



طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی، مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی ایران

<p>مریم اعصامی^۱ لادن سلیمی^{۱*} سیده عصمت رسولی^۱</p>	<p>تاریخ چاپ نهایی: ۱ اسفند ۱۴۰۵ تاریخ چاپ اولیه: ۲۳ اردیبهشت ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۲۵ اسفند ۱۴۰۴ تاریخ بازنگری: ۱۷ اسفند ۱۴۰۴ تاریخ ارسال: ۴ آذر ۱۴۰۴</p>	<p>شیوه استناددهی: اعصامی، مریم، سلیمی، لادن، و رسولی، سیده عصمت. (۱۴۰۵). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی، مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی ایران. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۴(۶)، ۳۷-۱.</p>
--	--	---

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی ایران انجام شد. پژوهش حاضر با رویکرد آمیخته و در سه بخش کیفی، اعتباریابی و کمی انجام شد. در بخش کیفی، از تحلیل محتوای کیفی استقرایی بر اساس رویکرد الو و کینگاس با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بهره گرفته شد. مشارکت کنندگان شامل اعضای هیئت علمی رشته برنامه‌ریزی درسی، متخصصان آموزش کارآفرینی، مؤلفان کتب درسی و برنامه‌ریزان آموزشی بودند که به روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی انتخاب شدند و فرآیند مصاحبه تا اشباع نظری ادامه یافت. در بخش اعتباریابی، از تکنیک دلفی سه‌مرحله‌ای با مشارکت ۱۷ خبره استفاده شد. در بخش کمی، جامعه آماری شامل معلمان دوره ابتدایی استان مازندران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، چک‌لیست خبره‌سنجی و پرسشنامه ۱۲۳ گویه‌ای بود. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS، Atlas.ti و Smart PLS تحلیل شدند و روایی و پایایی ابزارها با شاخص‌های تخصصی مورد تأیید قرار گرفت. نتایج تحلیل محتوای کیفی نشان داد الگوی نهایی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک دارای چهار عنصر اصلی شامل هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی است که در قالب ۱۲ بعد، ۲۴ مؤلفه و ۱۲۳ شاخص سازمان‌دهی شدند. یافته‌های بخش دلفی بیانگر توافق بالای خبرگان درباره اعتبار مؤلفه‌های استخراج‌شده بود و ضرایب هم‌مانگی کندال در دوره‌های نهایی حاکی از ثبات و اجماع مطلوب میان متخصصان بود. همچنین نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری در بخش کمی نشان داد تمامی مؤلفه‌های مدل از قدرت تبیین‌کنندگی و برازش مناسب برخوردار بوده و روابط میان سازه‌ها در جامعه واقعی مورد تأیید قرار گرفت. شاخص‌های روایی همگرا، روایی واگرا، آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی نیز کفایت ابزار سنجش و اعتبار ساختار مدل را تأیید کردند. یافته‌های پژوهش نشان داد که بهره‌گیری از رویکرد ریزوماتیک در طراحی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی می‌تواند زمینه‌ساز تحول در آموزش ابتدایی و توسعه یادگیری انعطاف‌پذیر، مشارکتی و مسئله‌محور شود. الگوی طراحی شده، با تأکید بر تفکر خلاق، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، یادگیری مبتنی بر تجربه و ارزشیابی تعاملی، ظرفیت مناسبی برای تربیت دانش‌آموزان کارآفرین و کنشگر اجتماعی فراهم می‌کند. این الگو می‌تواند به‌عنوان چارچوبی کاربردی برای سیاست‌گذاری آموزشی، تدوین برنامه‌های درسی نوآورانه و بازآفرینی محیط‌های یادگیری در مدارس ابتدایی ایران مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، کارآفرینی اجتماعی، رویکرد ریزوماتیک، آموزش ابتدایی، برنامه درسی نوآورانه، یادگیری مشارکتی

مشخصات نویسندگان:

۱. گروه برنامه ریزی درسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران

پست الکترونیکی: ladansalimi@iau.ac.ir

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.



Design and Validation of a Social Entrepreneurship Curriculum Model Based on the Rhizomatic Approach in Iran's Primary Education System

Maryam Etesami ¹ Ladan Salimi ^{1*} Seyedeh Esmmat Rasouli ¹	Submit Date: 25 November 2025 Revise Date: 08 March 2026 Accept Date: 16 March 2026 Initial Publish: 13 May 2026 Final Publish: 20 February 2027	How to cite: Etesami, M., Salimi, L., & Rasouli, S. E. (2026). Design and Validation of a Social Entrepreneurship Curriculum Model Based on the Rhizomatic Approach in Iran's Primary Education System. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 4(6), 1-37.
--	--	--

Abstract

The present study aimed to design and validate a social entrepreneurship curriculum model based on the rhizomatic approach in Iran's primary education system. This study employed a mixed-methods design consisting of qualitative, validation, and quantitative phases. In the qualitative phase, inductive qualitative content analysis based on the Elo and Kyngäs approach was conducted using semi-structured interviews. Participants included curriculum planning faculty members, entrepreneurship education specialists, textbook authors, and educational policymakers selected through snowball sampling until theoretical saturation was achieved. In the validation phase, a three-round Delphi technique was conducted with 17 experts. In the quantitative phase, the statistical population consisted of primary school teachers in Mazandaran Province during the 2025–2026 academic year, from whom 300 participants were selected through cluster random sampling. Data collection instruments included semi-structured interviews, expert validation checklists, and a 123-item questionnaire. Data were analyzed using Atlas.ti, SPSS, and Smart PLS software, and the validity and reliability of the instruments were confirmed through specialized indices. The findings of the qualitative content analysis revealed that the final curriculum model consisted of four major elements including objectives, content, teaching methods, and evaluation, organized into 12 dimensions, 24 components, and 123 indicators. The Delphi findings demonstrated a high level of expert consensus regarding the validity of the extracted components, and Kendall's coefficients indicated strong agreement and stability across the final rounds. Furthermore, the results of structural equation modeling confirmed that all model components possessed appropriate explanatory power and model fit within the real educational context. Indicators of convergent validity, discriminant validity, Cronbach's alpha, and composite reliability also confirmed the adequacy of the measurement instruments and the structural validity of the proposed model. The findings indicated that employing a rhizomatic approach in designing a social entrepreneurship curriculum can contribute significantly to transforming primary education by promoting flexible, participatory, and problem-based learning. The proposed model, emphasizing creative thinking, social responsibility, experiential learning, and interactive evaluation, provides an effective framework for nurturing socially engaged and entrepreneurial students. The model can serve as a practical framework for educational policymaking, innovative curriculum development, and the reconstruction of learning environments in Iranian primary schools.

Keywords: Curriculum, Social Entrepreneurship, Rhizomatic Approach, Primary Education, Innovative Curriculum, Participatory Learning

Authors' Information:

ladansalimi@iau.ac.ir

1. Department of Curriculum Planning, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

مقدمه

تحولات گسترده اجتماعی، اقتصادی و فناورانه در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی را با چالش‌های نوینی مواجه ساخته است؛ چالش‌هایی که دیگر با الگوهای سنتی آموزش و برنامه‌ریزی درسی قابل پاسخگویی نیستند. در جهان امروز، مدارس تنها مسئول انتقال دانش رسمی نیستند، بلکه باید توانایی تربیت افرادی خلاق، مسئله‌محور، مسئولیت‌پذیر و دارای مهارت‌های اجتماعی را نیز بر عهده بگیرند. در چنین شرایطی، مفهوم کارآفرینی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های توسعه انسانی و اقتصادی، جایگاه ویژه‌ای در سیاست‌های آموزشی کشورهای مختلف یافته است. آموزش کارآفرینی نه تنها ابزاری برای اشتغال‌زایی و توسعه اقتصادی تلقی می‌شود، بلکه بستری برای پرورش نوآوری، تفکر انتقادی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و مشارکت فعال در حل مسائل جامعه به شمار می‌آید (Maghamdoust et al., 2019). با این حال، تحولات اخیر نشان داده است که تأکید صرف بر کارآفرینی اقتصادی، پاسخگوی پیچیدگی‌های جهان معاصر نیست و نظام‌های آموزشی باید به سمت تربیت افرادی حرکت کنند که علاوه بر خلق ارزش اقتصادی، توانایی خلق ارزش اجتماعی و زیست‌محیطی را نیز داشته باشند (Mir Shahid & Alarifi, 2021). از این منظر، کارآفرینی اجتماعی به‌عنوان رویکردی نوین و میان‌رشته‌ای، در سال‌های اخیر مورد توجه گسترده پژوهشگران، سیاست‌گذاران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی قرار گرفته است (Tan-Luc et al., 2022).

کارآفرینی اجتماعی مفهومی است که بر بهره‌گیری از خلاقیت، نوآوری و کنشگری اجتماعی برای حل مسائل و چالش‌های جامعه تأکید دارد. برخلاف کارآفرینی سنتی که عمدتاً بر سود اقتصادی تمرکز دارد، کارآفرینی اجتماعی به دنبال ایجاد تغییرات مثبت اجتماعی، کاهش نابرابری‌ها و بهبود کیفیت زندگی افراد جامعه است (Torabi et al., 2019). این رویکرد با پیوند دادن آموزش، مسئولیت اجتماعی و نوآوری، بستری فراهم می‌کند تا فراگیران بتوانند از دوران کودکی و نوجوانی مهارت‌های لازم برای مواجهه با مسائل پیچیده اجتماعی را کسب کنند (Karimi et al., 2019). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش کارآفرینی اجتماعی می‌تواند به توسعه تفکر خلاق، افزایش انگیزه مشارکت اجتماعی، ارتقای مهارت‌های ارتباطی و شکل‌گیری نگرش‌های مسئولانه در دانش‌آموزان منجر شود (Maryam & Suhong, 2023). همچنین، توسعه کارآفرینی اجتماعی در نظام‌های آموزشی می‌تواند به تحقق توسعه پایدار، تقویت سرمایه اجتماعی و کاهش آسیب‌های اجتماعی کمک نماید (Ogbo et al., 2019).

در دهه‌های اخیر، بسیاری از کشورها تلاش کرده‌اند آموزش کارآفرینی اجتماعی را به‌عنوان بخشی از برنامه‌های رسمی آموزشی وارد مدارس و دانشگاه‌ها کنند. مطالعات نشان می‌دهد که آموزش کارآفرینی اجتماعی زمانی اثربخش خواهد بود که در قالب برنامه‌های درسی پویا، مشارکتی و مبتنی بر تجربه طراحی شود (Alourhzal & Hattabou, 2021). در همین راستا، تحقیقات مختلف بر ضرورت بازنگری در ساختار برنامه‌های درسی سنتی و حرکت به سوی رویکردهای نوین یادگیری تأکید کرده‌اند (Azqueta et al., 2023). آموزش کارآفرینی اجتماعی نیازمند

برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر، تعاملی و چندبعدی است که دانش‌آموزان را در موقعیت‌های واقعی یادگیری قرار دهد و آنان را به مشارکت فعال در حل مسائل اجتماعی تشویق کند (Jones & Phillips, 2021). همچنین، پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه آموزش عالی نشان داده‌اند که یادگیری مبتنی بر پروژه، تعاملات گروهی، تجربه‌های میدانی و آموزش مسئله‌محور از مؤثرترین شیوه‌های آموزش کارآفرینی اجتماعی هستند (García-González & Ramírez-Montoya, 2021).

با وجود اهمیت روزافزون کارآفرینی اجتماعی، بررسی وضعیت برنامه‌های درسی موجود در نظام آموزشی ایران نشان می‌دهد که هنوز فاصله قابل توجهی میان نیازهای واقعی جامعه و محتوای آموزشی مدارس وجود دارد. بخش عمده‌ای از برنامه‌های درسی همچنان مبتنی بر انتقال دانش ثابت، حافظه‌محور و آزمون‌گرا هستند و کمتر به پرورش خلاقیت، مسئولیت اجتماعی و مهارت‌های حل مسئله توجه دارند (Jedi Gergari et al., 2021). در چنین فضایی، دانش‌آموزان اغلب فرصت کافی برای تجربه یادگیری فعال، تعاملات اجتماعی و مشارکت در فعالیت‌های خلاقانه را پیدا نمی‌کنند. علاوه بر این، ساختارهای سنتی برنامه‌ریزی درسی معمولاً انعطاف‌پذیری لازم برای پاسخگویی به تحولات سریع اجتماعی و فناوری را ندارند (Shariati et al., 2024). از این رو، ضرورت بازنگری در فلسفه و ساختار برنامه‌های درسی بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شود. یکی از رویکردهای نوینی که در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران حوزه آموزش و برنامه‌ریزی درسی را به خود جلب کرده، رویکرد ریزوماتیک است. این رویکرد که ریشه در اندیشه‌های پست‌مدرن دلوژ و گاتاری دارد، یادگیری را فرآیندی غیرخطی، شبکه‌ای، چندمرکزی و پویا می‌داند. در رویکرد ریزوماتیک، دانش نه به صورت سلسله‌مراتبی و از پیش تعیین‌شده، بلکه از طریق تعاملات، ارتباطات و تجربه‌های متنوع شکل می‌گیرد (Darabi Ammarti et al., 2019). بر اساس این دیدگاه، یادگیری زمانی عمیق و پایدار خواهد بود که فراگیران بتوانند به‌طور فعال در فرایند ساخت دانش مشارکت کنند و مسیر یادگیری خود را متناسب با علایق، نیازها و تجربه‌هایشان شکل دهند. در چنین الگویی، معلم صرفاً انتقال‌دهنده اطلاعات نیست، بلکه تسهیل‌گر یادگیری و ایجادکننده شبکه‌های تعاملی میان دانش‌آموزان محسوب می‌شود (Jahangiri et al., 2024).

رویکرد ریزوماتیک ظرفیت بالایی برای تلفیق با آموزش کارآفرینی اجتماعی دارد؛ زیرا هر دو بر یادگیری فعال، تعاملات اجتماعی، خلاقیت، حل مسئله و مشارکت در محیط‌های واقعی تأکید می‌کنند. آموزش کارآفرینی اجتماعی در بستر ریزوماتیک می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا از طریق شبکه‌سازی، تجربه‌های مشارکتی و مواجهه با مسائل واقعی جامعه، مهارت‌های کارآفرینانه و اجتماعی خود را توسعه دهند (Hosseini et al., 2022). همچنین، استفاده از رویکرد ریزوماتیک در برنامه‌های درسی می‌تواند زمینه را برای یادگیری شخصی‌سازی شده، تعاملات چندجانبه و تولید دانش توسط خود فراگیران فراهم کند (Darabi Ammarti et al., 2019). مطالعات انجام‌شده درباره برنامه‌های درسی مبتنی بر دانش ریزوماتیک نیز نشان داده‌اند که این رویکرد می‌تواند موجب ارتقای خلاقیت، تفکر انتقادی، استقلال یادگیری و افزایش انگیزه دانش‌آموزان شود (Jahangiri et al., 2024).

از سوی دیگر، اهمیت توجه به دوره ابتدایی در آموزش کارآفرینی اجتماعی بسیار قابل توجه است. پژوهشگران معتقدند بسیاری از نگرش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌های بنیادین انسان در سال‌های ابتدایی زندگی شکل می‌گیرد و سرمایه‌گذاری آموزشی در این دوره می‌تواند آثار بلندمدتی بر آینده فرد و جامعه داشته باشد (Maghamdoust et al., 2019). در واقع، آموزش ابتدایی نه تنها مرحله‌ای برای یادگیری سواد پایه، بلکه بستری برای شکل‌گیری هویت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های ارتباطی است. اگر در این دوره، فرصت‌هایی برای تجربه مشارکت اجتماعی، حل مسئله و خلاقیت فراهم شود، دانش‌آموزان در آینده توانایی بیشتری برای ایفای نقش مؤثر در جامعه خواهند داشت (Maryam & Suhong, 2023). با این حال، بررسی وضعیت مدارس ابتدایی در ایران نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی هنوز تا حد زیادی مبتنی بر ساختارهای سنتی و تمرکز بر انتقال دانش نظری هستند و کمتر به آموزش مهارت‌های زندگی، کارآفرینی اجتماعی و یادگیری تعاملی توجه دارند (Golabchi et al., 2024).

در سطح جهانی نیز روند پژوهش‌ها نشان می‌دهد که آموزش کارآفرینی اجتماعی به یکی از حوزه‌های مهم مطالعات آموزشی تبدیل شده است. پژوهش‌های مروری و تحلیل هم‌استنادی نشان داده‌اند که طی سال‌های اخیر، توجه به نقش آموزش در توسعه اکوسیستم کارآفرینی اجتماعی افزایش یافته و مفاهیمی مانند نوآوری اجتماعی، یادگیری تجربی، عدالت آموزشی و توسعه پایدار بیش از پیش در مطالعات این حوزه مطرح شده‌اند (Tan-Luc et al., 2022). همچنین، پژوهش‌ها بر این نکته تأکید دارند که نظام‌های آموزشی باید محیط‌هایی ایجاد کنند که دانش‌آموزان بتوانند در آن‌ها مهارت‌های همکاری، خلاقیت و مسئولیت اجتماعی را به صورت عملی تجربه کنند (Revko, 2023). از سوی دیگر، توسعه فناوری‌های آموزشی و گسترش آموزش مجازی، فرصت‌های جدیدی برای طراحی محیط‌های یادگیری مشارکتی و شبکه‌ای فراهم آورده است (Shariati et al., 2024).

مطالعات داخلی نیز نشان می‌دهد که توجه به آموزش کارآفرینی اجتماعی در ایران رو به افزایش است، اما هنوز خلأهای قابل توجهی در زمینه طراحی برنامه‌های درسی مناسب وجود دارد. برخی پژوهش‌ها به طراحی مدل‌های کارآفرینی اجتماعی در آموزش عالی پرداخته‌اند (Davoodi Rad et al., 2021) و برخی دیگر به شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر آموزش کارآفرینی در مدارس متوسطه توجه کرده‌اند (Jedi Gergari et al., 2021). همچنین، تحقیقات انجام‌شده درباره آموزش کارآفرینی در حوزه‌های فنی و حرفه‌ای نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی موجود نیازمند انعطاف‌پذیری بیشتر و توجه به مهارت‌های اجتماعی و نوآورانه هستند (Maghamdoust et al., 2019). با وجود این، تاکنون پژوهش جامعی که به طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک در دوره ابتدایی بپردازد، کمتر مشاهده شده است.

از منظر نظری نیز ترکیب رویکرد ریزوماتیک با آموزش کارآفرینی اجتماعی می‌تواند افق‌های جدیدی در حوزه برنامه‌ریزی درسی ایجاد کند. رویکرد ریزوماتیک با تأکید بر یادگیری غیرخطی، شبکه‌ای و مشارکتی، امکان طراحی محیط‌های آموزشی پویا و متناسب با تحولات عصر دیجیتال را فراهم می‌سازد (Darabi Ammarti et al., 2019). در چنین محیط‌هایی، دانش‌آموزان می‌توانند از طریق تعامل با همسالان، معلمان، جامعه و منابع متنوع یادگیری، دانش خود را به صورت فعال تولید کنند. این ویژگی‌ها به طور مستقیم با اهداف آموزش کارآفرینی اجتماعی، از جمله توسعه خلاقیت، حل مسئله، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و نوآوری، همسو هستند (Wang, 2022). افزون بر این، طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک می‌تواند زمینه تحقق عدالت آموزشی، مشارکت فعال یادگیرندگان و ارتقای کیفیت خدمات آموزشی را فراهم سازد (Golabchi et al., 2024).

از سوی دیگر، توسعه آموزش کارآفرینی اجتماعی نیازمند توجه به ابعاد فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جامعه است. بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که موفقیت برنامه‌های کارآفرینی به میزان انطباق آن‌ها با زمینه‌های بومی و نیازهای واقعی جامعه وابسته است (Kumar et al., 2021). همچنین، موانع فرهنگی، اجتماعی و ساختاری می‌توانند بر اثربخشی آموزش‌های کارآفرینی تأثیرگذار باشند (Khodabandeh, 2021). بنابراین، طراحی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی در ایران باید علاوه بر بهره‌گیری از رویکردهای نوین جهانی، به ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و آموزشی کشور نیز توجه داشته باشد.

در مجموع، آنچه از بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش برمی‌آید، ضرورت طراحی الگویی نوین برای برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی در دوره ابتدایی است؛ الگویی که بتواند هم‌زمان پاسخگوی نیازهای جامعه امروز، تحولات فناوری، الزامات توسعه پایدار و ویژگی‌های نسل جدید یادگیرندگان باشد. بهره‌گیری از رویکرد ریزوماتیک در این زمینه می‌تواند بستری برای ایجاد محیط‌های یادگیری تعاملی، شبکه‌ای و خلاقانه فراهم سازد و زمینه تربیت دانش‌آموزانی مسئول، نوآور و کنشگر اجتماعی را مهیا کند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی ایران است.

روش‌شناسی

روش تحقیق کیفی – کمی (آمیخته) است، در بخش طراحی الگو از روش تحلیل محتوای کیفی استقرایی با رویکرد الو و کینگاس (۲۰۰۸) با سه مرحله کدگذاری باز، دسته‌بندی و انتزاع و در بخش اعتباریابی از روش دلفی با رویکرد هلمر و دالکی^۱ (۱۹۹۷) استفاده گردید. در بخش کمی از

^۱ Helmer and Dalkey

روش «تحلیل استنتاجی»^۱ (IA) با تکنیک مدلسازی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد. در بخش طراحی الگو، بایستی از خبرگان و متخصصان بهره گرفته می‌شد تا مصاحبه‌ها از اعتبار مناسبی برخوردار باشد. مشارکت کنندگان در بخش کیفی سه دسته بودند:

- متخصصان برنامه درسی که دارای تخصص و تجربه کافی و تدوین مقاله، کتاب و طرح پژوهشی در زمینه برنامه درسی، آموزش کارآفرینی، کارآفرینی اجتماعی و رویکرد ریزوماتیک در آموزش باشند.

- مؤلفان کتب درسی در زمینه برنامه درسی، آموزش کارآفرینی، کارآفرینی اجتماعی و رویکرد ریزوماتیک در آموزش.

- برنامه‌ریزان ارشد وزارت آموزش و پرورش در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

خصوصیات مشارکت کنندگان در بخش کیفی پژوهش، بدین شرح بود: داشتن تحصیلات مرتبط با مبحث الگوهای برنامه درسی، داشتن تحصیلات مرتبط با مبحث کارآفرینی اجتماعی، داشتن تحصیلات مرتبط با شرایط برنامه‌ریزی درسی در دوره ابتدائی و داشتن مقاله، کتاب یا طرح پژوهشی در زمینه برنامه درسی، کارآفرینی اجتماعی و ریزوماتیک. به منظور نمونه‌گیری، طیفی از آگاهان کلیدی در زمینه موضوع تحقیق با روش نمونه‌گیری گلوله برفی^۱ انتخاب شد. این انتخاب و نظرسنجی، تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و پس از آن متوقف شد. منظور از اشباع نظری، به اشباع رسیدن نظرات مطرح شده خبرگان در چند مصاحبه آخر از خبرگان بوده، بطوریکه از تحلیل محتوای مصاحبه‌های پایانی، موارد جدیدی بدست نیاید. نمونه‌گیری به روش گلوله برفی تا رسیدن به اشباع نظری انجام گرفت. در جدول (۱) مشخصات ۲۱ خبره به شرح زیر آمده است.

جدول ۱. اطلاعات مصاحبه شونده‌گان

ردیف	جنسیت	رشته تحصیلی	مدرک تحصیلی	تخصص یا حیطه فعالیت	سابقه (سال)	پست سازمانی یا شغل	کد در تحلیل
۱	مرد	برنامه ریزی درسی	دکتری	مدیریت آموزشی و برنامه ریزی درسی	۲۲	عضو هیئت علمی وزارت علوم و مدیر موسسه آموزشی خصوصی	N۱
۲	مرد	مدیریت آموزشی	دانشجوی دکتری	مدیریت آموزشی	۲۰	آموزش پرورش و مدیر موسسه آموزشی خصوصی	N۲
۳	زن	برنامه ریزی درسی	دکتری	برنامه ریزی درسی	۲۷	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی	N۳
۴	زن	برنامه ریزی درسی	دانشجوی دکتری	برنامه ریزی درسی	۱۹	آموزش پرورش	N۴
۵	مرد	کارآفرینی	دکتری	کارآفرینی	۲۱	عضو هیئت علمی وزارت علوم	N۵
۶	مرد	مدیریت آموزشی	دکتری	مدیریت آموزشی	۱۷	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی و مدیر موسسه آموزشی خصوصی	N۶
۷	زن	کارآفرینی	دکتری	مدیریت دولتی - کارآفرینی	۲۰	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی	N۷

^۱ Snowball sampling

۸	مرد	مدیریت آموزشی	دانشجوی دکتری	مدیریت آموزشی	۹	آموزش پرورش و مدرس دانشگاه فرهنگیان	N۸
۹	زن	برنامه ریزی درسی	دانشجوی دکتری	برنامه ریزی درسی	۱۰	آموزش پرورش و مدیر موسسه آموزشی خصوصی	N۹
۱۰	مرد	کارآفرینی	دانشجوی دکتری	کارآفرینی	۱۴	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی	N۱۰
۱۱	مرد	برنامه ریزی درسی	دکتری	مدیریت آموزشی و برنامه ریزی درسی	۲۲	عضو هیئت علمی وزارت علوم	N۱۱
۱۲	مرد	کارآفرینی	دکتری	کارآفرینی	۲۸	عضو هیئت علمی وزارت علوم و مدیر شرکت خصوصی	N۱۲
۱۳	زن	تکنولوژی آموزشی	دکتری	تکنولوژی آموزشی و برنامه ریزی درسی	۷	عضو هیئت علمی وزارت علوم	N۱۳
۱۴	مرد	کارآفرینی	دانشجوی دکتری	کارآفرینی	۱۹	مدرس دانشگاه آزاد اسلامی و مدیر شرکت خصوصی	N۱۴
۱۵	مرد	مدیریت آموزشی	دانشجوی دکتری	مدیریت آموزشی	۱۷	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی	N۱۵
۱۶	زن	مدیریت آموزشی	دکتری	مدیریت آموزشی	۲۸	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی	N۱۶
۱۷	مرد	برنامه ریزی درسی	دکتری	مدیریت آموزشی و برنامه ریزی درسی	۲۹	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی و مدیر موسسه آموزشی خصوصی	N۱۷
۱۸	مرد	کارآفرینی	کارشناسی ارشد	کارآفرینی	۳۰	مدرس دانشگاه آزاد اسلامی و مدیر شرکت خصوصی	N۱۸
۱۹	زن	برنامه ریزی درسی	دکتری	مدیریت آموزشی و برنامه ریزی درسی	۲۵	آموزش پرورش و مدرس دانشگاه فرهنگیان	N۱۹
۲۰	مرد	کارآفرینی	کارشناسی ارشد	کارآفرینی	۸	مدرس دانشگاه آزاد اسلامی و هیئت مدیره شرکت خصوصی	N۲۰
۲۱	مرد	تکنولوژی آموزشی	دانشجوی دکتری	تکنولوژی آموزشی	۱۸	آموزش پرورش و مدیر موسسه آموزشی خصوصی	N۲۱

پژوهشگر بعد از مصاحبه ۱۸ با اشباع داده‌ها مواجه شد، ولی جهت اطمینان از کفایت داده‌ها، فرآیند مصاحبه تا نفر ۲۱ ادامه یافت. منظور از اشباع نظری، به اشباع رسیدن نظرات مطرح شده توسط خبرگان در مصاحبه نیمه ساختاریافته بوده، بطوریکه در کد گذاری باز در تحلیل محتوای چند مصاحبه آخر، موارد جدیدی بدست نیاید.

روش نمونه‌گیری در بخش اعتباریابی، به صورت غیرتصادفی هدفمند بوده که تعداد ۱۷ خبره از بین مشارکت کنندگان این بخش که شامل معلمان نمونه در سطح استانی یا ملی، متخصصان برنامه درسی و آموزش کارآفرینی و کارشناسان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، بودند با بکارگیری این تکنیک نمونه‌گیری انتخاب گردیدند.

از مصاحبه نیمه ساختاریافته به عنوان ابزار جمع آوری داده‌ها در بخش تدوین الگو استفاده شده و ابزار گردآوری اطلاعات در بخش اعتباریابی، چک لیست خبره سنجی بوده است. برای تعیین روایی و پایایی ابزار بخش تدوین الگو (مصاحبه نیمه ساختاریافته)، از بررسی‌های لازم شامل مقبولیت (بازنگری خبرگان)، قابلیت تأیید (بازبینی مجدد خبرگان) و روش توافق (۰/۸)، استفاده گردید. بطوریکه برای تعیین روایی، متن تایپ شده پنج مصاحبه اولیه به همراه کدگذاری اولیه‌ای که براساس این پنج مصاحبه بدست آمد، در اختیار خبرگانی که آنان مصاحبه بعمل آمده بود، قرار گرفت تا آنان در مورد، برداشت‌ها و استنباط‌هایی که مصاحبه‌گر از مصاحبه آنان، کرده بود، اعمال نظر کنند. در صورت مغایرت و نیاز به اصلاح بر روی موارد تایپ شده از روی مصاحبه، اصلاحات انجام گرفتند تا آنچه که مدنظر خبرگان بوده، مورد تحلیل قرار گیرد. برای تعیین پایایی، در این پژوهش برای قابلیت تأیید در مرحله پایانی، طبقات به دست آمده به چند نفر از مشارکت کنندگان اولیه به منظور بازبینی و تأیید برگردانده شده و نکات پیشنهادی اعمال شد. برای روایی داده‌ها در مرحله اعتباریابی (چک لیست نظر سنجی)، محتوای چک لیست نظر سنجی از نظر قابل فهم بودن، رسابودن و گویا بودن مورد تأیید چند تن از خبرگان دانشگاهی و سازمانی قرار گرفت و موارد اصلاحی رفع شده تا چک لیست خبره سنجی از اعتبار لازم برخوردار باشد. به منظور بررسی پایایی چک لیست خبره سنجی بمنظور تعیین مولفه‌های نهایی، از روش آزمون مجدد استفاده شده است که به همین منظور، ابزار چک لیست بین ۱۰ نفر از مشارکت کنندگان در دو نوبت متفاوت با بازه زمانی دوهفته پخش شده و ضریب همبستگی بین نتایج حاصل از نوبت اول با نوبت دوم، در محیط نرم افزار SPSS به مقدار ۰/۸۶ محاسبه شده و لذا، پایایی ابزار مورد تأیید قرار گرفت.

روش تحلیل محتوا: روش تحلیل محتوا یکی از روش‌های تحقیقی است که از گذشته‌ای نسبتاً دور مورد استفاده قرار گرفته و امروزه در علوم اجتماعی و خارج از آن، کاربرد فراوانی یافته است. این روش در ساده‌ترین شکل، به بیرون کشیدن مفاهیم مورد نیاز پژوهش از متن مورد مطالعه می‌پردازد (تبریزی، ۱۳۹۳). استفاده از رویکرد استقرایی که از آن با عنوان تحلیل محتوای متعارف هم نام برده شده است، بیشتر زمانی ضرورت می‌یابد که اطلاعات کافی درباره یک پدیده وجود ندارد و محقق می‌خواهد دانش زمینه‌ای لازم را در این خصوص فراهم کند (توماس^۱، ۲۰۰۶). این امر بدان معناست که محقق با رجوع به داده‌های مورد مطالعه، به تدریج آنها را خلاصه می‌کند تا در نهایت به اصلی‌ترین مفاهیم و مضامین مرتبط با موضوع تحقیق دست پیدا کند. در واقع، تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی، دستیابی به اهداف پی‌آیند را دنبال می‌کند (حریری، ۱۳۹۶). در تحلیل محتوای کیفی استقرایی^۲ هم، مانند سایر روش‌های کیفی، رویکردهای متداول و گام‌بندی‌شده‌ای وجود دارد و یکی از شناخته‌شده‌ترین رویکردها برای تحلیل محتوای کیفی استقرایی، رویکرد الو و کینگاس^۳ (۲۰۰۸) می‌باشد. این رویکرد شامل سه مرحله اصلی بشرح ذیل است (حسینی، فیروز و کریمی مونقی، ۱۴۰۱): **مرحله ۱:** آماده‌سازی، **مرحله ۲:** سازمان‌دهی و **مرحله ۳:** گزارش‌دهی.

¹ Thomas

² Inductive Qualitative Content Analysis

³ Elo & Kyngäs

روش تجزیه و تحلیل بخش اعتباریابی: در بخش اعتباریابی، اعتباریابی مولفه‌های شناسایی شده در بخش کیفی با تعیین میزان اهمیت آنان در تبیین مدل، با نظرسنجی از خبرگان و بکارگیری تکنیک دلفی^۱ و انجام محاسبات توصیفی در نرم افزار SPSS، انجام گرفت که از چک لیست نظرسنجی طی سه راند استفاده شد. روش دلفی یکی از روش‌های تحقیق کیفی است که از آن به منظور دستیابی به اجماع در تصمیم‌گیری‌های گروهی استفاده می‌شود. در عمل، روش دلفی یک سری از پرسشنامه‌ها یا دوره‌های^۲ متوالی به همراه بازخورد کنترل شده‌ای است که تلاش دارد به اتفاق نظر میان یک گروه از افراد متخصص^۳ درباره یک موضوع خاص دست یابد (رحمانی و همکاران، ۱۳۹۹). روش دلفی در مجموع در سه دور به انجام رسید که در این بخش یافته‌های حاصل از هر دور به تفکیک ارائه گردید. محقق برای نظرسنجی از خبرگان، مولفه‌های هر یک از چهار عنصر الگوی برنامه درسی بشرح: ۱. هدف، ۲. محتوا، ۳. روش‌های تدریس و ۴. ارزشیابی را در قالب چک لیست نظرسنجی ۵ گزینه‌ای با میزان اهمیت (۱ کمترین) تا (۵ بیشترین) در اختیار گروه خبرگان قرار داد. فاصله زمانی هر یک از دوره‌های دلفی، یک هفته بوده و بعد از راند اول، یک هفته بعد، راند دوم دلفی انجام شد و به همین نحو، در هفته بعدی، راند سوم دلفی انجام گرفت. در این پژوهش، روش دلفی در مجموع در سه دور به انجام رسید.

بخش کمی: جامعه مورد بررسی در مرحله کمی، کلیه معلمان دوره ابتدایی در استان مازندران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. نمونه‌گیری بخش کمی، به صورت تصادفی خوشه‌ای بوده، بطوریکه استان مازندران به سه حوزه ۱. شرقی، ۲. مرکزی و ۳. غربی تقسیم شده و هر یک از این سه حوزه جغرافیایی، نقش یک خوشه را ایفا کرد. در مرحله بعدی، در هر یک از این سه خوشه، چهار شهرستان انتخاب شده و مدارس مقطع ابتدایی واقع شده در این چهار شهرستان، برای پخش پرسشنامه انتخاب شدند. پخش پرسشنامه به صورت تصادفی در هر خوشه و به نسبت جمعیت آن خوشه بود. پخش پرسشنامه به صورت تصادفی در هر طبقه بود. تعداد نمونه براساس دیدگاه کلاین^۴ (۲۰۱۰)، به تعداد ۳۰۰ نفر تعیین شد. در مرحله کمی، ابزار گردآوری اطلاعات، پرسشنامه‌ای ۱۲۳ گویه‌ای بوده که از مدل مفهومی منتج از مطالعه کیفی تحقیق بدست آمده و بر این اساس، متغیرهای موجود در مدل مفهومی حاصله، از حالت کیفی به کمی تبدیل شدند. در مرحله کمی، روایی پرسشنامه به سه روش صوری، محتوایی (CVR بین ۰/۸ تا ۱ و CVR بین ۰/۵ تا ۱/۰) و سازه (محدوده روایی همگرا بین ۰/۵۳۴ تا ۰/۶۴۰ و روایی واگرا بیشتر از همبستگی سازه با سایر سازه‌ها) تأیید شد. پایایی پرسشنامه به سه روش ضرایب بارهای عاملی (بیشتر از ۰/۴)، آلفای کرونباخ (۰/۷۳۷ تا ۰/۸۴۸) و پایایی ترکیبی (۰/۸۳۶ تا ۰/۸۹۲) تأیید شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از پرسشنامه در بخش کمی، از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. برای آزمون مدل این تحقیق، از تحلیل داده‌ها به وسیله مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. مدل‌یابی معادلات ساختاری، مدلی آماری

¹ Delphi Method

² Rounds

³ Expert Panel

⁴- Kline

برای بررسی روابط بین متغیرهای مکنون (مشاهده نشده) و متغیرهای آشکار (مشاهده شده) است. به عبارت دیگر، مدل‌یابی معادلات ساختاری، تکنیک آماری قدرتمندی است که مدل اندازه‌گیری (تحلیل عاملی تأییدی) و مدل ساختاری (رگرسیون یا تحلیل مسیر) را با یک آزمون آماری هم‌زمان، ترکیب می‌کند. تحلیل مسیر که در بهترین صورت از طریق ویژگی عمده آن یعنی نمودار مسیر، پیوندهای علی احتمالی بین متغیرها را نشان می‌دهد. برای آزمون مدل این تحقیق، از تحلیل داده‌ها به وسیله مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده و آزمون مورد استفاده هم‌آزمون تحلیل مسیر بود. داده‌های حاصل از پرسشنامه از طریق نرم‌افزارهای SPSS و Smart PLS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

الف- بخش شناسایی- تحلیل محتوای کیفی استقرایی

مرحله ۱: آماده‌سازی^۱: طبق رویکرد الو و کینگاس (۲۰۰۸)، مرحله اول در تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های انجام گرفته، انتخاب واحد تحلیل (مثلاً یک پاراگراف، جمله، یا کل مصاحبه)، مرور عمیق و چندباره داده‌ها برای آشنایی کامل و یادداشت‌برداری‌های اولیه و ساختاردهی داده‌ها می‌باشد. در این مرحله از تجزیه و تحلیل، داده‌ها در سطح جمله و عبارت برای هر یک از مصاحبه‌ها مورد بررسی قرار گرفت و غوطه‌ور شدن در داده‌ها شامل "بازخوانی مکرر داده‌ها" و خواندن داده‌ها به صورت فعال (یعنی جستجوی معانی و الگوها)، بوده است.

مرحله ۲: سازمان‌دهی^۲: این مرحله که مهمترین مرحله در تحلیل محتوای کیفی استقرایی با رویکرد الو و کینگاس (۲۰۰۸) است، شامل سه گام بشرح: الف- کدگذاری باز، ب- دسته‌بندی و ج- انتزاع است که به ترتیب در زیر آمده است.

مرحله ۲: سازمان‌دهی - بخش کدگذاری باز^۳: در این مرحله، تخصیص کدهای اولیه به واحدهای معنادار و یادداشت‌برداری‌های آزاد و بدون چارچوب پیش‌فرض، انجام می‌گیرد. به واقع در این گام، کدهای اولیه ایجاد شده که شامل خواندن و آشنایی محقق با داده‌ها در جهت ایجاد کدهای اولیه از داده‌ها است که نتایج این مرحله بشرح ذیل بود:

برای عنصر هدف، ۱۴۱ کد مفهومی اولیه شناسایی شد.

برای عنصر محتوا، ۱۲۳ کد مفهومی اولیه شناسایی شد.

برای عنصر روش‌های تدریس، ۱۲۷ کد مفهومی اولیه شناسایی شد.

برای عنصر ارزشیابی، ۱۱۳ کد مفهومی اولیه شناسایی شد.

¹ Preparation Phase

² Organizing Phase

³ Open Coding

پس از شناخت کدهای مفهومی اولیه، دسته‌بندی کدهای مختلف در قالب کدهای گزینشی و مرتب کردن همه خلاصه داده‌های کدگذاری شده انجام می‌شود. پس از بررسی و مطابقت این کدها، کدهای تکراری بایستی حذف شوند که نتایج این مرحله بشرح ذیل بود:

برای عنصر هدف، ۱۰۸ کد از بین ۱۴۱ کد اولیه، حذف شده و در نهایت ۳۳ کد احصا گردید.

برای عنصر محتوا، ۹۲ کد از بین ۱۲۳ کد اولیه، حذف شده و در نهایت ۳۱ کد احصا گردید.

برای عنصر روش‌های تدریس، ۹۷ کد از بین ۱۲۷ کد اولیه، حذف شده و در نهایت ۳۰ کد احصا گردید.

برای عنصر ارزشیابی، ۸۴ کد از بین ۱۱۳ کد اولیه، حذف شده و در نهایت ۲۹ کد احصا گردید.

مرحله ۲: سازمان‌دهی - بخش دسته‌بندی: این بخش از مرحله دوم در کدگذاری، شامل تجمیع کدهای مشابه و ایجاد دسته‌های مفهومی می‌باشد که از بخش‌های حساس کدگذاری محسوب می‌شود (حسینی و همکاران، ۱۴۰۱).

در جدول (۲)، نتایج حاصل از تعیین دسته (مولفه) آمده است. هدف از این قسمت ایجاد رابطه بین معیارهای تولید شده است. در مرحله کدگذاری اولیه، برای چهار عنصر الگوی برنامه درسی بشرح: ۱. هدف، ۲. محتوا، ۳. روش‌های تدریس و ۴. ارزشیابی، در مجموع از ۵۰۴ کد اولیه شناسایی شده، پس از بررسی این کدها و حذف کدهای تکراری، تعداد ۳۸۱ کد حذف گردید. در کدگذاری مرحله ۲: سازمان‌دهی - بخش دسته‌بندی، تعیین دسته (مولفه) با کدهای اولیه نهایی (۱۲۳ کد) انجام شد.

جدول ۲- نتایج تعیین دسته (مولفه) در کدگذاری مرحله دوم: سازمان‌دهی - بخش دسته‌بندی

ردیف	دسته (مولفه)	معیار
۱	ایجاد آگاهی اخلاقی و اجتماعی: این مولفه بر اهمیت پرورش حس مسئولیت‌پذیری و آگاهی اخلاقی در برابر مسائل اجتماعی تأکید دارد. دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که در مقابل مشکلات اجتماعی به‌طور مسئولانه عمل کنند و راه‌حل‌های اجتماعی مناسبی ارائه دهند.	تقویت احساس مسئولیت در برابر مشکلات و چالش‌های اجتماعی - ۴ تکرار آموزش آگاهی و حساسیت در برابر مشکلات اقتصادی و اجتماعی - ۶ تکرار ارتقای سطح دانش دانش‌آموزان در زمینه مسائل اجتماعی و اخلاقی - ۵ تکرار تقویت مهارت‌های تصمیم‌گیری اخلاقی در مواجهه با بحران‌های اجتماعی - ۴ تکرار تشویق به رفتارهای مسئولانه و اخلاقی در مواجهه با مسائل اجتماعی - ۳ تکرار
۲	پرورش مهارت‌های حل مسئله کارآفرینانه: این مولفه به توانمندسازی دانش‌آموزان برای تشخیص و تحلیل مشکلات اجتماعی و اقتصادی و یافتن راه‌حل‌های کارآفرینانه مرتبط با آن‌ها تأکید دارد. مهارت‌های حل مسئله به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در دنیای پیچیده و غیرخطی به‌طور خلاقانه فکر کرده و به راه‌حل‌های نوآورانه دست یابند.	شناسایی و تحلیل مشکلات اجتماعی و اقتصادی به‌عنوان فرصت‌های کارآفرینانه - ۵ تکرار استفاده از تفکر انتقادی برای حل مسائل پیچیده اجتماعی و اقتصادی - ۵ تکرار ترویج رویکردهای نوآورانه برای مقابله با چالش‌های موجود - ۴ تکرار تشویق به ارائه راه‌حل‌های مبتکرانه در محیط‌های کارآفرینانه - ۶ تکرار ارتقای توانایی تحلیل مسائل اجتماعی و اقتصادی در سطح جامعه - ۴ تکرار ایجاد انگیزه برای کشف راه‌حل‌های جدید در مواجهه با مشکلات - ۳ تکرار
۳	تشویق به مشارکت فعال اجتماعی: این مولفه به تشویق دانش‌آموزان برای مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی و ارتقای حس مسئولیت نسبت به چالش‌های اجتماعی و	ترویج مشارکت داوطلبانه در فعالیت‌های اجتماعی برای بهبود جامعه - ۴ تکرار تقویت توانمندی دانش‌آموزان برای پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی - ۵ تکرار آموزش نحوه مشارکت در تصمیم‌گیری‌های اجتماعی و جمعی - ۶ تکرار

¹ Creating Categories

<p>اقتصادی اشاره دارد. هدف از این مولفه، ایجاد علاقه و انگیزه برای دانش‌آموزان به مشارکت در فعالیت‌های گروهی و اجتماعی است که به توسعه جامعه کمک کند.</p>	<p>ارتقای انگیزه برای خدمت‌رسانی به نیازمندان و گروه‌های آسیب‌پذیر- ۴ تکرار حمایت از اقدامات جمعی برای رفع مشکلات اجتماعی- ۳ تکرار تشویق به توسعه مهارت‌های اجتماعی از طریق مشارکت در پروژه‌های گروهی- ۴ تکرار</p>
<p>۴ پشتیبانی از تعاملات اجتماعی گسترده: این مولفه بر اهمیت ایجاد تعاملات اجتماعی گسترده و مشارکت در شبکه‌های اجتماعی تأکید دارد. این مولفه دانش‌آموزان را تشویق می‌کند که در موقعیت‌های اجتماعی متنوع شرکت کنند و از تبادل اطلاعات و تجربیات با دیگران بهره‌برداری کنند.</p>	<p>تقویت توانایی ایجاد روابط مثبت و پایدار در سطح اجتماعی- ۳ تکرار ترویج فرهنگ همکاری و تبادل اطلاعات در میان گروه‌های مختلف- ۴ تکرار ارتقای مهارت‌های شناختی و اجتماعی در تعاملات بین‌فردی- ۳ تکرار تسهیل مشارکت فعال در شبکه‌های اجتماعی محلی و ملی- ۵ تکرار حمایت از توسعه تعاملات اجتماعی برای حل مشکلات جمعی- ۴ تکرار</p>
<p>۵ تقویت تفکر خلاقانه و نوآورانه: این مولفه بر اهمیت پرورش تفکر غیرمبتنی بر الگوریتم‌ها و تفکر انتقادی تمرکز دارد. هدف این مولفه تقویت قابلیت‌های ذهنی دانش‌آموزان برای ایجاد ایده‌های جدید و نوآورانه در حوزه‌های اجتماعی و اقتصادی است.</p>	<p>ترویج نوآوری و خلاقیت در مواجهه با چالش‌های روزمره- ۴ تکرار ارتقای ظرفیت ذهنی برای پردازش ایده‌های جدید و غیرمعمول- ۳ تکرار تشویق به انجام آزمایش‌های جدید و ایجاد راه‌حل‌های نوآورانه- ۶ تکرار آموزش شیوه‌های تفکر متفاوت در مواجهه با مشکلات پیچیده- ۵ تکرار افزایش تمایل به نوآوری و خلاقیت در مواجهه با مسائل اجتماعی- ۳ تکرار تقویت مهارت‌های تفکر خلاق و خارج از دایره محدودیت‌های معمول- ۴ تکرار</p>
<p>۶ توسعه مهارت‌های کار گروهی: این مولفه به تقویت توانایی‌های دانش‌آموزان در کار با گروه‌های مختلف و همکاری موثر در شرایط گوناگون اشاره دارد. دانش‌آموزان باید در پروژه‌های گروهی مشارکت کنند و مهارت‌های رهبری، تبادل نظر و همکاری را در راستای حل مسائل اجتماعی توسعه دهند.</p>	<p>ارتقای توانایی تصمیم‌گیری گروهی در شرایط فشار و بحران- ۶ تکرار افزایش مهارت‌های هماهنگی و تقسیم وظایف در تیم‌ها- ۴ تکرار تقویت مهارت‌های رهبری در موقعیت‌های گروهی- ۳ تکرار آموزش راهکارهای ایجاد ارتباطات موثر در محیط‌های گروهی- ۵ تکرار افزایش انگیزه همکاری در گروه‌های اجتماعی- ۴ تکرار</p>
<p>۷ ارتباطات اجتماعی در فضای آموزشی: این مولفه به نحوه ارتباطات میان دانش‌آموزان و معلمان در فرآیند یاددهی- یادگیری اشاره دارد. بر اساس رویکرد ریزوماتیک، این دسته به‌ویژه بر شبکه‌های ارتباطی و تبادل آزاد اطلاعات و ایده‌ها در گروه‌های مختلف تأکید دارد که باعث یادگیری اجتماعی و جمعی می‌شود.</p>	<p>ترویج تبادل اطلاعات و ایده‌ها در میان دانش‌آموزان و معلمان- ۵ تکرار توسعه مهارت‌های ارتباطی برای تسهیل همکاری‌های اجتماعی- ۳ تکرار فراهم کردن فضایی برای گفتگو و تبادل نظر در گروه‌های مختلف- ۳ تکرار ترغیب به همکاری و تعامل میان اعضای جامعه آموزشی- ۴ تکرار ایجاد روابط مثبت میان دانش‌آموزان برای ارتقای یادگیری اجتماعی- ۳ تکرار</p>
<p>۸ تنوع منابع و مواد آموزشی: این مولفه به تنوع و گستردگی منابع آموزشی اشاره دارد. به‌طور خاص، منابع باید از نظر نوع (کتاب، مقالات، ویدئوها، پادکست‌ها، و منابع دیجیتال) و محتوای آموزشی متنوع و چندجانبه باشند تا دانش‌آموزان به دنیای مختلف اطلاعات دسترسی داشته باشند.</p>	<p>گنجاندن منابع آموزشی دیجیتال و آنلاین به‌عنوان منابع مکمل- ۴ تکرار به‌کارگیری منابع چندرسانه‌ای شامل ویدیو، تصاویر و پادکست‌ها- ۵ تکرار توجه به تنوع منابع اطلاعاتی با تأکید بر گفتمان‌های مختلف- ۵ تکرار ایجاد فرصت برای استفاده از منابع متفاوت در سطوح مختلف یادگیری- ۴ تکرار فراهم کردن دسترسی به منابع تخصصی و پژوهشی در حوزه کارآفرینی- ۳ تکرار</p>
<p>۹ مشارکت فعال در فرآیند یادگیری: این مولفه بر ایجاد فرصت‌های یادگیری فعال تأکید دارد که دانش‌آموزان را درگیر فرآیند یاددهی و یادگیری می‌کند. به‌ویژه در محیط‌های کارآفرینی اجتماعی، این مولفه بر اهمیت یادگیری از طریق تعاملات و تبادل نظر در گروه‌های مختلف تأکید دارد.</p>	<p>ایجاد فرصت‌های یادگیری تعاملی برای دانش‌آموزان- ۴ تکرار تشویق به مشارکت گروهی در حل مسائل اجتماعی و اقتصادی- ۳ تکرار فراهم کردن فرصت‌های یادگیری فعال و عملی برای دانش‌آموزان- ۵ تکرار تقویت فعالیت‌های گروهی برای توسعه مهارت‌های اجتماعی- ۵ تکرار تشویق به تحلیل مسائل اجتماعی از دیدگاه‌های مختلف- ۴ تکرار ترغیب دانش‌آموزان به مشارکت در پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی- ۳ تکرار</p>

<p>۱۰ تطابق با نیازهای فردی و اجتماعی: این مولفه به قابلیت تنظیم و تطبیق محتوا با نیازهای خاص دانش آموزان و نیازهای اجتماعی و اقتصادی اشاره دارد. محتوا باید به طور مداوم انعطاف پذیر باشد و بر اساس تغییرات در شرایط فردی و اجتماعی، به روز شود.</p>	<p>طراحی محتوای آموزشی براساس نیازهای فردی دانش آموزان-۵ تکرار انعطاف پذیری محتوا برای پاسخگویی به نیازهای اجتماعی مختلف-۵ تکرار توجه به تفاوت های فردی در طراحی و ارزیابی محتوا-۳ تکرار تنظیم محتوای آموزشی برای تطابق با نیازهای روز جامعه-۴ تکرار ایجاد فضای آموزشی برای ارتقای توانایی های فردی دانش آموزان-۳ تکرار تنظیم محتوای آموزشی برای پاسخگویی به چالش های فردی و اجتماعی-۴ تکرار</p>
<p>۱۱ تکامل و بازنگری مستمر محتوا: این مولفه تأکید دارد بر اینکه محتوای آموزشی باید به طور پیوسته و در راستای تغییرات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی به روز شود. با استفاده از رویکرد ریزوماتیک، این مولفه به این امر اشاره دارد که محتوا نباید ثابت و ایستا باشد بلکه باید همواره متحول و انعطاف پذیر باشد.</p>	<p>همگام سازی محتوا با نیازهای روز جامعه و اقتصاد-۳ تکرار ارزیابی منظم و بازنگری محتوا بر اساس نیازهای متغیر-۳ تکرار انعطاف پذیری در طراحی محتوای آموزشی به منظور تطابق با تغییرات-۴ تکرار استفاده از نظرات و بازخوردهای دانش آموزان برای بهبود محتوا-۵ تکرار</p>
<p>۱۲ درک چالش های فرهنگی و اجتماعی: این مولفه تأکید دارد بر اینکه محتوا باید توانایی پاسخ گویی به چالش های فرهنگی و اجتماعی را داشته باشد. با توجه به رویکرد ریزوماتیک، این مولفه به ویژه به سازگاری محتوا با تحولات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی تأکید دارد.</p>	<p>استفاده از محتوای آموزشی برای پاسخ به چالش های فرهنگی جامعه-۴ تکرار تطبیق محتوا با تغییرات فرهنگی و اجتماعی در سطح جامعه-۵ تکرار ایجاد محیطی برای آموزش درباره مشکلات فرهنگی و اجتماعی-۵ تکرار انعطاف پذیری محتوا برای واکنش به تحولات اجتماعی-۴ تکرار ارتقای آگاهی دانش آموزان نسبت به چالش های فرهنگی و اجتماعی-۳ تکرار</p>
<p>۱۳ انطباق روش های تدریس با نیازهای فردی: این مولفه به طور ویژه به اهمیت انطباق و تغییر روش های تدریس براساس نیازهای فردی و شرایط مختلف یادگیری دانش آموزان اشاره دارد. در این رویکرد، معلمان باید بتوانند روش ها را بر اساس ویژگی ها و نیازهای متفاوت دانش آموزان تغییر دهند.</p>	<p>ایجاد شرایط یادگیری شخصی سازی شده برای هر دانش آموز-۴ تکرار استفاده از ابزارهای متنوع برای پاسخ به نیازهای فردی دانش آموزان-۵ تکرار فراهم کردن بازخورد فردی و اصلاح روش های تدریس به منظور ارتقای یادگیری-۳ تکرار توجه به سبک های مختلف یادگیری و استفاده از آن ها در تدریس-۴ تکرار انعطاف پذیری در انتخاب روش های تدریس بر اساس نیازهای فردی-۳ تکرار</p>
<p>۱۴ فعالیت های گروهی و تیمی: این مولفه به طور خاص بر فعالیت های گروهی و تیمی تأکید دارد که دانش آموزان را تشویق می کند تا به طور فعال در گروه های کوچک و بزرگ مشارکت کنند. این فعالیت ها به طور مستقیم به توانمندسازی مهارت های اجتماعی، همکاری و ارتباطات گروهی مرتبط هستند.</p>	<p>ارزیابی عملکرد گروهی و تیمی در فرآیند یاددهی و یادگیری-۶ تکرار ترغیب دانش آموزان به تبادل ایده ها و مشارکت در فعالیت های گروهی-۵ تکرار فراهم کردن فضای مناسب برای همکاری تیمی و همفکری در مسائل-۴ تکرار تقویت مهارت های حل مسئله گروهی در پروژه های اجتماعی-۳ تکرار</p>
<p>۱۵ یادگیری از طریق تجربیات واقعی: این مولفه به تأکید بر یادگیری از طریق تجربیات واقعی و عملی اشاره دارد. دانش آموزان از طریق ارتباط با محیط بیرون، بازدید از سازمان ها، یا مشارکت در فعالیت های اجتماعی به یادگیری واقعی و مبتنی بر تجربه دست می یابند.</p>	<p>شرکت در فعالیت های اجتماعی به منظور یادگیری عملی-۴ تکرار تشویق به مشارکت در کارگاه ها و دوره های عملی-۳ تکرار طراحی پروژه هایی که دانش آموزان را به تجربیات واقعی متصل می کند-۶ تکرار توانمندسازی دانش آموزان برای استفاده از تجربیات عملی در مسائل اجتماعی-۴ تکرار توسعه مهارت های حل مسئله از طریق تجربیات واقعی-۵ تکرار</p>
<p>۱۶ تبادل اطلاعات و ایده ها: این مولفه به تعامل و تبادل آزاد اطلاعات و ایده ها میان دانش آموزان اشاره دارد. در این روش ها، دانش آموزان به طور فعال در فرآیند یاددهی و یادگیری مشارکت دارند و از یکدیگر یاد می گیرند.</p>	<p>تقویت مهارت های شنیداری و گفتاری برای تبادل ایده ها-۴ تکرار فراهم کردن پلتفرم هایی برای اشتراک گذاری دانش و تجربه ها-۵ تکرار استفاده از فناوری های نوین برای تسهیل تبادل اطلاعات-۵ تکرار</p>

<p>ترویج یادگیری مشارکتی با استفاده از روش‌های مختلف برای به اشتراک‌گذاری اطلاعات-۴ تکرار</p>	<p>ارتقای تفکر انتقادی از طریق تبادل نظر در گروه‌های آموزشی-۳ تکرار</p>
<p>۱۷ پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی: این مولفه بر یادگیری از طریق پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی تأکید دارد. در این روش، دانش‌آموزان با طراحی و اجرای پروژه‌های کارآفرینی به حل مشکلات اجتماعی پرداخته و مهارت‌های کارآفرینانه را در عمل تجربه می‌کنند.</p>	<p>طراحی پروژه‌هایی که دانش‌آموزان را به حل مشکلات اجتماعی دعوت می‌کند-۳ تکرار همکاری با سازمان‌های مختلف برای اجرای پروژه‌های اجتماعی-۶ تکرار استفاده از مدل‌های کارآفرینی در پروژه‌های یادگیری-۴ تکرار تقویت مهارت‌های کارآفرینی اجتماعی از طریق پروژه‌های عملی-۵ تکرار ایجاد فرصت برای ارزیابی تأثیر پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی در جامعه-۴ تکرار تشویق به استفاده از تفکر کارآفرینانه برای حل مشکلات اجتماعی-۳ تکرار</p>
<p>۱۸ تحلیل مسائل واقعی اجتماعی: این مولفه به توانمندسازی دانش‌آموزان برای حل مسائل اجتماعی و اقتصادی واقعی می‌پردازد. این پروژه‌ها معمولاً بر مبنای چالش‌های موجود در جامعه و اقتصاد طراحی می‌شوند و دانش‌آموزان را به تفکر حل مسئله و ابتکار در مواجهه با مشکلات اجتماعی دعوت می‌کنند.</p>	<p>ایجاد فرصت برای یادگیری از تجربیات واقعی اجتماعی-۴ تکرار تحلیل مسائل اجتماعی از طریق روش‌های پژوهشی و عملی-۶ تکرار ارزیابی پروژه‌های حل مسئله به منظور شبیه‌سازی شرایط واقعی-۵ تکرار تشویق دانش‌آموزان به تفکر انتقادی در مواجهه با چالش‌های اجتماعی-۴ تکرار توانمندسازی دانش‌آموزان برای ارائه راه‌حل‌های نوآورانه در مواجهه با مشکلات اجتماعی-۳ تکرار</p>
<p>۱۹ تطبیق ارزشیابی با شرایط اجتماعی و فرهنگی: این مولفه بر این اصل تأکید دارد که ارزشیابی باید به‌طور پیوسته با شرایط اجتماعی و فرهنگی تغییر کند. این تغییرات باید باعث شوند که ارزشیابی با نیازهای متغیر جامعه و شرایط مختلف تطبیق یابد و به‌طور پویا و انعطاف‌پذیر اجرا شود.</p>	<p>ارزیابی دانش‌آموزان بر اساس زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی آن‌ها-۳ تکرار طراحی روش‌های ارزشیابی انعطاف‌پذیر بر اساس تفاوت‌های فرهنگی-۳ تکرار تأکید بر ارزشیابی متناسب با تغییرات فرهنگی و اجتماعی-۴ تکرار بررسی تطابق ارزشیابی‌ها با نیازهای مختلف فرهنگی-۵ تکرار ایجاد فضاهایی برای بررسی مسائل فرهنگی و اجتماعی در ارزیابی-۴ تکرار</p>
<p>۲۰ ارزیابی پیوسته و مستمر: این مولفه بر ارزیابی مداوم و فرآیندی تأکید دارد که به‌طور مستمر پیشرفت و فرآیند یادگیری دانش‌آموزان را بررسی می‌کند. در این مدل، ارزشیابی باید به‌طور مستمر انجام شود تا اطمینان حاصل شود که دانش‌آموزان در هر مرحله از یادگیری خود به‌طور مؤثر پیش می‌روند.</p>	<p>استفاده از ارزیابی‌های فنی و غیررسمی برای نظارت بر پیشرفت‌های دانش‌آموزان-۳ تکرار ارائه بازخوردهای پیوسته به دانش‌آموزان برای بهبود عملکرد-۳ تکرار ارزیابی روند یادگیری دانش‌آموزان در پروژه‌های گروهی-۴ تکرار استفاده از داده‌های متنوع برای ارزیابی مستمر-۵ تکرار بررسی تغییرات و پیشرفت‌ها در طول فرآیند یاددهی-یادگیری-۴ تکرار</p>
<p>۲۱ مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند ارزیابی: این مولفه تأکید دارد بر اینکه دانش‌آموزان به‌طور فعال در فرآیند ارزشیابی دخیل شوند. آن‌ها باید بتوانند به‌طور مستقل یا گروهی ارزشیابی‌هایی از خود انجام دهند و در بازخوردهای دیگران نیز مشارکت کنند.</p>	<p>ایجاد فرآیندهایی برای ارائه پیشنهادات توسط دانش‌آموزان برای بهبود خود و دیگران-۴ تکرار ایجاد فرصت‌هایی برای مشارکت فعال در تصمیم‌گیری‌های ارزشیابی-۵ تکرار به‌کارگیری نظرات دانش‌آموزان در فرآیند اصلاح و بهبود روش‌های تدریس-۳ تکرار استفاده از ارزیابی دانش‌آموزان به‌عنوان بخشی از ارزیابی کلی فرآیند یادگیری-۴ تکرار</p>
<p>۲۲ بازخورد متناسب با نیازهای فردی: این مولفه به ارائه بازخوردهای شخصی‌سازی شده و انعطاف‌پذیر اشاره دارد که براساس نیازهای فردی دانش‌آموزان طراحی می‌شود. بازخورد باید به‌طور مداوم و متناسب با شرایط و پیشرفت‌های هر دانش‌آموز تغییر کند.</p>	<p>ارائه بازخورد مستمر برای اصلاح و بهبود فرآیند یادگیری-۳ تکرار تشویق به ارزیابی مجدد و اصلاح از طریق بازخوردهای فردی-۴ تکرار ارزیابی مداوم به‌منظور بررسی پیشرفت‌های فردی و گروهی-۵ تکرار ایجاد فرصت برای ارزیابی مجدد و بازخورد در هر مرحله از یادگیری-۴ تکرار</p>
<p>۲۳ ارزیابی مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی: این مولفه بر ارزیابی مهارت‌های حل مسئله، تفکر انتقادی و</p>	<p>ارزیابی تفکر انتقادی دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌های اجتماعی-۴ تکرار استفاده از ارزیابی‌های عملی برای بررسی مهارت‌های حل مسئله-۳ تکرار</p>

تحلیل توانایی‌های تصمیم‌گیری در مواجهه با مسائل اجتماعی - ۳ تکرار	توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان تأکید دارد. در این مدل از ارزشیابی، به‌جای تمرکز بر نتایج نهایی، فرآیند تفکر و روش‌های استفاده‌شده برای حل مسائل اجتماعی و کارآفرینی ارزشیابی می‌شود.
ارزیابی توانمندی‌های خلاقانه در حل مسائل غیرخطی - ۴ تکرار	ارزیابی توسط هم‌کلاسی‌ها و معلمان: این مولفه به ارزشیابی چندجانبه اشاره دارد که در آن هم‌کلاسی‌ها، معلمان و حتی اعضای جامعه آموزشی به‌طور مشترک ارزشیابی‌هایی از پیشرفت‌های دانش‌آموزان انجام می‌دهند. این نوع ارزشیابی به‌طور جامع و کل‌نگر انجام می‌شود تا نقاط قوت و ضعف را به‌طور کامل شناسایی کند.
پیگیری پیشرفت‌های دانش‌آموزان در اعمال مهارت‌های تفکر انتقادی - ۳ تکرار	
استفاده از سوالات باز و چالش‌های اجتماعی برای ارزشیابی تفکر انتقادی - ۵ تکرار	
استفاده از ارزشیابی‌های جمعی برای شناسایی نقاط قوت و ضعف - ۳ تکرار	
تقویت مهارت‌های بازخورددهی در میان دانش‌آموزان - ۳ تکرار	
تشویق به تبادل نظرات میان معلمان و دانش‌آموزان در فرآیند ارزشیابی - ۴ تکرار	
استفاده از بازخورد هم‌کلاسی‌ها در بهبود یادگیری فردی - ۶ تکرار	
ارزیابی جامع از دانش‌آموزان که توسط معلمان و هم‌کلاسی‌ها انجام می‌شود - ۵ تکرار	

مرحله ۲: سازمان‌دهی - بخش انتزاع^۱: در این بخش، ساخت زیرطبقه‌ها و طبقه‌های اصلی و تعریف دقیق دسته‌ها و ارتباط بین آن‌ها مشخص

می‌گردد (حسینی و همکاران، ۱۴۰۱). تعریف و نام‌گذاری انتزاع (بعد)، به منظور امکان ارائه یک تصویر رضایت‌بخش از دسته (مولفه) در این مرحله از کدگذاری انجام شد. در جدول (۳)، نتایج حاصل از کدگذاری بخش انتزاع آمده که در این مرحله از کدگذاری، ۱۲۳ کد نهایی که در قالب ۲۴ دسته (مولفه) دسته‌بندی شده بود، در زیرمجموعه ۱۲ انتزاع (بعد)، قرار گرفت.

جدول ۳. نتایج کدگذاری مرحله سوم - انتزاع (بعد)

دسته‌بندی (مولفه)	انتزاع (بعد)	ردیف
عنصر هدف		
۱	توانمندسازی تفکر کارآفرینانه	پرورش مهارت‌های حل مسئله کارآفرینانه
۲		تقویت تفکر خلاقانه و نوآورانه
۳	تقویت همکاری گروهی اجتماعی	توسعه مهارت‌های کار گروهی
۴		پشتیبانی از تعاملات اجتماعی گسترده
۵	ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی	تشویق به مشارکت فعال اجتماعی
۶		ایجاد آگاهی اخلاقی و اجتماعی
عنصر محتوا		
۷	محتوای چندبعدی و پویا	تنوع منابع و مواد آموزشی
۸		تکامل و بازنگری مستمر محتوا
۹	محتوای مبتنی بر تعاملات اجتماعی	مشارکت فعال در فرآیند یادگیری
۱۰		ارتباطات اجتماعی در فضای آموزشی
۱۱	محتوای انعطاف‌پذیر و باز	تطابق با نیازهای فردی و اجتماعی
۱۲		درک چالش‌های فرهنگی و اجتماعی
عنصر روش‌های تدریس		
۱۳	یادگیری تعاملی و مشارکتی	فعالیت‌های گروهی و تیمی
۱۴		تبادل اطلاعات و ایده‌ها

^۱ Abstraction

۱۵	یادگیری بر مبنای پروژه و مسئله	تحلیل مسائل واقعی اجتماعی
۱۶		پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی
۱۷	یادگیری انعطاف‌پذیر و مبتنی بر تجربه	یادگیری از طریق تجربیات واقعی
۱۸		انطباق روش‌های تدریس با نیازهای فردی
عنصر ارزشیابی		
۱۹	ارزشیابی مبتنی بر فرایند	ارزیابی پیوسته و مستمر
۲۰		ارزیابی مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی
۲۱	ارزشیابی مشارکتی و چندجانبه	مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند ارزیابی
۲۲		ارزیابی توسط هم‌کلاسی‌ها و معلمان
۲۳	ارزشیابی انعطاف‌پذیر و تعاملی	بازخورد متناسب با نیازهای فردی
۲۴		تطبیق ارزشیابی با شرایط اجتماعی و فرهنگی

مرحله ۳. گزارش‌دهی^۱: در گام آخر از تحلیل محتوای کیفی استقرایی با رویکرد الو و کینگاس (۲۰۰۸)، تبیین دقیق طبقات، نمونه‌هایی از کدها و نحوه شکل‌گیری مفاهیم و نمایش مدل مفهومی نهایی (در صورت وجود) و برقراری انسجام بین داده‌ها و یافته‌ها، انجام می‌گیرد. در مرحله آخر، نتایج نهایی حاصل از تحلیل کیفی، به شرح جدول (۴)، ارائه شده است:

جدول ۴. نتایج انتزاع (بعد)، دسته‌بندی (مولفه) و معیارهای (شاخص‌های) الگوی نهایی پژوهش

ردیف	انتزاع (بعد)	تعداد دسته‌بندی (مولفه)	دسته‌بندی (مولفه)	تعداد شاخص
عنصر هدف				
۱	توانمندسازی تفکر کارآفرینانه	۲	پرورش مهارت‌های حل مسئله کارآفرینانه تقویت تفکر خلاقانه و نوآورانه	۱۲
۲	تقویت همکاری گروهی اجتماعی	۲	توسعه مهارت‌های کار گروهی پشتیبانی از تعاملات اجتماعی گسترده	۱۰
۳	ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی	۲	تشویق به مشارکت فعال اجتماعی ایجاد آگاهی اخلاقی و اجتماعی	۱۱
۴	۳ بعد	۶	-	۳۳ شاخص
عنصر محتوا				
۱	محتوای چندبعدی و پویا	۲	تنوع منابع و مواد آموزشی تکامل و بازنگری مستمر محتوا	۹
۲	محتوای مبتنی بر تعاملات اجتماعی	۲	مشارکت فعال در فرآیند یادگیری ارتباطات اجتماعی در فضای آموزشی	۱۱
۳	محتوای انعطاف‌پذیر و باز	۲	تطابق با نیازهای فردی و اجتماعی درک چالش‌های فرهنگی و اجتماعی	۱۱

¹ Reporting Phase

۳۱	-	۶	۳ بعد	۴
شاخص		دسته		
عنصر روش‌های یاددهی - یادگیری				
۹	فعالیت‌های گروهی و تیمی تبادل اطلاعات و ایده‌ها	۲	یادگیری تعاملی و مشارکتی	۱
۱۱	تحلیل مسائل واقعی اجتماعی پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی	۲	یادگیری بر مبنای پروژه و مسئله	۲
۱۰	یادگیری از طریق تجربیات واقعی انطباق روش‌های تدریس با نیازهای فردی	۲	یادگیری انعطاف‌پذیر و مبتنی بر تجربه	۳
۳۰	-	۶	۳ بعد	۴
شاخص		دسته		
عنصر ارزشیابی				
۱۱	ارزیابی پیوسته و مستمر ارزیابی مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی	۲	ارزشیابی مبتنی بر فرایند	۱
۹	مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند ارزیابی ارزیابی توسط هم‌کلاسی‌ها و معلمان	۲	ارزشیابی مشارکتی و چندجانبه	۲
۹	بازخورد متناسب با نیازهای فردی تطبيق ارزشیابی با شرایط اجتماعی و فرهنگی	۲	ارزشیابی انعطاف‌پذیر و تعاملی	۳
۲۹	-	۶	۳ بعد	۴
شاخص		دسته		
کل الگوی نهایی				
۱۲۳	-	۲۴	۱۲ بعد	۱
شاخص		دسته		

پس از اتمام مرحله کیفی و تعیین انتزاع (بعد)، دسته‌بندی (مولفه) و معیارها (شاخص‌ها)، الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی، بر مبنای رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی، به شرح شکل (۱) ارائه می‌گردد:



شکل ۱ - الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی، بر مبنای رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی

ب- بخش اعتباریابی

«**عنصر هدف**»: در دور اول دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به پرورش مهارت‌های حل مسئله کارآفرینانه با میانگین ۳/۹۲ و انحراف از معیار ۰/۷۴ بوده و کمترین اهمیت مربوط به تشویق به مشارکت فعال اجتماعی با میانگین ۳/۵۲ و انحراف از معیار ۰/۵۹ بوده است. در دور دوم دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به توسعه مهارت‌های کار گروهی با میانگین ۴/۰۸ و انحراف از معیار ۰/۹۱ بوده و کمترین اهمیت مربوط به پشتیبانی از تعاملات اجتماعی گسترده با میانگین ۳/۶۵ و انحراف از معیار ۰/۸۲ بوده است. در دور سوم دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به توسعه مهارت‌های کار گروهی با میانگین ۳/۹۵ و انحراف از معیار ۰/۷۸ بوده و کمترین اهمیت مربوط به پشتیبانی از تعاملات اجتماعی گسترده با میانگین ۳/۶۴ و انحراف از معیار ۰/۷۲ بوده است. ضریب هماهنگی کندال برای پاسخ‌های دور سوم ۰/۸۲۴ است که نسبت به دور دوم که برابر با ۰/۷۶۱ بوده تنها ۸/۲۷ درصد افزایش داشته است که این ضریب با میزان اتفاق نظر بین اعضای کارگروه در میان دو دور متوالی رشد قابل توجهی ندارد. با انجام دو بخش کیفی

و اعتباریابی، مؤلفه‌های نهایی تبیین‌کننده عنصر هدف، بعد از انجام سه دور تکنیک کیفی دلفی که شامل ۳ انتزاع (بعد) بشرح: ۱. توانمندسازی تفکر کارآفرینانه، ۲. تقویت همکاری گروهی اجتماعی و ۳. ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ۶ دسته (مؤلفه) بشرح: ۱. پرورش مهارت‌های حل مسئله کارآفرینانه (بعد اول)، ۲. تقویت تفکر خلاقانه و نوآورانه (بعد اول)، ۳. توسعه مهارت‌های کار گروهی (بعد دوم)، ۴. پشتیبانی از تعاملات اجتماعی گسترده (بعد دوم)، ۵. تشویق به مشارکت فعال اجتماعی (بعد سوم) و ۶. ایجاد آگاهی اخلاقی و اجتماعی (بعد سوم)، بودند، از دیدگاه خبرگان، دارای اعتبار مطلوب و قابل قبولی بوده‌اند.

«**عنصر محتوا**»: در دور اول دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به تطابق با نیازهای فردی و اجتماعی با میانگین $3/90$ و انحراف از معیار $0/91$ بوده و کمترین اهمیت مربوط به ارتباطات اجتماعی در فضای آموزشی با میانگین $3/52$ و انحراف از معیار $0/87$ بوده است. در دور دوم دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به درک چالش‌های فرهنگی و اجتماعی با میانگین $3/96$ و انحراف از معیار $0/89$ بوده و کمترین اهمیت مربوط به مشارکت فعال در فرآیند یادگیری با میانگین $3/68$ و انحراف از معیار $0/86$ بوده است. در دور سوم دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به تطابق با نیازهای فردی و اجتماعی با میانگین $4/05$ و انحراف از معیار $0/90$ بوده و کمترین اهمیت مربوط به تکامل و بازنگری مستمر محتوا با میانگین $3/71$ و انحراف از معیار $0/82$ بوده است. ضریب همابستگی کندال برای پاسخ‌های دور سوم $0/922$ است که نسبت به دور دوم که برابر با $0/854$ بوده تنها $7/96$ درصد افزایش داشته است که این ضریب با میزان اتفاق نظر بین اعضای کارگروه در میان دو دور متوالی رشد قابل توجهی ندارد. با انجام دو بخش کیفی و اعتباریابی، مؤلفه‌های نهایی تبیین‌کننده عنصر محتوا، بعد از انجام سه دور تکنیک کیفی دلفی که شامل دارای ۳ انتزاع (بعد) بشرح: ۱. محتوای چندبعدی و پویا، ۲. محتوای مبتنی بر تعاملات اجتماعی و ۳. محتوای انعطاف‌پذیر و باز و ۶ دسته (مؤلفه) بشرح: ۱. تنوع منابع و مواد آموزشی (بعد اول)، ۲. تکامل و بازنگری مستمر محتوا (بعد اول)، ۳. مشارکت فعال در فرآیند یادگیری (بعد دوم)، ۴. ارتباطات اجتماعی در فضای آموزشی (بعد دوم)، ۵. تطابق با نیازهای فردی و اجتماعی (بعد سوم) و ۶. درک چالش‌های فرهنگی و اجتماعی (بعد سوم)، بوده است، از دیدگاه خبرگان، دارای اعتبار مطلوب و قابل قبولی بوده‌اند.

«**عنصر روش‌های تدریس**»: در دور اول دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به فعالیت‌های گروهی و تیمی با میانگین $4/06$ و انحراف از معیار $0/83$ بوده و کمترین اهمیت مربوط به تحلیل مسائل واقعی اجتماعی با میانگین $3/71$ و انحراف از معیار $0/86$ بوده است. در دور دوم دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به انطباق روش‌های تدریس با نیازهای فردی با میانگین $3/88$ و انحراف از معیار $0/76$ بوده و کمترین اهمیت مربوط به پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی با میانگین $3/59$ و انحراف از معیار $0/67$ بوده است. در دور سوم دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به فعالیت‌های گروهی و تیمی با میانگین $4/04$ و انحراف از معیار $0/72$ بوده و کمترین اهمیت مربوط به تحلیل مسائل واقعی اجتماعی با میانگین $3/62$ و انحراف از معیار $0/97$ بوده است. ضریب همابستگی کندال برای پاسخ‌های دور سوم $0/876$ است که نسبت به دور دوم که برابر با $0/819$ بوده تنها $6/95$ درصد افزایش

داشته است که این ضریب با میزان اتفاق نظر بین اعضای کارگروه در میان دو دور متوالی رشد قابل توجهی ندارد. با انجام دو بخش کیفی و اعتباریابی، مؤلفه‌های نهایی تبیین‌کننده عنصر روش‌های یاددهی - یادگیری، پس از انجام سه دور تکنیک کیفی دلفی که شامل ۳ انتزاع (بعد) بشرح: ۱. یادگیری تعاملی و مشارکتی، ۲. یادگیری بر مبنای پروژه و مسئله و ۳. یادگیری انعطاف‌پذیر و مبتنی بر تجربه و ۶ دسته (مؤلفه) بشرح: ۱. فعالیت‌های گروهی و تیمی (بعد اول)، ۲. تبادل اطلاعات و ایده‌ها (بعد اول)، ۳. تحلیل مسائل واقعی اجتماعی (بعد دوم)، ۴. پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی (بعد دوم)، ۵. یادگیری از طریق تجربیات واقعی (بعد سوم) و ۶. انطباق روش‌های تدریس با نیازهای فردی (بعد سوم)، بوده است، از دیدگاه خبرگان، دارای اعتبار مطلوب و قابل قبولی بوده‌اند.

«عنصر ارزشیابی»: در دور اول دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند ارزیابی با میانگین $3/83$ و انحراف از معیار $0/74$ بوده و کمترین اهمیت مربوط به تطبیق ارزشیابی با شرایط اجتماعی و فرهنگی با میانگین $3/53$ و انحراف از معیار $0/94$ بوده است. در دور دوم دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به بازخورد متناسب با نیازهای فردی با میانگین $4/02$ و انحراف از معیار $0/78$ بوده و کمترین اهمیت مربوط به ارزیابی مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی با میانگین $3/66$ و انحراف از معیار $0/76$ بوده است. در دور سوم دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به ارزیابی توسط هم‌کلاسی‌ها و معلمان با میانگین $3/92$ و انحراف از معیار $0/66$ بوده و کمترین اهمیت مربوط به تطبیق ارزشیابی با شرایط اجتماعی و فرهنگی با میانگین $3/52$ و انحراف از معیار $0/69$ بوده است. ضریب هماهنگی کندال برای پاسخ‌های دور سوم $0/831$ است که نسبت به دور دوم که برابر با $0/768$ بوده تنها $8/20$ درصد افزایش داشته است که این ضریب با میزان اتفاق نظر بین اعضای کارگروه در میان دو دور متوالی رشد قابل توجهی ندارد. با انجام دو بخش کیفی و اعتباریابی، مؤلفه‌های نهایی تبیین‌کننده عنصر ارزشیابی، بعد از انجام سه دور تکنیک کیفی دلفی که شامل ۳ انتزاع (بعد) بشرح: ۱. ارزشیابی مبتنی بر فرایند، ۲. ارزشیابی مشارکتی و چندجانبه و ۳. ارزشیابی انعطاف‌پذیر و تعاملی و ۶ دسته (مؤلفه) بشرح: ۱. ارزیابی پیوسته و مستمر (بعد اول)، ۲. ارزیابی مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی (بعد اول)، ۳. مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند ارزیابی (بعد دوم)، ۴. ارزیابی توسط هم‌کلاسی‌ها و معلمان (بعد دوم)، ۵. بازخورد متناسب با نیازهای فردی (بعد سوم) و ۶. تطبیق ارزشیابی با شرایط اجتماعی و فرهنگی (بعد سوم)، بوده است، از دیدگاه خبرگان، دارای اعتبار مطلوب و قابل قبولی بوده‌اند. طبق نتایج سه راند تکنیک دلفی برای اعتباریابی یافته‌های کیفی، ۲۴ مؤلفه نهایی الگوی پژوهش مورد تأیید قرار گرفت.

جدول ۵- نظر پاسخ دهندگان درباره مولفه‌های تبیین کننده الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی، بر مبنای رویکرد

ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی - دور سوم دلفی

مولفه‌ها	تعداد پاسخ‌ها	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف از معیار	ترتیب اهمیت
عنصر هدف						
پرورش مهارت‌های حل مسئله کارآفرینانه	۱۷	۲۰۰	۵۰۰	۳۹۱	۰۶۰	۲
تقویت تفکر خلاقانه و نوآورانه	۱۷	۱۰۰	۵۰۰	۳۷۷	۰۶۲	۴
توسعه مهارت‌های کار گروهی	۱۷	۲۰۰	۵۰۰	۳۹۵	۰۷۸	۱
پشتیبانی از تعاملات اجتماعی گسترده	۱۷	۱۰۰	۵۰۰	۳۶۴	۰۷۲	۶
تشویق به مشارکت فعال اجتماعی	۱۷	۱۰۰	۵۰۰	۳۷۳	۰۵۷	۵
ایجاد آگاهی اخلاقی و اجتماعی	۱۷	۲۰۰	۵۰۰	۳۸۴	۰۸۳	۳
عنصر محتوا						
تنوع منابع و مواد آموزشی	۱۷	۲۰۰	۵۰۰	۳۹۰	۰۷۷	۳
تکامل و بازنگری مستمر محتوا	۱۷	۲۰۰	۵۰۰	۳۷۱	۰۸۲	۶
مشارکت فعال در فرآیند یادگیری	۱۷	۱۰۰	۵۰۰	۳۷۹	۰۹۵	۵
ارتباطات اجتماعی در فضای آموزشی	۱۷	۱۰۰	۵۰۰	۳۸۳	۰۹۱	۴
تطابق با نیازهای فردی و اجتماعی	۱۷	۱۰۰	۵۰۰	۴۰۵	۰۹۰	۱
درک چالش‌های فرهنگی و اجتماعی	۱۷	۲۰۰	۵۰۰	۳۹۸	۰۸۸	۲
عنصر روش‌های تدریس						
فعالیت‌های گروهی و تیمی	۱۷	۲۰۰	۵۰۰	۴۰۴	۰۷۲	۱
تبادل اطلاعات و ایده‌ها	۱۷	۱۰۰	۵۰۰	۳۷۷	۰۹۱	۴
تحلیل مسائل واقعی اجتماعی	۱۷	۲۰۰	۵۰۰	۳۶۲	۰۹۷	۶
پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی	۱۷	۲۰۰	۵۰۰	۳۹۱	۰۸۴	۲
یادگیری از طریق تجربیات واقعی	۱۷	۲۰۰	۵۰۰	۳۷۱	۰۶۴	۵
انطباق روش‌های تدریس با نیازهای فردی	۱۷	۱۰۰	۵۰۰	۳۸۱	۰۶۸	۳
عنصر ارزشیابی						
ارزیابی پیوسته و مستمر	۱۷	۲۰۰	۵۰۰	۳۵۹	۰۷۷	۵
ارزیابی مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی	۱۷	۱۰۰	۵۰۰	۳۶۳	۰۹۶	۴
مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند ارزیابی	۱۷	۲۰۰	۵۰۰	۳۷۷	۰۵۵	۳
ارزیابی توسط هم‌کلاسی‌ها و معلمان	۱۷	۲۰۰	۵۰۰	۳۹۲	۰۶۶	۱
بازخورد متناسب با نیازهای فردی	۱۷	۲۰۰	۵۰۰	۳۸۳	۰۷۳	۲
تطبيق ارزشیابی با شرایط اجتماعی و فرهنگی	۱۷	۱۰۰	۵۰۰	۳۵۲	۰۶۹	۶

ج- یافته‌های بخش کمی

آمار توصیفی: در بررسی توصیفی ۳۰۰ نفر از آزمودنی‌های تحقیق، ۱۳۸ نفر (۴۶ درصد) مرد و ۱۶۲ نفر (۵۴ درصد) زن در این مطالعه شرکت داشته‌اند. ۷۰ نفر (۲۳/۳۳ درصد) مجرد و ۲۳۰ نفر (۷۶/۶۷ درصد) متأهل در این مطالعه شرکت داشته‌اند. ۳۸ نفر (۱۲/۶۷ درصد) در رده سنی ۳۰ سال و کمتر، ۸۴ نفر (۲۸ درصد) در رده سنی ۳۱ تا ۴۰ سال، ۹۶ نفر (۳۲ درصد) در رده سنی ۴۱ تا ۵۰ سال و ۸۲ نفر (۲۷/۳۳ درصد) در رده سنی بیشتر از ۵۰ سال قرار داشته‌اند. ۸۴ نفر (۲۸ درصد) دارای تحصیلات کارشناسی و کمتر، ۱۷۰ نفر (۵۶/۶۷ درصد) کارشناسی ارشد و ۴۶ نفر (۱۵/۳۳ درصد) دکتری یا دانشجوی دکتری بوده‌اند. ۳۶ نفر (۱۲ درصد) ۵ سال و کمتر تجربه شغلی داشته‌اند. همچنین ۶۴ نفر (۲۱/۳۳ درصد) در بازه ۶ تا ۱۰ سال، ۶۸ نفر (۲۲/۶۷ درصد) بیش از ۱۰ سال، ۷۴ نفر (۲۴/۶۷ درصد) بین ۱۶ تا ۲۰ سال و در نهایت ۵۸ نفر (۱۹/۳۳ درصد) نیز بیش از ۲۰ سال سابقه کار گزارش کرده‌اند.

آمار استنباطی: برای سنجش مدل، پرسشنامه محقق ساخته برگرفته از بخش کیفی بعد از تأیید روایی و پایایی در طی چندین مرحله، در بین ۳۰۰ تن از آزمودنی‌ها توزیع و داده‌ها با روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی با نرم افزارهای SPSS و Smart PLS تحلیل گردید.

برای تشخیص این مسئله که تعداد داده‌های مورد نظر (اندازه نمونه‌ها و رابطه بین متغیرها) برای تحلیل عاملی مناسب هستند یا خیر؟ از شاخص آزمون تناسب کایزر - مایر^۱ و آزمون بارتلت^۲ استفاده گردید. آزمون تناسب کایزر - مایر شاخصی از کفایت نمونه‌گیری است که کوچک بودن همبستگی جزئی بین متغیرها را بررسی می‌کند. مقدار KMO (کفایت نمونه برداری) برای شرایط ۱. هدف، ۲. محتوا، ۳. روش‌های تدریس و ۴. ارزشیابی، به ترتیب برابر ۰/۸۶۷، ۰/۸۷۸، ۰/۸۵۳ و ۰/۸۷۶ و سطح معناداری آزمون کرویت بارتلت برابر ۰/۰۰۰۹ بدست آمد. بنابراین، علاوه بر کفایت نمونه برداری، اجرای تحلیل عاملی بر پایه ماتریس همبستگی مورد مطالعه نیز قابل توجیه خواهد بود. طبق نتایج عوامل استخراج شده و درصد واریانس تبیین شده توسط مولفه‌های هدف، شش عامل با مقادیر ویژه بزرگ‌تر از یک برای سازه «عنصر هدف» استخراج شده‌اند که در مجموع ۵۲/۱۴ درصد از تغییرات کل متغیرهای مربوط به این سازه را تبیین می‌کنند. سهم هر یک از عوامل در تبیین واریانس کل به ترتیب شامل عامل اول با ۲۲/۷۲ درصد، عامل دوم با ۶/۹۱ درصد، عامل سوم با ۶/۴۶ درصد، عامل چهارم با ۶/۱۲ درصد، عامل پنجم با ۵/۳۷ درصد و عامل ششم با ۴/۵۶ درصد است.

برای مولفه‌های محتوا، شش عامل با مقادیر ویژه بزرگ‌تر از یک برای سازه‌ی «عنصر محتوا» استخراج شده‌اند که در مجموع ۵۱/۵۳ درصد از تغییرات کل متغیرها را تبیین می‌کنند. عامل اول با مقدار ویژه ۷/۷۱ و سهم ۲۲/۹۲ درصد از واریانس، بیشترین قدرت تبیین را دارد. عامل دوم

^۱KMO(Kaiser-Meyer-Olkin Measure of sampling Adequacy)

^۲Bartlets Test of sphericity

با مقدار ویژه $2/47$ و سهم $7/97$ درصد، تبیین تجمعی را به $30/89$ درصد می‌رساند. عامل سوم با مقدار ویژه $2/04$ و سهم $6/60$ درصد از واریانس، مجموع تبیین را به $37/49$ درصد افزایش می‌دهد. عامل چهارم دارای مقدار ویژه $1/85$ و سهم $5/95$ درصد بوده و تبیین تجمعی را به $43/44$ درصد می‌رساند. عامل پنجم با مقدار ویژه $1/74$ و سهم $5/61$ درصد از واریانس، مجموع تبیین را به $49/05$ درصد ارتقا می‌دهد. سرانجام، عامل ششم با مقدار ویژه $1/38$ و سهم $4/46$ درصد از واریانس، تبیین تجمعی سازه را به $53/51$ درصد می‌رساند.

برای مولفه‌های روش‌های تدریس، شش عامل با مقادیر ویژه بزرگ‌تر از یک برای سازه‌ی «روش‌های تدریس» استخراج شده‌اند که در مجموع $50/55$ درصد از تغییرات کل متغیرها را تبیین می‌کنند. عامل اول با مقدار ویژه $6/50$ و سهم $21/68$ درصد بیشترین نقش را در تبیین سازه دارد. عامل دوم با $7/48$ درصد و عامل سوم با $6/11$ درصد از واریانس، سهم قابل توجهی در ساختاردهی این سازه ایفا می‌کنند و مجموع تبیین را به بیش از 35 درصد می‌رسانند. عوامل چهارم، پنجم و ششم نیز به ترتیب با سهم $5/50$ ، $5/05$ و $4/73$ درصد از واریانس، بخش دیگری از تغییرات را توضیح می‌دهند و مجموع واریانس تبیین شده توسط شش عامل را به $50/55$ درصد افزایش می‌دهند.

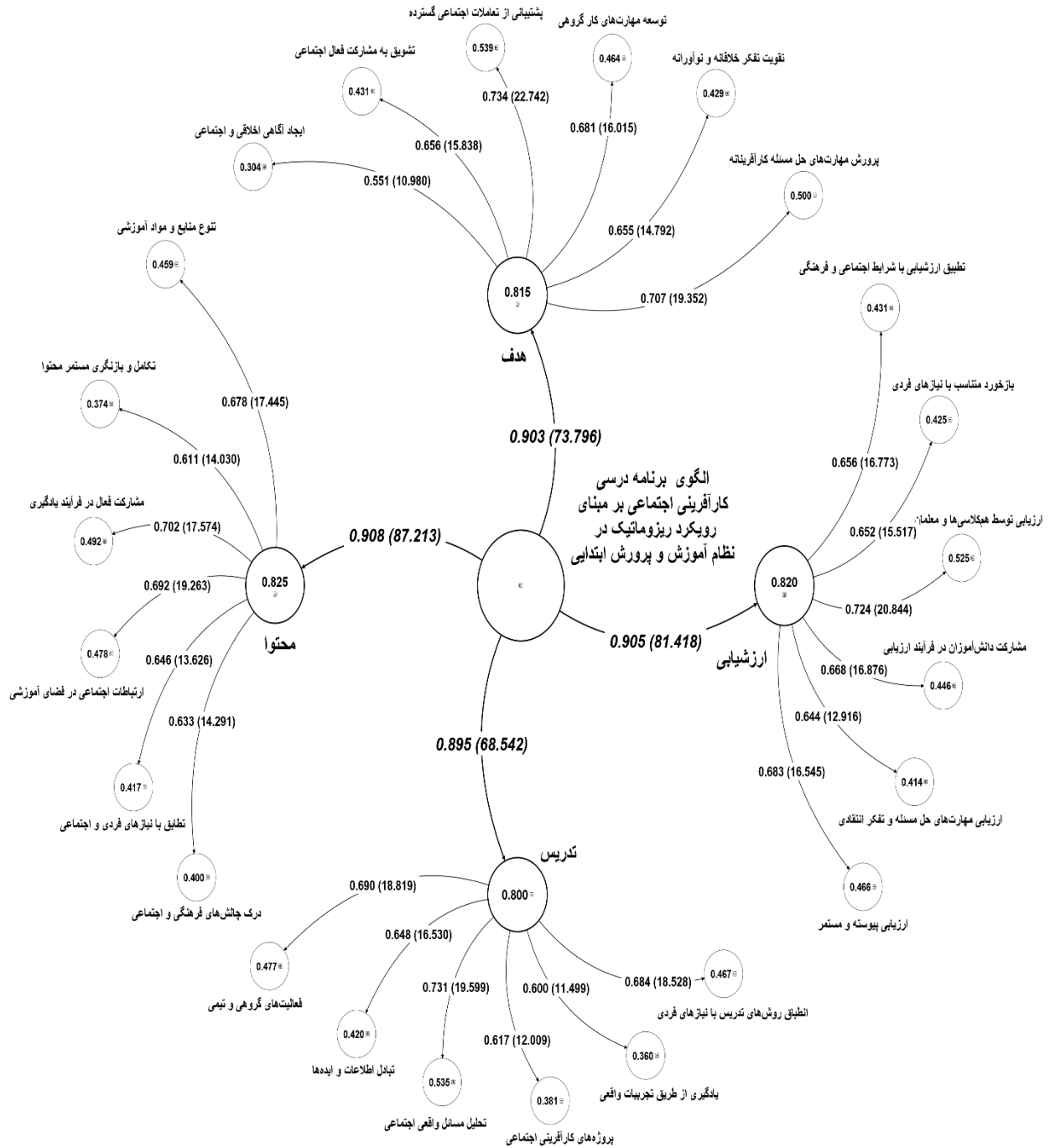
برای مولفه‌های ارزشیابی، شش عامل با مقادیر ویژه بزرگ‌تر از یک برای سازه‌ی «عنصر ارزشیابی» استخراج شده‌اند که در مجموع $56/10$ درصد از واریانس کل متغیرها را تبیین می‌کنند. عامل اول با مقدار ویژه $7/18$ ، سهم $24/76$ درصد از واریانس را به خود اختصاص داده و بیشترین نقش را در تبیین سازه ایفا می‌کند. عامل دوم با مقدار ویژه $2/24$ و سهم $7/72$ درصد از واریانس، جایگاه دوم را به خود اختصاص داده و بیانگر اهمیت لایه‌های میانی ارزشیابی در مدل برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی است. عامل سوم نیز با مقدار ویژه $2/01$ ، حدود $6/94$ درصد از واریانس را تبیین کرده و نشان‌دهنده‌ی نقش مؤثر مولفه‌های مرتبط با سنجش فرآیند یادگیری اجتماعی در ساختار ارزشیابی است. علاوه بر این، عامل چهارم با مقدار ویژه $1/75$ و سهم $6/03$ درصد، عامل پنجم با مقدار ویژه $1/68$ و سهم $5/79$ درصد، و عامل ششم با مقدار ویژه $1/41$ و سهم $4/86$ درصد به ترتیب بخش دیگری از پراکندگی متغیرهای مرتبط با «عنصر ارزشیابی» را توضیح می‌دهند. برای بررسی مدل پژوهش از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شده که نتایج در جدول (۶) آمده است.

جدول ۶- ضریب مسیرهای اصلی و ضریب معنی داری الگوی پژوهش

مسیر میان متغیرها	ضرایب مسیر	آماره t	p-value	نتیجه
هدف < ایجاد آگاهی اخلاقی و اجتماعی	۰/۵۵۱	۱۰/۹۸۰	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
هدف < تشویق به مشارکت فعال اجتماعی	۰/۶۵۶	۱۵/۸۳۸	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
هدف < تقویت تفکر خلاقانه و نوآورانه	۰/۶۵۵	۱۴/۷۹۲	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
هدف < توسعه مهارت‌های کار گروهی	۰/۶۸۱	۱۶/۰۱۵	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.

هدف < پرورش مهارت‌های حل مسئله کارآفرینانه	۰/۷۰۷	۱۹/۳۵۲	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
هدف < پشتیبانی از تعاملات اجتماعی گسترده	۰/۷۳۴	۲۲/۷۴۲	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
محتوا < ارتباطات اجتماعی در فضای آموزشی	۰/۶۹۲	۱۹/۲۶۳	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
محتوا < تطابق با نیازهای فردی و اجتماعی	۰/۶۴۶	۱۳/۶۲۶	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
محتوا < تنوع منابع و مواد آموزشی	۰/۶۷۸	۱۷/۴۴۵	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
محتوا < تکامل و بازنگری مستمر محتوا	۰/۶۱۱	۱۴/۰۳۰	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
محتوا < درک چالش‌های فرهنگی و اجتماعی	۰/۶۳۳	۱۴/۲۹۱	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
محتوا < مشارکت فعال در فرآیند یادگیری	۰/۷۰۲	۱۷/۵۷۴	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
روش‌های تدریس < انطباق روش‌های تدریس با نیازهای فردی	۰/۶۸۴	۱۸/۵۲۸	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
روش‌های تدریس < تبادل اطلاعات و ایده‌ها	۰/۶۴۸	۱۶/۵۳۰	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
روش‌های تدریس < تحلیل مسائل واقعی اجتماعی	۰/۷۳۱	۱۹/۵۹۹	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
روش‌های تدریس < فعالیت‌های گروهی و تیمی	۰/۶۹۰	۱۸/۸۱۹	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
روش‌های تدریس < پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی	۰/۶۱۷	۱۲/۰۰۹	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
روش‌های تدریس < یادگیری از طریق تجربیات واقعی	۰/۶۰۰	۱۱/۴۹۹	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
ارزشیابی < ارزیابی توسط هم‌کلاسی‌ها و معلمان	۰/۷۲۴	۲۰/۸۴۴	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
ارزشیابی < ارزیابی مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی	۰/۶۴۴	۱۲/۹۱۶	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
ارزشیابی < ارزیابی پیوسته و مستمر	۰/۶۸۳	۱۶/۵۴۵	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
ارزشیابی < بازخورد متناسب با نیازهای فردی	۰/۶۵۲	۱۵/۵۱۷	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
ارزشیابی < تطبیق ارزشیابی با شرایط اجتماعی و فرهنگی	۰/۶۵۶	۱۶/۷۷۳	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
ارزشیابی < مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند ارزیابی	۰/۶۶۸	۱۶/۸۷۶	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.

از دیدگاه نمونه‌ها، نتایج حاکی از آن بوده که الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی، مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی ایران، دارای ۲۴ مولفه است. شکل (۲)، مدل پژوهش در حالت ضرایب استاندارد و معناداری را نشان می‌دهد.



شکل ۲- الگوی نهایی پژوهش در حالت ضرایب استاندارد و معناداری

داده‌های بدست آمده از تحقیق میدانی در نرم افزار SMART-PLS اجرا گردید و نتایج زیر بدست آمد.

جدول ۷- ضریب مسیر و ضریب معنی داری الگوی پژوهش

مسیرها	ضرایب استاندارد	مقادیر t	P-Value	نتیجه
الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی بر مبنای رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی < ارزشیابی	۰/۹۰۵	۸۱/۴۱۸	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی بر مبنای رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی < روش‌های تدریس	۰/۸۹۵	۶۸/۵۴۲	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی بر مبنای رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی < محتوا	۰/۹۰۸	۸۷/۲۱۳	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.
الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی بر مبنای رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی < هدف	۰/۹۰۳	۷۳/۷۹۶	۰/۰۰۰۹	معنی دار است.

اولویت‌بندی عناصر الگوی پژوهش با آزمون فریدمن: اولویت‌بندی عملکردی عناصر الگو با استفاده از میانگین رتبه‌های بدست آمده در آزمون فریدمن بدین صورت بوده که بالاترین اولویت از دیدگاه پاسخ‌گویان به عنصر «ارزشیابی» با میانگین رتبه‌ی ۲/۶۸۰ اختصاص دارد و در رتبه‌ی نخست قرار می‌گیرد. پس از آن، عنصر «هدف» با میانگین رتبه‌ی ۲/۵۳۰ در جایگاه دوم قرار دارد. همچنین عنصر «روش‌های تدریس» با میانگین رتبه‌ی ۲/۴۱۰ در رتبه‌ی سوم و عنصر «محتوا» با میانگین رتبه‌ی ۲/۳۸۰ در رتبه‌ی چهارم قرار گرفته است.

اولویت‌بندی مولفه‌های الگوی پژوهش با آزمون فریدمن: در عنصر «هدف»، بالاترین اولویت به مؤلفه‌ی «تقویت تفکر خلاقانه و نوآورانه» با میانگین رتبه‌ی ۳/۶۶ اختصاص یافته و در جایگاه نخست قرار دارد. پس از آن، مؤلفه‌ی «تشویق به مشارکت فعال اجتماعی» با میانگین رتبه‌ی ۳/۶۴ در رتبه‌ی دوم قرار می‌گیرد. مؤلفه‌ی «پرورش مهارت‌های حل مسئله کارآفرینانه» با میانگین رتبه‌ی ۳/۵۱ در رتبه‌ی سوم و «پشتیبانی از تعاملات اجتماعی گسترده» با میانگین رتبه‌ی ۳/۴۸ در رتبه‌ی چهارم قرار دارد. همچنین «ایجاد آگاهی اخلاقی و اجتماعی» با میانگین رتبه‌ی ۳/۳۶ در جایگاه پنجم قرار می‌گیرد. کمترین اولویت نیز مربوط به مؤلفه‌ی «توسعه مهارت‌های کار گروهی» با میانگین رتبه‌ی ۳/۳۴ است که رتبه‌ی ششم را به خود اختصاص می‌دهد. در عنصر «محتوا»، بالاترین اولویت به مؤلفه‌ی «مشارکت فعال در فرآیند یادگیری» با میانگین رتبه‌ی ۳/۶۴ اختصاص یافته و در رتبه‌ی نخست قرار دارد. پس از آن، مؤلفه‌ی «ارتباطات اجتماعی در فضای آموزشی» با میانگین رتبه‌ی ۳/۵۷ در جایگاه دوم و «تکامل و بازنگری مستمر محتوا» با میانگین رتبه‌ی ۳/۵۵ در رتبه‌ی سوم قرار گرفته است. همچنین مؤلفه‌ی «درک چالش‌های فرهنگی و اجتماعی» با میانگین رتبه‌ی ۳/۵۳ در رتبه‌ی چهارم و «تطابق با نیازهای فردی و اجتماعی» با میانگین رتبه‌ی ۳/۳۷ در رتبه‌ی پنجم قرار دارد. کمترین اولویت نیز به مؤلفه‌ی «تنوع منابع و مواد آموزشی» با میانگین رتبه‌ی ۳/۳۵ اختصاص یافته و در رتبه‌ی ششم قرار می‌گیرد. در عنصر «روش‌های تدریس»، بالاترین اولویت به مؤلفه‌ی «تحلیل مسائل واقعی اجتماعی» با میانگین رتبه‌ی ۳/۶۹ اختصاص یافته و در جایگاه نخست قرار دارد. پس از آن، مؤلفه‌ی «انطباق روش‌های تدریس با نیازهای فردی» با میانگین رتبه‌ی ۳/۶۲ در رتبه‌ی دوم قرار گرفته است. مؤلفه‌ی «فعالیت‌های گروهی و تیمی» با میانگین رتبه‌ی

۳/۵۳ در رتبه سوم و «پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی» با میانگین رتبه‌ی ۳/۴۳ در رتبه‌ی چهارم قرار دارد. همچنین «تبادل اطلاعات و ایده‌ها» با میانگین رتبه‌ی ۳/۴۱ در رتبه‌ی پنجم جای می‌گیرد. کمترین اولویت نیز به مؤلفه‌ی «یادگیری از طریق تجربیات واقعی» با میانگین رتبه‌ی ۳/۳۳ اختصاص یافته و در رتبه‌ی ششم قرار دارد. در عنصر «ارزشیابی»، بالاترین اولویت به مؤلفه‌ی «بازخورد متناسب با نیازهای فردی» با میانگین رتبه‌ی ۳/۶۱ اختصاص یافته و در جایگاه نخست قرار دارد. پس از آن، مؤلفه‌ی «ارزیابی توسط هم‌کلاسی‌ها و معلمان» با میانگین رتبه‌ی ۳/۶۰ در رتبه‌ی دوم قرار گرفته است. مؤلفه‌ی «تطبيق ارزشیابی با شرایط اجتماعی و فرهنگی» با میانگین رتبه‌ی ۳/۵۳ در رتبه‌ی سوم و «مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند ارزیابی» با میانگین رتبه‌ی ۳/۴۹ در رتبه‌ی چهارم جای می‌گیرد. همچنین «ارزیابی پیوسته و مستمر» با میانگین رتبه‌ی ۳/۴۰ در رتبه‌ی پنجم قرار دارد. کمترین اولویت نیز به مؤلفه‌ی «ارزیابی مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی» با میانگین رتبه‌ی ۳/۳۷ اختصاص یافته و رتبه‌ی ششم را تشکیل می‌دهد.

سنجش وضعیت موجود با آزمون تی تک نمونه‌ای: متغیر «عنصر هدف» با میانگین ۳/۰۱ و انحراف از معیار ۰/۷۱ دارای مقدار آماره‌ی t برابر با ۰/۲۱ و سطح معناداری ۰/۸۳۱ است؛ از آنجا که مقدار p -value بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد، فرضیه‌ی صفر تأیید شده و این متغیر از دیدگاه پاسخ‌گویان در سطح متوسط قرار دارد. متغیر «عنصر محتوا» نیز با میانگین ۲/۹۶ و انحراف از معیار ۰/۷۲ دارای مقدار t برابر با ۰/۹۶- و سطح معناداری ۰/۳۳۹ است؛ بنابراین این متغیر نیز تفاوت معناداری با مقدار ثابت آزمون (۳) نداشته و وضعیت آن متوسط ارزیابی می‌شود. همچنین متغیر «روش‌های تدریس» با میانگین ۳/۰۰ و انحراف از معیار ۰/۷۰ دارای مقدار t برابر با ۰/۰۲ و سطح معناداری ۰/۹۸۰ است؛ با توجه به بزرگ بودن مقدار p -value نسبت به ۰/۰۵، فرضیه‌ی صفر تأیید شده و این متغیر نیز در سطح متوسط قرار دارد. در نهایت، متغیر «عنصر ارزشیابی» با میانگین ۳/۰۶ و انحراف از معیار ۰/۷۴ دارای مقدار t برابر با ۱/۳۸ و سطح معناداری ۰/۱۶۷ است؛ از آنجا که این مقدار نیز بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، فرضیه‌ی صفر تأیید شده و وضعیت ارزشیابی نیز در سطح متوسط گزارش می‌شود. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که تمامی عناصر چهارگانه الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی بر مبنای رویکرد ریزوماتیک، از نگاه پاسخ‌گویان در سطحی متوسط و هم‌تراز با مقدار معیار قرار دارند و هیچ‌یک انحراف معناداری از مقدار ثابت آزمون نشان نمی‌دهند.

در ارزیابی مولفه‌های الگوی تحقیق، بیشتر مولفه‌های الگو، از نظر وضعیت موجود در حد متوسط می‌باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش ابتدایی ایران، از چهار عنصر اصلی هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی تشکیل شده است که در قالب ابعاد و مؤلفه‌های متنوعی سازمان‌دهی شده‌اند. نتایج تحلیل محتوای کیفی و همچنین اعتباریابی از طریق تکنیک دلفی نشان داد که مؤلفه‌هایی همچون پرورش مهارت‌های حل مسئله کارآفرینانه، تقویت تفکر

خلاقانه، مشارکت فعال اجتماعی، یادگیری مبتنی بر پروژه، تعاملات گروهی، ارزشیابی فرایندی و انعطاف‌پذیری محتوا از مهم‌ترین اجزای این الگو به شمار می‌روند. همچنین نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری بیانگر آن بود که مؤلفه‌های طراحی شده از برازش و قدرت تبیین‌کنندگی مطلوبی برخوردار هستند و می‌توانند در یک جامعه آموزشی واقعی مورد استفاده قرار گیرند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که رویکرد ریزوماتیک می‌تواند بستری مناسب برای طراحی برنامه‌های درسی نوآورانه و متناسب با نیازهای پیچیده آموزشی و اجتماعی عصر حاضر فراهم سازد.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش، اهمیت بعد «توانمندسازی تفکر کارآفرینانه» در عنصر هدف بود. این یافته نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی کارآمد در حوزه کارآفرینی اجتماعی باید بیش از انتقال دانش نظری، بر پرورش مهارت‌های خلاقانه، تفکر انتقادی و توانایی حل مسئله تمرکز داشته باشند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش (Azqueta et al., 2023) همسو است که آموزش کارآفرینی اجتماعی را بستری برای توسعه نگرش‌های نوآورانه و تفکر خلاق معرفی کرده‌اند. همچنین، نتایج این بخش با پژوهش (Kumar et al., 2021) هماهنگ است که نشان داد برنامه‌های آموزش کارآفرینی زمانی اثربخش خواهند بود که یادگیرندگان را در موقعیت‌های واقعی تصمیم‌گیری و حل مسئله قرار دهند. از سوی دیگر، تأکید بر تفکر خلاق و نوآورانه در این پژوهش با نتایج مطالعه (Darabi Ammarti et al., 2019) نیز همخوانی دارد؛ زیرا آنان نشان دادند که رویکرد ریزوماتیک می‌تواند موجب افزایش خلاقیت و گسترش تفکر چندبعدی در دانش‌آموزان شود.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که «تقویت همکاری گروهی اجتماعی» و «پشتیبانی از تعاملات اجتماعی گسترده» از ابعاد کلیدی عنصر هدف محسوب می‌شوند. این نتیجه بیانگر آن است که آموزش کارآفرینی اجتماعی ماهیتی ذاتاً مشارکتی دارد و بدون تعاملات اجتماعی، شبکه‌سازی و فعالیت‌های گروهی نمی‌تواند به اهداف خود دست یابد. این یافته با پژوهش (García-González & Ramírez-Montoya, 2021) همسو است که آموزش کارآفرینی اجتماعی را فرایندی مبتنی بر تربیت افراد تغییرآفرین و توسعه همکاری‌های اجتماعی معرفی می‌کند. همچنین، نتایج مطالعه (Jones & Phillips, 2021) نشان داد که حضور فعالیت‌های گروهی و مشارکتی در برنامه درسی، موجب تقویت مسئولیت‌پذیری و انگیزه اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. افزون بر این، یافته حاضر با دیدگاه (Mir Shahid & Alarifi, 2021) نیز همخوان است که بر نقش تعاملات شبکه‌ای و یادگیری مشارکتی در آموزش کارآفرینی اجتماعی تأکید کرده‌اند.

در بخش عنصر محتوا، یافته‌ها نشان داد که «محتوای چندبعدی و پویا»، «محتوای مبتنی بر تعاملات اجتماعی» و «محتوای انعطاف‌پذیر و باز» از مهم‌ترین ابعاد برنامه درسی طراحی شده هستند. این نتیجه نشان می‌دهد که محتوای آموزشی در برنامه‌های کارآفرینی اجتماعی نباید ایستا و خطی باشد، بلکه باید به‌طور مستمر با تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناوری هماهنگ شود. این یافته با نتایج پژوهش (Tatpuje et al., 2025) مطابقت دارد که طراحی چارچوب برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی را نیازمند انعطاف‌پذیری، تنوع منابع و توجه به نیازهای متغیر جامعه دانسته‌اند. همچنین، یافته حاضر با مطالعه (Hosseini et al., 2022) همسو است که بر اهمیت طراحی محتوای برنامه درسی مبتنی بر مشارکت اجتماعی، تجربه‌گرایی

و تعاملات چندجانبه تأکید کرده است. از سوی دیگر، تأکید بر تنوع منابع آموزشی و استفاده از منابع دیجیتال و چندرسانه‌ای با یافته‌های (Shariati et al., 2024) همخوانی دارد که نقش فناوری و آموزش مجازی را در ارتقای عدالت آموزشی و یادگیری تعاملی برجسته کرده‌اند.

یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش، نقش برجسته «یادگیری تعاملی و مشارکتی» و «یادگیری مبتنی بر پروژه و مسئله» در عنصر روش‌های تدریس بود. این یافته نشان می‌دهد که روش‌های تدریس در برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی باید دانش‌آموزمحور، تجربه‌گرا و مبتنی بر حل مسائل واقعی جامعه باشند. این نتیجه با پژوهش (Alourhzal & Hattabou, 2021) همسو است که یادگیری مبتنی بر پروژه، فعالیت‌های میدانی و تعاملات گروهی را از اثربخش‌ترین روش‌های آموزش کارآفرینی اجتماعی معرفی کرده‌اند. همچنین، نتایج مطالعه (Maryam & Suhong, 2023) نشان داد که مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های عملی و پروژه‌های اجتماعی، موجب افزایش اعتمادبه‌نفس، خلاقیت و مسئولیت‌پذیری آنان می‌شود. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج (Revko, 2023) نیز هماهنگ است که نقش آموزش را در توسعه اکوسیستم کارآفرینی اجتماعی بسیار تعیین‌کننده می‌داند و بر اهمیت یادگیری مبتنی بر تجربه در شکل‌گیری مهارت‌های اجتماعی تأکید می‌کند.

در بخش ارزشیابی نیز یافته‌ها نشان داد که «ارزشیابی مبتنی بر فرایند»، «ارزشیابی مشارکتی و چندجانبه» و «ارزشیابی انعطاف‌پذیر و تعاملی» از مؤلفه‌های کلیدی الگوی طراحی شده هستند. این نتیجه بیانگر آن است که در برنامه‌های درسی مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک، ارزشیابی نباید صرفاً به سنجش نتایج نهایی محدود شود، بلکه باید فرایند یادگیری، مشارکت اجتماعی، خلاقیت و نحوه تعامل دانش‌آموزان را نیز دربرگیرد. این یافته با نتایج پژوهش (Jahangiri et al., 2024) همخوانی دارد که تأکید می‌کند برنامه‌های درسی مبتنی بر دانش ریزوماتیک نیازمند ارزشیابی‌های پویا، تعاملی و مبتنی بر بازخورد مستمر هستند. همچنین، یافته حاضر با نتایج (Maghamdoust et al., 2019) همسو است که در طراحی برنامه‌های درسی کارآفرینانه، ارزشیابی عملکردمحور و فرایندی را از ارکان اساسی موفقیت برنامه معرفی کرده‌اند. افزون بر این، تأکید بر مشارکت دانش‌آموزان در فرایند ارزشیابی با رویکردهای نوین یادگیری سازنده‌گرایانه و مشارکتی که در پژوهش‌های (Golabchi et al., 2024) مطرح شده‌اند، هماهنگی دارد.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که رویکرد ریزوماتیک می‌تواند بستری مناسب برای پاسخگویی به نیازهای متحول نسل جدید یادگیرندگان فراهم سازد. در این رویکرد، یادگیری فرایندی شبکه‌ای، چندمرکزی و غیرخطی تلقی می‌شود که در آن دانش‌آموزان نقش فعالی در تولید دانش دارند. این یافته با دیدگاه‌های نظری مطرح شده در پژوهش (Darabi Ammarti et al., 2019) مطابقت دارد که رویکرد ریزوماتیک را عاملی برای گسترش خلاقیت، یادگیری مستقل و تعاملات چندلایه معرفی کرده‌اند. همچنین، نتایج مطالعه (Jahangiri et al., 2024) نشان داد که برنامه‌های درسی مبتنی بر دانش ریزوماتیک می‌توانند انعطاف‌پذیری شناختی و مهارت‌های حل مسئله را در دانش‌آموزان تقویت کنند. بنابراین،

می‌توان گفت که استفاده از رویکرد ریزوماتیک در طراحی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی، زمینه را برای تربیت دانش‌آموزانی خلاق، مسئول و مشارکت‌جو فراهم می‌سازد.

از منظر کاربردی نیز نتایج پژوهش نشان می‌دهد که نظام آموزش ابتدایی ایران نیازمند بازنگری جدی در فلسفه و ساختار برنامه‌های درسی خود است. غلبه رویکردهای سنتی، حافظه‌محور و آزمون‌گرا در مدارس موجب شده است که بسیاری از مهارت‌های ضروری قرن بیست‌ویکم، از جمله خلاقیت، تفکر انتقادی، همکاری اجتماعی و مسئولیت‌پذیری، کمتر مورد توجه قرار گیرد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که ادغام آموزش کارآفرینی اجتماعی با رویکرد ریزوماتیک می‌تواند به ایجاد محیط‌های یادگیری فعال، منعطف و معنادار کمک کند. این نتیجه با یافته‌های (Mortazavi et al., 2023) همخوانی دارد که بر ضرورت بازطراحی نظام آموزشی برای توسعه کارآفرینی اجتماعی تأکید کرده‌اند. همچنین، پژوهش (Davoodi Rad et al., 2021) نیز نشان داده است که آموزش کارآفرینی اجتماعی می‌تواند نقش مهمی در توسعه سرمایه اجتماعی و تحول نظام آموزشی ایفا کند.

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر آن است که توسعه آموزش کارآفرینی اجتماعی در مدارس ابتدایی می‌تواند پیامدهای گسترده‌ای برای توسعه پایدار جامعه داشته باشد. آموزش مهارت‌های اجتماعی، حل مسئله و مسئولیت‌پذیری از سنین پایین، زمینه را برای تربیت شهروندانی فعال و مسئول فراهم می‌سازد که توانایی مشارکت در حل مسائل اجتماعی و اقتصادی جامعه را دارند. این یافته با نتایج پژوهش (Wang, 2022) همسو است که نشان داد کارآفرینی اجتماعی می‌تواند از طریق نوآوری و خلق ارزش اجتماعی، به رشد اقتصادی و توسعه پایدار کمک کند. همچنین، پژوهش (Ogbo et al., 2019) نیز تأکید می‌کند که توسعه نگرش‌های کارآفرینانه و اجتماعی در نظام آموزشی می‌تواند به پایداری اقتصادی و اجتماعی جوامع منجر شود.

پژوهش حاضر همانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست، جامعه آماری بخش کمی پژوهش محدود به معلمان دوره ابتدایی استان مازندران بود و این موضوع ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها را به سایر استان‌ها و بافت‌های فرهنگی کشور محدود کند. همچنین، گردآوری داده‌ها از طریق ابزارهای خودگزارشی می‌تواند تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهندگان قرار گیرد. از سوی دیگر، محدودیت زمانی و دشواری دسترسی به برخی خبرگان حوزه برنامه‌ریزی درسی و کارآفرینی اجتماعی، فرایند انجام مصاحبه‌ها و اعتباریابی را با چالش‌هایی مواجه ساخت.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی طراحی شده در سایر مقاطع تحصیلی از جمله متوسطه و آموزش عالی نیز بررسی و اجرا شود تا امکان مقایسه نتایج در سطوح مختلف آموزشی فراهم گردد. همچنین، انجام مطالعات آزمایشی برای سنجش اثربخشی عملی این الگو بر متغیرهایی نظیر خلاقیت، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله دانش‌آموزان می‌تواند مفید باشد. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آینده نقش فناوری‌های نوین، یادگیری دیجیتال و هوش مصنوعی را نیز در توسعه برنامه‌های درسی ریزوماتیک و کارآفرینی اجتماعی مورد بررسی قرار دهند.

به مسئولان نظام آموزشی پیشنهاد می‌شود زمینه ادغام آموزش کارآفرینی اجتماعی در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی را فراهم سازند و در تدوین محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی، به اصول یادگیری تعاملی و ریزوماتیک توجه کنند. همچنین، برگزاری دوره‌های توانمندسازی برای معلمان در زمینه آموزش کارآفرینی اجتماعی، طراحی پروژه‌های یادگیری مشارکتی و استفاده از روش‌های تدریس خلاقانه ضروری به نظر می‌رسد. علاوه بر این، توسعه زیرساخت‌های فناوری آموزشی و ایجاد ارتباط میان مدارس، جامعه محلی و سازمان‌های اجتماعی می‌تواند به اجرای اثربخش‌تر این الگو کمک کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

Extended Abstract

Introduction

Rapid social, economic, and technological transformations have fundamentally altered the role of educational systems in contemporary societies. Schools are no longer expected merely to transfer formal knowledge; rather, they are increasingly required to cultivate creativity, problem-solving abilities, social responsibility, collaborative competencies, and innovative thinking among learners. In this context, entrepreneurship education has emerged as one of the major priorities of educational policy worldwide because of its significant contribution to human capital development, innovation, and sustainable growth (Maghamdoust et al., 2019). However, recent educational discourses suggest that traditional entrepreneurship education focused solely on economic profit is insufficient to address complex societal challenges. Consequently, social entrepreneurship education has gained substantial attention as an educational approach capable of integrating innovation with social value creation and community engagement (Mir Shahid & Alarifi, 2021). Social entrepreneurship education seeks to empower learners to identify social problems, generate innovative solutions, and actively

contribute to sustainable social transformation (Torabi et al., 2019). Research has demonstrated that social entrepreneurship education can improve students' creativity, social participation, critical thinking, and responsibility toward community issues (Maryam & Suhong, 2023). Furthermore, educational institutions play a central role in fostering social entrepreneurship ecosystems and promoting sustainable development (Revko, 2023).

In recent years, researchers have emphasized the necessity of redesigning curriculum structures in order to align education with the changing needs of society and future labor markets (Azqueta et al., 2023). Studies indicate that effective social entrepreneurship education requires dynamic, participatory, interdisciplinary, and experience-based curricula that encourage students to engage actively in authentic learning environments (Alourhzal & Hattabou, 2021). Moreover, entrepreneurship education becomes more effective when learners are involved in collaborative projects, real-world problem-solving, and socially meaningful activities (García-González & Ramírez-Montoya, 2021). Despite the increasing global emphasis on social entrepreneurship education, many educational systems, including Iran's, still rely heavily on traditional teacher-centered and exam-oriented curricula that provide limited opportunities for experiential learning and social engagement (Jedi Gergari et al., 2021). Therefore, innovative curricular approaches are needed to transform educational environments into more flexible, learner-centered, and socially responsive systems.

One of the emerging theoretical approaches that has attracted growing attention in curriculum studies is the rhizomatic approach. Rooted in the philosophical ideas of Deleuze and Guattari, rhizomatic learning conceptualizes knowledge as non-linear, interconnected, decentralized, and continuously evolving (Darabi Ammarti et al., 2019). Unlike traditional hierarchical curriculum structures, the rhizomatic approach emphasizes networked learning, multiple pathways of knowledge construction, learner autonomy, and collaborative meaning-making. Within this framework, students are not passive recipients of information but active participants in generating and reconstructing knowledge through interactions with peers, teachers, communities, and digital resources (Jahangiri et al., 2024). Rhizomatic curriculum models also promote flexibility, creativity, and adaptability, making them particularly suitable for addressing the complexities of social entrepreneurship education. Previous studies have shown that rhizomatic educational models can significantly enhance students' creativity, innovative thinking, and collaborative learning capacities (Darabi Ammarti et al., 2019). In addition, curriculum models based on rhizomatic knowledge structures encourage dynamic learning experiences and flexible educational pathways that better correspond to the demands of the digital era (Jahangiri et al., 2024).

The significance of social entrepreneurship education is particularly critical at the primary education level, where foundational attitudes, values, and social skills are formed. Educational scholars argue that early childhood and primary education represent the most influential stages for developing creativity, social participation, ethical awareness, and collaborative competencies (Maghamdoust et al., 2019). However, primary education curricula in many contexts continue to prioritize memorization and standardized assessment

rather than social engagement and innovative problem-solving. Therefore, integrating social entrepreneurship education with a rhizomatic curriculum approach may provide a transformative opportunity for educational reform. Such integration can support flexible learning environments, experiential activities, collaborative interactions, and learner-centered educational processes. Moreover, previous studies have emphasized the importance of curriculum flexibility, interdisciplinary learning, and innovation-oriented educational environments in developing entrepreneurial competencies (Hosseini et al., 2022; Tatpuje et al., 2025). Accordingly, the present study aimed to design and validate a social entrepreneurship curriculum model based on the rhizomatic approach within Iran's primary education system.

Methods and Materials

The present study employed a mixed-methods research design consisting of qualitative, validation, and quantitative phases. In the qualitative phase, inductive qualitative content analysis based on the Elo and Kyngäs approach was used to identify the dimensions and components of the proposed curriculum model. Data were collected through semi-structured interviews with curriculum planning specialists, social entrepreneurship experts, textbook authors, educational policymakers, and faculty members in educational sciences. Participants were selected through snowball sampling until theoretical saturation was achieved. A total of 21 experts participated in the qualitative phase.

The validation phase was conducted using the Delphi technique across three rounds. Seventeen experts, including exemplary teachers, curriculum specialists, entrepreneurship educators, and educational planning professionals, participated in this phase. An expert evaluation checklist was used to assess the importance and relevance of the identified curriculum components. Kendall's coefficient of concordance was employed to determine the degree of consensus among experts.

In the quantitative phase, the statistical population consisted of primary school teachers in Mazandaran Province during the 2025–2026 academic year. Using cluster random sampling, 300 teachers were selected as the sample. A researcher-developed questionnaire containing 123 items derived from the qualitative findings was administered. Face validity, content validity, convergent validity, and discriminant validity of the questionnaire were confirmed. Reliability was verified using factor loadings, Cronbach's alpha coefficients, and composite reliability indices. Data were analyzed using SPSS and Smart PLS software. Structural equation modeling and path analysis techniques were employed to examine the explanatory power and fit of the proposed curriculum model.

Findings

The findings of the qualitative phase revealed that the final social entrepreneurship curriculum model based on the rhizomatic approach consisted of four major curriculum elements: objectives, content, teaching methods, and evaluation. These four elements were organized into 12 dimensions, 24 components, and 123 indicators. Within the objectives element, the dimensions included entrepreneurial thinking empowerment, social collaborative competency development, and promotion of social responsibility. Key components

included entrepreneurial problem-solving skills, creative and innovative thinking, teamwork development, social interaction support, active social participation, and ethical-social awareness.

The content element included three dimensions: multidimensional and dynamic content, socially interactive content, and flexible/open content. Important components included diversity of educational resources, continuous content revision, active participation in learning, social communication in educational settings, adaptation to individual and social needs, and understanding social and cultural challenges. The teaching methods element consisted of interactive and collaborative learning, project- and problem-based learning, and flexible experiential learning. Major components included teamwork activities, information exchange, social entrepreneurship projects, real-world social problem analysis, experiential learning, and individualized teaching strategies. The evaluation element included process-based evaluation, participatory and multidimensional assessment, and flexible interactive evaluation. Core components involved continuous evaluation, critical thinking assessment, student participation in evaluation processes, peer and teacher assessment, individualized feedback, and adaptation of evaluation methods to social and cultural conditions.

The Delphi findings demonstrated a high level of expert agreement regarding the relevance and validity of the extracted dimensions and components. Kendall's coefficients across the final Delphi rounds indicated strong consensus among experts regarding all four curriculum elements. In the quantitative phase, structural equation modeling confirmed the adequacy and explanatory power of the proposed model. All factor loadings exceeded the acceptable threshold, and Cronbach's alpha coefficients ranged from 0.737 to 0.848. Composite reliability indices ranged from 0.836 to 0.892, indicating satisfactory reliability. Convergent validity values were acceptable, and discriminant validity was confirmed. Model fit indices also demonstrated that the proposed curriculum model possessed appropriate structural validity and could effectively explain the relationships among the identified constructs within a real educational context.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrated that social entrepreneurship education in primary schools requires a dynamic, flexible, collaborative, and learner-centered curriculum structure capable of addressing contemporary social and educational challenges. The identified dimensions and components reflected the necessity of moving beyond traditional linear and hierarchical curriculum models toward more interactive and network-based learning environments. The prominence of entrepreneurial problem-solving, creativity, social participation, and collaborative learning in the findings suggests that social entrepreneurship education must focus on empowering students to become active social actors capable of addressing real-world challenges through innovation and ethical responsibility.

The findings further indicated that the rhizomatic approach provides a suitable philosophical and pedagogical foundation for designing innovative curriculum models in contemporary education. The emphasis on multidimensional learning pathways, decentralized knowledge construction, experiential activities, and flexible interactions aligns closely with the goals of social entrepreneurship education. The identified teaching

methods, including project-based learning, teamwork activities, experiential learning, and collaborative problem-solving, highlight the importance of transforming classrooms into active learning communities where students participate meaningfully in the construction of knowledge and social innovation processes.

Another important finding of the study was the significance of flexible and process-oriented evaluation systems. Traditional assessment approaches often fail to capture students' creativity, critical thinking, collaboration, and social engagement. The proposed model emphasized continuous feedback, participatory assessment, peer evaluation, and individualized evaluation processes. Such approaches may contribute to more authentic learning experiences and promote students' reflective and metacognitive capacities.

Overall, the proposed curriculum model provides a comprehensive framework for integrating social entrepreneurship education into primary education through a rhizomatic perspective. The model has the potential to support educational transformation by promoting creativity, social responsibility, innovation, collaboration, and learner autonomy. Furthermore, it may contribute to sustainable educational development by fostering socially responsible and entrepreneurial future citizens capable of responding effectively to complex societal issues. The findings also suggest that curriculum planners, educational policymakers, and teacher educators should pay greater attention to flexible curriculum structures, participatory learning environments, and interdisciplinary educational approaches in order to meet the evolving demands of contemporary education systems.

References

- Alourhzal, H., & Hattabou, A. (2021). Social Entrepreneurship Education: A Systematic Review of Curricula Contents and Teaching Methods. *African Scientific Journal*, 3(7), 1-22.
- Azqueta, A., Sanz-Ponce, R., & Núñez-Canal, M. (2023). Trends and Opportunities in Social Entrepreneurship Education Research. *Administrative Sciences*, 13, 232. <https://doi.org/10.3390/admsci13110232>
- Darabi Ammarti, A., Jahani, J., Marzoughi, R., & Shafiei Sarvestani, M. (2019). Development of an Educational Model of Rhizomatic Thinking and Its Effect on Fostering Creativity among Sixth-Grade Elementary Students in Experimental Sciences. *Innovation and Creativity in Humanities*, 9(3), 147-187.
- Davoodi Rad, D., Abbaspour, A., & Migounpouri, M. (2021). Designing and Validating a Social Entrepreneurship Model for Iran's Higher Education System. *Research in Educational Systems*, 15(54), 33-50.
- García-González, A., & Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Social Entrepreneurship Education: Changemaker Training at the University. *Higher education, skills and work-based learning*, 11(5), 1236-1251.
- Golabchi, H., Kiaee, M., & Kameli, M. J. (2024). Designing a Superior Service Delivery Model in Education to Enhance Public Satisfaction. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 189-197.
- Hosseini, F., Aliasgari, M., Ghaltash, A., & Ahmadbeigi, F. (2022). Designing a Social Entrepreneurship Curriculum Model in Higher Education Based on the Aker Model. *Research in Curriculum Planning*, 19(45), 81-96.
- Jahangiri, A., Mehdizadeh, A., Esmailzadeh, Z., & Araghi, A. (2024). Identifying the Components and Indicators of a Curriculum Based on Rhizomatic Knowledge in Primary Education. *Sociology of Education*, 10(2), 62-77.
- Jedi Gergari, J., Mohebzadegan, Y., & Azizi, M. (2021). Identifying Components Affecting Entrepreneurship Education among Upper Secondary School Students: A Qualitative Approach. *Curriculum Research*, 11(2), 244-267.
- Jones, M. S., & Phillips, R. A. (2021). A Qualitative Study of the Inclusion of Social Enterprise in the Entrepreneurial Education Curriculum. 7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21),
- Karimi, F., Nadi, M. A., & Nadali Pourpalki, H. (2019). Social Entrepreneurship in Higher Education: A Grounded Theory Study. *Innovation and Value Creation*, 8(15), 75-92.
- Khodabandeh, L. (2021). Evaluation of Barriers to Women's Entrepreneurial Activities in Zahedan County. 1(3), 21-38.
- Kumar, S., Kumar, P., & Raza, M. (2021). Social Entrepreneurship Education: Insights from the Indian Higher Educational Courses. *Academy of Strategic Management Journal*, 20(2), 1-8.

- Maghamdoust, A., Hatami, J., Talaei, E., & Shams, G. (2019). Designing and Validating the Optimal Curriculum Model for Technical and Vocational Fields with an Entrepreneurship Approach. *Iranian Curriculum Studies*, 14(54), 117-152.
- Maryam, I., & Suhong, P. (2023). Social Entrepreneurship Education for Young Nigerian Students: A Course Evaluation Using the Social Entrepreneurship Standard Test. *Journal of Entrepreneurship Education*, 26(S5), 1-10.
- Mir Shahid, S., & Alarifi, G. (2021). Social Entrepreneurship Education: A Conceptual Framework and Review. *The International Journal of Management Education*, 19, 100533.
- Mortazavi, S. Z., Jafarian, S. G., Sadatzadeh, F., & Mousavi Motahar, S. M. (2023). Examining the Social Entrepreneurship Model of the Education System. Third National Conference on Applied Studies in Educational Processes, Minab.
- Ogbo, A., Igwe, A., Ezeobi, J., Modebe, N., & Ume, K. E. (2019). The Impact of Social Entrepreneurship on the Sustainability of Selected Small and Medium Enterprises in Nigeria. *Advances in Research*, 19(2), 1-15.
- Revko, A. (2023). The Role of Education in the Social Entrepreneurship Ecosystem Development in Poland and Ukraine. *Regional and Local Studies Special Issue on Ukraine*, 89-100. <https://doi.org/10.7366/15094995s2306>
- Shariati, F., Niazazari, K., & Jabbari, N. (2024). Presenting a Model for Virtual Education Considering Educational Equity with a Phenomenological Approach in Schools of Golestan Province. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 66-78.
- Tan-Luc, P., Xuan-Lan, P., Angelina Nhat-Hanh-Le, A., & Thanh-Trang, B. (2022). A Co-Citation and Co-Word Analysis of Social Entrepreneurship Research. *Journal of Social Entrepreneurship*, 13, 324-339.
- Tatpuje, D., Jadhav, V., Shewale, R., & Ganbote, A. (2025). Study on Designing a Framework for the Curriculum of the Social Entrepreneurship Education. *Journal of Entrepreneurial Researchers*, 2(2), 093-107.
- Torabi, H., Azma, F., & Saeedi, P. (2019). Designing a Social Entrepreneurship Model Using an Interpretive Structural Modeling Approach. *Entrepreneurship and Sustainable Agricultural Development Studies*, 6(4), 57-72.
- Wang, W. (2022). Toward Economic Growth and Value Creation through Social Entrepreneurship: Modelling the Mediating Role of Innovation. *Frontiers in psychology*, 13, Article 914700.