

بررسی تأثیر طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی در مدیریت دوره ابتدایی کشور ایران

خیراله بامری^{۱*}

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی در مدیریت دوره ابتدایی کشور ایران صورت گرفت. از نظر هدف به صورت کاربردی با رویکرد ترکیبی و از لحاظ ماهیت به صورت توصیفی اکتشافی است. در پژوهش حاضر به منظور طراحی الگوی برنامه درسی از تکنیک کیفی تحلیل محتوا استفاده گردید. جامعه آماری در بخش کیفی متشکل از خبرگان صاحب نظر در حوزه برنامه درسی صاحب نظر با نمونه آماری نیز متشکل از ۱۲ نفر می باشد. جامعه آماری در بخش کمی نیز شامل کارشناسان آموزش ابتدایی با تعداد نمونه ۲۰ نفر و کلیه معلمان مقطع ابتدای شهر زاهدان با تعداد ۱۸۴۳ و تعداد نمونه ۳۱۸ نفر بود. در بخش کیفی با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند براساس تکنیک گلوله برفی انتخاب صورت گرفت که پژوهش تا مرحله اشباع و تکرار داده ها ادامه یافت. همچنین با کمک جدول مورگان، تعیین حجم نمونه کمی صورت گرفت که با استفاده از نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب گردید؛ بدین صورت سپس از خوشه بندی جامعه مورد مطالعه، تعداد ۴ مدرسه در مقطع ابتدایی (۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه) انتخاب شدند. در مرحله کمی با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته برای ۲ گروه، اطلاعات جمع آوری شدند. جهت جمع آوری داده ها در بخش کمی از پرسشنامه ای با ۴۹ سؤال و در بخش کیفی از مصاحبه استفاده شد. در نهایت تعداد ۱۳ مؤلفه به عنوان مؤلفه های اصلی ارزشیابی برنامه درسی شناسایی شدند: مؤلفه اول شامل مراحل برنامه درسی بود. ۳ مؤلفه دیگر ابعاد ارزشیابی برنامه درسی شامل ۳ سطح برنامه قصد شده، اندازه گیری و کسب شده مطرح شدند. سپس ۳ مؤلفه شامل معیارهای ارزشیابی برنامه درسی در هر یک از سطوح ۳ گانه و ۳ مؤلفه شامل منابع اطلاعاتی لازم جهت ارزشیابی برنامه درسی در هر یک از سطوح ۳ گانه مطرح شدند. مؤلفه نهایی نیز شامل ابزارهای لازم جهت ارزشیابی برنامه درسی در هر یک از سطوح ۳ گانه بودند.

واژگان کلیدی: ارزشیابی، برنامه درسی، دوره ابتدایی

^۱ دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد تربیت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربیت حیدریه، ایران.

مقدمه

چگونگی مدیریت نظام آموزشی در تمام کشورها مسئله‌ای سرنوشت‌ساز به‌شمار می‌رود؛ زیرا مستقیماً با نیروی انسانی آینده و مستعد یادگیری در ارتباط می‌باشد. مدیریت صحیح این نظام نیازمند بررسی و طراحی مدل‌های آموزشی صحیح می‌باشد. دوره‌ابتدایی در تمام نظام‌های آموزش و پرورش مهم‌ترین دوره‌تحصیل است؛ زیرا شکل‌گیری شخصیت و رشد همه‌جانبه فرد، بیشتر در این دوره صورت می‌گیرد. در ماده ۲۲ اعلامیه حقوق بشر، از تحصیل در دوره‌ابتدایی به‌عنوان یک حق یاد شده است (دانشنامه فارسی ویستا، ۱۳۹۰)؛ لذا مطالعه ابعاد متفاوت این دوره تحصیلی همواره از اهمیت بسیار برخوردار بوده است. یکی از ابعاد اساسی نظام آموزش و پرورش ابتدایی، برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌دستی این دوره است. توسعه و تدوین برنامه‌دستی دربرگیرنده نحوه برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌دستی می‌باشد. همچنین شامل افراد، فرایندها و رویه‌های مربوطه در این خصوص می‌باشد که بدین‌علت مدل‌های برنامه‌دستی به طراحان کمک می‌کنند تا به‌طور نظام‌مند و شفاف، منطق مشخصی را برای رویکردهای تدریس، یادگیری و سنجش انتخاب و مستقر سازند (شریفی، ۱۳۹۲). با توجه به اینکه برنامه‌ریزی آموزشی یکی از مهم‌ترین نظام‌های برنامه‌ریزی در کشور است؛ نقش برنامه‌ریزی آموزشی در توسعه، سطوح و الگوهای گوناگون آن از مهم‌ترین مواردی است که باید طراحان و برنامه‌ریزان آموزشی مورد توجه قرار دهند. درحقیقت برنامه‌ریزی درسی وسیله اصلی تحقق کیفی برنامه‌های آموزشی است؛ زیرا بدون وجود برنامه‌های درسی معتبر، برنامه‌ریزی‌های آموزشی به‌هیچ‌وجه قابل‌اجرا نخواهند بود (رئیس دانا و همکاران، ۱۳۹۰). برنامه‌ریزی درسی همواره درصدد پاسخ‌گویی به ۳ پرسش اصلی ذیل می‌باشد: «هدف‌ها کدام‌اند؟ روش رسیدن به هدف چیست؟ ارزشیابی چگونه انجام می‌شود؟» (زین‌الدینی میمند و همکاران، ۱۳۸۹). برنامه‌های درسی که به‌عنوان قلب فعالیت‌های آموزش و پرورش دارای رکن محوری و اساسی را در آموزش هستند، مستلزم تحول متناسب با شرایط جدید و نیازمند ارزیابی می‌باشند. امروزه ارزشیابی در سازمان‌های آموزشی به‌عنوان بازوانی قوی برای مدیران و معلمان به‌شمار می‌رود که به کمک آن‌ها می‌توان در مورد قطع، ادامه، اصلاح یا تعدیل و توسعه برنامه‌های آموزشی و درسی تصمیم‌گیری نمود (خدیوی و همکاران، ۱۳۹۴). ارزشیابی برنامه‌دستی به فرایند تعیین اهمیت و ارزش برنامه‌دستی اشاره دارد؛ زیرا اهمیت و ارزش برنامه‌دستی در گرو کیفیت ابعاد، متغیرها و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن است و می‌تواند بر طراحی، اجرا یا پیامدهای برنامه تأکید کند. اگر خاستگاه آن در سطح ملی یا محلی باشد؛ معرف رویکردهای متفاوت فلسفی درباره آموزش می‌باشد. همچنین از طیف متنوعی از شیوه‌های کاملاً منطقی و عینی یا رویکردهای کاملاً ذهنی و تفسیری پیروی کند (میکر، ۲۰۱۰). ارزشیابی نظام برنامه‌ریزی درسی مستلزم تحلیل عناصر و مؤلفه‌ها و نحوه تعامل آن‌ها است (معروفی، ۱۳۹۲). توجه به ارزشیابی برنامه‌های درسی جهت دستیابی به اهداف توسعه‌انسانی از اهمیت خاصی برخوردار است؛ زیرا هیچ فعالیت انسانی نمی‌تواند بدون بررسی مستمر به نتیجه مطلوب برسد. تنها از طریق ارزشیابی از مراحل متفاوت برنامه‌ریزی درسی می‌توان کارایی و اثربخشی برنامه‌های درسی را افزایش داد و نظامی برای بهبود مستمر برنامه‌های درسی مدارس طراحی نمود؛ ازاین‌رو پژوهش حاضر با توجه به اهمیت ارزشیابی در نظام آموزشی (خصوصاً برنامه‌دستی)، اهمیت این مقطع تحصیلی و وجود تحقیقات محدود پیرامون این مسئله به بررسی تأثیر طراحی و اعتبارسنجی برنامه‌دستی در مدیریت دوره‌ابتدایی کشور ایران و چگونگی طراحی و اعتبارسنجی برنامه‌دستی پرداخته است.

مبانی نظری

نظام آموزش و پرورش در دوره ابتدایی از گسترده‌ترین نظام‌های درون جامعه است که سرنوشت جامعه را در بلندمدت تعیین می‌سازد. به عبارت دیگر مجموعه پژوهش‌ها و تجربیات دانشمندان در کشورهای متفاوت جهان نشان می‌دهند که توسعه جوامع دارای رابطه قابل توجهی با نظام آموزش و پرورش ابتدایی آن‌ها است (سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۴). با توجه به مطلب فوق، مدیریت این نظام مسئله‌ای حساس و نیازمند دقت و تخصص می‌باشد. مدیران نظام آموزشی در راستای تحقق اهداف جامعه باید همواره بتوانند مدل‌های آموزشی را طراحی، اعتبار سنجی و ارزشیابی و اجرا نمایند. مهم‌ترین دوره تحصیلی در تمام نظام‌های آموزش و پرورش جهان، دوره ابتدایی است؛ زیرا شکل‌گیری شخصیت و رشد همه‌جانبه فرد، بیشتر در این دوره صورت می‌گیرد. «دوره آموزش ابتدایی» به‌عنوان اصلی‌ترین نهاد توسعه‌دهنده منابع انسانی تخصصی در مسیر دستیابی به توسعه پایدار مبتنی بر ملاحظات جهانی‌شدن، نقش حساسی را برعهده دارد (بالدرستون، ۲۰۱۰). هزاره سوم میلادی همان عصری که در آن زندگی می‌کنیم، عصر تغییر و تحولات شتابنده است که در چنین فضایی مدارس و سازمان آموزش و پرورش به‌منظور حفظ و بقا خود و دستیابی به رشد و تعالی باید دائماً آماده تحولات و رویارویی با تغییرات باشند و خود را با تحولات هماهنگ سازند (دوماس و همکاران، ۲۰۱۴).

«برنامه‌ریزی درسی^۱» مهم‌ترین مؤلفه نظام آموزشی هر کشوری محسوب می‌شوند. میزان توانایی معلمان در امر تدریس دارای ارتباط معناداری با میزان آگاهی آن‌ها از امر برنامه‌ریزی درسی است (یارمحمدیان، ۱۳۸۹). واژه برنامه‌ریزی درسی از ریشه لاتین واژه *Course Race* به‌معنای میدان حرکت، مسابقه، فاصله و مقدار راهی که افراد باید طی کنند تا به مقصد مورد نظر دست بیابند، می‌باشد (کریمی، ۱۳۹۶). برنامه‌ریزی درسی شامل سازماندهی یک سلسله فعالیت‌های یاددهی و یادگیری به‌منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده‌ها و ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات است (یارمحمدیان، ۱۳۸۹). برنامه‌ریزی درسی از نظر گودلد (۱۹۵۹) یک برنامه کلی و عمومی در ارتباط با محتوای آموزشی است که توسط مدارس به دانش‌آموزان ارائه می‌گردد تا در سایه آن یادگیرندگان قادر شوند صلاحیت‌های لازم را در خود به‌وجود آورده و برای ورود به حوزه‌های فنی و حرفه‌ای خاص آماده شوند (فتحی و همکاران، ۱۳۸۹). برنامه‌ریزی درسی شامل ۳ سطح قصدشده، اجراشده و کسب‌شده به‌شرح ذیل می‌باشد:

۱) برنامه‌ریزی درسی قصدشده شامل اهداف، سیاست‌ها، راهبردها و محتوایی است که نهادهای آموزشی آن را علناً اعلام کرده و سعی دارند یادگیرندگان خویش را براساس یا از طریق آن‌ها تربیهت کنند. مصداق اصلی‌ترین نوع برنامه‌ریزی همان اسناد مکتوبی هستند که کتب درسی نامیده می‌شوند (صفایی موحد، ۱۳۹۴).

۲) برنامه‌ریزی درسی اجراشده به فعالیت‌های واقعی و عملی در حال انجام در مدارس اطلاق می‌شود. این برنامه در سطح کلاس درس است؛ درواقع تفسیر و برداشتی از برنامه‌ریزی درسی قصدشده توسط معلمان است که با توجه به تجربه و اعتقاد آن‌ها در کلاس اجرا می‌شود (اشمیت^۲ و همکاران، ۱۹۹۷؛ نقل از رضوی و همکاران، ۱۳۹۴).

^۱ Planning Curriculum

^۲ Eshmith

۳) برنامه درسی کسب شده در واقع یادگیری‌هایی است که از طریق به اجرا درآمدن برنامه درسی در مجموعه دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان به وجود می‌آید (مونیکا^۱، ۲۰۰۳). در این نوع از برنامه‌ریزی به سنجش دستاوردها اقدام می‌شود (ازدري و همکاران، ۱۳۹۲).

منابع انسانی، کلید توسعه هر جامعه‌ای به‌شمار می‌آیند. هراندازه برنامه‌ریزی برای آموزش نظام‌دارتر باشد، بهره‌برداری از پتانسیل نیروی انسانی بهتر خواهد بود. برنامه‌های درسی نظام‌دار آموزش و پرورش به دست‌اندرکاران کمک می‌کند تا بتوانند ضمن ارزشیابی و نظارت کافی به جریان اجرای برنامه‌های آموزشی در حفظ، اصلاح و پرورش آن‌ها بکوشند (ربیعی، ۲۰۱۰). اهداف «برنامه درسی دوره ابتدایی» مبنای تعیین روش‌ها، محتوا، سازماندهی محتوا، ارائه محتوا و سایر اجزاء تعلیم و تربیت می‌باشد. مهم‌ترین ویژگی برنامه مذکور، پرورش استعدادها و کودکان می‌باشد؛ زیرا از یک سو میلیون‌ها مودک دانش‌آموز ابتدایی در کشور وجود دارند. کودکانی با پتانسیل بسیار برای زندگی در جامعه؛ لیکن متفاوت از نظر توانایی و ظرفیت یادگیری. از سوی دیگر در جامعه مسائل بی‌شماری وجود دارند که باید برای بهبود و غنی‌سازی زندگی انسان‌ها اقداماتی صورت گیرند (فتحی و همکاران، ۱۳۹۳). از این دیدگاه برنامه‌ریزی درسی عبارت است از تفکر ابزارگونه‌ای که این ۲ عامل اساسی را به هم پیوند می‌دهد. به عبارت دیگر برنامه درسی دوره ابتدایی شامل تجاربی است که کودکان از طریق آن‌ها به خودشکوفایی می‌رسند و در همان زمان یاد می‌گیرند. روش‌های آموزش سنتی برنامه درسی دوره ابتدایی مبتنی بر این تفکر بودند که یادگیری اساساً عبارت از کسب دانش و مهارت‌ها. همچنین ارزشیابی عمدتاً به آزمون‌های نوشتاری (کتبی) محدود می‌شد. روش‌های جدید آموزش و پرورش در پرتوی تازه‌های روان‌شناسی و پرورشی که بر اصلاح و بهبود رفتار، مداومت در رشد، یادگیری متنوع و متعدد و آگاهی تأکید می‌کنند با هدف در ساختن جامعه خوب برای بهتر زیستن باید همگان مشارکت کنند می‌باشند. روش‌های جدید آموزش و پرورش، یادگیری و ارزشیابی در هماهنگی با این مفهوم نه تنها یادگیری‌های موضوع‌های درسی را مورد توجه قرار می‌دهد؛ بلکه بر ارزشیابی نگرش‌ها، علائق، عادات کاری، رشد جسمانی، سازگاری فردی و اجتماعی نیز تأکید می‌کنند. همچنین با توجه به اینکه نوع مدارس ابتدایی مورد تقاضای جامعه شامل شناسایی بهتر طبیعت یادگیرندگان و فرایند یادگیری، شناسایی ارتباط تنگاتنگ آموزش و پرورش با تقاضا و نیازمندی‌های زندگی در جامعه امروزی و توسعه روش‌های آموزش براساس اهداف کلی است و اهداف کلی مدارس ابتدایی در هزاره سوم می‌توانند شامل تسلط بر فرایندهای اساسی تربیت شهروندان جهانی، شکوفایی توانایی‌های بالقوه خلاقیت کودکان، پرورش جسم و بهداشت روانی می‌باشند؛ معلمان و مدیران دوره ابتدایی که به‌طور مناسبی برای مشارکت در توسعه این برنامه در مدارس ابتدایی تربیت شده‌باشند، به درک کامل اصول روش‌های ارزشیابی از پیشرفت دانش‌آموزان نیاز دارند (کریمی، ۱۳۹۲).

استافل بیم و شینگ فیلد (۱۹۸۶) در کتاب «ارزشیابی نظام‌دار» یک تعریف جامع برای ارزشیابی ارائه کرده‌اند؛ آن‌ها معتقدند ارزشیابی عبارت است از فرآیند تعیین، به‌دست‌آوردن و فراهم‌سازی اطلاعات توصیفی و قضاوتی درمورد ارزش و مطلوبیت اهداف، طرح‌ها، اجرا و نتایج به‌منظور هدایت تصمیم‌گیری، خدمت به نیازها، پاسخ‌گویی و درک بیشتر از پدیده‌های مورد بررسی (نریمانی، ۱۳۹۵).

² Monica

هولی و همکاران (۲۰۱۰) برای «فعالیت‌های ارزشیابی» ۲ دلیل به شرح ذیل ذکر کرده‌اند:

۱) کسب اطلاعات بیشتر برای پاسخ‌گویی در قبال هزینه‌های عمومی یا کمک‌های مردمی هزینه‌شده

۲) کمک به سازمان یا مؤسسه برای بهبود کارآمدی برنامه‌های اندازه‌گیری

«ارزشیابی» فعالیتی است که در آن بازده‌های حاصل از اجرای یک برنامه به صورت هدفمند و عینی مورد سنجش قرار می‌گیرند. به عبارتی تلاش مجری ارزشیابی آن است که نشان دهد تغییرات ایجادشده در برنامه هدف فقط حاصل اجرای فعالیت انجام‌شده هستند (خاندکر و همکاران، ۲۰۱۳). گی (۱۹۹۱) معتقد است که ارزشیابی به یک فرآیند نظام‌دار (سیستماتیک) برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود؛ بدین‌منظور تحقق اهداف موردنظر و میزان آن بررسی می‌شود. ورتن و سندرز (۱۹۸۷) از صاحب‌نظران حوزه ارزشیابی آموزشی معتقدند که مفهوم ارزشیابی در آموزش و پرورش به یک فعالیت رسمی گفته می‌شود که برای تعیین کیفیت، اثربخشی یا ارزش یک برنامه، فرآورده، پروژه، فرآیند، هدف یا برنامه درسی به اجرا درمی‌آید.

تهیه برنامه‌های درسی، فعالیتی انسانی دارای پیچیدگی و ظرافت خاصی است؛ لذا نمی‌تواند فارغ از بررسی کیفی و بهبود مستمر باشد. خلق برنامه‌های درسی باکیفیت و کارا از آرمان‌های هر نظام آموزشی است. از آنجاکه کیفیت هر نظام آموزشی، کارآمدی آن و نیل به اهداف آموزشی-اجتماعی توسط نظام ارزشیابی و اندازه‌گیری تحصیلی معین می‌گردد؛ لذا برای اصلاح آموزش بایستی به مقوله ارزشیابی توجه نمود (آقازاده، ۱۳۸۴). ارزشیابی برنامه درسی، اطلاعاتی فراهم می‌کند که تصمیم‌گیران و طراحان برنامه با استفاده از آن می‌توانند جایگاه و میزان موفقیت یک برنامه درسی را تعیین کنند (فیتزپاتریک، ۲۰۰۹). «ارزشیابی برنامه درسی در دوره ابتدایی» به‌عنوان یک نقشه طرح ناظر بر مهم‌ترین رخداد تعلیم و تربیت که همان یادگیری یا بازسازی تجربیات است، می‌باشند. نوع نگاه و ایدئولوژی حاکم بر نظام آموزشی، جهت ارزشیابی برنامه درسی و فرایند برنامه‌ریزی درسی را تعیین می‌کند. «ارزشیابی برنامه‌های درسی» دارای ۲ بعد است: بعد اول به ارزشیابی دانش‌آموزان و میزان تحقق اهداف برنامه بازمی‌گردد. بعد دوم ارزشیابی برنامه نیز به صورت کلی است که تمامی عناصر آن را تحت پوشش قرار می‌دهد (اولیوا، ۲۰۱۰). بعد اول به نوعی به اثربخشی برنامه بازمی‌گردد؛ در حالی که بعد دوم گسترده‌تر و پیچیده‌تر می‌باشد. همچنین می‌تواند اهداف ذیل را پوشش دهد: میزان تحقق اهداف برنامه، پی‌بردن به نقاط قوت و ضعف، بهبود برنامه اندازه‌گیری، تسهیل زمینه‌های اجرای برنامه، پیش‌بینی نیازها، قضاوت در مورد ادامه برنامه، توقف یا اصلاح برنامه و پاسخ‌گویی (مک کورمیک، ۲۰۱۰). دست‌اندرکاران ارزشیابی برنامه درسی همواره با این موضوع‌ها که برنامه‌های درسی و فرایند برنامه‌ریزی درسی چطور باید ارزشیابی شود، اینکه شایستگی‌های یک برنامه چگونه باید سنجیده شود یا چطور می‌توانیم یک برنامه را معتبر بدانیم مواجه هستند. (گلاثورن، ۲۰۱۲).

بررسی‌های انجام‌شده در سطح ملی و بین‌المللی نشان می‌دهند که درک نادرست از کارکرد ارزشیابی و تأکید صرف بر نرخ پیشرفت تحصیلی در برخورد با برنامه‌های درسی باعث غفلت از نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان می‌شود؛ لذا برنامه‌ریزان از دسترسی به اطلاعات موثق و دقیق جهت تصمیم‌گیری در مورد برنامه درسی بازمی‌مانند. نادیده‌گرفتن ارزشیابی برنامه‌های درسی ممکن است تبعات جبران‌ناپذیری را متوجه نظام آموزشی سازد. همچنین منجر به صرف وقت، هزینه و از همه مهم‌تر عدم اطلاع از میزان موفقیت یا شکست برنامه‌ها شود (اولیوا، ۲۰۱۰). در بسیاری از کشورها،

سازوکار منظمی برای ارزشیابی برنامه‌های درسی وجود دارد که گاهی در قالب سازمان‌های ملی انجام‌وظیفه می‌کنند (مانند مؤسسه نظارت و برنامه‌ریزی درسی) و به‌صورت متفاوتی برنامه‌های درسی را مورد مطالعه و بررسی قرار می‌دهند. در کشور ایران تجارب زیادی در این زمینه مستند نشده و برنامه‌های درسی به‌صورت نظام‌مند مورد ارزشیابی قرار نمی‌گیرند. تبیین علل احتمالی موفقیت یا عدم موفقیت برنامه‌ها بسیار دشوار است. هرچند ارزشیابی به‌عنوان یک سازوکار کنترلی و بهبوددهنده در اسناد بالادستی مورد نظر قرار گرفته؛ اما در اجرا، تجارب قابل‌دفاع بسیار محدود هستند. یکی از عمده‌ترین دلایل این امر، نگاه حداقلی به برنامه درسی است (مهرمحمدی، ۱۳۹۳).

یزدانی (۱۳۹۶) پژوهشی با عنوان «دسته‌بندی شاخص‌های سنجش کیفیت محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی» با هدف دسته‌بندی معیارها و شاخص‌های سنجش کیفیت کتاب‌های درسی به‌منظور ساخت ابزاری برای سنجش کیفیت کتاب‌های درسی دوره ابتدایی انجام داد. روش پژوهش مذکور به‌صورت کیفی بود. جامعه آماری آن نیز شامل تمامی منابع چاپی و الکترونیکی (فارسی و انگلیسی) منتشرشده در حوزه معیارهای تدوین محتوا بین سال‌های ۱۳۷۹ تا ۱۳۹۴ و تمامی آموزگاران ابتدایی شهرستان ملایر به‌تعداد ۳۱۵۰ نفر بود که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ مشغول به تدریس بودند. از بین جامعه آماری آموزگاران، تعداد ۳۸۰ نفر به‌شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و در مطالعه شرکت‌داده شدند. جمع‌آوری بخشی از داده‌ها براساس معیارهای ۶گانه استخراج‌شده از منابع موجود صورت گرفت. پس از پرسشنامه سنجش کتب درسی برنامه‌ریزی درسی، مقیاسی تحت‌عنوان معتبرسازی مورد استفاده قرار گرفت. نتایج نشان دادند که ابزار معرفی‌شده از روایی صوری و محتوایی و پایایی کافی برخوردار است و می‌توان از آن در سنجش کیفیت کتب درسی دوره ابتدایی استفاده کرد. همچنین کیفیت کتاب‌های درسی پایه سوم دوره ابتدایی براساس مقیاس مورد استفاده، در کل و در رابطه با تک‌تک معیارهای ۶گانه در وضع مناسبی است. ضمناً مشخص شد که از نظر آزمودنی‌ها، معیارهای مربوط به مؤلفه تناسب محتوا با نگرش‌های مذهبی، بیش از سایر معیارها در کتاب‌های درسی پایه سوم رعایت شده‌اند. کشاورز و فراهانی (۱۳۹۵) پژوهشی با عنوان «طراحی و اعتبارسنجی ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی کیفیت برنامه درسی مدارس استان کهگیلویه و بویراحمد» انجام دادند. مهم‌ترین و اساسی‌ترین ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی برنامه درسی مدارس گردآوری و توسط کارشناسان و متخصصین اعتبارسنجی بررسی گردیدند. پژوهش از نظر هدف به‌صورت کاربردی و از نظر روش جمع‌آوری داده‌ها به‌صورت پیمایشی بود. جامعه آماری شامل ۳۰۰ نفر از کارشناسان سازما آموزش و پرورش و متخصصین ارزیابی کیفیت دانشگاه بودند. ابزار گردآوری داده‌ها عبارت است از پرسشنامه محقق-ساخته که جهت تجزیه داده‌ها از آمار توصیفی و جهت تحلیل داده‌ها از آزمون t (تک‌نمونه‌ای) استفاده شد. در مجموع محاسبه آزمون t درمورد هریک از ملاک‌ها و شاخص‌ها با درجه آزادی ۲۹۹ مشخص شد. سطح خطای ۵ درصد نشان داد که ملاک‌ها و شاخص‌های برای ارزیابی برنامه درسی مدارس کشور، مهم و قابل‌قبول هستند. همچنین تمام ملاک‌ها و شاخص‌ها در سطح مطلوبی قرار دارند.

سبحانی‌نژاد (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی از برنامه درسی دوره ابتدایی» به مراحل تولید الگوی جدید، ترکیب کمیته‌ها و وظایف آن‌ها، تشخیص تفاوت‌ها، مزایا و معایب الگوها، میزان آگاهی از عناصر برنامه و تعلق خاطر آموزگاران و اعضاء کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی را برای خلق الگوی پرداخت. نتایج پژوهش مذکور نشان دادند که درصد قابل‌توجهی از معلمان و برنامه‌ریزان از ترکیب کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی و وظایف در نظر گرفته‌شده برای کمیته‌های

مرکزی و مراحل طراحی یک واحد کار آشنا بودند. در مجموع به نظر می‌رسید که تمام آموزگاران و اعضاء کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی از مراحل تولید الگوی جدید به‌طور کامل اطلاع نداشتند.

کاراوغلو (۲۰۱۸) پژوهشی با هدف «ارزشیابی کارایی یک برنامه درسی آنلاین براساس دیدگاه‌های استادان و دانشجویان» انجام داد. برای جمع‌آوری داده‌های کیفی، فرم‌های مصاحبه‌ای ساخته‌شده توسط محقق استفاده قرار گرفتند. روایی و اعتبار فرم‌های مصاحبه توسط کارشناسان این زمینه و داده‌های کیفی از طریق تجزیه و تحلیل محتوا بررسی شدند. در گام نهایی، یافته‌ها کدگذاری و تفسیر شدند. همچنین براساس یافته‌های مطالعه، نقاط قوت و ضعف‌های برنامه درسی آنلاین شناسایی شد و پیشنهادهای براساس یافته‌ها ارائه گردیدند. نتایج نشان‌دهنده رضایت هر ۲ گروه از روند آموزش آنلاین و مفید و مولد مطرح کردن این نوع از آموزش بودند. همچنین اینکه آموزش آنلاین ارزان‌تر و انعطاف‌پذیر به دلیل صرفه‌جویی در وقت است. البته از سوی دیگر تعامل محدود، انگیزه محدود و مشکلات ناشی از زیرساخت‌ها از جنبه‌های منفی برنامه درسی آنلاین به‌شمار رفتند.

تلی اوغلو (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «مفهوم‌کردن دامنه چارچوب ارزشیابی برای برنامه‌های درسی در آموزش عالی است»، جنبه‌های استاتیک و پویا در برنامه‌های درسی را در نظر گرفت. هدف پژوهش مذکور ایجاد چارچوبی است که به تجزیه و تحلیل زمینه فعالیت (اجرای برنامه درسی در آموزش عالی) کمک کند تا بتوان متوجه شد که چگونه این روند و نتایج آن، فعالیت را تحت‌تأثیر قرار داده‌اند. چارچوب ارزیابی برنامه درسی (FCE) با ۲ سطح نظری و اجرایی ارائه گردید. استقرار FCE اطلاعات خاصی ارائه می‌دهد که برای بهبود و اصلاح مجدد آن استفاده می‌شود. پرسشنامه‌هایی به‌شکل موجز برای گردآوری داده در میان دانش‌آموزان، معلمان و کارمندان اداری ارائه شدند تا استفاده از چارچوب به‌طور مشخص صورت گیرد. پژوهشگر دریافت که FCE شامل برنامه‌ای برای به اشتراک‌گذاری و استفاده از یادگیری از ارزیابی است که می‌توان به شناسایی محصولات یا انجمن‌ها (مانند گزارش‌ها، سخنرانی‌ها، کارگاه‌ها و آموزش‌ها) دست یافت که از ارزیابی حاصل می‌شوند.

دانجو (۲۰۱۷) پژوهشی با عنوان «ارزشیابی برنامه درسی به‌صورت سیستماتیک براساس زمینه، ورودی، فرآیند و چارچوب ارزیابی برنامه درسی محصول (CIPP)» انجام داد. پژوهش مذکور اولین تلاش برای یک ارزیابی سیستماتیک به‌واسطه اثربخشی، پایداری اثر و تأثیر دوره‌های انتخابی است که اخیر کشور ترکیه در برنامه درسی تاریخ معاصر جهانی معرفی نمود. پژوهشگر مقیاس را براساس چارچوب ارزیابی (CIPP) قرار داد تا اعتبار آن مورد آزمایش قرار گیرد. بر این اساس داده‌های اولیه برای مطالعه که از طریق بررسی نمونه‌ای از ۳۹۹ نفر دانش‌آموز در قبرس شمالی به‌دست‌آمدند، نتایج اولیه را تشکیل دادند. تجزیه و تحلیل نشان داد که اهداف، محتوا، فرآیند یادگیری و یادگیری برای دوره مؤثر نبودند؛ بدیل دلیل در مطالعه مذکور به ارائه توصیه برای افزایش اثربخشی دوره پرداخته شد.

با توجه به مطالب فوق، اهمیت طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی دوره ابتدایی، عدم وجود پژوهش مشابه در کشور ایران و احساس نیاز به بررسی این مسئله که در نظام آموزش و پرورش مشاهده می‌شود؛ پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی در مدیریت دوره ابتدایی کشور ایران و براساس سؤالات ذیل صورت گرفت:

۱) الگوی پیشنهادی از نظر صاحب‌نظران برنامه درسی و صاحب‌نظران حوزه آموزش ابتدایی چگونه است؟

۲) اعتبار بخشی الگوی تدوین‌شده ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی در ایران چگونه است؟

روش شناسی

روش این پژوهش به صورت آمیخته از نوع اکتشافی است. جامعه آماری نیز بنا بر ماهیت روش پژوهش تشکیل شده از ۳ گروه افراد بود. گروه اول شامل خبرگان و متخصصان برنامه ریزی درسی دانشکده های علوم تربیتی که دارای مدرک دکتری برنامه درسی و تجربه تدریس، تحقیق و انتشار مقاله در زمینه برنامه های درسی بودند. گروه دوم شامل کارشناسان آموزش و پرورش دوره ابتدایی در سطح استان سیستان و بلوچستان که با توجه به استعلام از وزارت آموزش و پرورش شناسایی شدند. گروه سوم نیز معلمان مقطع ابتدایی شهر زاهدان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ دوره ابتدایی سازمان آموزش و پرورش مشغول به کار در این حوزه بودند.

در بخش کیفی تحلیل الگو جهت نمونه گیری در ابتدا خبرگان و متخصصان برنامه درسی از طریق دانشکده های علوم- تربیتی که دارای مدرک دکتری برنامه درسی بودند به تعداد ۱۲ نفر شناسایی و به شیوه هدفمند به روش نمونه گیری گلوله برفی انتخاب شدند. در بخش کمی اعتبارسنجی الگوی طراحی شده نیز تعداد ۲۰ نفر از کارشناسان آموزش ابتدایی از شیوه دلفی و مصاحبه نیمه ساختاریافته گزینش و دعوت به مشارکت شدند. سپس کلیه معلمان مقطع ابتدایی در شهر زاهدان که تعداد آن ها ۱۸۴۳ نفر بود با کمک تعیین حجم نمونه جدول مورگان به تعداد ۳۱۸ نفر مشخص شدند و با استفاده از نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای نمونه ها انتخاب گردیدند؛ بدین صورت سپس از خوشه بندی جامعه مورد مطالعه، تعداد ۴ مدرسه در مقطع ابتدایی (۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه) انتخاب شدند. در مرحله کمی با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته برای ۲ گروه، اطلاعات جمع آوری شدند.

برای گردآوری داده ها از ۲ روش کتابخانه ای و میدانی استفاده شد. از روش کتابخانه ای برای جمع آوری مبانی نظری و پیشینه تحقیق و مصاحبه استفاده شد. همچنین از پرسشنامه محقق ساخته برای جمع آوری اطلاعات لازم جهت تجزیه و تحلیل فرضیه ها استفاده شد. بررسی پاسخ سؤالات با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی، از طریق مصاحبه نیمه ساختارمند با متخصصان و روش کتابخانه ای صورت گرفت. همچنین از آمار و اطلاعات مربوط به ارزشیابی موجود و قابل استفاده در مدارس ابتدایی استفاده شد. همزمان با انجام مصاحبه ها توسط پژوهشگران مصاحبه های صورت گرفته ضبط، پیاده سازی و بررسی شده و مورد بازبینی قرار گرفتند. همچنین مضمون های اصلی و فرعی در مصاحبه ها تعیین شدند. در این فرایند سؤالات مصاحبه نیز مجدد بررسی و اصلاح شدند. بعد از انجام فرایند مصاحبه با مدت زمان تقریبی بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه برای هر مصاحبه، تمامی مضمون های اصلی، اکثر مضمون های فرع و مقوله ها تکراری مشخص شدند؛ به عبارت دیگر به اشباع نظری رسیدند. سپس الگوی ارزشیابی برنامه درسی طراحی و تدوین شد. در نهایت از طریق روش تحقیق کمی به شیوه پیمایش (نظرخواهی از خبرگان، کارشناسان ادارات آموزش و پرورش و معلمان مقطع ابتدایی) براساس تحلیل عاملی و معادلات ساختاری، اعتبار الگوی طراحی شده مورد پژوهش قرار گرفت.

در مرحله گردآوری داده ها با بهره گیری از فنون متفاوتی مانند مرور اسناد و از طریق مصاحبه با متخصصان و کارشناسان برنامه درسی آموزش دوره ابتدایی، زمینه شناسایی و پیامدهای ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی فراهم شدند. سپس اقدام به طراحی یک پرسشنامه اولیه محقق ساخته توسط پژوهشگران شد. به این صورت که سؤالاتی که در محدوده اهداف پژوهش بودند با استفاده از مطالعه مقالات مشابه و نظرسنجی از متخصصان این رشته و اساتید، تدوین گردیدند. در نهایت پیش نویسی از پرسشنامه متشکل از سؤالاتی در زمینه مشخصات فردی و سؤالات مربوط به ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی تعیین گردید. پس از گردآوری نظرات اساتید و متخصصان، تغییرات نگارشی مورد نظر اعمال شد.

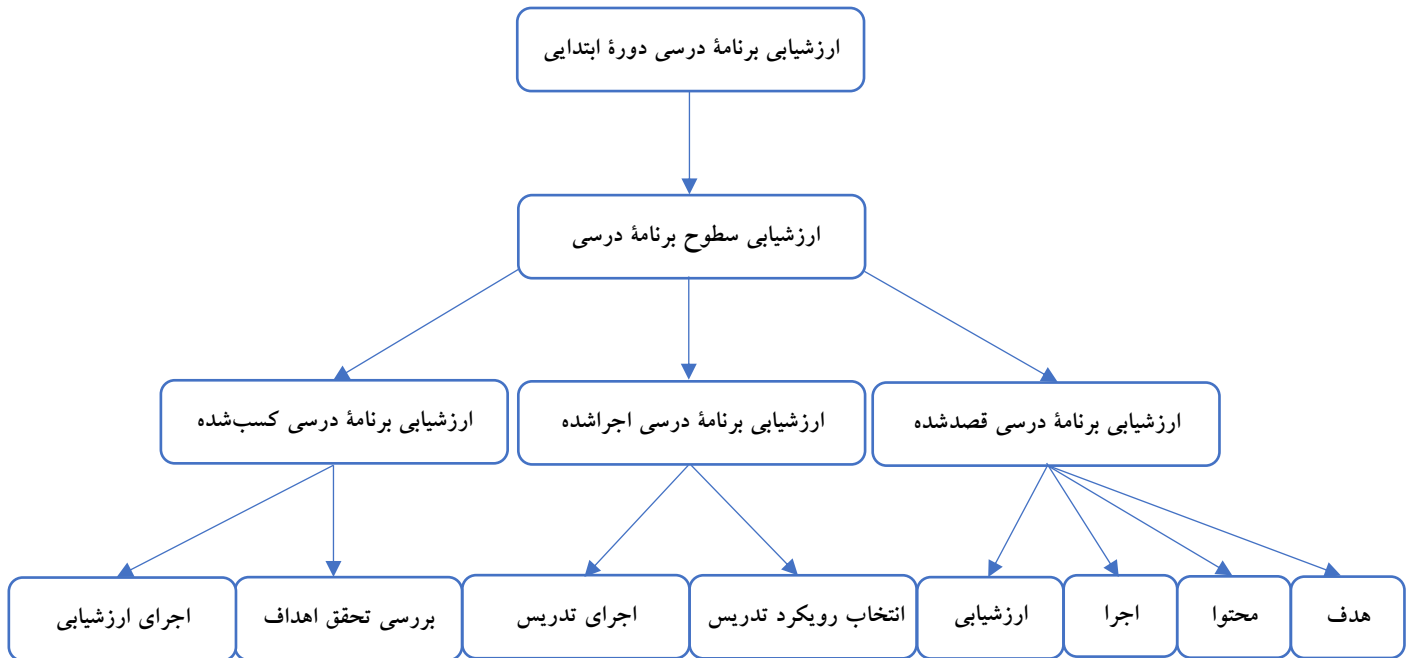
پس از اعمال تغییرات برای بار دوم از اساتید درباره تمامی سؤالات نظرخواهی به عمل آمد تا نظرات خود را در مورد شفافیت و صراحت سؤالات و جامعیت کل پرسشنامه براساس طیف نمره ۱ تا ۴ اعلام نمایند. از آنجاکه در دور دوم نظرسنجی نظر مخالفی وجود نداشت و از طرفی شاخص‌های درجه توافق کلی و روایی محتوا از حد قابل قبول بالاتر بودند؛ لذا دیگر نیازی برای ارسال مجدد پرسشنامه برای متخصصان محتوا احساس نشد. برای سنجش روایی از روایی صوری و برای آزمودن پایایی از روش بازآزمایی استفاده گردید. پرسشنامه مجدد به فاصله ۲ هفته بین ۳۰ نفر از متخصصان برنامه درسی و کارشناسان آموزش ابتدایی توزیع شد. نتایج آزمون ضریب همبستگی نشان داد که در سطح اطمینان ۹۵ درصد میان نمرات پاسخ‌گویان در ۲ مرحله آزمون و بازآزمایی، همبستگی وجود دارد. همچنین همبستگی بین سؤالات در سری اول و دوم در سطح معناداری قابل قبول بودند ($R=0/83$). این پرسشنامه حاوی اطلاعات عمومی (نام و نام خانوادگی، سن، جنسیت، پایه تحصیلی، تحصیلات، سابقه ...) و دارای ۵ شاخص به شرح ذیل بود: گام‌ها و مراحل برنامه درسی، ابعاد (عناصر) برنامه درسی، روش‌های ارزشیابی مؤلفه‌های برنامه درسی، منابع اطلاعاتی ارزشیابی مؤلفه‌های برنامه درسی و معیارهای ارزشیابی عناصر برنامه درسی. همچنین با طیف سنجش لیکرت شامل ۴۹ سؤال برای سنجش ابعاد مذکور بود. از طریق روش کمی به شیوه پیمایش از طریق پرسشنامه محقق ساخته، الگوی طراحی شده ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی از دیدگاه متخصصان، کارشناسان آموزشی و معلمان مقطع ابتدایی اعتبارسنجی گردید.

یافته‌ها

پژوهش حاضر در بخش کیفی با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی از نوع قراردادی به بررسی عوامل مؤثر بر ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی پرداخت که مؤلفه‌های برنامه درسی دوره ابتدایی با استفاده از این روش به دست آمدند. کدگذاری‌ها در ۳ مرحله کدگذاری اولیه (باز)، کدگذاری سلسله‌مراتبی (محوری) و کدگذاری انتخابی صورت گرفتند. تجزیه و تحلیل داده‌ها و کدگذاری اولیه از طریق نرم‌افزار کیفی مکس کیودا^۱ انجام پذیرفت. در نهایت کدگذاری اولیه با تعداد ۲۲۳ کد به پایان رسید. کدهای اولیه در کدگذاری محوری توسط پژوهشگران مورد بررسی دقیق‌تری قرار گرفتند. آن‌ها با در نظر گرفتن ابعاد و ویژگی‌های کدهای اولیه، تعدادی از کدهای اولیه را زیر یک کد یا مقوله کلی و انتزاعی تر قرار دادند. در این مرحله مقوله‌بندی‌های اولیه انجام شدند که در نهایت ۴۸ مقوله اصلی مشخص گردیدند. کدگذاری انتخابی که سومین مرحله کدگذاری است، کدگذاری محوری را در سطح انتزاعی‌تری قرار می‌دهد. در این مرحله ۶ کد اصلی به دست آمدند. در ابتدا داده‌های کیفی که از تحلیل مصاحبه‌ها با نرم‌افزار کیفی مکس کیودا استخراج شده بودند، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند؛ زیرا قسمت کیفی هدف پژوهش در این بخش بود. بدین معنا که استفاده از تکنیک تحلیل کیفی تحلیل محتوا به منظور ارائه مدل ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی صورت گرفت. پس از کدگذاری و استخراج ابعاد و مؤلفه‌های حاصل از نتایج واحدهای معنایی مصاحبه‌ها، داده‌ها وارد نرم‌افزار کیفی مکس کیودا شدند. در بخش کمی یافته‌ها نیز گویه مربوط مؤلفه اعتبار در ارزشیابی برنامه درسی با میانگین ۴/۵ و انحراف

¹ MAXQDA

معیار ۰/۷۱۰۰۷ مشخص شد. طبق فرایند مذکور مدل ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی به دست آمده در شکل شماره (۱) قابل مشاهده می باشد:



شکل ۱: مدل کیفی استخراج شده از داده‌های مصاحبه با نرم‌افزار کیفی مکس کیودا

پس از توصیف سؤال و متغیرها به منظور برآورد و بررسی اهداف و پاسخ به سؤالات پژوهش، هریک از سؤالات با آماره‌های مناسب مورد آزمون قرار گرفتند تا جواب پرسش‌های محققین مشخص شود؛ البته ابتدا توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف مشخص شد.

کولموگوروف-اسمیرنوف^۱ یکی از آزمون‌هایی است که برای مشخص نمودن نرمال یا غیرنرمال بودن داده‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد و به اختصار $K-S$ نام دارد. در این آزمون اگر سطح معناداری به دست آمده بیشتر از ۰/۰۵ باشد نشان می‌دهد که داده‌ها نرمال هستند و می‌بایست از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل داده‌ها استفاده کرد؛ اما اگر سطح معناداری به دست آمده کمتر از ۰/۰۵ باشد نشان می‌دهد که داده‌ها نرمال نیستند و می‌بایست از آزمون‌های ناپارامتریک برای تحلیل داده‌ها استفاده کرد. آزمون فرضیه مناسب برای متغیرها عبارت‌اند از:

- H_0 (فرض صفر): بین توزیع مشاهده شده و توزیع نظری تفاوت وجود ندارد (داده‌های تحقیق نرمال هستند).
- H_1 (فرض خلاف): بین توزیع مشاهده شده و توزیع نظری تفاوت وجود دارد (داده‌های تحقیق نرمال نیستند).

¹ Kolmogorov-Smirnov

جدول ۱: نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای مؤلفه‌های پژوهش حاضر

مؤلفه‌ها	سطوح برنامه درسی	تعداد سؤالات	K_S	Sig	نتیجه
سطوح ارزشیابی برنامه درسی	قصده شده	۱	۰.۱۰۵	۰.۱۳۸	p>۰/۰۵ و نرمال است.
	اندازه‌گیری				
	کسب شده				
ابعاد (عناصر)	قصده شده	۱	۰.۰۹۲	۰.۱۵۴	p>۰/۰۵ و نرمال است.
	اندازه‌گیری				
	کسب شده				
روش‌ها و ابزارها	قصده شده	۱	۰.۰۸۸	۰.۱۸۷	p>۰/۰۵ و نرمال است.
	اندازه‌گیری				
	کسب شده				
منابع اطلاعاتی	قصده شده	۴	۰.۱۱۰	۰.۱۴۶	p>۰/۰۵ و نرمال است.
	اندازه‌گیری				
	کسب شده				
"معیارها"	قصده شده	۲۱	۰.۰۹۳	۰.۱۵۰	p>۰/۰۵ و نرمال است.
	اندازه‌گیری				
	کسب شده				
اعتبار الگوی ارزشیابی	قصده شده	۱	۰.۱۴۵	۰.۱۶۴	p>۰/۰۵ و نرمال است.
	اندازه‌گیری				
	کسب شده				

همانطور که در جدول شماره (۱) مشاهده می‌شود سطح معناداری‌های به دست آمده در تمام مؤلفه‌ها بزرگتر از ۰/۰۵ می‌باشد و با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان H_0 را پذیرفت؛ لذا می‌توان بیان داشت که داده‌های پژوهش از ویژگی نرمال بودن تبعیت می‌کنند و می‌بایست از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل داده‌ها استفاده کرد.

به منظور بررسی مناسب بودن یا نبودن الگوی نهایی اندازه‌گیری پژوهش، اینکه آیا هر یک از مؤلفه‌های ۱۴ گانه پژوهش که در راستای رسیدن به هدف و سؤال اصلی طراحی شده‌اند از اعتبار لازم برخوردارند یا خیر و در اندازه‌گیری متغیر پنهان (اعتبار سنجی برنامه درسی) نقش دارند یا خیر باید از تحلیل عاملی تأییدی (CFA^1) استفاده کرد؛ به عبارت دیگر تحلیل عاملی تأییدی با ارائه بار عاملی نشان می‌دهد که رابطه هر یک از سؤالات یا متغیرهای آشکار با متغیر پنهان مربوط به خود (اعتبار سنجی برنامه درسی) چگونه است، اینکه آیا آن متغیر یا سؤال خاص در اندازه‌گیری متغیر پنهان مربوط به خود (اعتبار سنجی برنامه درسی) نقش دارد یا خیر و اثر تبیین‌کنندگی هر یک از متغیرها یا سؤالات را نشان می‌دهد.

¹ Confirmatory Factor Analysis

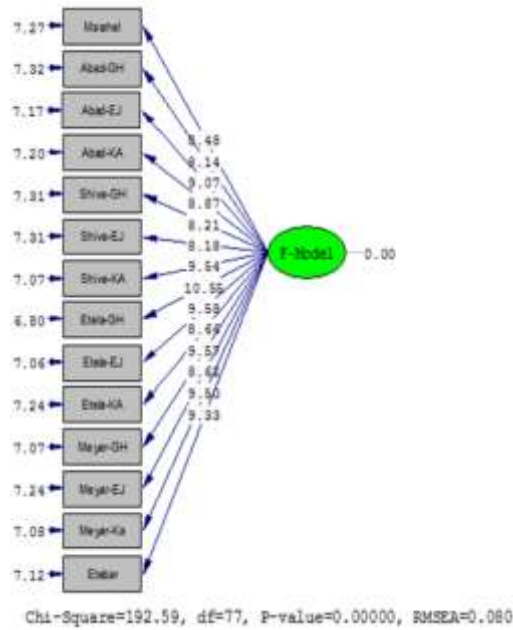
به منظور تحلیل عاملی تأییدی سؤال اصلی پژوهش در پاسخ به آن و اعتبارسنجی آن از نرم لیزرل^۱ استفاده شد. از آنجایی که سؤال اصلی پژوهش به طور مستقیم توسط سؤالات یا متغیرهای آشکار خود سنجیده می شود، باید از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول استفاده نمود؛ پیش از ارائه مدل اندازه گیری نهایی پژوهش نیز باید شاخص های برازش مدل را کنترل نمود و در صورت مطلوب بودن آن به نتایج حاصل از مدل اطمینان نمود. در جدول شماره (۲) شاخص های برازش مدل ارائه شده اند که نشان دهنده برازش بسیار مطلوب مدل می باشند:

جدول ۲: شاخص های برازش مدل برای سؤال اصلی پژوهش (مدل اندازه گیری نهایی پژوهش)

شاخص های برازش		مقادیر پژوهش	مقادیر مطلوب
تقسیم کای مربع بر درجه آزادی	χ^2/df	۲/۵۰۱	≤ 5
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA)	۰/۰۸۵	$< 0/1$
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده	Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	۰/۹۹	$\geq 0/9$
شاخص برازش نرم	Normed Fit Index (NFI)	۰/۹۹	$\geq 0/9$
شاخص برازش غیرنرم	Non-Normed Fit Index (NNFI)	۰/۹۸	$\geq 0/9$
شاخص برازش مقایسه ای	Comparative Fit Index (CFI)	۰/۹۸	$\geq 0/9$
شاخص برازش افزایشی	Incremental Fit Index (IFI)	۰/۹۸	$\geq 0/9$
شاخص نیکویی برازش	Goodness of Fit Index (GFI)	۰/۹۹	$\geq 0/9$
ریشه میانگین مربعات باقی مانده	Root Mean Square Residual (RMR)	۰/۰۹۴	$\geq 0/05$
ریشه میانگین مربعات باقی مانده استاندارد شده	Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	۰/۰۹۹	$\geq 0/05$

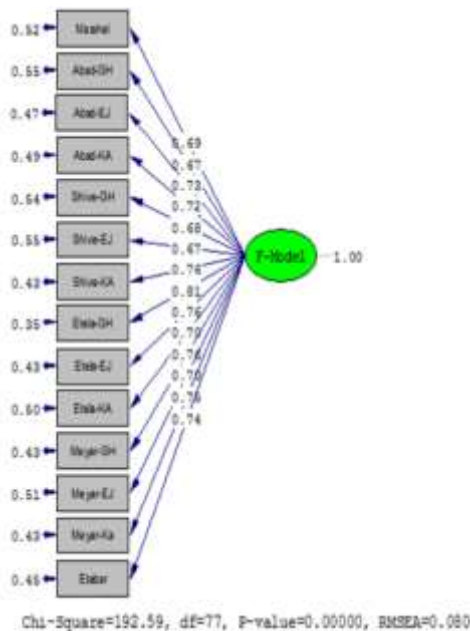
پس از اطمینان از مناسب بودن شاخص های برازش مدل، نوبت به ارائه مدل تحلیل عاملی تأییدی می رسد؛ لذا ابتدا باید این مدل در حالت معناداری نشان داده شود تا مشخص شود که مسیرها معنادار می باشند یا خیر. تحلیل عاملی تأییدی در حالت معناداری در شکل شماره (۲) قابل مشاهده می باشد:

¹ LISREL



شکل ۲: مدل تحلیل عاملی تأییدی در حالت معناداری

مقادیر روی مسیر در تحلیل عاملی تأییدی نشان‌دهنده آماره t تست می‌باشند؛ اگر این آماره خارج از محدوده $\pm 1/96$ باشند، روابط و اعداد روی مسیر معنادار خواهند بود. همان‌طور که در شکل فوق ملاحظه می‌شود، تمامی آماره‌های t خارج از محدوده $\pm 1/96$ می‌باشند؛ لذا تمام روابط معنادار می‌باشند. پس از این مرحله، مدل تحلیل عاملی در حالت استاندارد در شکل شماره (۳) قابل مشاهده می‌باشد:



شکل ۳: مدل تحلیل عاملی در حالت استاندارد

در تحلیل عاملی تأییدی اگر مقدار بارهای عاملی یعنی اعداد روی خطوط بالاتر از $0/3$ باشند، بار عاملی در وضعیت مطلوبی قرار دارد؛ بدین معنا که بار عاملی دارای اثر تبیین‌کنندگی بالا و رابطه بالایی با متغیر پنهان مربوط به خود است. همچنین در تبیین متغیر پنهان مربوط به خود نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کند و نباید حذف شود. همان‌طور که در شکل فوق مشاهده می‌شود نه تنها تمامی بارهای عاملی بالاتر از $0/3$ هستند؛ بلکه بیشتر از آن هستند و در تبیین متغیر پنهان مربوط به خود نقش بسیار مؤثری دارند که این نشان از اعتبار بالای مدل مربوط به سؤال اصلی پژوهش می‌باشد. حال با توجه به بار عاملی می‌توان مؤلفه‌های ۱۴ گانه پژوهش را از نظر اهمیتی که در فرایند برنامه‌ریزی درسی دارند به شرح ذیل اولویت‌بندی نمود:

- ۱) منابع اطلاعاتی در ارزشیابی مؤلفه‌های برنامه درسی قصدشده در رتبه اول با بار عاملی $0/81$ قرار دارد.
 - ۲) شیوه‌ها و روش‌های ارزشیابی مؤلفه‌های برنامه درسی کسب‌شده، منابع اطلاعاتی در ارزشیابی مؤلفه‌های برنامه درسی اندازه‌گیری و معیارهای ارزشیابی مؤلفه‌های برنامه درسی قصدشده همزمان در رتبه دوم با بار عاملی $0/76$ قرار دارند.
 - ۳) معیارهای ارزشیابی مؤلفه‌های برنامه درسی کسب‌شده در رتبه سوم با بار عاملی $0/75$ قرار دارد.
 - ۴) اعتبار مدل از دیدگاه خبرگان در رتبه چهارم با بار عاملی $0/74$ قرار دارد.
 - ۵) مؤلفه‌های برنامه درسی اندازه‌گیری در رتبه پنجم با بار عاملی $0/73$ قرار دارد.
 - ۶) مؤلفه‌های برنامه درسی کسب‌شده در رتبه ششم با بار عاملی $0/72$ قرار دارد.
 - ۷) معیارهای ارزشیابی مؤلفه‌های برنامه درسی اندازه‌گیری و منابع اطلاعاتی در ارزشیابی مؤلفه‌های برنامه درسی کسب‌شده همزمان در رتبه هفتم با بار عاملی $0/70$ قرار دارند.
 - ۸) شیوه‌ها و روش‌های ارزشیابی مؤلفه‌های برنامه درسی قصدشده در رتبه هشتم با بار عاملی $0/68$ قرار دارد.
 - ۹) مؤلفه‌های برنامه درسی قصدشده و شیوه‌ها و روش‌های ارزشیابی مؤلفه‌های برنامه درسی اندازه‌گیری همزمان در رتبه نهم با بار عاملی $0/67$ قرار دارند.
- همان‌طور که مشاهده می‌شود طبق انتظار پژوهشگران بارهای عاملی بسیار به یکدیگر نزدیک هستند. با توجه به مسئله مذکور ۵ متغیر سطوح برنامه‌ریزی درسی، مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی، شیوه‌ها و روش‌های ارزشیابی برنامه‌ریزی درسی، منابع اطلاعاتی در ارزشیابی برنامه درسی و معیارهای ارزشیابی برنامه درسی جدای از یکدیگر نیستند؛ بلکه در یک فرایندی تعاملی بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند و با نبود یا ضعف هر یک از این متغیرها، کل برنامه‌ریزی درسی تحت تأثیر قرار می‌گیرد. بار عاملی نزدیک این موضوع را نشان می‌دهد که تمام عوامل با هم و در تعامل با یکدیگر، مهم به‌شمار می‌روند.

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه کیفیت برنامه‌های آموزشی در بحث مدیریت آموزشی از جمله دغدغه‌های حیاتی می‌باشد که نظام‌های آموزشی برای دستیابی به آن تلاش می‌نمایند. بهبود کیفیت در برنامه‌های آموزشی یک ضرورت برای تعلیم و تربیت دانش‌آموزانی است که آینده کشور را می‌سازند. ارتقاء مستمر کیفیت نظام‌های آموزشی مستلزم استفاده از ارزشیابی می‌باشد؛ بدین منظور کوشش‌های قابل توجه‌ای در ۲ دهه اخیر جهت ارتقاء کیفیت برنامه‌های درسی و آموزشی و دستیابی به اهداف نظام آموزشی در بسیاری از کشورها صورت گرفته‌اند؛ از این رو در پژوهش حاضر سعی شد ابتدا مؤلفه‌های اصلی ارزشیابی یک برنامه درسی خوب شناسایی شوند که این کار از طریق روش کیفی تحلیل محتوا حاصل شد. با استفاده از نظر خبرگان به ارائه الگوی ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی ایران پرداخته شد. با استفاده از روش تحلیل محتوا نیز ۱۳ مؤلفه اصلی ارزشیابی یک برنامه درسی خوب شناسایی شدند.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر در امر ارزشیابی برنامه درسی باید مد نظر قرار داد این است که مسئولان امر ابتدا باید مراحل اصلی برنامه درسی را شناسایی کنند. در این پژوهش ۳ مرحله اصلی تدوین، اجرا و ارزشیابی شناسایی شدند که با استفاده از تحلیل محتوا مدلی جهت ارزشیابی مراحل برنامه درسی ارائه گشت. در بحث تدوین برنامه درسی و آموزش و گام‌های مربوط به آن، ارزشیابی حیاتی‌ترین مرحله تدوین برنامه درسی است که در تمام مراحل بایستی انجام گیرد. در بحث اجرای برنامه درسی و آموزشی نیز ارزشیابی نقش بارز و تعیین‌کننده دارد. علاوه بر اجرای برنامه در سطح وسیع، در سطح کلاس درس نیز آنچه توسط مدرس طراحی شده همزمان با اجرا باید مورد قضاوت، بازنگری، تغییر و تعدیل قرار گیرد. پس از اجرای برنامه، ارزشیابی از پیشرفت یادگیرندگان و ارزشیابی از میزان مفیدبودن برنامه اندازه‌گیری حیاتی می‌باشد (میرزا بیگی، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر ۳ مؤلفه برنامه درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده به‌عنوان سطوح تحقیق شناسایی شدند. در برنامه درسی قصدشده، مؤلفه‌ها عبارت‌اند از هدف، محتوا، اجرا (تدریس) و ارزشیابی. در برنامه درسی اجراشده، مؤلفه‌ها عبارت‌اند از انتخاب رویکرد تدریس و اجرای تدریس. در نهایت در مرحله برنامه درسی کسب‌شده، مؤلفه‌ها عبارت‌اند از بررسی تحقق اهداف و اجرای ارزشیابی. ۳ مؤلفه‌ای که توسط خبرگان شناسایی شدند، منابع اطلاعاتی لازم در مراحل ۳گانه هستند؛ در واقع برای ارزشیابی مؤلفه‌هایی که در هر سطوح به آن اشاره شد، به منابع اطلاعاتی نیاز است. منابع اطلاعاتی عمده به‌منظور ارزشیابی برنامه درسی در ۳ مرحله برنامه درسی قصدشده، برنامه درسی اجراشده و برنامه درسی کسب‌شده که از طریق تحلیل محتوا و نظر خبرگان شناسایی شده‌اند عبارت‌اند از متخصصان برنامه درسی، متخصص موضوع درسی، روان‌شناس تربیتی، جامعه‌شناس تربیتی، متخصص موضوعی، مدیر آموزشی، ارزش‌یابان برنامه درسی، معلمان باتجربه و کارفرمایان احتمالی؛ لیکن براساس نتایج پژوهش، ۳ مؤلفه دیگر که توسط خبرگان با استفاده از تحلیل محتوا شناسایی شدند به‌عنوان ابزارهای لازم برای ارزشیابی در مراحل ۳گانه استفاده شدند. این ابزارها در برنامه درسی کسب‌شده عبارت‌اند از پرسشنامه‌های نظرسنجی، مصاحبه، تحلیل اسنادی (تحلیل محتوا). این ابزارها در برنامه درسی قصدشده عبارت‌اند از مشاهده، مصاحبه، پرسشنامه‌های بازپاسخ. این ابزارها در برنامه درسی اجراشده عبارت‌اند از فرم‌های ارزشیابی و آزمون‌های ملاک‌محور و هنجارمحور در سطح برنامه درسی کسب‌شده. نتایج پژوهش حاضر با نتایج مطالعات یزدانی (۱۳۹۶)، کشاورز و فراهانی (۱۳۹۵) و سبحانی‌نژاد (۱۳۹۵) همسو می‌باشد. همچنین با نتایج مطالعات تلی اوغلو همخوانی دارد.

در نهایت به منظور ارزشیابی مؤلفه‌های برنامه درسی در هر مرحله به معیارهایی نیاز است که مهم‌ترین این معیارها در سطح برنامه‌ریزی درسی قصدشده عبارت‌اند از تناسب اهداف با مبانی فلسفی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی (سند برنامه درسی)، تناسب با توان شناختی (قابل فهم‌بودن)، جسمانی و عاطفی فراگیران، تناسب هدف با محتوای برنامه، تناسب با اهداف برنامه، تناسب محتوا با زمان تدریس پیشنهادی، به‌روزرودن محتوا، تناسب روش‌های پیشنهادی با اهداف برنامه و تناسب روش‌های ارزشیابی با شیوه‌های تدریس و اهداف برنامه. مهم‌ترین این معیارها در برنامه اجراشده عبارت‌اند از تناسب شیوه تدریس با موضوع درسی، تناسب شیوه تدریس با سبک‌های یادگیری فراگیران، ایجاد فضای عاطفی و تعامل با فراگیران و رعایت پیوند و ارتباط مباحث قدیمی و جدید در هنگام تدریس. نهایتاً مهم‌ترین معیارها در مرحله برنامه کسب‌شده شامل تناسب میزان آموخته‌های فراگیران با اهداف مصوب برنامه درسی، تناسب فنون و راهبردهای مورد استفاده ارزشیابی با اهداف مورد انتظار برنامه درسی، بهره‌گیری از شیوه‌های مناسب ارزشیابی (مانند ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و تراکمی) و استفاده از آزمون‌ها و ابزارهای مناسب (انواع آزمون‌های کتبی، شفاهی، عملی، خود ارزشیابی، سیاهه مشاهده رفتار، ارزشیابی توسط همتایان) است.

بر اساس پژوهش حاضر خطاب به مدیران، متخصصان، کارشناسان و دبیران نظام آموزش و پرورش پیشنهاد می‌گردد نتایج کاربردی پژوهش حاضر را در حیطه کاری خود استفاده نمایند تا بتوان شاهد پیشرفت سطوح ارزشیابی برنامه‌ریزی در نظام آموزش کشور علی‌الخصوص دوره آموزش ابتدایی باشیم. همچنین مدیران با درک اهمیت موضوع مورد پژوهش بسترهای لازم جهت آموزش و گسترش آگاهی برای دبیران فراهم آورند.

فهرست منابع فارسی

- ایجاد، زهرا؛ سیف نراقی، مریم و نادری، عزت اله (۱۳۹۷). طراحی برنامه درسی پژوهش محور در علوم تجربی پایه ششم دوره ابتدایی، سال پانزدهم، دوره دوم، شماره ۶۰، ۲۹-۴۹.
- پلکویی، شهربانو؛ صالحی، کیوان و مقدم زاده، علی. (۱۳۹۷) تأثیر تدریس مشارکتی بر انسجام گروهی دانش‌آموزان ابتدایی، پژوهش در نظام‌های آموزشی، شماره ۶۳، ۴۰-۳۹.
- خدیوی، اسداله؛ سید نظری، نیر و سودی، حورا. (۱۳۹۴) ارزشیابی برنامه درسی، اولین همایش علمی پژوهشی یافته‌های نوین علوم مدیریت، کارآفرینی و آموزش ایران، ۹-۱.
- دهقان، عبدالمجید؛ مهram، بهروز و کرمی، مرتضی (۱۳۹۵). ارزشیابی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از حیث تربیت‌معلم پژوهشگر (مورد: پردیس‌های شهید بهشتی و شهید هاشمی نژاد)، دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۷، شماره ۱۰۰، ۱۳-۷۸.
- دهقانی، مرضیه. (۱۳۹۶). توصیف برنامه درسی آموزش دبستانی در جهان همراه با سیر تحول و چالش‌ها، برنامه درسی پیش‌دبستان و دبستان، ۸-۱.
- یزدانی، فریدون (۱۳۹۶). دسته‌بندی شاخص‌های سنجش کیفیت محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. تهران. انتشارات دانشگاه پیام نور.

- امیری، فرزاد؛ بهجتی اردکانی، محمدعلی (۱۳۹۲). بررسی ساختار و چگونگی استقرار و ارزیابی نظام مدیریت کیفیت فراگیر در مؤسسات آموزشی، مجموعه مقالات همایش مدیریت کیفیت فراگیر در آموزش، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- بازرگان، سیمین. (۱۳۹۰). مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی چندبعدی- ماتریس زندگی، تهران: انتشارات مدرسه.
- شریفی، علیرضا. (۱۳۹۲). بررسی وضعیت برنامه‌دستی در سیستم آموزش و پرورش ابتدایی ایران، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۱۹، ۹۱-۷۳.
- زین‌الدینی میمند، زهرا؛ نادری، عزت‌اله؛ شریعتمداری، علی و سیف نراقی، مریم (۱۳۸۹). ارائه الگوی راهنمای تدوین برنامه‌دستی براساس بررسی میزان آگاهی اعضای هیأت‌علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان از محورهای اساسی برنامه‌ریزی دستی، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، سال چهارم، شماره ۱۲۸، ۹۹-۴.
- کارشناسان دفتر همکاری‌های بین‌الملل آموزش و پرورش-مجموعه گفتارهای ارزشیابی در آموزش، وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۹). دفتر همکاری‌های بین‌الملل.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰).. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۲). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی- ناشر دوران. تهران
- ندیمی، محمدتقی؛ بروج، محمدحسین (۱۳۹۴). آموزش و پرورش ابتدایی- راهنمایی تحصیلی و متوسطه، تهران: نشر مهرداد.
- نوروزی، مهدی؛ هاشمی، سید احمد؛ قلاتاش، عباس؛ کارگر، محمد و دهقان باغ‌یزدانی، شهناز (۱۳۹۴). مبانی، اصول و مباحث برنامه‌ریزی دستی تعلیم و تربیت در دوره دبستان. فصلنامه پژوهش‌های برنامه‌ریزی آموزشی و دستی، (۱)۵، صص. ۱۱۹-۱۳۴.
- نریمانی، محمدرضا (۱۳۹۴). جزوه آموزشی ارزشیابی کیفیت برنامه‌های آموزشی با تأکید با مدل CIPP. دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی تبریز، مرکز کشوری مدیریت بهداشت.
- محمدی، مهدی (۱۳۹۲). بررسی تأثیر برنامه‌دستی تجربه‌شده بر رضایت و موفقیت دانشجویان رشته‌های مهندسی و علوم پایه. رساله دکتری تخصصی برنامه‌ریزی دستی، دانشگاه شیراز.
- ملکی، حسن (۱۳۷۹). مبانی برنامه‌ریزی آموزشی متوسطه- ناشر: سمت. تهران.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). تأملی بر مقوله تولید و تدوین برنامه‌دستی با تأکید بر اندیشه ایزنر: مأموریت منسوخ یا معتبر در رشته برنامه‌دستی. رویکردهای نوین آموزش، ۸(۱۷)، صص. ۱-۲۰.
- هاشمی، سیداحمد (۱۳۹۴). برنامه‌ریزی دستی (اصول و کاربرد)، تهران: نشر تایماز.
- یوسف زاده چوسری (۱۳۹۸). ارزشیابی سطوح و ابعاد برنامه‌دستی. دانش‌نامه ایرانی برنامه‌دستی.

- کریمی، بهنام؛ کیانف مریم و علی عسگری، مجید (۱۳۹۶). طراحی برنامه درسی آموزش محیط زیست برای دوره تحصیلی ابتدایی ایران، فصلنامه آموزش محیط زیست و توسعه پایدار، شماره ۲۳، ۱۵-۹.
- کریمی، بهالدین. ملکی، حسن (۱۳۹۲). بررسی میزان نقش طراح آموزشی در تالیف کتاب درسی از دیدگاه متخصصان برنامه ریزی درسی و تکنولوژی آموزشی. فصلنامه روانشناسی تربیتی. سال ۵. شماره ۱۴
- فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۹). برنامه درسی به سوی هویت های جدید. تهران: آگاه.
- (۱۳۹۹) نریمانی، محمد رضا (۱۳۹۵). ارزشیابی آموزشی و مراحل انجام آن، مرکز کشوری مدیریت سلامت، ۸۵-۱.
- آقازاده، محرم (۱۳۸۴). راهنمای روشهای نوین تدریس. تهران: انتشارات آبیژ.

فهرست منابع انگلیسی

- Chang, Y., Luo, Y., Zhou, Y., Wang, R., Song, N., Zhu, G., & Li, C. (2016). Reliability and validity of the Chinese mandarin version of PedsQL™ 3.0 transplant module. Health and Quality of Life Outcomes, 14(1), 142.
- Danju. Í.)2017) Student Based Curriculum Evaluation: A Case Study of “Contemporary World History and Science History” subject, EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education ISSN: 1305_8223 (online) 1305_8215 (print)2017 13(8):4815_4830.
- Karacaoğlu. ÖC. (2018). Curriculum Evaluation in Online Education: The case of Teacher Candidates Preparing Online for Public Personnel Selection Examination, International Journal of Higher Education Vol. 7, No. 2. ISSN: 1305_8223 (online) 1305_8215.
- .
- Henson, K.L. (2015). Curriculum planning, integrating, multiculturalism, constructivism and educational reform, Colorado, Waveland press.
- Insch, G. S., Moore, J. E., & Murphy, L. D. (1997). Content analysis in leadership research: Examples, procedures, and suggestions for future use. The Leadership Quarterly, 8(1), 1_25.
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S., & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: review of methods and their applications in nutrition education. Journal of nutrition education and behavior, 34(4), 224_230.
- Leslie, W. (2012). Different types of curriculum, Second principle. Maryland, Towson University.
- Posner, G. (1999). Analyzing the Curriculum (3rd ed). New York: McGraw Hill.
- Walder, A.M. (2018). Pedagogical innovation in Canadian higher education. Journal of studies in educational evaluation, 13(54):71_82.

Investigating the effect of curriculum design and validation in elementary school management in Iran

Abstract

The aim of this study was to investigate the effect of curriculum design and validation on elementary school management in Iran. In terms of purpose, it is applied with a combined approach and in terms of nature, it is descriptive-exploratory. In the present study, a qualitative content analysis technique was used to design the curriculum model. The statistical population in the qualitative section consists of expert experts in the field of expert curriculum with a statistical sample also consists of 12 people. The statistical population in the quantitative section also included primary education experts with a sample number of 20 people and all primary school teachers in Zahedan with a number of 1843 and a sample number of 318 people. In the qualitative part, using purposive sampling method based on snowball technique, the selection was done and the research continued until the stage of data saturation and repetition. Also, with the help of Morgan table, quantitative sample size was determined, which was selected using multi-stage cluster sampling; Thus, from the clustering of the study population, 4 primary schools (2 girls' schools and 2 boys' schools) were selected. In a quantitative step, data were collected using a researcher-made questionnaire for two groups. A questionnaire with 49 questions was used to collect data in the quantitative part and interviews were used in the qualitative part. Finally, 13 components were identified as the main components of curriculum evaluation: The first component included the steps of the curriculum. The other three components of curriculum evaluation, including the three levels of intended, measured, and acquired curriculum, were discussed. Then, 3 components including curriculum evaluation criteria in each of the 3 levels and 3 components including the necessary information resources for curriculum evaluation in each of the 3 levels were introduced. The final component also included the tools needed to evaluate the curriculum at each of the three levels.

Keywords: Evaluation, Curriculum, Elementary