

**تبیین مولفه‌های رویکرد تلفیقی در برنامه‌درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی: یک پژوهش کیفی**

رضا معصومی نژاد<sup>۱</sup>، اسما صادقلو، سارا کاشانیان، مهسا محمودی<sup>۲</sup>

پذیرش: ۱۴۰۰/۳/۲

دریافت: ۹۹/۱۱/۲۶

چکیده

هدف پژوهش بررسی و شناسایی مولفه‌های رویکرد تلفیقی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی و تاثیر آنها در کیفیت اجرای آموزش در دوره ابتدایی بود. رویکرد پژوهش از نوع کیفی با ماهیت اکتشافی به روش تحلیل محتوای عرفی است. جامعه آماری پژوهش، تمامی آموزگاران مدارس دوره ابتدایی شهرستان‌های خوی و چابهاره در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بوده است که به صورت نمونه‌گیری هدفمند از نوع شاخص انتخاب شدند و حجم نمونه‌ها تا زمان اشباع داده‌ها ادامه یافت. در این راستا مصاحبه‌های نیمه‌سازمان‌یافته ای با ۱۶ نفر از آموزگاران صورت گرفت. جهت اطمینان و اعتباربخشی به دقت و صحت داده‌ها نیز از روش خودبازبینی محقق و چک کردن به وسیله مشارکت کنندگان (تکنیک کنترل اعضا) استفاده شد. یافته‌های این تحقیق، ۴ مضمون اصلی: رشته‌های موضوعی نرم، پژوهش‌محوری، کارکردسازی و گفت‌وگوسازی تولیدی است که ۱۳ مضمون فرعی محتوای اشتراکی، قابلیت فراگیران، انطباق محلی، یادگیری موقعیتی، آموزش چندوجهی، معنادارسازی، کنش‌پژوهی، مهارت‌گرایی، تفکرپذیری، مطالعه مشارکتی، خودتنظیمی یادگیری، هم‌افزایی دانش و رویکردسازی را در بر می‌گیرد.

کلید واژه: رویکرد تلفیقی، مطالعات اجتماعی، دوره ابتدایی

<sup>۱</sup>. مدرس دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران، نویسنده مسئول، r.dousti.education@gmail.com

<sup>۲</sup>. دانشجوی مقطع کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران.

## مقدمه

برنامه درسی مبنایی برای فرایندهای تدریس و یادگیری است و اجزای مختلف آن پیامد گسترده‌ای در کیفیت آموزش دارد (آلتین یلکن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵: ۱). در واقع، توسعه برنامه‌های درسی اولویت عمده‌ی نظام‌های آموزشی است (پاپاکیتسوس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶: ۱). در حال حاضر مدارس بدون پشت کردن به ابتکار هیچ کودکی، نیاز به پیدا کردن روش‌های موثری برای کم کردن شکاف حاصل از دستاورد ندارند. هنگامی که دانش‌آموزان این فرصت را داشته باشند تا به ایجاد ارتباط بین تجربه‌های زندگی شخصی خود و محتوا در کلاس درس بپردازند، دانش خود را گسترش خواهند داد و آن را بسیار معنی‌دار خواهند کرد (کاستلی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). افراد جامعه باید از آموزش واجد شرایطی برخوردار شوند تا نیازهای دنیای امروز را برآورده سازند. برای دستیابی به این مهم، باید برنامه‌های درسی مناسبی که به رشد فردی و اجتماعی کمک می‌کنند، طراحی شود. هدف از برنامه درسی، آموزش افراد با شرایط لازم در راستای اهداف کلی و خاص سیستم آموزشی است (سیمسک و اردم<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰: ۳۰۵). تغییر زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان موضوعات درسی را به طور انحصاری مجزا و جدا از هم تجربه نکنند، بلکه در چهارچوب تم، در متن و منطقی سازمان‌یافته قرار داده و به شرایط واقعی زندگی ارتباط دهند (جان<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵: ۱۷۲).

همان‌طور که کمپبل و هنینگ<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) اشاره می‌کنند، امروزه دانش بیش‌تر در حال تبدیل شدن به دانش بین رشته‌ای و تلفیقی است و مدارس عمومی نیز بیش‌تر خواستار یادگیری بین رشته‌ای و تلفیقی است. معلمان همواره به دنبال راهی برای درگیری و تعامل دانش‌آموزان و تعمیق درک‌شان از محتوا هستند. در طول چندین دهه، محتوای تلفیقی در تمامی موضوعات درسی به عنوان اصلاحات آموزشی مولد یا خلاق ارتقا یافته است (دپارتمان آموزش و پرورش میشیگان<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴: ۲). راگا<sup>۸</sup> (۱۹۹۷) بیان می‌کند که برنامه‌های درسی دوره ابتدایی در چند دهه اول کانون انحصاری توجه در برنامه ریزی درسی با رویکرد تلفیقی را تشکیل می‌دادند (به نقل از مهر محمدی، ۱۳۹۳: ۱). در واقع، کشورهایی که نظام‌های آموزشی متمرکزی دارند، در راستای ایجاد ساختار جدیدی از برنامه درسی، در جهت تلفیقی کردن برنامه‌های درسی دوره ابتدایی گام برداشته‌اند (ژونگ<sup>۹</sup>، کیویی<sup>۱۰</sup> و ژانگ<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۱، به نقل از گو<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۳: ۹۰).

دوره ابتدایی شامل موضوعات درسی مختلفی است که در پی تحقق توسعه مهارت‌های ذهنی، نگرشی و رفتاری دانش‌آموزان هستند. برنامه درسی مطالعات اجتماعی نیز به عنوان یکی از این موضوعات، دارای اهداف و فعالیت‌هایی است که می‌تواند با اجرای صحیح و درست مجریان برنامه درسی نقش با اهمیت‌تری در زندگی آنان داشته باشد. مطالعات اجتماعی یک موضوع چند رشته‌ای در مدارس است که شامل مطالبی از طیف رشته‌های مختلف می‌شود، اما محدود به هیچ کدام یک از آنها نمی‌شود (براجر و ویت لوک<sup>۱۳</sup>، ۲۰۲۰: ۴). هدف اصلی مدارس وابسته به وزارت آموزش ملی، آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی و آموزش نسل‌های آینده است. زندگی که در راستای این هدف انجام می‌شود می‌تواند به دو قسمت اصلی تقسیم کرد: محیط فیزیکی و اجتماعی. در این راستا، محیط اجتماعی متشکل از محیط انسانی مانند خانواده دانش‌آموز، دوستان، زندگی شغلی آینده و محیط فیزیکی منعکس‌کننده محیط جغرافیایی است. به عبارت دیگر، محیط فیزیکی جایی است که بشر تمام فعالیت‌های خود را از بدو تولد تا مرگ انجام می‌دهد (شاهین و اوزتورک دمیرباش<sup>۱۴</sup>، ۲۰۲۱: ۲۹۳ و ۲۹۲). بنابراین برنامه درسی مطالعات اجتماعی در سازگاری افراد با زندگی اجتماعی، در به دست آوردن مهارت‌های شهروندی، در دستیابی به ارزش‌های جهانی و ملی و در کسب دانش، مهارت‌ها

<sup>۱</sup> - Altinyelken

<sup>۲</sup> - Papakitsos

<sup>۳</sup> - Costley

<sup>۴</sup> - Simsek & Erdem

<sup>۵</sup> - John

<sup>۶</sup> - Campbell & Henning

<sup>۷</sup> - Michigan Department of Education

<sup>۸</sup> - Raga

<sup>۹</sup> - Zhong

<sup>۱۰</sup> - Cui

<sup>۱۱</sup> - Zhang

<sup>۱۲</sup> - Guo

<sup>۱۳</sup> - Brugar & Whitlock

<sup>۱۴</sup> - Sahin & Ozturk Demirbas

و شایستگی‌های لازم برای کمک به توسعه اقتصادی کشور، وظایف مهمی دارد (شکرچی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۱: ۳۲۲). دستیابی به چنین دانش، مهارت و شایستگی از طریق روش‌ها و فنون سنتی تدریس برای دانش‌آموزان دشوار خواهد بود، زیرا به نظر می‌رسد که به دست آوردن دانش، مهارت‌ها، شایستگی‌ها و ارزش‌های فوق‌الذکر در برنامه درسی مطالعات اجتماعی از طریق تدریسی که معلم فعال و دانش‌آموز گیرنده منفعل باشد، امکان‌پذیر نیست (کاباپینار<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲).

در دوره ابتدایی مباحث تحت رشته‌های مختلف به عنوان برنامه درسی مطالعات اجتماعی، مطابق با رویکرد میان‌رشته‌ای تدریس می‌شود (آلاباش<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸: ۹۶). رویکردهای تلفیقی قابلیت‌شان در برنامه درسی مطالعات اجتماعی ابتدایی در راستای زمان و فرصت‌های آموزشی برای دانش‌آموزان است (بویل-بایس، هسو، جانسون، سریر و استوارت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). ایده مربوط به تلفیق برنامه درسی چالش‌برانگیز، مرتبط، اکتشافی و یکپارچه است (وال و لکی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷: ۳۹). تلفیق برنامه درسی درگیری/ مشارکت دانش‌آموز را در مدرسه بالا می‌برد و انگیزه‌اش را برای یادگیری علمی افزایش می‌دهد. این نتایج از درگیر شدن با یک برنامه درسی دارای مهارت‌های حل مساله سطح بالا، کسب دانش محتوا و درک عمیق‌تر از ارتباط بین موضوعات به وجود می‌آید (کاترال، دومایس و همپدن-تامپسون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲؛ گوتری، کلودا و هو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳). اصلاح‌طلبان آموزشی نیز بر این نکته تاکید دارند که رویکرد برنامه درسی تلفیقی نیازهای فراگیران قرن بیست و یکم را برای یادگیری مهارت‌ها و جهان بینی لازم برای مذاکره در جهان جهانی پیچیده را مورد توجه قرار می‌دهد (هارگریوز و فولان<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲). در سند برنامه درسی ملی نیز الگوی نظری سند تدوین شده، رویکرد تلفیقی را به عنوان یکی از دو مولفه این الگو، در راستای طراحی برنامه‌هایی متناسب با نیازهای هر دوره تحصیلی هدایت می‌کند. انتظار جامعه برنامه‌ریزان درسی نیز در آموزش مفاهیم و موضوعات درسی، تاکید بر ماهیت تلفیقی آن است. آنچه که باید گفت این است که دوره ابتدایی به عنوان یکی از مهم‌ترین دوره‌های تحصیلی نقش مهمی در آموزش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارد. آموزش مسائل اجتماعی و نحوه برخورد دانش‌آموزان با آنها موضوعی است که در برنامه‌های درسی مختلف به ویژه مطالعات اجتماعی می‌توان به آن پرداخت. از زمان آغاز به کار این رشته مطالعات اجتماعی، محققان سعی کرده‌اند به سوالات اساسی در مورد چگونگی بهبود آموزش و یادگیری مفاهیم آن در تمامی زمینه‌ها پاسخ دهند. مطالعات اجتماعی مسلماً لایه دیگری از پیچیدگی را به همراه دارد، متخصصان و محققان از رشته‌های مختلف علوم اجتماعی به دنبال حمایت از رویکردهای جدید آموزش و یادگیری در مدارس دولتی هستند.

همان‌طور که با گذشت هر سال فضای آموزشی هم‌چنان تغییر می‌کند و تکامل می‌یابد، نیازهای آموزشی دانش‌آموزان که وارد محیط کلاس می‌شوند نیز تغییر می‌کند (بانکز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۹؛ گی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۸). در این صورت باید فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان را به سمتی سوق داد که بتوانند هم با نیازهای مورد انتظار برنامه‌ریزان و مسئولین نظام آموزشی و هم با تقاضاهای جامعه امروز هماهنگ باشند. طبق گفته‌های شاهین و اوزتورک دمیرباش (۲۰۱۹) محیطی که انسان با تولدش ملاقات می‌کند، از مناطق نزدیک و دور گسترش می‌یابد. همان‌طور که آنها با محیط زندگی خود ارتباط برقرار می‌کنند، تجربیات زندگی آنها نیز افزایش می‌یابد. هدف این مدارس آمادگی دانش‌آموزان برای زندگی است، در این صورت آنها باید با آگاهی از گسترش این دانش محیطی، آموزش را ارائه دهند. بنابراین باید برای فراهم کردن شرایط و امکانات برای اجرای برنامه درسی تلفیقی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی در دوره ابتدایی ویژگی‌های آن را شناسایی و مطالب و محتوای دروس را متناسب با آنها طراحی و اجرا کرد، چرا که رویکرد تلفیقی برنامه درسی دوره ابتدایی نیز جایگاه ویژه‌ای دارد. در پژوهش حاضر نیز سوال اصلی این است که مولفه‌های رویکرد تلفیقی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی کدامند و چه تاثیری بر کیفیت اجرای برنامه درسی دارند؟

<sup>۱</sup> - Sekerci

<sup>۲</sup> - Kabapinar

<sup>۳</sup> - Alabas

<sup>۴</sup> - Boyle-Baise, Hsu, Johnson, Serriere & Stewart

<sup>۵</sup> - Wall & Leckie

<sup>۶</sup> - Catterall, Dumais & Hampden-Thompson

<sup>۷</sup> - Guthrie, Klauda & Ho

<sup>۸</sup> - Hargreaves & Fullan

<sup>۹</sup> - Banks

<sup>۱۰</sup> - Gay

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر به لحاظ هدف در زمره‌ی پژوهش‌های کاربردی، و به لحاظ رویکرد، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. هدف از تحقیق کیفی توصیف و تفسیر سیستماتیک مسائل یا پدیده‌ها از دیدگاه فرد یا جمعیت مورد مطالعه و تولید مفاهیم و نظریه‌های جدید است (ویسو مباران و پری یا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). تحقیقات کیفی ماهیتی استقرایی دارد و محقق به طور کلی معانی و بینش‌ها را در یک موقعیت معین کاوش می‌کند (لویت، موتولسکی، ورتز، مورو و پونترتو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). در این پژوهش برای دستیابی بهتر به هدف مورد نظر از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روش تحقیقی برای تفسیر ذهنی محتوای داده‌های متنی از طریق فرایندهای طبقه‌بندی نظام مند، کدبندی، و تم سازی یا طراحی الگوهای شناخته‌شده دانست (هیث و شانون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). روش‌های تحلیل محتوا در رویکرد کیفی دارای انواع متعددی است که با توجه به نوع و ماهیت داده‌ها و استخراج مقوله‌ها از داده‌ها، روش تحلیل محتوای عرفی یا متعارف (Conventional) مورد استفاده قرار گرفت. امتیاز بارز تحلیل محتوای کیفی براساس رویکرد عرفی، به دست آوردن اطلاعات مستقیم و آشکار از مطالعه، بدون تحمیل کردن مقوله یا نظریه‌های از پیش تعیین شده است (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰). در روش تحلیل محتوای عرفی، کدها به طور مستقیم یا غیرمستقیم از داده‌ها استخراج می‌شوند و معمولاً در طرح مطالعاتی به کار می‌رود که هدف آن شرح یک پدیده است (عادل مهربان، ۱۳۹۴). جامعه پژوهش شامل آموزگاران دوره ابتدایی است که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در مدارس ابتدایی شهرستان‌های خوی و چابپاره در استان آذربایجان غربی مشغول به تدریس بوده و با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری موارد شاخص یا مطلوب انتخاب شدند و انتخاب نمونه‌ها در جریان پژوهش تا زمانی ادامه یافت که هیچ اطلاعات جدید دیگری به دست نیامد و به عبارتی داده‌ها پس از انتخاب ۱۶ نفر به اشباع رسید. به منظور جمع‌آوری اطلاعات هم از مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته استفاده شد. در رویکرد کیفی امکان دستیابی به دانش با تلاش برای درک دنیای واقعی افراد از طریق مصاحبه بهتر صورت می‌گیرد (پولیت و بک<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). در گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه، ابتدا سوالات مورد نظر از جنبه‌های گوناگون مورد بررسی قرار گرفت تا نحوه و میزان پرسش‌ها از مصاحبه‌شوندگان مشخص شود و این که چه نوع سوالاتی پرسیده شود که مربوط به خود موضوع باشد و با طرح چه نوع سوالاتی می‌توانیم مصاحبه‌شونده‌ها را در جریان مصاحبه نگه داریم. ابتدا درباره تلفیق برنامه درسی و این که چگونه این رویکرد می‌تواند بر فرایند اجرای آموزش تاثیر گذاشته باشد، سوالاتی مطرح و در ادامه با توجه به نوع پاسخی که مصاحبه‌شونده‌ها می‌دادند، روند مصاحبه به پیش رفت. جلسات مصاحبه به طور میانگین در یک دوره ۲ تا ۳ جلسه‌ای به مدت ۲ ساعت ادامه یافت. متن مصاحبه‌ها در طول جلساتی که با مصاحبه‌شوندگان انجام می‌شد، روی برگه‌های کاغذی نوشته و سپس خلاصه‌سازی شد. در فرایند خلاصه‌نویسی هم ابتدا کدهای اولیه یا مفاهیم که شباهت معنایی داشتند جداسازی شده و در یک طبقه مضمون فرعی قرار گرفتند و سپس عنوانی برای آن طبقه انتخاب شد و در آخر از ترکیب مجموعه‌ای از مضامین فرعی به دست آمده یک مضمون اصلی یا کدگزینی، انتخاب شد. از مجموع مصاحبه‌های صورت گرفته ۱۵۱ زمینه اولیه در فرایند تجزیه و تحلیل استخراج شد و با ادغام زمینه‌های مشابه در نهایت ۱۳ مضمون فرعی و تعداد ۷۰ مفهوم از رویکرد تلفیقی به دست آمد. برای اطمینان از صحت و سقم یافته‌های به دست آمده و اعتبارپذیری داده‌های به دست آمده، مصاحبه‌های افراد ابتدا توسط خود پژوهشگر در چندین نوبت بررسی و تحلیل و مضمون‌آفرینی شد و سپس متن مصاحبه‌ها به طور خلاصه در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و نظرات‌شان در مورد تطابق یافته‌ها با نظر پژوهشگر اعلام شد و در صورت تناقض، برداشت نادرست پژوهشگر اصلاح شد. جهت اطمینان و اعتباربخشی به دقت و صحت داده‌ها نیز از روش خودبازبینی محقق و چک کردن به وسیله مشارکت‌کنندگان (تکنیک کنترل اعضا) استفاده شد. در تجزیه و تحلیل محتوای مصاحبه‌ها اطلاعات به دست آمده از طریق مراحل تحلیل محتوای عرفی شامل: ۱- تحلیل اولیه اطلاعات از طریق تداعی معنا و رمزگذاری ۲- مقوله بندی اطلاعات (واحد معنا) از طریق شباهت‌ها و تفاوت‌ها ۳- جمع بندی مقوله‌های استقرایی و ایجاد مفهوم کلی (تم) مورد تحلیل قرار گرفت (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰).

<sup>۱</sup> - Viswambharan & Priya

<sup>۲</sup> - Levitt, Motulsky, Wertz, Morrow & Ponterotto,

<sup>۳</sup> - Hsieh & Shanon

<sup>۴</sup> - Polit & Beck

## یافته‌ها

سوال: مولفه‌های رویکرد تلفیقی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی کدامند؟

### ۱) رشته‌های موضوعی نرم

استفاده از رویکرد تلفیقی در دوره‌های مختلف تحصیلی می‌تواند از شدت و ضعف برخوردار باشد، یا ضرورتاً تابع یک قاعده و حکم واحد نباشد. در دوره‌های مختلف تحصیلی ممکن است فرصت‌های کمتر یا بیش‌تری برای به کارگیری رویکرد تلفیقی شناسائی کرد و از میان اشکال و انواع تلفیق ممکن است به اشکال عمیق‌تر یا سطحی‌تر در دوره‌های مختلف تحصیلی روی آورد. در دوره ابتدایی به دلیل تاکید بر حوزه‌های موضوعی نرم و نیز آنچه که در سند برنامه درسی ملی بر لزوم توجه بر موضوعات کمتر سازمان‌یافته دارد، بحث تلفیق مورد توجه قرار می‌گیرد.

آنچه که غالب بر طراحی محتوی آزادشده خواهد بود، به دلیل تاکید بر رویکرد فرایندمحوری به جای محتوای محوری، تلفیق از نوع فرارشته‌ای خواهد بود. در حقیقت، برنامه‌های درسی دارای نظام ساختارمانندی هستند که مفاهیم و اصول آن توسط متخصصان آن رشته طراحی و ارائه می‌شوند. بدین معنا که چهارچوب یک برنامه درسی همزمان می‌تواند دارای بخش دیسیپلینی و غیر دیسیپلینی باشد و متخصصان فقط به تدوین قواعد و اصولی می‌پردازند که شاکله اصلی رشته را نمایان می‌سازد و بخش دیگر آن (غیر دیسیپلینی) می‌تواند با وجود داشتن رابطه منطقی با بخش دیسیپلینی، توسط افرادی که به اجرای برنامه درسی مورد نظر می‌پردازند، طراحی و تولید شود.

با توجه به اهمیت فراگیران در محور سازماندهی برنامه درسی و هم چنین فلسفه فعالیت دانش‌آموزان در دروس با ماهیت مشارکتی و اصل توجه به یادگیرندگان، باید تلفیق از درون که با قرائت پیشرفت‌گرایانه از تعلیم و تربیت همخوانی داشته، بر اساس نیازها و علائق فراگیر از درون وی شکل بگیرد و از مضمون‌های وابسته به زمینه‌های واقعی زندگی استفاده شود. این دوره، به دلیل تاکید بیش‌تر بر روی موضوعات واقعی جهت ارتقای کیفیت یادگیری و نیز به دلیل اقتضای رشد ذهنی دانش‌آموزان، به محتوایی نیاز دارد که به دنبال فراهم کردن زمینه‌های لازم برای شکوفایی قابلیت‌های فردی دانش‌آموزان و گسترش تجربه‌های فردی و مستقل باشد.

در موضوعات اجتماعی برنامه درسی نیز، سطح توسعه برنامه درسی به دلیل داشتن بخش نرم آن که عمدتاً ماهیتی غیردیسیپلینی دارد، متناسب با بافت موقعیتی برنامه درسی تدریس شده گسترش می‌یابد. می‌توان گفت که از ویژگی برنامه‌های درسی تلفیقی ساختار انعطاف‌پذیر شان در ارائه فرصت‌های آموزشی به دانش‌آموزان است و شامل موضوعاتی می‌شود که متناسب با نیازها و موقعیت یادگیری فراگیران در محیط یادگیری به صورت تکالیف معنادار و اصیل انجام می‌گیرد. بنابراین استفاده از روش‌هایی در رویکرد تلفیقی مناسب‌تر است که تکالیف یادگیری واقعی را در درس مطالعات اجتماعی فراهم ساخته و درصدد توجه به نوعی از یادگیری تحت عنوان یادگیری موقعیتی هست.

به طور کلی می‌توان گفت که حوزه‌های موضوعی نرم به دلیل افزایش فعالیت دانش‌آموزان در همکاری با یکدیگر، توسعه ارتباط دانش‌آموزان با معلم، احترام به تنوع ارزش‌های دانش‌آموزان و استفاده از روش‌های طراحی که فرصت بیش‌تری به معلمان می‌دهد، مورد توجه قرار گرفته است (جونس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲: ۱۸).

### ۲) کارکرد سازی

کارکردسازی بیان‌کننده‌ی توجه به فرایندی است که در آموزش مطالعات اجتماعی جریان دارد. به عبارتی پیاده‌سازی فرایند یاددهی-یادگیری دارای ویژگی‌هایی است که آن را از آموزش سنتی مجزا می‌سازد. آنچه که اهمیت دارد هماهنگ کردن آموزش با ابعاد جدیدی از اجرا است. در این مولفه، رویکرد تلفیقی فراگیری دانش‌آموزان را وابسته به زمینه‌های محیطی می‌داند که متناسب با خصوصیات و پدیده‌هایی که در آن محیط وجود دارد، اتفاق می‌افتد. مطالب یاد گرفته شده، مسائل اجتماعی هستند که علاوه بر

این که ماهیتی بومی دارند، می‌توانند از دیدگاه‌ها و زوایای گوناگون مورد بررسی قرار گیرند. موضوعات درسی قدرت انتخاب و اختیار لازم را به معلم و دانش‌آموزان می‌دهند تا بتوانند سازگاری لازم را بین مباحث اجتماعی و قابلیت‌شان برقرار سازند. کارکردسازی هم چنین شامل فرایند آموزش همه‌جانبه‌ای می‌شود که در آن دو عامل معلم و دانش‌آموز ارزش و اهمیت خود را در برنامه درسی پیدا می‌کنند. معلم این اختیار را دارد تا موضوعات و مفاهیم درسی را با نیازهای اجتماعی دانش‌آموزان هماهنگ سازد و فراگیران هم باورها، نگرش‌ها، قابلیت‌ها و به طور کلی هویت جمعی‌شان را پرورش و آن را شکل دهند. باید گفت که مولفه کارکردسازی ارزش و اهمیت معلم، دانش‌آموز، محتوا و محیط را برجسته می‌کند و ترکیبی از این چهار عامل را در اجرای برنامه‌ها و طرح‌های آموزشی دنبال می‌کند. این مولفه تعامل بین تفکراتی است که ارزش‌مند هستند و ایده‌هایی که در صدد بازپروراندن آنهاست. به عبارتی تلفیق‌سازی دغدغه‌های اجتماعی، از طریق رابطه‌مند کردن و تعامل بین قطب‌های مخالفی است که با وجود به چالش کشیدن یکدیگر (مانند معلم و دانش‌آموز و ...) مکمل هم بوده و درصدد توسعه یکدیگر هستند.

از طرف دیگر، کارکردسازی به معنای عملکرد مناسب و اثربخش رویکرد جدید در اجرای برنامه‌ها و مفاهیم درسی تلقی می‌شود. به عبارتی در رویکرد تلفیقی، کارکردسازی ماهیت واقعی یادگیری را در فرایند آموزش مشخص می‌کند. آنچه که در یادگیری اهمیت دارد، صرفاً تاکید بر انتقال مطالب به ذهن دانش‌آموزان نیست، بلکه ماهیت داوطلبانه دانش‌آموزان در ارتباط دادن آموخته‌های خود با زمینه واقعی مفاهیم یادگرفته شده هست، بدین صورت که فرایند یادگیری، زمینه ویژه خود را دارد و مفاهیم درسی باید بازتابی از پدیده‌های زنده اجتماعی باشد که به معنادارسازی آموخته‌ها بینجامد و استدلالی کردن آنها مبتنی بر اتفاقات و حوادث محیطی باشد.

### ۳) پژوهش محوری

تحقیق و پژوهش، معانی مختلفی در رابطه با توسعه رویکردها و جهت‌گیری‌های تلفیقی برنامه درسی دارد. استفاده از پژوهش برای بهبود فعالیت و یادگیری دانش‌آموز، یک معیار مهم برای محتوایی است که دغدغه اصلی‌اش مسائل و نیازهای اجتماعی دانش‌آموزان است. در واقع، برنامه درسی مطالعات اجتماعی، از آن نوع شیوه‌های آموزش در فرایند یادگیری دانش‌آموزان پشتیبانی می‌کند، که به دنبال طراحی محتوایی با ماهیتی تلفیقی در صدد اجرای آن به صورت پژوهشی با ویژگی‌های گروهی است که در آن دانش‌آموزان مسائل جامعه محلی خود را به صورت اشتراکی مطالعه کرده و با کسب مهارت و نگرش لازم در آن به دانش شخصی عملی در محتوای درسی دست می‌یابند.

ارائه یک رویکرد جدید، طیفی از چالش‌ها را برای دانش‌آموزان در رابطه با نقش‌هایشان مد نظر قرار می‌دهد. باید گفت که رفتار پژوهشگرانه با مسائل اجتماعی، این ظرفیت را به وجود می‌آورد تا رویکرد تلفیقی نقش کلیدی را در شکل‌گیری و هدایت اصلاحات آموزشی داشته باشد. نقشی که در الگوی نظری برنامه درسی ملی با عنوان الگوی طراحی محتوای درسی مورد تاکید برنامه ریزان درسی است به پیاده‌سازی دانش در شرایط تجربی منجر می‌شود و مستلزم این است که دانش‌آموزان با پیگیری‌ها و جستجوهای مداوم علمی خود با چالش‌های و مسائل محیطی روبرو شوند.

نظام‌های آموزشی در تلاش برای رسیدن به اهداف جوامع خود باید تعامل مولدی با محیط اطراف داشته باشند و اشکال جدیدی از محتوا و جنبه‌های آن را نشان دهند (المهاسنه<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸: ۲۰۶). ماهیت محتوا در قالب تحقیق و مطالعه در حوزه برنامه درسی منجر به افزایش تسلط بر ابعاد مختلف اجرای طرح‌های اصلاحاتی می‌شود. به عبارتی درگیری دانش‌آموزان با پدیده‌های آموزشی و توصیف و تفسیر رابطه بین مولفه‌های آنها، شرایط را برای تبیین موقعیت‌های آموزشی فراهم می‌کند. هر محیط آموزشی که در قالب تحقیق و پژوهش توسط دانش‌آموزان مطالعه می‌شود، دارای ویژگی‌هایی است که مختص همان موقعیت است. این عناصر و ویژگی‌ها در فرایند پژوهش محتوای کتاب‌های درسی شناسایی شده و موقعیتی ساختن طرح‌های آموزشی را به دنبال دارد.

در انواع مختلف برنامه درسی تلفیقی، محتوای درسی مطالعات اجتماعی در یک فرایند پژوهشی متوالی قرار می‌گیرد که در آن نوآوری‌های برنامه درسی اتفاق می‌افتد. نوآوری‌هایی که با فعالیت جمعی دانش‌آموزان در جهت رسیدن به یک نقطه مشترک

در مسائل روزمره اجتماعی، اولاً آنها را به درک و عمل شخصی می‌رساند و از طرف دیگر این امکان را برای آنها فراهم می‌آورد که قابلیت دستیابی به مهارت‌های حل مسائل اجتماعی و قدرت سازگاری و نشان دادن رفتارهای شهروندی را به دست آورند و هم چنین این نوع نگرش در آنان خلق شود که بتوانند با برخورد با مسائل نگاه انتقادی به آن داشته و در به ارائه ایده‌های جدید و یادگیری آن به طور مستمر باشند.

#### ۴) گفتمان سازی تولیدی

برنامه درسی تلفیقی رویکردی است که در آن دانش آموزان به طور پیوسته، دانش موضوعات مختلف مربوط به جنبه‌های خاص محیط خود را خلق می‌کنند. به عبارتی در این مولفه، دانش و نگرش مربوط به فعالیت‌های اجتماعی تحت مدیریت رویکرد تلفیقی قرار می‌گیرد. به عبارتی رویکرد تلفیقی با مضمون اجتماعی، در راستای مولفه‌های سه گانه روش آفرینی، ساختار علمی و توسعه شخصی گام برمی‌دارد. این سه مولفه به دنبال ایجاد فضایی برای تولید و خلق مطالب موضوعی با محوریت نیازهای اجتماعی است.

خلق یا تولید کردن ایده، راه حل و ... نشانگر قابلیت محتوای تلفیقی از طریق ارتباط برقرار کردن بین محتوا و بافت محیطی است که قابلیت تولید و توزیع دانش را فراهم می‌آورد. باید گفت که عاملی که شرایط را برای اجرای تلفیق محتوای مسائل اجتماعی فراهم می‌آورد توجه به نگرش‌هایی است که باور و جهت‌گیری ابتکار و نوآوری را در اذهان ذینفعان آموزشی به وجود می‌آورد. این باور و اعتقاد به ماهیت خلاق محتوای تلفیقی، هم تحت تاثیر فرایندی است که برای مشخص کردن چهارچوب فعالیت‌ها، جهت را نشان می‌دهد و هم با ایجاد ذهنیت مناسب به مسائل اجتماعی، تمایلات خود را در رفتار با پدیده‌های محیطی مشخص می‌کند. رویکرد تلفیقی با تاکید بر هم‌افزایی دانش مربوط به مفاهیم درسی مطالعات اجتماعی در دانش آموزان از طریق کاربرد شبکه ای، آنها را در یک موقعیت سازنده قرار می‌دهد. به طوری که این محتوای تلفیقی برنامه درسی است که با درهم تنیده شدن مفاهیم اجتماعی، قدرت نوآوری را در اختیار می‌گذارد. می‌توان گفت که در موقعیت آموزشی متشکل از مسائل و نیازهای اجتماعی، دانش و نگرشی که تولید می‌شود این تمایل را در اجرای برنامه درسی مطالعات اجتماعی به وجود می‌آورد که در جهت تلفیق محتوا گام بردارد. در ادامه برنامه ریزی افراد و مشارکت آنها در فرایند آموزش، منجر به تجمیع دانش درسی آنها و ارائه راهکارها و پیشنهادهای در برخورد با مسائل و تقاضای اجتماعی می‌شود.

در واقع، ماهیت رویکرد تلفیقی به گونه‌ای است که ذهنیت افراد را به تولید و ایجاد نوآوری در مفاهیم برنامه درسی سوق می‌دهد. برای رسیدن به این ذهنیت، تحول از درون خود افراد شروع می‌شود، بدین صورت که میزان پیشرفت در یادگیری و نتایج حاصل از آن مانند ایده پردازی و ... از طریق خود کنترلی افراد و نظارت آنها انجام می‌پذیرد. به طور کلی یادگیرنده به عنوان مرکز فرایند یادگیری و استفاده صریح از راهبردهای مختلف یادگیری مطرح می‌شود. بنابراین، درک بیش تر یادگیرنده از جنبه‌های یادگیری، فرایند تدریس و یادگیری را به بهترین شکل تلفیق می‌کند و فرصت بیش تری برای ترجیحات و نیازهای دانش آموزان و افزایش کنترل و نظارت آنان بر خود تنظیمی یادگیری‌شان به وجود آورد. به این ترتیب، فراگیران خود اهداف‌شان را تعیین کنند، و استراتژی‌هایی که آنها را در رسیدن به هدف کمک می‌کند، انتخاب کرده و به کار می‌گیرند و به طور مداوم بر فرایند پیشرفت شان نظارت می‌کنند.

جدول ۱. مضامین استخراج شده

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم
رشته‌های موضوعی نرم	محتوای اشتراکی	سازمان دهنده‌ی مضمونی، مدل مفهومی، مضمون محوری، طرحواره یا نمودار شبکه‌ای
	قابلیت فراگیران	خلاقیت‌پروری، قالب‌پذیری محتوا، مفهوم‌سازی پدیده‌ها، توسعه یادگیری، ارضامندی، شناخت‌سازی، تقویت درونی، ارگانسیم معنا ساز
	انطباق محلی	پایداری مفاهیم درسی، زمینه‌سازی، توسعه محتوای آموزشی، زنده‌انگاری بافت فرهنگی، محرک‌های محیطی

انعطاف ذهنی، کثرت گرایی شناختی، دانش موقعیتی، ایفای نقش، بومی گزینی، همسازی	یادگیری موقعیتی	کارکرد سازی
انتخاب گری معلم، هویت پذیری دانش آموزان، بهره وری، یادگیری مادام العمر، یادگیری فراگیر، بازسازی فرهنگی، یاز تولید فرهنگی، وحدت پذیری	آموزش چند وجهی	
جهت گیری انعکاسی، داربست سازی محتوای، درونی سازی یادگیری، معنادار سازی	یادگیری اصیل	
گروه های دانش آموزان، تعامل فرهنگی متقابل، پویایی، تکامل اجتماعی، هویت اجتماعی، رهبری جمعی	مطالعه مشارکتی	پژوهش محوری
شخصی سازی پژوهش، دانش عملی، مطالعه مستمر، مساله مداری	کنش پژوهی	
حل مساله، کنش محیطی، انطباق پذیری (سازگاری)، شایستگی های دموکراتیک	مهارت گرایی	
سیال سازی ذهنی، نقادی، یادگیری فرایندی، استدلالی کردن، خلاقیت پذیری	تفکر پذیری	
فرهنگ مداری، چهارچوب عملیاتی، تمایل تربیتی، یکپارچگی باورها، نگرش جمعی، بازسازی منزلت	رویکرد سازی	گفتمان سازی تولیدی
ابتکار عمل، ارتباط شبکه ای، دانش سازنده گر، گروه های علمی، دانش محوری	هم افزایی دانش	
مدل سازی آموزشی، انگیزش درونی، خود تعیینی، توسعه حرفه ای، خود جهت گیری	خود تنظیمی یادگیری	

### بحث و نتیجه گیری

یافته های مطالعه حاضر نشان می دهد که توجه به اهمیت آموزش مسائل اجتماعی در دوره ابتدایی مستلزم این است که از رویکردهای جدیدی در فرایند آموزش استفاده شود. در این دوره دانش آموزان به دلیل اطلاعات ناکافی، تمایل بیش تری به کنجکاوی و شناخت محیط اجتماعی اطراف دارند. از طرفی توجه به پرورش قابلیت های دانش آموزان، مستلزم ارائه برنامه هایی است که بتواند مهارت های اجتماعی آنان را در راستای درک مفاهیم و پدیده های جامعه محلی، تضمین کند. در این صورت می توان از رویکرد تلفیقی و فعالیت های مربوط به آن بهره برد تا نیازها و تقاضاهای دانش آموزان را در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دنبال کند و محتوا را متناسب با این رویکرد سازماندهی کند. در این پژوهش نیز چهار عامل به عنوان مولفه هایی مطرح شده اند که نشانگر اجرای رویکرد تلفیقی در برنامه درسی دانش آموزان هستند. این مولفه ها عبارتند از:

۱) رشته های موضوعی نرم: مولفه رشته های موضوعی نرم نشان می دهد که تلفیق برنامه درسی فعالیتی است که نیازمند برقراری ارتباط بین مفاهیم درسی است، مفاهیمی که در یک وضعیت کنشی برای پیوستگی ساختار درس با ساختار محیط اجتماعی قرار دارند. در این صورت، تصمیم گیری و فعالیت طراحان برنامه درسی در موضوعات نرم در سطح کلاس درس برای نوآوری فراهم و فرصت ابتکار و خلاقیت در جهت توسعه یادگیری دانش آموزان داده می شود. یعنی هم معلم و هم دانش آموزان در یک وضعیت خلاقانه قرار می گیرند. پژوهش های تایید کننده این یافته عبارتند از: مطالعه کانجرو، پوزا و سوان-سپولودا<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) نشان می دهد که رشد توانایی های اجتماعی و عاطفی، مبتنی بر برنامه درسی ای است که در آن مهارت های نرم پیش بینی شده باشد. سویج و دریک<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) در مطالعه ای به این نتیجه رسیده اند که رویکرد تلفیقی چارچوبی برای فعالیت های آموزشی انعطاف پذیر بوده و

<sup>۱</sup> - Conejero, Poza & Seoane-Sepulveda

<sup>۲</sup> - Savage & Drake



قابلیت انتقال به زمینه‌ها و فرهنگ‌های مختلف را دارد. نلسون لیرد، شوارز، کوه و شاپوپ<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) با مطالعه تفاوت موضوعات درسی از لحاظ عمق یادگیری، نشان دادند که در حوزه‌های موضوعی نرم بر یادگیری عمیق بیش‌تر از حوزه‌های موضوعی سخت تاکید می‌شود. در این صورت حوزه‌های موضوعی نرم به دلیل ارتقا فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان در همکاری با یکدیگر، توسعه ارتباط دانش‌آموزان با معلم، احترام به تنوع ارزش‌های دانش‌آموزان و کاربرد روش‌های طراحی که فرصت بیش‌تری به معلمان می‌دهد، مورد توجه قرار می‌گیرد و معلمان می‌توانند برنامه درسی را در حوزه‌های مختلف محتوایی از طریق ارتباط واحدهای مطالعه در موضوعات و تم‌هایی که در بین دانش‌آموزان تهیه می‌شود، ترکیب یا تلفیق کنند.

۲) کارکردسازی: این مولفه بیانگر این است که اجرای رویکرد تلفیقی بیش‌تر یک مفهوم عمل‌گرایانه است، بدین صورت که پیامدهای اجرای آن دسترسی به آموزش واقعی و اصیل است که می‌تواند متناسب با نظریه‌های جدید یادگیری مانند ساختن‌گرایی باشد. می‌توان گفت که عبارت کارکردسازی، در حقیقت ترکیب نظر و عمل مفاهیم برنامه درسی مطالعات اجتماعی است که بر کاربردی بودن آموخته‌ها تاکید دارد و به دنبال هزینه و فایده‌کردن اجرای آموزش از طریق مطابقت دادن با معیار ارزش‌مند بودن آنها در زندگی روزمره اجتماعی دانش‌آموزان است. مطالعات همسو با این یافته پژوهشی نیز عبارتند از: نتایج یافته‌های هاک<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) بیانگر این است که تجزیه و تحلیل محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی نشان می‌دهد که اجرای آموزش تلفیقی، کاربرد عملی مفاهیم و دستورالعمل‌های دروس مختلف را به دنبال دارد. یافته‌های مطالعه حیفرن<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که ذهنیت ایجاد تلفیق برای تدریس مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی باعث افزودن زمان آموزشی و مسئولیت معلمان به عنوان گام‌های عملی و منطقی در جهت اصلاح سنت‌های قدیمی می‌شود. نتایج پژوهش هاک<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که تلفیق برنامه درسی مطالعات اجتماعی با زمینه‌سازی برای ادراک بهتر معلمان، شرایط برای خودمختاری آنها در تدریس دروس فراهم می‌سازد. باید گفت که رویکرد تلفیقی در توسعه برنامه درسی در سطح محلی حرف‌های بیش‌تری برای گفتن دارد. آنها فرصتی برای تصمیم‌گیری درباره نحوه اجرای برنامه درسی در تدریس و یادگیری و حمایت از یافته‌های به دست آمده در تحقیق دارند و می‌تواند سطحی جدید از آموزش را در قالب عمل ارائه دهد. به عبارتی کارکرد سازی، مفهوم‌سازی مجدد سازمان دانش در راستای دانش آکادمیک علمی متناسب با نیاز برنامه درسی مدرسه و بهره‌مندی معلمان از دانش و قابلیت برای تقسیم دانش، مهارت‌ها و ارزش‌های موجود در موضوع است.

۳) پژوهش‌محوری: مولفه پژوهش‌محوری نشان می‌دهد که در رویکرد تلفیقی، تحقیق و پژوهش، اهداف و معانی مختلفی در رابطه با توسعه و ارتباط مفاهیم یادگیری در برنامه درسی دارد. به عبارتی، برنامه درسی تلفیقی فرصتی را فراهم می‌کند تا یادگیرندگان در قالب پژوهشگران جمعی باشند که معانی جدید را از ارتباط بین موضوعات مختلف درسی با زندگی واقعی کشف کنند و پی‌برند 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 آن صورت می‌گیرد. مطالعات هم سو نیز عبارتند از: کاستلی<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) 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. یافته‌های مطالعه سرکارآرانی<sup>۵</sup> (۲۰۰۸) نشان می‌دهد که رویکرد تلفیقی برنامه درسی به عنوان یکی از عوامل مهم برای توسعه قابلیت‌های یادگیری و تفکر به طور مستقل، و تشویق مدارس فردی برای نشان دادن خلاقیت در ایجاد فعالیت‌های آموزشی منحصر به فرد برای ایجاد مدرسه مطرح است. در واقع می‌توان گفت که ذهنیت‌پروری برای نگرش فرایندی به مسائل و موضوعات اجتماعی مبتنی بر دیدگاه تلفیقی به آموزش است که می‌تواند افراد را در برخورد با مشکلات اجتماعی در یک موضع فعال قرار دهد تا بتواند به ایده‌پردازی پرداخته و در جهت رفع موانع آن حرکت کند.

۴) گفت‌وگو: پدیده‌ی تولید در هر بخش و حوزه محتوایی به دلیل نوآوری و روبرو شدن با شرایط جدید و برای هر فردی چالش برانگیز است و پیامدهای خاص خود را به دنبال دارد. گفت‌وگو تولید برای اجرای تلفیقی محتوا مناسب است، اما فرایندی است که با اجرای تدریجی برنامه درسی، مفاهیم و عناصر موجود در آن توسعه می‌یابد و افراد آنها را در نظام باورها و ارزش‌هایشان

<sup>۱</sup> - Nelson Laird, Schwarz, Kuh & Shoup

<sup>۲</sup> - Huck

<sup>۳</sup> - Heafner

نهادینه می‌سازند و ضرورت وجود آن را درک می‌کنند. پژوهش‌های تاییدکننده این یافته عبارتند از: مطالعه شیفلت و هانت (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که اجرای رویکرد تلفیقی در برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، قابلیت معنادارسازی مفاهیم و ایجاد الگوهای آموزشی با کیفیت بالا را دارد. مطالعه فنتون و گالانت<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) نشان می‌دهد افزایش فرصت‌های یادگیری دانش‌آموزان در محیط‌های محلی با ارائه برنامه تجربی یکپارچه و از طریق ایجاد راهبردهای مشارکت دانش‌آموزان در محتوای موضوعات درسی صورت می‌گیرد. به طور خلاصه، گفتمان تولید اشاره به موقعیتی زایشی دارد که در آن تلفیق به عنوان فرایندی در نظر گرفته می‌شود که با پردازش اطلاعات به دست آمده از کتاب درسی و محیط اجتماعی، نتیجه‌ای مطلوب به دنبال دارد. در حقیقت، رویکرد تلفیقی با خلق باورهای جدید به درک بهتر دستاوردهای حاصل از فرایند تحول و تولید می‌پردازد و موفقیت اصلاحات و ابتکارات این رویکرد را وابسته به میزان تاثیرپذیری از فرد، موضوع درسی و فرایند یادگیری می‌داند.

---

<sup>۱</sup> - Shifflet & Hunt

<sup>۲</sup> - Fenton & Gallant

## منابع

- ایمان، محمدتقی و نوشادی، محمودرضا(۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش، ۳(۲)، ۴۴-۱۵.
- عادل مهربان، مرضیه(۱۳۹۴). مروری بر تحلیل محتوای کیفی و کاربرد آن در پژوهش. اصفهان: دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.
- مهرمحمدی، محمود(۱۳۹۳). مفهوم شناسی تلفیق در برنامه ریزی درسی. دانشنامه برنامه درسی. انجمن مطالعات برنامه درسی، ۱-۵.
- Alabas, R.(۲۰۱۸). Study on the First Appearance of Social Studies in the Elementary School Program in Turkey. *International Education Studies*, ۱۱(۱۱), ۹۵-۱۰۸.
- Banks, J. A. (۲۰۱۹). An introduction to multicultural education. New York, NY: Pearson.
- Boyle-Baise, M., Hsu, M. C., Johnson, S., Serriere, S. C., & Stewart, D. (۲۰۱۱). Trying to revalue elementary social studies: dilemmas and insights. *Social Studies Research and Practice*, ۶(۲), ۱۳۵-۱۵۰.
- Brugar, K. A. , & Whitlock, A. M.(۲۰۲۰). Explicit and Implicit Social Studies: Exploring the Integration of Social Studies Experiences in Two Elementary Classrooms. *Canadian Social Studies*, ۵۱(۱), ۲-۲۱.
- Campbell, C., & Henning, M. (۲۰۱۰). Planning, teaching, and assessing elementary education interdisciplinary curriculum. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, ۲۲(۲), ۱۷۹-۱۸۶.
- Catterall, J. S., Dumais, S. A., & Hampden-Thompson, G. (۲۰۱۲). *The Arts and Achievement in At-Risk Youth: Findings from Four Longitudinal Studies*, Research Report #۵۰ (PDF).
- Conejero, A. , Poza, J. L. , & Seoane-Sepulveda, J. B.(۲۰۱۵). Teaching me softly: A syllabus for a subject on soft skills. *Proceedings of INTED2015 Conference*, ۲nd-۴th March ۲۰۱۵, Madrid, Spain.
- Costley, K. C.(۲۰۱۵). *Research Supporting Integrated Curriculum: Evidence for using this Method of Instruction in Public School Classrooms*. Running head: Integrated Curriculum, Associate Professor of Early Childhood Education, Arkansas Tech University.
- Department of Education.(۲۰۱۴). *Curriculum Integration Research: Reexamining Outcomes and Possibilities for the 21st Century Classroom*. Michigan Department of Education, Office of Education Improvement and Innovation.
- Fenton, L. , & Gallant, K.(۲۰۱۶). Integrated Experiential Education: Definitions and a Conceptual Model. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, ۷(۲), ۱-۱۵.
- Gay, G. (۲۰۱۸). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Guo, L.(۲۰۱۳). New Curriculum Reform in China and its Impact on Teachers. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, ۴۱(۲), ۸۷-۱۰۵.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (۲۰۱۳). Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, ۴۸(۱), ۹-۲۶.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (۲۰۱۲). *Professional Capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teacher's College Press.
- Heafner, T. L.(۲۰۱۸). Elementary ELA/Social Studies Integration: Challenges and Limitations. *Social Studies*, ۱۰۹(۱), ۱-۱۲.
- Huck, A.(۲۰۱۹). Elementary Social Studies Content Integration in CCLS: An Analysis of Content Integration. *Social Studies*, ۱۱۰(۱), ۱-۱۶.
- Huck, A.(۲۰۱۸). Social Studies Curriculum Integration: Classification, Framing, and Teacher Autonomy. *ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation*, State University of New York at Buffalo.

Hsieh, H. F. , & Shanon, S. E.(۲۰۰۵). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, ۱۰(۹), ۱۲۷۷-۱۲۸۸.

John, Y. J.(۲۰۱۵). A “New” Thematic, Integrated Curriculum for Primary Schools of Trinidad and Tobago: A Paradigm Shift. *International Journal of Higher Education*, ۴(۳), ۱۷۲-۱۸۷.

Kabapınar, Y. (۲۰۱۲). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi [Life studies and social studies teaching from theory to practice]*. Ankara: Pegem.

Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G.(۲۰۱۷). Recommendations for Designing and Reviewing Qualitative Research in Psychology: Promoting Methodological Integrity. *Qualitative Psychology*, ۴(۱), ۲-۲۲.

Nelson Laird, T., Schwarz, M., Kuh, G., & Shoup, R. (۲۰۰۶). *Disciplinary differences in faculty members emphasis on deep approaches to learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Institutional Research, Chicago, IL.

Papakitsos, E. C.(۲۰۱۶). The Application of Systems Methodology to Curriculum Development in Higher Education. *Higher Education Research*, ۱(۱), ۱-۹.

Sahin, G. E., & Ozturk Demirbas, C.(۲۰۲۱). How Social Studies Teachers Reflect Their Immediate Environment: Kırıkkale Case. *Participatory Educational Research*, ۸(۱), ۲۹۲-۳۰۸.

Sahin, G. E., & Ozturk Demirbas, C. (۲۰۱۹). Local geographical knowledge levels of students in social studies course: kırıkale example.II. *International Congress of Geographical Education(ICGE)*. Eskisehir Osmangazi University, Eskisehir.

Sarkar Arani, M. R.(۲۰۰۸). Japan’s national curriculum reforms: Focus on integrated curriculum approach. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, ۲۲, ۱۵-۲۲.

Savage, M. J. , & Drake, S. M.(۲۰۱۶). Living Transdisciplinary Curriculum: Teachers’ Experiences with the International Baccalaureate’s Primary Years Programme. *International Electronic Journal of Elementary Education*, ۹(۱), ۱-۲۰.

Sekerci, H.(۲۰۲۱). Evaluating Student and Teacher Views on The Use of Authentic Learning in Primary School Social Studies Course: A Case Study. *Participatory Educational Research*, ۸(۱), ۳۲۲-۳۴۳.

Shifflet, R. , Hunt, C. S.(۲۰۱۹). "All Teaching Should Be Integration": Social Studies and Literacy Integration in Preservice Teacher Education. *Social Studies*, ۱۰(۶), ۲۳۷-۲۵۰.

Simsek, S. , & Erdem, A. R.(۲۰۲۰). Evaluation of attainments in ۲۰۱۸ Life Sciences curriculum based on the views of primary school teachers. *Educational Research and Reviews*, ۱۵(۶), ۳۰۵-۳۱۱.

Viswambharan, A. P. & Priya, K. R.(۲۰۱۶). Documentary Analysis as a Qualitative Methodology to Explore Disaster Mental Health: Insights from Analyzing a Documentary on Communal Riots. *Qualitative Research*, ۱۶(۱), ۴۳-۵۹.

Wall, A. , & Leckie, A.(۲۰۱۷). Curriculum Integration: An Overview. *Current Issues in Middle Level Education*, ۲۲(۱), ۳۶-۴۰.