



## Developing a Rhizomatic-Based Social Entrepreneurship Curriculum Model for Primary Education

Maryam Etesami<sup>1</sup>, Ladan Salimi<sup>2</sup>, Seyedeh Esmat Rasouli<sup>3</sup>\*

1. PhD Student in Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran.
2. Department of Educational Sciences, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran.
3. Department of Educational Sciences, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran (Corresponding Author).

❖ **Corresponding Author Email:** esmatrasoli@yahoo.com

### Research Paper

### Abstract

**Receive:** 2025/09/23  
**Accept:** 2026/01/29  
**Initial Publish:** 2026/05/06  
**Final Publish:** 2026/06/22

### Keywords:

Curriculum, Social Entrepreneurship, Rhizomatic Approach, Primary Education, Curriculum Model

**Purpose:** This study aimed to develop and validate a rhizomatic-based social entrepreneurship curriculum model for the primary education system.

**Methodology:** A sequential qualitative design was employed. In the model development phase, inductive qualitative content analysis based on Elo and Kyngäs's approach was used, followed by a three-round Delphi technique for validation. Participants included 21 experts for model construction and 17 experts for validation, selected through snowball and purposive sampling. Data were collected via semi-structured interviews and expert checklists and analyzed using Atlas.ti and SPSS software.

**Findings:** The final model comprised four core elements—objectives, content, teaching methods, and evaluation—organized into 12 dimensions and 24 components. Kendall's coefficient of concordance in the third Delphi round exceeded 0.80 for all elements, indicating strong expert consensus and acceptable construct validity of the model.

**Conclusion:** The proposed model, grounded in rhizomatic learning principles, offers a flexible, non-linear, and interaction-oriented framework that can effectively institutionalize social entrepreneurship education from the primary level and align curriculum practices with contemporary social and developmental needs

### Article Cite:

Etesami, M., Salimi, L., & Rasouli, S. E. (2026). Developing a Rhizomatic-Based Social Entrepreneurship Curriculum Model for Primary Education. *Sociology of Education*. 12(2): 1-22.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.683>



Creative Commons: CC BY 4.0

## Detailed Abstract

### Introduction

Education systems worldwide are increasingly expected to respond to complex and interrelated economic, social, and environmental challenges by fostering competencies that go beyond traditional academic knowledge. Among these competencies, social entrepreneurship has gained particular attention as an approach that combines entrepreneurial thinking with social responsibility, ethical awareness, and collective problem-solving (Revko, 2023). Social entrepreneurship education emphasizes the creation of social value alongside economic sustainability and has been recognized as a key driver for inclusive development and social innovation (Mir Shahid & Alarifi, 2021). Recent studies highlight that effective social entrepreneurship education cultivates creativity, critical thinking, collaboration, and civic engagement, positioning learners as active agents of change within their communities (Azqueta et al., 2023; García-González & Ramírez-Montoya, 2021).

Although much of the existing literature has focused on higher education, there is growing consensus that social entrepreneurship education should begin at earlier stages of schooling, particularly during primary education, when values, attitudes, and foundational ways of thinking are formed (Adil, 2025; Maryam & Suhong, 2023). Introducing social entrepreneurship concepts at the primary level can contribute to the early internalization of responsibility, empathy, cooperation, and problem-oriented thinking, thereby shaping long-term behavioral patterns (Jedi-Gorgari et al., 2021). However, despite this recognized importance, primary education curricula often remain dominated by linear, content-driven, and examination-oriented approaches that limit creativity and active engagement (Rahmani et al., 2020).

A central challenge in designing social entrepreneurship curricula lies in identifying pedagogical and curricular approaches that align with the complex, non-linear nature of social problems. Traditional curriculum models, which emphasize predefined objectives, sequential content delivery, and summative assessment, are often inadequate for fostering entrepreneurial and social competencies (Hargraves, 2014). In response, innovative learning paradigms have emerged that conceptualize learning as a dynamic, networked, and context-dependent process (Hedges, 2014). Among these, the rhizomatic approach, inspired by the philosophical work of Deleuze and Guattari, offers a powerful conceptual framework for rethinking curriculum design.

Rhizomatic learning views knowledge as non-hierarchical, interconnected, and continuously evolving, shaped through interactions among learners, educators, content, and social contexts (Darabi Emarati et al., 2019). This approach emphasizes connectivity, multiplicity, flexibility, and learner agency, making it particularly compatible with the goals of social entrepreneurship education (Alourhzal & Hattabou, 2021). Empirical studies have shown that rhizomatic-oriented instruction enhances creativity, learner autonomy, and collaborative knowledge construction, especially in primary education settings (Hedges, 2014). Despite the conceptual compatibility between social entrepreneurship education and rhizomatic learning, few studies have systematically integrated these perspectives into a coherent curriculum model, particularly at the primary education level (Torabi et al., 2019).

Furthermore, recent international research underscores the need for curriculum models that are context-sensitive, flexible, and responsive to cultural and social realities (Suresh, 2025; Widodo et al., 2025). Studies on entrepreneurship education reform highlight the importance of experiential learning, project-based instruction, and formative assessment practices that emphasize reflection and collaboration (Jones & Phillips, 2021; Kumar et al., 2021). At the policy and leadership level, educational leadership and curriculum governance play a critical role in enabling such innovative approaches (Tiberius & Weyland, 2024; Yasmeen, 2025). In light of these considerations, there is a clear need for a validated curriculum model that integrates social entrepreneurship education with a rhizomatic learning approach tailored to the characteristics of primary education.

### Methods and Materials

This study employed a sequential qualitative research design consisting of two main phases: model development and model validation. In the first phase, an inductive qualitative content analysis approach was used to construct the curriculum model. Data were collected through semi-structured interviews with experts in curriculum studies, social entrepreneurship education, educational planning, and primary education. Participants were selected using snowball sampling until theoretical saturation was achieved. Interview data were transcribed verbatim and analyzed through open coding, categorization, and abstraction to identify core concepts and relationships.

In the second phase, the preliminary model was subjected to validation using a three-round Delphi technique. A purposive sample of experts, including exemplary primary school teachers, curriculum specialists, and educational policymakers, participated in this phase. A structured expert checklist was developed based on the components identified in the qualitative phase. Participants rated the importance and relevance of each component across three iterative rounds, with controlled feedback provided between rounds to facilitate convergence of opinions. Data analysis in this phase involved descriptive statistics and calculation of Kendall's coefficient of concordance to assess the level of expert agreement. Qualitative data management and analysis were conducted using Atlas.ti software, while quantitative analyses were performed using SPSS.

## Findings

The qualitative analysis resulted in the identification of a comprehensive curriculum model for social entrepreneurship education based on a rhizomatic approach in primary education. The final model comprised four core elements: objectives, content, teaching methods, and assessment. These elements were further organized into twelve dimensions and twenty-four components, reflecting a multi-layered and integrated structure.

The objectives element emphasized entrepreneurial problem-solving skills, creative and innovative thinking, teamwork and collaboration, social participation, and ethical and social awareness. The content element highlighted multidimensional and dynamic learning materials, diversity of resources, continuous content revision, alignment with learners' individual and social needs, and sensitivity to cultural and social challenges. The teaching methods element focused on interactive and collaborative learning, project- and problem-based learning, experiential learning, real-world social problem analysis, and adaptability to learners' differences. The assessment element underscored continuous and formative assessment, participatory and multi-perspective evaluation, peer and self-assessment, individualized feedback, and contextualized evaluation practices.

During the Delphi validation phase, all components achieved acceptable levels of consensus among experts. Kendall's coefficient of concordance in the third round exceeded 0.80 across all four elements, indicating strong agreement regarding the relevance, coherence, and applicability of the proposed model. Minor refinements were made to the wording and structuring of certain components based on expert feedback, resulting in a finalized model that reflects both theoretical rigor and practical relevance for primary education settings.

## Discussion and Conclusion

The findings of this study demonstrate that integrating social entrepreneurship education with a rhizomatic learning approach yields a curriculum model that is holistic, flexible, and responsive to the developmental characteristics of primary school learners. The multi-dimensional structure of the model reflects an understanding of social entrepreneurship not merely as a subject to be taught, but as a pedagogical orientation that permeates objectives, content, teaching practices, and assessment strategies.

By emphasizing non-linear learning pathways, interaction, and learner agency, the rhizomatic approach aligns closely with the nature of social entrepreneurship, which involves navigating complexity, uncertainty, and diverse stakeholder perspectives. The prominence of experiential and project-based learning within the model supports the development of practical competencies and social engagement from an early age. Similarly, the shift toward formative, participatory assessment practices underscores the importance of learning processes over fixed outcomes, encouraging reflection, collaboration, and continuous improvement.

The high level of expert consensus achieved through the Delphi process suggests that the proposed model is both conceptually sound and contextually appropriate. It offers a viable framework for rethinking primary education curricula in ways that promote social responsibility, creativity, and entrepreneurial thinking. By embedding social entrepreneurship within a rhizomatic curriculum structure, the model provides opportunities for learners to connect knowledge with lived experiences and societal challenges, fostering meaningful and sustainable learning.

In conclusion, this extended abstract presents a validated curriculum model that addresses a critical gap in the literature by focusing on social entrepreneurship education at the primary level through a rhizomatic lens. The model has the potential to inform curriculum development, teacher education, and educational policy aimed at cultivating socially responsible and innovative future citizens.



## جامعه شناسی آموزش و پرورش

### تدوین الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی

مریم اعتصامی<sup>۱</sup>، لادن سلیمی<sup>۲</sup>، سیده عصمت رسولی<sup>۳\*</sup>

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

۲. گروه علوم تربیتی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

۳. گروه علوم تربیتی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران (نویسنده مسئول).

✦ ایمیل نویسنده مسئول: esmatrasoli@yahoo.com

مقاله تحقیقاتی	چکیده
دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۱	<b>هدف:</b> هدف پژوهش حاضر تدوین و اعتباریابی الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک برای دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش است.
پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۰۹	<b>روش شناسی:</b> این پژوهش با رویکرد کیفی متوالی انجام شد؛ در مرحله تدوین الگو از تحلیل محتوای کیفی استقرایی با رویکرد الو و کینگاس و در مرحله اعتباریابی از تکنیک دلفی سه مرحله‌ای استفاده گردید. مشارکت کنندگان شامل ۲۱ خبره در بخش تدوین الگو و ۱۷ خبره در بخش اعتباریابی بودند که با روش‌های گلوله‌برفی و هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و چک‌لیست خبره‌سنجی بود و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزارهای Atlas.ti و SPSS انجام شد.
انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۲/۱۶	<b>یافته‌ها:</b> نتایج منجر به شناسایی الگوی نهایی با چهار عنصر اصلی شامل هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی شد که در قالب ۱۲ بعد و ۲۴ مؤلفه سازمان‌دهی گردید. ضرایب هماهنگی کندال در دور سوم دلفی برای همه عناصر در سطح مطلوب (بیش از ۰.۸۰) قرار داشت که بیانگر اجماع بالای خبرگان و اعتبار ساختاری الگو است.
انتشار نهایی: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱	<b>نتیجه‌گیری:</b> الگوی پیشنهادی با تأکید بر یادگیری غیرخطی، شبکه‌ای و انعطاف‌پذیر، می‌تواند بستر مناسبی برای نهادینه‌سازی کارآفرینی اجتماعی از دوره ابتدایی فراهم آورد و پاسخگوی نیازهای اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی معاصر نظام آموزشی باشد.
<b>واژگان کلیدی:</b> برنامه درسی، کارآفرینی اجتماعی، رویکرد ریزوماتیک، آموزش ابتدایی، الگوی برنامه درسی	
<b>استناد مقاله:</b> اعتصامی، مریم، سلیمی، لادن، و رسولی، سیده عصمت. (۱۴۰۵). تدوین الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۲(۲): ۲۲-۱.	



## مقدمه

در دهه‌های اخیر، آموزش به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی، نقشی فراتر از انتقال دانش ایفا کرده و به‌صورت فزاینده‌ای به ابزاری راهبردی برای پاسخ‌گویی به مسائل پیچیده اقتصادی، اجتماعی و زیست‌محیطی تبدیل شده است. نظام‌های آموزشی در سراسر جهان با چالش‌هایی همچون بیکاری، نابرابری اجتماعی، فقر، بحران‌های زیست‌محیطی و کاهش سرمایه اجتماعی مواجه‌اند و از این‌رو، انتظار می‌رود که آموزش بتواند شهروندانی توانمند، خلاق، مسئول و مسئله‌محور تربیت کند که قادر به مداخله مؤثر در حل این مسائل باشند (Revko, 2023). در این میان، کارآفرینی اجتماعی به‌عنوان رویکردی نوین، توجه سیاست‌گذاران، پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی را به خود جلب کرده است؛ چراکه این نوع از کارآفرینی، در کنار خلق ارزش اقتصادی، به‌طور هم‌زمان بر خلق ارزش اجتماعی و بهبود کیفیت زندگی جوامع تأکید دارد (Mir Shahid & Alarifi, 2021).

کارآفرینی اجتماعی پدیده‌ای میان‌رشته‌ای است که در تقاطع اقتصاد، آموزش، جامعه‌شناسی و مطالعات توسعه قرار می‌گیرد و هدف آن، بهره‌گیری از نوآوری، خلاقیت و تفکر کارآفرینانه برای حل مسائل اجتماعی است (Tan-Luc et al., 2022). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که آموزش کارآفرینی اجتماعی، نه تنها نگرش‌ها و شایستگی‌های فردی را ارتقا می‌دهد، بلکه موجب افزایش حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی، مشارکت مدنی و توانمندی جمعی نیز می‌شود (García-González & Ramírez-Montoya, 2021). از این منظر، آموزش کارآفرینی اجتماعی به‌مثابه ابزاری برای توانمندسازی سرمایه انسانی و تحقق توسعه پایدار تلقی می‌شود (Davoudi Rad et al., 2021).

در سال‌های اخیر، آموزش کارآفرینی اجتماعی به‌ویژه در آموزش عالی رشد چشمگیری داشته و مدل‌ها و چارچوب‌های متعددی برای طراحی برنامه‌های درسی در این سطح ارائه شده است (Jones & Phillips, 2021; Karimi et al., 2019; Kumar et al., 2021). با این حال، بسیاری از پژوهشگران بر این باورند که آغاز آموزش کارآفرینی اجتماعی در سنین پایین‌تر، به‌ویژه در دوره ابتدایی، می‌تواند اثربخشی عمیق‌تر و پایدارتری داشته باشد، زیرا نگرش‌ها، ارزش‌ها و الگوهای فکری در این دوره شکل می‌گیرند (Maryam & Suhong, 2023). آموزش در دوره ابتدایی فرصتی بی‌بدیل برای نهادینه‌سازی تفکر اجتماعی، خلاقیت، همکاری و مسئولیت‌پذیری است و می‌تواند زیربنای رفتارهای کارآفرینانه در مراحل بعدی زندگی باشد (Adil, 2025).

با وجود این اهمیت، مرور ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که بخش عمده‌ای از مطالعات آموزش کارآفرینی اجتماعی بر آموزش عالی یا آموزش متوسطه متمرکز بوده و توجه کمتری به طراحی برنامه درسی منسجم و بومی‌شده برای دوره ابتدایی شده است (Jedi-Gorgari et al., 2021; Yosefi Hamidi et al., 2024). این خلأ پژوهشی به‌ویژه در نظام‌های آموزشی در حال توسعه، از جمله ایران، محسوس‌تر است؛ جایی که نظام آموزشی همچنان با رویکردهای خطی، محتوامحور و آزمون‌محور اداره می‌شود و کمتر به یادگیری‌های شبکه‌ای، تجربی و مسئله‌محور توجه دارد (Rahmani et al., 2020).

یکی از چالش‌های اساسی در آموزش کارآفرینی اجتماعی، انتخاب رویکردهای یاددهی-یادگیری و چارچوب‌های برنامه درسی متناسب با ماهیت پیچیده، پویا و غیرخطی مسائل اجتماعی است. رویکردهای سنتی برنامه درسی که مبتنی بر توالی خطی محتوا، اهداف از پیش تعیین‌شده و ارزشیابی‌های ایستا هستند، توان پاسخ‌گویی به این پیچیدگی را ندارند (Hargraves, 2014). از این‌رو، پژوهشگران به‌دنبال رویکردهای جایگزینی هستند که بتوانند یادگیری را به‌مثابه فرایندی باز، پویا، تعاملی و زمینه‌مند بازتعریف کنند (Hedges, 2014).

در این زمینه، رویکرد ریزوماتیک که ریشه در اندیشه‌های فلسفی دلوز و گتاری دارد، به‌عنوان یکی از رویکردهای نوآورانه در آموزش مطرح شده است. در تفکر ریزوماتیک، یادگیری نه یک مسیر خطی و سلسله‌مراتبی، بلکه شبکه‌ای از ارتباطات چندگانه، غیرخطی و در حال گسترش است که از تعامل میان یادگیرندگان، معلمان، محتوا و زمینه‌های اجتماعی شکل می‌گیرد (Darabi Emarati et al., 2019). این رویکرد بر مفاهیمی همچون اتصال‌پذیری، ناهمگونی، تکثر، گشودگی و تولید دانش در بستر تعاملات اجتماعی تأکید دارد و می‌تواند با ماهیت کارآفرینی اجتماعی هم‌راستایی بالایی داشته باشد (Hedges, 2014).

مطالعات تجربی نشان داده‌اند که به‌کارگیری رویکرد ریزوماتیک در آموزش، موجب افزایش خلاقیت، تفکر انتقادی، یادگیری خودراهبر و مشارکت فعال دانش‌آموزان می‌شود (Darabi Emarati et al., 2019). این ویژگی‌ها دقیقاً همان شایستگی‌هایی هستند که آموزش کارآفرینی اجتماعی در پی پرورش

آن‌هاست. از سوی دیگر، کارآفرینی اجتماعی نیازمند یادگیری مبتنی بر تجربه، حل مسئله واقعی، همکاری گروهی و تعامل با جامعه است؛ عناصری که در قلب رویکرد ریزوماتیک قرار دارند (Alourhzal & Hattabou, 2021).

با این حال، علی‌رغم هم‌پوشانی مفهومی میان کارآفرینی اجتماعی و رویکرد ریزوماتیک، پژوهش‌های اندکی به‌طور نظام‌مند به تلفیق این دو در قالب یک الگوی برنامه درسی پرداخته‌اند، به‌ویژه در سطح آموزش ابتدایی (Azqueta et al., 2023). بیشتر مدل‌های موجود یا بر کارآفرینی اقتصادی تمرکز دارند یا کارآفرینی اجتماعی را بدون توجه به رویکردهای نوین یادگیری بررسی کرده‌اند (Torabi et al., 2019). این امر ضرورت طراحی الگویی جامع را برجسته می‌سازد که بتواند اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی را در چارچوبی ریزوماتیک و متناسب با ویژگی‌های دوره ابتدایی سامان‌دهی کند.

افزون بر این، تحولات جهانی در حوزه آموزش کارآفرینی نشان می‌دهد که برنامه‌های موفق، آن‌هایی هستند که از مرزهای سنتی آموزش عبور کرده و یادگیری را به زیست‌جهان دانش‌آموزان پیوند می‌زنند (Suresh, 2025; Widodo et al., 2025). نقش رهبری آموزشی، سیاست‌گذاری هوشمند و طراحی برنامه درسی انعطاف‌پذیر در تحقق این هدف انکارناپذیر است (Tiberius & Weyland, 2024; Yasmeen, 2025). همچنین، هم‌افزایی میان آموزش عمومی و آموزش کارآفرینی به‌عنوان یکی از روندهای نوظهور در نظام‌های آموزشی پیشرو مطرح شده است (Sun et al., 2025).

در ایران نیز تلاش‌هایی برای طراحی مدل‌های کارآفرینی اجتماعی در آموزش عالی صورت گرفته است، اما این تلاش‌ها کمتر به دوره ابتدایی و کمتر به رویکردهای نوین یادگیری توجه داشته‌اند (Davoudi Rad et al., 2021). از سوی دیگر، پژوهش‌های داخلی بر ضرورت بازنگری در برنامه‌های درسی و حرکت به‌سوی الگوهای پویا، مشارکتی و زمینه‌مند تأکید دارند (Hosseini et al., 2022). این شرایط، نیاز به پژوهشی را آشکار می‌سازد که بتواند با تکیه بر نظر خبرگان، الگویی بومی، معتبر و کاربردی برای برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی در دوره ابتدایی ارائه دهد.

بر این اساس، تلفیق آموزش کارآفرینی اجتماعی با رویکرد ریزوماتیک می‌تواند پاسخی نوآورانه به چالش‌های موجود در نظام آموزش و پرورش باشد؛ پاسخی که هم‌زمان به پرورش مهارت‌های شناختی، اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان توجه دارد و یادگیری را به فرایندی زنده، شبکه‌ای و معنادار تبدیل می‌کند (Alourhzal & Hattabou, 2021; García-González & Ramírez-Montoya, 2021). چنین الگویی می‌تواند زمینه‌ساز تربیت نسلی باشد که نه تنها توانایی تشخیص مسائل اجتماعی را دارد، بلکه قادر است با رویکردی خلاق و مسئولانه در حل آن‌ها مشارکت کند (Revko, 2023).

با توجه به خلأهای نظری و عملی موجود، تنوع یافته‌های پژوهشی، و ضرورت پاسخ‌گویی نظام آموزشی به نیازهای اجتماعی معاصر، انجام پژوهشی که به تدوین و اعتباریابی الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک در دوره ابتدایی بپردازد، ضروری به نظر می‌رسد.

هدف این پژوهش تدوین و اعتباریابی الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی است.

## روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق کیفی متوالی بوده، در بخش تدوین الگو از روش تحلیل محتوای کیفی استقرایی با رویکرد الو و کینگاس (۲۰۰۸) با سه مرحله کدگذاری باز، دسته بندی و انتزاع و در بخش اعتباریابی از روش دلفی با رویکرد هلمر و دالکی<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) استفاده گردید. در بخش تدوین الگو، بایستی از خبرگان و متخصصان بهره گرفته می‌شد تا مصاحبه‌ها از اعتبار مناسبی برخوردار باشد. مشارکت کنندگان در بخش کیفی سه دسته بودند:

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

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

<sup>۱</sup> Helmer and Dalkey

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

خصوصیات مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی پژوهش، بدین شرح بود:

داشتن تحصیلات مرتبط با مبحث الگوهای برنامه درسی،

داشتن تحصیلات مرتبط با مبحث کارآفرینی اجتماعی،

داشتن تحصیلات مرتبط با شرایط برنامه‌ریزی درسی در دوره ابتدایی و

داشتن مقاله، کتاب یا طرح پژوهشی در زمینه برنامه درسی، کارآفرینی اجتماعی و ریزوماتیک.

به منظور نمونه‌گیری، طیفی از آگاهان کلیدی در زمینه موضوع تحقیق با روش نمونه‌گیری گلوله برفی<sup>۱</sup> انتخاب شد. این انتخاب و نظرسنجی، تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و پس از آن متوقف شد. منظور از اشباع نظری، به اشباع رسیدن نظرات مطرح شده خبرگان در چند مصاحبه آخر از خبرگان بوده، بطوریکه از تحلیل محتوای مصاحبه‌های پایانی، موارد جدیدی بدست نیاید. نمونه‌گیری به روش گلوله برفی تا رسیدن به اشباع نظری انجام گرفت. در جدول (۱) مشخصات ۲۱ خبره به شرح زیر آمده است.

جدول ۱. اطلاعات مصاحبه‌شوندگان

ردیف	جنسیت	رشته تحصیلی	مدرک تحصیلی	تخصص یا حیطه فعالیت	سابقه (سال)	پست سازمانی یا شغل	کد در تحلیل
۱	مرد	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی	۲۲	عضو هیئت علمی وزارت علوم و مدیر موسسه آموزشی خصوصی	N1
۲	مرد	مدیریت آموزشی	دانشجوی دکتری	مدیریت آموزشی	۲۰	آموزش پرورش و مدیر موسسه آموزشی خصوصی	N2
۳	زن	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۲۷	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی	N3
۴	زن	برنامه‌ریزی درسی	دانشجوی دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۱۹	آموزش پرورش	N4
۵	مرد	کارآفرینی	دکتری	کارآفرینی	۲۱	عضو هیئت علمی وزارت علوم	N5
۶	مرد	مدیریت آموزشی	دکتری	مدیریت آموزشی	۱۷	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی و مدیر موسسه آموزشی خصوصی	N6
۷	زن	کارآفرینی	دکتری	مدیریت دولتی - کارآفرینی	۲۰	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی	N7
۸	مرد	مدیریت آموزشی	دانشجوی دکتری	مدیریت آموزشی	۹	آموزش پرورش و مدرس دانشگاه فرهنگیان	N8
۹	زن	برنامه‌ریزی درسی	دانشجوی دکتری	برنامه‌ریزی درسی	۱۰	آموزش پرورش و مدیر موسسه آموزشی خصوصی	N9
۱۰	مرد	کارآفرینی	دانشجوی دکتری	کارآفرینی	۱۴	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی	N10
۱۱	مرد	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	مدیریت آموزشی و برنامه‌ریزی درسی	۲۲	عضو هیئت علمی وزارت علوم	N11
۱۲	مرد	کارآفرینی	دکتری	کارآفرینی	۲۸	عضو هیئت علمی	N12

<sup>۱</sup> Snowball sampling

وزارت علوم و مدیر شرکت خصوصی						
N13	عضو هیئت علمی وزارت علوم	۷	تکنولوژی آموزشی و برنامه ریزی درسی	دکتری	تکنولوژی آموزشی	زن
N14	مدرس دانشگاه آزاد اسلامی و مدیر شرکت خصوصی	۱۹	کارآفرینی	دانشجوی دکتری	کارآفرینی	مرد
N15	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی	۱۷	مدیریت آموزشی	دانشجوی دکتری	مدیریت آموزشی	مرد
N16	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی	۲۸	مدیریت آموزشی	دکتری	مدیریت آموزشی	زن
N17	عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی و مدیر موسسه آموزشی خصوصی	۲۹	مدیریت آموزشی و برنامه ریزی درسی	دکتری	برنامه ریزی درسی	مرد
N18	مدرس دانشگاه آزاد اسلامی و مدیر شرکت خصوصی	۳۰	کارآفرینی	کارشناسی ارشد	کارآفرینی	مرد
N19	آموزش پرورش و مدرس دانشگاه فرهنگیان	۲۵	مدیریت آموزشی و برنامه ریزی درسی	دکتری	برنامه ریزی درسی	زن
N20	مدرس دانشگاه آزاد اسلامی و هیئت مدیره شرکت خصوصی	۸	کارآفرینی	کارشناسی ارشد	کارآفرینی	مرد
N21	آموزش پرورش و مدیر موسسه آموزشی خصوصی	۱۸	تکنولوژی آموزشی	دانشجوی دکتری	تکنولوژی آموزشی	مرد

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

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

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

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

**روش تجزیه و تحلیل بخش اعتباریابی:** در بخش اعتباریابی، اعتباریابی مولفه‌های شناسایی شده در بخش کیفی با تعیین میزان اهمیت آنان در تبیین مدل، با نظرسنجی از خبرگان و بکارگیری تکنیک دلفی<sup>۴</sup> و انجام محاسبات توصیفی در نرم افزار SPSS، انجام گرفت که از چک لیست نظرسنجی طی سه راند استفاده شد. روش دلفی یکی از روش‌های تحقیق کیفی است که از آن به منظور دستیابی به اجماع در تصمیم‌گیری‌های گروهی استفاده می‌شود. در عمل، روش دلفی یک سری از پرسشنامه‌ها یا دوره‌های<sup>۵</sup> متوالی به همراه بازخورد کنترل شده‌ای است که تلاش دارد به اتفاق نظر میان یک گروه از افراد متخصص<sup>۶</sup> درباره یک موضوع خاص دست یابد (رحمانی و همکاران، ۱۳۹۹). روش دلفی در مجموع در سه دور به انجام رسید که در این بخش یافته‌های حاصل از هر دور به تفکیک ارائه گردید. محقق برای نظرسنجی از خبرگان، مولفه‌های هر یک از چهار عنصر الگوی برنامه درسی بشرح: ۱. هدف، ۲. محتوا، ۳. روش‌های تدریس و ۴. ارزشیابی را در قالب چک لیست نظرسنجی ۵ گزینه‌ای با میزان اهمیت (۱ کمترین) تا (۵ بیشترین) در اختیار گروه خبرگان قرار داد. فاصله زمانی هر یک از دوره‌های دلفی، یک هفته بوده و بعد از راند اول، یک هفته بعد، راند دوم دلفی انجام شد و به همین نحو، در هفته بعدی، راند سوم دلفی انجام گرفت. در این پژوهش، روش دلفی در مجموع در سه دور به انجام رسید.

## یافته‌های پژوهش

### الف- بخش شناسایی- تحلیل محتوای کیفی استقرایی

**مرحله ۱: آماده‌سازی<sup>۷</sup>:** طبق رویکرد الو و کینگاس (۲۰۰۸)، مرحله اول در تجزیه و تحلیل مصاحبه‌های انجام گرفته، انتخاب واحد تحلیل (مثلاً یک پاراگراف، جمله، یا کل مصاحبه)، مرور عمیق و چندباره داده‌ها برای آشنایی کامل و یادداشت‌برداری‌های اولیه و ساختاردهی داده‌ها می‌باشد (حسینی و همکاران، ۱۴۰۱).

در این مرحله از تجزیه و تحلیل، داده‌ها در سطح جمله و عبارت برای هر یک از مصاحبه‌ها مورد بررسی قرار گرفت و غوطه‌ور شدن در داده‌ها شامل "بازخوانی مکرر داده‌ها" و خواندن داده‌ها به صورت فعال (یعنی جستجوی معانی و الگوها)، بوده است.

<sup>1</sup> Thomas

<sup>2</sup> Inductive Qualitative Content Analysis

<sup>3</sup> Elo & Kyngäs

<sup>4</sup> Delphi Method

<sup>5</sup> Rounds

<sup>6</sup> Expert Panel

<sup>7</sup> Preparation Phase

**مرحله ۲: سازمان دهی<sup>۱</sup>:** این مرحله که مهمترین مرحله در تحلیل محتوای کیفی استقرایی با رویکرد الو و کینگاس (۲۰۰۸) است، شامل سه گام بشرح: الف- کدگذاری باز، ب- دسته‌بندی و ج- انتزاع است که به ترتیب در زیر آمده است.

**مرحله ۲: سازمان دهی - بخش کدگذاری باز<sup>۲</sup>:** در این مرحله، تخصیص کدهای اولیه به واحدهای معنادار و یادداشت‌برداری‌های آزاد و بدون چارچوب پیش فرض، انجام می‌گیرد. به واقع در این گام، کدهای اولیه ایجاد شده که شامل خواندن و آشنایی محقق با داده‌ها در جهت ایجاد کدهای اولیه از داده‌ها است که نتایج این مرحله بشرح ذیل بود:

برای عنصر هدف، ۱۴۱ کد مفهومی اولیه شناسایی شد.

برای عنصر محتوا، ۱۲۳ کد مفهومی اولیه شناسایی شد.

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

برای عنصر ارزشیابی، ۱۱۳ کد مفهومی اولیه شناسایی شد.

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

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

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

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

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

**مرحله ۲: سازمان دهی - بخش دسته‌بندی<sup>۳</sup>:** این بخش از مرحله دوم در کدگذاری، شامل تجمیع کدهای مشابه و ایجاد دسته‌های مفهومی می‌باشد که از بخش‌های حساس کدگذاری محسوب می‌شود (حسینی و همکاران، ۱۴۰۱).

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

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

ردیف	دسته (مولفه)	معیار
۱	ایجاد آگاهی اخلاقی و اجتماعی: این مولفه بر اهمیت پرورش حس مسئولیت‌پذیری و آگاهی اخلاقی در برابر مسائل اجتماعی تأکید دارد. دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که تقویت مهارت‌های تصمیم‌گیری اخلاقی در مواجهه با بحران‌های اجتماعی - ۴ تکرار	تقویت احساس مسئولیت در برابر مشکلات و چالش‌های اجتماعی - ۴ تکرار آموزش آگاهی و حساسیت در برابر مشکلات اقتصادی و اجتماعی - ۶ تکرار ارتقای سطح دانش دانش‌آموزان در زمینه مسائل اجتماعی و اخلاقی - ۵ تکرار

<sup>1</sup> Organizing Phase

<sup>2</sup> Open Coding

<sup>3</sup> Creating Categories

	<p>تشویق به رفتارهای مسئولانه و اخلاقی در مواجهه با مسائل اجتماعی - ۳ تکرار</p>	<p>در مقابل مشکلات اجتماعی به‌طور مسئولانه عمل کنند و راه‌حل‌های اجتماعی مناسبی ارائه دهند.</p>
<p>۲</p>	<p>شناسایی و تحلیل مشکلات اجتماعی و اقتصادی به‌عنوان فرصت‌های کارآفرینانه - ۵ تکرار استفاده از تفکر انتقادی برای حل مسائل پیچیده اجتماعی و اقتصادی - ۵ تکرار ترویج رویکردهای نوآورانه برای مقابله با چالش‌های موجود - ۴ تکرار تشویق به ارائه راه‌حل‌های مبتکرانه در محیط‌های کارآفرینانه - ۶ تکرار ارتقای توانایی تحلیل مسائل اجتماعی و اقتصادی در سطح جامعه - ۴ تکرار ایجاد انگیزه برای کشف راه‌حل‌های جدید در مواجهه با مشکلات - ۳ تکرار</p>	<p><b>پرورش مهارت‌های حل مسئله کارآفرینانه:</b> این مولفه به توانمندسازی دانش‌آموزان برای تشخیص و تحلیل مشکلات اجتماعی و اقتصادی و یافتن راه‌حل‌های کارآفرینانه مرتبط با آن‌ها تأکید دارد. مهارت‌های حل مسئله به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در دنیای پیچیده و غیرخطی به‌طور خلاقانه فکر کرده و به راه‌حل‌های نوآورانه دست یابند.</p>
<p>۳</p>	<p>ترویج مشارکت داوطلبانه در فعالیتهای اجتماعی برای بهبود جامعه - ۴ تکرار تقویت توانمندی دانش‌آموزان برای پذیرش مسئولیتهای اجتماعی - ۵ تکرار آموزش نحوه مشارکت در تصمیم‌گیری‌های اجتماعی و جمعی - ۶ تکرار ارتقای انگیزه برای خدمت‌رسانی به نیازمندان و گروه‌های آسیب‌پذیر - ۴ تکرار حمایت از اقدامات جمعی برای رفع مشکلات اجتماعی - ۳ تکرار تشویق به توسعه مهارت‌های اجتماعی از طریق مشارکت در پروژه‌های گروهی - ۴ تکرار</p>	<p><b>تشویق به مشارکت فعال اجتماعی:</b> این مولفه به تشویق دانش‌آموزان برای مشارکت در فعالیتهای اجتماعی و ارتقای حس مسئولیت نسبت به چالش‌های اجتماعی و اقتصادی اشاره دارد. هدف از این مولفه، ایجاد علاقه و انگیزه برای دانش‌آموزان به مشارکت در فعالیتهای گروهی و اجتماعی است که به توسعه جامعه کمک کند.</p>
<p>۴</p>	<p>تقویت توانایی ایجاد روابط مثبت و پایدار در سطح اجتماعی - ۳ تکرار ترویج فرهنگ همکاری و تبادل اطلاعات در میان گروه‌های مختلف - ۴ تکرار ارتقای مهارت‌های شناختی و اجتماعی در تعاملات بین‌فردی - ۳ تکرار تسهیل مشارکت فعال در شبکه‌های اجتماعی محلی و ملی - ۵ تکرار حمایت از توسعه تعاملات اجتماعی برای حل مشکلات جمعی - ۴ تکرار</p>	<p><b>پشتیبانی از تعاملات اجتماعی گسترده:</b> این مولفه بر اهمیت ایجاد تعاملات اجتماعی گسترده و مشارکت در شبکه‌های اجتماعی تأکید دارد. این مولفه دانش‌آموزان را تشویق می‌کند که در موقعیتهای اجتماعی متنوع شرکت کنند و از تبادل اطلاعات و تجربیات با دیگران بهره‌برداری کنند.</p>
<p>۵</p>	<p>ترویج نوآوری و خلاقیت در مواجهه با چالش‌های روزمره - ۴ تکرار ارتقای ظرفیت ذهنی برای پردازش ایده‌های جدید و غیرمحمول - ۳ تکرار تشویق به انجام آزمایش‌های جدید و ایجاد راه‌حل‌های نوآورانه - ۶ تکرار آموزش شیوه‌های تفکر متفاوت در مواجهه با مشکلات پیچیده - ۵ تکرار افزایش تمایل به نوآوری و خلاقیت در مواجهه با مسائل اجتماعی - ۳ تکرار تقویت مهارت‌های تفکر خلاق و خارج از دایره محدودیتهای معمول - ۴ تکرار</p>	<p><b>تقویت تفکر خلاقانه و نوآورانه:</b> این مولفه بر اهمیت پرورش تفکر غیرمتمنی بر الگوریتم‌ها و تفکر انتقادی تمرکز دارد. هدف این مولفه تقویت قابلیت‌های ذهنی دانش‌آموزان برای ایجاد ایده‌های جدید و نوآورانه در حوزه‌های اجتماعی و اقتصادی است.</p>
<p>۶</p>	<p>ارتقای توانایی تصمیم‌گیری گروهی در شرایط فشار و بحران - ۶ تکرار افزایش مهارت‌های هماهنگی و تقسیم وظایف در تیم‌ها - ۴ تکرار تقویت مهارت‌های رهبری در موقعیتهای گروهی - ۳ تکرار آموزش راهکارهای ایجاد ارتباطات موثر در محیط‌های گروهی - ۵ تکرار افزایش انگیزه همکاری در گروه‌های اجتماعی - ۴ تکرار</p>	<p><b>توسعه مهارت‌های کار گروهی:</b> این مولفه به تقویت توانایی‌های دانش‌آموزان در کار با گروه‌های مختلف و همکاری موثر در شرایط گوناگون اشاره دارد. دانش‌آموزان باید در پروژه‌های گروهی مشارکت کنند و مهارت‌های رهبری، تبادل نظر و همکاری را در راستای حل مسائل اجتماعی توسعه دهند.</p>
<p>۷</p>	<p>ترویج تبادل اطلاعات و ایده‌ها در میان دانش‌آموزان و معلمان - ۵ تکرار توسعه مهارت‌های ارتباطی برای تسهیل همکاری‌های اجتماعی - ۳ تکرار فراهم کردن فضایی برای گفتگو و تبادل نظر در گروه‌های مختلف - ۳ تکرار ترغیب به همکاری و تعامل میان اعضای مختلف جامعه آموزشی - ۴ تکرار ایجاد روابط مثبت میان دانش‌آموزان برای ارتقای یادگیری اجتماعی - ۳ تکرار</p>	<p><b>ارتباطات اجتماعی در فضای آموزشی:</b> این مولفه به نحوه ارتباطات میان دانش‌آموزان و معلمان در فرآیند یاددهی-یادگیری اشاره دارد. بر اساس رویکرد ریزوماتیک، این دسته به‌ویژه بر شبکه‌های ارتباطی و تبادل آزاد اطلاعات و ایده‌ها در گروه‌های مختلف تأکید دارد که باعث یادگیری اجتماعی و جمعی می‌شود.</p>
<p>۸</p>	<p>گنجاندن منابع آموزشی دیجیتال و آنلاین به‌عنوان منابع مکمل - ۴ تکرار به‌کارگیری منابع چندرسانه‌ای شامل ویدیو، تصاویر و پادکست‌ها - ۵ تکرار توجه به تنوع منابع اطلاعاتی با تأکید بر گفت‌وگوهای مختلف - ۵ تکرار ایجاد فرصت برای استفاده از منابع متفاوت در سطوح مختلف یادگیری - ۴ تکرار فراهم کردن دسترسی به منابع تخصصی و پژوهشی در حوزه کارآفرینی - ۳ تکرار</p>	<p><b>تنوع منابع و مواد آموزشی:</b> این مولفه به تنوع و گستردگی منابع آموزشی اشاره دارد. به‌طور خاص، منابع باید از نظر نوع (کتاب، مقالات، ویدیوها، پادکست‌ها، و منابع دیجیتال) و محتوای آموزشی متنوع و چندجانبه باشند تا دانش‌آموزان به دنیای مختلف اطلاعات دسترسی داشته باشند.</p>

۹	<p><b>مشارکت فعال در فرآیند یادگیری:</b> این مولفه بر ایجاد فرصت‌های یادگیری فعال تأکید دارد که دانش‌آموزان را درگیر فرآیند یاددهی و یادگیری می‌کند. به‌ویژه در محیط‌های کارآفرینی اجتماعی، این مولفه بر اهمیت یادگیری از طریق تعاملات و تبادل نظر در گروه‌های مختلف تأکید دارد.</p>	<p>ایجاد فرصت‌های یادگیری تعاملی برای دانش‌آموزان - ۴ تکرار تشویق به مشارکت گروهی در حل مسائل اجتماعی و اقتصادی - ۳ تکرار فراهم کردن فرصت‌های یادگیری فعال و عملی برای دانش‌آموزان - ۵ تکرار تقویت فعالیت‌های گروهی برای توسعه مهارت‌های اجتماعی - ۵ تکرار تشویق به تحلیل مسائل اجتماعی از دیدگاه‌های مختلف - ۴ تکرار ترغیب دانش‌آموزان به مشارکت در پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی - ۳ تکرار</p>
۱۰	<p><b>تطابق با نیازهای فردی و اجتماعی:</b> این مولفه به قابلیت تنظیم و تطبیق محتوا با نیازهای خاص دانش‌آموزان و نیازهای اجتماعی و اقتصادی اشاره دارد. محتوا باید به‌طور مداوم انعطاف‌پذیر باشد و بر اساس تغییرات در شرایط فردی و اجتماعی، به‌روز شود.</p>	<p>طراحی محتوای آموزشی براساس نیازهای فردی دانش‌آموزان - ۵ تکرار انعطاف‌پذیری محتوا برای پاسخگویی به نیازهای اجتماعی مختلف - ۵ تکرار توجه به تفاوت‌های فردی در طراحی و ارزیابی محتوا - ۳ تکرار تنظیم محتوای آموزشی برای تطابق با نیازهای روز جامعه - ۴ تکرار ایجاد فضای آموزشی برای ارتقای توانایی‌های فردی دانش‌آموزان - ۳ تکرار تنظیم محتوای آموزشی برای پاسخگویی به چالش‌های فردی و اجتماعی - ۴ تکرار</p>
۱۱	<p><b>تکامل و بازنگری مستمر محتوا:</b> این مولفه تأکید دارد بر اینکه محتوای آموزشی باید به‌طور پیوسته و در راستای تغییرات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی به‌روز شود. با استفاده از رویکرد ریزوماتیک، این مولفه به این امر اشاره دارد که محتوا نباید ثابت و ایستا باشد بلکه باید همواره متحول و انعطاف‌پذیر باشد.</p>	<p>همگام‌سازی محتوا با نیازهای روز جامعه و اقتصاد - ۳ تکرار ارزیابی منظم و بازنگری محتوا بر اساس نیازهای متغیر - ۳ تکرار انعطاف‌پذیری در طراحی محتوای آموزشی به‌منظور تطابق با تغییرات - ۴ تکرار استفاده از نظرات و بازخوردهای دانش‌آموزان برای بهبود محتوا - ۵ تکرار</p>
۱۲	<p><b>درک چالش‌های فرهنگی و اجتماعی:</b> این مولفه تأکید دارد بر اینکه محتوا باید توانایی پاسخ‌گویی به چالش‌های فرهنگی و اجتماعی را داشته باشد. با توجه به رویکرد ریزوماتیک، این مولفه به‌ویژه به سازگاری محتوا با تحولات فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی تأکید دارد.</p>	<p>استفاده از محتوای آموزشی برای پاسخ به چالش‌های فرهنگی جامعه - ۴ تکرار تطبیق محتوا با تغییرات فرهنگی و اجتماعی در سطح جامعه - ۵ تکرار ایجاد محیطی برای آموزش درباره مشکلات فرهنگی و اجتماعی - ۵ تکرار انعطاف‌پذیری محتوا برای واکنش به تحولات اجتماعی - ۴ تکرار ارتقای آگاهی دانش‌آموزان نسبت به چالش‌های فرهنگی و اجتماعی - ۳ تکرار</p>
۱۳	<p><b>انطباق روش‌های تدریس با نیازهای فردی:</b> این مولفه به‌طور ویژه به اهمیت انطباق و تغییر روش‌های تدریس براساس نیازهای فردی و شرایط مختلف یادگیری دانش‌آموزان اشاره دارد. در این رویکرد، معلمان باید بتوانند روش‌ها را بر اساس ویژگی‌ها و نیازهای متفاوت دانش‌آموزان تغییر دهند.</p>	<p>ایجاد شرایط یادگیری شخصی‌سازی شده برای هر دانش‌آموز - ۴ تکرار استفاده از ابزارهای متنوع برای پاسخ به نیازهای فردی دانش‌آموزان - ۵ تکرار فراهم کردن بازخورد فردی و اصلاح روش‌های تدریس به‌منظور ارتقای یادگیری - ۳ تکرار توجه به سبک‌های مختلف یادگیری و استفاده از آن‌ها در تدریس - ۴ تکرار انعطاف‌پذیری در انتخاب روش‌های تدریس بر اساس نیازهای فردی - ۳ تکرار</p>
۱۴	<p><b>فعالیت‌های گروهی و تیمی:</b> این مولفه به‌طور خاص بر فعالیت‌های گروهی و تیمی تأکید دارد که دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا به‌طور فعال در گروه‌های کوچک و بزرگ مشارکت کنند. این فعالیت‌ها به‌طور مستقیم به توانمندسازی مهارت‌های اجتماعی، همکاری و ارتباطات گروهی مرتبط هستند.</p>	<p>ارزیابی عملکرد گروهی و تیمی در فرآیند یاددهی و یادگیری - ۶ تکرار ترغیب دانش‌آموزان به تبادل ایده‌ها و مشارکت در فعالیت‌های گروهی - ۵ تکرار فراهم کردن فضای مناسب برای همکاری تیمی و همفکری در مسائل - ۴ تکرار تقویت مهارت‌های حل مسئله گروهی در پروژه‌های اجتماعی - ۳ تکرار</p>
۱۵	<p><b>یادگیری از طریق تجربیات واقعی:</b> این مولفه به تأکید بر یادگیری از طریق تجربیات واقعی و عملی اشاره دارد. دانش‌آموزان از طریق ارتباط با محیط بیرون، بازدید از سازمان‌ها، یا مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی به یادگیری واقعی و مبتنی بر تجربه دست می‌یابند.</p>	<p>شرکت در فعالیت‌های اجتماعی به‌منظور یادگیری عملی - ۴ تکرار تشویق به مشارکت در کارگاه‌ها و دوره‌های عملی - ۳ تکرار طراحی پروژه‌هایی که دانش‌آموزان را به تجربیات واقعی متصل می‌کند - ۶ تکرار توانمندسازی دانش‌آموزان برای استفاده از تجربیات عملی در مسائل اجتماعی - ۴ تکرار توسعه مهارت‌های حل مسئله از طریق تجربیات واقعی - ۵ تکرار</p>

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

روش‌های استفاده‌شده برای حل مسائل اجتماعی و پیگیری پیشرفت‌های دانش‌آموزان در اعمال مهارت‌های تفکر انتقادی - ۳ تکرار کارآفرینی ارزیابی می‌شود. استفاده از سوالات باز و چالش‌های اجتماعی برای ارزیابی تفکر انتقادی - ۵ تکرار

۲۴ **ارزیابی توسط هم‌کلاسی‌ها و معلمان:** این مولفه به استفاده از ارزیابی‌های جمعی برای شناسایی نقاط قوت و ضعف - ۳ تکرار تقویت مهارت‌های بازخورددهی در میان دانش‌آموزان - ۳ تکرار و حتی اعضای جامعه آموزشی به‌طور مشترک ارزیابی‌هایی تشویق به تبادل نظرات میان معلمان و دانش‌آموزان در فرآیند ارزیابی - ۴ تکرار از پیشرفت‌های دانش‌آموزان انجام می‌دهند. این نوع استفاده از بازخورد هم‌کلاسی‌ها در بهبود یادگیری فردی - ۶ تکرار ارزشیابی به‌طور جامع و کل‌نگر انجام می‌شود تا نقاط قوت و ضعف را به‌طور کامل شناسایی کند. ارزیابی جامع از دانش‌آموزان که توسط معلمان و هم‌کلاسی‌ها انجام می‌شود - ۵ تکرار

**مرحله ۲: سازمان‌دهی - بخش انتزاع<sup>۱</sup>:** در این بخش، ساخت زیرطبقه‌ها و طبقه‌های اصلی و تعریف دقیق دسته‌ها و ارتباط بین آن‌ها مشخص می‌گردد (حسینی و همکاران، ۱۴۰۱). تعریف و نام‌گذاری انتزاع (بعد)، به منظور امکان ارائه یک تصویر رضایت‌بخش از دسته (مولفه) در این مرحله از کدگذاری انجام شد. در جدول (۳)، نتایج حاصل از کدگذاری بخش انتزاع آمده که در این مرحله از کدگذاری، ۱۲۳ کد نهایی که در قالب ۲۴ دسته (مولفه) دسته‌بندی شده بود، در زیرمجموعه ۱۲ انتزاع (بعد)، قرار گرفت.

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

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

ارزیابی پیوسته و مستمر	ارزشیابی مبتنی بر فرایند	۱۹
ارزیابی مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی		۲۰
مشارکت دانش‌آموزان در فرایند ارزیابی	ارزشیابی مشارکتی و چندجانبه	۲۱
ارزیابی توسط هم‌کلاسی‌ها و معلمان		۲۲
بازخورد متناسب با نیازهای فردی	ارزشیابی انعطاف‌پذیر و تعاملی	۲۳
تطبیق ارزشیابی با شرایط اجتماعی و فرهنگی		۲۴

**مرحله ۳. گزارش‌دهی<sup>۱</sup>:** در گام آخر از تحلیل محتوای کیفی استقرایی با رویکرد الو و کینگاس (۲۰۰۸)، تبیین دقیق طبقات، نمونه‌هایی از کدها و نحوه شکل‌گیری مفاهیم و نمایش مدل مفهومی نهایی (در صورت وجود) و برقراری انسجام بین داده‌ها و یافته‌ها، انجام می‌گیرد (حسینی و همکاران، ۱۴۰۱). در مرحله آخر، نتایج نهایی حاصل از تحلیل کیفی، به شرح جدول (۴)، ارائه شده است:

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

ردیف	انتزاع (بعد)	تعداد دسته‌بندی (مولفه)	دسته‌بندی (مولفه)	تعداد شاخص
عنصر هدف				
۱	توانمندسازی تفکر کارآفرینانه	۲	پرورش مهارت‌های حل مسئله کارآفرینانه تقویت تفکر خلاقانه و نوآورانه	۱۲
۲	تقویت همکاری گروهی اجتماعی	۲	توسعه مهارت‌های کار گروهی پشتیبانی از تعاملات اجتماعی گسترده	۱۰
۳	ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی	۲	تشویق به مشارکت فعال اجتماعی ایجاد آگاهی اخلاقی و اجتماعی	۱۱
۴	۳ بعد	۶ دسته	-	۳۳ شاخص
عنصر محتوا				
۱	محتوای چندبعدی و پویا	۲	تنوع منابع و مواد آموزشی تکامل و بازنگری مستمر محتوا	۹
۲	محتوای مبتنی بر تعاملات اجتماعی	۲	مشارکت فعال در فرآیند یادگیری ارتباطات اجتماعی در فضای آموزشی	۱۱
۳	محتوای انعطاف‌پذیر و باز	۲	تطابق با نیازهای فردی و اجتماعی درک چالش‌های فرهنگی و اجتماعی	۱۱
۴	۳ بعد	۶ دسته	-	۳۱ شاخص
عنصر روش‌های یاددهی - یادگیری				
۱	یادگیری تعاملی و مشارکتی	۲	فعالیت‌های گروهی و تیمی تبادل اطلاعات و ایده‌ها	۹
۲	یادگیری بر مبنای پروژه و مسئله	۲	تحلیل مسائل واقعی اجتماعی پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی	۱۱
۳	یادگیری انعطاف‌پذیر و مبتنی بر تجربه	۲	یادگیری از طریق تجربیات واقعی انطباق روش‌های تدریس با نیازهای فردی	۱۰
۴	۳ بعد	۶ دسته	-	۳۰ شاخص
عنصر ارزشیابی				

<sup>۱</sup> Reporting Phase

۱	ارزشیابی مبتنی بر فرایند	۲	ارزیابی پیوسته و مستمر ارزیابی مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی	۱۱
۲	ارزشیابی مشارکتی و چندجانبه	۲	مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند ارزیابی ارزیابی توسط هم‌کلاسی‌ها و معلمان	۹
۳	ارزشیابی انعطاف‌پذیر و تعاملی	۲	بازخورد متناسب با نیازهای فردی تطبیق ارزشیابی با شرایط اجتماعی و فرهنگی	۹
۴	۳ بعد	۶ دسته	-	۲۹ شاخص
کل الگوی نهایی				
۱	۱۲ بعد	۲۴ دسته	-	۱۲۳ شاخص

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



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

## ب- بخش اعتباریابی

«**عنصر هدف**»: در دور اول دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به پرورش مهارت‌های حل مسئله کارآفرینانه با میانگین  $3/92$  و انحراف از معیار  $0/74$  بوده و کمترین اهمیت مربوط به تشویق به مشارکت فعال اجتماعی با میانگین  $3/52$  و انحراف از معیار  $0/59$  بوده است. در دور دوم دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به توسعه مهارت‌های کار گروهی با میانگین  $4/08$  و انحراف از معیار  $0/91$  بوده و کمترین اهمیت مربوط به پشتیبانی از تعاملات اجتماعی گسترده با میانگین  $3/65$  و انحراف از معیار  $0/82$  بوده است. در دور سوم دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به توسعه مهارت‌های کار گروهی با میانگین  $3/95$  و انحراف از معیار  $0/78$  بوده و کمترین اهمیت مربوط به پشتیبانی از تعاملات اجتماعی گسترده با میانگین  $3/64$  و انحراف از معیار  $0/72$  بوده است. ضریب همبستگی کندال برای پاسخ‌های دور سوم  $0/824$  است که نسبت به دور دوم که برابر با  $0/761$  بوده تنها  $8/27$  درصد افزایش داشته است که این ضریب با میزان اتفاق نظر بین اعضای کارگروه در میان دو دور متوالی رشد قابل توجهی ندارد. با انجام دو بخش کیفی و اعتباریابی، مؤلفه‌های نهایی تبیین‌کننده عنصر هدف، بعد از انجام سه دور تکنیک کیفی دلفی که شامل ۳ انتزاع (بعد) بشرح: ۱. توانمندسازی تفکر کارآفرینانه، ۲. تقویت همکاری گروهی اجتماعی و ۳. ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ۶ دسته (مؤلفه) بشرح: ۱. پرورش مهارت‌های حل مسئله کارآفرینانه (بعد اول)، ۲. تقویت تفکر خلاقانه و نوآورانه (بعد اول)، ۳. توسعه مهارت‌های کار گروهی (بعد دوم)، ۴. پشتیبانی از تعاملات اجتماعی گسترده (بعد دوم)، ۵. تشویق به مشارکت فعال اجتماعی (بعد سوم) و ۶. ایجاد آگاهی اخلاقی و اجتماعی (بعد سوم)، بودند، از دیدگاه خبرگان، دارای اعتبار مطلوب و قابل قبولی بوده‌اند.

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

«**عنصر روش‌های تدریس**»: در دور اول دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به فعالیت‌های گروهی و تیمی با میانگین  $4/06$  و انحراف از معیار  $0/83$  بوده و کمترین اهمیت مربوط به تحلیل مسائل واقعی اجتماعی با میانگین  $3/71$  و انحراف از معیار  $0/86$  بوده است. در دور دوم دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به انطباق روش‌های تدریس با نیازهای فردی با میانگین  $3/88$  و انحراف از معیار  $0/76$  بوده و کمترین اهمیت مربوط به پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی با میانگین  $3/59$  و انحراف از معیار  $0/67$  بوده است. در دور سوم دلفی، بیشترین اهمیت مربوط به فعالیت‌های گروهی و تیمی با میانگین  $4/04$  و انحراف از معیار  $0/72$  بوده و کمترین اهمیت مربوط به تحلیل مسائل واقعی اجتماعی با میانگین  $3/62$  و انحراف از معیار  $0/97$  بوده است. ضریب همبستگی کندال برای پاسخ‌های دور سوم  $0/876$  است که نسبت به دور دوم که برابر با  $0/819$  بوده تنها  $6/95$  درصد افزایش داشته است که این ضریب با میزان اتفاق نظر بین اعضای کارگروه در میان دو دور متوالی رشد قابل توجهی ندارد. با انجام دو بخش کیفی و اعتباریابی، مؤلفه‌های نهایی تبیین‌کننده عنصر روش‌های یاددهی - یادگیری، پس از انجام سه دور تکنیک کیفی دلفی که شامل ۳ انتزاع (بعد) بشرح: ۱. یادگیری تعاملی و مشارکتی، ۲. یادگیری بر مبنای پروژه و مسئله و ۳. یادگیری انعطاف‌پذیر و مبتنی بر تجربه و ۶ دسته (مؤلفه) بشرح: ۱. فعالیت‌های گروهی و تیمی (بعد اول)، ۲. تبادل اطلاعات و ایده‌ها (بعد اول)،

۳. تحلیل مسائل واقعی اجتماعی (بعد دوم)، ۴. پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی (بعد دوم)، ۵. یادگیری از طریق تجربیات واقعی (بعد سوم) و ۶. انطباق روش‌های تدریس با نیازهای فردی (بعد سوم)، بوده است، از دیدگاه خبرگان، دارای اعتبار مطلوب و قابل قبولی بوده‌اند.

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

جدول ۵. نظر پاسخ دهندگان درباره مؤلفه‌های تبیین‌کننده الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی، بر مبنای رویکرد ریزوماتیک در نظام آموزش و پرورش ابتدایی

دور سوم دلفی

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

عناصر ارزشیابی						
۵	۰.۷۷	۳.۵۹	۵.۰۰	۲.۰۰	۱۷	ارزیابی پیوسته و مستمر
۴	۰.۹۶	۳.۶۳	۵.۰۰	۱.۰۰	۱۷	ارزیابی مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی
۳	۰.۵۵	۳.۷۷	۵.۰۰	۲.۰۰	۱۷	مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند ارزیابی
۱	۰.۶۶	۳.۹۲	۵.۰۰	۲.۰۰	۱۷	ارزیابی توسط هم‌کلاسی‌ها و معلمان
۲	۰.۷۳	۳.۸۳	۵.۰۰	۲.۰۰	۱۷	بازخورد متناسب با نیازهای فردی
۶	۰.۶۹	۳.۵۲	۵.۰۰	۱.۰۰	۱۷	تطبيق ارزشیابی با شرایط اجتماعی و فرهنگی

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که الگوی برنامه درسی کارآفرینی اجتماعی مبتنی بر رویکرد ریزوماتیک در دوره ابتدایی، ساختاری چندبعدی، پویا و منسجم دارد که در قالب چهار عنصر اصلی هدف، محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی و دوازده بعد و بیست‌و‌چهار مؤلفه تبیین می‌شود. اجماع بالای خبرگان در مراحل مختلف دلفی و ضرایب هماهنگی کندال بالاتر از ۰.۸۰، بیانگر اعتبار مفهومی و ساختاری الگو و هم‌راستایی آن با الزامات نظری و عملی آموزش کارآفرینی اجتماعی است. این نتیجه نشان می‌دهد که از دید متخصصان، کارآفرینی اجتماعی در دوره ابتدایی صرفاً یک محتوای آموزشی اضافی نیست، بلکه باید به‌عنوان یک چارچوب تربیتی جامع در برنامه درسی نهادینه شود؛ چارچوبی که به‌طور هم‌زمان رشد شناختی، اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان را هدف قرار می‌دهد (Revko, 2023).

در بعد «هدف»، شناسایی مؤلفه‌هایی مانند پرورش مهارت‌های حل مسئله کارآفرینانه، تقویت تفکر خلاقانه و نوآورانه، توسعه مهارت‌های کار گروهی و ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی نشان می‌دهد که الگوی پیشنهادی از نگاه توانمندسازی فراتر از آموزش مفاهیم نظری حرکت کرده است. این یافته با ادبیات پژوهشی هم‌سو است که بر نقش آموزش کارآفرینی اجتماعی در شکل‌دهی نگرش‌های فعال، اخلاق‌محور و مسئله‌گرا تأکید دارد (Mir Shahid & Alarifi, 2021). پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه آموزش کارآفرینی اجتماعی برای دانش‌آموزان نشان می‌دهد که هرچه آموزش در سنین پایین‌تر آغاز شود، احتمال درونی‌سازی ارزش‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری در آینده افزایش می‌یابد (Maryam & Suhong, 2023). بنابراین، تأکید الگو بر اهدافی چون آگاهی اخلاقی و مشارکت اجتماعی، با یافته‌های مطالعاتی که آموزش را ابزار پرورش شهروندان کنشگر می‌دانند، هم‌راستا است (Adil, 2025).

در عنصر «محتوا»، نتایج حاکی از آن است که محتوا باید چندبعدی، انعطاف‌پذیر، پویا و مبتنی بر تعاملات اجتماعی طراحی شود. مؤلفه‌هایی مانند تنوع منابع آموزشی، تکامل و بازنگری مستمر محتوا، تطابق با نیازهای فردی و اجتماعی و درک چالش‌های فرهنگی و اجتماعی نشان می‌دهد که الگوی پیشنهادی از منطق محتوای ثابت و کتاب‌محور فاصله گرفته است. این یافته با مرورهای نظام‌مند حوزه آموزش کارآفرینی اجتماعی هم‌خوانی دارد که نشان می‌دهند برنامه‌های درسی موفق، آن‌هایی هستند که از منابع متنوع، مسائل واقعی جامعه و زمینه‌های فرهنگی دانش‌آموزان بهره می‌گیرند (Alourhzal & Hattabou, 2021; Azqueta et al., 2023). همچنین، نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در آموزش عالی و متوسطه نشان می‌دهد که انعطاف‌پذیری محتوا و پیوند آن با مسائل واقعی، انگیزش و درگیری یادگیرندگان را به‌طور معناداری افزایش می‌دهد (García-González & Ramírez-Montoya, 2021; Kumar et al., 2021).

یافته‌های مربوط به عنصر «روش‌های تدریس» بیانگر آن است که یادگیری تعاملی و مشارکتی، یادگیری مبتنی بر پروژه و مسئله، و یادگیری مبتنی بر تجربه، هسته اصلی آموزش کارآفرینی اجتماعی در چارچوب ریزوماتیک را تشکیل می‌دهند. فعالیت‌های گروهی، تبادل ایده‌ها، تحلیل مسائل واقعی اجتماعی و اجرای پروژه‌های کارآفرینی اجتماعی، همگی بر یادگیری فعال و شبکه‌ای تأکید دارند. این نتیجه با دیدگاه‌هایی هم‌سو است که معتقدند ماهیت کارآفرینی اجتماعی با روش‌های تدریس سنتی و انتقالی سازگار نیست و نیازمند یادگیری تجربی و مشارکتی است (Jones & Phillips, 2021). همچنین، مطالعات انجام‌شده در حوزه تفکر ریزوماتیک نشان می‌دهد که چنین رویکردی با فراهم کردن امکان اتصال مفاهیم، تعاملات چندسویه و یادگیری خودراهبر، زمینه شکوفایی خلاقیت و نوآوری را فراهم می‌کند (Darabi Emarati et al., 2019).

از منظر نظری، تأکید الگوی حاضر بر روش‌های تدریس انعطاف‌پذیر و شبکه‌ای با دیدگاه‌های مطرح‌شده در آموزش کودکان نیز هم‌خوان است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کودکان از طریق ساخت نظریه‌های کاری، تعامل با محیط و تجربه‌های واقعی یاد می‌گیرند و برنامه‌های درسی باید این ویژگی‌ها را بازتاب دهند (Hargraves, 2014; Hedges, 2014). بنابراین، به‌کارگیری رویکرد ریزوماتیک در آموزش کارآفرینی اجتماعی دوره ابتدایی، نه تنها با ماهیت کارآفرینی اجتماعی، بلکه با ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان این دوره نیز سازگار است.

در عنصر «ارزشیابی»، نتایج نشان داد که ارزشیابی باید فرایندی، مشارکتی، انعطاف‌پذیر و متناسب با زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی باشد. مؤلفه‌هایی مانند ارزشیابی پیوسته، مشارکت دانش‌آموزان در فرایند ارزشیابی، بازخورد متناسب با نیازهای فردی و ارزشیابی توسط هم‌کلاسی‌ها و معلمان، بیانگر فاصله‌گرفتن الگو از ارزشیابی‌های صرفاً پایانی و نمره‌محور است. این یافته با ادبیات پژوهشی هم‌سو است که ارزشیابی در آموزش کارآفرینی را بخشی از فرایند یادگیری می‌داند، نه صرفاً ابزار سنجش نتیجه (Tiberius & Weyland, 2024). همچنین، پژوهش‌های مرتبط با طراحی مدل‌های کارآفرینی اجتماعی تأکید می‌کنند که ارزشیابی باید توانمندی حل مسئله، تفکر انتقادی و همکاری را مورد توجه قرار دهد (Karimi et al., 2019; Torabi et al., 2019).

اعتبارسنجی الگو با استفاده از تکنیک دلفی و اجماع بالای خبرگان نشان داد که مؤلفه‌های استخراج‌شده از تحلیل محتوای کیفی، از انسجام درونی و مقبولیت حرفه‌ای برخوردارند. این امر با مطالعات روش‌شناختی که دلفی را ابزاری معتبر برای دستیابی به اجماع در موضوعات پیچیده آموزشی می‌دانند، هم‌خوانی دارد (Rahmani et al., 2020). همچنین، استفاده از تحلیل محتوای کیفی استقرایی در مرحله تدوین الگو، امکان استخراج مفاهیم برخاسته از داده‌ها و تجربه زیسته خبرگان را فراهم کرده است که این رویکرد در پژوهش‌های کیفی آموزشی به‌عنوان روشی معتبر و قابل اعتماد شناخته می‌شود (Hosseini et al., 2022).

در مجموع، نتایج این پژوهش با مطالعات بین‌المللی اخیر که بر هم‌افزایی آموزش عمومی و آموزش کارآفرینی، انعطاف‌پذیری برنامه درسی و نقش رهبری آموزشی تأکید دارند، هم‌راستا است (Sun et al., 2025; Suresh, 2025; Widodo et al., 2025). همچنین، هم‌خوانی الگوی پیشنهادی با پژوهش‌هایی که نقش سیاست‌گذاری و مدیریت آموزشی را در توسعه آموزش کارآفرینی برجسته می‌کنند، نشان می‌دهد که این الگو می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای اصلاحات برنامه درسی در سطح کلان مورد استفاده قرار گیرد (Yasmeen, 2025). به‌طور کلی، یافته‌ها حاکی از آن است که تلفیق کارآفرینی اجتماعی با رویکرد ریزوماتیک، ظرفیت بالایی برای پاسخ‌گویی به چالش‌های آموزشی و اجتماعی معاصر دارد و می‌تواند به تربیت نسلی خلاق، مسئول و مشارکت‌جو منجر شود (García-González & Ramírez-Montoya, 2021; Revko, 2023).

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به ماهیت کیفی آن اشاره کرد که تعمیم‌پذیری نتایج را به زمینه‌های مشابه محدود می‌سازد. همچنین، انتخاب خبرگان بر اساس روش‌های هدفمند و گلوله‌برفی ممکن است موجب غلبه دیدگاه‌های خاصی شده باشد. تمرکز پژوهش بر دوره ابتدایی و عدم اجرای آزمایشی الگو در محیط واقعی مدرسه از دیگر محدودیت‌هاست که می‌تواند بر ارزیابی عملی اثربخشی الگو تأثیر بگذارد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی ارائه‌شده به‌صورت آزمایشی در مدارس ابتدایی اجرا و اثربخشی آن با روش‌های کمی یا آمیخته بررسی شود. همچنین، مقایسه این الگو با سایر الگوهای برنامه درسی کارآفرینی و بررسی انطباق آن در بافت‌های فرهنگی و اجتماعی متفاوت می‌تواند به غنای ادبیات پژوهشی کمک کند. مطالعه نقش معلمان و مدیران مدارس در اجرای موفق الگو نیز از دیگر زمینه‌های پیشنهادی است.

برنامه‌ریزان درسی می‌توانند از الگوی پیشنهادی به‌عنوان چارچوبی راهنما برای بازنگری برنامه‌های درسی دوره ابتدایی استفاده کنند. آموزش معلمان در زمینه رویکرد ریزوماتیک و کارآفرینی اجتماعی و فراهم‌سازی زیرساخت‌های لازم برای یادگیری مشارکتی و پروژه‌محور، می‌تواند اجرای مؤثر الگو را تسهیل کند. همچنین، سیاست‌گذاران آموزشی می‌توانند با حمایت نهادی و فراهم‌کردن انعطاف در برنامه‌های درسی، زمینه نهادینه‌سازی کارآفرینی اجتماعی از سنین پایین را فراهم آورند.

## موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

## تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

## مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

## تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

## Reference

- Adil, S. (2025). Integrating Micro-Entrepreneurship Projects Into Educational Curriculum in the MENA Region. 251-269. <https://doi.org/10.1108/978-1-83608-208-820251013>
- Alourhzal, H., & Hattabou, A. (2021). Social entrepreneurship education: A systematic review of curricula contents and teaching methods. *African Scientific Journal*, 3(7), 1-22.
- Azqueta, A., Sanz-Ponce, R., & Núñez-Canal, M. (2023). Trends and opportunities in social entrepreneurship education research. *Administrative Sciences*, 13, 232. <https://doi.org/10.3390/admsci13110232>
- Darabi Emarati, A., Jahani, J., Marzouqi, R., & Shafiei Sarvestani, M. (2019). Development of a rhizomatic thinking educational model and its effect on fostering creativity among sixth-grade elementary students in science education. *Innovation and Creativity in Human Sciences*, 9(3), 147-187.
- Davoudi Rad, D., Abbaspour, A., & Mighanpouri, M. R. (2021). Design and validation of a social entrepreneurship model for Iran's higher education system. *Research in Educational Systems*, 15(54), 33-50.
- García-González, A., & Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Social entrepreneurship education: Changemaker training at the university. *Higher education, skills and work-based learning*, 11(5), 1236-1251. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-01-2021-0009>
- Hargraves, V. (2014). Complex possibilities: Working theories as an outcome for the early childhood curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(4), 319-328. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.4.319>
- Hedges, H. (2014). Young children's working theories: Building and connecting understandings. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 35-49. <https://doi.org/10.1177/1476718X13515417>
- Hosseini, S. J., Firooz, M., & Karimi Monaghi, H. (2022). Approaches and methods of content analysis in Iranian nursing studies: A narrative review. *Journal of Torbat Heydariyeh University of Medical Sciences*, 10(2), 84-97.
- Jedi-Gorgari, J., Mohebzadegan, Y., & Azizi, M. (2021). Identifying effective components of entrepreneurship education for upper secondary school students: A qualitative approach. *Curriculum Research Journal*, 11(2), 244-267.
- Jones, M. S., & Phillips, R. A. (2021). A qualitative study of the inclusion of social enterprise in the entrepreneurial education curriculum. Proceedings of the 7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21),
- Karimi, F., Nadi, M. A., & Nadali Pourpalaki, H. (2019). Social entrepreneurship in higher education: A grounded theory study. *Innovation and Value Creation*, 8(15), 75-92.
- Kumar, S., Kumar, P., & Raza, M. (2021). Social entrepreneurship education: Insights from the Indian higher educational courses. *Academy of Strategic Management Journal*, 20(2), 1-8.
- Maryam, I., & Suhong, P. (2023). Social entrepreneurship education for young Nigerian students: A course evaluation using the social entrepreneurship standard test. *Journal of Entrepreneurship Education*, 26(S5), 1-10.
- Mir Shahid, S., & Alarifi, G. (2021). Social entrepreneurship education: A conceptual framework and review. *The International Journal of Management Education*, 19, 100533. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100533>
- Rahmani, A., Vaziri-Nejad, R., Ahmadi-Nia, H., & Rezaeian, M. (2020). Methodological foundations and applications of the Delphi method: A narrative review. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 19(5), 515-538. <https://doi.org/10.29252/jrums.19.5.515>
- Revko, A. (2023). The role of education in the social entrepreneurship ecosystem development in Poland and Ukraine. *Regional and Local Studies*, 89-100. <https://doi.org/10.7366/15094995s2306>
- Sun, J., Sarker, M. N. I., & Yi, F. (2025). Synergizing Professional and Entrepreneurship Education in Chinese Private Colleges: A Grounded Theory Approach. *Sage Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251367513>

- Suresh, T. S. (2025). Contemporary Insights and Future Outlook of Entrepreneurship Education and Training in India. *Journal of Information Systems Engineering & Management*, 10(36s), 44-50. <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i36s.6310>
- Tan-Luc, P., Xuan-Lan, P., Angelina Nhat-Hanh-Le, A., & Thanh-Trang, B. (2022). A co-citation and co-word analysis of social entrepreneurship research. *Journal of Social Entrepreneurship*, 13, 324-339. <https://doi.org/10.1080/19420676.2020.1782971>
- Tiberius, V., & Weyland, M. (2024). Enhancing higher entrepreneurship education: Insights from practitioners for curriculum improvement. *The International Journal of Management Education*, 22(2), 100981. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100981>
- Torabi, H., Azma, F., & Saeidi, P. (2019). Designing a social entrepreneurship model using interpretive structural modeling. *Journal of Agricultural Entrepreneurship and Sustainable Development*, 6(4), 57-72.
- Widodo, W., Baswedan, A. R., Suyata, P., & Saputra, W. N. E. (2025). Entrepreneurship Education in Vocational Schools: An Indonesian Model. *International Journal of Evaluation and Research in Education (Ijere)*, 14(1), 373. <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i1.32317>
- Yasmeen, T. (2025). Perspective Chapter: The Role of Educational Leadership in Promoting Entrepreneurship Education in Higher Education – Evidence From Pakistan. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1012846>
- Yosefi Hamidi, S., Salimi, L., & Fallah, V. (2024). Identifying Drivers of Curriculum Model of Economic Education Based on Entrepreneurship for the First Year of High School. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 17(2), 253-284. <https://doi.org/10.48308/mpes.2024.236432.1480>