



ارزیابی میزان همخوانی و همسویی برنامه درسی قصد شده، اجرا شده، کسب شده تفکر و پژوهش ششم ابتدایی

The Consistency among the Intended, Implemented, and the Attained Curriculum in Thinking and Inquiry Course of 6th Grade

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۴/۱۶؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۹/۲۶

H. M. AminZadeh

M. Seifi (Ph.D)

A. Faghihi (Ph.D)

حسن محمدامین زاده^۱

محمد سیفی^۲

علیرضا فقیهی^۳

Abstract: This study aims to assess alignment of curriculum in Thinking and Research Course of 6th grade during 2013-2014. There research method was descriptive and a sample of 50 principals, 100 teachers and 250 students were selected through random sampling. The corpus for this study included the Transformation Document, National Curriculum, the Thinking and Research Textbook and the Teacher's Guide. The data was collected through content analysis, observation of implemented and achieved programs by questionnaires. The obtained data were analyzed by t-test, Chi-square, and Pearson correlation. The Results of the study indicated that there is a weak congruity and 37 percent the inappropriate design and there were problems during implementation including unfamiliarity with the theoretical foundation, negative attitude and lack of professional qualifications of teachers, inaccessibility of facilities and equipment and time for training. The highest level of congruity was observed in the achieved curriculum regarding knowledge section with the final exam scores; however, the portion of achievement to the theoretical and performance goals is low.

Keyword: intended curriculum, implemented curriculum, achieved curriculum, Thinking and Research Course

چکیده: پژوهش باهدف ارزیابی همخوانی برنامه درسی تفکر و پژوهش ششم در سال ۹۳ - ۹۲ با روش توصیفی انجام شد. حجم نمونه از جامعه آماری مدیران ۵۰، معلمان ۱۰۰ و دانش‌آموزان ۲۵۰ نفر و سند تحول بنیادین، برنامه درسی ملی و کل کتاب تفکر و پژوهش و راهنمای آن به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب گردید. داده‌های مورد نیاز برنامه قصد شده، اجرا شده و کسب شده از طریق تحلیل محتوا، مشاهده و پرسشنامه گردآوری و با آزمون تی، خی دو و همبستگی پیرسون تحلیل شد. نتایج حاکی از همخوانی ضعیف (۳۷٪) که نشان دهنده طراحی نامناسب بوده و در اجرا شامل آشنا نبودن با مبانی نظری، نگرش منفی و ضعف حرفه‌ای معلم، کمبود امکانات و تجهیزات، زمان آموزش می‌باشد. در مرحله کسب شده بیشترین همسویی بخش دانشی با نمرات پایانی و سهم دستیابی به اهداف نگرشی و عملکردی پایین بوده است.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی قصد شده، برنامه درسی اجرا شده، برنامه درسی کسب شده، تفکر و پژوهش

Hm51 aminzadeh@Yahoo.Com

M-Seifi@Iau-Arak.Ac.Ir

Faghihialireza@Yahoo.Com

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک

۲. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک (نویسنده مسئول)

۳. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک

مقدمه

برنامه‌های درسی نقش محوری در نظام آموزشی دارند در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه‌های درسی معمولاً از سه نوع برنامه درسی سخن به میان می‌آید که عبارتند از: ۱. برنامه درسی قصد شده^۱، به آرمان‌ها، هدف‌ها، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و وسایل پیش‌بینی شده در برنامه درسی توجه دارد که در یک نظام آموزشی از جانب برنامه‌ریزان درسی پیشنهاد و تجویز می‌شود. ۲. برنامه درسی اجرا شده^۲: مجموعه اقدامات و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری که براساس برنامه قصد شده و آنچه معلمان از آن برداشت کرده‌اند در محیط واقعی کلاس‌های درس به اجرا در می‌آید. ۳. برنامه درسی کسب شده^۳: یادگیری‌ها و تغییر رفتارهایی که از طریق به اجرا در آمدن برنامه در مجموعه دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان به وجود می‌آید؛ که از دانش‌آموزان انتظار می‌رود بتوانند به بخش قابل توجه هدف‌های برنامه قصد شده دست یابند (احمدی، ۱۳۸۵). همیشه برنامه درسی قصد شده توسط معلمین به دلیل مشکلات ناآگاهی از اهداف یا مشکلات اجرایی، عملاً در کلاس درس اجرا نمی‌شود و دانش‌آموزان از آن بهره‌ای نخواهند برد (سی، شورت^۴، ۲۰۰۷)، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۷). وجود فاصله و ناهماهنگی بسیار میان سه برنامه مذکور ضعف اساسی در هر برنامه درسی به شمار می‌آید (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). برخی از صاحب‌نظران براین باورند که در برنامه درسی ایران بین تئوری و عمل فاصله وجود دارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۵) با استناد به پژوهش‌ها، بسیاری از برنامه‌های درسی اجرا شده در نظام آموزش و پرورش ایران در سطح اولیه برنامه قصد شده متوقف و کمتر در رفتار و عملکرد فراگیرندگان تجلی می‌یابند.

در اکثر پژوهش‌ها به نقش ارزنده معلمان در اجرای برنامه‌های درسی پرداخته و آموزش معلمان به‌عنوان یکی از ارکان مهم اجرای برنامه‌ها رفع موانع و ترمیم کاستی‌های برنامه مدنظر بوده و پارادو^۵ (۲۰۰۲) کرمی، ارجمندنیان، افروز و همکاران (۱۳۹۲) و در ژاپن توسط اَنو^۶

-
1. Intended Curriculum
 2. Implemented Curriculum
 3. Attained Curriculum
 4. Edmund C. Short (2007)
 5. Parado.Sh (2002)
 6. Ono Yumiko (2010)

ارزیابی میزان همخوانی و همسویی برنامه درسی قصد شده، ...

(۲۰۱۰) با عنوان پل زدن به بین شکاف برنامه درسی در نظر گرفته شده و اجرا شده به نقش معلمان اشاره می‌نمایند. لیت سابا کو^۱ (۲۰۰۷) با بررسی شکاف بین برنامه درسی در نظر گرفته شده و اجرا شده علوم در لسوتو نشان داد اگرچه برنامه درسی در نظر گرفته شده به عنوان یک راهنما و زمینه نظری پشتیبانی کرده اما معلم سعی در تفسیر طرح توسعه برنامه درسی داشته است.

لوئن^۲ (۲۰۰۸) متوجه شکاف برنامه‌های درسی آموزش بازرگانی شد که بین آنچه قصد شده، اجرا شده و آنچه تجربه شده بود هماهنگی وجود نداشته است. مؤمنی مهموئی، کرمی، و مشهدی (۱۳۸۹) به این نتیجه رسیدند که پنج عامل نظام برنامه‌ریزی درسی، روش‌های تدریس استادان، سبک‌های یادگیری و راهبردهای مطالعه دانشجویان، انگیزه پیشرفت دانشجویان در کاهش فاصله میان سطوح سه‌گانه برنامه درسی تأثیر دارد. پژوهش‌های بین‌المللی مایرز^۳ (۱۹۹۰) حاکی از شکاف قابل توجه بین برنامه درسی تجویز شده و تدریس شده است. نتایج پاول، فارر و کوهن (۱۹۸۵) به نقل از فتحی و اجارگاه (۱۳۸۸) تفاوت برنامه درسی رسمی با برنامه درسی اجرایی را نشان می‌دهد. یافته‌های اینابی و الشیخ^۴ (۲۰۰۷) و کیامنش (۱۳۷۹) طالب زاده، موسی پور و حاتمی (۱۳۸۸) نشان داد که در سطوح مختلف برنامه‌ریزی درسی به موضوع پرورش تفکر کمتر توجه شده و بین فرایندها همخوانی وجود ندارد.

براساس یافته‌های هاشمی پور مطلق (۱۳۹۲) وضعیت نظام آموزشی ایران حاکی از ترویج تفکر نامتعادل در کتاب‌های «تفکر و پژوهش» و کم توجهی به سطوح بالای حیطه شناختی بوده همچنین میزان مهارت معلمان جهت آموزش مهارت‌های تفکر نامطلوب و محتوای درس تفکر و پژوهش در پرورش استدلال، ایجاد منش تفکر، روش‌های مناسب پاسخگویی و طرح پرسش مناسب موفق ولی در ایجاد کسب مهارت حل مسئله و نتیجه‌گیری دانش‌آموزان ششم ناموفق بوده است. براساس یافته‌های کاظمی (۱۳۹۲) و پتکچی یوسفی (۱۳۹۲) کتاب کار تفکر و پژوهش تأثیری در تقویت روحیه پژوهشگری دانش‌آموزان نداشته، اما فعالیت‌های این

-
1. Ntoi , Litsabako (2007)
 2. Luen, Wong Kee (2008)
 3. Mayers & Myers (1990)
 4. Innabi,Hanan & Elsheikh, Omar (2007)

کتاب از نظر معلمان موجب تقویت روحیه پژوهشگری و مهارت‌های تفکر شده و بر مبنای یافته‌های (تورانی، ۱۳۹۲) معلمان مهارت لازم تدریس تفکر و پژوهش را نداشته زیرا تدریس مطلوب نیازمند آشنایی عمیق معلمان با ابعاد مختلف تفکر است و عملکرد معلمان در اجرای برنامه درسی تفکر و پژوهش ششم ضعیف، زیرا در بخش فعالیت‌های تجویزی موفق و نیمه تجویزی اجرا و انتخاب گری به ملاک نزدیک و در قسمت طراحی فعالیت‌ها از میانگین ملاک پایین‌تر بوده و در بخش غیر تجویزی موفق به کسب حداقل ملاک مورد نظر نگردیده‌اند (زارع، ۱۳۹۲). در همین راستا با توجه به نتایج آزمون‌های بین‌المللی تیمز^۱ و پرلز^۲ در مورد مهارت ریاضی، علوم و سواد خواندن نشان داده که عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در دوره ابتدایی مناسب نبوده و توانایی پاسخ به سوالات کاربردی، قضاوتی و ترکیبی نداشته و در مهارت‌هایی همچون ساختن فرضیه و حل مسئله در مرتبه پایینی قرار داشته (کریمی، ۲۰۱۱) و بر این مبنای آموزش تفکر با رویکرد غیر مستقیم در ایران از وضعیت مطلوبی برخوردار نبوده و در خصوص همخوانی و همسویی فرایند برنامه‌های درسی ایران ضعف اساسی دیده شده با این توصیف پرسش اساسی این است که تا چه اندازه میان سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده تفکر و پژوهش ششم ابتدایی همخوانی و همسویی وجود دارد؟ و در این رابطه مشکلات و عدم تعادل سه برنامه یاد شده چگونه است؟ تا چه اندازه اجرای این برنامه توانسته تغییراتی در دانستنی‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد انتظار مخاطبان خود پدید آورد؟ پرسش‌هایی از این قبیل، پژوهشگر را بر آن داشته که به‌طور جامع برنامه درسی تفکر و پژوهش ششم ابتدایی را مورد بررسی قرار دهد تا از این طریق اطلاعات لازم جهت اتخاذ تصمیمات مقتضی در جهت بهینه‌سازی برنامه درسی در اختیار متصدیان مربوطه قرار دهد.

1. Timss(2011)

2. Pirls (2001)

ارزیابی میزان همخوانی و همسویی برنامه درسی قصد شده، ...

۱-۱. اهداف تحقیق

۱. تحلیل برنامه درسی قصد شده^۱ تفکر و پژوهش ششم ابتدایی براساس سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی
۲. تحلیل مشاهدات از نحوه اجرای برنامه درسی تفکر و پژوهش ششم ابتدایی.
۳. تحلیل برنامه کسب شده و اندازه‌گیری میزان یادگیری دانش‌آموزان از طریق اجرای برنامه درسی تفکر و پژوهش ششم
۴. توصیف میزان همخوانی بین سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده تفکر و پژوهش ششم ابتدایی

۱-۲. سؤالات تحقیق

۱. وضعیت برنامه درسی قصد شده تفکر و پژوهش ششم براساس سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی چگونه است؟
۲. نحوه اجرای برنامه درسی تفکر و پژوهش ششم براساس برنامه درسی قصد شده چگونه بوده است؟
۳. میزان یادگیری دانش‌آموزان در برنامه درسی کسب شده تفکر و پژوهش ششم چقدر است؟
۴. میزان همخوانی و همسویی بین سه برنامه درسی تفکر و پژوهش چگونه است؟

۲. روش پژوهش

تحقیق مورد نظر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش ترکیبی از روش تحلیل محتوا و روش توصیفی بوده که در آن داده‌های حاصل از برنامه درسی قصد شده با استفاده از روش

۱. منظور عناصر اصلی چهارگانه برنامه درسی و شامل (اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری، ارزشیابی از آموخته‌های شاگردان) است.

تحلیل محتوا، و در مرحله اجرا شده از روش توصیفی و مرحله کسب شده از روش پیمایشی براساس مشاهده عملکرد معلمان، اجرای پرسشنامه و بررسی نمرات دانش‌آموزان جهت توصیف، تحلیل و مقایسه انجام شد. جامعه آماری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برنامه درسی ملی و کتاب کار تفکر پژوهش و راهنمای تدریس و مدیران و معلمان و دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی مهاباد در سال تحصیلی ۹۳ - ۹۲ بوده است. روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و حجم نمونه براساس جدول مورگان دانش‌آموز ۲۵۰ نفر و معلم ۱۰۰ نفر و مدیر ۵۰ نفر و کل صفحات کتاب تفکر و پژوهش و راهنمای تدریس آن انتخاب شده است.

در مورد اعتبار و پایایی روش تحلیل محتوا؛ کتاب تفکر و پژوهش بعنوان کتاب درسی دارای اعتبار و برای این منظور تحت عنوان نشانگرها طراحی که پس از بیان مصادیق ارزش‌ها در سند تحول و برنامه درسی ملی به تعریف مؤلفه‌های برنامه درسی و نشانگرهای هرکدام پرداخته و برای تحلیل کتاب و راهنمای تدریس سه واحد تحلیل متن درسی (فعالیت‌ها)، تصاویر و مضامین، خودارزیابی و ارزیابی توسط معلم انتخاب و برای تحلیل مصادیق به روش جعبه‌ای و شمارش فراوانی از جدول دو بعدی تحلیل محتوا و درصد استفاده و برای روایی بعد از مشخص کردن مؤلفه‌ها به چهار نفر از مدرسین و معلمان مراجعه و پایایی آن از فرمول تقسیم مؤلفه‌های مورد توافق بر کل مؤلفه‌ها استفاده شده (ساروخانی، ۱۳۸۸). که مقدار آن ۰/۸۱ بدست آمد. اعتبار محتوای پرسشنامه ۵۰ سوالی سنجش تفکر و پژوهش در ابعاد سه گانه (دانش، مهارت و نگرش تفکر) و چک لیست‌ها توسط دکتر محمد سیفی و دکتر علیرضا فقیهی و چند نفر از افراد مطلع و متخصص در این زمینه پس از اصلاحات مکرر مورد تأیید قرار گرفته و در تحقیق زارع (۱۳۹۲) سه چک لیست مشاهده عملکرد معلمان با نه سوال و در پژوهش تورانی (۱۳۹۲) یک چک لیست مشاهده با نه سوال در مورد اجرای فعالیت‌ها بکار گرفته شده و از اعتبار و پایایی لازم برخوردار بوده‌اند. به‌منظور اندازه‌گیری قابلیت اعتماد در دو مرحله، از روش آلفای کرونباخ و با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS که مقدار آن برای چک لیست مشاهدات محقق و مدیر برای هریک از گویه‌ها محاسبه و میانگین آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰۵ و چک لیست صلاحیت حرفه‌ای معلم برای گویه‌ها ارقام جداگانه و در کل

ارزیابی میزان همخوانی و همسویی برنامه درسی قصد شده، ...

میانگین آلفای کرونباخ $0/88$ و برای پرسشنامه تفکر و پژوهش در بخش‌های جداگانه آن و میانگین کلی آلفای کرونباخ $0/823$ به دست آمده که هر سه عدد نشانگر پایایی بالا بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این بررسی از آماره‌های توصیفی شامل فراوانی، درصد، جداول و میانگین برای تنظیم و خلاصه نمودن داده‌ها استفاده شده است. برای آزمون سؤالات تحقیق، جهت سنجش در ارتباط با اهداف تحقیق از روش تحلیل محتوا و آمار استنباطی از (آزمون T و خی دو) و ضریب همبستگی پیرسون از طریق نرم افزار SPSS 22 استفاده شده است.

۳. یافته‌های پژوهش

۳-۱. تحلیل داده‌های سؤال اول:

جدول ۱: تحلیل اهداف (مؤلفه همسو ۱۴۴ کل ۳۵۲)

مؤلفه‌ها	۱. استدلال	۲. استنباط	۳. نتیجه‌گیری	۴. حل مسئله	۵. ارتباط با دیگران	۶. ارتباط با طبیعت
تعداد	۲۴	۲۴	۱۶	۱۳	۱۳	۱۱
درصد	$0/75$	$0/75$	$0/50$	$0/41$	$0/41$	$0/34$
مؤلفه‌ها	۷. صفات تفکر	۸. منش تفکر	۹. خود ارزیابی	۱۰. ارتباط با خود	۱۱. ارتباط با باخدا	مجموع مشاهده
تعداد	۱۴	۱۴	۶	۵	۴	۱۴۴
درصد	$0/43$	$0/43$	$0/19$	$0/16$	$0/13$	$0/41$

با توجه به جدول شماره (۱) میزان توجه به مؤلفه‌های اهداف در برنامه درسی قصد شده 41% و بیشترین میزان پرداختن به مؤلفه‌های (استدلال، استنباط و نتیجه‌گیری) بر اساس نظام معیار که با روش علمی منافات دارد. در خصوص کسب توانایی مهارت حل مسئله از تعداد ۳۲ مورد ۱۳ مورد و به میزان (41%) و در حد متوسط و کمترین توجه پرداختن به ابعاد ارتباط باخدا که به میزان (13%) بوده است.

جدول ۲: تحلیل همسویی محتوا (مؤلفه همسو ۲۴۸ کل ۵۴۴)

فعالیتها	جنسیت		موقعیت زندگی			اسناد بالادستی		اهداف اختصاصی تفکر				ارتباطات				
	زن	مرد	شهر	روستا	غیاثی	ملی	بنیادین	استدلال	کلیکاوی	منش	برگردان	قضاوت	یاد	خدا	خلق	خلقن
تعداد	۳	۱۲	۲۰	۲۰	۱۲	۱۰	۱۰	۲۵	۲۱	۱۲	۹	۲۲	۱۵	۴	۲۱	۱۴
درصد	۱۰۹	۳۸	۶۳	۶۳	۳۸	۳۱	۳۱	۷۸	۶۶	۳۸	۲۸	۶۸	۴۷	۱۱۲	۶۶	۴۴

با توجه به جدول شماره (۲) مشاهده گردید که در طراحی محتوا بیشترین میزان همسویی با مؤلفه‌های استدلال، قضاوت و کمترین توجه محتوا در راستای پرداختن به نقش زن و ارتباط با خدا و کسب منش تفکر در دانش‌آموزان بوده و در خصوص توجه به موقعیت شهر و روستا به یک میزان و به‌طور کلی میزان همسویی محتوا با اهداف قصد شده ۴۶ درصد بوده است.

جدول ۳: تحلیل راهبرد یاددهی - یادگیری (مؤلفه همسو ۱۹۲ کل ۳۸۴)

یادگیری - یاددهی	انگیزه کارشگری	شاگرد	فرصت بازگویی	پیوند نظر و عمل	دار	یادگیری معنی	زبانه تولید علم	انعطاف مشارکت	تعامل	یادگیرنده محور	پرسشگری	تسهیل‌گر و تسهیل‌گری	فناوری نو	تنوع منبع و داستان و	بحث، قصه و	مبتنی بر پروژه	محتوا	هماهنگی روش،	جمع کل	
۱۹	۱۷	۱۵	۱۰	۱۲	۱۸	۲۱	۲۳	۹	۱۹	۱۲	۱۵	۱۹۲	۴۹٪	۴۷	۳۸	۵۹	۲۸	۷۲	۶۶	۵۶
۵۹	۵۳	۴۷	۳۱	۳۸	۵۶	۶۶	۷۲	۲۸	۶۶	۳۸	۴۷	۱۹۲	۴۹٪	۴۷	۳۸	۵۹	۲۸	۷۲	۶۶	۵۶

با توجه به جدول شماره (۳) در تحلیل راهبردهای یاددهی - یادگیری پیش‌بینی شده ۱۹۲ مورد از کل (۳۸۴) مؤلفه‌ها همسو و به میزان (۴۹٪) بوده و بیشتر در راستای نقش تسهیل‌گری و پرسشگری معلم و آموزش تفکر به شیوه غیرمستقیم بوده و از لحاظ توجه و همسویی با منابع و مواد متنوع آموزشی و کاربرد فن‌آوری‌های نوین در تدریس و امکان ایجاد یادگیری معنی‌دار کمترین میزان همخوانی و همسویی را دارا بوده است.

ارزیابی میزان همخوانی و همسویی برنامه درسی قصد شده، ...

جدول ۴ تحلیل شیوه‌های ارزشیابی (مؤلفه همسو ۲۴۲ کل ۴۸۰)

فعالیت‌ها	تعدد روش و ابزار	وسایله کسب شایستگی	شواهد متنوع و قضاوت	تفاوت‌های فردی	خودآگاهی، خودارزیابی	ضعف و قوت معلم و اقدام مشاهده	ارزیابی معلم و تکمیل	تناسب دوره زمانی ارزشیابی	کرات امتحان، خودپنداره مثبت	مشارکت دانش آموز و اولیاء	نقش محوری مدرسه و معلم	تاثیر روزیکرد فرایندی و نتیجه	کار گروهی و فعالیت جمعی فرایند	حل مسئله و جدایی ناپذیر	تکالیف عملکردی جهت رفع
مؤلفه	۱۴	۱۸	۲۰	۱۷	۲۵	۱۵	۱۷	۹	۱۶	۱۳	۱۳	۱۸	۱۲	۲۱	۱۴
درصد	۴۴	۵۶	۶۲	۵۳	۷۸	۴۷	۵۳	۲۸	۵	۴۱	۴۱	۵۶	۳۸	۶۶	۴۴

با توجه به جدول شماره (۴) در مورد ارزشیابی از لحاظ میزان همسویی با مؤلفه‌های ذیل ۲۴۲ از ۴۸۰ مورد همسو و به میزان ۵۰٪ درصد بوده است. بیشترین میزان تأکید بر خودآگاهی، خودارزیابی شاگرد جهت تصمیم‌گیری برای رفع کاستی‌ها و تأکید بر روش حل مسئله و ارزشیابی به‌عنوان بخش جدایی ناپذیر از فرایند یادگیری و همچنین کمترین همسویی عدم تناسب دوره زمانی ارزشیابی با انجام فعالیت‌ها و عدم تأکید بر کار گروهی در ارزشیابی بوده است.

جدول ۵: بررسی و تحلیل ارتباط عناصر چهارگانه برنامه درسی قصد شده با اسناد بالا دستی

خنی دو	ارزشیابی			راهبردها				محتوا	اهداف	
	کل	حل مسأله	خودارزیابی	کل	تسهیلگری	یادگیرنده	بازنگری	کل	ممنش تفکر	کل
Chi-Square	۱۵	۳.۹۴	۳.۹۵	۱۶	۳.۹	۳.۹	۴	۱۶	۴	۱۱
Df	۱۱	۱	۱	۱۰	۱	۱	۱	۹	۱	۶
Asymp-Sig	/.۰۶۴	/.۰۵۳	/.۰۵۲	/.۰۷۹	/.۰۵۱	/.۰۵۲	/.۰۵۳	/.۰۵۵	/.۰۵	/.۰۶۸

با توجه به جدول شماره (۵) از یازده مؤلفه اهداف یک مورد و از شانزده مؤلفه محتوا صفر و از شانزده مؤلفه راهبردهای یاددهی - یادگیری سه مورد و از پانزده مؤلفه ارزشیابی تنها دو مورد و سرجمع در برنامه درسی قصد شده شش مورد و چون خیی دو به دست آمده بقیه کمتر از خیی دو جدول بحرانی بوده به غیر از ۶ مؤلفه ذکر شده ارتباط معنی‌داری بین عناصر برنامه درسی قصد شده با اسناد بالا دستی مشاهده نشد لذا فرض پژوهش تأیید نمی‌گردد.

۳-۲. تحلیل داده‌های سؤال ۲.

جدول شماره ۶: جمع بندی مشاهدات محقق از کار معلمان

عناصر	فرآیندها	معیارهای ارزیابی					
		خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	خیلی کم	درصد مطلوبیت
۱. اهداف	۱. تقویت استنباط، استدلال و نتیجه گیری	۶	۱۹	۳۶	۳۰	۹	۲۵
	۲. کسب صفات و ویژگی‌های منش تفکر	۱۰	۲۴	۲۳	۳۷	۶	۳۴
	۳. قضاوت و کسب بصیرت نسبت به نتایج و پیامد رفتار	۱۱	۲۱	۱۶	۴۰	۱۲	۳۲
	۴. برقراری ارتباط فردی و میان فردی	۶	۲۶	۲۵	۳۶	۷	۳۲
	۵. خود یادگیری و خودسازی مستمر	۱۵	۳۴	۱۹	۲۴	۸	۴۹
	۶. مشاهده کردن، بحث کردن، مقایسه کردن	۶	۲۲	۳۳	۲۹	۱۰	۲۸
وضعیت	درصد	نامطلوبیت	وضعیت	وضعیت	وضعیت	وضعیت	وضعیت
متوسط	تان	۳۹	متوسط	تان	۳۹	متوسط	تان
متوسط	تان	۴۳	متوسط	تان	۴۳	متوسط	تان
نامطلوب	نامطلوب	۵۲	نامطلوب	نامطلوب	۵۲	نامطلوب	نامطلوب
متوسط	تان	۴۳	متوسط	تان	۴۳	متوسط	تان
متوسط	تان	۳۲	متوسط	تان	۳۲	متوسط	تان
متوسط	تان	۳۹	متوسط	تان	۳۹	متوسط	تان

مطلوب	۲۴	۴۰	۱۵	۹	۳۶	۳۷	۳	۷. اجرای فعالیت‌های الزامی و نیمه تجویزی	۲. محتوا
نامطلوب	۴۰	۳۲	۱۱	۲۹	۲۸	۲۱	۱۱	۸. مطابقت حجم با زمان ارائه و اجرای آن	
نامطلوب	۵۵	۳۴	۳۴	۲۱	۱۱	۲۷	۷	۹. توجه به قلمروهای مختلف اهداف	
مطلوب	۲۳	۶۶	۱۷	۶	۱۱	۴۸	۱۸	۱۰. تناسب با توانایی و تجربیات	
نامطلوب	۵۱	۲۵	۲۸	۲۳	۲۴	۱۴	۱۱	۱۱. تناسب با اصول سازمان دهی (فرد، جامعه)	
مطلوب	۱۲	۷۱	۴	۸	۱۷	۴۲	۲۹	۱۲. تناسب با علایق، توانایی و درک و فهم	
نامطلوب	۴۹	۳۳	۱۳	۳۶	۱۸	۲۱	۱۲	۱۳. تناسب با انجام فعالیت گروهی	
نامطلوب	۵۰	۳۲	۲۱	۲۹	۱۸	۱۶	۱۶	۱۴. ساده سازی مطالب یادگیری	
مطلوب	۳۱	۳۷	۵	۲۶	۳۲	۲۵	۱۲	۱۵. کاربرد روش‌های یاددهی - یادگیری راهنما	۳. راهبرد یاددهی - یادگیری
مطلوب	۲۹	۳۵	۹	۲۰	۳۶	۲۷	۸	۱۶. کاربرد روش بحث گروهی و یادگیری اکتشافی	
مطلوب	۳۱	۳۵	۹	۲۲	۳۴	۲۱	۱۴	۱۷. کاربرد روش مشارکتی (مطالعه گروهی و پروژه)	

مطلوب	۲۱	۴۱	۹	۱۲	۳۸	۲۲	۱۹	۱۸. کاربرد قصه گویی صبر و پرسشگری معلم
مطلوب	۲۳	۴۳	۱۲	۱۱	۳۴	۲۸	۱۵	۱۹. معیار در انتخاب مواد و رسانه آموزشی
نامطلوب	۴۲	۲۷	۱۱	۳۱	۳۱	۱۹	۸	۲۰. رضایت شاگرد در انتخاب و بکارگیری روش‌ها
نامطلوب	۴۹	۳۰	۸	۳۱	۳۱	۲۵	۵	۲۱. تطابق اجرای شیوه‌های آموزش
نامطلوب	۴۸	۲۳	۹	۳۹	۲۹	۱۱	۱۲	۲۲. آزمون‌های متنوع گوناگون
متوسط تا مطلوب	۳۳	۳۴	۸	۲۵	۳۳	۲۳	۱۱	۲۳. مشارکت در فعالیت‌ها
مطلوب	۱۴	۵۲	۴	۱۰	۳۴	۳۷	۱۵	۲۴. پوشه یا دفتر کار
نامطلوب	۴۵	۳۰	۱۴	۳۱	۲۵	۱۵	۱۵	۲۵. فعالیت‌های خارج کلاس
مطلوب	۳۳	۴۴	۹	۲۴	۲۳	۳۰	۱۴	۲۶. خود ارزیابی دانش‌آموز
نامطلوب	۳۶	۳۳	۸	۲۸	۳۱	۲۶	۷	۲۷. آزمون عملکردی و ابزار مختلف
نامطلوب	۳۵	۲۹	۱۲	۲۳	۳۶	۱۸	۱۱	۲۸. قلمرو مختلف اهداف

۴. ارزشیابی

ارزیابی میزان همخوانی و همسویی برنامه درسی قصد شده، ...

جدول ۷: تعقیب عناصر در برنامه درسی اجرا شده (محقق و مدیران)

عناصر	مطلوبیت		حد وسط		نامطلوبیت		جمع کل
	%	%	%	%	%	%	
اهداف	۳۴%	۴۷%	۲۷%	۱۷%	۳۹%	۳۶%	۱۰۰%
محتوا	۴۲%	۵۸%	۱۸%	۱۹%	۴۰%	۲۳%	۱۰۰%
راهبرد یاددهی - یادگیری	۳۶%	۶۰%	۳۴%	۲۴%	۳۰%	۱۶%	۱۰۰%
ارزشیابی	۳۴%	۵۴%	۳۱%	۲۳%	۳۵%	۲۳%	۱۰۰%
میانگین	۳۶/۵%	۵۵%	۲۷%	۲۱%	۳۶/۵%	۲۴%	۱۰۰%

	Test Value = 0					
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
اهداف	۲۷	۹۹	۰	۳.۰۹	۲	۳
محتوا	۲۳	۹۹	۰	۳	۲	۳
روش	۲۶.۰۱۷	۹۹	۰	۲	۲	۳
ارزشیابی	۲۵	۹۹	۰	۲	۲	۳

با توجه به جداول (۷و۶) و جمع بندی چک لیست مشاهدات محقق براساس مؤلفه‌های ۲۸ گانه در ارتباط با همخوانی برنامه درسی قصد شده با اجرا شده ۳۶/۵٪ مطلوب و طبق مشاهدات مدیران بر مبنای همان چک لیست همسویی برنامه قصد شده با اجرا شده ۵۵٪ مطلوب بوده، همچنین تحلیل استنباطی (مقدار T بدست آمده) نشان می‌دهد که تفاوت میانگین مشاهدات معنی دار بوده لذا فرض پژوهش مبنی بر همسویی برنامه قصد شده با اجرا شده تأیید نمی‌گردد.

۳-۳. تحلیل داده‌های سؤال ۳.

جدول ۸: مقایسه نتایج پرسشنامه تفکر و پژوهش با نمرات سالانه بر اساس آزمون T تک نمونه‌ای

شاخص	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	T	درجه آزادی	سطح معناداری
دانش	۲۵۰	۱۱	۳.۰۶۹	۵۷	۲۴۹	۰.۰۰۰
نگرش	۲۵۰	۱۰	۳	۴۸	۲۴۹	۰.۰۰۰
مهارت	۲۵۰	۹	۳	۴۴.۰۵۸	۲۴۹	۰.۰۰۰
آزمون جامع تفکر	۲۵۰	۱۰	۲	۶۵	۲۴۹	۰.۰۰۰
نمرات پایانی	۲۵۰	۱۲	۵	۳۴	۲۴۹	۰.۰۰۰
کل	۲۵۰	۱۱	۲	۶۶	۲۴۹	۰.۰۰۰

تحلیل استنباطی جدول (۸) در سطح آلفا ۵ درصد نشان دهنده تفاوت معنی‌دار میانگین نمرات دانشی با میانگین کل (۱۱) و همسو با میانگین نمرات پایانی (۱۲) که دارای بیشترین مقدار و بر اساس ارزیابی آزمون جامع تفکر (بخش دانستنی تفکر) دانش‌آموزان در حد متوسط مورد توجه و بخش‌های نگرشی و مهارتی پایین‌تر از متوسط بوده است.

در خصوص ارتباط بین متغیر جنسیت با مؤلفه‌های ذکر شده ارتباط معنی‌داری مشاهده نشده و بین بخش دانشی آزمون جامع با نگرش و مهارت $T = 43$ و معنادار و بین بخش دانشی با نمرات پایانی $T = 50$ و بین نگرش با مهارت تفکر همبستگی قوی و مستقیم $r = 1$ و معنادار بوده که نشان می‌دهد بیشترین تلاش‌های معطوف در درس تفکر و پژوهش پایه ششم آموزشگاه‌های مهاباد در بخش دانشی بوده و در بعد نگرشی و مهارتی ناموفق و شاگردان نمرات پایینی اخذ و بیشتر معلمان بجای پرداختن به ایجاد و تغییر نگرش و کسب مهارت تفکر، فقط به دانستن تفکر آن‌هم در سطح متوسط پرداخته‌اند.

ارزیابی میزان همخوانی و همسویی برنامه درسی قصد شده، ...

جدول ۹: تطبیق نمرات سالانه و آزمون تفکر در برنامه کسب شده براساس مطلوبیت عناصر برنامه اجرا شده

کل	نامطلوبیت		حد وسط		مطلوبیت		عناصر
	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
٪۱۰۰	٪۵۲	۱۲۹	٪۱۹	۴۷	٪۳۰	۷۴	اهداف
٪۱۰۰	٪۵۲	۱۳۰	٪۱۹	۴۸	٪۲۹	۷۲	محتوا
٪۱۰۰	٪۴۸	۱۲۰	٪۲۲	۵۴	٪۳۰	۷۶	راهبرد یاددهی - یادگیری
٪۱۰۰	٪۵۰	۱۲۵	٪۲۰	۵۱	٪۳۰	۷۴	ارزشیابی
٪۱۰۰	٪۵۰	۱۲۶	٪۲۰	۵۰	٪۳۰	۷۴	میانگین

و براین مبنا مقایسه و تطبیق نمرات سالانه دانش‌آموزان با نمرات آزمون جامع تفکر در جدول شماره (۹) مطلوبیت تحقق عناصر ۴ گانه برنامه درسی اجرا شده مشاهده گردید.

۳-۴. تحلیل داده‌های سؤال ۴.

جدول شماره ۱۰: میزان همخوانی و همسویی سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده تفکر و

پژوهش ششم

برنامه درسی	تطابق قصد شده با اسناد	تطابق اجرا شده با قصد شده	تطابق کسب شده با اجرا شده	تطابق عناصر برنامه تفکر و ...
۱. اهداف	٪۴۱ جدول (۱)	٪۳۴ جدول (۷)	٪۳۰ جدول (۹)	٪۳۵
۲. محتوا	٪۴۶ جدول (۲)	٪۴۲ جدول (۷)	٪۲۹ جدول (۹)	٪۳۸
۳. راهبرد اجرا	٪۴۹ جدول (۳)	٪۳۶ جدول (۷)	٪۳۰ جدول (۹)	٪۳۸
۴. ارزشیابی	٪۵۰ جدول (۴)	٪۳۴ جدول (۷)	٪۳۰ جدول (۹)	٪۳۷
میانگین	٪۴۶	٪۳۶/۵	٪۳۰	٪۳۷

نمرات بدست آمده جهت تطبیق عناصر برنامه درسی در مورد همخوانی برنامه قصد شده با سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی بر اساس جداول (۱ و ۲ و ۳ و ۴) میانگین کل ۴۶٪ و پایین تر از متوسط در مورد برنامه درسی اجرا شده با قصد شده براساس مشاهدات در جداول (۶ و ۷) به میزان ۳۶/۵٪ ضعیف و تطبیق نمرات سالانه و آزمون تفکر با مطلوبیت برنامه اجرا شده جدول (۹) به میزان ۳۰٪ ضعیف و میانگین هرسه ۳۷٪ که نتیجه کلی حاکی از همخوانی ضعیف سه برنامه درسی می‌باشد. لذا همسویی و همخوانی برنامه قصد شده با کسب شده بسیار ضعیف و نامطلوب و از لحاظ همسویی عناصر برنامه درسی بیشترین مقدار راهبردهای یاددهی - یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی (۳۸٪) که نشان می‌دهد معلمان در چارچوب راهنمای تدریس و شیوه نامه عمل کرده و خلاقیت و ابداع کمتر مشاهده شده و کمترین همسویی عناصر سه‌گانه تحقق اهداف (۳۵٪) بوده که در واقع بین آنچه قصد شده و اجرا شده و کسب شده فاصله زیاد و پایین از متوسط مشاهده شده و در واقع آنچه تدارک دیده شده، اجرا شده و آنچه کسب می‌شود فاصله زیادی دارند.

۴. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

نتایج پژوهش حاکی از همخوانی ضعیف برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده بوده که با یافته‌های اینابی و الشیخ (۲۰۰۷) و کیامنش (۱۳۷۹) طالب زاده، موسی پور، و حاتمی (۱۳۸۸) و در سطح بین‌المللی با یافته‌های مایرز (۱۹۹۰) و لوئن (۲۰۰۸) فارغ از موضوع همسویی داشته و این همخوانی ضعیف نشان دهنده طراحی نامناسب بوده و با توجه به جداول (۱ و ۲ و ۳ و ۴) میزان همسویی برنامه قصد شده با اسناد بالا دستی در سطح پایین تر از متوسط بوده و به غیر از ۶ مؤلفه (منش تفکر، فرصت بازنگری شاگرد، یادگیرنده محور بودن، تسهیل‌گری معلم، خودارزیابی، حل مسأله) از ۵۵ مؤلفه عناصر برنامه قصد شده با اسناد بالا دستی همسویی مشاهده نگردید.

در مرحله اجرا شامل مشکلات بسیاری از جمله آشنا نبودن با مبانی نظری، نگرش منفی و ضعف صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، عدم دسترسی به امکانات و تجهیزات مورد نیاز و ناکافی بودن زمان لازم برای آموزش تفکر و پژوهش و براساس جمع بندی مشاهدات مدیران

ارزیابی میزان همخوانی و همسویی برنامه درسی قصد شده، ...

۵۵٪ و محقق ۳۶/۵٪ اجرای برنامه مذکور مطلوب بوده که تحلیل استنباطی میانگین‌ها نشان می‌دهد برنامه اجراشده با قصد شده همخوانی لازم ندارد و پایین تر از متوسط می‌باشد (جدول ۷). که با یافته‌های احمدی (۱۳۸۵)، شعبانی (۱۳۸۸) کرمی، ارجمندیا، افروز و همکاران (۱۳۹۲) و در سطح بین‌المللی با پارادو (۲۰۰۲) یومیکو (۲۰۱۰) همسو و با توجه به نقش اساسی و ارزنده معلمان در همخوانی و همسویی و نداشتن آگاهی از پشتوانه نظری طرح و ضعف مهارتی در اجرا با یافته‌های زارع (۱۳۹۲) و تورانی (۱۳۹۲) و پتکچی یوسفی (۱۳۹۲) و از لحاظ ضعف خود ارزیابی، خود کنترلی و ارزشیابی صحیح با یافته‌های زاد مهر (۱۳۹۳) همسو به نحوی که خود ارزیابی‌ها توسط شاگرد یا انجام نمی‌شود یا صحت و دقت لازم را ندارند.

در مرحله کسب شده برنامه درسی بیشترین همسویی مربوط به بخش دانشی آزمون جامع با نمرات پایانی دانش‌آموزان بوده اما سهم دستیابی به اهداف نگرشی و عملکردی بسیار پایین و ۶۷٪ دانش‌آموزان در آزمون جامع نمرات کم بین (۵ تا ۱۱) کسب کرده و تحلیل‌ها نشان می‌دهد، بیشترین تلاش‌ها معطوف به بخش دانشی تفکر و در بخش نگرشی و مهارتی ناموفق و این نتایج از لحاظ عدم همخوانی برنامه اجراشده با کسب شده (جدول ۹ و ۸) با یافته‌های اسمیت رید جی (۲۰۱۲)، احمدی (۱۳۸۵) همسو و از نظر توجه به مؤلفه‌های تفکر و پرداختن به استدلال و استنباط و نتیجه‌گیری براساس نظام معیار با یافته‌های ماهی‌گیر (۱۳۹۲) همسو نبوده البته با توجه به محدودیت ارزیابی براساس نظام معیار که با روش علمی منافات داشته، و کتاب کار تفکر و پژوهش تأثیری در تقویت روحیه پژوهشگری دانش‌آموزان نداشته اما فعالیت‌های کتاب از نظر معلمان موجب تقویت روحیه پژوهشگری و مهارت‌های تفکر شده که با یافته‌های کاظمی (۱۳۹۲) همسو بوده لذا توجه به مؤلفه‌های ذکر شده از لحاظ موفقیت در سطح پایین‌تر از متوسط مشاهده و براساس نتایج آزمون جامع ۶۳٪ اهداف اختصاصی تفکر و پژوهش تحقق نیافته و نتیجه‌گیری کلی آنکه همخوانی در سه مرحله ۳۷٪ بوده است (جدول ۱۰).

پیشنهاد می‌شود آموزش معلمان با مبانی نظری طرح در اولویت قرار گیرد. امکانات و تجهیزات مورد نیاز و فن‌آوری‌های نوین آموزشی تدارک دیده شود. زمان بیشتری برای

آموزش این درس تخصیص و محتوا از لحاظ سطح درک و فهم شاگردان، موقعیت زندگی و تعادل سازی فعالیت‌ها مورد بازنگری و اصلاح قرار گیرد و نباید تنها بر معلمان تمرکز شود بلکه باید در مورد عوامل زمینه‌ای و به‌صورت سیستمی فرایندهای برنامه را مورد توجه و براین اساس اقدام شود. الگوی پیشنهادی برنامه درسی به منظور کم کردن فاصله بین سه برنامه درسی با رویکرد تلفیقی برگرفته از نتایج این مقاله دارای ویژگی‌های مورد نظر بوده که امید است مورد استفاده قرار گیرد.

منابع

- احمدی، غلامعلی. (۱۳۸۵). بررسی میزان همخوانی و هماهنگی بین سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در برنامه جدید آموزش علوم دوره ابتدایی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۶، صص ۹۲-۵۱.
- ادموند، سی شورت. (۲۰۰۷). روش شناسی مطالعات برنامه درسی. مترجم: محمود مهرمحمدی. تهران: سمت. ۱۳۷۸.
- پتکچی یوسفی، نگار. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای چند رسانه‌ای‌های آموزشی درس تفکر و پژوهش. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد.
- تورانی، حیدر. (۱۳۹۲). ارزشیابی برنامه درسی تفکر و پژوهش ششم ابتدایی. مجموعه مقالات همایش ملی تغییر برنامه درسی. بیرجند: دانشگاه بیرجند، اسفند.
- حسن زاده سورشجانی، زهره. (۱۳۹۱). تطبیق برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده درس ریاضی سال سوم راهنمایی استان چهارمحال و بختیاری در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه کاشان.
- حسن مرادی، نرگس (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتاب درسی. تهران: آبیژ.
- دایموند، رابرت. (۲۰۰۶). برنامه‌ریزی درسی و طراحی درس در آموزش عالی. ترجمه: کوروش فتحی و اجارگاه. تهران: مؤسسه کورش. ۱۳۸۵.
- دانشور، میترا، غلامحسینی، احمد، اسپیدکار، محبوبه و همکاران. (۱۳۹۱). راهنمای تدریس تفکر و پژوهش. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش و پرورش.
- زادمهر، مجتبی. (۱۳۹۳). بررسی و تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش ششم ابتدایی از دیدگاه خلاقیت گیلفورد. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی، تهران: دانشگاه پیام نور تهران.

ارزیابی میزان همخوانی و همسویی برنامه درسی قصد شده، ...

زارع، هادی. (۱۳۹۲). بررسی صلاحیت مجریان برنامه درسی ملی درس تفکر و پژوهش ششم ابتدایی شهرستان شیراز. مجموعه مقالات همایش ملی تغییر برنامه درسی. بیرجند: دانشگاه بیرجند.

زینلی، منصور. (۱۳۹۰). ارزیابی میزان همخوانی برنامه قصدشده، اجراشده و کسب شده درس هنر پایه سوم ابتدایی شهر میناب سال تحصیلی ۹۰-۸۹. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، میناب: دانشگاه آزاد اسلامی میناب.

ساروخانی، باقر. (۱۳۸۸). روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. چاپ شانزدهم.

سرانجام، عبدالرضا. (۱۳۹۲). بررسی میزان همخوانی بین سه برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب شده در برنامه جدید آموزش علوم تجربی پایه ششم ابتدایی مدارس شیراز در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، مرودشت: دانشگاه آزاد اسلامی.

ستایش، حسن. (۱۳۹۳). نقش مدارس و معلمان در تقویت و توسعه تفکر پژوهشی. اردیبهشت. <http://www.ettelaat.com>

شعبانی، حسن. (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته: آموزش مهارت‌ها و راهبرهای تفکر. تهران: سمت. شعبانی، زهرا. (۱۳۸۸). بررسی ارزشیابی برنامه درسی تدوین شده، اجرا شده و کسب شده قرآن در پایه پنجم ابتدایی. مدیریت اسلامی، شماره ۷۷، صص ۲۳۵-۱۷۹.

صفری، یحیی، و مرزوقی، رحمت الله. (۱۳۸۸). ارزیابی برنامه درسی علوم دوره راهنمایی از منظر آموزش‌های فراشناختی. مطالعات برنامه درسی، سال ۳، شماره ۱۰، صص ۳۸-۲۰.

طالب زاده، محسن، موسی پور، نعمت الله و حاتمی، فاطمه. (۱۳۸۸). جایگاه پرورش تفکر انتقادی در برنامه درسی اجرا شده دوره متوسطه. مطالعات برنامه درسی، شماره ۱۳ و ۱۴، تابستان و پاییز صص ۱۲۴-۱۰۵.

غلامیان فرد، علی. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر روش یادگیری اکتشافی هدایت شده بر تقویت تفکر خلاق دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی دختر شهر قم در سال تحصیلی ۹۲-۹۱. پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه آزاد تهران مرکزی.

فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۵). قلمرو برنامه‌ریزی درسی: کالبد شکافی برنامه‌ریزی درسی تجربه شده. تهران: سمت.

فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی. تهران: بال.

کاظمی، سیده زهرا. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر کتاب کار تفکر و پژوهش پایه‌ی ششم ابتدایی بر روحیه‌ی پژوهشگری دانش‌آموزان در شهرستان ابهر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه پیام نور تهران.

کریمی، سحر؛ ارجمند نیا، علی اکبر؛ افروز، غلامعلی و همکاران. (۱۳۹۲). ارزیابی برنامه درسی ریاضی دانش‌آموزان کم توان ذهنی شهر تهران. تعلیم و تربیت/استثنایی، سال ۱۳، شماره ۲. کریمی، عبدالعظیم. (۲۰۰۱). بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن. تعلیم و تربیت. شماره ۱. بهار.

کریمی، عبدالعظیم. (۲۰۱۱). بررسی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن، و پیشرفت علوم و ریاضیات. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، (۲۰۱۱-۲۰۰۷). کیامنش، علیرضا. (۱۳۷۹). سنجش صلاحیت‌های دانش‌آموزان پنجم دبستان (ارزشیابی درون‌داد و برونداد). تهران: پژوهشگاه تعلیم و تربیت.

ماهی گیر، عبدالمجید. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب کار تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی از نظر توجه به مقوله‌های آموزش تفکر لیپمن و بررسی اثر بخشی آن از نظر معلمان شهرستان‌های سیریک و میناب در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. اهواز: دانشگاه شهید چمران.

مؤمنی مهموئی، حسین؛ کریمی، مرتضی و مشهدی، علی. (۱۳۸۹). بررسی نقش عوامل کاهش دهنده فاصله بین برنامه قصد شده، اجرا شده و تجربه شده آموزش عالی. برنامه درسی آموزش عالی. سال ۱، شماره ۲، ص ۹۰-۱۱۰.

میرزایی، ملیحه. (۱۳۹۳). مقایسه برنامه درسی اجرا شده با برنامه درسی قصد شده در مراکز پیش دبستانی شهر کرمان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه الزهرا.

میرشکاری، زینب. (۱۳۹۲). بررسی میزان همخوانی برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و آموخته شده در درس علوم تجربی پایه دوم راهنمایی شهرستان نی ریز در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. مرودشت: دانشگاه آزاد اسلامی.

ناجی، سعید، و خطیبی مقدم، سمیه. (۱۳۸۹). آموزش تفکر به کودکان راهی برای دستیابی به صلح جهانی. تفکر و کودک. دوره ۱، شماره ۲، صص ۱۴۲-۱۲۱.

هاشمی پور مطلق، طاهره سادات. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم اجتماعی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

- Akker, J.V.D. Kuiper, W & Hameyer, U. (2003). **Curriculum perspectives an introduction. (Curriculum Landscape and trends)**. Dordrecht: Kluwer Academic publishers.
- Burke, Lynsey A. (2007). **Developing Young Thinkers: Discovering Baseline Understandings of Effective Thinking among Children and Teachers and Intervening to Enhance Thinking Skills**. Ph.D. Thesis. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Glatthorn, A.A. Boschee, F. White head, B.M & Boschee, B.F. (2012). **curriculum leadership: Strategies for Development and Implementation**. (Third Ed). Thousand oaks, SAGE, Inc.
- Golding, Clinton. (2005). **“CREATING A THINKING SCHOOL”**. Designing a Thinking Curriculum. Melbourne: ACER Press.
- Innabi, H & El Sheikh, O. (2007). **The change in Mathematics Teachers perception of Critical Thinking after 15 Years of Education Reform in Jordan**. *Journal of Educational Studies in Mathematics*. V64, nl p45-68.
- Koto, I. (2013). **Indonesian Primary School Science in Practice: Challenges between the Intended and Implemented Curriculum**. . Ph.D. Thesis. , Australia: Science and Mathematics Education Centre, Curtin University.
- Kurz, A. (2011). **Opportunity to learn the intended curriculum: Measuring key instructional indicators and examining relations to achievement for students with disabilities**. Ph.D. Thesis. Nashville: Vanderbilt University.
- Lipman, M. (1980). **Philosophy in the classroom (2nd edition)**. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). **Reasoning in Social Studies (Philosophy for Children)**. Oxford: Basil Blackwell.
- Luen, W.K. (2008). **Curriculum Gaps in Business Education: a Case Study of Stakeholders' Perception**. Ph.D. Thesis. Leicester: University of Leicester.
- Mayers, C.B & Myers,L.K. (1990). **An Introduction to Teaching & Schools**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- McBain, R. (2011). **How high can students think? A study of students cognitive levels using blooms taxonomy in social students**. Reports Research. Thailand:N/A Sept. <http://eric.ed.gov>.

- Monica, J. (2003). **A study of textbooks as the potentially implemented curriculum.** Lulea: Department of Mathematics Lulea university of technology.
- Morton, A. (2008). **Helping Students Set Goals and Monitor their own Learning.** Wiki book, The open-content textbooks collection; Amor 007 Talk 23:21 (UTC).
- Ntoi , L. (2007). **Incorporating technology into the Lesotho science curriculum: investigating the gap between the intended and the implemented curriculum.** Ph.D. Thesis. South Africa: university of the western cape.
- Ono, Y. (2010). **Bridging the Gap between Intended and Implemented Curriculum: Japanese Experience of Education Development.** *CICE Series.* V4, I1 .pp.53-62.
- Parado, Sh. (2002). **Effects of a teacher training works shop or creativity, cognitional school achievement, high ability studies.** V13, N1.
- Schmidt, W.H.; Raizen, S.; Britton, E.D.; Bianchi, L.J. & Wolfe, R. (1997). **Many visions. Many aims: across national investigation of curricular intentions in school Mathematics.** vol.1. Dordrecht: Kluwer.
- Scheker Mendoza, A. (2011). **Educational reform and teachers' decision making relationship between the intended and the implemented reading curriculum in Dominican primary schools.** annual meeting of the 53rd Annual Conference of the Comparative and International Education Society. New York.
- Smith, R.J. (2012). **Alignment of intended learning outcomes, curriculum and assessment in middle school science program.** M.A. theses. Mount Lawley: Edith Cowan University.
- Williams, W.M.; Blythe, T.; White, N.; Lin, J.; Gardner, H. & Sternberg, R. J (2002). **Practical Intelligence for School: Developmentss Metacognitive Sourced of Achievement in Adolescence Development Review.** *Developmental Review.* v22, n2, pp:162-210.