

# بررسی کاربست الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور (مجزا، وسیع، مارپیچی) از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس

زهرا اسلامی<sup>۱</sup>

## چکیده:

پژوهش حاضر برای بررسی میزان کاربست الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور (مجزا، وسیع، مارپیچی) از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس صورت گرفته است. روش این پژوهش از نظر هدف، کاربردی است و از نظر روش، توصیفی از نوع زمینه‌یابی است. جامعه آماری پژوهش را معلمان مقطع متوسطه اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس و نمونه این مطالعه را ۱۶۰ معلم (۱۰۶ زن و ۵۴ مرد) تشکیل داده اند که به شیوه نمونه‌گیری تصادفی - طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نظر و آزمون سؤالات آن، از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. روایی پرسشنامه بر اساس نظر استادان متخصص و مجرب و پایایی آن نیز با استفاده از آلفای کرونباخ (۰/۸۵۵) مورد تأیید قرار گرفت. داده‌های این تحقیق، با استفاده از آزمون t تک گروهی و با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند.

یافته‌های این پژوهش نشان داده‌اند که: از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور (مجزا، وسیع، مارپیچی) در حد قابل توجهی در برنامه درسی به کار گرفته شده است. همچنین از دیدگاه آن‌ها بین الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا، وسیع و مارپیچی، تفاوت معناداری وجود دارد ( $P \leq 0/05$ ). به طور کلی از دیدگاه معلمان الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور، در هر سه سطح مجزا، وسیع و مارپیچی به صورت قاعده‌مند و مدون در برنامه درسی به کار گرفته شده است.

**واژگان کلیدی:** الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور، الگوهای مجزا، الگوهای وسیع، الگوهای مارپیچی

---

۱- دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس

**مقدمه:**

مواد و محتوای درسی، از موقعیت و جایگاه علمی ویژه‌ای برخوردار است. استفاده از روش‌های جامع، یکپارچه و مؤثر در عناصر سازمانی برنامه درسی موجب کارایی محتوای برنامه درسی اجرا شده در نظام آموزشی می‌گردد و در نتیجه‌ی آن امکان تحقق هدف‌های برنامه درسی را تضمین می‌کند (مؤمنی مهموئی و زارعیان، ۱۳۸۹). پیورنتا و مونکولد<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، معتقدند که سازمان‌دهی، محتوای برنامه درسی را به عنوان عنصر ساختارمند یا تا حدی ساختارمند، برای تعریف، جمع بندی، تعمیم و کاربرد آن تحت تاثیر قرار می‌دهد.

برنامه‌ریزی درسی، مانند سایر برنامه‌های آموزش و پرورش، از اموری است که به شکل بسیار متمرکز اداره می‌شود. در واقع میزان مشارکت فرآیند برنامه‌ریزی محدود به همکاری با دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی است و معلمان مجرب و صاحب صلاحیت، ضمن این‌که در گروه‌های برنامه‌ریزی فعال اند، نقش ثانویه را بر عهده دارند (مهر محمدی، ۱۳۷۵). آگاهی معلمان از برنامه‌های درسی، به آنان کمک می‌کند تا آموزش اثربخش‌تری را ارائه نمایند. این آگاهی، صرفاً شامل دانش مربوط به موضوع درسی نیست، بلکه شناخت عناصر یک برنامه درسی و چگونگی ارتباط بین آن‌ها را نیز شامل می‌شود. (نوریان، ۱۳۸۹). در نظام آموزش و پرورش، کتاب‌های درسی و برنامه‌های آموزشی و درسی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است به طوری که بیشتر فعالیت‌های آموزش و پرورش در چارچوب کتاب درسی و محتوای آن صورت می‌گیرد. با توجه به نقش و

بی‌شک در عصر حاضر، تعلیم و تربیت یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های بشر در تمام جوامع به‌شمار می‌رود. پیچیدگی فزاینده ساختارهای اجتماعی و لزوم تربیت و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی در محیط تحول‌یابنده، بیش از پیش مسئولان را سرگرم هدایت و سازمان‌دهی فرآیندهای آموزش مدرسه‌ای نموده است. در این میان، برنامه‌های درسی به عنوان محوری‌ترین عامل در تعیین سرنوشت نسل آینده، از اهمیتی دو چندان برخوردار هستند. (طالب زاده نوبریان و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۲). صاحب نظران و اندیشمندان تعلیم و تربیت، برنامه درسی را مهم‌ترین عنصر تشکیل دهنده نظام تعلیم و تربیت می‌دانند. این حوزه، یکی از جوان‌ترین حوزه‌های معرفت بشری محسوب می‌شود که در عرصه‌های و قلمروهای مختلف، آن چنان پرشتاب در حال فهم آفرینی و تحول است که تعیین مرزها و حدود و ثغور آن، امری دشوار و حتی غیر ممکن است. (فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷).

در فرآیند برنامه‌ریزی درسی، سازمان و ساختار محتوای دروس و چگونگی سازمان‌دهی و تنظیم علمی مطالب و توالی موضوعات درسی در قالب رشته‌ها و مواد درسی مختلف، از اهمیت خاصی برخوردار است. به طوری که نقش را در میزان کارایی برنامه‌ی درسی اجرا شده، ایفا می‌کند. بنابراین بررسی وضعیت فعلی شیوه‌های سازمان‌دهی محتوای درسی در نظام آموزشی ایران، نشان دهنده این واقعیت است که نقش و اهمیت و کاربرد رشته‌های مختلف در قلمرو وسیع، نحوه سازمان‌دهی و شیوه عرضه

<sup>۱</sup> - Paivarnta & Munkvold

موضوعات سستی و تسلط یافتن بر مهارت‌های پایه توجه نموده، بدین ترتیب جزء طرفداران دیدگاه موضوعی هستند. همچنین، هال<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) معتقد است که این الگو ساختار دیسپلینی دارد صرفاً و بر موضوعات درسی، تأکید دارد. برنامه درسی در این الگو، به مواد درسی تقسیم می‌شود که در آن‌ها نیز غالباً بر اساس کلاس درس و حتی نمره‌گذاری در حال پیشرفت تحصیلی، تقسیمات فرعی می‌یابند و از معلم انتظار می‌رود جریان آموزش را طراحی کند.

موریسون<sup>۵</sup> یکی از قوی‌ترین سخن‌گویان این دیدگاه از برنامه‌ی درسی، اعتقاد داشت که مهارت‌های مربوط به داشتن سواد، باید کانون اصلی توجه برنامه‌های درسی دوره‌ی ابتدایی را تشکیل بدهد. بنابراین توصیه کرد که آموزش مهارت‌های سه‌گانه (خواندن، نوشتن، حساب کردن) باید در دستور کار این مدارس قرار بگیرد. (گوتک<sup>۶</sup>، ۱۹۷۴). هدف اساسی در برنامه درسی موضوع محور، دستیابی به رشد و تحول شناختی و دانش و اطلاعات موجود در موضوع درسی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). فرآیند آموزش در این برنامه، انتقال اطلاعات و آگاهی‌های ذهن معلم به ذهن دانش‌آموز است. معلم به عنوان متخصص موضوع درسی، در زمینه یک موضوع خاص، دانش و تسلط کافی داشته و منبع و مخزن اطلاعات و حقایق علمی شناخته می‌شود. وی در روند آموزش، نقش اصلی و فعال را به عهده دارد. به طوری که، پیش از تدریس موضوع مورد نظر، فرآیند

اهمیت کتاب‌های درسی، کار انتخاب، تنظیم، تدوین و سازمان‌دهی محتوای کتاب‌های درسی به دفتر برنامه‌ریزی درسی واگذار شده است. (ملکی، ۱۳۷۶). بر این اساس، دست‌اندرکاران آموزش و پرورش، از جمله مؤلفان کتب درسی در جهت تألیف کتب و مدیران و معلمان نیز برای عملیاتی کردن و پیاده کردن الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور در مدارس تلاش می‌کنند.

سازمان‌دهی فعالیت‌های یادگیری بر اساس موضوع درسی، رایج‌ترین شیوه سازمان‌دهی مواد درسی است. (لوی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱). در این شیوه، سازمان‌دهی یکی از وظایف مهم برنامه‌ریز درسی محسوب می‌شود: در سازمان‌دهی محتوای برنامه، دو موضوع از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است: مداومت (تنظیم عمودی) و توالی منطقی (تقدم و تأخر). این دیدگاه قدیمی‌ترین شکل سازمان‌دهی برنامه‌ی درسی است که قدمت آن به روم و یونان باستان باز می‌گردد. برای مثال، در یونان «هفت هنر آزاد»<sup>۲</sup> مشتمل بر دو بخش مواد سه‌گانه (دستور زبان، خطابه، منطق) و مواد چهارگانه (حساب، هندسه، نجوم، موسیقی) آموزش داده می‌شد. (میلر<sup>۳</sup>، مهرمحمدی، ۱۳۷۹)

به گمان میلر (۱۹۴۳)، در این الگو، بر موضوعات درسی، شیوه تکوین و سازمان‌دهی آن‌ها تأکید می‌شود. در این مدارس، موضوعات درسی، در شکل دادن به ساختار کل برنامه درسی نقش اساسی دارند. برخی افراد به

<sup>4</sup> - Hall.

<sup>5</sup> - Morrison

<sup>6</sup> - Gutek

<sup>1</sup> - Lowy

<sup>2</sup> - Seven Liberal Art

<sup>3</sup> - Miller

آموخته شده، کاربرد بیشتری نیز برای وی خواهد داشت. اما، این طرح عموماً با مشکل پوشش (آموزش) سطحی محتوا مواجه می‌شود (همان منبع). سومین رویکرد، الگوی موضوعات مارپیچی<sup>۷</sup> است. در این روش، یک موضوع درسی واحد، به گونه‌ای سازمان‌دهی می‌شود که دانش‌آموز در طول تحصیل خود، دست کم سه بار با آن روبه‌رو شود. ضمن این که این مواجهه به شکل‌های مختلفی صورت می‌پذیرد و هر بار درجه دشواری آن بالاتر می‌رود. این خاصیت پیش‌روندگی موجب می‌شود که دانش‌آموز، از موضوع مورد تدریس، درک بهتری پیدا کند و همواره از فهمی جدید به فهمی جدیدتر دست یابد. (مایر<sup>۸</sup>، ۱۹۹۳).

ضرورت طرح مسئله از آنجا آغاز می‌شود که در واقع الگوی سازمان‌دهی محتوای موضوع محور بر آن است که ساختار دانش را مورد تأکید قرار دهد و محتوا به نحوی سازمان‌دهی می‌شود که با مراحل رشد فکری دانش‌آموزان تناسب داشته باشد. همچنین این الگو بر این ایده مبتنی است که موضوع یا موضوعات درسی به تمام دانش‌آموزان تدریس شود. طرفداران این الگو، تأکید ویژه‌ای بر یادگیری مبتنی بر رشته‌های درسی دارند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). معلم به عنوان متخصص موضوع درسی در زمینه یک موضوع خاص، دانش و تسلط کافی داشته و منبع و مخزن اطلاعات و حقایق علمی شناخته می‌شود (مهر محمدی و احمدی، ۱۳۸۰). بنابراین: معلمانی توفیق لازم در این راه را به دست می‌آورند که

تدریس را طی نماید و این امر را حول محور محتوای آموزش و جدا از شرایط و محیط یادگیری سازمان‌دهی می‌کند. وظیفه معلم، تدریس محتوا از طریق روش‌های مستقیم آموزش، به ویژه سخنرانی است. (مهر محمدی و احمدی، ۱۳۸۰). ویژگی برنامه‌های درسی که بدین گونه سازمان‌دهی شده‌اند، تأکید بر استفاده از فنون آموزش مستقیم مانند سخنرانی و از برخواندن<sup>۱</sup> است. (اسمیت و همکاران<sup>۲</sup>، ۱۹۵۷).

قدیمی‌ترین و پرطرفدارترین الگوهای سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی بر اساس رویکرد موضوع محور، الگوی موضوع‌های مجزا<sup>۳</sup> است. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷). طرح برنامه درسی مبتنی بر موضوعات مجزا، بر سازمان منطقی بخشیدن به محتوای هر یک از موضوعات برنامه تأکید دارد و برای مرتبط ساختن موضوعات هیچ گونه تلاشی به عمل نمی‌آورد. (هانکینز<sup>۴</sup>، ۱۹۸۰) در سطح کارشناسی، دانشجویان اغلب در یک رشته خاص تخصص پیدا می‌کنند. این رشته تحصیلی بر بیش دانشجویان راجع به آنچه که می‌دانند، آنچه که ارزشمند و معتبر است و آنچه که قابلیت بحث و بررسی دارد، اثر می‌گذارد. (آبوللا<sup>۵</sup> و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷). دومین رویکرد، طرح برنامه‌ی درسی مبتنی بر موضوعات عام یا گسترده<sup>۶</sup> است. این الگو به دانش‌آموز در دستیابی به هدف تلفیق موضوعات درسی، به طرز قابل توجهی کمک می‌کند. بر اثر این تلفیق، محتوای

<sup>1</sup> - Recitation

<sup>2</sup> - Smith

<sup>3</sup> - Separate Subject

<sup>4</sup> - Hunkins.

<sup>5</sup> - Abolela

<sup>6</sup> - Broad Subject

<sup>7</sup> - Spiral Subject

<sup>8</sup> - Meyer

انجام می پذیرد. بدین معنا که برای سازمان‌دهی تلفیقی برنامه درسی علوم اجتماعی، همه رشته‌ها درگیر هستند. به گونه ای که این برنامه درسی با مطالعه موضوع معینی در برنامه واحدی به نام «مطالعات اجتماعی» به هم پیوند می خورد.

امرسون و ویلیامز<sup>۱</sup> (۲۰۱۲)، در پژوهشی با عنوان «روشی نوین برای تشویق به یادگیری ماریچی برای دانشجویان سال سوم دوره کارشناسی»، به مطالعه تعامل بیشتر دانشجویان در یادگیری ماریچی و پیشرفت چشمگیر در مهارت‌های قابل انتقال که به وسیله مجموعه‌ای از آموزش‌ها طراحی شده است، پرداخته‌اند. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که: این آموزش‌ها بر یادگیری خود-آموز و پرسش و جو محور، تمرکز داشتند که هر دو مورد از این یادگیری‌ها، چالش‌های خاصی را برای دانشجویان و کارمندان ایجاد می کند.

شواتز<sup>۲</sup> (۲۰۱۰)، در پژوهشی با عنوان «یادگیری ماریچی: دوره مقدماتی خواندن برای زبان‌های غیر انگلیسی به صورت آن‌لاین» به نتایج زیر دست یافته است. در آموزش خواندن، متون معتبر با موارد فراوان لغوی و ساختارهای گرامری پیچیده، به صورت نمونه، مورد استفاده قرار می‌گیرند (روچ<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲). متأسفانه این یک چالش برای دانشجویانی است که در دوره‌های خواندن که برای زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم<sup>۴</sup> و همچنین دانشجویان دیگر زبان‌ها<sup>۵</sup> پیش-بینی شده بود، ثبت نام کرده‌اند. دانش‌آموزان

هم از نظر علمی برجسته باشند و هم در عمل تجاربی را کسب کنند. آگاهی از نتایج این مطالعه، دست اندکاران را به ضرورت توانمندسازی معلمان و برانگیختن آنان در راستای افزایش مبانی علمی و نظری سوق می‌دهد.

### پیشینه تحقیق مرتبط:

از جمله تحقیقات انجام شده در زمینه‌ی الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱- شکاری و خدادادی (۱۳۹۰)، در پژوهشی با عنوان «کاربست اصول و معیارهای سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی تاریخ ایران و جهان در دوره‌ی متوسطه»، درباره رعایت اصول و معیارهای انتخاب و سازمان‌دهی محتوای درس تاریخ ایران و جهان با تجربیات یادگیری انجام دادند. نتایج حاصل از تحقیق آنان بیانگر آن بوده است که به علایق و توانایی‌های دانش‌آموزان، باید در گزینش محتوای کتاب تاریخ ایران و جهان به توجه بیشتری مبذول گردد.

گوازی (۱۳۸۷)، در پژوهشی با عنوان «مطالعه تطبیقی- تحلیلی شیوه انتخاب و سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی و نحوه آموزش شهروندی در مقطع آموزش ابتدایی ایران با سوئد» پرداخت. نتایج پژوهش او حاکی از آن است که: در ایران شیوه انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، بر اساس رویکرد موضوعات درسی (رشته‌ای مجزا) بوده و محتوای برنامه درسی از علوم اجتماعی گرفته می‌شود. در حالی که در کشور سوئد مبتنی بر موضوع و بر اساس رویکرد تلفیق بین رشته ای

<sup>۱</sup> - Emerson & Williams

<sup>۲</sup> - Schuetze

<sup>۳</sup> - Roche

<sup>۴</sup> - ESL (English as a Second Language)

<sup>۵</sup> - LOTE (Language Other Than English)

متوسطه‌ی اول در برنامه‌ی درسی به کار گرفته شده است؟

### روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع زمینه‌یابیه شمار می‌رود. جامعه آماری این پژوهش، شامل همه معلمان مقطع متوسطه‌ی اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس می‌شود که تعداد ۳۳۸ نفر از سوی آموزش و پرورش شهرستان‌های نوشهر و چالوس اعلام شده است. برای تعیین حجم نمونه، از روش برآورد حجم نمونه، بر اساس جدول کرجسی و مورگان<sup>۲</sup> استفاده شده است. با این روش ۱۶۰ نفر از معلمان مقطع متوسطه اول، بر اساس روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای<sup>۳</sup> انتخاب شده‌اند.

در پژوهش حاضر برای بررسی پیشینه نظری، از روش کتابخانه‌ای و برای گردآوری اطلاعات، از روش میدانی و پرسشنامه محقق ساخته کاربست الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور (مجزا، وسیع، مارپیچی) که بر مبنای مبانی نظری و پژوهشی تدوین شده است، استفاده شده است.

پس از تدوین اولیه، روی تعداد معدودی از معلمان به اجرا در آمده است. روایی و پایایی فرم اولیه محاسبه شده است و تعدادی از سؤالات که از روایی و پایایی مناسب برخوردار نبوده‌اند، طبق محاسبات Item If deleted از طریق SPSS حذف شده‌اند. سؤالاتی که شاخص‌های مورد نظر در مورد آنها محقق شده

اغلب به جای استفاده از استراتژی‌های آموخته شده، از ترجمه کلمه به کلمه بهره می‌گیرند. برای پرداختن به این موضوع، یک واحد اینترنتی مقدماتی خواندن توسعه یافته و پیش بینی شده است. متون و فعالیت‌های تعاملی در این واحد جدید، کلمات را بر اساس فهرست فراوانی و چرخه وظایف (لوی و کندی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴) برای استراتژی‌های خواندن و ساختارهای گرامری انتخاب می‌کردند. نتیجه مورد نظر "یادگیری مارپیچی" بود. یعنی در حالی که برخی کلمات، استراتژی‌ها و ساختارها بین فصل‌ها به طور مجدد استفاده می‌شدند، کلمات و ساختارهای جدید نیز معرفی می‌شدند.

بر این اساس، هدف اصلی این پژوهش، بررسی میزان کاربست الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور (مجزا، وسیع، مارپیچی)، از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه‌ی اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس است. نگارنده می‌کوشد که در خلال این تحقیق، به این سوالات بنیادین پاسخ دهد که:

۱- چه قدر از الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات مجزا، از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه‌ی اول در برنامه‌ی درسی به کار گرفته شده است؟

۲- چه قدر از الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات وسیع، از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه‌ی اول در برنامه‌ی درسی به کار گرفته شده است؟

۳- چه قدر از الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات مارپیچی، از دیدگاه معلمان مقطع

<sup>۲</sup> - Krejcie & Morgan

<sup>۳</sup> - Stratified random sampling

<sup>۱</sup> - Lowy & Kennedy

آزمون، آن است که بدانیم آیا «ابزار سنجش آنچه را که مورد نظر است می‌سنجد یا نه؟ اگر جواب مثبت است، چه میزان از دقت آن را می‌سنجد» (هومن، ۱۳۷۰).

برای کسب اطمینان از روایی پرسشنامه، با استفاده از نظر استادان متخصص و مجرب، مورد تأیید قرار گرفت و برای بررسی پایایی آن، از روش آزمون مجدد و آلفای کرونباخ در سطح ۰/۸۵۵ بهره‌جسته و مورد تأیید استادان قرار گرفت.

است، باقی مانده‌اند. این پرسشنامه از ۱۹ سؤال بسته پاسخ که پاسخ‌های آن در طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از (ناچیز نمره ۱، کم نمره ۲، متوسط نمره ۳، زیاد نمره ۴، خیلی زیاد نمره ۵) تدوین شده است که به طور کلی ۳ مؤلفه سازمان‌دهی مجزا، وسیع و مارپیچی را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهند.

روایی آزمون، به هدف آزمون اشاره می‌کند. «آزمونی، دارای روایی است که برای اندازه‌گیری آنچه مورد نظر است مناسب باشد» (نادری و سیف نراقی، ۱۳۶۸). مقصود از روایی

جدول ۱- پایایی پرسشنامه

شاخص	ضریب
آلفای کرونباخ	۰/۸۵۵

### یافته‌های تحقیق:

پس از جمع‌آوری اطلاعات، ابتدا از شاخص‌های آمار توصیفی برای بررسی مشخصات فردی آزمودنی‌ها استفاده شده است. از مجموع ۱۹۰ پرسشنامه‌ای که بین معلمان مقطع متوسطه اول توزیع شد، ۱۶۰ پرسشنامه بازگردانده شد. پس از بررسی پرسشنامه‌ها، جنسیت، مقطع تحصیلی و سابقه خدمت معلمان، نتایج ذیل حاصل گردید:

از نرم افزار SPSS برای تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح توصیفی، با استفاده از شاخصه‌های آماری نظیر: فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، به توصیف اطلاعات پژوهش پرداخته شده و در سطح آمار استنباطی نیز از آزمون کولمگروف-اسمیرنوف، تک گروهی جهت تحلیل سؤال‌های پژوهش استفاده شده است.

جدول ۲- توزیع افراد مورد بررسی به تفکیک جنسیت

جنس	فراوانی	درصد
زن	۱۰۶	۳۳/۷۵
مرد	۵۴	۶۶/۲۵
کل	۱۶۰	۱۰۰/۰

## جدول ۳- توزیع افراد مورد بررسی به تفکیک مقطع تحصیلی

مقطع تحصیلی	فراوانی	درصد
کاردانی	۴۵	۲۸/۱۳
کارشناسی	۱۰۳	۶۴/۳۸
کارشناسی ارشد	۱۲	۷/۵
کل	۱۶۰	۱۰۰/۰

## جدول ۴- توزیع افراد مورد بررسی به تفکیک سابقه ی خدمت

سابقه ی خدمت	فراوانی	درصد
۱-۵	۳۱	۱۹/۳۷
۶-۱۰	۱۵	۹/۳۸
۱۱-۱۵	۱۰	۶/۲۵
۱۶-۲۰	۲۱	۱۳/۱۲
۲۱-۲۵	۴۷	۲۹/۳۷
۲۶-۳۰	۳۶	۲۲/۵
کل	۱۶۰	۱۰۰/۰

با توجه به نتایج داده‌های استخراج شده از پرسشنامه و نتایج توصیفی حاصل از آنها جهت بررسی و آزمون سؤالات تحقیق، از آزمون‌های آماری کولموگروف - اسمیرنوف<sup>۱</sup> و آزمون t تک گروهی<sup>۲</sup> استفاده شده است. بنابراین، با استفاده از آزمون‌های یادشده، تجزیه و تحلیل‌های مربوط به هر یک از سؤالات تحقیق به صورت تفکیکی ذیلاً ارائه شده است. ابتدا آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای هر یک از موارد محاسبه و در جدول زیر ارائه شده است.

۱- Kolmogorov-Smirnov Test

۲-One-Sample T Test



جدول ۵- آماره‌ی آزمون کولموگروف- اسمیرنوف مربوط به الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع

محور (مجزا، وسیع، ماریپیچی) جهت بررسی نرمال بودن توزیع فراوانی

الگوهای ماریپیچی	الگوهای وسیع	الگوهای مجزا	
۱۶۰	۱۶۰	۱۶۰	تعداد
۳۱	۳۲	۳۳	میانگین
۲۵/۹۵	۲۶/۸۱	۲۹/۳	انحراف استاندارد
۰/۴۴	۰/۴۳	۰/۵۴	کولموگروف - اسمیرنوف
۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۳	سطح معنی داری

۰/۵۴ است و با توجه به سطح معناداری (۰/۹۳)، فرض نرمال بودن داده‌ها رد نمی‌شود. بنابراین، برای بررسی نظر آزمودنی‌ها، از آزمون پارامتری t تک نمونه‌ای استفاده می‌شود.

میانگین ۵ عدد (۱، ۲، ۳، ۴، ۵) برابر ۳ است. بنابراین، عدد ۳ به عنوان متوسط آزمون (با نسبت ۵۰ درصد) و در مجموع ۸ سؤال عدد ۲۴ به عنوان مقدار آزمون، منطقی و مناسب است. هر چه متوسط نمره آزمودنی‌ها از نمره ۳ بیشتر باشد، نشان دهنده، فراوانی بیشتر پاسخ‌های خیلی زیاد و زیاد، نسبت به نظرات کم و خیلی کم است. بنابراین، از آزمون t برای بررسی پاسخ آزمودنی‌ها استفاده شده و نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

این قسمت مربوط به پاسخ سؤالات پژوهشی است. در این بخش تجزیه و تحلیل داده‌ها جهت پاسخگویی به سؤالات پژوهش مورد بررسی قرار گرفت.

۱- چه مقدار از الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا، از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس در برنامه‌ی درسی به کار گرفته شده است؟  
برای پاسخگویی به این سؤال، پاسخ‌های افراد بررسی شده، به ۸ سؤال به عنوان نمره متغیر الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا منظور شده است. با استفاده از آزمون کولموگروف- اسمیرنوف، نرمال بودن داده‌ها مورد بررسی قرار گرفتند. با توجه به داده‌های آزمون که برابر با

جدول ۶- آمار توصیفی مربوط به الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا

عوامل	تعداد	میانگین	انحراف	خطای استاندارد
			استاندارد	میانگین
الگوهای مجزا	۱۶۰	۳۳	۲۹/۳	۱۳/۱

جدول بالا نشان می‌دهد که میانگین نمره آزمودنی‌ها به هشت سؤال به تعداد ۱۶۰ در یک ستون برابر با ۳۳ است که از عدد ۲۴ بزرگتر است.

جدول ۷- داده‌های آزمون مربوط به الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا

عوامل	آزمون t	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین‌ها	فاصله اطمینان ۰/۹۵
الگوهای مجزا	۲/۴۴	۱۵۹	۰/۰۷	۳۳/۰۴	بالا پایین
					۶۸/۳۸ - ۴/۳۱

وسیع در نظر گرفته شده‌اند. با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، نرمال بودن داده‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. با توجه به داده‌های آزمون که برابر با ۰/۴۳ است و با توجه به سطح معناداری (۰/۹۹)، فرض نرمال بودن داده‌ها رد نمی‌شود. بنابراین برای بررسی نظر آزمودنی‌ها از آزمون پارامتری t تک نمونه‌ای استفاده شده است.

میانگین ۵ عدد (۱، ۲، ۳، ۴، ۵) برابر با ۳ است. بنابراین، عدد ۳ به عنوان متوسط آزمون (با نسبت ۵۰ درصد) و در مجموع ۷ سؤال عدد ۲۱ به عنوان مقدار آزمون منطقی و مناسب است. هر چه متوسط نمره آزمودنی‌ها از نمره ۳ بیشتر باشد، نشان دهنده فراوانی بیشتر پاسخ‌های خیلی زیاد و زیاد نسبت به نظرات کم و خیلی کم است. بنابراین، از آزمون t برای بررسی پاسخ آزمودنی‌ها استفاده نموده و نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۸- داده‌های توصیفی مربوط به الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات وسیع

عوامل	تعداد	میانگین	انحراف	خطای استاندارد
الگوهای وسیع	۱۶۰	۳۲	۲۶/۸۱	میانگین
				۱۱/۹۹

نتایج جدول بالا نشان می‌دهد که داده‌های آزمون، برابر با ۲/۴۴ و درجه آزادی آن، برابر با ۱۵۹ و میانگین تفاضل برابر با ۳۳/۰۴ و سطح معناداری آن ۰/۰۷ است. بنابراین، تفاوت میانگین آزمودنی‌ها با عدد ۲۴ معنی‌دار است. در نتیجه می‌توان اذعان نمود که از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس، الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های مجزا در حد قابل قبولی در برنامه‌ی درسی به کار رفته است.

۲- چه مقدار از الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات وسیع، از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس در برنامه درسی به کار گرفته شده است؟

برای پاسخگویی به این سؤال، پاسخ‌های افراد مورد بررسی، به ۷ سؤال به عنوان نمره متغیر الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات

این جدول نشان می‌دهد که میانگین نمره آزمودنی‌ها به هفت سؤال به تعداد ۱۶۰ مورد در یک ستون برابر با ۳۲ است که از عدد ۲۱ بزرگتر است.

جدول ۹- داده‌های آزمون مربوط به لگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات وسیع

عوامل	آزمون t	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین	فاصله اطمینان
				ها	بالا پایین
الگوهای وسیع	۲/۶۶	۱۵۹	۰/۰۵۶	۳۲/۰۰	۶۵/۲۹ -۰/۱۸

در نظر گرفته شده‌اند. با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، نرمال بودن داده‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. با توجه به داده‌های آزمون که برابر با ۰/۴۴ است و با توجه به سطح معناداری (۰/۹۸)، فرض نرمال بودن داده‌ها رد نمی‌شود. بنابراین برای بررسی نظر آزمودنی‌ها از آزمون پارامتری t تک نمونه‌ای استفاده شده است.

میانگین ۵ عدد (۱، ۲، ۳، ۴، ۵) برابر با ۳ است. بنابراین، عدد ۳ به عنوان متوسط آزمون (با نسبت ۵۰ درصد) و در مجموع ۳ سؤال عدد ۹ به عنوان مقدار آزمون منطقی و مناسب است. هر قدر متوسط نمره آزمودنی‌ها از نمره ۳ بیشتر باشد، نشان دهنده فراوانی بیشتر پاسخ‌های خیلی زیاد و زیاد، نسبت به نظرات کم و خیلی کم است. بنابراین، از آزمون t برای بررسی پاسخ آزمودنی‌ها استفاده شده و نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

نتایج این جدول فوق نشان می‌دهد که: داده‌های آزمون، برابر با ۲/۶۶ و درجه آزادی آن، برابر با ۱۵۹ و میانگین تفاضل آن، برابر با ۳۲/۰۰ و سطح معناداری آن ۰/۰۵۶ است. بنابراین، تفاوت میانگین آزمودنی‌ها با عدد ۲۱ معنادار است. در نتیجه می‌توان اذعان نمود که از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس، الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات وسیع در حد قابل قبولی در برنامه‌ی درسی به کار گرفته شده است.

۳- چه مقدار از الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع‌های ماریپیچی از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه‌ی اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس در برنامه‌ی درسی به کار گرفته شده است؟

برای پاسخگویی به این سؤال، پاسخ‌های افراد مورد بررسی به ۳ سؤال به عنوان نمره متغیر الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات ماریپیچی

جدول ۱۰- آمار توصیفی مربوط به الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات ماریپیچی

عوامل	تعداد	میانگین	انحراف	خطای استاندارد
			استاندارد	میانگین
الگوهای ماریپیچی	۱۶۰	۳۱	۲۵/۹۵	۱۱/۶۰

داده‌های این جدول نشان می‌دهد که میانگین نمره آزمودنی‌ها به سه سؤال، به تعداد ۱۶۰ در یک ستون، برابر با ۳۱ است که از عدد ۹ بزرگتر است.

جدول ۱۱- داده‌های آزمون مربوط به الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات ماریچی

عوامل	آزمون t	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین ها	۰/۹۵ فاصله اطمینان	
				بالا	پایین	
الگوهای ماریچی	۲/۷۵	۱۵۹	۰/۰۵۱	۳۱/۰۰	۶۴/۲۲	-۰/۲

موضوعات درسی به صورت موزائیکی و وجود مطالبی که بین سایر مطالب ارتباط برقرار سازد و ارائه تکالیفی که مجزا بودن محتوا را نشان می‌دهد و ارائه مطالب متعدد به صورت موازی در یک درس را تأیید می‌کند. این یافته، با توجه به جدید بودن حوزه‌ی مطالعه و پژوهش، از سوی هیچ مطالعه‌ای قابل ردیابی نیست و در نوع خود، تازگی دارد و بکر و بدیع است. بنابراین اگر مقایسه‌ای با یافته‌های پیشین صورت نپذیرفته است، به این دلیل است که ادبیات پژوهشی، فاقد نتایج قابل اتکا است.

از این رو الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات مجزا در نظام آموزشی، می‌تواند بر سازمان‌دهی محتوای هر یک از موضوعات برنامه درسی تأکید کند و نقش تعیین کننده‌ای داشته باشد. در این شیوه، کتاب درسی، نقش مهمی در سازمان‌دهی برنامه‌ی درسی ایفا می‌کند: محتوای آن نیز در یک توالی ثابت که همه‌ی دانش‌آموزان ملزم به رعایت آن هستند، سازمان‌دهی می‌شود. همچنین، این برنامه‌ی درسی در قالب مواد درسی مستقل و مجزا طراحی شده است و درون مرزبندی رشته‌ای و موضوعی محصور است.

بر اساس نتایج این پژوهشی در پاسخ به سؤال دوم مبنی بر این که: چه مقدار از الگوهای

نتایج این جدول نشان می‌دهد که داده‌های آزمون برابر با ۲/۷۵ و درجه آزادی آن برابر با ۱۵۹ و میانگین تفاضل آن برابر با ۳۱/۰۰ و سطح معناداری آن ۰/۰۵۱ است. بنابراین، تفاوت میانگین آزمودنی‌ها با عدد ۹ معنادار است. در نتیجه می‌توان اعتراف نمود که از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس، الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات ماریچی، در حد قابل قبولی در برنامه‌ی درسی به کار گرفته شده است.

### بحث و نتیجه گیری:

بر اساس نتایج این پژوهش، در پاسخ به سؤال اول مبنی بر این که چه مقدار از الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات مجزا از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس به کار گرفته شده است؟ گویه‌های آن نشان داده است که: از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه اول الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات مجزا، تا حد بسیار زیادی در برنامه درسی به کار گرفته شده است. همان گونه که یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد، هدف چنین الگوهایی، نظم بخشیدن به سایر عوامل برنامه، از قبیل محتوا و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان است. نتایج این یافته ارائه

از این رو الگوهای سازمان‌دهی موضوعات وسیع، می‌تواند دانش‌آموز را در دستیابی به اهداف تلفیق موضوعات درسی به طور قابل توجهی کمک کند. بر اثر این تلفیق، محتوای آموخته شده، کاربرد بیشتری نیز برای وی خواهد داشت. همچنین، دانش‌آموزان، ارتباط و همبستگی بین دروس مربوط به هم را بهتر درک می‌کنند.

بر اساس نتایج این پژوهش در پاسخ به سؤال سوم مبنی بر این‌که چه مقدار از الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات ماریپیچی، از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس به کار گرفته شده است؟ گویه‌های آن نشان داده‌اند که: از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس، الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات ماریپیچی، تا حد بسیار زیادی در برنامه درسی به کار گرفته شده است. همان‌گونه که یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد: افزایش تدریجی پیچیدگی مطالب بر حسب ساختارهای منطقی درس شکل گرفته‌اند. نتایج این یافته ارجاع دانش‌آموزان به مثال‌های قبلی درباره محتوا، افزایش پیچیدگی مطالب بر حسب ساختارهای منطقی درس، رعایت دقیق مطالب پیش نیاز برای فهم مطالب بعدی را مورد تأیید قرار داده است. بدیهی است که به دلیل بدیع و تازه بودن موضوع مورد مطالعه مسبوق به سابقه پژوهشی نیست.

بنابراین، الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات ماریپیچی می‌تواند موجب درک پیچیده‌تر توأم با تفکر شود و همواره از فهمی جدید به فهمی جدیدتر برسد. معلمان باید به این نکته توجه داشته باشند که محتوای آموزش در برنامه‌ی درسی، زمانی سودمند است که درجه به درجه و بخش‌بخش باشد. گونه‌ای که در ابتدا،

سازمان‌دهی محتوای موضوعات وسیع، از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس به کار گرفته شده است؟ گویه‌های آن نشان داده است که: از دیدگاه معلمان مقطع متوسطه اول شهرستان‌های نوشهر و چالوس، الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوعات وسیع، تا حد بسیار زیاد در برنامه درسی به کار گرفته شده است. همان‌گونه که یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد: محتوا، در قالب موضوعات وسیع‌تر و کلی‌تر سازمان داده می‌شوند. به عنوان مثال، به جای دروس مجزایی نظیر تاریخ، جغرافیا و مدنی، درس «مطالعات اجتماعی» تدریس می‌شود. همه عناصر محتوایی کتاب‌هایی که به صورت یکپارچه و در هم تنیده سازمان‌دهی شده‌اند، بر پایه اصول علم برنامه‌ریزی است. همچنین، معلمان بر این باور هستند که آموزش کتاب‌هایی که به صورت یکپارچه و در هم تنیده سازمان‌دهی شده است، صرفاً باید به یک دبیر واگذار شود. یعنی برنامه‌ریزان محترم آموزشی مدارس نیز می‌باید به این اصل پایبند باشند و از تفکیک ساعات و مواد درسی و تقسیم آن میان چند دبیر جداً خودداری کنند. نتایج این یافته، برانگیختن دانش‌آموزان را نسبت به مطالعه بیشتر در ابعاد گسترده‌تر مسأله، بر می‌انگیزد و آنها را به سوی موضوعات گسترده‌تر در قالب‌های مختلف: محتوا، مرتبط ساختن مطالب هر درس به مبانی نظری و مفهومی هدایت می‌کند. این یافته، با توجه به جدید بودن حوزه مطالعاتی این پژوهش، از سوی هیچ مطالعه‌ای قابل ردیابی نیست و در نوع خود، بکر و بدیع و تازه است. بنابراین اگر مقایسه‌ای با یافته‌های پیشین صورت نپذیرفته است، به این دلیل است که ادبیات پژوهشی فاقد نتایج قابل اتکا است.

با توجه با این که معلمان، محور اصلی اجرای برنامه‌های درسی هستند، با ارتقای سطح آگاهی و تسلط ایشان به اهداف، رویکرد، اصول و روش‌های یاددهی-یادگیری، ارزشیابی، سامان‌دهی موقعیت و فرصت یادگیری و محتوای برنامه‌های درسی می‌توانند اجرای موفق برنامه‌ها و تحقق اهداف آموزش و پرورش را تضمین کنند. در این میان، وظیفه آموزش و پرورش، توانمندسازی معلمان و برانگیختن آنان در راستای افزایش مبانی علمی و نظری در حوزه‌های گوناگون است.

### پیشنهاد‌های پژوهش

- ۱- گنجاندن موضوعات تحقیقاتی در کتاب‌ها و پایه‌های مختلف بر اساس الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور (مجزا، وسیع، مارپیچی).
- ۲- مقایسه بین الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور با سایر الگوهای سازمان‌دهی محتوا (دانش آموز محور، جامعه محور).
- ۳- پیشنهاد می‌گردد که به بررسی تطبیقی الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور در ایران با کشورهای پیشرفته در امر آموزش پرداخته شود.

### محدودیت‌های پژوهش

محدودیت پیشینه پژوهش عمدتاً به دلیل ناچیز بودن سابقه تحقیقات مشابه در این زمینه بوده است. با توجه به این‌که موضوع الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور (مجزا، وسیع، مارپیچی) موضوع جدیدی است، در این زمینه تحقیقات و مطالعات کافی در کشور انجام نشده است. این امر در فرآیند جمع‌آوری اطلاعات برای محقق مشکلات فراوانی را پدید آورد.

مفاهیم محوری و اصول اساسی ساختار موضوع مورد نظر، به دانش آموز آموزش داده شود و سپس در کلاس‌ها و پایه‌های بعدی مجدداً به همان مفاهیم و ایده‌هایی که قبلاً مطالعه کرده بودند باز گردند. تا آنها را به صورت عمیق‌تر و پیشرفته‌تر بیاموزند. در نتیجه استفاده از این الگو باعث می‌شود که دانش‌آموزان شیوه یادگیری را بیاموزند. این امر باعث می‌شود که آنچه را که می‌آموزند بهتر درک کنند و آن را در یادگیری‌های آینده مورد استفاده قرار بدهند.

بر اساس پژوهش حاضر، درباره کاربرد الگوهای سازمان‌دهی محتوای موضوع محور (مجزا، وسیع، مارپیچی) از دیدگاه معلمان، به نتایج قابل توجهی در برنامه درسی دست یافته شده است. با توجه به این که بیشترین میزان کاربرد الگوهای سازمان‌دهی موضوعات مجزا اختصاص یافته است، این الگو، هدایت به سمت ارائه موضوعات درسی به صورت موزائیکی و وجود مطالبی که بین سایر مطالب ارتباط برقرار سازد و ارائه تکالیفی که مجزا بودن محتوا را نشان دهد و ارائه مطالب متعدد به صورت موازی در یک درس را مورد تأیید قرار می‌دهد. سپس، الگوهای سازمان‌دهی موضوعات وسیع، به ترغیب دانش‌آموزان نسبت به مطالعه بیشتر در ابعاد گسترده‌تر مسأله، هدایت به سمت موضوعات گسترده در قالب‌های مختلف محتوا و مرتبط ساختن مطالب هر درس به مبانی نظری و مفهومی می‌پردازد. الگوهای سازمان‌دهی موضوعات مارپیچی نیز، ارجاع دانش‌آموزان به مثال‌های قبلی درباره محتوا، افزایش پیچیدگی مطالب بر حسب ساختارهای منطقی درس، رعایت دقیق مطالب پیش‌نیاز و در نظر گرفتن استمرار، وسعت و تعمق برای فهم مطالب بعدی می‌پردازد.

## منابع

۱. احمدی پروین و مهر محمدی، محمود، (۱۳۸۰)، برنامه‌های درسی تلفیقی رویکردی متفاوت با برنامه‌های درسی موضوع محوری / دیسپلینی (شیوه سنتی)، فصلنامه‌ی علمی- پژوهشی علوم انسانی، دانشگاه الزهراء، سال یازدهم، شماره‌ی ۳۹.
۲. شکاری، عباس و خدادادی، مهدی، (۱۳۹۰)، کاربریست اصول و معیارهای سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی تاریخ ایران و جهان در دوره‌ی متوسطه، مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی» انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، دوره‌ی اول، شماره‌ی دوم، صص ۸۰ - ۵۷.
۳. طالب زاده نوبریان، محسن و فتحی واجارگاه، کورش، (۱۳۸۲)، مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی، چاپ اول، تهران، نشر آیتز.
۴. فتحی واجارگاه، کورش، (۱۳۸۷)، اصول برنامه‌ریزی درسی، چاپ ششم، تهران، ایران زمین.
۵. گوازی، آرش، (۱۳۸۷)، مطالعه‌ی تطبیقی- تحلیلی شیوه انتخاب و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی و نحوه‌ی آموزش شهروندی در مقطع آموزش ابتدایی ایران با سوئد، فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، سال هفتم، شماره‌ی ۲۵.
۶. ملکی، حسن، (۱۳۷۶)، برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، انتشارات مدرسه، چ اول، تهران: آگاه
۷. میلر، جی، (۱۳۷۹)، نظریه‌های برنامه‌ی درسی، ترجمه‌ی محمود مهر محمدی، چ اول، تهران: سمت
۸. مهر محمدی، محمود، (۱۳۷۵)، بررسی تطبیقی نظام برنامه‌ریزی در جمهوری اسلامی ایران و جمهوری فدرال آلمان، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۳۵ و ۳۶، صص ۱۲۲ - ۹۵.
۹. مؤمنی مهموئی، زارعیان، غلامرضا، (۱۳۸۹)، نقش و کارکرد ارزشیابی در مراحل تدوین برنامه‌ی درسی، مجله‌ی راهبردهای آموزش، دوره‌ی ۳، شماره‌ی ۲، تابستان، صص ۶۷ - ۷۲.
۱۰. نوریان، محمد، (۱۳۸۹)، تحلیل برنامه‌های درسی دوره‌ی ابتدایی ایران، تهران، انتشارات گویش نو.
۱۱. نادری، عزت‌ا... و سیف نراقی، مریم، (۱۳۶۸)، روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی، تهران، انتشارات بذر.
۱۲. هومن، حیدرعلی، (۱۳۷۰)، پایه‌های پژوهش در علوم رفتاری، تهران، چ دیبا.

- 13- Aboelela, S, Larson, E, & Bakken, S, (2007), Defining Interdisciplinary Research and Educational Trust, 42 (1), pp: 329 – 346.
- 14- Emerson, A & Williams, J, (2012), An innovative approach to encouraging spiral learning for third-year undergraduates, Psychology Teaching Review Vol, 18 No, 2.
- 15- Gutek, G, (1974), Philosophical Alternatives in Education, (Columbus, Ohio: Charles Merrill).
- 16- Hall, G, (2003), Foundations of Education.
- 17- Hunkins, F, (1980), Curriculum Development: Program Planning and Improvement, Merrill, Columbus, Ohio.
- 18- Lowy, M & Kennedy, C, (2004), A Task-cycling pedagogy using stimulated reflection and audio conferencing in foreign language learning, Language Learning & Technology, 8(2), 50-68.
- 19- Lowy, A, (1991), the International Encyclopedia of Curriculum.
- 20- Meyer, H, (1993), Unterrichts Methuen, 11, Praxis band, 5, Auflage, Cornelsen Verlag Scriptor, Frankfurt am Main, pp: 107.
- 21- Miller, J, (1943), The Educational Spectrum: Orientation to Curriculum.
- 22- Paivarinta, T & Munkvold, B, (2005), Enterprise content management: an integrated perspective on information management, in proceeding of the 38 Hawaii international conferences on systems sciences, Hawaii.
- 23- Roch, J, (1992), Fachsprachen, Lesekurse und computer, Language for special purposes, reading courses, and the computer, Die Unterrichtspraxis, 1, pp: 22 - 28.
- 24- Schuetze, U, (2010), Spiral Learning: An Introductory Course On Reading Lote Online, Canada, and University of Victoria.
- 25- Smith, B, Stanley, O, Shres, j & William, O, (1957), Fundamentals of Curriculum Development, (New York: Harcourt Brace and World).