

Investigating the Factors Affecting the Gap between the Current and Desired Situation in Implementing Interdisciplinary Education in Primary Schools

Parvin**Salarichineh** 

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: p.salari@cfu.ac.ir

Mozhgan Ghaneaa**Malati**  *

Corresponding Author, Master Student of Primary Education, Farhangian University, Kerman, Iran. E-mail: mozhganghaneaa@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to examine the factors influencing the gap between the current and the desired state in implementing interdisciplinary education based on the Fundamental Reform Document among elementary teachers. A narrative inquiry approach was adopted, and purposive criterion-based sampling was employed. Sixteen knowledgeable teachers from elementary schools in Kerman Province during the 2024–2025 academic year were interviewed until theoretical saturation was reached. Data were collected through narrative and semi-structured interviews as well as field notes, and thematic analysis was applied. The findings revealed four main themes as influential factors shaping the desired state of interdisciplinary education: structural and infrastructural conditions, teaching and learning processes, cultural and social aspects, and managerial and leadership factors. Results indicate that the existing gap arises primarily from these elements, hindering the effective application of the reform document in classrooms. In particular, the lack of infrastructure and limited awareness among school leaders regarding the benefits of interdisciplinary education emerged as major obstacles. Moreover, teachers' insufficient knowledge of practical strategies and assessment methods, along with parental cultural and social attitudes, further contribute to this gap. This study highlights the importance of contextual realities and the alignment between classroom practices and desired outcomes. It recommends the development and implementation of specialized teacher training programs, the integration of students' real learning needs into curricula, and the strengthening of managerial support. Creating supportive environments for teachers is also proposed as a key strategy to improve the quality and sustainability of interdisciplinary education.

Keywords: Gap between the current and desired state, Interdisciplinary education, Fundamental Transformation Document, Elementary school teachers, Narrative inquiry

Cite this Article: Salarichineh, P., & Ghaneaa Malati, M. (2026). Investigating the Factors Affecting the Gap between the Current and Desired Situation in Implementing Interdisciplinary Education in Primary Schools. *Educational Psychology*, 22(79), 179-215. <https://doi.org/10.22054/jep.2025.84601.4145>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

Introduction

In recent years, interdisciplinary education has attracted increasing attention from researchers in various fields. It is considered one of the most innovative and effective approaches to curriculum design internationally. This approach integrates diverse content and skills across subject areas, leading to positive changes in learners' knowledge, attitudes, and skills. It promotes a holistic perspective and continuity in the educational process. The Fundamental Transformation Document of Iran's educational system identifies interdisciplinary education as a key strategy for successful teaching and learning. Nevertheless, evidence shows that the predominant approach in the design and implementation of elementary school curricula remains subject-based, which hinders effective integration. Major challenges include the centralized structure of the education system, lack of sufficient educational infrastructure, limited awareness among administrators, and teachers' insufficient familiarity with interdisciplinary teaching and assessment methods. This study aims to examine the gap between the current state and the desired state of implementing interdisciplinary education as envisioned in the Fundamental Transformation Document. By analyzing teachers' perspectives, the research seeks to identify the structural, pedagogical, cultural, and managerial factors that contribute to this gap and to explore practical strategies for narrowing it. The study underscores that teachers, as reflective practitioners, can provide valuable insights into bridging the divide between policy and classroom practice. Ultimately, this research intends to deepen the understanding of the current educational landscape in Iran and to suggest pathways for more effective realization of interdisciplinary education.

Research Question(s)

1. From teachers' perspectives, what factors contribute to the gap between the current state and the desired state of implementing interdisciplinary education in elementary schools?
2. In what dimensions and levels does this gap manifest itself in classroom practice?
3. According to teachers, under what conditions can this gap be reduced to facilitate the effective implementation of interdisciplinary education?

Literature Review

Despite the comprehensive development of the Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in Iran, numerous studies report a persistent gap between its theoretical aspirations and classroom realities. One central reason is the lack of alignment between policymakers' expectations and the challenges teachers face in practice. Novidkia et al. (2021) emphasize that incorporating teachers' perspectives is crucial for successful implementation. Similarly, Akhlaqi et al. (2020) and Bayat & Ghaffari (2020) identify structural and institutional constraints, including limited communication channels, insufficient professional support, and inadequate resources. Panahi and Jamali (2023) underline the fragmented and centralized nature of the education system, which contributes to inconsistencies in achieving the document's intended goals. In line with this, Ahmadi Abadi and Abdollahi (2020) highlight the gap between policy designers and frontline educators, a disconnection that often results in teacher demotivation and resistance.

Another frequently cited limitation concerns the abstract and ambiguous language of the FRDE. Tarkashvand (2013) and Shokoohi et al. (2018) note that vague terminology creates confusion and inconsistent interpretations. Moreover, Eskandari et al. (2024) stress the mismatch between macro-level planning and teachers' daily classroom practices, which undermines implementation.

Beyond structural and linguistic issues, attitudinal barriers are also significant. Jafari Sani et al. (2023) report that a lack of confidence and belief among teachers in applying the FRDE reduces its effectiveness. Finally, Ghajari et al. (2020) argue that without teachers' active engagement and clear understanding, the reform's objectives cannot be meaningfully realized.

Methodology

This research is a qualitative study utilizing narrative inquiry as its primary method, based on Bruner's (2004) emphasis on narrative knowledge. The aim is to deeply explore the experiences of elementary teachers regarding interdisciplinary integrated education. Participants included 16 teachers from Kerman Province, selected through purposive sampling. Data were collected via narrative and semi-structured interviews, with questions developed after reviewing relevant literature and identifying necessary conditions for

implementing integrated education from sources such as the Fundamental Transformation Document and UNESCO guidelines. Thematic analysis, following Braun and Clarke's (2006) framework, was employed to analyze the data. This involved a recursive coding process to identify key themes related to teachers' behaviors and experiences. Peer validation was utilized to enhance reliability, involving feedback from experts and returning findings to participants for confirmation. This approach aimed to ensure a comprehensive understanding of the factors influencing the implementation of interdisciplinary integrated education in elementary schools.

Results

The gap between theory and practice in implementing interdisciplinary education is shaped by multiple interrelated factors, which can be grouped into four main categories: structural and infrastructural, managerial and leadership, educational and learning, and cultural and social. Structural factors stem from the rigidity of the traditional educational system, which restricts curriculum flexibility and hinders the integration of interdisciplinary themes. This rigidity limits active teaching approaches, reduces opportunities for interactive learning, and results in overcrowded classrooms with inadequate resources—conditions that ultimately lower student motivation. In addition, the heavy reliance on textbooks encourages superficial coverage of content rather than meaningful engagement. Managerial and leadership factors also play a crucial role. The absence of systematic professional development and the limited awareness of school leaders regarding the challenges of interdisciplinary education undermine effective implementation. Weak communication between teachers and administrators prevents the creation of supportive policies, while insufficient government funding further intensifies these constraints.

Educational and learning factors include difficulties in selecting effective teaching methods, as repetitive and teacher-centered practices fail to address diverse student needs. The lack of coherent instructional design weakens subject integration, while the neglect of soft skills reduces opportunities for collaboration and social interaction. Moreover, the dominance of standardized testing poses challenges to the authentic assessment of student learning. Cultural and social factors are equally significant. A highly centralized curriculum that ignores local needs diminishes student engagement, while teachers'

unfamiliarity with interdisciplinary approaches limits classroom innovation. At the same time, parental concerns about academic quality create additional pressures, leading to resistance toward change and reducing collaboration. Taken together, these factors highlight the systemic barriers that obstruct the successful implementation of interdisciplinary education. Addressing them requires comprehensive strategies that align curriculum design, teacher preparation, and school leadership with broader cultural and social contexts.

Discussion

The study aimed to explore the factors influencing the gap between theory and practice in implementing interdisciplinary integrated education among elementary teachers, based on the Fundamental Transformation Document. Interviews with 16 informed teachers revealed that this gap stems from structural, managerial, educational, and cultural factors that hinder effective classroom implementation, reflecting a misalignment between the document's ambitious goals and the educational system's realities. Key findings indicated that structural issues, such as traditional educational frameworks and inadequate learning environments, impede the adoption of modern teaching methods. Managerial factors, including administrators' lack of awareness and insufficient financial support, exacerbate this problem, while educational challenges like inappropriate teaching methods and lack of integrated planning affect teaching quality. Cultural factors contribute to resistance to change and concerns over educational quality. To reduce this gap, improvements in educational infrastructure, financial support for teachers, and the use of diverse teaching methods are essential. Creating a supportive and innovative learning environment is crucial for bridging the gap, aligning with previous research findings.

Conclusion

To improve the implementation of interdisciplinary education in Iranian elementary schools, a systemic transformation across multiple levels of the educational system is required. This includes upgrading physical infrastructure, providing modern and diverse educational resources, and developing continuous, specialized training programs to empower teachers with updated pedagogical approaches. Additionally, curriculum design should be aligned with the real needs of students and

society. Fostering a supportive environment—through the establishment of professional learning communities and stronger collaboration with parents—can enhance teacher motivation and reduce resistance to innovation. School administrators also play a crucial role by offering managerial support and creating conditions conducive to effective classroom implementation.

Although the study was limited to a small sample of teachers, its findings highlight two key implications for policymakers and teacher education authorities in Iran. First, the successful implementation of interdisciplinary curricula requires recognizing the interacting effects of structural, managerial, pedagogical, and cultural factors. Second, practical teaching conditions—the everyday realities of classroom life—must be centrally addressed in both teacher training and policy-making. As Schön (1983) emphasized in his reflective practitioner theory, teachers' lived experiences are invaluable for diagnosing the gap between theory and practice. Without their inclusion, no educational reform, however well-designed, will effectively translate into classroom practice. Recognizing these dimensions can significantly improve both the quality of education and the effectiveness of interdisciplinary teaching approaches.

بررسی عوامل مؤثر بر فاصله میان وضع موجود و وضع مطلوب در اجرای آموزش میان رشته‌ای در مدارس ابتدایی

پروین سالاری چینه

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: p.salari@cfu.ac.ir

مژگان قانع ملاطی *

نویسنده مسئول، دانشجوی کارشناسی ارشد رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، کرمان، ایران. رایانامه: mozhganhaneaa@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی عوامل مؤثر بر فاصله میان وضع موجود و وضع مطلوب برای اجرای آموزش میان رشته‌ای مبتنی بر سند تحول در معلمان ابتدایی است. بدین منظور، از روش روایت پژوهی استفاده شده و با روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک محور، با ۱۶ نفر از معلمان نمونه و آگاه به آموزش میان رشته‌ای مدارس ابتدایی استان کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تا رسیدن به اشباع نظری داده‌ها مصاحبه انجام شد. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های روایی و نیمه ساختاریافته و همچنین یادداشت‌های میدانی بهره‌گیری شد. به منظور تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل مضمونی روایت‌ها استفاده شد. در نتیجه تحقیق، چهار مضمون اصلی (عامل‌های ساختاری و زیرساختاری، آموزشی و یادگیری، فرهنگی و اجتماعی، مدیریتی و رهبری) به عنوان عوامل مؤثر بر وضع مطلوب معلمان شناسایی شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد که فاصله موجود میان وضع موجود و وضع مطلوب برای اجرای آموزش میان رشته‌ای، ناشی از این عوامل است که باعث عدم پیاده‌سازی مؤثر اصول سند تحول در کلاس‌های درس می‌شود. به‌ویژه، کمبود زیرساخت‌های آموزشی و ناآگاهی مدیران از مزایای آموزش میان رشته‌ای، به عنوان موانع کلیدی شناسایی شد و ناآگاهی معلمان از روش‌های اجرای آموزش میان رشته‌ای و ارزشیابی، و نگرش‌های فرهنگی و اجتماعی اولیه نیز به این فاصله دامن می‌زند. این مطالعه، با تأکید بر اهمیت بافت تدریس و واقعیت‌های وضع مطلوبی، پیشنهاد می‌کند که برنامه‌های آموزشی معلمان به‌طور تخصصی طراحی و اجرا شود و توجه به نیازهای واقعی دانش‌آموزان در محتوای درسی لحاظ گردد. همچنین، تقویت حمایت‌های مدیریتی و ایجاد فضاهای حمایتی برای معلمان از جمله راهکارهای پیشنهادی برای بهبود کیفیت آموزش میان رشته‌ای است.

کلیدواژه‌ها: فاصله وضع موجود و وضع مطلوب، آموزش میان رشته‌ای، سند تحول بنیادین، معلمان ابتدایی، روایت پژوهی

استناد به این مقاله: سالاری چینه، پروین، و قانع ملاطی، مژگان. (۱۴۰۵). بررسی عوامل مؤثر بر فاصله میان وضع موجود و وضع مطلوب در اجرای آموزش میان رشته‌ای در مدارس ابتدایی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۲(۷۹)، ۱۷۹-۲۱۵.

<https://doi.org/10.22054/jep.2025.84601.4145>

مقدمه

در سال‌های اخیر، مطالعات میان‌رشته‌ای توجه زیادی را از سوی پژوهشگران در حوزه‌های مختلف علمی جلب کرده است. رویکرد میان‌رشته‌ای به‌عنوان یکی از نوین‌ترین و مؤثرترین روش‌ها در طراحی برنامه‌های درسی کشورهای مختلف به کار گرفته می‌شود. آموزش میان‌رشته‌ای به‌طور کلی به استفاده هم‌زمان از چند روش یا محتوا در فرایند تدریس اشاره دارد و منظور از میان‌رشته‌ای در برنامه درسی، ارتباط دادن و در هم آمیختن محتوای برنامه درسی به‌منظور تحقق هدف انسجام تجربیات یادگیری فراگیران است (احمدی، ۱۳۹۰). در حال حاضر از رویکرد میان‌رشته‌ای به‌عنوان یکی از جدیدترین و کارآمدترین رویکردها در طراحی برنامه‌های درسی کشورها استفاده می‌شود. این رویکرد، با ادغام محتوا و مهارت‌های مختلف در قالب موضوعات میان‌رشته‌ای، باعث ایجاد تغییرات مطلوب در دانش، نگرش و مهارت‌های یادگیرندگان می‌شود (محمدی و فتحی‌واجارگاه، ۱۳۸۹)؛ و با ادغام مفاهیم، مهارت‌ها و نگرش‌ها از چند حوزه‌ی درسی مستقل در قالب یک موضوع یا پروژه، به دنبال ایجاد درک عمیق‌تری از مسائل واقعی زندگی است. درواقع، برنامه درسی میان‌رشته‌ای با تمرکز بر مسائل، موضوعات و تجربیات روزمره، به دنبال ایجاد پیوستگی در تمامی جنبه‌ها و ارائه یک دیدگاه نوین است. این رویکرد کل‌نگر، به‌عنوان یک سنت فکری در غرب، با ترکیب محتوا و مهارت‌های مختلف در موضوعات میان‌رشته‌ای، تغییرات مثبتی در دانش، نگرش و مهارت‌های یادگیرندگان به وجود می‌آورد (رشیدی، ۱۴۰۲). این روش با تمرکز بر تحقق اهداف مهارتی، دانشی و نگرشی، به معلمان این امکان را می‌دهد که پروژه‌های میان‌رشته‌ای طراحی کنند (صفیان بلداجی و همکاران، ۱۳۹۸). این پروژه‌ها نه تنها به ارتقاء کیفیت آموزش کمک می‌کنند، بلکه فرصتی برای تعامل و گفت‌وگو در کلاس فراهم می‌آورند و مهارت‌های اجتماعی را تقویت می‌کنند (اسمعیل‌وندی، ۱۴۰۳).

در همین راستا، این رویکرد نوین بر ایجاد ارتباطات مؤثر میان‌رشته‌ای مختلف تأکید دارد و به معلمان این امکان را می‌دهد تا پروژه‌های میان‌رشته‌ای طراحی کنند که به درک بهتر مفاهیم توسط دانش‌آموزان کمک کند. همچنین، ادغام فناوری‌های دیجیتال و ارزیابی مؤثر در فرآیند یادگیری، فرصت‌هایی برای هم‌کنشی و تقویت مهارت‌های بین‌فردی فراهم می‌آورد (UNESCO, 1986). یکی دیگر از مؤلفه‌های کلیدی در این نوع آموزش، ادغام فناوری‌های دیجیتال است که به یادگیرندگان این امکان را می‌دهد تا با استفاده از منابع به‌روز

و یادگیری مستمر، به اطلاعات و تحقیقات جدید دسترسی پیدا کنند (خوش‌نشین، ۱۳۹۶). این رویکرد همچنین همکاری و شبکه‌سازی در آموزش را تقویت می‌کند و به معلمان اجازه می‌دهد از فضای مجازی برای به اشتراک گذاری اطلاعات و تجربیات آموزشی بهره‌برداری کنند (موحدی و همکاران، ۱۳۹۴).

با این وجود، ارزیابی و سنجش مؤثر در فرآیند یادگیری نیز از اهمیت بالایی برخوردار است؛ زیرا بازخورد سازنده و آزمون‌های عملکردی به معلمان کمک می‌کند تا نیازهای یادگیری دانش‌آموزان را شناسایی کرده و به آن‌ها پاسخ دهند (شهابادی، سرشاد، ۱۴۰۲). به علاوه، خلق فرصت‌هایی برای هم‌کنشی و توسعه مهارت‌ها در این رویکرد آموزشی، به تقویت مهارت‌های بین‌فردی و یادگیری مشارکتی کمک می‌کند (سیدکلان و یعقوبی، ۱۴۰۱). از طریق فعالیت‌های گروهی و بحث‌های کلاسی (رشیدی، ۱۳۹۹)، دانش‌آموزان قادر به تبادل نظر و تقویت تفکر انتقادی خود می‌شوند (حسینی و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین، ایجاد فضای حمایتی و خلاقانه به آن‌ها این امکان را می‌دهد (تلخابی و صفائی راد، ۱۳۹۸) که بدون ترس از اشتباه، به تحقیق و آزمایش بپردازند و در نتیجه، تحریک تفکر خلاقانه در آن‌ها ایجاد می‌شود (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴).

در نهایت، آموزش میان‌رشته‌ای به عنوان یک رویکرد جامع، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مهارت‌های لازم برای مواجهه با چالش‌های زندگی روزمره را کسب کنند و نگرش مثبت نسبت به یادگیری را تقویت نمایند. این فرآیند نه تنها به ارتقاء دانش علمی و مهارت‌های اجتماعی آن‌ها کمک می‌کند، بلکه زمینه‌ساز خلاقیت و نوآوری در آنان نیز می‌شود (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۱۹۹۸). بدین ترتیب، آموزش میان‌رشته‌ای به عنوان یک استراتژی مؤثر و کارآمد، می‌تواند به تحول نظام آموزشی و آماده‌سازی بهتر دانش‌آموزان برای آینده‌ای پیچیده و متنوع کمک کند (مجبی و همکاران، ۱۴۰۰).

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران نیز به عنوان اصلی‌ترین چارچوب نظری برای اجرای آموزشی معلمان، رویکرد میان‌رشته‌ای را یکی از مؤلفه‌های کلیدی برای نیل به موفقیت در فرایند یاددهی یادگیری دانسته است (سند تحول بنیادین جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰). این سند با ارائه مجموعه‌ای از راهکارها، به دنبال ایجاد تحولی بنیادین در فرآیند یاددهی و یادگیری است. یکی از این راهکارها، توسعه و تقویت مشارکت‌های مردمی است (راهکار ۳/۵ سند تحول بنیادین) که هدف آن ایجاد یک شبکه

حمایتی برای مدارس و تسهیل همکاری‌های اجتماعی در جهت ارتقاء کیفیت آموزش است. همچنین، توجه به تنوع فرهنگی و قومی در طراحی محتوای آموزشی (راهکار ۴/۵ سند تحول بنیادین)، به‌منظور تقویت هویت فرهنگی دانش‌آموزان و پاسخ به نیازهای متنوع آن‌ها، از دیگر اهداف این سند به شمار می‌آید. علاوه بر این، توسعه مهارت‌های زندگی و کارآفرینی به دانش‌آموزان کمک می‌کند (راهکار ۷/۵ سند تحول بنیادین) تا توانایی‌های لازم برای زندگی مستقل و موفق را کسب کنند. این رویکردها به‌ویژه در توسعه یادگیری میان‌رشته‌ای تجلی می‌یابند (راهکار ۲/۶ سند تحول بنیادین) که به ایجاد ارتباطات معنادار بین رشته‌های مختلف درسی و تقویت تفکر انتقادی و خلاقیت در دانش‌آموزان می‌پردازند. در مجموع، این راهکارها نشان‌دهنده توجه اساسی سند به نیازهای روز جامعه و تلاش برای ارتقاء کیفیت یادگیری در نظام آموزشی کشور هستند و زمینه‌ساز پرورش نسلی فعال، خلاق و توانمند در مواجهه با چالش‌های آینده خواهند بود.

بدین منظور سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پس از گذشت یک دهه از تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، از مهر ۱۴۰۳ تغییر محتوای آموزشی را با عنوان طرح «الگوی مدرسه در تراز سند تحول بنیادین» آغاز کرده است. این تغییر به سمت آموزش میان‌رشته‌ای برای کلاس اولی‌ها به‌صورت آزمایشی در نظر گرفته شده است (ایسنا، ۱۴۰۲). باین حال شواهد حاکی از آن است که پس از تصویب سند تحول بنیادین در سال ۱۳۹۰ و تدوین طرح الگوی مدرسه در تراز سند، همچنان رویکرد غالب در طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه درسی نظام آموزشی مدارس ابتدایی ایران، رویکرد موضوعات مجزا بوده است (سلیمانی و همکاران، ۱۳۸۷)؛ و موضوع محوربودن برنامه درسی، از مهم‌ترین موانع در به کارگیری رویکرد میان‌رشته‌ای در دوره ابتدایی است؛ که آموزش را از انعطاف‌های لازم دور کرده و تمرکز اصلی را بر موضوعات و محتوای از پیش طراحی شده گذاشته است. باین حال، باید به این نکته اساسی توجه کرد که ساختار نظام آموزشی ایران ماهیتی متمرکز دارد و برنامه‌های درسی، محتوای آموزشی و حتی روش‌های ارزشیابی به‌طور عمده از سوی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تعیین می‌شوند. در چنین سیستمی، دست معلم برای نوآوری و تلفیق میان‌رشته‌ای چندان باز نیست و اغلب معلمان ناچارند در چارچوب کتاب‌های درسی و امتحانات هماهنگ وضع مطلوب کنند. علاوه بر این، کمبود زیرساخت‌ها، محدودیت منابع، و عدم حمایت نهادی از طرح‌های میان‌رشته‌ای، امکان اجرای

کامل این رویکرد را دشوار می‌سازد؛ بنابراین، بررسی آموزش میان‌رشته‌ای در بافت نظام آموزشی متمرکز ایران، مستلزم توجه به موانع ساختاری و مدیریتی است که بر عملکرد معلمان سایه می‌اندازد. نادیده گرفتن این واقعیت، می‌تواند سبب شود که حتی بهترین سیاست‌ها و اسناد تحولی، در سطح عملی به نتیجه مطلوب نرسند. همچنین، وجود کتاب‌های درسی مستقل و مجزا برای هر درس، ارتباط و پیوند محتوای درس‌ها را با یکدیگر ضعیف کرده و زمینه را برای تحرک معلمان و فرایند آموزش سخت‌تر کرده است (زارعی زوارکی، ۱۳۹۱). از این رو پژوهشگران میان‌رشته‌ای با درک محدودیت‌ها و نقاط ضعف ناشی از ماندن در چهارچوب‌های رشته‌ای، به دنبال راه‌هایی برای عبور از این مرزها هستند و سعی می‌کنند رویکردهای میان‌رشته‌ای را با کنار گذاشتن تعصبات رشته‌ای و بهره‌گیری از قابلیت‌های دیگر رشته‌های علمی توسعه دهند. با این حال، باید توجه داشت که چنین دگرگونی‌هایی در عرصه‌های علمی با چالش‌های متعددی نیز همراه است. این عوامل نشان می‌دهند که برای اجرای کارهای میان‌رشته‌ای، لازم است به دقت چشم‌اندازهای ممکن و چالش‌های پیش رو را مورد بررسی قرار داد (خاکباز و موسی پور، ۱۳۸۸).

پژوهش‌های اخیر، اصلی‌ترین چالش اجرایی آموزش میان‌رشته‌ای را فاصله میان وضع موجودهای سند تحول و وضع مطلوب معلمان برشمرده‌اند، که این فاصله می‌تواند ناشی از عوامل مختلفی از جمله کثرت و تنوع مفاهیم و رویکردهای مربوط به میان‌رشته‌ای (احمدی، ۱۴۰۱)، لزوم به‌کارگیری خلاقیت در طراحی برنامه درسی میان‌رشته‌ای (Perkins, 1989)، دشواری انتخاب موضوع‌ها و مضامین ارزشمند (Jacobs, 1989)، التقاط ناموزون و انسجام نداشتن برنامه درسی میان‌رشته‌ای (Martin-Kniep et al., 1995؛ Brophy & Alleman, 1991)، جزم‌اندیشی و تمایل قطبی در طراحی برنامه درسی میان‌رشته‌ای (Jacobs, 1989)، زمانی که برای طراحی برنامه درسی میان‌رشته‌ای به آن نیاز است (Dirks & Reid, 2020)، عدم آگاهی معلمان از مفاهیم و رویکردهای نوین (احمدی، ۱۳۸۸)، کمبود منابع و ابزارهای لازم برای اجرای مؤثر این نوع آموزش (زارع و همکاران، ۱۴۰۳)، انتخاب مدل مناسب برای طراحی آموزشی میان‌رشته‌ای (زارعی زوارکی، ۱۳۹۱) و همچنین دشواری طراحی آموزشی مرتبط با مشکلات زندگی و پیاده‌سازی پروژه‌های میان‌رشته‌ای به‌صورت مؤثر (سلیمی و ملکی، ۱۳۸۹)، باشد. این عوامل بر ایجاد فاصله بین نظریات سند تحول و وضع مطلوب معلمان در اجرای آموزش میان‌رشته‌ای تأثیر چشمگیری دارد. Eisner (1988) به‌درستی

اشاره می‌کند که بسیاری از مباحث نظری در وضع مطلوب تأثیر چندانی ندارند، که نشان‌دهنده تضاد میان وضع موجود و وضع مطلوب است. معلمان به‌عنوان مجریان وضع موجودها و افرادی با دیدگاه‌های خاص خود وضع مطلوب می‌کنند (به نقل از خسروی، ۱۳۹۱). Carr (1995) نیز تأکید می‌کند که معلمان دارای وضع موجودهای خود هستند که رفتارهای آن‌ها را هدایت می‌کند و نمی‌توان آن‌ها را صرفاً دریافت‌کنندگان وضع موجودها دانست. این نکته به‌ویژه در آموزش میان‌رشته‌ای اهمیت دارد، زیرا این رویکرد نیازمند تغییرات بنیادین در رویکردهای آموزشی و همکاری میان رشته‌ها است. این خلأ میان وضع موجود و وضع مطلوب، نیازمند توجه ویژه به روش‌های تربیت معلم و فرآیندهای آموزشی است که به معلمان کمک کند تا وضع موجودها را در وضع مطلوب به کار گیرند (سلطانی نژاد و سالاری چینه، ۱۴۰۲).

بنابراین، با وجود اهمیت دیدگاه معلمان در طراحی و اجرای آموزش بین‌رشته‌ای، نیاز به راهکارهای وضع مطلوبیاتی مؤثر برای کاهش فاصله بین نظریات سند تحول بنیادین و وضع مطلوب آموزشی معلمان با اصلاح نگرش و تجربیات آنان احساس می‌شود. فرض اصلی این پژوهش بر آن استوار است که معلمان، به‌عنوان عاملان اصلی اجرای برنامه درسی، خود بهترین منابع برای شناسایی موانع و پیشنهاد راهکارهای مؤثر هستند. از منظر وضع موجود کنش اجتماعی Schön (1983)، معلمان «کنشگران تأمل‌گرا» هستند که از طریق تجربه زیسته و تعامل مستمر با بافت واقعی آموزش، توانایی تحلیل موقعیت‌ها و ارائه بینش‌های معتبر و وضع مطلوبیاتی را دارند. همچنین، بر اساس دیدگاه Fullan (2007)، هرگونه تغییر آموزشی پایدار، بدون مشارکت و صدا دادن به معلمان، نه تنها ناکارآمد خواهد بود بلکه با مقاومت نیز مواجه می‌شود. به همین دلیل، پژوهش حاضر با تمرکز بر تحلیل دیدگاه معلمان نسبت به اجرای آموزش میان‌رشته‌ای، می‌کوشد فاصله‌ی موجود میان وضع کنونی نظام آموزشی و اهداف سند تحول بنیادین را شناسایی و تبیین کند. با توجه به تأکید سند تحول بنیادین بر تحول روش‌های آموزشی، مطالعه حاضر می‌تواند به درک بهتری از وضعیت آموزش در نظام آموزشی کشور کمک کند و نیازهای معلمان را شناسایی کند. هدف اصلی این مطالعه پاسخ به این سؤال است که از نظر معلمان، چه عواملی بر ایجاد و تداوم فاصله میان وضع موجود و وضع مطلوب در اجرای آموزش میان‌رشته‌ای در مدارس ابتدایی تأثیر می‌گذارند؟

سؤالات فرعی عبارت‌اند از:

۱. از دید معلمان، چه عواملی موجب ایجاد فاصله بین وضع موجود و وضع مطلوب در فرایند اجرای آموزش میان‌رشته‌ای می‌شوند؟
۲. این فاصله بین وضع موجود و وضع مطلوب در چه ابعاد و سطوحی در مدارس ابتدایی نمود می‌یابد؟
۳. از دید معلمان، چه شرایطی می‌تواند به کاهش فاصله بین وضع موجود و وضع مطلوب و تقویت اجرای آموزش میان‌رشته‌ای در مدارس ابتدایی منجر شود؟

پیشینه پژوهش

تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که علی‌رغم تدوین دقیق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در وضع مطلوب، بهره‌برداری مطلوبی از ظرفیت‌های آن صورت نگرفته است. یکی از مهم‌ترین دلایل این امر، چالش‌هایی است که معلمان در فرآیند اجرا با آن مواجه‌اند. نوید کیا و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود تأکید می‌کنند که موفقیت اجرای سند تحول مستلزم درک صحیح دیدگاه معلمان است. این یافته‌ها بیانگر آن است که گرچه سند تحول با هدف ارتقای کیفیت آموزش تدوین شده، اما عدم توجه کافی به جایگاه و برداشت معلمان از محتوای آن، مانعی جدی در مسیر اجرایی شدن آن ایجاد کرده است.

در همین راستا، اخلاقی و همکاران (۱۳۹۹) چالش‌های موجود در سطح نهادها و فرآیندهای سیاست‌گذاری را مورد بررسی قرار داده‌اند. آنان معتقدند که مفاهیم ضعیف میان نهادهای درگیر و نبود انسجام نهادی، اجرای موفقیت‌آمیز سند را با موانع جدی مواجه کرده است. بیات و غفاری (۱۳۹۹) نیز یکی از موانع اساسی در اجرای سند را وجود فاصله میان وضع موجودهای ارائه‌شده در سند و عملکرد واقعی معلمان در محیط‌های آموزشی دانسته‌اند؛ فاصله‌ای که به شکل مستقیم بر کیفیت یاددهی-یادگیری تأثیر می‌گذارد. عباسی و همکاران (۱۴۰۲) نیز در پژوهشی نشان دادند که خودکارآمدی معلمان در روش‌های جدید تدریس به‌طور معناداری با شیوه آموزشی و بافت آن تغییر می‌کند؛ این یافته گویای آن است که تغییر رویکرد آموزشی بدون تقویت خودکارآمدی معلمان، از جمله در اجرای آموزش میان‌رشته‌ای، نتیجه‌بخش نخواهد بود.

پناهی و جمالی (۱۴۰۲) نیز با تأکید بر همین فاصله، اشاره دارند که عدم وجود ساختاری یکپارچه و هماهنگ در نظام آموزشی برای اجرای قوانین مصوب، به فاصله میان وضع

موجود و وضع مطلوب دامن زده است. آن‌ها معتقدند اختلاف‌نظرهای موجود در بدنه اجرایی و آموزشی کشور، تحقق اهداف سند تحول را دشوار کرده و باعث شده عملکرد معلمان با رویکردهای نظری سند هماهنگ نباشد. به همین ترتیب، احمدآبادی و عبدالحی (۱۳۹۹) در پژوهش خود، به فاصله میان طراحان سند و مجریان آن در مدارس اشاره کرده‌اند؛ فاصله‌ی که منجر به بی‌اعتمادی و کاهش انگیزه در میان معلمان می‌شود.

از دیگر عوامل مؤثر بر ناکامی اجرای سند، می‌توان به ابهام مفهومی و زبان آرمانی آن اشاره کرد. ترکاشوند (۱۳۹۲) با اشاره به وجود واژگان انتزاعی و فاقد مصادیق روشن در بیانیه‌های سند، تأکید می‌کند که چنین زبانی باعث بدفهمی و تفسیر نادرست معلمان شده است. یافته‌های شکوهی و همکاران (۱۳۹۷) نیز نشان می‌دهد که سوءبرداشت معلمان از مفاهیم کلیدی سند، عامل مهمی در عدم تحقق اهداف آن است. این نتایج در مجموع بیانگر آن‌اند که فقدان زبان کاربردی و قابل فهم برای معلمان، فرآیند اجرا را به چالش کشیده است. اسکندری و همکاران (۱۴۰۳) نیز در پژوهش خود به وجود فاصله ساختاری میان سیاست‌گذاری‌های کلان سند تحول و عملکرد روزمره معلمان اشاره کرده‌اند. آنان معتقدند این ناهم‌راستایی موجب کاهش انسجام در اهداف آموزشی و افت اثربخشی اجرای برنامه‌های تحول‌گرایانه شده است. همچنین، نبی و همکاران (۱۴۰۳) با تحلیل وضعیت اجرایی سند پس از گذشت بیش از یک دهه از ابلاغ آن، به این نتیجه رسیده‌اند که با وجود تأکیدهای مکرر بر ضرورت اجرا، در وضع مطلوب تغییر محسوسی مشاهده نمی‌شود.

در این میان، نگرش و باورهای معلمان نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت یا ناکامی اجرای سند ایفا می‌کنند. جعفری ثانی و همکاران (۱۴۰۲) تأکید می‌کنند که عوامل نگرشی، مانند باور نداشتن به اثربخشی سند یا احساس عدم توانمندی برای اجرای آن، به‌طور مستقیم بر روش‌های تدریس و یادگیری اثر می‌گذارند. علاوه بر این، طالبی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی که به مدل‌یابی روابط خوش‌بینی تحصیلی، هیجان‌ها و تعامل معلم-دانش‌آموز پرداختند، نشان دادند که تلاش برای فهم ظرفیت‌های تفسیری خوش‌بینی تحصیلی معلمان در پیش‌بینی رفتار رابطه بین‌فردی معلم-دانش‌آموز می‌تواند در بستر تمایز یافتگی در تجربیات هیجانی مثبت و منفی معلمان معنا شود. افزون بر این، امیری دهج و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی که در فصلنامه روان‌شناسی تربیتی منتشر شد، نشان دادند که خوش‌بینی تحصیلی معلمان از طریق هیجانات مثبت، به بهبود تعامل معلم-دانش‌آموز منجر می‌شود؛

یافته‌ای که اهمیت حالات روان‌شناختی معلم را در اجرای مؤثر رویکردهای نوین آموزشی از جمله آموزش میان‌رشته‌ای تأیید می‌کند.

این یافته اهمیت نقش باورهای مثبت معلمان را در موفقیت اجرای برنامه‌های نوین آموزشی مانند آموزش میان‌رشته‌ای تأیید می‌کند. درنهایت، قجری و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود بیان کرده‌اند که یکی از مهم‌ترین دلایل اجرایی نشدن سند تحول، فقدان درک دقیق معلمان از اهداف و مفاهیم آن است. این یافته‌ها، بر ضرورت بازنگری در نحوه تدوین، تبیین و آموزش محتوای سند به معلمان تأکید دارد و نشان می‌دهد که بدون توجه به درک و مشارکت فعال معلمان، تحقق اهداف سند امکان‌پذیر نخواهد بود.

روش

این تحقیق به عنوان یک پژوهش کیفی دسته‌بندی می‌شود و از روایت پژوهی به عنوان رویکرد اصلی بهره می‌برد. این نوع تحقیق بر اساس دیدگاه Bruner (2004) شکل یافته که به اهمیت دانش روایی، یعنی دانش حاصل از داستان‌ها، تأکید دارد و آن را هم‌سطح با دانش پارادایمی می‌داند (Priest et al., 2015). روایت پژوهی روشی است برای تفکر درباره تجربیات و به‌ویژه در این مطالعه، هدف محققان بررسی عمیق تجربیات معلمان ابتدایی است. بهترین راه برای درک این تجربیات، گوش دادن به داستان‌های آن‌ها در مورد فرآیند تدریس بوده و به همین دلیل این روش انتخاب شده است. با آنکه پژوهش حاضر از روش‌های کیفی و کدگذاری برای تحلیل داده‌ها استفاده کرده است، وجه تمایز آن با سایر پژوهش‌های کیفی پایه یا صرفاً تحلیل محتوای کیفی، در روایت‌محور بودن فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها نهفته است. آنچه این تحقیق را در چارچوب «روایت پژوهی» قرار می‌دهد، تأکید آن بر ساختار داستانی، تفسیر و بازسازی تجربیات زیسته‌ی معلمان به شکل روایت‌های منسجم است. برخلاف تحلیل محتوای کیفی، که اغلب به استخراج مضامین کلی از داده‌ها می‌پردازد، در این مطالعه تلاش شده است هر تجربه‌ی معلم به صورت یک روایت کامل، با آغاز، گره و فرجام، درک و تحلیل شود.

همچنین، مطابق با دیدگاه Clandinin and Connelly (2000)، روایت پژوهی صرفاً ابزار تحلیل نیست، بلکه یک جهت‌گیری فلسفی و روش‌شناختی است که ماهیت انسان را روایت‌محور و تجربه‌محور در نظر می‌گیرد. در این مطالعه نیز از ابتدا تا انتها، تجربه معلم نه

به صورت گزاره‌ای بلکه به صورت داستانی^۱ ثبت و تحلیل شده است. ساختار پرسش‌های مصاحبه نیز نه بسته یا کدپذیر، بلکه باز و تسهیل‌کننده شکل‌گیری روایت‌های شخصی و خودبیانگرانه بوده است.

در تحلیل داده‌ها نیز، تمرکز اصلی بر بازسازی روایت زندگی حرفه‌ای معلمان، در قالب مضمون‌های روایی^۲ بوده نه صرفاً مقوله‌بندی بر اساس فراوانی یا شباهت واژگان. استفاده از چارچوب سه‌بعدی روایت‌پژوهی شامل تعامل^۳، تداوم^۴ و موقعیت^۵ مطابق با چارچوب Clandinin and Connelly (2000)، این فرایند را تقویت کرده است؛ بنابراین، درحالی‌که از کدگذاری استفاده شده، تحلیل داده‌ها صرفاً با نگاه مضمون‌محور انجام نشده، بلکه با هدف درک و بازنمایی تجربیات حرفه‌ای معلمان به صورت روایت‌های منسجم صورت گرفته و بدین ترتیب، هویت روایت‌پژوهی تحقیق محفوظ و مستدل باقی‌مانده است.

در خصوص تعداد شرکت‌کنندگان، متخصصان روش‌های تحقیق کیفی (عطاران، ۱۳۹۵؛ Kersol & Kallark, 2011; Connelly & Clandinin, 2000) معتقدند که روایت‌پژوهی به‌خوبی برای مطالعه تجربیات زندگی یک یا چند نفر مناسب است. Kersol (۲۰۰۷) بیان می‌کند که تمرکز بر تعداد محدود شرکت‌کنندگان امکان می‌دهد که محقق به‌طور عمیق‌تری به داستان‌ها پرداخته و تجربیات آن‌ها را تحلیل و بازسازی کند. در این تحقیق، روایت‌های معلمان ابتدایی تا حدی گردآوری شد که اشباع نظری به دست آمد. بر همین مبنا، جامعه آماری پژوهش، تمامی معلمان ابتدایی استان کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که با نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاک‌محور، ۱۶ معلم ابتدایی که با رویکرد آموزش میان‌رشته‌ای آشنا بودند، در تحقیق شرکت کردند (جدول ۱). یکی از مهم‌ترین ملاک‌ها برای انتخاب مشارکت‌کنندگان، علاوه بر نمونه بودن در حرفه معلمی، آگاهی به اصول، معیارها و استانداردهای ده‌گانه طراحی فعالیت‌های آموزش میان‌رشته‌ای بود (تلخابی، ۱۳۹۷).

برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های روایتی و نیمه‌ساختاریافته استفاده شده است. به‌منظور تدوین سؤالات مصاحبه، ابتدا پیشینه نظری و ادبیات تحقیق مورد مطالعه و بررسی

1. narrative form
2. narrative themes
3. interaction
4. continuity
5. situation

قرار گرفت و شرایط لازم برای اجرای آموزش میان رشته‌ای شناسایی شد. این شرایط بر اساس منابع داخلی و خارجی، از جمله سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)، برنامه درسی ملی (۱۳۹۱)، سند بین رشته‌ای در آموزش عمومی UNESCO (1986) و مطالعات بین رشته‌ای سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (۱۹۹۸)، به دست آمده است. بعد از آن، مؤلفه‌ها در اختیار متخصصان برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان (که تعداد آن‌ها ۵ نفر بود) و همچنین چند تن از کارشناسان و صاحب‌نظران (۸ نفر از صاحب‌نظران و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش با مدرک تحصیلی فوق‌لیسانس در رشته‌های علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی) قرار گرفت و بعد از انجام اصلاحات مورد نظر آن‌ها، تعداد ۲۰ مؤلفه نظری برای اجرای آموزش میان رشته‌ای به دست آمد که بر مبنای سؤالات پژوهش، در قالب سؤالات مصاحبه تدوین شدند. اطلاعات دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان به شرح زیر است:

جدول ۱. اطلاعات دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان

تجربه خدمت	میانگین سنوات خدمت	تعداد	رشته و مقطع تحصیلی
تازه‌کار (کمتر از یک سال)	۶ ماه	۴ نفر	کارشناسی آموزش ابتدایی (فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان)
کم سابقه (۱ تا ۵ سال)	۲ سال	۴ نفر	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی (۲ نفر) کارشناسی ارشد روان‌شناسی
میان‌سنوات خدمت (۱۰ تا ۲۰ سال)	۱۸ سال	۴ نفر	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی (۲ نفر) کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی (۲ نفر)
با سابقه (۲۰ تا ۳۵ سال)	۲۹ سال	۴ نفر	کارشناسی ناپیوسته آموزش ابتدایی (۲ نفر) کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی

همان گونه که در جدول ویژگی‌های مشارکت کنندگان آمده است، جامعه نمونه پژوهش شامل معلمان با سابقه‌های متنوع بوده است؛ به طوری که علاوه بر معلمان تازه‌کار (با کمتر از یک سال سابقه) و معلمان با تجربه (با بیش از ۲۰ سال سابقه)، گروه‌های کم سابقه (۱ تا ۵ سال سابقه) و میان‌سال (۱۰ تا ۲۰ سال سابقه) نیز در نمونه حضور داشته‌اند. دلیل انتخاب این ترکیب، دستیابی به روایت‌های متنوع از تجربه‌های آموزشی بود تا هم دیدگاه معلمان آشنا با آخرین رویکردهای دانشگاه فرهنگیان و دوره‌های ضمن خدمت منعکس شود و هم

دیدگاه معلمان باتجربه که با چالش‌های اجرایی آموزش میان‌رشته‌ای در مدارس سال‌ها مواجه بوده‌اند. درواقع، حضور معلمان با سابقه میانه (۱۰ تا ۲۰ سال) و کم‌سابقه (۱ تا ۵ سال) نقش پل ارتباطی میان دو طیف تازه‌کار و بسیار باسابقه را ایفا کرده و موجب شد که تحلیل روایت‌ها جامع‌تر و چندبعدی‌تر گردد.

به‌علاوه با توجه به ماهیت موضوع پژوهشی، یعنی «آموزش میان‌رشته‌ای»، که یک رویکرد نوپا و نسبتاً جدید در نظام آموزشی ایران محسوب می‌شود، لازم بود از معلمانی بهره گرفته شود که در دوره‌های تربیت معلم به‌ویژه در سال‌های اخیر در دانشگاه فرهنگیان^۱، آموزش‌های مرتبط با این رویکرد را دریافت کرده‌اند؛ بنابراین، حضور معلمان با سابقه کمتر از ۵ سال، نقطه قوتی برای دستیابی به داده‌های روزآمد درباره نحوه درک، تفسیر و اجرای رویکردهای نوین در کلاس درس محسوب می‌شود؛ و در انتخاب مشارکت‌کنندگان، ملاک صرفاً سابقه خدمت نبوده، بلکه آشنایی و تسلط بر رویکرد آموزش میان‌رشته‌ای مبنای اصلی انتخاب بوده است؛ زیرا این افراد دقیقاً همان گروهی هستند که بیشترین تعامل را با ادبیات روز آموزشی، دوره‌های توانمندسازی جدید، و تجربه‌های آموزشی مبتنی بر الگوهای نوین داشته‌اند. این رویکرد با اصول پژوهش کیفی و روایت‌پژوهی نیز همخوان است که بر عمق تجربه و کیفیت ارتباط مشارکت‌کننده با پدیده مورد مطالعه بیش از سابقه عددی یا سنوات خدمت تأکید دارد.

در این تحقیق، از روش تحلیل مضمونی روایت‌ها برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. Chase (2005)، چارچوبی چهارگانه برای تحلیل پارادایمی روایت‌ها معرفی کرد که شامل تحلیل مضمونی، تحلیل ساختاری، تحلیل تعاملی و تحلیل عملکردی بود. با توجه به اهداف پژوهش و نیاز به شناسایی مضامین کلیدی مرتبط با سؤال تحقیق، روش تحلیل مضمون انتخاب گردید. برای این منظور، از الگوی تحلیل مضمون Braun and Clarke (2006) بهره گرفته شد که جزئیات آن در جدول شماره ۲ ارائه شده است. Braun and Clarke (2006) تأکید دارند که برخی مراحل در تمامی تحلیل‌های کیفی مشترک هستند، از جمله فرآیند

۱. براساس سرفصل مصوب جلسه ۲۴۷ گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت معلم وزارت آموزش و پرورش به تاریخ ۱۳۹۹/۰۵/۲۲، دو واحد آموزش میان‌رشته‌ای در دوره ابتدایی در سرفصل رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت و قبل از آن به صورت غیر مستقیم به مفاهیمی همچون طراحی فعالیت‌های میان‌رشته‌ای و رویکردهای تحولی در آموزش پرداخته می‌شد.

کدگذاری که به صورت رفت و برگشتی انجام می شود و نوشتن به صورت مستمر در تمامی مراحل تحلیل نقش دارد. این ویژگی ها در تحلیل مضمون نیز به وضوح دیده می شوند.

جدول ۲. مراحل تحلیل مضمونی (براون و کلارک، ۲۰۰۶)

مراحل	توصیف فرایند
آشنا شدن با داده ها	پیاده کردن داده ها، خواندن و دوباره خواندن داده ها، یادداشت کردن ایده های اولیه
تولید کدهای اولیه	کدگذاری ویژگی های جالب داده ها به شکلی نظام دار در کل مجموعه داده ها، یکجا جمع کردن داده های مربوط به هر کد
جستجوی مضامین	گرد هم آوردن کدها برای ایجاد مضامین بالقوه، جمع کردن همه داده های مربوط به هر مضمون بالقوه
بازبینی مضمون ها	کنترل کردن اینکه آیا مضمون ها در ارتباط با گزیده های کدگذاری شده (سطح ۱) یا کل مجموعه داده ها اثر دارند، ایجاد یک نقشه مضمونی از تحلیل.
تعریف کردن و نام گذاری مضامین	تحلیل مداوم برای پالایش مشخصات هر مضمون، و داستان کلی که تحلیل می گوید، تولید تعریف ها و نام های مشخص برای هر مضمون
تولید گزارش	آخرین فرصت برای تحلیل. انتخاب مثال های گزیده واضح و قانع کننده، تحلیل نهایی گزیده های انتخاب شده، ربط دادن پشتوانه تحلیل به سؤال تحقیق و ادبیات تحقیق، تولید گزارش آکادمیک تحلیل.

در پایان، با استفاده از تحلیل مضمونی تمامی داده های جمع آوری شده و اتکا به مضامین توصیفی، تفسیری و رابطی، به بررسی عوامل مؤثر بر رفتار معلمان ابتدایی پرداخته شد (King & Horrocks, 2010؛ به نقل از خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۶). برای افزایش قابلیت اطمینان پژوهش و اعتبار آن، به تأیید همکاران و دیدگاه های چندگانه توجه ویژه ای شده است. به منظور ارزیابی صحت یافته ها، از روش بازگرداندن گزارش نهایی به مشارکت کنندگان بهره گیری شد. تأیید همکاران در تحقیقات کیفی به عنوان یک عامل کلیدی برای ایجاد اعتبار شناخته می شود. در این پژوهش، تأیید همکاران به دو صورت رسمی و غیررسمی انجام گردید.

یافته ها

با توجه به اینکه برای تحلیل روایت های معلمان از روش تحلیل مضمون استفاده شد، بنابراین پس از پایان هر مصاحبه، متن آن با دقت ثبت و به طور دقیق توسط پژوهشگر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در مرحله نخست کدگذاری، پس از چندین بار مرور متن پیاده

شده، شواهد کلامی از آن استخراج شد و در مرحله بعد، معنا یا مفهوم درک شده از هر جمله یا عبارت شناسایی گردید. در جدول ۳ چند جمله و عبارت و معنای استخراج شده برای مثال گزارش شده است. همچنین، به دلیل کثرت کدهای اولیه و متون مصاحبه، تمامی آن‌ها آورده نشده است.

جدول ۳. استخراج کدهای اولیه از متن مصاحبه

متن مصاحبه (به عنوان نمونه)	کد اولیه (مفهوم)
یکی از چالش‌های اصلی من به عنوان معلم، ناتوانی در افزودن موضوعات به روز و مرتبط با نیازهای روز به برنامه درسی است. موضوعاتی مانند مسائل زیست‌محیطی و فناوری های نوین که برای دانش‌آموزان جذاب و کاربردی هستند، جایی در محتوای درسی فعلی ندارند، و این موجب کاهش انگیزه یادگیری آن‌ها می‌شود.	فقدان فرصت برای اضافه کردن موضوعات مرتبط با نیازهای روز به دروس
به عنوان معلم، علاقه‌مند به اجرای روش‌های نوین مانند آموزش میان‌رشته‌ای هستم، اما کمبود تجربه و نداشتن دسترسی به منابع و راهنمایی‌های به‌روز باعث شده در اجرای مؤثر این روش‌ها دچار تردید و سردرگمی شوم و نتوانم ارتباط مناسبی بین موضوعات مختلف برقرار کنم.	عدم دسترسی به کتاب‌ها و مقالات جدید در حوزه تدریس
در مدرسه با کمبود منابع مالی مواجه هستیم و این موضوع اجرای فعالیت‌های آموزشی مانند پروژه‌های علمی یا هنری را دشوار کرده است، چون بودجه کافی برای تهیه تجهیزات و مواد لازم وجود ندارد.	کمبود منابع مالی برای برگزاری فعالیت‌های آموزشی
فضای آموزشی موجود کوچک و فاقد امکانات لازم است و این موضوع اجرای فعالیت‌های گروهی و پروژه‌های وضع مطلوبی را دشوار کرده؛ درحالی‌که کلاس‌های مجهز و بزرگ‌تر می‌توانند یادگیری را مؤثرتر کنند.	نبود کلاس‌های مجهز و فضای مناسب برای تدریس
به عنوان یک معلم، واقعاً نمی‌دانم کدام روش‌ها مؤثرتر هستند. چون ارزیابی منظمی برای سنجش اثربخشی تدریس من وجود ندارد، همچنان که نمی‌دانم دانش‌آموزان با کدام روش‌ها بیشتر ارتباط برقرار می‌کنند یا چه چیزهایی را دوست ندارند، چون بازخورد مشخصی از آن‌ها نمی‌گیرم. اگر بتوانم بازخوردهای دقیق و منظمی از دانش‌آموزان یا همکارانم داشته باشم، قطعاً می‌توانم بهتر تصمیم بگیرم و تدریسم را اصلاح کنم.	عدم بررسی و ارزیابی اثربخشی روش‌های معلمان
من همیشه به دنبال پیشرفت در حرفه معلمی هستم، اما مسیر روشنی برای ارتقاء شغلی وجود ندارد. دوره‌های آموزشی تخصصی هم کم هستند و احساس می‌کنم در یک چرخه تکراری گیر افتاده‌ام. اگر برنامه مشخصی برای یادگیری و ارتقاء مهارت‌ها وجود داشت، می‌توانستم معلم مؤثرتری باشم.	نبود برنامه‌های مشخص برای ارتقاء شغلی معلم
احساس می‌کنم مدیران مدرسه چالش‌های واقعی ما معلمان را درک نمی‌کنند. وقتی نیازهای آموزشی یا کمبود منابع را مطرح می‌کنیم، واکنش مؤثری نمی‌گیرم. اگر آن‌ها شناخت بهتری از مشکلات ما داشتند، می‌توانستند حمایت بهتری ارائه دهند.	ناتوانی مدیران در شناسایی چالش‌های واقعی معلمان

متن مصاحبه (به عنوان نمونه)	کد اولیه (مفهوم)
در کلاس ها با کمبود منابع آموزشی متنوع مواجهیم. دسترسی محدود به کتاب ها، مقالات ویدئوهای آموزشی باعث می شود نتوانیم به خوبی به نیازهای مختلف دانش آموزان پاسخ دهیم و تدریس را جذاب تر کنیم.	کمبود کتاب ها و منابع کمک آموزشی
در تدریس با این مشکل مواجهیم که محتوای درسی با فرهنگ و نیازهای منطقه ای دانش آموزان هم خوانی ندارد. مطالب ارائه شده بیشتر کلی و غیر مرتبط با مسائل محلی هستند و این باعث کاهش ارتباط دانش آموزان با درس می شود.	عدم توجه به نیازهای منطقه ای در محتوای درسی بود مواد آموزشی مرتبط به موضوعات محلی
به عنوان معلم، یکی از چالش های اصلی مان کمبود بودجه برای تهیه تجهیزات و اجرای فعالیت های آموزشی است. نبود منابع مالی کافی مانع ارتقاء کیفیت آموزش می شود.	کمبود بودجه برای خرید تجهیزات و مواد آموزشی
یکی از مشکلات من در تدریس، نبود رویکردهای یکپارچه است. نبود چارچوب مشخص باعث می شود نتوانم ارتباط مؤثری بین موضوعات مختلف برقرار کنم و این مسئله یادگیری دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهد.	نبود رویکردهای یکپارچه در تدریس
یکی از چالش های من، فشار والدین برای گرفتن نتایج آموزشی بهتر از دانش آموزان است. توقعاتی که گاهی با واقعیت های آموزشی هماهنگ نیستند و روند یادگیری را تحت تأثیر قرار می دهند.	فشار والدین برای نتایج آموزشی بهتر
در برنامه های درسی فعلی، جای خالی آموزش مهارت های زندگی به شدت احساس می شود. فرصت کافی برای فعالیت های گروهی و کار تیمی وجود ندارد، درحالی که این ها برای رشد مهارت های ارتباطی دانش آموزان ضروری اند.	عدم گنجانیدن مهارت های زندگی در برنامه درسی بود فعالیت های گروهی و کار تیمی در کلاس ها
در کلاس من، ارزیابی ها عمدتاً به آزمون های کتبی محدود شده اند و این روش نمی تواند توانایی های واقعی همه دانش آموزان را نشان دهد. نیاز داریم از شیوه های متنوع تری استفاده کنیم تا ارزیابی دقیق تری از عملکرد آن ها داشته باشیم.	استفاده از آزمون های توانایی های واقعی همه دانش آموزان را نشان دهد. نیاز داریم از شیوه های متنوع تری استفاده کنیم تا ارزیابی دقیق تری از عملکرد آن ها داشته باشیم.
حجم زیاد کتاب های درسی باعث شده فرصت کافی برای پرداختن به مفاهیم عمیق تر و کاربردی در کلاس نداشته باشیم. این موضوع باعث می شود تدریس بیشتر بر سرعت پیش روی باشد تا درک عمیق مطالب.	فشار ناشی از حجم بالای کتب درسی نبود فرصت کافی برای پرداختن به مفاهیم عمیق تر
وقتی می خواهم روش های نوین مثل تدریس میان رشته ای را اجرا کنم، نگرانم که نتوانم آن ها را به درستی پیاده کنم و نتیجه مطلوبی نگیرم. اگر حمایت بیشتری باشد، این نگرانی ها کمتر خواهد شد.	نگرانی از ناکارآمدی روش های نوین تدریس

جدول ۳ نشان می دهد که چگونه گفته های شرکت کنندگان در تحقیق کد گذاری شده است تا حجم انبوه داده ها قابل تفسیر گردد. جدول ۴ چگونگی تبدیل این کدهای اولیه به مضامین توصیفی، اصلی و در نهایت مضامین تفسیری را نشان می دهد:

جدول ۴. کدگذاری شرایط موجود برای اجرای آموزش میان‌رشته‌ای

مضامین تفسیری	مضامین اصلی	مضامین توصیفی	کد اولیه (مفهوم)
عوامل ساختاری و زیر ساختاری	مضامین اصلی	عدم انعطاف‌پذیری	عدم امکان تغییر در محتوا و زمان‌بندی دروس
		در برنامه‌های درسی	فقدان فرصت برای اضافه کردن موضوعات مرتبط با نیازهای روز
		تکیه بر روش‌های	عدم استفاده از روشهای تدریس فعال
		تدریس سنتی	کمبود فعالیت‌های گروهی و پروژه‌های وضع مطلوبی در کلاس‌ها
		نیاز به فضاهای	نبود کلاس‌های مجهز و فضای مناسب برای تدریس
		آموزشی مناسب	کمبود امکانات ورزشی و تفریحی برای دانش‌آموزان
		در تعیین فضاهای	دشواری مدیریت کلاس‌های پرجمعیت
		آموزشی	عدم توانایی در ایجاد تعامل مؤثر با همه دانش‌آموزان
		عدم دسترسی به	کمبود کتاب‌ها و منابع کمک‌آموزشی
		منابع آموزشی متنوع	نبود نرم‌افزارهای آموزشی مناسب برای تدریس
عوامل مدیریتی و رهبری	مضامین اصلی	فقدان ابزارهای	عدم وجود ابزارهای چندرسانه‌ای برای افزایش جذابیت تدریس
		دیجیتالی در	کمبود دسترسی به اینترنت و فناوری‌های نوین در مدارس
		کلاس‌ها	فشار ناشی از حجم بالای کتب درسی و کمبود زمان برای تدریس
		کمبود زمان برای	نبود فرصت کافی برای پرداختن به مفاهیم عمیق‌تر
		تدریس محتوا	عدم کاربردی بودن مفاهیم درسی در زندگی روزمره دانش‌آموزان
		عدم ارتباط میان	نبود مثال‌های واقعی و کاربردی در محتوای درسی
		محتوای درسی و	فشار ناشی از حجم بالای کتب درسی و کمبود زمان برای تدریس
		مطلوبیاتی نبودن	عدم دسترسی به دوره‌های توانمندسازی و کارگاه‌های آموزشی
		مفاهیم درواقعیت	نبود برنامه‌های آموزشی برای ارتقاء مهارت‌های حرفه‌ای
		اجتماعی	عدم دسترسی به دوره‌های آموزشی برای ارتقاء وضعیت معیشتی معلمان
عوامل مدیریتی و رهبری	مضامین اصلی	عدم تخصیص منابع	کمبود بودجه برای خرید تجهیزات و مواد آموزشی
		مالی مناسب	نبود حمایت مالی برای برگزاری فعالیت‌های فوق‌برنامه
		فقدان سیاست‌های	عدم وجود برنامه‌های حمایتی برای بهبود شرایط کاری معلمان
		حمایتی از معلمان	نبود قوانین حمایتی برای ارتقاء وضعیت معیشتی معلمان
		عدم وجود مسیر	نبود برنامه‌های مشخص برای ارتقاء شغلی معلم
		شغلی مشخص	فقدان فرصت‌های آموزشی برای ارتقاء مهارت‌های حرفه‌ای
		معلمان	عدم دسترسی به دوره‌های توانمندسازی و کارگاه‌های آموزشی
		کمبود حمایت در	نبود برنامه‌های آموزشی برای معلمان تازه‌کار
		توسعه حرفه‌ای	ناتوانی مدیران در شناسایی چالش‌های واقعی معلمان
		عدم آگاهی از	نبود اطلاعات کافی درباره روندهای جهانی در آموزش
عوامل مدیریتی و رهبری	مضامین اصلی	نیازهای آموزشی	عدم آشنایی مدیران با روش‌های نوین آموزشی
		معلمان	نداشتن دیدگاه‌های جدید (مدیران) درباره روش‌های تدریس مؤثر
		فقدان دانش در	عدم ارتباط مؤثر با مدیران درباره نیازهای آموزشی خود
		زمینه تغییرات آموزشی	نبود سیاست‌های روشن در حمایت از معلمان در فرآیند تدریس
عوامل مدیریتی و رهبری	مضامین اصلی	عدم هماهنگی بین	عدم ارتباط مؤثر با مدیران درباره نیازهای آموزشی خود
		مدیران و معلمان	نبود سیاست‌های روشن در حمایت از معلمان در فرآیند تدریس

کد اولیه (مفهوم)	مضامین توصیفی	مضامین اصلی	مضامین تفسیری
کمبود منابع مالی برای برگزاری فعالیتهای آموزشی	کمبود حمایت‌های مالی و منابع انسانی	مدیریت و پشتیبانی	
استفاده از آزمون‌های استاندارد و عدم توجه به ارزیابی مستمر	فقدان روش‌های ارزیابی متنوع	موانع ارزشیابی و تعیین روش‌های	
نبود ابزارهای مناسب برای ارزیابی مهارت‌های وضع مطلوبی دانش‌آموزان	چالش در تعیین معیارهای سنجش	سنجش	
عدم وضوح در معیارهای ارزیابی و نمره‌دهی	فقدان آموزش	مهارت‌های اجتماعی	عدم تمرکز بر مهارت‌های نرم
نبود راهنمایی برای تعیین اهداف آموزشی مشخص	عدم توجه به توسعه مهارت‌های شخصی	عوامل آموزشی و یادگیری	
عدم گنجانیدن مهارت‌های زندگی در برنامه درسی	عدم تنوع در روش‌های تدریس	چالش‌های تعیین روش‌های آموزش	
نبود فعالیت‌های گروهی و کار تیمی در کلاس‌ها	فقدان ارزیابی منظم از روش‌های آموزشی		
عدم تمرکز بر مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی	عدم وجود طرح‌های آموزشی یکپارچه	فقدان برنامه‌ریزی میان‌رشته‌ای و طراحی آموزشی مناسب	
نبود فرصت‌های یادگیری برای پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان	چالش‌های تدریس		
تکراری بودن روش‌های تدریس و عدم تنوع در فعالیتهای	توقعات بالای والدین از معلمان	نگرش فرهنگی و فشار اولیا	
نبود راهنمایی برای انتخاب روش مناسب با توجه به نیاز دانش‌آموز.	موانع فرهنگی در پذیرش روش‌های جدید		
عدم بررسی و ارزیابی اثربخشی روش‌های معلمان	عدم تطابق درسی با نیازهای محلی	عوامل فرهنگی و اجتماعی	
نداشتن بازخورد مناسب از دانش‌آموزان در مورد روش‌های تدریس	فقدان معلمان		
نبود رویکردهای یکپارچه در تدریس	نیازهای محلی		
فقدان راهنماهای آموزشی برای تلفیق دروس مختلف	فقدان		
سختی در برقراری ارتباط بین موضوعات مختلف	انعطاف‌پذیری در برنامه‌ریزی درسی		
نبود زمان کافی برای هم‌راستایی دروس و فعالیتهای آموزشی	کمبود منابع آموزشی به‌روز		
فشار والدین برای نتایج آموزشی بهتر	عدم آشنایی کامل معلمان		
نگرانی والدین از تغییرات آموزشی و روش‌های نوین تدریس			
مقاومت فرهنگی برخی والدین در برابر تغییرات آموزشی			
عدم آگاهی والدین از مزایای روش‌های تدریس نوین			
عدم توجه به فرهنگ و نیازهای منطقه‌ای در محتوای درسی			
نبود مواد آموزشی مرتبط با موضوعات محلی			
محدودیت معلمان در تغییر محتوا و برنامه‌ریزی درسی			
نبود امکان افزودن دروس اختیاری بر اساس نیازهای دانش‌آموزان			
عدم دسترسی به کتاب‌ها و مقالات جدید در حوزه تدریس			
نبود دوره‌های آموزشی آنلاین و وبینارهای تخصصی			
عدم آشنایی با تکنیک‌های تدریس فعال و تعاملی			

کد اولیه (مفهوم)	مضامین توصیفی	مضامین اصلی	مضامین تفسیری
عدم آموزش در مورد تکنولوژی‌های آموزشی جدید	فقدان تجربه در روش‌های نوین تدریس		
نگرانی از ناکارآمدی روش‌های نوین تدریس	ترس از عدم موفقیت در پیاده‌سازی روش میان‌رشته‌ای	نگرانی از کاهش کیفیت آموزشی با تلفیق	
شکایت از عدم آمادگی کافی برای تغییرات آموزشی	فقدان اطمینان نسبت به تأثیرات مثبت تلفیق		
عدم وجود شواهد کافی از موفقیت روش‌های میان‌رشته‌ای در کلاس	نبود تجربیات مثبت از همکاران اجراکننده روش‌های میان‌رشته‌ای		

مضامین اصلی اکتشافی در رابطه با وجوه تاثیرگذار بر ایجاد فاصله میان وضع موجود و وضع مطلوب برای اجرای آموزش میان‌رشته‌ای، در چهار مضمون تفسیری شامل عوامل ساختاری و زیر ساختاری، مدیریتی و رهبری، آموزشی و یادگیری، فرهنگی و اجتماعی دسته بندی شدند:

۱- عوامل ساختاری و زیرساختاری: در نظام‌های آموزشی سنتی، ساختار دروس فاقد انعطاف لازم برای به‌روزرسانی محتوا و زمان‌بندی است، که این امر مانع استفاده از روش‌های تدریس فعال و پرداختن به نیازهای روز می‌شود. کمبود فضاهای آموزشی مناسب و ابزارهای چندرسانه‌ای، کیفیت و جذابیت محیط یادگیری را کاهش داده و فرصت‌های آموزش تعاملی را محدود می‌کند. همچنین، نبود مواد آموزشی متنوع و حجم بالای محتوای درسی، فشار زیادی بر معلمان وارد کرده و انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. این مجموعه عوامل، کیفیت آموزش را تضعیف و دستیابی به اهداف آموزشی را دشوار می‌سازد.

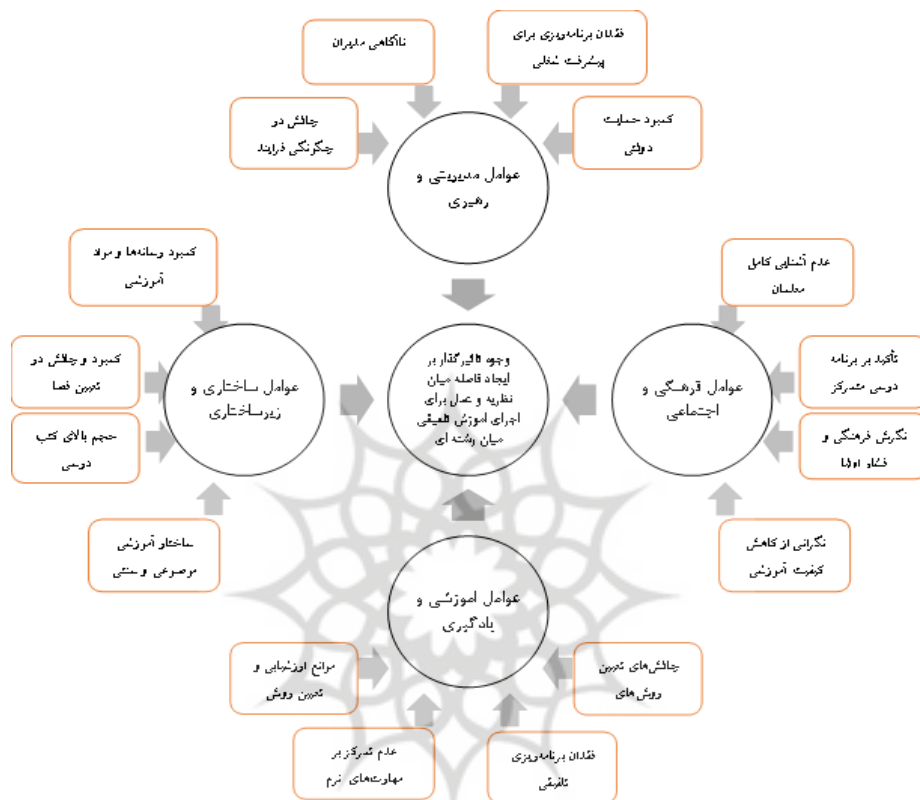
۲- عوامل مدیریتی و رهبری: فقدان برنامه‌ریزی برای ارتقاء شغلی معلمان در آموزش میان‌رشته‌ای، انگیزه و عملکرد آن‌ها را کاهش داده و حس بی‌هدفی را تقویت می‌کند. ناآگاهی مدیران از نیازها و چالش‌های معلمان نیز مانع ارتقای کیفیت تدریس می‌شود. ضعف در ارتباط مؤثر میان معلمان و مدیران، همراه با کمبود منابع مالی و حمایت دولتی، موانعی جدی برای اجرای مؤثر برنامه‌های نوین آموزشی ایجاد کرده است. در نتیجه، این مشکلات موجب افت کیفیت آموزش و ناکامی در تحقق اهداف آموزش میان‌رشته‌ای می‌شوند.

۳- عوامل آموزشی و یادگیری: چالش‌های آموزش میان‌رشته‌ای شامل تکراری بودن و نبود تنوع در روش‌های تدریس است که پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان را دشوار می‌کند. نبود برنامه‌ریزی میان‌رشته‌ای و طراحی آموزشی مناسب، ارتباط میان موضوعات را تضعیف کرده و اجرای مؤثر فعالیت‌ها را مختل می‌سازد. همچنین، کم‌توجهی به مهارت‌های نرم و فعالیت‌های گروهی، فرصت‌های یادگیری تعاملی را محدود کرده و توانمندسازی دانش‌آموزان برای زندگی واقعی را کاهش می‌دهد. استفاده محدود از روش‌های متنوع ارزشیابی نیز موجب کاهش کیفیت یادگیری و دشواری در شناخت توانایی‌های دانش‌آموزان می‌شود. این عوامل در مجموع مانع شکل‌گیری محیطی پویا و تحقق اهداف آموزشی هستند.

۴- عوامل فرهنگی و اجتماعی: برنامه درسی متمرکز و بی‌توجهی به نیازهای منطقه‌ای، باعث تولید محتوای آموزشی غیرمرتبط و کاهش انگیزه دانش‌آموزان می‌شود. کمبود منابع به‌روز و آموزش‌های حرفه‌ای نیز آشنایی معلمان با آموزش میان‌رشته‌ای را محدود کرده و کیفیت تدریس را پایین می‌آورد. فشارهای فرهنگی و انتظارات بالا از سوی والدین، استرس معلمان را افزایش می‌دهد و نگرانی از کاهش کیفیت آموزشی، مانع پذیرش تغییرات می‌شود. این عوامل در مجموع اثربخشی آموزش میان‌رشته‌ای را کاهش داده و تحقق اهداف آموزشی را با چالش روبه‌رو می‌کنند.

بر اساس جدول (۴) از مصاحبه با معلمان، عواملی از قبیل عوامل ساختاری و زیر ساختاری، عوامل مدیریتی و رهبری، عوامل آموزشی و یادگیری و عوامل فرهنگی و اجتماعی، شناسایی شد که سازماندهی این عوامل در شکل (۱) نشان داده شده است.

شکل ۱. مدل عوامل مؤثر بر ایجاد فاصله میان وضع موجود و وضع مطلوب معلمان برای اجرای آموزش میان‌رشته‌ای



بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی عوامل مؤثر بر فاصله میان وضع موجود و وضع مطلوب سند تحول بنیادین برای اجرای آموزش میان‌رشته‌ای در مدارس ابتدایی انجام شد. بررسی داده‌های به‌دست‌آمده از دیدگاه معلمان نشان داد که فاصله میان اهداف آرمانی سند تحول و واقعیت‌های آموزشی موجود، ریشه در مجموعه‌ای پیچیده از عوامل دارد که فراتر از کاستی‌های فردی معلمان بوده و به ساختارها و شرایط سیستماتیک بازمی‌گردد.

در پاسخ به سؤال اول پژوهش، باید تأکید کرد که از دید معلمان، مهم‌ترین علل این فاصله، به عدم تطابق ظرفیت‌ها و منابع مدارس با الزامات آموزش میان‌رشته‌ای بازمی‌گردد. محدودیت‌های زیرساختی، کمبود منابع، ضعف در برنامه‌ریزی‌های آموزشی، و ناهماهنگی

در سیاست‌گذاری‌های کلان از جمله موانعی هستند که اجرای مؤثر سند را دشوار کرده‌اند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های نوید کیا و همکاران (۱۴۰۰)، نبی و همکاران (۱۴۰۳) و بیات و غفاری (۱۳۹۹) همسو است.

نتایج پژوهش در پاسخ به سؤال دوم نشان می‌دهد که ابعاد این فاصله را می‌توان در سطوح مختلف نظام آموزشی از ساختار آموزشی سنتی و تمرکزگرایانه، تا ضعف در مدیریت مدرسه، نبود حمایت حرفه‌ای، چالش‌های تدریس و ارزشیابی، و در نهایت موانع فرهنگی و اجتماعی مانند نگرش‌های محافظه‌کارانه والدین و مقاومت نسبت به تغییر شناسایی کرد. این وجوه متعدد نشان می‌دهند که این فاصله تنها نتیجه یک عامل خاص نیست، بلکه حاصل برهم‌کنش چندبعدی شرایط مدیریتی، فرهنگی، آموزشی و ساختاری است. افزون بر این، ماهیت متمرکز نظام آموزشی ایران و محدود بودن اختیار معلمان در تصمیم‌گیری‌های درسی، به‌ویژه در چارچوب کتاب‌های درسی و ارزشیابی‌های هماهنگ، از اصلی‌ترین موانع تحقق آموزش میان‌رشته‌ای به شمار می‌رود. ضعف زیرساخت‌ها و نبود پشتیبانی نهادی، بر این محدودیت‌ها افزوده و اجرای این رویکرد را بیش از پیش دشوار کرده است. این یافته‌ها با پژوهش‌های تلخابی و صفائی‌راد (۱۳۹۸)، پناهی و جمالی (۱۴۰۲)، کریم‌زاده و همکاران (۱۴۰۱)، ترکاشوند (۱۳۹۲) و جعفری‌ثانی و همکاران (۱۴۰۲) همسو است.

در نهایت، در پاسخ به سؤال سوم پژوهش، نتایج حاکی از آن است که کاهش این فاصله مستلزم تحولاتی اساسی در نگرش و عملکرد نظام آموزشی است. این تحول باید شامل ارتقاء زیرساخت‌های فیزیکی، توسعه منابع آموزشی متنوع، توانمندسازی مستمر معلمان، حمایت فعال مدیران، و همچنین جلب مشارکت والدین در فرآیند آموزشی باشد. دستیابی به این شرایط نیازمند رویکردی کل‌نگر و مشارکتی است که از سطح مدرسه تا سیاست‌گذاری کلان را در بر گیرد. این نتایج با یافته‌های پژوهشی باقرزاده خسروشاهی و باقرزاده خسروشاهی (۱۴۰۳)، شکوهی و همکاران (۱۳۹۷) و قجری و همکاران (۱۳۹۹) هم‌راستا است.

آنچه این پژوهش را برجسته می‌سازد، تکیه بر تجربه و بینش معلمان به‌عنوان کنشگران اصلی کلاس درس است. همان‌طور که Schön (1983) در وضع موجود «کنش‌ورز تأمل‌گرا» مطرح می‌کند، معلمان با درک موقعیتی و تجربه زیسته، قادرند بهترین تحلیل‌ها از فاصله بین وضع موجود و وضع مطلوب را ارائه دهند. یافته‌های این پژوهش نیز گواهی بر این مدعاست که بدون در نظر گرفتن صدای معلمان، هیچ تحول واقعی در آموزش تحقق

نخواهد یافت. اگرچه مطالعه حاضر محدود به گروه خاصی از معلمان بود، اما نتایج آن می‌تواند بستری برای بازاندیشی در سیاست‌های تربیت معلم و اجرای برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای در نظام آموزشی کشور باشد.

درنهایت، پژوهش حاضر نشان داد که دستیابی به آموزش میان‌رشته‌ای مؤثر، نه صرفاً با اصلاح محتوا یا طراحی مجدد برنامه‌ها، بلکه با بازنگری در کل سیستم آموزشی، از سیاست‌گذاری تا مدیریت مدرسه و فرهنگ جامعه امکان‌پذیر است. به‌ویژه در نظامی که تمرکز تصمیم‌گیری‌ها در بالاترین سطوح قرار دارد و آزادی وضع مطلوب معلمان محدود است، ایجاد زیرساخت‌های حمایتی و بازنگری در سیاست‌های کلان آموزشی ضرورتی انکارناپذیر است.

بنابراین، برای بهبود اجرای آموزش میان‌رشته‌ای در مدارس ابتدایی، پیشنهاد می‌شود که دوره‌های تخصصی و مداوم برای معلمان طراحی شود، محتوای درسی با نیازهای واقعی دانش‌آموزان و جامعه هماهنگ گردد، و محیط‌های حمایتی از طریق گروه‌های حرفه‌ای و همکاری با والدین ایجاد شود. همچنین، حمایت مؤثر مدیران و ارتقاء نگرش فرهنگی والدین نقش مهمی در کاهش موانع و افزایش اثربخشی این نوع آموزش دارد. با وجود محدودیت تحقیق در نمونه‌گیری، نتایج آن می‌تواند تلنگری برای سیاست‌گذاران باشد تا به اهمیت عوامل محیطی، فرهنگی و اجتماعی در کنار آموزش نظری توجه بیشتری کنند. نادیده گرفتن بافت وضع مطلوبی تدریس و اتکای صرف به وضع موجودها، مانعی جدی در تحقق آموزش میان‌رشته‌ای مؤثر است. تمرکز بر شرایط واقعی کلاس درس، نقش مهمی در ارتقاء کیفیت تدریس و موفقیت معلمان ایفا می‌کند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، پژوهش حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع می‌باشد.

سپاسگزاری

بدین وسیله از از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش مساعدت فرمودند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

حمایت مالی

این اثر از حمایت مالی دانشگاه فرهنگیان برخوردار است (قرارداد شماره ۱۲۰/۱۷۴۷۵/۵۰۰۰).

منابع

- احمدآبادی، آرزو، و عبدالحی، بیژن. (۱۳۹۹). بررسی موانع اجرای سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش با استفاده از روش فراترکیب. *آموزش پژوهی*، ۶ (۲۴)، ۸۷-۱۰۹.
<https://doi.org/20.1001.1.25884182.1399.6.24.6.1>
- احمدی، پروین. (۱۳۸۸). برنامه درسی میان رشته‌ای. *مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی*، ۱ (۳)، ۹۷-۱۲۶.
<https://doi.org/10.7508/isih.2009.03.005>
- احمدی، پروین. (۱۳۹۰). *طراحی و سازماندهی محتوای برنامه درسی: رویکرد بین رشته‌ای در برنامه درسی تلفیقی*. تهران: آییژ.
- احمدی، پروین. (۱۴۰۱). تحلیلی بر کثرت و تنوع مفهوم تلفیق در حوزه برنامه درسی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۹ (۳)، ۸۷-۱۲۴.
- احمدی، پروین، سبحانی‌نژاد، مهدی، و امیری، مهدی. (۱۳۹۴). سازماندهی میان رشته‌ای برنامه درسی با تأکید بر اثربخش‌سازی محتوای دروس. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۲۲ (۶، دوره جدید)، ۹۷-۱۲۲.
<https://doi.org/10.22070/2.6.97>
- اخلاقی، آریتا، صالح، بهرام، و نویدادهم، مهدی. (۱۳۹۹). آینده‌پژوهی اجرای اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق ۱۴۰۴. *مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*، ۳۴، ۵۷-۸۰.
https://sspp.iranjournals.ir/article_44775.html
- اسکندری، علی، عباس‌زاده سهرن، یدالله، و یارمحمدزاده، پیمان. (۱۴۰۳). بررسی و تبیین موانع اجرایی سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش. *فصلنامه آموزش و توسعه پژوهش در علوم تربیتی*، ۴ (۲)، ۱۴۳-۱۶۴.
<https://doi.org/10.61838/jsied.4.2.9>
- اسمعیل‌وندی، کتایون، اسمعیل‌وندی، بتول، اسمعیل‌وندی لیری، کوثر، و اسمعیل‌وندی لیری، ساغر. (۱۴۰۳). نقش پروژه‌های تلفیقی در تقویت روحیه تیمی و همکاری دانش‌آموزان. *دراولین همایش ملی نگرش‌های نوین در مسائل آموزش و پرورش*، رامشیر، ایران.
- امیری دهج، غلامرضا، شکری، امید و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۴۰۳). مدل‌یابی روابط خوش‌بینی تحصیلی، هیجان‌ها و تعامل معلم - دانش‌آموز. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۲۰ (۷۱)، ۱۰۷-۱۴۲.
<https://doi.org/10.22054/jep.2023.68772.3661>
- باقرزاده خسروشاهی، مریم، و باقرزاده خسروشاهی، مهسا. (۱۴۰۳). نقش تدریس تمام‌ساحتی در تقویت خلاقیت دانش‌آموزان. *در شانزدهمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران*، تهران، ایران.

بیات، موسی، و غفاری، امیرحسین. (۱۳۹۹). موانع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۴ (۱۱).

پناهی، محمدحسین، و جمالی، فرشاد. (۱۴۰۲). فرآیند و پیامدهای تصویب و اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. دولت‌پژوهی، ۹ (۳۳)، ۱۶۴-۱۳۷.

<https://doi.org/10.22054/tssq.2023.62851.1148>

ترکاشوند، مراد. (۱۳۹۲). بررسی و نقد مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. در همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران)، تهران، ایران.

تلخابی، محمود. (۱۳۹۷). برنامه درسی مبتنی بر مغز. نوآوری‌های آموزشی، ۷ (۳)، ۱۲۷-۱۵۰. تلخابی، محمود، و صفایی‌راد، نادر. (۱۳۹۸). طراحی فعالیت تلفیقی میان‌رشته‌ای (اجتماعی و خواندن) برای توسعه درک یکپارچه در کلاس‌های چندپایه. فصلنامه علمی پژوهشی تعلیم و تربیت، ۲ (۳۷)، ۴۹-۶۶. <http://qjoe.ir/article-1-3123-fa.html>.

حسنی، فهیمه، صلیبی، ژاسنت، و نیوشا، بهشته. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش تلفیقی تفکر انتقادی و تفکر خلاق بر یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر قم. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۴ (۳)، ۷۵-۵۵.

https://journals.iau.ir/article_523481.html

خاکباز، عظیمه‌سادات، و موسی‌پور، نعمت‌الله. (۱۳۸۸). تجربه اجرای برنامه درسی میان‌رشته‌ای در ایران: بررسی موردی دوره کارشناسی ارشد آموزش ریاضی. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱ (۴)، ۸-۸. <https://doi.org/10.7508/isih.2009.04.004>

خبرگزاری ایسنا. (۱۴۰۲). ابلاغ الگوی «مدرسه تراز سند تحول بنیادین» به همه مدارس / اجرای آزمایشی و داوطلبانه آن. آموزش و پرورش.

<https://www.isna.ir/news/1402080503135>

خسروی، رحمت‌الله. (۱۳۹۳). تبیین و نقد آزادسازی برنامه درسی و ارائه الگویی برای نظام برنامه‌ریزی درسی ایران با تأکید بر وضع موجود وضع مطلوب‌گرایی شواب و چگونگی کاربری آن در یک استان کشور (مورد استان زنجان) [رساله دکتری منتشر نشده]. دانشگاه تربیت مدرس.

خنیفر، حسین، و مسلمی، ناهید. (۱۳۹۶). اصول و مبانی روش‌های پژوهش کیفی؛ رویکردی نو و کاربردی. تهران: نگاه دانش.

خوش‌نشین، زهره. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش تلفیقی بر میزان یادگیری دانش‌آموزان در درس علوم. فصلنامه فناوری آموزش، ۱۲ (۳)، ۲۳۸-۲۳۱.

<https://doi.org/10.22061/jte.2018.3275.1834>

- دهنوی، میترا؛ جعفری‌ثانی، حسین؛ کرمی، مرتضی؛ و رضوانیان، مهرناز سادات. (۱۴۰۳). بررسی پدیدارشناسانه انتظارات و تجربیات معلمان از آماده‌سازی آنان در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. پژوهش در تربیت معلم، ۱۰ (۱۸).
<https://doi.org/10.48310/itt.2024.16720.961>
- رشیدی، زهرا. (۱۳۹۹). طراحی و تبیین الگوی برنامه درسی شهروند جهانی در آموزش عالی ایران؛ رویکرد میان‌رشته‌ای. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۷ (۶۷)، ۵۲-۷۱.
<https://doi.org/10.30486/jsre.2021.1894846.1588>
- رشیدی، زهرا. (۱۴۰۲). تأملی بر تجارب دانشگاه‌های کشورهای پیشرو در زمینه آموزش تلفیقی؛ آموزه‌هایی برای دانشگاه‌های ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۹ (۱)، ۲۷-۵۲.
<https://doi.org/10.61838/irphe.29.1.2>
- زارع، حامد؛ بگجانی، جمال‌الدین؛ و ستار، مرضیه. (۱۴۰۳). ضرورت و چالش‌ها و پیامدهای آموزش بین‌حرفه‌ای. در همایش ملی تحقیقات میان‌رشته‌ای در مدیریت و علوم پزشکی، ایران.
- زارعی‌زوارکی، اسماعیل. (۱۳۹۱). طراحی آموزشی و محیط‌های یادگیری با رویکرد تلفیقی: نقدی بر مدل‌های پیشین و ارائه مدلی نوین در این زمینه. روان‌شناسی تربیتی، ۸ (۲۴)، ۲۹-۵۰.
https://jep.atu.ac.ir/article_2392.html
- سرشاد، اشرف و شهاب‌ادی، علی‌اکبر. (۱۴۰۲). راهنمای کاربردی سنجش تکوینی (مستمر) در درس تاریخ. فصلنامه علمی-تخصصی پژوهشی در آموزش تاریخ، ۴ (۳)، ۵۷-۶۹.
<https://doi.org/10.48310/RHE.2023.3372>
- سلیمانی، توران؛ سیف‌نراقی، مریم؛ شریعتمداری، علی؛ و نادری، عزت‌الله. (۱۳۸۷). بررسی نقش تلفیق در برنامه‌های درسی پایه اول ابتدایی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۲ (۳)، ۱۰۷-۱۲۲.
- سیدکلان، سیدمحمد و یعقوبی، رعنا. (۱۴۰۱). بهبود طراحی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری درس علوم دوره ابتدایی در راستای تحقق شایستگی دانش‌آموزان با رویکرد برنامه درسی میان‌رشته‌ای. فصلنامه پژوهش در آموزش علوم تجربی، ۲ (۵)، ۱-۱۸.
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.27834387.1402.2.5.1.5>
- شکوهی‌امیرآبادی، لیلا؛ دلاور، علی؛ عباسی‌سروک، لطف‌الله؛ و کوشکی، شیرین. (۱۳۹۷). تحلیل محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر اساس خلاقیت و شادکامی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۸ (۳)، ۱۶۵-۱۹۲.
<https://sid.ir/paper/223415/fa>
- صفیان بلداجی، رضوان، حسینی خواه، علی، باقری، خسرو، و علی‌عسگری، مجید. (۱۳۹۸). طراحی الگوی برنامه درسی خرد با تأکید بر دیدگاه استنبرگ. مطالعات برنامه درسی،

۱۴(۵۴)،

۷۸-۳۷.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17354986.1398.14.54.1.6>

طالبی، سوسن؛ نیلی احمدآبادی، محمد رضا؛ فردانش، هاشم؛ علی آبادی، خدیجه. (۱۴۰۳). مدل یابی روابط خوش‌بینی تحصیلی، هیجان‌ها و تعامل معلم-دانش‌آموز. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۰(۷۱)، ۱۲۵-۱۴۸.

عباسی، هدی، فتح آبادی، جلیل، پورشهریار، حسین و رشیدی پور، فاطمه. (۱۴۰۲). مقایسه خودکارآمدی و هیجانات معلم در آموزش غیر حضوری و ادراک از حضوری در همه گیری کووید ۱۹. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۹(۷۰)، ۶۰-۱۰۱.

<https://doi.org/10.22054/jep.2023.63626.3504>

عطاران، محمد. (۱۳۹۵). پژوهش روایی؛ اصول و مراحل. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان. قجری، ناصر، مزیدی، محمد، و شمشیری، بابک. (۱۳۹۹). واکاوی و فهم اهم چالش‌ها و موانع وضع مطلوبی پیش‌رو در تحقق سند تحول بنیادین با تمرکز بر زیرنظام‌های اصلی آن. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۰(۱)، ۳۳-۱.

<https://doi.org/10.22099/jcr.2020.5816>

کرسول، جان دبلیو، و کالرک، ویکی پالنو. (۱۳۹۰). روش‌های پژوهش ترکیبی (ترجمه جاوید سرایی و علیرضا کیامتش). تهران: آبیژ.

کریم‌زاده، عنایت، آیتی، محسن، و پورشافعی، هادی. (۱۴۰۱). مشکلات اجرای آموزش تلفیقی STEM: مطالعه مروری نظام‌مند. مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش، ۱(۱)، ۱-۱۱.

<https://doi.org/10.22034/ise.2023.13375.1025>

کریم‌زاده، عنایت، پورشافعی، هادی، اکبری‌بورنگ، محمد، و شکوهی‌فرد، حسین. (۱۴۰۳). پیامدهای اجرای برنامه درسی تلفیقی علوم تجربی. مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش، ۳(۱)، ۷۳-۱۱۲.

<https://doi.org/10.22034/ise.2024.14790.1072>

محبی، علی، فرهوش، معصومه، و یداللهی، سارا. (۱۴۰۱). سنجش ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ایران: مطالعه مروری تلفیقی. نوآوری‌های آموزشی، ۲۱(۴)، ۲۹-۶۴.

<https://doi.org/10.22034/jei.2022.294968.2017>

محمدی، مژگان، و فتحی‌واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۰). ارائه یک مدل الگوی تلفیق میان‌رشته‌ای در طراحی برنامه‌های درسی. مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۲(۴)، ۱۹-۳۷.

<https://doi.org/10.7508/isih.2010.08.002>

ملکی، حسن، و سلیمی، جمال. (۱۳۸۹). از نظام دیسپلینی تا رویکرد بین‌رشته‌ای در برنامه درسی آموزش عالی. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱(۴)، ۶۵-۹۵.

مهرمحمدی، محمود، و احمدی، پروین. (۱۳۸۰). برنامه‌های درسی تلفیقی، رویکردی متفاوت با برنامه‌های درسی موضوع‌محور/دیسپلینی (شیوه سستی). *علوم انسانی الزهراء*، ۱۱ (۳۹)، ۱۹۹-۲۱۸.

نبی، فرهاد، میرسپاسی، ناصر، و زمانی‌مقدم، افسانه. (۱۴۰۳). سیاست‌های کلی سند تحول بنیادین در ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش و آسیب‌شناسی وضع موجود. *پژوهش‌های مدیریت نظام‌های آموزشی*، ۱۲ (۴۶)، ۳۶۴-۳۹۱.

<https://doi.org/10.30507/jmsp.2023.407838.2613>

نوبدکیا، افسانه، واعظی، رضا، و قربانی‌زاده، وجه‌الله. (۱۴۰۰). واکاوی اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *خط‌مشی‌گذاری عمومی در مدیریت (رسالت مدیریت دولتی)*، ۱۲ (۴۳)، ۱۳-۳۰. <https://sid.ir/paper/410540/fa>

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). *سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

References

- Ahmadabadi, A., & Abdollahi, B. (2021). Review obstacles to the implementation of the document of Fundamental Evolution in education using the meta-synthesis method. *Quarterly Journal of Education Studies*, 6(24), 87-109. [In Persian]
- Ahmadi, P. (2009). Interdisciplinary curriculum design. *Studies in Interdisciplinary Humanities*, 1(3), 97-126. [In Persian]
- Ahmadi, P. (2011). *Designing and organizing curriculum content: An interdisciplinary approach in the integrated curriculum*. Ayizh. [In Persian]
- Ahmadi, P. (2022). An analysis of the multiplicity and diversity of the concept of integration in the curriculum domain. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, 9(3), 87-124. [In Persian]
- Ahmadi, P., Sobhani-Nejad, M., & Amiri, M. (2015). Interdisciplinary curriculum organization with emphasis on the effectiveness of lesson content. *Research in Teaching and Learning (Daneshvar Raftar)*, 22(6), 97-122. <https://doi.org/10.22070/2.6.97> [In Persian]
- Attaran, M. (2016). *Narrative research: Principles and stages*. Farhangian University Press. [In Persian]
- Bagherzadeh Khosroshahi, M., & Bagherzadeh Khosroshahi, M. (2024). The role of holistic teaching in strengthening students' creativity. In *16th International Conference on Management and Humanities Research in Iran*. Tehran, Iran. [In Persian]
- Bayat, M., & Ghaffari, A. H. (2021). *Barriers to implementing the Fundamental Transformation Document of education*. Research Centre of the Islamic Parliament. [In Persian]

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brophy, J., & Alleman, J. (1991). A caveat: Curriculum integration isn't always a good idea. *Educational Leadership*, 49(2), 66–71. [In Persian]
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691–710. <https://doi.org/10.1353/sor.2004.0025>
- Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 136–159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00316.x>
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 651–680). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412986281.n34>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). *Teachers as curriculum planners*. Teachers College Press.
- Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (J. Sarayee & A. Kiamansh, Trans.). Ayizh. (Original work published 2010) [In Persian]
- Dehnavi, M., Jafari-Thani, H., Karami, M., & Rezvanian, M. S. (2024). A phenomenological study of teachers' expectations and experiences regarding their preparation for the Fundamental Transformation Document. *Research in Teacher Education*, 10(18). <https://doi.org/10.48310/itt.2024.16720.961> [In Persian]
- Drake, S. M., & Reid, J. L. (2020). 21st century competencies in light of the history of integrated curriculum. *Frontiers in Education*, 5, Article 122. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00122>
- Ekhlaqi, A., Saleh, B., & Navidadham, M. (2021). Future-studying the implementation of the Fundamental Transformation Document goals in education by 2025. *Strategic Public Policy Studies*, 34, 57–80. [In Persian]
- Eskandari, A., Abbaszadeh Sohro, Y., & Yarmohammadzadeh, P. (2024). Examining and explaining the executive barriers of the Fundamental Transformation Document in the education system. *Journal of Education & Development Research in Educational Sciences*, 4(2), 143–164. [In Persian]
- Esmaeilvandi, K., Esmaeilvandi, B., Esmaeilvandi Liri, K., & Esmaeilvandi Liri, S. (2024). The role of integrated projects in strengthening teamwork and cooperation among students. In *First National Conference on New Perspectives in Educational Issues*. Rameshir, Iran. [In Persian]
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Hosseini, F., Salibi, J., & Heydari, B. (2014). Effectiveness of integrating critical and creative thinking training on self-directed learning of secondary students in Qom. *Initiative & Creativity in Human Sciences*, 4(3), 55–75. https://journals.iau.ir/article_523481.html [In Persian]
- ISNA News Agency. (2023). *Issuance of the "Document-Aligned School" model to all schools: Its pilot and voluntary implementation*. Education and Training. <https://www.isna.ir/news/1402080503135> [In Persian]
- Jacobs, H. H. (Ed.). (1989). *Interdisciplinary curriculum design and implementation*. ASCD.
- Karimzadeh, A., Aiti, M., & Pourshafei, H. (2022). Challenges in implementing STEM integrated education: A systematic review. *Interdisciplinary Studies in Education*, 1(1). <https://doi.org/10.22034/ise.2023.13375.1025> [In Persian]
- Karimzadeh, A., Pourshafei, H., Akbari-Borang, M., & Shokhuhifard, H. (2024). Outcomes of implementing integrated science curriculum. *Interdisciplinary*

- Studies in Education*, 3(1), 73–112. <https://doi.org/10.22034/ise.2024.14790.1072> [In Persian]
- Khakbaz, A. S., & Musapur, N. (2009). Experience of implementing an interdisciplinary curriculum in Iran: A case study in MSc of mathematics education. *Studies in Interdisciplinary Humanities*, 1(4), 8–8. <https://doi.org/10.7508/isih.2009.04.004> [In Persian]
- Khanifar, H., & Moslemi, N. (2017). *Principles and fundamentals of qualitative research methods: A new and practical approach*. Negah-e-Danesh. [In Persian]
- Khoshnshin, Z. (2017). The effect of integrated teaching on students' learning in science. *Journal of Educational Technology*, 12(3), 231–238. <https://doi.org/10.22061/jte.2018.3275.1834> [In Persian]
- Khosravi, R. (2014). *Critique and explanation of curriculum deregulation and presenting a model for Iran's curriculum planning system with emphasis on Schwab's pragmatic theory: A case in Zanjan province* [Unpublished doctoral dissertation]. Tarbiat Modares University. [In Persian]
- Maleki, H., & Salimi, J. (2010). From disciplinary system to an interdisciplinary approach in higher education curriculum. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 1, 65–95. [In Persian]
- Martin-Kniep, G. O., Fiege, D. M., & Soodak, L. C. (1995). Curriculum integration: An expanded view of an abused idea. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10(3), 227–249. <https://link.gale.com/apps/doc/A17737855/AONE>
- Mehrmohammadi, M., & Ahmadi, P. (2001). Integrated curricula: A different approach from topic-based/disciplinary curricula (traditional method). *Humanities of Alzahra*, 11(39), 199–218. [In Persian]
- Ministry of Education [Iran]. (2011). *Theoretical foundations of fundamental transformation in the system of formal public education of the Islamic Republic of Iran*. Ministry of Education in collaboration with the Supreme Council of the Cultural Revolution. [In Persian]
- Ministry of Education [Iran]. (2012). *National curriculum document of the Islamic Republic of Iran*. Ministry of Education. [In Persian]
- Mohabi, A., Farhoush, M., & Yadollahi, S. (2022). Measuring dimensions of Iranian teachers' professional competence: An integrative review. *Innovations in Education*, 21(4), 29–64. <https://doi.org/10.22034/jei.2022.294968.2017> [In Persian]
- Mohammadi, M., & Fathi Vajargah, K. (2011). Presenting a model of interdisciplinary integration in curriculum design. *Studies in Interdisciplinary Humanities*, 2(4), 19–37. <https://doi.org/10.7508/isih.2010.08.002> [In Persian]
- Nabi, F., Mirsapasi, N., & Zamani-Moghadam, A. (2024). General policies of the Fundamental Transformation Document in creating transformation in the education system and diagnosing the current situation. *Journal of Educational Systems Management Research*, 12(46), 364–391. <https://doi.org/10.30507/jmsp.2023.407838.2613> [In Persian]
- Navidkia, A., Vaezi, R., & Ghorbanizadeh, V. (2021). Examining the implementation of the Fundamental Transformation Document in education. *Public Policy in Management*, 12(43), 13–30. <https://sid.ir/paper/410540/fa> [In Persian]
- OECD. (1998). *Interdisciplinarity in science and technology*. OECD Publishing.
- Panahi, M. H., & Jamali, F. (2023). The process and outcomes of the approval and implementation of the document of fundamental change in education in IRI. *State Studies*, 9(33), 137–164. <https://doi.org/10.22054/tssq.2023.62851.1148> [In Persian]

- Perkins, D. N. (1989). Selecting fertile themes for integrated learning. In H. H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (pp. 44–63). ASCD.
- Priest, H., Roberts, P., & Woods, L. (2015). An overview of three different approaches to the interpretation of qualitative data. Part 1: Theoretical issues. *Nurse Researcher*, 22(1), 30–42. <https://doi.org/10.7748/nr.22.1.30.e1299>
- Qajari, N., Mazidi, M., & Shamshiri, B. (2021). Investigating and understanding the main practical challenges and obstacles ahead in realizing the Fundamental Transformation Document with emphasis on its main subsystems. *Journal of Curriculum Research*, 10(1), 1–33. <https://doi.org/10.22099/jcr.2020.5816> [In Persian]
- Rashidi, Z. (2021). Designing and explaining the model of global citizenship curriculum in Iranian higher education: An interdisciplinary approach. *Journal of Curriculum Planning Research*, 17(67), 52–71. <https://doi.org/10.30486/jsre.2021.1894846.1588> [In Persian]
- Rashidi, Z. (2024). Reflections on experiences of integrated learning in pioneering countries: Lessons for Iranian higher education. *Journal of Research & Planning in Higher Education*, 29(1), 27–52. <https://doi.org/10.61838/irphe.29.1.2> [In Persian]
- Safian-Baldaji, R., Hosseiniakhaah, A., Bagheri, K., & Ali-Asgari, M. (2019). Designing micro-curriculum models with emphasis on Sternberg's perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 14(54), 37–78. <https://doi.org/10.1001/1.17354986.1398.14.54.1.6> [In Persian]
- Sarcheshmeh, A., & Shahabadi, A. A. (2024). Practical guide to formative (continuous) assessment in history courses. *Journal of Research in History Education*, 4(3), 57–69. <https://doi.org/10.48310/RHE.2023.3372> [In Persian]
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Seyedkalan, S. M., & Yaghoubi, R. (2022). Improving the design of teaching–learning activities in elementary science for achieving student competencies through an interdisciplinary curriculum approach. *Research in Science Education*, 2(5), 1–18. <https://doi.org/10.1001/1.27834387.1402.2.5.1.5> [In Persian]
- Shokuhi-Amirabadi, L., Dalavar, A., Abbasi-Savruk, L., & Koushki, S. (2018). Content analysis of the Fundamental Transformation Document based on creativity and well-being. *Initiative & Creativity in Human Sciences*, 8(3), 165–192. <https://sid.ir/paper/223415/fa> [In Persian]
- Soleimani, T., Seif-Naraqi, M., Sharimetdari, A., & Naderi, E. (2008). Examining the role of integration in first grade elementary programs. *Journal of Educational Leadership & Management*, 2(3), 107–122. [In Persian]
- Talkhabi, M. (2018). Brain-based curriculum. *Innovations in Education*, 7(3), 127–150. [In Persian]
- Talkhabi, M., & Safaeirad, N. (2019). Designing an interdisciplinary activity (social & reading) for developing integrated understanding in multi-grade classrooms. *Journal of Educational Training Research*, 2(37), 49–66. <http://qjoe.ir/article-1-3123-fa.html> [In Persian]
- Tarkashvand, M. (2013). Examining and critiquing the theoretical foundations of the Fundamental Transformation Document. In *Conference of the Iranian Philosophy of Education Association (Foundational philosophy of transformation in Iran's education system)*. Tehran, Iran. [In Persian]
- UNESCO. (1986). *Interdisciplinarity in general education* (Report No. ED.86/WS/78). International Symposium on Interdisciplinarity in General Education, Paris, France. UNESCO.

- Zare, H., Bagjani, J. D., & Sattar, M. (2024). Necessities, challenges, and consequences of interprofessional education. In *National Conference on Interdisciplinary Research in Management & Medical Sciences*. Iran. [In Persian]
- Zaree-Zavarki, I. (2012). Instructional design and learning environments with an integrative approach: Critique of previous models and introduction of a new model. *Educational Psychology*, 8(24), 29–50. https://jep.atu.ac.ir/article_2392.html [In Persian]

