



Explaining Factors Affecting Skills Curriculum based on Social Responsibility

Maryam Talebian Darzi¹, Vahid Fallah^{2*}, Mohammad Salehi³

¹Phd Student of Curriculum, Branch Sari, Islamic Azad University, Sari, Iran.

²Assistant Professor, Department of Philosophy of Education and Curriculum, Branch Sari, Islamic Azad University, Sari, Iran.

³Associate Professor, Department of Educational Management, Branch Sari, Islamic Azad University, Sari, Iran.

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Article Type:

Original Research

Received: 04.12.2021

Revised: 07.17.2021

Accepted: 11.21.2021

Keyword:

Higher Education
Curriculum
Social Responsibility
Skills Program
Effective Factors

*Corresponding Author:

Vahid Fallah

Email:

Vahidfallah20@yahoo.com

Lack of attention to global knowledge and developments, the absence of inclusive participation of academics and criticism of curriculum have caused concerns among policymakers in educational systems. In addition, social responsibility is an important indicator of social capital, which is of special importance in higher education. The goal of this study was to explain effective factors in skills curriculum based on social responsibility. In this applied research, through descriptive-analytical and survey methods, a questionnaire was randomly distributed among 216 influential managers and policymakers in skills curriculum based on social responsibility to collect data based on Cochran's formula. Analysis via SPSS and SMARTPLS software showed that out of fifty-two items in the questionnaire, factor analysis revealed eleven factors affecting the curriculum. According to the obtained coefficients, the most important items were curriculum assessment system (0.243), appropriate discourse in curriculum (0.204) as well as curriculum definition, importance and necessity (1.96). In fitting the measurement models, Cronbach's alpha reliability coefficient of each factor was >0.7 and the combined reliability coefficient was also >0.7 . The mean of extracted variances for convergent validity analysis was >0.4 with SRMR equal to 0.072, which is an acceptable value for the model.



EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Examining various research studies shows that both success and failure stories show a high potential in inspiring the perception and intentions of the entrepreneur. Entrepreneurial stories (success and failure) might increase or decrease motivation in people and help the entrepreneur to achieve a professional path. People are inspired by stories that they perceive to be somewhat similar to a path they might walk themselves, and because of this perceived similarity, one wants to imitate it (successes) or avoid it (failures).

In the current research, the effectiveness of inspiring stories of entrepreneurship (success and failure) on the entrepreneurial intention of people using Ajzen's theory of planned behavior, Shapiro and Sokol's theory of entrepreneurial events, Bandura's social learning theory and the career model of entrepreneurship was reviewed. Previous research indicates the essential function of inspirational stories in enhancing entrepreneurial career decisions. Past theories in learning psychology emphasize the favorable effect of success stories on people's motivation and behavior; but recent findings in social psychology show that entrepreneurs' failure stories may also be effective on entrepreneurial intentions and failure prevention.

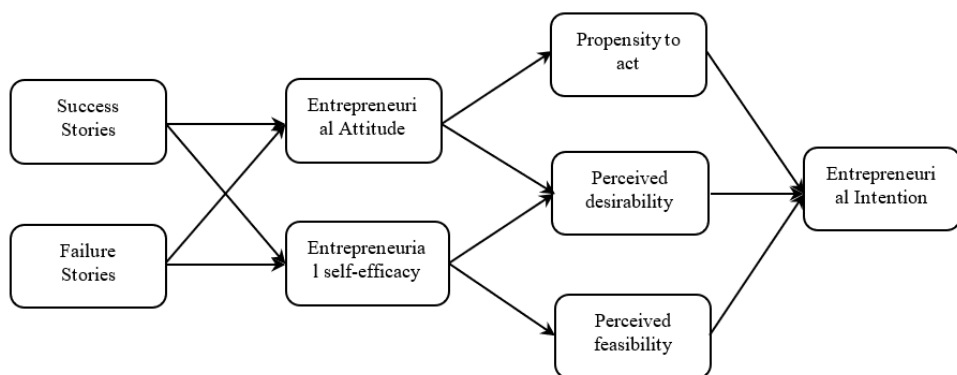


Figure 1. Conceptual model of research.

- **Hypothesis 1:** Success stories have a positive and significant effect on entrepreneurial attitude.
- **Hypothesis 2:** Failure stories have a positive and significant effect on entrepreneurial attitude.
- **Hypothesis 3:** Entrepreneurial attitude has a positive and significant effect on propensity to act.
- **Hypothesis 4:** Propensity to act has a positive and significant effect on Entrepreneurial Intention.
- **Hypothesis 5:** Entrepreneurial attitude has a positive and significant effect on perceived desirability.
- **Hypothesis 6:** Perceived desirability has a positive and significant effect on Entrepreneurial Intention.
- **Hypothesis 7:** Success stories have a positive and significant effect on

- Entrepreneurial self-efficacy.
- **Hypothesis 8:** Failure stories have a positive and significant effect on Entrepreneurial self-efficacy.
- **Hypothesis 9:** Entrepreneurial self-efficacy has a positive and significant effect on perceived desirability.
- **Hypothesis 10:** Entrepreneurial self-efficacy has a positive and significant effect on perceived feasibility.
- **Hypothesis 11:** Perceived feasibility has a positive and significant effect on Entrepreneurial Intention.

Methodology

The current research is descriptive-correlational research in terms of implementation and method of data collection. The statistical population of the research included 295 graduate students of the Faculty of Economics and Entrepreneurship of Razi University, and based on Morgan's table, a sample of 180 people was selected using a simple random method. To collect data, a researcher-made questionnaire was used, and structural equation modeling and Smart PLS3 software were used to examine the research hypotheses.

Results and discussion

The results of the path analysis showed that success stories can have a positive and meaningful effect on the entrepreneurial intention of people with a positive effect on entrepreneurial attitude and self-efficacy and through Propensity to act, perceived desirability and perceived feasibility; but failure stories can have a significant effect on entrepreneurial intention only through entrepreneurial self-efficacy.

Table 1. The results of the test of the research hypotheses.

Hypothesis	Path coefficient	T-Values	P-Values	Result
Hypothesis 1	0.474	5.336	0.000	Confirmation
Hypothesis 2	0.197	1.908	0.059	Rejection
Hypothesis 3	0.608	12.590	0.000	Confirmation
Hypothesis 4	0.324	3.790	0.011	Confirmation
Hypothesis 5	0.377	4.120	0.001	Confirmation
Hypothesis 6	0.290	4.678	0.000	Confirmation
Hypothesis 7	0.577	9.018	0.000	Confirmation
Hypothesis 8	0.287	3.945	0.000	Confirmation
Hypothesis 9	0.361	5.225	0.000	Confirmation
Hypothesis 10	0.497	8.536	0.000	Confirmation
Hypothesis 11	0.377	3.908	0.000	Confirmation

Conclusion

The data of this research confirmed that the inspiring stories of entrepreneurial success and failure might create or develop the entrepreneurial intention of people. Most entrepreneurs are inspired by the success stories of other entrepreneurs, consider them desirable and attempt to imitate them. However, as social learning theory predicts, a negative role model might reduce an individual's intention to pursue an entrepreneurial career. However, our study shows that this prediction occurs only through entrepreneurial attitude. Most importantly, our study shows that entrepreneurial failure stories can enhance entrepreneurial intentions by influencing entrepreneurial self-efficacy. Just as positive role

models can enhance self-efficacy by providing guidance for achieving success, negative role models can also enhance self-efficacy beliefs by showing key strategies to avoid failure. In addition, the impact of inspirational stories depends on whether their achievements seem attainable, desirable, or actionable to those who view them. In summary, people form or develop their entrepreneurial intention through inspiration from stories that fit their goals, but when exposed to stories that are inconsistent, their intention might decrease with a change in attitude.

From a practical point of view, with the argument that inspirational stories help to form or develop entrepreneurial intention, it can be used as a new method in entrepreneurship education and entrepreneurship learning process. Entrepreneurship education should illuminate a promising and valuable path for potential entrepreneurs and go beyond the transfer of knowledge and understanding of theoretical structures to shape future reality in practice. This study shed light on the element of inspirational storytelling for entrepreneurship education and raised valuable issues that should be addressed in future entrepreneurship education research. When designing their educational programs, entrepreneurship educators can help to improve the learning process of entrepreneurship and the formation of entrepreneurial goals by using the knowledge of the path of the influence of inspirational stories on entrepreneurial intention, among other factors, by telling stories of role models.



تبیین عوامل مؤثر در برنامه‌ی درسی مهارتی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی

مریم طالبیان درزی^۱، وحید فلاح^{۲*}، محمد صالحی^۳

- ۱- دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.
- ۲- استادیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.
- ۳- دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران.

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۱/۲۳

بازنگری مقاله: ۱۴۰۰/۰۴/۲۶

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۸/۳۰

کلید واژگان:

آموزش عالی
برنامه‌ی درسی
مسئولیت اجتماعی
برنامه‌ی مهارتی
عوامل مؤثر

*نویسنده مسئول: وحید فلاح

پست الکترونیکی:

Vahidfallah20@yahoo.com

کم‌توجهی به دانش و تحولات جهانی، عدم مشارکت فراگیر دانشگاهیان و انتقاد به برنامه‌ی درسی سبب نگرانی و دل‌مشغولی سیاست‌گذاران نظام‌های آموزشی شده است. از سوی دیگر، مسئولیت‌پذیری اجتماعی از شاخص‌های حائز اهمیت در سرمایه‌ی اجتماعی بوده، در آموزش عالی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تبیین عوامل مؤثر بر برنامه‌ی درسی مهارتی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌باشد. در این تحقیق کاربردی با ماهیت توصیفی-تحلیلی و پیمایشی، جهت جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ای استفاده شد که بین ۲۱۶ نفر از مدیران و سیاست‌گذاران تأثیرگذار در برنامه‌ی درسی مهارتی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر اساس فرمول کوکران به‌صورت تصادفی طبقه‌ای توزیع گردید. تجزیه و تحلیل توسط SPSS و SMARTPLS نشان داد که از پنجاه و دو گویه موجود در پرسشنامه توسط تحلیل عاملی، یازده عامل بر برنامه‌ی درسی تأثیرگذار هستند. با توجه به ضرایب به دست آمده، مهم‌ترین گویه‌ها عبارتند از نظام ارزشیابی برنامه‌ی درسی (۰.۲۴۳)، گفتمان مناسب در برنامه‌ی درسی (۰.۲۰۴) و تعریف، اهمیت و ضرورت (۱.۹۶). در برازش مدل‌های اندازه‌گیری، ضریب پایایی آلفای کرونباخ هر عامل بیش از ۰.۷ و ضریب پایایی ترکیبی بیش از ۰.۷ بوده است. میانگین واریانس‌های استخراجی برای تحلیل روایی همگرا بیش از ۰.۴ بوده و SRMR برابر ۰.۰۷۲ می‌باشد که مقدار قابل قبولی برای مدل است.



مقدمه

نهاد آموزش عالی برای حفظ پویایی خود نیازمند برنامه‌ریزی راهبردی، بهبود فرایندها و اتخاذ روش‌های مناسب می‌باشد، یعنی سیاستی که آثار آن در عملکرد نهادهای آموزش عالی مؤثر واقع شود (بوید و همکاران، ۲۰۰۷؛ اندرس، ۲۰۱۵).^۱ محیط دانشگاهی باید جوانان را برای برعهده گرفتن نقش‌های مختلف آماده سازد و این کار بدون آموزش‌های تخصصی سطح بالا و منفک از سیستم اجتماعی امکان ندارد. زمانی می‌توان عملکرد دانشگاه را مناسب ارزیابی کرد که هدف آن تولید دانش‌آموختگان مطلع، متفکر و خود ساخته باشد، به طوری که دانشجویان به صورت مسئولانه عمل کنند و واجد مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی باشند. تعامل آموزش عالی و جامعه همواره مورد توجه پژوهندگان حوزه‌ی آموزش عالی بوده است. در پی تحولات گسترده دهه‌های اخیر، تقویت رابطه‌ی آموزش عالی با جامعه و جدی‌تر گرفتن مسؤلیت آن نسبت به جامعه بیش از پیش مورد تاکید قرار گرفته است و ضرورت یک انقلاب دانشگاهی برای بازیابی وظایف دانشگاه‌ها و کامیابی آنها در انجام وظایف خود مورد تاکید صاحب نظران قرار گرفته است (کالینگفورد، ۲۰۰۴).^۲ بدون شک یکی از کارکردهای اجتماعی دانشگاهی مسؤلیت‌پذیری اجتماعی است؛ مسؤلیت‌پذیری در ابعاد فردی و اجتماعی، مفهومی است که می‌تواند وسیله و ابزار خوبی برای حفظ انسجام اجتماعی در عین احترام به تفاوت‌های موجود و فهم آنها باشد. در واقع یکی از معانی مسؤلیت‌پذیری هماهنگی با قوانین اجتماعی و برآورده کردن انتظاراتی است که جامعه از فرد دارد، پس به نوعی احساس التزام به عمل در موقعیت‌های گوناگون به دلیل تقید نسبت به سایرین خواهد بود (سبحانی نژاد و فردانش، ۲۰۰۰).

(اسپنسر و پاتون، ۲۰۰۷).^۳ مسؤلیت‌پذیری را توانایی نظم دادن به تفکرات، احساسات و رفتار همراه با اراده برای در نظر گرفتن خود به‌عنوان مسئول انتخاب‌هایی که انجام می‌دهند و پیامدهای فردی و اجتماعی آنها تعریف کرده‌اند. (لیو و زو، ۲۰۱۷)^۴ بر این اعتقاد است که حس مسؤلیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان یادگیری محور واقعیت محور و در عین حال آینده محور است از دانشگاه انتظار می‌رود یک تنوع وسیعی از فرصت‌های یادگیری را برای پرورش حس مسؤلیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان ایجاد کند.

مسؤلیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه و رفتارهای اجتماعی مطلوب باهم همبستگی مثبتی دارند و مسؤلیت‌پذیری اجتماعی به‌ویژه در امکانی که از نظر اجتماعی دارای اهمیت و اعتبار می‌باشند، موجب بروز رفتارهای مثبت اجتماعی می‌شود (اقدام‌پور و همکاران، ۲۰۲۰).^۵ نظام آموزش عالی از بزرگ‌ترین و گسترده‌ترین نظام‌های درون جامعه است که سرنوشت آن را در بلندمدت تعیین می‌کند و مجموعه تجارب دانشمندان در کشورهای جهان نشانگر این است که توسعه جوامع رابطه‌ی نزدیکی با نظام آموزش عالی آنها دارد (عباسی و حاجی حسینی، ۲۰۱۸).

گسترش کمی دانشگاه‌ها، کثرت مؤسسات آموزشی، افزایش تعداد دانشجویان، بیکاری فارغ‌التحصیلان، عدم تمایل جوانان به دخالت در امور و مشارکت در مسائل گوناگون اجتماعی، سیاسی و اقتصادی از جمله چالش‌های نظام آموزش عالی ایران هستند و تهدیدی بزرگ به نام مسؤلیت‌گریزی اجتماعی را مطرح می‌کنند که به‌مرور زمان تمامی ساختارهای اجتماعی را تحت تأثیر قرار خواهند داد. این چالش‌ها لزوم مسؤلیت‌پذیری و پاسخ‌گویی را در نظام آموزش عالی ایران بیش از پیش آشکار ساخته و نظام دانشگاهی را وادار به بازاندیشی در ساختار، رسالت، اهداف و محتوای برنامه‌های درسی خود کرده است. مروری بر سیر برنامه‌ریزی در نظام آموزش عالی کشور در سال‌های پیش و پس از انقلاب اسلامی نشان می‌دهد که در پی تغییرات اجتماعی، تغییر در برنامه‌ی درسی دانشگاه‌ها پدیده‌ی مستمر و در عین حال ضروری بوده است؛ با این وجود، موضوع تمرکزگرایی در تدوین عناوین و سرفصل‌های دروس رشته‌های دانشگاهی بیش از هر چیز و

¹ Boyd; Enders

² Cullingford

³ Spencer; Patton

⁴ Liu & Zhu

تقریباً در همه دوران‌ها مورد انتقاد کارشناسان و صاحب نظران قرار گرفته است. تعیین ساختار بهینه نظام برنامه‌ریزی درسی و نیز انتخاب و سازمان‌دهی محتوا از جمله دغدغه‌های سیاست‌گذاران نظام‌های آموزشی بوده است. هدف اصلی این مقاله تبیین عوامل مؤثر در برنامه‌ی درسی مهارتی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی است.

مبانی نظری و پیشینه‌ی تحقیق

وظایف آموزش عالی را می‌توان آموزش دانش و مهارت در سطح پیشرفته و حرفه‌ای و انتقال آنها، انتقال و ترویج ارزش‌های اخلاقی و فرهنگی، شکوفا نمودن توانایی‌های فردی و اجتماعی و کمک به رشد شخصیتی، عاطفی، رفتاری و فکری جامعه دانست (اقدام‌پور و همکاران، ۲۰۲۰ب). به‌طور کلی می‌توان نهاد آموزش عالی را نظامی که وظیفه موازنه‌ی بین ابعاد مختلف توسعه یافتگی را برقرار می‌کند دانست (هانوشک، ۲۰۱۶)^۱. از این رو، علاوه بر کارکردهای اقتصادی، کارکردهای اجتماعی دانشگاه‌ها نیز مد نظر قرار گرفته است؛ اجرای کارکردهای اجتماعی نهادها و مؤسسات آموزش عالی، آن هم در خصوص نسل جوان و به‌ویژه دانشجویانی که در آینده‌ی نزدیک به‌عنوان افراد فرهیخته وارد جامعه پیچیده‌ی امروزی می‌شوند و مسئولیت‌های خطیر اجتماعی را برعهده می‌گیرند، اهمیت زیادی دارد؛ این نسل باید با برخورداری از مهارت‌ها و توانمندی‌های لازم و اعتماد به نفس کافی و عمل به وظایف و مسئولیت‌های مورد انتظار، حضوری اثربخش و مولد در جامعه داشته باشد. پرورش حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان یک وظیفه‌ی ضروری برای تحصیلات دانشگاهی و از کارکردهای اجتماعی دانشگاه است.

(ایزدی و عزیزی شمایی، ۲۰۱۰)، در تحقیقی نشان دادند دانشجویان از دانش شهروندی بالایی برخوردارند و میانگین مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان در حد متوسط و بالاتر از متوسط بوده است. نتایج تحقیقی (امینی و همکاران، ۲۰۱۳) که دانشجویان تمایل دارند هر کاری را به بهترین نحو انجام دهند و آنها را به موقع تمام کنند، آنان به قوانین دانشگاه پایبند و متعهدند و خود را در حفظ اموال عمومی دانشگاه مسئول می‌دانند. یافته‌های (عبادی، ۲۰۱۴) نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان در بعد سیاسی کم و در بعد اجتماعی زیاد است. از بین متغیرهای مشخص شده دینداری و عام‌گرایی اثرگذاری بیشتری بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان دارند. یافته‌های (فضل‌الهی قمشی و فداکار، ۲۰۱۶) نیز حاکی از آن است که بین میزان مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان و اعمال اخلاقی رابطه‌ی مثبت وجود دارد.

یافته (هالمن، ۲۰۱۶)^۲ نشان می‌دهد که دانشجویان باید درک درستی از تأثیرات انسانی، اجتماعی و زیست محیطی فعالیت‌هایشان داشته باشند و ابزار استدلال اخلاقی را برای تصمیم‌گیری‌های مسئولانه و پایدار توسعه دهند. توسعه‌ی درک دانشجو از لحاظ این ظرفیت‌ها شامل چهار بعد مهم می‌باشد، بعد دانش، مهارت، ارزش و عملکرد داشته باشند. بدون شک یکی از عناصر یا خرده نظام‌های اصلی نظام آموزش عالی که بایستی به صورت راهبردی و اثربخش به آن نگریده شود، برنامه‌های درسی هستند. برنامه‌های درسی رشد‌دهنده مسئولیت‌پذیری اجتماعی باید متناسب با درک مخاطبین، اطلاعات مربوط به ماهیت جامعه، عناصر دخیل در آن، نقش انسان در حفظ و تداوم جامعه و انواع مسئولیت‌های اجتماعی را در اختیار آنها قرار دهد. در این رابطه صاحب نظران عرصه‌ی برنامه‌ی درسی تأکید نموده‌اند که بهتر است برنامه‌های درسی به جای ارائه مستقیم مطالب، مخاطبین را با مسایل و موضوعات مختلف که زمینه‌ی بهره‌گیری از تفکر و استدلال آنان را فراهم می‌کند درگیر ساخته و در این راه به حل مسایل و پاسخ آنها هدایت کنند (بریکر، ۱۹۸۹؛ کارول، ۱۹۸۷)^۳. در دانشگاه‌ها برنامه‌های درسی درصددند از طریق برنامه‌های درسی آشکار و تجویز شده و یاد دادن دانش و بینش و توانش مناسب به تولید دانش، ترویج دانش و ارائه‌ی خدمات فرهنگی در جهت توسعه‌ی

¹ Hanushek

² Hallman

³ Bricker; Carroll

فرهنگ جامعه به عنوان رکن توسعه همه جانبه و پایدار عمل کنند، و هم عملکرد، رفتار و نگرش اساتید، کارکنان و مدیران به عنوان تنها ابزارهای تأثیرگذار بر فرهنگ و شخصیت دانشجویان در کنار اطلاعات، در یادگیری دانشجویان به شکل‌های مختلف تأثیر می‌گذارد. (اقدام‌پور و همکاران، ۲۰۲۰الف) در مقاله‌ای با عنوان طراحی الگوی برنامه‌ی درسی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی برای نظام آموزش عالی بر اساس الگوی اکرم مؤلفه‌های اصلی الگوی برنامه‌ی درسی را فضای حاکم، اصول حاکم، عوامل زمینه‌ساز، درک همدلانه، نقش‌پذیری و مشارکت، ارزش‌مداری و ساختار اجتماعی دانشگاه بر شمردند.

روش‌شناسی

این پژوهش از نظر ماهیت و هدف کاربردی و از نظر روش تحقیق توصیفی است. جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش بر شیوه پیمایشی استوار است و اطلاعات آن توسط پرسشنامه جمع‌آوری شده است. جامعه‌ی آماری تحقیق شامل مدیران و سیاست‌گذاران دانشگاه مهارتی بود که بنا به آمار موجود دانشگاه مورد مطالعه بالغ بر ۵۰۰ نفر می‌باشد. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۲۱۶ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند و نمونه‌گیری بر اساس فرمول کوکران انجام شد. از دو ضریب نسبت روایی محتوایی و شاخص روایی محتوا به‌منظور بررسی و روایی محتوایی پرسشنامه استفاده شده است و از ۲۰ فرد خبره خواسته شد که به هرگونه به‌صورت طیف لیکرتی ۴ قسمتی امتیاز دهند. ضریب به‌دست‌آمده برای نسبت روایی محتوایی برابر ۰.۶۸ بوده است که مورد قبول است و ضریب حاصله برای شاخص روایی محتوا برابر ۰.۹۶ و در محدوده قابل قبول بود. در این پرسشنامه از ۵۲ گویه استفاده شد که در قالب ۱۱ مؤلفه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای تحلیل از آمار استنباطی و نرم‌افزارهای SPSS و SMARTPLS بهره گرفته شده است. همچنین آزمون‌های آزمون تناسب کایزر-مایر^۱ و آزمون بارتلت^۲، تحلیل عاملی، آزمون‌های نرمال بودن با آماره کولموگراف-اسمیرنف، پایایی با ضریب آلفای کرونباخ و ضریب ترکیبی، روایی همگرایی با ضریب میانگین واریانس خارجی، روایی واگرایی با کمک ماتریس همبستگی، اعتبار کل مدل توسط مجذور میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده^۳، تبیین‌کننده بار ضریب R² و تحلیل مسیر با ضریب همبستگی در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

نتایج

بر اساس یافته‌ها، از میان شرکت‌کنندگان، ۱۴۷ نفر مرد (۶۸/۰۶ درصد) و ۶۹ نفر زن (۳۱/۹۴ درصد) بوده‌اند. ۲۹ نفر کمتر از ۳۰ سال (۱۳/۴۳ درصد)، ۶۰ نفر بین ۳۱ تا ۴۰ سال (۲۷/۷۸ درصد)، ۱۰۶ نفر ۴۱ تا ۵۰ سال (۴۹/۰۷ درصد) و ۲۱ نفر (۹/۷۲ درصد) بیشتر از ۵۰ سال بودند. ۴۹ نفر کارشناسی ارشد (۲۲/۶۹ درصد) و ۱۶۷ نفر (۷۷/۳۱ درصد) دکتری بودند. ۳۴ نفر کمتر از ۵ سال (۱۵/۷۴ درصد)، ۳۸ نفر بین ۶ تا ۱۰ سال (۱۷/۵۹ درصد)، ۴۸ نفر بین ۱۱ تا ۱۵ سال (۲۲/۲۲ درصد)، ۵۶ نفر (۲۵/۹۳ درصد) ۱۶ تا ۲۰ سال و ۴۰ نفر (۱۸/۵۲ درصد) بیشتر از ۲۰ سال سابقه خدمت داشتند (جدول ۱).

¹ KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy)

² Bartlett's Test of Sphericity

³ SRMR

جدول ۱. متغیرهای جمعیت‌شناختی آزمون‌شوندگان.

متغیر	فراوانی	درصد
جنسیت	زن	۶۸.۰۶
	مرد	۳۱.۹۴
سن	کمتر از ۳۰ سال	۱۳.۴۳
	۳۱ تا ۴۰ سال	۲۷.۷۸
	۴۱ تا ۵۰ سال	۴۹.۰۷
	بیشتر از ۵۰ سال	۹.۷۲
تحصیلات	کارشناسی ارشد	۲۲.۶۹
	دکتري	۷۷.۳۱
	کمتر از ۵ سال	۱۵.۷۴
	۶ تا ۱۰ سال	۱۷.۵۹
	۱۱ تا ۱۵ سال	۲۲.۲۲
	۱۶ تا ۲۰ سال	۲۵.۹۳
سابقه خدمت	بیشتر از ۲۰ سال	۱۸.۵۲
	کمتر از ۲۰ سال	۴۰

سوال اول: ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامه‌ی درسی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشگاه‌های مهارتی کدام است؟

جهت تشخیص این مسئله که آیا تعداد داده‌های موردنظر (اندازه نمونه‌ها و رابطه بین متغیرها) برای تحلیل عاملی مناسب هستند یا خیر از شاخص آزمون تناسب کایزر-مایر و آزمون بارتلت استفاده گردید. جدول ۲ نشان می‌دهد که مقدار شاخص کایزر-مایر (کفایت نمونه‌برداری) برابر ۰.۷۹۷ و سطح معناداری آزمون کرویت بارتلت برابر ۰.۰۰۰۹ می‌باشد. مشخصه‌های آماری اولیه که در اجرای تحلیل مؤلفه‌های اصلی برای سازه برنامه‌ی درسی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی به‌دست‌آمده در جدول زیر نمایش داده شده است.

جدول ۲. نتایج شاخص کایزر-مایر و آزمون بارتلت برای سازه مدل استقرار یادگیری معکوس.

سازه	عدد آزمون تناسب کایزر مایر و آزمون بارتلت
KMO	۰.۷۹۷
Bartlett	۵۸۶۴.۴۶۷
Df	۱۳۲۶
P-Value	۰.۰۰۰۹

برنامه‌ی درسی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی

مشخصه‌های آماری اولیه به‌دست‌آمده در اجرای تحلیل مؤلفه‌های اصلی برای سازه برنامه‌ی درسی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی در جدول ۳ نمایش داده شده است. بر اساس این جدول، ارزش‌های ویژه ۱۱ عامل موردتحقیق که مقادیر بزرگتر از ۱ دارند و مجموعاً مسئول حدود ۶۳ درصد از تغییرات کل هستند، به ترتیب زیر می‌باشند. ارزش ویژه عامل اول برابر با ۱۸.۶۴، عامل دوم ۷.۶۴، عامل سوم برابر با ۷.۰۸، عامل چهارم ۵.۲۱، عامل پنجم ۴.۴۱، عامل ششم ۴.۰۴، عامل هفتم ۳.۶۴، عامل هشتم ۳.۶۰، عامل نهم ۳.۱۳، عامل دهم ۲.۹۴، عامل یازدهم ۲.۶۹. سؤالاتی که

نسبت اشتراک آنها از ۰.۵۰ کمتر می‌باشد، به‌خوبی با بقیه‌ی سؤالات منطبق نشده‌اند و بهتر است حذف شوند؛ البته این کار باید مرحله‌به‌مرحله انجام شود.

جدول ۳. عوامل استخراج‌شده و درصد واریانس تبیین شده.

مجموع توان دوم بارهای عاملی بعد از چرخش واریماکس			مجموع توان دوم بارهای عاملی استخراج‌شده			مقادیر ویژه اولیه		مؤلفه	
درصد از واریانس تجمعی	در صد از واریانس	کل	درصد از واریانس تجمعی	در صد از واریانس	کل	درصد از واریانس تجمعی	در صد از واریانس	کل	
۹.۰۵	۹.۰۵	۴.۷۱	۱۸.۶۴	۱۸.۶۴	۹.۶۹	۱۸.۶۴	۱۸.۶۴	۹.۶۹	۱
۱۵.۵۰	۶.۴۵	۳.۳۵	۲۶.۲۸	۷.۶۴	۳.۹۷	۲۶.۲۸	۷.۶۴	۳.۹۷	۲
۲۱.۷۹	۶.۲۹	۳.۲۷	۳۳.۳۶	۷.۰۸	۳.۶۸	۳۳.۳۶	۷.۰۸	۳.۶۸	۳
۲۸.۰۱	۶.۲۲	۳.۲۳	۳۸.۵۷	۵.۲۱	۲.۷۱	۳۸.۵۷	۵.۲۱	۲.۷۱	۴
۳۳.۵۷	۵.۵۶	۲.۸۹	۴۲.۹۸	۴.۴۱	۲.۲۹	۴۲.۹۸	۴.۴۱	۲.۲۹	۵
۳۹.۰۶	۵.۴۹	۲.۸۶	۴۷.۰۱	۴.۰۴	۲.۱۰	۴۷.۰۱	۴.۰۴	۲.۱۰	۶
۴۴.۲۱	۵.۱۵	۲.۶۸	۵۰.۶۵	۳.۶۴	۱.۸۹	۵۰.۶۵	۳.۶۴	۱.۸۹	۷
۴۹.۳۶	۵.۱۵	۲.۶۸	۵۴.۲۵	۳.۶۰	۱.۸۷	۵۴.۲۵	۳.۶۰	۱.۸۷	۸
۵۴.۲۲	۴.۸۶	۲.۵۳	۵۷.۲۸	۳.۱۳	۱.۶۳	۵۷.۲۸	۳.۱۳	۱.۶۳	۹
۵۸.۷۵	۴.۵۳	۲.۳۵	۶۰.۳۳	۲.۹۴	۱.۵۳	۶۰.۳۳	۲.۹۴	۱.۵۳	۱۰
۶۳.۰۲	۴.۲۷	۲.۲۲	۶۳.۰۲	۲.۶۹	۱.۴۰	۶۳.۰۲	۲.۶۹	۱.۴۰	۱۱

جهت تأیید ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های برنامه‌ی درسی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی به روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی^۱ در دو مرحله‌ی اصلی «بررسی برازش مدل» و «آزمون سؤال اصلی پژوهش» موردبررسی قرار می‌گیرد. همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، با توجه به ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی ترکیبی که بیشتر از ۰.۷ و میانگین واریانس استخراجی که بزرگتر از ۰.۴ است، می‌توان گفت مدل از لحاظ هر سه معیار فوق‌الذکر در سطح بسیار خوبی در ابعاد مختلف قرار دارد.

بررسی روایی واگرا از طریق مقایسه‌ی میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌هایش در مقابل همبستگی آن شاخص‌ها با سایر سازه‌ها (روش فورنل و لارکر)، که نتایج آن در جدول ۴ آمده است، نشان از تأیید روایی واگرا به روش دوم دارد. اگر مجذور میانگین واریانس‌های استخراجی هر سازه از میزان همبستگی آن با سایر سازه‌ها بیشتر باشد، از نظر فورنل و لارکر دارای روایی واگرا خواهد بود.

¹ Partial Least Squares-Structural Equation Modeling (PLS-SEM)

جدول ۴. روایی همگرا و پایایی ترکیبی در برازش ابعاد مدل.

ابعاد	ضریب پایایی آلفای کرونباخ	ضریب پایایی ترکیبی (CR)	میانگین واریانس استخراجی (AVE)
استانداردسازی محتواها و تضمین محتواهای برنامه درسی	۰.۸۳۶	۰.۸۹۰	۰.۶۷۲
بررسی رویکرد و فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر جامعه	۰.۸۴۳	۰.۹۰۶	۰.۷۶۲
تعریف، اهمیت و ضرورت	۰.۸۶۰	۰.۸۹۹	۰.۶۴۰
ذهنیت فلسفی برنامه ریزان و صاحب نظران	۰.۷۷۹	۰.۸۵۷	۰.۶۰۱
طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی	۰.۸۴۲	۰.۸۸۶	۰.۶۱۰
عوامل مرتبط با قوانین و مقررات بین‌المللی	۰.۸۹۸	۰.۹۳۶	۰.۸۳۰
عوامل مرتبط با قوانین و مقررات حاکمیتی	۰.۷۵۲	۰.۸۱۴	۰.۶۰۰
عوامل مرتبط با نظام آموزش مهارتی	۰.۸۹۱	۰.۹۳۲	۰.۸۲۰
نظام ارزشیابی برنامه درسی	۰.۹۰۰	۰.۹۲۱	۰.۶۲۵
نقش مربی در نظام مدیریت انتقال مفاهیم	۰.۸۴۲	۰.۸۹۳	۰.۶۷۹
گفتمان مناسب در برنامه‌ریزی درسی	۰.۸۶۴	۰.۹۰۲	۰.۶۴۹

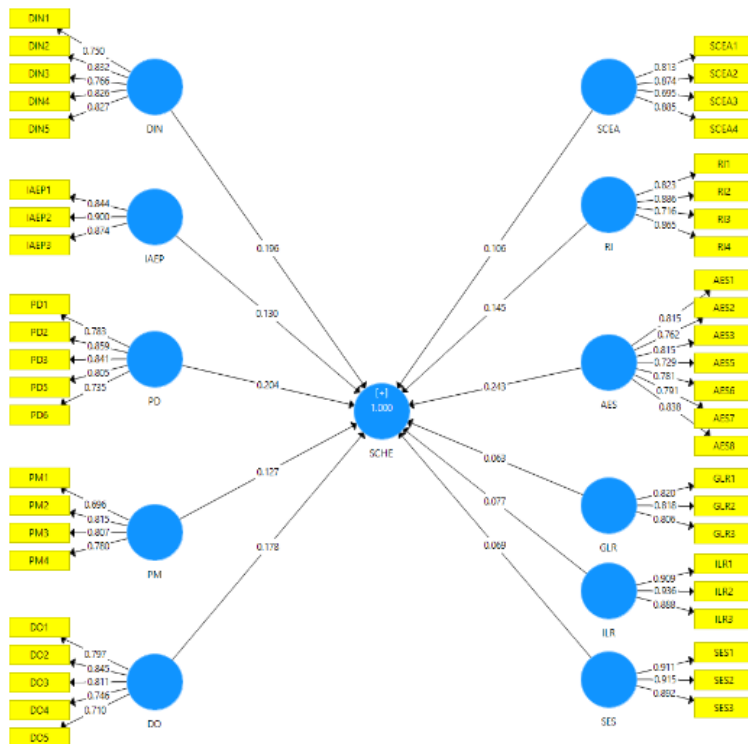
جدول ۵. ماتریس همبستگی و بررسی روایی واگرایی ابعاد مدل برنامه‌ی درسی با رویکرد مسئولیت پذیری اجتماعی.

۱- استانداردسازی محتواها و تضمین محتواهای برنامه درسی	۲- بررسی رویکرد و فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر جامعه	۳- تعریف، اهمیت و ضرورت	۴- ذهنیت فلسفی برنامه ریزان و صاحب نظران	۵- طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی	۶- عوامل مرتبط با قوانین و مقررات بین‌المللی	۷- عوامل مرتبط با قوانین و مقررات حاکمیتی	۸- عوامل مرتبط با نظام آموزش مهارتی	۹- نظام ارزشیابی برنامه درسی	۱۰- نقش مربی در نظام مدیریت انتقال مفاهیم	۱۱- گفتمان مناسب در برنامه‌ریزی درسی
۰.۸۲۰										
۰.۳۳۹	۰.۸۷۳									
۰.۲۳۷	۰.۴۸۵	۰.۸۰۰								
۰.۲۷۸	۰.۳۸۶	۰.۴۲۴	۰.۷۷۵							
۰.۲۸۴	۰.۴۴۹	۰.۴۶۳	۰.۳۶۹	۰.۷۸۱						
۰.۰۳۰	۰.۲۴۳	۰.۲۶۳	۰.۲۹۳	۰.۲۴۶	۰.۹۱۱					
۰.۱۶۱	۰.۳۱۸	۰.۲۲۴	۰.۱۶۶	۰.۳۰۸	۰.۲۱۷	۰.۷۷۴				
۰.۰۰۲	۰.۳۰۸	۰.۲۴۶	۰.۱۵۴	۰.۱۶۸	۰.۳۱۲	۰.۳۰۱	۰.۹۰۵			
۰.۳۹۵	۰.۳۸۳	۰.۳۸۰	۰.۳۸۳	۰.۳۶۱	۰.۱۷۰	۰.۱۷۷	۰.۱۳۹	۰.۷۹۰		
۰.۲۹۴	۰.۳۷۵	۰.۴۳۰	۰.۴۷۰	۰.۴۰۰	۰.۰۰۷	۰.۱۰۶	-۰.۰۲۰	۰.۵۳۸	۰.۸۲۴	
۰.۲۲۵	۰.۵۱۸	۰.۵۹۶	۰.۴۴۷	۰.۵۸۵	۰.۲۷۹	۰.۳۷۳	۰.۳۰۸	۰.۳۰۰	۰.۴۱۶	۰.۸۰۵

نتایج حاصل از خروجی نرم‌افزار Smart PLS در جداول فوق نشان می‌دهد که مدل‌های اندازه‌گیری از روایی (همگرا و واگرا) و پایایی (بار عاملی، ضریب پایایی ترکیبی و ضریب آلفای کرونباخ) مناسبی برخوردارند. در بررسی کلی مدل نیز مقدار مجذور میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده که مقدار تقریبی از نیکویی برازش مدل است، برابر با ۰.۰۷۲ و قابل قبول می‌باشد.

سوال دوم: تأثیر هر کدام از عناصر برنامه‌های درسی در رویکرد مسئولیت پذیری اجتماعی در دانشگاه‌های مهارتی کدام است؟

پس از بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری، نوبت به برازش مدل ساختاری پژوهش می‌رسد که نخستین و اساسی‌ترین آنها ضرایب معناداری یا همان مقادیر t می‌باشد.



شکل ۱. مدل اصلی برنامه‌ی درسی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی در حالت ضرایب استاندارد.

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که ضریب مسیر استانداردسازی محتواها و تضمین محتواهای برنامه‌ی درسی بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی برابر با ۰.۱۰۶، آماره t برابر با ۶.۷۶۰ و ارزش p کمتر از ۰.۰۵ بوده است. در نتیجه، متغیر استانداردسازی محتواها و تضمین محتواهای برنامه‌ی درسی تأثیر معنی‌داری بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارد.

جدول ۶. ضریب مسیرهای اصلی و معنی‌داری در مدل برنامه‌ی درسی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی.

نتیجه	p-value	آماره t	ضرایب مسیر	مسیر میان متغیرها
معنی‌دار است.	۰/۰۰۰۹	۶.۷۶۰	۰.۱۰۶	استانداردسازی محتواها و تضمین محتواهای برنامه‌ی درسی -> برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی
معنی‌دار است.	۰/۰۰۰۹	۱۴.۷۴۳	۰.۱۳۰	بررسی رویکرد و فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر جامعه -> برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی
معنی‌دار است.	۰/۰۰۰۹	۱۴.۱۸۵	۰.۱۹۶	تعریف، اهمیت و ضرورت -> برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی
معنی‌دار است.	۰/۰۰۰۹	۹.۱۶۳	۰.۱۲۷	ذهنیت فلسفی برنامه‌ریزان و صاحب‌نظران -> برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی
معنی‌دار است.	۰/۰۰۰۹	۱۳.۲۸۹	۰.۱۷۸	طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی -> برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی
معنی‌دار است.	۰/۰۰۰۹	۵.۳۸۴	۰.۰۷۷	عوامل مرتبط با قوانین و مقررات بین‌المللی -> برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی
معنی‌دار است.	۰/۰۰۰۹	۵.۵۰۴	۰.۰۶۳	عوامل مرتبط با قوانین و مقررات حاکمیتی -> برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی
معنی‌دار است.	۰/۰۰۰۹	۳.۶۳۶	۰.۰۶۹	عوامل مرتبط با نظام آموزش مهارتی -> برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی
معنی‌دار است.	۰/۰۰۰۹	۱۰.۸۶۵	۰.۲۴۳	نظام ارزشیابی برنامه‌ی درسی -> برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی
معنی‌دار است.	۰/۰۰۰۹	۱۰.۳۸۷	۰.۱۴۵	نقش مربی در نظام مدیریت انتقال مفاهیم -> برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی
معنی‌دار است.	۰/۰۰۰۹	۱۶.۶۰۵	۰.۲۰۴	گفتمان مناسب در برنامه‌ریزی درسی -> برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی

ضریب مسیر بررسی رویکرد و فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر جامعه بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی برابر با ۰.۱۳۰ و آماره t برابر با ۱۴.۷۴۳ و مقدار p کمتر از ۰.۰۵ بوده است. در نتیجه، متغیر بررسی رویکرد و فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر جامعه تأثیر معنی‌داری بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی در رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارد. ضریب مسیر تعریف اهمیت و ضرورت بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی برابر با ۰.۱۹۶، آماره t برابر با ۱۴.۱۸۵ و مقدار p کمتر از ۰.۰۵ بوده است. در نتیجه، متغیر تعریف، اهمیت و ضرورت بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی بر رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی تأثیر معنی‌داری دارد.

ضریب مسیر ذهنیت فلسفی برنامه‌ریزان و صاحب‌نظران بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی برابر با ۰.۱۲۷، آماره t برابر با ۹.۱۶۳ و مقدار p کمتر از ۰.۰۵ بوده است. لذا متغیر ذهنیت فلسفی برنامه‌ریزان و صاحب‌نظران تأثیر معنی‌داری بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارد. ضریب مسیر طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی برابر با ۰.۱۷۸، آماره t برابر با ۱۳.۲۸۹ و مقدار p کمتر از ۰.۰۵ بوده است. در نتیجه متغیر طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی تأثیر معنی‌داری بر رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارد.

ضریب مسیر عوامل مرتبط با قوانین و مقررات بین‌المللی بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی برابر با ۰.۰۷۷، آماره t برابر با ۵.۳۸۴ و مقدار p کمتر از ۰.۰۵ بوده است. لذا متغیر عوامل مرتبط با قوانین و مقررات بین‌المللی بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی تأثیر معنی‌داری بر رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارد. ضریب مسیر عوامل مرتبط با قوانین و مقررات حاکمیتی بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی برابر با ۰.۰۶۳، آماره t برابر با ۵.۵۰۴ و مقدار p کمتر از ۰.۰۵ می‌باشد. متغیر عوامل مرتبط با قوانین و مقررات حاکمیتی بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی از این‌رو تأثیر معنی‌داری بر رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارد.

ضریب مسیر عوامل مرتبط با نظام آموزش مهارتی بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی برابر با ۰.۰۶۹، آماره t برابر با ۳.۶۳۶ و مقدار p کمتر از ۰.۰۵ می‌باشد. از این‌رو، متغیر عوامل مرتبط با نظام آموزش مهارتی بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی بر رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی تأثیر معنی‌داری دارد. ضریب مسیر نظام ارزشیابی برنامه‌ی درسی بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی برابر با ۰.۲۴۳، آماره t برابر با ۱۰.۸۶۵ و مقدار p کمتر از ۰.۰۵ بوده است. لذا متغیر نظام ارزشیابی برنامه‌ی درسی بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی تأثیر معنی‌داری بر رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارد.

ضریب مسیر نقش مربی در نظام مدیریت انتقال مفاهیم بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی برابر با ۰.۱۴۵، آماره t برابر با ۱۰.۳۸۷ و مقدار p کمتر از ۰.۰۵ می‌باشد. به همین دلیل، متغیر نقش مربی در نظام مدیریت انتقال مفاهیم بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی تأثیر معنی‌داری بر رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارد. در نهایت، ضریب مسیر گفتمان مناسب در برنامه‌ریزی درسی بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی با رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی برابر با ۰.۲۰۴، آماره t برابر با ۱۶.۶۰۵ و مقدار p کمتر از ۰.۰۵ بوده است. بنابراین، گفتمان مناسب در برنامه‌ریزی درسی بر برنامه‌ی درسی آموزش عالی تأثیر معنی‌داری بر رویکرد مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه‌ی درسی در آموزش عالی ابزار علمی و اجتماعی سودمندی است که در عین ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارت‌ها، یک تجربه‌ی گسترده‌ی علمی برای دانشجویان محسوب می‌شود. مقصود اصلی این مقاله تبیین عوامل مؤثر بر برنامه‌ی درسی مهارتی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی بوده است.

نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که ۵۲ گویه موجود در پرسشنامه در یازده عامل قرار می‌گیرند. یافته‌های روایی همگرا و پایایی نشان می‌دهند که یازده عامل کشف شده در مرحله قبلی مقادیر بیشتری از ۰.۶ داشته که در سطح بسیار خوبی قرار دارد. پس از مدل‌های اندازه‌گیری، نوبت به برازش مدل ساختاری پژوهش می‌رسد. آماره t تمامی عامل‌ها بیش از ۱.۹۶ بوده و همچنین مقدار p کمتر از ۰.۰۵ درصد می‌باشد و نشانگر معناداری مدل و عوامل است. به طور کلی، این عوامل شامل استانداردسازی محتواها و تضمین محتواهای برنامه‌ی درسی، بررسی رویکرد و فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر جامعه، تعریف، اهمیت و ضرورت مسئولیت‌پذیری در برنامه‌ی درسی، ذهنیت فلسفی برنامه‌ریزان و صاحب نظران برنامه‌ی درسی، طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی مطابق با مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی بوده‌اند. افزون بر این، عوامل مرتبط با قوانین و مقررات بین‌المللی، قوانین و مقررات حاکمیتی، نظام آموزش مهارتی، نظام ارزشیابی برنامه‌ی درسی، نقش مربی در نظام مدیریت انتقال مفاهیم و گفتمان مناسب در برنامه‌ریزی درسی تأثیرگذار بوده‌اند.

(زایس، ۱۹۷۶)^۱ معتقد است محتواها شامل دانش، مهارت‌ها و فرایندها و ارزش‌هاست. در این تحقیق نیز محتواها دانش، مهارت و نگرش‌ها در نظر گرفته شده است. در این تحقیق مشخص شد که تضمین محتواها با تأکید بر ارزش‌های و اصول مسئولیت‌پذیری اجتماعی نقش بسیار زیادی در برنامه‌های درسی مسئولیت‌پذیری اجتماعی دارد.

^۱ Zais

روشنگری در خصوص مبانی فلسفی حاکم بر پارادایم‌های برنامه‌ی درسی یا به بیان دیگر روشنگری نوع نگرش هر یک از پارادایم‌ها درباره‌ی هستی‌شناخت و چه بسا ارزش‌ها امکان مقایسه‌ی محدودیت‌ها و کاستی‌های هر یک از آنها را در برنامه‌ی درسی فراهم می‌کند. آگاهی درباره‌ی محدودیت‌ها و کاستی‌های روش‌های تدوین برنامه‌ی درسی دانشگاهی درباره‌ی مسئولیت‌پذیری اجتماعی خود گامی است برای بازاندیشی درباره‌ی رویی و حقیقت‌دانش حاصل از به‌کارگیری آنها در جامعه که مورد نظر بسیاری از برنامه‌ریزان درسی چون (اسمیت، ۱۹۹۶)^۱ و (مک‌نیل، ۱۹۹۷)^۲ می‌باشد. به‌طور کلی می‌توان گفت دانشگاه آینده‌ی جامعه و سلسله‌مراتب اجتماعی نظام آموزش عالی هستند، که در محیط اجتماعی پیوسته در حال تغییر و تحول فعالیت می‌کنند و بر جامعه تاثیر می‌گذارند. تعریف و ضرورت پرداختن به مسئله مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه‌ی درسی از آنجا ناشی می‌شود که جوامع امروز دانشگاه را مسئول ادامه‌ی زندگی اجتماعی می‌دانند. ضرورت پرداختن به تعریف مسئولیت‌پذیری اجتماعی در برنامه‌ی درسی مورد نظر بسیاری از پژوهشگران چون (اسماعیل و همکاران، ۲۰۱۴؛ ترک‌کهرامان، ۲۰۱۵)^۳ بوده است.

در این تحقیق از ذهنیت برنامه‌ی درسی جامعیت، تعمق و انعطاف‌پذیری برداشت شده است. در زندگی اجتماعی برخورداری از ذهن پویا، انتخاب‌گر، کل‌نگر و سیستمی لازم است تا بدین ترتیب با فعالیت هوشمندانه و تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر اصول و درک واقعیت‌های مهم نتایج مطلوبی به‌دست آید. در این تحقیق مشخص شده که برنامه‌ریزان درسی برای بهینه‌سازی برنامه‌ی درسی از بعد مسئولیت‌پذیری اجتماعی ذهنیت فلسفی و مولدها آن را در مدل مطلوب برنامه‌ی درسی رعایت کنند لزوم پرداختن به مؤلفه‌های ذهنیت فلسفی در برنامه‌ی درسی در آثار (لیپمن، ۲۰۰۳)^۴ گرونیو (۲۰۱۳) به‌کرار دیده شده است.

طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی باید به گونه‌ای باشد که به رشد آگاهی و معرفت درباره‌ی مسئولیت‌های اجتماعی درحقیقت، مطلع کردن افراد از ماهیت جامعه و ضرورت تلاش افراد برای انجام دادن وظایف و رسالت‌های اجتماعی خویش باشد. بی‌توجهی به رشد آگاهی‌ها و ایجاد نکردن مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی در طراحی و سازمان‌دهی برنامه‌ی درسی به معنای شکل‌نگرفتن مبنای ایفای مسئولیت‌های اجتماعی است؛ صاحب‌نظرانی چون (دانسبری و کاتز، ۲۰۰۴)^۵ به مقوله‌ی طراحی و سازماندهی محتوای برنامه‌ی درسی با توجه به مسئولیت‌پذیری اجتماعی پرداختند.

References

- Abbasi, F., & Haji Hosseini, H. A. (2018). Analysis of the innovation search strategy of Iranian industrial enterprises in interaction with scientific institutions. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, 15(1), 99-120. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?ID=93351>
- Amini, M., Rahimi, H., Salehi, M., & Mousavi, S. (2013). The assessment of students responsibility in university of kashan. *Culture In The Islamic University*, 3(2), 271-296. <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=430719>
- Boyd, D., Goldhaber, D., Lankford, H., & Wyckoff, J. (2007). The effect of certification and preparation on teacher quality. *The Future of Children*, 17(1), 45-68. <https://www.jstor.org/stable/4150019>

¹ Smith

² McNeil

³ Ismail; Turkkahraman

⁴ Lipman

⁵ Dansberry & Cates

- Bricker, D. C. (1989). *Classroom Life as Civic Education: Individual Achievement and Student Cooperation in Schools (Professional Ethics in Education)*. Teachers College Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED331736>
- Carroll, J. D. (1987). *We the people: A review of US government and civics textbooks*. People for the American Way. https://books.google.com/books/about/We_the_People.html?id=tiXgAAAAMAAJ
- Cullingford, C. (2004). Conclusion: the future—is sustainability sustainable? In *The sustainability curriculum*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781849773287-25/conclusion-future-sustainability-sustainable-cedric-cullingford>
- Dansberry, B. E., & Cates, C. L. (2004, October 20-23). *A social responsibility learning module for use in cooperative education*. 34th Annual Frontiers in Education, 2004. FIE 2004, Savannah, Georgia, USA <https://doi.org/10.1109/FIE.2004.1408635>
- Ebadi, W. (2014). *The study of social and cultural factors affecting students' social responsibility: case study of students of Mahshahr Islamic Azad University*. [Master, Shahid Chamran]. Ahvaz, Iran. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/e859c91462447c80fd7285791cabledf0>
- Eghdampour, R., Keshtiaray, N., & Esmaili, R. (2020a). Designing a social responsibility curriculum model for the higher education system based on the Akker Model. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 26(1), 23-49. <http://journal.irphe.ac.ir/article-1-4127-en.html>
- Eghdampour, R., Keshtiaray, N., & Esmaili, R. (2020b). Student's experiences of Social Responsibility in the university. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 10(20), 237-264. http://www.icsajournal.ir/article_99706_85c87b0c35f764d410b095fd5de752e2.pdf
- Enders, J. (2015). Higher education management. In *International encyclopedia of the social & behavioral science* (2 ed.). Elsevier. https://scholar.google.co.uk/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=nJtreYUAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=nJtreYUAAAAJ:QD3KBmkZPeQC
- Fazlalahi Ghomashi, S. A .F., A. (2016). Religiousness and its role on social responsibility of students. *Marafet*, 25(231), 77-88. <http://ensani.ir/fa/article/370403/>
- Hallman, S. K. (2016). *Development and assessment of student social/civic responsibility and ethical reasoning*. M. University. https://dev.crlt.umich.edu/sites/default/files/white-papers/Responsibility_HI%20RES.pdf
- Hanushek, E. A. (2016). Will more higher education improve economic growth? *Oxford Review of Economic Policy*, 32(4), 538-552. <https://doi.org/10.1093/oxrep/grw025>
- Ismail, M., Amat Johar, R. F., Mohd Rasdi, R., & Alias, S. N. (2014). School as Stakeholder of Corporate Social Responsibility Program: Teacher's Perspective on Outcome in School Development. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(2), 321-331. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0107-8>
- Izadi, S., & Azizi Shamami, M. (2010). Citizenship knowledge and social responsibility among students in the process of globalization. *Journal of Curriculum Studies*, 4(15), 60-72. <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=196564>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2 ed.). Cambridge University Press. <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=yBJfJLaiZtU4C&oi=fnd&pg=PR11&dq=Thinking+in+education&ots=fLUYyFq19y&sig=ML7SeU0IKDe3zC2vQH54XIM8gCM#v=onepage&q=Thinking%20in%20education&f=false>
- Liu, C., & Zhu, X. (2017). Three Approaches to Cultivating College Students' Sense of Social Responsibility. In *University Social Responsibility and Quality of Life: A Global Survey*

- of Concepts and Experiences*. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3877-8_14
- McNeil, J. (1997). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. Addison-Wesley. <https://www.amazon.com/Curriculum-Comprehensive-Introduction-John-McNeil/dp/0673523527>
- Mergler, A., Spencer, F. H & ,Patton, W. (2007). Relationships between Personal Responsibility, Emotional Intelligence, and Self-Esteem in Adolescents and young Adults. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 24(1), 5-18. <https://doi.org/10.1017/S0816512200029060>
- Smith, M. (1996). *Curriculum Theory and Practice*. Mark K. Smith1996. <http://www.fnbaldeo.com/EDCI%20547%20-%20March%202018/Resource%20Materials/Curriculum%20Theory%20and%20Practice.pdf>
- Sobhaninezhad, M., & Fardanesh, H. (2000). Social responsibility in current elementary school curriculum in Iran. *Modarres Human Sciences*, 4(1), 83-94. <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=22182>
- Turkkahraman, M. (2015). Education, Teaching and School as A Social Organization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 381-387. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.044>
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations*. Thomas Young Crowell company. <https://www.amazon.com/Curriculum-Principles-Foundations-Robert-Zais/dp/0690008570>