



New Educational Approaches

New Educational Approaches

E-ISSN: 2423-6780

Vol. 17, Issue 1, No.35, Spring and Summer 2022, P:19-36

Received: 28/08/2022 Accepted: 20/12/2022

Research Article

A Study of how Elementary School Teachers are Exposed to the Integrated Approach in Social Studies Textbooks

Fatemeh Barati Ebrahimzadeh: M. A. in Curriculum Studies, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran
Barati.fbe@gmail.com

Azimehsadat Khakbaz*: Assistant Professor in Curriculum Studies, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran
Khakbaz@basu.ac.ir

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating how primary school teachers encounter the integrated approach in the social studies textbooks. This research was done with a descriptive phenomenological approach. The participants in this research were 15 teachers of elementary education in Faminin city in the academic year of 1999-1400, who were sampled by snowball method. The data collection tool was a semi-structured interview with general questions were approved by three curriculum studies experts and a pilot study. The data of this research were analyzed by coding and categorization in three levels of awareness, attitude and behavior. In order to evaluate the validity of the research findings, the method of member checking was used by two of the research participants. The results showed that the teachers have a good knowledge of the integrated approach and consider its philosophy to be the interdisciplinary nature of social studies science and the creation of coherent knowledge for students. Also, they have a positive attitude towards this approach and consider it effective due to providing multidimensional knowledge, emphasis on concepts, lasting learning, students' interest and reducing the number of course titles. Of course, some teachers resist it due to the disappearance of the boundaries of science, difficulty in evaluation, ambiguity of the teacher in teaching and getting used to the traditional way. In the implementation of the integrated approach, teachers use some components of active teaching in describing their method, which indicates that despite the appropriate awareness and positive attitude, there are still many uncertainties regarding implementation of the integrated approach for teachers.

Keywords: Integrated approach, Social Studies Curriculum, Elementary School Teachers, Curriculum change.

* Corresponding Author

2423-6780© University of Isfahan

This is an open access article under the CC-BY-NC-ND 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)



10.22108/NEA.2022.134895.1821



20.1001.1.24763608.1401.17.1.2.2

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال هفدهم، شماره ۱، شماره پیاپی ۳۵، بهار و تابستان ۱۴۰۱، ص: ۳۶-۱۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۹

مقاله پژوهشی

بررسی چگونگی مواجهه معلمان دوره ابتدایی با رویکرد تلفیقی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی

فاطمه براتی ابراهیم‌زاده: کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

Barati.fbe@gmail.com

عظیمه سادات خاکباز*: استادیار رشته برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

khakbaz@basu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی نحوه مواجهه معلمان دوره ابتدایی با رویکرد تلفیقی در کتاب درسی مطالعات اجتماعی انجام شده است. این پژوهش با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی صورت گرفته است. مشارکت کنندگان در این پژوهش ۱۵ نفر از معلمان دوره آموزش ابتدایی شهرستان فامنین در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که به روش گلوله‌برفی نمونه‌گیری شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که سؤال‌های کلی آن از سوی سه متخصص برنامه‌ریزی درسی و تحلیل مطالعه اولیه به تأیید رسید. داده‌های این پژوهش به روش کدگذاری و مقوله‌بندی در سه سطح آگاهی، نگرش و رفتار تحلیل شدند. برای ارزیابی اعتبار یافته‌های پژوهش از روش چک کردن مقوله‌ها توسط دو نفر از شرکت کنندگان پژوهش استفاده شد. نتایج نشان‌دهنده آن بود که معلمان آگاهی خوبی از رویکرد تلفیقی دارند و فلسفه آن را ماهیت میان‌رشته‌ای علم مطالعات اجتماعی و ایجاد دانش منسجم برای دانش‌آموزان می‌دانند؛ همچنین آنان نگرش مثبتی به این رویکرد دارند و آن را به دلیل ارائه دانش چند بعدی، تأکید بر مفاهیم، یادگیری ماندگار، علاقه‌مندی دانش‌آموزان و کاهش تعداد عناوین دروس مؤثر می‌دانند؛ البته برخی از معلمان به دلیل از بین رفتن مرز علوم، دشواری در ارزشیابی، ابهام معلم در تدریس و خوگرفتن به شیوه سنتی، در برابر آن مقاومت می‌کنند. در اجرای رویکرد تلفیقی، معلمان برخی مؤلفه‌های تدریس فعال را در توصیف روش خود به کار می‌برند که این امر نشان‌دهنده آن است که با وجود آگاهی مناسب و نگرش مثبت، هنوز ابهامات زیادی در اجرای رویکرد تلفیقی برای معلمان وجود دارد.

واژگان کلیدی: رویکرد تلفیقی، برنامه درسی مطالعات اجتماعی، معلمان دوره ابتدایی، تغییر برنامه درسی

* نویسنده مسئول:



مقدمه

مطالعات اجتماعی، یکی از اصلی‌ترین حوزه‌های یادگیری است که به‌طور تقریبی در تمام کشورهای دنیا آموزش داده می‌شود. این حوزه یک دانش بین‌رشته‌ای است که از مفاهیم رشته‌های علمی و مطالعات مختلف چون جغرافیا، تاریخ، اقتصاد، علوم سیاسی، جامعه‌شناسی، آموزش‌های مدنی، مطالعات شهروندی و زیست‌محیطی، دین و اخلاق بهره می‌گیرد. هدف از برنامه درسی مطالعات اجتماعی، آشنا کردن دانش‌آموزان با محیط اطرافشان و نیز توسعه‌ی ارتباطات انسانی است. به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان، شهروندان خوبی تربیت شوند (فلاحیان، آرام، نادری و احمدی، ۱۳۹۱).

برنامه درسی مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی در ایران، در گذشته به سه حوزه تاریخ، جغرافی و اجتماعی توجه می‌کرد که در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی تدریس می‌شد؛ اما از سال ۱۳۹۱ هم‌زمان با سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش، تغییراتی در این برنامه انجام شد. یک تغییر اساسی در این حوزه، سازمان‌دهی مفاهیم به شکل تلفیقی^۱ از رشته‌های علمی است (ملک عباسی، ۱۳۹۳). منظور از تلفیق در سازمان‌دهی برنامه درسی آن است که حوزه‌های محتوایی که اغلب مجزا از یکدیگر در برنامه درسی حضور دارند، به‌صورت یک کل بزرگ‌تر مرتبط شوند یا رابطه متوازن با یکدیگر برقرار کنند (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). تلفیق برنامه درسی به‌جای آماده‌شدن برای زندگی در آینده یا ارتقای تحصیلی، بر زندگی به همان شکلی که اکنون هست، تأکید می‌کند (بین‌آ، ۱۹۹۷ به نقل از خوی نژاد و احمدی، ۱۳۹۳).

استفاده از رویکرد تلفیقی در برنامه درسی، منافی به‌همراه دارد که جی‌کوبز^۲ و همکاران (به نقل از مهرمحمدی و احمدی، ۱۳۸۰) از آن میان به موارد زیر اشاره کرده‌اند:

۱- ارتباط برنامه درسی با زندگی خارج از مدرسه: در برنامه‌های درسی تلفیقی دانش‌آموزان ارتباط برنامه‌ها را با زندگی واقعی و عینی درمی‌یابند و توانایی مواجهه با مسائل زندگی در آنها به وجود می‌آید.

۲- رشد روزافزون دانش و اطلاعات: به علت تخصصی‌شدن رشته‌های علمی، افزایش مواد و موضوعات درسی و ثابت ماندن زمان آموزش، بین حجم محتوا و زمان آموزش ناهماهنگی به وجود آمده که بهترین راه‌حل آن، تلفیق مواد درسی دانسته شده است.

۳- هماهنگی برنامه‌های درسی با کیفیت یادگیری در محیط‌های طبیعی: هم‌اکنون کیفیت یادگیری در محیط‌های آموزشی با چگونگی یادگیری در محیط‌های طبیعی (خارج از مدرسه) سازگاری ندارد. دانش‌آموزان در محیط مدرسه با موضوعات و مباحث مختلف در قالب‌های زمانی تک‌زنگ سروکار دارند؛ در حالی که در بیرون از مدرسه، مسائل از این تقسیم‌بندی حوزه‌های دانش تأثیر نمی‌پذیرند و دانش‌آموزان در زندگی با آن روبه‌رو هستند.

۴- تحقق شرایط یادگیری مؤثر فراگیران: موقعیت یادگیری باید اول حول محور مسائل مربوط به یادگیرنده باشد؛ دوم، با جنبه‌های مهم و حیاتی جهانی که باید در آن زندگی کند، سروکار داشته باشد؛ سوم، پویایی و رفتار خلاق را در دانش‌آموز ترغیب کند.

۵- پرورش مهارت‌های فکری سطح بالا در یادگیرندگان: برنامه‌های درسی تلفیقی به دلیل مسئله‌محور بودن موجب پرورش مهارت‌های فکری سطح بالا می‌شوند.

سازمان‌دهی تلفیقی مدل‌های مختلفی دارد که یکی از آنها، مدل تماتیک^۱ است. در این مدل، تم‌ها یا مضامین کلی به شکلی انتخاب می‌شوند که پوشش دهنده دیسپلین‌هایی هستند که قرار است، تلفیق شوند (اوکورو و اوکورو، ۲۰۱۶). در سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی نیز از مدل تماتیک استفاده شده است. محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی تلفیقی از پنج حوزه موضوعی شامل زمان، تداوم و تغییر (تاریخ)، مکان و فضا (جغرافیا)، فرهنگ و هویت (جامعه‌شناسی، تاریخ، مردم‌شناسی و دین و اخلاق)، نظام اجتماعی (علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی، حقوق، علوم سیاسی و دین و اخلاق) و منابع و فعالیت‌های اقتصادی (اقتصاد، جغرافیا، مطالعات زیست‌محیطی و دین و اخلاق) است. تم‌هایی به‌عنوان موضوع درس از این پنج حوزه استخراج می‌شود و از طریق فرایند پرورش مهارت‌های کاوشگری که شامل بررسی و کاوش، مشارکت، برقراری ارتباط، خلاقیت و واکنش شخصی و اظهارنظر است و فرایند توسعه ارزش‌ها و نگرش‌هایی که باید در دانش‌آموزان درونی‌سازی شود و شامل عدالت‌جویی، حق‌طلبی و مسئولیت‌پذیری، تعاون و میهن‌دوستی است، آموزش داده می‌شود (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱). شکل (۱) نشان‌دهنده ارتباط بین این عناصر و مفاهیم در برنامه درسی مطالعات اجتماعی است.



شکل ۱: عناصر و مفاهیم اصلی برنامه درسی مطالعات اجتماعی، راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی (منبع: دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری، ۱۳۹۱)

از سوی دیگر، تهیه برنامه‌های درسی خوب بدون پیش‌بینی چگونگی فراهم آوردن موجبات پذیرش و اجرای آن بی‌فایده است. اجرای درست برنامه درسی در همه سطوح آن اهمیت اساسی دارد؛ زیرا برنامه اجرانشده همانند برنامه تولیدنشده است و اجرای ناکارآمد، زمینه را برای تولید و اجرای برنامه مشابه در آینده هم غبارآلود می‌کند (موسی پور و صابری، ۱۳۸۹). از آنجا که معلمان نقش محوری در اجرای نوآوری‌های آموزشی و تحقق تغییر برنامه‌های درسی بازی می‌کنند، در نتیجه درک آنان از نوآوری و محتوای برنامه‌های درسی اهمیت حیاتی دارد و فهمیدن ادراکات آنها برای

سیاست‌گذاران و رهبران مدارس بسیار اهمیت دارد (وندرا لاین و ون بریک^۱، ۲۰۱۱)، به نقل از شاهواری و همکاران، (۱۳۹۴)؛ در نتیجه نباید از نقش معلمان به‌عنوان معجری برنامه درسی غافل شد؛ زیرا در نهایت، این معلم است که برنامه درسی را در کلاس درس اجرا می‌کند و عملکرد معلم است که تحقق شدن یا نشدن اهداف مدنظر را تعیین خواهد کرد. در واقع، معلمان نقش محوری در برنامه درسی دارند و با مشارکت خود، زمینه بهبود آن را فراهم می‌کنند. بدون مشارکت و همکاری معلمان، هر نوع اصلاح آموزش فاقد زمینه و مبنای صحیح است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱).

همان‌طور که فارل^۲ (۲۰۰۰)، به نقل از مارش و ویلیس^۳ (۲۰۰۷/۱۳۹۷) بیان می‌کند که دلیلی ندارد تا فرض بر این گذاشته شود که معلمان با شور و حرارت یک برنامه درسی را از صمیم قلب بپذیرند، آن هم برنامه‌ای که دیگران درباره آن تصمیم‌گیری کرده‌اند. معلمان برنامه جدید را می‌پذیرند، موضع بی‌تفاوتی اتخاذ می‌کنند یا احتمال دارد، مخالف آن باشند و در برابر آن مقاومت کنند (میرعرب، ۱۳۹۱). جنکین^۴ (۲۰۲۰) نیز معتقد است که معلمان در برابر تغییرات برنامه درسی به سه صورت عمل می‌کنند. گروهی آغازگر تغییر هستند و در پاسخ به نیازها، مستقل و بدون اجبار عوامل خارجی اقدام به تغییر برنامه درسی می‌کنند. گروه دیگر آغازگر تغییر نیستند، بلکه تغییراتی را، که به آنها تحمیل شده است، به اجبار اجرا می‌کنند و گروه آخر معلمانی هستند که برنامه درسی جدید را نادیده می‌گیرند و در برابر آن رفتاری انفعالی دارند. زیوری مراد (۱۳۹۷) نیز معتقد است معلمان براساس آگاهی و نگرشی که نسبت به برنامه جدید دارند، جهت‌گیری و رفتارهای متنوعی در برابر آن خواهند داشت که از مقاومت در برابر اجرای برنامه تا اجرای کامل برنامه متغیر است.

از سوی دیگر، همان‌طور که بین (۱۹۹۵)، به نقل از خاکباز، (۱۳۹۶) اظهار می‌کند، تلفیق برنامه درسی یک وسیله سازمانی ساده نیست که نیازمند تغییر یا تجدید آرایش در طرح‌های درسی بین حوزه‌های موضوعی مختلف باشد، بلکه شیوه تفکر درباره آن چیزی است که مدارس برای آن وجود دارند؛ به همین دلیل ممکن است به‌راحتی از سوی جامعه معلمان پذیرفته نشود؛ زیرا از یک سو مسائلی نظیر نیاز به زمان طولانی برای طراحی برنامه درسی، فقدان منابع و امکانات، نبود کادر آموزش‌دیده، دشواری در خصوص بحث وسعت و توالی برنامه درسی و جزم‌اندیشی و تعصب در طراحی برنامه درسی موجب شده است که تلفیق برنامه درسی کمتر در عمل استفاده شود (مهرمحمدی و احمدی، ۱۳۸۰)؛ بنابراین با وجود تغییر در محتوا و شیوه سازمان‌دهی کتاب درسی مطالعات اجتماعی، چنانچه در فرایند تدریس، معلم ادراک خوبی نسبت به آن نداشته باشد و در واقع، در برابر استفاده از رویکرد جدید و روش تدریس متناسب با آن مقاومت کند، اهداف تعریف‌شده برای برنامه درسی مطالعات اجتماعی عقیم خواهد ماند. بر این اساس شناخت آگاهی، نگرش و طریقه عمل معلمان نسبت به این تغییر برنامه درسی بسیار مهم است. در این راستا سه سؤال اساسی مطرح می‌شود:

۱- آگاهی معلمان ابتدایی نسبت به رویکرد تلفیقی در کتاب درسی مطالعات اجتماعی چگونه است؟

۲- نگرش معلمان ابتدایی نسبت به رویکرد تلفیقی در کتاب درسی مطالعات اجتماعی چیست؟

۳- رویکرد تلفیقی در کتاب درسی مطالعات اجتماعی چگونه از سوی معلمان اجرا می‌شود؟

مبانی نظری و پیشینه

اندیشه تلفیق در برنامه درسی از سال ۱۸۹۵ در نشست انجمن ملی هربارت به طور رسمی طرح شد. تلفیق برنامه درسی اغلب به دلیل کاستی‌ها و معایب برنامه‌های درسی متداول (رشته محور و موضوعی^۱) مطرح شده است. انفجار دانش و اطلاعات، گسیختگی و پراکندگی بخش‌های مختلف برنامه درسی موضوع محور و رشته‌ای و نبود ارتباط آن با واقعیات زندگی شخصی و اجتماعی یادگیرندگان و نتایج و پیامدهای ناگوار برنامه‌های درسی موجود موجب توجه هرچه بیشتر صاحب‌نظران به مقوله تلفیق برنامه درسی شده است (مهر محمدی و احمدی، ۱۳۸۰). تلفیق به معنای کوشش برای ایجاد ارتباط، اتصال و درنهایت، یکپارچگی در تجربیات یادگیری دانش‌آموزان است و با این ایده آغاز می‌شود که منابع برنامه درسی باید مسئله‌ها، موضوع‌ها و دغدغه‌های زندگی باشند (مهر محمدی، ۱۳۹۱).

تلفیق برنامه درسی اشکال مختلفی دارد. جی کوبز (۱۹۸۹) تلفیق را بسته به درجات آن در شش دسته زیر تقسیم‌بندی کرده است:

۱- رشته‌محور: سازمان‌دهی سنتی برنامه درسی که به حتم آن موضوع‌های درسی یا حوزه‌های ابتدایی به شکل مجزا از یکدیگر در زمان‌های متصل عرضه می‌شوند. در واقع، اینجا تلفیقی صورت نمی‌گیرد.

۲- رشته‌های موازی^۲: یک موضوع درسی که در دو یا چند برنامه درسی باهم اشتراک معنایی دارند، به صورت موازی تدریس می‌شوند.

۳- چند رشته‌ای^۳: حوزه‌های محتوایی نزدیکی به یکدیگر یا مکمل هم در قالب یک واحد درسی مستقل طراحی و می‌شوند.

۴- میان رشته‌ای^۴: مفاهیم یا موضوعاتی که قابلیت ایجاد پیوند بین چند حوزه موضوعی دارند، در برنامه درسی گنجانده می‌شوند. به این نوع تلفیق، تماتیک نیز گفته می‌شود.

۵- مدل تلفیق روزانه^۵: طبق این الگو، برنامه یک روز از روزهای هفته در مدارس به شکل رویدادی یا از پیش تعیین نشده تهیه می‌شود و دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری درباره‌ی فعالیت‌های خود محوریت پیدا می‌کنند.

۶- برنامه کامل^۶: هدف این رویکرد، تلفیق تمام و کمال میان زندگی و موجبات دانش‌آموزان و آن چیزی است که در مدرسه اتفاق می‌افتد. این شکل برنامه درسی، مرزی بین موضوعات درسی و تجربیات دانش‌آموزان قائل نیست.

فוגارتی^۷ (۲۰۰۹) نیز طبقه‌بندی جدیدی از مدل‌های برنامه درسی تلفیقی ارائه می‌کند که مورد تأیید جی کوبز نیز قرار می‌گیرد. این طبقه‌بندی شامل ۱۰ عنوان زیر است:

۱- مدل سلولی^۸: این مدل بیانگر همان آرایش سنتی رشته‌های مجزا در برنامه درسی است. این مدل، همان رشته‌محور مدنظر جی کوبز (۱۹۸۹) است.

1. discipline- based content design
2. parallel discipline design
3. multi-disciplinary
4. interdisciplinary units
5. integrated – day model
6. complete program
7. Fogarty
8. cellular

- ۲- مدل اتصال یافته^۱: در این مدل حوزه‌های اصلی رشته‌ها مستقل هستند؛ اما ارتباط روشنی بین موضوعات در داخل هر حوزه موضوعی وجود دارد. این همان شکل چند رشته‌ای مورد توجه جی کوبز (۱۹۸۹) است.
- ۳- مدل لانه‌ای^۲: در هر حوزه موضوعی، مهارت‌های متعددی علاوه بر مهارت‌های خاص آن موضوع درسی، هدف قرار می‌گیرند؛ مثل تفکر، مهارت‌های اجتماعی و ...
- ۴- مدل توالی یافته^۳: در این مدل واحدهای درسی که باهم مرتبط هستند، به‌طور موازی و هم‌زمان در حوزه‌های مختلف موضوعی تدریس می‌شوند. این همان شکل رشته‌های موازی مدنظر جی کوبز (۱۹۸۹) است.
- ۵- مدل مشترک^۴: در این مدل دو واحد درسی ادغام می‌شوند که باهم هم‌پوشی دارند.
- ۶- مدل تار عنکبوتی^۵: در این مدل، رویکرد تماتیک در برنامه درسی مورد توجه است. این مدل همان شکل میان‌رشته‌ای مدنظر جی کوبز (۱۹۸۹) است.
- ۷- مدل دانه تسییحی^۶: مهارت‌هایی مانند تفکر، مهارت‌های اجتماعی، مطالعه، تکنولوژیک و هوش‌های چندگانه را از طریق همه حوزه‌های موضوعی محور قرار داده است.
- ۸- مدل درهم تنیده^۷: شبیه مدل مشترک است؛ اما بین چند درس ارتباط ایجاد می‌شود.
- ۹- مدل غوطه‌ور شده^۸: در این مدل از برنامه درسی، ادغام از سوی یادگیرنده و بدون دخالت بیرونی انجام می‌شود. این مدل شبیه به برنامه کامل در دست‌بندی جی کوبز (۱۹۸۹) است.
- ۱۰- مدل شبکه‌ای^۹: این مدل، شبکه‌ای از یادگیری‌های فردی را با هم تلفیق می‌کند و افراد را در رشته‌های مختلف، که هر کدام دانش غوطه‌ور شده‌ای دارند، با هم پیوند می‌زند.
- پژوهش‌های زیادی در خارج و داخل کشور انجام شده است که نشان‌دهنده اثربخشی رویکرد تلفیقی در برنامه درسی است؛ به‌طور مثال، نتایج پژوهش جرج^{۱۰} (۲۰۱۷) نشان‌دهنده آن بود که دانش‌آموزان اظهار داشتند، یادگیری هنگام استفاده از واحدهای تلفیقی آسان‌تر و سرگرم‌کننده‌تر است. الغامدی^{۱۱} (۲۰۱۷) در پژوهش خود اثرات یک برنامه درسی تلفیقی را بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در یک مدرسه ابتدایی بررسی کرد. نتایج این پژوهش نشان‌دهنده آن بود که از نظر آماری اختلافی معنادار بین دانش‌آموزانی وجود دارد که از برنامه درسی تلفیقی استفاده کرده‌اند و گروه کنترل که از این برنامه استفاده نکرده‌اند. این نشان‌دهنده تأثیر مثبت استفاده از ادغام برنامه درسی است.
- آفتاب‌سوار و مؤمنی‌مهویی (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی نشان دادند که رویکرد تلفیقی برنامه درسی بر انگیزه پیشرفت، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. هاشم‌زاده و همکاران (۱۳۹۸) نیز نشان دادند که اجرای برنامه درسی تلفیقی توانسته است، باعث افزایش نمره پیشرفت تحصیلی دروس ریاضی، علوم، مطالعات اجتماعی، فارسی و هنر

1. connected
 2. nested
 3. sequenced
 4. shared
 5. webbed
 6. threaded
 7. integrated
 8. immersed
 9. networked
 10. George
 11. Alghamdi

در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش‌آموزان شود. طلوعی خیبری و همکاران (۱۴۰۰) تأثیر برنامه درسی تلفیقی را بر یادگیری درس علوم تجربی و مهارت‌های تربیت بدنی بررسی کردند. آنها در پژوهش خود که به شکل شبه تجربی انجام شده بود، دریافتند که استفاده از تلفیق درس علوم با فعالیت‌های حرکتی، ضمن یادگیری بهتر درس علوم، در درازمدت موجب بهبود تندرستی جامعه هدف و علاقه‌مندی دانش‌آموزان به رشته‌های ورزشی و شکوفایی استعدادها بالقوه آنان می‌شود. پورعباد و همکاران (۱۴۰۰) نیز رویکرد سنتی و تلفیقی را در درس زبان انگلیسی مقایسه کردند. آنها دریافتند که تفاوت معناداری بین آموزش تلفیقی و سنتی زبان انگلیسی وجود دارد و تأثیر برنامه درسی تلفیقی بر پیشرفت هر چهار مهارت زبان انگلیسی را در مقایسه با دانش‌آموزانی مشخص کرد که به روش سنتی آموزش دیده بودند.

با وجود این، پژوهش‌های موجود نشان‌دهنده آن است که به کارگیری تلفیق در برنامه درسی از سوی معلمان به راحتی اتفاق نمی‌افتد؛ به طور مثال، آراجو^۱ و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی متوجه شدند که معلمان برداشت‌های مختلفی از مفهوم برنامه درسی تلفیقی دارند که ممکن است دانش‌آموزان را به تجربه یک برنامه درسی اتخاذشده واحد، به شیوه‌های بسیار متفاوت سوق دهد. اوکورو و اوکورو (۲۰۱۶) نیز پژوهشی با هدف بررسی درک و عمل معلمان از رویکرد تلفیقی در تدریس مطالعات اجتماعی ایالت ریورز انجام دادند. آنان دریافتند که حتی معلمان باتجربه نیز درک و عمل مناسبی درخصوص این رویکرد در تدریس مطالعات اجتماعی نداشتند. رتناواتی^۲ و همکاران (۲۰۱۷) پژوهشی تحت عنوان «مشکلات معلمان در اجرای آموزش و یادگیری موضوعی (تماتیک) در مدارس ابتدایی» میان معلمان ۱۵ مدرسه از ۸ استان کشور اندونزی انجام دادند که نتایج حاصل از این پژوهش نشان‌دهنده آن بود که معلمان در انتخاب مناسب چالش‌ها، مسائل و مضامین در موضوعات علمی و ایجاد زمینه یادگیری مسئله‌محور و همچنین مدیریت زمان با مشکلاتی روبه‌رو هستند.

مک‌داول و هیپکینز^۳ (۲۰۱۹) در پژوهشی تجارب ۲۱۱ معلم را بررسی کردند که با برنامه درسی تلفیقی درگیر بودند. درنهایت، به این نتیجه رسیدند که ۶۸ درصد معلمان نتایج تلفیق برنامه درسی را موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌دانند؛ اما هم‌زمان در همین پژوهش ۶۶ نفر از معلمان که از تلفیق برنامه درسی استفاده نکرده بودند، دلایلی برای اجرائ نکردن این برنامه ذکر کردند؛ از جمله: در یک دوره برنامه تلفیقی، کار بیشتری برای آموزش لازم است، پوشاندن هر موضوع در عمق دشوارتر است، این رویکرد نیاز به کار بیشتری برای ارزیابی دارد، تهیه جدول برنامه زمانی خیلی سخت و دشوار است، جدول‌بندی کاری پیچیده است و معلمان در سایر زمینه‌های یادگیری به غیر از حوزه تخصصی خود مهارت ندارند.

اولیلا و مکی^۴ (۲۰۱۹) نیز در پژوهش خود که به شکل پدیدارشناسانه تجربیات معلمان را بررسی می‌کردند که تلفیق را در درس مطالعات اجتماعی در پنسیلوانیا اجرا کرده بودند. آنها به این نتیجه رسیدند که تلفیق بر بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار بوده است؛ اما زمان، یکی از مشکلاتی است که سبب اجرائ نشدن کامل این نوع برنامه

1. Araujo
2. Retnawati
3. Mc Dowall & Hipkins
4. Olila & Macy

می‌شود. کنستانتین و گوگا^۱ (۲۰۲۱) نیز در پژوهشی میزان و نحوه اجرای برنامه درسی تلفیقی را بررسی کردند که به صورت اختیاری در برنامه درسی مدارس رومانی قرار گرفته بود. نتایج این پژوهش که روی ۱۷۶ معلم از ۳۴ مدرسه انجام شده، نشان‌دهنده آن بود که درصد کمی از معلمان برنامه درسی تلفیقی را تدریس می‌کنند؛ اما پژوهش‌هایی که به تحلیل نقش معلمان در اجرای رویکرد تلفیقی توجه کرده باشد، در ایران انگشت شمارند. جعفری هرنیدی و همکاران (۱۳۸۸)، در پژوهشی رویکرد تلفیقی را بررسی کردند که در علوم تجربی به کار گرفته شده بود. نتایج پژوهش آنان نشان‌دهنده آن بود که معلمان در بیشتر مدارس، به همان روش‌های سنتی تدریس تکیه کرده‌اند و از روش‌های فعال و نوین استفاده نمی‌کنند. رستمی مسنی (۱۳۹۳) نیز در پایان‌نامه خود امکان‌سنجی اجرای برنامه درسی را در دوره ابتدایی بررسی کرد و به این نتیجه رسید که در اجرای برنامه‌های درسی تلفیقی شرایط بسیاری دخیل است که یکی از آنها دانش و مهارت‌های معلمان دوره ابتدایی است. اسماعیلی (۱۳۹۹) نیز به نقصان در وجود راهنمای عمل برای معلمان دوره ابتدایی به منظور تلفیق برنامه درسی تأکید می‌کند و پژوهشی در راستای تهیه این راهنما برای معلمان پایه اول ابتدایی انجام می‌دهد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از رویکرد کیفی از نوع روش پدیدارشناسی توصیفی بهره برده است. میدان پژوهش در این مطالعه مدارس ابتدایی شهرستان فامنین بوده است. مشارکت‌کنندگان این پژوهش، معلمان دوره ابتدایی بودند. برای انتخاب شرکت‌کنندگان از روش گلوله‌برفی استفاده شده است. پژوهشگر ابتدا به سراغ معاون آموزش ابتدایی شهرستان فامنین و سپس به سراغ راهبران آموزش ابتدایی شهرستان فامنین رفت و از طریق آنان معلمان برگزیده در حوزه تدریس مطالعات اجتماعی را شناسایی کرد. جمع‌آوری داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت که در نهایت، شامل ۱۳ نفر از معلمان و دو راهبر آموزشی بود. مشخصات این معلمان در جدول (۱) ذکر شده است.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش حاضر مصاحبه نیمه ساختاریافته^۲ است. این مصاحبه‌ها با طرح سؤال‌های کلی و اصلی آغاز و با توجه به نیمه ساختاریافته بودن مصاحبه سؤال‌هایی نیز در خلال مصاحبه طرح و از مصاحبه‌شوندگان پرسیده شد. سؤال‌ها در مصاحبه‌های مختلف با جزئیات یکسان نبودند و متناسب با جریان مصاحبه طرح شدند. سؤال‌های کلی قبل از اجرا از نظر ارتباط با سؤال‌های اصلی پژوهش در اختیار سه نفر از متخصصان برنامه درسی قرار گرفتند که دارای مدرک دکتری در این رشته هستند؛ همچنین یک مطالعه پایلوت، پیش از اجرای نهایی انجام شد و پس از اجرای آن، روشن و مرتبط بودن سؤال‌ها و نحوه مصاحبه از دیدگاه فرد مصاحبه‌شونده، متخصصان مذکور و پژوهشگران بررسی شد. روش تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده هم براساس کدگذاری و مقوله‌بندی است. به این صورت که ابتدا کلیه مصاحبه‌ها تبدیل به متن نوشتاری شدند. سپس بخش‌هایی از آنها که حاوی پیام‌هایی درخصوص سؤال‌های پژوهش بودند، انتخاب و کدگذاری شدند. در نهایت، کدها در دسته‌های بزرگ‌تری قرار گرفتند و مفاهیم و مقوله‌ها را شکل دادند. برای اعتباربخشی به یافته‌ها، از روش چک کردن مقوله‌بندی‌ها توسط افراد شرکت‌کننده در پژوهش استفاده شد. به این صورت که متن مصاحبه‌ها و مقولات استخراجی در اختیار دو نفر از شرکت‌کنندگان قرار گرفت تا اعتبار مقوله‌ها را بررسی کنند.

1. Constantin & Goga
2. semi-structured interviews

جدول ۱: مشخصات معلمان مصاحبه شده

کد	سابقه تدریس	آخرین مدرک تحصیلی	نوع مدرسه	پایه تحصیلی مورد تدریس
۱	۱۲	کارشناسی فقه و حقوق	دولتی	شش پایه
۲	۲۰	کارشناسی آموزش ابتدایی	-	راهبر
۳	۲۰	کارشناسی آموزش ابتدایی	دولتی	ششم
۴	۱۳	کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی	-	راهبر
۵	۳	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی	دولتی	ششم
۶	۲۳	کارشناسی آموزش ابتدایی	دولتی	شش پایه
۷	۲۰	کارشناسی آموزش ابتدایی	دولتی	ششم و پنجم
۸	۱۰	کارشناسی حسابداری	دولتی	چهارم و پنجم
۹	۱۸	کارشناسی آموزش ابتدایی	دولتی	چهارم
۱۰	۹	کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی	دولتی	پنجم
۱۱	۲۶	کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	دولتی	پنجم و ششم
۱۲	۳۰	کارشناسی آموزش ابتدایی	دولتی	شش پایه
۱۳	۱۳	کارشناسی اقتصاد	دولتی	ششم
۱۴	۱۴	کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	دولتی	ششم
۱۵	۱۶	کارشناسی روانشناسی	دولتی	ششم

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش ذیل سه سؤال اصلی در ادامه به شکل مبسوط بیان می‌شود و در جدول (۲) نیز به طور خلاصه ارائه شده است.

جدول ۲: مقوله‌های به دست آمده از مصاحبه با معلمان

آگاهی معلمان	فلسفه رویکرد تلفیقی	ماهیت میان رشته‌ای مطالعات اجتماعی
		شکل‌گیری دانش منسجم
	نبود کاربرد درست رویکرد تلفیقی در برنامه درسی	
نگرش معلمان	نگرش مثبت	ارائه دانش چندبعدی
		جایگزینی محفوظات با مفاهیم
		یادگیری ماندگار و ساده
		علاقه‌مندی دانش‌آموزان به علت کاربردی بودن
		کاهش تعداد عناوین دروس و ایجاد زمان بیشتر برای آموزش
نگرش منفی	مشخص نبودن مرز حوزه‌های علمی	عادت به سبک قدیم
		بلا تکلیفی معلم
		دشواری ارزشیابی
		اجرای هدفمند رویکرد تلفیقی
رفتار معلمان	به کارگیری برخی از ویژگی‌های رویکرد تلفیقی	ارتباط مسائل زندگی روزمره دانش‌آموزان با کلاس درس
		فعال کردن یادگیرندگان
		دعوت از افراد جامعه به کلاس درس

سؤال اول پژوهش: آگاهی معلمان ابتدایی نسبت به رویکرد تلفیقی در کتاب درسی مطالعات اجتماعی چگونه است؟

یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده آن بود که عمده معلمان از تغییر انجام‌شده در کتاب درسی مطالعات اجتماعی به جهت کاربرد رویکرد تلفیقی آگاه هستند. آنها می‌دانستند که تغییر انجام‌شده فراتر از تغییرات ظاهری کتاب درسی بوده و شامل به کارگیری رویکرد جدیدی (تلفیقی) در سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی است. آنها به مفاهیم مختلفی به عنوان فلسفه رویکرد تلفیقی اشاره می‌کردند. از طرفی، برخی نیز به نبود کاربرد درست رویکرد تلفیقی در برنامه درسی اشاره داشتند که در ادامه، این مقوله‌ها شرح داده خواهند شد.

فلسفه رویکرد تلفیقی

دو زیرمقوله برای شرح فلسفه رویکرد تلفیقی استخراج شده است که در ادامه، توضیح داده می‌شود:

ماهیت میان‌رشته‌ای مطالعات اجتماعی: مصاحبه‌شونده شماره ۵ از گروه اول با اشاره به این مقوله می‌گوید: «باید بگم که مطالعات اجتماعی یه علم میان‌رشته‌ای بین رشته‌های مختلف جغرافیایی، فرهنگی، تاریخی، اقتصادی و ... هست. درواقع، ما در سطح ابتدایی، محورهای موضوعی داریم که ابتدای هر فصل به اون حوزه‌ی موضوعی اشاره می‌کنه. محورهای زمان و مکان هم در هر فصل مشخص شده. درواقع، در یه جمله هدف کتاب مطالعات در ابتدایی، تربیت یه شهروند خوب و آگاه به حقوق خودش و دیگران و آماده‌سازی اون برای ورود به جامعه بزرگ‌تره». مصاحبه‌شونده شماره ۱ نیز به این امر اشاره کرده است و می‌گوید: «... چون همه این علوم به‌طور کامل با هم مرتبط هستن و همیشه اونها رو از هم جدا کرد، این علوم به علت ارتباط تنگاتنگی که باهم دارن، نباید به‌صورت جداگانه و مجزا تدریس بشن».

مصاحبه‌شونده شماره ۳ چنین اظهارنظر می‌کند: «بینین، میشه گفت که این یه حالت تلفیقی داره و همه‌چیز رو شامل میشه؛ به فرض مثال، کتاب در قسمت تاریخ، درسی درباره حکومت خوارزمشاهیان تدریس می‌کنه. این فقط برای این نیست که تاریخ رو یاد بده، بلکه داخلش تلفیقی از جغرافیا و نحوه حکومت‌داری هم می‌تونه باشه. حالا به‌طور مثال، مطالبی مربوط به علوم اجتماعی توش باشه. به نظر من نه. مرزبندی وجود نداره و هدف از تدوین کتاب مدنظر این بوده که این مرزبندی رو بردارن؛ یعنی دانش آموز یه چیزی رو به‌صورت کلیشه‌ای یاد نگیره؛ به‌طور مثال، تا اینجا تاریخ، اجتماعی و اینها کتاب جدا از هم هستن. خدمتون عرض کردم که حالا علوم مطالعات اجتماعی شامل حوزه‌های مختلفی میشه. وقتی بالاتر بره، بازتر و هرکدوم یه رشته خاصی رو شامل میشه؛ ولی به نظر من، در ابتدایی این مرزبندی وجود نداره».

شکل‌گیری دانش منسجم: مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ به شکل‌گیری دانش منسجم در اثر تلفیقی‌شدن محتوا توجه کرده است و می‌گوید: «بله. خب، میگم که وقتی تلفیقی میشه، کل مجموعه اون درس رو باهم به جلو می‌بری؛ هم مناطق جغرافیایی، هم شغل و هم فرهنگ باهم جلو میره. این باعث میشه که این مجموعه باهم فهمونده بشه و مطالب متمرکز در ذهن بچه‌ها شکل بگیره».

نبود کاربرد درست رویکرد تلفیقی در برنامه درسی:

از سوی دیگر، برخی از مصاحبه‌شونده‌ها که در گروه اول قرار داشتند، به نبود کاربرد درست رویکرد تلفیقی در برنامه درسی اشاره می‌کردند؛ به‌طور مثال، مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ اذعان داشت که تلفیق خاصی رخ نداده است و چنین گفت: «... من مطالعات ششم رو که تدریس کردم، چهار درس اول درباره مباحث اجتماعی که چطور تصمیم بگیرن،

دوست پیدا کنن و این که فواید دوست خوبه. این قسمت پیش‌تر در کتاب تعلیمات مدنی و بحث درباره خانواده، دوست، مشورت و غیره بود؛ ولی الان چهار درس اول در این مورد. بعد از درس پنجم وارد منابع نفت و گاز میشه و اینکه ایران چه منابعی داره. در واقع، وارد مباحث جغرافیایی میشه. بعد از چند درس داره وارد مبحث تاریخ سلسله صفویان و دلایل اهمیت اصفهان میشه و به همین ترتیب درس‌ها چند درس چند درس تفکیک شدن؛ ولی همه با هم توی یه کتاب هستن و اینکه مؤلف خودش مشخص نکرده؛ ولی معلم به‌طور دقیق می‌تونه برای بچه‌ها توضیح بده که این مبحث راجع به جغرافیاست، تاریخ یا مدنی». مصاحبه‌شونده شماره ۶ نیز هم نظر با ایشان گفت: «نه. مرز هست. منتها چون ادغام شده، در یه جا گنجانده شده؛ یعنی در یه کتاب اومده. بعضی از درس‌ها مربوط به تاریخه. بعضی مربوط به جغرافیا و اجتماعی و غیره. پیش‌تر کتاب‌ها جدا بودن؛ یعنی قسمت‌های مختلفی داشتن. یه قسمت مربوط به تاریخ و یه قسمت مربوط به جغرافیا بود؛ ولی الان حین تدریس درس‌ها یه دفعه می‌بینی که وارد جغرافیا یا تاریخ شدی؛ ولی در یه درس نه. همیشه گفت که چند علم در یه درس کنار هم قرار گرفتن و به نظر من درس‌ها تفکیک هستن».

سؤال دوم پژوهش: نگرش معلمان ابتدایی نسبت به رویکرد تلفیقی در کتاب درسی مطالعات اجتماعی چیست؟
در پاسخ به این سؤال مشخص شد که تعداد زیادی از مصاحبه‌شوندگان نسبت به این تغییر، **نگرش مثبت** داشتند و فقط دو نفر **نگرش منفی** نشان دادند که زیرمقوله‌های استخراج شده برای هر دو گروه به شرح زیر است:

نگرش مثبت:

موافقان این تغییر پنج دلیل برای این نگرش مثبت ذکر کردند که در ادامه، توضیح داده می‌شوند:

۱- **ارائه دانش چندبعدی:** به‌عنوان مثال، مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ به این مقوله اشاره می‌کند و می‌گوید: «اگه تلفیقی باشه، برای بچه‌ها خوبه؛ چون با همه چیز اون درس آشنا میشن و به جای این که به یه جنبه پرداز، به‌طور مثال، پوشاک ممکنه بگه که محصولات گیاهی این منطقه اینه. براساس این محصولات گیاهی که برای مثال، پنبه کشت میشه، لباس‌هاشون پشمیه. این ربط پیدا می‌کنه، قشنگ توی ذهن بچه‌ها جا میفته و تلفیقی مفیدتره. به‌طور مثال، درباره شغل یه منطقه‌ای که دریا داره، شغل بیشتر مردم اونجا تمایل به سمت کارهایی پیدا می‌کنه که مربوط به دریاست؛ ماهی‌گیری، کشتی‌سازی و تعمیرات کشتی و اینا اگه تلفیقی باشن، بهتره».

۲- **جایگزینی محفوظات با مفاهیم:** مصاحبه‌شونده شماره ۱ در این زمینه می‌گوید: «کتاب خوبییه و از حالت حفظی که در کتاب‌های قبل داشتیم، فاصله گرفته و با مفاهیم سروکار داره؛ همچنین کم‌شدن حجم کتاب عاملیه که باعث شده، دانش‌آموزان بیشتر به این درس علاقه داشته باشن. در زمان گذشته محتوای سنگین عامل خستگی دانش‌آموزان بود. نکته دیگه اینه که پیش‌تر فقط باید در یه حوزه به‌طور مثال، جغرافیا و تاریخ بحث می‌کردیم؛ اما الان مباحث هم‌زمان و کنار هم بیان میشن».

۳- **یادگیری ماندگار و ساده:** مصاحبه‌شونده شماره ۹ یادگیری ماندگار و ساده را مورد توجه قرار داده است و می‌گوید: «دوران قبل که چهارم پنجم را در تدریس می‌کردم، می‌خوندن، یاد می‌گرفتن و امتحان رو که می‌گرفتی، دو روز بعدش می‌دید، یادشون رفته؛ ولی الان تدریس می‌کنیم و هیچ سؤال نمی‌کنیم، تست نمی‌گیریم و نمره زیادی نمی‌دیم؛ ولی می‌بینی با یه اشاره کوچیک، نه همشون، ولی بیشترشون مفهوم رو یادشونه. این نشون میده که کتاب جووری نوشته و برنامه‌ریزی شده که دانش‌آموز به راحتی می‌تونه یاد بگیره».

۴- **علاقه‌مندی دانش‌آموزان به کتب درسی:** برخی از مصاحبه‌شوندگان نیز به مقوله‌ی علاقه‌مندی دانش‌آموزان به کتب درسی اشاره کردند؛ به‌عنوان مثال، مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ می‌گوید: «به نظر همه‌ی درسا اینجوریه. بچه‌ها علاقه‌چندانی ندارن و فقط مطالعات نیست. شاید مطالعات رو خیلی بهتر یاد می‌گیرن؛ چون بحثایه که توی زندگی باهاش سروکار دارن و شیرین‌تره؛ ولی بقیه‌ی درسا مثل ریاضی برای مثال، میگن که به چه درد ما می‌خوره، آخرش چی می‌خواد بشه و این کجای زندگی ماست؛ به همین دلیل زیاد علاقه‌ای به یادگیری مطالب مختلف توی کتابای مختلف ندارن؛ ولی مطالعات چون مباحثش کاربردی‌تره، بیشتر با زندگی بچه‌ها سروکار داره، درکش می‌کنن و استفاده‌هاش رو می‌بینن و شرایط بهتری داره. این رو با توجه به ارزشیابی بچه‌ها توی این درس در مقایسه با درسی مثل علوم عرض می‌کنم یا علاقه‌ای که به کنفرانس از خودشون نشون میدن؛ ولی توی علوم کمتر کسی پیدا میشه که کنفرانس بده. اونم همه‌ی مطالب کتاب رو دقیق می‌گه؛ ولی توی مطالعات دوست دارن، خودشون تدریس کنن». مصاحبه‌شونده شماره ۸ در تأیید این نظر می‌گوید: «به‌نظر میاد که الان بهتره. عکساش جذاب‌تره. بعد مطالبش خیلی کوتاه‌تره. حفظیاتش خیلی کمتر شده. به‌خصوص توی بخش و قسمت تاریخی. خب، اغلب برای بچه‌ها کسل‌کننده بود؛ برای مثال، اسمای اشخاص رو باید حفظ می‌کردن؛ ولی الان این شکلی نیست و بیشتر اطلاعات رو از خود بچه‌ها می‌خواد که به‌عنوان یه تحقیق انجام بدن».

۵- **کاهش تعداد عناوین دروس و ایجاد زمان بیشتر برای آموزش:** مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ چنین می‌گوید: «این کتاب خیلی بهتره. ۱۰۰ درصد به نفع دانش‌آموز و معلمه. از لحاظ روانی فکر کنین که دانش‌آموز اول سال متوجه میشه که به‌عنوان مثال، باید ۹ کتاب طی سال تحصیلی مطالعه کنه. این ۹ کتاب بهتره یا ۱۲ کتاب؟ تعداد بیشتر استرس و شاید در دانش‌آموزان ضعیف‌تر احساس نامطلوب به وجود میاره. برای معلم‌ها هم طراحی سؤال‌ها و ارزشیابی یه کتاب بهتر از طراحی سؤال و ... برای سه‌کتابه و باعث صرفه‌جویی در زمان و ارائه‌ی کاری باکیفیت‌تر خواهد شد». مصاحبه‌شونده شماره ۵ نیز با اشاره به همین مقوله می‌گوید: «در تدریس یه کتاب تلفیقی چون هم‌زمان چند حوزه علمی تدریس میشه، کار معلم هم کمتر میشه تا اینکه بخواد هر علم رو به‌صورت تخصصی تدریس و انرژی و زمان بیشتری صرف تدریس کنه».

نگرش منفی:

مخالفان این تغییر نیز چهار دلیل برای این نگرش منفی ذکر کردند که در ادامه، توضیح داده می‌شوند:

۱- **مشخص نبودن مرز حوزه‌های علمی:** یکی از محدود افرادی که نگرش منفی به تغییر کتاب داشت، مقوله‌ی مشخص نبودن مرز حوزه‌های علمی را در کتاب دلیل نگرش منفی خود دانسته است و می‌گوید: «متأسفانه این کتاب به‌تازگی عوض شده و به نظر من، کتاب‌های قبلی بهتر بود که جدا کرده بود؛ برای مثال، تاریخ، جغرافی و مدنی جدا بود؛ ولی حالا اینها رو با هم قاطی کردن که البته درس‌ها متفاوت و به‌طور مثال، درس‌هایی آورده که درباره‌ی مشورت همدلی و غیره صحبت می‌کنه و مربوط به مدنیه؛ ولی قبلی به نظر من بهتر بود که جدا جدا کرده بود و الان که درس‌ها رو قاطی کرده، نگفته که این تاریخ، این مدنی، این چیه و چه درسیه».

۲- **عادت به سبک قدیم:** مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ نیز دلیل نگرش منفی خود را مقوله‌ی عادت به سبک قدیم بیان کرده است و چنین می‌گوید: «به نظر من، اگه بین درس‌ها همون مثل قدیم باشه، بهتره. باز میگم، ماها چون رویکردمون

قدیمه و خودمون اون شکلی خوندم، خودمون آموزش دیدیم، چندین سال هم به این شکل درس دادیم. ما این شکلی راحتیم. هرچی پیرسین، من بالآخره برمی‌گردم و سراغ اون دوره قبلی و قدیمی میرم. به نظر من خیلی از مفاهیمش بهتر بود».

۳- **بلا تکلیفی معلم:** مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ درباره بلا تکلیفی معلم چنین می‌گوید: «به نظر من، کتاب قبلی بهتر بود. اونجا معلم راحت می‌دونست که می‌خواد چی درس بده؛ ولی الان مشخص و تکلیف معلم روشن نیست و ما با کتاب‌های قدیمی راحت‌تر بودیم و آموزش کتاب‌های قبلی بهتر بود. دوتا شونم مفاهیم اصلیشون یکیه؛ ولی قدیمی چون جدا بود، اسم جغرافیایی روش بود و تکلیف روشن بود. الان شاید به بچه بگی که جغرافیا درباره چی حرف می‌زنه. شاید خیلی از بچه‌ها چیزی ندونن؛ ولی قدیم چون جدا بود و به‌طور کلی مفاهیم جغرافی و تاریخ مجزا توی یه کتاب بود، این طوری می‌شد، مفاهیم رو از هم جدا کرد و راحت‌تر درس داد. در کل به نظر من قدیمه بهتر بود...».

۴- **دشواری ارزشیابی:** مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ در این خصوص می‌گوید: «... اونجا با روش‌های سنتی ما که می‌گفتیم و بچه می‌خوند و ما می‌پرسیدیم و امتحان می‌گرفتیم، راحت‌تر بودن. در واقع، باز خوردش راحت‌تر بود؛ ولی الان کمی باز خورد گرفتن از این مطالبی که می‌گه سخت‌تر شده؛ به‌طور مثال، سه چهار تا درس داره. درباره بودجه، درآمد سرانه و هزینه و اینا بحث می‌کنه؛ ولی اینا باز خورد گرفتنش توی کلاس یه ذره برای من معلم سخته که بفهمم یاد گرفته یا نه. اینها رو دانش آموز باید بره توی خونه و در زندگی روزمره استفاده، درآمدزایی، هزینه، صرفه‌جویی و خرج کنه. اینا دیگه باز خورد گرفتنش توی کلاس برای معلم سخت‌تر شده. از این نظر، من گفتم. ماها سنتی هستیم. چیزهایی که ما می‌گیم، سر کلاس بگیم، پیرسیم، بچه جواب بده، امتحان بگیریم، بنویسه، همه چیز شسته و رفته جلو چشمون باشه ... ما اینجوری آموزش دیدیم و اینجوری هم از بچه می‌خوایم. شما حالا بیشتر باید دنبال کاربردش توی خانواده، زندگی فرد و غیره باشین. باز خورد از این نظر منظورمه».

سؤال سوم پژوهش: چگونه رویکرد تلفیقی در کتاب درسی مطالعات اجتماعی از سوی معلمان اجرا می‌شود؟
بر اساس اظهارات مصاحبه‌شوندگان مشخص شد که معلمان از نظر شیوه تدریس برنامه درسی مطالعات اجتماعی در دو گروه قرار می‌گیرند. گروه اول، **معلمان هستند که به شکل هدفمند رویکرد تلفیقی را اجرا می‌کنند.** گروه دوم، **تلاش هدفمندی برای اجرای این رویکرد ندارند؛ اما برخی از ویژگی‌های این رویکرد را به کار می‌گیرند.** نتایج نشان‌دهنده آن بود که از ۱۵ معلم شرکت‌کننده در مصاحبه، ۱۴ نفر در گروه اول و ۱ نفر در گروه دوم قرار گرفتند که در ادامه، رفتار معلم در هر گروه شرح داده می‌شود.

اجرای هدفمند رویکرد تلفیقی:

مصاحبه‌شونده شماره ۵ به‌عنوان تنها نماینده گروه اول که عنصر تلفیقی بودن آموزش را در فرایند آموزش رعایت می‌کند، در توضیح روش تدریس خود می‌گوید: «به‌طور مثال، درس انواع لباس که در پایه ششم هست، در این درس همان‌طور که گفتم، چند حوزه موضوعی باهم تلفیق شدن. برای تدریس میشه یه فضای پرسش و پاسخی ایجاد کرد. این طور که من چند عکس (متفاوت‌تر از عکس‌های کتاب و تعداد بیشتر) با خودم سر کلاس می‌برم یا از دانش‌آموزان پایه‌های دیگه می‌خوام که اگه لباس محلی یا لباس مشاغل مختلف دارن، پوشن و چند لحظه‌ای در کلاس من حاضر بشن. عکس‌ها با زمینه‌ای از مناطق جغرافیایی مختلف هستن که دانش‌آموز ضمن آشنایی با لباس‌های مختلف محلی، به‌صورت ناخودآگاه توجهش به مناظر پشت عکس جلب میشه و کم‌کم ارتباط برقرار و برای مثال، درک می‌کنه که در

مناطق گرم و خشک کشور چه لباس‌هایی با چه ویژگی‌هایی و چه رنگی استفاده میشن؛ همچنین با پرسش‌هایی که در خود کتاب وجود داره، دانش آموز متوجه سیر تغییر در پوشش در طول زمان‌های مختلف میشه. در این بین دانش آموز ضمن آشنایی با همه این‌ها، با فرهنگ و هویت ایرانی اسلامی و اقوام مختلف کشور بیشتر آشنا میشه؛ چون بچه‌ها بیشتر لباس کردی دارن و توی خونه استقبال می‌کنن. البته یه نکته باید درباره واقعیت کلاس درس بگم که تعداد درس‌ها توی این کتاب زیاده و محتوا عالیه؛ ولی برای اینکه همه اهداف آموزشی تحقق پیدا کنه، نیاز به زمان بیشتر با وسایل و رسانه‌های مختلف یا بازدید از اماکن مختلف یا کارخانه است. صرف نشستن سر کلاس و دیدن عکس و توضیحات معلم کافی نیست. خیلی بهتر میشه، اگه امکانات مختلف در اختیار معلم قرار بدن و اردوهای مرتبط با درس بذارن. همکاری خانواده‌ها مهمه، استفاده از صاحبان مشاغل مختلف در مدرسه که مرتبط با درس باشه، مفیده و به‌طور کلی کمترین استفاده از کتاب و بیشترین استفاده از سایر منابع ملموس برای یادگیری بیشتر شرایط ایدئال تدریسه که متأسفانه خیلی کم در دسترس هست.»

به‌کارگیری برخی از ویژگی‌های رویکرد تلفیقی:

معلمان گروه دوم در تشریح روش تدریس خود بیشتر به جنبه‌هایی از رویکرد تلفیقی اشاره داشتند که سه مورد آن به شرح زیر است:

۱- **ارتباط مسائل زندگی روزمره دانش‌آموزان با کلاس درس:** مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ در تشریح روش تدریس خود به ارتباط مسائل زندگی روزمره دانش‌آموزان با کلاس درس اشاره داشت و می‌گفت: «به‌طور مثال، روستای قزل آباد اونجا من نون ساندویچ براشون آوردم و گفتم که بچه‌ها خیارشور و گوجه فرنگی آوردن. گروه گروهشون کردم. وظیفه خرد کردن خیارشور رو به عهده یه میز گذاشتیم. یه گروه گوجه، یه گروه نون و همین‌طور تا مراحل آخر که بسته‌بندی بود و به دست بچه‌ها می‌دادن که تولید به مصرف را به این صورت آموزش دادیم. حالا جای دیگه مثل نگارخاتون چرخ خیاطی داشتن. اونا در کلاس کارگاه خیاطی زدن، میزها رو چیدن و بچه‌ها پایین کلاس و اونها بالا بودن و حالت تولید به مصرف را، برش، دوخت و غیره، در یه پیراهن کامل دیدن یا به‌طور مثال، برای کشاورزی، حبوبات و غیره می‌خواستن. به بچه‌ها گفته بودیم، هر کی که دوست داره، به مادرش بگه که آش درست کنه. وقتی آش‌های مختلف توی کلاس آوردن، براساس آش و غیره که بچه‌ها خوردن، گفتیم که محتویات آش چیه و خودشون حبوبات و کاربردش رو دیدن و توی درس کشاورزی هست.»

۲- **دعوت از افراد جامعه به کلاس درس:** مصاحبه‌شونده شماره ۲ نیز به دعوت از افراد جامعه به کلاس درس اشاره می‌کرد و می‌گفت: «برای مثال، همین درس مشورت، ما می‌تونیم یکی از افراد رو یا یه نفر رو دعوت کنیم که سر کلاس بیاد. به یه پزشک یا پرستار بگیم که من این مشکل رو دارم؛ برای مثال، می‌خوام قرص یا دارویی استفاده کنم، به نظر شما از چه دارویی برای این مشکل استفاده کنم یا حتی در روستا یکی از دانش‌آموزها رو صدا کنیم و بگیم که من می‌خوام دامداری بزنم، به نظر شما باید چیکار کنم.»

۳- **فعال کردن یادگیرندگان:** مصاحبه‌شونده شماره ۷ نیز در توضیح روش تدریس خود به فعال کردن یادگیرندگان اشاره می‌کرد و می‌گفت: «من قبل از اینکه بخوایم کتاب رو باز کنیم، درباره اهداف کلی درس و اینکه قراره، با چه چیزی آشنا بشیم، اطلاعاتی هم که از قبل داشتم یا اطلاعات خارج از کتاب هم برای بچه‌ها توضیح می‌دادم»

و نظر بچه‌ها رو می‌خواستیم که ببینیم، اون‌ها هم در این زمینه اطلاعاتی دارن تا برای کلاس توضیح بدن یا تعریف کنن یا نه. به این شکل با همدیگه در تعامل بودیم و باهم با گفتگو درس رو یاد می‌گرفتیم. در آخر هم نکات مهم رو می‌گفتم که زیرش خط بکشن. می‌گفتم که اینها سؤال‌هاشه. گاهی مواقع هم خود بچه‌ها داوطلب میشن و درس رو کنفرانس میدن. به‌طور کلی در کلاس درس مدام در حال پرسش و پاسخ و تعامل و گفتگو بودیم».

بحث و نتیجه‌گیری

براساس نتایج بررسی‌های به‌دست آمده از این پژوهش در پاسخ به سؤال اول پژوهش مشخص شد که بیشتر معلمان دوره ابتدایی موردبررسی از تلفیقی شدن سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی آگاه هستند. آنان ماهیت میان‌رشته‌ای مطالعات اجتماعی و انسجام دانش یادگیرندگان را از دلایل اصلی این رویکرد معرفی می‌کنند. این امر نشان‌دهنده آن است که معلمان هم از ماهیت دانش مطالعات اجتماعی آگاه هستند و آن را همخوان با رویکرد تلفیقی می‌دانند و هم آنکه هدف اصلی تلفیق را در برنامه درسی پیوستگی دانش یادگیرندگان معرفی می‌کنند. درواقع، آنچه فلاحيان و همکاران (۱۳۹۱) در روش آموزش مطالعات اجتماعی بیان کردند، به شکل مناسبی از سوی معلمان مشارکت‌کننده در این پژوهش نیز بیان می‌شود. با وجود این، برخی از معلمان معتقدند که کتاب درسی در رویکرد تلفیقی به اهداف خود نرسیده است که این یافته به‌نوعی با نتایج پژوهش رتناواتی و همکاران (۲۰۱۷) همخوان است. البته در آن پژوهش معلمان خود قادر به انتخاب مضامین مناسب نبودند؛ اما در اینجا معلمان از برنامه‌ریزان درسی در طراحی انتقاد کردند. البته این مسئله محل بررسی است و پژوهش‌های بیشتری را طلب می‌کند؛ اما نکته حائز اهمیت آن است که از نظر معلمان حتی برنامه‌ریزان درسی به‌عنوان متخصصان نیز نتوانسته‌اند مضامین مناسبی طراحی کنند. در این حالت چطور از معلمان احتمال می‌رود، اجرای مناسبی داشته باشند؟

از سوی دیگر، در پاسخ به سؤال دوم پژوهش مشخص شد که تعداد زیادی از معلمان از تغییر ایجادشده استقبال کرده و آن را تغییر مفیدی دانسته‌اند و باور داشتند که برخلاف کتاب درسی قدیمی که حاوی محتوایی حجیم، ثقیل و غیرقابل‌فهم و تدریس و یادگیری آن برای معلم و دانش‌آموز دشوار بود، فرایند یاددهی-یادگیری با کتاب درسی جدید ساده‌تر و ماندگارتر است، بیشتر با زندگی دانش‌آموزان ارتباط دارد و علاقه دانش‌آموزان به این نوع برنامه درسی بیشتر است. این موارد با مزایا و اهداف برنامه درسی تلفیقی سازگار است که از سوی جی‌کوبز و همکاران (به نقل از مهرمحمدی و احمدی، ۱۳۸۰) اشاره شد؛ همچنین با یافته‌های اولیلا و مکی (۲۰۱۹) نیز همخوان است که دریافتند، معلمان تجربه خوبی از یادگیری دانش‌آموزان با این رویکرد در درس مطالعات اجتماعی داشتند.

از میان مصاحبه‌شوندگان فقط دو نفر از رویکرد تلفیقی استقبال نکردند و آن را عامل سردرگمی معلم دانستند و اعلام کردند که به‌سختی با آن کار می‌کنند. آنان ارزشیابی دشوار و مشخص نبودن مرز بین علوم مختلف در کتاب، ابهام و سردرگمی معلم و عادت به سبک قدیمی را از عوامل مقاومت در برابر رویکرد تلفیقی می‌دانستند. این موارد با برخی از یافته‌های مک‌داول و هیپکینز (۲۰۱۹) و میرشاه جعفری و لیاقتدار (۱۳۸۸) نیز همخوانی دارد.

اما در پاسخ به سؤال سوم پژوهش، نکته جالب توجه آن است که با وجود آگاهی مناسب معلمان از رویکرد تلفیقی و نگرش مثبت به آن، در عمل به‌جز یک نفر از معلمان، سایرین از مؤلفه‌های دیگر مانند ایجاد ارتباط با زندگی روزمره دانش‌آموزان، فعال کردن یادگیرندگان یا دعوت از افراد جامعه در کلاس درس به‌عنوان اجرای رویکرد تلفیقی یاد

می‌کردند. هرچند این مؤلفه‌ها با رویکرد تلفیقی در ارتباط است، اجرای آن را شامل نمی‌شود. در واقع، نتیجه گرفته می‌شود، معلمان در عمل برای اجرای این رویکرد دچار ابهام هستند. این یافته با پژوهش آراجو و همکاران (۲۰۱۳)، اوکور و اوکور (۲۰۱۶) و کنستانتین و گوگا (۲۰۲۱) نیز هماهنگی دارد؛ زیرا در پژوهش‌های مذکور مشخص شد، ادراک معلمان از برنامه درسی تلفیقی با ماهیت واقعی آن متفاوت است.

همان‌طور که گفته شد، برنامه درسی مطالعات اجتماعی حدود یک دهه است که تغییر کرده و رویکرد تلفیقی در آن دنبال شده است. اگر نیمه پر لیوان دیده شود، در این مدت، آگاهی و نگرش خوبی در این خصوص بین معلمان ایجاد شده است؛ اما هنوز مشکلات زیادی در مقام اجرا وجود دارد. از سوی دیگر، آگاهی‌ای که معلمان از این رویکرد دارند، به شکل نظری است و در عمل ادراک درستی از نحوه اجرای آن ندارند و این امر سبب شده است تا در عمل، موارد دیگری که جزئی از رویکرد تماتیک است، به آن بسط دهند؛ بنابراین لازم است، در خصوص آموزش معلمان در این رابطه تلاش بیشتری صورت گیرد. همان‌طور که رستمی مسنی (۱۳۹۳) نیز یکی از موارد اجرای این رویکرد را دانش و مهارت معلمان معرفی کرده است.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که دوره‌هایی برای آموزش عملی رویکرد تلفیقی برای معلمان و مهم‌تر از آن، راهبران و سرگروهان آموزشی ایجاد شود؛ زیرا همان‌طور که در این پژوهش ذکر شد، دو نفر از موارد مطالعه راهبر آموزشی بودند؛ ولی نکته متفاوتی بین آنان و معلمان در این حوزه دیده نمی‌شد. تهیه راهنمای عمل برای معلمان به منظور تلفیق برنامه درسی که نمونه آن در پایان‌نامه اسماعیلی (۱۳۹۹) انجام شده، یکی از فعالیت‌هایی است که در رستای بهبود عمل معلمان انجام می‌شود. به علاوه، پیشنهاد می‌شود، نمونه‌های عملی از تدریس با رویکرد تلفیقی برای معلمان ارائه شود تا از ابهام و سردرگمی و کج‌فهمی آنان در اجرا بکاهد؛ همچنین پیشنهاد می‌شود، این رویکرد در دانشگاه فرهنگیان برای نومعلمان آینده تحلیل و بررسی عملی شود؛ حتی درس مجزایی از برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان به این امر اختصاص داده شود. از طرفی، به نظر می‌رسد، درس پژوهی و اقدام پژوهی بسترهای مناسبی برای بهبود دانش عملی معلمان در این حوزه باشد؛ زیرا امکان ثبت، به اشتراک گذاری و نقد تجربه عملی معلمان را در این خصوص فراهم می‌کند. همین‌طور به نظر می‌رسد، اجرای تلفیق از نوع تماتیک یکی از مسائلی است که نیاز به بحث و واکاوی دارد؛ زیرا تلفیق تماتیک در مدل‌های جی کوبز (۱۹۸۹) و فوگارتی (۲۰۰۹) درجه به نسبت زیادی از ادغام با خود دارد. شاید بهتر بود، برنامه‌ریزان درسی ابتدا از درجات کمتر تلفیق مثل رشته‌های موازی (توالی‌یافته) یا چند رشته‌ای (اتصال‌یافته) به عنوان پیش‌درآمد استفاده کنند؛ همچنین اجرای رویکرد تلفیقی با برنامه درسی متمرکز، یکی دیگر از مواردی است که با خود تناقض به همراه دارد؛ زیرا مضامین انتخابی ممکن است با تجربه دانش‌آموزان مختلف ارتباط برقرار نکند. به این منظور بهتر بود، از ظرفیت برنامه درسی ویژه مدارس (بوم) و در کنار آن توانمندسازی معلم برای انجام این کار بهره گرفته شود تا معلمان خود طراح مضامین باشند.

به پژوهشگران بعدی نیز پیشنهاد می‌شود، به بررسی آگاهی، نگرش و رفتار نومعلمان در خصوص رویکرد تلفیقی توجه کنند. به علاوه، پژوهش‌هایی نیاز است که اجرای عملی رویکرد تلفیقی را مدنظر قرار دهند. در پژوهش حاضر، امکان مشاهده تدریس عملی معلمان فراهم نشد که پیشنهاد می‌شود، در پژوهش‌های دیگر واقعیت عمل اجرای رویکرد تلفیقی و آثار آن بر روی یادگیرندگان مورد توجه قرار گیرد. بررسی نحوه مواجهه معلمان با تدریس مضامین کتاب مطالعات اجتماعی نیز جزئیات بیشتری از اجرای این رویکرد به دست می‌دهد.

منابع

- آفتابسوار، داوود و مؤمنی مهموثی، حسین. (۱۳۹۳). تأثیر رویکرد تلفیقی برنامه درسی بر انگیزه پیشرفت، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان پایه پنجم. *اولین اجلاس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*.
- اسماعیلی، زهرا. (۱۳۹۹). تدوین راهنمای عمل برنامه درسی تلفیقی پایه اول ابتدایی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهرا، تهران*.
- پورعباد، پریسا و نراقی زاده، افسانه. (۱۴۰۰). مقایسه برنامه درسی تلفیقی و سنتی در یادگیری زبان انگلیسی. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲۵، ۴۶۴-۴۴۵.
- جعفری‌هرندی، رضا و همکاران. (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی برنامه درسی آموزش علوم در ایران و چند کشور جهان. *فصلنامه علمی اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه الزهرا(س)*، ۵(۲)، ۱۹۳-۱۴۵.
- رستمی مسنی، کورش. (۱۳۹۳). بررسی امکان اجرای برنامه درسی تلفیقی در دوره ابتدایی نظام آموزش و پرورش ایران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه خوارزمی*.
- زیوری‌مراد، معصومه. (۱۳۹۷). مطالعه چگونگی مواجهه معلمان عربی پایه دهم با تغییر برنامه درسی عربی براساس سند تحول بنیادین. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بوعلی سینا*.
- شاهواری، معصومه؛ کیان، مرجان و نیکنام، زهرا. (۱۳۹۴). ادراک و مواجهه معلمان نسبت به برنامه درسی کار و فناوری دوره اول متوسطه، سومین کنفرانس ملی روان‌شناسی و علوم رفتاری، تهران.
- طلوعی خیرری، فاطمه و همکاران. (۱۴۰۰). تأثیر برنامه درسی تلفیقی بر یادگیری درس علوم تجربی و مهارت تربیت بدنی پایه پنجم ابتدایی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۵۶، ۱۴(۲)، ۹۶-۷۳.
- فلاحیان، ناهید و همکاران. (۱۳۹۱). روش آموزش مطالعات اجتماعی. تهران: دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی. مارش، سی. جی. (۱۳۹۶). *مبانی تئوری و عملی برنامه‌ریزی درسی*. (احمدمدنی، مترجم) تهران: سازان سمت. (نشر اثر اصلی ۲۰۰۷).
- ملک عباسی، منصور. (۱۳۹۳). مطالعات اجتماعی چیست؟. *رشد آموزش علوم اجتماعی*، ۱۶(۴)، ۵۱-۵۰.
- موسی‌پور، نعمت‌الله و صابری، حسین. (۱۳۸۹). ارزشیابی استلزامات و اقتضائات اجرایی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۸، ۸۸-۶۲.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۱). طراحی برنامه درسی / الگوهای طراحی مبتنی بر تلفیق / مفهوم‌شناسی تلفیق، *دانش‌نامه ایرانی برنامه درسی*.
- مهرمحمدی، محمود و احمدی، پروین. (۱۳۸۰). برنامه‌های درسی تلفیقی، رویکردی متفاوت با برنامه‌های درسی موضوع محوری / دیسپلینی. *فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا(س)*، ۳۹، ۲۱۷-۱۹۹.
- میرعرب، رضا و همکاران. (۱۳۹۱). فرهنگ معلمی: عاملی مهم در تحقق یا عدم تحقق اصلاحات برنامه درسی مدرسه‌ای. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۲۶، ۱۰۴-۸۴.

هاشم‌زاده، طاهره و همکاران. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر رویکرد تلفیق برنامه درسی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه چهارم شهرستان خاش. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۳۳، ۱۷۲-۱۹۸.

Alghamdi, A. K. (2017). The effects of an integrated curriculum on student achievement in Saudi Arabia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(9), 6079-6100.

Araujo, Z., Jacobson, E., Singletary, L., Wilson, P., Lowe, L., & Marshall, A. M. (2013). Teachers' conceptions of integrated mathematics curricula. *School Science and Mathematics*, 113 (6), 285-296.

Bain, J. A. (1995). *Integration of curriculum and academic fields*. Translated by Azima Sadat Khakbaz. In Mahmoud Mehromhammadi and others (2016). *Curriculum: viewpoints, perspectives and perspectives*. Third edition. Tehran: Side.

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teacher College Press. United States.

Constantin, A. I., & Goga, M. (2021). Curriculum integration and teachers' training—Romanian experience. *International Journal of Educational Policy Research and Review*, 8 (1), 28-34.

Fogarty, R. J. (2009). *How to integrate the curricula*. Corwin Press. United States.

George, J. L. (2016). *The impact of an integrated curriculum on student success in science*. A dissertation in science education (M.Sc), Montana State University Bozeman, Montana.

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. United States.

Jenkins, G. (2020). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 167-181.

Okoro, C. O., & Okoro, C. U. (2016). Teachers' understanding and use of thematic approach in teaching and learning social studies in Rivers state. *International Journal of Education, Learning and Development*, 4 (3), 64-69.

Olila, J. & Macy, M. (2019). Social studies curriculum integration in elementary classrooms: A case study on a Pennsylvania Rural School. *The Journal of Social Studies Research*, 43(1), 33-45.

Retnawati, H., Munadi, S., Arlinwibowo, J., Wulandari, N.F., & Sulistyarningsih, H. (2017). Teachers' difficulties in implementing thematic teaching and learning in elementary schools. *The New Educational Review*, 48, 201-212.

McDowall, S., & Hipkins, R. (2019). *Curriculum integration: What is happening in New Zealand Schools?* New Zealand Council for Educational Research.