

# بررسی تئوریک رویکردهای برنامه درسی

(نگاهی به اندیشه های میلر در باب برنامه درسی)

## سوگل مشایخی {دکترای جامعه شناسی فرهنگی}

### چکیده

برنامه درسی (Curriculum) دارای رویکردهایی است که میلر (۱۹۸۳) آنها را در پیوستاری از رویکردهای رفتاری تا ماورای فردی قرار داده است. در قالب رویکردهای متنوع مبتنی بر مبانی فلسفی و تاریخی است که شیوه های تعامل مولفه های مختلف برنامه ترسیم شده و برنامه ریزان برای شیوه تدریس در کنار اهداف، محتوا، معلم، یادگیرنده، شیوه ارزشیابی، محیط فیزیکی، زمان بندی، و قوانین و مقررات، راهبردهایی معین را ترسیم می نمایند. در این پژوهش هفت دیدگاه برنامه درسی که توسط میلر مطرح شده است را مورد بررسی قرار داده ایم و سپس سعی در ارائه مدلی برای تلفیق این هفت رویکرد مطرح شده در قالب فرانظریه نموده ایم و در این راستا از روش فراتحلیل استفاده نموده ایم.

**کلید واژه ها:** برنامه درسی، تلفیق، فرانظریه، فراتحلیل.

مقدمه



در بسیاری از حوزه های معرفت بشری تلاشهای علمی به دو شاخه دانش نظری و دانش عملی تقسیم شده است بدین ترتیب متخصصان بسیاری در یک حوزه علمی، بررسیهای نظری را دنبال می کنند و قلمرو و مرزهای دانش را در آن حوزه توسعه می دهند و برخی دیگر بر اساس این چشم اندازهای جدید، کاربردهای عملی را برای بهبود پیشرفت مورد آزمون قرار می دهند. (فتحی و اجارگاہ، ۱۳۸۷: ۴۵)

نخستین بار در دهه ۱۹۴۰ بحث های جدی نظریه پردازی مطرح شد. غالب رویکردهای نظری در آن زمان با ماهیت نظریه برنامه درسی قرابت چندانی نداشتند. متعاقب آن سالها و در دهه ۱۹۶۰، الگوهای مفیدی مانند الگوی «جانسون» (۱۹۶۷) و الگوی برنامه درسی «مک دونالد» (۱۹۶۵) و سایر الگوها پدید آمدند. سنت گرایان، تجربه گرایان مفهومی و طرفداران بازسازی مفهومی هر یک به تناسب سلیقه خود به جنبه های خاصی از نظریه پردازی توجه کردند. برای مثال، طرفداران بازسازی مفهومی به رویکرد آزاد اندیشی و انسان گرایانه در برنامه های درسی توجه کردند و «نظریه انتقادی» را مطرح نمودند. با گسترش وسیع قلمرو نظری مطالعات برنامه درسی طی سی سالهای گذشته، نظریه های متفاوتی در این زمینه مطرح و بحث و گفتگو در مورد قلمرو «فرانظری» نیز هموار شد.

در کل می توان گفت برنامه درسی به عنوان یک حوزه تخصصی در اوایل قرن بیستم پدید آمد. زمان پیدایش رسمی برنامه درسی مصادف با انتشار کتاب برنامه درس نوشته فرانکلین بوبیت در سال ۱۹۱۸ است، کتاب بوبیت رشته برنامه درسی را فراهم آورد. اگر چه بوبیت تحت تأثیر اصول مدیریت های علمی عصر خود قرار گرفت، لذا او در صدد کاربست این اصول در امر برنامه درسی بوده است. اثر بوبیت پایه های نظری را در برنامه درسی پی ریزی کرد که مشوق دیگران در امر برنامه درسی بود.

در رشته برنامه ریزی درسی میان متخصصان آن در خصوص تئوری های برنامه درسی نوعی مناظره و کشمکش وجود دارد برخی منتقدان بر این باورند که تلاشهای برنامه درسی و متخصصان این رشته بیشتر معطوف به عمل و یا مسائلی است که در مدارس و مراکز آموزشی اتفاق می افتد این گرایش به سوی عمل و گشودن گره های عملیاتی مانع از آن شده است که چشم اندازهای تئوریک بقدر کافی مورد نقد و بررسی و ارزیابی قرار گیرد. بنابراین برنامه ریزی درسی رشته ای عمل زده است و راه منطقی در این گیرد و دار توجه بیش از پیش به مقوله های تئوریزه کردن برنامه درسی و ابعاد آن است. در مقابل این عده برخی دیگر بر این

باورند که بسیاری از مباحث تعلیم و تربیت بیش از حد تئوریزه شده است متخصصان مختلف بر اساس موقعیت های خاص و در چهارچوب شرایط معین اجتماعی، نظریات گوناگونی ارائه کرده اند در حالیکه کاربری عملی آنها در برخی موارد به اثبات نرسیده است از این نقطه نظر ادبیات برنامه درسی مملو از نظریات و دیدگاههای معارض درباره ی مفاهیم و پدیده های برنامه ی درسی است (همان)

با مرور آثار و منابع برنامه درسی، قلمرو برنامه درسی بسیار پیچیده و پراکنده است. هر برنامه درسی با یک جهت گیری اجتماعی و فلسفی و سیاسی شروع و سپس بر اساس آن جهت گیری، هدف ها تعیین می گردد. بر اساس اندازه مقدار جهت گیری ها از مفهوم برنامه درسی می توان طراحی های مختلفی را ارائه داد. البته شکل های مختلف برنامه درسی ممکن و طبیعی است ولی متخصصان تلاش کرده اند تا زبان مشترک در این زمینه ایجاد نمایند. اصولاً هر برنامه دو بعد کلی دارد. یک بعد آن طرح کلی و بصیرت و بینش کلی را معرفی می کند و بعد دوم آن ساختار راه کار برنامه درسی مفهومی کردن واقعیات مردم و جهان است یعنی واقعیات را به زبان آموزش و پرورش درآورند. با این دیدگاه برنامه درسی برای ما نسبت به دنیا و مردم آن بصیرت ایجاد می کند. یعنی سازمانی منسجم برای انتقال جنبه های متفاوت دنیای تجربی به یادگیرنده، یعنی وقتی پدیده ها به صورت مفاهیم درآمدند از راه ساختار به یادگیرنده منتقل می شوند.

با توجه به دیدگاه ها و فلسفه های مختلف در سطح جهان تلاشهایی صورت گرفته تا طرح هایی را تهیه کنند که پاسخگوی نیازهای مختلف باشد، و در این راه نظریات گوناگونی در خصوص برنامه درسی مطرح گردیده است. اما به نظر می رسد هر کدام از این دیدگاه ها تنها به یک جنبه خاص از برنامه درسی پرداخته اند و از دیگر جنبه ها غافل مانده اند. بدیهی است که دست یابی به یک نگاه همه جانبه می تواند موفقیت نظری اندیشمندان این حوزه را کامل نماید. در این راستا در این مقاله ما سعی بر این داریم که ضمن بررسی دیدگاه های مختلف در برنامه درسی به یک تلفیق نظری ساختارمند که دربرگیرنده تمامی رویکردها باشد، دسترسی پیدا کنیم.

## مرور مفاهیم

**تئوری:** تعریف کرلینجر درباره ی تئوری علاوه بر آنکه در برگیرنده جنبه های فوق الذکر است کارکرد پیش بینی تئوری را نیز دارا است. تئوری مجموعه ای از سازه ها ( مفاهیم )، تعاریف و قضایایی مرتبط بهم است که با استفاده از تصریح روابط بین متغیرها نگرشی نظامدار از پدیده ها را ارائه می نماید و هدف از آن این است که تشریح و پیش بینی پدیده ها را امکانپذیر نماید.

اِبَل درتعریف خود از تعمیم و وحدت بخشیدن به داده های تجربی در قالب یک نظام منطقی حمایت می کند: یک تئوری بر مبنای حقایق کشف شده بوسیله قضایا و سایر مدل‌های مفهومی از داده های تجربی ساخته می شود و به شکل قوانین روابط و یا سایر انواع تعمیمات بیان می شود و این خود مستلزم ترکیب می باشد. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷: ۴۸)

**متاتئوری:** تئوری درباره تئوری ها بدین معنی که وقتی نظریات گوناگون را مورد بررسی قرار داده و بر اساس وجوه تشابه و تفاوت های تئوری مختلف آنها را مورد طبقه بندی قرار دهیم اقدام به یک متالوژی نموده ایم. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷: ۵۳)

## مرور مفهومی تئوری برنامه درسی

برای تئوری برنامه درسی تعاریف مختلفی ارائه شده است که سعی بر این است جامع ترین تعاریف در این بخش مطرح گردد.

بوشامب (۱۹۶۸) نظریه برنامه درسی را مجموعه ای از بیانات مرتبط بهم میدانند که از طریق مشخص کردن ارتباط میان عناصر برنامه درسی و هدایت فرایند تدوین، استفاده و ارزشیابی از آن، به برنامه درسی یک مدرس معنا می بخشد. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷: ۵۱)

لاندگرین (۱۹۷۲) نظریه برنامه درسی را با توجه به اتصال و ارتباط نظامدار بین آموزش و برنامه درسی تعریف نموده است. در این دیدگاه، تحقیق در فرایند آموزش به عنوان یک منبع مهم برای نظریه برنامه درسی در نظر گرفته می شود و برنامه درسی در پی تشریح ارتباط محتوا با روشهای تدریس است. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷: ۵۱)

«گیل مکاچین» نظریه برنامه درسی را مجموعه ای در هم تنیده ای از تجزیه و تحلیل ها، تفسیرها و یافته ها درباره پدیده های برنامه درسی تعریف می کند. وی در تبیین مفهوم نظریه برنامه درسی، مشخصات نظریه برنامه درسی را بشرح زیر بر می شمرد:

۱- نظریه برنامه درسی باید چالش پذیر باشد. یعنی این که محققان باید قادر باشند از طریق مطالعات، از نظریه مورد نظر حمایت و یا آن را رد نمایند.

۲- نظریه باید از یک اساس و زیربنای ارزشی قوی برخوردار باشد. از نقطه نظر مکاچین ما نظریه های برنامه درسی را تدوین می نمایم تا اینکه بتوانیم برخی از جنبه ها و موضوعات مربوط به برنامه درسی را بهبود بخشیم بنابراین ما باید ارزشهای اجتماعی و تربیتی خود را کشف کنیم و آن را مورد بررسی و پرسش قرار دهیم و این امر باید در قبل و ضمن انجام تحقیق و تدوین نظریه صورت پذیرد.

۳- نظریه برنامه درسی باید از مجموعه ای از رشته ها نظیر روانشناسی، جامعه شناسی و ... استخراج شود. و در عین حال متمرکز بر مطالعات برنامه درسی باشد. (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷: ۵۲-۵۱)

## روش شناسی

اقدام به ترکیب و تلفیق اطلاعات پدیده جدیدی نیست. مرور نقلی متون و منابع، از مدت ها قبل از ایجاد روش فراتحلیل انجام می شده است و در ابتدا این روش در بین دانشمندان علوم اجتماعی رایج گردید و سپس توسط محققین سایر رشته ها نیز پذیرفته شد. فراتحلیل (Meta-Analysis)، مهم ترین روش برای خلاصه سازی تحقیقات و دیدگاه های گذشته است. فراتحلیل را می توان به عنوان بررسی اصول اساسی دانش انباشته موجود تعریف کرد. فراتحلیل در دو بعد کمی و کیفی مطرح است. در این تحقیق به فراتحلیل کیفی دیدگاه های نظری هفت گانه مطرح در باب برنامه درسی پرداخته شده است. و در این راستا از روش مطالعه استادی از نوع کتابخانه ای سود خواهیم جست. در این مطالعه دیدگاه های مختلف مطرح شده در حوزه برنامه درسی توسط میلر مورد دسته بندی موضوعی قرار گرفته است و سپس به نقد و بررسی دیدگاه ها پرداخته و در ادامه به تلفیق دیدگاه های مربوطه پرداخته می شود.

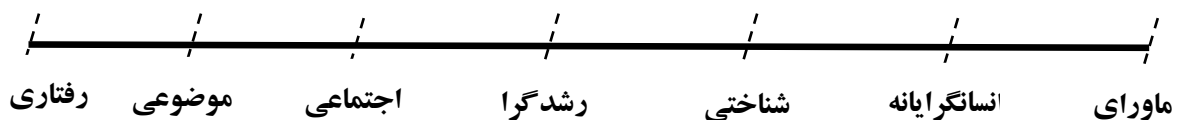
## دستگاه نظری پژوهش

به دنبال آثار سایر متخصصان برنامه درسی خصوصاً پس از تشکیل انجمن برنامه درسی و رهبری آموزشی در سال ۱۹۴۷ در دانشگاه شیکاگو، خلاء نظری رشته برنامه درسی کاملاً هویدا شد و همین کنفرانس باعث شد تا پروفیسور جورج بوشامپ در صدد تهیه مبانی نظری برنامه درسی برآید وی پس از ۱۴ سال مطالعه در سال ۱۹۶۱ نخستین کتاب نظریه برنامه درسی را به رشته تحریر درآورد و بدین ترتیب رشته برنامه درسی از پشته‌ای نظری برخوردار گردید و در دو خانواده بزرگ نظری یعنی نظریات مربوط به طراحی برنامه درسی (تعیین عناصر تشکیل دهنده یک برنامه درسی با توجه به چگونگی تصمیم‌گیری این عناصر با تعیین نقشه‌ای برای آموزش) و نظریات مربوط به برنامه ریزی درسی (تعیین مراحل اجرا و روش کار با توجه به ا فشار تصمیم‌گیرنده در حوزه برنامه درسی) مطرح گردید.

بوشامپ در کتاب خود به نام نظریه در برنامه درسی ۱۹۸۱، نظریات برنامه درسی را در خانواده نظریه‌های تعلیم و تربیت قرار داده که آنها را نیز در خانواده اجتماعی قلمداد نموده است. پس از او پروفیسور هریس کلیه نظریات را در چهار خانواده و مقوله بزرگ طبقه‌بندی کرد. نظریه شناختی (پیاژه) نظریه تقویت اسکینر نظریه شخصیتی فروید و نظریه جان دیوئی در زمینه ارتباط دانش و عمل جزء این خانواده‌ها از نظریه‌می باشند.

میلر در قالب طیف زیر دیدگاه‌های مختلف به برنامه درسی ترسیم نموده است، که در یک سر طیف توجه دیدگاه‌ها به ابعاد بیرونی (مانند رفتار دانش‌آموزان) معطوف است. و در انتهای دیگر طیف، تأکید بیشتری بر ابعاد درونی (مانند افکار، احساسات و انگاره‌ها) قرار دارد. در میانه طیف دیدگاه‌های قرار گرفته‌اند که کانون توجه خود را تعامل میان ابعاد درونی و بیرونی قرار داده‌اند.

### • پیوستار دیدگاه‌های برنامه درسی



برای وارد شدن به بحث و بررسی در مورد دیدگاه های فوق ضمن توضیحی کلی از هر یک از این دیدگاه ها سعی بر آن است که هر کدام از این دیدگاهها را با توجه به هفت مؤلفه مهم در برنامه ریزی درسی دسته بندی نماییم. این هفت مؤلفه عبارتند از:

- ۱) آرمانهای تربیتی
- ۲) تلقی نسبت به یادگیرنده
- ۳) تلقی نسبت به فرآیند یادگیری
- ۴) تلقی نسبت به فرآیند آموزش
- ۵) تلقی نسبت به محیط یادگیری
- ۶) نقش معلم
- ۷) تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته ها

### دیدگاه رفتاری

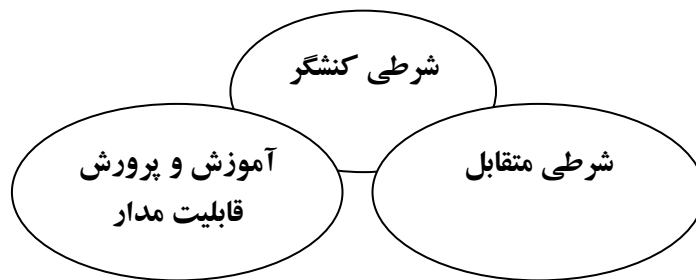
این دیدگاه برنامه درسی، با روش های خاص یادگیری که به رفتارهای مشخصی منجر می شود، سروکار دارد. بنابراین مهمترین دل مشغولی معلم شکل دادن به رفتار دانش آموزان است. محیط یادگیری به گونه ای سازماندهی شده است تا دانش آموز با محرک های مناسب روبرو گردد. از این دیدگاه در برنامه های آموزش و پرورش کودکان استثنایی برای دانش آموزان عقب مانده ذهنی نیز استفاده شده است. در این برنامه ها موضوع یا تکلیف های یادگیری معمولاً به اجزاء کوچکتر شکسته می شوند تا کودک در انجام دادن فعالیتهای کوچک و تعریف شده توفیق یابد.

در دیدگاه رفتاری، رفتار تحت کنترل محیط در می آید. در این دیدگاه توصیف رفتار دانش آموزان در قالبهای مشخص از آنجا که آن را قابل مشاهده ساخته، تهیه یک برنامه برخوردار از ساخت و بافت از پیش تعیین شده را نیز ممکن می سازد حایز اهمیت است. اسکینر از برجسته ترین سخنگویان این دیدگاه است. در این رویکرد، ایجاد رفتار خاص و توانایی واکنش در قبال محرکها از مهمترین اهداف قلمداد شده و آموزش برنامه ای به شیوه ای قابل طراحی برای موضوعات درسی، دارای توجهی ویژه است. در قالب آموزش برنامه ای است که قاب هایی متوالی طراحی شده و یادگیرنده در قبال مواجه شدن با هر قاب به

عنوان یک محرک و ارائه پاسخی به آن با یک بازخورد روبرو می شود که بر اساس آن یا به واحدهای بعدی و ادامه مسیر هدایت شده و یا اینکه بر اساس واکنش نادرست مجبور خواهد بود تا به قاب های قبلی بازگشته و مجدد پس از کسب توانایی لازمی که از طریق باز مطالعه آنان به دست می آورد، مسیر قبلی را تکرار نماید.

در این دیدگاه، تقویت کننده ها نقش بسیار مهمی در جریان یادگیری دانش آموزان ایفا می کنند. بر این اساس، معلم باید برنامه درسی را به شکل مناسبی طراحی کند و به گونه ای درباره شرایط استفاده از تقویت کننده ها تصمیم بگیرد که در نهایت به یادگیری دانش آموزان منجر شود. **اسکینر**، یکی از شاخص ترین نظریه پردازان این دیدگاه معتقد است که تقویت کننده های طبیعی، برای تغییر در رفتار، بسیار کند عمل می کنند. معلم باید با دستکاری محیط آموزشی، شرایط و زمینه لازم، به منظور تغییر در رفتار دانش آموز را مشخص کند. یکی از فنون و روشهایی که اسکینر در این مورد به معلمان توصیه می کند، استفاده از آموزش برنامه ای در یادگیری دانش آموزان است. گفته شد که در دیدگاه رفتاری، مهمترین نگرانی معلم آن است که به رفتار دانش آموزان شکل و جهت ببخشد. بنابراین، محیط و شرایط یادگیری باید طوری مهیا شود که دانش آموزان با محرکهای جدید و مناسب مواجه شوند تا بتوانند به رفتارهای معین و مشخصی که مورد نظر اهداف آموزشی است، دست یابند.

#### • سه مولفه دیدگاه رفتارگرایی



#### الف) شرطی کنشگر

در شرطی کنشگر، سعی می شود با استفاده از تقویت کننده های مثبت شکل دادن به رفتار مریبان انجام شود.



## ب) شرطی متقابل

شیوه های شرطی متقابل در رفتار درمانی و کلاس درس استفاده شده است، این شرطی می کوشد تا رفتاری را جانشین رفتار دیگری نماید.

## ج) آموزش و پرورش قابلیت مدار

در آموزش قابلیت مدار تأکید بر یادگیری در حد تسلط است که در این حالت تلاش می شود هدفها مبتنی بر معیار درسی مشخص شوند. دستیابی به قابلیت، طراحی نظام آموزشی و مشخص سازی ارزشیابی از فاکتورهای مهم این دیدگاه است.

- در جدول زیر خلاصه ای از دیدگاه رفتاری بصورت شماتیک آمده است.

جدول شماره ۱: دیدگاه رفتاری و قابلیت مداری	
شکل دادن به رفتار مطلوب و اکتساب قابلیت‌های خاص	آرمان ها
یادگیرنده بیشتر غیر فعال نگریده میشود، اگرچه امکان کنترل خود و کنترل متقابل نیز وجود دارد	تلقی نسبت به یادگیرنده
یادگیری به اکتساب رفتارهای تازه و نقش معلم در تغییر برنامه های تقویت کننده، اشاره دارد. نشان دادن واکنش در برابر محرکها، مولفه ای اساسی در یادگیری است.	تلقی نسبت به فرآیند یادگیری
آموزش برنامه ای	تلقی نسبت به فرآیند آموزشی
محیط یادگیری دارای ساخت بسته و غیر منعطف است	تلقی نسبت به محیط یادگیری
نقش معلم در طراحی برنامه، تعیین نوع، شدت، و شیوه ارائه تقویت کننده ها تعریف میشود.	نقش معلم
ارزشیابی به صورت مشاهده رفتار یا از طریق مداد و کاغذ است.	تلقی نسبت به ارزشیابی

با سابقه‌ترین شکل سازماندهی برنامه درسی، برنامه‌هایی است که بر محور موضوع‌های درسی و قلمروهای علمی (دیسپلینها) می‌چرخد که به عنوان شیوه سنتی سازماندهی برنامه درسی شناخته می‌شود. این دیدگاه بر موضوع‌های درسی شیوه تکوین و سازماندهی آنها تأکید می‌کند. از بسیاری جهت‌ها در اغلب مدارس بویژه در مدارس متوسطه و دانشگاه‌ها اولویت نخست با این دیدگاه است.

این رویکرد از حیث مبانی معرفت‌شناختی، دارای مشابهت‌هایی با رویکرد قبلی (رفتاری و قابلیت‌مداری) است. چرا که در هر دو این رویکردها، یادگیرنده به عنوان موجودی خالی‌الذهن نگریسته شده که رسالت معلم و نظام آموزشی در انتقال یکسویه محتوا و اعم از مهارت‌ها و یا معلومات پایه به سوی اوست. برنامه‌های درسی که به صورت موضوعی سازماندهی شده‌اند، ویژگی‌های مشترکی دارند؛ که در این برنامه‌ها:

- ۱- سازماندهی براساس کیفیت رشد و توسعه دانش در حوزه‌های گوناگون انجام می‌گیرد.
- ۲- روش آموزش موضوعات درسی به صورت مستقیم است و معلم باید از روش سخنرانی استفاده کند، زیرا در این روش، موضوعات درسی به شکل منطقی، یعنی از ساده به پیچیده ارائه می‌شوند.
- ۳- برخی از موضوعات اختیاری و برخی دیگر اجباری هستند. تکیه و تأکید بر مواد درسی اجباری بدین معنی نیست که همه شاگردان باید تجارب یادگیری یکسانی را پشت سر بگذارند، زیرا معلم می‌تواند براساس تشخیص خود، فقط بخشی از محتوای مواد درسی را برای تدریس انتخاب کند و حتی می‌تواند بخش اصلی از درس اجباری را با روشهای متفاوتی «از نظر دیدگاه موضوعی» درس بدهد. معلم مرجع اصلی است و فعالیت‌های یادگیری را هدایت می‌کند. بخصوص در دوره متوسطه از معلمان انتظار می‌رود که دست کم در یک ماده درسی خاص، دانش فراگیر داشته باشند (میلر، ۱۳۷۹: ۷۵).

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: ۱۲۹). در این رویکرد، محتوای برنامه، از قبل طراحی شده و منطبق با ساخت دانش، با رعایت توالی منطقی 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 دانش‌آموز است. معلم به عنوان متخصص موضوع درسی در

زمینه (دست‌کم) یک موضوع خاص، دانش و تسلط کافی داشته و منبع و مخزن اطلاعات و حقایق علمی شناخته می‌شود. بنابراین معلم در روند آموزش، نقش اصلی و فعال را بر 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 سازمان‌دهی 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 شبیه‌سازی و فعالیت‌های مبتنی بر حرکت، به ندرت استفاده می‌گردد (میلر، ۱۳۷۹: ۴۹).

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

- در جدول زیر خلاصه‌ای از دیدگاه موضوعی/دیسپلینی بصورت شماتیک آمده است.

جدول شماره ۲: دیدگاه موضوعی/دیسپلینی	
آرمان‌ها	تسلط بر مهارت‌های پایه، چارچوب‌های مفهومی و شیوه‌های پژوهش در یک قلمرو علمی
تلقی نسبت به یادگیرنده	ناچار به سازگار نمودن خود با موضوع مورد یادگیری؛ متخصص در مقیاس کوچک
تلقی نسبت به فرآیند یادگیری	یادگیری در حد تسلط مهارت‌ها، یادگیری اکتشافی و کشف اصول یک دیسپلین برای برای به کاربندی در موقعیت‌های مشابه
تلقی نسبت به فرآیند آموزشی	اشکار سازی از طریق سخنرانی و تمرین و مباحثه و نتیجه‌گیری بر اساس کاوش
تلقی نسبت به محیط یادگیری	محیط بسته و در اختیار معلم
نقش معلم	مرجع اصلی و هدایتگر یادگیری، تامین‌کننده منابع آموزشی
تلقی نسبت به ارزشیابی	میزان تسلط در راستای به یاد آوری و تسلط بر برخی مهارت‌ها

## دیدگاه اجتماعی

این دیدگاه تأکید اولیه خود را بر تجربه اجتماعی قرار می‌دهد و گاهی اوقات بر انتقال فرهنگی تأکید می‌ورزد، به این صورت که به برنامه‌های درسی به منزله عامل جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان نگریسته شده، از آنها انتظار می‌رود ارزش‌ها و سنت‌های جاری جامعه را در ایشان جای‌گیر سازد. اجرای این دیدگاه بصورت



خالص آن را باید در جوامع استبدادی انتظار داشت که در آنها مدرسه عامل جامعه پذیر کردن شناخته می شود. در این جوامع وظیفه معلم تلقین فلسفه مورد قبول حکومت به دانش آموز و جای گیر ساختن ارزشها در اوست.

در چارچوب این دیدگاه، رویکردهای فرعی متعددی قرار دارند که هر کدام نقشهای جداگانه ای برای مدرسه و معلم قائل هستند. سه مورد از این رویکردها عبارتند از:

**الف) انتقال فرهنگی:** در این رویکرد دانش آموزان باید خود را با آرمانها و انتظارات جامعه وفق دهند تا بتوانند کارکرد لازم را در جامعه داشته باشند. معلم در فرآیند یاددهی-یادگیری، نقش اصلی را برعهده دارد و به عنوان مرجع مطرح است. او وظیفه دارد که تمامی ارزشها، دانش و انتظارات موجود در نقشهای اجتماعی را پیش روی دانش آموزان بنهد و وسیله انتقال آنها را فراهم کند. شخصیت معلم باید به گونه ای باشد که جامعه در آینده از دانش آموزان انتظار دارد.

**ب) شهروندی دموکراتیک:** در این رویکرد دانش آموز باید استعداد عقلی خود را در برخورد با مسائل اجتماعی به کار گیرد. معلم پیش از هر چیز باید جو عاطفی مناسبی در کلاس ایجاد کند تا دانش آموزان با اشتیاق در فرآیند یادگیری شرکت کنند و همکاری مناسب را داشته باشند. در مرحله بعد، معلم باید با استفاده از پرسشهای مناسب، جایگاه و اهداف دانش آموزان را به طور دقیق بررسی و طرح درس خود را بر آن مبنا تدوین و اجرا کند. مهارت معلم در درک و فهم سیاستهای اجتماعی و مسائل مربوط به آنها در تدریس بسیار مهم است. او باید از تجارب و توانایی لازم در تجزیه و تحلیل مسائل اجتماعی برخوردار باشد.

**ج) تغییر اجتماعی:** در این رویکرد، یادگیرنده در تغییرات اجتماعی، حضور و مشارکت فعال دارد و در واقع به عنوان عامل تغییرات اجتماعی محسوب می شود. معلم در کار برنامه ریزی به منزله راهنما عمل می کند، جهت یادگیری را نشان می دهد و در دستیابی به منابع درسی حامی دانش آموزان است. معلم باید

پیوسته از آمادگی کامل برای حضور و اقدام به موقع در مسائل اجتماعی برخوردار باشد و ارتباط لازم و مناسب را بین مدرسه و جامعه فراهم کند.

• در جدول زیر خلاصه ای از دیدگاه اجتماعی بصورت شماتیک آمده است.



جدول شماره ۳: دیدگاه اجتماعی (منتشکل از سه دیدگاه: انتقال فرهنگی، شهروندی دموکراتیک، تغییر اجتماعی)	
آرمان ها	تلقین ارزشها و نقشهای فرهنگی، احترام برای ارزشهای دموکراتیک و پذیرش نقشهای اجتماعی، حضور موثر در تغییر اجتماعی
تلقى نسبت به یادگیرنده	<b>انتقال فرهنگی:</b> جذب و هضم ارزشها و اطلاعات عرضه شده <b>شهروندی دموکراتیک:</b> توانا برای به کارگیری استعدادهای عقلانی و در برخورد با سیاستهای اجتماعی <b>تغییر اجتماعی:</b> قادر به حضور فعالانه در جریان تغییر اجتماعی
تلقى نسبت به فرآیند یادگیری	تطبيق با انتظارات مدرسه و جامعه - انعکاس کثرت گرایی در مقیاس کوچک در محیط کلاس درس - تلاش دانش آموز برای بهبود محیط
تلقى نسبت به فرآیند آموزشی	<b>انتقال فرهنگی:</b> الگوبرداری دانش آموزان <b>شهروندی دموکراتیک:</b> مباحثه سقراطی در جهت کاوش برای اخذ تصمیم در باره موضع بایسته اجتماعی <b>تغییر اجتماعی:</b> شناسایی یک مشکل و در گیر شدن برای حل معضل اجتماعی
تلقى نسبت به محیط یادگیری	<b>انتقال فرهنگی:</b> ساختار غیر منعطف، کنترل امورتوسط معلم <b>شهروندی دموکراتیک:</b> مطالعات موردی و فیلمها و روزنامه ها و بحث پیرامون اخبار آنها
نقش معلم	<b>انتقال فرهنگی:</b> مرجع اصلی، ایفای نقش الگو <b>شهروندی دموکراتیک:</b> گوش دادن موثر و تشویق دانش آموزان به مشارکت <b>تغییر اجتماعی:</b> نقش رابط میان مدرسه و جامعه محلی
تلقى نسبت به ارزشیابی	<b>انتقال فرهنگی:</b> دانش و مهارتها <b>شهروندی دموکراتیک:</b> تجزیه و تحلیل تضادهای سیاسی و اجتماعی و مهارت برای مشارکت در مناظره ها <b>تغییر اجتماعی:</b> مشاهده دانش آموز در حین عمل

### دیدگاه رشدگرا

این دیدگاه معتقد است که کودکان مراحل رشد شخصیتی، شناختی و اخلاقی را پشت سر می گذارند. هدف اصلی این دیدگاه سرعت دادن به این رشد نیست بلکه هدف اصلی این دیدگاه تلفیق این مراحل رشد با یکدیگر و جلوگیری از توقف یا پس رفت این رشد است. بنابر این برنامه ریزی درسی باید به گونه ای باشد که این مراحل رشد را آسانتر کند و همچنین باید به گونه ای باشد که اینها با هم و در کنار هم رشد یابند و نباید به گونه ای باشد که رشد یکی موجب توقف دیگری شود. به عبارت خلاصه تر رشد باید به صورت همه جانبه صورت بگیرد (مهر محمدی، ۱۳۸۷).

یادگیری در این رویکرد باید به گونه ای طراحی شوند که در هیچ یک از ابعاد رشد شناختی، عاطفی، اخلاقی و دینی، و یا حرکتی توقف و یا تأخیری صورت نپذیرد. بر این اساس است که اگر بر تعامل یادگیرنده ها در محیط کلاس درس و یا حضور در فعالیتهای فوق برنامه ای همانند بازدید از موزه ها و



نمایشگاهی از هنرهای دستی تاکید می شود، رشد عاطفی و پرورش استعدادهای زیبایی شناختی مطمح نظر است.

- در جدول زیر خلاصه ای از دیدگاه رشدگرا بصورت شماتیک آمده است.

جدول شماره ۴: دیدگاه رشدگرا	
آرمان ها	رشد و تحول و تلفیق ابعاد مختلف رشدی مانند ابعاد شناختی، اخلاقی، و شخصیتی
تلقی نسبت به یادگیرنده	عنصری فعال در جهت ساختاربخشی و تجدید ساختار تفکر
تلقی نسبت به فرآیند یادگیری	مواجهه با تعارضات شناختی و معماهای اخلاقی در جهت تجدید ساختار تفکر
تلقی نسبت به فرآیند آموزشی	آگاهی از رشد - ارائه تکلیف و معما و تکامل بخشی دانش آموز
تلقی نسبت به محیط یادگیری	سازگار با سطح رشدی دانش آموز
نقش معلم	سازمان دهنده محیط کلی یادگیری
تلقی نسبت به ارزشیابی	<u>نکوینی</u> : نحوه برخورد کودک با معماها و <u>تراکمی</u> : از طریق آزمونهای هنجاری

## دیدگاه شناختی

این دیدگاه معتقد است که ما باید به پرورش مهارتهای ذهنی فراگیران پردازیم و بر خلاف دیدگاه دیسیپلینی هیچ مهارت خاصی را پیشنهاد نمی کند و معتقد است که ما باید مهارتهای ذهنی فراگیران را پرورش دهیم تا هنگام برخورد با مسائل و مشکلات بتواند راههای گوناگون را تشخیص دهد آنها را ارزشیابی کند یکی از راهها را برگزیند اجرا کند و نتیجه را ارزشیابی کند در واقع اینها معتقد به روش حل مساله هستند و هدف اصلی شان نیز پرورش استقلال عقلانی است (مهر محمدی، ۱۳۸۷).

این رویکرد را می توان مشتمل بر دیدگاههای مختلفی همانند: استفاده از الگوهای پیش سازماندهنده و مبتنی بر تفکر قیاسی (دیوید آزوبل)، تفکر جانبی (ادوارد دوبونو)، تفکر استقرایی (هیلدا تابا)، و دیدگاههای دیگری همانند فلویید راینسون عنوان نمود، لیکن می توان تأکید تمامی آنها را بر رشد مهارتهای تفکر و تقویت مهارتهای شناختی استوار دانست. ضمن آنکه مدافعی در این رویکرد - همانند برایتز - بر این عقیده هستند که تاثیر گذاری در رشد شخصی دانش آموزان باید به والدین واگذار شود (میلر، ۱۳۷۹: ۱۵۹).

- در جدول زیر خلاصه ای از دیدگاه شناختی بصورت شماتیک آمده است.

جدول شماره ۵: دیدگاه شناختی	
پرورش مهارتهای فکری	آرمان ها
دستکاری کننده اطلاعات به طور فعال	تلقی نسبت به یادگیرنده
متنوع: قیاسی، استقرایی، جانبی و ...	تلقی نسبت به فرآیند یادگیری
متنوع: قیاسی، استقرایی، حل مسئله، افقی و ...	تلقی نسبت به فرآیند آموزشی
حاوی مواد و منابع آموزشی مشوق فرآیند شناختی	تلقی نسبت به محیط یادگیری
ترغیب کننده تفکر از طریق ارائه پرسش، معما، مساله و ...	نقش معلم
ارزشیابی از فرآیندها و مهارتهای شناختی	تلقی نسبت به ارزشیابی

### دیدگاه انسانگرایانه

برنامه های انسانگرایانه سعی دارند که برنامه درسی را با معنا و مفهوم شخصی مرتبط سازند. از این دیدگاه، دانش آموزان عناصری توانا و قابل اعتماد هستند که اگر شرایط لازم و مناسب برای یادگیریشان فراهم باشد، می توانند استعدادها و قابلیت های خود را به طور کامل پرورش دهند. در دیدگاه انسانگرایانه، معلم نقشی بسیار مهم و اساسی دارد، باید در کلاس، جو عاطفی مناسب و قابل اطمینانی به وجود آورد تا دانش آموزان احساس امنیت داشته باشند و عواطف، احساسات، هیجانات و نگرشهای خود را به راحتی بیان کنند همچنین، معلم باید به تحقیق و جستجو، الگوی ارتباطی مناسبی را شناسایی و آنرا به دانش آموزان ارائه کند تا آنها از تحولات، تفکرات و اندیشه های جدید استقبال کنند. علاوه بر این، معلم باید پیوسته در حال یادگیری و کسب دانش باشد، تا بتواند دانش آموزان را به خوبی هدایت کند. تدریس معلم نیز باید با تحولات و پیشرفتهای علوم هماهنگ باشد.

رویکرد انسانگرایانه بر دو بعد پرورش خودپنداره مثبت و رشد مهارتهای میان فردی استوار است و مفاهیمی همچون همدلی، اصالت و احترام، و خود شکوفایی بیشتر مورد تأکید نظریه پردازان این رویکرد است.

- در جدول زیر خلاصه ای از دیدگاه انسانگرایانه بصورت شماتیک آمده است.



جدول شماره ۶: دیدگاه انسان‌گرایانه	
آرمان‌ها	پرورش خودپنداره مثبت و مهارت‌های میان فردی
تلقی نسبت به یادگیرنده	عناصری قادر و قابل اعتماد برای بروز استعداد‌های درونی
تلقی نسبت به فرآیند یادگیری	فردی و شخصی، متناسب سازی شده و فراخور حال یادگیرنده
تلقی نسبت به فرآیند آموزشی	حق انتخاب دانش آموز
تلقی نسبت به محیط یادگیری	فضایی مبتنی بر دلسوزی و اعتماد همه جانبه
نقش معلم	گوش دادن فعال و شکل دهی کلاس به محیطی مناسب برای شکوفایی دانش آموزان
تلقی نسبت به ارزشیابی	ارائه بازخورد صادقانه و یاری رساننده

## دیدگاه ماورای فردی

شاید نتوان دیدگاه‌های انسان‌گرایانه و ماورای فردی را دو رویکرد کاملاً متمایز قلمداد نمود، اما می‌توان تمایز این دو را بر اساس ادعای مازلو در تمرکز بیشتر ماورای فردی بر توجهی فراتر از نیازها و علایق انسانی مرتبط با جهان هستی دانست. در این رویکرد هدف برنامه درسی در پرورش شهود و استعلاء و در جهت نیل آدمی به تفکر خلاق و ادراک کل نگر و روحانیت و گشوده بودن نسبت به هستی و ارتباط دهی میان جهان درون و بیرون یادگیرنده است.

مازلو از برجسته ترین روانشناسان انسان‌گرا بود که در سال‌های پایانی عمر خود به نیاز افراد به استعلاء توجه کرد. استعلاء میان خود درونی و محیط اتصال برقرار می‌کند و بدین ترتیب جهان درون و جهان بیرون نزد فرد وحدت پیدا می‌کنند. مریان ماورای فردی می‌کوشند تا میان تفکر شهودی و تفکر عقلانی تعادل و توازن برقرار کنند. پژوهش‌های زیاد درباره دو نیمکره مغز و فعالیت‌های این دو نیمکره مغز انجام شده است به اعتقاد مریان ماورای فردی نیمکره راست محل تفکر شهودی و نیمکره چپ محل تفکر تحلیلی است. به نظر این دیدگاه عمده فعالیت‌های نظام‌های آموزش فعلی بر نیمکره چپ مغز انسان است و توجهی به فعالیت نیمکره راست و همچنین تلفیق و ارتباط دو نیمکره به هم نمی‌شود.

استفاده از تخیل و همچنین استفاده از مراحل که منجر به خلاقیت افراد می‌شود جزئی از تفکر شهودی است در تفکر خلاق تخیل و بصیرت‌های شهودی با یکدیگر در آمیخته می‌شوند یکی از صاحب‌نظران این دیدگاه اعتقاد دارد که فرآیند خلاقیت شامل گام‌های مختلفی است که نخستین آن عنصر آمادگی است که طی آن



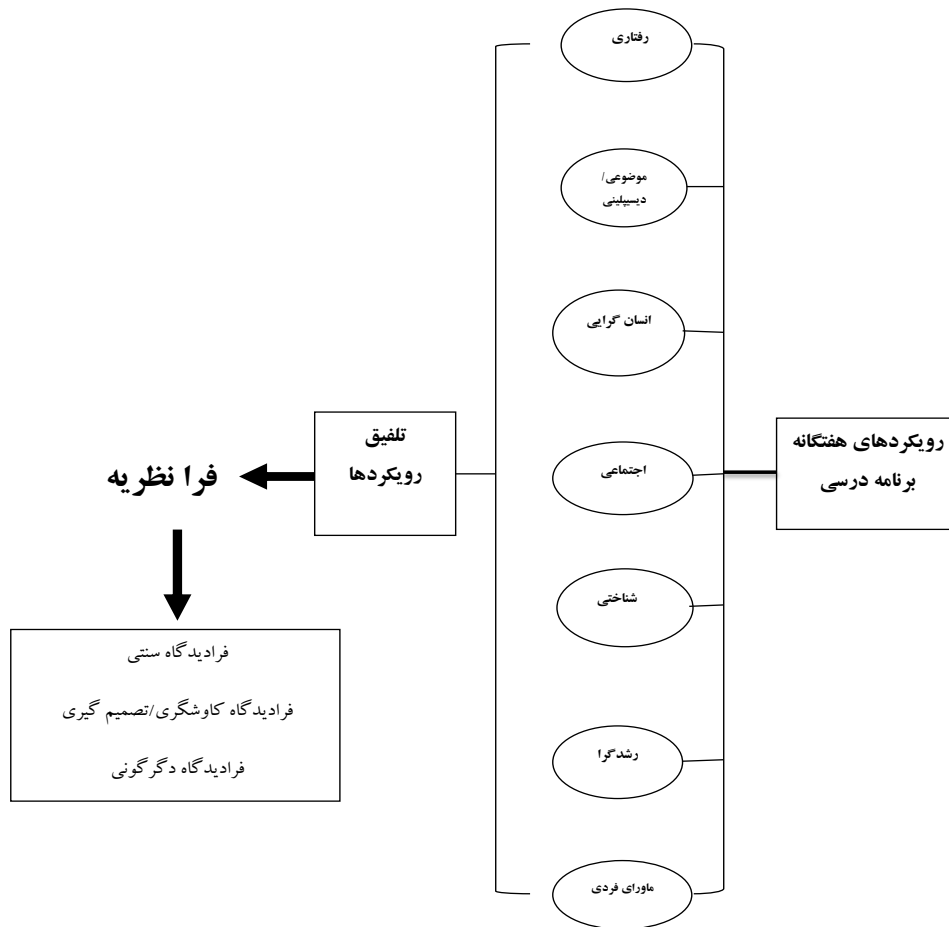
فرد از نظر ذهنی آرامش می یابد و هیچ گونه تلاشی برای حل آگاهانه مسأله به عمل نمی آورد در این مرحله توصیه می شود که فرد اجازه دهد تا تصورات ذهنی اش رفته رفته نظم و هماهنگی پیدا کند. مرحله بعدی اشراق است که معمولاً به شکلی خود جوش و غیر منتظره راه حلی پیدا می شود و مرحله پایانی تأیید بازنگری است که طی آن فرد اندیشه بدست آمده را به کار می گیرد و به شکلی آگاهانه با دقت نظر به جزئیات آن اقدام می کند.

پس ویژگی اساسی در دیدگاه ماورای فردی استعلاء می باشد. استعلاء مستلزم باز و گشوده شدن نسبت به هستی از طریق استعلاء رابطه ای پویا میان فرد و تمام کائنات ظاهر می شود گشوده بودن نسبت به بی نهایت و درک صحیحی از روحانیت در استعلاء صورت می گیرد در حقیقت روحانیت دلالت بر نوعی ارتباط میان حیات درونی فرد با بی نهایت است.

- در جدول زیر خلاصه ای از دیدگاه ماورای فردی بصورت شماتیک آمده است.

جدول شماره ۷: دیدگاه ماورای فردی	
آرمان ها	استعلاء، پرورش مهارت‌های شهود و تفکر
تلقى نسبت به یادگیرنده	کل گرا - دارای مجموعه ای از نیازهای مرتبط فیزیکی، شناختی، روحانی، و عاطفی
تلقى نسبت به فرآیند یادگیری	هشیار کردن فرد در باره نحوه نگاه او به جهان هستی
تلقى نسبت به فرآیند آموزشی	تجسم، تمرکز یابی و برخی فعالیت‌های حرکتی
تلقى نسبت به محیط یادگیری	پشتیبان رشد شهود در ارتباط با قابلیت‌های عقلانی
نقش معلم	ایجاد محبت و همدلی در کلاس و افزایش ظرفیتهای درونی خود
تلقى نسبت به ارزشیابی	تکوینی، باز پاسخ و کل گرا





## تلفیق دیدگاهی از نظر میلر

جان میلر سه دیدگاه تلفیقی را تحت عنوان فرادیدگاه مطرح می‌کند.

### فرادیدگاه سنتی

در این فرادیدگاه، سه جهت‌گیری در تلفیق دیدگاهی دیده می‌شود: الف) جهت‌گیری موضوع مطالب درسی و توجه به رشته‌های علمی (دیسپلینها)، ب) جهت‌گیری انتقال فرهنگی که زیرمجموعه دیدگاههای با گرایش به جامعه‌مداری و اجتماعی است و ج) جهت‌گیری صلاحیت‌مداری که زیرمجموعه جهت‌گیریهای رفتارگرایی است.

این فرادیدگاه متوجه انتقال دانش و مهارت‌هاست و می‌خواهد این اطمینان را به دست آورد که دانش آموزان ارزشها، دانشها و مهارتهایی اساسی را کسب کرده‌اند که برای داشتن کارکرد مؤثر در جامعه ضروری هستند.

## فرادیدگاه کاوشگری / تصمیم گیری

این فرادیدگاه شامل تلفیقی از جهت گیریهای: الف) فرایند شناختی، از مجموعه دیدگاههای رشد شناختی، ب) شهروندی مردم سالارانه، از مجموعه جهت گیریهای اجتماعی و ج) جهت گیری تحولی، از مجموعه دیدگاههای مبتنی بر رشد و تحول شناختی و کودک مداری است. البته جهت گیری دیسپلین مدار با تأکید بر کاوشگری هم می تواند با این فرادیدگاه تلفیق و همخوان شود.

نقطه تمرکز این فرادیدگاه روی "فرآیند" است و نسبت به فرادیدگاه قبلی به جنبه های درونی انسان و ماهیت او توجه بیشتری دارد. در این فرادیدگاه، رشد کاوشگری و تحقیق و مهارتهای تصمیم گیری مورد تأکید است. بنابراین مدارس و معلمانی که این جهت گیری را می پذیرند، سبب می شوند که دانش آموزان مسائل را شناسایی کنند، راههای گزینه گوناگون را بررسی کنند، داده ها را تحلیل و تصمیم گیری کنند. بعضی اوقات مهارتهای تصمیم گیری در زمینه مسائل اجتماعی به کار گرفته می شوند تا آنکه دانش آموزان بتوانند در یک چارچوبی مردم سالار کارکرد داشته باشند.

## فرادیدگاه دگرگونی

این فرادیدگاه روی تغییر و تحول شخصی و اجتماعی متمرکز می شود و شامل تلفیقی از جهت گیریهای: الف) انسان گرایی، ب) تغییر اجتماعی و ج) ماورای فردی در تقسیم بندی دیدگاههای میلر است. این فرادیدگاه نسبت به دو مورد قبل، بیشتر متوجه جنبه های درونی و انسانی است. در این فرادیدگاه معلم

کوشش می کند فرصتهایی را برای دانش آموزان فراهم نماید تا از این طریق اجازه دگرگونی شخصی و اجتماعی را به آنها بدهد. جنبشهای طرف دار محیط زیست، رهاسازی انسانی و اعتلای انسانی، نظرگاه تحقق خودانسانی، دیدگاه نومفهوم گرایی، بازسازی اجتماعی و حتی دیدگاههای عرفانی و رسیدن به انسان کامل در این بافت و فرادیدگاه می باید در نظر گرفته شوند.

از نظر میلر (۱۹۸۳)، فرادیدگاهها تنها این سه تلفیق همخوان نیستند و محققان و برنامه ریزان و معلمان خوشه های دیگری از دیدگاهها را می توانند به کار گیرند. وی اشاره می کند ضمن اینکه ترکیبهای نامتجانس دیدگاهها ممکن است مشکل آفرین باشند، در عین حال این طور نیست که در نظر داشتن یک جهت گیری مثلاً انسان گرایی، به معنای تحقق یافتن و کاربرد دقیق آن در مدرسه باشد. چه بسا مدیری که با وجود داشتن این نظرگاه، به صورت فرادیدگاه سنتی کار می کند و به هم ریختگی و از خودبیگانگی را در مدرسه دامن می زند.

## بحث پایانی

هر رویکرد برنامه درسی (با هر ویژگی که دارد) حتی اگر ادعا شود از بهترین کیفیت طراحی و اجرا برخوردار است، چنانچه به یک برنامه غیر منعطف، غیر پویا و منحصر به فرد تبدیل شود، قطعاً در میدان عمل با شکست مواجه خواهد شد. بنابراین برنامه درسی باید انعطاف پذیر باشد و متناسب با موقعیت از رویکردهای مختلف طراحی و سازماندهی و یا ترکیبی از رویکردها بهره مند شود. زیرا همانطور که گفته شد برنامه درسی دارای مدارج و مراتبی است و اشکال طراحی برنامه درسی هر کدام دارای نقاط قوت و نقاط ضعفی می باشد که به مقتضای شرایط می توان از هر کدام و یا ترکیبی از آنها استفاده نمود.

رویکردهای هفتگانه مطرح شده توسط میلر همانطور که گفته شد از ابعاد بیرونی مانند رفتار تا ابعاد درونی مانند افکار و احساسات کشیده شده است، بنابراین می توان گفت در این هفت رویکرد مطرح شده توسط میلر تمامی ابعاد برنامه درسی مورد توجه قرار گرفته است، اما مسأله این است که این رویکردها هر کدام به تنهایی برای محیطی خاص و افراد بخصوصی قابل اجراست. بنابراین برای دست یابی به یک مدل مفهومی کامل و کلی باید به تلفیقی از این رویکردها یا به بیانی دیگر به نوع آرمانی (Ideal type) دست یافت که متناسب با هر موقعیتی بتوان از آن استفاده نمود. بدیهی است که دست یافتن به چنین مهمی تنها از طریق تلفیق دیدگاههای هفتگانه مطرح شده قابل حصول است.

موضوع مهم تلفیق دیدگاههای برنامه درسی و تشکیل فرادیدگاهها در قالب خوشه هایی که در عین حال با توجه به طیف گسترده دیدگاههای برنامه درسی از همخوانی و هماهنگی برخوردار باشند از مطالب کلیدی در حوزه برنامه درسی و دیدگاههای برنامه درسی است. بررسیهای حوزه برنامه درسی نشان می دهد که پای بندی تنها به یک دیدگاه در تمام مراحل تعلیم و تربیت و فرآیند آموزشی نمی تواند پاسخ گوی نیازها و انتظارات تربیتی گسترده از برنامه درسی باشد و با تلفیقها و خوشه هایی از دیدگاهها در طراحی و تدوین برنامه درسی مواجه هستیم و الگوی مطلوب برای کاربرد دیدگاههای برنامه درسی در یک نظام آموزشی به صورت تلفیقی هماهنگ و همخوان خواهد بود.

برنامه های درسی تلفیقی با تعابیر متفاوتی از سوی صاحب نظران حوزه درسی معرفی شده است. تلفیق برنامه درسی، درهم آمیختن حوزه های محتوایی یا موضوعات درسی است که به طور جداگانه و مجزا از یکدیگر در نظام های آموزشی سنتی در برنامه درسی مدارس گنجانده شده است (مهرمحمدی، ۱۳۷۸: ۱۴). به عبارت

روشن تر، تلفیق برنامه درسی درهم آمختن محتوا، فرآیندهای و مهارت‌های برنامه درسی به منظور تحقق هدف انسجام تجربیات یادگیری دانش آموزان است.

گلائون در این مورد اظهار می دارد موقع تصمیم گیری 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 می خواهید چگونه تلفیق کنید. وی می افزاید هیچ بهترین نوع برنامه درسی تلفیقی وجود ندارد و انواع مختلف برنامه های الگوهای گوناگونی از موفقیت را ارائه می کنند (گلائون، ۱۹۹۴).

تلفیق برنامه درسی، رویکردی متفاوت با سازماندهی محتوا به شیوه سنتی است که به دلیل داشتن برخی فواید و شایستگی ها و برطرف نمودن معایب و پیامدهای ناشی از برنامه های 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 برنامه ها با چگونگی یادگیری در محیط های طبیعی، تحقق شرایط یادگیری مؤثر در یادگیرندگان و پرورش مهارت های فکری سطح بالا در فراگیران، از جمله دلایل روی آوردن به برنامه های 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 دست اندرکاران برنامه ریزی درسی توصیه می نماید. 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 جزماندیشی و تعصب در طراحی برنامه درسی، از جمله انتقادات در مورد تلفیق برنامه درسی است.

در مقام جمع بندی می توان گفت که فراتحلیل رویکردهای هفتگانه ما را به تلفیق این رویکردها رهنمون می کند. تلفیق هفت دیدگاه مطرح شده توسط میلر در قالب یک تئوری به مثابه یک ایده آل تایپ، قابلیت انطباق در محیط های گوناگون را دارا می باشد. در واقع در کنار هم قرار دادن نظریه در یک قالب موزون و منسجم یک تئوری تحت عنوان متاتئوری (فرانظریه) به وجود می آید. متاتئوری عمل تحلیل و ترکیب و تلفیق و نقد نظریه های مختلف مربوط به حوزه معرفی خاص و ترسیم شمای نظریه ها در یک قالب جدید و نظام یافته است. در پایان می توان گفت که متاتئوری جان میلر متشکل از جهت گیری هدف دار - شناخت گرا - موضوع مدار - تحول گرا با عنایت به تغییرات اجتماعی و جهت گیری شایستگی گرا است.

## فهرست منابع

- انتظاری، علی، مهري، نادر (۱۳۸۹)، درآمدی بر فراتحليل (با نيم نگاهي به قابليت فراتحليل در پژوهش‌های علوم اجتماعي در ايران)، تهران، انتشارات جامعه شناسان.
- مهرمحمدي، محمود (۱۳۷۸)، تلفيق در برنامه درسي: تاريخچه، ضرورت، معيارها و اشکال. مجله پژوهش در مسائل تعليم و تربيت، بهار ۷۸، صص ۱۵-۴۷.
- ميلر، جی.پی (۱۳۷۹)، نظريه‌های برنامه درسي، ترجمه محمود مهرمحمدي، سازمان مطالعه و تدوين کتب علوم انساني دانشگاهها، چاپ اول.
- Glathorn, A,A (۱۹۹۴), developing A quality curriculum, ASCD.