

فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)

سال یازدهم، شماره ۳۹، پاییز ۸۰

## برنامه‌های درسی تلفیقی، رویکردی متفاوت با برنامه‌های درسی موضوع محوری / دیسیپلینی (شیوه سنتی)

دکتر محمود مهرمحمدی\*

پروین احمدی\*\*

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

چکیده

از عوامل مهم در کارایی و اثربخشی هدف‌های آموزشی و پرورش برنامه‌های درسی است. شواهد نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی متداول منجر به یادگیری انفعالی در دانش‌آموزان می‌شود. در این مقاله، ویژگی‌های برنامه‌های درسی موضوع محور و رشته‌ای (شیوه سنتی) بررسی و انتقادهای وارد به آن، مطرح شده است. هم چنین ویژگی‌های برنامه‌های درسی تلفیقی و پاره‌ای انتقادهای مطرح شده در مورد آن تبیین گردیده است. نتیجه بررسی و مقایسه آن است که تأکید انحصاری بر هر کدام از برنامه‌ها، مشکل قطبی شدن را در

\* - عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس

\*\* - عضو هیأت علمی دانشگاه الزهرا (س)

پی خواهد داشت. بنابراین، در برنامه درسی به هر دو نوع تجربیات رشته‌ای و غیررشته‌ای باید توجه شود.

#### مقدمه

این نکته که برنامه‌های آموزش و پرورش زمینه یادگیری انفعالی اندیشه‌های راکد را فراهم می‌سازد، به کرات مورد نقد قرار گرفته است. برنامه‌ها چنان است که دانش آموزان می‌خوانند، می‌شنوند و همواره برای روزی که آموخته‌ها را باید امتحان دهند، آماده می‌شوند. و ایتهد اظهار ناراحتی می‌کند که به دلیل تجمع بی‌هدف دانش انبوه، راکد و بدون استفاده در دانش آموزان، تفکر و اندیشه در آنها متوقف شده است (هنری ۱۹۵۸، ص ۱۹). در نقد نظام آموزشی، ناگزیر اجزاء نظام از جمله هدفها، برنامه‌ها و محتوا، مورد بررسی و کنکاش قرار می‌گیرد. نظام آموزشی در مراحل مختلف هدف‌های تربیتی مشخصی دارد و در هر سطح برنامه‌هایی به منظور تحقق این هدف‌ها طراحی و تدوین می‌شود. در طراحی برنامه درسی پس از تعیین هدف، انتخاب محتوا قرار دارد که باید با توجه به معیارها و ضوابط خاصی صورت گیرد. به عنوان مثال، توجه به مراحل رشد، نیازها، علایق و استعداد‌های یادگیرنده و نیز توجه به اصول و عوامل مؤثر بر یادگیری از جمله معیارهای مهم محسوب می‌شود. در صورتی که محتوا با واقعیت‌های زندگی و محیط دانش‌آموز مرتبط باشد، او را بیشتر جلب می‌کند. همچنین، آن دسته از محتوای درسی و روشهای تدریس که دانش‌آموز را فعال‌تر سازد، سبب بهبود کیفیت فرایند یادگیری و تثبیت آموخته‌ها می‌شود. مؤید این نظر سخن کانت است که می‌گوید:

«بهترین راه فهمید یک نقشه آن است که خود آن را بکشیم، بهترین راه فهمیدن، انجام دادن است، ما چیزی را بهتر می‌فهمیم و بهتر به یاد می‌آوریم که به قسمی خود آن را آموخته باشیم.» (نقیب زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۳۹).

پس از انتخاب محتوا، سازماندهی محتوای برنامه درسی مطرح می‌شود. در این مرحله که یکی از حساس‌ترین مراحل برنامه‌ریزی درسی است. برنامه ریزان درسی کوشش می‌کنند اصولی را مورد توجه قرار دهند که به مؤثرترین صورت ممکن دستیابی به اهداف برنامه را میسر سازد. در تدوین برنامه‌های درسی، سازماندهی محتوا اهمیت به‌سزایی دارد، زیرا کارایی برنامه و میزان تحقق تغییرات مهم در یادگیرندگان بدان وابسته است. (کار تلج و ملیون، ۱۳۶۹، ص ۱۰)

در سازماندهی محتوا، مواد و موضوعات درسی در سطح افقی و عمودی با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند.

منظور از سازماندهی عمودی محتوا، سازماندهی عناصر و اجزای محتوا در درون یک ماده درسی است (ملکی، ۱۳۷۴، ص ۱۸).

سازماندهی افقی محتوا، نحوه ارتباط میان محتوای یک ماده درسی با محتوای سایر دروس در یک پایه تحصیلی است. (لوی، ترجمه مشایخ ۱۳۶۸، ص ۵۵ و ۵۶)

در این مقاله، تأکید ما بر سازماندهی افقی محتوای برنامه درسی است. محتوای دروس مختلف به شیوه‌های متنوع با هم مربوط می‌شوند. متداول‌ترین شیوه سازماندهی محتوای برنامه درسی، شیوه سازماندهی مبتنی بر موضوعات درسی و دیسیپلین (ساختار دانش یا رشته‌های علمی) است که در کشور ما نیز مرسوم بوده و هست.

دلیل انتخاب رشته‌های علمی به عنوان اساس سازماندهی محتوای برنامه درسی، توجه به اهمیت دانش در برنامه درسی است که این دانش به صورت معرفت سازمان یافته در رشته‌های علمی تبلور می‌یابد. (سیلور، الکساندر و لوئیس، ترجمه خوی نژاد، ۱۳۷۶، ص ۳۱۲)

شیوه‌های دیگری در سازماندهی افقی محتوا مطرح شده است که به طور کلی آنها را شیوه‌های تلفیقی<sup>۱</sup> می‌نامند. در این شیوه‌ها مرز بندی‌های صریح میان حوزه‌های دانش کنار گذاشته شده و فرصت‌ها و تجربیات یادگیری به گونه‌ای متفاوت بارویکرد موضوعی و دیسیپلینی (رشته‌ای) تنظیم می‌شود.

در این نوشتار، به بررسی این دو شیوه سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی می‌پردازیم.

### سازماندهی برنامه درسی مبتنی بر رویکرد موضوعی / دیسیپلینی (شیوه‌های سنتی)

با سابقه‌ترین شکل سازماندهی برنامه درسی، برنامه‌هایی است که بر محور موضوع‌های درسی و قلمروهای علمی (دیسیپلینها) می‌چرخد که به عنوان شیوه سنتی سازماندهی برنامه درسی شناخته می‌شود.

هدف اساسی در برنامه درسی موضوع محور، دستیابی به رشد و تحول شناختی و دانش و اطلاعات موجود در موضوع درسی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۷، ص ۱۲۹). در این رویکرد، محتوای برنامه، از قبیل طراحی شده و منطبق با ساخت دانش، با رعایت توالی منطقی<sup>۱</sup> ارائه می‌شود. این محتوا در قالب موضوعات و دروس خاص و غالباً به طور مجزا و پراکنده در برنامه مدرسه گنجانده می‌شود. فرآیند آموزش در این برنامه، عبارت از انتقال اطلاعات و آگاهی‌های از ذهن معلم به ذهن دانش آموز است. معلم به عنوان متخصص موضوع درسی در زمینه (دست کم) یک موضوع خاص، دانش و تسلط کافی داشته و منبع و مخزن اطلاعات و حقایق علمی شناخته می‌شود. وی در روند آموزش، نقش اصلی و فعال را به عهده دارد. به طوری که، پیش از تدریس موضوع مورد نظر، فرآیند تدریس را طی می‌نماید و این امر را حول محور محتوای آموزش و جدا از شرایط و محیط یادگیری سازمان دهی می‌کند. وظیفه معلم، تدریس محتوا از طریق روش‌های مستقیم آموزش، به ویژه از طریق سخنرانی است.

علاوه بر روش سخنرانی، از سایر روش‌های آموزشی، همچون مباحثه، کنفرانس، (گزارش شفاهی)، مناظره و مانند آن نیز، در کلاس استفاده می‌شود. لیکن، از شیوه‌های تجربی آموزش، مانند ایفای نقش، بازی‌های شبیه سازی و فعالیت‌های مبتنی بر حرکت، به ندرت استفاده می‌گردد (میلر، ترجمه مهر محمدی ۱۳۷۹، ص ۴۹).

۱ - منظور از توالی منطقی، توجه به ساخت دانش مربوط به موضوع درسی و رعایت سلسله مراتب مفاهیم از ساده به پیچیده و از عینی به انتزاعی است.

در این برنامه، دانش آموز به صورت فردی غیر فعال و پذیرنده است که در معرض آموزش مطالب درسی قرار می‌گیرد و در فرآیند طراحی آموزش مسئولیتی به عهده ندارد، بلکه باید خود را با یادگیری موضوع درسی سازگار نماید.

از مهم‌ترین طرفداران سرسخت برنامه درسی موضوع محور، دیدگاه موسوم به نهضت "بازگشت به پایه‌ها"<sup>۱</sup> در دهه ۱۹۸۰ است که به نوعی اساس‌گرایی در برنامه درسی<sup>۲</sup>، با تأکید بر خواندن، نوشتن و حساب کردن، دلالت دارد.

دلایلی که در دفاع از برنامه درسی موضوع محور ارائه شده، به قرار زیر است:

- نظام‌مند بودن برنامه درسی:

در رویکرد موضوع مدار، برنامه درسی به شکلی نظام‌مند عرضه می‌شود، به این معنی که برنامه درسی بر اساس چگونگی رشد و توسعه دانش در حوزه‌های گوناگون علمی سازمان دهی می‌شود. به سخن دیگر، این برنامه مطابق با طبقه‌بندی علوم و متناسب با ترتیب منطقی و ارتباط مبانی و اصول هر رشته است (شریعتمداری، ۱۳۶۵).

- سهولت اجرای برنامه‌های درسی منطبق با این رویکرد:

برنامه و زمان‌بندی دروس را می‌توان به آسانی بر محور موضوع‌های درسی تنظیم نمود. مدت زمان کلاس‌ها از قبل مشخص می‌شود و برای همه مواد درسی یکسان است (مثلاً ۴۰ تا ۵۰ دقیقه).

- سازگار بودن برنامه درسی با سنت:

بزرگ‌ترین حامی رویکرد موضوعی قدرت سنت است (میلر، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۷۹). از آنجا که نظام آموزشی در تربیت معلم براساس این دیدگاه است و معلمان با این روش آموزش می‌بینند، اجرای این نوع برنامه درسی در مدارس ادامه فعالیت در یک چارچوب مأنوس را برای معلمان فراهم می‌آورد. همچنین، مسئولین، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و والدین دانش‌آموزان نیز با این روش تربیت شده‌اند و در مقابل تغییر آن مقاومت می‌کنند. کتاب‌های درسی و سایر منابع

و مواد آموزشی نیز، حول محور موضوع‌های مختلف سازمان دهی شده‌اند. بنابراین، اغلب منابع و مواد برنامه درسی پشتیبان این دیدگاه است و اندیشه استمرار آن را تقویت می‌کند.

- رعایت اقتصاد و کارایی در عرضه مواد و منابع آموزشی (همان منبع):

از آنجا که در طول سالیان متوالی و دوره‌های مختلف آموزشی کتاب‌ها و مواد درسی حول محور مواد درسی خاص سازمان دهی شده است، چهارچوب مطالب درسی در هر موضوع مشخص است و به تغییر مواد و منابع آموزشی نیاز نیست و در نتیجه از صرف بودجه و هزینه‌های گزاف و وقت و نیروی انسانی فراوان پیش‌گیری می‌کند.

- داشتن چارچوب مشخص و صریح:

چارچوب این برنامه مشخص و واضح است، یعنی معلوم است که معلم در یک سال تحصیلی چه باید تدریس کند. دانش آموز چه باید بخواند و یاد بگیرد و معیار ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان (که محتوای کتاب درسی است) نیز، از قبل معلوم می‌باشد.

برنامه مشابه برنامه درسی موضوع محور دیدگاه دیسیپلینی یا رشته‌ای در برنامه درسی است. دیدگاه دیسیپلینی بر قلمروهای علمی و به ویژه بر روش‌های مورد استفاده متخصصان و دانشمندان در هر یک از قلمروها تأکید دارد. در این رویکرد دانش‌آموز همانند یک زیست‌شناس یا یک مورخ به پژوهش می‌پردازد (همان منبع، ص ۴۸).

بسیاری از مطالبی که در دفاع از دیدگاه موضوعی مطرح شده، برای حمایت و پشتیبانی از دیدگاه دیسیپلینی نیز مطرح می‌باشد، از جمله: این دیدگاه با ساختار کنونی مدارس مطابقت دارد و امکان عرضه اقتصادی و توأم با کارایی مواد آموزشی را فراهم می‌آورد. دیسیپلین‌های (رشته‌های) علمی معرف بالاترین دستاوردهای فکری فرهنگ هستند و این دیدگاه به شکلی وفادارانه این دستاوردها را منعکس می‌سازد. برنر<sup>۱</sup>، مبتکر دیدگاه دیسیپلینی، معتقد بود که چنانچه دیسیپلین‌ها حول محور اصول اساسی آموزش داده شوند، فهم آسان‌تر می‌شود، فراموشی کاهش می‌یابد و امکان انتقال و استفاده از یادگیری‌ها فراهم می‌شود (بیلر، ترجمه کدیور، ۱۳۶۸).

انتقادهایی بر دیدگاه موضوعی / دیسپلینی وارد است که در اینجا به پاره‌ای از آنها اشاره می‌شود.

### برخی انتقادهای مطرح شده در مورد برنامه‌های درسی موضوعی / دیسپلینی

انتقادهای زیادی نسبت به رویکرد موضوعی / دیسپلینی مطرح شده است، در اینجا به برخی موارد مهم اشاره می‌شود.

- رویکرد موضوعی / دیسپلینی به عنوان یک نمونه گزینشی از دیسپلین‌های دانش، بیش از آنکه به عنوان وسیله‌ای برای تحقق تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود، به غلط به عنوان هدف تعلیم و تربیت پنداشته می‌شود. جوانان و بزرگسالان در این جهت هدایت می‌شوند که هدف تعلیم و تربیت گردآوری و چیرگی بر حقایق، اصول و مهارت‌هایی است که در یک حوزه موضوعی یا حوزه دیگر وجود دارد، به جای اینکه بیاموزند چگونه آن موضوعات را در جهت آگاهی از اهداف وسیع‌تر و مهم‌تر زندگی واقعی به کار ببرند (آنچه باید وسیله باشد هدف پنداشته می‌شود) (بی‌ین، ۱۹۹۷).

- این رویکرد با امر برقراری ارتباط با نیازها و علایق دانش آموزان سازگاری ندارد. (همان منبع)

در این رویکرد آنچه در چارچوب رشته‌های علمی قرار بگیرد ارزشمند و مناسب شمرده می‌شود، اما مسائل و دل مشغولی‌های جوانان و خواست‌ها و رغبت‌های آنان مورد غفلت قرار می‌گیرد. مسائلی همچون، اشتغال، انتخاب رشته، تشکیل خانواده و سایر امور و نگرانی‌های شخصی مورد توجه قرار نمی‌گیرد. به همین سبب، برنامه درسی و آموزش، دانش آموز را برای یادگیری بیشتر بر نمی‌انگیزد و به فعالیت و او نمی‌دارد.

- این دیدگاه، بیگانگی با نگرانی‌ها و دل مشغولی‌های اجتماعی را سبب می‌شود. (میلر، مهر محمدی، ص ۷۷)

موضوعات درسی و رشته‌های دانش (دیسپلین‌ها)، قلمروهایی را عرضه می‌کنند که توسط دانشگاهیان، براساس هدف‌ها و علاقه شخصی خودشان ایجاد شده است. «زندگی خوب» از نظر

دانشگاهیان به صورت محدود تعریف شده است که به گفته بلوم (۱۹۸۷) و هیرش (۱۹۸۷) بر این دلالت دارد که این تنها شیوه زندگی خوب و بهترین آن است. در صورتی که این دیدگاه شیوه زندگی تعداد زیادی از مردم را که دارای آرمان‌ها و دیدگاه‌های متفاوتی هستند نادیده می‌گیرد. چنین دانشی میراث فرهنگی طبقه خاصی از جامعه را در بر می‌گیرد و از سایر فرهنگ‌ها غفلت می‌شود. به همین علت است سؤال حوزه برنامه درسی که چه دانشی از ارزش بیشتری برخوردار است؟ با این سؤال که دانش چه کسی ارزشمندتر است جایگزین شده است. (بی‌ین، ۱۹۹۷)

- متخصصان موضوع درسی با غرق شدن در یک قلمرو علمی، نسبت به مسائلی از قبیل فقر، نژاد پرستی و رکود اقتصادی بی‌توجه و بی‌تفاوت می‌باشند.

- موضوعات درسی مجزا مهارت‌ها و اطلاعات و حقایق بی‌ارتباط و نامنسجم را ارائه می‌کنند که هیچ یکپارچگی و وحدت و معنای واقعی برای آن متصور نیست. دانش آموزان ارتباط میان مطالب مختلف را به خوبی درک نمی‌کنند و این امر موجب یادگیری سطحی و ناپایدار می‌شود، به عقیده بی‌ین (۱۹۹۷): زمانی که با مسائل و موقعیت‌های مبهم در زندگی واقعی روبه‌رو می‌شویم، هیچگاه نمی‌پرسیم که کدام بخش آن مربوط به علوم، کدام بخش آن مربوط به علوم، کدام بخش ریاضیات، کدام بخش هنر و غیره است. در پاسخ جوانان که می‌پرسند چرا این علوم یا موضوعات را باید بخوانیم جواب مناسبی نداریم. جواب‌های ما این است که: «بخاطر گذراندن امتحان» یا اینکه «شما در سال بعد به آن نیاز دارید». چنین پاسخی به سختی قابل قبول است و صرفاً توجیهی برای قرارداد هر چیز در برنامه درسی می‌باشد (همان منبع، ص ۴۲).

- ساختار موضوعی با چگونگی یادگیری و رشد کودکان همبستگی ندارد.

به رغم این ادعا که موضوع‌های درسی را می‌توان در سازمان‌دهی منطقی برنامه درسی دخیل دانست، شواهد ارائه شده، به وسیله نظریه پردازان یادگیری نشان می‌دهد که ساختار موضوع‌ها با چگونگی یادگیری و رشد کودکان (ساخت روانی) همبستگی ندارد. برای مثال، بخش قابل توجهی از موضوع‌های درسی به شکل انتزاعی مطرح می‌شوند که در تقابل با آنچه درباره نحوه یادگیری دانش آموزان شناخته شده است، قرار می‌گیرند. روشن است که دانش آموزان دوره



ابتدایی برای یادگیری و رشد به تجربه‌های عینی و واقعی نیاز دارند (میلر، ترجمه مهر محمدی، ص ۱۷۷).

- کاربرد برنامه‌دستی موضوعی / دیسپلینی، مستلزم درک و فهم عمیق معلم از موضوعات و رشته‌های علمی است و این در حالی است که به ویژه، در دوره ابتدایی، معلمان فاقد تخصص بالایی هستند:

- رویکرد مبتنی بر موضوعات مجزا، دیدگاهی است که دنیا را به بخش‌ها و قسمت‌های جداگانه تقسیم می‌کند. این دیدگاه در قرن گذشته توسط نظریه‌های روانشناسی قوای ذهنی و انضباط عقلی<sup>۱</sup> تقویت شده بود که در آن ذهن را همچون ماهیچه‌ای به قسمت‌های مجزا تقسیم می‌کرد، بخش‌هایی که به طور مجزا از طریق دیسپلین‌های خاص ورزیده می‌شوند. به طور مثال، قوه استدلال<sup>۲</sup> از طریق منطق عینی ریاضیات ورزیده می‌شود، با این فرض که پس از چنین استدلالی برای هر موقعیت جدید از جمله موقعیت‌های اجتماعی به کار می‌رود. اگر چه روانشناسی قوای ذهنی و انضباط عقلی با گذشت زمان اعتبار خود را از دست داده است، لیکن آثار آن همچنان در سازمان برنامه‌دستی جایگاه خاصی دارد (کیلیارد، ۱۹۸۴، ص ۴۳).

- تحقیقاتی که در دهه ۱۹۳۰ صورت گرفته نشان داده است که رویکرد موضوعات مجزا الزاماً تنها رویکرد یا حتی مناسب‌ترین رویکرد برای تحقق هدف‌های مورد نظر تعلیم و تربیت نمی‌باشد. همان‌طور که مروری بر این تحقیقات نشان داده است، مقایسه نتایج آزمون‌های پیشرفت تحصیلی جوانان در برنامه‌های درسی تلفیقی با برنامه‌های درسی موضوعی نشان می‌دهد که دانش آموزان در برنامه‌های درسی تلفیقی بهتری از برنامه‌های درسی سنتی داشته‌اند. علاوه بر این، رویکرد مبتنی بر موضوعات مجزا نسبت به رویکردهای تلفیقی به طور قابل ملاحظه‌ای، در افزایش فهم و روابط میان شخصی و ارتباطات اجتماعی موفقیت کم‌تری

داشته است (بی‌ین، ۱۹۹۷).

- برنامه درسی موضوعی با سطوح پایین یادگیری ارتباط دارد.

در این نوع برنامه درسی، کانون توجه معمولاً بر یادآوری اطلاعات و مهارت‌های پایه است و فرصت‌اندکی برای مهارت‌های سطوح بالای تحصیلی و مفهومی اختصاص می‌یابد. علاوه بر این، به حیطة عاطفی نیز اغلب توجهی نمی‌شود. همچنین، توجه به پرورش تفکر انتقادی و تفکر خلاق در برنامه درسی مورد غفلت قرار می‌گیرد (میلر، ۱۹۸۳).

دیدگاه دیسیپلینی نیز، دچار بسیاری از نارسایی‌هایی است که برای دیدگاه موضوعی برشمرده شد. بسیاری از این نارسایی‌ها در دهه ۱۹۶۰ آشکار شد و موجب شد بسیاری از طرفداران این دیدگاه از تلقی محدود نسبت به یادگیری که در مواضع اولیه خود به تبیین آن پرداخته بودند، عدول کنند. برونر با گذشت یازده سال از انتشار کتاب «فرایند آموزش و پرورش» به برخی ضعف‌های دیدگاه دیسیپلینی اعتراف کرده است. جهت‌گیری نظام آموزشی از نظر او آن است که از قلمروهای علمی به رسمیت شناخته شده فاصله گرفته و به مسائل اجتماعی توجه بیشتری مبذول شود. وی تحت تأثیر جنگ ویتنام، مفاسد و معضلات آن، توجه به مشکلات و مسائل اجتماعی را حائز اهمیت دانست. شواب<sup>۱</sup> نیز، به عنوان یکی از طرفداران رویکرد دیسیپلینی همانند برونر، از تلقی محدود نسبت به دیسیپلین دست برداشته و وجود رابطه میان دیسیپلین‌ها را تصدیق می‌کند. فیلیپ فینیکس<sup>۲</sup> نیز، از دیگر مدافعان این دیدگاه است. وی ادعا کرده است، محتوای برنامه درسی به طور تمام و کمال باید از دیسیپلین‌ها برگرفته شود و ویژگی‌هایی هم برای آن شمرده است که آن را از دیدگاه غیردیسیپلینی متمایز می‌سازد. وی نیز، همانند برونر و شواب در موضع خود نسبت به رویکرد دیسیپلینی تغییراتی داده است. وی تصدیق نمود که مطالعات دیسیپلینی به تکه‌تکه شدن و احساس نامربوط بودن منجر می‌شود و بنابراین، رویکرد میان رشته‌ای، با تکیه بر موضوع‌های فرعی و اجتماعی را توصیه نمود (میلر، ترجمه مهر محمدی، ۱۳۸۹).

1- Schwab

2- Phillip Phenix

انتقاد دیگری که مطرح شده این است که بسیاری از برنامه‌های درسی منطبق با این دیدگاه تنها برای دانش آموزانی مناسب است که قصد ادامه تحصیل در دانشگاه را دارند.

همچنین، این فرض که دانش آموزان باید مانند دانشمندان در دیسپلین‌های مختلف رفتار نمایند، مشکل آفرین است. از دانش آموزانی که قرار نیست در رشته ریاضیات یا علوم تجربی متخصص شوند، چقدر می‌توان انتظار داشت که آنچنان به مطالعه و تحصیل پردازند که نشان از رفتارهای متخصصان این قلمروها داشته باشد. از طرفی، نتایج آزمون‌های به عمل آمده از دانش آموزانی که در معرض برنامه دیسپلین محور فیزیک بوده‌اند نشان می‌دهد که این دانش آموزان در مقایسه با دانش آموزانی که از طریق درس‌های سنتی (موضوعی) به مطالعه فیزیک پرداخته‌اند اختلافی ندارند و نتایج آماری تفاوت‌های معنی داری را نشان نمی‌دهد (میلر، ۱۹۸۳).

اگر چه انتقادهایی به رویکرد برنامه درسی موضوعی / دیسپلینی وارد است، لیکن باید هشدار جان دیویی را به خاطر داشت که اظهار نمود: هیچ اندیشه و نظری درباره تعلیم و تربیت نباید به منزله حذف یا رد اندیشه‌ها و رویدادهای دیگر شود (جان دیویی، ۱۹۳۸). گفته جان دیویی به این معناست که توجه به برنامه درسی تلفیقی و پاره‌ای انتقادات وارد بر رویکرد موضوعی / دیسپلینی، نباید موجب حذف یا رد این قبیل رویکردها (موضوعی / دیسپلینی) شود.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

### سازمان برنامه درسی مبتنی بر رویکرد تلفیقی علوم انسانی

برنامه‌های درسی تلفیقی با تعابیر متفاوتی از سوی صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی معرفی شده است. تلفیق برنامه درسی، درهم آمیختن حوزه‌های محتوایی یا موضوعات درسی است که به طور جداگانه و مجزا از یکدیگر در نظام‌های آموزشی سنتی در برنامه درسی مدارس گنجانده شده است (مهر محمدی، ۱۳۷۸، ص ۱۴). به عبارت روشن‌تر، تلفیق برنامه درسی درهم آمیختن محتوا، فرآیندها و مهارت‌های برنامه درسی به منظور تحقق هدف انسجام تجربیات یادگیری دانش آموزان است.

تلفیق برنامه‌های درسی به شیوه‌های مختلفی صورت می‌گیرد. از جمله آن، رویکرد میان رشته‌ای<sup>۱</sup> است. در این رویکرد، یک مسئله، موضوع، مبحث یا مضمون (تم)<sup>۲</sup>، محور مطالعه قرار می‌گیرد و از دیدگاه رشته‌های مختلف (مواد درسی مختلف) به بررسی ابعاد گوناگون آن می‌پردازد (جی کویز، ۱۹۸۹، ص ۸). به طور مثال، «محیط زیست» به عنوان یک مضمون اصلی محور مطالعه قرار می‌گیرد و جنبه‌های مختلف آن از طریق مواد درسی گوناگون بررسی می‌شود.

رویکرد چند رشته‌ای<sup>۳</sup> به معنای پهلوی هم گذاشتن چندین رشته علمی است که بر روی یک مسئله تمرکز دارند. اما، تلاشی برای تلفیق صورت نمی‌پذیرد (پیاز، ۱۹۷۲). به طور مثال در مورد مسئله بیکاری از طریق رشته‌های مختلف اقتصاد، ریاضی، آمار و علوم اجتماعی به بررسی آن می‌پردازد، اما برای تلفیق دیدگاه‌ها تلاش نمی‌شود.

لزوم توجه به رویکرد تلفیقی در طراحی برنامه‌های درسی به دلایل مختلف از سوی صاحب‌نظران این حوزه معرفی مورد تأکید واقع شده است. در اینجا، به برخی از آنها اشاره می‌شود:

- ارتباط برنامه درسی با زندگی خارج از مدرسه:

در برنامه‌های درسی تلفیقی دانش‌آموزان ارتباط برنامه‌ها را با زندگی واقعی و عینی درمی‌یابند و توانایی مواجهه با مسایل زندگی در آنها به وجود می‌آید. جی کویز (۱۹۸۹) معتقد است که یکی از دلایل خروج نابهنگام بچه‌ها از مدرسه، عدم ارتباط محتوای دروس با زندگی و حیات خارج از مدرسه است (جی کویز، ۱۹۸۹). دریک نیز، بر این باور است که ضرورت توجه به برنامه‌های درسی تلفیقی منجر به ایجاد ارتباط آموخته‌های دانش‌آموزان در مدرسه با محیط واقعی و تجربه‌های زندگی خارج از مدرسه آنان می‌شود و کاهش نرخ ترک تحصیل دانش‌آموزان را به دنبال خواهد داشت (دریک، ۱۹۹۳).

- رشد روز افزون دانش و اطلاعات:

1- Interdisciplinary

2- Theme

3- Multidisciplinary

به علت تخصصی شدن رشته‌های علمی تعداد مواد و موضوعات درسی افزایش یافته است و این باعث بحران در نظام آموزشی شده است. در حالی که بر حجم مطالب آموزشی افزوده می‌گردد، لیکن زمان اختصاص یافته به آموزش همچنان ثابت می‌ماند و این عدم تناسب حجم محتوا و مطالب با زمان بحران ساز است. در این صورت بهترین راه حل آن، تلفیق مواد درسی دانسته شده است. تلفیق برنامه درسی، به دلیل توجه بر ساختار مفهومی، دانش ثابتی درباره مفاهیم سازمان دهنده عرضه می‌دارد که در مقابل تغییر سریع دانش و اطلاعات پاسخگو می‌باشد.

- عدم انعطاف برنامه زمان بندی مدرسه:

برنامه زمان بندی مدارس در دروس مختلف (به شیوه سنتی) برای دانش آموزان و معلمان ایجاد مشکل می‌کند. جی کوبز بیان می‌کند که اختصاص یک زنگ (۴۰ یا ۵۰ دقیقه) به هر ماده درسی سبب شده است برنامه درسی تکه تکه شده و دانش آموزان این تجزیه شدن افراطی زمان آموزش را تجربه کنند. معلمان نیز، از زمان محدود و ناکافی تخصیص یافته به یک ماده درسی به علت تعدد و تنوع مواد درسی شاکی هستند (جی کوبز، ۱۹۸۹).

- هم آهنگی برنامه‌های درسی با کیفیت یادگیری در محیط‌های طبیعی:

هم اکنون، کیفیت یادگیری در محیط‌های آموزشی با چگونگی یادگیری در محیط‌های طبیعی (خارج از مدرسه) سازگاری ندارد. دانش آموزان در محیط مدرسه با موضوعات و مباحث مختلف در قالب‌های زمانی تک زنگ سروکار دارند، در حالی که در بیرون از مدرسه با مسائل و اموری در زندگی رو به رو هستند، بدون اینکه تأثیری از تقسیم بندی حوزه دانش پذیرفته باشند، بلکه با زندگی با تمامیت آن روبه رو می‌شوند. جی کوبز خاطر نشان می‌کند که طرفداران تلفیق با آموزش حوزه‌های دانش در قالب برنامه‌های درسی مخالفت نداشته، بلکه ارتباط میان این حوزه‌ها را در حل مسائل و مشکلات زندگی مهم می‌دانند که متأسفانه این امر مورد غفلت قرار گرفته است (همان منبع).

- تحقق شرایط یادگیری مؤثر فراگیران:

به عقیده اسمیث<sup>۱</sup>، موقعیت یادگیری باید اول حول محور مسائل کاملاً مربوط به یادگیرنده باشد، دوم با جنبه‌های مهم و حیاتی جهانی که یادگیرنده باید در آن زندگی کند سروکار داشته باشد و سوم پویایی و رفتار خلاق را در دانش‌آموزان ترغیب کند (اسمیث، ۱۹۳۵، ص ۲۷۰)

- پرورش مهارت‌های فکری سطح بالا در یادگیرندگان:

به عقیده دریک، برنامه‌های درسی تلفیقی به دلیل مسأله محور بودن موجب پرورش مهارت‌های فکری سطح بالا می‌شوند (دریک، ۱۹۹۳). همچنین، در تأیید این مطلب پرکینز استدلال می‌کند که یادگیری مؤثر به معنای یادگیری همراه با تفکر است که با ایجاد ارتباط غنی می‌شود و این امر به نوبه خود مستلزم بینش و کاربرد زنده و انعطاف پذیر دانش است. یادگیرندگان باید از فرصت کافی برخوردار باشند تا به وسیله موضوعات درسی بینش خود را توسعه دهند (پرکینز، ۱۹۹۱).

### پاره‌ای انتقادهای مطرح شده در مورد برنامه‌های درسی تلفیقی

در مورد برنامه‌های درسی تلفیقی انتقادهایی مطرح شده است که در این قسمت به برخی از آنها اشاره می‌شود:

- نیاز به زمان طولانی برای طراحی برنامه درسی: مطالعات فرنگی

مدت زمان مورد نیاز برای طراحی برنامه درسی و واحدهای درسی تلفیقی طولانی بوده و مستلزم تلاش و تجربه زیادی است (جی کویز، ۱۹۸۹).

- فقدان منابع و امکانات:

فقدان منابع و امکانات مسئله رایجی است. برنامه درسی تلفیقی مستلزم منابع متعدد و متنوعی است که اکثر مدارس فاقد آن هستند، این منابع شامل منابع مادی و آموزشی و نیز، منابع مالی می‌باشد.

- تربیت معلم و کادر آموزشی:

معلم اجرا کننده برنامه درسی می‌باشد که لازم است در رابطه با برنامه کاملاً توجیه باشد. معلمان باید تحت یک برنامه دقیق و علمی به منظور آشنا شدن با برنامه‌های درسی تلفیقی قرار بگیرند. در غیر این صورت، مقاومت آنان یک مانع جدی بر سر اجرای موفقیت آمیز برنامه خواهد بود.

- فقدان وسعت<sup>۱</sup> و توالی<sup>۲</sup>

- در برنامه‌های درسی تلفیقی یک نوع پراکنندگی و اغتشاش<sup>۳</sup> به چشم می‌خورد. به عقیده جی کوبز، برخلاف دیسیپلین‌ها که از یک وسعت و توالی منطقی و ذاتی برخوردارند و دارای حدود و ثغور مشخص و نظم منطقی هستند، در طراحی برنامه‌های درسی تلفیقی این ویژگی به چشم نمی‌خورد و معمولاً، یک ترکیب بدون قاعده و مبنای عقلانی وجود دارد (جی کوبز، ۱۹۸۹). بنابراین لازم است، برنامه‌ریزان درسی یک وسعت و توالی مناسبی برای واحدهای درسی میان رشته‌ای فراهم کنند.

- جزم اندیشی و تعصب در طراحی برنامه درسی:

در نگاه به رویکردهای طراحی برنامه درسی گرایش متداول به سمت دو انتهای این طیف (پیوستار رویکردها) می‌باشد. به عبارت دیگر، یک قانون همه یا هیچ حاکم است. جهت گیری افراد اکثراً یا به سمت رویکرد رشته‌ای است و یا متوجه رویکرد تلفیقی می‌باشد. به ویژه، برخی طرفداران رویکرد تلفیقی، تنها شیوه مناسب طراحی برنامه‌های درسی را رویکرد تلفیقی می‌دانند و هیچ جایگاهی برای سایر رویکردها قائل نیستند. این مشکل را جی کوبز به نام مشکل قطبی شدن<sup>۴</sup> از آن یاد می‌کند و می‌گوید از دیر باز دو حوزه برنامه درسی رشته‌ای و میان رشته‌ای مانند دو قطب متضاد دیده شده‌اند که همواره دامنه‌ای از کشمکش‌ها و نزاع‌ها را به دنبال داشته است (جی کوبز، ۱۹۸۹، ص ۲). وی در جای دیگر، چنین اظهار می‌دارد: جان دیویی تمایل قطبی را

1- Scope

2- Sequence

3- Potpourri

4- Polarity

ناقوس مرگ تعلیم و تربیت می‌داند. وی می‌افزاید، باید در برنامه‌ی درسی به هر دو نوع تجربیات رشته‌ای و غیر رشته‌ای توجه نمود (براندت، ۱۹۹۱).

در صورتی که باید توجه نمود، تلفیق مراتب و مدارج مختلف دارد و صاحب نظران حوزه‌ی برنامه‌ی درسی انواع مختلف رویکردهای تلفیق برنامه‌ی درسی را پیشنهاد کرده‌اند که به عنوان سطوح مختلف تلفیق، از کمترین حد تلفیق (رویکرد رشته‌ای) تا بیشترین حد تلفیق (رویکرد تلفیقی) بر روی یک پیوستار قابل ترسیم است. به طور مثال، پیوستارهایی که توسط کوالیک (۱۹۸۶)، جی کوبز (۱۹۸۹)، فوگارتی (۱۹۹۱)، در یک (۱۹۹۳)، شوماخر (۱۹۹۵)، بزبز (۱۹۹۵) و هانتلی (۱۹۹۹) ارائه شده است را می‌توان نام برد (البته، بیان آن از حیطة این بحث خارج است).

یک برنامه‌ی درسی می‌تواند ترکیبی از شیوه‌های مختلف سازماندهی را در برداشته باشد. برای مثال، بخشی از آن رویکرد رشته‌ای، بخشی رویکرد چند رشته‌ای، بخشی رویکرد میان رشته‌ای و غیره باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

همانطوری که گفته شد، سازمان دهی محتوای برنامه‌ی درسی یکی از حساس‌ترین مراحل برنامه‌ریزی درسی است که کارایی برنامه و میزان تحقق هدف‌های مهم برنامه‌ریزی بدان وابسته است. روش سنتی سازمان دهی محتوا که در بیشتر مدارس معمول بوده و هست، شیوه‌ی موضوع محور یا رشته محور است که مبتنی بر موضوعات درسی و رشته‌های علمی است. این رویکرد برنامه‌ی درسی دارای ویژگی‌ها و محاسنی است که کاربرد وسیع آن را در مدارس موجه می‌نماید. از جمله این محاسن: نظام‌مند و مشخص بودن چارچوب برنامه‌ی درسی، سهولت اجرای آن، آشنا و مأنوس بودن برای افراد و رعایت اقتصاد و کارآیی در عرضه‌ی مواد و منابع آموزشی را می‌توان نام برد. در مقابل، انتقادهایی بر این برنامه‌ی درسی وارد شده است که کاربرد وسیع و بدون چون و چرای آن در مدارس را مورد تردید قرار می‌دهد. عدم توجه به نیازها و خواسته‌های جوانان، بی‌ارتباط بودن با مسائل و مشکلات شخصی و اجتماعی (دنیای واقعی)، عدم انسجام در ارائه‌ی حقایق و اطلاعات، تأکید بر سطوح پایین یادگیری و بی‌توجهی به مهارت‌های سطح بالا همچون



پرورش تفکر انتقادی و تفکر خلاق و برخی موارد دیگر، از جمله انتقادهای مطرح شده در مورد برنامه‌های درسی موضوعی / دیسیپلینی است. به دلیل وجود معایب متعدد برنامه‌های درسی سنتی (موضوعی / دیسیپلینی) حاکم بر نظام آموزشی مدارس، توجه به رویکردی متفاوت با روند حاکم ضروری می‌نماید. تلفیق برنامه درسی، رویکردی متفاوت با سازماندهی محتوا به شیوه سنتی است که به دلیل داشتن برخی فواید و شایستگی‌ها و برطرف نمودن معایب و پیامدهای ناشی از برنامه‌های درسی رایج، مورد توجه صاحب نظران حوزه برنامه درسی قرار گرفته است. ارتباط برنامه درسی تلفیقی با دنیای واقعی (زندگی فردی و اجتماعی) خارج از مدرسه، توجه به رشد روز افزون دانش و اطلاعات، هماهنگی برنامه‌ها با چگ و نگی یادگیری در محیط‌های طبیعی، تحقق شرایط یادگیری مؤثر در یادگیرندگان و پرورش مهارت‌های فکری سطح بالا در فراگیران، از جمله دلایل روی آوردن به برنامه‌های درسی تلفیقی شناخته شده است. انتقادهایی نیز، در مورد برنامه درسی تلفیقی مطرح شده است که برخورد محتاطانه و رعایت اعتدال در کاربرد آن را به مسئولین و دست‌اندرکاران برنامه‌ریزی درسی توصیه می‌نماید. نیاز به زمان طولانی برای طراحی برنامه درسی و نیاز به منابع و امکانات متنوع و وسیع، لزوم تربیت کادر آموزشی، فقدان وسعت و توالی منطقی در برنامه و جزم اندیشی و تعصب در طراحی برنامه درسی، از جمله انتقادهای در مورد تلفیق برنامه درسی است.

بدین ترتیب، بر اساس نقد و ارزیابی دو رویکرد متفاوت در برنامه درسی می‌توان به این نتیجه دست یافت که هر رویکرد برنامه درسی (با هر ویژگی که دارد) حتی اگر ادعا شود از بهترین کیفیت طراحی و اجرا برخوردار است، چنان چه، به یک برنامه غیر منعطف، غیر پویا و منحصر به فرد تبدیل شود، قطعاً در میدان عمل با شکست روبه رو خواهد شد. بنابراین، برنامه درسی باید انعطاف پذیر باشد و متناسب با موقعیت از رویکردهای مختلف طراحی و سازماندهی و یا ترکیبی از رویکردها بهره‌مند شود. زیرا، همان طوری که گفته شد، برنامه درسی دارای مدارج و مراتبی است و اشکال طراحی برنامه درسی، هر کدام دارای نقاط قوت (محاسن) و نقاط ضعفی (انتقادات) می‌باشد که به مقتضای شرایط می‌توان از هر کدام و یا ترکیبی از آنان استفاده نمود.

گلاثورن<sup>۱</sup> در این مورد اظهار می‌دارد، موقع تصمیم‌گیری در مورد تلفیق برنامه درسی، مطلوب است که همه مزایا و معایب را سطح به سطح، ماده درسی به ماده درسی، و مدل به مدل بسنجید و سپس تصمیم بگیرید که می‌خواهید چگونه تلفیق کنید. وی می‌افزاید، هیچ بهترین نوع برنامه درسی تلفیقی وجود ندارد و انواع مختلف برنامه‌های درسی الگوهای گوناگونی از موفقیت را ارائه می‌کنند (گلاثورن، ۱۹۹۴).

### منابع

- بیلر، رابرت (۱۳۶۸). کاربرد روانشناسی در آموزش. ترجمه پروین کدیور. مرکز نشر دانشگاهی، تهران، چاپ دوم.
- سیلور، الکساندر و لوئیس (۱۳۷۶). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه غلامرضا خوی نژاد، چاپ سوم، انتشارات آستان قدس رضوی.
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۵). جامعه و تعلیم و تربیت، مؤسسه انتشارات امیرکبیر، تهران چاپ هفتم.
- کارتلج. جی. میلیون، جی. اف (۱۳۶۹). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان. ترجمه محمد حسین نظری نژاد، معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.
- فتحی و اجارگاه، کوروش (۱۳۷۷). اصول برنامه‌ریزی درسی. چاپ اول، انتشارات ایران زمین.
- لوی، الف (۱۳۶۸). برنامه‌ریزی درسی مدارس. ترجمه فریدیه مشایخ. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، چاپ سوم.
- ملکی، حسن (۱۳۷۶). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)، انتشارات مدرسه. چاپ اول.
- ملکی، حسن (۱۳۷۴). سازماندهی محتوای برنامه درسی. تهران، نشر قو، چاپ اول.
- میلر، جی. پی (۱۳۷۹). نظریه‌های برنامه درسی. ترجمه محمود مهر محمدی. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها، چاپ اول.

مهر محمدی، محمود (۱۳۷۸-۱۳۷۷). تلفیق در برنامه‌د رسی: تاریخچه، ضرورت، معیارها و اشکال. مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، زمستان ۱۳۷۷، بهار ۱۳۷۸، ص ۱۵-۴۷.  
نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۴). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران، انتشارات طهوری، چاپ ششم.

Bean, J.A (1997). Curriculum Integration, Designing the Core of Democratic Education. Teachers College, Colombia University.

Brandet, R (1991). On Interdisciplinary Curriculum. Educational Leadership.

Drake, M.S (1993). Planinig Integrated Curriculum: the Call to Adventure. ASCD.

Glathorn, A.A (1994). Developing A Quality Curriulum. ASCD.

Henry, N.B (ed) (1958). The Integration of Educational Experiences. NSSE.

Jacobs, H.H (ed) (1989). Interdisciplinary curriculum: Design and Implementation. ASCD.

Miller, J.P (1983) . The Educational Spectrum; Orientations to Curriculum. Longman.

Perkins, D.N (1991). Educating for Insight. Educational Leadership, october.

Piaget, J (1972). The Epistemology of Interdisciplinary Relationship. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

Smith. W.A (1935). Integration : Potentially the Most significant in the History of Secondary Education. California Journal of Secondary Education . April.



شروېشگاه علوم انساني و مطالعات فرهنگي  
پرتال جامع علوم انساني