

تاریخ دریافت: ۹۶/۵/۳۱

تاریخ تصویب: ۹۷/۱۲/۵

بررسی تأثیر رویکرد تلفیق برنامه درسی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه چهارم شهرستان خاش

طاهره هاشم زاده*، مسعود خنجرخانی** و علیرضا حیدرزادگان***

چکیده

هدف این پژوهش بررسی تأثیر رویکرد تلفیق برنامه درسی بر پیشرفت تحصیلی دانش-آموزان دختر پایه چهارم شهرستان خاش هست. روش تحقیق شبه آزمایشی است و جامعه آماری کل دانش‌آموزان پایه چهارم مقطع ابتدایی شهرستان خاش در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ است؛ (n=۴۹۲۲) که ۶۰ نفر از دانش‌آموزان دختر (۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل) به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. پرسشنامه پیشرفت تحصیلی محقق ساخته و در سه حیطه (شناختی، عاطفی، روانی- حرکتی) است. روایی توسط اساتید و صاحب‌نظران دانشکده علوم دانشگاه سیستان و پایایی به وسیله آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد. یافته‌ها حاصل از مقایسه نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر در گروه کنترل و آزمایش در پس‌آزمون (بعد از انجام برنامه درسی تلفیقی) باهم تفاوت دارد؛ به این معنی که اجرای برنامه درسی تلفیقی توانسته است باعث افزایش نمره پیشرفت تحصیلی دروس ریاضی، علوم، مطالعات اجتماعی، فارسی و هنر در سه حیطه شناختی، عاطفی، روانی- حرکتی دانش‌آموزان در گروه آزمایش شود.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، برنامه درسی تلفیقی، پیشرفت تحصیلی.

* دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی

** استادیار دانشگاه سیستان و بلوچستان (نویسنده مسئول)

*** عضو هیات علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان

مقدمه

امروزه در فلسفه آموزش رویکردهای جدیدی مورد استفاده قرار گرفته که اهمیت اصلی به یادگیرنده داده می‌شود نه به مسیری که وی طی می‌کند. در این برنامه‌ها واقعیت‌ها و نیازهای دنیای جدید در فراسوی ساختار یک‌سویه نگر رشته‌ها جستجو شده و جزئی‌نگری و محدودیت‌های تخصصی شدن و تقسیم علوم مطرود واقع می‌شود. آشنایی با این رویکردها و چرایی آن‌ها برای برنامه ریزان درسی به‌ویژه در دانشکده‌ها و مؤسساتی که در پی دستیابی به مرزهای جدید و خلق بایسته‌های خاص در عرصه علوم، به‌ویژه علوم انسانی هستند، لازم و کارآمد است (پیغامی، ۱۳۸۵). در واقع دانش آموزان هنگامی بهتر یاد می‌گیرند که مطالب در یک زمینه و در دنیای واقعی آموزش داده شود و یادگیری به محل کار متصل شده و مفاهیم یا دانش انتزاعی به مشکلات واقعی پیوند داده شود (فاولر و چرنس^۱، ۲۰۱۰). در یک برنامه درسی مفید انتظار می‌رود دانش آموزان دانش خود را بسازند و فهم او در قالب یک تصویر بزرگ مجسم شود (اولونی^۲، استنتاج این است که دانش آموزان برای ایجاد معنا و ایجاد دانش بیشتر، بجای روش آموزش سنتی و تقسیم موضوع واحد، جامعیت دید داشته باشد (عزیزی، نوروزی، زارعی زوارکی، ۱۳۹۴). یکی از راه‌ها برای رسیدگی به این انتظارات، برنامه درسی تلفیقی^۳ است. یعنی برنامه‌ای که با اتصال مفاهیم و مهارت‌های اصلی به زمینه‌های متعدد باعث وحدت موضوع شود (سوزان، دریک و جوآن^۴، ۲۰۱۰). پس به بیان روشن‌تر تلفیق برنامه درسی تلاشی برای اتصال آموزش تحصیلی و شغلی یا حرفه‌ای است که دانش آموزان را برای اشتغال و فرصت‌های شغلی آماده می‌کند. می‌توان بیان کرد که تلفیق برنامه درسی به‌عنوان یک رویکرد آموزشی شامل کلید محتوای چند رشته است و با استفاده از مشکلات و مسائل معتبر کاربردی (آموزش مبتنی بر حل مسئله) و تعامل دانش آموزان مطالب درسی و دنیای اطراف را به چالش می‌کشد (فاولر و چرنس ۲۰۱۰). در واقع عملکرد تحصیلی در هر

¹. Chernus & Fowler

². Oyeleke Oluniyi

³. Integrated curriculum

⁴. Drake & Joanne

جامعه‌ای نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی و ارتباط آن با جامعه است (بلوط بنگان، ۱۳۹۳). این همان جامع‌نگری و معنادار سازی یادگیری فراگیران است.

تعامل و درگیری با واقعیت ملموس و امور روزمره به‌عنوان یکی از مهم‌ترین رموز موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مهم‌ترین اصل برنامه تلفیقی است و ترویج نگرش مثبت در دانش‌آموزان، درگیرکردن دانش‌آموزان در حل مشکلات با توجه به شایستگی‌های آنان (کار گروهی، حل مسئله، ارتباطات)، ارزیابی کار خود به‌طور منظم در قالب نمایشگاه و انعکاس این ارزیابی در دنیای واقعی خود، گسترش کلاس درس از طریق اتصال به کارآموزی، تحقیقات و اکتشافات عامل یادگیری و درک پایدار خواهد بود (مارلا، جیل، پیرسون و پائولام،^۱ ۲۰۱۰). دنیای واقعی و فعالیت در آن بستر درگیری تمام ابعاد انسان را به دنبال دارد. درواقع هم چالش فکری، هم هیجانانگیز و عواطف و درنهایت درگیری جسمی، یک فعالیت یادگیری کامل‌تر به دنبال دارد. به عبارتی حوزه‌های مختلف معرفت بشری و درگیری کل ابعاد انسانی، مسئله یادگیری و درنهایت تعالی بشر را سامان می‌بخشد.

در این میان همچنین دعوت از دانش‌آموزان برای کمک به سازماندهی برنامه فرصت‌های عالی به دانش‌آموزان نشان می‌دهند که ایده‌هایشان با ارزش است (گوردون، جیمز^۲، ۲۰۰۰). اما پیاده‌سازی برنامه تلفیقی نیاز به زمان، برنامه‌ریزی و محیطی دور از استرس برای کسب تجارب یادگیری غنی دارد؛ زیرا دانش‌آموزان با تعامل و تجزیه و تحلیل به درک عمیق از موضوع می‌رسند و همین امر بر موفقیت در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار است (مکسی فاگان^۳، ۲۰۱۵). بنابراین می‌توان بیان داشت دانش‌آموزان یک هدف واقعی را برای کسب مهارت‌های خاص دنبال می‌کنند که از این طریق مرزهای دانش شکسته می‌شود و یادگیری معنادار صورت می‌گیرد. معلم نیز در این رویکرد نیاز به مهارت‌های بالای آموزشی دارد؛ زیرا مدیریت ماهر و جامع کلاس درس به معلم اجازه

¹. Marla & Jill & PierSun & Paula

². Gordon & James

³. Maxey Fagan

می‌دهد که برنامه تلفیقی را متناسب با نیازهای دانش‌آموز تنظیم و ارائه کند که همه این عوامل منجر به غنی‌سازی، تسریع یادگیری و در نتیجه پیشرفت نهایی دانش‌آموز در سطح مدرسه می‌شود (برویس^۱، ۲۰۰۷). با همه این عوامل تلفیق برنامه درسی یک موضوع سردرگم در آموزش و پرورش باقی‌مانده است. بسیاری از معلمان از این برنامه برداشت درستی ندارند، درحالی‌که معلم در مرکز یادگیری نقش رهبر را دارد. بنابراین، نقش معلم مهم است. به زبان ساده‌تر، تلفیق برنامه درسی دربرگیرنده داربست دانش‌آموز و کارگردانی معلم است. این داربست هنری ظریف، بصری و نیازمند کسب مهارت است. همچنین مستلزم مداخله گاه‌گاه معلمان است (وایت، فریزر، ایتکن^۲، ۲۰۱۳). می‌توان نتیجه گرفت که کسب توفیق در این رسالت خطیر، در گرو به کار بستن شیوه‌های کارآمدی برای آموزش و تربیت اثربخش تمام مؤلفه‌های انسانی در ابعاد مختلف روحی، جسمی، اخلاقی، اجتماعی و نیز پرورش تفکری خلاق در فراگیران است. شاید تزریق ویژگی چابکی، چالاکی و پویایی در برنامه‌های درسی مدرسه‌ای و ایجاد توان واکنش سریع و پاسخ گوئی به مسائل روز را بتوان جزء مهم‌ترین امتیازات یا توجهات روی آوردن به رویکرد تلفیقی در برنامه‌های درسی دانست. علاوه بر این، بسترسازی برای یادگیری مادام‌العمر که از کیفیت‌های بارز و مورد تأکید نظام‌های آموزشی پیشرو دانسته شده است، امتیاز تربیتی است که از قرار دادن مسائل و سوژه‌ها در متن برنامه‌های یادگیری مدرسه‌ای در چارچوب رویکرد تلفیقی می‌تواند تحقق یابد (آفتاب‌سوار، مؤمنی مهمونی، ۱۳۹۳). با توجه به امتیارات رویکرد تلفیقی، متفکران بی‌شماری نسبت به این برنامه علاقه نشان دادند همچنین رویکردها و روش‌هایی نیز معرفی کرده‌اند. جان دیویی در سال ۱۸۹۶ برای پیوند اجزای برنامه درسی و ارتباط میان، مدرسه و جامعه، مدرسه وابسته به دانشگاه شیکاگو را تأسیس کرد (راگا^۳، ۱۹۹۷). فوگارتی مانند دیگر صاحب‌نظران حوزه تلفیق نیز سه شکل اساسی از تلفیق برنامه درسی را توصیف می‌کند که این سه شکل شامل ده متدولوژی

¹. Brough

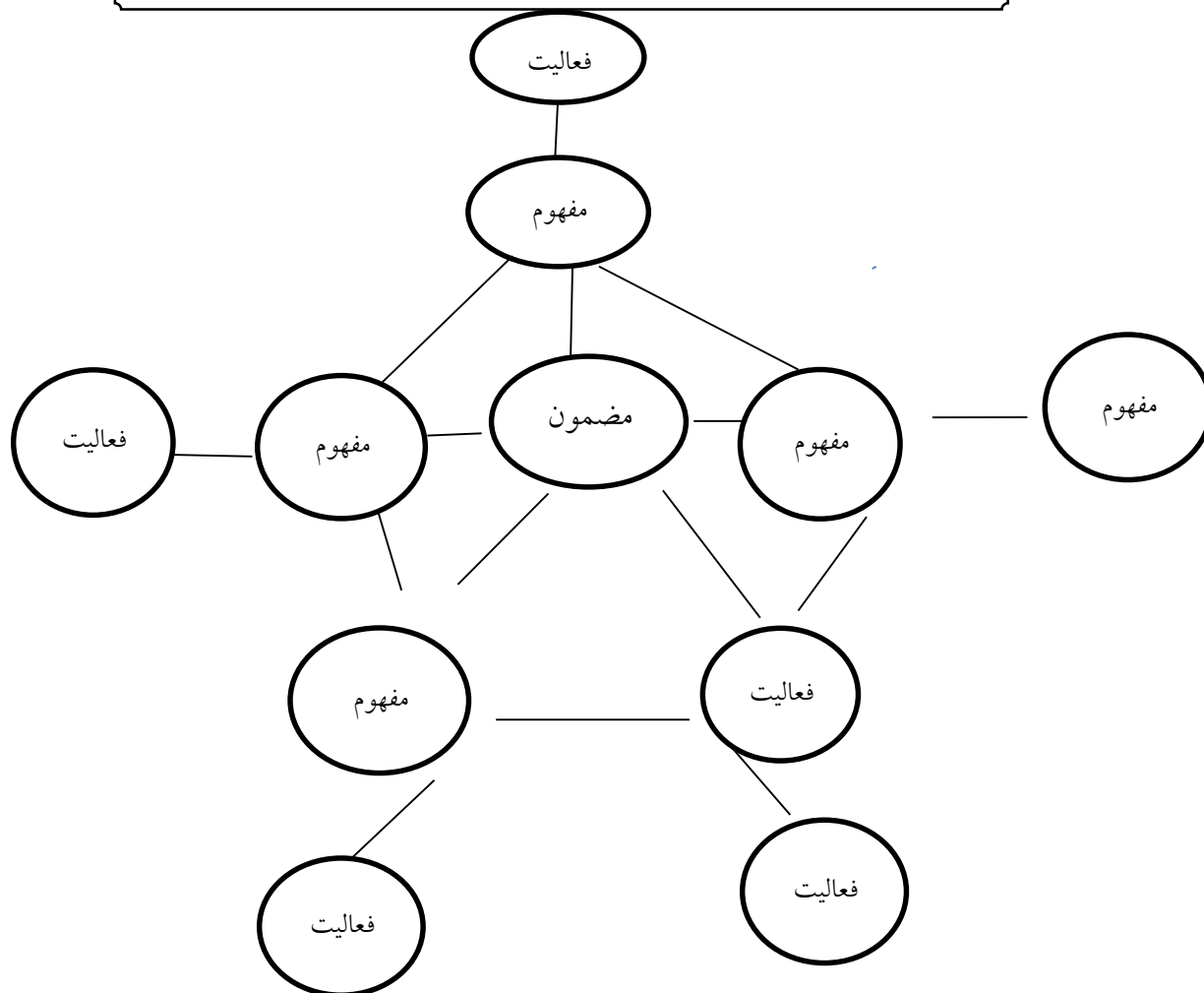
². Whyte & Fraser & Aitken

³. Wraga

است: شکل اول درون یک نظام رشته‌ای خاص که از طریق سه متدولوژی مجزا ربط یافته و لانه‌ای یا تودرتو صورت می‌گیرد. شکل دوم: بین رشته‌ها که از طریق پنج متدولوژی صورت می‌گیرد که عبارت است از: توالی منطقی، هم‌پوشی، تنیده، نخ تسبیح تلفیق شده. شکل سوم: درون و بین یادگیرندگان: غوطه‌ور شده، شبکه‌ای (فوگارتی^۱، ۱۹۹۱). با توجه به دسته‌بندی فوق یکی از رویکردهای برنامه تلفیقی، رویکرد میان‌رشته‌ای است در این رویکرد، واحدها یا درس‌های مجزا از سایر دروس و با ترکیب رشته‌های علمی سازمان‌دهی می‌شود، درحالی‌که سازمان‌دهی محتوا به شیوه موازی و چند رشته‌ای، هویت‌های مجزای رشته‌های متعدد باقی می‌ماند. به عبارت دیگر، در میان‌رشته‌ای استقلال رشته از بین می‌رود و برای مطالعه یک موضوع یا یک مسئله، روش‌های مطالعه هر کدام از رشته‌های علمی به کاررفته می‌شوند. در این روش مفاهیم، مبادی یا موضوعات کلی و اصول مشترک و یا نسبتاً مشترک بین دو یا چند رشته مورد توجه بوده و به نحو آگاهانه روش، زبان و دانش سازمان‌یافته چند حیطه از دانش را جهت بررسی موضوعات و مبادی مشترکی به کار می‌گیرند. در این رویکرد یک مسئله، موضوع، مبحث یا مضمون، محور مطالعه قرار می‌گیرد و از دیدگاه رشته‌های مختلف (مواد درسی مختلف) به بررسی ابعاد گوناگون آن می‌پردازند (دریک و برنز^۲، ۲۰۰۴).

^۶. Fogarty

^۱.Drak & burns



شکل ۱. طرح‌واره تلفیق برنامه درسی

بنابراین، در یادگیری تلفیقی هم یادگیرنده و هم یاد دهنده با انگیزه بیشتری به یادگیری و جست‌وجوی مطالب می‌پردازند. پس، یادگیری بهتر و عمیق‌تری ایجاد می‌شود. به نظر می‌رسد همچنین تلفیق آموزش چندرسانه‌ای همراه با آموزش چهره به چهره کلاسی، موجب افزایش انگیزه و پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان می‌شود و همه این عوامل به بهبود کیفیت آموزش و توان یادگیرندگان در مواجهه با چالش‌های محیط آموزشی

می‌انجامد و می‌تواند به کاهش انصراف آن‌ها از ادامه تحصیل منتهی شود (اسمیت و اوراد^۱، ۲۰۱۰).

جعفری ثانی و قربانی (۱۳۸۸) تحت عنوان تأثیر تلفیق محتوای چهار بخش اصلی کتاب علوم پایه اول راهنمایی بر اساس رویکرد سازمان‌دهی تلفیقی (از نوع پروژه) بر پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش آموزان دختر پایه اول راهنمایی یافته‌های به‌دست‌آمده نشان داد که تلفیق و سازمان‌دهی محتوای کتاب علوم پایه اول راهنمایی بر اساس رویکرد تلفیق (از نوع پروژه) در مبحث گرما، بر میزان دانش، توانایی درک و کاربرد مطالب درسی و رشد اجتماعی دانش آموزان مورد مطالعه، تأثیر معناداری ایجاد کرده است. پژوهشی با عنوان تأثیر رویکرد تلفیقی برنامه درسی بر انگیزه پیشرفت، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان پایه پنجم توسط آفتاب‌سوار و مه مونی مؤمنی (۱۳۹۳) انجام گرفت. ابزار مورداستفاده در این پژوهش عبارت‌اند از: انگیزه پیشرفت هرمنس، خودکارآمدی و آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی. یافته‌ها با استفاده از آزمون آماری کوواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که رویکرد تلفیقی برنامه درسی بر انگیزه پیشرفت، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد. اسمیت و لورد (۲۰۱۰) در پژوهشی تحت عنوان بررسی مزایای استفاده از آموزش تلفیقی در کالج‌ها و مدارس، اظهار داشتند که یادگیری تلفیقی نه تنها موجب افزایش پیشرفت تحصیلی می‌شود، بلکه مقرون به صرفه‌تر و انعطاف‌پذیرتر از روش‌های سنتی آموزش است. از این طریق می‌توان تعداد بیشتری دانش‌آموز را در فضاهای آموزشی کوچک‌تر آموزش داد و با انواع مختلف سبک‌های یادگیری نیز سازگارتر است. حتی، دانش‌آموزانی که در برقراری ارتباطات چهره به چهره کلاسی مشکل دارند، در برنامه‌ای یادگیری تلفیقی مشارکت بیشتری نشان می‌دهند. در این روش، تأمل، تفکر انتقادی، تفکر توأم با تأمل و به اشتراک گذاشتن نقطه نظرات گوناگون تقویت می‌شوند که به نوبه خود به افزایش یادگیری می‌انجامد. پژوهش رهبر (۱۳۸۹) تحت عنوان

¹. Smith & laurd

"بررسی تأثیر برنامه درسی تلفیقی و غیر تلفیقی بر یادگیری دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی در درس علوم تجربی با روش قصه‌گویی تلفنی" به نتایج ذیل دست‌یافت: میزان یادگیری دانش‌آموزان از برنامه درسی تلفیقی بیشتر از یادگیری آن‌ها از برنامه درسی غیر تلفیقی بوده است. رأس^۱ (۲۰۱۰) در یک گروه تحقیقاتی در استرالیا به تدوین ماتریس برنامه درسی تلفیقی به صورت یک سند، جهت یادگیری در قرن ۲۱ در محیطی با اطلاعات پیچیده و متنوع پرداخته‌است. برنامه درسی تلفیقی ارائه‌شده 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 ارائه 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. مطالعه منابع و همچنین کوشش‌هایی که در طول تاریخ برنامه درسی صورت گرفته است، نشان می‌دهد تلفیق و درهم تنیدن برنامه‌های درسی، هیچ‌گاه به اندازه امروز و با شکلی منظم به کار گرفته نشده‌است. با این تبیین‌ها، باید دید رویکرد تلفیق در برنامه درسی برای دانش‌آموزان دخترانه پایه چهارم شهرستان خاش به چه اندازه مفید خواهد بود. آیا این روش در میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیر مثبت دارد یا خیر.

اهداف تحقیق

هدف کلی از انجام این تحقیق «بررسی تأثیر رویکرد تلفیق برنامه درسی بر پیشرفت تحصیلی» است که برای نیل به آن اهداف

جزئی و ویژه زیر در نظر گرفته شده است که عبارتند از:

آگاهی از تأثیر رویکرد تلفیق برنامه درسی بر پیشرفت دانش‌آموزان

(۱) آگاهی از تأثیر رویکرد تلفیق برنامه درسی بر حیطه شناختی دانش‌آموزان

^۱. Ross

۲) آگاهی از تاثیر رویکرد تلفیق برنامه درسی بر حیطه عاطفی دانش آموزان

۳) آگاهی از تاثیر رویکرد تلفیق برنامه درسی بر حیطه روانی - حرکتی دانش آموزان

فرضیه‌های تحقیق

دانش آموزان آموزش دیده با رویکرد تلفیقی نسبت به دانش آموزان آموزش دیده با رویکرد سنتی نمره بالاتری در آزمون پیشرفت تحصیلی کسب کرده‌اند.

دانش آموزان آموزش دیده با رویکرد تلفیقی نسبت به دانش آموزان آموزش دیده با رویکرد سنتی نمره بالاتری در حیطه شناختی کسب کرده‌اند.

دانش آموزان آموزش دیده با رویکرد تلفیقی نسبت به دانش آموزان آموزش دیده با رویکرد سنتی نمره بالاتری در حیطه عاطفی کسب کرده‌اند.

دانش آموزان آموزش دیده با رویکرد تلفیقی نسبت به دانش آموزان آموزش دیده با رویکرد سنتی نمره بالاتری در حیطه روانی - حرکتی کسب کرده‌اند.

روش تحقیق

این پژوهش، علاوه بر تدوین یک نمونه درس تلفیق شده، تأثیر به کارگیری آن را از جهات مختلف بر دانش آموزان پایه چهارم بررسی کرده است. در این پژوهش، به دلیل عدم کنترل تمامی عوامل توسط محقق، از روش شبه آزمایشی استفاده شد. یک گروه، از آزمودنی‌ها در معرض متغیر مستقل (آموزش با رویکرد تلفیق) قرار داده شد. سپس، تأثیر این آموزش با رویکرد تلفیق، بر پیشرفت تحصیلی مشاهده و اندازه گیری شد. در این تحقیق فرض بر این بود که ویژگی‌های مشابهی بین دو گروه (دانش آموزان دو کلاس) وجود دارد. با این وجود، ممکن است که دو گروه در ویژگی‌های غیرقابل سنجش یا به سختی قابل سنجش، دارای تفاوت‌هایی باشند. در زیرگروه‌های مورد مطالعه در قالب جدول آمده است (جدول ۱).

جدول ۱. طرح نیمه آزمایشی پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل و آزمایش

گروه های مورد مطالعه	تعداد	پیش آزمون	متغیر مستقل	پس آزمون
گروه آزمایش	۳۰	T1	رویکرد تلفیقی	T1
گروه کنترل	۳۰	T2	رویکرد سنتی	T2

اجرا و آموزش

در مرحله پیش‌آزمون، سؤالات طراحی شده برای دو گروه اجرا و نمره‌گذاری شد. در این مرحله پاسخ و نمره سؤالات، حاصل سواد قبلی دانش‌آموزان بود و هیچ آموزشی ارائه نشده بود. بعد از پیش‌آزمون، عمل آموزش برای گروه آزمایش صورت گرفت. برای اجرای این برنامه جلساتی با معلمان گروه آزمایش برای آموزش نحوه اجرا، فواید و چالش‌های حین انجام برنامه برگزار شد. هدف پژوهش و موضوع درس تعیین گردید. به بررسی جوانب مختلف مضامین پرداخته شد. سپس طرح درسی تدوین شد. برنامه درسی میان‌رشته‌ای مبتنی بر مضمون در کلاس درس سه ماه آموزش داده شد. برای تهیه واحد درسی هفت مرحله طی شد.

مرحله اول: انتخاب مضمون. مضمون با توجه به خلاقیت معلم و موضوعات مشابه در دروس مختلف انتخاب می‌شود. یک مضمون ارزشمند در بیشتر حوزه‌های درسی کاربرد دارد و طیف وسیعی از حوزه‌های موضوعی را در برمی‌گیرد. مثلاً مضمون شواهد، حمل و نقل، تغییر... مضمون اصلی انتخاب شده «تغییر» است.

مرحله دوم: در این مرحله، ایده‌های اصلی مبتنی بر مضمون تغییر تدوین شد. این ایده‌ها نقش پیش‌سازمان‌دهنده برای واحد درسی مبتنی بر مضمون را بازی می‌کنند. ما با یک سبک مارپیچی از طریق بحث و فعالیت‌ها، به‌طور مداوم به ایده اصلی بازمی‌گشتیم. در این مرحله، مفهوم «تغییر» به ایده اصلی مبتنی بر مضمون (هر چیزی یک گذشته، حال و آینده دارد؛ بنابراین هر چیزی در جهان خلقت و پیرامون ما در حال تغییر است) گسترش داده شد.

مرحله سوم: موضوعات واحد درس فرعی انتخاب شد، در بین گروه‌های دانش‌آموزان توزیع شد تا به صورت فردی و گروهی طی جلسات سیال‌سازی ذهنی آنچه را که در مورد موضوع می‌فهمند، بیان کنند. در این مرحله، همه ایده‌ها را پذیرفتیم و از قضاوت خودداری شد. سپس به موارد ارائه شده سازمان دادیم؛ به این صورت که کلمه تغییر را در وسط تخته نوشتیم. سپس ایده‌ها و آنچه را که فراگرفته، بر طبق موضوعات فرعی حول محور تغییر گروه‌بندی کردیم، تا اینکه یک نمودار شبکه‌ای (مفهومی) تشکیل دادیم و یک برگه بازیابی داده‌ها برای نهایی کردن واحد درسی یا مضمون درسی طراحی کردیم که به عنوان چتر واحد درسی و یکی از فعالیت‌های پایانی (ارزشیابی) محسوب می‌شد. دانش‌آموزان به صورت فردی بر روی برگه‌ها کار کردند، در اینجا از دانش‌آموزان سؤالاتی پرسیده شد که در خانه مربوط به آن نوشتند. سؤالات از سه حیطة با سطوح مختلف آن‌ها بیان شد.

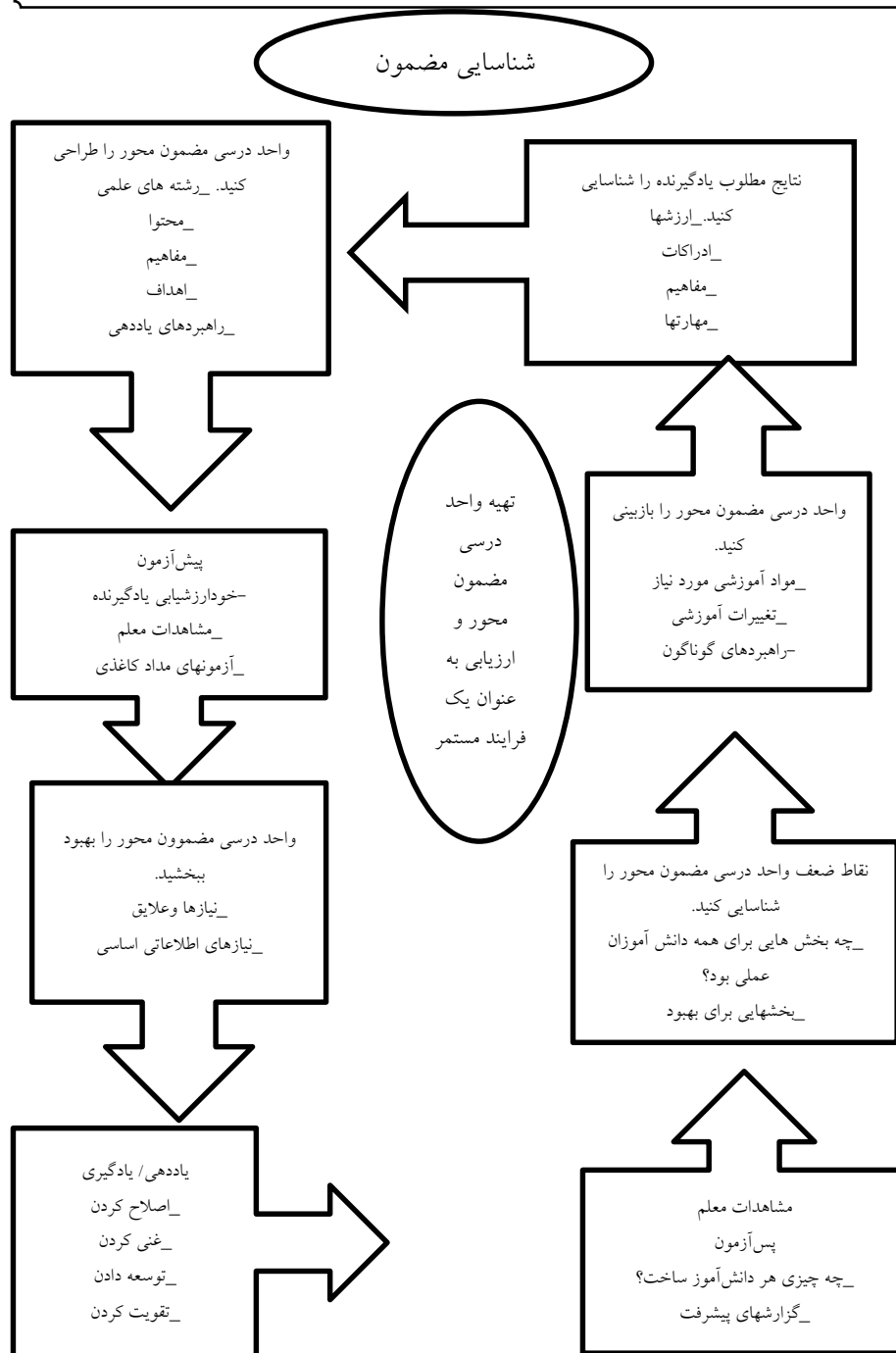
جدول ۲. سیال سازی ذهنی به شیوه «kluw» (پست، الیس، هامفریس و بیگی^۱ ۱۹۹۷)

آنچه می‌دانم K	آنچه آموخته‌ام L	آنچه از یاد برده‌ام U	آنچه می‌خواهم بدانم W
-------------------	---------------------	--------------------------	--------------------------

یک کپی از برگه بازیابی داده‌ها برای مراجعه بعدی و بررسی آنچه در نتیجه‌ی واحد درسی می‌خواهند بدانند (تولید محصول و ایده‌های خلاق) در نزد دانش‌آموزان نگهداری شد. مرحله چهارم: گزاره‌های رابطی بین حوزه‌های شبکه‌ای تدوین شد، مضمون اصلی را با عبارات یا جملات مشخص به موضوعات واحد درسی فرعی مختلف وصل کردند. مرحله پنجم: موضوعات به حوزه‌های درسی مختلف (علوم، ریاضی، فارسی، مطالعات، هنر) گسترش داده شد.

مرحله ششم: فعالیت‌های درون هر واحد درسی فرعی مشخص شد دانش‌آموزان ایده‌های جدید را بیان کردند گاهی این ایده‌ها منجر به تولید محصول می‌شد. مرحله هفتم: در این مرحله، پیشرفت تحصیلی ارزیابی شد. البته شرایط و مقتضیات مدرسه و نیازهای کلاس، شیوه‌های رسمی و غیررسمی ارزشیابی مورد توجه قرار گرفت. دانش‌آموزان، جعبه الگو از فعالیت نهایی را می‌سازند که بخشی از ارزشیابی دانش‌آموز است، فعالیت نهایی منجر به تولید محصول شده است. بعد از اتمام آموزش، پس‌آزمون برای دو گروه انجام گرفت.

¹.Post & Ellis & Humpahreys & Buggey



شکل ۲. مراحل اجرای برنامه، برخورد معلمان با چالش‌های پیش روی، واکنش دانش آموزان

جامعه آماری

این تحقیق دانش آموزان پایه چهارم مقطع ابتدایی شهرستان خاش هست. تعداد کل دانش آموزان پایه چهارم شهر خاش ۴۹۲۲ نفر است که از این تعداد ۳۰۸۰ نفر پسر و ۱۸۴۲ نفر دختر می‌باشند. نمونه آماری شامل ۶۰ دانش آموز دختر پایه چهارم مقطع ابتدایی (۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل) هست. در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شده است. نمونه مورد مطالعه از میان دانش آموزان پایه چهارم مقطع ابتدایی شهرستان خاش به صورت تصادفی از یکی از مدارس انتخاب شد. به صورتی که دو کلاس که از ابتدا - توسط مسئولین مدرسه - بر اساس الفبا تقسیم شده بودند، دو گروه مورد تحقیق را شکل دادند، یعنی از (الف الی طا) گروه گواه و (طا الی ن) گروه آزمایش شدند. این که کدام گروه (کلاس) آزمایش باشد، با قرعه‌کشی، انتخاب شد.

ابزار: پژوهش حاضر برای گردآوری داده‌ها از ابزار محقق ساخته آزمون‌های تلفیقی پیشرفت تحصیلی استفاده کرده است، که بر مبنای حیطه‌های یادگیری بلوم هست. در واقع حیطه شناختی، نگرشی و روانی-حرکتی با زیرمجموعه‌ها، ملاک طرح سؤالات شد. آزمون در قالب ۱۶ سؤال در حیطه‌ها و سطوح مختلف یادگیری برای سنجش عملکرد دانش-آموزان طرح شده است. (۶ سؤال از حیطه شناختی به ترتیب دشواری سطوح ۵ سؤال از حیطه عاطفی به ترتیب دشواری سطوح ۵ سؤال از حیطه روانی-حرکتی به ترتیب دشواری سطوح) نمره سؤالات هر حیطه از ۲۰ نمره در نظر گرفته شد و میانگین نمرات سه حیطه هر دانش آموز به عنوان نمره پیشرفت تحصیلی در نظر گرفته می‌شود. همچنین روایی صوری سؤالات توسط گروهی از اساتید گروه مدیریت دانشگاه سیستان و بلوچستان اعلام گشته است. پایایی سؤالات به وسیله آزمون آلفای کرونباخ سنجیده شده است، ضریب پایایی ۰/۸۷ محاسبه شده است. ضریب کرونباخ آلفا برای سنجش میزان تک‌بعدی بودن نگرش‌ها، قضاوت‌ها و سایر مقولاتی که اندازه‌گیری آن‌ها آسان نیست، به کار می‌رود.

یافته‌های پژوهش**فرضیه اول پژوهش**

دانش‌آموزان آموزش‌دیده با رویکرد تلفیقی نسبت به دانش‌آموزان آموزش‌دیده با رویکرد سنتی (معمول مدرسه) نمره بالاتری در آزمون پیشرفت تحصیلی کسب کرده‌اند. برای پاسخ به این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد که نتایج در جدول زیر آمده است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل در نمرات پیشرفت تحصیلی

متغیر	گروه	N	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	آزمایش	۳۰	۳۲/۶۶	۵/۱۵
	کنترل	۳۰	۳۲/۲۰	۴/۶۱
پس‌آزمون	آزمایش	۳۰	۵۶/۸۳	۲۷/۳
	کنترل	۳۰	۳۱/۹۶	۴/۸۹

نتایج جدول (۳) میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزانی که با رویکرد تلفیقی (گروه آزمایش) آموزش‌دیده‌اند و دانش‌آموزانی که با رویکرد سنتی (گروه کنترل) آموزش‌دیده‌اند را در نمرات پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۴. نتایج آزمون تأثیرات بین گروهی تحلیل کوواریانس در میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی آموزش با رویکرد تلفیقی (گروه آزمایش) و رویکرد سنتی (گروه کنترل)

منبع	مجموع مجذورات نوع III	Df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مقدار سهمی ای تا
مدل اصلاح شده	۹۶۳۴/۰۳۴	۲	۴۸۱۷/۰۱۷	۴۲۴/۷۹۰	۰/۰۰۰۵	۰/۹۳۷
عرض	۱۰۰۵/۱۶۵	۱	۱۰۰۵/۱۶۵	۸۸/۶۴۱	۰/۰۰۰۵	۰/۶۰۹
پیش آزمون	۳۵۸/۷۶۷	۱	۳۵۸/۷۶۷	۳۱/۶۳۸	۰/۰۰۰۵	۰/۳۵۷
گروه	۹۰۷۷/۷۱۱	۱	۹۰۷۷/۷۱۱	۸۰۰/۵۲۱	۰/۰۰۰۵	۰/۹۳۴
خطا	۶۴۶/۳۶۶	۵۷	۱۱/۳۴۰			
کل	۱۲۸۵۶۲	۶۰				
کل اصلاح شده	۱۰۲۸۰/۴۰۰	۵۹				

تحلیل کوواریانس بین گروهی یک طرفه برای مقایسه اثربخشی دو روش آموزشی مختلف برای افزایش پیشرفت دانش آموزان پایه چهارم انجام شد. متغیر مستقل نوع آموزش (رویکرد تلفیقی و رویکرد سنتی) بود و متغیر وابسته متشکل از نمره های آزمون پیشرفت تحصیلی بعد از آموزش بود. تفاوت معنی داری، بین دو گروه آموزشی از لحاظ نمره های پیشرفت تحصیلی پس از آموزش وجود داشت، $F(1,57)=800.521$ ، $P=0.0005$ ، و مجذور سهمی ای تا برابر با ۰/۹۳۴ بود. به طور کلی نتایج نشان می دهد که آموزش با رویکرد تلفیقی نسبت به آموزش با رویکرد سنتی افزایش معنی داری را در میانگین نمرات پس آزمون پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه چهارم ایجاد کرده و تأثیر معنی داری داشته است.

فرضیه دوم پژوهش

دانش آموزان آموزش دیده با رویکرد تلفیقی نسبت به دانش آموزان آموزش دیده با رویکرد سنتی نمره بالاتری در حیطه شناختی کسب کرده‌اند. برای پاسخ به این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس یک طرفه استفاده شد که نتایج در جدول زیر آمده است. جدول ۵. میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل در نمرات بعد شناختی

متغیر	گروه	N	میانگین	انحراف معیار
	آزمایش پیش‌آزمون	۳۰	۱۱/۵۶۶	۱/۸۶۹
	کنترل	۳۰	۱۱/۶۳۳	۱/۶۹۱
	آزمایش پس‌آزمون	۳۰	۱۹/۲۳۳	۱/۱۰۴
	کنترل	۳۰	۱۱/۶۰	۱/۸۶۶

نتایج جدول (۵) میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزانی که با رویکرد تلفیقی (گروه آزمایش) آموزش دیده‌اند و دانش‌آموزانی که با رویکرد سنتی (گروه کنترل) آموزش دیده‌اند را در بعد شناختی نشان می‌دهد.

جدول ۶. نتایج آزمون تأثیرات بین گروهی تحلیل در میانگین نمرات بعد شناختی آموزش با رویکرد تلفیقی (گروه آزمایش) و رویکرد سنتی (گروه کنترل)

منبع	مجموع مجذورات نوع III	Df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مقدار سهمی ای‌تا
مدل	۹۰۵/۸۷۶	۲	۴۵۲/۹۳۸	۲۴۶/۵۶۷	۰/۰۰۰۵	۰/۸۹۶
اصلاح‌شده						
عرض	۱۵۰/۳۲۰	۱	۱۵۰/۳۲۰	۸۱/۸۳۰	۰/۰۰۰۵	۰/۵۸۹
پیش‌آزمون	۳۱/۸۵۹	۱	۳۱/۸۵۹	۱۷/۳۴۳	۰/۰۰۰۵	۰/۲۳۳
گروه	۸۸۰/۰۵۷	۱	۸۸۰/۰۵۷	۴۷۹/۰۷۹	۰/۰۰۰۵	۰/۸۹۴
خطا	۱۰۴/۷۰۸	۵۷	۱/۸۳۷			
کل	۱۵۲۷۱	۶۰				

مقدار سهمی ای‌تا	سطح معنی داری	F	میانگین مجدورات	Df	مجموع مجدورات نوع III	منبع
۰/۸۹۶	۰/۰۰۰۵	۲۴۶/۵۶۷	۴۵۲/۹۳۸	۲	۹۰۵/۸۷۶	مدل اصلاح شده
۰/۵۸۹	۰/۰۰۰۵	۸۱/۸۳۰	۱۵۰/۳۲۰	۱	۱۵۰/۳۲۰	عرض
۰/۲۳۳	۰/۰۰۰۵	۱۷/۳۴۳	۳۱/۸۵۹	۱	۳۱/۸۵۹	پیش‌آزمون
۰/۸۹۴	۰/۰۰۰۵	۴۷۹/۰۷۹	۸۸۰/۰۵۷	۱	۸۸۰/۰۵۷	گروه
			۱/۸۳۷	۵۷	۱۰۴/۷۰۸	خطا
				۶۰	۱۵۲۷۱	کل
				۵۹	۱۰۱۰/۵۸۳	کل اصلاح شده

تحلیل کوواریانس بین گروهی یک‌طرفه برای مقایسه اثربخشی دو روش آموزشی مختلف برای افزایش بعد شناختی دانش‌آموزان پایه چهارم انجام شد. متغیر مستقل نوع آموزش (رویکرد تلفیقی و رویکرد سنتی) بود و متغیر وابسته متشکل از نمره‌های آزمون بعد شناختی بعد از آموزش بود. تفاوت معنی‌داری، بین دو گروه آموزشی از لحاظ نمره-های بعد شناختی پس از آموزش وجود داشت، $P=0.0005$, $F(1,57)=479.079$ و مجدور سهمی ای‌تا برابر با ۰/۸۹۴ بود. به‌طورکلی، نتایج نشان می‌دهد که آموزش با رویکرد تلفیقی نسبت به آموزش با رویکرد سنتی افزایش معنی‌داری را در میانگین نمرات پس‌آزمون بعد شناختی دانش‌آموزان پایه چهارم ایجاد کرده و تأثیر معنی‌داری داشته است.

فرضیه سوم پژوهش

دانش‌آموزان آموزش‌دیده با رویکرد تلفیقی نسبت به دانش‌آموزان آموزش‌دیده با رویکرد سنتی نمره بالاتری در حیطه عاطفی کسب کرده‌اند. برای پاسخ به این سؤال از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌طرفه استفاده شد که نتایج در جداول زیر آمده است.

جدول ۷. میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل در نمرات بعد عاطفی

متغیر	گروه	N	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	آزمایش	۳۰	۱۰/۹۳۳	۲/۳۰۳
	کنترل	۳۰	۱۰/۵۶۶	۲/۱۷۶
پس‌آزمون	آزمایش	۳۰	۱۸/۸۳۳	۱/۱۴۷
	کنترل	۳۰	۱۰/۶۰	۲/۳۷۲

نتایج جدول (۷) میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزانی که با رویکرد تلفیقی (گروه آزمایش) آموزش دیده‌اند و دانش‌آموزانی که با رویکرد سنتی (گروه کنترل) آموزش دیده‌اند را در نمرات بعد عاطفی نشان می‌دهد.

جدول ۸. نتایج آزمون تأثیرات بین‌گروهی تحلیل کوواریانس در میانگین نمرات بعد عاطفی آموزش با رویکرد تلفیقی (گروه آزمایش) و رویکرد سنتی (گروه کنترل)

منبع	مجموع مجذورات نوع III	Df	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مقدار سهمی اپتا
مدل اصلاح‌شده	۱۱۰۸/۵۶۹	۲	۵۵۴/۲۸۵	۲۸۸/۲۳۱	۰/۰۰۰۵	۰/۹۱۰
عرض	۱۸۲/۳۳۷	۱	۱۸۲/۳۳۷	۹۴/۸۱۶	۰/۰۰۰۵	۰/۶۲۵
پیش‌آزمون	۹۱/۷۵۲	۱	۹۱/۷۵۲	۴۷/۷۱۲	۰/۰۰۰۵	۰/۴۵۶
گروه	۹۵۹/۹۷۰	۱	۹۵۹/۹۷۰	۴۹۹/۱۹۰	۰/۰۰۰۵	۰/۸۹۸
خطا	۱۰۹/۶۱۴	۵۷	۱/۹۲۳			
کل	۱۴۲۱۳	۶۰				

منبع	مجموع مجدورات نوع III	Df	میانگین مجدورات	F	سطح معنی داری	مقدار سهمی ایتا
مدل اصلاح شده	۱۱۰۸/۵۶۹	۲	۵۵۴/۲۸۵	۲۸۸/۲۳۱	۰/۰۰۰۵	۰/۹۱۰
عرض	۱۸۲/۳۳۷	۱	۱۸۲/۳۳۷	۹۴/۸۱۶	۰/۰۰۰۵	۰/۶۲۵
پیش آزمون	۹۱/۷۵۲	۱	۹۱/۷۵۲	۴۷/۷۱۲	۰/۰۰۰۵	۰/۴۵۶
گروه	۹۵۹/۹۷۰	۱	۹۵۹/۹۷۰	۴۹۹/۱۹۰	۰/۰۰۰۵	۰/۸۹۸
خطا	۱۰۹/۶۱۴	۵۷	۱.۹۲۳			
کل	۱۴۲۱۳	۶۰				
کل اصلاح شده	۱۲۱۸/۱۸۳	۵۹				

تحلیل کوواریانس بین گروهی یک طرفه برای مقایسه اثربخشی دو روش آموزشی مختلف برای افزایش بعد عاطفی دانش آموزان پایه چهارم انجام شد. متغیر مستقل نوع آموزش (رویکرد تلفیقی و رویکرد سنتی) بود و متغیر وابسته متشکل از نمره های آزمون بعد عاطفی بعد از آموزش بود. تفاوت معنی داری، بین دو گروه آموزشی از لحاظ نمره های بعد عاطفی پس از آموزش وجود داشت، $F(1,57)=499.100$, $P=0.0005$ و مجدور سهمی ایتا برابر با ۰/۸۹۸ بود. به طور کلی، نتایج نشان می دهد که آموزش با رویکرد تلفیقی نسبت به آموزش با رویکرد سنتی افزایش معنی داری را در میانگین نمرات پس آزمون بعد عاطفی دانش آموزان پایه چهارم ایجاد کرده و تأثیر معنی داری داشته است.

فرضیه چهارم پژوهش

دانش‌آموزان آموزش‌دیده با رویکرد تلفیقی نسبت به دانش‌آموزان آموزش‌دیده با رویکرد سنتی نمره بالاتری در حیطه روانی-حرکتی کسب کرده‌اند. برای پاسخ به این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌طرفه استفاده شد که نتایج در جداول زیر آمده است.

جدول ۹. میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل در نمرات بعد روانی - حرکتی

انحراف معیار	میانگین	N	گروه	متغیر
۲/۴۰۸	۱۰/۱۶۶	۳۰	آزمایش	پیش‌آزمون
۱/۹۶۵	۱۰	۳۰	کنترل	
۱/۲۷۸	۱۸/۷۶۶	۳۰	آزمایش	پس‌آزمون
۱/۸۶۹	۹/۷۶۶	۳۰	کنترل	

نتایج جدول (۹) میانگین و انحراف معیار دانش‌آموزانی که با رویکرد تلفیقی (گروه آزمایش) آموزش‌دیده‌اند و دانش‌آموزانی که با رویکرد سنتی (گروه کنترل) آموزش‌دیده‌اند را در نمرات بعد روانی-حرکتی نشان می‌دهد.

جدول ۱۰. نتایج آزمون تأثیرات بین گروهی تحلیل کوواریانس در میانگین نمرات بعد روانی-حرکتی آموزش با رویکرد تلفیقی (گروه آزمایش) و رویکرد سنتی (گروه کنترل)

مقدار سهمی	سطح معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	Df	مجموع مجذورات نوع III	منبع	ایتا
۰/۳۲۵	۰/۰۰۰۵	۱۳/۷۱۳	۴۵/۵۷۴	۲	۹۱/۱۴۷	مدل اصلاح‌شده	
۰/۰۰۴	۰/۶۲۳	۰/۲۴۴	۰/۸۱۰	۱	۰/۸۱۰	عرض	
۰/۳۲۴	۰/۰۰۰۵	۲۷/۳۰۰	۹۰/۷۳۱	۱	۹۰/۷۳۱	پیش‌آزمون	
۰/۲۸۹	۰/۰۰۰۵	۱۸۳/۲۳	۷۷/۰۴۸	۱	۷۷/۰۴۸	گروه	
			۳/۳۲۳	۵۷	۱۸۹/۴۳۹	خطا	
				۶۰	۶۳۸۱	کل	
				۵۹	۲۸۰/۵۸۳	کل اصلاح‌شده	

تحلیل کوواریانس بین گروهی یک‌طرفه برای مقایسه اثربخشی دو روش آموزشی مختلف برای افزایش بعد روانی - حرکتی دانش‌آموزان پایه چهارم انجام شد. متغیر مستقل

نوع آموزش (رویکرد تلفیقی و رویکرد سنتی) بود و متغیر وابسته متشکل از نمره‌های آزمون بعد روانی - حرکتی بعد از آموزش بود. تفاوت معنی داری، بین دو گروه آموزشی از لحاظ نمره‌های بعد روانی - حرکتی پس از آموزش وجود داشت، $F(1,57)=183.23$ و $P=0.0005$ و مجذور سهمی ای‌تا برابر با $0/289$ بود. به‌طور کلی نتایج نشان می‌دهد که آموزش با رویکرد تلفیقی نسبت به آموزش با رویکرد سنتی افزایش معنی داری را در میانگین نمرات پس‌آزمون بعد روانی - حرکتی دانش‌آموزان پایه چهارم ایجاد کرده و تأثیر معنی داری داشته است.

بحث و نتیجه گیری

مفاهیم رشته‌های گوناگون دانش بشری به‌طور معمول در قالب کتاب‌های درسی (البته به‌عنوان بخشی از برنامه درسی) به‌صورت مجزا تعیین و سازمان‌دهی می‌شوند؛ اما وقتی در زندگی واقعی با مسئله یا موقعیتی چندبعدی مواجه می‌شویم، نمی‌پرسیم چه بخشی از ریاضیات و علوم و چه بخشی از معارف برای حل مسئله مؤثر است. در سیستم آموزشی ما (عمدتاً) حل مسئله به‌صورت فردی و از طریق یک کمک‌رسان بنام معلم رخ می‌دهد. اما اگر برای حل مسئله‌ای، از حوزه‌های معرفتی گوناگون، سود بجویم و حل مسئله را نه انفرادی بلکه در شبکه‌ای از گروه‌های انسانی صورت دهیم، آموزش را به زندگی واقعی پیوند داده‌ایم. در واقع تلفیق دروس، تلفیق اندیشه‌های متنوع و هم‌افزایی دانش و معرفت، موجب تحقق یادگیری معنادار و مفید است. در برنامه‌های درسی که موضوع‌های درسی و اندیشه‌ها، با یکدیگر تلفیق شده‌اند، مرزهای خارجی دانش، و حصار بین افراد و گروه‌ها از میان می‌رود و وحدت لازم برای درک واقعی‌تر مسائل اجتماعی و انسانی فراهم می‌شود. بنابر تحقیقات پیاژه در نظریه یادگیری شناختی دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی در مرحله تفکر عینی بسر می‌برند، بنابراین تدریس در این دوره باید مبتنی بر امور عینی باشد و امور عینی صرفاً در قلمرو یک‌رشته علمی محصور نمی‌شود. در تدریس به‌صورت تلفیقی دانش‌آموزان فرصت پیدا می‌کنند مفاهیم یاد گرفته‌شده را در موقعیت‌ها و زمینه‌های مختلف به‌کارگیرند. در این پژوهش، ابتدا برنامه درسی تلفیقی طرح شده است، شیوه و

مراحل سازمان‌دهی تدوین و سپس اجرا می‌شود؛ این امر از بحث نظری فراتر رفته، جنبه عملی پیدا کرده است. نکته مهم‌تر این است که دانش‌آموزان در طرح این برنامه سهیم می‌شوند در واقع تلفیق از درون هر دانش‌آموز تراوش می‌کند و یادگیری با عمل معنی‌دار خواهد شد. تلفیق رویکردی است که مدرسه را به سازمان یادگیرنده تبدیل می‌کند و همه به هم آموزی دعوت می‌شوند. رویکرد تلفیقی برنامه درسی می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. زیرا، نمی‌توان از دانش‌آموزان انتظار داشت که در کلاس‌هایی که در آن از روش‌های نوین تدریس استفاده نمی‌شود و به علت به‌کارگیری روش‌های سنتی تدریس محیط خشکی دارند، به سطح بالای یادگیری دست یابند. در یافته‌های این تحقیق هم در فرضیه اول معلوم شد که آموزش با رویکرد تلفیقی نسبت به آموزش با رویکرد سنتی افزایش معنی‌داری را در میانگین نمرات پس‌آزمون پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ایجاد کرده و تأثیر معنی‌داری داشته است. بنابراین، استفاده از برنامه درسی با رویکرد تلفیقی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش تأثیر مطلوب داشته است، و باعث اخذ نمره بالاتر گروه آزمایش در آزمون شده است. هرچند سایر تحقیقات عیناً شبیه تحقیق حاضر نیستند ولی تحقیقات مشابهی همچون ثانی و قربانی (۱۳۸۸)، آفتاب‌سوار و مؤمنی مه‌مؤنی (۱۳۹۳)، رهبر (۱۳۸۹)، رأس (۲۰۱۰) و اسمیت و لورد (۲۰۱۰) شبیه (همسو) بودند. نتایج حاصل از فرضیه دوم پژوهش نشان می‌دهد که در حیطه شناختی گروه آزمایش پایه‌ی چهارم دوره ابتدایی نسبت به گروه کنترل میانگین نمره بیشتری در دروس (ریاضی، علوم، مطالعات، فارسی و هنر) کسب کرده‌اند. بنابراین، استفاده از برنامه درسی با رویکرد تلفیقی بر حیطه شناختی دانش‌آموزان گروه آزمایش تأثیر مطلوب داشته است و باعث اخذ نمره بالاتر گروه آزمایش در آزمون شده است. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات ثانی و قربانی (۱۳۸۸)، آفتاب‌سوار و مؤمنی مه‌مؤنی (۱۳۹۳)، رهبر (۱۳۸۹)، رأس (۲۰۱۰) و اسمیت و لورد (۲۰۱۰) همسو است، به عبارت دیگر افزایش نمره حیطه شناختی گروه آزمایش را می‌توان به تأثیر محتوای تلفیقی و آموزش مبتنی بر تلفیق که به صورت تیمی بود نسبت داد. نتایج به‌دست‌آمده از فرضیه سوم نیز حاکی از آن است که در حیطه عاطفی دانش‌آموزان گروه آزمایش پایه‌ی چهارم دوره

ابتدایی نسبت به گروه کنترل میانگین نمره بیشتری در دروس ریاضی، علوم، مطالعات، فارسی و هنر کسب کرده‌اند. بنابراین، استفاده از برنامه درسی با رویکرد تلفیقی بر حیطه عاطفی دانش‌آموزان گروه آزمایش تأثیر مطلوب داشته است و باعث اخذ نمره بالاتر گروه آزمایش در آزمون شده است. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات ثانی و قربانی (۱۳۸۸)، آفتاب‌سوار و مؤمنی مه موئی (۱۳۹۳)، رهبر (۱۳۸۹)، رأس (۲۰۱۰) و اسمیت و لورد (۲۰۱۰) همسو است. به عبارت دیگر، افزایش نمره حیطه عاطفی گروه آزمایش را می‌توان تا حد زیادی به تأثیر محتوای تلفیق‌شده نسبت داد. نتایج حاصل از فرضیه چهارم تحقیق، مؤید آن است که در حیطه روانی-حرکتی گروه آزمایش پایه چهارم دوره ابتدایی نسبت به گروه کنترل میانگین نمره بیشتری در دروس ریاضی، علوم، مطالعات، فارسی و هنر کسب کرده‌اند. بنابراین، استفاده از برنامه درسی با رویکرد تلفیقی بر حیطه روانی-حرکتی دانش‌آموزان گروه آزمایش تأثیر مطلوب داشته است و باعث اخذ نمره بالاتر گروه آزمایش در آزمون شده است. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات ثانی و قربانی (۱۳۸۸)، آفتاب‌سوار و مؤمنی مه موئی (۱۳۹۳)، رهبر (۱۳۸۹)، رأس (۲۰۱۰) و اسمیت و لورد (۲۰۱۰) همسو است. به عبارت دیگر، افزایش نمره حیطه روانی-حرکتی گروه آزمایش را می‌توان تا حد زیادی به تأثیر محتوای تلفیق‌شده نسبت داد. در مجموع، با توجه به نتایج تحقیق حاضر باید گفت که میانگین نمرات دانش‌آموزان دختر گروه کنترل و آزمایش پایه چهارم دوره ابتدایی در پیش‌آزمون در سطح یکسانی است. اما نمره آزمون نهایی دانش‌آموزان گروه آزمایش که با مدل محتوای تلفیق‌شده مواجه شدند، با نمره آزمون نهایی دانش‌آموزان در گروه کنترل که به روش عادی مبحث موردنظر را یاد گرفتند، تفاوت زیادی داشت. به این معنی که طرح برنامه درسی با رویکرد تلفیقی و استفاده از آن در کلاس درس توانسته است بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد.

پیشنهادها

دانش‌آموزان در تلفیق برنامه درسی که حول محور مسائل و مشکلات زندگی واقعی یادگیرندگان سازمان‌دهی شده است، می‌آموزند که چگونه در یک جامعه به صورت

مشارکتی همچون یک مجموعه‌ی سازوار، متصل، مرتبط رخ دهد و فراگیر اثرگذاری و اثرپذیری حوزه‌ها و افکار را لمس نماید. بنابراین، پیشنهاد می‌گردد تا جایی که ممکن است آموزش در محیط واقعی زندگی - که امور به صورت مرتبط و متصل هستند - اجرا شود. در واقع، علاوه بر اینکه تئوری به صورت تلفیقی و تیمی در کلاس صورت گیرد، بهترین حالت آموزش حین عمل واقعی انجام شود. به عنوان مثال به بهانه کاشت گیاهی در باغچه حیاط مدرسه، مسئله خاک، نور، آب، همکاری، کندن و فعالیت جسمی، شناخت ابزار کشاورزی، شناخت کودها و سموم، خرید آن‌ها و درک مفهوم ارزانی و گرانی، متر از باغچه، نقش تمامی مریبان، فراگیران را عملاً درک می‌کنند و در نهایت میزان موفقیت خود را از نگاه خودشان و دیگران به صورت واقعی و عینی نظاره می‌کنند. در این میان، به درکی از مراقبت کردن از دسترنج خود و نگهداری از آن گیاه را هم عملاً تجربه می‌کنند. این یعنی تعهد در نگهداری سرمایه‌های یک گروه. در واقع، معلمان از این رویکرد برای ایجاد انگیزه در دانش آموزان بهره می‌گیرند، اثرگذاری رویکرد تلفیقی برنامه درسی بر انگیزه پیشرفت دانش آموزان باعث می‌شود که دانش آموزان بهتر بتوانند خودشان را ارزیابی کنند و بتوانند تغییرات حاصل شده را با قبل مقایسه کنند و تصورات مثبتی نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود کسب کنند و بتوانند آن را گزارش کنند. همچنین، تشویق دانش آموزان در حین تدریس برای ارائه اندیشه‌های بکر و تأکید بر فعالیت‌ها و مهارت‌های خارج از کلاس و کاربردی آموزه‌های علمی در زندگی عادی نیز لازم هست. برای افزایش نوآوری و تبدیل دانسته‌های کلاس درس به محصول و شکستن مرزهای دانش توسط دانش آموزان لازم است محیطی آزاد و روابطی صمیمانه میان دانش آموزان و معلمان ایجاد شود. گاهی اوقات بدون این که تهدیدی در جهت ارزشیابی در کار باشد، باید کودکان را آزاد گذاشت تا کارهایی را که خودشان می‌خواهند انجام دهند. دلیل مدرسه‌گریزی دانش آموزان، بی‌ارتباط بودن محتوای درس‌ها با زندگی خارج از مدرسه است که معلمان و مدیران با شوق‌انگیز کردن کلاس درس و مدرسه به حل مشکل کمک کنند. توصیه می‌شود که مسئولان آموزش و پرورش و برنامه ریزان آموزشی، محتوای کتب درسی را به گونه‌ای طراحی کنند که بتوان برنامه درسی رویکرد تلفیقی را استفاده نمایند.

سخن پایانی این است که آموزش نیروی انسانی توسط استادان مجرب در قالب کارگاه‌های آموزشی و تدوین و اجرای سیاست‌های انگیزشی و تشویقی برای همکاران صورت پذیرد. همچنین با تعلیم معلمان در دانشگاه بر اساس رشته‌ها و موضوعات تلفیقی، درگیر کردن آنان در چارچوب ساخت برنامه یکپارچه و ادغام برنامه جهشی بزرگ در جهت پیشرفت آموزش جامعه داشته باشیم تا همگام با سایر کشورها یکه‌تاز میدان علم و عمل باشیم.

جدول ۱۱. آموزش

روش آموزش	موضوع و محتوای آموزش	دستور و شیوه‌های کار	الزامات	نقش معلم	فعالیت فراگیر	ارزیابی معلمان، فراگیران
گروهی (چند معلم، چند حوزه و چندین روش)	مثال: شناخت رستنی‌ها (و ارتباط آن‌ها با سایر موجودات)	بعد از توضیحات کلی و توجیه این روش برای همکاران: بررسی میزان آشنایی فراگیران از موضوع (رستنی‌ها) در حوزه‌های علوم، ادبیات، دین و ...	همکاری کلیه معلمان، توجیه ایشان، فراگیر و مسئولان. و فراهم نمودن مفاهیم مرتبط با موضوع رستنی‌ها. مانند: رشد، تغذیه، فتوسنتز، آبیاری، نور و ...	معلم در کنار سایرین، نقاد، پرسشگر و نهایتاً هدایتگر است. مثلا معلم ادبیات به "لاله" نگاه زیباشناختی و اشعار مربوط بدان را بیان می‌دارد و معلم زیست نگاهی دیگر	آزادانه اما حول محور مدنظر: مثلا موضوع حول محور رستنی‌ها هست ولی چگونگی بررسی و نوع کاوش آن‌ها آزادانه است.	فرآیندی و در طول آموزش. تمامی رفتارها و عواطف و اطلاعات مورد توجه است. در این مرحله خودارزیابی، دگر، ارزیابی و باهم ارزیابی رخ می‌دهد که در جداول پایین آمده است.

جدول ۱۲. ارزیابی (مخصوص فراگیر)

آنچه می دانم k	آنچه آموخته‌ام (طی این آموزش) L	موضوعی که آموختم ولی دوباره یادم رفته است U	آنچه می‌خواهم بدانم W
-------------------	------------------------------------	--	--------------------------

در این جدول شاهد یک خودارزیابی هستیم که فراگیر بر اساس آن گزارش می‌دهد. در مرحله اول تمامی داشته‌ها، اطلاعات و توانمندی‌هایی که خود در این حوزه دارد، را بیان می‌دارد. ولی در مرحله بعد آموخته‌های خود در فرآیند آموزش تلفیقی را بیان می‌دارد. یعنی در این مرحله میزان یادگیری خود (از موضوع) را از کل دوران زندگی جدا می‌سازد. و آنچه در این مرحله به تجربیات و دانش او افزوده شده را بیان می‌دارد. در گام سوم، آنچه در فرآیند آموزش یاد گرفته بود و به خاطر عمق نبخشیدن، فراموش کرده است را بیان داشته، یعنی در بستر آموزش یاد گرفته و تمرین نداشته که باید با تمرین عمق بخشید. و در نهایت آنچه بر اثر این فرآیند آموزش، کنجکاوی و علامت سؤال‌هایی پیدا نموده است را بیان می‌دارد.

این مهم علاوه بر یادگیری، میزان خودآگاهی وی را افزایش می‌دهد. در واقع در جریان آموزش تلفیقی که حضور اذهان مختلف اعم از فراگیران، حوزه‌های متنوع و مربیان است خود فرد در نهایت با روبرو شده با چنین ساختار و مراحل ارزیابی، توانمندی‌ها (گام اول k)، رشد (گام دوم L)، تعدیل (گام سوم U)، و علایق (گام آخر W) خود را می‌داند. در واقع بر اساس این پژوهش، آموزش تلفیقی می‌تواند روایتی دوباره و جامع‌تر هم داشته باشد. یعنی به‌گونه‌ای که ارزیابی توسط خود و دیگری (مربی و مربیان سایر درس‌ها، همشاگردی‌ها و حتی والدین) صورت گیرد. در واقع امتزاج افق‌های فکری در کنار امتزاج حوزه‌ها هست. اگر در این آموزش تلفیقی فراگیر نهایتاً به مصون‌سازی، ساخت و شکل‌گیری مفاهیم می‌رسد به همان طریق نیز، به ارزیابی و برداشت نهایی از "میزان فهم خود" می‌رسد. یعنی یک برداشت جامع‌تر از میزان آموخته‌های خود که دیگران نیز در این درک دانش آموز از خود، نقش فعال دارند. پس هم در فرایند آموزش،

حوزه‌ها و افراد مختلف حضور دارند و هم در ارزیابی از میزان پیشرفت فراگیر و تحقق اهداف آموزشی حضور دارند.

جدول ۱۳. ارزیابی (مخصوص مربی)

آنچه می‌داند k	آنچه آموخته‌اند L	آنچه از یاد برده‌اند U	آنچه باید یاد بگیرند W
-------------------	----------------------	---------------------------	---------------------------

این جدول مخصوص مربی و برای تصمیم‌های ایشان است. تصمیم برای ادامه روش، اصلاح روش، توقف آن و حتی اتمام درس مربوطه است. شکل این فرآیند ارزیابی، از نظر ماهوی با جدول شماره یک تفاوتی ندارد، اما مربی هم در ارزیابی فراگیران، میزان درک کلی ایشان را در نظر می‌گیرد. یعنی تمامی حوزه‌ها در ارتباط باهم منظور نظر است. در این میان، همفکری مربی با سایر همکاران و حتی والدین و فراگیران هم رخ می‌دهد. این همفکری علاوه بر ارزیابی فراگیر، شامل ارزیابی میزان موفقیت خود وی هم است. یعنی خودارزیابی، دگر ارزیابی و باهم ارزیابی رخ می‌دهد.

منابع

۱. اکبری بلوط بنگان، افضل (۱۳۹۳). رابطه ساده و چندگانه خودکارآمدی، اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی سمنان، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۴ (۹). ۷۹۶-۱۰۵.
۲. آفتاب‌سوار، داوود؛ مه موئی مؤمنی، 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.
۳. پیغامی، عادل (۱۳۸۵). درآمدی بر طراحی برنامه‌های درسی با تأکید بر رویکردهای تلفیقی، هشتمین اجلاس اقتصاد اصلاحی، مرکز تحقیقات اقتصادی دانشگاه تربیت مدرس.
۴. جعفری ثانی، حسین؛ قربانی، نرگس (۱۳۷۸). تأثیر تلفیق محتوای چهار بخش اصلی کتاب علوم پایه اول راهنمایی بر اساس رویکرد سازمان‌دهی تلفیقی (از نوع پروژه) بر پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال هفتم، شماره ۲۸، ۱-۷.
۵. رهبر، امیر (۱۳۸۹). بررسی تأثیر برنامه درسی تلفیقی و غیر تلفیقی بر یادگیری دانش آموزان پایه سوم ابتدایی در درس علوم تجربی با روش قصه‌گویی تلفنی، کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

۶. عزیز، حسین؛ نوروزی، داریوش؛ زارعی زوارکی، اسماعیل (۱۳۹۴). فصل نامه راهبردهای شناختی در یادگیری، سال سوم، (۵). ۴۰-۵۵

7. Brough, C. (2007). *Nurturing talent through curriculum integration*. *Kairaranga*, 8(1), 8-12
8. Clayton, Marla; Hagan, Jill; Ho, Pier Sun; Hudis, Paula M (2010). *Designing Multidisciplinary Integrated Curriculum Units*, *ConnectEd: The California Center for College and Career*, 50, 1-56
9. Drak, S. burns. R (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. *Ascd. VA: alexandera*, 9-14
10. Fogarty, Robin (1991). *Ten Ways to Integrate Curriculum*. *Educational Leadership*. 3 (4) 2-42.
11. Gordon F. - Beane, James A (2000). *Integrative Curriculum in a Standards-Based World*. *ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL*.
12. Lynn Maxey Fagan, (2015). *Elementary School Teachers' Perception of Art Integration to Improve Student Learning, Doctoral Study Submitted in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree of Doctor of Education, Walden University* .
13. Post, T. R and A. K, Ellis, and A. K. Humpahreys and L. J. Buggiey. (1997). *Interdisciplinary Approach to curriculum*. *Merril, prentice Hall, Newjersy, Columbus, Ohio*
14. Ross, J. Todd. (2010). "Curriculum integration, Learning in a changing world". By ACER Press, an imprint of Australian Council for Educational Research Ltd
15. Smith, I, & laurd, L. (2010). *Exploring the advantages of blended instruction at community colleges and technical school*. *Merlot Jornal of online learning and Teaching*. 6 (2): 508 -515
16. Teddlie, c., Reynolds.d (2000) *the international handbook school effectiveness research 2000*, *Rutledge*.
17. Whyte, B. Fraser, D. Aitken, V (2013). *Connecting Curriculum, Linking Learning*, *Publisher: NZCER Press*.
18. Oyeleke Oluniyi (2013) *Curriculum Integration in Social Studies as Predictor of Academic Performance in Social Sciences*. *Journal of Education and Practice*. 4(7), 25- 32.