

## شناسایی الگوی تلفیق برنامه‌درسی علوم انسانی و فاصله آن با وضعیت مورد انتظار دانشجویان، بر اساس دیدگاه فوگارتی

حسین جعفری ثانی<sup>۱</sup>

مرتضی کریمی<sup>۲</sup>

حمیده پاک مهر<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۲/۱۰/۰۷

تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۱/۱۴

### چکیده

مطالعه‌ی حاضر با هدف شناسایی الگوی تلفیق برنامه‌درسی (درون‌رشته‌ای، بین‌رشته‌ای و تلفیق در یادگیرندگان) علوم انسانی و بررسی میزان فاصله آن با وضعیت مورد انتظار صورت پذیرفت. روش پژوهش از نوع توصیفی / مقایسه‌ای بود و جامعه‌ی آماری شامل تمامی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بود. تعداد ۲۱۶ نفر از دانشجویان طبق فرمول حجم نمونه و به شیوه‌ی طبقه‌ای نسبی انتخاب و پرسشنامه محقق‌ساخته بر اساس ده الگوی تلفیق برنامه‌درسی مطرح شده توسط فوگارتی که روایی و پایایی آن نیز احراز گردید را تکمیل کردند. یافته‌ها نشان داد که: ۱- از دید دانشجویان علوم انسانی، در حال حاضر، الگوی تلفیق درون‌رشته‌ای بر تدوین و اجرای برنامه‌های درسی این حوزه حاکم است. ۲- الگوی تلفیق در ذهن یادگیرنده، مورد انتظار دانشجویان است. ۳- از نظر دانشجویان، بین وضع موجود و وضع مورد انتظار در هر سه دسته از الگوهای کلان تلفیق طبق دیدگاه فوگارتی در برنامه‌های درسی رشته‌های علوم انسانی تفاوت وجود دارد. با عنایت به یافته‌های حاصل، توجه به الگوی تلفیق برنامه‌درسی در ذهن یادگیرندگان، در راستای بازنگری علوم انسانی مد نظر قرار می‌گیرد.

**واژگان کلیدی:** برنامه‌درسی، علوم انسانی، تلفیق درون‌رشته‌ای، تلفیق بین رشته‌ای، تلفیق در یادگیرندگان.

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد

۳. دانشجوی دکتری تخصصی برنامه‌ی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)

hsuny@um.ac.ir  
mor.karami@gmail.com  
pakmehr\_1388@yahoo.com

## مقدمه

امروزه نسبت به گذشته، برنامه‌های درسی علوم انسانی با چالش‌هایی جدی مواجه بوده است. از یکسو، برنامه‌های درسی حاکم، موضوع محور است که دیگر پاسخ‌گوی نیازهای دانشجویان نبوده و از سوی دیگر، دانش محض، به علت رشد سریع، دچار انشعاب‌های متوالی و منجر به تخصصی شدن هر چه بیشتر رشته‌های علمی گردیده است. همچنین، تحولات عظیم اجتماعی، سیاسی و همچنین، گسترش روزافزون تکنولوژی و دگرگونی‌های چشمگیر در نیازهای حرفه‌ای، به پیدایش افق‌های جدیدی از مشارکت‌های میان رشته‌ای منتهی شده است (خلخالی، ۱۳۷۳: ۱۱۷).

رشد روزافزون مرزهای علوم موجب شده تا نیاز محیط‌های علمی و نهادهای آکادمیک به برنامه‌های غیررشته‌ای، آشکار شود و دگرگونی‌های پی‌درپی در ساختار برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها ایجاد گردد (مور<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵ و بنکن و براون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). در حوزه‌ی علوم انسانی نیز، به دلیل وجود پاره‌ای چالش‌ها همواره مسأله تحول و بازنگری، مطمح نظر مسؤولین و دست‌اندرکاران این حوزه بوده است. اگر چه علوم انسانی به شکل مجزا، قادر به شناخت، درک و حل مسائل پیچیده و چند بعدی نیست و نیازمند کاهش مرزبندی‌ها و ایجاد دانش جدید در قالب تلفیق می‌باشد (صالحی هیکویی و احمدآبادی، ۱۳۸۹)، لیکن به نظر می‌رسد که کم‌توجهی به موضوع تلفیق و جهت‌گیری محافظه‌کارانه داشتن نسبت به آن، از جمله چالش‌های پیش‌رو است (یونگ و لم<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷). صاحب‌نظران متعددی بر تلفیق موضوعات درسی دانشگاهی به سبب مزایای اثبات شده، صحه گذاشته‌اند (اورز و والسنتهام<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷، نیکیتینا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲، کنتامارا<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶). مارکلیس، هو و استراری<sup>۷</sup> (۲۰۰۵) و نیکیتینا (۲۰۰۶) نیز با تأکید بر رهایی از قید و بندهای رویکرد درون نظام آموزشی، خواهان تغییر جهت از برنامه‌های درسی رشته‌ای به تلفیقی هستند. تلفیق، به دانشجویان این امکان را می‌دهد که بین تجارب آموزشی و محیط واقعی ارتباط برقرار کرده (فرناندز<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶) و پیامدهایی چون افزایش انگیزه یادگیری، رشد مهارت‌های میان فردی



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۲۰

دوره پنجم  
شماره ۴  
پاییز ۱۳۹۲

1. Moore
2. Benken & Brown
3. Yeung & Lam
4. Evers & Wolstenholme
5. Nikitina
6. Kantamara
7. Markulis, Howe & Strary
8. Fernandez

و ارتباطات اجتماعی (کاسکی<sup>۱</sup>، واترز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱)، پرورش تفکر سطوح بالا (هایثورنثورن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶) و پژوهش محوری (برور<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲) در آنان تبلور یابد.

نوع سازماندهی محتوا، کارایی برنامه و میزان تحقق تغییرات مهم در یادگیرندگان را نیز تضمین می‌کند (کارتلج و ملیون، ۱۳۶۹، ص ۱۰)، توجه به نوع و شیوه‌ی آن در تدوین برنامه‌های درسی نیازمند توجه جدی می‌باشد. شیوه‌های سازماندهی محتوا به دو صورت عمودی و افقی روی می‌دهد، که متداول‌ترین شیوه‌ی سازماندهی محتوای برنامه‌ی درسی، شیوه سازماندهی مبتنی بر موضوعات درسی و دیسپلینی است و یکی دیگر از شیوه‌های سازماندهی افقی محتوا با نام شیوه‌های تلفیقی شناخته می‌شود. تلفیق یکی از مهم‌ترین و پیچیده‌ترین مباحث در حوزه برنامه درسی است. (مهرمحمدی، ۱۳۸۸؛ اعتمادی‌زاده، نصر اصفهانی و لیاقتدار ۱۳۸۸) سازماندهی برنامه‌های درسی به شیوه‌ی تلفیقی، زمینه‌ی لازم را برای دستیابی دانش‌آموزان به وحدت و یکپارچگی در تجربه‌های یادگیری فراهم می‌آورد و موجب یادگیری معنادار می‌شود. رویکردهای تلفیقی در پی این هستند که با ارائه‌ی سازماندهی خاصی از آموزش، فرصت‌هایی را برای فراگیران فراهم سازند تا با اصول، مبادی، روش‌ها و موضوعات متنوع در قلمروهای متعدد آشنا شوند. به عبارت روشن‌تر، تلفیق برنامه‌ی درسی درهم آمیختن محتوا، فرآیندها و مهارت‌های برنامه‌ی درسی به منظور تحقق هدف انسجام تجربیات یادگیری دانش‌آموزان است (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). استفاده از برنامه‌های درسی تلفیقی به معلمان امکان می‌دهد تا موضوعات درسی را با مسائل روزمره زندگی بیامیزند. به گونه‌ای که دانش‌آموزان مطالعه موضوعات درسی را امری بیهوده تلقی نمی‌کنند بلکه قادرند آنچه را که می‌آموزند، در عرصه عمل و زندگی خود نیز به کار گیرند. به علاوه به کارگیری دانش امکان تولید آن را از سوی دانش‌آموزان فراهم نموده و یادگیری را برای آنها جالب و شوق‌انگیز می‌سازد (اگبرشت، ۱۹۹۹؛ نیپو همکاران ۱۹۹۶). جکوبز (۱۹۸۹) از استادان نامور برنامه‌ریزی درسی و پژوهش‌گران فعال مبحث تلفیق برنامه‌های درسی است که ضرورت و اهمیت رویکرد تلفیقی در برنامه‌ریزی درسی را در وضعیت موجود رشد دانش، جدول زمانی تکه‌تکه شده و فقدان ارتباط محتوای برنامه‌های درسی با زندگی می‌داند (به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

1. Caskey
2. Waters
3. Haythornthwaite
4. Brewer



مطالعات انجام شده در حوزه‌ی تلفیق، حاکی از وجود رویکردها و الگوهای متنوعی است که هر یک از قابلیت‌هایی برخوردار هستند و بررسی آرای صاحب‌نظران در این زمینه روشن می‌سازد که تنوع مفاهیم و انواع اشکال تلفیق، معرّف پیچیدگی و چالش‌های نظری است که فهم مباحث مربوط به تلفیق در حوزه برنامه درسی، به همراه دارد. میلر<sup>۱</sup> یک پیوستار برنامه‌درسی تلفیقی را ترسیم می‌کند که با رویکرد چندرشته‌ای شروع شده، به سمت رویکرد میان‌رشته‌ای حرکت می‌کند و سرانجام به رویکرد فرارشته‌ای می‌رسد، که مرزبندی رشته‌ای را از بین می‌برد (شعبانی، ۱۳۸۹؛ عراقیه، فتحی و اجارگاه، فروغی ابری و فاضلی، ۱۳۸۸). کیس<sup>۲</sup> چهار نوع سازماندهی تلفیقی شامل تلفیق محتوا<sup>۳</sup>، تلفیق مهارت‌ها و فرایندها<sup>۴</sup>، تلفیق دانشگاه و فرد<sup>۵</sup> و تلفیق کل‌گرا<sup>۶</sup> را مطرح نموده است. یکی از رایج‌ترین قرائت‌ها از انواع رویکردهای برنامه درسی تلفیقی تقسیم آن به رویکرد میان‌رشته‌ای، چندرشته‌ای و فرارشته‌ای می‌باشد (احمدی، ۱۳۹۰؛ نو (۱۹۸۱) به نقل از خلخالی، ۱۳۷۳) می‌باشد. در رویکرد بین‌رشته‌ای یک مفهوم، مضمون، محتوا و مهارت‌محور سازماندهی برنامه‌ی درسی قرار می‌گیرد و از رشته‌ها و مواد درسی مختلف برای توضیح و تبیین آن بهره گرفته می‌شود. در رویکرد چندرشته‌ای یک مفهوم و مضمون مشترک در رشته‌های مختلف به‌طور جداگانه مورد بررسی قرار می‌گیرد. در رویکرد فرارشته‌ای مرزبندی‌های رشته‌ای از بین می‌رود و از مضمون‌های وابسته به زمینه‌های واقعی زندگی استفاده می‌شود (احمدی، ۱۳۹۰).

شوبرت<sup>۷</sup> در مبحث مربوط به انواع سازماندهی برنامه‌ی درسی از پنج رویکرد موضوعات مجزا، حوزه‌های گسترده، پروژه‌ها، هسته‌ی اصلی و تلفیق نام می‌برد. جیکوبز<sup>۸</sup> نیز در این زمینه شش رویکرد رشته‌محور، رشته‌های موازی، واحدهای درسی شکل گرفته از رشته‌های مکمل یکدیگر، واحدهای درسی میان‌رشته‌ای، الگوی روز تلفیق شده و برنامه‌ی کامل را مطرح ساخته است (مهرمحمدی، ۱۳۸۳). فوگارتی<sup>۹</sup> (۱۹۹۱) به‌عنوان یکی از صاحب‌نظران



1. Miller
2. Case
3. Integration of Content
4. Integration of Skills /Processes
5. Integration of School And Self
6. holistic integration
7. Schubert
8. Jacobs
9. Fogarty



حوزه تلفیق، ده الگو در این زمینه ارائه می‌کند که بر روی یک پیوستار قابل تصور است و به سه گونه متمایز تقسیم‌بندی می‌شود. ابتدا، از تلفیق درون‌رشته‌ای مستقل شروع می‌شود که شامل الگوهای مجزا، اتصال یافته و لانه‌ای است. سپس، با الگوی تلفیق در بین چند رشته (الگوهای توالی، مشترک، تار عنکبوتی، به نخ کشیده شده و درهم تنیده) ادامه می‌یابد. به دنبال آن گونه‌ای است که تلفیق طی آن در یادگیرندگان و شبکه‌ای از یادگیری‌های آنان (الگوی غوطه‌ور شده و الگوی شبکه‌ای) به پایان می‌رسد. در یک جمع‌بندی، کلیه اشکال تلفیق به دو نوع تلفیق از بیرون در مقابل تلفیق از درون تقسیم می‌گردند. در تلفیق از بیرون تلفیق در مقام طراحی و تدوین برنامه‌های درسی توسط برنامه‌ریزان درسی از پیش تنظیم می‌شود و در تلفیق از درون که با قرائت پیشرفت‌گرایانه از تعلیم و تربیت هم‌خوانی دارد تلفیق بر اساس نیازها و علائق فراگیر از درون وی نشئت می‌گیرد.

با عنایت به اینکه الگوهای تلفیق ارائه شده توسط فوگارتی، به دلیل جامعیت و هم‌پوشی با الگوهای مطرح شده توسط سایر صاحب‌نظران، مبنای نظری مطالعه حاضر است، ذیلاً به توضیح مختصر آن‌ها پرداخته می‌شود.

۱- الگوی پاره‌پاره (مجزا)<sup>۱</sup>: طرح سنتی سازماندهی برنامه درسی است. تأکید و تمرکز در این الگو بر روی یک رشته مستقل بوده و حوزه‌های علمی، جدای از یکدیگر قابل تصور می‌باشند. هر رشته علمی توسط اساتید مختلفی در کلاس‌های مختلف تدریس می‌شود. همچنین، تقویم آموزشی روزانه، زمان مشخصی را برای هر ماده درسی نشان می‌دهد.

۲- الگوی اتصال یافته<sup>۲</sup>: این الگو، نزدیکی از جزئیات و ارتباطات درون هر رشته تحصیلی را نشان می‌دهد. در حالی که رشته‌ها مجزا باقی می‌مانند، این الگو بر ایجاد ارتباطات آشکار درون هر ماده درسی در طی یک جلسه کلاسی یا یک ترم تحصیلی تأکید دارد.

۳- الگوی لانه‌ای<sup>۳</sup> (به صورت تو در تو): تلفیق برنامه درسی را از طریق عینک‌های سه بعدی می‌بیند که ابعاد چندگانه و متعدد یک درس را مد نظر قرار می‌دهد. طبق این الگو، استاد می‌تواند مهارت تفکر علت و معلولی را نیز مورد توجه قرار داده و همان طور که دانشجویان، مقدمات یک واحد درسی را یاد می‌گیرند، مهارت فکر کردن، پیش‌بینی و کشف را نیز می‌آموزند.

۴- الگوی توالی<sup>۴</sup>: این الگو برنامه درسی را از طریق یک عینک می‌بیند. لنزها از هم مجزا

1. Fragmented Model
2. Connected Model
3. Nested Model
4. Sequenced Model

هستند اما توسط یک قاب مشترک به هم مرتبط می‌شوند. اساتید می‌توانند موضوعات را تنظیم کنند تا واحدهای درسی مشابه با هم جور شوند. آن‌ها می‌توانند توالی مطالب درسی را بر هم زده و توالی جدید و منطقی‌تری را ارائه کنند؛ به طوری که به موازات سایر محتوای موجود در واحدهای درسی دیگر قرار گیرند.

۵- الگوی مشترک (به اشتراک گذاشته شده)<sup>۱</sup>: دو رشته علمی را با یکدیگر درون یک تصویر مستقل متمرکز می‌سازد. این الگو با استفاده از همپوشی مفاهیم به عنوان عناصر سازمان دهنده، تدریس مشارکتی را در دو رشته علمی ایجاد می‌سازد. به طور مثال، دو استاد در یک گروه آموزشی، یک جلسه مقدماتی ترتیب می‌دهند تا مفاهیم، مهارت‌ها و نگرش‌هایی را که به طور سنتی به شیوه موضوعات مجزا تدریس می‌شوند را به منظور شناسایی هم‌پوشی‌هایی در محتوا شناسایی کنند.

۶- الگوی تار عنکبوتی<sup>۲</sup>: مجموعه‌ای کامل از رشته‌های علمی را در یک زمان ثبت می‌کند. با استفاده از این الگو، تلفیق برنامه‌ی درسی در گروه‌های آموزشی، اغلب از طریق کاربرد یک مضمون پربار محقق می‌شود. به عبارتی، چند استاد، یک مضمون را انتخاب و آن را به عنوان پوششی برای مواد درسی مختلف مورد تدریس و آموزش قرار می‌دهند.

۷- الگوی دانه تسبیحی (به نخ کشیده شده)<sup>۳</sup>: در این الگو، ایده‌های بزرگ با یک رویکرد فرابرنامه درسی در سراسر محتوا گسترش می‌یابند. در واقع، در این الگو، مهارت‌های تفکر، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های مطالعه و رویکرد هوش‌های چندگانه برای یادگیری در تمام رشته‌های علمی به نخ کشیده می‌شود.

۸- الگوی درهم تنیده<sup>۴</sup>: در این الگو، موضوعات و مواد درسی میان‌رشته‌ای حول مفاهیم دارای هم‌پوشی و طرح‌ها نوظهور تنظیم می‌شوند. یک گروه میان‌رشته‌ای بر این امر واقف است که می‌توانند مفهوم «بحث و شواهد» را در دروس مختلف یک رشته تحصیلی به کار برند. در واقع، این الگو، با یافتن مهارت‌ها، مفاهیم و نگرش‌های دارای هم‌پوشی در رشته‌های علمی آن‌ها را با هم در می‌آمیزد.

۹- الگوی غوطه‌ور شده<sup>۵</sup>: در این الگو، تلفیق در درون یادگیرنده با دخالت کم یا بدون



1. Shared Model
2. Webbed Model
3. Threaded Model
4. Integrated Model
5. Argument and Evidence
6. Immersed Model

دخالت بیرونی اتفاق می افتد. دانشجویان در یک حوزه مطالعاتی کاملاً غوطه‌ور می‌شوند. مثلاً یک دانشجو ممکن است خیلی از برنامه‌های نرم‌افزاری رایانه‌ای مرتبط با رشته‌اش را فراگیرد و در مجموع به مهارت‌هایی دست می‌یابد او را در ارتباط با رشته تخصصی‌اش کمک می‌کند. در واقع، یک یادگیرنده غوطه‌ور شده هر آنچه را با اشتیاق انتخاب می‌کند به رشته‌اش مربوط می‌شود.

۱۰- الگوی شبکه‌ای<sup>۱</sup>: این الگو، در این الگو، خود دانشجویان فرایند تلفیق را هدایت می‌کنند. دانشجویان با استفاده از این الگو، پیچیدگی‌ها و ابعاد رشته‌شان را همچنان که درون و بین حوزه‌های تخصصی جستجو می‌کنند، شناسایی کرده و می‌توانند منابع ضروری را هدف قرار دهند. این موارد مختلف، در واقع، یک شبکه یادگیری را تشکیل می‌دهند (فوگارتی، ۱۹۹۱).

#### جدول ۱. انواع برنامه درسی تلفیقی از منظر فوگارتی

انواع برنامه درسی تلفیق									
تلفیق از بیرون			تلفیق از بیرون						
تلفیق از درون			بین رشته ای			درون رشته ای			
شبکه ای	غوطه ور شده	درهم تنیده	دانه تسبیحی	تار عنکبوتی	مشترک	توالی	لانه ای	اتصال یافته	مجزا

بنابراین با عنایت به اهمیت علوم انسانی در بین سایر علوم بشری و نقش بی‌بدیل آن بر رشد و توسعه سایر علوم بشری و تأکید بر بازنگری در علوم انسانی در سال‌های اخیر و اهمیت تدوین، سازماندهی و تلفیق محتوای برنامه‌های درسی علوم انسانی در فرایند بازنگری علوم انسانی و ضرورت شناخت انتظارات دانشجویان به‌عنوان یک عنصر مهم در تغییرات و بازنگری‌های علوم انسانی و متعاقباً افزایش اثر بخشی علوم انسانی مسأله اصلی در این پژوهش این است که معلوم سازد دانشجویان علوم انسانی از نوع سازماندهی و میزان درهم آمیخته بودن محتوای فعلی برنامه‌های درسی خود چه برداشتی و متقابلاً چه انتظاراتی دارند و انتظارات آنان با وضع فعلی چقدر مطابقت یا تفاوت دارد؟ موضوعی که در پژوهش‌ها کمتر مورد توجه قرار گرفته است. لذا در این راستا به سؤالاتی به شرح ذیل پاسخ خواهد داد:

۱- از منظر دانشجویان علوم انسانی، در حال حاضر کدام‌یک از الگوهای تلفیق مطرح شده توسط فوگارتی بر برنامه‌های درسی علوم انسانی حاکم است؟

#### 1. Networked Model



۲- الگوی مورد انتظار، جهت تلفیق برنامه‌های درسی علوم انسانی از دیدگاه دانشجویان کدام است؟

۳- آیا بین برداشت دانشجویان علوم انسانی از الگوی موجود تلفیق برنامه‌های درسی رشته خود و الگوی مورد انتظار آنان تفاوت معناداری وجود دارد؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر پیمایشی و از نوع مقایسه‌ای می‌باشد. جامعه آماری آن، شامل تمامی دانشجویان مشغول به تحصیل رشته‌های علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی (۱۳۶۰ نفر)، الهیات (۱۳۵۴ نفر)، ادبیات (۲۷۳۹ نفر)، علوم اداری و اقتصاد (۲۱۰۰ نفر) بود (۷۵۵۳ نفر) بودند که تعداد ۲۱۶ نفر از آنان (۳۸ نفر الهیات، ۳۹ نفر علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۷۹ نفر ادبیات و ۶۰ نفر علوم اقتصادی و اداری) طبق فرمول حجم نمونه و به شیوه‌ی نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. به‌منظور رعایت اخلاق پژوهش، پس از توضیح مختصری درباره اهداف پژوهش و جلب مشارکت آزمودنی‌ها از آنان خواسته شد پرسشنامه مربوط را تکمیل نمایند. داده‌های حاصل با استفاده از آمار توصیفی، تحلیل واریانس یک‌طرفه درون آزمودنی‌ها و تی همبسته تحلیل و تفسیر شدند.

### ابزار پژوهش

برای گردآوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته بر اساس الگوهای تلفیق فوگارتی (۱۹۹۱) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۴۰ گویه و در قالب سه الگوی کلان تلفیق درون رشته‌ای، بین رشته‌ای و در درون و بین یادگیرندگان در قالب ده الگوی تلفیق پاره پاره، اتصال یافته، لانه‌ای، توالی منطقی، همپوشی، تنیده، دانه تسبیحی، درهم تنیده، غوطه‌ور شده و شبکه‌ای می‌باشد. این ابزار در مقیاس ۴ گزینه‌ای لیکرت (زیاد- تا حدودی- کم- اصلاً) تنظیم شده و میزان تلفیق برنامه‌های درسی را در دو سطح موجود و مطلوب می‌سنجد. به منظور احراز روایی پرسشنامه، از داوری تخصصی ۵ نفر از متخصصان برنامه درسی استفاده شد و پایایی پرسشنامه طی چند مرحله احراز شد. به‌علاوه پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسشنامه در وضعیت موجود ۰/۸۹ و در وضعیت مطلوب ۰/۹۹ حاصل گردید.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۲۶

دوره پنجم  
شماره ۴  
پاییز ۱۳۹۲



## یافته‌های پژوهش

### الف- یافته‌های توصیفی

جدول ۱- توزیع فراوانی و درصد آزمودنی‌ها به تفکیک دانشکده

دانشکده	فراوانی	درصد
الهیات	۳۸	۰/۱۷/۶
علوم تربیتی و روانشناسی	۳۹	۰/۱۸/۰۵
ادبیات	۷۹	۰/۳۶/۵۷
علوم اداری و اقتصاد	۶۰	۰/۲۷/۷۸
مجموع	۲۱۶	۰/۱۰۰

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۱، ۳۸ نفر دانشجویان از دانشکده الهیات (۰/۱۷/۶)، ۳۹ نفر دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی (۰/۱۸/۰۵)، ۷۹ نفر دانشکده ادبیات (۰/۳۶/۵۷) و ۶۰ نفر از دانشکده علوم اداری و اقتصاد (۰/۲۷/۷۸) می‌باشند.

جدول ۲- شاخص‌های آمار توصیفی شیوه‌های تلفیق برنامه درسی برای کل دانشجویان مورد بررسی در دو سطح موجود و مورد انتظار

گونه تلفیق	وضعیت موجود		وضعیت مطلوب	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تلفیق درون رشته‌ای	۱/۹۳	۰/۶۳	۱/۲۵	۰/۰۸
تلفیق بین رشته‌ای	۰/۲۲	۰/۰۸	۲/۳۴	۰/۱۴
تلفیق در بین و درون یادگیرندگان	۰/۲۳	۰/۰۵	۲/۶۹	۰/۱۰

در جدول ۲ شاخص‌های آمار توصیفی گونه‌های تلفیق برنامه درسی علوم انسانی برای کل دانشجویان مورد بررسی در دو سطح موجود و مورد انتظار ارائه گردیده است. بر اساس نتایج مندرج در این جدول، در وضعیت موجود میانگین و انحراف معیار گونه تلفیق درون رشته‌ای  $۱/۹۳ \pm ۰/۶۳$ ، گونه تلفیق بین رشته‌ای  $۰/۰۸ \pm ۰/۲۲$  و گونه تلفیق در بین و درون یادگیرندگان  $۰/۰۵ \pm ۰/۲۳$  می‌باشد. همچنین میانگین و انحراف معیار در وضعیت مورد انتظار برای سه گونه تلفیق به ترتیب  $۱/۲۵ \pm ۰/۰۸$ ،  $۲/۳۴ \pm ۰/۱۴$  و  $۲/۶۹ \pm ۰/۱۰$  می‌باشد.

### ب- یافته‌های استنباطی

سوال اول: از منظر دانشجویان علوم انسانی، در حال حاضر کدام یک از الگوهای تلفیق مطرح شده توسط فوگارتی بر برنامه‌های درسی علوم انسانی حاکم است؟



### جدول ۳- نتایج آزمون تحلیل واریانس یکطرفه درون آزمودنی‌ها

به جهت بررسی الگوی غالب تلفیق

معناداری	مقدار F	میانگین مجذورات	درجه آزادی بین‌گروهی	درجه آزادی درون‌گروهی	مجموع مجذورات	گونه‌های تلفیق
***0/000	۱/۶۶	۷۷/۶۱	۴۳۰	۲	۱۵۵/۲۳	

\*\*\* معناداری در سطح ۰/۰۰۱

به جهت بررسی الگوی غالب تلفیق از منظر دانشجویان مورد بررسی از آزمون تحلیل واریانس یکطرفه درون آزمودنی‌ها استفاده گردید. نتایج مندرج در ۳ حاکی از این است که بین الگوهای تلفیق تفاوت معناداری وجود دارد ( $p < 0/001$ ,  $F(2, 430) = 1/66$ ). در ادامه، آزمون تعقیبی LSD نشان می‌دهد که الگوی تلفیق حاکم بر برنامه‌های درسی علوم انسانی الگوی تلفیق درون‌رشته‌ای می‌باشد ( $p = 0/000$ ) همچنین، بین دو الگوی دیگر تفاوت معناداری وجود نداشت ( $p > 0/05$ )

سوال دوم: الگوی مورد انتظار، جهت تلفیق برنامه‌های درسی علوم انسانی از دیدگاه دانشجویان کدام است؟

### جدول ۴- نتایج آزمون تحلیل واریانس یکطرفه درون آزمودنی‌ها

به جهت بررسی الگوی مورد انتظار تلفیق

معناداری	مقدار F	میانگین مجذورات	درجه آزادی بین‌گروهی	درجه آزادی درون‌گروهی	مجموع مجذورات	گونه‌های تلفیق
***0/000	۴/۲۹	۳۰/۷۵	۴۳۰	۲	۶۱/۵۰	

\*\*\* معناداری در سطح ۰/۰۰۱

به جهت بررسی الگوی مورد انتظار تلفیق از منظر دانشجویان مورد بررسی از آزمون تحلیل واریانس یکطرفه درون آزمودنی‌ها استفاده گردید. نتایج مندرج در ۴ حاکی از این است که بین الگوهای تلفیق تفاوت معناداری وجود دارد ( $p < 0/001$ ,  $F(2, 430) = 4/29$ ). در ادامه، آزمون تعقیبی LSD نشان می‌دهد که الگوی تلفیق حاکم بر برنامه‌های درسی علوم انسانی الگوی تلفیق بین و درون یادگیرندگان می‌باشد ( $p = 0/000$ ) همچنین، بین دو الگوی درون‌رشته‌ای و بین‌رشته‌ای تفاوت معناداری وجود داشت ( $p = 0/000$ ) به طوری که الگوی بین‌رشته‌ای نسبت به الگوی درون‌رشته‌ای اولویت داشتند.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۲۸

دوره پنجم  
شماره ۴  
پاییز ۱۳۹۲

سوال سوم: آیا بین بر داشت دانشجویان علوم انسانی از الگوی موجود تلفیق برنامه‌های درسی رشته خود و الگوی مورد انتظار آنان تفاوت معناداری وجود دارد؟

جدول ۵- نتایج آزمون t همبسته جهت مقایسه وضعیت موجود

و وضعیت مورد انتظار الگوهای تلفیق

گونه تلفیق	وضعیت	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین‌ها	مقدار t	درجه آزادی	معناداری
تلفیق درون‌رشته‌ای	موجود	۱/۹۳	۰/۰۶	۰/۶۸	۱۲۴/۱۷	۲۱۵	***۰/۰۰۰
	مورد انتظار	۱/۲۵	۰/۰۸				
تلفیق بین‌رشته‌ای	موجود	۰/۲۲	۰/۰۸	-۲/۱۱	-۱۸۳/۶۳	۲۱۵	***۰/۰۰۰
	مورد انتظار	۲/۳۴	۰/۱۴				
تلفیق در بین و درون یادگیرندگان	موجود	۰/۲۳	۰/۰۵	-۲/۴۷	-۲۶۵/۹۶	۲۱۵	***۰/۰۰۰
	مورد انتظار	۲/۶۹	۰/۱۰				

\*\*\*معناداری در سطح ۰/۰۰۱



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۲۹

شناسایی الگوی تلفیق...

نتایج آزمون t همبسته در زمینه بررسی تفاوت بین وضع موجود و وضع مورد انتظار الگوهای تلفیق در تدوین و اجرای برنامه‌های درسی علوم انسانی نشان می‌دهد که بین هر سه الگوهای تلفیق در وضعیت موجود و مورد انتظار تفاوت معناداری وجود دارد ( $p=۰/۰۰۰$ )، به‌طوریکه دانشجویان مورد بررسی الگوی تلفیق درون‌رشته‌ای را در شرایط موجود با میانگین بالاتری نسبت به وضعیت مورد انتظار ارزیابی نموده‌اند ( $t=۱۲۴/۱۷$ ) و ( $p=۰/۰۰۰$ ). در حالیکه در الگوی تلفیق بین‌رشته‌ای ( $t=-۱۸۳/۶۳$ ) و ( $p=۰/۰۰۰$ ) و تلفیق در بین و درون یادگیرندگان ( $t=-۲۶۵/۹۶$ ) و ( $p=۰/۰۰۰$ ) وضعیت موجود را در حد پایین و وضعیت مورد انتظار را در حد بالاتری ارزیابی کرده‌اند (جدول ۵).

### بحث و جمع‌بندی

رشد روزافزون مرزهای علوم و تحولات مستمر از یک‌سو دگرگونی‌های عدیده‌ای در ساختار برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و به‌خصوص در قلمرو علوم انسانی ایجاد کرده و از سویی دیگر، علوم انسانی در محدوده‌های مجزا از هم قادر به شناخت مسائل پیچیده این حوزه نیست. لذا مطالعه حاضر با بررسی میزان تلفیق در تدوین و اجرای برنامه‌های درسی این حوزه و وضعیت کنونی و شکاف آن با وضعیت مورد انتظار صورت گرفت.

اولین یافته پژوهش نشان داد که الگوی تلفیق کلان حاکم بر برنامه‌های درسی علوم انسانی، از نوع درون رشته‌ای شامل زیر الگوهای مجزا، اتصال یافته و لانه‌ای می‌باشد. علی‌رغم این که علوم انسانی یک حوزه‌ی چند بعدی است و به‌صورت مجزا از هم قادر به درک و حل مسائل پیچیده‌ی این حوزه نخواهد بود، یافته‌های این پژوهش نشان داد که از منظر دانشجویان، همچنان در سازماندهی برنامه‌های درسی بر رشته‌های مجزا و حوزه‌های علمی مستقل تأکید می‌شود. لذا بین حوزه‌های دانش مرزبندی آشکار وجود داشته و در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، الگوهی موضوعی و دیسپلینی غلبه دارند. اگرچه نتایج برخی مطالعات حاکی از عدم اجرای موفقیت آمیز برنامه درسی تلفیقی بوده، لیکن، به اعتقاد پارک<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) نحوه‌ی ادراک صحیح اساتید از برنامه‌ی درسی تلفیقی و محافظه‌کارانه عمل آنان در برابر این رویکرد، از جمله دلایل عدم موفقیت اجرای آن بوده است. در راستای چنین پیامدی آلفسن، گیورجیس، کوآین و فالبا<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) معتقدند برگزاری دوره‌های آموزشی لازم جهت پیاده سازی و اجرای صحیح برنامه‌ی درسی تلفیقی برای اساتید می‌تواند مثمرتر واقع گردد. به‌علاوه در نظام‌های آموزشی، همچنان تدریس مستقل هر رشته علمی توسط اساتید، تقویم آموزشی روزانه و در نظر داشتن زمان مشخصی برای هر ماده درسی وجود دارد، که خود این امر می‌تواند مانع اجرای سایر الگوهای تلفیق از جمله بین‌رشته‌ای و تلفیق مرتبط با یادگیرندگان شود.

یافته دیگر حاکی از آن بود که الگوی تلفیق مورد انتظار در برنامه‌های درسی علوم انسانی مربوط به یادگیرندگان می‌باشد. این شکل از تلفیق به صورت درون و بین یادگیرندگان بوده و مدل‌های غوطه‌وری و شبکه‌ای را در بر می‌گیرد. در الگوی غوطه‌ور شده، تلفیق در درون یادگیرنده اتفاق می‌افتد. بر اساس چنین الگویی، دانشجویان در یک حوزه مطالعاتی کاملاً غوطه‌ور می‌شوند. دانشجویان ممکن است خیلی از برنامه‌های نرم افزاری رایانه‌ای مرتبط با رشته تخصصی خود را فراگرفته و در مجموع به مهارت‌هایی دست یابند که آنان را در ارتباط با رشته تخصصی‌شان کمک نماید. با چنین نگاهی، در سازماندهی برنامه‌های درسی به علایق، تجارب و دل‌مشغولی‌های دانشجویان در انتخاب محتوا توجه می‌شود. فعالیت‌های یادگیری نظیر تعیین جهت یادگیری با استفاده از پرسش‌های دانشجویان صورت گرفته و مسائل واقعی زندگی به‌عنوان نقطه شروع آموزش، محور تدریس قرار می‌گیرد. لذا، همواره بین محیط زندگی واقعی و محیط آکادمیک پیوند دوسویه‌ای برقرار می‌شود. همچنین با در نظر داشتن الگوی



1. Park

2. Olafson, Giorgis, Quin & Falba

شبکه‌ای، خود دانشجویان فرایند تلفیق را هدایت کرده و با استفاده از این الگو، پیچیدگی‌ها و ابعاد رشته‌شان را همچنان که درون و بین حوزه‌های تخصصی جستجو می‌کنند، شناسایی می‌کنند. دانشجویان همواره با متخصصان رشته خود و سایر رشته‌ها جهت کسب مهارت‌های عمومی همکاری داشته و به دیدگاه‌های سایر متخصصان درباره موضوعات درسی توجه دارند که تمامی این موارد در واقع، یک شبکه یادگیری را تشکیل می‌دهند. حرکت به چنین سمت و سویی، با ارائه سازماندهی خاصی از برنامه درسی، فرصت‌هایی را برای دانشجویان فراهم می‌سازد تا با مفاهیم و موضوعات متنوع در قلمروهای متعدد، با متخصصان و نظریه‌پردازان در سایر حوزه‌های علمی مستقل و مرتبط با رشته تخصصی خود آشنا شوند. شایان ذکر است که در این راستا، به‌زعم مهر محمدی (۱۳۸۳: ۲۵۲) باید از گرایش ایدئولوژیکی پرهیز نمود و به سنجش اعتبار گونه‌های تلفیق با استفاده از معیارهای عقلانی، نیز مبادرت ورزید.

بررسی تفاوت بین برداشت دانشجویان از الگوی تلفیق برنامه درسی حاکم و الگوی مورد انتظار، نشان داد که بین هر سه الگوهای تلفیق در وضعیت موجود و مورد انتظار تفاوت معناداری وجود دارد، به‌طوری‌که دانشجویان مورد بررسی، الگوهای تلفیق درون رشته‌ای را در شرایط موجود با میانگین بالاتری نسبت به وضعیت مورد انتظار ارزیابی نمودند. در حالیکه در الگوهای تلفیق بین‌رشته‌ای و تلفیق در یادگیرندگان، وضعیت موجود را در حد پایین و وضعیت مورد انتظار را در حد بالاتری ارزیابی کرده بودند. این تفاوت، بیانگر حاکمیت تلفیق درون رشته‌ای بر قلمرو علوم انسانی و شکاف آن با گونه‌های مطلوب دارد که نتایج حاصل می‌تواند فرایند طراحی و تدوین برنامه‌های درسی علوم انسانی را تغییر دهد. چرا که همواره، عدم ارتباط بین واحدهای درسی با زندگی و شرایط واقعی از جمله نگرانی‌های دانشجویان است و به باور آن‌ها اکثر واحدهای درسی مبتنی بر سرفصل‌های تعیین شده است، بدون اینکه به کاربردهای آن در زندگی آنان توجه شود (هادینت و وتریچ، ۲۰۰۵).

بنابراین، با عنایت به اینکه چند سالی است موضوع بازنگری علوم انسانی مورد تأکید قرار گرفته است و کنفرانس‌ها و پژوهش‌هایی نیز در این راستا در کشور برگزار شده است و برخی سازمان‌ها از جمله سازمان تألیف کتب علوم انسانی دانشگاهی (سمت)، پژوهشگاه علوم انسانی و برخی دانشگاه‌ها مطالعات و اقداماتی در راستای سیاست‌گذاری و تألیف کتب جدید علوم انسانی با رویکرد اسلامی / انسانی را آغاز کرده‌اند، ولی بحث فنی چگونگی تلفیق و



درهم آمیختن محتوایی علوم انسانی و روش‌های مناسب تلفیق مورد غفلت قرار گرفته است. به‌علاوه توجه به دیدگاه‌ها و انتظارات دانشجویان علوم انسانی نیز به‌عنوان یکی از عناصر مهم درگیر در برنامه‌های درسی خود در فرایند بازنگری علوم انسانی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. از جمله انتظارات مهم این دانشجویان در زمینه برنامه‌های رشته خود در پژوهش حاضر، توجه به شیوه تلفیق در درون ذهن یادگیرنده در هنگام یادگیری است. این انتظار بیانگر این موضوع مهم است که تنها در آمیختن محتوایی برنامه‌های درسی علوم انسانی به‌عنوان یک سند مکتوب بیرونی برای یادگیری مطلوب، کافی نیست بلکه استفاده از مناسب سازماندهی و تلفیق برنامه‌های درسی و روش‌های تدریسی که امکان تلفیق را در ذهن یادگیری هنگام یادگیری و پس از آن فراهم می‌کنند، موضوعی بس مهم و حیاتی است و این موضوع نیز در جریان بازنگری علوم انسانی تاکنون مورد غفلت واقع شده است.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۳۲

دوره پنجم  
شماره ۴  
پاییز ۱۳۹۲

## منابع

- اعتمادی‌زاده، هدایت‌الله؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ لیاقتدار، محمدجواد (۱۳۸۸). نگاهی کلی به برنامه درسی میان‌رشته‌ای، فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره اول، شماره ۳، تابستان ۱۳۸۸.
- خلخالی، مرتضی (۱۳۷۳). درهم تنیدن برنامه‌های درسی در آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲ (۶): ۱۰۹-۱۲۴.
- شعبانی، زهرا (۱۳۸۹). طراحی و ارائه رویکرد جامع تلفیق برنامه‌های درسی در حوزه علوم انسانی، مجموعه مقالات کنگره راهکارهایی برای ارتقاء علوم انسانی در کشور، ۴۴۷-۴۸۰.
- صالحی هیکویی، مریم، احمدآبادی، زهره (۱۳۸۹). میان‌رشته‌ای شدن الگوهای پژوهشی در حوزه‌ی علوم انسانی، مجموعه مقالات کنگره راهکارهایی برای ارتقاء علوم انسانی در کشور، ۳۷۵-۳۸۸.
- عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ فروغی ابری، احمدعلی؛ فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۸). تلفیق، راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چندفرهنگی، فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره دوم، شماره ۱، زمستان ۱۳۸۸.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۸). ملاحظات اساسی در باب سیاست‌گذاری توسعه برنامه درسی میان‌رشته‌ای در آموزش عالی از منظر فرایند تکوین، فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره اول، شماره ۳، تابستان ۱۳۸۸.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۳). برنامه‌ی درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. چاپ دوم. مشهد: به نشر.
- Benken, Babeitem, Brown, Nancy (2008). Integrating teacher candidates conceptions of mathematics, teaching and learning: A cross university Collaboration. Issues in the undergraduate mathematics preparation of school teachers. 1: 1-15.
- Brewer, Thomas M. (2002). Integrated curriculum: what benefit. Arts education policy review, 103(4), 31-36.
- Caskey, Micki (2001). Alingering Question for Middle school: what's the fate of integrated curriculum? Childhood education, 78(2), 97-99 .
- Evers, Frederick., Wolstenholm, Janet (2007). Integrating knowledge, skills and values into the curriculum development process at the University of Guelph- Humber, New directions for teaching & learning, 112, 83-91.
- Fernandez, Nancy Page (2006). Integration, reflection, interpretation: realizing the goals of a general education capstone course. About campus. 11( 2), 23-26 .
- Fogarty, R. (1991). The ways to integrated curriculum. Educational Leadership. 49(2): 61-65.
- Haythornthwaite, Caroline. (2006), Learning and knowledge networks in interdisciplinary collaborations, Journal of the American society for information science and technology, 57(8),1079-1092.
- Hoddinott, John; Wuetherich, Brad (2006). The teaching- research Nexus. Education Canada. 46(1), 32-35.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۳۳

شناسایی الگوی  
تلفیق...

Kontamara, Pornkasem; Hallinger, Philip; Jatiket, Marut (2006). Scalling- up educational reform in Thailand: context, collaboration, networks and change. *Planning and changing*, 37 (1-2), 5-23.

Markulis, Peter. M; Strary, Daniel R. , Howe, Harry (2004). Integrating the business curriculum with a comprehensive case study: A prototype. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 31: 74-78.

Moor, Janet (2005). Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: A guide for change agents. *International journal of sustainability in higher education*, 6(4), 326- 339.

Nikitina, Svetlana (2006). Three strategies for interdisciplinary teaching: Contextualizing, Conceptualizing and Problem- Centring. *Journal of curriculum studies*, 38(3), 251-271.

Olafson, Lori; Giorgis, Cyndi; Quin, Linda F.; Falba, Christy (2007). A self-study professional development through program revision. *Studying teacher education*, 3(2), 155-172.

Park, mijeong (2008). Implemently curriculum integration the experiences of Korean elementary teachers. *Asia pacific education review*, 9(3), 308-319.

Yeung, Shirley Sze-yin; Lam, Chichung (2007). Teacher's conception of curriculum integration. A problem hindering it's implementation in Hongkong. *education journal*. 35(2), 109-144.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۳۴

دوره پنجم  
شماره ۴  
پاییز ۱۳۹۲