

Designing integrative curriculum model for first level of secondary schools and it's Validation from curriculum experts and related teachers' perspective

J. Moradpour¹, E. Naderi^{2*}, M. Saif Naraghi³, A. Asare⁴

1. Ph.D. Student, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran. 2. Professor of Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran 3. Professor of Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran 4. Associate Professor, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran

طراحی الگوی تلفیقی برنامه درسی دوره متوسطه اول و اعتبارسنجی آن از منظر متخصصان برنامه درسی و دبیران ذربط

جمال مرادپور^۱، عزت‌الله نادری^{۲*}، مریم سیف نراقی^۳، علیرضا عصاره^۴

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران؛ ۲. استاد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران؛ ۳. استاد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران؛ ۴. دانشیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران

Abstract

Purpose: The present research has a dual purpose. First, identifying and extracting components of the integrated curriculum, and, second, the validation of the proposed theoretical model from the perspective of the curriculum specialists and secondary school first-grade teachers.

Method: This research, regarding its nature, is a mixed (integrated) one and in terms of purpose, is an applied research method in which the ground research method has been used. The society of the study consisted of all curriculum specialists who are stable members of the Curriculum Association studies of Iran (500 members) and first-grade secondary school teachers teaching in the academic year 2018-2019 (183,000 people). To select the samples among the curriculum specialists, 35 were selected using non-random sampling method and among the teachers, 178 subjects were selected using the multi-stage cluster sampling method. Finally, 178 subjects were selected through targeted sampling. The data gathering tool was a researcher-made questionnaire whose validity was approved using Delphi's method and its reliability was confirmed by Cronbach's alpha (0.89) for the whole questionnaire and more than (0.83) for the four subgroups.

Results: Descriptive and inferential analysis of data, using chi-square test in alpha 0.05 showed that firstly, according to the viewpoints of the two groups under study (curriculum specialists and first grade secondary school teachers), all components related to the four elements and the proposed theoretical model has been appropriate and desirable. Second, the two groups agreed on the validity of the theoretical model of the integrated curriculum.

Keywords: Integrative curriculum, Curriculum model, secondary school

چکیده

هدف: پژوهش حاضر هدفی دوگانه دارد. نخست، شناسایی و استخراج مؤلفه‌های برنامه درسی تلفیقی و دوم، اعتبارسنجی الگوی نظری پیشنهادی از منظر متخصصان برنامه درسی و دبیران دوره متوسطه اول.

روش: این پژوهش با توجه به ماهیت ترکیبی و از نظر هدف، از نوع تحقیقات کاربردی است که در انجام آن، از روش تحقیق زمینه‌ای بهره گرفته شده است. جامعه آماری شامل کلیه متخصصان برنامه درسی عضو ثابت انجمن مطالعات برنامه درسی ایران (۵۰۰ نفر) و دبیران دوره متوسطه اول که در سال تحصیلی ۹۷ - ۱۳۹۶ به‌عنوان دبیر موظف به تدریس اشتغال دارند (۱۸۳۰۰۰ نفر). برای انتخاب نمونه‌ها در مورد متخصصان برنامه درسی با استفاده از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند ۳۵ نفر و در مورد دبیران با استفاده از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای و در نهایت با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند ۱۷۸ نفر انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها، پرسش‌نامه محقق‌ساخته بود که روایی آن از طریق روش دلفی و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ (۰/۸۹) در مورد کل پرسشنامه و بیش از (۰/۸۳) در مورد زیرگروه‌های مورد تأیید قرار گرفته است.

یافته‌ها: تحلیل توصیفی و استنباطی داده‌ها با استفاده از آزمون کای اسکوندر آلفای ۰/۰۵ بیانگر آن است که اولاً براساس دیدگاه دو گروه مورد بررسی تمامی مؤلفه‌های مربوط به عناصر چهارگانه (جدول ۱) و الگوی نظری پیشنهادی (شکل ۱) مناسب و مطلوب بوده است. ثانیاً، دو گروه مورد بررسی در مورد معتبر بودن الگوی نظری برنامه درسی تلفیقی اتفاق نظر داشته‌اند.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی تلفیقی، الگوی برنامه درسی، دوره متوسطه اول

Accepted Date: 2018/08/26

Received Date: 2017/08/24

در یافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۶/۲

بدرجید مقاله: ۱۳۹۷/۰۶/۰۴

Email: eznaderi@hotmail.com

* نویسنده مسئول:

این مقاله مستخرج از رساله دکترای تخصصی است.

مقدمه و بیان مسئله

در عصر حاضر، نیازهای انسانی از مرزهای فردی و محلی فراتر رفته و به دلیل ارتباطات گسترده‌تر و پیچیده‌تر افراد و جوامع، نیازهای مشترک به وجود آمده و به تبع آن، دغدغه‌های نظام‌های آموزشی دامنه‌ی گسترده‌تری پیدا کرده است. لذا، نیاز به تغییر در برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس و دانشگاه‌ها نه یک انتخاب، بلکه یک اجبار و الزام تلقی می‌شود (Mehrmohammadi, 2009: 2). سرعت توسعه علم، در نیمه دوم قرن بیستم و دو دهه اول قرن بیست و یکم و به تبع آن، ظهور گرایش‌های تخصصی؛ مواجه شدن پژوهشگران و برنامه‌ریزان با زمینه‌های تخصصی مختلف و فراوان، فقدان دیدگاه مشترک بین متخصصان به علت تخصص‌گرایی، این مسئله را نمایان ساخت که هرچند نگاه تخصصی به زمینه‌های مطالعاتی موجبات پیشرفت سریع در حوزه‌های مختلف را فراهم آورده است ولی نبود ارتباط منطقی بین این زمینه‌ها، به یک معضل تبدیل شده و تحقیقات علمی، برنامه‌ریزی درسی و فرآیند آموزش و یادگیری را با چالش‌های جدی مواجه ساخته است (Chettiparamb, 2007: 1).

طراحی برنامه درسی به شیوه‌ی سنتی (موضوع مدار) با کاستی‌ها و مشکلات عدیده‌ای همراه است. از جمله این مشکلات، بی‌توجهی به شخصیت، نیازها و رغبت‌های یادگیرندگان، عدم انطباق با واقعیت‌های زندگی فردی و اجتماعی آن‌ها، مرتبط نبودن با مسائل جامعه امروز، ناهماهنگ بودن با سرعت بالای پیشرفت دانش و گسیختگی بخش‌های گوناگون برنامه درسی را می‌توان نام برد (Mohammadimehr and Fathi Vajargah, 2010: 19). برنامه‌های درسی متداول و سنتی، مفاهیم و موضوعاتی را آموزش می‌دهند که مجزا از هم و تصنعی هستند و موجب احساس بی‌ربطی، بیهودگی و گاهی حتی سردرگمی در دانش‌آموزان می‌شود. زیرا، در عصر حاضر پدیده‌ها و مسائل چندبُعدی، فرایندی درهم تنیده و فرامرزی هستند. لذا، دانش تخصصی و ادراک دیسیپلینی در برخورد با این‌گونه مسائل دچار ابهام، دوگانگی و احساس ناکارآمدی می‌شود و بیم و امید نسبت به تجدیدنظر اساسی در برنامه درسی را به وجود می‌آورد (Fazeli, 2013: 83)؛ بنابراین مبحث تلفیق در دهه‌های اخیر با فراوانی و شدت بیشتری، در حوزه برنامه درسی، مطرح شده و به‌عنوان متغیری جدید هم‌افق‌های تازه‌ای را در مسیر تحول و تغییر پارادایم برنامه درسی قرار داده و هم‌بر پیچیدگی‌های نظری و عملی رشته افزوده است (Mehrmohammadi, 1998: 90). پیچیدگی از تفاوت عمیق چشم‌اندازها آغاز می‌شود زیرا چشم‌اندازها باید به هم متصل شوند تا پروژه‌های تلفیقی و میان‌رشته‌ای به ثمر بنشینند و سطح بالاتری از علم تولید شود (Stein, 2008: 3).

رویکرد تلفیقی بر آینده پیچیدگی مسائل، چند وجهی بودن موضوعات، غیرخطی بودن روابط و مناسبات میان پدیده‌هاست و مسائلی است که مستلزم تبیین، تفهیم و تحلیل از طریق هم‌کنشی و تلفیق دانش‌ها و مفاهیم، ارزش‌ها، ابزارها و چشم‌اندازهای گوناگون رشته‌ای و علمی است (Jyothi, 2006: 147). رویکرد تلفیقی مرکز توجه خود را، کنار نهادن تعصب‌های رشته‌ای و استفاده از امکانات

و قابلیت‌های رشته‌های دیگر علمی برای فهم و تبیین پدیده‌ها قرار داده است (Khakbaz and Mosapour, 2009: 87)؛ و به فراگیران این امکان را می‌دهد که بین تجارب آموزشی و محیط واقعی ارتباط برقرار کنند (Fernandez, 2006: 25) و پیامدهایی همچون افزایش انگیزه‌ی یادگیری، رشد مهارت‌های میان فردی، توسعه ارتباطات جمعی، پرورش تفکر سطوح عالی و پژوهش محوری در آنان تبلور یابد (Jaferisuny et al., 2014: 121). تلفیق به معنی ترکیب کردن یا مرتبط ساختن محتوا، دانش هاومهارت هابه‌طور مفهومی و سازمانی، به‌گونه‌ای که یادگیرنده قادر شود ارتباطات بین مجموعه‌های به‌ظاهر مجزای دانش را درک کند و از پیچیدگی ذاتی دنیایی که در آن زندگی می‌کند بهتر آگاه شود (Martin Knip, 1995; Safar Navadah, 2011: 4). رویکرد تلفیقی مبتن نسبت و نحوه‌ی پیوند و تعامل میان دانش‌ها، مفاهیم، تجارب، مهارت‌ها، روش‌ها و ابزارهای مختلف از رشته‌های گوناگون در خصوص مشکل، موضوع یا مسئله‌ی موردنظر است (Salimi et al., 2011: 108). استفاده از برنامه‌های درسی تلفیقی به معلمان امکان می‌دهد تا موضوعات درسی را با مسائل روزمره زندگی بیامیزند. به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان مطالعه‌ی موضوعات درسی را امری بیهود تلقی نمی‌کنند؛ بلکه قادرند آنچه را که می‌آموزند، در عرصه‌ی عمل و زندگی خود نیز به کار گیرند. به‌علاوه، به‌کارگیری دانش امکان تولید دانش را نیز فراهم نموده و یادگیری را برای فراگیران جالب و شوق‌انگیز می‌سازد (Jaferisuny et al., 2014: 122).

در مورد توجیه تلفیق برنامه‌ی درسی دیدگاه‌های مختلفی ازجمله: اصلاح پیامدهای برنامه رشته‌ای و موضوع مدار، دلالت‌های تربیتی فلسفه علم و معرفت‌شناسی (Alamolhoda, 2005: 117)، ایجاد توان واکنش به‌موقع به مسائل روز و بسترسازی برای یادگیری مادام‌العمر (Mehrmohammadi, 2014)، متناسب کردن حجم محتوا و تنوع مواد درسی با زمان آموزش، ارتباط دادن محتوای درسی با زندگی و حیات خارج از مدرسه (Jacobs, 1989; Mehrmohammadi and Ahmadi, 2001:211)، عملی شدن دیدگاه عصب‌شناسان مبنی بر این‌که عملکرد مغز به‌صورت پیوندی و با توجه به ارتباطات منطقی به وجود می‌آید (Niliabadi. 2008: 37)، جلوگیری از جزئی‌نگری و یک‌سویه نگری ناشی از تقطیع علوم و ایجاد تعامل مثبت میان رشته‌ها مبتنی بر دیدگاه کل‌گرایانه (Paighami and Torani.2010: 59)، تنوع، پیچیدگی و جامعیت مسائل و عدم امکان پاسخگویی به آن‌ها با فعالیت‌های تکرارشی، امکان تحقق مأموریت‌های آموزشی، پژوهشی، نوآوری فناورانه و کارآفرینی مراکز آموزشی از طریق اجرای برنامه‌های درسی تلفیقی و میان‌رشته‌ای (Squies, 2001: 23)، پرورش مهارت‌های فکری سطح بالا به دلیل مسئله محور بودن برنامه‌های درسی تلفیقی (Perkins, 1991: 67)، پوشش فضای خالی بین علوم و رشته‌ها از طریق توسعه فعالیت‌های تلفیقی و میان‌رشته‌ای (Palmer, 1999: 248) و پاسخگویی به پرسش‌هایی که به‌طور همزمان در چند رشته علمی مطرح‌اند و در چارچوب‌های مشخص یک رشته علمی نمی‌گنجد را می‌توان ارائه نمود. همچنین در طراحی الگوی تلفیقی برنامه درسی باید تصمیم‌هایی در سطح کلان (عام) درموردمبانی

و عوامل اثر گذار بر برنامه درسی شامل توجه به رویکردهای طراحی برنامه درسی، نظریه‌های یادگیری، ویژگی‌های یادگیرندگان و نیز تصمیم‌هایی در سطح خرد (خاص) درباره عناصر برنامه درسی و چگونگی روابط بین آن‌ها اتخاذ شود (Khakbaz and Mosapour, 2009: 75).

طبقه‌بندی‌های مختلفی به وسیله صاحب‌نظران در مورد انواع رویکردهای برنامه درسی ارائه شده است و غالباً طیفی از الگوها را معرفی می‌کنند که در یک طرف آن الگوهای موضوع‌مدار و رشته‌ای و آن سوی دیگر، الگوهای تلفیقی و غیررشته‌ای قرار می‌گیرند و سایر الگوها با عناوین مختلف و اسامی گوناگون ما بین این دو نقطه قرار می‌گیرند. با جمع‌بندی دیدگاه‌های متعدد و متنوع ارائه شده در مورد طراحی برنامه درسی می‌توان انواع الگوها را به شرح زیر طبقه‌بندی و تبیین نمود:

۱- رشته‌های مجزا^۱

این رویکرد، معرف سازمان‌دهی سنتی و رشته‌ای برنامه درسی است که در آن موضوعات درسی به‌طور مستقل و با مرزبندی‌های مشخص در برنامه گنجانده می‌شوند. در این رویکرد هیچ تلاشی در جهت مرتبط ساختن موضوع‌ها و هماهنگی بین فعالیت‌ها در چارچوب مرزهای رشته‌ها صورت نمی‌پذیرد و برای هر ماده درسی، کتاب درسی مخصوص تدوین و تدریس می‌شود و یادگیری نیز محدود به همان کتاب‌های درسی است (Fathivajargah, 2006: 129).

۲- رشته‌های موازی^۲

برنامه درسی رشته‌های موازی روشی است که در آن هر یک از رشته‌ها، مفاهیم، ساختار، اصول، مبادی و روش‌های خود را به‌طور کامل حفظ می‌کنند و در عمل تنها شاهد اجرای متوازی دو یا چند رشته با برنامه‌های مجزا و البته منطبق بر نظم منطقی هر رشته، بر روی یادگیرنده هستیم (Paighami and Torani, 2010: 37).

۳- چندرشته‌ای^۳

چندرشته‌گی، یک رویکرد تلفیقی/غیرتلفیقی میان رشته‌هاست که هر رشته نقش و موقعیت مستقلی دارد و همواره هویت‌های معرفتی و روش رشته‌ای خود را حفظ می‌کند؛ ولی فعالیت و نتایج کار به مسئله و موضوعی معطوف است که رشته‌های دیگر نیز در حال بررسی و مطالعه‌ی آن هستند (Augsburg, 2005; Malaki, 2010: 77).

۴- حوزه‌های وسیع^۴

در این نوع طراحی برنامه درسی، تفکیک و مرزبندی بین موضوعات درسی به‌روشنی و وضوح گونه‌های پیشین به چشم نمی‌خورد و حوزه‌های محتوایی نزدیک به یکدیگر، در قالب یک واحد

۱. disciplinary

۲. Parallel Disciplinary

۳. Multi Disciplinary

۴. Broad Fields

درسی مستقل طراحی و عرضه می‌شوند (Plihal et al., 1991:72).

۵- میان‌رشته‌ای^۱

در برنامه‌ی درسی میان‌رشته‌ای، استقلال رشته‌ها از بین می‌رود و برای مطالعه یک موضوع و یا یک مسئله، روش‌های مطالعه هرکدام از رشته‌های علمی به کار گرفته می‌شود. در این روش، مفاهیم، مبادی، موضوعات کلی و اصول مشترک یا نسبتاً مشترک بین دو یا چند رشته مورد توجه بوده و آگاهانه روش، زبان و دانش چند حیطه از علوم جهت بررسی موضوعات مشترک به کار گرفته می‌شوند (Maleki, 2010: 78).

۶- فرارشته‌ای^۲

با گذر بیشتر بر روی پیوستار مربوط به رویکردهای بین‌رشته‌ای و در انتهای پیوستار، رویکردی وجود دارد که مربوط است به «در هم شکستن مرزهای دانش و ایجاد و بازسازی یک رشته جدید» در برنامه‌های فرارشته‌ای، رشته‌ها را در نظر نمی‌گیرند و بر آن‌ها فائق می‌آیند. بدین معنا که با یک مسئله شروع می‌شود و از رشته‌های علمی، دانش جدیدی در آن سوی مرزهای رشته‌ها و تخصص‌ها تولید می‌گردد (Ahmadi et al., 2015: 111).

مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی تلفیقی بیانگر ویژگی‌های عام این نوع برنامه‌ها هستند و ضوابط و استانداردهایی را بیان می‌کنند که می‌بایست در طراحی برنامه‌های درسی تلفیقی لحاظ شوند و صاحب‌نظران مختلف لزوم وجود این ویژگی‌ها را در برنامه درسی تلفیقی مورد تأکید قرار داده‌اند. به‌طور کلی، مؤلفه‌های مربوط به هرکدام از عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا و شیوه سازمان‌دهی آن، فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی) به شرح جدول ۱ ارائه می‌شود:

جدول (۱): ویژگی‌های عناصر برنامه درستی تلفیقی

| عناصر | حوزه‌ها | مؤلفه‌ها |
|-------|---------|---|
| | | ۱- ترکیب و پیوند دانش‌ها، روش‌ها، مهارت‌ها، ابزارها و چشم‌اندازها. |
| | | ۲- کم کردن تعداد موضوعات درسی. |
| | کلی | ۳- اجرایی کردن اسناد بالادستی آموزش و پرورش در زمینه تلفیق برنامه درسی. |
| اهداف | | ۴- ارتباط دادن برنامه درسی با مسائل زندگی واقعی. |
| | | ۵- توجه به علائق، نیازها و توانایی‌های یادگیرندگان. |
| | | ۱- درک ابعاد مختلف موضوع از زوایای مختلف. |
| | ویژه | ۲- برداشتن مرزهای ساختگی و ایجاد ارتباط بین رشته‌ها و جلوگیری از جزئی‌نگری و یکسویه نگری. |

۱. Inter Disciplinary

۲. Super/Trans Disciplinary

| عناصر | حوزه‌ها | مؤلفه‌ها |
|----------------------------|------------------|---|
| | | ۳- جلوگیری از تفرق در یادگیری و ایجاد وحدت و سازمان. |
| | | ۴- متناسب کردن حجم محتوا و تنوع مواد درسی با زمان آموزش. |
| | | ۵- تمرکز مشترک از طریق انتخاب مضامین ارزشمند که طیف وسیعی از حوزه‌های موضوعی را در برمی‌گیرد. |
| | | ۶- طراحی برنامه درسی به صورت تلفیقی بر اساس اسناد بالادستی. |
| | | ۷- توانا کردن یادگیرندگان در حل مسائل پیچیده زندگی از طریق طرح مسائل پیچیده و چندبعدی. |
| | | ۸- پیوند میان دانش‌ها، مهارت‌ها و روش‌ها برای هماهنگ کردن برنامه با مسائل زندگی. |
| | | ۹. طراحی برنامه درسی از پایین به بالا و با مشارکت یادگیرندگان و مخاطبین برنامه. |
| | | ۱۰. شاگرد محوری در طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه‌ها. |
| | | ۱. موضوع محور (دیسپلینی). |
| | | ۲. رشته‌های موازی. |
| | | ۳. چند رشته‌ای |
| | سازمان‌دهی محتوا | ۱-۳. چند رشته‌ای متقاطع. |
| | | ۲-۳. چند رشته‌ای متکثر. |
| | | ۴. حوزه‌های وسیع |
| | | ۵. میان رشته‌ای. |
| | | ۶. فرا رشته‌ای. |
| | | ۱. طرح مسائل پیچیده و چندبعدی. |
| | | ۲. انسجام (یکپارچگی و سازمان محتوا). |
| | | ۳. تأکید بر مضمون‌ها به عنوان دانش چندبعدی. |
| | تدوین محتوا | ۴. مربوط بودن (ارتباط محتوا با تجارب، علایق و نیازها). |
| | | ۵. ایجاد فهم میان رشته‌ای. |
| | | ۶. انعطاف‌پذیری. |
| | | ۱. تدریس تیمی (تیمی از معلمان متخصص در موضوع‌های مختلف). |
| | | ۲. یادگیری گروهی (مشارکتی). |
| | | ۳. روش حل مسئله (به دلیل مسئله محور بودن برنامه). |
| | | ۴. روش اکتشافی. |
| | راهب-ردها | ۵. روش بارش مغزی (برای سیال سازی ذهنی). |
| | | ۶. یادگیری مبتنی بر پروژه. |
| | | ۷. یادگیری معنادار. |
| | | ۸. بحث و گفتگو. |
| | | ۹. یادگیری خود هدایتی |
| | ماهیت | ۱. سازنده گرا. |
| محتوا و شیوه سازمان‌دهی آن | | |
| فعالیت‌های یادگیری | | |

| عناصر | حوزه‌ها | مؤلفه‌ها |
|-------|-----------|--|
| | | ۲. انسان‌گرا. |
| | | ۳. پیشرفت‌گرا. |
| | | ۴. پست‌مدرنیستی. |
| | | ۵. فراشناخت. |
| | | ۱. روایی درون رشته‌ای. |
| | | ۲. روایی برای رشته‌ها. |
| | | ۳. روایی فراتر از رشته‌ها. |
| | برنامه‌ای | ۴. توانایی ارزیابی فهم میان‌رشته‌ای. |
| | | ۵. توانایی ارزیابی پیامدهای یادگیری گسترده‌تر. |
| | | ۶. توانایی ارزشیابی ارتباط رشته‌ها با موضوع درسی. |
| | | ۱. خودارزیابی. |
| | | ۲. ارزشیابی هدف آزاد. |
| | | ۳. گزارش‌نویسی. |
| | عملکرد | ۴. ارزشیابی فرایند محور به جای نتیجه محور. |
| | تحصیلی | ۵. ارزشیابی گروهی. |
| | | ۶. مشاهده رفتار یادگیرندگان. |
| | | ۷. استفاده از آزمون‌های کتبی و شفاهی با تأکید بر آزمون‌های باز پاسخ. |

براساس مؤلفه‌های استخراج‌شده از مطالب گسترده پیشینه موضوع، سندکاوی، تحلیل محتوای برنامه درسی و اسناد بالادستی مرتبط با آموزش و پرورش دوره متوسطه اول، بررسی دیدگاه نظریه‌پردازان و صاحب‌نظران در مورد هرکدام از عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا و شیوه سازمان‌دهی آن، فعالیت‌های یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی) و در راستای پاسخگویی به سؤالات پنج‌گانه پژوهش شامل:

- ۱- ویژگی‌های اهداف برنامه درسی در دوره متوسطه اول مبتنی بر مؤلفه‌های برنامه درسی تلفیقی چیست؟
- ۲- ویژگی‌های چهارچوب محتوای برنامه درسی و شیوه‌ی سازمان‌دهی آن در دوره متوسطه اول مبتنی بر مؤلفه‌های برنامه درسی تلفیقی چیست؟
- ۳- ویژگی‌های فعالیت‌های یادگیری برنامه درسی در دوره متوسطه اول مبتنی بر مؤلفه‌های برنامه درسی تلفیقی چیست؟
- ۴- ویژگی‌های شیوه ارزشیابی برنامه درسی در دوره متوسطه اول مبتنی بر مؤلفه‌های برنامه درسی تلفیقی چیست؟
- ۵- الگوی برنامه درسی تلفیقی پیشنهادی برای دوره متوسطه اول از منظر متخصصان برنامه درسی و دبیران ذیربط تا چه اندازه معتبر است؟

الگوی نظری پیشنهادی برنامه درسی تلفیقی دوره متوسطه اول به صورت شکل ۱ طراحی و ارائه می گردد:



شکل (۱): الگوی نظری پیشنهادی برنامه درسی تلفیقی دوره متوسطه اول

روش شناسی پژوهش

روش: پژوهش حاضر با توجه به ماهیت و مفهوم آمیخته یا ترکیبی و از نظر هدف، کاربردی است که با استفاده از روش تحقیق زمینه‌ای انجام گرفته است (نادری و سیف نراقی، ۲۰۱۵: ۱۸۱)

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه پژوهش شامل:

الف) جامعه متخصصین برنامه درسی که به عنوان عضو ثابت در انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران

عضویت دارند و حدوداً ۵۰۰ نفر می‌باشند.

ب) جامعه دبیران دوره متوسطه اول کشور در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ که به‌عنوان دبیر موظف در این دوره به تدریس اشتغال دارند و حدوداً ۱۸۳۰۰۰ نفر می‌باشند.^۱

برای انتخاب نمونه از جامعه متخصصین برنامه درسی از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است که جمعاً ۳۵ نفر از متخصصینی که در زمینه برنامه درسی تلفیقی دارای تألیف، تحقیق و یا مقاله چاپ شده در نشریات معتبر بودند، انتخاب شدند و برای انتخاب نمونه از جامعه دبیران دوره متوسطه اول، ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، چهار استان انتخاب شدند و در نهایت با توجه به تخصصی بودن موضوع مورد بررسی (برنامه درسی تلفیقی) ضمن مراجعه و استعلام (از ادارات آموزش و پرورش استان‌های انتخاب شده، تعداد ۱۷۸ نفر از دبیران متخصص، توانمند و صاحب‌نظر که غالباً سرگروه‌های درسی مناطق و شهرستان‌ها بودند به روش نمونه‌گیری هدفمند گزینش شدند.

ابزار پژوهش

در این تحقیق از پرسشنامه محقق ساخته که دارای ۴۹ گویه با مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از خیلی کم «۱» تا خیلی زیاد «۵») در چهار زیرگروه شامل:

- ۱۱ گویه مربوط به مؤلفه‌های اهداف، ۱۱ گویه مؤلفه‌های مربوط به محتوا و شیوه‌ی سازمان‌دهی آن، ۱۴ گویه مؤلفه‌های مربوط به فعالیت‌های یادگیری و ۱۳ گویه مؤلفه‌های مربوط به شیوه‌های ارزشیابی هست، استفاده شده است.

برای ساخت پرسشنامه، با استفاده از سندکاوی و مطالعات کتابخانه‌ای در مورد ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تلفیقی و اجرای مراحل کدگذاری (اولیه و ثانویه)، مقوله‌بندی و استخراج مؤلفه‌های مربوط به هر کدام از عناصر چهارگانه (اهداف، محتوا و شیوه‌ی سازمان‌دهی آن، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی)، جدول ویژگی‌های عناصر برنامه درسی تلفیقی (جدول ۱) تنظیم و تدوین شد. سپس مؤلفه‌های استخراج شده در قالب سؤال‌های پرسشنامه طراحی گردید.

روایی پرسشنامه از طریق روش دلفی (بررسی توسط متخصصان مربوط به موضوع) مورد تأیید قرار گرفت. همچنین پایایی پرسشنامه از طریق محاسبه ضریب آلفای کرانباخ برای خرده مقیاس‌ها و کل پرسش‌نامه در سطح مطلوب و رضایت‌بخش (۰/۸۳ تا ۰/۹۲) بوده که در جدول ۲ به تفصیل ارائه شده است:

جدول (۲): جدول آلفای کرونباخ مربوط به محاسبه پایایی پرسش‌نامه و زیرگروه‌های آن

| زیرگروه‌ها ضریب آلفا | هدف | محتوا و شیوه سازمان‌دهی آن | روش | ارزشیابی | کل پرسش‌نامه |
|-------------------------|-----|-------------------------------|-----|----------|-----------------|
| پایایی | ٪۸۷ | ٪۸۶ | ٪۹۲ | ٪۸۳ | ٪۸۹ |

اگرچه برای استخراج مؤلفه‌های مربوط به هر کدام از عناصر برنامه‌درسی تلفیقی (اهداف، محتوا، روش‌های یادگیری، ارزشیابی) از سندکاوی، مطالعات کتابخانه‌ای و تحلیل محتوا نیز استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

الگوی نظری پیشنهادی برنامه‌درسی تلفیقی که به استناد مطالعات کتابخانه‌ای، سندکاوی، تحلیل محتوای کتب درسی دوره متوسطه اول و اسناد بالادستی مربوط به این دوره طراحی و ارائه شده و در آن مؤلفه‌های (ویژگی‌های) هر کدام از عناصر برنامه‌درسی (اهداف، محتوا و شیوه سازمان‌دهی آن، فعالیت‌های یادگیری، شیوه‌های ارزشیابی) تدوین و تبیین گردیده تنها یک الگوی پیشنهادی است که می‌بایست از طریق نظرسنجی از متخصصان برنامه‌درسی و دبیران ذیربط اعتبارسنجی شود. بنابراین از طریق اجرای پرسش‌نامه محقق ساخته دیدگاه هر دو گروه مورد بررسی در مورد معتبر بودن مؤلفه‌های استخراج شده مربوط به عناصر چهارگانه بررسی شده و میزان توافق نظر آن‌ها با استفاده از آزمون آماری کای اسکوئر تحلیل استنباطی گردید که نتایج این تحلیل‌ها در جداول (۳ و ۴) ارائه شده است:

جدول (۳): چگونگی توزیع نظر دو گروه مورد بررسی (متخصصان برنامه درسی و دبیران دوره متوسط اول) در خصوص الگوی پیشنهادی برنامه درسی تلفیقی دوره متوسطه اول

| خیلی کم | | کم | | متوسط | | زیاد | | خیلی زیاد | | گزینه‌ها | ویژگی |
|---------|---------|------|---------|-------|---------|-------|---------|-----------|---------|----------|-----------------------|
| درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | درصد | فراوانی | گروه‌ها | |
| ۲/۸۶ | ۱ | ۲/۸۶ | ۱ | ۵/۷۱ | ۲ | ۳۱/۴۳ | ۱۱ | ۵۷/۱۴ | ۲۰ | متخصصان | اهداف |
| ۱/۱۲ | ۲ | ۱/۷ | ۳ | ۶/۷۴ | ۱۲ | ۲۵/۸۴ | ۴۶ | ۶۴/۶۱ | ۱۱۵ | دبیران | |
| ۲/۸۵ | ۱ | ۲/۸۵ | ۱ | ۵/۷ | ۲ | ۳۴/۳ | ۱۲ | ۵۴/۳ | ۱۹ | متخصصان | محتوا |
| ۱/۱۲ | ۲ | ۱/۱۲ | ۲ | ۷/۳ | ۱۳ | ۳۳/۷ | ۶۰ | ۵۶/۷۴ | ۱۰۱ | دبیران | و شیوه سازمان‌دهی آن |
| ۲/۸۶ | ۱ | ۲/۸۶ | ۱ | ۸/۵۷ | ۳ | ۲۸/۶ | ۱۰ | ۵۷/۱۴ | ۲۰ | متخصصان | فعالیت‌های یادگیری |
| ۱/۶۸ | ۳ | ۲/۲۵ | ۴ | ۷/۸۷ | ۱۴ | ۳۳/۷ | ۶۰ | ۵۴/۵ | ۹۷ | دبیران | |
| ۲/۸۶ | ۱ | ۲/۸۶ | ۱ | ۵/۷۱ | ۲ | ۳۴/۳ | ۱۲ | ۵۴/۳ | ۱۹ | متخصصان | شیوه‌های ارزشیابی |
| ۱/۱۲ | ۲ | ۱/۷ | ۳ | ۹/۵ | ۱۷ | ۳۶ | ۶۴ | ۵۱/۷ | ۹۲ | دبیران | |
| ۲/۸۶ | ۱ | ۲/۸۶ | ۱ | ۵/۷۱ | ۲ | ۳۱/۴۳ | ۱۱ | ۵۷/۱۴ | ۲۰ | متخصصان | الگوی پیشنهادی برنامه |
| ۱/۱۲ | ۲ | ۱/۷ | ۳ | ۷/۸۷ | ۱۴ | ۳۲/۶ | ۵۸ | ۵۶/۷۴ | ۱۰۱ | دبیران | درسی تلفیقی |

داده‌های مندرج در جدول ۳ بیانگر آن است که در مورد ویژگی‌های پیشنهادی اهداف ۸۸/۵۷ درصد متخصصان و ۹۰/۴۵ درصد دبیران گزینه‌های خیلی زیاد و زیاد را انتخاب کرده‌اند و در مورد ویژگی‌های پیشنهادی محتوا و شیوه‌های سازمان‌دهی آن نیز ۸۸/۶ درصد متخصصان و ۹۰/۴۴ درصد دبیران گزینه‌های خیلی زیاد و زیاد را برگزیده‌اند. همچنین در مورد ویژگی‌های پیشنهادی فعالیت‌های یادگیری ۸۵/۱۴ درصد متخصصان و ۸۸/۲ درصد دبیران گزینه‌های خیلی زیاد و زیاد را انتخاب کرده‌اند. ضمناً در مورد ویژگی‌های پیشنهادی شیوه‌های ارزشیابی ۸۶/۶ درصد متخصصان و ۸۷/۷ درصد دبیران گزینه‌های خیلی زیاد و زیاد را برگزیده‌اند و در نهایت در مورد معتبر بودن الگوی نظری پیشنهادی نیز ۸۸/۵۷ درصد متخصصان و ۸۹/۳۴ درصد دبیران گزینه‌های خیلی زیاد و زیاد را انتخاب کرده‌اند. لذا می‌توان نتیجه گرفت که هر دو گروه مورد بررسی ویژگی‌های مربوط به عناصر چهارگانه برنامه درسی تلفیقی را مناسب دانسته و در نهایت هر دو گروه الگوی نظری پیشنهادی برنامه درسی تلفیقی دوره متوسطه اول را معتبر دانسته‌اند.



جدول (۴): نتایج آزمون کای اسکوئر در مورد اعتبارسنجی الگوی نظری پیشنهادی برنامه درسی تلفیقی دوره متوسطه اول بر اساس دیدگاه گروه‌های مورد بررسی

| نتیجه | سطح معناداری sig | خی دو جدول X^2_{cr} | سطح خطاپذیری α | df ^۱ | خی دو محاسبه شده X^2_{ob} | شاخص‌های آماری | ویژگی |
|---|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------------|---------------------------------------|-------|
| عدم وجود تفاوت نظر و در نتیجه انطباق دیدگاه دو گروه در مورد مناسب بودن ویژگی‌های پیشنهادی | ۰/۷۹ | ۷/۸۱۵ | ۰/۰۵ | ۳ | ۱/۷۰۳ | اهداف | |
| // | ۰/۸۴ | ۷/۸۱۵ | ۰/۰۵ | ۳ | ۱/۴۲۲ | محتوای برنامه درسی و شیوهی سازمان‌دهی | |
| // | ۰/۸۱۷ | ۷/۸۱۵ | ۰/۰۵ | ۳ | ۱/۵۵۵ | فعالیت‌های یادگیری | |
| // | ۰/۶۵۵ | ۷/۸۱۵ | ۰/۰۵ | ۳ | ۲/۴۴۴ | شیوه‌های ارزشیابی | |
| // | ۰/۹۹ | ۷/۸۱۵ | ۰/۰۵ | ۳ | ۰/۲۹۵ | الگوی برنامه درسی تلفیقی | |

نتایج تحلیل داده‌ها مندرج در جدول ۴ که هم با استفاده از نرم‌افزار SPSS و هم از طریق محاسبه X^2_{ob} و مقایسه آن با X^2_{cr} (جدول توزیع کای اسکوئر برای سطوح مفروض) انجام گرفته، بیانگر آن است که هم در مورد عناصر چهارگانه و هم در مورد الگوی پیشنهادی مقدار X^2 محاسبه شده در سطح خطاپذیری ۵ درصد و درجه آزادی (۳) از میزان X^2 جدول (۷/۸۱۵) کوچکتر است و در همه موارد سطح معناداری (Sig) بیشتر از ۰/۰۵ است. لذا می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت معناداری بین دیدگاه دو گروه مورد بررسی در مورد مناسب بودن ویژگی‌های عناصر و معتبر بودن الگوی نظری پیشنهادی برنامه درسی تلفیقی وجود ندارد و هر دو گروه در مورد معتبر بودن الگو و ویژگی‌های ارائه شده در آن اتفاق نظر دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر؛ طراحی الگوی تلفیقی برنامه درسی دوره متوسطه اول و اعتبارسنجی آن از

۱. با توجه به این که فراوانی جداول هردو گروه (متخصصان و دبیران) در مورد معتبر بودن الگوی پیشنهادی برنامه درسی تلفیقی طیف‌های کم و خیلی کم، در جدول ۴- کمتر از ۵ است، لذا ستون‌های خیلی کم و کم با هم ادغام شده‌اند و در نتیجه مقدار $df = 3$ به دست آمده است.

منظر متخصصان برنامه‌درسی و دبیران ذیربط بود. نتایج پژوهش بیانگر آن است که تصمیم‌های طراحی برنامه‌درسی و به‌ویژه برنامه‌درسی تلفیقی در دو سطح عام و خاص صورت می‌گیرد. در سطح عام، درباره مبانی و عوامل اثرگذار بر برنامه‌درسی و در سطح خاص، درباره عناصر برنامه و چگونگی روابط بین آنها تصمیم‌گیری می‌شود. هراندازه تصمیم‌های اتخاذشده در دو سطح عام و خاص از تجانس و هم‌خوانی بیشتری برخوردار باشند، طرح برنامه‌درسی کیفیت بالاتر و قابلیت اثرگذاری بیشتری خواهد داشت.

لذا در طراحی الگوی تلفیقی برنامه‌درسی؛ باید عواملی مانند رویکردهای طراحی برنامه‌درسی، نظریه یادگیری و ویژگی‌های یادگیرندگان مدنظر قرار گیرند و در سطح خاص باید نحوه‌ی اثرگذاری این عوامل بر عناصر کلیدی برنامه‌درسی (هدف، محتوا و شیوه‌ی سازمان‌دهی آن، فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی) مورد بررسی قرار گیرد.

بنابراین در پاسخ به سؤال اول پژوهش در خصوص ویژگی‌های اهداف طراحی الگوی تلفیقی برنامه‌درسی دوره متوسطه اول، مؤلفه‌های مربوط به اهداف در دو سطح شامل پنج ویژگی مربوط به اهداف کلی و ده ویژگی مربوط به هدف‌های ویژه (شکل ۱، بخش هدف‌ها) استخراج و از طریق پرسش‌نامه دیدگاه دو گروه (متخصصان برنامه‌درسی و دبیران دوره متوسطه اول) در مورد مناسب بودن این ویژگی‌ها مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت.

نتایج تحلیل داده‌ها بیانگر آن است که اولاً بیش از ۸۸ درصد افراد مورد بررسی با انتخاب گزینه‌های خیلی زیاد و زیاد، مناسب‌بودن (معتبربودن) این ویژگی‌ها را مورد تأیید قرار داده‌اند. ثانیاً تحلیل استنباطی داده‌ها با استفاده از آزمون کای اسکوئر در آلفای ۵ درصد توافق نظر دو گروه در مورد مناسب بودن ویژگی‌های پیشنهادی اهداف را نشان می‌دهد. این یافته‌ها همسو با نتایج پژوهش‌های انجام گرفته با زبان فارسی شامل (Ahmadi, 2004)، (Jafarisuny et al., 2014)، (Safar Navadah et al., 2015) و نیز نتایج پژوهش‌های انجام گرفته با زبان غیرفارسی شامل (Repko, 2008)، (young et al., 2007) و (Klein, 2010) است.

علاوه بر این، یافته‌های این پژوهش در خصوص ویژگی‌های عنصر محتوا و شیوه‌ی سازمان‌دهی آن بیانگر آن است که جهت طراحی الگوی تلفیقی برنامه‌درسی دوره متوسطه اول، مؤلفه‌های مربوط به محتوا را می‌توان در دو بخش شامل ویژگی‌های مربوط به تدوین محتوا (شش مؤلفه) و شیوه‌های سازمان‌دهی محتوا (هشت روش) استخراج و ارائه نمود.

تحلیل دیدگاه دو گروه در مورد مناسب بودن این ویژگی‌ها بیانگر آن است که اولاً بیش از ۸۸ درصد افراد مورد بررسی با انتخاب گزینه‌های خیلی زیاد و زیاد مناسب بودن (معتبربودن) این ویژگی‌ها را مورد تأیید قرار داده‌اند. ثانیاً تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون کای اسکوئر در آلفای ۵ درصد توافق نظر دو گروه در مورد مناسب بودن ویژگی‌های پیشنهادی را نشان می‌دهد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های انجام گرفته با زبان فارسی شامل (Salimi et al., 2011)،

(Noorabadi et al., 2015)، (Safar Nawadah et al., 2015) و نیز یافته‌های پژوهش‌های انجام گرفته با زبان غیرفارسی شامل (Waug, 2010) و (Smith, 2013) مطابقت و همخوانی دارد. همچنین یافته‌های این پژوهش در خصوص ویژگی‌های فعالیت‌های یادگیری جهت طراحی الگوی تلفیقی برنامه درسی بیانگر آن است که مؤلفه‌های مربوط به این عنصر را نیز می‌توان در دو بخش شامل راهبردهای یادگیری (نه راهبرد) و ماهیت یادگیری (پنج دیدگاه) ارائه نمود. تحلیل داده‌ها بیانگر آن است که اولاً بیش از ۸۵ درصد افراد دو گروه با انتخاب گزینه‌های خیلی زیاد و زیاد مناسب بودن (معتبر بودن) این ویژگی‌ها را مورد تأیید قرار داده‌اند. ثانیاً نتایج تحلیل آزمون کای اسکوئر در آلفای ۵ درصد بیانگر توافق نظر دو گروه در مورد مناسب بودن ویژگی‌های پیشنهادی فعالیت‌های یادگیری است. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های انجام گرفته با زبان فارسی شامل (Javadipour et al., 2006)، (Soleimani et al., 2008)، (Ahmadi et al., 2015) و نیز یافته‌های پژوهش‌های انجام گرفته با زبان غیرفارسی (Sheldon et al., 2007) و (Slajadow, 2011) مطابقت و همخوانی دارد.

در پاسخ به سؤال چهارم پژوهش در خصوص ویژگی‌های ارزشیابی جهت طراحی الگوی تلفیقی برنامه درسی دوره متوسطه اول، مؤلفه‌های مربوط به ارزشیابی در دو بخش شامل ارزشیابی برنامه درسی (شش ویژگی) و ارزشیابی عملکرد تحصیلی (هفت ویژگی) ارائه شده است. نتایج تحلیل داده‌ها بیانگر آن است که بیش از ۸۶ درصد افراد مورد بررسی با انتخاب گزینه‌های خیلی زیاد و زیاد، مناسب بودن (معتبر بودن) این ویژگی‌ها را مورد تأیید قرار داده‌اند. همچنین نتایج تحلیل آزمون کای اسکوئر در آلفای ۵ درصد بیانگر توافق نظر دو گروه در مورد مناسب بودن ویژگی‌های پیشنهادی مربوط به شیوه‌های ارزشیابی برنامه درسی تلفیقی است. یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهش‌های انجام گرفته با زبان فارسی شامل (Khakbaz and Mosapour, 2009)، (Paighami and Torani, 2010) و نیز یافته‌های پژوهش‌های انجام گرفته با زبان غیرفارسی شامل (Chettiparamb, 2007)، (Klein, 2010) و (Smith, 2013) مطابقت دارد. در نهایت تحلیل داده‌های مربوط به اعتبارسنجی الگوی نظری پیشنهادی برنامه درسی تلفیقی دوره متوسطه اول بیانگر آن است که بیش از ۸۸ درصد افراد دو گروه با انتخاب گزینه‌های خیلی زیاد و زیاد معتبر بودن الگو را مورد تأیید قرار داده‌اند. همچنین نتایج تحلیل استنباطی داده‌ها که با استفاده از آزمون آماری کای اسکوئر در آلفای ۵ درصد انجام گرفته، بیانگر توافق نظر دو گروه در مورد معتبر بودن الگوی پیشنهادی است.

در بررسی‌های صورت گرفته در پیشینه پژوهش‌های مرتبط با موضوع تحقیق مشخص شد که هرچند محققان قبلی پژوهش‌های متعددی را به قصد ارائه الگوی برنامه درسی تلفیقی انجام داده‌اند اما اولاً این پژوهش‌ها در مورد برنامه درسی دوره متوسطه اول نبوده و ثانیاً اعتبارسنجی الگو از دیدگاه متخصصان برنامه درسی و دبیران ذیربط انجام نگرفته است که بتوان یافته‌ها را به‌طور

مستقیم با نتایج آن‌ها مقایسه نمود؛ اما از آنجایی که ویژگی‌های عناصر چهارگانه‌ی هدف، محتوا و شیوه سازمان‌دهی آن، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی در این پژوهش از مبانی نظری مرتبط با موضوع پژوهش استخراج شده‌اند، می‌توان اذعان داشت که این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های مورد اشاره و نیز نتایج پژوهش‌هایی که در خصوص عناصر برنامه‌درسی تلفیقی در دوره‌های مختلف تحصیلی انجام شده‌اند (Ahmadi, 2003)، (Soleimani et al., 2008)، (Khakbaz and Mosapour, 2009)، (Paighami, 2010)، (Jafarisuny et al., 2006)، (Javadipour et al., 2006)، (Safar Navadah et al., 2015) و Salimi et al., 2011) همخوانی دارد.

با توجه به آن‌که متخصصان در مورد تعداد عناصر برنامه‌درسی به توافق قطعی دست نیافته‌اند، در تحقیق حاضر عناصر برنامه‌درسی به چهار عنصر اساسی و مهم (هدف، محتوا، شیوه‌ی سازمان‌دهی آن، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی) که مورد توافق صاحب‌نظران برنامه‌درسی می‌باشند (مهرمحمدی، ۲۰۱۲: ۱۲) محدود شده است. لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی سایر عناصر برنامه‌درسی نیز مورد بررسی قرار گیرند.

همچنین از بین دوره‌های تحصیلی مختلف براساس ویژگی‌های برنامه‌درسی دوره متوسطه اول و خصوصیات یادگیرندگان، در این پژوهش طراحی برنامه‌درسی تلفیقی به دوره متوسطه اول محدود شده است. بنابراین، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در مورد طراحی الگوی تلفیقی برنامه‌درسی در مورد سایر دوره‌های تحصیلی نیز صورت پذیرد. علاوه بر این، به منظور کاربست یافته‌های این پژوهش در موقعیت‌های تربیتی پیشنهادهایی به متخصصان برنامه‌درسی و دبیران و مدیران دوره متوسطه اول ارائه می‌شود:

- ۱- تغییر و اصلاح نظام برنامه‌درسی دوره متوسطه اول از تمرکز بر رویکرد موضوع محور به رویکردهای متنوع تلفیقی
- ۲- بازنگری در اهداف برنامه‌درسی دوره متوسطه اول و توجه و تأکید بر ترکیب و پیوند دانش‌ها، روش‌ها، مهارت‌ها، ابزارها، چشم‌اندازها و ارتباط دادن برنامه‌درسی با مسائل زندگی واقعی، علائق، نیازها، توانایی‌های یادگیرندگان و اجرایی کردن اسناد بالادستی آموزش و پرورش در زمینه تلفیق برنامه‌درسی.
- ۳- بازنگری در تدوین محتوای برنامه‌درسی و تأکید بر مؤلفه‌های انعطاف‌پذیری، انسجام، ایجاد فهم میان‌رشته‌ای، طرح مسائل پیچیده و چندبُعدی و تغییر و اصلاح شیوه‌های سازمان‌دهی محتوا از رویکردهای موضوع محور به رویکردهای هشتگانه تلفیقی ارائه شده در الگو.
- ۴- اصطلاح روش‌های یادگیری و استفاده از راهبردهای یادگیری مشارکتی، تدریس تیمی، روش‌های حل مسئله، اکتشافی، پروژه، بارش مغزی، بحث و گفتگو و یادگیری خود هدایتی براساس رویکردهای سازنده‌گرایی و سایر رویکردهای ارائه شده در الگو.
- ۵- بازنگری در نظام ارزشیابی برنامه‌درسی از طریق اجرای کردن مؤلفه‌های شش‌گانه مطرح شده

در الگو و اصلاح رویکردهای ارزشیابی عملکرد تحصیلی از طریق استفاده از راهبردها و ابزارهای خودسنجی، گروه سنجی، گزارش نویسی، مشاهده رفتار، مصاحبه، ارزشیابی هدف آزاد، ارزشیابی فرایند محور به جای نتیجه محور و استفاده از آزمون‌های بازپاسخ.

۶- اصلاح نظام تربیت معلم کشور به گونه‌ای که معلمان دانش و مهارت کافی در مورد درک و اجرای برنامه درسی تلفیقی را کسب کنند.



References:

- Ahmadi, P. (2004). The integrative curriculum model and its status in Iranian primary school curriculum. *Journal of Daneshvar Raftar, Shahed University*, 10 (3): 3-12. [In Persian].
- Ahmadi, P. Sobhaninejad, M., & Amiri, M. (2015). Organizing the interdisciplinary curriculum with a special emphasis on the content effectiveness. *Journal of Training and Learning Researchs, Shahed University*, 22 (6): 97-122. [In Persian].
- Alamolhoda, J. (2005). "Theoretical basis of the integration of curriculum based on Transcendental wisdom of Sadr al-Mutallehin, *Journal of Social Sciences and Human Sciences, University of Shiraz*, Volume 22, Issue 3. [In Persian].
- Chettiparamb, A. (2007). interdisciplinary: Aliterature review, *The interdisciplinary teaching and Learning*.
- Fathivajargah, K. (2006). Principles of curriculum Planing. Tehran: Iran Zamin [In Persian].
- Fazeli, N. (2013). Culture and University at: <http://www.farhangshenasi.com/persian> [In persian].
- Jacobs, H.H. (1989). Interdisciplinary curriculum: Design and Impmentation. ASCD.
- Jaferisuny, H. Karami, M., & Pakmehr, H. (2014). Identifying integrative curriculum model for social sciences (humanities) and its distance from the expected status according to Khogarti perspective. *Journal of interdisciplinary studies in the Humanities*, 5(4): 119-134. [In Persian].
- Javadipour, M. et al. (2006)d "Designing and Validation of the Optimal Pattern of Elementary Physical Education Curriculum in Iran". *Research in Sport Sciences*, No. 12: 80. [In Persian].
- Jyothi, G. (2006). A Model for interdisciplinary service – Learning Experience for social change. *Journal of physical therapy Education* ,2(3).
- Khakbaz, A., & Mosapour, N. (2009). "Experience in implementing interdisciplinary curriculum in Iran: a case study of the master's degree in mathematical education". *Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, Volume 1, No. 4. [In Persian].
- Klein, j.T. (2010). Creating interdiscilipinary campuse cultures: a model for strength and sustainability. Jossey_bass publication.
- Maleki, H., & Salimi, J. (2010). "From the discipline system to the interdisciplinary approach in the curriculum of "higher education". *Quarterly Journal Curriculum Studies*, Year 1, No. 1, Summer and Spring . [In Persian].
- Martin Knip, G.O. Feige, D.M ., & soodak, L.C. (1995). curriculum integration: An expanded view of an abused idea jurnal of curriculum and super vision: 10,3.
- Mehrmohammadi, M. (1998). "Integration in curriculum: history, necessity, criteria and forms". *Journal of Research in Education*, Winter . [In Persian].
- Mehrmohammadi, M. (2009). "Basic Considerations on Policy Development of Interdisciplinary Curriculum from Genesis Process perspective. "Quarterly Interdisciplinary Studies", First Year, No. 3, Summer . [In Persian].
- Mehrmohammadi, M. (2012). Curriculum: Theories, approaches and perspectives. 2nd ed. 6th pub. Tehran: samt. [In Persian].
- Mehrmohammadi, M. (2014). "Conceptology of Integration in Curriculum", Iranian Curriculum Encyclopedia.
- Mohammadimehr, M., & Fathi Vajargah, K. (2010). "An Interdisciplinary Integration

- Model in Curriculum Design”, *Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, Volume 2, Number 4, Autumn . [In Persian].
- Naderi, E., & seif Naraghi, M. (2017). Research methods and its Evaluation in Humanities. 1th ed, Tehran: Arasbaran. [In Persian].
- Niliabadi, M. (1999). “The Position of Interdisciplinary Science in the Field of Educational Issues”, *Quarterly Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, First Year, No. 1, Winter . [In Persian].
- Noorabadi, S. Ahmadi, P., & DabiriIsfahani, A. (2015). “Necessity and the possibility of changing the curriculum of Iran’s higher education system into an integrated curriculum: case study, trend of educational management, undergraduate degree”. *Quarterly Journal of Education and Assessment*, seventh quarterly, no. 25, spring . [In Persian].
- Paighami, A., & Torani, H. (2010). The typology of the integrative solutions in designing curriculum and its practical implications for the field of economics. *Journal Interdisciplinary studies in the Humanities*, 2 (1): 57-85. [In Persian].
- Palmer, D. (1999). Structures and strategies of inter disciplinary science, *journal of the American society for information science and technology*. 50(3).
- Perkins, D.N. (1991). Educating for insight. Educational leadership, october.
- Plihal, Y., & etal. (1991). Integration of vocational and acadmic Education Theory and Practice, Berely.
- Repko, Allen, F.(2009) intrdisciplinary curriculum design academic exchange quarterly university of texas Arlington.
- Safar Nawadah, M. Mohammadi F., & Fariborz; Jafari GhavamAbad, A. (2015). “Integrated curriculum model in general dentistry education in Iran”, *Quarterly journal of qualitative research in curriculum*, First year, No. 1. [In Persian].
- Salimi, J. Maleki, H., & Mehrmohammadi, M. (2011). “Presentation of an Optimal Pattern of Interdisciplinary Curriculum Design for B.A. of Social Sciences, *Quarterly Journal of Curriculum Research*, Vol. 1, No. 2, Autumn . [In Persian].
- Smith, N.V.(2013). Face_to_Face vs. blended learning: effects on secondary students, perceptions and performance procedia _ social and behavioral sciees, 89.
- Soleimani, T. Seyyf Naraqi, M. Shariatmadari, A., & Naderi, E. (2008). “The role of integration in the first grade of elementary curriculum”. *Journal of Leadership and Education Management*, Second Year, No. 3, Autumn . [In Persian].
- Stein, Z. (2008). Exercising quality control in interdisciplinary education. *Journal of philosophy of Education*, vol 42, No 3.
- Waug, M.G. (2010). onlin collaboration and offline interaction between students using asynchronous tolls hk blended learning. *Australiasian journal of Educational technolngy*. 26(6).
- Young, sh.s ., & Yin-chiching. L. (2007). teacher conception of curriculum integration: A problem hindering its implementation in honkong, *Educational journal*. 35(2).