

اعتبار یابی الگوی ارزشیابی برنامه درسی دین و زندگی متوسطه با تأکید بر نظریه سازنده گرایی

شهلا حریری مقدم^۱

عباس قلتاش^۲

صدیقه محمد جانی^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۰۶

چکیده

هدف مقاله حاضر اثر بخشی ساختن گرایی در تقویت حل مسئله، تفکر انتقادی، تجزیه و تحلیل، آفرینش و ارزشیابی است. روش تحقیق توصیفی و از نوع همبستگی است. نمونه آماری کلیه معلمان درس دین و زندگی متوسطه دوم ومدیران مدارس قرآنی اعم از زن و مرد که در مدارس دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشغول به فعالیت بودند. روش نمونه‌گیری نمونه ۲۱۳ نفری از مشارکت کنندگان این دوره به روش خوشه ای تصادفی انتخاب شدند. ابزار جمع آوری اطلاعات پرسش نامه محقق ساخته برگرفته از مبانی نظری انجام گرفته، شیوه تحلیل داده ها آزمون معادلات ساختاری بوده روایی و پایایی با آزمون الفای کرونباخ تایید شد. روش تجزیه تحلیل داده های آزمون معادلات ساختاری بوده. نتایج بدست آمده: ۱-عوامل علی موثر بر مدل شامل قابلیت برنامه درسی طراحی شده در تحقق اهداف برنامه، ۲-عوامل مداخله‌گر: الزام وجود معلم راهبر، ۳-عوامل راهبردی: ایجاد محیط سوال برانگیز، ۴-عوامل زمینه‌ای: فراهم کردن فرصت‌های یادگیری در فراگیران، ۵-پیامدها: ایجاد روحیه پرسشگری در فراگیران، می باشد. مسیرها و روابط علی بین سازه‌های بیرونی و داخلی در اعتبار سنجی با روش تحلیل عاملی تاییدی مورد تایید قرار گرفت.

کلیدواژه‌ها: اعتبار یابی ارزشیابی، برنامه درسی، دین و زندگی متوسطه، نظریه سازنده گرایی

^۱ دانشجوی دکتری برنامه درسی، واحد میمه، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. haririmoghaddam@gmail.com

^۲ دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران. (نویسنده مسئول) gholtash@yahoo.com

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی، واحد صفا شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، فارس، ایران.

مقدمه

یکی از مسائل مهم آموزشی ارزشیابی میزان دانش یادگیران است. در سیستم آموزش سنتی، معلمان با تکیه بر روشهای سنتی به ویژه سخنرانی، شاگردان را به حفظ و تکرار مفاهیم علمی ترغیب میکنند، و عملاً، از تقویت روحیه همکاری و رفاقت در بین شاگردان و رشد اجتماعی آنان صحبت نمی‌شود. در نظام آموزشی ایران، شاگردان درزمینه ی یادگیری مفاهیم درسی کمتر با موقعیتهای چالش آور مواجه میشوند، فرصتهای کمتری برای تعامل، همفکری، همکاری و بحث و گفتگوی معلم با شاگردان و شاگردان با یکدیگر فراهم میشود، در ادبیات یادگیری، رویکردهایی که دانش آموزان در طول یادگیری خود استفاده میکنند به دو صورت سطحی و عمیق می باشد.

در روش های سنتی معلمان اغلب گوینده هستند و از فراگیران انتظار دارند که به صحبت‌های آنان گوش دهند. بحث گروهی جایگاه چندانی در کلاس درس ندارد و اگر سؤال پرسیده شود، موجب وادار کردن دانش آموزان به تفکر مطالب درسی نمیشود، بلکه بیشتر هدف این است که دانش آموزان از این طریق برای امتحان آماده شوند. تیواری معتقد است از دید کارشناسان تعلیم و تربیت، دانش آموزانی که از طریق یادگیری فعال به یادگیری میپردازند، نه تنها بهتر فرامی گیرند، بلکه از یادگیری لذت بیشتری هم میبرند. زیرا آنها به جای اینکه شنونده صرف باشند، فعالانه در جریان یادگیری مشارکت می کنند و خود را مسئول یادگیری خویش میدانند. برخورداری معلمان از قابلیت ها و شایستگی های حرفه ای و الزام به رعایت مجموعه ای از اصول و استانداردها نقش تعیین کننده در افزایش اثر بخشی فعالیت های آموزشی آنان دارد.

یادگیری مشارکتی، عزت نفس، میزان تمرکز روی تکالیف، لذت بردن از کلاس و مدرسه و عشق به یادگیری را افزایش و وابستگی به معلم را کاهش میدهد.

نتایج تحقیقات انجام شده در مورد یادگیری مشارکتی می تواند درزمینه های ذیل برای فراگیران مثر و ثمر واقع شود. ۱- افزایش یادگیری دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آنها ۲- بهبود قوه حافظه فراگیران ۳- افزایش رضایت فراگیران از تجربه یادگیری شان ۴- کمک به فراگیران در توسعه مهارتهای ارتباطی شفاهی ۵- توسعه مهارت های اجتماعی فراگیران ۶- بالا بردن عزت نفس دانش آموزان ۷- کمک به بهبود روابط بین نژادی ۸- بهبود نگرش های مثبت دانش آموزان به یادگیری مدرسه، همکلاسی ها و خودشان (کاگان، ۲۰۰۱).

در محیط انفرادی هریک از دانش آموزان با بقیه تفاوت دارند و موفقیت یا شکست آنها ارتباطی با دیگران ندارد. در نتیجه دانش آموز، خود مسئول یادگیری خویش است. اینگونه دانش آموزان مشکل ارتباطی پیدا میکنند و با هنجارهای حاکم بر جامعه همسان نخواهند بود. اغلب آنها گوشه گیر و کم ر و هستند و گاه به افسردگی دچار میشوند. روش تدریس فعال یک رویکرد دانش آموز محور است که در آن مسئولیت یادگیری بر عهده دانش آموز است و او اغلب با همکاری همکلاسی‌های خود به فعالیت درسی می‌پردازد. در تدریس فعال، معلم‌ها به جای اینکه ارائه‌دهنده اطلاعات یک طرفه باشند، بیشتر تسهیل‌گر هستند. از تکنیک‌های تدریس و یادگیری فعال می‌توان به این موارد اشاره کرد: ایفای نقش، مطالعات موردی، پروژه‌های گروهی، تبادل افکار متقابل، آموزش همتایان، مناظره‌ها، آموزش به موقع، نمایش‌های کوتاه و به دنبال آن بحث در کلاس. کلید یادگیری پایدار و خوب در فعال‌سازی شناختی نهفته است، جایی که یادگیرندگان مجبور می‌شوند در مورد مفهیمی خاص عمیقاً فکر کنند، اجزاء را تجزیه و تحلیل کنند، آن‌ها را در کلاس به بحث بگذارند و از آن‌ها در مسائل دنیای واقعی استفاده کنند.

دانش‌یادگیری به روش سنتی در جهان رو به پیشرفت، نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای دانش‌آموزان و آموزش آن‌ها برای یافتن یک تفکر انتقادی به منظور حل مشکلات در زندگی واقعی باشد. از این رو، روش‌های دیگری همچون روش تدریس و یادگیری فعال ایجاد شده است تا این وظیفه را برعهده بگیرند. کلاس‌های یادگیری فعال فضاهایی هستند که برای به حداکثر رساندن یادگیری فعال، مشارکتی و آموزش چندوجهی، برخلاف کلاس‌های درس سنتی به سبک سخنرانی، پیکربندی شده‌اند. در این کلاس‌ها به دانش‌آموزان توضیح داده می‌شود که اهداف درس چیست و مراحل آن کدام است، بین آنچه که در کلاس انجام می‌شود و آنچه قرار است یاد بگیرند چه ارتباطی وجود دارد و دقیقاً چه انتظاری از آن‌ها می‌رود بر این اساس، روش تدریس فعال، مهارت‌های مشارکتی را توسعه می‌دهد، مشوق ریسک‌پذیری است، به آمادگی دانش‌آموز نیاز دارد، تعامل را افزایش می‌دهد، تفکر انتقادی را بهبود می‌بخشد، تکنولوژی را قدرتمندتر و تفکر خلاق را روشن می‌سازد. (محسنی، ۱۴۰۲).

به اعتقاد جانسون و همکاران (۲۰۰۳) یادگیری چیزی است که شاگردان انجام می‌دهند، نه چیزی که برای شاگردان انجام میشود. بنابراین یادگیری مشارکتی مستلزم مشارکت فعال و مستقیم دانش آموزان است. دانش آموزان از طریق همکاری و مشارکت و در قالب گروه‌ها به یادگیری میرسند و در

قبال یادگیری دیگران احساس مسئولیت مینمایند. زمانی که همکلاس نشان نیاز به کمک داشته باشند، به کمک آنها می شتابند و موفقیت دیگران موفقیت آنها و شکست دیگران شکست آنها محسوب میشود. این رویکرد موجب یادگیری عمیق تر و خلاقیت و نوآوری بیشتر شاگردان میشود. در کلاس همپاری دانش آموزان به همکلاسیهای خود به عنوان مرجع باارزش و مهم نگاه می کنند.

هیست و اسالوویک(۲۰۰۴) معتقدند در موقعیتهای رقابتی و انفرادی، معلم سعی میکند که دانش آموزان را از همدیگر دور کند: "کپی نکنید، در مورد همکلاسانتان نگران نباشید، تکالیف خودتان را انجام دهید، میز خودتان را انتقال دهید" اینها اصطلاحاتی هستند که به طور معمول به گوش میرسند. درحالیکه یادگیری مشارکتی به دانش آموزان اجازه میدهد که اهداف مشترکشان را توسعه دهند. همچنین به نقل از جانسون و جانسون (۲۰۰۷) در خصوص تفاوت گروههای مشارکتی با گروههای معمولی کلاس بیان می کنند که یک گروه مشارکتی، ۲ تا ۵ نفر عضو دارد که برای رسیدن به یک هدف مشترک با یکدیگر کار می کنند.

تدریس تیمی شامل گسترش مسئولیت، تشویق خلاقیت، تعمیق روابط حرفه ای، ایجاد کیفیت دستورالعمل های ارائه شده و بهترین استفاده از توانایی ها، علایق و تخصص در جامعه معلمان است. با این حال، برخی از چالش های مرتبط با آموزش تیمی نیز وجود دارد، مانند تصمیم گیری به عنوان تیم، درجه بندی و تعیین زمان های مورد توافق برای برنامه ریزی و ارزیابی. به طور کلی، آموزش تیمی می تواند استفاده انعطاف پذیرتر و خلاقانه تری از زمان آموزشی ارائه دهد، کیفیت تدریس را بهبود بخشد و احترام و روابط دانشگاهی را بین معلمان تقویت کند.

یادگیری مشارکتی یک رویکرد آموزشی است که در آن دانش آموزان به صورت گروهی برای دستیابی به یک هدف آموزشی مشترک با یکدیگر همکاری می کنند. یادگیری مشارکتی فواید متعددی دارد، از جمله الهام بخشیدن به تفکر انتقادی، تقویت مهارت های حل مسئله، ارتقای تعامل دانش آموز و استاد، افزایش حفظ دانشجو و ایجاد عزت نفس در فراگیران. با وجود این چالش ها، یادگیری مشارکتی می تواند تجربه یادگیری تعاملی و جذاب تری را برای دانش آموزان فراهم کند و به آنها کمک کند تا مهارت های کار گروهی و ارتباطی را که برای موفقیت در محیط های کاری مبتنی بر تیم امروزی ضروری هستند، توسعه دهند. (مجله آموزش در پزشکی بعد از عمل، 2023)

یادگیری معنادار مفهومی است که به این ایده اشاره دارد که دانش آموخته شده به طور کامل توسط فرد درک می شود و فرد می داند که آن واقعیت خاص چگونه با سایر حقایق ذخیره شده مرتبط است. یادگیری معنادار اغلب با یادگیری تکه تکه مقایسه می شود، روشی که در آن اطلاعات بدون عناصر درک یا ارتباط با اشیا یا موقعیت های دیگر به خاطر سپرده می شود. برخی از ویژگی ها و مفاهیم یادگیری معنادار عبارتند از: ارتباط بین دانش قبلی و دانش جدید به دست آمده است.

یادگیری جامع و پایدار، سه نوع یادگیری معنادار: کلامی، محتوایی و نگرشی، یادگیری فعال، سازنده و طولانی مدت

به دانش آموزان اجازه می دهد تا به طور کامل در فرآیند یادگیری درگیر شوند.

به یادگیرنده آموزش می دهد تا فعالانه راه هایی برای اتصال اطلاعات جدید به دست آمده از تجربه به دانش فعلی بیابد

از تشخیص الگو و ارتباط مفهومی استفاده می کند

تفکر انتقادی و خلاق، تحقیق، حل مسئله، گفتمان انتقادی و مهارت های فراشناختی را تشویق می کند.

به طور کلی، یادگیری معنادار فرآیندی است که پیش فرض می گیرد که یادگیرندگان مجموعه ای از یادگیری معنادار را به کار می گیرند و مطالبی که یاد می گیرند به طور بالقوه برای آنها معنادار است، یعنی با ایده های مرتبط در ساختارهای شناختی شان مرتبط است.

اگر چه رویکرد سازنده گرایی یک رویکرد نوین در آموزش و اعتبارسنجی برنامه های درسی است، اما ریشه های این پارادایم را می توان در تفکرات فلسفی عصر روشن گری در قرن هجدهم یافت (لافرارچی، ۲۰۲۰). ارزشیابی و سازنده گرایی دو مفهوم مهم در آموزش و پرورش هستند. سازنده گرایی یک نظریه یادگیری است که بر نقش فعال یادگیرندگان در ایجاد درک خود تأکید می کند. ارزشیابی برنامه های درسی در رویکرد سازنده گرایی، فرآیندی مبتنی بر همکاری و معنی سازی است. در خصوص کاربرد روش سازنده گرایی در ارزشیابی درس دین و زندگی پژوهش مدونی انجام نشده است. لذا عنوان مقاله اعتبار یابی الگوی ارزشیابی برنامه درسی دین و زندگی متوسطه با تأکید بر نظریه سازنده گرایی برگزیده شده.

تعریف دوره دوم متوسطه و مأموریت آن دوره دوم متوسطه چهارمین دوره از نظام تربیت رسمی است. این دوره مرحله ای بین تربیت رسمی و عمومی و تربیت تخصصی دانشگاهی است و در آن فرصتهای تربیتی به صورت نیمه تخصصی و غیر اجباری در شاخه ها و رشته های مختلف سازمان می یابد. در این دوره، دانش آموزان با کسب شایستگی های الزم، از افرادی وابسته به افرادی مستقل و مسئول و آماده برای ورود به زندگی اجتماعی، خانوادگی و شغلی سالم و یا ادامه تحصیل در رشته ای تخصصی ارتقا می یابند. برنامه درسی این دوره شامل آموزشهای پایه تجویزی و غیر تجویزی برای هدایت دانش آموختگان به انواع تربیت تخصصی آموزش عالی و تربیت حرفه ای، و در نهایت کسب شایستگی های اساسی و پایه برای ورود به زندگی مستقل، خانوادگی و حرفه ای جهت رفع نیازهای حال و آینده خود و جامعه است

اهداف کلی ساحت های تعلیم و تربیت در دوره دوم متوسطه

الف: اهداف ساحت اعتقادی، دینی و اخلاقی دانش آموز، با درک اصول دین، قادر است در مواجهه با پرسشها و موقعیتهای پاسخهایی استدلالی و متقاعد کننده مبتنی بر شواهد و منابع دینی ارائه کند. با کسب شناخت نسبت به شاخص های جاودانگی دین اسلام مانند جامعیت، ثبات، سازگاری با فطرت، پویایی نسبت به نیازهای حال و آینده قادر است ظرفیت های این دین را در حل مسائل دنیای امروز تبیین کند. با مراجعه به قرآن و تدبر در آن، میتواند آموزههای دین (اصول عقاید، احکام، اخلاق و...) را شناسایی، و از آنها، در ابعاد مختلف زندگی و ارتقای سلامت روحی خویش استفاده کند. با تحلیل سیره معصومین (ع)، نقش ایشان را در احیای دین و ترسیم آینده بشریت تبیین و دلالتهای سیره آنها را برای به کارگیری در موقعیتهای مختلف زندگی فردی و اجتماعی شناسایی کند. رخدادهای جامعه (محلی، ملی، جهانی) را براساس شاخص های جامعه اسلامی (هنجارهای رفتار دینی مثل عدالتخواهی و توحید محوری، هنجارهای رفتار دینی مثل احسان) بررسی کند و تأثیر این شاخص ها را در بهبود وضع روابط جامعه تحلیل و پیشبینی نماید.

ب: اهداف ساحت زیبایی شناسی - هنری با مطالعه و یادگیری درباره پدیده ها/ موضوعات/ آثار و ... هنری، سوادهنری خود را توسعه دهد. با به کارگیری قدرت تخیل و ذوق هنری اثری فرهنگی/ هنری خلق کند و آن را براساس معیارهای زیبایی شناسی و ارزشی ارتقا

دهد. با انتخاب یک اثر فرهنگی / هنری آن را براساس معیارهای زیبایی شناسی و ارزشی نقد کند و تأثیر آن را در شکل گیری

هویت فردی و اجتماعی بررسی نماید. با ارزشگذاری نسبت به میراث فرهنگی (فکری) / هنری در سطح محلی، ملی و جهانی، نقش هنر را در شکل گیری هویت و انتقال فرهنگ شناسایی کند.

پ: اهداف ساحت زیستی بدنی عوامل تأثیرگذار بر سلامت و توانایی جسمانی و روانی خود را شناسایی کند و با به کارگیری راهبردها زندگی سالم به الگوی رفتاری پایدار دست یابد. با مشارکت در طرحها، پروژه های سالم سازی سبک زندگی، تفریحات سالم، سالم سازی محیط زیست، عام المنفعه و... مسئولیت هایش را در قبال سلامت خود، خانواده و جامعه انجام دهد و میزان تأثیرگذاری آن را ارزیابی کند. با مطالعه عوامل تأثیرگذار بر نظامهای زیست محیطی، روشهایی را برای اصلاح سبک زندگی انتخاب کند و برای حفظ و بهبود این نظامها در جامعه محلی، ملی و جهانی پیشنهادهایی را ارائه دهد. ت: اهداف ساحت علمی فناوری با تحلیل و استفاده از الگوها و روابط حاکم بر طبیعت (آیات الهی)، مسائل واقعی زندگی را مدل سازی علمی و ریاضی نموده و راه حل هایی برای آنها ارائه دهد. با ارزیابی روش به کارگیری قوانین و اصول علمی در تولید محصولات و فرایندهای مورد استفاده در زندگی، ایده هایی را مبتنی بر معیارهای ارزشی برای بهبود این فرایندها و محصولات ارائه کند. طی یک فرایند کار مشارکتی در سطح مدرسه ایده ها و یافته های علمی - فناورانه را درباره یک موضوع مطالعه و آزمایش کند و یافته های خود را با رعایت اخلاق علمی در سطح مدرسه ارائه کند. با پیشبینی وضعیت آینده جهان، وضعیت گذشته حال و آینده یک منبع / محصول / مسأله را بررسی و پیشنهادات خود را براساس اصول توسعه پایدار ارائه نماید. ث: اهداف ساحت اجتماعی سیاسی با تحلیل سازوکارهای تکوین، تداوم و تغییر زندگی اجتماعی، یک موقعیت مکانی - زمانی را انتخاب کند و وظایف و مسئولیتهای اجتماعی و سیاسی مترتب بر آن را در سطح خانوادگی، محلی، ملی و بین المللی انجام دهد. با توجه به ویژگیهای هویتی خویش، فرصت ها و محدودیتهای خود را برای برخورد مسئوال نه و مستقل در زندگی خانوادگی، علمی و حرفه ای تحلیل کند و برای انجام وظایف خود برنامه

ریزی نماید. با ارزیابی نقادانه و ویژگیهای فرهنگ و تمدن اسلامی - ایرانی و سیر تحول آنها، برای گسترش این فرهنگ و تعامل میان فرهنگی در سطح محلی، ملی و بین المللی روشهایی را شناسایی و پیشنهاد کند. با مشارکت سازنده در حیات اجتماعی - سیاسی، تالش خود را برای شناخت جامعه به کار گرفته و مسئولیت های خود را برای حفظ منافع ملی و وحدت و یکپارچگی انجام دهد.

مطابق با عنصر روشهای یاددهی - یادگیری

الف) استفاده از روش هایفعال و واگذار مسئولیت به دانش آموزان و توانمند کردن آنها در تشخیص وظایف خود نسبت به خویشتن، دیگران و خداوند. متعال می تواند منجر به تکوین بخش مهمی از هویت دینی گردد و از گرفتار شدن آنها به سطحی نگر و ظاهربینی جلوگیری شود.

ب) استفاده از شرح حال نویسی و نوشتن زندگینامه می تواند به اصلاح برداشت ها و رفتارها ی معیوب و تعمیق برداشت ها و تقویت رفتارها ی مورد تأیید آموزه ها دینی بیانجامد.

ج) استدلالی شدن فرایند تدریس می تواند دانش هویت دینی را به باور قلبی و سپس رفتارها مطلوب و متناسب با انسان الهی را به منصفه ظهور برساند منظور اولویت دادن به " هویت یابی دینی " بر " هویت دهی دینی " است.

د) پروژه های فردی و گروهی "انتخاب، برنامه ریزی، هدایت و ارزشیابی" شود تا تدریس از وضعیت حفظ کردنی خارج و به سمت کشف و تحلیل آموزه ها دینی تغییر جهت بدهد.

ه) درنهایت اینکه معلم از روشها یاددهی متنوعی برای آموزش یک مفهوم، مرتبط با هویت دینی بهره بگیرد. به عنوان مثال ممکن است دانش آموزی در توضیح شفاهی یا نوشتن متنی در مورد یک موضوع ضعیف باشد. اما در درست کردن یک روزنامه دیواری، کاتالوگ، وبلاگ نویسی، نقاشی و یا اجرای نمایش قوی تر ظاهر گردد.

مطابق با عنصر روشهای ارزشیابی :

الف) "ارزشیابی برای یادگیر" محور قرار گیرد، یعنی ارزشیابی در خدمت یادگیری جنبه های مختلف هویت دینی قرار باشد و از "ارزشیابی از یادگیر" و به تبع آن ایجاد احساس ناخوشایند نسبت به محتوا تا حد امکان پرهیز گردد.

ب) انتظاراتی که از دانش آموزان در نتایج ارزشیابی می رود با سطح تحول آنان همسو شود، به نظر ما سخت گیرها بیجا و انتظارات بی وجه می تواند اثر معکوس داشته باشد.

ج) تفاوتها فردی میان دانش آموزان لحاظ و از هرگونه مقایسه عملکرد به شدت پرهیز شود.

د) به ارزشیابی خارج از مدرسه که توسط خانواده ها اتفاق می افتد. رسمیت داده شود و به عنوان نظرات مکمل از آنها استفاده گردد.

ه) به ارزشیابی به منزله گام، آخر و نقطه پایان نگاه نشود بلکه توجه گردد ارزشیابی شروعی مجدد است.

ارزشیابی برنامه درسی

ارزشیابی برنامه درسی جزء ضروری فرآیند توسعه برنامه درسی است. این شامل ارزیابی اثربخشی برنامه درسی در دستیابی به نتایج یادگیری مورد نظر و شناسایی زمینه های بهبود است. فرآیند ارزشیابی می تواند به مربیان کمک کند تا تصمیمات آگاهانه ای در مورد برنامه درسی بگیرند، مانند اینکه چه تغییراتی باید برای بهبود نتایج یادگیری دانش آموزان ایجاد شود. ارزشیابی برنامه درسی همچنین می تواند به شناسایی زمینه هایی که دانش آموزان ممکن است در آن مشکل دارند کمک کند و فرصتهایی را برای معلمان فراهم کند تا روش های تدریس خود را برای برآورده کردن بهتر نیازهای دانش آموزان خود تطبیق دهند.

برای اعتباریابی الگوی ارزشیابی برنامه درسی دین و زندگی متوسطه، می توان از معیارهای مختلفی استفاده کرد. در زیر به برخی از این معیارها عبارتند است:

پایایی: بررسی اینکه آیا ابزار اندازه گیری مورد استفاده در برنامه درسی، به صورت مداوم و در شرایط مختلف، نتایج قابل اعتمادی ارائه می دهد یا خیر

روایی: بررسی اینکه آیا ابزار اندازه‌گیری مورد استفاده در برنامه درسی، می‌تواند به درستی و با دقت مفاهیم و مهارت‌های مورد نظر را اندازه‌گیری کند یا خیر

شایستگی: بررسی اینکه آیا محتوای برنامه درسی، مهارت‌ها و مفاهیم مورد نیاز را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند و آیا این محتوا متناسب با سطح دانش‌آموزان است یا خیر

اثربخشی: بررسی اینکه آیا برنامه درسی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مهارت‌های مورد نظر را به درستی یاد بگیرند و به بهبود عملکرد آن‌ها در زندگی واقعی کمک می‌کند یا خیر

قابلیت اجرا: بررسی اینکه آیا برنامه درسی، به راحتی و با دقت قابل اجرا است و آیا محتوا و ابزارهای مورد استفاده در برنامه درسی، به درستی و با دقت قابل اجرا هستند یا خیر

در هر صورت، برای اعتباریابی برنامه درسی دین و زندگی متوسطه، باید از معیارهایی استفاده شود که به دقت و صحت ابزار اندازه‌گیری توجه کنند و بتوانند به صورت دقیق و صحیح نتایج را تحلیل کنند. همچنین، باید از الگوها و مدل‌هایی استفاده شود که با نظریات موجود در حوزه آموزش و پرورش سازگاری دارند و بهترین نتیجه را برای دانش‌آموزان به ارمغان می‌آورند.

ارزشیابی فرایندی که قبل از تدوین، ضمن طراحی و اجرای برنامه، و نیز پس از اجرای برنامه صورت می‌پذیرد. بنابر تعریف، ارزشیابی، عبارت است از سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصله با اهداف آموزشی از قبل تعیین‌شده، به منظور تصمیم‌گیری در این زمینه که آیا فعالیت‌های آموزش معلم و کوشش‌های یادگیرنده (دانش‌آموزان) به نتایج مطلوب انجامیده است یا نه؟ در ارزشیابی از برنامه درسی و مواد آموزشی نیز عمده‌ترین ملاک پیشرفت تحصیلی، میزان یادگیری فراگیران است. علاوه بر آن ملاک‌های دیگری چون نگرش معلمان و یادگیرندگان نیز می‌توان بهره برد. برنامه درسی یک پدیده چندبعدی است که خاصیت پیچیده‌اش باعث شده که برای شناخت و تعریف آن مبانی نظری، اجتماعی، روانشناختی و فلسفی آن را بشناسیم. بر مبنای نوع تعریفی که از یادگیرنده، یادگیری و جهان به‌طور کل ارائه می‌دهیم، تعریف برنامه‌درسی نیز خاصیت منحصر به فرد پیدا می‌کند (ربای، ۲۰۱۷). یکی از مباحث اساسی در برنامه‌های درسی، عنصر ارزشیابی است. در مبحث ارزشیابی در برنامه‌درسی، نیازمندیم که در ابتدا اهداف ارزشیابی را به‌طور مشخص بیان کنیم.

ارزشیابی از یک جنبه به معنی "تعیین ارزش بعضی چیزها است" اما چگونه ارزش تعیین می‌شود؟ چه کارهایی می‌توان بر اساس اطلاعات حاصل از آن انجام داد؟

ارزشیابی برنامه درسی عبارت است از فرایند بررسی ارزش و شایستگی برنامه درسی است؛ بنابراین بررسی و مطالعه ارزش و شایستگی هم شامل عناصر و جنبه های خاص برنامه درسی و هم کل برنامه درسی میشود. (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۲).

ارزشیابی برنامه درسی به فرایند تعیین اهمیت و ارزش برنامه درسی اشاره دارد. اهمیت و ارزش در گرو کیفیت ابعاد، متغیرها و مؤلفه های تشکیل دهنده آن است. ارزشیابی نظام برنامه ریزی درسی میتواند بر طراحی، اجرا یا پیامدهای برنامه تأکید کند؛ خاستگاه آن در سطح ملی یا محلی باشد؛ معرف رویکردهای مختلف فلسفی راجع به آموزش و از طیف متنوعی از شیوه های کاملاً منطقی و عینی یا رویکردهای کاملاً ذهنی و تفسیری پیروی کند. (شونمیکر، ۲۰۱۰)

اگر ارزشیابی برنامه درسی بر اساس فرضیات از قبل پیش‌بینی شده اجرا شود، پس می‌تواند یک قضاوت صحیح و عادلانه از چگونگی اجرا و پیامدهای برنامه درسی به دست دهد. دامنه و جهت‌گیری این نو از ارزشیابی «بالا به پایین» است. بطور معمول، فاصله‌ای مشخص بین ارزیاب و برنامه‌ریز، معلم، دانش‌آموز و سایر ذینفعان برنامه درسی برقرار است، بطوری که فرد ارزیاب بجای کار با دیگران بر روی فعالیت‌های آنان کار می‌کند و ارزیابی می‌کند؛ به عبارت دیگر، ارزیاب در اینجا یک مشاهده‌گر قدرتمند است که به عنوان متخصص یا یک داور، فرایند ارزشیابی برنامه درسی را در کنترل خود دارد (پریش و توماس، ۲۰۱۶).

اثر بخشی ارزشیابی برنامه درسی را می‌توان به روش های مختلفی اندازه گیری کرد که در زیر به آنها اشاره می‌شود:

نتایج یادگیری دانش آموزان: یکی از معیارهای اساسی موفقیت هر برنامه درسی، کیفیت یادگیری دانش آموزان است

ارزشیابی برنامه درسی می تواند به ارزیابی میزان دستیابی دانش آموزان به نتایج مشخص شده در برنامه درسی کمک کند، که هم برای بهبود تدریس و هم برای ارزیابی برنامه درسی ضروری است.

تجزیه و تحلیل نتایج ارزیابی: تجزیه و تحلیل نتایج ارزیابی یکی از رایج ترین روش ها برای ارزیابی اثربخشی برنامه درسی است.

این روش شامل بررسی داده‌های عملکرد دانش آموز برای تعیین اینکه برنامه درسی چقدر به نتایج یادگیری مورد نظر خود می‌رسد، می‌پردازد.

ارزش و اثربخشی فعالیت آموزشی: ارزشیابی برنامه درسی نه تنها برای تعیین دستیابی به اهداف، بلکه برای سنجش ارزش و اثربخشی هر بخش خاص از فعالیت آموزشی استفاده می شود.

این رویکرد به شناسایی زمینه هایی کمک می کند که در آنها می توان پیشرفت هایی را برای افزایش نتایج یادگیری دانش آموزان ایجاد کرد.

این مدل واکنش، یادگیری، رفتار و نتایج اولیه یادگیرنده را برای تعیین اثربخشی برنامه درسی اندازه گیری می کند.

پیوند مطالب جدید با دانش قبلی: ارزشیابی بر این تمرکز دارد که چگونه یادگیرنده می تواند مطالب جدید را با پیوند دادن آن با دانش قبلی بیاموزد.

این رویکرد کمک می کند تا اطمینان حاصل شود که دانش آموزان بر دانش و مهارت های موجود خود ساخته می شوند، که می تواند نتایج یادگیری آنها را افزایش دهد.

به طور خلاصه، اثربخشی ارزشیابی برنامه درسی را می توان به روش های مختلفی اندازه گیری کرد، از جمله نتایج یادگیری دانش آموزان، تجزیه و تحلیل نتایج ارزیابی، ارزش و اثربخشی فعالیت آموزشی، چهار سطح ارزشیابی کرک پاتریک، و پیوند مطالب جدید با دانش قبلی. این روش ها می توانند به مربیان کمک کنند تا تصمیمات آگاهانه ای در مورد برنامه درسی بگیرند و زمینه های بهبود را برای افزایش نتایج یادگیری دانش آموزان شناسایی کنند. (NBIC, 2007).

در رویکرد ساختن گرایی:

در رویکرد سازنده گرایی، ارزیابی دانش آموز محور است و بر عاملیت دانش آموزان طریق خود گردانی، تجربه یافتن، بررسی و ارزیابی تأکید دارد. استفاده از این رویکرد ارزیابی دانش آموزان، مزایایی از قبیل توسعه مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، تشویق روش‌های جایگزینی ارزیابی، کمک به دانش آموزان برای انتقال مهارت‌های یاد گرفته به دنیای واقعی، تقویت انگیزه درونی برای یادگیری و توسعه مهارت‌های پیشرفته‌ی فکری را دارد. (NBIC, 2007) ارزیابان در نقش یک تسهیل‌کننده را بازی می‌کنند که مشارکت‌کنندگان را تشویق می‌کنند تا سؤالاتی که در ذهن دارند، بپرسند و به آنان کمک می‌کنند تا در موضوعات مربوط به برنامه‌درسی تفکر و با دیدی انتقادی نظرهای اصلاحی خود را ارائه کنند. این کار، همچنین در کلیه فعالیت‌های مربوط به تدوین طرح، اجرا و جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل و تفسیر آنان نیز کاربرد دارد (پول، ۲۰۱۶). ارزشیابی بیشتر بر روی پرسش و سؤال‌گری در مورد مفاهیم اولیه و بنیادی مربوط به اهداف آموزشی، ماهیت دانش، یاددهی و یادگیری و اجرای برنامه‌درسی در زمینه‌های خاص و متفاوت متمرکز است. در فرایند توسعه برنامه‌درسی، برنامه‌درسی بر مبنای رویکرد پژوهش مشارکتی طراحی می‌شود و ارزیابان تا اندازه‌ای نقش معلمان را نیز ایفا می‌کنند تا بتوانند ارتباط ذینفعان و تفکر آنان در مورد برنامه‌درسی، فرایندها و فنون آن را ارزیابی کنند و علاوه بر آن، این واقعیت را بیشتر نمایان سازند که ارزیابان با سایرین کار می‌کنند نه در مورد آنها (پریش و توماس، ۲۰۱۶). برای ارزیابی دانش آموزان دبیرستانی در برنامه درسی دینی و زندگی با استفاده از الگوی ارزشیابی سازه‌انگاری می‌توان از روش‌های سنجش زیر استفاده کرد:

ارزشیابی تکوینی: این نوع ارزشیابی مستمر است و در طول فرایند یادگیری به دانش آموزان بازخورد می‌دهد. می‌تواند شامل فعالیت‌هایی مانند آزمون‌ها، بحث‌ها و تمرین‌های خود انعکاسی باشد.

ارزشیابی جمعی: از این نوع ارزشیابی برای ارزیابی یادگیری دانش آموزان در پایان یک واحد یا درس استفاده می‌شود. می‌تواند شامل فعالیت‌هایی مانند آزمون‌ها، پروژه‌ها و ارائه‌ها باشد.

ارزشیابی همتایان: این نوع ارزشیابی شامل ارزیابی کار یکدیگر و ارائه بازخورد توسط دانش آموزان می‌شود. می‌توان از آن برای ارتقای مهارت‌های همکاری و تفکر انتقادی استفاده کرد.

خودارزیابی: این نوع ارزیابی شامل تفکر دانش آموزان در مورد یادگیری خود و ارزیابی پیشرفت خود می شود. می توان از آن برای ارتقای مهارت های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی استفاده کرد

علاوه بر استفاده از این روش های ارزیابی، ارائه بازخورد سازنده به دانش آموزان که به آنها در بهبود درک خود از مطالب کمک می کند، مهم است. این می تواند شامل بازخوردی باشد که خاص، به موقع و متمرکز بر حوزه هایی باشد که دانش آموزان نیاز به پیشرفت دارند

روش شناسی پژوهش:

روش تحقیق این پژوهش در این بخش از نوع کمی-توصیفی بوده است. جامعه آماری این پژوهش، 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 ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشغول به فعالیت بودند، به عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شدند. جهت تعیین حجم نمونه گیری، روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی بوده است و نمونه ۲۱۳ نفری از انتخاب شدند. روش نمونه گیری 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 به همکاری به عنوان نمونه آماری بخش کمی این پژوهش انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده جهت جمع آوری اطلاعات، پرسشنامه محقق ساخته می باشد. تعداد گویه ها ۴۲ سوال بود که شامل ۱۲ سوال در خصوص عوامل علی، ۱۰ سوال عوامل راهبردی، ۸ سوال عوامل مداخله گر، ۷ سوال عوامل زمینه ای و ۵ سوال عوامل پیامدی بوده است. 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 است. پس از جمع آوری اطلاعات تجزیه و تحلیل داده ها در دو سطح توصیفی - استنباطی با استفاده جامعه آماری این بخش از پژوهش کارشناسان و خبرگان و محققین حوزه برنامه ریزی درسی و مدیریت آموزشی می باشند. این افراد با توجه به شیوه هدفمند گلوله برفی تا رسیدن به نقطه اشباع نظری ۱۱ نفر انتخاب شدند. برای تحلیل داده های کیفی پژوهش از طریق

گراندد تئوری استفاده شد. ابعاد اصلی و مؤلفه‌ها بر اساس فرآیند کدگذاری باز و محوری داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق و اکتشافی انجام عمل پالایش، کدهای مفهومی ارائه شد.

یافته های پژوهش

در این بخش به ارائه اطلاعات در دو بخش آمار توصیفی و آمار استنباطی می پردازیم.

آمار توصیفی: 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.

جنسیت

۷۷ درصد از پاسخ دهندگان را مردان و ۲۳ درصد را زنان تشکیل می‌دهند

سن

۲۸ درصد از پاسخ دهندگان دارای سن ۳۰ تا ۴۰ سال، ۵۱ درصد دارای سن ۴۱ تا ۵۰ سال و ۲۱ درصد دارای سن بالای ۵۱ سال هستند. بیشترین حجم نمونه را افراد ۴۱-۵۰ سال و کمترین حجم نمونه را افراد ۵۱ سال به بالا تشکیل می‌دهند.

سطح تحصیلات

۶ درصد از پاسخ دهندگان دارای تحصیلات کارشناسی، ۳۳ درصد دارای تحصیلات کارشناسی ارشد و ۶۱ درصد دارای تحصیلات دکتری می‌باشند. بیشترین حجم نمونه دارای تحصیلات دکتری و کمترین حجم نمونه دارای تحصیلات کارشناسی هستند.

سابقه خدمت

۱۲ درصد از پاسخ دهندگان دارای سابقه خدمت ۶ تا ۱۰ سال، ۲۴ درصد دارای سابقه خدمت ۱۱ تا ۱۵ سال و ۲۲ درصد دارای سابقه خدمت ۱۶ تا ۲۰ سال، ۲۴ درصد دارای سابقه خدمت ۲۱ تا ۲۵ سال و ۱۸ درصد دارای سابقه خدمت ۲۶ تا ۳۰ سال می‌باشند. کمترین حجم نمونه دارای سابقه خدمت ۶ تا ۱۰ سال می‌باشند.

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.

آمار استنباطی

بخش کمی با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی در بخش آمار استنباطی ابتدا به بررسی نرمال بودن داده‌های پژوهش و سپس توضیح روش تجزیه و تحلیل در این پژوهش پرداخته و مدل پژوهش مورد بررسی و آزمون قرار می‌گیرد.

بررسی و پالایش داده ها ۱

مرحله اول تجزیه و تحلیل داده‌ها، بررسی داده‌های گمشده^۲ (سوالات بی‌پاسخ)، و نرمال بودن توزیع داده‌هاست. بررسی و پالایش داده‌ها برای اطمینان از اینکه داده‌ها به طور صحیح وارد کامپیوتر شده‌اند و اینکه توزیع متغیرهای مورد استفاده در تحلیل، نرمال هستند، ابزار مفیدی می‌باشد.

نحوه برخورد با داده های گمشده

معمولا در اغلب تحقیقات با عدم پاسخگویی به برخی از سوالات توسط پاسخ‌دهندگان مواجه هستیم و این موضوع باعث می‌شود که در مرحله تجزیه و تحلیل، با داده‌های گمشده مواجه شویم. دو نوع روش بر ارزیابی داده‌های گمشده ارائه شده است. اولین روش، ارزیابی حجم یا تعداد داده‌های گمشده است. روش دوم، ارزیابی نحوه گم شدن داده‌هاست. به عبارت دیگر، آیا داده‌های گمشده بصورت تصادفی اتفاق افتاده یا مربوط به گویه‌های خاصی است. اگر داده‌های گمشده در بین سوالات یا گویه‌ها بصورت تصادفی توزیع نشده باشد و مربوط به گویه‌های خاصی باشد، در آن صورت، برآوردهای بدست آمده، نادرست و گمراه‌کننده خواهد بود (مرادی و همکاران، ۱۳۹۷). بررسی داده‌ها در نرم‌افزار SPSS نشان داد که داده‌های گمشده به صورت تصادفی رخ داده‌اند. با توجه به اینکه داده‌های گمشده در این پایان نامه خیلی جزئی می‌باشد لذا از روش میانگین داده برای جایگزینی داده‌های گمشده استفاده گردید.

^۱ Data Screening

^۲ Missing data

بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

با توجه به اینکه در تحلیل عاملی و مدل سازی معادلات ساختاری ضروری است توزیع متغیرها از توزیع نرمال تبعیت کنند، لذا لازم است قبل از به کارگیری متغیرها در تحلیل ها، نرمال بودن توزیع آن ها مورد آزمون قرار گیرد. اگر قدر مطلق چولگی و کشیدگی کمتر از ۲ و یا قدر مطلق Z کولموگروف اسمیرنوف از ۱/۹۶ کمتر باشد، می توان نرمال بودن توزیع متغیر انتخابی را تشخیص داد؛ به نحوی که اگر «سطح معنی داری» بیشتر از ۰/۰۵ باشد ادعای نرمال بودن متغیر انتخابی تأیید می گردد. خروجی نرم افزار Spss نشان می دهند که متغیرها در داخل سطح مورد پذیرش قرار دارد و داده ها از توزیع نرمال برخوردار می باشند. نتایج شاخص کشیدگی و چولگی و آزمون کولموگروف اسمیرنوف همه متغیرها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج نرمال بودن توزیع داده ها

متغیرها	چولگی	کشیدگی	Z کولموگروف اسمیرنوف	سطح معنی داری
عوامل علی	-۰/۰۶۱	-۰/۵۴	۰/۸۳	۰/۴۸
عامل مداخله گر	-۰/۱۴	-۰/۱۷	۱/۲۱	۰/۱۰
عوامل پیامدی	۰/۰۴۱	-۰/۳۱	۱/۳۹	۰/۰۵۱
عوامل زمینه ای	-۰/۳۲	۰/۸۳	۰/۷۷۵	۰/۵۸
عوامل راهبردی	-۰/۸۹۳	۰/۳۳۴	۱/۳۷	۰/۵۶

۱- تحلیل عاملی تأییدی داده ها

ابتدا برای ورود به معادلات ساختاری باید ابزارهای پژوهش جهت تعیین اعتبار سازه مورد تحلیل تأییدی قرار گیرد. برای تأیید هر یک از متغیرها همچنین گویه های مربوط به هر یک از آن ها از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است. در واقع تحلیل عاملی تأییدی برای تعیین تناسب مدل اندازه گیری به کار می رود. در این پژوهش ابتدا عوامل موثر بر مدل پارادامی از طریق مصاحبه با پندل خبرگان و با کمک مصاحبه های نیمه ساختار یافته به دست آمد و سپس با روش تحلیل عاملی تأییدی به اعتبارسنجی مدل پارادامی پرداخته شد. لازم به ذکر است جهت آزمون مدل پژوهش از

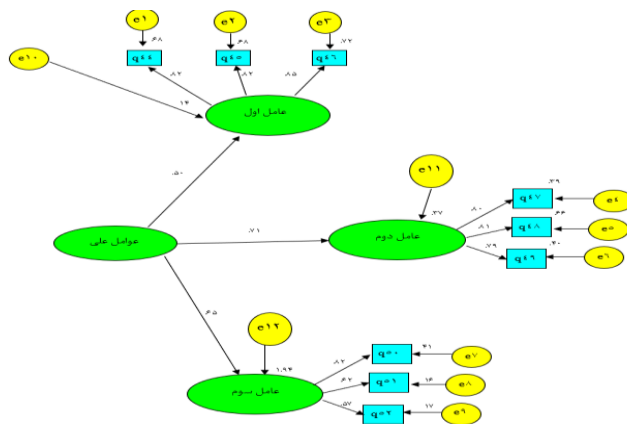
شاخص‌های اصلاح جهت تدوین مدل‌های نهایی استفاده شد علاوه بر این سؤال‌های با بارهای عاملی پایین حذف شدند.

۲- تحلیل عاملی تاییدی متغیرهای شرایط علی

به منظور تعیین اعتبار متغیرهای شرایط علی از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. خروجی نرم‌افزار ایموس نشان میدهد تمام بارهای عاملی بالاتر از $0/3$ هستند. با توجه به خروجی ایموس مقدار χ^2/df محاسبه شده $2/07$ است، وجود χ^2/df کوچکتر از ۵ نشان دهنده برازش مناسب مدل می باشد همچنین جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) می بایستی کمتر از $0/08$ باشد که در مدل ارائه شده این مقدار برابر $0/066$ است. میزان شاخص‌های GFI، AGFI، CFI و NFI نیز باید بیشتر از $0/9$ باشد که در مدل تحت بررسی به ترتیب بالاتر از میزان تعیین شده است. بنابراین داده های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد و این بیانگر همسویی سؤالات با متغیرهای شرایط علی است.

جدول ۲. شاخص‌های برازش متغیرهای شرایط علی

مشخصه	برآورد	ملاک
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	$2/07$	$\chi^2/df < 5$
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	$0/066$	$RMSEA < 0/08$
شاخص نکویی برازش (GFI)	$0/93$	$GFI > 0/9$
شاخص تعدیل شده ی نکویی برازش (AGFI)	$0/91$	$AGFI > 0/9$
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	$0/96$	$CFI > 0/9$
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	$0/94$	$NFI > 0/9$



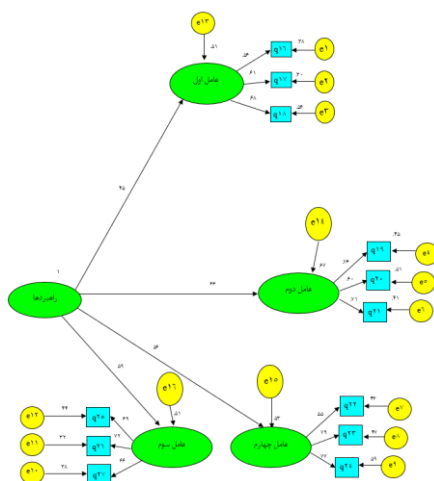
نمودار ۱: تحلیل مسیر عوامل علی مدل

۳- تحلیل عاملی تأییدی راهبردها

به منظور تعیین اعتبار راهبردها از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. تمام بارهای عاملی بالاتر از $0/3$ هستند. با توجه به خروجی ایموس در 3 ، مقدار χ^2/df محاسبه شده $1/80$ است، وجود χ^2/df کوچکتر از 5 نشان دهنده برازش مناسب مدل می باشد همچنین جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) می بایستی کمتر از $0/08$ باشد که در مدل ارائه شده این مقدار برابر $0/057$ است. میزان شاخص های GFI ، $AGFI$ ، CFI و NFI نیز باید بیشتر از $0/9$ 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 دارد و این بیانگر همسویی سؤالات با متغیرهای راهبردها است.

جدول ۳. شاخص های برازش راهبردها

مشخصه	برآورد	ملاک
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	۱/۸۰	$\chi^2/df < ۵$
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۵۷	$RMSEA < ۰/۰۸$
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۴	$GFI > ۰/۹$
شاخص تعدیل شده ی نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۲	$AGFI > ۰/۹$
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۸	$CFI > ۰/۹$
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	۰/۹۷	$NFI > ۰/۹$



نمودار ۲: تحلیل مسیر عوامل راهبردی مدل

۴- 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 جدول ۴، مقدار χ^2/df محاسبه شده ۱/۵۴ است، وجود χ^2/df کوچکتر از ۵ نشان دهنده برازش مناسب مدل می باشد همچنین جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)

می بایستی کمتر از ۰/۰۸ باشد که در مدل ارائه شده این مقدار برابر ۰/۰۴۷ است. میزان شاخص های GFI ، $AGFI$ ، CFI و NFI نیز باید بیشتر از ۰/۹ باشد که در مدل تحت بررسی به ترتیب بالاتر از میزان تعیین شده است. بنابراین داده های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد و این بیانگر همسویی سؤالات با متغیرهای زمینه پدیده است.

جدول ۴. شاخص های برازش متغیرهای زمینه پدیده

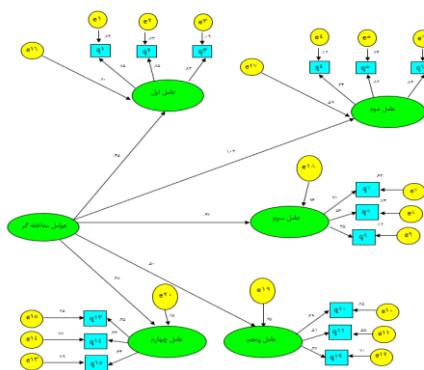
مشخصه	برآورد	ملاک
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	۱/۵۴	$\chi^2/df < ۵$
جذر براورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۴۷	$RMSEA < ۰/۰۸$
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۶	$GFI > ۰/۹$
شاخص تعدیل شده ی نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۴	$AGFI > ۰/۹$
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۹	$CFI > ۰/۹$
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	۰/۹۸	$NFI > ۰/۹$

۵- تحلیل عاملی تاییدی عوامل مداخله گر

به منظور تعیین اعتبار عوامل مداخله گر از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. اعداد روی مسیرها بارهای عاملی هستند تمام بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ هستند. یافته های مربوط به شاخصهای برازش عوامل مداخله گر در جدول ۵، حاکی از آن است که شاخص GFI ، CFI ، NFI ، RMR و $RMSEA$ از سطح قابل قبولی برخوردار بوده و این مشخصه های نکویی برازش نشان می دهد داده های این پژوهش با ساختار عاملی این مقیاس برازش مناسبی دارد و این بیانگر همسویی سؤالات با سازه عوامل مداخله گر است.

جدول ۵. شاخص‌های برازش عوامل مداخله‌گر

مشخصه	برآورد	ملاک
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	۱/۴۵	$\chi^2/df < ۵$
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۴۳	$RMSEA < ۰/۰۸$
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۷	$GFI > ۰/۹$
شاخص تعدیل شده ی نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۶	$AGFI > ۰/۹$
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۱	$CFI > ۰/۹$
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	۰/۹۹	$NFI > ۰/۹$



نمودار ۳: تحلیل مسیر عوامل علی مداخله‌گر

۶- تحلیل عاملی تأییدی پیامدها

به منظور تعیین اعتبار پیامدها از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. تمام بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ هستند. یافته‌های مربوط به شاخصهای برازش پیامد در جدول ۶، حاکی از آن است که شاخص CFI، GFI، NFI، 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 دارد و این بیانگر همسویی سؤالات با سازه‌های پیامدها است.

جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل پیامدها

مشخصه	برآورد	ملاک
نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)	۱/۶۵	$\chi^2/df < 5$
جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA)	۰/۰۵۱	$RMSEA < 0.08$
شاخص نکویی برازش (GFI)	۰/۹۵	$GFI > 0.9$
شاخص تعدیل شده ی نکویی برازش (AGFI)	۰/۹۳	$AGFI > 0.9$
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۹	$CFI > 0.9$

۷- تجزیه و تحلیل مدل و بررسی برازش مدل پیشنهادی پژوهش

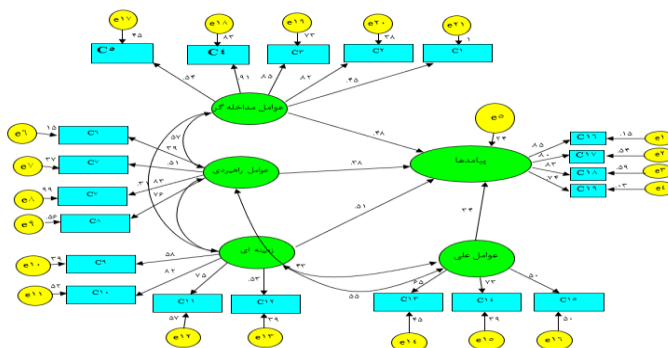
در این بخش با استفاده از اطلاعات گردآوری شده از طریق پرسشنامه ای که بر اساس شاخص‌های شناسایی شده در بخش کیفی طراحی شد و در بین نمونه آماری از جامعه مورد مطالعه توزیع گردید؛ شاخص‌های مربوط به مؤلفه‌ها از لحاظ کمی مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند که نتایج در ادامه آمده است. معیارهای برازش یکی از مهم‌ترین 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. جدول ۷، وضعیت این شاخص‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۷. نتایج شاخص‌های برازش مدل تحقیق

RMSEA	RMR	CFI	NFI	AGFI	GFI	$\frac{\chi^2}{df}$
۰/۰۹۰	۱/۳۳	۸۴۵/	۸۸۷/	۸۴۱/	۸۳۵/	۸۵۸/
						۲

نتایج نشان از برازش مناسب مدل پیشنهادی می‌باشد. پس از آزمون مدل‌های اندازه‌گیری اکنون لازم است تا مدل ساختاری‌ای که نشان دهنده ارتباط بین متغیرهای مکنون تحقیق است، ارائه شود. با استفاده از مدل ساختاری می‌توان به بررسی فرضیه‌های تحقیق پرداخت. در این تحقیق مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار Amos به صورت نمودار ۱۰، مورد سنجش قرار گرفته است:



نمودار ۴. ضرایب استاندارد مدل ارزشیابی در سازنده‌گرایی بر اساس معادلات ساختاری با نرم‌افزار Amos

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 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 جدول ۸، ارائه شده است :

جدول ۸. نتایج اجرای مدل ساختاری ارزشیابی در مدل سازنده‌گرایی

روابط	برآورد استاندارد	خطای معیار	نسبت بحرانی	سطح معنی داری
پیامدها ← الگوی ارزشیابی درس دین و زندگی	۰/۴۲۰	۰/۰۵۶	۴/۰۱۸	۰/۰۰۰*
عوامل علی ← الگوی ارزشیابی درس دین و زندگی	۰/۲۶	۰/۰۷۷	۲/۷۹۸	۰/۰۱۰*
عوامل زمینه‌ای ← الگوی ارزشیابی درس دین و زندگی	۰/۶۸	۰/۰۴۵	۳/۸۱۳	۰/۰۰۰*
عوامل مداخله‌گر ← الگوی ارزشیابی درس دین و زندگی	۰/۴۴	۰/۰۴۲	۲/۹۵۸	۰/۰۰۰*
عوامل راهبردی ← الگوی ارزشیابی درس دین و زندگی	۰/۱۱	۰/۰۳۳	۲/۳۶۲	۰/۰۰۰*

$$P \leq * / 0.05$$

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 می‌شوند. 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 بوده است.

نتیجه گیری

استفاده از رویکرد سازنده‌گرایانه برای ارزیابی مزایای متعددی دارد که در زیر به آنها اشاره می‌شود:

-مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی را توسعه می‌دهد: ارزیابی سازنده‌گرا، ابتکار عمل و سرمایه‌گذاری شخصی دانش‌آموزان را از طریق مجلات، گزارش‌های تحقیقاتی، مدل‌های فیزیکی و بیان هنری درگیر می‌کند.

- این رویکرد دانش‌آموزان را تشویق به برقراری ارتباط و همکاری با دیگران می‌کند که به آنها کمک می‌کند مهارت‌های اجتماعی خود را توسعه دهند.

-روش‌های جایگزین ارزیابی را تشویق می‌کند: رویکرد سازنده‌گرا تشخیص می‌دهد که اغلب بیش از یک پاسخ صحیح وجود دارد و دیدگاه‌های بسیاری معتبر هستند .

-این رویکرد روش‌های جایگزین ارزیابی، مانند نمونه کارها، خودارزیابی و ارزیابی همتایان را تشویق می‌کند که می‌تواند تصویر جامع‌تری از یادگیری دانش‌آموز ارائه دهد.

-به دانش‌آموزان کمک می‌کند مهارت‌ها را به دنیای واقعی انتقال دهند: یادگیری سازنده‌گرا بر کاربرد دانش در موقعیت‌های دنیای واقعی تأکید دارد.

-این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مهارت‌هایی را که در کلاس درس می‌آموزند به محیط‌های دنیای واقعی منتقل کنند، که می‌تواند انگیزه آنها را برای یادگیری افزایش دهد.

-انگیزه درونی برای یادگیری را تقویت می‌کند: یادگیری سازنده‌گرا دانش‌آموز محور است و بر عاملیت دانش‌آموز از طریق کاوش، تأمل و ارزشیابی خودراهنما تأکید دارد.

- این رویکرد انگیزه درونی برای یادگیری را تقویت می‌کند، زیرا دانش‌آموزان زمانی که در مورد اینکه چه چیزی و چگونه یاد می‌گیرند، بیشتر درگیر و سرمایه‌گذاری در یادگیری خود می‌شوند.

-مهارت‌های پیشرفته را توسعه می‌دهد: یادگیری سازنده‌گرایانه مهارت‌های پیشرفته‌ای مانند تفکر انتقادی، تجزیه و تحلیل، ارزیابی و خلق را توسعه می‌دهد.

- این مهارت‌ها برای موفقیت در قرن ۲۱ ضروری هستند، جایی که توانایی تفکر انتقادی و خلاقانه بسیار ارزشمند است. به طور خلاصه، یک رویکرد سازنده گرایانه به ارزشیابی می‌تواند به تصمیم‌گیری بهتر، نتایج پروژه و نتایج یادگیری دانش‌آموزان منجر شود. همچنین می‌تواند به دانش‌آموزان در توسعه مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، انتقال مهارت‌ها به دنیای واقعی و ارتقای انگیزه درونی برای یادگیری کمک کند.

بر اساس نتایج مبتنی بر یافته‌های پژوهش عوامل موثر بر مدل ارزشیابی برنامه‌درسی دین و زندگی دوره متوسطه با تاکید بر نظریه سازنده‌گرایی، به شرح ذیل می‌باشد:

عوامل علی شامل قابلیت برنامه درسی طراحی شده در تحقق اهداف برنامه، میزان اعتبار اهداف برنامه درسی، تناسب برنامه درسی با ویژگی‌های دانش‌آموزان، مدل آموزش انتخاب شده در تناسب با اهداف، کارآیی محتوای انتخابی در جهت تحقق اهداف است. **عوامل مداخله‌گر** شامل الزام وجود معلم راهبر، رشد فکری، مشارکت فراگیران با هم، پر محتوا بودن کتاب‌های آموزشی و آرایه مطالب جدید و غیر کلیشه‌ای در کلاس درس است. عوامل راهبردی شامل ایجاد محیط سوال برانگیز، بکارگیری روش یادگیری مساله محور، مرور راه حل‌های احتمالی، انتقال اطلاعات و دانش مهارت‌ها به فراگیران دیگر، راهبرد حل مسئله است. **عوامل زمینه‌ای** شامل فراهم کردن فرصت‌های یادگیری در فراگیران، شناخت استعدادها و توسعه آنها به فرد خلاق، ایجاد رغبت و انگیزش در فراگیران، افزایش فرصت مشارکت با سایر فراگیران، تشریح مساعی با فراگیران و مربی و راهنمایان درس و توسعه مهارت‌های یادگیری در سه سطح فردی و گروهی و سازمانی است. **پیامدها** شامل ایجاد روحیه پرسشگری در فراگیران تقویت می‌شود، افزایش فرصت مشارکت با سایر فراگیران، یادگیری فعال فراگیران، ارزیابی مستمر از درک فراگیران، افزایش مهارت‌های حل مسئله و تشویق فراگیران به استفاده از فرصت‌های یادگیری و روحیه استقلال طلبی در آنان 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 هدف های جزئی به تحقق اهداف کلی کمک کند. برخی از فعالیت های ارزشیابی برنامه درسی به دنبال بررسی میزان تحقق اهداف برنامه درسی هستند. در این نوع از ارزشیابی ها با استفاده از آزمون های پیشرفت تحصیلی، میزان تحقق اهداف برنامه درسی سنجیده می شود. نتایج برنامه درسی از اهداف از پیش تعیین شده منحصر نمی گردد. 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 می گویند، همه نتایج احتمال برنامه درسی مورد ارزشیابی قرار می گیرد. در خصوص **عوامل راهبردی**، در روش یادگیری مساله محور فراگیران با استفاده از شیوه مباحثه، فعالانه و معمولاً به صورت گروهی در فعالیت های آموزشی شرکت می کنند، 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 می گیرند استفاده می شود. فرایند یادگیری مساله محور متمرکز بر حل مساله به یک روش خاص نمی باشد و موجب رشد مهارت ها و ویژگی های مطلوب در افراد می گردد که مشتمل بر یادگیری دانش، افزایش مشارکت گروهی و ارتباط می باشد. در این روش فراگیران بیشتر به سمت «تفکر» هدایت شده و از حفظ کردن مطالب می پرهیزند. همچنین به نظر می رسد به علت ایجاد یک فضای متنوع، میزان رضایت از نحوه تدریس بیشتر از روش تدریس سنتی می باشد. **در زمینه عوامل مداخله گر**، معلم نقش راهبر را دارد. راهبر نه معلمی است که همه چیز را از پیش می داند و نه تسهیل گری است که به ظاهر هیچ چیز نمی داند. راهبر تلاش می کند با یادآوری های ظریف، به جا و کم تعداد در مواقع خاص، قوای خلاقیت، فطرت، یادگیری و مسئولیت پذیری دانش آموز را تحریک کند. هرچند برخی مدرسین تدریس سنتی اکراه دارند تا انتقال اطلاعات را که بیشتر نشان دهنده تسلط آن ها بر مبحث درسی است، کنار بگذارند و در **سیستم مساله محور** به عنوان مربی ایفای نقش هدایت و تعامل فراگیرندگان را تسهیل کنند، اغلب آن ها از ایفای نقش مربیگری لذت می برند. مدرس شرایطی را فراهم می کند تا فراگیران خلاقیت، خودباوری و استقلال خود را افزایش دهند. در یک محیط باز و فضای حاکی از اعتماد، تعامل فراگیران را تسهیل می کنند و عملکرد خود را ارزیابی می کنند. با انرژی بودن، علاقه مند بودن، تشویق تفکر مستقل، تقویت کار گروهی و ارائه بازخورد از خصوصیات بارز مربیان و مدرسان این متد است. در **خصوص عوامل زمینه ای** میتوان اذعان کرد: موقعیت و امکانات و تجهیزات موقعی می تواند در یادگیری موثر

باشد که معلم محیط و امکانات آموزشی را سازماندهی کند و موقعیت آموزشی مناسب را بوجود آورد و با شناخت استعداد، علایق 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، دریافت‌های شخصی، پرورش قوه خیال (تخیل)، خلاقیت و وجه فردی دانش‌آموز، از طریق به کارگیری حواس مختلف در قالب‌های متنوع هنری فراهم می‌شود. 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. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های محمدی و همکاران (۱۳۹۸) و سرابی و همکاران (۱۳۹۶) که از رویکرد سازنده‌گرایی در امر ارزشیابی تحصیلی استفاده کرده اند هم راستا می باشد. همچنین نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های شرفی و همکاران (۱۳۹۷) که به ارائه الگوی یادگیری مبتنی بر پارادایم سازنده‌گرایی پرداختند، هم راستا می باشد. همچنین بخشی از نتایج پژوهش حاضر با پژوهش یمینی و باقری (۱۳۹۶) در اثربخشی استفاده از روش سازنده‌گرا در افزایش درک یادگیرندگان از محیط یادگیری، هم راستا می باشد.

۱-۵ پیشنهادات کاربردی

پیشنهادهایی در راستای عوامل علی

قبل از هر چیزی داشتن طرح درس روزانه است، حداقل در ذهن خودتان باید مرور کنید و بدانید امروز در این ۹۰ دقیقه چکارهایی می‌خواهید انجام دهید.

قبل از شروع درس در هر جلسه می‌توان کتابی را انتخاب کرده و برای دانش آموزان بخوانید (حدود ۵ دقیقه).

پیام آیات و اندیشه و تحقیق را به دانش آموزان واگذار کنید و برای آن نمره منظور نمایید البته دانش آموزان نیاز دارند که جواب صحیح به تایید دبیر برسد.

از فرم مخصوصی که برای ارزشیابی این درس در کتاب راهنمای معلم دین و زندگی آمده استفاده کنید. تا در هر قسمت بتوانید نمره مربوطه را وارد نمایید.

ارائه کرسی‌های قرآنی به بحث انتقال یادگیری توجه بیشتری شود، همچنین عامل تحریک کنجکاوی فراگیران که منجر به طرح سوال و علاقه مندی بیشتر فراگیران به درس میشود، توجه شود، همچنین انتخاب راهبرد مناسب برای تدریس و فراهم کردن فرصت‌های یادگیری برای دانش افزایی، استفاده از منابع علمی جدید و مواد آموزشی و کمک آموزشی موثر در تدریس، ایجاد تغییراتی در کمیت و کیفیت مواد آموزشی دانشگاهی، ایجاد فضای بازتری در تفکر و تولید دانش و آسیب‌ها و موانع تولید دانش توسط فراگیران میباشد که توصیه میشود

— برای ارزیابی یادگیری دانش آموزان از انواع روش‌های ارزشیابی از جمله ارزشیابی تکوینی و جمعی استفاده کنید.

— به دانش آموزان بازخوردی ارائه دهید که سازنده باشد و به آنها کمک کند تا درک خود را از مطالب بهبود بخشند.

پیشنهادهای در راستای عوامل زمینه‌ای و راهبردها

- ۱- استفاده از شیوه‌ی تدریس مشارکتی و همیاری معلم و دانش‌آموزان.
- ۲- برای کاهش افت تحصیلی دانش‌آموزان و ارتقاء یا بهبود کیفی و کمی سطح دانش و اطلاعات آن‌ها در هر درس به صورت عام و الهیات به صورت خاص بهتر است اقدامات زیردر حد امکان صورت گیرد:
- ۳- برگزاری آزمون‌های متنوع شفاهی، عملی، کتبی و تکوینی و تحلیل نتایج آن.
- استمرار در ارزشیابی به صورت‌های کتاب باز، مشارکتی و استاندارد برای تعمیق آموخته‌های دانش‌آموزان.
- ۴- استفاده از الگوهای مبتنی بر نظریه سازنده گرایی در تدریس، توسط معلمان جهت تسهیل امور آموزشی دانش‌آموزان و یادگیری بیشتر و لذت بخش تر آنها پیشنهاد میشود
- ۵- توجه به تجربه‌های یادگیرنده/ توجه به تجربه‌های اصیل در یادگیری/ دانش و تجربه توجه به دانش قبلی/ توجه به تجربه‌های یادگیری گذشته
- ۶- توجه کردن به زمینه یادگیری/ در نظر گرفتن زمینه یادگیری به عنوان زمینه بافت یادگیری رسمی و غیررسمی/ توجه به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی یادگیری
- ۷- محوریت قرار دادن مسئله/ بیان موقعیت ابهام آمیز/ محور قرار دادن یک پروژه/ تمرکز کردن بر مسائل واقعی/ تمرکز کردن بر تکالیف اصیل/ مرتبط بدون محتوا با موقعیت‌های اصیل یادگیری
- ۸- فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم کنید تا در یادگیری مبتنی بر تحقیق شرکت کنند و سؤال بپرسند.
- دانش‌آموزان را تشویق کنید تا در مورد یادگیری خود فکر کنند و بین تجربیات خود و محتوای برنامه درسی ارتباط برقرار کنند.

۹- به نقش عواملی چون تأثیرگذاری از طریق تفکر واگرا، فنون بارش مغزی، روش آینده پردازی و افسانه علمی برای توسعه مسائل فرضیه ای، مهارت تفکر بلند برای فکر کردن، تفکر منطقی، تفکر انتقادی، تفکر دیالکتیکی، نسبی گرایی، کمک به فراگیر برای انجام تفکر نقاد، تفکر انتزاعی، گفت و گوی نقاد در موضوع مورد بحث، تفکر انتقادی، و ژرف اندیشی در مسائل تاریخی و اجتماعی و اقتصادی، تفکر خالق و مهارت تفکر انتقادی فراگیران توجه شود.

۱۰- به نقش عواملی چون مواجه شدن با مسئله واقعی، محتوای متناسب با نیازهای فراگیران، محتوای متناسب با علایق فراگیران، محتوای اجتماعی، محتوای سیاسی، محتوای اقتصادی و محتوای علمی توجه شود.

پیشنهادات در راستای عوامل مداخله گر

- ۱- کمک به دانش آموزان تا روش صحیح مطالعه و یادگیری هر درس را فراگیرند.
- ۲- استفاده از وسایل کمک آموزشی مناسب آماده یا خود ساخته توسط دبیر یا دانش آموزان
- ۳- تمجید و تشویق دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی دارند (حتی دانش آموزان ضعیف).
- ۴- برگزاری جلسات مشاوره‌ی تخصصی با دانش آموزان به صورت فردی و گروهی.
- ۵- به نقش عواملی چون پرورش حس خلاقیت، تقویت قوه ابتکار، مسئولیت پذیری، خودراهبر شدن فراگیر، برطرف کردن ضعف ها، تقویت توانمندی افراد، افزایش خودتنظیمی تحصیلی، افزایش عملکرد تحصیلی فراگیران، خودباوری و کوشش خلاق فردی توجه شود.

پیشنهادات در راستای پیامدها و عوامل محوری

- ۱- الزام معلمان به کاربرد ارزشیابی تکوینی به جای ارزشیابی تراکمی و دوری از ارزشیابی ملاکی صرف
- ۲- بدیهی است ارزشیابی براساس رویکرد ساخت و سازگرایی زمانی به نتیجه مطلوب برسد که طراحی و تدوین کتابهای درسی نیز بر اساس این رویکرد انجام شود.

۳- ارزیابی هایی را طراحی کنید که با اهداف برنامه درسی هماهنگ باشد و بر توسعه مهارت های تفکر انتقادی تمرکز کند

۴- 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.

۵- الزام و آموزش معلمان در تلاش برای تغییر نقش فراگیران از مصرف کننده دانش به سازنده و ناخدای دانش.

۶- به نقش عواملی چون فرایند تفکر انتقادی، تأکید بر «فرایند» به جای تأکید بر محصول، به کارگیری رویکردهای دارای پیچیدگی کمتر و در سطوح پایین تر شناختی، بازنمایی مسئله، آزمون فراگیران در حالتی فرایند مدار، ارزشیابی تکوینی(فرایندی)، بهینه سازی، ارائه فرصت جبران، نظارت بر پیشرفت فراگیران و توجه به فرایندها در بررسی، ارزشیابی پیشرفت فراگیران و کسب تسلط بیشتر در مهارتهای فرایندی توجه شود.

کتابنامه:

- امین خندقی، مقصود؛ سعیدی رضوانی، محمود؛ موحدی محصل طوسی، مرضیه؛ پاک‌مهر، حمیده و عباسی، هادی (۱۳۹۴) **میزان پاسخگویی برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسطه و پیش دانشگاهی به نیازهای شناختی دانش آموزان**، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۶(۲۱): ۶۱-۸۲.
- ایمانی، جواد، باقری، مهدی. قورچیان، نادرقلی. جعفری، پروش. (۱۴۰۱). ارائه مدلی برای ارتقاء اثربخشی مدارس متوسطه دوم استان هرمزگان. *فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد واحد بجنورد*
- بازرگان، عباس؛ فراستخواه، مقصود(۱۳۹۶). **نظارت و ارزشیابی در آموزش عالی**. تهران، انتشارات سمت، چاپ اول، بهار ۱۳۹۶.
- بیگی، نفیسه، رضازاده بهادران، حمیدرضا، خسروی بادی، علی اکبر & پوشنه، کامبیز. (۱۴۰۰). **طراحی و اعتباریابی میدانی الگوی اجرای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در دوره ابتدایی**. *مطالعات برنامه درسی*. 110-83(62)16
- خلیلی، سودابه. معصومی نژاد، رضا. (۱۴۰۲). بررسی مولفه‌های هوش هیجانی در برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی با تأکید بر رویکرد مساله‌محوری. *فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی دانشگاه آزاد واحد بجنورد*
- سرابی، مرضیه و احمدی، پروین (۱۳۹۶) **مبانی ارزشیابی براساس نظریه ساخت و سازگرایی، اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۱۳(۴): ۹۵-۱۱۹.
- شرفی، سکینه؛ صباغ حسن زاده، طلعت؛ ظهور پرونده، وجیهه (۱۳۹۷) **بررسی ویژگی‌های الگوی برنامه درسی آموزش ترکیبی متأثر از نظریات یادگیری سه دیدگاه شناخت-گرا، سازنده گرا و ارتباط گرا**، چهارمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران، ۲۳ اسفندماه دانشگاه تهران.
- شکورزاده، رضا؛ ملکی، حسن؛ قصابی چورسی، مهدی(۱۳۹۳). **کیفیت سنجی برنامه‌های درسی تحصیلات تکمیلی گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی**. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۰(۳۴)، ۹۲-۶۷.

عابدینی بلترک، میمنت، نیلی، محمدرضا. (۱۳۹۳). تحلیل جایگاه سازنده گرایی به عنوان رویکرد نوین یادگیری در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۱(۴۰): ۶-۱۷.

عزیزی، رحمان. حاج حسین نژاد، غلامرضا. قادری، مصطفی. علی عسگری، مجید. (۱۳۹۹). ارائه چارچوب بهینه برای ارزشیابی نظام برنامه درسی در دانشگاه (پژوهش مروری نظام‌مند به همراه تحقیق کیفی).

فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۳) اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی. تهران، علم استادان.

قلعه‌نوی، فریبا (۱۳۹۷) رویکرد سازنده‌گرایی در مدارس، فصلنامه تحول و تربیت، (۴): ۴-۱.

محمدی، مهدی؛ عابدینی بلترک، میمنت؛ منصور، سیروس (۱۳۹۸) ساخت و اعتباریابی مقیاس برنامه درسی سازنده گرا در آموزش عالی، دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۰(۱۹): ۱۲۳-۱۴۸.

مرادی، شیدا، فانی، شبنم، و پورخاقان، فاطمه. (۱۳۹۷). برآورد مدل‌های معادلات ساختاری در حضور داده‌های گمشده با استفاده از روش بیشینه درست‌نمایی با اطلاعات کامل: یک مطالعه شبیه‌سازی. اندازه‌گیری تربیتی، ۸(۳۱): ۹۹-۱۱۲.

مومنی مهموئی، حسین و کرمی، مرتضی. ۱۳۸۶ ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد ساخت و سازگرایی راهبردی نوین در ارزشیابی برنامه درسی در دوره ابتدایی. پژوهش‌های تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، ۲(۱۰): ۱۸۷-۱۶۱.

یمینی، محمد و باقری‌نیا، حسن (۱۳۹۶) مطالعه ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه ادراک دانشجویان از محیط یادگیری سازاگرایی اجتماعی در دانشگاه و مقایسه شکل ترجیحی و موجود آن در دانشجویان، فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۳(۳): ۱۴-۳۲.

Bandyopadhyay, A. (2016). Program Level Assessment–In the Context of ABET Accreditation.

Demirhan & Koklukaya (2016). The critical thinking Dispositions of prospective sciences Teachers, *Procedia – social and behavioral sciences*, Ankara, Turkey. pp. 1551-1555.

Fridley, K. J., Back, W. E., & Williamson, D. G. (2016). The ASCE BOK, ABET Accreditation Criteria, and NCEES FE Exam-Are They Appropriately Aligned?. In 2016 ASEE Annual Conference & Exposition, New Orleans Louisiana.

Hong MA. ,PAN Zhiyuan (2016).Is Critical Reading Indispensible to College English for General Purpose inChina? *Cross-Cultural Communication*, Vol. 10, No. 3, 2016, pp. 77-83

Hussain, W., Addas, M. F., & Mak, F. (2016). Quality improvement with automated engineering program evaluations using performance indicators based on Bloom's 3 domains. In *Frontiers in Education Conference (FIE)*, 2016 IEEE (pp. 1-9). IEEE.

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 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.

Parrish, A. S., & Thomas, S. (2016). Updates to the ABET Computing Accreditation Criteria. In *Proceedings of the 47th ACM Technical Symposium on Computing Science Education* (pp. 701-701). ACM.

Pool, R. (2016). Forum on Proposed Revisions to ABET Engineering Accreditation Commission General Criteria on Student Outcomes and Curriculum (Criteria 3 and 5): A Workshop Summary. National Academies Press. 500 Fifth Street NW, Washington, DC.

Prasads, M. R., Kumar, B. S. P., & Swarnamani, A. (2017). OBE based Industry Academy Approach for Embedded System Design Course. *Journal of Engineering Education Transformations*, 30(3), 150-156.

Rabaa'i, A. A., Rababaah, A. R., & Al-Maati, S. A. (2017). Comprehensive guidelines for ABET accreditation of a computer science program: the case of the American University of Kuwait. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 8(2-3), 151-191.

Richter, J. P., & Beauvais, B. (2017). Quality Indicators Associated With the Level of NCQA Accreditation. *American Journal of Medical Quality*, 1062860617702963.

Tan, C. (2017). Constructivism and pedagogical reform in China: Issues and challenges. *Globalisation, Societies and Education*, 15(2), 238-247.

Validation of secondary religion and life curriculum evaluation model with emphasis on constructivism theory

Shahla Hariri Moghadam, Abbas Qaltash, Siddiqeh MohammadJani

Abstract:

The accreditation tool for curriculum evaluation has different factors. By choosing new approaches and methods, you can be influential in most factors. According to the theory of constructivism, all knowledge is constructive and relative. Learning is the process of building knowledge. The objective of the effectiveness of constructivism is to strengthen problem solving, critical thinking, analysis, creation and evaluation. Type of research method: descriptive and correlational. Statistical sample: All secondary school religion and life teachers and Quranic school principals, both male and female, who were working in second secondary schools in Tehran in the academic year of 1402-1401. Sampling Method A sample of 213 participants of this course was selected by random cluster method. The data collection tool was a researcher-made questionnaire based on the theoretical foundations, and the method of data analysis was the structural equation test, and its validity and reliability were confirmed by Cronbach's alpha test. The method of analyzing the test data is structural equations. The obtained results: 1- Causal factors affecting the model, including the ability of the curriculum designed to achieve the goals of the program, 2- Intervening factors: the requirement of a teacher leader, 3- Strategic factors: creating a questionable environment, 4- Background factors: providing opportunities Learning in learners, 5-consequences: creating a questioning spirit in learners. Paths and causal relationships between external and internal constructs were confirmed in validation by confirmatory factor analysis.

Keywords: accreditation, evaluation, curriculum, religion and secondary life.