

حسین قاسم پور^۱

مقدمه

تلفیق^۲ همواره از دغدغه های بشر در طول تاریخ بوده است. انسان سعی بر این داشته که با بهم آمیختن دانش ها، مهارت ها و ارزش های زندگی، رفتار های تازه ای برای بالا بردن کیفیت زندگی خود خلق کند. از زمانی که تعلیم و تربیت یکی از ضرورت های زندگی انسان به شمار می رود، اندیشه تلفیق از رویکردهای اساسی آموزشی و تربیتی بوده است. تلفیق پدیده ای است که برنامه درسی را برای معلمان و دانش آموزان جذاب، معنادار و با نشاط می سازد. بنابراین از گذشته تا به اکنون دانشمندان و صاحب نظران زیادی به بحث تلفیق توجه ویژه داشته و برای آن طبقه بندی های متعددی را ارائه کرده اند. به عقیده دریک^۳ (۲۰۱۲) برنامه درسی تلفیقی، به منظور ارتباط میان رشته های علمی، ارتباط با زندگی واقعی و ارتباط با مهارت ها و دانش ها طراحی و ایجاد می شود. تلفیق به معنای کوشش برای ایجاد ارتباط، اتصال و نهایتاً یکپارچگی در تجربیات یادگیری دانش آموزان است. (راگا^۴، ۱۹۹۷) تلفیق برنامه درسی یک نیاز رو به توسعه است که عمدتاً به دلیل کاستی ها و معایب برنامه های درسی متداول (رشته محور و موضوعی) مطرح شده است. انفجار دانش و اطلاعات، گسیختگی و پراکندگی بخش های گوناگون برنامه درسی موضوع محور و رشته ای و عدم ارتباط آن با واقعیات زندگی شخصی و اجتماعی یادگیرندگان و نتایج و پیامدهای ناگوار برنامه های درسی موجود، موجب توجه هر چه بیشتر صاحب نظران به مقوله تلفیق برنامه درسی گشته است. (مهر محمدی و احمدی، ۱۳۸۰: ۲۲۰) در زمینه الگوها، طرح ها و روش های تلفیق، طبقه بندی های زیادی ارائه شده است (هانتر و شریر، ۱۹۸۸، جاکوبز، ۱۹۸۹، فوگارتی، ۱۹۹۱، بی، ۱۹۹۷، راگا، ۱۹۹۷، شوماخر، ۲۰۰۰، دریک سوزان، ۲۰۱۲ و ...). هانتر و شریر در کتاب برنامه درسی پویا انواع تلفیق را در شش طبقه قرار داده اند (هانتر و شریر، ۱۹۸۸)

پیشینه طبقه بندی

اندیشه تلفیق در طراحی برنامه درسی به دلیل ضرورت های اجتناب ناپذیر توجه به این رویکرد، همواره در میان صاحب نظران و دست اندرکاران برنامه ریزی درسی مطرح بوده است. برنامه ریزان درسی در توجه به تلفیق برنامه درسی الگوهای متفاوتی را ارائه کرده اند. هر یک از این الگوها به گونه ای خاص و با عناصر و مولفه هایی ویژه به

^۱. عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

^۲. Integration

^۳. Drake

^۴. Raga

طبقه بندی تلفیق پرداخته اند. اسمیث^۱ (۱۹۳۵) شرایط یادگیری را عامل مهمی در ایجاد برنامه های درسی تلفیقی می داند. به اعتقاد او موقعیت یادگیری باید حول محور مسائل کاملاً مربوط به یادگیرنده بچرخد، با جنبه های اساسی زندگی سر و کار داشته باشد و مشوق پویایی و رفتار خلاق دانش آموزان باشد. سوزان کوالیک^۲ (۱۹۸۶)، با تاکید بر دانش ها و مهارت های یادگیری، محتوای آموزشی را در چگونگی شکل گیری برنامه درسی تلفیقی مهم دانسته و براین اساس معتقد است الگوهای تلفیق برنامه درسی باید از حداقل تلفیق تا بیشترین سطح تلفیق را در بر داشته باشد. بنابراین به زعم وی، ابتدا تلفیق حول یک ماده درسی، مانند علوم یا مطالعات اجتماعی انجام می شود سپس حوزه موضوعی دیگر، مانند مهارت های زبانی به آن اضافه می شود تا تلفیق حول یک موضوع یا مبحث صورت پذیرد. به همین ترتیب، حوزه های موضوعی بیشتری اضافه می شود تا تلفیق کامل عملی گردد که در آن تمام حوزه های موضوعی در یک مبحث یا موضوع اصلی، تلفیق شوند (احمدی، ۱۳۸۰). هانتر و شریر^۳ (۱۹۸۸) از صاحب نظرانی هستند که درباره برنامه های درسی تلفیقی مطالعات عدیده ای انجام داده و در آثار خود تصریح می کنند که سازمان دهی برنامه های درسی حول محور دیسیپلین ها، غالباً به دلیل سهولت و سادگی کار موسسات و نهاد های آموزشی انجام می پذیرد و نه به دلیل آنچه در یادگیری موثر باشد. جاکوبز^۴ (۱۹۹۱) معتقد است عوامل زیادی مانند رشد دانش، جدول زمانی تکه تکه شده مدارس و نامربوط بودن برنامه های درسی با کیفیت یادگیری در شکل گیری برنامه های درسی تلفیقی موثر هستند. جیمز بی ین^۵ (۱۹۹۷) تنها عامل اصلی در شکل گیری تلفیق را علائق و دل مشغولیه های شخصی و اجتماعی دانش آموزان می داند. به عقیده وی، برنامه درسی تلفیقی با یک مساله یا موضوع اصلی شروع می شود و سپس مفاهیم و فعالیتها، براساس آن مشخص می گردد.

طبقه بندی هانتر و شریر از تلفیق برنامه های درسی

هانتر و شریر (۱۹۸۸) حاصل مطالعات و تحقیقات خود درباره تلفیق برنامه درسی را در کتابی با عنوان «برنامه درسی پویا^۶: سازماندهی یادگیری برای کلاس های ۷ تا ۱۰» تدوین کرده اند. آنها در بخشی از کتاب خود در ضمن تشریح و تبیین ضرورتها و عوامل موثر در ایجاد و شکل گیری تلفیق، به معرفی اشکال و انواع تلفیق پرداخته اند. (قاسم پورمقدم، ۱۳۹۳) در طبقه بندی هانتر و شریر، تلفیق شش نوع است:

۱- تلفیق تصادفی یا اتفاقی^۷

این نوع تلفیق زمانی اتفاق می افتد که در حین یادگیری محتوای یک ماده درسی، دانش آموز با موضوع، مفهوم

^۱ . Esmis

^۲ . Susan Kuvalik

^۳ . Hunter & Schierer

^۴ . Jacobs

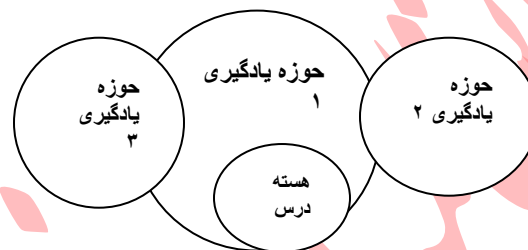
^۵ . James Bean

^۶ . The Organic Curriculum

^۷ . Incidental

یا مبحثی مواجه می شود که معلم برای درک بهتر وی فعالیتهای تکمیلی یا تقویتی را پیش بینی می کند. این فعالیت ها که با هدف درک و فهم بهتر محتوای مادهٔ درسی خاصی انجام می شود، می تواند فرصتی را فراهم سازد که حوزه های گوناگون محتوایی با یکدیگر ارتباط پیدا کنند. در این نوع تلفیق، معلم ارتباط بین حوزه های تربیت و یادگیری را از قبل پیش بینی نکرده است، بلکه در حین آموزش موضوع مورد نظر به طور اتفاقی، توجه دانش آموزان را به موضوعی مشابه در حوزه یادگیری دیگر جلب می کند. بنابراین می توان گفت این نوع تلفیق در متن و بطن یک حوزه یادگیری خاص انجام می گیرد. این نوع تلفیق در شکل زیر دیده می شود:

شکل ۱: تلفیق تصادفی یا اتفاقی



۲- تلفیق از طریق تقویت و تمرین^۱

این نوع تلفیق، معرف کاربرد دانش و مهارتهای آموخته شده درون یک حوزه محتوایی در حوزه محتوایی دیگر است. این کاربرد موجب تقویت و تحکیم دانش و مهارتهای آموخته شده می شود. مثلاً زمانی که در درس علوم یا مطالعات اجتماعی از مهارت های زبانی برای تهیه گزارش استفاده می شود، در واقع خرده مهارت های زبانی تمرین و تقویت می شود. شکل زیر گویای این نوع تلفیق است:

شکل ۲: تلفیق از طریق تقویت و تمرین



۳- تلفیق از طریق محاط کردن^۲

این نوع تلفیق مبین نشانیدن یا محاط کردن یک مادهٔ درسی یا حوزه محتوایی در مادهٔ درسی دیگر است. فعالیتهای یادگیری حوزه محتوایی محاط شده دارای کارکردی دوگانه است. یکی در جهت تقویت یادگیری مباحث مربوط به مادهٔ درسی محیط بر آن (کارکرد اولیه) و دوم فراگیری مهارتها یا مطالبی در ارتباط با حوزه تربیت و یادگیری محاط شده که خود در برنامهٔ درسی مدرسه موضوعیت دارد (کارکرد ثانویه). همان طور که در شکل زیر دیده می

^۱ . Rrinfocement and Practice

^۲ . Embedding

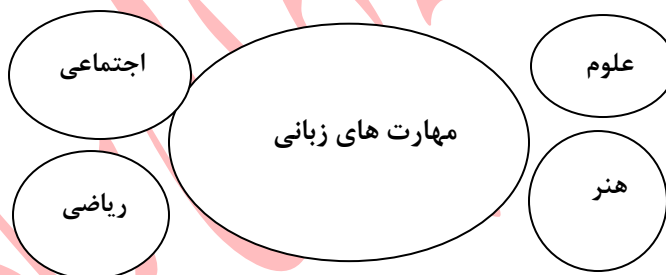
شود مادهٔ درسی زبان در خدمت دیگر مواد درسی قرار گرفته است.
 شکل ۳: تلفیق از طریق محاط کردن



۴- تلفیق از طریق هماهنگی^۱

این نوع تلفیق زمانی اتفاق می افتد که بخشی از محتوای مواد درسی مجزا آگاهانه به یکدیگر ارتباط داده شوند و به طور همزمان یا در مقاطع زمانی نزدیک به یکدیگر آموزش داده شوند. با توجه شکل زیر، در این نوع تلفیق معلم به هنگام تهیه طرح درس برای یک مادهٔ درسی خاص سعی می کند از آموزه های دیگر دروس نزدیک به مادهٔ درسی اصلی کمک بگیرد. این کمک ممکن است در قالب محتوا، متن، تصویر، نمودار، داستان یا شعر باشد.

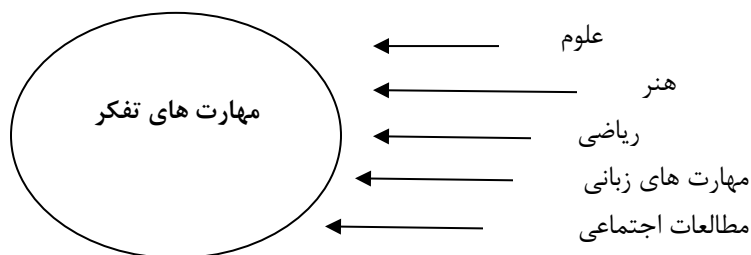
شکل ۴: تلفیق از طریق هماهنگی



۵- تلفیق از طریق فرایندها^۲

این نوع تلفیق زمانی صورت می گیرد که انجام فعالیتهای یادگیری مرتبط با حوزه های محتوایی گوناگون، همه با هدف رشد قابلیتهای فرایندی خاص مثلا، مشاهده کردن، سازمان دهی کردن، ارتباط برقرار کردن، انواع مهارت های تفکر در دستور کار قرار می گیرند. این نوع تلفیق در شکل زیر به تصویر کشیده شده است.

شکل ۵: تلفیق از طریق فرایندها



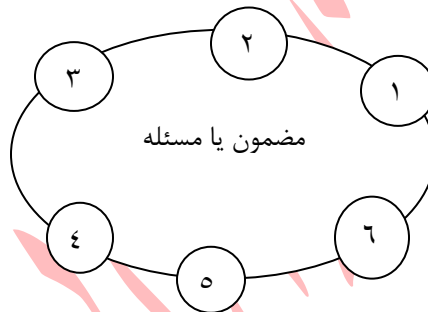
^۱ . Coordination

^۲ . Processes

۶- تلفیق با استفاده از مضمون یا موضوع^۱

این نوع تلفیق زمانی اتفاق می افتد که مساله های واقعی مانند تصمیم گیری یا برقراری ارتباط با دیگران (مسائلی که ماهیت موضوعی یا رشته ای ندارند) یا موضوعات و پرسش های مورد علاقه دانش آموزان مانند پرندگان یا ماهی ها، محور سازماندهی برنامه درسی قرار گرفته و به طور طبیعی زمینه استفاده از حوزه های محتوایی گوناگون در مطالعه این مسائل یا موضوعات فراهم می شود. شکل زیر این نوع از تلفیق را نمایش می دهد. حوزه های یادگیری یا موارد درسی گوناگون بر محور یک مسئله دور می زنند.

شکل ۶: تلفیق با استفاده از مضمون یا موضوع



نقد و بررسی طبقه بندی ارائه شده

الگوی برنامه درسی تلفیقی هانتر و شریر یکی از کاربردی ترین الگوهای است که در سطح خرد می توان در کلاس های درس دوره های مختلف تحصیلی بکار برد. این الگو شیوه های متنوع تلفیق محتوا مدار و فرایند مدار را مورد توجه قرار داده است. چیزی که همزمان با وی جاکوبز هم به بیانی دیگر به آن پرداخته است. اگر معلم با این الگو و شیوه بکارگیری آن آشنا شوند، در ارائه محتوای کتاب های درسی و در تدریس موضوعات و مفاهیم مورد تاکید برنامه های درسی حوزه های مختلف تربیت و یادگیری کیفی تر و موثر تر عمل کنند. الگوی هانتر و شریر به لحاظ طیف های تلفیق، از ساده به پیچیده تنظیم شده است. بعدها می توان شکل تکامل یافته این الگو را در الگوی فوگارتی^۲ (۱۹۹۱) نیز مشاهده کرد. اما باید گفت الگوی شش طبقه ای هانتر و شریر ساده تر و کاربردی تر شیوه های دهگانه فوگارتی است. می توان گفت الگوی تلفیق هانتر و شریر به لحاظ توجه به تلفیق محتوا و فرایند مانند سایر متخصصان از جمله فوگارتی است اما از نظر سطح بکارگیری، این الگو در کلاس های درس معلمان ملموس تر و کاربردی از الگوی فوگارتی است زیرا الگوی فوگارتی بیشتر برای سطح کلان برنامه ریزی درسی مناسب می باشد. الگوی تلفیق هانتر و شریر را می توان به معلمان دوره های ابتدایی و متوسطه آموزش داد تا در همسو سازی و پیاده سازی برنامه های درسی بکار گیرند. اغلب معلمان به ویژه در حوزه های تربیت و یادگیری می توانند این الگو را به خدمت بگیرند تا آموزه های یادگیری معنادار و قابل فهم باشد. بنابراین اگر قرار باشد برنامه درسی تلفیقی در نظام برنامه ریزی درسی کشور طراحی و تدوین شود، در مراحل طراحی و

^۱ . Integration with using of topic or theme

^۲ . Fogarty

اجرای می توان این الگو را در سطح مدرسه و کلاس درس پیاده سازی کرد.

منابع

- احمدی، پروین. (۱۳۸۲). تحلیلی بر کثرت و تنوع مفهوم تلفیق در حوزه برنامه درسی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، شماره ۲۹ .
- احمدی، پروین. (۱۳۸۰). ارائه الگوی برنامه درسی تلفیقی برای دوره ابتدایی، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس. قاسم پورمقدم، حسین. (۱۳۹۳). تدوین ابعاد نظری و عملی برنامه درسی تلفیقی در دوره ابتدایی براساس برنامه درسی ملی، تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- مهرمحمدی، محمود و احمدی، پروین. (۱۳۸۰). برنامه های درسی تلفیقی: رویکردهای متفاوت با برنامه های موضوع محوری/دیسیپلینی، فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء، سال ۱۱، شماره ۳۹.
- مهرمحمدی، محمود، (۱۳۹۳). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، تهران: انتشارات سمت و به نشر.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۹). مفهوم شناسی تلفیق در برنامه درسی، دانش نامه برنامه درسی ایران، تهران: انجمن مطالعات برنامه درسی.

Beane, J. A. (۱۹۹۱). The Middle School: The Natural Home of the Integrated Curriculum. Educational leadership.

Drake, S. M. (۲۰۱۲). Creating standards-based integrated curriculum: Common core edition. ۳rd Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fogarty R. (۱۹۹۱). Ten Ways to Integrated Curriculum. Educational Leadership.

Hunter, R and Schierer, E. A. (۱۹۸۸). The Organic Curriculum: Organizing for Learning ۷-۱۰. The Falmer,s Press. N.Y.

Jacobs. H. H. (۱۹۹۱). Planning for Curriculum Integration. Educational Leadership.