

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»  
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران  
دوره‌ی نهم، شماره‌ی اول، پیاپی ۱۷، بهار و تابستان ۱۳۹۸  
صفحه‌های ۱۱۳-۱۳۹

## مطالعه‌ی پدیدارشناختی تجارب و ادراک معلمان دوره ابتدایی از

### برنامه درسی علوم تلفیقی

دکتر داود طهماسب‌زاده شیخ‌لار \* دکتر اسکندر فتحی‌آذر \*\* مریم صنیعی \*\*\*

دانشگاه تبریز

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تجارب و ادراک معلمان دوره ابتدایی شهر تبریز از برنامه درسی علوم تلفیقی انجام یافته است. روش پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسی می‌باشد. شرکت کنندگان در این پژوهش، تمامی معلمان دوره ابتدایی شهر تبریز بودند که با رویکرد نمونه‌گیری هدفمند و به روش گلوله برفی انتخاب شدند. حجم نمونه با توجه به ماهیت پژوهش کیفی تا اشباع نظری داده‌ها (۱۶) نفر ادامه یافت. داده‌ها از طریق مصاحبه‌ی عمیق نیمه‌سازمان‌یافته گردآوری شدند. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات روش کدگذاری موضوعی و استفاده از روش اسمیت بود. روایی پژوهش از نوع روایی درونی بود که آنالیز داده‌ها توسط دو نفر از نویسندگان مقاله به منظور بازسازی واقعیت انجام گردید. سپس داده‌ها و تفسیر از آن‌ها در اختیار معلمان قرار گرفت، تا صحت داده‌ها و تفسیر از آن‌ها را تأیید کنند. برای افزایش پایایی، مصاحبه‌ها با یک برنامه قبلی در یک فضای مناسب و رعایت شرایط مصاحبه و به دور از سوگیری و اعمال نظر شخصی انجام گرفت. از تحلیل داده‌ها، ۱۶ مضمون فرعی استخراج شد و این مضامین به ترتیب در ۵ مضمون اصلی (مفهوم‌شناسی تلفیق، اصول آموزشی تلفیق، اصول یادگیری تلفیق، آثار تلفیق در برنامه درسی، وضعیت تلفیق) طبقه بندی شدند. یافته‌های تحقیق نشان داد برنامه درسی علوم تلفیقی از دیدگاه معلمان دارای مفهوم، اصول، آثار و وضعیت مختلفی است که نشانگر برداشت‌های آنان از مقوله‌ی برنامه درسی تلفیقی در عمل و کیفیت اجرای آن در نظام آموزشی است.

**واژه‌های کلیدی:** ادراک معلمان، برنامه درسی علوم تلفیقی، دوره ابتدایی، مطالعات پدیدارشناختی.

---

\* دکترای تخصصی برنامه ریزی درسی و استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول) d.tahmaseb@tabriz.ac.ir

\*\* دکترای تخصصی آموزش علوم و استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز E\_fathiazar@tabrizu.ac.ir

\*\*\* کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه تبریز royananee@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۹۷/۵/۱۳

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۷/۲/۲۱

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۶/۱۷

### مقدمه

امروزه همگان اذعان دارند که دوره ابتدایی از حساس‌ترین مراحل تعلیم و تربیت محسوب می‌شود که آموزش و یادگیری در آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. آموزش در این دوره بیش‌تر متوجه مفاهیم عام و پایه در هریک از رشته‌های علمی است. فراگیران این دوره، مفاهیم را به صورت یکپارچه دریافت می‌کنند و قادر نیستند مفاهیم مختلف را که به صورت مجزا از هم آموزش می‌بینند به هم پیوند بزنند. به همین دلیل در روند یادگیری با موانع بسیاری مواجه می‌شوند. برنامه‌های درسی موجود، مفاهیم را به صورت مجزا به کودک منتقل می‌کنند و انتظار می‌رود که خود فراگیران ابتدایی بین مفاهیم مختلف در ذهن ارتباط برقرار سازند (احمدی، ۱۳۸۰)؛ در حالی که دانش‌آموزان در این سنین مخصوصاً سال‌های آغازین ورود به مدرسه هنوز توانایی پذیرش و کنار آمدن با برنامه‌های درسی مجزا و دارای زمان‌بندی مشخص را ندارند (رستگار، ۱۳۹۱)؛ به نقل از رضوی، (۱۳۹۵). در برنامه‌های فعلی فراگیران به ناچار باید حجم زیادی از واژگان و مفاهیم را بیاموزند بدون آن‌که نحوه استفاده از آن‌ها را در زندگی خود بدانند. تلفیق علوم و متناسب ساختن آن‌ها با توانایی و علایق فراگیران موجب تحقق یادگیری معنادار می‌شود. در برنامه‌های درسی که در آن‌ها موضوعات با یکدیگر تلفیق می‌شوند مرزهای تلفیقی می‌تواند مرزهای قراردادی ایجاد شده در دانش بشری را از بین برده، وحدت لازم را برای درک واقعی‌تر مسائل اجتماعی و انسانی فراهم کند. لذا می‌توان برنامه‌های درسی را به صورت درهم‌تنیده و از پیوند زدن موضوعات درسی و با تأکید بر مهارت‌های اجتماعی و تربیتی تنظیم کرد (احمدی، ۱۳۸۰). این درحالی است که بچه‌ها در دنیای واقعی چنین تقسیماتی برای فعالیت‌های خود قائل نیستند و هنگام انجام فعالیتی آن را به فلان کلاس، درس، معلم و موقعیت و پایه آموزشی نسبت نمی‌دهند؛ بلکه مدام دنبال فرصتی هستند تا در آن به یک فعالیت مشغول شوند، با همسالان‌شان به بازی پردازند، خودشان به کشف و مشاهده یک مورد تازه پردازند و از طرف بزرگترها (معلم) و همسالان‌شان تشویق گردند (رستگار، ۱۳۹۱)؛ به نقل از رضوی، (۱۳۹۵). علیرغم این، صاحب‌نظران متعدد این حوزه نیز ضمن تأکید بر کاربست رویکرد تلفیقی در برنامه‌های درسی، در آثار خود بر مزایای تلفیق موضوعات درسی دوره ابتدایی صحه گذاشته‌اند (برور<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ اورز و والسنتهام<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷؛ نیکیتینا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ کنتامارا<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛

1 . Brewer  
2 . Evers & Wolstenholme

3 . Nikitina  
4 . Kantamara

کاستلی<sup>۱</sup>، (۲۰۱۵). از جمله برور (۲۰۰۲)، در مطالعه‌ای با عنوان «برنامه درسی تلفیقی چه مزایایی دارد؟» به بررسی مزایای این برنامه پرداخته و با توجه به این مزایا، پیشنهاد می‌کند که در نظام‌های آموزشی، این برنامه درسی پیاده و اجرا شود. همچنین او دریافت که با استفاده از برنامه درسی تلفیقی می‌توان به سطح یادگیری مطلوب و ایده‌آل دست یافت و در جهت بالفعل نمودن استعدادهای گوناگون یادگیرندگان گام برداشت.

بکر و پارک<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی با هدف تأثیر رویکرد تلفیقی بر یادگیری دروس علوم، ریاضی و فناوری به این نتایج دست یافتند که رویکرد تلفیقی علاقه‌ی دانش‌آموزان را نسبت به یادگیری این موضوعات افزایش می‌دهد. کاستلی (۲۰۱۵) نیز در پژوهش خود عنوان می‌کند که مرور ادبیات برنامه درسی تلفیقی نشان می‌دهد، استفاده از برنامه درسی تلفیقی برای کلاس‌های درس دوره ابتدایی مفید و مؤثر است. تلفیق برنامه درسی به طور فعال دانش‌آموزان را در آموزش درگیر می‌سازد و مهارت‌های تفکر آن‌ها را گسترش می‌دهد. برنامه درسی تلفیقی فرصتی را فراهم می‌کند تا دانش‌آموزان ارتباطی بین موضوعات مختلف درسی با زندگی واقعی خود برقرار کنند و هنگامی که دانش‌آموزان این ارتباط را برقرار می‌کنند و پی می‌برند که چرا نیاز به دانستن این مهارت‌ها و یا دانش‌های خاص دارند، آن وقت فرایند یادگیری برای دانش‌آموزان مثبت می‌شود و سطح عمیق‌تر یادگیری محتوا و مهارت‌ها در سایه‌ی برنامه درسی تلفیقی صورت می‌گیرد. راس<sup>۳</sup> نیز در یک گروه تحقیقاتی در استرالیا (۲۰۱۰) به تدوین ماتریس برنامه درسی تلفیقی به صورت یک سند، برای یادگیری در قرن ۲۱ در محیطی با اطلاعات پیچیده و متنوع پرداخته است. برنامه درسی تلفیقی ارائه شده در این سند تشریح می‌کند که چگونه می‌توان در مدارس برنامه‌ای مدون برای فعال کردن دانش‌آموزان در یادگیری معنادار با استفاده از منابع اطلاعاتی متنوع و پیچیده تدوین نمود. تا از این طریق دانش‌آموزان بتوانند از محتوای برنامه درسی دانش و درک عمیق کسب نمایند. در این سند پس از بیان مبانی فلسفی و استانداردهای آموزشی به ارائه‌ی ماتریس برنامه درسی تلفیقی بر اساس ساختار جستجوی اطلاعات پرداخته و مجموعه‌ای از استراتژی‌های بالقوه و روش طراحی کیفیت آموزشی و یادگیری را نشان می‌دهد. اما کم توجهی به موضوع تلفیق و جهت‌گیری محافظه‌کارانه داشتن نسبت به آن، از جمله چالش‌های پیش‌رو است (یونگ و لم<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷).

امروزه مشکلات نظام آموزشی ما روز به روز در حال پیشرفت است، دانش‌آموزان کاربرد

1 . Costley  
2 . Becker and Park

3 . Ross  
4 . Yeung & Lam

مفاهیم آموزشی را در زندگی شخصی خود احساس نمی‌کنند و سیستم آموزشی ما فرد را برای آینده و ورود به جامعه کاملاً آماده نمی‌کند. با توجه به اهمیت آموزش ابتدایی در تربیت سرمایه‌های ملی، باید مطالب و محتوایی در برنامه‌های درسی گنجانده شود که نیازهای دانش‌آموزان را برای ساختن فردایی روشن برآورده سازد. اهداف نظام آموزشی باید از انتقال صرف معلومات به سمت رشد توانایی‌های دانش‌آموزان حرکت کند و باعث پرورش خلاقیت، نوآوری، توسعه‌ی فرصت‌های یادگیری، هماهنگی با دنیای ارتباطات، اطلاعات و فناوری روز دنیا و درنهایت رشد همه‌جانبه فرد در تمام ابعاد گردد. این مهم می‌تواند تا حدودی در سایه برنامه‌های درسی تلفیقی فراهم گردد (نورآبادی، احمدی، دبیری اصفهانی، فراستخواه، ۱۳۹۳).

تلفیق برنامه درسی از نظر تاریخی ریشه در آراء فیلسوفانی چون افلاطون، ارسطو، کانت و غیره دارد. اینان همواره در پی وحدت بخشیدن به دانش و معارف بشری بوده‌اند. تلفیق از مهم‌ترین و پیچیده‌ترین مباحث در حوزه برنامه درسی است و به لحاظ مفهومی واژه‌ای پیچیده و دارای ابعاد گوناگون است. تلفیق<sup>۱</sup> به معنای "سازگار کردن و باهم آمدن است و با تکه‌تکه کردن و جدا ساختن موضوعات درسی و مرزبندی آن‌ها و نیز با تقسیم اطلاعات و دانش به بخش‌های جزئی و متفاوت و بالاخره با تخصصی شدن آن‌ها مغایرت دارد" (پرینگ، ۱۳۷۳). تلفیق مبتنی بر نگرشی کل‌نگر است که سعی دارد آموزش را با زندگی روزمره مرتبط سازد؛ زیرا نگاه جزءنگر به طبیعت، انسان را از دستیابی به نگاه جامع درباره جهان و طبیعت باز می‌دارد. از این‌رو هایزنبرگ<sup>۲</sup> می‌گوید: توجه به امور جزئی در مطالعات طبیعی و تکه‌تکه شدن علم، دانشمندان را از دستیابی به دیدگاهی جامع درباره جهان و وحدت بخشیدن به آن محروم کرده است. به همین جهت، ابراز امیدواری کرده که با انجام مطالعات میان‌رشته‌ای بتوان بر این مشکل فائق شد (ماهروزاده، ۲۰۰۷). بین<sup>۳</sup> (۱۳۹۳) نیز تلفیق را سازماندهی مواد یادگیری مشترک یا مهارت‌های زندگی که برای همه شهروندان ضروری هستند، دانسته و معتقد است ماحصل آن برنامه‌ای است که بر محور مشکلات زندگی واقعی کودکان، نوجوانان و جوانان سازماندهی شده و هدف آن کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری مشترک در یک زندگی دموکراتیک است.

همانطور که اشاره شد در عصر حاضر بسیاری از دست‌اندرکاران آموزش و پرورش و متخصصان برنامه درسی به رویکرد تلفیق توجه ویژه‌ای داشته‌اند. توجه آنان با تجربه‌ی طراحی برنامه درسی

1 . Integration  
2 . Heisenberg

3 . Beane

تلفیقی در دوره‌ی ابتدایی و حتی پیش از آن آغاز شد و امروزه به برنامه‌های درسی دوره‌ی متوسطه و آموزش عالی نیز گسترش یافته است. متفکرانی که به این موضوع علاقه دارند و رویکردها و روش‌هایی معرفی کرده‌اند، بی‌شمارند. برای مثال جان دیویی<sup>۱</sup> در سال ۱۸۹۶ برای پیوند اجزای برنامه درسی و ارتباط میان مدرسه و جامعه، مدرسه وابسته به دانشگاه شیکاگو را تأسیس کرد. شوبرت<sup>۲</sup>، جاکوبز<sup>۳</sup>، کیس<sup>۴</sup>، اکرمین<sup>۵</sup>، راگا<sup>۶</sup> و مک موری<sup>۷</sup> از دیگر متفکران هستند (کوی، ۱۳۸۷). نمونه‌های بارز متفکران دیگر که در آثار آنان می‌توان گرایش به تلفیق در برنامه‌های درسی را جستجو کرد عبارتند از: چارلز دی گارمو<sup>۸</sup>، ویلیام کیلیپاتریک<sup>۹</sup>، جی ال مریام<sup>۱۰</sup>، فردیک بونسر<sup>۱۱</sup> و مردیث اسمیت<sup>۱۲</sup> (احمدی، سبحانی نژاد، امیری، ۱۳۹۴)

تغییر رویکرد آموزش علوم از رویکردی سنتی و تاریخی به رویکردی که یادگیری چگونه یاد گرفتن را کانون توجه قرار می‌دهد، به دلیل توجه به شرایط زندگی آینده است (دنو، ۱۳۸۸). اما این امر در کشور ما به صورتی است که محتوای کتاب‌های درسی به طور معمول، با موضوع‌های مجزا تدوین و سازماندهی می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). در حالی که می‌توان با استفاده از فرایند تلفیق، مطالب را به صورت یک کل واحد درآورد و میان موضوع‌های درسی پیوند منطقی ایجاد کرد. این رویکرد موجب ایجاد رشد مهارت‌های اجتماعی و پژوهشی در دانش‌آموزان می‌شود و برای رفع نیازهای فردی و اجتماعی مفید است. انتظار می‌رود دانش‌آموزان با استفاده از فرایند تلفیق، در مقایسه با شیوه‌ی سنتی نه تنها در ابعاد شناختی، بلکه در زمینه‌های اجتماعی و عاطفی نیز رشد مطلوب‌تری داشته باشند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱).

تلفیق برنامه درسی به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد فرصت‌های بیش‌تری داشته باشند تا درک کنند که چرا نیاز به دانستن مهارت‌ها یا بخش‌هایی از دانش دارند. دانش‌آموزان می‌توانند بر محتوا مسلط و در سطح بالاتری آن را درک کنند (واتکینز و کری سونیس<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۱). در تعلیم و تربیت نکته مهم‌تر این است که دانش‌آموزان را به سطح بالایی از یادگیری و تفکر از طریق ارائه محتوای با اهمیت حول دهند و تفکر انتقادی را در برنامه درسی تلفیقی مورد تأکید بسیاری قرار دهند، زیرا به طور همزمان هم به دانش‌آموزان و هم به معلمان انگیزه می‌دهد (کاستلی، ۲۰۱۵). پژوهشگران

1 . Dewey  
2 . Schubert  
3 . Jacobs  
4 . Case  
5 . Akerman  
6 . Raga  
7 . Mc Murry  
8 . Charles De Garmo

9 . William Kilpatrick  
10 . G L Meryam  
11 . Fredrik Bonser  
12 . meredith smith  
13 . Watkins & Krisonis

متعددی براساس پژوهش‌های خود عنوان کرده‌اند که دانش‌آموزانی که در مدارس به شیوه‌ی برنامه درسی تلفیقی یاد گرفته‌اند در آزمون‌های استاندارد و امتحانات، بهتر از دانش‌آموزانی که در چنین مدارس و برنامه درسی نبوده‌اند عمل کرده‌اند (شرینر و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰؛ کمپل و هنینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ هیند، اسبرن و دارن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). هارل<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) نیز معتقد است که برنامه درسی تلفیقی یادگیری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. کاستلی (۲۰۱۵) نیز بیان می‌کند که پژوهشگران به سه دلیل با برنامه درسی تلفیقی موافق هستند: (۱) معلمان را بهتر قادر می‌سازد تا با دانش‌آموزان ارتباط برقرار کنند (۲) یادگیری را برای دانش‌آموزان بسیار جذاب و با زندگی واقعی آن‌ها مرتبط می‌سازد و (۳) حوزه سنتی علم را به دنیای دانش‌آموزان و جامعه پیوند می‌دهد.

در واقع تلفیق و برنامه درسی علوم تلفیقی یک تغییر در برنامه درسی به حساب می‌آید، اما ایجاد تغییر در برنامه‌های درسی بدون بررسی و کنترل دقیق تمامی عوامل تأثیرگذار در آن نمی‌تواند به تغییرات اثربخش و مفید منجر گردد. یکی از عوامل مؤثر و در واقع حلقه اصلی زنجیره تعلیم و تربیت، معلم و ادراکات معلم است که برخی محققان از آن به عنوان کارگزار اصلی فرایند یاددهی - یادگیری نام می‌برند. عملکرد معلمان در کلاس‌های درس و سایر محیط‌های یادگیری تحت تأثیر ادراک آنان قرار می‌گیرد. مطابق پژوهش بیرمی پور، شریف، جعفری و مولوی (۱۳۹۰) عواملی که تدریس معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهند عبارتند از: نگاه آن‌ها به تدریس، باورهایشان درباره موضوع درسی، دانش آن‌ها از موضوع، مهارت‌های آنان در سازماندهی و مدیریت، ویژگی‌های شخصی آن‌ها و ادراک آنان درباره موضوع.

از این رو، در این بین نقش معلمان در اجرای صحیح برنامه درسی تلفیقی بسیار مهم و اساسی می‌باشد. به طوری که بر اساس تحقیقات به‌عمل آمده فقدان چارچوب تئوریک و عملی معلمان برای تلفیق برنامه درسی، مانع اجرای موفقیت‌آمیز آن در کشور کره جنوبی شد (پارک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸) تحقیقات یونگ و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۰۷) نیز به نقش حیاتی معلمان اشاره نموده، محافظه‌کاری و وفادار بودن معلمان به شیوه‌های سنتی و رشته محور و نیز عدم ادراک صحیح و کامل آنان از برنامه درسی تلفیقی را از عوامل عدم اجرای موفقیت‌آمیز این برنامه در هنگ کنگ می‌دانند.

با توجه به ضرورت و اهمیت بحث تلفیق، بررسی ادراک معلمان از علوم تلفیقی از آن جهت اهمیت دارد که ادراک معلمان از یک موضوع یا یک مسئله، رفتار آنان در زمینه آن موضوع یا مسئله

1 . Shriner et al  
2 . Campbell & Henning  
3 . Hinde, Osborn, & Dorn

4 . Harrell  
5 . Park  
6 . Yeung et al

را شکل می‌دهد. لذا شناخت ادراک معلمان از برنامه‌های درسی علوم تلفیقی، مشخص کننده‌ی رفتار آنان و تضمین کننده‌ی فعالیت‌ها و واکنش‌های آن‌ها در برخورد با برنامه‌های درسی علوم تلفیقی خواهد بود. در صورت شناخت ادراک معلمان است که می‌توان به انجام برنامه‌ریزی‌هایی در زمینه‌ی علوم تلفیقی پرداخت که در عمل اجرا بشود و با نگرش معلمان همسویی داشته باشد. در صورت مشخص نشدن ادراک معلمان از بحث تلفیق این مسئله همچنان مبهم بوده و نمی‌توان برنامه‌ریزی‌هایی را انجام داد که در عمل و در کلاس درس توسط معلمان به کار برده شوند. لذا باید ابتدا ادراک معلمان از علوم تلفیقی را شناخت و متناسب با آن برنامه‌ریزی نمود و یا با زمان‌بندی و ارائه آموزش‌های مناسب ادراکات معلمان را جهت بخشید.

پژوهش‌هایی که توسط (آقازاده، ۱۳۷۵؛ معافی و ملکی، ۱۳۷۵؛ امینی، ۱۳۸۰؛ علم الهدی، ۱۳۸۱؛ صمدی، ۱۳۸۱؛ هاشمیان، ۱۳۸۱؛ فهیم دوین، ۱۳۸۱؛ ملکی، ۱۳۸۲؛ احمدی، ۱۳۸۰، ۱۳۸۲، ۱۳۸۸؛ یزدان پناه، ۱۳۸۵؛ مقدس، ۱۳۹۴؛ شیرینی رستمی و بهروزی، ۱۳۹۴؛ خانی فرسنگی، ۱۳۹۴؛ هاشم نژاد، ۱۳۹۵؛ همایونی بخشایش، ۱۳۹۵؛ رضوی، ۱۳۹۵؛ مسیب و امینی، ۱۳۹۶؛ روس، ۲۰۰۵؛ هالباخ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶؛ نیپ و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷؛ هارل، ۲۰۱۰؛ شریتر و همکاران، ۲۰۱۰؛ کمپل و هنینگ، ۲۰۱۰؛ بکر و پارک، ۲۰۱۱؛ واتکینز و کری سونیس، ۲۰۱۱؛ کاستلی، ۲۰۱۵) انجام یافته است به بررسی تلفیق و شیوه سازماندهی محتوای میان رشته‌ای پرداخته‌اند ولی نکته‌ای که مغفول مانده و نیاز به بررسی دارد توجه به عنصر معلم و ادراک وی از موضوع تلفیق می‌باشد که انجام چنین پژوهشی را ضروری می‌سازد. از این رو، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی ادراک معلمان از برنامه درسی علوم تلفیقی و بیان تجارب واقعی و عملی آنان از اجرای برنامه درسی علوم تلفیقی می‌باشد. در واقع این پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است که ادراک معلمان دوره‌ی ابتدایی از برنامه درسی علوم تلفیقی چیست؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و به لحاظ گردآوری اطلاعات، از نوع میدانی است و از آن‌جا که قصد اصلی پژوهش، درک و بررسی تجارب و ادراک معلمان از برنامه درسی علوم تلفیقی

بوده، از روش کیفی پدیدارشناسی استفاده شده است.

جامعه مورد مطالعه این پژوهش را کلیه‌ی معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ تشکیل می‌دهند. انتخاب نمونه‌ها به دلیل بررسی دقیق‌تر آنان و همچنین کثرت اطلاعات نمونه‌ها با رویکرد هدفمند و به روش گلوله برفی انجام گرفت. در رویکرد نمونه‌گیری هدفمند که از رویدادها نمونه‌گیری می‌شود و نه الزاماً از افراد، اگر به سراغ افراد می‌رویم با هدف کاوش رویدادهاست و هدف پژوهشگر انتخاب مواردی است که با توجه به هدف پژوهش سرشار از اطلاعات و تجربه باشد و پژوهشگر را در شکل دادن مدل نظری خود یاری کند و این کار تا جایی ادامه می‌یابد که طبقه‌بندی مربوط به داده‌ها و اطلاعات اشباع شود و نظریه مورد نظر با دقت تشریح شود (کرسول و کلارک، ۲۰۰۷). این که نمونه‌گیری به روش گلوله برفی بود؛ بدین معنی است که با توجه به اطلاعات مورد نیاز، افرادی که به عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شدند، افراد دیگری را که اطلاعاتی غنی درباره موضوع مورد پژوهش داشتند را معرفی نمودند. مشارکت‌کنندگانی در این تحقیق مورد مطالعه قرار گرفتند که تجربه‌ی برنامه درسی تلفیقی را طی چند دوره داشته‌اند؛ بدین معنی که برنامه درسی را به صورت تلفیقی تدریس نموده‌اند و به صورت عملی با آن درگیر بوده‌اند. بر این اساس مشارکت‌کنندگان در این مصاحبه از میان معلمان زن و مرد دوره‌ی ابتدایی شهر تبریز انتخاب شدند که تعداد آن‌ها ۱۶ نفر بود که همین تعداد وارد مطالعه شدند. اطلاعات مصاحبه از نفر ۱۴ به بعد تکراری بود و داده‌ها در این مرحله به حد اشباع رسیده بودند ولی فرایند مصاحبه به دلیل حصول اطمینان لازم، تا ۱۶ مصاحبه شونده ادامه یافت. مصاحبه با معلمان در قالب مصاحبه‌ی عمیق نیمه‌سازمان‌یافته و به صورت انفرادی و توسط پژوهشگران اجرا شد تا دیدگاه و عملکرد آنان در خصوص موضوع پژوهش مورد بررسی و کاوش بیش‌تری قرار گیرد. این شیوه گردآوری داده‌ها، فرصت بررسی و کشف تجربه معلمان را در حوزه موضوع مورد بررسی میسر ساخت. سپس محتوای داده‌های حاصل از مصاحبه بر اساس سؤال‌های پژوهش با تمرکز بر برداشت معلمان از برنامه درسی علوم تلفیقی مورد تحلیل قرار گرفت.

فرایند انجام مصاحبه در فاصله‌ی زمانی بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه بود. با اجازه مشارکت‌کنندگان و با اطمینان از محرمانه بودن و همچنین جهت بالا بردن اعتبار داده‌های مصاحبه، مصاحبه با بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتال ضبط شد. در طول مصاحبه از کدهای مشخصی به جای اسامی شرکت‌کنندگان



استفاده شد تا رازداری در پژوهش رعایت گردد. روایی پژوهش حاضر از نوع روایی درونی بود که به میزان اعتمادپذیری، قابلیت اطمینان و اعتقاد و موجه بودن یافته‌ها و نتایج پژوهش اشاره دارد. به اعتقاد کرسول<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) «روایی درونی به دقت داده‌ها و این‌که معرف حقیقت است یا نه اشاره دارد و شاخصی است که نشان می‌دهد یک مطالعه تا چه حد واقعی است، و آیا هدف پژوهش و واقعیت اجتماعی آزمودنی‌ها را با دقت منعکس می‌سازد». بدین منظور آنالیز داده‌ها توسط دو نفر از نویسندگان مقاله انجام شد و سپس داده‌ها و تفسیر از آن‌ها در اختیار خود معلمان که به عنوان شرکت کننده در پژوهش بودند قرار گرفت تا آنان صحت داده‌ها و تفسیر از آن‌ها را تأیید کنند. برای افزایش پایایی پژوهش، مصاحبه‌ها با یک برنامه قبلی در یک فضای مناسب و رعایت شرایط مصاحبه با راهنمایی‌های لازم و به دور از سوگیری و اعمال نظر شخصی و با استفاده از دستگاه ضبط صوت انجام می‌گرفت. همزمان با گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آن‌ها با دو هدف اخذ بازخورد برای مصاحبه‌های بعدی و اطمینان از اشباع داده‌ها آغاز شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس روش پیشنهادی اسمیت<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) انجام شد.

### یافته‌ها

در این قسمت ادراک معلمان دوره ابتدایی از برنامه درسی علوم تلفیقی ارائه شده‌اند.

جدول ۱- مضامین اصلی و فرعی ادراک معلمان دوره ابتدایی از برنامه درسی علوم تلفیقی

شماره مضمون	مضامین اصلی	مضامین فرعی
۱	مفهوم شناسی تلفیق	معنادار کردن یادگیری
		ارتباط برقرار کردن بین علوم
		جامع نگری به مطالب
		ایجاد شبکه مفاهیم
۲	اصول آموزشی تلفیق	اصل فعالیت فراگیر
		اصل توجه به نیازهای جامعه
		اصل توجه به نیازهای فراگیر
۳	اصول یادگیری تلفیق	تأکید بر یادگیری ذاتی و طبیعی
		تأکید بر یادگیری ساختارمند
		تأکید بر یادگیری فراشناختی
		تأکید بر ارتباط جزء و کل

یادگیری مادام‌العمر (یادگیری پایدار)	آثار تلفیق در برنامه درسی	۴
تعمیم یادگیری (انتقال یادگیری)		
ایجاد نوگرایی و نوپذیری		
ایجاد انگیزه درونی و رضایت از یادگیری		
توقف در حوزه نظر	وضعیت (مشکلات) تلفیق	۵
تأکید صرف بر روش‌های سنتی		
عدم نهادینه شدن در عوامل آموزشی		

### ۱- مفهوم شناسی تلفیق

برنامه درسی علوم تلفیقی از دیدگاه معلمان دارای معانی مختلفی است. اما این معانی با یکدیگر در تضاد نیستند و تقریباً همسو با یکدیگر می‌باشند و هر یک جنبه‌ای از مفهوم برنامه درسی علوم تلفیقی را دربر می‌گیرد که مجموع آن‌ها تعریف جامعی از برنامه درسی علوم تلفیقی از دیدگاه معلمان را ارائه می‌دهد. این مضامین فرعی عبارتند از: ۱- معنادار کردن یادگیری ۲- ارتباط برقرار کردن بین علوم ۳- جامع نگری به مطالب ۴- ایجاد شبکه مفاهیم.

#### ۱-۱ معنادار کردن یادگیری

برنامه درسی علوم تلفیقی، برنامه درسی است که در آن وحدت در یادگیری وجود دارد؛ بدین معنا که دانش‌آموزان در این نوع از برنامه درسی با مجموعه‌ای از مفاهیم و موضوعات مواجه می‌شوند که این مفاهیم در جوانب، مسائل و موضوعات مختلف مورد بررسی قرار گرفته و در آن مفهوم بین علوم هماهنگی به وجود می‌آید و لذا دانش‌آموزان نه تنها خود را با شبکه‌ای گسترده از مفاهیم در هریک از موضوعات درسی که ارتباطی با علوم دیگر ندارند مواجه نمی‌بینند، بلکه در یادگیری آن‌ها نوعی وحدت و یکپارچگی به وجود می‌آید و همین امر یادگیری را برای دانش‌آموزان معنی‌دار می‌کند.

مشارکت‌کننده شماره (۲)، معلم کلاس ششم ابتدایی با ۱۲ سال سابقه‌ی آموزش در این زمینه، بیان کرده است که «برنامه درسی علوم تلفیقی موجب به وجود آمدن وحدت در محتواهای مختلف می‌شود و وقتی دانش‌آموزان، در موضوعات مختلف یک مفهوم را یاد می‌گیرند این امر موجب به وجود آمدن وحدت در مطالب می‌شود و یادگیری آن‌ها معنادار می‌شود».

## ۲-۱ ارتباط برقرار کردن بین علوم (ارتباط افقی)

برنامه درسی علوم تلفیقی، برنامه درسی است که در آن ارتباط در علوم و یادگیری وجود دارد. بدین ترتیب که یادگیری در یک موضوع درسی به یادگیری در موضوع درسی دیگر کمک کرده و میان آن‌ها ارتباط برقرار می‌شود برای مثال دانش‌آموز مفهوم انرژی را هم در علوم و هم در ریاضیات یاد می‌گیرد و این باعث می‌شود تا هم بین علوم ارتباط برقرار شود و هم در یادگیری دانش‌آموزان از علوم مختلف ارتباط به وجود بیاید و این امر می‌تواند موجب اثربخش‌تر شدن یادگیری دانش‌آموزان شود.

مشارکت‌کننده شماره (۱۰)، معلم کلاس دوم ابتدایی با ۱۴ سال سابقه، در این زمینه بیان کرده است که «تلفیق دروس و موضوعات موجب به وجود آمدن ارتباط در فرایند یادگیری دانش‌آموزان و محتوای آموزشی دروس مختلف می‌شود».

## ۳-۱ جامع‌نگری به مطالب

برنامه درسی علوم تلفیقی، برنامه درسی است که موضوعات را به صورت کلی در نظر می‌گیرد و سعی بر آن دارد تا با یک دید کلی میان علوم رابطه منطقی برقرار سازد. در واقع در این نوع برنامه درسی همه علوم در کل یکسان در نظر گرفته می‌شوند که در همه آن‌ها مفاهیم و موضوعات درسی و یا سرفصل دروس یکسان هستند و تفاوت آن‌ها در حوزه‌های کاربردی و عمل مشخص می‌شود و همه به آموزش یک موضوع از جوانب مختلف می‌پردازند. مشارکت‌کننده شماره (۷)، معلم کلاس سوم ابتدایی با ۹ سال سابقه، در این زمینه بیان کرده است که «ما در موضوعات تلفیقی بیش‌تر با کل سروکار داریم و بعد از آموزش کل به جزئیات می‌پردازیم. سعی می‌کنیم کلیات موضوع‌های مختلف را در نظر بگیریم بعد در هر ماده درسی به توضیح جزئیات آن بپردازیم».

## ۴-۱ ایجاد شبکه مفاهیم

برنامه درسی علوم تلفیقی، برنامه درسی است که تشکیل یافته از شبکه‌های مفهومی در علوم است. این شبکه‌های مفهومی علوم مختلف حول محور مفاهیم یکسان می‌چرخند. در واقع برنامه درسی علوم تلفیقی به دنبال آموزش شبکه‌ای یکپارچه از مفاهیم مختلف اما یکسان در علوم متفاوت است.

مشارکت‌کننده شماره (۱۵)، معلم کلاس پنجم ابتدایی با ۱۵ سال سابقه، این‌گونه اظهار نظر کرده است که «در بحث تلفیق علوم، لیستی از مفاهیم مشترک و مرتبط را آموزش می‌دهیم که مثل

اجزای شبکه به هم وصل هستند».

## ۲- اصول آموزشی تلفیق

هر نوع برنامه درسی اصول آموزشی خاص خود را دارد و برنامه درسی علوم تلفیقی نیز اصول آموزش مربوط به خود را دارد. از بررسی اصلاحات حاصل از مصاحبه با مشارکت کنندگان این عوامل به عنوان اصول آموزشی تلفیق شناسایی شدند که عبارتند از: ۱- اصل فعالیت فراگیر ۲- اصل توجه به نیازهای جامعه ۳- اصل توجه به نیازهای فراگیر

### ۱-۲ اصل فعالیت فراگیر

آموزش در حوزه برنامه درسی علوم تلفیقی، بیش‌تر از رویکرد تلفیقی به روش‌های فعال آموزشی همچون حل مسئله و کاوشگری توجه دارد. چراکه این نوع برنامه درسی بیش‌تر به آموزش کاربردی و ارتباط با محیط طبیعی و اجتماعی توجه دارد و نیازمند فعالیت بیش‌تر خود دانش‌آموزان هستند و همین امر موجب می‌شود تا برنامه درسی علوم تلفیقی بیش‌تر از روش‌های حل مسئله و کاوشگری که از جمله روش‌های فعال آموزشی هستند استفاده کنند. در واقع ما در زندگی با مسائل مختلفی روبه‌رو هستیم. وقتی که با یک مسئله با موقعیت چند بعدی مواجه می‌شویم نمی‌پرسیم چه بخشی ریاضی، چه بخشی علوم، چه بخشی تاریخ و... است. بلکه سعی می‌کنیم برای حل آن مسئله و گذر از یک موقعیت مبهم از منابع مختلف دانش استفاده و مهارت لازم را به دست آوریم. مشارکت کننده شماره (۱۵)، معلم کلاس پنجم ابتدایی با ۱۵ سال سابقه، در این زمینه بیان کرده است که «به عقیده من، روش تلفیقی همان درگیر شدن دانش‌آموز با مسئله و حل مسئله است».

### ۲-۲ اصل توجه به نیازهای جامعه

برخلاف برداشت‌های سنتی از علوم، نیروی محرکه علوم تلفیقی نیازهای اجتماعی است نه نظریه‌های علمی؛ بنابراین برنامه‌های مطالعاتی به طور کلی به سوی مقاصد انسانی و اجتماعی از قبیل راه علاج بیماری ایدز، به دست آوردن منابع انرژی جدید، بهبود کیفیت تولید مواد غذایی، بهبود سیستم‌های ارتباطی و بالاخره تعیین و تبیین سیاست‌های کشوری جهت‌دهی شده است و تمامی این مسائل با زندگی واقعی و کاربردی دانش‌آموزان ارتباط دارند. لذا آموزش برنامه درسی علوم تلفیقی جنبه کاربردی به خود می‌گیرد.

مشارکت کننده شماره (۶)، معلم کلاس پنجم با ۱۱ سال سابقه، این‌گونه بیان کرده است که

«دانش‌آموزانی که با روش تلفیقی یاد می‌گیرند بیش‌تر از بقیه می‌توانند مسائل علمی را در دنیای واقعی حل کنند».

### ۲-۳ اصل توجه به نیازهای فراگیر

آموزش فراگیر محور، محیطی محرک برای رشد و یادگیری کودکان دارای نیازهای ویژه فراهم می‌کند. این کودکان در کنار همسالان خود تأییدات فردی فراوانی دریافت می‌کنند که این تأییدها به افزایش عزت‌نفس و تقویت حس مثبت آن‌ها می‌انجامد. در این بین فرصتی برای رشد دوستی‌ها و روابط میان فردی پدید می‌آید که باعث می‌شود کودک دارای نیازهای ویژه، خود را عضوی از جامعه تلقی کرده و احساس کند که جامعه همانند خانواده‌ای می‌باشد که او عضوی از آن است.

مشارکت‌کننده شماره (۱)، معلم کلاس پنجم با ۱۲ سال سابقه، این‌گونه بیان کرده است که «برنامه درسی تلفیقی روشی فراگیر محور است و هدف آن تأمین نیازهای دانش‌آموزان و پاسخ‌گویی به نیازهای آنان است».

### ۳- اصول یادگیری تلفیق

برنامه درسی علوم تلفیقی موجب به وجود آمدن یادگیری معنی‌دار در دانش‌آموزان می‌شود. یادگیری از طریق برنامه درسی علوم تلفیقی از آن جهت معنی‌دار است که موجب یادگیری ذاتی و طبیعی شده، نوعی یادگیری ساختارمند را ایجاد کرده، موجب به وجود آمدن مهارت‌های فراشناختی و ارتباط دادن اجزا به کل خود در دانش‌آموزان می‌شود.

#### ۳-۱ تأکید بر یادگیری ذاتی و طبیعی

در حالت طبیعی و ذاتی، امر یادگیری به صورت رشته‌ای و موضوعات درسی مجزا تقسیم‌بندی نشده‌اند؛ بلکه به صورت یکپارچه صورت می‌گیرد. دانش‌آموز در یادگیری به صورت طبیعی با محیط یکپارچه و درهم آمیخته برخورد می‌کند و به صورت درهم آمیخته و ترکیبی نیز یاد می‌گیرد. این امر در برنامه درسی علوم تلفیقی مورد توجه قرار گرفته است در حالی که در روش سنتی و برنامه درسی علوم مجزا، یادگیری نیز به موضوعات مجزا تقسیم خواهد شد.

مشارکت‌کننده شماره (۹)، معلم کلاس اول ابتدایی با ۹ سال سابقه، در این زمینه بیان کرد که «دانش‌آموزان در روش تلفیقی همان‌گونه یاد می‌گیرند که از طبیعت یاد گرفته‌اند و این روش با ذات یادگیری دانش‌آموزان بیش‌تر سازگار است».

### ۳-۲ تأکید بر یادگیری ساختارمند

یادگیری در برنامه درسی علوم تلفیقی در قالب چارچوب مفهومی مشخص صورت می‌گیرد و از کل به جز حرکت می‌کند؛ بدین ترتیب که ابتدا مفهوم کلی یاد گرفته می‌شود و سپس در هر موضوع درسی جزئیات موضوعی نیز یاد گرفته می‌شوند و این فرایند متناسب با ساختار شناختی دانش‌آموز می‌باشد.

مشارکت‌کننده شماره (۱۰)، معلم کلاس ششم ابتدایی با ۱۳ سال سابقه، در این زمینه بیان کرده است که «این‌که دانش‌آموز یک موضوع را در درس‌های مختلف یاد بگیرد، یادگیری‌اش را سازمان یافته‌تر می‌کند».

### ۳-۳ تأکید بر یادگیری فراشناختی

فراشناخت، دانش یا فعالیت شناختی است که به هر جنبه‌ای از هر اقدام یا عمل شناختی نظم می‌بخشد و از این جهت یادگیری برای یادگیری است؛ زیرا مفهوم اصلی آن «شناخت درباره‌ی شناخت» است. در برنامه درسی علوم تلفیقی به دلیل این‌که دانش‌آموزان یک مفهوم را در علوم مختلف یاد می‌گیرند لذا به راحتی می‌توانند یادگیری خود را ارزیابی کرده و مطالب یاد گرفته شده را ترکیب و به موقعیت‌های ناشناخته نیز تعمیم دهند.

مشارکت‌کننده شماره (۸)، معلم کلاس چهارم ابتدایی با ۱۴ سال سابقه، در این زمینه بیان کرده است که «در روش تلفیقی دانش‌آموز خودش می‌فهمد تا چه حد یاد گرفته است و اگر یک درس را یاد نگرفته باشد نمی‌تواند درس دیگر را خوب یاد بگیرد و لذا یادگیری کنترل می‌شود».

### ۳-۴ تأکید بر ارتباط جزء و کل

برنامه درسی علوم تلفیقی به آموزش علوم از کل به جزء توجه دارند. در این آموزش، فرد عادت دارد به مسائل از بالا به پایین نگاه کند. فردی که به صورت قیاسی آموزش می‌بیند، با تصویر کلی موضوع ارتباط برقرار کند و پس از درک ساختار و کلیت مطلب، به شناخت جزئیات آن می‌پردازد. در برنامه درسی علوم تلفیقی یک مفهوم در کل آن درک می‌شود و سپس آن مفهوم به موضوعات مختلف و حوزه‌های علمی گوناگون بسط داده می‌شود.

مشارکت‌کننده شماره (۲)، معلم کلاس ششم ابتدایی با ۱۲ سال سابقه آموزش، این‌گونه بیان می‌کند «در برنامه درسی تلفیقی جزئیات بعد از آموزش کلیات یاد داده می‌شود و همانند روش قیاسی باید از کل شروع کنیم و به مطالب جزئی برسیم».

#### ۴- آثار تلفیق در برنامه درسی

هر برنامه درسی دارای نتایج خاصی است و برخی از این نتایج در همه برنامه‌های درسی یکسان است مانند ایجاد یادگیری، ولی هر برنامه درسی علاوه بر نتایج مشترک، آثار و نتایج خاصی به همراه دارد که آثار برنامه درسی علوم تلفیقی از دیدگاه معلمان عبارتند از: ۱- یادگیری مادام‌العمر (یادگیری پایدار) ۲- تعمیم یادگیری (انتقال یادگیری) ۳- ایجاد نوگرایی و نوپذیری ۴- ایجاد انگیزه درونی و رضایت از یادگیری.

##### ۴-۱ یادگیری مادام‌العمر (یادگیری پایدار)

برنامه درسی علوم تلفیقی موجب به وجود آمدن نوعی یادگیری در دانش‌آموزان می‌شود که این نوع یادگیری جامع است بدین ترتیب که یادگیری یک مفهوم در تمامی جوانب و موضوعات هم به صورت نظری و هم به صورت عملی اتفاق می‌افتد. همچنین برنامه درسی علوم تلفیقی موجب به وجود آمدن یادگیری پایدار در دانش‌آموزان می‌شود؛ زیرا یادگیری حاصل از برنامه درسی علوم تلفیقی متناسب با ساخت شناختی دانش‌آموزان و متناسب با یادگیری ذاتی آنان است و لذا معنی‌دار می‌باشد و این امر موجب پایدار بودن یادگیری حاصل از این برنامه درسی است.

مشارکت‌کننده شماره (۱۳)، معلم کلاس دوم ابتدایی با ۷ سال سابقه، در این زمینه بیان کرده است که «در روش تلفیقی یادگیری دانش‌آموزان از محتوا بسیار گسترده‌تر از روش عادی است و یادگیری مادام‌العمر اتفاق می‌افتد».

##### ۴-۲ تعمیم یادگیری (انتقال یادگیری)

انتقال یادگیری امری نهفته در ذات برنامه درسی علوم تلفیقی است. زیرا در این نوع برنامه درسی یک مفهوم آموخته شده در یک موضوع درسی به موضوع درسی دیگر انتقال داده می‌شود و از آنجا که روش آموزشی در این نوع برنامه درسی حل مسئله است لذا دانش‌آموزان یادگیری را از موقعیت شناخته شده به موقعیت ناشناخته تعمیم می‌دهند.

مشارکت‌کننده شماره (۱۲)، معلم پایه چهارم ابتدایی با ۸ سابقه، در این زمینه بیان کرده است که «در روش تلفیقی دانش‌آموز مطالبی را که در یک درس آموخته در درس دیگر نیز استفاده می‌کند».

##### ۴-۳ ایجاد نوگرایی و نوپذیری

از آنجا که برنامه درسی علوم تلفیقی مفاهیم را در علوم مختلف مورد بررسی قرار می‌دهد، انتقال مطالب موجب به وجود آمدن انعطاف فکری و نوپذیری در دانش‌آموزان می‌شود. بدین ترتیب

که دانش‌آموزان جوانب تازه یک مفهوم را در موضوعات جدید و موقعیت‌های متفاوت پذیرفته و آن را یاد می‌گیرند.

مشارکت‌کننده شماره (۸)، معلم کلاس چهارم ابتدایی با ۱۴ سال سابقه، این‌گونه بیان کرده است که «در روش تلفیقی همیشه دانش‌آموزان به دنبال مطالب جدید هستند و از یادگیری مطالب نو استقبال می‌کنند و در مقابل یادگیری مطالب ناآشنا کم‌تر مقاومت نشان می‌دهند».

#### ۴-۴ ایجاد انگیزه درونی و رضایت از یادگیری

یادگیری حاصل از برنامه درسی علوم تلفیقی، کاربردی است و در موقعیت‌های جدید به کار برده می‌شود و خلاقیت دانش‌آموز تحریک می‌شود و به نوعی دانش‌آموز به صورت سازنده عمل می‌نماید و این امر موجب به وجود آمدن انگیزه درونی در فراگیران شده و رضایت آنان را از یادگیری خود بالا می‌رود. زیرا آن‌ها یادگیری خود را مفید ارزیابی می‌کنند که می‌تواند در موقعیت‌های واقعی زندگی به کار گرفته شود.

مشارکت‌کننده شماره (۱۱)، معلم کلاس سوم ابتدایی با ۱۰ سال سابقه، این‌گونه بیان کرده است که «در روش تلفیقی دانش‌آموزان به صورت خودجوش به دنبال یادگیری هستند، اهمیت آن را می‌دانند و از یادگیری‌های خود راضی هستند؛ چرا که در عمل آن‌ها را به کار می‌برند».

#### ۵- وضعیت تلفیق

از دیدگاه معلمان آنچه در حوزه برنامه درسی دارای اهمیت زیادی است، عملیاتی شدن آن است. اما در زمینه برنامه درسی علوم تلفیقی توجه زیادی به عمل و اجرایی شدن آن نشده است که این مضمون، سه مضمون فرعی را نیز دربر می‌گیرد که عبارتند از: ۱- توقف در حوزه نظر ۲- تأکید بر روش‌های سنتی و رایج آموزش ۳- عدم نهادینه شدن فرهنگ برنامه درسی تلفیقی.

#### ۵-۱ توقف در حوزه نظر

قبل از این‌که هر نوع برنامه درسی در عمل مورد اجرا قرار بگیرد، باید از لحاظ نظری غنی شود. در مورد برنامه درسی علوم تلفیقی کشور و مدارس باید گفت که در این نوع برنامه درسی بیش‌تر به حوزه نظر و نظریه‌پردازی توجه شده است و تدابیری در جهت اجرای عملی آن در مدارس و تدوین برنامه درسی عملی در این حوزه اندیشیده نشده است.

مشارکت‌کننده شماره (۹)، معلم کلاس اول ابتدایی با ۹ سال سابقه، چنین بیان می‌کند که «تلفیق یک سری از نظریات ارائه شده از سوی صاحب‌نظران است و در کل نظام آموزشی در عمل



خبری از آن نیست».

## ۲-۵ تأکید صرف بر روش‌های سنتی و رایج آموزش

امروزه آموزش و پرورش به شیوه‌ی سنتی و رایج آموزش توجه بیش‌تری دارد. امروزه بیش‌تر دبیران، به دلیل تعداد فزاینده‌ی فراگیران در کلاس و نیز نامناسب بودن یا دسترسی محدود به تجهیزات، روش‌های یادگیری سنتی و کم‌دردتر را به روش‌های یادگیری پیشرفته و پرهزینه ترجیح می‌دهند. در این روش معلم بیش‌تر فعال است و دانش‌آموز فعالیت کمی در یادگیری دارد و این امر موجب یادگیری حفظی و طوطی‌وار شده و ارتباط در امر یادگیری ایجاد نمی‌شود.

مشارکت‌کننده شماره (۱۴)، معلم کلاس دوم ابتدایی با ۱۱ سال سابقه، این‌گونه بیان کرده است که «ما برنامه درسی تدوین شده به صورت تلفیقی نداریم و بیش‌تر از همان روش‌های سنتی و سخنرانی استفاده می‌شود و معلمان نیز هماهنگ نیستند و روش رایج سخنرانی برای آموزش و پرورش ما با این شرایط بهترین روش است».

## ۳-۵ عدم نهادینه شدن فرهنگ برنامه درسی تلفیقی

برنامه‌های درسی یک کشور در خلاء شکل نمی‌گیرند آرمان‌ها، ارزش‌ها، مذهب، سیاست و فرهنگ جامعه تأثیر زیادی بر شکل‌گیری آن‌ها دارد. شاید زمانی تصور می‌شد که می‌توان برنامه درسی را همانند یک محصول صنعتی از کشوری وارد کشور دیگر کرد و آن را نصب نمود. اما خوشبختانه اخیراً نقش بافت و فرهنگ یک جامعه در تدوین و اجرای برنامه درسی مورد توجه بسیاری قرار گرفته است. برنامه درسی علوم تلفیقی با فرهنگ برنامه درسی ایران هماهنگی ندارد و امکانات و تجهیزاتی در این زمینه فراهم نشده است و دانش‌آموزان و معلمان و والدین ممکن است در زمینه‌ی این نوع آموزش مقاومت کنند و معلمان نیز برای این دوره‌ها آموزش ندیده‌اند.

مشارکت‌کننده شماره (۱۳)، معلم کلاس دوم ابتدایی با ۷ سال سابقه، در این زمینه بیان کرده است که «جهت تدوین برنامه درسی تلفیقی همه باید فعالیت کنند و شرایط اجرای آن با توجه به آموزش و پرورش کشور وجود داشته باشد که به نظر من، نه سیاست و نه فرهنگ کشور ما هماهنگ با برنامه درسی تلفیقی نیست».

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق نشان داد که معلمان از برنامه درسی تلفیقی برداشت‌ها و تجارب مختلفی دارند اغلب آنان، تلفیق را برابر معنادار ساختن یادگیری، برقراری ارتباط بین علوم، حفظ کردن جامعیت مطالب در تمامی ماده‌های درسی و ایجاد و گسترش شبکه‌هایی از مفاهیم معنادار در زندگی انسان می‌دانند. این یافته‌ها با نتایج تحقیق و گزارش هاپکینز در سال ۱۹۳۷ تحت عنوان «تلفیق: معنا و کاربرد» ناهمسو می‌باشد. هاپکینز در گزارش خود تلفیق را از بعد فلسفی، زیست‌شناسی، روان‌شناسی، زیبایی‌شناسی و تربیتی معنا کرده است که با نحوه‌ی طبقه‌بندی پژوهش حاضر ناهمخوان می‌باشد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که تلفیق برنامه‌های درسی اغلب در مقابل تقسیم و طبقه‌بندی دانش قرار می‌گیرد. برنامه درسی موضوع محور، پژوهش را محدود نموده، مرزها را جدا می‌کند و مطالعه را به دامنه‌ی محدودی از اطلاعات منحصر می‌سازد، این مرزها قراردادی هستند. برای این‌که دانش‌آموزان تصویر پیشرفته‌تری از واقعیت را به دست آورند، تلفیق دروس یک ضرورت اساسی است، بنابراین می‌توان گفت: تقسیم دانش و تفکیک دروس، موضوع است و وحدت اساسی واقعیت‌ها و روش درک و فهم و قضاوت را منعکس می‌سازد. این عمل با روش طبیعی و خودبه‌خودی پژوهش و تحقیق بیگانه و مغایر است. آنچه در رأس وظایف مدرسه قرار دارد این است که پژوهش و تحقیق را در دانش‌آموزان برانگیزد و برای این منظور محیط غنی و تشویق‌کننده‌ای فراهم آورد (توربون، ۲۰۱۲). این عمل مدرسه مستلزم داشتن نگاه جامع، منسجم، معنادار و مرتبط به علوم و ماده‌های درسی می‌باشد.

در برنامه درسی تلفیقی، در دانش‌آموزان یک احساس مشترک باید به وجود آید. درس‌های جدا از هم به علت عدم توانایی در تفهیم ارتباط رشته‌ها به دانش‌آموزان نمی‌توانند این احساس مشترک را به وجود آورند. این احساس حاصل وحدت حوزه‌های مختلف دانش بشری است. باید موضوعات درسی به گونه‌ای انتخاب و سازماندهی شوند که یکدیگر را تقویت کنند (اسپوتس، ۲۰۱۴) این همان برقراری ارتباط افقی بین ماده‌های درسی در پایه‌های مختلف تحصیلی است که در راستای محقق ساختن اهداف کلی و جزئی شکل گرفته‌اند.

یافته‌های تحقیق نشان داد که برنامه درسی تلفیق باید به دو اصل توجه دارد، که عبارت است

از اصول آموزش و اصول یادگیری، که در این مضمون اصلی به حوزه اصول آموزش و در مضمون بعدی به حوزه اصول یادگیری توجه شده است. هر نوع برنامه درسی اصول آموزشی خاص خود را دارد و برنامه درسی علوم تلفیقی نیز اصول آموزش مربوط به خود را دارد.

یکی از این اصول، اصل فعالیت فراگیر است. این یافته‌ها با نتایج تحقیق احمدی (۱۳۸۸) تحت عنوان «برنامه درسی میان رشته‌ای» همسو می‌باشد. نتایج پژوهش ایشان نشان داد که یادگیری زمانی برای فراگیر اثربخش خواهد بود که خود به طور فعال در فرایند یادگیری درگیر باشد و چنانچه فراگیر در مفهوم‌سازی، تهیه و اجرای مضمون‌های تلفیقی نقش داشته باشد و در فرایند پردازش مضمون‌های میان رشته‌ای درگیر شود انگیزه و جاذبه‌ی فراوانی برای وی فراهم می‌شود.

در تبیین این یافته می‌توان گفت اگر سازماندهی برنامه درسی مبتنی بر ساختار موضوعات مجزا باشد، نمی‌تواند تجربیات متناسب با فعالیت یادگیرنده را فراهم کند و فراگیران بدون تجربه کردن فعالیت نمی‌توانند در یادگیری درگیر شوند لذا برنامه درسی و محتوای آن باید به گونه‌ای باشند که دانش‌آموزان فرصت لازم برای تمرین و تجربه کردن داشته باشند در آن صورت که یادگیری می‌تواند اثربخش باشد. علاوه بر این، استفاده از موضوعات روزمره زندگی و تلفیق آن‌ها باعث رفع بسیاری از مشکلات برنامه ریزی می‌شود. در این روش کتاب درسی تنها یک روش نظری و اجباری نیست. خاصیت کاربردی نداشتن موضوع‌های درسی سنتی به بیان دیگر عدم ارتباط بین موضوعات و مسائل زندگی نیاز به رویکرد تلفیق را امری موجه می‌نماید (پرینگتون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶).

در برنامه‌های درسی که در آن‌ها موضوعات با یکدیگر تلفیق می‌شوند، مرزهای قراردادی ایجاد شده در دانش بشری از بین می‌روند و وحدت لازم برای درک واقعی مسائل اجتماعی و انسانی فراهم می‌شود. تلفیق موضوعات درسی، امکان برخورد کنجکاوانه و پرسشگر دانش‌آموزان فراهم می‌کند به طوری که آن‌ها می‌توانند فارغ از محدودیت‌های موجود، به جای آن‌که موضوعات را به طور مجزا از یکدیگر مطالعه کنند، به مطالعه همه جانبه و یکپارچه محیط پیرامون خود بپردازند و روحیه‌ی پژوهش و تحقیق در آن‌ها تقویت شود. استفاده از برنامه‌های تلفیقی، به معلمان امکان می‌دهد که موضوعات اساسی را با مسائل روزمره زندگی دانش‌آموزان بیازمایند. از این طریق، آن‌ها مطالعه موضوعات مختلف درسی را امری بیهوده تلقی نمی‌کنند. بلکه قادرند آن‌چه را می‌آموزند، در عرصه‌ی عمل و زندگی خود نیز به کارگیرند. علاوه بر این، به کارگیری دانش، امکان تولید آن را از

سوی دانش‌آموزان فراهم می‌کند و یادگیری را برای آن‌ها جالب و شوق‌انگیز می‌سازد (فیندلی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰).

رویکرد تلفیقی باعث تقویت تفکر جانبی و واگرا و گریز از تفکر عمودی و قالبی و یکنواخت می‌شود. رویکرد تلفیقی یا برنامه جامع برای ایجاد مهارت‌های فراشناختی (آموختن نحوه‌ی یادگیری) و مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های برخورد اجتماعی، مهارت‌های عملی و حرفه‌ای، مسئولیت شخصی و اجتماعی و دانش فراگیر لازم است (هنری<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸).

یافته‌های تحقیق نشان داد که برنامه درسی علوم تلفیقی موجب به وجود آمدن یادگیری معنی‌دار در دانش‌آموزان می‌شود. یادگیری از طریق برنامه درسی علوم تلفیقی از آن جهت معنی‌دار است که موجب یادگیری ذاتی و طبیعی شده و نوعی یادگیری ساختارمند را ایجاد کرده و موجب به وجود آمدن مهارت‌های فراشناختی در دانش‌آموزان می‌شود که در آن تأکید بر ارتباط جزء و کل است. این یافته با نتایج گزارش مدرسه‌ای کلرادو<sup>۳</sup> (۲۰۰۲) تا حدودی همسو می‌باشد. نتایج این گزارش حاکی از آن است که دانش‌آموزانی که محتوای درسی را از طریق روش تلفیقی و حل مسئله آموخته‌اند توانایی حل تعارضات زندگی خارج از مدرسه خود را نیز داشته‌اند. همچنین این دانش‌آموزان دارای درکی عمیق، ساختارمند نسبت به موضوعات درسی بوده که نشان می‌دهد یادگیری عمیق آن‌ها در مقایسه با کسانی که فاقد این مهارت بوده‌اند، بالاتر است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت افزوده شدن تعداد موضوعات درسی در اثر تخصصی شدن رشته‌های علمی، به عنوان روند غیر قابل توافقی، مدارس را با بحران روبه‌رو نموده است، مظلوف یعنی محتوای آموزشی به شدت رو به افزایش است؛ در حالی که ظرف زمانی آموزش سال‌هاست که تا حدود زیادی دست نخورده باقی مانده است. اگر چه با توسعه و پیشرفت علوم و فنون به ناچار علوم تخصصی شده و هر فردی جهت ادامه تحصیل، رشته خاصی را پی‌گیری می‌نماید ولی دوران ابتدایی که به عنوان شالوده آموزش و پرورش محسوب شده و حساسیتی فوق‌العاده در تکوین شخصیت فرد و توسعه‌ی جامعه دارد باید به صورت کل‌نگر ارائه شود (سیف، ۱۳۸۶). برخی این رویکرد را شیوه آموزش یکپارچه می‌نامند. در این شیوه، اغلب مرزبندی‌های صریح بین حوزه‌های دانش کنار گذاشته شده، فرصت‌های یادگیری با شیوه‌ی متفاوت با رویکرد سنتی تنظیم می‌شوند (مهرمحمدی و احمدی، ۱۳۸۰).

1 . Findly  
2 . Henry

یافته‌های تحقیق نشان داد که از دیدگاه معلمان آنچه در حوزه برنامه درسی دارای اهمیت زیادی است، عملیاتی شدن آن است. اما در زمینه برنامه درسی علوم تلفیقی توجه زیادی به عمل و اجرایی شدن آن نشده است و وضعیت تلفیق در نظام آموزشی ما وضعیت نامناسبی است. مطابق جستجوی پژوهشگران تحقیقاتی در این زمینه صورت نگرفته یا حداقل پژوهشگران به آن دست نیافتند تا با نتایج و یافته‌های پژوهش فوق مورد مقایسه قرار گیرد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت، آموزش و پرورش ابتدایی، نقطه شروع حرکتی مهم در زندگی افراد است و چنانچه به این مرحله از آموزش به خوبی توجه شود و برنامه‌ها، اصول و معیارهای آن به طور صحیح به اجرا درآیند؛ گام بزرگی در جهت پیشرفت نظام تربیتی کارآمد و توسعه فرهنگی جامعه خواهد بود. از بهترین راه‌های رسیدن به این امر، به کارگیری روش‌های مناسب آموزشی است که علاوه بر پیشرفت درسی، تأثیری عمیق بر ویژگی‌های فرهنگی جامعه دارد. هم‌اکنون در بسیاری از نظام‌های تعلیم و تربیت، یادگیری جریانی یکسویه بوده و معلم رسالت خود را در انتقال مجموعه‌ای اطلاعات از پیش تعیین شده به دانش‌آموزان جستجو می‌کند. دانش‌آموز امروز تقریباً در همان شرایط والدین خود و گاه در شرایط نسل پیش‌تر البته با رنگی تازه آموزش می‌بیند، بدین معنی که روش‌های تدریس، خشک، غیرفعال و تنها در حد انتقال دانش بوده و در فرایند یاددهی - یادگیری دانش‌آموز نقشی منفعل دارد و خصوصیات نامطلوبی در او نهادینه می‌شود. نظام آموزشی موجود در جامعه ما مبتنی بر آموزش معلم‌محور می‌باشد که به صورت متکلم در مقابل مخاطب بوده آن‌هم به صورت مجری بی‌اراده تصمیمات برنامه درسی از قبل تعیین شده است و فراگیران چندان دخالتی در مباحث درسی ندارند، لذا فراگیران علاقه چندانی به یادگیری و پی‌گیری موضوع درسی از خود نشان نمی‌دهند، به ویژه این‌که دروس به صورت کاملاً مجزا و حتی بی‌ارتباط به مسائل تربیتی و غیر کاربردی آموزش داده شوند.

دانش‌آموزان اطاعت صرف از معلم، عدم مشارکت در تصمیم‌گیری نسبت به برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی را به جای همکاری، تعامل اجتماعی و نقادی فرهنگی می‌آموزند و به آراء و افکار دیگران احترام نمی‌گذارند، زیرا شاهد بی‌حرمتی و بی‌ارزشی افکار خود بوده و حذف دیگران از صحنه را در نظام آموزشی تجربه می‌کنند. همین‌طور در طول تحصیل هرگز فرصتی برای آموزش مهارت‌های زندگی و پیوستن به جریان یادگیری مشارکتی به آن‌ها داده نمی‌شود.

### پیشنهادها

از یافته‌های دیگر پژوهش، اظهار معلمان مصاحبه شونده از بی‌اطلاعی اغلب معلمان دوره ابتدایی از برنامه درسی علوم تلفیقی بود، که بر اساس این یافته و یافته‌ی قبلی بهتر است در راستای بهبود وضعیت تلفیق در مدارس ایران اقدامات ذیل انجام شود:

- ۱- تدابیری در جهت تشکیل سلسله همایش‌ها و کارگاه‌های آموزشی با هدف افزایش اطلاعات معلمان و والدین درباره‌ی برنامه درسی علوم تلفیقی صورت گیرد.
- ۲- شورایی به نام شورای برنامه درسی علوم تلفیقی در ادارات آموزش و پرورش هر منطقه یا شهر که به ایجاد پیوند میان معلمان و والدین و مسئولان مدارس و مسئولان آموزش و پرورش می‌پردازد تشکیل شود و تدابیری برای رفع محدودیت‌های اجرایی برنامه درسی علوم تلفیقی متناسب با شرایط مکانی و زمانی اتخاذ شود.
- ۳- فضاهایی تحت عنوان مرکز یا سایت برنامه درسی علوم تلفیقی که در آن شیوه‌های تدریس تلفیقی، تجارب و خاطرات برجسته در این زمینه و معلمان زنده در آن معرفی می‌شوند، تعریف شود.

### منابع

#### الف. فارسی

- آقازاده، محرم. (۱۳۷۵). بررسی کتاب‌های علوم تجربی و ارائه الگو برای درهم تنیدن برنامه درسی دوره ابتدایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت معلم تهران (دانشگاه خوارزمی).
- احمدی، پروین. (۱۳۸۰). طراحی الگوی برنامه درسی تلفیقی و مقایسه آن با برنامه درسی موجود دوره ابتدایی در نظام ایران، رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- احمدی، پروین. (۱۳۸۲). الگوی برنامه درسی تلفیقی و جایگاه آن در برنامه درسی ابتدایی ایران، دوفصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، ۱ (۳)، ۱۲-۳.
- احمدی، پروین. (۱۳۸۸). برنامه درسی میان رشته‌ای، فصلنامه پژوهشی مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، ۱ (۳) ۹۷-۱۲۷.

- احمدی، پروین؛ سبحانی‌نژاد، مهدی و امیری، مهدی. (۱۳۹۴). سازماندهی میان رشته‌ای برنامه درسی با تأکید بر اثربخش‌سازی محتوای دروس، *دوفصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۲ (۶). ۹۷-۱۲۲.
- امینی، محمد. (۱۳۸۰). *طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت هنری دوره ابتدایی و مقایسه‌ی آن با وضعیت موجود*، رساله دکتری برنامه ریزی درسی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- بیرمی‌پور، علی؛ شریف، مصطفی؛ جعفری، سید ابراهیم و مولوی، حسین. (۱۳۹۰). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس دوره ابتدایی کشور، *دوفصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱ (۲). ۱-۲۸.
- بین، جیمز. (۱۳۹۳). *تلفیق برنامه درسی. طرح‌ریزی هسته‌ی اصلی آموزش و پرورش آزادمنشانه؛ ترجمه: غلامرضا خویی‌نژاد و پروین احمدی*، تهران: انتشارات آیژ و انجمن مطالعات برنامه درسی.
- پرینگ، ریچارد. (۱۳۷۳). *تلفیق و درهم‌تنیدن برنامه درسی*، ترجمه: محمد بهفرشاد، تهران: دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، نشریه تعلیم و تربیت ۸ (۲) ۱-۱۴.
- خانی‌سنگی، نفیسه. (۱۳۹۴). *بررسی محتوای تلفیقی در برنامه‌ی درسی ملی و محتوای کتاب ریاضی ششم/ابتدایی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- دنو، بی‌نا. (۱۳۸۸). *طراحی برنامه‌ها مواد آموزشی به شیوه‌ی تلفیقی و میان‌رشته‌ای*، ترجمه: مرتضی خلخالی، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۲ (۶). ۱۰۱-۱۲۶.
- رضوی، سیده عصمت. (۱۳۹۵). *امکان اجرای برنامه درسی به شیوه‌ی تلفیقی در پایه‌ی دوم ابتدایی: مطالعه موردی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه بیرجند.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۶). *روان‌شناسی پرورشی نوین*، تهران: انتشارات دوران.
- شیری رستمی، اسماعیل؛ بهروزی، حسن. (۱۳۹۴). *هوشمندسازی مدارس و برنامه درسی تلفیقی در تدریس مفاهیم ریاضی دوره‌ی ابتدایی*، سومین همایش ملی مدرسه فردا.
- صمدی، پروین. (۱۳۸۱). *رویکرد تلفیقی در برنامه‌های درسی دینی با تأکید بر دوره‌ی متوسطه*، دومین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی، کتابچه‌ی همایش به کوشش حسن ملکی، تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- علم‌الهدی، جمیله. (۱۳۸۱). *تبیین تعلیم و تربیت اسلامی و دلالت‌های آن برای برنامه درسی*، رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

- فهمیدوین، حسن. (۱۳۸۱). تلفیق تربیت بدنی با دیگر موضوعات درسی در سیستم آموزش و پرورش ابتدایی، دومین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی، کتابچه‌ی همایش به کوشش حسن ملکی، تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان
- کوی، لوتان. (۱۳۸۷). آموزش و پرورش: فرهنگ‌ها و جوامع، ترجمه: محمد یمنی‌دوزی سرخابی، تهران: انتشارات شهید بهشتی.
- ماهروزاده، طیبیه. (۲۰۰۷). *العولمه و التریبه و التعلیم، الجامعه، مجله اتحاد جماعات العالم الاسلامی* (آیسیسکو)، مغرب، رباط. شماره ۵. ۱۷۷-۱۶۱.
- معافی، محمود و ملکی، حسن. (۱۳۷۵). گزارش تحقیق چگونگی تلفیق برنامه‌های تاریخ، جغرافیا، تعلیمات اجتماعی و ارائه‌ی اصول و روش‌های مناسب در این خصوص، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- مقدس، موسی. (۱۳۹۴). برنامه درسی تلفیقی؛ مفاهیم، ضرورت، الگوها و روش‌های اجرای آن، دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی. ملکی، حسن. (۱۳۸۲). رویکرد تلفیقی به برنامه درسی، تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). تلفیق برنامه درسی: تاریخچه، ضرورت، معیارها و اشکال، فصلنامه پژوهشی در مسائل تعلیم و تربیت، ۲ (۷) ۴۷ - ۱۵.
- مهرمحمدی، محمود و احمدی، پروین. (۱۳۸۰). برنامه‌های درسی تلفیقی، رویکردی متفاوت با برنامه‌های درسی موضوع محوری / دیسپلینی (شیوه سنتی)، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی ۱ (۳)، ص ۲۱۸ - ۱۹۹.
- نورآبادی، سولماز؛ احمدی، پروین؛ دبیری اصفهانی، عذرا و فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۳). ضرورت و امکان تغییر برنامه درسی مصوب نظام آموزش عالی ایران به برنامه درسی تلفیقی (مطالعه موردی: گرایش مدیریت آموزشی، دوره کارشناسی). فصلنامه آموزش و ارزشیابی، ۷ (۲۵): ۱۲۲-۱۰۱.
- هاشم‌نژاد، طاهره. (۱۳۹۴). اثر تلفیق برنامه درسی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و اثربخشی مدرسه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- هاشمیان‌نژاد، فریده. (۱۳۸۱). طراحی برنامه درسی با رویکرد تلفیقی، با ارائه‌ی یک نمونه، دومین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی، کتابچه‌ی همایش به کوشش حسن ملکی، تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.



همایونی بخشایش، نسرین. (۱۳۹۵). *ارزشیابی مقایسه‌ای کیفیت برنامه درسی مجزا و تلفیقی پایه‌ی ششم ابتدایی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.

یزدان‌پناه، علی. (۱۳۸۵). *طراحی الگوی برنامه درسی برای پرورش منش‌های تفکر دانش‌آموزان*، رساله دکتری برنامه ریزی درسی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

#### ب. انگلیسی

- Becker, K. & Park, K. (2011). Effects of integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A preliminary meta-analysis. *Journal of STEM Education*, 12(5), 23-37.
- Brewer, T. M. (2002). "Integrated curriculum: what benefit? Arts education policy review. 103. (4) 31-36.
- Campbell, C. & Henning, M. (2010). Planning, teaching, and assessing elementary education interdisciplinary curriculum. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 179-186.
- Colorado School Mediation Project. (2002). *Curriculum Integration, An overview*
- Costley, K. C. (2015). *Research Supporting Integrated Curriculum: Evidence for using this Method of Instruction in Public School Classrooms*. Available from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED552916.pdf>.
- Creswell, J. W. (1998). *qualitative inquiry and research design: choosing among tradition*, thousand oask, CA: sage publication.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. (2007). *designing and conducting mixed methods research*. First edition, thousand oask, sage publication.
- Eggebrecht, J. and Others. (2009). *Reconnecting the Society*. *Educational Leadership*. *Educational Research*; 8; 53.
- Evers, F. & Wolstenholm, J. (2007). Integrating knowledge, skills and values into the curriculum development process at the University of Guelph- Humber, *New directions for teaching & learning*, 112, 83-91.
- Harrell, P. (2010). Teaching an integrated science curriculum: inking teacher knowledge and teaching assignments. *Issues in Teacher Education*, 19(1), 145-165.
- Hinde, E., Osborn, S. & Dorn, R. (2007). The integration of literacy and geography: The Arizona GeoLiteracy program's effect on reading comprehension. *Theory and Research in Social Education*, 35(3), 343-365.
- Findly, N. J. (2010). *Making Connections: A Case Study of Fifth Grade Learning From Different Organizations of Curriculum Integration*. Dissertation Bell Howell Information and learning Company; 23: 27
- Jacobs, H. H. (2001). Planning For Curriculum Integration. *Educational Leadership*; 49, 2; 27; 28.

- Halbach, A. (2006). Expectations and realities integration of curriculum in a medical school.
- Henry, N. B. (2008). the Integration of Educational Experiences. The fifty seventh earbook of National Society for study of Education
- Kniep, G. O. and Others. (2007). Curriculum Integration: An Expanded View of an Absused Idea. *Journal of Curriculum and Supervision*; 227: 419
- Kontamara, P., Hallinger, P. & Jatiket, M. (2006). Scalling- up educational reform in Thailand: context, collaboration, networks and change. *Planning and changing*, 37 (1-2), 5-23.
- Nikitina, S. (2006). Three strategies for interdisciplinary teaching: Contextualizing, Conceptualizing and Problem- Centring. *Journal of curriculum studies*, 38 (3), 251-271.
- Park, M. (2008). "Implementation curriculum integration the experiences of Korean elementary teachers". *Asia pacific education review*. 9. (3). P: 308-19.
- Purington, L. (2006). Creating Successful Learning Communities. *Thrust For Education Leadership*. Oct. vol; 26 pp 4(8).
- Ross, J. Todd. (2010). "Curriculum integration, Learning in a changing world". By ACER Press, an imprint of Australian Council for Educational Research Ltd.
- Shriner, M., Schlee, B. & Libler, R. (2010). Teachers' perceptions, attitudes and beliefs regarding curriculum integration. *The Australian Educational Researcher*, 37(1), 51-62.
- Spotts, H. E. and Others. (2014). Achiving Marketing Curriculum Integration: alive Case Approach. *Journal of Marketing Education*; 26: 50
- Thorburn, M. & Collins, D. (2012). the effects of an Integrated Curriculum model on Student learning and attainment. *European Physical Education Review*; 12; 31.
- Yeung, S. S. & Lam, Ch. (2007). Teacher's conception of curriculum integration. A problem hindering it's implemention in Hongkong. *Education journal*. 35(2), 109-144.
- Young, Sh. S Ze. Yin - Chiching. L. (2007). "Teacher conception of curriculum Integration: A problem hindering its implementation in Hong Kong". *Educational journal*. 35. (2). P: 109-144.
- Watkins, D. & Kritsonis, W. (2011). Developing and designing an effective school curriculum: Enhancing student chievement based on an integrated curriculum model and ways of knowing through the realm of meaning. *Focus on College, Universities, and Schools*, 6(1), 1-15.
- Wraga, W. G. (2009). Patterns of Interdisciplinary Curriculum Organization and Profesional Knowledge of the Curriculum Field *Journal of Curriculum and Supervision*; 12: 98; 117.

## Phenomenological Study of Experiences and Perceptions of Elementary Teachers from integrated Science Curriculum

D. Tahmasebzadeh Sheikhlar<sup>۱</sup> E. Fathiazar<sup>۲</sup> M. Saniee<sup>۳</sup>

Tabriz University

### Abstract

The present study aimed to investigate the experiences and perceptions of elementary school teachers in Tabriz from the integrated science curriculum. The research method is qualitative and phenomenological type. Participants in this study were all primary school teachers in Tabriz who were selected by targeted sampling and snowball. The sample size was compiled according to the nature of the qualitative research to the theoretical saturation of the data (16). The data were collected through a semi-structured, deep-seated interview; the method of information analysis was the method of coding the subject and using the Smith method. The validity of the study was internal validity, which was done by two authors in order to rebuild the reality. Then, the data and interpretation were provided to teachers to confirm the accuracy of the data and interpretation of them. To increase reliability, the interviews were conducted with an earlier program in an appropriate atmosphere and adherence to interviewing conditions, away from bias and personal conduct. From the data analysis, 16 sub-themes were extracted and these themes were categorized in five main themes (integration conceptualization, integration training principles, integration learning principles, integration effects in syllabus, integration status). The findings of the research showed that the syllabus of combined science from the viewpoint of teachers has different concepts, principles, works and situations that indicate their perceptions of the integrated curriculum in practice and the quality of its implementation in the educational system.

**Key words:** Teacher's Perception, integrated sciences Curriculum, Elementary, Phenomenological Studies.

<sup>۱</sup>. Ph.D. in curriculum development, assistance professor of education sciences department of Tabriz University (responsible author)

<sup>۲</sup>. Ph.D. in sciences education, professor of education

sciences department of Tabriz University (responsible author)

<sup>۳</sup>. Graduated in M.A curriculum development of Tabriz University