا (دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا) را شامل می‌گردد.

* **والدین:** والدین (پدر و مادر) دانش‌آموزان شاغل به تحصیل مدارس صدرا را شامل می‌شود.

* **مدارس صدرا:** دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا که در رشته علوم و معارف اسلامی فعالیت دارند. این مدارس (صدرا) وابسته به سازمان تبلیغات اسلامی بوده و بعنوان مدارس وابسته با مجوز شورای عالی آموزش و پرورش مشغول به فعالیت هستند.

سازمان مدارس معارف اسلامی صدرا

هدف عمده‌ی رشته علوم و معارف اسلامی به عنوان یک رشته خاص، جذب و تربیت جوانان مستعد و علاقمند به تعلیم و تربیت اسلامی است که با توجه به آموزش‌های خاص دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا بتوانند با پیشینه‌ی علمی و تربیتی مطلوب دانش‌آموزان، نگرشی واقعی و مبتنی بر فرهنگ اصیل اسلامی در فرایند آموزشی برای نیازهای آینده‌ی جامعه‌ی اسلامی در آنان ایجاد نموده و به هدف‌های والای کادرسازی در عرصه‌های فرهنگی و دینی و ایجاد شرایط مناسب و مساعد، جهت پاسخ به نیازهای فرهنگی و دینی نسل جوان و نوجوان، تحقق بخشند. به نظر می‌رسد دانش‌آموختگان چنین سیستمی، می‌توانند گام مهمی در مهار آسیب‌های اجتماعی ایران داشته باشند.

از آنجا که نظام آموزشی و تربیتی متناسب با نیازها یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان کشور به شمار می‌رود، می‌توان از طریق بسترسازی و نوآوری نظام آموزشی و تربیت اسلامی، افق‌های روشن علمی و اخلاقی را پیش روی دانش‌آموزان و میهن اسلامی، شکوفا نمود. یکی از راه‌های تحقق این شکوفایی و برنامه‌ریزی برای مهار و کاهش آسیب‌های اجتماعی، تحقق اوامر و تأکیدات مقام عظم رهبری^(مدظله‌العالی) مبنی بر تحول در علوم انسانی و تقویت بنیه‌ی دینی

جامعه که فرمودند: «علوم انسانی آن وقتی صحیح و مفید و تربیت‌کننده‌ی صحیح انسان خواهد بود و به فرد و جامعه نفع خواهد رساند که براساس تفکر الهی و جهان‌بینی الهی باشد؛ این امروز در دانش‌های علوم انسانی در وضع کنونی وجود ندارد؛ روی این بایستی کار کرد، فکر کرد (بیانات در دیدار اساتید دانشگاه؛ ۱۱ تیر ۹۳)» و سازمان مدارس علوم و معارف اسلامی صدرا با درک صحیح این ضرورت تاکنون گام‌های مناسبی در این مسیر برداشته است.

بدون شک مجموعه خدمتگذاران مدارس معارف اسلامی صدرا در سراسر کشور با اهتمام به مبانی و ارزش‌های والای اسلامی و با برنامه‌ریزی اصولی و منسجم، سعی می‌نمایند بستر مناسبی را برای کادرسازی در عرصه‌های فرهنگی و ایجاد شرایط مناسب و مساعد برای پاسخ به نیازهای فرهنگی و دینی نسل جوان و نوجوان فراهم سازند و پاسخگوی نیازهای فزاینده مشتاقان و محبان قرآن و اهل بیت (ع) باشند.

با در نظر گرفتن نیاز امروز جامعه، دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا تأمین‌کننده نیازهای عقیدتی و اخلاقی دانش‌آموزان هستند. دغدغه تربیت دینی فرزندان توسط خانواده‌ها با تحصیل در مدارس صدرا پاسخ داده می‌شود، خانواده‌هایی که بیشتر تمایل دارند فرزندان خود را با علوم و معارف اسلامی آشنا کنند و در واقع از یک تربیت دینی و معنوی برخوردار باشند، فرزندان خود را در این مدارس ثبت‌نام می‌کنند. سازمان مدارس معارف اسلامی با ۱۵۰ مدرسه و ۱۰۰۰۰۰ دانش‌آموز مستعد در سراسر میهن اسلامی عزم آن دارد تا دانش‌آموختگان متخلق به مکارم اخلاق و مسیر صراط مستقیم و قرب الهی تربیت نماید.

۱) تاریخچه دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا

با پیروزی انقلاب اسلامی و به منظور نیل به اهداف و آرمان‌های متعالی آن، فعالیت‌ها و اقدامات گسترده‌ای در عرصه‌های مختلف به ویژه در حوزه‌های فرهنگ آغاز شد. یکی از تدابیر و اقدامات اساسی در این زمینه، تأسیس دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی بود که در خرداد ۱۳۶۳ اساسنامه این دبیرستان‌ها در جلسه ۳۴۲ شورای عالی آموزش و پرورش به تصویب رسید. مراکز دیگری نیز در این مسیر گام برداشتند که عبارتند از؛ مدرسه عالی شهید مطهری، مؤسسه جامعه الزهرا قم و تعدادی از مدارس غیردولتی که در ادامه، سازمان تبلیغات اسلامی مصمم به تأسیس این دبیرستان‌ها در سراسر کشور گردید و پس از تصویب نحوه تأسیس دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا توسط شورای عالی آموزش و پرورش در جلسه ۶۷۷ مورخ ۱۳۸۱/۶/۷ اقدام به راه‌اندازی مدارس نمود و در راستای سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ نیز مبادرت به تأسیس مدارس دوره اول متوسطه نمود.

۲) مأموریت‌های ذاتی مدارس صدرا

مدارس صدرا مأموریت‌های عام و خاص متعددی را دنبال می‌کند که در این میان دو مأموریت ذاتی ذیل جزو اصلی‌ترین و اولویت‌دارترین آنهاست؛

الف) شناسایی و جذب دانش‌آموزان مستعد و علاقمند به معارف اهل‌بیت علیهم‌السلام به منظور تربیت دانش‌آموختگانی متدین، آراسته به فضایل اخلاقی، ولایتمدار، پیشتاز در صحنه‌های دفاع از آرمان‌های انقلاب اسلامی و پیشرو در عرصه‌های علوم انسانی و معارف اسلامی.

ب) برنامه‌ریزی و زمینه‌سازی مؤثر برای ادامه تحصیل دانش‌آموختگان در حوزه‌های علمیه و دانشگاه‌ها و ایجاد علاقه و توانایی در آنها جهت برعهده گرفتن نقشی فعال و ممتاز در جبهه فرهنگی انقلاب اسلامی، به ویژه در سه عرصه تبلیغ دین، ساماندهی فرهنگ عمومی و تحول‌آفرینی در علوم انسانی.

برنامه‌ها و فعالیت‌های مدارس و سازمان، معطوف به زمینه‌سازی برای ظهور حضرت صاحب‌الزمان (عجل‌ا... تعالی فرجه الشریف) و احیای تمدن اسلامی و راهبرد تربیتی آن، تکیه بر مبانی و اصول تعلیم و تربیت اسلامی است و اهداف آن از طریق ارتقای متوازن کمی و کیفی مدارس تحت پوشش محقق خواهد شد. ان شاء الله...

۳) اهداف دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا

دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا علاوه بر اهداف مصوب دوره آموزش متوسطه کشور، در جهت تحقق اهداف زیر فعالیت می‌کنند:

- ۱- شناسایی، جذب و تربیت نوجوانان مستعد و علاقمند به رشته علوم و معارف اسلامی
- ۲- رشد بینش اسلامی، پرورش هویت دینی و تقویت آن، استحکام مکارم اخلاقی و تربیت دینی نسل جوان
- ۳- پاسخ به نیاز نسل جوان ایران اسلامی، در گرایش به دین‌مداری و ولایت‌مداری
- ۴- تربیت دانش‌آموزان مستعد از حیث علمی و اخلاقی برای ورود به حوزه‌های علمیه و دانشگاه‌های کشور به منظور تبلیغ حکیمانه دین
- ۵- زمینه‌سازی برای تربیت نیروی انسانی متعهد و متفکر در حوزه فرهنگ اسلامی و آگاه به زمان برای تصدی مشاغل و مسئولیت‌های فرهنگی
- ۶- زمینه‌سازی برای تحقق، سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴، در حوزه معارف دینی

۴) استلزامات تحقق اهداف سازمان و مدارس

جهت تحقق مأموریت‌ها و اهداف سازمان مدارس و دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا برخی نیازها باید مرتفع گشته، بعضی بسترها فراهم آید و پاره‌ای الزامات محقق شود. مهم‌ترین این استلزامات بدین شرح می‌باشند:

الف) رفع مهوریت و مظلومیت رشته در نگاه مدیران، مسئولان و آحاد مردم

- ب) تبلیغ و اشاعه رشته به انحاء مختلف در گروه‌های مختلف و به شیوه‌های گوناگون
- ج) هم‌گرایی و هم‌افزایی تمامی ظرفیت‌های معارفی جهت ارتقای رشته و مدارس
- د) ایجاد ظرفیت‌های قانونی و حقوقی جهت حمایت و پشتیبانی از رشته و مدارس
- ه) ساماندهی منابع انسانی مدارس با اختیار در انتخاب مدیران و مدرسان کیفی
- و) حمایت سازمان‌ها و مراکز از مدارس در زمینه‌های مرتبط (فضاهای آموزشی، زمین و ...)
- ز) اختصاص منابع مادی - مالی مکفی جهت تدارک برنامه‌های قابل اجرا
- ح) بهسازی فضاها و تجهیزات آموزشی و پرورشی مدارس
- ط) توسعه کیفی مدارس، برنامه‌ها و فعالیت‌ها در سایه فناوری‌های نوین اطلاعاتی - ارتباطی
- ی) تدوین و تألیف کلیه کتب اختصاصی رشته و منابع کمک‌آموزشی وابسته
- ک) تربیت معلم و مدرس اختصاصی رشته علوم و معارف اسلامی
- ل) آموزش‌های ضمن خدمت اختصاصی مدیران و معلمان رشته و مدارس
- م) ساماندهی دانش‌آموختگان و فارغ‌التحصیلان رشته و مدارس صدرا
- ن) توسعه و ترویج کمی دوره اول متوسطه با فراهم آوردن کلیه شرایط و استانداردها
- س) نظارت و ارزیابی هوشمندانه از مدارس و برنامه‌ها در قالب یک فعالیت مستقل و مدون
- ع) تدوین الگوی آموزشی - تربیتی مدرسه‌ی علوم و معارف اسلامی
- ف) ارائه راهکارهای تقویت تربیت دینی و تدوین دستورالعمل‌های مربوطه

۵) سیاست‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی و تربیتی مدارس

- ۱- شناسایی استعدادهای نهفته جوانان، در گرایش به حوزه دین‌مداری و دین‌پژوهی و تشویق دانش‌آموزان مستعد برای ورود به این رشته
- ۲- ارائه دروس حوزوی متناسب با رشته، همراه با دروس رشته ادبیات و علوم انسانی
- ۳- سرمایه‌گذاری و برنامه‌ریزی در قلمرو آموزش معارف قرآنی
- ۴- بهره‌گیری از دبیران و مربیان کارآمد، متخصص و با ایمان
- ۵- تشکیل جلسات گفتمان دینی و کرسی‌های آزاداندیشی با استفاده از اساتید مجرب و باتقوا
- ۶- استفاده از فناوری‌های نوین و روش‌های جدید آموزشی
- ۷- استفاده از مشاوران با تجربه، دلسوز و آینده‌نگر برای دانش‌آموزان و رسیدگی دقیق به وضعیت آموزشی و تربیتی آنها
- ۸- برگزاری اردوهای دانش‌آموزی با هدف رشد ایمان و معنویت و نشاط و شادابی آنها
- ۹- فراهم کردن امکان حضور دانش‌آموزان در مجالس عالمان ممتاز و مذهب یا دعوت از ایشان برای حضور در مدرسه و برنامه‌های آن به منظور بهره‌گیری از شخصیت، دانش، اندیشه و معنویت آنها
- ۱۰- پشتیبانی از دانش‌آموزان برای ورود به عرصه‌ی تحصیلات تکمیلی در حوزه و دانشگاه

۱۱- ترغیب به بهره‌گیری از شیوه‌ی مباحثه

۱۲- برگزاری کلاس‌های فوق‌العاده و رفع اشکال و مشاوره تحصیلی و تربیتی و نیز اردوهای آموزشی ویژه دوره پیش دانشگاهی در ایام تعطیلات نوروز

۱۳- برگزاری کلاس‌ها و مسابقات فرهنگی و هنری

۱۴- برگزاری جلسات اولیا و مربیان با حضور اساتید مجرب و مسئولان فرهنگی و ارتباط خانه و مدرسه به منظور تقویت تعاملات مفید با اولیای دانش‌آموزان

۱۵- برقراری نظام تربیت‌بدنی در مدرسه با در نظر گرفتن سه رکن: کادر، دانش‌آموز و خانواده

۶) شرح وظایف و مأموریت‌های سازمان مدارس معارف اسلامی

۱- تدوین نظام جامع آموزشی - تربیتی و آیین‌نامه‌های موردنیاز مدارس صدرا

۲- تهیه برنامه‌ها، طرح‌ها و ارائه راهکارهای علمی و عملی برای ارتقای کمیت و کیفیت فعالیت‌های تربیتی و آموزشی مدارس علوم و معارف اسلامی صدرا و ارتقای سطح بهره‌وری فعالیت‌های مدارس

۳- تهیه متون و محتوای دروس مدارس علوم و معارف اسلامی با رویکرد دینی و کارآمدی و بهینه نمودن آن در راستای تأمین نیازهای فکری و اعتقادی دانش‌آموزان این مدارس با هماهنگی و همکاری مراجع ذیربط بالاخص وزارت آموزش و پرورش

۴- تدوین و ارائه راهکارهای مناسب جهت شناسایی نیروهای مؤمن و خلاق با هدف جذب و تربیت آنان در مدارس صدرا

۵- برنامه‌ریزی جهت توسعه کمی و کیفی مدارس صدرا در سطح کشور در چارچوب نیازها و ضرورت جامعه و شرایط و اولویت‌ها

۶- انجام مطالعات و تحقیقات علمی لازم در زمینه طرح‌های آموزشی و تربیتی و امور دانش‌آموزان

۷- تدوین طرح‌های مناسب جهت نظارت و ارزیابی نحوه اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌های مدارس صدرا برای کیفیت‌بخشی به کلیه امور

۸- ایجاد ارتباط قوی با مراکز آموزشی و فرهنگی و شخصیت‌های علمی به منظور بهره‌گیری از توان علمی آنان در جهت ارتقای کیفی مدارس

۹- تعامل و هماهنگی با وزارت آموزش و پرورش به منظور گسترش آموزش متوسطه، فرهنگ و معارف اسلامی جهت جذب و تربیت نسل جوان در این عرصه، تدوین برنامه‌های مربوط به رفع مشکلات فراوری برنامه‌ها و فعالیت‌های مدارس صدرا

۱۰- جمع‌آوری، نگهداری و پردازش اطلاعات مدارس صدرا و تهیه و ارائه گزارش‌های ادواری و موردی

۱۱- تعیین سیاست‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی مدارس و ایجاد هماهنگی برای اجرای برنامه‌ها در مراکز آموزشی و ارتقای توان اعتقادی، شغلی و تخصصی مدیران، مربیان و همکاران

۱۲- نظارت هوشمندانه و پیوسته بر اجرای برنامه‌های تربیتی و آموزشی و منابع انسانی

۱۳- تدوین دستورالعمل عزل، نصب و جابجایی مدیران مدارس صدرا با رعایت ضوابط و با همکاری کمیته معارف اسلامی (شورای عالی آموزش و پرورش)

۱۴- برنامه‌ریزی جهت ادامه تحصیل دانش‌آموختگان مدارس صدرا در سطح آموزش عالی و حوزه‌های علمی و ایجاد تفاهم‌های لازم در این خصوص با نهادها، مراکز علمی و آموزشی

رشته علوم و معارف اسلامی در نظام جدید آموزشی

براساس اسناد فرادستی وزارت آموزش و پرورش بالاخص سند تحول بنیادین و سند برنامه درسی، رشته علوم و معارف اسلامی به عنوان یک رشته مستقل و دارای هویت ممتاز و متمایز شناخته شده است. بر این اساس نگاه به کلیه عناصر و مؤلفه‌های مرتبط با رشته نیز به طور ویژه دنبال خواهد شد. در همین راستا اقدامات ذیل صورت گرفته است؛

الف) اهداف رشته علوم و معارف اسلامی تدوین و در کار گروه مربوطه (سازمان پژوهش و تألیف کتب درسی) مصوب شده است.

ب) ضمن تألیف کتب درسی رشته توسط کارشناسان و صاحب‌نظران، این کتب کددار گردیده و بخشی از مشکلات آموزشی مرتبط با این مسئله مرتفع شده است.

ج) نظام آموزشی حوزه در تألیف و تدوین کتب درسی مورد توجه قرار گرفته است، این جهت‌گیری در کتبی مانند اصول عقاید، ادبیات عرب، احکام، تاریخ اسلام و اخلاق لحاظ شده است.

ضرورت ایجاد رشته

نظام آموزشی و تربیتی متناسب با نیازها یکی از مهم‌ترین دغدغه‌ی دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان کشور به شمار می‌رود. رشد و توسعه روزافزون نیازمند بسترسازی و نوآوری نظام آموزشی است تا گرایش دانش‌آموزان به سوی افق‌های روشن علمی و اخلاقی شکوفا شود. لذا در اجرای اوامر و تأکیدات مقام عظم رهبری^(مدظله‌العالی) مبنی بر تحول در علوم انسانی و تقویت بنیه‌ی دینی جامعه که فرمودند: «علوم انسانی آن وقتی صحیح و مفید و تربیت‌کننده‌ی صحیح انسان خواهد بود و به فرد و جامعه نفع خواهد رساند که براساس تفکر الهی و جهان‌بینی الهی باشد؛ این امروز در دانش‌های علوم انسانی در وضع کنونی وجود ندارد؛ روی این بایستی کار کرد، فکر کرد (بیانات در دیدار اساتید دانشگاه؛ ۱۱ تیر ۹۳)» می‌توان ضرورت‌های زیر را برای تأسیس و ایجاد مدارس و رشته‌ی علوم و معارف اسلامی برشمرد:

۱. فرمایشات مقام معظم رهبری^(مدظله‌العالی) و تأکید مراجع عظام و علمای دین مبنی بر عمل به سیره‌ی نبوی^(صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم) و اهل بیت عصمت و طهارت^(علیهم‌السلام).
۲. فرمایشات مقام معظم رهبری^(مدظله‌العالی) مبنی بر تحول در علوم انسانی.
۳. فرمایشات مقام معظم رهبری^(مدظله‌العالی) مبنی بر تقویت بنیه‌ی دینی جامعه.
۴. لزوم برنامه‌ریزی جدی نسبت به نهادینه کردن فرامین معظم^{له} در محتوای آموزشی برگرفته از معارف عالی علوم اسلامی.
۵. بسترسازی و نوآوری نظام آموزشی برای شکوفایی و گرایش دانش‌آموزان به سوی افق‌های روشن علمی و اخلاقی.

۶. توجه به کیفیت و پویایی نظام آموزشی و تکیه بر علوم، فنون و آرمان تربیتی.
۷. وجود نسل جوان و حدود ۱۴ میلیون دانش آموز تشنه زلال معرفت علوی در ایران اسلامی.
۸. شناسایی و جذب دانش آموزان مستعد و پرورش آنها در مدارس معارف اسلامی برای هدایت جامعه.

جایگاه سازمان مدارس و رشته معارف اسلامی در آموزش و پرورش

کمیته علوم و معارف اسلامی شورای عالی آموزش و پرورش

نظر به ضرورت انقلاب فرهنگی در راه استقرار جمهوری اسلامی و رسالتی که آموزش و پرورش کشور در راه رشد و خودکفایی و بهسازی جامعه داشته و لزوم برقراری ضوابط تعلیماتی برای توسعه علوم و فنون و اصلاحات تربیتی برمبنای اعتقادات دینی و تأمین استقلال و آزادی و مشارکت عمومی فرهنگیان، مربیان و صاحبان نظران در امر تعلیم و تربیت کشور، شورای عالی آموزش و پرورش بنیان گذاشته شده است. براساس تبصره ماده ۱ قانون تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش، کمیته مدارس علوم و معارف اسلامی تأسیس گردید.

در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ راه اندازی کمیته معارف اسلامی در شورای عالی آموزش و پرورش شکل گرفت. این کمیته که به همت دبیرکل محترم شورای عالی آموزش و پرورش و پیگیری سازمان ایجاد گردید، تنها کمیته ایست که برای یک رشته تحصیلی در مجموعه وزارت آموزش و پرورش (شورای عالی) شکل گرفته است. این امتیاز منحصر بفرد مجال فراخوانی و گردهم آمدن اندیشمندان و تصمیم سازان عرصه معارف اسلامی را از یکسو و اتخاذ سیاستها و راهبردهای اساسی را از سوی دیگر فراهم می کند. این کمیته مجرای اصلی برای تدوین سیاستها و عزل و نصب مدیران مدارس صدرا می باشد که سازمان مدارس معارف اسلامی، نماینده این کمیته در چرخه عزل و نصب مدیران قلمداد می شود.

بخشی از شرح وظایف این شورا بدین شرح است:

- * بررسی و تأیید صلاحیت موسس دبیرستان علوم و معارف اسلامی (دولتی، غیردولتی و وابسته به سایر نهادها)
- * بررسی و تأیید افراد پیشنهادی برای تصدی پست مدیریت دبیرستان های علوم و معارف اسلامی
- * بازنگری و اصلاح جدول مواد درسی رشته علوم و معارف اسلامی
- * اتخاذ تصمیم در خصوص توسعه مدارس علوم و معارف اسلامی
- * بررسی راهکارهای ارتقای جایگاه رشته علوم و معارف اسلامی
- * بررسی نحوه حمایت آموزش و پرورش از مدارس علوم و معارف اسلامی در زمینه های منابع انسانی، مالی، فضا و تجهیزات
- * نظارت بر عملکرد مدارس علوم و معارف اسلامی

سازمان مدارس معارف اسلامی، توانسته تعامل مثبت و سازنده ای با این کمیته در زمینه پشتیبانی فکری و مالی از تدوین کتب درسی، تعیین ضوابط و مقررات رشته، حل مشکلات دبیرستان های وابسته به سازمان در استانها، سیاستگذاری برای توسعه رشته و ... داشته باشد.

فصل دوم

بخش اول؛ مبانی نظری

بخش دوم؛ پیشینه‌ی پژوهش

ارزشیابی

ارزشیابی یکی از مهمترین و حساس ترین مولفه های برنامه ریزی درسی می باشد؛ زیرا هیچ فعالیت انسانی نمی تواند بدون بررسی مستمر به نتیجه مطلوب برسد. جنبه های مختلف تعلیم و تربیت، خصوصا برنامه های درسی که رکن محوری و اساسی را در آموزش دارند، نیازمند ارزیابی می باشند. ارزشیابی برنامه درسی عبارت است از فرآیند بررسی ارزش و شایستگی برنامه درسی. برنامه ریزی درسی نیازمند بررسی و کنترل کیفیت می باشد. نکته شایان توجه آن است که گرچه ظاهرا ارزشیابی آخرین مرحله برنامه ریزی درسی می باشد اما فرایندی است که قبل از تدوین، ضمن طراحی و اجرای برنامه و نیز پس از اجرای برنامه صورت می پذیرد. بنابراین مولفه ارزشیابی دارای یک نقش محوری در عین حال تعاملی با سایر مولفه ها و مراحل برنامه ریزی است و تنها از طریق ارزشیابی مراحل مختلف برنامه ریزی درسی می توان کارایی و اثربخشی برنامه ها را افزایش داد و برای بهبود مستمر برنامه های درسی گام برداشت.

مفهوم ارزشیابی

ارزشیابی به لحاظ لغوی:

۱. در فرهنگ تعلیم و تربیت: بطور کلی یعنی فرایند تعیین ارزش و یا اهمیت یک چیز و بطور اخص، تعیین میزان موفقیت یک برنامه، درس و... در دستیابی به اهداف
۲. در فرهنگ و بستر: قضاوت یا تعیین ارزش یا کیفی کردن
۳. در لغت نامه دهخدا: عمل یافتن ارزش هر چیز
۴. در فرهنگ معین: عمل یافتن ارزش یا بهای هر چیز، بررسی حدود هر چیز و برآورد کردن ارزش آن

تعاریف ارزشیابی

ارزشیابی برای هر فرد معنایی دارد. این معنی به دلیل دیدگاه‌هایی است که افراد در هنگام برخورد با ارزشیابی در نظر دارند. به طور مثال از نظر اسکریون^۱ (۱۹۶۷) ارزشیابی قضاوت در مورد ارزش یک برنامه است. استیک^۲ (۱۹۶۷) به ارزشیابی به عنوان توضیح هر چه کاملتر یک برنامه می‌نگرد. تایلر^۳ (۱۹۴۲) به آن به عنوان مدرکی دال بر اینکه هدفهای برنامه تا چه حد بده دست آمده‌اند، نگاه می‌کند و استافل بیم (۱۹۶۹) آن را فراهم آوردن اطلاعاتی مفید برای تصمیم‌گیری می‌داند. می‌توان ادعا کرد ارزشیابی تمامی آنچه گفته شد و ترکیبی از تمامی آنهاست. تمامی این گفته‌ها حکایت از فعالیت‌هایی دارد که ارزشیابی در گذشته انجام داده و یا نشان از فعالیت‌های در حال انجام دارد. اما علاوه بر تمامی آنها می‌توان ادعا کرد ارزشیابی

1. Michael Scriven
2. Stake
3. Tyler

مربوط به مواردی است که تاکنون انجام نگردیده، ماینی هان^۱، ۱۹۷۰؛ گروت لوشن^۲ و گولر^۳ (۱۹۷۱). بولا^۴ (۱۹۷۹) ترکیبی از تعاریف را در نظر دارد و ارزشیابی را فعالیتی می‌داند که از تجربیات گذشته پند گرفته و برای بهتر کردن حال و آینده به طراحی می‌پردازد. برای استفاده هر چه بهتر از این تجربیات یک ارزشیاب باید مشاهدات را به صورتی منظم و عینی ثبت کند و در استفاده از آنها برای برنامه‌ریزی‌های آینده دقت کافی مبدول دارد.

ارزشیابی در برخی موارد به مثابه نوعی تحقیق کاربردی شناخته شده که صرفاً به مطالعه یک برنامه و یک درس یا برنامه تحصیلی می‌پردازد. این تعریف نمی‌تواند صحیح باشد؛ زیرا اگر چه احتمالاً شباهت‌های بسیاری میان ارزشیابی و تحقیق کاربردی موجود است؛ اما تفاوتی بسیار کلی این دو را از هم متمایز می‌سازد. تفاوت میان این دو مربوط به تعمیم‌پذیری و حیطه عمل آنهاست؛ یعنی اگر چه هر دوی آنها فعالیت‌های مبتنی بر هدف هستند؛ اما تحقیق کاربردی توجه خود را به پدید آوردن دانش برای حل یک مسأله کلی معطوف می‌کند، در حالی که ارزشیابی توجه خود را به گردآوری اطلاعاتی ویژه در ارتباط با مسأله‌ای ویژه، برنامه‌ای خاص و یا تولیدی مخصوص معطوف می‌کند تا براساس این اطلاعات قضاوت کرده و تصمیم‌گیری کند.

با توجه به این نوع فرایند است که برخی از نظریه‌پردازان ارزشیابی تعریف خود را متمرکز بر این جنبه کرده‌اند، مثلاً استافل بیم ارزشیابی را فراگرد تعیین، گردآوری و فراهم کردن اطلاعات برای قضاوت و تصمیم‌گیری در مورد مسایل خاص می‌داند و ماروین آلکین^۵ نیز با همین دیدگاه عقیده دارد ارزشیابی عبارت است از "فراگرد تشخیص حیطه‌های موردنظر، انتخاب نوع اطلاعات متناسب و گردآوری، تلخیص و تحلیل اطلاعات به منظور تهیه گزارش برای تصمیم‌گیری است" (بازرگان، عباس، ۱۳۶۲).

گروهی دیگر نیز ارزشیابی را به مثابه قضاوت کردن در نظر گرفته‌اند، به طور مثال از نظر ورتن^۶ و ساندرز^۷: "ارزشیابی به مثابه تعیین ارزش یک شیء است. ارزشیابی عبارت از گردآوری اطلاعات برای قضاوت در مورد ارزش یک برنامه، برون‌داد، شیوه، هدف یا استفاده بالقوه از رویکردهای گوناگون برای نیل به هدفهای مشخص شده است" (۱۹۷۳). در برخی از تعاریف نیز بیش از آنکه به تعریف واژه ارزشیابی توجه شود به نقش و عملکرد ارزشیابی توجه شده است. این گونه از تعریفها اگر چه از نظر روشن بودن مفاهیم و فعالیتها بر سایر تعریفها مزیت دارند؛ اما باید توجه داشت که میان نقش ارزشیابی با خود ارزشیابی تفاوت بسیار است و در حقیقت ارزشیابی پدیده‌ای است فراسوی نقش آن. از میان این گونه تعریفها می‌توان به دو تعریف ذیل اشاره کرد، مایکل اسکریون ارزیابی را فعالیتی می‌داند که با این موارد سر و کار دارد:

1. Moynihan
2. Groteleschen
3. Gooler
4. Bhola
5. Marvin Alkin
6. Worthen
7. Sanders

گردآوری و ترکیب داده‌های مربوط به عملکرد به وسیله یک سلسله مقیاسهای تفکیکی موزون که منجر به رتبه‌بندی مقایسه‌ای یا عددی شود. انجام این امر مستلزم منظور داشتن موارد ذیل است:

الف) ابزار گردآوری اطلاعات ب) اوزان ج) انتخاب ملاکها

از نظر «مالکم پرووس»^۱ ارزیابی عبارت است از: فراگرد الف) توافق درباره استانداردهای برنامه ب) تعیین اینکه آیا تفاوتی میان بعضی از جنبه‌های برنامه و استانداردهای موردنظر برای آنها وجود دارد و ج) استفاده از اطلاعات مربوط به تفاوت‌های یاد شده برای مشخص کردن نارسایی‌های برنامه (به نقل از بازرگان، عباس، ۱۳۶۲).

به هر حال، با ملاحظه کلیه تعریفهایی که از ارزشیابی شده، آنها را می‌توان به چند دسته و دیدگاه بزرگ به شرح ذیل تقسیم کرد:

۱- ارزشیابی معادل با اندازه‌گیری:

در این دیدگاه ارزشیابی به صورتی خام معادل با اندازه‌گیری در نظر گرفته است. دلیل این امر نیز در هنگام صحبت از تاریخچه ارزشیابی و اهمیت کار کرانباخ در پدید آوردن روشها و فنون خاص اندازه‌گیری و نفوذ زیاد آن در رشد ارزشیابی بیان گردید. این دیدگاه امروزه نیز در کار بسیاری از متخصصان اندازه‌گیری به چشم می‌خورد.

۲- ارزشیابی معادل با قضاوت حرفه‌ای:

همزمان با شکل‌گیری دانشگاه‌ها و موسسات تحقیقاتی وابسته به دانشگاه‌ها ارزشیابی نیز معادل با قضاوت حرفه‌ای در نظر گرفته شد و این امر بویژه در فعالیت‌هایی که برای اعتبار بخشی موسسات، سازمانها یا نهادها صورت می‌گیرد به وضوح مشخص شده است. بسیاری از سازمانهای آموزش و پرورش و متصدیان مربوط نیز به طور دوره‌ای مورد مطالعه قرار می‌گیرند تا مشخص شود آیا برای عملکرد تعیین شده مناسب هستند و می‌توانند اعتبار لازم را به دست آورند یا خیر. فایده اصلی اعتبار بخشی یا تصدیق‌کنندگی عبارت است از کمک به افراد تازه کار برای قضاوتی آگاهانه درباره کیفیت موسسات و واجدالشرایط بودن افراد دست‌اندرکار تعلیم و تربیت. مشکل اصلی این دیدگاه آن است که راهنماهای مربوط به اعتبار بخشی و تصدیق‌کنندگی، نوعاً تأکید بر معیارهای ذاتی و درونی تعلیم و تربیت دارند نه معیارهای حاصل شده از تعلیم و تربیت. همچنین خود - مطالعه‌ای و فرایندهای بازبینی که در اعتبار بخشی به کار می‌روند، فرصتهای بسیاری را برای عملکردهای نامناسب و فاسد فراهم می‌آورند (ماداس، اسکریون و استافل‌بیم، ۱۹۸۸). این شکل‌گیری از آنجا ناشی می‌شود که امروزه به درست یا غلط این پندار به وجود آمده که نخبگان جامعه؛ البته از لحاظ علمی در دانشگاه‌ها و مدارس عالی حضور دارند. میزان تخصص این نخبگان آنها را مجاز ساخته تا بتوانند در مورد پدیده‌ها با جرأت و صحت بیشتری از عوام

اظهار نظر کنند. این عقیده درست معادل با یکی از روشهای کسب دانش در زمان قدیم یعنی عقیده متخصصین است. در واقع پرسش از کسانی که به عنوان شخص با تجربه یا متخصص در زمینه‌ای معرفی شده‌اند، راهی برای کسب دانش توسط بشر به حساب آمده است.

انسان در هنگام مواجهه با مشکلاتی که از توان حرفه‌ای او خارج است مراجعه به متخصصان را یکی از اصولی‌ترین و بدیهی‌ترین راه‌های کسب دانش یافته است. جالب آنکه اگر چه این نوع از روش کسب دانش متعلق به زمانهای گذشته است؛ اما همزمان با وسعت یافتن دیدگاه‌های انسان از طبیعت و ماهیت انسانی و رشد علوم و دانشها گسترده‌تر و افزون‌تر شده است. امروزه نیز شاهدیم که قضاوت‌های ما بر پایه عقاید متخصصان شکل می‌یابد، بدون اینکه داده یا معیارهای مورد استفاده آنها برای قضاوت چندان روشن باشد.

۳- ارزشیابی معادل با عملکرد:

رشد و گسترش نوشتن هدفهای رفتاری برای دروس و ابداع شیوه‌های نو برای نوشتن هدفها و بخصوص کوشش بجوم و همکاری در مشخص کردن حیطه‌های یادگیری و سپس کار با ارزش گانه در طبقه‌بندی انواع یادگیری‌های انسانی باعث شد تا رسیدن به هدفهای رفتاری از پیش تعیین شده معیارهای دال بر موفقیت یا عدم موفقیت برنامه‌های آموزشی به حساب آید. در این رابطه الگوهای خاصی براساس سنجش اجرای عمل فراگیران و تعیین میزان موفقیت فراگیران در نیل به هدفها به وجود آمد. اولویت دست‌یابی به هدفها، هزینه‌های اجرا، زمان مورد نیاز و غیره تمامی عواملی هستند که از نظر دست‌اندرکاران ارزشیابی حایز اهمیت می‌باشند. ابداع الگوهای ارزشیابی مرحله‌ای یا تکوینی برای اصلاح مواد آموزشی، ارزشیابی پایانی یا تراکمی برای مقایسه برنامه‌های آموزشی با یکدیگر، ارزشیابی اختلافی، ارزشیابی هدف آزاد، الگوی سیپ و ده‌ها الگوی دیگر، همگی کوشش در رسیدن به هدفهای تعیین شده آموزشی دارند.

به طور خلاصه می‌توان گفت این جنبه از ارزشیابی بیش از سایر دیدگاه‌ها مرد توجه تکنولوژیستهای آموزشی است. اسکریون ارزشیابی را به مثابه یک فعالیت متدولوژیک تعریف می‌کند که در آن عملکرد، الزاماً با هدفها مقایسه می‌شود. او با استفاده از روشهای علمی، یک رهیافت کل‌گرا پیشنهاد می‌کند. به طوری که مقیاسهای اندازه‌گیری باید به دقت طراحی شوند. داده‌های مربوط به مقیاسهای مختلف عملکرد باید به صورت رتبه‌بندی تلفیق شوند و همچنین اهمیت (وزن) هر یک از مقیاسها و انتخاب ابزارها باید موجه باشد. انتخاب هدفها نیز باید مورد ارزیابی قرار گیرد (بازرگان، عباس، ۱۳۶۲).

۴- ارزشیابی معادل با تصمیم‌گیری:

همزمان با گسترش ارزشیابی بعدها تعریف‌ها و دیدگاه‌های دیگری از ارزشیابی پدید آمد. یکی از معروفترین دیدگاه‌ها، در نظر گرفتن ارزشیابی به عنوان فرایندی است برای تشخیص و گردآوری اطلاعات برای کمک به

تصمیم‌گیرندگان در انتخاب تصمیمی مناسب و منطقی از میان تصمیم‌های گوناگون. در واقع این تعریف بیشتر قابل توجه مدیران و تصمیم‌گیرندگان آموزشی است تا طراحان و انتقال‌دهندگان تعلیم و تربیت. اگر نخواهیم ارزشی زایدالوصف بر این دیدگاه قایل شویم؛ اما باید اذعان کنیم که این امر یکی از رایج‌ترین و کارسازترین دیدگاه‌های مربوط به ارزشیابی است که اهمیت زیادی در فرایند برنامه‌ریزی آموزشی دارد. به طور مثال کرانباخ ارزشیابی را معادل با گردآوری و استفاده از اطلاعات برای تصمیم‌گیری در برنامه آموزشی می‌داند. بوریچ (۱۹۷۴) ارزشیابی را فرایند تصمیم‌گیری در محدوده موردنظر و سپس انتخاب، گردآوری، تجزیه و تحلیل و فراهم آوردن اطلاعات معنی‌دار برای تصمیم‌گیرندگان در انتخاب از میان راه‌های موجود می‌داند. این دیدگاه تا آنجا پیش رفته که بولا بعد از ذکر تعدادی از تعاریف چنین نتیجه می‌گیرد: وجه مشترک تمامی تعاریف یاد شده واژه تصمیم‌گیری است. از این رو ارزیابی بی‌فایده است، مگر آنکه اطلاعات حاصل از آن برای تصمیم‌گیری مورد استفاده قرار گیرد. ارزیابی باید به روشن کردن حیطه‌های تصمیم‌گیری و بوجود آوردن ملاک‌های قضاوت و استانداردهای عملکرد کمک کند. اطلاعات مربوط به عملکرد باید گردآوری و تحلیل شود و به تصمیم‌گیری یاری دهد (بازرگان، عباس، ۱۳۶۲).

۵- ارزشیابی معادل با ارزش پدیده:

این گونه از تعریف‌ها ارزشیابی را پدیده‌ای نظام‌دار معرفی می‌کند. در این گونه از تعریف‌ها ارزشیابی را گردآوری مستقیم و تجزیه و تحلیل نظام‌دار اطلاعات برای تعیین ارزش پدیده در نظر می‌گیرند. این تعریف‌ها بیشتر تأکید بر عملکرد نظام‌دار ارزشیابی دارند و از این لحاظ به روشهای تحقیق بسیار نزدیک هستند. سؤال پیش آمده آن است که تعیین ارزش پدیده به خاطر چه عملی انجام می‌گیرد، آیا نفس تعیین ارزش پدیده کافی است و یا آنکه این ارزش باید برای قضاوت و تصمیم‌گیری در مورد پدیده به کار رود. ورتن (۱۹۷۴)، مسأله را به این صورت مطرح می‌کند که تحقیق به قصد کسب معلومات جدید است، در حالی که ارزشیابی قضاوت در مورد ارزش یا کاربرد اجتماعی را مدنظر دارد. این گونه تعریف‌ها خاصیتی عملکردی از لحاظ روشن کردن اجرای عمل دارند و از این لحاظ مزیتی بی‌همتا نسبت به سایر تعریف‌ها دارا هستند. می‌توان این نوع تعریف را تقریباً جامع‌ترین تعریف‌ها به حساب آورد؛ زیرا ماهیتاً شامل تمامی تعریف‌ها و یا حداقل اکثر تعریف‌های دیگر است. به علاوه آنکه ارزشیابی را به صورتی علمی همچون سایر علوم و مجزا از بقیه علوم می‌داند. تاکنون سعی بسیار شده تا براساس این آخرین تعریف‌الگوهایی ارائه شود و در قسمت‌های آینده سعی بر آن خواهیم کرد تا الگوهایی را نیز منطبق با این دسته از تعریف‌ها ارائه دهیم.

هر گاه برنامه‌ای مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد، در واقع ارزش آن معین می‌گردد. باید توجه داشت که در ارزشیابی از هر گونه برنامه‌ای باید دو طبقه عمده از اطلاعات را گردآوری و آزمایش کرد این دو طبقه عبارتند از: قابلیت استفاده^۱ و اثرات متقابل^۲. قابلیت استفاده به تمامی جنبه‌های برنامه که بر جذابیت و مناسب بودن آن برای مصرف‌کنندگان، فراگیران، معلمان، مدیران و والدین اثر دارد اطلاق می‌شود. قابلیت استفاده طبقه وسیعی از اطلاعات به دست آمده‌ای است که ابتدا از طریق مصاحبه، پرسشنامه مشاهدات توصیفی درس‌ها و یا سیاهه‌ای از کارکردهای برنامه مانند تعداد کلاس‌هایی که برنامه در طول دوران آزمایش موفق بوده به دست می‌آید. اثرات متقابل یا کارآیی برنامه به دست آوردها یا غیردست آوردهای هدف‌های موردنظر برای تغییر اطلاق می‌شود. اساساً اطلاعات مربوط به اثرات متقابل برنامه از طریق آزمون فراگیران انجام می‌شود، اگر چه روش‌های دیگری نیز در گردآوری اطلاعات مربوط به اثرات متقابل مورد استفاده قرار می‌گیرند. در طول کوشش‌های پشت سرهم و در رابطه با مراحل اجرای برنامه اطلاعاتی افزون‌تر و قابل اعتمادتر در رابطه با قابلیت استفاده و اثر متقابل برنامه را می‌توان به دست آورد. به هر صورت، به دست آوردن بهترین داده‌های ممکن حتی در مراحل اولیه کوشش اهمیت زیادی دارد، زیرا تجدیدنظر در برنامه به این اطلاعات بستگی دارد (بورچ، ۱۹۷۴).

به طور کلی می‌توان گفت ارزشیابی می‌تواند در ساخت یک برنامه آموزشی، پیش‌بینی در مورد میزان موفقیت علمی یک برنامه، بهبود برنامه‌ای در حال اجرا در یک ناحیه یا یک مدرسه و برای تعیین نیاز به وجود برنامه‌ای کمکی برای بهبود امور و یا درس‌ها انجام می‌گیرد؛ اما تمامی این اعمال نقش‌های ارزشیابی هستند، نه خود ارزشیابی. ارزشیابی باید پاسخگوی قویی در مورد چگونگی انتخاب، ارزش برنامه مورد مصرف و حمایت از فعالیت‌های آموزشی باشد. ارزشیابی باید برای پیدا کردن و دفاع از سؤالاتی باشد که در آن دو برنامه با همدیگر مقایسه می‌شوند، ارزش تولید یک برنامه مورد سؤال قرار می‌گیرد، یا ارزش استفاده از کتابی در مقایسه با کتاب‌های دیگر مطرح می‌شود. در چنین مواردی باید الگویی برای مقایسه وجود داشته باشد و در غیاب هر گونه الگویی ارزشیابی باید به صورتی تنظیم گردد که بتواند پاسخگو باشد.

اگر چه یک ارزشیاب در طول کارنامه خود موظف به طرح و تنظیم و ساخت آزمون‌هایی در رابطه با پیشرفت برنامه یا پیشرفت برنامه یا پیشرفت فراگیران است؛ اما به این امور ارزشیابی گفته نمی‌شود. از طرف دیگر ارزشیاب باید برای جوابگویی به ارزش وجودی هدف از روش‌های بررسی نیازها استفاده کند تا ضرورت تعیین هدف‌ها را تأکید کند و یا آنکه در برخی موارد موظف به پدید آوردن محتوایی جدید و یا ابداع رسانه‌ای جدید است؛ اما همه اینها نقش‌های ارزشیاب است، نه خود ارزشیابی (مهجور، ۱۳۷۴).

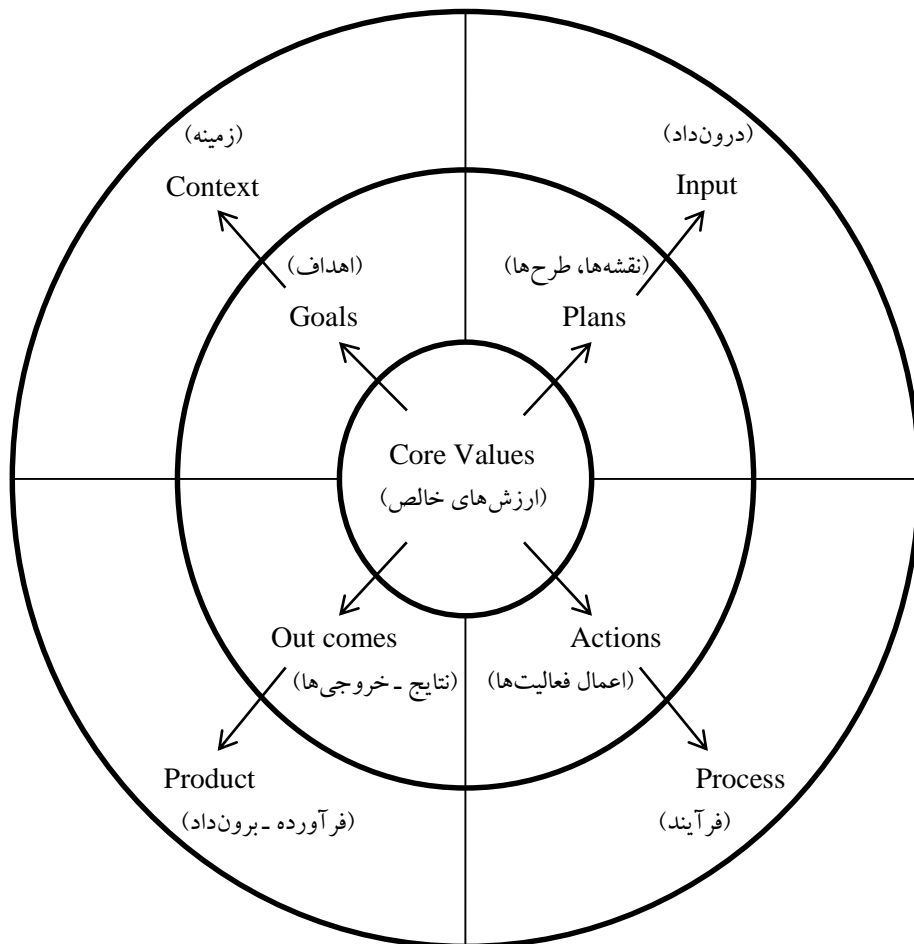
تاریخچه پیدایش الگوی سیپ

الگوی سیپ ابتدا توسط کوبا^۱ و سپس توسط دانیل استافل بیم^۲ و همکاران وی در سال ۱۹۶۰، طرح‌ریزی و بوجود آمد. این الگو با توجه به محدودیت‌های ابزارها و تا حد زیادی ناکارآمد بودن راهبردهای ارزشیابی سنتی نظیر روش‌های پیمایشی، آزمون‌های استاندارد و آزمون‌های ملاک - مدار بوجود آمد (پوتر^۳، ۱۹۹۴). براساس تجارب حاصل از ارزشیابی‌های انجام شده و تحلیل منطقی شیوه‌های کلاسیک استفاده شده، استافل بیم و شینگ فیلد^۴، (۱۹۸۶) ضمن اشاره به امکان استفاده از روش‌های اندازه‌گیری، قضاوت حرفه‌ای، طرح‌های آزمایشی و شبه آزمایشی و همچنین الگوی تحقق یافتن هدف‌ها، آنها را برای انجام ارزشیابی جامع و کافی ندانستند. آنان با بررسی وضعیت موجود ارزشیابی و نشان دادن (۱) نارسایی در تعاریف ارائه شده برای ارزشیابی، (۲) نامشخص بودن فرایند ارتباط ارزشیابی با تصمیم‌گیری جهت ایجاد تغییر، بهبود و یا نوآوری، (۳) عدم وجود ابزارهای لازم جهت تشخیص ارزش برنامه‌ها و فعالیت‌ها، (۴) عدم توجه به شناخت نیازهای مخاطبین ارزشیابی و (۵) تفاوت طرح‌های ارزشیابی و پژوهشی از نظر هدف، تعریف جامعی برای ارزشیابی ارائه نمودند:

"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".

در این تعریف ارزشیابی فرایند مستمری است که ۳ مرحله دارد. در مرحله تعیین کردن، ارزشیاب تلاش می‌کند تا آنچه را که تصمیم‌گیرندگان برای تصمیم‌گیری نیاز دارند، مشخص و به صورت روشن بیان کنند. این مرحله به سنجش نیازهای آموزشی و تدوین هدف‌های برنامه کمک می‌کند. در مرحله به دست آوردن، اطلاعات لازم در مورد برنامه جمع‌آوری، سازماندهی و تحلیل می‌شود. در مرحله فراهم آوردن، از ترکیب اطلاعات به دست آمده و تحلیل شده، یافته‌های قابل استفاده جهت تصمیم‌گیری در مورد برنامه به صورت توصیفی (توصیف دقیق برنامه مورد ارزشیابی) و قضاوتی (مقایسه یافته‌ها با معیارهای ارزشیابی) فراهم و جهت اقدامات عملی با هدف بهبود و اصلاح برنامه در اختیار مخاطبین قرار داده می‌شود.

-
1. Guba
 2. Stuffle Beam
 3. Potter
 4. Shink Field



نمودار شماره دو: سطوح چهارگانه الگوی سیپ و خاستگاه هر یک از آنها

الگوی سیپ (CIPP)

تعریف بیان شده زیربنای الگویی است که در منابع با استفاده از ترکیب حروف اول چهار واژه (Context, Input, Process, Product) به نام CIPP (در منابع فارسی سیپ) شناخته می‌شود. الگوی CIPP یک چارچوب جامع برای ارزشیابی در حوزه‌های مختلف از جمله برنامه درسی فراهم آورده است. مهمترین هدف ارزشیابی در الگوی سیپ بهبود عملکرد برنامه است. این الگو به دست‌اندرکاران برنامه کمک می‌کند تا با جمع‌آوری اطلاعات به صورت منظم برنامه خود را در جریان اجرای برنامه و در پایان اجرای آن اصلاح کنند. در این الگو برای شناخت میزان موفقیت برنامه در تحقق هدف‌های تعیین شده، علاوه بر سه مرحله ذکر شده، به ۲ نوع اطلاعات توصیفی و قضاوتی و چهار عنصر کلیدی برنامه که باید مورد سنجش و ارزشیابی قرار گیرند نیز اشاره می‌کند.

استافل بیم الگوی ارزشیابی سیپ را فرایندی چرخشی می‌داند که به فرایند توجه دارد نه به برون‌داد یا بازده، به عبارتی وی مهمترین هدف ارزشیابی را بهبود و اصلاح می‌داند نه اثبات برنامه. برای رسیدن به هدف بهبود و اصلاح برنامه، استافل بیم

ارتباط متقابل بین مجریان ارزشیابی و همچنین بین مجریان ارزشیابی و تصمیم‌گیرندگان را تشویق می‌کند (۱۹۸۶). در الگوی سیپ هر یک از این چهار عنصر کلیدی با یک نوع ارزشیابی خاص مورد بررسی قرار می‌گیرند. این چهار ارزشیابی عبارتند از:

۱) ارزشیابی زمینه یا مشخص کردن نیازها برای تصمیم‌گیری در مورد هدف‌های برنامه. ارزشیابی زمینه نیازها و مسایل مربوط به حوزه تعریف شده را مورد سنجش قرار می‌دهد. نیازهای آموزشی مشخص و اولویت‌بندی می‌شوند. نیازهای اساسی و عمده یا مسئله‌های آموزشی و هدف‌های برنامه درسی از طریق مصاحبه، سنجش عملکردها و مشاهده جریان آموزش مشخص و حاصل این فعالیت‌ها به تدوین و اولویت‌بندی هدف‌های برنامه منجر می‌شود. ارزشیابی زمینه شرایط لازم برای طراحی برنامه و قضاوت در مورد برون‌دادها را فراهم می‌آورد و به امر پاسخگویی در مورد برنامه درسی نیز کمک می‌کند.

۲) ارزشیابی درون‌داد یا تصمیم‌گیری در مورد استراتژی‌ها و طرح‌ها. در این ارزشیابی تمام عوامل مؤثر برای رسیدن به هدف‌های برنامه از قبیل راهبردهای آموزشی، تهیه و منابع مالی و امکانات کمک آموزشی، آموزش نیروی انسانی و جدول زمان‌بندی اجرای برنامه بررسی می‌شود. حاصل این ارزشیابی انتخاب یک برنامه از میان برنامه‌های موجود، انطباق برنامه‌های موجود با برنامه جدید موردنظر و یا در صورت ضرورت اقدام به طراحی یک برنامه عمل جدید و نشان دادن چگونگی اجرای آن در عمل خواهد بود. ارزشیابی درون‌داد به ارزشیابی اجرای برنامه در عمل و امر پاسخگویی کمک می‌کند.

۳) ارزشیابی فرایند یا ارزشیابی جریان اجرای برنامه در عمل. در این ارزشیابی با استفاده از مشاهده مستقیم و دقیق چگونگی اجرای برنامه از ابعاد مختلف شناسایی و با آنچه که در برنامه پیش‌بینی شده، مقایسه می‌شود. از طریق میزان تطابق آنچه که در عمل اجرا می‌شود با آنچه که در برنامه پیش‌بینی شده، هرگونه انحراف، ضعف، کمبود و نارسایی احتمالی مشخص می‌گردد. حاصل ارزشیابی فرایند، شناخت چگونگی به اجرا در آمدن برنامه در دنیای واقعی و شناخت موفقیت‌ها و عدم موفقیت برنامه به اجرا در آمده خواهد بود. این شناخت کمک می‌کند تا برنامه. در جریان عمل اصلاح، کمبودها و نقص‌ها برطرف و شانس موفقیت آن افزایش یابد. از نتایج این مرحله علاوه بر تصمیم‌گیری در مورد روند اجرای برنامه در امر پاسخگویی نیز می‌توان استفاده نمود.

۴) ارزشیابی برون‌داد یا سنجش نتایج حاصل از اجرای برنامه. در این ارزشیابی از آزمون‌های شناختی برنامه‌محور برای پی بردن به میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌های پیش‌بینی شده و از پرسشنامه و مصاحبه برای کسب اطلاعات لازم از مدیران، دانش‌آموزان، اولیاء دانش‌آموزان و دست‌اندر کاران برنامه در زمینه میزان موفقیت برنامه و اثرات جانبی مثبت و منفی احتمالی برنامه استفاده می‌شود. حاصل ارزشیابی برون‌داد شناخت نتایج به دست آمده و فراهم آوردن اطلاعات لازم از مدیران، دانش‌آموزان، اولیاء دانش‌آموزان و دست‌اندر کاران برنامه

در زمینه میزان موفقیت برنامه و اثرات جانبی مثبت و منفی احتمالی برنامه استفاده می‌شود. حاصل ارزشیابی برون‌داد شناخت نتایج به دست آمده و فراهم آوردن اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیری در مورد برنامه اجرا شده (ادامه برنامه، اصلاح و بازسازی برنامه در حوزه‌های موردنیاز و یا توقف برنامه) خواهد بود. از نتایج علاوه بر تصمیم‌گیری در پاسخ‌گویی نیز می‌توان استفاده نمود.

استافل بیم معتقد بوده است که ارزشیابی متناسب با هدف و زمان اجرا می‌تواند تکوینی و یا تراکمی باشد. به عبارتی هر یک از ۴ مرحله ارزشیابی تکوینی و پایانی مورد استفاده قرار گیرد. وی برای ارزشیابی ۲ نقش تصمیم‌گیری و پاسخ‌گویی قائل می‌شود. زمانیکه ارزشیابی نقش تکوینی ایفا می‌کند آینده‌نگر است و هدف آن تصمیم‌گیری است. زمانیکه نقش پایانی ایفا می‌کند گذشته‌نگر است و جهت پاسخ‌گویی مورد استفاده قرار می‌گیرد. تصمیم‌های اتخاذ شده در جریان هر یک از ۴ ارزشیابی ذکر شده به ترتیب عبارتند از: تصمیم‌های برنامه‌ریزی (حاصل از ارزشیابی زمینه) در جهت تدوین هدف‌های برنامه؛ تصمیم‌های ساختنی (حاصل از ارزشیابی درون‌داد) در جهت طراحی برنامه مناسب برای تحقق هدف‌های تدوین شده؛ تصمیم‌های اجرایی (حاصل از ارزشیابی فرایند) در جهت شناخت برنامه اجرا شده در دنیای واقعی و در نتیجه هدایت و بهبود برنامه در جریان عمل و تصمیم‌های بازسازی (حاصل از ارزشیابی برون‌داد) در جهت قضاوت در مورد کل برنامه و عکس‌العمل در مورد نتایج کسب شده.

ویژگی دیگر الگوی سیپ، توجه به مؤلفه‌های ارزشی است. به عبارتی، این الگو از مجریان ارزشیابی می‌خواهد تا ارزش‌های موردنظر در ارزشیابی از برنامه (ارزش‌های اجتماعی، فرهنگی، حرفه‌ای، آموزشی) را مشخص و بیان کنند. نمودار شماره دو رابطه بین ارزش‌های برنامه و سایر ویژگی‌های الگوی سیپ را نشان می‌دهد. نمودار تعامل چهار تصمیم حاصل از ۴ نوع ارزشیابی مطرح شده با ۴ بخش یک برنامه را نشان می‌دهد. قرار گرفتن ارزش‌ها در مرکز دایره نشان دهنده اهمیت توجه به ارزش‌ها در برنامه ارزشیابی است.

استفاده از الگوی سیپ در مراحل مختلف اجرای هر یک از ۴ نوع ارزشیابی (ارزشیابی تراکمی)، فرصت بازسازی و اصلاح برنامه را برای مجریان و دست‌اندرکاران برنامه فراهم می‌آورد. همچنین اجرای هر یک از چهار نوع ارزشیابی در پایان هر یک از مراحل برنامه (ارزشیابی پایانی) فرصت اصلاح و بازسازی، توقف و یا ادامه برنامه را در اختیار دست‌اندرکاران و مجریان برنامه قرار می‌دهد.

کاربرد الگوی سیپ

استافل بیم و شینک فیلد (۲۰۰۷) معتقدند الگوی سیپ با بهره‌گیری از تمام مفاهیم و روش‌های موجود ارزشیابی می‌تواند به نیازهای گروه‌های مختلف استفاده‌کننده خدمت کند. استافل بیم، کالکيسون و وینگیت^۱ (۲۰۰۲)، در اجرای یک پروژه ۸ ساله (۲۰۰۲-۱۹۹۴) ضمن استفاده از این الگو، یک پرسشنامه با ده مؤلفه (توافق در مورد قرارداد ارزشیابی، زمینه، درون‌داد، فرایند، برون‌داد، مؤثر بودن، پایدار بودن، انتقال‌پذیری، فرا ارزشیابی^۲ و تحلیل نهایی) تنظیم و مورد استفاده قرار داده‌اند. هر مؤلفه دو قسمت دارد. در یک قسمت اطلاعات لازم برای اجرای ارزشیابی و در قسمت دیگر اطلاعات لازم برای کارفرما یا سفارش‌دهنده ارزشیابی فراهم می‌آید. از این پرسشنامه در فعالیتهای مختلف ارزشیابی با الگوی سیپ (نظیر آموزش ریاضی، آموزش علوم، بهبود و اصلاح مدرسه، برنامه‌های رفاهی، برنامه‌های توسعه اجتماعی، توسعه نیروی انسانی و ...) می‌توان بهره‌گرفت (استافل بیم، ۲۰۰۷).

با توجه به جامع بودن الگو و در برگیرنده ویژگی‌های مثبت الگوهای ارزشیابی دیگر، از این الگو در بسیاری از فعالیتهای ارزشیابی و همچنین سنجش‌های آموزشی در مقیاس بزرگ استفاده شده است. به عنوان نمونه، در دومین مطالعه بین‌المللی ریاضی^۳ و همچنین در مدل نظام آموزشی برای تعیین شاخص‌های آموزشی تهیه شده توسط شیولسون مکدونالد، اوکز و کری^۴ (۱۹۸۷) - مدلی که مطالعات بین‌المللی روند ریاضی و علوم^۵ براساس آن طراحی شده - از مراحل الگوی سیپ (درون‌دادها، فرایندها و بازدهها) استفاده شده است. انجمن آموزش و توسعه کارکنان امریکا^۶ در پیمایش خود استفاده از الگوی سیپ را به استفاده از سایر الگوها ترجیح داده است. بررسی اجمالی منابع بیانگر استفاده گسترده از این الگو در ارزشیابی از برنامه و فعالیت‌ها در حوزه‌های مختلف است. از جمله می‌توان به نوشته‌های گالوین^۷ (۱۹۸۳)، تن، لی و هال^۸ (۲۰۱۰) و زانگ و همکاران^۹ (۲۰۱۱) اشاره نمود. زانگ و همکاران در مطالعه خود تحت عنوان «استفاده از مدل ارزشیابی زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد به عنوان چارچوب جامع برای طراحی، اجرا و سنجش برنامه‌های در خدمت یادگیری» ضمن اشاره به الگوهای مختلف، الگوی سیپ را مناسب‌ترین الگو برای مطالعه خود معرفی کرده‌اند. این نویسندگان در مقاله خود به چندین پروژه ارزشیابی که با استفاده از الگوی سیپ انجام گرفته، نیز اشاره کرده‌اند.

1. Gullickson & Wingate
2. metaevaluation
3. second international mathematics study (SIMS)
4. Shavelson, McDonnell, Oakes & Carey
5. trend international mathematics and science study (TIMSS)
6. american society for training and development members
7. Galvin
8. Tan; Lee & Hal
9. Zhang. et. al

محدودیت‌های الگوی سیپ

کامل بودن الگوی سیپ، یکی از محدودیت‌های عمده این الگو بشمار می‌آید. اگر چه الگو بخودی خود کامل و جامع می‌باشد ولی وابسته به موقعیت‌های خاص هم هست. نقش برابری که الگو به تمام ذینفعان عمل ارزشیابی می‌دهد عملاً باعث کند شدن اجرای عمل ارزشیابی، افزایش هزینه و پیچیده شدن عمل ارزشیابی می‌شود (انجلوا و ویزا، ۲۰۰۸، به نقل از تن، لی و هال، ۲، ۲۰۱۰). استیک (۱۹۸۳) ضمن تأیید الگوی سیپ معتقد است که در این الگو، مدیران به دلیل عدم توانایی یا عدم تمایل نمی‌توانند نقش خود را در عمل ارزشیابی بخوبی انجام دهند. در واقع استیک بر این نکته اشاره دارد که تعامل بین مجریان ارزشیابی و تصمیم‌گیران در مورد یافته‌های عمل ارزشیابی که برای موفقیت ارزشیابی ضروری قلمداد می‌شود، عملاً امکان‌پذیر نیست. استافل بیم و وبستر^۳ (۱۹۸۳) تعامل بین مجریان ارزشیابی و تصمیم‌گیرندگان را زمینه‌ای برای سودار کردن یافته‌های ارزشیابی نامیده‌اند.

دسته‌بندی ارزشیابی‌های آموزشی در قالب رویکردهای مختلف

صاحب‌نظران ارزشیابی در دیدگاه‌هایشان نسبت به اینکه ارزشیابی چیست و چگونه باید آن را انجام داد اختلاف نظر دارند. این اختلاف‌نظرها به ایجاد رویکردهای ارزشیابی آموزشی مختلف انجامیده است. ورتن و ساندرز (۱۹۸۷) این رویکردها را به شش دسته زیر تقسیم کرده‌اند.

۱- رویکرد مبتنی بر هدف (objective-oriented approach):

در رویکرد مبتنی بر هدف، هدف‌های کلی و هدف‌های دقیق مورد تأکید قرار می‌گیرند و ارزشیابی آموزشی به دنبال این است که تعیین کند این هدف‌ها به چه میزان تحقق یافته‌اند.

۲- رویکرد مبتنی بر مدیریت (management-oriented approach):

در این رویکرد، هدف تشخیص و تحقق بخشیدن به نیازهای اطلاعاتی مدیران تصمیم‌گیرنده است.

۳- رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده (consumer-oriented approach):

در رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده، تأکید عمده بر کسب اطلاعات مربوط به فرآورده‌های کلی آموزشی است توسط مصرف‌کنندگان آموزشی در انتخاب از میان برنامه‌های درسی مختلف، فرآورده‌های آموزشی. نظایر اینها مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۴- رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان (expertise-oriented approach):

1. Angelova and weas
2. Tan; Lee & Hal
3. Stufflebeam & Webster

در رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان، تأکید اصلی بر کاربرد مستقیم نظر متخصصان در قضاوت درباره کیفیت فعالیت‌های آموزش و پرورش است.

۵- رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان:

در این رویکرد بر اختلاف نظر متخصصان، اختلاف نظرهای ارزشیابان مختلف (موافق و مخالف) مورد تأکید قرار می‌گیرد.

۶- رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان (naturalistic and participant-oriented approach):

در رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان در تعیین ارزش‌ها، ملاک‌ها، نیازها و داده‌های ارزشیابی مورد تأکید قرار می‌گیرد (۲ و ۴ و ۷).

دسته‌بندی رویکردهای شش‌گانه ورتن و ساندرز که در بالا معرفی شد، بر تقسیم‌بندی دوگانه هاوس (۱۹۸۳) از ارزشیابی آموزشی استوار است. این تقسیم‌بندی بیشتر مبنای فلسفی و ایدئولوژیکی دارد. هاوس انواع ارزشیابی‌های آموزشی را در دو دسته عین‌گرا در مقابل ذهن‌گرا قرار داده است.

الگوی ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر هدف

در این رویکرد ابتدا مقاصد یک فعالیت آموزشی تعیین می‌گردند و بعد از آن در ارزشیابی کوشش به عمل می‌آید تا نشان داده شود که آن مقاصد تا چه اندازه تحقق یافته‌اند. الگوی ارزشیابی تایلر: نخستین الگوی ارزشیابی آموزشی که تاریخ پیدایش آن به دهه ۱۹۳۰ میلادی باز می‌گردد و به آن الگو با رویکرد ارزشیابی تایلر می‌گویند. مفهوم تایلر از ارزشیابی آموزشی این است که تعیین کند هدف‌های آموزشی برنامه درسی تا چه میزان تحقق یافته‌اند. در نتیجه ارزشیابی، چنان که معلوم گشت که بین عملکرد و هدف‌ها اختلاف وجود دارد، باید نواقص برطرف گردند، و بار دیگر ارزشیابی انجام گیرد. به همین منظور، تایلر در الگوی ارزشیابی خود مراحل زیر را پیشنهاد داده است:

- تعیین هدف‌های کلی و هدف‌های دقیق

- طبقه‌بندی غایت‌ها و هدف‌ها

- بیان هدف‌ها به صورت رفتاری، یعنی قابل اندازه‌گیری

- یافتن موقعیت‌هایی که در آنها بتوان دستیابی به هدف‌ها را نشان داد

- تولید با تهیه روش و فنون اندازه‌گیری

- گردآوری داده‌های مربوط به عملکرد یادگیرندگان

- مقایسه داده‌های مربوط به عملکرد با هدف‌های رفتاری

بنابه گفته ورتن و ساندرز (۱۹۸۷) الگوی ارزشیابی تایلر، از لحاظ منطق درست، از نظر علمی قابل پذیرش و توسط متخصصان ارزشیابی به سهولت قابل استفاده است، و لذا از زمان پیدایش تا کنون تأثیر عظیمی بر نظریه پردازان ارزشیابی داشته است. از شیوه تایلر می توان برای هدایت یادگیری دانشجویان نیز استفاده کرد. در این معنی ارزشیابی، نقش تراکمی یا پایانی را ایفاء می کند و گذشته نگر است. البته این الگو تأکید بیش از اندازه ای بر هدف های برنامه دارد، ممکن است در آن، اجرای برنامه و ارزش هدف ها از نظر دور بماند.

میگر (۱۹۶۲ و ۱۹۸۴) ضرورت تأکید بر هدف های رفتاری را به دقت توضیح می دهد و اعتقاد دارد که عملکرد در هر یک از هدف های درس باید قابل اندازه گیری باشد. بعد از تایلر افراد زیادی در راستای ارزشیابی مبتنی بر هدف به نظریه پردازی و الگوسازی در ارزشیابی آموزشی پرداختند که می توان به ارزشیابی مایکل (۱۹۶۷)، هاموند (۱۹۷۳) و الگوی ارزشیابی پرووس (۱۹۷۳) اشاره کرد.

الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر مدیریت

پدیدآورندگان این الگوهای ارزشیابی آموزشی بر یک رویکرد سیستمی تأکید دارند که در آن ها درباره درون دادها، فرایندها و برون دادها تصمیم گیری می شود. مخاطی این الگو تصمیم گیرندگان آموزش عالی هستند (ورتن و ساندرز، ۱۹۸۷).

الگوی ارزشیابی سیپ:

پدیدآورندگان این الگوی ارزشیابی دانیل ال. استافل بیم و همکاران (۱۹۷۱) هستند. عنوان سیپ (CIPP) از حروف اول کلمات بافت یا موقعیت، درون داد، فرایند و فرآورده به دست آمده است، زیرا این الگوی ارزشیابی دارای چارچوبی است که مدیران و تصمیم گیرندگان را در چهار نوع تصمیم گیری زیر کمک می کند.

۱- ارزشیابی از بافت (زمینه):

از نظر استافل بیم و همکاران (۱۹۷۱)، این مهمترین ارزشیابی است. هدف این ارزشیابی فراهم آوردن یک زمینه منطقی برای تعیین هدف های آموزشی است و به توصیف شرایط و موقعیت مطلوب و نیز شرایط و موقعیت واقعی محیط می پردازد و نیازهای برآورد نشده و امکانات بلااستفاده را معین می کند و مشکلات مربوطه را مشخص می نماید.

۲- ارزشیابی از درون داد:

هدف ارزشیابی درون داد کمک به تدوین برنامه ای است که برای ایجاد تغییرات آموزشی و حصول به اهداف تعیین شده در مرحله ارزشیابی زمینه طراحی می گردد.

۳- ارزشیابی از فرایند:

پس از طراحی برنامه، چگونگی اجرای برنامه مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد. در این ارزشیابی کوشش می‌شود تا پاسخ پرسش‌هایی نظیر این‌ها تعیین گردند: آیا برنامه به خوبی در حال پیاده شده است؟ چه موانعی بر سر راه موفقیت آن قرار دارند؟ چه تغییراتی ضروری هستند؟ پاسخ این پرسش‌ها به کنترل و هدایت شیوه‌های اجرایی کمک می‌کند.

۴- ارزشیابی از برون‌داد:

در این مرحله معلوم می‌شود که نتایج به دست آمده چه هستند. بعد نتایج حاصل با هدف‌های برنامه مقایسه می‌گردند و رابطه بین انتظارات و نتایج واقعی مشخص می‌شوند.

الگوی ارزشیابی یوسی ال ای:

این الگوی ارزشیابی از آن جهت به این عنوان شهرت یافته که در دانشگاه کالیفرنیا واقع در لوس آنجلس پدید آمده است و حروف A, L, C, U حروف اول کلمات تشکیل دهنده نام این دانشگاه هم هستند. نام دیگر آن الگوی سی اس ای (center for study of evaluation) است که باز هم E, S, C حروف اول مرکز مطالعه ارزشیابی دانشگاه کالیفرنیا در لوس آنجلس است. در این الگو ارزشیابی عبارت است از فرایند تعیین انواع تصمیماتی که باید اتخاذ شوند و نیز انتخاب، گردآوری و تحلیل اطلاعات مورد نیاز برای اخذ این تصمیمات و گزارش دادن این اطلاعات به تصمیم‌گیرندگان (پوفام ۱۹۷۵).

الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده

ورتن و ساندرز (۱۹۷۱) گفته‌اند مؤسسات یا افراد مستقلی که قبول مسئولیت کرده‌اند تا درباره‌ی فرآورده‌های آموزشی اطلاعات جمع‌آوری نمایند یا دیگران را در این کار یاری دهند، رویکرد ارزشیابی مبتنی بر مصرف‌کنندگان را ترویج نموده‌اند. فرآورده‌های آموزشی عبارت‌اند از بسته‌های برنامه درسی، کارگاه‌های آموزشی، رسانه‌های آموزشی، فرصت‌های آموزشی ضمن خدمت، ارزشیابی از کارکنان، تکنولوژی جدید، نرم‌افزار و تجهیزات، مواد آموزشی و حتی خدماتی که به مدارس داده می‌شود. در این رویکرد ارزشیابی برابر است با تعیین میزان مطلوب بودن یک فرآورده‌ی آموزشی.

الگوی ارزشیابی اسکریون:

مایکل اسکریون در زمینه ارزشیابی آموزشی به قصد کمک به مصرف‌کنندگان کار کرده است. از اندیشه‌های مهم اسکریون (۱۹۶۷ و ۱۹۷۴) تمایزگذاری او بین ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی تراکمی است. منظور از ارزشیابی تکوینی کمک در تدوین برنامه و منظور از تراکمی تعیین شایستگی کلی برنامه است پس از آن که به طور کامل به اجراء درمی‌آید. به طور

کلی اسکریون ارزشیابی را سنجش نظام‌دار ارزش یا شایستگی چیزها می‌داند و تأکید می‌کند که عامل ارزشیابی باید بتواند به نوع قضاوت ارزشی برسد که قابل دفاع باشد نه آنکه صرفاً اندازه‌گیری کند و موفقیت یا عدم موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌ها را تعیین کند. اسکریون ارزشیابی را مترادف با تعیین میزان مطلوبیت هدف می‌داند.

الگوی ارزشیابی هدف آزاد:

یکی از پیشنهاد‌های اسکریون (۱۹۶۷ و ۱۹۷۸) الگوی ارزشیابی هدف آزاد در مقابل ارزشیابی مبتنی بر هدف است. در این الگو علاوه بر ارزشیابی هدف‌های برنامه آموزشی، بر بازده‌های پیش‌بینی نشده‌ی برنامه آموزشی نیز تأکید می‌شود. تمامی نتایج یک نوآوری آموزشی را بدون هیچ‌گونه جهت‌گیری قبلی یا پیش‌داوری قبلی، سنجش و ارزیابی می‌کند. به باور اسکریون نقش عمده‌ی ارزشیابی هدف آزاد، کاستن از سوگیری و افزایش عینیت است، با این حال این ارزشیابی را جانشین ارزشیابی مبتنی بر هدف پیشنهاد نداده، بلکه آن را مکمل ارزشیابی مبتنی بر هدف می‌داند.

الگوی ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان

در الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان آموزشی، مراجع داوری اثربخشی مؤسسات، برنامه‌ها، فرآورده‌ها و فعالیت‌های آموزشی متخصصان و صاحبان فن هستند. برای نمونه ارزش یک برنامه درسی به وسیله متخصصان موضوع درسی که برنامه را در عمل می‌بینند و محتوا و نظریه‌ی یادگیری زیربنای آن را می‌سنجند ارزشیابی می‌شود. موقعیت‌هایی که در آنها ارزشیابی مبتنی بر نظر متخصصان به کار می‌روند شامل امتحانات شفاهی دوره دکتری، بررسی پرونده علمی استادان دانشگاه برای صدور احکام قطعی استخدامی و ارتقاء، بررسی مقالات رسیده برای چاپ در مجله‌های علمی توسط هیأت دیران مجله.

الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر اختلاف نظرهای متخصصان

در این الگو فرض بر این است که تمام متخصصان ارزشیابی خواسته یا ناخواسته نظر‌ها و تعصبات خود را در جریان ارزشیابی دخالت می‌دهند، لذا برای اینکه نتایج درست‌تری از ارزشیابی به دست بیاوریم باید از نظرهای موافق و مخالف چند تن از متخصصان و صاحب‌نظران استفاده کنیم. ورتن و ساندرز (۱۹۸۷) گفته‌اند: در حالی که غالب رویکردهای ارزشیابی می‌کوشند تا سوگیری‌ها را کاهش دهند رویکرد مبتنی بر اختلاف نظرهای مثبت و منفی در ارزشیابی سوگیری‌ها را متعادل سازد و از این طریق عدالت را برقرار نماید.

الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان

پدیدآورندگان این رویکرد چنین ادعا می‌کنند که غالب رویکردهای ارزشیابی موجود، به دلیل تأکید زیاد بر هدف‌گرایی و عینیت‌گرایی، روش‌های ماشینی و غیرانسانی را برگزیده‌اند و اشاره دارند روش‌های متداول سنتی ارزشیابی در مقیاس‌های بیشتر وسیعی انجام می‌شوند، لذا ارزشیابان شخصاً حتی یک بار در کلاس‌های مورد ارزشیابی یا کلاس‌هایی که در فعالیت ارزشیابی شرکت دارند پا نمی‌گذارند. در مقابل، رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان بر تجارب دست‌اول در موقعیت‌ها و فعالیت‌های تربیتی و آموزشی تأکید دارد. این رویکرد نسبتاً جدید در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ به وجود آمد و پا گرفت. روش‌های پژوهش و بررسی مبتنی بر مشاهدات طبیعی را به روش‌های دقیق و کنترل‌شده‌ی آزمایشی ترجیح می‌دهند و بر دخالت‌کسانی که در موضوع مورد ارزشیابی شرکت دارند نیز تأکید می‌ورزند. این روش متکی بر داده‌های حاصل از منابع متعدد یا احترام به تنوع دیدگاه‌ها است. از معروف‌ترین این الگوها می‌توان به الگوهای ارزشیابی سیمایی رابرت ای. استیک (۱۹۶۷) و ارزشیابی روشنگر، ارزشیابی دموکراتیک، ارزشیابی پاسخگو و ارزشیابی طبیعت‌گرایانه اشاره کرد.

دسته‌بندی ارزشیابی آموزشی با توجه به موضوع

با توجه به تعریف ارزشیابی، آیا هدف‌های موردنظر تحقق یافته‌اند یا نه؟ بنابراین یکی از راه‌های تقسیم‌بندی انواع ارزشیابی با توجه به هدف یا موضوع ارزشیابی است و از این لحاظ ارزشیابی‌های مختلف آموزشی زیر قرار داد.

ارزشیابی از دانشجویان:

عمدتاً ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یا ارزشیابی از میان‌یادگیری است. استفاده از نتایج آن نه تنها برای قضاوت درباره‌ی عملکرد یادگیرندگان، بلکه برای داوری درباره‌ی اثربخشی کیفیت آموزش، روش‌ها و مواد آموزشی نیز مفید هستند. عمده‌ترین ملاک قضاوت در ارزشیابی آموزشی هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده است. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی که مهمترین نوع ارزشیابی آموزشی است تعیین می‌کند که دانشجویان تا چه میزانی به هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده رسیده‌اند.

ارزشیابی از دانشکده:

منظور از ارزشیابی از همه‌کسانی است که به طور مستقیم یا غیرمستقیم مسئول بازده‌های آموزش معاونت آموزشی هستند. شاید پیچیده‌ترین نوع ارزشیابی همین ارزشیابی از کارکنان به ویژه اساتید است. علت آن کم‌اعتباری و بی‌دقتی وسایل و روش‌های اندازه‌گیری و سنجش مورد استفاده در این نوع ارزشیابی است. پیشنهاد می‌گردد برای ارزشیابی سالمتر از اساتید باید از همه منابع اطلاعاتی موجود داده‌های لازم را به دست آورد و قضاوت نهایی را براساس ترکیبی از آنها انجام داد (۴ و ۸).

ارزشیابی از برنامه‌های درسی و مواد آموزشی:

ارزشیابی آموزشی گاهی به منظور تعیین اثربخشی برنامه درسی یا مواد آموزشی انجام می‌شود و شامل ارزشیابی از

عواملی چون رشوهای آموزشی، کتاب‌های درسی، مواد دیداری - شنیداری و تدارکات فیزیکی و سازمانی است.

ارزشیابی از برنامه درسی ممکن است شامل ارزشیابی از یک برنامه کامل و یا جنبه کوچکی از یک برنامه کامل باشد. در ارزشیابی از برنامه درسی نیز عمده‌ترین ملاک پیشرفت تحصیلی میزان یادگیری دانشجویان است. ملاک دیگر ارزشیابی برنامه درسی هزینه آنهاست.

برنامه درسی با عوامل مختلف و آشکار و پنهان ارتباط دارد. این ارتباط و تأثیرپذیری از پارامترهای مختلف، موجب می‌شوند که در همه‌ی مراحل برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی، تصمیم‌گیری و اقدامات انجام شده مورد ارزیابی قرار گیرند. ارزشیابی برنامه درسی فرایندی است که در مورد داوری در زمینه‌ی تناسب تصمیمات برنامه درسی به کار می‌رود.

انتخاب مدل‌های ارزشیابی

انواعی از مدل‌ها در ارزشیابی طرح‌های برنامه‌ی درسی ارائه شده است که ضرورتی نمی‌باشد طرح‌ریزان برنامه‌ی درسی خود را به یک مدل محدود نمایند. در واقع آنها دو یا چند مدل را مورد استفاده قرار خواهند داد. یک طرح منسجم و کامل ارزشیابی باید براساس چند موضوع مورد ملاحظه گسترش یابد. یکی از موارد مورد مطالعه نوع الگوی برنامه‌ی درسی و مدل‌های تدریس مورد استفاده است. موضوع مورد ملاحظه‌ی دیگر قصد و نیت ارزشیابی است. اگر هدف اندازه‌گیری پیشرفت در تحصیل هدف‌های از قبل نوشته شده است، مدل‌های رفتاری و تصمیم‌گیری مناسب خواهد بود. طرح‌های ارزشیابی برنامه‌ی درسی بایستی جامع و چند جانبه باشد. ارزشیابی برنامه‌ی درسی به عنوان یک طرح برای فراهم آوردن مجموعه‌های فرصت‌های یادگیری، باید شامل ارزشیابی طرح برای سازماندهی حیطه‌های برنامه‌ی درسی، دوره‌های پیشنهادی، انواع دیگر مجموعه‌های فرصت یادگیری فراهم آمده، فعالیت‌های فوق آموزشی متقبل شده، خدمات فراهم آمده برای دانشجویان و انواع ارتباطات غیررسمی که اقلیم آموزشی را مشخص می‌کند، باشد.

مراحل ارزشیابی

۱- تعیین اطلاعات لازم:

ارزشیابی به اطلاعات نیاز دارد. هر قدر اطلاعات موثق‌تر باشد، ارزشیابی از کیفیت بهتری برخوردار خواهد بود. نباید فراموش کرد که به علت کثرت و وسعت اطلاعات مجبور به انتخاب هستیم. برای انتخاب به این نیاز داریم که ماهیت موضوع ارزشیابی را به خوبی بشناسیم و ضرورت‌ها را تشخیص دهیم. مثلاً باید معلوم کنیم که آیا قصد داریم همه عوامل و مؤلفه‌های برنامه درسی را ارزشیابی کنیم؟ آیا در هر یک از عناصر برنامه درسی به جنبه‌ها و نکات خاصی توجه داریم؟ به طور کلی وسعت و حدود قضاوت‌های خود را باید تعیین کنیم تا بتوانیم اطلاعات ضروری را گردآوری کنیم و از گردآوری اطلاعات وسیع بی‌فایده صرف‌نظر نماییم.

۲- جمع‌آوری اطلاعات:

این کار از طریق پرسشنامه، مصاحبه یا روش‌های مربوط انجام می‌شود. درباره‌ی عناصر مختلف برنامه درسی داوری می‌شود تا نسبت به اصلاح، تکمیل و یا تغییر آنها اقدام شود. این کار در دو سطح و از طریق ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی تراکمی انجام می‌گیرد. ارزشیابی برنامه درسی اطلاعات مربوط به اهداف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، روش‌های یاددهی - یادگیری، امکانات اجرایی برنامه، اعلام حمایت یا مخالفت با برنامه و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی جمع‌آوری می‌شود.

۳- تجزیه و تحلیل:

آنچه از ارزشیابی در مرحله گردآوری اطلاعات به دست می‌آید اطلاعات خام است و باید تجزیه و تحلیل شود و به اطلاعات قابل استفاده و کاربردی تبدیل گردد. سئوالاتی که در طرح ارزشیابی منظور نشده، در تبدیل اطلاعات خام به اطلاعات مفید و قابل استفاده می‌تواند مؤثر باشد.

۴- نتیجه‌گیری و قضاوت:

پس از دستیابی به اطلاعات مفید، داوری درباره‌ی ابعاد مختلف برنامه مطرح می‌شود. داوری، صدور حکم در مطلوب بودن یا نبودن عناصر برنامه است و با توجه به هر بخش از اطلاعات می‌توان درباره‌ی بعدی از اهداف قضاوت کرد. قابل ذکر است که هر قدر اطلاعات به نحو بهتری تجزیه و تحلیل طبقه‌بندی شود، قضاوت آسانتر انجام می‌پذیرد.

۵- گزارش نتایج ارزشیابی:

پس از انجام همه‌ی مراحل، گزارش نهایی تنظیم می‌شود و به تصمیم‌گیرندگان و مخاطبان ارزشیابی ارائه می‌گردد. ممکن است لازم باشد به تناسب نیازهای مخاطبان گزارش‌های متعدد با حجم کم تهیه گردد. برنامه‌ریزان عمدتاً به اطلاعات و گزارش‌های مربوط به عناصر اصلی برنامه شامل اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی نیاز دارند.

۶- تصمیم‌گیری و اقدام:

وظیفه‌ی گروه ارزشیابی ارائه گزارش نهایی به مسئولین است تا بررسی گزارش، اصلاحات لازم را در بخش‌های مختلف به عمل آورند. هر قدر مسئولین از بصیرت و باور آموزش برخوردار باشند، حساسیت و علاقه بیشتری به اعمال نتایج ارزشیابی در برنامه درسی نشان می‌دهند.

بخش دوم؛ پیشینه‌ی پژوهش

در این بخش تعدادی از پژوهش‌ها و یافته‌هایی که بطور مستقیم و غیرمستقیم به مطالعه‌ی حاضر مربوط می‌شوند را ذکر کرده و سپس به جمع‌بندی آن‌ها اقدام می‌شود (جمع‌بندی یافته‌ها در بخش ضمایم آمده است).

علی‌محمدی، مهرعلی‌زاده و شاهی (۱۳۹۱) در مطالعه‌ی خود بخشی از یافته‌های مرتبط با موضوع ارزشیابی با بهره‌گیری از الگوی سیپ را گزارش کرده‌اند. بخشی از این یافته‌ها، به شرح زیر است:

زمینه

نتایج تحقیق عسگری ثابت (۱۳۸۰) و اکبری‌ان اقدام (۱۳۸۰) حاکی از تأثیر متغیرهایی چون میزان استقبال مدیران از مشارکت اولیاء، اعتماد متقابل بین مدیریت و مردم، عوامل فکری و نگرشی و آگاهی‌بخشی به اولیاء، کمبود درآمد خانواده‌ها، کثرت فرزندان و وضعیت نامناسب اقتصادی بر میزان مشارکت والدین می‌باشد.

درون‌داد

قاسمی زرگر (۱۳۸۵) نیز به تحلیل محتوای ادبیات فارسی، مطالعات اجتماعی و دین و زندگی پایه اول، ادبیات فارسی، جامعه‌شناسی (۱) و دین و زندگی پایه دوم و ادبیات فارسی، جامعه‌شناسی (۲) و دین و زندگی پایه سوم پرداخته است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که کتاب‌های درسی موردنظر به صورت گذرا به آموزش مهارت‌های زندگی پرداخته‌اند. در این کتاب‌ها به آموزش مؤلفه‌های مهمی چون توانایی تصمیم‌گیری (۶/۶۳) و حفظ سلامتی (۸/۰۲) به طور مؤثر و کافی توجهی نشده است. مؤلفه‌های روابط بین فردی (۴۶/۴۲)، حقوق و مسئولیت (۲۶/۵۲) و شناخت خود (۱۲/۲۱) به ترتیب بالاترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند. نتایج تحقیق دجیوراویس^۱ (۲۰۰۵) حاکی از آن است که تغییر برنامه‌ی درسی منجر به تغییر کتب درسی شده است. براساس نتایج ارزشیابی، دانش‌آموزان معتقدند که کتاب‌های درسی تاریخ ابتدایی و متوسطه، استانداردهای علمی و آموزشی کتاب‌های درسی مدرن را ندارند. نجاری (۱۳۷۹) به بررسی نظرات دبیران و دانش‌آموزان پایه‌ی سوم متوسطه‌ی رشته‌ی علوم تجربی در خصوص انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه‌ی درسی کتب زیست‌شناسی نظام جدید متوسطه‌ی شهر تهران پرداخته است.

یلدیریم^۲ (۱۹۹۹) معتقد است که کتاب‌های درسی، دبیران را در برنامه‌های آموزشی و آماده‌سازی جهت ارزشیابی تحصیلی یاری می‌دهند. با این حال کتاب‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که در بالا بردن عملکرد تحصیلی و شرایط سازماندهی اساسی و رضایت‌بخش، زبان و وسایل یاددهی - یادگیری و برخورد دانش‌آموزان تأثیری ندارند. با این که کتاب‌های درسی کانون اصلی و مهمی برای انتقال دانش هستند، اما به گونه‌ای طراحی شده‌اند که در یادگیری دانش‌آموزان تأثیری ندارند. انگیزه‌ی خواندن، توسعه‌ی درک در حوزه‌ی موضوع، مهم می‌باشند. براساس نتایج تحقیق وفادار مرادی (۱۳۷۷) و شعبانی (۱۳۷۵) حجم زیاد و سنگین دروس در نظام جدید بر افت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار می‌باشد.

1. Djurovic
2. Yildirim

همچنین روحانیان (۱۳۷۴) نیز به این نتیجه دست یافت که ۷۲/۱۲ درصد دانش‌آموزان کاهش تنوع درس‌ها را بر میزان پیشرفتشان مؤثر دانسته‌اند. ۵۹/۱۵ درصد دانش‌آموزان اظهار نموده‌اند که طرز نگارش کتب نظام جدید شیوا و روان است، محتوای دروس طوری تدوین شده‌اند که با آموخته‌های قبلی در ارتباط است. ممبینی (۱۳۷۴) به بررسی کارآیی درونی آموزش و پرورش خوزستان در مقطع متوسطه و مقایسه‌ی آن با میانگین کشوری پرداخته است. در مجموع نتایج حاکی از عدم مطلوبیت کارآیی درونی می‌باشد.

فرایند

مدنی (۱۳۸۵) نیز به بررسی قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهای برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر رویکرد مدرسه‌محوری در آموزش متوسطه پرداخته است. نتایج تحقیق بیانگر آن است که مهم‌ترین قوت‌ها، تفویض اختیارات بیش‌تر به مدیران مدارس و افزایش میزان همکاری در انجام فعالیت‌ها می‌باشند. مهم‌ترین ضعف مربوط به عدم کفایت بودجه‌ی سرانه‌ی فعلی مدارس برای الزامات رویکرد مدرسه‌محوری است. مهم‌ترین فرصت‌ها عبارت است از ایجاد زمینه و بستر لازم برای تبدیل مدرسه به یک سازمان یاددهنده و یادگیرنده، فراهم شدن شرایط لازم در مدرسه برای کوشش در راستای رفع برخی از نابسامانی‌ها و ناهنجاری‌های محلی و تسهیل در ارتباط میان مدارس و دیگر نهادها و مؤسسات می‌باشند. سرانجام مهم‌ترین تهدید مربوط به بازماندن معلمان از وظایف اصلی‌شان به دلیل وارد کردن آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های مدرسه و عدم وجود فرهنگ و جو سازمانی مطلوب در نظام آموزش و پرورش می‌باشد.

ساتو و کلین‌سیسر^۱ (۲۰۰۴) به بررسی باورها و روش تدریس دبیران دبیرستان‌های ژاپن در بخش انگلیسی و تأثیر متقابل آن بر آموزش پرداخته‌اند. این مطالعه مشخص کرد که گرچه شیوه‌های تدریس دبیران تقویت شده است ولی از انگیزه‌ی دبیران جهت یادگیری و یاددهی کاسته شده است.

روحانیان (۱۳۷۴) بیان می‌کند از نظر ۸۵ درصد از دبیران و ۸۰/۰۷ درصد دانش‌آموزان برگزاری امتحانات هماهنگ استانی و کشوری خوب بوده و نتایج امتحانات تا حد زیادی موجب شناخت استعداد و علاقه‌ی دانش‌آموز به منظور راهنمایی تحصیلی و شغلی بهتر می‌شود. ارزشیابی‌های طول‌ترم را موجب آگاهی یافتن دانش‌آموزان از میزان پیشرفتشان ذکر کرده‌اند.

برون‌داد

غضنفری‌نژاد (۱۳۸۴) اهداف اجتماعی آموزش متوسطه را از دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران تا حدود زیادی تحقق یافته می‌داند. بین نظرات دانش‌آموزان علوم انسانی و علوم پایه و بین دانش‌آموزان و دبیران در تحقق اهداف اجتماعی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. تامسون و جاشوا - شرر^۲ (۲۰۰۲) به بررسی نگرش دانش‌آموختگان دوره‌ی متوسطه‌ی آمریکا (دانشجویان دانشگاه) در مورد این دوره پرداخته است. نژاد و فرهنگ تأثیر زیادی بر تجارب مدرسه دارند. دانشجویان با نژاد و

1. Sato & Kleinsasser

2. Thompson & Joshua - shearer

فرهنگ‌های متفاوت تجارب متفاوتی از مدرسه و دیدگاه متفاوتی نسبت به سیستم آموزشی دارند. سلیمی کوچی (۱۳۷۷) از دیدگاه مجریان (مدیران و دبیران) در مجموع کل برنامه‌ی نظام قدیم را مطلوب‌تر از نظام جدید ارزیابی کرده است. معروفی (۱۳۷۴) معتقد است که در تمامی دروس مشترک بین متوسط عملکرد دانش‌آموزان رشته‌های سه‌گانه‌ی شاخه‌ی نظری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در تمامی دروس مورد بررسی پایین‌ترین متوسط عملکرد تحصیلی متعلق به دانش‌آموزان رشته‌های علوم انسانی و بالاترین متوسط عملکرد تحصیلی به دانش‌آموزان رشته‌ی ریاضی تعلق دارد.

پژوهشی با هدف بررسی اعتبار و روایی مقیاس و الگوی سیپ برای آموزش مهارت‌های زندگی در مدارس شهر اصفهان طراحی و اجرا گردید. مقیاس دارای ۴۳ مورد است. شاخص اعتبار محتوایی مقیاس ۰/۸۴ حاصل شد. نتایج تحلیلی عاملی اطمینان ۰/۸۷ درصد را اعلام کرده و در کل الگو برای چهار مؤلفه مقادیر ۰/۸۲ تا ۰/۹۳ محاسبه شده است. نتایج نشان داد این مقیاس و الگو دارای اعتبار و قابلیت لازم برای ارزیابی آموزش برنامه‌ها می‌باشد (اسفر و همکاران، ۲۰۱۷).

یافته‌ها میانگین نمره مطلوب در همه گروه‌ها را گزارش کرده است و متوسط نمرات برای مقوله‌های زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد، تفاوت معناداری با هم نداشتند (تباری و همکاران، ۲۰۱۶).

کمال درانی و کیوان صالحی، پژوهشی را با هدف ارزشیابی هنرستان‌های کارودانش منطقه ۲ شهر تهران با استفاده از الگوی ارزشیابی سیپ و پیشنهاد چارچوبی برای سایر هنرستان‌های فنی به ویژه هنرستان‌های کارودانش اجرا نمودند. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش شامل پنج زیر جامعه است که با استفاده از روش سرشماری و نمونه‌گیری تصادفی ساده مورد بررسی قرار گرفته است. بدین منظور، ابتدا چارچوب کلی عوامل و نشانگرهای موردنیاز در ارزشیابی هنرستان‌های کارودانش با اقتباس از تجارب موجود و استفاده از الگوی عناصر سازمانی در سه بخش درون‌داد؛ فرایند و برون‌داد (برون‌داد) با بکارگیری ۱۹ عامل و ۲۰۳ نشانگر به همراه معیارهای قضاوت تهیه شد. سپس با استفاده از عوامل و نشانگرهای تدوین شده ابزارهای پژوهش شامل پنج پرسشنامه، با لحاظ روایی و پایانی تهیه شد. بعد از گردآوری داده‌ها، وضع موجود با استفاده از "طیف قضاوت" و "معیارهای پیشنهادی وضع مطلوب" مقایسه گردید و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نهایتاً از ۱۹ عامل بررسی ۱۷ عامل در سطح نامناسب و ۲ عامل دیگر در سطح نسبتاً مطلوب قرار گرفت. بدین ترتیب وضعیت موجود هر سه بخش درون‌دادی، فرایندی و برون‌دادی جامعه هدف، برای بهبود وضعیت کیفی موجود پیشنهادها و راهکارهایی در سطح هر یک از عوامل مرتبط با بخش‌های درون‌دادی، فرایندی و برون‌دادی ارائه شد (۱۳۸۵).

علی محمدی و همکاران پژوهشی را براساس الگوی سیپ طراحی نمودند. هدف اصلی این مقاله ارزشیابی پایه‌ی سوم مقطه متوسطه‌ی نظری دخترانه‌ی شهر اهواز است. برای انجام این تحقق از الگوی نظری سیپ CIPP استفاده شده است. جامعه‌ی مورد مطالعه دانش‌آموزان دختر مراکز پیش‌دانشگاهی و پایه‌ی سوم شاخه‌ی نظری رشته‌های ریاضی و فیزیک، علوم

تجربی و علوم انسانی شهر اهواز در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ می‌باشد. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ابتدا یک ناحیه و سپس ۱۰ دبیرستان و ۳ مرکز پیش‌دانشگاهی و در نهایت به تصادف ۹۰ نفر دانش‌آموز و ۹۰ نفر دانش‌آموخته انتخاب شده‌اند. ابزار پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌ی محقق ساخته و مصاحبه می‌باشد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار آماری SPSS و آمار توصیفی و استنباطی (t-test و واریانس) استفاده شد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها حاکی از آن بود که کلیت پایه‌ی سوم متوسطه‌ی نظری و عوامل زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد آن با وضعیت مطلوب جامعه فاصله دارند. دیدگاه دانش‌آموزان و دانش‌آموختگان در پرسشنامه‌ها همسو با مصاحبه‌ها می‌باشد. در مجموع نظرات دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی و فیزیک، علوم تجربی و علوم انسانی در زمینه و درون‌دادهای پایه‌ی سوم متوسطه‌ی نظری با هم تفاوت معنی‌دار ندارد ولی در فرایند این پایه با هم تفاوت معنی‌داری دارند. همچنین بین دیدگاه دانش‌آموزان و دانش‌آموختگان رشته‌های سه‌گانه در برون‌داد و ارزیابی این پایه‌ی تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد (علی‌محمدی، مهرعلی‌زاده، شاهی، ۱۳۹۰).

هدف پژوهش حاضر، ارزیابی هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای شهر اهواز با استفاده از الگوی ارزیابی سیپ بود. جامعه آماری در این تحقیق کلیه مدیران، هنرآموزان، هنرجویان شهر اهواز بودند. حجم نمونه براساس "جدول نمونه‌گیری مورگان" ۳۵۷ هنرجو و ۱۵۹ هنرآموز به صورت "تصادفی" و مدیران برابر با "جامعه آماری" و دانش‌آموختگان نمونه در "دسترس" تعیین شد. روش‌های آماری در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی انجام شد. یافته‌ها نشان داد گروه‌های ذینفع وضعیت آموزش هنرستان‌ها را براساس چهار بعد الگوی سیپ نسبتاً مطلوب ارزیابی کردند (شفیعی سرارودی، اقدس، ۱۳۹۴).

رستگار هدف پژوهش خود را ارزیابی کیفیت هنرستان‌های کاردانش شیراز براساس الگوی ارزیابی CIPP می‌باشد. نمونه آماری پژوهش شامل زیر جامعه‌های مدیران (n=26)، هنرآموزان (n=241)، هنرجویان (n=363)، دانش‌آموختگان (n=287) و کارفرمایان (n=84) است. برای انتخاب نمونه در زیر جامعه‌های مدیران و کارفرمایان از روش سرشماری، در زیر جامعه هنرآموزان روش تصادفی ساده، در زیر جامعه هنرجویان از روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای و در زیر جامعه دانش‌آموختگان از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده گردید. برای انجام پژوهش با استفاده از تجارب مختلف در ارزیابی نظام‌های آموزشی (نظام دانشگاهی و نظام پیش از دانشگاه) و استفاده از نظرات متخصصان و همچنین با در نظر گرفتن بخش‌های درون‌داد، فرایند و برون‌داد مجموعاً ۲۰ عامل و ۲۵۴ نشانگر شناسایی و سپس براساس آنها پرسشنامه‌های جداگانه‌ای برای هر کدام زیر جامعه‌ها تهیه گردید. پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، اطلاعات جمع‌آوری شده با استفاده از معیارهای پیشنهادی متخصصان و اساتید طیف قضاوت مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که در بخش درون‌داد عوامل هنرجویان، هنرآموزان، مدیران، کارکنان پشتیبانی و خدمات و برنامه درسی در سطح نسبتاً مطلوب و فضای

آموزشی و پرورشی و تجهیزات و امکانات (بودجه) در سطح نامطلوب قرار دارند. در بخش فرایند فعالیت‌های هنرآموزان، هنرجویان، مدیران، کارکنان پشتیبانی و خدمات، مسئولین ناحیه، فعالیت‌های فوق برنامه و روابط انسانی در سطح نسبتاً نامطلوب و فعالیت‌های پژوهشی و توسعه‌ای در سطح نامطلوب ارزیابی گردید. همچنین نتایج نشان داد که تمامی عوامل بخش برون داد شامل دانش آموختگان (دانش، بینش، توانش)، رضایت کارفرما، تحقق اهداف، کارآفرینی، اشتغال و بیکاری، ادامه تحصیل و پیشرفت و افت تحصیلی در سطح نامطلوب قرار دارند (رستگار، احمد، ۱۳۹۱).

در این پژوهش به ارزیابی شش مؤلفه درون دادی ویژگی‌های دانش آموزان، دبیران، مدیران، برنامه درسی، فضا و تجهیزات و بودجه پرداخته شده است. هدف از انجام آن ارزیابی درون دادی پایه دوم دوره متوسطه نظری مدارس دخترانه می‌باشد. نوع پژوهش کاربردی و روش آن توصیفی پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش از سه زیر جامعه دانش آموزان، دبیران و مدیران در ده دبیرستان در سال تحصیلی ۲۹-۲۹ تشکیل شد و از نمونه گیری مرحله‌ای در دانش آموزان ۱۱۰ نفر، دبیران ۵۰ نفر و مدیران ۴۱ نفر در مدارس به صورت تصادفی ساده صورت گرفت. جهت سنجش روایی پرسشنامه‌ها از روایی محتوایی استفاده گردید و از نظر انطباق سؤال‌های پرسشنامه‌ها با موضوع و اهداف، اطلاعات پژوهش مورد تأیید متخصصان قرار گرفت. برای تعیین پایایی از ضریب آلفای کرانباخ استفاده شد. درون داد پایه دوم متوسطه دوره دوم متوسطه: به ترتیب در ملاک رفتار ورودی شناختی دانش آموزان، مدیران، دبیران، برنامه درسی، فضا و تجهیزات و بودجه امتیاز ۳ و ۲/۶۶ و ۲/۶۶ و ۲ و ۳ و ۱ در مجموع امتیاز بین ۲/۳۳ تا ۳ می‌باشد که معرف وضعیت مطلوب در کل درون داد پایه دوم دوره متوسطه است (قاسمی نژاد، فاطمه، ۱۳۹۱).

پژوهشی در استان یزد به اجرا درآمده است این تحقیق با هدف ارزیابی نحوه اجرای طرح مدارس هوشمند استان یزد از دیدگاه معلمان و دانش آموزان انجام شده است. در این تحقیق میزان موفقیت اجرای طرح مدارس هوشمند از لحاظ عوامل مربوط به درون داد، فرایند و برون داد مورد بررسی قرار گرفته است. روش این تحقیق پیمایشی است و جامعه آماری این پژوهش شامل معلمان و دانش آموزان هوشمند شهید زینی و اولیای یزد است. روش نمونه گیری دانش آموزان در این پژوهش به صورت تصادفی طبقه‌ای و روش نمونه گیری معلمان تصادفی ساده بوده است. در این پژوهش، برای گردآوری اطلاعات لازم دو نوع پرسشنامه محقق ساخته برای دانش آموزان و معلمان با طیف چهارگانه لیکرت تنظیم شده است. در بررسی نتایج پژوهش حاضر نیز، از آزمون آماری برخی ۲ استفاده شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که از نظر دانش آموزان (۶۲/۳ درصد) و معلمان (۵۱/۶ درصد) اجرای طرح مدارس هوشمند در دبیرستان‌های شهید زینی و اولیای یزد از نظر عوامل مربوط به درون داد موفق نبوده است. همچنین نتایج یافته‌ها حاکی از آن است که از نظر دانش آموزان و معلمان (به ترتیب ۶۲/۷ درصد و ۶۸/۳ درصد)، اجرای این طرح در این مدارس از لحاظ عوامل مربوط به فرایند نیز موافق نبوده است. در این مورد ۵۱/۵ درصد از

معلمان معتقد بودند که اجرای طرح مدارس هوشمند در این مدارس از نظر عوامل مربوط به برون‌داد موفق نبوده، اما به نظر ۵۲/۳ درصد دانش‌آموزان، اجرای این طرح از نظر عوامل مربوط به برون‌داد موفقیت‌آمیز قلمداد شده است (عصاره، مدرسی سریزدی، رضازاده، بهادران، ۱۳۹۳).

در پژوهش دیگری که هدف از آن ارزیابی پایه سوم مقطع متوسطه نظری دخترانه شهر اهواز و میزان تطابق آن با اهداف و شاخص‌های تعیین شده می‌باشد. روش تحقیق در این پژوهش کمی و کیفی و از نوع ارزشیابی می‌باشد. در این تحقیق چون هدف بررسی نقاط قوت و ضعف و ارائه اطلاعات به تصمیم‌گیران جهت تصمیم‌گیری می‌باشد، از الگوی نظری سیپ استفاده شده است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر پایه سوم شاخه نظری دبیرستان‌های شهر اهواز، کلیه مدیران این مدارس و کلیه معلمان مشغول به خدمت در پایه سوم شاخه نظری در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ و نیز دانش‌آموزان دختر مراکز پیش‌دانشگاهی شهر اهواز در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ می‌باشد. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ابتدا یک ناحیه و سپس ۱۰ دبیرستان و ۳ مرکز پیش‌دانشگاهی و در نهایت به تصادف ۴۰ نفر دبیر، ۹۰ نفر دانش‌آموز و ۹۰ نفر دانش‌آموخته انتخاب شده‌اند. نمونه‌گیری در مدیران به صورت سرشماری بود. ابزار پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه محقق ساخته (براساس مقیاس لیکرت)، مصاحبه و چک‌لیست تجهیزات می‌باشد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی (t-test) یک گروهی و گروه‌های مستقل، واریانس یک‌عاملی و مجذور کا) استفاده شده است. تجزیه و تحلیل نتایج نهایی حاکی از آن است که پایه سوم متوسطه نظری و عوامل زمینه، درون‌داد، فرآیند و برون‌داد آن با وضعیت مطلوب جامعه فاصله دارند. دیدگاه دانش‌آموزان، دبیران و دانش‌آموختگان در پرسشنامه‌ها تقریباً همسو با مصاحبه‌ها ولی نظرات مدیران با هم متناقض می‌باشند. در مجموع نظرات سه گروه دانش‌آموزان، دبیران و دانش‌آموختگان در درون‌دادها با هم تفاوت معنی‌دار ندارد ولی در سایر عوامل زمینه، فرآیند و برون‌داد و کلیت پایه سوم متوسطه تفاوت معنی‌داری با هم دارند.

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی برنامه "ارزشیابی کیفی - توصیفی" در پایه سوم ابتدایی مدارس عادی شهر قم بر اساس الگوی سیپ (CIPP) در سال ۹۰-۱۳۸۹ اجرا شده است. جامعه آماری مورد مطالعه این پژوهش شامل سه زیرجامعه مدیران (۵۰ نفر)، آموزگاران (۱۰۱ نفر) و والدین (۱۰۷ نفر) می‌باشد. که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده مورد بررسی قرار گرفته است. روش پژوهش، روش آمیخته (کیفی - کمی) بود و سوالات پژوهشی تحقیق شامل بررسی کیفیت چهار عامل زمینه، درون‌داد، فرآیند و برون‌داد برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی پایه سوم ابتدایی شهر قم بود و نیز بررسی موانع و مشکلات اجرایی این برنامه و بررسی راهکارهای عملی برای رفع مشکلات و موانع از سوالات دیگر پژوهش بود. ابزار تحقیق برای گردآوری داده‌ها، سه پرسشنامه (آموزگاران، مدیران و والدین) بود و نتایج ذیل به دست آمد. به طور کلی عوامل

زمینه‌ای برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی از دیدگاه والدین و آموزگاران، کمتر از حد مطلوب و از دیدگاه مدیران در حد مطلوب ارزیابی شد. در عوامل دروندادی از دیدگاه مدیران و والدین در حد مطلوب ارزیابی شد و از دیدگاه آموزگاران کم‌تر از حد مطلوب ارزیابی شد. عوامل فرایندی اجرای برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی از دیدگاه آموزگاران و والدین در حد «کمتر از مطلوب» ارزیابی شد و از دیدگاه مدیران در حد مطلوب ارزیابی شد. عوامل برون‌دادی از دیدگاه آموزگاران، مدیران و والدین در حد مطلوب ارزیابی شد و تنها عامل «نظم و انضباط» در حد «نامطلوب» ارزیابی شد. در نهایت با توجه به یافته‌های پژوهش، بیشترین مشکلات برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی در بخش عوامل دروندادی شناسایی شد و نیز راهکارها و پیشنهاداتی برای بهبود وضعیت موجود برنامه ارزشیابی کیفی توصیفی در سطح هر یک از عوامل مرتبط با بخش‌های زمینه‌ای، دروندادی، فرایندی و برون‌دادی پرداخته شد (قنبری، علی، ۱۳۹۰).

هدف از این تحقیق ارزشیابی کیفیت علمی دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی می‌باشد که طی سال‌های ۱۳۸۲ الی ۸۹ از دو دانشگاه تهران و خوارزمی فارغ‌التحصیل شده‌اند. مشارکت کنندگان ۱۵۲ نفر که به صورت سرشماری مطالعه شدند. پژوهش حاضر در رده تحقیقات توصیفی - ارزشیابی قرار می‌گیرد. ابزار اندازه‌گیری دو پرسشنامه محقق ساخته بوده است. پرسشنامه اول برای جمع‌آوری اطلاعات دانش‌آموختگان در ۴ بعد فردی، اقتصادی، اجتماعی و علمی و پرسشنامه دوم رضایت کارفرمایان از دانش‌آموختگان را که در ۹ نشانگر طراحی شده‌اند، ارزیابی می‌کند. برای تحلیل از روش‌های آماری آزمون خی دو و استاندارد قضاوت استفاده شده است. نتایج نشان داده است که در بعد فردی، کیفیت پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموختگان و دانش، نگرش، مهارت، خلاقیت و ادامه تحصیل در سطح نسبتاً مطلوب، در بعد اجتماعی، کیفیت تحقق اهداف اجتماعی - آموزشی در سطح نسبتاً مطلوب و در بعد اقتصادی کیفیت اشتغال در سطح نامطلوب و ارتباط شغل با رشته تحصیلی و کارآفرینی در سطح نسبتاً مطلوب و رضایت کارفرما در سطح مطلوب و در بعد علمی ارائه مقالات داخلی در سطح نسبتاً مطلوب، ارائه مقالات خارجی و تالیف یا ترجمه کتاب و اجرای طرح‌های پژوهشی در سطح نامطلوب و ارائه مقاله در کنفرانس‌های علمی در سطح نسبتاً مطلوب قرار دارد. این نتایج وضعیت نه‌چندان مناسب دانشگاه‌های مورد مطالعه در ابعاد چهارگانه را نشان می‌دهد، نکته تامل برانگیز، عدم توفیق دانشگاه‌های مورد مطالعه در حیطه‌های اشتغال در بعد اقتصادی و عامل‌های بعد علمی است (عبدالهی، قدیمی، ۱۳۹۵).

رضاپور و همکارانش پژوهشی را اجرا کردند که هدف از انجام آن بررسی عملکرد آموزشی دانشگاه اردکان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ از نظر دانشجویان و اعضای هیئت علمی با استفاده از الگوی سیپ (CIPP) بود. پژوهش حاضر، مطالعه‌ای مقطعی - توصیفی از نوع پیمایشی بود. نمونه پژوهش شامل ۴۱ نفر از اعضای هیئت علمی و ۳۴۰ نفر از دانشجویان دانشگاه اردکان بود که به صورت تصادفی ساده انتخاب شده بودند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته بر اساس الگوی سیپ،

جمع‌آوری و با استفاده از آزمون‌های تی مستقل و تک‌نمونه، تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که هم اعضای هیئت علمی و هم دانشجویان در هر چهار بعد زمینه، محتوا، فرایند و برون‌داد، عملکرد آموزشی دانشگاه را در سطح مطلوبی گزارش کرده‌اند. (05/0>p) فقط در بعد تجهیزات، از نظر دانشجویان امکانات دانشگاه در حد متوسط قرار داشت (05/0>p) به جز بعد کیفیت دانشجویان و تجهیزات، عملکرد آموزشی دانشگاه از نظر اعضای هیئت علمی بهتر از دانشجویان ارزیابی شده بود. (05/0>p) با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که علی‌رغم نوپا بودن، دانشگاه اردکان در مدت زمان کوتاهی توانسته است به معیارهای مطلوب آموزشی دست پیدا کند (رضاپور، عطری اردکانی، بهجتی اردکانی، ۱۳۹۵).

در طرح زندواییان نایینی پنج مرکز تربیت معلم استان خوزستان با استفاده از الگوی ارزشیابی سیپ مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند. فرایند کار بدین صورت است که چهار عامل زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد مدنظر قرار گرفته‌اند. سپس برای عامل زمینه شش ملاک، برای عامل درون‌داد هفت ملاک، برای عامل فرایند هشت ملاک و برای عامل برون‌داد سه ملاک تعریف شده است. برای ملاک نیز نشانگر و استاندارد تدوین گردیده است. سپس با استفاده از ده ابزار داده‌های موردنیاز گردآوری شده‌اند (اعم از پرسشنامه، مصاحبه، چک‌لیست و پرونده‌های تحصیلی). بعد از گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، وضعیت هر ملاک در سه سطح مطلوب، نسبتاً مطلوب و نامطلوب مورد ارزیابی و قضاوت قرار گرفت (زندواییان نایینی، احمد، ۱۳۹۲).

محمدی آریا و همکارانش عنوان نمودند که زمینه و هدف: فرآیند تعیین و تهیه اطلاعات لازم درباره‌ی مطلوبیت هدف‌های برنامه توسعه، به منظور هدایت، تصمیم‌گیری، بهبود فعالیت‌های دانشگاهی و کسب بازده مورد نظر آن دانشگاه، ارزشیابی خواننده شده و به عنوان جزء جدایی‌ناپذیر نظام برنامه‌ریزی دانشگاهی قلمداد می‌شود. هدف این پژوهش، ارزشیابی جامع دانشگاه آزاد اسلامی گرگان با رویکرد مبتنی بر مدیریت بر اساس الگوی CIPP، به منظور تهیه اطلاعات مفید برای کمک به افراد برای قضاوت و بهبود برنامه آموزشی و کمک به رشد سیاست‌ها و خط مشی برنامه‌ها می‌باشد.

روش بررسی: پژوهش حاضر توصیفی از نوع ارزشیابی است. برای این کار اجزای چهارگانه الگوی CIPP شامل زمینه، درون‌داد، فرآیند و برون‌داد به مؤلفه‌های جزئی‌تر تقسیم شدند، سپس استانداردهای اولیه براساس نظر مدیران دانشگاه، مدیران گروه و اعضای هیأت علمی تدوین شد. در مرحله بعد، بر اساس استانداردهای اولیه ابزار اندازه‌گیری، طراحی و اجرا شدند.

یافته‌ها: نتایج این پژوهش نشان داد که میانگین نمره‌های عوامل زمینه، درون‌داد، فرآیند و برون‌داد از دیدگاه اعضای هیأت علمی، دانشجویان، مدیران گروه، مدیران دانشگاه، کارشناسان و دانش‌آموختگان به ترتیب برابر ۲/۷۱۴، ۲/۵۵۰،

۳/۲۰۸ و 910/2 است که نشان دهنده مطلوبیت نسبی دانشگاه آزاد در این شاخص هاست. نمره مجموع این چهار عامل نیز برابر ۲/۸۴۵ بود که نشان دهنده مطلوبیت نسبی دانشگاه از لحاظ کلی است .

نتیجه گیری: باتوجه به جوان بودن دانشگاه آزاد اسلامی و کم بودن نسبت اعضای هیأت علمی بامرتبه دانشجویی و استادی به مربی، این میزان مطلوبیت قابل قبول است (محمدی آریا، علیرضا؛ فتح آبادی، جلیل؛ کاکائی، یزدان؛ نوذری، محمد، ۱۳۹۰).

پژوهشی با هدف ارزیابی برنامه معلم پژوهنده در سازمان آموزش و پرورش استان ایلام با استفاده از الگوی ارزیابی سیپ (CIPP) انجام شده است . نوع پژوهش کاربردی و روش آن توصیفی پیمایشی بود. جامعه آماری مورد پژوهش شامل ۲ نفر کارکنان گروه تحقیقات و پژوهش سازمان ، ۱۴ نفر رابطین به تعداد ۱۴ منطقه و شهرستان و تعداد ۱۱۵ نفر معلم پژوهنده که مجموعاً ۱۳۱ نفر بودند و به دلیل محدودیت جامعه با استفاده از روش سرشماری کل جامعه به عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شدند و تعداد ۱۱۵ پرسشنامه دریافت گردید. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه باز پاسخ محقق ساخته بر اساس رویکرد سیستمی سیپ (CIPP) بود. برای روایی ابزار از روش همبستگی پیرسون و برای پایایی آن نیز از روش های آلفای کرونباخ و تنصیف استفاده شد .به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از روشهای آمار توصیفی مانند جدول فراوانی و درصد و نمودار ستونی، میانگین، انحراف معیار و آمار استنباطی شامل: آزمون برازش نکویی خی دو، تی تک نمونه ای، رتبه بندی فریدمن، آزمون تی مستقل استفاده شد. نتایج آمار توصیفی در خصوص کیفیت این برنامه نشان داد: عوامل زمینه، حد متوسط بیشترین فراوانی، عوامل دروندادی، حد کم بیشترین فراوانی ، عوامل فرایندی، حد زیاد بیشترین فراوانی و عوامل بروندادی، حد متوسط بیشترین فراوانی را کسب نمودند. در آمار استنباطی با اطمینان ۹۵٪ نتایج رتبه بندی فریدمن نشان داد که از دیدگاه معلمان پژوهنده، کیفیت عوامل فرایندی با میانگین ۶۶/۳ (مطلوبیت نسبتاً خوب (بالترین رتبه، عوامل زمینه ای (۶۸/۲)؛ (مطلوبیت خوب) رتبه دوم، عوامل بروندادی (۶۶/۲)؛ (مطلوبیت خوب) رتبه سوم و عوامل دروندادی (۶۶/۱) کمترین کیفیت را در برنامه های معلم پژوهنده در استان به خود اختصاص دادند (جعفری، مریم، ۱۳۹۰).

عبدی، شهشانی و همکارانش عنوان کردند؛ یکی از مهم ترین عوامل تأثیرگذار بر انجام یک ارزشیابی معتبر، وجود ابزاری مناسب است که بتواند به درستی برنامه را مورد ارزشیابی قرار دهد. این مطالعه با هدف طراحی ابزاری معتبر و پایا برای ارزشیابی دوره ی دکتری تخصصی بهداشت باروری ایران بر اساس الگوی سیپ انجام شد .روش ها: این مطالعه در سال ۹۲ در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان انجام شد .طراحی و اعتبار یابی پرسشنامه در چهار مرحله صورت گرفت؛ ابتدا با بررسی متون و مطالعه منابع متعدد کتابخانه ای و اینترنتی مربوط به الگوی ارزشیابی سیپ (CIPP) سؤالات اصلی ارزشیابی در ۴ حیطه ی زمینه، درون داد، فرآیند و برون داد طراحی گردید، سپس با استفاده از منابع موجود در ایران و سایر کشورها، شاخص های هر حیطه تدوین شد و بر اساس آن پرسشنامه های محقق ساخته تهیه گردید. در مرحله بعد روایی محتوایی و صوری ابزار با نظر

متخصصین و شاخص روایی محتوا سنجیده شد. در نهایت پایایی پرسشنامه با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ و ضریب لاندای گاتمن برآورد شد. نتایج: در دو مرحله اول و دوم با مروری بر متون، مقالات و کتب سؤالات اصلی ارزشیابی و ۱۵۶ شاخص در چهار حیطه استخراج گردید و چهار پرسشنامه به طور جداگانه برای ۴ گروه با عناوین مدیر گروه (مسئول دوره دکتری بهداشت باروری)، اعضای هیأت علمی (مدرسين دوره دکتری بهداشت باروری)، دانش آموختگان و دانشجویان رشته، تهیه شد. در مرحله سوم با نظرخواهی از اساتید و با حذف ۸ سؤال، اضافه شدن بین ۳-۱۵ سؤال در هر حیطه اصلاح سؤالاتی که CVI بین ۰/۷۰ تا ۰/۷۹ داشتند پرسشنامه روا گردید، متوسط شاخص روایی محتوا ۰/۹۰ بود. در مرحله چهارم برای تعیین پایایی پرسشنامه‌ها از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن به ترتیب (۰/۹۸، ۰/۹۶، ۰/۹۸، ۰/۹۸) (برآورد شد. همچنین ضریب لاندای گاتمن برای پرسشنامه مدیران گروه‌ها، اعضای هیأت علمی، دانشجویان و دانش آموختگان به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۶۸، ۰/۸۹، ۰/۹۱ برآورد گردید. نتیجه‌گیری: ابزار طراحی شده برای ارزشیابی دوره دکتری بهداشت باروری از روایی و پایایی لازم برخوردار بود و این ابزار با انجام تغییرات لازم بر اساس اهداف و ویژگی‌های رشته قابل استفاده برای ارزشیابی دوره‌های مختلف آموزشی می‌باشد (عبدی شهشهانی، احسان‌پور، یمانی، کهن، دهقان).

سعیدی رضوانی و همکاران به موضوع سرنوشت شغلی فارغ التحصیلان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد و عوامل مرتبط با آن پرداخته‌اند. در این پژوهش، از دو پرسشنامه تلفنی و پستی استفاده شد (۱۵۷ نفر به پرسشنامه تلفنی و ۱۲۹ نفر به پرسشنامه پستی پاسخ دادند). نتایج حاکی از شاغل بودن حدود ۶۴٪ افراد است. نکته مهم آن است که بیش از ۵۰٪ افراد از طریق آزمون‌های استخدامی دولتی، مشغول به کار شده‌اند. این مساله نشان می‌دهد که سیاست‌های اقتصادی و تصمیم‌سازی‌های مجلس و دولت تا چه حدی می‌تواند سرنوشت شغلی فارغ التحصیلان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی را تحت تاثیر قرار دهد. بررسی تاثیر عامل جنسیت، رشته تحصیلی، داشتن کار دانشجویی و عضویت در تشکل‌های دانشجویی، بر روی اشتغال فارغ التحصیلان، تفاوت‌هایی را در میزان اشتغال، احساس ثبات شغلی و دارا بودن شغل ثابت به نفع پسران، رشته روان‌شناسی، افراد دارای کار دانشجویی و افراد فعال در تشکل‌های دانشجویی نشان می‌دهد و برخی متغیرها (مانند نوع دیپلم، انگیزه ورود به دوره کارشناسی و...) تفاوتی را ایجاد نکرده‌اند. فارغ التحصیلان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی از شرایط اجتماعی مرتبط با کار، ارزیابی خوبی نداشته‌اند؛ به طوری که از نظر اکثریت مطلق این افراد، شانس و داشتن ارتباطات اجتماعی، مهمتر از "مهارت داشتن" ارزیابی شده است. فارغ التحصیلان مذکور زمینه‌سازی دانشگاه، در جهت اشتغال را کاملاً منفی ترسیم می‌نمایند؛ به گونه‌ای که اکثریت مطلق افراد ابراز می‌دارند که مقدمات آشنایی با نیازهای بازار کار و سایر موارد لازم، ابدأ در دانشگاه فراهم نبوده است.

بررسی وضعیت و جایگاه شغلی فارغ التحصیلان، به منظور پیگیری آموزشی آنان، از موارد بسیار مهم می‌باشد که در جهت بهبود کیفیت و تقویت نقاط قوت و کاهش کاستی‌های آموزشی است. پیگیری آموزشی عبارت است از پژوهشی به

منظور بررسی وضعیت اشتغال، میزان رضایتمندی و موفقیت فارغ‌التحصیلان یک موسسه آموزشی و نظرخواهی از آنها در زمینه‌های مختلف آموزشی و غیرآموزشی.

بررسی و ارزیابی برنامه‌های آموزشی از طریق اجرای چنین پژوهش‌هایی باعث جلوگیری از تکرار اشتباهات و در نتیجه بهبود کارایی نظام آموزشی می‌شود. در چنین تحقیقاتی، موسسه آموزشی در جستجوی رابطه بین آموزش‌های کسب شده فارغ‌التحصیلان در طی تحصیل با نیازهای کارشناسی و موفقیت شغلی آنها می‌باشد. این روش‌ها برای جمع‌آوری داده‌های آموزنده جهت نظام آموزشی بسیار ارزشمند است و منجر به افزایش توانایی و قدرت موسسات آموزشی برای تربیت فارغ‌التحصیلان کارا تر می‌گردد.

از جمله مراکز فعال در نظام آموزش کشاورزی کشور، مجتمع‌های آموزش کشاورزی می‌باشد که هر ساله در مقطع کاردانی (در استان کرمان) فارغ‌التحصیلان زیادی را در رشته‌های متعدد کشاورزی روانه بازار کار می‌نماید. (در سال‌های اخیر، مقطع کارشناسی نیز به آنها افزوده شده است). لذا ضرورت دارد که عملکرد و نتایج شغلی و حرفه‌ای و میزان موفقیت آنها مورد بررسی قرار گیرد و نتایج آنها جهت این روند، مفید فایده قرار گیرد. طرح پژوهشی حاضر، به منظور پیگیری آموزشی فارغ‌التحصیلان کشاورزی مقطع کاردانی مجتمع آموزش جهاد کشاورزی کرمان اجرا شده است.

در این تحقیق، هدف بررسی موقعیت خانوادگی و جایگاه شغلی فارغ‌التحصیلان کشاورزی و بررسی دیدگاه‌های فارغ‌التحصیلان و ارزیابی آنها در خصوص محتوای مطالب فرا گرفته شده در طول دوره تحصیل و در نهایت بررسی تنگناهای آموزشی و راه‌های تقویت کارآیی دوره‌های کشاورزی از نظر فارغ‌التحصیلان می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش، شامل فارغ‌التحصیلان مقطع کاردانی چهار رشته پرورش گاو و گاومیش، تکنولوژی تولیدات باغی، تولید و فرآورده‌های پسته و تولید و بهره‌وری گیاهان دارویی که در سال‌های ۱۳۸۰ لغایت ۱۳۸۵ از مجتمع آموزش جهاد کشاورزی کرمان فارغ‌التحصیل شده‌اند، می‌باشد.

جمع‌آوری اطلاعات موردنیاز با استفاده از پرسشنامه‌هایی که به آدرس افراد ارسال شده بود، انجام گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها، با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۱۶ انجام شد. در این مسیر از روش‌های آماری توصیفی (میانگین، جدول توافقی، درصد فراوانی و . . .) و آمارهای استنتاجی (ضرایب همبستگی پیرسون، اسپیرمن، فی و کرامز وی و آزمون‌های تی، کروسکال والیس و من‌ویتنی، و همچنین آنالیز واریانس و تحلیل عاملی) استفاده گردید. بخشی از نتایج تحقیق نشان می‌دهد که کمترین پذیرش مربوط به رشته تولید و فرآوری پسته است. در کل میانگین رضایتمندی پاسخگویان از امکانات تحصیلی - رفاهی پایین است، حداقل یک چهارم فاقد شغل بوده‌اند، حدود ۹۴٪ وام اشتغالزایی دریافت نکرده‌اند، زمان انتظار برای یافتن شغل بیش از ۲۰٪ کسانی که هم اکنون شاغل می‌باشند، بیش از شش ماه بوده است. ضمن اینکه حدود ۵۰٪ از کل شاغلین کنونی در زمان تحصیل نیز شاغل بوده‌اند، یک چهارم شاغلین بیان کرده‌اند که شغل‌شان هیچ ارتباطی با رشته دانشگاهی آنها ندارد. نتایج بخش دیگری از تحقیق نشان داد که موانع مالی، مهمترین مانع اشتغال فارغ‌التحصیلان

می‌باشد. از طرفی، دغدغه آینده شغلی و مشکلات مالی، از مهمترین مشکلات دانشجویان در زمان تحصیل ذکر شده است. نتایج ارزیابی در خصوص دروس اصلی و تخصصی ارائه شده در مقطع کاردانی رشته‌های مورد مطالعه نشان داد که در یک جمع‌بندی کلی، در تمامی رشته‌ها، دروسی با محتوای آفات و بیماری از دیدگاه پاسخگویان جایگاهی بالا از نظر ضرورت کاربردی بود داشته است.

در پژوهشی به بررسی اعتبار الگوی ارزشیابی سیپ در ارزیابی عملکرد مراکز آموزشی اقدام شد. روش پژوهش، پیمایشی است. جامعه آماری را ۹۰ نفر از مدیران و کارشناسان مراکز آموزشی شرکت ملی صنایع پتروشیمی ایران تشکیل می‌دهند که با بررسی جامعه آماری و مطابقت شرایط آنها با نیازهای تحقیق، تعداد ۶۰ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. اطلاعات مورد نیاز تحقیق توسط پرسشنامه گردآوری شده است. پایایی پرسشنامه به وسیله آلفای کرونباخ تعیین گردیده که ضریب ۰/۸۷. سطح خوبی از پایایی را نشان می‌دهد. همچنین برای اطمینان از روایی محتوایی نیز از روش توافق متخصصان استفاده شده است. پس از جمع آوری اطلاعات مورد نظر، میزان اعتبار الگوی سیپ به وسیله تحلیل عاملی ارزیابی گردید و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات نیز از آزمون دوجمله‌ای، آزمون تأییدی فریدمن، آزمون همبستگی و آزمون t استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که ابعاد چهارگانه الگوی سیپ و معیارهای بیست‌گانه آن مورد قبول واقع شده و توانایی این الگو در ارزیابی عملکرد مراکز آموزشی تأیید گردیده است. همچنین بین ابعاد، معیارها و متغیرهای یاد شده رابطه معناداری نیز مشاهده گردید که حاکی از آن است که هر یک از متغیرهای آشکار به طرز معناداری متغیرهای پنهان مربوط را مورد سنجش قرار می‌دهد (هداوند، رحیمی، دارابی، ۱۳۹۳).

مرشدی در پژوهش خود عنوان می‌دارد؛ کیفیت آموزش و پرورش از دغدغه‌هایی است که همواره نظام‌های آموزشی برای دستیابی به آن تلاش می‌کنند. ارتقای مستمر کیفیت آموزش عالی مستلزم انجام ارزیابی آموزشی می‌باشد. آموزش در سازمان‌ها نوعی سرمایه‌گذاری و برنامه‌تفصیلی در واقع نقشه اثربخشی و موفقیت این سرمایه‌گذاری می‌باشد. اجرای برنامه‌های آموزشی برای سازمان‌ها علاوه بر صرف هزینه‌های زیاد بسیار زمان بر می‌باشد. از این رو ارزشیابی برنامه‌های آموزشی در هر سازمانی به عنوان بخشی از فرآیند آموزش کارکنان برای شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه آموزشی و همچنین تشخیص میزان تحقق اهداف از پیش تعیین شده، ضروری به نظر می‌رسد. تحقیق حاضر با هدف بررسی ارزیابی اثربخشی آموزش‌های تخصصی درجه داری رسته آگاهی ناجا و به روش پیمایشی صورت گرفته است. جامعه آماری تحقیق متشکل از دوگروه فراگیران درجه داری رسته آگاهی فارغ‌التحصیل سال ۱۳۹۰ (۷۳ = N) و فرماندهان بلافصل آنان در محل کار (۷۳ = N) که هر دو گروه به صورت تمام شمار می‌باشد. الگوی مبنای تحقیق کرک پاتریک بوده است که اثربخشی را شامل سطوح چهارگانه واکنش، یادگیری، عملکرد و پیامد می‌داند، البته با توجه به دستورالعمل ابلاغی معاونت

تربیت و آموزش ناجا سه سطح اول ارزشیابی در قالب چهارطیف: ۱- ارزیابی برنامه و دوره‌های آموزشی؛ ۲- ارزشیابی اساتید؛ ۳- ارزیابی میزان یادگیری فراگیران؛ ۴- ارزشیابی آموزش‌های (دروس) تخصصی و اهداف کلی و تخصصی دوره‌ها از منظر خود فراگیران و فرماندهان بلافصل انجام شده است یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که فرماندهان بامیانگین رتبه‌ای (71/4) و خود فراگیران با میانگین (4/16) رضایتمندی خود را از فراگیری دروس ارائه شده و برنامه‌های آموزشی و اساتید به صورت مطلوب اعلام نموده‌اند. لکن ناجا می‌بایست توجهی خاص به آموزش و فرآیند صحیح آن داشته باشد تا بتواند از عهده وظایف و مسئولیت‌هایی خود برآید. با توجه به موارد فوق می‌توان گفت که برنامه تفصیلی اجراء شده رسته آگاهی درجه داران در بعضی دروس یادشده با وضعیت موجود و تغییرات محیطی خود از دیدگاه فرماندهان بلافصل اشرافیت کامل نداشته است. لذا نتیجه چنین وضعی آن است که فراگیران مذکور در حوزه دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای دروس یادشده، از توانایی مطلوب در حوزه خدمتی خود برخوردار نبوده و در نتیجه ادامه این وضعیت، موجب افزایش نیروهای فاقد کارایی، پایین آوردن سطح عملکرد مطلوب، عدم رضایت سلسله مراتب فرماندهی و در نهایت خدشه وارد نمودن به حیثیت سازمان ناجا خواهد بود (مرشدی، مسعود، ۱۳۹۲).

ارزشیابی عملکرد آموزشی باید با آگاهی کامل از تمامی هدف‌های آموزشی، از جمله هدف‌های از پیش تعیین شده، هدف‌هایی که نظام آموزشی به آن دست یافته است و همچنین هدف‌های در حین دستیابی باشد (استیک، ۱۹۹۳). همچنین ارزشیابی، زمانی نتایج قابل اتکایی فراهم می‌آورد که به طور جامع و با استفاده از منابع اطلاعاتی مناسب و طبق شاخص‌های مناسب، طراحی و اجرا شود (سیف، ۱۳۸۶، ۲۶). الگوهای مختلفی برای ارزشیابی تاکنون مطرح شده‌اند (سریون، ۲۰۰۷، استافل بیم و شینکفیلد، ۲۰۰۲؛ استیک، ۲۰۱۳) و هر کدام ویژگی‌های خاصی دارند که بسته به نوع موقعیت ارزشیابی، یک الگو می‌تواند بر الگوی دیگر مزیت داشته باشد. به طور کلی، یک الگوی مناسب ارزشیابی باید جامع، باشد، ملاک‌های آن روشن، واضح، و قابل درک بوده و دارای شاخصه‌های ارزشیابی کیفی، کمی و قابل سنجش باشد (بارود، ۲۰۱۰، ۷۲). یکی از الگوهای که تمامی سطوح، عناصر و مؤلفه‌های عملکرد آموزشی را به طور جامع و طبق شاخص‌های کمی و کیفی مناسب، ارزشیابی می‌کند، الگوی سیپ است (استافل بیم، ۱۹۸۳؛ هاگان و سول، ۲۰۱۱).

الگوی ارزشیابی سیپ را استافل بیم در دهه ۱۹۷۰ در مرکز مطالعات و ارزشیابی دانشگاه اوهایو امریکا طراحی کرد (استافل بیم، ۲۰۰۳). الگو با توجه به محدودیت ابزارها و تا حد زیادی ناکارآمد بودن راهبردهای ارزشیابی سنتی نظیر روش‌های پیمایشی و آزمون‌های استاندارد به وجود آمد (استافل بیم، ۲۰۰۳). این الگو، چارچوبی جامع برای ارزشیابی در حوزه‌های مختلف از جمله عملکرد آموزشی فراهم آورده است. مهم‌ترین هدف ارزشیابی در الگوی سیپ بهبود عملکرد برنامه است. این الگو به دست‌اندرکاران برنامه کمک می‌کند تا با گردآوری اطلاعات به صورت منظم، برنامه خود را در

جریان اجرای برنامه و در پایان اجرای آن اصلاح کنند (تسنگ و همکاران، ۲۰۱۰). الگوی سیپ شامل چهار بعد زمینه، درون‌داد، فرایند و محتوا می‌شود و نام اختصاری آن نیز از حروف اول این واژه‌ها گرفته شده است.

اولین و مهم‌ترین بُعد ارزشیابی در الگوی سیپ، ارزشیابی زمینه‌ها است. در این ارزشیابی به نیازسنجی و توصیف نیازها، تعیین اهداف آموزشی و اولویت‌بندی آنها انجام می‌گیرد. بررسی کلی جوانب عملکرد آموزشی و مشخص کردن نقاط قوت و ضعف برنامه از مشخصه‌های عمده ارزشیابی زمینه است (استافل بیم، ۲۰۰۷، ۲). در ارزشیابی زمینه، نیازهای اساسی و عمده مسایل آموزشی از طریق مصاحبه، سنجش عملکردها و مشاهده روند آموزش مشخص و حاصل این فعالیت‌ها به تدوین و اولویت‌بندی هدف‌های برنامه منجر می‌شود. در نهایت، ارزشیابی زمینه شرایط لازم را برای طراحی برنامه و قضاوت در مورد برون‌دادها فراهم می‌آورد (استافل بیم، ۲۰۰۳).

دومین بعد ارزشیابی در الگوی سیپ، ارزشیابی درون‌دادها است. درون‌داد، شامل همه‌ی عناصری است که وارد هر نظام آموزشی می‌شود مانند استاد، دانشجو، بودجه و امکانات هر نظام آموزشی با استفاده از درون‌دادها می‌تواند در جهت اهداف از پیش تعیین شده خود حرکت کند و نیازهایی را که در مرحله ارزشیابی زمینه مشخص شده‌اند، برآورده کند. از جمله درون‌دادهای هر نظام آموزشی، منابع انسانی، نیازها، آرمان‌ها، سیاست‌ها و آیین‌نامه‌ها است (مک‌لیمور، ۲۰۰۹). در این ارزشیابی تمام عوامل مؤثر برای رسیدن به هدف‌های برنامه از قبیل راهبردهای آموزشی، تهیه منابع مالی و امکانات کمک آموزشی، آموزش نیروی انسانی و جدول زمان‌بندی اجرای برنامه بررسی شود (استافل بیم، ۲۰۰۷). هدف کلی ارزشیابی درون‌داد کمک به تصمیم‌گیرندگان برای بررسی راه‌حل‌های گوناگون تحقق هدف‌ها و تکامل برنامه‌ها برای نیل به اهداف است. به مجریان برنامه‌ها نیز کمک می‌کند تا از فراهم آوردن درون‌دادهای غیرلازم که باعث تحقق نیافتن اهداف می‌شوند، خودداری کنند (هاکان و سول، ۲۰۱۱).

ارزشیابی فرایندها سومین بعد ارزشیابی در الگوی سیپ است. در این بعد ارزشیابی، جریان اجرای برنامه در عمل مورد سنجش قرار می‌گیرد و بنابراین مهم‌ترین ابزار بهبود و اصلاح عملکرد آموزشی است (تسنگ و همکاران، ۲۰۱۰). در این ارزشیابی با استفاده از مشاهده مستقیم و دقیق، چگونگی اجرای برنامه از جهات مختلف، شناسایی و با آنچه در برنامه پیش‌بینی شده، هرگونه انحراف، ضعف، کمبود و نارسایی احتمالی را مشخص می‌کند. حاصل ارزشیابی فرایند، شناخت چگونگی به اجرا درآمدن برنامه در دنیای واقعی و شناخت موفقیت‌ها و شکست‌های برنامه به اجرا درآمده خواهد بود (استافل بیم، ۲۰۰۷). در این بُعد الگوی سیپ زاست که "قضاوت کردن" که مشخصه اصلی تعریف ارزشیابی است، در مورد برنامه آموزشی انجام می‌شود (مک‌لیمور، ۲۰۰۹).

چهارمین بعد از ارزشیابی در الگوی سیپ، ارزشیابی نتیجه‌ها (برون‌دادها) است که در آن نتایج حاصل از اجرای برنامه مورد سنجش قرار می‌گیرد و هدف آن کمک به بهبود و توسعه پیامدهای مطلوب برنامه است (استافل بیم، ۲۰۰۷). این ارزشیابی در سه مرحله زمانی انجام می‌شود: الف) هنگام اجرای برنامه و پایان هر مرحله آن، برای پی بردن به چگونگی اجرای

برنامه و موفقیت آن در رسیدن به هدف‌ها (برون‌دادات)؛ ب) پایان اجرای کامل برنامه برای پی بردن به میزان موفقیت کلی آن‌ها (برون‌داده‌ها)؛ ج) مدتی پس از اجرای کامل برنامه، برای پی بردن به میزان پایداری و اثربخشی نتایج برنامه (پیامدها) (مک‌لیمور، ۲۰۰۹، ۳۸). هدف این ارزشیابی فراهم آوردن اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیری درباره اثربخشی و کارایی برنامه است که به موجب آن درباره ادامه یا قطع برنامه در مراحل بعدی تصمیم‌گیری می‌شود (استافل‌بیم، ۲۰۰۳). به عبارت دیگر، حاصل ارزشیابی برون‌داد، شناخت نتایج به دست آمده و فراهم آوردن اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیری در مورد برنامه اجرا شده (ادامه برنامه، اصلاح و بازسازی برنامه در حوزه‌های مورد نیاز و یا توقف برنامه) خواهد بود (استافل‌بیم، ۲۰۰۷).

در زمینه استفاده از الگوی سیپ به منظور ارزیابی عملکرد آموزشی مدرسه‌ها، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در ایران، پژوهش‌های مختلفی انجام شده است. برای مثال، نتایج پژوهش علی‌محمدی و همکارانش (۱۳۹۲) در ارزیابی دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان براساس الگوی سیپ نشان داد که وضعیت زمینه، درون‌داد، فرایند و کلیت دانشکده پزشکی کاملاً مطلوب و برون‌داد دانشکده نسبتاً مطلوب است. همچنین دانشجویان، وضعیت زمینه و استادان، وضعیت درون‌داد، فرایند، برون‌داد و کلیت دانشکده را مطلوب‌تر ارزیابی کردند. تذکری و همکاران (۱۳۸۹) نیز دوره دکتری پرستاری در ایران را با استفاده از الگوی سیپ ارزیابی کردند. نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که مشخصات دوره و محتوای درس‌ها با توجه به فلسفه و اهداف رشته پرستاری همخوانی دارد ولی در بخش فرایند و اجرا مشکلاتی وجود دارد و حیطة برون‌داد به علت خوب اجرا نشدن قسمت فرایند، تحت‌الشعاع قرار می‌گیرد. زندوانیان (۱۳۸۵) نیز در ارزیابی جامع مراکز تربیت معلم استان خوزستان براساس الگوی ارزیابی سیپ گزارش کرد که زمینه جغرافیایی، اجتماعی - اقتصادی و فرهنگی مراکز تربیت معلم استان خوزستان از وضعیت نسبتاً مطلوب؛ درون‌دادهای مراکز تربیت معلم استان و فرایندهای ساختی / سازمانی، تدریس / یادگیری و خدماتی / پشتیبانی از وضعیت نسبتاً مطلوب و سرانجام برون‌داد مراکز تربیت معلم استان از وضعیت کاملاً مطلوب برخوردار است (رضاپور، میرصالح و همکاران، ۱۳۹۵).

فصل سوم:

روش پژوهش

جامعه و نمونه پژوهش

مطالعه‌ی حاضر از جوامع و نمونه‌های چندگانه تشکیل شده است. سال تحصیلی ۹۶-۹۵ و آمار مربوط به دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا، شاخص انتخاب جوامع و نمونه‌هاست. سه جامعه و سه نمونه در دایره انتخاب بوده‌اند.

الف) مدیران و دبیران

ب) دانش‌آموزان

ج) خانواده‌ها

در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ مجموع مدیران و دبیران عدد ۲۴۹۴ نفر می‌باشد. تعداد دانش‌آموزان ۶۷۹۰ نفر هستند. جامعه مدیران ۱۴۳ نفر و دبیران ۲۳۶۰ نفر که روی هم جامعه گروه اول را شکل می‌دهند. تعداد دانش‌آموزان دختر ۳۱۶۳ نفر و پسر ۳۶۲۷ نفر که در مجموع، جامعه‌ی گروه دوم را تشکیل داده‌اند. جامعه سوم یکی از والدین دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مطالعه می‌باشند. با بهره‌گیری از فرمول تعیین حجم نمونه کوکران، نمونه‌های موردنظر انتخاب شده‌اند. از جامعه اول (مدیران و دبیران) ۳۳۳ نفر و از جامعه دوم (دانش‌آموزان) تعداد ۳۶۳ نفر براساس فرمول بدست آمد. به دلیل حضور دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل (دانش‌آموخته) در مطالعه حجم نمونه دانش‌آموزان تغییر و افزایش یافت و به عدد ۹۱۱ رسید. هم‌چنین حجم نمونه گروه اول نیز افزایش یافته و به عدد ۵۰۰ رسیده است. نمونه انتخابی از جامعه خانواده‌ها تعداد ۲۲۶ والد می‌باشد. (حجم بیشتری از پرسشنامه‌های این گروه پیش‌بینی و ارسال گردید ولی آنچه واصل شد با افت بسیاری روبرو گشت).

جدول شماره ۱: جوامع و نمونه‌های آماری پژوهش

گروه	عنوان	حجم جامعه	حجم نمونه	توضیحات
اول	مدیران و دبیران	۲۴۹۴	۵۰۰	از این حجم ۱۳۴ نفر مدیر می‌باشند
دوم	دانش‌آموزان (دو گروه)	۶۷۹۰	۹۱۱	دو گروه دانش‌آموزان شاغل و فارغ‌التحصیل موردنظر است
سوم	والدین (خانواده‌ها)	۶۷۹۰ معادل گروه دوم (پیش‌بینی)	۲۲۶	پرسشنامه‌های این گروه با افت همراه بود

نکته قابل ذکر آن است که در گروه اول (مدیران و دبیران) تعدادی از مدیران کل سازمان تبلیغات اسلامی استان‌ها، نماینده (رابط) سازمان مدارس معارف اسلامی در استان‌ها و کارشناس آموزش و پژوهش سازمان تبلیغات اسلامی استان‌ها

بعنوان صاحب نظران این موضوع نیز پرسشنامه‌ی اختصاصی مدیران را تکمیل کرده‌اند. در مجموع پنج رابط، بیست کارشناس و بیست مدیرکل در مطالعه‌ی حاضر شرکت کرده‌اند. نمونه‌های انتخابی در گروه‌های مختلف از ۱۱۸ مدرسه دوره دوم متوسطه دایر در سال تحصیلی ۶۹-۹۵ انتخاب شده‌اند.

ابزار پژوهش

داده‌های موردنیاز برای پاسخگویی به سئوالات پژوهش حاضر با استفاده از سه پرسشنامه گردآوری شده‌اند. پرسشنامه‌های پژوهش عبارتند از؛

(الف) فرم شماره یک (مدیران و دبیران)

این پرسشنامه توسط مدیران کل، مدیران مدارس، نماینده (رابط) سازمان، کارشناس آموزش و پژوهش و دبیران تکمیل شده‌اند.

(ب) فرم شماره دو (دانش آموزان)

این پرسشنامه توسط دو گروه دانش آموزان شاغل و فارغ‌التحصیل تکمیل شده‌اند.

(ج) فرم شماره سه (والدین)

این پرسشنامه توسط یکی از والدین دانش آموز شرکت کننده در اجرا، تکمیل شده‌اند. در مدارس دخترانه مادران و در مدارس پسرانه، پدران پرسشنامه‌ها را تکمیل کرده‌اند.

فرم شماره یک (پرسشنامه مدیران و همکاران) دارای هفتاد سؤال است و در مجموع دویست و دو رکورد را به خود اختصاص داده است که با پنج رکورد سئوالات هویتی، دویست و هفت رکورد را شامل می‌گردد. این پرسشنامه تمامی پانزده مقوله‌ی ارزشیابی را دربرمی‌گیرد، این پانزده مؤلفه در چهار حوزه ارزشیابی زمینه، درون‌داد، فرایند و فرآورده توزیع شده‌اند (جدول شماره دو مقوله و مؤلفه‌های پانزده گانه‌ی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد).

فرم شماره دو (دانش آموزان) دارای سی و نه سؤال است که در مجموع هشتاد و دو رکورد را شامل می‌گردد و با پنج سؤال هویتی پرسشنامه جمعاً هشتاد و هفت رکورد را شامل می‌شود. از پانزده مؤلفه‌ی ارزشیابی در چهار حوزه، هفت مؤلفه را در دو حوزه فرایند و فرآورده (برون‌داد) دربرمی‌گیرد.

فرم شماره سه (والدین) دارای سی و چهار سؤال است، این سئوالات مجموعاً یکصد و بیست و یک رکورد را در پرسشنامه شامل می‌شوند. از پانزده مقوله و مؤلفه‌ی ارزشیابی، هفت مؤلفه در سه حوزه درون‌داد، فرایند و فرآورده گنجانده شده‌اند. جدول شماره ۲ گروه‌ها و مقوله‌های اختصاصی هر یک را نشان می‌دهند.

* علاوه بر سه فرم پرسشنامه با مدیران ستادی و مدیران مدارس صدرا برای تکمیل فرایند تحلیل‌ها و پی بردن به کیفیت‌های موردنظر از مصاحبه نیز استفاده گردید. پنجاه مدیر در این مصاحبه‌ها شرکت کرده‌اند.

جدول شماره ۲: سطوح ارزشیابی و مؤلفه‌های مربوطه در گروه‌های مختلف (پژوهش حاضر)

سطح	کد	مؤلفه / محور	مدیران و همکاران	دانش‌آموزان	والدین / خانواده‌ها
زمینه	ن	نگرش و نگاه به رشته	*		
	ف	فرهنگ و فضای حاکم و اهداف	*		
درون‌داد	د	دانش‌آموز	*		*
	ر	کارکنان	*		
	ک	کتاب درسی	*		
	م	منابع مالی	*		*
	الف	امکانات و تجهیزات	*		*
	ش	مدیریت آموزشی	*	*	*
فرایند	ی	یادگیری سازمانی	*		
	ز	آموزشی	*	*	
	پ	پژوهش	*	*	
	و	نوآوری و خلاقیت	*	*	
	خ	بازخوردها	*	*	*
فرآورده (برون‌داد)	غ	فارغ‌التحصیلان (دانش‌آموختگان)	*	*	*
	ت	توانایی‌ها و مهارت‌ها	*	*	*

روایی وابسته به محتوا

آزمون زمانی دارای روایی محتوایی است که سؤال‌هایی که در آن مطرح شده است نمونه معرفی از تمامی حیطه مهارت‌ها، توانایی‌ها، درک مفاهیم و دیگر رفتارهایی باشد که قرار است به وسیله آزمون اندازه‌گیری شود (پاشاشریفی، حسن، ۱۳۷۵).

* بیشتر روانشناسان بر این باورند که مرز بین روایی محتوایی و انواع دیگر روایی کاملاً مشخص نیست (آناستازی، ۱۹۸۶، کروناخ، ۱۹۸۵ به نقل از پاشاشریفی، ۱۳۷۵).

* اعتبار محتوا به تحلیل منطقی محتوای یک آزمون بستگی دارد و تعیین آن براساس قضاوت ذهنی و فردی است. دو نوع اعتبار محتوا وجود دارد: اعتبار صوری^۲ و اعتبار منطقی^۳ (دلاور، علی، ۱۳۷۴).

اعتبار صوری، گاهی اوقات اعتبار ذهنی^۴ نامیده می‌شود

اعتبار منطقی یا نمونه‌گیری شکل پیچیده‌تری از اعتبار صوری است. این روش مشتمل است بر تعریف دقیقی از حیطه رفتار مورد اندازه‌گیری آزمون و طرح منطقی سؤال‌هایی که کلیه بخش‌های عمده حیطه را می‌پوشاند (دلاور، علی، ۱۳۷۴).

1. Anastasi
2. face validity
3. logical validity
4. armchair validity

* اعتبار عاملی شکلی از اعتبار سازه است که از طریق تحلیل عاملی انجام می‌شود. تحلیل عاملی نشان‌دهنده شیوه‌های ریاضی گوناگون برای تحلیل همبستگی درونی بین مجموعه‌ای از متغیرها و تبیین این همبستگی بر حسب تعداد معدودی از متغیرهاست که عوامل نامیده می‌شوند. عامل یک متغیر فرضی است که بر یک یا چند متغیر مورد مشاهده تأثیر می‌گذارد (دلاور، علی، ۱۳۷۴).

روایی محتوایی پرسشنامه‌های پژوهش توسط گروهی از صاحب‌نظران حوزه‌ی علوم و معارف اسلامی بررسی و مورد تأیید قرار گرفت.

توضیحی پیرامون اجزاء و مؤلفه‌های پرسشنامه‌ها

براساس الگوی سیپ، چهار مقوله در دستور قضاوت و داوری قرار می‌گیرند. زمینه، درون‌داد، فرایند و فرآورده مقوله‌های چهارگانه هستند. در هر یک از این چهار مقوله، تعدادی مؤلفه و محور در مورد سؤال واقع شده‌اند. جدول شماره توزیع مؤلفه‌ها و محورها در هر یک از مقوله‌ها را نشان می‌دهد و بطور طبیعی هر مؤلفه (محور) با چند نشانگر (معرف) نشان داده می‌شود.

جدول شماره ۳: مؤلفه‌های مربوط به مقوله‌های ارزشیابی

مقوله	محورها و مؤلفه‌ها	کد
زمینه	نگرش و نگاه به رشته	ن
	فرهنگ و فضای حاکم و اهداف	ف
درون‌داد	دانش‌آموز	د
	کارکنان	ر
	کتاب درسی	ک
	منابع مالی	م
	امکانات و تجهیزات	الف
فرایند	مدیریت آموزشی	ش
	یادگیری سازمانی	ی
	آموزشی	ز
	پژوهش	پ
	نوآوری و خلاقیت	و
فرآورده (برون‌داد)	بازخوردها	خ
	فارغ‌التحصیلان (دانش‌آموختگان)	غ
	توانایی‌ها و مهارت‌ها	ت

تمامی محورها و مؤلفه‌ها در یک پیوستار پنج‌گزینه‌ای (طیف لیکرت) مورد سنجش واقع شده‌اند

پایایی مقوله‌ها و محورها

پایایی^۱ مقوله‌ها و محوره‌های پرسشنامه‌ها با استفاده از آلفای کرانباخ^۲ محاسبه گردید. ضریب آلفای کرانباخ به دو صورت کلی و فرض برابری واریانس‌های برای هر مورد گزارش شده‌اند. برای هر محور و مؤلفه علاوه بر این ضرایب، میانگین، واریانس، انحراف استاندارد و موارد ارائه شده‌اند.

جدول شماره ۴: ضرایب آلفای کرانباخ مؤلفه‌ها و محورها در مقوله‌های چهارگانه

سطح	محور / مؤلفه	آلفای کرانباخ	ضریب با فرض برابری واریانس	میانگین	واریانس	انحراف استاندارد	تعداد موارد
زمینه	نگرش و نگاه به رشته	۰/۹۲۷	۰/۹۲۹	۶۹/۱۴	۱۰۶/۹۰۲	۱۰/۳۳۹	۱۸
	فرهنگ و فضای حاکم و اهداف	۰/۸۵۷	۰/۸۵۷	۲۴/۴۴	۱۴/۵۷	۳/۸۱۷	۶
درون‌داد	دانش آموز	۰/۸۷۷	۰/۸۹۴	۴۷/۷۴۹	۶۲/۱۹۲	۷/۸۸۶	۱۳
	کارکنان	۰/۹۵۷	۰/۹۶۶	۱۶۰/۵۴۹	۵۳۰/۵۸	۲۳/۰۳۴	۳۸
	کتاب درسی	۰/۹۲۶	۰/۹۴۳	۵۴/۴۷	۱۲۳/۶۷۹	۱۱/۱۲۱	۱۵
	منابع مالی	۰/۹۳۰	۰/۹۵۹	۴۲/۸۷۷	۲۰۰/۷۷۰	۱۴/۱۶۹	۱۵
	امکانات و تجهیزات	۰/۹۶۴	۰/۹۶۶	۷۳/۷۰۲	۳۳۲/۷۵۷	۱۸/۲۴	۲۳
فرایند	مدیریت آموزشی	۰/۸۸۳	۰/۸۸۳	۴۱/۴۰۲	۳۶/۹۱۲	۶/۰۷۵	۱۰
	یادگیری سازمانی	۰/۸۱۸	۰/۸۲۰	۲۰/۵۴۵	۹/۷۳۸	۳/۱۲۰	۵
	آموزشی	۰/۷۴۳	۰/۷۴۹	۲۶/۸۷۸	۱۵/۲۱۸	۳/۹	۷
	پژوهش	۰/۸۱۹	۰/۸۱۹	۱۷/۴۵۴	۱۱/۶۷۵	۳/۴۱	۵
	نوآوری و خلاقیت	۰/۷۸۳	۰/۷۸۴	۱۸/۱۸۲	۱۰/۷۱	۳/۲۷۲	۵
فرآورده (برون‌داد)	بازخوردها	۰/۵۶۷	۰/۷۷۶	۱۵/۶۵۲	۱۴/۱۷۹	۳/۷۶۵	۴
	فارغ‌التحصیلان (دانش‌آموختگان)	۰/۹۳۰	۰/۹۵۲	۸۶/۸۳۳	۲۴۰/۴۱۳	۱۵/۵۰۵	۲۲
	توانایی‌ها و مهارت‌ها	۰/۸۹۹	۰/۹۲۶	۶۸/۱۱۸	۱۱۶/۷۳۱	۱۰/۸۰۴	۱۷

علاوه بر محاسبه آلفای کرانباخ برای هر یک از محورها و مؤلفه‌ها، این ضرایب برای چهار مقوله ارزشیابی (زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد) نیز محاسبه و گزارش شد.

1. reliability
2. cronbach's alpha

جدول شماره ۵: ضرایب آلفای کرانباخ سطوح ارزشیابی در مجموع مؤلفه‌ها

سطح	آلفای کرانباخ	ضریب با فرض برابری واریانس	میانگین	واریانس	انحراف استاندارد	تعداد موارد
زمینه	۰/۹۳۷	۰/۹۳۸	۹۳/۵۸۳	۱۷۲/۰۸۷	۱۳/۱۱۸	۲۴
درون‌داد	۰/۹۷۳	۰/۹۷۷	۳۷۴/۳۵۳	۳۰۹۵/۲۶۲	۵۵/۶۳۵	۱۰۳
فرایند	۰/۹۳۷	۰/۹۳۸	۱۲۴/۴۹۸	۲۶۷/۲۴	۱۶/۳۴۷	۳۲
فرآورده (برون‌داد)	۰/۹۴۶	۰/۹۶۳	۱۷۰/۵۸۵	۶۹۶/۳۴	۲۶/۳۸۸	۴۳

همانگونه که در جدول شماره ۴ و ۵ مشاهده می‌شود ضرایب آلفای کرانباخ بدست آمده برای مقوله‌ها و مؤلفه‌های هر یک از مقوله‌ها بسیار مناسب و اعداد قابل قبولی را گزارش می‌کنند. ضعیف‌ترین ضریب در مجموع ضرایب گزارش شده مربوط به مؤلفه‌ی "بازخورد" از مقوله‌ی "فرآورده" است یعنی (۰/۵۶۷)، اما همین مقدار نیز در حد پذیرش است، مابقی ضرایب بسیار مناسبند.

تحلیل عاملی مقوله‌ها و محورها

برای اطمینان و استفاده از سئوالات و جهت ارزیابی توان آن‌ها در سنجش صفات مؤلفه‌های موردنظر از تحلیل عاملی^۱

بهره گرفتیم.

جدول شماره ۶: نتایج تحلیل عاملی محورها (مؤلفه‌ها)

سطوح	محور (مؤلفه)	ضریب کیزر	درجه آزادی	سطح معناداری. توان عاملی شدن
زمینه	نگرش و نگاه به رشته	۰/۹۲۹	۱۵۳	۰/۰۰۰
	فرهنگ و فضای حاکم و اهداف	۰/۸۲۸	۱۵	۰/۰۰۰
درون‌داد	دانش آموز	۰/۹۱۰	۷۸	۰/۰۰۰
	کارکنان	۰/۹۶۴	۷۰۳	۰/۰۰۰
	کتاب درسی	۰/۹۵۵	۱۰۵	۰/۰۰۰
	منابع مالی	۰/۹۶۹	۱۰۵	۰/۰۰۰
	امکانات و تجهیزات	۰/۹۶۵	۲۵۳	۰/۰۰۰
	مدیریت آموزشی	۰/۸۸۲	۴۵	۰/۰۰۰
فرایند	یادگیری سازمانی	۰/۸۰۸	۱۰	۰/۰۰۰
	آموزشی	۰/۷۷۳	۲۱	۰/۰۰۰
	پژوهش	۰/۸۲۲	۱۰	۰/۰۰۰
	نوآوری و خلاقیت	۰/۸۲۲	۱۰	۰/۰۰۰
	بازخوردها	۰/۷۴۳	۶	۰/۰۰۰
برون‌داد	فارغ‌التحصیلان	۰/۹۵۷	۲۱۰	۰/۰۰۰
	توانایی‌ها و مهارت‌ها	۰/۹۳۴	۱۳۶	۰/۰۰۰

عملیات تحلیل عاملی در مورد مقوله‌ها نیز انجام گرفت. نتیجه مربوط به عملیات آماری مقوله‌ها در جدول شماره

آمده است.

جدول شماره ۷: نتایج تحلیل عاملی برای سطوح چهارگانه ارزشیابی در مجموع

سطح	ضریب کیزر	درجه آزادی	سطح معناداری. توان عاملی شدن
زمینه	۰/۹۳۲	۲۷۶	۰/۰۰۰
درون‌داد	۰/۹۵۷	۵۳۵۶	۰/۰۰۰
فرایند	۰/۹۵۹	۸۶۱	۰/۰۰۰
برون‌داد	۰/۹۳۴	۴۹۶	۰/۰۰۰

معیار مطلوبیت

آنچه در الگوی ارزشیابی سیپ مورد توجه است، ارزش و مطلوبیت پدیده‌های مورد بررسی است. در این الگو معیار مطلوبیت و تعیین نقطه‌ی برش به دو شکل صورت می‌گیرد.

الف) میانگین نمونه به اضافه‌ی یک انحراف استاندارد

در مطالعه‌ی حاضر نیز از همین ملاک جهت ارزیابی مطلوبیت و مناسبت استفاده شده است. بدین معنا که تمامی سئوالات پرسشنامه‌ها برای پاسخگویی از یک پیوستار پنج نمره‌ای بهره می‌گیرند. این پیوستار از اعداد یک تا پنج گزینه‌های خیلی کم (۱)، کم (۲)، متوسط (۳)، زیاد (۴) و خیلی زیاد (۵) را در برمی‌گیرد. لذا ارزش عددی ۳/۵ را ملاک مطلوبیت در آزمون‌ها قرار دادیم. مثلاً در آزمون تک نمونه‌ای t-test ارزش آزمون^۱ را معادل ۳/۵ قرار دادیم و در تمامی قضاوت‌ها همین ملاک را مدنظر داشته‌ایم.

ملاک و نقطه‌ی برش ۳/۵ به نظر اکثر کارشناسان، نقطه‌ی مناسبی برای قضاوت می‌باشد، چرا که این نقطه میزانی از افزایش بالاتر از شاخص گرایش مرکزی میانگین را نشان می‌دهد. لذا عدد ۳/۵ در یک پیوستار یک تا پنج می‌تواند، ملاک قابل قبولی باشد.

ب) توسط متخصصان براساس شرایط جامعه و نمونه

این ملاک بدین شکل عمل می‌کند که صاحب‌نظران در هر موضوع و حوزه، ملاک و شاخصی را برای مطلوبیت صفت و خصیصه موردنظر می‌دهند. مثلاً در همین پیوستار پنج نمره‌ای شاید گروهی ملاک "سه" را مطلوب قلمداد کرده و در یک اجماع عالمانه این عدد را شاخص قضاوت و داوری قرار دهند.

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه‌های سه‌گانه پژوهش در دو سطح مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در سطح توصیفی با استفاده از جداول فراوانی، درصدها، فراوانی تراکمی درصدی و نمودارها داده‌ها گزارش شده‌اند.

در سطح استنباطی از چند گروه از آماره‌های استفاده شده است. برای بررسی سطح "مطلوبیت" هر یک از مؤلفه‌ها از آزمون تک‌نمونه‌ای t-test استفاده گردید. برای مقایسه گروه‌های چندگانه و بررسی میانگین آن‌ها در مؤلفه‌ها و مقوله‌ها از خی‌دو و جداول توافقی استفاده شد. برای مقایسه میانگین سه گروه از پاسخ‌دهندگان از آزمون تحلیل واریانس یک راهه استفاده شده است. تمامی آماره‌های موردنظر در سطوح توصیفی و استنباطی با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS ویرایش بیست و دو استفاده شد.

فصل چهارم:

یافته‌های پژوهش

این فصل از گزارش پژوهش به ارائه یافته‌ها اختصاص دارد. نحوه چیدمان مطالب بدین ترتیب است که در وهله‌ی نخست با ارائه جداول آماری، توصیفی از گروه‌ها، مؤلفه‌ها و محورهای مطرح می‌شود. در ادامه‌ی این توصیف‌ها، آمار استنباطی مربوط و مرتبط با سئوالات پژوهش مطرح شده و یافته‌ها بیان می‌شوند.

جدول شماره ۸: توزیع گروه‌های پاسخ‌دهنده در بخش مدیران و همکاران

گروه‌ها	فراوانی Frequency	درصد Percent
مدیرکل	۱۵	۰/۳
مدیر دبیرستان	۶۷	۱۳/۴
نماینده سازمان	۱۳	۲/۶
کارشناس آموزش و پژوهش	۱۲	۲/۴
دبیران	۳۹۲	۷۸/۴
داده گمشده	۱	۰/۲
کل	۵۰۰	٪۱۰۰

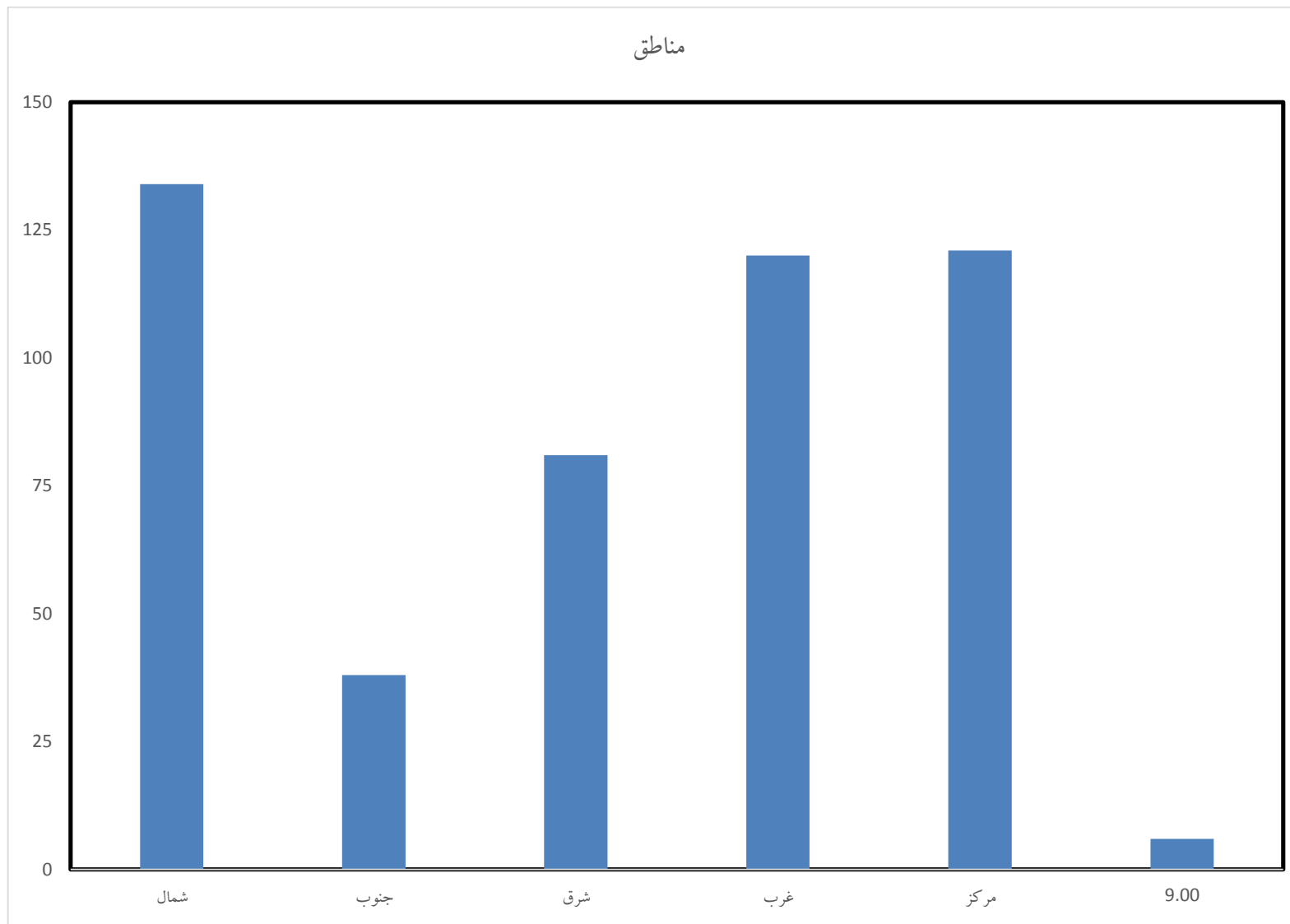
جدول شماره ۸ توزیع گروه‌های پاسخ‌دهنده در بخش مدیران و همکاران^۱ را نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود بیشترین سهم فراوانی و درصد به "دبیران" اختصاص دارد، این گروه دارای فراوانی ۳۹۲ بوده و ۷۸/۴ درصد را بخود اختصاص داده‌اند. پس از این گروه "مدیران دبیرستان" با فراوانی ۶۷ و ۱۳/۴ درصد گروه بعدی می‌باشند. پس از این دو گروه به ترتیب "مدیران کل" با ۱۵، "نمایندگان سازمان" با ۱۳ و "کارشناسان آموزش و پژوهش" با فراوانی ۱۲ سهم‌ها را بخود اختصاص داده‌اند. در مجموع داده‌ها تنها یک مورد داده گمشده گزارش شده است. پیش‌بینی گروه پژوهش مشارکت ۲۰ مدیرکل استان بود که در عمل با افت روبرو گردید.

۱. همکارانی که در این بخش موردنظرند شامل مدیران دبیرستان‌ها، نماینده (رابط) سازمان، کارشناس آموزش و پژوهش سازمان تبلیغات اسلامی استانها و دبیران مدارس می‌باشند

جدول شماره ۹: توزیع نمونه مدیران و همکاران در مناطق پنج گانه (گروه مدیران)

درصد Percent	فراوانی Frequency	مناطق
۲۶/۸	۱۳۴	شمال
۷/۶	۳۸	جنوب
۱۶/۲	۸۱	شرق
۰/۲۴	۱۲۰	غرب
۲۴/۲	۱۲۱	مرکز
۱/۲	۶	داده گمشده
%۱۰۰	۵۰۰	کل

جدول شماره ۹ توزیع نمونه پژوهش مدیران و همکاران در مناطق پنج گانه نشان می دهد. براساس پیشنهادی پژوهش پنج کانون (منطقه) برای توزیع استان ها در کشور پیشنهاد گردید که این جدول توزیع نمونه ها را نشان داد و سهم هر یک را از فراوانی و درصد گزارش کرده است. منطقه "شمال" با فراوانی ۱۳۴ و درصد ۲۶/۸ بیشترین سهم و حجم را داراست. پس از آن منطقه "مرکز" با ۱۲۱ فراوانی و ۲۴/۲ درصد در رتبه بعدیست. منطقه "غرب" کشور و استان هایی که در آن جای می گیرند با فراوانی ۱۲۰ و ۲۴ درصد در مکان بعد است. البته این دو مرکز یعنی "مرکز" و "غرب" بسیار بهم نزدیک هستند. منطقه "شرق" با ۸۱ فراوانی و ۱۶/۲ درصد جایگاه چهارم و منطقه "جنوب" با فراوانی ۳۸ و ۷/۶ درصد پایین ترین جایگاه را داراست. در مجموع شش مورد داده گمشده گزارش شده است.



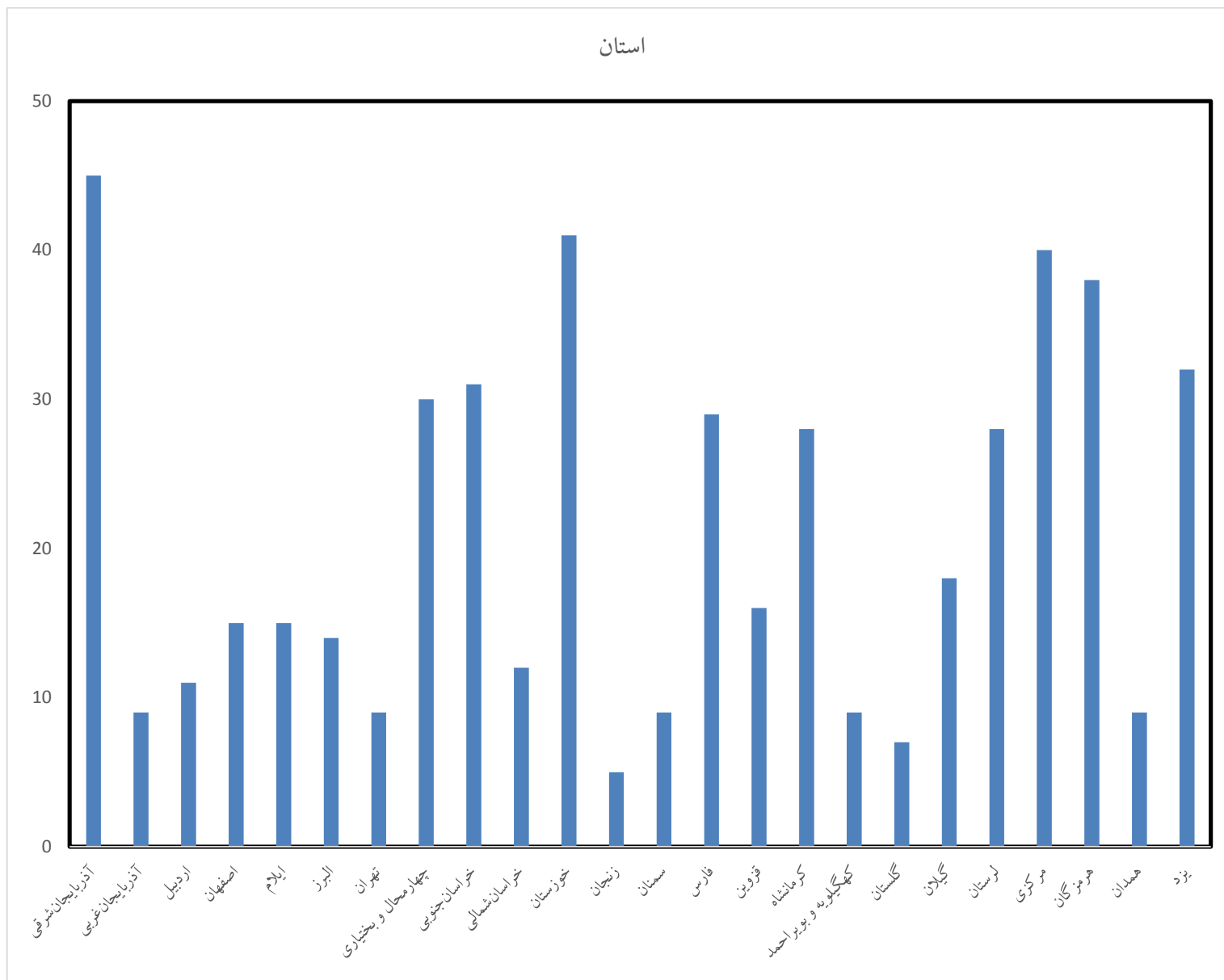
نمودار شماره سه: توزیع نمونه گروه مدیران در مناطق پنجگانه‌ی پژوهش

جدول شماره ۱۰: توزیع استان‌های شرکت‌کننده در گروه مدیران و همکاران

استان	فراوانی Frequency	درصد Percent
آذربایجان شرقی	۴۵	۰/۹
آذربایجان غربی	۹	۱/۸
اردبیل	۱۱	۲/۲
اصفهان	۱۵	۰/۳
ایلام	۱۵	۰/۳
البرز	۱۴	۲/۸
تهران	۹	۱/۸
چهارمحال و بختیاری	۳۰	۰/۶
خراسان جنوبی	۳۱	۶/۲
خراسان شمالی	۱۲	۲/۴
خوزستان	۴۱	۸/۲
زنجان	۵	۰/۱
سمنان	۹	۱/۸
فارس	۲۹	۵/۸
قزوین	۱۶	۳/۲
کرمانشاه	۲۸	۵/۶
کهگیلویه و بویراحمد	۹	۱/۸
گلستان	۷	۱/۴
گیلان	۱۸	۳/۶
لرستان	۲۸	۵/۶
مرکزی	۴۰	۰/۸
هرمزگان	۳۸	۷/۶
همدان	۹	۱/۸
یزد	۳۲	۶/۴
کل	۵۰۰	%۱۰۰

جدول شماره ۱۰ توزیع استان‌های شرکت‌کننده در گروه مدیران و همکاران را نشان می‌دهد. استان "آذربایجان شرقی" با فراوانی ۴۵ و ۹ درصد بالاترین حجم را بخود اختصاص داده است. دو استان "خوزستان" و "مرکزی" به ترتیب با فراوانی‌های ۴۱ و ۴۰ و درصدهای ۸/۲ و ۸ در رتبه‌های بعدی قرار گرفته‌اند. استان "هرمزگان" با فراوانی ۳۸ و اختصاص ۷/۶ درصد نمونه نیز در جایگاه بعدیست. از مجموع استان‌ها بیست و چهار استان در نمونه حضور داشته‌اند. استان‌های "یزد"، "خراسان جنوبی" و "چهارمحال و بختیاری" نیز سهم قابل توجهی از نمونه را در اختیار دارند. دو استان "زنجان" و "گلستان" کمترین حجم نمونه را دارا می‌باشند. البته

سهم هر یک از استان‌ها در نمونه را باید با عنایت به تعداد مدارس علوم و معارف اسلامی (صدرا) آن استان در نظر گرفت. استان‌های
بوشهر، خراسان رضوی، قم، کردستان، کرمان و مازندران در این بخش شرکت کننده نداشتند.



نمودار شماره چهار: توزیع نمونه‌ی مدیران در استان‌ها

جدول شماره ۱۱: شرکت کنندگان در پژوهش به تفکیک جنس (گروه مدیران و همکاران)

درصد Percent	فراوانی Frequency	جنسیت
۵۸/۴	۲۹۲	مذکر
۴۰/۸	۲۰۴	مؤنث
۰/۸	۴	داده گمشده
%۱۰۰	۵۰۰	کل

جدول شماره ۱۱ توزیع شرکت کنندگان در پژوهش را به تفکیک جنسیت در گروه مدیران و همکاران نشان می دهد.

همانگونه که مشاهده می شود سهم گروه مذکر (مردان) با فراوانی ۲۹۲ و سهم درصدی ۵۸/۴ بیشتر از فراوانی ۲۰۴ گروه مؤنث

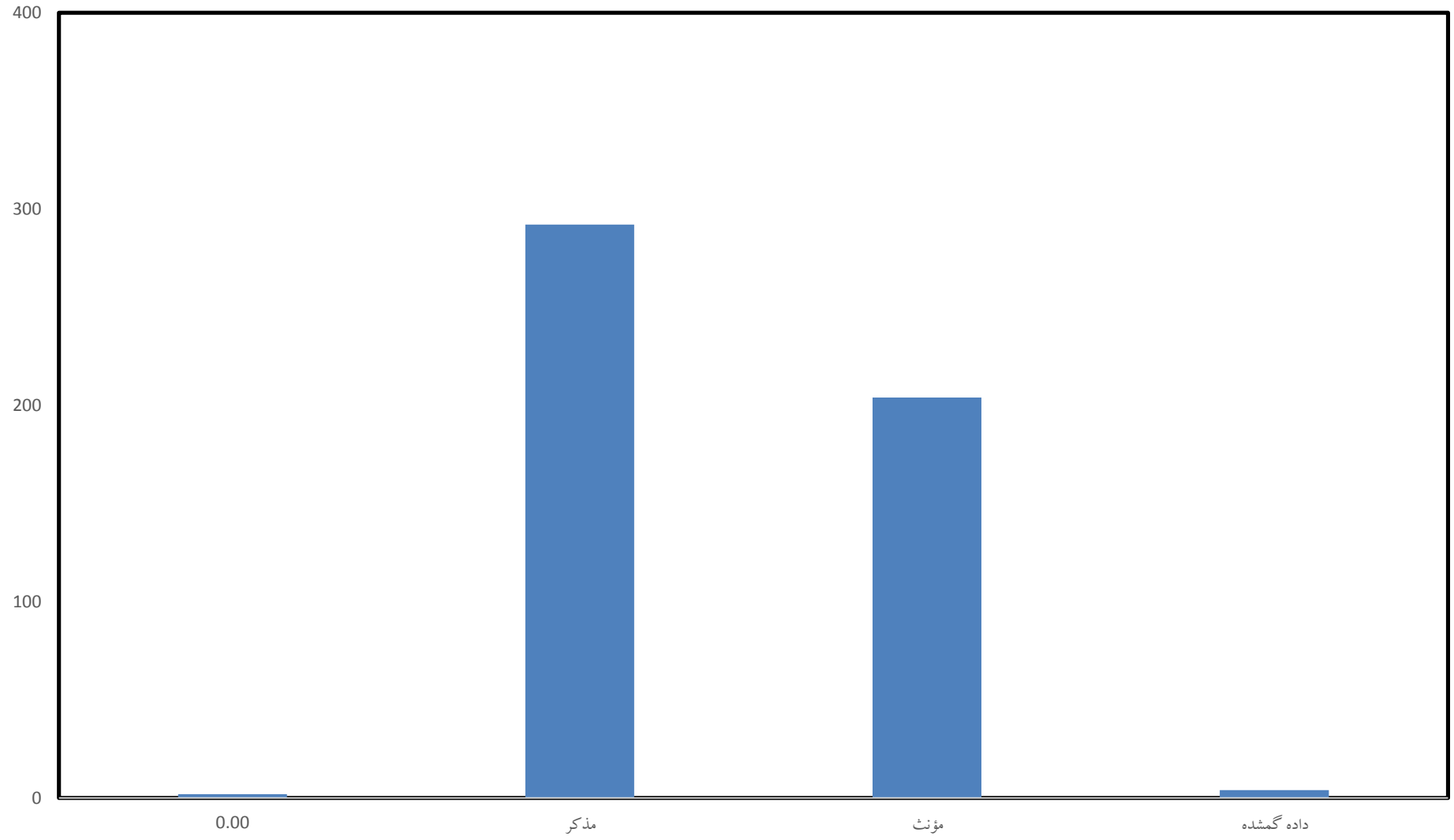
(زنان) با درصد ۴۰/۸ است. همانگونه که قبلاً اشاره شد این دو جنس در پنج طبقه شغلی (مدیران کل تبلیغات اسلامی استانها،

مدیران مدارس صدرای استانها، نماینده (رابطان) سازمان مدارس معارف اسلامی در استانها، کارشناس آموزش و پژوهش

سازمان تبلیغات اسلامی استانها و دبیران مدارس صدرای استانها) جای گرفته اند. در مجموع نمونه ها چهار مورد به عنوان

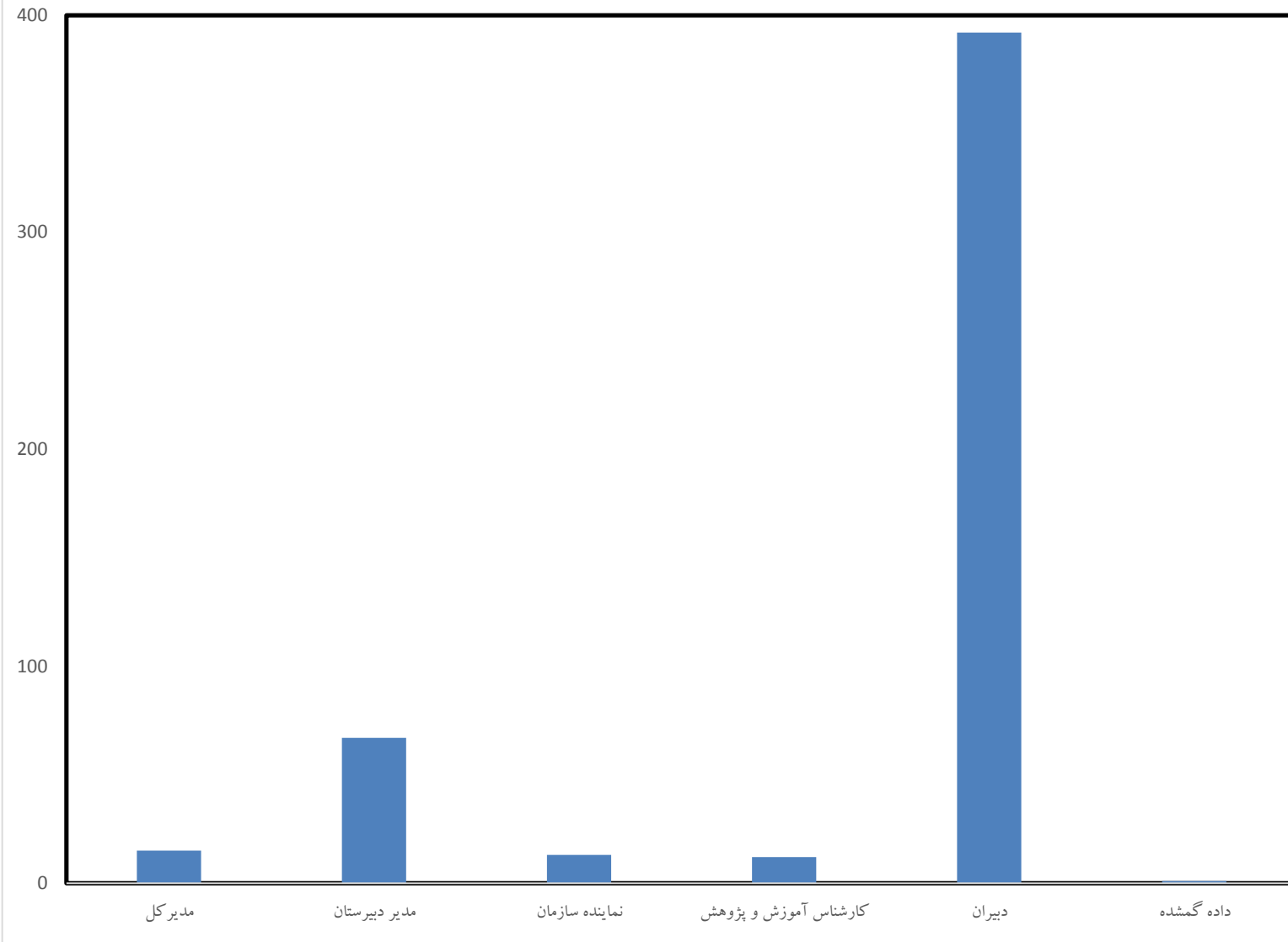
داده ی گمشده لحاظ شده است.

جنس



نمودار شماره پنج: توزیع نمونه‌ی گروه مدیران بر حسب جنسیت

گروه‌ها



نمودار شماره شش: توزیع نمونه‌ی مدیران در زیر گروه‌ها

جدول شماره ۱۲: شاخص‌های آماری مقوله‌ی "زمینه" در مؤلفه‌ی "نگاه و نگرش به رشته" گروه مدیران

سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	زمینه
۱۸	۱۷	۱۶	۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱		
۳/۱۳۲۰	۳/۳۴۸۰	۳/۶۴۸۰	۳/۹۸۸۰	۳/۸۸۲۰	۳/۷۴۶۰	۴/۰۸۰۰	۳/۸۰۶۰	۴/۱۸۶۰	۴/۳۵۲۰	۳/۹۹۸۰	۳/۶۰۲۰	۳/۹۹۰۰	۳/۹۴۸۰	۴/۱۷۸۰	۳/۶۸۶۰	۳/۸۵۰۰	۳/۸۶۶۰	خط میانگین Mean	
۰/۰۴۸۴۳	۰/۰۴۳۱۰	۰/۰۳۹۰۳	۰/۰۳۷۴۵	۰/۰۳۴۹۱	۰/۰۳۸۰۲	۰/۰۳۹۴۸	۰/۰۳۶۹۲	۰/۰۳۷۳۳	۰/۰۳۴۱۰	۰/۰۳۹۵۹	۰/۰۳۹۶۳	۰/۰۳۶۵۳	۰/۰۳۴۲۵	۰/۰۳۴۱۶	۰/۰۳۵۸۰	۰/۰۳۲۶۴	۰/۰۳۳۳۸	استاندارد میانگین Std. Error of Mean	
۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میان Median	
۳/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	مد Mode	
۱/۰۸۳۰۲	۰/۹۶۳۷۲	۰/۸۷۲۷۱	۰/۸۳۷۴۱	۰/۷۸۰۵۷	۰/۸۵۰۲۵	۰/۸۸۲۷۰	۰/۸۲۵۶۷	۰/۸۳۴۷۴	۰/۷۶۲۴۰	۰/۸۸۵۱۹	۰/۸۸۶۱۰	۰/۸۱۶۸۴	۰/۷۶۵۸۱	۰/۷۶۳۸۶	۰/۸۰۰۴۳	۰/۷۲۹۷۷	۰/۷۴۶۴۳	انحراف استاندارد Std. Deviation	
۱/۱۷۳	۰/۹۲۹	۰/۷۶۲	۰/۷۰۱	۰/۶۰۹	۰/۷۲۳	۰/۷۷۹	۰/۶۸۲	۰/۶۹۷	۰/۵۸۱	۰/۷۸۴	۰/۷۸۵	۰/۶۶۷	۰/۵۸۶	۰/۵۸۳	۰/۶۴۱	۰/۵۳۳	۰/۵۵۷	واریانس Variance	
-۰/۰۲۷	-۰/۰۵۶	-۰/۱۴۲	-۰/۰۵۷۴	-۰/۰۲۹۸	-۰/۰۲۹۴	-۱/۰۶۹	-۰/۰۴۸۴	-۰/۰۸۱۷	-۰/۰۹۰۹	-۰/۰۶۷۵	-۰/۰۱۰۳	-۰/۰۴۰۲	-۰/۰۱۵۴	-۰/۰۶۳۸	-۰/۰۲۴۵	-۰/۰۱۹۵	-۰/۰۰۶۸	چولگی Skewness	
۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness	
-۰/۰۳۹۷	-۰/۰۳۴۱	-۰/۰۴۱۰	۰/۰۵۱۹	-۰/۰۰۶۷	-۰/۰۰۲۲	۲/۱۶۰	۰/۱۶۱	۰/۰۴۰	۰/۰۲۲	۰/۰۲۸۹	-۰/۰۲۳۷	-۰/۰۲۶۴	-۰/۰۷۱۸	۰/۰۷۸	۰/۰۳۶۵	-۰/۰۲۵۶	-۰/۰۰۶۰۵	کشیدگی Kurtosis	
۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	۰/۰۲۱۸	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis	
۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	پيوستار Range	
۱۵۶۶/۰۰	۱۶۷۴/۰۰	۱۸۲۴/۰۰	۱۹۹۴/۰۰	۱۹۴۱/۰۰	۱۸۷۳/۰۰	۲۰۴۰/۰۰	۱۹۰۳/۰۰	۲۰۹۳/۰۰	۲۱۷۶/۰۰	۱۹۹۹/۰۰	۱۸۰۱/۰۰	۱۹۹۵/۰۰	۱۹۷۴/۰۰	۲۰۸۹/۰۰	۱۸۴۳/۰۰	۱۹۲۵/۰۰	۱۹۳۳/۰۰	جمع Sum	

جدول شماره ۱۲ شاخص‌های آماری مقوله "نگاه و نگرش به رشته" از سطح "زمینه" است. این جدول هجده سؤال مربوط به این مقوله و شاخص‌های مربوط بدانها را گزارش کرده است. در میان این شاخص‌ها چولگی، کشیدگی دارای اهمیت فراوانی می‌باشند. سؤال‌های این مقوله، چولگی بسیار مناسبی دارند. در خصوص کشیدگی، تمامی سئوالات از کشیدگی مناسبی برخوردارند. این دو ویژگی موقعیت متغیرها را با عنایت به توزیع نرمال نشان داده و امکان عملیات آماری دیگر را مهیا می‌سازد. داده‌های با توزیع نرمال (دارای چولگی و کشیدگی قابل قبول) قابلیت عملیات آماری متنوع و گسترده‌ای را تدارک می‌کنند. سؤال شماره نه دارای بزرگترین میانگین است. بزرگترین انحراف استاندارد مربوط به سؤال شماره هجده است و هم‌چنین این سؤال، بزرگترین عدد واریانس را بخود اختصاص داده است. شاخص میانه در سؤال نه عدد (۵) یا همان گزینه پنجم در پرسشنامه و کوچکترین عدد برای این شاخص مربوط به سئوالات هفده و هجده است. شاخص مد برای سئوالات هفت، هفده و هجده عدد سه است و بزرگترین عدد برای دو سؤال نه و ده گزارش شده است.

* کلاین (۲۰۱۱) معتقد است توزیع با چولگی (Skewness) بزرگتر از ۳+ یا کوچکتر از ۳- و کشیدگی (Kurtosis) بیش از ۱۰+ از توزیع نرمال بسیار فاصله دارد (پهلوان شریف، ۱۳۹۶: ۴۷).

جدول شماره ۱۳: شاخص‌های آماری مقوله زمینه در مؤلفه‌ی "فرهنگ و فضای حاکم بر رشته و اهداف آن" گروه مدیران

سؤال ۱	سؤال ۲	سؤال ۳	سؤال ۴	سؤال ۵	سؤال ۶	زمینه
۴/۲۵۰۰	۴/۲۶۰۰	۴/۲۹۶۰	۳/۹۶۲۰	۴/۰۰۸۰	۳/۷۵۴۰	خط میانگین Mean
۰/۰۳۵۵۷	۰/۰۳۴۲۲	۰/۰۳۳۹۹	۰/۰۳۵۴۹	۰/۰۳۶۳۷	۰/۰۳۵۱۸	استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	مد Mode
۰/۷۹۵۴۷	۰/۷۶۵۲۳	۰/۷۵۹۹۶	۰/۷۹۳۶۱	۰/۸۱۳۱۸	۰/۷۸۶۵۹	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۶۳۳	۰/۵۸۶	۰/۵۷۸	۰/۶۳۰	۰/۶۶۱	۰/۶۱۹	واریانس Variance
-۱/۰۰۶	-۰/۸۰۲	-۰/۸۰۲	-۰/۲۷۰	-۰/۵۷۶	-۰/۳۰۵	چولگی Skewness
۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۱/۱۰۷	۰/۲۸۹	۰/۱۱۸	-۰/۴۹۲	۰/۵۹۴	۰/۶۵۱	کشیدگی Kurtosis
۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	پيوستار Range
۲۱۲۵/۰۰	۲۱۳۰/۰۰	۲۱۴۸/۰۰	۱۹۸۱/۰۰	۲۰۰۴/۰۰	۱۸۷۷/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۱۳ شاخص‌های آماری فرهنگ و فضای حاکم بر رشته و اهداف آن از زمینه اولین سطح از الگوی ارزشیابی سیپ را نشان می‌دهد. شش سؤال از این مقوله، فرهنگ و فضای و اهداف را مورد ارزیابی و سنجش قرار داده است. کوچکترین و بزرگترین میانگین‌ها به ترتیب به سؤالات شش و دو اختصاص یافته است. بزرگترین خطای استاندارد میانگین به سؤال شماره پنج تعلق دارد. میانه برای هر شش سؤال یکسان است و عدد (۴) گزارش گردیده است. شاخص مد برای سه سؤال اول عدد پنج و برای هر سؤال بعدی (۴، ۵ و ۶) عدد (۴) است. بزرگترین عدد انحراف استاندارد به سؤال شماره پنج اختصاص یافته است. بزرگترین واریانس گزارش شده نیز برای سؤال شماره پنج است. چولگی تمامی سؤالات در پیوستار برای سؤالات یکسان و مناسب هستند و خطای استاندارد کشیدگی نیز یکسان و قابل قبولند. داده‌های مفقود برای این مقوله از "زمینه" گزارش شده است.

جدول شماره ۱۴: شاخص‌های آماری مقوله‌ی درون‌داد در مؤلفه‌ی "دانش‌آموز" گروه مدیران

سؤال ۱۳	سؤال ۱۲	سؤال ۱۱	سؤال ۱۰	سؤال ۹	سؤال ۸	سؤال ۷	سؤال ۶	سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	درون‌داد
۳/۷۴۸۰	۴/۰۷۰۰	۳/۶۵۸۰	۳/۶۳۴۰	۳/۷۰۶۰	۳/۳۷۲۰	۴/۰۰۲۰	۳/۷۵۸۰	۳/۸۸۶۰	۳/۶۱۶۰	۳/۳۴۸۰	۳/۳۹۲۰	۳/۷۴۶۰	میانگین Mean
۰/۰۳۹۶۵	۰/۰۳۷۹۱	۰/۰۳۶۷۳	۰/۰۳۵۸۱	۰/۰۳۷۴۴	۰/۰۴۰۶۸	۰/۰۳۶۹۷	۰/۰۳۵۵۷	۰/۰۳۶۲۹	۰/۰۳۸۴۲	۰/۰۳۸۱۷	۰/۰۳۸۱۵	۰/۰۳۶۱۹	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	مد Mode
۰/۸۸۶۶۰	۰/۸۴۷۶۷	۰/۸۲۱۲۱	۰/۸۰۰۸۳	۰/۸۳۷۲۴	۰/۹۰۹۵۴	۰/۸۲۶۶۶	۰/۷۹۵۴۳	۰/۸۱۱۳۷	۰/۸۵۹۰۸	۰/۸۵۳۴۴	۰/۸۵۳۱۱	۰/۸۰۹۱۹	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۷۸۶	۰/۷۱۹	۰/۶۷۴	۰/۶۴۱	۰/۷۰۱	۰/۸۲۷	۰/۶۸۳	۰/۶۳۳	۰/۶۵۸	۰/۷۳۸	۰/۷۲۸	۰/۷۲۸	۰/۶۵۵	واریانس Variance
-۰/۳۶۸	-۰/۵۹۰	-۰/۱۲۳	۰/۰۲۷	-۰/۲۶۷	-۰/۰۸۱	-۰/۳۲۴	-۰/۲۵۹	-۰/۲۶۳	۰/۰۰۸	۰/۱۰۲	-۰/۰۴۹	-۰/۰۷۵	چولگی Skewness
۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۰/۰۱۵	-۰/۲۶۷	۰/۱۳۰	-۰/۴۲۰	۰/۳۳۵	-۰/۰۴۶	-۰/۶۴۸	۰/۳۹۵	-۰/۳۱۶	-۰/۳۳۲	-۰/۰۷۹	-۰/۱۳۴	-۰/۶۰۴	کشیدگی Kurtosis
۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	پيوستار Range
۱۸۷۴/۰۰	۲۰۳۵/۰۰	۱۸۲۹/۰۰	۱۸۱۷/۰۰	۱۸۵۳/۰۰	۱۶۸۶/۰۰	۲۰۰۱/۰۰	۱۸۷۹/۰۰	۱۹۴۳/۰۰	۱۸۰۸/۰۰	۱۶۷۴/۰۰	۱۶۹۶/۰۰	۱۸۷۳/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۱۴ شاخص‌های آماری اولین مؤلفه از مقوله‌ی درون‌داد یعنی دانش‌آموز را گزارش می‌کند. این مؤلفه با سیزده سؤال مورد ارزیابی قرار گرفت. سئوالات دوازده و هفت به ترتیب دارای بالاترین میانگین‌ها هستند و سؤال سوم دارای کوچکترین میانگین است. خطای استاندارد میانگین در سؤال هشت دارای بزرگترین عدد است. سئوالات دو، سه و هشت دارای میانگین (۳) هستند و مابقی دارای میانگین (۴) می‌باشند. شاخص مد نیز برای سئوالات دو، سه و هشت، عدد سه است.

انحراف استاندارد در سؤال نه بیشترین عدد و در سؤال شش کوچکترین عدد را به خود اختصاص داده‌اند. بزرگترین واریانس متعلق به سؤال هشت و کوچکترین واریانس به سؤال شش اختصاص گرفت. چولگی تمامی سئوالات بسیار مناسب هستند و خطای استاندارد مربوط به چولگی نیز یکسان و مناسب است. کشیدگی تمامی سئوالات این مؤلفه قابل قبول و مناسب‌اند و خطای استاندارد کشیدگی نیز مساوی و قابل قبول، داده‌ی مفقودی در این مؤلفه و جدول گزارش نشده است.

جدول شماره ۱۵: شاخص‌های آماری مقوله‌ی درون‌داد مؤلفه‌ی کارکنان گروه مدیران

سؤال	سؤال ۳۸	سؤال ۳۷	سؤال ۳۶	سؤال ۳۵	سؤال ۳۴	سؤال ۳۳	سؤال ۳۲	سؤال ۳۱	سؤال ۳۰	سؤال ۲۹	سؤال ۲۸	سؤال ۲۷	سؤال ۲۶	سؤال ۲۵	سؤال ۲۴	سؤال ۲۳	سؤال ۲۲	سؤال ۲۱	سؤال ۲۰	سؤال ۱۹	سؤال ۱۸	سؤال ۱۷	سؤال ۱۶	سؤال ۱۵	سؤال ۱۴	سؤال ۱۳	سؤال ۱۲	سؤال ۱۱	سؤال ۱۰	سؤال ۹	سؤال ۸	سؤال ۷	سؤال ۶	سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	درون‌داد		
میانگین	۴/۰۷۲۰	۴/۲۳۰۰	۴/۲۱۶۰	۴/۲۶۰۰	۴/۳۳۶۰	۴/۳۲۲۰	۴/۳۱۶۰	۴/۳۱۶۰	۴/۱۸۸۰	۴/۲۴۶۰	۴/۳۴۶۰	۴/۳۴۶۰	۴/۳۳۰۰	۴/۲۵۰۵	۴/۰۵۲۰	۳/۹۶۸۰	۴/۰۶۶۰	۳/۹۹۰۰	۳/۹۲۸۰	۴/۱۷۸۰	۳/۹۲۴۰	۴/۳۶۰۰	۴/۱۸۶۰	۴/۱۵۸۰	۴/۳۵۸۰	۴/۳۹۲۰	۴/۴۷۶۰	۴/۴۲۸۰	۴/۱۷۶۰	۴/۳۷۲۰	۴/۴۸۸۰	۴/۲۰۴۰	۴/۲۶۰۰	۴/۳۸۴۰	۴/۳۴۲۰	۴/۴۰۸۰	۴/۳۸۲۰	۴/۳۴۴۰			
خطای استاندارد																																									
میانگین Std. Error of Mean	۰/۰۳۷۵۳	۰/۰۳۴۱۳	۰/۰۳۶۷۳	۰/۰۳۳۵۱	۰/۰۳۳۳۵	۰/۰۳۵۰۹	۰/۰۳۳۷۷	۰/۰۳۶۳۰	۰/۰۳۵۸۳	۰/۰۳۶۰۸	۰/۰۳۳۴۵	۰/۰۳۳۸۳	۰/۰۳۳۱۷	۰/۰۳۸۷۶	۰/۰۳۵۴۰	۰/۰۳۸۵۹	۰/۰۳۳۷۹	۰/۰۳۵۹۸	۰/۰۳۸۱۶	۰/۰۳۵۸۸	۰/۰۴۱۱۸	۰/۰۳۴۰۵	۰/۰۳۵۳۵	۰/۰۳۱۲۸	۰/۰۳۰۴۴	۰/۰۲۹۷۴	۰/۰۳۰۳۹	۰/۰۳۴۹۰	۰/۰۳۹۳۶	۰/۰۳۵۲۹	۰/۰۳۶۰۴	۰/۰۳۷۲۰	۰/۰۳۵۸۲	۰/۰۳۳۰۳	۰/۰۳۳۲۹	۰/۰۳۳۸۳	۰/۰۳۲۲۸	۰/۰۳۲۴۶			
میانه Median	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰		
مد Mode	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	
انحراف استاندارد Std. Deviation	۰/۸۳۹۱۸	۰/۷۶۳۰۶	۰/۸۲۱۴۰	۰/۷۴۹۳۵	۰/۷۴۵۸۰	۰/۷۸۴۵۷	۰/۷۵۴۰۲	۰/۸۱۱۶۸	۰/۸۰۱۲۱	۰/۸۰۶۷۱	۰/۷۴۷۹۳	۰/۷۵۶۳۷	۰/۷۴۱۷۵	۱/۹۸۱۷۰	۰/۷۹۱۵۵	۰/۸۶۲۸۲	۰/۷۵۵۵۰	۰/۸۰۴۴۸	۰/۸۵۳۳۹	۰/۸۰۲۲۵	۰/۹۲۰۸۳	۰/۷۶۱۲۹	۰/۷۹۰۳۵	۰/۶۹۹۴۴	۰/۶۸۰۶۳	۰/۶۶۵۰۶	۰/۶۷۹۵۱	۰/۷۸۰۳۷	۰/۸۸۰۱۰	۰/۷۸۹۲۲	۱/۹۲۳۸۷	۰/۸۳۱۷۳	۰/۸۰۱۰۵	۰/۷۳۸۶۷	۰/۷۴۴۴۱	۰/۷۱۱۷۲	۰/۷۲۱۸۹	۰/۷۶۶۰۵			
واریانس Variance	۰/۷۰۴	۰/۵۸۲	۰/۶۷۵	۰/۵۶۲	۰/۵۵۶	۰/۶۱۶	۰/۵۶۹	۰/۶۵۹	۰/۶۴۲	۰/۶۵۱	۰/۵۵۹	۰/۵۷۲	۰/۵۵۰	۳/۹۳۱	۰/۶۲۷	۰/۷۴۴	۰/۵۷۱	۰/۶۴۷	۰/۷۲۸	۰/۶۴۴	۰/۸۴۸	۰/۵۸۰	۰/۶۲۵	۰/۴۸۹	۰/۴۶۳	۰/۴۴۲	۰/۴۶۲	۰/۶۰۹	۰/۷۷۵	۰/۶۲۳	۳/۷۰۱	۰/۶۹۲	۰/۶۴۲	۰/۵۴۶	۰/۵۵۴	۰/۵۰۷	۰/۵۲۱	۰/۵۸۷			
چولگی Skewness	-۰/۵۶۵	-۰/۷۹۵	-۰/۷۴۵	-۰/۵۵۲	-۰/۷۵۱	-۰/۸۶۰	-۰/۶۷۵	-۰/۵۴۷	-۰/۵۴۰	-۰/۸۴۴	-۱/۰۳۶	-۱/۱۵۷	-۰/۷۹۳	۱۷/۴۵۸	-۰/۳۶۰	-۰/۶۵۳	-۰/۴۱۸	-۰/۴۴۶	-۰/۶۳۹	-۰/۴۶۶	-۰/۳۴۴	-۱/۰۱۱	-۰/۵۸۷	-۱/۱۵۵	-۰/۷۹۱	-۱/۱۴۳	-۱/۰۰۷	-۱/۵۰۹	-۱/۱۴۸	-۱/۳۲۹	۱۷/۳۴۶	-۰/۹۴۲	-۰/۹۷۳	-۱/۰۱۸	-۰/۹۶۹	-۱/۳۴۷	-۰/۹۷۸	-۰/۹۴۲			
خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹			
کشیدگی Kurtosis	۰/۱۰۲	۱/۰۰۷	۰/۲۸۸	-۰/۷۴۱	-۰/۴۲۵	-۰/۰۱۸	-۰/۶۵۴	-۰/۳۹۹	-۰/۵۹۱	۰/۶۶۰	۱/۵۵۵	۲/۰۲۷	۰/۰۱۰	۳۹/۶۷۴	-۰/۵۲۱	۰/۶۹۷	-۰/۱۵۹	-۰/۰۸۳	۰/۹۶۶	-۰/۸۱۴	-۰/۷۵۳	۰/۵۸۰	-۰/۳۴۱	۱/۱۱۵	-۰/۰۵۶	۱/۳۶۲	۰/۹۴۷	۴/۱۵۸	۲/۱۴۵	۲/۴۱۶	۳۷/۹۴۰	۱/۰۲۹	۱/۲۳۹	۰/۴۹۴	۰/۸۵۲	۳/۳۹۷	۰/۶۷۵	۰/۳۴۴			
خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸			
بیمتار Range	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴۲/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰		
جمع Sum	۲۰۳۶/۰۰	۲۱۱۵/۰۰	۲۱۰۸/۰۰	۲۱۳۰/۰۰	۲۱۶۸/۰۰	۲۱۶۱/۰۰	۲۱۵۷/۰۰	۲۰۶۳/۰۰	۲۰۹۴/۰۰	۲۱۲۳/۰۰	۲۱۷۳/۰۰	۲۱۸۱/۰۰	۲۱۶۵/۰۰	۲۱۲۱/۰۰	۲۰۲۶/۰۰	۱۹۸۴/۰۰	۲۰۳۳/۰۰	۱۹۹۵/۰۰	۱۹۶۴/۰۰	۲۰۸۹/۰۰	۱۹۶۲/۰۰	۲۱۸۰/۰۰	۲۰۹۳/۰۰	۲۲۲۹/۰۰	۲۱۹۶/۰۰	۲۲۳۸/۰۰	۲۲۱۴/۰۰	۲۱۶۹/۰۰	۲۰۸۸/۰۰	۲۱۸۶/۰۰	۲۲۴۴/۰۰	۲۱۰۲/۰۰	۲۱۳۳/۰۰	۲۱۹۲/۰۰	۲۱۷۱/۰۰	۲۲۰۴/۰۰	۲۱۹۱/۰۰	۲۱۷۲/۰۰			

جدول شماره ۱۵ شاخص‌های آماری مقوله‌ی درون‌داد در مؤلفه‌ی کارکنان را گزارش می‌کند. این مؤلفه بدلیل

اهمیت و جایگاهی که در ارزیابی مقوله‌ی درون‌داد داشته، سئوالات بیشتری را بخود اختصاص داده است و لذا سی و هشت

سئوال سنجش این مؤلفه را بعهدده داشته‌اند. بزرگترین میانگین به سئوال هشت و کوچکترین میانگین به سئوال هجده اختصاص

یافته است. خطای استاندارد میانگین در سئوال سیزده کوچکترین عدد و در سئوال بیست و پنج، بزرگترین عدد می‌باشند. دو

سئوال هشت و بیست و پنج به ترتیب دارای بزرگترین واریانس‌ها در مجموع سئوالات هستند. چولگی دو سئوال هشت و

بیست و پنج مناسب نیستند و مابقی سئوالات از چولگی قابل قبول برخوردارند. در خصوص کشیدگی متغیرها (سئوالات) نیز

دو سئوال هشت و پنج اعداد نامناسبی هستند و مابقی سئوالات کشیدگی مناسبی دارند (در پیوستار قابل قبول‌اند). با عنایت به

در اختیار داشتن سئوالات مکفی در این مؤلفه از یکسو و نامناسب بودن شاخص‌های چولگی و کشیدگی دو سئوال هشت و

بیست و پنج، می‌توان آن‌ها را از تحلیل‌ها خارج نمود.

جدول شماره ۱۶: شاخص‌های آماری مقوله‌ی درون‌داد در مؤلفه‌ی "کتب درسی" گروه مدیران

سؤال ۱۵	سؤال ۱۴	سؤال ۱۳	سؤال ۱۲	سؤال ۱۱	سؤال ۱۰	سؤال ۹	سؤال ۸	سؤال ۷	سؤال ۶	سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	درون‌داد
۳/۲۰۲۰	۳/۸۰۲۰	۳/۸۶۰۰	۳/۶۰۸۰	۳/۳۹۸۰	۳/۴۹۳۰	۳/۷۳۸۰	۳/۶۲۴۰	۳/۶۳۴۰	۳/۶۲۲۰	۳/۹۱۴۰	۳/۷۹۸۰	۳/۶۹۰۰	۳/۶۴۸۰	۳/۹۵۸۰	میانگین Mean
/۰۷۴۶۰	/۰۷۰۸۸	/۰۳۹۰۴	/۰۳۹۷۰	/۰۴۳۷۶	/۰۴۳۲۴	/۰۳۷۰۶	/۰۳۶۶۶	/۰۳۶۹۲	/۰۳۷۷۵	/۰۳۵۶۶	/۰۳۸۸۵	/۰۳۶۳۱	/۰۳۵۴۸	/۰۳۵۸۲	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۳/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	مد Mode
۱/۶۶۸۱۶	۱/۵۸۴۸۷	/۰۸۷۲۸۸	/۰۸۸۷۶۴	/۰۹۷۸۵۲	/۰۹۶۶۰۱	/۰۸۲۸۶۹	/۰۸۱۹۷۴	/۰۸۲۵۴۷	/۰۸۴۴۱۲	/۰۷۹۷۴۲	/۰۸۶۸۷۴	/۰۸۱۱۹۲	/۰۷۹۳۳۲	/۰۸۰۰۹۵	انحراف استاندارد Std. Deviation
۲/۷۸۳	۲/۵۱۲	/۰۷۶۲	/۰۷۸۸	/۰۹۵۸	/۰۹۳۳	/۰۶۸۷	/۰۶۷۲	/۰۶۸۱	/۰۷۱۳	/۰۶۳۹	/۰۷۵۵	/۰۶۵۹	/۰۶۲۹	/۰۶۴۲	واریانس Variance
۱۰/۳۱۴	۱۲/۴۷۷	-۰/۳۷۸	-۰/۲۰۰	-۰/۰۷۹	-۰/۲۲۲	-۰/۳۹۱	-۰/۰۶۳	-۰/۱۷۶	-۰/۱۷۷	-۰/۳۴۵	-۰/۴۸۱	-۰/۱۶۶	-۰/۱۵۵	-۰/۵۸۲	چولگی Skewness
/۰/۱۰۹	/۰/۱۰۹	/۰/۱۰۹	/۰/۱۰۹	/۰/۱۰۹	/۰/۱۰۹	/۰/۱۰۹	/۰/۱۰۹	/۰/۱۰۹	/۰/۱۰۹	/۰/۱۰۹	/۰/۱۰۹	/۰/۱۰۹	/۰/۱۰۹	/۰/۱۰۹	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۱۷/۵۲۷	۲۳/۹۴۵	-۰/۲۹۶	-۰/۱۲۱	-۰/۴۸۵	-۰/۱۸۴	/۰۵۳۲	-۰/۳۱۵	-۰/۱۴۸	-۰/۲۵۳	-۰/۱۲۴	/۰۴۳۴	-۰/۱۲۵	-۰/۰۲۵	۱/۰۲۶	کشیدگی Kurtosis
/۰/۲۱۸	/۰/۲۱۸	/۰/۲۱۸	/۰/۲۱۸	/۰/۲۱۸	/۰/۲۱۸	/۰/۲۱۸	/۰/۲۱۸	/۰/۲۱۸	/۰/۲۱۸	/۰/۲۱۸	/۰/۲۱۸	/۰/۲۱۸	/۰/۲۱۸	/۰/۲۱۸	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۳۱/۰۰	۳۲/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	پویستار Range
۱۶۰۱/۰۰	۱۹۰۱/۰۰	۱۹۳۰/۰۰	۱۸۰۴/۰۰	۱۶۹۹/۰۰	۱۷۴۳/۰۰	۱۸۶۹/۰۰	۱۸۱۲/۰۰	۱۸۱۷/۰۰	۱۸۱۱/۰۰	۱۹۵۷/۰۰	۱۸۹۹/۰۰	۱۸۴۵/۰۰	۱۸۲۴/۰۰	۱۹۷۹/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۱۶ شاخص‌های آماری مقوله درون‌داد در مؤلفه‌ی "کتب درسی" را نشان می‌دهد. سئوالات ارزیابی

کننده‌ی این مؤلفه، پانزده سؤال است. بزرگترین میانگین به ترتیب به دو سؤال یک و پنج با ۳/۹۵۸ و ۳/۹۱۴ اختصاص یافته

است. بزرگترین خطای استاندارد میانگین مربوط به دو سؤال چهارده و پانزده است و کوچکترین عدد در این شاخص مربوط

به سؤال دو می‌باشد. شاخص میانه در سه سؤال ده، یازده و پانزده عدد سه گزارش شده و مابقی سئوالات عدد چهار است. دو

سؤال چهارده و پانزده بزرگترین انحراف استاندارد را دارا می‌باشند و کوچکترین عدد واریانس متعلق به سؤال دو است.

چولگی متغیرهای (سئوالات) چهارده و پانزده اعداد بزرگی است که قابل قبول نمی‌باشند و مابقی متغیرها دارای چولگی

مناسبی هستند. کشیدگی متغیرها نیز در دو سؤال چهارده و پانزده نامناسب است و مابقی سئوالات از کشیدگی خوبی

برخوردارند. در هر دو شاخص چولگی و کشیدگی، خطاهای استاندارد مربوط به دو شاخص (در هر مورد) یکسان می‌باشند.

داده‌ی مفقودی در جدول گزارش نشده است.

جدول شماره ۱۷: شاخص‌های آماری مقوله‌ی درون‌داد در مؤلفه‌ی "منابع مالی" گروه مدیران

سؤال ۱۵	سؤال ۱۴	سؤال ۱۳	سؤال ۱۲	سؤال ۱۱	سؤال ۱۰	سؤال ۹	سؤال ۸	سؤال ۷	سؤال ۶	سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	درون‌داد
۲/۸۸۴۰	۲/۸۴۴۰	۳/۳۱۶۰	۲/۷۴۶۰	۲/۷۵۴۰	۲/۸۵۴۰	۲/۸۴۸۰	۲/۹۲۸۰	۲/۸۷۸۰	۲/۹۲۴۰	۲/۹۳۸۰	۲/۹۱۲۰	۲/۹۹۶۰	۲/۹۲۶۰	۲/۹۹۰۰	میانگین Mean
۰/۰۴۲۳۴	۰/۰۴۴۷۶	۰/۱۰۹۸۷	۰/۰۵۰۱۲	۰/۰۴۹۲۳	۰/۰۴۴۶۹	۰/۰۴۷۵۶	۰/۰۴۵۸۹	۰/۰۴۷۸۶	۰/۰۴۴۰۰	۰/۰۴۵۰۸	۰/۰۴۵۷۵	۰/۰۴۲۸۴	۰/۰۴۴۰۶	۰/۰۴۲۷۰	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	میانه Median
۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	مد Mode
۰/۹۴۶۷۵	۱/۰۰۰۸۳	۲/۴۵۶۸۷	۱/۱۲۰۷۱	۱/۱۰۰۸۷	۰/۹۹۹۳۴	۱/۰۶۳۵۶	۱/۰۲۶۱۲	۱/۰۷۰۲۴	۰/۹۸۳۹۵	۱/۰۰۸۰۶	۱/۰۲۲۹۱	۰/۹۵۸۰۳	۰/۹۸۵۱۲	۰/۹۵۴۸۴	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۸۹۶	۱/۰۰۲	۶/۰۳۶	۱/۲۵۶	۱/۲۱۲	۰/۹۹۹	۱/۱۳۱	۱/۰۵۳	۱/۱۴۵	۰/۹۶۸	۱/۰۱۶	۱/۰۴۶	۰/۹۱۸	۰/۹۷۰	۰/۹۱۲	واریانس Variance
۰/۲۰۵	۰/۰۸۸	۱۵/۶۱۱	۰/۳۳۳	۰/۲۳۶	۰/۱۹۹	۰/۰۸۶	۰/۰۶۶	۰/۱۹۵	۰/۱۵۳	۰/۲۵۴	۰/۲۴۵	۰/۰۳۵	۰/۱۸۷	۰/۱۱۷	چولگی Skewness
۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۰/۰۱۶	-۰/۰۶۳	۳۰/۸۰۱	-۰/۳۷۶	-۰/۴۶۱	-۰/۱۴۱	-۰/۳۵۴	-۰/۲۴۱	-۰/۴۲۴	۰/۱۲۲	-۰/۳۰۵	-۰/۱۳۶	۰/۱۶۵	-۰/۲۶۷	۰/۰۰۰	کشیدگی Kurtosis
۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۴/۰۰	۵/۰۰	۵۱/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	پایستار Range
۱۴۴۲/۰۰	۱۴۲۲/۰۰	۱۶۵۸/۰۰	۱۳۷۳/۰۰	۱۳۷۷/۰۰	۱۴۲۷/۰۰	۱۴۲۴/۰۰	۱۴۶۴/۰۰	۱۴۳۹/۰۰	۱۴۶۲/۰۰	۱۴۶۹/۰۰	۱۴۵۶/۰۰	۱۴۹۸/۰۰	۱۴۶۳/۰۰	۱۴۹۵/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۱۷ شاخص‌های آماری مقوله درون‌داد در مؤلفه‌ی "منابع مالی" را نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود پانزده سؤال این مؤلفه را مورد ارزیابی و سنجش قرار داده‌اند. هم‌چنین هیچ داده‌ی مفقودی در مجموع گزارش نشده است. در بین این پانزده سؤال (متغیر)، سؤال سیزده دارای بزرگترین میانگین یعنی عدد ۳/۳۱۶ است و کوچکترین میانگین متعلق به سؤال دوازده (۲/۷۴۶) می‌باشد. بزرگترین عدد در شاخص خطای استاندارد میانگین به سؤال سیزده تعلق دارد. شاخص میانه گزارش شده در این جدول برای تمامی سئوال‌ات عدد سه است و هم‌چنین شاخص نما نیز برای همه‌ی متغیرها نیز عدد سه می‌باشد. انحراف استاندارد متغیر (سؤال) سیزده بزرگترین عدد (۲/۴۵۶) است و کوچکترین انحراف استاندارد مربوط به سؤال پانزده است. بزرگترین واریانس در بین متغیرها نیز متغیر سیزده (۶/۰۳۶) اختصاص دارد و کوچکترین واریانس به متغیر پانزده تعلق گرفته است. چولگی متغیرها فقط در متغیر سیزده نامناسب و مابقی سئوال‌ات (متغیرها) از چولگی قابل قبول برخوردارند. عدد خطای استاندارد چولگی برای تمامی متغیرها، یکسان است. کشیدگی متغیرها همگی مناسب و قابل قبول‌اند به جز متغیر سیزده، هم‌چنین عدد خطای استاندارد کشیدگی برای تمامی متغیرها یکسان گزارش شده‌اند. این توضیح لازم است که با توجه به در اختیار داشتن سئوال‌ات (متغیرها) نشانگر و معرف یک مؤلفه در این پژوهش، امکان حذف موارد مشکل‌دار به سادگی و با منطق تعداد معرف‌های مکفی وجود دارد.

جدول شماره ۱۸: شاخص‌های آماری مقوله‌ی درون‌داد در مؤلفه‌ی "امکانات و تجهیزات" گروه مدیران

سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال	سؤال ۹	سؤال ۸	سؤال ۷	سؤال ۶	سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	درون‌داد	
۲۳	۲۲	۲۱	۲۰	۱۹	۱۸	۱۷	۱۶	۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰											
۳/۷۰۲۰	۳/۳۳۲۰	۳/۴۵۰۰	۳/۲۳۸۰	۳/۲۰۸۰	۳/۳۶۰۰	۳/۱۸۴۰	۳/۴۳۶۰	۳/۴۳۴۰	۳/۰۱۲۰	۳/۹۹۲۰	۳/۰۷۰۰	۳/۰۲۶۰	۳/۱۳۴۰	۳/۱۹۶۰	۳/۱۴۰۰	۳/۱۲۶۰	۳/۱۰۰۰	۳/۱۹۴۰	۳/۱۵۶۰	۳/۱۸۰۰	۳/۲۳۴۰	۳/۱۸۲۰	میانگین Mean	
۰/۰۶۱۴۷	۰/۰۵۱۳۹	۰/۰۵۷۲	۰/۰۴۷۴۰	۰/۰۴۶۳۷	۰/۰۴۷۰۰	۰/۰۴۸۰۹	۰/۰۴۶۸۲	۰/۰۴۵۵۱	۰/۰۴۹۶۰	۰/۰۴۶۰۹	۰/۰۴۴۰۷	۰/۰۴۶۲۱	۰/۰۴۵۰۳	۰/۰۴۴۰۸	۰/۰۴۲۷۶	۰/۰۴۱۶۶	۰/۰۴۲۶۱	۰/۰۴۳۰۴	۰/۰۴۳۸۵	۰/۰۴۲۹۳	۰/۰۴۲۱۷	۰/۰۴۳۱۴	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean	
۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	میانه Median
۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	مد Mode
۱/۳۷۴۴	۱/۱۴۹۰۹	۱/۱۳۴۰۵	۱/۰۶۰۰۰	۱/۰۳۶۷۷	۱/۰۵۱۰۰	۱/۰۷۵۳۹	۱/۰۴۶۹۵	۱/۰۱۷۷۰	۱/۰۹۲۰	۱/۰۳۰۵۶	۰/۹۸۵۴۱	۱/۰۳۳۱۸	۱/۰۰۷۰۱	۰/۹۸۵۶۶	۰/۹۵۶۱۵	۰/۹۳۱۵۹	۰/۹۵۲۷۹	۰/۹۶۲۴۰	۰/۹۸۰۶۱	۰/۹۵۹۹۲	۰/۹۴۲۸۸	۰/۹۶۴۷۵	انحراف استاندارد Std. Deviation	
۱/۸۸۹	۱/۳۲۰	۱/۲۸۶	۱/۱۲۴	۱/۰۷۵	۱/۱۰۵	۱/۱۵۶	۱/۰۹۶	۱/۰۳۶	۱/۲۳۰	۱/۰۶۲	۰/۹۷۱	۱/۰۶۷	۱/۰۱۴	۰/۹۷۲	۰/۹۱۴	۰/۸۶۸	۰/۹۰۸	۰/۹۲۶	۰/۹۶۲	۰/۹۲۱	۰/۸۸۹	۰/۹۳۱	واریانس Variance	
۴/۳۶۶	-۰/۲۶۱	-۰/۳۲۷	-۰/۱۶۲	-۰/۱۲۱	-۰/۳۲۳	-۰/۲۸۴	-۰/۳۹۸	-۰/۳۱۸	-۰/۱۳۰	۰/۰۷۱	۰/۰۸۶	-۰/۰۸۵	۰/۰۰۱	-۰/۰۴۸	۰/۰۳۵	۰/۰۳۱	۰/۰۶۴	۰/۱۰۵	۰/۰۶۷	۰/۰۷۰	۰/۰۳۶	-۰/۰۴۸	چولگی Skewness	
۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness	
۶/۹۶۳	-۰/۵۵۵	-۰/۴۹۰	-۰/۴۲۱	-۰/۵۰۱	-۰/۳۱۹	-۰/۳۳۵	-۰/۲۴۳	-۰/۳۴۳	-۰/۱۹۷	-۰/۳۱۵	-۰/۱۱۶	۰/۰۹۳	۰/۰۹۱	-۰/۱۷۹	-۰/۱۴۶	۰/۲۰۶	-۰/۲۴۳	-۰/۱۴۳	-۰/۳۴۶	۰/۰۸۷	۰/۰۵۵	۰/۰۰۷	کشیدگی Kurtosis	
۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis	
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	بوستار Range	
۱۸۵۱/۰۰	۱۶۶۶/۰۰	۱۷۲۵/۰۰	۱۶۱۹/۰۰	۱۶۰۴/۰۰	۱۶۸۰/۰۰	۱۵۹۲/۰۰	۱۷۱۸/۰۰	۱۷۱۷/۰۰	۱۵۰۶/۰۰	۱۴۹۶/۰۰	۱۵۳۵/۰۰	۱۵۱۳/۰۰	۱۵۶۷/۰۰	۱۵۹۸/۰۰	۱۵۷۰/۰۰	۱۵۶۳/۰۰	۱۵۵۰/۰۰	۱۵۹۷/۰۰	۱۵۷۸/۰۰	۱۵۹۰/۰۰	۱۶۱۷/۰۰	۱۵۹۱/۰۰	جمع Sum	

جدول شماره ۱۸ شاخص‌های آماری مقوله‌ی درون‌داد در مؤلفه‌ی "امکانات و تجهیزات" را نشان می‌دهد. همانگونه

که در مباحث پیشین اشاره شد، در مطالعه‌ی حاضر هر مؤلفه و عنصری که دارای اهمیت بیشتری است، بطور طبیعی با

سئوالات (متغیرها) بیشتری مورد ارزیابی و سنجش واقع می‌گردد. مؤلفه‌ی "امکانات و تجهیزات" به جهت ضرورت و اهمیتی

که در پژوهش داراست، با بیست و سه سؤال (متغیر) مورد ارزیابی و قضاوت قرار گرفته است. قبل از هر چیز مشاهده می‌شود

که هیچ داده‌ی مفقود (گمشده) گزارش نشده است. بزرگترین عدد (۳/۷۰۲۰) میانگین برای سؤال بیست و سه گزارش شده و

کوچکترین میانگین (۲/۹۹۲) برای سؤال سیزده است. بزرگترین خطای استاندارد نیز برای سؤال بیست و سه گزارش شده

است. شاخص میانه برای دو سؤال (متغیر) شانزده و بیست و سه عدد چهار است که بزرگترین عدد می‌باشد و مابقی متغیرها

دارای میانه چهار هستند (در خصوص داوری پیرامونی دو شاخص میانه و نما باید به طیف پاسخها و گزینه‌های پرسشنامه

عنایت گردد، پیوستار پاسخگویی به سئوالات در سراسر پرسشنامه‌های این مطالعه، پنج گزینه‌ای است). شاخص نما برای دو

سؤال پانزده و شانزده بعلاوه بیست و سه عدد چهار است و مابقی سئوالات عدد سه می‌باشد. بزرگترین عدد انحراف استاندارد

(۱/۳۷۴۴) برای متغیر (سؤال) بیست و سه آمده است. بزرگترین رقم برای شاخص واریانس عدد (۱/۸۸۹) است که متعلق به

سؤال بیست و سه می‌باشد. تنها سؤال بیست و سه دارای چولگی (۴/۳۶۶) است و مابقی سئوالات از چولگی مناسب

برخوردارند. خطای استاندارد چولگی برای تمامی سئوالات یکسان است. کشیدگی متغیرها همگی مناسب گزارش شده‌اند جز

متغیر شماره بیست و سه که عدد (۶/۹۶۳) است. البته برحسب نظر کلاین، این عدد نیز برای کشیدگی قابل قبول است.

جدول شماره ۱۹: شاخص‌های آماری مقوله‌ی فرآیند در مؤلفه‌ی "مدیریت آموزشی" گروه مدیران

سؤال ۱۰	سؤال ۹	سؤال ۸	سؤال ۷	سؤال ۶	سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	فرآیند
۴/۴۳۴۰	۴/۴۳۲۰	۴/۲۶۶۰	۴/۳۴۲۰	۴/۱۲۲۰	۴/۰۴۴۰	۳/۸۵۸۰	۳/۹۲۸۰	۴/۰۹۶۰	۳/۹۷۶۰	میانگین Mean
۰/۰۳۴۰۲	۰/۰۳۵۱۷	۰/۰۳۶۴۶	۰/۰۳۹۱۶	۰/۰۳۸۵۹	۰/۰۴۰۳۶	۰/۰۳۸۲۴	۰/۰۳۷۵۳	۰/۰۳۳۵۳	۰/۰۳۸۸۱	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	مد Mode
۰/۷۶۰۷۹	۰/۷۸۶۵۲	۰/۸۱۵۲۱	۰/۸۷۵۵۴	۰/۸۶۲۹۱	۰/۹۰۲۴۸	۰/۸۵۵۱۶	۰/۸۳۹۱۸	۰/۸۳۹۱۶	۰/۸۶۷۷۲	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۵۷۹	۰/۶۱۹	۰/۶۶۵	۰/۷۶۷	۰/۷۴۵	۰/۸۱۴	۰/۷۳۱	۰/۷۰۴	۰/۷۰۴	۰/۷۵۳	واریانس Variance
-۱/۴۳۴	-۱/۶۷۲	-۱/۰۱۴	-۱/۵۱۵	-۰/۷۰۷	-۰/۸۷۲	-۰/۴۵۷	-۰/۵۳۸	-۰/۷۱۴	-۰/۶۷۴	چولگی Skewness
۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۲/۶۲۳	۴/۱۹۹	۱/۱۰۷	۳/۰۸۸	۰/۲۷۴	۱/۱۷۵	۰/۴۷۸	۰/۵۰۶	۰/۲۵۸	۰/۱۷۹	کشیدگی Kurtosis
۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	پایستار Range
۲۲۱۷/۰۰	۲۲۱۶/۰۰	۲۱۳۳/۰۰	۲۱۷۱/۰۰	۲۰۶۱/۰۰	۲۰۱۷/۰۰	۱۹۲۹/۰۰	۱۹۶۴/۰۰	۲۰۴۸/۰۰	۱۹۸۸/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۱۹ شاخص آماری مقوله‌ی فرایند از سطوح چهارگانه‌ی الگوی سیپ و در مؤلفه‌ی "مدیریت

آموزشی" را گزارش می‌کند. این مؤلفه اولین مؤلفه‌ی مورد ارزیابی در مقوله‌ی فرایند است (اولین از مجموع پنج مؤلفه مورد

ارزیابی). دو سؤال (متغیر) ده و نه به ترتیب با (۴/۴۳۴۰) و (۴/۴۳۲۰) بالاترین میانگین‌ها را بخود اختصاص داده‌اند و

کوچکترین عدد میانگین در این مجموعه به سؤال چهار تعلق دارد. بزرگترین عدد در خطای استاندارد میانگین مربوط به

سؤال چهار است. سه سؤال هفت، نه و ده دارای شاخص میانه پنج و مابقی سئوال‌ات چهار هستند. شاخص نما در سئوال‌ات

یک تا پنج عدد چهار و از سؤال شش تا ده، عدد پنج است. بزرگترین انحراف استاندارد به سؤال پنج اختصاص دارد و

کمترین انحراف استاندارد مربوط به سؤال ده است. سؤال (متغیر) پنج بزرگترین واریانس را دارد و سؤال ده کمترین عدد را

در این شاخص داراست. تمامی اعداد گزارش شده در شاخص چولگی مناسب‌اند و عدد خطای استاندارد چولگی نیز برای

تمامی سئوال‌ات یکسان است. هم‌چنین تمامی اعداد گزارش شده برای شاخص کشیدگی متغیرها در پیوستار مورد پذیرش

هستند. در ضمن هیچ داده‌ی مفقودی در جدول گزارش نشده است.

جدول شماره ۲۰: شاخص‌های آماری مقول‌ی فرایند در مؤلفه‌ی "یادگیری سازمانی" گروه مدیران

سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	فرایند
۳/۹۴۰۰	۴/۱۶۸۰	۳/۸۹۴۰	۴/۲۷۲۰	۴/۲۷۴۰	میانگین Mean
۰/۰۳۸۱۰	۰/۰۳۷۰۲	۰/۰۳۹۵۱	۰/۰۳۴۰۳	۰/۰۳۳۷۱	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	مد Mode
۰/۸۵۱۹۷	۰/۸۲۷۷۴	۰/۸۸۳۳۶	۰/۷۶۱۰۴	۰/۷۵۳۷۰	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۷۲۹	۰/۶۸۵	۰/۷۸۰	۰/۵۷۹	۰/۵۶۸	واریانس Variance
-۰/۳۹۳	-۰/۷۶۹	-۰/۳۶۹	-۰/۸۸۵	-۰/۶۶۹	چولگی Skewness
۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
-۰/۳۷۳	۰/۲۹۷	-۰/۲۵۰	۰/۷۴۲	-۰/۳۸۸	کشیدگی Kurtosis
۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	پیوستار Range
۱۹۷۰/۰۰	۲۰۸۴/۰۰	۱۹۴۷/۰۰	۲۱۳۶/۰۰	۲۱۳۷/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۲۰ شاخص‌های آماری مقوله‌ی فرایند در مؤلفه‌ی "یادگیری سازمانی" را گزارش می‌نماید. این مؤلفه توسط پن سئوال مورد ارزیابی و سنجش قرار گرفته است. در داده‌های گزارش شده جدول هیچ داده‌ی مفقودی نیامده است. کوچکترین عدد میانگین مربوط به سئوال سوم و بزرگترین میانگین به دو سئوال یک و دو اختصاص یافته است. بزرگترین خطای استاندارد میانگین برای سئوال سوم است. شاخص میانه تمامی سئوال‌ات عدد چهار است و شاخص نما برای سئوال‌ات یک، دو و چهار عدد پنج و دیگر سئوال‌ات عدد چهار است. بزرگترین انحراف استاندارد متعلق به سئوال سوم و کوچکترین عدد این شاخص به سئوال یک اختصاص دارد. بزرگترین واریانس‌ها به ترتیب به سئوال‌ات سوم و پنجم اختصاص یافته است. شاخص چولگی و اعداد گزارش شده برای این شاخص همگی در پیوستار قابل قبول هستند و عدد خطای استاندارد چولگی نیز برای تمامی سئوال‌ات یکسان است. اعداد گزارش شده برای شاخص کشیدگی نیز برای همه‌ی سئوال‌ات در طیف مورد پذیرش است و عدد گزارش شده برای خطای استاندارد کشیدگی نیز در همه سئوال‌ات یکسان و برابر است.

جدول شماره ۲۱: شاخص‌های آماری مقوله‌ی "آموزش" گروه مدیران

سؤال ۷	سؤال ۶	سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	فرایند
۳/۷۱۰۰	۳/۵۶۸۰	۳/۶۶۸۰	۴/۰۳۲۰	۳/۹۴۲۰	۳/۹۲۸۰	۴/۱۰۸۰	میانگین Mean
۰/۰۴۰۷۸	۰/۰۴۳۰۶	۰/۰۴۱۱۷	۰/۰۳۶۷۸	۰/۰۳۵۵۵	۰/۰۳۵۷۸	۰/۰۳۴۸۰	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	مد Mode
۰/۹۱۱۹۰	۰/۹۶۲۹۳	۰/۹۲۰۵۸	۰/۸۲۲۳۹	۰/۷۹۴۹۲	۰/۸۰۰۰۶	۰/۷۷۸۱۷	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۸۳۲	۰/۹۲۷	۰/۸۴۷	۰/۶۷۶	۰/۶۳۲	۱/۶۴۰	۰/۶۰۶	واریانس Variance
-۰/۴۱۳	-۰/۴۶۴	-۰/۲۲۳	-۰/۶۴۵	-۰/۵۴۵	-۰/۳۶۵	-۰/۷۰۳	چولگی Skewness
۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
-۰/۰۱۶	۰/۲۹۵	-۰/۳۶۰	۰/۶۴۸	۰/۸۹۹	۰/۳۵۵	۱/۰۸۵	کشیدگی Kurtosis
۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	پایستار Range
۱۸۵۵/۰۰	۱۷۸۴/۰۰	۱۸۳۴/۰۰	۲۰۱۶/۰۰	۱۹۷۱/۰۰	۱۹۶۴/۰۰	۲۰۵۴/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۲۱ شاخص‌های آماری مقوله‌ی فرایند در مؤلفه‌ی "آموزش" را نشان می‌دهد. بزرگترین میانگین مربوط

به سؤال (متغیر) اول است (۴/۱۰۸۰) و کوچکترین میانگین در میان هفت سؤال این مؤلفه به سؤال شش اختصاص یافته است.

بزرگترین خطای استاندارد میانگین مربوط به سؤال شش (۰/۰۴۳۰۶) است. شاخص میانه برای شش سؤال این مؤلفه عدد

چهار گزارش شده است. شاخص نما (مد) فراوانی تکرار را در هر یک از سئوالات نشان می‌دهد، نما در سؤال پنج، عدد سه

است و مابقی سئوالات عدد چهار می‌باشد. انحراف استاندارد متغیرها شاخص بعدی در نمایش آمارهاست، بزرگترین انحراف

استاندارد مربوط به سؤال شش (۰/۹۶۲۹۳) است و کوچکترین انحراف استاندارد مربوط به سؤال یک است. واریانس سؤال

شش از دیگر واریانس‌ها بزرگتر است و کوچکترین واریانس به سؤال یک تعلق دارد. چولگی تمامی سئوالات در پیوستار

قابل قبول دارند و خطای استاندارد چولگی یکسان و برابر است. شاخص کشیدگی در تمامی سئوالات (متغیرها) مناسب‌اند و

خطای استاندارد کشیدگی برای هفت متغیر این مؤلفه‌ی یکسان و مساوی است. هیچ داده‌ی مفقودی در این جدول گزارش

نشده است.

جدول شماره ۲۲: شاخص‌های آماری مقوله‌ی فرایند در مؤلفه‌ی "پژوهش" گروه مدیران

سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	فرایند
۳/۴۰۶۰	۳/۵۱۶۰	۳/۵۸۶۰	۳/۵۵۴۰	۳/۴۴۰۰	میانگین Mean
۰/۰۳۷۵۹	۰/۰۳۸۹۷	۰/۰۳۸۷۸	۰/۰۳۸۶۹	۰/۰۴۱۷۶	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۳/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	میانه Median
۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	مد Mode
۰/۸۴۰۵۸	۰/۸۷۱۳۶	۰/۸۶۷۲۴	۰/۸۶۵۲۱	۰/۹۳۳۸۹	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۷۰۷	۰/۷۵۹	۰/۷۵۲	۰/۷۴۹	۰/۸۷۲	واریانس Variance
۰/۰۵۵	-۰/۱۶۸	-۰/۰۹۱	-۰/۰۴۶	۰/۰۲۷	چولگی Skewness
۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
-۰/۰۰۱	-۰/۱۵۷	-۰/۳۰۹	-۰/۳۰۷	-۰/۲۹۷	کشیدگی Kurtosis
۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	پایوستار Range
۱۷۰۳/۰۰	۱۷۵۸/۰۰	۱۷۹۳/۰۰	۱۷۷۷/۰۰	۱۷۲۰/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۲۲ شاخص‌های آماری مقوله‌ی فرایند در مؤلفه‌ی "پژوهش" را نشان می‌دهد. شاخص میانگین در اولین

ردیف گزارش شده و بزرگتری میانگین به سؤال سه اختصاص دارد و کوچکترین میانگین به سؤال شماره پنج تعلق دارد.

خطای استاندارد میانگین در سؤال یک بزرگ است و در سئوالات دیگر بهم نزدیک است. شاخص میانه دو سؤال یک و پنج

عدد سه است و سه سؤال دیگر دارای میانه چهار می‌باشند. نما برای تمامی سئوالات این مؤلفه عدد سه می‌باشد. انحراف

استاندارد و در سؤال یک بزرگترین عدد است و در سؤال چهار، کوچکترین است. واریانس در اولین سؤال از همه سئوالات

دیگر بزرگتر است و در سؤال پنج کوچکترین عدد است. چولگی تمامی متغیرها مناسب بوده و خطای استاندارد چولگی برای

همه سئوالات یکسان است. کشیدگی همه‌ی متغیرها در پیوستار قابل قبول بوده و خطای استاندارد کشیدگی برای تمامی

متغیرهای ثابت و یکسان است. گزارشی از داده‌ی مفقود جدول نیامده است.

جدول شماره ۲۳: شاخص‌های آماری مقوله‌ی فرایند در مؤلفه‌ی "خلاقیت و نوآوری" گروه مدیران

سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	فرایند
۳/۹۲۴۰	۳/۶۸۸۰	۳/۵۹۴۰	۳/۶۲۶۰	۳/۴۳۴۰	میانگین Mean
۰/۰۳۷۰۸	۰/۰۳۸۱۶	۰/۰۴۱۴۵	۰/۰۳۷۷۲	۰/۰۳۶۱۹	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	میانه Median
۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	مد Mode
۰/۸۲۹۲۲	۰/۸۵۳۲۹	۰/۹۲۶۷۶	۰/۸۴۳۵۳	۰/۸۰۹۲۹	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۶۸۸	۰/۷۲۸	۰/۸۵۹	۰/۷۱۲	۰/۶۵۵	واریانس Variance
-۰/۴۷۱	-۰/۳۲۶	-۰/۲۹۲	-۰/۳۳۰	-۰/۱۵۰	چولگی Skewness
۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۰/۳۵۲	۰/۰۹۴	-۰/۰۹۸	۰/۸۰۳	۰/۷۰۰	کشیدگی Kurtosis
۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	پیوستار Range
۱۹۶۲/۰۰	۱۸۴۴/۰۰	۱۷۹۷/۰۰	۱۸۱۳/۰۰	۱۷۱۷/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۲۳ شاخص‌های آماری مقوله‌ی فرایند در مؤلفه‌ی "خلاقیت و نوآوری" را نشان می‌دهد. شاخص

میانگین در سؤال پنج بزرگترین عدد و میانگین است و کوچکترین عدد این شاخص متعلق به سؤال اول است. خطای

استاندارد میانگین در سؤال سه، بزرگترین عدد است و در سؤال یک، کوچکترین عدد می‌باشد. شاخص میانه در سؤال اول

عدد سه است و سئوالات دیگر دارای عدد چهار است. شاخص نما در سؤال اول سه و در چهار سؤال دیگر عدد چهار است.

انحراف استاندارد سؤال سوم از همه بزرگتر و در سؤال در سؤال اول، کوچکترین عدد گزارش شده است. واریانس سؤال

سوم بزرگترین عدد در بین اعداد این شاخص و خطای استاندارد چولگی تمامی سئوالات یکسان و برابر است. شاخص

کشیدگی برای همه‌ی متغیرها در پیوستار قابل قبول‌اند و خطای استاندارد کشیدگی برای سئوالات یکسان و برابر است. در

جدول هیچ داده‌ی مفقودی (گمشده‌ای) گزارش نشده است.

جدول شماره ۲۴: شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد (فرآورده) در مؤلفه‌ی "توانایی و مهارت‌ها" گروه مدیران

سؤال ۱۷	سؤال ۱۶	سؤال ۱۵	سؤال ۱۴	سؤال ۱۳	سؤال ۱۲	سؤال ۱۱	سؤال ۱۰	سؤال ۹	سؤال ۸	سؤال ۷	سؤال ۶	سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	برون‌داد
۴/۱۰۰	۴/۱۱۲	۴/۳۵۴	۳/۹۸۰	۴/۱۱۰	۴/۰۶۲	۳/۷۷۶	۳/۸۷۶	۴/۰۹۸	۳/۹۴۶	۴/۲۲۸	۴/۲۹۴	۴/۲۱۰	۴/۰۷۲	۳/۷۷۰	۳/۵۳۶	۳/۸۵۲	میانگین Mean
۰/۰۳۶۵۳	۰/۰۳۷۵۵	۰/۱۰۴۶۵	۰/۰۴۰۱۳	۰/۰۳۸۶۶	۰/۰۳۸۳۶	۰/۰۴۰۱۹	۰/۰۳۶۱۶	۰/۰۳۵۲۶	۰/۰۳۷۵۴	۰/۰۳۶۵۹	۰/۰۳۴۵۵	۰/۰۳۵۴۲	۰/۰۳۹۲۰	۰/۰۳۶۹۴	۰/۰۳۹۳۵	۰/۰۳۹۱۸	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	مد Mode
۰/۸۱۶۹۱	۰/۸۳۹۵۶	۲/۳۴۰۰۱	۰/۸۹۷۳۴	۰/۸۶۴۵۲	۰/۸۵۷۶۹	۰/۸۹۸۵۸	۰/۸۰۸۶۶	۰/۷۸۸۴۴	۰/۸۳۹۳۴	۰/۸۱۸۱۴	۰/۷۷۲۵۰	۰/۷۹۱۹۳	۰/۸۷۶۵۶	۰/۸۲۶۱۱	۰/۸۷۹۹۲	۰/۸۷۶۱۵	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۶۶۷	۰/۷۰۵	۵/۴۷۶	۰/۸۰۵	۰/۷۴۷	۰/۷۳۶	۰/۸۰۷	۰/۶۵۴	۰/۶۲۲	۰/۷۰۴	۰/۶۶۹	۰/۵۹۷	۰/۶۲۷	۰/۷۶۸	۰/۶۸۲	۰/۷۷۴	۰/۷۶۸	واریانس Variance
-۰/۵۱۸	-۰/۶۶۳	۱۸/۰۱۹	-۰/۶۴۶	-۰/۷۰۰	-۰/۸۸۵	-۰/۴۵۹	-۰/۵۲۴	-۰/۴۷۱	-۰/۷۷۶	-۰/۸۶۱	-۰/۶۶۵	-۰/۶۸۴	-۰/۸۵۷	-۰/۳۰۰	-۰/۱۵۴	-۰/۵۸۷	چولگی Skewness
۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
-۰/۲۷۶	۰/۳۵۷	۳۷/۸۶۹	۰/۲۴۳	۰/۰۱۳	۱/۴۷۰	۰/۳۴۵	۰/۸۸۸	-۰/۳۴۱	۱/۷۷۸	۰/۳۵۱	-۰/۶۸۳	-۰/۲۴۹	۱/۱۸۹	-۰/۱۹۵	-۰/۲۷۵	۰/۳۶۶	کشیدگی Kurtosis
۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۴/۰۰	۵/۰۰	۵۲/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	پایه Range
۲۰۵۰/۰۰	۲۰۵۶/۰۰	۲۱۷۷/۰۰	۱۹۹۰/۰۰	۲۰۵۵/۰۰	۲۰۳۱/۰۰	۱۸۸۷/۰۰	۱۹۳۸/۰۰	۲۰۴۹/۰۰	۱۹۷۳/۰۰	۲۱۱۴/۰۰	۲۱۴۷/۰۰	۲۱۰۵/۰۰	۲۰۳۶/۰۰	۱۸۸۵/۰۰	۱۷۶۸/۰۰	۱۹۲۶/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۲۴ شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد در مؤلفه‌ی "توانایی‌ها و مهارت‌ها" را نشان می‌دهد. بزرگترین میانگین در بین سئوال‌ها (متغیرها) متعلق به سئوال پانزده است و سئوال دو کوچکترین عدد میانگین را داراست. خطای استاندارد میانگین برای سئوال پانزده بزرگترین عدد گزارش شده است. شاخص میانه در تمامی هفده سئوال عدد چهار گزارش گردیده است. شاخص نما برای سئوال‌ات پنج، شش، هفت، سیزده، پانزده و شانزده عدد پنج است و برای مابقی سئوال‌ات عدد چهار می‌باشد. بزرگترین عدد گزارش شده در شاخص انحراف استاندارد مربوط به سئوال پانزده است. در شاخص واریانس نیز بزرگترین عدد مربوط به متغیر پانزده می‌باشد. در شاخص چولگی فقط متغیر پانزده عددی خارج از پیوستار قابل قبول را گزارش کرده و مابقی سئوال‌ات دارای چولگی قابل قبول هستند. خطای استاندارد چولگی برای تمامی سئوال‌ات عددی یکسان و برابر است. شاخص کشیدگی در همه‌ی متغیرها اعدادی مناسب هستند به جز متغیر پانزده که عددی خارج از پیوستار است. در این جدول داده‌ی گمشده (مفقودی) گزارش نشده است.

جدول شماره ۲۵: شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد (فرآورده) در مؤلفه‌ی "بازخوردها" گروه مدیران

سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	برون‌داد
۴/۰۷۶۰	۳/۹۰۲۰	۳/۸۷۸۰	۳/۸۷۴۰	میانگین Mean
۰/۱۰۷۶۱	۰/۰۳۵۳۷	۰/۰۳۵۵۶	۰/۰۳۷۹۴	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	مد Mode
۲/۴۰۶۲۰	۰/۷۹۰۹۸	۰/۷۹۵۲۲	۰/۸۴۸۲۷	انحراف استاندارد Std. Deviation
۵/۷۹۰	۰/۶۲۶	۰/۶۳۲	۰/۷۲۰	واریانس Variance
۹/۰۴۰	-۰/۲۶۳	-۰/۳۷۸	-۰/۴۸۹	چولگی Skewness
۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۴۰/۹۳۱	۰/۱۴۰	۰/۳۷۳	۰/۶۷۲	کشیدگی Kurtosis
۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۵۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	پیوستار Range
۲۰۳۸/۰۰	۱۹۵۱/۰۰	۱۹۳۹/۰۰	۱۹۳۷/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۲۵ شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد در مؤلفه‌ی "بازخوردها" را نشان می‌دهد. بزرگترین میانگین به

سؤال چهارم این مؤلفه (۴/۰۷۶۰) اختصاص دارد و کوچکترین عدد به سؤال اول تعلق دارد. خطای استاندارد میانگین

بزرگترین عدد به سؤال چهارم مربوط است و کوچکترین عدد خطای استاندارد میانگین به سؤال سوم اختصاص دارد،

شاخص میانه برای سئوالات این مؤلفه عدد چهار است. در شاخص نما نیز عدد چهار اعلام شده است. انحراف استاندارد سؤال

چهارم بزرگترین عدد (۲/۴۰۶۲) است و سؤال سوم کوچکترین عدد را داراست. واریانس در سؤال چهارم عدد (۵/۷۹۰)

است و کوچکترین واریانس مربوط به سؤال سوم است. چولگی سؤال چارم بزرگ است و سه سؤال دیگر مناسب‌اند. خطای

استاندارد چولگی یکسان هستند. شاخص کشیدگی در سؤال چهارم بزرگ است و قابل قبول نیست اما در سئوالات دیگر

اعداد قابل قبول می‌باشند. داده‌های مفقود (گمشده) گزارش نشده است.

جدول شماره ۲۶: شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد در مؤلفه‌ی "فارغ‌التحصیلان" گروه مدیران

سئوال ۲۲	سئوال ۲۱	سئوال ۲۰	سئوال ۱۹	سئوال ۱۸	سئوال ۱۷	سئوال ۱۶	سئوال ۱۵	سئوال ۱۴	سئوال ۱۳	سئوال ۱۲	سئوال ۱۱	سئوال ۱۰	سئوال ۹	سئوال ۸	سئوال ۷	سئوال ۶	سئوال ۵	سئوال ۴	سئوال ۳	سئوال ۲	سئوال ۱	برون‌داد
۳/۵۴۴۰	۳/۹۶۲۰	۴/۰۳۸۰	۴/۰۷۴۰	۴/۰۴۶۰	۴/۰۵۴۰	۳/۸۸۲۰	۳/۹۳۰۰	۴/۰۷۲۰	۳/۹۳۸۰	۳/۹۲۰۰	۳/۹۴۲۰	۴/۰۲۴۰	۳/۹۶۴۰	۳/۹۳۴۰	۴/۰۷۶۰	۳/۷۶۲۰	۳/۸۶۰۰	۳/۸۸۸۰	۴/۰۸۸۰	۴/۱۴۴۰	۴/۰۷۲۰	میانگین Mean
۰/۰۴۲۶۶	۰/۰۴۰۲۵	۰/۰۳۹۲۵	۰/۰۳۹۶۵	۰/۰۳۸۴۰	۰/۰۳۸۴۹	۰/۰۳۹۸۴	۰/۰۳۹۰۵	۰/۰۶۹۷۴	۰/۰۳۸۱۵	۰/۰۳۵۹۷	۰/۰۳۸۴۷	۰/۰۳۷۴۴	۰/۰۳۸۰۶	۰/۰۳۷۷۱	۰/۰۳۸۷۷	۰/۰۴۱۹۳	۰/۰۳۹۵۵	۰/۰۳۷۵۵	۰/۰۳۶۴۹	۰/۰۳۳۸۴	۰/۰۳۴۱۸	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۳/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	مد Mode
۰/۹۵۳۸۸	۰/۹۰۰۱۰	۰/۸۷۷۵۵	۰/۸۸۶۶۲	۰/۸۵۸۷۰	۰/۸۶۰۵۶	۰/۸۹۰۸۸	۰/۸۷۳۲۸	۱/۵۵۹۳۸	۰/۸۵۳۰۰	۰/۸۰۴۳۰	۰/۸۶۰۳۰	۰/۸۳۷۱۵	۰/۸۵۰۹۷	۰/۸۴۳۲۵	۰/۸۶۷۰۲	۰/۹۳۷۶۱	۰/۸۸۴۲۹	۰/۸۳۹۵۶	۰/۸۱۵۸۴	۰/۷۵۶۵۸	۰/۷۶۴۱۹	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۹۱۰	۰/۸۱۰	۰/۷۷۰	۰/۷۸۶	۰/۷۳۷	۰/۷۴۱	۰/۷۹۴	۰/۷۶۳	۲/۴۳۲	۰/۷۲۸	۰/۶۴۷	۰/۷۴۰	۰/۷۰۱	۰/۷۲۴	۰/۷۱۱	۰/۷۵۲	۰/۸۷۹	۰/۷۸۲	۰/۷۰۵	۰/۶۶۶	۰/۵۷۲	۰/۵۸۴	واریانس Variance
-۰/۱۳۳	-۰/۴۷۱	-۰/۶۲۸	-۰/۶۴۷	-۰/۶۴۱	-۰/۶۵۳	-۰/۴۱۵	-۰/۴۲۶	۱۲/۷۰۷	-۰/۲۹۰	-۰/۲۰۲	-۰/۳۰۵	-۰/۴۹۸	-۰/۴۹۹	-۰/۲۵۷	-۰/۵۷۳	-۰/۲۸۶	-۰/۳۳۴	-۰/۳۹۸	-۰/۶۷۴	-۰/۶۰۸	-۰/۴۷۴	چولگی Skewness
۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	۰/۱۰۹	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
-۰/۲۶۲	-۰/۳۳۷	-۰/۰۰۳	۰/۰۶۹	۰/۲۲۵	۰/۴۰۴	۰/۰۳۷	-۰/۰۶۰	۲۳/۵۲۳	-۰/۷۷۱	-۰/۵۹۱	-۰/۶۸۹	۰/۰۶۶	۰/۰۰۳	-۰/۶۹۴	-۰/۰۸۴	-۰/۴۹۶	-۰/۵۰۵	۰/۱۷۸	۰/۶۶۶	۰/۷۶۸	۰/۴۹۸	کشیدگی Kurtosis
۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	۰/۲۱۸	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۳۳/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	پیوستار Range
۱۷۷۲/۰۰	۱۹۸۱/۰۰	۲۰۱۹/۰۰	۲۰۳۷/۰۰	۲۰۲۳/۰۰	۲۰۲۷/۰۰	۱۹۴۱/۰۰	۱۹۶۵/۰۰	۲۰۳۶/۰۰	۱۹۶۹/۰۰	۱۹۶۰/۰۰	۱۹۷۱/۰۰	۲۰۱۲/۰۰	۱۹۸۲/۰۰	۱۹۶۷/۰۰	۲۰۳۸/۰۰	۱۸۸۱/۰۰	۱۹۳۰/۰۰	۱۹۴۴/۰۰	۲۰۴۴/۰۰	۲۰۷۲/۰۰	۲۰۳۶/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۲۶ شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد در مؤلفه‌ی "فارغ‌التحصیلان" را نشان می‌دهد. بدلیل اهمیت

متغیر فارغ‌التحصیلان و صفات وابسته بدان، تعداد سئوالات و نشانگرهایی که برای ارزیابی در نظر گرفته شده‌اند به عدد بیست

و دو رسید. بزرگترین عدد میانگین عدد (۴/۱۴۴۰) برای سؤال دوم است و کوچکترین میانگین مربوط به سؤال بیست و دو

(۳/۵۴۴۰) است. خطای استاندارد میانگین برای سؤال بیست و دو بزرگترین عدد در میان اعداد این شاخص است. سؤال

بیست و دو دارای میانه سه است و مابقی سئوالات دارای میانه با عدد چهار می‌باشند. کوچکترین عدد نما مربوط به سؤال

بیست و دو می‌باشد. دو سؤال هفت و نوزده دارای نما با عدد پنج هستند و مابقی سئوالات دارای نما با عدد چهار می‌باشند.

بزرگترین عدد انحراف استاندارد به سؤال چهارده با عدد (۱/۵۵۹۳) اختصاص دارد. هم‌چنین بزرگترین عدد واریانس به

سؤال چهارده (۲/۴۳۲) تعلق گرفته است. به جز سؤال شماره چهارده که عددی خارج از پیوستار نیز برای تمامی سئوالات

یکسان است. در شاخص کشیدگی نیز سؤال چهارده عدد غیرقابل قبولی دارد و مابقی سئوالات دارای اعداد موجود در

پیوستار قابل قبول برخوردارند. هیچ داده‌ی مفقودی (گم‌شده‌ای) در جدول گزارش نشده است.

جدول شماره ۲۷: شاخص های آماری مربوط به مناطق پنجگانه (گروه والدین)

درصد Percent	فراوانی Frequency	مناطق
۲۱/۷	۴۹	شمال
۱۴/۶	۳۳	جنوب
۱۳/۳	۳۰	شرق
۲۵/۷	۵۸	غرب
۲۴/۸	۵۶	مرکز
٪۱۰۰	۲۲۶	کل

جدول شماره ۲۷ شاخص های آماری مربوط به مناطق پنجگانه د گروه والدین (پدران و مادران) را نشان می دهد. کل

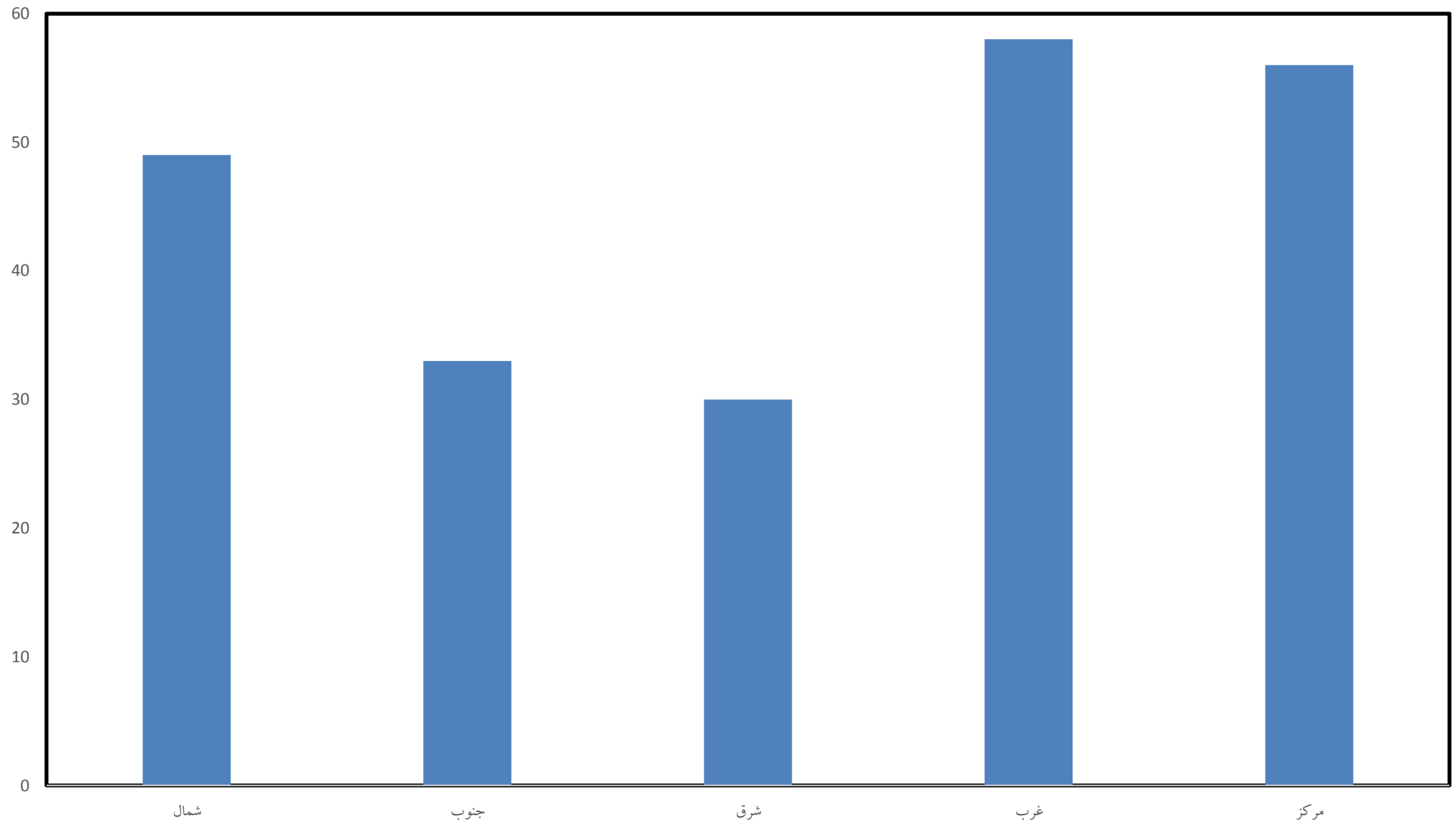
جمعیت نمونه ی والدین (۲۲۶) نفر هستند، از این نمونه در مطالعه شرکت داشتند. بیشترین سهم فراوانی یعنی (۵۸) متعلق به

منطقه غرب است و ۲۵/۷ درصد را بخود اختصاص داده است. منطقه مرکز با ۵۶ فراوانی و ۲۴/۸ درصد در رتبه بعدی قرار

دارد. منطقه شمال دارای ۴۹ فراوانی و سهم درصدی ۲۱/۷ می باشد. دو منطقه جنوب و شرق به ترتیب با ۳۳ و ۳۰ فراوانی و

۱۴/۶ و ۱۳/۳ درصد در مراتب بعدی آماری قرار دارند.

مناطق



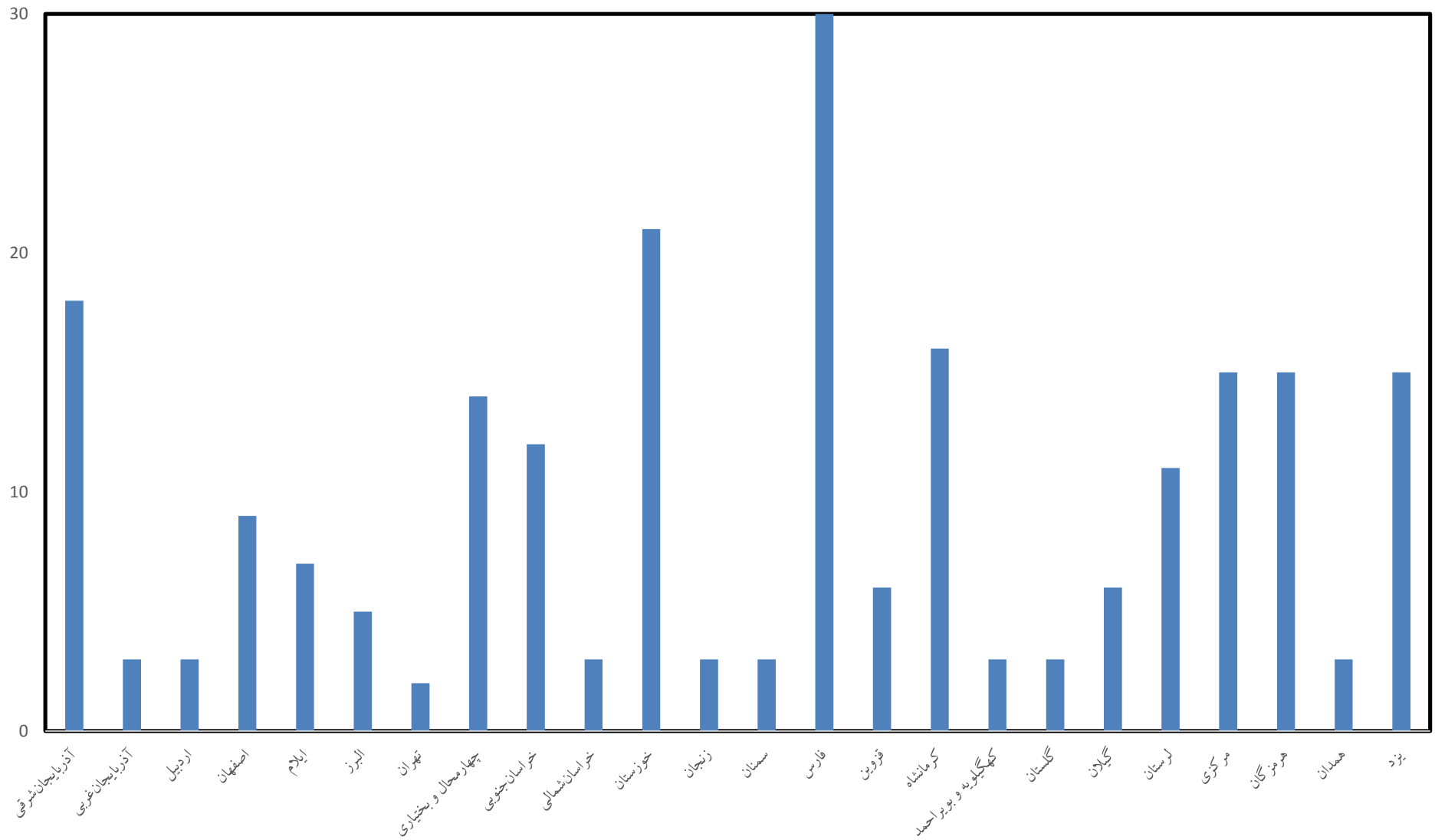
نمودار شماره هفت: توزیع نمونه والدین در مناطق پنجگانه‌ی پژوهش

جدول شماره ۲۸: شاخص‌های آماری مربوط به استانها (گروه والدین)

استان	فراوانی Frequency	درصد Percent
آذربایجان شرقی	۱۸	۸/۰
آذربایجان غربی	۳	۱/۳
اردبیل	۳	۱/۳
اصفهان	۹	۴/۰
ایلام	۷	۳/۱
البرز	۵	۲/۲
تهران	۲	۰/۹
چهارمحال و بختیاری	۱۴	۶/۲
خراسان جنوبی	۱۲	۵/۳
خراسان شمالی	۳	۱/۳
خوزستان	۲۱	۹/۳
زنجان	۳	۱/۳
سمنان	۳	۱/۳
فارس	۳۰	۱۳/۳
قزوین	۶	۲/۷
کرمانشاه	۱۶	۷/۱
کهگیلویه و بویراحمد	۳	۱/۳
گلستان	۳	۱/۳
گیلان	۶	۲/۷
لرستان	۱۱	۴/۹
مرکزی	۱۵	۶/۶
هرمزگان	۱۵	۶/۶
همدان	۳	۱/۳
یزد	۱۵	۶/۶
کل	۲۲۶	٪۱۰۰

جدول شماره ۲۸ شاخص‌های آماری مربوط به استانهای شرکت کننده در گروه والدین (پدران و مادران) نشان می‌دهد. در میان استانها، استان فارس با فراوانی ۳۰ و ۱۳/۳ درصد بیشترین شرکت کننده را داراست. خوزستان با فراوانی ۲۱ و ۹/۳ درصد در رتبه‌ی بعدیست. استان آذربایجان شرقی با فراوانی ۱۸ و ۸ درصد در رتبه سوم به لحاظ شرکت کننده است. دو استان مرکزی و هرمزگان با فراوانی ۱۵ و ۶/۶ درصد جایگاه‌های بعدی را دارا می‌باشند. استانهای بوشهر، خراسان رضوی، قم، کردستان، کرمان، مازندران و یزد در این گروه شرکت کننده نداشتند.

استان



نمودار شماره هشت: توزیع نمونه‌ی والدین در استان‌های مورد بررسی

جدول شماره ۲۹: شاخص‌های آماری شرکت‌کنندگان در گروه والدین

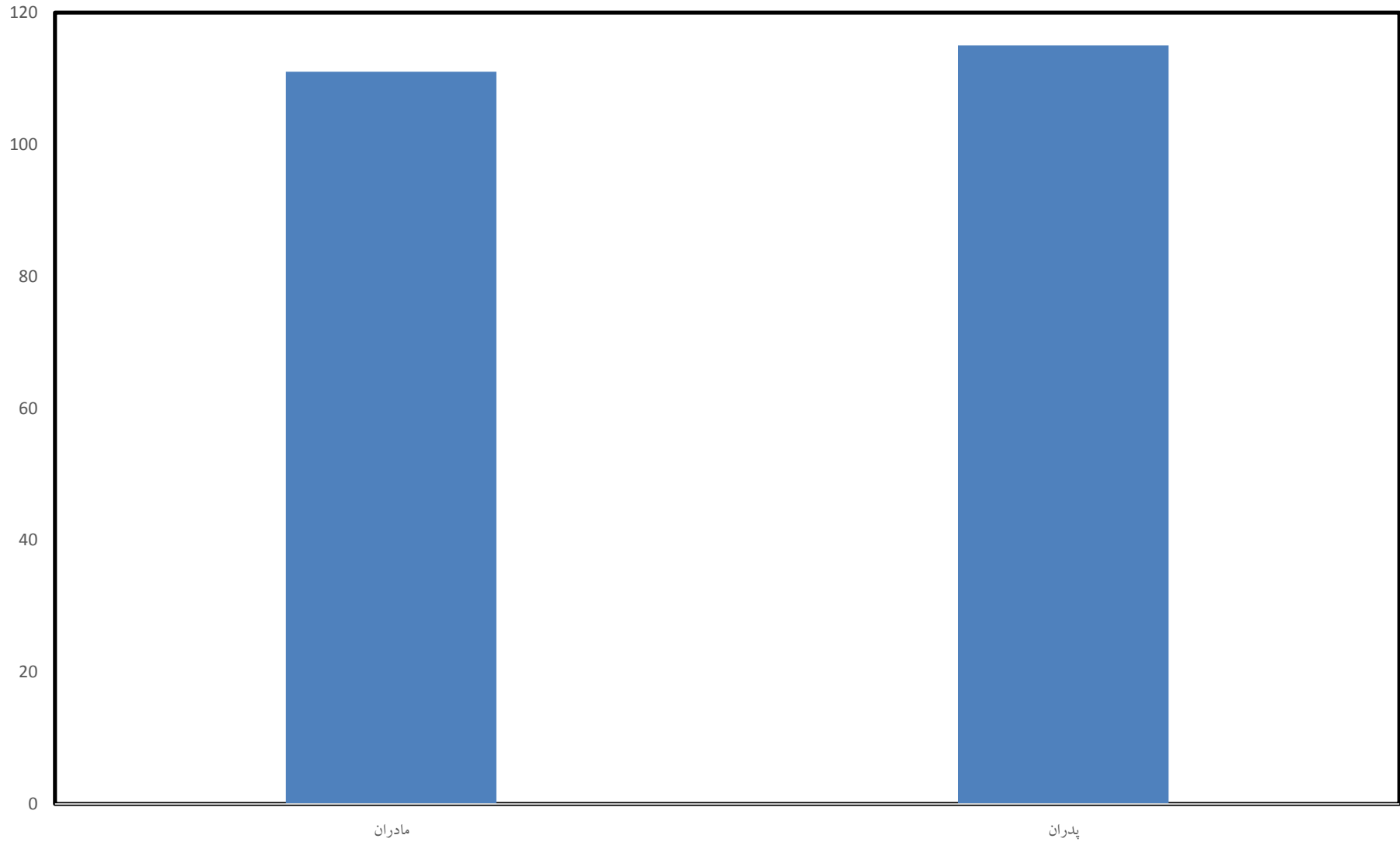
والدین	فراوانی Frequency	درصد Percent
مادران	۱۱۱	۴۹/۱
پدران	۱۱۵	۵۰/۹
کل	۲۲۶	٪۱۰۰

جدول شماره ۲۹ شاخص‌های آماری شرکت‌کنندگان در گروه والدین (مادران و پدران) را نشان می‌دهد. کل

نمونه‌ی شرکت‌کننده ۲۲۶ نفرند، از این نمونه پدران با فراوانی ۱۱۵ یعنی ۵۰/۹ درصد قدری بیشتر مشارکت نموده‌اند. مادران

با ۱۱۱ فراوانی و ۴۹/۱ درصد در این مطالعه شرکت کرده‌اند.

گروه‌ها



نمودار شماره نُه: توزیع نمونه‌ی والدین بر حسب جنسیت

جدول شماره ۳۰: شاخص‌های آماری مقوله‌ی درون‌داد در مؤلفه‌ی دانش‌آموز گروه والدین

سؤال ۱	سؤال ۲	سؤال ۳	سؤال ۴	سؤال ۵	سؤال ۶	سؤال ۷	سؤال ۸	سؤال ۹	سؤال ۱۰	سؤال ۱۱	سؤال ۱۲	سؤال ۱۳	درون‌داد
۴/۰۷۵۲	۳/۵۲۶۵	۳/۳۹۳۸	۴/۰۰۰۰	۴/۳۵۸۴	۴/۰۹۲۹	۴/۳۲۷۴	۳/۵۱۳۳	۳/۸۳۱۹	۳/۸۳۱۹	۳/۹۷۷۹	۴/۵۳۹۸	۳/۹۱۱۵	میانگین Mean
۰/۰۵۷۴۳	۰/۰۵۷۱۹	۰/۰۶۳۰۲	۰/۰۴۹۳۸	۰/۰۴۶۵۰	۰/۰۵۸۰۰	۰/۰۵۵۷۰	۰/۰۶۳۱۰	۰/۰۶۱۰۶	۰/۰۶۱۳۹	۰/۰۵۲۲۶	۰/۰۴۳۰۳	۰/۰۶۴۳۰	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۴/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۴/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	مد Mode
۰/۸۶۳۳۸	۰/۸۵۹۸۲	۰/۹۴۷۴۰	۰/۷۴۲۳۷	۰/۶۹۹۱۱	۰/۸۷۱۹۰	۰/۸۳۷۳۸	۰/۹۴۸۵۹	۰/۹۱۷۹۹	۰/۹۲۲۸۲	۰/۷۸۵۶۸	۰/۶۴۶۸۴	۰/۹۶۶۶۲	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۷۴۵	۰/۷۳۹	۰/۸۹۸	۰/۵۵۱	۰/۴۸۹	۰/۷۶۰	۰/۷۰۱	۰/۹۰۰	۰/۸۴۳	۰/۸۵۲	۰/۶۱۷	۰/۴۱۸	۰/۹۳۴	واریانس Variance
-۰/۰۶۴۸	-۰/۱۸۹	-۰/۳۳۵	-۰/۲۶۳	-۰/۷۸۳	-۰/۸۷۲	-۱/۵۹۵	-۰/۰۵۴	-۰/۳۲۰	-۰/۴۱۲	-۰/۳۴۹	-۱/۲۹۳	-۰/۵۳۶	چولگی Skewness
۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۰/۱۰۸	۰/۱۹۴	۰/۳۹۲	۰/۴۵۵	۰/۰۱۷	۱/۳۸۳	۴/۶۷۹	-۰/۳۶۰	-۰/۶۰۸	-۰/۳۴۲	-۰/۱۲۷	۱/۳۵۷	-۰/۳۰۱	کشیدگی Kurtosis
۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	پیوستار Range
۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۲/۰۰	۲/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۲/۰۰	۱/۰۰	کمترین Minimum
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	بیشترین Maximum
۹۲۱/۰۰	۷۹۷/۰۰	۷۶۷/۰۰	۹۰۴/۰۰	۹۸۵/۰۰	۹۲۵/۰۰	۹۷۸/۰۰	۷۹۴/۰۰	۸۶۶/۰۰	۸۶۶/۰۰	۸۹۹/۰۰	۱۰۲۶/۰۰	۸۸۴/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۳۰ شاخص‌های آماری مقوله‌ی درون‌داد در مؤلفه‌ی دانش‌آموز گروه والدین را نشان می‌دهد.

بزرگترین میانگین به سؤال شماره دوازده اختصاص دارد و کوچکترین میانگین به سؤال شماره سه تعلق دارد. بزرگترین

خطای استاندارد میانگین مربوط به سؤال شماره سیزده است. سه سؤال یعنی سؤال دو، سه و هشت دارای میانگین سه هستند و دو

سؤال هفت و دوازده، میانگین پنج هستند و مابقی سئوالات میانگین چهار را دارند. شاخص نما نیز در سئوالات این مؤلفه بصورت

متفاوت گزارش شده‌اند. بزرگترین انحراف استاندارد مربوط به سؤال شماره سیزده است و کوچکترین انحراف استاندارد به

سؤال شماره دوازده اختصاص دارد. در شاخص واریانس بزرگترین عدد به سؤال سیزده تعلق دارد و کوچکترین واریانس به

سؤال دوازده اختصاص گرفته است. تمامی سئوالات مربوط به این مؤلفه دارای چولگی مناسب دارند و خطای استاندارد

چولگی سئوالات یکسان است. در شاخص کشیدگی نیز تمامی سئوالات دارای عدد مناسب هستند و همگی در پیوستار مورد

قبول واقع شده‌اند. در این جدول هیچ داده‌ی گم‌شده‌ای (مفقودی) گزارش نشده است.

جدول شماره ۳۱: شاخص‌های آماری مقوله‌ی درون‌داد و در مؤلفه‌ی "منابع مالی" گروه والدین

سؤال ۱۵	سؤال ۱۴	سؤال ۱۳	سؤال ۱۲	سؤال ۱۱	سؤال ۱۰	سؤال ۹	سؤال ۸	سؤال ۷	سؤال ۶	سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	درون‌داد
۲/۸۵۴۰	۲/۸۳۱۹	۳/۰۸۴۱	۲/۶۹۴۷	۲/۷۶۹۹	۲/۹۱۱۵	۲/۸۹۸۲	۲/۹۹۵۶	۲/۸۹۸۲	۳/۰۵۳۱	۳/۰۶۱۹	۲/۹۷۳۵	۳/۰۵۳۱	۳/۰۵۷۵	۳/۱۰۶۲	میانگین Mean
۰/۰۶۰۸۳	۰/۰۶۰۴۲	۰/۰۶۵۶۹	۰/۰۸۰۰۶	۰/۰۷۸۸۴	۰/۰۷۵۲۹	۰/۰۷۷۱۵	۰/۰۷۳۸۱	۰/۰۷۶۳۸	۰/۰۶۶۸۷	۰/۰۶۶۲۴	۰/۰۶۶۶۴	۰/۰۶۳۵۵	۰/۰۶۹۰۲	۰/۰۶۳۲۵	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	میانه Median
۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	مد Mode
۰/۹۱۴۵۳	۰/۹۰۸۲۶	۰/۹۸۷۴۸	۱/۲۰۳۵۸	۱/۱۸۵۱۶	۱/۱۳۱۸۲	۱/۱۵۹۸۱	۱/۱۰۹۵۵	۱/۱۴۸۲۵	۱/۰۰۵۲۴	۰/۹۹۵۸۴	۱/۰۰۱۸۷	۰/۹۵۵۳۷	۰/۰۳۷۶۳	۰/۹۵۰۹۱	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۸۳۶	۰/۸۲۵	۰/۹۷۵	۱/۴۴۹	۱/۴۰۵	۱/۲۸۱	۱/۳۴۵	۱/۲۳۱	۱/۳۱۸	۱/۰۱۱	۰/۹۹۲	۱/۰۰۴	۰/۹۱۳	۱/۰۷۷	۰/۹۰۴	واریانس Variance
-۰/۰۹۳	-۰/۰۵۶	-۰/۰۸۶	۰/۰۹۸	۰/۲۱۳	۰/۰۰۸	۰/۰۲۸	۰/۰۲۸	۰/۰۹۴	۰/۱۳۱	-۰/۰۱۶	-۰/۱۰۷	۰/۰۷۸	-۰/۱۴۰	-۰/۰۲۷	چولگی Skewness
۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۰/۴۲۸	۰/۳۲۷	-۰/۳۲۴	-۰/۵۲۳	-۰/۷۰۹	-۰/۶۳۳	-۰/۶۷۴	-۰/۶۵۲	-۰/۵۰۵	-۰/۱۸۹	-۰/۱۲۷	-۰/۱۸۴	-۰/۲۳۹	-۰/۲۲۸	-۰/۲۱۴	کشیدگی Kurtosis
۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	پایستار Range
۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	کمترین Minimum
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	بیشترین Maximum
۶۴۵/۰۰	۶۴۰/۰۰	۶۹۷/۰۰	۶۰۹/۰۰	۶۲۶/۰۰	۶۵۸/۰۰	۶۵۵/۰۰	۶۷۷/۰۰	۶۵۵/۰۰	۶۹۰/۰۰	۶۹۲/۰۰	۶۷۲/۰۰	۶۹۰/۰۰	۶۹۱/۰۰	۷۰۲/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۳۱ شاخص‌های آماری مقوله‌ی درون‌داد در مؤلفه‌ی "منابع مالی" گروه والدین را نشان می‌دهد.

بزرگترین میانگین به سؤال شماره یک با (۳/۱۰۶۲) و کوچکترین میانگین به سؤال شماره دوازده اختصاص دارد. بزرگترین

خطای استاندارد میانگین به سؤال دوازده (۰/۰۸) تعلق گرفته است. شاخص میانه در تمامی سئوالات (متغیرها) عدد سه است.

شاخص نما نیز همچون شاخص میانه، عدد سه در تمامی سئوالات است. بزرگترین انحراف استاندارد به سؤال دوازده

اختصاص دارد و کوچکترین به سؤال شماره چهارده تعلق گرفته است. بزرگترین واریانس به سؤال دوازده (۱/۴۴۹) و

کوچکترین واریانس به سؤال چهارده (۸/۲۵) اختصاص یافته است. تمامی سئوالات (نشانگرها و معرف‌های این مؤلفه) دارای

چولگی مناسب هستند و اعداد آنها در پیوستار قابل قبول است. هم‌چنین در شاخص کشیدگی تمامی سئوالات دارای اعداد

مناسبی هستند.

جدول شماره ۳۲: شاخص‌های آماری مقوله درون‌داد در مؤلفه‌ی "امکانات و تجهیزات" گروه والدین

سؤال ۲۳	سؤال ۲۲	سؤال ۲۱	سؤال ۲۰	سؤال ۱۹	سؤال ۱۸	سؤال ۱۷	سؤال ۱۶	سؤال ۱۵	سؤال ۱۴	سؤال ۱۳	سؤال ۱۲	سؤال ۱۱	سؤال ۱۰	سؤال ۹	سؤال ۸	سؤال ۷	سؤال ۶	سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	درون‌داد
۳/۷۴۴	۳/۱۵۹۳	۳/۵۳۹۸	۳/۲۴۳۴	۳/۱۹۰۳	۳/۳۸۰۵	۳/۰۴۸۷	۳/۴۶۰۲	۳/۴۱۵۹	۳/۰۳۹۸	۳/۰۶۱۹	۳/۱۱۹۵	۳/۲۰۸۰	۳/۲۳۰۱	۳/۳۲۷۴	۳/۲۰۳۵	۳/۲۰۸۰	۳/۱۵۰۴	۳/۲۸۳۲	۳/۲۴۳۴	۳/۲۶۱۱	۳/۳۳۲۰	۳/۳۱۸۶	میانگین Mean
۰/۰۷۲۲۱	۰/۰۸۲۰۴	۰/۰۷۴۴۹	۰/۰۷۶۲۵	۰/۰۷۵۶۳	۰/۰۷۳۵۸	۰/۰۷۷۱۲	۰/۰۶۷۸۶	۰/۰۷۰۵۲	۰/۰۸۱۸۵	۰/۰۷۷۷۲	۰/۰۷۴۴۴	۰/۰۶۸۸۸	۰/۰۷۰۹۶	۰/۰۷۰۹۲	۰/۰۶۹۹۳	۰/۰۶۵۹۶	۰/۰۷۲۴۵	۰/۰۶۹۲۵	۰/۰۷۲۰۰	۰/۰۶۶۹۰	۰/۰۶۱۹۹	۰/۰۶۱۷۱۲	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۴/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	میانه Median
۵/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	۳/۰۰	مد Mode
۱/۰۸۵۴۹	۱/۲۳۳۳۶	۱/۱۱۹۸۰	۱/۱۴۶۲۳	۱/۱۳۶۸۹	۱/۱۰۶۰۹	۱/۱۵۹۴۳	۱/۰۲۰۱۱	۱/۰۶۰۱۹	۱/۲۳۰۴۳	۱/۱۶۸۳۵	۱/۱۱۹۰۸	۱/۰۳۵۴۳	۱/۰۶۶۷۴	۱/۰۶۶۱۹	۱/۰۵۱۲۲	۰/۹۹۱۵۸	۱/۰۸۹۱۱	۱/۰۴۱۱۰	۱/۰۸۲۵۲	۰/۰۰۵۷۶	۰/۹۳۱۹۵	۱/۰۰۸۹۹	انحراف استاندارد Std. Deviation
۱/۱۷۸	۱/۵۲۱	۱/۲۵۴	۱/۳۱۴	۱/۲۹۳	۱/۲۲۳	۱/۳۴۴	۱/۰۴۱	۱/۱۲۴	۱/۵۱۴	۱/۳۶۵	۱/۲۵۲	۱/۰۷۲	۱/۱۳۸	۱/۱۳۷	۱/۱۰۵	۰/۹۸۳	۱/۱۸۶	۱/۰۸۴	۱/۱۷۲	۱/۰۱۲	۰/۸۶۹	۱/۰۱۸	واریانس Variance
-۰/۵۴۷	-۰/۱۰۶	-۰/۴۷۴	-۰/۲۵۶	-۰/۱۲۴	-۰/۲۰۱	-۰/۰۶۱	-۰/۱۵۷	-۰/۴۴۳	-۰/۱۹۲	-۰/۱۲۱	-۰/۱۲۳	-۰/۰۶۳	-۰/۰۹۴	-۰/۲۴۱	-۰/۳۰۰	-۰/۰۹۷	-۰/۱۷۸	-۰/۱۱۳	-۰/۱۱۶	-۰/۳۵۸	-۰/۳۲۱	-۰/۲۲۸	چولگی Skewness
۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
-۰/۳۵۱	-۰/۸۳۹	-۰/۴۶۲	-۰/۲۱۹	-۰/۵۴۲	-۰/۵۱۴	-۰/۵۷۸	-۰/۴۳۱	۰/۰۹۱	-۰/۵۲۶	-۰/۵۷۲	-۰/۵۵۲	-۰/۳۸۴	-۰/۲۲۹	-۰/۰۵۱	-۰/۱۴۳	-۰/۱۲۶	-۰/۴۶۳	-۰/۳۰۸	-۰/۴۱۲	۰/۱۹۷	۰/۰۸۹	-۰/۲۰۱	کشیدگی Kurtosis
۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	پایین‌ترین Range
۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	کمترین Minimum
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	بیشترین Maximum
۸۴۶/۰۰	۷۱۴/۰۰	۸۰۰/۰۰	۷۳۳/۰۰	۷۲۱/۰۰	۷۶۴/۰۰	۶۸۹/۰۰	۷۸۲/۰۰	۷۷۲/۰۰	۶۸۷/۰۰	۶۹۲/۰۰	۷۰۵/۰۰	۷۲۵/۰۰	۷۳۰/۰۰	۷۵۲/۰۰	۷۲۴/۰۰	۷۲۵/۰۰	۷۱۲/۰۰	۷۴۲/۰۰	۷۳۳/۰۰	۷۳۷/۰۰	۷۵۱/۰۰	۷۵۰/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۳۲ شاخص آماری مقوله درون‌داد در مؤلفه‌ی امکانات و تجهیزات گروه والدین را نشان می‌دهد.

بزرگترین میانگین در مجموع بیست و سه سؤال مربوط به این به سؤال بیست و سه با (۳/۷۴۳۴) اختصاص دارد و کوچکترین

میانگین به سؤال شماره چهارده با (۳/۰۳۹۸) تعلق گرفته است. بزرگترین عدد مربوط به خطای استاندارد میانگین به سؤال

بیست و دو تعلق دارد. دو سؤال بیست و یک و بیست و سه دارای میانه با عدد چهار هستند و مابقی سؤالات دارای میانه با

عدد سه می‌باشند. کوچکترین انحراف استاندارد مربوط به سؤال دو و بزرگترین عدد این شاخص به سؤال بیست و دو

اختصاص یافته است. بزرگترین واریانس به سؤال شماره بیست و دو تعلق گرفته است و کوچکترین واریانس به سؤال شماره

دو اختصاص دارد. تمامی سؤالات (متغیرها) دارای چولگی مناسب هستند و خطای استاندارد چولگی یکسان می‌باشند. در

شاخص کشیدگی نیز تمامی سؤالات دارای اعداد مناسب و قابل قبول هستند. هیچ داده‌ی گم‌شده‌ای در جدول گزارش نشده

است.

جدول شماره ۳۳: شاخص آماری مقوله فرایند در مؤلفه‌ی "مدیریت آموزشی" گروه والدین

سؤال ۱۰	سؤال ۹	سؤال ۸	سؤال ۷	سؤال ۶	سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	فرایند
۴/۵۰۴۴	۴/۵۰۰۰	۴/۳۴۹۶	۴/۴۶۰۲	۴/۳۰۰۹	۴/۱۴۱۶	۳/۹۲۰۴	۳/۹۶۰۲	۴/۴۵۵۸	۴/۰۲۶۵	میانگین Mean
۰/۰۵۰۶۶	۰/۰۴۹۸۸	۰/۰۵۷۷۲	۰/۰۵۶۱۲	۰/۰۵۷۷۴	۰/۰۶۱۰۴	۰/۰۵۷۵۸	۰/۰۶۲۸۲	۰/۲۳۰۵۲	۰/۰۶۴۸۵	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	مد Mode
۰/۷۶۱۵۶	۰/۷۴۹۸۱	۰/۸۶۷۶۵	۰/۸۴۳۶۵	۰/۸۶۸۰۵	۰/۹۱۷۶۵	۰/۸۶۵۵۵	۰/۹۴۴۳۲	۳/۴۶۵۴۲	۰/۹۷۴۸۹	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۵۸۰	۰/۵۶۲	۰/۷۵۳	۰/۷۱۲	۰/۷۵۴	۰/۸۴۲	۰/۷۴۹	۰/۸۹۲	۱۲/۰۰۹	۰/۹۵۰	واریانس Variance
-۱/۷۵۱	-۱/۳۷۲	-۱/۵۶۷	-۱/۷۱۱	-۱/۲۴۲	-۱/۰۵۱	-۰/۶۳۳	-۱/۱۶۶	۱۳/۸۹۰	-۱/۲۱۵	چولگی Skewness
۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۳/۶۱۱	۱/۰۷۷	۲/۷۹۶	۲/۹۸۰	۱/۵۱۱	۱/۰۳۹	۰/۶۸۷	۲/۵۱۷	۲۰/۵۴۴	۱/۹۳۱	کشیدگی Kurtosis
۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۴/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵۴/۰۰	۵/۰۰	پیوستار Range
۱/۰۰	۲/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	کمترین Minimum
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	بیشترین Maximum
۱۰۱۸/۰۰	۱۰۱۷/۰۰	۹۸۳/۰۰	۱۰۰۸/۰۰	۹۷۲/۰۰	۹۳۶/۰۰	۸۸۶/۰۰	۸۹۵/۰۰	۱۰۰۷/۰۰	۹۱۰/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۳۳ شاخص آماری مقوله‌ی فرایند در مؤلفه‌ی مدیریت آموزشی گروه والدین را نشان می‌دهد.

بزرگترین میانگین در این مؤلفه به سؤال ده (۴/۵۰۴۴) اختصاص دارد و کوچکترین میانگین مربوط به سؤال شماره چهار

است. بزرگترین خطای استاندارد میانگین مربوط به سؤال شماره یک است. میانه در پنج سؤال نخست، عدد چهار است و پنج

سؤال بعدی، عدد پنج است. شاخص نما برای سئوالات یک تا چهار، عدد چهار است و در مابقی سئوالات (شش سؤال) عدد

پنج است. بزرگترین عدد در شاخص واریانس (۱۲) است. عدد مربوط به شاخص چولگی برای سؤال دو، نامناسب است و در

مابقی سئوالات مناسب‌اند. در شاخص کشیدگی نیز سؤال دوم دارای عدد نامناسب (۲۰/۵۴) است ولی مابقی سئوالات دارای

اعدادی در پیوستار قابل قبول می‌باشند. در این جدول داده‌ی مفقودی گزارش نشده است.

جدول شماره ۳۴: شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد در مؤلفه‌ی "توانایی‌ها و مهارت‌ها" گروه والدین

سؤال ۱۷	سؤال ۱۶	سؤال ۱۵	سؤال ۱۴	سؤال ۱۳	سؤال ۱۲	سؤال ۱۱	سؤال ۱۰	سؤال ۹	سؤال ۸	سؤال ۷	سؤال ۶	سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	برون‌داد
۴/۴۸۶۷	۴/۲۹۶۵	۴/۳۴۵۱	۳/۸۳۶۳	۴/۱۳۷۲	۴/۰۱۳۳	۳/۶۶۸۱	۴/۰۱۷۷	۴/۱۲۳۹	۴/۰۱۳۳	۴/۲۹۶۵	۴/۲۷۶۱	۴/۳۹۸۲	۴/۲۴۳۴	۳/۹۲۰۴	۳/۵۷۵۲	۴/۱۱۰۶	میانگین Mean
۰/۲۲۹۹۴	۰/۰۵۰۰۰	۰/۰۵۷۳۲	۰/۰۶۵۹۲	۰/۰۵۹۶۲	۰/۰۶۱۶۰	۰/۰۶۹۸۵	۰/۰۵۳۵۷	۰/۰۵۵۱۳	۰/۰۵۹۳۲	۰/۰۵۶۲۹	۰/۰۵۴۵۰	۰/۰۵۴۷۰	۰/۰۶۳۵۹	۰/۰۶۲۸۰	۰/۰۷۰۲۹	۰/۰۵۶۴۸	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۵۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	مد Mode
۳/۴۵۶۶۹	۰/۷۵۱۷۰	۰/۸۶۱۷۳	۰/۹۹۰۹۴	۰/۸۹۶۲۸	۰/۹۲۶۰۷	۱/۰۵۰۱۰	۰/۸۰۵۳۴	۰/۸۲۸۷۴	۰/۸۹۱۸۴	۰/۸۴۶۲۷	۰/۸۱۹۳۰	۰/۸۲۲۳۵	۰/۹۵۵۹۵	۰/۹۴۴۱۴	۱/۰۵۶۶۶	۰/۸۴۹۱۴	انحراف استاندارد Std. Deviation
۱۱/۹۴۹	۰/۵۶۵	۰/۷۴۳	۰/۹۸۲	۰/۸۰۳	۰/۸۵۸	۱/۱۰۳	۰/۶۴۹	۰/۶۸۷	۰/۷۹۵	۰/۷۱۶	۰/۶۷۱	۰/۶۷۶	۰/۹۱۴	۰/۸۹۱	۱/۱۱۷	۰/۷۲۱	واریانس Variance
۱۳/۹۷۷	-۰/۶۷۵	-۱/۳۶۱	-۰/۵۵۱	-۱/۰۹۶	-۰/۷۷۲	-۰/۵۸۰	-۰/۹۰۸	-۰/۸۰۳	-۰/۷۸۵	-۱/۴۹۶	-۱/۶۲۶	-۱/۶۲۹	-۱/۴۹۰	-۰/۸۳۱	-۰/۳۸۲	-۰/۹۶۰	چولگی Skewness
۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۲۰/۱۲۰	-۰/۴۹۵	۱/۸۵۷	-۰/۳۴۷	۱/۶۹۲	۰/۴۳۵	-۰/۰۹۹	۲/۳۹۸	۰/۶۹۷	۰/۸۹۵	۳/۵۶۴	۴/۰۳۴	۳/۹۰۰	۲/۵۷۷	۰/۸۹۳	-۰/۲۳۶	۱/۸۶۸	کشیدگی Kurtosis
۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۵۳/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	پایه‌ستار Range
۲/۰۰	۲/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	کمترین Minimum
۵۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	بیشترین Maximum
۱۰۱۴/۰۰	۹۷۱/۰۰	۹۸۲/۰۰	۸۶۷/۰۰	۹۳۵/۰۰	۹۰۷/۰۰	۸۲۹/۰۰	۹۰۸/۰۰	۹۳۲/۰۰	۹۰۷/۰۰	۹۷۱/۰۰	۹۸۹/۰۰	۹۹۴/۰۰	۹۵۹/۰۰	۸۸۶/۰۰	۸۰۸/۰۰	۹۲۹/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۳۴ شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد (فرآورده) در مؤلفه‌ی "توانایی و مهارت‌ها" گروه والدین را

نشان می‌دهد. بزرگترین میانگین در بین سئوال‌ات به سئوال شماره هفده اختصاص دارد و کوچکترین میانگین به سئوال شماره

دو تعلق دارد. بزرگترین عدد خطای استاندارد میانگین نیز به سئوال هفده تعلق دارد. سئوال‌ات پنج، شش و پانزده عدد پنج در

شاخص میانه است و این شاخص برای مابقی سئوال‌ات عدد، چهار است. در شاخص نما فقط سئوال شماره دو، عدد سه

می‌باشد و باقیمانده سئوال‌ات نماهای چهار و پنج دارند. بزرگترین عدد انحراف استاندارد مربوط به سئوال هفده است و

کوچکترین عدد انحراف استاندارد به سئوال شانزده اختصاص دارد. بزرگترین واریانس گزارش شده مربوط به سئوال شماره

هفده (۱۱/۹۴۹) است و کوچکترین عدد به سئوال شانزده اختصاص دارد. شاخص چولگی فقط در سئوال هفده، عدد نامناسبی

است و متغیرهای دیگر اعداد مناسبی هستند. در شاخص کشیدگی نیز سئوال هفده بزرگترین عدد و نامناسب‌ترین عدد را بخود

اختصاص داده است و مابقی سئوال‌ات اعداد قابل قبولی هستند. در جدول گزارشی از داده‌ی مفقودی نیامده است.

جدول شماره ۳۵: شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد در مؤلفه‌ی "بازخوردها" گروه والدین

سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	برون‌داد
۴/۰۲۶۵	۳/۹۹۵۶	۳/۹۶۹۰	۳/۹۳۸۱	میانگین Mean
۰/۰۵۳۱۹	۰/۰۵۵۹۲	۰/۰۵۵۵۳	۰/۰۵۵۲۳	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	مد Mode
۰/۷۹۹۵۶	۰/۸۴۰۶۲	۰/۸۳۴۷۵	۰/۸۳۰۳۵	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۶۳۹	۰/۷۰۷	۰/۶۹۷	۰/۶۸۹	واریانس Variance
-۰/۵۲۲	-۰/۷۶۲	-۰/۵۸۹	-۰/۴۴۷	چولگی Skewness
۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۰/۱۰۶	۱/۵۷۸	۱/۰۴۵	۰/۸۲۲	کشیدگی Kurtosis
۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	پایستار Range
۱/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	کمترین Minimum
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	بیشترین Maximum
۹۱۰/۰۰	۹۰۳/۰۰	۸۹۷/۰۰	۸۹۰/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۳۵ شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد (فرآورده) در مؤلفه‌ی بازخوردها گروه والدین را نشان می‌دهد.

بزرگترین میانگین مربوط به سؤال چهارم است. خطای استاندارد میانگین سئوالات بهم نزدیک هستند. شاخص میانه برای

چهار سؤال عدد چهار است. هم‌چنین شاخص نما در هر چهار سؤال، عدد چهار است. انحراف استاندارد سؤال چهار،

کوچکترین عدد و در سه سؤال دیگر اعداد نزدیکی هستند. بزرگترین واریانس مربوط به سؤال سه است و سه سؤال دیگر

اعداد نسبتاً نزدیک به هم می‌باشند. اعداد مربوط به شاخص مناسب و در پیوستار قابل قبول‌اند. در شاخص کشیدگی اعداد قابل

قبول و مناسب‌اند.

جدول شماره ۳۶: شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد در مؤلفه‌ی "فارغ‌التحصیلان" گروه والدین

برون‌داد	سؤال ۱	سؤال ۲	سؤال ۳	سؤال ۴	سؤال ۵	سؤال ۶	سؤال ۷	سؤال ۸	سؤال ۹	سؤال ۱۰	سؤال ۱۱	سؤال ۱۲	سؤال ۱۳	سؤال ۱۴	سؤال ۱۵	سؤال ۱۶	سؤال ۱۷	سؤال ۱۸	سؤال ۱۹	سؤال ۲۰	سؤال ۲۱	سؤال ۲۲
میانگین Mean	۴/۱۳۷۲	۴/۲۹۶۵	۴/۱۲۳۹	۳/۸۳۱۹	۳/۷۸۷۶	۳/۷۱۲۴	۴/۲۹۶۵	۳/۹۶۹۰	۳/۹۷۳۵	۴/۰۱۷۷	۴/۰۳۱۰	۳/۸۸۰۵	۳/۹۲۰۴	۴/۱۳۷۲	۴/۰۱۳۳	۳/۸۹۸۲	۴/۲۸۷۶	۴/۱۴۶۰	۴/۲۳۸۹	۴/۲۲۱۲	۴/۱۴۱۶	۳/۸۷۶۱
خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean	۰/۰۵۴۴۵	۰/۰۵۳۷۹	۰/۰۵۶۵۴	۰/۰۶۰۰۹	۰/۰۶۲۳۷	۰/۰۶۶۷۱	۰/۰۵۶۶۴	۰/۰۵۶۹۳	۰/۰۵۸۴۷	۰/۰۶۱۷۶	۰/۰۶۲۲۵۲	۰/۰۶۲۶۸	۰/۰۶۵۸۶	۰/۰۶۱۵۷	۰/۰۶۳۱۸	۰/۰۶۴۰۶	۰/۰۵۹۵۵	۰/۰۶۲۴۳	۰/۰۵۴۱۵	۰/۰۵۱۵۱	۰/۰۵۸۷۴	۰/۱۹۲۶۱
میانه Median	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰
مد Mode	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۳/۰۰
انحراف استاندارد Std. Deviation	۰/۸۱۸۵۳	۰/۸۰۸۶۷	۰/۸۴۹۹۲	۰/۹۰۳۳۵	۰/۹۳۷۶۲	۱/۰۰۲۹۰	۰/۸۵۱۵۰	۰/۸۵۵۷۹	۰/۸۷۸۹۹	۰/۹۲۸۳۹	۰/۹۳۹۹۴	۰/۹۴۲۲۸	۰/۹۹۰۱۰	۰/۹۲۵۵۶	۰/۹۴۹۷۶	۰/۹۶۳۰۰	۰/۸۹۵۱۹	۰/۹۳۸۵۱	۰/۸۱۴۰۴	۰/۷۷۴۴۲	۰/۸۸۳۱۰	۲/۸۹۵۶۱
واریانس Variance	۰/۶۷۰	۰/۶۵۴	۰/۷۲۲	۰/۸۱۶	۰/۸۷۹	۱/۰۰۶	۰/۷۲۵	۰/۷۳۲	۰/۷۷۳	۰/۸۶۲	۰/۸۸۳	۰/۸۸۸	۰/۹۸۰	۰/۸۵۷	۰/۹۰۲	۰/۹۲۷	۰/۸۰۱	۰/۸۸۱	۰/۶۶۳	۰/۶۰۰	۰/۷۸۰	۸/۳۸۵
چولگی Skewness	-۰/۶۰۲	-۱/۳۵۵	-۰/۹۴۱	-۰/۳۱۸	-۰/۳۴۷	-۰/۳۳۱	-۰/۹۵۹	-۰/۵۸۴	-۰/۶۲۲	-۰/۷۴۱	-۰/۶۴۵	-۰/۵۳۱	-۰/۶۷۱	-۰/۸۸۷	-۰/۵۹۲	-۰/۷۲۸	-۱/۵۳۷	-۱/۱۷۴	-۱/۰۱۴	-۰/۵۷۹	-۰/۷۸۹	۱۲/۸۲۰
خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲
کشیدگی Kurtosis	-۰/۱۲۹	۳/۳۷۶	۱/۷۷۸	-۰/۳۸۴	-۰/۳۲۵	-۰/۳۹۸	۰/۱۸۷	۰/۲۱۰	۰/۱۳۵	۰/۱۹۸	-۰/۲۵۳	-۰/۱۵۴	-۰/۰۸۰	۰/۲۲۷	-۰/۳۸۸	۰/۳۰۸	۳/۲۳۵	۱/۶۴۳	۱/۱۸۸	-۰/۵۶۷	۰/۱۹۸	۱۸/۶۹۳
خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲
پویستار Range	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۴۴/۰۰
کمترین Minimum	۱/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۲/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰
بیشترین Maximum	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴۵/۰۰
جمع Sum	۹۳۵/۰۰	۹۷۱/۰۰	۹۳۲/۰۰	۸۶۶/۰۰	۸۵۶/۰۰	۸۳۹/۰۰	۹۷۱/۰۰	۸۹۷/۰۰	۸۹۸/۰۰	۹۰۸/۰۰	۹۱۱/۰۰	۸۷۷/۰۰	۸۸۶/۰۰	۹۳۵/۰۰	۹۰۷/۰۰	۸۸۱/۰۰	۹۶۹/۰۰	۹۳۷/۰۰	۹۵۸/۰۰	۹۵۴/۰۰	۹۳۶/۰۰	۸۷۶/۰۰

جدول شماره ۳۶ شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد (فرآورده) در مؤلفه‌ی فارغ‌التحصیلان گروه والدین را نشان

می‌دهد. بزرگترین اعداد میانگین متعلق به دو سؤال شماره دو و هفت است و کوچکترین عدد میانگین به سؤال شش تعلق

گرفته است. میانه در دو سؤال هفت و هفده، بزرگترین اعداد است. شاخص نما در دو سؤال عدد سه است، این سؤالات ۶ و

۲۲ هستند. انحراف استاندارد دو سؤال بیست و دو و شش بزرگترین اعداد می‌باشند و کوچکترین عدد مربوط به سؤال بیست

است. بزرگترین عدد واریانس نیز برای سؤال بیست و دو و شش بزرگترین اعداد می‌باشند و کوچکترین عدد مربوط به سؤال

بیست مربوط است. سؤال بیست و دو دارای عدد بزرگی است که با ملاک شاخص چولگی سازگار نمی‌باشد، ولی باقیمانده

سؤالات از اعداد مناسبی برخوردارند. در شاخص کشیدگی نیز عدد مربوط به سؤال بیست و دو نامناسب است و دیگر

سؤالات از اعداد مناسبی برخوردارند. در این جدول داده‌ی گمشده گزارش نشده است.

جدول شماره ۳۷: شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد در مؤلفه‌ی "توانایی و مهارت‌ها" گروه والدین

سئوال ۲۹	سئوال ۲۸	سئوال ۲۷	سئوال ۲۶	سئوال ۲۵	سئوال ۲۴	سئوال ۲۳	سئوال ۲۲	سئوال ۲۱	سئوال ۲۰	سئوال ۱۹	سئوال ۱۸	سئوال ۱۷	سئوال ۱۶	سئوال ۱۵	سئوال ۱۴	سئوال ۱۳	سئوال ۱۲	سئوال ۱۱	سئوال ۱۰	سئوال ۹	سئوال ۸	سئوال ۷	سئوال ۶	سئوال ۵	سئوال ۴	سئوال ۳	سئوال ۲	سئوال ۱	برون‌داد
۴/۸۱۴۲	۴/۲۲۵۷	۴/۰۷۵۲	۳/۹۰۷۱	۴/۰۸۴۱	۳/۹۲۴۸	۳/۹۲۰۴	۳/۸۳۱۹	۳/۹۰۲۷	۴/۱۱۰۶	۳/۹۳۳۶	۴/۰۶۶۴	۴/۴۸۶۷	۴/۲۹۶۵	۴/۳۴۵۱	۳/۸۳۳۳	۴/۱۳۷۲	۴/۰۱۳۳	۳/۶۶۸۱	۴/۰۱۷۷	۴/۱۲۳۹	۴/۱۰۳۳	۴/۲۹۶۵	۴/۲۷۶۱	۴/۳۹۸۲	۴/۲۴۳۴	۳/۹۲۰۴	۳/۵۷۵۲	۴/۱۱۰۶	میانگین Mean
۰/۰۶۵۵۱	۰/۰۶۱۳۷	۰/۰۶۰۱۱	۰/۰۶۱۳۰	۰/۰۵۷۳۸	۰/۰۵۶۳۹	۰/۰۵۷۹۲	۰/۰۵۹۷۶	۰/۰۶۵۷۵	۰/۰۵۵۰۷	۰/۰۵۹۱۷	۰/۰۵۶۷۹	۰/۲۲۹۹۴	۰/۰۵۰۰۰	۰/۰۵۷۳۲	۰/۰۶۵۲۲	۰/۰۵۹۶۲	۰/۰۶۱۶۰	۰/۰۶۹۸۵	۰/۰۵۳۵۷	۰/۰۵۵۱۳	۰/۰۵۹۳۲	۰/۰۵۶۲۹	۰/۰۵۴۵۰	۰/۰۵۴۷۰	۰/۰۶۳۵۹	۰/۰۶۲۸۰	۰/۰۷۰۲۹	۰/۰۵۶۴۸	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۵۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۳/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	مد Mode
۰/۹۸۴۷۶	۰/۹۲۲۵۴	۰/۹۰۳۶۳	۰/۹۲۱۴۷	۰/۸۶۲۵۶	۰/۸۴۷۸۰	۰/۸۷۰۶۷	۰/۸۹۸۴۲	۰/۹۸۸۵۱	۰/۸۲۷۹۴	۰/۸۸۹۴۶	۰/۸۵۳۷۶	۳/۴۵۶۶۹	۰/۷۵۱۷۰	۰/۸۶۱۷۳	۰/۹۹۰۹۴	۰/۸۹۶۲۸	۰/۹۲۶۰۷	۱/۰۵۰۱۰	۰/۸۰۵۳۴	۰/۸۲۸۷۴	۰/۸۹۱۴۴	۰/۸۴۶۲۷	۰/۸۱۹۳۰	۰/۸۲۲۳۵	۰/۹۵۵۹۵	۰/۹۴۴۱۴	۱/۰۵۶۶۶	۰/۸۴۹۱۴	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۹۷۰	۰/۸۵۱	۰/۸۱۷	۰/۸۴۹	۰/۷۴۴	۰/۷۱۹	۰/۷۵۸	۰/۸۰۷	۰/۹۷۷	۰/۶۸۵	۰/۷۹۱	۰/۷۲۹	۱۱/۹۴۹	۰/۵۶۵	۰/۷۴۳	۰/۹۸۲	۰/۸۰۳	۰/۸۵۸	۱/۱۰۳	۰/۶۴۹	۰/۶۸۷	۰/۷۹۵	۰/۷۱۶	۰/۶۷۱	۰/۶۷۶	۰/۹۱۴	۰/۸۹۱	۱/۱۱۷	۰/۷۲۱	واریانس Variance
-۰/۷۴۶	-۱/۱۸۴	-۰/۷۶۹	-۰/۴۶۷	-۰/۷۰۸	-۰/۳۸۶	-۰/۵۷۸	-۰/۴۰۴	-۱/۰۸۴	-۰/۶۸۳	-۰/۴۰۵	-۰/۴۷۴	۱۳/۹۷۷	-۰/۶۷۵	-۱/۳۶۱	-۰/۵۵۱	-۱/۰۹۶	-۰/۷۷۲	-۰/۵۸۰	-۰/۹۰۸	-۰/۸۰۳	-۰/۷۸۵	-۱/۴۹۶	-۱/۶۲۶	-۱/۶۲۹	-۱/۴۹۰	-۰/۸۳۱	-۰/۳۸۲	-۰/۹۶۰	چولگی Skewness
۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۱/۲۲۳	۱/۶۹۲	۰/۸۲۷	-۰/۱۷۴	۰/۲۵۸	-۰/۰۹۲	۰/۳۴۶	-۰/۰۶۲	۲/۱۱۶	۰/۳۷۸	-۰/۳۱۷	-۰/۴۷۹	۲۰/۱۲۰	-۰/۴۹۵	۱/۸۵۷	-۰/۳۷۴	۱/۶۹۲	۰/۴۳۵	-۰/۰۹۹	۲/۳۹۸	۰/۶۹۷	۰/۵۹۵	۳/۵۶۴	۴/۰۳۴	۳/۹۰۰	۲/۵۷۷	۰/۸۹۳	-۰/۲۳۶	۱/۸۶۸	کشیدگی Kurtosis
۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵۳/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	پيوستار Range
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۲/۰۰	۲/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	کمترین Minimum
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	بیشترین Maximum
۸۶۲/۰۰	۹۵۵/۰۰	۹۲۱/۰۰	۸۸۳/۰۰	۹۲۳/۰۰	۸۸۷/۰۰	۸۸۶/۰۰	۸۶۶/۰۰	۸۸۲/۰۰	۹۲۹/۰۰	۸۸۹/۰۰	۹۱۹/۰۰	۱۰۱۴/۰۰	۹۷۱/۰۰	۹۸۲/۰۰	۸۶۷/۰۰	۹۳۵/۰۰	۹۰۷/۰۰	۸۲۹/۰۰	۹۰۸/۰۰	۹۳۲/۰۰	۹۰۷/۰۰	۹۷۱/۰۰	۹۸۹/۰۰	۹۹۴/۰۰	۹۵۹/۰۰	۸۸۶/۰۰	۸۰۸/۰۰	۹۲۹/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۳۷ شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد (فرآورده) در مؤلفه‌ی "توانایی‌ها و مهارت‌ها" گروه والدین را

نشان می‌دهد. بزرگترین میانگین در میان بیست و نه سؤال این مؤلفه به سؤال هفده و کوچکترین عدد به سؤال شماره دو

اختصاص یافته است. بزرگترین خطای استاندارد میانگین به سؤال دو و کوچکترین خطا به سؤال شماره هفده تعلق گرفته

است. شاخص نما برای دو سؤال دو و بیست و نه، عدد سه است و در مابقی سئوالات بین دو عدد چهار و پنج توزیع شده

است. در شاخص اتحراف استاندارد بزرگترین عدد به سؤال هفده و کوچکترین عدد به سؤال شانزده تعلق گرفته است. در

شاخص واریانس و بطور طبیعی بزرگترین عدد به چولگی و کشیدگی سؤال شماره هفده و کوچکترین عدد نیز به سؤال

شانزده اختصاص یافته است. در دو شاخص چولگی و کشیدگی سؤال شماره هفده اعداد نامناسبی دارند، در واقع این اعداد

در پیوستار اعداد مورد پذیرش نمی‌باشند، اما باقیمانده سئوالات در هر دو شاخص دارای اعداد مناسب و قابل قبولی هستند.

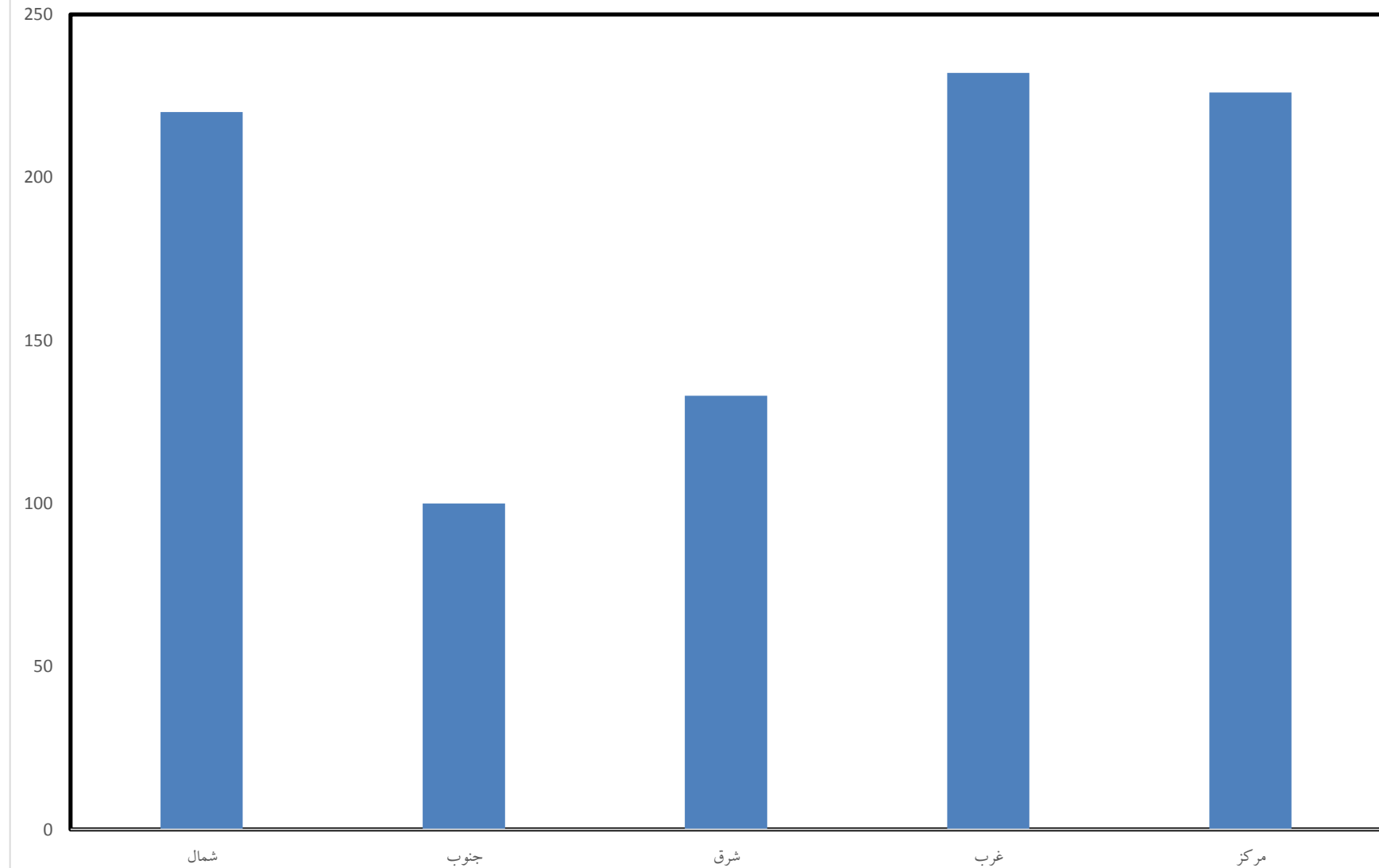
هم‌چنین داده‌ی گم‌شده‌ای (مفقود) در جدول گزارش نشده است.

جدول شماره ۳۸: توزیع شرکت کنندگان در مناطق پنج گانه‌ی کشور (گروه دانش آموزان)

درصد Percent	فراوانی Frequency	مناطق
۲۴/۱	۲۲۰	شمال
۱۱/۰	۱۰۰	جنوب
۱۴/۶	۱۳۳	شرق
۲۵/۵	۲۳۲	غرب
۲۴/۸	۲۲۶	مرکز
%۱۰۰	۹۱۱	کل

جدول شماره ۳۸ توزیع شرکت کنندگان در مناطق پنج گانه‌ی کشور در گروه دانش آموزان را نشان می‌دهد. بیشترین حجم نمونه شرکت کننده در بین این جمعیت به منطقه غرب ۲۳۲ فراوانی و ۲۵/۵ درصد اختصاص یافته است. منطقه مرکز با ۲۲۶ فراوانی و ۲۴/۸ درصد در جایگاه بعدی قرار گرفته و منطقه شمال با ۲۲۰ فراوانی و ۲۴/۱ درصد در مکان سوم به لحاظ جمعیت قرار گرفته است. منطقه شرق نمونه‌ای ۱۳۳ نفری داشته و سهم ۱۴/۶ درصدی بخود اختصاص داده و منطقه جنوب با جمعیت ۱۰۰ نفر و ۱۱ درصدی در جایگاه آخر در میان مناطق است. جدول آمار کل جمعیت دانش آموزان شرکت کننده را ۹۱۱ نفر اعلام کرده و هیچ گونه داده‌ی گمشده نیز گزارش نشده است.

مناطق



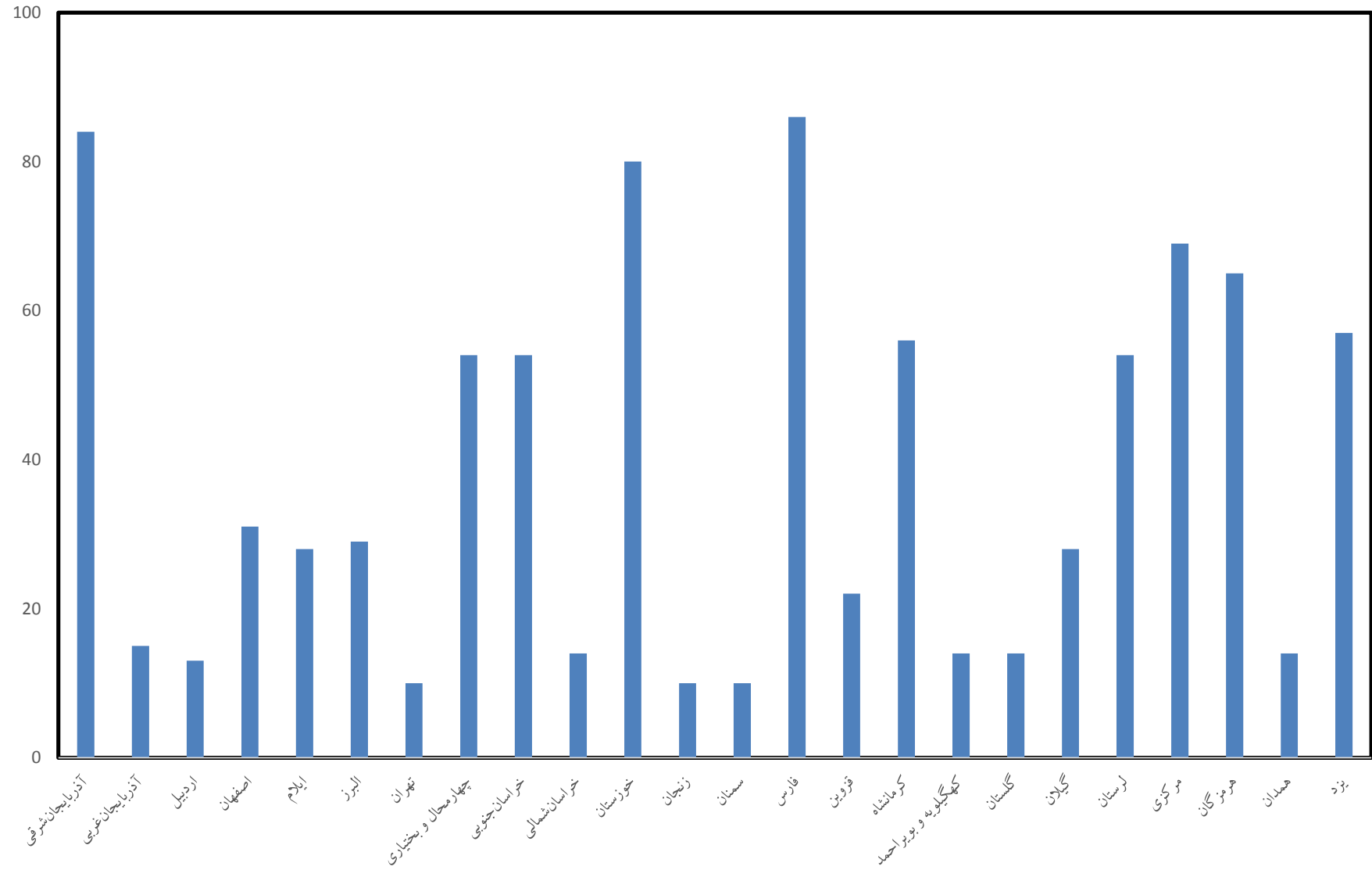
نمودار شماره ده: توزیع نمونه‌ی دانش‌آموزان در مناطق پنجگانه‌ی پژوهش

جدول شماره ۳۹: توزیع نمونه در استان‌های شرکت کننده (گروه دانش آموزان)

استان	فراوانی Frequency	درصد Percent
آذربایجان شرقی	۸۴	۹/۲
آذربایجان غربی	۱۵	۱/۶
اردبیل	۱۳	۱/۴
اصفهان	۳۱	۳/۴
ایلام	۲۸	۳/۱
البرز	۲۹	۳/۲
تهران	۱۰	۱/۱
چهارمحال و بختیاری	۵۴	۵/۹
خراسان جنوبی	۵۴	۵/۹
خراسان شمالی	۱۴	۱/۵
خوزستان	۸۰	۸/۸
زنجان	۱۰	۱/۱
سمنان	۱۰	۱/۱
فارس	۸۶	۹/۴
قزوین	۲۲	۲/۴
کرمانشاه	۵۶	۶/۱
کهگیلویه و بویراحمد	۱۴	۱/۵
گلستان	۱۴	۱/۵
گیلان	۲۸	۳/۱
لرستان	۵۴	۵/۹
مرکزی	۶۹	۷/۶
هرمزگان	۶۵	۷/۱
همدان	۱۴	۱/۵
یزد	۵۷	۶/۳
کل	۹۱۱	٪۱۰۰

جدول شماره ۳۹ توزیع نمونه شرکت کننده در پژوهش را در استان‌ها و در گروه دانش آموزان نشان می‌دهد. از جمعیت ۹۱۱ نفری گزارش شده، استان فارس با ۸۶ شرکت کننده یعنی ۹/۴ درصد اولین استان، آذربایجان شرقی با ۸۴ فراوانی و ۹/۲ درصد در رتبه دوم و خوزستان با ۸۰ نفر یعنی ۸/۸ درصد در رتبه سوم جمعیتی قرار گرفته‌اند. استان‌های مرکزی و هرمزگان به ترتیب با فراوانی‌های ۶۹ و ۶۵ و درصدهای ۷/۶ و ۷/۱ در مکان‌های بعدی نمونه هستند. کمترین جمعیت‌های مربوط به استان‌های تهران، زنجان و سمنان با فراوانی ۱۰ درصد و ۱/۱ می‌باشد (البته تعداد مدارس را باید مورد توجه قرار داد). داده گمشده و مفقودی در جدول گزارش نشده است.

استان



نمودار شماره یازده: توزیع نمونه‌ی دانش‌آموزان در استان‌های مورد بررسی

جدول شماره ۴۰: توزیع نمونه حسب جنس در گروه دانش آموزان

جنسیت	فراوانی Frequency	درصد Percent
پسر	۴۸۷	۵۳/۵
دختر	۴۲۳	۴۶/۴
کل	۹۱۱	٪۱۰۰

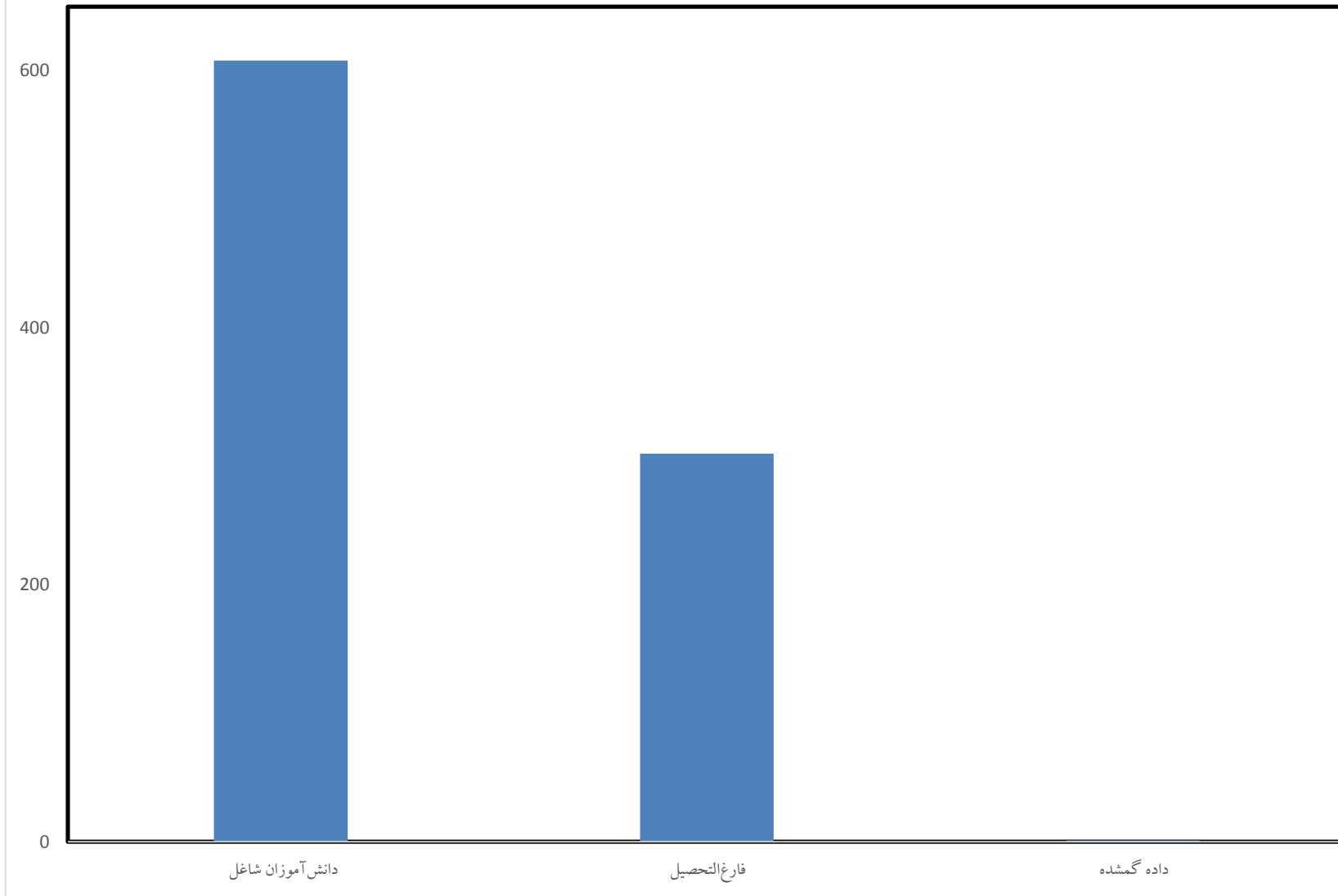
جدول شماره ۴۰ شرکت کنندگان در پژوهش گروه دانش آموزان را به تفکیک جنس نشان می‌دهد. پسرها (مذکر) با ۴۸۷ فراوانی و ۵۳/۵ درصد دارای بیشترین حجم از نمونه هستن و دخترها (مؤنث) با ۴۲۳ فراوانی و ۴۶/۴ درصد در این مطالعه مشارکت نموده‌اند. با عنایت به جمعیت کل ۹۱۱ نفری، هیچ‌گونه داده‌ی گمشده‌ای ذکر نشده است.

جدول شماره ۴۱: توزیع دانش آموزان حسب گروه‌های شاغل و فارغ‌التحصیل

جنسیت	فراوانی Frequency	درصد Percent
دانش آموزان شاغل	۶۰۸	۶۶/۷
فارغ‌التحصیل	۳۰۲	۳۳/۲
داده گمشده	۱	۰/۱
کل	۹۱۱	٪۱۰۰

جدول شماره ۴۱ توزیع دانش آموزان دختر و پسر را حسب دو گروه شاغل و فارغ‌التحصیل نشان می‌دهد. یک داده‌ی گمشده در این جدول ذکر شده است و لذا جمعیت کل مورد محاسبه ۹۱۰ نفر خواهد بود. از این جمعیت ۶۰۸ نفر یعنی ۶۶/۷ درصد دانش آموزان شاغل به تحصیل در مدارس صدرا هستند و ۳۰۲ نفر یعنی ۳۳/۲ درصد دانش آموزان فارغ‌التحصیل مدارس صدرا هستند که در مطالعه شرکت کرده‌اند.

گروه‌ها



نمودار شماره دوازده: توزیع نمونه‌ی دانش‌آموزان بر حسب وضعیت تحصیلی

جدول شماره ۴۲: شاخص‌های آماری مقوله‌ی فرایند در مؤلفه‌ی "مدیریت آموزشی" گروه دانش‌آموزان

سؤال ۱۰	سؤال ۹	سؤال ۸	سؤال ۷	سؤال ۶	سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	فرایند
۴/۴۰۸۳	۴/۳۴۲۵	۴/۱۵۴۸	۴/۴۳۸۰	۴/۰۴۶۱	۴/۰۵۴۹	۳/۹۱۵۵	۴/۹۰۳۴	۴/۲۹۰۹	۴/۰۳۹۵	میانگین Mean
۰/۰۲۵۷۶	۰/۰۲۹۳۷	۰/۰۳۰۶۲	۰/۰۲۶۵۵	۰/۰۳۱۱۴	۰/۰۳۲۶۴	۰/۰۳۱۳۴	۰/۰۲۹۴۶	۰/۰۲۶۲۷	۰/۰۲۹۱۱	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	مد Mode
۰/۷۷۷۵۰	۰/۸۸۶۵۰	۰/۹۲۴۱۴	۰/۸۰۱۲۷	۰/۹۳۹۹۹	۰/۹۸۵۲۰	۰/۹۴۶۰۷	۰/۸۸۹۱۹	۰/۷۹۲۷۷	۰/۸۷۸۶۷	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۶۰۵	۰/۷۸۶	۰/۸۵۴	۰/۶۴۲	۰/۸۸۴	۰/۹۷۱	۰/۸۹۵	۰/۷۹۱	۰/۶۲۸	۰/۷۷۲	واریانس Variance
-۱/۴۲۹	-۱/۴۱۹	-۱/۱۳۲	-۱/۸۵۲	-۰/۷۷۶	-۰/۹۶۷	-۰/۷۴۴	-۰/۷۱۲	-۰/۹۶۵	-۰/۹۰۵	چولگی Skewness
۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۲/۶۰۴	۱/۸۶۸	۱/۳۴۱	۴/۹۳۶	۰/۱۴۱	۰/۶۵۲	۰/۴۱۰	۰/۸۶۹	۰/۶۰۸	۱/۳۶۵	کشیدگی Kurtosis
۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	پيوستار Range
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	کمترین Minimum
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	بیشترین Maximum
۴۰۱۶/۰۰	۳۹۵۶/۰۰	۳۷۸۵/۰۰	۴۰۴۳/۰۰	۳۶۸۶/۰۰	۳۶۹۴/۰۰	۳۵۶۷/۰۰	۳۵۵۶/۰۰	۳۹۰۹/۰۰	۳۶۸۰/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۴۲ شاخص‌های آماری مقوله‌ی فرایند در مؤلفه‌ی "مدیریت آموزشی" گروه دانش‌آموزان را نشان

می‌دهد. در شاخص میانگین بزرگترین عدد متعلق به سؤال (نشانگر) هفت است و کوچکترین میانگین به سؤال (نشانگر)

شماره سه اختصاص یافته است. بزرگترین عدد مربوط به خطای استاندارد میانگین به سؤال شماره پنج تعلق قرار گرفته است.

از مجموع ده نشانگر مربوط به این مؤلفه، سه سؤال یعنی هفت، نه و ده دارای میانگین پنج بوده و مابقی سئوالات (نشانگرها) میانه

چهار دارند. در شاخص نما سه سؤال شماره یک، سه و چهار دارای عدد چهار بوده و مابقی سئوالات نما عددی پنج دارند.

بزرگترین انحراف استاندارد به سؤال شماره پنج (۰/۹۸۵۲) اختصاص دارد و کوچکترین عدد این شاخص (۰/۷۷۷۵) در

سؤال شماره ده است. به تناسب آنچه در شاخص انحراف استاندارد گزارش گردید، بزرگترین عدد واریانس در مجموع ده

سؤال به سؤال شماره پنج با عدد (۰/۹۷۱) اختصاص یافته و کوچکترین عدد یعنی (۰/۶۰۵) به سؤال شماره ده تعلق گرفته

است. کلیه اعداد گزارش شده برای ده نشانگر (سؤال) در شاخص چولگی مناسب و قابل قبول‌اند. هم‌چنین کلیه اعداد

گزارش شده در شاخص کشیدگی نیز در پیوستار اعداد قابل قبول قرار دارند. داده‌ی گم‌شده‌ای گزارش نشده است.

جدول شماره ۴۳: شاخص‌های آماری مقوله‌ی فرایند در مؤلفه‌ی "آموزش" گروه دانش‌آموزان

سؤال ۱	سؤال ۲	سؤال ۳	سؤال ۴	سؤال ۵	سؤال ۶	سؤال ۷	فرایند
۴/۰۷۳۷	۳/۸۰۶۸	۳/۷۳۹۸	۴/۱۴۲۷	۳/۳۹۳۰	۳/۶۳۴۵	۳/۶۲۵۷	میانگین Mean
۰/۰۵۱۸۶	۰/۰۴۵۷۹	۰/۰۲۹۶۲	۰/۰۲۹۹۵	۰/۰۳۷۸۴	۰/۰۳۳۵۲	۰/۰۳۲۴۹	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	مد Mode
۱/۵۶۳۶۵	۱/۳۸۱۹۹	۰/۸۹۴۰۲	۰/۹۰۳۷۷	۱/۱۴۲۲۵	۱/۰۱۱۶۲	۰/۹۸۰۷۸	انحراف استاندارد Std. Deviation
۲/۴۴۵	۱/۹۱۰	۰/۷۹۹	۰/۸۱۹	۱/۳۰۵	۱/۰۲۳	۰/۹۶۲	واریانس Variance
۱۶/۸۰۵	۱۰/۱۵۱	-۰/۴۷۴	-۱/۱۹۷	-۰/۳۳۶	-۰/۴۹۷	-۰/۳۰۸	چولگی Skewness
۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۴۲/۳۵۶	۲۱/۱۰۱	۰/۳۸۰	۱/۸۸۴	-۰/۵۳۲	-۰/۰۰۳	-۰/۳۸۸	کشیدگی Kurtosis
۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۴۳/۰۰	۳۳/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	پایستار Range
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	کمترین Minimum
۴۳/۰۰	۳۳/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	بیشترین Maximum
۳۷۰۳/۰۰	۳۴۶۸/۰۰	۳۴۰۷/۰۰	۳۷۷۴/۰۰	۳۰۹۱/۰۰	۳۳۱۱/۰۰	۳۳۰۳/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۴۳ شاخص‌های آماری مقوله‌ی فرایند در مؤلفه‌ی "آموزش" گروه دانش‌آموزان (شاغل و فارغ‌التحصیل) را نشان می‌دهد. هفت سؤال (نشانگر) این مؤلفه را در این گروه مورد سنجش و ارزیابی قرار داده است. دو داده‌ی گمشده (مفقود) در این جدول گزارش شده است و این بدین معناست که کل جمعیت مورد ارزیابی در این مؤلفه و مقوله، ۹۰۹ نفر خواهد بود. بزرگترین عدد میانگین به سؤال چهار و کوچکترین میانگین در این میان به سؤال هفت اختصاص دارد. خطای استاندارد میانگین در سؤال یک بالاترین عدد و در سؤال سه کوچکترین عدد است. سؤال پنج دارای میانه سه و مابقی سئوالات دارای میانه چهار می‌باشند. در شاخص نما سؤال پنج عدد سه، سؤال چهار عدد پنج و مابقی سئوالات دارای نمای عددی چهار می‌باشند. انحراف استاندارد در سؤال یک بالاترین عدد و در سؤال سه کوچکترین عدد است. به سیاق آنچه در شاخص انحراف استاندارد قابل مشاهده است واریانس سؤال یک بزرگترین عدد و کوچکترین عدد به سؤال سه اختصاص دارد. دو سؤال یک و دو دارای اعداد مناسبی برای شاخص چولگی نمی‌باشند، سئوالات دیگر اعداد قابل قبولی دارند. در شاخص کشیدگی نیز دو سؤال یک و دو اعداد مناسبی ندارند و سئوالات دیگر اعداد مناسب و قابل قبولی دارند.

جدول شماره ۴۴: شاخص‌های آماری مقوله فرایند در مؤلفه‌ی "پژوهش" گروه دانش‌آموزان

سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	فرایند
۳/۳۴۵۸	۳/۴۶۸۷	۳/۴۷۲۰	۳/۵۶۵۳	۳/۳۰۸۵	میانگین Mean
۰/۰۳۳۶۰	۰/۰۴۴۳۳	۰/۰۳۷۲۶	۰/۰۳۳۲۷	۰/۰۳۵۹۰	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۳/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	میانه Median
۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	مد Mode
۱/۰۱۴۲۳	۱/۳۳۷۸۹	۱/۱۲۴۶۷	۱/۰۰۴۳۱	۱/۰۸۳۵۱	انحراف استاندارد Std. Deviation
۱/۰۲۹	۱/۷۹۰	۱/۲۶۵	۱/۰۰۹	۱/۱۷۴	واریانس Variance
-۰/۰۳۱۴	۵/۶۲۰	-۰/۰۴۰۴	-۰/۰۴۴۴	-۰/۰۲۷۷	چولگی Skewness
۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
-۰/۰۹۵	۷/۴۱۸	-۰/۰۵۲۲	-۰/۰۸۴	-۰/۰۳۸۴	کشیدگی Kurtosis
۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۵/۰۰	۲۲/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	پیوستار Range
۰/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	کمترین Minimum
۵/۰۰	۲۲/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	بیشترین Maximum
۳۰۴۸/۰۰	۳۱۶۰/۰۰	۳۱۶۳/۰۰	۳۲۴۸/۰۰	۳۰۱۴/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۴۴ شاخص‌های آماری مقوله‌ی فرایند در مؤلفه‌ی پژوهش گروه دانش‌آموزان (شاغل و فارغ‌التحصیل)

را نشان می‌دهد. بزرگترین میانگین مربوط به سؤال دو با عدد (۳/۵۶۵) است و کوچکترین میانگین به سؤال یک (۳/۳۰۸)

اختصاص یافته است. بزرگترین خطای استاندارد میانگین به سؤال چهار تعلق گرفته است. میانه برای دو سؤال دو و سه عدد

چهار است و برای سه سؤال دیگر عدد سه می‌باشد. دو سؤال یک و پنج دارای نمای عددی سه و سؤالات دو، سه و چهار

دارای نمای چهار است. بزرگترین عدد انحراف استاندارد مربوط به سؤال چهار و کوچکترین عدد به سؤال دو اختصاص

دارد. واریانس سؤال دو بزرگترین عدد واریانس و برای سؤال چهار کوچکترین است. تنها سؤال چهار دارای عددی

نامناسب برای شاخص چولگی است. در شاخص کشیدگی تمامی اعداد مناسب و قابل قبول هستند. داده‌ی گمشده‌ای گزارش

نشده است.

جدول شماره ۴۵: شاخص‌های آماری مقوله‌ی فرایند در مؤلفه‌ی "نوآوری و خلاقیت" گروه دانش‌آموزان

سؤال ۵	سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	فرایند
۳/۹۶۱۶	۳/۵۷۶۳	۳/۵۵۵۴	۳/۶۹۴۸	۳/۴۲۳۷	میانگین Mean
۰/۰۳۲۶۹	۰/۰۳۳۳۹	۰/۰۳۷۰۷	۰/۰۳۲۶۰	۰/۰۳۴۱۴	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	میانه Median
۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۳/۰۰	مد Mode
۰/۹۸۶۵۳	۱/۰۰۷۹۱	۱/۱۱۸۷۵	۰/۹۸۴۰۳	۱/۰۳۰۵۵	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۹۷۳	۱/۰۱۶	۱/۲۵۲	۰/۹۶۸	۱/۰۶۲	واریانس Variance
-۰/۸۵۹	-۰/۵۸۷	-۰/۶۲۳	-۰/۴۸۲	-۰/۳۲۶	چولگی Skewness
۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۰/۵۷۳	۰/۴۱۴	-۰/۰۶۱	-۰/۱۱۷	-۰/۳۱۸	کشیدگی Kurtosis
۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	پیوستار Range
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	کمترین Minimum
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	بیشترین Maximum
۳۶۰۹/۰۰	۳۲۵۸/۰۰	۳۲۳۹/۰۰	۳۳۶۶/۰۰	۳۱۱۹/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۴۵ شاخص‌های آماری مقوله‌ی فرایند در مؤلفه‌ی نوآوری و خلاقیت گروه دانش‌آموزان را نشان

می‌دهد. بزرگترین میانگین مربوط به سؤال پنج و کوچکترین میانگین به سؤال یک تعلق گرفته است. بزرگترین خطای

استاندارد میانگین به سؤال شماره سه اختصاص دارد. سؤال یک دارای میانه عددی سه است و مابقی سؤالات میانه عددی

چهار دارند. نما برای سؤال یک سه است و نما برای چهار سؤال دیگر عدد چهار است. انحراف استاندارد در سؤال سه

بزرگترین عدد و کوچکترین انحراف استاندارد مربوط به سؤال دو است. در شاخص واریانس در سؤال سه

بزرگترین عدد و در سؤال دو کوچکترین عدد است. در شاخص چولگی تمامی اعداد مناسب‌اند. در شاخص کشیدگی نیز

تمامی اعداد در پیوستار قابل قبول می‌باشند. هیچ داده‌ی گم‌شده‌ای در این جدول گزارش نشده است.

جدول شماره ۴۶: شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد در مؤلفه‌ی "توانایی‌ها و مهارت‌ها" گروه دانش‌آموزان

برون‌داد	سئوال ۱	سئوال ۲	سئوال ۳	سئوال ۴	سئوال ۵	سئوال ۶	سئوال ۷	سئوال ۸	سئوال ۹	سئوال ۱۰	سئوال ۱۱	سئوال ۱۲	سئوال ۱۳	سئوال ۱۴	سئوال ۱۵	سئوال ۱۶	سئوال ۱۷	سئوال ۱۸	سئوال ۱۹	سئوال ۲۰	سئوال ۲۱	سئوال ۲۲	سئوال ۲۳	سئوال ۲۴	سئوال ۲۵	سئوال ۲۶	سئوال ۲۷	سئوال ۲۸	سئوال ۲۹	
میانگین Mean	۴/۰۲۳۱	۳/۲۱۶۲	۳/۷۷۳۹	۴/۰۵۳۸	۴/۳۲۳۸	۴/۲۱۵۱	۴/۰۹۶۶	۳/۷۰۲۵	۳/۹۸۸۰	۳/۷۷۰۵	۳/۳۵۱۳	۳/۹۰۷۸	۴/۱۲۱۸	۳/۴۸۳۰	۴/۰۶۴۸	۴/۰۴۹۴	۴/۰۳۴۰	۴/۰۳۴۰	۳/۹۱۳۳	۴/۰۰۳۳	۳/۹۹۳۴	۳/۹۵۳۹	۴/۰۴۰۶	۴/۰۰۰۰	۴/۰۴۸۳	۳/۸۶۷۲	۴/۰۹۱۱	۴/۱۵۹۲	۳/۷۹۲۵	
خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean	۰/۰۳۰۲۵	۰/۰۳۷۳۸	۰/۰۳۴۶۵	۰/۰۳۴۶۵	۰/۰۳۱۰۲	۰/۰۲۹۰۱	۰/۰۳۵۹۳	۰/۰۳۱۰۲	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	۰/۰۳۲۷۶	
میانه Median	۴/۰۰۰۰	۳/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	
مد Mode	۴/۰۰	۳/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰
انحراف استاندارد Std. Deviation	۰/۹۱۲۹۸	۱/۱۲۸۲۶	۱/۰۴۵۸۸	۱/۰۸۴۵۴	۰/۸۷۵۴۷	۰/۹۳۶۳۴	۰/۹۶۷۳۲	۱/۰۳۹۰۱	۰/۹۸۸۷۱	۰/۹۹۰۱۱	۱/۰۵۳۲۶۵	۱/۰۸۵۴	۱/۰۹۹۱۹	۱/۰۹۹۱۹	۱/۰۸۵۴	۰/۹۴۰۱۵	۱/۰۳۹۴	۱/۰۳۹۴	۰/۹۷۶۷۳	۰/۹۷۶۶۲	۰/۹۵۷۹۰	۰/۹۹۴۴۷	۰/۹۹۴۵۳	۰/۹۵۰۱۳	۰/۹۸۸۹۵	۱/۰۴۰۸۵	۱/۰۲۲۲۴	۰/۹۴۹۲۲	۰/۹۹۶۵۸	
واریانس Variance	۰/۸۳۴	۱/۲۷۳	۱/۰۹۴	۱/۱۷۶	۰/۷۶۶	۰/۸۷۷	۰/۹۳۶	۱/۰۸۰	۰/۹۷۸	۰/۹۸۰	۲/۳۴۹	۱/۲۲۹	۱/۲۰۸	۱/۵۷۳	۰/۸۸۴	۱/۰۰۸	۰/۹۳۵	۰/۹۵۴	۰/۹۱۸	۰/۹۸۹	۰/۹۸۹	۰/۹۸۹	۰/۹۸۹	۰/۹۰۳	۰/۹۷۸	۱/۰۸۳	۰/۹۲۰	۰/۹۰۱	۰/۹۹۳	
چولگی Skewness	-۰/۹۱۴	-۰/۲۵۷	-۰/۶۷۰	-۱/۰۵۵	-۱/۲۳۰	-۱/۳۷۴	-۱/۰۲۶	-۰/۶۵۴	-۰/۸۵۸	-۰/۷۸۲	۸/۶۲۳	-۰/۴۹۶	-۱/۲۹۲	-۰/۴۳۴	-۱/۳۴۱	-۱/۰۱۲	-۰/۹۵۴	-۰/۹۲۷	-۰/۷۶۹	-۰/۸۳۴	-۱/۰۸۶۷	-۰/۷۷۴	-۰/۸۲۱	-۰/۸۸۱	-۱/۰۳۴	-۰/۷۰۹	-۰/۹۰۹	-۰/۹۲۵	-۰/۴۹۰	
خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	
کشیدگی Kurtosis	۰/۸۴۷	-۰/۶۱۰	-۰/۰۰۷	۰/۴۱۳	۱/۰۹۳	۲/۱۱۶	۰/۷۰۲	۰/۰۰۲	۰/۵۵۲	۰/۶۲۲	۱۷۴/۶۶۹	۱/۷۰۳	۱/۰۵۴	-۰/۷۸۴	۱/۳۴۶	۰/۷۰۰	۰/۶۳۴	۰/۶۶۴	۰/۴۰۱	۰/۷۴۷	۰/۵۷۷	۰/۲۰۰	۰/۲۸۹	۰/۵۱۷	۰/۶۸۰	۰/۰۹۹	۰/۵۳۳	۰/۲۲۶	-۰/۲۱۷	
خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	
پایستار Range	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰
کمترین Minimum	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰
بیشترین Maximum	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰
جمع Sum	۳۶۶۵/۰۰	۲۹۳۰/۰۰	۳۴۳۸/۰۰	۳۶۹۳/۰۰	۳۸۴۰/۰۰	۳۷۳۹/۰۰	۳۸۴۰/۰۰	۳۷۳۹/۰۰	۳۷۳۹/۰۰	۳۶۲۴/۰۰	۳۴۴۴/۰۰	۳۰۵۳/۰۰	۳۵۶۰/۰۰	۳۷۵۵/۰۰	۳۱۷۳/۰۰	۳۹۲۵/۰۰	۳۷۰۳/۰۰	۳۶۸۹/۰۰	۳۶۷۵/۰۰	۳۵۶۵/۰۰	۳۶۷۴/۰۰	۳۶۳۸/۰۰	۳۶۰۲/۰۰	۳۶۸۱/۰۰	۳۶۴۴/۰۰	۳۶۸۸/۰۰	۳۵۲۳/۰۰	۳۷۲۷/۰۰	۳۷۸۹/۰۰	۳۴۵۵/۰۰

جدول شماره ۴۶ شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد در مؤلفه‌ی توانایی‌ها و مهارت‌ها گروه دانش‌آموزان (شاغل و

فارغ‌التحصیل) را نشان می‌دهد. بیست و نه سؤال (نشانگر) این مؤلفه را مورد سنجش و ارزیابی قرار داده‌اند. بزرگترین عدد

میانگین مربوط به سؤال پنج است و کوچکترین عدد به سؤال دو اختصاص یافته است. بزرگترین عدد خطای استاندارد

میانگین مربوط به سؤال یازده و کوچکترین خطا به سؤال پنج اختصاص دارد. دو سؤال دو و یازده دارای میانگین سه، سؤالات

پنج و پانزده دارای میانگین پنج و مابقی سؤالات دارای میانگین چهار می‌باشند. شاخص نما در سؤالات مختلف این مؤلفه متفاوت

توزیع شده‌اند. در شاخص انحراف استاندارد بزرگترین عدد مربوط به سؤال یازده و کوچکترین عدد به سؤال پنج اختصاص

یافته است. واریانس در سؤال یازده بزرگترین عدد و در سؤال پنج کوچکترین عدد است. در میان سؤالات، سؤال یازده

دارای عدد مناسبی در شاخص چولگی نیست ولی باقیمانده سؤالات دارای اعداد قابل قبولی هستند. در شاخص کشیدگی

سؤال یازده نامناسب است ولی مابقی سؤالات دارای اعداد مناسبی در پیوستار اعداد می‌باشند. داده‌ی گمشده‌ای در این

جدول گزارش نشده است.

جدول شماره ۴۷: شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد در مؤلفه‌ی "بازخوردها" گروه دانش‌آموزان

سؤال ۴	سؤال ۳	سؤال ۲	سؤال ۱	فرایند
۴/۰۱۳۲	۳/۹۶۴۹	۳/۸۹۰۲	۳/۸۱۰۱	میانگین Mean
۰/۰۳۰۲۳	۰/۰۳۰۳۰	۰/۰۳۲۱۵	۰/۰۵۶۳۷	خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean
۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	میانه Median
۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	مد Mode
۰/۹۱۲۵۸	۰/۹۱۴۴۰	۰/۹۷۰۴۶	۷/۷۰۱۳۷	انحراف استاندارد Std. Deviation
۰/۸۳۳	۰/۸۳۶	۰/۹۴۲	۲/۸۹۵	واریانس Variance
-۰/۹۵۶	-۰/۹۱۶	-۰/۸۲۷	۵/۴۲۹	چولگی Skewness
۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness
۱/۴۱۱	۱/۴۶۳	۰/۷۴۷	۳۷/۴۸۸	کشیدگی Kurtosis
۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴۵/۰۰	پيوستار Range
۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	کمترین Minimum
۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴۵/۰۰	بیشترین Maximum
۳۶۵۶/۰۰	۳۶۱۲/۰۰	۳۵۴۴/۰۰	۳۴۷۱/۰۰	جمع Sum

جدول شماره ۴۷ شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد (فرآورده) در مؤله‌ی بازخوردها گروه دانش‌آموزان (شاغل و

فارغ‌التحصیل) را نشان می‌دهد. بزرگترین عدد میانگین متعلق به سؤال شماره چهار اختصاص دارد و کوچکترین عدد میانگین

به سؤال یک تعلق دارد. بزرگترین عدد خطای استاندارد میانگین به سؤال یک تعلق دارد. چهار سؤال مربوط به ارزیابی این

مؤلفه دارای میانه‌ی عددی چهار هستند. هم‌چنین تمامی سئوال‌ات دارای نما چهار می‌باشند. انحراف استاندارد سؤال یک

بزرگترین عدد است و سؤال چهار کوچکترین عدد انحراف استاندارد را داراست. بزرگترین عدد واریانس مربوط به سؤال یک

است. عدد سؤال یک برای شاخص چولگی نامناسب است، هم‌چنین این سؤال در شاخص کشیدگی عدد نامناسبی است.

مابقی سئوال‌ات اعداد قابل قبولی در پیوستار اعداد مورد پذیرش هستند.

جدول شماره ۴۸: شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد در مؤلفه‌ی "فارغ‌التحصیلان" گروه دانش‌آموزان

برون‌داد	سؤال ۱	سؤال ۲	سؤال ۳	سؤال ۴	سؤال ۵	سؤال ۶	سؤال ۷	سؤال ۸	سؤال ۹	سؤال ۱۰	سؤال ۱۱	سؤال ۱۲	سؤال ۱۳	سؤال ۱۴	سؤال ۱۵	سؤال ۱۶	سؤال ۱۷	سؤال ۱۸	سؤال ۱۹	سؤال ۲۰	سؤال ۲۱	سؤال ۲۲
میانگین Mean	۴/۱۱۰۹	۴/۲۶۰۲	۴/۰۷۸۰	۳/۶۷۰۷	۳/۷۴۲۰	۳/۵۸۰۷	۴/۳۲۸۲	۳/۹۴۷۳	۴/۰۰۴۴	۴/۰۸۵۶	۴/۰۲۶۳	۳/۹۰۳۴	۳/۹۰۶۷	۳/۹۸۹۰	۴/۰۵۹۳	۳/۸۶۵۰	۴/۲۳۲۷	۴/۱۷۶۷	۴/۰۵۸۲	۴/۰۱۱۰	۳/۹۸۶۸	۳/۷۹۴۷
خطای استاندارد میانگین Std. Error of Mean	۰/۰۲۹۹۹	۰/۰۳۱۲۸	۰/۰۳۳۱۶	۰/۰۳۵۷۸	۰/۰۳۷۸۳	۰/۰۳۷۱۱	۰/۰۳۲۱۵	۰/۰۳۴۶۵	۰/۰۳۱۱۸	۰/۰۳۱۰۵	۰/۰۳۰۸۲	۰/۰۳۲۳۱	۰/۰۳۳۶۹	۰/۰۳۴۳۵	۰/۰۶۴۴۶	۰/۰۳۲۱۴	۰/۰۲۹۶۹	۰/۰۵۴۱۵	۰/۰۳۱۳۷	۰/۰۳۰۱۶	۰/۰۳۱۶۰	۰/۰۳۳۳۶
میانه Median	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۵/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰	۴/۰۰۰۰
مد Mode	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰	۴/۰۰
انحراف استاندارد Std. Deviation	۰/۹۰۵۳۰	۰/۹۴۴۲۴	۱/۰۰۰۲۵	۱/۰۷۹۸۹	۱/۱۴۱۸۰	۱/۱۲۰۱۶	۰/۹۷۰۳۷	۴/۰۴۵۹۱	۰/۹۴۱۱۱	۰/۹۳۷۲۲	۰/۹۳۰۱۸	۰/۹۷۵۲۴	۱/۰۱۹۶۳	۱/۰۳۶۶۳	۱/۰۴۵۶۳	۰/۹۷۰۱۰	۰/۸۹۶۰۶	۱/۶۳۴۳۰	۰/۹۴۶۹۰	۰/۹۱۰۱۹	۰/۹۵۳۷۹	۱/۰۰۶۹۱
واریانس Variance	۰/۸۲۰	۰/۸۹۲	۱/۰۰۱	۱/۱۶۶	۱/۳۰۴	۱/۲۵۵	۰/۹۴۲	۱/۰۹۴	۰/۸۸۶	۰/۸۷۸	۰/۸۶۵	۰/۹۵۱	۱/۰۳۴	۱/۰۳۴	۳/۷۸۵	۰/۹۴۱	۰/۸۰۳	۲/۶۷۱	۰/۸۹۷	۰/۸۲۸	۰/۹۱۰	۱/۰۱۴
چولگی Skewness	-۱/۲۷۱	-۱/۳۸۷	-۱/۱۳۵	-۰/۷۲۳	-۰/۷۹۷	-۰/۵۳۶	-۱/۶۲۱	-۰/۹۵۲	-۰/۸۷۳	-۰/۹۹۰	-۰/۹۰۶	-۰/۷۹۶	-۰/۷۷۴	-۰/۹۸۱	-۰/۹۸۱	-۰/۶۱۰	-۱/۱۶۳	۱۶/۹۶۶	-۰/۹۶۵	-۰/۸۹۸	-۰/۸۱۹	-۰/۶۲۲
خطای استاندارد چولگی Std. Error of Skewness	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱	۰/۰۸۱
کشیدگی Kurtosis	۲/۸۰۳	۲/۱۸۱	۱/۴۰۱	۰/۳۶۲	۰/۲۵۱	-۰/۰۳۳	۲/۸۵۴	۰/۷۱۱	۰/۹۰۱	۱/۱۰۸	۱/۰۱۹	۰/۷۲۰	۰/۴۲۸	۰/۹۰۸	۵۱/۰۱۲	۰/۸۰	۱/۳۳۳	۲۸/۰۶۳	۰/۸۹۲	۱/۱۱۰	۰/۶۳۳	۰/۰۹۰
خطای استاندارد کشیدگی Std. Error of Kurtosis	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲	۰/۱۶۲
پایستار Range	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴/۰۰
کمترین Minimum	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰
بیشترین Maximum	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۴۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰	۵/۰۰
جمع Sum	۳۷۴۵/۰۰	۳۸۸۱/۰۰	۳۷۱۱/۰۰	۳۳۴۴/۰۰	۳۴۰۹/۰۰	۳۲۶۲/۰۰	۳۹۴۳/۰۰	۳۵۹۶/۰۰	۳۶۴۸/۰۰	۳۷۲۲/۰۰	۳۶۶۸/۰۰	۳۵۵۶/۰۰	۳۵۵۹/۰۰	۳۶۳۴/۰۰	۳۶۹۸/۰۰	۳۵۲۱/۰۰	۳۸۵۶/۰۰	۳۸۰۵/۰۰	۳۶۹۷/۰۰	۳۶۵۴/۰۰	۳۶۳۲/۰۰	۳۶۵۷/۰۰

جدول شماره ۴۸ شاخص‌های آماری مقوله‌ی برون‌داد در مؤلفه‌ی فارغ‌التحصیلان گروه دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

بزرگترین عدد میانگین در بین بیست و دو سؤال، مربوط به سؤال هفت و کوچکترین میانگین مربوط به سؤال شش است.

بزرگترین عدد خطای استاندارد میانگین مربوط به سؤال پانزده و کوچکترین عدد این شاخص به سؤال هفده اختصاص یافته

است. دو سؤال یک و هفت دارای میانه‌ی عددی پنج می‌باشند و مابقی سئوالات میانه عددی چهار دارند. شاخص نما برای

سئوالات این مؤلفه متفاوت و گوناگون گزارش شده است. بزرگترین انحراف استاندارد مربوط به هجده و کوچکترین عدد مربوط

به سؤال هفده است. در شاخص واریانس نیز بزرگترین عدد مربوط به هجده و کوچکترین مربوط به سؤال هفده است. در

شاخص چولگی دو سؤال پانزده و هجده اعداد نامناسبی هستند که از پیوستار مورد پذیرش خارج‌اند. در شاخص کشیدگی نیز دو

سؤال پانزده و هجده اعداد نامناسبی دارند. مابقی سئوالات اعداد خوب و قابل قبولی دارند. در این جدول هیچ داده‌ی گم‌شده‌ای

گزارش نشده است.

آمار استنباطی

در اولین گام از آمار استنباطی با استفاده از آزمون تک‌نمونه‌ای^۱ (T) هر یک از مؤلفه‌های مربوط به سطوح چهارگانه ارزشیابی (زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد) را بصورت جداگانه آزمون نموده و سپس به سراغ آزمون چهار سطح رفته‌ایم. آزمون (T) تک‌نمونه‌ای دارای دو فرض زیربنایی است؛

فرض یک: توزیع متغیر آزمون در جامعه، نرمال است. با یک نمونه متوسط یا بزرگتر می‌توان از این فرض صرف‌نظر کرد و نتایج کاملاً و نتایج کاملاً درستی هم بدست آورد. در اکثر شرایط یک نمونه ۳۰ نفره برای ارائه ارزش‌های (P) دقیق کافی است. فرض دو: رکوردهای نشان‌دهنده یک نمونه تصادفی از جامعه هستند و نمرات متغیر آزمون مستقل از یکدیگر می‌باشند. اگر فرض استقلال نمرات متغیر آزمون رعایت نشود، مقدار (P) در این آزمون دقیق نخواهد بود (زرگر، محمود، ۱۳۸۰: ۲۰۶).

هر دو فرض موردنظر پژوهش حاضر لحاظ شده و اعمال گردیده است. نمونه‌های انتخابی در هر سه گروه مناسب‌اند و جمعیت قابل قبولی را تشکیل می‌دهند. در عین حال نمرات مستقل از یکدیگرند. نکته دیگر آن است که در آزمون تک‌نمونه‌ای (T) امکان محاسبه اندازه اثر^۲ وجود دارد. این اندازه، میزان تفاوت نمرات میانگین در متغیر آزمون را با مقدار آزمون، در واحد انحراف معیار ارزیابی مرکز بر طبق یک قاعده تجربی و سنتی به ترتیب اعداد ۰/۲، ۰/۵ و ۰/۸ اندازه‌ی اثر کم، متوسطه و زیاد را نشان می‌دهند. اولین جدول از این آزمون به گروه مدیران اختصاص دارد.

1. one sample T-Test
2. effect size statistic

جدول شماره ۴۹: مقایسه گروه‌ها در شاخص میانگین برای سطوح مختلف ارزشیابی

مجموع	برون‌داد	فرایند	درون‌داد	زمینه	سطوح ارزشیابی
					گروه‌ها
۳/۸۳۵۹	۳/۹۷۳۵	۳/۸۵۲۶	۳/۵۴۹۲	۳/۹۶۸۸	مدیران
۳/۸۹۳۱	۴/۰۲۷۳	۴/۲۶۱۹	۳/۳۸۹۹		والدین
۳/۸۵۱۹	۳/۹۵۲۹	۳/۷۵۰۸			دانش‌آموزان

همانگونه که در جدول شماره ۴۹ مشاهده می‌شود میانگین گروه‌های مورد مطالعه در سطوح مختلف ارزشیابی مورد مقایسه قرار گرفته‌اند. در گروه مدیران بالاترین میانگین به سطح برون‌داد اختصاص یافته است، زمینه، فرایند و درون‌دادها در رتبه‌های رتبه‌های بعدی هستند. در گروه والدین بالاترین میزان به سطح فرایند اختصاص دارد و رتبه‌های بعدی به برون‌داد و درون‌داد اختصاص دارند. در گروه دانش‌آموزان برون‌داد میانگین بزرگتری نسبت به فرایندها دارد. در مقایسه میانگین دو گروه مدیران و والدین در سطح درون‌داد، مدیران عدد بزرگتری دارند و در دو سطح دیگر (فرایند و برون‌داد)، اعداد گروه والدین بزرگتر می‌باشد. مقایسه میانگین مجموع نیز بسیار بهم نزدیک است. مقایسه دو گروه مدیران و دانش‌آموزان در دو سطح فرایند و برون‌داد، نشانگر آن است که در هر سطح نمره مدیران بزرگترند. مقایسه گروه‌های والدین و دانش‌آموزان، در هر دو سطح ارزشیابی، والدین نمرات بالاتری نسبت به گروه دانش‌آموزان دارند. در مقام مقایسه هر سه گروه با یکدیگر، نزدیکی نمرات شاخص میانگین مشاهده می‌شود هر چند با دقت بالا می‌تواند برتری میانگین‌ها را بدین ترتیب بیان کرد؛ والدین، دانش‌آموزان و سپس مدیران.

جدول شماره ۵۰: مقایسه گروه‌های سه گانه در سطح ارزشیابی "برون‌داد" در شاخص میانگین

مجموع	دانش‌آموزان	والدین	مدیران	سطوح ارزشیابی
				گروه‌ها
۴/۰۰۷۴	۳/۹۴۳۰	۴/۰۵۷۱	۴/۰۲۲۱	توانایی‌ها و مهارت‌ها
۳/۹۴۴۸	۳/۹۱۹۶	۳/۹۸۲۳	۳/۹۳۲۵	بازخوردها
۴/۰۰۱	۳/۹۹۶۱	۴/۰۴۲۶	۳/۹۶۴۳	فارغ‌التحصیلان (دانش‌آموختگان)
۳/۹۸۴۴	۳/۹۲۹	۴/۰۲۷۳	۳/۹۷۲۹	مجموع

جدول فوق (شماره ۵۰) میانگین گروه‌های سه گانه را در مؤلفه‌های سه گانه‌ی سطح ارزشیابی "برون‌داد" را نشان می‌دهد. مدیران در بین سه مؤلفه، "توانایی‌ها و مهارت‌ها" را بالاتر ارزیابی کرده‌اند، هر چند دو مؤلفه‌ی دیگر نیز بسیار بهم نزدیک هستند و تقریباً هر سه مؤلفه یک می‌باشند. در گروه والدین دو عامل "توانایی‌ها و مهارت‌ها" و "دانش‌آموختگان" بالاترین نمرات را دارند و مؤلفه‌ی سوم نیز عددی بسیار نزدیک به دیگر مؤلفه‌ها دارد. گروه دانش‌آموزان هر سه مؤلفه را بسیار نزدیک بهم ارزیابی کرده‌اند، اعداد این گروه تقریباً یکی می‌باشند. در مقایسه گروه‌ها با یکدیگر در مؤلفه‌ی اول (توانایی‌ها و مهارت‌ها)، دو گروه مدیران و والدین برابر و گروه دانش‌آموزان با اختلاف بسیار کمی در رتبه‌ی بعدی است. در مؤلفه‌ی دوم (بازخوردها)، اعداد هر سه گروه برابرند. در مؤلفه‌ی سوم (دانش‌آموختگان)، گروه والدین بالاترین میانگین و دو گروه دیگر نیز اعداد بسیار نزدیکی بهم دارند. مقایسه مجموع نمرات در این شاخص نمایانگر آن است که نمرات گروه‌های سه گانه در این سطوح از ارزشیابی (برون‌داد) بسیار بهم نزدیک هستند. جمع نمرات گروه والدین در مجموع سه عامل، بیشتر از دو گروه است. دو گروه دیگر نیز اعداد نزدیکی به گروه والدین دارند. گروه‌ها در مجموع عامل‌های "توانایی‌ها و مهارت‌ها" و "دانش‌آموختگان" را بالاتر ارزیابی کرده‌اند، هر چند اختلاف عامل سوم یعنی "بازخوردها" نیز بسیار اندک است.

جدول شماره ۵۱: نتایج آزمون فرض (t-test) بر سطوح و مؤلفه‌های گروه مدیران

درجه آزادی df	سطح معناداری sig	محاسبه شده t	شاخص مؤلفه‌ها و سطوح
۴۹۹	۰/۰۰۰	۱۳/۷۴۴	نگاه و نگرش به رشته و مدارس
۴۹۹	۰/۰۰۰	۲۲/۵۷۱	فرهنگ حاکم بر رشته و مدارس
۴۹۹	۰/۰۰۰	۷/۴۰۷	دانش آموزان
۴۹۹	۰/۰۰۰	۳۱/۸۷۱	کارکنان
۴۹۹	۰/۰۰۰	۵/۶۱۲	کتب درسی
۴۹۹	۰/۰۰۰	-۱۵/۴۱۶	منابع مالی
۴۹۹	۰/۰۰۰	-۷/۹۹۶	امکانات و تجهیزات
۴۹۹	۰/۰۰۰	۲۴/۴۱۹	مدیریت آموزشی
۴۹۹	۰/۰۰۰	۲۱/۸۴۴	یادگیری سازمانی
۴۹۹	۰/۰۰۰	۱۴/۷۶۷	آموزش
۴۹۹	۰/۹۸۹	۰/۰۱۴	پژوهش
۴۹۹	۰/۰۰۰	۵/۶۲۷	خلاقیت و نوآوری
۴۹۹	۰/۰۰۰	۱۹/۹۲۲	توانایی‌ها و مهارت‌ها
۴۹۹	۰/۰۰۰	۱۰/۸۲۲	بازخوردها
۴۹۹	۰/۰۰۰	۱۶/۷۶۴	فارغ‌التحصیلان (دانش‌آموختگان)
۴۹۹	۰/۰۰۰	۱۹/۹۸۳	زمینه
۴۹۹	۰/۰۳۸	۲/۰۸۳	درون‌داد
۴۹۹	۰/۰۰۰	۱۵/۷۴۰	فرایند
۴۹۹	۰/۰۰۰	۱۷/۹۷۶	برون‌داد
۴۹۹	۰/۰۰۰	۱۶/۱۵۹	مجموع

Test Value = 3.5

همانگونه که ملاحظه می‌شود در جدول فوق تمامی سطح و مؤلفه‌ها به لحاظ آماری معنادار شده‌اند. در این میان عامل (نشانه) پژوهش به لحاظ آماری معنادار نشده است و مدیران این عامل را پایین‌تر از حد انتظار ارزشیابی کرده‌اند. در میان سطوح چهارگانه ارزشیابی که مدیران بدان اقدام کرده‌اند، هر چهار سطح به لحاظ آماری معنادار شده‌اند، بدین معنا که مدیران سطوح چهارگانه (زمینه، درون‌داد، فرایند، برون‌داد) را در حد انتظار و قابل قبول قلمداد کرده‌اند. هر چند سطوح چهارگانه معنادار شده‌اند اما در سطح درون‌داد این معناداری قابل تأمل است. نتایج آمارهای توصیفی این پیامد را تأیید می‌کند.

جدول شماره ۵۲: نتایج آزمون فرض (t-test) برای گروه والدین

درجه آزادی df	سطح معناداری sig	محاسبه شده t	شاخص مؤلفه‌ها و سطوح
۲۲۵	۰/۰۰۰	۱۲/۴۰۲	دانش آموزان
۲۲۵	۰/۰۰۰	-۱۰/۰۴۷	منابع مالی
۲۲۵	۰/۰۰۰	-۴/۲۱۴	امکانات و تجهیزات
۲۲۵	۰/۰۰۰	۱۵/۷۵۵	مدیریت آموزشی
۲۲۵	۰/۰۰۰	۱۴/۵۴۵	توانایی‌ها و مهارت‌ها
۲۲۵	۰/۰۰۰	۱۰/۹۰۰	بازخوردها
۲۲۵	۰/۰۰۰	۱۳/۰۲۸	فارغ‌التحصیلان (دانش‌آموختگان)
۲۲۵	۰/۰۰۶	-۲/۷۹۵	درون‌داد
۲۲۵	۰/۰۰۰	۱۵/۷۵۵	فرایند
۲۲۵	۰/۰۰۰	۱۴/۰۲۸	برون‌داد
۲۲۵	۰/۰۰۰	۱۱/۱۳۸	مجموع

Test Value = 3.5

جدول فوق نمایانگر نتایج آزمون فرض در سطوح (درون‌داد، فرایند و برون‌داد) و مؤلفه‌های هفت‌گانه را نشان می‌دهد. تمامی سطوح و نشانگرها (عوامل) به لحاظ آماری معنادار شده‌اند. در واقع والدین سطوح و مؤلفه‌ها را در حد انتظار (مطلوب) گزارش کرده‌اند. همانگونه که اشاره شد در تمامی طول گزارش و آزمون‌های آماری شاخص قضاوت یا همان Test Value معادل ۳/۵ است. تنها در سطح درون‌داد این معناداری قدری تغییر را نشان می‌دهد که با عنایت به داده‌های توصیفی این مهم پذیرفتن است.

جدول شماره ۵۳: نتایج آزمون فرض (t-test) برای گروه دانش آموزان

درجه آزادی df	سطح معناداری sig	محاسبه شده t	شاخص مؤلفه‌ها و سطوح
۹۱۰	۰/۰۰۰	۳۳/۱۳۲	مدیریت آموزشی
۹۱۰	۰/۰۰۰	۱۳/۵۶۶	آموزش
۹۱۰	۰/۰۰۶	-۲/۷۴۷	پژوهش
۹۱۰	۰/۰۰۰	۶/۱۵۲	خلاقیت و نوآوری
۹۱۰	۰/۰۰۰	۲۱/۸۳۲	توانایی‌ها و مهارت‌ها
۹۱۰	۰/۰۰۰	۱۴/۹۳۳	بازخوردها
۹۱۰	۰/۰۰۰	۲۲/۹۷۵	فارغ‌التحصیلان (دانش‌آموختگان)
۹۱۰	۰/۰۰۰	۱۳/۲۷۰	فرایند
۹۱۰	۰/۰۰۰	۲۱/۳۷۹	برون‌داد
۹۱۰	۰/۰۰۰	۱۸/۸۴۳	مجموع

Test Value = 3.5

جدول فوق نتایج آزمون فرض برای گروه دانش آموزان در متغیرهای پژوهش (سطوح و مؤلفه‌های ارزشیابی) را نشان می‌دهد. در تمامی عوامل (نشانه‌ها یا مؤلفه‌ها) نتیجه تحلیل به لحاظ آماری معنادار است. دانش آموزان با عنایت به Test Value یعنی ۳/۵، این مؤلفه‌ها را در حد انتظار و بالاتر از آن ارزیابی کرده و آن‌ها را مطلوب دانسته‌اند. پس از ترکیب مؤلفه‌ها در دو سطح (فرایند و برون‌داد) نیز آزمون فرض معنادار شده است و از نظر دانش آموزان نیز فرایندها و برون‌دادها مطلوب‌اند. در مجموع نیز نتیجه آماری معنادار شده است.

جدول شماره ۵۴: نتایج آزمون فرض در کل

درجه آزادی df	سطح معناداری sig	محاسبه شده t	شاخص مؤلفه‌ها و سطوح
۴۹۹	۰/۰۰۰	۱۶/۱۵۹	نمره کل ارزشیابی مدیران
۲۲۵	۰/۰۰۰	۱۱/۱۳۸	نمره کل ارزشیابی والدین
۹۱۰	۰/۰۰۰	۱۸/۸۴۳	نمره کل ارزشیابی دانش آموزان
۴۹۹	۰/۰۰۰	۱۹/۹۸۳	نمره کل ارزشیابی زمینه (مدیران)
۴۹۹	۰/۰۳۸	۲/۰۸۳	نمره کل ارزشیابی درون‌داد (مدیران)
۴۹۹	۰/۰۰۰	۱۵/۷۴۰	نمره کل ارزشیابی فرایند (مدیران)
۴۹۹	۰/۰۰۰	۱۷/۹۷۶	نمره کل ارزشیابی برون‌داد (مدیران)
۹۱۰	۰/۰۰۰	۱۳/۲۷۰	نمره کل ارزشیابی فرایند (دانش آموزان)
۹۱۰	۰/۰۰۰	۱۳/۳۷۹	نمره کل ارزشیابی برون‌داد (دانش آموزان)
۲۲۵	۰/۰۰۶	-۲/۷۹۵	نمره کل ارزشیابی درون‌داد (والدین)
۲۲۵	۰/۰۰۰	۱۵/۷۵۵	نمره کل ارزشیابی فرایند (والدین)
۲۲۵	۰/۰۰۰	۱۴/۰۲۸	نمره کل ارزشیابی برون‌داد (والدین)

Test Value = 3.5

جدول شماره ۵۴ نتایج آزمون فرض برای گروه‌های مختلف در نمره کلی ارزشیابی و سطوح مربوطه گزارش شده است. هر سه نمره کلی گروه‌های مدیران، والدین و دانش آموزان معنادار شده که نشانگر مطلوبیت و در حد انتظار بودن عملکرد مدارس صدراست. تمامی چهار نمره کلی (چهارسطح ارزیابی) گروه مدیران معنادار شده است که نشان از مطلوبیت عملکرد دارد. سطح برون‌داد نیازمند تأمل و بررسی است. دو نمره کلی برای دو سطح ارزشیابی گروه دانش آموزان معنادار شده است، که نشان از مطلوبیت عملکرد در نگاه این گروه دارد. سه نمره کلی حاصل برای گروه والدین در سه سطح ارزشیابی، معنادار شده‌اند، بدین معنا که این گروه نیز عملکرد دبیرستانهای علوم و معارف اسلامی صدرا را در حد انتظار و مطلوب ارزیابی نموده‌اند.

* بین گروه مدیران و والدین

(T) محاسبه شده برای این دو گروه ۰/۶۲۵- حاصل شده است، این مقدار از (T) جدول در هر دو سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ کوچکتر است، لذا تفاوت معناداری حاصل نشده است.

* بین گروه مدیران و دانش آموزان

(T) محاسبه شده برای مقایسه این دو گروه عدد ۰/۶۲۷ حاصل شده است، این مقدار از (T) جدول در هر دو سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ کوچکتر است و لذا تفاوت معناداری حاصل نشده است.

* بین گروه والدین و دانش آموزان

(T) محاسبه شده برای این دو گروه عدد ۰/۰۵۸ بدست آمده است، این مقدار از (T) جدول در هر دو سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ کوچکتر است و لذا تفاوت معناداری حاصل نشده است. در مقایسه گروه‌ها و نمره کل ارزشیابی؛ از جداول توافقی استفاده گردید.

* در گروه والدین (پدرها و مادرها) در نمره کل ارزشیابی مقایسه و تحلیل صورت گرفت نتیجه حاصل برای این مقایسه ۰/۴۶۹ است. این مقدار با درجه آزادی ۲۲۵ کوچکتر از مقدار بحرانی جدول است و لذا می‌توان نتیجه گرفت که بین پدرها و مادرها در نمره‌ی کل ارزشیابی و ارزیابی آن‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد.

* در گروه دانش آموزان (شاغل و فارغ‌التحصیل) نتیجه حاصل برابر ۰/۴۷۴ است این مقدار مشاهده شده از مقادیر بحرانی جدول با درجه آزادی ۹۱۰ کوچکتر است، لذا تفاوت معناداری به لحاظ آماری بین این گروه وجود ندارد. ارزیابی آن‌ها یکسان است و تفاوت‌ها معنادار نیست.

برای مقایسه میانگین نمرات کل حاصل از ارزشیابی در کلیه سطوح و مؤلفه‌ها و در سه گروه مدیران، والدین و دانش آموزان از آزمون تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. نتیجه حاصل برابر $F = ۱۳/۸۱$ بود که در هر دو سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ بزرگتر از (F) جدول است و لذا می‌توان قضاوت نمود که بین گروه‌های سه‌گانه در ارزشیابی در عملکرد تفاوت معناداری وجود دارد.

فصل پنجم:

بخش اول؛ خلاصه

بخش دوم؛ بحث و نتیجه‌گیری

خلاصه

اگر چه ارزشیابی فقط یک هدف اساسی دارد (تعیین بها یا ارزش چیزی) ولی نقش‌های آن بسیار است. هدف اصلی ارزشیابی قضاوت و داوری است. در ارزشیابی یک هدف این است که مشخص شود آیا اهداف موردنظر که از قبل تعیین شده است، تحقق یافته‌اند؟ آیا عملکرد رضایت‌بخش بوده یا نه؟ بنابراین نیاز به قضاوت و داوری می‌باشد. هدف دیگر ارزشیابی فراهم نمودن اطلاعات برای تصمیم‌گیری است. نقش مهم دیگر ارزشیابی تعیین ارزش خود برنامه است. آیا برنامه و فعالیت‌های مقاصدی را که به خاطر آن‌ها الگوپردازی شده است برآورده می‌کند؟

یک نظام ارزیابی به عنوان زیرنظام، باید عوامل اساسی را بطور مستمر مورد قضاوت قرار دهد و بازخورد آن را به تصمیم‌گیرندگان عرضه کند (خورشیدی، ۱۳۸۲ به نقل از ملکی، محمدی مهر، ۱۳۸۸).

این مطالعه با عنوان ارزشیابی دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا براساس الگوی سیپ با هدف ارزیابی تمامی عناصر و مؤلفه‌های این مدارس و ارائه تصویری روشن از کلیت آن‌ها به سفارش شورای عالی آموزش و پرورش طراحی و به اجرا درآمد. بدین منظور سه گروه عمده مدیران، دانش‌آموزان و خانواده‌ها انتخاب و نمونه‌هایی از آن‌ها در پژوهش مشارکت نمودند. در گروه مدیران علاوه بر مدیران کل سازمان تبلیغات اسلامی استان‌ها، مدیران مدارس صدرا، نمایندگان (رابطین) سازمان مدارس صدرا در استان‌ها و کارشناسان آموزش و پژوهش سازمان تبلیغات اسلامی حضور داشتند.

در گروه دانش‌آموزان دو دسته دانش‌آموزان شاغل به تحصیل و فارغ‌التحصیل مشارکت داشته و در گروه خانواده‌ها، پدران و مادران پرسشنامه را تکمیل نمودند. از گروه مدیران ۵۰۰ نفر، گروه دانش‌آموزان ۹۱۱ نفر و خانواده‌ها، ۲۲۶ نفر در مطالعه شرکت کردند. از سه پرسشنامه‌ی محقق ساخته برای گردآوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل آن‌ها استفاده شد. فرم شماره یک متعلق به گروه مدیران دارد که چهار سطح زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد ارزشیابی را مورد توجه قرار داده و با تدارک پانزده مؤلفه برای این چهار سطح، ارزیابی را دنبال کرد. فرم شماره دو متعلق به دانش‌آموزان است، این فرم دو سطح از چهار الگوی سیپ یعنی فرایند و برون‌داد را مورد توجه قرار داده و یا هفت مؤلفه این سطوح را ارزیابی نمود. فرم شماره سه متعلق به گروه خانواده‌هاست. این پرسشنامه سه سطح از سطوح چهارگانه‌ی الگو یعنی درون‌داد، فرایند و برون‌داد را مورد توجه قرار داده و با هفت مؤلفه آن‌ها را ارزیابی کرده است.

همانگونه که در عنوان ذکر شده الگوی موردنظر و در واقع گونه‌ی پژوهش، ارزشیابی توصیفی است با استفاده از الگوی رایج و تأیید شده‌ی سیپ (CIPP). پس از انتخاب نمونه‌ها و تدوین و اعتباریابی پرسشنامه‌ها با همکاری سازمان مدارس معارف اسلامی صدرا و با هماهنگی رابطین محترم سازمان در امور استان‌ها، اجرای پرسشنامه دنبال گردید.

از چهار سطح ارزشیابی الگوی سیپ، مؤلفه‌های زیر انتخاب و در سطوح موردنظر توزیع گردید.

برای سطح زمینه از دو مؤلفه‌ی "نگرش و نگاه به رشته" و "فرهنگ و فضای حاکم بر رشته و اهداف آن" استفاده شد.

برای سطح درون‌داد از مؤلفه‌های؛ "دانش‌آموز"، "کارکنان"، "کتب درسی"، "منابع مالی" و "امکانات و تجهیزات" استفاده گردید.

برای سطح فرایند از مؤلفه‌های؛ "مدیریت آموزشی"، "یادگیری سازمانی"، "آموزش"، "پژوهش" و "نوآوری و خلاقیت" بهره گرفتیم.

برای سطح برون‌داد از مؤلفه‌های "بازخورد"، "فارغ‌التحصیلان" و "توانایی‌ها و مهارت‌ها" استفاده شد.

تمامی فرم‌ها (پرسشنامه) بسته پاسخ بوده و گزینه‌های پاسخگویی در پیوستاری پنج گزینه‌ای تدوین گردیدند.

ضرایب آلفای کرانباخ برای مؤلفه‌های پانزده‌گانه در جدول زیر آمده است:

سطح	مؤلفه - محور	ضریب آلفای کرانباخ
زمینه	نگاه و نگرش به رشته و اهداف آن	۰/۹۲۷
	فرهنگ و فضای حاکم بر رشته و اهداف	۰/۸۵۷
درون‌داد	دانش‌آموز	۰/۸۷۷
	کارکنان	۰/۹۵۷
	کتب درسی	۰/۹۲۶
	منابع مالی	۰/۹۳۰
	امکانات و تجهیزات	۰/۹۶۴
	مدیریت آموزشی	۰/۸۸۳
فرایند	یادگیری سازمانی	۰/۸۱۸
	آموزش	۰/۷۴۳
	پژوهش	۰/۸۱۹
	نوآوری و خلاقیت	۰/۷۸۳
	بازخورد	۰/۵۶۷
برون‌داد	فارغ‌التحصیلان	۰/۹۳۰
	توانایی‌ها و مهارت‌ها	۰/۸۹۹

و در مجموع ضرایب آلفای کرانباخ حاصل برای چهار سطح الگوی سیپ در پژوهش حاضر بدین قرار است؛

سطح	ضریب آلفای کرانباخ
زمینه	۰/۹۳۷
درون داد	۰/۹۷۳
فرایند	۰/۹۳۷
برون داد	۰/۹۴۶

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آماره‌های گوناگونی در سطوح توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم‌افزار SPSS ویرایش بیست و دو بهره گرفتیم. در خصوص ملاک قضاوت و داوری پیرامون مطلوبیت و مناسبت مؤلفه‌ها و سطوح ارزشیابی، نقطه‌ی برش ۳/۵ از ۵ است. این ملاک مورد اجماع صاحب‌نظران است.

گروه مدیران سطوح چهارگانه ارزشیابی (زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد) را ارزیابی کرده‌اند، گروه والدین سه سطح ارزشیابی (درون‌داد، فرایند و برون‌داد) و گروه دانش‌آموزان دو سطح ارزشیابی (فرایند و برون‌داد) را ارزیابی کرده‌اند. میانگین نمرات ارزشیابی برای گروه مدیران و به ترتیب سطوح چهارگانه عبارتند از: ۳/۹۶۸، ۳/۵۴۹، ۳/۸۵۲ و ۳/۹۷۳ می‌باشد. این میانگین برای گروه والدین به ترتیب سطوح ارزشیابی ۳/۳۸۹، ۴/۲۶۱ و ۴/۰۲۷ و برای گروه دانش‌آموزان به ترتیب دو سطح ارزشیابی ۳/۷۵۰ و ۳/۹۵۲ است. مجموع میانگین‌ها در تمامی سطوح و گروه‌ها نمرات میانگین بالاتر از نقطه‌ی برش موردنظر است، بدین معنی که سطوح و مؤلفه‌ها در حد انتظار و مطلوب می‌باشند.

در گروه مدیران نتیجه آزمون آماری T-Test تک‌نمونه‌ای برای مؤلفه‌ها (عوامل) نشان می‌دهد که مدیران از عوامل پانزده‌گانه، چهارده مؤلفه را در حد انتظار و مطلوب ارزیابی کرده‌اند و تنها عامل "پژوهش" از سطح ارزشیابی "فرایند" را در حد مطلوب و انتظار ارزیابی کرده‌اند. هم‌چنین چهار سطح ارزشیابی زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد همگی در حد مورد انتظار و مطلوب بوده‌اند. آمارها نشان می‌دهند که در خصوص سطح ارزشیابی "درون‌داد" باید تأمل و دقت بیشتری مبذول گردد. "منابع مالی" و "امکانات و تجهیزات" از سطح ارزشیابی درون‌داد باید مورد توجه قرار گیرند.

در گروه والدین تمامی عوامل ارزیابی شده در سطوح سه‌گانه، در حد انتظار و مطلوب ارزیابی شده‌اند. آمارهای مربوط به سطوح سه‌گانه ارزشیابی (درون‌داد، فرایند و برون‌داد) نشانگر آن است که "درون‌دادها" باید مورد توجه قرار گیرند. هم‌چنین والدین همچون گروه مدیران "منابع مالی" و "امکانات و تجهیزات" را مورد توجه قرار داده‌اند.

در گروه دانش‌آموزان هم عوامل (مؤلفه‌ها) و هم سطوح دوگانه‌ی ارزشیابی (فرایند و درون‌داد) در حد انتظار بوده و مطلوب گزارش شده‌اند. دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند که عامل "پژوهش" در مدارس صدرا باید مورد توجه قرار گیرد.

مقایسه بین گروه‌های مدیران مدارس، مدیران و دانش‌آموزان و والدین و دانش‌آموزان به لحاظ آماری معنادار نشده است. بین پدرها و مادرها هم‌چنین دانش‌آموزان شاغل به تحصیل و دانش‌آموخته در ارزشیابی و در کل، تفاوت معناداری وجود ندارد.

مقایسه بین گروه‌های سه‌گانه مدیران، والدین و دانش‌آموزان در ارزشیابی عملکرد مدارس صدرا تفاوت معناداری وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

در فصل یک توضیح داده شد که پژوهش حاضر در نوع خود یک تفاوت و تمایز جدی با دیگر مطالعات دارد که به جمعیت و گروه مورد مطالعه‌ی آن ارتباط دارد. تابحال در خصوص مدارس علوم و معارف اسلامی و این رشته، پژوهشی بدین سبک و سیاق صورت نگرفته است، لذا در بحث و تبیین نتایج نمی‌توانیم از یافته‌های مطالعاتی مدد قابل توجهی بگیریم، بلکه از برخی مطالعات و آنهم بطور غیرمستقیم می‌توان استفاده کرد. در تحلیل و تفسیر یافته‌ها بیشترین سهم مربوط به بهره‌گیری از اسناد و مدارک سازمانی و مباحث کارشناسی در این زمینه است. بدین منظور در طی تمامی مراحل اجرای این پروژه، از آراء و نظرات کارشناسی صاحب‌نظران این رشته و مدارس وابسته بدان استفاده شده است. در همین اثناء نظرات کیفی پنجاه مدیر دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا نیز اخذ شده و در تحلیل‌ها، کمک‌کننده بوده‌اند.

مدیران و گروه‌های زیرمجموعه در ارزیابی‌های خود هر چهار سطح ارزشیابی یعنی زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌دادها را در حد انتظار و مطلوب ارزیابی کرده‌اند و در این میان بیشترین ارزش را نیز به سطح "برون‌داد" داده‌اند. هم‌چنین از میان پانزده مؤلفه (عامل) مورد سنجش، دو عامل "منابع مالی" و "امکانات و تجهیزات" در حد انتظار آن‌ها نبوده‌اند و مابقی مؤلفه‌ها در حد انتظار و مطلوب بوده‌اند.

تبیین چرایی آنچه در این گروه نتیجه شده است بستگی به شرح و توصیفی از صفات و ویژگی‌های مدیران مدارس صدرا دارد. اولاً این گروه همچون دیگر تلاشگران این عرصه جزو ارزشی‌ترین منابع انسانی می‌باشند. اینان از بین مجموعه مدیران طی یک فرایند ویژه انتخاب و بکار مدیریت گمارده می‌شوند. مدیران صدرا جزو معتقدترین و باورمندترین منابع انسانی نظام آموزش و پرورش می‌باشند که بدلیل علاقه و دلبستگی به تعالیم اسلام و آموزه‌های اهل‌بیت (علیهم‌السلام)، طریقت تعلیم و تربیت اسلامی و پرورش نوجوانان مستعد و علاقمند را دنبال می‌کنند. ثانیاً مدیران مدارس صدرا جزو با تجربه‌ترین نیروهای آموزش و پرورش می‌باشند. اینان طی سالیان متمادی تجارب بسیار ارزنده‌ای را در حوزه‌ی آموزش و پرورش کسب کرده‌اند و با کوله‌باری از تجربه‌ی ارزشمند، تصدی مدیریت در مدارس صدرا بعهده می‌گیرند. ثالثاً مدیران مدارس صدرا کار در مدارس را انتخاب می‌کنند. در واقع این گروه مدارس صدرا را با عشق و علاقه انتخاب می‌کنند و بدین جهت انتخاب خود را دنبال می‌کنند. وقتی این صفات را در کنار هم قرار می‌دهیم با گروهی ممتاز و متمایز روبرو می‌شویم که می‌توانند کارهای بزرگ و خطیری را رقم بزنند. مشاهدات گروه‌ها و بازدیدهای صورت گرفته از مدارس مؤید این نکته است که مدیران نقش راهبردی و تحول‌آفرینی دارند، بدین معنا که در مدارس که مدیران پرتلاش، با انگیزه، معتقد به تربیت و باورمند به اصلاح فرد و جامعه حضور دارند، مدارس با نشاط و زنده‌ای را مشاهده می‌کنیم که تمامی عناصر و اجزاء سازمان مدرسه تغییر و تحول را دنبال می‌کنند. اعتقاد مدیران به در حد انتظار بودن سطوح مختلف ارزشیابی را می‌توان در این صفات مدیران جستجو کرد. مدیران ایثارگر که امر تربیت و فعالیت درون‌مدرسه‌ای را به مثابه‌ی یک جاهد تربیتی قلمداد می‌کنند و لذا پیوستار این برنامه‌ها و فعالیت‌ها را مطلوب ارزیابی می‌کنند.

برای مدیرانی با این اعتقاد و روحیه هر تنگنا و محدودیتی قابلیت مرتفع شدن خواهند داشت، چرا که غایات و اهداف موردنظر آنان بسیار فراتر از این مشکلات و مسایل است.

در میان عوامل و مؤلفه‌های پانزده‌گانه‌ی مورد ارزیابی، دو عامل در حد انتظار نبوده‌اند. این دو عامل عبارتند؛ الف) منابع مالی و ب) امکانات و تجهیزات.

مدارس صدرا، مدارس بدون شهریه می‌باشند و خانواده‌ها و دانش‌آموزان بدون تحمل هزینه‌ای نوجوانان خود را به این مدارس گسیل می‌دارند. از سوی دیگر مخاطبین این مدارس را خانواده‌های ارزشی با وضعیت اقتصادی نسبتاً ضعیف تشکیل می‌دهند. این بدین معناست که نمی‌توان فشاری را به خانواده‌ها وارد کرد و بخشی از تنگناهای مالی را بدین وسیله آن‌ها جبران نمود. هم‌چنین بدلیل محدودیت منابع که بصورتی فراگیر دامان بسیاری از دستگاه‌ها را گرفته است، آنچه به مدارس تزریق می‌شود، اندک است. جمع این شرایط به کاستی منابع مالی و محدودیت‌های این بخش منتهی می‌گردد. در واقع نتیجه‌ی حاصل از پژوهش دقیقاً با شرایط واقعی سازگار است. در باب امکانات و تجهیزات نیز همین شرایط حکمفرماست. بخشی از مدارس صدرا استیجاری می‌باشند و محدودیت‌های فضا و امکانات دارند. بخشی از فضاهایی که از سوی آموزش و پرورش به مدارس صدرا اختصاص می‌یابد، مدارس فرسوده و دارای بافت قدیمی می‌باشند. هم‌چنین بدلیل کمبود منابع مالی طی ده سال گذشته امکان بازسازی و بهسازی امکانات و تجهیزات مدارس فراهم نشده است. لذا آنچه نتیجه‌ی تحقیق آنرا گزارش کرده است با شرایط عینی و جاری مدارس همخوان است. بزرگترین میانگین‌ها در سطوح ارزشیابی برای این گروه به ترتیب به سطح "برون‌داد" و "زمینه" اختصاص یافته است. مدیران برون‌دادهای مدارس صدرا مطلوب ارزیابی کرده‌اند و زمینه‌ها که در این مطالعه فرهنگ حاکم و اهداف سازمان مدارس را دربرمی‌گیرد را در حد مورد انتظار و مطلوب دانسته‌اند. در خصوص زمینه این نکته ضروریست که اولاً مدیران مدارس صدرا از بین منابع انسانی موجود برحسب یکسری صفات و ویژگی‌های انتخاب می‌شوند. پس از انتخاب، با هر یک از مدیران جلسات توجیهی برگزار می‌شود و پیرامون سیاست‌های کلان و جهت‌گیری‌های آموزشی و تربیتی و نگرش نسبت به مدسه و کارکردهای آن گفتگو و تبادل نظر می‌گردد و این مفاهیم و همفکری در تلاش‌ها و فعالیت‌ها اثر فراوان دارد. این آشنایی و تداوم آن، سبب می‌گردد که زمینه در مدارس صدرا تقویت شوند. به عبارتی منابع انسانی با نیازها و اهداف سازمان مدارس صدرا بیشتر آشنا شده و با بینش و درایت، در نهاد مدرسه و فعالیت‌های آن وارد می‌شوند. نمره میانگین حاصل برای گروه مدیران در سطح "برون‌داد" و در مجموع سه عامل مربوط به این سطح بسیار بالاست که تأیید کننده چیزی است که در خصوص مطلوبیت و در حد انتظار بودن برون‌دادها در گروه مدیران است.

والدین سه سطح ارزشیابی (درون‌داد، فرایند و برون‌داد) را در انتظار و مطلوب ارزیابی کرده‌اند. در میان این سطوح، سطح فرایند برای والدین بالاترین ارزش را داشته است. از میان هفت عامل ارزیابی شده توسط این گروه، دو عامل "منابع مالی" و "امکانات و تجهیزات" در حد انتظار نبوده‌اند. این نتیجه دقیقاً با آنچه در گروه مدیران حاصل شده همخوان است.

گروه والدین در مجموع سه سطح ارزیابی شده نمره‌ی میانگین بالاتر از نقطه‌ی برش را بدست آورده است. این بدین معنا که تمامی سطوح و مجموع آن‌ها در حد انتظار بوده و والدین آن‌ها را مطلوب دانسته‌اند. در خصوص "برون‌داد" مدارس صدرا والدین بالاترین میانگین را در بین گروه‌های سه گانه بخود اختصاص داده‌اند. تمامی ارقام و اعداد مربوط به سطح برون‌داد و عوامل سه گانه‌ی مربوط بدان، همگی بالاتر از نقطه‌ی برش می‌باشند، یعنی برون‌داد (محصول و خروجی‌های مدارس صدرا) در حد انتظار و مطلوب می‌باشند.

والدین دانش آموزان مدارس صدرا همچون گروه مدیران از خصوصیات و ویژگی‌هایی برخوردارند که این صفات، در گرایش آن‌ها به مدارس صدرا و رشته معارف بسیار تأثیرگذار است. والدین صدرا یکی از جمله خانواده‌های ارزشی، معتقد به اسلام و انقلاب و مدافع اندیشه‌های الهی - قرآنی می‌باشند. اینان بواسطه‌ی همین اعتقاد و باورمندی، فرزندان خود را به سمت مدارس معارف و صدرا گسیل می‌دارند. آن‌ها باور دارند که مدارس صدرا محیطی ارزشی، انقلابی و تربیتی است که می‌تواند در رشد و شکوفایی فرزندان‌شان نقش آفرینی کند. این گروه (والدین)، مدارس صدرا را با دیدی باز و ذهنیتی روشن انتخاب کرده‌اند و نسبت به کارکردها و عملکرد این مدارس ایمان قلبی دارند.

این نکته قابل ذکر است که والدین همچون مدیران مدارس صدرا نگاهشان به دانش آموزان صدرا یکی و آنچه برای آن‌ها تصور می‌کنند، بسیار متعالی و بزرگ است. در واقع هر دو گروه انتظارشان از دانش آموزان در کلیه زمینه‌های آموزشی و پرورشی بالاخص تربیتی آن است که باید نمونه و الگو باشند و در هر زمینه‌ای نسبت به دیگر دانش آموزان بدرخشند و برجستگی داشته باشند. این تصویر و انتظار والدین و مدیران از دانش آموزان هم می‌تواند رشد دهنده باشد و چنانچه بخوبی تدبیر نگردد، می‌تواند آسیب‌زا باشد. اعتقاد به متمایز بودن می‌تواند تلاش و فعالیت‌ها را برای رسیدن به تحول و تعالی افزایش دهد و دانش آموزان را برای رسیدن به درجات عالی تربیتی داشته باشد و دانش آموزان را در یک فشار غیرمتعارف تربیتی قرار دهد. باید تصویر والدین، مدیران و حتی خود دانش آموزان از خودشان و آنچه برایشان ترسیم شده است، متعادل و واقعی باشد. دانش آموزان باید تصویر واقعی خود را ببینند و والدین و مدیران براساس این تصویر واقعی از ضعف‌ها و قوت‌های وجودی به امر تربیت اقدام نمایند.

والدین سطح "فرایند" را بهتر از دو سطح دیگر ارزشیابی کرده‌اند. بخشی از دلایل این ارزیابی آن است که والدین از نزدیک شاهد تلاش جهادی مدیران در مدارس می‌باشند، آنهم تلاشی که همراه با محدودیت‌های منابع مالی و امکانات و تجهیزات است. زحمات جهادی مدیران در مدارس صدرا از دید والدین زیرین و تیزبین دور نمی‌ماند و به همین دلیل "فرایندها" در نگاه والدین دارای ارزش بوده و نسبت به دیگر سطوح اولویت یافته است.

به جهت همین نزدیکی و ارتباط پیوسته‌ی والدین با مدیران مدارس، والدین از کم و کیف فعالیت‌ها و تمامی آنچه در مدرسه رخ می‌دهد، اطلاع دارند. اینان از محدودیت‌های حاکم بر مدارس نیز مطلع می‌شوند و کاستی‌های موجود در منابع مالی و امکانات را از نزدیک لمس می‌کنند. لذا این گروه نیز همانند گروه مدیران دو عامل منابع مالی و امکانات و تجهیزات مدارس

صدرا در حد انتظار خود نمی‌دانند. این همخوانی ارزیابی دو گروه مدیران و والدین حکایت از یک مشکل جدی در خصوص منابع دارد.

گروه دانش دو سطح فرایند و برون‌داد را مورد ارزیابی قرار داده‌اند. از منظر دانش‌آموزان برون‌داد نمره‌ی بالاتری را کسب کرده است، البته فاصله‌ی میانگین این دو سطح بسیار اندک است، هم‌چنین مجموع نمره‌ی میانگین برای هر دو سطح بالاتر از نقطه‌ی برش می‌باشد. پس هر دو سطح بعلاوه‌ی مجموع میانگین‌ها برای گروه دانش‌آموزان از نقطه‌ی برش بالاتر است و به عبارتی این دو سطح در حد انتظار و مطلوبیت قرار دارند. هم‌چنین نمره‌ی میانگین برای سطح برون‌داد از نظر دانش‌آموزان در مقایسه با گروه‌های مدیران و والدین کمتر است. مدیران و والدین برون‌داد را با نمره‌ی بالاتری ارزیابی کرده‌اند. بدین‌شکل که گروه والدین بالاترین میانگین، سپس گروه مدیران و بعد از آن گروه دانش‌آموزان قرار دارند و همانگونه که اشاره شد بالاترین نمره به گروه والدین اختصاص دارد. این نتیجه ارزشمند و حایز اهمیت است که خانواده‌ها، خروجی و برون‌داد و مدارس صدرا بسیار مطلوب ارزیابی نموده‌اند و در واقع مدارس صدرا، از رسالت و مأموریت خود در تربیت نوجوانانی دین‌مدار، ولایت‌پیشه و تربیت یافته، برآمده‌اند. در میان عوامل هفتگانه‌ای که از دانش‌آموزان پرسش شده است، عامل "پژوهش" در حد انتظار این گروه نموده است. اینان گزارش کرده‌اند حضور پژوهش و فعالیت‌های تحقیقی در متن و محتوای برنامه‌هایی مدرسه کم‌رنگ است و باید سهم بهتر و بیشتری به "پژوهش" داده شود. با بررسی اسناد و مدارک و یافته‌های مرتبط با فرایندهای درون‌مدرسه‌ای این واقعیت نمایان است که متن و محتوای برنامه درسی و کتب درسی براساس پژوهش نگارش نمی‌گردد و کمتر صبغه‌ی پژوهشی دارند و در واقع فرایندهای آموزشی پژوهش محور نمی‌باشند. این واقعیتی است که دانش‌آموزان مدارس صدرا بخوبی به آن اشاره کرده‌اند.

برای ورود به بحث تبیین و چرایی نتایج بدست آمده، ذکر چند نکته ضروریست. این نکات ضمن بیان ویژگی‌های اختصاصی دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی صدرا، بسیاری از نتایج و یافته‌ها را قابل فهم‌تر خواهد ساخت.

۱- عدم معرفی رشته بصورت صحیح.

این رشته همانند دیگر رشته‌های نظری مورد توجه قرار نگرفته است. تبلیغات و اطلاع‌رسانی پیرامون کم و کیف این رشته و دبیرستان‌های مربوط به آن نیز، بسیار محدود و اندک بوده است. در این خصوص تمامی دستگاه‌های ذیربط دارای مسئولیت و سهم می‌باشند و هر یک باید به میزان درگیری و اثر خود به ارائه خدمات تبلیغی و معرفی دقیق و بدون دستکاری اقدام کنند. در واقع جدای از پایین بودن میزان معرفی و تبلیغات مربوط به رشته، کیفیت این تبلیغات نیز پایین و بعضاً به معرفی ناصحیح منجر شده است.

۲- مدیران مدارس صدرا از انتخاب همکاران قوی و سازگار با اهداف رشته و مدارس، محرومند.

این رشته و مدارس و البته بطور طبیعی با اصول و اهداف خاصی ایجاد و دنبال می‌شوند. به دلیل جهت‌گیزی‌های خاص نگرشی و بینشی در این رشته، هنوز نیروهایی که از شوق و رغبت کافی برخوردار باشند، حایز اهمیت فراوان است. این رشته دارای مقاصد تربیتی ویژه و محتوای آموزشی نسبتاً سنگینی برخوردارند و لذا شایسته است مدیران در انتخاب همکارانی که علاوه بر همخوانی نگرشی، توان فعالیت بالا را داشته باشند، کاملاً مملوس است.

۳- ضعف منابع مالی برخی از مدارس برای طراحی و اجرای برنامه‌های تقویتی و ارتقای علمی - آموزشی دانش‌آموزان تحصیل در مدارس صدرا رایگان است و از دانش‌آموزان و خانواده‌ها پولی دریافت نمی‌گردد. این یکی از دلایلی است که موجب تضعیف برخی مدارس در جهت تدارک برنامه‌های تقویتی و ارتقا دهنده می‌گردد. کمبود امکانات مالی تمامی فرایندهای آموزشی - تربیتی مدارس را متأثر ساخته و بطور طبیعی برون‌دادهای مدارس صدرا را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

۴- مشکل نصاب و تخصیص نیروی انسانی به مدارس

اختصاص نیروهای انسانی (کادر اجرایی و اساتید) به مدارس براساس طرح ساماندهی نیروی انسانی و با عنایت به نصاب‌های معینی از دانش‌آموزان صورت می‌گیرد. مدارس صدرا و تمامی دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی پذیرای جمعیت محدودی از دانش‌آموزان می‌باشند و لذا در پاره‌ای از موارد به حدنصاب لازم برای اختصاص منابع انسانی به مدرسه نمی‌شوند. این عدم تخصیص نیروی انسانی به مدارس صدرا معادل خالی ماندن برخی جایگاه‌های ویژه در مدرسه با کارکردهای خاص تربیتی و آموزشی آنهاست. برای مثال عدم اختصاص معاون پرورشی به مدرسه به معنای زمین ماندن بخش قابل توجهی از برنامه‌ها و فعالیت‌های پرورشی و تربیتی است. هم‌چنین نبود مشاور در مدارس بخش مهمی از هدایت‌های تحصیلی - شغلی را بهمراه دارد. در کل این مشکل می‌تواند آثار بسیار زیادی داشته باشد.

۵- مشکلات فیزیکی و فضای آموزشی مدارس

برخی از مدارس صدرا مشکلات فیزیکی و فضای آموزشی دارند. این مشکل تأثیر بسزایی در جذب و نگهداشت دانش‌آموزان دارد و در گرایش خانواده‌ها نقش اساسی ایجاد می‌کند. برخی از مدارس صدرا که در اختیار مدارس صدرا قرار گرفته بسیار فرسوده و دارای بافت قدیمی است. این فرسودگی مدارس و مشکلات فضای آموزشی، کارکردهای آموزشی و تربیتی را متأثر می‌سازد.

۶- عدم تثبیت مدیران و همکاران در مدارس

مدیرتن و همکاران آموزشی - تربیتی مدارس مرتباً در حال تغییر و جابجایی هستند. اینان براساس طرح امتیازبندی و دیگر مسایل در هر سال تحصیلی از مدارس صدرا جدا شده و در مدرسه‌ی دیگر مشغول بکار می‌شوند (البته این تغییر

در حوزه‌ی مدیران کمتر از همکاران است). تغییر پی‌درپی مدیر و همکاران توان برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌ها را سلب می‌کند، بالاخص مدارس صدرا و کلیه مدارس معارف که لزوم منابع انسانی همفکر و همراه در آن‌ها اهمیت فراوانی دارد. باید بگونه‌ای برنامه‌ریزی نمود که امکان تثبیت حداقل ۳ تا ۵ ساله‌ی همکاران در مدارس صدرا فراهم آید. تغییر و جابجایی مدیر و همکاران تمامی فرایندها و برون‌دادها را کمی و کیفی متأثر خواهد ساخت.

۷- مشخص نبودن شاخص‌ها و ملاک‌های ارزیابی

فقدان نظام ارزیابی و نبود شاخص‌های سنجش و ارزشیابی از مدارس و برنامه‌ها از جمله مواردیست که امکان نقد و اصلاح سیستم را متأثر می‌سازد. چنانچه الگویی جهت ارزیابی از مدارس و فعالیت‌های آنها تدارک گردد، پیشرفت و پسرفت آنان با عنایت به اهداف قصد شده، ممکن می‌گردد.

۸- کمبود دوره‌های ضمن خدمت در دروس اختصاصی و کمبود منابع آموزشی و کمک آموزشی

دیران مدارس صدرا در دروس تخصصی بهره‌ی اندکی از دوره‌های ضمن خدمت می‌برند و این نقیصه می‌تواند کارکردهای آموزشی آنان را متأثر سازد (البته سازمان مدارس معارف اسلامی مدتی است فعالیت آموزش ضمن خدمت همکاران در دروس اختصاصی را در دستور کار گذاشته و اقدام به تولید فیلم‌های آموزشی نموده است). از سوی دیگر منابع آموزشی و کمک آموزشی مرتبط با رشته‌ی علوم و معارف اسلامی بسیار اندک است و کمبود بسیاری در این زمینه به چشم می‌خورد.

۹- اصلاح هدایت تحصیلی از پایه نهم به دهم و شرایط ماندگاری

در حال حاضر نصاب رشته علوم و معارف اسلامی نسبت به سایر رشته‌ها پایین است و به همین دلیل بخشی از افرادی که توانایی کافی جهت رفتن به رشته‌های ریاضی، تجربی و انسانی را ندارند به این رشته مراجعه می‌کنند که این امر مشکلاتی را در فصل ثبت‌نام و در ادامه‌ی فرایند تحصیل ایجاد خواهد کرد. این نکته را نیز باید اضافه کرد که؛ شرایط ماندگاری در رشته معارف از پایه دهم و یازدهم باید توسط آموزش و پرورش دنبال شود، در حال حاضر دانش‌آموزانی که به عللی (ناتوانی آموزشی، فضای تربیتی ناهمخوان و...) برای تغییر رشته به سایر رشته‌ها آزمون می‌دهند این گروه در صورت عدم کسب نصاب لازم، دوباره به همین رشته بازگردانده می‌شوند که این امر موجب مشکلاتی برای مدیران، دانش‌آموزان و خانواده‌ها خواهد شد.

۱۰- استفاده از نیروی آزاد در مدارس

در برخی از مناطق و مدارس به علت نبود دبیر یا دبیر توانمند در درس خاص، مدارس مجبورند از نیروهای آزاد استفاده کنند، این بکارگیری علاوه بر تبعات مالی، پیامدهای آموزشی - تربیتی نیز خواهد داشت.

۱۱- مسئول پیگیری مسایل رشته و مدارس معارف در وزارت آموزش و پرورش

کمیته‌ی معارف شورای عالی یکی از فعالیت‌های ارزشمند شورای عالی در تقویت و پیگیری امور مربوط به رشته‌ی معارف است. علاوه بر آن نیاز است که در معاونت متوسطه این رشته متولی داشته باشد و حتی تعیین مشاور برای مقام وزارت در این خصوص قابل تأمل و تفکر است.

۱۲- کمبود شدید مدارس صدرا در زمینه‌ی عمرانی و تجهیزاتی

بیش از یک دهه از عمر مدارس صدرا می‌گذرد و همانگونه در ردیف پنج بیان شد، مدارس نیازمند نوسازی، بهسازی و تجهیز می‌باشند. این کمبود تمامی حوزه‌های آموزشی، پرورشی، فناوری و . . . درون مدرسه را شامل می‌شود. با توجه به کمبود منابع مالی، یاری‌رسانی از سوی آموزش و پرورش کاملاً احساس می‌گردد.

۱۳- اطلاع مدیران و مسئولین و جزیره‌ای عمل نکردن

یکی از زمینه‌های اساسی در ترویج و توسعه‌ی رشته و مدارس وابسته، اقبالی است که از سوی مدیران و مسئولین استانی اعمال می‌گردد. بخش عمده‌ی این گرایش یا عدم گرایش به شناخت آنان برمی‌گردد. اطلاع ناکافی، منجر به بی‌علاقگی و عدم گرایش می‌شود. باید مدیران و مسئولان مرتبط در استان‌ها (آموزش و پرورش و سازمان تبلیغات اسلامی و حتی دیگر گروه‌های مرتبط) راجع به کم و کیف رشته اطلاعات مکفی داشته باشند. هم‌چنین نهادهای درگیر با موضوع معارف باید هماهنگ و یکپارچه نمایند (مطهری، جامعه‌الزهراس)، معارف غیرانتفاعی).

۱۴- فقدان گروه و تشکیلات مربوط دانش‌آموختگان

دانش‌آموزان مدارس فرهنگ پس از ورود به دانشگاه با هم‌کلاسی‌های گذشته خود تشکیل گروه می‌دهند و یا در گروه از پیش تعیین شده‌ی خود وارد می‌شوند، این گروه‌ها کارکردهای مناسبی به همراه دارند. دانش‌آموختگان رشته و مدارس صدرا باید در یک تشکل خودجوش و خودانگیخته، نسبت به تداوم آموزه‌ها و مرتفع نمودن نیازهای خود و گروه اقدام نمایند.

این عوامل نیز بر کارکردهای مدارس صدرا تأثیر دارند؛ ضعف ورودی‌ها، ارتباط کم متولیان رشته با یکدیگر، عدم معرفی رتبه‌های برتر دانش‌آموزان صدرا، نداشتن کرسی در آموزش و پرورش، بی‌سروسامانی دانش‌آموختگان، نگاه آموزش و پرورش به رشته به عنوان فرزند ناخوانده، آموزش‌های غیرکاربردی رشته، بازه‌ی زمانی موردنیاز دانش‌آموزان معارف با توجه به سنگینی دروس، ناهماهنگی در ارسال نامه‌ها و بخشنامه‌ها و عدم اطلاع آموزش و پرورش از آن‌ها برای هماهنگی بیشتر، تسریع در تألیف کتب درسی اختصاصی رشته و تشکیل کمیته‌های پشتیبانی از مدارس معارف در استان‌ها.

پیشنهادات

- ۱- عوامل و نشانگرهایی که در تدوین پرسشنامه‌های پژوهش استفاده شد بهترین دستمایه برای تهیه و تدوین سیاهه‌ای است که امکان ارزشیابی پیوسته و نظام‌مند مدارس را فراهم می‌کند، پس تهیه‌ی این الگو حایز اهمیت است.
- ۲- در هر استان کمیته‌ای برای پشتیبانی و حمایت از مدارس صدرا پیش‌بینی و تعبیه گردد. نتایج پژوهش نشان داد این مدارس به حمایت‌های بیشتری در استان‌ها نیاز دارند.
- ۳- در ستاد آموزش و پرورش واحد یا کمیته و یا مشاوره در سطح مشاور وزیر برای پیگیری مدارس صدرا (و کلیه‌ی مدارس علوم و معارف اسلامی) تعبیه شود. یافته‌ها نشان داد مسایل این گونه مدارس در ستاد بصورت سیستماتیک و هدفمند رصد و پیگیری نمی‌شوند.
- ۴- سازمان توسعه و تجهیز و نوسازی مدارس به مدد این مدارس بیاید. نتایج پژوهش نشان داد بخش قابل توجهی از مدارس دارای بافتی فرسوده و قدیمی هستند و سالهای متمادی از عمر تجهیزات آموزشی و پرورشی آن‌ها می‌گذرد.
- ۵- بدلیل شرایط خاص همفکری و همراهی مدیر و منابع انسانی درون‌مدرسه‌ای، امکان انتخاب همکاران برای مدیران این مدارس فراهم گردد تا میزان بهره‌وری و کارآیی سازمان افزایش یابد. هم‌چنین جابجایی پیوسته مدیران در این مدارس به مصلحت نمی‌باشد.
- ۶- نتایج نشان داد این مدارس در مهجوریت و مظلومیت بسر می‌برند، هر یک از مجموعه‌های درگیر و مرتبط، نقش اطلاع‌رسانی خود را در ارائه و معرفی شایسته رشته و مدارس معارف ایفا نمایند.
- ۷- دانش‌آموزان از پژوهشی نبودن برنامه‌ها و فعالیت‌ها و فقدان روح پژوهشی در کتب درسی خود گله کرده‌اند. اولاً کتب درسی اختصاصی این رشته هر چه سریعتر تدوین شوند ثانیاً در تدوین کتب به معنابخشی به مفاهیم و ارتباط آن با دنیای واقعی و معناداری آن‌ها عنایت گردد ثالثاً کتب درسی و دیگر فرایندهای درون‌مدرسه‌ای با حاکمیت روح پژوهشی و روش‌های کاوشگرایانه و نقادانه تدوین شوند.
- ۸- پژوهش حاضر اولین گام مطالعاتی و هدفمند پژوهشی در حوزه‌ی ارزشیابی مدارس علوم و معارف اسلامی است (این توفیق بواسطه اهتمام شورای عالی آموزش و پرورش و بالاخص نظر مساعد دبیر کل محترم شورا شکل گرفته است و مدارس صدرا برای این حرکت پژوهشی پیشگام شده‌اند)، لذا شایسته است ارزشیابی از دیگر مدارس معارف اسلامی بجز مدارس صدرا (شهید مطهری، جامعه‌الزهر(س)، مدارس امین و ...) در دستور کار قرار گیرد. این اقدام پژوهشی امکان ارزیابی هوشمندانه‌ی این مدارس را فراهم آورده و در گام‌های بعدی فرصت مقایسه و تطبیق را نیز رقم خواهد زد.

۹- کمیته معارف شورای عالی آموزش و پرورش در کنار وظایف موجود خود، ارزیابی مطالعاتی مدارس معارف و ارزیابی رشته و رصد نمودن پیشرفت و پسرفت آن‌ها را مورد توجه قرار دهد. نگاه محققانه و پژوهشی به رشته مدارس معارف را در دستور خود وارد کرده و آنرا به جدیت دنبال کنند.

۱۰- در مقام مقایسه و تطابق نیز شایسته ارزیابی از دبیرستان‌های علوم و معارف اسلامی ضمن مقایسه درون‌گروهی (مدارس معارف) به مقایسه برون‌گروهی (مدارس غیرمعارفی) تسری یابد. این مقایسه می‌تواند نکات و پیامدهای قابل توجهی بهمراه داشته باشد. آگاهی از مزیت‌های مدارس معارف قابل تعمیم به مدارس دیگر است و نکات ضعف، قابل پیگیری و اصلاح.

منابع

الف) فارسی

- ابراهیمی، علی (۱۳۸۷). برنامه‌ریزی درسی (راهبردهای نوین). تهران: فکر نو.
- اتاق بازرگانی صنایع (۱۳۹۲). بررسی وضعیت نرخ مشارکت اقتصادی و نرخ بیکاری فارغ‌التحصیلان دانشگاهی کشور در سال‌های ۱۳۹۲.
- (۱۳۸۸). ارزیابی نظام آموزش و پرورش پایه سوم مقطع متوسطه نظری دخترانه شهر اهواز براساس الگوی نظری سیپ.
- اکبریان اقدم، علی (۱۳۸۰). بررسی چگونگی توسعه‌ی فرهنگ مشارکت‌های مردمی در آموزش و پرورش. سازمان آموزش و پرورش استا آذربایجان شرقی، چاپ نشده.
- امیری، محمدرضا؛ سکاکی، سیدمحمدرضا (۱۳۸۷). راهنمای ارزیابی عملکرد سازمان براساس مدل تعالی EFQM. انتشارات سرآمد، چاپ اول.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند عملیاتی تهران: سمت.
- بخشی جهرمی، آرمان (۱۳۹۱). بررسی وضعیت شغلی و اجتماعی فارغ‌التحصیلان مقطع کاردانی رشته‌های کشاورزی مؤسسه آموزش عالی. به راهنمایی دکتر غلامحسین زمانی.
- شریفی، حسن پاشا (۱۳۷۵). اصول روان‌سنجی و روان‌آزمایی. چاپ چهارم، تهران: رشد.
- پهلوان شریف، سعید؛ مهدویان، وحید (۱۳۹۶). مدل‌سازی معادلات ساختاری با AMOS. ناشر بیشه.
- جان‌گالن، سیلور، ویلیام ام، الکساندر، آرتورجی لوئیس (۱۳۸۰). برنامه‌ریزی درسی، مترجم غلامرضا خویی‌نژاد. مشهد، آستان قدس رضوی.
- جعفری، مریم (۱۳۹۰). ارزیابی برنامه معلم پژوهنده با استفاده از الگوی ارزشیابی سیپ. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی دزفول.
- خورشیدی، عباس (۱۳۸۲). ارزشیابی آموزشی. تهران: یسپرون.
- درانی، کمال و صالحی، کیوان (۱۳۸۵). ارزشیابی هنرستان‌های کاردانش با استفاده از الگوی سیپ (CIPP) به منظور پیشنهاد چارچوبی برای بهبود کیفیت هنرستان‌های کاردانش: موردی از هنرستان‌های منطقه‌ی ۲ شهر تهران. مجله‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره‌ی ۳۶، شماره‌ی ۱ و ۲، ۱۴۳-۱۶۶.
- رحمتی، علیرضا (۱۳۸۰). شکل‌گیری نظام جدید آموزش متوسطه‌ی نظری و بررسی مشکلات اجرایی آن از دیدگاه مدیران و دبیران دبیرستان‌های اهواز در سال تحصیلی ۸۰-۱۳۷۹. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، چاپ نشده، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، چاپ نشده.

- رستگار، احمد (۱۳۹۱). ارزشیابی کیفیت مراکز آموزش متوسطه کاردانش شهر شیراز براساس الگوی سیپ
- رضاپور، میرصالح؛ عطری اردکانی، سیدابوالفضل؛ بهجتی اردکانی، فاطمه (۱۳۹۵). ارزیابی عملکرد آموزشی دانشگاه اردکان براساس الگوی سیپ. نامه آموزش عالی، شماره ۳۶.
- روحانیان، سیاوش (۱۳۷۴). بررسی و مقایسه نظرات دبیران و دانش آموزان دبیرستان‌های نظام قدیم نسبت به نظام جدید آموزش متوسطه در شهرستان نور. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران، چاپ نشده.
- ره‌آورد صدرا (۱۳۹۵). سازمان مدارس معارف اسلامی صدرا، سازمان تبلیغات اسلامی.
- زرگر، محمود (۱۳۸۰). راهنمای جامع SPSS 10. تهران: بهینه.
- زندوانیان نایینی، احمد (بی‌تا). ارزشیابی جامع مراکز تربیت‌معلم استان خوزستان براساس الگوی ارزشیابی سیپ. آموزش و پرورش استان خوزستان.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری. www.talif.ir
- سعیدی‌رضوانی، محمود؛ محمدحسین‌زاده، معصومه؛ باغگلی، حسین (۱۳۸۹). سرنوشت شغلی فارغ‌التحصیلان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد. فصلنامه مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- سلیمی کوچی، بیراس (۱۳۷۷). ارزیابی و مقایسه‌ی برنامه‌های درسی شاخه‌ی نظری قدیم و جدید آموزش متوسطه از نظر مدیران و دبیران آموزش و پرورش شهرستان فسا. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، چاپ نشده.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۲). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: دوران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۷). روان‌شناسی پرورشی نوین. روان‌شناسی یادگیری و آموزش. ویرایش ششم، تهران: دوران.
- شریف، بهتا؛ مرادپور، حسین؛ جبارنژاد، حامد (۱۳۸۵). ارزشیابی برنامه درسی.
- شفیع سرارودی، اقدس (۱۳۹۴). ارزیابی آموزش در هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای شهر اهواز بر مبنای الگوی سیپ CIPP از دیدگاه گروه‌های ذینفع. دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- شعبانی، حسین (۱۳۷۵). بررسی کارآیی و اثربخشی نظام واحدی - نیمسال نظام جدید آموزش متوسطه در استان سمنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی، چاپ نشده.
- عبدالهی، بیژن، قدیمی، فرهاد (۱۳۹۵). ارزشیابی کیفیت برون‌دادها و پیامدهای دانش‌آموختگان کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی. فصلنامه آموزشی، دوره ۳، شماره ۵.

- عبدی شهشهبانی، مهشید؛ احسان پور، سهیلا؛ یمانی، نیکو؛ کهن، شهناز؛ دهقان، زهرا (۱۳۹۱). طراحی و اعتباریابی ابزاری برای ارزشیابی دوره‌ی دکترای تخصصی بهداشت باروری ایران براساس الگوی سیپ CIPP.
- عسگری ثابت، حسین (۱۳۸۰). بررسی راهکارهای مشارکت مردمی در مدارس. سازمان آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی، پژوهشکده‌ی کاربردی تعلیم و تربیت، کمیته‌ی پژوهشی آموزش و پرورش شهرستان مرند.
- عصاره، علیرضا؛ مدرسی سر یزدی، آسیه‌السادات؛ رضازاده بهادران، حمیدرضا (۱۳۹۳). ارزیابی نحوه اجرای طرح مدارس هوشمند در استان یزد براساس الگوی سیپ. فصلنامه خانواده و پژوهش، شماره ۲۵.
- علی محمدی، طاهره؛ مهرعلی‌زاده، یداله؛ شاهی، سکینه (۱۳۹۰). ارزیابی پایه‌ی سوم مقطع متوسطه‌ی نظری دخترانه شهر اهواز براساس الگوی سیپ از دیدگاه دانش‌آموزان و دانش‌آموختگان. مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، پاییز و زمستان، دوره ششم، سال ۱۹-۲، شماره‌ی ۲.
- غضنفری‌نژاد، براتعلی (۱۳۸۴). بررسی میزان تحقق اهداف اجتماعی آموزش متوسطه براساس نظرات دبیران. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز، چاپ نشده.
- فرمیانی فراهانی، محسن (۱۳۷۸). فرهنگ توصیفی علوم تربیتی. تهران: اسرار دانش.
- قاسمی زرگر، فهیمه (۱۳۸۵). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی متوسطه براساس مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء، چاپ نشده.
- قاسمی‌نژاد، فاطمه (۱۳۹۱). ارزشیابی کیفیت مراکز آموزش متوسطه کاردانش شهر شیراز براساس الگوی سیپ.
- قنبری، علی (۱۳۹۰). ارزیابی برنامه ارزشیابی کیفی - توصیفی در پایه سوم ابتدایی مدارس عادی شهر قم، براساس الگوی سیپ در سال ۸۹-۹۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- کارشناسان دفتر همکاری‌های بین‌الملل آموزش و پرورش (۱۳۷۹). مجموعه گفتارهای ارزشیابی در آموزش. وزارت آموزش و پرورش، دفتر همکاری‌های بین‌الملل.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۹۲). الگوی ارزشیابی سیپ (CIPP). دانشنامه ایرانی برنامه درسی.
- کوهستانی، حسینعلی؛ خلیل‌زاده امینیان، علی‌اصغر (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی و پیشرفت تحصیلی. مشهد، دانشگاه فردوسی.
- محمدی‌آریا، علیرضا؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ کاکایی، یزدان؛ نودری، محمد (۱۳۹۰). ارزشیابی جامع دانشگاهی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرگان براساس الگوی CIPP از دیدگاه کارکنان آموزشی در سال تحصیلی ۸۶-۸۵. مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی پویه گرگان، دوره هشتم، شماره ۲، پاییز و زمستان.
- مشایخ، فریده؛ بازرگان، عباس (۱۳۷۹). تهیه و تدوین طرح ارزشیابی از برنامه‌های تربیتی معاونت پرورشی و راجرز کافمن و جری هرمن. چاپ سوم.

- مدنی، احمد (۱۳۸۵). بررسی قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها و تهدیدهای برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر رویکرد مدرسه‌محوری در آموزش متوسطه استان اصفهان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، چاپ نشده.
- مرشدی، مسعود (۱۳۹۲). اثربخشی برنامه‌های آموزش تخصصی در تربیت و آموزش مجله مطالعات مدیریت آموزش انتظامی، شماره دوم، سال ششم (پیاپی ۲۲).
- مری جی، آلن؛ وندی ام، ین (۱۳۷۴). مقدمه‌ای بر نظریه‌های اندازه‌گیری (روان‌سنجی). ترجمه دکتر علی دلاور. چاپ اول، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- معروفی، یحیی (۱۳۷۴). مقایسه‌ی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم رشته‌های مختلف شاخه‌ی نظری نظام جدید آموزش متوسطه استان آذربایجان غربی در دروس مشترک در سال تحصیلی ۷۴-۱۳۷۵. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران، چاپ نشده.
- ملکی، حسن (۱۳۷۹). مبانی برنامه‌ریزی آموزشی متوسطه. تهران: سمت.
- ملکی، حسن؛ محمدی‌مهر، مژگان (۱۳۸۸). فرایند ارزشیابی برنامه درسی. مجله پیراپزشکی ارتش جمهوری اسلامی ایران، سال چهارم، شماره دو، پاییز و زمستان.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: نگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. آستان قدس رضوی.
- مهجور، سیامک (۱۳۷۴). ارزشیابی آموزشی - نظریه‌ها، مفاهیم، اصول، الگوها. شیراز: ساسان.
- ممینی، خدامراد (۱۳۷۴). بررسی کارآیی درونی آموزش و پرورش خوزستان در مقطع متوسطه و مقایسه‌ی آن با میانگین کشوری. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، چاپ نشده.
- میرزا بیگی، علی (۱۳۸۰). برنامه‌ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی انسانی. تهران: یسپرون.
- نجاری، نعمت‌ا... (۱۳۷۹). بررسی نظرات دبیران و دانش‌آموزان سال سوم رشته‌ی علوم تجربی در خصوص انتخاب و سازماندهی محتوای برنامه‌ی درسی کتب زیست‌شناسی نظام جدید متوسطه‌ی شهر تهران ۷۹-۱۳۷۸. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، چاپ نشده.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری.
- وفامرادی، مرضیه (۱۳۷۷). بررسی نگرش دبیران و دانش‌آموزان نسبت به عوامل مؤثر بر افت تحصیلی دانش‌آموزان در نظام جدید آموزش متوسطه - دبیرستان‌های دخترانه شهر مشهد - سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، چاپ نشده.

- هداوند، سعید؛ رهمی، رضا؛ دارابی، مهدی (۱۳۹۳). اعتباریابی الگوی ارزشیابی سیپ در عملکرد مراکز آموزشی مطالعه موردی: شرکت ملی صنایع پتروشیمی ایران. فصلنامه‌ی رهبری و مدیریت آموزشی، سال اول، شماره یک، پاییز.
- هومن، عباس (۱۳۷۹). تهیه و تدوین طرح ارزشیابی از برنامه‌های تربیتی معاونت پرورشی و تربیت‌بدنی. وزارت آموزش و پرورش، معاونت پرورش و تربیت‌بدنی، دفتر توسعه و برنامه‌ریزی امور پرورش.

- Afaroh, J. A; Rosana, D., & Supahar (2017). Development of The Evaluation Instrument Use CIPP on the implementation of Project Assessment Topic Optik.
- Bharvad, A. J. (2010). Curriculum evaluation. Gujarat university, 1 (12), 71-74.
- Djurovic, A. (2005). Evaluation of history textbooks by students of primary schools and high-schools in Serbia. Workshop 3: Quality Evaluation and Selection, 315-329. Education, Babol University of Medical Sciences.
- Galvin, J. C. (1983). What can trainers learn from educators about evaluating management training? Training and Development Journal, 37(8), 52-57.
- Guili Zhang, Nancy Zeller, Robin Griffith, Debbie Metcalf, Jennifer Williams, Christine Shea, and Katherine Misulis. (2011). Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs. Journal of Higher Education Outreach and Engagement, Volume 15, Number 4, 57-84.
- Hakan, K., & Seval, F. (2011). CIPP evaluation model scale: development, reliability and validity. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 592-599.
- <http://www.swinburne.edu.au/spl/learningspacesproject/>
- Kreber, C.; Brook, P., & Policy, E. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. International Journal for Academic Development, 6 (2), 96-108.
- Madaus, G. F., Stufflebeam, D. L., & Scriven, M. S. (1983). Program Evaluation: A historical overview. In G. F. Madaus, D. L. Stufflebeam, & M. S. Scriven (Eds.). Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation Boston: Kluwer Ninjhoff.
- Manning D. K. (2008). A Single Site Examination of Juvenile Correction: From Principle and practice. Texas Teach University.
- McLemore, A. (2009). The CIPP model. American Chronicle, 23 (3), 35-41.
- Potter, C. (1994). Evaluation, Knowledge, and Human Interests. Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- Sato, K., & Kleinsasser, R. C. (2004). Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. Teaching and Teacher Education, 20 (8), 717-816.
Science education Study program of Graduate School, Yogyakarta State University, Indonesia.
- Scriven, M. (2007). The logic of evaluation. In H. V. Hansen, et. al. (Eds.), Dissensus and the Search dor. Common Ground, CD-ROM (pp. 1-16). Windsor, ON: OSSA.

- Shavelson, J. R., McDonnell, L., Oakes, J., & Carey, N. (1987). Indicator Systems for Monitoring Mathematics and Science Education: A Sourcebook. Santa Monica: RAND Corp.
- Stake, R. (2013). The countenance of educational evaluation. In M.W. McLaughlin & D. C. Philips (Eds.), Evaluation and education: At quarter century (Ninetieth yearbook of the National Society for the study of Education). Chicago: Chicagi University Press.
- Stake, R. E. (1983). Program Evaluation: Particularly Responsive Evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.). Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer Nijhoff.
- Stufflebeam D. L. (2007). CIPP Evaluation Model Checklist A tool for applying the CIPP Model to assess long-term enterprises Available from www.wmich.edu/evalctr/checklist/.
- Stufflebeam D. L., & Shinkfield, A. J. (1986). Systematic Evaluation. A self instructional guide to theory and practice. Kluwer Nijhoff pub.
- Stufflebeam D. L., Gullickson, A., & Wingate, L. (2002). The spirit of Consuelo: An evaluation of Ke Aka Ho'ona. Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center. Available from [Http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ecpub.htm#Evaluation%20eports](http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ecpub.htm#Evaluation%20eports)
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In Evaluation models (pp. 117-141). Springer Netherlands.
- Stufflebeam, D. L. (2002). The Cipp Model For Evaluation. Evaluation in Education and Human Services, 49, 279-31.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In International handbook of evaluation (pp. 31-62). Springer Netherlands.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. Presented at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN). Portland, Oregon.
- Stufflebeam, D. L. (2007). CIPP evaluation medel checklist. Western Michigan University. The Evaluation Centre. Retrieved June, 2, 2009 at: http://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). Evaluation theory, models, and applications. San Francisco: Jossey Bass Press.
- Stufflebeam, D. L., & Webster, W. J. (1983). Alternative Approaches to Evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven & D. L. Stufflebeam (Eds.). Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer Nijhoff.
- Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A. J. (2007). Evaluation theory. Models, & applications. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tabari, M; Nourali, Z., Khafri, S; Gharekhani, S., & Jahanian, I. (2016). Evaluation of educational Programs of pediatrics, Orthodontics and restorative departments of Babol dental School From the Perspective of the Students Based on the CIPP model.

- Tan S; Lee N, & Hall D. (2010). CIPP as a model for evaluating learning spaces. Lead institution Swinburne University of Technology. Available from:
- Thompson, G. L., & Joshua-Shearer, M. (2002). In Retrospect: What College Undergraduates Say About Their High School Education. *The high school journal*, 85 (4), 1-15.
- Tseng, K. H., Diez, C. R., Lou, S. J., Tsai, H. L., & Tsai, T. S. (2010). Using the Context, Input, Process and Product model to assess an engineering curriculum. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 8 (3), 256-261.
- Yildirim, A. (1999). An Assessment of High School History Textbooks in Turkey: Teachers' and Students' Perceptions: Education, contract. Number LC89089001. Available on: <http://www.eric.edu.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED432510>

ضمائم

خلاصه پیشینه پژوهش (یافته‌های مطالعاتی)

ردیف	پژوهشگر (= ان)	سال	مقوله / موضوع	یافته / نتیجه
۱	عسگری ثابت اکبران اقدم	۱۳۸۰ ۱۳۸۰	زمینه	استقبال مدیران از مشارکت اولیاء، اعتماد متقابل بین مدیر و مردم، تأثیر عوامل نگرشی و آگاهی‌بخشی به اولیاء، کمبودهای اقتصادی و تأثیر آن بر میزان مشارکت
۲	قاسمی زرگر	۱۳۸۵	درون‌داد	کتب درسی دانش‌آموزان و آموزش مهارت‌های زندگی به دامش‌آموزان
۳	دجیور اویس	۲۰۰۵	درون‌داد	دانش‌آموزان معتقدند کتب درسی استانداردهای لازم را ندارند
۴	نجاری	۱۳۷۹	درون‌داد	سازماندهی محتوا و مطالب کتب درسی را مورد توجه قرار داده‌اند
۵	یلدیریم	۱۹۹۹	درون‌داد	کتب درسی یاری‌دهنده‌ی دبیران هستند کتب درسی در عملکرد تحصیلی، ارتقاء یاددهی - یادگیری و برخورد دانش‌آموزان بی‌تأثیرند
۶	وفامرادی شعبانی	۱۳۷۷ ۱۳۷۵	درون‌داد	حجم زیاد و سنگین دروس در نظام جدید بر افت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر گذار می‌باشند
۷	روحانیان	۱۳۷۴	درون‌داد	کاهش تنوع دروس بر میزان پیشرفت دانش‌آموزان مؤثر است دانش‌آموزان نگارش کتب را شیوا و روان می‌دانند محتوای دروس با اموخته‌های قبلی در ارتباط است
۸	ممینی	۱۳۷۴	درون‌داد	کارآیی درونی آموزش و پرورش استان مطلوبیت ندارد (عدم مطلوبیت)
۹	مدنی	۱۳۸۵	فرایند	تفویض اختیارات به مدیران از نقاط قوت است ضعف عمده مربوط به عدم کفایت بودجه و سرانه است فرصت اصلی تبدیل مدرسه به سازمان یادگیرنده است تهدید عمده بازماندن معلمان از وظایف اصلی آنهاست و عدم جو سازمانی مطلوب
۱۰	ساتو و کین یسر	۲۰۰۴	فرایند	شیوه‌های تریس دبیران ارتقاء یافته ولی انگیزه‌ی آنها برای تدریس کاهش یافته است
۱۱	روحانیان	۱۳۷۴	فرایند	امتحانات هماهنگ استانی مناسب است ارزشیابی‌های مستمر (در طول ترم) باید آگاهی یافتن دانش‌آموزان از میزان پیشرفت‌شان است
۱۲	غضنفری نژاد	۱۳۸۴	برون‌داد	اهداف اجتماعی آموزش متوسطه تا حدود زیادی تحقق یافته‌اند بین گروه‌های دانش‌آموزان تفاوت معناداری در تحقق اهداف اجتماعی وجود ندارد
۱۳	تامسون و جاشوآ - شرر	۲۰۰۲	برون‌داد	نژاد و فرهنگ تأثیر زیادی بر تجارب مدرسه دارند

ردیف	پژوهشگر (= ان)	سال	مقوله / موضوع	یافته / نتیجه
۱۴	سلیمی کوچی	۱۳۷۷	برون داد	مدیران و دبیران نظام قدیم را مطلوب تر از نظام جدید ارزیابی کرده‌اند
۱۵	معروفی	۱۳۷۴	برون داد	بین عملکرد دانش‌آموزان رشته‌های گوناگون (در دروس مشترک) تفاوت معنی‌دار وجود ندارد بالاترین عملکرد مربوط به دانش‌آموزان رشته‌ی ریاضی و پایین‌تر مربوط به دانش‌آموزان رشته‌ی علوم انسانی است
۱۶	درانی و صالحی	۱۳۸۵	درون داد، فرایند و برون داد	وضعیت موجود هر سه بخش درون‌دادی، فرایندی و برون‌دادی جمعه هدف نسبتاً مطلوبند
۱۷	علی‌محمدی، مهرعلی‌زاده و شاهی	۱۳۹۰	زمینه درون داد فرایند برون داد	کلیت پایه سوم متوسطه‌ی نظری و عوامل زمینه، درون‌داد، فرایند و برون‌داد با وضعیت مطلوب فاصله دارند آراء دانش‌آموزان در زمینه و درون‌دادهای پایه سوم با هم تفاوتی نداشت ولی در فرایند این پایه با هم تفاوت داشتند بین دیدگاه دانش‌آموزان و دانش‌آموختگان رشته‌های سه‌گانه در برون‌داد و ارزیابی نهایی این پایه تحصیلی تفاوت معنادار داشتند
۱۸	شفیعی سرارودی	۱۳۹۴	زمینه، درون‌داد، فرایند، برون داد	گروه‌های ذینفع وضعیت آموزش هنرستانها را براساس چهار بعد الگوی سیپ نسبتاً مطلوب ارزیابی کردند
۱۹	رستگار	۱۳۹۱	درون داد	در بخش درون‌داد عوامل هنرجویان، هنرآموزان، مدیران، کارکنان پشتیبانی و خدمات و برنامه درسی در سطح نسبتاً مطلوب و فضای آموزشی و پرورشی و تجهیزات و امکانات (بودجه) در سطح نامطلوب قرار دارند.
۲۰	رستگار	۱۳۹۱	فرایند	فعالیت‌های هنرآموزان، هنرجویان، مدیران، کارکنان پشتیبانی و خدمات، مسئولین ناحیه، فعالیت‌های فوق‌برنامه و روابط انسانی در سطح نسبتاً مطلوب و فعالیت‌های پژوهشی و توسعه‌ای در سطح نامطلوب ارزیابی گردید
۲۱	رستگار	۱۳۹۱	برون داد	تمامی عوامل بخش برون‌داد شامل دانش‌آموختگان (دانش، بینش، توانایی)، رضایت کارفرما، تحقق اهداف، کارآفرینی، اشتغال و بیکاری، ادامه تحصیل و پیشرفت و افت تحصیلی در سطح نامطلوب قرار دارند
۲۲	قاسمی‌نژاد	۱۳۹۱	درون داد	درون‌داد پایه دوم دوره متوسطه وضعیت مطلوب است (رفتار ورودی شناختی دانش‌آموزان، مدیران، دبیران، برنامه درسی، فضا و تجهیزات و بودجه)

ردیف	پژوهشگر (= ان)	سال	مقوله / موضوع	یافته / نتیجه
۲۳	عصاره، مدرسی سر یزدی، رضازاده بهاران	۱۳۹۳	درون داد فرایند برون داد	از نظر دانش آموزان و معلمان عوامل مربوط به درون داد موفق نبوده است عوامل مربوط به فرایند نیز موفق نبوده است معلمان عوامل مربوط به برون داد را ناموفق و دانش آموزان برون داد را موفق گزارش کرده اند
۲۴	آموزش و پرورش استان خوزستان	۱۳۸۸	زمینه درون داد فرایند برون داد	عوامل زمینه، درون داد، فرایند و برون داد با وضعیت مطلوب جامعه فاصله دارند در مجموع نظرات سه گروه دانش آموزان، دبیران و دانش آموختگان در درون دادها، با هم تفاوت معنی دار دارند ولی در سایر عوامل زمینه، فرایند و برون داد و کلیت پایه سوم متوسطه تفاوت معنی داری با هم ندارند
۲۵	قنبری	۱۳۹۰	زمینه درون داد فرایند برون داد	به طور کلی عوامل زمینه ای برنامه از دیدگاه والدین و آموزگاران کمتر از حد مطلوب، از دیدگاه مدیران در حد مطلوب در عوامل درون دادی از دیدگاه مدیاری و والدین در حد مطلوب و از دیدگاه آموزگاران کمتر از حد مطلوب عوامل فرایندی از دیدگاه آموزگاران و والدین در حد کمتر از مطلوب و از دیدگاه مدیران در حد مطلوب ارزیابی شد عوامل برون دادی از دیدگاه آموزگاران، مدیران و والدین در حد مطلوب ارزیابی شد و تنها عامل "نظم و انضباط" در حد نامطلوب ارزیابی شد بیشترین مشکلات مربوط به عوامل برون دادی است
۲۶		۱۳۹۳	کلیت سطوح	هر چهار سطح و عوامل مربوط بدان دارای مطلوبیت گزارش شده اند
۲۷	عبدالهی و قدیمی	۱۳۹۵	ابعاد چهار گانه الگوی سیپ	در بعد فردی، کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و دانش آموختگان، خلاقیت و ادامه تحصیل در سطح نسبتاً مطلوب، در بعد اجتماعی، کیفیت تحقق اهداف اجتماعی - آموزشی در سطح نسبتاً مطلوب و در بعد اقتصادی کیفیت اشتغال در سطح نامطلوب و ارتباط شغل با رشته تحصیلی و کارآفرینی در سطح نسبتاً مطلوب و رضایت کارفرما در حد مطلوب این نتایج وضعیت نه چندان مناسب را در ابعاد چهارگانه نشان می دهد
۲۸	رضاپور، عطری اردکانی و بهجتی اردکانی	۱۳۹۵	چهار بعد الگوی سیپ	در هر چهار بعد زمینه، محتوا، فرایند و برون داد، عملکرد در حد مطلوبی گزارش شده اند
۲۹	زندوانیان نایینی		چهار بعد الگوی سیپ	عوامل مطلوبی گزارش شده اند
۳۰	محمدی آریا، فتح آبادی، کاکایی، نوذری	۱۳۹۰	زمینه، درون داد، فرایند، برون داد	میانگین نمرات عوامل زمینه، درون داد، فرایند و برون داد مطلوبیت نسبی را نشان می دهد

ردیف	پژوهشگر (= ان)	سال	مقوله / موضوع	یافته / نتیجه
۳۱	جعفری	۱۳۹۰	چهار بعد الگو	عوامل زمینه، حد متوسط، عوامل درون‌دادی، حد کم، عوامل فرایندی، حد زیاد و عوامل برون‌دادی حد متوسط را کسب کرده‌اند
۳۲	عبدی‌شهبهانی، احسان‌پور، یمانی، کهن و دهقانی	۱۳۹۱	ساخت الگوی ارزشیابی	شاخص‌های موردنظر برای استفاده از ابزار موردنظر مناسب بوده‌اند
۳۳	سعیدی‌رضوانی، محمدحسین‌زاده، باغگلی	۱۳۸۹	برون‌داد	فارغ‌التحصیلان از شرایط اجتماعی مرتبط با کار و اشتغال، ارزیابی خوبی نداشته‌اند
۳۴	بخشی‌جهرمی	۱۳۹۱	درون‌داد	در کل میانگین رضایتمندی پاسخگویان از امکانات تحصیلی - رفاهی پایین است
۳۵	هداوند، رحیمی، دارابی	۱۳۹۳	ابعاد چهار گانه الگوی سیپ	ابعاد چهار گانه‌ی الگوی سیپ و معیارهای بیست گانه آن مورد قبول واقع شده است
۳۶	مرشدی	۱۳۹۲	برون‌داد	فراگیران در حوزه دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای از توانایی مطلوب برخوردار هستند
۳۷	عسگری‌ثابت اکبریان‌اقدم	۱۳۸۰ ۱۳۸۰	زمینه	تأثیر متغیرهایی همچون میزان استقبال مدیران از مشارکت اولیاء اعتماد متقابل بین مدیریت و مردم، عوامل فکری و نگرشی و آگاهی‌بخشی به اولیاء، کمبود درآمد خانواده‌ها، مرث فرزندان و وضعیت نامناسب اقتصادی بر میزان مشارکت والدین می‌باشد
۳۸	قاسمی زرگر	۱۳۸۵	درون‌داد	کتاب‌های مورد بررسی به صورت گذرا به آموزش مهارت‌های زندگی پرداخته‌اند
۳۹	دجیور اویس	۲۰۰۵	درون‌داد	دانش‌آموزان معتقدند کتب استانداردهای علمی آموزشی کتب مدرن را ندارند
۴۰	نجاری	۱۳۷۹	درون‌داد	نظرات دبیران و دانش‌آموزان در خصوص سازماندهی محتوای برنامه درسی کتب پرداخته‌اند
۴۱	یلدیریم	۱۹۹۹	درون‌داد	کتب در بالا بردن عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیری ندارند
۴۲	وفادار مرادی شعبانی	۱۳۷۷ ۱۳۷۵	درون‌داد	حجم زیاد و سنگین دروس در نظام جدید بر افت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر گذار می‌باشد
۴۳	روحانیان	۱۳۷۴	درون‌داد	دانش‌آموزان کاهش تنوع درس‌ها را بر میزان پیشرفت‌شان مؤثر دانسته‌اند
۴۴	ممینی	۱۳۷۴	درون‌داد	عدم مطلوبیت کارآیی درونی سازمان مورد بررسی گزارش شده است

ردیف	پژوهشگر (= ان)	سال	مقوله / موضوع	یافته / نتیجه
۴۵	مدنی	۱۳۸۵	فرایند	مهم ترین قوت‌ها، تفویض اختیارات بیشتر به مدیران مدارس و میزان همکاری در انجام فعالیت‌ها می‌باشند مهم ترین ضعف مربوط به عدم کفایت بودجه سرانه‌ی فعلی مدارس برای الزامات رویکرد مدرسه‌محوری است مهم ترین فرصت ایجاد زمینه و بستر لازم برای تبدیل مدرسه به یک سازمان یاددهنده و یادگیرنده و مهم ترین تهدید مربوط به بازماندن معلمان از وظایف اصلی‌شان است
۴۶	ساتو و کین‌یسر	۲۰۰۴	فرایند	گر چه شیوه‌های تدریس دبیران تقویت شده است ولی از انگیزه‌ی دبیران جهت یادگیری و یاددهی کاسته شده است
۴۷	روحانیان	۱۳۷۴	فرایند	امتحانات تا حد زیادی موجب شناخت استعداد و علاقه‌ی دانش‌آموزان به منظور راهنمایی تحصیلی و شغلی بهتر می‌شود
۴۸	غضنفری‌نژاد	۱۳۸۴	برون‌داد	اهداف اجتماعی آموزش متوسطه از دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران تا حد زیادی تحقق یافته است
۴۹	جاشوآ - شرر	۲۰۰۲	برون‌داد	نژاد و فرهنگ تأثیر زیادی بر تجارب مدرسه دارند
۵۰	سلیمی کوچی	۱۳۷۷	برون‌داد	از دیدگاه مجریان (مدیران و دبیران) در مجموع کل برنامه‌ی نظام قدیم را مطلوب‌تر از نظام جدید ارزیابی کرده است
۵۱	معروفی	۱۳۷۴	برون‌داد	در تمامی دروس مشترک بین متوسطه عملکرد دانش‌آموزان رشته‌های سه‌گانه‌ی شاخه‌ی نظری تفاوت معنی‌داری وجود دارد پایین‌ترین متوسط عملکرد تحصیلی متعلق به دانش‌آموزان رشته‌های علوم انسانی و بالاترین به دانش‌آموزان رشته‌ی ریاضی تعلق دارد

سه پرسشنامه‌ی مطالعاتی

مدیران و همکاران؛

والدین؛

دانش‌آموزان؛

مدیر کل / مدیر دبیرستان / نماینده سازمان / کارشناس آموزش و پژوهش / دبیران

با سلام و احترام

سئوالات زیر در قالب یک کار مطالعاتی و با هدف ارزیابی وضع موجود رشته مدارس علوم و معارف اسلامی طراحی شده‌اند. پاسخ‌های دقیق و کامل جناب عالی می‌تواند هموار کننده فرایند مطالعه و یاری‌دهنده‌ی گروه پژوهشی باشد. پیشاپیش از این همفکری و همراهی قدردانی می‌نمایم.

* * *

۱. مدارس به چه میزان از عهده‌ی رسالت و مأموریتی که برای آنها پیش‌بینی شده برآمده‌اند؟ (ن)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۲. اهداف پیش‌بینی شده برای این مدارس به چه میزان واقع‌بینانه و دست‌یافتنی است؟ (ن)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۳. مدارس به چه میزان در تحقق اهداف قصد شده (پیش‌بینی شده)، توفیق داشته‌اند؟ (ن)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۴. نظر خود را پیرامون اهداف و رسالت این رشته و مدارس معارف در جدول زیر معین نمایید. (ن)

ردیف	زمینه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	میزان تناسب اهداف با نیاز جامعه					
۲	میزان تناسب اهداف با فراگیران و نیاز آنان					
۳	میزان تناسب اهداف با نیاز خانواده‌ها و انتظار آنان					
۴	میزان تناسب اهداف با نوآوری‌ها و پیشرفت‌های علوم					
۵	میزان تناسب اهداف با فرهنگ حاکم جامعه					
۶	میزان تناسب اهداف با آینده‌ی نظام و انقلاب					
۷	میزان تناسب اهداف با جهت‌گیری فرهنگی کشور					
۸	میزان تناسب اهداف با علاقه و گرایش فراگیران					

				میزان تناسب اهداف با آینده‌ی تحصیلی دانش‌آموزان برای ورود حوزه و دانشگاه	۹
				میزان تناسب اهداف با آینده‌ی شغلی دانش‌آموزان	۱۰
				میزان تناسب اهداف با محتوای دوره و رشته	۱۱
				میزان تناسب اهداف با مقاطع بالاتر تحصیلی	۱۲
				میزان تناسب اهداف با واقعیت‌های جاری و عینی	۱۳
				میزان تناسب اهداف با امکانات و تجهیزات	۱۴
				میزان تناسب اهداف با منابع مالی - مادی	۱۵

۵. فضای عمومی فرهنگی - تربیتی حاکم بر مدارس صدرا را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (ف)
- خیلی خوب خوب متوسط ضعیف خیلی ضعیف
۶. منابع انسانی مدارس (کارکنان) معارف به چه میزان در تحقق اهداف سازمان و مدارس تلاش می‌نمایند؟ (ف)
- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم
۷. منابع انسانی (کارکنان) مدارس خود را در قبال مدرسه و پیشبرد اهداف آن به چه میزان مسئول می‌دانند؟ (ف)
- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم
۸. فرهنگ حاکم سازمانی در مدارس به چه میزان تحقق اهداف پیش‌بینی شده را تضمین می‌کند؟ (ف)
- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم
۹. فرهنگ سازمانی مدارس به چه میزان می‌تواند الگوی سازمانهای مشابه دیگر باشد؟ (ف)
- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم
۱۰. قواعد و ساختار سازمانی مدارس به چه میزان براساس الگوی علمی و اصول سازمانی بنا نهاده شده است؟
- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم
۱۱. میزان علاقه و اشتیاق دانش‌آموزان به رشته و مدارس را در بدو ورود چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (د)
- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۲. دانش آموزان در بدو ورود به چه میزان از آینده‌ی تحصیلی این رشته و مدارس وابسته مطلع می‌باشند؟ (د)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۳. دانش آموزان از آینده‌ی شغلی رشته‌ی خود به چه میزان مطلع می‌باشند (در بدو ورود)؟ (د)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۴. توانایی‌های دانش آموزان را در بدو ورود به مدارس صدرا چگونه ارزیابی می‌نمایند: (د)

ردیف	زمینه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	آموزشی - علمی					
۲	اخلاقی - تربیتی					
۳	اجتماعی - ارتباطی					
۴	اعتقادی - مذهبی					
۵	سیاسی - اقتصادی					
۶	جسمی - بدنی					
۷	فرهنگی - هنری					
۸	هوشی - انگیزشی					

۱۵. اشتیاق و علاقه‌ی والدین را برای ادامه‌ی تحصیل فرزندانشان در مدارس صدرا و رشته‌ی معارف چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (د)

خیلی خوب خوب متوسط ضعیف خیلی ضعیف

۱۶. فرایند شناسایی و جذب دانش آموزان برای رشته و مدارس صدرا را به چه میزان موفقیت آمیز می‌دانید؟ (د)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۷. میزان علاقه و اشتیاق کارکنان مدرسه را (مدیر، معاونان، مربیان، دبیران و . . .) به هر یک از زمینه‌های زیر چگونه ارزیابی

می‌نمایید؟ (ر)

ردیف	زمینه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	علاقه و اشتیاق به آموزش و پرورش					
۲	علاقه و اشتیاق به کار فرهنگی					
۳	علاقه و اشتیاق به دانش آموزان و فراگیران					
۴	علاقه و اشتیاق به رشته و مدارس					
۵	علاقه و اشتیاق به پیشبرد و تعالی سازمانی					
۶	علاقه و اشتیاق به کار گروهی و اجتماعی					
۷	علاقه و اشتیاق به کار با خانواده‌ها					
۸	علاقه و اشتیاق به حرفه‌ی معلمی					
۹	علاقه و اشتیاق به رشته علوم و معارف اسلامی و مدارس آن					
۱۰	علاقه و اشتیاق به مطالعه درسی و غیردرسی					

۱۸. توانایی و مهارت‌های کارکنان را برای ارائه خدمات آموزشی و پرورشی و . . . به دانش آموزان رشته معارف در این مدارس

چگونه ارزیابی می‌کنید. (ر)

ردیف	توانایی‌ها / شایستگی‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	علمی - آموزشی					
۲	حرفه‌ای - معلمی					
۳	اخلاقی - تربیتی					
۴	ارتباطی - اجتماعی					
۵	اعتقادی - مذهبی					
۶	هنری - فرهنگی					
۷	شخصیتی - منشی					
۸	فناوری - اطلاعاتی					

۲۰. میزان تناسب کتب و برنامه درسی رشته را در هر یک از زمینه‌های زیر ارزیابی نمایید. (ک)

ردیف	مقوله / زمینه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	تناسب و برنامه درسی با اهداف رشته					
۲	تناسب و برنامه درسی با توانایی و استعداد دانش‌آموزان					
۳	تناسب و برنامه درسی با انتظارات خانواده‌ها					
۴	تناسب و برنامه درسی با نیاز جامعه					
۵	تناسب و برنامه درسی با محتوای رشته					
۶	تناسب و برنامه درسی با پیش‌نیازها و دوره‌های قبلی					
۷	تناسب و برنامه درسی با علاقه‌مندی و گرایش دانش‌آموزان					
۸	تناسب و برنامه درسی با انعطاف‌پذیری برنامه درسی					
۹	تناسب و برنامه درسی با اهداف برنامه درسی					
۱۰	تناسب و برنامه درسی با زمان و وقت					
۱۱	تناسب و برنامه درسی با امکانات و تجهیزات					
۱۲	تناسب و برنامه درسی با روش‌ها و رویه‌های آموزشی					
۱۳	تناسب و برنامه درسی با جهت‌گیری مباحث حوزوی					
۱۴	تناسب و برنامه درسی با منابع انسانی (نیروی انسانی)					
۱۵	تناسب و برنامه درسی با بودجه و منابع مالی					

۲۱. نظر خود را پیرامون بودجه، منابع مالی و مادی مدارس، در جدول زیر معین نمایید. (م)

ردیف	میزان تناسب و همخوانی	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با تعداد دانش‌آموزان					
۲	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با حجم و تنوع برنامه‌ها (کمیت)					
۳	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با محتوای رشته و آموزش‌ها					
۴	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با اهداف پیش‌بینی شده					
۵	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با جهت‌گیری ارزشی					
۶	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با نیازهای آموزشی					
۷	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با نیازهای پرورشی					
۸	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با کیفیت برنامه‌ها و فعالیت‌ها					
۹	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با فعالیت‌های فوق‌برنامه					
۱۰	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با انتظارات خانواده‌ها					
۱۱	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با جایگاه و منزلت رشته					
۱۲	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با حجم بالای فعالیت‌های فوق‌برنامه					

۲۲. به چه میزان با مشارکت خانواده‌ها در تأمین منابع مالی مدارس موافقت می‌کنید؟ (م)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۲۳. منابع مالی موجود به چه میزان کفایت برنامه‌ها و فعالیت‌ها را می‌نمایند؟ (م)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۲۴. مبادی تأمین‌کننده منابع مالی و مادی مدارس را به چه میزان کافی و مناسب می‌دانید؟ (م)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۲۵. نظرگاه خود را پیرامون امکانات و تجهیزات مدارس و رشته در جدول زیر معین نمایید. (الف)

ردیف	تناسب و کفایت	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با اهداف رشته					
۲	میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با محتوای رشته					
۳	میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با تعدد و تنوع فعالیت‌های آموزشی					
۴	میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با فعالیت‌های پرورشی					
۵	میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با تعداد دانش‌آموزان					
۶	میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با نیاز و انتظار دانش‌آموزان					
۷	میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با توانایی‌های دانش‌آموزان					
۸	میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با نیاز مدرسان و دبیران					
۹	میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با برنامه مدیریت و نظارت					
۱۰	میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با آینده‌نگری رشته					
۱۱	میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با کیفیت‌بخشی به برنامه‌ها و فعالیت‌ها					
۱۲	میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با خواست و انتظار خانواده‌ها					
۱۳	میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با حوزه‌های مختلف (تربیت بدنی، بهداشت، رفاهی و ...)					
۱۴	میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با فضاهای موردنیاز					

۲۶. وضعیت امکانات و تجهیزات مدارس صدرا را در حال حاضر چگونه ارزیابی می‌کنید. (الف)

ردیف	حوزه‌ها / زمینه‌ها	خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف
۱	آموزشی - کمک آموزشی					
۲	پرورشی					
۳	تربیت بدنی					
۴	بهداشتی					
۵	رفاهی - خدماتی					
۶	پشتیبانی					
۷	کتابخانه					
۸	رایانه (سایت - کارگاه)					

۲۷. برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدارس صدرا به چه میزان براساس تقویم زمان‌بندی اجرا می‌شوند؟ (ش)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۲۸. میزان اعتقاد و پایبندی همکاران (منابع انسانی درون مدرسه) را به برنامه‌های آموزشی و پرورشی چگونه ارزیابی می‌کنید؟

(ش)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۲۹. تقویم اجرایی، آموزشی - پرورشی مدارس صدرا را به چه میزان واقع‌بینانه و عملی می‌دانید؟ (ش)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۳۰. برنامه زمانبندی فعالیت‌های آموزشی به چه میزان با محتوای رشته سازگار است؟ (ش)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۳۱. میزان توجه به خلاقیت و نوآوری در برنامه‌ها از سوی مدیریت مدرسه را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (ش)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۳۲. توانایی مدیریت را در جلب همکاری و مشارکت خانواده‌ها چگونه می‌دانید؟ (ش)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۳۳. اهتمام مدیریت مدرسه در برقراری روابط انسانی - عاطفی با همکاران را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (ش)

- خیلی خوب خوب متوسط ضعیف خیلی ضعیف

۳۴. توفیق مدیریت در جذب منابع و امکانات برای مدرسه را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (ش)

- خیلی خوب خوب متوسط ضعیف خیلی ضعیف

۳۵. نظم و انضباط درون مدرسه‌ای را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (ش)

- خیلی خوب خوب متوسط ضعیف خیلی ضعیف

۳۶. تلاش مدیریت برای رفع موانع و مشکلات آموزشی - پرورشی را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (ش)

خیلی خوب خوب متوسط ضعیف خیلی ضعیف

۳۷. هر يك از كاركنان به چه ميزان در جهت ارتقای مهارت‌های شخصی - شغلی خود تلاش می‌نمایند؟ (ی)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۳۸. میزان یاری‌رسانی افراد (درون مدرسه) به یکدیگر و مساعدت عملی آنان بهم را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (ی)

خیلی خوب خوب متوسط ضعیف خیلی ضعیف

۳۹. به چه میزان کارکنان مدرسه از فناوری‌های نوین و جدید اطلاعاتی در فرایند آموزش - تدریس بهره می‌گیرند؟ (ی)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۴۰. کارکنان به چه میزان به آموزش‌های ضمن خدمت توجه و اهتمام دارند؟ (ی)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۴۱. میزان مطالعه غیردرسی مرتبط با آموزش - تدریس همکاران را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (ی)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۴۲. فرایند آموزش در مدرسه به چه میزان تابع تقویم اجرایی و آموزشی است؟ (ز)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۴۳. محتوای آموزشی و دوره (رشته علوم و معارف اسلامی) را به لحاظ دشواری و سختی آن چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (ز)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۴۴. به چه میزان از کمیت و کیفیت آموزش‌های جاری ارزشیابی بعمل می‌آید؟ (ز)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۴۵. فرایند آموزش به چه میزان با علاقه و اشتیاق از سوی کارکنان و مدیریت دنبال می‌گردد؟ (ز)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۴۶. امکانات و تجهیزات درون مدرسه‌ای را با فرایند آموزش به چه میزان همخوان و هماهنگ می‌دانید؟ (ز)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۴۷. ساعات دروس با محتوای آموزشی به چه میزان سازگاری دارد؟ (ز)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۴۸. ایجاد تغییرات در اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌های مدارس را به چه میزان ضروری می‌دانید؟ (ز)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۴۹. میزان توجه و اهتمام دانش‌آموزان به پژوهش و تحقیق را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (پ)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۵۰. همکاران آموزشی - پرورشی به چه میزان از شیوه‌های پژوهش در امر تدریس و آموزش استفاده می‌کنند؟ (پ)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۵۱. رقابت و مسابقات آموزشی - پژوهشی (سالم و سازنده) به چه میزان در بین دانش‌آموزان رواج دارد؟ (پ)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۵۲. منابع پژوهشی - تحقیقی مورد نیاز و مرتبط به چه میزان در اختیار دانش‌آموزان قرار دارد؟ (پ)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۵۳. به چه میزان فعالیت‌ها و تکالیف آموزشی دانش‌آموزان با الگوهای پژوهشی گره خورده است؟ (پ)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۵۴. بهره‌گیری دانش‌آموزان به چه میزان از یافته‌ها و نوآوری‌های جدید اطلاعاتی و ارتباطی بهره می‌گیرند؟ (و)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۵۵. اهتمام و علاقه همکاران را برای دنبال کردن یافته‌های جدید و نوآوری‌های آموزش و پژوهشی چگونه ارزیابی می‌کنید؟

(و)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۵۶. فضا و شرایط مدرسه به چه میزان مهیا پذیرش نوآوری‌های آموزشی، پژوهشی و ... است؟ (و)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۵۷. همکاران آموزشی از نوآوری‌های آموزشی - پژوهشی در فرایند تدریس به چه میزان بهره می‌گیرند؟ (و)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۵۸. رشته معارف و محتوای آن را به چه میزان نیازمند نوآوری‌های آموزشی - پژوهشی می‌دانید؟ (و)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۵۹. دانش‌آموزان معارفی را در هر یک از زمینه‌های ذیل چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (ت)

ردیف	زمینه / موضوع	خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف
۱	مطالعه درسی					
۲	مطالعه‌ی غیردرسی					
۳	میزان رضایت از درس و رشته					
۴	میزان رضایت از مدرسه					
۵	میزان رضایت از دبیران و مدیریت					
۶	نظم و انضباط در حضور در کلاس					
۷	نظم و انضباط در فعالیت‌ها و برنامه‌ها					
۸	میزان بهره‌گیری از منابع آموزشی - کمک آموزشی					
۹	میزان مشارکت در برنامه‌ها و فعالیتها					
۱۰	میزان رضایت دانش‌آموزان از عملکرد خود					
۱۱	میزان استفاده از تکنولوژی و فناوری‌های جدید در آموزش					
۱۲	میزان علاقه و اشتیاق به فعالیت‌های پرورشی					
۱۳	تعامل و رابطه‌ی مناسب با همکلاسی‌ها					
۱۴	میزان مشارکت در فعالیتهای کتابخانه					
۱۵	میزان اهتمام به نماز و دعا					
۱۶	میزان اهتمام به مراقبه و خودسازی					
۱۷	میزان علاقه به علم، دانش و معرفت‌اندوزی					

۶۰. نظرگاه خود را پیرامون فعالیت کارکنان و همکاران آموزشی، پرورشی و ... مدرسه معین نمایید. (ر)

ردیف	زمینه / موضوع	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	بهره گیری از آموزش های ضمن خدمت					
۲	میزان اهتمام به مطالعه ی غیردرسی					
۳	میزان اهتمام به ارتقای روزافزون خود					
۴	میزان علاقه و اهتمام به آموزش با کیفیت به دانش آموزان					
۵	میزان علاقه و اشتیاق پژوهش و تحقیق در امر تدریس و آموزش					
۶	میزان توفیق در جذب مشارکت دانش آموزان در تدریس و آموزش					
۷	توفیق در جلب مشارکت دانش آموزان در فعالیت های پرورشی					
۸	میزان نظم و انضباط فردی - شخصی					
۹	میزان نظم و انضباط سازمانی (تدریس، آموزش، حضور و ...)					
۱۰	میزان جدی انگاشتن امر آموزش و تدریس					
۱۱	میزان اهتمام به طرح درس و برنامه برای آموزش					
۱۲	میزان پیگیری پیوسته ی فعالیتها و امور دانش آموزان					
۱۳	میزان اهتمام به اطلاع از یافته های جدید و نوآوری ها					
۱۴	میزان همکاری و همراهی با همکاران دیگر					
۱۵	میزان مشارکت در گروه های آموزشی و شورای معلمان					
۱۶	میزان همفکری، همراهی و همکاری با مدیریت مدرسه					
۱۷	میزان تلاش در رفع نواقص (آموزشی و ...)					
۱۸	میزان همکاری در فعالیتهای فوق برنامه					
۱۹	میزان تعادل در ارائه تکالیف آموزشی و رعایت انصاف و عدالت					
۲۰	توفیق در ارتباط برقرار کردن با خانواده ها					

۶۱. مدارس صدرا به چه میزان در دستیابی به اهداف پیش بینی شده ی خود توفیق داشته اند؟ (خ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۶۲. میزان رضایت شما از نتایج و پیامدهای حاصل از کارکرد رشته علوم و معارف اسلامی و مدارس وابسته به چه میزان است؟

(خ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۶۳. دانش آموختگان (فارغ التحصیلان) مدارس معارف به چه میزان از توانایی ها و مهارت های لازم فردی - اجتماعی برخوردارند؟

(خ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۶۴. مدارس صدرا به چه میزان در ایجاد تغییرات ارزشی و اساسی دانش‌آموختگان توفیق داشته‌اند؟ (خ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۶۵. نظر خود را پیرامون توفیق مدارس صدرا در آموزش و پرورش دانش‌آموختگان (فارغ‌التحصیلان)، در جدول زیر معین کنید.

(غ)

ردیف	زمینه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	علمی و آموزشی					
۲	اخلاقی - تربیتی					
۳	اجتماعی - ارتباطی					
۴	جسمی - زیستی					
۵	سیاسی					
۶	اقتصادی					
۷	اعتقادی - مذهبی					
۸	فرهنگی و هنری					

۶۶. نظر خود را پیرامون تناسب و هماهنگی دانش‌آموختگان (فارغ‌التحصیلان)، با هر یک از زمینه‌های ذیل معین نمایید: (غ)

ردیف	زمینه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	تناسب دانش‌آموختگان با نیاز جامعه					
۲	تناسب دانش‌آموختگان با فردای جامعه اسلامی					
۳	تناسب دانش‌آموختگان با فرهنگ عمومی جامعه					
۴	تناسب دانش‌آموختگان برای حل نیاز کشور و مسایل پیش‌رو					
۵	تناسب دانش‌آموختگان برای تصدی مشاغل در جامعه					
۶	تناسب دانش‌آموختگان با نیاز حوزه‌های علمیه					
۷	تناسب دانش‌آموختگان با نیاز دانشگاه‌ها					
۸	تناسب دانش‌آموختگان با فرایند رشد و توسعه جهانی					
۹	تناسب دانش‌آموختگان با ارزش‌های انقلاب و اسلام					
۱۰	تناسب دانش‌آموختگان با نیاز خانواده‌ها و انتظارات آنان					

۶۷. دانش‌آموختگان مدارس به چه میزان می‌توانند در تبلیغ و اشاعه معارف دینی اثرگذار باشند؟ (غ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۶۸. دانش‌آموختگان این رشته و مدارس به چه میزان پیشرفت علمی - اخلاقی آینده کشور را تضمین می‌کنند؟ (ع)

خیلی زیاد ○ زیاد ○ متوسط ○ کم ○ خیلی کم ○

۶۹. به چه میزان با بکارگیری دانش‌آموختگان معارفی در تصدی‌های مهم و کلیدی موافق می‌باشید؟ (ع)

خیلی زیاد ○ زیاد ○ متوسط ○ کم ○ خیلی کم ○

۷۰. آینده‌ی شغلی دانش‌آموختگان رشته معارف، تأمین‌کننده‌ی نیازهای اقتصادی - رفاهی آنان خواهد بود؟ (ع)

خیلی زیاد ○ زیاد ○ متوسط ○ کم ○ خیلی کم ○

○ مادر / پدر ○

با سلام و احترام

سئوالات زیر در قالب یک کار مطالعاتی و با هدف ارزیابی وضع موجود رشته و مدارس علوم و معارف اسلامی طراحی شده‌اند. پاسخ‌های دقیق و کامل جناب عالی می‌تواند هموار کننده فرایند مطالعه و یاری‌دهنده گروه پژوهشی باشد. پیشاپیش از این همفکری و همراهی قدردانی می‌نماییم.



۷۱. میزان علاقه و اشتیاق دانش‌آموزان به رشته و مدارس را در بدو ورود چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (د)

خیلی زیاد ○ زیاد ○ متوسط ○ کم ○ خیلی کم ○

۷۲. دانش‌آموزان در بدو ورود به چه میزان از آینده تحصیلی این رشته و مدارس وابسته مطلع می‌باشند؟ (د)

خیلی زیاد ○ زیاد ○ متوسط ○ کم ○ خیلی کم ○

۷۳. دانش‌آموزان از آینده شغلی رشته خود به چه میزان مطلع می‌باشند (در بدو ورود)؟ (د)

خیلی زیاد ○ زیاد ○ متوسط ○ کم ○ خیلی کم ○

۷۴. توانایی‌های دانش‌آموزان را در بدو ورود به مدارس صدرا چگونه ارزیابی می‌نمایید: (د)

ردیف	زمینه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	آموزشی - علمی					
۲	اخلاقی - تربیتی					
۳	اجتماعی - ارتباطی					
۴	اعتقادی - مذهبی					
۵	سیاسی - اقتصادی					
۶	جسمی - بدنی					
۷	فرهنگی - هنری					
۸	هوشی - انگیزشی					

۷۵. اشتیاق و علاقه‌ی والدین را برای ادامه تحصیل فرزندانشان در مدارس صدرا و رشته‌ی معارف چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (د)

خیلی خوب خوب متوسط کم خیلی کم

۷۶. فرایند شناسایی و جذب دانش آموزان برای رشته و مدارس صدرا را به چه میزان موفقیت آمیز می دانید؟ (د)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۷۷. نظر خود را پیرامون بودجه، منابع مالی و مادی مدارس در جدول زیر معین نمایید. (م)

ردیف	میزان تناسب و همخوانی	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با تعداد دانش آموزان					
۲	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با حجم و تنوع برنامه ها (کمیت)					
۳	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با محتوای رشته و آموزش ها					
۴	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با اهداف پیش بینی شده					
۵	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با جهت گیری ارزشی					
۶	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با نیازهای آموزشی					
۷	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با نیازهای پرورشی					
۸	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با کیفیت برنامه ها و فعالیت ها					
۹	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با فعالیت های فوق برنامه					
۱۰	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با انتظارات خانواده ها					
۱۱	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با جایگاه و منزلت رشته					
۱۲	میزان تناسب بودجه و منابع مالی با حجم بالای فعالیت های فوق برنامه					

۷۸. به چه میزان با مشارکت خانواده ها در تأمین منابع مالی مدارس موافقت می کنید؟ (م)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۷۹. منابع مالی موجود مدارس به چه میزان کفایت برنامه ها و فعالیت ها را می نمایند؟ (م)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۸۰. مبادی تأمین منابع مالی و مادی مدارس را به چه میزان کافی و مناسب می دانید؟ (م)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۸۱. نظرگاه خود پیرامون امکانات و تجهیزات مدارس و رشته را در جدول زیر معین نمایید. (الف)

ردیف	تناسب و کفایت	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با اهداف رشته					

				میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با محتوای رشته	۲
				میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با تعدد و تنوع فعالیت‌های آموزشی	۳
				میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با فعالیت‌های پرورشی	۴
				میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با تعداد دانش‌آموزان	۵
				میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با نیاز و انتظار دانش‌آموزان	۶
				میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با توانایی‌های دانش‌آموزان	۷
				میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با نیاز مدرسان و دبیران	۸
				میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با برنامه مدیریت و نظارت	۹
				میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با آینده‌نگری رشته	۱۰
				میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با کیفیت‌بخشی به برنامه‌ها و فعالیت‌ها	۱۱
				میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با خواست و انتظار خانواده‌ها	۱۲
				میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با حوزه‌های مختلف (تربیت‌بدنی، بهداشت، رفاهی و ...)	۱۳
				میزان تناسب و کفایت امکانات و تجهیزات با فضاهای موردنیاز	۱۴

۸۲. وضعیت امکانات و تجهیزات مدارس صدرا را در حال حاضر چگونه ارزیابی می‌کنید. (الف)

ردیف	حوزه‌ها / زمینه‌ها	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	آموزشی - کمک آموزشی					
۲	پرورشی					
۳	تربیت‌بدنی					
۴	بهداشتی					
۵	رفاهی - خدماتی					
۶	پشتیبانی					
۷	کتابخانه					
۸	رایانه (سایت - کارگاه)					
۹	اداری - اجرایی					

۸۳. برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدارس صدرا به چه میزان براساس تقویم زمان‌بندی شده اجرا می‌شوند؟ (ش)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۸۴. میزان اعتقاد و پایبندی همکاران (منابع انسانی درون مدرسه) را به برنامه‌های آموزشی و پرورشی چگونه ارزیابی می‌کنید؟

(ش)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۸۵. تقویم اجرایی، آموزشی - پرورشی مدارس صدرا را به چه میزان واقع بینانه و عملی می دانید؟ (ش)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۸۶. برنامه زمانبندی فعالیت های آموزشی به چه میزان با محتوای رشته سازگار است؟ (ش)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۸۷. میزان توجه به خلاقیت و نوآوری در برنامه ها از سوی مدیریت مدرسه را چگونه ارزیابی می کنید؟ (ش)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۸۸. توانایی مدیریت را در جلب همکاری و مشارکت خانواده ها چگونه می دانید؟ (ش)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۸۹. اهتمام مدیریت مدرسه در برقراری روابط انسانی - عاطفی با همکاران را چگونه ارزیابی می کنید؟ (ش)

- خیلی خوب خوب متوسط ضعیف خیلی ضعیف

۹۰. توفیق مدیریت در جذب منابع و امکانات برای مدرسه را چگونه ارزیابی می کنید؟ (ش)

- خیلی خوب خوب متوسط ضعیف خیلی ضعیف

۹۱. نظم و انضباط درون مدرسه ای را چگونه ارزیابی می کنید؟ (ش)

- خیلی خوب خوب متوسط ضعیف خیلی ضعیف

۹۲. تلاش مدیریت برای رفع موانع و مشکلات آموزشی - پرورشی را چگونه ارزیابی می کنید؟ (ش)

- خیلی خوب خوب متوسط ضعیف خیلی ضعیف

۹۳. دانش آموزان معارفی را در هر یک از زمینه‌های ذیل چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (ت)

ردیف	زمینه / موضوع	خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف
۱	مطالعه درسی					
۲	مطالعه‌ی غیردرسی					
۳	میزان رضایت از درس و رشته					
۴	میزان رضایت از مدرسه					
۵	میزان رضایت از دبیران و مدیریت					
۶	نظم و انضباط در حضور در کلاس					
۷	نظم و انضباط در فعالیت‌ها و برنامه‌ها					
۸	میزان بهره‌گیری از منابع آموزشی - کمک آموزشی					
۹	میزان مشارکت در برنامه‌ها و فعالیتها					
۱۰	میزان رضایت دانش آموزان از عملکرد خود					
۱۱	میزان استفاده از تکنولوژی و فناوری‌های جدید در آموزش					
۱۲	میزان علاقه و اشتیاق به فعالیت‌های پرورشی					
۱۳	تعامل و رابطه‌ی مناسب با همکلاسی‌ها					
۱۴	میزان مشارکت در فعالیت‌های کتابخانه					
۱۵	میزان اهتمام به نماز و دعا					
۱۶	میزان اهتمام به مراقبه و خودسازی					
۱۷	میزان علاقه به علم، دانش و معرفت‌اندوزی					

۹۴. مدارس صدرا به چه میزان در دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده‌ی خود توفیق داشته‌اند؟ (خ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۹۵. میزان رضایت شما از نتایج و پیامدهای حاصل از کارکرد رشته علوم و معارف اسلامی و مدارس وابسته به چه میزان است؟

(خ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۹۶. دانش‌آموختگان (فارغ‌التحصیلان) مدارس معارف به چه میزان از توانایی‌ها و مهارت‌های لازم فردی - اجتماعی برخوردارند؟

(خ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۹۷. مدارس صدرا به چه میزان در ایجاد تغییرات ارزشی و اساسی دانش‌آموختگان توفیق داشته‌اند؟ (خ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۹۸. نظر خود پیرامون توفیق مدارس صدرا را در آموزش و پرورش دانش‌آموختگان (فارغ‌التحصیلان) در جدول زیر معین کنید.

(ع)

ردیف	زمینه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	علمی و آموزشی					
۲	اخلاقی - تربیتی					
۳	اجتماعی - ارتباطی					
۴	جسمی - زیستی					
۵	سیاسی					
۶	اقتصادی					
۷	اعتقادی - مذهبی					
۸	فرهنگی و هنری					

۹۹. نظر خود را پیرامون تناسب و هماهنگی دانش‌آموختگان (فارغ‌التحصیلان) را با هر یک از زمینه‌های ذیل معین نمایید: (ع)

ردیف	زمینه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	تناسب دانش‌آموختگان با نیاز جامعه					
۲	تناسب دانش‌آموختگان با فردای جامعه‌ی اسلامی					
۳	تناسب دانش‌آموختگان با فرهنگ عمومی جامعه					
۴	تناسب دانش‌آموختگان برای حل نیاز کشور و مسایل پیش‌رو					
۵	تناسب دانش‌آموختگان برای تصدی مشاغل در جامعه					
۶	تناسب دانش‌آموختگان با نیاز حوزه‌های علمیه					
۷	تناسب دانش‌آموختگان با نیاز دانشگاه‌ها					
۸	تناسب دانش‌آموختگان با فرایند رشد و توسعه جهانی					
۹	تناسب دانش‌آموختگان ارزش‌های انقلاب و اسلام					
۱۰	تناسب دانش‌آموختگان با نیاز خانواده‌ها و انتظارات آنان					

۱۰۰. دانش‌آموختگان مدارس به چه میزان می‌توانند در تبلیغ و اشاعه معارف دینی اثرگذار باشند؟ (ع)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۰۱. دانش‌آموختگان این رشته و مدارس به چه میزان می‌توانند پیشرفت علمی - اخلاقی آینده کشور را تضمین می‌کنند؟

(ع)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۰۲. به چه میزان با بکارگیری دانش‌آموختگان معارفی در تصدی‌های مهم و کلیدی موافق می‌باشید؟ (ع)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۰۳. آینده‌ی شغلی دانش‌آموختگان رشته معارف تأمین‌کننده‌ی نیازهای اقتصادی - رفاهی آنان خواهد بود؟ (غ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۰۴. نظر خود را در هر یک از زمینه‌های زیر مشخص نمایید. (ت)

ردیف	زمینه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	میزان رضایت از برنامه‌ها و فعالیت‌های رشته علوم و معارف اسلامی					
۲	میزان توفیق مدارس و رشته در تحقق انتظارات و توقعات شما					
۳	میزان تغییرات ارزشی ایجاد شده در با تحصیل در مدارس معارف					
۴	میزان تغییرات ایجاد شده‌ی اساسی و جدی در شما پس از تحصیل در این رشته					
۵	میزان امیدواری به آینده‌ی شغلی با تحصیل در این رشته و مدارس معارف					
۶	میزان امیدواری به آینده‌ی تحصیلی با حضور در این رشته و مدارس معارف					
۷	میزان پاسخگویی به نیازهای علمی - آموزشی شما با حضور در مدارس معارف					
۸	میزان تمایل به ادامه به تحصیل در رشته معارف					
۹	نگاه و نگرش مثبت دوستان و هم‌دوره‌ای‌های خود نسبت به رشته و مدارس معارف					
۱۰	میزان آمادگی برای انجام مسئولیت‌های اسلامی - انقلابی پس از تحصیل در مدارس معارف					
۱۱	میزان رضایت از کادر آموزشی، پرورشی و ... مدارس معارف					
۱۲	میزان هماهنگی مدارس و رشته با تغییرات و یافته‌های جدید علم، دانش و فناوری					

باسمه تعالی

فرم شماره دو

(دانش آموزان)

دانش آموزان شاغل به تحصیل ○ / دانش آموخته (فارغ التحصیل) ○ /

پسر ○ / دختر ○

با سلام و احترام

سئوالات زیر در قالب یک کار مطالعاتی و با هدف ارزیابی وضع موجود رشته و مدارس علوم و معارف اسلامی طراحی شده‌اند. پاسخ‌های دقیق و کامل جناب عالی می‌تواند هموار کننده‌ی فرایند مطالعه و یاری‌دهنده‌ی گروه پژوهشی باشد. پیشاپیش از این همفکری و همراهی قدردانی می‌نمایم.

* * *

۱۰۵. برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی مدارس صدرا به چه میزان براساس تقویم زمان‌بندی شده اجرا می‌شوند؟

(ش)

خیلی زیاد ○ زیاد ○ متوسط ○ کم ○ خیلی کم ○

۱۰۶. میزان اعتقاد و پایبندی همکاران (منابع انسانی درون مدرسه) را به برنامه‌های آموزشی و پرورشی چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (ش)

خیلی زیاد ○ زیاد ○ متوسط ○ کم ○ خیلی کم ○

۱۰۷. تقویم اجرایی، آموزشی - پرورشی مدارس صدرا را به چه میزان واقع‌بینانه و عملی می‌دانید؟ (ش)

خیلی زیاد ○ زیاد ○ متوسط ○ کم ○ خیلی کم ○

۱۰۸. برنامه زمان‌بندی فعالیت‌های آموزشی به چه میزان با محتوای رشته سازگار است؟ (ش)

خیلی زیاد ○ زیاد ○ متوسط ○ کم ○ خیلی کم ○

۱۰۹. میزان توجه به خلاقیت و نوآوری در برنامه‌ها از سوی مدیریت مدرسه را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (ش)

خیلی زیاد ○ زیاد ○ متوسط ○ کم ○ خیلی کم ○

۱۱۰. توانایی مدیریت را در جلب همکاری و مشارکت خانواده‌ها چگونه می‌دانید؟ (ش)

- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم
۱۱۱. اهتمام مدیریت مدرسه در برقراری روابط انسانی - عاطفی با همکاران را چگونه ارزیابی می کنید؟ (ش)
- خیلی خوب خوب متوسط ضعیف خیلی ضعیف
۱۱۲. توفیق مدیریت را در جذب منابع و امکانات برای مدرسه چگونه ارزیابی می کنید؟ (ش)
- خیلی خوب خوب متوسط ضعیف خیلی ضعیف
۱۱۳. نظم و انضباط درون مدرسه‌ای را چگونه ارزیابی می کنید؟ (ش)
- خیلی خوب خوب متوسط ضعیف خیلی ضعیف
۱۱۴. تلاش مدیریت برای رفع موانع و مشکلات آموزشی - پرورشی را چگونه ارزیابی می کنید؟ (ش)
- خیلی خوب خوب متوسط ضعیف خیلی ضعیف
۱۱۵. فرایند آموزش در مدرسه به چه میزان تابع تقویم اجرایی و آموزشی است؟ (ز)
- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم
۱۱۶. محتوای آموزشی و دوره (رشته علوم و معارف اسلامی) را به لحاظ دشواری و سختی چگونه ارزیابی می کنید؟ (ز)
- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم
۱۱۷. به چه میزان از کمیت و کیفیت آموزش‌های جاری مدارس ارزشیابی بعمل می آید؟ (ز)
- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم
۱۱۸. به چه میزان فرایند آموزش با علاقه و اشتیاق از سوی کارکنان و مدیریت دنبال می گردد؟ (ز)
- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم
۱۱۹. امکانات و تجهیزات درون مدرسه‌ای را به چه میزان با فرایند آموزش همخوان و هماهنگ می دانید؟ (ز)
- خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم
۱۲۰. ساعات دروس با محتوای آموزشی به چه میزان سازگاری دارند؟ (ز)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۲۱. ایجاد تغییرات در اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌های مدارس را به چه میزان ضروری می‌دانید؟ (ز)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۲۲. میزان توجه و اهتمام دانش‌آموزان معارفی را به پژوهش و تحقیق را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (پ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۲۳. همکاران آموزشی - پرورشی به چه میزان از شیوه‌های پژوهش در امر تدریس و آموزش استفاده می‌کنند؟ (پ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۲۴. رقابت و مسابقات آموزشی - پژوهشی (سالم و سازنده) به چه میزان در بین دانش‌آموزان رواج دارد؟ (پ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۲۵. منابع پژوهشی - تحقیقی مورد نیاز و مرتبط به چه میزان در اختیار دانش‌آموزان قرار دارد؟ (پ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۲۶. به چه میزان تکالیف آموزشی دانش‌آموزان با الگوهای پژوهشی گره خورده است؟ (پ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۲۷. دانش‌آموزان به چه میزان از یافته‌ها و نوآوری‌های جدید اطلاعاتی و ارتباطی بهره می‌گیرند؟ (و)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۲۸. اهتمام و علاقه همکاران را برای دنبال کردن یافته‌های جدید و نوآوری‌های آموزش و پژوهشی چگونه ارزیابی

می‌کنید؟ (و)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۲۹. فضا و شرایط مدرسه به چه میزان مهیا پذیرش نوآوری‌های آموزشی، پژوهشی و ... است؟ (و)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۳۰. همکاران آموزشی از نوآوری‌های آموزشی - پژوهشی در فرایند تدریس به چه میزان بهره می‌گیرند؟ (و)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۳۱. رشته معارف و محتوای آن را به چه میزان نیازمند نوآوری‌های آموزشی - پژوهشی می‌دانید؟ (و)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۳۲. دانش‌آموزان معارفی را در هر یک از زمینه‌های ذیل چگونه ارزیابی می‌کنید؟ (ت)

ردیف	زمینه / موضوع	خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف
۱	مطالعه درسی					
۲	مطالعه‌ی غیردرسی					
۳	میزان رضایت از درس و رشته					
۴	میزان رضایت از مدرسه					
۵	میزان رضایت از دبیران و مدیریت					
۶	نظم و انضباط در حضور در کلاس					
۷	نظم و انضباط در فعالیت‌ها و برنامه‌ها					
۸	میزان بهره‌گیری از منابع آموزشی - کمک آموزشی					
۹	میزان مشارکت در برنامه‌ها و فعالیتها					
۱۰	میزان رضایت دانش‌آموزان از عملکرد خود					
۱۱	میزان استفاده از تکنولوژی و فناوری‌های جدید در آموزش					
۱۲	میزان علاقه و اشتیاق به فعالیت‌های پرورشی					
۱۳	تعامل و رابطه‌ی مناسب با همکلاسی‌ها					
۱۴	میزان مشارکت در فعالیت‌های کتابخانه					
۱۵	میزان اهتمام به نماز و دعا					
۱۶	میزان اهتمام به مراقبه و خودسازی					
۱۷	میزان علاقه به علم، دانش و معرفت‌اندوزی					

۱۳۳. مدارس صدرا به چه میزان در دستیابی به اهداف پیش‌بینی شده‌ی خود توفیق داشته‌اند؟ (ع)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۳۴. میزان رضایت شما از نتایج و پیامدهای حاصل از کارکرد رشته علوم و معارف اسلامی و مدارس وابسته به چه میزان

است؟ (ع)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۳۵. دانش‌آموختگان (فارغ‌التحصیلان) مدارس معارف به چه میزان از توانایی‌ها و مهارت‌های لازم فردی - اجتماعی برخوردارند؟ (ع)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۳۶. مدارس صدرا به چه میزان در ایجاد تغییرات ارزشی و اساسی در دانش‌آموختگان توفیق داشته‌اند؟ (ع)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۳۷. نظر خود را پیرامون توفیق مدارس صدرا را در آموزش و پرورش دانش‌آموختگان (فارغ‌التحصیلان) در جدول زیر معین کنید. (ع)

ردیف	زمینه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	علمی و آموزشی					
۲	اخلاقی - تربیتی					
۳	اجتماعی - ارتباطی					
۴	جسمی - زیستی					
۵	سیاسی					
۶	اقتصادی					
۷	اعتقادی - مذهبی					
۸	فرهنگی و هنری					

۱۳۸. نظر خود را پیرامون تناسب و هماهنگی دانش‌آموختگان (فارغ‌التحصیلان) را با هر یک از زمینه‌های ذیل معین نمایید:

(ع)

ردیف	زمینه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	تناسب دانش‌آموختگان با نیاز جامعه					
۲	تناسب دانش‌آموختگان با فردای جامعه‌ی اسلامی					
۳	تناسب دانش‌آموختگان با فرهنگ عمومی جامعه					
۴	تناسب دانش‌آموختگان برای حل نیاز کشور و مسایل پیش‌رو					
۵	تناسب دانش‌آموختگان برای تصدی مشاغل در جامعه					
۶	تناسب دانش‌آموختگان با نیاز حوزه‌های علمیه					
۷	تناسب دانش‌آموختگان با نیاز دانشگاه‌ها					
۸	تناسب دانش‌آموختگان با فرایند رشد و توسعه جهانی					
۹	تناسب دانش‌آموختگان ارزش‌های انقلاب و اسلام					
۱۰	تناسب دانش‌آموختگان با نیاز خانواده‌ها و انتظارات آنان					

۱۳۹. دانش‌آموختگان مدارس به چه میزان می‌توانند در تبلیغ و اشاعه معارف دینی اثرگذار باشند؟ (غ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۴۰. دانش‌آموختگان این رشته و مدارس به چه میزان می‌توانند پیشرفت علمی - اخلاقی آینده کشور را تضمین می‌کنند؟

(غ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۴۱. به چه میزان با بکارگیری دانش‌آموختگان معارفی در تصدی‌های مهم و کلیدی موافق می‌باشید؟ (غ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۴۲. آینده‌ی شغلی دانش‌آموختگان رشته معارف تأمین‌کننده‌ی نیازهای اقتصادی - رفاهی آنان خواهد بود؟ (غ)

خیلی زیاد زیاد متوسط کم خیلی کم

۱۴۳. نظر خود را در هر یک از زمینه‌های زیر مشخص نمایید. (ت)

ردیف	زمینه	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم
۱	میزان رضایت از برنامه‌ها و فعالیت‌های رشته علوم و معارف اسلامی					
۲	میزان توفیق مدارس و رشته در تحقق انتظارات و توقعات شما					
۳	میزان تغییرات ارزشی ایجاد شده در با تحصیل در مدارس معارف					
۴	میزان تغییرات ایجاد شده‌ی اساسی و جدی در شما پس از تحصیل در این رشته					
۵	میزان امیدواری به آینده‌ی شغلی با تحصیل در این رشته و مدارس معارف					
۶	میزان امیدواری به آینده‌ی تحصیلی با حضور در این رشته و مدارس معارف					
۷	میزان پاسخگویی به نیازهای علمی - آموزشی شما با حضور در مدارس معارف					
۸	میزان تمایل به ادامه به تحصیل در رشته معارف					
۹	نگاه و نگرش مثبت دوستان و هم‌دوره‌ای‌های خود نسبت به رشته و مدارس معارف					
۱۰	میزان آمادگی برای انجام مسئولیت‌های اسلامی - انقلابی پس از تحصیل در مدارس معارف					
۱۱	میزان رضایت از کادر آموزشی، پرورشی و ... مدارس معارف					
۱۲	میزان هماهنگی مدارس و رشته با تغییرات و یافته‌های جدید علم، دانش و فناوری					

Abstract

The present study titled “Evaluation of Sadra’s Islamic sciences and education high schools based on the CIPP model” designed to provide an illustrative picture of the status of these schools. This research is applied in terms of purpose and in terms of data collection, descriptive and survey. For this purpose, three communities of managers, students and families have selected samples of 500,911 and 226, respectively, using the Cochran’s formula and participated in the study process.

Three research-made and validated statistical questionnaires were used. Validity of the questionnaires was confirmed by an expert group and their reliability was calculated by Cronbach’s alpha coefficient.

The cut-off point in this study 3.5 out of 5 collected data was analyzed using one-sample t-test, agreement tables and one-way analysis of variance using SPSS software. The following general results were obtained;

1. Managers assessed the four levels of evaluation (context, input, process and product) as expected and desirable. Among factors and indicators, two factors of financial resources and equipment, scores lower than the cut-off point. Among the four levels of evaluation, the highest average is allocated to the level of cut-off point.
2. Parents have assessed the three levels of evaluation (input, process and product) as expected and desirable. Among the factors, two factors of financial resources and facilities (equipment) have scores below the cut-off point. The highest average is allocated between the assessment levels to the process level.
3. Student assessed the two levels of evaluation (process and product) as expected and desirable. The product level has a higher average. The lowest average score among the factor is assigned to the “research” factor.
4. There is no significant difference between the three groups of managers, students and parents in the overall assessment and descriptive index of the discipline and schools in Sadra.
5. There is no meaningful difference between the student and the graduates in the overall assessment and utility descriptors of Sadra Schools.
6. There is no meaningful difference between fathers and mothers in the overall assessment and utility of Sadra Schools.
7. Among the three groups (managers, parents and students) there is a significant difference in the overall assessment and utility index.

* * *

Keywords: Evaluation/Sadra schools/CIPP model/Desirability/Islamic science and education field.