

Providing a Model for the Integrated Curriculum of Farhangian University's Teacher-students

Rasool Jamaati¹, Amir Hossein Mehdizadeh^{2*}, Rezvan Hakimzadeh³, Alireza Eraghiyeh⁴,
Batool Faghih Aram⁵

1. Ph.D. Student in Curriculum Planning, Islamshahr Branch, Islamic Azad University, Islamshahr, Iran
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamshahr Branch, Islamic Azad University, Islamshahr, Iran
3. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran
4. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamshahr Branch, Islamic Azad University, Islamshahr, Iran
5. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamshahr Branch, Islamic Azad University, Islamshahr, Iran

(Received: October 30, 2020; Accepted: March 9, 2021)

Abstract

The purpose of this study was to provide a model for the integrated curriculum of Farhangian University's teacher training. To achieve this goal, the general qualitative research method was used. The statistical population included studies, books and articles, documents, and specialists of Farhangian University. As many studies as possible, two documents and 37 specialists were selected as the sample by purposive sampling. Content analysis and interview forms were used to collect data. Research data were analyzed through qualitative content analysis. Based on the results of the research, 4 dimensions of objectives, content, methods and methods of evaluation and 43 characteristics were obtained for the integrated curriculum of Farhangian University teacher training. Characteristics of goals include relying on superior documents and competency-oriented, standard-based, need-oriented, theory-practice synchronization, skill-oriented, appropriate to modern technology, based on knowledge production, attention to critical thinking, problem-oriented, participatory, ICT-oriented, research-oriented Based on real experience and life and flexibility. The characteristics content include being based on technology, diversity, up-to-dateness, coherence, connection with multiple scientific fields, fit to the individual and the needs of the audience, fit to the society and ecology and flexibility. Project-oriented, combination of theory and practice, participatory, exploratory, active and new and group-based, problem-solving, in a real environment, based on action and workshop, learner spontaneity are the Characteristics of teaching-learning methods., the characteristics evaluation include attention to action and performance-based, solving real problems through various methods and tools, application of what has been learned in teaching-learning practice, from the perspective of the learner, professor and others and using different tools. In accordance with these characteristics, the model of the integrated curriculum of this university was drawn.

Keywords: Curriculum, Farhangian University, Integrated, Teacher training.

* **Corresponding Author, Email:** amir.hmehdizadeh@yahoo.com

ارائه الگوی برنامه درسی تلفیقی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان

رسول جماعتی^۱، امیرحسین مهدی‌زاده^{۲*}، رضوان حکیم‌زاده^۳، علیرضا عراقیه^۴، بقول فقیه آرام^۵

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران
۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران
۳. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
۴. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران
۵. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۰۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۱۹)

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارائه الگویی برای برنامه درسی تلفیقی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان بود. برای تحقق این هدف، از روش پژوهش کیفی عام استفاده شد. جامعه آماری شامل مطالعات، کتاب‌ها و مقالات، اسناد و متخصصان دانشگاه فرهنگیان بود که حداکثر ممکن مطالعات، دو سند و ۳۷ نفر از متخصصان به روش نمونه‌گیری هدفمند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از فرم‌های تحلیل محتوا و مصاحبه استفاده شد. داده‌های پژوهش از طریق تحلیل محتوای کیفی تحلیل شد. بر اساس نتایج پژوهش چهار بعد اهداف، محتوا، روش و شیوه‌های ارزشیابی و ۴۳ ویژگی برای برنامه درسی تلفیقی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان به دست آمد. ویژگی‌های اهداف شامل اتکا بر اسناد فرادستی و شایستگی‌محوری، استانداردمحوری، نیازمحوری، همگامی نظریه و عمل، مهارت‌محوری، تناسب با فناوری روز، مبتنی بر تولید دانش، توجه به تفکر انتقادی، مسئله‌محوری، مشارکتی‌بودن، فاوامجور بودن، پژوهش‌محوری، مبتنی‌بودن بر تجربه و زندگی واقعی، انعطاف‌پذیری است. ویژگی‌های محتوا شامل مبتنی‌بودن بر فناوری، تنوع، روزآمدی، انسجام، ارتباط با حوزه‌های علمی چندگانه، تناسب با فرد و نیاز مخاطب و جامعه و زیست‌بوم است. پروژه‌محوری، تلفیق نظریه و عمل، مشارکتی، اکتشافی، فعال و نوین و گروهی‌بودن، مبتنی بر حل مسئله، در محیط واقعی، مبتنی بر عمل و کارگاهی، خودانگیختگی یادگیرنده از ویژگی‌های روش‌های یاددهی-یادگیری است و ویژگی‌های ارزشیابی شامل توجه بر عمل و عملکردمحوری، حل مسائل واقعی از طریق روش‌ها و ابزارهای متعدد، کاربرد آموخته‌ها در عمل یاددهی-یادگیری، از منظر خود یادگیرنده، اسناد و دیگران و بهره‌گیری از ابزارهای مختلف است. متناسب با این ویژگی‌ها در این مقاله، الگوی برنامه درسی تلفیقی این دانشگاه ترسیم شد.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، برنامه درسی تلفیقی، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان.

مقدمه

برنامه‌های درسی به عنوان قلب نظام‌های آموزشی نقشی پررنگ در موفقیت یا شکست آن‌ها دارد. یکی از ویژگی‌های برنامه‌های درسی منجر به موفقیت نظام‌های آموزشی، تلفیقی بودن آن‌هاست. برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان نیز از این قاعده مستثنا نیست، و در صورت تلفیقی بودن برنامه‌های درسی می‌توان به موفقیت آن‌ها امیدوار شد.

برنامه‌های درسی تربیت معلم از حساس‌ترین و پیچیده‌ترین مؤلفه‌های نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود. زیرا اگرچه آموزش و پرورش محور توسعه است، اما قلب آموزش و پرورش را برنامه‌های درسی تشکیل می‌دهد و اصلی‌ترین و مهم‌ترین عامل در آموزش و پرورش نیز، معلم است و کمیت و کیفیت نقش‌آفرینی آموزش و پرورش در جامعه به توانمندی و قابلیت‌های حرفه‌ای وی بستگی دارد (ام‌الله و حکیم‌زاده، ۱۳۹۳). بنابراین، کمیت و کیفیت آموزش و پرورش در گروه برنامه‌های درسی دانشجومعلم‌ان است. در تأیید این امر هلگوالد، نسهایم-بیورکویک و اوسترم^۱ (۲۰۱۵) استدلال می‌کنند چالش اصلی قرن بیست و یک در خصوص چگونگی کیفیت‌بخشی به تربیت معلم این است که مؤسسات تربیت معلم چگونه می‌توانند معلمانی تربیت کنند که در محیط‌های آموزش و یادگیری پیچیده کنونی قادرند دانش‌آموزان با نیازهای متنوع آموزشی را حمایت کنند و عصاره، بهاری بیگ باغلو و عربی جونقانی (۱۳۹۸) استدلال می‌کنند مراکز تربیت معلم باید دانشجومعلم‌ان را با مهارت‌های پژوهشگری، تولید دانش و مدیریت دانش آشنا کنند. برنامه‌درسی تربیت معلم نیز باید امکان تربیت عناصر حرفه‌ای را با ویژگی‌های یادگیرندگی، پژوهندگی و توان مشارکت در صحنه خلق دانش حرفه‌ای یا همان تربیت معلم فکور داشته باشد.

با این همه، بررسی برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان به عنوان اصلی‌ترین مرجع تربیت معلم در کشور نشان می‌دهد کیفیت برنامه‌های درسی دانشگاه برای تربیت معلم حرفه‌ای کمتر از حد انتظار است (دایی‌زاده، سلیمان‌پور و نعمتی، ۱۳۹۳)، در برنامه‌های درسی نظام تربیت معلم کشور به تمرین‌های عملی، ارزشیابی مناسب عملکرد دانشجویان، توانمندی علمی اعضای هیئت علمی، انعطاف‌پذیری لازم در برنامه‌ها، مهارت‌های پژوهش و نظریه‌پردازی، تدوین محتوای مناسب و

1. Helgevold, Næshheim-Bjørkvik & Østrem

همکاری مناسب با مؤسسات آموزش عالی توجه چندانی نمی‌شود (عصاره، بهاری بیگ باغلو و عربی جونقانی، ۱۳۹۸)، برخی آموزش‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای و سطح تحصیلات برخی نومعلمان با نیازهای شغلی آنان تناسبی ندارد، از نتایج پژوهش‌های علمی و مطالعات تطبیقی در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و محتوای آموزشی استفاده نمی‌شود، برخی محتوای آموزشی، روش‌ها و تجهیزات کمک‌آموزشی و رفاهی در مراکز تربیت معلم به‌روز نیست و آموزش نظری بر بعد عملی غلبه دارد و اجرای کارورزی با محدودیت‌هایی مواجه است (بختیاری و احمدی، ۱۳۹۸)؛ زیرا برنامه‌های درسی تربیت‌معلم در دانشگاه فرهنگیان، موضوع‌محور، نظری، حافظه‌مدار و مبتنی بر روش‌های سنتی است (ملایی‌نژاد و ذکاوتی قراگوزلو، ۱۳۸۶؛ کوشی و سلطانی، ۱۳۹۷).

متناسب با مطالب یادشده، شکاف بین وضعیت مطلوب و موجود برنامه‌های درسی دانشجومعلمان در ایران این سؤال را به ذهن متبادر می‌کند که برای بهبود و ارتقای برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان در کشور چه کاری می‌توان انجام داد؟

بهبود و ارتقای برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان به روش‌های مختلفی ممکن است. اما یکی از روش‌های مدنظر در هزاره سوم در بیشتر نظام‌های آموزشی، برنامه‌های درسی تلفیقی است. برنامه‌هایی که اخیراً به عنوان موضوع اصلی ادبیات یادگیری قرن ۲۱ مجدداً مطرح شده‌اند (هیپکینز^۱ و همکاران، ۲۰۱۴؛ اسکات^۲، ۲۰۱۵؛ کاستلی^۳، ۲۰۱۵؛ دریک^۴ و همکاران، ۲۰۱۵؛ هوپر، گرین و سمپل^۵، ۲۰۱۴؛ پیرسونز و بوشامپ^۶، ۲۰۱۲) و نظام‌های آموزشی مختلف مانند فنلاند (گارنر^۷، ۲۰۱۵)، ترینیداد و توباگو (جان^۸، ۲۰۱۵)، جامائیکا (وزارت آموزش و پرورش جامائیکا^۹، ۱۹۹۹) به آن پرداخته‌اند. برای برنامه درسی تلفیقی دلایل متعددی به شرح زیر مطرح است که در دانشگاه فرهنگیان نیز مصداق دارد:

1. Hipkins
2. Scott
3. Costley
4. Drake
5. Hooper
6. Parsons & Beauchamp
7. Garner
8. John
9. Jamaica Ministry of Education and Culture

الف) اقتضائات و رویکردهای حاکم بر برنامه‌های درسی دانشجومعلمان مانند شایستگی محوری، تربیت محوری، تلفیقی بودن، انعطاف پذیری و عمل گرایی (موسی پور و احمدی، ۱۳۹۵)، پژوهش محوری، همراهی نظریه و عمل و غیره که از طریق برنامه‌های درسی موضوع محور ممکن نمی‌شود؛

ب) آثار و پیامدهای برنامه درسی تلفیقی برای تربیت معلمان مانند برقراری ارتباط بین بخش‌های وابسته به هم در یک کل بزرگ‌تر و ارتباط رابطه متوازن بین آن‌ها (مهرمحمدی، ۱۳۷۷)، امکان مرتبط کردن موضوعات درسی با مسائل روزمره دانش‌آموزان، جذاب و شوق‌انگیز بودن یادگیری موضوعات درسی (جعفری ثانی، کرمی و پاک‌مهر، ۱۳۹۳)، تأکید بر پرورش انسان مسئول و پاسخگو، معنادار بودن یادگیری، به فعالیت و داشتن یادگیرندگان، رغبت‌انگیز بودن فرصت‌های یادگیری، ارتباط داشتن برنامه با زندگی و قابل فهم بودن محتوا (احمدی، سبحانی‌نژاد و امیری، 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^۱، ۲۰۰۸)، 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 میان‌فردی، توسعه ارتباطات اجتماعی، پرورش تفکر سطوح بالا و پژوهش محوری در آنان (جعفری ثانی، کرمی و پاک‌مهر، ۱۳۹۳) که هر نظام آموزشی را به تلفیق در برنامه‌های درسی ترغیب می‌کند.

ج) کاستی‌های برنامه‌های درسی موضوع محور مانند آموزش مفاهیم و موضوعات مجزا، تصنعی بودن، احساس بیهودگی، حتی سردرگمی در یادگیرندگان (مهرمحمدی و احمدی، ۱۳۸۰؛ آبت^۲، ۲۰۰۶؛ اکرسان^۳، ۲۰۲۰)، بی‌توجهی به شخصیت، نیازها و رغبت‌های یادگیرندگان، عدم

1. Repko
2. Abbott
3. Akerson

انطباق با واقعیت‌های زندگی فردی و اجتماعی و نیازهای جوامع (تابر^۱، ۲۰۱۴؛ می^۲، ۲۰۰۹؛ پارک^۳، ۲۰۰۸)، مرتبط‌نبودن با مسائل جامعه امروز، ناهماهنگ‌بودن با سرعت بالای پیشرفت دانش و گسیختگی بخش‌های گوناگون برنامه درسی (فتیحی و اجارگاه و محمدی‌مهر، ۱۳۸۹، ص ۱۹)، رشد تک‌بعدی دانش‌آموز و دوری وی از واقعیت‌های زندگی که سبب می‌شود نظام‌های آموزشی مختلف، با وجود مزایایی برای این نوع از رویکرد مسلط سازمان‌دهی برنامه‌های درسی (مهرمحمدی و حسینی، ۱۳۹۹) شامل نظم نسبی، سادگی و قابلیت کنترل (سیلور، الکساندر و لوئیس، ۱۳۷۷) از آن فاصله بگیرند.

اگرچه برنامه درسی تلفیقی یکی از روش‌های بسیار مهم و مورد تأکید در بهبود و ارتقای برنامه‌های درسی است، اما انجام آن به راحتی ممکن نیست. زیرا تأمل در معنا و مفهوم تلفیق، انواع تلفیق و الگوهای مختلف تلفیق نشان می‌دهد انجام این مهم دشواری‌ها و پیچیدگی‌های خاص خود را دارد. به بیانی دقیق‌تر، تلفیق به معنای گذشتن از مرزهای تثبیت‌شده موضوعی و رشته‌ای، ایجاد وحدت و سازگاری میان منابع الهام‌بخش هدف‌گذاری در برنامه درسی و برقرارکردن رابطه میان اجزای متکثر و متفرق یادگیری است (مهرمحمدی، ۱۳۹۲). همچنین، تلفیق انواع گوناگونی مانند سازمان‌دهی درون‌رشته‌ای، چندرشته‌ای، میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای (صفرنواده، محمدی فارسانی و جعفری قوام‌آباد، ۱۳۹۴؛ عراقیه و همکاران، ۱۳۹۰)، تلفیق محتوا تلفیق مهارت‌ها و فرایندها، تلفیق دانشگاه و فرد و تلفیق کل‌گرا (احمدی، ۱۳۹۰) را شامل می‌شود. مسلماً گذار از برنامه‌های درسی موضوع‌محور مانند علوم، ریاضی، زبان و غیره و تلفیق آن‌ها در قالب یک برنامه درسی مشترک یا عام کاری بسیار دشوار است. زیرا قبل از هر اقدامی باید تعیین شود که این موضوعات مجزا به چه شکلی قرار است کنار هم قرار داده شوند.

درباره چگونگی تلفیق دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. به زعم شوبرت، تلفیق برنامه‌های درسی به سه دسته حوزه‌های گسترده، پروژه‌ها و هسته اصلی تقسیم می‌شود. از نظر جی‌کوبز^۴ انواع تلفیق

1. Taber
2. Mei
3. Park
4. Jacobs

شامل رشته‌های موازی، مکمل، میان‌رشته‌ای، به‌روز تلفیق‌شده و کامل است. هانتر و شیرر تلفیق را به انواع محاط‌کردن، هماهنگی، فرایندها و تم یا موضوع تقسیم می‌کنند. کیس) از تلفیق محتوا، تلفیق مهارت‌ها و فرایندها، تلفیق کل‌گرا و تلفیق مدرسه و فرد به عنوان انواع تلفیق یاد می‌کنند و به زعم نیپ و همکاران انواع تلفیق شامل تلفیق میان‌رشته‌ای، حول محور مهارت‌ها و بین عواطف دانش‌آموز و برنامه درسی مدرسه است (مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

تعدد انواع برنامه درسی تلفیقی و پیچیدگی آن البته معنایی دیگر نیز در درون خود دارد و آن متفاوت بودن انواع یا الگوهای تلفیق در برنامه‌های درسی نظام‌های آموزشی مختلف است. به بیانی دقیق‌تر، بستر یا محیط تلفیق اثری ارزشمند و گران‌بها بر انجام آن دارد و یک الگو یا رویکرد برنامه درسی تلفیقی را نمی‌توان به تمام بسترها یا محیط‌ها تعمیم داد. مسلماً بستر و محیط آموزش و یادگیری در دانشگاه فرهنگیان نیز از بسیاری جهات متفاوت از سایر دانشگاه‌هاست. بنابراین، برای تلفیق در برنامه‌های درسی آن، نیز نیاز است الگوی مناسب ارائه شود. اینکه این الگو چیست و عناصر چهارگانه برنامه درسی چه ویژگی‌هایی دارد، موضوع این مقاله را تشکیل می‌دهد. متناسب با مطالب یادشده، سؤال اساسی این پژوهش این است که با چه الگویی می‌توان به برنامه درسی تلفیقی در دانشگاه فرهنگیان پرداخت؟

روش‌شناسی پژوهش

در علوم رفتاری-انسانی، پژوهش براساس سه ملاک الف) هدف؛ ب) چگونگی گردآوری داده‌ها؛ ج) چارچوب حاکم بر روش تعیین می‌شود (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۵). این پژوهش، براساس هدف، پژوهش از نوع توسعه‌ای کاربردی است و براساس نوع داده‌ها و گردآوری آن‌ها و همچنین چارچوب حاکم، از نوع پژوهش کیفی عام^۱ استفاده شد. پژوهش‌های کیفی به انواع مختلفی تقسیم می‌شوند. برخی روش‌های کیفی مانند داده‌بنیاد، قوم‌نگاری، پدیدارشناسی به‌عنوان روش‌های تفسیری و برخی دیگر مانند اقدام‌پژوهی، پژوهش‌های فمینیستی به‌عنوان روش‌های انتقادی تقسیم‌بندی می‌شوند. در این بین، روش‌هایی وجود دارند که از فرایندهای پژوهش‌های کیفی مانند

مصاحبه و مشاهده استفاده می‌کنند و داده‌های آن‌ها به صورت کیفی قابل گردآوری است. این دسته از پژوهش‌ها با عنوان پژوهش‌های کیفی عام شناخته می‌شود (کائلی، ری و میل، ۲۰۰۳). در این پژوهش نیز، پژوهشگر با داده‌های کیفی سر و کار داشته و از مصاحبه و سندکاوی استفاده کرد. بنابراین، روش آن کیفی از نوع عام بود.

منابع پاسخگویی به سؤالات پژوهش نیز شامل ۱. مطالعات، پژوهش‌ها، کتاب‌ها و مقالات؛ ۲. اسناد مرتبط با برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان؛ ۳. متخصصان برنامه درسی و اساتید دانشگاه فرهنگیان بود. بنابراین، نمونه آماری پژوهش در بخش مطالعات و پژوهش‌ها، حداکثر ممکن مطالعات، مقالات و کتاب‌های ممکن بود که با بحث تلفیق در برنامه درسی به طور عام و تلفیق در برنامه درسی تربیت معلم به طور خاص ارتباط داشتند. در بخش اسناد، دو سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (سندی که بنیاد تأسیس دانشگاه فرهنگیان محسوب می‌شود) و اساسنامه دانشگاه فرهنگیان نمونه پژوهش را تشکیل می‌داد و در بخش متخصصان، نیز با تعداد ۳۷ نفر از متخصصان حوزه برنامه درسی انتخاب شده به صورت هدفمند مصاحبه شد. این بخش از نمونه تا اشباع نظری پیش رفت.

برای گردآوری داده‌های پژوهش در بخش مطالعات و پژوهش‌ها و اسناد از فرم تحلیل محتوای منابع و در بخش متخصصان از فرم مصاحبه نیمه‌هدایت شده استفاده شد. مشخصات افراد شرکت‌کننده در مصاحبه به شرح زیر بود:

جدول ۱. مشخصات شرکت‌کنندگان در مصاحبه

رشته	مدرک تحصیلی	جنسیت	کد مصاحبه‌شونده
برنامه‌ریزی درسی	دکتری	مرد	۱
برنامه‌ریزی درسی	دکتری	مرد	۲
برنامه‌ریزی درسی	دکتری	مرد	۳
برنامه‌ریزی درسی	دکتری	زن	۵
برنامه‌ریزی درسی	دکتری	زن	۶
برنامه‌ریزی درسی	دکتری	مرد	۸

رشته	مدرک تحصیلی	جنسیت	کد مصاحبه شونده
برنامه‌ریزی درسی	دکتری	زن	۱۱
برنامه‌ریزی درسی	دکتری	مرد	۱۲
برنامه‌ریزی درسی	دکتری	زن	۱۴
برنامه‌ریزی درسی	دکتری	مرد	۱۵

در این بخش روایی داده‌های بر اساس معیارهای قابل اعتماد بودن، معتبر بودن و قابل قبول بودن (کرسول، ۱۳۹۱)، از طریق بررسی و بازبینی توسط همکاران و مثلث‌سازی (سه‌سویه‌نگری) منابع داده‌ها سنجیده شد. هدف مثلث‌سازی غلبه بر سوگیری‌های ذاتی ناشی از به کارگیری یک تحلیل‌گر، مشاهده‌گر، روش یا نظریه در مطالعات است. برای این منظور از منابع سه‌گانه یادشده استفاده شد. پایایی داده‌های پژوهش نیز به روش توافق بین دو کدگذار یا رمزگذار انجام گرفت. به این معنا که با محاسبه ضریب همبستگی بین دو کدگذار پایایی هر کد مشخص شد که میانگین ضریب پایایی برای کدها برابر با ۰/۸۶ بود که ضریب پایایی مناسبی است و حاکی از آن است که بین کدگذاران توافق بالایی در همسویی با انتخاب مؤلفه‌ها وجود دارد.

در نهایت، متناسب با نوع داده‌های پژوهش که کیفی بود، از تحلیل محتوای کیفی برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. تحلیل محتوا عبارت است از تحلیل علمی و معناشناسی پیام‌های ارتباطی، سیاسی و غیره که در آن محتوا از طریق بکارگیری عینی و منظم قواعد مقوله‌بندی به اطلاعاتی که می‌توانند خلاصه و باهم مقایسه شوند، تغییر شکل می‌یابد (هولستی، ۱۳۷۳). مراحل تجزیه و تحلیل محتوای کیفی نیز به زعم بازرگان (۱۳۹۳) شامل تلخیص داده‌ها، عرضه داده‌ها و نتیجه‌گیری است، از نظر مارشال و راس من (۱۳۷۷) دربرگیرنده ۱. سازمان‌دهی داده‌ها، ۲. طبقه‌بندی داده‌ها، ۳. آزمون فرضیه‌ها، ۴. جست‌وجو برای توجیه‌های مختلف این داده‌ها، ۵. نوشتن و تهیه گزارش است، از نظر هومن (۱۳۸۵) شامل ۱. مطالعه اولیه و اصلی یادداشت‌ها با هدف شناسایی مضامین، دورنمایه و فرضیاتی است که باید مورد توجه قرار گیرند و ۲. رمزگذاری هرگونه الگوی نظام‌دار در یادداشت‌ها و انجام تحلیل محتوای عمیق است. در این پژوهش از مراحل مد نظر هومن (۱۳۸۵) استفاده شد. به این صورت که ابتدا محتوای اطلاعات به‌دست‌آمده از سند برنامه درسی ملی، مقالات، پژوهش‌ها،

کتاب‌ها، مطالعات، و مصاحبه‌ها مقوله‌بندی و کدگذاری شد. سپس، مقوله‌ها و کدهای مربوط به هر زی مقوله مربوط آورده شده و در نهایت، الگوی برنامه درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان در چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی استخراج شد. تحلیل محتوای کیفی این بخش از طریق نرم‌افزار مکس کیو دی‌ای^۱ انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

متناسب با پرسش‌های پژوهش، یافته‌های آن عبارت‌اند از:

پرسش اول: برنامه درسی تلفیقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان ناظر بر چه ویژگی‌هایی است؟

برای شناسایی ویژگی‌های برنامه درسی تلفیقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان در گام اول این ویژگی‌ها از منابع سه‌گانه ۱. مطالعات، پژوهش‌ها، کتاب‌ها و مقالات، ۲. سند کاوی اسناد مرتبط با برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، ۳. مصاحبه با متخصصان برنامه درسی و اساتید دانشگاه فرهنگیان استخراج شد. برای این منظور، محتواهای منابع یادشده مرور، تحلیل و در قالب جدول آورده و کد باز آن‌ها تعیین شد. نمونه‌هایی از یافته‌های این گام به شرح جدول‌های زیر است:

۱. مطالعات، پژوهش‌ها، کتاب‌ها و مقالات

جدول ۲. برخی تحلیل‌های مربوط به ویژگی‌های برنامه درسی تلفیقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان براساس محتوای

مطالعات، پژوهش‌ها، کتاب‌ها و مقالات

کدباز	عبارت	منبع
پژوهش محوری توجه به شرایط اجرایی انعطاف‌پذیری	مؤلفه‌های تأثیرگذار بر برنامه درسی تربیت معلم کنونی، تمرکز بر پژوهش، صلاحیت و شرایط اجرایی و قابلیت انعطاف‌پذیری هستند که در محافل علمی ملی و بین‌المللی بیشتر مورد بحث و بررسی قرار گرفته‌اند.	عصاره، بهاری بیگ باغلو، عربی جونقانی (۱۳۹۸)
تلفیق تئوری، عملی و تخصصی	در شاخص محتوا شایستگی‌های معلمی، دروس تئوری و عملی و تخصصی باید مد نظر قرار گیرد.	نوریان، خسروی بابادی و نوروزی (۱۳۹۷)

منبع	عبارت	کدباز
صادقی، هدایتی و میثاقی فر (۱۳۹۶)	ابعاد و نشانگرهای کیفیت در تربیت معلم: اهداف و مأموریت‌ها مطابق با نیازها و انتظارات ملی و بین‌المللی است.	تناسب هدف با نیازها و انتظارات ملی و بین‌المللی
الماسی و همکاران (۱۳۹۶)	برای رسیدن دانشجومعلمان به آستانه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمی، تلفیق نظریه و عمل در برنامه درسی از اولویت‌ها محسوب می‌شود که در آن یادگیری نظری و عملی به صورت متناوب و توأمان انجام شود.	تلفیق نظریه و عمل
عطاران و همکاران (۱۳۹۶)	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 تربیت معلم است.	سازگار سازی با تغییرات محلی و اجتماعی تربیت مجری اندیشه‌ورز رویکرد مشارکتی به برنامه درسی
مهدوی هزاوه و همکاران (۱۳۹۶)	بهترین برنامه که می‌تواند به تربیت معلم فکور و تصمیم‌ساز منجر شود طرح و برنامه‌ای است که بر اساس موقعیت‌های واقعی کلاس طراحی شود تجربه‌های واقعی و به عبارت دیگر بالینی و تأمل در قبل، حین و بعد از آن.	تجربه‌های واقعی کلاس درس
کریمی و یوسف‌زاده، (۱۳۹۶)	برای آماده‌کردن دانشجومعلمان ... باید دانش محتوایی، دانش تربیتی، عمل تربیتی و نگرش دانشجومعلمان تقویت شود؛ به عبارت دیگر باید به نیازهای دانشجومعلمان در سه بعد دانش، مهارت و نگرش توجه شود.	توجه به نیازهای دانشجومعلمان در سه بعد دانش، مهارت و نگرش
مهرمحمدی (۱۳۹۲)	برنامه درسی تربیت معلم باید استعداد تربیت عناصر حرفه‌ای با ویژگی‌های یادگیرندگی، پژوهندگی و توان مشارکت در صحنه خلق دانش حرفه‌ای یا همان تربیت معلم فکور را داشته باشد. توجه به چهارضلعی تربیت معلم مشتمل بر تربیت تخصصی، تربیت حرفه‌ای، برنامه ورود به حرفه معلمی و اجرای مشارکتی برنامه درسی تربیت معلم مورد نظر نگارنده است.	یادگیرندگی دانشجومعلم پژوهندگی دانشجومعلم مشارکت در خلق دانش حرفه‌ای تلفیق تربیت تخصصی و حرفه‌ای برنامه ورود به حرفه معلمی اجرای مشارکتی برنامه درسی
امین خندقی و جامه‌بزرگ (۱۳۹۰)	توجه به جنبه‌های مربوط به فراگیر (تناسب محتوا با نیازها و مقاصد دانشجومعلمان، سازمان‌یافتن 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 تربیت معلم حائز اهمیت است.	توجه به علایق و نیازهای دانشجومعلمان تناسب محتوا با نیازهای دانشجومعلمان

کدباز	عبارت	منبع
تلفیق تئوری و عمل تدوین استانداردهای تربیت معلم ارتباط آموزش‌های پیش و ضمن خدمت تلفیق فاوا در برنامه درسی ایجاد هماهنگی میان نهادهای اداره‌کننده تربیت معلم	در طراحی برنامه درسی تربیت معلم راهبردهای تلفیق تئوری و عمل، توازن تئوری و عمل در برنامه درسی، تدوین استانداردهای تربیت معلم، تلفیق فاوا در برنامه درسی تربیت معلم، برقراری ارتباط مستمر میان نظام تربیت معلم پیش از خدمت با دانشگاه‌ها و مدارس، برقراری ارتباط میان آموزش‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت و ایجاد هماهنگی میان نهادهای اداره‌کننده تربیت معلم از اهمیت شایان توجهی برخوردار هستند.	ملایی نژاد و ذکاوتی قراگوزلو (۱۳۸۶)
ایجاد تجارب یادگیری مشارکت‌محوری افزایش دانش و مهارت پرکردن خلأ عملی و نظری	فراهم کردن فرصتی برای دانشجوی معلمان برای همکاری با هم‌سن و سالان خود برای ایجاد تجارب یادگیری مشابه، ابزاری قدرتمند در آموزش معلمان است و این امکان را برای مربیان معلم فراهم می‌کند که فاصله عملی تئوری را پر کنند. از طریق این پروژه، ما امیدواریم که داوطلبان معلم بتوانند دانش و مهارت خود را برای برنامه‌ریزی درسی بین رشته‌ای و تلفیقی از طریق یک فرایند مشارکتی افزایش دهند.	نورمن و وال ^۱ (۲۰۲۰)
محیط یادگیری غنی فناوری کشف، بازسازی و بازآفرینی	محیط‌های یادگیری غنی از فناوری از طریق افزایش توانایی دانشجویان در کشف، بازسازی (یا بازآفرینی) و توضیح مفاهیم، بین بازنمایی گرافیکی و برداشت‌های رسمی سبب تقویت دانشجویان می‌شوند.	دوکندورف و سولار ^۲ (۲۰۱۸)
استانداردمحوری معناداری یادگیری حل مسائل دنیای واقعی	تلفیق موفقیت‌آمیز برنامه درسی در ارتباط با یادگیرندگان، باید مبتنی بر استاندارد و معنادار برای آنان باشد و در عین حال آن‌ها را برای حل مسائل دنیای واقعی به چالش بکشد.	لوپ ^۳ (نقل شده در القمندی ^۴ ، ۲۰۱۷)
تلفیق و به‌کارگیری دانش در حل مسائل مشارکت‌محوری مسائل زندگی واقعی زندگی یکپارچه ایجاد فرصت‌های یادگیری	تلفیق برنامه درسی شامل به‌کارگیری دانش برای مسائل و نگرانی‌های دارای اهمیت فردی و سازمانی است. تلفیق برنامه درسی با تأکید بر برنامه‌ریزی مشارکتی، دانش زمینه‌ای، مسائل زندگی واقعی و سازماندهی یکپارچه دستیابی طیف وسیعی از دانشجویان به دانش را مهیا کرده و در نتیجه فرصت‌های بیشتری برای رسیدن به موفقیت در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد.	بین ^۵ (۲۰۱۶)

1. Norman & Wall
2. Duckendorf & Solar
3. Loop
4. Alghamdi
5. Beane

منبع	عبارت	کدباز
کائور و کائور ^۱ (۲۰۱۶)	شایستگی‌های لازم معلمان آینده از قبیل مهارت تفکر انتقادی و شایستگی‌های حرفه‌ای را از جمله مهم‌ترین نشانگرهای کیفیت در تربیت معلم به شمار می‌آید.	توجه به تفکر انتقادی شایستگی‌های حرفه‌ای
اروزمیت و وود ^۲ (۲۰۱۵)	دلایل عمده معلمان برای استفاده از برنامه درسی تلفیقی شامل تناسب، ارتباط، دانش و فهم است.	تناسب ارتباط دانش و فهم
بوید و هیپکیز ^۳ (۲۰۱۲)	یادگیری اگر در اطراف موضوعات مرتبط با دانش‌آموزان سازمان یابد، معنادارتر است	معناداری یادگیری موضوعات مرتبط با دانش‌آموزان
مک نلی و بلیک ^۴ (۲۰۱۲)	تربیت حرفه‌ای معلم در گرو تعامل سازنده نظریه و عمل است. برای دانشجومعلمانی که دو ابزار نظریه و عمل را در اختیار دارند، نظریه و عمل یکی می‌شوند و از یکدیگر منفک نخواهد بود.	تعامل نظریه و عمل
لانگ، مورگان و هریس ^۵ (۲۰۱۰)	برنامه درسی منعکس‌کننده تغییرات معاصر در یادگیری بر افرادی تمرکز دارد که می‌توانند از تغییرات و تفاوت‌ها استفاده کنند، هنگام پیشرفت یاد بگیرند، به جای داشتن دانش کافی، همکاری، انعطاف‌پذیری و خلاقیت داشته باشند. این نوع از یادگیری به طور فزاینده‌ای میان‌رشته‌ای خواهد بود.	انعطاف‌پذیری خلاقیت تلفیق میان‌رشته‌ای

۲. اسناد مرتبط با برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان

مهم‌ترین اسناد مرتبط با برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان شامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و اساسنامه این دانشگاه بود که در هر یک از آن‌ها کدهای مربوط به برنامه درسی تلفیقی دانشگاه، به شرح جدول ۳ احصا شد.

1. Kaur & Kaur
2. Aerosmith & Wood
3. Boyd & Hipkins
4. Mc Nally & Blake
5. Long, Moran & Harris

جدول ۳. ویژگی‌های برنامه درسی تلفیقی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان بر اساس

محتوای اساسنامه دانشگاه فرهنگیان

عنوان سند	عبارت	کدباز
سند تحول بنیادین آموزش و پرورش	هدف عملیاتی (راهکار) ۱۱: «بازمهندسی سیاست‌ها و باز تنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت‌معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش»	تأکید بر کارورزی انطباق با شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی
اساسنامه دانشگاه فرهنگیان	دانشگاه فرهنگیان، دانشگاهی است: برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع موردنیاز آموزش و پرورش، سرآمد در آموزش و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی تربیت معلم، 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 دانشجومعلمان، برخوردار از هیئت علمی و مدیران مؤمن، آراسته به فضائل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی‌جو و تحول‌آفرین، باورمند به جامعه عدل جهانی (جامعه مهدوی)، وابسته به وزارت آموزش و پرورش که طبق مفاد این اساسنامه، مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، ضوابط و مقررات وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری و قوانین و مقررات مربوط اداره می‌شود.	تلفیق آموزش و پژوهش، تولید و ترویج علم بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی

۳. مصاحبه با متخصصان برنامه درسی و اساتید دانشگاه فرهنگیان

جدول ۴ ویژگی‌های برنامه درسی تلفیقی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان بر اساس مصاحبه‌های متخصصان

کد مصاحبه‌شونده	عبارت	کدباز
۱	در برنامه تلفیقی به بحث برنامه‌هایی که مبتنی بر دانش‌افزایی تخصصی معلمان است بحث مربوط به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان است.	دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان

کدباز	عبارت	کد مصاحبه‌شونده
کاربرد عملی در زندگی تجربیات واقعی زندگی پرهیز از پراکندگی هماهنگی و یکپارچگی اهداف	در بحث اهداف باید نگاه دیسپلینی یعنی موضوعات مجزا تعدیل و یا از بین برود اتفاقاً نقاط مشترک زیادی بین اهداف دروس مختلف در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان وجود دارد که با توجه به این نقاط مشترک اهداف را می‌توان بازنویسی کرد و رویکرد تلفیقی را ارائه کرد ویژگی این گونه برنامه تلفیقی ایجاب می‌کند بین اهداف دروس مجزا هماهنگی و یکنواختی ایجاد شود و به عبارتی منابعی که اهداف را تعریف می‌کنند، باید یکسان باشند.	۲
شکوفایی قابلیت‌های فردی گسترش تجربه‌های فردی و مستقل فراگیران	ویژگی ششم این است که برنامه درسی تلفیقی باید دیوارهای بلند و مستحکم میان موضوعات و مواد درسی در رشته‌های مختلف را کوتاه و منعطف گرداند پیش از آنکه بخواهیم دانش معینی را به فراگیر القا کنیم به دنبال فراهم کردن زمینه‌های لازم برای شکوفایی قابلیت‌های فردی فراگیران و گسترش تجربه‌های فردی و مستقل آن‌ها باشد.	۶
توجه به نیازهای مخاطبین وجود نوآوری در تلفیق تمرکز تلفیق با فناوری انسجام اهداف و توازن بین حیطه‌های سه‌گانه	اگر بخواهیم از ویژگی‌های اهداف تلفیق برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان صحبت کنیم می‌توانیم به چند ویژگی اشاره کنیم: توجه به عوامل مؤثر بر تلفیق از جمله عوامل درونی و عوامل بیرونی توجه به نیازهای مخاطبین و تلاش برای رفع این نیازها سوم وجود نوآوری در تلفیق چهارم انجام تلفیق بر اساس نیازسنجی‌های دقیق پنجم تمرکز تلفیق بر حوزه‌های فناوری نکته مهم دیگر که در تدوین اهداف برنامه درسی تلفیقی باید رعایت شود انسجام اهداف و رعایت توازن حیطه‌های سه‌گانه در آن است.	۸
بهره‌گیری از به‌روزترین محتوا ارتباط با نیاز مخاطبین	یک نکته در خصوص ویژگی محتوا در برنامه درسی تلفیقی توجه به میزان اهمیت و اعتبار آن است که به‌گونه‌ای که با بهره‌گیری از به‌روزترین محتوا و ارتباط آن با نیاز مخاطبین میزان علاقه‌مندی فراگیران افزایش یابد همچنین، طراحی محتوای آمیخته کاربردی بودن و تناسب آن با اهداف نیز یکی از مهم‌ترین ویژگی‌هایی است که باید به آن توجه کرد.	۱۲

کدباز	عبارت	کد مصاحبه‌شونده
تدریس هم‌زمان و ناهم‌زمان استفاده از روش‌های ترکیبی رویکردهای نوین روان‌شناختی ترکیب تدریس آنلاین و آفلاین	با توجه به اینکه تدریس در دانشگاه فرهنگیان با سایر دانشگاه‌ها متفاوت است و جایگاه ویژه‌ای در این دانشگاه دارد، زیرا هدف از تدریس در این دانشگاه صرفاً انتقال مطلوب اطلاعات نیست. بلکه آموزش روش‌های تدریس به‌منظور آماده کردن دانشجویان برای استفاده مناسب از بهترین روش‌های تدریس در آینده یکی دیگر از اهداف آن است. بنابراین، از ویژگی‌های عنصر یاددهی و یادگیری مطلوب در برنامه درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان می‌توان به چند مورد اشاره کرد ۱. تدریس هم‌زمان و ناهم‌زمان: منظور از این نوع تدریس ترکیب تدریس آنلاین و آفلاین است. نکته دوم بهره‌گیری از روش‌های ترکیبی است. همچنین، می‌توان به ویژگی دیگری اشاره کرد و آن توجه به رویکردهای نوین روان‌شناختی در تدریس است ضمن اینکه استفاده از تجربه‌های کشورهای صاحب سبک در این حوزه می‌تواند بسیار مفید و مؤثر باشد.	۱۴
تلفیق تئوری و عمل آزمون عملکردی مشاهده رفتار روش تدریس مشارکتی محتوا بر مبنای بومی‌سازی	منظور از برنامه درسی تلفیقی استفاده از تجربیات فراگیران و آمیختن ساخت شناختی و تجربی آنان با علوم روز است. در مورد روش‌های یاددهی یادگیری روش‌های فعال تدریس، فعالیت‌های عملی و روش‌های تدریس مشارکتی موردنظر است. در خصوص ارزشیابی هم آزمون‌های عملکردی و مشاهده رفتار یادگیرندگان مدنظر است. در خصوص سازمان‌دهی محتوا به شکل تلفیقی می‌بایست محتوا بر اساس بوم طراحی گردد.	۵
بهره‌گیری از روش‌های نوین ارزشیابی استفاده از پوشه کار استفاده از روش‌های ارزشیابی عملی و نظری استفاده از روش پروژه‌محور	برای ارزشیابی برنامه درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان بهره‌گیری از روش‌های نوین ارزشیابی مدنظر است به‌عنوان نمونه می‌توان به روش پوشه کار یا پورتفولیو اشاره کرد ... با توجه به روش‌های جدید ارزشیابی به‌خصوص عملی و نظری است بهره‌گیری از روش‌های ارزشیابی فرایندی و روش پروژه نیز می‌تواند در تکمیل زنجیره تدوین برنامه درسی تلفیقی مؤثر و مفید باشد.	۱۵

کدباز	عبارت	کد مصاحبه‌شونده
ارتباط محتوا با زندگی واقعی	تلفیق محتوا جهت برنامه درسی تلفیقی باید به گونه‌ای باشد که موضوعات تلفیقی جدید درصدد یافتن موقعیتی مستقل در برنامه درسی نباشد زیرا در این صورت مجبور به جایجا شدن با بقیه موضوعات و باز کردن جایی برای خود هستند و نتیجه آن ممکن است متراکم شدن هر چه بیشتر موضوعات درسی باشد و این کار عملاً مشکل محتوایی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان را بیشتر خواهد کرد؛ بنابراین سازمان‌دهی محتوای تلفیقی باید به شیوه‌ای باشد که ضمن ایجاد درک مناسب از محتوای جدید تلفیقی زمینه درک و فهم سایر موضوعات را نیز فراهم کند. ... ویژگی مهم دیگر برنامه تلفیقی که باید در محتوا رعایت شود، ارتباط بین آن با زندگی واقعی و در حقیقت ارتباط بین مهارت و دانش در دانشگاه فرهنگیان است.	۱۱
آزمون جامع	بهتر است یک برنامه آزمون جامع که همه دروس را به محک آزمون می‌گذارد هم‌زمان طراحی شود، ولی این فقط در دوره‌های مهارت‌آموزی دانشگاه فرهنگیان (ماده ۲۸) اتفاق می‌افتد.	۳

در گام دوم، کدهای باز به دست آمده از منابع سه‌گانه یادشده (بیش از ۶۲۰ کد باز) از طریق تلفیق و ترکیب به کدهای محوری تبدیل شدند. سپس، کدهای محوری مرتبط با هر یک از عناصر چهارگانه برنامه درسی، به شرح زیر تفکیک و در قالب ویژگی‌های عناصر برنامه درسی مطرح شدند:

الف) ویژگی‌های اهداف برنامه درسی تلفیقی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان

- اتکا بر اسناد فرادستی
- شایستگی محور بودن
- استانداردمحور بودن هدف برنامه درسی
- نیازمحور بودن هدف برنامه درسی
- همگامی نظریه و عمل
- مهارت‌محوری

- تناسب با فناوری روز
- مبتنی بر تولید دانش
- توجه به تفکر انتقادی
- مسئله‌محوری
- مشارکتی‌بودن
- فاو محور بودن
- پژوهش‌محوری
- مبتنی بودن بر تجربه و زندگی واقعی
- انعطاف‌پذیری

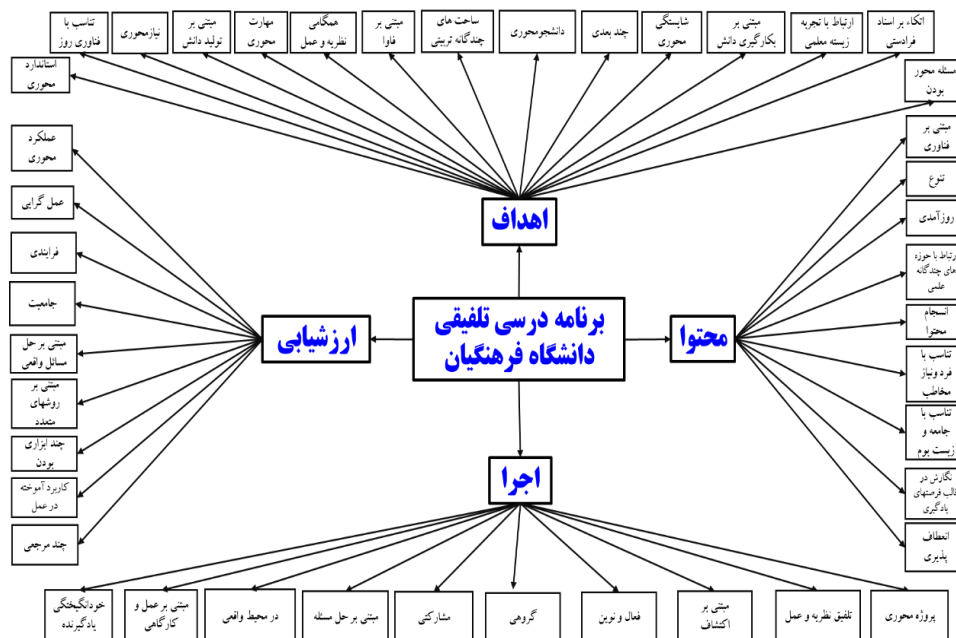
ب) ویژگی‌های محتوای برنامه درسی تلفیقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان

- مبتنی بر فناوری
- تنوع
- روزآمدی
- انسجام
- ارتباط با حوزه‌های علمی چندگانه
- تناسب با فرد و نیاز مخاطب
- تناسب با جامعه و زیست‌بوم
- نگارش در قالب فرصت‌های یادگیری
- انعطاف‌پذیری

ج) ویژگی‌های روش‌های یاددهی-یادگیری تلفیقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان

- پروژه‌محوری
- تلفیق نظریه و عمل
- مبتنی بر اکتشاف

- فعال و نوین
 - گروهی
 - مشارکتی
 - مبتنی بر حل مسئله
 - در محیط واقعی
 - مبتنی بر عمل و کارگاهی
 - خودانگیزگی یادگیرنده
- (د) ویژگی‌های روش‌های ارزشیابی تلفیقی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان
- عملکردمحوری
 - عمل‌گرایی
 - فرایندی
 - جامعیت (فرایند و برونداد)
 - مبتنی بر حل مسائل واقعی
 - مبتنی بر روش‌های متعدد
 - چندابزاری بودن
 - کاربرد آموخته در عمل
 - چندمرجعی
- و در نهایت، در گام پایانی، ویژگی‌های برنامه درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان بر اساس شکل ۱ تنظیم شد.



شکل ۱. ویژگی‌های برنامه درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان

بحث و نتیجه گیری

برنامه‌های درسی به‌عنوان قلب نظام‌های آموزشی نقشی پررنگ در موفقیت یا شکست آن‌ها دارد. یکی از ویژگی‌های برنامه‌های درسی منجر به موفقیت نظام‌های آموزشی، تلفیقی بودن آن‌هاست. برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان نیز از این قاعده مستثنا نیست و در صورت تلفیقی بودن برنامه‌های درسی می‌توان به موفقیت آن‌ها امیدوار شد. در حالی که بررسی شرایط موجود نشان می‌دهد برنامه‌های درسی این دانشگاه موضوع محور بوده و در قالب موضوعات علمی مختلف تنظیم شده‌اند؛ بنابراین، اینکه با چه ویژگی‌هایی می‌توان برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان را تلفیقی کرد، موضوع این مقاله بود. برای این امر از منابع سه‌گانه اسناد بالادستی دانشگاه، بنیان‌های نظری موضوع و مصاحبه با متخصصان استفاده شد. بر اساس یافته‌های این پژوهش اگر اهداف برنامه درسی این دانشگاه با اتکا 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 محور، مشارکتی بودن، فاو محور بودن، پژوهش محور، مبتنی بودن بر تجربه و زندگی واقعی، انعطاف پذیری تدوین شود، می توان استدلال کرد که صورت تلفیقی نگاشته شده اند. محتوای برنامه های درسی این دانشگاه مبتنی بر فناوری، تنوع، روزآمدی، انسجام، ارتباط با حوزه های علمی چندگانه، تناسب با فرد و نیاز مخاطب، تناسب با جامعه و زیست بوم و منعطف تهیه شده باشد و در قالب فرصت های یادگیری تنظیم شده باشد، می تواند آن را محتوای تلفیقی در نظر گرفت. این برنامه به صورت پروژه محور، تلفیق نظریه و عمل، مشارکتی، اکتشافی، فعال و نوین، گروهی، مبتنی بر حل مسئله، در محیط واقعی، مبتنی بر عمل و کارگاهی، خودانگیزگی یادگیرنده اجرا شوند، اجرای آن ها تلفیقی قلمداد می شود. و در ارزشیابی آن ها نیز عمل و عملکرد محور، حل مسائل واقعی از طریق روش ها و ابزارهای متعدد، کاربرد آموخته ها در عمل یاددهی-یادگیری، از منظر خود یادگیرنده، استاد و دیگران و بهره گیری از ابزارهای مختلف رعایت شود، می توان استدلال کرد که ارزشیابی این برنامه های درسی به صورت تلفیقی تنظیم شده است. در نهایت، اگر همه موارد یادشده به صورت تلفیقی تنظیم شده باشد، برنامه درسی این دانشگاه تلفیقی خواهد بود.

همان طور که در بخش های قبل یاد شد، مبانی نظری و پیشینه پژوهشی به عنوان یکی از منابع سه گانه گردآوری اطلاعات مورد استفاده قرار گرفت. بنابراین، ویژگی های اهداف برنامه درسی تلفیقی دانشگاه فرهنگیان با یافته های صادقی، هدایتی و میثاقی فر (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 قراگوزلو (۱۳۸۶)، مهدوی هزاوه و همکاران (۱۳۹۶)، کرمی و یوسفزاده (۱۳۹۶)، معروفی و کرمی (۱۳۹۴)، فتحی و همکاران (۱۳۹۷)، امراله و حکیمزاده (۱۳۹۳)، و امین خندقی و جامه بزرگ (۱۳۹۰) همخوانی دارد. نمونه های زیر مصادیقی از این همخوانی است یافته «نیازمحور بودن اهداف برنامه درسی» با یافته صادقی، هدایتی و میثاقی فر (۱۳۹۶) که مطابقت اهداف و مأموریت های تربیت معلم با نیازها و انتظارات ملی و بین المللی را از نشانگرهای کیفیت در تربیت معلم می داند، همخوان است. یافته «همگامی نظریه و عمل» با یافته الماسی و همکاران (۱۳۹۶) که تلفیق نظریه و عمل در برنامه درسی را از اولویت های شایستگی های

حرفه‌ای معلمی می‌دانند؛ یافته ملایی نژاد و ذکاوتی فراگوزلو (۱۳۸۶) که بر راهبردهای تلفیق تئوری و عمل و توازن تئوری و عمل طراحی برنامه درسی تربیت معلم ابرام دارند و یافته پوراسماعیل، امین خندقی، مهram (۱۳۹۷) مبنی بر تلفیق تئوری و عمل در برنامه‌های درسی دانشجومعلم‌ان همسو است. یافته «توجه به تفکر انتقادی» با نتیجه کائور و کائور (۲۰۱۶) که مهارت تفکر انتقادی را از شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در نظر می‌گیرند، همخوانی دارد. یافته «پژوهش محوری» با یافته مهرمحمدی (۱۳۹۲) که بر پژوهندگی در برنامه‌های درسی تربیت معلم تأکید دارد، یافته عصاره، بهاری بیگ باغلو، عربی جونقانی (۱۳۹۸) که تمرکز بر پژوهش را از مؤلفه‌های تأثیرگذار بر برنامه درسی تربیت معلم کنونی عنوان می‌کنند، همخوانی دارد. یافته «فاوامحور بودن» در زمینه فاوامحور برنامه درسی تربیت معلم، یافته امین خندقی و اسدخانی (۱۳۹۰) مبنی بر ضرورت به‌کارگیری فاوا در برنامه‌های درسی تربیت معلم؛ یافته منفردی راز و همکاران (۱۳۹۴) و یافته کوشی و سلطانی (۱۳۹۷) در زمینه تجهیز برنامه‌های درسی تربیت معلم به فناوری اطلاعات و ارتباطات همخوانی دارد.

در بخش محتوا یافته‌های پژوهش با یافته‌های بهاری بیگ باغلو، عربی جونقانی (۱۳۹۸)، نوریان، خسروی بابادی و نوروزی (۱۳۹۷)، امین خندقی، جامه‌بزرگ (۱۳۹۰) همخوانی دارد.

در بخش روش‌های یاددهی - یادگیری یافته‌های پژوهش همخوان با یافته‌های مهرمحمدی (۱۳۹۲)، عطاران و همکاران (۱۳۹۶)، عصاره، بهاری بیگ باغلو و عربی جونقانی (۱۳۹۸)، منفردی راز و همکاران (۱۳۹۴)، امین خندقی و اسدخانی (۱۳۹۰)، جمشیدی توانا و امام‌جمعه (۱۳۹۵)، و الووسابی^۱ (۲۰۱۴) است. در نهایت، در ارزشیابی از آموخته‌های یافته‌های این پژوهش با یافته‌های موس، گودینهو و چائو^۲ (۲۰۱۹)، صفرنواده، محمدی فارسانی و جعفری قوام‌آباد (۱۳۹۴)، قاسمی و همکاران (۱۳۹۷)، و خروشی، نصر اصفهانی و میرشاه جعفری (۱۳۹۷) همخوان و همسو است.

براساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود دانشگاه فرهنگیان در یک یا چند رشته به طراحی و تدوین برنامه‌های درسی تلفیقی بپردازد و در هر یک از عناصر مختلف این برنامه درسی، ویژگی‌های برنامه درسی تلفیقی را مد نظر قرار دهد.

1. Al-wossabi

2. Moss, Godinho & Chao

منابع

- احمدی، پروین، سبحانی نژاد، مهدی، امیری، مهدی (۱۳۹۴). سازمان‌دهی میان‌رشته‌ای برنامه درسی با تأکید بر اثربخش‌سازی محتوای دروس. پژوهش‌های آموزشی و یادگیری دانشگاه شاهد، ۲۲(۶)، ۹۷-۱۲۲.
- احمدی، پروین (۱۳۹۰). طراحی و سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی، رویکرد بین‌رشته‌ای در برنامه درسی تلفیقی. تهران: آبیژ.
- امراه، امید، و حکیم‌زاده، رضوان (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی نظام ارزیابی کیفیت برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای کره جنوبی، انگلستان و ایران. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۵(۹)، ۷-۲۵.
- امین خندقی، مقصود، و اسدخانی، عبدالواسط (۱۳۹۰). تحلیلی بر رویکردهای نوآوری در برنامه درسی تربیت معلم: بستری برای تحول در نظام آموزش و پرورش ایران. اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران.
- امین خندقی، مقصود، و جامه‌بزرگ، مرضیه (۱۳۹۰). تأملی بر ابعاد محتوای مطلوب در برنامه‌های درسی تربیت معلم و مصادیق آن برای برنامه درسی نظام تربیت معلم ایران. همایش برنامه درسی تربیت معلم. برگرفته از <https://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1021973.html>
- بازرگان، عباس (۱۳۹۳). ارزشیابی آموزشی. تهران: سمت.
- بختیاری، ابوالفضل، و احمدی، جمشید (۱۳۹۸). تربیت معلم؛ مطالعه موردی در چهارده کشور. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- پوراسماعیل، راحله، امین خندقی، مقصود، و مهرام، بهروز (۱۳۹۷). التقاط ناسازوار در جهت‌گیری‌های عملی برنامه درسی دانشجومعلمان: نظریه داده‌بنیاد. پژوهش‌های برنامه درسی، ۸(۱)، ۱-۳۰.
- جعفری ثانی، حسین، کرمی مرتضی، و پاک‌مهر، حمیده (۱۳۹۳). شناسایی الگوی تلفیق برنامه درسی علوم انسانی و فاصله آن با وضعیت مورد انتظار براساس دیدگاه فوگارتی. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۵(۴)، ۱۳۴-۱۱۹.

جمشیدی توانا، اعظم، و امام‌جمعه، محمدرضا (۱۳۹۵). بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی های دانشجومعلم. پژوهش‌های برنامه درسی، ۶ (۱)، ۱-۲۰.

خاکباز، عظیم سادات، و موسی‌پور، نعمت‌اله (۱۳۸۸). تجربه اجرای برنامه میان‌رشته‌ای در ایران: بررسی موردی دوره کارشناسی ارشد آموزش ریاضی. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۴۱ (۴)، ۸۵-۱۲۱.

خروشی، پوران، نصر اصفهانی، احمدرض، و میرشاه جعفری، سیدابراهیم (۱۳۹۷). مدل مفهومی ارزشیابی شایستگی‌های مورد انتظار از دانشجومعلم در برنامه درسی تربیت معلم شایسته‌محور. مطالعات برنامه درسی ایران، ۵۰، ۵-۴۴.

دایی‌زاده، حسین، سلیمان‌پور، عمران، و نعمتی، ذبیح‌الله (۱۳۹۳). بررسی مطلوبیت کیفیت برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم حرفه‌ای از دیدگاه مدرسین. همایش بین‌المللی کیفیت در برنامه درسی آموزش عالی، اصفهان، ۳۰ مهرماه.

سرمد، زهره، بازرگان، عباسف و حجازی، الهه (۱۳۸۵). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگه.

سیلور، جی. گالن، الکساندر، ویلیام ام، و لوئیس. آرتور جی (۱۳۷۷). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، مشهد: به نشر.

صادقی، علیرضا، هدایتی، اکبر، و میثاقی‌فر، الهه (۱۳۹۶). شناسایی حوزه‌ها، ابعاد و نشانگرهای کیفیت نظام تربیت معلم ایران. پژوهش در تربیت معلم، ۲۱ (۲)، ۱۰۷-۸۷.

صفرنواده، مریم، محمدی فارسانی، فریبرز، و جعفری قوام‌آباد، احمد (۱۳۹۴). الگوی برنامه درسی تلفیقی در آموزش دندانپزشکی عمومی ایران. پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۱۱ (۱)، ۸۰-۶۱.

عصاره، علیرضا، بهاری بیگ‌باغلو، حسین، و عربی جونتقانی، احمد (۱۳۹۸). بررسی سیر تحول برنامه درسی تربیت معلم در ایران. تعلیم و تربیت، ۳۵ (۱۳۸)، ۱۷۳-۱۵۱.

عطاران، عاطفه، موسی‌پور، نعمت‌الله، عطاران، محمد، و حسینی‌خواه، علی (۱۳۹۶). چشم‌اندازی تاریخی به بازنگری برنامه‌های درسی تربیت معلم در ایران. مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۲ (۴۶)، ۸۵-۱۱۸.

- فتحی واجارگاه، کوروش، و محمدی مهر، مژگان (۱۳۸۹). ارائه یک مدل الگوی تلفیق میان‌رشته‌ای در طراحی برنامه درسی. *مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۲(۴)، ۱۹-۳۷.
- قاسمی، مریم، موسی‌پور، نعمت‌الله، حاجی حسین‌نژاد، غلامرضا، و حسینی‌خواه، علی (۱۳۹۷). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت استاد تربیت معلم مبتنی بر شایستگی فکورانه. *مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۳(۵۰)، ۷۲-۴۵.
- کرمی، زهره، و یوسف‌زاده، محمدرضا (۱۳۹۶). ارائه چارچوب پیشنهادی برای برنامه درسی تربیت معلم چندفرهنگی. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۲(۶)، ۱۹-۳۴.
- کوشی، زهرا، و سلطانی، اصغر (۱۳۹۷). بررسی تطبیقی عناصر برنامه درسی مراکز تربیت معلم ایران و هند. *پژوهش در تربیت معلم*، ۲(۱)، ۹-۴۵.
- کرسول، جان دابلیو (۱۳۹۱). *طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی*. تهران: جهاد دانشگاهی دانشگاه تربیت معلم.
- مارشال، کترین، و راس‌من، گرچن.ب. (۱۳۷۷). *روش تحقیق کیفی*. ترجمه علی پارسائیان، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- الماسی، حجت‌اله، زارعی زوارکی، اسماعیل، نیلی، محمدرضا، و دلاور، علی (۱۳۹۶). ارزشیابی برنامه درسی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان براساس مدل ارزشیابی هدف‌محور تایلر. *تدریس پژوهی*، ۵(۱)، ۱-۲۴.
- معروفی، یحیی، و کرمی، زهره (۱۳۹۴). درس پژوهی، رویکردی نوین در توسعه حرفه‌ای معلمان. *علوم تربیتی*، ۲۲(۱)، ۳۹-۶۶.
- ملایی‌نژاد، اعظم، و ذکاوتی قراگزلو، علی (۱۳۸۶). بررسی تطبیقی برنامه درسی تربیت معلم انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی، ایران. *نوآوری‌های آموزشی*، ۷(۲۶)، ۳۵-۶۲.
- منفردی راز، براتعلی، سلیمان‌پور، عمران، عباسی، محبوبه، جوشقان، احسان، و سنگ‌سفیدی، رضا (۱۳۹۴). نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم فکور با رویکرد برنامه درسی فواومحور. *تربیت معلم فکور*، ۱(۱)، ۱۵-۳۶.
- موسی‌پور، نعمت‌الله، و احمدی، آمنه (۱۳۹۵). *طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران)*. تهران: معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان.

- مهدوی هزاوه، منصوره، ملکی، حسن، مهرمحمدی، محمود، و عباسپور، عباس (۱۳۹۶). برنامه درسی تربیت معلم دوره ابتدایی: ارائه الگویی همسو با سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش. پژوهش در تربیت معلم، ۱، ۷۴-۴۷.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۷). تلفیق در برنامه درسی: تاریخچه، ضرورت، معیارها و اشکال. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، ۱(۱)، ۴۷-۱۵.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی؛ نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مشهد: به‌نشر.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرای مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱(۱۰)، ۲۶-۵.
- مهرمحمدی، محمود، و احمدی، پروین (۱۳۸۰). برنامه‌های درسی تلفیقی، رویکردی متفاوت با برنامه‌های درسی موضوع‌محور-دیسپلینی. فصلنامه میان‌رشته‌ای علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)، ۱۱(۳۹)، ۲۱۷-۱۹۹.
- مهرمحمدی، محمود، و حسینی، سیدمحمدحسین (۱۳۹۹). تغییر و اجرای برنامه درسی. تهران: سمت.
- نوریان، محمد، خسروی بابادی، علی‌اکبر، و نوروزی، داریوش (۱۳۹۷). سنتز پژوهی در مطالعات تطبیقی نظام‌های تربیت معلم ایران و جهان. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۶(۱۱)، ۱۰۴-۶۷.
- هولستی، ال. ار. (۱۳۷۳). تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی. ترجمه نادر سالارزاده امیری. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: سمت.

- 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. *Mathematics, Science and Technology Education*, 13(9), 6079-6100.
- Al-wossabi, S. A. (2014). Spoken Grammar: An Urgent Necessity in the EFL Context. *English language teaching*, 7(6), 19-26.

- Arrowsmith, S., & Wood, B. (2015). Curriculum integration in New Zealand secondary schools: Lessons learned from four "early adopter" schools. *Set: Research Information for Teachers*, 1, 59-66.
- Beane, J. A. (2016). *Curriculum integration designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Boyd, S., & Hipkins, R. (2012). Student inquiry and curriculum integration: Shared origins and points of difference (Part A). *Set: Research Information for Teachers*, (3), 15-23.
- Caelli, K., Ray, L., & Mill, J. (2003). 'Clear as mud': toward greater clarity in generic qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 2(2), 1-13.
- Costley, K. C. (2015). Research Supporting Integrated Curriculum: Evidence for Using This Method of Instruction in Public School Classrooms. *Online Submission*.
- Dockendorff, M., & Solar, H. (2018). ICT integration in mathematics initial teacher training and its impact on visualization: the case of GeoGebra. *Mathematical Education in Science and Technology*, 49(1), 66-84.
- 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.
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 128-137.
- 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. *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.
- Long, J., Moran, W., & Harris, J. (2010). Following the Yellow Brick Road: Interdisciplinary Practices in the Land of Oz. *Issues in Integrative Studies*, 28, 28-68.
- McNally, J., & Blake, A. (2012). Miss, what's my name? New teacher identity as a question of reciprocal ontological security. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 196-211.
- 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 curriculum. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), 23-41.
- 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), 130-137.
- Scott, C. L. (2015). The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century. *Education Research and Foresight Working Papers*, 3.
- Taber, K. S. (2014). Knowledge that counts in a global community: Exploring the contribution of integrated curriculum. *Teacher Development*, 18(3), 444-446.