۵۳ - ۷۶

نقش تلفیق برنامه‌درسی با انواع گردشگری در ساحتهای تربیتی دوره ابتدایی

(مطالعه موردی: اساتید و دانشجویان دکتری دانشگاه علامه طباطبائی)

دکتر حمید ضرغام بروجنی[۱] ◉ دکتر حسن ملکی[۲] ◉ یوسف نوری[۳] ◉ معصومه جولائی[۴]

چکیده: **این پژوهش به بررسی نقش برنامه‌درسی تلفیقی با انواع گردشگری در ساحتهای تربیتی دورهٔ تحصیلی ابتدایی پرداخته است. روش تحقیق، پیمایشی است و جامعه آماری اساتید و دانشجویان سه رشته برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و مدیریت گردشگری دانشگاه علامه طباطبائی هستند. نمونهٔ آماری طبق جدول کرجسی و مورگان و با به‌کارگیری روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی به تعداد ۱۰۸ نفر تعیین شد. نتایج این تحقیق در دو بخش توصیفی و استنباطی، بررسی و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. آماره‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای تحقیق ارائه می‌شوند. در بخش استنباطی از تکنیکهای تحلیل عاملی تأییدی با کمک نرم‌افزار LISREL نسخه ۱۰/۲ استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد که داده‌های مدل تحقیق با ساختار عاملی و زیربنای نظری پژوهش برازشی مناسب دارد. همچنین با توجه به نتیجه آزمون تی می‌توان گفت همهٔ فرضیه‌های تحقیق، در سطح اطمینان ۹۵٪ مورد تأیید قرار گرفته‌اند. بر این اساس تلفیق گردشگری مذهبی با برنامه‌درسی در ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، تلفیق گردشگری کسب و کار و علمی ـ آموزشی با برنامه‌درسی در ساحتهای تربیت اقتصادی و حرفه‌ای و تربیت علمی و فناوری، تلفیق گردشگری اجتماعی ـ تاریخی با برنامه‌درسی در ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی، تلفیق گردشگری تفریحی ـ طبیعت‌گردی با برنامه‌درسی در ساحت تربیت زیستی و بدنی و تلفیق گردشگری فرهنگی ـ هنری با برنامه‌درسی در ساحت تربیت هنری و زیبایی‌شناختی، منجر به تحقق‌پذیری اهداف ساحتهای مربوط به آنها می‌شود.**

کلید واژگان: گونه‌های گردشگری، برنامه‌درسی تلفیقی، ساحتهای تربیتی، دوره تحصیلی ابتدایی

☑ تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۵/۳ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۳/۱۷

* *این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده سوم است.*

۱. **(نویسنده مسئول)** دانشیار گروه مدیریت جهانگردی، دانشگاه علامه طباطبائی. zargham@atu.ac.ir
۲. استاد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی. malaki_cu@yahoo.com
۳. دانش‌آموخته دوره دکتری مدیریت گردشگری، مدرس دانشگاه علامه طباطبائی. noori@atu.ac.ir
۴. کارشناس ارشد مردم‌شناسی، دبیر آموزش و پرورش شهر تهران. m.Julaee91@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

مقدمه

تلفیق برنامه‌درسی با این ایده آغاز می‌شود که منابع برنامه‌درسی باید بر اساس مسئله‌ها، موضوعها و دغدغه‌های زندگی باشند. به‌عبارت دیگر می‌توانیم بگوییم که تمرکز اصلی تلفیق برنامه‌درسی، جستجو برای مفهوم خویشتن و اجتماع است (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۶: ۲۹۷). فقط از طریق این نوع تفکر است که موقعیت تلفیق برنامه‌درسی پدیدار می‌شود و خلق یک برنامه‌درسی برای دانش‌آموزان از طریق موضوعها و دغدغه‌های زندگی در جهان واقعی شروع می‌شود (همان: ۳۰۰). تلفیق برنامه‌درسی به‌جای تمرکز بر اطلاعات مجزای داخل محدوده‌های حوزه‌های موضوعی، زندگی را در مرکز برنامهٔ درسی قرار داده است (همان: ۳۱۱).

تغییرات سریع در صنعت گردشگری و محیط موجب شده تا ضرورت تفکر درباره برنامه‌درسی گردشگری در راستای یادگیری مادام‌العمر بیش از پیش محسوس شود(کوفی، ترایب و اری[1]، ۲۰۱۴؛ سو[2]، ۲۰۱۵، به نقل از کوفی، ۲۰۱۷). یادگیری مادام‌العمر که به‌مثابه توانایی، صلاحیت و شایستگی یادگیرنده در تعامل با محیط زندگی متغیر شناخته می‌شود، محور گردشگری است. تلاش برای ترجمه یادگیری مادام‌العمر به‌منزلهٔ یک شایستگی، در واقعیت نیازمند یک برنامه درسی و پداگوژی بهتر و برتر است تا دانش‌آموزان را برای مدیریت چالش‌های گردشگری آماده کند، در حالی‌که پژوهشهای کنونی اکثراً بر توسعه نظام‌مند و تأکید سخت‌گیرانه بر برنامه‌های درسی، طرحها یا دوره‌های مربوط به گردشگری تمرکز دارند. اما معدود مطالعاتی هم بر تعامل و مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری تأکید کرده‌اند (کوفی، اری و پاپاجورجیو[3]، ۲۰۱۸). توسعه شایستگیهای یادگیری مادام‌العمر نیازمند چیزی بیش از یک رویکرد روشمند و ارائه آن در فضای آموزشی معمول است. ضروری است که جنبش اولیه‌ای در تفکر و زبان برنامه‌درسی عملی گردشگری با درک فرایندهای واقعی یادگیری شایستگیهای رشد فراگیران و پویایی آن حاصل شود (همان).

بر اساس گزارش مجمع جهانی اقتصاد[4](۲۰۱۹)، ایران علی‌رغم داشته‌های طبیعی، فرهنگی و تاریخی، ارزان‌ترین مقصد گردشگری جهان بوده و در رده‌بندی گردشگری کشورهای منطقه «منا»[5]، سیزدهمین کشور منطقه است. از نظر شاخص نیروی متخصص، حائز رتبهٔ غیرقابل قبول و بسیار پایین‌تر از دیگر کشورهای منطقه است.

اخیراً کودکان در زمینه پژوهشهای گردشگری بسیار مورد توجه قرار گرفته‌اند. بررسی‌ها نشان می‌دهند، فقدان تمرکز روی کودکان در پژوهشهای گردشگری، پدیدهٔ گردشگری را برای کودکان در حاشیه قرار داده است (پوریا و تیموتی[6]، ۲۰۱۴). اصول یادگیری مادام‌العمر می‌تواند به آسانی با آموزش گردشگری

1. Cuffy, Tribe & Airey
2. Su
3. Papageorgiou
4. World Economic Forum
5. Middle East and North Africa (MENA)
6. Poria & Timothy

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

تطبیق داده شـــود (مک‌کنزی[1]، ۱۹۹۸؛ برنان، میلز، شـــاه و وودلی[2]، ۲۰۰۰؛ پارنهام[3]، ۲۰۰۱؛ وارگاس[4]، ۲۰۰۵؛ مارشال، برندن، توماس، کانوار، و لینگرا[5]، ۲۰۰۸، به نقل از کوفی و همکاران،۲۰۱۲). چالشهای یادگیری مادام‌العمر در زمینه گردشـــگری شامل بیان اصول برنامه‌درسی مناسب برای سطوح مختلف، تضمین توسعه یادگیری در هر سطح، ایجاد ارتباط میان سطوح و فراهم کردن دسترسی آزاد به یادگیری اســـت که منجر به یادگیری مداوم و درنهایت کمک به پیشـــرفت یادگیرنـــده و دانش‌آموزان در مورد (گردشگری) و توسعه آگاهانه جامعه و مهارتهای حرفه‌ای و انتقادی می‌شود. (کوفی، ۲۰۱۷).

تعلیم و تربیت در رشد فردی و اجتماعی انسان نقشی اساسی دارد و در جهان امروز آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین و مؤثرترین سازمانها برای دستیابی به این هدف است. در این میان آموزش ابتدایی از اهمیتی خاص برخوردار است. آموزش ابتدایی پایه و اساس همهٔ آموزشهاست. فرایند کیفیت در مدارس ابتدایی به منزلهٔ نقطه شروع اثربخشی نظام آموزشی مهم است (یاو و چنگ[6]،۲۰۱۳؛ به نقل از روشنی، ۱۳۹۵). این دوره به‌سبب ویژگی و شرایط سنی کودکان، اهمیت و حساسیت بیشتر نسبت به دوره‌های تحصیلی دیگر دارد. کودکان در این دوره بیشترین آمادگی را برای یادگیری دارند، انگیزه و علاقه کودکان به آموختن با توجه به گرایش فطری آنها به جستجوگری و پرسشگری و کسب شناخت بالاست؛ این دوره دوره‌ای است که شخصیت دانش‌آموزان شکل می‌گیرد و آینده آنها را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. در این دوره کودکان هنوز قالب شخصیتی پیدا نکرده‌اند و شرایط لازم را برای کسب تجارب ارزشمند دارند و تصورات دانش‌آموزان نسبت به معلم، کتاب، مدرسه، آموختن و... شکل می‌گیرد (شکوهی،۱۳۸۷؛ به نقل از همان).

برنامه‌های رسمی و متداول در کلاسهای درسی و مدارس عمدتاً به پرورش حافظه و به کار انداختن قوای ذهنی شـــاگردان تأکید می‌نماید (حافظه ـ محوری) و رشـــد جنبه‌های اجتماعی و عاطفی مورد توجه جدی قرار نمی‌گیرد (محبی، ۱۳۸۳؛ به نقل از قرشی مینا‌آباد و میرواسع،۱۳۹۰). تحلیل محتوای کتابهای درسی دوره تحصیلی ابتدایی در زمینهٔ آموزش گردشگری طی سالهای ۱۳۸۵، ۱۳۹۲ و ۱۳۹۸ نشـــان می‌دهد که مفاهیم مرتبط با گردشـــگری در کتابهای درسی نمی‌توانند معرف گردشگری باشند و بســـیار اندک به «توسعه گردشگری پایدار» توجه شده اســـت (نجات‌کیانی، ۱۳۸۷؛ پریباری،۱۳۹۲؛ مهدی‌پورمیر، صالحی‌عمران، صالحی، عابدینی بلترک، ۱۳۹۸).

گردشگری را می‌توان برای بهبود فرایند یادگیری و به‌مثابه ابزاری برای تسهیل آموزش به‌کار گرفت، به‌طوری که به ترویج، فرهنگ‌سازی و ایجاد رفتار مسئولانه در زمینه گردشگری بینجامد. بر این اساس، هدف کلی این پژوهش، بررســـی و شناخت برنامه‌درسی تلفیقی و انواع گردشگری در ساحتهای تربیتی

1. McKenzie
2. Brennan, Mills, Shah & Woodley
3. Parnham
4. Vargas
5. Marshall, Brandon, Thomas, Kanwar & Lyngra
6. Yau & Cheng

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

دورۀ تحصیلی ابتدایی بر اساس رویکرد اساتید و دانشجویان دوره دکتری برنامه‌درسی، مدیریت آموزشی و گردشگری دانشگاه علامه طباطبائی تهران است.

مبانی نظری

برنامه‌درسی تلفیقی

تلفیق[1] برنامه درسی، ریشه در آرای فیلسوفانی چون افلاطون، ارسطو، کانت و ... دارد. آنان همواره در پی وحدت بخشیدن به دانش و معارف بشری بوده اند. تلفیق از نظر مفهومی واژه‌ای پیچیده و دارای ابعاد گوناگون است. همین‌گونه است نحوۀ سازماندهی برنامه درسی، نقش معلم و نحوه مدیریت وی در کلاس درس که از پیچیدگی بسیار برخوردار است. تلفیق به‌معنای سازگار کردن و باهم آمدن است و با تکه‌تکه کردن و جدا ساختن موضوعات درسی و مرزبندی آنها و نیز با تقسیم اطلاعات و دانش به بخشهای جزئی و متفاوت و بالاخره با تخصصی‌شدن آنها مغایرت دارد. تلفیق مبتنی بر نگرشی کل‌نگر است که سعی دارد آموزش را با زندگی روزمره مرتبط سازد، زیرا نگاه جزءنگر به طبیعت، انسان را از دستیابی به نگاه جامع درباره جهان و طبیعت باز می‌دارد (ماهروزاده و نورآبادی،۱۳۹۳).

برنامه‌درسی تلفیقی، نتایج یادگیری را به منزلۀ قسمتی از یک کل نشان می‌دهد که یادگیری در آن معنا پیدا کرده و قابل انتقال است و از طریق انتخاب محتوای میان ـ رشته‌ای یا تلفیق مهارتها، به توسعۀ مرزهای این حوزه‌ها می‌پردازد. این امر به درک دانش‌آموزان و فهم ارتباط در دو جهت، درون هر حوزه یادگیری و بین حوزه‌های یادگیری/ درون‌مرزی و برون‌مرزی ـ کمک می‌کند (مذبوحی، ۱۳۹۶). در باب ضرورت به‌کارگیری رویکرد تلفیق در برنامه‌ریزی درسی بحثهای گوناگون مطرح شده است که بسترسازی برای یادگیری مادام‌العمر که از کیفیتهای بارز و مورد تأکید نظامهای آموزشی پیشرو دانسته شده است، امتیازی تربیتی است که از قِبَل قراردادن مسائل و سوژه‌ها در متن برنامه‌های یادگیری مدرسه‌ای در چارچوب رویکرد تلفیقی می‌تواند تحقق یابد (مهرمحمدی،۱۳۷۹).

مطالعات نشان می‌دهد که یک برنامه‌درسی تلفیقی سبب افزایش کنجکاوی، تفکر، نگرش مثبت به مدرسه، مهارتهای حل مسئله و پیشرفت تحصیلی می‌شود (گاجیک[2]،۲۰۱۸).

تلفیق گردشگری با برنامه‌درسی دوره ابتدایی

گردشگری برای کودکان در اواخر قرن نوزدهم در ایتالیا پدید آمد و اردوگاههای تعطیلات برای کودکان ۶ تا ۱۴ ساله راه‌اندازی شد. این پدیده ملی پس از جنگ، زمانی که کشور برای بار دوم بازسازی شد، دوباره شروع به رشد کرد (دالاری و ماریوتی[3]،۲۰۱۶).

1. Integration
2. Gajek
3. Dallari & Mariotti

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

توسعه پایدار اقتصادی یک ملت بدون سرمایه‌گذاری قابل توجه در زمینهٔ سرمایه انسانی حاصل نمی‌شود. چنین سرمایه‌گذاری می‌تواند در بازهٔ زمانی مختلف و متفاوت، در مکانهای گوناگون و در بخشهای متفاوت صورت گیرد، بنابراین ایجاد فرصتها و فضای یادگیری مداوم را تشویق می‌کند. همچنان که گردشگری به یک فعالیت مقرون به صرفه در مقصدهای نوظهور و همچنین فرصتهای سرمایه‌گذاری مناسب تبدیل می‌شود، ملتها نیازمند رویکردی هماهنگ برای توسعه و برنامه‌ریزی در آن هستند (انجمن جهانی سفر و گردشگری[1]، ۲۰۱۵). این وظیفه نیازمند ایجاد زمینه مشترک میان سطوح مختلف آموزش و سایر بخشهای صنعت گردشگری است. مشارکت سطح بالای دولتها، مؤسسات آموزشی و صنعت به‌مثابه یک مدل مناسب برای مقابله با کمبود استعداد (بالفعل)، در صنعت گردشگری در نظر گرفته می‌شود. چنین مدلی را می‌توان با تدارک چشم‌انداز آموزشی رسمی و غیررسمی برای یادگیرندگان به‌عنوان یادگیری از گهواره تا گور فراهم کرد (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی[2]،۱۹۹۶).

در بسیاری از کشورها از گردشگری و دیدار از مکانها و جاذبه‌ها به‌منظور تسهیل فرایند یادگیری و همچنین آموزش مفاهیم مختلف آموزشی به کودکان بهره می‌برند (ملکی،۱۳۸۷). یادگیری کودکان از طریق سفر کردن می‌تواند منجر به گسترش دیدگاه کودکان دربارهٔ دنیا و یادگیری مهارتهای عمومی زندگی (برای مثال، حل مسأله، صبر و انعطاف‌پذیری)، ریاضیات، نقشه‌خوانی و دیگر ارزشهای فرهنگی شود (برنز[3]،۲۰۰۱؛ به نقل از استون و پتریک[4]،۲۰۱۳).

رویکردهای تلفیق

مطالعات در حوزهٔ تلفیق، مبین وجود رویکردها و الگوهای گوناگونی است که هر یک توان خاصی دارد. بررسی آرای صاحب‌نظران دراین حوزه روشن می‌سازد که تنوع مفاهیم وگونه‌های تلفیق، نشان‌دهنده پیچیدگی و چالشهای نظری است که فهم مباحث مربوط به تلفیق در حوزه برنامه‌درسی به همراه دارد (بابادی، جعفری‌ثانی و کرمی،۱۳۹۴).

میلر[5](۱۹۸۳)، یک پیوستار برنامه درسی تلفیقی را ترسیم می‌کند که با رویکرد چندرشته‌ای شروع می‌شود و به سمت رویکرد میان ـ رشته‌ای حرکت می‌کند و سرانجام به رویکرد فرارشته‌ای می‌رسد، که مرزبندی رشته‌ای را از بین می‌برد (شعبانی، ۱۳۸۵؛ عراقیه، فتحی واجارگاه، فروغی ابری و فاضلی، ۱۳۸۸). ملکی چهار شیوه تلفیق مواد درسی شامل موازی‌سازی رشته‌ها، سازماندهی چندرشته‌ای، سازماندهی بین ـ رشته‌ای و سازماندهی فرارشته‌ای را معرفی می‌کند (ملکی،۱۳۹۶).

1. World Travel and Tourism Council
2. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
3. Byrnes
4. Stone & Petrick
5. Miller

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

جدول ۱. رویکردهای مختلف طراحی برنامه‌درسی(شامی زنجانی و موسوی، ۱۳۹۴)

صاحب‌نظران	حداقل تلفیق ←					حداکثر تلفیق
کوالیک (۱۹۸۶)	مدل ماده درسی واحد	دو حوزه محتوایی	سه حوزه محتوایی	چهار حوزه محتوایی	تلفیق کامل	-
جاکوبز(۱۹۸۹)	رشته ـ محور	رشته‌های موازی	چندرشته‌ای (رشته‌های مکمل)	بین ـ رشته‌ای	تلفیق شده	برنامه کامل
فوگارتی (۱۹۹۱)	قطعه‌قطعه شده/ ربط‌یافته‌شده	توالی منطقی/ همپوشی	تنیده	دانه تسبیحی	تلفیق شده	غوطه‌ور شده/ شبکه‌ای
دریک (۱۹۹۱)			چندرشته‌ای	میان ـ رشته‌ای		فرارشته‌ای
شوماخر (۱۹۹۵)	مجزا	موازی	مشترک	شبکه‌ای	تلفیقی	-

رویکرد فوگارتی[1]

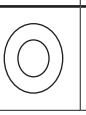
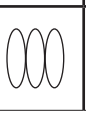
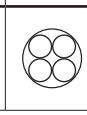
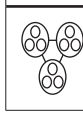
فوگارتی (۱۹۹۱)، از صاحب‌نظران برجسته‌ای است که آرا و آثار او در حوزۀ تلفیق مورد توجه است. به‌ویژه طبقه‌بندی او از صور و اشـــکال و ســـطوح که در آن به شناســـایی ده حالت یا مدل که هرکدام به نوعی و در مرتبه‌ای معرف وقوع رخداد تلفیق در برنامه‌درسی است، با اقبال مواجه شده است. یکی از ده شکل توضیح داده شده به شکل «نخ تسبیحی» شناخته شده که این شکل از تلفیق دقیقاً با آنچه از تلفیق از نوع فرابرنامه‌درسی معرفی شد، هماهنگ است. ناگفته پیداست که نخ تسبیح کارکردِ برقراری اتصال میان اجزای گســـسته و مستقل از یکدیگر یا دانه‌های تسبیح، را ایفا نموده و عامل وحدت‌بخش آنهاست (مهرمحمدی،۱۳۹۲).

فوگارتی، ده الگو در این زمینه ارائه داده که روی یک پیوستار قابل تصور است و به سه‌گونه متمایز تقسیم‌بندی می‌شود. در یک جمع‌بندی کلیه اشکال تلفیق به دو نوع تلفیق از بیرون و در مقابل تلفیق از درون تقسیـم می‌شـوند. در تلفیق از بیـرون، تلفیق در مقـام طـراحی و تـدوین بـرنامه‌هـای درسی توســـط برنامه‌ریزان درسی از پیش تنظیم می‌شـــود و در تلفیق از درون، که با قرائن پیشرفت‌گرایانه از تعلیـــم و تربـیت همخوانی دارد، تلفیق بر اسـاس نیازهـا و علائق فـراگیر از درون وی نشـأت می‌گیرد (جعفری‌ثانی، کرمی و پاک‌مهر، ۱۳۹۲).

1. Fogarty, R.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

جدول ۲. انواع برنامه‌درسی تلفیقی از منظر فوگارتی

انواع برنامه‌درسی تلفیقی										
تلفیقی از بیرون								تلفیقی از درون		
درون رشته‌ای			بین رشته‌ای					درون و بین یادگیرندگان		
الگوی پاره‌پاره	الگوی اتصال‌یافته	الگوی آشیانه‌ای	الگوی توالی	الگوی مشترک	الگوی تار عنکبوتی	الگوی دانه‌تسبیحی	الگوی درهم‌تنیده	الگوی غوطه‌ور شده	الگوی شبکه‌ای
									

۱. **الگوی پاره‌پاره (مجزا)**[1]: طرح سنتی سازماندهی برنامه‌درسی است. تأکید و تمرکز در این الگو روی یک رشته مستقل است و حوزه‌های علمی، جدای از یکدیگر قابل تصورند.

۲. **الگوی اتصال‌یافته**[2]: این الگو، نزدیکی جزئیات و ارتباطات درون هر رشته تحصیلی را نشان می‌دهد. در حالی که رشته‌ها مجزا باقی می‌مانند، این الگو بر ایجاد ارتباطات آشکار درون هر ماده درسی طی یک جلسه کلاسی یا یک ترم تحصیلی تأکید دارد.

۳. **الگوی آشیانه‌ای (به‌صورت تو در تو)**[3]: تلفیق برنامه‌درسی را ازطریق عینکهای سه‌بعدی می‌بینند که ابعاد چندگانه و متعدد یک درس را مدنظر قرار می‌دهد. بر اساس این الگو، استاد می‌تواند مهارت تفکر علت و معلولی را نیز مورد توجه قرار دهد و همان‌طور که دانشجویان، مقدمات یک واحد درسی را یاد می‌گیرند، مهارت فکر کردن، پیش‌بینی و کشف را نیز می‌آموزند.

۴. **الگوی توالی**[4]: برنامه‌درسی را از طریق یک عینک می‌بینند. لنزها از هم مجزا هستند اما با یک قاب مشترک به هم مرتبط می‌شوند. اساتید می‌توانند موضوعات را تنظیم کنند تا واحدهای درسی مشابه با هم جور شوند. آنها می‌توانند توالی مطالب درسی را بر هم بزنند و توالی جدید و منطقی‌تری را ارائه کنند، به‌طوری که به موازات سایر محتوای موجود در واحدهای درسی دیگر قرار گیرند.

۵. **الگوی مشترک (به اشتراک گذاشته شده)**[5]: دو رشته علمی را با یکدیگر درون یک تصویر مستقل متمرکز می‌سازد. این الگو با استفاده از همپوشی مفاهیم به منزلهٔ عناصر سازمان‌دهنده، تدریس مشارکتی را در دو رشته علمی ایجاد می‌کند.

1. Fragmented model
2. Connected model
3. Nested model
4. Sequenced model
5. Shared model

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

۶. الگوی تار عنکبوتی[1]: مجموعـه‌ای کامل از رشته‌های علـمی را در یـک زمان ثـبت می‌کـند. با اســتفاده از این الگو، تلفیق برنامهٔ درسی در گـــروههای آموزشـــی، اغلب از طریق کاربرد یک مضمون پربار محقق می‌شود. به‌عبارت دیگر، چند استاد، یک مضمون را انتخاب و آن را به‌عنوان پوششی برای مواد درسی متفاوت مورد تدریس و آموزش قرار می‌دهند.

۷. الگوی دانه تسبیحی (به نخ کشیده شده)[2]: در ایـن الـگو، ایـده‌هـای بـزرگ بـا یک رویـکرد فرابرنامه‌درســی در سراســر محتوا گســترش می‌یابند. در واقع، در این الگو، مهارتهای تفکر، اجتماعی، مطالعه و رویکرد هوشـــهای چندگانه برای یادگیری در تمام رشـــته‌های علمی به نخ کشیده می‌شوند.

۸. الگوی در هم‌تنیده[3]: در این الگو، موضوعات و مواد درســـی میان ـ رشته‌ای حول مفاهیم دارای همپوشـــی و طرحهای نوظهور تنظیم می‌شوند. یک گروه میان ـ رشته‌ای بر این امر آگاهی دارند و می‌تواننـــد مفهوم «بحث و شـــواهد»[4] را در دروس متفاوت یک رشـــته تحصیلی به کار برند. در واقع، این الگو، با یافتن مهارتها، مفاهیم و نگرشهای دارای همپوشی در رشته‌های علمی، آنها را با هم در می‌آمیزد.

۹. الگوی غوطه‌ورشده[5]: در این الگو، تلفیق در درون یادگیرنده با دخالت کم و بدون دخالت بیرونی اتفاق می‌افتد. دانشجویان در یک حوزهٔ مطالعاتی کاملاً غوطه‌ور می‌شوند.

۱۰. الگوی شـــبکه‌ای[6]: در این الگو، خودِ دانشـــجویان فرایند تلفیق را هدایت می‌کنند. دانشجویان بـــا اســـتفاده از این الگو، پیچیدگیها و ابعاد رشته‌شـــان را همچنان کـــه درون و بین حوزه‌های تخصصی جســـتجو می‌کنند، شناســـایی می‌کنند و می‌توانند منابع ضروری را هدف قرار دهند. این موارد گوناگون، در واقع، یک شبکه یادگیری را تشکیل می‌دهند (فوگارتی،۱۹۹۱؛ به نقل از جعفری‌ثانی و همکاران، ۱۳۹۲).

■ ساحتهای تربیتی

مقولـــه «تربیـــت» اگرچه مقوله‌ای واحد اســـت، در زمینه‌هـــا و ابعاد و به اصطلاح رایـــج امروز، در «ساحتهای»[7] گوناگون تقسیم‌بندی می‌شود و هر «ساحت» به‌طور تخصصی مورد مطالعه قرار می‌گیرد.

1. Webbed model
2. Threaded model
3. Integrated model
4. Argument and evidence
5. Immersed model
6. Networked model
7. Aspects

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

با وجود اهمیت ساحتهای تربیتی، این ساحت کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است و به سختی می‌توان به تحقیقی فراگیر با چنین رویکردی دست یافت که به بررسی متمرکز در بیان این موضوع پرداخته باشد. برخی تلاشها عبارت‌اند از:

- در میان اندیشمندان غربی دهه‌های اخیر شاید گاستون‌میالاره[1] بارزترین فردی است که در صدد مداقه دربارهٔ این موضوع برآمده است. وی در مقدمه کتاب «معنا و حدود علوم تربیتی» (۲۰۱۵)، در صدد بیان معیار مطلوب برای تقسیمات رشته‌ها و گرایشهای علوم تربیتی است.
- پل هرست و همکارش وایت[2] (۱۹۹۸) در مجموعه چهار جلدی «فلسفه تعلیم و تربیت»، بخشی از مباحث را به زمینه‌های بحث‌انگیز محتوایی تعلیم و تربیت اختصاص داده و ذیل آن، در زمینه‌های تربیت اخلاقی، تربیت دینی، هنر، تفکر انتقادی و جنسیت، مقالاتی را عرضه کرده‌اند.
- جان الیاس[3] اندیشمند دیگری است که در کتاب خود ذیل عنوان «فلسفه تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر)» (۱۳۸۵)، به تعبیر خود، به شیوه مبتنی‌بر «موضوعات محتوایی و مشهور تعلیم و تربیت» پرداخته و بیشتر فصلهای این کتاب را به ساحتهای تربیتی اختصاص داده است.
- استاد شهید مرتضی مطهری به تبیین مسائل تربیتی با تفصیلی نسبی پرداخته است. از مجموع نکات ایشان چنین بر می‌آید که ابعاد یا ساحتهای تربیتی را می‌توان در شش نوع پرورش علمی و فکری، عاطفی و اخلاقی، ذوقی و هنری، فنی و صنعتی، عبادی و پرستشی و بالاخره اجتماعی و تعاونی تقسیم‌بندی کرد (زارعان،۱۳۹۴)[4].
- در اندیشهٔ علامه طباطبایی، می‌توان هفت ساحت با کارکرد تقریباً مستقل و در تعامل با یکدیگر را برای انسان برشمرد که عبارت‌اند از: ساحت جسمانی، عقلانی، عاطفی، اخلاقی، اجتماعی، هنری و دینی (موسوی‌مقدم و علیزمانی،۱۳۹۰).
- در مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش، ساحتهای تربیتی و اهداف کلی آنها به‌صورت جدول۳ آمده است (۱۳۹۰).

1. Mialaret, G.
2. Hirst, P. H. & White, P.
3. Elias, J. L.

۴. سخنرانی حجت‌الاسلام و المسلمین دکتر محمدجواد زارعان، کرسی ترویج «ساحت‌بندی در تعلیم و تربیت»، سه‌شنبه ۱۳۹۴/۱۲/۱۸ سالن همایش انجمنهای علمی حوزه.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

جدول ۳. ساحتهای ششگانه تربیت در مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش

ساحت	اهداف ساحت
تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی	● ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تربیت تحقق شأن اعتقادی، عبادی و اخلاقی حیات طیبه.
تربیت زیستی و بدنی	● ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن زیستی و بدنی حیات طیبه.
تربیت اجتماعی و سیاسی	● ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن اجتماعی و سیاسی حیات طیبه.
تربیت اقتصادی و حرفه ای	● ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن اقتصادی و حرفه ای حیات طیبه.
تربیت علمی و فناوری	● ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن علمی و فناورانه حیات طیبه.
تربیت هنری و زیبایی‌شناختی	● ناظر به آماده‌سازی فردی و جمعی متربیان در مسیر تحقق شأن زیبایی‌شناختی و هنری حیات طیبه.

با توجه به جامعیت و یکپارچگی مفهوم تربیت، این تقسیم‌بندی برای سامان‌دهی مؤثرتر تدابیر و اقدامات تربیتی صورت می‌پذیرد و نباید تصور چندگانگی واقعیِ میان این ساحتها را ایجاد کند. لذا این ابعاد، ضمن تمایز نسبی، از وحدت برخوردارند. رویکرد اصلی سند تحول، تربیت در ساحتهای ششگانه، اعلام شده است (نوید ادهم،۱۳۹۷).

گونه‌های گردشگری

تقسیم‌بندیهای متفاوتی از انواع گردشگری وجود دارد. در این مطالعه از تقسیم‌بندی سازمان جهانی گردشگری[1] استفاده شده است:

۱. **گردشگری فرهنگی**[2]: این نوع گردشگری برای آشنایی با مواریث فرهنگی و هنری، آداب و رسوم، بناها و آثار تاریخی صورت می‌گیرد.

۲. **گردشگری طبیعی**[3]: سفری است مسئولانه به مناطق طبیعی که در آن گردشگران حافظ محیط زیست اند و سبب بهبود کیفیت زندگی مردم محلی می‌شوند.

1. World Tourism Organization (UNWTO)
2. Cultural tourism
3. Nature tourism

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

۳. **گردشگری تجاری**[1]: سفرهایی که افراد برای شـــرکت در بازارهای مکاره و نمایشگاههای کالا و صنایع یا سرکشی و بازدید از تأسیسات کارخانهها و نظایر آن میروند.

۴. **گردشگری مذهبی**[2]: هر نوع سفری که به جاذبههای مذهبی، زیارتگاهها و اماکن مقدسه باشد.

۵. **گردشگری ورزشی**[3]: هر نوع سفری که بهمنظور فعالیتهای ورزشی باشد (یعقوبزاده،۱۳۹۳).

پیشینه پژوهش

در جدول ۴ پیشینه پژوهشهای مرتبط بهصورت خلاصه بیان شده است:

جدول ۴. پیشینه پژوهشهای مرتبط با موضوع پژوهش

عنوان	پدیدآورنده	سال	نتایج
آموزش مادامالعمر برای گردشگری	کوفی، ترایب و اِری	۲۰۱۲	● این مطالعه بر آموزش گردشـــگری در سطوح مختلف تحصیلات رســـمی تمرکز دارد. یافتهها از نگرانیهای اساسی در زمینهٔ محتوا و منابع مناسب برای ایجاد آمادگی دانشآموزان برای حضور مؤثر در برنامههای گردشگری حکایت میکند.
گردشگری کودکان: یک رویکرد نوین؟	دلاری و ماریوتی	۲۰۱۶	● گردشگری برای کودکان و نوجوانان یک موضوع غافلگیرکننده در پژوهشهای گردشگری اســت. اگر صدای کودکان در پژوهشهای گردشگری شـــنیده و خواســـتهها و انتظارات آنها برآورده شود، توســـعه اجتماعی و مدنی در کشورهای توســـعهیافته و در حال توسعه امکانپذیر میشود.
چالشهای پیش روی اجرای برنامهدرسی گردشگری تلفیقی: تجارب معلمان در لسوتو	انلاپو، مورینگ و مالبسه[4]	۲۰۱۹	● در این مطالعه مشـــخص شد که معلمان جهانگردی با چالشهای جدی روبهرو هســـتند کـــه باید برطـــرف شـــوند، بهطوری که برنامهدرسی تلفیقی گردشگری انتظارات کاهش فقر و بیکاری را برآورده میکند، ضمن اینکه خوداشتغالی و اعتماد به نفس را نیز ارتقا میبخشد. برنامهدرسی تلفیقی گردشگری یک نوآوری بسیار پیچیدهتر از موضوع گردشگری است. پس باید زیربنیانهای نظری و راهبردهای عملی و حرفهای برنامهدرسی گردشگری تلفیقی را معلمان، مدیران مدارس و مســـئولان آموزش و پرورش در سطح اجرا بهخوبی درک کنند. در صورت تحقق پذیری، موجب خلاقیت، بهرهوری، کارآفرینی، خوداشتغالی و خودمختاری میشود.

1. Business tourism
2. Religious tourism
3. Sports tourism
4. Nhlapo, Moreeng & Malbese

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

جدول ۴. (ادامه)

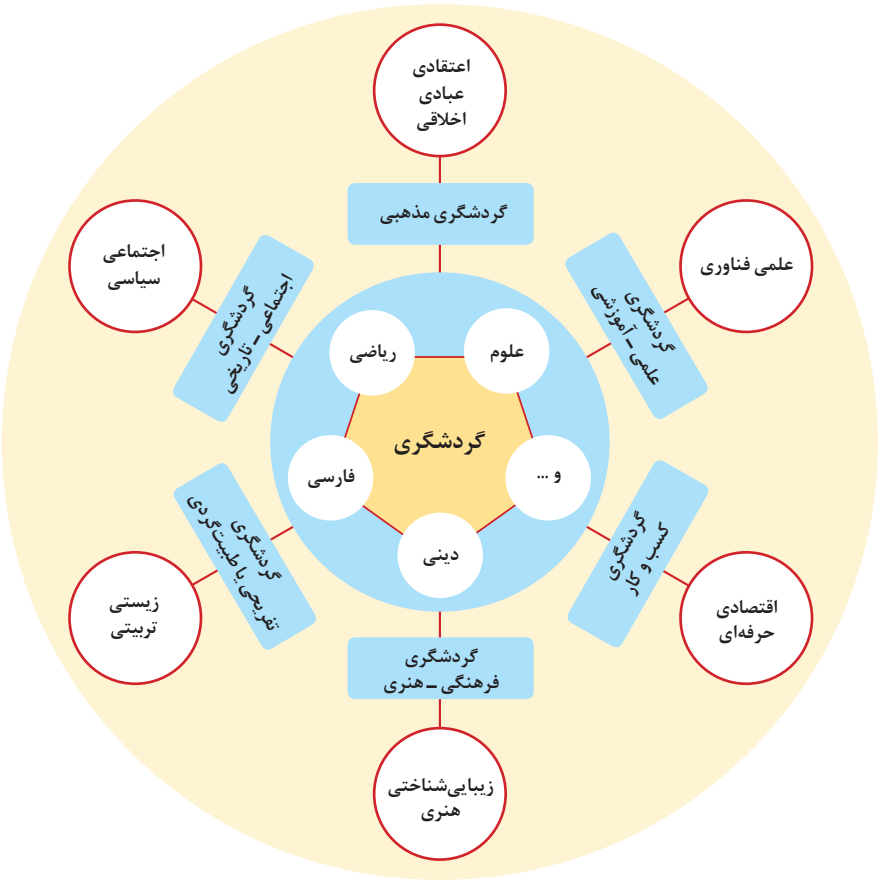
عنوان	پدیدآورنده	سال	نتایج
امکان اجرای برنامه‌درسی به شیوه تلفیقی در پایه دوم ابتدایی: مطالعه موردی	رضوی	۱۳۹۵	● اجـرای برنامه‌های درسـی تلفیقی در پایـه دوم ابتدایی به دلایلـی مانند ویژگیهای روانشـناختی دانش‌آموزان ابتدایی، نزدیـک بودن اهداف کتب و برنامه‌های درسـی دوره ابتدایی و عـدم گرایش دانش‌آموزان ابتدایی به سـمت یک رشـته خاص، امکان‌پذیر است. علاوه بر این، به‌کارگیری شیوه تلفیق از دیدگاه معلمان پیامدهایی چـون افزایش اعتماد به نفس، رفع مشکلات نظام آموزشی و کاربردی شدن دروس را در پی خواهد داشت.
تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌های درسی مطابق با برنامه‌درسی ملی	مهربان و مظاهری	۱۳۹۵	● در این پژوهش سـه مـدل برای تلفیق فنـاوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در برنامه‌های درسـی ارائه شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که مدل سوم (تلفیقی از سه مدل دانه تسبیحی، تنیده و آشیانه‌ای فوگارتی) در جهت توسعه شایستگیهای پایه در برنامه‌درسـی ملی اسـت و به خوبی می‌توان آن را به‌مثابه مدلـی کامل و مطلوب در نظام آمـوزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران اجرایی کرد.
رویکرد تلفیقی در برنامه‌درسی تربیت بدنی مقطع ابتدایی: تبیین امکان از دیدگاه متخصصان	یاقوتی، جوادی‌پور و خسروی	۱۳۹۲	● از نظـر متخصصان با توجه به مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسـی می‌توان برنامه‌درسـی تربیت بدنـی را به‌صورت تلفیقی تهیه و تدویـن کرد. همچنین از نظـر متخصصان با توجه به عامل جنسیت و میزان موافقت می‌توان برنامه‌درسی تربیت بدنی را به‌صورت تلفیقی تهیه و تدوین کرد.
ارزشیابی مقایسه‌ای کیفیت برنامه‌درسی مجزا و تلفیقی پایه ششم ابتدایی	همایونی بخشایش	۱۳۹۵	● در عناصر هدف، محتوا، روشـهای تدریـس، زمان، فعالیتهای یادگیری و ارزشـیابی، میانگین برنامه‌درسی تلفیقی، بیشتر و دارای تفاوتی معنادار از برنامه‌درسـی مجزا بوده اسـت، اما در عنصر گروهبندی کلاسی میانگین برنامه‌درسی مجزا بیشتر بود.
تلفیق علم و تکنولوژی در برنامه درسی دوره ابتدایی	ماهروزاده و نورآبادی	۱۳۹۳	● با تلفیق علم و فناوری در برنامه درسـی به‌طور عام و در دوره ابتدایی به‌طور خاص، میزان یادگیری و تسـلط دانش‌آموز بر محتوای سازماندهی‌شـده افزایش می‌یابـد و دانش‌آموز بهتر می‌تواند مطالب آموخته‌شده را در زندگی واقعی به‌کار بندد.

بررسی‌ها نشان می‌دهند که در زمینهٔ موضوع این پژوهش، بررسی نقش برنامه درسی تلفیقی و انواع گردشگری در ساحتهای تربیتی (مطالعه موردی: دورهٔ تحصیلی ابتدایی)، تاکنون پژوهشی در کشور انجام نشده است و این موضوع مورد توجه قرار نگرفته است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

چارچوب و مدل پژوهش

الگوهای تلفیقی ارائه شـــده از ســـوی فوگارتی، به‌دلیل اقبال صاحب‌نظران (مهرمحمدی،۱۳۹۲) و جامعیت و همپوشی با الگوهای مطرح شده از سوی سایر پژوهشگران (جعفری‌ثانی و همکاران، ۱۳۹۲)، مبنای نظری این مطالعه قرار گرفته است. بر این اساس الگوی مورد استفاده در این پژوهش، ترکیبی از سه نوع از مدلهای دهگانه فوگارتی، مدل دانه تسبیحی، تنیده و آشیانه‌ای است. لایه اول این مدل بیانگر کارکرد اولیه، یعنی گردشگری به منزلهٔ ابزار تسهیل و تقویت‌کننده فرایند آموزش در برنامه‌های درسی است و در لایه بیرونی این مدل، گردشگری در جهت وصول به ساحتهای ششگانه تعلیم و تربیت به کار گرفته شده است.



نمودار ۱. چارچوب و مدل پژوهش

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

با توجه به محدودیت پژوهش و عدم امکان بررسی تأثیر انواع گردشگری در ساحتهای ششگانه تربیت، در این پژوهش با راهنمائی اساتید، متناظر با هر ساحت، متناسب‌ترین نوع گردشگری با آن ساحت انتخاب شده است.

فرضیه‌های پژوهش

۱. تلفیق گردشگری با برنامه‌درسی به بهبود فرایند یاددهی ـ یادگیری برنامه‌درسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی منجر می‌شود.

۲. گردشگری در وصول به ساحتهای ششگانه تربیتی سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در دوره ابتدایی نقشی اساسی دارد.

۲ – ۱. گردشگری مذهبی موجب رشد ساحت تربیتی، اعتقادی، عبادی و اخلاقی دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌شود.

۲ – ۲. گردشگری کسب و کار موجب رشد ساحت اقتصادی و حرفه‌ای دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌شود.

۲ – ۳. گردشگری علمی ـ آموزشی موجب رشد ساحت تربیت علمی و فناوری دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌شود.

۲ – ۴. گردشگری اجتماعی ـ تاریخی موجب رشد ساحت اجتماعی و سیاسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌شود.

۲ – ۵. گردشگری تفریحی ـ طبیعت‌گردی موجب رشد ساحت تربیت زیستی و بدنی دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌شود.

۲ – ۶. گردشگری فرهنگی ـ هنری موجب رشد ساحت زیبایی شناختی و هنری دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌شود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت پژوهش جزء مطالعه علّی ـ مقایسه‌ای، از نظر روش تحقیق، کمّی و از نوع مطالعه پیمایشی قلمداد می‌شود. جامعه آماری پژوهش، ۱۵۰ نفر از اساتید و دانشجویان دوره دکتری رشته‌های برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و مدیریت گردشگری دانشگاه علامه طباطبائی بوده است(جدول ۵). با استفاده از جدول برآورد حجم نمونه کرجسی و مورگان[1](۱۹۷۰) و روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی، تعداد نمونه پژوهش ۱۰۸ نفر تعیین شده است(جدول۶). داده‌های پژوهش با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته ۲۵ سؤالی، گردآوری شده است.

1. Krejcie & Morgan

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

جدول ۵. جامعه آماری پژوهش به تفکیک اساتید و دانشجویان دکتری

دانشگاه	رشته	تعداد اعضای هیأت علمی			تعداد دانشجویان دکتری			جمع کل
		مرد	زن	کل	مرد	زن	کل	
دانشگاه علامه طباطبائی	برنامه‌ریزی درسی	۴	۱	۵	۱۳	۲۴	۳۷	۴۲
	مدیریت آموزشی	۷	-	۷	۱۰	۳۰	۴۰	۴۷
	مدیریت گردشگری	۹	۳	۱۲	۳۴	۱۵	۴۹	۶۱
جمع کل		۲۰	۴	۲۴	۵۷	۶۹	۱۲۶	۱۵۰

جدول ۶. حجم نمونه پژوهش به تفکیک اساتید و دانشجویان دکتری

دانشگاه	رشته	هیأت علمی			دانشجویان دکتری			جمع کل
		مرد	زن	کل	مرد	زن	کل	
دانشگاه علامه طباطبائی	برنامه‌ریزی درسی	۳	۱	۴	۹	۱۷	۲۶	۳۰
	مدیریت آموزشی	۵	ـ	۵	۷	۲۲	۲۹	۳۴
	مدیریت گردشگری	۶	۲	۸	۲۵	۱۱	۳۶	۴۴
جمع کل		۱۴	۳	۱۷	۴۱	۵۰	۹۱	۱۰۸

برای اعتبارسنجی، از اعتبار محتوای صوری و به‌منظور پایایی‌سنجی از روش همسانی درونی گویه‌ها با به‌کارگیری آزمون آلفای کرونباخ روی ۳۰ نفر از اساتید و دانشجویان سه رشته برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و مدیریت گردشگری دانشگاه علامه طباطبائی تهران استفاده شده است. مقدار آلفای کرونباخ برای سؤالات متغیر بهبود فرایند یاددهی ـ یادگیری برنامه‌درسی دانش‌آموزان برابر با ۰/۷۵۹ و برای سؤالات متغیر وصول به ساحتهای ششگانه تربیتی در دوره ابتدایی برابر با ۰/۹۳۱ و در نهایت مقدار آلفای کرونباخ برای کل سؤالات برابر با ۰/۹۲۲ به‌دست آمده است. نتایج این تحقیق در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه می‌شوند. آماره‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای تحقیق ارائه می‌شوند. در بخش استنباطی از تکنیکهای تحلیل عاملی تأییدی به کمک نرم‌افزار LISREL نسخه ۱۰/۲ استفاده شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

یافته‌های پژوهش

۱. نتایج تحلیل عاملی تأییدی (مدلهای اندازه‌گیری)

پیش از وارد شدن به مرحله آزمون فرضیه‌ها و مدل مفهومی تحقیق، اطمینان یافتن از صحت مدلهای اندازه‌گیری متغیرهای مدل ضروری است. این کار از طریق تحلیل عاملی تأییدی دو مرتبه‌ای صورت گرفته است (نمودار ۲). به‌منظور تحلیل ساختار پرسشنامه و کشف عوامل تشکیل‌دهنده هر سازه از بارهای عاملی استفاده شده است. نتایج بارهای عاملی متغیرهای تحقیق در جدول ۷ نشان داده شده‌اند. تمامی مقادیر بارهای عاملی از ۰/۵ بیشتر شده‌اند. همچنین مقادیر محاسبه شده t برای هر یک از بارهای عاملی بالای ۱/۹۶ است. جدول ۷ شاخصهای اعتبار همگرا، سازگاری درونی (آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی[1]) را نیز نشان می‌دهد. آلفای کرونباخ میزان بارگیری همزمان متغیرهای مکنون یا سازه را در زمان افزایش یک متغیر آشکار اندازه‌گیری می‌کند. مقدار این شاخص از صفر تا یک است. مقدار این شاخص نباید کمتر از ۰/۷ باشد (چین[2]، ۱۹۹۸). پایایی ترکیبی درواقع نسبت مجموع بارهای عاملی متغیرهای مکنون به مجموع بارهای عاملی به‌علاوه واریانس خطاست. مقادیر آن صفر تا یک است و جایگزینی برای آلفای کرونباخ است. مقدار این شاخص نباید کمتر از ۰/۶ باشد. تمامی مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی از مقدار ۰/۷ بزرگ‌تر شده‌اند و نشان‌دهندهٔ پایایی بالای پرسشنامه است. روایی همگرا[3] به این معناست که نشانگرهای هر سازه در نهایت تفکیکی مناسب را از نظر اندازه‌گیری نسبت به سازه‌های دیگر مدل فراهم آورند. به‌عبارت ساده‌تر هر نشانگر فقط سازه خود را اندازه‌گیری کند و ترکیب آنها به گونه‌ای باشد که تمام سازه‌ها به خوبی از یکدیگر تفکیک شوند. با کمک شاخص میانگین واریانس استخراج شده[4] مشخص شد که تمام سازه‌های مورد مطالعه دارای میانگین واریانس استخراج شده بالاتر از ۰/۵ هستند.

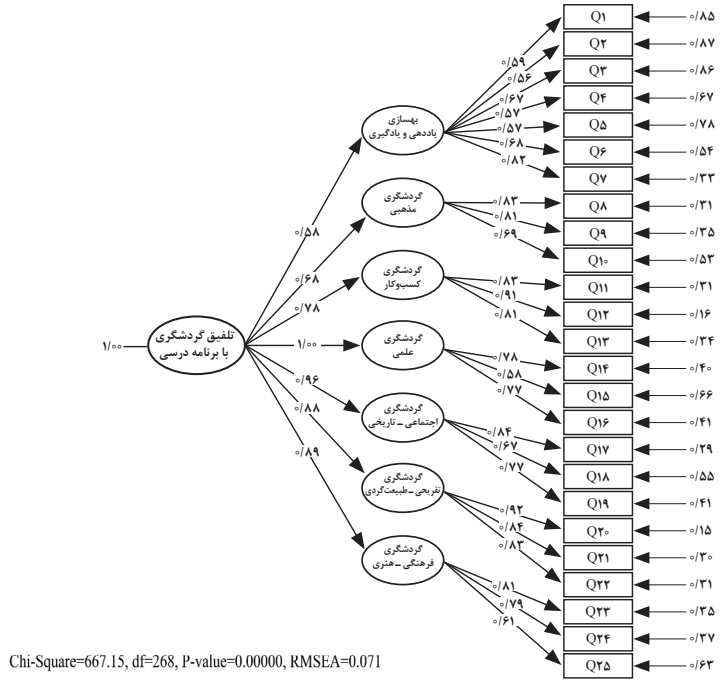
جدول ۸، ضرایب همبستگی برای بررسی رابطهٔ میان متغیرهای پنهان را به‌صورت دو به دو نشان می‌دهد. روی قطر اصلی این ماتریس ریشه دوم میانگین واریانس تبیین‌شده (جذر AVE) را نشان می‌دهد. جدول ۸ علاوه بر بررسی ضرایب همبستگی به روایی واگرا می‌پردازد. طبق این شاخص واریانس هر متغیر مکنون باید برای شاخصهای مربوط به خودش بیشتر از سایر شاخصها باشد. برای تشخیص این امر ابتدا جذر AVE متغیرهای مکنون محاسبه می‌شود، سپس حاصل با مقادیر همبستگی که این متغیر مکنون با سایر متغیرهای مکنون داشته است، مقایسه می‌شود. باید حاصل جذر AVE از مقادیر همبستگیها بیشتر باشد. این کار را باید برای تمامی متغیرهای مکنون انجام داد. نتایج بررسی شاخص فورنل ـ لارکر[5] در جدول ۸ مشاهده می‌شود. لازمه تأیید روایی واگرا بیشتر بودن مقدار ریشه دوم میانگین واریانس تبیین شده از تمامی

1. Composite reliability
2. Chin
3. Discriminant validity
4. Average Variance Extracted (AVE)
5. Fornell-Larcker

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

ضرایب همبستگی متغیر مربوطه با باقی متغیرها است. به‌عنوان مثال ریشه دوم میانگین واریانس تبیین شـــده برای متغیر بهبود فرایند یاددهی ـ یادگیری (۷۴/۴٪) شده است که از مقدار همبستگی این متغیر با ســـایر متغیرها بیشتر اســـت. همان طور که در جدول مشخص است، مقدار ریشه دوم شاخص میانگین واریانس تبیین شده، برای تمامی متغیرها، از همبستگی آن متغیر با سایر متغیرها بیشتر است.

جدول ۹ نتایج شـــاخصهای برازش مدل را نشـــان می‌دهد. در این تحقیق برای ارزیابی مدل تحلیل عاملی تأییدی از شاخصهای کای دو، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص برازندگی تعدیل یافته (AGFI)، شـــاخص برازندگی تطبیقی(مقایسه‌ای) (CFI) و شاخص بســـیار مهم ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب(RMSEA) استفاده شده است. در مورد نسبت مجذور کای‌دو χ^2 به درجه آزادی قطعیت وجود ندارد و در منابع مقدار زیر ســـه قابل قبول اســـت (کلانتری، ۱۳۸۸) که در مدل این مقدار ۲/۴۸۹ بوده است و نشان‌دهندۀ برازش مناسب مدل است. مقدار GFI گزارش شده برای مدل ۰/۸۶ بوده است، مقدار RMSEA برای این مدل (۰/۰۷۱) محاســـبه شـــده است و نشان‌دهندۀ تبیین مناسب کوواریانسهاست. در نتیجه همان‌طورکه ویژگیهای برازندگی نوشته‌شده در جدول ۹ نشان می‌دهد، داده‌های مدل تحقیق با ســـاختار عاملی و زیربنای نظری تحقیق برازشـــی مناســـب دارد و این بیانگر همسو بودن سؤالات با سازه‌های نظری است. درنتیجه می‌توان گفت مدل تحقیق تأیید شده است.



نمودار ۲. مدل تحلیل عاملی تأییدی در حالت تخمین ضرایب استاندارد

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

جدول ۷. شاخصهای روایی و پایایی

شاخص		آمار توصیفی		نتایج تحلیل عاملی تأییدی					
				مرتبه اول		مرتبه دوم		روایی همگرا	پایایی
		میانگین	انحراف معیار	بارعاملی	t	بارعاملی	t	AVE	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ
بهبود فرایند یاددهی ـ یادگیری	درس قرآن و هدیه‌های آسمان	۳/۴۶	۰/۹۹	۰/۵۹	-	۰/۵۸	۳/۸۱	۰/۵۵۴	۰/۹۱۰	۰/۸۸۷
	درس ریاضی	۲/۸۳	۱/۰۵	۰/۵۶	۳/۱۱					
	درس علوم	۴/۱۱	۰/۹۳	۰/۶۷	۳/۱۶					
	درس فارسی	۳/۴۱	۱/۰۲	۰/۵۷	۳/۹۱					
	درس مطالعات اجتماعی	۴/۷۶	۰/۵۹	۰/۵۷	۳/۵۸					
	درس کار و فناوری	۳/۷۸	۰/۹۸	۰/۶۸	۴/۱۳					
	درس هنر	۴/۲۵	۰/۸۷	۰/۸۲	۴/۳۰					
گردشگری مذهبی	به پذیرش آگاهانه و آزادانه دین در آنان کمک می‌کند؟	۳/۴۱	۱/۱۶	۰/۸۳	-	۰/۶۸	۷/۵۲	۰/۶۷۲	۰/۸۶۰	۰/۷۵۶
	منجر به خودشناسی برای پاسخگویی مسئولانه به نیازهای آنان می‌شود؟	۳/۲۳	۱/۱۱	۰/۸۱	۶۷/۹					
	منجر به رشد اخلاق در ابعاد فردی و اجتماعی آنان می‌شود؟	۳/۷۶	۱/۰۸	۰/۶۹	۸/۳۲					
گردشگری کسب و کار	به درک موقعیت اقتصادی فرد و جامعه و تلاش برای بهبود آن کمک می‌کند؟	۳/۷۹	۰/۹۵	۰/۸۳	-	۰/۷۸	۹/۱۰	۰/۵۴۵	۰/۸۸۲	۰/۸۳۸
	منجر به ایجاد زمینه انتخاب آگاهانهٔ شغل متناسب با تواناییها و علائق خود و فعالیت در آن حرفه می‌شود؟	۴/۰۱	۰/۸۷	۰/۹۱	۱۳/۴۲					
	منجر به درک رشد و استقلال فردی آنان در جامعه می‌شود؟	۳/۸۹	۱/۰۰	۰/۸۱	۱۱/۶۲					

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

جدول ۷. (ادامه)

شاخص		آمار توصیفی		نتایج تحلیل عاملی تأییدی					
				مرتبه اول	مرتبه دوم		روایی همگرا	پایایی	
		میانگین	انحراف معیار	بارعاملی	بارعاملی	t	AVE	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ
گردشگری علمی ـ آموزشی	منجر به شناخت و بهره‌گیری از نتایج تجارب بشری در حوزه علم و فناوری در آنان می‌شود؟	۳/۹۵	۰/۸۱	۰/۷۸	۱/۰۰	۱۰/۹۲	۰/۵۵۱	۰/۸۵۶	۰/۷۸۹
	منجر به ایجاد خلاقیت و نوآوری، برای کشف شکلهای جدید واقعیت و خلق روشها و ابزارهای نوین در آنها می‌شود؟	۴/۰۹	۰/۶۹	۰/۵۸	۷/۱۷				
	منجر به برقراری ارتباط سازنده با طبیعت با هدف آبادانی می‌شود؟	۴/۱۱	۰/۹۳	۰/۷۷	۹/۹۰				
گردشگری اجتماعی ـ تاریخی	منجر به حفظ آداب و رسوم و هنجارها در آنان می‌شود؟	۴/۲۵	۰/۷۸	۰/۸۴	-				
	منجر به شناخت فرهنگ و تمدن در آنان می‌شود؟	۴/۴۰	۰/۸۰	۰/۶۷	۸/۸۳	۱۱/۶۴	۰/۷۰۰	۰/۸۱۶	۰/۷۶۹
	منجر به رشد مشارکت جمعی در آنان می‌شود؟	۴/۱۶	۰/۹۳	۰/۷۷	۱۰/۶۳				
گردشگری تفریحی ـ طبیعت‌گردی	منجر به درک و پاسخگویی مسئولانه به نیازهای روانی و جسمانی در آنان می‌شود؟	۳/۶۰	۱/۱۲	۰/۹۲	-				
	منجر به تلاش در جهت حفظ و ارتقای سلامت روان و جسم در آنان می‌شود؟	۳/۸۷	۱/۰۸	۰/۸۴	۱۴/۲۰	۱۱/۷۱	۰/۵۹۲	۰/۸۸۱	۰/۸۲۸
	منجر به بصیرت نسبت به سبک زندگی و پیامدهای آن در جامعه و طبیعت در آنان می‌شود؟	۳/۶۷	۱/۲۷	۰/۸۳	۱۳/۹۱				
گردشگری فرهنگی ـ هنری	منجر به درک زیباییهای جهان آفرینش به‌منزلهٔ مظاهر جمال و کمال الهی در آنان می‌شود؟	۳/۹۸	۱/۰۱	۰/۸۱	-				
	منجر به رشد حس زیبایی‌شناختی و ابراز آن به زبان هنری در آنان می‌شود؟	۴/۰۵	۰/۹۰	۰/۷۹	۹/۹۷	۹/۸۹	۰/۶۲۹	۰/۸۸۱	۰/۸۱۹
	منجر به ارتقای ذائقه زیبایی‌شناسانه در آنان برای پرورش حواس و قدرت تخیل و زیباسازی محیط زندگی می‌شود؟	۴/۱۵	۰/۸۳	۰/۶۱	۷/۳۶				

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

جدول ۸. ضرایب همبستگی و شاخص اعتبار واگرا

متغیرهای پنهان	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. بهبود فرایند یاددهی ـ یادگیری	۰/۷۴۴						
۲. گردشگری مذهبی	۰/۶۷۷	۰/۸۲۰					
۳. گردشگری کسب و کار	۰/۶۳۱	۰/۷۲۴	۰/۷۳۸				
۴. گردشگری علمی ـ آموزشی	۰/۶۸۰	۰/۷۲۶	۰/۷۴۲	۰/۷۴۲			
۵. گردشگری اجتماعی ـ تاریخی	۰/۵۸۲	۰/۵۲۹	۰/۴۳۳	۰/۵۶۱	۰/۸۳۷		
۶. گردشگری تفریحی ـ طبیعت‌گردی	۰/۶۴۳	۰/۵۵۶	۰/۵۳۳	۰/۵۱۰	۰/۳۳۹	۰/۷۶۹	
۷. گردشگری فرهنگی ـ هنری	۰/۶۳۴	۰/۶۲۹	۰/۶۹۶	۰/۶۹۴	۰/۳۶۶	۰/۶۹۴	۰/۷۹۳

***روی قطر اصلی ریشه دوم میانگین واریانس تبیین شده قرار دارد.**

جدول ۹. شاخصهای برازش مدل

نام شاخص	برآورد شده	حد مجاز
کای دو بر درجه آزادی	۲/۴۸۹	کمتر از ۳
نیکویی برازش (GFI)	۰/۸۶	بالاتر از ۰/۸
نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)	۰/۸۲	بالاتر از ۰/۸
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	۰/۰۷۱	کمتر از ۰/۱
برازندگی تطبیقی (CFI)	۰/۹۶	بالاتر از ۰/۹
برازندگی هنجار شده (NFI)	۰/۹۴	بالاتر از ۰/۹
برازندگی هنجار نشده (NNFI)	۰/۹۶	بالاتر از ۰/۹
برازندگی فزاینده (IFI)	۰/۹۶	بالاتر از ۰/۹

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

۲. نتایج آزمون تی یک‌نمونه‌ای (پاسخ به فرضیه‌های تحقیق)

پس از وارد کردن داده‌های پرسشـــنامه به این صورت که طیف پنج گزینه‌ای لیکرت را با اختصاص مقادیر ۱ تا ۵ به مقیاس شـــبه‌فاصله‌ای تبدیـــل کردیم، برای این بخش از تحقیـــق از آزمون میانگین یک جامعه (آزمون t) اســـتفاده کردیم. این آزمون برای متغیرهای کمّی به‌کار می‌رود و در مواردی برای تشـــخیص تأثیر یا عدم تأثیر یک متغیر(ها) در وضعیت مورد بررسی استفاده می‌شود. مثلاً برای بررسی تأثیر یا عدم تأثیر تمام متغیرهای تحقیق روی پدیده ای معین، از این آزمون استفاده می‌کنیم، به‌طوری که اگر میانگین هر متغیر از حد معینی بیشـــتر بود، آن متغیر در پدیده مورد نظر مؤثر تلقی می‌شـــود بـــه این صورت که نمـــرات بالاتر از ۳ به‌معنای تأیید فرضیه مورد مطالعه و نمرات پایین‌تر از ۳ به‌معنای عدم تأیید فرضیه مورد مطالعه در نظر گرفته می‌شود.

به همین منظور برای کلیه فرضیه‌ها فرض H_0 و H_1 را تعریف می‌کنیم، سپس با استفاده از آزمون t، فرضیه‌ها را مورد آزمایش قرار می‌دهیم و تحلیل می‌کنیم. در ادامه نتایج حاصل از آزمون میانگین یک جامعه در افراد مورد بررسی مورد بحث قرار می‌گیرد.

$$\begin{cases} H_0 = \mu \leq ۳ \\ H_1 = \mu \succ ۳ \end{cases}$$

جدول ۱۰. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای بررسی فرضیه‌های تحقیق

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	آماره تی	سطح معناداری	فاصله اطمینان ۹۵٪		وضعیت فرضیه
					کران پایین	کران بالا	
بهبود فرایند یاددهی ـ یادگیری	۳/۷۹۹	۰/۵۶۹	۱۷/۱۹۸	۰/۰۰۰	۰/۷۰۷	۰/۸۹۱	تائید
گردشگری مذهبی	۳/۴۶۴	۰/۹۵۷	۵/۹۴۵	۰/۰۰۰	۰/۳۱۰	۰/۶۱۹	تائید
گردشگری کسب و کار	۳/۸۹۳	۰/۸۴۶	۱۲//۹۲۷	۰/۰۰۰	۰/۷۵۷	۱/۰۳۰	تائید
گردشگری علمی ـ آموزشی	۴/۰۵۱	۰/۶۶۹	۱۹/۲۵۴	۰/۰۰۰	۰/۹۴۳	۱/۱۵۹	تائید
گردشگری اجتماعی ـ تاریخی	۴/۲۷۱	۰/۷۰۰	۲۲/۲۴۵	۰/۰۰۰	۱/۱۵۸	۱/۳۸۴	تائید
گردشگری تفریحی ـ طبیعت‌گردی	۳/۷۱۱	۱/۰۵۲	۸/۲۷۵	۰/۰۰۰	۰/۵۴۱	۰/۸۸۱	تائید
گردشگری فرهنگی ـ هنری	۴/۰۶۲	۰/۷۶۹	۱۶/۹۲۰	۰/۰۰۰	۰/۹۳۸	۱/۱۸۶	تائید

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

اکنون با توجه به نتیجه آزمون تی، در صورتی که مقدار میانگین شاخص مورد مطالعه از ۳ بزرگ‌تر شده باشد و مقدار سطح معناداری (Sig) کمتر از ۰/۰۵ شده باشد، می‌توان فرضیه تحقیق را در سطح اطمینان ۹۵٪ تأیید کرد. نتایج نشان می‌دهد برای تمامی فرضیه‌های تحقیق مقادیر میانگین نمرات از ۳ بیشتر شده و سطح معناداری از ۰/۰۵ نیز کمتر شده است. در نتیجه می‌توان گفت فرضیه‌های تحقیق همگی در سطح اطمینان ۹۵٪ مورد تأیید قرار گرفته‌اند.

■ نتیجه‌گیری ■

بر اســـاس نتایج حاصل از این پژوهش، گردشـــگری نقشی مؤثر در دستیابی به ساحتهای ششگانه تربیتی دارد. تلفیق گردشـــگری با برنامه‌درسی دورهٔ ابتدایی موجب بهبود فرایند یاددهی ـ یادگیری در دروس قرآن و هدیه‌های آســـمان، علوم تجربی، فارسی، مطالعات اجتماعی، کار و فناوری و هنر می‌شود ولی در درس ریاضی این گونه نیست.

تلفیق گردشـــگری مذهبی با برنامه‌درسی در ســـاحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، منجر به پذیرش آگاهانه و آزادانه دین، خودشناسی و رشد اخلاق در ابعاد فردی و اجتماعی دانش‌آموزان می‌شود. تلفیق گردشگری کسب و کار و علمی ـ آموزشی با برنامه‌درسی در ساحتهای تربیت اقتصادی و حرفه‌ای و تربیت علمی و فناوری، منجر به درک موقعیت اقتصادی، ایجاد زمینه انتخاب آگاهانهٔ شغل متناسب با تواناییها و علائق خود و فعالیت در آن حرفه، درک رشد و استقلال فردی در جامعه، شناخت و بهره‌گیری از نتایج تجارب بشـــری در حوزه علم و فناوری، ایجاد خلاقیت و نوآوری در آنها برای کشـــف صورتهای جدید واقعیت و خلق روشها و ابزارها و برقراری ارتباط سازنده با طبیعت برای پیشرفت و آبادانی کشور است. تلفیق گردشگری اجتماعی ـ تاریخی با برنامه‌درسی در ساحت تربیت اجتماعی ـ سیاسی، منجر به حفظ آداب و رسوم و هنجارها، شناخت فرهنگ و تمدن و رشد مشارکت جمعی در دانش‌آموزان می‌شود. تلفیق گردشگری تفریحی ـ طبیعت‌گردی با برنامه‌درسی در ساحت تربیت زیستی ـ بدنی، منجر به درک و پاسخگویی مسئولانه به نیازهای روانی و جسمانی، تلاش در زمینه حفظ و ارتقای سلامت روان و جسم و بصیرت نســـبت به ســـبک زندگی و پیامدهای آن در جامعه و طبیعت در دانش‌آموزان می‌شود. تلفیق گردشـــگری فرهنگی ـ هنری با برنامه‌درسی در ســـاحت تربیت هنری و زیبایی‌شناختی، منجر به درک زیباییهای جهان آفرینش به منزلهٔ مظاهر جمال و کمال الهی، رشـــد حس زیبایی‌شناختی و ابراز آن به زبان هنری و ارتقای ذائقه زیبایی‌شناسانه در آنان برای پرورش حواس و قدرت تخیل و زیباسازی محیط زندگی در دانش‌آموزان می‌شود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

منابع

REFERENCES

اتاق بازرگانی، صنایع، معادن و کشاورزی تهران، معاونت بررسی‌های اقتصادی. (۱۳۹۸). *جایگاه ایران در شاخص رقابت‌پذیری سفر و گردشگری ۲۰۱۹*.

الیاس، جان ال. (۱۳۸۵). *فلسفه تعلیم و تربیت «قدیم و معاصر»*، ترجمه عبدالرضا ضرابی. مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره).

بابادی، امین؛ جعفری‌ثانی، حسین و کرمی، مرتضی. (۱۳۹۴). شناسایی گونه‌های غالب و غایب تلفیق در برنامه‌درسی دانشگاه علوم اسلامی رضوی. *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۳ (۲۸)، ۶۷ـ۸۳.

پریاری، سپیده. (۱۳۹۲). *تحلیلی بر آموزش گردشگری در کتب درسی مقطع ابتدایی*. پایان‌نامه برای دریافت درجه کارشناسی ارشد در رشته برنامه‌ریزی گردشگری. دانشگاه تهران، دانشکده علوم اجتماعی، گروه برنامه‌ریزی اجتماعی.

جعفری‌ثانی، حسین؛ کرمی، مرتضی و پاک‌مهر، حمیده. (۱۳۹۲). شناسایی الگوی تلفیق برنامه درسی علوم انسانی و فاصله آن با وضعیت مورد انتظار دانشجویان، بر اساس دیدگاه فوگارتی. *فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی*، ۵(۴)، ۱۱۹ـ۱۳۴.

دبیرخانه شورای عالی 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.

رضوی، سیده عصمت. (۱۳۹۵). *امکان اجرای برنامه‌درسی به شیوه تلفیقی در پایه دوم ابتدایی: مطالعه موردی*. پایان‌نامه جهت اخذ کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند.

روشنی، طاهره. (۱۳۹۵). بررسی روانشناسی مدیریت نوین آموزشی «آموزش مهارتهای زندگی» مدارس ابتدایی در جمهوری اسلامی ایران. *فصلنامه علمی ـ پژوهشی توسعه آموزش جندی شاپور*، *۷*(ویژه‌نامه)، ۸۸ـ۹۴.

شامی زنجانی، هانیه و موسوی، سید حسن. (۱۳۹۴). نردبان تلفیق. *فصلنامه مدیریت فراگیر*، ۱(۲)، ۱۴۱ـ۱۵۲.

شعبانی، حسن. (۱۳۸۵). *مهارتهای آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)*. تهران: سمت.

عراقیه، علیرضا؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ فروغی ابری، احمدعلی و فاضلی، نعمت‌اله. (۱۳۸۸). تلفیق، راهبردی مناسب برای تدوین برنامهٔ درسی چند فرهنگی. *فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ۲ (۱)، ۱۴۹ـ۱۶۵.

قرشی مینا آباد، محمد باسط و میرواسع، سیده طیبه. (۱۳۹۰). نقش اردو در غنی‌سازی اوقات فراغت دانش‌آموزان (مطالعه موردی: دانش‌آموزان دبیرستانی ناحیه ۲ رشت). *چشم‌انداز جغرافیایی (مطالعات انسانی)*، *۶* (۱۶)، ۹۴ـ۱۱۴.

کلانتری، خلیل. (۱۳۸۸). *مدلسازی معادلات ساختاری در تحقیقات اجتماعی ـ اقتصادی (با برنامه LISREL و SIMPLIS)*. تهران: فرهنگ صبا.

ماهروزاده، طیبه و نورآبادی، سولماز. (۱۳۹۳). تلفیق علم و تکنولوژی در برنامه درسی دوره ابتدایی. *پژوهش‌های تربیتی*، ۲۹، ۱۸ـ۴۰.

مذبوحی، سعید. (۱۳۹۶). *مبانی و مفاهیم نوپدید برنامه درسی دوران ابتدایی*. تهران: انتشارات آوای نور، چاپ اول.

ملکی، حسن. (۱۳۸۷). مبانی فلسفی و اجتماعی تلفیق در برنامه‌درسی. مقاله مندرج در کتاب رویکرد *تلفیقی در برنامه‌درسی*. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.

ـــــــــــــــ . (۱۳۹۶). *برنامه‌ریزی درسی(راهنمای عمل)*. تهران: انتشارات پیام اندیشه، چاپ بیست و ششم.

موسوی‌مقدم، سید رحمت‌الله و علیزمانی، امیرعباس. (۱۳۹۰). ساحت‌های وجودی انسان از دیدگاه علامه طباطبایی. *اندیشه نوین دینی*، *۷*(۲۷)، ۵۳ـ۷۸.

مهدی‌پور میر، سیده راضیه؛ صالحی عمران، ابراهیم؛ صالحی، صادق و عابدینی بلترک، میمنت. (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پایه ششم ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های آموزش گردشگری. *فصلنامه علمی پژوهشی برنامه‌ریزی توسعه گردشگری*، *۸*(۲)، ۱ـ۱۹.

مهربان، زهرا و مظاهری، حسن. (۱۳۹۵). تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌های درسی مطابق با برنامه‌درسی ملی. *فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران*، ۱۱(۴۰)، ۱۴۳ـ۱۷۰.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۹). تلفیق در برنامه‌درسی، تاریخچه، ضرورت، معیارها و اشکال. *مجله پژوهش در مسائل تعلیم و*

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]

تربیت، ۱۵ـ۴۷.

_____ . (۱۳۹۲). تبیین و بازشناسی ظرفیت نظریه‌های ناظر به آموزش ارزش‌ها در نظام آموزشی از منظر اثربخشی. *فصلنامه علمی نوآوری‌های آموزشی*، ۱۲ (۲)، ۷۹ـ۹۸.

مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۹۶). *برنامه‌درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: انتشارات سمت و شرکت به‌نشر (آستان قدس رضوی)، چاپ هشتم.

نجات کیانی، علی. (۱۳۸۷). *بررسی جایگاه توریسم در محتوای کتب درسی دوره تحصیلی ابتدایی در سال ۸۶ ـ ۱۳۸۵*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی.

نویدادهم، مهدی. (۱۳۹۷). تربیت در ساحتهای ششگانه رویکرد اصلی سند تحول. *رشد معلم، شماره ۳۱۵* (ویژه‌نامه)، ۲۳ـ۱۶.

همایونی بخشایش، نسرین. (۱۳۹۵). *ارزشیابی مقایسه‌ای کیفیت برنامه‌درسی مجزا و تلفیقی پایه ششم ابتدایی*. پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد، رشته تحقیقات آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی.

یاقوتی، حمید؛ جوادی‌پور، محمد و خسروی، علی‌اکبر. (۱۳۹۲). رویکرد تلفیقی در برنامه‌درسی تربیت بدنی مقطع ابتدایی: تبیین امکان از دیدگاه متخصصان. *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی*، ۱(۲)، ۱۴۹ـ۱۶۴.

یعقوب‌زاده، رحیم. (۱۳۹۳). *گونه‌شناسی گردشگری: ارائه چارچوبی برای تقسیم‌بندی انواع گردشگری*. تهران: نشر جامعه‌شناسان.

Chin, W. W. (1998). Commentary: Issues and opinion on structural equation modeling. *Management Information Systems Quarterly, 22*(1), 7-16. doi: 10.2307/249674.

Cuffy, V. V. (2017). Is there a role for a lifelong tourism education model in the 21st century*? Critical Tourism Studies Proceedings,* (1), 140. Available at: http://digitalcommons.library.tru.ca/cts - proceedings/vol2017/iss1/140.

Cuffy, V. V., Airey, D., & Papageorgiou, G. C. (Eds.). (2018). *Lifelong for tourism:* Concepts policy and implementation. Routledge.

Cuffy, V. V., Tribe, J., & Airey, D. (2012). *Lifelong learning for tourism. Annals of Tourism Research, 39*(3), 1402 -1424.

_____. (2014). Collaborating planning for lifelong tourism education and training. In *Proceedings of Council for Hospitality Management Education (2014)*. Annual Research Conference. May 28th-30th, 2014.

Dallari, F., & Mariotti, A. (2016). Children in tourism: A fresh perspective. The experience in Italy, from summer camps to the Seninter Project. *Via: Tourism Review,* (10).

Gajek, E. (2018).Curriculum integration in distance learning at primary and secondary educational levels on the example of eTwinning projects. *Education Sciences, 8, 1*. https://doi.org/10.3390/educsci8010001.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*(3), 607-610.

Nhlapo, M., Moreeng, B. B., &, Malbese, M. L. (2019). Challenges facing implementation of an integrated tourism curriculum: The experiences of teachers in Lesotho. *Journal of Education and Practice, 10*(5), 92-101.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (1996). *Lifelong Learning for All*. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996. Paris: OECD.

Poria, Y., & Timothy, D. J. (2014). Where are the children in tourism research? *Annals of Tourism Research, 47*, 93-95.

Stone, M. J., & Petrick, J. F. (2013). The educational benefits of travel experiences: A literature review. *Journal of Travel Research, 52*(6), 731-744.

World Economic Forum. (2015). *The traveland tourism competitiveness report*. Geneva.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-10-06]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1400.37.3.3.8]