



## اعتبارسنجی الگوی مفهومی برنامه درسی تلفیقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان

### رسول جماعتی

دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران

دکتر امیرحسین مهدی زاده (نویسنده مسئول)

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران (مسئول مکاتبات)

Amir.hmehdizadeh@yahoo.com

دکتر رضوان حکیم زاده

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران

دکتر علیرضا عراقیه

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران

دکتر بتول فقیه آرام

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۱۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۱۷

### چکیده

این پژوهش باهدف اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی تلفیقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان به اجرا درآمد. برای تحقق این هدف از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شد. جامعه مورد مطالعه این پژوهش عبارت بود از کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی که تعداد ۵۶ نفر از آن‌ها به روش نمونه‌گیری تصادفی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که روایی آن بر اساس ضریب CVR برابر با ۰,۸۹ درصد و پایایی آن نیز بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰,۸۹ بود. برای تحلیل داده‌های پژوهش نیز در بخش توصیف آماری از میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی و در بخش استنباط آماری از تحلیل عاملی تأییدی نوع دوم استفاده شد. تحلیل داده‌های پژوهش نیز با استفاده از طریق نرم‌افزار اسمارت پی ال اس تحلیل شد. بر اساس نتایج این پژوهش، الگوی برنامه درسی تلفیقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان تمامی گویه‌های مؤلفه‌های ۴ گانه خود را تبیین می‌کند، الگو برازش مناسبی دارد و تمامی روابط آن بر اساس تحلیل عاملی مرتبه دوم معنی‌دار است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که الگوی برنامه درسی تلفیقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از اعتبار لازم برخوردار است.

**واژگان کلیدی:** اعتبارسنجی، برنامه درسی، تلفیق، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان

## مقدمه و بیان مسئله

دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین و مهم‌ترین دانشگاه‌های کشور در زمینه تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش باید پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع موردنیاز آموزش و پرورش، سرآمد در آموزش و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی تربیت‌معلم، توانمند در بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی در انجام مأموریت‌ها، مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی، توانمند در زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت، استعدادها و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی- ایرانی- انقلابی دانشجو معلمان، برخوردار از هیئت‌علمی و مدیران مؤمن، آراسته به فضائل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی‌جو و تحول‌آفرین، باورمند به جامعه عدل جهانی (جامعه مهدوی) باشد (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان).

برای اینکه دانشگاه فرهنگیان بتواند ویژگی‌های فوق را محقق نماید، باید از جدیدترین و به‌روزترین یافته‌های علمی و روش‌های یاددهی-یادگیری بهره‌برد. به بیانی دقیق‌تر، آموزش‌های این دانشگاه باید با یادگیرندگان و نیازها، خواسته‌ها و علایق آن‌ها و همچنین استانداردهای حوزه‌های مختلف تناسب داشته و دانشجو معلمان را برای به چالش کشیدن مسائل دنیای واقعی آماده کند (لوپ<sup>۱</sup>)، نقل‌شده در القمدی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷)، بر پژوهش و پژوهش محوری متمرکز باشد، منعطف بوده و مبتنی بر عمل تنظیم گردد (عصاره، بهاری بیگ باغلو، عربی جونقانی (۱۳۹۸)، با نیازها و انتظارات ملی و بین‌المللی تناسب داشته باشد (صادقی و همکاران، ۱۳۹۶)، سبب هماهنگی دانش و توانایی‌های تخصصی و حرفه‌ای دانشجو معلمان در دوره پیش از خدمت با شایستگی‌های مورد انتظار آن‌ها و تحولات آینده گردد و بر یادگیری توأمان نظری و عملی تأکید شود (الماسی و همکاران، ۱۳۹۶)، به نیازهای دانشجو

معلمان در سه بعد دانش، مهارت و نگرش توجه شود (کرمی و یوسف زاده، ۱۳۹۶)، بر اساس موقعیت‌های واقعی کلاس و تجربه‌های واقعی طراحی شود (مهدوی هزاوه و همکاران، ۱۳۹۶)، با تغییرات محلی و اجتماعی سازگار شود، منجر به تربیت یادگیرندگانی اندیشه‌ورز شود و بر رویکرد مشارکتی متمرکز باشد (عطاران و همکاران، ۱۳۹۶)، از الگوی اجرائی مشارکتی در برنامه درسی تربیت‌معلم استفاده شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۲)، به فراگیر (تناسب محتوا با نیازها و مقاصد دانشجو معلمان، سازمان یافتن محتوا بر اساس شاگردمحوری و ...)، حوزه تخصصی دانش (تأکید بر فرایند یاددهی-یادگیری در تهیه محتوا، توجه به حقایق حرفه‌ای در کنار دریافت‌های علمی و ...) توجه شود (امین خندقی و جامه بزرگ، ۱۳۹۰) و فرصتی برای دانشجو معلمان فراهم آورد تا با همکلاسی‌های خود برای ایجاد تجارب یادگیری مشابه همکاری کنند و فاصله عملی تئوری را پر کنند (نورمن و وال، ۲۰۲۰).

برای آنکه دانشگاه فرهنگیان و آموزش‌های آن بتواند ویژگی‌های فوق را محقق سازد نیاز است برنامه‌های درسی این دانشگاه، به‌عنوان قلب تمامی فعالیت‌های آن، متناسب با جدیدترین یافته‌های علمی مرتبط به پیش برود. به بیانی دقیق‌تر، نظام برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان باید قادر باشد از رویکرد برنامه درسی موضوع محور به رویکرد تلفیقی گذار نماید. دلایل متعددی از این امر دفاع می‌کنند که عبارت‌اند از:

رویکرد تلفیقی به‌زعم اندیشمندان مختلف از قبیل هپکینز، بولستاد، بوید و مک داول<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴؛ اسکات<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵؛ کاستلی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵؛ دریک، ساویج، رید، برنارد و برس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵؛ هوپر، گرین و سمپل<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴؛ پیرسونز و بوشامپ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲ اخیراً به‌عنوان موضوع اصلی ادبیات یادگیری قرن ۲۱ مجدداً مطرح شده و نظام‌های آموزشی مختلف مانند

6- Drake, S. M., Savage, M. J., Reid, J. L., Bernard, M. L., & Beres, J.

7- Hooper, B. R., Greene, D., & Sample, P. L.

8- Parsons, J., & Beauchamp, L.

1- loop

2- Alghamdi

3- Hipkins, R., Bolstad, R., Boyd, S., & McDowall, S

4- Scott, C. L.

5- Costley, K. C

برنامه‌های درسی اقدام نماید.

برنامه‌های درسی موضوع محور کاستی‌های مختلفی مانند آموزش مفاهیم و موضوعات مجزا، تصنعی بودن، احساس بیهودگی و حتی سردرگمی در یادگیرندگان (مهرمحمدی و احمدی، ۱۳۸۰؛ آبوت و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶؛ اکرسان<sup>۸</sup>، ۲۰۲۰)، بی‌توجهی به شخصیت، نیازها و رغبت‌های یادگیرندگان، عدم انطباق با واقعیت‌های زندگی فردی و اجتماعی و نیازهای جوامع (تابر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴؛ می<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۹؛ پارک<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۸)، مرتبط نبودن با مسائل جامعه امروز، ناهماهنگ بودن با سرعت بالای پیشرفت دانش و گسیختگی بخش‌های گوناگون برنامه درسی (فتحی و اجارگاه و محمدی مهر، ۱۳۸۹، ۱۹)، رشد تک‌بعدی دانش‌آموز و دوری وی از واقعیت‌های زندگی دارد که سبب می‌شود نظام‌های آموزشی مختلف، با وجود مزایایی برای این نوع از رویکرد مسلط سازمان‌دهی برنامه‌های درسی (تریچ و مک‌نایت<sup>۱۱</sup>، به نقل از مهرمحمدی و حسینی، ۱۳۹۹) شامل نظم نسبی، سادگی و قابلیت کنترل (سیلور، الکساندر و لوئیس، ۱۳۷۷) از آن فاصله بگیرند. متناسب با مطالب فوق، اهمیت و نقش بی‌بدیل دانشگاه فرهنگیان ایجاد می‌کند این دانشگاه از رویکرد تلفیقی برنامه‌ریزی درسی در تربیت دانشجو معلمان استفاده نماید. رویکرد تلفیقی همان‌طور که از عنوان آن برمی‌آید مستعد الگوهای مختلف است و دانشگاه فرهنگیان باید الگوی خاص خود را داشته باشد. الگویی که پژوهشگران این پژوهش با بررسی منابع سه‌گانه ۱- مطالعات، پژوهش‌ها، کتاب‌ها و مقالات، ۲- سند کاوی اسناد مرتبط با برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان و ۳- مصاحبه با متخصصان برنامه درسی و اساتید دانشگاه فرهنگیان آن را به شرح زیر ارائه کردند.

فنلاند (گارنر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵)، ترینیداد و توباگو<sup>۲</sup> (جان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵)، جامائیکا (وزارت آموزش و پرورش جامائیکا<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹) به آن پرداخته‌اند.

اقتضانات و رویکردهای حاکم بر برنامه‌های درسی دانشجو معلمان مانند شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عمل‌گرایی (موسی پور و احمدی، ۱۳۹۵)، پژوهش محوری، همراهی نظریه و عمل و غیره از طریق برنامه‌های درسی موضوع محور امکان‌پذیر نیستند. برنامه درسی تلفیقی برای تربیت معلمان آثار و پیامدهای متعددی مانند برقراری ارتباط بین بخش‌های وابسته به هم در یک کل بزرگ‌تر و ارتباط رابطه متوازن بین آن‌ها (مهرمحمدی، ۱۳۷۷)، امکان مرتبط ساختن موضوعات درسی با مسائل روزمره دانش‌آموزان، جذاب و شوق‌انگیز بودن یادگیری موضوعات درسی (جعفری ثانی، کرمی و پاک مهر، ۱۳۹۳)، تأکید بر پرورش انسان مسئول و پاسخگو، معنادار بودن یادگیری، به فعالیت واداشتن یادگیرندگان، رغبت‌انگیز بودن فرصت‌های یادگیری، ارتباط داشتن برنامه با زندگی و قابل فهم بودن محتوا (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴)، هماهنگی برنامه درسی با کیفیت یادگیری در محیط‌های طبیعی (مهرمحمدی و احمدی، ۱۳۸۰)، برداشتن مرزهای ساختگی بین موضوعات درسی و ایجاد ارتباط معنادار و ترکیب مفاهیم، مضامین و مهارت‌ها (رپکو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷)، کنار نهادن تعصب‌های رشته‌ای و استفاده از امکانات و قابلیت‌های رشته‌های دیگر علمی برای فهم و تبیین پدیده‌ها (خاکباز و موسی پور، ۱۳۸۸) و ایجاد امکان برقراری ارتباط بین تجارب آموزشی و محیط واقعی ارتباط برای یادگیرندگان و افزایش انگیزه یادگیری، رشد مهارت‌های میان فردی، توسعه ارتباطات اجتماعی، پرورش تفکر سطوح بالا و پژوهش محوری در آنان (جعفری ثانی و همکاران، ۱۳۹۳) دارد که هر نظام آموزشی را ترغیب می‌کند به تلفیق در

7- Akerson, V. L.  
8- Taber, K. S.  
9- Mei, L.  
10- Park, M.  
11- Triche, S., & McKnight, D.

1- Garner, R.  
2- Trinidad and Tobago  
3- John, Y. J.  
4- Jamaica Ministry of Education and Culture  
5- Repko, A. F.  
6- Abbott, D.

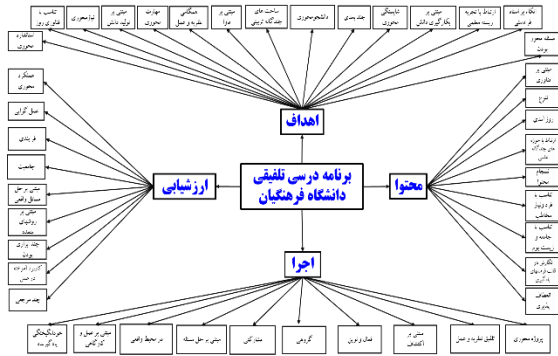
است و به‌طور بالقوه مستعد اعتبار مناسب است، اما اینکه نیاز است در عمل و از منظر دست‌اندرکاران مختلف اعتبار آن سنجیده شود؛ بنابراین سؤال این پژوهش این بود که: «آیا الگوی ارائه‌شده برای برنامه درسی تلفیقی دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان از اعتبار لازم برخوردار است؟»

### پیشینه پژوهشی مرتبط:

درباره تلفیق برنامه‌های درسی پژوهش‌هایی به شرح زیر انجام شده است:

پژوهش عصاره، بهاری بیگ باغلو، عربی جونقانی (۱۳۹۸) با عنوان «بررسی سیر تحول برنامه درسی تربیت‌معلم در ایران» به مواردی از قبیل برنامه درسی متمرکز بر پژوهش و پژوهش محوری، نقش معلم در پژوهشگری و تولید دانش، صلاحیت اجرای برنامه درسی تمرین معلمی (کارورزی)، برنامه درسی معطوف به عمل (عمل‌فکرانه)، الگوی مشارکتی اجرای برنامه درسی، قابلیت انعطاف‌پذیری در برنامه درسی، ارتقای مهارت‌های پژوهشی دانشجویان، مشارکت معلمان در تولید و تدوین برنامه درسی، توجه به استانداردهای حرفه‌ای معلم اثربخش، شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عمل‌گرایی، مدیریت و تولید دانش و تحول در برنامه درسی، حرفه‌ای کردن مهارت‌های معلمان در زمینه تدریس اثربخش، حرفه‌ای شدن امر تعلیم و تربیت در تعاملات با جهان خارج اشاره دارد.

نوریان، خسروی و نوروزی (۱۳۹۷) با عنوان «سنتر پژوهی در مطالعات تطبیقی نظام‌های تربیت‌معلم ایران و جهان» برنامه جامع در تربیت‌معلم شامل شاخص‌های (هدف، محتوا، فرایند و بازخورد)، زیر شاخص‌های اهداف شامل: سیاست‌های کلان آموزشی، ارزش‌های قابل‌قبول کشور، سیستم ارائه تربیت‌معلم و ...، زیرشاخص‌های محتوا شامل: شایستگی‌های معلمی، دروس تئوری و عملی و تخصصی، زیرشاخص‌های فرایند شامل: چگونگی اجرای دوره



بر اساس الگوی فوق، برنامه درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان همانند هر برنامه درسی تلفیقی از ۴ مؤلفه یا عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی تشکیل می‌شود (سیلور و دیگران، ۱۳۷۶؛ نیکلس و نیکلس، ۱۳۶۸؛ فتحی واجارگاه، ۱۳۸۶؛ مهرمحمدی، ۱۳۶۷)<sup>۱</sup> که هر یک از آن‌ها نشانگرهای خاص خود را دارند.

اتکا بر اسناد فرادستی و شایستگی محوری، استانداردمحوری، نیازمحوری، همگامی نظریه و عمل، مهارت محوری، تناسب با فناوری روز، مبتنی بر تولید دانش، توجه به تفکر انتقادی، مسئله محوری، مشارکتی بودن، فاوا محور بودن، پژوهش محوری، مبتنی بودن بر تجربه و زندگی واقعی و انعطاف‌پذیری از مهم‌ترین نشانگرهای اهداف، مبتنی بودن بر فناوری، تنوع، روزآمدی، انسجام، ارتباط با حوزه‌های علمی چندگانه، تناسب با فرد و نیاز مخاطب و جامعه و زیست‌بوم از مهم‌ترین نشانگرهای محتوا، پروژه محوری، تلفیق نظریه و عمل، مشارکتی، اکتشافی، فعال و نوین و گروهی بودن، مبتنی بر حل مسئله، در محیط واقعی، مبتنی بر عمل و کارگاهی، خودانگیختگی یادگیرنده از مهم‌ترین نشانگرهای روش‌های یاددهی-یادگیری توجه بر عمل و عملکرد محوری، حل مسائل واقعی از طریق روش‌ها و ابزارهای متعدد، کاربرد آموخته‌ها در عمل یاددهی-یادگیری، از منظر خود یادگیرنده، استاد و دیگران و بهره‌گیری از ابزارهای مختلف از مهم‌ترین نشانگرهای ارزشیابی است.

اگرچه الگوی فوق از طریق مثلث سازی منابع به‌دست‌آمده

نقل شده در مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۳؛ کلاین، نقل شده در حسینی، ۱۳۹۱ و ون‌دن‌اکر و دیگران، ۲۰۰۶.

۱- البته این عناصر براساس تقسیم‌بندی‌های مختلف می‌تواند از یک تا ۱۰ عنصر در نوسان باشد (جانستون، نقل شده در حسینی، ۱۳۹۱؛ پورتلی، نقل شده در همان؛ آیزنر،

تربیت‌معلم از نظر زمان و مدرک تحصیلی و زیرشاخص‌های بازخورد شامل: نحوه ارزیابی از فارغ التحصیلان تربیت‌معلم، برگزاری دوره‌های مختلف بر اساس نیازسنجی می‌باشد.

فتحی، سعدی پور، ابراهیمی قوام، دلاور (۱۳۹۷) در پژوهشی تحت عنوان «موفقیت برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد شایستگی حرفه‌ای معلمی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران» نشان داد که رویکرد حاکم بر برنامه درسی تربیت‌معلم شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عمل‌گرایی بوده، اولویت دانشگاه فرهنگیان در برنامه‌های کنونی بر دروس عمومی و تربیتی و توازن نسبی بین برنامه‌های موضوعی و عمومی - تربیتی و موضوعی - تربیتی و درهم تنیدگی و یکپارچه‌سازی است.

قاسمی، موسی پور، حسین نژاد، حسینی خواه (۱۳۹۷) در پژوهشی تحت عنوان «طراحی الگوی برنامه درسی تربیت استاد تربیت‌معلم مبتنی بر شایستگی فکورانه، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران» نشان داد که در راستای تحقق ویژگی‌های کلیدی در اساتید تربیت‌معلم «رسیدن به خبرگی، کشف روش‌های جدید با تجربه مستقیم، ایجاد رغبت و انگیزه یادگیری، ارتقاء قابلیت‌های شخصی و گروهی موجب تحقق اهداف، بسط مفاهیم آموزشی و اصول تعلیم و تربیت، تمایل به نشر دانش و تجربه معلمی، ساخت دانش جدید و همسویی با علوم انسانی و اخلاق، موجب تحقق دانش نظری و ایجاد توانایی‌های فردی در کنار همکاری‌های گروهی، عضویت در تشکلهای نامتجانس، تحلیل موقعیت تربیتی و بسط تفکر در عمل موجب تحقق دانش عملی و ارزشیابی برای یادگیری بجای ارزشیابی از یادگیری و بازخورد ارزشیابی، نگاه به چند جوابی بودن مسائل برنامه درسی، ارزشیابی متمرکز بر موقعیت و بر پایه مبانی اخلاقی و ارزشی موجب تحقق روش ارزشیابی خواهد شد.

کرمی و یوسف زاده (۱۳۹۶) در پژوهشی تحت عنوان «ارائه چارچوب پیشنهادی برای برنامه درسی تربیت‌معلم چند فرهنگی» نشان داد که برای آماده ساختن دانشجو معلمان ... باید دانش محتوایی، دانش تربیتی، عمل تربیتی و نگرش دانشجو معلمان تقویت شود؛ به عبارت دیگر باید به نیازهای دانشجو معلمان در سه بعد دانش، مهارت و نگرش توجه شود.

عطاران و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی تحت عنوان چشم‌اندازی تاریخی به بازنگری برنامه‌های درسی تربیت‌معلم در ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران نتایج نشانگر آن است که قابلیت تغییر در برنامه درسی در جهت سازگار سازی با تغییرات محلی و اجتماعی، تربیت مجریان برنامه درسی اندیشه‌ورز و توجه به رویکرد مشارکتی در برنامه درسی از اصول مهم برنامه درسی تربیت‌معلم است

مهدوی هزاوه و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی تحت عنوان «برنامه درسی تربیت‌معلم دوره ابتدایی: ارائه الگویی همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش» نتایج نشانگر آن است که. بهترین برنامه که می‌تواند به تربیت‌معلم فکور و تصمیم‌ساز منجر شود طرح و برنامه‌ای است که بر اساس

صادقی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی تحت عنوان «شناسایی حوزه‌ها، ابعاد و نشانگرهای کیفیت نظام

تربیت معلم فکور با رویکرد برنامه درسی فاوا محور» نشان داد که آموزش تفکر به دانش آموزان و معلمان جوان (رویکرد معلم فکور)، توجه به رویکرد سازنده گرایی (یادگیری آنچه یاد می‌گیرد، شکل می‌دهد و دانش جدید را از طریق تعامل دانش قبلی و رویداد جدید می‌سازد، ابزار سازنده گرایی فناوری اطلاعات است، برنامه درسی مبتنی بر فاوا یک ضرورت است.

صفرنواده و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی تحت عنوان «الگوی برنامه درسی تلفیقی در آموزش دندان پزشکی عمومی ایران» نشان داد که تلفیق به‌عنوان یک نوع تغییر و نوآوری در برنامه درسی است. نکاتی که در اجرای تغییر (تلفیق برنامه درسی)، توجه بدان لازم است عبارت‌اند از: الگوی برنامه درسی تلفیقی در آموزش دندان پزشکی برای تغییر برنامه، باید طراحان و مجریان تبادل نظر کنند. هر تغییر با اندکی ابهام، ناهماهنگی و عدم اطمینان برای افراد همراه است

معروفی، کرمی (۱۳۹۴) در پژوهشی تحت عنوان «مطالعه پدیدارشناسانه تلفیق پژوهش در برنامه درسی تربیت معلم به‌منظور توسعه حرفه‌ای معلمان، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران» نشان داد که پژوهش در عمل توانسته دانش و مهارت پژوهشی دانش و مهارت تدریس، دانش شناسایی مسائل و مهارت‌های حل مساله را افزایش دهد. و به تلفیق پژوهش در برنامه درسی تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای معلمان کمک کند.

امراه امید، حکیم زاده، رضوان (۱۳۹۳) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی» ارزیابی از برنامه درسی تربیت معلم در حوزه ارزیابی از فرآیند آموزش‌های مهارت برقراری ارتباط میان تئوری و عمل در دانشجو معلمان دارای تفاوت‌های عمیق است.

بر اساس یافته‌های پژوهش احمدی و همکاران (۱۳۹۴) سازمان‌دهی تلفیقی و میان‌رشته‌ای به دلایل تأکید بر پرورش انسان مسئول و پاسخگو، معنادار بودن یادگیری،

موقعیت‌های واقعی کلاس طراحی شود تجربه‌های واقعی و به‌عبارت‌دیگر بالینی و تأمل در قبل، حین و بعد از آن خروشی، اصفهانی، جعفری، موسی پور (۱۳۹۶) در پژوهشی تحت عنوان «مدل مفهومی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی» نشان داد که شایستگی‌های معلمان شامل شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی (علمی، تخصصی و موضوعی)، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی (مهرورزی، خردورزی، برقراری ارتباط، کنشگری اجتماعی و مهارت‌های حرفه‌ای)، شایستگی‌های معطوف به عمل تربیتی - موضوعی (فکور بودن، عامل تغییر بودن، ربانی بودن، توانایی کارآفرینی) و شایستگی‌های معطوف به دانش عمومی (شایستگی‌های انسانی، اسلامی، ایرانی صلاحیت‌های دینی و اخلاقی، صلاحیت‌های زیستی، اجتماعی، سیاسی و علمی فناوری است.

جمشیدی توانا، امام جمعه (۱۳۹۵) در پژوهشی تحت عنوان «اجرای موفقیت آمیز برنامه درسی تربیت معلم و بالاخص کارورزی مبتنی بر بازاندیشی با تمرکز در ایجاد دانش موضوعی، دانش عملی تربیتی، دانش عملی تربیتی موضوعی و دانش عمومی در دانشجو معلمان با طرح مباحثی از قبیل: مشارکت فعال مدرسه و دانشگاه، استفاده از معلمان راهنما و استادان مجرب کارورزی، حضور دانشجو معلمان در مدرسه و کلاس درس و اختصاص زمان برای دانشجو معلمان توسط معلمان مجرب جهت تدریس در مدارس با اهداف مشترک متناسب با برنامه درسی کارورزی تربیت معلم و تأمل و بازاندیشی در اعمال و تدریس خود و دانشجویان دیگر، ارزیابی و بازسازی اعمال و دستاوردهای دانشجو معلمان توسط اساتید، تشکیل کارگاه آموزشی و توجه به برنامه‌های متفاوت برای کارورزی

منفردی راز، سلیمانپور، جوشقان، سفیدی (۱۳۹۴) در پژوهشی تحت عنوان «نقش دانشگاه فرهنگیان در

ملایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۶) در پژوهشی تحت عنوان « بررسی تطبیقی برنامه درسی تربیت‌معلم انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی، ایران» در طراحی برنامه درسی تربیت‌معلم راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردهای تربیت‌معلم، تلفیق فاوا در برنامه درسی تربیت‌معلم، برقراری ارتباط مستمر میان نظام تربیت‌معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس، برقراری ارتباط میان آموزش‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت و ایجاد هماهنگی میان نهادهای اداره‌کننده تربیت‌معلم از اهمیت شایان توجهی برخوردار هستند.

امین خندقی و اسدخانی (۱۳۸۹) در پژوهشی تحت عنوان «تحلیلی بر رویکرد نوآوری در برنامه درسی تربیت‌معلم: بستری برای تحول در نظام آموزش و پرورش ایران» بر ضرورت به کارگیری فاوا در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم و مشارکت متخصصان و معلمان در امر تدوین برنامه‌ها و کتب درسی، نقش معلم در پژوهشگری و تولید دانش، صلاحیت اجرای برنامه درسی تمرین معلمی، برنامه درسی معطوف به عمل (عمل فکورانه)، الگوی مشارکتی اجرای برنامه درسی، قابلیت انعطاف‌پذیری در برنامه درسی، ارتقای مهارت‌های پژوهشی دانشجویان، مشارکت معلمان در تولید و تدوین برنامه درسی، توجه به استانداردهای حرفه‌ای معلم اثربخش، شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف‌پذیری و عمل‌گرایی، مدیریت و تولید دانش و تحول در برنامه درسی، حرفه‌ای کردن مهارت‌های معلمان در زمینه تدریس اثربخش تأکید دارند.

یافته‌های موس، گودینهو و چائو (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که ایجاد یک چارچوب برنامه درسی مبتنی بر مفهوم که سبب استناددهی اهداف یادگیری، وظایف ارزیابی و تجارب یادگیری برنامه‌ریزی شده شود، تمرکز معلمان را بر ارتباطات بین‌رشته‌ای حفظ می‌کند.

کائور و کائور (۲۰۱۶) معتقد است شایستگی‌های لازم معلمان آینده از قبیل مهارت تفکر انتقادی و شایستگی‌های

به فعالیت واداشتن یادگیرندگان، رغبت‌انگیز بودن فرصت‌های یادگیری، ارتباط داشتن برنامه با زندگی و قابل فهم بودن محتوا مورد توجه صاحب‌نظران و کارشناسان قرار گرفته است.

مهرمحمدی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «برنامه درسی تربیت‌معلم والگوی اجرائی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران» به مبحث تربیت‌معلم از منظر چالش‌برانگیز ساختار برنامه درسی تربیت‌معلم و اجرای آن می‌پردازد. در این زمینه مواضع گوناگونی ابراز می‌شود که این گوناگونی امر تربیت‌معلم را به لحاظ نظری و به تبع آن در عمل با بحران مواجه کرده است. این وضعیت خاص ایران نیست. بنا به شواهد موجود، در سطح جهان نیز پژوهش‌های به عمل آمده هنوز نتوانسته‌اند به روشنی نشان دهند که کدام برنامه درسی تربیت‌معلم و با کدام ساختار از اثربخشی بیشتری برخوردار است و قادر است معلمان توانمندتر و موفق‌تری را به کلاس‌های درس گسیل نماید.. مدعای اصلی این نوشتار بدین ترتیب آن است که در کشاکش این دیدگاه‌های تمامیت خواهانه باید به دنبال راهبردی بود که جایگاه تربیت‌معلم را به دنبال یک رخداد خطیر ملی و فرابخشی به رسمیت شناخته و برای اجرای برنامه درسی تربیت‌معلم با توجه به این ویژگی‌های تعیین تکلیف نماید. الگوی مشارکتی پیشنهادی با توجه به مؤلفه‌های اساسی برنامه درسی تربیت‌معلم ارائه شده است.

امین خندقی و جامه بزرگ (۱۳۹۰) در پژوهشی تحت عنوان « تأملی بر ابعاد محتوای مطلوب در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم و مصادیق آن برای برنامه درسی نظام تربیت‌معلم ایران» جنبه‌های مربوط به فراگیر (تناسب محتوا با نیازها و مقاصد دانشجو معلمان، سازمان یافتن محتوا بر اساس شاگردمحوری و ...)، حوزه تخصصی دانش (تأکید بر فرایند یاددهی-یادگیری در تهیه محتوا، توجه به حقایق حرفه‌ای در کنار دریافت‌های علمی و ...) در برنامه درسی تربیت‌معلم حائز اهمیت است.

### یافته‌های پژوهش:

متناسب با سؤال پژوهش «الگوی برنامه درسی تلفیقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان تا چه حد معتبر است؟»، فرایند و نتیجه اعتبارسنجی الگوی مذکور به شرح زیر است:

### ارزیابی مدل

برای ارزیابی مدل از چولگی و کشیدگی داده‌ها استفاده شد. جدول زیر وضعیت این مقادیر و همچنین میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های برنامه درسی تلفیقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان را نشان می‌دهد

جدول ۲: توصیف آماری نمرات ابعاد الگوی برنامه درسی تلفیقی

انحراف استاندارد	میانگین	کشیدگی	چولگی	
2.191	64.23	1.324	-0.727	اهداف برنامه درسی
1.503	40.68	-1.199	-0.158	محتوی برنامه درسی
1.991	43.04	-0.536	-0.395	اجرای برنامه درسی
1.512	39.93	0.376	-0.922	ارزشیابی برنامه درسی

بر اساس جدول ۲ مقادیر چولگی و کشیدگی داده‌ها بین +۲ و -۲ قرار دارد و داده‌ها در سطح ۰/۰۵ از توزیع بهنجار برخوردار است.

### بارهای عاملی و مقادیر t

بارهای عاملی و مقادیر t در هر یک از مؤلفه‌های الگوی برنامه درسی تلفیقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان به شرح جدول زیر است:

جدول ۳: بارهای عاملی و مقادیر t برای گویه‌های ابعاد برنامه درسی تلفیقی

بعد	گویه‌ها	بار عاملی	آماره t	سطح معنی‌داری
اهداف برنامه درسی تلفیقی	۱	۰/۳۷۴	۲/۵۳۴	۰/۰۵
	۲	۰/۶۷۲	۴/۴۰۴	۰/۰۱
	۳	۰/۵۴۳	۴/۳۳۹	۰/۰۱
	۴	۰/۴۹۵	۳/۶۰۷	۰/۰۱
	۵	۰/۶۲۵	۳/۹۱۵	۰/۰۱
	۶	۰/۳۹۹	۲/۷۳۵	۰/۰۱
	۷	۰/۵۰۵	۲/۶۲۶	۰/۰۱
	۸	۰/۵۵۱	۲/۸۱۶	۰/۰۱
	۹	۰/۵۴۴	۴/۲۷۱	۰/۰۱
	۱۰	۰/۶۳۰	۳/۷۵۱	۰/۰۱
	۱۱	۰/۳۸۵	۲/۱۰۶	۰/۰۵
	۱۲	۰/۴۴۸	۲/۶۲۵	۰/۰۱

حرفه‌ای را از جمله مهم‌ترین نشانگرهای کیفیت در تربیت معلم به شمار می‌آید.

### روش‌شناسی پژوهش:

برای تحقق سؤال این پژوهش، از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شد. جامعه مورد مطالعه این پژوهش عبارت بود از کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان و متخصصان برنامه‌ریزی درسی که تعداد ۵۶ نفر از آن‌ها به روش نمونه‌گیری تصادفی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند، به این صورت که اسامی اعضای جامعه آماری پژوهش (۶۵ نفر) تهیه و در یک ظرف ریخته شد و تعداد ۵۶ نفر از آن‌ها (بر اساس جدول نمونه‌گیری کریسی و مورگان) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. مبنای این پرسشنامه، الگوی مفهومی ارائه شده برای برنامه درسی تلفیقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بود. بر اساس این الگو، هر یک از نشانگرهای ۴ مؤلفه یا عنصر اساسی برنامه درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) به سؤالات پرسشنامه اعتبارسنجی تبدیل شد. جدول شماره یک سؤالات هر مؤلفه یا عنصر را نشان می‌دهد:

جدول ۱: سؤالات پرسشنامه

مؤلفه‌ها	گویه‌های مربوط به پرسشنامه
هدف	۱-۱۵
محتوا	۱۶-۲۴
روش	۲۵-۳۴
ارزشیابی	۳۵-۴۳

برای سنجش روایی ابزار پژوهش از تحلیل محتوای سؤالات توسط متخصصان و ضریب CVR استفاده شد که برابر با ۸۴,۰۹ درصد به دست آمد که روایی در حد مطلوب است. برای پایایی پرسشنامه نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد که برابر با ۰,۸۹ بود. برای تحلیل داده‌های پژوهش نیز در بخش توصیف آماری از میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی و در بخش استنباط آماری از تحلیل عاملی تأییدی نوع دوم استفاده شد. تحلیل داده‌های پژوهش نیز از طریق نرم‌افزار اسمارت پی ال اس انجام شد.



بوده و در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار هستند ( $P < 0/05$ ). تمامی بارهای عاملی مربوط به گویه‌های بعد اجرای برنامه درسی تلفیقی دارای آماره  $t$  بزرگتر از مقدار ۱/۹۶ بوده و در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار هستند ( $P < 0/05$ ). تمامی بارهای عاملی مربوط به گویه‌های بعد ارزشیابی برنامه درسی تلفیقی دارای آماره  $t$  بزرگتر از مقدار ۱/۹۶ بوده و در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار هستند ( $P < 0/05$ ).

### بررسی اعتبار الگو

به منظور بررسی اعتبار الگوی برنامه درسی تلفیقی پیشنهادی برای دانشجوی معلمان از منظر متخصصان برنامه درسی و اساتید، از مدل سازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی و نرم‌افزار Smart PLS استفاده شد. برای بررسی برازش مدل ارائه شده از سه معیار پایایی، روایی همگرا<sup>۱</sup> و روایی واگرا<sup>۲</sup> استفاده شد. پایایی نیز از سه طریق، سنجش بارهای عاملی، آلفای کرونباخ<sup>۳</sup> و پایایی مرکب<sup>۴</sup>، بررسی شد.

ضرایب پایایی و مقادیر معیار میانگین واریانس استخراج شده<sup>۵</sup> (Ave)، در جدول ۴ نشان داده شده است. همه ساختارهای مدل دارای پایایی مرکب بالایی هستند و از شاخص معیار ۰/۶ که توسط باگوزی و یی<sup>۶</sup> (۱۹۸۸)، معرفی شده، بزرگتر هستند. پایایی مرکب نشان دهنده پایایی درونی بالای داده‌های تحقیق است. مقدار آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۷ است که نشانگر پایایی قابل قبول است. معیار میانگین واریانس استخراج شده، یعنی میانگین واریانس مشترک بین سازه و نشانگرهایشان، از معیارهای مناسب برای ارزیابی مدل بیرونی است که سازه باید بیشترین واریانس مشترک را با نشانگرهایش نسبت به اشتراک آن با سازه‌های دیگر در یک مدل معین داشته باشد در این معیار که نشان‌دهنده روایی ابزار اندازه‌گیری است، فرض بر این است که متغیر پنهان موردنظر واریانس مشترک بیشتری با نشانگرهای تعیین شده نسبت به هر متغیر

بعد	گویه ها	بار عاملی	آماره $t$	سطح معنی‌داری
محتوای برنامه درسی تلفیقی	۱۳	۰/۶۹۶	۹/۱۰۶	۰/۰۱
	۱۴	۰/۷۶۳	۸/۴۳۳	۰/۰۱
	۱۵	۰/۴۶۱	۳/۶۳۹	۰/۰۱
	۱۶	۰/۴۸۱	۳/۰۵۶	۰/۰۱
	۱۷	۰/۵۵۲	۳/۷۰۲	۰/۰۱
	۱۸	۰/۳۲۵	۲/۱۶۵	۰/۰۵
	۱۹	۰/۷۳۲	۵/۰۵۳	۰/۰۱
	۲۰	۰/۴۴۸	۲/۶۰۴	۰/۰۱
	۲۱	۰/۶۳۶	۳/۴۶۷	۰/۰۱
	۲۲	۰/۷۵۴	۴/۱۸۸	۰/۰۱
اجرای برنامه درسی تلفیقی	۲۳	۰/۸۰۳	۵/۰۶۴	۰/۰۱
	۲۴	۰/۶۸۲	۶/۰۵۴	۰/۰۱
	۲۵	۰/۴۰۹	۲/۳۸۸	۰/۰۵
	۲۶	۰/۷۰۵	۶/۲۱۶	۰/۰۱
	۲۷	۰/۵۶۷	۴/۷۳۸	۰/۰۱
	۲۸	۰/۶۱۲	۳/۷۸۴	۰/۰۱
	۲۹	۰/۵۱۲	۳/۲۰۱	۰/۰۱
	۳۰	۰/۳۴۵	۲/۰۷۵	۰/۰۵
	۳۱	۰/۴۶۸	۲/۹۷۰	۰/۰۱
	۳۲	۰/۶۸۷	۴/۱۸۸	۰/۰۱
ارزشیابی برنامه درسی تلفیقی	۳۳	۰/۶۰۹	۴/۰۷۷	۰/۰۱
	۳۴	۰/۵۰۲	۲/۸۸۷	۰/۰۱
	۳۵	۰/۵۴۲	۲/۹۶۷	۰/۰۱
	۳۶	۰/۶۶۷	۵/۸۳۶	۰/۰۱
	۳۷	۰/۵۴۶	۲/۸۳۴	۰/۰۱
	۳۸	۰/۵۰۴	۳/۲۰۴	۰/۰۱
	۳۹	۰/۶۲۶	۳/۶۴۳	۰/۰۱
	۴۰	۰/۶۶۶	۸/۰۶۱	۰/۰۱
	۴۱	۰/۶۲۶	۴/۵۱۷	۰/۰۱
	۴۲	۰/۳۳۸	۲/۱۹۸	۰/۰۵
۴۳	۰/۷۲۸	۵/۰۳۱	۰/۰۱	

### بر اساس نتایج جدول ۳:

تمامی بارهای عاملی مربوط به گویه‌های بعد اهداف برنامه درسی تلفیقی دارای آماره  $t$  بزرگتر از مقدار ۱/۹۶ بوده و در سطح آلفای ۰/۰۵ معنی دار هستند ( $P < 0/05$ ).

تمامی بارهای عاملی مربوط به گویه‌های بعد محتوای برنامه درسی تلفیقی دارای آماره  $t$  بزرگتر از مقدار ۱/۹۶

4- Composite Reliability  
5- Average Variance Extracted (Ave)  
6- Bagozzi, R. P., & Yi, Y.

1- Convergent Validity  
2- Divergent Validity  
3- Cronbach's alpha

خانه‌های زیرین و راست قطر اصلی ترتیب داده شده‌اند بیشتر است. این بدان معناست که هر سازه در مدل تحقیق نسبت به دیگر سازه‌ها با شاخص‌های خود در تعامل بیشتری است. این موضوع، روایی واگرایی مناسب و برازش مناسب مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۵: ماتریس فورنل و لارکر جهت بررسی روایی واگرا

۵	۴	۳	۲	۱	
				0.813	اهداف
			0.789	0.608	محتوی
		0.725	0.712	0.426	اجرا
	0.735	0.491	0.599	0.380	ارزشیابی
0.865	0.714	0.582	0.675	0.735	برنامه درسی تلفیقی

با توجه به نتایج پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا مشاهده می‌شود که مدل‌های اندازه‌گیری مدل معادلات ساختاری پژوهش به نحوی مطلوب، توانایی اندازه‌گیری متغیرهای پنهان پژوهش را دارند. لذا، در ادامه برازش مدل ساختاری پژوهش بررسی می‌گردد.

### مدل ساختاری

در این بخش ارتباط بین متغیرهای پنهان تحقیق مورد بررسی قرار می‌گیرد. اولین معیار برای بررسی برازش مدل ساختاری ضرایب  $R^2$  مربوط به متغیرهای درون‌زا (وابسته) مدل است.  $R^2$  معیاری است که نشان دهنده تاثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا بوده و سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به‌عنوان مقدار ملاک به ترتیب برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی در نظر گرفته می‌شود (داوری و رضا زاده، ۱۳۹۳). با توجه به نتایج جدول ۶ مقادیر  $R^2$  به‌دست‌آمده مناسب بودن برازش مدل ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد.

دومین معیار برای بررسی برازش مدل ساختاری پژوهش مقادیر  $Q^2$  متغیرهای درون‌زای مدل است. این معیار قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد. هنسلر، رینگل و سینکوویکس<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) هر یک از سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ برای این معیار را به ترتیب بیانگر قدرت پیش‌بینی

پنهان دیگری دارد (عباس زاده، امانی، خضری آذر و پاشوی، ۱۳۹۳). در این پژوهش روایی همگرا با استفاده از این معیار، مورد بررسی قرار گرفت. مقدار بیشتر از ۰/۵ روایی همگرایی قابل قبول را نشان می‌دهد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده میانگین واریانس استخراجی برای تمامی متغیرهای پنهان بیشتر از ۰/۵ بوده که نشان دهنده روایی همگرایی مناسب مدل است.

در این بخش لازم به توضیح است که شاخص پایایی مرکب به نسبت آلفای کرونباخ دارای اعتبار بیشتری است، چرا که در پایایی مرکب، پایایی هر شاخص به‌طور جداگانه ارزیابی می‌شود، در نتیجه می‌توان به ترکیب پایاتری رسید و نتایج قابل اطمینانی را در مورد پایایی داشتن یا نداشتن یک ابزار اندازه‌گیری به ما می‌دهد اما فرض آلفای کرونباخ مبتنی بر این است که همه شاخص‌ها به‌صورت برابر پایا هستند؛ بنابراین پایایی مرکب به دلیل قدرت و کاربردهای زیادی که در زمینه معادلات ساختاری دارد، یک انتخاب ارجح برای سنجش پایایی در ابزارهای اندازه‌گیری است (شوگ، کتچن، هولت و ککمر، ۲۰۰۴) است.

جدول ۴: مقادیر AVE و میزان شاخص‌های پایایی

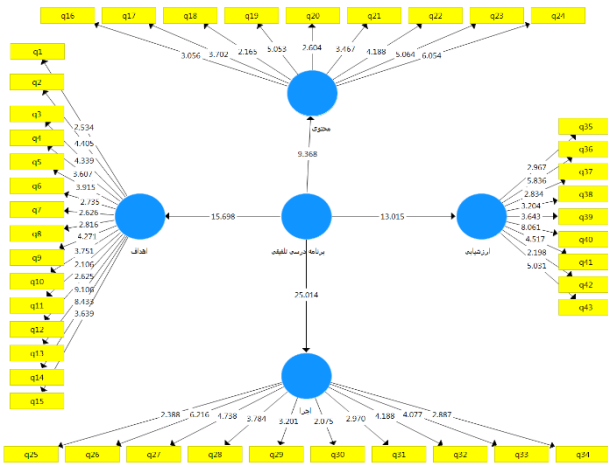
متغیر	AVE (>0.5)	پایایی مرکب (>0.6)	آلفای کرونباخ (>0.7)
اهداف	0.661	0.862	0.832
محتوی	0.623	0.841	0.785
اجرا	0.526	0.808	0.738
ارزشیابی	0.541	0.825	0.761
برنامه درسی تلفیقی	0.749	0.887	0.874

روایی واگرا، سومین معیار بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری است که میزان همبستگی بین شاخص‌های یک سازه با آن سازه در مقابل همبستگی بین آن شاخص‌ها با سازه‌های دیگر را مقایسه می‌کند. با توجه به نتایج جدول ۵، مقدار جذر میانگین مقادیر اشتراکی متغیرهای پنهان در پژوهش حاضر که در خانه‌های موجود در قطر اصلی ماتریس قرار گرفته‌اند، از مقدار همبستگی میان آن‌ها که در

3- Henseler, J., Ringle, C. M., &amp; Sinkovics, R. R.

1- Composite Reliability

2- Shook, C. L., Ketchen Jr, D. J., Hult, G. T. M., &amp; Kacmar, K. M.



نمودار ۴-۲: مدل اصلی در حالت اعداد معنی‌داری (t-value)

اعداد موجود بر روی مسیرها نشانگر مقدار t-value برای هر مسیر است. برای بررسی معنادار بودن ضرایب مسیر لازم است تا مقدار t هر مسیر بالاتر از ۱/۹۶ شود. در این تحلیل مقدار آماره t برای کلیه مسیرها بالاتر از ۱/۹۶ بوده و در نتیجه در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار هستند.

جدول ۷: بارهای عاملی و مقادیر t برای ابعاد الگوی برنامه درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان

مسیر	بتا	آماره t	معنی‌داری
الگوی برنامه درسی تلفیقی ← اهداف برنامه درسی	۰/۷۶۵	۱۵/۶۹۸	۰/۰۱
الگوی برنامه درسی تلفیقی ← محتوی برنامه درسی	۰/۷۳۵	۹/۳۶۸	۰/۰۱
الگوی برنامه درسی تلفیقی ← اجرای برنامه درسی	۰/۸۷۵	۲۵/۰۱۴	۰/۰۱
الگوی برنامه درسی تلفیقی ← ارزشیابی برنامه درسی	۰/۷۸۲	۱۳/۰۱۵	۰/۰۱

در جدول ۷ نتایج مربوط به ضرایب بارهای عاملی ابعاد تشکیل دهنده الگوی برنامه درسی تلفیقی و آماره t برای بررسی معنی‌داری ضرایب به‌دست‌آمده ارائه شده است. برای معنادار بودن ضرایب مسیر لازم است تا مقدار آماره t هر مسیر بالاتر از ۱/۹۶ باشد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده تمامی بارهای عاملی مربوط به هر چهار بعد اهداف برنامه درسی، محتوای برنامه درسی، اجرای و ارزشیابی برنامه درسی در الگوی برنامه درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان دارای آماره t بزرگتر از مقدار ۱/۹۶ بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار هستند ( $P < 0.01$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری:

برنامه‌های درسی به‌عنوان قلب نظام‌های آموزشی، نقشی اساسی در موفقیت آن‌ها دارد، منوط به آنکه از موضوع محوری فاصله گرفته و تلفیق برنامه‌های درسی به اساس

ضعیف، متوسط و قوی در مورد سازه مربوطه معرفی نموده‌اند. با توجه به نتایج جدول ۶ مقادیر  $Q^2$  مربوط به تمامی متغیرهای درون‌زا، از ۰/۱۵ بیشتر است که نشان از قدرت پیش‌بینی مناسب مدل دارد و برازش مطلوب مدل ساختاری تحقیق را تایید می‌کند.

جدول ۶: نتایج ضرایب  $R^2$  و  $Q^2$

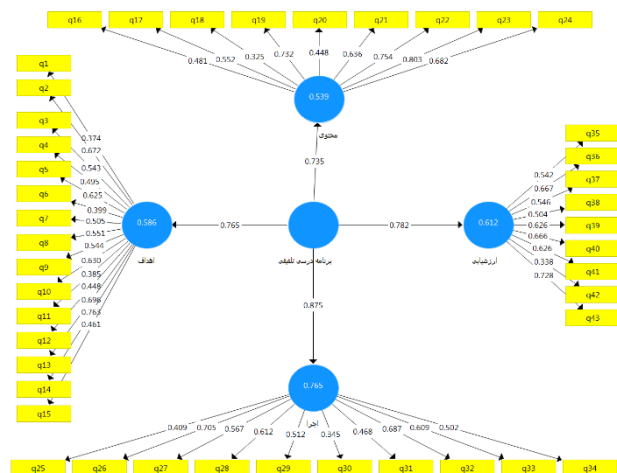
متغیر	$R^2$	$Q^2$
اهداف	۰/۵۸۶	۰/۱۵۸
محتوی	۰/۵۳۹	۰/۱۷۷
اجرا	۰/۷۶۵	۰/۱۹۰
ارزشیابی	۰/۶۱۲	۰/۱۸۳

### ارزیابی برازش کلی مدل

پس از بررسی برازش مدل‌های اندازه‌گیری و مدل ساختاری، مدل کلی معادلات ساختاری پژوهش با استفاده از معیار نیکویی برازش (GOF) ارزیابی شد. این شاخص هر دو مدل اندازه‌گیری و ساختاری را مدنظر قرار می‌دهد و به‌عنوان معیاری برای سنجش عملکرد کلی مدل به کار می‌رود. این شاخص برابر با میانگین هندسی متوسط مقادیر اشتراکی و متوسط ضریب تعیین  $R^2$  متغیرهای مکنون درون‌زا است.

$$GOF = \sqrt{\text{communalities} \times R^2}$$

سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به ترتیب به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF در نظر گرفته می‌شود. با توجه به اینکه مقدار به‌دست‌آمده برای مدل پژوهش ۰/۳۱۰ به دست آمد، لذا برازش مناسب مدل کلی تحقیق تایید می‌شود.



نمودار ۴-۱: مدل اصلی در حالت ضرایب استاندارد

اصلاح و به روز آوری شوند.

محتوای برنامه‌های درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان یعنی محتوایی مبتنی بر فناوری، متنوع، روزآمد، منسجم، مرتبط با حوزه‌های علمی چندگانه، متناسب با فرد و نیاز مخاطب، متناسب با جامعه و زیست‌بوم، منعطف و تنظیم شده در قالب فرصت‌های یادگیری.

یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های عصاره و همکاران (۱۳۹۸)، نوریان و همکاران (۱۳۹۷)، امین خندقی، جامه بزرگ (۱۳۹۰) همخوانی دارد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در تهیه و تدوین محتواها و منابع آموزشی برای برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان، این ویژگی‌ها ملاک عمل باشد.

اجرای برنامه درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان یعنی روش‌های یاددهی-یادگیری مبتنی پروژه محور، تلفیق نظریه و عمل، مشارکتی، اکتشافی، فعال و نوین، گروهی، مبتنی بر حل مسئله، در محیط واقعی، مبتنی بر عمل و کارگاهی و خودانگیزگی یادگیرنده.

یافته‌های مرتبط با روش‌های یاددهی-یادگیری برنامه درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان همخوان با یافته‌های مهرمحمدی (۱۳۹۲)، عطاران و همکاران (۱۳۹۶)، عصاره و همکاران (۱۳۹۸)، منفردی راز و همکاران (۱۳۹۴)، امین خندقی و اسدخانی (۱۳۸۹) و جمشیدی توانا و امام‌جمعه (۱۳۹۵) است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود استادان دانشگاه فرهنگیان در این زمینه آموزش‌های لازم را دریافت نمایند و به اجرای تلفیقی این برنامه‌های درسی اقدام کنند.

ارزشیابی برنامه درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان یعنی ارزشیابی مبتنی بر عمل و عملکرد محوری، حل مسائل واقعی از طریق روش‌ها و ابزارهای متعدد، کاربرد آموخته‌ها در عمل یاددهی-یادگیری، از منظر خود یادگیرنده، استاد و دیگران و بهره‌گیری از ابزارهای مختلف.

یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های موس، گودینهو و چائو (۲۰۱۹)، صفرنواده و همکاران (۱۳۹۴)، قاسمی، موسی پور، حسین نژاد و حسینی خواه (۱۳۹۷) و خروشی، نصر اصفهانی و میرشاه جعفری (۱۳۹۶) همخوان و همسو

نظام برنامه‌ریزی درسی تبدیل شود. از طرفی دیگر، موفقیت نظام‌های آموزشی در گرو نیروی انسانی تربیت شده و ماهر است. تربیت این نیروی انسانی در کشور ما برعهده دانشگاه فرهنگیان است؛ بنابراین شرط لازم برای موفقیت نظام آموزشی کشور، تربیت دانشجو معلمان کشور با برنامه‌های درسی تلفیقی است. این درحالی است که در شرایط موجود چالش‌های متعددی در برنامه‌های درسی این دانشگاه وجود دارد. چنین تناقضی سبب شد پژوهشگران این پژوهش الگویی مفهومی برای برنامه درسی تلفیقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان ارائه نمایند و باهدف اطمینان بیشتر برای بکارگیری آن در دانشگاه به اعتبارسنجی آن پردازند. این مقاله به یافته‌های این بخش اختصاص دارد و بر اساس نتایج آن، معلوم شد تمامی گویه‌های الگو سازه‌های خود را تبیین می‌کنند، الگو از برازش مناسبی برخوردار است و تمامی روابط آن بر اساس تحلیل عاملی مرتبه دوم معنی‌دار هستند؛ بنابراین:

اهداف برنامه درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان یعنی تدوین اهدافی متکی بر اسناد فرادستی و به‌صورت شایستگی محور، استاندارد محور، نیاز محور، همگامی نظریه و عمل، مهارت محور، متناسب با فناوری روز، مبتنی بر تولید دانش، با توجه به تفکر انتقادی، مسئله محوری، مشارکتی بودن، فاوا محور بودن، پژوهش محوری، مبتنی بودن بر تجربه وزندگی واقعی، انعطاف‌پذیری.

یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های صادقی و همکاران (۱۳۹۶)، الماسی و همکاران (۱۳۹۶)، کائور و کائور (۲۰۱۶)، مهرمحمدی (۱۳۹۲)، احمدی، سبحانی نژاد و امیری (۱۳۹۴)، عطاران و همکاران (۱۳۹۶)، ملایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۶)، مهدوی هزاوه و همکاران (۱۳۹۶)، کرمی و یوسف زاده (۱۳۹۶)، معروفی و کرمی (۱۳۹۴)، فتحی، سعدی پور، ابراهیمی قوام، دلاور (۱۳۹۷)، امراله و حکیم زاده (۱۳۹۳) و امین خندقی و جامه بزرگ (۱۳۹۰) همخوانی دارد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در بازنگری برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان، اهداف برنامه‌های درسی نیز متناسب با ویژگی‌های برنامه درسی تلفیقی

است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در ارزشیابی از آموخته‌های دانشجو معلمان بر این ویژگی‌ها تمرکز شود. علاوه بر پیشنهادها، مرتبط با تک تک ابعاد برنامه درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان، تعمق در یافته‌ها نشان می‌دهد ویژگی‌های برنامه درسی تلفیقی در ابعاد مختلف به شدت بهم وابستگی دارد و ارتباطی تنگاتنگ بین آن‌ها وجود دارد و توجه و به عمل در آودن ویژگی‌های هر چهار بعد امری ایده آل و مطلوب است، با این همه می‌توان ابعاد اجرا و ارزشیابی برنامه درسی تلفیقی را با آموزش و توانمندسازی استادان این دانشگاه به عمل در آورد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود توانمندسازی استادان دانشگاه فرهنگیان در این دو بعد برنامه‌ریزی و اجرا گردد.

## منابع

- داوری، علی و آرش رضا زاده. (۱۳۹۳). مدل سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار PLS. تهران: سازمان انتشارات جهاددانشگاهی
- سیلور، جی. گالن، ویلیام ام الکساندر و آرتور جی لوئیس. (۱۳۷۷). برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر (ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد). مشهد: به‌نشر.
- صادقی، علیرضا؛ اکبر هدایتی و الهه میثاقی فر (۱۳۹۶). شناسایی حوزه‌ها، ابعاد و نشانگرهای کیفیت نظام تربیت‌معلم ایران. فصلنامه پژوهش در تربیت‌معلم، دوره ۱، شماره ۲: صص ۸۷-۱۰۷
- صفرنواده، مریم؛ فریبرز محمدی فارسانی، احمد جعفری قوام آباد (۱۳۹۴). الگوی برنامه درسی تلفیقی در آموزش دندانبپزشکی عمومی ایران. فصلنامه پژوهش های کیفی در برنامه درسی، سال اول، شماره ۱، صص ۶۱-۸۰
- عباس زاده، میرمحمدسید، جواد امانی، هیمن خضری آذر و قاسم پاشوی. (۱۳۹۳). مقدمه ای بر مدل یابی معادلات ساختاری به روش pls کاربرد آن در علوم رفتاری با معرفی نرم‌افزار های smart pls. graph.visual pls - graph.visual pls. ارومیه: دانشگاه ارومیه
- عصاره، علیرضا، حسین بهاری بیگ باغلو و احمد عربی جونقانی (۱۳۹۸). بررسی سیر تحول برنامه درسی تربیت‌معلم در ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۳۵، شماره ۱۳۸: صص ۱۵۱-۱۷۳
- عطاران، عاطفه، نعمت الله موسی پور، محمد عطاران و علی حسینی خواه (۱۳۹۶). چشم اندازی تاریخی به بازنگری برنامه‌های درسی تربیت‌معلم در ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال دوازدهم شماره ۴۶: صص ۸۵-۱۱۸
- فتیحی و اجارگاه، کوروش و مژگان محمدی مهر (۱۳۸۹). ارائه یک مدل الگوی تلفیق میان رشته ای در طراحی برنامه درسی. فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، دوره دوم، شماره ۴: صص ۱۹-۳۷
- فتیحی معصومه، اسماعیل سعدی پور، صغری ابراهیمی قوام، علی دلاور (۱۳۹۷). موفقیت برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در ایجاد شایستگی های حرفه ای معلمی. دوره ۱۳، شماره ۵۰: صص ۱۶۶-۱۳۹
- فتیحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). اصول برنامه ریزی درسی. تهران: ایران زمین.
- قاسمی، مریم، نعمت‌الله موسی پور، غلامرضا حاجی حسین نژاد، و علی حسینی خواه (۱۳۹۷) طراحی الگوی برنامه درسی تربیت استاد تربیت‌معلم مبتنی بر شایستگی فکورانه، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال سیزدهم، شماره ۵۰: صص ۴۵-۷۲
- کریمی، زهره و محمدرضا یوسف زاده. (۱۳۹۶). ارائه چارچوب پیشنهادی برای برنامه درسی تربیت‌معلم چند فرهنگی. مجله توسعه حرفه‌ای معلم، دوره دوم، شماره ۶: صص ۱۹-۳۴
- معروفی، یحیی و زهره کریمی. (۱۳۹۴). درس پژوهی، رویکردی نوین در توسعه حرفه‌ای معلمان. علوم تربیتی، ۲۲(۱): صص ۳۹-۶۶.
- ملایی نژاد، اعظم و علی ذکاوتی قراگوزلو (۱۳۸۶). بررسی تطبیقی احمدی، پروین؛ مهدی، سبحانی نژاد؛ مهدی، امیری (۱۳۹۴). سازمان‌دهی میان‌رشته‌ای برنامه درسی با تأکید بر اثربخش سازی محتوی دروس. پژوهش‌های آموزشی و یادگیری دانشگاه شاهد، سال ۲۲، شماره ۶: صص ۹۷-۱۲۲
- اساسنامه دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱). تهران، معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان.
- الماسی، حجت اله؛ اسماعیل زارعی زوارکی، محمدرضا، نیلی و علی دلاور، (۱۳۹۶). ارزشیابی برنامه درسی کارورزی ۴ در دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل ارزشیابی هدف‌محور تایلر. فصلنامه تدریس پژوهی، سال پنجم، شماره اول: صص ۱-۲۴
- امراه، امید و رضوان حکیم زاده (۱۳۹۳) بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت‌معلم در کشور های کره جنوبی، انگلستان و ایران. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۵، شماره ۹: صص ۷-۲۵.
- امین خندقی، مقصود و عبدالواسط اسدخانی (۱۳۸۹). تحلیلی بر رویکردهای نوآوری در برنامه درسی تربیت‌معلم: بستری برای تحول در نظام آموزش و پرورش ایران. اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران. مشهد
- امین خندقی، مقصود و مرضیه جامه بزرگ (۱۳۸۹). تأملی بر ابعاد محتوای مطلوب در برنامه‌های درسی تربیت‌معلم و مصادیق آن برای برنامه درسی نظام تربیت‌معلم ایران. اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران. مشهد
- جعفری ثانی، حسین؛ مرتضی کریمی؛ حمیده پاک مهر (۱۳۹۳). شناسایی الگوی تلفیق برنامه درسی علوم انسانی و فاصله آن با وضعیت مورد انتظار بر اساس دیدگاه فوگارتی. فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، دوره پنجم، شماره ۴: صص ۱۱۹-۱۳۴
- جمشیدی توانا، اعظم و محمدرضا امام جمعه (۱۳۹۵). بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی های دانشجو معلمان. مجله پژوهش‌های برنامه درسی، ۶(۱)، ۱-۲۰.
- حسینی، سیدمحمدحسین و معصومه مطور. (۱۳۹۱). «نقدی بر کتابهای درسی دانشگاهی رشته علوم تربیتی در ایران»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۱۶ (۲۶). صص ۱۱۹-۱۴۲.
- خاکباز، عظیم سادات و نعمت اله موسی پور (۱۳۸۸). تجربه اجرای برنامه میان رشته‌ای در ایران: بررسی موردی دوره کارشناسی ارشد آموزش ریاضی. فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، دوره اول، شماره ۴، پاییز ۸۸: صص ۸۵-۱۲۱
- خروشی پوران، احمدرضا نصرافهانی، سیدابراهیم میرشاه جعفری (۱۳۹۷). مدل مفهومی ارزشیابی از شایستگی های مورد انتظار از دانشجو معلمان در برنامه درسی تربیت معلم شایسته محور. شماره ۵۰: صص ۵-۴۴

- Abbott, D. (2006). Development and presentation of the interdisciplinary course Petroleum Project Evaluation: integrating entrepreneurial and business concepts into a petroleum engineering curriculum. In Proceedings of the 2006 ASEE Annual Conference & Exposition.
- Akerson, V. L. (Ed.). (2020). Interdisciplinary language arts and science instruction in elementary classrooms: Applying research to practice. Routledge.
- Alghamdi, A. K. (2017). The effects of an integrated curriculum on student achievement in Saudi Arabia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(9), 6079-6100.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the academy of marketing science*, 16(1), 74-94.
- Costley, K. C. (2015). Research Supporting Integrated Curriculum: Evidence for Using This Method of Instruction in Public School Classrooms. Online Submission.
- Drake, S. M., Savage, M. J., Reid, J. L., Bernard, M. L., & Beres, J. (2015). An Exploration of the Policy and Practice of Transdisciplinarity in the IB PYP Programme. Published online by the International Baccalaureate. Retrieved from Ibo. org.
- Garner, R. (2015). Finland schools: Subjects scrapped and replaced with topics as country reforms its education system. *The Independent*, 20.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. In *New challenges to international marketing*. Emerald Group Publishing Limited.
- Hipkins, R., Bolstad, R., Boyd, S., & McDowall, S. (2014). Key competencies for the future. Wellington: NZCER Press.
- Hooper, B. R., Greene, D., & Sample, P. L. (2014). Exploring features of integrative teaching through a microanalysis of connection-making processes in a health sciences curriculum. *Advances in Health Sciences Education*, 19(4), 469-495.
- Jamaica Ministry of Education and Culture. (1999). revised primary curriculum: Curriculum guide— Grades 1-3. Retrieved from <http://www.moe.gov.jm/sites/default/files/GuideGrade1-3.pdf>
- John, Y. J. (2015). A "New" Thematic, Integrated Curriculum for Primary Schools of Trinidad and Tobago: A Paradigm Shift. *International journal of higher education*, 4(3), 172-187.
- Kaur, A., & Kaur, P. (2016). Role of Constructive Teaching Approach in Science Teaching for Sustainable Development. *OIDA International Journal of Sustainable Development*, 9(12), 11-14.
- Mei, L. (2009). Bridging disciplinary boundaries. *Education Canada*, 49(3), 40-43
- Moss, J., Godinho, S. C., & Chao, E. (2019). Enacting the Australian Curriculum: Primary and secondary teachers' approaches to integrating the
- برنامه درسی تربیت معلم انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی، ایران. فصلنامه نوآوری های آموزشی، تابستان سال هفتم، شماره ۲۶، صص ۳۵-۶۲.
- ملکی، حسن (۱۳۹۱). برنامه ریزی درسی (راهنمای عملی). انتشارات مدرسه: تهران.
- منفردی راز، براتعلی، عمران سلیمان پور، محبوبه عباسی، احسان جوشقان و رضا سنگ سفیدی (۱۳۹۴). نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم فکور با رویکرد برنامه درسی فاوا محور، فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره ۱، صص ۳۶-۱۵
- موسی پور، نعمت الله و آمنه احمدی (۱۳۹۵). طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران). تهران: معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان
- مهردی هزاوه، منصوره، حسن ملکی، محمود مهرمحمدی و عباس عباسپور (۱۳۹۶). برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی: ارائه الگوی همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش. پژوهش در تربیت معلم، ش ۱: صص ۴۷-۷۴
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۷). تلفیق در برنامه درسی: تاریخچه، ضرورت، معیارها و اشکال. مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، زمستان ۱۳۷۷.
- مهرمحمدی، محمود و پروین احمدی (۱۳۸۰). برنامه های درسی تلفیقی، رویکردی متفاوت با برنامه های درسی موضوع محور- دیسپلینی. فصلنامه میان رشته ای علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، سال ۱۱، شماره ۳۹، صص ۱۹۹-۲۱۷
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرای مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال اول، شماره ۱۰، بهار و تابستان ۱۳۹۲، ۲۶.
- مهرمحمدی، محمود و سید محمد حسین حسینی (۱۳۹۹). تغییر و اجرای برنامه درسی. تهران: سمت
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۶۷). «الگوهای طراحی برنامه درسی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۵ و ۱۶، پاییز و زمستان. صص ۱۰-۲۸
- مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۸۷). برنامه درسی: نظرهاها، رویکردها و چشم اندازها. تهران: سمت و به نشر
- نوریان، محمد، علی اکبر خسروی ببادی، داریوش نوروزی (۱۳۹۷). سنتز پژوهی در مطالعات تطبیقی نظامهای تربیت معلم ایران و جهان، دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی سال ششم، شماره ۱۱، بهار و تابستان
- نیکلس، ادی و هاوارد نیکلس. (۱۳۳۸) برنامه ریزی درسی (راهنمای عملی). ترجمه داریوش دهقان. تهران: قدیانی.

- curriculum. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), 2.
- Norman, T. A., & Wall, A. (2020). Curriculum Integration: Walking the Walk. *Current Issues in Middle Level Education*, 25(1), 34-40.
- Park, M. (2008). Implementing curriculum integration: The experiences of Korean elementary teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 308-319..
- Parsons, J., & Beauchamp, L. (2012). From knowledge to action: Shaping the future of curriculum development in Alberta. *Alberta Education*.
- Repko, A. F. (2007). Interdisciplinary curriculum design. *Academic Exchange Quarterly*, 11(1), 130.
- Scott, C. L. (2015). The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century. *Education Research and Foresight Working Papers*, 3.
- Shook, C. L., Ketchen Jr, D. J., Hult, G. T. M., & Kacmar, K. M. (2004). An assessment of the use of structural equation modeling in strategic management research. *Strategic management journal*, 25(4), 397-404.
- Taber, K. S. (2014). Knowledge that counts in a global community: Exploring the contribution of integrated curriculum.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational design research*. Routledge.