

**Journal iranian political sociology**  
**Vol. 5, No.12, Esfand 2023**

<https://doi.org/10.30510/psi.2022.320419.2822>

In recent decades, educational systems have been trying to design, implement, and evaluate student curricula (especially elementary) in the best possible way in order to achieve maximum effectiveness and efficiency in education. Curricula should be such as to increase students' motivation to learn concepts and content in the first place; They should then provide the conditions for students to learn less with difficulty and increase their academic ability; These programs should be in a way that teaches creativity and innovation to students from the very beginning of education and make learning science sweet for students. The main purpose of this study was to design and validate the elementary school curriculum. In order to achieve the above goals and the purpose of the present study, the following steps were performed. Which was tested using structural equation modeling (SEM) and specifically confirmatory factor analysis (CFA) and using LISREL8.8 software. Which was tested using structural equation modeling (SEM) and specifically confirmatory factor analysis (CFA) and using LISREL8.8 software.

ماهنامه علمی (مقاله علمی- پژوهشی) جامعه شناسی سیاسی ایران،

سال پنجم، شماره دوازدهم، اسفند ۱۴۰۱، صص ۲۹۷۵-۲۹۵۱

<https://doi.org/10.30510/psi.2022.320419.2822>

شناسایی شیوه ها و ابزارهای ارزشیابی مولفه های برنامه های درسی در هر یک از سطوح ابتدایی

خیراله بامری<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۱۰

حسین مومنی مهموئی<sup>۲</sup>

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۷

مهدی زیرک<sup>۳</sup>

علی اکبر عجم<sup>۴</sup>

چکیده

در دهه های اخیر نظام های آموزشی در تلاش هستند تا برنامه های درسی دانش آموزان (به خصوص ابتدایی) را به بهترین نحو ممکن طراحی، اجرا و ارزیابی نمایند تا به بیشترین اثربخشی و کارایی در امر آموزش دست یابند. برنامه های درسی باید به گونه ای باشد که در وهله ی اول انگیزش دانش آموزان را در فراگیری مفاهیم و مطالب درسی افزایش دهند؛ سپس باید شرایطی را فراهم کنند که دانش آموزان با دشواری کمتر مطالب را فرا گیرند و توانایی علمی خود را افزایش دهند؛ این برنامه ها باید به گونه ای باشند که خلاقیت و نوآوری را از همین بدو تحصیل به دانش آموزان بیاموزند و فراگیری علم را برای دانش آموزان شیرین نمایند. هدف اصلی پژوهش حاضر طراحی و اعتباریابی برنامه ی درسی دوره ی ابتدایی بود. جهت دستیابی به اهداف فوق و هدف پژوهش حاضر گام های زیر اجرا شد. که با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری (SEM) و مشخصا تحلیل عاملی تأییدی (CFA) و با استفاده از نرم افزار ۸.۸ LISREL مورد آزمون قرار گرفت.

کلیدواژه: برنامه درسی، سطوح ابتدایی، مولفه های برنامه ریزی.

<sup>۱</sup>دانشجوی دکترای برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه

ایران. ایمیل: [bamari.khirall22@gmail.com](mailto:bamari.khirall22@gmail.com)

<sup>۲</sup>دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران، تلفن: ۰۹۱۵۳۰۰۰۴۰۰، ایمیل:

[Momenimahmouei@yahoo.com](mailto:Momenimahmouei@yahoo.com)

<sup>۳</sup>استادیار گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران.

<sup>۴</sup>استادیار مدعو گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران.

مقدمه:

در تمام نظامهای آموزش و پرورش، مهمترین دوره تحصیلی، دوره ابتدایی است، چرا که شکل‌گیری شخصیت و رشد همه جانبه فرد بیشتر در این دوره، انجام می‌گیرد. در ماده ۲۲ اعلامیه حقوق بشر، از تحصیل در دوره ابتدایی به عنوان یک حق یاد شده است. (دانشنامه فارسی ویستا، ۱۳۹۰) لذا مطالعه ابعاد مختلف این دوره تحصیلی همواره از اهمیت بسیار برخوردار بوده است. یکی از ابعاد اساسی نظام آموزش و پرورش ابتدایی، برنامه ریزی درسی و برنامه درسی این دوره است توسعه و تدوین برنامه درسی، در برگیرنده نحوه برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی و هم شامل افراد، فرایندها و رویه‌های مربوطه در این خصوص می‌باشد. و به همین واسطه مدل‌های برنامه درسی به طراحان کمک می‌کنند تا به طور نظام مند و شفاف، منطقی مشخصی را برای رویکردهای تدریس، یادگیری و سنجش انتخاب و مستقر سازند. (شریفی، ۱۳۹۲) از آنجا که برنامه ریزی آموزشی یکی از مهم ترین نظام های برنامه ریزی درهرکشور است، نقش برنامه ریزی آموزشی در توسعه، سطوح و الگوهای گوناگون آن از مهم ترین مواردی است که باید طراحان و برنامه ریزان آموزشی مورد توجه قرار دهند. از سوی دیگر، واقعیت این است که برنامه ریزی درسی وسیله اصلی تحقق کیفی برنامه های آموزشی است و بدون وجود برنامه های درسی معتبر، برنامه ریزی های آموزشی به هیچ وجه قابل اجرا نخواهد بود. (رئیس دانا وهمکاران، ۱۳۹۰) برنامه ریزی درسی، همواره درصدد پاسخگویی به سه پرسش اصلی است: هدفها کدامند؟ روش رسیدن به هدف چیست؟ ارزشیابی چگونه انجام میشود؟ (زین الدینی میمند وهمکاران، ۱۳۸۹) برنامه های درسی که به عنوان قلب فعالیت های آموزش و پرورش بوده و رکن محوری و اساسی را در آموزش دارند، مستلزم تحول متناسب با شرایط جدید و نیازمند ارزیابی می باشند، امروزه ارزشیابی در سازمان های آموزشی بازوانی قوی برای مدیران و معلمان است که به کمک آن ها می توان در مورد قطع، ادامه، اصلاح یا تعدیل و توسعه برنامه های آموزشی و درسی تصمیم گیری نمود. (خدیوی وهمکاران، ۱۳۹۴) ارزشیابی برنامه درسی، به فرایند تعیین اهمیت و ارزش برنامه درسی اشاره دارد، اهمیت و ارزش برنامه درسی در گرو کیفیت ابعاد، متغیرها و مؤلفه های تشکیل دهنده آن است و می تواند 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. (مبکر، ۲۰۱۰) ارزشیابی نظام برنامه ریزی درسی، مستلزم تحلیل عناصر و مؤلفه ها و نحوه تعامل آن است. (معروفی، ۱۳۹۲) توجه به ارزشیابی برنامه های درسی جهت دستیابی به هدفهای توسعه انسانی از اهمیت خاصی برخوردار است و هیچ فعالیت انسانی نمی تواند بدون بررسی مستمر به نتیجه مطلوب برسد. تنها از طریق ارزشیابی از مراحل مختلف برنامه ریزی درسی می توان کارایی و اثربخشی برنامه های درسی را افزایش داد و نظامی برای بهبود مستمر برنامه های درسی مدارس طراحی نمود از این رو این نوشتار با توجه به اهمیت ارزشیابی در نظام آموزشی خصوصاً برنامه درسی، و اهمیت این مقطع تحصیلی با توجه به دوره های رشد، و تحقیقات معدود در این باره به طراحی و اعتبار سنجی الگوی ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی پرداخته است.

بیان مساله

نظام آموزش و پرورش در دوره ابتدایی از گسترده ترین نظام های درون جامعه است که سرنوشت جامعه را در بلندمدت تعیین می کند، به عبارت دیگر، مجموعه پژوهش ها و تجربه های دانشمندان و کشورهای جهان نشان می دهد که توسعه جوامع رابطه

بسیار زیادی با نظام آموزش و پرورش ابتدایی آن ها دارد. (سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۴). آموزش ابتدایی به عنوان اصلی ترین نهاد توسعه دهنده منابع انسانی تخصصی، در مسیر دست یابی به توسعه پایدار مبتنی بر ملاحظات جهانی شدن نقش حساسی را بر عهده دارد. (بالدرستون، ۲۰۱۰) هزاره سوم میلادی، عصری که در آن زندگی می کنیم عصر تغییر و تحولات شتابنده است و در چنین فضایی مدارس و آموزش و پرورش به منظور حفظ و بقاء خود و هم چنین به منظور دستیابی به رشد و تعالی باید دائماً آماده تحولات و رویارویی با تغییرات باشند و خود را با تحولات آن هماهنگ سازند (دوماس و همکاران، ۲۰۱۴). اهداف برنامه درسی دوره ابتدایی، مبنای تعیین روشها، محتوا، سازماندهی محتوا، ارائه محتوا و سایر اجزا تعلیم و تربیت می باشد، مهمترین ویژگی برنامه ی مذکور، پرورش استعداد های کودکان می باشد، در همه نظام های آموزش و پرورش جهان، مهمترین دوره تحصیلی، دوره ابتدایی است. زیرا شکل گیری شخصیت و رشد همه جانبه فرد بیشتر در این دوره، انجام می گیرد، کارکرد برنامه درسی دوره ابتدایی به وسیله دو عامل اساسی تعیین می شود. از یک سو، میلیون ها کودک مدرسه رو در کشور وجود دارند. کودکانی با پتانسیل بسیار زیاد برای زندگی در جامعه، اما متفاوت از نظر توانایی و ظرفیت یاد گیری. از سوی دیگر، در جامعه مسائل بیشمار وجود دارند و باید برای بهبود و غنی تر کردن زندگی انسانها کار هایی انجام بگیرد. (فتحی و همکاران، ۱۳۹۳) ارزشیابی برنامه ی درسی در دوره ابتدایی به عنوان یک نقشه یا طرح ناظر بر مهم ترین رخداد تعلیم و تربیت یعنی یادگیری یا باز سازی تجربیات می باشد. (اولیوا، ۲۰۱۰) نوع نگاه و ایدئولوژی حاکم بر نظام آموزشی، جهت ارزشیابی برنامه درسی و فرایند برنامه ریزی درسی را تعیین می کند. بسیاری معتقدند برنامه ریزی درسی به عنوان یک رشته تحصیلی به سال های ۱۹۲۰ باز می گردد. (تانر، ۲۰۰۹) و در طول نیم قرن گذشته چنان گسترش یافته که بسیاری از دانشمندان در تبیین چیستی و چرایی آن با دشواری مواجه اند. (مهر محمدی، ۱۳۹۲) دست اندرکاران ارزشیابی برنامه درسی همواره با این موضوع ها که برنامه های درسی و فرایند برنامه ریزی درسی چگونه باید ارزشیابی شود، اینکه شایستگی های یک برنامه چگونه باید سنجیده شود و یا چگونه می توانیم یک برنامه را معتبر بدانیم؛ مواجه بوده و هستند. موضوعات و مسائل متعددی با ارزشیابی برنامه درسی مرتبط هستند: ارزشیابی برنامه درسی چگونه تعریف شود؟ هدفش چیست؟ چه چیزی ارزش ارزشیابی دارد؟ و مهم ترین عناصر ارزشیابی برنامه درسی کدامند؟ و چگونه آنها با یکدیگر مرتبط هستند؟ مسائل روش شناسی عبارتند از: چگونه ارزشیابان دانش را می سازند و چه رویه ها و روش های پژوهشی به کار گرفته می شود؟ نهایتاً سوالات عملی عبارتند از: وظیفه ارزشیابان چیست؟ چگونه آنها در عمل، ارزشیابی برنامه درسی را اجرا می کنند؟ آنها چه سوالاتی مطرح می سازند؟ ارزشیابان چه رویه هایی را دنبال می کنند؟

پیشینه تحقیق

کاراوغلو<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) در مطالعه ای که با هدف ارزشیابی کارایی یک برنامه درسی آنلاین بر اساس دیدگاه های استادان و دانشجویان انجام داد، برای جمع آوری داده های کیفی، فرم های مصاحبه ای که توسط محقق ساخته شده بود مورد استفاده قرار گرفت. روایی و اعتبار فرم های مصاحبه بود توسط کارشناسان این زمینه بررسی شد و داده های کیفی از طریق تجزیه و تحلیل محتوا مورد تجزیه

<sup>2</sup> Balderston, J

<sup>1</sup> Dumas and Hunchin

<sup>1</sup> Oliva

<sup>2</sup> Tuner

<sup>1</sup> Karacaoğlu

و تحلیل قرار گرفت. درگام نهایی، یافته‌ها کدگذاری شده و تفسیر شدند. همچنین بر اساس یافته‌های مطالعه، نقاط قوت و ضعف های آنلاین برنامه درسی شناسایی شد و تعدادی از پیشنهادات براساس یافته‌ها ارائه گردید. نتایج مطالعه نشان داد که هر دو گروه زبان آموزان و استادان بر این باورند که آموزش آنلاین مفید و همچنین مولد است و آنها از این روند راضی بودند. آموزش آنلاین همچنین صرفه جویی در وقت، ارزان تر، و انعطاف پذیر به دلیل صرفه جویی در وقت، ارزان تر، و انعطاف پذیر بودن ترجیح داده میشوند، از سوی دیگر، تعامل محدود، انگیزه محدود و مشکلات ناشی از زیرساخت‌ها از جنبه‌های منفی برنامه درسی آنلاین بود. تلی اوغلو<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی که در تلاش برای مفهوم کردن دامنه چارچوب ارزشیابی برای برنامه‌های درسی در آموزش عالی است، جنبه‌های استاتیک و پویا در برنامه‌های درسی را در نظر می‌گیرد. هدف این است که چارچوبی را ایجاد کنیم که به تجزیه و تحلیل زمینه فعالیت (در این مورد از اجرای برنامه درسی در آموزش عالی) کمک کند تا بدانند که چگونه این روند و نتایج فعالیت را تحت تاثیر قرار داده است. پس از معرفی جامعه آماری و روش شناسی تحقیق، چارچوب ارزیابی برنامه درسی (FCE) با دو سطح آن ارائه نمود: سطح نظری و سطح اجرایی. برای گردآوری داده، پرسشنامه‌هایی به شکل موجز به دانش آموزان، معلمان و کارمندان اداری ارائه می‌شود تا استفاده از چارچوب به طور مشخص صورت گیرد. بعضی از سوالات نمونه‌ای از آنچه در واقعیت هستند. می‌باشد، استقرار FCE اطلاعات خاصی ارائه می‌دهد که برای بهبود و اصلاح مجدد آن استفاده می‌شود. سوال جالب این بود که آیا این امر به شناسایی و پیش بینی نتایج غیر منتظره از برنامه درسی کمک می‌کند. او دریافت که FCE شامل برنامه‌ای برای به اشتراک گذاری و استفاده از یادگیری از ارزیابی است، که از آن جمله شناسایی محصولات / انجمن‌ها (مثلاً گزارش‌ها، سخنرانی‌ها، کارگاه‌ها و یا آموزش‌ها) است که از ارزیابی حاصل می‌شود. دانجو<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) در پژوهش خود به بررسی ارزشیابی برنامه درسی به صورت سیستماتیک بر اساس زمینه، ورودی، فرآیند و چارچوب ارزیابی برنامه درسی محصول (CIPP) می‌پردازد. که اولین تلاش برای یک ارزیابی سیستماتیک به واسطه اثربخشی، پایداری اثر و تاثیر دوره‌های انتخابی است که اخیر تحت عنوان "ترکیه در برنامه درسی تاریخ معاصر جهانی" معرفی نمود. او در این مطالعه مقیاس را براساس چارچوب ارزیابی (CIPP) قرار داد و اعتبار آن همچنین مورد آزمایش قرار گرفت، بر این اساس، داده‌های اولیه برای مطالعه که از طریق بررسی نمونه‌ای از ۳۹۹ نفر دانش آموز در قبرس شمالی بدست آمد، نتایج اولیه و تجزیه و تحلیل نشان داد که اهداف، محتوا، فرآیند یادگیری و یادگیری برای دوره موثر نبودند. به همین دلیل در این مطالعه به ارائه توصیه برای افزایش اثربخشی دوره پرداخت. اولیوا (۲۰۱۰) در تحقیق خود نشان داد که نادیده گرفتن ارزشیابی برنامه‌های درسی ممکن است تبعات جبران ناپذیری را متوجه نظام آموزشی کرده و منجر به صرف وقت، هزینه و از همه مهم تر عدم اطلاع از میزان موفقیت و یا شکست برنامه‌ها شود، در بسیاری از کشورها سازوکار منظمی برای ارزشیابی برنامه‌های درسی وجود دارد که گاهی در قالب سازمان‌های ملی انجام وظیفه می‌کنند (مانند مؤسسه نظارت و برنامه ریزی درسی) و به صورت مختلف برنامه‌های درسی را مورد مطالعه و بررسی قرار می‌دهند. کوک<sup>۳</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که یکی از دلایلی که برنامه ریزان ارزشیابی درسی کمتر به سمت تغییر برنامه درسی می‌روند ماهیت استرس زای خود تغییر برای افراد درگیر در فرایند تغییر به ویژه مجریان می‌باشد. در واقع، نکته‌ای که باید به آن توجه داشت این است که انگیزه اصلی تغییر ارزشیابی برنامه درسی بایستی در نهایت بهبود یادگیری دانش آموزان باشد.

<sup>2</sup> telliglu

<sup>1</sup> Danju

<sup>3</sup> Cook, Francis P.

عبدالقادری<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) در مطالعه اش که به بررسی اثربخشی برنامه درسی در بنگلادش پرداخت. بیشتر به مرور کلی وضعیت فعلی برنامه ها و بازخورد دانشجویان پرداخته است، او همچنین در مورد یادگیری، انتظارات و هر گونه اختلاف در درجه بندی علمی در مقایسه با نظام رتبه بندی عمومی و خصوصی دانشگاه مطالعه نمود. او دریافت که مهارت مربیان در کارایی و نتیجتاً ارزیابی موثر است، برای انجام این تحقیق، محقق رویکرد ترکیبی را دنبال نمود که شامل هر دو داده های کیفی و کمی است، داده ها، از دانش آموزان ثبت نام شده و مدرسان از ۲ دانشگاه های دولتی و ۳ دانشگاه خصوصی گردآوری شد. از این رو، دو پرسشنامه جداگانه برای مربیان و دانش آموزان استفاده شد، همچنین از مدل CIPP Stufflebeam استفاده نمود، در نهایت او نتیجه گرفت که برنامه های فعلی حرفه ای فارغ التحصیل، انتظارات دانشجویان و تقاضای بازار کار را به طور متوسط مرتفع می کنند. علاوه بر این، بسیاری از مربیان درگیر در تدریس که هیچ مدرک مربوط به آموزش در برنامه های نوین را ندارند، در اکثریت هستند. به همین واسطه مطالعه با برخی توصیه های مهم به پایان رسید که درخصوص ارائه پیشنهادات، چگونگی شکل گیری و حل مسائل می باشد.

اصلان و سلام<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) در مطالعه ای که با هدف ارزیابی برنامه درسی بین سال های ۲۰۰۶-۲۰۱۵ در ترکیه از جنبه های گوناگون (مثل دانشگاه، سال،...) انجام شده است، روش تحقیق کیفی بود، برای جمع آوری داده ها پایان نامه های مربوط به ارزیابی برنامه درسی، در بین سال های ۲۰۰۹-۲۰۱۲ به طور گسترده مورد مطالعه قرار گرفتند، که در اکثریت پایان نامه ها، بیشتر روش های کمی تحقیق و از مدل توصیفی استفاده شده است، در اکثر تحقیق از پرسشنامه به عنوان ابزار جمع آوری داده ها استفاده شد، آنها همچنین در یافتند که از مصاحبه از معلمان و دانش آموزان نیز به عنوان روش جمع آوری داده ها استفاده شده، نتایج نشان داد که گرایش های سنتی تحقیق (روش تحقیق کمی، طرح توصیفی / نظرسنجی، معلمان و دانش آموزان مقطع ابتدایی به عنوان داده های منبع، یک متغیر و تجزیه و تحلیل داده های همبستگی تکنیک ها) همچنان بیشتر مورد اقبال می باشند. همچنین توصیه کردند که از روش های آماری پیشرفته و ارزیابی بیشتر از آموزش عالی و متوسطه برنامه درسی بیشتر بهره برداری می شود.

روش تحقیق:

در روش تحقیق ترکیبی یا آمیخته پژوهش معمولاً در دو بخش کیفی و کمی انجام می شود. در پژوهش حاضر برای انجام مطالعه در بخش کیفی از روش تحلیل محتوای کیفی از نوع قراردادی استفاده شده است. همان طور که قبلاً نیز اشاره شد پژوهش های آمیخته شیوه نوینی از تحقیقات است که اخیراً در رشته های علوم انسانی باب شده است و کاربردهای خاص خودش را دارد. این نوع از پژوهش ها ضعف های موجود در هر کدام از پژوهش های کیفی و کمی را پوشش داده و نوع کامل تری از پژوهش ها را ارائه می دهد. برای گردآوری داده ها از دو روش کتابخانه ای و میدانی استفاده شده است. در این پژوهش، از روش کتابخانه ای برای جمع آوری مبانی نظری و پیشینه تحقیق و مصاحبه و پرسشنامه محقق ساخته برای جمع آوری اطلاعات لازم جهت تجزیه و تحلیل فرضیه ها استفاده شد، جهت پاسخ سوالات، با استفاده از روش تحقیق تحلیل محتوای کیفی و از طریق مصاحبه نیمه ساختار مند با متخصصان (خبرگان)، و روش کتابخانه ای و همچنین بررسی آمار و اطلاعات مربوط به ارزشیابی موجود و قابل استفاده در مدارس ابتدایی اطلاعات انجام شد. همزمان با انجام مصاحبه ها توسط پژوهشگر، مصاحبه های ضبط شده پیاده سازی شده و بررسی شده و مورد بازبینی قرار گرفته و مضمون های اصلی و فرعی در مصاحبه ها تعیین شدند. در این فرایند سوالات

<sup>۳</sup> ABDUL KADER

<sup>۱</sup> Aslan & Sağlam

مصاحبه نیز مجدد بررسی و اصلاح شدند. بعد از انجام فرایند مصاحبه (با مدت زمان تقریبی بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه) تمامی مضمون های اصلی و اکثر مضمون های فرعی مشخص شده و مقوله‌ها تکراری شده یا به عبارت دیگر به اشباع نظری رسیدند. سپس الگوی ارزشیابی برنامه درسی طراحی و تدوین شد. و در نهایت از طریق روش تحقیق کمی به شیوه پیمایش (نظرخواهی از خبرگان، کارشناسان ادراکات آموزش و پرورش و معلمان مقطع ابتدایی) و از طریق از طریق تحلیل عاملی و معادلات ساختاری اعتبار الگوی طراحی شده مورد پژوهش قرار گرفت. در مرحله گردآوری داده‌ها، با بهره‌گیری از فنون مختلفی چون مرور اسناد و مدارک، و همچنین از طریق مصاحبه با متخصصان و کارشناسان برنامه درسی آموزش دوره ابتدایی، زمینه شناسایی و پیامدهای ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی فراهم شد. سپس، اقدام به طراحی یک پرسشنامه اولیه پژوهشگر ساخته شد، به این صورت که سوالاتی که در محدوده اهداف پژوهش بود با استفاده از مطالعه مقالات مشابه و نظرسنجی از متخصصان این رشته و اساتید تدوین گردید و در نهایت پیش‌نویسی از پرسشنامه متشکل از سوالاتی در زمینه مشخصات فردی و سوالات مربوط به ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی تعیین گردید، پس از گردآوری نظرات اساتید و متخصصان، تغییرات نگارشی مورد نظر اعمال، سوالات مورد نیاز اضافه و سوالات اضافی طبق نظر سنجی حذف گردید. در این پژوهش تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری باز انجام گرفت. در ادامه، براساس اطلاعات جمع‌آوری شده الگوی مطلوب ارزشیابی برنامه درسی طراحی و تدوین شده و سپس اعتبار الگوی ارزشیابی برنامه درسی طراحی شده از طریق پرسشنامه محقق ساخته (در قالب نظرخواهی مجدد از متخصصان برنامه درسی، کارشناسان و معلمان آموزش ابتدایی) اعتبار سنجی الگوی ارزشیابی برنامه درسی دوره ابتدایی از طریق تحلیل عاملی و معادلات ساختاری از طریق نرم افزار LISREL 8.8 انجام گرفت.

یافته‌های تحقیق

پس از جمع‌آوری داده‌ها به منظور روا سازی پرسشنامه و نیز دستیابی به مولفه‌ها، از روش تحلیل عاملی اکتشافی (روش تحلیل مؤلفه اصلی یا روش PCA<sup>۱۴</sup> استفاده شد تا از این طریق گویه‌ها با مولفه‌هایی که از طریق بررسی پیشینه نظری و تجربی و نیز نظرات متخصصین به دست آمده است مطابقت داده شود و روایی سازه پرسشنامه تأیید گردد. هدف از تحلیل عامل اکتشافی کشف الگو یا شناسایی ساختار زیربنایی برای داده‌ها است. این ساختار زیربنایی در واقع همان متغیرهای مکنون یا عامل‌ها هستند. با انجام تحلیل عامل اکتشافی، عاملها (متغیرهای پنهان) شناسایی می‌شوند و متغیرهای مشاهده شده یا شاخص‌ها در آن عامل‌ها قرار می‌گیرند. در تحلیل عامل اکتشافی هیچ تئوری اولیه یا مدل از قبل طراحی نشده‌ای برای داده‌های مرتبط با یک مفهوم وجود ندارد و هیچ محدودیتی در مورد تعداد متغیرهای پنهان و الگوی روابط میان متغیرهای پنهان و مشاهده شده لحاظ نمی‌شود. با توجه به داده‌های جدول شماره ۱ که نتایج اشتراکات اولیه و استخراجی مربوط به مولفه‌ها را نشان می‌دهد، تمام بارهای عاملی بالاتر از ۰/۵ هستند و نیاز به حذف هیچ گویه‌ای نمی‌باشد؛ بنابراین این مفروضه نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد و نشان می‌دهد که داده‌ها برای اجرای تحلیل عاملی مناسب هستند.

جدول ۱- مقادیر ارزش ویژه، درصد واریانس و درصد واریانس تجمعی مولفه‌ها

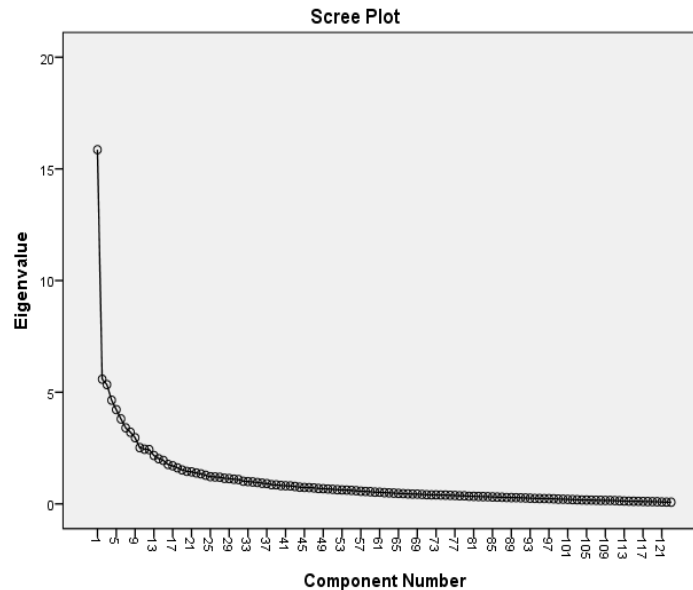
بعد از چرخش واریماکس	سطوح	
----------------------	------	--

<sup>۱۴</sup> Principal Component Analysis

مؤلفه ها	تعداد سوالات	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تجمعی
سطوح ارزشیابی برنامه درسی	۱	۱۵.۱۵۹	۱۲.۱۹۳	۱۲.۱۹۳
"مؤلفه ها (عناصر)"	۱	۵.۵۸۵	۷.۵۴۱	۲۰.۴۳۴
	۱	۵.۳۴۳	۶.۳۴۴	۲۶.۷۷۸
	۱	۴.۶۴۲	۵.۷۷۴	۳۲.۵۵۲
"روش ها و ابزارها"	۱	۴.۲۲۱	۵.۴۳۱	۳۷.۹۸۳
	۱	۳.۸۰۴	۵.۰۹۲	۴۳.۰۷۵
	۱	۳.۴۰۵	۴.۷۶۹	۴۷.۸۴۴
"منابع اطلاعاتی"	۴	۳.۲۰۹	۴.۶۰۹	۵۲.۴۵۳
	۱	۲.۹۶۳	۳.۴۰۹	۵۵.۱۶۲
	۱	۲.۵۱۷	۳.۰۴۶	۵۸.۹۰۸
"معیارها"	۲۱	۲.۴۴۷	۲.۹۹۰	۶۱.۱۹۸
	۹	۲.۴۲۹	۱.۹۷۵	۶۳.۸۷۳
	۵	۲.۴۳۰	۱.۹۵	۶۵.۸۲۳
"اعتبار الگوی ارزشیابی"	۱	۲.۳۳۵	۱.۹۰	۶۷.۷۲۳

با توجه به جدول شماره ۱ نتایج حاصل از تحلیل عاملی بر روی پاسخهای ۳۳۸ نفر از نمونه مورد مطالعه، ۱۴ مؤلفه را نشان می‌دهد که ۶۷,۷۲۳ درصد کل واریانس توسط این مؤلفه ها و این تعداد سوالات (۴۸ سوال) تبیین می‌شود.





شکل ۱- نمودار اسکری پلات

الف: تحلیل عاملی تأییدی مربوط به "زیر سوال اول سوال فرعی چهارم پژوهش"

به منظور بررسی مناسب بودن یا نبودن "الگوی اندازه گیری پژوهش" و اینکه آیا هر یک از گویه های ۴ گانه ی مرتبط با " زیر سوال اول سوال فرعی پنجم پژوهش" در اندازه گیری این متغیر پنهان نقش دارند یا خیر باید از تحلیل عاملی تأییدی<sup>۵</sup> (CFA) استفاده کرد؛ به عبارت دیگر تحلیل عاملی تأییدی با ارائه ی بار عاملی نشان می دهد که رابطه ی هر یک از گویه ها با متغیر پنهان مربوط به خود چگونه است و اینکه آیا آن گویه خاص در اندازه گیری متغیر پنهان مربوط به خود نقش دارد یا خیر و همچنین اثر تبیین کننده گی هر یک از گویه ها را نشان می دهد. به منظور تحلیل عاملی تأییدی " زیر سوال اول سوال فرعی پنجم پژوهش"، در پاسخ به سوال هشتم پژوهش و اعتبار سنجی آن، از نرم لیزرل<sup>۶</sup> ۸٫۸۱ استفاده شده است. از آنجایی که " زیر سوال اول سوال فرعی پنجم پژوهش" به طور مستقیم توسط گویه های خود سنجیده می شود باید از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه ی اول استفاده نمود؛ قبل از ارائه ی مدل تحلیل عاملی تأییدی باید شاخص های برازش مدل را کنترل نمود و در صورت مطلوب بودن آن به نتایج حاصل از مدل اطمینان نمود؛ در جدول ۴-۳۵ شاخص های برازش مدل ارائه شده است که نشان دهنده ی برازش مطلوب مدل می باشد.

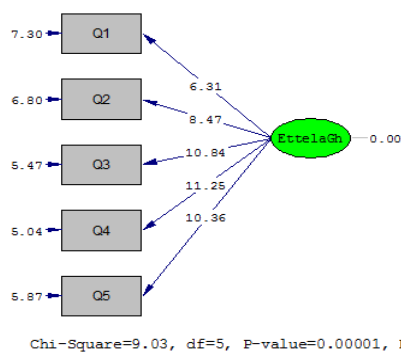
جدول ۲- شاخص های برازش مدل زیر سوال اول سوال فرعی پنجم پژوهش

مقادیر	مقادیر
مطلوب	شاخص های برازش
پژوهش	

تقسیم کای-مربع بر درجه آزادی	$\chi^2/df$	۱/۸۰۶	$\leq 5$
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA)	۰/۰۷۹	$< 0/1$
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده	Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	۰/۹۱	$\geq 0/9$
شاخص برازش نرم	Normed Fit Index (NFI)	۰/۹۷	$\geq 0/9$
شاخص برازش غیر نرم	Non-Normed Fit Index (NNFI)	۰/۹۷	$\geq 0/9$
شاخص برازش مقایسه‌ای	Comparative Fit Index (CFI)	۰/۹۹	$\geq 0/9$
شاخص برازش افزایشی	Incremental Fit Index (IFI)	۰/۹۹	$\geq 0/9$
شاخص نیکویی برازش	Goodness of Fit Index (GFI)	۰/۹۷	$\geq 0/9$
ریشه میانگین مربعات باقی مانده	Root Mean Square Residual (RMR)	۰/۰۶۵	$\geq 0/05$
ریشه میانگین مربعات باقی مانده استاندارد شده	Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	۰/۰۶۸	$\geq 0/05$

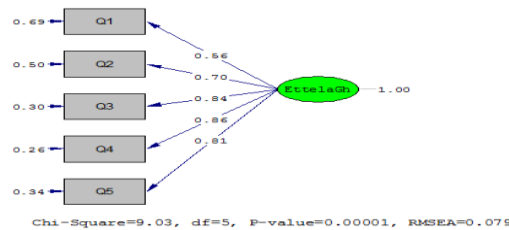
منبع: یافته های پژوهش

پس از اطمینان از مناسب بودن شاخص های برازش مدل نوبت، به ارائه ی مدل تحلیل عاملی تأییدی می رسد؛ بنابراین، ابتدا باید این مدل در حالت معنی داری نشان داده شود تا مشخص شود که مسیر ها معنی دار می باشند یا خیر. شکل ۴-۱۸ تحلیل عاملی تأییدی در حالت معنی داری را نشان می دهد.



شکل ۲- تحلیل عاملی تأییدی (مدل اندازه گیری) زیر سوال اول سوال فرعی پنجم پژوهش در حالت معنی داری (منبع: یافته های پژوهش)

مقادیر روی مسیر در تحلیل عاملی تأییدی نشان دهنده ی آماره ی  $t$  تست می باشند، که اگر این آماره خارج از محدوده ی  $1/96 \pm$  باشند، روابط و اعداد روی مسیر معنی دار خواهند بود. همانطور که در شکل فوق (۴-۱۸) ملاحظه می شود، تمامی آماره های  $t$  خارج از محدوده ی  $1/96 \pm$  می باشند؛ لذا همه ی روابط معنی دار می باشند. اکنون نوبت به ارائه ی مدل تحلیل عاملی در حالت استاندارد می رسد. شکل ۳ این مدل را در حالت استاندارد نشان می دهد.



شکل ۳- تحلیل عاملی تأییدی (مدل اندازه گیری) زیر سوال اول سوال فرعی پنجم پژوهش در استاندارد (منبع: یافته های پژوهش)

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 معنی که بار عاملی اثربیین کننده گی بالا و رابطه ی بالایی با متغیر پنهان مربوط به خود دارد و در تبیین متغیر پنهان مربوط به خود نقش تعیین کننده ای ایفا می کند و نباید حذف شود. همانطور که در شکل فوق (۴-۱۹) مشاهده می شود نه تنها تمامی بارهای عاملی بالاتر از  $0/3$  هستند؛ بلکه خیلی بیشتر از آن هستند و در تبیین متغیر پنهان مربوط به خود نقش بسیار موثری دارند و این نشان از اعتبار بالای مدل مربوط به "زیر سوال اول سوال فرعی پنجم پژوهش" می باشد. همانگونه که ملاحظه می شود از ۵ گویه ی مربوط به "زیر سوال اول سوال فرعی پنجم پژوهش" گویه ۴ با بار عاملی  $0/86$  رتبه ی اول و بیشترین اثر تبیین کننده گی را دارا می باشد و گویه ۱ با بار عاملی  $0/56$  کمترین اثر تبیین کننده گی را دارا می باشد.

ب: تحلیل عاملی تأییدی مربوط به "زیر سوال دوم سوال فرعی چهارم پژوهش"

با توجه به اینکه تعداد گویه های مربوط به این سوال تنها ۱ گویه می باشد، امکان استفاده از تحلیل عاملی تأییدی (CFA) و اعتبار سنجی آن با استفاده از نرم لیزرل ۸٫۸ وجود ندارد؛ حداقل باید تعداد گویه ها ۲ عدد باشد تا امکان اجرای تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار لیزرل وجود داشته باشد؛ البته این موضوع پیشنهادی علمی دارد؛ بدین صورت که، زمانی که متغیر پنهان (سوال یا متغیر) توسط یک گویه اندازه گیری می شود؛ این بدان معناست که تنها گویه ی تبیین کننده ی متغیر پنهان همان گویه است و اندازه گیری متغیر پنهان تنها بر دوش همان گویه است و گویه ی دیگری در این تبیین نقشی ندارد؛ بنابراین ۱۰۰ درصد تبیین یا اندازه گیری متغیر پنهان توسط همان یک گویه اندازه گیری می شود.

پ: تحلیل عاملی تأییدی مربوط به "زیر سوال سوم سوال فرعی چهارم پژوهش"

با توجه به اینکه تعداد گویه های مربوط به این سوال تنها ۱ گویه می باشد، امکان استفاده از تحلیل عاملی تأییدی (CFA) و اعتبار سنجی آن با استفاده از نرم لیزرل ۸٫۸ وجود ندارد؛ حداقل باید تعداد گویه ها ۲ عدد باشد تا امکان اجرای تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار لیزرل وجود داشته باشد؛ البته این موضوع پشتوانه ی علمی دارد؛ بدین صورت که، زمانی که متغیر پنهان (سوال یا متغیر) توسط یک گویه اندازه گیری می شود؛ این بدان معنا است که تنها گویه ی تبیین کننده ی متغیر پنهان همان گویه است و اندازه گیری متغیر پنهان تنها بر دوش همان گویه است و گویه ی دیگری در این تبیین نقشی ندارد؛ بنابراین ۱۰۰ درصد تبیین یا اندازه گیری متغیر پنهان توسط همان یک گویه اندازه گیری می شود.

الف: تحلیل عاملی تأییدی مربوط به "زیر سوال اول سوال فرعی پنجم پژوهش"

به منظور بررسی مناسب بودن یا نبودن "الگوی اندازه گیری پژوهش" و اینکه آیا هر یک از گویه های ۲۱ گانه ی مرتبط با "زیر سوال اول سوال فرعی ششم پژوهش" در اندازه گیری این متغیر پنهان نقش دارند یا خیر باید از تحلیل عاملی تأییدی (CFA) استفاده کرد؛ به عبارت دیگر تحلیل عاملی تأییدی با ارائه ی بار عاملی نشان می دهد که رابطه ی هر یک از گویه ها با متغیر پنهان مربوط به خود چگونه است و اینکه آیا آن گویه خاص در اندازه گیری متغیر پنهان مربوط به خود نقش دارد یا خیر و همچنین اثر تبیین کننده گی هر یک از گویه ها را نشان می دهد. به منظور تحلیل عاملی تأییدی "زیر سوال اول سوال فرعی ششم پژوهش"، در پاسخ به سوال یازدهم پژوهش و اعتبار سنجی آن، از نرم لیزرل ۸٫۸<sup>۱۸</sup> استفاده شده است. از آنجایی که "زیر سوال اول سوال فرعی ششم پژوهش" به طور مستقیم توسط گویه های خود سنجیده می شود باید از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه ی اول استفاده نمود؛ قبل از ارائه ی مدل تحلیل عاملی تأییدی باید شاخص های برازش مدل را کنترل نمود و در صورت مطلوب بودن آن به نتایج حاصل از مدل اطمینان نمود؛ در جدول ۴-۳۸ شاخص های برازش مدل ارائه شده است که نشان دهنده ی برازش مطلوب مدل می باشد.

جدول ۲- شاخص های برازش مدل زیر سوال اول سوال فرعی ششم پژوهش

شاخص های برازش	مقادیر	مقادیر	مقادیر
	پژوهش	مطلوب	
تقسیم کای-مربع بر درجه آزادی	$\chi^2/df$	۲/۰۷۶	$\leq 5$
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA)	۰/۰۷۹	$< 0.1$
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده	Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	۰/۹۶	$\geq 0.9$
شاخص برازش نرم	Normed Fit Index (NFI)	۰/۹۷	$\geq 0.9$

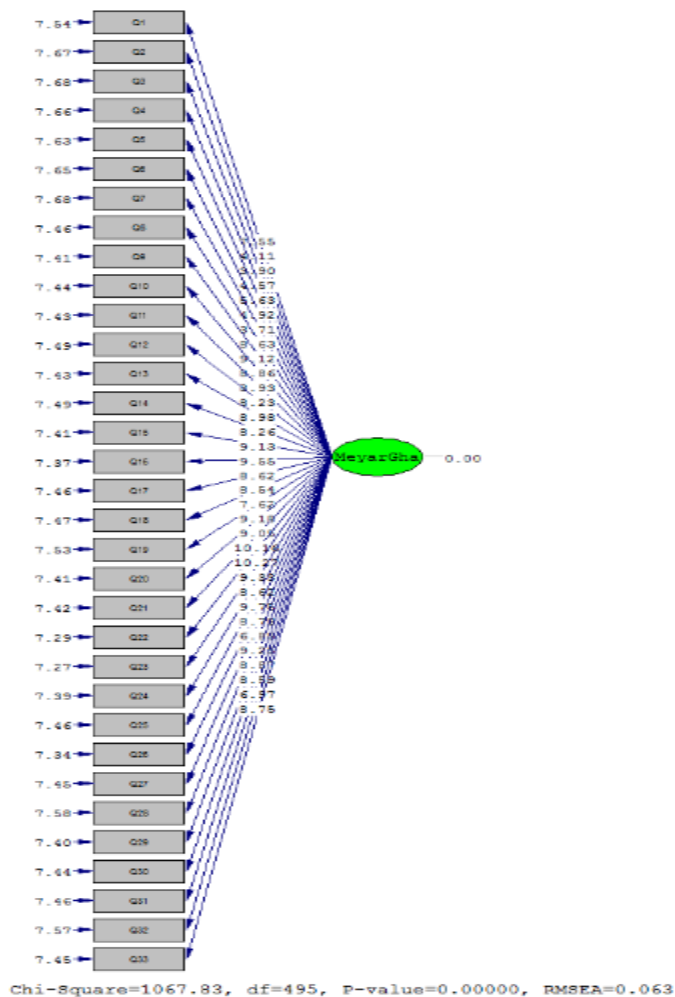
<sup>۱۸</sup>Confirmatory Factor Analysis

<sup>۱</sup>LISREL

شاخص برازش غیر نرم	Non-Normed Fit Index (NNFI)	۰/۹۸	$\geq ۰/۹$
شاخص برازش مقایسه‌ای	Comparative Fit Index (CFI)	۰/۹۸	$\geq ۰/۹$
شاخص برازش افزایشی	Incremental Fit Index (IFI)	۰/۹۶	$\geq ۰/۹$
شاخص نیکویی برازش	Goodness of Fit Index (GFI)	۰/۹۶	$\geq ۰/۹$
ریشه میانگین مربعات باقی مانده	Root Mean Square Residual (RMR)	۰/۰۸۵	$\geq ۰/۰۵$
ریشه میانگین مربعات باقی مانده استاندارد شده	Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	۰/۰۹۲	$\geq ۰/۰۵$

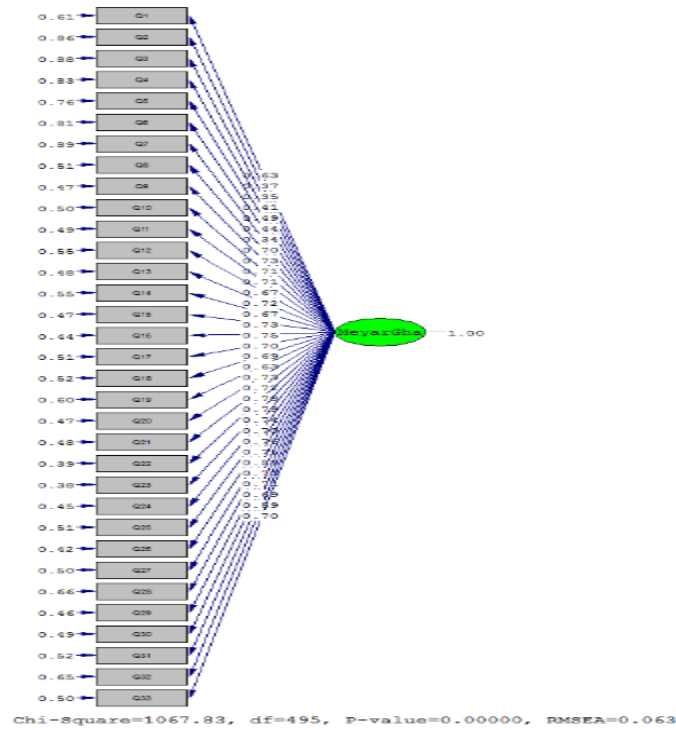
منبع: یافته‌های پژوهش

پس از اطمینان از مناسب بودن شاخص‌های برازش مدل نوبت، به ارائه‌ی مدل تحلیل عاملی تأییدی می‌رسد؛ بنابراین، ابتدا باید این مدل در حالت معنی‌داری نشان داده شود تا مشخص شود که مسیرها معنی‌دار می‌باشند یا خیر. شکل ۴ تحلیل عاملی تأییدی در حالت معنی‌داری را نشان می‌دهد.



شکل ۴- تحلیل عاملی تأییدی (مدل اندازه گیری) زیر سوال اول سوال فرعی ششم پژوهش در حالت معنی داری (منبع: یافته های پژوهش)

مقادیر روی مسیر در تحلیل عاملی تأییدی نشان دهنده ی آماره ی  $t$  تست می باشند، که اگر این آماره خارج از محدوده ی  $\pm 1/96$  باشند، روابط و اعداد روی مسیر معنی دار خواهند بود. همانطور که در شکل فوق (۴) ملاحظه می شود، تمامی آماره های  $t$  خارج از محدوده ی  $\pm 1/96$  می باشند؛ لذا همه ی روابط معنی دار می باشند. اکنون نوبت به ارئه ی مدل تحلیل عاملی در حالت استاندارد می رسد. شکل ۴-۲۵ این مدل را در حالت استاندارد نشان می دهد.



شکل ۵- تحلیل عاملی تأییدی (مدل اندازه گیری) زیر سوال اول سوال فرعی ششم پژوهش در استاندارد (منبع: یافته های پژوهش)

در تحلیل عاملی تأییدی اگر مقدار بار های عاملی یعنی اعداد روی خطوط بالاتر از  $0/3$  باشند، بار عاملی در وضعیت مطلوبی قرار دارد؛ بدین معنی که بار عاملی اثر تبیین کننده گی بالا و رابطه ی بالایی با متغیر پنهان مربوط به خود دارد و در تبیین متغیر پنهان مربوط به خود نقش تعیین کننده ای ایفا می کند و نباید حذف شود. همانطور که در شکل فوق (۵) مشاهده می شود نه تنها تمامی بارهای عاملی بالاتر از  $0/3$  هستند؛ بلکه خیلی بیشتر از آن هستند و در تبیین متغیر پنهان مربوط به خود نقش بسیار موثری دارند و این نشان از اعتبار بالای مدل مربوط به " زیر سوال اول سوال فرعی ششم پژوهش " می باشد. همانگونه که ملاحظه می شود از ۳۳ گویه ی مربوط به " زیر سوال اول سوال فرعی ششم پژوهش " گویه ۲۳ با بار عاملی  $0/79$  رتبه ی اول و بیشترین اثر تبیین کننده گی را دارا می باشد و گویه ۷ با بار عاملی  $0/34$  کمترین اثر تبیین کننده گی را دارا می باشد.

ب: تحلیل عاملی تأییدی مربوط به "زیر سوال دوم سوال فرعی پنجم پژوهش"

به منظور بررسی مناسب بودن یا نبودن "الگوی اندازه گیری پژوهش" و اینکه آیا هر یک از گویه های ۹ گانه ی مرتبط با " زیر سوال دوم سوال فرعی ششم پژوهش " در اندازه گیری این متغیر پنهان نقش دارند یا خیر باید از تحلیل عاملی تأییدی<sup>۹</sup> (CFA) استفاده کرد؛ به عبارت دیگر تحلیل عاملی تأییدی با ارائه ی بار عاملی نشان می دهد که رابطه ی هر یک از گویه ها با متغیر پنهان مربوط به خود چگونه است و اینکه آیا آن گویه خاص در اندازه گیری متغیر پنهان مربوط به خود نقش دارد یا خیر و همچنین اثر تبیین کننده گی هر یک از گویه ها را نشان می دهد. به منظور تحلیل عاملی تأییدی " زیر سوال دوم سوال فرعی ششم پژوهش "،

در پاسخ به سوال دوازدهم پژوهش و اعتبار سنجی آن، از نرم لیزرل ۸،۸۲۰ استفاده شده است. از آنجایی که " زیر سوال دوم سوال فرعی ششم پژوهش " به طور مستقیم توسط گویه های خود سنجیده می شود باید از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه ی اول استفاده نمود؛ قبل از ارائه ی مدل تحلیل عاملی تأییدی باید شاخص های برازش مدل را کنترل نمود و در صورت مطلوب بودن آن به نتایج حاصل از مدل اطمینان نمود؛ در جدول ۴-۳ شاخص های برازش مدل ارائه شده است که نشان دهنده ی برازش مطلوب مدل می باشد.

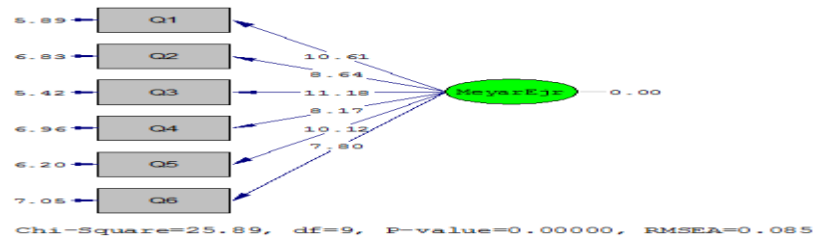
جدول ۳- شاخص های برازش مدل زیر سوال دوم سوال فرعی ششم پژوهش

شاخص های برازش	مقادیر پژوهش	مقادیر مطلوب
تقسیم کای-مربع بر درجه آزادی	$\chi^2/df$	۲/۸۷۶
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA)	۰/۰۸۵
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده	Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	۰/۹۶
شاخص برازش نرم	Normed Fit Index (NFI)	۰/۹۰
شاخص برازش غیر نرم	Non-Normed Fit Index (NNFI)	۰/۸۵
شاخص برازش مقایسه ای	Comparative Fit Index (CFI)	۰/۹۱
شاخص برازش افزایشی	Incremental Fit Index (IFI)	۰/۹۱
شاخص نیکویی برازش	Goodness of Fit Index (GFI)	۰/۸۶
ریشه میانگین مربعات باقی مانده	Root Mean Square Residual (RMR)	۰/۰۶۳
ریشه میانگین مربعات باقی مانده استاندارد شده	Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	۰/۰۶۷

منبع: یافته های پژوهش

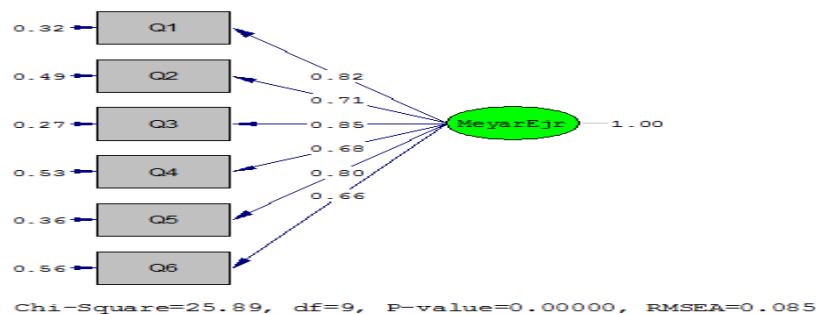


پس از اطمینان از مناسب بودن شاخص های برازش مدل نوبت، به ارائه ی مدل تحلیل عاملی تأییدی می رسد؛ بنابراین، ابتدا باید این مدل در حالت معنی داری نشان داده شود تا مشخص شود که مسیر ها معنی دار می باشند یا خیر. شکل ۴-۲۶ تحلیل عاملی تأییدی در حالت معنی داری را نشان می دهد.



شکل ۶- تحلیل عاملی تأییدی (مدل اندازه گیری) زیر سوال دوم سوال فرعی ششم پژوهش در حالت معنی داری (منبع: یافته های پژوهش)

مقادیر روی مسیر در تحلیل عاملی تأییدی نشان دهنده ی آماره ی  $t$  تست می باشند، که اگر این آماره خارج از محدوده ی  $\pm 1/96$  باشند، روابط و اعداد روی مسیر معنی دار خواهند بود. همانطور که در شکل فوق (۶) ملاحظه می شود، تمامی آماره های  $t$  خارج از محدوده ی  $\pm 1/96$  می باشند؛ لذا همه ی روابط معنی دار می باشند. اکنون نوبت به ارائه ی مدل تحلیل عاملی در حالت استاندارد می رسد. شکل ۷ این مدل را در حالت استاندارد نشان می دهد.



شکل ۷- تحلیل عاملی تأییدی (مدل اندازه گیری) زیر سوال دوم سوال فرعی ششم پژوهش در حالت استاندارد (منبع: یافته های پژوهش)

در تحلیل عاملی تأییدی اگر مقدار بار های عاملی یعنی اعداد روی خطوط بالاتر از  $0/3$  باشند، بار عاملی در وضعیت مطلوبی قرار دارد؛ بدین معنی که بار عاملی اثر تبیین کننده گی بالا و رابطه ی بالایی با متغیر پنهان مربوط به خود دارد و در تبیین متغیر پنهان مربوط به خود نقش تعیین کننده ای ایفا می کند و نباید حذف شود. همانطور که در شکل فوق (۷) مشاهده می شود نه تنها تمامی بارهای عاملی بالاتر از  $0/3$  هستند؛ بلکه خیلی بیشتر از آن هستند و در تبیین متغیر پنهان مربوط به خود نقش بسیار موثری دارند و این نشان از اعتبار بالای مدل مربوط به "زیر سوال دوم سوال فرعی ششم پژوهش" می باشد. همانگونه که ملاحظه می شود از ۶ گویه ی مربوط به "زیر سوال دوم سوال فرعی ششم پژوهش" گویه ۳ با بار عاملی  $0/85$  رتبه ی اول و بیشترین اثر تبیین کننده گی را دارا می باشد و گویه ۶ با بار عاملی  $0/66$  کمترین اثر تبیین کننده گی را دارا می باشد.

پ: تحلیل عاملی تأییدی مربوط به "زیر سوال سوم سوال فرعی پنجم پژوهش"

به منظور بررسی مناسب بودن یا نبودن "الگوی اندازه گیری پژوهش" و اینکه آیا هر یک از گویه های ۵ گانه ی مرتبط با " زیر سوال سوم سوال فرعی ششم پژوهش " در اندازه گیری این متغیر پنهان نقش دارند یا خیر باید از تحلیل عاملی تأییدی (CFA) استفاده کرد؛ به عبارت دیگر تحلیل عاملی تأییدی با ارائه ی بار عاملی نشان می دهد که رابطه ی هر یک از گویه ها با متغیر پنهان مربوط به خود چگونه است و اینکه آیا آن گویه خاص در اندازه گیری متغیر پنهان مربوط به خود نقش دارد یا خیر و همچنین اثر تبیین کننده گی هر یک از گویه ها را نشان می دهد. به منظور تحلیل عاملی تأییدی " زیر سوال سوم سوال فرعی ششم پژوهش "، در پاسخ به سوال سیزدهم پژوهش و اعتبار سنجی آن، از نرم لیزرل ۸،۸<sup>۲۲</sup> استفاده شده است. از آنجایی که " زیر سوال سوم سوال فرعی ششم پژوهش " به طور مستقیم توسط گویه های خود سنجیده می شود باید از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه ی اول استفاده نمود؛ قبل از ارائه ی مدل تحلیل عاملی تأییدی باید شاخص های برازش مدل را کنترل نمود و در صورت مطلوب بودن آن به نتایج حاصل از مدل اطمینان نمود؛ در جدول ۴-۴۰ شاخص های برازش مدل ارائه شده است که نشان دهنده ی برازش مطلوب مدل می باشد.

جدول ۴-شاخص های برازش مدل زیر سوال سوم سوال فرعی ششم پژوهش

شاخص های برازش	مقادیر مطلوب	مقادیر پژوهش
تقسیم کای-مربع بر درجه آزادی	$\leq 5$	۲/۱۸۲
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	$< 0.1$	۰/۰۸۵
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده	$\geq 0.9$	۰/۸۶
شاخص برازش نرم	$\geq 0.9$	۰/۹۶
شاخص برازش غیر نرم	$\geq 0.9$	۰/۹۷
شاخص برازش مقایسه ای	$\geq 0.9$	۰/۹۸
شاخص برازش افزایشی	$\geq 0.9$	۰/۹۸
شاخص نیکویی برازش	$\geq 0.9$	۰/۹۳
ریشه میانگین مربعات باقی مانده	$\geq 0.05$	۰/۰۶۵

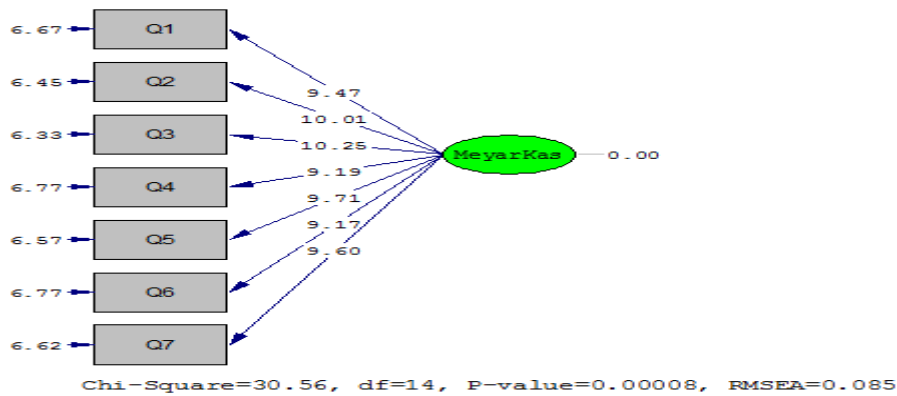
<sup>۲۲</sup>Confirmatory Factor Analysis

<sup>۲۲</sup>LISREL

ریشه میانگین مربعات باقی مانده استاندارد شده	Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	۰/۰۷۵	$\geq ۰/۰۵$
---	--	-------	-------------

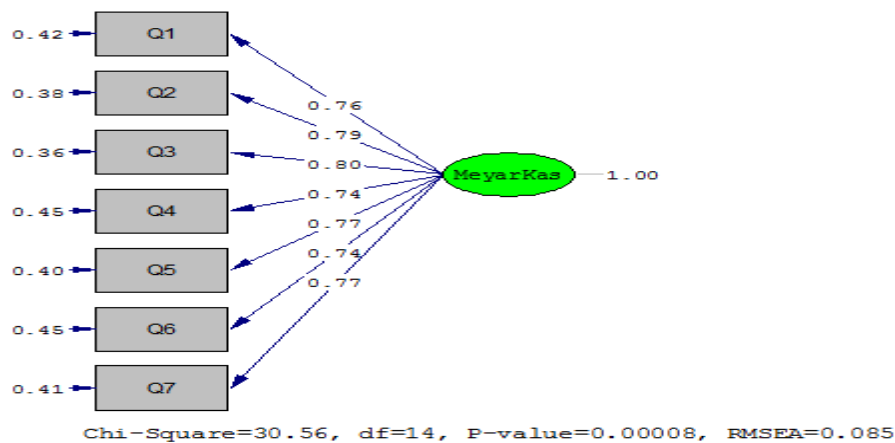
منبع: یافته های پژوهش

پس از اطمینان از مناسب بودن شاخص های برازش مدل نوبت، به ارائه ی مدل تحلیل عاملی تأییدی می رسد؛ بنابراین، ابتدا باید این مدل در حالت معنی داری نشان داده شود تا مشخص شود که مسیر ها معنی دار می باشند یا خیر. شکل ۴-۲۸ تحلیل عاملی تأییدی در حالت معنی داری را نشان می دهد.



شکل ۸- تحلیل عاملی تأییدی (مدل اندازه گیری) زیر سوال سوم سوال فرعی ششم پژوهش در حالت معنی داری (منبع: یافته های پژوهش)

مقادیر روی مسیر در تحلیل عاملی تأییدی نشان دهنده ی آماره ی  $t$  تست می باشند، که اگر این آماره خارج از محدوده ی  $\pm 1/96$  باشند، روابط و اعداد روی مسیر معنی دار خواهند بود. همانطور که در شکل فوق (۸) ملاحظه می شود، تمامی آماره های  $t$  خارج از محدوده ی  $\pm 1/96$  می باشند؛ لذا همه ی روابط معنی دار می باشند. اکنون نوبت به ارائه ی مدل تحلیل عاملی در حالت استاندارد می رسد. شکل ۹ این مدل را در حالت استاندارد نشان می دهد.



شکل ۹- تحلیل عاملی تأییدی (مدل اندازه گیری) زیر سوال سوم سوال فرعی ششم پژوهش در حالت استاندارد (منبع: یافته های پژوهش)

در تحلیل عاملی تأییدی اگر مقدار بار های عاملی یعنی اعداد روی خطوط بالاتر از  $0/3$  باشند، بار عاملی در وضعیت مطلوبی قرار دارد؛ بدین معنی که بار عاملی اثربیین کننده گی بالا و رابطه ی بالایی با متغیر پنهان مربوط به خود دارد و در تبیین متغیر پنهان مربوط به خود نقش تعیین کننده ای ایفا می کند و نباید حذف شود. همانطور که در شکل فوق (۹) مشاهده می شود نه تنها تمامی بارهای عاملی بالاتر از  $0/3$  هستند؛ بلکه خیلی بیشتر از آن هستند و در تبیین متغیر پنهان مربوط به خود نقش بسیار موثری دارند و این نشان از اعتبار بالای مدل مربوط به " زیر سوال سوم سوال فرعی ششم پژوهش " می باشد. همانگونه که ملاحظه می شود از ۷ گویه ی مربوط به " زیر سوال سوم سوال فرعی ششم پژوهش " گویه ۳ با بار عاملی  $0/80$  رتبه ی اول و بیشترین اثر تبیین کننده گی را دارا می باشد و گویه ۴ و ۶ با بار عاملی  $0/74$  کمترین اثر تبیین کننده گی را دارا می باشد.

به منظور بررسی مناسب بودن یا نبودن "الگوی نهایی اندازه گیری پژوهش " و اینکه آیا هر یک از مولفه های ۱۴ گانه ی پژوهش که در راستای رسیدن به هدف و سوال اصلی طراحی شده اند از اعتبار لازم برخوردارند یا خیر و همچنین در اندازه گیری متغیر پنهان (که همان "اعتبار سنجی برنامه ی درسی" است) نقش دارند یا خیر باید از تحلیل عاملی تأییدی (CFA) استفاده کرد؛ به عبارت دیگر تحلیل عاملی تأییدی با ارائه ی بار عاملی نشان می دهد که رابطه ی هر یک از سوالات یا متغیر های آشکار با متغیر پنهان مربوط به خود (که همان "اعتبار سنجی برنامه ی درسی" است) چگونه است و اینکه آیا آن متغیر یا سوال خاص در اندازه گیری متغیر پنهان مربوط به خود (که همان "اعتبار سنجی برنامه ی درسی" است) نقش دارد یا خیر و همچنین اثر تبیین کننده گی هر یک از متغیر ها یا سوالات را نشان می دهد. به منظور تحلیل عاملی تأییدی " سوال اصلی پژوهش "، در پاسخ به سوال اصلی پژوهش و اعتبار سنجی آن، از نرم لیزرل  $8,8^{24}$  استفاده شده است. از آنجایی که "سوال اصلی پژوهش" به طور مستقیم توسط سوالات یا متغیر های آشکار خود سنجیده می شود باید از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه ی اول استفاده نمود؛ قبل از ارائه ی "مدل اندازه گیری نهایی پژوهش" باید شاخص های برازش مدل را کنترل نمود و در صورت مطلوب بودن آن به نتایج حاصل از مدل اطمینان نمود؛ در جدول ۵ شاخص های برازش مدل ارائه شده است که نشان دهنده ی برازش بسیار مطلوب مدل می باشد.

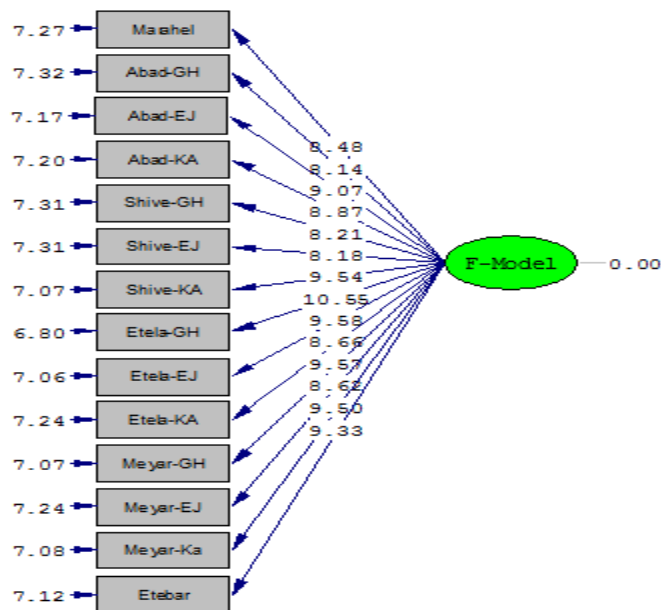
جدول ۵- شاخص های برازش مدل برای سوال اصلی پژوهش یا "مدل اندازه گیری نهایی پژوهش"

شاخص های برازش	مقادیر	
	مطلوب	پژوهش
تقسیم کای-مربع بر درجه آزادی	$\leq 5$	۲/۵۰۱
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	$< 0/1$	۰/۰۸۵

شاخص نیکویی برازش تعدیل شده	Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	۰/۹۹	$\geq ۰/۹$
شاخص برازش نرم	Normed Fit Index (NFI)	۰/۹۹	$\geq ۰/۹$
شاخص برازش غیر نرم	Non-Normed Fit Index (NNFI)	۰/۹۸	$\geq ۰/۹$
شاخص برازش مقایسه‌ای	Comparative Fit Index (CFI)	۰/۹۸	$\geq ۰/۹$
شاخص برازش افزایشی	Incremental Fit Index (IFI)	۰/۹۸	$\geq ۰/۹$
شاخص نیکویی برازش	Goodness of Fit Index (GFI)	۰/۹۹	$\geq ۰/۹$
ریشه میانگین مربعات باقی مانده	Root Mean Square Residual (RMR)	۰/۰۹۴	$\geq ۰/۰۵$
ریشه میانگین مربعات باقی مانده استاندارد شده	Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	۰/۰۹۹	$\geq ۰/۰۵$

منبع: یافته های پژوهش

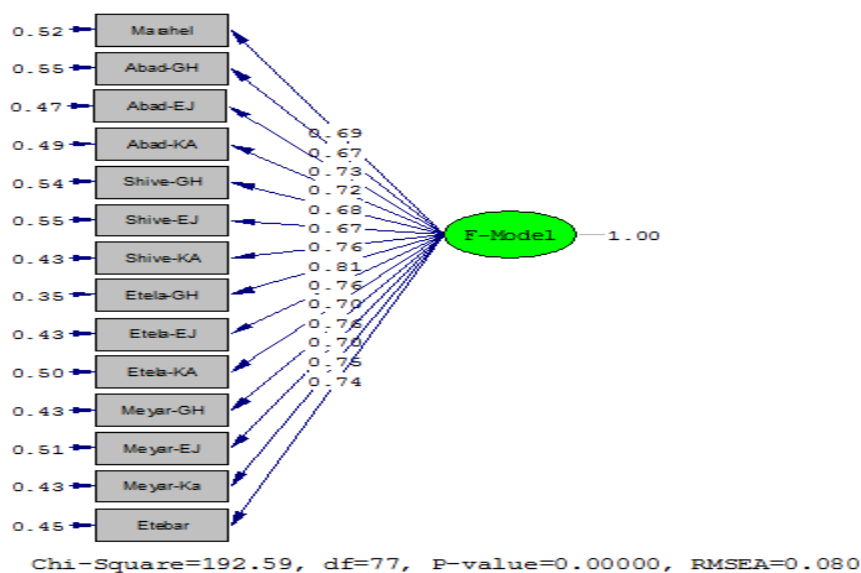
پس از اطمینان از مناسب بودن شاخص های برازش مدل نوبت، به ارائه ی مدل تحلیل عاملی تأییدی می رسد؛ بنابراین، ابتدا باید این مدل در حالت معنی داری نشان داده شود تا مشخص شود که مسیرها معنی دار می باشند یا خیر. شکل ۱۰ تحلیل عاملی تأییدی در حالت معنی داری را نشان می دهد.



Chi-Square=192.59, df=77, P-value=0.00000, RMSEA=0.080

شکل ۱۰- تحلیل عاملی تأییدی سوال اصلی پژوهش یا "مدل نهایی اندازه گیری پژوهش" در حالت معنی داری (منبع: یافته های پژوهش)

مقادیر روی مسیر در تحلیل عاملی تأییدی نشان دهنده ی آماره ی t تست می باشند، که اگر این آماره خارج از محدوده ی ۱/۹۶ ± باشند، روابط و اعداد روی مسیر معنی دار خواهند بود. همانطور که در شکل فوق (۱۰) ملاحظه می شود، تمامی آماره های t خارج از محدوده ی ۱/۹۶ ± می باشند؛ لذا همه ی روابط معنی دار می باشند. اکنون نوبت به ارائه ی مدل تحلیل عاملی در حالت استاندارد می رسد. شکل ۱۱ این مدل را در حالت استاندارد نشان می دهد.



شکل ۱۱- تحلیل عاملی تأییدی سوال اصلی پژوهش یا "مدل نهایی اندازه گیری پژوهش" در حالت استاندارد (منبع: یافته های پژوهش)

در تحلیل عاملی تأییدی اگر مقدار بار های عاملی یعنی اعداد روی خطوط بالاتر از ۰/۳ باشند، بار عاملی در وضعیت مطلوبی قرار دارد؛ بدین معنی که بار عاملی اثربیین کننده گی بالا و رابطه ی بالایی با متغیر پنهان مربوط به خود دارد و در تبیین متغیر پنهان مربوط به خود نقش تعیین کننده ای ایفا می کند و نباید حذف شود. همانطور که در شکل فوق (۴-۳۱) مشاهده می شود نه تنها تمامی بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳ هستند؛ بلکه خیلی بیشتر از آن هستند و در تبیین متغیر پنهان مربوط به خود نقش بسیار موثری دارند و این نشان از اعتبار بالای مدل مربوط به "سوال اصلی پژوهش" می باشد. حال با توجه به بار عاملی می توان مولفه های ۱۴ گانه پژوهش را از نظر اهمیتی که در فرایند برنامه ریزی درسی دارند اولویت بندی نمود: ۱- منابع اطلاعاتی در ارزشیابی مولفه های برنامه درسی قصد شده در رتبه ی اول با بار عاملی ۰/۸۱، ۲- شیوه ها و روش های ارزشیابی مولفه های برنامه درسی کسب شده، منابع اطلاعاتی در ارزشیابی مولفه های برنامه درسی اجرا شده و معیارهای ارزشیابی مولفه های برنامه درسی قصد شده هر سه با هم در رتبه ی دوم با بار عاملی ۰/۷۶، ۳- معیارهای ارزشیابی مولفه های برنامه درسی کسب شده در رتبه ی سوم با بار عاملی ۰/۷۵، ۴- اعتبار مدل از دیدگاه خبرگان در رتبه ی چهارم با بار عاملی ۰/۷۴، ۵- مولفه های برنامه درسی اجرا شده در رتبه ی پنجم با بار عاملی ۰/۷۳، ۶- مولفه های برنامه درسی کسب شده در رتبه ی ششم با بار عاملی ۰/۷۲، ۷- معیارهای ارزشیابی مولفه های

برنامه درسی اجرا شده و منابع اطلاعاتی در ارزشیابی مولفه های برنامه درسی کسب شده در رتبه ی هفتم، با بار عاملی ۰/۷۰، ۸- شیوه ها و روش های ارزشیابی مولفه های برنامه درسی قصد شده در رتبه ی هشتم با بار عاملی ۰/۶۸، ۹- مولفه های برنامه درسی قصد شده و شیوه ها و روش های ارزشیابی مولفه های برنامه درسی اجرا شده در رتبه ی نهم با بار عاملی ۰/۶۷. البته همانطور که مشاهده می شود بارهای عاملی بسیار به یکدیگر نزدیک هستند و همین امر نیز انتظار می رفت زیر ۵ متغیر ۱- سطوح برنامه ریزی درسی، ۲- مولفه های برنامه ریزی درسی، ۳- شیوه ها و روش های ارزشیابی برنامه ریزی درسی، ۴- منابع اطلاعاتی در ارزشیابی برنامه ی درسی و ۵- معیار های ارزشیابی برنامه ی درسی جدای از یکدیگر نیستند بلکه در یک فرایندی تعاملی بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند و با نبود و ضعف هر یک از این متغیر ها کل برنامه ریزی درسی تحت تأثیر قرار می گیرد؛ بنابراین بار عاملی نزدیک این موضوع را نشان می دهد که همه ی عوامل با هم و در تعامل با یکدیگر مهم به شمار می روند.

### نتیجه گیری

با توجه به اینکه تعداد گویه های مربوط به این سوال تنها ۱ گویه می باشد، امکان استفاده از تحلیل عاملی تأییدی (CFA)<sup>۵</sup> و اعتبار سنجی آن با استفاده از نرم لیزرل ۸،۸<sup>۲۶</sup> وجود ندارد؛ حداقل باید تعداد گویه ها ۲ عدد باشد تا امکان اجرای تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار لیزرل وجود داشته باشد؛ البته این موضوع پشتوانه ی علمی دارد؛ بدین صورت که، زمانی که متغیر پنهان (سوال یا متغیر) توسط یک گویه اندازه گیری می شود؛ این بدان معنا است که تنها گویه ی تبیین کننده ی متغیر پنهان همان گویه است و اندازه گیری متغیر پنهان تنها بر دوش همان گویه است و گویه ی دیگری در این تبیین نقشی ندارد؛ بنابراین ۱۰۰ درصد تبیین یا اندازه گیری متغیر پنهان توسط همان یک گویه اندازه گیری می شود.

### منابع و ماخذ

- صفایی موحد، سعید (۱۳۹۴). برنامه درسی تصریح شده (قصد شده)، دانشنامه ایرانی، برنامه درسی. ۵-۱.
- طالبی، سعید؛ مظلومیان، سعید و صیف، محمد حسن. (۱۳۹۴). اصول برنامه ریزی درسی. تهران: پیام نور.
- عابدی، احمد (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین پیشرفت تحصیلی دختر و پسر دوره متوسطه شهر اصفهان با ویژگیهای خانوادگی و شخصیتی آنان، طرح پژوهشی شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اصفهان.
- عابدی، احمد و شواخی، علیرضا. (۱۳۸۹). مقایسه روش شناسی پژوهش کمی و کیفی در علوم رفتاری، فصلنامه راهبرد، شماره ۱۵۳-۱۶۸، ۵۴.
- عابدینی بلتورک، میمنت و میرشاه جعفری، ابراهیم (۱۳۹۱). بررسی و تحلیل مؤلفه های آموزش صلح در کتاب های درسی دوره ابتدایی. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، (۲) ۶: ۱۷۰-۱۵۱.
- عابدینی بلتورک، میمنت؛ نصر اصفهانی، احمد رضا؛ محمدی، مهدی و صالحی عمران، ابراهیم. (۱۳۹۳). عناصر برنامه درسی سازنده گرا در علوم پزشکی: مطالعه مروری، آموزش در علوم پزشکی، ۱۴(۱۰)، ۹۰۴-۸۹۵.
- عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). برنامه ریزی راهبردی در آموزش عالی، تهران: جهاد دانشگاهی، واحد شهید بهشتی.

<sup>۵</sup>Confirmatory Factor Analysis

<sup>۲۶</sup>LISREL

عاشوری، محمد و جلیل آبکنار، سیده ممیه (۱۳۹۲). از عادی سازی تا آموزش فراگیر، تحولی در نظام آموزش، تعلیم و تربیت استثنایی، ۴۹-۶۰.

عسگری، محمد. (۱۳۹۴). ارزشیابی تکوینی برنامه درسی، دانشنامه ایرانی برنامه درسی، ۹-۱.

علوی لنگرودی، سیدکاظم؛ افروغ، الهه. (۱۳۹۰). بررسی نگرش معلمان در رابطه با میزان اثربخشی طرح ارزشیابی توصیفی و مقایسه آن با ارزشیابی کمی در پایه های اول و دوم ابتدایی شهرستان بافق سال تحصیلی ۸۹-۸۸، اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران، ۲۸ اردیبهشت.

علیاری شوره دلی، شهلا (۱۳۹۰). طراحی الگوی ارزشیابی کیفیت و اعتبار سنجی برنامه دوره کارشناسی پیوسته رشته پرستاری دانشگاه‌های علوم پزشکی کشور، رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی.

فرمهبینی فراهانی، محسن و همکاران (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خود تنظیمی و ساختار هدف کلاس با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان پایه اول متوسطه شهرستان قروه، دو مانامه علمی پژوهشی دانشور رفتار دانشگاه شاهد، سال ۱۵، شماره ۳۰.

فرمهبینی فر، محسن (۱۳۸۷). فرهنگ توصیفی علوم تربیتی، تهران: اسرار دانش.

فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۹۳). نقد و بررسی جایگاه مطالعات نیاز سنجی در فرایند برنامه ریزی درسی. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء. سال ۷۸. شماره ۱۲.

فتحی و اجاره گاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه و اسفندیاری، توران. (۱۳۸۷). شناسایی و اولویت یابی مهارت های زندگی مورد نیاز بزرگسالان برای لحاظ کردن در برنامه های درسی مدارس، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال ۲۴، شماره ۱.

۱. Abe. To.isanbor po.(2013) Philosophical ethics for educational measurement, Res J BUS Ethics,1(1): 1-9.
۲. Afzaal. H, Dogar. AH, Azeem, M, Shakoor,A.(2011) Evaluation of Curriculum Development Process, International Journal of Humanities and Social Science Vol. 1 No. ۱۴,۲۶۳-۲۷۱.
۳. Abedini Beltory, M., & Mirshah Jafari, E. (2014). Investigating and analyzing teaching peace in the primary school text books. Journal of Educational.
۴. Alkin and McNeill, D. (2012). Principal evaluation: New directions for improvement. Peabody Journal of Education, 68(2), 24 Michigan Projects Great star ,Michigan gov.
۵. Aggelidis, V. P. & Chatzoglou, P. D(2008). Methods for evaluating hospital information systems: a literature review. EuroMed Journal of Business, 3 (1):99-118.
۶. Aghazadeh, M.(2011).Tools of descriptive evaluation”, Education Quarterly.
۷. Aderianic Adenrele Rasheed. (2015) “Effects of larning Together , constructive controversy in students Acquisition of knowledge and skills in pace Education Aspect of social studies “ European, Reaserch, vol (93), Is. 4.
۸. Alkin, C. Marvin.(2011). Evaluation essentials from A to Z. New York. The Guilford Press.



۹. Kader. A. (2016). Curriculum Evaluation of professional post-graduate MA in ELT/ TESOL program: A study on Bangladeshi Institutions, Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Masters of Arts in TESOL, ID: 15177006,P:1-61.
۱۰. Aslan,m. , Mustafa Sağlam.m.(2017) Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Evaluation of Teaching Practice Course According to Opinions of Student Teachers,Universal Journal of Educational Research 5(9): ۱۴۶۸-۱۴۷۸, ۲۰۱۷ □□□□://□□□□.□□□□□□□□□□ □□□□: ۱۰.۱۳۱۸۹/□□□□□.۲۰۱۷.۰۵.۰۹.۰۴.
۱۱. Balderston, Joan (2010) Preschool curriculum Models Michigan Projects Great star ,Michigan gov.
۱۲. Burke Johnson and Anthony J. Onwuegbuzie (press, 2007), "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come",Educational Researcher, Vol. 33, No. 7.
۱۳. Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: what is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling, Teaching and Teacher Education, 27, 3-9.
۱۴. Bryman, A(2007). Barriers to integration quantitative and qualitative research. Jouranal of Mixed Research, 1 (1): 8-22.
۱۵. Burns, M. K. (2008). What is formative evaluation? Minnesota Center for Reading Research. Minnesota, U.S.A.
۱۶. Black, P. (2010). Formative assessment and educational assessment: concepts and Issues, King's
۱۷. College London, London, UK, Elsevier Ltd. pp: 359-364.
۱۸. Baraee, A., Mahram, B., Karshaki, H. (2013). The position of problem solving in exercises of primary school science textbooks. Journal of Research in curriculum development, ۲(۱۲): ۱-۱۰.-
۱۹. Cronbach L, Meehl P.(1994). Construct validity in psychological tests'. Personality: Critical Concepts ۱۹۹۸□ □۲: ۱۳۵.
۲۰. 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.
۲۱. Clarke M , Lodge ,A. ,Shevlin M.(2011). Evaluating initial teacher education programmes: Perspectives from the Republic of Ireland, Contents lists available at SciVerse ScienceDirect Teaching and Teacher Education journal homepage: [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate). Teaching and Teacher Education 28 ,141-153.
۲۲. Cronbach LJ, Meehl PE.(1984). Construct validity in psychological tests. Psychological bulletin 1955;52(4): 281.
۲۳. Cook, Francis P. (2010). Curriculum - Foundations, Principles, and Issues, Fifth Edition, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.company.
۲۴. Daniel C., and Hunkins, Francis P. (2010). Curriculum - Foundations, Principles, and Issues, Fifth Edition, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
۲۵. Doll Jr. ,W.E. and Gough, N.(Eds.)(2002). Curriculum Visions. Peter Lang: NY.
۲۶. Denzin, N. K & Lincoln, Y. S (2001). The Sage handbook of qualitative research. Thousand Oask, CA: Sage.
۲۷. Dehghani, M., Aminkhandaghi, M. (2011). Analysis of the present situation of designing of social

۲۸. education curriculum of middle school Based on content analysis of textbooks and documents
۲۹. related curriculum. *Journal of Curriculum Researches*, 1(2):131-176.
۳۰. Doll, W, E (1993). Curriculum Possibilities in a “Post”-Future. *Journal of Curriculum and Possibilities*, No. 4, pp. 227-292.
۳۱. Duncan, D. and Frymier, J.(1967). Exploration in the Systematic Study of Curriculum. *Theory into Practice*. V.1, N. 4.
۳۲. Dangel RJ, Guyton E.(2004). An Emerging Picture of Constructivist Teacher Education. *The Constructivist.*; 15(1):1-35.
۳۳. Danju. Í.(۲۰۱۷) «تأثیرات استفاده از روش‌های ارزشیابی مبتنی بر مولفه‌های برنامه‌های درسی در هر یک از سطوح ابتدایی: مطالعه موردی در استان آذربایجان شرقی» در مجله «تأثیرات استفاده از روش‌های ارزشیابی مبتنی بر مولفه‌های برنامه‌های درسی در هر یک از سطوح ابتدایی» *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.
۳۴. Dumas and Hunchin (2014). *Teaching in the middle and secondary school : Planing For competence* (3ed), New York Macmillan Publishing company.