

**Construction and validation of the teaching scale of the content of elementary school textbooks with an entrepreneurial approach****Farhad Shafiepour Motlagh, Abbas Gholtash**¹ Associate professor of Educational administration, Mahallat Branch, Islamic Azad University, Mahallat, Iran.² Associate professor of Curriculum Planning, Marvadasht Branch, Islamic Azad University, Marvadasht, Iran.**Abstract**

The purpose of this research was to construct and validate the content teaching scale of elementary course textbooks with entrepreneurship approach. The descriptive research method was a descriptive-survey type. The statistical population of this research included all primary school teachers of the country, numbering 376 people during the years 1395-1401. The method of random sampling was simple and based on Cochran's formula, 112 people were selected for the research. After obtaining a list of the components of teaching the content of elementary course textbooks with an entrepreneurial approach based on the study of theoretical foundations and through an open questionnaire, primary data was provided. In order to check the validity of the questionnaire from content validity and construct validity and also to determine the items of the content teaching scale of elementary course textbooks with an entrepreneurial approach, from exploratory factor analysis using the method of principal component analysis with varimax rotation, to check the degree of agreement and name Placement of extraction factors was used and 8 factors were extracted. The reliability coefficient and internal homogeneity of the questionnaire using Cronbach's alpha for the subscales of revealing the hidden aspects of the content equal to 0.96, creating ideas based on learning the content equal to 0.93, developing semantic units equal to 0.95, criticizing the content equal to 0.87 Content reconstruction equal to 0.95, content crystallization equal to 0.93, missing content compensation equal to 0.94, cognitive load equal to 0.92 were calculated. The findings showed that the present questionnaire can be a suitable tool for measuring the teaching content of elementary course textbooks with an entrepreneurial approach.

Keyword: Teaching, content of textbooks, elementary course, entrepreneurship

ساخت و اعتباریابی مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی

فرهاد شفیعی پور مطلق^{*}، عباس قلتاش^۱ دانشیار گروه مدیریت آموزشی، واحد محلات، دانشگاه آزاد اسلامی، محلات، ایران.^۲ دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران.**چکیده**

هدف تحقیق حاضر، ساخت و اعتباریابی مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی بوده است. روش تحقیق توصیفی از نوع توصیفی-پیمایشی بوده است. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی نمونه کشوری به تعداد ۳۷۶ نفر در طی سالهای ۱۳۹۵-۱۴۰۱ بوده است. شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده بوده که بر اساس فرمول کوکران تعداد ۱۱۲ نفر برای تحقیق انتخاب شدند. پس از کسب فهرستی از مؤلفه‌های تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی بر اساس مطالعه‌ی مقالات منتشر شده در پایگاه‌های معتبر علمی در رابطه با آموزش کارآفرینی و از طریق پرسشنامه باز، داده‌های اولیه فراهم شد. به منظور بررسی روایی پرسش‌نامه از روایی محتوایی و روایی سازه و نیز برای تعیین آیت‌های مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی، از تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از روش تحلیل مولفه اصلی با چرخش واریماکس، جهت بررسی میزان تطابق و نام گذاری عوامل استخراجی، استفاده گردید که ۸ عامل استخراج گردید. ضریب پایایی و همسانی درونی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های آشکارسازی وجوه پنهان محتوا برابر ۰/۹۶، خلق ایده‌های مبتنی بر یادگیری محتوا برابر ۰/۹۳، توسعه واحدهای معنایی برابر ۰/۹۵، نقد محتوا برابر ۰/۸۷، بازسازی محتوا برابر ۰/۹۵، تبلور سازی محتوا برابر ۰/۹۳، جبران محتوای مغفول برابر ۰/۹۴، بارشناختی برابر با ۰/۹۲ محاسبه گردید. یافته‌ها نشان داد که پرسشنامه حاضر، می‌تواند برای سنجش تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی، ابزار مناسبی باشد.

کلید واژه‌ها: تدریس، دوره ابتدایی، کارآفرینی، محتوای کتابهای درسی

مقدمه

بی تردید آموزش کارآفرینی باید از دوره ابتدایی شروع شود. آموزش کارآفرینی از مدرسه و در سنین دبستان نقش بسیار مهمی در ترویج فرهنگ کارآفرینی دارد و از طرفی کتاب درسی از مهم‌ترین رسانه‌های آموزشی است که همه روزه معلمان و دانش‌آموزان از آن استفاده می‌کنند (Motta & Galina, 2023). این رسانه با اهمیت، دربردارنده بخش‌های نوشتاری، تصویرها و تمرین‌هایی است که در راستای تحقق هدف‌های کتاب انتخاب و سازمان‌دهی می‌شوند (Nooryan, 2007). ذهنیت کارآفرینانه دفعتهاً بعد از اتمام تحصیل و اخذ دیپلم یا مدارک تحصیلی بالاتر در فراگیران ایجاد نمی‌شود (Mets, et al, 2023). آموزش کارآفرینی باید به تدریج و متناسب با مراحل رشد دانش‌آموزان در ابعاد مختلف شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی صورت پذیرد، اما واقعیت امر این است که رشد ذهنیت کارآفرینی در دانش‌آموزان وابسته به تدریس معلمان بوده و این در حالی است که تدریس عموم معلمان بر انتقال محتوای درسی آشکار به ذهن دانش‌آموزان استوار است (Awaah, 2023) و نظام‌های آموزشی با محوریت محفوظات و تعلیم و تربیت بانکی به فعالیت‌های یادگیری می‌پردازند (Shariatmadari, 2012). از اینرو این امر منجر به ناکارآمدی برون‌دادها و فارغ‌التحصیلان مراکز آموزشی در سطوح مختلف می‌شود. لذا به نظر می‌رسد در صورتی که تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی برای دانش‌آموزان صورت پذیرد، می‌تواند مبتنی بر نظام یادگیری مسئله محور، ذهن خلاقانه آنها را رشد داده و انگیزه آنها را در جهت درک و فهم روابط بین اجزا و عناصر موقعیت‌ها و پدیده‌های مختلف تقویت نماید. آموزش کارآفرینی در دوره ابتدایی گامی اساسی در جهت تحول نظام آموزشی کشور است چنانکه هدف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۱) چنین است. مسئولان و برنامه‌ریزان نظام آموزش کشور با ایجاد طرح سند تحول بنیادین آموزش و پرورش سعی در تحولی عظیم در نظام آموزشی کشور برای دستیابی به اهداف والای انقلاب و پرورش فرزندان این مرز و بوم در جهت پیشرفت همه‌جانبه در همه

عرصه‌ها داشته‌اند؛ که در سه سال گذشته شاهد تغییر نظام پنج پایه ابتدایی به شش پایه و تغییرات در محتوای کتب ابتدایی و سایر مقاطع و تأکید بر روش‌های فعال و نوین تدریس جهت دستیابی به این اهداف می‌باشد که از جمله اهداف کلان سند تحول بنیادین: ۱- گسترش و تأمین همه‌جانبه عدالت آموزشی و تربیتی ۲- برقراری نظام اثربخش و کارآمد مدیریت منابع انسانی بر اساس نظام معیار اسلامی ۳- افزایش مشارکت و تاثیر همگانی به‌ویژه خانواده در تعالی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی ۴- بهسازی و تحول در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، مالی و اداری و زیرساخت‌های کالبدی ۵- ارتقای تاثیر و افزایش کارایی در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی می‌باشد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). بنابراین با در نظر گرفتن نقش مهم آموزش و پرورش در جامعه‌پذیری و تربیت اقتصادی و روند کارآفرین شدن دانش‌آموزان از یکسو و افزایش کارآمدی تدریس معلمان از سوی دیگر ضرورت می‌یابد که معلمان دوره ابتدایی تلاش نمایند، محتوای کتابهای درسی با رویکرد کارآفرینی تدریس نمایند (Adeel, S., Daniel, & Botelho, 2023). بررسی ادبیات مربوط به آموزش کارآفرینی بیانگر این بحث است که آیا کارآفرینی قابل آموزش است و اگر قابل آموزش است چه بخش یا بخش‌هایی را می‌توان آموزش داد؟. پاسخ به این سؤال از سوی مثبت و سویی منفی است چنانکه برخی چون (Vesper, 1993) و (Klein, 2006) معتقدند که برخی از جنبه‌های کارآفرینی قابل آموزش است. (Mc Carlson, Upton, & Seaman, 2006; Charney and Libecap, 2000; Mullan and Gillin) بیانگر تأثیر آموزش بر کارآفرینی است. با تأیید این دیدگاه که کارآفرینی قابل آموزش است. معلمان باید تلاش کنند تا محتوای کتابهای درسی را بر اساس رویکرد کارآفرینی آموزش دهند. اما به راستی شاخصه‌های تدریس محتوای درسی کتابهای دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی چیست و معلمان برای این منظور به چه مؤلفه‌هایی باید توجه نمایند با به عبارتی دیگر ارزیابی تدریس معلمان دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی بر اساس چه مقیاسی ممکن پذیر است؟.

استفاده نماید. بر اساس نظریه (Nonaka, & Takochi, 1995)، دانش بر دو بخش صریح و ضمنی تقسیم می‌شود. مادامی که معلمان علاوه بر دانش صریح که در قالب سرفصلها و طرح درس در کلاس تدریس می‌کنند، به ارائه دانش ضمنی برای دانش آموزان بپردازند، ادراک آنها برای یادگیری بیشتر، توسعه می‌یابد. منظور از دانش ضمنی، تجارب، احساسات، عقاید، باورداشت‌ها، نگرش، بینش، مهارتهایی است که نانوشته است و نزد فرد تا زمانی که برای دیگران بیان نکند، پنهان است. بنابه مطالعات (Gibb, 1993; Rosenthal, & Bybee, 2018; Jones, 2012)، پدیدارسازی برنامه درسی از طریق تبلور دانش نهفته در محتوای درسی ممکن پذیر است و این امر در حالتی است که از طریق تجربیات بیان شوند. در چنین حالتی دانش آموزان معنا و مفهوم محتوای درسی را درک می‌کنند چنانکه برنامه‌های درسی از واحد معنایی تشکیل شده اند. برای تبیین توسعه واحد معنایی از نظریه تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. تحلیل محتوای کیفی که به گونه‌ای همان تحلیل محتوای مضمونی یا تماتیک است، تحت تأثیر هرمونتیک یا نوع تفسیر افراد است. اصحاب هرمونتیک و نظریه پردازان ادبی در بحث از فهم متن، سه نظریه را مطرح کرده اند: ۱. نویسنده و صاحب اثر: گاهی افراد برای فهم و شناخت متن و پیام به صاحب پیام و نویسنده محتوا توجه می‌کنند و بر اساس نگرش نسبت به او، محتوا را تفسیر و معنا می‌کنند. ۲. تجربه خواننده محتوا: گاهی افراد برای تفسیر و معنا کردن محتوا به تجربه خود مراجعه کرده و بر اساس ساخت شناختی خود، متن و محتوا را معنا می‌کنند. ۳. مفسر محوری: گاهی افراد برای معنا کردن محتوا و پیام آن به فلسفه ای که بر آن استوار بوده، مراجعه کرده می‌کنند. از اینرو برای استخراج معانی می‌توان با استفاده از گدگذاری باز، محوری و زمینه‌ای، مقولات محتوایی موجود در پیام‌های ارتباطی را شناسایی و استخراج کرد. هیژمن هشت نوع تحلیل محتوا را شناسایی کرده و توضیح داده است که عبارتند از: تحلیل معانی بیان، تحلیل اسطوره و روایت، تحلیل گفتمان، تحلیل ساختاری یا نشانه‌شناختی، تحلیل تفسیری، تحلیل محاوره، تحلیل

نبودن ابزاری برای ارزیابی تدریس معلمان دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی به عنوان یک خلاء در حوزه آموزش کارآفرینی در دوره ابتدایی، مسئله‌ای بوده که جلب توجه کرده است. از اینرو مسئله اصلی تحقیق حاضر این است که مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی با رویکرد کارآفرینی دارای چه ابعاد و مؤلفه‌های بوده و اعتبار این ابزار برای استفاده در آموزش و پرورش چگونه است؟

برنامه‌های درسی مدارس از دید آیزنر، برنامه درسی مغفول نام دارد. برنامه درسی مغفول شامل تمامی فرصت‌های یادگیری است که نظام آموزشی به دلیل سخت بودن و غفلت از ارائه آن به یادگیرندگان باز می‌ماند. هدف و کارکرد اصلی این مفهوم، جلب توجه دست اندرکاران و تصمیم گیرندگان برنامه‌های درسی به تأمل و اندیشه درباره چیزهایی است که از دستور نظام آموزشی و از حوزه برنامه درسی آشکار حذف شده‌اند (Mehrmohammadi, 2012). به عقیده آیزنر آنچه مدارس آموزش نمی‌دهد، می‌تواند به اندازه آنچه آموزش می‌دهد حائز اهمیت باشد، چرا که محروم کردن افراد از فرصت‌های مختلف می‌تواند علاوه بر اینکه تأثیرات مخربی بر زندگی افراد داشته باشد، دامنه آموخته‌ها و تجربیات آنها را محدود کرده و تصویری تحریف شده از واقعیت بدست دهد (Eisner, 1994). به نقل از (Safari & Ghorchian, 2016) بین محتوای کتاب‌های درسی و زندگی واقعی دانش آموزان باید رابطه وجود داشته باشد. دانش آموزان، زمانی که درمی‌یابند برخی از بخش‌های محتوای کتابهای آنها به گونه‌ای است که نمی‌توانند از آنها در محیط زندگی واقعی استفاده نمایند، انگیزه‌ای برای یادگیری آنها نشان نمی‌دهند.

برنامه‌های درسی باید فرصتی برای تبلور دانش باشد. منظور از تبلور دانش عبارت است از دانش عینی شده که می‌توان در محصولات تولید شده، پدیدار می‌شود (Musa, 2015). دانش تبلور یافته در قالب محصولات و تولیدات، بیانگر ذهنیتی خلاق و نوآوری است که بر اساس تلاش و کوشش سعی بر آن داشته است، دانش نظری را به دانش عملی و آشکار تبدیل نماید. در واقع ذهنیت خلاق تلاش می‌کند تا دانش آموخته شده را برای خلق ثروت

انتقادی و تحلیل نرماتیو (Holsti, 1994). بنابه مطالعه (Azami, 1998) بازنشاسی واحدهای معنایی متون درسی با ادراک مفاهیم نهفته در متون درسی در رابطه است. بنابه نظریه (Sweller, 1988) بارشناختی عبارت است از میزان تلاش ذهنی که برای پردازش یا به خاطر سپاری اطلاعات صرف می‌شود. از دیدگاه نظریه بارشناختی، حافظه فعال انسان هنگام مواجه با اطلاعات جدید، ظرفیت محدودی دارد. بررسی‌ها نشان می‌دهد که سه نوع بارشناختی وجود دارد: ۱. بارشناختی درونی ۲. بارشناختی بیرونی و ۳. بارشناختی مطلوب (Rezaei, Nili, Fardanesh & Shah alizadeh, 2013). بارشناختی درونی، از پیچیدگی ذاتی محتوای آموزشی نشأت می‌گیرد و نشان دهنده سطح دشواری این محتوا برای یادگیری است. برای مثال، محاسبه جواب دو به علاوه دو، بارشناختی درونی کمتری را نسبت به محاسبه جواب یک معادله ی جبری، بر حافظه فعال یادگیرنده وارد می‌آورد. بارشناختی بیرونی، از عناصر و نحوه طراحی آموزشی محتوا و ارائه آن به یادگیرنده نشأت می‌گیرد. بارشناختی مطلوب، به تلاش‌های ذهنی یادگیرنده گفته می‌شود که برای یادگیری محتوای آموزشی جدید و برای خودکارسازی یادگیری خود و کسب طرحواره‌های ذهنی، متحمل می‌شود (Zanganeh, Pour, Jamshidi, Velayati, & Abolghasemi, 2014). این امر با داشتن تفکر انتقادی در رابطه است.

جان دیویی، تفکر انتقادی را تفکری تأملی یا تفکر عمیق می‌داند و آن را اینگونه تعریف می‌کرد: «بررسی فعال، پایدار و دقیق یک باور یا صورتی مفروض از دانش در پرتو زمینه‌های پشتیبان و نتایج بعدی آن» (Atabaki, Keshitaray, & Yarmohammadian, 2015). آنچه دیویی مهم می‌داند، دلایلی است که برای باورهایمان داریم و نتایجی است که این باورها به دنبال دارند (Fisher, 2011). ادوارد گلستر با وام گرفتن از نظریه دیویی، تفکر انتقادی را اینگونه تعریف می‌کند: نگرش تمایل به بررسی متفکرانه مسائل و موضوعاتی که در حیطه تجربه فرد قرار می‌گیرند (Jordan, Fazio-Brunson, & Butler, 2019). بنابه مطالعه (Sargazi, Khoshfar & Jandaghi, 2014);

انتقادی و تحلیل نرماتیو (Holsti, 1994). بنابه مطالعه (Azami, 1998) بازنشاسی واحدهای معنایی متون درسی با ادراک مفاهیم نهفته در متون درسی در رابطه است. بنابه نظریه (Sweller, 1988) بارشناختی عبارت است از میزان تلاش ذهنی که برای پردازش یا به خاطر سپاری اطلاعات صرف می‌شود. از دیدگاه نظریه بارشناختی، حافظه فعال انسان هنگام مواجه با اطلاعات جدید، ظرفیت محدودی دارد. بررسی‌ها نشان می‌دهد که سه نوع بارشناختی وجود دارد: ۱. بارشناختی درونی ۲. بارشناختی بیرونی و ۳. بارشناختی مطلوب (Rezaei, Nili, Fardanesh & Shah alizadeh, 2013). بارشناختی درونی، از پیچیدگی ذاتی محتوای آموزشی نشأت می‌گیرد و نشان دهنده سطح دشواری این محتوا برای یادگیری است. برای مثال، محاسبه جواب دو به علاوه دو، بارشناختی درونی کمتری را نسبت به محاسبه جواب یک معادله ی جبری، بر حافظه فعال یادگیرنده وارد می‌آورد. بارشناختی بیرونی، از عناصر و نحوه طراحی آموزشی محتوا و ارائه آن به یادگیرنده نشأت می‌گیرد. بارشناختی مطلوب، به تلاش‌های ذهنی یادگیرنده گفته می‌شود که برای یادگیری محتوای آموزشی جدید و برای خودکارسازی یادگیری خود و کسب طرحواره‌های ذهنی، متحمل می‌شود (Zanganeh, Pour, Jamshidi, Velayati, & Abolghasemi, 2014). این امر با داشتن تفکر انتقادی در رابطه است.

جان دیویی، تفکر انتقادی را تفکری تأملی یا تفکر عمیق می‌داند و آن را اینگونه تعریف می‌کرد: «بررسی فعال، پایدار و دقیق یک باور یا صورتی مفروض از دانش در پرتو زمینه‌های پشتیبان و نتایج بعدی آن» (Atabaki, Keshitaray, & Yarmohammadian, 2015). آنچه دیویی مهم می‌داند، دلایلی است که برای باورهایمان داریم و نتایجی است که این باورها به دنبال دارند (Fisher, 2011). ادوارد گلستر با وام گرفتن از نظریه دیویی، تفکر انتقادی را اینگونه تعریف می‌کند: نگرش تمایل به بررسی متفکرانه مسائل و موضوعاتی که در حیطه تجربه فرد قرار می‌گیرند (Jordan, Fazio-Brunson, & Butler, 2019). بنابه مطالعه (Sargazi, Khoshfar & Jandaghi, 2014);

تفکر انتقادی راهبردی برای پویاسازی ذهنیت دانش آموزان برای یادگیری و تحلیل محتوای درسی است. بنابه مطالعه (Ali Miri, 2008) اهداف آموزش کارآفرینی از طریق پرورش تفکر خلاق، تفکر انتقادی و تفکر واگرا، مهارت حل مسئله، ارزش نهادن به اشتغال ممکن پذیر است (Tiberius, Weyland, & Mahto, 2023). در این حالت وجوه پنهان محتوا (Canter, 2012) آشکار می‌شود. پدیدار سازی وجوه پنهان محتوای درسی با استفاده از رویکردهای برداشت‌گرایانه حدسی و تفسیری گرفته تا رویکردهای نظام‌مند و دقیق امکان پذیر است. وجوه پنهان برنامه درسی بر دو دسته اند: دسته اول بر جنبه‌های برنامه درسی پنهان (شناختی، اجتماعی و فیزیکی) تأکید دارند (Bayanfar, 2008; Maliki, & Saif, 2008) و دسته دوم با محوریت "قصدها" بودن یا نبودن برنامه درسی پنهان، تعریف شده‌اند. نیز برخی بر قصد نشده و غیر عمدی بودن و برخی دیگر بر قصد شده اما تصریح نشدن در برنامه درسی رسمی توجه دارند (Sari, & Doganay, 2009; Horn, 2003). مطالعات (Mehrmohammadi, 2012; Mwasalwiba, 2008) بیانگر این است که تدریس اثربخش با پدیدار سازی وجوه پنهان محتوای درسی در رابطه است. آشکار سازی وجوه پنهان محتوای درس منجر به سطحی از تجربه برای دانش آموزان می‌شود. طبق نظریه یادگیری تجربی (Kolb, 1984)، یادگیری تجربی، فرایندی است که در آن دانش از راه انتقال تجربه خلق می‌شود. یادگیری از راه تجربه، شامل: تعادل بین پذیرش و مهارت، توجه به تجربه‌های دیگران و بیان نتایج تجربه خود در فکر و عمل است (Baker & etal, 2002). نتایج تحقیق (Morteza Nejad, etal, 2016) تحت عنوان "تبیین عناصر برنامه درسی کارآفرینی در دوره آموزش عمومی (سنتر پژوهی)" نشان داد، اهداف دور ابتدایی، آشنایی با مفاهیم تجربی، انگیزه، علاقه و روحیه کارآفرینانه است. نتایج تحقیق (Mazbouhi, Sharfi, & Moghadam, 2016) تحت عنوان "برنامه درسی آموزش کارآفرینی: هدف، محتوا، روش تدریس و شیوه ارزشیابی"، نشان داد، آموزش اثربخش

کسب و کار، برخورداری از روحیه کاربرینانه، خه یت، نقادی و ریسک پذیری و تدوین طرح کسب و کار، شروع کسب و کار مقدماتی و رزمایشی و تصمیم‌گیریهای شغلی مشخص دارند. مطالعه (Gibb, 1993) نشان داد، شیوه‌های یادگیری بر اساس مدل کارآفرینی عبارتند از: یادگیری دوجانبه، یادگیری از طریق انجام دادن، یادگیری از طریق تبادلات بین فردی و بحث و گفتگو، یادگیری از طریق بازخورد ارائه شده از جانب افراد مختلف، یادگیری در محیط غیر رسمی و منعطف، یادگیری از طریق حل مسائل، یادگیری از طریق کشف هدایت شده.

با این اوصاف تحقیق حاضر در پی آن بوده است که ابعاد و مؤلفه‌های مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی مشخص سازد و اینکه مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی دارای روایی و پایایی قابل قبولی است؟

روش تحقیق

روش تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی بوده است. جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی نمونه کشوری در سطح استان مرکزی در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۴۰۱ بوده است. برای انتخاب پاسخگویان از شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد که بدین ترتیب به تعداد ۹۶ نفر برای تحقیق انتخاب شدند و پرسشنامه ای که بر اساس مطالعه مقالات منتشر شده در پایگاههای معتبر علمی در رابطه با آموزش کارآفرینی و از طریق پرسشنامه باز بر اساس نظرات اساتید متخصص (۱۵) نفر تأیید شد، فراهم گردید، و بین معلمان نمونه (۹۶ نفر) توزیع گردید. در نهایت پرسشنامه‌های بازگشت شده به تعداد ۸۲ نفر بود که البته تعداد ۷ پرسشنامه هم به دلیل عدم پاسخگویی کامل از فرایند تحلیل خارج شد و بالاخره تعداد ۷۵ پرسشنامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای ساخت مقیاس ابعاد و مؤلفه‌های تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی با استفاده از یافته‌های تحقیقات خارجی ۶۹ گویه استخراج شده و برای روایی محتوایی پرسشنامه در اختیار ۲ تن از اساتید متخصص

کارآفرینی نیازمند شیوه‌های آموزشی مبتنی بر تجربه مورد نیاز است. نتایج تحقیق (Hosseini khah, 2008) نشان داد، آموزش کارآفرینی باید به نحوی باشد که از طریق تجربه سازی برای دانش آموزان، و فرصت‌های مناسب فراهم شده، بینش و نگرش آنها را نسبت به محتوای یادگیری بهبود بخشد. نتایج (Yaqoubi Najafabadi, 2010) تحت عنوان "ضرورت آموزش کارآفرینی در همه مقاطع تحصیلی" نشان داد، باید آموزش‌ها را از طریق بازدیدهای علمی از کسب و کارهای کوچک موفق و ملاقات و مصاحبه با کارآفرینان موفق بدنیای واقعی ارتباط دارد. باید آموزش کارآفرینی را در مدارس به مانند طرح آموزشی ژاپن، «سربازان فداکار اقتصادی ژاپن» اشاعه داد تا دانش آموزان بتوانند در کنار تحصیل به درآمد بپردازند. نگرش کارآفرینی از رویای کودکانه تا تدریس با رویکرد کارآفرینی ایجاد می‌شود. مطالعه (Yedalhi Farsi, Mir Arab Razi, 2009)، نشان داد، بهترین روشهای آموزش کارآفرینی به ترتیب اولویت عبارتند از: روشهای کاربردی و عملی، کارگاه آموزشی، روش آموزشی سمینار، روش آموزشی مصاحبه و ملاقات با کارآفرینان و روش آموزشی سخنرانی. بنابه نظر (Mehrmohammadi, 2012) مفهوم برنامه درسی پنهان از مباحث و مفاهیم نسبتاً نو و بسیار روشنگرانه در قلمرو پژوهشهای آموزشی و تربیتی است. طرح چنین مفهومی از ضرورت توجه به آنچه فراگیران با حضور در نظام آموزشی تجربه می‌کنند و می‌آموزند، حکایت دارد. حال آنکه، آنچه طراحان و برنامه ریزان درسی برای رشد و تربیت فراگیران طراحی و برنامه ریزی می‌کنند، برنامه درسی رسمی است و عوامل دیگری که جزو برنامه درسی نیستند. نتایج تحقیق (Mwasalwiba, 2008) تحت عنوان "آموزش کارآفرینی؛ بررسی هدف‌ها و شیوه‌های تدریس" نشان داد، آموزش کارآفرینی باید بر اساس خلق ایده و کشف فرصتها، کار گروهی، و ایجاد نگرش کارآفرینانه صورت پذیرد. (Hytti, & O'Gorman, 2004) اهداف، کارآفرینی را در سه سطح طبقه بندی می‌کنند؛ یادگیری مفهوم کارآفرینی، یادگیری فرآیند کارآفرینی و یادگیری کارآفرین شدن؛ هر یک از این طبقات اهداف ویژه تری مانند دستیابی به مفاهیم و واگان تخصصی در حوز کاربرینی و

بعد نقد محتوا (گویه‌های ۳۲-۲۶)، بعد تبلور سازی محتوا (گویه‌های ۴۰-۳۳)، بعد بازسازی محتوا (گویه‌های ۵۱-۴۱)، بعد جبران محتوای مغفول (گویه‌های ۵۵-۵۲)، بعد بارشناختی محتوا (گویه‌های ۵۸-۵۶) به دست آمد. سؤالات پرسشنامه به صورت مقیاس پنج درجه ای لیکرت خیلی زیاد (۵)، زیاد (۴)، متوسط (۳)، کم (۲) و خیلی کم (۱) نمره گذاری شده است.

سؤال اول تحقیق

ابعاد و مؤلفه‌های مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی کدامند؟
بر اساس جدول زیر، حداقل و حداکثر نمره برای بعد آشکار سازی وجوه پنهان محتوای تدریس شده ۱۲۳ و ۱۸۷ با میانگین و انحراف معیار ۲۱/۵۴ و ۱/۶۸، حداقل و حداکثر نمره برای بعد خلق ایده‌های مبتنی بر یادگیری محتوا ۱۱۷ و ۱۸۸ با میانگین و انحراف معیار ۱۸/۹۳ و ۱/۳۴، حداقل و حداکثر نمره برای بعد توسعه واحدهای معنایی ۱۰۹ و ۲۲۱ با میانگین و انحراف معیار ۲۳/۱۱ و ۱/۷۳، حداقل و حداکثر نمره برای بعد نقد محتوا ۱۲۸ و ۱۷۴ با میانگین و انحراف معیار ۱۷/۶۰ و ۱/۵۸، حداقل و حداکثر نمره برای بعد تبلور سازی محتوا ۱۰۷ و ۱۸۹ با میانگین و انحراف معیار ۲۴/۲۷ و ۱/۴۲، حداقل و حداکثر نمره برای بعد بازسازی محتوا ۱۳۹ و ۱۸۳ با میانگین و انحراف معیار ۲۰/۴۵ و ۱/۰۶، حداقل و حداکثر نمره برای بعد جبران محتوای مغفول ۱۴۴ و ۲۰۳ با میانگین و انحراف معیار ۱۹/۳۸ و ۱/۹۱ و حداقل و حداکثر نمره برای بعد بارشناختی محتوا ۲۰۲ و ۲۱۵ با میانگین و انحراف معیار ۲۴/۶۳ و ۱/۵۰ بوده است.

رشته مدیریت آموزشی قرار گرفت پس از بررسی پرسشنامه بدست داده شده اولیه و اصلاحات آن ۱۳ گویه حذف شدند و پرسشنامه مشتمل بر ۸ بعد و ۵۶ مؤلفه تشکیل شد. پرسشنامه محقق ساخته است که تهیه آن به این صورت بود که عامل یا ابعاد مشتمل بر مؤلفه‌های مستخرجه از مقالات مورد مطالعه و سؤالات باز پاسخ از اساتید بود، به روش دسته بندی و نام گذاری صورت پذیرفت. به منظور بررسی روایی پرسش نامه از روایی محتوایی و روایی سازه و نیز برای تعیین آیتم‌های مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی، از تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از روش تحلیل مولفه اصلی با چرخش واریماکس، جهت بررسی میزان تطابق و نام گذاری عوامل استخراجی، استفاده گردید که ۸ عامل استخراج گردید. ضریب پایایی و همسانی درونی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌ها فراهم شد که در جدول شماره ۴ آمده است. ملاک داشتن روایی محتوا برای هر سوال پرسشنامه کسب حداقل نمره ۷۰٪ از مجموع نظرات اساتید بود. در نهایت در صورتی که سؤالات پرسشنامه بیش از ۷۰٪ نمره کل را کسب می‌کرد، مشخص می‌شد که پرسشنامه از روایی لازم برخوردار بوده است. سپس برای استخراج ابعاد مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. تحلیل نشان داد که پس از دوبار چرخش آزمایشی روی داده‌ها، در نهایت ۵۸ مؤلفه و ۸ بعد شامل بعد آشکار سازی وجوه پنهان محتوا (گویه‌های ۱۰-۱)، بعد خلق ایده‌های مبتنی بر یادگیری محتوا (گویه‌های ۱۷-۱۱)، بعد توسعه واحدهای معنایی (گویه‌های ۲۵-۱۸)،

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره مقیاس ابعاد تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی

شماره	ابعاد	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
۱	آشکار سازی محتوای پنهان	۲۱/۵۴	۱/۶۸	۱۲۳	۱۸۷
۲	خلق ایده‌های مبتنی بر یادگیری محتوا	۱۸/۹۳	۱/۳۴	۱۱۷	۱۸۸
۳	توسعه واحدهای معنایی	۲۳/۱۱	۱/۷۳	۱۰۹	۲۲۱
۴	نقد محتوا	۱۷/۶۰	۱/۵۸	۱۲۸	۱۷۴
۵	تبلور سازی محتوا	۲۴/۲۷	۱/۴۲	۱۰۷	۱۸۹

۶	بازسازی محتوا	۲۰/۴۵	۱/۰۶	۱۳۹	۱۸۳
۷	جبران محتوای مغفول	۱۹/۳۸	۱/۹۱	۱۴۴	۲۰۳
۸	بارشناختی محتوا	۲۴/۶۳	۱/۵۰	۲۰۲	۲۱۵

تحلیل عاملی اکتشافی

برای استخراج ابعاد مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. ملاک استخراج ابعاد و ارزش ویژه بالاتر از ۱ بود که با روش چرخش واریماکس مورد سنجش قرار گرفت. برای ارزیابی اندازه نمونه (۱۲ نفر) از آزمون کفایت کایزر، مایر-اولکین (KMO) و آزمون کرویت بارتلت استفاده شد که بر اساس جدول شماره ۱ در سطح مطلوب بود و نتیجه آزمون کرویت بارتلت از لحاظ آماری معنادار بود. برای تعیین ابعاد مقیاس ابعاد تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی از ملاک ارزشهای ویژه بالاتر از ۱ استفاده گردیده است. نتایج نشان داد که این پرسشنامه مشتمل بر ۷۸ بُعد و ۵۸ سؤال بوده است. مطالعه مؤلفه‌های ۱۰ تا ۱، بیانگر این است که معلمان برای کارآفرینانه سازی ذهنی دانش آموزان بر اساس تدریس محتوای درسی باید به وجوه پنهان آن توجه داشته و تلاش نمایند که برای پدیدارسازی وجوه پنهان محتوای درسی مورد تدریس تلاش کنند. لذا عنوان بُعد اول پرسشنامه ساخت شده، آشکار سازی وجوه پنهان محتوا نام گرفت. براساس بررسی مؤلفه‌های ۱۷ تا ۱۱، مشخص شد که ضرورت دارد، معلمان برای کارآفرینانه سازی ذهنی دانش آموزان بر اساس تدریس محتوای درسی با فرصت‌هایی برای دانش آموزان حین تدریس فراهم کنند تا به خلق ایده پرداخته و در نتیجه تدریس، ایده‌های خود برای پیاده سازی تا سطح قابل قبولی پخته سازند. عنوان بُعد دوم پرسشنامه ساخت شده، خلق ایده‌های مبتنی بر یادگیری محتوا نام گرفت.

براساس بررسی مؤلفه‌های ۲۵ تا ۱۸، مشخص شد که لزوماً معلمان برای ایجاد ذهنیت کارآفرینی در دانش آموزان باید مفاهیم موجود در محتوای درسی را به عنوان واحدهای معنایی در نظر گرفته و از اینرو وجوه تفاوت و تشابه معانی

بر اساس جدول فوق، حداقل و حداکثر نمره برای بُعد آشکارسازی محتوای پنهان پنهان ۱۲۳ و ۱۸۷ با میانگین و انحراف معیار ۲۱/۵۴ و ۱/۶۸، حداکثر نمره برای بُعد خلق ایده‌های مبتنی بر یادگیری محتوا ۱۱۷ و ۱۸۸ با میانگین و انحراف معیار ۱۸/۹۳ و ۱/۳۴، حداقل و حداکثر نمره برای بُعد توسعه واحدهای معنایی ۱۰۹ و ۲۲۱ با میانگین و انحراف معیار ۲۳/۱۱ و ۱/۷۳، حداقل و حداکثر نمره برای بُعد نقد محتوا ۱۲۸ و ۱۷۴ با میانگین و انحراف معیار ۱۷/۶۰ و ۱/۵۸، حداقل و حداکثر نمره برای بُعد تبلورسازی محتوا ۱۰۷ و ۱۸۹ با میانگین و انحراف معیار ۲۴/۲۷ و ۱/۴۲، حداقل و حداکثر نمره برای بُعد بازسازی محتوا ۱۳۹ و ۱۸۳ با میانگین و انحراف معیار ۲۰/۴۵ و ۱/۰۶، حداقل و حداکثر نمره برای بُعد جبران محتوا مغفول ۱۴۴ و ۲۰۳ با میانگین و انحراف معیار ۱۹/۳۸ و ۱/۹۱، حداقل و حداکثر نمره برای بُعد بارشناختی ۲۰۲ و ۲۱۵ با میانگین و انحراف معیار ۲۴/۶۳ و ۱/۵۰ بوده است.

جدول ۲. نتایج آزمون کرویت بارتلت و KMO

شاخص آماری	مقدار
KMO	۰/۷۱۱
آزمون کرویت بارتلت	۴/۷۲۸
درجه آزادی	۱۱۱
سطح معنادار	۰/۰۰۱

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در ابتدا برای اطمینان از آزمون کفایت نمونه و برای پی بردن به اینکه تحلیل عاملی برای این تحقیق مجاز است و تناسب نمونه گیری وجود دارد از آزمون کفایت نمونه گیری KMO و آزمون کرویت بارتلت استفاده شد. مقدار KMO برابر ۰/۷۱۱ بدست آمد که بیانگر کفایت نمونه برداری است. معنادار بودن آزمون کرویت بارتلت نشان داد که شرایط تحلیل عاملی برقرار است.

معلمان بر اساس تجربه خود باید تلاش کنند تا در فرایندهای یاددهی-یادگیری، به جبران و تکمیل آن بخش‌هایی از محتوای درسی اقدام کنند که بنابه ملاحظات از قبیل کم کردن حجم کتاب درسی، ضعیف بودن امکانات آموزشی و یا خلاصه تر کردن محتوا برای راحت تر حفظ کردن مطالب از محتوا درسی حذف شده است. لذا عنوان بعد هفتم پرسشنامه ساخت شده، جبران محتوای مغفول نام گرفت. مطالعه مؤلفه‌های ۵۸ تا ۵۶، بیانگر آن است که برای ایجاد ذهنیت کارآفرینانه سازی در دانش آموزان، معلمان باید به گونه‌ای تلاش کنند که طول عبارات و دامنه پاراگراف‌های موجود در محتوا را کمتر کرده و از حالت مرکب به ساده تبدیل نمایند. لذا عنوان بعد هفتم پرسشنامه ساخت شده، بارشناختی نام گرفت. بر اساس جدول ۳. دامنه بار عاملی بعد آشکار سازی وجوه پنهان محتوا از ۰/۶۳۶ تا ۰/۸۲۷، دامنه بارعاملی بعد خلق ایده‌های مبتنی بر یادگیری محتوا از ۰/۵۸۹ تا ۰/۸۷۴، دامنه بار عاملی بعد توسعه واحدهای معنایی از ۰/۶۸۵ تا ۰/۷۴۵، دامنه بار عاملی نقد محتوا از ۰/۷۵۲ تا ۰/۸۳۲، دامنه بار عاملی بعد تبلور سازی محتوا از ۰/۶۷۹ تا ۰/۷۹۸، دامنه بار عاملی بعد بازسازی محتوا از ۰/۶۴۴ تا ۰/۸۴۳، دامنه بار عاملی بعد جبران محتوای مغفول از ۰/۷۶۴ تا ۰/۷۹۴ و دامنه بار عاملی بعد بارشناختی ز ۰/۶۷۶ تا ۰/۸۲۵ برآورد شده است. بنابراین تحلیل، سؤال اول تحقیق تأیید می‌شود.

مفاهیم را با یکدیگر و نوع ارتباطات آنها را در قالب یک نظام یکپارچه یادگیری بیان کنند و البته اهمیت یادگیری آنها را در کسب و کارهای اجتماعی برای دانش آموزان به خوبی توضیح دهند. لذا عنوان بعد سوم پرسشنامه ساخت شده، توسعه واحدهای معنایی نام گرفت. مطالعه مؤلفه‌های ۳۲ تا ۲۶، بیانگر آن است که معلمان برای ایجاد ذهنیت کارآفرینانه ساز باید قوه تجزیه و تحلیل و تصمیم‌گیری و انتقادی دانش آموزان را مبتنی بر نقد محتوای مورد یاددهی-یادگیری تقویت کنند. لذا عنوان بعد چهارم پرسشنامه ساخت شده، نقد محتوا نام گرفت. براساس بررسی مؤلفه‌های ۴۰ تا ۳۳، بیانگر آن است که معلمان در فرایند تدریس به منظور ایجاد ذهنیت کارآفرینانه ساز در دانش آموزان باید تلاش نمایند که ضرورت یادگیری محتوای درسی را از محدوده کلاسی با هدف گذرانیدن امتحان پایان دوره و سال خارج کرده و نوع استفاده‌هایی که از آنها می‌توان در جامعه و در مرحله عمل صورت پذیرد را برای دانش آموزان توضیح دهند. لذا عنوان بعد پنجم پرسشنامه ساخت شده، تبلور سازی محتوا نام گرفت. مطالعه مؤلفه‌های ۵۱ تا ۴۱، بیانگر این است که معلمان در فرایند تدریس خود باید دائماً ساختار شکلی و مفهومی محتوای درسی را بر اساس ارتباط دون متنی و بین متنی و نیز به منظور اولویت بندی آنها بر حسب کارآیی و امکان استفاده در جامعه و کسب و کار، بازسازی نمایند. لذا عنوان بعد ششم پرسشنامه ساخت شده، بازسازی محتوا نام گرفت. مطالعه مؤلفه‌های ۵۵ تا ۵۲، بیانگر آن است که

جدول ۳. بار عاملی گویه‌های مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی

ابعاد	مؤلفه‌ها	بار عاملی	t	بار عاملی ابعاد
آشکارسازی محتوای پنهان	بیان اهداف ضمنی محتوا	۰/۸۲۷	۱۸/۶۷۸	۰/۷۵۱
	بیان استفاده‌هایی که از یادگیری محتوا می‌توان در مرحله عمل کرد	۰/۷۱۴		
	بیان مفهومی که می‌توان از متن محتوا برداشت و استنباط کرد	۰/۷۵۸		
	بیان برداشت‌های ضمنی از درس بر اساس دانش آشکار آموخته شده	۰/۶۹۱		
	بیان برداشت‌های ضمنی از درس بر اساس خلاقیت‌های بدست داده شده	۰/۸۰۴		
	بیان برداشت‌های ضمنی از درس بر اساس تجارب بدست داده شده	۰/۷۳۵		
	بیان برداشت‌های ضمنی از درس بر اساس نیازهای جامعه	۰/۷۴۴		

ابعاد	مؤلفه‌ها	بار عاملی	t	بار عاملی ابعاد
	بیان برداشت‌های ضمنی از درس بر اساس روش حل مسئله	۰/۶۳۶		
	بیان برداشت‌های ضمنی از درس بر اساس بحث و گفتگوی بیشتر در حین تدریس	۰/۷۸۳		
	بیان برداشت‌های آزاد از کاربردهای عملی درس	۰/۸۱۸		
ایده‌های مبتنی بر یادگیری محتوا	بیان ایده‌های بدست داده شده از محتوای تدریس شده	۰/۷۲۴	۲۲/۰۸۵	۰/۷۲۳
	تجزیه و تحلیل ایده‌های بدست داده شده از محتوای تدریس شده	۰/۶۹۹		
	جامعیت ایده‌های بدست داده شده از محتوای تدریس شده	۰/۵۸۹		
	امکان به مرحله اجرا در آوردن ایده‌های بدست داده شده از محتوای تدریس شده	۰/۶۷۷		
	بازسازی ایده‌های بدست داده شده از محتوای تدریس شده	۰/۷۰۳		
	اولویت بندی ایده‌های بدست داده شده از محتوای تدریس شده بر حسب کاربرد	۰/۷۹۸		
	اولویت بندی ایده‌های بدست داده شده از محتوای تدریس شده بر حسب دامنه عمل	۰/۸۷۴		
توسعه واحدهای معنایی	تبیین واحدهای معنایی	۰/۷۱۵	۸/۱۶۲	۰/۷۱۷
	رده بندی واحدهای معنایی	۰/۶۸۸		
	بیان وجوه تفاوت واحدهای معنایی	۰/۷۲۹		
	بیان وجوه تشابه واحدهای معنایی	۰/۷۲۶		
	بیان بار ارزشی واحدهای معنایی	۰/۷۳۲		
	بیان انسجام واحدهای معنایی با یکدیگر	۰/۷۴۵		
	تبیین معانی مفاهیم مبتنی بر تجربه معلم و مدرس	۰/۶۸۵		
تبیین معانی مفاهیم بر اساس ادراک خواننده	۰/۷۱۶			
نقد محتوا	انتقاد از محتوای مورد تدریس با هدف توسعه ادراک	۰/۷۷۳	۲۵/۳۱۹	۰/۷۹۵
	انتقاد از محتوای مورد تدریس به منظور جستجوی دلایل روشن	۰/۷۸۸		
	انتقاد از محتوای مورد تدریس با هدف رشد قوه دقت	۰/۸۲۳		
	انتقاد از محتوای مورد تدریس با هدف رشد قوه تصمیم گیری	۰/۸۱۲		
	انتقاد از محتوای مورد تدریس با هدف رشد تفکر تحلیل گرانه	۰/۷۵۲		
	انتقاد از محتوای مورد تدریس با هدف بررسی ارزش محتوا	۰/۸۳۲		
	انتقاد از محتوای مورد تدریس با هدف بررسی قابلیت استفاده آن در عمل	۰/۷۸۷		
تبلور سازی محتوا	تبیین شیوه‌های بکارگیری محتوا در عمل	۰/۷۳۷	۱۳/۲۰۸	۰/۷۳۴
	تبیین ابزارهای قابل استفاده برای بکارگیری محتوا در عمل	۰/۶۷۹		
	تدریس محتوا مبتنی بر تجربه و نه بصورت ذهنی و محفوظاتی	۰/۶۸۲		
	تدریس محتوا مبتنی بر داستان سرایی	۰/۷۳۶		
	تدریس محتوا مبتنی بر بیان نمونه‌هایی از افراد که در موقعیت‌های عملی از محتوای تدریس شده استفاده کرده اند.	۰/۷۳۳		
	تدریس محتوا بر اساس ارزش آن مبتنی بر نیازهای جامعه	۰/۷۴۷		
	تدریس محتوا با تلاش برای ارتباط بین نظر و عمل	۰/۷۶۲		
	تدریس محتوا مبتنی بر ایجاد مهارت	۰/۷۹۸		
	بازسازی محتوا بر اساس ساختار نوشتاری	۰/۷۴۴		
بازسازی محتوا بر اساس اولویت‌های یادگیری	۰/۷۸۶			
بازسازی محتوا بر اساس روش یادگیری	۰/۶۷۲			

ابعاد	مؤلفه‌ها	بار عاملی	t	بار عاملی ابعاد
	بازسازی محتوا بر اساس نیازهای یادگیری دانش آموزان	۰/۷۰۱		
	بازسازی محتوا بر اساس ارتباط درون متنی	۰/۷۲۵		
	بازسازی محتوا بر اساس ارتباط بین متنی	۰/۷۱۱		
	بازسازی محتوا با هدف مدیریت زمان یادگیری	۰/۶۴۴		
	بازسازی محتوا با هدف تسهیل در یادگیری	۰/۶۹۳		
	بازسازی محتوا با هدف دسته بندی مفاهیم دارای بار معانی مشترک	۰/۷۱۷		
	بازسازی محتوا با هدف ایجاد یادگیری در حد تسلط	۰/۷۸۴		
	بازسازی محتوا با هدف ایجاد یادگیری معنادار	۰/۸۴۳		
جبران محتوای مغفول	اضافه کردن مطالب ضروری به محتوای درسی که به دلیل ادراک ضعیف دانش آموزان از محتوا حذف شده است	۰/۷۶۴	۲۰/۳۲۹	۰/۷۷۱
	توضیح بیشتر ارتباط محتوای درسی با محیط واقعی چنانکه در کتاب به آنها اشاره ای نشده است.	۰/۷۵۳		
	تکمیل محتوای درسی در تدریس که به دلیل عدم امکانات آموزشی از محتوا حذف شده است	۰/۷۷۲		
	توضیح بیشتر بخشی از محتوای درسی که به دلیل کم کردن حجم کتاب از نظر برنامه ریزان درسی دور مانده است	۰/۷۹۴		
بار شناختی محتوا	ساده سازی بار شناختی درونی محتوا درسی (مثلاً استفاده از جملات ساده به جای مرکب یا بیان واژه‌ها یا متغیرهای کمتر در هر مقطعی از تدریس به جای ترکیبی از واژه‌ها و عبارات و یا اعداد)	۰/۶۷۶	۱۷/۵۲۸	۰/۶۹۵
	ارائه محتوای آموزشی به صورت دیداری و شنیداری	۰/۷۲۵		
	طراحی تدریس با هدف کمترین تلاش دانش آموزان برای درک و فهم محتوا	۰/۶۸۴		

سؤال دوم تحقیق

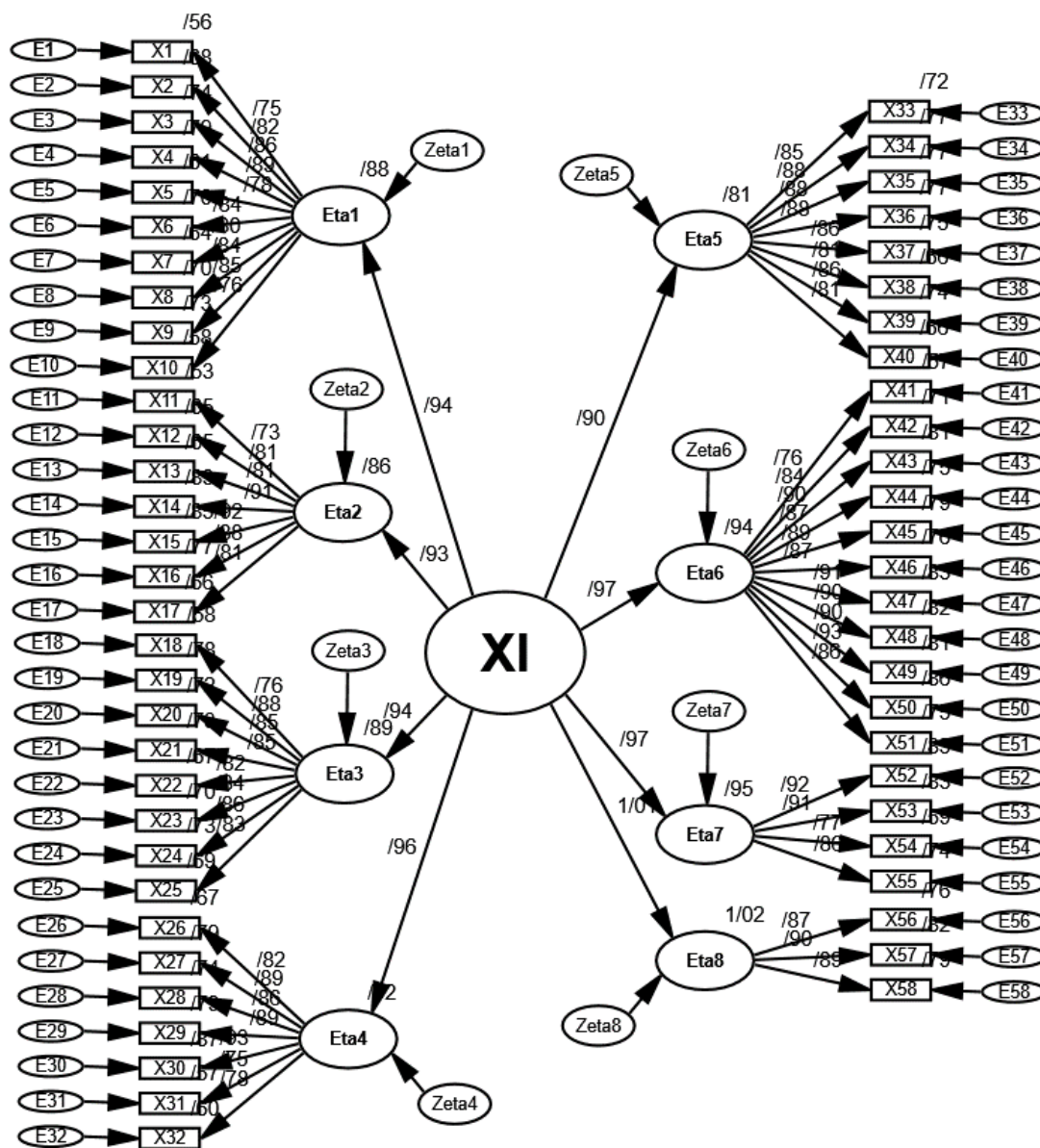
اعتبار و برازش ابعاد و مؤلفه‌های مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی چگونه است؟

در شکل ۱، نیز مدل‌یابی معادلات ساختاری مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی ارائه شده است. در جدول ۴، نیز نتیجه بررسی معنی‌داری تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم عوامل مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با

رویکرد کارآفرینی به همراه رتبه و نتیجه معنی‌داری آنها ارائه شده است. همان‌گونه که داده‌های این جدول ۴ و شکل ۱، نشان می‌دهد، تمام عوامل و ملاک‌های مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی اعتبار بسیار بالایی برخوردار هستند. لازم به توضیح است که عامل یا ابعاد مشتمل بر مؤلفه‌هایی که مستخرجه از مقالات منتشر شده و سؤالات باز پاسخ از اساتید بود، به روش دسته بندی و نام گذاری با تأیید دو نفر استاد خبره صورت پذیرفت.

جدول ۴. تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم عوامل مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی

رتبه	نتیجه	بار عاملی	نماد	عاملها
۶	>۰/۳۰ تأیید	۰/۹۳۶	Eta1	آشکارسازی محتوای پنهان
۷	>۰/۳۰ تأیید	۰/۹۲۹	Eta2	خلق ایده‌های مبتنی بر یادگیری محتوا
۵	>۰/۳۰ تأیید	۰/۹۴۱	Eta3	توسعه واحدهای معنایی
۴	>۰/۳۰ تأیید	۰/۹۶۲	Eta4	نقد محتوا
۸	>۰/۳۰ تأیید	۰/۹۰۱	Eta5	تبلور سازی محتوا
۳	>۰/۳۰ تأیید	۰/۹۶۹	Eta6	باز سازی محتوا
۲	>۰/۳۰ تأیید	۰/۹۷۴	Eta7	جبران محتوای مغفول
۱	>۰/۳۰ تأیید	۱/۰۰۸	Eta8	بار شناختی محتوا



شکل ۱. مدل‌یابی معادلات ساختاری مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی

در جدول ۵، شاخص‌های برازش تحلیل عاملی مرتبه دوم مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی ارائه شده است. با توجه به معنی دار بودن تمام شاخص‌های برازش، نتیجه‌گیری می‌شود، برازش مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی بسیار مطلوب است.

جدول ۵. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی مرتبه دوم مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی

مشخصه	نماد	برآورد	نتیجه
نسبت مجذور خی به درجه آزادی	CMIN/DF	۳/۴۸۲	۰/۰۵ < تأیید
شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده	RMSEA	۰/۰۵۲	۰/۰۵ < تأیید
شاخص نکویی برازش	GFI	۰/۹۲۸	۰/۹۰ > تأیید
شاخص تعدیل شده نکویی برازش	AGFI	۰/۹۵۸	۰/۹۰ > تأیید
شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰/۹۷۲	۰/۹۰ > تأیید
شاخص برازش هنجار شده بنتلر بونت	NFI	۰/۹۱۶	۰/۹۰ > تأیید
شاخص برازش توکر-لویس	TLI	۰/۹۶۲	۰/۹۰ > تأیید
شاخص برازش افزایشی	IFI	۰/۹۴۶	۰/۹۰ > تأیید
شاخص برازش نسبی	RFI	۰/۹۴۸	۰/۹۰ > تأیید
شاخص نسبت اقتصاد	PRATIO	۰/۶۴	۰/۵۰ > تأیید
شاخص برازش هنجار شده مقتصد	PNFI	۰/۵۱۸	۰/۵۰ > تأیید
شاخص برازش تطبیقی مقتصد	PCFI	۰/۵۷۸	۰/۵۰ > تأیید

سؤال سوم تحقیق

دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی دارای پایایی قابل قبولی است؟ آیا مقیاس سنجش تدریس محتوای کتابهای درسی

جدول ۶. مقادیر ویژه، واریانس تبیینی و آلفای کرونباخ ابعاد مقیاس سنجش تدریس محتوای کتابهای درسی دوره

ابتدایی با رویکرد کارآفرینی

ابعاد هشتگانه	آشکارسازی محتوای پنهان	خلق ایده‌های مبتنی بر یادگیری محتوا	توسعه واحدهای معنایی	نقد محتوا	تبلور سازی محتوا	باز سازی محتوا	جبران محتوای مغفول	بارشناختی محتوا
مقادیر ویژه	۴/۲۳	۳/۷۸	۳/۹۲	۳/۵۳	۳/۸۶	۳/۷۷	۴/۰۷	۳/۸۱
درصد واریانس تبیین شده توسط مقیاس ۷۸/۶۰	۲۴/۱۲	۳۲/۰۶	۲۹/۲۴	۴۹/۱۶	۳۸/۱۱	۴۳/۱۴	۲۵/۳۸	۳۹/۴۰
ضریب آلفای کرونباخ مقیاس ۰/۹۳	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۸۷	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۲

برابر ۰/۹۳، بازسازی محتوا برابر ۰/۹۵، جبران محتوای مغفول برابر ۰/۹۴، و بارشناختی برابر ۰/۹۲، یکپارچگی با استانداردهای بین المللی برابر ۰/۹۱ بوده و ضریب پایایی کلی این مقیاس برابر با ۰/۹۳ بوده که قابل قبول بوده است.

بر اساس جدول ۶، ضرایب پایایی پرسشنامه در ابعاد ۸ گانه (آشکارسازی محتوای پنهان برابر ۰/۹۶، خلق ایده‌های مبتنی بر یادگیری محتوا برابر ۰/۹۳، توسعه واحدهای معنایی برابر ۰/۹۵، نقد محتوا برابر ۰/۹۳، تبلور سازی محتوا

سؤال چهارم تحقیق

تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی (ابعاد ۸ گانه) و پاسخدهی به سؤال سوم تحقیق از برآورد حداکثر درست نمایی استفاده شده است.

آیا مقیاس سنجش تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی دارای روایی قابل قبولی است؟ به منظور تعیین روایی ابعاد استخراج شده مقیاس سنجش

جدول ۷. مقایسه ساختارهای عاملی مقیاس سنجش تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی

الگو	X ²	DF	X ² /DF	GFI	AGFI	CFI	IFI	RMSEA
یک عاملی	۲۶۴/۲۸	۱۶۸	۱/۵۷	۰/۹۳	۰/۸۷	۰/۹۰	۰/۹۳	۰/۰۷۲
دو عاملی	۲۹۵/۴۶	۱۶۲	۱/۸۲	۰/۹۲	۰/۸۹	۰/۸۵	۰/۹۱	۰/۰۸۴
سه عاملی	۳۱۷/۳۸	۱۸۴	۱/۷۲	۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۱۱۷
چهار عاملی	۳۰۱/۱۲	۱۸۲	۱/۶۵	۰/۹۵	۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۹۲	۰/۰۹۱
پنج عاملی	۳۲۴/۶۲	۱۸۷	۱/۷۳	۰/۹۲	۰/۸۶	۰/۸۸	۰/۹۳	۰/۱۲۵
شش عاملی	۳۱۳/۱۴	۱۷۶	۱/۷۷	۰/۹۵	۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۰۷۲
هفت عاملی	۲۸۷/۲۳	۱۸۸	۱/۵۳	۰/۹۵	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۱۲۲
هشت عاملی	۲۹۲/۱۸	۱۸۹	۱/۵۴	۰/۹۳	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۰۶۶

لازم بین مدرسه و اجتماع برقرار می‌شود. هشت عامل بترتیب ذیل بدست داده شده است:

عامل اول با عنوان «آشکارسازی محتوای پنهان» است. یکی از مشکلات تدریس معلمان، انتقال مطالب درسی و مفاهیم به ذهن دانش آموزان بصورت انتزاعی است و این در حالی است که برای درونی سازی یادگیری دانش آموزان باید آنچه که در بطن محتوای کتابهای درسی نهفته است باید برای دانش آموزان آشکارسازی شود و این امر در حالتی اتفاق می‌افتد که نمودهای عینی مفاهیم و محتوای در حین تدریس برای دانش آموزان در قالب مثالهای مختلف و کاربردی ارائه شوند. نتایج تحقیق با مطالعات (2012 Mwasalwiba, 2008; Mehrmohammadi, همسویی داشته است. این مطالعات بیانگر این است که تدریس اثربخش با پدیدار سازی وجوه پنهان محتوای درسی در رابطه است. براساس نظریه وجه پنهان محتوا (Canter, 2012)، پدیدار سازی وجوه پنهان محتوای درسی با استفاده از رویکردهای برداشت‌گرایانه حدسی و تفسیری گرفته تا رویکردهای نظام‌مند و دقیق امکان پذیر است. عامل دوم با عنوان «خلق ایده‌های مبتنی بر یادگیری محتوا» است. برای کارآفرینانه سازی محتوای کتابهای درسی، معلمان باید

مقادیر تحلیل شده در جدول ۷ نشان داد که مدل ۸ عاملی نسبت به ۷ مدل دیگر برازش مطلوب‌تری دارد. نسبت مجذور خی به درجه آزادی برابر ۱/۵۴ بوده که نسبت به مدل‌های دیگر کمتر بوده است. مقدار جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مدل ۸ عاملی برابر ۰/۰۶۶ بوده که نسبت به سایر مدل‌ها کمتر بوده و بیانگر مقدار مطلوبی بوده است. از آنجا که مدل ۸ عاملی از بین مدل‌ها، بهترین برازش را داشته است. بنابراین با استناد به این تحلیل، بخش دوم سؤال دوم تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

معلمان دوره ابتدایی برای تدریس کارآفرینانه محتوای درسی نیازمند شاخص‌هایی هستند که بر اساس آنها به این مهم اقدام ورزند. تحقیق حاضر تلاش کرده است که مقیاسی برای تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی فراهم نماید چنانکه معلمان با در دسترس داشتن آنها از رویکرد انتقال محتوای درسی کتابها به رویکرد کاربردی سازی مطالب آموخته شده به دانش آموزان تغییر رویه دهند. در چنین حالتی یادگیری در مرحله عمل برای دانش آموزان اتفاق می‌افتد و به قول عملگرایان، پل ارتباطی

ثمرهای در مرحله عمل ندارد و فقط در سطح محفوظات صورت می‌گیرد و این در حالی است که نقد و بررسی مطالب حین یادگیری باعث می‌شود که یادگیری عمیق و در سطوح بالای اهداف یادگیری برای دانش آموزان فراهم شود. از اینرو پرورش تفکر انتقادی در دانش آموزان برای یادگیری در سطح تحلیل موجب غنی سازی یادگیری می‌شود. ادوارد گلاسر با وام گرفتن از نظریه دیویی، تفکر انتقادی را اینگونه تعریف می‌کند: نگرش تمایل به بررسی متفکرانه مسائل و موضوعاتی که در حیطه تجربه فرد قرار می‌گیرند (Jordan, Fazio-Brunson, & Butler, 2019). نتایج تحقیق با مطالعه (Abu-Dabat, 2013) همسویی داشته است. نتایج این مطالعه نشان داد، مادامی ذهنیت کارآفرینی برای دانش آموزان فراهم می‌شود که یادگیری در سطح تفکر انتقادی صورت پذیرد. عامل پنجم با عنوان «تبلور سازی محتوا» نامیده شد. برای کارآفرینانه سازی مفاهیم محتوای درسی، تبلورسازی محتوا لازم و ضروری است. بر اساس نظریه تبلور دانش، محصولات حاصل از آموخته‌ها، ابتدا با طرح ایده آغاز شده اند و با بررسی و تفکر خلاقانه، شیوه‌های پدیدارسازی ایده‌ها به مرحله عینیت رسیده اند. طبق نظریه نوناکا و تاکوچی، آنچه که دانش صریح را ضمانت بخشی می‌کند، دانش ضمنی همراه آن است که از طریق دسترس قرار دادن تجارب، احساسات، عقاید، باورداشت‌ها، نگرش، بینش، مهارتهایی نانوشته برای افراد فراهم می‌شود. نتایج تحقیق با مطالعات (Jones, 2012; Gibb, 1993; Rosenthal, & Bybee, 2018) همسویی داشته است. نتایج آنها نشان داد، پدیدارسازی برنامه درسی از طریق تبلور دانش نهفته در محتوای درسی ممکن پذیر است و این امر در حالی است که از طریق تجربیات بیان شوند. براساس یافته‌های تحقیق، عامل ششم، «باز سازی محتوا» نامیده شده است. بازسازی محتوا از طریق یادگیری تجربی ممکن پذیر است. نتایج تحقیق با مطالعات (Yaqoubi Najafabadi, 2010; Mazbouhi, Saeed; Sharfi, Mohammad, 2016 Hosseinikhah, 2008) همسویی داشته است. مادامی که معلمان محتوای کتابهای درسی را مبتنی بر تجربه برای دانش آموزان تدریس نمایند، ذهنیت کارآفرینی برای آنها

تلاش نمایند که برای دانش آموزان ایده‌های الهام گرفته از محتوای درس را بیان نمایند و با ارائه نمونه ای از ایده‌ها برای آنها، در قالب تکلیف درسی دانش آموزان را موظف کنند که آنها نیز ایده‌هایی که حاصل تفکر از مطالب یادگرفته شده است را از طریق گزارش مکتوب به کلاس ارائه نمایند. بدین ترتیب حدی از پویایی را در فرایندهای یادگیری برای دانش آموزان فراهم سازند. عامل سوم با عنوان «توسعه واحدهای معنایی» است. تدریس بر اساس رویکرد کارآفرینی مستلزم توسعه معانی مفاهیم نهفته در محتوای درس است. مادامی که از سوی معلمان تلاش شود که واحدهای معنایی مفاهیم نزد دانش آموزان گسترش یابد، ادراک آنها نسبت به مفاهیم محتوای درسی غنی تری می‌گردد. اما در صورتی که یادگیری دانش آموزان صرفاً مبتنی بر واحدهای معنایی کلیشه ای صورت پذیرد، دانش آموزان از روی اجبار و ترس از نمره برای به ذهن سپاری معنای ذهنی و صرفاً کتابی تلاش می‌کنند و بعد از امتحان به بونه فراموشی می‌رود و این در صورتی است که همیشه نزد دانش آموزان یادگیری مطالب درسی گذرانیده شده مورد تردید قرار می‌گیرد. براساس نظریه تحلیل محتوای کیفی (Renz, Carrington, & Badger, 2018)، بازشناسی واحدهای معنایی متون درسی با ادراک مفاهیم نهفته در متون درسی در رابطه است. براساس نظریه تحلیل محتوای کیفی، واحدهای معنایی، همان تحلیل محتوای مضمونی یا تماتیک است که بر اساس تجربیات و دانش افراد شکل می‌گیرد. واحدهای معنایی از طریق برقراری روابط بین مفاهیم در گزاره‌ها توسعه می‌یابد. نتایج تحقیق با مطالعه (Azami, 1998) همسویی داشته است. نتایج آنها نشان داد که بازشناسی واحدهای معنایی متون درسی با ادراک مفاهیم نهفته در متون درسی در رابطه است. عامل چهارم با عنوان «نقد محتوا» است. برای گسترش مفاهیم مورد یادگیری باید معلمان سعی نمایند که در حین تدریس، محتوای یادگیری را به چالش بکشند و دانش آموزان را در نقد محتوای درسی مشارکت دهند. مادامی که تدریس یکسویه و بصورت سخنرانی از سوی معلم صورت پذیرد و دانش آموزان صرفاً یادگیرنده باشند، یادگیری مطالب

پنهان محتوای درس را جبران نمایند. بدین منظور محتوای درس پنهان را برای دانش آموزان آشکار سازند. به دانش آموزان کمک کنند تا واحد معنایی محتوای درس را شناسایی نمایند و از اینرو محتوای درس را برای آنها بازسازی کنند. همچنین برای دانش آموزان فرصتهایی فراهم آورند که به نقد محتوای درس اقدام ورزند.

محدودیت این تحقیق شامل موارد ذیل است:

- دشواری جمع آوری اطلاعات از پاسخگویان بدلیل همکاری ضعیف

- خطای اندازه گیری که همه ابزارهای اندازه گیری دارا هستند

- پر هزینه بودن پژوهش

- اثرات نمونه گیری

- گستردگی کشور ایران و عدم دسترسی به همه خبرگان

Reference

- Abu-Dabat, Z. I. (2013). The achievement and development of critical thinking skills in the arabic language of adolescent pupils with reference to the primary stage throughout Jordan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5), 155-162.
- Adeel, S., Daniel, A. D., & Botelho, A. (2023). The effect of entrepreneurship education on the determinants of entrepreneurial behaviour among higher education students: A multi-group analysis. *Journal of Innovation & Knowledge*, 8(1), 100324.
- Ali Miri, Mustafa. (2008). Entrepreneurship training; Genesis, development, trends and challenges, *Entrepreneurship Development Quarterly*, No. 1, pp. 131-167. [In Persian]
- Atabaki, A. M. S., Keshtiaray, N., & Yarmohammadian, M. H. (2015). Scrutiny of critical thinking concept. *International Education Studies*, 8(3), 93. [In Persian]
- Awaah, F. (2023). In the classroom I enhance students understanding of entrepreneurship development—the culturo–techno-contextual approach. *Journal of Research in Innovative*

بتدریج پدیدار می‌شود. براساس نظریه یادگیری تجربی (Kolb,1984)، یادگیری تجربی، فرایندی است که در آن دانش از راه انتقال تجربه خلق می‌شود. یادگیری از راه تجربه، شامل: تعادل بین پذیرش و مهارت، توجه به تجربه‌های دیگران و بیان نتایج تجربه خود در فکر و عمل است (Baker, Jensen, & Kolb,2002). بر اساس یافته‌ها، عامل هفتم با عنوان «جبران محتوای مغفول» است. به عقیده آیزنر آنچه مدارس آموزش نمی‌دهد، می‌تواند به اندازه آنچه آموزش می‌دهد حائز اهمیت باشد، چرا که محروم کردن افراد از فرصت‌های مختلف می‌تواند علاوه بر اینکه تأثیرات مخربی بر زندگی افراد داشته باشد، دامنه آموخته‌ها و تجربیات آنها را محدود کرده و تصویری تحریف شده از واقعیت بدست دهد (Eisner,1994). نتایج تحقیق با مطالعه (Safari,& Ghorchian,2016) همسویی داشته است. نتایج آنها نشان داد، یکی از مشکلات برنامه‌های درسی مدارس، محتوای مغفول است. در حالتی که به محتوای مغفول برای تدریس به دانش آموزان توجه شود، ادراک آنها نسبت به زمینه‌های کاربردی مطالب و محتوای درسی برای آنها بیشتر پدیدار می‌شود. بالاخره عامل هشتم مقیاس تدریس محتوای کتابهای درسی دوره ابتدایی با رویکرد کارآفرینی با عنوان «بارشناختی محتوا» نامیده شد. نتایج تحقیق با مطالعات (Rezaei,Nili,Fardanesh, & Shah Zanganeh, Pour Jamshidi, alizadeh, 2013 Velayati, & Abolghasemi) همسویی داشته است. بار شناختی مطلوب به تلاش‌های ذهنی اشاره می‌کند که در آن از اطلاعات متعدد برای یادگیری راحت تر و سریعتر استفاده می‌کند. برای مثال زمانی که معلمان برای تفهیم یک مفهوم اقتصادی سعی می‌کنند که اطلاعات متعددی دیگری را حتی در زمینه‌های اجتماعی و سیاسی به دانش آموزان ارائه نمایند، در اینجا اگرچه فعالیت ذهنی دانش آموزان برای پردازش اطلاعات زیاد شده، اما می‌توانند بخوبی آن مفهوم اقتصادی را فهمیده و به حافظه دراز مدت بسپارند.

بر اساس یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود که معلمان برای تدریس کارآفرینانه محتوای درس تلاش کنند تا وجوه

- Education Pedagogy* (pp. 346-366). IGI Global.
- Hosseini khah Ali. (2008). The possibility and necessity of entrepreneurship education in schools, *Curriculum Studies Quarterly* (scientific-research journal of the Iranian Curriculum Studies Association), third year, number 11, p. 6. [In Persian]
- Hytti, U., & O’Gorman, C. (2004). What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education+ training*.
- Klein, Peter G. (2006). Can Entrepreneurship Be Taught? *IEEE Explorer*.
- Mazbouhi, Saeed; Sharfi, Mohammad; Moghadam, Mina. (2016). Curriculum of entrepreneurship education: purpose, content, teaching method and evaluation method, *Quarterly Journal of Innovation and Creativity in Humanities*, Autumn and Winter, Volume 1, Number 3, pp. 97-130. [In Persian]
- Mehrmohammadi, Mahmoud. (2012). Curriculum: viewpoints, approaches and perspectives, Tehran; Astan Quds Razavi Publications. [In Persian]
- Mets, T., Kozlinska, I., Raudsaar, M., & Trabskaia, I. (2023). New Perspectives on Entrepreneurship Education: Introduction. *Administrative Sciences*, 13(1), 13.
- Morteza Nejad, Niloufer; Attaran, Mohammad; Hosseinkhah, Ali; Abbasi, Eft. (2016). Explaining the elements of the entrepreneurship curriculum in general education (synthesis research), two quarterly journals of theory and practice in the curriculum, fifth year, number 9, spring and summer, pp. 105-142. [In Persian]
- Motta, V. F., & Galina, S. V. R. (2023). Experiential learning in entrepreneurship education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103919.
- Musa Rezaei, Mehdi (2015). Determining the effective factors on improving the preparation of higher education centers regarding the development of knowledge crystallization *Teaching & Learning*, (ahead-of-print).
- Azami, Hossein (1998). "Relationship between semantic units and comprehension of English language in engineering texts", master's thesis of Iran University of Science and Technology. [In Persian]
- Baker, A. C., Jensen, P. J., & Kolb, D. A. (2002). *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation*. Greenwood Publishing Group.
- Bayanfar, Fatemeh; Maliki, Hassan; Saif, Akbar (2008). Explaining the effect of the hidden curriculum of schools on the emotional outcomes of learning in guidance students in order to present a model. *Iranian Curriculum Studies Quarterly*, fifth year, number 17, pp. 57-85. [In Persian]
- Canter, D. (Ed.). (2012). *Facet theory: Approaches to social research*. Springer Science & Business Media
- Carlson, D. S., Upton, N., & Seaman, S. (2006). The impact of human resource practices and compensation design on performance: an analysis of family-owned SMEs. *Journal of Small Business Management*, 44(4), 531-543.
- Eisner, Elliot (1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Merrill Prentice Hall, New Jersey
- Fisher Alec (2011). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge University Press.
- Gibb, A.A. (1993). The enterprise culture and education. Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals, *International Small Business Journal*, vol.11, n°3, p.11-37.
- Holsti, A. (1994). *Content analysis in social sciences and humanities*. Translation: Salarzadeh Amiri. Tehran: Allameh Tabatabai University Press.
- Jones, E. (2012). The emergence of emergent curriculum. *YC Young Children*, 67(2), 66.
- Jordan, K. W., Fazio-Brunson, M., & Butler, S. M. (2019). Strategies for Fostering Critical Thinking in Early Childhood Education. In *Handbook of Research on Critical Thinking and Teacher*

- Jandaghi Mirmohle (2014). "Critical thinking skills survey", International Conference on Humanities, Psychology and Social Sciences, November 27.
- Shariatmadari, Ali (2012). "Several Basic Topics in Curriculum Planning", Publisher: Samat
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285. [In Persian]
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285.
- Tiberius, V., Weyland, M., & Mahto, R. V. (2023). Best of entrepreneurship education? A curriculum analysis of the highest-ranking entrepreneurship MBA programs. *The International Journal of Management Education*, 21(1), 100753.
- Vesper, k (1993). Entrepreneurship education, losangeles, entrepreneurial studies center, ucl A.N 4
- Yedalhi Farsi, Jehangir; Mir Arab Razi, Reza (2009). Reviewing the presentation of the curriculum of entrepreneurship education in the field of educational sciences, *Journal of Entrepreneurship Development*, Volume 2, Number 1, June, pp. 61-80. [In Persian]
- Yaqoubi Najafabadi, Ashraf. (2010). The necessity of entrepreneurship education at all levels of education, *Roshd Journal*, Volume 25, Number 4, Summer, pp. 28-33. [In Persian]
- Zanganeh, Hossein; Pour Jamshidi, Maryam; Velayati, goddess; Abolghasemi, Ibrahim. (2014). Cognitive load management in the design and production of electronic content, *Education and Learning Technology Quarterly*, first year, number 4, autumn, pp. 105-124. [In Persian]
- (viewpoint of professors of Islamic Azad University of Khorasgan), Master's thesis in the field of educational research, Isfahan Islamic Azad University [In Persian]
- Mwasalwiba, E.S.(2008). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training* Vol. 52 No. 1, pp. 20-47.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. *New York, NY*.
- Renz, S. M., Carrington, J. M., & Badger, T. A. (2018). Two strategies for qualitative content analysis: An intramethod approach to triangulation. *Qualitative health research*, 28(5), 824-831.
- Rezaei, Esa; Nili, Mohamad Reza; Fardanesh, Hashem; Shah alizadeh, Mohammad. (2013). Qualitative content analysis of relational theory and presentation of a conceptual model for the design of learning ecosystems, *scientific research journal of electronic learning (MEDIA)*, volume 5, number 1, pp. 33-45. [In Persian]
- Rosenthal, D. B., & Bybee, R. W. (2018). Emergence of the biology curriculum: a science of life or a science of living?. In *The Formation of School Subjects* (pp. 123-144). Routledge.
- Safari, Mahmoud; Gurchian, Nadergholi. (2016). An analysis of absurd curriculum in educational content, *scientific-research quarterly of research in curriculum planning*, 14th year, 2nd period, number 27 (54 consecutive), autumn, pp. 74-66. [In Persian]
- Sari, M., & Doganay, A. (2009). Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 925-940.
- Sargazi, Hossein Ali; Khoshfar, Gholamreza;