



# Validation of the Teacher Curriculum Ownership Questionnaire

Ali Rahaie<sup>1</sup>, Ali Hoseinikhah<sup>2\*</sup>, Masoud Gramipour<sup>3</sup>, Effat Abbasi<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Ph.D. Candidate in Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

<sup>2</sup> Associate Professor, Department of Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

<sup>3</sup> Associate Professor, Department of Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

<sup>4</sup> Associate Professor, Department of Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

\* **Corresponding author:** h.ali@khu.ac.ir

Received: 2025-08-16

Accepted: 2025-10-19

Publication: 2026-02-02

## Abstract

The primary aim of this study was to validate the researcher-developed Teacher Curriculum Ownership Questionnaire (Rahaie et al., 2025) in public elementary schools in Shahreza County. This descriptive-survey research employed a quantitative approach to investigate the impact of various factors on curriculum planning among elementary teachers in Shahreza. The statistical population consisted of 501 elementary school teachers, from which a sample of 217 participants was selected through multi-stage cluster random sampling. The main data collection instrument was a researcher-developed questionnaire comprising 30 items across six subscales. The reliability and validity of the instrument were confirmed using Cronbach's alpha (0/857) and confirmatory factor analysis (CFA). Data were analyzed using SPSS and RStudio software. The results indicated that the conceptual structure of the instrument demonstrated good coherence, and the indices of convergent validity, discriminant validity, and reliability were at acceptable levels. These findings suggest that the instrument possesses the necessary qualifications to measure the intended components and can be utilized as a reliable and valid tool in future research. The Teacher Curriculum Ownership Questionnaire is a suitable and robust tool for research within educational contexts.

**Keywords:** Curriculum Ownership, Teachers, Validation

© 2019 Journal of New Approach to Children's Education (JNACE)



This work is published under CC BY-NC 4.0 license.

© 2022 The Authors.

**How to Cite This Article:** Hoseinikhah, A & et al. (2026). Validation of the Teacher Curriculum Ownership Questionnaire. *JNACE*, 7(4): 82-94.





## اعتبارسنجی پرسشنامه‌ی محقق ساخته‌ی مالکیت برنامه‌ی درسی معلمان

علی رهایی<sup>۱</sup>، علی حسینی‌خواه<sup>۲\*</sup>، مسعود گرامی‌پور<sup>۳</sup>، عفت عباسی<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه مطالعات برنامه‌ی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
  ۲. دانشیار گروه مطالعات برنامه‌ی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
  ۳. دانشیار گروه مطالعات برنامه‌ی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
  ۴. دانشیار گروه مطالعات برنامه‌ی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
- \* نویسنده مسئول: h.ali@khu.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۵/۲۵ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۷/۲۷ تاریخ چاپ مقاله: ۱۴۰۴/۱۱/۱۳

### چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر اعتبارسنجی پرسشنامه‌ی محقق ساخته‌ی مالکیت برنامه‌ی درسی معلمان (رهايي و همکاران، ۱۴۰۴) در مدارس ابتدایی دولتی شهرستان شهرضا می‌باشد. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیرات عوامل مختلف بر برنامه‌ریزی درسی معلمان ابتدایی شهرستان شهرضا انجام شده است. این تحقیق به روش توصیفی-پیمایشی و با رویکرد کمی انجام گردید. جامعه آماری شامل ۵۰۱ معلم ابتدایی و نمونه‌ای متشکل از ۲۱۷ نفر به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شد. ابزار اصلی جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه‌ی محقق ساخته که شامل ۳۰ گویه در شش خرده‌مقیاس بوده که اعتبار و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ (۰.۸۵۷) و تحلیل عاملی تأییدی تأیید شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS و RStudio استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که ساختار مفهومی ابزار از انسجام مناسبی برخوردار است و شاخص‌های روایی همگرا، واگرا و پایایی در سطح قابل قبول قرار دارند. این نتایج حاکی از آن است که ابزار مورد استفاده، از شایستگی لازم برای سنجش مؤلفه‌های مورد نظر برخوردار بوده و می‌تواند در مطالعات آتی به‌عنوان ابزاری معتبر و پایا مورد بهره‌برداری قرار گیرد. پرسشنامه‌ی مالکیت برنامه‌ی درسی معلمان ابزاری شایسته برای پژوهش در بافت آموزش و پرورش است.

**واژگان کلیدی:** اعتبارسنجی، مالکیت برنامه‌ی درسی، معلمان

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان محفوظ است.

شیوه استناد به این مقاله: رهایی، علی؛ حسینی‌خواه، علی؛ گرامی‌پور، مسعود؛ عباسی، عفت. (۱۴۰۴). اعتبارسنجی پرسشنامه‌ی محقق ساخته‌ی مالکیت برنامه‌ی درسی معلمان. فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۷(۴): ۹۴-۸۲.

### مقدمه

فرآیندها، اشتیاق حرفه‌ای را نیز تقویت می‌نمود (ابراهیمی، سلیمانی، و شفیق‌زاده، ۱۳۹۹). در این میان، برنامه‌ی درسی به عنوان قلب تپنده‌ی نظام تعلیم و تربیت، نقشی بنیادین در تحقق اهداف آموزش و پرورش ایفا کرده بود (ملکی، ۱۴۰۳). اگرچه مفهوم برنامه‌ی درسی در متون سنتی نیز مطرح شده بود، اما پیدایش آن به عنوان یک حوزه‌ی دانشگاهی به اوایل قرن بیستم بازمی‌گشت (Pinar, Reynolds, Slattery &

چالش‌های ساختاری نظام آموزشی شامل تمرکزگرایی شدید، نبود برنامه‌ی درسی بومی و یکسان‌سازی محتوای درسی برای مناطق مختلف بود که به نابرابری آموزشی منجر شد (جعفری، ۱۴۰۳). مدیریت غیرمتمرکز در آموزش و پرورش می‌توانست با افزایش مسئولیت‌پذیری ذینفعان و ایجاد انگیزه، زمینه‌ساز توسعه و بهبود نظام آموزشی گردد و این رویکرد ضمن تسهیل

نقش داشته‌اند (Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy, 2006) از این رو، شناخت عمیق‌تر سازوکارهای روان‌شناختی و سازمانی مرتبط با مالکیت برنامه‌ی درسی معلمان، می‌تواند راهبردهای مؤثرتری برای توسعه‌ی حرفه‌ای آنان و بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی فراهم آورد. با توجه به اهمیت فزاینده‌ی این موضوع در ادبیات پژوهشی معاصر، پژوهش حاضر درصدد است با مروری تحلیلی بر مبانی نظری و پژوهشی موجود، به تبیین ابعاد، عوامل و پیامدهای مالکیت برنامه‌ی درسی معلمان بپردازد و در همین زمینه، فراهم کردن بسترهای مناسب برای بروز احساس مالکیت در معلمان، راهی مؤثر برای تقویت روحیه‌ی حرفه‌ای آنان و به تبع آن، بهبود عملکرد آموزشی در سطح مدارس تلقی شده بود؛ همچنین با توجه به اهمیت نظری و عملی احساس مالکیت در میان معلمان، پژوهش حاضر با هدف اعتبارسنجی پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته برای سنجش این احساس در میان معلمان ابتدایی شهرستان شهرضا انجام شد. ابزاری که بتواند در پژوهش‌های آتی نیز به عنوان سنجش‌ای قابل اتکا مورد استفاده قرار گیرد (راهایی و همکاران، ۱۴۰۴).

#### ادبیات موضوع و پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر، مفهوم «مالکیت برنامه‌ی درسی» به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در بهبود کیفیت فرایندهای یاددهی و یادگیری مورد توجه قرار گرفته است. مالکیت برنامه‌ی درسی به میزان درگیری، احساس مسئولیت و مشارکت فعال معلمان در طراحی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی اطلاق می‌شود (Fullan, 2007). در دیدگاه‌های تحولی نسبت به برنامه‌ی درسی، معلمان نه صرفاً به‌عنوان مجریان، بلکه به‌عنوان طراحان، منتقدان و عاملان تغییر در فرایندهای برنامه‌ریزی درسی معرفی می‌شوند (Goodson, 2001). مطالعات نشان داده‌اند که افزایش احساس مالکیت معلمان نسبت به برنامه‌ی درسی، می‌تواند به بهبود انگیزش شغلی، ارتقای کیفیت تدریس و در نهایت ارتقای نتایج یادگیری دانش‌آموزان منجر شود (Priestley, Biesta & Robinson, 2015)؛ این احساس مالکیت، ابعاد متنوعی از جمله درک دقیق از اهداف و محتوای برنامه‌ی درسی، مشارکت در تصمیم‌گیری‌های کلان و خرد آموزشی، و برخورداری از اختیار در انتخاب شیوه‌های اجرایی را در بر می‌گیرد (Penuel & Gallagher, 2017) توسعه‌ی ابزارهای سنجش میزان مالکیت برنامه‌ی درسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ چرا که این ابزارها می‌توانند بینشی عمیق درباره وضعیت موجود ارائه داده و سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی را در طراحی برنامه‌های بهبوددهنده توانمند سازند. با این حال، ابزارهای سنجش چنین سازه‌هایی باید از روایی و پایایی مناسبی برخوردار باشند تا نتایج حاصل از آن‌ها قابل اعتماد و تفسیرپذیر باشد (Devellis, 1995).

(Taubman, 1995). در ایران نیز این حوزه با ترجمه‌ی آثار (Tyler (1972) و Bruner (1995) رسمیت یافته و به عنوان رشته‌ای نوپا در نظام آموزش عالی جای خود را باز کرده بود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۸). علی‌رغم گستردگی مباحث نظری، یکی از موضوعات نوظهور در این قلمرو، توجه به نقش معلمان و میزان مشارکت و احساس تعلق آنان نسبت به برنامه‌ی درسی بود که در پژوهش‌های اخیر جایگاه مهمی یافته بود، که در این راستا، مفهوم «مالکیت برنامه‌ی درسی معلمان» به عنوان مفهومی ترکیبی از ابعاد حقوقی و روان‌شناختی، توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده بود و طبق دیدگاه Kirk & MacDonald (2001)، هنگامی که معلمان در فرایند اصلاح برنامه‌ی درسی مشارکت می‌کردند، در مرکز مالکیت نوآوری‌های برنامه‌ی قرار می‌گرفتند که در این میان، آنچه اهمیت بیشتری یافت، درک معلمان از نقش و اختیارات خود در فرایند برنامه‌ریزی بود؛ زیرا مالکیت روانی، احساسی درونی محسوب می‌شد که می‌توانست حتی در غیاب مالکیت حقوقی نیز شکل بگیرد (Pierce, Kostova, & Dirks, 2001; Mixer, Wargo, & Bell, 2023). از طرفی، احساس تعلق، رضایت و هیجانات مثبت معلمان تأثیر مستقیمی بر کیفیت آموزش و یادگیری داشت. پژوهش‌ها نشان داده بودند که شادی شغلی و احساسات مثبت در محیط کار با ارتقای سلامت روانی، کاهش فرسودگی و افزایش بهره‌وری همراه بودند (Bohm, Döring & Willems, 2007). با این حال، مالکیت برنامه‌ی درسی معلمان تنها به مشارکت در تدوین برنامه محدود نمی‌شد، بلکه به میزان شناخت، پذیرش و احساس تعلق آن‌ها نسبت به محتوا و فرایندهای اجرایی نیز بستگی داشت (Hargreaves, 1994) معلمانی که نسبت به برنامه‌ی درسی احساس مالکیت بیشتری داشتند، تمایل بیشتری به خلاقیت، انعطاف‌پذیری و مسئولیت‌پذیری در اجرای آن نشان می‌دادند (Wang, 2020). از سوی دیگر، عدم مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های برنامه‌ی درسی، می‌توانست منجر به مقاومت، بی‌انگیزگی و در نهایت ناکامی در پیاده‌سازی مؤثر برنامه‌ها شود (Fullan, 2007). در این زمینه، پژوهش‌های متعددی به بررسی عوامل مؤثر بر احساس مالکیت برنامه‌ی درسی معلمان پرداخته‌اند. این عوامل شامل فرصت‌های مشارکت واقعی در تصمیم‌گیری (Smylie, 1995)؛ حمایت مدیران مدرسه (Louis & Marks, 1998)؛ فرهنگ سازمانی مشوق (Leithwood & Jantzi, 1999) و تجربه‌های موفق گذشته در زمینه‌ی تغییرات آموزشی فردی معلمان مانند خودکارآمدی تدریس، خودمختاری حرفه‌ای و سرمایه‌ی روان‌شناختی نیز در تقویت یا تضعیف این احساس

یکی از ابعاد آن میزان مالکیت کارکنان نسبت به تغییرات بود. نتایج آن‌ها نشان داد که احساس مالکیت پیش‌بینی‌کننده‌ی معناداری برای پذیرش تغییر است.

در پژوهشی دیگر، Ding, Han & He (2020) با هدف سنجش میزان مالکیت معلمان در فرایند تغییرات برنامه‌ی درسی، پرسشنامه‌ای طراحی کردند که شامل ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری بود. این مطالعه بر اهمیت چندبعدی بودن مفهوم مالکیت در برنامه‌های درسی تأکید داشت.

مفهوم مالکیت معلمان نسبت به برنامه‌های درسی، یکی از عوامل کلیدی در تحقق نوآوری‌ها و اصلاحات آموزشی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که احساس مالکیت معلمان نسبت به فرآیندهای آموزشی، تأثیرات قابل توجهی در بهبود کیفیت تدریس و فرآیند یادگیری دانش‌آموزان دارد (Penuel & Gallagher, 2017). این مسئله به ویژه در زمان تغییرات و نوآوری‌های برنامه درسی اهمیت دوچندان پیدا می‌کند، جایی که معلمان به عنوان عاملان اصلی اصلاحات، نیازمند احساس کنترل و مشارکت در فرآیندهای تصمیم‌گیری هستند (Priestley, Biesta & Robinson, 2015)

مطالعات نشان می‌دهند که مالکیت برنامه درسی نه تنها از طریق مشارکت مستقیم در طراحی و اجرای برنامه‌ها افزایش می‌یابد، بلکه از طریق تعاملات معلمان با یکدیگر در جوامع یادگیری نیز تقویت می‌شود. برای مثال؛ Bakkenes, Vermunt & Wubbels (2010) تأکید دارند که معلمان با تجربه، زمانی که در جوامع یادگیری مدرسه‌ای مشارکت دارند، احساس مالکیت بیشتری نسبت به برنامه درسی پیدا کرده و این احساس مالکیت به طور مستقیم بر فرآیند یادگیری و نوآوری‌های آموزشی تأثیر می‌گذارد. بر همین اساس، یکی از مهم‌ترین شاخص‌های موفقیت نوآوری‌های آموزشی، میزان عاملیت و احساس مسئولیت معلمان نسبت به برنامه درسی است (Ketelaar, Beijgaard, Boshuizen & Den Brok, 2012) اشاره می‌کنند که معلمان وقتی احساس مالکیت دارند، تمایل بیشتری به پذیرش و اجرای تغییرات درسی پیدا می‌کنند، به طوری که این تغییرات به عنوان بخشی از هویت حرفه‌ای آنها پذیرفته می‌شود. در همین راستا، McLaughlin & Talbert (2006) نیز بر این نکته تأکید دارند که ایجاد جوامع یادگیری معلمان در سطح مدرسه، نه تنها باعث ارتقای حرفه‌ای آنها می‌شود بلکه زمینه‌ساز افزایش مالکیت معلمان نسبت به برنامه‌های درسی نیز می‌گردد.

در نهایت، پژوهش‌ها ثابت کرده‌اند که ایجاد فضاهای حرفه‌ای و مشارکتی برای معلمان در ارتباط با برنامه‌های درسی، موجب تقویت احساس مالکیت و به تبع آن، افزایش اثربخشی اصلاحات آموزشی می‌شود (Priestley, et al, 2015) بنابراین،

(2017). مفهوم مالکیت برنامه درسی معلمان را می‌توان در چارچوب نظریه مالکیت روان‌شناختی (Pierce, et al, 2001) تبیین کرد. بر اساس این نظریه، مالکیت روان‌شناختی یک حالت ذهنی است که در آن فرد احساس می‌کند هدف یا دارایی (حتی غیرملموس مانند یک برنامه درسی) "مال او" است. این احساس از طریق سه مسیر کنترل مؤثر بر هدف، شناخت عمیق نسبت به هدف، و سرمایه‌گذاری روانی در هدف شکل می‌گیرد. ابعاد شش‌گانه پرسشنامه حاضر (مانند "معلم برنامه‌ریز" و "معلم مشارکت‌کننده") به ترتیب بازتاب‌دهنده‌ی مؤلفه‌های کنترل و سرمایه‌گذاری روانی در نظریه مالکیت هستند. علاوه بر این، احساس مالکیت معلمان با نظریه خودمختاری (Ryan & Deci, 2000) نیز مرتبط است. این نظریه بر اهمیت ارضای سه نیاز اساسی شایستگی، خودمختاری و ارتباط برای انگیزش درونی تأکید می‌کند. هنگامی که معلمان در طراحی و اجرای برنامه درسی مشارکت داده می‌شوند (بعد "معلم مشارکت‌کننده")، نیاز به خودمختاری و شایستگی آنان ارضا شده و در نتیجه، احساس مالکیت روان‌شناختی قوی‌تری نسبت به برنامه درسی پیدا می‌کنند. بنابراین، مالکیت برنامه درسی را می‌توان به عنوان یک پیامد کلیدی از ارضای نیازهای روان‌شناختی پایه در محیط کار معلمان در نظر گرفت.

اعتبارسنجی پرسشنامه‌های محقق‌ساخته، به‌ویژه در حوزه مفاهیم ذهنی و نگرشی همچون مالکیت برنامه‌ی درسی، ضرورتی انکارناپذیر است. اعتبار<sup>۲</sup> به میزان سنجش دقیق مفهوم موردنظر توسط ابزار اشاره دارد و شامل ابعاد مختلفی همچون روایی صوری، روایی محتوایی، روایی سازه و روایی ملاکی می‌شود (Creswell & Creswell, 2018). در این راستا، تدوین آیت‌های پرسشنامه باید با اتکا به مبانی نظری مستحکم و بازبینی صاحب‌نظران انجام گیرد و با استفاده از روش‌های آماری مناسب نظیر تحلیل عاملی تأییدی، ساختار ابزاری تأیید گردد (Devellis, 2017). همچنین، سنجش پایایی پرسشنامه از طریق محاسبه ضرایب چون آلفای کرونباخ<sup>۳</sup> و پایایی مرکب ضروری است تا اطمینان حاصل شود که آیت‌های ابزار از انسجام درونی مناسبی برخوردارند (Field, 2018).

پژوهش‌های متعددی به توسعه و اعتبارسنجی ابزارهایی در زمینه مالکیت برنامه‌ی درسی پرداخته‌اند. برای مثال؛ Wilson, Peterson, Ball & Cohen (2012) مقیاسی برای سنجش احساس مالکیت معلمان نسبت به برنامه‌های درسی با طراحی‌شده تدوین کردند. روایی این مقیاس با استفاده از قضاوت خبرگان و تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی بررسی شد و پایایی آن از طریق محاسبه آلفای کرونباخ تأیید گردید.

(Holt, Armenakis, Feild & Harris, 2013) نیز مقیاسی برای سنجش آمادگی سازمانی برای تغییر طراحی نمودند که

اطلاعات از شرکت‌کنندگان جمع‌آوری گردید. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته‌ی مالکیت برنامه‌ی درسی معلمان (رهایی و همکاران، ۱۴۰۴) بود. این پرسشنامه بر اساس مطالعه‌ی مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهش و همچنین مصاحبه با متخصصان برنامه‌ریزی درسی طراحی گردید. گویه‌های اولیه در یک مطالعه‌ی پایلوت با مشارکت ۳۰ معلم (که در نمونه‌ی اصلی حضور نداشتند) مورد آزمون قرار گرفت. بر اساس بازخوردهای شرکت‌کنندگان و محاسبه‌ی شاخص‌های کمی اولیه (مانند ضریب تمیز و همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل)، اصلاحات جزئی در عبارات برخی گویه‌ها انجام شد تا وضوح و قابلیت درک آن‌ها افزایش یابد. نسخه‌ی نهایی پرسشنامه شامل ۳۰ گویه در قالب شش خرده‌مقیاس بود. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ی استاندارد شده محقق ساخته رساله دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی رهایی و همکاران (۱۴۰۴) که شامل ۳۰ گویه در قالب شش خرده‌مقیاس بود: «معلم برنامه‌ریز»، «عامل مالکیت»، «مانع مالکیت»، «تغییر برنامه درسی»، «ساختار متمرکز» و «معلم مشارکت‌کننده». پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر مبنای طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) صورت گرفت. برای سنجش پایایی ابزار، از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی<sup>۴</sup> (CR) استفاده شد. نتایج حاکی از آن بود که آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۵۷ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۸۳۹ تا ۰/۸۷۴ به دست آمد که نشان‌دهنده سازگاری درونی مطلوب ابزار است. همچنین، پایایی ترکیبی نیز برای تمامی خرده‌مقیاس‌ها بالاتر از ۰/۷ گزارش شد که این امر بر انسجام و ثبات سازه‌ها دلالت دارد. روایی محتوایی پرسشنامه با بهره‌گیری از نظر متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و روش تحقیق مورد تأیید قرار گرفت. برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی<sup>۵</sup> (CFA) استفاده شد. شاخص‌های برازندگی مدل و بارهای عاملی استاندارد شده که همگی بالاتر از ۰/۶۰ بودند، حاکی از برازش مطلوب مدل اندازه‌گیری و روایی همگرایی مناسب سازه‌ها بود. علاوه بر آن، روایی همگرا از طریق شاخص میانگین واریانس استخراج شده<sup>۶</sup> (AVE) و CR بررسی شد؛ مقادیر AVE بین ۰/۵۱ تا ۰/۵۸ و مقادیر CR بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۰ بودند که نشان از همگرایی مطلوب گویه‌های مربوط به هر سازه دارد. برای بررسی روایی و اگر نیز از معیار فورنل-لارکر استفاده شد. مقایسه جذر AVE هر سازه با مجذور همبستگی آن با سایر سازه‌ها نشان داد که روایی و اگر نیز برقرار است و هر سازه از دیگر سازه‌ها متمایز است. پس از تأیید روایی و پایایی ابزار، تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. در سطح استنباطی، برای آزمون مدل مفهومی پژوهش از

درک صحیح از عواملی که می‌توانند مالکیت معلمان را افزایش دهند، به طرز چشمگیری در ارتقای کیفیت آموزش و اثربخشی برنامه‌های درسی جدید مؤثر است.

بررسی پیشینه نشان می‌دهد که توسعه ابزارهای سنجش مالکیت برنامه‌ی درسی مستلزم تبیین نظری دقیق، طراحی علمی آیت‌ها، و استفاده از روش‌های آماری پیشرفته برای اعتبارسنجی است. از این رو، تدوین یک پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته‌ی معتبر و پایا می‌تواند به فهم بهتر نقش معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی و بهبود کیفیت آموزشی منجر شود.

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از جنبه‌ی هدف، کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها، توصیفی-پیمایشی از نوع همبستگی است که با رویکرد کمی انجام شده است. جامعه‌ی آماری این پژوهش همه‌ی معلمان ابتدایی مدارس دولتی شهرستان شهرضا در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ با حجم کل ۵۰۱ نفر است با توجه به پراکندگی جغرافیایی مدارس، نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد. بدین ترتیب که در مرحله اول، از بین قطب‌های آموزشی شهرستان، سه قطب به صورت تصادفی انتخاب شدند. در مرحله دوم، از هر قطب، ۵ مدرسه (در مجموع ۱۵ مدرسه) به صورت تصادفی انتخاب گردید. در نهایت، از هر مدرسه، تمامی معلمان پایه‌های اول تا ششم که معیارهای ورود به مطالعه را داشتند، به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. بر اساس جدول مورگان و با در نظر گرفتن جامعه‌ی ۵۰۱ نفری، حجم نمونه‌ای معادل ۲۱۷ نفر تعیین و این تعداد با احتساب ریزش احتمالی، از مدارس منتخب گردآوری شد که با روش تصادفی نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و جدول مورگان ۲۱۷ نفر انتخاب شدند و داده‌ها از طریق یک پرسشنامه محقق‌ساخته جمع‌آوری گردید. برای تعیین حجم نمونه، از جدول مورگان استفاده شد که برای جامعه‌های با حجم محدود، برآوردی محافظه‌کارانه و قابل قبول ارائه می‌دهد. اگرچه روش‌های مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) مانند قاعده‌ی حداقل ۱۰ مشارکت‌کننده به ازای هر متغیر مشاهده‌شده نیز متداول است، اما با توجه به تعداد ۳۰ گویه (متغیر مشاهده‌شده) در این پژوهش، حجم نمونه‌ی پیشنهادی آن روش بسیار بزرگ و خارج از دسترس بود. بنابراین، حجم نمونه‌ی ۲۱۷ نفری که معادل بیش از ۷ مشارکت‌کننده به ازای هر گویه است، که برای اهداف در این مطالعه کافی و مناسب ارزیابی می‌شود. به منظور کنترل اثرات متغیرهای جمعیت‌شناختی که ممکن است بر احساس مالکیت برنامه‌ی درسی تأثیر بگذارند (مانند جنسیت، سن، سابقه‌ی تدریس و مدرک تحصیلی)، این

مدل‌یابی معادلات ساختاری<sup>۷</sup> (SEM) و نرم‌افزارهای آماری SPSS و RStudio استفاده گردید.

### یافته‌ها

### بررسی پایایی و روایی ابزار

#### پایایی

پژوهش‌های کمی، پایایی نشان می‌دهد که اگر پرسشنامه در شرایط مشابه تکرار شود، نتایج تا چه حد مشابه و بدون خطای تصادفی خواهد بود. شاخص‌های رایج سنجش پایایی شامل آلفای کرونباخ (برای ارزیابی سازگاری درونی سوالات)، ضریب پایایی بازآزمون (برای سنجش ثبات زمانی) و پایایی بین ارزیاب‌ها است. به عنوان مثال، آلفای کرونباخ بالای ۰/۷ نشان‌دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه است، در حالی که مقادیر بین ۰/۶ تا ۰/۷ نیز در پژوهش‌های اکتشافی قابل قبولند. بررسی پایایی پرسشنامه‌های کمی اهمیت حیاتی دارد، زیرا بدون اطمینان از پایایی، روایی نتایج پژوهش زیر سؤال می‌رود. اگر ابزار اندازه‌گیری فاقد پایایی باشد، حتی با وجود روایی محتوایی مناسب، داده‌های جمع‌آوری شده ممکن است تصادفی یا ناپایدار باشند و در نتیجه، تعمیم‌پذیری و اعتبار یافته‌های پژوهش کاهش یابد. پایایی بالا همچنین امکان مقایسه نتایج بین نمونه‌های مختلف یا مطالعات مشابه را فراهم می‌کند. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه از طریق محاسبه آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی برای هر خرده‌مقیاس و کل پرسشنامه تأیید شد تا اطمینان حاصل شود که داده‌های جمع‌آوری شده قابلیت اتکا دارند و خطای اندازه‌گیری به حداقل رسیده است (Devellis, 2017).

### آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه و هر زیرمقیاس و پایایی ترکیبی (CR)

آلفای کرونباخ یک شاخص آماری برای سنجش سازگاری درونی پرسشنامه است که نشان می‌دهد سوالات تا چه حد یک سازه واحد را اندازه‌گیری می‌کنند. این ضریب بین صفر تا یک تغییر می‌کند، به طوری که مقادیر بالای ۰/۷ نشان‌دهنده پایایی قابل قبول، مقادیر بین ۰/۶ تا ۰/۷ در پژوهش‌های اکتشافی قابل پذیرش، و مقادیر زیر ۰/۶ نامطلوب هستند. آلفای کرونباخ با بررسی همبستگی بین پاسخ‌های هر سوال با کل پرسشنامه محاسبه می‌شود. برای مثال، در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ کل پرسشنامه ۰/۸۵۷ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۸۳۹ تا ۰/۸۷۴ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار است (Cronbach, 1951). از نرم افزار R نتایج مربوط به بررسی آلفای کرونباخ پژوهش به شرح زیر ارائه می‌گردد:

جدول ۱: پایایی زیر مقیاس‌ها و کل مقیاس پژوهش

ردیف	خرده مقیاس	پایایی
۱	معلم برنامه ریز	۰/۸۳۹
۲	عامل مالکیت	۰/۸۵۶
۳	مانع مالکیت	۰/۸۷۴
۴	تغییر برنامه‌ی درسی	۰/۸۵۳
۵	ساختار متمرکز	۰/۸۶۷
۶	معلم مشارکت کننده	۰/۸۶۴
	کل مقیاس	۰/۸۵۷

پایایی ترکیبی که در تحلیل معادلات ساختاری (SEM) استفاده می‌شود، نشان‌دهنده ثبات و انسجام درونی سازه‌های پنهان<sup>۸</sup> است. این شاخص بر اساس بارهای عاملی و خطای اندازه‌گیری سوالات محاسبه می‌شود و مقادیر بالای ۰/۷ آن مطلوب در نظر گرفته می‌شود. برخلاف آلفای کرونباخ که فرض می‌کند همه سوالات وزن یکسانی دارند، پایایی ترکیبی بارهای عاملی متفاوت سوالات را در نظر می‌گیرد و برای مدل‌های چندبعدی مناسب‌تر است. در این پژوهش، در نرم افزار R پایایی ترکیبی برای کل سازه‌ها بالای ۰/۸ بود که نشان‌دهنده انسجام درونی بالای مدل است (Fornell & Larcker, 1981)

### روایی

روایی به میزان دقت ابزار پژوهش در سنجش آنچه مورد نظر است اشاره دارد. به عبارت دیگر، روایی نشان می‌دهد که آیا ابزار اندازه‌گیری واقعاً همان متغیر یا سازه مورد نظر را می‌سنجد یا خیر. روایی انواع مختلفی دارد از جمله روایی محتوا، روایی ملاکی و روایی سازه (Haynes, Richard & Kubany, 1995). در پژوهش حاضر، روایی محتوای پرسشنامه از طریق نظرخواهی از اساتید متخصص تأیید شد و روایی سازه نیز با تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. همچنین روایی همگرا و واگرا به صورت زیر ارائه شده است:

### روایی همگرا<sup>۹</sup> و روایی واگرا<sup>۱۰</sup>

روایی همگرا نشان می‌دهد که سوالات یا شاخص‌های مربوط به یک سازه تا چه حد با یکدیگر همبستگی دارند. این نوع روایی معمولاً از طریق دو شاخص بررسی می‌شود: (۱) میانگین واریانس استخراج شده (AVE) که باید بالای ۰/۵ باشد و (۲) پایایی ترکیبی (CR) که باید بالای ۰/۷ باشد. در این پژوهش، AVE برای همه سازه‌ها بین ۰/۵۱ تا ۰/۵۸ و CR بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۰ به دست آمد که نشان‌دهنده روایی همگرای مطلوب است.

جدول ۲: پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده خرده مقیاس های پژوهش

خرده مقیاس	پایایی ترکیبی	میانگین واریانس استخراج شده
معلم برنامه ریز	۰/۷۳۷۸۸۰۴۶	۰/۵۱۹۹۰۳۳۷
عامل مالکیت	۰/۷۶۶۸۰۹۶۹	۰/۵۴۲۶۶۰۳
مانع مالکیت	۰/۸۰۳۸۹۸۵۸	۰/۵۸۴۰۰۷۱۸
تغییر برنامه درسی	۰/۷۵۸۴۴۰۹۵	۰/۵۳۸۳۹۳۸
ساختار متمرکز	۰/۷۸۷۳۳۶۰۷	۰/۵۶۶۵۳۳۷۶
معلم مشارکت کننده	۰/۷۸۱۷۱۸۶۱	۰/۵۶۰۸۴۳۳۷

باشد) که با عنوان معیار فورنل لارکر شناخته می‌شود. در این پژوهش، همه سازه ها از این شرط برخوردار بودند که نشان دهنده تمایز مناسب بین سازه‌هاست.

روایی واگرا نشان می‌دهد که یک سازه تا چه حد از سازه‌های دیگر متمایز است. برای بررسی این روایی، یک روش رایج وجود دارد: (۱) مقایسه جذر AVE هر سازه با همبستگی آن سازه با سایر سازه ها (مقدار جذر AVE باید از همبستگی ها بزرگتر

جدول ۳: معیار فورنل لارکر مربوط به خرده مقیاس‌ها

خرده مقیاس اول	خرده مقیاس دوم	میانگین واریانس استخراج شده	مجذور همبستگی	شرایط
معلم برنامه ریز	عامل مالکیت	۰/۵۲۰	۰/۰۰۳	برقرار است
	مانع مالکیت	۰/۵۲۰	۰/۰۰۳	برقرار است
	تغییر برنامه ی درسی	۰/۵۲۰	۰/۰۰۱	برقرار است
	ساختار متمرکز	۰/۵۲۰	۰/۰۱۲	برقرار است
	معلم مشارکت کننده	۰/۵۲۰	۰/۰۰۳	برقرار است
عامل مالکیت	معلم برنامه ریز	۰/۵۴۶	۰/۰۰۹	برقرار است
	مانع مالکیت	۰/۵۴۶	۰/۰۴۲	برقرار است
	تغییر برنامه ی درسی	۰/۵۴۶	۰/۰۶۶	برقرار است
	ساختار متمرکز	۰/۵۴۶	۰/۰۴۷	برقرار است
	معلم مشارکت کننده	۰/۵۴۶	۰/۰۸۱	برقرار است
مانع مالکیت	معلم برنامه ریز	۰/۵۸۴	۰/۰۰۳	برقرار است
	عامل مالکیت	۰/۵۸۴	۰/۰۴۲	برقرار است
	تغییر برنامه ی درسی	۰/۵۸۴	۰/۰۷۴	برقرار است
	ساختار متمرکز	۰/۵۸۴	۰/۰۵۷	برقرار است
	معلم مشارکت کننده	۰/۵۸۴	۰/۰۴۱	برقرار است
تغییر برنامه ی درسی	معلم برنامه ریز	۰/۵۳۸	۰/۰۰۱	برقرار است
	عامل مالکیت	۰/۵۳۸	۰/۰۶۶	برقرار است
	مانع مالکیت	۰/۵۳۸	۰/۰۷۴	برقرار است
	ساختار متمرکز	۰/۵۳۸	۰/۰۵۸	برقرار است
	معلم مشارکت کننده	۰/۵۳۸	۰/۰۵۵	برقرار است
ساختار متمرکز	معلم برنامه ریز	۰/۵۶۷	۰/۰۱۲	برقرار است
	عامل مالکیت	۰/۵۶۷	۰/۰۴۷	برقرار است
	مانع مالکیت	۰/۵۶۷	۰/۰۵۷	برقرار است
	تغییر برنامه ی درسی	۰/۵۶۷	۰/۰۵۸	برقرار است
	معلم مشارکت کننده	۰/۵۶۷	۰/۱۲۶	برقرار است
معلم مشارکت کننده	معلم برنامه ریز	۰/۵۶۱	۰/۰۰۳	برقرار است

شرایط	مجذور همبستگی	میانگین واریانس استخراج شده	خرده مقیاس دوم	خرده مقیاس اول
برقرار است	۰/۰۸۱	۰/۵۶۱	عامل مالکیت	
برقرار است	۰/۰۴۱	۰/۵۶۱	مانع مالکیت	
برقرار است	۰/۰۵۵	۰/۵۶۱	تغییر برنامه ی درسی	
برقرار است	۰/۱۲۶	۰/۵۶۱	ساختار متمرکز	

مطابق با نتایج جدول ۳، تمامی شرایط روایی و اگر برقرار است و این نشان دهنده تمایز مناسب بین تمامی خرده مقیاس ها است.

جدول ۴. همبستگی بین سازه ها

معلم مشارکت کننده	ساختار متمرکز	تغییر برنامه ی درسی	مانع مالکیت	عامل مالکیت	معلم برنامه ریز	
۰/۰۵۲۷۶۷۷	۰/۱۱۰۸۳۹۷	۰/۰۳۲۶۸۷۵	۰/۰۵۶۰۹۲۸	۰/۰۹۲۴۴۱۶	۱	معلم برنامه ریز
۰/۲۸۳۸۸۱۷	۰/۲۱۶۲۹۵۶	۰/۲۵۷۳۷۹۵	۰/۲۰۴۴۹۵	۱	۰/۰۹۲۴۴۱۶	عامل مالکیت
۰/۲۰۱۹۵۸۴	۰/۲۳۹۱۶۸	۰/۲۷۲۱۰۱۶	۱	۰/۲۰۴۴۹۵	۰/۰۵۶۰۹۲۸	مانع مالکیت
۰/۲۳۴۵۶۲۴	۰/۲۴۱۸۲۹۸	۱	۰/۲۷۲۱۰۱۶	۰/۲۵۷۳۷۹۵	۰/۰۳۲۶۸۷۵	تغییر برنامه ی درسی
۰/۳۵۵۳۶۹۲	۱	۰/۲۴۱۸۲۹۸	۰/۲۳۹۱۶۸	۰/۲۱۶۲۹۵۶	۰/۱۱۰۸۳۹۷	ساختار متمرکز
۱	۰/۳۵۵۳۶۹۲	۰/۲۳۴۵۶۲۴	۰/۲۰۱۹۵۸۴	۰/۲۸۳۸۸۱۷	۰/۰۵۲۷۶۷۷	معلم مشارکت کننده

بر برخورداری از همبستگی منطقی با سایر سازه ها، از تمایز مفهومی کافی نیز برخوردارند. بنابراین، بر اساس معیار فورنل- لارکر، روایی و اگر در سطح قابل قبول تأیید می شود و سازه ها توانایی تبیین متمایز ابعاد مورد بررسی را دارا هستند. در جدول ۵، به تحلیل عاملی تأییدی (CFA) و برازش مدل اندازه گیری ۶ عاملی با توجه به بارهای عاملی مربوط به گویه های مقیاس پژوهش اشاره می شود.

بررسی ضرایب همبستگی بین سازه ها در جدول ۴، نشان می دهد که تمامی ضرایب همبستگی کمتر از مقدار جذر میانگین واریانس استخراج شده (AVE) مربوط به هر سازه است. به بیان دیگر، بیشترین همبستگی مشاهده شده میان خرده مقیاس ها مربوط به رابطه ی «ساختار متمرکز» و «معلم مشارکت کننده» با مقدار ۰/۳۵ بوده است که این مقدار نیز کمتر از ریشه دوم AVE هر دو سازه (به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۷۵) می باشد. این موضوع بیانگر آن است که هر یک از سازه های پژوهش، علاوه

جدول ۵: بارهای عاملی مربوط به گویه های مقیاس پژوهش

بار استاندارد	p-value	آماره Z	خطای استاندارد	بار عاملی	سؤال	خرده مقیاس
۰/۶۰۵۱۴۸۲۶۷	۰	۹/۱۴۹۱۰۰۱۹۹	۰/۰۸۵۹۶۷۱۵۳	۰/۷۸۶۵۲۲۰۹۵	Q1	معلم برنامه ریز
۰/۷۱۱۵۶۱۱۵۹	۰	۱۱/۲۵۱۴۲۸۹۷	۰/۰۷۱۱۳۶۸۹۵	۰/۸۰۰۳۹۱۷۱۸	Q2	
۰/۷۸۶۰۹۱۶۴۱	۰	۱۲/۸۷۳۲۹۶۳	۰/۰۷۱۶۲۵۹۶۸	۰/۹۲۲۰۶۲۳۰۸	Q3	
۰/۷۴۶۸۰۱۱۶۶	۰	۱۲/۰۰۳۵۵۲۶۷	۰/۰۷۲۶۲۱۸۷۶	۰/۸۷۱۷۲۰۵۱۳	Q4	
۰/۷۴۲۵۲۳۳۴۶	۰	۱۱/۹۱۰۸۴۳۰۶	۰/۰۷۱۴۳۷۸۶۴	۰/۸۵۰۸۸۵۱۸۹	Q5	
۰/۷۱۱۲۲۰۶۹۱	۰	۱۱/۳۴۶۱۱۴۸۱	۰/۰۷۹۹۸۸۴۱۳	۰/۹۰۷۵۵۷۷۱۴	Q6	عامل مالکیت
۰/۷۵۰۷۲۶۷۱۳	۰	۱۲/۲۱۰۶۳۱۷۴	۰/۰۷۴۲۵۸۰۱۴	۰/۹۰۶۷۳۷۲۶۸	Q7	
۰/۷۹۳۳۶۶۶۳۹	۰	۱۳/۱۹۰۰۳۱۷۳	۰/۰۷۱۷۵۴۷۸	۰/۹۴۶۴۴۷۸۱۹	Q8	
۰/۷۴۱۵۱۴۹۷۹	۰	۱۲/۰۰۵۳۷۷۷۱	۰/۰۷۱۹۱۲۳۵۸	۰/۸۶۳۳۳۵۰۱۷	Q9	
۰/۶۹۴۷۱۵۴۷۵	۰	۱۰/۹۹۷۱۰۰۷۶	۰/۰۷۶۰۰۵۷۴۴	۰/۸۳۵۸۴۲۸۲۴	Q10	
۰/۸۱۲۰۸۹۳۳۹	۰	۱۳/۸۲۶۶۲۱۹۶	۰/۰۷۱۹۲۳۹۳۱	۰/۹۹۴۴۶۵۰۰۴	Q11	مانع مالکیت
۰/۷۸۹۹۲۲۵۲۸	۰	۱۳/۲۸۱۶۳۷۱۲	۰/۰۷۴۱۵۹۰۶۹	۰/۹۸۴۹۵۳۸۴۲	Q12	
۰/۷۴۴۴۸۸۵۸	۰	۱۲/۲۱۳۵۶۳۵۶	۰/۰۷۳۰۹۴۱۰۹	۰/۸۹۲۷۳۹۵۵۱	Q13	

بار استاندارد	p-value	آماره Z	خطای استاندارد	بار عاملی	سؤال	خرده مقیاس
۰/۷۳۱۴۲۳۰۹۹	.	۱۱/۹۱۸۳۴۲۵۵	۰/۰۷۶۴۵۸۸۸	۰/۹۱۳۴۹۱۹۴۵	Q14	تغییر برنامه درسی
۰/۷۳۹۸۱۴۹۷۴	.	۱۲/۱۰۷۳۵۴۶۳	۰/۰۸۱۱۸۷۲۴	۰/۹۸۲۹۶۲۷۰۷	Q15	
۰/۷۵۸۹۶۱۶۴۳	.	۱۲/۳۵۹۱۴۶۱۳	۰/۰۷۷۳۰۳۵۰۵	۰/۹۵۵۴۰۵۳۱۲	Q16	
۰/۷۵۶۷۱۷۱۷۷	.	۱۲/۳۰۸۷۶۹۷۴	۰/۰۷۷۳۳۵۳۵۸	۰/۹۵۱۹۰۳۱۲	Q17	
۰/۶۷۳۳۹۱۹۳۵	.	۱۰/۵۰۸۹۰۹۱۹	۰/۰۷۵۴۸۴۵۷۷	۰/۷۹۳۲۶۰۵۶۴	Q18	
۰/۷۱۴۸۶۳۱۸	.	۱۱/۳۹۲۸۰۱۲۲	۰/۰۷۹۱۹۳۹۹۱	۰/۹۰۲۲۴۱۴۰۱	Q19	
۰/۷۶۱۶۹۸۷۸۳	.	۱۲/۴۲۰۷۵۴	۰/۰۷۸۱۰۳۶	۰/۹۷۰۱۰۵۵۹۸	Q20	
۰/۷۶۰۷۵۶۶۲۱	.	۱۲/۵۲۲۵۶۰۷۳	۰/۰۷۴۷۹۸۵۵۵	۰/۹۳۶۶۶۹۴۵۱	Q21	ساختار متمرکز
۰/۷۴۱۷۶۷۵۹۶	.	۱۲/۰۹۰۰۱۸۸۳	۰/۰۷۴۸۳۲۶۸	۰/۹۰۴۷۲۸۵۱۶	Q22	
۰/۷۵۵۳۶۱۴۶۵	.	۱۲/۳۹۸۵۸۷۸۳	۰/۰۷۴۳۶۰۵۹۱	۰/۹۲۱۹۶۶۳۱۴	Q23	
۰/۷۹۰۳۰۸۳۸۹	.	۱۳/۲۱۶۹۷۴۷۴	۰/۰۷۱۸۹۰۲۰۴	۰/۹۵۰۱۷۱۰۰۷	Q24	
۰/۷۱۳۱۲۰۳۸۴	.	۱۱/۴۵۷۴۲۹۸۹	۰/۰۷۶۳۷۱۳۲	۰/۸۷۹۲۱۰۳۰۸	Q25	
۰/۷۵۷۷۳۰۸۸۸	.	۱۲/۴۳۳۱۱۳۱۲	۰/۰۷۵۴۶۱۵۸۷	۰/۹۳۸۲۲۲۴۴۴	Q26	معلم مشارکت کننده
۰/۷۱۴۲۱۰۵۲۳	.	۱۱/۴۶۴۳۵۶۳۹	۰/۰۷۸۶۹۳۸۷۴	۰/۹۰۲۱۷۴۶۱۷	Q27	
۰/۷۹۴۱۱۲۳۲۵	.	۱۳/۲۸۴۸۸۵۳۷	۰/۰۷۲۷۸۹۲۱۶	۰/۹۶۶۹۹۶۳۹۳	Q28	
۰/۷۳۹۰۷۷۷۹	.	۱۲/۰۱۱۲۷۱۲۷	۰/۰۷۷۷۰۴۱۱۶	۰/۹۳۳۳۲۵۲۱۳	Q29	
۰/۷۳۶۹۶۲۴۷۸	.	۱۱/۹۶۴۰۶۲۷۱	۰/۰۷۳۲۴۵۱۴۹	۰/۸۷۶۳۰۹۵۵۱	Q30	

جدول ۶: شاخص های برازش مدل نهایی پژوهش

مقدار	شاخص	ردیف
۲۹۳/۶۹۲	Chi-square	۱
۲۷۰	df	۲
۰/۱۵۴	p-value	۳
۰/۹۹	CFI	۴
۰/۹۸۹	TLI	۵
۰/۰۲	RMSEA	۶
۰/۰۵	SRMR	۷

جدول ۶ نشان دهنده‌ی شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش است که برای ارزیابی میزان تطابق مدل مفهومی با داده‌های گردآوری شده مورد استفاده قرار می‌گیرد. اولین شاخص مهم در این جدول، مقدار آماره برابر با ۲۹۳/۶۹۲ در برابر ۲۷۰ درجه آزادی است که با مقدار معناداری برابر ۰/۱۵۴ همراه است. از آنجا که مقدار سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، فرض صفر مبنی بر برازش خوب مدل رد نمی‌شود، و این موضوع نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین ماتریس کوواریانس مشاهده‌شده و ماتریس پیش‌بینی‌شده مدل وجود ندارد؛ در نتیجه، مدل مفهومی پژوهش با داده‌ها همخوانی مناسبی دارد. سایر شاخص‌های برازش نیز همگی نشان‌دهنده کیفیت بسیار خوب مدل هستند. مقدار شاخص CFI برابر با ۰/۹۹ و شاخص

نتایج تحلیل عامل تأییدی برای شش خرده‌مقیاس نشان می‌دهد که تمام گویه‌ها دارای بار عاملی خام بالا و معنادار هستند (تمام p-value برابر با ۰/۰۰۰ هستند که نشان‌دهنده معناداری بالای آماره Z می‌باشد). همچنین، بارهای عاملی استانداردشده برای همه گویه‌ها از مقدار ۰/۶۰ بالاتر است که نشان می‌دهد هر گویه سهم مناسبی در تبیین عامل خود دارد. خرده‌مقیاس "معلم برنامه‌ریز" شامل ۵ آیتیم با بارهای عاملی بین ۰/۶۰ تا ۰/۷۸ است که از روایی همگرایی مطلوب حکایت دارد. خرده‌مقیاس "عامل مالکیت" نیز در بازه‌ای بین ۰/۶۹ تا ۰/۷۹ قرار دارد و از انسجام درونی مناسبی برخوردار است. در "مانع مالکیت"، بارهای عاملی در سطح بالا قرار دارند و نشان می‌دهند که آیتیم‌ها به‌خوبی این سازه را بازنمایی می‌کنند (تا حدی که گویه‌ی Q11 با بار ۰/۸۱ قوی‌ترین گویه است). خرده‌مقیاس "تغییر برنامه درسی" نیز با بارهایی بین ۰/۶۷ تا ۰/۷۶ از ساختار منسجمی برخوردار است. در خرده‌مقیاس "ساختار متمرکز"، بارهای عاملی بین ۰/۷۱ تا ۰/۷۹ هستند که تأییدگر روایی همگرا برای این بخش‌اند. نهایتاً، خرده‌مقیاس "معلم مشارکت‌کننده" نیز بارهای عاملی استاندارد بالای ۰/۷۱ دارد که نشان می‌دهد گویه‌های آن به‌خوبی این سازه را پوشش می‌دهند. به‌طور کلی، نتایج CFA نشان می‌دهد که ساختار عاملی فرض‌شده با داده‌های تجربی سازگار است و از روایی همگرا برای تمام خرده‌مقیاس‌ها پشتیبانی می‌شود. شاخص‌های برازش مدل نهایی در جدول زیر ارائه شده است.

TLI برابر با ۰/۹۸۹ است که هر دو بالاتر از ۰/۹۵ بوده و این به معنای برازش عالی مدل است. همچنین مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۲ و مقدار SRMR برابر با ۰/۰۵ است که در هر دو مورد، کمتر از حد آستانه ۰/۰۸ هستند و بیانگر آن است که خطای تقریبی مدل بسیار پایین بوده و باقی‌مانده‌ها در سطح قابل قبول قرار دارند. به طور کلی، این نتایج تأیید می‌کنند که مدل نهایی پژوهش از برازش بسیار مناسبی برخوردار است و می‌توان به روابط بین متغیرهای مدل با اطمینان استناد کرد.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد ابزار مورد استفاده از نظر ویژگی‌های روان‌سنجی، از اعتبار و پایایی قابل قبولی برخوردار است. تحلیل پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی نشان داد که تمامی خرده‌مقیاس‌ها و کل مقیاس از سازگاری درونی مطلوبی برخوردارند. مقادیر آلفای کرونباخ که همگی بالاتر از ۰/۸۳ گزارش شدند، حاکی از انسجام درونی بالای آیت‌های هر خرده‌مقیاس‌اند. همچنین، پایایی ترکیبی (CR) بالاتر از ۰/۷ برای همه خرده‌مقیاس‌ها نشان‌دهنده آن است که ابزار پژوهش از ثبات کافی در سنجش سازه‌های مفهومی برخوردار است. از نظر روایی نیز، نتایج حاکی از تأیید هر سه نوع روایی محتوایی، همگرا و واگرا بودند. روایی محتوایی پرسشنامه با استفاده از نظر متخصصان حوزه به تأیید رسید، که نشان‌دهنده تناسب آیت‌ها با مفاهیم نظری پژوهش است. بررسی روایی همگرا از طریق شاخص‌های AVE و CR نیز مؤید آن بود که گویه‌های هر خرده‌مقیاس به‌طور معناداری با سازه‌ی مربوط همبستگی دارند. از سوی دیگر، روایی واگرای ابزار نیز با استفاده از معیار فورنل-لارکر تأیید شد؛ به نحوی که جذر میانگین واریانس استخراج‌شده برای هر سازه بیشتر از میزان همبستگی آن با سایر سازه‌ها بود، که بیانگر تمایز مفهومی مناسب بین خرده‌مقیاس‌هاست.

تحلیل عاملی تأییدی نیز نشان داد که بارهای عاملی همه گویه‌ها بالاتر از ۰/۶ بوده و معناداری آماری آن‌ها از طریق آزمون z با سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۰۱ تأیید شده است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که هر گویه به‌خوبی عامل مربوط به خود را بازنمایی کرده و مدل عاملی اندازه‌گیری‌شده با داده‌های تجربی انطباق دارد. چنین ساختاری نه تنها به تقویت روایی سازه کمک می‌کند، بلکه شواهد کافی برای استفاده از این ابزار در پژوهش‌های بعدی در اختیار پژوهشگران قرار می‌دهد.

در مجموع، نتایج این پژوهش حاکی از آن است که ابزار مورد استفاده برای سنجش مؤلفه‌های شش‌گانه در حوزه مورد مطالعه از کیفیت روان‌سنجی مناسبی برخوردار است. این یافته‌ها زمینه

را برای تکرار پژوهش در زمینه‌های مشابه و با نمونه‌های متفاوت فراهم می‌کند. همچنین، تأیید مدل عاملی می‌تواند به توسعه مدل‌های نظری در زمینه‌ی تحلیل نقش معلم در تغییرات برنامه‌درسی و ساختار آموزشی کمک نماید. پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، این ابزار در بافت‌های فرهنگی و آموزشی متنوع‌تری به کار گرفته شود تا میزان تعمیم‌پذیری نتایج بیش از پیش ارزیابی گردد.

همان‌گونه که نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد، همه خرده‌مقیاس‌ها از بارهای عاملی استاندارد بالاتر از ۰/۶۰ برخوردار بودند که نشان‌دهنده همبستگی بالا و ساختار عاملی منسجم در پرسشنامه است. این یافته‌ها ضمن تأیید روایی همگرا، نشان می‌دهد که گویه‌های طراحی‌شده به‌خوبی توانسته‌اند سازه‌های مفهومی مورد نظر پژوهش را بازنمایی کنند. از سوی دیگر، نتایج مربوط به پایایی (اعم از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی) نیز نشان دادند که ابزار پژوهش از ثبات درونی بسیار مطلوبی برخوردار است؛ به‌طوری‌که تمام خرده‌مقیاس‌ها دارای مقادیر بالاتر از ۰/۷ بودند که در پژوهش‌های علوم اجتماعی به‌عنوان ملاک مناسب پایایی پذیرفته شده است.

روایی واگرا نیز با استفاده از معیار فورنل و لارکر بررسی شد و تمامی خرده‌مقیاس‌ها توانستند از شرط تفکیک‌پذیری مفهومی عبور کنند. این بدین معناست که سازه‌های مفهومی در این پژوهش به‌خوبی از یکدیگر متمایز بوده‌اند و هیچ‌گونه همپوشانی مفهومی بین آنها مشاهده نشده است. این موضوع، ضریب اطمینان در تحلیل‌های بعدی مبتنی بر مدل‌سازی ساختاری را افزایش می‌دهد.

در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که ابزار پژوهش حاضر از نظر شاخص‌های روان‌سنجی شامل روایی محتوایی، روایی سازه (همگرا و واگرا) و پایایی‌های آلفای کرونباخ و ترکیبی در سطح قابل قبولی قرار دارد و از اعتبار و انسجام درونی لازم برای سنجش مفاهیم مورد نظر برخوردار است. از این‌رو، این ابزار می‌تواند در پژوهش‌های مشابه به‌عنوان مقیاسی معتبر و پایا مورد استفاده قرار گیرد. شش خرده‌مقیاس این ابزار بر اساس تلفیقی از مطالعات کیفی مقدماتی (شامل مصاحبه با معلمان) و مرور نظام‌مند ادبیات پژوهش طراحی شدند تا تمامی جنبه‌های کلیدی مفهوم مالکیت برنامه درسی در بافت آموزشی ایران را پوشش دهند. این ابعاد نه تنها عوامل تسهیل‌گر ("عامل مالکیت") و بازدارنده ("مانع مالکیت") را می‌سنجند، بلکه نقش‌های فعال ("معلم برنامه‌ریز"، "معلم مشارکت‌کننده") و بسترهای سازمانی مؤثر ("ساختار متمرکز"، "تغییر برنامه درسی") را نیز مورد سنجش قرار می‌دهند. برای مثال، بعد "ساختار متمرکز" به طور مستقیم به چالش تمرکزگرایی در نظام آموزشی ایران که در

می‌توان پیشنهادهای کاربردی زیر را ارائه نمود که مستقیماً از مدل تأییدشده نشأت می‌گیرند: تقویت نقش فعال معلمان در برنامه‌ریزی؛ با توجه به بار عملی بالای گویه‌های مربوط به خرده‌مقیاس‌های «معلم برنامه‌ریز» و «معلم مشارکت‌کننده»، پیشنهاد می‌شود سازوکارهای رسمی برای مشارکت دادن معلمان در کمیته‌های تدوین و بازنگری برنامه‌های درسی در سطح منطقه و مدرسه ایجاد شود. این کار به طور مستقیم بر احساس کنترل مؤثر (بعد "معلم برنامه‌ریز") و سرمایه‌گذاری روانی (بعد "معلم مشارکت‌کننده") معلمان می‌افزاید. کاهش موانع بوروکراتیک: از آنجا که خرده‌مقیاس «مانع مالکیت» به وضوح از ساختار متمایزی برخوردار بود، پیشنهاد می‌شود مدیران آموزشی با کاهش تمرکزگرایی و واگذاری اختیارات بیشتر به مدارس در سازگاری برنامه‌ی درسی ملی به شرایط محلی، موانع ساختاری شناسایی‌شده در این پژوهش را کاهش دهند. طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای هدفمند: با در نظر گرفتن نقش کلیدی «عامل مالکیت» (مانند انگیزه و انعطاف‌پذیری)، به جای برگزاری دوره‌های عمومی، کارگاه‌های مشارکتی طراحی شود که در آن‌ها معلمان به طور عملی در بازطراحی بخشی از برنامه درسی کلاس خود مشارکت داده شوند تا همزمان با افزایش شناخت (بعد "تغییر برنامه درسی")، احساس شایستگی و مالکیت آنان نیز تقویت گردد. استفاده از ابزار پژوهش برای تشخیص: از آنجایی که ابزار حاضر از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است، می‌توان از آن به عنوان ابزاری تشخیصی در مدارس استفاده کرد. مدیران می‌توانند با اجرای این پرسشنامه، نقاط قوت و ضعف مدرسه خود را در زمینه ایجاد احساس مالکیت در معلمان شناسایی و مداخلات را به صورت هدفمند طراحی کنند.

### موازن اخلاقی

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

### مشارکت نویسندگان

نویسنده اول: تهیه و آماده‌سازی نمونه‌ها، انجام آزمایش و گردآوری داده‌ها، انجام محاسبات، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، تهیه پیشنویس مقاله  
نویسنده دوم: استاد راهنمای اول رساله دکتری تخصصی، نویسنده‌ی مسئول مقاله، طراحی پژوهش، نظارت بر مراحل انجام پژوهش، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله

مقدمه به آن اشاره شد، می‌پردازد و نشان می‌دهد چگونه این بستر سازمانی می‌تواند مانع شکل‌گیری احساس مالکیت شود. در نهایت، امید است که یافته‌های این پژوهش بتواند سهمی در توسعه دانش حوزه برنامه‌ریزی درسی و بهبود فرآیندهای ارزیابی آموزشی داشته باشد و بستری برای پژوهش‌های آینده فراهم آورد. استفاده از ابزارهای معتبر، گامی مهم در جهت بهبود کیفیت پژوهش‌های آموزشی و تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر داده در نظام آموزشی کشور خواهد بود. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آتی نیز ضمن بهره‌گیری از این ابزار، نسبت به سنجش و تطبیق آن با نمونه‌ها و زمینه‌های فرهنگی مختلف اقدام نمایند تا اعتبار بیرونی و تعمیم‌پذیری آن نیز مورد ارزیابی بیشتر قرار گیرد. همچنین به‌کارگیری تحلیل‌های چندگروهی می‌تواند امکان مقایسه نتایج بین گروه‌های مختلف (مثلاً برحسب جنسیت، سابقه‌ی کار، یا منطقه جغرافیایی) را فراهم کرده و به غنای تفسیرهای پژوهش کمک کند. با توجه به نتایج حاصل از بررسی روایی و پایایی ابزار پژوهش و همچنین محدودیت‌های موجود در دامنه اجرا و جامعه آماری، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آتی به نکات زیر توجه داشته باشند: پیشنهاد می‌شود ابزار حاضر در نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از نظر جغرافیایی، فرهنگی و جمعیت‌شناختی (مانند شهرهای مختلف، مناطق محروم و برخوردار، یا اقوام گوناگون) مورد آزمون قرار گیرد تا میزان تعمیم‌پذیری و اعتبار بیرونی آن مورد سنجش قرار گیرد. استفاده از تحلیل چندگروهی در مدل‌سازی معادلات ساختاری، امکان بررسی پایداری مدل در میان گروه‌های مختلف (بر اساس متغیرهایی همچون جنسیت، سطح تحصیلات، سابقه خدمت، نوع مدرسه و...) را فراهم می‌کند و می‌تواند به تبیین دقیق‌تری از سازوکارهای پژوهش کمک نماید. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی با طراحی طولی انجام شود تا پایداری و ثبات مفاهیم و روابط بین متغیرها در طول زمان ارزیابی شود و تغییرات احتمالی نیز مورد توجه قرار گیرد. بهره‌گیری از روش‌های کیفی مانند مصاحبه‌های عمیق، گروه‌های کانونی یا تحلیل محتوا در کنار داده‌های کمی می‌تواند به شفاف‌سازی ابعاد مفهومی پرسشنامه و غنای تفسیر یافته‌ها کمک کند. پیشنهاد می‌شود از این ابزار به‌عنوان سنجش‌ای برای ارزیابی اثربخشی مداخلات آموزشی یا برنامه‌های ارتقاء حرفه‌ای معلمان استفاده شود تا کارکرد عملی آن نیز مورد ارزیابی واقع شود. همچنین در صورتی که پژوهشگران بخواهند از ابزار در زمینه‌های بین‌المللی یا در زبان‌های دیگر استفاده کنند، توصیه می‌شود فرآیند ترجمه، تطبیق فرهنگی و بررسی مجدد روایی و پایایی به‌دقت صورت گیرد. با توجه به یافته‌های این پژوهش، به ویژه بارهای عاملی قوی و تمایز سازهای خرده‌مقیاس‌ها،

ملکی، حسن. (۱۴۰۳). مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه. چاپ هجدهم، تهران، انتشارات سمت.

### فهرست منابع

- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Bohm, A., Döring, N., & Willems, A. S. (2007). *Positive emotions at work: Psychological mechanisms and practical implications*. Psychology Press.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5<sup>th</sup> ed.). Sage publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Devellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4<sup>th</sup> ed.). Sage publications.
- Ding, X., Han, Y., & He, Y. (2020). Teacher ownership of curriculum change: Development and validation of a new scale. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103122.
- Ebrahimi, M., soleimani, N. and shafizadeh, H. (2020). Providing a Model for Decentralized Management in Education Based on a Fundamental Data Theory. *Journal of Research in Educational Systems*, 14(Special Issue), 255-269.[Persian]
- Fathi Vajargah, K. (2019). *Asl-e barnameh rizi darsi [Principles of curriculum planning]* (11<sup>th</sup> ed.). Iran Zamin Publications. [Persian]
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5<sup>th</sup> ed.). Sage publications.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4<sup>th</sup> ed.). Teachers College Press.

نویسنده سوم: استاد راهنمای دوم رساله دکتری تخصصی، طراحی پژوهش، نظارت بر مراحل انجام پژوهش، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله نویسنده چهارم: استاد مشاور رساله دکتری تخصصی، مشارکت در طراحی پژوهش، نظارت بر پژوهش، مطالعه و بازبینی مقاله

### تشکر و قدردانی

بدینوسیله از تمامی عزیزانی که در اجرای پژوهش به ما کمک کردند و از اساتید راهنما و مشاور رساله‌ی دکتری تخصصی، جهت راهنمایی‌های شایسته در این پژوهش تشکر و قدردانی می‌شود.

### تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

### واژه نامه

- |                                 |                                |
|---------------------------------|--------------------------------|
| 1. Curriculum ownership         | ۱. مالکیت برنامه‌ی درسی        |
|                                 | معلمان                         |
| 2. Validity                     | ۲. اعتبار                      |
| 3. Cronbach                     | ۳. آلفای کرونباخ               |
| 4. Composite Reliability        | ۴. پایایی ترکیبی               |
| 5. Confirmatory factor analysis | ۵. تحلیل عاملی تأییدی          |
| 6. Average variance extracted   | ۶. میانگین واریانس استخراج شده |
| 7. Structural Equation Model    | ۷. مدل یابی معادلات ساختاری    |
| 8. Latent Constructs            | ۸. سازه‌های پنهان              |
| 9. Convergent Validity          | ۹. روایی همگرا                 |
| 10. Divergent Validity          | ۱۰. روایی واگرا                |

### منابع فارسی

- ابراهیمی، مجتبی؛ سلیمانی، نادر و شفیع‌زاده، حمید. (۱۳۹۹). ارائه الگویی برای مدیریت غیرمتمرکز در آموزش و پرورش بر اساس یک نظریه داده‌بنیاد. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴ (ویژه‌نامه)، ۲۶۹-۲۵۵.
- جعفری، سکینه. (۱۴۰۳). شناسایی چالش‌های مدارس عادی دولتی در راستای عدالت آموزشی و تربیتی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۸ (۶۵)، ۷۱-۵۷.
- رهایی، علی. (۱۴۰۴). تحلیل و تفسیر احساس مالکیت برنامه درسی معلمان ابتدایی مدارس دولتی. رساله‌ی دکتری تخصصی برنامه‌ریزی درسی. دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی.
- فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۹۸). اصول برنامه‌ریزی درسی. چاپ یازدهم، تهران، انتشارات ایران زمین.

- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement. Teachers College Press.
- Mixer, S. J., Wargo, A. R., & Bell, J. L. (2023). Psychological ownership in educational reform: Distinctions and intersections with legal ownership. *Journal of Educational Change*, 24(1), 22–41.
- Penuel, W. R., & Gallagher, D. J. (2017). Creating research–practice partnerships in education. Harvard Education Press.
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2001). Toward a theory of psychological ownership in organizations. *Academy of Management Review*, 26(2), 298–310.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Peter Lang.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Rahaie, A. (2025). Analysis and Interpretation of Elementary Public School Teachers' Sense of Curriculum Ownership. Doctoral Dissertation, Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University. [Persian]
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Smylie, M. A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 92–113). Teachers College Press.
- Wang, H. (2020). Teacher agency and curriculum reform: A comparative study of teachers' experiences. *Curriculum Journal*, 31(2), 279–296.
- Wilson, S. M., Peterson, P. L., Ball, D. L., & Cohen, D. K. (2012). Learning from teaching: Developing curriculum through practice. *Curriculum Inquiry*, 31(1), 23–45.
- Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238-249.
- Goodson, I. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2(1), 45–63.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Haynes, S. N., Richard, D. C., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238-247.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2013). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 39(1), 35–69.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446.
- Jafari, S. (2024). Identifying the Challenges of Public Normal Schools Based on Educational and Educational Justice. *Journal of Research in Educational Systems*, 18(65), 57-71. [Persian]
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273–282.
- Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551–567.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679–706.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532–575.
- Maleki, H. (2024). *Mabani-e barnameh rizi darsi-e amuzesh-e motavasset* [Foundations of secondary education curriculum planning] (18th ed.). Samt Publications.. [Persian]