

Design and Validation of the Redundant Curriculum Model from the Perspective of Elementary School Teachers

Sajjad Izadi¹, Mehdi Keshavarzi^{2*}, Farzaneh Vasefian³

1. PhD Student of Curriculum Planning, Meymeh Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Shiraz, Iran

3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Meymeh Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

ABSTRACT

Received: 10 Dec 2024

Accepted: 11 Feb 2025

Available Online: 19 Jul 2025

Keywords

Model design, redundant curriculum, elementary school teachers

The aim of this study was to design and validate a redundant curriculum model from the perspective of elementary school teachers. The present research follows a sequential exploratory mixed-methods design of the instrumentation type. The qualitative phase was conducted using the phenomenological method and Colaizzi's content analysis approach. Data collection employed purposive sampling of the criterion-based type. Based on the theoretical saturation principle, data collection reached saturation with the 27th participant. The data collection instrument in the qualitative phase consisted of in-depth semi-structured interviews. The credibility of the findings was established through Guba and Lincoln's criteria, and the reliability of the interviews was calculated using intra-subject agreement. The quantitative phase followed a descriptive survey design. The statistical population in this phase included teachers and curriculum planning experts who had published articles and conducted studies related to the research topic. Using purposive sampling, 220 elementary school teachers and 25 curriculum planning experts from Isfahan Province were selected. Data were collected through a researcher-developed questionnaire. To assess the validity of the designed questionnaire, content validity and construct validity methods were employed. Cronbach's alpha coefficient was used to determine the reliability of the questionnaire, which yielded an overall reliability of 0.89. Confirmatory factor analysis and structural equation modeling were utilized for data analysis. The findings from the qualitative phase identified four main themes: factors contributing to an ineffective curriculum, characteristics of an ineffective curriculum, barriers to eliminating an ineffective curriculum, and strategies for overcoming an ineffective curriculum. Additionally, the quantitative results confirmed the validity of the proposed model from the perspective of experts.

How to cite:

Izadi, S., Keshavarzi, M., & Vasefian, F. (2025). Design and Validation of the Redundant Curriculum Model from the Perspective of Elementary School Teachers. *Study and Innovation in Education and Development*, 5(2), 1-23.

* Corresponding Author:

Dr. Mehdi Keshavarzi

E-mail: Keshavarzimehdi82@gmail.com



© 2025 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

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

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

The curriculum is a fundamental component of any educational system, significantly influencing its effectiveness and efficiency. The rapid advancements in curriculum development, coupled with diverse perspectives and interpretations, have led to the emergence of new concepts, including the notion of the redundant curriculum. This concept was introduced in Iran by Fathi Vajargah (2011), who categorized it among other recognized types of curricula. A redundant curriculum refers to an ineffective program that relies on outdated knowledge and lacks alignment with contemporary educational needs (3).

Mattox (2011) defined the redundant curriculum as a deficiency in learners' performance post-instruction, representing the extent of knowledge that deteriorates after learning sessions (5). Similarly, Kuraev (2016) described it as learning that remains largely unused, while Moran (2024) and Parhizkar (2019) emphasized that redundant learning leads to wasted educational efforts (7, 8).

The issue of redundant curricula is not exclusive to developing countries; it also affects modern education systems worldwide (9, 10). In response, curriculum change and revision become necessary (11). For instance, in European countries, despite efforts to increase educational participation, two-thirds of adults lack essential competencies for success in dynamic, knowledge-based societies (12). Essential skills include leadership, teamwork, and self-regulation (13).

For a curriculum to be valuable, it must reliably enhance attitudes, skills, and knowledge. However, some programs fail due to poor knowledge transfer, rendering them minimally or negatively impactful. Bacchini (2021) highlighted that redundant curricula create a gap between taught content and real-world applications (14). This discrepancy results in resource wastage within educational systems.

Teachers play a crucial role in curriculum effectiveness. Resistance to curricular changes can undermine implementation success, necessitating their active involvement. Salehi (2023) stressed the importance of understanding teachers' perceptions to mitigate resistance and enhance engagement (12). Various studies have examined redundant curricula, including research by Salehi et al. (2023) on elementary education curricula, Hassanpour Dehnavi et al. (2021) on curriculum validation, and Murai et al. (2024) on assessment methodologies (9, 10, 12).

This study explores elementary school teachers' lived experiences with redundant curricula, identifying key challenges and solutions to enhance curriculum efficiency.

METHODS AND MATERIALS

This study follows a sequential exploratory mixed-methods design. The qualitative phase utilized a phenomenological approach and Colaizzi's content analysis method. Participants were selected through purposive sampling based on criteria of expertise and experience in elementary education. The sample reached theoretical saturation with 27 participants, and data were collected via in-depth semi-structured interviews. The credibility of findings was ensured using Guba and Lincoln's criteria, while intra-subject agreement measured interview reliability.

The quantitative phase employed a descriptive survey design. The statistical population included elementary school teachers and curriculum planning experts from Isfahan Province. A total of 220 teachers and 25 experts were selected using purposive sampling. A researcher-developed questionnaire was used for data collection, with content and construct validity verification. Cronbach's alpha coefficient for reliability was 0.89. Confirmatory factor analysis and structural equation modeling were conducted for data analysis.

FINDINGS

The qualitative analysis identified four main themes related to redundant curricula:

1. **Factors Contributing to Ineffective Curricula:** These include cultural and social changes, advancements in science and technology, global educational interactions, and evolving student needs. Rapid scientific progress necessitates curriculum updates, while outdated content contributes to redundancy.
2. **Characteristics of Ineffective Curricula:** Ineffective programs exhibit rigid goals, outdated content, traditional teaching methods, and inefficient evaluation systems. Lack of adaptability leads to decreased student engagement.
3. **Barriers to Eliminating Ineffective Curricula:** Centralized curriculum structures, ideological constraints, inadequate physical resources, and ineffective educational policies hinder curriculum reform.
4. **Strategies to Overcome Ineffective Curricula:** Recommended strategies include adopting a pluralistic curriculum approach, revising and updating content, applying practical learning methods, and restructuring curricula for greater flexibility.

The quantitative analysis confirmed the validity of the proposed model. Structural equation modeling results indicated significant relationships between curriculum

deficiencies and identified barriers, as well as between reform strategies and curriculum effectiveness. Reliability and validity indices demonstrated the robustness of the research instrument.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study aimed to design and validate a redundant curriculum model based on elementary school teachers' perspectives. Findings indicate that outdated curricula reduce educational effectiveness, necessitating continual revision. The rapid evolution of science and technology, along with shifting societal needs, underscores the importance of adaptable curricula. Students increasingly require practical skills relevant to today's complex world, and rigid, obsolete curricula fail to meet these demands.

If curricula remain outdated, they will continue to feature inflexible objectives, ineffective content, traditional teaching methods, and inadequate evaluation strategies. Teachers' resistance to change further exacerbates this issue. Ensuring their active participation in curriculum development is essential for successful implementation.

Structural barriers, including centralized curriculum policies and ideological influences, also impede reform efforts. Many educational systems maintain rigid structures resistant to change, limiting responsiveness to contemporary needs. Furthermore, resource limitations, including outdated infrastructure and unmotivated teaching staff, compound these challenges.

To address these issues, educational policymakers must promote curriculum pluralism, integrating diverse perspectives and needs. Continuous revision and content updates should align curricula with practical applications. Additionally, leveraging modern educational technologies can enhance engagement and learning outcomes.

One key limitation of this study is the qualitative phase's reliance on participants' subjective experiences, which may limit generalizability. The quantitative phase, based on purposive sampling, also introduces potential bias. Future research should incorporate randomized sampling and longitudinal studies to assess curriculum reform effectiveness over time. Expanding research to different educational contexts will further validate findings.

Ultimately, addressing redundant curricula requires collaboration between policymakers, educators, and curriculum experts. A dynamic, student-centered curriculum fosters educational efficiency, equipping learners with relevant skills for evolving societal demands.

طراحی و اعتبار سنجی مدل برنامه درسی زائد از دید معلمان دوره ابتدایی

سجاد ایزدی^۱، مهدی کشاورزی^{۲*}، فرزانه واصفیان^۳

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، واحد میمه، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، شیراز، ایران

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، واحد میمه، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

چکیده

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۲۰

تاریخ اصلاحات: ۱۴۰۳/۱۱/۲۳

تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۴/۲۸

کلیدواژه‌ها

طراحی مدل، برنامه درسی

زائد، معلمان دوره ابتدایی

هدف این مطالعه طراحی و اعتبار سنجی مدل برنامه درسی زائد از دید معلمان دوره ابتدایی بود. پژوهش حاضر جزء طرح‌های ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ابزار سازی است. بخش کیفی با روش پدیدارشناسی و به کمک تحلیل محتوای کلایزی انجام شد. جهت گردآوری داده‌ها از روش نمونه گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب استفاده گردید. بر اساس قاعده اشباع نظری اطلاعات جمع آوری شده از نفر بیست و هفتم به اشباع نظری رسید. ابزار گردآوری داده‌های کیفی، مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختمند بود. اعتبار یافته‌ها به شیوه گوبا و لینکلن و از روش توافق درون موضوعی برای محاسبه پایایی مصاحبه‌ها استفاده شد. بخش کمی نیز، از نوع توصیفی پیمایشی بود. جامعه آماری در این بخش شامل معلمان و اساتید برنامه ریزی درسی بود که مقالات و مطالعاتی در زمینه موضوع مورد تحقیق داشتند. با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند، تعداد ۲۲۰ نفر از معلمان مقطع ابتدایی و ۲۵ نفر از اساتید برنامه ریزی درسی استان اصفهان انتخاب گردیدند. جمع آوری اطلاعات از طریق پرسشنامه محقق ساخته بود. جهت بررسی روایی پرسشنامه طراحی شده از روش روایی محتوایی و روایی سازه و جهت تعیین پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان پایایی کل ۰/۸۹ را نشان داد. تحلیل عاملی تاییدی و مدل معادلات ساختاری جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات بکار گرفته شد. نتایج بخش کیفی چهار مضمون عوامل ایجاد برنامه درسی ناکارآمد، ویژگی‌های برنامه درسی ناکارآمد، موانع حذف برنامه درسی ناکارآمد و راهکارهای غلبه بر برنامه درسی ناکارآمد را مورد شناسایی قرار داد. همچنین نتایج بخش کمی، مدل طراحی شده از دیدگاه صاحب‌نظران را مورد تایید قرار داد.

شیوه ارجاع دهی:

ایزدی، سجاد، کشاورزی، مهدی، و واصفیان، فرزانه. (۱۴۰۴). طراحی و اعتبار سنجی مدل برنامه درسی زائد از دید معلمان دوره ابتدایی. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۵(۲)، ۲۳-۱.

نویسنده مسئول:

دکتر مهدی کشاورزی

پست الکترونیکی: Keshavarzimehdi82@gmail.com

© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



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

امروزه در میان عوامل مؤثر در پیشبرد اهداف نظام آموزشی نقش برنامه‌های درسی برجسته تر از سایر عوامل است. به طوری که همگان اذعان دارند برنامه درسی قلب تپنده نظام آموزشی به شمار می‌رود و کارایی نظام آموزشی بسته به کارایی برنامه‌های درسی آن دارد. از طرفی رشد و توسعه شتابان حوزه برنامه درسی، خصوصا وجود دیدگاه‌ها، نقطه نظرات و برداشت‌های گوناگون از آن، از یک سو زمینه ساز ظهور مفاهیم و قلمروهای جدید برای این برنامه نویناد بوده است (1, 2).

در این میان یکی از این مفاهیم نوظهور، پیدایش مفهوم برنامه درسی زائد در کنار سایر مفاهیم برنامه درسی است. این واژه را در کشور ما برای اولین بار فتحی و اجارگاه (۱۳۹۰) مطرح کرد و آن را در کنار سایر انواع برنامه‌های درسی مرسوم و رایج قرار داد. مفهومی که با اثربخشی و کیفیت برنامه‌های درسی در ارتباط است و می‌تواند موجبات ایجاد برنامه‌های درسی اثر بخش را پدید آورد (3).

برنامه درسی زائد به اثربخش نبودن برنامه درسی به علت استفاده از دانش کهنه و نامتناسب با شرایط کنونی اشاره می‌کند (4). به عبارت دیگر آن مفاهیمی به علت بروز نبودن و ناکارآمدن بودن در محتوای برنامه درسی یافت می‌شود اما باید احتیاج به یک بازنگری دقیق دارد (1). تعریفی که متاکس (۲۰۱۰) از این مفهوم ارائه داده است عبارت است از نقصانی که در عملکرد فراگیر پس از آموزش حاصل می‌شود و به سخن دیگر مقدار قابل اندازه گیری از یادگیری که پس از آموزش از بین می‌رود (5) یا آموزشی که بیشتر آن غیرقابل استفاده خواهد ماند (6) یادگیری زائد، آموزشی است که به هدر می‌رود (7, 8).

برنامه درسی زائد پدیده‌ای مختص کشورهای جهان سوم و در حال توسعه نیست (9, 10)، این امر پدیده‌ای اجتناب ناپذیر و فراگیر است و بسیاری از کشورهای جهان و نظام‌های مدرن آموزشی نیز با آن روبه رو هستند. مفاهیمی چون تغییر و بازنگری از جمله مفاهیمی هستند که پس از آگاهی از زائد بودن برنامه‌های درسی ضرورت پیدا می‌کنند (11). برای نمونه می‌توان به کشورهای توسعه یافته اروپایی اشاره کرد. از آنجاکه نرخ رشد بهره وری و تولید ثروت در اروپا، رشد چشمگیری داشته است، آموزش و تحصیل نیروی کار ماهر نیز با چالش‌های نوینی روبه رو شده است.. باوجود تلاش دولت‌های ملی برای افزایش میزان مشارکت افراد در حوزه آموزش اما تقریباً دوسوم جمعیت بزرگسال اروپا از مهارت‌های لازم برای کسب موفقیت در محیط خلاق و در حال تحول جامعه بی بهره هستند (12). از مهمترین مهارت‌های لازم جهت موفقیت در این محیط تازه، باید به برخی شایستگی‌های فنی و مهارت‌های نرم از قبیل توان رهبری و مدیریت، کار گروهی و صلاحیت‌های خودتنظیمی مؤثر اشاره کرد (13).

زمانی یک برنامه درسی، میتواند ارزشمندی خود را توجیه کند که شواهد قابل اطمینان و معتبری در مورد بهبود نگرش، ارتقاء مهارت و افزایش دانش عرضه کند. گاهی برنامه‌هایی اجرا می‌شوند اما به دلیل فقدان انتقال و یادگیری، تاثیری حداقلی و یا حتی منفی دارند. دانش و مهارت‌های جدید تدریس می‌شوند، اما هرگز برای کار واقعی بکار گرفته نمی‌شوند (14).

برنامه درسی زائد شکاف بین آموزش ارائه شده و آنچه در واقع در کار اعمال می‌شود را توصیف می‌کند. این یک موضوع تجاری حیاتی است زیرا یادگیری ارائه شده، اما به کار گرفته نشده، اتلاف منابع سازمان است. تحقیقات نشان می‌دهد که این یک چالش واقعی برای سازمان‌هایی نظیر آموزش و پرورش اگر کسی نتواند آنچه را که از نظر فکری آموخته است به کار گیرد، آیا واقعاً یاد می‌گیرد؟ اگر به کسی آموزش داده نشده است که آن را به کار گیرد، پس چرا آن را یاد بگیرد؟ آموزش واقعی تنها زمانی اتفاق می‌افتد که یادگیری با تجربه افراد مرتبط باشد. " کاربرد دانش کلید یادگیری است. این باید مستمر، استراتژیک، عملی و دارای بازگشت سرمایه از فرآیند باشد. یادگیری بی حاصل مسیر کمترین مقاومت است، الزامات را برآورده می‌کند و اگر یادگیری قرضه همان چیزی است که روی آن سرمایه گذاری می‌کنید، پس برای عواقب منفی بلند مدتی که از نیروی کار بی سواد ناشی می‌شود آماده شوید. یادگیری قرضه یک رویکرد مینیمالیستی برای آموزش است. فقط آنچه لازم است را انجام دهید. نه بیشتر و نه کمتر. یادگیری ضایعات به خودی خود اتلاف کامل زمان، انرژی و پول است (15).

شناخت و آگاهی معلمان در مورد تغییرات برنامه درسی مهم است. چرا که همراهی نکردن آن‌ها با برنامه درسی جدید، موفقیت اجرای آن را با ناکامی رو به رو می‌سازد. به همین دلیل باید موجبات مشارکت معلمان فراهم آید. و با شناخت معلمان، مهارت‌های آنان پرورش یابد. و در صورت لزوم هنجارهای رفتاری معلمان نسبت به برنامه درسی تغییر داده شود تا رفتارشان تغییر یابد. در غیر این صورت در برابر تغییرات مقاومت کرده و رویکردی تقابلی یا انحرافی را در پیش خواهند گرفت. برای غلبه بر این مقاومت و کاهش آن باید تجارب ادراکی، احساسات و افکار آن‌ها در مورد برنامه درسی جدید کاملاً درک شود (12).

مطالعاتی در این زمینه در داخل و خارج کشور انجام شده از جمله صالحی و همکاران (۱۴۰۲) با عنوان تأملی بر برنامه درسی زاید در رشته آموزش ابتدایی (12)، حسین پور دهنوی و همکاران (۱۴۰۰) با عنوان طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی زاید با رویکرد ترکیبی (10)، حلیمی و همکاران (۱۴۰۰) با موضوع بررسی تاثیر برنامه درسی زائد بر اهداف پیشرفت (11)، مومنی مهموئی و همکاران (۱۴۰۰) با عنوان واکاوی ابعاد برنامه درسی زائد دوره متوسطه دوم آموزش فنی حرفه‌ای شاخه کاردانش (16)، مورای و همکاران (۲۰۲۴) با عنوان ایجاد فرصتی برای ارزیابی کلاس درس: دیدگاه مربیان سازنده کانادایی در مورد ارزیابی برنامه (9)، موران و همکاران (۲۰۲۴) با عنوان بررسی شیوه‌های اصلاحی برنامه: تجربیات معلمان با نوجوانان (7)، برای و ونتورا (۲۰۲۳) با عنوان سیستم‌های چندگانه، سایه‌های متعدد: تنوع آموزش‌های تکمیلی دریافت شده توسط دانش آموزان مدارس خصوصی در دبی (17) و ویگرن و همکاران (۲۰۲۲) با عنوان آموزش دانش آموزان مهاجر: درک و نگرش معلمان فنلاندی (18).

این پژوهش تجربیات زیست شده معلمان را در زمینه برنامه درسی زائد نیز مورد بررسی قرار دهد و آن‌ها را بازتعریف کند. در این راستا پژوهشگر با شیوه‌های کیفی به دنبال واقعیت‌های عریان موجود در بطن انواع برنامه درسی است که با شناخت تجارب زیست شده شخصی معلمان توجه به برنامه درسی زائد و ناکارآمد از دیدگاه آنان به نکات مثبتی دست یافت و با توجه به آن‌ها بتواند اطلاعات مفیدی در اختیار نظام آموزشی قرار دهد و آگاهی معلمان را در این خصوص ارتقاء بخشد. بنابراین از معلمان انتظار می‌رود که دانش برنامه درسی خود را برای شناخت برنامه درسی زائد ارتقا دهند. توانایی تخصصی اغلب معلمان در زمینه اجرای برنامه‌های درسی از پیش تدوین شده است و معمولاً شناخت زیادی در مورد برنامه درسی زائد ندارند. در مقالات و پژوهش‌های داخلی که توسط محقق جستجو شد، پژوهشی که برنامه درسی زائد و توجه معلمان به این برنامه را بررسی کرده باشد و بتواند مورد استفاده معلمان ابتدایی در مدارس ایران قرار گیرد، یافت نشد. بنابراین خلأهایی که توسط محقق احساس شد، ارایه چارچوبی برای تدریس در موقعیت‌های یاددهی-یادگیری بود که بتواند در دوره ابتدایی به کار گرفته شود. این امر مستلزم پرداختن به ابعاد مختلف برنامه درسی زائد و بررسی همه جانبه آن و ادراک معلمان از این برنامه درسی است. بنابراین محقق در این پژوهش به دنبال بررسی تجارب معلمان موفق در دوره ابتدایی است تا چارچوبی در جهت راهنمای همه معلمان در موقعیت‌های پیش بینی نشده ی تدریس ارائه نماید.

روش پژوهش

پژوهش حاضر جزء طرح‌های ترکیبی اکتشافی متوالی از نوع ابزار سازی است. بخش کیفی با روش پدیدارشناسی و به کمک تحلیل محتوای کلایزی انجام شد. پدیدارشناسی یک روش تحقیق کیفی، در درون پارادایم تفسیرگرا است که با استفاده از روش‌های خاص به بررسی راه‌های متفاوتی که در آن مردم پدیده‌ها را تجربه و یا در مورد آن‌ها می‌اندیشند می‌پردازد. جهت گردآوری داده‌ها از روش نمونه گیری هدفمند از نوع موارد مطلوب استفاده گردید. بدین صورت که از معلمانی به عنوان مطلعین کلیدی که با موضوع مورد مطالعه آشنایی و تجربه آموزش، بیش از ۲۰ سال در دوره ابتدایی داشتند بهره گرفته شد. بر اساس قاعده اشباع نظری اطلاعات جمع آوری شده؛ از نفر بیست و هفتم به اشباع نظری رسید. ابزار گردآوری داده‌های کیفی، مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختمند بود تا به شرکت کنندگان اجازه دهد آزادانه به توصیف تجارب و دیدگاه خود بپردازند. اعتبار یافته‌ها به شیوه گوبا و لینکلن (۱۹۸۵) انجام یافت. آن‌ها معتقدند که قابلیت اعتماد دربرگیرنده چهار معیار جداگانه اما به هم مرتبط است که شامل باور پذیری، تأیید پذیری، انتقال‌پذیری و اطمینان پذیری است. همچنین از روش توافق درون موضوعی برای محاسبه پایایی مصاحبه‌های انجام گرفته، استفاده شد. پایایی بین کدگذاران برای مصاحبه‌های انجام گرفته با استفاده از این روش برابر ۸۶٪ بود.

بخش کمی این پژوهش، از نوع توصیفی پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری در بخش کمی شامل معلمان و اساتید برنامه ریزی درسی بود که مقالات و مطالعاتی در زمینه موضوع مورد تحقیق داشتند. با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند، تعداد ۲۲۰ نفر از معلمان مقطع ابتدایی استان و ۲۵ نفر از اساتید برنامه ریزی درسی انتخاب گردیدند. جمع آوری اطلاعات از طریق مراجعه به نمونه‌های

پژوهش با ارائه پرسشنامه محقق ساخته‌ای که براساس مطالعه اسناد، بررسی پژوهشهای پیشین و مضامین بدست آمده در مرحله کیفی طراحی شده بود، استفاده شد. جهت بررسی روایی پرسشنامه طراحی شده از روش روایی محتوایی و روایی سازه و جهت تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان پایایی کل ۰/۸۹ را نشان داد. تحلیل عاملی تاییدی و مدل معادلات ساختاری جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات بکار گرفته شد.

یافته‌ها

تجزیه و تحلیل برای بررسی صحت و سقم فرضیات برای هر نوع تحقیق از اهمیت خاصی برخوردار است. امروزه در بیشتر تحقیقاتی که متکی بر اطلاعات جمع آوری شده از موضوع مورد تحقیق می‌باشد، تجزیه و تحلیل اطلاعات از اصلی ترین و مهم ترین بخش‌های تحقیق محسوب می‌شود که با استفاده از فنون آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند و پس از پردازش به شکل اطلاعات در اختیار استفاده کنندگان قرار می‌گیرند. باتوجه به اینکه در این پژوهش از روش آمیخته استفاده شده، ابتدا یافته‌های بخش کیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته سپس براساس مولفه‌های به دست آمده از مرحله کیفی پرسشنامه بخش کمی طراحی و اطلاعات موردنیاز گردآوری گردیده و با استفاده از تکنیک‌های مناسب آماری توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

ابتدا فهرستی از کدهای مختلف در مجموعه داده ها، شناخته شد. کدها تجزیه و تحلیل شدند. کدهای مختلف در قالب مضامین شناخته و در قالب مضامین پایه معرفی شدند. برای مضامین پایه یک نام انتخاب شد. ۱۲۴ مضمون پایه مرتبط با موضوع سوال شناسایی و ثبت گردید. بعد از شناسایی و نام گذاری مضامین پایه، مضامین سازمان دهنده شناسایی شدند. بدین صورت که ابتدا مضامین اصلی و پایه که وجه اشتراک زیادی با هم داشتند یا حول یک موضوع یا ویژگی خاص بودند، با هم ترکیب شدند و یک مضمون سازمان دهنده را شکل دادند. حاصل این کار ۲۰ مضمون سازمان دهنده بود. بعد از اینکه مضامین پایه و سازمان دهنده شناسایی شدند، مضامین سازمان دهنده نیز با هم ترکیب شدند و ذیل مضامین فراگیر قرار گرفتند. مضامین فراگیر، تمامی مضامین پیش گفته را در برمی گیرد. از ترکیب مضامین سازمان دهنده ۴ مضمون فراگیر (عوامل ایجاد برنامه درسی ناکارآمد، ویژگی‌های برنامه درسی ناکارآمد، موانع حذف برنامه درسی ناکارآمد، راهکارهای غلبه بر برنامه درسی ناکارآمد) شناسایی شد. در آخر مضامین پایه، سازمان دهنده و فراگیر مربوط به سوال پژوهش در یک جداول قرار داده شد که در جدول ۱ آمده است.

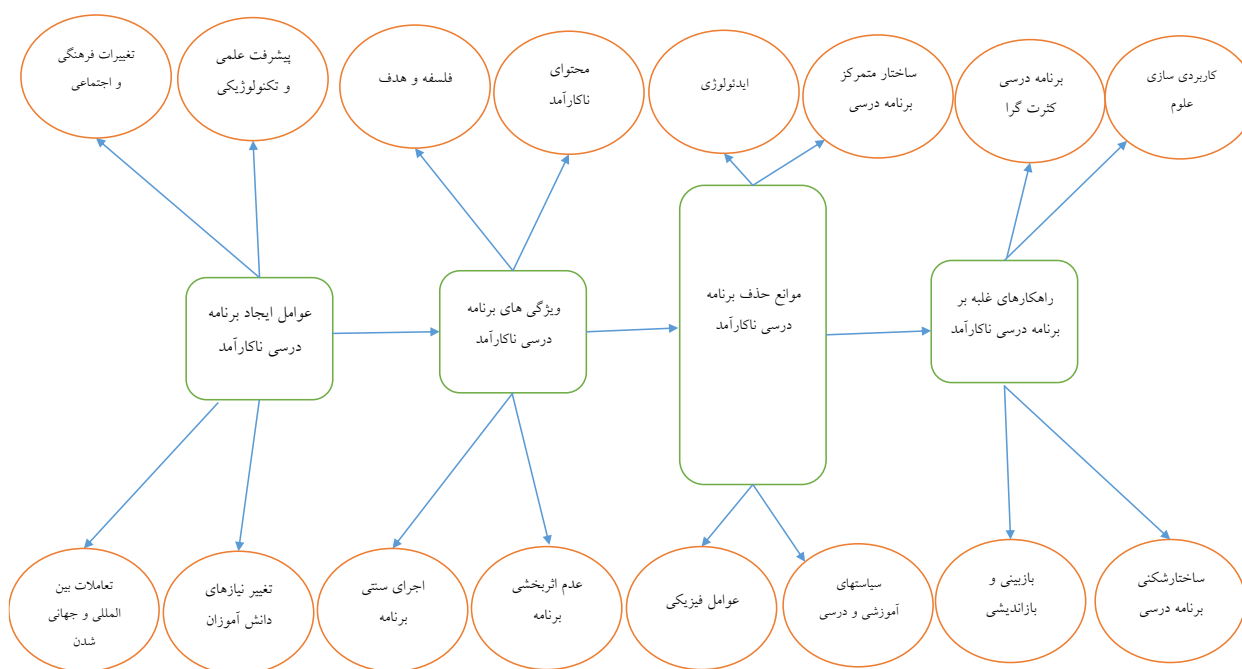
جدول ۱. مضامین پایه، سازماندهنده و فراگیر

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
عوامل ایجاد برنامه درسی ناکارآمد	تغییرات فرهنگی و اجتماعی	الزام تطابق برنامه با خواست توده مردم- وجود تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی دانش آموزان- تعارض فرهنگی سیستم با دانش آموزان- لزوم ارتباط دروس و محتوای برنامه درسی با نیازها و تحولات اجتماعی- تضاد اجتماعی- جنبش‌های اجتماعی
پیشرفت علمی و تکنولوژیکی		جهش تولید علم در دوره اخیر- خلاقیت و نوآوری در علوم- ظهور تکنولوژی‌های جدید- تولید تجهیزات جدید نرم افزاری و سخت افزاری- استفاده از تکنولوژی واقعیت افزوده- پیشرفت سریع علوم مختلف

ارتباطات و تعاملات جهانی- توسعه فضای مجازی- جهانی شدن آموزش- تدوین استانداردهای جهانی آموزش- بین المللی شدن آموزش- مشارکت بین المللی برنامه درسی- پرورش دانش آموزان با شایستگی های بین المللی- گسترش توافقاتی تحقیقاتی بین المللی- فرصت های مطالعاتی معلمان	تعاملات بین المللی و جهانی شدن
ارتباط برنامه درسی با نیازها و رغبت های دانش آموزان- تطابق دوره های تحصیلی با نیاز بازار- وجود محیط مناسب برای انتقال یادگیری- انگیزه یادگیری دانش آموزان- انطباق میزان کارآموختگی و نیاز واقعی بازار کار- تنوع نیاز مخاطبین آموزش- فاصله میان نیاز واقعی و شرایط و امکانات	تغییر نیازهای دانش آموزان
اهداف غیرمنعطف و خشک- دانش محوری بجای مهارت موری- ناهماهنگی بین اهداف و رسالت آموزش و پرورش- دخالت افراد سیاسی در جهت دهی اهداف برنامه درسی- حضور ناکافی همه ذینفعان در تدوین اهداف- عدم تجدیدنظر در فلسفه و اهداف آموزش و پرورش- انشقاق میان اهداف و عملکرد- طراحی اهداف غیرواقعی- عدم توجه به روش های اثربخش تعیین اهداف آموزشی	ویژگی های برنامه درسی ناکارآمد فلسفه و هدف
عدم سیالی برنامه درسی- کهنگی برنامه درسی و عدم نوسازی و بهسازی آن- ناکارآمدی برنامه درسی در حوزه عمل- برنامه درسی متأثر از گروه های فشار- یادگیری مبتنی بر مفاهیم منسوخ- حجم زیاد دروس- عدم توازن در محتوای برنامه های درسی- محتوای منسوخ- عدم احساس رضایت فراگیران از محتوا- عدم بهره مندی از محتوای آموزشی استاندارد و به روز	محتوای ناکارآمد
عدم استفاده از روش های حل مساله- نبود روش های یادگیری مشارکتی- تاکید بر یادگیری محض- عدم استفاده از سبک های جدید تدریس- مقاومت در برابر روش های جدید تدریس- استفاده از روش های غیر فعال تدریس- مدیریت سنتی کلاس- عدم توجه به تنوع در روش های اجرای برنامه درسی- عدم توجه به رویکردهای آموزش اثربخش در برنامه های درسی- بهره مندی از روش های تدریس سهل و یا سختگیرانه به جای روش های مقتدارانه	اجرای سنتی برنامه
ناکارآمدی نظام ارزشیابی- نبود الگوی محلی ارزشیابی برنامه درسی- ابهام در روایی و پایایی برنامه درسی و کیفیت سنجی- عدم استفاده از مدل های ارزشیابی نوین برنامه درسی- عدم اجرای صحیح ارزشیابی- استقرار نبودن نظام سنجش صلاحیت های حرفه ای معلمان- معیارهای نامناسب برای سنجش اثربخشی برنامه ها- عدم بهره گیری از نتایج سنجش اثربخش برنامه های درسی- عدم توجه به تنوع در روش های ارزشیابی برنامه درسی تمرکزگرایی برنامه درسی و آموزشی- رویکرد سیستمی ناقص- عدم توجه به بودجه ریزی عملیاتی متناسب با برنامه های درسی- سیستم غیر منعطف- عدم توجه به اصلاح ساختار سیستم- وجود قوانین دست و پاگیر- عدم توجه به ساختار اثربخش اجرای برنامه های درسی- عدم ساختار مناسب تصمیم گیری	عدم اثربخشی برنامه
وابستگی برنامه درسی به ایدئولوژی- تاثیر بیش از اندازه مسائل بیرون از سیستم آموزشی بر برنامه درسی- مداخلات غیرضروری دین در برخی دروس- تضاد دیدگاه خانواده ها با جهت گیری های برنامه درسی- نگاه غیر آموزشی و ایدئولوژیک به سیستم های آموزشی فضای غیراستاندارد مدرسه- عدم وجود تجهیزات و وسایل به روز آموزشی- معلمان بدون صلاحیت حرفه ای- عدم انگیزه برخی معلمان و دانش آموزان- نیروی انسانی ناکارآمد- محیط نامناسب یادگیری- هدر رفت سرمایه گذاری در آموزش- عدم توجه به نیروی انسانی مورد نیاز- عدم توجه به تربیت نیروی انسانی موجود- انتخاب افراد غیرمتخصص برای مدیریت مراکز آموزشی- نبود سازوکارهای لازم برای جذب و نگهداشت نیروی انسانی متخصص- عدم وجود هماهنگی بین طراحان، مجریان و ارزیابان برنامه های درسی	موانع حذف برنامه درسی ناکارآمد ساختار متمرکز برنامه درسی
اولویت نداشتن آموزش و پژوهش- تصمیم گیری براساس نظر غیرمتخصصان- عدم آگاهی برنامه ریزان از تحولات بین المللی- رویکردهای سلیقه ای طراحان و برنامه ریزان در تدوین برنامه درسی- کاهش کیفیت آموزش- ناکارآمدی نظام آموزشی- دستورالعمل های اجرایی ناکارآمد برای برنامه های درسی- عدم توجه به روش های تدوین استانداردهای آموزشی-	ایدئولوژی عوامل فیزیکی سیاست های آموزشی و درسی

تصمیمات نامناسب مدیران در اجرای برنامه‌های درسی - عدم توجه تصمیم گیرندگان به نتایج برنامه‌های درسی - عدم توجه مدیران به هزینه‌های ایجاد شده برنامه درسی ناکارآمد - مقاومت مدیران در مقابل نتایج به دست آمده	راهکارهای غلبه بر برنامه درسی برنامه درسی کثرت گرا ناکارآمد
انعطاف پذیری در برنامه درسی - تنوع گرایی در برنامه درسی - تدوین برنامه مطابق با فرهنگ هر جامعه - توجه به تفاوت‌های فردی دانش آموزان - تنوع گرایی فرهنگی، مذهبی و اجتماعی - اجرای برنامه‌های درسی به زبان هر منطقه	بازبینی و بازاندیشی
ارتقاء کیفی برنامه‌های آموزشی و درسی - اصلاح و بازنگری دروس - اجرای صحیح قوانین و مقررات	کاربردی سازی علوم
ترکیب تئوری و عمل - دانش به عنوان محصول - یادگیری تجربی - شایستگی‌های فنی و مهارت‌های نرم - مهارت در طراحی و کاربرد - تدوین برنامه درسی دوگانه (تئوری و عملی) - اجرای برنامه‌های کارآموزی - آموزش اقتصادمحور یا بازار محور - انتقال مهارت‌های یادگرفته شده به محیط واقعی - تربیت دانش آموزان مهارت محور	ساختار شکنی برنامه درسی
اصلاحات آموزشی - اتکا به فناوری و دانش روز - اتخاذ رویکرد انتقادی - ریسک پذیری در آموزش - سازگاری با محیط در حال تغییر برنامه - بازسازی اجتماعی	

بعد از شناسایی مضامین پایه ، سازمان دهنده و فراگیر برنامه درسی ناکارآمد، الگوی جدیدی بدست آمد که در زیر نشان داده شده است.



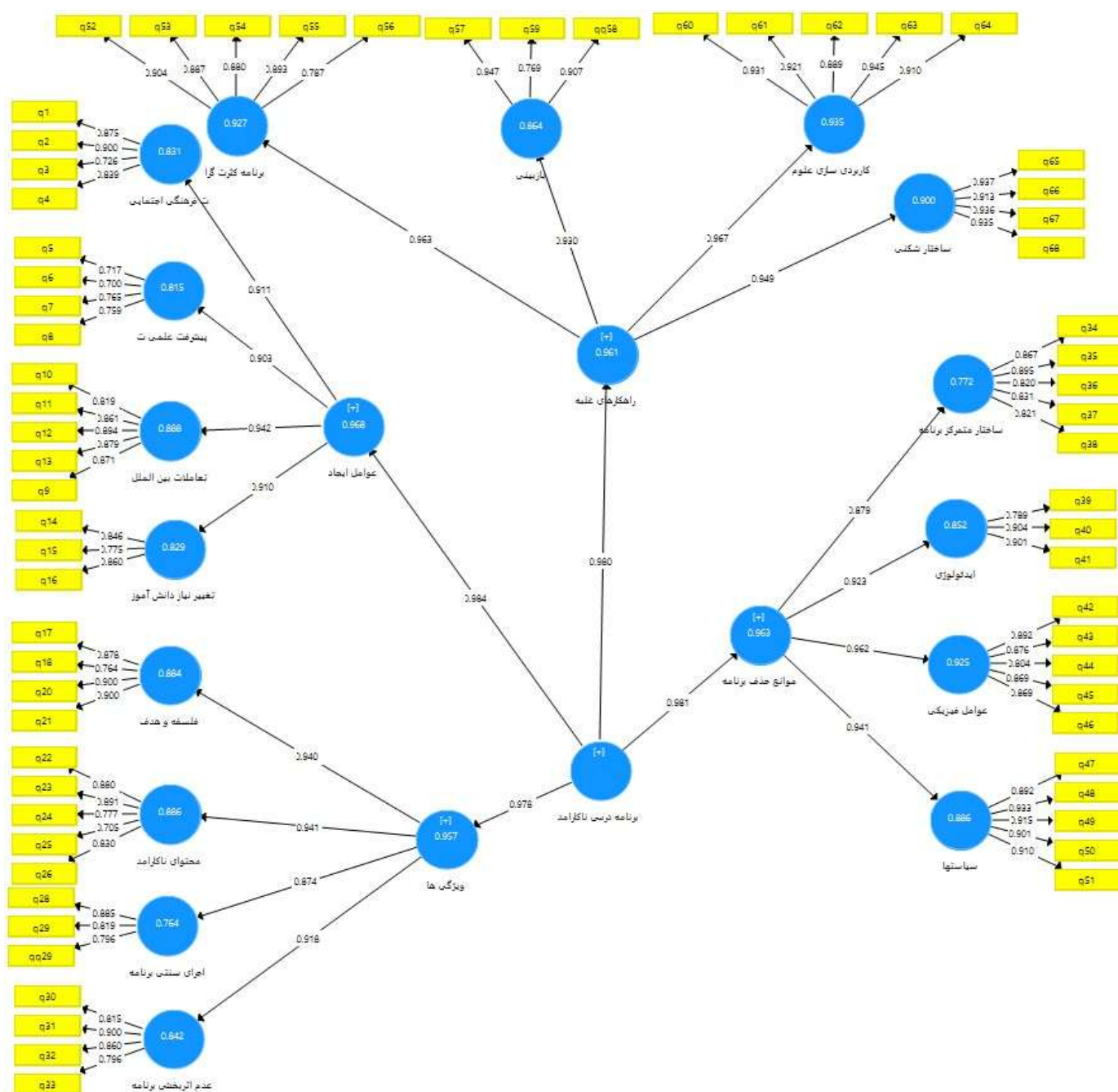
شکل ۱. مدل برنامه درسی ناکارآمد

سپس به تحلیل بخش کمی تحقیق که اعتباریابی مولفه‌های مدل برنامه درسی زائد می‌باشد پرداخته شد. در این قسمت از طرح‌های همبستگی و به صورت خاص تحلیل عاملی مبتنی بر رویکرد حداقل مربعات جزئی با نرم افزار اسمارت PLS استفاده شد.

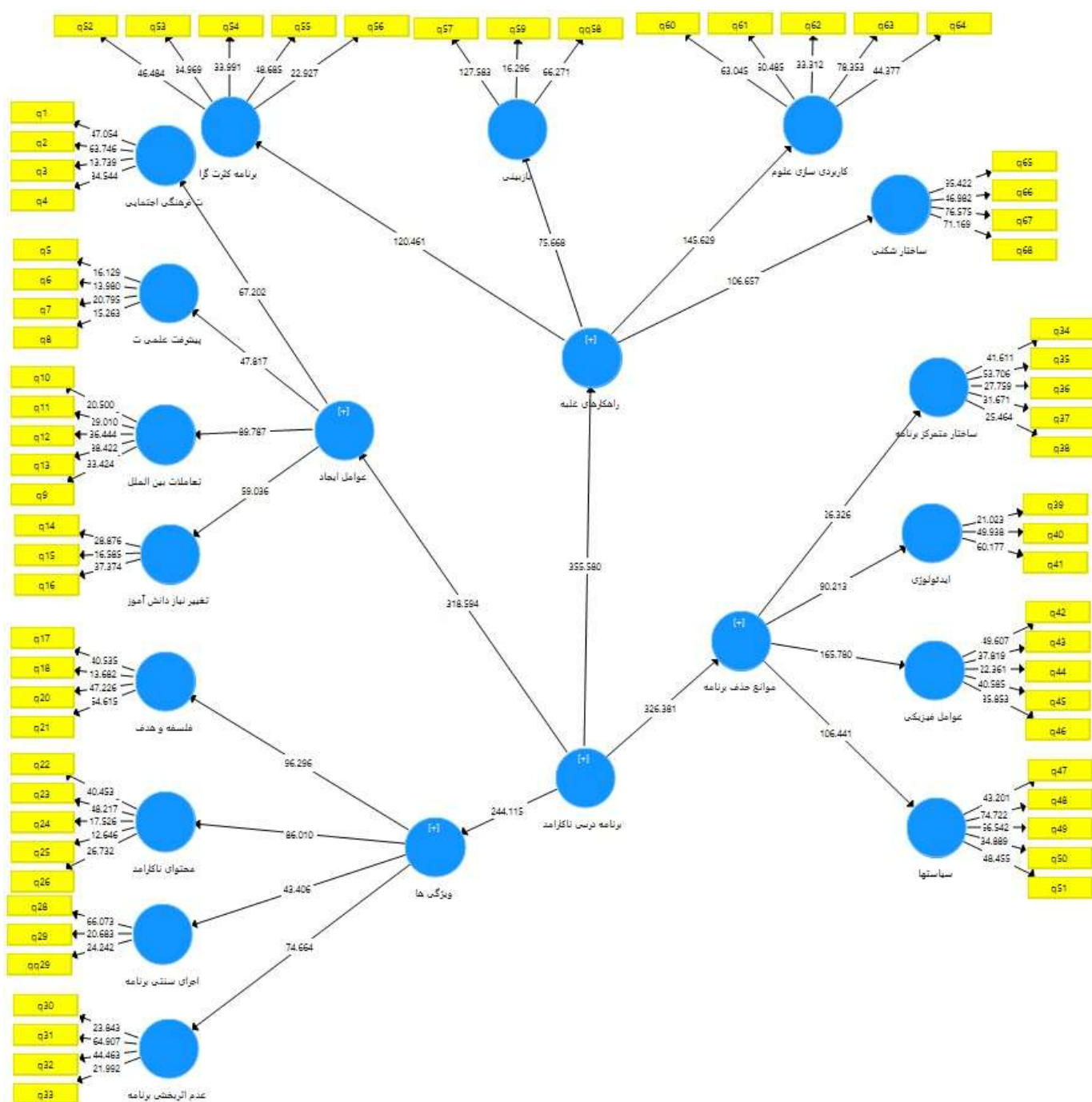
دلایل استفاده از پی ال اس در این بخش؛ ارزیابی مدل‌های سلسله مراتبی و عدم نیاز به پیش فرض‌های توزیع نرمال داده‌ها و عدم حساسیت به مقادیر اندازه‌گیری می‌باشد.

برای بررسی نرمال بودن مؤلفه‌های ابعاد الگو از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد و نتایج نشان داد متغیرهای پژوهش نرمال نمی‌باشند و بهتر است از روش حداقل مربعات جزئی استفاده گردد.

در مدل معادلات ساختاری به قسمتی از مدل که به توصیف رابطه متغیرهای مشاهده پذیر و متغیرهای پنهان مدل می‌پردازد مدل اندازه‌گیری گفته می‌شود و به قسمت دیگر مدل که به رابطه بین متغیرهای پنهان مدل اشاره دارد مدل سنجش شکل دهنده یا ساختاری می‌گویند. بارهای عاملی بالای ۵۰ قابل قبول معرفی می‌شوند. همان‌طور که در نمودار زیر دیده می‌شود دسته دوم مدل معادلات ساختاری هستند که روابط بین متغیرهای پنهان می‌باشند و برای آزمون فرضیه استفاده می‌گردند با توجه به مدل در حالت تخمین ضرایب می‌توان بارهای عاملی و ضرایب مسیر را برآورد کرد.



شکل ۲. تحلیل عاملی سازه برنامه درسی زائد در حالت ضرایب مسیر استاندارد



شکل ۳. تحلیل عاملی سازه برنامه درسی زائد در حالت معنی داری تی

با توجه به تحلیل عاملی سازه مولفه‌های برنامه درسی زائد می‌توان گفت که تمام گویه‌ها از بار عاملی مطلوب برخوردار بوده و آیتمی یا مولفه‌ای حذف نشد.

جدول ۲. نتایج تحلیل عاملی تاییدی: بررسی بار عاملی مرتبه اول

مؤلفه‌ها	شماره سؤال	ضریب عاملی	استاندارد (بار میانگین واریانس استخراج شده (AVE)	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ
----------	------------	------------	--	---------------	---------------

۰/۸۵	% ۹۰	۰/۷۰	>/۵	۱	تغییرات فرهنگی و اجتماعی
			>/۵	۲	
			>/۵	۳	
			>/۵	۴	
۰/۸۷	۹۰	۰/۵۴	>/۵	۵	پیشرفت علمی
			>/۵	۶	
			>/۵	۷	
			>/۵	۸	
			>/۵	۹	
۰/۹۱	% ۹۳	۰/۷۵	>/۵	۱۰	تعاملات بین المللی
			>/۵	۱۱	
			>/۵	۱۲	
			>/۵	۱۳	
۰/۷۷	۰/۸۶	۰/۶۸	>/۵	۱۴	تغییر نیازهای دانش آموزان
			>/۵	۱۵	
			>/۵	۱۶	
۰/۸۸	۰/۹۲	۰/۷۴	>/۵	۱۷	فلسفه و هدف
			>/۵	۱۸	
			>/۵	۱۹	
			>/۵	۲۰	
		۰/۶۷	>/۵	۲۱	
			>/۵	۲۲	محتوای ناکارآمد
			>/۵	۲۳	
% ۹۵	% ۹۴		>/۵	۲۴	
			>/۵	۲۵	
			>/۵	۲۶	
۰/۸۸	۰/۸۷	۰/۶۹	>/۵	۲۷	اجرای سنتی
			>/۵	۲۸	
			>/۵	۲۹	
		۰/۷۱	>/۵	۳۰	
			>/۵	۳۱	
۰/۸۶	۰/۹۰		>/۵	۳۲	عدم اثربخشی برنامه
			>/۵	۳۳	
۰/۸۳	۰/۹۰	۰/۷۵	>/۵	۳۹	ایدئولوژی
			>/۵	۴۰	
			>/۵	۴۱	
۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۷۴	>/۵	۴۲	عوامل فیزیکی
			>/۵	۴۳	
			>/۵	۴۴	
			>/۵	۴۵	
			>/۵	۴۶	
۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۸۲	>/۵	۴۷	سیاست‌های آموزشی
			>/۵	۴۸	
			>/۵	۴۹	
			>/۵	۵۰	
			>/۵	۵۱	

کثرت گرایی	۵۲	>/۵	۰/۷۶	۰/۹۴	۰/۹۲
	۵۳	>/۵			
	۵۴	>/۵			
	۵۵	>/۵			
	۵۶	>/۵			
بازبینی	۵۷	>/۵	۰/۷۷	۰/۹۰	۰/۸۴
	۵۸	>/۵			
	۵۹	>/۵			
کاربردی سازی	۶۰	>/۵	۰/۸۴	۰/۹۶	۰/۹۵
	۶۱	>/۵			
	۶۲	>/۵			
	۶۳	>/۵			
	۶۴	>/۵			
ساختار شکنی	۶۵	>/۵	۰/۸۶	۰/۹۶	۰/۹۴
	۶۶	>/۵			
	۶۷	>/۵			
	۶۸	>/۵			

جدول ۲ به بررسی عناصر و اجزای مدل ساختاری پرداخته. که همگی در سطح مطلوبی می باشند. با توجه به مبانی نظری بار عاملی می تواند کمتر از پنج دهم باشد هر چقدر بار عاملی گویه ها بیشتر باشد سهم بیشتری در اندازه گیری متغیر مربوطه دارند و برعکس. با توجه به شکل فوق می توان گفت که در مدل مذکور تمامی متغیرهای آشکار با بار بیشتر از شصت صدم در مدل آورده شده که نشان دهنده سطح بسیار مطلوب برای سنجش متغیرها می باشد. تمامی ضرایب در سطح اطمینان ۰/۹۵ معنی دار می باشند بنابراین نتایج حاصل از بارهای عاملی، روایی بالای مدل را تأیید می کند.

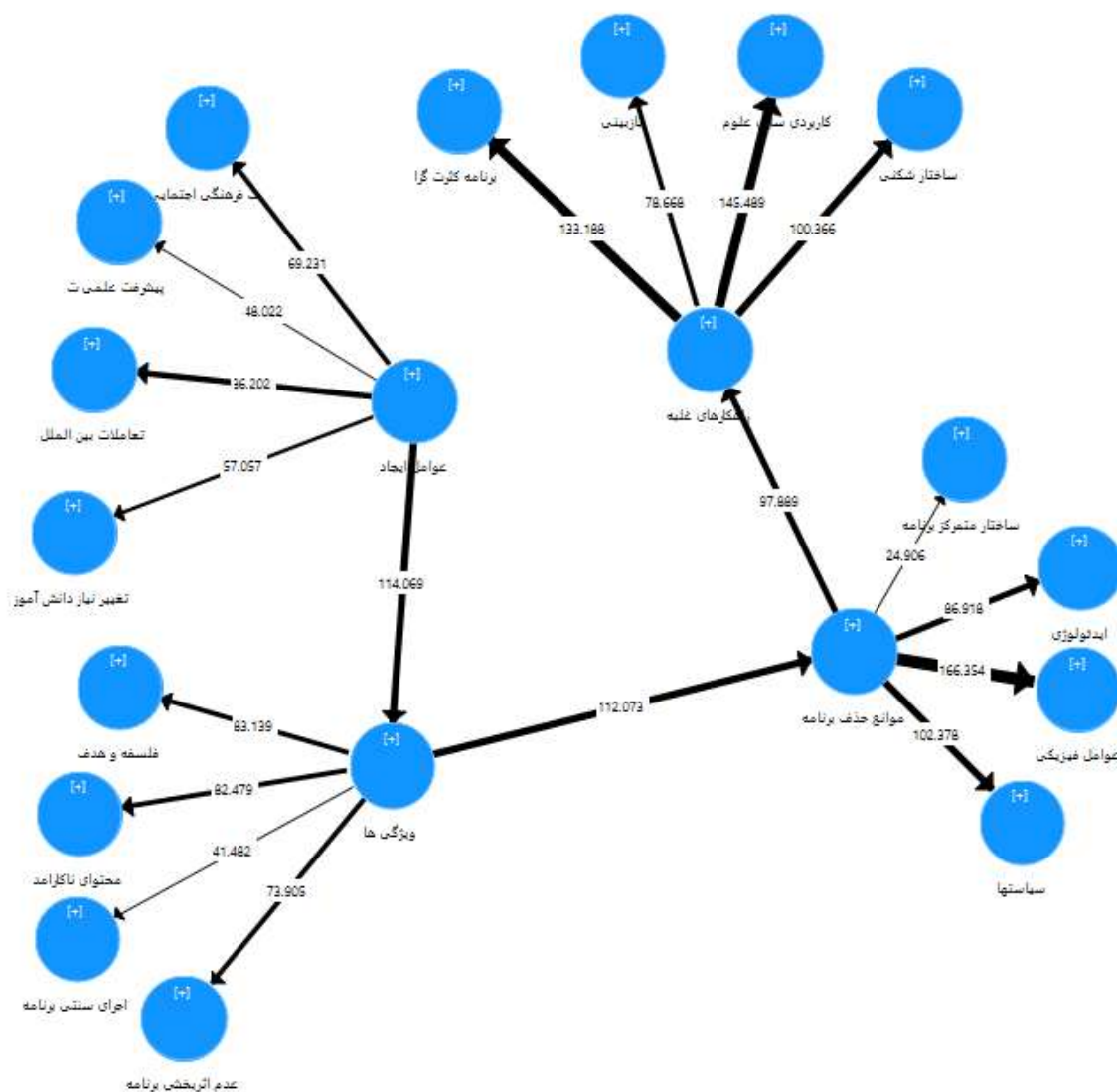
معنی داری ضرایب مسیر فقط رابطه ها را نشان می دهد نه شدت آن ها را، این نتیجه که ضرایب مسیر از ۲/۵۸ بالاتر می باشد نشان از صحت رابطه ها درسته اطمینان ۹۹ صدم هست. ضریب تعیین یکی از پنج معیار اصلی برازش مدل در روش حداقل مربعات جزئی است. این شاخص بیانگر میزان تغییرات هر یک از متغیرهای وابسته مدل است که به وسیله متغیرهای مستقل تبیین می شود. معیار قدرت پیش بینی مدل که قدرت پیش بینی شاخص های مربوط به سازه ها را نیز مشخص می سازد در مورد شدت پیش بینی مدل سه مقدار ۰/۲۰، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ تعیین شده است که در پژوهش حاضر مقدار همه متغیرها نشان می دهد بسیار قابل قبول بود. همچنین مقدار SRMR در این مدل ۰/۰۶۹ بود که مقدار قابل قبول کمتر از ۰/۰۸۰ می باشد بنابر این مدل مذکور برازش بسیار مناسبی دارد. با توجه به جداول فوق، بار عاملی استاندارد معنی داری t در سطح ۹۵ درصد اطمینان برای تک تک گویه های هر عامل مشخص شده است. شاخص ارزیابی میزان ارتباط هر سؤال به عامل زیربنایی آن نشان از ارتباط معنی دار گویه ها می باشد بنابراین همه گویه ها به طور معنی داری به عامل زیربنایی خود مرتبط هستند و می توان گفت که مدل اندازه گیری و ارزیابی شاخص های جزئی، مطلوب است.

شاخص‌های بررسی پایایی مرکب، پایایی گویه و میانگین واریانس استخراج شده همگی دال بر مطلوب بودن برازش مدل مربوطه می‌باشند.

جدول ۳. فورنل و لارکر

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	۲۱
۱	۰.۸۵۴																				
۲	۰.۷۱۸	۰.۹۶۶																			
۳	۰.۶۷۸	۰.۷۸۳	۰.۸۷۸																		
۴	۰.۸۰۶	۰.۹۰۲	۰.۸۲۰	۰.۹۵۸																	
۵	۰.۷۴۶	۰.۸۳۲	۰.۸۸۲	۰.۷۴۲	۰.۸۷۱																
۶	۰.۸۸۰	۰.۷۹۵	۰.۷۶۲	۰.۸۹۴	۰.۸۱۷	۰.۸۳۸															
۷	۰.۷۳۱	۰.۸۰۹	۰.۸۶۵	۰.۹۳۳	۰.۸۰۸	۰.۷۸۸	۰.۸۶۵														
۸	۰.۷۳۰	۰.۸۳۱	۰.۷۹۰	۰.۸۹۵	۰.۸۱۶	۰.۷۹۱	۰.۸۰۳	۰.۸۸۸													
۹	۰.۷۷۴	۰.۸۶۰	۰.۹۳۰	۰.۷۷۰	۰.۶۶۳	۰.۸۵۰	۰.۵۴۴	۰.۸۴۸	۰.۹۶۰												
۱۰	۰.۷۶۹	۰.۸۴۱	۰.۸۲۴	۰.۹۴۸	۰.۸۹۰	۰.۸۴۴	۰.۸۷۲	۰.۸۱۲	۰.۳۴۹	۰.۹۳۰											
۱۱	۰.۷۵۶	۰.۷۸۳	۰.۶۶۳	۰.۸۳۱	۰.۷۲۳	۰.۷۶۷	۰.۷۰۷	۰.۷۳۱	۰.۷۶۱	۰.۷۸۲	۰.۸۴۷										
۱۲	۰.۷۳۳	۰.۸۲۰	۰.۸۲۶	۰.۹۴۳	۰.۹۰۰	۰.۷۹۵	۰.۸۸۷	۰.۸۲۰	۰.۸۷۳	۰.۸۸۳	۰.۷۲۵	۰.۹۲۰									
۱۳	۰.۸۰۷	۰.۷۸۷	۰.۷۷۱	۰.۸۸۲	۰.۸۰۱	۰.۸۲۱	۰.۷۶۸	۰.۷۵۵	۰.۸۳۱	۰.۸۱۴	۰.۸۱۳	۰.۸۱۶	۰.۸۴۴								
۱۴	۰.۸۴۴	۰.۸۸۹	۰.۸۷۸	۰.۹۸۴	۰.۹۱۹	۰.۶۱۱	۰.۷۴۲	۰.۵۱۰	۰.۵۵۸	۰.۹۱۳	۰.۷۹۵	۰.۹۱۱	۰.۸۵۲	۰.۹۷۵							
۱۵	۰.۷۹۳	۰.۸۷۹	۰.۸۴۸	۰.۶۶۳	۰.۸۹۰	۰.۸۵۱	۰.۸۷۳	۰.۸۰۶	۰.۸۱۷	۰.۸۸۲	۰.۷۷۳	۰.۹۰۰	۰.۸۱۲	۰.۹۳۸	۰.۸۸۳						
۱۶	۰.۷۴۴	۰.۸۰۹	۰.۸۱۵	۰.۹۳۱	۰.۸۷۵	۰.۷۹۵	۰.۸۲۸	۰.۷۹۶	۰.۵۱۷	۰.۹۲۱	۰.۷۴۴	۰.۹۰۱	۰.۸۰۱	۰.۸۹۱	۰.۸۶۸	۰.۸۸۲					
۱۷	۰.۷۴۹	۰.۸۵۲	۰.۸۱۹	۰.۹۳۵	۰.۸۶۲	۰.۸۲۷	۰.۸۵۰	۰.۴۲۲	۰.۹۰۶	۰.۹۱۳	۰.۷۶۲	۰.۸۵۱	۰.۷۸۵	۰.۹۲۲	۰.۴۹۵	۰.۸۷۹	۰.۹۱۹				
۱۸	۰.۸۱۱	۰.۹۲۳	۰.۸۶۵	۰.۹۱۳	۰.۹۰۷	۰.۸۶۶	۰.۸۸۹	۰.۸۸۲	۰.۹۴۲	۰.۹۱۷	۰.۸۷۹	۰.۴۴۱	۰.۸۷۲	۰.۹۵۴	۰.۵۶۲	۰.۵۰۲	۰.۹۰۶	۰.۸۶۹			
۱۹	۰.۸۱۴	۰.۸۶۷	۰.۸۴۶	۰.۹۰۸	۰.۸۹۹	۰.۸۹۵	۰.۸۸۱	۰.۸۸۰	۰.۹۳۹	۰.۹۳۷	۰.۸۲۳	۰.۹۰۵	۰.۵۱۸	۰.۹۵۶	۰.۸۱۹	۰.۵۴۰	۰.۳۴۱	۰.۷۵۳	۰.۷۷۴		
۲۰	۰.۷۶۸	۰.۸۵۲	۰.۷۸۶	۰.۸۸۳	۰.۸۱۹	۰.۷۶۶	۰.۷۹۷	۰.۸۰۳	۰.۸۴۲	۰.۸۰۵	۰.۷۲۹	۰.۸۲۳	۰.۷۹۴	۰.۹۰۳	۰.۸۴۲	۰.۷۹۰	۰.۸۰۲	۰.۷۷۲	۰.۴۵۷	۰.۷۳۶	
۲۱	۰.۷۴۲	۰.۸۱۵	۰.۸۰۶	۰.۹۴۱	۰.۸۰۲	۰.۸۰۷	۰.۵۴۹	۰.۸۱۵	۰.۷۶۷	۰.۸۸۹	۰.۷۲۰	۰.۸۹۴	۰.۷۸۴	۰.۹۳۱	۰.۸۷۴	۰.۸۷۲	۰.۸۵۴	۰.۸۱۶	۰.۶۹۰	۰.۴۰۱	۰.۹۲۰

همانطور که مشخص است مقادیر موجود در روی قطر اصلی ماتریس، از کلیه مقادیر موجود در ستون مربوط آن بزرگتر است و نشان دهنده آن است که در مدل ما دارای اعتبار تشخیص مناسبی است. در مرحله ی بعد مدل برگرفته شده از بخش کمی مورد آزمون قرار گرفت که در شکل شماره ۴ مشهود است.



شکل ۴. مدل نهایی در حالت معنی داری تی

همانطور که در شکل شماره ۴ مشاهده می‌شود، عوامل ایجاد برنامه با مقدار تی ۱۱۴/۰۶۹ بر ویژگی‌های برنامه تاثیر معنی داری دارد. همچنین بعد ویژگی‌های برنامه با مقدار تی ۱۱۲/۰۷۳ بر موانع حذف برنامه درسی تاثیر معنی داری دارد و موانع حذف نیز با مقدار تی ۹۷/۹۹۹ بر راهکارهای غلبه بر برنامه تاثیر گذار است.

جدول ۴. ضرایب مسیر و مقدار t مدل پایانی

مسیر	R ²	مقدار تی	سطح معنی داری
عوامل ایجاد بر ویژگی‌های برنامه	۰/۹۱	۱۱۴/۰۶۹	P<۰/۰۱
ویژگی‌های برنامه بر موانع حذف برنامه	۰/۹۰	۱۱۲/۰۷۳	P<۰/۰۱
موانع حذف برنامه بر راهکارهای غلبه	۰/۸۹	۹۷/۹۹۹	P<۰/۰۱

آماره تی خارج از بازه منفی ۱/۹۶ تا مثبت ۱/۹۶ قرار گرفته و سطح معنی داری ۰/۰۱ $P < ۰/۰۱$ محاسبه شده است با توجه به ضریب مسیر می توان گفت بین متغیرهای فوق رابطه مستقیم و معنی دار وجود دارد.

جدول ۵. پایایی، روایی و شاخص پیش بینی مدل

متغیر	ضریب آلفا	Q2
عوامل/ایجاد	۰/۹۴	
ویژگی های برنامه	۰/۹۵	۰/۳۶
موانع حذف	۰/۹۶	۰/۴۰
راهکارهای غلبه	۰/۹۷	۰/۴۵

سنجه رایج برای ایجاد روایی همگرا در سطح سازه، میانگین واریانس استخراج شده (AVE) است. این معیار به عنوان مقدار میانگین کل توان دوم بارهای معرف متناظر با هر سازه تعریف می شود (مجموع توان دوم بارها تقسیم بر تعداد معرف ها). بنابراین AVE، معادل اشتراک یک سازه است. مقدار میانگین واریانس استخراجی برابر ۰/۵۰ یا بالاتر نشان می دهد که، به طور متوسط، سازه بیش از نیمی از واریانس معرف های متناظر را تشریح می کند. به طور معکوس، زمانی که AVE کمتر از ۰/۵۰ باشد، نشان دهنده این است که به طور میانگین، خطای بیشتری در آیت ها نسبت به واریانس تشریح شده به وسیله سازه ها باقی می ماند. بنا بر این با توجه به مقادیر بدست آمده AVE که از ۰/۵ بیشتر می باشند می توان گفت مدل مذکور از روایی همگرایی در سطح بسیار مطلوب را دارد.

معیار Q2 که توسط استون و گیسر (۱۹۷۵) معرفی شد، قدرت پیش بینی مدل در متغیرهای وابسته را مشخص می کند. به اعتقاد آن ها مدل هایی که دارای برازش بخش ساختاری قابل قبول هستند، باید قابلیت پیش بینی شاخص های مربوط به سازه های درون زای مدل را داشته باشند. بدین معنی که اگر در یک مدل، روابط بین سازه ها به درستی تعریف شده باشند، سازه ها قادر خواهند بود تا تاثیر کافی بر شاخص های یکدیگر گذاشته و از این راه فرضیه های به درستی تأیید شوند. مقدار باید در مورد تمامی سازه های درون زا سه مقدار ۰/۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را به عنوان قدرت پیش بینی کم، متوسط و قوی تعیین نموده اند. بنابراین مدل فوق از برازش ساختاری قابل قبولی برخوردار است. ملاک دیگر ضریب GOF می باشد. همچنین شاخص SRMR برابر با ۰/۰۵۸ بوده که دال بر برازش بالایی مدل است. روایی افتراقی نیز در ماتریس فورنل و لارکر در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. روایی افتراقی نیز در ماتریس فورنل و لارکر

متغیر	۱	۲	۳	۴
عوامل/ایجاد	۰/۸۶			
ویژگی های برنامه	۰/۸۵	۰/۸۵		
موانع حذف	۰/۷۴	۰/۶۵	۰/۸۰	
راهکارهای غلبه	۰/۷۴	۰/۴۸	۰/۷۵	۰/۷۷

با توجه به جدول بالا، مقدار جذر AVE تمامی متغیرها از مقدار همبستگی میان آن‌ها بیشتر است که این امر روایی واگرایی مناسب و برازش خوب مدل اندازه گیری را نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف طراحی الگوی تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از برنامه درسی ناکارآمد انجام شد. برنامه درسی در صورتی که با پیشرفت‌های علمی و فناوری‌های روز تطبیق نیابد کارایی خود را از دست می‌دهد. این موضوع زمانی اهمیت بیشتری پیدا میکند که تغییرات اجتماعی و فرهنگی نیز شدت بیشتری پیدا نموده و برنامه درسی می‌بایست خود را با این شرایط نیز منطبق نماید. با رشد و توسعه اجتماعی، نیازهای دانش آموزان نیز تغییر می‌یابد. آن‌ها با تعاملاتی که با فرهنگ‌های دیگر دارند، انتظار دارند دانش و مهارتی را بیاموزند که بتواند در جهان پیچیده و توسعه یافته امروز کاربرد داشته و پاسخگوی نیازهای متنوع آن‌ها باشد. این یافته‌ها مطابق با نتایج محققانی چون زول هرناندا (۲۰۱۸) با عنوان بررسی ادراک معلمان در مورد برنامه درسی دوره ابتدایی (19)، آلتینالکن (۲۰۱۰) تحت عنوان چشم اندازه‌ها و دیدگاه‌های معلمان در مورد برنامه درسی موضوعی جدید و تغییرات برنامه درسی در اوگاندا (20) و مومنی مهموئی و همکاران (۱۴۰۰) با عنوان واکاوی ابعاد برنامه‌درسی زائد دوره متوسطه دوم آموزش فنی حرفه‌ای شاخه کاردانش (16) همسو و هم جهت می‌باشد.

در غیر این صورت برنامه‌ای تدوین و ارائه خواهد شد که دارای اهداف غیرمنعطف، خشک و غیرواقعی، محتوای کهنه، منسوخ و ناکارآمد، روش‌های تدریس سنتی، غیرفعال و غیرمشارکتی، روش‌های ارزشیابی غیراثربخش، نامناسب و مبهم خواهد بود. این نتیجه با نتایج تحقیقات پرهیزکار (۱۳۹۸) با عنوان تبیین ابعاد مختلف برنامه درسی (پنهان، پوچ و زائد) (8)، حسینی لرگانی و همکاران (۱۳۹۷) با عنوان مفهوم سازی برنامه درسی ناکارآمد (زائد) در نظام آموزش عالی ایران (1) و سجودی (۱۳۹۶) با عنوان بررسی تطبیقی نقش و سهم هر یک از عناصر برنامه درسی در شکل گیری و عوامل کاهش یادگیری زائد از دیدگاه دانشجویان دانشگاه‌های دزفول (21) همسو می‌باشد.

اما در صورتی که این برنامه درسی بخواهد کارآمد و اثربخش باشد موانعی را بر سر راه خود می‌یابد که می‌بایست نسبت به حل آن‌ها اقدام نماید. یکی از این موانع، ساختار متمرکز برنامه درسی است. تمرکز برنامه ریزی‌ها در ستاد مرکزی موجب عدم توجه به تفاوت‌های فردی، فرهنگی، قومی و زبانی دانش آموزان شده و با بی توجهی آن‌ها مواجه شود. عواملی چون کمبود امکانات آموزشی، معلمان بی انگیزه و کارکنان خسته و غیراثربخش هم مزید بر علت خواهد بود. وابستگی برنامه درسی به ایدئولوژی نیز از دیگر موانع برنامه درسی کارآمد است. مداخلات غیرضروری دین در برخی دروس باعث دوری دانش آموزان از برنامه درسی از یک طرف و مباحث دینی از طرف دیگر می‌شود (1, 8, 12, 22) اما طبق نتایج تحقیق می‌توان راهکارهایی را جهت غلبه بر برنامه درسی ناکارآمد ارائه نمود. اصلاح و بازنگری دروس در جهت کاربردی سازی آن و تربیت دانش آموزان مهارت محور یکی از این راهکارهاست. انعطاف

پذیری در برنامه درسی در جهت رسمیت بخشیدن به تنوع و تکرر برنامه درسی می‌تواند برنامه را با طیف وسیعی از دانش آموزان هماهنگ نماید. همچنین اجرای اصلاحات آموزشی و سازگاری برنامه با محیط درحال تغییر می‌تواند به توسعه برنامه درسی کارآمد کمک نماید. این یافته با نتایج محققانی چون حسینی لرگانی (۱۳۹۴) با عنوان مفهوم سازی برنامه درسی زاید در نظام آموزش عالی (۲) و یاسمی و همکاران (۱۴۰۱) با عنوان تاملی بر ویژگی‌های برنامه درسی مبتنی بر خلاقیت (۲۳) همسو و هم جهت می‌باشد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به ماهیت کیفی بخش اول مطالعه اشاره کرد که یافته‌های آن به دلیل وابستگی به تجارب و دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان قابلیت تعمیم‌پذیری محدودی دارد. علاوه بر این، در بخش کمی پژوهش، به دلیل استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، احتمال وجود سوگیری در انتخاب نمونه‌ها وجود دارد. همچنین، استفاده از پرسشنامه محقق ساخته ممکن است با محدودیت‌هایی در دقت و صحت اندازه‌گیری متغیرها همراه باشد. از دیگر محدودیت‌ها می‌توان به تمرکز مطالعه بر استان اصفهان اشاره کرد که ممکن است یافته‌های پژوهش را برای سایر مناطق با ویژگی‌های متفاوت کمتر قابل تعمیم سازد.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده برای افزایش قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها، از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی و حجم نمونه بزرگ‌تر استفاده کنند. همچنین، انجام پژوهش‌هایی با رویکرد طولی می‌تواند به بررسی پایداری تأثیرات مدل طراحی‌شده در طول زمان کمک کند. پیشنهاد می‌شود که محققان در مطالعات بعدی از ابزارهای اندازه‌گیری استاندارد در کنار پرسشنامه‌های محقق ساخته استفاده کنند تا دقت و روایی داده‌های جمع‌آوری شده افزایش یابد. علاوه بر این، به‌منظور تکمیل و تعمیق نتایج، انجام پژوهش‌های مشابه در سایر استان‌ها و مقایسه نتایج آن‌ها با یافته‌های این مطالعه می‌تواند به شناخت دقیق‌تری از عوامل مؤثر بر برنامه درسی زائد کمک کند. از سوی دیگر، پیشنهاد می‌شود که مطالعات آتی به بررسی تأثیر اجرای مدل طراحی‌شده در محیط‌های آموزشی واقعی پرداخته و میزان اثربخشی آن را از طریق آزمون‌های تجربی ارزیابی کنند. در نهایت، همکاری میان سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی برای بازنگری و بهینه‌سازی برنامه‌های درسی می‌تواند در کاهش میزان برنامه‌های زائد و افزایش کارایی نظام آموزشی مؤثر باشد.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاق

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

- Hosseini Largani SM, Fathi Vajargah K. Conceptualizing Superfluous Learning in Iran's Higher Education System. *Curriculum Studies in Higher Education*. 2018.
- Hosseini Largani SM, Fathi Vajargah K, Arefi M, Zarafshani K. Conceptualizing Superfluous Learning and Strategies for Reducing It in Iran's Higher Education System from the Perspective of Higher Education Experts. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*. 2015;5(9):33-9.
- Fathi Vajargah K. *Superfluous/Disposable Curriculum* 2011.
- Taziki Z, Mahmoud Firouzi Moghadam AK, Hossein Momeni M. Analysis of the Seventh Grade Persian Textbook Compared to the Art Book in Terms of Communication Skills and Capabilities. *Journal of Islamic Art Studies*. 2022;19(47):70-90.
- Mattox JR. Scrap Learning and Manager Engagement: www.clomedia.com; 2011.
- Kuraev A. Soviet higher education: An alternative construct to the western university paradigm. *Higher Education*. 2016;181-93. doi: 10.1007/s10734-015-9895-5.
- Moran E, Seaneen S, Elaine W, Laura T. Exploring restorative practices: Teachers' experiences with early adolescents. *International Journal of Educational Research Open*. 2024;6:100323. doi: 10.1016/j.ijedro.2024.100323.
- Parhizkar L. Explaining the Various Dimensions of the Curriculum (Hidden, Superfluous, and Empty) of Environmental Education in Secondary Schools to Provide Solutions for Enhancing Students' Environmental Literacy: Shahid Beheshti University, Faculty of Educational Sciences and Psychology; 2019.
- Murai Y, Juan AYS. Making as an opportunity for classroom assessment: Canadian maker educators' views on assessment. *International Journal of Child-Computer Interaction*. 2024;39:100631. doi: 10.1016/j.ijcci.2023.100631.
- Hassanpour Dehnavi GR, Momeni Mohammadi H, Zirak M, Ajjam AA. Designing and Validating a Superfluous Curriculum Model with a Mixed Approach (Case Study: Curriculum of Technical and Vocational Schools in Secondary Education). *Innovations in Educational Management*. 2021;17(4):60-75.
- Halimi A, Sayyede Esmat R, Vahid F. Investigating the Impact of Superfluous Curriculum on Advancement Goals (Educational and Skill Domains) and Empowering Students in Medical Sciences in Mazandaran Province. *Quarterly Journal of Jundi Shapur Education Development*. 2021;12(1):268-80.
- Salehi M, Dehghani M, Khatat M. Reflections on the Superfluous Curriculum in the Primary Education Field. *Theory and Practice in Curriculum*. 2023;11(21):38-9.
- Hasanefendic S, Heitor M, Horta H. Training students for new jobs: The role of technical and vocational higher education and implications for science policy in Portugal. *Technological Forecasting and Social Change*. 2016;328-40. doi: 10.1016/j.techfore.2015.12.005.
- Bacchini D, Esposito C, Affuso G, Amodeo AL. The impact of personal values, gender stereotypes, and school climate on homophobic bullying: A multilevel analysis. *Sexuality Research and Social Policy*. 2021;18(3):598-611. doi: 10.1007/s13178-020-00484-4.
- Bourke S, Burgman I. Coping with bullying in Australian schools: How children with disabilities experience support from friends, parents, and teachers. *Disability and Society*. 2020;25(3):359-71. doi: 10.1080/09687591003701264.
- Momeni Mahmooei H, Hassanpour Dehnavi GR, Zirak M, Ajjam AA. Exploring the Dimensions of the Superfluous Curriculum in the Second Cycle of Technical and Vocational Education. *Bi-Monthly Scientific-Research Journal of Strategies in Medical Sciences*. 2021;14(2):72-81.
- Bray M, Alexandre V. Multiple systems, multiple shadows: Diversity of supplementary tutoring received by private-school students in Dubai. *International Journal of Educational Development*. 2023;92:102624. doi: 10.1016/j.ijedudev.2022.102624.
- Vigren H, Jenni A, Leena Maria H, Emmanuel OA, Nancy LC. Teaching immigrant students: Finnish teachers' understandings and attitudes. *Teaching and Teacher Education*. 2022;114:103689. doi: 10.1016/j.tate.2022.103689.
- Zulhernanda W. Teachers' perceptions on application of 2013 curriculum for elementary school in Medan. *Advances in Language and Literary Studies*. 2018;9(1):62-6. doi: 10.7575/aiac.all.s.v.9n.1p.62.

20. Altinyelken HK. Curriculum change in Uganda: Teacher perspectives on the new thematic curriculum. *International journal of educational development*. 2010;30(2):151-61. doi: 10.1016/j.ijedudev.2009.03.004.
21. Sajoudi A. Comparative Analysis of the Role and Contribution of Each Element of the Curriculum in Shaping and Reducing Superfluous Learning from the Perspective of Students at Dezful Parsay Universities: Kashan University; 2017.
22. Barshan A, Safaie Moahed S, Valiollah F, Kiamanesh A, Moghadam Zadeh A. Factors Influencing the Formation of Superfluous Learning in In-Service Training: A Qualitative Study. *Qualitative Research in Health Sciences*. 2018;7(4):418-27.
23. Yasemi S, Hosseini Khah A, Kian M. A Reflection on the Characteristics of Creativity-Based Curriculum in Primary Education. *Research in Primary Education*. 2022;4(7):1-19.