

شناسایی و اولویت‌بندی موانع اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش

© دکتر امید امراله^۱ © دکتر حسن ملکی^۲

چکیده:

یکی از مشکلات نظام آموزش و پرورش کشور، عدم توجه کافی گروه‌های آموزشی به اعتبارسنجی برنامه‌های درسی خود است. از این‌رو در پژوهش حاضر شناسایی و اولویت‌بندی موانع اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش در دستور کار قرار گرفت. پژوهش حاضر براساس هدف و سبک گردآوری داده توصیفی، از نظر نوع کاربردی و از نظر روش آمیخته (کمی - کیفی) است (در مرحله کیفی پژوهش روش دلفی و در مرحله کمی روش توصیفی - پیمایشی استفاده شده است). ابزار اندازه‌گیری در هر دو مرحله پرسشنامه محقق‌ساخته بود که روایی آن طبق نظر متخصصان تأیید و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ مورد تأیید قرار گرفته است. در این پژوهش جامعه آماری را همه مدیران و معلمان شاغل در مدارس شهر تهران در سال ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل داده و نمونه آماری در بخش کیفی به صورت در دسترس به حجم ۳۰ نفر و در بخش کمی به روش تصادفی چندمرحله‌ای به حجم ۳۵۰ نفر انتخاب شده است. به‌منظور پاسخ به سوالات پژوهش، از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی چون آزمون خی‌دو استفاده شده است. نتایج پژوهش چنین نشان داد که از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس، پنج مانع اصلی در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور به ترتیب عبارت‌اند از: موانع درونی نرم‌افزاری (با ۵ مانع فرعی)، موانع بیرونی (با ۷ مانع فرعی)، موانع مرتبط با ترویج نتایج اعتبارسنجی (با ۲ مانع فرعی)، موانع بین‌المللی اعتبارسنجی برنامه درسی (با ۲ مانع فرعی) و موانع درونی سخت‌افزاری (با ۲ مانع فرعی).

کلیدواژگان: اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی، آموزش و پرورش، شناسایی و اولویت‌بندی موانع

☑ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۷/۶

☑ تاریخ دریافت: ۹۹/۱۱/۱۲

۱. نویسنده مسئول: رئیس گروه نظارت و ارزیابی آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. Email: amrolahomid@gmail.com

۲. استاد گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی. Email: maleki@atu.ac.ir

مقدمه و بیان مسئله

در قرن بیست و یکم، نظام آموزش و پرورش به سبب تأثیر اساسی و عمیقی که در امر تربیت نیروی انسانی کارآمد، اثربخش و ماهر در جامعه دارد، برای هر کشور با توجه به میزان رشد، پیشرفت و توسعه‌یافتگی، از اهمیتی خاص برخوردار است. از این رو، بهبود و تضمین کیفیت نظام مذکور باید در زمره دغدغه‌های دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش هر کشور چه در حوزه صف و چه در حوزه ستاد، قرار گیرد (جرز^۱ و همکاران، ۲۰۱۷؛ اندرز^۲، ۲۰۱۵؛ تیچلر^۳، ۲۰۱۵). این در حالی است که نظام آموزش و پرورش هر کشور، به‌منظور تحقق‌پذیری اهداف خود از عناصر گوناگون بهره می‌گیرد که برنامه‌های درسی یکی از مهم‌ترین عناصر و حتی در بیشتر موارد جهت‌دهنده نظام آموزش و پرورش است، زیرا برنامه‌های درسی به‌منزله انتقال‌دهنده اطلاعات و فراهم‌آورنده زمینه برای ایجاد دانش و کسب مهارت‌ها و نگرش‌ها در دانش‌آموزان و دانش‌آموختگان خود، از اهمیتی ویژه برخوردار است (چوچالین^۴ و همکاران، ۲۰۱۶؛ سراجی و همکاران، ۱۳۹۳؛ پوری و کاور^۵، ۲۰۱۷؛ چان^۶ و همکاران، ۲۰۱۷؛ فیست^۷ و همکاران، ۲۰۱۷). از این رو، ضرورت دارد که طراحی، اجرا و ارزشیابی الگوی اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش و ارتقای سطح کیفی آنها، همواره مورد توجه سیاستگذاران حوزه آموزش و پرورش کشورها قرار گیرد و به این نکته توجه شود که اعتبارسنجی برنامه‌های آموزشی و بازنگری، اصلاح و تغییر دادن این برنامه‌ها موضوعی جدایی‌ناپذیر از نظام آموزش و پرورش است و برنامه‌های درسی نیز از این قاعده مستثنی نیست (دبونو^۸ و همکاران، ۲۰۱۷). اعتبارسنجی برنامه‌های درسی، فرایندی مستمر است و برحسب تغییرات برنامه‌های درسی و تحولات علمی، مورد تجدیدنظر قرار گرفته است و در حال حاضر ضرورت بازنگری و اصلاح این برنامه‌ها در آموزش و پرورش، با تأکید بر کارروزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه‌های درسی نظام آموزش و پرورش، مورد تأکید است (دبونو و همکاران، ۲۰۱۷). آنچه مسلم است، معلمان و کادر آموزشی مدارس و آموزشگاه‌ها، در خط مقدم برای اعمال سیاست‌های ناشی از اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی و بازنگری و اصلاح این برنامه‌ها در این مراکز در هر کشور قرار دارند. نظام‌های آموزش و پرورش در جهان در گذر از توسعه کمی و همگانی کردن آموزش ناگزیر از توجه به مسائل پدیده‌های تعلیم و تربیت‌اند و تغییر برنامه‌های درسی به‌منظور ارتقای کیفیت این برنامه‌ها را ضمن توجه به منابع و تجهیزات از طریق اصلی‌ترین عامل در نظام آموزش و پرورش یعنی معلمان و کادر

1. Jerez
2. Enders
3. Teichler
4. Chuchalin
5. Puri & Kaur
6. Chan
7. Feist
8. Debono

اجرای و آموزشی مدارس، مورد توجه و هدف‌گیری قرار داده‌اند (اوزیاک^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). ضمن آنکه اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش و استفاده از نتایج آن در راستای تغییر، تحول و یا اصلاح اعمال شده در این برنامه‌ها نیازمند آگاهی‌بخشی و فرهنگ‌سازی در میان معلمان و کادر اجرایی و آموزشی مدارس است (لکلر^۲ و همکاران، ۲۰۱۸).

شایان ذکر است که اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در ایران ریشه در دو حوزه عمومی ارزشیابی آموزشی و سنجش و اندازه‌گیری دارد و ظهور آن در ایران به سال ۱۳۸۰ بازمی‌گردد. اعتبارسنجی برنامه‌های درسی به‌منزله حوزه تخصصی مستقل برای نخستین بار در دانشگاه بوعلی همدان در سال ۱۳۵۰ رواج پیدا کرد. با وجود تغییرات مفهومی که در برنامه‌های درسی و اعتبارسنجی آنها صورت گرفته، نظریه اعتبارسنجی برنامه‌درسی و روش‌شناسی آن، در ۲۳ سال اخیر تغییر چندانی نیافته است. اگرچه الگوهای جدید اعتبارسنجی برنامه درسی طراحی شده، اما در این حوزه همچنان تأکید بر روشهای سنتی است. از ابتدای دهه هفتاد، همزمان با آغاز دوره خیزش و امیدواری، سند راهنمای برنامه درسی ملی براساس مصوبه شورای هماهنگی علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۷۹)، به گروههای درسی ابلاغ شده است. این راهنما سندی مشتمل بر اهداف و اصول دوره تحصیلی، رویکرد و منطق حاکم بر برنامه درسی، اهداف ماده درسی، محتوا و سازماندهی آن، روشهای یاددهی-یادگیری و شیوه‌های اعتبارسنجی است. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی نیز طی آیین‌نامه‌ای، فرایند تولید برنامه درسی مشتمل بر طراحی، تولید، اجرا و ارزشیابی را ابلاغ کرده است. در این آیین‌نامه، اعضای کمیته پژوهش و ارزشیابی در یک بند از مسئولیتهای محوله، موظف به ارزشیابی و اعتباربخشی برنامه و کتابهای درسی شده است (منشور مدیریت دفتر برنامه‌ریزی و تألیف، ۱۳۷۹). همچنین براساس بند هشت برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱)، اعتبارسنجی، بازنگری و به‌روزرسانی برنامه درسی ملی براساس نتایج ارزشیابی به عمل آمده حداکثر در فواصل زمانی ۵ تا ۱۰ ساله به پیشنهاد سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و با تصویب شورای عالی آموزش و پرورش انجام می‌شود (مظلوم و همکاران، ۱۳۹۵؛ حسینی و نصر، ۱۳۹۱). از آنجاکه در فرایند اعتبارسنجی برنامه‌های درسی که سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی انجام می‌دهد، صلاحیت حرفه‌ای معلمان و نحوه عملکرد آنها در اجرای برنامه درسی و نظر ایشان در زمینه ابعاد برنامه درسی موجود و چالشهای مدنظر ایشان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، لذا موانع اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش از دیدگاه معلمان دوره‌های گوناگون آموزش و پرورش در راستای بهبود الگوی اعتبارسنجی برنامه‌های درسی مذکور، می‌تواند از اهمیتی بالا برخوردار باشد. از این‌رو ضرورت و اهمیت عملی پرداختن به این موضوع بیش از پیش مشخص می‌شود. ضمن آنکه طبق بررسیهای انجام شده از آنجا که کمتر پژوهشی در زمینه اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش

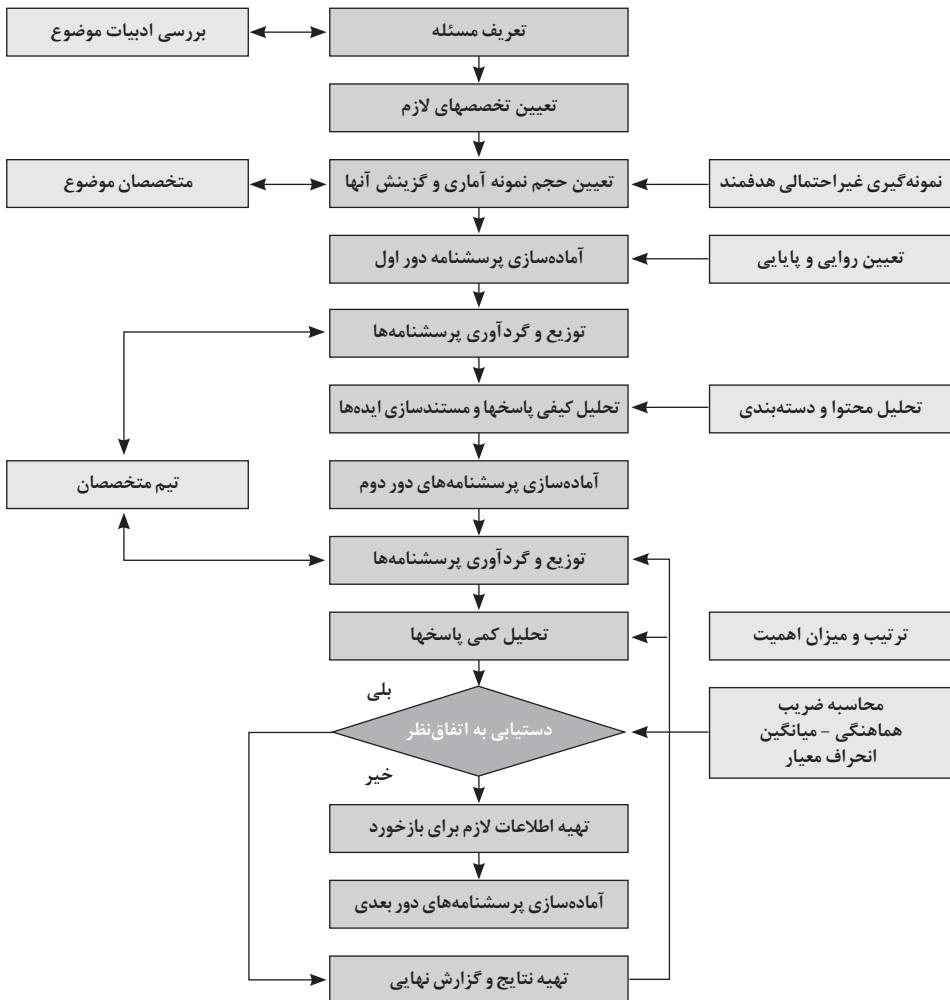
1. Uziak
2. Leclair

و پرورش و موانع آن صورت گرفته و بیشتر پژوهشها در حوزه برنامه‌های درسی دانشگاهی شکل گرفته و همچنین پژوهشهای متعددی درباره موانع و چالشهای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی دانشگاهی به عمل آمده است که این امر دلالتی بر ضرورت و اهمیت نظری پرداختن به موضوع پژوهش حاضر است. گفتنی است که در راستای موضوع پژوهش حاضر، کاویانی و نصر (۱۳۹۵)، در پژوهش خود نظام برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی کشور در دهه اخیر را با سیزده چالش عمده مواجه دیده‌اند. این چالشها عبارت‌اند از: بین‌المللی‌سازی برنامه‌درسی، برنامه‌درسی مبتنی بر جامعه یادگیری، ارزشیابی برنامه‌های درسی، مغفول ماندن سیاستهای قومی و چندفرهنگی، بعد کیفی تدریس، اعتبارسنجی برنامه‌های درسی، جهانی شدن، برنامه‌ریزی درسی غیرمتمرکز، رشد انواع تفکر، یادگیری چگونه یادگرفتن و راهبردهای یاددهی-یادگیری، چالشهای محتوایی، برنامه‌درسی میان-رشته‌ای و کاربست فناوری اطلاعات در برنامه‌درسی (کاویانی و نصر، ۱۳۹۵). همچنین، سراجی و همکاران (۱۳۹۳)، شش عامل عدم آشنایی اساتید با اهداف ارزشیابی، موانع ساختار نظام آموزش عالی، بی‌توجهی به پیامدهای منفی ارزشیابی، نبود بسترهای لازم برای ارزشیابی مستمر، عدم توجه به کسب مهارتهای سطوح بالا و عدم تأکید شیوه‌های ارزشیابی به حیطه‌های مختلف یادگیری را از موانع اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در کشور دانسته‌اند (سراجی و همکاران، ۱۳۹۳). مومنی مهمویی (۱۳۹۰)، نیز، چالشهای مهم در مورد ارزشیابی برنامه‌های درسی آموزش عالی را مشخص نبودن معنای برنامه‌درسی و ارزشیابی برنامه‌درسی، فقدان برنامه مشخص و قانونمند برای انجام ارزشیابی برنامه‌درسی، عدم استفاده از متخصصان داخل و خارج دانشگاه برای انجام صحیح ارزشیابی، مشخص نکردن بودجه لازم برای انجام ارزشیابی و بی‌توجهی به نتایج ارزشیابی برشمرده است (مومنی مهمویی، ۱۳۹۰). مختاریان و محمدی (۱۳۸۹)، نیز عدم وجود ساختار ارزیابی کیفیت را مورد توجه قرار داده و ادعا کرده‌اند که به‌رغم توجه به ارزیابی کیفیت در برنامه‌های توسعه و اجرای گسترده آن در دانشگاههای کشور، تاکنون ساختار منسجمی برای آن تدارک دیده نشده و این امر، کل فرایند ارزیابی کیفیت آموزش عالی ایران را با چالش مواجه ساخته است (مختاریان و محمدی، ۱۳۸۹). با این تفصیل، شناسایی و اولویت‌بندی موانع اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش در کشور می‌تواند سیاستگذاران امر اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش و پرورش کشور و طراحان و مجریان اعتبارسنجی برنامه‌های درسی را در جهت رفع این موانع و طراحی و اجرای هرچه بهتر و کارآمدتر الگوهای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور یاری رساند. هدف این پژوهش این است که به دو سؤال اصلی پاسخ داده شود:

۱. از دیدگاه معلمان و مدیران موانع اصلی و فرعی اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور کدام‌اند؟
۲. از دیدگاه معلمان و مدیران اولویت‌بندی موانع اصلی و فرعی اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

از آنجایی که نتایج حاصل از این تحقیق می‌تواند منجر به اتخاذ تصمیمات اجرایی و انجام سلسله اصلاحاتی در حوزه اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور شود، از نظر هدف و ماهیت از نوع تحقیقات کاربردی است، اما روش انجام دادن پژوهش حاضر با توجه به موضوع آن از نوع آمیخته (کمی - کیفی) است. به این صورت که برای پاسخ به سؤال اول پژوهش از روش دلفی به‌عنوان یک روش پژوهش کیفی در پژوهش توصیفی و یک تکنیک ابزارسازی استفاده شده است.



شکل ۱. خلاصه فرایند روش پژوهش دلفی (فاولز، ۱۹۷۸)

دلفی فرایندی ساختارمند برای پیش‌بینی و کمک به تصمیم‌گیری در روشهای پیمایشی، گردآوری اطلاعات و در نهایت اجماع گروهی با رویکردهای متفاوت است. پس از اخذ مجوزها و انجام هماهنگیهای لازم، طبق فرایند دلفی و استفاده از روش دلفی کلاسیک تعدیل‌شده، فرایند شناسایی و تعیین موانع اصلی و فرعی اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش از میان موانع اصلی و فرعی پیشنهادی انجام شد. در این پژوهش، شناسایی موانع اصلی و فرعی اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش، طی مراحل زیر انجام گرفته است:

● **مرحله اول:** تهیه پیش‌نویس موانع اصلی و فرعی اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش ایران از سوی محقق، با استفاده از روش کتابخانه‌ای و مطالعه اسنادی از روی منابع موجود.

● **مرحله دوم:** پالایش پیش‌نویس موانع اصلی و فرعی اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش، از سوی صاحب‌نظران حوزه رشته‌های مطالعات برنامه‌درسی به روش کیفی دلفی. خلاصه روش دلفی شکل شماره ۱ ارائه شده است.

در این بخش از پژوهش، معلمان و مدیران مدارس شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸، به‌منزله جامعه آماری متخصص تعیین شدند. در این مطالعه گروههای عضو نمونه آماری به‌منزله جامعه پژوهش مبتنی بر هدف انتخاب شدند و با توجه به ناهمگن بودن جامعه پژوهش، پس از مشخص کردن اندازه جامعه آماری واجد شرایط در هر گروه، نمونه‌گیری انجام شد. در مجموع حجم نمونه ۳۰ نفر تعیین شد. در ادامه پرسشنامه اولیه (موانع اصلی و فرعی پیشنهادی اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش)، برای دور اول دلفی تهیه شد. پرسشنامه اولیه مشتمل بر معرفی پژوهش، اهداف پژوهش، راهنمای پاسخ‌دهی به سؤالات در مقیاس ۵ قسمتی لیکرت و مشخصات فردی نمونه آماری و ۲۸ گویه بود که در قالب ۵ مانع اصلی، ۱۸ مانع فرعی در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش را به پندل تخصصی (نمونه آماری) پیشنهاد کرد.

روش پاسخ به سؤال دوم پژوهش حاضر، توصیفی - پیمایشی است و جامعه آماری آن را همه معلمان و مدیران مدارس شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸، تشکیل می‌دادند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای استفاده شده است. نخست سه منطقه به روش قرعه‌کشی از میان ۲۲ منطقه آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شدند. سپس از هر منطقه به شیوه تصادفی دو مدرسه پسرانه و دخترانه انتخاب شد. با توجه به اینکه براساس جدول مورگان برای جامعه تحقیق صد هزار نفر به بالا، تعداد نمونه ۳۸۴ نفر کافی است، تعداد کل نمونه مورد نیاز ۳۹۰ نفر محاسبه شد. در ادامه بادر نظر گرفتن درصد و نسبت حجم نمونه در جامعه آماری، معلمان و مدیران به‌صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها در میان آنان توزیع شدند. از مجموع ۳۹۰ پرسشنامه توزیع شده در نهایت ۳۵۰ پرسشنامه گردآوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از مجموع ۳۵۰ نفر گروه نمونه، ۵۰ نفر مدیر و ۳۰۰ نفر معلم بودند. ابزار پژوهش، پرسشنامه محقق ساخته بود. گویه‌های پرسشنامه با توجه به نتایج

به‌دست آمده از بخش اول پژوهش و مطابق موانع اصلی و فرعی شناسایی شده در پژوهش تهیه شد. در نهایت پرسشنامه با ۱۸ گویه و براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۱= بسیار کم تا ۵= بسیار زیاد)، تهیه شد. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه را استادان، صاحب‌نظران و کارشناسان مورد تأیید قرار دادند. مقدار KMO پرسشنامه برابر با ۰/۸۷۹ به‌دست آمد که نشان‌دهنده مناسب بودن تکنیک تحلیل عاملی در تحلیل داده‌هاست. همچنین هرگاه مقدار KMO بیش از ۰/۶۰ باشد، نشان‌دهنده کفایت حجم نمونه برای تحلیل است. به‌علاوه، مقدار مشخصه آزمون کرویت بارلت در سطح مقدار بحرانی p کمتر از ۰/۰۰۱، معنادار و نشان‌دهنده مناسب بودن همبستگی سؤالات پرسشنامه برای اجرای تحلیل عاملی است. نمودار سنگریزه نیز چهار عامل را تأیید کرد. در جدول شماره ۱، این عوامل همراه با مقادیر ویژه و درصد پراکندگی کل که هر عامل اندازه‌گیری می‌کند، ارائه شده است.

جدول ۱. مقادیر ویژه و درصد پراکندگی عوامل برای پرسشنامه پژوهش

ردیف	عوامل	مقدار ویژه	درصد پراکندگی مقدار ویژه	فراوانی تجمعی درصد پراکندگی
۱	موانع بیرونی	۷/۱۲۳	۲۰/۲۰۹	۲۰/۲۰۹
۲	موانع درونی نرم‌افزاری	۶/۹۸۷	۱۹/۱۵۴	۳۹/۳۶۳
۳	موانع مرتبط با ترویج نتایج	۶/۹۰۰	۱۷/۹۹۰	۵۷/۳۵۳
۴	موانع درونی سخت‌افزاری	۵/۸۰۶	۱۵/۸۶۱	۷۳/۲۱۴
۵	موانع بین‌المللی	۵/۷۹۹	۱۱/۱۱۲	۸۴/۳۲۶

این عوامل در مجموع ۸۴/۳۲۶ درصد از پراکندگی کل را تبیین می‌کنند. با توجه به محتوای گویه‌ها، چهار عامل استخراج شده به ترتیب: ۱. موانع بیرونی (با مقدار ویژه ۷/۱۲۳)، ۲. موانع درونی نرم‌افزاری (با مقدار ویژه ۶/۹۸۷)، ۳. موانع مرتبط با ترویج نتایج اعتبارسنجی (با مقدار ویژه ۶/۹۰۰)، ۴. موانع درونی سخت‌افزاری (با مقدار ویژه ۵/۸۰۶) و ۵. موانع بین‌المللی (با مقدار ویژه ۵/۷۹۹) سازه‌های مؤثر بر عدم اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش را توضیح می‌دهند. با توجه به اینکه براساس نتایج به‌دست آمده، مقدار پراکندگی توضیحی برای کل پرسشنامه، ۸۴/۳۲۶ درصد و بیش از ۶۰ درصد است، بنابراین، روایی سازه‌ای پرسشنامه پژوهش تأیید می‌شود. پایایی کل پرسشنامه نیز با به‌کارگیری ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ محاسبه شد. در جدول شماره ۲، پایایی مربوط به عوامل پرسشنامه نشان داده شده است.

جدول ۲. میزان ضریب آلفای کرونباخ مربوط به عوامل پرسشنامه

ردیف	عوامل	پایایی
۱	موانع بیرونی	۰/۸۹۹
۲	موانع درونی نرم‌افزاری	۰/۹۰۳
۳	موانع مرتبط با ترویج نتایج	۰/۸۹۰
۴	موانع درونی سخت‌افزاری	۰/۹۰۰
۵	موانع بین‌المللی	۰/۹۱۲
	کل پرسشنامه	۰/۹۴۰

یافته‌های پژوهش

۱. از دیدگاه معلمان و مدیران موانع اصلی و فرعی اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور کدام‌اند؟

یافته‌های حاصل از اعمال روش‌های آمار توصیفی در بخش کیفی پژوهش نشان داد که ۷۶/۶ درصد از مدیران و معلمان نمونه آماری در این پژوهش صفر تا ده سال سابقه تدریس و فعالیت و ۲۳/۴ درصد از ایشان بیش از ده سال سابقه تدریس و فعالیت در آموزش و پرورش را تجربه کرده‌اند. همچنین، ۶۰ درصد پدل تخصصی معلم و ۴۰ درصد از ایشان مدیر مدرسه بودند. همچنین ۴۲/۹ درصد از اعضای پدل تخصصی این پژوهش از نظر وضعیت استخدامی رسمی آزمایشی و ۵۷/۱ درصد از ایشان رسمی قطعی بودند.

جدول ۳. توزیع فراوانی اعضای پدل متخصصان (نمونه آماری) بر سابقه تدریس و فعالیت

سمت نمونه آماری	سابقه فعالیت و تدریس	تعداد	درصد بر حسب سابقه	درصد بر حسب سمت
معلم	کمتر از ۱۰ سال	۱۳	۴۳/۳	۶۰
	بیش از ۱۰ سال	۵	۱۶/۷	
مدیر	کمتر از ۱۰ سال	۱۰	۳۳/۴	۴۰
	بیش از ۱۰ سال	۲	۶/۷	

در ادامه، براساس بررسی منابع گفته شده، پژوهشگر ۵ مانع اصلی و ۱۸ مانع فرعی اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور را پیشنهاد کرد و براساس توافق نظرات صاحب‌نظران رشته مطالعات برنامه‌درسی، اصلاحات و تغییرات لازم در موانع پیشنهادی اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور اعمال شد. یادآور می‌شود که توافق جمعی صاحب‌نظران درباره تعیین موانع اصلی و فرعی اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور به روش دلفی دومرحله‌ای، اخذ شد. در دور اول روش دلفی، از اعضای نمونه آماری (پنل تخصصی) درخواست شد تا با نمره دادن به گویه‌های پرسشنامه تعیین موانع اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور، میزان توافق خود با وجود هر یک از موانع اصلی و فرعی را در مقیاس پنج‌قسمتی لیکرت از بسیار مخالفم تا بسیار موافقم (۱ تا ۵ امتیاز) اعلام کنند و نظرات اصلاحی و پیشنهادات تکمیلی خود را در سؤال بازپاسخ ارائه دهند. تحلیل آماری پاسخها با روشهای آماری توصیفی مرکزی و شاخص پراکندگی در نرم‌افزار SPSS انجام و محدوده میان چارکی، میانگین و انحراف معیار امتیاز ملاکها تعیین شد. گویه‌های با صدک ۷۵ و بالاتر مورد پذیرش قرار گرفته، گویه‌های با صدک ۲۵ و کمتر نیز از میان عوامل اصلی و فرعی پیشنهادی حذف شدند و گویه‌های میان صدک ۲۵ تا ۷۵ برای دور دوم دلفی باقی ماندند. پیش‌نویس پرسشنامه برای دور دوم دلفی شامل مجموعه گویه‌های میان صدک ۲۵ تا ۷۵ و موارد پیشنهاد شده تکمیلی مورد تأیید پژوهشگر و نمره‌های دور اول و نمره صاحب‌نظر، برای دور دوم دلفی تهیه شد. تعداد موانع فرعی حذف شده، باقیمانده و پیشنهادی هر عامل در دور اول دلفی در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. تعداد موانع فرعی حذف شده، باقیمانده و پیشنهادی هر مانع اصلی در دور اول دلفی

موانع اصلی	تعداد موانع فرعی پذیرفته شده	تعداد موانع فرعی حذف شده	تعداد موانع فرعی باقیمانده	تعداد موانع فرعی پیشنهادی	تعداد موانع فرعی ورود به دور دوم دلفی
موانع درونی نرم‌افزاری	۵	۳	۰	۲	۴
موانع درونی سخت‌افزاری	۲	۲	۰	۱	۱
موانع بیرونی	۷	۷	۰	۲	۲
موانع بین‌المللی	۲	۱	۰	۲	۳
موانع مرتبط با ترویج نتایج	۲	۲	۰	۰	۰
جمع کل	۱۸	۱۵	۰	۱۰	۱۰

بر اساس نتایج حاصل از جدول شماره ۴، در دور اول دلفی از ۳۰ نفر شرکت کننده در پژوهش ۱۰۰ درصد به پرسشنامه مرحله اول دلفی پاسخ دادند. در این مرحله ۱۵ مانع فرعی از موانع اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور از ۱۸ مانع فرعی پیشنهادی با درصد توافق بالاتر از ۷۵ پذیرفته شد، هیچیک از موانع فرعی اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور، حذف نشد و از ۱۸ مانع فرعی پیشنهادی ۱۵ مانع فرعی اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور برای پرسشنامه دور دوم دلفی پذیرفته شد. در مجموع ده مانع فرعی جدید در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور برای درج در پرسشنامه دور دوم دلفی پیشنهاد شد. در دور دوم دلفی، پیش‌نویس پرسشنامه حاصل از دور اول به اعضای نمونه آماری شرکت کننده در دور اول دلفی تحویل و از آنان درخواست شد تا همانند دور اول میزان توافق خود را با وجود هر یک از گویه‌ها اعلام کنند. اغلب صاحب‌نظران اتفاق نظر ۷۰ تا ۸۰ درصدی را نشانه دستیابی به اجماع می‌دانند. بنابراین گویه‌های با سطح توافق ۷۵ درصد و بالاتر و تغییر امتیاز کمتر از ۱۵ درصد مورد پذیرش قرار گرفتند و چون گویه‌ای با سطح توافق ۷۵ درصد و بالاتر و تغییر امتیاز بیش از ۱۵ درصد برای دور بعد دلفی باقی نماند، پژوهش حاضر با دو دور دلفی پایان پذیرفت.

جدول ۵. تعداد موانع فرعی پذیرفته شده، حذف شده و باقیمانده و پیشنهادی هر مانع اصلی در دور دوم دلفی

موانع فرعی باقیمانده	موانع فرعی حذف شده	موانع فرعی پذیرفته شده	تعداد موانع فرعی	
۰	۲	۲	۴	موانع درونی نرم‌افزاری
۰	۱	۰	۱	موانع درونی سخت‌افزاری
۰	۲	۰	۲	موانع بیرونی
۰	۲	۱	۳	موانع بین‌المللی
۰	۰	۰	۰	موانع مرتبط با ترویج نتایج
۰	۷	۳	۱۰	جمع کل

در دور دوم دلفی از ۳۰ نفر ۲۵ نفر (۸۳/۳۳ درصد) به پرسشنامه اصلاح شده دور دوم دلفی پاسخ دادند. مطابق اطلاعات و آمار موجود در جدول ۵، از ده مانع فرعی پیشنهادی در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور در پرسشنامه دور دوم دلفی، ۷ مانع فرعی حذف و ۳ مانع فرعی مورد پذیرش و توافق جمعی صاحب‌نظران و خبرگان این رشته‌ها قرار گرفت؛ بنابراین هیچ مانع فرعی برای تجدید نظر در دور سوم دلفی باقی نماند و دستیابی به اجماع با اجرای دو دور دلفی حاصل شد و در نهایت، ۵ مانع اصلی و ۱۸ مانع فرعی بر سر راه اعتبارسنجی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش کشور شامل:

موانع درونی نرم‌افزاری با ۵ مانع فرعی، موانع درونی سخت‌افزاری با ۲ مانع فرعی، موانع بیرونی با ۷ مانع فرعی، موانع بین‌المللی با ۲ مانع فرعی و موانع مرتبط با ترویج نتایج اعتبارسنجی با ۲ مانع فرعی در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش در کشور، تعیین و شناسایی شد. در جدول شماره ۶، موانع اصلی و موانع فرعی اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش کشور مرتب شده است.

جدول ۶. موانع اصلی و موانع فرعی اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش کشور مرتب با هریک

موانع اصلی	موانع فرعی
موانع درونی نرم‌افزاری	● عدم شناخت ماهیت اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش
	● ضعف فرهنگ مشارکت در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش
	● قابلیت کم آن در ارائه شاخص‌های مناسب، دقیق و کارا در ارزیابی از فرایندهای آموزشی و نبودن شواهدی دال بر اثربخشی آن در کیفیت آموزشی
	● عدم وجود پایگاه اطلاعاتی مناسب و روزآمد برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز
	● کم‌توجهی به مسئولیت‌پذیری، مشارکت درون‌زا، انتقادپذیری مشترک و نبود فرهنگ خودارزیابی
موانع درونی سخت‌افزاری	● فعال نبودن کمیته‌های ارزیابی درونی در سطح آموزش و پرورش و مدارس کشور
	● فقدان وجود سیاست‌های ترویجی و کاربست یافته‌های اعتبارسنجی برنامه‌های درسی
	● نبود قوانین الزام‌آور برای آموزش و پرورش به اعتبارسنجی برنامه‌های درسی خود
	● محدود بودن اختیارات گروه‌های آموزشی در اعتبارسنجی برنامه‌های درسی
موانع بیرونی (عوامل سیاسی، اجتماعی و فرهنگی)	● وجود نظام متمرکز سیاستگذاری در آموزش و پرورش کشور
	● تعدد متولیان اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در نظام آموزش و پرورش
	● سیستم نظارتی حاکمیتی بر فرایند اعتبارسنجی برنامه‌های درسی و آزادی عمل محدود معلمان و مدیران مدارس در این زمینه
	● عدم وجود فرهنگ پاسخگویی آموزش و پرورش در زمینه اعتبارسنجی برنامه‌های درسی
	● کم‌توجهی ذی‌نفعان آموزش و پرورش به اعتبارسنجی برنامه‌های درسی و عناصر آن
موانع بین‌المللی اعتبارسنجی برنامه‌های درسی	● کم‌توجهی به استفاده از عوامل، ملاکها، نشانگرها و شاخص‌های بین‌المللی برای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی
	● عدم رغبت ادارات و گروه‌های آموزشی و مدارس به مقایسه اعتبارسنجی برنامه‌های درسی خود با مدل‌های بین‌المللی
موانع مرتبط با ترویج نتایج اعتبارسنجی برنامه‌های درسی	● نبود شفافیت لازم در ارائه گزارش نتایج به عموم مردم و عدم توجه کافی به اصل مشتری-محوری
	● کم‌توجهی آموزش و پرورش به پاسخگویی به جامعه و ذی‌نفعان برنامه‌های درسی درباره نتایج اعتبارسنجی برنامه‌های درسی

در ادامه پس از دستیابی به اجماع نظر خبرگان، میزان امتیاز موانع اصلی و فرعی اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش، پذیرفته شده در دور اول و دوم دلفی در پرسشنامه نهایی گردآوری و مجدداً درصد توافق برای هر مانع اصلی و موانع مرتبط با آنها و کل پرسشنامه تعیین شد. موانع اصلی منتخب، تعداد موانع فرعی منتخب و درصد توافق اعضای پنل تخصصی با پرسشنامه نهایی حاصل از تکنیک دلفی، در جدول شماره ۷ ارائه شده است.

جدول ۷. موانع اصلی منتخب، تعداد موانع فرعی منتخب و درصد توافق اعضای پنل تخصصی حاصل از تکنیک دلفی

موانع اصلی منتخب	تعداد موانع فرعی منتخب	درصد توافق
موانع درونی نرم‌افزاری	۵	۸۱/۰۹
موانع درونی سخت‌افزاری	۲	۸۱/۵۶
موانع بیرونی	۷	۸۷/۰۱
موانع بین‌المللی	۲	۸۱/۳۴
موانع مرتبط با ترویج نتایج	۲	۸۶/۲۳

با توجه به نتایج حاصل از جدولهای ۶ و ۷، پنج مانع فرعی عدم‌شناخت ماهیت اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش، ضعف فرهنگ مشارکت در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش، قابلیت کم آن در ارائه شاخصهای مناسب، دقیق و کارا در ارزیابی از فرایندهای آموزشی و نبودن شواهدی دال بر اثربخشی آن در کیفیت آموزشی، عدم وجود پایگاه اطلاعاتی مناسب و روزآمد برای گردآوری اطلاعات موردنیاز و کم توجهی به مسئولیت‌پذیری، مشارکت درون‌زا، انتقادپذیری مشترک و نبود فرهنگ خودارزیابی با درصد توافق ۸۱/۰۹ درصدی خبرگان تعیین شد. همچنین ۲ مانع فرعی فعال نبودن کمیته‌های ارزیابی درونی در سطح آموزش و پرورش و مدارس کشور و فقدان وجود سیاستهای ترویجی و کاربست یافته‌های اعتبارسنجی برنامه‌های درسی با درصد توافق ۸۱/۵۶ درصدی، ۷ مانع فرعی نبود قوانین الزام‌آور برای آموزش و پرورش به اعتبارسنجی برنامه‌های درسی خود، محدود بودن اختیارات گروههای آموزشی در اعتبارسنجی برنامه‌های درسی، وجود نظام متمرکز سیاستگذاری در آموزش و پرورش کشور، تعدد متولیان اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در نظام آموزش و پرورش، سیستم نظارتی حاکمیتی بر فرایند اعتبارسنجی برنامه‌های درسی و آزادی عمل محدود معلمان و مدیران مدارس در این زمینه، عدم وجود فرهنگ پاسخگویی آموزش و پرورش درباره اعتبارسنجی برنامه‌های درسی و کم توجهی ذی‌نفعان آموزش و پرورش به اعتبارسنجی برنامه‌های درسی و عناصر آن با درصد توافق ۸۷/۰۱ درصدی، ۲ مانع فرعی کم توجهی به استفاده از عوامل، ملاکها، نشانگرها

و شاخص‌های بین‌المللی جهت اعتبارسنجی برنامه‌های درسی، عدم رغبت ادارات و گروه‌های آموزشی و مدارس به مقایسه اعتبارسنجی برنامه‌های درسی خود با مدل‌های بین‌المللی با درصد توافق ۸۱/۳۴ درصدی، ۲ مانع فرعی نبود شفافیت لازم در ارائه گزارش نتایج به عموم مردم و عدم توجه کافی به اصل مشتری - محوری و کم‌توجهی آموزش و پرورش به پاسخگویی به جامعه و ذی‌نفعان برنامه‌های درسی درباره نتایج اعتبارسنجی برنامه‌های درسی با درصد توافق ۸۶/۲۳ درصدی، مورد توافق خبرگان قرار گرفت. بنابراین ۵ مانع اصلی و ۱۸ مانع فرعی بر سر راه اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور شناسایی و تعیین شدند.

۲. از دیدگاه معلمان و مدیران اولویت‌بندی موانع اصلی و فرعی اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور چگونه است؟

جدول ۸. نتایج آزمون فریدمن برای تعیین معناداری رتبه‌بندی‌ها و اولویت‌بندی موانع اصلی اجرای اعتبارسنجی

میانگین رتبه	عوامل		
۴/۱۱	موانع درونی نرم‌افزاری		
۳/۲۳	موانع بیرونی		
۳/۱۰	موانع مرتبط با ترویج نتایج		
۲/۲۴	موانع بین‌المللی		
۱/۱۹	موانع درونی سخت‌افزاری		
$p < ۰/۰۰۰۱$	$df = ۴$	$n = ۳۵۰$	$۱۲۹/۲۱۰ =$ ضریب خی دو

به‌منظور تعیین الویت‌بندی موانع اصلی اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش کشور از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس، از آزمون فریدمن استفاده شد. با توجه به داده‌های جدول شماره ۸، از آنجا که مقدار p کوچک‌تر از $۰/۰۰۰۱$ محاسبه شده است می‌توان نتیجه گرفت به احتمال ۹۵ درصد، میان میزان تأثیر موانع اصلی اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش در کشور از دیدگاه معلمان و مدیران مدارس تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین با توجه به میانگین رتبه برای هر یک از عوامل می‌توان چنین نتیجه گرفت که از دیدگاه مدیران و معلمان، «موانع درونی نرم‌افزاری» با میانگین رتبه ۴/۱۱، «موانع بیرونی» با میانگین رتبه ۳/۲۳، «موانع مرتبط با ترویج نتایج اعتبارسنجی» با میانگین رتبه ۳/۱۰، «موانع بین‌المللی» با میانگین رتبه ۲/۲۴ و «موانع درونی سخت‌افزاری» با میانگین رتبه ۱/۱۹ به ترتیب بیشترین الویت را دارند. بنابراین، از نظر معلمان و مدیران مدارس ابتدایی کشور، «عوامل مدیریتی» دارای بیشترین تأثیر در عدم اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش در

کشورند. یافته‌های حاصل از رتبه‌بندی گویه‌های هر یک از عوامل پنجگانه اصلی در جدولهای ۸-۵ ارائه شده است.

جدول ۹. اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به موانع درونی نرم‌افزاری از طریق آزمون فریدمن

میانگین رتبه	گویه‌ها		
۴/۱۰	● عدم شناخت ماهیت اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش		
۳/۱۱	● کم‌توجهی به مسئولیت‌پذیری، مشارکت درون‌زا، انتقادپذیری مشترک و نبود فرهنگ خودارزیابی		
۳/۰۰	● عدم وجود پایگاه اطلاعاتی مناسب و روزآمد برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز		
۲/۹۸	● قابلیت کم آن در ارائه شاخصهای مناسب، دقیق و کارا در ارزیابی از فرایندهای آموزشی و نبودن شواهدی دال بر اثربخشی آن در کیفیت آموزشی		
۲/۰۲	● ضعف فرهنگ مشارکت در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش		
$p < /0001$	$df = 4$	$n = 350$	$130/1145 =$ ضریب‌خی‌دو

بر اساس نتایج جدول شماره ۹ و نتایج حاصل از آزمون فریدمن، از میان گویه‌های مربوط به «موانع درونی نرم‌افزاری» به ترتیب موانع «عدم‌شناخت ماهیت اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش»، «کم‌توجهی به مسئولیت‌پذیری، مشارکت درون‌زا، انتقادپذیری مشترک و نبود فرهنگ خودارزیابی»، «عدم وجود پایگاه اطلاعاتی مناسب و روزآمد برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز»، «قابلیت کم آن در ارائه شاخصهای مناسب، دقیق و کارا در ارزیابی از فرایندهای آموزشی و نبودن شواهدی دال بر اثربخشی آن در کیفیت آموزشی» و «ضعف فرهنگ مشارکت در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش» به ترتیب با میانگین رتبه ۴/۱۰، ۳/۱۱، ۳/۰۰، ۲/۹۸ و ۲/۰۲ تأثیرگذارترین موانع فرعی مؤثر در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس شناسایی شدند.

جدول ۱۰. اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به موانع درونی سخت‌افزاری از طریق آزمون فریدمن

میانگین رتبه	گویه‌ها		
۴/۰۹	● فقدان وجود سیاستهای ترویجی و کاربست یافته‌های اعتبارسنجی برنامه‌های درسی		
۳/۴۵	● فعال نبودن کمیته‌های ارزیابی درونی در سطح آموزش و پرورش و مدارس کشور		
$p < /0001$	$df = 1$	$n = 350$	$128/378 =$ ضریب‌خی‌دو

بر اساس نتایج جدول شماره ۱۰ و نتایج حاصل از آزمون فریدمن، از میان گویه‌های مربوط به «موانع درونی ساخت‌افزاری» موانع «فقدان وجود سیاست‌های ترویجی و کاربست یافته‌های اعتبارسنجی برنامه‌های درسی» و «فعال نبودن کمیته‌های ارزیابی درونی در سطح آموزش و پرورش و مدارس کشور»، به ترتیب با میانگین رتبه ۴/۰۹ و ۳/۴۵، تأثیرگذارترین موانع فرعی مؤثر در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس شناسایی شدند.

جدول ۱۱. اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به موانع بیرونی (عوامل سیاسی، اجتماعی و فرهنگی) از طریق آزمون فریدمن			
رتبه	میانگین رتبه	گویه‌ها	
۴/۳۴		• محدود بودن اختیارات گروه‌های آموزشی در اعتبارسنجی برنامه‌های درسی	
۳/۰۰		• سیستم نظارتی حاکمیتی بر فرایند اعتبارسنجی برنامه‌های درسی و آزادی عمل محدود معلمان و مدیران مدارس در این زمینه	
۲/۷۸		• کم‌توجهی به اعتبارسنجی برنامه‌درسی و عناصر آن از طرف ذی‌نفعان آموزش و پرورش	
۲/۰۹		• تعدد متولیان اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در نظام آموزش و پرورش	
۲/۰۵		• نبود قوانین الزام‌آور برای آموزش و پرورش به اعتبارسنجی برنامه‌های درسی خود	
۱/۹۹		• عدم وجود فرهنگ پاسخگویی آموزش و پرورش درباره اعتبارسنجی برنامه‌های درسی	
۱/۶۹		• وجود نظام متمرکز سیاستگذاری در آموزش و پرورش کشور	
$n=350$	$p<0.0001$	$df = 6$	$132/009 =$ ضریب خی دو

بر اساس نتایج جدول شماره ۱۱ و نتایج حاصل از آزمون فریدمن، از میان گویه‌های مربوط به «موانع بیرونی (عوامل سیاسی، اجتماعی و فرهنگی)» موانع «محدود بودن اختیارات گروه‌های آموزشی در اعتبارسنجی برنامه‌های درسی»، «سیستم نظارتی حاکمیتی بر فرایند اعتبارسنجی برنامه‌های درسی و آزادی عمل محدود معلمان و مدیران مدارس در این زمینه»، «کم‌توجهی ذی‌نفعان آموزش و پرورش به اعتبارسنجی برنامه‌درسی و عناصر آن»، «تعدد متولیان اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در نظام آموزش و پرورش»، «عدم وجود فرهنگ پاسخگویی آموزش و پرورش درباره اعتبارسنجی برنامه‌های درسی» و «وجود نظام متمرکز سیاستگذاری در آموزش و پرورش کشور» به ترتیب با میانگین رتبه ۴/۳۴، ۳/۰۰، ۲/۷۸، ۲/۰۹، ۲/۰۵، ۱/۹۹ و ۱/۶۹ تأثیرگذارترین موانع فرعی مؤثر در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس شناسایی شدند.

جدول ۱۲. اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به موانع بین‌المللی اعتبارسنجی برنامه‌های درسی از طریق آزمون فریدمن

میانگین رتبه	گویه‌ها		
۴/۷۸	● کم‌توجهی به استفاده از عوامل، ملاکها، نشانگرها و شاخصهای بین‌المللی برای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی		
۳/۴۵	● عدم رغبت ادارات و گروه‌های آموزشی و مدارس به مقایسه اعتبارسنجی برنامه‌های درسی خود با مدل‌های بین‌المللی		
$p < .0001$	$df = 1$	$n = 350$	$119/900 =$ ضریب خی دو

براساس نتایج جدول شماره ۱۲ و نتایج حاصل از آزمون فریدمن، از میان گویه‌های مربوط به «موانع بین‌المللی اعتبارسنجی برنامه‌های درسی» موانع «کم‌توجهی به استفاده از عوامل، ملاکها، نشانگرها و شاخصهای بین‌المللی جهت اعتبارسنجی برنامه‌های درسی» و «عدم رغبت ادارات و گروه‌های آموزشی و مدارس به مقایسه اعتبارسنجی برنامه‌های درسی خود با مدل‌های بین‌المللی»، به ترتیب با میانگین رتبه ۴/۷۸ و ۳/۴۵، تأثیرگذارترین موانع فرعی مؤثر در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس شناسایی شدند.

جدول ۱۳. اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به موانع مربوط به ترویج نتایج اعتبارسنجی برنامه‌های درسی از طریق آزمون فریدمن

میانگین رتبه	گویه‌ها		
۴/۲۴	● کم‌توجهی آموزش و پرورش به پاسخگویی به جامعه و ذی‌نفعان برنامه‌های درسی دربارهٔ نتایج اعتبارسنجی برنامه‌های درسی		
۳/۹۹	● نبود شفافیت لازم در ارائه گزارش نتایج به عموم مردم و عدم توجه کافی به اصل مشتری-محوری		
$p < .0001$	$df = 1$	$n = 350$	$130/001 =$ ضریب خی دو

براساس نتایج جدول شماره ۱۳ و نتایج حاصل از آزمون فریدمن، از میان گویه‌های مربوط به «موانع مربوط به ترویج نتایج اعتبارسنجی برنامه‌های درسی» موانع «کم‌توجهی آموزش و پرورش به پاسخگویی به جامعه و ذی‌نفعان برنامه‌های درسی دربارهٔ نتایج اعتبارسنجی برنامه‌های درسی» و «نبود شفافیت لازم در ارائه گزارش نتایج به عموم مردم و عدم توجه کافی به اصل مشتری-محوری»، به ترتیب با میانگین رتبه ۴/۲۴ و ۳/۹۹، تأثیرگذارترین موانع فرعی مؤثر در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس شناسایی شدند.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

با توجه به پاسخ به سؤال اول پژوهش حاضر از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس به ترتیب:

۱. مانع اصلی «درونی نرم‌افزاری» با پنج مانع فرعی به ترتیب تأثیر («عدم شناخت ماهیت اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش»، «کم‌توجهی به مسئولیت‌پذیری، مشارکت درون‌زا، انتقادپذیری مشترک و نبود فرهنگ خودارزیابی»، «عدم وجود پایگاه اطلاعاتی مناسب و روزآمد برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز»، «قابلیت کم آن در ارائه شاخصهای مناسب، دقیق و کارا در ارزیابی از فرایندهای آموزشی و نبودن شواهدی دال بر اثربخشی آن در کیفیت آموزشی» و «ضعف فرهنگ مشارکت در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش»)، ۲. مانع اصلی «موانع بیرونی (سیاسی، اجتماعی و فرهنگی)»، با هفت مانع فرعی به ترتیب تأثیر («محدود بودن اختیارات گروه‌های آموزشی در اعتبارسنجی برنامه‌های درسی»، «سیستم نظارتی حاکمیتی بر فرایند اعتبارسنجی برنامه‌های درسی و آزادی عمل محدود معلمان و مدیران مدارس در این زمینه»، «کم‌توجهی ذی‌نفعان آموزش و پرورش به اعتبارسنجی برنامه‌درسی و عناصر آن»، «تعدد متولیان اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در نظام آموزش و پرورش»، «عدم وجود فرهنگ پاسخگویی آموزش و پرورش درباره اعتبارسنجی برنامه‌های درسی» و «وجود نظام متمرکز سیاستگذاری در آموزش و پرورش کشور»)، ۳. مانع اصلی «ترویج نتایج اعتبارسنجی برنامه‌های درسی آموزش و پرورش»، با دو مانع فرعی به ترتیب تأثیر («کم‌توجهی آموزش و پرورش به پاسخگویی به جامعه و ذی‌نفعان برنامه‌های درسی درباره نتایج اعتبارسنجی برنامه‌های درسی» و «نبود شفافیت لازم در ارائه گزارش نتایج به عموم مردم و عدم توجه کافی به اصل مشتری - محوری»)، ۴. مانع اصلی «بین‌المللی»، با دو مانع فرعی به ترتیب تأثیر («کم‌توجهی به استفاده از عوامل، ملاکها، نشانگرها و شاخصهای بین‌المللی برای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی» و «عدم رغبت ادارات و گروه‌های آموزشی و مدارس به مقایسه اعتبارسنجی برنامه‌های درسی خود با مدل‌های بین‌المللی» و در نهایت، ۵. مانع اصلی «درونی سخت‌افزاری» با دو مانع فرعی به ترتیب تأثیر («فقدان وجود سیاستهای ترویجی و کاربست یافته‌های اعتبارسنجی برنامه‌های درسی» و «فعال نبودن کمیته‌های ارزیابی درونی در سطح آموزش و پرورش و مدارس کشور»)، به عنوان موانع اصلی و فرعی (۵ مانع اصلی و ۱۸ مانع فرعی) بر سر راه اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش کشور شناسایی و اولویت‌بندی شدند. یادآور می‌شود از آنجا که کاویانی و نصر (۱۳۹۵)، سراجی و همکاران (۱۳۹۳)، مومنی مهمویی (۱۳۹۰) و مختاریان و محمدی (۱۳۸۹)، در پژوهش‌های خود به صورت خلاصه چنین نتیجه‌گیری کرده‌اند که مشخص نبودن معنای برنامه‌ریزی درسی و اعتبارسنجی آن، فقدان برنامه مشخص، مدون و قانونمند برای انجام اعتبارسنجی برنامه‌های درسی (دبونو و همکاران، ۲۰۱۷)، عدم استفاده از متخصصان داخلی و خارجی دانشگاه برای انجام صحیح اعتبارسنجی برنامه‌های درسی، مشخص نکردن بودجه لازم برای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی، بی‌توجهی به نتایج اعتبارسنجی برنامه‌های درسی (کلکر و همکاران، ۲۰۱۸)، آشنایی نداشتن و عدم مشارکت آموزش‌دهندگان در اعتبارسنجی برنامه‌های درسی،

وجود الگوهای متعدد اعتبارسنجی برنامه‌های درسی، منحصر شدن اعتبارسنجی برنامه‌های درسی به نتایج آزمونهای پیشرفت تحصیلی فراگیران، نبود انگیزه، تعهد و مسئولیت‌پذیری و مشکل بودن انجام و اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی (اوزیاک و همکاران، ۲۰۱۷)، از جمله چالشهایی اند که موجب عدم اجرای درست و کامل اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در سطح آموزش کشور شده‌اند. نتایج این پژوهشها با نتایج پژوهش حاضر همسو می‌باشد که این امر اعتبار بیرونی بالای نتایج این پژوهش را اثبات می‌کند.

▲ محدودیتهای پژوهش ▲

- در تحقیق حاضر محدودیتهای زیر در روند انجام پروژه موانعی را ایجاد نمود:
- با توجه به نو بودن موضوع این پژوهش دسترسی به منابع علمی درباره متغیرهای پژوهش به سبب کم بودن حجم این پژوهشها یکی از محدودیتهای پژوهش حاضر محسوب می‌شد.
 - با توجه به اینکه نمونه آماری این پژوهش را معلمان شهر تهران تشکیل می‌دادند، لذا برای کسب اطلاعات و آمار مورد نیاز آزمون فرضیه‌های این پژوهش، نیازمند همکاری و اخذ مجوز از سازمان آموزش و پرورش شهر تهران و هماهنگی با مدیران مدارس بودیم و نهادهای نامبرده همکاری مناسب را به سهولت انجام نمی‌دادند.
 - یکی دیگر از محدودیتهای پژوهش وجود متغیرهایی در پژوهش بود که به صورت مزاحم و مداخله‌گر بر کاهش اعتبار بیرونی این پژوهش تأثیر منفی می‌گذاشتند، از این رو پژوهشگر با دشواری می‌توانست اثر این متغیرها را کنترل کند.

▲ پیشنهادهای پژوهش ▲

- با توجه به نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود:
- نظام آموزش و پرورش کشور بستری فراهم کند تا ماهیت اعتبارسنجی برنامه‌های درسی بیشتر معرفی شود و با اعمال سیاستهای اجرایی لازم، فرهنگ مشارکت و خودارزیابی در اجرای اعتبارسنجی برنامه‌های درسی را در میان مدارس و آموزشگاههای کشور تقویت کند.
 - در زمینه تدوین و استانداردسازی شاخصهای مناسب، دقیق و کارا به منظور اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در وزارت آموزش و پرورش و ایجاد، توسعه و تقویت پایگاههای اطلاعاتی مناسب و روزآمد برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز برای اعتبارسنجی برنامه‌های مذکور، وزارت آموزش و پرورش تمهیدات لازم را به عمل آورد.
 - کمیته‌های ارزیابی درونی برنامه‌های درسی در سطح ادارات آموزش و پرورش استانها در کشور فعال شود و نسبت به تدوین و ترویج سیاستهای ترویجی اعتبارسنجی برنامه‌های درسی در آموزش و پرورش اقدامات اجرایی لازم صورت گیرد.
 - با اتخاذ سیاستهای انگیزشی و تشویقی توجه ذی‌نفعان برنامه‌های درسی نظام آموزش عمومی در کشور به اعتبارسنجی برنامه‌درسی و عناصر آن افزایش داده شود.

- ادیب حاج‌باقری، محسن؛ پرویزی؛ سرور و صلصالی، مهوش. (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق کیفی. تهران: انتشارات بشری. حسینی، میرقاسم و نصر، احمدرضا. (۱۳۹۱). اعتبارسنجی آموزش عالی در هزاره سوم با محوریت برنامه درسی. *نامه آموزش عالی*، ۵ (۱۷)، ۱۳-۴۸.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، مصوبه اسفند ۱۳۹۱*. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- سراجی، فرهاد؛ معروفی، یحیی و رزاقی، طاهره. (۱۳۹۳). شناسایی چالش‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان در نظام آموزش عالی ایران. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴ (۵)، ۳۳-۵۴.
- کاویانی، حسن و نصر، احمدرضا. (۱۳۹۵). سنتز پژوهی چالش‌های برنامه‌درسی آموزش عالی کشور در دهه اخیر و راهکارهای پیش‌رو. *دوفصلنامه مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی*، ۷ (۱۳)، ۷-۳۶.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جوینس. (۱۹۹۶). *روشهای تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران (۱۳۸۲). تهران: انتشارات سمت، چاپ اول.
- مختاریان، فرانک و محمدی، رضا. (۱۳۸۹). چالش‌های استقرار ساختار ارزیابی کیفیت در آموزش عالی ایران. *نامه آموزش عالی*، ۳ (۱۰)، ۱۰۱-۱۲۷.
- مظلوم، سیدرضا؛ قربان‌زاده، مریم؛ ریحانی، طیبه؛ یآوری، مه‌ری و بسکابادی، حسن. (۱۳۹۵). تدوین استانداردهای آموزشی پایه برای ارزشیابی و اعتبارسنجی برنامه‌درسی دوره کارشناسی‌ارشد رشته پرستاری مراقبت ویژه نوزادان: گزارش یک مطالعه Delphi. *مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۱۳ (۱)، ۱۰-۱۹.
- مومنی مهمویی، حسین. (۱۳۹۰). آسیب‌شناسی ارزشیابی برنامه‌درسی در آموزش عالی. *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۴ (۲)، ۹۵-۱۰۰.
-
- Chan, C. K., Fong, E. T. Y., Luk, L. Y. Y., & Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, 57, 1-10.
- Chuchalin, A., Malmqvist, J., & Tayurskaya, M. (2016). Professional development of Russian HEIs' management and faculty in CDIO standards application. *European Journal of Engineering Education*, 41(4), 426-437.
- Debono, D., Greenfield, D., Testa, L., Mumford, V., Hogden, A., Pawsey, M., ... Braithwaite, J. (2017). Understanding stakeholders' perspectives and experiences of general practice accreditation. *Health Policy*, 121(7), 816-822.
- Enders, J. (2015). Higher Education Management. In: *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*, (2nd ed., Vol. 10, pp. 845-849). Elsevier Ltd.
- Fowles, J. (1978). *Handbook of futures research*. Connecticut: Greenwood Press.
- Feist, T. B., Campbell, J. L., LaBare, J. A., & Gilbert, D. L. (2017). Challenges in implementation of the new accreditation system: Results from a National Survey of Child Neurology Program Coordinators. *Journal of Child Neurology*, 32(4), 397-402.

- Jerez, O., Orsini, C., Hasbún, B., Lobos, E., & Bornand, M. (2017). Is undergraduate programme accreditation influenced by educational public policy quality indicators? An exploratory study of the Chilean higher education quality assurance system. *Higher Education Policy*, 31(4), 1-18.
- Leclair, L. W., Dawson, M., Howe, A., Hale, S., Zelman, E., Clouser, R., ... Allen, G. (2018). A longitudinal interprofessional simulation curriculum for critical care teams: Exploring successes and challenges. *Journal of Interprofessional Care*, 32(3), 386-390.
- Puri, N., & Kaur, G. (2017). National Accreditation Board for hospitals and healthcare reaccreditation, the challenges and advantages: A qualitative case study. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Health and Medical Engineering*, 4(1).
- Teichler, U. (2015). Higher Education Research. In: *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 10, pp. 862-869). Elsevier Ltd.
- Uziak, J., Oladiran, M. T., Walczak, M., Vergara, J., & Munoz Ilabaca, M. (2017). Requirements, challenges and consequences in accreditation of engineering programmes. *International Journal of Engineering Education*, 33(1), 187-202.

The Identification and Ranking of Barriers Facing Curricula Evaluation in Iranian Educational System Based on an Opinion Survey

© O. Amrollah, Ph.D.¹ © H. Maleki, Ph.D.²

To improve any educational system systematic evaluations of curricula are a must. However, this necessary activity is faced with many barriers in Iran which need to be first identified and ranked if they are to be remedied or removed. To this end, the opinions of two groups of teachers and administrators were sought using a questionnaire with assumed validity and internal consistency of 0.94. The first group consisted of 30 accessible individuals, and the second a randomly selected sample consisting of 350 such individuals. Data analysis revealed that in the opinions of the participants, five major barriers confronting curriculum evaluations in Iran can be identified: five internal software barriers, seven external barriers, barriers related to implementation of the evaluation results, international barriers, and internal hardware barriers.

Keywords: curriculum evaluation, educational system, identification and ranking of barriers

Date Received: Jan. 31, 2021

Date Accepted: Sept. 28, 2021

1. **Corresponding Author:** The head of the Department of Educational Supervision and Assessment, Supreme Council of the Cultural Revolution.

E-mail: amrolahomid@gmail.com

2. Professor of Curriculum Studies, Allameh Tabataba'i University.

E-mail: maleki@atu.ac.ir