



# Iranian Journal of Educational Society

## Investigating the Status of Evaluation Components of Curriculum Quality in the Elementary Schools of Tehran City

Mahnaz Parmuz<sup>1</sup>, Afsaneh Saber Garakani<sup>2\*</sup>, Fariba Hanifi<sup>3</sup>

1. PHD student of Curriculum Planning Department, Islamic Azad University, Roudhen branch, Roudhen, Iran.
2. Faculty member, Islamic Azad University, Rodhan branch, Tehran. Iran.
3. Faculty member, Islamic Azad University, Rodhan branch, Tehran. Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** afsaneh.saber@yahoo.com

### Research Paper

### Abstract

**Receive:** 2022/07/26  
**Accept:** 2022/12/25  
**Published:** 2023/06/17

### Keywords:

Evaluation, Curriculum,  
Curriculum Quality, Elementary  
Schools.

### Article Cite:

Parmuz M, Saber Garakani A, Hanifi F. (2023). Investigating the Status of Evaluation Components of Curriculum Quality in the Elementary Schools of Tehran City, Iranian Society of Sociology of Education. 9(1): 231-242.

**Purpose:** Curriculum quality plays an important role in academic success and performance. As a result, the aim of this study was investigating the status of evaluation components of curriculum quality in the elementary schools in Tehran city. **Methodology:** This study in terms of purpose was applied and in terms of implementation method was mixed (qualitative-quantitative). The population of the qualitative section was the curriculum experts and professors of Tehran city, which according to the principle of theoretical saturation number of 12 people of them were selected by purposive sampling method. The population of the quantitative section was male and female teachers of public elementary schools of Tehran city in the 2021-2022 academic years with number 23593 people, which according to the Krejcie and Morgan table number of 377 people of them were selected by cluster sampling method. The research tools were semi-structured interviews and researcher-made questionnaires, which validity of the interviews was confirmed by triangulation method and its reliability was calculated by the coefficient of agreement between two coders 0.83, and the face validity of the questionnaire was confirmed by the opinion of experts and its reliability was calculated by Cronbach's alpha method 0.85. Data were analyzed with open, axial and selective coding methods in MAXQDA software and one-sample t-test in SPSS software.

**Findings:** The findings showed that evaluation of curriculum quality in the elementary schools has 108 indicators in 23 components and 6 dimensions were included systematic approach of evaluation of curriculum quality (with 4 components of strategic thinking, generalizability of goals, receiving corrective feedback and facilitating the teaching and learning process), qualitative evaluation of activities (with 3 components of evaluation of motivational activities, evaluation of practical activities and evaluation of curriculum activities), quality of modern facilities and technologies (with 3 components of cultural and sports facilities, educational facilities and welfare facilities), quality of structural factors (with 4 components of lack of resources and inappropriate distribution, weak foresight, individual and organizational communication and lack of work discipline), quality assessment of curriculum principles (with 4 components of flexibility, curriculum sequence, curriculum usefulness and curriculum comprehensiveness) and quality assessment of curriculum strategic management (with 5 components of improving the appearance of the curriculum, improving the content of the curriculum, coherence of the curriculum, drawing the vision and growth of national-religious identity). Also, the components of strategic thinking, generalizability of goals, facilitating the teaching and learning process, evaluation of motivational activities, evaluation of practical activities and evaluation of curriculum activities, cultural and sports facilities, educational facilities, welfare facilities, lack of resources and inappropriate distribution, weak foresight, individual and organizational communication, flexibility, curriculum sequence, curriculum usefulness, improving the appearance of the curriculum, improving the content of the curriculum, coherence of the curriculum, drawing the vision and growth of national-religious identity were in favorable situation, but the components of receiving corrective feedback, lack of work discipline and curriculum comprehensiveness were in an unfavorable situation ( $P < 0.001$ ).

**Conclusion:** The results of this study have many practical implications for education specialists and planners, and they based on the results of this study, can take an effective step towards improving the evaluation components of curriculum quality, especially the three components of receiving corrective feedback, lack of work discipline and curriculum comprehensiveness.



<https://doi.org/10.22034/ijes.2021.541983.1184>



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23221445.1401.15.1.1.0>



Creative Commons: CC BY 4.0



# انجمن جامعه شناسی آموزش و پرورش ایران

## بررسی وضعیت مولفه های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی در مدارس ابتدایی شهر تهران

مهناز پرموز<sup>۱</sup>، افسانه صابر گرکانی<sup>۲</sup>، فریبا حنیفی<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکترای گروه برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، رودهن، ایران.

۲. عضو هیئت علمی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، تهران، ایران.

۳. عضو هیئت علمی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، تهران، ایران.

✦ ایمیل نویسنده مسئول: afsaneh.saber@yahoo.com

### مقاله تحقیقاتی

### چکیده

**هدف:** کیفیت برنامه درسی نقش مهمی در موفقیت و عملکرد تحصیلی دارد. در نتیجه، هدف این مطالعه بررسی وضعیت مولفه های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی در مدارس ابتدایی شهر تهران بود.

دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۰۴

پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۰۴

انتشار: ۱۴۰۲/۰۳/۲۷

**روش شناسی:** این مطالعه از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجرا آمیخته (کیفی-کمی) بود. جامعه بخش کیفی خبرگان و اساتید برنامه درسی شهر تهران بودند که طبق اصل اشباع نظری تعداد ۱۲ نفر از آنها با روش نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. جامعه بخش کمی معلمان زن و مرد مدارس ابتدایی دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۳۳۵۹۳ نفر بودند که طبق جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۷۷ نفر از آنها با روش نمونه گیری خوشه ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته بودند که روایی مصاحبه ها با روش مثلث سازی تایید و پایایی آن با روش ضریب توافق بین دو کدگذار ۰/۸۳ محاسبه شد و روایی صوری پرسشنامه با نظر خبرگان تایید و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد. داده ها با روش های کدگذاری باز، محوری و انتخابی در نرم افزار MAXQDA و آزمون تی یک نمونه ای در نرم افزار SPSS تحلیل شدند.

### واژگان کلیدی:

ارزشیابی، برنامه درسی، کیفیت برنامه درسی، مدارس ابتدایی.

**یافته ها:** یافته ها نشان داد که ارزشیابی کیفیت برنامه درسی در مدارس ابتدایی دارای ۱۰۸ شاخص در ۲۳ مولفه و ۶ بعد شامل رویکرد سیستمی ارزشیابی کیفیت برنامه درسی (با ۴ مولفه تفکر راهبردی، تعمیم پذیری اهداف، دریافت بازخورد اصلاحی و تسهیل فرآیند یاددهی و یادگیری)، ارزشیابی کیفی فعالیت ها (با ۳ مولفه ارزشیابی فعالیت های انگیزشی، ارزشیابی فعالیت های کاربردی و ارزشیابی فعالیت های برنامه درسی)، کیفیت بخشی امکانات و فناوری های نوین (با ۳ مولفه امکانات فرهنگی و ورزشی، امکانات آموزشی و امکانات رفاهی)، کیفیت بخشی عوامل ساختاری (با ۴ مولفه کمبود منابع و توزیع نامناسب، آینده نگری ضعیف، ارتباطات فردی و سازمانی و عدم انضباط کاری)، کیفیت سنجی اصول برنامه درسی (با ۴ مولفه انعطاف پذیری، توالی برنامه درسی، سودمندی برنامه درسی و جامعیت برنامه درسی) و کیفیت سنجی مدیریت استراتژیک برنامه درسی (با ۵ مولفه بهبود ظواهر برنامه درسی، بهبود محتوای برنامه درسی، انسجام برنامه درسی، ترسیم چشم انداز و رشد هویت ملی- مذهبی) بود. همچنین، مولفه های تفکر راهبردی، تعمیم پذیری اهداف، تسهیل فرآیند یاددهی و یادگیری، ارزشیابی فعالیت های انگیزشی، ارزشیابی فعالیت های کاربردی و ارزشیابی فعالیت های برنامه درسی، امکانات فرهنگی و ورزشی، امکانات آموزشی، امکانات رفاهی، کمبود منابع و توزیع نامناسب، آینده نگری ضعیف، ارتباطات فردی و سازمانی، انعطاف پذیری، توالی برنامه درسی، سودمندی برنامه درسی، بهبود ظواهر برنامه درسی، بهبود محتوای برنامه درسی، انسجام برنامه درسی، ترسیم چشم انداز و رشد هویت ملی- مذهبی در وضعیت مطلوب قرار داشتند، اما مولفه های دریافت بازخورد اصلاحی، عدم انضباط کاری و جامعیت برنامه درسی در وضعیت نامطلوب قرار داشتند ( $P < 0.01$ ).

### استناد مقاله:

پرموز م، صابر گرکانی ا، حنیفی ف. (۱۴۰۲). بررسی وضعیت مولفه های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی در مدارس ابتدایی شهر تهران، انجمن جامعه شناسی آموزش و پرورش ایران. ۹(۱): ۲۳۱-۲۴۲.

**بحث و نتیجه گیری:** نتایج این مطالعه برای متخصصان و برنامه ریزان آموزش و پرورش تلوایح کاربردی بسیاری دارد و آنان بر اساس نتایج این مطالعه می توانند گام موثری در راستای بهبود مولفه های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی و به ویژه سه مولفه دریافت بازخورد اصلاحی، عدم انضباط کاری و جامعیت برنامه درسی بردارند.



<https://doi.org/10.22034/ijes.2021.541983.1184>



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23221445.1401.15.1.1.0>



Creative Commons: CC BY 4.0

## مقدمه

در دهه‌های اخیر برنامه‌درسی همواره دستخوش اصلاح‌ها، تغییرها و تحولاتی مداوم قرار گرفته است. زیرا برنامه‌درسی با کیفیت پایین و عدم نوسازی و بهسازی آنها به تدریج اثربخشی دوره‌های آموزشی را کاهش می‌دهد و برنامه‌درسی را به برنامه‌درسی غیرمفید و غیرسودمند تبدیل می‌کند (Wakabayashi, Andrade-Adaniya, Schweinhart, Xiang, Marshall and Markley, 2020). سرعت بالای تولید و افزایش اطلاعات در همه رشته‌ها نیاز به بازنگری مداوم در برنامه‌درسی همه رشته‌ها دارد و این بازنگری را به امری حیاتی و ضروری تبدیل کرده است؛ به طوری که اصلاح و بازنگری برنامه‌درسی مستلزم توجه ویژه به ذینفعان برنامه‌درسی می‌باشد (Storksen, Rege, Solli, Ten Braak, Lenes and Geldhof, 2023). برنامه‌درسی شامل محتواهای طراحی‌شده جهت آموزش و انتقال به فراگیران است و دارای ساختار، روش، سازماندهی، تعادل، هماهنگی و ارائه در محیط آموزشی می‌باشد (Lee, Zhang, Alamri and Chari, 2020).

برنامه‌درسی به عنوان هسته اصلی آموزش ایزاری برای تحقق اهداف آموزشی می‌باشد که شامل مجموعه فعالیت‌های آموزشی، محیط یادگیری، دستورالعمل‌ها و تجربه‌های برنامه‌ریزی‌شده برای دستیابی به اهداف آموزشی است (Shin, Le, Hessol and Miller, 2022). برنامه‌درسی نقش مهم و موثری در موفقیت یا شکست نظام آموزشی دارند و این برنامه‌ها نشان‌دهنده میزان پیشرفت و بازتابی از پاسخگویی نظام آموزشی به نیازهای در حال تغییر جامعه می‌باشد (Sabnis, Tanaka, Beard and Proctor, 2023). بنابراین، طراحی برنامه‌درسی فعالیتی انسانی با پیچیدگی و ظرافت خاص است و توجه به برنامه‌درسی در نظام آموزشی نقش اساسی در تعیین کیفیت مباحث مربوط به محتوا و سازماندهی برنامه‌درسی، اهداف برنامه‌درسی، رویکردهای طراحی برنامه‌درسی، تعیین روش‌ها و راهبردهای یاددهی و یادگیری دارد (Mohammadi and Jafari, 2016).

ارزشیابی از مولفه‌های مهم و ضروری فرایند برنامه‌درسی است و حساسیت و اهمیت آن در برنامه‌درسی به دلیل آن است که هیچ فعالیت انسانی نمی‌تواند جدا از بررسی و ارزشیابی و بهبود مستمر آن باشد (Weaver, Lott, McMullen, Leaver, Zangaro and Rosseter, 2023). یکی از مهم‌ترین و موثرترین فعالیت‌ها در جریان بهبود و پیشرفت برنامه‌درسی، ارزشیابی برنامه‌درسی است که این فعالیت موجب ایجاد مدار بازخورد در برنامه‌درسی شده و اصلاح و بهبود برنامه‌درسی را به ارمان می‌آورد (Zhao, Ma and Qiao, 2017). ارزشیابی برنامه‌درسی به بررسی اثربخشی و کارایی برنامه می‌پردازد و حیات برنامه‌درسی به آن بستگی دارد. بنابراین، ارزشیابی باید جهت‌گیری صریح و ارزشی داشته باشد و طراحی آن با هدف کمک به ارتقای علمی و بهبود برنامه‌ها از طریق خودارزشیابی صورت پذیرد. بنابراین، ضروری است که تمام مولفه‌های برنامه‌درسی مورد بررسی و ارزشیابی قرار گیرد و بر اساس آن، برنامه‌درسی مورد اصلاح و بازنگری قرار گیرد (Chowthi-Williams, Curzio and Lerman, 2016). این سازه به عنوان یک تخصص قلمداد می‌شود و با این فعالیت سروکار دارد که ارزش، کیفیت، اهمیت، میزان و شرایط برنامه‌ها را مورد بررسی، قضاوت و ارزشیابی قرار دهد (Huth, Amar-Dolan, Perez, Luff, Cohen, Glader and et al, 2020). در تعریفی دیگر آن را فرآیندی برای جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات از منابع مختلف تعریف کردند که برای بهبود یادگیری فراگیران به روشی پایدار مورد استفاده قرار می‌گیرد (Murray, Laurent and Gontarz, 2015). ارزشیابی برنامه‌درسی فرآیند نظام‌مند کیفیت برنامه‌درسی در یک قلمرو محتوایی خاص و تعیین چستی و چگونگی بهبود کیفیت آن می‌باشد (Zhao et al, 2017). به عبارت دیگر، ارزشیابی برنامه‌درسی به عنوان یک راهبرد مشخص می‌کند که هر یک از عناصر برنامه‌درسی با توجه به شرایط یادگیرنده و امکانات و محدودیت‌های دیگر تا چه حد تناسب و قابلیت اجرا دارد (Smith, Jung and Zenker, 2022). این نوع ارزشیابی باعث ایجاد مدار بازخورد در برنامه‌درسی و اصلاح و بهبود آن می‌شود. در واقع، تکامل برنامه‌درسی در گروه ارزشیابی نظام‌مند است و ارزشیابی باید جهت‌گیری صریح ارزشی داشته باشد و طراحی آن با هدف کمک به ارتقای علمی و بهبود برنامه‌ها صورت می‌پذیرد (Pender, Boi, Urbik, Glasgow and Smith, 2021).

ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی قلب مراکز آموزشی و بازتاب نقش‌ها و اهداف نظام آموزشی است که باید مورد توجه ویژه و خاص قرار گیرد (Havas Beigi, Keramati and Ahmadi, 2011) و منظور از آن کیفیت مجموعه‌ای از تلاش‌ها برای تدوین برنامه‌درسی و شامل تصمیم‌هایی

است که به طراحی، اصلاح و بهبود برنامه درسی منجر می شود (Twining, Butler, Fisser, Leahy, Shelton, Forget-Dubois and Lacasse, 2021). کیفیت برنامه درسی یک مفهوم تفسیری، ذهنی و مبتنی بر ارزش ها، باورها و علاقه های است و کیفیت برنامه درسی می تواند نقش موثری در بهبود سطح سواد افراد جامعه داشته باشد (Zhang, Wang, Min, Chen and Huang, 2016). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی به معنای فرآیند تعیین، تهیه و گردآوری اطلاعات درباره میزان عملکرد عوامل موجود در نظام آموزشی است که برای تصمیم گیری در جهت بهبود فرآیند یاددهی و یادگیری انجام می گردد (Zuo and Wang, 2021). ارزشیابی کیفیت برنامه درسی را می توان در همه مراحل برنامه درسی با هدف شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه درسی، تجدیدنظر در برنامه درسی و تداوم یا توقف برنامه درسی انجام داد که نتیجه آن بهبود کیفیت و اثربخشی برنامه و انجام اصلاحات و تجدیدنظرهای اصولی و اساسی در برنامه درسی می باشد (Yang, Shen, Jin, Hou, Shang and Zhang, 2019).

Pourzandi, Nateghi and Faghihi (2021) ضمن پژوهشی درباره عوامل، ملاک ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت برنامه درسی پیش دبستان به این نتیجه رسیدند که برای هدف ۵۹ نشانگر در ۱۰ ملاک مهارت های جسمی- حرکتی، روحیه و رفتار عاطفی، مهارت های ذهنی، صفات اخلاقی، انس با قرآن، ذوق هنری، هویت ملی، مهارت های زبان فارسی، سطح بهداشت و ایمنی و آشنایی با محیط زیست، برای محتوا ۳۵ نشانگر در ۸ ملاک آشنایی با علوم، مهارت های زبانی، هنر و موسیقی، تربیت بدنی، بهداشت و سلامت، دینی- مذهبی، ریاضی و مسائل بومی، اجتماعی و جغرافیایی، برای فضا و تجهیزات ۱۲ نشانگر در ۴ ملاک مترائ فضا، نور، رنگ و ایمنی، برای فعالیت های یادگیری ۴۸ نشانگر در ۱۰ ملاک انس با قرآن، قصه، شعر، کاردستی، نمایش خلاق، گفت و گو، آزمایش، تماشای فیلم، گردش علمی و مشاهده، برای تدریس ۲۱ نشانگر در ۵ ملاک بازی فردی و گروهی، کشف، نمایش، بحث گروهی و پرسشگری، برای مربی ۱۲ نشانگر در ۲ ملاک ویژگی های تخصصی و ویژگی های عمومی، برای زمان ۶ نشانگر در ۴ ملاک سن شروع مناسب، ماهیت، شروع و پایان سال تحصیلی و تعداد هفته های آموزشی و برای ارزشیابی ۱۴ نشانگر در ۴ ملاک مشاهده رفتار در گروه، عدم آزمون محوری، چک لیست و مشارکتی بودن شناسایی شد.

Momeni Mahmouei and Izadian Zoo (2018) ضمن پژوهشی درباره مقایسه ارزشیابی کیفیت برنامه درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی به این نتیجه رسیدند که میزان کیفیت شاخص های ترکیب محتوا، روش های تدریس، مواد و وسایل کمک آموزشی (ارشد)، فعالیت های یادگیری (دکتری)، رشته زبان و ادبیات فارسی از دیدگاه دانشجویان در سطح نامطلوب برآورد شد، اما شاخص گروه های یادگیری (ارشد)، گروه های یادگیری و فضای مجازی (دکتری) در سطح مطلوب برآورد گردید. همچنین، از دیدگاه دانشجویان زبان انگلیسی اهداف برنامه درسی، گروه های یادگیری، ارزیابی برنامه درسی (ارشد)، مواد و وسایل کمک آموزشی، روش های تدریس، مواد و وسایل کمک آموزشی (دکتری) در سطح مطلوب برآورد گردید، اما اهداف برنامه درسی، ترکیب محتوا، گروه های یادگیری (دکتری) و فضای آموزشی (ارشد) در سطح نامطلوب برآورد شد. علاوه بر آن، از دیدگاه دانشجویان فقه و مبانی حقوق اسلامی شاخص های اهداف برنامه درسی، روش های تدریس، مواد و وسایل کمک آموزشی (ارشد) و زمان در نظر گرفته شده (دکتری) در سطح مطلوب برآورد گردید، اما شاخص های ترکیب محتوا، زمان در نظر گرفته شده، ارزیابی برنامه درسی (ارشد) و فعالیت های یادگیری (دکتری) در سطح نامطلوب برآورد شد.

Javdani and Anarinezhad (2018) ضمن پژوهشی درباره ارزشیابی کیفیت عناصر برنامه درسی آموزش الکترونیک در آموزش عالی به این نتیجه رسیدند که دانشگاه های مورد مطالعه از نظر کیفیت عناصر برنامه درسی آموزش الکترونیکی وضعیتی بالاتر از حد متوسط داشتند. همچنین، بعد پداگوژیک پس از بعد طراحی محیط ارائه بهترین وضعیت را در بین ابعاد تشکیل دهنده آموزشی الکترونیکی در سطح آموزش عالی ایران داشت.

Maroofi, Yousefzade and Mirzaiefar (2018) ضمن پژوهشی مولفه های ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره کارشناسی را شامل ۱۹۳ شاخص، ۵۹ ملاک و ۱۲ عامل کیفیت مدیریت برنامه درسی، کیفیت دانشجو، کیفیت مواد و منابع، کیفیت اهداف برنامه درسی، کیفیت محتوای

برنامه‌درسی، ذی‌ربطان، کیفیت ارزشیابی برنامه‌درسی، کیفیت راهبردهای یاددهی و یادگیری، کیفیت هیئت‌علمی، برنامه غیررسمی، زمان و شرایط پذیرش معرفی کردند.

ارتباط با هدف و محتوا، نیازها و انتظارات دانشجویان در حد متوسط برآورد شد، اما در ارتباط با راهبردهای اجرایی (راهبردهای یاددهی و یادگیری و راهبردهای مدیریتی) و راهبردهای ارزشیابی برنامه‌درسی نیازها و انتظارات دانشجویان برآورد نشد.

که مدل مذکور دارای ۵۳ ملاک در ۸ عامل برنامه‌درسی، هیئت‌علمی، فرصت شغلی، زیرساخت، خدمات الکترونیک، خدمات کتابخانه، خدمات اداری و موقعیت بود.

شامل صلاحیت آموزش با ۲۴ شاخص، صلاحیت تحقیقاتی در کلاس درس با ۲ شاخص و خودمدیریتی برای توسعه حرفه‌ای با ۶ شاخص معرفی کرد.

اعتبارسنجی برنامه‌درسی رشته پرستاری به این نتیجه رسیدند که برای آن ۱۴۳ شاخص در ۳۹ ملاک و ۹ عامل مدیریت برنامه‌درسی، هدف‌های برنامه‌درسی، محتوای برنامه‌درسی، فرآیند یاددهی و یادگیری، هیأت علمی، دانشجویان، دانش‌آموختگان، فضا، تجهیزات و زمان و ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان شناسایی شد.

دوره ابتدایی یا دبستان اولین دوره آموزش رسمی و اجباری است و نداشتن برنامه‌درسی معتبر و علمی برای نظام آموزش و پرورش و جامعه مسائل و مشکلات فراوانی را ایجاد می‌کند. با توجه به عدم وجود الگوی ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی برای مدارس ابتدایی و انتقادهایی بر کیفیت برنامه‌درسی در نظام آموزش و پرورش به‌ویژه دوره ابتدایی و تجربه پژوهشگر به‌عنوان یکی از دست‌اندرکاران دوره ابتدایی و مشاهده نقص‌ها و چالش‌های مختلف در کیفیت برنامه‌درسی دوره ابتدایی، پژوهش‌گر را بر آن داشت تا در این زمینه به پژوهش بپردازد. همچنین، با توجه به تغییرها و تحول‌های سریع، مستمر و پرشتاب علم و تکنولوژی و مسائل و چالش‌های جدید و روزرسان و لزوم بازنگری برنامه‌درسی انجام پژوهش در زمینه ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین، پژوهشگران پژوهش حاضر به‌دنبال تعیین مولفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی مدارس ابتدایی و تعیین وضعیت هر یک از آنها می‌باشند. پس، کیفیت برنامه‌درسی نقش مهمی در موفقیت و عملکرد تحصیلی دارد. در نتیجه، هدف این مطالعه بررسی وضعیت مولفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی مدارس ابتدایی شهر تهران بود.

## روش‌شناسی

این مطالعه از نظر هدف کاربردی و از نظر روش اجرا آمیخته (کیفی-کمی) بود. جامعه بخش کیفی خبرگان و اساتید برنامه‌درسی شهر تهران بودند که طبق اصل اشباع نظری تعداد ۱۲ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در روش نمونه‌گیری هدفمند، نمونه‌ها با توجه به ملاک‌هایی انتخاب می‌شوند که از مهم‌ترین آنها می‌توان به داشتن تجربه ارزشیابی در دوره ابتدایی، تمایل جهت شرکت در پژوهش و قبول ضابط مصاحبه‌ها اشاره کرد. جامعه بخش کمی معلمان زن و مرد مدارس ابتدایی دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۲۳۵۹۳ نفر بودند که طبق جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۷۷ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند.

ابزارهای پژوهش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و پرسشنامه محقق‌ساخته بودند. در بخش کیفی پس از مطالعه عمیق مبانی نظری و پیشینه‌های تحقیق ابتدا سوال‌های مصاحبه تدوین و پژوهشگر پس از هماهنگی‌های لازم در محل کار مصاحبه‌شونده حضور یافته و با استفاده از ضبط صوت

و با کسب اجازه مصاحبه‌شونده مکالمه‌ها را ضبط کرد تا کدها را استخراج کند. مصاحبه شامل پنج سوال بود و مصاحبه‌ها به صورت انفرادی انجام و میانگین مدت زمان مصاحبه با هر یک از خبرگان و اساتید برنامه‌درسی حدود ۴۵ الی ۶۰ دقیقه طول کشید. لازم به ذکر است که روایی مصاحبه‌ها با روش مثلث‌سازی تایید و پایایی آن با روش ضریب توافق بین دو کدگذار ۰/۸۳ / محاسبه شد. در نهایت، مصاحبه‌ها مورد تحلیل قرار گرفتند و بر اساس آنها پرسشنامه‌ای طراحی شد. در بخش کمی پس از طراحی پرسشنامه محقق ساخته مولفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی مدارس ابتدایی، پژوهشگر در محل کار تکمیل‌کنندگان پرسشنامه یعنی معلمان زن و مرد مدارس ابتدایی دولتی حضور یافته و پس از تشریح اهمیت، ضرورت و لزوم رعایت نکات اخلاقی در پژوهی از آنان خواست تا به پرسشنامه محقق ساخته پاسخ دهند. میانگین مدت زمان تکمیل پرسشنامه محقق ساخته که ۱۰۸ گویه داشت، حدود ۳۰ الی ۴۰ دقیقه طول کشید. برای پاسخگویی به هر گویه از طیف ۱۰ درجه‌ای لیکرت از یک به معنای کاملاً مخالفم تا ده به معنای کاملاً موافقم استفاده شد. لازم به ذکر است که روایی صوری پرسشنامه با نظر خبرگان تایید و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه شد.

هر پژوهشی جهت انجام مراحل طی می‌نماید و مراحل پژوهش حاضر را می‌توان شامل مطالعه مطالعه عمیق مبانی نظری و پیشینه‌های تحقیق، انتخاب نمونه‌هایی از خبرگان و اساتید برنامه‌درسی و هماهنگی با آنان جهت انجام مصاحبه، انجام مصاحبه و ضبط آنها، کدگذاری و تحلیل مصاحبه‌ها، تهیه و ساخت پرسشنامه، انتخاب نمونه‌هایی از معلمان زن و مرد و انجام هماهنگی با آنان برای تکمیل پرسشنامه، تکمیل پرسشنامه و تحلیل داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه دانست. به‌طور کلی، داده‌ها با روش‌های کدگذاری باز، محوری و انتخابی در نرم‌افزار MAXQDA و آزمون تی یک نمونه‌ای در نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند.

## یافته‌ها

مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر ۱۲ نفر و تکمیل‌کنندگان پرسشنامه محقق ساخته ۳۷۷ نفر بودند و تحلیل‌های زیر حاصل نتایج تحلیل‌های مصاحبه و پرسشنامه توسط آنها می‌باشد. نتایج کدگذاری باز، محوری و انتخابی مولفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی مدارس ابتدایی شهر تهران در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۱. نتایج کدگذاری باز، محوری و انتخابی مولفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی مدارس ابتدایی شهر تهران

تعداد شاخص	مولفه	تعداد شاخص	بعد
۵	تفکر راهبردی	۲۰	رویکرد سیستمی ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی
۵	تعمیم‌پذیری اهداف		
۵	دریافت بازخورد اصلاحی		
۵	تسهیل فرآیند یاددهی و یادگیری		
۷	ارزشیابی فعالیت‌های انگیزشی	۲۰	ارزشیابی کیفی فعالیت‌ها
۴	ارزشیابی فعالیت‌های کاربردی		
۹	ارزشیابی فعالیت‌های برنامه‌درسی		
۴	امکانات فرهنگی و ورزشی		
۶	امکانات آموزشی	۱۶	کیفیت‌بخشی امکانات و فناوری‌های نوین
۶	امکانات رفاهی		
۳	کمیود منابع و توزیع نامناسب	۱۵	کیفیت‌بخشی عوامل ساختاری
۵	آینده‌نگری ضعیف		
۴	ارتباطات فردی و سازمانی		

تعداد شاخص	مولفه	تعداد شاخص	بعد
۳	عدم انضباط کاری	۱۸	کیفیت‌سنجی اصول برنامه‌درسی
۵	انعطاف‌پذیری		
۴	توالی برنامه‌درسی		
۵	سودمندی برنامه‌درسی		
۴	جامعیت برنامه‌درسی		
۴	بهبود ظواهر برنامه‌درسی		
۶	بهبود محتوای برنامه‌درسی	۱۹	کیفیت‌سنجی مدیریت استراتژیک برنامه‌درسی
۳	انسجام برنامه‌درسی		
۳	ترسیم چشم‌انداز		
۳	رشد هویت ملی- مذهبی		
۱۰۸ شاخص	۲۳ مولفه	۱۰۸ شاخص	۶ بعد

همان‌طور که در جدول ۱ قابل مشاهده است، ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی در مدارس ابتدایی دارای ۱۰۸ شاخص در ۲۳ مولفه و ۶ بعد شامل رویکرد سیستمی ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی (با ۴ مولفه تفکر راهبردی، تعمیم‌پذیری اهداف، دریافت بازخورد اصلاحی و تسهیل فرآیند یاددهی و یادگیری)، ارزشیابی کیفی فعالیت‌ها (با ۳ مولفه ارزشیابی فعالیت‌های انگیزشی، ارزشیابی فعالیت‌های کاربردی و ارزشیابی فعالیت‌های برنامه‌درسی)، کیفیت‌بخشی امکانات و فناوری‌های نوین (با ۳ مولفه امکانات فرهنگی و ورزشی، امکانات آموزشی و امکانات رفاهی)، کیفیت‌بخشی عوامل ساختاری (با ۴ مولفه کمبود منابع و توزیع نامناسب، آینده‌نگری ضعیف، ارتباطات فردی و سازمانی و عدم انضباط کاری)، کیفیت‌سنجی اصول برنامه‌درسی (با ۴ مولفه انعطاف‌پذیری، توالی برنامه‌درسی، سودمندی برنامه‌درسی و جامعیت برنامه‌درسی) و کیفیت‌سنجی مدیریت استراتژیک برنامه‌درسی (با ۵ مولفه بهبود ظواهر برنامه‌درسی، بهبود محتوای برنامه‌درسی، انسجام برنامه‌درسی، ترسیم چشم‌انداز و رشد هویت ملی- مذهبی) بود.

بررسی پیش‌فرض‌های آزمون تی یک نمونه‌ای نشان داد که فرضت نرمال بودن بر اساس آزمون کولموگروف- اسمیرنوف به دلیل معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ و فرض برابری واریانس‌ها بر اساس آزمون لوین به دلیل معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ رد نشد. بنابراین، شرایط یا پیش‌فرض‌ها برای انجام آزمون تی یک نمونه‌ای برقرار بود. نتایج آزمون تی یک نمونه‌ای برای بررسی وضعیت مولفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی مدارس ابتدایی شهر تهران در جدول ۲ قابل مشاهده است.

**جدول ۲. نتایج آزمون تی یک نمونه‌ای برای بررسی وضعیت مولفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی مدارس ابتدایی شهر تهران**

مولفه	میانگین	تفاوت میانگین	آزمون تی	درجه آزادی	سطح معناداری
تفکر راهبردی	۶/۱۴۵	۰/۶۲۴	۳/۸۹۵	۳۷۶	۰/۰۰۰
تعمیم‌پذیری اهداف	۶/۰۱۵	۰/۵۶۶	۳/۶۱۹	۳۷۶	۰/۰۰۰
دریافت بازخورد اصلاحی	۴/۸۹۲	-۰/۵۵۰	-۳/۵۴۹	۳۷۶	۰/۰۰۰
تسهیل فرآیند یاددهی و یادگیری	۶/۱۷۳	۰/۵۳۹	۳/۹۴۶	۳۷۶	۰/۰۰۰
ارزشیابی فعالیت‌های انگیزشی	۶/۱۳۹	۰/۴۰۳	۳/۷۹۶	۳۷۶	۰/۰۰۰
ارزشیابی فعالیت‌های کاربردی	۶/۲۱۵	۰/۷۳۵	۳/۸۹۶	۳۷۶	۰/۰۰۰
ارزشیابی فعالیت‌های برنامه‌درسی	۶/۹۸۱	۰/۸۴۳	۳/۹۰۷	۳۷۶	۰/۰۰۰
امکانات فرهنگی و ورزشی	۵/۷۲۷	۰/۲۹۸	۳/۲۵۴	۳۷۶	۰/۰۰۰
امکانات آموزشی	۵/۷۴۹	۰/۳۵۸	۳/۴۹۴	۳۷۶	۰/۰۰۰

مولفه	میانگین	تفاوت میانگین	آزمون تی	درجه آزادی	سطح معناداری
امکانات رفاهی	۶/۰۶۵	۰/۴۴۸	۴/۰۷۱	۳۷۶	۰/۰۰۰
کمبود منابع و توزیع نامناسب	۶/۳۷۶	۰/۸۱۱	۶/۲۱۹	۳۷۶	۰/۰۰۰
آینده‌نگری ضعیف	۶/۰۸۵	۰/۸۲۳	۵/۹۱۶	۳۷۶	۰/۰۰۰
ارتباطات فردی و سازمانی	۵/۸۹۴	۰/۴۴۴	۲/۸۸۳	۳۷۶	۰/۰۰۰
عدم انضباط کاری	۴/۸۸۶	-۰/۵۹۴	-۴/۱۸۹	۳۷۶	۰/۰۰۰
انعطاف‌پذیری	۶/۰۵۷	۰/۵۰۱	۴/۶۷۲	۳۷۶	۰/۰۰۰
توالی برنامه‌درسی	۶/۱۹۸	۰/۵۸۵	۴/۷۷۹	۳۷۶	۰/۰۰۰
سودمندی برنامه‌درسی	۵/۹۹۹	۰/۴۹۲	۳/۹۹۳	۳۷۶	۰/۰۰۰
جامعیت برنامه‌درسی	۴/۹۶۱	-۰/۵۳۸	-۳/۹۷۵	۳۷۶	۰/۰۰۰
بهبود ظواهر برنامه‌درسی	۶/۰۹۶	۰/۶۹۴	۴/۸۸۵	۳۷۶	۰/۰۰۰
بهبود محتوای برنامه‌درسی	۵/۸۴۶	۰/۵۳۶	۳/۷۸۶	۳۷۶	۰/۰۰۰
انسجام برنامه‌درسی	۶/۳۷۱	۰/۸۴۳	۵/۹۶۲	۳۷۶	۰/۰۰۰
ترسیم چشم‌انداز	۶/۲۷۹	۰/۸۴۹	۵/۷۷۶	۳۷۶	۰/۰۰۰
رشد هویت ملی - مذهبی	۶/۳۵۹	۰/۸۳۷	۵/۹۴۱	۳۷۶	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول ۲ قابل مشاهده است، مولفه‌های تفکر راهبردی، تعمیم‌پذیری اهداف، تسهیل فرآیند یاددهی و یادگیری، ارزشیابی فعالیت‌های انگیزشی، ارزشیابی فعالیت‌های کاربردی و ارزشیابی فعالیت‌های برنامه‌درسی، امکانات فرهنگی و ورزشی، امکانات آموزشی، امکانات رفاهی، کمبود منابع و توزیع نامناسب، آینده‌نگری ضعیف، ارتباطات فردی و سازمانی، انعطاف‌پذیری، توالی برنامه‌درسی، سودمندی برنامه‌درسی، بهبود ظواهر برنامه‌درسی، بهبود محتوای برنامه‌درسی، انسجام برنامه‌درسی، ترسیم چشم‌انداز و رشد هویت ملی - مذهبی در وضعیت مطلوب قرار داشتند، اما مولفه‌های دریافت بازخورد اصلاحی، عدم انضباط کاری و جامعیت برنامه‌درسی در وضعیت نامطلوب قرار داشتند ( $P < 0/001$ ).

## بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی به‌ویژه در دوره ابتدایی، هدف این مطالعه بررسی وضعیت مولفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی مدارس ابتدایی شهر تهران بود.

یافته‌ها نشان داد که ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی در مدارس ابتدایی دارای ۱۰۸ شاخص در ۲۳ مولفه و ۶ بعد شامل رویکرد سیستمی ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی (با ۴ مولفه تفکر راهبردی، تعمیم‌پذیری اهداف، دریافت بازخورد اصلاحی و تسهیل فرآیند یاددهی و یادگیری)، ارزشیابی کیفی فعالیت‌ها (با ۳ مولفه ارزشیابی فعالیت‌های انگیزشی، ارزشیابی فعالیت‌های کاربردی و ارزشیابی فعالیت‌های برنامه‌درسی)، کیفیت‌بخشی امکانات و فناوری‌های نوین (با ۳ مولفه امکانات فرهنگی و ورزشی، امکانات آموزشی و امکانات رفاهی)، کیفیت‌بخشی عوامل ساختاری (با ۴ مولفه کمبود منابع و توزیع نامناسب، آینده‌نگری ضعیف، ارتباطات فردی و سازمانی و عدم انضباط کاری)، کیفیت‌سنجی اصول برنامه‌درسی (با ۴ مولفه انعطاف‌پذیری، توالی برنامه‌درسی، سودمندی برنامه‌درسی و جامعیت برنامه‌درسی) و کیفیت‌سنجی مدیریت استراتژیک برنامه‌درسی (با ۵ مولفه بهبود ظواهر برنامه‌درسی، بهبود محتوای برنامه‌درسی، انسجام برنامه‌درسی، ترسیم چشم‌انداز و رشد هویت ملی - مذهبی) بود. همچنین، همه مولفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی مدارس ابتدایی به جزء سه مولفه دریافت بازخورد اصلاحی، عدم انضباط کاری و جامعیت برنامه‌درسی در وضعیت مطلوب و بالاتر از میانگین فرضی جامعه قرار داشتند. این یافته‌ها از جهاتی با یافته‌های Faghihi Et al (2021)، Momeni



Noaman, (2018) Piri et al, (2018) Maroofi et al, (2018) Javdani and Anarinezhad, (2018) Mahmoudi and Izadian Zoo et al, (2017), (2016) Khuanwang et al و (2012) Aliyari et al همخوان بودند.

در تشریح یافته‌های این مطالعه می‌توان گفت که از دیدگاه معلمان مولفه تفکر راهبردی که از تفکر استراتژیک نشأت می‌گیرد و شامل برنامه‌ریزی برای آینده، ارائه نقشه برای محتوای برنامه‌درسی و پیاده‌سازی آن و کنترل کیفیت محتوای برنامه‌درسی و مدیریت این پروسه و در نهایت فرآیند نتیجه‌گیری از جریان کیفیت برنامه‌درسی است به خوبی مورد عنایت برنامه‌ریزان قرار گرفته است. همچنین، تعمیم‌پذیری اهداف یعنی برنامه‌ریزان با در نظر گرفتن اصول برنامه‌درسی و دربرگرفتن کل پروسه محتواها، موضوعها و مواد درسی در راستای اهداف به تدوین برنامه‌های درسی اقدام کنند. از طرفی در راستای تبیین مولفه تسهیل فرآیند یاددهی و یادگیری باید گفت که هر محتوای آموزشی که برای یادگیری ارائه می‌شود باید رضایت‌بخش باشد. برای روایی محتوایی آموزشی باید متناسب باشد، اما فقط موقعی محتوای آموزشی دارای معنا خواهد بود که به نیازهای فراگیران توجه شود. علاوه بر آن، زمانی که ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی صورت پذیرد اگر بازخوردی از ارزشیابی صورت نگیرد، جریان ارزشیابی بی‌نتیجه و بدون ثمر خواهد بود. بنابراین، در جریان بازخورد اصلاحی کاستی‌ها و ضعف‌هایی که در جریان کیفیت برنامه‌درسی مشخص می‌شوند باید مورد توجه و بازبینی قرار گیرند.

در حیطه ارزشیابی فعالیت‌های انگیزشی، کاربردی و برنامه‌درسی می‌توان گفت که در این شیوه، برنامه‌ریزان برنامه‌درسی سعی می‌کنند تا مشخص نمایند که فراگیران هنگام مواجهه با کار و شغل خود کدام یک از وظایف را ابتدا و کدام یک را آخر انجام می‌دهند. آن‌گاه که هدف‌ها و محتواهای آموزش را بر اساس همین اولویت‌بندی تدوین کنند این مولفه در وضعیت مطلوبی قرار خواهد داشت.

درباره امکانات فرهنگی و ورزشی، امکانات آموزشی و امکانات رفاهی می‌توان گفت که از دیدگاه معلمان امکانات و تسهیلات لازم از قبیل امکانات فرهنگی، ورزشی و آموزشی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان و افزایش کیفیت همه‌جانبه محتوای برنامه‌درسی و آموزشی ضروری است. در این زمینه مدیران برای فراهم کردن فضای مناسب و استاندارد، تجهیزات آزمایشگاهی، کتابخانه و تجهیزات ورزشی و همچنین تکنولوژی پیشرفته برای یادگیری بهتر دانش‌آموزان تلاش می‌کنند و بر همین اساس می‌توان انتظار بازدهی مناسب محتوای برنامه‌درسی را داشت.

همچنین، درباره سه مولفه کمبود منابع و توزیع نامناسب، آینده‌نگری ضعیف و ارتباطات فردی و سازمانی می‌توان گفت که دست‌اندرکاران آموزش و پرورش در زمینه تهیه امکانات مناسب برای یادگیری بیشتر دانش‌آموزان از منابع آموزشی به محتوای برنامه‌درسی استفاده و در این زمینه برنامه‌ریزی بلندمدت جهت رسیدن به هدف‌ها و برنامه‌ریزی استراتژیک موفق ضروری می‌باشد. برای این منظور متخصصان و برنامه‌ریزان توانستند در راستای انعطاف ساختار آموزشی و کاهش سلسله‌مراتب اداری و رسمی تا حد زیادی موفق عمل نمایند و در زمینه برقراری ارتباط بین عناصر آموزشی از قبیل ارتباط بین مدیران آموزش و پرورش با مدیران مدارس، ارتباط مدیران مدارس با معلمان و ارتباط معلمان با دانش‌آموزان و اولیای آنها موفق باشند. با این حال از نظر انضباط کاری در وضعیت مناسبی قرار نداشت و برای این منظور نیاز به برنامه‌ریزی و بازنگری برنامه‌درسی می‌باشد.

علاوه بر آن، سه مولفه انعطاف‌پذیری، توالی برنامه‌درسی و سودمندی برنامه‌درسی در وضعیت مناسبی قرار داشت، اما جامعیت برنامه‌درسی مناسب و مطلوب نبود. در تشریح این مولفه‌ها می‌توان گفت که برای انعطاف‌پذیری، محتوای آموزشی به‌گونه‌ای تدوین و سازماندهی شده است که فراگیران با توجه به توانایی یادگیری خود، حق انتخاب دارند. مطالب و فعالیت‌های پیشنهادی درسی بر اساس برنامه‌های مشخص و هدف‌های آموزشی معین طراحی شده و فعالیت‌های پیشنهادی تا اندازه‌ای با زندگی روزانه و محیط اجتماعی و شرایط سنی دانش‌آموزان مرتبط است. محتوای دروس به‌صورت مفید و مثمر، دانش و اطلاعات لازم را درباره مهارت‌های موردنیاز به فراگیران ارائه می‌دهد. در راستای تبیین مولفه جامعیت برنامه‌درسی می‌توان گفت که محتوای آموزشی علاوه بر آنکه باعث رشد مهارت‌ها، توانمندی‌ها و نگرش‌های فراگیران می‌شود باید

مفاهیم و اصول اساسی را نیز شامل شود. پرسش‌ها و تمرین‌ها باید در راستای ارزشیابی قلمروها و سطوح متعدد تفکر انسانی، ارزشیابی ارزش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های کاربردی تدوین شود که در این زمینه نقص‌هایی وجود دارد و باید برای آن برنامه‌ریزی صورت گیرد. علاوه بر آن، مولفه‌های بهبود ظواهر برنامه‌درسی، بهبود محتوای برنامه‌درسی، انسجام برنامه‌درسی، ترسیم چشم‌انداز و رشد هویت ملی- مذهبی در وضعیت مطلوبی قرار داشتند. در تشریح آنها می‌توان گفت که مولفان و برنامه‌ریزان برنامه‌درسی دوره ابتدایی، آیتم‌هایی از قبیل کیفیت ظاهری محتوای درسی مانند طراحی زیبا، رنگ‌آمیزی و جذابیت محتوا را به خوبی رعایت کرده و بهبود محتوا از قبیل ارتباط با شرایط سنی و نیازهای روز دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته است. همچنین، سازماندهی و طبقه‌بندی دروس نیز به خوبی رعایت شده و محتوا به سمت اهداف از پیش تعیین شده سوق داده شده است. محتوا با نیازهای آینده و شرایط متغیر جامعه و بهبود مهارت‌های زندگی نیز هماهنگی و مطابقت دارد. مطلب مهم دیگر اینکه محتوای برنامه‌درسی باعث رشد هویت ملی و فرهنگ غنی اسلامی و ایرانی شده و تربیت دانش‌آموزان را به سمت ارزش‌های مذهبی و اسلامی سوق می‌دهد.

تحقیق حاضر از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی شهر تهران انجام شد و باید به نظر معلمان سایر دوره‌ها و دیگر شهرها و استان‌ها توجه شود تا بتوان با دقت و اطمینان بیشتری به تعمیم نتایج به کل کشور اقدام کرد. این پژوهش در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ انجام شد و بسیاری از متغیرهای مزاحم و مداخله‌گر در این پژوهش مانند سطح تحصیلات معلمان وجود داشتند که کنترل نشدن و بر همین اساس در تعمیم نتایج باید محدودیت‌های لحاظ گردد و تعمیم‌ها با احتیاط صورت پذیرد. بنابراین، انجام پژوهش‌های بیشتر درباره مولفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی مدارس ابتدایی و متوسطه در شهرها و استان‌های مختلف پیشنهاد می‌شود. همچنین، از آنجایی که ذینفعان دوره ابتدایی، دانش‌آموزان هستند، لذا پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی نظرات آنان نیز مورد بررسی قرار گیرد و بر اساس نظرهای آنان الگویی برای ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی طراحی شود. پیشنهاد پژوهشی دیگر اینکه پژوهشگران آتی تاثیر عوامل علی متغیرهایی مانند سبک مدیریت، نظام اداری، انگیزش معلمان و کارکنان مدرسه، کاربرد سیستم‌های اطلاعاتی نوین و غیره را در بهبود ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی بررسی نمایند. نتایج این مطالعه برای متخصصان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش تلویحات کاربردی بسیاری دارد و آنان بر اساس نتایج این مطالعه می‌توانند گام موثری در راستای بهبود مولفه‌های ارزشیابی کیفیت برنامه‌درسی و به‌ویژه سه مولفه دریافت بازخورد اصلاحی، عدم انضباط کاری و جامعیت برنامه‌درسی بردارند.

### تشکر و قدردانی

بدین وسیله از خبرگان و اساتید برنامه‌درسی و معلمان زن و مرد شرکت‌کننده در پژوهش حاضر تشکر و قدردانی می‌گردد.

## Reference

- Aliyari Sh, Maleki H, Pazargadi M, Abbaspour A. (2012). Developing and standardization of quality evaluation and accreditation indicators for curricula of baccalaureate degree nursing education in Iran. *Journal of Army University of Medical Sciences*, 10(1): 50-61. (In Persian)
- Chowthi-Williams A, Curzio J, Lerman S. (2016). Evaluation of how a curriculum change in nurse education was managed through the application of a business change management model: A qualitative case study. *Nurse Education Today*, 36: 133-138.
- Havas Beigi F, Keramati MR, Ahmadi A. (2011). The quality curriculum evaluation in postgraduate studies of Educational Management and Planning in the public Universities of Tehran City. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15: 3723-3730.
- Huth K, Amar-Dolan L, Perez JM, Luff D, Cohen AP, Glader L, et al. (2020). Visiting Jack: Mixed methods evaluation of a virtual home visit curriculum with a child with medical complexity. *Academic Pediatrics*, 20(7): 1020-1028.
- Javdani M, Anarinezhad A. (2018). Evaluating the quality of e-learning curriculum in higher education in Iran. *Journal of Curriculum Researches*, 8(1): 104-122. (In Persian)
- Khuanwang W, Lawthong N, Suwanmonkha S. (2016). Development of evaluation standards for professional experiential training of student teachers. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 217: 878-886.
- Lee KS, Zhang JJY, Alamri A, Chari A. (2020). Neurosurgery education in the medical school curriculum: A scoping review. *World Neurosurgery*, 144: 631-642.
- Maroofi Y, Yousefzade MR, Mirzaiefar D. (2018). The components of the quality evaluation of curriculum of undergraduate course in Farhangian university. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 8(23): 81-116. (In Persian)
- Mohammadi M, Jafari S. (2016). Offering the structural model of studying skills, self-efficacy perception and students' evaluation of the curriculum quality (Case study of Shiraz University). *Training and Learning Researches*, 12(2): 49-64. (In Persian)
- Momeni Mahmouei H, Izadian Zoo M. (2018). Comparison the quality of curriculum evaluation from the perspective of graduate students in the humanities. *Research in Curriculum Planning*, 15(30): 114-127. (In Persian)
- Murray S, Laurent K, Gontarz JA. (2015). Evaluation of a concept-based curriculum: A tool and process. *Teaching and Learning in Nursing*, 10(4): 169-175.
- Noaman AY, Ragab AHM, Madbouly AI, Khedra AM, Fayoumi AG. (2017). Higher education quality assessment model: towards achieving educational quality standard. *Studies in Higher Education*, 42(1): 23-46.
- Pender T, Boi L, Urbik VM, Glasgow R, Smith BK. (2021). Implementation and evaluation of a novel high-value care curriculum in a single academic surgery department. *Journal of the American College of Surgeons*, 232(1): 81-90.
- Piri M, Asadian S, Derakhshani S. (2018). Evaluation of the quality of physical education curriculum (exercise physiology) in the master's degree from the viewpoint of students. *Journal of Applied Exercise Physiology*, 14(27): 77-85. (In Persian)
- Pourzandi Sh, Nateghi F, Faghihi A. (2021). Identify factors, criteria and indicators for evaluating the quality of preschool curriculum. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 16(8): 215-242. (In Persian)
- Sabnis SV, Tanaka ML, Beard K, Proctor SL. (2023). Women of color and the hidden curriculum of school psychology doctoral programs. *Journal of School Psychology*, 98: 1-15.

- Shin J, Le J, Hessel NA, Miller SM. (2022). Development of a curriculum integrating biostatistics and study design with core sciences in an organ system block. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 14(9): 1091-1097.
- Smith GF, Jung H, Zenker F. (2022). From task-based needs analysis to curriculum evaluation: Putting methodological innovations to the test in an English for academic purposes program. *English for Specific Purposes*, 66: 80-93.
- Storksén I, Rege M, Solli IF, Ten Braak D, Lenes R, Geldhof GJ. (2023). The playful learning curriculum: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 64: 36-46.
- Twining P, Butler D, Fisser P, Leahy M, Shelton C, Forget-Dubois N, Lacasse M. (2021). Developing a quality curriculum in a technological era. *Educational Technology Research and Development*, 69: 2285–2308.
- Wakabayashi T, Andrade-Adaniya F, Schweinhart LJ, Xiang Z, Marshall BA, Markley CA. (2020). The impact of a supplementary preschool mathematics curriculum on children's early mathematics learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 53: 329-342.
- Weaver TE, Lott S, McMullen P, Leaver CA, Zangaro G, Rosseter R. (2023). Research focused doctoral nursing education in the 21st century: Curriculum, evaluation, and postdoctoral considerations, *Journal of Professional Nursing*, 44: 38-53.
- Yang J, Shen L, Jin X, Hou L, Shang S, Zhang Y. (2019). Evaluating the quality of simulation teaching in fundamental nursing curriculum: AHP-Fuzzy comprehensive evaluation. *Nurse Education Today*, 77: 77-82.
- Zhang J, Wang J, Min SD, Chen KK, Huang H. (2016). Influence of curriculum quality and educational service quality on student experiences: A case study in sport management programs. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 18: 81-01.
- Zhao D, Ma X, Qiao S. (2017). What aspects should be evaluated when evaluating graduate curriculum: Analysis based on student interview. *Studies in Educational Evaluation*, 54: 50-57.
- Zuo M, Wang J. (2021). Higher education curriculum evaluation method based on deep learning model. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 9036550: 1-15