

تحلیلی بر کثرت و تنوع مفهوم تلفیق در حوزه برنامه درسی

نویسنده: دکتر پروین احمدی*

(عضو هیأت علمی دانشگاه الزهراء)

چکیده

تلفیق برنامه درسی به معنای ارتباط دادن و درهم آمیختن محتوای برنامه درسی به منظور انسجام تجارب یادگیری فراگیران است. بررسی منابع تخصصی موجود در این زمینه، حاکی از آن است که تلفیق برنامه درسی همواره به شکل یکسان و واحد صورت نگرفته و طراحی برنامه درسی تلفیقی به روشهای گوناگون انجام شده است. کثرت و تنوع مفهوم تلفیق در حوزه برنامه درسی باعث پیچیده شدن این مفهوم و منجر به بروز دشواریهایی در قلمرو آن گردیده است.

در این مقاله، به پیش از بیست نمونه از این دسته بندیهای مختلف از رویکردهای تلفیق اشاره شده و، در پایان، دسته بندیهای گوناگون، تحت عنوان سه محور اساسی، آورده شده‌اند که این خود حاکی از یک جمع‌بندی کلی در این زمینه است.

کلید واژگان: برنامه‌ریزی درسی، تلفیق، برنامه درسی تلفیقی، میان رشته‌ای، چند رشته‌ای، فرارشته‌ای.

مقدمه

تلفیق^۱ برنامه درسی به معنای ارتباط دادن و درهم آمیختن محتوای برنامه درسی به منظور انسجام تجارب یادگیری فراگیران است که عمدتاً به دلیل کاستیها و پیامدهای ناخوشایند برنامه‌های درسی متداول (رشته محور) و نیز محاسن و مزایایی که در مورد سازماندهی تلفیقی برشمرده شده‌اند، مورد توجه قرار گرفته است.

بر اساس منابع موجود در زمینه تلفیق برنامه درسی، ضرورت سازماندهی محتوا به شیوه تلفیقی، در تمام سطوح تحصیلی، از دوره ابتدایی تا آموزش عالی (دانشگاه) مطرح است. جی کوبز^۲ در این مورد می‌گوید که مدل میان رشته‌ای، که وی در تلفیق برنامه درسی ارائه می‌کند، در تمام سطوح آموزشی مورد استفاده قرار گرفته و با قالبهای مختلف زمانبندی دروس منطبق شده است، که از آن جمله می‌توان ترم تحصیلی در دانشگاه، سازماندهی پودمانی در سطح دبیرستان، تدریس گروهی در مدارس راهنمایی، برنامه‌های ابتدایی و سایر قالبهای رایج زمانبندی دروس را نام برد (جی کوبز، ۱۹۸۹).

انواع و اشکال رویکردهای تلفیق برنامه درسی

بررسی منابع تخصصی موجود در قلمرو برنامه درسی، حاکی از این است که تلفیق برنامه درسی همواره به شکل یکسان و واحد صورت نگرفته و طراحی برنامه درسی تلفیقی به روشهای گوناگونی انجام شده است که هر یک از ویژگیها،

1. Integration

2. Jacobs

قابلیتها و امتیازات خاصی برخوردارند. بنابراین، شایسته است که برنامه‌ریزان درسی با انواع مختلف رویکردهای تلفیق آشنا شوند و از هر کدام، به تناسب موقعیت و شرایط، بهره‌جویند. بنابر عقیده جی کوبز، مدارس و نظامهای آموزشی باید بتوانند، به تناسب، از اشکال مختلف بهره‌جویند و حتی به تلفیق و ترکیب اشکال تلفیق نیز دست بزنند (جی کوبز، ۱۹۸۹).

دسته‌بندیهای متفاوتی از انواع مختلف برنامه درسی ارائه شده، که در آنها انواع تلفیق نیز مشخص گردیده‌اند. در اینجا، به بیش از بیست نمونه از دسته‌بندیها اشاره و سپس به طبقه‌بندی آنها در محورهای تحلیلی کلی (جداول) پرداخته می‌شود.

شوبرت^۳، که از صاحب‌نظران نامی قلمرو برنامه درسی است، در مبحث انواع سازماندهی برنامه درسی به پنج مورد به شرح زیر اشاره می‌کند (شوبرت، ۱۹۸۶):

۱- موضوعات مجزا^۴: این شکل از برنامه درسی، معرف سازماندهی سنتی و رشته‌ای برنامه درسی است که در آن موضوعات درسی به طور مستقل، با مرزبندیهای مشخص در برنامه گنجانده شده‌اند.

۲- حوزه‌های وسیع^۵: این برنامه درسی معرف نوعی برنامه درسی است که از طریق پیوند زدن یا ارتباط دادن چند حوزه محتوایی به یکدیگر شکل می‌گیرد؛ مانند هنرهای زبانی^۶ یا مطالعات اجتماعی^۷.

3. Schubert

4. Separate Subject

5. Broad Fields

6. Language Arts

7. Social Studies

۳- پروژه‌ها: این نوع برنامه درسی بیانگر آن نوع سازماندهی است که یادگیرندگان را با موضوعی فراگیر به نام پروژه روبرو می‌سازد و مستلزم برقراری ارتباط میان حوزه‌های گوناگون محتوایی است. این نوع برنامه درسی به کیلیپاتریک منتسب است و عمدتاً برای دوره ابتدایی کاربرد داشته است.

۴- برنامه درسی هسته اصلی^۸: این برنامه درسی با استفاده از مسائل و مشکلات اجتماعی، به عنوان محور سازماندهی برنامه، امکان پیوند میان حوزه‌های محتوایی گوناگون و مواد درسی مختلف را فراهم می‌آورد. این نوع برنامه درسی بیشتر در دوره متوسطه کاربرد داشته است.

۵- تلفیق: این شکل طراحی برنامه درسی بیانگر عمیق‌ترین سطح تلفیق است و زمانی تحقق می‌یابد که یادگیرنده با مبنا قرار دادن علایق و نیازهای خود، به برنامه درسی و تجارب یادگیری شکل می‌دهد.

سوزان کوالیک^۹ (۱۹۸۶) پیوستاری متفاوت از طرحهای برنامه درسی تلفیقی ارائه می‌دهد که از حداقل تلفیق تا بیشترین حد تلفیق را دربر می‌گیرد. وی درجاتی از تلفیق را با اصطلاحات مختلف بیان نمی‌کند، بلکه راههایی به معلمان پیشنهاد می‌دهد تا بتدریج به سمت تلفیق کامل^{۱۰} حرکت کنند. وی، ابتدا تلفیق حول یک ماده درسی، مانند علوم یا مطالعات اجتماعی، را ارائه می‌دهد. سپس، بیان می‌کند که چگونه حوزه موضوعی دیگر، مانند هنرهای زبانی، به آن اضافه

8. Core Curriculum

9. Susan Kovalik

10. Total Integration

می‌شود (تلفیق دو حوزه محتوایی). به همین ترتیب، تلفیق حول سه حوزه محتوایی، چهار حوزه محتوایی و بیشتر، تا به تلفیق کامل برسد که در آن، تمام حوزه‌های موضوعی حول محور یک مبحث یا مضمون^{۱۱} اصلی درهم می‌آمیزند و یک روز کامل به بررسی آن اختصاص می‌یابد (نقل از فیندلی، ۲۰۰۰، صص ۵۶-۵۵).

هانتر و شیرر^{۱۲} به شش نوع تلفیق به شرح ذیل اشاره می‌کنند (هانتر و شیرر، ۱۹۸۸):

۱- تلفیق تصادفی / اتفاقی^{۱۳}: در این نوع تلفیق، معلم در هنگام تدریس یک ماده درسی، به منظور درک بهتر یادگیرنده، فعالیت‌هایی تکمیلی و تقویتی را پیشبینی می‌کند که از طریق مواد درسی دیگر تأمین می‌شوند. در اینجا، فرصتی فراهم می‌شود که حوزه‌های مختلف محتوایی با یکدیگر ارتباط برقرار کنند.

۲- تلفیق از طریق تقویت و تمرین^{۱۴}: 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 می‌شود.

11. Theme

12. Hunter and Scheirer

13. Incidental

14. Reinforcement and Practice

۳- تلفیق از طریق محاط کردن^{۱۵}: این نوع تلفیق بیانگر نشانیدن یا محاط کردن یک ماده درسی یا حوزه محتوایی در ماده درسی دیگر است. فعالیت‌های یادگیری حوزه محتوایی محاط شده دارای کارکردی دوگانه‌اند: یکی در جهت تقویت یادگیری مباحث مربوط به ماده درسی محیط بر آن (کارکرد اولیه^{۱۶}) و دوم، فراگیری مهارت‌ها یا مطالبی در ارتباط با حوزه یادگیری محاط شده که خود در برنامه درسی مدرسه موضوعیت دارد (کارکرد ثانویه^{۱۷}).

۴- تلفیق از طریق هماهنگی^{۱۸}: این نوع تلفیق موقعی اتفاق می‌افتد 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.

۵- تلفیق از طریق فرایندها^{۱۹}: این نوع تلفیق زمانی صورت می‌گیرد که انجام فعالیت‌های یادگیری مرتبط با حوزه‌های محتوایی گوناگون، همه با هدف رشد قابلیت‌های فرایندی خاص (به طور مثال، مشاهده کردن، سازماندهی کردن، ارتباط برقرار کردن، تفکر انتقادی) در دستور کار قرار گیرند. (شکل ۱).

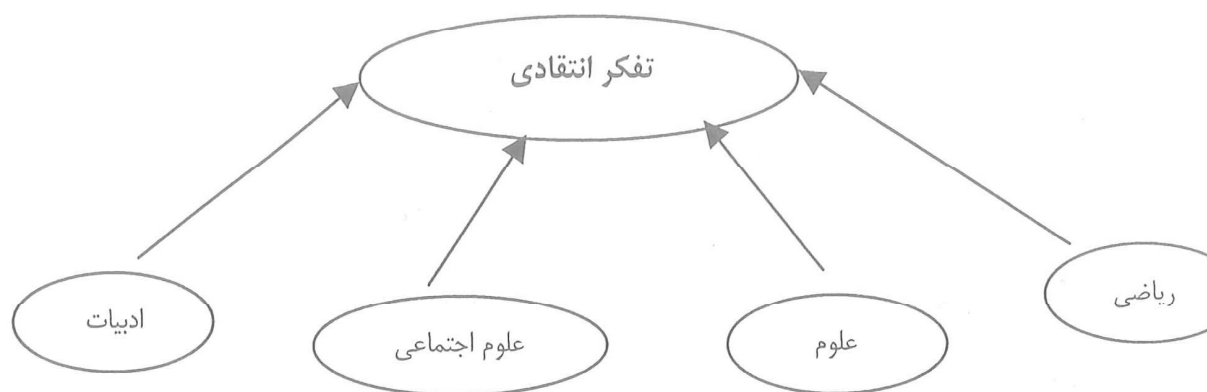
15. Embedding

16. Primary Function

17. Secondary Function

18. Coordination

19. Processes



شکل ۱- تلفیق از طریق فرایندها

۶- تلفیق با استفاده از مضمون یا موضوع^{۲۰}: این نوع تلفیق زمانی اتفاق می افتد که مسئله‌های واقعی (که ماهیت موضوعی یا رشته‌ای ندارند) یا موضوعها و پرسشهای مورد علاقه یادگیرندگان محور سازماندهی برنامه درسی قرار می گیرند و، به طور طبیعی، زمینه استفاده از حوزه‌های محتوایی گوناگون در بررسی و مطالعه این مسائل یا موضوعها فراهم می شود.

جی کوبز از صاحب نظران حوزه برنامه درسی، به ویژه در مباحث مربوط به تلفیق برنامه درسی است. وی شش نوع سازماندهی برنامه درسی را به شرح زیر معرفی کرده است (جی کوبز، ۱۹۸۹):

۱- رشته محور^{۲۱}: این نوع سازماندهی، همان سازماندهی سنتی برنامه درسی است که در دسته بندی شوبرت به نام «موضوعات مجزا» معرفی شد.

۲- رشته‌های موازی^{۲۲}: در این نوع سازماندهی برنامه درسی، معلمها در تدریس محتوای مربوط به رشته خویش به گونه‌ای هماهنگی لازم را با معلمان سایر

20. Topic or Thematic

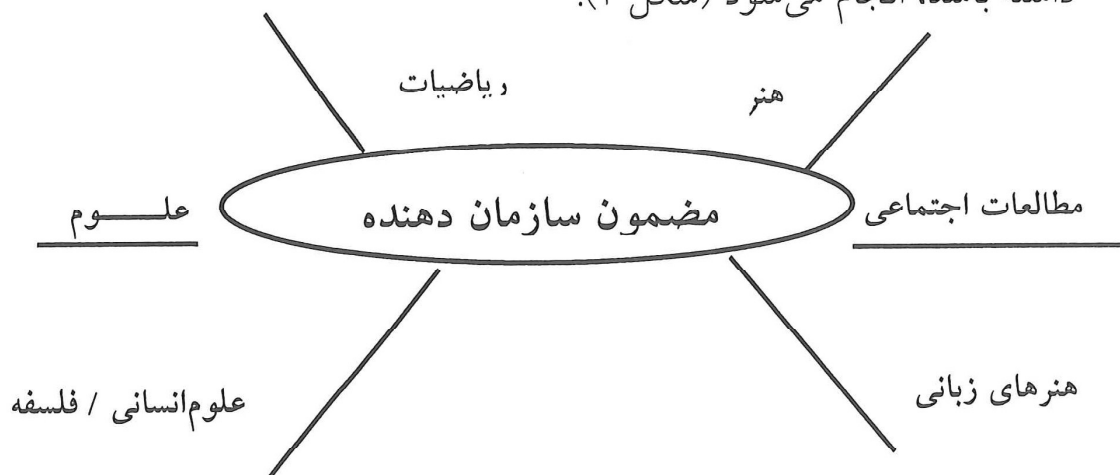
21. Discipline Based

22. Parallel Disciplines

دروس به عمل می‌آورند تا درسها و مباحث دارای تناظر و تشابه، براساس نظم و توالی مورد تفاهم به یادگیرندگان عرضه شوند.

۳- واحدهای درسی یا درسهای شکل گرفته از رشته‌های مکمل یکدیگر^{۲۳} : در طی این نوع سازماندهی برنامه درسی، حوزه‌های محتوایی نزدیک به یکدیگر، در قالب یک واحد درسی مستقل، مانند علوم انسانی، طراحی و عرضه می‌شوند.

۴- واحدهای درسی یا درسهای میان رشته‌ای^{۲۴} : آن نوع طراحی برنامه درسی است که در آن کوششهایی به منظور ایجاد وحدت میان تمام یا بخش قابل توجهی از مواد درسی که در برنامه درسی گنجانده شده است به عمل می‌آید. این کار با استفاده از مضمون یا موضوعی که قابلیت ایجاد چنین پیوندی را داشته باشد، انجام می‌شود (شکل ۲).



مأخذ: جی کوبز، ۱۹۸۹، ص ۵۷

شکل ۲: برنامه درسی میان رشته‌ای

23. Complementary Discipline Units or Courses

24. Interdisciplinary

۵- الگوی روز تلفیق شده^{۲۵}: در این الگو، پرسشها و علایق یادگیرندگان محور طراحی برنامه درسی است و یک روز کامل در اختیار یادگیرندگان قرار می‌گیرد تا در مورد فعالیتهای خود در کلاس تصمیم‌گیری کنند. این برنامه به شکل برآمدنی^{۲۶} یا از پیش تعیین نشده است.

۶- برنامه کامل^{۲۷}: این نوع طراحی، معرف حد اعلائی تلفیق است که در آن کل برنامه بر اساس تجارب، علایق و پرسشهای یادگیرندگان شکل می‌گیرد. هدف آن تلفیق و ایجاد ارتباط تمام و کمال میان زندگی فراگیران در خارج از کلاس درس با آنچه که در مدرسه اتفاق می‌افتد، است. جی کوبز اشکال شش گانه فوق را بر روی پیوستاری به شرح ذیل نمایش می‌دهد.

رشته محور	رشته‌های موازی	رشته‌های مکمل	میان رشته‌ای	روز تلفیق شده	برنامه کامل

مأخذ: جی کوبز، ۱۹۸۹، ص ۱۵.

شکل ۳: پیوستار رویکردهای مختلف طراحی برنامه درسی

میلر^{۲۸} (۱۹۹۰) در کتاب خود تحت عنوان یادگیری کل‌گرا^{۲۹} سه رویکرد برنامه درسی را توصیف می‌کند:

25. Integrated Day Model

26. Emergent

27. Complete Program

28. Miller

29. Holistic Learning

۱- رویکرد انتقال^{۳۰} (چند رشته‌ای^{۳۱}): در این رویکرد، برنامه‌درسی بر انتقال حقایق، مهارتها و ارزشها به دانش‌آموزان از طریق پیوند محتوای مواد درسی مختلف تأکید دارد.

۲- رویکرد مبادله^{۳۲} (میان رشته‌ای): این رویکرد به صورت گفتگوی میان دانش‌آموز و برنامه‌درسی دیده می‌شود و مطالعات تلفیقی از طریق رویکردهای پژوهش مدار و حل مسئله میان رشته‌ای تسهیل می‌گردد.

۳- رویکرد تبدیل^{۳۳} (فرارشته‌ای^{۳۴}): در این رویکرد، تمرکز بر روی تغییر شخصی و اجتماعی است. تلفیق از طریق تجارب فرارشته‌ای محقق می‌شود. (به نقل از فیندلی، ۲۰۰۰، ص ۵۱).

کلا^{۳۵} در توصیف خود از رویکردهای تلفیقی دو تمایز اساسی قائل می‌شود، یکی میان رویکردهای چند رشته‌ای و میان رشته‌ای، و دیگری میان رشته‌ای و فرارشته‌ای. وی اساساً رویکرد چند رشته‌ای را تلفیقی نمی‌شمرد، بلکه جمع شونده و افزایشی می‌داند (به نقل از فیندلی، ۲۰۰۰).

فوگارتی^{۳۶} نیز، در سال ۱۹۹۱، دسته‌بندی خود را از انواع تلفیق در ده مورد ارائه می‌کند، که بدین قرارند:

30. Transmission

31. Multidisciplinary

32. Transaction

33. Transformation

34. Transdisciplinary

35. Klein

36. Fogarty

۱- الگوی قطعه قطعه شده یا مجزا^{۳۷}: این الگو منطبق با برنامه درسی موضوعات مجزا در دسته‌بندی شوبرت و برنامه رشته محور در دسته‌بندی جی کوبز است (شکل ۴).

۲- الگوی ربط یافته^{۳۸}: در این الگو، که رشته‌های علمی به طور مجزا باقی می‌مانند، ارتباطاتی در درون هر حوزه موضوعی صورت می‌گیرد. هر موضوع، مهارت یا مفهوم به موضوع، مهارت یا مفهوم دیگر ربط داده می‌شود (شکل ۵).

۳- الگوی لانه‌ای^{۳۹} (تودرتو): در این الگو، ابعاد متعدد هر درس مورد توجه قرار می‌گیرد. به طور مثال، در درس سیستم چرخه‌ها در دوره ابتدایی، ضمن آموزش مفهوم سیستمها و سیستم چرخه‌ها، مهارت تفکر علت و معلولی نیز آموزش داده می‌شود (شکل ۶).

۴- الگوی توالی منطقی^{۴۰}: این الگو، مشابه برنامه درسی رشته‌های موازی در دسته‌بندی جی کوبز است که در آن واحدهای درسی مشابه به صورت مجزا، اما همزمان با یکدیگر تدریس می‌شوند (شکل ۷).

۵- الگوی همپوشی^{۴۱}: در این الگو، با استفاده از همپوشی مفاهیم یا مهارت‌های مشترک به عنوان عناصر سازمان دهنده، دو رشته مجزا با هم ترکیب می‌شوند (شکل ۸).

37. Fragmented Model

38. Connected Model

39. Nested Model

40. Secquenced Model

41. Shared Model

- ۶- الگوی تنیده^{۴۲}: در این الگو، یک موضوع یا مضمون به عنوان محور آموزش دروس مختلف قرار می‌گیرد (شکل ۹).
- ۷- الگوی دانه تسبیحی^{۴۳}: در این الگو، مهارت‌های تفکر، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های مطالعه به عنوان محور سازمان دهنده، موضوعات درسی متعدد را به یکدیگر مرتبط می‌سازند. این مهارت به مانند نخ تسبیحی درس‌های مختلف را به یکدیگر پیوند می‌زند (شکل ۱۰).
- ۸- الگوی تلفیق شده^{۴۴}: این الگو چهار رشته عمده را با یافتن مهارت‌ها، مفاهیم و نگرش‌های دارای همپوشی (مشترک) با هم ترکیب می‌کند (شکل ۱۱).
- ۹- الگوی غوطه‌ور شده^{۴۵}: در این الگو، تلفیق در درون یادگیرنده اتفاق می‌افتد؛ از آنجا که رشته درسی یا موضوعی خاص مورد علاقه یادگیرنده است، در آن غوطه‌ور می‌شود (شکل ۱۲).
- ۱۰- الگوی شبکه‌ای^{۴۶}: در این الگو، یادگیرندگان فرایند تلفیق را هدایت می‌کنند. آنها پیچیدگی‌ها و ابعاد موضوعی درسی خود را می‌شناسند و شبکه‌ای از اطلاعات و منابع ضروری را برای مطالعه انتخاب و بررسی می‌کنند (شکل ۱۳) (فوگارتی، ۱۹۹۱).

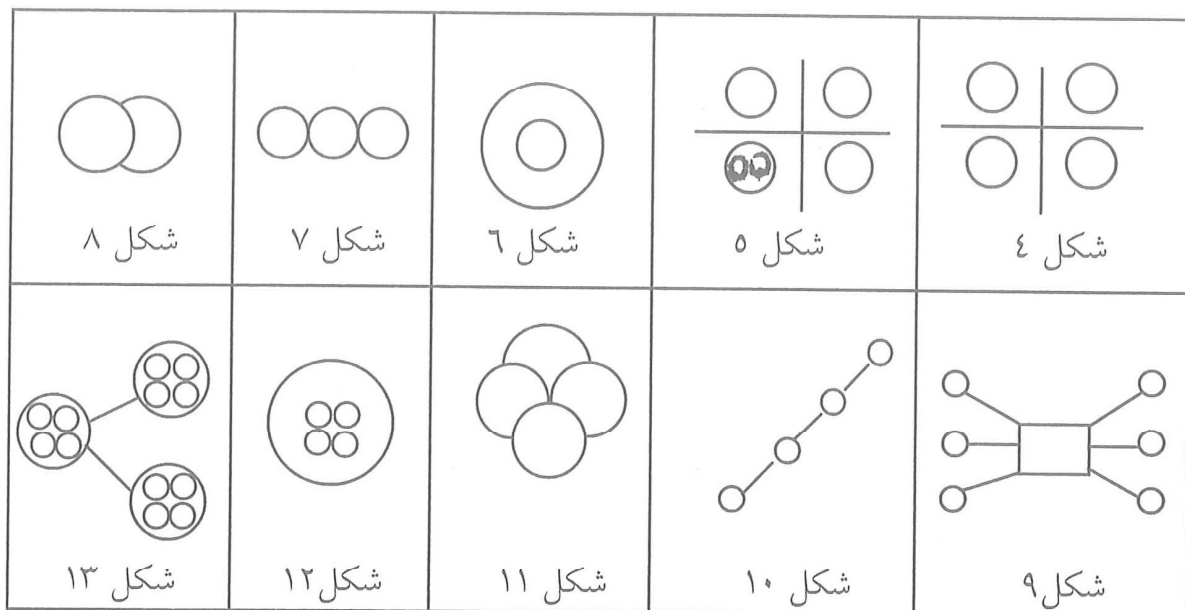
42. Webbed Model

43. Threaded Model

44. Integrated Model

45. Immersed Model

46. Networked Model



مأخذ: فوگارتی، ۱۹۹۱

شکل ۱۳

در دسته‌بندی فوگارتی، سه نوع الگوی اول - یعنی الگوهای مجزا، ربط یافته و لانه‌ای - درون رشته‌ای هستند و در داخل یک ماده درسی یا رشته خاص اتفاق می‌افتند. دسته دوم الگوهایی هستند که، در آن، درمیان رشته‌های مختلف و مواد درسی گوناگون ارتباط وجود دارد که شامل الگوهای توالی منطقی، همپوشی، تنیده، دانه تسبیحی و تلفیق شده هستند. دسته سوم، تلفیق در درون یادگیرندگان یا میان یادگیرندگان صورت می‌گیرد که خود شامل الگوهای غوطه‌ور شده و شبکه‌ای است. وی، به وضوح، میان تلفیق درون رشته‌ها، در میان رشته‌ها و درون ذهن یادگیرنده تمایز قائل می‌شود.

- پلی هال^{۴۷} و همکاران وی (۱۹۹۱) نیز، در دسته‌بندی اشکال تلفیق، پنج نوع «برنامه درسی میان رشته‌ای» را معرفی کرده‌اند که به اختصار عبارتند از:
- ۱- برنامه درسی تقویت شده^{۴۸}: در این رویکرد، از مواد و مطالب تکمیلی و تقویتی برای رفع کاستیها و نارسایی یادگیری فراگیران در یک ماده درسی یا غنا بخشیدن به آن استفاده می‌شود.
 - ۲- برنامه درسی همبسته^{۴۹}: در این نوع برنامه درسی، دو یا چند معلم کوشش می‌کنند ارتباط و همبستگی میان دروس خاص خود را شفاف‌تر سازند و، با حفظ استقلال دروس، مباحث را به گونه‌ای آموزش دهند که موجب درک و فهم بهتر یادگیرنده شود.
 - ۳- برنامه درسی جوش خورده^{۵۰}: در این برنامه درسی، از تلفیق محتوای دو یا چند ماده درسی، ماده درسی جدیدی به وجود می‌آید؛ مانند صنایع غذایی که از ترکیب محتوای علوم تجربی و کشاورزی شکل می‌گیرد.
 - ۴- برنامه درسی حوزه‌های وسیع: این نوع تلفیق معرف حوزه‌ای از دانش ترکیبی است که بر پایه محتوای حوزه‌های مختلف دانش قرارداد و هدف مشترکی را تعقیب می‌کند. در دسته‌بندی شوبرت نیز به این رویکرد اشاره شده است.
 - ۵- برنامه درسی هسته اصلی: بیانگر سازماندهی دانش و یادگیری حول محور مسائل مورد شناسایی معلم یا یادگیرنده است. (پلی هال و همکاران، ۱۹۹۱)

47. Plihal

48. Reinforced

49. Correlated

50. Fused

وارس^{۵۱} نیز طرح‌های پیشنهادی برای برنامه درسی تلفیقی را از ساده‌ترین شکل تلفیق تا کاملترین شکل آن به این صورت بیان می‌کند (وارس، ۱۹۹۱):

۱- برنامه درسی همبسته^{۵۲}: در این رویکرد، یک موضوع یا مضمون در مرکز قرار می‌گیرد و معلمان مواد درسی مختلف، هرکدام به جنبه‌ای از این موضوع که مرتبط با رشته تخصصی آنان است، می‌پردازند.

۲- برنامه درسی جوش خورده^{۵۳}: تلفیق در این مرحله پیشرفته‌تر است. با ترکیب دو یا چند ماده درسی، درس تازه‌ای با نام «جدید» به وجود می‌آید.

۳- برنامه درسی هسته اصلی: این برنامه درسی یک مرحله کاملتر از برنامه درسی جوش خورده است. در این رویکرد، نیازها، مسائل و علایق یک گروه خاص از یادگیرندگان شناسایی می‌گردد و مهارتها و موضوعات از هر ماده درسی برای کمک به فراگیرانی که با آن مطالب سر و کار دارند، آورده می‌شوند. در این رویکرد، که به آن برنامه درسی «هسته‌ای سازمان یافته»^{۵۴} نیز گفته می‌شود، معلمان دسته‌ای از دلمشغولیها و نیازهای یادگیرندگان را که معرف نیازها و علایق گروه سنی آنها هستند مشخص و واحدهای درسی را مطابق با آن طراحی می‌کنند.

51. Vars

52. Correlation

53. Fusion

54. Structured Core

۴- برنامه درسی فراگیر محور^{۵۵} : در این رویکرد، که برنامه درسی «هسته‌ای سازمان نیافته»^{۵۶} نیز نامیده می‌شود، معلم و فراگیران با یکدیگر واحدهای درسی را طراحی و تدوین می‌کنند. مطالب باید ارزشمند، علمی و متناسب با سطح رشد یادگیرندگان باشند. معلم و فراگیران، به طور مشترک، بر روی پرسشهای خاص، چگونگی اجرای برنامه درسی و ارزیابی پیشرفت تحصیلی فراگیران تصمیم‌گیری می‌کنند.

اسپیدی و مارشال^{۵۷} در ۱۹۹۱ به سه نوع رویکرد برنامه درسی که در آن نتایج یا عملکردهای نهایی فراگیران محوریت دارد، اشاره می‌کنند:

۱- برنامه درسی سنتی^{۵۸} : در این نوع برنامه درسی، محتوا و ساختار موجود برنامه درسی حفظ می‌شوند و شیوه سنتی برنامه درسی رشته محور یا موضوعات مجزا در آن غلبه دارد، اما توجه به نتایج یادگیری و عملکرد یادگیرندگان است.

۲- برنامه درسی انتقالی^{۵۹} : این نوع برنامه فراتر از برنامه درسی سنتی یعنی محتوای برنامه درسی موضوعی موجود است. هدف برنامه‌ها و دروس، بیش از پروراندن دانش موضوعی به طور مجزا، مطابقت محتوا در جهت توسعه قابلیت‌ها و شایستگیهای سطح عالی است.

55. Student - Centered

56. Unstructured Core

57. Spady and Marshal

58. Traditional Curriculum

59. Transitional Curriculum

۳- برنامه درسی تبدیلی (تحولی)^{۶۰}: این برنامه درسی با نظام آموزشی متداول و تعلیم و تربیت نتیجه مدار سنتی کاملاً متفاوت است. در این رویکرد، چارچوب موجود برنامه درسی کنار گذاشته می‌شود و اولویتهای آینده مورد توجه قرار می‌گیرد (اسپیدی و مارشال، ۱۹۹۱).

کیس^{۶۱} نیز انواع تلفیق برنامه درسی را به چهار دسته به شرح زیر تقسیم می‌کند:

۱- تلفیق محتوا: این رویکرد معرف تلفیق محتوای مربوط به موضوعات درسی مختلف، با استفاده از یک مضمون یا موضوع وحدت بخش، است.

۲- تلفیق مهارتها و فرایندها^{۶۲}: این نوع تلفیق بیانگر سازماندهی برنامه درسی با محور قرار دادن مهارتها و قابلیت‌های فرایندی است.

۳- تلفیق مدرسه و فرد^{۶۳}: این رویکرد حاکی از کوشش در جهت ایجاد ارتباط میان زندگی خارج از مدرسه یادگیرنده (زندگی واقعی) و آنچه او در مدرسه تجربه می‌کند، می‌باشد. محور برنامه درسی، پرسشها، دل مشغولیهها و موضوعات مورد علاقه و محسوس فراگیران است.

۴- تلفیق کل‌گرا^{۶۴}: این نوع تلفیق ناظر بر پیوند میان تمام اجزای تجربه‌هایی است که یادگیرنده در نظام آموزشی کسب می‌کند که خود شامل تجارب از

60. Transformational Curriculum

61. Case

62. Integration of Skills and Processes

63. Integration of School and Self

64. Holistic Integration

قبل پیشبینی شده یا از قبل پیشبینی نشده و مرتبط با حوزه «برنامه درسی پنهان»^{۶۵} است. (کیس، ۱۹۹۲).

پتری^{۶۶} در ۱۹۹۲، سه رویکرد تلفیق را این گونه بیان می‌کند:

۱- چند رشته‌ای: رویکردی که در آن تعدادی از رشته‌ها بر روی یک مسئله،

یک برنامه آموزشی یا یک مطالعه تحقیقاتی متمرکز می‌شوند.

۲- میان رشته‌ای: این رویکرد به موقعیتهایی اطلاق می‌شود که در آن، تلفیق

فراتر از یک زنجیره رشته‌ای (دیسپلینی) صرف است. برخی عناصر

اصلی کاربرد رشته (دیسپلین)، مفاهیم و ابزار آنها تغییر می‌کنند.

۳- رویکرد فرارشته‌ای: این رویکرد بیانگر تلفیق دانش در یک کل معنادار

است (به نقل از فیندلی، ۲۰۰۰، ص ۵۱).

سوزان^{۶۷} دریک نیز سه رویکرد سازمان‌دهی برنامه درسی تلفیقی را چنین

ارائه می‌کند:

۱- رویکرد چند رشته‌ای: این رویکرد کانون توجه به رشته‌های مجزای از

یکدیگر است که در آن ساخت یکسان و مشابهی به چشم می‌خورد. در

این رویکرد، هر موضوع در رشته‌های جداگانه به طور مشترک مورد

بررسی قرار می‌گیرد.

۲- رویکرد میان رشته‌ای: در این رویکرد، مباحث عام و فراگیری مطرح

است که حدود مرزهای رشته‌های مختلف را در می‌نوردد و کانون توجه

را از گنجانیدن مضامین در دل مواد درسی مختلف تغییر می‌دهد و بر

65. Hidden Curriculum

66. Petrie

67. Susan Drake

زمینه‌های مشترک میان مواد درسی مختلف تأکید می‌کند. محتوا و روشهای رشته‌های مستقل پشت سر گذاشته می‌شوند و از آن فراتر می‌روند. به طور مثال، تصمیم‌گیری، حل مسئله بدون توجه به رشته علمی، اصول مشابهی را در برمی‌گیرد. در این رویکرد، اهمیت محتوا کاهش می‌یابد و بر شایستگیهای سطح بالای فراگیر تأکید می‌شود. فراگیران یاد می‌گیرند که مهارتهای سطح بالا کاربرد عام و غیررشته‌ای دارند و می‌توانند در خارج از کلاس درس نیز به کار روند.

۳- رویکرد فرارشته‌ای / دنیای واقعی^{۶۸}: ارتباطات در رویکرد فرارشته‌ای آنقدر گسترده‌اند که نامحدود به نظر می‌رسند. زمانی که از مضمونهای وابسته به زمینه‌های واقعی زندگی استفاده می‌شود، چنین به نظر می‌رسد که مضمونها، راهبردها و مهارتها ترکیب می‌شوند و درهم می‌آمیزند. رشته‌ها پشت سر گذاشته می‌شوند، اما، در عین حال، هنوز به طور طبیعی در بطن ارتباطات در نظر گرفته شده حضور دارند. تأکید بر روی معنا و ارتباط از طریق رویکردی زندگی مدار صورت می‌گیرد یعنی آنها به دنبال دانشی هستند که در بستر زندگی واقعی کاویده و درک شود. محتوا به طور ذاتی مهم تلقی نمی‌شود؛ در حقیقت، محتوا بیش از آنکه توسط دستورالعملهایی ابلاغ شده باشد، از طریق مضمون مورد مطالعه و علایق فراگیران تعیین می‌شود. (دریک، ۱۹۹۳).

گلاثورن^{۶۹} در ۱۹۹۴، انواع رویکردهای تلفیق برنامه درسی را به دو دسته کلی تقسیم می‌کند:

الف - تلفیق برنامه درسی، در حالی که مواد درسی مجزا حفظ می‌شود. این دسته به چهار نوع متفاوت تقسیم می‌شود:

۱- ارتباط دو ماده درسی، به طوری که محتوای مشابه در یک زمان تدریس شود. به طور مثال، تاریخ مربوط به دوره استعمار و ادبیات دوره استعمار به طور همزمان تدریس می‌شوند؛ یا اینکه در کلاس ریاضی، به فراگیران عملیاتی تدریس می‌شود که برای کلاس علوم مورد نیاز است. در دسته‌بندیهای قبلی، این رویکرد را «رشته‌های موازی» نامیدند.

۲- تلفیق مهارتهایی که رشته‌ها را در می‌نوردند، مانند خواندن، نوشتن، تفکر، یادگیری. برخی از صاحب‌نظران این را «برنامه درسی جوش خورده» می‌خوانند.

۳- تلفیق درون رشته‌ها، مانند زبان یکپارچه کل^{۷۰} یا علوم یکپارچه^{۷۱}. به طور مثال، معلم به جای اینکه نوشتن را جدای از خواندن تدریس کند، این دو جنبه مهارتهای زبانی را تلفیق می‌کند.

۴- تلفیق غیررسمی^{۷۲}: به معنی آن است که در تدریس یک رشته از محتوای رشته دیگر استفاده می‌شود. به طور مثال، معلم ابتدایی، در حالی که

69. Glathorn

70. Whole Language

71. Unified Science

72. Informal Integration

مطالعات اجتماعی را تدریس می‌کند، داستان‌هایی در مورد آن دوره نیز بازگو می‌کند.

ب - تلفیق دو ماده درسی یا بیشتر. شیوه‌های متعددی برای ترکیب بیش از یک ماده درسی وجود دارند به قرار ذیل‌اند:

۱- متمرکز بر ماده درسی: یک رشته (مانند تاریخ) به عنوان ساختار سازماندهی در نظر گرفته می‌شود و محتوا و مهارت‌ها از یک ماده درسی یا مواد درسی دیگر تلفیق می‌شوند. به طور مثال، یک واحد درسی به نام «مطالعات آمریکاشناسی»^{۷۳} حول محور تاریخ آمریکا سازماندهی می‌شود، اما محتوا را از هنر و مهارت‌های زبان برمی‌گیرند و تلفیق می‌کند.

۲- متمرکز بر یک موضوع: مشخص کردن یک موضوع (مانند اولین خانواده‌ها)^{۷۴} و محتوا از رشته‌های مختلف گرفته می‌شود.

۳- متمرکز بر پروژه: یادگیرندگان یک پروژه اصلی (مانند بررسی جامعه محلی خود) را مطالعه می‌کنند که چندین رشته را در برمی‌گیرد.

۴- سایر مراکز سازماندهی: استفاده از مراکز سازماندهی مانند: دوره‌های تاریخی؛^{۷۵} اصول زیباشناسی، آثار بزرگ، یا فرهنگ‌های جهان (گلاثورن، ۱۹۹۴).

مارتین نیپ^{۷۵} و همکاران وی (۱۹۹۵) با الهام‌گیری از دسته‌بندی کیس و با حذف مورد چهارم یعنی تلفیق کل گرا، به طرح سه نوع تلفیق برنامه درسی

73. American Studies

74. Families First

75. Martin-Kniep

پرداخته‌اند. دلیل حذف مورد چهارم این است که مدارس دولتی به ندرت می‌توانند فراهم‌کنندهٔ زمینهٔ تحقق تلفیق همهٔ جانبه باشند.

انواع تلفیق از نظر مارتین نیپ و همکاران وی بدین شرح‌اند:

۱- برنامه درسی میان رشته‌ای: این نوع برنامه درسی شامل دو نوع فرعی درون کلاس درس و کلاسهای درس متعدد است. برنامه درسی میان رشته‌ای درون کلاس درس زمانی اتفاق می‌افتد که معلم یک ماده درسی خاص از مواد درسی دیگری برای کمک به فهم بهتر یادگیرندگان بهره می‌گیرد. در برنامه درسی میان رشته‌ای کلاسهای درس متعدد، از مبحث یا موضوعی وحدت بخش استفاده می‌شود و به این ترتیب، از شدت مرزبندی میان موضوعات درسی مختلف (دو یا چند موضوع درسی) کاسته می‌شود.

۲- تلفیق حول محور مهارتها: این نوع تلفیق بیانگر سازمان‌دهی تلفیق با هدف تقویت مهارتهای فرایندی از قبیل نوشتن، تفکر انتقادی و امثال آن است. در حقیقت، یک مهارت فرایندی به رشته پیوند یا محور وحدت بخش حوزه‌های مختلف محتوایی بدل می‌شود.

۳- تلفیق میان تجارب، حیات درونی یا عواطف فراگیران با برنامه درسی مدرسه: این نوع معرف سازماندهی تلفیقی به گونه‌ای است که با مفهوم موردنظر کیس از نوع تلفیق میان مدرسه و فرد تطابق کامل دارد. این نوع تلفیق زمانی اتفاق می‌افتد که یادگیرنده مجاز دانسته می‌شود از دریچهٔ علایق و نیازها و دلمشغولیهای خود به برنامه درسی بنگرد و به گونه‌ای کاملاً شخصی شده به برنامه درسی شکل دهد. به این نوع تلفیق، تلفیق از درون یا

تلفیق از نوع غوطه‌ور شده (که فوگارتی بیان کرد) نیز گفته شده است (مارتین نیپ و همکاران، ۱۹۹۵).

شوماخر^{۷۶} پیوستار رویکردهای برنامه درسی تلفیقی را در پنج سطح مشخص می‌کند:

۱- برنامه درسی مجزا: همان طور که پیش از این بیان شد، این رویکرد همان مدل سنتی رشته‌های مجزاست که به صورت مستقل از یکدیگر تدریس می‌شود. یادگیرنده در یک روز به شش یا هفت کلاس درس حرکت می‌کند که از نظر مفهومی به یکدیگر مربوط نمی‌شوند.

۲- واحدهای درسی موازی یا تقویتی^{۷۷}: در این رویکرد، مبحث یا واحدهای درسی مورد مطالعه، برای اینکه با یکدیگر منطبق شوند، دوباره تنظیم می‌شوند. اندیشه‌های مشابه به طور هماهنگ تدریس می‌شوند، در حالی که مواد درسی به طور مجزا باقی می‌مانند. محتوا تغییر نمی‌کند، تنها نظم در آن ظاهر می‌شود. آموزش مهارت، مفاهیم یا فعالیتها برای تقویت مفهوم یا مهارت در دو رشته یا بیشتر تنظیم می‌شود.

۳- واحدهای درسی مشترک یا مکمل^{۷۸}: در این رویکرد رشته‌های مرتبط در یک واحد درسی رسمی برای تحقق یک موضوع یا مبحث ترکیب می‌شوند. طراحی و آموزش مشترک در دو رشته یا بیشتر اتفاق می‌افتد که مفاهیم یا اندیشه‌های دارای همپوشی به عنوان عناصر سازمان‌دهنده ظاهر می‌شوند.

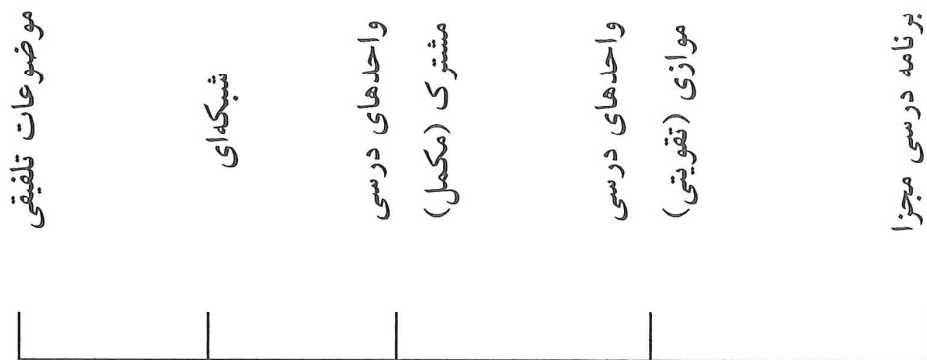
76. Shumacher

77. Reinforcement or Parallel Units

78. Shared or Complementary Units

۴- شبکه‌ای: اتصالات یا شبکه‌هایی بین محتوا و رشته‌های مرتبط با یک موضوع مؤلّد و مفید ایجاد می‌شود. مواد درسی آن موضوع را برای بررسی اندیشه‌ها، مباحث و مفاهیم خاص به کار می‌برند. گاهی به نام واحدهای درسی میان رشته‌ای نیز گفته می‌شود.

۵- موضوعات تلفیقی: اگرچه موضوعاتی را معلمان به فراگیران تحمیل می‌کنند، اما موفق‌ترین موضوعات تلفیقی را خود یادگیرندگان براساس امور شخصی و اجتماعی پدید می‌آورند (شوماخر، ۱۹۹۵).
پیوستار تلفیق از نظر شوماخر به شکل زیر است:



شکل ۱۳: پیوستار تلفیق شوماخر (به نقل از فیندلی، ۲۰۰۰)

ربکا برنز^{۷۹} نیز طرح‌های برنامه درسی تلفیقی را بر روی یک پیوستار ارائه می‌کند:

۱- رشته‌های موازی: جی کوبز رشته‌های موازی را توالی مجدّد محتوایی که از رشته‌های مختلف گرفته می‌شود، می‌داند.

۲- چند رشته‌ای: این رویکرد بر مهارتها و مفاهیم کلی و فراشناختی متمرکز است.

۳- میان رشته‌ای: این رویکرد بر مهارتها و مفاهیم کلی و فراشناختی استوار است.

۴- تلفیقی: در این رویکرد، مرزهای رشته‌ای از بین می‌روند و بر امور واقعی تأکید می‌شود.

۵- فرا رشته‌ای: این رویکرد مواد درسی در کل، برنامه درسی را که بر روی دلمشغولیهای شخصی و اجتماعی متمرکز است ارتقا می‌بخشد (به نقل از فیندلی، ۲۰۰۰).

ماریون بریدی^{۸۰} تنها یک نوع برنامه درسی به نام «برنامه درسی ابر رشته‌ای»^{۸۱} را معتبر می‌داند. به اعتقاد وی، برنامه درسی ابر رشته‌ای براساس مضمون کلان و عمده‌ای به نام واقعیت شکل می‌گیرد. واقعیت از نظر بریدی، دارای ابعاد و اجزای اساسی پنج گانه‌ای با عنوان زمان، مکان، شرکت‌کنندگان، در برنامه، اقدامات و عملیات و انگیزه‌ها و علتهای اجرای برنامه است که مضامین و محور سازماندهی برنامه درسی را تشکیل می‌دهد (بریدی، ۱۹۹۵). این نوع برنامه درسی مشابه رویکرد فرارشته‌ای است که پیش از این بیان شد.

تنر و تنر^{۸۲} انواع برنامه درسی را به صورت مخروطی شکل از حداقل تلفیق تا حداکثر تلفیق تحت شش نوع برنامه درسی دسته‌بندی می‌کنند که خود عبارتند از

80. Marion Brady

81. Supradisciplinary

82. Tanner and Tanner

رویکرد رشته‌ای که منطبق با رویکرد موضوعات مجزا است؛ رویکرد همبسته که مشابه رویکرد رشته‌های موازی است؛ و رویکردهای جوش خورده و حوزه‌های وسیع، هسته اصلی، و سرانجام رویکرد «برنامه درسی مبتنی بر فعالیت»^{۸۳} (تنر و تنر، ۱۹۹۵).

جیمز بی یین^{۸۴} در کتاب خود تحت عنوان تلفیق برنامه درسی، طراحی هسته اصلی تعلیم و تربیت دمکراتیک^{۸۵}، تنها شکل تلفیق را «تلفیق از درون»^{۸۶} و منطبق بر علایق و دلمشغولیهای شخصی و اجتماعی می‌داند. وی تمایزی اساسی میان تلفیق و سایر رویکردهای بین رشته‌ای و چند رشته‌ای قائل است. به عقیده وی، برنامه درسی تلفیقی با یک مسئله یا موضوع اصلی شروع می‌شود و سپس مفاهیم و فعالیتها، براساس آن مشخص می‌گیرد. بی یین تلفیق را دارای چهار بُعد می‌داند که شامل تلفیق تجارب (شخصی)، تلفیق اجتماعی، تلفیق دانش و تلفیق به عنوان یک طرح برنامه درسی است (بی‌یین، ۱۹۹۷).

هانتلی^{۸۷} در ۱۹۹۹، پیوستاری از طرحهای برنامه درسی تلفیقی ارائه می‌کند که در آن، ماهیت ارتباطهای میان رشته‌ها در تلفیق برنامه درسی را نشان می‌دهد. برنامه‌ای درسی که بر یک رشته متمرکز است، برنامه درسی «درون رشته‌ای»^{۸۸} نامیده می‌شود و برنامه‌ای درسی که دو رشته یا بیشتر را در بر می‌گیرد «میان

83. Activity – Based Curriculum

84. James Bean

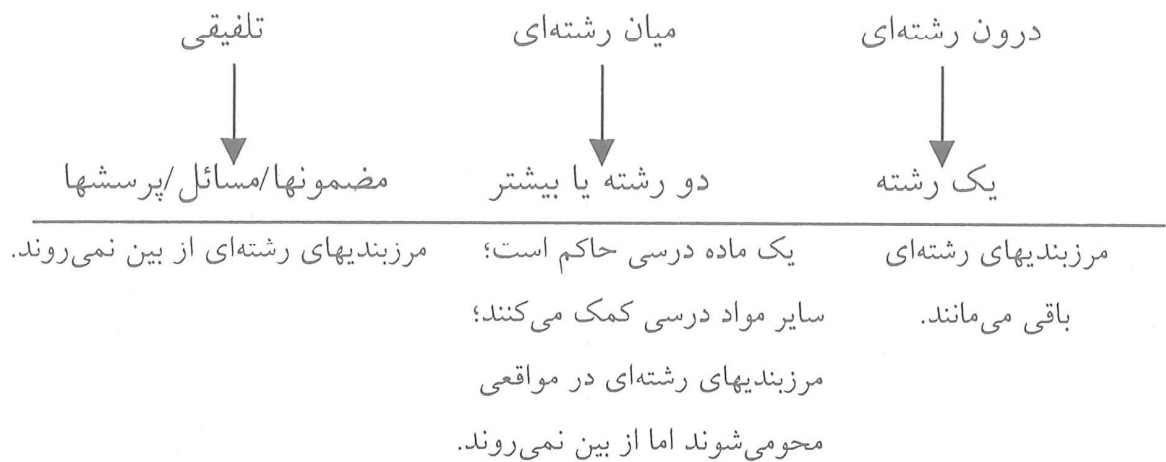
85. Curriculum Integration Designing the Core of Democratic Education

86. Integration From Within

87. Hantley

88. Intradisciplinary

رشته‌ای» است و یک «برنامه درسی تلفیقی» به شمار می‌آید که به مرزبندیهای رشته‌ای بی‌اعتناست (به نقل از هالباخ، ۲۰۰۰، ص ۲۶). (شکل ۱۴)



شکل ۱۴- پیوستار تلفیق برنامه درسی هانتلی (هالباخ، ۲۰۰۰، ص ۲۵)

جمع‌بندی انواع رویکردهای تلفیق برنامه درسی

انواع رویکردها و الگوهای برنامه درسی تلفیقی را می‌توان از سه محور تحلیلی اساسی مورد بررسی قرار داد، که عبارتند از:

- ۱) شناسایی رویکردها براساس ماهیت ارتباط بین رشته‌ها و مرکز (محور) سازماندهی: در این دسته‌بندی بین رویکردهای چند رشته‌ای، میان رشته‌ای و فرارشته‌ای تفاوت قائل می‌شوند (جدول شماره یک).
- ۲) شناسایی رویکردهای مختلف مطابق با درجه تلفیق: در این دسته‌بندی، رویکردهای گوناگون مدارج مختلف تلفیق (از بیشترین حد تلفیق تا کمترین درجه تلفیق) را بر روی یک پیوستار نشان می‌دهند (جدول شماره دو).

۳) شناسایی رویکردهای مختلف تلفیق براساس کانون یا شکل تلفیق برنامه درسی: در این دسته‌بندی، نشان می‌دهند که چه چیزی تلفیق می‌شود (جدول شماره ۱ سه).

جدول شماره ۱: الگوهای مختلف برنامه درسی تلفیقی براساس ماهیت ارتباط بین رشته‌ها و مرکز سازماندهی

رویکردها صاحب‌نظران	رشته‌های مربوط به مرکز مشترک	رشته‌های تلفیقی	رشته‌های ارتقای یافته
کلاین (۱۹۹۰)	چند رشته‌ای	میان رشته‌ای	فرا رشته‌ای
میلر (۱۹۹۰)	چند رشته‌ای (انتقالی)	میان رشته‌ای (مبادله‌ای)	فرا رشته‌ای (تبدیلی)
اسپیدی و مارشال (۱۹۹۱)	چند رشته‌ای (سنتی)	میان رشته‌ای (انتقالی)	فرا رشته‌ای (تبدیلی)
پتری (۱۹۹۲)	چند رشته‌ای	میان رشته‌ای	فرا رشته‌ای
دریک (۱۹۹۳)	چند رشته‌ای	میان رشته‌ای	فرا رشته‌ای
بریدی (۱۹۹۵)	—	—	فرا رشته‌ای
بی‌ین (۱۹۹۷)	چند رشته‌ای و میان رشته‌ای	—	—

مأخذ: احمدی، ۱۳۸۱.

باتوجه به جدول شماره یک، دسته‌بندیهای مختلف و متعدد در تلفیق برنامه درسی ناشی از برداشت متفاوت صاحب‌نظران از رویکردهای گوناگون تلفیق براساس ارتباط بین رشته‌ها و کانون تلفیق (مرکز سازماندهی) است.

بی‌ین (۱۹۹۷) میان برنامه درسی تلفیقی و سایر رویکردها همچون رویکردهای میان رشته‌این و چند رشته‌ای تمایز قائل می‌شود. وی رویکرد چندرشته‌ای یا میان رشته‌ای را شبیه رویکرد موضوع مجزا می‌داند که با مهارتها و محتوای موضوع مدار شروع می‌شود و پایان می‌یابد؛ در حالی که رویکرد تلفیق

برنامه درسی با مراکز سازماندهی مضمون مدار یا مسئله مدار شروع می‌شود و پایان می‌یابد.

درمقابل، برخی نویسندگان برنامه درسی تلفیقی و رویکرد میان رشته‌ای را مترادف به کار می‌برند. کلاین (۱۹۹۰) رویکرد میان رشته‌ای را همان رویکرد تلفیقی می‌داند و بین رویکردهای چند رشته‌ای و میان رشته‌ای و بین رویکردهای میان رشته‌ای و فرارشته‌ای تمایز قائل می‌شود. وی رویکرد چند رشته‌ای را افزایشی می‌داند نه تلفیقی، و رویکرد فرارشته‌ای را چارچوب مفهومی جامعتری می‌داند که مشابه برنامه درسی ابررشته‌ای بریدی (۱۹۹۵) است. میلر و پتری نیز، مشابه کلاین، سه رویکرد برنامه درسی را به طور متمایز، مشخص می‌سازند. دریک (۱۹۹۳) پیوستار برنامه درسی تلفیقی را چنین ترسیم می‌کند که با رویکرد چند رشته‌ای که هر رشته‌ای را دست نخورده باقی می‌گذارد، شروع می‌شود و به سوی رویکرد میان رشته‌ای که تمرکز بر مشترکات و مهارت‌های میان رشته‌ها دارد حرکت می‌کند. سرانجام، رویکرد فرارشته‌ای است که مرزبندی رشته‌ای را از بین می‌برد و در آن محتوا و مهارت‌ها در مضمونی واقعی و بستری که رشته‌ها را پشت سر می‌گذارد، جای می‌گیرد.

از نظر برخی از نویسندگان، مانند دریک (۱۹۹۳)، رویکردهای مختلف به نقاط متفاوتی بر روی یک پیوستار اطلاق می‌شوند که درجات متفاوتی از تلفیق را منعکس می‌سازند. به طور مثال، رویکرد فرارشته‌ای از نظر تلفیق، مطلوبتر از چندرشته‌ای است. جی کوبز (۱۹۹۸)، برای حل مشکل تمایل قطبی در گرایش به رویکرد رشته‌ای و یا رویکرد تلفیقی، پیوستار گزینه‌های طرح‌های برنامه درسی

تلفیقی را ارائه می‌کند که هر یک مزایا و معایبی دارند. وی این پیوستار را از طرح محتوای رشته محور تا برنامه‌های کامل امتداد می‌دهد (جدول شماره ۲).

جدول شماره ۲: الگوهای مختلف برنامه درسی تلفیقی بر مبنای درجه تلفیق

حد اکثر تلفیق	حداقل تلفیق ←					مدارج تلفیق صاحب‌نظران
	تلفیق کامل	چهارحوزه محتوایی یا بیشتر	سه حوزه محتوایی	دو حوزه محتوایی	مدل ماده درسی واحد	
—	تلفیق کامل	چهارحوزه محتوایی یا بیشتر	سه حوزه محتوایی	دو حوزه محتوایی	مدل ماده درسی واحد	کوالیک (۱۹۸۶)
برنامه کامل	روز تلفیق شده	میان رشته‌ای	چندرشته‌ای (رشته‌های مکمل)	رشته‌های موازی	رشته محور	جی کوبز (۱۹۸۹)
غوطه‌ور شده، شبکه‌ای	تلفیق شده	دانه تسبیحی	تنیده	توالی منطقی، همپوشی	قطعه قطعه شده، ربط یافته، لانه‌ای	فوگارتی (۱۹۹۱)
فرارشته‌ای	—	میان رشته‌ای	چندرشته‌ای	—	—	دریک (۱۹۹۱)
—	تلفیقی	شبکه‌ای	مشترک (مکمل)	موازی	مجزا	شوماخر (۱۹۹۵)
فرارشته‌ای	تلفیقی	میان رشته‌ای	چندرشته‌ای	رشته‌های موازی	—	برنز (۱۹۹۵)
—	تلفیقی	میان رشته‌ای	میان رشته‌ای	میان رشته‌ای	درون رشته‌ای	هانتلی (۱۹۹۸-۱۹۹۹)

مأخذ: احمدی، ۱۳۸۱.

پیوستار جی کوبز حکایت از محدودیتهای رویکردهای رشته‌ای و رشته‌های موازی و ماهیت افراطی رویکردهای روز تلفیق شده و برنامه کامل دارد. بنابراین، او تمرکز و تأکیدی بر مدل «میان رشته‌ای» در پیوند با تدریس رشته‌ای دارد.

جدول شماره ۳: الگوهای مختلف تلفیق برنامه درسی بر مبنای کانون یا شکل تلفیق

سایر	تلفیق دنیای واقعی	تلفیق مهارتها	تلفیق محتوا	هانتر و شیرر (۱۹۸۹)
تلفیق شخصی و اجتماعی	تلفیق مدرسه و خود	تلفیق مهارتها تلفیق محتوا	تلفیق محتوا	جی کوبز (۱۹۸۹)
تلفیق شخصی و اجتماعی	—	تلفیق مهارتها	تلفیق محتوا	میلر (۱۹۹۰)
تلفیق کل‌گرا	تلفیق مدرسه و خود	تلفیق مهارتها	تلفیق محتوا	کیس (۱۹۹۱)
تلفیق شخصی	—	تلفیق مهارتها	تلفیق محتوا	فوگارتی (۱۹۹۱)
—	تلفیق دنیای واقعی	تلفیق مهارتها	تلفیق محتوا	دریک (۱۹۹۳)
تلفیق شخصی و اجتماعی	تلفیق دنیای واقعی	تلفیق مهارتها	تلفیق محتوا	برنز (۱۹۹۵)
تلفیق شخصی و اجتماعی	—	تلفیق مهارتها	تلفیق محتوا	شوماخر (۱۹۹۵)
—	تلفیق مدرسه و خود	تلفیق مهارتها	تلفیق محتوا	مارتین نیپ و همکاران (۱۹۹۵)
تلفیق شخصی و اجتماعی	—	—	—	بی‌ین (۱۹۹۷)

مأخذ: احمدی، ۱۳۸۱.

رویکرد میان رشته‌ای که جی کوبز مطرح می‌کند مشابه رویکرد بی‌ین، اما بیشتر شبیه رویکرد چند رشته‌ای است که کلاین، میلر و پتری مطرح می‌کنند.

برنز، کوالیک و فوگارتی نیز هرکدام، پیوستارهایی را ارائه می‌کنند که دربردارنده مدارج تلفیق، از حداقل تا حداکثر تلفیق است (جدول شماره ۲).

با توجه به جدول شماره ۳، بسیاری از نویسندگان با نشان دادن مرکز (کانون) یا شکل تلفیق، میان الگوهای مختلف تمایز قائل شده‌اند. به طور مثال، میلر و دریک، هر دو، رویکردهای چند رشته‌ای را متمرکز بر تلفیق محتوا، رویکرد میان رشته‌ای را دربردارنده تلفیق مهارتها و فرایندها، و رویکرد فرارشته‌ای را متمرکز بر تلفیق در دنیای واقعی توصیف می‌کنند.

برنز نیز محتوا را مرکز تلفیق رویکردهای چندرشته‌ای و موازی، مهارتهای کلی و فراشناختی را مرکز تلفیق رویکرد میان رشته‌ای، و تلفیق دنیای واقعی یا شخصی را مرکز رویکردهای تلفیقی و فرارشته‌ای می‌شمارد. فوگارتی، به تلفیق محتوا در برنامه‌های درسی ربط یافته، توالی منطقی و تنیده، به تلفیق مهارتها و فرایندها در برنامه‌های درسی لانه‌ای و دانه تسییحی و به تلفیق شخصی در برنامه‌های درسی غوطه‌ور شده و شبکه‌ای اشاره می‌کند.

در اینجا، تذکر این نکته لازم است که در نگاه به جداول تحلیلی سه گانه، در برخی موارد. همپوشی دیده می‌شود که به دلیل دسته‌بندیهای ارائه شده در سه محور تحلیلی گریز ناپذیر است. در واقع، هریک از رویکردهای تلفیق می‌تواند هم زمان از دیدگاه و محور تحلیل خاص مورد توجه قرار گیرد و در هر مورد مصداق داشته باشد. به طور مثال، الگوی برنامه درسی تلفیقی دریک در هر سه جدول آمده است. لیکن در هر جدول از دیدگاهی متفاوت به آن نگریسته شده و بیانگر ویژگی خاص در آن دسته‌بندی است.

بحث و نتیجه‌گیری:

با مرور کلی بر انواع مختلف رویکردهای تلفیق برنامه درسی، به برخی نکات اشاره می‌شود:

- دسته‌بندیهای ارائه شده صرفاً منتخبی از دسته‌بندیهای مطرح شده در زمینه انواع سازماندهی محتوای برنامه درسی تلفیقی در منابع تخصصی حوزه برنامه درسی هستند و تمام آنها را دربر نمی‌گیرند.

- از جمله مشکلات و دشواریهای مربوط به مفاهیم و دسته‌بندیهای ارائه شده در مورد انواع رویکردهای تلفیق برنامه درسی، صرف نظر از کثرت و تعدد آنها، عدم اختصاص معنای واحد به برخی مفاهیم و اصطلاحات رایج از سوی صاحب‌نظران است. به طور مثال، عنوان رویکرد تلفیقی در دسته‌بندی شوبرت، فوگارتی و بی‌ین به معنای متفاوت به کار رفته است.

- عدم به کارگیری مفاهیم و اصطلاحات واحد برای بیان شکلهای واحد تلفیق از جمله دیگر مشکلات در زمینه دسته‌بندیهای ذکر شده است. به عبارت دیگر، صاحب‌نظران در توصیف یک شکل واحد، از مفاهیم و اصطلاحات مختلف سود جست‌ه‌اند. در اینجا به چند مثال اشاره می‌شود: منظور شوبرت از برنامه درسی موضوعات مجزا، جی کوبز از برنامه درسی رشته محور و فوگارتی از الگوی قطعه قطعه شده یک نوع طرح برنامه درسی سنتی است که دربردارنده سازماندهی رشته‌های مجزا و حوزه‌های محتوایی مستقل از یکدیگر است. همچنین، رویکرد رشته‌های موازی در دسته‌بندی جی کوبز، تلفیق از طریق هماهنگی در دسته‌بندی هانتر و همکاران، توالی منطقی در طبقه‌بندی فوگارتی، واحدهای درسی موازی یا تقویتی از نظر شوماخر، به

شکلی واحد از تلفیق برنامه درسی اشاره دارد. در مثالی دیگر، منظور شوبرت از برنامه درسی به شکل تلفیق، جی کوبز از برنامه کامل، کیس از تلفیق کل‌گرا، مارتین نیپ و همکاران از تلفیق میان تجارب، حیات درونی یا عواطف فراگیران با برنامه درسی، وارس از رویکرد برنامه درسی فراگیر محور، فوگارتی از الگوی غوطه‌ور شده و دریک از رویکرد فرارشته‌ای و بریدی از برنامه درسی ابر رشته‌ای یک شکل واحد از برنامه درسی است.

- نکته مهمی که توجه به آن موجب فهم بهتر انواع سازماندهی برنامه درسی تلفیقی می‌شود آن است که اساساً تلفیق در مقام طراحی و تدوین برنامه‌های درسی از پیش تنظیم شده برای فراگیران را از تلفیقی که در آن طراحی برنامه توسط فراگیران صورت می‌گیرد از یکدیگر تمیز دهیم. اغلب شکل‌های برنامه درسی تلفیقی با این فرض که برنامه درسی سندی از پیش تدوین شده است، ناسازگار نیستند. تنها معدودی از شکل‌های مطرح شده تلفیق به شکل بنیادی را در نفی این فرض و تبلور آن را در برنامه‌های درسی کودک محور یا رویدنی می‌دانند. شکل اخیر از تلفیق معرف برداشت پیشرفت گرایانه از این مفهوم است که می‌توان آن را «تلفیق از درون» در برابر «تلفیق از بیرون» نام نهاد. یکی از طرفداران قاطع این طرز فکر بی‌بین است که معتقد است مفهوم تلفیق در طول تاریخ به انحراف کشیده شده به طوری که به برخی از انواع شیوه‌های ارتباط رشته‌های علمی و حوزه‌های معرفتی تلفیق اطلاق شده است. در صورتی که تلفیق واقعی مفهومی است که پیشرفت گرایان از تلفیق ارائه کرده‌اند (بی‌ین، ۱۹۹۷).

-تنوع مفاهیم، انواع و اشکال رویکردهای تلفیق معرف پیچیدگیهایی هستند که فهم مباحث مربوط به تلفیق در حوزه برنامه درسی از یک سو و اقدام برای طراحی برنامه درسی تلفیقی از سوی دیگر به همراه دارد. اجرا یا عملیاتی کردن الگوهای تلفیق در دوره‌های مختلف تحصیلی با ملاحظات اجرایی مختلفی همراه است. این چالش نظری و علمی نباید متخصصان و برنامه‌ریزان را از توجه به مبحث تلفیق منصرف سازد.

توجه به تلفیق ملازم با به کارگیری خلاقیت در طراحی برنامه‌های درسی، و عدم توجه به آن به معنی گریز از تفکر جدی درباره شیوه‌های نوین سازماندهی و ملازم با نوعی سهل‌انگاری و ساده‌اندیشی در این زمینه است. البته هر تلفیقی را نمی‌توان معرف بصیرت و خلاقیت و هر سازماندهی سنتی را ناشی از سهل‌انگاری و ساده‌اندیشی دانست. لیکن، در اکثر موقعیتها چنین قاعده‌ای حکمفرما است و چارچوب رشته‌ای برای سازماندهی برنامه‌های درسی مسبوق به در نظر گرفتن راه کارهای تلفیقی و تأمل و تدبیر درباره آنها نیست.

-برنامه درسی تلفیقی اختصاص به دوره خاصی ندارد. برخلاف تصور برخی، سازماندهی تلفیقی تنها مناسب دوره ابتدایی نیست. این برداشت که با تخصصی شدن تحصیلات در دوره متوسطه یا آموزش عالی تنها شیوه سازماندهی معقول شیوه رشته‌ای است صحیح به نظر نمی‌رسد. تفاوت دوره‌های تحصیلی از منظر تلفیق در مضمون یا موضوع یا پروژه‌ای که تلفیق (در برخی اشکال) حول محور آن انجام می‌گیرد بروز و ظهور پیدا می‌کند. مضمونها و موضوعات در دوره متوسطه و آموزش عالی دارای پیچیدگی

بیشتر و در دوره ابتدایی دارای پیچیدگی کمتری هستند. اجرا یا عملیاتی کردن الگوهای تلفیق در دوره‌های مختلف تحصیلی با ملاحظات اجرایی مختلفی همراه است. اجرای رویکرد تلفیق در دوره ابتدایی، به دلیل وجود معلم واحد و لذا بستگی امر به اراده یک فرد سهلتر و همچنین با توجه به خصوصیات و ویژگیهای کودکان ضروری‌تر است.

فهرست منابع:

الف) فارسی

۱. احمدی، پروین (۱۳۸۰)؛ طراحی الگوی برنامه درسی تلفیقی و مقایسه آن با برنامه درسی دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران؛ رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
۲. مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۷-۷۸)؛ «تلفیق برنامه درسی: تاریخچه، ضرورت، معیارها و اشکال»؛ مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، ص ۱۵-۴۷.
۳. مهرمحمدی، محمود و احمدی، پروین (۱۳۸۰)؛ «برنامه درسی تلفیقی رویکردی متفاوت با برنامه درسی موضوع محور (سنتی)»؛ فصلنامه علمی - پژوهشی دانشگاه الزهراء، سال یازدهم، شماره ۳۹.

ب) لاتین

1. Bean. J.A. (1996); "On the Shoulders of Giant ! The Case For Curriculum Integration"; **Middle School Journal**, September 1996:6-11
2. Bean, J.A. (1997); **Curriculum Integration, Designing the Core of Democratic Education**; NewYork: Teachers Collage, Colombia University.
3. Brady, M.(1997); **A Supradisciplinary Curriculum**; Marion Brady's Homepage.htm.
4. Case, R.(1992); **Thinking Seriously About Curriculum Integration: Form on Curriculum Integration Occational Paper**; Vncouver: Tre-University Integration Project, Simon Franser University.
5. Drake, Susan M. (1993); **Planning Integrated Curriculum, the Call to Adventure**; ASCD.
6. Erb, T.(1999); "Interdisciplinary: One Word Two Meaning"; **Middle Scholl Journal**, November, 1999:2.
7. Findley, N.J.(2000); **Making Connections: A Case Study of Fifth-Grade Learning From Two Different Organizations of Curriculum Integration Dissertation**, Bell & Howell Information and Learning Company.
8. Fogarty,R.(1991); "Tenways to Integrated Curriculum"; **Educational Leadership**. 49,2:61-65.
9. Glathorn, A.A.(1994); **Developing A Quality Curriculum**; ASCD.
10. Halbach, A.(2000); **Promise and Practice of Curriculum Integration in A Middle School**; Dissertation, The University of Wisconsin-Milwaukee.
11. Hunter, R. and E.A. Scheirer (1988); **The Organic Curriculum**; Falmers Press.
12. Jacobs, H.H. (1997); **Mapping the Big Picture: Integrating Curriculum and Assessment K-12**; ASCD.
13. Lake,K.(2001); **Integrated Curriculum**; SIRS.
14. Martin-Kniep, G.O. and Others (1995); "Curriculum Integration: An Expanded View of an Avsused Idea"; **Journal of Curriculum and Supervision**: 10/3:227-249.

15. Miller, J.L.(1983); **The Educational Spectrum: Orientions to Curriculum**; New York: Langman.
16. Plihal, J.and etal. (1991); **Integration of Vocational and Academic Education: Theory and Practice**; Berely.
17. Schumacher, D.H. (1995); "Five Levels of Curriculum Integration Defined, Refined and Described"; **Research in Middle Level Education**,18,3:73-94.
18. Schubert, W.H. (1986); **Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility**; New York: Macmillan, 234-236.
19. Spady, W. and K. Marshall (1991); "Beyond Traditional Outcom-Based Education"; **Educational Leadership**, 49,2:67-72.