Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.16 (8); 2021, 215-242

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال هشتم، شمارهٔ ۱۶، پاییز و زمستان ۱۳۹۹، ۲۴۲-۲۱۵

شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت برنامهٔ درسی پیش‌دبستان[1]

Identify Factors, Criteria and Indicators for Evaluating the Quality of Preschool Curriculum

شیما پورزندی[2]، دکتر فائزه ناطقی[3]، دکتر علیرضا فقیهی[4]

چکیده: هدف این پژوهش شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت برنامهٔ درسی پیش‌دبستان بود که با رویکرد کیفی با استفاده از روش اسنادی و پدیدارشناسی انجام شد. در این پژوهش هدف (۱۰ ملاک و ۵۹ نشانگر)، محتوا (۸ ملاک و ۳۵ نشانگر)، فضا و تجهیزات (۴ ملاک و ۱۲ نشانگر)، فعالیت‌های یادگیری (۱۰ ملاک و ۴۸ نشانگر)، تدریس (۵ ملاک و ۲۱ نشانگر)، مربی (۲ ملاک و ۱۲ نشانگر)، زمان (۴ ملاک و ۶ نشانگر) و ارزشیابی (۴ ملاک و ۱۴ نشانگر) به‌عنوان عوامل مؤثر در ارزشیابی کیفیت برنامهٔ درسی در دورهٔ پیش از دبستان شناسایی شدند. یافته‌های این پژوهش زمینهٔ ساخت ابزار ارزشیابی کیفیت برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی را به‌منظور پاسخگو نمودن مراکز پیش‌دبستانی و اصلاح برنامه‌های درسی جاری را فراهم نموده است.

واژگان کلیدی: ارزشیابی برنامه درسی، برنامهٔ درسی پیش‌دبستان، ارزشیابی، کیفیت پیش‌دبستان

Sh. Pourzandi, F. Nateghi (Ph.D) , A. Faghihi(Ph.D)

Abstract: The purpose of this study was to identify the factors, criteria and indicators for evaluating the quality of preschool curriculum, which was done with a qualitative approach using documentary and phenomenological methods. In this study, purpose (10 criteria and 59 indicators), content (8 criteria and 35 indicators), space and equipment (4 criteria and 12 indicators), learning activities (10 criteria and 48 indicators), teaching (5 criteria and 21 indicators) Instructor (2 criteria and 12 indicators), time (4 criteria and 6 indicators) and evaluation (4 criteria and 14 indicators) were identified as effective factors in evaluating the quality of the curriculum in preschool. The findings of this study have provided the basis for the development of tools for evaluating the quality of preschool curricula in order to respond to preschool centers and modify current curricula.

Keywords: Curriculum evaluation, preschool curriculum, evaluation, preschool quality

---

۱. این مقاله مستخرج از پایان‌نامهٔ دکتری با عنوان .... **طراحی و اعتبار سنجی الگوی ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دوره پیش دبستانی.....**» می‌باشد.– تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۰۱، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۰۹

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی،دانشگاه آزاد اسلامی اراک، ایران. رایانامه : shima_5052000@yahoo.com

۳. دانشیار برنامه ریزی درسی،دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد اسلامی اراک، ایران. (نویسنده مسئول)رایانامه : fn1345@gmail.com

۴. استادیار برنامه ریزی درسی،دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی اراک، ایران. رایانامه : faghihialireza@yahoo.com

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه و بیان مسئله

با توجه به اینکه مقدار قابل توجهی از یادگیری در سنین پایین اتفاق می‌افتد؛ آموزش صحیح و مؤثر در این دوره باعث موفقیت در دوره‌های بعد خواهد شد. پیش‌دبستان دورهای است که تجربیات مهم کودک در این دوره اکتساب و مشاهده می‌شوند، تجربیات این دوره اهمیت بسزایی در رشد کودک دارند (سکر و همکاران[1]، ۲۰۰۹). مراکز پیش‌دبستان نه تنها اولین محیط آموزشی هستند که کودک به آن وارد می‌شوند بلکه اولین محیط اجتماعی جدا از خانواده و آشنایان است که در کنار خانواده مهارت‌های اجتماعی کودکان را شکل می‌دهند (سایمن و کاسی گیت[2]، ۲۰۱۰). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کودکانی که دورهٔ آمادگی قبل از دبستان را سپری می‌کنند در مقایسه با کودکانی که این دوره را طی نمی‌کنند، از پیشرفت تحصیلی بیشتری برخوردارند و طی کردن این دوره پیامدهای اجتماعی مثبت بلندمدت و همچنین فواید شناختی کوتاه مدتی را در بر دارد (گلبک[3]، ۲۰۰۱).

با توجه به اهمیت این دوره، در سال‌های اخیر سطح دسترسی به دورهٔ پیش‌دبستان در ایران و جهان رو به افزایش است؛ لیکن این دسترسی بیشتر، تضمینی بر وجود آموزش‌های با کیفیت و مناسب نیست (ا.ای.سی.دی[4]، ۲۰۱۷). طبق گزارش پروژه ملی حل مشارکت خانواده و رشد اوان کودکی (۲۰۱۰) کیفیت پایین برنامه‌های آموزشی و مراقبت اوان کودکی بازده‌های منفی زیادی به دنبال دارد، در حالی که برنامه‌های با کیفیت بالا باعث رشد اجتماعی، شناختی، عاطفی و اخلاقی کودکان خواهد شد. در نظام‌های آموزشی توجه به کیفیت به موازات توجه به کمیت، مد نظر قرار نگرفته است (وایوق[5]، ۲۰۰۳ به نقل از قادری و شکاری، ۱۳۹۳). کیفیت امروزه در رأس اغلب امور

[1]Seceret al,
[2]Cimen&Kocyigit
[3]Golbeck, S. L
[4]Organization For Economic Cooperation And Development (OECD)
[5]waugh

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

قرار گرفته و می‌توان گفت بهبود کیفیت از مهمترین وظایفی است که هر مؤسسه با آن روبه‌رو است (عزیزی و همکاران، ۱۳۹۴).

کیفیت آموزش و برنامهٔ درسی در نظام آموزشی هر کشور به‌ویژه آموزش دورهٔ پیش از دبستان و دبستان، می‌تواند بر سطح سواد مردم به طور مستقیم تأثیر بگذارد (آخش و همکاران، ۱۳۹۵). کیفیت خدمات و برنامه‌های پیش‌دبستان بیشتر یک مفهوم تفسیری، ذهنی، مبتنی بر ارزش‌ها، باورها و علایق است تا یک مفهوم عینی و واقعی. یونیسف (۲۰۰۰) در جلسهٔ کارگروه بین‌المللی فلورانس ایتالیا، ابعاد کیفیت برنامهٔ درسی اوان کودکی را شامل کیفیت فراگیران، کیفیت محیط یادگیری، کیفیت محتوا، کیفیت فرآیند و کیفیت بازده معرفی می‌کند. پژوهشگران دیگر کیفیت در پیش‌دبستان را شامل کیفیت در آرمان‌ها، زیرساخت‌ها، برنامه‌ریزی، امور مالی، منابع انسانی و محیط (فرندلی و همکاران[1]، ۲۰۰۰)؛ دسترسی و بهره‌مندی، محیط، فعالیت‌های یادگیری، روابط، نظر والدین، جامعه، تنوع ارزش‌گذاری سنجش کودک و مقیاس بازده، هزینه–فایده و هویت موسسه (ولف[2]، ۲۰۱۰)؛ امنیت، بهداشت، تغذیه، فرصت یادگیری و رشد، بازی و مهارت‌های حرکتی (دوهرتی و بیچ[3]، ۱۹۹۹. نقل از پوشنه و همکاران، ۱۳۹۱) عنوان کرده‌اند.

از طرفی یکی از دغدغه‌های اصلی نظام آموزشی، مسئلهٔ عدم تحقق اهداف آموزشی است. برای بهبود انسجام برنامه‌های درسی و آموزشی، بایستی آن‌ها را به طور دوره‌ای ارزیابی و در صورت لزوم تغییرات مورد نیاز را بر روی آن‌ها اعمال کرد (شادفر و همکاران[4]، ۲۰۱۲). مراکز پیش‌دبستانی نیز به‌عنوان بخشی از نظام آموزش‌وپرورش کشور بی‌نیاز از فرآیند ارزشیابی برنامه‌های اجرا شده نیستند (استافیل بیم[5]، ۲۰۰۷). برنامه‌های دورهٔ پیش‌دبستان در قالب برنامهٔ درسی به مراکز پیش از دبستان ابلاغ

[1]Friendlyet al,
[2]Doherty, G & Beach, J
[3]Wolfet al,
[4]Shadfar H et al,
[5]Staffelbeam, D.L.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

می‌شود. برنامهٔ درسی آن نوع محتوایی است که طراحی شده و انتقال داده می‌شود و شامل ساختار و روش، سازماندهی، تعادل و هماهنگی و ارائه محتوا در کلاس درس است (کیلی[1]، ۲۰۰۵). مارش[2] (۲۰۰۹) بیان می‌دارد که برنامهٔ درسی به‌طورکلی، در بردارندهٔ چهار عنصر اهداف، محتوا، راهبردهای تدریس و یادگیری و روش‌های ارزشیابی است.

ارزشیابی از مؤلفه‌های مهم و حساس فرایند برنامه‌ریزی درسی است. حساسیت و اهمیت ارزشیابی در برنامهٔ درسی از آن روست که هیچ فعالیت انسانی به خصوص آن دسته از اموری که دارای پیچیدگی و ظرافت خاصی هستند نمی‌توانند فارغ از بررسی کیفی و بهبود مستمر باشند (سیف[3]، ۲۰۰۵). برنامه به‌عنوان یک طرح یادگیری اجزا و عناصر گوناگونی دارد. با ارزشیابی برنامهٔ درسی است که معلوم می‌شود، هر یک از عناصر برنامهٔ درسی با توجه به شرایط یادگیرنده و امکانات و محدودیت‌های دیگر تا چه حد تناسب و قابلیت اجرا داشته است (ملکی[4]، ۲۰۰۹). مهمترین هدف ارزشیابی برنامه، بهبود کیفیت آموزش‌وپرورش و سایر خدمات فراهم شده برای کودکان است (کالدر[5]، ۲۰۰۳). بـه اعتقاد ژانگ[6] (۲۰۱۲) گرایش رایج در آموزش‌وپرورش کاهش مشکلات و اصلاح برنامه‌های درسی است. از همین روست که برنامه‌ریزی درسی همواره دستخوش تغییرات و اصلاحات مداوم است (ایزدیان زو و مومنی مهمونی، ۱۳۹۷).

ارزشیابی برنامه، فرآیند بررسی نظام‌مند کیفیت برنامهٔ درسی در یک قلمرو محتوایی خاص و تعیین چگونگی بهبود کیفیت آن است (نیکولز و همکاران[7]، ۲۰۰۶). ارزشیابی برنامهٔ درسی موجب ایجاد مدار بازخورد در برنامهٔ درسی شده و اصلاح و بهبود برنامهٔ درسی

[1]Keeley, page
[2]Marsh
[3]Saif A
[4]Maleki, H.
[5]Calder
[6]Zhang
[7]Nichols et al

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

را به ارمغان می‌آورد، در واقع تکامل برنامهٔ درسی در گرو ارزشیابی نظام‌دار است (یارمحمدی[1]، ۲۰۰۳). ارزشیابی باید جهت‌گیری صریح ارزشی داشته باشد و طراحی آن با هدف کمک به ارتقای علمی و بهبود برنامه‌ها صورت پذیرد (حیدری و احمدی[2]، ۲۰۱۳. نقل از قادری و شکاری، ۱۳۹۳). فرایند ارزشیابی را می‌توان در تمامی مراحل برنامهٔ درسی با هدف شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه، تجدید نظر در برنامه، تداوم یا توقف آن انجام داد که نتیجهٔ آن بهبود کیفیت و اثربخشی برنامه و انجام اصلاحات و تجدید نظرهای اساسی در برنامه است (کارشکی و همکاران، ۱۳۹۱). چگونگی کیفیت برنامهٔ درسی در دورهٔ پیش‌دبستان مسئله‌ای است که باید مورد بررسی قرار گیرد؛ این در حالی است که ارزشیابی برنامهٔ درسی و کیفیت دورهٔ پیش‌دبستان، کمتر موضوع پژوهش قرار گرفته‌اند؛ در اکثر پژوهش‌ها به ارزیابی برنامه‌های درسی رشتهٔ آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی پرداخته شده است (صادقی، ۱۳۹۴؛ اسمی،۱۳۹۳؛ آذریان قهرمانلو،۱۳۹۳؛ صادق،۱۳۹۳؛ کوده حاتمی،۱۳۸۸؛ تختی، ۱۳۸۹) و یا برنامه‌های درسی آموزش مربیان مهدهای کودک را مورد ارزیابی قرار داده‌اند (بهرامی،۱۳۸۹).

پیرستانی (۱۳۹۵) بیان می‌کند که کیفت مربیان، فضا در پیش‌دبستانی‌های شهر کرج در حد خوب و کیفیت روش‌های یاددهی یادگیری در حد متوسطی است. در این پژوهش تنها به ارزیابی دو عنصر برنامه، روش‌های یاددهی–یادگیری و مکان آن هم به‌صورت محدود پرداخته شده است. امامی (۱۳۹۷) هم در پژوهشی تنها به ارزیابی فضای آموزشی مراکز پیش‌دبستانی شهر سنندج پرداخته است. کریم زاده (۱۳۹۳) بیان می‌کند که برنامه‌های مراکز پیش‌دبستانی دارای آسیب‌های بسیاری هستند، از جمله عدم توجه به پرورش روحیهٔ اعتمادبه‌نفس، عدم بحث و گفتگو به‌منظور رشد زبان، عدم توجه به خلاقیت و در ک زیبایی‌ها، نبود فرصت برای کودکان در حل مسائل مختلف، مناسب نبودن محتوا با سن کودکان، عدم تدریس محتوا به‌صورت عملی، عدم مطابقت بین محتوا و اهداف، متنوع و جذاب نبودن محتوا، عدم به‌کارگیری روش‌های تدریس به

[1]Yarmohamadian
[2]Heydari and Ahmadi

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

شکل غیر مستقیم، مشارکت نکردن کودکان در زمان طراحی آموزشی. زندی گوهر ریزی (۱۳۹۶) در پژوهشی به تحلیل برنامهٔ درسی‌اموزش پیش‌دبستانی شهر کرمان بر اساس مؤلفه‌های یادگیری سازگار با مغز پرداخته است.

همان‌طور که گفته شد مطالعه تحقیقات پیشین در ارتباط با برنامه‌های درسی دورهٔ پیش‌دانشگاهی خلأ مطالعاتی موجود در ارتباط با ارزیابی این برنامه‌ها و به تبع آن شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرها جهت ارزیابی برنامه‌ها را به رخ می‌کشد. این در حالی است که تحقیقات متعددی در خارج از ایران در این ارتباط صورت گرفته است از جمله اسچمرس[1] (۲۰۲۰) به کیفیت محیط یادگیری، والنتینا[2] (۲۰۲۰) به استفاده از روش‌های یاددهی-یادگیری متنوع، وانگ و همکاران[3] (۲۰۲۰) به کیفیت معلم و مربی، بوردین و رنبلاد[4] (۲۰۱۵)، نگرش مربیان به برنامه درسی، سنجا و همکاران[5] (۲۰۲۰) به مهارت و دانش تعلیمی مربی، ناوارو کروز و لاسچی[6] (۲۰۲۰) توجه به فرهنگ، زمینه و خواسته‌های منحصر به فرد اشاره کرده‌اند.

همان‌طور که بیان شد امروزه اهمیت و ضرورت دورهٔ پیش از دبستان بیش از گذشته مورد نظر است. افزایش متقاضیان آموزش‌های این دوره، نیاز والدین شاغل و نیاز جامعه، ضرورت تهیهٔ برنامه‌های کیفی و غنی در این دوره را نشان می‌دهد. تحقیقات انجام شده در سال‌های اخیر، نشان‌دهندهٔ تأثیر برنامه‌های غنی و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی مطلوب برای گروه‌های سنی مختلف کودکان این دوره است. نداشتن برنامه معتبر علمی، مسائل و مشکلاتی را به همراه دارد که قابل بررسی و پژوهش است. درواقع به دلیل اینکه بعد از دورهٔ پیش‌دبستانی کودکان به مقطع ابتدایی راه می‌یابند که اولین دوره آموزش رسمی و اجباری است، درصورتی‌که کودکان در دورهٔ پیش از دبستان آموزش‌های متفاوتی دیده باشند، هم خودشان و هم معلمان پایهٔ اول ابتدایی در

[1]Daniel Schmerse
[2]Liapunova, Valentyna
[3]LeiWanget al,
[4] Jane Brodin and Karin Renblad
[5] Sheridan, Sonja; Williams, Pia; Garvis, Susanne
[6]Giselle Navarro-Cruz&ThomasLuschei

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

آموزش دادن به آن‌ها دچار مشکلاتی می‌شوند؛ لذا از آنجایی که هم اکنون برنامه‌های متفاوتی اجرا می‌شود برای رسیدن به یک چارچوب مشترک باید، وضع موجود مراکز پیش‌دبستانی مورد ارزیابی قرار گیرد. این در حالی است که ارزیابی برنامه‌های درسی دورهٔ پیش‌دبستان در ایران کمتر مورد توجه قرار داشته و تعیین عوامل و ملاک‌ها و نشانگرهایی جهت ارزیابی برنامه‌های درسی تا به حال به‌صورت منسجم در دستور کار نظام آموزشی ایران قرار نگرفته است؛ لذا با توجه به اهمیت آموزش‌های پیش‌دبستانی و نقش محوری برنامه‌های درسی در این آموزش‌ها این تحقیق به‌منظور پاسخگویی به این پرسش که عناصر، ملاک‌ها و نشانگرهای مطلوب ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی دورهٔ پیش‌دبستان کدم‌اند؟ طراحی و به مورد اجرا گذاشته شد.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف جز پژوهش‌های نظری کاربردی و درصدد شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت برنامهٔ درسی در دورهٔ پیش از دبستان بود. در راستای تحقق این هدف در این پژوهش از دو روش اسنادی و پدیدارشناسی بهره گرفته شد. برای دسترسی به داده‌های غنی پس از تحلیل اسناد و پژوهش‌های پیشین، از مصاحبه با صاحب‌نظران در حوزهٔ پیش از دبستان و ارزشیابی استفاده شد. با استفاده از روش پدیدارشناسی فهم و توصیف مشارکت کنندگان مورد تحلیل قرار گرفت[1]. مشارکت کنندگان در این پژوهش دارای تجربهٔ علمی در دورهٔ پیش از دبستان، تحصیلات مرتبط با علوم تربیتی و پیش‌دبستان و دارای سوابق علمی و تجربی در دورهٔ پیش از دبستان بودند. جدول زیر مشخصات مشارکت کنندگان در پژوهش را نشان می‌دهد:

[1] اغلب این نوع از تحقیقات را روش تحقیق مصاحبه ای نامیده اند (فولادی، ۱۳۹۳).

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول شمارهٔ ۱. مشخصات مشارکت کنندگان در پژوهش

ردیف	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	سابقه کار/فعالیت
۱	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۱۸ سال
۳	دکتری	مدیریت آموزشی	۲۰ سال
۵	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	۱۲ سال
۶	دکتری	تکنولوژی آموزشی	۱۵ سال
۷	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۱۰ سال
۹	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۱۴ سال
۱۰	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۱۶ سال
۲	کارشناسی ارشد	روانشناسی تربیتی	۱۰ سال
۴	کارشناسی ارشد	روانشناسی تربیتی	۱۵ سال
۸	کارشناسی ارشد	تحقیقات آموزشی	۱۳ سال

در پژوهش حاضر، انتخاب و تعیین مؤلفه‌ها و مفروضات، حاصل مطالعه اسناد بوده است. به منظور شناسایی آن‌ها مقالات به روز مورد مطالعه قرار گرفت. این مقالات شامل دنیل اسچمرس[۱] (۲۰۲۰)، والنتینا[۲] (۲۰۲۰)، وانگ و همکاران[۳] (۲۰۲۰)، سنجا و همکاران[۴] (۲۰۲۰)، ناوارو کروز و لاسچی[۵] (۲۰۲۰)، بارنت[۶] (۲۰۰۸)، لافرتی[۷] (۲۰۰۶)، پوشنه و همکاران (۱۳۹۱)، فرندلی و همکاران[۸] (۲۰۰۰)، اسپینوزا (۲۰۰۰)، ولف

[1]Daniel Schmerse
[2]Liapunova, Valentyna
[3]LeiWanget al,
[4] Sheridan, Sonja; Williams, Pia; Garvis, Susanne
[5]Giselle Navarro-Cruz&ThomasLuschei
[6] Barnet, W.S
[7]Laferney, S.P
[8]Friendly, M; Doherty, G & Beach, j

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

(۲۰۱۰)، دوهرتی و بیچ[1] (۱۹۹۹)، هارمز و کلیفورد[2] (۱۹۹۸)، فارسانی (۱۳۹۶)، خانی (۱۳۹۴)، سجادیه و آزادمنش (۱۳۹۲) بود.

پس از بررسی دقیق و تحلیل اسناد با روش تحلیل محتوا، هر مصاحبه به‌صورت دقیق، نوشته و چندین بار مورد مطالعه و مداقه قرار گرفت تا اطمینان حاصل شود که هیچ نکته جاافتاده‌ای در مصاحبه‌ها وجود نداشته است. در نهایت پس از چندین با مرور مصاحبه و مداقه در آن‌ها پژوهشگر به اشباع در مصاحبه‌ها رسید و با مرور مجدد مصاحبه و مصاحبه با افراد جدید، نکتهٔ جدید و قابل تأملی به دست نیامد و در همین مرحله مصاحبه‌ها و تحلیل محتوای اسناد متوقف شد. پس از جمع‌آوری داده‌ها از تحلیل محتوای اسناد و تحلیل مصاحبه‌ها به‌منظور بررسی نظام‌مند داده‌ها، کدها به ملاک‌ها و عوامل تبدیل شدند.

رویکرد مورد استفاده در این پژوهش به‌منظور کدگذاری داده‌ها، کدگذاری باز از نظریهٔ داده بنیاد (زمینه‌ای) بود. پس از کدگذاری واحدهای معنایی و رسیدن به حد اشباع، به شناسایی، مقوله سازی و توصیف مفاهیمی که از داده‌ها و اسناد یافت شد، اقدام شد. به‌منظور اعتبارسنجی داده‌ها و یافته‌ها از دو روش استفاده شد:

- **در مرحلهٔ اول**، با هدف اعتباریابی یا بازبینی توسط مصاحبه‌شوندگان و اطمینان از صحت برداشت پژوهشگر از مصاحبه‌ها و گزارش صحیح یافته‌ها که گاه به‌عنوان اعتباریابی مخاطب، نیز یاد می‌شد، علاوه بر اینکه متن مصاحبه‌ها و کدهای مستخرج از مصاحبه‌ها با مشارکت کنندگان در میان گذاشته شد؛ یافته‌های نهایی نیز در اختیار تعدادی از متخصصان و کارشناسان قرار گرفت تا از نظر آنان نیز مورد تأیید قرار گیرد.

[1] Doherty, G & Beach, J,
[2] Harms, T&Cliford, R.M

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- **در مرحلهٔ دوم**، از راهبرد مرور همتا به‌عنوان سه‌سوسازی از طریق تحلیل چندگانه استفاده شد. برای اعمال این روش؛ دو تحلیلگر کیفی به طور جداگانه داده‌ها را کدگذاری و تحلیل کردند[۱]. میزان مطابقت یافته‌ها، نشان دهندهٔ درجهٔ صحت یافته‌ها بود. این همکاران تعداد ۵ مصاحبه را کدگذاری کردند که پایایی به دست آمده از این روش برای کدگذاری‌ها ۰/۷۵ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

به‌منظور تعیین عوامل از مطالعات اسنادی، بهره‌گیری شد بدین گونه که منابع در دسترس که به نوعی به برنامهٔ درسی و ارزشیابی از برنامهٔ درسی دورهٔ پیش‌دبستانی پرداخته بودند، مورد مطالعه قرار گرفتند؛ طبق مطالعات صورت گرفته اسچمرس[۲] (۲۰۲۰) به کیفیت محیط یادگیری، والنتینا[۳] (۲۰۲۰) به استفاده از روش‌های یاددهی-یادگیری متنوع، وانگ و همکاران[۴] (۲۰۲۰) به کیفیت معلم و مربی، بوردین و رنبلاد[۵] (۲۰۱۵)، نگرش مربیان به برنامهٔ درسی، سنجا و همکاران[۶] (۲۰۲۰) به مهارت و دانش تعلیمی مربی، ناوارو کروز و لاسچی[۷] (۲۰۲۰) توجه به فرهنگ، زمینه و خواسته‌های منحصر به فرد، بارنت[۸] (۲۰۰۸) به مربی، گروه‌بندی، ارزشیابی، هدف، محتوا، روش‌های تدریس، فعالیت‌های یادگیری، فضا و تجهیزات، لافرتی (۲۰۰۶) به مربی و فعالیت‌های یادگیری؛ پوشنه و همکاران (۱۳۹۱) به مربی، هدف، محتوا، روش‌های تدریس، زمان، فضا و تجهیزات؛ یونیسف (۲۰۰۰) به مربی، ارزشیابی، محتوا، روش‌های تدریس، فضا

---

[۱]. برای کدگذاری مجدد و به‌دست آوردن میزان پایایی از کارشناسان و مدیران پیش دبستان و دبستان که در دانشگاه فرهنگیان پردس شهید باهنر اراک مشغول به تدریس دروس مرتبط با پیش دبستان و دبستان بودند استفاده شد.

[2]Daniel Schmerse
[3]Liapunova, Valentyna
[4]LeiWanget al,
[5] Jane Brodin and Karin Renblad
[6] Sheridan, Sonja; Williams, Pia; Garvis, Susanne
[7]Giselle Navarro-Cruz&ThomasLuschei
[8] Barnet, W.S

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

و تجهیزات و خانواده؛ فرندلی و همکاران (۲۰۰۰) به مربی، زمان و فضا و تجهیزات؛ اسپینوزا (۲۰۰۰) به مربی، هدف و فضا و تجهیزات؛ ولف (۲۰۰۰) به ارزشیابی، هدف، روش‌های تدریس، فعالیت‌های یادگیری و فضا و تجهیزات؛ دهرتی و بیچ (۱۹۹۹) به مربی، روش‌های تدریس و زمان؛ هارمز و کلیفورد (۱۹۹۸) به هدف، محتوا، روش‌های تدریس، فضا و تجهیزات و نیاز؛ فارسانی و همکاران (۱۳۹۶) به روش‌های تدریس، فعالیت‌های یادگیری، زمان و فضا و تجهیزات؛ خانی (۱۳۹۴) به محتوا، روش‌های تدریس و فعالیت‌های یادگیری، سجادیه و آزادمنش (۱۳۹۲) به هدف و فعالیت‌های یادگیری، درفش و همکاران (۱۳۹۸) به مربی و فضا و تجهیزات و فلاح (۱۳۹۱) به مربیان اشاره داشته‌اند. جدول زیر پژوهش‌ها و عوامل تأکید شده در آن‌ها را نشان می‌دهد:

جدول شمارهٔ ۲. عوامل اثرگذار بر کیفیت برنامهٔ درسی پیش‌دبستان

پژوهش	سال	مربی	گروه‌بندی	ارزشیابی	هدف	محتوا	روش‌های تدریس	فعالیت‌های یادگیری	زمان	فضا و تجهیزات	خانواده	نیاز
اسچمرس [1]	۲۰۲۰									*		
والنتینا [2]	۲۰۲۰						*	*				
وانگ و همکاران [3]	۲۰۲۰	*										
سنجا و همکاران [4]	۲۰۲۰	*										

[1] Daniel Schmerse
[2] Liapunova, Valentyna
[3] LeiWanget al,
[4] Sheridan, Sonja; Williams, Pia; Garvis, Susanne

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

پژوهش	سال	مربی	گروه‌بندی	ارزشیابی	هدف	محتوا	روش‌های تدریس	فعالیت‌های یادگیری	زمان	فضا و تجهیزات	خانواده	نیاز
ناوارو کروز و لاسچی[1]	۲۰۲۰										*	
بوردین و رنبلاد[2]	۲۰۱۵	*										
بارنت[3]	۲۰۰۸	*	*	*	*	*	*			*		
لافرتی	۲۰۰۶	*						*				
فرندلی و همکاران	۲۰۰۰	*							*	*		
اسپینوزا	۲۰۰۰	*			*					*		
ولف	۲۰۰۰			*	*		*	*		*		
دوهرتی و بیچ[4]	۱۹۹۹	*					*		*			
هارمز و کلیفورد	۱۹۹۸				*	*	*			*		*
درفش و همکاران	۱۳۹۸	*								*		
فارسانی و همکاران	۱۳۹۷						*	*	*	*		
خانی	۱۳۹۴					*	*	*				

[1] Giselle Navarro-Cruz&Thomas Luschei
[2] Jane Brodin and Karin Renblad
[3] Barnet, W.S
[4] Doherty, G & Beach, J,

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

پژوهش	سال	مربی	گروه‌بندی	ارزشیابی	هدف	محتوا	روش‌های تدریس یادگیری	فعالیت‌های	زمان	فضا و تجهیزات	خانواده	نیاز
سجادیه و آزادمنش	۱۳۹۲				*			*				
پوشنه و همکاران	۱۳۹۱	*			*	*	*		*	*		
فلاح	۱۳۹۱	*										

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد، پژوهش‌های پیشین که به ارزشیابی کیفیت برنامهٔ درسی به‌صورت مستقیم و یا غیرمستقیم پرداخته‌اند و مبحث کیفیت برنامهٔ درسی را مورد بررسی قرار داده‌اند، هر کدام عامل یا عواملی را به‌عنوان عوامل مؤثر بر کیفیت برنامهٔ درسی پیش از دبستان مؤثر داشته‌اند. بیشترین عاملی که در پژوهش‌های پیشین به آن اشاره شده است روش‌های تدریس، فضا و تجهیزات بوده است. کمترین اشاره نیز به عوامل خانواده، گروه‌بندی و نیاز شده است. برای بررسی این امر که کدام از عوامل از دیدگاه متخصصان در ارزشیابی برنامهٔ درسی پیش از دبستان تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد، از آزمون **t** استفاده شد. جدول زیر نتایج را نشان می‌دهد:

جدول شمارهٔ ۳. نتایج آزمون **t** تک نمونه‌ای عوامل مؤثر بر کیفیت برنامهٔ درسی دورهٔ پیش‌دبستان

عامل/متغیر	میانگین نمونه	انحراف معیار	خطای میانگین	آماره	معنی‌داری	وضعیت
روش‌های تدریس	۰,۶۶	۰,۳۲	۰,۰۴۷	۲,۱۰	۰,۰۰۱	معنی‌دار
فضا و تجهیزات	۰,۶۶	۰,۱۲	۰,۰۳۲	۳,۲۰	۰,۰۰۱	معنی‌دار
مربی و کارکنان	۰,۵۸	۰,۳۲	۰,۰۱۴	۲,۰۱	۰,۰۰۱	معنی‌دار
هدف	۰,۵۰	۰,۱۴	۰,۰۳۶	۱,۲۴	۰,۰۰۱	معنی‌دار

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

عامل/متغیر	میانگین نمونه	انحراف معیار	خطای میانگین	آماره	معنی‌داری	وضعیت
فعالیت‌های یادگیری	۰,۴۱۶	۰,۱۵	۰,۰۹۵	۱,۳۶	۰,۰۰۱	معنی‌دار
محتوا	۰,۴۱۶	۰,۳۲	۰,۰۸۴	۲,۰۱	۰,۰۰۱	معنی‌دار
زمان	۰,۳۳	۰,۰۳۵	۰,۰۳۵	۳,۶۳	۰,۰۰۱	معنی‌دار
ارزشیابی	۰,۲۵	۰,۲۵	۰,۰۲۴	۲,۱۳	۰,۰۰۱	معنی‌دار
خانواده	۰,۰۸۳	۰,۰۴۱	۰,۱۵	۲,۳۴	۰,۲۴۱	غیرمعنی‌دار
گروه‌بندی	۰,۰۸۳	۰,۳۲	۰,۳۵	۵,۲	۰,۱۰	غیرمعنی‌دار
نیاز	۰,۰۸۳	۰,۰۲۴	۰,۰۴۱	۳,۶۴	۰,۳۲	غیرمعنی‌دار

بر اساس نتایج جدول فوق، تأثیرگذاری عوامل خانواده، گروه‌بندی و نیاز در کیفیت پیش از دبستان غیر معنی‌دار است و بنابراین می‌توان گفت بر اساس پیشینهٔ پژوهش، این سه عوامل از مجموع عوامل شناسایی شده بر اساس آمار فراوانی در مجموع پیشینهٔ مورد مطالعه جز عوامل مؤثر نیستند؛ بنابراین عوامل مؤثر در ارزشیابی کیفیت برنامهٔ درسی در دورهٔ پیش از دبستان شامل هدف، محتوا، فضا و تجهیزات آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای یاددهی-یادگیری، مربی، زمان و ارزشیابی در دورهٔ پیش از دبستان است. لازم به ذکر است ملاک‌ها و نشانگرها با توجه به چک لیست اولیه بر اساس نظرات اساتید و همچنین تجربهٔ زیسته پژوهشگر و پیشینهٔ پژوهش انتخاب شدند. جدول زیر عوامل، ملاک و تعداد نشانگرهای هر عامل را نشان می‌دهد:

جدول شمارهٔ ۴. عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت برنامهٔ درسی

عوامل	ملاک‌ها	تعداد نشانگرها
اهداف	مهارت‌های جسمی حرکتی	۱۳
	روحیه و رفتار عاطفی	۹
	مهارت‌های ذهنی	۴
	صفات اخلاقی	۶
	انس با قرآن	۳

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

عوامل	ملاک‌ها	تعداد نشانگرها
	ذوق هنری	۶
	هویت ملی	۶
	مهارت‌های زبان فارسی	۶
	سطح بهداشت و ایمنی	۳
	آشنایی با محیط‌زیست	۳
محتوا	آشنایی با علوم	۵
	مهارت‌های زبانی	۵
	هنر و موسیقی	۴
	تربیت‌بدنی	۴
	بهداشت و سلامت	۴
	دینی مذهبی	۴
	ریاضی	۵
	مسائل بومی، اجتماعی و جغرافیایی	۴
فضا و تجهیزات آموزشی	متراژ فضا	۱
	نور	۲
	رنگ	۳
	ایمنی	۶
فعالیت‌های یادگیری	انس با قرآن	۳
	قصه	۶
	شعر	۶
	کاردستی	۶
	نمایش خلاق	۵
	گفت‌وگو	۶
	آزمایش	۴
	تماشای فیلم	۵

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

عوامل	ملاک‌ها	تعداد نشانگرها
	گردش علمی	۳
	مشاهده	۴
راهبرد یاددهی یادگیری	بازی (فردی و گروهی)	۴
	کشف	۴
	نمایش	۴
	بحث گروهی	۶
	پرسشگری	۳
مربی	ویژگی‌های تخصصی	۷
	ویژگی‌های عمومی	۵
زمان	سن شروع مناسب	۱
	ماهیت	۱
	شروع و پایان سال تحصیلی	۱
	تعداد هفته‌های آموزشی	۳
ارزشیابی	مشاهده رفتار در گروه	۴
	عدم آزمون محوری	۳
	چک لیست	۳
	مشارکتی بودن	۴

هشت بعدی که بیان شد، ابعاد اصلی تشکیل دهندهٔ چارچوب ارزشیابی کیفیت برنامهٔ درسی در دورهٔ پیش از دبستان در ایران هستند که پس از بررسی و تحلیل اسنادی که در زمینهٔ ارزشیابی کیفیت برنامهٔ درسی وجود داشتند و همچنین مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته که با استادان، کارشناسان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی صورت گرفت، استخراج شدند.

بحث و نتیجه‌گیری

ارزشیابی برنامهٔ درسی عبارت از: «فرایند یا فرایندهایی است که برای اندازه‌گیری شایستگی‌های نسبی آموزش‌های متناوب که در هر زمان آموزش داده می‌شوند و در

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

حوزهٔ اجرای برنامهٔ درسی به‌کار برده می‌شود» (نری[1]، ۲۰۰۲). به عبارت دیگر، ارزشیابی برنامهٔ درسی فرایندی برای جستجوی راه‌های بهبود شکاف برنامه درسی، روش‌های اجرایی، روش‌های آموزشی و تأثیرشان روی یادگیری و رفتار دانش آموزان است (اونروح و اونروح[2]، ۱۹۸۴. نقل از فتحی آذر و همکاران، ۱۳۹۱). هدف از پژوهش حاضر، شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای ارزشیابی کیفیت برنامهٔ درسی در دورهٔ پیش از دبستان بود. تحلیل اطلاعات گردآوری شده به شناسایی و تأیید ۸ بعد اهداف، روش‌های تدریس، فضا و تجهیزات، مربی و کارکنان، فعالیت‌های یادگیری، محتوا، زمان و ارزشیابی منجر شد.

در رابطه با عنصر هدف و ملاک‌ها باید گفت که برنامهٔ درسی باید به تمامی ملاک‌های استخراج شده در پژوهش حاضر نگاهی دقیق داشته باشد تا بتواند از کیفیت لازم در دورهٔ پیش از دبستان برخوردار باشد؛ در زمینهٔ اهداف مدل ارزشیابی کیفیت برنامهٔ درسی باید به مهارت‌های جسمی حرکتی (انجام دادن صحیح فعالیت‌های چون نشستن، راه رفتن، جهیدن، دویدن، پریدن، باز کردن اندام، خوابیدن، حمل صحیح اشیا، پرتاب و دریافت اشیا، دوختن تا کردن، بستن بند کفش، هدف‌گیری، تقلید کردن از حرکات)؛ روحیه و رفتار عاطفی (ابراز صحیح عواطف، ابراز ناخشنودی از رفتارهای ناشایست، ابراز محبت، همدلی و همدردی، واکنش صحیح به شادی، سرور و غم و اندوه، خودکنترلی به هنگام خشم، برخورد مناسب در زمان ترسو اضطراب)؛ مهارت‌های ذهنی (افزایش دقت و تمرکز، تقویت قدرت حافظه، ارتقای تفکر خلاق و نقاد، تقویت روحیه پرسشگری)؛ صفات اخلاقی (احترام گذاشتن به دیگران، رعایت قوانین گروهی، امانت‌داری، راست‌گویی، کمک کردن به دیگران، توسعه فرهنگ حیا)؛ انس با قرآن (گوش دادن به قرآن، حفظ سوره‌های کوچک، خواندن روزانه چند آیه قرآن)؛ ذوق هنری (توجه به زیبایی‌های آفرینش، ساختن کاردستی، ترکیب رنگ‌ها، شرکت در نمایش خلاق، بیان احساسات کلامی و غیرکلامی، توصیف زیبایی‌های

[1]Neary
[2]Unruh and Unruh

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

طبیعت)؛ هویت ملی (تقویت تعلقات دینی و ملی، افتخار به ایرانی و مسلمان بودن، آشنایی اجمالی با نقشه ایران، حفظ کردن سرود ملی، آشنایی و شرکت در مراسم دینی و ملی)؛ مهارت‌های زبان فارسی (دقت در گوش دادن، درک پیام‌های کلامی و غیرکلامی، دریافت معنی و ارائهٔ پاسخ مناسب، سخن گفتن، خواندن تصاویر و درک آن،)؛ سطح بهداشت و ایمنی (بهداشت جسمی، ایمنی فردی و جمعی) و آشنایی با محیط‌زیست (علاقه‌مندی به محیط‌زیست و نگهداری از آن‌ها، حفظ و مراقبت از محیط‌زیست) توجه لازم را داشته باشد.

از جمله منابع مهم در تعیین اهداف برنامه‌های درسی، یادگیرنده است که بایستی محتوای برنامه‌ها با نیازهای وی مطابقت داشته باشد؛ چرا که میان کارسازی انسان جامعهٔ فردا و کیفیت یادگیری امروز او، رابطهٔ علت و معلولی وجود دارد (خوشرنگ و همکاران[1]، ۲۰۱۶). با توجه به این که یکی از مراحل مهم در طراحی برنامهٔ درسی به جهت تحقق اهداف، انتخاب محتوای آموزشی مناسب و مطلوب است، باید نسبت به ملاک‌های گزینش محتوای آموزشی بسیار حساس و آگاه بود. به نظر پایوارنتا و مانکولد[2] (۲۰۰۵) چگونگی سازماندهی محتوا در کتاب‌های درسی، نقشی کلیدی در کارایی برنامهٔ درسی اجرا شده ایفا می‌کند و به زعم هو و همکاران[3] (۲۰۰۹) سازماندهی مطلوب آن می‌تواند پیشرفت تحصیلی فراگیران را به همراه داشته باشد. خلخالی (۱۳۸۱) اذعان می‌دارد از آنجایی که کتاب‌های درسی در کشور ما، مظهر تحولات برنامه‌ریزی درسی و محور آموزش و سنجش به شمار می‌رود، نارسایی‌های آن در عمل، از بنیادی‌ترین معضل‌های نظام آموزشی محسوب می‌گردد، لذا می‌توان گفت که ارزشیابی از محتوای آموزشی دقیقاً در راستای آشکارسازی نقص‌ها و قوت‌ها صورت می‌پذیرد (نقل از دهقانی و همکاران، ۱۳۹۵).

[1]Khoshrang H et al,
[2]Paivarnta&Munkvold
[3]Hui, Mingyen&Yuhmin

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

در زمینهٔ محتوا ارزشیابی کیفیت برنامهٔ درسی باید به آشنایی با علوم (شناخت محیط پیرامون، حل مسئله‌های ساده، آشنایی با مفاهیم سرما و گرما، آشنایی با ابزار، توجه به حواس پنج‌گانه)؛ مهارت‌های زبانی (ارتقاء مهارت‌های شنیداری، ارتقاء مهارت‌های گفتاری، شناسایی آواها و هجاها، شناسایی کلی حروف الفبا، برقراری ارتباط کلامی مناسب)؛ هنر و موسیقی (نقاشی، کاردستی، موسیقی مناسب، ایجاد آگاهی بصری)؛ تربیت‌بدنی (پرتاب و گرفتن توپ، پیاده‌روی، شنا کردن، شن بازی، ورزش‌های کششی متناسب)؛ بهداشت و سلامت (آشنایی با تغذیهٔ سالم، بهداشت فردی و جمعی، مسواک زدن، شستن دست‌ها)؛ دینی مذهبی (آشنایی با دین اسلام، ویژگی‌های کلی مسلمانان متناسب با سن کودک، انس با قرآن، تمرین نماز خواندن)؛ ریاضی (آشنایی با اعداد، آشنایی با شمردن، آشنایی با مفهوم کمتر و بیشتر، طبقه‌بندی، آشنایی با مفهوم فاصله)؛ مسائل بومی، اجتماعی و جغرافیایی (احترام گذاشتن به دیگران، آشنایی با شهر، خانه، مدرسه، خیابان) توجه لازم را داشته باشند.

متراژ فضا (حداقل به ازای هر نفر ۲ متر مربع با توجه به امکانات)؛ نور (نور طبیعی مناسب در اتاق‌ها، نور مصنوعی مناسب در اتاق‌ها)؛ رنگ (استفاده از رنگ‌های شاد برای دکوراسیون، ترکیب رنگ مناسب با توجه به ویژگی‌های سنی کودکان، عدم به‌کارگیری رنگ‌های مضر برای کودکان) و ایمنی (وجود نرده در بالکن‌ها و مکان‌های مرتفع، استفاده از کف‌پوش‌های مناسب در کف اتاق‌ها، استفاده از دیوارپوش مناسب در اتاق‌ها (حداقل تا ارتفاع ۱ متر)، عدم وجود تیزی در دیوارها، قرار گرفتن کلاس در طبقه اول، دارا بودن حفظ برای کلیدها و پریزها) توجه لازم را داشته باشد.

در زمینهٔ فعالیت‌های یادگیری انس با قرآن (سوره‌های کوچک قرآن مانند سوره‌های کوثر، قدر، ناس. شروع فعالیت‌های روزانه با خواندن قرآن و دعا، همخوانی سوره‌های کوچک به‌صورت گروهی)؛ قصه (استفاده از قصه برای انتقال مفاهیم، خوانش روزانه قصه‌های هدفمند، پرسش و پاسخ در حین و پایان قصه‌ها از کودکان، استفاده از قصه برای بیان خاطرات، استفاده از قصه منظوم، استفاده از قصه منثور)؛ شعر (سادگی و

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

روانی شعر برای کودکان، کوتاه بودن شعر برای کودکان، استفاده از زبان مناسب، استفاده از عنصر تخیل، بیان احساسات از طریق شعر، تناسب شعر با رشد کودکان)؛ کاردستی (نقش‌آفرینی، ترسیم شکل توسط کودک، بیان عواطف و احساسات از طریق نقاشی، آزادی عمل در نقاشی، ارائه الگو در برخی مواقع، فراهم کردن زمینه برای بروز خلاقیت)؛ نمایش خلاق (تناسب بازی با ویژگی‌های سنی کودک، توجه به دقت و تمرکز کودکان، استفاده از گروه، هدفمندی در بازی، عدم رقابت در کودکان)؛ گفت‌وگو (ارائهٔ مفاهیم در قالب نمایش، توجه به عنصر خلاقیت، توجه به روند فعالیت به جای نتیجه، هدفمندی، آزادی عمل، تخیل محور بودن نمایش)؛ آزمایش (گفت‌وگوی غیررسمی، تسهیل‌گر بودن مربی، نتیجه‌گیری و بازخورد، مشارکت‌پذیری)؛ تماشای فیلم (طراحی آزمایش، جمع‌آوری اطلاعات، نتیجه‌گیری، ارزیابی و بحث و گفتگو، استفاده از فن نمایش)؛ گردش علمی (انتخاب مناسب با توجه به ویژگی‌های فردی، جنبهٔ سرگرمی داشتن فیلم، گفت‌وگو دربارهٔ محتوا)؛ مشاهده (جمع‌آوری اطلاعات از منابع، برنامه‌ریزی مناسب، عینیت بخشیدن به آموزه‌ها، توسعهٔ مهارت‌های ارتباطی) توجه لازم را داشته باشد.

در زمینهٔ راهبرهای یاددهی- یادگیری ارزشیابی برنامهٔ درسی باید به بازی (تناسب با سن کودک، هدفمند بودن بازی، لذت‌بخش بودن بازی، تعاملی بودن بازی)؛ کشف (توجه به مسائل کودکان، ارائهٔ راه‌حل‌های متنوع، بحث در رابطه با راه‌حل‌ها، انتخاب گزینه مناسب)؛ نمایش (انتخاب متن مناسب، استفاده از همه کودکان، هدفمندی نمایش، اجرا و بحث و گفتگو در مورد نمایش)؛ بحث گروهی (انتخاب موضوع مناسب، عدم هرج‌ومرج، استفاده از روش‌های مدیریت گروه، نقد و بررسی دیدگاه‌ها، انتخاب گروه‌های مشاهده‌گر، نتیجه‌گیری)؛ پرسشگری (تقویت روحیه پرسشگری، تأمل کردن در رابطه با سؤالات، ارائه پاسخ‌های مناسب با سن کودک) توجه لازم را داشته باشند.

در زمینهٔ ارزشیابی از مربیان باید به ویژگی‌های تخصصی (تعامل با کودکان، تعامل مناسب با خانواده‌ها، توانایی حل تعارض، تسهیل گر، شنوندهٔ خوب بودن، آشنایی با روش‌های تدریس دورهٔ پیش از دبستان، توانایی مدیریت کلاس) و ویژگی‌های عمومی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

(داشتن علاقه و اشتیاق به مربی‌گری، داشتن حداقل مدرک کارشناسی در رشته‌های علوم تربیتی، مشاوره، روانشناسی، مربیگری کودک، آشنایی با اهداف دورهٔ پیش از دبستان در ایران، صبور و خلاق بودن، پایبندی به اصول اخلاقی) توجه لازم را داشته باشد.

در زمینهٔ عنصر زمان ارزشیابی برنامهٔ درسی باید به سن (۴ تا ۶ سالگی)، ماهیت (رسمی و اختیاری)، شروع و پایان سال تحصیلی (مهرماه تا اواسط خردادماه) و تعداد هفته‌های آموزشی توجه لازم را داشته باشد.

در زمینهٔ عنصر ارزشیابی، ارزشیابی برنامهٔ درسی باید به مشاهدهٔ رفتار در گروه (مشاهده هدفمند، ثبت رفتارها، جمع‌بندی رفتارها، ارائهٔ گزارش‌های دوره‌ای)؛ عدم آزمون محوری (عدم استفاده از آزمون‌های مقطعی و سرنوشت‌ساز، استفاده از آزمون‌های فرآیندی، عدم مقایسه بین کودکان)؛ چک لیست (استفاده از چک‌لیست‌های استاندارد، استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون، در نظر گرفتن ویژگی‌های فردی هر کودک) و مشارکتی بودن (استفاده از نظرات مربیان، استفاده از نظرات خود کودکان (خود سنجی)، استفاده از روش همسال سنجی، استفاده از نظرات والدین) توجه لازم را داشته باشد.

در نهایت باید گفت برای رسیدن به کیفیت آموزش در دورهٔ پیش‌دبستان نیاز به انتخاب یک رویکرد مناسب برای این دوره است. رویکرد مناسب در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی برای کودکان پیش‌دبستانی رویکردی است که به پرورش کل شخصیت کودکان توجه داشته باشد و مناسب‌ترین زمینه را در طراحی، به‌کارگیری و ارزیابی مواد آموزشی و برنامه‌های آموزشی برای دورهٔ پیش‌دبستان فراهم کند (بازرگان، ۱۳۸۹. نقل از صفری و همکاران، ۱۳۹۴). اوج موفقیت برنامه‌ریزی درسی، زمانی است که به تمام مؤلفه‌های تأثیرگذار در برنامهٔ درسی توجه شود و قابلیت‌های آن را برای پرورش بیشترین ابعاد وجودی دانش آموزان به کار گرفته شود. به بیان دیگر، آن گونه از برنامه‌ریزی، موفقیت‌آمیز است که به رشد و پرورش تمام ابعاد شخصیت فرد، با

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

توجه به استفادهٔ درست از امکانات و شرایط کنونی فکر کند و آیندهٔ انسان‌ها را در نظر بگیرد. براساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود که سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش‌وپرورش مراکز متولی آموزش‌های پیش‌دبستان را مکلف کند که بر اساس عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای تعیین شده در این پژوهش به ارزیابی برنامه‌های درسی در حال اجرا در این مراکز پرداخته و به این ترتیب نسبت به اصلاح برنامه‌های خود اقدام نمایند؛ قدر مسلم با انجام این کار و نظارت در انجام مطلوب آن می‌توان امیدوار بود که اصلاحات زمینهٔ رسیدن به برنامه‌های درسی کم و بیش یکسانی را در مراکز آموزشی پیش‌دبستانی نویدبخش باشد. همچنین به‌منظور پاسخگو نمودن مراکز در مقابل والدین، همچنین نظارت مؤثر والدین بر عملکرد مراکز پیش‌دبستانی پیشنهاد می‌شود که از طریق صداوسیما برنامه‌هایی جهت آشنایی والدین با سطح مطلوب برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی به تفکیک عناصر تأثیرگذار بر آن‌ها اقدام شود.

منابع

- آخش، سلمان (۱۳۹۶)، *طراحی و اعتباربخشی برنامهٔ درسی دورهٔ پیش از دبستان ایران*، پایان‌نامهٔ دکتری تخصصی، دانشگاه خوارزمی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

- آخش، سلمان؛ حسینی خواه، علی؛ عباسی، عفت و موسی پور، نعمت‌الله (۱۳۹۵)، آسیب‌شناسی وضعیت آموزش و برنامهٔ درسی دورهٔ پیش از دبستان ایران، *فصلنامهٔ مطالعات پیش‌دبستان و دبستان*، دانشگاه علامه طباطبایی تهران، س۲، ش۶، زمستان ۱۳۹۵: ۱-۳۹.

- امیرخانی؛ آرین (۱۳۹۲)، *تبیین چارچوب‌های نظری مؤثر در طراحی محیط‌های یادگیری کودکان دبستانی در ایران*، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- ایزدیان زو، محمد؛ مومنی مهمونی، حسین (۱۳۹۷)، مقایسهٔ ارزشیابی کیفیت برنامهٔ درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی علوم انسانی، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، س ۱۵، دورهٔ دوم، ش ۳۰، تابستان ۱۳۹۷: ۱۳۷-۱۱۴.

- بیاتی، مهدی؛ هاشمی مقدم، سید شمس‌الدین و فقیهی، علیرضا (۱۳۹۶)، طراحی و اعتبار سنجی مدل تربیت معنوی و اخلاقی کودکان پیش‌دبستانی، پژوهش‌های اخلاقی، س ۸، پاییز ۱۳۹۶، ش ویژه‌نامه.

- پوشنه، کامبیز؛ خسروی، علی‌اکبر و پورعلی، پریناز (۱۳۹۱)، ارزشیابی میزان کیفیت برنامه‌های مراکز پیش‌دبستانی شهر تهران، *اندیشه‌های نوین تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهرا*، دورهٔ هشتم، ش ۱، تابستان ۱۳۹۱: ۵۸-۲۹.

- پیری، رباب؛ ادیب، یوسف (۱۳۸۸)، الگوی بهینه برنامهٔ درسی برای دورهٔ پیش از دبستان، *فصلنامهٔ علوم تربیتی*، س ۲، ش ۵: ۵۳.

- خوش رنگ ،حسین،سالاری،دادگران،مودب،روحی بلسی و پورکاظمی(۱۳۹۵)، **بر**رسی کیفیت آموزش های ارائه شده در مرکز مهارت های بالینی از دیدگاه کارآموزان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی گیلان،پژوهش در آموزش علوم پزشکی،دوره هشتم،ش ۸۳:۲-۷۷.

- درفش، حجت‌الله؛ پیرمی پور، علی و رمضانی، زیبا (۱۳۹۸)، بررسی وضعیت نیروی انسانی و فضای آموزش مراکز پیش‌دبستانی، فصلنامهٔ علمی پژوهشی مدیریت مدرسه، دورهٔ هفتم. ش ۴، زمستان ۱۳۹۸: ۸۱-۵۸..

- دهقانی، مرضیه؛ امیدیان، فرانک و اصغری، فریناز (۱۳۹۵)، ارزیابی از فرآیند یاددهی-یادگیری، سازماندهی، تحقق اهداف و محتوای برنامهٔ درسی دورهٔ پیش‌دبستانی کم‌توان ذهنی: مدل هاموند، *پژوهش‌های برنامه درسی، انجمن مطالعات برنامهٔ درسی ایران*، دورهٔ ششم، ش ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۵: ۱۲۲-۱۱۰.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- رضوی، عبدالحمید؛ گرجی پشتی، خدیجه (۱۳۹۴)، میزان انطباق برنامهٔ درسی قصد شده و اجرا شده پیش از دبستان، *دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی*. س ۳، ش ۵، بهار و تابستان ۱۳۹۴: ۶۵-۷۸.

- سجادیه، نرگس؛ آزادمنش، سعید (۱۳۹۲)، نقد و بررسی اهداف تفصیلی فعالیت‌های دورهٔ پیش‌دبستانی در برنامهٔ درسی ملی جمهوری اسلامی ایران از منظر رویکرد اسلامی عمل، *دوفصلنامهٔ نظری و عمل در برنامهٔ درسی*، ش ۱: ۶۵-۹۸.

- شادفر،حوریه؛لیاقتدار،محمدجواد وشریف،مصطفی(۱۳۹۴)، بررسی میزان انطباق برنامه درسی رشته مدیریت و برنامه ریزی آموزشی با نیازهای دانشجویان، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی،جلد۱۷،ش۴زمستان ۱۳۹۴:۱۲۳-۱۴۶.

- صفری، سجاد؛ حسنوند، باقر؛ فیاض، ایراندخت و بازرگان، سیمین (۱۳۹۴)، تأثیر آموزش‌وپرورش پیش‌دبستانی بر مبنای برنامه‌ریزی چندبعدی بر رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی، *فصلنامهٔ روانشناسی تربیتی*، س ۱۱، ش ۳۷، پاییز ۱۳۹۴: ۳۰۳-۳۱۲.

- عزیزی، یعقوب؛ صادقی، علیرضا و عبداللهی، حسین (۱۳۹۴)، ارزشیابی کیفیت درونی دروس عمومی دورهٔ کارشناسی از دیدگاه اساتید و دانشجویان، *فصلنامهٔ پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی*، س ۱، ش ۲، بهار ۱۳۹۵: ۱-۱۳.

- فارسانی، محمد (۱۳۹۶)، محیط یادگیری سازگار با مغز در آموزش پیش از دبستان، *رشد آموزش پیش از دبستان*، دورهٔ هشتم. ش ۴: ۵۲-۵۶..

- فتحی آذر، اسکندر. بدری گرگری، رحیم. قهرمان زاده کوچکی، فرحناز (۱۳۹۱)، ارزیابی کیفیت برنامهٔ درسی رشته تکنولوژی آموزشی، *فصلنامهٔ مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، س ۱، ش ۱، بهار ۱۳۹۱: ۹-۳۱.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- فلاح، عاطفه (۱۳۹۱)، *شناسایی وضعیت موجود و مطلوب صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستان از دیدگاه مربیان و مدیران*، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا، دانشکدهٔ روانشناسی و علوم تربیتی.

- قادری، حیدر؛ شکاری، عباس (۱۳۹۳)، ارزیابی کیفیت برنامهٔ درسی گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، س ۱۵، دورهٔ دوم. ش ۱۳، تابستان ۱۳۹۳: ۱۳۷-۱۶۲.

- کارشکی، حسین؛ جعفری ثانی، حسین و ارفع بلوچی، فاطمه (۱۳۹۱)، ارزیابی محتوای برنامهٔ درسی رشتهٔ علوم تربیتی گرایش آموزش‌وپرورش پیش‌دبستانی و دبستان، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، س۱۰، دورهٔ ۲، ش۱۱، پاییز ۱۳۹۲: ۱۱۵-۱۰۳.

- محمدی استادکلایه، مریم؛ زندی، بهمن؛ حاتمی، سید جواد و شبیری، سید محمد (۱۳۹۷)، طراحی و اعتبارسنجی برنامهٔ درسی تلفیقی آموزش محیط‌زیست برای کودکان پیش از دبستان، *آموزش محیط‌زیست و توسعهٔ پایدار*، س۷، پاییز ۱۳۹۷ ش ۱: ۱۱۵-۱۲۶.

- محمدی، کاوه؛ فرهادی راد، حمید؛ پارسا، عبدالله و مهرعلیزاده، یدالله (۱۳۹۸)، شناسایی عوامل، ملاک‌ها و نشانگرهای اعتبارسنجی مدرسه‌های متوسطهٔ نظری ایران، *فصلنامهٔ مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، س نهم، ش ۲۸، زمستان ۱۳۹۸: ۲۳۲-۱۸۹.

- نوروزی، مهدی؛ هاشمی، سید احمد؛ قلتاش، عباس؛ کارگر، محمد و دهقان باغ یزدانی، شهناز (۱۳۹۴)، مبانی، اصول و مباحث برنامه‌ریزی درسی تعلیم و تربیت

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

در دورهٔ دبستان، *فصلنامهٔ پژوهش‌های برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*، ش۱، بهار و تابستان ۱۳۹۴: ۱۱۸-۱۳۲.

- Barnet, W.S, (2008). **Better teachers better preschools, Newyork**: Columbia University.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk,R., & Burns, S. (2008). **Educational effects of the Tools of the Mindcurriculum: A randomized trial**. Early childhood research quarterly,23(3), 299-313.
- Calder, Pamela, (2003). Using the Early childhood Environment Rating Scale asa Measure to Make Cross – National Evaluation of quality: Advantages andLimitations, Paris: EDRS.
- Çimen, Nesrin. SinanKoçyigit. (2010). A study on the achievement level ofsocial skills objectives and outcomes in the preschool curriculum for sixyear-olds.Procedia Social and Behavioral Sciences 2.5612–5618.
- Daniel Schmerse (2020).**Preschool Quality Effects on Learning Behavior and Later Achievement in Germany: Moderation by Socioeconomic Status.**Child development.https://doi.org/10.1111/cdev.13357.https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.13357
- Doherty, G & Beach, J, (1999). **Quality by design: what do we know about quality in early learning and child care, and what do we think?**A literature review.
- Friendly, M; Doherty, G & Beach, j, (2000). **Quality by design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think?.**A literature review.
- Golbeck, S.L. (2001). **Instructional models for early childhood: In search ofa child regulated/teacher-guided pedagogy**. In S.L. Golbeck (ed.),Psychological perspectives in early childhood education.MahwahNJ:Lawrence Erlbaum Associates (pp. 3–34).
- Harms, T&Cliford, R.M, (1998). Early childhood environment rating scale,New York, Teachers college press.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

- Hitz, R. D. (2005). **Educational perpeciters**.journal of the college ofeduction.38(1).
- Hui-Chuan, Ming-Yen Chen, Yuh-Min Chen. (2009). **A semantic basedapproach to content abstraction and annotation for content organization**.Taiwan: University of Taiwan.
- Jane Borlin and Karin Renblad (2015).**Early Childhood Educators' Perspectives of the Swedish National Curriculum for Preschool and Quality Work**. Early Childhood Education Journalvolume 43, pages347–355(2015).https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-014-0657-2.
- Laferney, S.P, (2006). **Early childhood Professional Development Classroom Quality In Preschool Classroom**. Thesis of Master of Science, Oklahoma University.
- LeiWang.RuiruiDang.YuBai.SiqiZhang.BuyaoLiu.LijuanZheng.NingYang.ChuyuSong (2020).**Teacher qualifications and development outcomes of preschool children in rural China.Early Childhood ResearchQuarterly**.Volume 53, 4th Quarter 2020, Pages 355 369.
- Liapunova, Valentyna (2020) **Association agreement: driving integrational changes. Preschool education's quality assessment in Ukraine.**Other.Accent graphics Communications & Publishing.
- Maleki, H. (2009). **Basics of Secondary Education Curriculum planning.Tehran**: Samt Publication.
- Marsh, cilon j (2009).**Key concept for understanding curriculum.London**:Talor and Francis Routledge.
- Neary, Mary. (2002). **Curriculum studies in post – compulsory and adult education**. Nelson Thornes LTD.
- Nichols, Beverly.,Shidaker, Sue., Johnson,Gene., & Singer, Kevin. (2006). **Managingcurriculum and assessment: A practitioners'guide**, Linworth Publishing, Inc.
- Paivarinta, T. &Munkvold, B. E. (2005).**Enterprise content management: anintegrated perspective on information**

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

management. 38th Hawaii internationalconference on system sciences. Hawaii.

- Roskos,k.tabors, p. o. Lenlart, L. A. (2009).**oral Language and early literacyinpreschool**. talking Reading and Writing internaitalReadingAssocIation .
- Seçer, Zarife, Nadir Çeliköz, SezaiKoçyiit, FahriSeçer, GökhanKayılı(2009). **Social skills and problem behaviour of children with differentcognitive styles who attend preschool education**.Procedia Social andBehavioral Sciences 1.1554–156.٠
- Sheridan, Sonja; Williams, Pia; Garvis, Susanne (2020).**Competence to Teach a Point of Intersection for Swedish Preschool Quality**. Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education. May2020, Vol. 14 Issue 2, p77-98. 22p.
- Spinoza, M.L, (2002). **High quality preschool; why we need it looks like**, Newyork, National institute for early education research.
- Staffelbeam, D.L. (2007). **CIPP Evaluation Model Checklist A tool for applying the CIPPModel to assess long-term enterprises**.Available fromwww.wmich.edu/evalctr/checklists.
- Wolf, B, (2010). **Child care Quality: Does It Matter and Does it need to be Improved?**.Wisconsin: University of Madison.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]