

الگوی طراحی برنامه‌درسی مبتنی بر شهود

علی حسینی خواه^۱

تاریخچه و سیر تحول تاریخی

از نگاه نل نادینگز^۲ (۱۹۸۴) آغاز توجه به قوه شهود به دوره پیش از تاریخ بازمی‌گردد؛ در دوره پیش از تاریخ و دوره باستان، جوامع بشری به طرق متفاوت به جستجو و تثبیت دانش می‌پرداختند. شواهد فیزیکی به جا مانده از آن دوره، به اهمیت و ارزش بینش و احساسات درونی اشاره دارد. در آن عصر، تجارب شهودی به عنوان پیام‌هایی از طرف خدایان و یا به عنوان قدرت استثنائی پیشگوها و غیبگوها تلقی می‌شده و وجه اشتراک مهمی پیشگوها و غیبگوها این بوده که ادعا می‌کردند دانش از طریق ابزارها و روش‌های عقلی بدست نمی‌آید.

به‌طور خلاصه، سیر تحول مفهومی شهود را می‌توان در قالب سه دیدگاه نسبتاً متوالی ترسیم کرد (کلانینگر^۳، ۲۰۰۶؛ تورف و استنبرگ^۴، ۲۰۰۱: ۱) **شهودگرایی کلاسیک**: در این دیدگاه باور بر این بوده که شهود دسترسی به حقیقت غائی را ممکن می‌سازد، حقیقتی که خطاناپذیر است و در دسترس حس‌ها و عقل قرار ندارد. (۲) **شهودگرایی معاصر**: شهود دسترسی به حقایق محدود و عینی را فراهم می‌سازد. یعنی شهود مبتنی بر حس‌ها است و حقایق جهان واقع را به صورت ادراکات حسی درک می‌کند. (۳) **شهودگرایی استنباطی**^۵: بر اساس این دیدگاه، شهود حقایق را به‌طور ذهنی و در تعامل با عقل درک می‌کند. از این‌رو، شهود می‌تواند ماهیت شناختی و کاربرد همگانی پیدا کند.

گرچه شهود نخست در حوزه فلسفه و الهیات مورد توجه و استفاده قرار گرفته، اما از اواسط قرن بیستم به بعد، روانشناسان و مربیان تعلیم و تربیت بودند که نسبت به شناسائی و شناساندن تفکر شهودی علاقه بیشتر نشان دادند. نخستین اشاره ضمنی به کاربرد تربیتی شهود به اوایل قرن بیستم و نظریه آلفرد نورث وایتهد^۶ برمی‌گردد (وایتهد، ۱۹۲۹: ۲۵-۱۵). نادینگز در تفسیر نظریه وایتهد، مرحله رُمنس را مرحله شناخت شهودی نامیده است؛ یعنی برای درک عمیق و جامع هر موضوع درسی، نخست به یک رویه فکری غیرسیستماتیک نیاز است تا تصویر کلی و پیوندهای ظریف و پنهان درون موضوعات درسی بر فراگیر آشکار شود (نادینگز، ۱۹۸۴: ۳۲). ویلیام دال^۷ نیز در توجیه برنامه‌درسی پست‌مدرن به واقعیت مشابهی اشاره می‌کند: «نقطه آغاز کسب دانش، استفاده از ابزارهای دقیق تحلیلی/منطقی نبوده و نیست، بلکه به‌کارگیری شیوه‌های اولیه و طبیعی دانستن و بهره‌گیری از الهامات، تخیلات، احساسات، حس‌ها و حدس‌ها است.» (دال و همکاران، ۲۰۰۵: ۶-۴). نخستین توجه آشکار به شهود در اواخر دهه ۵۰ و توسط جروم برونر^۸ صورت گرفته است. برونر شهود را تحت عنوان «تفکر شهودی» وارد حوزه تعلیم و تربیت کرده و در یکی از نخستین آثارش^۹، فصلی را به کاربرد و رابطه تفکر شهودی و تفکر تحلیلی اختصاص داده است (برونر، ۱۹۶۰).

hosseinikhah_ali@yahoo.com

۱. استادیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشگاه خوارزمی

2. Nel Noddings

3. Kevin Cloninger

4. Bruce Torff & Robert Sternberg

5. Inferential Intuitionism

6. Alfred North Whitehead: *The Rhythm of Education: Romance, Precision, And Generalization.*

7. William Doll

8. Jerome Bruner

9. *The Process of Education:*

برونر در آغاز این اثر ارزشمند می‌نویسد: ارائه حدس زیرکانه و معقول، ارائه فرض پربار و مفید، استفاده بهینه از شواهد ناکافی، و جهش جسورانه به یک نتیجه‌گیری مقدماتی؛ اینها با ارزش‌ترین ویژگی‌های انسان متفکر است. آیا می‌توان کودکان مدرسه‌ای را به سمت کسب این موهبت هدایت کرد؟

در میان صاحب‌نظران برنامه‌درسی، آرتور فُشی^{۱۰} در مقاله‌ای تحت عنوان «شهود و برنامه‌درسی»، این دو مفهوم را برای نخستین بار در کنار هم قرار داده است (فُشی، ۱۹۷۸: ۹۲-۷۵). در واقع، فُشی با وارد ساختن مفهوم شهود در حوزه طراحی برنامه‌درسی، از وضع موجود آن زمان انتقاد کرده و گفته است: «بخش اعظم سنت‌ها و دیدگاه‌های تعلیم و تربیت بر پرورش جنبه عقلانی تأکید داشته و دارند و شهود را مورد غفلت قرار دادند. حتی بنجامین بلوم شهود را جزو اهداف آموزشی قرار نداده و آن را در حیطه شناختی وارد نکرده است. اینها دال بر این است که نیمه دیگر تفکر مدرن، نادیده گرفته شده است (همان، ص ۷۸). بعد از آرتور فُشی، الیوت آیزنر (۱۹۹۶) در اثنای مباحث خود به شهود اشاره کرده است. نخستین اشاره آیزنر به مفهوم شهود در کتاب «شناخت و برنامه‌درسی»^{۱۱} آمده است. این اثر در ارتباط با فرایند طبیعی یادگیری است که شامل سه مرحله متوالی حسی، مفهومی و بازنمایی^{۱۲} است. از نگاه آیزنر، حس‌ها پایه و اساس یادگیری‌اند و شهود رابطه تنگاتنگ با حس‌ها دارد. آیزنر آنجا که می‌خواهد ارتباط حس‌ها با جهان عینی و مفاهیم ذهنی را توضیح بدهد، به سراغ شهود می‌رود. به نقل از آیزنر: «توانایی شهودی داشتن به معنای رسیدن به درک و فهم جهان واقع از طریق حس‌هاست، همچنین به معنای فهم مفاهیم انتزاعی از طریق استفاده از تصاویر ذهنی است» (همان، ص ۳۴). آیزنر در آثار بعدی خود نیز از حاکمیت رویکرد عقلانی (تحت تأثیر افلاطون و دکارت) بر برنامه‌های درسی انتقاد کرده و در حین معرفی رویکرد بدیل مبتنی بر حس‌ها، به اهمیت و کارکرد شهود پرداخته است (آیزنر، ۲۰۰۵: ۷۸؛ آیزنر، ۱۹۹۸: ۷۰).

نل نادینگز با همکاری پائول شر در سال ۱۹۸۴ اثری تحت عنوان «بیدارسازی چشم درون: شهود در تعلیم و تربیت»^{۱۳} را تألیف کرده که اغلب فصول آن به روشن ساختن ماهیت و اهمیت شهود و کاربرد تربیتی آن اختصاص داده شده است. در این اثر به‌طور روشن و آشکار به دلالت‌های شهود برای حوزه طراحی برنامه‌درسی اشاره شده است. ای‌فرایم فیش باین^{۱۴} راجع به این اثر اینگونه اظهار نظر می‌کند: جای پرداختن به شهود در حوزه تعلیم و تربیت خالی است و تنها اثری که در رابطه با پیوند شهود و پداگوژی نگاشته شده، کتاب ارزشمند نل نادینگز است (فیش باین، ۲۰۰۲: مقدمه). هارود گاردنر نیز عنوان یکی از آثار خود یعنی «ذهن تعلیم‌نندیده»^{۱۵} را به فهم شهودی اختصاص داده است. منظور از ذهن تعلیم‌نندیده، ذهن شهودی کودکان است که قبل از اینکه وارد مدرسه شوند، از طریق یادگیری طبیعی و ضمنی به شناخت جهان پیرامون خود می‌پردازند (گاردنر، ۲۰۱۱: ۹-۱).

جان میلر^{۱۶} در یکی از آثار جدید خود با عنوان «برنامه‌درسی کل‌نگر»^{۱۷} فصلی تحت عنوان «پیوندهای شهودی»^{۱۸} را به بررسی ماهیت و اهمیت تفکر شهودی در حوزه برنامه‌درسی اختصاص داده است. میلر در برنامه‌درسی کل‌نگر، به دنبال پیوند زدن تکه‌هایی است که به‌طور مصنوعی از هم جدا شدند: پیوند ذهن-بدن، پیوند عقل-شهود، پیوند جان-جهان. تأکید آموزش کل‌نگر، بر روابط و پیوندها است و یکی از مهمترین این روابط، رابطه بین تفکر خطی^{۱۹} و تفکر شهودی است: «برنامه‌درسی کل‌نگر در تلاش است تا تعادل از دست رفته بین تفکر خطی و شهودی را احیاء کند» (میلر، ۲۰۰۷: ۸۹).

در خاتمه می‌توان گفت، توجه و علاقه به شهود در حوزه تعلیم و تربیت به آرامی در حال شکل‌گیری است. اکنون نگاه صاحب‌نظران به شهود، نگاهی خوش‌بینانه و واقع‌گرایانه است. خوش‌بین از آن جهت که توجه به شهود می‌تواند دریچه جدیدی را به روی مربیان و برنامه‌ریزان درسی بگشاید و منجر به ایجاد تغییر و تحول اساسی در دیدگاه‌ها و برنامه‌های درسی شود؛ و همچنین واقع-

10. Arthur Foshay

11. *Cognition and Curriculum: a basis for deciding what to teach* (1982).

12. *Sensation, Concept, and Representation*

13. *Awakening the Inner Eye: Intuition in Education* (1984)

14. Efraim Fischbein

15. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach* (1991).

16. John Miller

17. *The Holistic Curriculum*

18. *Intuitive Connections*

19. *Linear Thinking*

بین‌اند، چراکه به مانند حامیان قدیمی یا شهودگرایان، نگاه افراطی به شهود نداشته و آن را حقیقت‌گائی نمی‌پندارند؛ حقیقتی که خطاناپذیر است و در دسترس حس‌ها و عقل قرار ندارد. بلکه همانند قوه عقل، قوه شهود نیز قوه‌ای خطاپذیر و در عین حال ارزشمند و سازنده است.

مبانی و مفروضات اساسی الگو

شناخت و آگاهی نسبت به قوه شهود و کاربردهای تربیتی آن، اساساً حاصل نظرات و یافته‌های بدست‌آمده از سه حوزه‌ی مبنائی فلسفه، تعلیم‌وتربیت و روانشناسی خواهد بود. در میان صاحب‌نظران متأخر در این زمینه بویژه نل نادینگز، ای‌فرایم فیش‌باین و رابرت استنبرگ این اجماع نظر وجود دارد که: «اگر بخواهیم راجع به شهود شناخت کافی پیدا کنیم و از آن در حوزه عمل (برنامه-درسی) استفاده کنیم، نیازمند بررسی حوزه‌های فلسفه، روانشناسی و تعلیم‌وتربیت هستیم». (فیش باین، ۲۰۰۲: مقدمه؛ تورف و استنبرگ، ۲۰۰۰: ۵-۴؛ نادینگز و شر، ۱۹۸۴: مقدمه). علاوه بر مبانی فوق، مبنای زیباشناختی نیز کمک قابل‌توجهی به فهم شهود خواهد کرد. برای مثال، آیزنر در کتاب «شناخت و برنامه‌درسی» علاوه بر نگاه روانشناختی، نگاه هنری به شهود دارد. یا بندتو کروچه^{۲۰} در اثر هنری خود، شهود را در حوزه هنرها و در مقایسه با مفاهیم حس، بازنمایی و ابراز^{۲۱} مورد توجه قرار داده است (کروچه، ۲۰۰۴). کیث سوانویک نیز در کتاب «دانش موسیقائی»^{۲۲} به ارتباط قوه شهود با قوه تعقل و کاربرد آن در آموزش و یادگیری موسیقی پرداخته است (سوانویک، ۲۰۰۳).

با توجه به مبانی، طراحی برنامه‌درسی مبتنی بر شهود را می‌توان بر پنج فرض اساسی بنیان نهاد (حسینی‌خواه، ۱۳۹۱):

۱. بنا به شواهد و نظرات متعدد، شهود مغایر با عقل نیست و در کنار جنبه عقلانی، یکی از جنبه‌های حیاتی و ضروری زندگی است و به میزان کم یا زیاد در تمامی حوزه‌های موضوعی کاربرد دارد؛
۲. شهود دارای ارزش ذاتی است؛ تجربه شهودی به خودی خود دارای ارزش است، چراکه با هیجان مثبت همراه بوده و پتانسیل-هایی از قبیل جذابیت، شور و شوق و اعتماد به نفس در آن نهفته است.
۳. در فرایند رشد و تکامل فکری انسان، شهود تقدم طبیعی بر عقل داشته و دارد. دلالت تربیتی این تقدم، آغازکردن تعلیم و تربیت با هدف پرورش رشد شهودی در فراگیر و انجامیدن آن به پرورش رشد عقلانی است؛
۴. بنا به یافته‌های روانشناختی و عصب‌شناختی، قوه شهود نسبت به قوه عقل ماهیت پیش فرض^{۲۳} دارد. به اعتقاد پژوهشگران، اگر نظام پردازش شهودی ماهیت پیش‌فرض و تقدمی نداشت و انسان مجبور می‌شد در قضاوت‌ها و تصمیم‌های روزانه همواره از قوه تعقل استفاده کند، زندگی غیرممکن می‌شد و انسان از پا در می‌آمد؛
۵. در فرایند آموزش و یادگیری، شهود تقدم منطقی دارد. به نقل از برونز: «قبل از مواجه ساختن دانش‌آموز با شیوه‌های سنتی و رسمی استنتاج و استدلال کردن، ادله و برهان آوردن، تصدیق و اثبات‌کردن، باید سعی کرد در او نسبت به مطلب درسی، فهم شهودی ایجاد کرد».

ویژگی‌های برنامه‌درسی مبتنی بر الگو

اتخاذ رویکرد شهودی به طراحی برنامه‌درسی، تلاشی است برای متعادل‌سازی دیدگاه غالب در تدوین برنامه‌های درسی که بنا به شواهد موجود، تأکید افراطی بر پرورش تفکر عقلانی- منطقی دارد (ژانگ و استنبرگ^{۲۴}، ۲۰۰۹؛ دال و گاف^{۲۵}، ۲۰۰۲؛ گوواین^{۲۶}، ۲۰۰۰؛ بردن و ویلیامز^{۲۷}، ۱۹۹۸). از این‌رو، ویژگی اصلی الگو، ماهیت طبیعی و انسان‌گرایانه آن است که بدنبال کل‌نگر ساختن

20 . *Benedetto Croce: Aesthetic as Science of Expression and General Linguistic.*

21 . *Sensation, Representation, and Expression.*

22 . *Keith Swanwick: Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education.*

23 . *Default:* به هنگام مواجه انسان با موقعیت‌ها و مسائل پیش‌رو و انجام عملیات‌های ذهنی، قوه شهود به طور خودکار و قبل از قوه عقل فعال می‌شود.

24 . *Li-Fang Zhang & Robert Sternberg*

25 . *William Doll & Noel Gough*

26 . *Shakti Gawain*

27 . *Robert Burden & Marion Williams*

برنامه‌درسی است تا مانع از تکه تکه شدن محتوا شده و به رشد همه جانبه فراگیر کمک کند. چنین برنامه‌ای، فرایند-محور بوده و مستلزم توجه به علایق و نیازهای طبیعی فراگیر و همچنین هماهنگ‌ساختن دنیای آموزش و یادگیری با جهان واقعی است. از این-رو، انتظار می‌رود که برنامه به پرورش هماهنگ قابلیت‌های ذهنی و به تسهیل و تداوم فرایند یادگیری کمک کرده و فراگیر را به سوی درک و فهم بلاواسطه موضوعات درسی سوق دهد.

ویژگی‌های الگو را می‌توان با توجه به عناصر اصلی برنامه تبیین کرد. آرایش شهودی موضوع با تعریف اهداف دقیق و رفتاری آغاز نمی‌شود. بلکه با آماده‌سازی یادگیرنده و محیط یادگیری، و ارائه اهداف ابرازی (روبینی) آغاز می‌شود (نادینگز، ۱۹۸۴: ۱۱۶). نادینگز معتقد است اهداف شهودی حالت غیررفتاری دارد، چراکه قصد، آماده‌کردن فراگیر برای یادگیری و درگیرساختن او با موضوع یادگیری است. قابل توجه است، آموخته‌های شهودی نیز ماهیت دقیق نداشته و قابل تبدیل به اهداف رفتاری نیست، چراکه به جای جزئیات و اصول و قواعد موضوع، بر فهم کلیت موضوع، اهمیت و ضرورت آن، پیوندهای بین اجزاء و ارتباط موضوع با بافت بزرگتر تأکید دارد. محیط آموزش سازگار با شهود را می‌توان اینگونه توصیف کرد: غنی شده با اطلاعات و فعالیت‌های گوناگون، زنده و خودجوش؛ جذاب و مورد علاقه؛ دارای حساسیت حسی؛ آرام و عاری از استرس؛ غیر سرکوب‌کننده؛ تشویق‌گر ابراز شخصی؛ آزاد-گذاشتن احساسات و هیجانات؛ دارای بازخورد به موقع و مناسب (هوگارت^{۲۸}، ۲۰۰۱؛ جگلا^{۲۹}، ۱۹۹۴؛ باستیک^{۳۰}، ۱۹۸۲).

از نگاه برونر، اتخاذ رویکرد شهودی به آموزش و یادگیری مستلزم آن است که معلم شهود را باور داشته باشد. معلم شهودی کسی است که شهودی می‌اندیشد؛ حساس و پذیرنده است؛ ریسک‌پذیر است؛ احساسات و هیجانات را ارج می‌گذارد؛ حدس و گمان، خطا و اشتباه را جایز می‌شمارد؛ با فراگیران ارتباط نزدیک دارد و بسیار انعطاف‌پذیر است. در واقع، بدون همراهی و مشارکت معلم، برنامه طراحی‌شده موفقیت‌آمیز نخواهد بود. به اعتقاد نادینگز، در رویکرد شهودی، ارزیابی رسمی و کمی کاربرد و کارایی ندارد. چراکه یادگیری در این رویکرد، حالت کلی و احساسی دارد و در عین حال باید لذت‌بخش باشد. در نتیجه این امر، انجام ارزیابی کمی امری دشوار و در عین حال نادرست است؛ در یادگیری شهودی، به جای محصول و برونداد، تأکید اصلی بر فرایند و عمل رویارویی است، در نتیجه به جای اهداف برونمندی، اهداف روبینی و ابرازی که حالت احضار و فراخوان^{۳۱} دارد، حائز اهمیت می‌شود. آیزنر به دلیل آن که ارزیابی، پاسخ‌گوی اشکال بازنمایی باشد و سایر عوامل فروگذار شده در نظام ارزیابی سنتی را نیز پوشش دهد، به معرفی ارزیابی اصیل^{۳۲} پرداخته است (آیزنر، ۱۹۹۴: ۲۰۹-۲۰۳). با توجه به ماهیت دانش شهودی^{۳۳}، می‌توان اذعان داشت که ارزیابی اصیل، نیازهای ارزیابی در رویکرد شهودی را برآورده می‌سازد.

نمونه‌ها و مثال‌ها

طراحی برنامه‌درسی مبتنی بر شهود موضوع بدیع و جدیدی است که الگوی جامع آن نخستین بار با روش سنتزپژوهشی و از طریق فراتحلیل کردن منابع معتبر و دست اول بویژه در حوزه‌های فلسفه، روانشناسی و تعلیم و تربیت (بویژه برنامه‌درسی) بدست آمده است (حسینی‌خواه، ۱۳۹۱). در این الگو، ماهیت عناصر اصلی برنامه و ارتباط منطقی میان آنها مشخص شده است. عناصر تعریف شده عبارتند از: منطق برنامه؛ اهداف؛ محیط آموزش و یادگیری؛ انتخاب و سازماندهی محتوا؛ راهبردهای یاددهی و یادگیری؛ و ارزیابی.

28 . Robin Hogarth

29 . Virginia Jagla

30 . Tony Bastick

31 . Evocative

32 . Authentic Assessment

۳۳. دانش شهودی حالت کل و هیأت دارد، مبتنی بر بافت و زمینه است، به‌طور طبیعی و واقعی کسب می‌شود، ابراز آن نیازمند اشکال متعدد بازنمایی است، و به جای مسأله‌های ساختارمند و بسته-پاسخ، مبتنی بر مسأله‌های غیرساختارمند و بازپاسخ است.

در میان صاحب‌نظران مطرح در این زمینه، نل نادینگز بیشترین نقش را ایفا کرده و تنها شخصیتی است که با معرفی مفهوم «**آرایش و ارائه شهودی**»^{۳۴} آشکارا به مبحث طراحی پرداخته است. به نقل از نادینگز، آرایش و ارائه شهودی اقدامی است در طراحی برنامه‌درسی که در آن به کارکرد قوه شهود توجه می‌شود (نادینگز، ۱۹۸۴: ۱۱۶). آنطور که از عنوان اصطلاح «**آرایش و ارائه**» برمی‌آید، توجه نادینگز اساساً به دو عنصر محتوا و تدریس است. آرتور فُشی با معرفی اصطلاح «**شهود و برنامه‌درسی**»، نگاهی به حوزه طراحی انداخته و ضمن توصیف محیط سازگار با شهود تحت عنوان «**محیط اشباع شده از اطلاعات**»، اصلی تحت عنوان «**اگ رول**»^{۳۵} برای سازماندهی و ارائه شهودی محتوا پیشنهاد داده‌است (فُشی، ۱۹۷۸: ۹۲-۷۵). جان میلر نیز پس از اشاره به ضرورت گنجانیدن تفکر شهودی در برنامه‌های درسی، سه راهبرد یاددهی-یادگیری را تحت عنوان «**راه‌های واردسازی شهود در کلاس درس**» معرفی کرده است: مجسم‌سازی، استعاره، حلقه‌های سقراطی (میلر، ۲۰۰۷: ۱۰۸-۹۴). در میان سایر صاحب‌نظران، تونی باستیک، رابین هوگارت و رودلف آرنه‌ایم نیز اشارات مفید و کاربردی به عناصر برنامه داشتند. باستیک و هوگارت به ترتیب و تحت عنوان «**محیط سازگار**» و «**محیط مطلوب**» به توصیف ویژگی‌های محیط مناسب برای پرورش شهود پرداختند (هوگارت، ۲۰۰۱: ۲۱۲-۲۰۷؛ باستیک، ۱۹۸۲: ۳۵۲-۳۴۹). آرنه‌ایم^{۳۶} که صاحب‌نظر در حوزه روانشناسی هنر است، با معرفی اصطلاح «**تم هدایت‌گر**»^{۳۷}، در واقع به سازماندهی محتوا به شیوه شهودی می‌پردازد (آرنه‌ایم، ۱۹۸۶: ۲۳-۲۲).

نقد الگو

در رابطه با طراحی الگوی برنامه‌درسی مبتنی بر شهود، توجه به چند نکته حائز اهمیت است. نکته نخست راجع به ماهیت بحث-برانگیز شهود است؛ در حوزه تعلیم و تربیت نباید به دنبال تعاریف افراطی از شهود بود (به منزله‌ی حقیقت‌غایی یا دانش‌خطاناپذیر)، باید نگاه میانه‌رو داشت و اساس این نگاه، پذیرفتن تجربه‌شهودی به عنوان شیوه‌ای از دانستن است که بواسطه آن، ارتباط مستقیم و بلاواسطه با موضوع دانستن برقرار می‌شود. به بیان دیگر، شهود را باید ارج گذاشت اما نباید صفت خطاناپذیری را به آن نسبت داد و آن را پدیده‌ای عجیب یا مقدس پنداشت. نکته دیگر درباره توجه افراطی به یک رویکرد است. گرچه رویکرد شهودی به طراحی را می‌توان به منزله بدیل و پاسخی انتقادآمیز به حاکمیت بلندمدت رویکرد عقلانی تلقی کرد، باید مواظب بود که توجه صرف به تفکر شهودی و مجزاسازی آن از تفکر عقلانی، می‌تواند وضعیت مشابهی را ایجاد کند و منجر به غفلت و ناچیز انگاشتن بعد عقلانی شود. بنابراین، در طراحی برنامه‌درسی باید این دو رویکرد را تلفیق و برنامه‌ای واحد و کل‌نگر (شهودی-عقلانی) خلق کرد. نکته پایانی در رابطه با معلم است. هدف تمام تلاش‌هایی که تاکنون در زمینه پرورش شهود صورت گرفته، دانش‌آموز است. از این‌رو، پرورش شهود در معلم را می‌توان به عنوان جنبه مغفول برنامه‌درسی تلقی کرد که نیازمند مطالعات و پژوهش‌های بنیادی است. آشکارسازی سازوکار این جنبه مغفول، به طراحی برنامه‌درسی مبتنی بر شهود کمک قابل توجهی خواهد کرد.

منابع

- حسینی‌خواه، علی (۱۳۹۱). **طراحی الگوی برنامه‌درسی مبتنی بر شهود و مطالعه تطبیقی برنامه‌درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه دو کشور ایران و سوئد بر اساس آن**. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی: گروه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.

34 . *Intuitive Arrangement & Presentation*

35 . *Egrule (Example- Rule):*

بر اساس این اصل، نخست مثال ارائه می‌شود و سپس قاعده. اما در اصل "رول-اگ" پیش از ارائه نمونه و مثال، قاعده و فرمول معرفی می‌شود.

36 . *Rudolf Arnheim*

37 . *Guiding Theme:*

تم هدایت‌گر، می‌تواند تصویری جامع یا ترکیب چند تصویر متفاوت اما مکمل از یک موضوع باشد. هدف آن، به تصویر کشیدن موضوع از زوایای متعدد و متفاوت است تا تصویری کلی و جامع از موضوع در ذهن فراگیر شکل بگیرد.

- Arnheim, Rudolf (1985). *The Double-edged Mind: Intuition and the Intellect*. In: Elliot Eisner (1985). ***Teaching and Learning: the ways of knowing***. Chicago: University of Chicago Press. Pp. 77-96.
- Arnheim, Rudolf (1986). *The Double-edged Mind: Intuition and the Intellect*. In: Rudolf Arnheim(1986). ***New Essays on the Psychology of Art***. California & London: University of California Press. Pp. 13-30.
- Bastick, Tony (1982). ***Intuition: how we think and act***. New York: John Wiley & Sons.
- Bruner, Jerome (1961). ***The Process of Education***. Massachusetts and Cambridge: Harvard University Press.
- Burden, Robert and Williams, Marion (1998). ***Thinking through the Curriculum***. London: Routledge.
- Cloninger, Kevin (2006). Making Intuition Practical: A New Theoretical Framework for Education. ***Journal of Curriculum and Teaching Dialogue***. Vol. 8: 15-28.
- Croce, Benedetto (2004). ***Aesthetic as Science of Expression and General Linguistic***. Montana: Kessinger Publishing.
- Doll, William and Gough, Noel (2002). ***Curriculum Visions***. New York: PETER LANG.
- Doll, William et al. (2005). ***Chaos, Complexity, Curriculum and Culture***. New York: PETERLANG.
- Eisner, Elliot (2005). ***Reimagining Schools: The Selected Works So Elliot W. Eisner***. London & New York: Rutledge.
- Eisner, Elliot W. (1998). ***The Kinds of School We Need: Personal Essays***. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Eisner, Elliot W. (1996). ***Cognition and Curriculum Reconsidered*** (2nd Edition). New York: Teachers College Press. First Published (1982).
- Eisner, Elliot W. (1994). ***The Educational Imagination: on the design and evaluation of school programs*** (third Edition). New York & Toronto: Macmillan College Publishing Company.
- Fischbein, Efraim (2002). ***Intuition in Science and Mathematics***. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Foshay, Arthur W. (1978). *Beyond the Scientific: A Comprehensive View of Consciousness*. Washington, DC: National Science Foundation.
- Gardner, Howard (2011). ***The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*** (20th Edition). New York: Basic Books.
- Gawain, Shakti (2000). ***Developing Intuition: Practical Guidance for Daily Life***. California: Nataraj Publishing.
- Hogarth, Robin M. (2001). ***Educating Intuition***. Chicago: University of Chicago Press.
- Jagla, Virginia M. (1994). ***Teachers' Everyday Use of Imagination and Intuition: In Pursuit of the Elusive Image***. New York: State University of New York Press.
- Miller, John (2007). ***The Holistic Curriculum*** (second Ed.). Toronto: University of Toronto Press.
- Noddings, N. and Shore, P. (1984). ***Awakening the Inner Eye: Intuition in Education***. New York: Teachers Collage Press.
- Swanwick, Keith (2003). ***Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education***. London & New York: Taylor & Francis Group.
- Torff, Bruce and Sternberg, Robert J. (2001). ***Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning***. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Whitehead, Alfred N. (1929). ***The Aims of Education and Other Essays***. New York: Macmillan Press.
- Zhang, Li-Fang and Sternberg, Robert (Eds.) (2009). ***Perspective on the Nature of Intellectual Styles***. New York: Springer.