



Presenting the evaluation model of religion and life course of the second high school based on the constructivist perspective using a mixed approach

Shahla Hariri Moghadam, Abbas Qaltash, Siddiq Mohammad Jani

¹ Phd student of Islamic Azad University, Mime branch, Isfahan, Iran.

² Associate Professor of Educational Sciences, Islamic Azad University, Marvdasht Branch, Shiraz, Iran.

³ Associate professor and faculty member of Islamic Azad University, Safa Shahr branch, Fars, Iran.

Abstract

Constructivism theory is one of the approaches that has had a profound impact on learning and teaching approaches. The main goal of the research is to design and evaluate the evaluation model of the religion and life course of the second high school based on the constructivist perspective with a mixed approach. This research is applied and descriptive-analytical in terms of purpose. The research method is of a mixed type and has been carried out in two parts, quantitative and qualitative. The statistical population of this research in the qualitative part is 18 educational management experts and experienced teachers who were selected using the snowball sampling method and 11 theoretical saturation points. The semi-structured interview data collection tool is derived from theoretical foundations. The method of analysis of this section is based on data theory. The results of this part of the research are explained in the form of five main categories and sub-categories: Causal factors including the ability of the designed curriculum to achieve the goals of the program, intervening factors including the requirement of a leader teacher, strategic factors including creating a questionable environment, background factors including providing learning opportunities in learners, the consequences include creating a spirit of inquiry in learners. The quantitative part of the research was distributed using a researcher-made questionnaire tool derived from the qualitative model of the research after confirming the validity and reliability in the statistical population where the number of the statistical sample was estimated to be 213 people based on random cluster sampling. Paths and causal relationships between external and internal structures in the structural model were confirmed by confirmatory factor analysis.

Keywords: evaluation, curriculum, constructivism, religion and life, teachers, mixed method

ارائه الگوی ارزشیابی درس دین و زندگی متوسطه دوم مبتنی بر دیدگاه سازنده‌گرایی با استفاده از رویکرد آمیخته

شاهلا حریری مقدم، عباس قلتاش^{*}، صدیقه محمد جانی
^۱ دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد میمه، اصفهان، ایران.

^۲ دانشیار علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، شیراز، ایران.

^۳ استاد یار دانشگاه آزاد اسلامی واحد صفا شهر، فارس، ایران.

چکیده

نظریه سازنده‌گرایی یکی از رویکردهایی است که تأثیرات ژرفی بر رویکردهای یادگیری و تدریس گذاشته است. هدف اصلی پژوهش طراحی و ارزیابی الگوی ارزشیابی درس دین و زندگی متوسطه دوم مبتنی بر دیدگاه سازنده‌گرایی با رویکرد آمیخته است. این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نوع توصیفی-تحلیلی می‌باشد. روش پژوهش از نوع آمیخته و در دو بخش کمی و کیفی انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش در بخش کیفی ۱۸ نفر از خبرگان مدیریت آموزشی و معلمان مجرب می‌باشد که با استفاده از روش نمونه‌گیری گلوله برفی و نقطه اشباع نظری ۱۱ نفر انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات مصاحبه نیمه ساختار یافته برگرفته از مبانی نظری می‌باشد. شیوه تجزیه و تحلیل این بخش با استفاده از نظریه داده بنیاد می‌باشد. نتایج این بخش از تحقیق در قالب پنج مقوله اصلی و مقوله‌های فرعی تبیین می‌گردد: عواملی شامل قابلیت برنامه درسی طراحی شده در تحقق اهداف برنامه، عوامل مداخله‌گر شامل الزام وجود معلم راهبر، عوامل راهبردی شامل ایجاد محیط سوال برانگیز، عوامل زمینه‌ای شامل فراهم کردن فرصت‌های یادگیری در فراگیران، پیامدها شامل ایجاد روحیه پرسشگری در فراگیران، می‌باشد. بخش کمی پژوهش با استفاده از ابزار پرسش نامه محقق ساخته برگرفته از الگوی کیفی پژوهش بعد از تایید روایی و پایایی در جامعه آماری که تعداد نمونه آماری براساس نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی ۲۱۳ نفر برآورد گردید، توزیع شد. مسیرها و روابط علی بین سازه‌های بیرونی و داخلی در مدل ساختاری با روش تحلیل عاملی تاییدی مورد تایید قرار گرفت.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی، برنامه درسی، سازنده‌گرایی، دین و زندگی، معلمان، روش آمیخته

مقدمه

هرچه علم و دانش بشری تکامل و توسعه بیشتری پیدا کند، نیاز به تحول در یادگیری و سازوکارهای آن بیشتر خواهد شد. در پاسخ به مسائل و مشکلات ناشی از کاربرد آموزشهای سنتی و آموزشهای مجازی، امروزه نوع جدیدی از آموزش به نام آموزش ترکیبی مدنظر صاحب‌نظران قرار گرفته است. پیشرفت سریع فناوری آموزشی و به طبع آن شیوه‌های آموزشی، ابزار خاصی را می‌طلبد که هم حمایت فناوری الکترونیک و هم قابلیت پردازش اطلاعات و توانایی پاسخ به نیاز یادگیرندگان و یاددهندگان را دارا باشد (sharafi et al, 2018, 2018).

نظام آموزشی در حال حاضر، یک نگاه از بالا به پایین دارد که باید یکسری محتوای آموزشی توسط معلم به شاگرد آموزش و منتقل داده شود. دانش‌آموز هم وظیفه دارد این محتوا را دریافت و به حافظه بسپارد و در ارزشیابی نهایی بر روی کاغذ پیاده نماید. این فرایند آموزشی کاملاً عاری از رنگ و بوی سازندگی است. البته منکر این موضوع نخواهیم بود که در برخی مدارس تلاش‌های ارزشمندی در جهت یادگیری سازنده‌گرایی (Constructivism) و فعال بودن دانش‌آموزان در امر یادگیری صورت می‌گیرد اما بسیار محدود و در برخی مدارس صورت می‌گیرد. گام ارزشمندی که در این راستا برداشته شده مدارس طبیعت هستند که در آن، خود کودک مسئول یادگیری خویش است و محیط هم در این جهت کمک رسان مناسبی برای یادگیری و کشف و سازندگی است (ghaleh noi, 2018).

کانون تمرکز رویکرد یادگیری سازنده‌گرایی در آموزش ترکیبی عبارتند از: ارائه اهداف در قالب پروژه، موضوع یا مسئله‌های تحقیقاتی برگرفته از زندگی واقعی فراگیران، تاکید و پشتیبانی از یادگیری گروهی، ارائه تکالیف متنوع برای یادگیرندگان، تاکید بر یادگیری اکتشافی، پشتیبانی از فرایندهای فراشناختی، آموزش محوری، استفاده از راهبردهای یادگیری مشارکتی و حل مسئله، تاکید بر فرایند ساخت دانش به جای تولید، پرورش اعمال متفکرانه، آموزش و یادگیری مشارکتی، توجه به

فراشناخت و خودتنظیمی دانش‌آموزان، یادگیری در یک محیط غنی و معتبر حل مسئله، انگیزش درونی و به دنبال آن یادگیری عمیق، ارزشیابی از فرایندها (sharafi et al, 2018; Foroughi et al, 2014).

از نظریه‌های معروف سازنده‌گرایی می‌توان به سازنده‌گرایی روانشناختی پیاژه، سازنده‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی و سازنده‌گرایی رادیکال اشاره کرد. با این حال "سازنده‌گرایی اجتماعی، شناخته شده‌ترین و پذیرفته‌ترین نوع سازنده‌گرایی است" (motamedi & barabadi & fahimi, 2017). همه این دیدگاه‌ها در یک هسته عمومی درباره دانش و یادگیری مشترک همه این‌ها معتقدند که دانش یک ساختار ذهنی موقتی رشدی است و واسطه‌های اجتماعی و فرهنگی دارد. بر اساس این دیدگاه افراد با محیط تعامل نموده و در یک زمینه اجتماعی زندگی می‌کنند که بر یادگیری آن‌ها اثر می‌گذارد، به عبارت دیگر یادگیرنده به عنوان لوح سفید یا ظروف خالی که بایستی از اطلاعات پر شوند وارد کلاس درس نمی‌شوند. ایده‌های از پیش موجود آن‌ها به سادگی با اطلاعات جدید، که توسط مدرس ارائه می‌شوند، تعویض نمی‌گردد (gorzin & Nezhad, 2015).

پژوهش‌های پیاژه در خصوص اکتساب دانش از طریق جذب و انطباق ساختار مفهومی، به عنوان منشأ این نظریه شناخته شده و تأثیر فراوانی بر توسعه آن گذاشته است. دیدگاه کلی در خصوص ساختن دانش با عنوان سازنده‌گرایی معرفی شده است؛ گرچه عناوین مختلفی از قبیل سازنده‌گرایی افراطی، سازنده‌گرایی اجتماعی، عقیده مبتنی بر ساخت و غیره برای این نظریه جدید به کار رفته است اما باید عنوان نمود که این عناوین، بر اساس تفسیرهای مختلف به عمل آمده از چگونگی ساخت دانش انسانی است و همه این دیدگاه‌ها در یک هسته عمومی درباره دانش و یادگیری مشترک هستند. تمامی این‌ها معتقدند که دانش، یک ساختار ذهنی موقتی است و واسطه‌های اجتماعی و فرهنگی دارد. بر اساس این دیدگاه، افراد با محیط

ارزشیابی سازنده‌گرایانه در مدارس و برنامه‌های درسی به شیوه‌های گوناگونی انجام می‌شود. دیدگاه سازنده‌گرا حذف برنامه درسی استاندارد شده را می‌طلبد و به جای آن به کار بردن برنامه درسی ویژه بر اساس دانش گذشته دانش‌آموز را پیشنهاد می‌کنند و همچنین بر حل مساله تاکید می‌ورزند. سازنده‌گرایان حذف رتبه‌ها و آزمونهای استاندارد شده را خواستارند و به جای آن ارزشیابی را به عنوان جزئی از فرایند یادگیری در نظر می‌گیرند، بگونه‌ای که دانش‌آموز نقش مهم‌تری در قضاوت پیشرفت خودش ایفا نماید. به عبارت دیگر ارزشیابی به عنوان که مرحله لاینفک از سازنده‌گرایی به جای آنکه در پایان آموزش انجام شود، در طول فرایند آموزش اجرا می‌گردد. در چنین جایگاهی ارزشیابی برنامه درسی فرایندی کاملاً مشارکتی است که نه تنها از روش پویای برنامه‌ریزی درسی تغذیه می‌شود بلکه از کسانی که بطور مستقیم‌تر در برنامه‌ریزی درسی به منظور تحقق اهداف نقش دارند مانند معلمان و دانش‌آموزان کمک می‌گیرد (al, ۲۰۲۲).

Brox & brox (۱۹۹۳) ارزشیابی در کلاس درس سازندگی را این‌گونه توصیف نموده‌اند: وقتی دانش‌آموز پاسخ دقیق سوال را نمی‌داند، به جای آنکه به او گفته شود «نه این پاسخ درست نیست» معلم سازنده‌گرا درصدد درک تفکر دانش‌آموزان در خصوص آن موضوع بر می‌آید و از طریق سوالات غیرقضاوتی، معلم دانش‌آموز را به ساختن درک جدید و کسب مهارت تازه هدایت می‌کند. سازنده‌گرایان بر این باورند که ارزشیابی باید به عنوان ابزاری برای افزایش یادگیری دانش‌آموز و درک معلم از دریافت کنونی دانش‌آموز محسوب شود (fazli et al, ۲۰۲۲).

از دیدگاه سازنده‌گرایی، رتبه‌ها و آزمون‌های استاندارد شده باید حذف و به جای آن، ارزشیابی به جزئی از فرایند یادگیری تبدیل شود، به گونه‌ای که دانش‌آموز نقش بیشتری در قضاوت پیشرفت خودش ایفا کند. به عبارت دیگر T ارزشیابی یکی از مراحل جدانشدنی

تعامل نموده و در یک زمینه اجتماعی زندگی می‌کنند که بر یادگیری آن‌ها اثر می‌گذارد. به عبارت دیگر یادگیرنده، به عنوان لوح سفید یا ظروف خالی که بایستی از اطلاعات پر شوند، وارد کلاس درس نمی‌شوند. ایده‌های از پیش موجود آن‌ها به سادگی با اطلاعات جدید، که توسط استاد ارائه می‌شوند، تعویض نمی‌گردد (Lund & Tannehill, ۲۰۱۰).

سازنده‌گرایی که یک رویکرد معرفت‌شناختی است و به عنوان یک رویکرد جدید آموزشی که در طی دهه ۹۰ فعال شده است، معتقد است دانش در خارج از ذهن فراگیر نیست و حاصل تعامل مستمر او با سازه‌های موجود برای درک بهتر جهان است (Malini et al, 2017). در رویکرد سازنده‌گرایی بر خلاف رویکرد سنتی، محتوای آموزشی از قبل تعیین نمی‌شود و طراحان آموزشی از تجزیه موضوع به اجزای سازنده آن اجتناب می‌کنند (sharafi et al, ۲۰۱۸).

یکی از معروف‌ترین نظریه‌پردازان سازنده‌گرایی در قرون گذشته؛ روانشناس روسی، ویگوتسکی (Vigotsky) است که دو مفهوم کلیدی با رویکرد ویگوتسکی توسعه و معرفت یافتن است: یکی ایده تدریس در "منطقه تقریبی رشد" و دیگری رویکرد "داربست زنی" (Zone of proximal development) به یادگیری است. در حالت منطقه تقریبی رشد؛ بهترین شکل یادگیری، زمانی است که یادگیرنده تنها یک گام از سطح فهمش فراتر رود. این نظریه، پیشنهاد می‌کند که مدرس، فعالیتها را با همکاری یادگیرنده و در حد سطح تحول شناختی یادگیرنده و برای به چالش و جنب و جوش کشیدن یادگیرندگان به سطح بعدی طراحی کند. فرایند داربست زنی به وسیله موضوع یا ایده‌ای که در ارتباط با جنبه‌های شخصی یادگیرنده باشد، آغاز می‌شود. سپس فراگیر به وسیله نظریه‌ها و ساختارهای عقلانی (Intellectual Constructs) که در سطح بعدی درک ساخته می‌شود و با حمایت انتقادی برای تشخیص خطاها و تصورات غلط به پیش می‌رود، موضوع را ادامه می‌دهد (mohamadi et al, ۲۰۱۹).

سازنده‌گرا را ترجیح می‌دهند. علیرغم اینکه دیدگاه سازنده‌گرایی به عنوان یک رویکرد جدید در ادبیات برنامه‌درسی از مدت‌ها پیش جای خود را باز نموده است. Eslamian et al (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی اثر روش‌های تدریس بر یادگیری درس دین و زندگی پرداخته‌اند و نتایج نشان داد: ۱ - میانگین نمرات آزمون ارزشیابی یادگیری از دانش‌آموزان در روش بحث گروهی به طور معناداری از روش سخنرانی بیشتر بوده است. ۲ - میانگین نمرات ارزشیابی میزان رضایت دانش‌آموزان از تدریس در روش بحث گروهی به طور معناداری از روش سخنرانی بیشتر بوده است. ۳ - میانگین نمرات دانش‌آموزان رشته علوم تجربی در آزمون ارزشیابی از میزان یادگیری به طور معناداری بالاتر از میانگین نمرات دانش‌آموزان رشته علوم انسانی بوده است؛ ولی اثر تعاملی معناداری بین رشته و روش وجود نداشته است. همچنین در آزمون ارزشیابی میزان رضایت دانش‌آموزان از تدریس، بین میانگین نمرات دانش‌آموزان دو رشته مذکور تفاوت معناداری وجود نداشته است و اثر تعاملی معناداری نیز در این رابطه میان رشته و روش مشاهده نشده است.

یکی از مسائل اساسی زندگی انسان، مسئله تعلیم و تربیت دینی است و همچنان بر استفاده از نظام رسمی آموزش و پرورش برای آموزش اهداف والای تربیت دینی تأکید می‌شود. اما هدف از آموزش معارف دینی صرفاً انتقال دانش نیست بلکه در کنار این مسئله (انتقال دانش) رشد باور و اعتقاد دانش‌آموزان هم مراد است. البته، شورای عالی آموزش و پرورش انتظار دارد که دانش‌آموزان هر مقطع تحصیلی در پایان آن مقطع، به اهداف مصوب برسند. اما رفتارهای دانش‌آموختگان هر مقطع نشانگر این است که بخش عمده‌ای از آن اهداف تحقق پیدا نکرده است. چرا که آن چه غالباً در مدارس از کتابهای درسی به ویژه درس دینی انتظار می‌رود، در همان سطوح اولیه یعنی دانستن و حفظ کردن متوقف می‌شود و به سطوح عمیق‌تر یعنی فهمیدن، به کار بستن و ارزشیابی ارتقا نمی‌یابد. چه بسا

آموزش سازنده‌گرا است و به جای اینکه تنها در پایان آموزش ارائه شود، در تمام آموزش اجرا می‌شود. معلم سازنده‌گرا اجازه می‌دهد یادگیرندگان نقشی فعال در فرایند ارزشیابی داشته باشند. اجازه خودارزیابی به فراگیران و ایجاد فرصت برای آن‌ها در به دست گرفتن فرایند ارزشیابی موجب می‌شود آن‌ها مسئولیت یادگیری را به عهده بگیرند (haghani & karashki, ۲۰۱۵).

بدیهی است که در این رویکرد همه مفاهیم برنامه‌درسی و از جمله مفهوم ارزشیابی دچار تحول می‌شود. در رویکرد سازنده‌گرایی، ارزشیابی از یادگیری حین تدریس و موقعیت‌های یادگیری صورت می‌گیرد و ارزشیابی موثق نیز اغلب در موقعیت‌های طبیعی و به صورت مستمر، حین مواجهه دانش‌آموز با مسائل و تکالیف انجام می‌شود و تمایز قاطع بین تدریس و ارزشیابی غیرضروری تلقی می‌شود. براین اساس است که ارزشیابی کیفی جای خود را در کنار ارزشیابی کمی باز می‌کند. ارزشیابی در این رویکرد و با هدف ارائه بازخوردهای مستمر به یادگیرنده و داده‌دهنده برای شناسایی نقاط ضعف و قوت برنامه، انجام اقدامات جبرانی و تعیین میزان دستیابی به انتظارات برنامه انجام می‌شود (Sarabi & Ahmadi, ۲۰۱۷).

Mihamadi et al (۲۰۱۹) و Sarabi et al (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان دادند که از مقیاس سازنده‌گرایی می‌توان در امر ارزشیابی تحصیلی استفاده کرد. Janjai (۲۰۱۲) در پژوهش خود به بررسی توانایی فراگیران در آموزش برنامه‌ای برای طراحی طرح درس با استفاده از یک مدل آموزشی بر پایه نظریه‌های سازنده‌گرایی و فراشناخت پرداخت که در نهایت مدلی ارائه گردید که عناصر تدریس، نقش مربی و نقش فراگیر در آن لحاظ شده بود. همچنین نتایج پژوهش Yamini & Bagheri (۲۰۱۷) نشان داد که استفاده از روش سازنده‌گرا در افزایش درک یادگیرندگان از محیط یادگیری تاثیر داشته و آن‌ها خود محیط یادگیری

همچنین در خصوص کاربرد روش سازنده‌گرایی در ارزشیابی درس دین و زندگی پژوهش مدونی انجام نشده است. براین اساس پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی ارزشیابی درس دین و زندگی متوسطه دوم مبتنی بر دیدگاه سازنده‌گرایی انجام گردیده است و سوال اصلی پژوهش این است که: رویکرد سازنده‌گرایی تا چه اندازه می‌تواند در ارزشیابی درس دین و زندگی کاربردی و موثر باشد؟ و مدل ارزشیابی درس دین و زندگی بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع آمیخته است. در بخش کیفی برای شناسایی متغیرهای تحقیق و ابعاد آن، از آنجاکه ادبیات پژوهش پیرامون موضوع از غنای لازم برخوردار نیست، از روش گراند تئوری یا نظریه زمینه‌ای استفاده شد. در پژوهش‌های کیفی ابزار اصلی پژوهش مصاحبه نیمه ساختار یافته با افراد خبره و کاردان می‌باشد به این منظور جامعه آماری در این بخش از پژوهش، خبرگان حوزه برنامه ریزی درسی و مدیریت آموزشی و معلمان مجرب بودند. این گروه برای انجام پژوهش انتخاب شدند و در فرایند مصاحبه شرکت کردند. برای تعیین نمونه‌های این پژوهش و تعیین این گروه از خبرگان از روش نمونه‌گیری هدفمند بر اساس ضوابطی همچون تحصیلات دکترا و سابقه کار اجرایی مرتبط بالای ۱۵ سال استفاده شد. با توجه به زمان و ضوابط ورود به آزمون از تعداد ۱۸ نمونه برای انجام مصاحبه استفاده شد و تا رسیدن به نقطه اشباع نظری، فرآیند نمونه‌گیری ادامه یافت. این افراد با توجه به شیوه هدفمند گلوله برفی تا رسیدن به نقطه اشباع نظری ۱۱ نفر انتخاب شدند.

ابعاد اصلی و مؤلفه‌ها بر اساس فرآیند کدگذاری باز و محوری داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق به صورت اکتشافی انجام شد و عمل پالایش کدهای مفهومی انجام شد و اولویت هر یک از عوامل بر اساس فراوانی مفاهیم ذکر شده در مصاحبه‌ها مشخص گردید.

در آموزش‌های دینی انبوهی از مطالب صرفاً نظری به دانش آموزان ارائه می‌شود (amin khandaghi et al, ۲۰۱۵). براین اساس توجه به روش‌های موثرتر آموزش و یادگیری توسط معلمان و مربیان آموزشی ضروری به نظر می‌رسد. آن چه غالباً در مدارس از کتاب‌های درسی به ویژه درس دینی انتظار می‌رود، در همان سطوح اولیه یعنی دانستن و حفظ کردن متوقف می‌شود و به سطوح عمیق‌تر یعنی فهمیدن، بکار بستن و ارزشیابی ارتقا نمی‌یابد. چه بسا در آموزش‌های دینی انبوهی از مطالب صرفاً نظری به دانش‌آموزان ارائه می‌شود. در حالی که اگر تربیت دینی بتواند از نظر محتوا، اجرا و روش‌ها با نیازهای جدید کودکان منطبق شود، گام مؤثری برای جذب نسل جوان به دین و دینداری برداشته خواهد شد. (pak seresht, 2015) آموزش دینی ناظر به انتقال معارف دینی است و نتیجه آن استقرار یک نظام معرفتی در ذهن کسی است که برنامه‌درسی تربیت دینی برای او شکل گرفته است (Mahfud, 2019).

در هر پژوهش به لحاظ اجرا می‌بایست مبتنی بر یک مبانی نظری فلسفی از پیش تعیین‌شده گام برداشت. لذا در این پژوهش گام‌های اجرایی مبتنی بر مبانی نظری ساختن‌گرایی می‌باشد. بنابراین به صورت مختصر به تشریح نوع نگاه مبانی فلسفی سازنده‌گرایی (Constructivism) به ابعاد مختلف اعتبارسنجی برنامه‌های درسی پرداخته شده است. اگر چه رویکرد سازنده‌گرایی یک رویکرد نوین در آموزش و اعتبارسنجی برنامه‌های درسی است، اما ریشه‌های این پارادایم را می‌توان در تفکرات فلسفی عصر روشن‌گری در قرن هجدهم یافت (Lafrarchi, 2020). ارزشیابی برنامه‌های درسی در رویکرد سازنده‌گرایی، فرایندی مبتنی بر همکاری و معنی‌سازی است. از منظر سازنده‌گرایی، ارزشیابی برنامه‌های درسی، فرایندی پویا، مبتنی بر پیشنهاد ملاک‌ها و نشانگرهای بومی بوده و چون رویکردی جمعی دارد ضمن جمع‌آوری نظرات خبرگان به استانداردسازی ملاک‌ها و نشانگرها می‌پردازد.

کدهای بدست آمده برای تایید روایی و اعتبار کدها، از پایایی بین کدگذاران، که مقیاسی برای تعیین کیفیت تحلیل کیفی است، استفاده شد و کدها مورد تایید قرار گرفت.

مفاهیم از طریق کدگذاری، به‌طور مستقیم از رونوشت مصاحبه شرکت‌کنندگان و یا با توجه به موارد مشترک کدها دسته بندی شد. رونوشت مصاحبه‌ها برای یافتن مقوله‌های اصلی و فرعی و میزان اهمیت و اولویت این مقوله‌ها به‌طور منظم مورد بررسی قرار گرفت. در نهایت

۱. جامعه آماری بخش کیفی

ردیف	سمت	تشکیلات	تعداد
۱	اساتید دانشگاهی	هیئت علمی دانشگاه آزاد	۲
		هیئت علمی دانشگاه سراسری	۳
۲	معلمان و معاونین حوزه برنامه‌ریزی درسی	اداره کل آموزش و پرورش	۲
		معلمان مجرب	۴
۳	مجموع		۱۱

به همکاری به عنوان نمونه آماری بخش کمی این پژوهش انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده جهت جمع‌آوری اطلاعات پرسشنامه محقق ساخته با گویه‌هایی بر مبنای مقوله‌های احصاء شده در بخش کیفی پژوهش تدوین شد. تعداد گویه‌ها ۴۲ سوال بود که روایی با استفاده از نظر خبرگان و پایایی آن با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ تایید شد. نمره آلفای پرسشنامه ۰/۸۴ بدست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب ابزار بود. پس از جمع‌آوری اطلاعات تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی - استنباطی با استفاده از روش‌های تحلیل عاملی تاییدی و با نرم‌افزار Amos انجام گردید.

یافته‌ها

یافته‌های بخش کیفی

در بخش کیفی پژوهش با ۱۱ نفر از خبرگان به شرح ذیل مصاحبه شد. در این قسمت به توصیف مصاحبه شونده‌ها از لحاظ ویژگی‌های نظیر جنسیت، سن و تحصیلات پرداخته شده است.

در بخش کمی، جامعه آماری کلیه معلمان درس دین و زندگی دوره دوم متوسطه و مدیران مدارس قرآنی اعم از زن و مرد که در مدارس دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ مشغول به فعالیت بودند، به عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شدند. جهت تعیین حجم نمونه گیری، روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی استفاده شد و نمونه ۲۱۳ نفری از کلیه معلمان درس دین و زندگی دوره دوم متوسطه اعم از زن و مرد که در مدارس دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مشغول به فعالیت بودند، انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری به این صورت بود که ابتدا از میان مناطق آموزش پرورش شهر تهران ۵ منطقه در شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تهران انتخاب شدند سپس در هر منطقه آموزش پرورش کل مدارس متوسطه دوره دوم شناسایی گردید و از هر منطقه ۱۰ مدرسه انتخاب شده و با هماهنگی پژوهشگر با مدیران مدارس جهت همکاری در پرسشنامه پژوهش، در مرحله بعد از میان معلمان دین و زندگی این مدارس ۲۱۳ معلم متمایل

جدول ۲: ویژگی‌های جمعیت شناختی مصاحبه‌شوندگان

خبرگان و اساتید							
تحصیلات		سابقه کار			جنسیت		تعداد مصاحبه‌شوندگان
دکتری و بالاتر	کارشناسی ارشد	بالای ۲۰	۱۱-۲۰	۱۰-۵	مرد	زن	۱۸
۸	۱۰	۱۱	۵	۲	۱۵	۳	
استان تهران							مکان مصاحبه

تحلیل داده‌ها از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد.

کدگذاری باز

در این مرحله از پژوهش، مفاهیم و نکات کلیدی بدست آمده در خصوص بحث ارزشیابی درس دین و زندگی متوسطه دوم مبتنی بر دیدگاه سازنده‌گرایی دو فرایند مطالعه ادبیات نظری و پیشینه پژوهش و مصاحبه فهرست شدند.

ابتدا مفاهیم و نکات کلیدی بدست آمده از این دو مفهوم اصلی از فرایند مطالعه ادبیات نظری و پیشینه پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از کشور بررسی و فهرست شدند. عبارات، مفاهیم و گویه‌های مستخرج شده از پژوهش‌ها، با تحلیل‌های دقیق، یکسان‌سازی (انتخاب واژگان صحیح‌تر، حذف مفاهیم مشترک) انجام و در این بخش ۱۹۶ گویه بدست آمد. گویه‌های بدست آمده در قالب چک لیستی برای انجام مصاحبه تنظیم و با انجام مصاحبه با خبرگان برخی از گویه‌های بدست آمده حذف و اصلاح شدند.

در طول مرحله کدگذاری باز، داده‌ها به دقت مورد بررسی قرار گرفتند، عبارات و مفاهیم مناسب و مقوله‌های مربوط مشخص ابعاد و ویژگی آن‌ها تعیین و الگو مورد بررسی قرار گرفت. واحد اصلی تحلیل برای کدگذاری باز و محوری، مفاهیم مستخرج از مصاحبه بوده است که مفاهیم از طریق عنوان‌گذاری توسط محقق و به طور مستقیم از رونوشت مصاحبه ایجاد شده و گویه‌ها از مصاحبه‌ها بدست آمد.

در این قسمت، مصاحبه‌شوندگان را بر اساس سطح تحصیلات، سابقه کار و جنسیت طبقه‌بندی شده‌اند و فراوانی مربوط به هر دسته به همراه درصد آن درج شده است. بر اساس جدول ۲، ۸۳٪ مصاحبه‌شوندگان مرد بودند و کمترین زنان که ۱۶٪ بودند. همچنین به تفکیک سابقه کار افراد ۵-۱۰ سال سابقه ۶۱٪ و ۱۱-۲۰ سال سابقه ۲۸٪ و ۲۰ سال سابقه به بالا ۱۱٪ را به خود اختصاص داده‌اند و بر اساس تحصیلات ۴۴٪ دکتری، ۵۶٪ کارشناسی ارشد را تشکیل دادند.

همانطور که قبلاً هم گفته شد ابزار گردآوری داده‌ها در این مرحله از پژوهش، مصاحبه‌هایی رو در رو و عمیق بود که از مشارکت کنندگان درباره مشاهدات آن‌ها سوال می‌شد و مصاحبه‌ها ضبط تا با مرور گفتگوها، تحلیل و بررسی دقیق‌تری نسبت به دیدگاه‌های طرح دیدگاه مشارکت کنندگان انجام شود. پروتکل مصاحبه شامل پنج پرسش اصلی و چند پرسش در خصوص معرفی خبرگان بود که بعضاً به اقتضای نحوه پاسخگویی مصاحبه‌شوندگان، در نهایت برخی پرسش‌های حذف گردید تا اطلاعات شفاف‌تری ذیل آن بدست آمد. نمونه‌گیری نظری تا رسیدن مقوله‌ها به اشباع نظری ادامه یافت.

داده‌های پژوهش از طریق فرایند کدگذاری مبتنی بر روش داده بنیاد گردآوری شدند. کدگذاری فرایندی تحلیلی است که طی آن داده‌ها مفهوم‌گذاری می‌شوند و به هم می‌پیوندند تا نظریه را شکل دهند. تحلیل داده‌ها در این روند جدا از گردآوری و نمونه‌گیری صورت نمی‌گیرد. در طرح تحقیق، نظریه پدیدارشناسی مراحل

کدگذاری محوری

قبل یا بعد خود یا با همه مفاهیم موجود مقایسه شدند تا مقولات کلی استخراج شوند. لذا پس از مقایسه مفاهیم استخراج شده، مفاهیم مرتبط در یک مقوله کلی دسته بندی شد و براساس عناوین موجود در نظریه‌هایی مرتبط یا مفاهیم به دست آمده از پژوهش، عناوین کلی برای مقولات در نظر گرفته شد.

بدین ترتیب پس از مقایسه مداوم پاسخ‌های حاصل از مصاحبه، پاسخ‌های مشابه تنظیم و مفاهیم مشابه از آن‌ها استخراج شد. ضمناً گویه‌های نزدیک بهم ادغام شده و در ۵ مقوله جایگذاری شد. در ۳ به سوالات مربوط به مقوله‌های محوری و آزاد و گزینشی حاصل از مصاحبه‌ها پاسخ داده شد.

همانگونه که ذکر شد در بخش کدگذاری محوری کدهای بدست آمده در بخش کدگذاری آزاد مورد بررسی و مطالعه قرار می‌گیرد و کدهای مرتبط و مشابه با هم در دسته‌ها یا مقوله‌های بزرگتری دسته بندی می‌شوند. پس از تهیه و تنظیم جداول به عنوان بخشی از تحلیل کیفی داده‌های حاصل از انجام مصاحبه، برای تکمیل تحلیل براساس کدگذاری آزاد، مفاهیم حاصله در سطح بالاتر و تجربیدی تر جهت دستیابی به مقولات، گروه بندی شدند. مقوله بندی فرایندی است که مفاهیم باید گروه بندی شوند. زیرا در غیر این صورت موجب سردرگمی می‌شود. بنابراین بار دیگر با استفاده از مقایسه مداوم مفاهیم با همدیگر، هر مفهوم با مفاهیم

۳: کدگذاری محوری

مقوله اصلی	کدهای محوری	کدهای گزینشی
ارائه الگوی ارزشیابی برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسط دوم مبتنی بر دیدگاه سازنده گرایی	عوامل علی	ایجاد فضای واقعی مربوط به آموزش
		در میان گذاشتن اهداف آموزشی با دانش آموزان
		تمرکز بر رفع مشکلات فضای واقعی
		فراهم کردن فرصت‌های یادگیری برای فراگیران
		ایجاد محیط‌هایی برای ساخت دانش مشارکتی
		دسترسی آسان فراگیران به مواد آموزشی
		دسترسی آسان فراگیران به مواد آموزشی
		تقویت مهارت حل مسئله تفکر انتقادی تجزیه تحلیل وافرینش و ارزشیابی
		قابلیت تحقق هدف طراحی شده
		متناسب با ویژگی‌های دانش آموزان
		مدل آموزشی مناسب
		متناسب بودن محتوای آموزشی با گروه سنی جهت کارایی
		جذابیت مطالب آموزشی متناسب با نیازها و میزان درک و فهم فراگیران مقطع سنی
		تمرینات کتاب تاکید برابتکار عمل و حل مسئله
		عرضه مطالب به روز و عینی
		موضوعات قابل تفحص در تمرینات کتاب
		قابلیت برنامه درسی طراحی شده در تحقق اهداف برنامه
		میزان اعتبار اهداف برنامه درسی
		تناسب برنامه درسی با ویژگی‌های دانش آموزان
		مدل آموزش انتخاب شده در تناسب با اهداف
کارآیی محتوای انتخابی در جهت تحقق اهداف		
تناسب مواد و رسانه‌های آموزشی با اهداف برنامه، ویژگی‌های فراگیران و...		

مقوله اصلی	کدهای محوری	کدهای گزینشی		
		میزان کمک کتاب درسی به معلم و یادگیرنده در نیل به هدف های آموزشی		
		کامل بودن مطالب با توجه به هدف های آموزشی		
		به هنگام بودن اطلاعات		
		جذابیت کتاب برای دانش آموزان		
		سهولت مطالعه کتاب برای اغلب دانش آموزان		
		برجسته سازی و تاکید بر واژه‌ها و مفاهیم جدید و دشوار در متن کتاب		
		خوانا بودن نمودارها و جداول		
		توجه به زیر فرهنگ‌ها و قومیت نژادی		
		عدم سوگیری های نژادی و جنسیتی		
		عرضه مطالب عینی درباره موضوع های بحث انگیز و ارائه نظرهای گوناگون رایج در جامع		
		جذاب و برانگیزاننده		
		هدایت دانش آموزان به استفاده از مفاهیم و محتوای کتاب		
		تاکید بر ابتکار در حل مسئله		
		عرضه گونه های متفاوتی از سوال ها		
		عرضه منابع پیشنهادی برای مطالعه بیشتر دانش آموزان		
		هدفها عینی باشد		
		هدفها انتخاب شده با ویژگیهای سنی و جنسی متناسب باشد		
		اهداف قابلیت کار آیی داشته باشد		
		تاکید بر حل مسئله روز باشد		
		مطالب آموختنی جذاب باشد		
		قرار دادن دلایل یادگیری در خود فعالیت یادگیری		
		گسترش مهارتها		
		تعهد بیشتر نسبت به مسئولیت خود در فراگیران ایجاد کند		
		نگرشها و باورهای خودتنظیمی را ایجاد کند		
		عوامل مداخله‌گر	زمان آموزش محدود	
			معلم ومربی نا آگاه	
حجم انبوه مطالب کتاب				
استفاده از یک منبع اطلاعاتی				
عدم تعهد فراگیران نسبت به گروه				
محدود کردن فرصت‌های یادگیری				
زمان محدود				
مکان نامناسب				
مربی نا کارآمد				
اطلاعات کم				
عدم ایجاد انگیزه				
وابسته بودن به یک منبع اطلاعاتی				
نداشتن هدف				
رکود فکری				

مقوله اصلی	کدهای محوری	کدهای گزینشی
		گوش نکردن به پیشنهادات فراگیران
		آزمایش نکردن مواد آموزشی
		نبود بحث و مباحثه در مشکلات
		انتخاب نکردن فراگیران
		عدم مشارکت فراگیران با هم
		تعریف نکردن مسائل و موضوعات پیش رو
		اجازه ندادن به فراگیران برای شرکت در بحث
		استفاده نکردن از دانش قبلی خویش فراگیران
		بی محتوا بودن کتاب‌های آموزشی
		ارایه مطالب تکراری و کلیشه ایی در کلاس درس
		زمان بر بودن آموزش
		نیازمند به معلم آگاه و خبره است
		کنترل فراگیران
		زمان تدریس محدود باشد
		زمان وقضا و امکانات
		صبوری مربی شرط است
		تشویق و ترغیب معلمان شرط است
		میزان توجه به درگیری یادگیری فراگیران شرط است
		باورها و تعصبات
		معرفت قبلی فراگیران
میزان انگیزش در فراگیران		
عوامل راهبردی		ایجاد محیط سوال برانگیز
		توجه به پدیده‌های غیر منتظره
		بکارگیری راهبردهای حل مسئله
		بکارگیری دانش و مهارت ها
		طرح سوالات جدید
		گسترش دیدگاهها و نظرات
		مرور راه حل‌های احتمالی
		ایجاد تبیین جدید در موضوعات
		سهیم بودن در آرایه اطلاعات و نظرات
		تشکیل گروههای مناسب
		انتخاب منابع مناسب
		بکارگیری دانش و مهارت‌ها
		انتقال اطلاعات و دانش مهارت‌ها به فراگیران دیگر
		آزمایش مواد آموزشی
		مدل‌سازی جدید
گرد آوری داده‌ها و سازماندهی آنها		
تعیین موقعیت‌های یادگیری		

مقوله اصلی	کدهای محوری	کدهای گزینشی
		طراحی مدل ها
		بکارگیری دانش ومهارت
		روحیه پرسشگری در فراگیران
		ایجاد و خلق راه حل‌های متفاوت برای مسائل روبه رو شده
		ساخت دانش وباوران ودر نتیجه استقلال فراگیران
		بکارگیری اطلاعات گوناگونان جهت حل مشکل پیش آمده
		استفاده فراگیران از منابع متعدد اطلاعاتی
		ازمایش کردن مواد آموزشی توسط فراگیران ودر نتیجه ان خودباوری فراگیران
		ایجاد مهارت‌های متنوع
		تعهدنسبت به دیگر فراگیران
		همکاری با فراگیران
		انعطاف پذیری
		رهبرد حل مسئله
		مرور راه حل ها
		بکارگیری دانش ومهارتها
		گسترش ارایه نظرات خود و ارتقاء ان
		پرسشگر بودن فراگیران
		تشکیل گروه‌هایی مناسب
		بحث و ارزیابی موضوعات انتخاب شده
		دسترسی به منابع
		سهیم بودن در ارایه نظرات و پیشنهادات
		خلق راه حل‌ها متناسب با تجارب موجود
		توسعه مهارت‌های مختلف در فراگیران
		توجه به علایق فراگیران
		فراهم کردن فرصت‌های یادگیری در فراگیران
		ایجاد خلق الگوهای جدید یادگیری مانند (حل مسئله. ایفای نقش. منتقد بودن.....)
		شناخت استعدادها و توسعه انها به فرد خلاق
ایجاد رغبت وانگیزش در فراگیران		
استفاده بهینه از زمان ومكان و امکانات و تکنولوژی		
افزایش فرصت مشارکت با سایر فراگیران		
بکارگیری ارزیابی به عنوان ابزار تحلیل مسائل		
فراهم کردن ابزار در جهت کمک به دانش آموزان برای تشریح دیدگاه‌های چند گانه		
اطمینان از تحت کنترل بودن آموزش و قرار گرفتن در جریان آموزشی		
تمرکز بر ساختار علمی آموزشی و پرهیز از دوباره‌سازی آن		
توسعه مهارت‌های متنوع در فراگیران		
استفاده بهینه از زمان ومكان وامكانات پیش رو		
تمرکز کردن روی اهداف قابل اجرا		
ایجاد ساختاری دانش متناسب		

مقوله اصلی	کدهای محوری	کدهای گزینشی
		کشف استعداد‌های خود و اظهار بروز آن
		به دنبال پاسخ پرسش‌های مطرح شده بودن
		تشریح مساعی با فراگیران و مربی و راهنمایان دروس
		خلق دانش توسط فراگیران
		توسعه مهارت‌های یادگیری در سه سطح فردی و گروهی و سازمانی
		خلق دانش و استفاده بهینه از آن
		مشارکت و استفاده از تمام افراد در تمام سطح
		توجه به علایق نیازها و انتظارات مخاطبان
		ایجاد خلق الگوهای جدید یادگیری مانند (حل مسئله - ایفای نقش و...)
		ایجاد جوتفکر در بین فراگیران
		استقبال از باز خورد و پیشنهادات و انتقادات فراگیران
		نهادینه کردن یادگیری جمعی و گروهی
		توجه به تقویت کننده‌ها یادگیری جمعی
		تمرکز بر هدف یادگیری
		ایجاد ساختاری مناسب گروهی
		توجه به دستیابی عوامل و شرایط موثر یادگیری جمعی
		شناخت استعدادها و توسعه آنها به فرد خلاق با انگیزه شایق بر یادگیری
		شناخت دانش آموزان و میزان علایق آنان
		توجه به ساختاری مناسب گروهی
		خلق راه‌های یادگیری جدید مانند حل مسئله
		مباحثه
		تفسیر
		استفاده بهینه از امکانات موجود
		ارایه پیشنهادات و انتقادات فراگیران
		همکاری و مشارکت و ارایه فعالیت‌ها در کلاس و گرفتن باز خورد از مدرس توسعه یابد
		استفاده از چند نرم‌افزار و امکانات اینترنت برای ارایه اطلاعات
		افزایش تلفیق دانش و تکنولوژی
		ایجاد روحیه پرسشگری در فراگیران تقویت می‌شود
		امکان اصلاح پاسخ‌های اولیه فراگیران فراهم می‌شود
		پیدا کردن منابع متعدد برای یادگیری توسط فراگیران
		بالارفتن روحیه انتقادپذیری و ارایه پیشنهادات در فراگیران
		افزایش فرصت مشارکت با سایر فراگیران
		خود فراگیر دانش را می‌سازد
		خلق فعال ساختار دانش از تجارب شخصی خود
		تعامل و یادگیری را از راه انجام دادن بدست می‌آورد
		ایجاد انگیزه در فراگیران
		همکاری مربی و فراگیر
		یادگیری فعال فراگیران
	پیامدها	

مقوله اصلی	کدهای محوری	کدهای گزینشی
		همکاری بین فراگیران گروه
		ساخت دانش توسط خود فراگیران
		ایجاد مهارت‌های متنوع در فراگیران
		انعطاف‌پذیری فراگیران
		باعث جذابیت تدریس و شکوفا شدن قدرت تفکر در فراگیران
		فراگیران پاسخ اولیه خودشان با هم صحبتی و مباحثه با دیگر فراگیران اصلاح و رو به رشد میشوند
		فراگیران با استفاده از منابع مختلف خود ارزیاب و پیشرفت در حل مسائل رومره می‌شوند
		تاکید بیشتر بر درک و علایق، نقاط قوت و ضعف و نیازهای فراگیران
		تمرکز بر درک فراگیران
		ارزیابی مستمر از درک فراگیران
		تشریح مساعی فراگیران
		کار با همدیگر و با معلم
		یادگیری فعال فراگیران
		همدلی و همکاری فراگیران با یک دیگر
		تشخیص نقاط قوت و ضعف فراگیران
		یادگیری فعال
		افزایش مهارت‌های حل مسئله
		انعطاف‌پذیر بودن فراگیران
		نقدپذیر بودن فراگیران
		ایجاد روحیه پرسشگری در فراگیران
		بسط و گسترش دادن پاسخها
		تشویق فراگیران به استفاده از فرصت‌های یادگیری و روحیه استقلال طلبی در آنان

برخاسته از ادبیات تحقیق، عناوین کلی برای این مضمون‌ها در نظر گرفته شد.

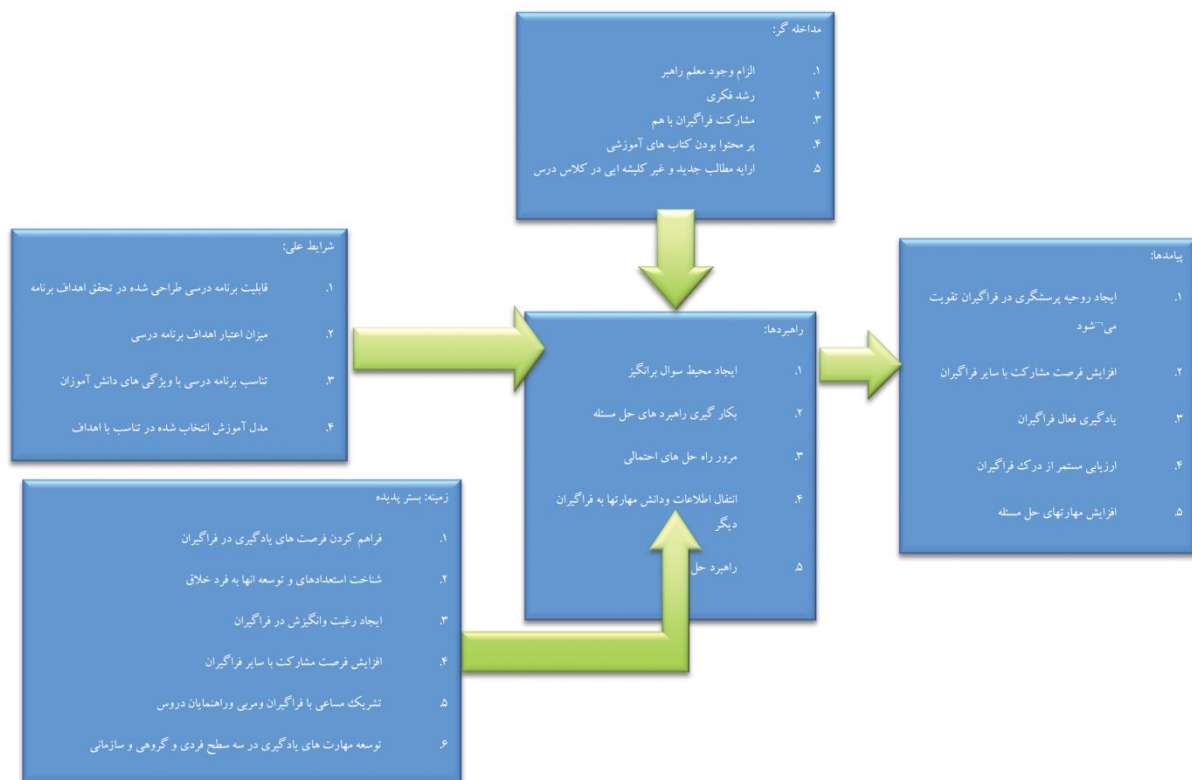
کدگذاری گزینشی

هدف از کدگذاری گزینشی ایجاد رابطه بین مقوله‌های تولید شده (در مرحله کدگذاری محوری) است. این عمل معمولاً بر اساس الگوی پارادایم انجام می‌شود و به نظریه پرداز کمک می‌کند تا فرایند نظریه پردازی را به سهولت انجام دهد. اساس ارتباط دهی در کدگذاری محوری بر بسط و گسترش یکی از مقوله‌ها قرار دارد.

در این گام تلاش گردید مقوله‌های مشابه و مقارن در تم‌های اصلی جای گیرند بر اساس اشتراک مفهومی که مقولات با یکدیگر داشتند، تم‌ها، به شکل مفاهیم انتزاعی‌تری استخراج شدند. پس از تهیه و تنظیم مفاهیم و مقولات اولیه به عنوان گام نخست تحلیل کیفی اطلاعات حاصل از انجام مصاحبه، برای تکمیل این فرآیند، مفاهیم حاصله در سطح بالاتر و تجریدی‌تر جهت دست یابی به تم‌های اصلی، گروه بندی شدند. پس از مقایسه مقولات گروه بندی شده، مقولات مرتبط با یکدیگر در یک مضمون کلی دسته بندی شدند و بر اساس عناوین موجود در نظریه‌های مرتبط یا مفاهیم

به دست آمده در مراحل کدگذاری باز و محوری را یکپارچه کند و از آن‌ها به‌منظور ارائه مدلی برای خدمات رسانی خود اشتغالی استفاده کند. به این منظور در قالب روش تحقیق کیفی، با استفاده از پارادیمی که کوربین و استراس (۲۰۰۷) ارائه کرده‌اند نقش مقولات استخراج شده در قالب مدل پارادیمی شناسایی شد.

در مرحله کدگذاری گزینشی پژوهش حاضر، ارتباط مقوله اصلی با سایر مقولات مشخص شد. در این مرحله، طبقات اصلی و فرعی با یکدیگر مرتبط شدند تا مفاهیم نظری به منظور ارائه مدلی جهت ارزشیابی درس دین و زندگی متوسطه دوم مبتنی بر دیدگاه سازنده‌گرایی یابند. این اقدامات باعث شد تا پژوهشگر بتواند مفاهیم



نمودار ۱: کدگذاری گزینشی بر اساس الگوی پارادیمی

در این بخش با استفاده از اطلاعات گردآوری شده از طریق پرسشنامه ای که بر اساس شاخص های شناسایی شده طراحی شد و در بین نمونه آماری از جامعه مورد مطالعه توزیع گردید، شاخص های مربوط به مؤلفه‌ها از لحاظ کمی مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند که نتایج در ادامه آمده است.

تحلیل عاملی تأییدی داده‌ها

ابتدا برای ورود به معادلات ساختاری باید ابزارهای پژوهش جهت تعیین اعتبار سازه مورد تحلیل تاییدی

یافته‌های بخش کمی

آمار توصیفی روشی است که به منظور خلاصه کردن دسته‌های بزرگی از داده‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. این آمار با استفاده از تعدادی از مقادیر معمولی و چندین شاخص و نمودار، داده‌های موجود را برای خوانندگان قابل فهم و درک می‌کند. هر گزارش پژوهشی برای دادن اطلاعات در مورد نمونه و همچنین برای توصیف داده‌ها، قبل از انجام آزمون‌های استنباطی، باید شامل آمار توصیفی باشد. تعداد شرکت کنندگان در بخش کمی ۲۱۳ نفر بودند.

CFI، AGFI و NFI نیز باید بیشتر از ۰/۹ باشد که در مدل تحت بررسی به ترتیب بالاتر از میزان تعیین شده است. بنابراین داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی داشت و این بیانگر همسویی سؤالات با متغیرهای شرایط علی است.

شاخص‌های برازش متغیرهای شرایط علی تحلیل عاملی تأییدی راهبردها

به منظور تعیین اعتبار راهبردها از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. تمام بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ هستند. با توجه به خروجی ایموس در ۵، مقدار $df/2x$ محاسبه شده ۱/۸۰ است، وجود $df/2x$ کوچکتر از ۵ نشان دهنده برازش مناسب مدل می‌باشد همچنین جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) می‌بایستی کمتر از ۰/۰۸ باشد که در مدل ارائه شده این مقدار برابر ۰/۰۵۷ است. میزان شاخص‌های GFI، CFI، AGFI و NFI نیز باید بیشتر از ۰/۹ باشد که در مدل تحت بررسی به ترتیب بالاتر از میزان تعیین شده است. بنابراین داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی داشت و این بیانگر همسویی سؤالات با متغیرهای راهبردها است.

تحلیل عاملی تأییدی متغیرهای زمینه

اعداد روی مسیرها بارهای عاملی هستند تمام بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ هستند. با توجه به خروجی ایموس در ۶، مقدار $df/2x$ محاسبه شده ۱/۵۴ است، وجود $df/2x$ کوچکتر از ۵ نشان دهنده برازش مناسب مدل می‌باشد همچنین جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) می‌بایستی کمتر از ۰/۰۸ باشد که در مدل ارائه شده این مقدار برابر ۰/۰۴۷ است. میزان شاخص‌های GFI، CFI، AGFI و NFI نیز باید بیشتر از ۰/۹ باشد که در مدل تحت بررسی به ترتیب بالاتر از میزان تعیین شده است. بنابراین داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی داشت و این بیانگر همسویی سؤالات با متغیرهای زمینه پدیده است.

قرار گیرد. برای تایید هر یک از متغیرها همچنین گویه‌های مربوط به هر یک از آن‌ها از تحلیل عاملی تأییدی (Confirmatory factor analysis) استفاده شده است. در واقع تحلیل عاملی تأییدی برای تعیین تناسب مدل اندازه‌گیری به کار می‌رود. تحلیل عاملی تأییدی در واقع یک مدل آزمون ثنوری است، که در آن پژوهش‌گر تحلیل خود را با یک فرضیه قبلی آغاز می‌کند. این مدل که مبتنی بر یک شالوده تجربی و نظری قوی است، مشخص می‌کند که کدام متغیرها با کدام عامل‌ها همبسته شود. همچنین برای ارزشیابی اعتبار سازه نیز یک روش قابل اعتماد به پژوهشگر عرضه می‌کند تا از این طریق بتواند به گونه‌های بارزی فرضیه‌هایی را درباره ساختار عاملی داده‌ها که ناشی از یک مدل از پیش تعیین شده با تعداد و ترکیب مشخصی از عامل‌هاست، بیازماید. روش تأییدی از طریق تعیین برازندگی مدل عاملی از پیش تعیین شده، تطابق بهینه ساختارهای عاملی مشاهده شده و نظری را برای مجموعه داده‌ها آزمون می‌کند. در این بخش پس از توضیح مختصری در مورد شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی مربوط به هر یک از عامل‌های عنوان شده در مدل مفهومی، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. لازم به ذکر است جهت آزمون مدل پژوهش از شاخص‌های اصلاح جهت تدوین مدل‌های نهایی استفاده شد علاوه بر این سؤال‌های با بارهای عاملی پایین حذف شدند.

تحلیل عاملی تأییدی متغیرهای شرایط علی

به منظور تعیین اعتبار متغیرهای شرایط علی از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. خروجی نرم‌افزار ایموس در ۴ نشان می‌دهد تمام بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ هستند. با توجه به خروجی ایموس مقدار $df/2x$ محاسبه شده ۲/۰۷ است، وجود $df/2x$ کوچکتر از ۵ نشان دهنده برازش مناسب مدل می‌باشد همچنین جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) می‌بایستی کمتر از ۰/۰۸ باشد که در مدل ارائه شده این مقدار برابر ۰/۰۶۶ است. میزان شاخص‌های GFI،

۵: شاخص های برازش راهبردها

مشخصه	برآورد	ملاک
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	80/1	$5 > \chi^2/df$
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	057/0	$08/0 > RMSEA$
شاخص نکویی برازش (GFI)	94/0	$9/0 < GFI$
شاخص تعدیل شده ی نکویی برازش (AGFI)	92/0	$9/0 < AGFI$
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	98/0	$9/0 < CFI$
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	97/0	$9/0 < NFI$

۶: شاخص های برازش متغیرهای زمینه پدیده

مشخصه	برآورد	ملاک
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	54/1	$5 > \chi^2/df$
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	047/0	$08/0 > RMSEA$
شاخص نکویی برازش (GFI)	96/0	$9/0 < GFI$
شاخص تعدیل شده ی نکویی برازش (AGFI)	94/0	$9/0 < AGFI$
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	99/0	$9/0 < CFI$
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	98/0	$9/0 < NFI$

تحلیل عاملی تأییدی عوامل مداخله‌گر

به منظور تعیین اعتبار عوامل مداخله‌گر از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. اعداد روی مسیره‌ها بارهای عاملی هستند تمام بارهای عاملی بالاتر از $0/3$ هستند. یافته‌های مربوط به شاخصهای برازش عوامل مداخله‌گر در ۷ حاکی از آن است که شاخص NFI ، GFI ، CFI ،

RMR و $RMSEA$ از سطح قابل قبولی برخوردار بوده و این مشخصه‌های نکویی برازش نشان می‌دهد داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی داشت و این بیانگر همسویی سوالات با سازه عوامل مداخله‌گر است.

۷: شاخص های برازش عوامل مداخله‌گر

مشخصه	برآورد	ملاک
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	45/1	$5 > \chi^2/df$
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	043/0	$08/0 > RMSEA$
شاخص نکویی برازش (GFI)	97/0	$9/0 < GFI$
شاخص تعدیل شده ی نکویی برازش (AGFI)	96/0	$9/0 < AGFI$
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	1	$9/0 < CFI$
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	99/0	$9/0 < NFI$

تحلیل عاملی تأییدی پیامدها

به منظور تعیین اعتبار پیامدها از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. تمام بارهای عاملی بالاتر از $0/3$

هستند. یافته‌های مربوط به شاخصهای برازش پیامد در ۸ حاکی از آن است که شاخص NFI ، GFI ، CFI ، RMR و $RMSEA$ از سطح قابل قبولی برخوردار بوده

و این مشخصه‌های نکویی برازش نشان می‌دهد داده‌های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی داشت و این بیانگر همسویی سؤالات با سازه‌های پیامدها است.

۸: شاخص‌های برازش مدل پیامدها

مشخصه	برآورد	ملاک
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	65/1	$5 > \chi^2/df$
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	051/0	$08/0 > RMSEA$
شاخص نکویی برازش (GFI)	95/0	$9/0 < GFI$
شاخص تعدیل شده ی نکویی برازش (AGFI)	93/0	$9/0 < AGFI$
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	99/0	$9/0 < CFI$
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	98/0	$9/0 < NFI$

از جامعه مورد مطالعه توزیع گردید؛ شاخص‌های مربوط به مؤلفه‌ها از لحاظ کمی مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند که نتایج در ادامه آمده است. معیارهای برازش یکی از مهم‌ترین مراحل در تحلیل مدل‌سازی معادلات ساختاری است. این معیارها برای پاسخ بدین پرسش است که آیا مدل بازنمایی شده توسط داده‌ها، مدل اندازه‌گیری پژوهش را تأیید می‌کند یا خیر؟ برای پاسخگویی به این پرسش، معیارهای برازش زیادی در روش‌شناسی مدل‌سازی معادلات ساختاری معرفی شده است.

در تمامی ابعاد مورد بررسی در تحلیل عاملی تاییدی تمامی ضرایب مسیر بیشتر از عدد ۰,۳ می‌باشد و ضرایب t نظیر هر ضریب بیشتر از ۱,۹۶ می‌باشد بنابراین تمام مسیرها تایید می‌شود و مدل کیفی ارائه شده از اعتبار کافی برخوردار می‌باشد.

تجزیه و تحلیل مدل و بررسی برازش مدل پیشنهادی پژوهش

در این بخش با استفاده از اطلاعات گردآوری شده از طریق پرسشنامه‌ای که بر اساس شاخص‌های شناسایی شده در بخش کیفی طراحی شد و در بین نمونه آماری

۹: نتایج شاخص‌های برازش مدل تحقیق

$\frac{\chi^2}{df}$	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMR	RMSEA
858/2	835/0	841/0	887/0	845/0	133/0	090/0

ساختاری به بررسی فرضیه‌های تحقیق پرداخته شد. در این تحقیق مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار Amos به صورت نمودار زیر مورد سنجش قرار گرفت:

نتایج نشان از برازش مناسب مدل پیشنهادی می‌باشد. پس از آزمون مدل‌های اندازه‌گیری لازم است تا مدل ساختاری‌ای که نشان دهنده ارتباط بین متغیرهای مکنون تحقیق است، ارائه گردد. با استفاده از مدل



نمودار ۲: ضرایب استاندارد مدل ارزشیابی در سازنده‌گرایی بر اساس معادلات ساختاری با نرم‌افزار Amos

نمی‌شود، همچنین مقادیر بین این دو مقدار حاکی از عدم وجود تفاوت معنادار مقدار محاسبه شده برای وزن‌ها رگرسیونی با مقدار صفر در سطح ۹۵ درصد دارد. نتایج آزمون مدل در ۱۰ ارائه شد:

با توجه به نمودار فوق و میزان ضرایب معناداری، از آنجا که برای رد یا تایید روابط مقدار CR (نسبت بحرانی) باید بیشتر از ۱/۹۶ یا کمتر از ۱-۱/۹۶ باشد، مقدار پارامتر بین دو دامنه در الگو مهم شمرده

۱۰: نتایج اجرای مدل ساختاری ارزشیابی در سازنده‌گرایی

روابط	برآورد استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی داری
یامدها ← الگوی ارزشیابی درس دین و زندگی	420/0	056/0	018/4	*000/0
عوامل علی ← الگوی ارزشیابی درس دین و زندگی	26/0	077/0	798/2	*010/0
عوامل زمینه‌ای ← الگوی ارزشیابی درس دین و زندگی	68/0	045/0	813/3	*000/0
عوامل مداخله‌گر ← الگوی ارزشیابی درس دین و زندگی	44/0	042/0	958/2	*000/0
عوامل راهبردی ← الگوی ارزشیابی درس دین و زندگی	11/0	033/0	362/2	*000/0

*05/0 P ≤

گیرد. در خصوص عوامل راهبردی، در روش یادگیری مساله محور فراگیران با استفاده از شیوه مباحثه، فعالانه و معمولاً به صورت گروهی در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند، از طرح مسایل و نظرات و نیز ذکر تجربیات زندگی واقعی به عنوان محرکی برای تسهیل، بهبود و تعالی فرایند یادگیری، که خود فراگیرندگان با مشارکت فعالانه مسئولیت آن را بعهده می‌گیرند استفاده می‌شود. فرایند یادگیری مساله محور متمرکز بر حل مساله به یک روش خاص نمی‌باشد و موجب رشد مهارت‌ها و ویژگی‌های مطلوب در افراد می‌گردد که مشتمل بر یادگیری دانش، افزایش مشارکت گروهی و ارتباط می‌باشد. در این روش فراگیران بیشتر به سمت «تفکر» هدایت شده و از حفظ کردن مطالب می‌پرهیزند. همچنین به نظر می‌رسد به علت ایجاد یک فضای متنوع، میزان رضایت از نحوه تدریس بیشتر از روش تدریس سنتی می‌باشد.

نتایج این بخش از پژوهش با نتایج پژوهش‌های Sarabi et al, mohamidi et al (2019) (۲۰۱۷) و Yamini & Bagheri (2017) همراستا می‌باشد.

در زمینه عوامل مداخله گر، معلم نقش راهبر را دارد. راهبر نه معلمی است که همه چیز را از پیش می‌داند و نه تسهیل‌گری است که به ظاهر هیچ چیز نمی‌داند. راهبر تلاش می‌کند با یادآوری‌های ظریف، به جا و کم تعداد در مواقع خاص، قوای خلاقیت، فطرت، یادگیرندگی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز را تحریک کند. هرچند برخی مدرسین تدریس سنتی اکراه دارند تا انتقال اطلاعات را که بیشتر نشان دهنده تسلط آن‌ها بر مبحث درسی است، کنار بگذارند و در سیستم مساله محور به عنوان مربی ایفای نقش هدایت و تعامل فراگیرندگان را تسهیل کنند، اغلب آن‌ها از ایفای نقش مربیگری لذت می‌برند. مدرس شرایطی را فراهم می‌کند تا فراگیران خلاقیت، خودباوری و استقلال خود را افزایش دهند. در یک محیط باز و فضای حاکی از اعتماد، تعامل فراگیران را تسهیل می‌کنند و عملکرد خود را ارزیابی می‌کنند. با انرژی بودن، علاقه‌مند بودن،

بر این اساس مدل تحقیق با استفاده از نرم‌افزار Amos مورد سنجش نهایی قرار گرفت و همانطور که مشاهده می‌شود تمامی روابط و با توجه به مقدار ضرایب مسیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد تایید شدند. الگوی مربوط به روابط علی ارزشیابی در مدل سازنده‌گرایی در نمودار و جدول فوق ارائه شده است. بر اساس نتایج بدست آمده مولفه‌های علی، راهبردی، بستتری، مداخله‌گر و پیامدها در مدل نهایی ارزشیابی سازنده‌گرایی تأثیرگذار بودند.

نتیجه‌گیری

این پژوهش در دو بخش کیفی-کمی تدوین شده است. در این بخش به ترتیب، به نتایج بخش کیفی و کمی و مقایسه با پژوهش‌های پیشین اشاره گردید و سپس به تبیین نتایج پژوهش پرداخته شد.

در بخش کیفی پژوهش مدل پارادایمی نهایی متشکل از پنج مقوله محوری و ۲۷ کد گزینشی می‌باشد. در خصوص عوامل علی استخراج شده میتوان اذعان کرد، یکی از جنبه‌های ارزشیابی برنامه درسی، قضاوت درباره اهداف برنامه درسی است. اهداف یک برنامه باید پاسخگوی نیازهای فراگیران باشد. همچنین هدف‌ها باید صریح و روشن بوده و برای شاگردانی در سطحی خاص و مرحله معینی از رشد ذهنی، مناسب و قابل دسترس باشد، و دانش‌آموزان را به یادگیری‌های بعدی تشویق کنند و در نهایت هدف‌های جزئی به تحقق اهداف کلی کمک کند. برخی از فعالیت‌های ارزشیابی برنامه درسی به دنبال بررسی میزان تحقق اهداف برنامه درسی هستند. در این نوع از ارزشیابی‌ها با استفاده از آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، میزان تحقق اهداف برنامه درسی سنجیده می‌شود. نتایج برنامه درسی از اهداف از پیش تعیین شده منحصر نمی‌گردد. بلکه امکان دارد برنامه درسی نتایجی به بار آورد که از قبل، مد نظر برنامه ریزان نبوده است. در این نوع ارزشیابی که به آن ارزشیابی هدف آزاد نیز می‌گویند، همه نتایج احتمال برنامه درسی مورد ارزشیابی قرار می

در درس دین و زندگی، به دلیل ویژگی خاص این درس که نوعی فلسفه جهان‌بینی به فرد می‌دهد، نتیجه مهم‌تر از فرآیند است. در مورد درس دین و زندگی باید تلاش شود تا به آفت افراط در توجه به روش دچار نشود، زیرا آنچه در تربیت دینی واسلامی به آن نیاز داریم نتیجه درست است. یعنی فرایند یاددهی و یادگیری، باید به یک نتیجه درست بیانجامد. تربیت دینی با آموزش سایر دروس مثل زیست‌شناسی، ریاضی و فیزیک تفاوت دارد در نتیجه برای ارزشیابی محتوای برنامه درسی دین و زندگی نتیجه (یعنی تربیت دینی دانش آموز) مهم‌تر از فرآیند آموزش و یاددهی باشد. یعنی باید دید که آیا فراگیر به دستورات دینی که در کتاب دین و زندگی ارائه شده، پای بند است و به آن‌ها عمل می‌کند یا خیر. برای این کار ارزشیابی به شیوه ارزیابی نمره‌ای چندان مناسب نیست و ارزیابی سازنده‌گر می‌تواند اثرگذارتر باشد. زیرا در این روش بنا به درک و علائق، نقاط قوت و ضعف و نیازهای کودک با آن‌ها تعامل صورت می‌گیرد؛ تمرکز بر درک دانش آموزان و کاربرد دانش علمی، ایده‌ها و فرایندهای کندوکاو است؛ راهنمایی دانش آموزان به کندوکاو فعال و گسترده علمی انجام می‌شود؛ فرصت‌هایی برای بحث و گفتگوهای علمی در بین دانش آموزان ایجاد می‌گردد و باید گفت در این روش بخشی از این ارزشیابی می‌تواند به ارزشیابی مفاهیم و برخی نیز به مشاهده رفتار و عملکرد فرد در طول سال تحصیلی اختصاص یابد. همچنین ارزشیابی مستمر از درک دانش‌آموزان صورت می‌گیرد؛ بدیهی است که در روش سازنده‌گر معلم و دانش‌آموز از نقش‌های قدیمی خود فاصله گرفته و عملکرد متفاوتی پیدا می‌کنند. وقتی دانش‌آموز پاسخ دقیق سوال را نمی‌داند به جای اینکه به او گفته شود «نه این پاسخ درست نیست»، معلم در صدد درک تفکر دانش‌آموزان در خصوص آن موضوع برمی‌آید و از طریق سوالات غیرقضوتی، دانش‌آموز را به ساختن درک جدید و کسب مهارت‌های تازه هدایت می‌کند. سازنده‌گرایان بر این باورند که ارزشیابی باید به عنوان ابزاری برای

تشویق تفکر مستقل، تقویت کار گروهی و ارائه بازخورد از خصوصیات بارز مربیان و مدرسان این متد است. در خصوص عوامل زمینه‌ای می‌توان اذعان کرد: موقعیت و امکانات و تجهیزات موقعی می‌تواند در یادگیری موثر باشد که معلم محیط و امکانات آموزشی را سازماندهی کند و موقعیت آموزشی مناسب را بوجود آورد و با شناخت استعداد، علائق و توانایی شاگردان، آنان را در طریق صحیح یادگیری هدایت کند که چنین نقشی به دانش و اعتقادات معلم بستگی دارد. معلم بایستی با نظریه‌های و اصول یادگیری آشنا باشد و تدریس را فقط انتقال واقعیت‌های علمی نداند بلکه بایستی بتواند فرصت حرکت و جنبش را به دانش‌آموز بدهد و به جای انتقال اطلاعات، روش کسب تجربه را به شاگردان بیاموزد و بداند که یادگیری بدون تلاش و فعالیت و تعامل با محیط صورت نخواهد گرفت. در خصوص پیامدها می‌توان اذعان کرد که کلاسی که در آن فرآیند یادگیری فعال در حال جریان است از نقاط قوت دیگری نیز برخوردار است. با این روش در واقع کلاس از یکنواختی خارج شده و دانش‌آموزان با انرژی بیشتری مشغول یادگیری می‌شوند. با ایجاد شرایط تصمیم‌گیری و حل مسئله، مهارت رویارویی با مسائل و مشکلات و روحیه پرسشگری، درک صحیح رویدادها و پدیده‌ها با تکیه بر عواطف، امکان ابراز احساسات، افکار، ایده‌ها، دریافته‌های شخصی، پرورش قوه خیال (تخیل)، خلاقیت و وجه فردی دانش‌آموز، از طریق به کارگیری حواس مختلف در قالب‌های متنوع هنری فراهم می‌شود. نتایج این بخش از پژوهش با پژوهش *eslamian et al* (۲۰۱۳) همراستا می‌باشد.

در بخش کمی پژوهش با توجه به نتایج تحلیل عاملی تاییدی مدل پژوهش مورد تایید قرار گرفت. تمامی روابط و با توجه به مقدار ضرایب مسیر در سطح اطمینان ۹۵ درصد تایید شدند. ضرایب مسیر بیشتر از ۰٫۳ و ضریب t متناظر بیشتر از ۱٫۹۶ نشان از تایید مسیرهای انتخاب شده در مدل نهایی دارد.

- needs, Educational Measurement Quarterly, 6(21): 61-82.
- Asghari, Maleeha, Fathi Vajargah, Koresh, Arefi, Mehbobeh, & Khorasani, Abaslat. (2022). Providing a perceptual framework to explain the effects and consequences of curriculum policy in Iran's education system. Research in curriculum planning, 19(73), 1-25. doi: 10.30486/jsre.2022.1957339.2160
- facts, morbid and karsheki; Hossein (2014). Constructing and validating the questionnaire of students' perception of social constructivist learning environment. Educational Measurement and Evaluation Studies, Volume 5, Number 11, Pages 91 to 118.
- Fazli, Nahid, Khalkhali, Ali, Naderi, Nader, & Suleimanpour, Javad. (2022). Curriculum leadership modeling for Iranian school principals. Research in curriculum planning, 19(73), 64-85. doi: 10.30486/jsre.2022.1904238.1688
- Foroughi Abri, Ahmad Ali, Yarmohamedian, Mohammad Hossein, Aslani, Gholamreza (2014) Designing an electronic learning environment based on three learning theories; Behaviorism, cognition and constructivism, scientific-research journal of education in medical sciences, 7(6).
- Gorzin-Nejad, Morteza (2015) Theory of constructivism and its explanation as a new approach in mathematics education, Powish Journal in Teaching Basic Sciences, 2(1)(2): 1-9.
- eslamian, Hassan, Saidi Rizvani, Mahmoud, & Fatehi, Yunus. (2013). Comparing the effectiveness of teaching methods of group discussion and lecture on the level of learning and students' satisfaction with teaching, in the course of religion and life. Research in curriculum planning, 10(38), 13-23.
- Janjai, S. (2012). Improvement of the ability of the students in an education program to design the lesson plans by using an instruction model based on the theories of

افزایش یادگیری دانش‌آموز و درک معلم از دریافت کنونی دانش‌آموز محسوب شود. در رویکرد سازنده‌گرایی، ارزشیابی از یادگیری حین تدریس و موقعیت‌های یادگیری صورت می‌گیرد و ارزشیابی موثق نیز اغلب در موقعیت‌های طبیعی و به صورت مستمر، حین مواجهه دانش‌آموز با مسائل و تکالیف انجام می‌شود و تمایز قاطع بین تدریس و ارزشیابی غیرضروری تلقی می‌شود.

پیشنهادها

- توصیه‌هایی جهت بهبود ارزشیابی درس دین و زندگی با رویکرد سازنده‌گرایی
- الزام معلمان به کاربرد ارزشیابی تکوینی به جای ارزشیابی تراکمی و دوری از ارزشیابی ملاکی صرف
- بدیهی است ارزشیابی براساس رویکرد ساخت و سازگرایی زمانی به نتیجه مطلوب ی‌رسد که طراحی و تدوین کتابهای درسی نیز بر اساس این رویکرد انجام شود.
- با توجه به آنکه اجرای مؤثر برنامه درسی در گرو تضمین صلاحیت معلمان در تسلط به روشهای یاددهی یادگیری، شناخت و کاربرد مواد و رسانه‌ها، مدیریت کلاس درس و... است. لذا اجرای دقیق و تحقق کامل اهداف ارزشیابی با رویکرد ساخت و سازگرایی نیز مستلزم آموزش کامل و مهارت آموزی معلمان در چارچوب این رویکرد است.
- الزام و آموزش معلمان در تلاش برای تغییر نقش فراگیران از مصرف کننده دانش به سازنده و ناخدای دانش

منابع

- Amin Khandaghi, Maqsood; Saidi Rezvani, Mahmoud; Mohvedi Mozal Tousi, Marzieh; Pak Mehr, Hamidah and Abbasi, Hadi (2015) The level of responsiveness of the religion and life curriculum of secondary and pre-university courses to students' cognitive

- constructivism and metacognition. *Procedia Engineering*, 32, 1163–1168.
- Koohang, A. Riley, L. and Smith, A. (2009). E-Learning and constructivism: from theory to application. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning objects*, 5, 91-109.
- Lafranchi, N. (2020). Assessing Islamic Religious Education Curriculum in Flemish Public Secondary Schools. *Religions*, 11(3), 110.
- Lund, J. L., & Tannehill, D. (2010). *Standards-based physical education curriculum development*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.
- Mahfud, C. (2019). Evaluation of Islamic Education Curriculum Policy in Indonesia. *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 9(1), 34-43.
- Malini, E., Deepak, T. J., Kannan, P., & Venishri, P. (2017). Outcome-based personalised learning measurement tool for engineering education at INTI International University-INTI OBE tool (IOBET). *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 27(4), 287-302.
- Mohammadi, Mahdi; Abedini Beltrek, Mayment; Mansouri, Syros (2019) Construction and Validation of Constructivist Curriculum Scale in Higher Education, *Higher Education Curriculum Studies Quarterly*, 10(19)123-148.
- Motamedi Barabadi, Hawa; Nowruzzadeh, Reza (2017). Examining learning theories and their application in education, *psychological studies and educational sciences*, (26)3, 97-83
- Parsa, Abdullah and Sakti, Parviz (2015) Investigating the simple and multiple relationships of constructivism in the classroom and the way of implementing the curriculum (teaching and evaluation approaches) with students' learning approaches in the undergraduate courses of Shiraz University, *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 12 (4): 184-147.
- Ghaleh Noi, Fariba (2018) Approach to Constructivism in Schools, *Transformation and Education Quarterly*, (4): 1-4.
- Sarabi, Marzieh and Ahmadi, Parveen (2017) Basics of evaluation based on the theory of constructionism, *Andisheh-hai Navin Tarbiati*, 13(4): 119-95.
- Sharafi, Sakineh; Sabbagh Hassanzadeh, Talat; The emergence of the case, *Vajiheh* (2018) Examining the characteristics of the hybrid education curriculum model influenced by the learning theories of three cognitive, constructivist and communication perspectives, the 4th International Conference on Management and Humanities Research in Iran, 23 University of Tehran in March.
- Yamini, Mohammad and Bagherinia, Hassan (2017) Studying the psychometric characteristics of the questionnaire of students' perception of the socially structured learning environment in the university and comparing its preferred and available forms among students, *Quarterly Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 3(3): 32- 14.