



Evaluation of the Primary Education Curriculum of Farhangian University Based on the Fundamental Transformation of Education Document

Fatemeh Bazargan¹, Hossein Daezade^{2*}, Mohammadali Amirtaghavi³

¹ PHD Student of Curriculum Planning Department, Marand Branch, Islamic Azad University, Marand, Iran

² Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Babolsar University, Babolsar, Iran

³ Assistant Professor, Department of Educational Sciences, University of Police Sciences, Tehran, Iran

* Corresponding author: daeizadeh.phd@gmail.com

Received: 2024-10-02

Accepted: 2024-10-09

Abstract

Background and Purpose: Curriculum determines and specifies the path and goals of every educational system, so the importance of this program in the success of the educational system is inevitable. The purpose of this research was to evaluate the primary education curriculum of Farhangian University based on the Fundamental Transformation of Education document.

Method: In terms of the purpose, the current research is of the type of applied research, in terms of the basis of data and its paradigm framework, it is of the type of quantitative research. The statistical population includes the professors of educational sciences, and these professors were selected from five provinces (Tabriz Farhangian University, Tehran Farhangian University, Mazandaran Farhangian University, Khorasan Razavi Farhangian University, and Qom Farhangian University). The statistical population was 420 people, of which 201 The use of Morgan's table was selected. The research tool included a researcher-made questionnaire. In order to determine the validity of form and content, the opinions of experts of educational sciences of Farhangian University were collected. Spss21 and Smart pls3 software were used for data analysis.

Findings: The findings showed that the curriculum of elementary education of Farhangian University has 6 components, including the main goal of the curriculum, content of the curriculum, teaching-learning strategies, evaluation methods, intervention factors of the curriculum and the main theme of outcomes in the curriculum model of the field of effective elementary education.

Conclusion: It can be concluded that the curriculum designers of Farhangian University can use effective factors in the curriculum for its quality.

Keywords: Curriculum, Educators, Teaching-learning process, Higher education

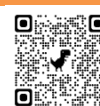
© 2019 Journal of New Approach to Children's Education (JNACE)



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

© 2022 The Authors.

How to Cite This Article: Daezade, H, et al. (2025). Evaluation of the Primary Education Curriculum of Farhangian University Based on the Fundamental Transformation of Education Document. *JNACE*, 7(1): 213-226.





سنجش برنامه درسی ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

فاطمه بازرگان^۱، حسین دایی زاده^{۲*}، محمد علی امیر تقوی^۳

^۱ دانشجوی دکتری گروه برنامه ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران

^۲ استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بابلسر، بابلسر، ایران

^۳ استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه علوم انتظامی، تهران، ایران

* نویسنده مسئول: daeizadeh.phd@gmail.com

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۷/۱۸

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۷/۱۱

چکیده

زمینه و هدف: برنامه درسی مسیر و اهداف هر نظام آموزشی را تعیین و مشخص می‌نماید بنابراین اهمیت این برنامه در موفقیت نظام آموزشی اجتناب ناپذیر است. هدف این پژوهش سنجش برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بود.

روش پژوهش: پژوهش حاضر از نظر هدف، از نوع تحقیقات کاربردی، از لحاظ مبنای داده‌ها و چارچوب پارادایمی آن، از نوع تحقیقات کمی می‌باشد. جامعه آماری شامل اساتید مجموعه علوم تربیتی می‌باشند که این اساتید از پنج استان (دانشگاه فرهنگیان تبریز، دانشگاه فرهنگیان تهران، دانشگاه فرهنگیان مازندران، دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی و دانشگاه فرهنگیان قم) انتخاب شدند که جامعه آماری به تعداد ۴۲۰ نفر بودند که ۲۰۱ نفر با استفاده از جدول مورگان انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه محقق ساخته بود. جهت تعیین روایی صوری و محتوایی، نظرات خبرگان مجموعه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان جمع‌آوری شد. جهت تحلیل داده‌ها از نرم‌افزاری $Spss^{21}$ و $Smart\ pls^3$ استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان دارای ۶ مؤلفه شامل اصلی هدف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، روش‌های ارزشیابی، عوامل مداخله‌ای برنامه درسی و مضمون اصلی پیامدها در الگوی برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی مؤثر هستند.

نتیجه‌گیری: می‌توان نتیجه گرفت طراحان برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از عوامل مؤثر در برنامه درسی می‌توانند برای کیفیت آن استفاده کنند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، فرهنگیان، فرایند یاددهی-یادگیری، آموزش عالی

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

شیوه استناد به این مقاله: بازرگان، فاطمه؛ دایی زاده، حسین؛ و امیر تقوی، محمد علی. (۱۴۰۴). سنجش برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. فصلنامه رویکردی نو بر آموزش کودکان، ۷(۱): ۲۲۶-۲۱۳.

مقدمه

برای رویارویی مؤثر با چالش‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، علمی و اخلاقی بستری مناسب‌تر و کارساز از نظام تعلیم و تربیت نمی‌توان یافت، چراکه یکی از اساسی‌ترین مؤلفه‌های

تعلیم و تربیت، معلم است و هیچ تعلیم و تربیتی نمی‌تواند فراتر از سطح توان معلمان خود پیشرفت کند (Chankseliani & McCowan, 2021). معلمان از کلیدی‌ترین اجزای نظام آموزشی و به عنوان تعیین کننده‌ترین عنصر اثر گذار در این

عرصه، نه تنها لازم است با تحولات جامعه هماهنگ باشند، بلکه تحولات را در جهت ایجاد وضعیتی مطلوب برای آینده بهتر هدایت کنند و برای عملکرد بهینه با مشعل روشن، هدایت گر چرخه تحول شوند (Toropova, Myrberg & Johansson, 2021). در این راستا ضرورت دارد به عنوان یادگیرنده مادام العمر همواره دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای خود را ارتقاء داده و تغییرات و شایستگی‌های لازم را برای ادامه حیات به صورت پویا در خود ایجاد نمایند. چنانکه Bell (2022) در پژوهش‌های خود بر کسب شایستگی‌های معلمی و ضرورت آن در ارتقاء تعلیم و تربیت تأکید نموده‌اند.

تربیت معلم را می‌توان از جمله سرنوشت سازترین و مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام آموزشی هر کشور دانست. چرا که موفقیت و عدم موفقیت در ایجاد تحول و شایستگی هر نظام آموزشی، منوط به توانمندی‌ها، قابلیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه‌های درسی در محیط‌های واقعی می‌باشند. معلمی که از شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای برخوردار باشد، بهتر می‌تواند به تحقق اهداف نظام آموزشی کمک کند (Albarra, Shidiq, Promkaew & Faikhamta, 2022). تغییر نقش معلم از انتقال دهنده اطلاعات که از ابتدای تأسیس تربیت معلم در ایران دنبال شده و مخصوصاً از دهه شصت به بعد، به طور گسترده تر، به هدایت کننده جریان تربیت در راستای تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبه» حاکمیت یافته است که برنامه درسی تربیت معلم، در اصل سه و چهار بر نقش معلم و شکل‌گیری ساختار دانشجو- معلمان تأکید شده است که «برنامه درسی و تربیتی باید نقش مرجعیت معلم در هدایت تربیتی، برای تقدم تزکیه بر تعلیم، غنی سازی محیط تربیتی و یادگیری، فعال‌سازی دانشجویان در فرآیند یادگیری و تربیت پذیری و ترغیب آنان نسبت به یادگیری مستمر تأکید می‌کند، اما متأسفانه برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان برنامه درسی قصد شده و رسمی می‌باشد که وظیفه استاد فقط اجرای برنامه درسی قصد شده و رسمی می‌باشند، مسئولیت تدوین برنامه درسی به عنوان یک سند در حوزه صلاحیت متخصصان حوزه مطالعات برنامه درسی است و سپس برای اجرا به پردیس‌ها و مراکز آموزش عالی ارجاع داده می‌شوند و در حال حاضر هم به همین سبک در دانشگاه فرهنگیان صورت می‌گیرد و اساتید در طراحی و تدوین این برنامه هیچ نقشی ندارند (صحبت لو، ۱۴۰۱).

در بررسی رویکرد تربیت معلم شایسته براساس اسناد آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ویژگی‌های فردی، اجتماعی و عوامل سازمانی را از شرایط واسطه‌ای تربیت معلم شایسته دانستند. در سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) از دو دسته شایستگی‌های

پایه و شایستگی‌های ویژه در جهت تعمیق هویت مشترک و حرفه‌ای معلمان در ابعاد فردی، انسانی، اسلامی و ایرانی یاد شده است. در مبنای نظری تحولی بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران صفات و شایستگی‌های حرفه‌ای مربیان را شامل دانش تخصصی، اخلاق حرفه‌ای و دانش حرفه‌ای می‌داند (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). خروشی، نصر اصفهانی، میرشاه جعفری و موسی پور (۱۳۹۸) شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان را شامل شایستگی‌های دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش تربیتی موضوعی و دانش عمومی نشان داده‌اند.

برنامه درسی در واقع همان برنامه آموزشی پیشنهادی است که بیانگر کشاندن یادگیرنده به سویی است که برای رشد وی ترجیح داده شده است و تکیه بر نظام ارزش‌ها دارد و برنامه درسی وسیله ای برای رسیدن به آرمان‌ها، تحقق هدف‌ها و انجام دادن مقاصد تربیتی است (اصلائی، قراگوزلو، قراگوزلو، غلامی پل بصره و عبدی فتح آباد، ۱۳۹۹). Bentley (2022) برنامه درسی را بخش مهمی از تدریس می‌داند و معتقد است که بین تفکر و عمل و بین محتوا و روش جدایی وجود ندارند و اشکال دانش تدریس را شامل انواع دانش گزاره‌ای (موضوعی)، دانش موردی و دانش راهبردی می‌داند. از طرف دیگر انواع دانش معلمی را به هفت نوع تقسیم می‌کند که عبارت‌اند از: دانش موضوعی یا محتوایی، دانش محتوایی- تربیتی، دانش عمومی- تربیتی دانش برنامه درسی، دانش درباره یادگیرندگان و خصوصیات آن‌ها، دانش درباره موقعیت تربیتی و دانش درباره هدف‌ها، مقاصد و ارزش‌های تربیتی و زمینه‌های تاریخی و فلسفی. که برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان تبعیت از برنامه درسی شولمن موضوعی - عمومی می‌باشد که متأسفانه برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان نتوانست بین موضوعی و عمومی هماهنگی برقرار کند و مدرسین گروه‌های آموزشی به ویژه علوم پایه براساس تجارب زیسته براین باور هستند که برنامه‌های درسی عمومی - تربیتی همپوشانی زیادی دارند و افزایش واحدها و تکرار مکررات سرفصل‌های درسی را زیاد کرده و منجر به کاهش برنامه درسی موضوعی و اختصاصی شده است و متأسفانه دانشگاه فرهنگیان از طرفی نتوانسته است هماهنگی بین دانش موضوعی و دانش عمومی برقرار کند و از طرف دیگر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان سنتی و تبعیت از برنامه درسی شولمن است و نتوانست با برنامه درسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کشور هماهنگ کنند. بنا به شواهد موجود در سطح کشور و نیز پژوهش‌های به عمل آمده هنوز نتوانستند به روشنی نشان دهند که کدام برنامه درسی تربیت معلم و با کدام ساختار از اثربخشی بیشتری برخوردار است و قادر است معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس‌های درس گسیل نماید. در بررسی تاریخی برنامه درسی

نتایج نشان داد در دانشگاه فرهنگیان به شایستگی معلمان توجه نمی‌شود و ارتباط محتوا با پیش قبلی فراگیران همخوانی ندارد تأیید شده است. نتایج نشان داد در دانشگاه فرهنگیان به شایستگی معلمان توجه نمی‌شود از شایستگی‌های معلمان حرفه‌ای جهت ادامه فعالیت، طراحی و تدوین برنامه‌های کیفی رشد به عنوان نقطه شروع تحول و برنامه‌ریزی در جهت ارتقاء مهارت‌های مبتنی بر فناوری دانشجو- معلمان کمک گرفت. مهدوی هزاهو، ملکی، مهرمحمدی و عباس‌پور (۱۳۹۹) به بررسی برنامه درسی تربیت معلم در ارتباط با دانش محتوای تربیتی پرداختند، نتایج نشان داد متأسفانه در عمل بیشتر برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان به دانش موضوعی تربیتی توجه شده است و به دانش تربیتی توجه نشده است و از دانش عمومی چشم‌پوشی شده است و متأسفانه نتوانست ارتباطی بین دانش موضوعی- عمومی و محتوا تربیتی برقرار کنند. جمالی، ستمدی، فقیهی و ناطقی (۱۳۹۸) به بررسی ضعف دوره‌های آموزش و تربیت معلمان پرداخته است، نتایج نشان داد کمبود امکانات آموزشی، محتوای نامناسب، به‌کارگیری روش‌های تدریس غیرفعال و سستی در فرایند یاددهی- یادگیری، ضعف علمی مدرسان دوره‌ها، فضای نامناسب را از جمله نقاط ضعف دوره‌های آموزش و تربیت معلمان عنوان کرده‌اند. مدنی و کوهیما (۱۳۹۸). به بررسی برنامه درسی تربیت معلم پرداخته است، نتایج نشان داد که فارغ‌التحصیلان دوره تربیت معلم در مؤلفه‌های مهم تدریس عملکرد ضعیفی داشته و توانایی‌های بنیادی تدریس به دلیل ضعف برنامه درسی مدون و سایر شرایط به مرحله اجرا درنیامده‌اند. علاوه بر این سابقه تدریس دبیران بر عملکرد آنان تأثیر منفی دارد و با افزایش سنوات تدریس، عملکرد ضعیف‌تری از ایشان مشاهده شده است. احمدآبادی و عبدالمهدی (۱۳۹۹) در تحقیق خود در زمینه تأثیر برنامه درسی دانشگاه‌ها بر صلاحیت حرفه‌ای شغل معلمی فارغ التحصیلان رشته دبیری به این نتیجه رسیدند که دانشگاه فرهنگیان نتوانستند صلاحیت حرفه‌ای را در دانشجویان خود ایجاد کنند. خندقی و اسدخانی (۱۳۹۸) در پژوهشی تحت عنوان تحلیل بر رویکرد نوآوری در برنامه درسی تربیت معلم پرداخته است در این تحلیل به‌کارگیری فاوا در برنامه‌های درسی تربیت معلم و مشارکت متخصصان و معلمان در امر تدوین برنامه‌ها و کتب درسی، نقش معلم در پژوهشگری و تولید دانش، توجه به استانداردهای حرفه‌ای معلم اثربخش، شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عمل‌گرایی، مدیریت و تولید دانش و تحول در برنامه درسی، حرفه‌ای کردن مهارت‌های معلمان در زمینه تدریس اثربخش تأکید دارند. (Karl (2022) به بررسی اهداف برنامه درسی مبتنی بر پروژه دانشگاه تربیت معلم پرداخت نتایج نشان داد این رویکرد توانایی حقیقت‌یابی

تربیت معلم حکایت از آن دارد که امر بازنگری برنامه درسی این حوزه فرآیندی مستمر بوده و پیوسته برحسب تغییرات برنامه‌های درسی و تحولات علمی مورد تجدید نظر قرار گیرد و بر این اساس مسئله پژوهش این است که کیفیت اجرای برنامه درسی جدید آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان چگونه بوده است و بر اساس یافته‌های پژوهش چه مدل الگوی می‌توان برای اجرای مناسب برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان ارائه کرد. بنا بر توضیحات ارائه شده در این پژوهش طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و به‌منظور ارائه مدل مورد مطالعه قرار گرفت.

در مورد برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان مطالعات اندکی انجام شده است. صحبت‌لو (۱۴۰۱) به بررسی روش تدریس معلم در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان پرداخت نتایج نشان داد که شایستگی‌های مورد نیاز معلمان آینده را به طور دقیق شناسایی نکرده و برنامه را طبق آنها ارائه نمی‌دهند و بر فعالیت‌های آموزشگران و سایر عوامل در زمینه اهتمام آنان برکسب این شایستگی‌ها نظارت ضعیف شده و رهنمودهای لازم ارائه نمی‌شود. حاجی‌زاده اناری (۱۴۰۱) به بررسی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان پرداخت؛ نتایج نشان داد طراحی برنامه درسی براساس نیازسنجی و تعیین نیازهای علمی و حرفه‌ای لازم معلمان آینده، از راه ایجاد توافق نظر بین تمام افراد دخیل انجام نمی‌شود؛ برنامه به طور واضح در اختیار مجریان قرار نمی‌گیرد. مرادی، طهماسب زاده شیخ‌لار، ادیب و اصغرپور (۱۴۰۰) به بررسی برنامه درسی تربیت معلم در ارتباط با برقراری ارتباط دانشجویان با منابع علمی پرداخته است نتایج نشان داد در ارتباط با برقراری ارتباط دانشجویان با منابع علمی می‌توان گفت که دانشگاه فرهنگیان بیشتر تمرکز بر کتاب‌های درسی هست و ارتباط دانشجویان از منابع علمی ضعیف است و محتوای براساس تجارب زندگی دانشجویان نیست و دانشجویان وقتی مطالب یاد گرفتند به فراموشی می‌سپردند و تغییراتی در رفتار دانشجو معلمان ایجاد نمی‌شوند. یزدانی، کشتی‌ارای و عمادزاده (۱۳۹۹) به بررسی برنامه درسی تربیت معلم درخصوص شایستگی پرداخته است نتایج نشان داد در بحث روش‌ها بیشتر به روش سنتی اکتفا شده و استفاده از فعالیت‌های تحلیلی، مقایسه‌ای و ارزیابی به منظور کمک به درونی شدن مباحث و خارج شدن درس از حالت انتزاعی کم‌تر مورد توجه بوده است و به شایستگی‌های معلمی که سند تحول به آن اشاره دارند غافل شده هست و متأسفانه از کیفیت شایستگی حرفه‌ای معلمی غافل شده است. کلیاسی، آقاحسینی و اسماعیلی جلال‌آبادی (۱۳۹۹) برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان از نظر توجه به مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گری را تحلیل محتوای کرده‌اند،

درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بود. پژوهش حاضر از نظر هدف، از نوع تحقیقات کاربردی، از لحاظ مبنای داده‌ها و چارچوب پارادایمی آن، از نوع تحقیقات کمی می‌باشد. آماری شامل استاتید مجموعه علوم تربیتی می‌باشند که از پنج استان (دانشگاه فرهنگیان تبریز، دانشگاه فرهنگیان تهران، دانشگاه فرهنگیان مازندران، دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی و دانشگاه فرهنگیان قم) به تعداد ۴۲۰ نفر بودند که ۲۰۱ نفر با استفاده از جدول مورگان انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه محقق ساخته بر اساس یافته‌های کیفی بود. جهت تعیین روایی صوری و محتوایی، نظرات خبرگان مجموعه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان جمع‌آوری شد. با توجه به اینکه پرسشنامه محقق ساخته هستند، لذا روایی صوری، محتوایی و سازه ابزار مورد بررسی قرار گرفت. در پژوهش حاضر، جهت تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای $Spss_{21}$ و $Smart\ pls_3$ استفاده شد.

یافته‌ها

برخی از ویژگی‌های شرکت کنندگان در پژوهش شامل ۱۳۱ نفر با ۶۸/۳ درصد مرد بوده و بیشترین فراوانی را دارد و ۳۸ نفر از شرکت کنندگان با ۳۱/۷ درصد زن بودند که کمترین فراوانی را دارد. توزیع فراوانی بر اساس سوابق شغلی شرکت کنندگان ارائه شده و نتایج نشان می‌دهد که ۷۸ نفر از شرکت کنندگان با سابقه شغلی ۲۱ تا ۲۵ سال با ۶۵/۰ درصد قرار دارند و بیشترین فراوانی را دارد. در جدول (۱)، برخی از وزگی های توصیفی متغیرها ارائه شده است.

دانشجویان را بهبود و تسهیل می‌کند، زیرا نه تنها برای موضوع یادگیری بلکه در فرایند ساخت پروژه نیز از آن‌ها استفاده می‌شود. دانشجویان قادر به ادغام ابعاد مختلف رشته‌ها و کسب دانش عمیق شده و تجربه آن‌ها برای استفاده از دانش در زندگی روزمره افزایش می‌یابد. دانشجویان مسئولیت بیشتری نسبت به یادگیری خودداشته و توانایی ایده یابی شان افزایش می‌یابد. همچنین باعث رشد مهارت راه حل‌یابی دانشجویان شده و بنابراین، وقتی به مشکل مشابه دیگری روبرو می‌شوند از قبل سریع‌تریابی و آن مشحل حل می‌کنند. (Alford (2022 در پژوهشی نتیجه گرفت محتوای پروژه باعث ایجاد محتوای غنی و چالش برانگیز و ارتباط با زندگی، انگیزه‌های درونی برای یادگیری دانشجویان ایجاد می‌کند که به نوعی می‌تواند نیاز به کسب مهارت در حل مسائل و کسب مهارت‌های تکنولوژی عصر جدید را مرتفع می‌سازد. در انتخاب محتوای توجه و تأکید بر حل مسایل واقعی دانشجویان در این دانشگاه دارای اهمیت است. (Linus (2022 به بررسی راهبردهای یاددهی- یادگیری مبتنی بر پروژه دانشگاه تربیت معلم فنلاند پرداخت، نتایج نشان داد فرایند یادگیری، در این برنامه درسی به واسطه تعامل و مشارکت افراد با یکدیگر صورت می‌گیرد و تعامل افراد به صورت مشارکت اجتماعی (یادگیری کار با هم، بهبود دوستی ها)، مشارکت علمی (کسب دانش علمی، آموزش یادگیری از طریق انجام دادن، داشتن دیدگاه متفاوت به درس‌ها) و مشارکت شخصی (توسعه مهارت‌های دست ورزی، کشف و توسعه توانایی‌ها، کسب مهارت‌های تفکر، توسعه مهارت حل مسئله) بروز می‌کند.

روش پژوهش

هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتبار سنجی الگوی برنامه

جدول ۱: بررسی توصیفی مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان

مؤلفه‌ها	گویه‌ها	بار عاملی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین	درجه آزادی	آماره t	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین
مضمون اصلی اهداف	۱	۰/۸۷۰	۲۰۱	۳۶۹۴۴	۷۰۶۱۸	۰۳۹۹۸	۲۰۰	۹۲۴۰۸	۰/۰۰۰	۳۶۹۴۴۴
	۲	۰/۶۲۷	۲۰۱	۳۶۷۸۴	۷۰۳۳۴	۰۳۹۸۲	۲۰۰	۹۲۳۸۰	۰/۰۰۰	۳۶۷۸۴۲
	۳	۰/۸۶۰	۲۰۱	۳۵۴۰۱	۷۳۷۹۸	۰۴۱۷۸	۲۰۰	۸۴۷۳۲	۰/۰۰۰	۳۵۴۰۰۶
	۴	۰/۸۷۰	۲۰۱	۳۷۱۲۱	۹۱۹۳۰	۰۵۲۰۵	۲۰۰	۷۱۳۲۴	۰/۰۰۰	۳۷۱۲۰۷
	۵	۰/۹۲۰	۲۰۱	۳۶۰۱۰	۱۰۱۴۴۸	۰۵۷۴۳	۲۰۰	۶۲۶۹۸	۰/۰۰۰	۳۶۰۰۹۶
	۶	۰/۷۷۰	۲۰۱	۴۰۷۳۶	۸۴۵۵۴	۰۴۷۸۷	۲۰۰	۷۲۵۶۴	۰/۰۰۰	۳۰۷۳۵۶
	۷	۰/۷۷۷	۲۰۱	۴۰۳۴۶	۷۰۲۱۰	۰۳۹۷۵	۲۰۰	۱۰۱۵۰۳	۰/۰۰۰	۴۰۳۴۶۲
	۸	۰/۶۴۲	۲۰۱	۳۷۶۱۲	۶۵۰۴۷	۰۳۶۸۳	۲۰۰	۷۲۰۹۰	۰/۰۰۰	۳۷۶۱۲۲
	۹	۰/۸۵۳	۲۰۱	۳۰۴۲۴۷	۸۳۹۱۲	۰۴۷۵۱	۲۰۰	۷۸۲۱۵	۰/۰۰۰	۳۰۴۲۴۶۸
	۱۰	۰/۸۵۵	۲۰۱	۳۰۴۴۹۵	۷۷۹۰۲	۰۴۴۱۰	۲۰۰	۸۸۰۳۲	۰/۰۰۰	۳۰۴۴۹۵۲

مؤلفه‌ها	گویه‌ها	بار عاملی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین	درجه آزادی	آماره t	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین
	۱۱	۰/۸۵۷	۲۰۱	۳/۵۳۷۴	۷۰/۹۷۷	۰/۴۰۱۸	۲۰۰	۸۴/۹۸۸	۰/۰۰۰	۳/۵۳۷۳۹
	۱۲	۰/۷۸۶	۲۰۱	۳/۹۵۰۹	۸۲/۱۱۳	۰/۴۶۴۹	۲۰۰	۷۱/۶۷۷	۰/۰۰۰	۳/۹۵۰۸۵
	۱۳	۰/۷۹۲	۲۰۱	۳/۷۸۵۳	۹۳/۲۸۱	۰/۵۲۸۱	۲۰۰	۷۲/۴۵۰	۰/۰۰۰	۳/۷۸۵۲۶
مضمون اصلی	۱۴	۰/۶۰۶	۲۰۱	۳/۸۲۰۵	۹۳/۱۴۵	۰/۵۲۷۳	۲۰۰	۷۳/۲۸۹	۰/۰۰۰	۳/۸۲۰۵۱
	۱۵	۰/۶۰۸	۲۰۱	۳/۹۰۲۸	۹۴/۰۶۳	۰/۵۳۲۵	۲۰۰	۹۰/۷۱۳	۰/۰۰۰	۳/۹۰۲۷۸
	۱۶	۰/۶۲۴	۲۰۱	۳/۷۲۷۶	۷۲/۵۸۳	۰/۴۱۰۹	۲۰۰	۸۸/۳۵۸	۰/۰۰۰	۳/۷۲۷۵۶
	۱۷	۰/۴۶۲	۲۰۱	۳/۶۷۳۹	۷۳/۴۴۴	۰/۴۱۵۸	۲۰۰	۸۹/۱۶۹	۰/۰۰۰	۳/۶۷۳۸۸
	۱۸	۰/۸۳۱	۲۰۱	۳/۵۹۶۸	۷۱/۲۴۹	۰/۴۰۳۴	۲۰۰	۹۰/۱۸۳	۰/۰۰۰	۳/۵۹۶۷۹
	۱۹	۰/۶۹۷	۲۰۱	۳/۷۲۶۰	۷۲/۹۷۸	۰/۴۱۳۲	۲۰۰	۹۰/۸۰۷	۰/۰۰۰	۳/۷۲۵۹۶
	۲۰	۰/۸۳۳	۲۰۱	۳/۶۷۳۹	۷۱/۰۹۹	۰/۴۸۲۳	۲۰۰	۷۱/۳۴۴	۰/۰۰۰	۳/۶۵۵۱۳
محتوای	۲۱	۰/۸۱۲	۲۰۱	۳/۵۹۶۸	۹۰/۱۱۴	۰/۴۶۱۳	۲۰۰	۸۵/۷۱۳	۰/۰۰۰	۳/۶۳۹۷۴
	۲۲	۰/۸۳۵	۲۰۱	۳/۷۲۶۰	۷۲/۶۵۵	۰/۴۵۳۴	۲۰۰	۷۰/۳۲۴	۰/۰۰۰	۳/۵۲۵۶۴
	۲۳	۰/۶۹۸	۲۰۱	۳/۶۵۵۱	۸۵/۲۰۰	۰/۴۸۱۶	۲۰۰	۷۵/۹۰۳	۰/۰۰۰	۳/۳۹۲۰۹
	۲۴	۰/۶۰۷	۲۰۱	۳/۶۳۹۷	۸۱/۴۷۴	۰/۴۱۰۲	۲۰۰	۷۶/۲۴۱	۰/۰۰۰	۳/۵۰۱۰۷
	۲۵	۰/۸۰۱	۲۰۱	۳/۵۲۵۶	۸۰/۰۹۳	۰/۴۲۴۷	۲۰۰	۷۳/۰۰۹	۰/۰۰۰	۳/۴۵۷۰۵
	۲۶	۰/۷۸۳	۲۰۱	۳/۳۹۲۱	۸۵/۰۶۶	۰/۴۰۹۷	۲۰۰	۸۸/۲۶۲	۰/۰۰۰	۳/۵۱۶۰۳
راهنماهای یاددهی- یادگیری	۲۷	۰/۸۵۱	۲۰۱	۳/۵۰۱۱	۷۲/۴۵۰	۰/۴۰۳۳	۲۰۰	۹۱/۲۴۵	۰/۰۰۰	۳/۶۲۰۱۹
	۲۸	۰/۸۲۷	۲۰۱	۳/۴۵۷۱	۷۵/۰۱۳	۰/۴۳۲۴	۲۰۰	۸۹/۲۹۴	۰/۰۰۰	۳/۸۷۵۰۰
	۲۹	۰/۵۱۴	۲۰۱	۳/۵۱۶۰	۷۲/۳۷۳	۰/۵۲۵۲	۲۰۰	۹۳/۲۱۴	۰/۰۰۰	۳/۶۵۸۶۵
	۳۰	۰/۷۸۶	۲۰۱	۳/۶۲۰۲	۷۱/۲۳۱	۰/۴۴۲۲	۲۰۰	۸۶/۲۸۹	۰/۰۰۰	۳/۷۵۸۹۷
	۳۱	۰/۶۴۹	۲۰۱	۳/۸۷۵۰	۷۶/۳۷۰	۰/۵۱۷۵	۲۰۰	۶۹/۲۶۸	۰/۰۰۰	۳/۷۳۰۷۷
	۳۲	۰/۳۴۳	۲۰۱	۳/۶۵۸۷	۹۲/۷۶۶	۰/۴۸۳۹	۲۰۰	۷۹/۳۳۹	۰/۰۰۰	۳/۶۳۷۸۲
	۳۳	۰/۸۹۳	۲۰۱	۳/۷۵۹۰	۷۸/۱۱۲	۰/۴۹۷۲	۲۰۰	۶۲/۹۴۵	۰/۰۰۰	۳/۵۰۸۵۵
	۳۴	۰/۸۰۷	۲۰۱	۳/۷۳۰۸	۹۱/۴۱۱	۰/۴۸۰۳	۲۰۰	۶۹/۹۴۹	۰/۰۰۰	۳/۲۵۷۴۸
	۳۵	۰/۳۲۸	۲۰۱	۳/۶۳۷۸	۸۵/۴۶۸	۰/۵۲۹۰	۲۰۰	۷۶/۰۶۲	۰/۰۰۰	۳/۲۸۴۶۲
مضمون اصلی ارزشیابی	۳۶	۰/۸۱۴	۲۰۱	۳/۵۰۸۵	۸۷/۸۲۸	۰/۵۰۴۵	۲۰۰	۷۵/۸۶۷	۰/۰۰۰	۳/۷۸۲۰۵
	۳۷	۰/۳۹۲	۲۰۱	۳/۲۵۷۵	۸۴/۸۴۶	۰/۴۷۰۳	۲۰۰	۶۶/۳۶۰	۰/۰۰۰	۳/۶۴۴۲۳
	۳۸	۰/۷۲۵	۲۰۱	۳/۳۸۴۶	۹۳/۴۳۹	۰/۳۷۸۹	۲۰۰	۷۰/۲۹۹	۰/۰۰۰	۳/۵۱۰۴۲
	۳۹	۰/۴۶۱	۲۰۱	۳/۷۸۲۱	۸۹/۱۱۰	۰/۴۲۳۴	۲۰۰	۷۵/۴۱۵	۰/۰۰۰	۳/۵۴۶۴۷
	۴۰	۰/۸۱۷	۲۰۱	۳/۶۴۴۲	۸۳۰/۷۷	۰/۳۱۲۴	۲۰۰	۹۸/۸۸۲	۰/۰۰۰	۳/۵۴۷۰۱
	۴۱	۰/۸۸۸	۲۰۱	۳/۵۱۰۴	۶۶/۹۳۰	۰/۵۲۳۴	۲۰۰	۷۳/۳۸۶	۰/۰۰۰	۳/۷۴۶۷۹
	۴۲	۰/۷۰۴	۲۰۱	۳/۵۴۶۵	۷۷/۶۸۳۴	۰/۴۲۲۴	۲۰۰	۸۴/۳۸۲	۰/۰۰۰	۳/۶۴۶۵۶۵
	۴۳	۰/۹۰۵	۲۰۱	۳/۵۴۷۰	۸۳۳/۴۳۶	۰/۳۲۳۴	۲۰۰	۷۷/۸۳۴	۰/۰۰۰	۳/۷۴۷۰۷۰
	۴۴	۰/۸۲۵	۲۰۱	۳/۷۴۶۸	۶۴۳/۵۴۴	۰/۴۲۳۴	۲۰۰	۸۲/۶۲۴	۰/۰۰۰	۳/۸۴۶۸۶۸
مضمون اصلی پیامدها	۴۵	۰/۶۰۸	۲۰۱	۳/۸۴۶۸	۷۳/۴۴۵	۰/۳۵۶۲	۲۰۰	۶۸/۳۴۵	۰/۰۰۰	۳/۹۴۶۷۶۷
	۴۶	۰/۶۲۹	۲۰۱	۳/۶۵۴۷۰	۸۲۵/۳۳۴	۰/۴۳۶۲	۲۰۰	۶۴/۲۱۵	۰/۰۰۰	۳/۷۵۴۷۰۰
	۴۷	۰/۸۶۶	۲۰۱	۳/۵۵۶۷۰	۶۴۳/۳۲۱	۰/۳۵۲۴	۲۰۰	۸۴/۶۷۸	۰/۰۰۰	۳/۶۶۶۸۰
	۴۸	۰/۷۴۱	۲۰۱	۳/۶۶۷۷۰	۷۶۲/۴۳۴	۰/۴۲۳۵	۲۰۰	۸۸/۷۶۵	۰/۰۰۰	۳/۷۷۸۸۰

جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که نتایج آن در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲: تجزیه و تحلیل نرمال بودن توزیع داده‌ها

پدیده محوری	شرایط زمینه‌ای	راهبردها	پیامدها	شرایط علی	شرایط مداخله‌گر	تعداد نمونه	پارامترهای نرمال
۲۰۱	۲۰۱	۲۰۱	۲۰۱	۲۰۱	۲۰۱	۳/۷۹۲۶	میانگین
۳/۰۶۰۰	۴/۰۱۷۰	۳/۹۱۷۰	۴/۳۱۷۸	۳/۹۸۳۷	۰/۶۰۷۷۸	۰/۶۸۸۶۹	انحراف معیار
۰/۶۳۹۶۳	۰/۶۲۰۴۸	۰/۶۳۶۶۲	۰/۵۷۰۳۱	۲/۲۸۰	۳/۴۷۹		کولموگروف اسمیرنوف
۱/۴۳۰	۲/۷۲۰	۴/۵۲۱	۲/۱۹۸	۰/۰۵۳	۰/۰۷۵		Sig
۰/۰۹۴	۰/۱۰۷	۰/۱۷۰	۰/۰۸۲				

بر اساس داده‌های جدول ۲، در سطح اطمینان ۹۵٪ و خطای اندازه‌گیری $\alpha=0/05$ ، سطح معناداری برای متغیر و ابعاد مؤلفه‌های پژوهش محاسبه شد و از آنجایی که مقادیر سطح معنی‌داری برای همه مقوله‌ها و همچنین متغیر پژوهش بالاتر از سطح معنی‌داری است، لذا توزیع داده‌ها نرمال است و جهت تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌ها، استفاده از آزمون‌های پارامتریک مجاز است.

برای تشخیص کفایت و شرایط لازم داده‌ها برای اجرای تحلیل عاملی، از آزمون‌های بارتلت استفاده شد. آماره KMO شاخص کفایت متغیرها است و آزمون Bartlett نیز یکی از روش‌های تشخیص مناسب بودن داده‌ها است و مقدار بالاتر از ۰/۷۰ برای اجرای تحلیل عاملی مناسب است.

جدول ۳: نتایج آزمون KMO و آزمون بارتلت

کفایت حجم نمونه (KMO)	۰/۷۶۱
آزمون کرویت بارتلت	۴۷۲۰/۸۳۸
خی دو	۱۱۲۸
درجه آزادی	۰/۰۰۰
سطح معنی‌داری	

مقدار شاخص KMO در دامنه صفر تا یک قرار دارد و اکثریت متخصصان حداقل مقدار قابل قبول را ۰/۶ در نظر گرفته‌اند. با توجه به نتایج جدول فوق، مقدار KMO برای پژوهش حاضر ۰/۷۶۱ به دست آمده و لذا می‌توان گفت که حجم نمونه از کفایت لازم برخوردار می‌باشد. همچنین با توجه به نتایج سطح معنی‌داری آزمون کرویت بارتلت که ۰/۰۰۰ به دست آمده و کوچک‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد، لذا با اطمینان می‌توان گفت که انجام تحلیل عاملی بر روی داده‌های

پژوهش قابل انجام می‌باشد. همچنین معنی‌داری آزمون بارتلت (کمتر از ۰/۰۵) نشان می‌دهد که تحلیل عاملی برای شناسایی ساختار (مدل عاملی) مناسب است. پس از تعیین مناسب بودن مدل عاملی، باید مقادیر اشتراک گویه‌های پرسشنامه مورد بررسی قرار گیرد. جدول ۴، مقادیر اشتراک هر متغیر، نسبتی از واریانس هر متغیر را که توسط عامل‌های مشترک به حساب می‌آیند، نشان می‌دهد.

جدول ۴: مقادیر اشتراک گویه‌های پرسشنامه تحقیق

گویه	مقادیر اشتراک اولیه	مقادیر به اشتراک پس از استخراج عامل‌ها	گویه	مقادیر اشتراک اولیه	مقادیر به اشتراک پس از استخراج عامل‌ها	گویه	مقادیر اشتراک اولیه	مقادیر به اشتراک پس از استخراج عامل‌ها
۱	۱/۰۰۰	۰/۷۵۵	۱۷	۱/۰۰۰	۰/۷۸۱	۳۳	۱/۰۰۰	۰/۷۷۸
۲	۱/۰۰۰	۰/۷۰۹	۱۸	۱/۰۰۰	۰/۷۵۰	۳۴	۱/۰۰۰	۰/۷۴۴
۳	۱/۰۰۰	۰/۸۱۴	۱۹	۱/۰۰۰	۰/۷۹۴	۳۵	۱/۰۰۰	۰/۶۸۰
۴	۱/۰۰۰	۰/۷۰۰	۲۰	۱/۰۰۰	۰/۷۴۹	۳۶	۱/۰۰۰	۰/۵۲۹
۵	۱/۰۰۰	۰/۷۸۹	۲۱	۱/۰۰۰	۰/۷۶۳	۳۷	۱/۰۰۰	۰/۶۷۳
۶	۱/۰۰۰	۰/۶۹۹	۲۲	۱/۰۰۰	۰/۶۲۵	۳۸	۱/۰۰۰	۰/۶۷۲
۷	۱/۰۰۰	۰/۶۹۴	۲۳	۱/۰۰۰	۰/۷۴۵	۳۹	۱/۰۰۰	۰/۷۳۸
۸	۱/۰۰۰	۰/۷۱۲	۲۴	۱/۰۰۰	۰/۷۹۲	۴۰	۱/۰۰۰	۰/۶۹۴
۹	۱/۰۰۰	۰/۷۴۱	۲۵	۱/۰۰۰	۰/۶۸۵	۴۱	۱/۰۰۰	۰/۶۹۰

گوپه	مقادیر اشتراک اولیه	مقادیر به اشتراک پس از استخراج عامل‌ها	گوپه	مقادیر اشتراک اولیه	مقادیر به اشتراک پس از استخراج عامل‌ها	گوپه	مقادیر اشتراک اولیه	مقادیر به اشتراک پس از استخراج عامل‌ها
۱۰	۱/۰۰۰	۰/۷۶۱	۲۶	۱/۰۰۰	۰/۷۳۷	۴۲	۱/۰۰۰	۰/۶۱۱
۱۱	۱/۰۰۰	۰/۸۱۵	۲۷	۱/۰۰۰	۰/۷۶۱	۴۳	۱/۰۰۰	۰/۷۲۴
۱۲	۱/۰۰۰	۰/۶۹۱	۲۸	۱/۰۰۰	۰/۷۸۵	۴۴	۱/۰۰۰	۰/۵۳۵

بررسی میزان اشتراک اولیه و بعد از استخراج عامل‌ها نشانگر آن است که اشتراک اولیه تمامی آن‌ها برابر ۱/۰۰۰ بودند. میزان اشتراکات بعد از استخراج عامل‌ها برای همه متغیرها بیشتر از ۵۰ درصد (از حداقل ۰/۵۲۵ تا ۰/۸۲۳) و بیانگر توانایی آن‌ها در تبیین واریانس متغیرهای

مورد مطالعه در این پژوهش است. پس از مشخص شدن توانایی همه متغیرها در تبیین واریانس متغیرهای مورد مطالعه، در مرحله بعد عامل‌های استخراج شده بررسی شد.

جدول ۵: عوامل استخراج شده همراه مقادیر ویژه، درصد واریانس و درصد واریانس تجمعی

عامل‌ها	مقدار ویژه اولیه			مقادیر ویژه عوامل استخراجی بدون چرخش			مقادیر ویژه عوامل استخراجی چرخش یافته		
	مجموع	درصد	درصد تجمعی	مجموع	درصد	درصد تجمعی	مجموع	درصد	درصد تجمعی
۱	۱۴/۱۱۳	۲۹/۴۰۲	۲۹/۴۰۲	۱۴/۱۱۳	۲۹/۴۰۲	۲۹/۴۰۲	۹/۴۷۹	۱۹/۷۴۸	۱۹/۷۴۸
۲	۵/۴۶۷	۱۱/۳۹۰	۴۰/۷۹۲	۱۱/۳۹۰	۴۰/۷۹۲	۴۰/۷۹۲	۶/۴۱۴	۱۳/۳۶۳	۳۳/۱۱۱
۳	۴/۲۷۹	۸/۹۱۶	۴۹/۷۰۷	۸/۹۱۶	۴۹/۷۰۷	۴۹/۷۰۷	۴/۸۳۵	۱۰/۰۷۳	۴۳/۱۸۴
۴	۲/۱۶۴	۴/۵۰۹	۵۴/۲۱۶	۴/۵۰۹	۵۴/۲۱۶	۵۴/۲۱۶	۳/۳۷۱	۷/۰۲۳	۵۰/۲۰۷
۵	۲/۰۲۶	۴/۲۲۲	۵۸/۴۳۸	۴/۲۲۲	۵۸/۴۳۸	۵۸/۴۳۸	۲/۳۹۹	۴/۹۹۷	۵۵/۲۰۵
۶	۱/۶۶۸	۳/۴۷۴	۶۱/۹۱۲	۳/۴۷۴	۶۱/۹۱۲	۶۱/۹۱۲	۲/۰۹۹	۴/۳۷۲	۵۹/۵۷۷

در جدول ۵، مقادیر ویژه اولیه، مقادیر ویژه عوامل استخراجی بدون چرخ و مقادیر ویژه عوامل استخراجی چرخش یافته عامل‌های دارای مقادیر ویژه بالاتر از یک و عامل‌های استخراج شده را نشان می‌دهد. مقدار ویژه هر عامل نسبتی از واریانس کل متغیرها است که توسط آن عامل تبیین می‌شود. در کل ۶ عامل دارای مقادیر ویژه بالاتر از یک بودند که ۷۲/۴۹۰ درصد از کل واریانس‌های متغیرهای اصلی پژوهش را تبیین می‌کنند. در زیر نمودار صخره‌ای مقادیر ویژه برای عامل‌ها را

نشان داده است. جدول ۶ ماتریس اجرا یا عامل‌های چرخیده نشده را نشان می‌دهد که شامل بارهای عاملی (نمرات عاملی) هریک از متغیرها در ۶ عامل می‌باشد. تفسیر بارهای عاملی بدون چرخش ساده نیست؛ بنابراین عامل‌ها مورد چرخش قرار می‌گیرد تا قابلیت تفسیر آن‌ها افزایش یابد. این موضوع در خروجی بعدی آمده است.

جدول ۶: ماتریس مؤلفه‌های تحلیل عاملی بعد از دوران (چرخش یافته)

گوپه‌ها	مؤلفه‌ها									
	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱	۰/۸۰۳	۰/۰۴۸	-۰/۰۴۲	۰/۱۵۱	-۰/۰۳۴	۰/۰۲۵	۰/۰۶۸	۰/۱۰۸	-۰/۲۴۶	-۰/۰۷۳
۲	۰/۶۱۷	۰/۰۵۹	-۰/۰۰۵۲	-۰/۰۳۱	-۰/۰۳۰	-۰/۰۲۸	۰/۰۱۲	۰/۱۰۰	-۰/۵۵۰	۰/۰۸۳
۳	۰/۷۵۲	-۰/۰۸۰	-۰/۰۴۱	۰/۲۳۵	-۰/۰۰۳	-۰/۰۱۹	۰/۱۶۰	۰/۱۷۹	-۰/۳۴۹	-۰/۰۷۷
۴	۰/۷۹۰	۰/۱۵۰	-۰/۰۶۶	۰/۰۹۷	-۰/۰۶۷	۰/۰۷۹	-۰/۰۵۹	۰/۱۳۸	-۰/۰۷۷	-۰/۰۱۵
۵	۰/۸۱۷	۰/۱۹۳	-۰/۱۰۹	۰/۱۹۶	۰/۰۰۰	۰/۰۴۰	-۰/۰۶۲	۰/۰۳۹	-۰/۰۹۷	-۰/۱۳۰
۶	۰/۰۸۴	۰/۷۷۶	۰/۰۲۷	۰/۱۴۳	۰/۱۰۱	-۰/۰۴۸	۰/۰۸۹	-۰/۰۵۵	۰/۱۶۵	-۰/۱۱۰

جدول ۶ ماتریس چرخیده شده اجرا را برای تحلیل مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بر اساس سند تحول بنیادین

آموزش و پرورش را نشان می‌دهد که شامل بارهای عاملی هر یک از متغیرها در ۶ عامل باقی‌مانده پس از چرخش می‌باشد. این ماتریس را

راحت‌تر از ماتریس چرخیده نشده قبلی می‌توان تفسیر کرد. هرچه مقدار قدر مطلق این ضرایب بیشتر باشد عامل مربوطه نقش بیشتری در کل تغییرات (واریانس) متغیر موردنظر دارد؛ بنابراین با توجه به نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مؤلفه‌های پژوهش به‌صورت زیر دسته‌بندی می‌شوند.

جدول ۷: دسته‌بندی مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

عنوان مؤلفه‌ها	مضمین
۱	مضمون اصلی هدف افزایش قدرت تفکر انتقادی، پرورش نوآوری و خلاقیت، استفاده از مهارت هادرنیای واقعی، ایجاد مهارت های استفاده از فناوری، افزایش مسئولیت پذیری، -پرورش و کسب سواد علمی و فناوریانه متناسب با علایق، نیازها و توانایی های دانشجویان متناسب با نیاز حال و آینده فرد و جامعه
۲	مضمون اصلی محتوا ارتباط با تجارب زندگی سهام مشارکت معلمان رسیدن به شایستگی معلم در دو بعد شایستگی های کلیدی (دانش موضوعی، دانش تربیتی، عمل تربیتی-موضوعی، دانش عمومی) و شایستگی های اساسی (علمی - تربیتی، موضوعی - عمومی) توجه به فعالیت های آموزشی توجه به مسئله محوری توجه به اصول علمی توجه به نیازها و علائق
۳	مضمون اصلی راهبردهای یاددهی-یادگیری استفاده از روش های مسئله محوری آموزش بر اساس پروژه استفاده از الگوهای فعال تدریس توجه به نقش معلم توجه به برقراری ارتباط بین مطالب علمی ارزشیابی مستمر استفاده از پوشه فعالیت استفاده از خودارزیابی مشارکتی بودن ارزشیابی تأکید بر ارزشیابی کیفی ارزشیابی فرایندمدار
۴	مضمون اصلی روش های ارزشیابی ارزشیابی فرایندمدار
۵	مضمون اصلی /عوامل مداخله ای مهارت های سه گانه آموزشی- تربیتی- مهارتی- ابعاد سازمانی و روانشناسی
۶	مضمون اصلی پیامدها رسیدن به شایستگی آموزشی رسیدن به شایستگی های تربیتی رسیدن به شایستگی های مهارتی رسیدن به شایستگی ارزیابی

جدول ۸: الگوی عاملی شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی آموزشی ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

مؤلفه‌ها	گویه‌ها	بار عاملی	آلفای کرونباخ	ضریب پایایی ترکیبی (CR)	میانگین واریانس استخراجی (AVE)
مضمون اصلی اهداف	۱	۰/۸۷۰	۰/۹۰۷	۰/۹۲۷	۰/۶۸۱
	۲	۰/۶۲۷			
	۳	۰/۸۶۰			
	۴	۰/۸۷۰			
	۵	۰/۹۲۰			
	۶	۰/۷۷۰			
	۷	۰/۷۷۷	۰/۹۰۳	۰/۹۲۴	۰/۶۳۶
	۸	۰/۶۴۲			
	۹	۰/۸۵۳			
	۱۰	۰/۸۵۵			
	۱۱	۰/۸۵۷			
	۱۲	۰/۷۸۶			
	۱۳	۰/۷۹۲			
مضمون اصلی محتوا	۱۴	۰/۶۰۶	۰/۸۴۶	۰/۸۷	۰/۵۸۴
	۱۵	۰/۶۰۸			
	۱۶	۰/۶۲۴			
	۱۷	۰/۴۶۲			
	۱۸	۰/۸۳۱			
	۱۹	۰/۶۹۷			
	۲۰	۰/۸۳۳			
	۲۱	۰/۸۱۲			
	۲۲	۰/۸۳۵	۰/۸۱۰	۰/۸۵۷	۰/۵۶۱
	۲۳	۰/۶۹۸			
	۲۴	۰/۶۰۷			
	۲۵	۰/۸۰۱			
	۲۶	۰/۷۸۳			
مضمون اصلی راهبردهای یاددهی-یادگیری	۲۷	۰/۸۵۱	۰/۷۵۳	۰/۸۳۸	۰/۵۷۲
	۲۸	۰/۸۲۷			
	۲۹	۰/۵۱۴			
	۳۰	۰/۷۸۶			
	۳۲	۰/۳۴۳			
	۳۳	۰/۸۹۳			
	۳۴	۰/۸۰۷			
مضمون اصلی روش‌های ارزشیابی	۳۵	۰/۳۲۸	۰/۷۳۱	۰/۷۶۷	۰/۵۶۳
	۳۶	۰/۸۱۴			
	۳۷	۰/۳۹۲			
	۳۸	۰/۷۲۵			
مضمون اصلی عوامل مداخله‌گر	۴۲	۰/۷۰۴	۰/۷۴۶	۰/۸۵۵	۰/۶۶۵
	۴۳	۰/۹۰۵			

مؤلفه‌ها	گویه‌ها	بار عاملی	آلفای کرونباخ	ضریب پایایی ترکیبی (CR)	میانگین واریانس استخراجی (AVE)
	۴۴	۰/۸۲۵	۰/۸۵۵	۰/۸۶۶	۰/۷۶۵
مضمون اصلی پیامدها	۴۵	۰/۶۰۸	۰/۷۵۰	۰/۸۰۷	۰/۵۱۶
	۴۶	۰/۶۳۹			
	۴۷	۰/۸۶۶			
	۴۸	۰/۷۴۱			

روش‌ها، یادگیری شامل ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده است. تغییرات مطلوب در برنامه درسی تربیت معلم شامل تغییر در دانش، نگرش و مهارت دانشجو-معلم می‌باشد اهداف سازمان براساس مهارت‌های سه گانه آموزشی تربیتی، و مهارتی طراحی خواهد شد که در درازمدت شاهد چنین شایستگی‌های خواهیم بود.

در درازمدت برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از برنامه درسی سنتی به فرآیند علمی و انسان گرایانه تفکیک می‌شود که دارای این ویژگی‌ها خواهد بود: در تلقی برنامه درسی به عنوان فرآیند عمل، استاد برنامه‌ریز درسی تلقی می‌گردد که فرآیند تدریس را تدبیر می‌کند و بر چگونگی اجرای اثربخش آن تصمیمات متناسب با واقعیت اتخاذ می‌کند. موضوع تدریس با فردیت استاد و دانشجو ارتباط درونی برقرار می‌کند و او را قادر می‌سازد که توانایی تصمیم‌گیری درانتخاب، سازماندهی، اجرا، ارزشیابی، بازخورد، اصلاح و استمرار عمل داشته باشد. تدریس به عنوان یک فرآیند گفتمانی ایجاد شده بین استاد و دانشجو، دانشجو معلمان با یکدیگر، دانش و قابلیت‌ها را شکل می‌دهند.

برنامه درسی محدود به تربیت عقلانی نمی‌شوند. ابعاد جسمی، ذهنی، عاطفی و اخلاقی دانشجومعلمان نیز مدنظر قرار می‌گیرد ضمن تأکید بر خودارزیابی توسط دانشجو معلمان، سنجش فرآیند تأمل را در موقعیت‌های عملی مورد توجه ویژه قرار می‌گیرد. طبق نتایج پژوهش لذا پیشنهاد می‌شوند که:

- سرفصل‌های تدوین شده پس از ارزیابی درونی، مجدداً بازنگری شده و تولید و تأمین محتوای دروس با اسناد بالادستی انطباق داده شود. همچنین کارگروه‌های علمی با محوریت دانشگاه فرهنگیان در هر استان تشکیل شده و پیرامون سرفصل‌ها و محتوای تدوین شده بحث و تبادل نظر صورت گیرد، تا آسیب‌های احتمالی در دروس تربیت اسلامی انعکاس داده شود.

موازین اخلاقی

در این مطالعه اصول اخلاق در پژوهش شامل اخذ رضایت آگاهانه از شرکت کنندگان و حفظ اطلاعات محرمانه آنها رعایت گردیده است.

در جدول ۸، بارهای عاملی مؤلفه‌های پژوهش ارائه شده و همان‌طور که مشخص است، بارهای عاملی هر ۶ مؤلفه پژوهش بیشتر از ۰/۵ به دست آمده و لذا با اطمینان می‌توان گفت که هر ۶ مؤلفه کفایت لازم را برای ماندن در پژوهش دارند و مقادیر بارهای عاملی آنها مناسب است و بنابراین از برآزش مطلوب برخوردار است. همچنین، مشاهده می‌شود که ضریب آلفای کرونباخ برای هر ده متغیر بیشتر از ۰/۷ به دست آمده و لذا از پایایی مطلوب برخوردار است. علاوه بر آن، با توجه به مقادیر به دست آمده برای ضریب پایایی ترکیبی (CR) هر ده مؤلفه پژوهش بیشتر از ۰/۷ به دست آمده‌اند، لذا می‌توان گفت که از سازگاری درونی مطلوبی برخوردار هستند و در نهایت با توجه به مقدار میانگین واریانس استخراجی (AVE) برای هر ده مؤلفه پژوهش بیشتر از ۰/۴ به دست آمده‌اند، لذا می‌توان با اطمینان گفت که وضعیت پایایی و روایی مدل همگرایی پژوهش تأیید می‌شود و بنابراین الگوی طراحی شده برای مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بر اساس سند تحول آموزش و پرورش دارای شش مؤلفه شامل هدف، محتوی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، روش‌های ارزشیابی، عوامل مداخله گر و پیامدها می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر با هدف سنجش الگوی برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش انجام شد. یافته‌ها نشان داد که ۶ مؤلفه اصلی یعنی مضمون اصلی هدف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، روش‌های ارزشیابی، عوامل مداخله ای برنامه درسی و مضمون اصلی پیامدها در الگوی برنامه درسی رشته آموزش ابتدایی مؤثر هستند. نتایج این پژوهش با مطالعاتی مانند صحبت لو (۱۴۰۱)، حاجی زاده اناری (۱۴۰۱)، مرادی (۱۴۰۰)، یزدانی و همکاران (۱۳۹۹)، Karl (2022) و Alfard (2022) همسو است.

در تبیین یافته‌ها باید گفت هدف ساختار سازمانی براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که برای همه رویکردها و

جمهوری اسلامی ایران از دیدگاه تعلیم و تربیت اسلامی. پژوهش در تعلیم و تربیت اسلامی، ۲(۲)، ۲۷-۴۸.

کلباسی، افسانه؛ آقاسینی، تقی؛ اسماعیلی جلال آبادی، زهره. (۱۳۹۹). تحلیل محتوای برنامه درسی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از نظر توجه به مؤلفه‌های حرفه‌ای گری. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۹(۱)، ۱۲۳-۱۴۷.

مدنی، سید احمد؛ کوه پیمای رونی، سمیه. (۱۳۹۸). شناسایی و ارزیابی موانع تحقق اهداف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش از دیدگاه مدیران و معلمان مدارس استان فارس. نوآوریهای مدیریت آموزشی، ۱۴(۱)، ۲۷-۴۴.

مرادی، سمانه؛ طهماسب زاده شیخدار، داود؛ ادیب، یوسف؛ اصغرپور، حسین. (۱۴۰۰). طراحی چارچوب برنامه درسی تربیت اقتصادی در رشته مطالعات اجتماعی دانشگاه فرهنگیان. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۱(۲)، ۱۷۲-۱۹۶.

مهدوی هزاوه، منصوره؛ ملکی، حسن؛ مهرمحمدی، محمود؛ عباس‌پور، عباس. (۱۳۹۶). برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی: ارائه الگویی همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش. مطالعات سیاست گذاری تربیت معلم، ۱۱(۱)، ۴۷-۷۴.

یزدانی، ابوالفضل، کشتی ارای، نرگس، عمادزاده، مصطفی. (۱۳۹۷). طراحی برنامه درسی مبتنی بر اقتصاد مقاومتی، با تمرکز به دو مؤلفه، تکیه بر ظرفیت‌های داخلی و اصلاح الگوی مصرف. رهیافت انقلاب اسلامی، ۱۲(۴)، ۱۰۷-۱۲۶.

فهرست منابع

- Ahmadabadi, A., Abdollahi, B. (2019). Studying the implementation plan of the fundamental transformation document in education using the meta-synthesis method. *Education Studies*, 6 (24), 109-87.
- Albarra Shidiq, G., Promkaew, S., & Faikhamta, C. (2022). Trends of competencies in teacher education from 2015 to 2020: A Systematic Review Analysis. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 43(1), 257-264.
- Alford. (2022). Developing an Educational Intervention to Strengthen Humanistic Practices of Hemodialysis Nurses in Switzerland. *International Journal for Human Caring*: 20(1): 24-30.
- Aslani, Sh., Karagozlu, S., Karagozlu, Z., Gholami Paul Basra, A., & Abdi Fathabad, M. (2019). Investigating the descriptive evaluation system in achieving educational goals with an emphasis on the fundamental change document (a review study), the first

تشکر و قدردانی

پژوهشگران مراتب قدردانی و تشکر خود را از کلیه شرکت‌کنندگان این پژوهش که با استقبال و بردباری، در روند استخراج نتایج همکاری نمودند، اعلام می‌دارند.

تعارض منافع

نویسندگان این مطالعه هیچ گونه تعارض منافی در انجام و نگارش آن ندارند.

منابع فارسی

- احمدآبادی، آرزو؛ عبدالحی، بیژن. (۱۳۹۹). بررسی موانع اجرای سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش با استفاده از روش فراترکیب. آموزش پژوهی، ۶(۲۴)، ۱۰۹-۸۷.
- اصلانی، شیلان؛ قراگوزلو، سمیه؛ قراگوزلو، زهرا؛ غلامی پل بصره، علی؛ و عبدی فتح آباد، محمد. (۱۳۹۹). بررسی نظام ارزشیابی توصیفی در رسیدن به اهداف آموزشی با تاکید بر سند تحول بنیادین (یک مطالعه مروری)، اولین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم اجتماعی و علوم انسانی.
- تحول بنیادین. ۱۳۹۰. حذف شود جای اون آذریپوه، محمدامین، ابراهیم‌نیا، محمدرضا، حاجپور، احسان، و عبداللهمیان بجستانی، حمید. (۱۴۰۰). پایگاه دانشگاه فرهنگیان و تأمین منابع انسانی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، پنجمین کنفرانس بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، قزوین.
- تربیت معلم: بستری برای تحول در نظام آموزش و پرورش ایران، اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران.
- جمالی، یاسین؛ سرمدی محمد رضا؛ فقیهی، علیرضا؛ ناطقی، فائزه. (۱۴۰۱). الگوی معلم کارآمد از منظر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، فصلنامه خانواده و بهداشت. ۱۲(۱)، ۲۳۲-۲۲.
- حاجی زاده اناری، حسن. (۱۴۰۱). مدل مفهومی دانشگاه فرهنگیان براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، فصلنامه مطالعات سیاست گذاری تربیت معلم، ۵(۳).
- خروشی، پوران؛ نصر اصفهانی، احمد رضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ موسی پور، نعمت الله. (۱۳۹۶). مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحب نظران. مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی، ۷(۱۸)، ۱۶۹-۱۹۹.
- خندقی، امین؛ اسدخانی، عبدالواسط. (۱۳۹۸). تحلیلی بر رویکردهای نوآوری در برنامه درسی درسی
- شورای عالی آموزش و پرورش. ۱۳۹۱. حذف جلالی کمال، طالب، زهرا، و هاشمی، سیداحمد (۱۴۰۰). الگوی ارزشیابی مبتنی بر شایستگی بر اساس سند تحول بنیادین در مدارس متوسطه سما، یک مطالعه کیفی. فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور اهواز، ۱۲(۰)، ۱۶۵-۱۵۴.
- صحبت لو، آ. (۱۴۰۱). بررسی انتقادی برنامه درسی تربیت معلم

- 123-147. [Persian].
- Karl (2022). Assessing the effectiveness of student representative councils in open and distance learning: a case for Zimbabwe in Open
- Khandaghi, A., Asadkhani, A. (2019). An analysis of innovative approaches in the teacher training curriculum: a platform for transformation in the Iranian education system, the first national conference on fundamental transformation in the Iranian curriculum system. [Persian].
- Khorooshi, P., Nasr Isfahany, A. R., Mirshahjafari, S. E., & Mosapour, N. (2017). The Conceptual Model of the Expected Competencies of Teacher-Students in Farhangian University according to Experts. Educational Measurement and Evaluation Studies, 7(18), 169-199. (In Persian).
- Linus. (2022). An analysis of the necessities and requirements of rethinking the goals, strategies and curricula of specialized doctoral courses. Journal of Research in Teaching, 4(1), 1-18 .
- Madani, S. A., Kohpima Ronizi, S. (2019). Identifying and evaluating obstacles to achieving the operational goals of the Fundamental Transformation Document of Education from the perspective of school administrators and teachers in Fars province. Educational Management Innovations. 14(1), 27-44. [Persian].
- Mahdavi Hezaveh, M., Maleki, H., Mehrmohammadi, M., & Abbaspour, A. (2017). Design of curriculum model for elementary teacher education: In line with the Fundamental Reform Document of Education. Research in Teacher Education(RTE), 1(1), 47-74. [Persian].
- Moradi, S., Tahmasabzadeh S., Adib, Y., Asgharpour, H. (2020). Designing the curriculum framework of economic education in the field of social studies of Farhangian University. Curriculum Research, 11(2), 172-196. doi: 10.22099/jcr.2021.6461. [Persian].
- Sohbatlo, A. (2022). A Critical Study of the Curriculum of Tarbiyat Mo'allem in the international conference on psychology, social sciences and humanities, <https://civilica.com/doc/1171302>. [Persian].
- Bell, S. (2022). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House. 83(2): 39-43
- Bentley. (2022): Salifu al (2022). Curriculum Evaluation. International Research Journal 1(12):72-74.
- Chankseliani, M., & McCowan, T. (2021). Higher education and the sustainable development goals. Higher Education, 81(1), 1-8.
- Fundamental Transformation. 2011. Delete Azarpooyeh, Mohammad Amin, Ebrahimnia, Mohammad Reza, Hajipour, Ehsan, and Abdollahian Bojestani, Hamid. (2011). The Foundation of Farhangian University and Human Resources Provision in the Fundamental Transformation Document of Education, Fifth International Conference on Psychology, Educational Sciences and Lifestyle, Qazvin. [Persian].
- Hajizadeh Anari, H. (2012). The Conceptual Model of Farhangian University Based on the Fundamental Transformation Document of Education, Quarterly Journal of Teacher Education Policy Studies, 5(3). [Persian].
- Higher Council of Education. 2012. Delete Jalali Kamal, Taleb, Zahra, and Hashemi, Seyed Ahmad (2011). Competency-Based Evaluation Model Based on the Fundamental Transformation Document in Sama Secondary Schools, A Qualitative Study. Jundishapur Ahvaz Educational Development Quarterly, 12(0), 154-165. [Persian].
- Jamali, Y., Sarmadi, M. R., Faghihi, A., Nateghi, F. (2022). The model of an effective teacher from the perspective of the Fundamental Transformation Document of Education, Family and Health Quarterly. 12(1), 232-22. [Persian].
- Kalbasi, A., Aaghoseini, T., & Esmaili Jalalabadi, Z. (2020). Content Analysis of the Curriculum of Undergraduate Elementary Education at Farhangian University in Terms of Professionalism. Educational and Scholastic studies, 9(1),

Yazdani, A., keshtiaray, N., & Emad Zadeh, M. (2018). Resistive economy-based curriculum design, focusing on two components, relying on internal capacities and reforming consumer patterns. *The Islamic Revolution Approach*, 12(42), 107-126. [Persian].

Islamic Republic of Iran from the View of Islamic Education. *Research in Islamic Education and Training*, 2(2), 27-48. doi: 10.22034/riet.2022.10685.1094. [Persian].

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97.

