



Design and validation of the curriculum model for the development of activism in the first year of secondary education based on the Aker design

Fatemeh Ebrahimi Mermeti¹ , Ladan Salimi² , Seydeh Esmat Rasoli³

1-PhD Student, Department of Curriculum Planning, Sari Branch, Islamic Azad, University, Sari, Iran. Email: Fatemeh.ebrahimi5908@gmail.com

2- Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Curriculum Planning, Sari Branch, Islamic Azad University, Sari, Iran. Email: s.ladan@yahoo.com

3-Assistant Professor, Department of Curriculum Planning, Sari Branch, Islamic Azad University, Iran. Email: esmatrasoli@yahoo.com

Article Info

Article type

Research Article

Article history:

Received 29 November 2025

Received in revised form 02

February 2026

Accepted 25 April 2026

Available online 22 May 2026

Keywords:

Model design

Curriculum

activism development

Aker plan

ABSTRACT

Objective: The present study was conducted with the aim of designing and validating a curriculum model for developing activism in the first year of secondary education based on the Aker model.

Method: The research method was mixed, with content analysis method used in the qualitative part and descriptive-survey method used in the quantitative part.

The statistical population in the qualitative section was experts, who were selected using purposive sampling until theoretical saturation reached 21 people. In the quantitative section, all first-year high school teachers in Mazandaran province in 1403-1404 were 5145 people, who were selected using multi-stage cluster sampling method, with 357 people selected based on the Cochran formula.

The data collection tool in the qualitative section was a semi-structured interview and in the quantitative section, a researcher-made questionnaire. The data analysis method in the qualitative section was done by categorizing the data according to similarity and classifying open concepts, central categories, and main categories. In the quantitative section, factor analysis tests and structural equation modeling were used.

Results: The results of the qualitative section showed that the curriculum model for developing activism in the first year of secondary education system was established, including the ten elements of Aker's approach; learning objectives: (3 core categories); content/organization: (3 categories); learning location: (3 categories); teacher's role: (2 categories); teaching-learning activities: (3 categories); evaluation: (3 categories); learning logic: (4 categories); time: (2 categories); materials/resources: (4 categories); grouping: (3 categories).

The results of the quantitative section showed that all factor loadings were above 0.30 and their significance level was confirmed. Also, the ratio of chi-square to degrees of freedom (CMIN/DF) was 2.006, which is less than the limit of 5 and indicates a good fit of the model.

Conclusion: In general, the results showed that the model designed for the curriculum for developing activism in the first year of secondary school has the necessary validity.

Cite this article: Ebrahimi-Marmati, F., Salimi, L., & Rasouli, S. E. (2026). Designing and validating the curriculum model of activism development in the first secondary school system based on the Aker project. *Journal of Teaching Research*, 14(1), 31–54. <https://doi.org/10.22034/trj.2026.144985.2274>



© The Author(s) retain the copyright.

Publisher: University of Kurdistan Press.

DOI: <https://doi.org/10.22034/trj.2026.144985.2274>

Introduction

The activism and activity of first-year secondary school students provides the basis for improving their cognitive, emotional, and psychomotor readiness for entering the next stage of education, while generally first-year secondary school students do not have the necessary activism to learn their curriculum. And their weak activism in the learning processes weakens the internal and external effectiveness of education. The present study was conducted with the aim of designing and validating a curriculum model for developing activism in the lower secondary education system based on the Acker model.

Method

The study method was exploratory mixed. In the qualitative part, the content analysis method was used, and in the quantitative part, the descriptive survey method was used. The statistical population in the qualitative part with experts included all educational science professors in the country, which was continued with the purposeful sampling method until the theoretical saturation of 21 people. In the quantitative part, the statistical population consisted of all first-year high school teachers in Mazandaran province in 1403-1404, totaling 5145 people, who were selected using a multi-stage cluster sampling method and a random sample of 357 people based on the Cochran sample size formula. The data collection tool in the qualitative part was a semi-structured interview, and in the quantitative part, a researcher-made questionnaire. To ensure validity and reliability in the qualitative section, the triangulation method was used, and in this regard, the extracted data was reviewed and approved by two professors who are experts in the field of curriculum planning. In the quantitative section, the validity of the questionnaire was confirmed by experts and its reliability was confirmed by calculating Cronbach's alpha (0.94).

For data analysis in the qualitative section, content analysis was used, and in the quantitative section, factor analysis tests and structural equation modeling were used.

The findings showed that one of the dimensions of the curriculum for developing activism was learning objectives, which consisted of 3 core categories (enabling leadership, empowering self-direction, empowering decision-making). The content/organization dimension consisted of 4 core categories (real learning content, pseudo-learning content, and field discussion content). The teacher role dimension was based on 2 core categories (engagement to understand the material, exploration of the learning path). The learning location dimension was based on 3 core categories (project-based learning environment, exploration of the learning location, diversity of the field). The student evaluation dimension was based on 3 core categories (improvement of the evaluation method, self-evaluation, feedback). The teaching-learning activities dimension was based on 3 core categories (reverse learning, mandatory activities, conversational activities). The materials/resources dimension was based on 4 core categories (use of learning software and platforms, digital learning activities, system activities, technological teaching).

The grouping dimension was based on 3 core categories (grouping by resources/content, grouping by activities, grouping by learning domain). The learning logic dimension was based on 3 core categories (interactive learning, strengthening the will to learn, designing educational events, student-centered activities). The time dimension was based on 2 core categories (virtual learning, face-to-face learning).

Results

The results of the qualitative section showed: The curriculum model for developing activism in the first year of secondary education includes the ten elements of Acker's approach; Learning objectives: (3 core categories); Content/organization: (3 core categories); Learning location: (3 core categories); Teacher role: (2 categories); Teaching-learning activities: (3 categories); Student evaluation: (3 categories); Learning logic: (4 categories); Time: (2 categories); Materials/resources: (4 categories); Grouping: (3 categories) were established. Their quantitative analysis indicates that, considering the factor loadings, the greatest effect of XI on the observed variable "time" (Eta10) is observed with a loading of 1.01, indicating the prominent role of the underlying factor in shaping time planning and learning opportunities.

Conclusion

Also, the observed variables "learning location" (Eta4) and "teaching-learning activities" (Eta6) are directly and significantly related to XI with a loading of 1.00 and second rank. The factor loadings of other observed variables range from 0.95 to 0.99 and all show a significant effect of XI. The results of the quantitative section showed that all factor loadings were above 0.30 and their significance level was confirmed. Also, the second-order confirmatory factor analysis model has a good fit statistically and conceptually. The ratio of chi-square to degrees of freedom (CMIN/DF) is 2.006, which is less than the limit of 5 and indicates a good fit of the model.

Funding

There is no funding support.

CRedit authorship contribution statement

Ladan Salimi, the corresponding author of this article, Assistant Professor, Department of Curriculum Planning, Sari Branch, Islamic Azad University, Sari, Iran

Conflict of Interest

Authors declared no conflict of interest

Acknowledgements

The authors wish to express their gratitude to the esteemed reviewers for reading this article and providing valuable comments.

Declaration of Generative AI and AI-assisted technologies in the writing process

The author(s) hereby declare that no artificial intelligence (AI) tools or automated technologies were used in the conduct of this research or in the preparation of this manuscript.



طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی دوره اول متوسطه بر اساس طرح آکر

فاطمه ابراهیمی مرمتی^۱، لادن سلیمی^۲، سیده عصمت رسولی^۳

۱- دانشجوی دکتری گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران. رایانامه: Fatemeh.ebrahimi5908@gmail.com

۲- نویسنده مسئول، استادیار، گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران. رایانامه: S.ladan@yahoo.com

۳- استادیار، گروه برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران. رایانامه: esmatrasoli@yahoo.com

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف: پژوهش حاضر، با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی دوره اول متوسطه بر اساس الگوی آکر انجام گرفته است.

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی،

روش: روش پژوهش آمیخته بوده که در بخش کیفی، روش تحلیل محتوا و در بخش کمی، روش توصیفی-پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری در بخش کیفی، خبرگان بوده که با روش نمونه گیری هدفمند تا حد اشباع نظری به تعداد ۲۱ نفر ادامه یافت و در بخش کمی، کلیه معلمان دوره اول متوسطه استان مازندران در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۵۱۴۵ نفر بودند که با روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای به تعداد ۳۵۷ نفر براساس فرمول کوکران انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها در بخش کیفی، مصاحبه نیمه ساختاریافته و در قسمت کمی، پرسشنامه محقق ساخته بود. شیوه تحلیل داده ها در بخش کیفی، به صورت دسته بندی داده ها بر حسب وجه تشابه صورت پذیرفت و مفاهیم باز، مقوله محوری و مقوله اصلی دسته بندی شد در بخش کمی، از آزمون های تحلیل عاملی و مدل سازی معادلات ساختاری استفاده شد.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۰۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۰۱

یافته ها: نتایج بخش کیفی نشان داد: الگوی برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی دوره اول متوسطه مشتمل بر عناصر دهگانه رویکرد آکر؛ اهداف یادگیری: (۳ مقوله محوری)؛ محتوا/سازماندهی: (۳ مقوله)؛ مکان یادگیری: (۳ مقوله)؛ نقش معلم: (۲ مقوله)؛ فعالیت های یاددهی-یادگیری: (۳ مقوله)؛ ارزشیابی: (۳ مقوله)؛ منطق یادگیری: (۴ مقوله)؛ زمان: (۲ مقوله)؛ مواد/منابع: (۴ مقوله)؛ گروه بندی: (۳ مقوله) استوار شد. نتایج بخش کمی نشان داد: تمامی بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳۰ بوده و سطح معناداری آن ها تأیید شده است. همچنین نسبت مجذور خی به درجه آزادی (CMIN/DF) برابر ۲/۰۰۶ است که کمتر از حد ۵ قرار دارد و نشان دهنده برازش مناسب مدل است.

کلیدواژه ها:

طراحی الگو

برنامه درسی

توسعه کنشگری

طرح آکر

نتیجه گیری: به طور کلی، نتایج نشان داد که الگوی طراحی شده برای برنامه درسی توسعه کنشگری در دوره اول متوسطه از اعتبار لازم برخوردار است.

استناد: ابراهیمی مرمتی، فاطمه؛ سلیمی، لادن؛ و رسولی، سیده عصمت (۱۴۰۵). طراحی و اعتباریابی الگوی برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی

<https://doi.org/10.22034/trj.2026.144985.2274>

دوره اول متوسطه بر اساس طرح آکر. *تدریس پژوهی*، ۱۴ (۱)، ۳۱-۵۴.



© نویسندگان.

ناشر: انتشارات دانشگاه کردستان.

مقدمه

تغییر و تحول دوره متوسطه آموزش و پرورش وابسته به متحول سازی برنامه های درسی آن است که این امر مستلزم طراحی و تدوین برنامه های درسی بر پایه کنشگری دانش آموزان در فرایند آن است (Masoumi Nejad et al., 2019). برنامه درسی مبتنی بر توسعه کنشگری عبارت است از آن نوع از برنامه درسی که در آن دانش آموزان در راستای تحقق اهداف یادگیری فعال و پویا هستند و از حالت منفعل بودن و بی تفاوت بودن دور می شوند. همچنین این نوع برنامه درسی به دانش آموزان این امکان را می دهد تا علاوه بر یادگیری دانش های نظری، مهارت های عملی، اجتماعی و کنشگری را نیز به طور مؤثر بیاموزند (Ravitsch, 2010).

کنشگری و فعالیت دانش آموزان دوره اول متوسطه زمینه را برای ارتقای آمادگی شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی آن ها برای ورود به دوره بعدی تحصیل فراهم می کند و این در حالی است که عموماً دانش آموزان دوره اول متوسطه از کنشگری لازم برای یادگیری برنامه درسی خود برخوردار نیستند و این کنشگری ضعیف آن ها در فرایند های یادگیری موجب ضعیف شدن کارایی درونی و بیرونی آموزش می شود.

مطالعه بک (Beck, 2010) نشان داده است که نظام آموزشی و محتوای برنامه درسی در کشورهای پیشرفته به منظور توسعه کنشگری اقدامات بسیار موثری انجام شده است. این در حالی است که در نظام آموزشی ایران فرایند توسعه کنشگری در دانش آموزان در حاشیه قرار دارد و این امر بیانگر آن است که برنامه های درسی بر پایه کنشگری دانش آموزان دوره اول متوسطه تهیه و تدوین نشده اند و لازم است که برای تدوین برنامه درسی مبتنی بر توسعه کنشگری در دوره اول متوسطه الگویی فراهم شود که در دسترس معلمان قرار گیرد. کنشگری دانش آموزان در برنامه درسی به عوامل مختلفی بستگی دارد از جمله: اهداف آموزشی، محتوای درسی، شیوه های آموزشی، روابط اجتماعی موجود در کلاس و مدرسه، محیط آموزشی و تجربه های قبلی دانش آموزان. بنا به مطالعه (Mousavi and Alishiri, 2016) در صورتی که بحث و مباحث درسی برای دانش آموز جذاب و مفید باشد، احتمالاً کنشگری آن بهتر و پر قدرت تر خواهد بود و از انجام تمرین ها، مطالعه و شرکت در فعالیت های آموزشی لذت خواهد برد (Hejazi et al., 2020). نقش مدرس و سبک تدریس او نیز می تواند تاثیر زیادی بر کنشگری دانش آموزان داشته باشد. یک مدرس با انگیزه، خلاق و مسلط به موضوع درسی می تواند انگیزه و انرژی بیشتری در دانش آموزان ایجاد کند و آن ها را به یادگیری فعال و موثر ترغیب کند (Etamadi, 2023).

استفاده از روش های آموزشی فعال و مشارکتی، برقراری ارتباط مثبت و سازنده با دانش آموزان، انعکاس و بازخورد مناسب به آن ها و ایجاد فضای آموزشی ایمن و پذیرا برای انفعالات و نظرات آن ها، می تواند به بالا بردن کنشگری و مشارکت دانش آموزان در برنامه درسی کمک کند (Marinelli et al., 2023).

بنا به مطالعه اولیمازو همکاران (Olimaz et al., 2023) دانش آموزان کنشگر در برنامه درسی به معنای داشتن نقش فعال و مشارکتی در فرایند آموزش است. در این نوع برنامه درسی از دانش آموزان خواسته می شود تا به صورت فعال در کلاس ها شرکت کرده و در فرایند یادگیری خود نقش فعال داشته باشند (Feraydoni, 2016). این ایدئولوژی براین اعتقاد است که یادگیری زمانی اثربخش تر و ماندگارتر است که دانش آموزان در فرایند یادگیری خود فعالیت داشته باشند و بتوانند اطلاعات را به شکلی تعاملی و عمیق تر تحلیل و فهم کنند. الگوی اکر (Ecker, 2011) شامل ده عنصر برنامه درسی مشتمل بر منطق، مقاصد و اهداف، محتوا، مواد و منابع، نقش معلم، فعالیت های یاددهی، یادگیری، ارزشیابی، گروه بندی، زمان و فضای می باشد (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶). بنا به مطالعه زارکار (Zarekar, 2015) برای فعال سازی دانش آموزان در برنامه درسی، می توان از روش های مختلفی از جمله: استفاده از روش های تعاملی و جذاب، ارتباط مستقیم و فعال با دانش آموزان، اعمال پاداش و تشویق، تنوع و جذابیت موضوعات و اعمال مداوم بازخورد استفاده کرد. با این روش ها می توان دانش آموزان را در برنامه درسی فعال تر و

1. Beck

2. Ulimaz, et al

مشتاق تر کرد و بهبود یادگیری آن‌ها را ایجاد کرد. شیوه‌های توسعه کنشگری در برنامه درسی وابسته به خلاقیت معلمان در فرایندهای یادگیری و آموزش است (Sanati et al., 2014).

توسعه کنشگری برنامه‌های درسی به معنای عاملیت دانش‌آموزان در فرایندهای یادگیری حائز اهمیت است و این در حالی است که دانش‌آموزان در برنامه‌های درسی عاملیت و کنشگری چندانی ندارند، چنان که برنامه‌های درسی به گونه‌ای طراحی شده‌اند که دانش‌آموزان را تحت سلطه خود قرار می‌دهند و به جای عاملیت و کنشگری دانش‌آموزان، معلمان و مجریان برنامه‌های درسی بر دانش‌آموزان حکمرانی می‌کنند (Bass and Shenturk, 2019). در صورتی که نقش کنشگری برنامه درسی در فعال سازی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه این است که دانش‌آموزان را هرچه بیشتر درگیر فعالیت‌های یادگیری و آموزش می‌کند و یادگیری عمیق‌تر را برای دانش‌آموزان درونی سازی می‌کند. پیاده سازی برنامه درسی کنشگری بر مبنای الگوی آکر منجر به طراحی یک الگوی منطقی برای دوره اول متوسطه می‌شود چنان که دوره اول متوسطه دوره ای است که پایه ای مهم برای ورود به دوره دوم متوسطه را تشکیل می‌دهد، اگر دانش‌آموزان از همین دوره اول متوسطه از برنامه درسی کنشگر برخوردار باشند، توانایی‌ها و مهارت‌های مورد لزوم در حیطه‌های شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی را کسب می‌کنند و برآن‌ها مسلط می‌شوند.

برخی مطالعات (Sanati et al., 2024) در برنامه درسی مطلوب به توسعه کنشگری اجتماعی توجه داشته‌اند، برخی به کنشگری از دیدگاه شرطی سازی پرداخته‌اند (Etemad, 2023). برخی مطالعات (Mousavizadeh and Alishiri, 2016) (Qalavand, 2020) به نقش مدرسه برای کنشگری دانش‌آموزان پرداخته‌اند. برخی مطالعات (Doran et al., 2023) از زاویه نگرش به توسعه کنشگری در برنامه درسی پرداخته‌اند. اما پژوهش حاضر تلاش برای بررسی راهبردهای توسعه برنامه درسی کنشگری با استفاده از الگوی آکر است که با این که برای توسعه کنشگری دانش‌آموزان ضرورت دارد و نسبت به سایر الگوهای برنامه درسی از جامعیت بیشتری برخوردار است ولی در کشور ایران پژوهش مدون علمی در این رابطه مشاهده نشد. جامعه هدف این پژوهش معلمان دوره اول متوسطه استان مازندران است که نقش مهمی در کنشگری دانش‌آموزان در فرایند اجرای برنامه‌های درسی دارند و این در حالی است که توانایی‌های آن‌ها به این منظور چندان قوی نیست و نیازمند آنند که الگوی متناسبی برای توسعه کنشگری برنامه‌های درسی در دسترس آن‌ها قرار گیرد.

در ادامه جهت اقتناع و تبیین اهمیت موضوع، به بیان پیشینه پژوهش می‌پردازیم:

جوینده و همکاران (Joyandeh et al., 2023) پژوهشی با عنوان «تحلیل روش‌های فعال سازی یادگیری در دانش‌آموزان» انجام داده‌اند که هدف از انجام این تحقیق بررسی تحلیل روش‌های فعال سازی یادگیری در دانش‌آموزان بود. در نتیجه می‌توان این گونه بیان کرد روش‌های فعال سازی یادگیری در دانش‌آموزان به شیوه‌ها و تکنیک‌هایی اشاره دارد که در فرایند آموزش و یادگیری، دانش‌آموزان را به صورت فعال و مشارکتی درگیر می‌کند. این روش‌ها باعث افزایش تعامل و فعالیت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری می‌شوند و موجب تقویت مهارت‌های تفکر، تفکر انتقادی، حل مسئله و همکاری می‌گردند.

شهریاری و شیرزادی (Shahriari and Shirzadi, 2020) در پژوهشی با عنوان «کنشگری والدین و معلمان از چالش‌ها و نوآوری‌های آموزش در دوران پاندمی کووید ۱۹: پژوهشی کیفی مبتنی بر رهیافت پدیدار شناختی» نشان دادند، توسعه مهارت و تجربه یادگیری، افزایش مهارت و خلاقیت آموزشی کلیه ذینفعان شده و از طرفی پیامدهای پرخاشگری، افسردگی و منزوی شدن و انزوای اجتماعی، رها شدن در فضای مجازی را موجب شده است که ظرفیت سازی این موضوع نیازمند آن است که روش‌های آموزشی که معلمان به کار می‌گیرند با توجه به شناختی که از ظرفیت‌های یادگیری یادگیرندگان‌شان و تفاوت‌های فردی که بین سبک‌های یادگیری وجود دارد، می‌بایست محتوا را به نحوی ارائه کنند که یادگیرندگان به نحو اثربخشی آن‌را بیاموزند.

قلاوند (Ghalavand, 2021) در پژوهشی با عنوان «بررسی و کنشگری نقش و جایگاه مدرسه در یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان» نشان داد، عوامل آموزشی موثر در یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی یعنی مدرسه، شرایط، فضا و امکانات آموزشی، کلاس و جو حاکم بر آن، مهارت معلمان و چگونگی رابطه معلم و دانش‌آموز در کنشگری دانش‌آموزان قابل ملاحظه است.

بابازاده (Babasadeh, 2024) پژوهشی با عنوان « تحول آموزش علوم: تأثیر یادگیری فعال بر مشارکت و پیشرفت دانش آموزان » انجام داد که هدف این پژوهش بررسی تأثیر یادگیری فعال بر مشارکت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان در آموزش علوم می باشد. نتایج نشان داد که یادگیری فعال، مشارکت دانش آموز و عملکرد تحصیلی را بهبود می بخشد و یک رویکرد تحول آفرین به روش های معلم محور که شامل سخنرانی ها است، ترویج می کند. این بهبود از مشارکت دانش آموزان در کار مستقل، عملکرد بهتر در ارزیابی ها و تعامل بالا در طول فعالیت های کلاس به دست آمد.

میسلونایتی و سیبولسکاس (Mislonaite and Cibulskas, 2024) پژوهشی با عنوان « تقویت یادگیری فعال از طریق یک رویکرد کل نگر: مطالعه موردی آموزش ابتدایی در لیتوانی » انجام داده اند که هدف این مطالعه تعیین این است که کدام روش های آموزشی فعال و جامع در سیستم آموزش ابتدایی لیتوانی رایج است. نتایج نشان می دهد که روش های یادگیری فعال معامله محور، مانند کار گروهی، بحث و یادگیری مبتنی بر بازی، در محیط های آموزش ابتدایی لیتوانی استاندارد هستند. برامی (Brami, 2016) پژوهشی با عنوان « یادگیری کنشگر » انجام داد که نتایج نشان داد که که دیدگاه های کنشگر درباره یادگیری خودتنظیمی مشتمل بر دیدگاه های پدیدارشناسانه، پردازش اطلاعات، فراشناختی، شناختی اجتماعی و نظریه های ویگوتسکی، بوکارتس، کرنو، کارور و شی، یر، باتلر و وین، پینتریچ است.

با توجه به مطالب ذکر شده، در این پژوهش به دنبال پاسخ به این سوالات خواهیم بود:

- ۱- ابعاد و مؤلفه های برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی دوره اول متوسطه بر اساس الگوی آکر کدامند؟
- ۲- الگوی برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی دوره اول متوسطه بر اساس الگوی آکر چگونه است؟
- ۳- برازش الگوی برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی دوره اول متوسطه بر اساس الگوی آکر تاچه اندازه است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، آمیخته (کیفی، کمی) است. در بخش کیفی این پژوهش، از روش (بررسی متون - تحلیل محتوا) و در بخش کمی این پژوهش، از روش توصیفی - پیمایشی استفاده شد.

۱- بخش کیفی

الف) بررسی متون

جامعه پژوهش در بخش کیفی (بررسی متون) شامل کلیه مقالات منتشر شده داخلی (۱۳۹۰-۱۴۰۳) و خارجی (۲۰۲۴-۲۰۱۰) است که شیوه نمونه گیری در این بخش به شیوه هدفمند تا حد اشباع داده ها بوده است که تا حد داده های باکفایت نمونه گیری تعداد ۴۶ مقاله ادامه یافت. گردآوری داده ها با مراجعه سایت های معتبر داخلی (مثل ایرانداک، اس آی دی، مگ ایران، نورمگس) و سایت های معتبر خارجی (مثل امرالد، الزویر، اشپرینگر، ساینس دایرکت، گوگل اسکالر و...) صورت پذیرفت و ابزار گردآوری داده ها مقالات چاپ شده برای مطالعه در زمینه برنامه درسی کنشگرانه بوده است. روایی داده ها با استفاده از شیوه روایی محتوایی استفاده شد بدین صورت که از نظرات دو نفر استاد خبره برای بررسی و انطباق گویه ها با هدف پژوهش استفاده شد. در بخش بررسی متون، از روش هفت مرحله ای فرا ترکیب سندلوسکی و بارسو (۲۰۰۷) بهره برده شد.

جدول ۱- کلید واژه های جستجو برای مطالعه مقالات مورد نیاز

کلید واژه های فارسی	کلید واژه های انگلیسی
برنامه درسی کنشگری	Activism curriculum
برنامه درسی فعالیت محور	Activity-based curriculum
برنامه درسی تعاملی	Interactive curriculum
برنامه درسی خودراهبر	Self-leadership curriculum
برنامه درسی خودتنظیمی	Self-Regulated Curriculum

(ب) تحلیل محتوا

جامعه پژوهش در این بخش کیفی، خبرگان، شامل کلیه اساتید علوم تربیتی سطح کشور در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بوده است که شیوه نمونه گیری در این بخش به شیوه نمونه گیری هدفمند تا حد اشباع نظری به تعداد ۲۱ نفر ادامه یافت. ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه عمیق با خبرگان، نظرات اساتید و متخصصین برنامه ریزی درسی است و برای تأمین روایی محتوایی، از روش سه سو سازی استفاده بعمل آمد و در این راستا با دو نفر استاد خبره در حوزه برنامه ریزی درسی داده های استخراج شده بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. شیوه تحلیل به صورت دسته بندی داده ها بر حسب وجه تشابه صورت پذیرفت و مفاهیم باز، مقوله محوری و مقوله اصلی دسته بندی شد. بدین ترتیب که ابتدا مفاهیم از متون مورد نظر در سطح مقالات خوانش گردید و به شیوه تجمیعی و تفسیری استخراج شد.

۲- بخش کمی

در بخش کمی، جامعه آماری را کلیه معلمان دوره اول متوسطه استان مازندران به تعداد ۵۱۴۵ نفر در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل دادند که انتخاب نمونه با روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای و تصادفی به تعداد ۳۵۷ نفر براساس فرمول حجم نمونه کوکران برای پژوهش انتخاب شدند. روش گردآوری اطلاعات به شیوه میدانی با استفاده از توزیع پرسشنامه پژوهش مورد استفاده، اطلاعات مورد نظر جمع آوری گردید. ابزار گردآوری داده ها، پرسشنامه محقق ساخته ای است که بر اساس داده های بخش کیفی فراهم می شود و بر حسب مقیاس پنج درجه ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) تنظیم شد. روایی پرسشنامه به لحاظ محتوایی مبتنی بر نظر دو استاد خبره فراهم شد و انطباق گویه های پرسشنامه با هدف پژوهش بررسی شد که از ۷۸ گویه در نهایت تعداد ۵۹ گویه باقی ماند. برای تأمین اعتبار پرسشنامه از فرمول آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب اعتبار برابر ۰/۹۴ بدست آمد. برای تحلیل داده ها از دو بخش آمار توصیفی (فراوانی، درصد) و آمار استنباطی (آزمون های تحلیل عاملی و مدل سازی معادلات ساختاری) استفاده شد.

یافته های پژوهش

در این بخش یافته های حاصل از تجزیه و تحلیل داده های کیفی و کمی به ترتیب سوالات پژوهش بیان می شود. تحلیل کیفی در قالب سه مرحله مفاهیم باز، مقوله محوری و مقوله اصلی مطالب بیان شده است و در ادامه آن نیز نتایج کمی پژوهش ارائه می گردد.

۱- بخش کیفی

الف- آمار توصیفی

جامعه پژوهش حاضر، خبرگان (اساتید علوم تربیتی سطح کشور) بوده اند که نمونه به تعداد ۲۱ نفر انتخاب شدند و یافته های توصیفی نشان می دهد:

۶۶/۶۷٪ از شرکت کنندگان (۱۴ نفر) مرد و ۳۳/۳۳٪ از شرکت کنندگان (۷ نفر) زن بودند.
 ۶۱/۹۱٪ از شرکت کنندگان (۱۳ نفر) دارای مرتبه علمی دانشیار و ۳۸/۰۹٪ از شرکت کنندگان (۸ نفر) دارای مرتبه علمی استاد تمام بودند.

– ۳۳/۳۳٪ از شرکت کنندگان (۷ نفر) دارای سابقه خدمت ۱۰-۱ سال، ۳۸/۰۹٪ از شرکت کنندگان (۸ نفر) دارای سابقه خدمت ۲۰-۱۱ سال و ۲۸/۵۸٪ از شرکت کنندگان (۶ نفر) دارای سابقه خدمت بالاتر از ۲۰ سال بودند.

ب- آمار استنباطی

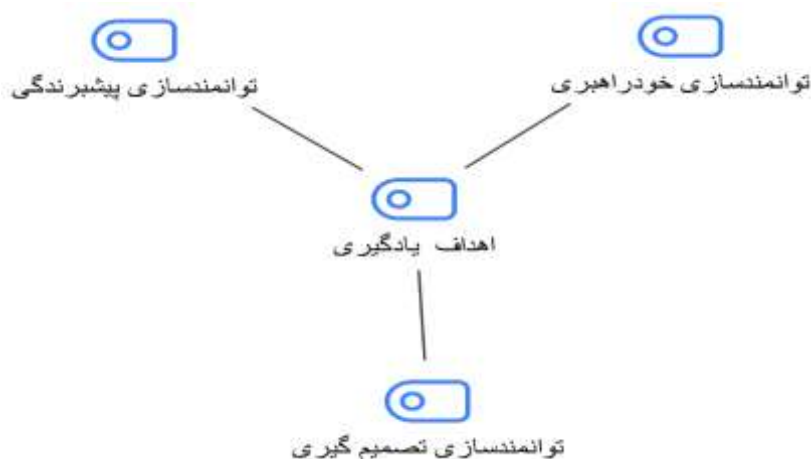
سوال اول پژوهش: ابعاد و مؤلفه های برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی دوره اول متوسطه بر اساس الگوی آکر کدامند؟

۱- عنصر هدف

جدول ۲- مؤلفه های برنامه درسی توسعه کنشگری در بُعد اهداف یادگیری

مقوله اصلی	مقوله محوری	مفاهیم باز
اهداف یادگیری	توانمندسازی پیشبرندگی	امکانات پیشر دهنده یادگیری (مصاحبه ۵)، امکانات یادگیری رشد یابنده (مصاحبه ۵)، امکانات توانمندسازی یادگیری (مصاحبه ۵)، امکانات غنی سازی یادگیری (مصاحبه ۵)، امکانات توسعه یادگیری (مصاحبه ۵)، امکانات ساده سازی یادگیری (مصاحبه ۵)، امکانات کشف مفاهیم یادگیری (مصاحبه ۵)، برنامه درسی توانمند ساز (مصاحبه ۱۰)، بازنگری روش های برنامه های درسی (کُد ۶)، جامعه پذیری دانش آموزان (کُد ۱۷)، بهبود مدیریت کلاس و مدرسه (کُد ۲۱)، توسعه کاوشگری علمی (کُد ۱۸)، توسعه برنامه های درسی انکیاتور ساز ادراک شده (کُد ۲۱)، بهبود نگرش یادگیری دانش آموزان (کُد ۱۷)، بازنگری هدف برنامه های درسی (کُد ۵)، بهبود بینش یادگیری دانش آموزان (کُد ۱۷)، بهبود توانش یادگیری دانش آموزان (کُد ۱۷)، بهسازی و اصلاح برنامه های درسی رسمی (کُد ۶)، ارتقای تفکر انتقادی دانش آموزان (کُد ۷)، پرورش مهارت بازآفرینی (کُد ۱۱)، توسعه توانایی های دانش آموزان (کُد ۶)، ایجاد محیط آموزشی موثر (کُد ۷)، ارتقای کنشگری اجتماعی (کُد ۶)، بهزیستی روانشناختی تحصیلی (کُد ۱۹)، بهبود برنامه درسی (کُد ۱۵)، توسعه مهارتهای خودراهبری یادگیری دانش آموزان (کُد ۱۶)، توسعه مهارتهای برنامه ریزی دانش آموزان (کُد ۱۶)، بهبود خودشکوفایی دانش آموزان (کُد ۱۶)، توسعه مهارتهای خودتنظیمی دانش آموزان (کُد ۱۶)، بهبود امکانات مدارس (کُد ۱۰)، بهبود ارتباط مدارس و صنعت (کُد ۱۰)، بهبود ساختار سازمانی (کُد ۱۰)، ایجاد انگیزه لازم یادگیرندگان و دانش آموزان (کُد ۱۰)،
	توانمندسازی خودراهبری	فعالیت های پژوهشی (مصاحبه ۱۰)، مهارت های خودتنظیمی و یادگیری مستقل (مصاحبه ۱۰)، آموزش مهارت های سخنرانی (مصاحبه ۱۰)، حمایت از مسابقات تولید محتوای دانش آموزی (مصاحبه ۱۵)، رهبری مشارکتی (کُد ۱۴)، ایجاد نگرش مثبت در دانش آموزان (کُد ۲۵)، همیاران مهارتی (کُد ۱۵)، توانا سازی ادراک شده دانش آموزان (کُد ۲۰)،
	توانمندسازی تصمیم گیری	آموزش مهارت تصمیم گیری برای دانش آموزان (مصاحبه ۱۰)، آموزش هدف گذاری مبتنی بر فعالیت دانش آموزان (مصاحبه ۱۰)، برگزاری کارگاه های بحث و گفتگو (مصاحبه ۱۳)، برگزاری کارگاه های ایده پردازی، تولید محتوا (مصاحبه ۱۱)، آموزش راهبردهای برنامه ریزی (مصاحبه ۱۰)، توسعه مهارت های اجتماعی و ارتباطی (مصاحبه ۱۰)، آموزش روش های خوارزیابی و ارزیابی همتا (مصاحبه ۱۰)، آموزش از طریق بازی های آموزشی (مصاحبه ۱۰)، برگزاری کارگاه های مهارت های یادگیری مستقل و تفکر نقاد (مصاحبه ۱۰)، رشد کنشگری اجتماعی دانش آموزان (کُد ۶)،

براساس یافته های جدول ۲، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری، اهداف یادگیری بوده است که مشتمل بر ۳ مقوله محوری (توانمندسازی پیشبرندگی، توانمندسازی خودراهبری، توانمندسازی تصمیم گیری) استوار شد.



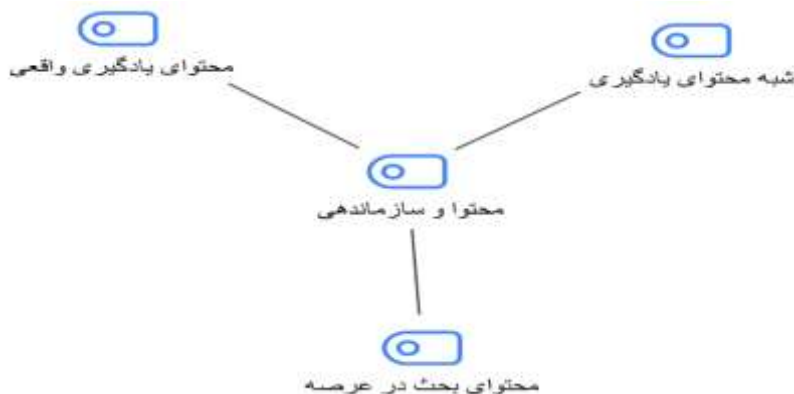
شکل ۱- مؤلفه های برنامه درسی توسعه کنشگری در بُعد اهداف یادگیری

۲- عنصر محتوا

جدول ۳- مؤلفه های برنامه درسی توسعه کنشگری در بُعد محتوا/سازماندهی

مقوله اصلی	مقوله محوری	مفاهیم باز
محتوا و سازماندهی	محتوای یادگیری واقعی	محتوای یادگیری از حیث دروس (مصاحبه ۲۰)، محتوای یادگیری از حیث محیط (مصاحبه ۲۰)، محتوای یادگیری از حیث روش (مصاحبه ۲۰)، محتوای یادگیری از حیث مکان (مصاحبه ۲۰)، محتوای یادگیری از حیث فردیت (مصاحبه ۲۰)، محتوای یادگیری از حیث گروهی (مصاحبه ۲۰)،
	شبه محتوای یادگیری	وجوه پنهان اهداف یادگیری (مصاحبه ۲۱)، وجوه پنهان شیوه های یادگیری (مصاحبه ۲۱)، وجوه پنهان فعالیت های یادگیری (مصاحبه ۲۱)، وجوه پنهان محیط یادگیری (مصاحبه ۲۱)، وجوه پنهان منابع یادگیری (مصاحبه ۲۱)، یادگیری خودتنظیمی (کُد ۱)، یادگیری خودراهبر (کُد ۱)، یادگیری خودبرنامه ریزی (کُد ۱)، یادگیری کنجکاوانه (کُد ۱)، یادگیری تعاملی (کُد ۱)، یادگیری رقابت پذیر (کُد ۱)، یادگیری مشارکت جویانه (کُد ۱)،
	محتوای بحث در عرصه	برگزاری نشست های بازخورد و ارزیابی مشارکتی (مصاحبه ۱۰)، ایجاد شوراها و کمیته های آموزشی دانش آموزی (مصاحبه ۱۱)، کارگاه های همفکری و بحث های آزاد (مصاحبه ۱۴)، برنامه درسی خودراهبر (کُد ۲۰)، برنامه درسی پروژه محور (کُد ۲۰)، برنامه درسی پاسخگو (کُد ۲۰)، تشکیل گروه های کارگاهی و هم اندیشی (مصاحبه ۱۲)، تقسیم کلاس به گروه های کوچک برای همکاری در تحلیل محتوا (مصاحبه ۱۳)، راه اندازی فعالیت های گروهی (مصاحبه ۱۴)، تالارهای بحث و تولید محتوای اشتراکی (مصاحبه ۱۵)، تشویق گفت و گوی انتقادی و مشارکت فعال دانش آموزان (مصاحبه ۱۶)، مسئولیت دادن در پروژه های گروهی و امکان تعیین نقش ها توسط خود دانش آموزان (مصاحبه ۱۷)، فعالیت گروهی و تجربه عملی (مصاحبه ۱۹)، طراحی محیط یادگیری تعاملی و مشارکتی (مصاحبه ۱۴)، تشکیل شورای برنامه درسی کلاس شامل نمایندگان دانش آموزان و معلم (مصاحبه ۱۱)، یادگیری چندحسی (کُد ۱)، یادگیری چند شبکه ای (کُد ۱۱)، یادگیری خلاقانه (کُد ۱۲)، یادگیری مبتنی بر تفاوت های فردی (کُد ۱۱)، میان رشته ای (کُد ۱۱)،

بر اساس یافته های جدول ۳، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری، محتوا/سازماندهی بوده است که مشتمل بر ۴ مقوله محوری (محتوای یادگیری واقعی، شبه محتوای یادگیری، محتوای بحث در عرصه) استوار شد.



شکل ۲- مؤلفه های برنامه درسی توسعه کنشگری در بُعد محتوا/سازماندهی

۳- عنصر نقش معلم: براساس یافته های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری، نقش معلم بوده است که مشتمل بر ۲ مقوله محوری (درگیری برای فهم مطالب، واکاوی مسیر یادگیری) استوار شد.

۴- عنصر مکان: براساس یافته های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری، مکان یادگیری بوده است که مشتمل بر ۳ مقوله محوری (محیط یادگیری پروژه محور، واکاوی مکان یادگیری، تنوع عرصه) استوار شد.

۵- عنصر ارزشیابی: براساس یافته های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری، ارزشیابی از دانش آموزان بوده است که مشتمل بر ۳ مقوله محوری (اصلاح شیوه ارزشیابی، خودارزیابی، بازخوردهی) استوار شد.

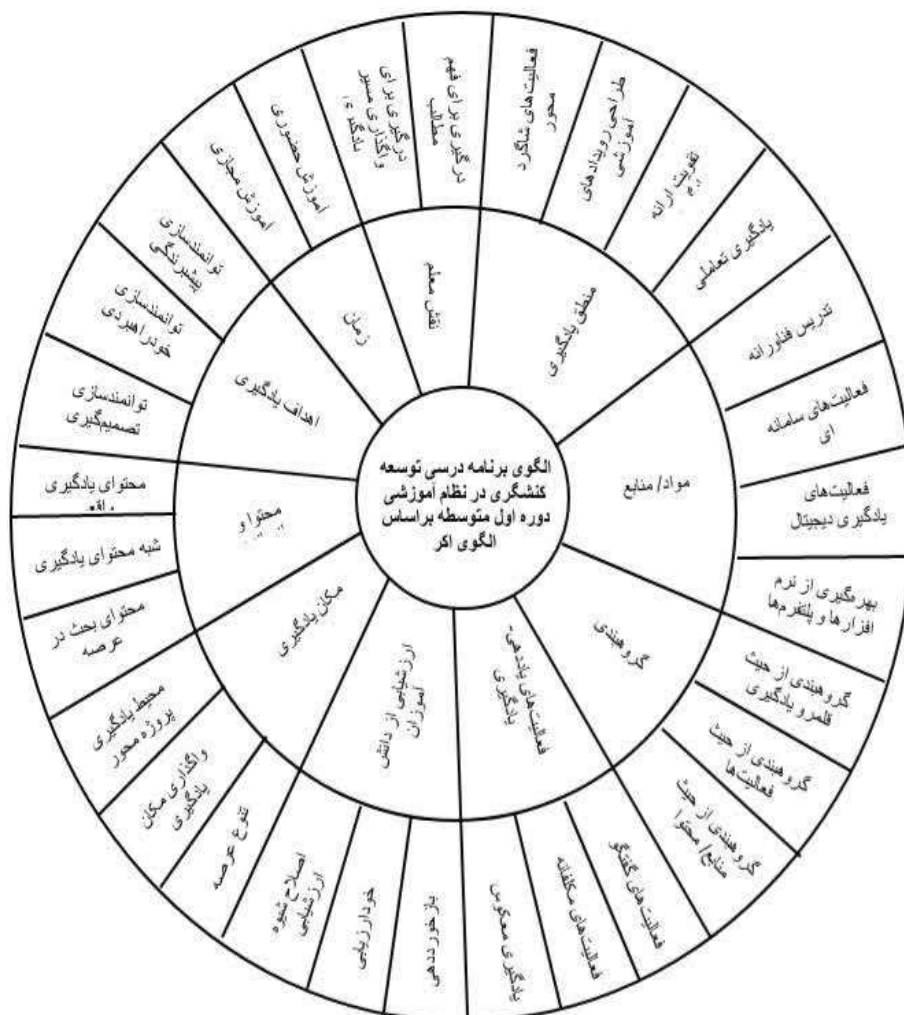
۶- عنصر فعالیت های یاددهی یادگیری: براساس یافته های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری، فعالیت های یاددهی-یادگیری بوده است که مشتمل بر ۳ مقوله محوری (یادگیری معکوس، فعالیت های مکلفانه، فعالیت های گفتگو) استوار شد.

۷- عنصر مواد و منابع: براساس یافته های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری، مواد/منابع بوده است که مشتمل بر ۴ مقوله محوری (بهره گیری از نرم افزارها و پلتفرم های یادگیری، فعالیت های یادگیری دیجیتال، فعالیت های سامانه ای، تدریس فناورانه) استوار شد.

۸- عنصر گروه بندی: براساس یافته های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری، گروه بندی بوده است که مشتمل بر ۳ مقوله محوری (گروه بندی از حیث منابع/محتوا، گروه بندی از حیث فعالیت ها، گروه بندی از حیث قلمرو یادگیری) استوار شد.

۹- عنصر منطق: براساس یافته های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری، منطق یادگیری بوده است که مشتمل بر ۳ مقوله محوری (یادگیری تعاملی، تقویت اراده یادگیری، طراحی رویدادهای آموزشی، فعالیت های شاگرد محور) استوار شد.

۱۰- عنصر زمان: براساس یافته های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری، زمان بوده است که مشتمل بر ۲ مقوله محوری (آموزش مجازی، آموزش حضوری) استوار شد.



تسکيل ۳- الگوي برنامه درسي توسعه کنشگري در نظام آموزشي دوره اول متوسطه با رويکرد اکر

۲- بخش کمی

الف- آمار توصیفی

جامعه پژوهش حاضر، معلمان دوره اول متوسطه استان مازندران بوده اند که نمونه به تعداد ۳۵۷ نفر انتخاب شدند و یافته های توصیفی نشان می دهد:

-تعداد ۱۶۷ نفر مرد (۴۷ درصد) و ۱۹۰ نفر زن (۵۳ درصد) بوده اند.

-تعداد ۵۸ نفر مجرد (۱۶ درصد) و ۲۹۹ نفر متاهل (۸۴ درصد) بوده اند.

-تعداد ۳۷ نفر، ۳۰ سال سن و کمتر (۱۰ درصد)، تعداد ۱۱۴ نفر بین ۳۱ تا ۴۰ سال (۳۲ درصد)، ۱۴۹ نفر، ۴۱ تا ۵۰ سال (۴۲ درصد) و ۵۷ نفر (۱۶ درصد) بیشتر از ۵۰ سال بوده اند.

-تعداد ۱۷۸ نفر، مدرک کارشناسی (۵۰ درصد)، ۱۶۴ نفر کارشناسی ارشد (۴۶ درصد) و ۱۵ نفر (۴ درصد) دارای تحصیلات دکتری بوده اند.

-تعداد ۵۰ نفر، سابقه خدمت ۵ سال و کمتر (۱۴ درصد)، ۷۹ نفر بین ۶ تا ۱۰ سال (۲۲ درصد)، ۸۶ نفر بین ۱۱ تا ۱۵ سال (۲۴ درصد)، ۸۷ نفر بین ۱۶ تا ۲۰ سال (۲۵ درصد) و ۵۵ نفر (۱۵ درصد) بیشتر از ۲۰ سال بوده است.

ب: آمار استنباطی

سؤال سوم پژوهش: برازش الگوی برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی دوره اول متوسطه براساس الگوی آکر تا چه اندازه است؟

برای پاسخ به این پرسش، از روش «تحلیل عاملی مرتبه اول» و «تحلیل عاملی مرتبه دوم» استفاده شد و نتایج به دست آمده از این تحلیل ها به صورت مجزا در ادامه گزارش می شود.

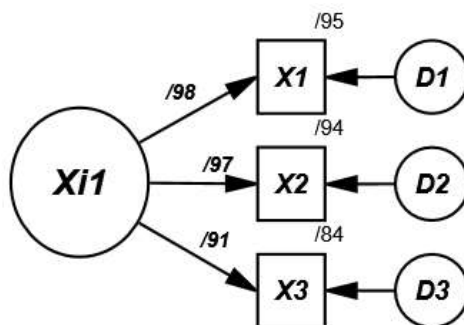
تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول

۱- تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول اهداف یادگیری

جدول ۴- بررسی معنی داری تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مؤلفه های اهداف یادگیری

عامل و نماد	مؤلفه	نماد	بار عاملی	نتیجه	رتبه
اهداف یادگیری Xi1	توانمندسازی پیشبرندگی	X1	۰/۹۸	>۰/۳۰ تأیید	۱
	توانمندسازی خودراهبری	X2	۰/۹۷	>۰/۳۰ تأیید	۲
	توانمندسازی تصمیم گیری	X3	۰/۹۱	>۰/۳۰ تأیید	۳

نتایج جدول ۴، نشان می دهد که متغیر پنهان «اهداف یادگیری» تأثیر معناداری بر سه متغیر مشاهده شده دارد و تمامی بارهای عاملی به دست آمده بزرگ تر از مقدار آستانه ۰/۳۰ هستند، بنابراین روابط میان متغیر پنهان و مؤلفه های مشاهده شده تأیید می شود.



شکل ۴- مدل اندازه گیری تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مؤلفه های اهداف یادگیری

شکل ۵، مدل اندازه گیری تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مؤلفه های «اهداف یادگیری» را نشان می دهد. مطابق با ضرایب برآورد شده، قوی ترین اثر اهداف یادگیری بر مؤلفه توانمندسازی پیشبرندگی مشاهده می شود که نشان می دهد این بعد بیشترین

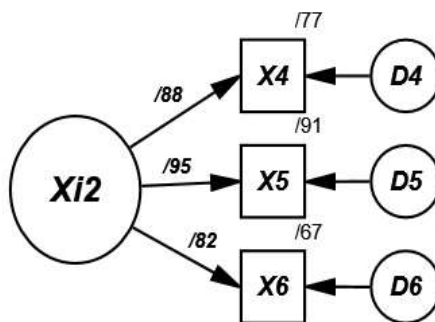
نقش را در تعریف و تبیین اهداف یادگیری ایفا می‌کند. پس از آن، توانمند سازی خود راهبری در رتبه دوم قرار دارد. نهایتاً توانمند سازی تصمیم‌گیری نیز گرچه نسبت به دو مؤلفه دیگر بار عاملی پایین‌تری دارد، اما همچنان سهم قابل توجهی در تبیین متغیر پنهان دارد و اثر آن معنادار گزارش شده است. به طور کلی، شکل ۴، تأیید می‌کند که مدل عاملی مرتبه اول برای مؤلفه‌های اهداف یادگیری از برازش مناسب برخوردار است.

۲- تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول محتوا/سازماندهی

جدول ۵، بررسی معنی‌داری تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مؤلفه‌های محتوا/سازماندهی

عامل و نماد	مؤلفه	نماد	بار عاملی	نتیجه	رتبه
محتوا/سازماندهی Xi2	محتوای یادگیری واقعی	X4	۰/۸۸	۰/۳۰ > تأیید	۲
	شبه محتوای یادگیری	X5	۰/۹۵	۰/۳۰ > تأیید	۱
	محتوای بحث در عرصه	X6	۰/۸۲	۰/۳۰ > تأیید	۳

بر اساس جدول ۵، متغیر پنهان «محتوا/سازماندهی» بر سه مؤلفه مشاهده شده اثر معنادار دارد و تمامی بارهای عاملی بالاتر از ۰/۳۰ هستند، بنابراین می‌توان گفت که این سه مؤلفه به طور معناداری توسط سازه پنهان تبیین می‌شوند.



شکل ۵- مدل اندازه‌گیری تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مؤلفه‌های محتوا/سازماندهی

شکل ۵، مدل اندازه‌گیری تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول برای مؤلفه‌های سازه «محتوا/سازماندهی» را نشان می‌دهد. در این مدل، متغیر پنهان «محتوا/سازماندهی» با نماد Xi2 سه مؤلفه مشاهده‌شده را تحت تأثیر قرار می‌دهد: «محتوای یادگیری واقعی» (X4)، «شبه محتوای یادگیری» (X5) و «محتوای بحث در عرصه» (X6). بارهای عاملی نمایش داده شده در شکل نشان می‌دهد که متغیر پنهان بیشترین اثر را بر مؤلفه X5 (بار عاملی ۰/۹۵) دارد، که بیانگر سهم بالای این بعد در تبیین سازه محتوا/سازماندهی است.

۳- تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول نقش معلم

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول برای سازه «نقش معلم» نشان می‌دهد که متغیر پنهان Xi3 بر دو مؤلفه «درگیری برای فهم مطالب» (X7) و «واکاوی مسیر یادگیری» (X8) تأثیر معنادار دارد. مؤلفه درگیری برای فهم مطالب با بار عاملی ۰/۱۰ در رتبه اول قرار دارد و مؤلفه واکاوی مسیر یادگیری با بار عاملی ۰/۹۴ در رتبه دوم قرار دارد.

۴- تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مکان یادگیری

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول برای سازه «مکان یادگیری» انجام شده است و نتایج نشان می‌دهد که متغیر پنهان Xi4 بر سه مؤلفه مشاهده‌شده تأثیر معنادار دارد. مؤلفه «واکاوی مکان یادگیری» با نماد X10 بیشترین تأثیر را از متغیر پنهان دارد و با بار عاملی ۰/۹۹ در رتبه اول قرار گرفته است. «محیط یادگیری پروژه محور» با نماد X9 بار عاملی ۰/۹۴ دارد که در رتبه دوم و مؤلفه «تنوع عرصه» با نماد X11 با بار عاملی ۰/۷۶ رتبه سوم را دارد.

۵- تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول ارزشیابی از دانش‌آموزان

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول برای سازه «ارزشیابی از دانش‌آموزان» انجام شده است و نتایج نشان می‌دهد که متغیر پنهان «ارزشیابی از دانش‌آموزان» بیشترین تأثیر را بر مؤلفه «اصلاح شیوه ارزشیابی» (X12) با بار عاملی ۰/۹۸ دارد و مؤلفه

«خودارزیابی» (X13) نیز با بار عاملی ۰/۹۶ در رتبه دوم اهمیت قرار می‌گیرد. همچنین، مؤلفه «بازخوردهی» (X14) با بار عاملی ۰/۶۱ تأثیر معناداری از متغیر پنهان دریافت کرده است و در رتبه سوم قرار دارد.

۶- تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول فعالیت‌های یاددهی-یادگیری

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول برای سازه فعالیت‌های یاددهی-یادگیری انجام شده است که نتایج نشان می‌دهد که بیشترین تأثیر مربوط به یادگیری معکوس (X15) با بار عاملی برابر با ۰/۹۷ است. مؤلفه فعالیت‌های گفتگو (X17) با بار عاملی ۰/۹۴ رتبه دوم را دارد و مؤلفه فعالیت‌های مکلفانه (X16) با بار عاملی ۰/۹۲ در رتبه سوم قرار گرفته و هرچند اندکی پایین‌تر از دو مؤلفه دیگر است، اما همچنان تأثیر معناداری از متغیر پنهان Xi6 می‌پذیرد.

۷- تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول مواد/منابع

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول برای مؤلفه‌های سازه «مواد/منابع» انجام شده است و نتایج نشان می‌دهد که متغیر پنهان مواد/منابع (Xi7) تأثیر معناداری بر چهار مؤلفه قابل مشاهده دارد. بهره‌گیری از نرم‌افزارها و پلتفرم‌های یادگیری (X18) با بار عاملی ۰/۹۹ و رتبه ۱ بیشترین همبستگی را با متغیر پنهان دارد، فعالیت‌های یادگیری دیجیتال (X19) نیز دارای بار عاملی ۰/۹۹ و رتبه ۱ است و فعالیت‌های سامانه‌ای (X20) با بار عاملی ۰/۹۲ و رتبه ۳ اثر معناداری از متغیر پنهان دریافت می‌کند ولی نسبت به دو مؤلفه اول کمی کمتر است و تدریس فناورانه (X21) با بار عاملی ۰/۹۸ و رتبه ۲ نیز تأثیر قوی متغیر پنهان بر این مؤلفه را نشان می‌دهد.

۸- تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول گروه‌بندی

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول برای مؤلفه‌های سازه «گروه‌بندی» انجام شده است که نتایج نشان می‌دهد متغیر پنهان «گروه‌بندی» تأثیر قابل توجهی بر سه مؤلفه مشاهده شده آن دارد. مؤلفه گروه‌بندی از حیث فعالیت‌ها (X23) با بار عاملی برابر با ۰/۹۲ بیشترین تأثیر را از متغیر پنهان «گروه‌بندی» دارد و در رتبه اول قرار گرفته است. مؤلفه گروه‌بندی از حیث منابع/محتوا (X24) نیز با بار عاملی ۰/۹۲ و در همان رتبه اول و مؤلفه گروه‌بندی از حیث قلمرو یادگیری (X22) با بار عاملی ۰/۶۲ هرچند پایین‌تر از دو مؤلفه دیگر است، همچنان تأثیر مثبت و معنادار متغیر پنهان «گروه‌بندی» را نشان می‌دهد و در رتبه دوم قرار دارد.

۹- تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول منطق یادگیری

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول برای سازه «منطق یادگیری» انجام شده است و نتایج نشان می‌دهد که متغیر پنهان «منطق یادگیری» بر مؤلفه‌های مشاهده شده اثر معنادار دارد. مؤلفه «فعالیت‌های شاگردمحور» با بار عاملی ۰/۹۹ بیشترین تأثیر را از سازه پنهان دارد و در رتبه اول قرار گرفته است. پس از آن، «طراحی رویدادهای آموزشی» با بار عاملی ۰/۹۷ در رتبه دوم، مؤلفه «یادگیری تعاملی» با بار عاملی ۰/۹۴ در رتبه سوم و «تقویت اراده یادگیری» با بار عاملی ۰/۹۲ در رتبه چهارم قرار گرفته‌اند.

۱۰- تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول زمان

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول برای سازه مؤلفه‌های «زمان» انجام شده است و نتایج نشان می‌دهد که این عامل پنهان با دو مؤلفه «آموزش حضوری» و «آموزش مجازی» ارتباط دارد. بار عاملی «آموزش مجازی» برابر با ۰/۹۸ است که بیشترین تأثیر را بر عامل پنهان دارد و در رتبه اول جای گرفته است. بار عاملی «آموزش حضوری» برابر با ۰/۹۰ است که نشان‌دهنده تأثیر مثبت و قابل توجه آن بر متغیر پنهان است و در رتبه دوم قرار گرفته است.

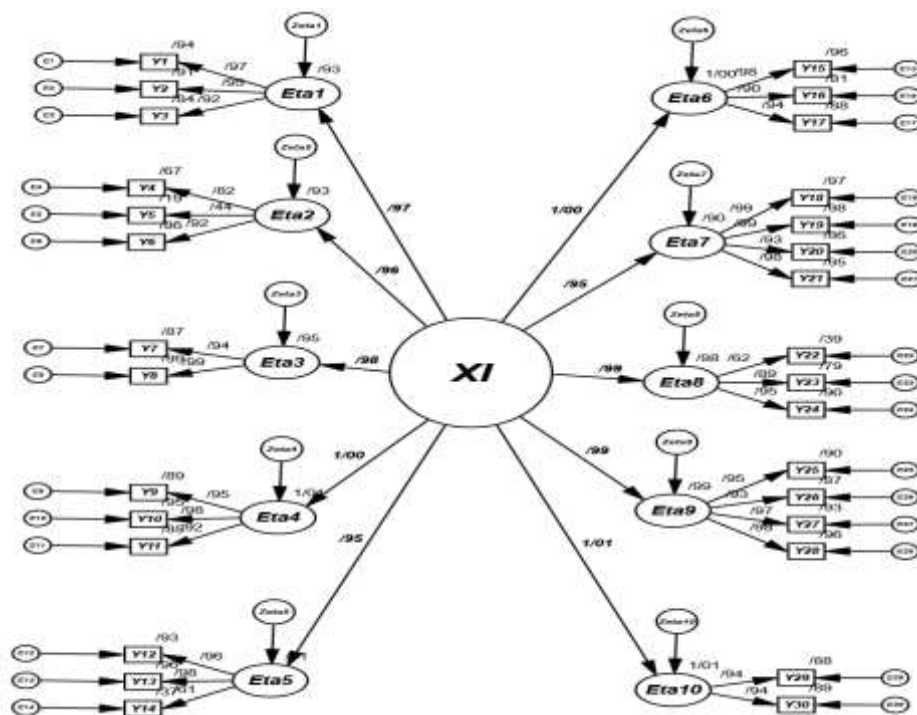
تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم

در این پژوهش، مدل تحلیل عاملی مرتبه دوم شامل ده عامل پنهان در سطح پایین است که همگی تحت تأثیر عامل کلیدی XI قرار دارند. اطلاعات مربوط به بارهای عاملی، شاخص‌های برازش و معناداری روابط در جدول ۶ ارائه شده و نمودار مفهومی آن در شکل ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶- بررسی تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم مدل ساختاری «برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی دوره اول متوسطه»

ردیف	نماد	عامل‌ها	بارعاملی	نتیجه	رتبه
۱	Eta1	اهداف یادگیری	۰/۹۷	۰/۳۰ > تأیید	۵
۲	Eta2	محتوا/سازماندهی	۰/۹۶	۰/۳۰ > تأیید	۶
۳	Eta3	نقش معلم	۰/۹۸	۰/۳۰ > تأیید	۴
۴	Eta4	مکان یادگیری	۱/۰۰	۰/۳۰ > تأیید	۲
۵	Eta5	ارزشیابی از دانش‌آموزان	۰/۹۵	۰/۳۰ > تأیید	۷
۶	Eta6	فعالیت‌های یاددهی-یادگیری	۱/۰۰	۰/۳۰ > تأیید	۲
۷	Eta7	مواد/منابع	۰/۹۵	۰/۳۰ > تأیید	۷
۸	Eta8	گروه‌بندی	۰/۹۹	۰/۳۰ > تأیید	۳
۹	Eta9	منطق یادگیری	۰/۹۹	۰/۳۰ > تأیید	۳
۱۰	Eta10	زمان	۱/۰۱	۰/۳۰ > تأیید	۱

در جدول ۶، نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم برای مدل ساختاری «برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی دوره اول متوسطه» ارائه شده است. این جدول بارهای عاملی متغیرهای مشاهده شده (Eta1 تا Eta10) را نشان می‌دهد که تحت تأثیر متغیر زیربنایی سطح بالا با نماد XI قرار دارند. تمامی بارهای عاملی گزارش شده بالاتر از ۰/۳۰ بوده و سطح معناداری آن‌ها تأیید شده است.



شکل ۶- مدل ساختاری سازه «برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی دوره اول متوسطه»

شکل ۶، مدل ساختاری سازه «برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی دوره اول متوسطه» که بر اساس تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم طراحی شده است، متغیر زیربنایی سطح بالا با نماد XI نقش عامل مرکزی را ایفا می‌کند و ده متغیر مشاهده شده (Eta1 تا Eta10) تحت تأثیر مستقیم آن قرار دارند. این مدل امکان بررسی اثر هم‌زمان یک سازه کلیدی بر مجموعه‌ای از مؤلفه‌های مرتبط با برنامه درسی را فراهم می‌آورد. در این میان، متغیر مشاهده شده «زمان» (Eta10) با بار عاملی ۱/۰۱ و

رتبه ۱ بیشترین تأثیر را از XI دریافت می‌کند و نقش مهمی در برنامه‌ریزی و مدیریت فرست‌های یادگیری ایفا می‌کند. «مکان یادگیری» (Eta4) و «فعالیت‌های یاددهی-یادگیری» (Eta6) با بار عاملی ۱/۰۰ و رتبه ۲ در مرتبه بعدی اهمیت قرار دارند و نشان‌دهنده اثر مستقیم و قابل توجه XI بر زیرساخت‌های مدرسه و فرآیندهای آموزشی هستند. «گروه‌بندی» (Eta8) و «منطق یادگیری» (Eta9) با بارهای ۰/۹۹ و رتبه ۳ تأثیر قوی دیگری از XI دارند و نشان‌دهنده نقش سازه کلیدی در سازماندهی و راهبردهای یادگیری هستند. «نقش معلم» (Eta3) با بار ۰/۹۸ و رتبه ۴ و «اهداف یادگیری» (Eta1) با بار ۰/۹۷ و رتبه ۵ در جایگاه بعدی قرار دارند که بیانگر تأثیر XI بر جهت‌گیری و عملکرد معلم و اهداف برنامه درسی است. «محتوا/سازماندهی» (Eta2) با بار ۰/۹۶ و رتبه ۶ و «ارزشیابی از دانش‌آموزان» (Eta5) و «مواد/منابع» (Eta7) با بار ۰/۹۵ و رتبه ۷ نیز نشان می‌دهند که XI تأثیر قابل توجهی بر محتوای آموزشی، ارزیابی و منابع آموزشی دارد. شاخص‌های مربوط به برازش مدل سازه «برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی» به‌طور جامع در جدول ۷ ارائه گردیده است.

جدول ۷- شاخص‌های برازش سازه «برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی دوره اول متوسطه»

شاخص	نماد	برآورد	نتیجه
نسبت مجذور خی به درجه آزادی	CMIN/DF	۲/۰۰۶	<۵ تأیید
شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده	RMSEA	۰/۴۲	<۰/۰۵ تأیید
شاخص نکویی برازش	GFI	۰/۹۷۲	>۰/۹۰ تأیید
شاخص تعدیل‌شده نکویی برازش	AGFI	۰/۹۵۰	>۰/۹۰ تأیید
شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰/۹۴۲	>۰/۹۰ تأیید
شاخص برازش هنجار شده بنتلر به و نت	NFI	۰/۹۶۶	>۰/۹۰ تأیید
شاخص برازش توکر-لوپس	TLI	۰/۹۷۲	>۰/۹۰ تأیید
شاخص برازش افزایشی	IFI	۰/۹۴۴	>۰/۹۰ تأیید
شاخص برازش نسبی	RFI	۰/۹۳۶	>۰/۹۰ تأیید
شاخص نسبت اقتصاد	PRATIO	۰/۳۹۶	<۰/۵۰ تأیید
شاخص برازش هنجار شده مقتصد	PNFI	۰/۶۳۴	>۰/۵۰ تأیید
شاخص برازش تطبیقی مقتصد	PCFI	۰/۶۴۸	>۰/۵۰ تأیید

جدول ۷، شاخص‌های برازش سازه «برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی دوره اول متوسطه» نشان می‌دهد که مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم از نظر آماری و مفهومی برازش مناسبی دارد. نسبت مجذور خی به درجه آزادی (CMIN/DF) برابر ۲/۰۰۶ است که کمتر از حد ۵ قرار دارد و نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است. به طور کلی، تمام شاخص‌های اصلی برازش مدل بالاتر از حد معیارهای استاندارد قرار دارند. بنابراین، براساس نتایج شاخص‌های برازش، الگوی برنامه درسی توسعه کنشگری در نظام آموزشی دوره اول متوسطه از همخوانی و اعتبار بالایی برخوردار است.

بحث و نتیجه گیری

براساس یافته‌های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری برپایه نظریه آکر، اهداف یادگیری بوده است که دانش‌آموزان دوره اول متوسطه مادامی در فرایندهای یاددهی-یادگیری، به اهداف یادگیری نائل می‌شوند که از مهارت‌های مورد لزوم برخوردار باشند. مهارت‌های برقراری ارتباط با یکدیگر، مهارت ارائه تکالیف به صورت‌های شفاهی و کتبی در کلاس و در قلمرو یادگیری تعیین شده از سوی معلمان منجر به کنشگری بیشتر آن‌ها می‌شود. یافته‌های این پژوهش بیانگر آن است که برای توسعه کنشگری دانش‌آموزان در نظام برنامه ریزی درسی باید از استراتژی‌هایی چون آموزش مهارت تصمیم‌گیری برای دانش‌آموزان، آموزش هدف‌گذاری مبتنی بر فعالیت دانش‌آموزان، برگزاری کارگاه‌های بحث و گفت‌وگو، برگزاری کارگاه‌های ایده‌پردازی، آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی، توسعه مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی و.. بهره جست. همچنین یافته‌ها بیانگر

این است که یادگیرندگان برای تحقق اهداف یادگیری بیش از هر چیز نیازمند عاملی هستند که آنان را به حرکت، پیگیری و پایداری در مسیر یادگیری ترغیب نماید.

براساس یافته های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری برپایه نظریه آکر، محتوا بوده است. برای ارتقای سطح کنشگری دانش آموزان دوره اول متوسطه در فرایندهای یادگیری باید از یک سو آن ها را مبتنی بر محتوایی آموزش داد که بتوان آن ها را در یک نظام دسته بندی علمی و شناختی برای یادگیری هر چه بیشتر و عمیق تر تدارک دید و از سویی دیگر محتوایی را برای آن ها فراهم کرد که به اصطلاح شبه محتوا نامیده می شود و آن ها را با واقعیت رویدادها و شواهدی آشنا می سازد که از حیث زندگی واقعی و رویدادهایی که مستقیم با آن ها روبرو هستند برای آن ها معنادار است. نتایج نشان می دهد که یادگیرندگان در بسیاری از موقعیت های آموزشی بیش از آن که با محتوای واقعی مواجه شوند، با شبه محتوا یا بازنمایی های ساده شده و ساختگی تعامل دارند. تمرکز افراطی بر شبه محتوا موجب می شود یادگیرندگان در سطحی از دانش باقی بمانند و چنین وضعیتی می تواند به کاهش کیفیت یادگیری منجر شود. بنابراین ضرورت دارد تا الگوهایی طراحی و پیاده سازی شود که سازماندهی محتوا را به گونه ای متعادل میان شبه محتوا، محتوای واقعی و محتوای بحث در عرصه سامان دهند و مسیر یادگیری را به سوی عمیق تر شدن، مشارکتی تر شدن سوق دهند.

براساس یافته های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری برپایه نظریه آکر، نقش معلم بوده است که یافته های این پژوهش نشان داد، برنامه درسی توسعه کنشگری مبتنی بر درگیری کردن دانش آموزان است و مؤلفه هایی از قبیل: مواجه سازی دانش آموزان با چالش ها برای حل، درگیر کردن دانش آموزان برای درک و فهم مطالب، درگیر کردن دانش آموزان برای ارزیابی محتوا، کاربست محتوا و تجزیه و تحلیل محتوا، درگیر کردن دانش آموزان در فرایندهای یاددهی-یادگیری در آن سهیم اند. معلم در مقام تسهیل گر، باید به گونه ای عمل کند که یادگیرندگان درگیر فهم عمیق مفاهیم شوند. در بسیاری از محیط های آموزشی، نقش معلم همچنان به انتقال صرف دانش تقلیل یافته است و این کاستی موجب می گردد که دانش آموزان در مواجهه با مسائل پیچیده آموزشی، توانایی لازم برای تحلیل و هدایت یادگیری خود را نداشته باشند. بنابراین ضرورت دارد الگوها و سیاست های آموزشی به گونه ای بازطراحی شوند که نقش معلم از یک «انتقال دهنده دانش» به یک «تسهیل گر و هدایت گر یادگیری عمیق» ارتقا یابد.

یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری برپایه نظریه آکر، مکان یادگیری بوده است که نتایج پژوهش با مطالعات (Fereidouni, 2016; Javdan Farhi and Panahi, 2000) همسویی داشته است. یافته های پژوهش نشان داد که موقعیت مکانی و محیط یادگیری در کنشگری و فعالیت های دانش آموزان نقش مهمی ایفا می کند. چنان که فراهم سازی فرصت هایی برای کسب تجربیات یادگیری منجر به فعال شدن آن ها می شود. کنشگری دانش آموزان زمانی موثر است که در عرصه یادگیری متناسب قرار گیرد، به گونه ای که دانش آموز بتواند به طور فعال در یادگیری شرکت کند، تجربه های واقعی و کاربردی داشته باشد و انتخاب های یادگیری خود را تجربه و مدیریت کند. ترکیب کنشگری دانش آموز با عرصه یادگیری متناسب منجر به یادگیری عمیق، خلاق و مستقل می شود.

براساس یافته های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری برپایه نظریه آکر، ارزشیابی از دانش آموزان بوده است که یافته های پژوهش در باب ارزشیابی از دانش آموزان بیانگر آن است که به منظور توسعه کنشگری دانش آموزان در نظام برنامه ریزی درسی باید در شیوه ارزشیابی از آن ها بازنگری و اصلاح کرد. چنان که موجب آن شود که دانش آموزان برای کسب نمره و قرار گرفتن در امتیازبندی قابل قبول به طور مستمر تلاش نمایند و از بی تفاوتی برای تلاش و فعالیت در عرصه یادگیری دوری ورزند. در چنین حالتی معلم و ارزشیاب در صورتی به دانش آموزان نمره و امتیاز مطلوبی می دهد که به دور از ورقه و امتحان پایان دوره و پایان سال تحصیلی، در ابعاد مختلف مثل فعالیت هایی که در پوشه کار دانش آموزان ثبت و ضبط می شود. براساس یافته های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری برپایه نظریه آکر، فعالیت های یاددهی-یادگیری بوده است. بازسازی فعالیت های یاددهی-یادگیری دانش آموزان بدور از شیوه سنتی که همانا انتقال مطالب درسی برای دانش آموزان در کلاس درس است و بهره گیری از شیوه های فعال سازی آن ها از قبیل استفاده از یادگیری معکوس، فعالیت های مکلفانه و

گفتگو در باب موضوعات و محتوای یادگیری منجر به توسعه کنشگری دانش آموزان می شود. به نقل از افلاهرتی و فیلپس ۱ (Aflaherty and Phillips, 2015)، آموزش به روش معکوس، رویکردی نسبتاً جدیدی در دنیاست. در این شیوه از تدریس، جای تکالیف درسی و فعالیت های کلاسی جابجا شده و فراگیران در خارج از کلاس به تحقیق و فعالیت های یادگیری پرداخته و خود را برای ورود به کلاس از طریق فعالیت های یادگیری انجام داده شده آماده می کنند (لامر ۲۰۲۳، ۲). نتایج تحقیقات، نک و گرینی ۳، ۲۰۱۱؛ ایوانز ۴، (Neck and Greene, 2011; Evans, 2011) نشان دادند که با استفاده از آموزش به شیوه معکوس می توان فراگیران را درگیر فرایندهای یادگیری کرده و آن ها را در راستای تحقق اهداف یادگیری فعال ساخت. در چنین حالتی یادگیری در آن ها درونی سازی شده تا حدی که در قالب عملکرد می توان شاهد تغییرات مطلوب در رفتار آن ها بود و نتیجه فعالیت های یاددهی-یادگیری را مثبت ارزیابی کرد.

بر اساس یافته های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری با تکیه بر نظریه آکر، مواد/منابع بوده است. با وجود پیشرفت های نوین و فناوری های هوش مصنوعی، مواد و منابع یادگیری از شیوه سنتی تغییر یافته است تا حدی که موجب یادگیری شخصی سازی شده برای دانش آموزان و کاربران آن شده است و این امر زمینه ای برای کنشگری را فراهم ساخته است. در این حالت دانش آموزان، فعالیت های یادگیری خود را تنظیم می کنند و برنامه درسی اصطلاحاً خود سپاری شده است. خود سپاری برنامه های درسی یعنی واگذاری بخشی از اختیار تصمیم گیری در انتخاب، تنظیم و زمان بندی محتوای آموزشی به خود دانش آموز، با پشتیبانی ابزارهای هوش مصنوعی. پلتفرم های یادگیری آنلاین مبتنی بر هوش مصنوعی، محیطی تعاملی و جذاب برای یادگیری فراهم می کنند و قادرند محتوای آموزشی را براساس نیازها و علاقه مندی دانش آموزان به روز کنند و تجربیات یادگیری را شخصی سازی نمایند. نتایج بیانگر آن است که بهره گیری از فناوری های نوین در فرایند تدریس، به طور مستقیم کیفیت و اثربخشی آموزش را افزایش می دهد.

بر اساس یافته های دست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری برپایه نظریه آکر، گروه بندی بوده است که نتایج پژوهش با مطالعات (Musa Rezaei and Shafipour, 1397; Bass and Shenturk, 2019) همسویی داشته است. یافته های پژوهش نشان داد که تنوع پذیری امکانات یادگیری و تدارک فعالیت های یادگیری متنوع موجب می شود که هر دانش آموزی متناسب با علائق و استعداد خود درگیری یادگیری محتوای درسی شود. همچنین نتایج نشان می دهد که گروه بندی دانش آموزان در عمل بیشتر بر مبنای الزامات اجرایی یادگیری یعنی فعالیت ها و محتوا صورت می گیرد تا ویژگی های کلی قلمرو یادگیری، بنابراین طراحی آموزشی باید بیش از هر چیز به تنوع فعالیت ها و منابع توجه کند تا گروه بندی مؤثر و مبتنی بر نیازهای یادگیری شکل گیرد.

بر اساس یافته های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری برپایه نظریه آکر، منطق یادگیری بوده است که منطق یادگیری حکم می کند دانش آموزان به عنوان مهم ترین عنصر برنامه درسی باید نقش عاملیت داشته باشند و در سراسر فعالیت های یادگیری، به جای معلم ایفاگر نقش باشند. این در صورتی است که عاملیت دانش آموزان موجب تسلط بر درک و فهم می شود. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان می دهد که انگیزش درونی و تقویت عزم و پایداری یادگیرندگان نیز بخش جدایی ناپذیر از منطق یادگیری محسوب می شود. در بسیاری از محیط های آموزشی، منطق یادگیری همچنان بر رویکردهای معلم محور و انتقال گرایانه استوار است. در این شرایط، نه فعالیت های شاگرد محور به طور کامل اجرا می شوند، نه طراحی رویدادهای آموزشی متناسب با نیازهای یادگیرندگان صورت می گیرد، و نه تعامل و اراده یادگیرندگان جایگاه واقعی خود را پیدا می کند. این کاستی موجب می شود که نظام آموزشی نتواند پاسخگوی نیازهای یادگیرندگان در دنیای پیچیده و در حال تحول امروز باشد. بنابراین،

بازنگری در منطق یادگیری و طراحی چارچوب‌هایی نوین که چهار مؤلفه یاد شده را دربرگیرد، ضرورتی اساسی در مسیر ارتقای کیفیت آموزش است.

بر اساس یافته‌های بدست آمده، یکی از ابعاد برنامه درسی توسعه کنشگری برپایه نظریه آکر، زمان بوده است که نتایج پژوهش با مطالعات (Sanati et al., 2024; Barami, 2016) همسویی داشته است. برنامه‌های درسی به منظور توسعه نقش دانش‌آموزان به عنوان عامل مهم یادگیری باید موقعیت‌هایی در عرصه‌های فراتر از کلاس درس و مدرسه فراهم کنند. در چنین حالتی است که امکان تجربه آموزی در جهات مختلف مهارتی، اجتماعی، اقتصادی و سایر موارد برای دانش‌آموزان میسر می‌شود. نتایج بیانگر آن است که مدیریت صحیح زمان می‌تواند فرصت مناسبی برای بروز خلاقیت، نوآوری و تولید ایده‌های تازه در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد و تخصیص زمان کافی برای یادگیری تجربی، مشارکت در فعالیت‌های عملی و مواجهه با موقعیت‌های واقعی، نقشی اساسی در ارتقای کنشگری یادگیرندگان ایفا می‌کند. بنابراین، بازنگری در شیوه‌های مدیریت زمان آموزشی و طراحی الگوهایی که توسعه پردازی و فرصت‌های تجربه ساز را تقویت کنند، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر در نظام‌های آموزشی امروز است.

به طور کلی، جمع‌بندی ابعاد و مقوله‌های محوری نشان می‌دهد که برنامه درسی توسعه کنشگری الگویی جامع و تحول‌آفرین است که با بازتعریف هم‌زمان اهداف، محتوا، نقش‌ها، فضا، ارزشیابی و زمان، دانش‌آموزان را از یادگیرندگانی منفعل به کنشگرانی فعال، خودراهبر و مسئول تبدیل می‌کند و می‌تواند پاسخی علمی به الزامات آموزش در جهان معاصر و عصر دیجیتال ارائه دهد.

پیشنهادهای

پیشنهاد می‌شود که اهداف برنامه‌های درسی رسمی به گونه‌ای بازنگری شود که علاوه بر انتقال دانش، به پرورش کنشگری یادگیرندگان توجه شود و محتوای یادگیری به گونه‌ای سازماندهی شود که دانش‌آموزان از حیث آنچه که در دنیای واقعی و زندگی عملی با آن‌ها روبرو هستند و هم از حیث علمی و آموزشی، به یادگیری و فهم لازم دست یابند. همچنین روش آموزش کتاب‌ها باید بر اساس فعالیت دانش‌آموزان استوار باشد تا دانش‌آموزان شخ‌صا قواعد را کشف کنند و به مرحله‌ی خودرهبری در یادگیری برسند و شیوه‌های مستقیم ارائه مسائل در تمرین‌های مختلف کاهش یابد به نحوی که خود دانش‌آموز به خلق مسئله بپردازد و از این طریق میزان درگیری و تفکر دانش‌آموزان افزایش یابد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در نقش معلم تجدید نظر شود و معلم به عنوان راهنما و تسهیل‌گر یادگیری برای فهم مطالب، واکاوی مسیر یادگیری دانش‌آموزان تلاش نماید و برای توسعه کنشگری، در شیوه ارزشیابی از دانش‌آموزان نیز تجدید نظر شود و اصلاحات لازم در شیوه ارزشیابی از آن‌ها صورت پذیرد چنان که خارج از ارزشیابی‌های مداد-کاغذی، در وجوه مختلف شفاهی، مهارتی-حرکتی، انگیزشی و سازه‌هایی که در عرصه‌ای فراهم کرده‌اند، ارزشیابی بعمل آید.

ملاحظات اخلاقی

در پژوهش حاضر فرم‌های رضایت نامه آگاهانه توسط تمامی شرکت‌کننده‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالب حاضر توسط نویسنده‌های مقاله تامین شد.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسنده مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

سپاسگزاری

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از داوران محترم به خاطر مطالعه متن مقاله حاضر و ارائه نظرهای ارزشمند سپاسگزاری نمایند.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

نویسنده‌گان بدینوسیله اعلام مینمایند که در انجام این پژوهش و در تهیه این مقاله، هیچ ابزار یا فناوری هوش مصنوعی به کار گرفته نشده است.

منابع

- اعتمادی، طاهره (۱۴۰۲). اهمیت یادگیری و شرطی شدن کنشگر در دانش آموزان، اولین همایش بین المللی معلمان برتر و مدارس پیشرو در هزاره سوم.
- جاودان فرهی، مانده؛ پناهی، سیامک (۱۴۰۰). تدوین مدل جامع فرایند طراحی مشارکتی در مراکز آموزشی دانش آموز محور، فصلنامه تخصصی معماری مرمت و شهرسازی رف، سال اول، شماره سوم، زمستان، صص ۳۹-۲۵.
- جوینده، نرجس؛ جلالیان کفاش؛ سائنا؛ نریمانی، فاطمه؛ و جعفری زروджانی، بهنام (۱۴۰۲). تحلیل روش های فعال سازی یادگیری در دانش آموزان، اولین همایش بین المللی معلمان برتر و مدارس پیشرو در هزاره سوم.
- حجازی، زهرا، قادری، مصطفی؛ صادقی، علیرضا؛ صمدی، پروین؛ نیکنام، زهرا (۱۴۰۰). سنتز پژوهی مولفه ها و کنشگران برنامه درسی تربیت جنسی خانه- مدرسه، دو فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش های تربیتی، شماره ۴۲، بهار و تابستان، صص ۱۱۴-۷۸.
- زارعکار، محمدنقی (۱۳۹۴). آموزش گروهی مدیریت زمان برخورد تنظیمی یادگیری دانش آموزان پیش دانشگاهی، پایان نامه کارشناسی ارشد، روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی.
- شهریاری، مرضیه؛ شیرزادی، زهرا (۱۴۰۰). کنشگری والدین و معلمان از چالش ها و نوآوری های آموزش در دوران پاندمی کووید ۱۹: پژوهشی کیفی مبتنی بر رهیافت پدیدارشناختی، فصلنامه علمی-پژوهشی تدریس پژوهی، دوره ۹، شماره ۴، دی، صص ۳۲۵-۳۰۰.
- صنعتی، تکتیم، آهنگچیان، محمدرضا؛ کرمی، مرتضی؛ اصغرپورماسوله، احمد رضا (۱۴۰۳). عناصر برنامه درسی مطلوب برای توسعه کنشگری اجتماعی زنان از طریق آموزش و پرورش رسمی در ایران، مجله اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۲۰، شماره ۱، صص ۱۰-۱.
- فریدونی، لیلی (۱۳۹۵). بررسی تأثیر برنامه های درسی پنهان بر میزان جامعه پذیری دانش آموزان مدارس تیزهوشان، فصلنامه خانواده و پژوهش، شماره ۲۷، صص ۱۱۶-۹۲.
- قلاوند، الهام (۱۴۰۰). بررسی و کنشگری نقش وجایگاه مدرسه در یادگیری و پیشرفت دانش آموزان، نخستین همایش ملی ایده های کاربردی در علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات فرهنگی.
- معصومی نژاد، رضا؛ فتحی آذر، اسکندر؛ محمودی، فیروز؛ ادیب، یوسف (۱۳۹۹). مؤلفه های آزاد سازی برنامه درسی با تأکید بر نقش معلم، فصلنامه توسعه حرفه ای معلم، سال پنجم، شماره ۴، زمستان، صص ۳۳-۱.
- موسوی زاده، احترام سادات؛ علیشیری، سعید (۱۳۹۵). روش های تدریس و نقش آن در تحول بنیادین آموزش و پرورش، چهارمین کنفرانس بین المللی پژوهش در علوم و تکنولوژی، ۷ مردادماه. صص ۱۶-۱.
- موسی رضایی، مهدی؛ شفیعی پور مطلق، فرهاد (۱۳۹۷). رابطه بین بهره گیری از برنامه درسی مبتنی بر تجربه و توان کارآفرینی دانش آموزان با واسطه گری خلاقیت تحصیلی (مورد مطالعه: دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهرستان دهق)، اولین کنفرانس ملی مدارس کارآفرین، ۲۸ تیرماه ۱۳۹۷، اصفهان.

References

- Babazade, Y. (2024). Transforming Science Education: The Impact of Active Learning on Student Engagement and Achievement. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education* (2994-9521), 2(4), 506-514.
- Baričević, M., & Luić, L. (2023). From Active Learning to Innovative Thinking: The Influence of Learning the Design Thinking Process among Students. *Education sciences*, 13(5), 455.
- Bas, G. ,& Senturk, C.(2019). Teachers' Voice: Teacher Participation in Curriculum Development Process. *Inquiry in Education*, 11(1), 3-31.
- Beck, L. G. (2010). *The Pedagogy of Empowerment: Community Schools as a Way of Life*. Routledge.
- Brame, C. (2016). *Active learning*. Vanderbilt University Center for Teaching.
- Carr, R., Palmer, S., & Hagel, P. (2015). Active learning: The importance of developing a comprehensive measure. *Active learning in higher education*, 16(3), 173-186.
- Duran, P. A., Castillo, A. J., Watson, C., Fuller, E., Potvin, G., & Kramer, L. H. (2024). Student attitudes and achievement in active learning calculus. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 55(3), 759-780.
- Etemadi, T(1402). "The Importance of Learning and Cognitive Conditioning in Students", First International Conference of Top Teachers and Leading Schools in the Third Millennium.[in persian]
- Evans, D. (2011, October 28). Turning lessons upside down. *Times Educational Supplement*, p.4.
- Fereydouni, L(2016). "Investigating the effect of hidden curricula on the level of socialization of gifted school students", *Family and Research Quarterly*, No. 27, pp. 92-116 [in Persian]
- Ghalavand, E(2017). "Investigating and acting on the role and position of school in students' learning and progress", First National Conference on Applied Ideas in Educational Sciences, Psychology and Cultural Studies[in Persian]
- Hejazi, Z, Ghaderi, M; Sadeghi, A; Samadi, P; Niknam, Z(2017). "Synthesis of the components and actors of the home-school sex education curriculum", *Bi-Quarterly Scientific-Research Journal of Educational Research*, No. 42, Spring and Summer, pp. 114-78 [in Persian]
- Javdan Farhi, M; Panahi, S(2011). "Developing a comprehensive model of the participatory design process in student-centered educational centers", *Specialized Quarterly of Restoration Architecture and Urban Planning*, Year 1, Issue 3, Winter, pp. 25-39 [in Persian]
- Joyandeh, N; Jalalian-Kafash; S; Narimani, F; and Jafari-Zarodjani, B(1402). "Analysis of Methods of Activating Learning in Students", First International Conference of Top Teachers and Leading Schools in the Third Millennium [in Persian]
- Lemmer, C. A. (2013). A view from the flip side: Using the "inverted classroom" to enhance the legal information literacy of the international LL. M. student. *Law Library Journal*, 105(4), 461-491. Retrieved from <http://www.aallnet.org>
- Marinelli, A., Papile, F., Sossini, L., & Del Curto, B. (2023). Enhancing active learning in remote collaboration: An experience in teaching functional materials. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 51(1), 4-22.
- Masoumi Nejad, R; Fathi Azar, E; Mahmoudi, F; Adib, Y(2019). "Components of Curriculum Liberalization with Emphasis on the Role of the Teacher", *Teacher Professional Development Quarterly*, Year 5, Issue 4, Winter, pp. 1-23 [in Persian]
- Miseliūnaitė, B., & Cibulskas, G. (2024). Enhancing Active Learning through a Holistic Approach: A Case Study of Primary Education in Lithuania. *Education Sciences*, 14(6), 592.
- Mousavizadeh, E ; Alishiri, S(2016). "Teaching Methods and Their Role in the Fundamental Transformation of Education", Fourth International Conference on Research in Science and Technology, August 27, pp. 1-16 . [in Persian]
- Musa Rezaei, M; Shafipour Motlagh, F(2018). The relationship between using an experience-based curriculum and students' entrepreneurial ability through the mediation of academic creativity

- (case study; second-year high school students in Dehq city), First National Conference on Entrepreneurial Schools, July 18, 2018, Isfahan [in Persian]
- Neck, H.M. and Greene, P.G. (2011) 'Entrepreneurship education: known worlds and new frontiers', *Journal of Small Business Management*, 49(1): 55-70.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- O'Flaherty, J. & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*. Volume 25, April 2015, Pages 85–95.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. Basic Books.
- Reeve, J.; & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 260-268
- Roig, P. J., Alcaraz, S., Gilly, K., Bernad, C., & Juiz, C. (2024). Design and Assessment of an Active Learning-Based Seminar. *Education Sciences*, 14(4), 371.
- Sanati, T., Ahanchian, M.; Karami, M.; Asgharpourmasouleh, A. (1403). "Elements of the desired curriculum for developing women's social activism through formal education in Iran", *Journal of New Educational Thoughts*, Volume 20, Issue 1, pp. 1-10 [in Persian]
- Shahriari, M.; Shirzadi, Z. (2017). "Parents' and teachers' activism on challenges and innovations in education during the Covid-19 pandemic: A qualitative study based on a phenomenological approach", *Scientific-Research Quarterly of Teaching Research*, Volume 9, Issue 4, January, pp. 325-300 [in Persian]
- Tharwat, A., & Schenck, W. (2023). A survey on active learning: state-of-the-art, practical challenges and research directions. *Mathematics*, 11(4), 820.
- Ulimaz, A., Yardani, J., & Widiyastuti, D. A. (2023). Increase Student Learning Activities by Using A Problem-Based Learning Model in Legum Technology Lecture Materials. *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 4(1), 238-246.
- Zarekar, M. (2015). "Group training in time management and self-regulation of learning of pre-university students", Master's thesis, General Psychology, Islamic Azad University Sajadi [in Persian]