

ناملی بر فهم برنامه درسی و پداگوژی از نگاه مدرسان: مطالعه موردی دپارتمان برنامه

درسی و پداگوژی دانشگاه بریتیش کلمبیا^۱

A Reflection on Curriculum and Pedagogy based on the Professors' Perspective: A Case Study of Curriculum and Pedagogy Department- UBC

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۳/۶، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۸/۵/۲۷، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۷/۷

Dr. Zohreh Ababaf, William Pinar

دکتر زهره عباباف^۲، ویلیام پینار^۳

Abstract: The present study aims to explore and explain the curriculum understanding for teaching in the classroom, and the respective pedagogy vision, based on the professors' perspectives of the curriculum and pedagogy department in UBC. The data was collected through a qualitative- case study research design using a phenomenological approach and a semi-structured interview. The data were analyzed based on analytic induction. The participants in this study were selected using a purposeful sampling based on three criteria: grade of professor, teaching experience and field of activity. Seven professors were selected, in the fields of curriculum theory, teacher education curriculum, teacher education curriculum and scholarship, science education, art education, social studies education, and higher education. The findings revealed 15 components of curriculum understanding and 14 components of pedagogy. Contemplating on the findings, it was deduced that the curriculum understanding and the pedagogy vision are affected by two different paradigms. The first paradigm which interprets curriculum as an unfinished project and a complicated conversation, based on big ideas. It pursues pedagogy of subject transformation by applying theoretical, critical and spiritual views. And the second paradigm that interprets curriculum as a problem-oriented and a developed design based on the goals. It employs the pedagogy of understanding and instructing knowledge, with critical view, based on thoughtfulness and respect for diverse voices.

on thoughtfulness and respect for diverse voices.
Keywords: higher education curriculum, transformation curriculum, lived curriculum, problem-oriented curriculum, transformation pedagogy, pedagogy of constructing knowledge

چکیده: این مقاله با هدف واکاوی و توصیف فهم برنامه درسی مدرس برای تدریس در کلاس درس و نگاه پداگوژی مبتنی بر تجربه زیسته مدرسان دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی دانشگاه بریتیش کلمبیا تدوین شده است. داده ها بر اساس یک طرح پژوهش کیفی از نوع مطالعه موردی کمک کننده با رویکرد پدیدارشناختی و به کمک مصاحبه نیمه ساختار یافته باز پاسخ جمع آوری شده اند و در تکمیل از شیوه مشاهده کلاس درس استفاده شد. تحلیل داده ها بر مبنای استقرای تحلیلی انجام گرفت. مشارکت کنندگان در این پژوهش از میان اعضای هیات علمی دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی به شیوه هدف مند بر اساس سه ملاک رتبه اسنادی، تجربه تدریس و حوزه فعالیت به تعداد هفت مدرس در حوزه های نظریه پردازی برنامه درسی، برنامه درسی تربیت معلم، برنامه درسی و دانش پژوهی تربیت معلم، آموزش علوم، آموزش هنر، آموزش مطالعات اجتماعی، و آموزش عالی انتخاب شدند. یافته ها پانزده مولفه در زمینه فهم برنامه درسی و چهارده مولفه در زمینه نگاه پداگوژی را نمایان ساختند. با تامل بر یافته ها این معنا استنباط شد که فهم برنامه درسی و نگاه پداگوژی مدرسان متأثر از دو نوع پارادایم است. پارادایمی که برنامه درسی به عنوان طرح ناتمام و گفتن پیچیده فهمیده می شود. این فهم از برنامه درسی با پداگوژی تحول درونی به کمک توسعه دید نظری، انتقادی و معنوی دنبال می شود. دیگری، برنامه درسی به عنوان طرح مدون مساله محور فهمیده می شود که از پداگوژی ساخت و فهم دانش به کمک توسعه دید انتقادی، چند صدایی و اندیشه ورزی استفاده می کند.

کلمات کلیدی: برنامه درسی آموزش عالی، برنامه درسی تحولی، برنامه درسی زیسته، برنامه درسی مساله محور، پداگوژی تحولی، پداگوژی ساخت دانش.

^۱. این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی فرصت مطالعاتی دانشگاه فرهنگیان است.

^۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان - تهران - ایران. نویسنده مسئول z_ababaf@yahoo.com

^۳ استاد برجسته دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی دانشگاه بریتیش کلمبیا - ونکوور - کانادا

مقدمه

برنامه درسی آموزش عالی متأثر از مأموریت و اهداف آموزش عالی است و به همان نسبت متأثر از باورها و جهت گیری های فکری اعضای هیات علمی در نقش های مدرسان، مدیران، و سیاست گذاران است. بارنت^۱ (۲۰۰۹)، معتقد است اگر مدرسان می خواهند برنامه درسی تدوین کنند که موجب تغییرات اثر بخش در وجود درونی دانشجویان شود ابتدا باید مشخص کنند که این تغییرات چه ویژگی هایی دارند و سپس چه نوع مواجهه ای با دانش می تواند چنین تغییراتی را ایجاد نماید. به عبارتی، باید مشخص شود که چه چیزی باید تدریس شود و چگونه باید تدریس شود؟ این دو سوال با دو مفهوم موضوعات شناختی^۲ و روش های تدریس ارتباط دارد. در ادامه اضافه می کند که فرایند های تربیت در آموزش عالی نیازمند تدوین مجموعه ایده های منسجم سطح بالا است.

دانش نسبت به حقیقت و تلاش برای شناخت حقیقت هر دو ماهیت شناختی دارند اما از نقطه نظر آموزشی بین آنها تفاوت وجود دارد. دانش نسبت به حقیقت قابل سنجش است و مدرسان می توانند دانشجویان خود را در این زمینه مورد سنجش و ارزشیابی قرار دهند. اما اینکه دانشجویان چگونه به حالتی از دانستن نسبت به حقیقت دست می یابند به راحتی قابل سنجش نیست. سوال اساسی آن است که چه تدابیر پداگوژیک می تواند این فرایند شناختی در دانشجویان را به بهترین شکل فراهم سازد؟ بارنت به فرایند پداگوژیک اشاره می کند که به کمک آن مدرسان می توانند دانشجویان را به حرکت از یک حالت جهل^۳ نسبی به سطح دانایی^۴ قابل اتکاء کمک نمایند. انجام این فرایند پداگوژیک مستلزم یک اراده برای یادگیری؛ یک اراده برای تعامل؛ آمادگی برای گوش دادن؛ آمادگی برای کشف و برخورداری از تجربیات جدید؛ و عزم جدی برای حرکت به جلو است (بارنت، ۲۰۰۹: ۴۳۲).

بارنت (۲۰۰۹)، در این زمینه این استدلال را دنبال می کند که انجام عمل پداگوژی بدون برنامه درسی امکان پذیر نیست. بدین لحاظ مدرسان با تکیه بر برنامه های درسی خود می توانند فرایند پداگوژیک با ایده ارتقاء بخشیدن به سطح دانایی دانشجویان عملی سازند. مسلماً یک برنامه درسی خطی و تجویزی نمی تواند چنین تحولی در دانشجویان ایجاد نماید (بارنت، ۲۰۰۹: ۴۳۸). بیان بارنت این مضمون را در خود دارد که آموزش عالی برای حرکت به سمت تحول درونی نیازمند برنامه درسی با ویژگی تحولی^۵ است. پژوهشگران برنامه درسی پست مدرن

1 . Barnett

2 . cognitive material

3 . ignorance

4 . knowing

5 . Transformation

از آن تحت عنوان برنامه درسی تحولی^۱ یاد می کنند که به دنبال خلق یک فرایند مشارکتی حل مساله است. چنین برنامه درسی ایده های بزرگ را به شکلی هنرمندانه و ماهرانه از طریق آموزش ماده درسی هدایت می کند. عملی نمودن چنین برنامه درسی (پاینار، ۲۰۰۹ و فیلن، ۲۰۱۰) مستلزم حضور مدرسان با قابلیت ها و شایستگی های شخصیتی، فهم عمیق ادبیات برنامه درسی و برخورداری از دانش مدرسی^۲ (کلاندینین^۳، ۲۰۱۶) و خبرگی حرفه ای در طی گذر فکورانه و اندیشمندانه از فرایند تجارب زیسته حرفه ای در تعامل با طیف وسیعی از دانشجویان از ملیت ها، زبان ها، قومیت ها و دیگر ویژگی های هویتی گوناگون است. واکاوی باورها و داشته های این گروه از مدرسان می تواند روشی برای دست یافتن به دانش تجربی الهام بخش و هدایت کننده از دو جنبه باشد: برای طرح موضوع در ادبیات حوزه مطالعات برنامه درسی بر مبنای تفسیر دانش تجربی برای رسیدن به دانش نظری است و دیگری، طرح گفتمان با هدف بهبود برنامه درسی خود به عنوان یک مدرس و از نگاه یک خردمند برای عمل در کلاس درس متناسب با موقعیت ها و شرایط زمینه ای است. بر این اساس، ایده ها و باورهای مدرسان دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی دانشگاه بریتیش کلمبیا با توجه به حضور برخی نظریه پردازان و صاحب نظران حوزه مطالعات برنامه درسی و پداگوژی در بین آنها و تجربه غنی که آنها در زمینه تدریس با دانشجویان بین المللی داشته اند مورد واکاوی قرار گرفت. با این گروه از مدرسان به عنوان خبرگان و اطلاع رسانی قابل استناد برای دست یافتن به دانش تجربی با تمرکز بر برنامه درسی عملی (برنامه درسی برای عمل در کلاس درس) طرح موضوع شد و سوال پژوهش به شرح ذیل از نگاه آنان مورد مطالعه قرار گرفت:

برنامه درسی مدرسان دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی دانشگاه بریتیش کلمبیا مبتنی بر چه فهمی است و با چه نگاه پداگوژی دنبال می شود؟

مبانی نظری

برای ورود به بحث ابتدا بر مفاهیم برنامه درسی با تاکید بر دیدگاه پاینار^۴ به ترتیب زمانی و فهم تربیت به عنوان یک مفهوم بنیادی در ادبیات حوزه مطالعات برنامه درسی پرداخته می

1. Transformative curriculum

2. Teacher Knowledge

3. Clandinin

۴. این تاکید به دلیل حضور پروفیسور پاینار به عنوان یک نظریه پرداز و تاثیر اندیشه های او بر فضای آکادمیک دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی و همچنین به عنوان مشارکت کننده در این پژوهش بوده است. ارائه مفاهیم و ایده های او می تواند به درک معنای یافته های این پژوهش کمک کند. ایده های پروفیسور دال هم به عنوان یک نظریه پرداز پست مدرن در دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی نقشی اثر گذار داشته است. درک مفاهیم ارائه شده از نگاه این دو نظریه پرداز برنامه درسی به درک فضای آکادمیک و اندیشه های موثر بر عمل پداگوژی مدرسان دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی کمک می کند.

Archive of SID

شود. تمرکز عمده نظریه های مطرح در تاریخ مطالعات برنامه درسی بر معلم و برنامه درسی برای مدارس بوده است و کمتر به مدرس و نقش او در برنامه های درسی آموزش عالی پرداخته شده است. به همین دلیل مطالب ارائه شده در مقدمه به معلم و مدرسه اشاره کرده است اما این مفاهیم متناسب با موقعیت مدرس و شرایط آموزش عالی قابل تفسیر است. از آن جمله می توان به دیدگاه آوکی^۱ (۱۹۹۱)، اشاره کرد. او مفاهیم برنامه درسی و پداگوژی را بر اساس مشاهده و بیان فکورانه^۲ توسعه داد. او به کمک دانشجویان و همکاران خود از جمله ون منن^۳ بر حضور "درایت"^۴ به عنوان یک ویژگی مهم برای تدریس اثربخش^۵، تشویق به فهم عمیق تر و حساس بودن نسبت به زندگی یادگیرندگان و معلمان تاکید داشتند (رمجان و توکان^۶، ۲۰۱۸). در تکمیل این ایده، ون منن مدل پژوهش پدیدار شناسی را پیشنهاد داد که تجربه زیسته را در قالب روایت بیان می کرد (ون منن، ۱۹۹۰). اسمیت^۷ (۱۹۹۸)، به ارتباط شخصی معلم با دانش آموزان و خطراتی که با آن مواجه می شود اشاره کرد. نویسندگان دیگر بر گوش فرا دادن معلمان به دیدگاه دانش آموزان تاکید داشتند زیرا بدین وسیله معلمان می توانند برنامه درسی کلاس خود را تولید کنند (آدان^۸، ۱۹۹۱؛ پولارد، فیلر، و تیسسن^۹، ۱۹۹۶). این نوع نگاه به برنامه درسی حاکی از آن است که در دهه های اخیر این نیاز احساس شد که پژوهشگران حوزه مطالعات برنامه درسی نگاهی از بیرون به برنامه درسی و مضامین آن داشته باشند. این نگاه بر مخاطبان واقعی برنامه درسی یعنی معلم و دانش آموز و فضایی که برنامه های درسی مورد تجربه و اجرا قرار می گیرند، متمرکز شده که نوعی برنامه درسی زیست شده^{۱۰} است.

باورس^{۱۱} (۱۹۹۵)، دیدگاه ما بعد لیبرال^{۱۲} را در پژوهش برنامه درسی مطرح کرد که متفاوت از دیدگاه حاکم بر نظریه های برنامه درسی و پست مدرن در دهه ۱۹۹۰-۲۰۰۰ بوده است. او بر آگاهی از مفروضه های فرهنگی حاکم، به چالش کشیدن این مفروضه ها با رویکردهای تعلیم و تربیت جدید با هدف توانمند سازی یادگیرندگان، و بر تدوین برنامه درسی

-
1. Aoki
 2. mindful
 3. van Manen
 4. tact
 5. worthwhile teaching
 6. Ramjewan and Toukan
 7. Smit
 8. Adan
 9. Pollard, Filer, & Theissen
 10. Lived curriculum
 11. Bowers
 12. post-liberal

در جهت پاسخگویی به بحران‌های^۱ زیست محیطی تاکید داشت. تاکید باورس بر الزام بوم شناختی موجب تمرکز بر تلفیق برنامه درسی با موضوع محدودیت‌های بوم شناختی و هماهنگی بین تفکر پست مدرن با آموزش بوم شناسی شد.

شوبرت (۲۰۰۲)، در توصیف نقش تفکر پست مدرن در ادبیات برنامه درسی به این نکته اشاره می‌کند که تفکر پست مدرن چارچوب‌هایی برای پژوهش و نوشتن در باره معنی برنامه‌های درسی به کمک گفتمان‌های چندگانه^۲ فراهم کرده است. کسب تجربه از طریق درگیر شدن در گفتمان‌های روشنگر^۳، موجب شد که مدرسان در آن به مشارکت بپردازند و به مباحث پست مدرن پاسخ دهند. تاثیر عمده پست مدرن در تفکر برنامه درسی طرح اجتماعات گفتمانی^۴ درون آموزش و پرورش بوده است.

پست مدرن در فهم برنامه درسی بر عوامل هویت بخش مانند: روایت‌های فرهنگی، نژادی، و جنسیتی تاکید دارد. این عوامل محتوای برنامه درسی را تشکیل نمی‌دهند بلکه به شکل‌گیری گفتمان‌های ضروری کمک می‌کنند که بازگوکننده هویت یکپارچه یادگیرنده است. فهم یادگیرنده به عنوان یک شخص زمینه مشارکت در زبان‌ها را فراهم می‌سازد و عدم مشارکت منجر به پدید آمدن ابهام زبانی^۵ می‌شود. توجه به اهمیت هر کدام از این تفاوت‌ها در زندگی هر یادگیرنده و وارد کردن آنها در برنامه‌های درسی به شکل‌گیری هویت یادگیرنده کمک می‌کند. طرح چنین ادعاهایی به دنبال خود مباحث فرهنگ به عنوان تفاوت^۶ و فهم آموزش چند فرهنگی^۷، نژاد به عنوان تفاوت^۸، جنسیت و جهت‌گیری جنسی به عنوان تفاوت^۹ را به دنبال داشته است (شوبرت، ۲۰۰۲).

دال^{۱۰} (۱۹۹۳)، در دفاع از دیدگاه پست مدرن اینگونه استدلال کرد که برای بهره‌مندی از تفکر دیویی^{۱۱}، وایتهد^{۱۲}، و برونر^{۱۳} لازم است که تفکر برنامه درسی از اصول برنامه درسی و آموزش تایلر^{۱۴} (۱۹۴۹) به سمت ملاحظات "چهار گانه R's" : "غنا" (کشف عمق و ابعاد

1. crisis
2. Multiple discourses
3. explanatory discourses
4. discourse communities
5. language conflict
6. Culture as Difference
7. understanding multicultural education
8. Race as Difference
9. Gender and Sexual Orientation as Difference
10. Doll
11. Dewey
12. Whitehead
13. Bruner
14. Tyler

چندگانه تجربه و تامل؛ برگشت^۲ (مواجهه با خود، دیگران، فرهنگ، محیط)؛ ارتباط^۳ ها (ایجاد پیوند بین تجربه ها)؛ و تیزبینی^۴ (تمرکز داشتن بر تفسیر انتقادی همگام با اشتیاق برای بازنگری) تغییر جهت یابد.

نظریه پردازی و پژوهش پست مدرن متمرکز بر نوع خاصی از چشم انداز و رها شدن از فرا روایت، تعمیم ها و توضیحات ساختاری بود (شوبرت، ۲۰۰۲: ۳۶۹). جوزف^۵ و همکارانش (۱۹۹۹)، معتقدند که فرهنگ های برنامه درسی^۶ متأثر از عمل مبتنی بر نظام های باوری گوناگون بوده است. بنابراین، پژوهشگر برنامه درسی لازم است آگاهی در زمینه گفتمان های علمی در فلسفه، نقد ادبی، مباحث جدید علوم اجتماعی، روش های آماری، روان تحلیل گری، و گفتمان های برخاسته از تفاوت ها در نژاد، قومیت، جنسیت، و کارکردهای فیزیکی و شناختی داشته باشد. علاوه بر این، مشارکت عمیق در مسائل انسانی و تامل بر آنها، و مشارکت در گفتمان های چندگانه^۷ را طلب می کند (شوبرت، ۲۰۰۲: ۳۷۶).

پاینار برنامه درسی را به عنوان "متن"^۸ پدیدار شناسانه و ساختار زدا (پاینار و رینولدز^۹ ۱۹۹۲)، روان تحلیل گر اجتماعی (پاینار و کین چلو^{۱۰}، ۱۹۹۱)، تبیین کرد و نتایج مطالعات خود را در زمینه برنامه درسی مبتنی بر مطالب موجود در تاریخ بیست ساله مجله نظریه های برنامه درسی همراه با ایده های خود در کتاب فهم برنامه درسی به نگارش در آورد (پاینار، ۱۹۹۹؛ به نقل از شوبرت^{۱۱}، ۲۰۰۲: ۳۶۷). او و همکارانش (۱۹۹۵)، در تبیین برنامه درسی به عنوان "متن" مبتنی بر قومیت، نژاد، فرهنگ، جنسیت، طبقه، و نقش های سیاسی بر یک مفهوم کلیدی تاکید دارند و آن تاثیر هر کدام از این عامل ها بر روش های بودن فرد در جهان است. او معتقد است هنگام تحلیل و عمل به برنامه درسی باید تجارب زیسته^{۱۲} فرد را در نظر گرفت و از تکه تکه

-
1. richness
 2. recursion
 3. relations
 4. rigor
 5. Joseph
 6. curriculum cultures
 7. multiple discourses
 8. text
 9. Reynolds
 10. Kincheloe
 11. Schubert
 12. lived experiences

شدن هویت فردی جلوگیری کرد زیرا جوهره تغییر پذیر^۱ شخصیت فردی را به حاشیه رانده و به حداقل می رساند (کالدرون و اودونالد، ۲۰۱۷: ۳۲).

یکی از مفاهیم مورد مطالعه پاینار (۲۰۰۴)، واژه "currere" و تبیین آن در توصیف فهم برنامه درسی بوده است. او در توصیف "currere" به حالات شناختی و زمانی ارتباط بین داننده^۳ و دانسته شده^۴ و به عبارتی بین یادگیرنده و موضوع مورد یادگیری اشاره می کند که ساختارهای هستی شناختی تجربه تربیتی را مشخص می کنند. در این حالت یادگیرنده به مطالعه ارتباط ها بین دانش علمی و تاریخ زندگی^۵ در جهت خود فهمی^۶ و نوسازی اجتماعی می پردازد. همین مضمون در بیان گرین^۷ (۱۹۹۵)، به معنای دنبال کردن خط بین کتاب هایی^۸ که فرد می خواند و فردی که در حال تحقق یافتن است و در بیان گوردون^۹ (۲۰۰۸)، به معنای عمل رفت و برگشت برای تسخیر حضور احساسی^{۱۰} گذشته است (هادوستن، ۲۰۰۱۸: ۱۸۳).

پاینار (۲۰۰۲)، در طرح دیدگاه خود در زمینه نو فهم گرایی برنامه درسی یک حرکت^{۱۱} از مفهوم "تدوین"^{۱۲} به سمت مفهوم "فهم"^{۱۳} برنامه درسی در حوزه مطالعات برنامه درسی ایجاد کرد. در اینجا "تدوین" به معنای تغییر دادن یا تولید کردن نیست بلکه به معنای بهبود^{۱۴} روش هایی است که از طریق آنها برنامه درسی ارائه می شود. از طرف دیگر "فهم" برنامه درسی فضایی برای برنامه درسی به عنوان یک موجودیت تثبیت نشده^{۱۵} و ناتمام^{۱۶} باز نگه داشته است. پاینار در سال های ۲۰۰۷ و ۲۰۰۹ رویکرد پیچیده تری^{۱۷} به حوزه مطالعات برنامه درسی ارائه داده است که نظریه و عمل^{۱۸} برنامه درسی را شامل می شود. در این رویکرد یک

1. kaleidoscopic essence

2. Calderon-Berumen and O' Donald

3. knower

4. known

5. life history

6. self-understanding

7. Greene

8. books

9. Gordon

10. emotional presence

11. moving

12. developing

13. understanding

14. improving

15. unfixd

16. unfinished

17. more complex

18. theory and practice

حرکت به سمت " پیوستگی"^۱ وجود دارد، به این معنا که هم کند و کاو نظری و هم توجه داشتن به کاربردهای بالقوه^۲ در حوزه های چند منظوره عمل برنامه درسی مد نظر قرار می گیرد(هادوستن^۳، ۲۰۱۸: ۱۸۰-۱۸۱). اما پاینار چگونه توانست بین نظریه و عمل برنامه درسی پیوستگی ایجاد کند؟ درک این معنا مستلزم تامل بر دو واژه تحصیل کردن^۴ تحت برنامه آموزشی^۵ مدرس و تربیت شدن^۶ به کمک مدرس به عنوان خردمند مردمی^۷ در فرایند "praxis" از نگاه پاینار در سال ۱۹۷۶ است. پاینار در آن سال توجه برنامه ریزان درسی را از آموزش^۸ به سمت فاعلیت^۹ هدایت کرد. او همچنین بین آموزش (به معنای ارائه دانش و مهارت و تحصیل آن توسط یادگیرنده) و تربیت^{۱۰} (به معنای فراهم سازی شرایط برای تسهیل تحول درونی) تفاوت قائل شد.

از نگاه پاینار آنچه عملاً در مدارس رخ می دهد بی ارتباط یا ارتباط کمی با تعلیم و تربیت دارد. تجربه تربیت یکی از اولویت های برنامه درسی نو فهم گرا است. از نگاه پاینار تربیت یک مفهوم وسیع است که تمامیت شخصیت وجودی افراد را در بر می گیرد. به این معنا که تربیت در زمینه "رشد ابعاد فکری و روانی - اجتماعی افراد"^{۱۱} صحبت می کند، تمرکز بر "جسم و احساس"^{۱۲} یادگیرنده دارد و آنها را بر مطالعه موضوع درسی ترجیح می دهد؛ و به طور کلی بر تجربه بازسازی و تحول درونی^{۱۳} تاکید دارد. این ایده نقطه عطفی در مطالعات برنامه درسی ایجاد کرد و تمرکز را به سمت بازسازی درونی افراد به کمک برنامه درسی هدایت کرد(موریلو^{۱۴}، ۲۰۱۸).

مفهوم "تربیت" با آن معنایی که به آن اشاره شد با مفهوم "آموزش"^{۱۵} متفاوت است. آموزش متمرکز بر شرایط یادگیری و تمایلات روانشناختی یادگیرنده به عنوان منبع است که آگاهی از آنها به مدرس برای تنظیم شرایط یادگیری کمک می کند. به عبارتی، آموزش بستری

-
1. concrete
 2. potential applications
 3. Huddleston
 4. schooling
 5. planning
 6. educating
 7. public intellectual
 8. schooling
 9. subjectivity
 10. education
 11. intellectual and psychosocial development of individuals
 12. "body and feeling",
 13. Subjective reconstruction and transformation
 14. Murillo
 15. Instruction

است که مدرسان به کمک آن می توانند محتوای از قبل تدوین شده را مطابق با ساخت روانشناختی دانشجویان به آنها منتقل کنند. در این معنا، طراحی آموزشی به عنوان یک سیستم تولید^۱ تلقی می شود که به کمک امکانات تکنولوژیک می توان عمل آموزش را انجام داد. بنابراین، برنامه درسی یک فرایند جدا از طراحی آموزشی در نظر گرفته می شود که حاوی مجموعه ای از پیامدهای یادگیری ساختار یافته است. این نگاه به برنامه درسی به شدت مورد انتقاد پژوهشگران و صاحب نظران حوزه مطالعات برنامه درسی قرار گرفته است (گارمان^۲، ۲۰۱۰).

مفهوم خردمند مردمی با مفهوم درون نگری^۳ ارتباط دارد. اولین مسئولیت خردمند مردمی مطالعه در باره "خود"^۴ است همان گونه که بخشی از جهان است و در آن شکل می گیرد (هندری^۵، ۲۰۱۷: ۸۴). پاینار (۲۰۰۹)، در این زمینه معتقد است که درون نگری همیشه در جهان و بخشی از جهان است. به همین دلیل نظریه پردازی پاینار متمرکز بر "متن" شده است. از جمله می توان به ساختار زدایی، فهم، قرائت جهان، و هرمنوتیک اشاره کرد. علاوه بر این، پاینار بر پرکسیس و پاسخگو بودن خردمند مردمی از طریق مطالعه (*currere*)، خلاقیت (جهان شمول بودن^۶)، و زندگی در یک حالت نا تمام^۷ (گفتمان پیچیده^۸) تاکید دارد. این در حالی است که یک خردمند مردمی به عنوان یک "مدرس"^۹ خود را خردمند نمی نامد.

خردمندان مردمی زندگی های متفاوت دارند اما نقطه مشترک آنها در تعهد به عمل در جهان از طریق "فهم نقش"^{۱۰} است. تعامل پاینار با نقش خردمند مردمی صرفا ارائه شکلی از خدمت مردمی نیست بلکه او بر خلق یک حوزه تامل بر نقش مدرسان به عنوان خردمندان مردمی تاکید دارد. پاینار در کتاب اخیر خود با عنوان تجسم های پویا از ابدیت^{۱۱} متمرکز بر نقطه نظرات و رویکردهای تربیتی گرت^{۱۲} به عنوان یک مدرس برای طرح بنیان های تربیتی در برنامه های درسی شده است. این کتاب بر مضامین اخلاقی و تبیین خود درونی در مقام یک مدرس و ارتباط هایش با ابدیت و جاودانگی متمرکز شده است. مفهوم پرکسیس با ایده ایجاد

1 . production system

2 . Garman

3 . interiority

4 . self

5 . Hendry

6 . cosmopolitanism

7 . not-yet

8 . complicated conversation

9 . teacher

10 . subjective understanding

11 . Moving Images of Eternity

12 . Grant

تحول از طریق کنش فکورانه ارتباط دارد. زیرا در کنش فکورانه بین مدرس به عنوان یک خردمند مردمی و دانشجو گفتگوهایی غنی ایجاد می شود که زمینه های تحول درونی را مهیا می سازند.

روش پژوهش

بر اساس سوال پژوهش از طرح پژوهش کیفی^۱ استفاده شد (ین، ۲۰۱۴) تا فهمی عمیق از پدیده^۲ مورد مطالعه مبتنی بر پژوهش را مهیا سازد (کرسول، ۲۰۱۲: ۱۶). فهم برنامه درسی مستلزم آن بود که پدیده مذکور از نگاه افراد ذی ربط مورد کاوش و تامل قرارگیرند (دنزین و لینکلن، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۸). در این پژوهش برای دست یافتن به دانش تجربی مشارکت کنندگان که تجربه زیسته مشترکی در زمینه پدیده مورد پژوهش داشته اند از رویکرد پژوهش پدیدار شناختی (گال و همکاران، ۱۳۸۶: ۱۰۳۶ و مارتون، ۲۰۱۴) در تکمیل طرح پژوهش کیفی بهره برده شد. از طرف دیگر، به لحاظ اینکه تجربه گروه خاصی از مدرسان مورد کاوش قرار گرفته است نوعی مطالعه موردی^۳ تلقی می شود که هدف از آن کمک به حل برخی ابهامات در زمینه کاربرست نظریه های برنامه درسی در کلاس درس و به عبارتی کمک به توصیف برنامه درسی عملی در حوزه تعلیم و تربیت بوده است (بایلی، ۲۰۱۰ و ین، ۲۰۱۴). از نگاه استک^۴ (۱۹۹۵ و ۲۰۰۰)، مطالعه موردی کمک کننده^۵ یکی از مناسب ترین طرح های پژوهش کیفی برای موقعیت های پویا و پیچیده مانند محیط تعلیم و تربیت است که امکان مرز بندی بین پدیده مورد مطالعه و زمینه اش به راحتی امکان پذیر نیست و این روش نقش حمایتی ایفا می کند و درک مسئله یا پدیده های مورد مطالعه را آسان می سازد.

مشارکت کنندگان در این پژوهش شامل مدرسان دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی دانشگاه بریتیش کلمبیا بوده اند که مناسب ترین گروه برای مشارکت در این پژوهش تلقی می شوند زیرا تخصص، حوزه تدریس و پژوهش آنها برنامه درسی و پداگوژی است. این انتخاب به درک پدیده کمک می کند زیرا پدیده "فهم برنامه درسی" به کمک متخصصان و پژوهشگران این حوزه بهترین منبع دست یابی به داده های مرتبط با سوال پژوهش است. از طرف دیگر این

1. Qualitative research design

2. Yin

3. Phenomenon

4. Creswell

5. Denzin & Lincoln

6. Marton

7. case study

8. Bailey

9. Stake

10. instrumental

گروه صاحب تجربه زیسته و حرفه ای غنی به دلیل سال ها تجربه تدریس با دانشجویان بین المللی هستند. برای بالابردن سطح اعتبار پژوهش کیفی (مایلز و هابرمن^۱، ۱۹۹۴)، مشارکت کنندگان در پژوهش به شیوه هدف مند^۲ بر اساس سه ملاک : تخصص، حوزه تالیف و فعالیت با تمرکز بر برنامه درسی و آموزش برای لحاظ کردن عامل دانش تخصصی و تجربه حرفه ای، و همچنین لحاظ کردن رتبه استادی در حوزه های نظریه پردازی برنامه درسی، برنامه درسی تربیت معلم، برنامه درسی و دانش پژوهی تربیت معلم، آموزش علوم، آموزش هنر، آموزش مطالعات اجتماعی و آموزش عالی از دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی دانشگاه بریتیش کلمبیا انتخاب شدند. مصاحبه با اساتید تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و با هفت استاد مصاحبه به شیوه انفرادی اجرا شد(استک، ۲۰۰۰: ۴۳۶).

برای جمع آوری داده ها از شیوه سؤال های باز پاسخ^۳ استفاده شده است تا مصاحبه شوندگان آنچه را که نسبت به موضوع باور دارند و تجربه کرده اند بدون سو گیری و جهت دهی از سوی پژوهشگر بیان کنند. برای ایجاد آمادگی ذهنی در مصاحبه شوندگان و ایجاد نظم در روال مصاحبه چارچوب موضوع پژوهش از قبل طراحی و در اختیار مصاحبه شوندگان قرار داده شد. مصاحبه به شیوه انفرادی و در قالب مصاحبه نیمه ساختار یافته باز پاسخ انجام شد. در راستای طرح پژوهش مطالعه موردی کمک کننده و در تکمیل مصاحبه برای درک معنای مضامین بیان شده در مصاحبه ها و همچنین درک فضای زیسته کلاس درس، پنج جلسه به عنوان مشارکت کننده به مشاهده کلاس درس مدرسان مشارکت کننده در این پژوهش پرداخته شد. تحلیل داده ها بر مبنای استقرای تحلیلی^۴ انجام گرفت(ین، ۲۰۱۴). برای تأمین اعتبار یافته های پژوهش علاوه بر لحاظ کردن سه ملاک انتخاب مشارکت کنندگان و لحاظ کردن تنوع گروه ها از دو روش سه سو سازی^۵ (مصاحبه و مشاهده کلاس درس) و بررسی اعضاء^۶ (بررسی صحت^۷ یافته ها توسط مشارکت کنندگان و بررسی نهایی توسط پروفیسور پاینار) استفاده شد(کرسول، ۲۰۱۲: ۲۵۹).

یافته ها

برنامه درسی مدرسان دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی دانشگاه بریتیش کلمبیا مبتنی بر چه فهمی است و با چه نگاه پداگوژی دنبال می شود؟

1. Miles & Huberman
2. purposeful sampling
3. Standardized open-ended interview
4. Analytic Induction
5. Triangulation
6. Member checking
7. Accuracy

فهم برنامه درسی

فهم برنامه درسی به چیستی و ماهیت برنامه درسی از نگاه مدرس اشاره دارد. فهم برنامه درسی تفسیری است که مدرس نسبت به ماهیت برنامه درسی دارد. فهم برنامه درسی مبانی معرفت شناختی تصمیمات و کنش های مدرس در موقعیت یادگیری را فراهم می سازد. فهم برنامه درسی پانزده مولفه را شامل شده است(جدول ۱).

جدول ۱. فهم برنامه درسی

مؤلفه ها	گزاره ها
برنامه درسی به عنوان پیش بینی تجارب یادگیری	مدرس آموزش هنر: "زمانی که من در مورد طراحی برنامه درسی خودم فکر می کنم، در مورد تجربیاتی که من می خواهم دانشجویانم داشته باشند، و چگونه این تجربیات را ارائه کنم."
برنامه درسی به عنوان طراحی چارچوب ها با محوریت دانشجو	مدرس آموزش علوم اجتماعی: "برنامه درسی متن مدونی است در باره ویژگی دانشجویان و تجاربی که دارا هستند. این اولین چیز است و سپس تلاش کردن برای شناخت دانشجویان همان گونه که هستند. همیشه برنامه درسی ما با نوعی ابهام رو به رو است مگر اینکه دقیقاً بدانیم که دانشجویان ما چه کسانی هستند و چه تجاربی دارند."
برنامه درسی به عنوان رویداد در حال ساخت	مدرس برنامه درسی تربیت معلم: "برنامه درسی ساخته می شود. بنابراین برنامه درسی محتوا نیست، من محتوای برنامه درسی را تولید می کنم. برنامه درسی بسیار پویا تر است."
برنامه درسی به عنوان متن گفتمانی متأثر از تعلقات کنشگران	مدرس برنامه درسی تربیت معلم: "برنامه درسی چیزی است که بین ما اتفاق می افتد، این گفتگوها و تفسیر های آن محتوا است که ما آن را به کلاس ارائه می دهیم، به طوری که بسیار متغیر است، بسیار پویا است، بر روی آن تامل می شود. برنامه درسی شامل پیشینه ی همه دانشجویان است و همچنین نشان دهنده ی برخی از تعصبات، منافع و پیش داوری ها و همه آنها است. این بخشی از ترکیب برنامه درسی زیسته است."
برنامه درسی به عنوان شیوه تفکر	مدرس برنامه درسی و دانش پژوهی تربیت معلم: "من فکر می کنم برای من این است که همیشه در مورد چگونگی مفهوم سازی، چیستی ایده های بزرگ که ما می خواهیم آنها را به دانشجویان انتقال دهیم، زیرا شما می خواهید با ایده های بزرگ به آنها کمک کنید، آنها(دانشجویان) با آن فکر کنند."
برنامه درسی به عنوان گفتمان نو ظهور	مدرس برنامه درسی تربیت معلم: "یک روز به یاد می آورم که ترافیک در ونکوور بسیار بد بود و آب و هوا واقعا بد بود و هشت دانشجو یک ساعت دیر به کلاس آمدند، همه چیز تغییر کرد. فقط با داشتن این رویداد کوچک و این رویداد بر آن چه در گفتگوها اتفاق می افتاد، تأثیر داشت. می تواند باعث

گزاره ها	مولفه ها
<p>غیبت یکی از دانشجویان من شود زیرا او بیمار است و گفتگوهایی که در صورت حضور او اتفاق می افتد تغییر می کرد. بنابراین، چیزی غیرمنتظره وجود دارد که دانشجو می گوید و تغییر می کند چیزی که شما فکر کردید برای کلاس قرار است که انجام دهید."</p>	
<p>مدرس برنامه درسی تربیت معلم: "آنچه که من می خواهم بگویم، این است که بله همه این عناصر (time, space, content, educator, students, and curriculum) بسیار مهم هستند، اما شما نمی توانید آنها را کنترل کنید، من فکر می کنم این غیر منطقی است تصور کنید که می توانید، من فکر می کنم شما بعضی از اصطلاحات را گفته اید، بعضی از محدودیت ها را گفته اید و شما یک ساختار را تنظیم می کنید، اما بعد از آن چیز دیگری است که به دست می آید، کاملاً متفاوت است."</p>	<p>برنامه درسی به عنوان گفتمان وابسته به شرایط</p>
<p>مدرس آموزش علوم: "طراحی برنامه درسی متفاوت است. اگر در سطح کارشناسی تدریس داشته باشم برنامه درسی متفاوت خواهد بود و اگر در سطح تحصیلات تکمیلی باشد ساختار متفاوتی دارد."</p>	<p>برنامه درسی به عنوان طرح مدون متناسب با سطوح تحصیلی</p>
<p>مدرس آموزش عالی: "برای من بسیار مهم است که سر فصل ها را طوری طراحی کنم که هماهنگ با تنوع وسیع دانشجویان باشد، در عین حال ارائه گستره وسیعی از تجربیات انسانی در سراسر جهان را تا حد ممکن امکان پذیر سازد."</p>	<p>برنامه درسی به عنوان یک نقشه مفهومی</p>
<p>مدرس آموزش علوم: "در سطح تحصیلات تکمیلی بستگی به فرمت دارد. من فرمت های مختلفی طراحی کرده ام. موضوع اصلی و مجموعه ای از سؤالات و سپس من دانشجویان را با این سؤالات درگیر می کنم و در پایان به یک ساختار می رسند. تمام این ها ادبیات است."</p>	<p>برنامه درسی به عنوان یک طرح مدون مساله محور</p>
<p>مدرس برنامه درسی تربیت معلم: "آنچه که من تا کنون می دانم این است که تمرین مبتنی بر عقلانیت معلم در چگونگی پاسخ او به آنچه که در عمل پیش می آید."</p>	<p>برنامه درسی به عنوان عمل مبتنی بر عقلانیت</p>
<p>مدرس برنامه درسی و دانش پژوهی تربیت معلم: "وقتی وارد کلاس می شوم و می دانم که سازماندهی کردم، من یک طرح درس و طرح کلی دارم، اما این بدان معنی نیست که من باید به دنبال همه چیزهایی که پیش بینی کردم، باشم."</p>	<p>برنامه درسی به عنوان طرح ناتمام</p>
<p>مدرس برنامه درسی و دانش پژوهی تربیت معلم: "محیطی است که ایمن است و من می توانم دستم را بالا ببرم تا بتوانم چند دقیقه ای را که نمی فهمم متوقف کنم."</p>	<p>برنامه درسی به عنوان طرح در حال نگارش با مشارکت دانشجویان</p>

مؤلفه ها	گزاره ها
برنامه درسی به عنوان کنش وابسته به شرایط	مدرس برنامه درسی تربیت معلم: "این غیرممکن است که بتوان یک برنامه درسی تدوین کرد که ساختار خوبی داشته باشد و در تمام محیط ها به کار گرفته شود. حتی غیر ممکن است یک برنامه درسی برای کلاس های درسی خود طراحی کنید، چون به محض اینکه وارد کلاس می شوید، ممکن است دانشجویی روز بدی داشته یا مشغله داشته و یا در ترافیک مانده باشد. بنابراین، ذهن آنها در جای دیگری قرار دارد."
برنامه درسی به عنوان یک ایده با چیدمان هنرمندانه عناصر برنامه درسی بر اساس اصول برنامه درسی، قلمروهای موضوعی و نیاز دانشجویان	مدرس نظریه پردازی برنامه درسی: "طراحی برنامه درسی وابسته به آن است که برای کجا و برای کار کردن با چه کسانی و چه زمانی طراحی می شود. ایده های مورد نظر در برنامه درسی توصیف شوند. طراحی بر اساس اصول برنامه درسی انجام شود. باید یک درک جامع نسبت به موضوع درسی وجود داشته باشد. دانش کافی در زمینه های قلمروی موضوعی، منابع پژوهشی و کتاب درسی، دانشجویان، تجربه طراحی برنامه درسی، و هنر چیدمان عناصر برنامه درسی وجود داشته باشد."

نگاه پداگوژی

پداگوژی ترکیبی از تفکر، احساس، اطلاعات، دانش، نظر، تجربه، خرد و خلاقیت است که نوعی تلفیق هنر و علم، نظر و عمل را می طلبد. نگاه پداگوژی نشان دهنده نوع جهت گیری و رویکرد مدرس در عمل پداگوژی است. از تحلیل داده ها چهارده مؤلفه نگاه پداگوژی استنباط شد (جدول ۲).

جدول ۲. نگاه پداگوژی

مؤلفه ها	گزاره ها
فراهم سازی زاویه دید نظری	مدرس برنامه درسی تربیت معلم: "در برنامه درسی در سطح تحصیلات تکمیلی، ما به پداگوژی نگاه می کنیم، من سعی دارم که به دوره ای که الان در اختیارم هست، فکر کنم و همه چیزهایی که ممکن است در رابطه با تاریخ و گذشته اصطلاح پداگوژی است، توجه کنم. با نگاه کردن به ریشه شناسی کلمه، معنی تعلیم و تربیت چیست."
فراهم سازی زاویه دید انتقادی	مدرس برنامه درسی تربیت معلم: "ما می توانیم آن را به روش دیگری بررسی کنیم و بگوییم که خوب به نظر می رسد مفهوم اقتدار در آموزش و پرورش را باید بررسی کنیم. کیست که قدرت دارد؟ چگونه قدرت اجرا می شود؟ اقتدار فقط به معلم تعلق دارد و در چه شیوه هایی دانشجویان معلم را مجاز می دانند؟ بدون مجوز دانشجویان هیچ تدریسی وجود ندارد."
فراهم سازی شرایط	مدرس آموزش علوم: "دانشجویان به کمک برنامه درسی به اهداف خود می

گزاره ها	مولفه ها
<p>رسند چون به یاد داشته باشید که این یادگیری است، مرکز اصلی دانشجو است. من برنامه ی درسی معلم محور طراحی نمی کنم. من همیشه دانشجو محور هستم. دانشجویان محور اصلی هستند. یادگیری دانشجویان و این محرک هر چیزی است."</p>	<p>یادگیری</p>
<p>مدرس برنامه درسی و دانش پژوهی تربیت معلم: "بنابراین چیزی در مورد برنامه ی درسی وجود دارد که باعث می شود این کار غیر ممکن باشد که من از آن لذت می برم. من از چالش به برنامه درسی نگاه می کنم و تلاش برای طراحی یک برنامه درسی که اجازه می دهد تا بیشترین یادگیری انجام گیرد، لذت می برم."</p>	<p>فراهم سازی فضای به حداکثر رساندن ظرفیت مشارکت دانشجویان</p>
<p>مدرس آموزش علوم: "من به دنبال مشارکت دانشجویان به کمک فعالیت هستم و من به دنبال استفاده دانشجویان از دانش خود برای تفسیر پدیده ها هستم."</p>	<p>فراهم سازی فضای مشارکتی برای ساخت معنا</p>
<p>مدرس آموزش عالی: "مهم ترین رویداد زمانی است که دانشجویان با یکدیگر در یک بحث پویا که نگاه و دانش آنها را نسبت به موضوع مورد تدریس عمیق تر می کند، شرکت می کنند. من تلاش می کنم تا پویایی بحث حفظ شود و مداخله خود را به حداقل برسانم اما مطمئن باشم که ما در مسیر هستیم."</p>	<p>فراهم سازی فضای گفتگو برای عمق بخشیدن به معنا</p>
<p>مدرس آموزش هنر: "در طول سال ها آموخته ام که همیشه در مسیر کلاس درس قرار بگیرم. من حق تغییر بعضی از منابع یادگیری یا فعالیت ها را دارم بر اساس اینکه دانشجویان چگونه از منابع یادگیری سریع تر و با علاقه بیشتر یاد می گیرند. بنابراین من فکر می کنم سازگاری هایی ایجاد کنم."</p>	<p>فراهم سازی فضای مشوق یادگیری</p>
<p>مدرس آموزش هنر: "ما همچنین می خواهیم دانشجویان به عنوان متفکران تربیت کنیم اما اغلب سیستم های آموزشی این کار را انجام نمی دهند، اما در کانادا می توان گفت که ما می خواهیم چنین کاری کنیم. اما برای تربیت متفکران خوب، اغلب با درگیری هایی مواجه هستیم."</p>	<p>فراهم سازی فضای اندیشه ورزی</p>
<p>مدرس برنامه درسی تربیت معلم: "من فکر می کنم فرایند بالندگی می تواند در محیط یادگیری اتفاق بیفتد اما اتفاق نمی افتد. دانشگاه ها نهاد های تربیتی هستند، ما می گوئیم، اما اهداف رقابتی وجود دارد زیرا ما می خواهیم که در دانشگاه ها جامعه پذیری متناسب با جامعه صورت بگیرد و می خواهیم در دانشگاه ها دانشجویان حرفه آموزی کنند و شرایط متناسب با بازار کار را کسب کنند."</p>	<p>فراهم سازی فضای بالندگی درونی به جای حرفه آموزی</p>
<p>مدرس آموزش علوم: "معمولا (در برنامه درسی) نوعی پیش بینی از یک روز تا روز دیگر وجود دارد. برخی از شباهت ها این است که شما چگونه شروع به برقراری ارتباط می کنید. چگونه شما شروع به آموزش می کنید و یا هر جلسه</p>	<p>فراهم سازی فضای برقراری ارتباط با دانشجو در بستر دانش</p>

مولفه ها	گزاره ها
موضوعی	ممکن است بر چیزی با توجه به شرایط غافل گیر کننده متمرکز شوید و گاهی چنین نیازی وجود ندارد. آموزش چیزی جز ارتباط نیست."
فراهم سازی بستر تفکر و فهم جامع نظام مند	مدرس نظریه پردازی برنامه درسی : " در کتابی که اخیرا نوشته ام در باره گرنت، بیش از آنکه بر زندگی متمرکز شوم بر شکل گیری یک نگاه جامع نظام مند متمرکز شدم و هر فصل به مفاهیم خاصی اختصاص داشت. نظرات موافق و مخالف مربوط به هر مفهوم توصیف می شد. مفاهیم مورد تاکید در برنامه درسی من مبتنی بر همین چیدمان بود."
فراهم سازی فضای ساخت معنا برای حرکت به سمت دنیایی برتر	مدرس نظریه پردازی برنامه درسی: " من تاکید بر آن دارم که پداگوژی مشارکت در گفتگو است. پداگوژی با ایده مدرس در هدایت دانشجویان به دنیایی ورای خود و به جهانی معنوی تر ارتباط دارد. "
فراهم سازی فضای گفتگو برای بیان مفروضه ها	مدرس آموزش مطالعات اجتماعی: "من همیشه تلاش می کنم تا دانشجویان فرصت صحبت کردن در باره خود و مفروضه های شان در کلاس داشته باشند. همچنین مفروضه هایی که من در حال ساخت آن هستم و مفروضه هایی که متاثر از مطالعه متون درسی بوده است را بررسی کنند."
فراهم سازی فضای تامل انتقادی به کمک پیامدهای تربیت	مدرس آموزش مطالعات اجتماعی : "اکثر معلمان و دانشجویانی که با من کلاس دارند یا معلم هستند یا برنامه دارند که معلم شوند. لذا آنچه که من تلاش می کنم انجام دهم این است که آنها را به فکر کردن در این زمینه هدایت کنم که اشتباه های خود در کلاس درس شان را به کمک تمرکز بر دانش آموزان شان بیش از تمرکز بر خود یا اطلاعات باز تولید کنند."

بحث و نتیجه گیری

در این بخش ابتدا یافته ها از یک نگاه کلی به برنامه درسی مورد تحلیل قرار می گیرند سپس به تحلیل یافته ها به تفکیک مفاهیم پرداخته می شود و در انتها یک جمع بندی از یافته ها ارائه می شود. هدف از این روند نوشتاری ایجاد یک نگاه کلی نسبت به موضوع پژوهش بوده است. سپس به تحلیل دو مفهوم برنامه درسی و پداگوژی از نگاه مدرسان دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی پرداخته می شود.

شکل گیری و فعلیت بخشیدن به هر برنامه درسی متاثر از نوع تفسیر و منطقی است که عاملان برنامه درسی در باره آن دارند. زیرا این دو مفهوم به عنوان مفاهیم بنیادین به شکل گیری دیگر اجزای برنامه درسی کمک می کنند. تحلیل داده های مربوط به دو مفهوم برنامه درسی و پداگوژی حاکی از آن است که مدرسان به برنامه درسی مبتنی بر مشارکت مدرس-

دانشجو گرایش دارند. به این معنا که هر مدرسی به نحوی مستقلانه و متناسب با دانش شخصی خود (کلاندینین، ۲۰۱۶)، ایده و باورها (شوبرت، ۲۰۱۰)، درایت (آوکی، ۱۹۹۱)، خبرگی حرفه ای (دال، ۱۹۹۳)، خردمندی و عقلانیت (پاینار، ۲۰۰۹ و فیلن، ۲۰۱۰)، مقصد برنامه درسی (بارنت، ۲۰۰۹)، زمینه های مربوط به دانشجویان و ماده درسی (شواب، ۱۹۶۲)، به طراحی یا تجسم برنامه درسی خود برای یک ترم اقدام می کند اما این یک برنامه درسی باز و یک طرح ناتمام است و در مواجهه با واقعیت های تجربه شده کلاس درس تعدیل می شود یا موجودیت می یابد. برنامه درسی مبتنی بر مشارکت مدرس- دانشجو که مورد تایید مشارکت کنندگان در این پژوهش بوده است، بر فرایندی، نوظهور، پویا، واگرا، و هدف مند بودن تا مستند، همگرا، محتوایی و تجویزی بودن تاکید دارد. این معنا از برنامه درسی به معنای "احترام" به دانش، باور، تجربه زیسته و حرفه ای، استقلال و آزادی مدرس در طراحی برنامه درسی کلاس خود است. احترام به خرد و تشخیص مدرس و احترام به تلاش خردمندان او برای انجام دادن "بهترین عملی" که در آن موقعیت زمانی و مکانی می تواند انجام دهد مورد تاکید است. "بهترین عمل" به معنای "درست ترین عمل" نیست و با آن متفاوت است زیرا معیاری برای تشخیص درست از نادرست در مباحث تعلیم و تربیت وجود ندارد. در این معنا مدرس برای انجام دادن کاری به عنوان خوب تر یا بهتر مبتنی بر داشته هایش و داوری هایش که نوعی ترجیح عقلانی است تلاش می کند و هدف او آن است که با یک برنامه درسی خوب بتواند پاسخگوی مسائل یادگیری دانشجویان باشد. اینگونه مسائل بدون ساختار، با هم پوشانی زیاد، بدون مرز قابل تفکیک، و تغییر پذیر هستند (ریتل و وبر، ۱۹۷۳). بنابراین، تعریف روشنی برای آنها وجود ندارد پس نمی توان راه حل مشخص و ثابتی برای آن تولید و به عنوان یک الگو برای حل مسائل تعلیم و تربیت و از جمله الگوی برنامه درسی مدرسی تجویز نمود.

این تاکید این مفهوم را به دنبال دارد که هر مدرسی می تواند بر اساس فهم و منطق تعریف شده ای از برنامه درسی دست به انتخاب بزند و برنامه درسی خود را داشته باشد اگرچه این انتخاب از نگاه دیگری قابل قبول نباشد. اما آن مدرس آن انتخاب را مبتنی بر "دانش و عقلانیت زیست شده" خود انجام داده است و دلالت بر اهمیت قائل شدن و احترام گذاشتن به "داوری و تشخیص مدرس" دارد. از نگاه شواب اجزای تشکیل دهنده برنامه درسی شامل مدرس، دانشجو، ماده درسی و زمینه ها هستند. زمانی که این چهار جزء تشکیل دهنده برنامه درسی با این مفروضه که همگی ماهیت زنده، پویا و تحول زا دارند، در تعامل با یکدیگر در موقعیت یادگیری قرار گیرند شکل های گوناگونی از تعامل شکل خواهند گرفت و به تعداد شکل های تعامل، برنامه درسی عملی و به همان نسبت تجارب زیسته و حرفه ای پدیدار خواهند شد. بنابراین، نمی توان انتظار داشت که دانش شخصی، باورها، و ترجیحات همگرا یا قابل اجماع در

11. Rittel & Webber

زمینه برنامه درسی عملی مدرسان وجود داشته باشد و تاکید نگارنده تأمل بر همین معنا بوده است. حال ممکن است این سوال طرح شود که حد این واگرایی، کثرت و چندگانگی برنامه درسی عملی چگونه است؟ از نگاه نگارنده براساس مصاحبه های طولانی که با مدرسان داشته است و حضور در کلاس های آنها به عنوان یک مشارکت کننده که در تکمیل و با هدف درک معنای پیام آنها در مصاحبه ها انجام پذیرفت، حد واگرایی، کثرت و چندگانگی برنامه درسی عملی را ظرفیت شناختی، عاطفی، ذهنی، علمی مدرسان و دانشجویان در تعامل با متون خواندنی متناسب با فرهنگ زمینه ای تعیین می کردند. به عبارتی، هر چه دامنه آگاهی و ظرفیت منش مدرسی و دانشجویی بالا تر، و هرچه دسترسی به متون خواندنی هم به لحاظ تعداد و تنوع و هم به لحاظ کیفیت و مطالعه عمیق آنها غنی تر بود؛ سطح گفتمان در کلاس های درس پیچیده تر می شد و مضامین گفتمانی غنی تری را در بر می گرفت. بنابراین، می توان اذعان داشت که برنامه درسی عملی مدرسان ماهیت سیال دارد که حدود آن را فرهنگ و کیفیت تعامل بین عامل ها تعیین می کنند.

یافته ها پانزده مولفه در زمینه فهم برنامه درسی را نمایان ساختند که شامل: برنامه درسی به عنوان پیش بینی تجارب یادگیری، برنامه درسی به عنوان طراحی چارچوب ها با محوریت دانشجو، برنامه درسی به عنوان رویداد در حال ساخت، برنامه درسی به عنوان متن گفتمانی متأثر از تعلقات کنشگران، برنامه درسی به عنوان شیوه تفکر، برنامه درسی به عنوان گفتمان نو ظهور، برنامه درسی به عنوان گفتمان وابسته به شرایط، برنامه درسی به عنوان عمل مبتنی بر عقلانیت، برنامه درسی به عنوان طرح مدون متناسب با سطوح تحصیلی، برنامه درسی به عنوان یک نقشه مفهومی، برنامه درسی به عنوان یک طرح مدون مساله محور، برنامه درسی به عنوان طرح ناتمام، برنامه درسی به عنوان طرح در حال نگارش با مشارکت دانشجویان، برنامه درسی به عنوان کنش وابسته به شرایط، برنامه درسی به عنوان یک ایده با چیدمان هنرمندانه عناصر برنامه درسی بر اساس اصول برنامه درسی، قلمروهای موضوعی و نیاز دانشجویان بوده است.

تأمل بر معنای مستتر در هر مولفه و قرابتی که برخی مولفه ها در ارتباط با یکدیگر دارند شاید بتوان دو تاکید (نه برتری) در فهم برنامه درسی را تشخیص داد. مولفه های برنامه درسی به عنوان پیش بینی تجارب یادگیری، طراحی چارچوب ها با محوریت دانشجو، طرح مدون متناسب با سطوح تحصیلی، یک نقشه مفهومی، و طرح مدون مساله محور بر گفتمان مبتنی بر یک برنامه درسی مدون تاکید دارند. بر این اساس، "اهداف برنامه درسی" عامل شکل دهنده برنامه درسی خواهند بود و دیگر اجزای برنامه درسی در راستای آن اهداف تعریف می شوند. تفسیری که برنامه درسی را بستری برای "ساخت و فهم دانش بر مدار هدف" و در تعاملات گفتمانی مدرس با دانشجویان می داند. در این زمینه آنها این مضامین را دنبال می کنند: "برای من بسیار مهم

است که سر فصل ها را طوری طراحی کنم که هماهنگ با تنوع وسیع دانشجویان باشد، در عین حال ارائه گستره وسیعی از تجربیات انسانی در سراسر جهان را تا حد ممکن امکان پذیر سازد." برنامه درسی متن مدونی است در باره ویژگی دانشجویان و تجاربی که دارا هستند. این اولین چیز است و سپس تلاش کردن برای شناخت دانشجویان همان گونه که هستند. همیشه برنامه درسی ما با نوعی ابهام رو به رو است مگر اینکه دقیقا بدانیم که دانشجویان ما چه کسانی هستند و چه تجاربی دارند." "زمانی که من در مورد طراحی برنامه درسی خودم فکر می کنم، در مورد تجربیاتی که من می خواهم دانشجویانم داشته باشند، و چگونه این تجربیات را ارائه کنم."

برنامه درسی به عنوان رویداد در حال ساخت، متن گفتمانی متأثر از تعلقات کنشگران، شیوه تفکر، گفتمان نو ظهور، گفتمان وابسته به شرایط، عمل مبتنی بر عقلانیت، طرح ناتمام، طرح در حال نگارش با مشارکت دانشجویان، کنش وابسته به شرایط، و یک ایده با چیدمان هنرمندانه عناصر برنامه درسی بر اساس اصول برنامه درسی، قلمروهای موضوعی و نیاز دانشجویان بر گفتمان تحول زا تاکید دارند. تفسیری که برنامه درسی را بستری برای "تحول درونی بر مدار ایده های بزرگ" و در تعاملات گفتمانی مدرس با دانشجویان می داند. برنامه درسی را چیزی جز شکل گیری آن گفتمان نمی داند که با ایده هایی این گفتمان شروع و موجودیت می یابند. بنابراین، "ایده ها" نقش اساسی در جهت دادن به گفتمان برنامه درسی دارند. ماهیت ایده ها به نوعی است که دانشجو را با یک "چالش عمیق نسبت به خود و درون نگری" هدایت می کند. در این زمینه آنها این مضامین را دنبال می کنند: "چگونگی مفهوم سازی، چپستی ایده های بزرگ که ما می خواهیم آنها را به دانشجویان انتقال دهیم، زیرا شما می خواهید با ایده های بزرگ به آنها کمک کنید، آنها با آن فکر کنند." "یک ایده ممکن است این باشد: "چگونه می توان در دنیا به خوبی زندگی کرد". "آنچه که من تا کنون می دانم این است که تمرین مبتنی بر عقلانیت مدرس در چگونگی پاسخ او به آنچه که در عمل پیش می آید."

در تایید و تکمیل این تعریف از برنامه درسی پاینار (۲۰۱۵)، برنامه درسی را یک "گفتمان پیچیده" می داند. از نگاه او این برداشت از برنامه درسی برای مدرسان، دانشجویان، و کار کسانی که مورد مطالعه قرار می دهند، ویژگی های منحصر به فرد بودن^۱ و موقعیتی بودن^۲ قائل است. گفتمان به معنای تلاش کردن برای فهمیدن از طریق ارتباط برقرار کردن بین دانشجویان و مدرسان است. در این ارتباط وجود واقعی افراد در جلوه های شخصی و عمومی به طور همزمان در آن مکان های خاص و روزهای مشخص حضور دارند. همین ویژگی ها موجب پیچیده شدن گفتمان ها می شوند. فیلن (۲۰۱۹)، در تکمیل این توصیف از برنامه درسی، این

1. individuality

2. situatedness

مضمون را یادآوری می کند که "غیر ممکن است یک برنامه درسی برای کلاس های درسی خود طراحی کنید، چون به محض اینکه وارد کلاس می شوید، ممکن است دانشجویی روز بدی یا مشغله داشته و یا در ترافیک مانده باشد و آن گفتمانی که در حضور او در کلاس اتفاق می افتاد ممکن بود به شکلی دیگر باشد." به همین دلیل این مدرسان تاکید بر توسعه زاویه دید نظری و انتقادی دارند که موجب شکل گیری نوعی آگاهی انتقادی در دانشجویان می شود. آگاهی انتقادی به معنای آن است که دانشجویان ابتدا نسبت به دانش کسب شده آگاهی یابند و سپس به بررسی آن از ابعاد مختلف پرداخته و ارزش آن از حیث کمک به زندگی مستقل داشتن مورد تامل و بحث قرار دهند. این فرایند به رشد تفکر حل مساله، تفکر انتقادی، انعطاف پذیری فکری و رویه ای، گشادگی و استقبال از نقد و ابهام زدایی، و خلاقیت کمک می کند.

تحلیل داده ها در زمینه نگاه پداگوژی چهارده مولفه: فراهم سازی زاویه دید نظری، فراهم سازی زاویه دید انتقادی، فراهم سازی شرایط یادگیری، فراهم سازی فضای به حداکثر رساندن ظرفیت مشارکت دانشجویان، فراهم سازی فضای مشارکتی برای ساخت معنا، فراهم سازی فضای گفتگو برای عمق بخشیدن به معنا، فراهم سازی بستر آموزش و یادگیری برنامه ریزی شده، فراهم سازی فضای مشوق یادگیری، فراهم سازی فضای اندیشه ورزی، فراهم سازی فضای بالندگی درونی به جای حرفه آموزی، فراهم سازی فضای برقراری ارتباط با دانشجو در بستر دانش موضوعی، فراهم سازی بستر تفکر و فهم جامع نظام مند، فراهم سازی ساخت معنا برای حرکت به سمت دنیایی برتر، فراهم سازی فضای گفتگو برای بیان مفروضه ها، و فراهم سازی فضای تامل انتقادی به کمک پیامدهای تربیت را نمایان ساخت.

نگاه پداگوژی مدرسان در فهم آنها از برنامه درسی قابل استنباط است و همان تاکید را می توان در نگاه پداگوژی آنها دنبال کرد. مدرسانی که برنامه درسی را بستری برای "ساخت و فهم دانش بر مدار هدف" و در تعاملات گفتمانی مدرس با دانشجویان تلقی می کردند بر نگاه پداگوژی ساخت و فهم دانش به کمک توسعه دید انتقادی، چند صدایی، و اندیشه ورزی تاکید داشته اند. مدرسانی که برنامه درسی را بستری برای "تحول درونی بر مدار ایده های بزرگ" و در تعاملات گفتمانی مدرس با دانشجویان تلقی می کردند نگاه پداگوژی تحولی به کمک توسعه دید نظری، انتقادی و معنویت دنبال می کردند.

نگاه پداگوژی فراهم سازی شرایط یادگیری، فراهم سازی فضای مشارکتی برای ساخت معنا، فراهم سازی فضای گفتگو برای عمق بخشیدن به معنا، فراهم سازی بستر آموزش و یادگیری برنامه ریزی شده، فراهم سازی فضای مشوق یادگیری، فراهم سازی فضای برقراری ارتباط با دانشجو در بستر دانش موضوعی، و فراهم سازی فضای گفتگو برای بیان مفروضه ها، با نگاه ساختارگرایی و یادگیری موقعیتی ارتباط دارد. یادگیری موقعیتی برکسب دانش توسط یادگیرندگان متناسب با زمینه های تربیتی آنها تاکید می کند. لیو (۱۹۸۸)، معتقد است برخلاف

اکثر فعالیت های یادگیری کلاس درس که شامل دانش نظری است؛ یادگیری ریشه در زمینه و فرهنگی دارد که فعالیت های یادگیری در آنجا انجام می شود. به عبارتی، آن دانشی یادگرفته می شود که یادگیرنده عملاً در آن مکان یک موقعیت موثر^۱ داشته باشد. بر اساس نظریه یادگیری موقعیتی، یادگیری یک فرایند با ابعاد فیزیکی^۲، فرهنگی و اجتماعی است که عامل یا محدود کننده توسعه دانش هستند. یادگیری یک بخش جدا ناپذیر از عمل اجتماعی در جهان زیسته است (لیو و ونگر^۳، ۱۹۹۱: ۳۵؛ به نقل از آن رید^۴، ۲۰۱۸: ۱۶). بدین لحاظ این گروه از مدرسان با داشتن دانشجویان از سرزمین، ملیت، زبان، فرهنگ، تاریخ، و پیشینه زیستی گوناگون به این "تشخیص حرفه ای" رسیده اند که شرایط یادگیری را به نحوی فراهم نمایند که به کمک یک برنامه درسی ترکیبی که هم ابعاد دانش موضوعی را در بر داشت و هم این ابعاد موضوعی را با عامل های فیزیکی، اجتماعی و فرهنگی پیوند می داد دانشجویان بتوانند گام به گام به ساخت دانش متناسب با ساخت شناختی خود پردازش و معنا سازی نمایند. همچنین مدرسان در فرایند تدریس و با تاسی از برنامه درسی ترکیبی خود به روش های گوناگون از فیلم، کلیپ، اسلاید، و متن سخنرانی با هدف تسهیل محدودیت های زبانی استفاده می کردند. این ترکیب به شیوه ای درهم تنیده انجام می گرفت به نحوی که محتوای مکتوب، شفاهی و تصویری از طرف مدرس، دانشجو و امکانات تکنولوژیک به شکل متناوب و مبتنی بر طرح پرسش های چالش بر انگیز یا طرح مباحث کلامی و تصویری چالش برانگیز به بحث گذاشته می شد. در این مباحث ها سه دسته مفروضه مورد تامل قرار می گرفت. مفروضه های نویسندگان منابعی که مورد مطالعه قرار می گرفتند؛ مفروضه هایی که دانشجویان در تعامل با آن ایده ها به دست می آوردند؛ مفروضه هایی که مدرس همراه با خود به کلاس درس می آورد. این سه مفروضه در طی فرایند گفتمان به بحث گذاشته می شد. تجارب زیسته نگارنده در طی مشاهدات کلاسی و مشارکت با دیگر دانشجویان در بحث های کلاسی به عنوان یک عضو غیر رسمی و یادگیرنده اما با همان پیشینه های دانشجویان این فرایند معنا سازی در طی فرایند گفتمانی در کلاس های درس تجربه می شد. هر دانشجویی متناسب با ظرفیت و سطح انگیزش خود از کلاس بهره می برد. بنابراین، تفاوت های فردی کاملاً مشهود بود و سطح تعامل گفتمانی دانشجویان یکسان نبود اما نکته قابل ملاحظه سطح تعامل گفتمانی بالای مدرس در تمامی مراحل گفتمان بود که نقش مهمی در ارتقای سطح یادگیری تمامی دانشجویان داشت. این سطح از مداخله مدرس در گفتمان یادگیری به دلیل دانش جامع و عمیق آنها در باره موضوع تدریس و دانایی و خرد آنها در تدابیر پداگوژی بوده است.

1. Effective position

2. Physical

3. Wenger

4. Ann Reid

نگاه پداگوژی فراهم سازی زاویه دید نظری، فراهم سازی زاویه دید انتقادی، فراهم سازی فضای به حداکثر رساندن ظرفیت مشارکت دانشجویان، فراهم سازی فضای بالندگی درونی به جای حرفه آموزی، فراهم سازی بستر تفکر و فهم جامع نظام مند، و فراهم سازی ساخت معنا برای حرکت به سمت دنیایی برتر هم جهت با تفسیری است که برنامه درسی را بستری برای "تحول درونی بر مدار ایده های بزرگ" و در تعاملات گفتمانی مدرس با دانشجویان می داند. از این یافته می توان این استنباط را داشت که مدرسان در طی تجارب زیسته و حرفه ای شان که حاصل تعاملات بین عاملان موقعیت های یادگیری از جمله دانشجویان و پیشینه زیسته شان، موضوع مورد تدریس و فرهنگ رشته ای، باورها و پیشینه زیسته خود، عوامل زمینه ای و چشم اندازی که نسبت به آینده تعلیم و تربیت داشته اند به این نگاه پداگوژی و نوعی "داوری و تشخیص حرفه ای" رسیده اند.

بر اساس آنچه در بخش مبانی نظری به آن اشاره شد، پاینار (۲۰۰۷ و ۲۰۰۹)، تلاش در ایجاد نوعی پیوستگی بین نظریه و عمل برنامه درسی نمود. در این رویکر یک حرکت به سمت "پیوستگی" وجود دارد، به این معنا که هم کند و کاو نظری و هم توجه داشتن به کاربردهای بالقوه در حوزه های چند منظوره عمل برنامه درسی مد نظر قرار گرفته است. برای این منظور پاینار بر مفاهیم تجربه زیسته برنامه درسی، فاعلیت و تربیت به معنای فراهم سازی شرایط برای تسهیل تجربه بازسازی و تحول درونی تاکید کرد. سپس این معنا از تربیت را با معنویت ارتباط داد.

از نگاه پاینار (۲۰۱۵)، تجربه زیسته برنامه درسی که موجب پیچیدگی گفتمان می شود توجه به داشته ها و تاریخ یا پیشینه دانشجویان است. دانشجویان با دانسته ها و هر آنچه علاقه دارند یا ندارند و شرایطی که در آن زیست داشته اند و پیشینه های شان را همراه با خود در این گفتمان می آورند. صحبت ها و نوشته های دانشجویان به مدرسان کمک می کنند تا بتوانند تشخیص دهند که در کدام نقطه گفتمان کلاس درس قرار گرفته اند؛ چه چیزی در گام بعدی اتفاق خواهد افتاد؛ چه چیزهایی لازم است مورد بازنگری قرار گیرد یا گاهی اوقات لازم است که از آن اجتناب کرد. علاوه بر این، باید به این نکته هم توجه داشت که این گفتمان در چه موقعیت جغرافیایی و تاریخی در حال شکل گیری است زیرا پیشینه و شرایط کنونی آن در این گفتمان موثرند. بنابراین، چگونگی پیچیده شدن گفتمان برنامه درسی به آن موقعیت گفتمانی ارتباط دارد. از نگاه پاینار این همان تجربه زیسته برنامه درسی است. نقطه ای که برنامه درسی تجربه شده و به اجرا در آمده است. در تایید ایده پاینار، فیلن (۲۰۱۹)، معتقد است که "مدرس دانشگاه برنامه درسی تولید نمی کند بلکه او با ایده ای که به کلاس درس می آورد به شکل گیری گفتمان بین خود و دانشجویان کمک می کند. برنامه درسی آن چیزی است که بین مدرس و دانشجویان اتفاق می افتد. این مکالمات و تفسیر های آن ایده و محتوا است که ما آن را به

کلاس ارائه می دهیم به طوری که بسیار متغیر و بسیار پویا است. در این گفتمان بر روی آن ایده و محتوا تامل می شود. مدرس و دانشجویان با پیشینه های خود در این گفتمان حضور می یابند و این بخشی از ترکیب برنامه درسی پویا است.¹

این تجسم از تجربه زیسته برنامه درسی که دانشجو و مدرس به عنوان عاملان شکل دهنده آن تلقی می شوند، دو مضمون "فرد و جمع" را توأم و در تعامل با یکدیگر در نظر می گیرد و زمینه فعلیت بخشیدن به تربیت به معنای تحول درونی فراهم می گردد. از این نگاه، تربیت با حرکت از سمت خود در حال تحول درونی در تعامل با جمع معنا می یابد. در این مقطع این سوال ایجاد می شود که مدرس چگونه می تواند به کمک برنامه درسی خود زمینه شکل گیری تربیت را فراهم نماید؟ پاینار (۲۰۰۴)، در تبیین مفهوم "*currere*" به حالات شناختی و زمانی ارتباط بین دانشجو و موضوع مورد یادگیری اشاره می کند که ساختارهای هستی شناختی تجربه تربیتی را مشخص می کنند. در این حالت دانشجو به مطالعه ارتباط ها بین دانش علمی و تاریخ زندگی در جهت خود فهمی و نوسازی اجتماعی می پردازد. بنابراین، دسترسی به منابع غنی برای تربیت شدن و تربیت کردن در فرایند تربیت اساسی است. تجربه زیسته نگارنده به عنوان مشارکت کننده و مشاهده گر در کلاس های درس این گروه از مدرسان، و همچنین به عنوان یک فرد با هویت تعریف شده و نیازمند تحول، نقش مهم و اساسی دسترسی به منابع غنی و تأثیری که فهم مفاهیم و اندیشه های موجود در آنها بر تحول درونی و فردیت فرد می گذارند با تمامی سلول های وجودی اش تجربه کرده است.

پاینار به دنبال مفهوم "*currere*" به مفهوم "*praxis*" به معنای پاسخگو بودن در قبال دانشجو و موقعیت یادگیری درمقام یک خردمند مردمی اشاره می کند. در این فرایند مدرس در مقام یک خردمند مردمی با قابلیت های بالا وارد فرایند تربیت به کمک "گفتمان چندگانه بین خود و دانشجو" می شود. دال (۱۹۹۳)، به شیوه ای دیگر به فرایند تحول زا نگاه می کند. او فرایند چهار مرحله ای: کشف عمق و ابعاد چندگانه تجربه و تامل؛ مواجهه با خود، دیگران، فرهنگ، و محیط؛ ایجاد پیوند بین تجربه ها؛ و تمرکز داشتن بر تفسیر انتقادی همگام با اشتیاق برای بازنگری را برای فرایند تربیت و شدن پیشنهاد می کند.

فعلیت یافتن تربیت علاوه بر تدارک مقدمات نیازمند توصیفی از یک مقصد ورای زندگی زمینی و گشاده تر از محدودیت های آن برای حرکت و عمق بخشیدن به خود درونی است. پاینار به مفهوم معنویت اشاره می کند که مقصدی ابدی دارد. او در کتاب اخیر خود تحت عنوان "تجسم های پویا از ابدیت"^۱ به تبیین مضامین معنویت برای رسیدن به جاودانگی و ابدیت پرداخته که سرشار از مفاهیم اخلاقی و ارتباط آنها با جاودانگی و دنیای ماورایی است.

1. Moving Images of Eternity

بنابراین، می‌توان اذعان داشت که نگاه پداگوژی تحولی و ساخت معنا مستلزم طی کردن مراحل بسیار پیچیده و طاقت فرسا است که نیازمند مقدماتی است. از جمله می‌توان به اعمال نگاه پداگوژی نظری- اندیشه ورزی، انتقادی- چند صدایی، و معنویت اشاره کرد. این نگاه‌ها بر پرورش ذهن تنوریک، منطقی، تحلیل‌گر و تفسیرگر مبتنی بر استدلال برای به نقد کشیدن ایده‌ها و نقد پذیری تاکید دارد. تحقق چنین امری مستلزم آن است که همه فاعلان پداگوژی به مطالعه افکار و اندیشه‌های گوناگون بپردازند که در بخش دسترسی به منابع به آن اشاره شد و از الزام‌های تحقق بخشیدن به تحول درونی است. علاوه بر این مستلزم فرهنگ‌گفتمان و ظرفیت پذیرش همدیگر همان‌گونه که هستیم و پذیرش تفاوت‌ها به عنوان یک واقعیت، فرهنگ در کنار هم بودن و به خود و دیگری اعتماد داشتن، بیان صادقانه احساسات و افکار، و رعایت اصول اخلاق همزیستی است. اگر چنین فضای فرهنگ‌گفتمانی حاصل شد زمینه شنیدن همه صداهای گوناگون در کلاس‌های درس فراهم می‌شود و همه وارد دایره می‌شوند و در مرکز آن قرار می‌گیرند. این همان عدالت در یادگیری و عدالت در تربیت است. تجربه مشاهده کلاسی نشان داد که دانشجویان از کشورها، زبان‌ها، ملیت‌ها و از طبقات مختلف اجتماعی- اقتصادی رگفتمان وارد می‌شدند و مدرس به کیفیت پیام‌ها و سطح تحلیل آنها گوش فرا می‌داد حتی اگر با اندیشه‌های او مغایرت داشت و لاغیر.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که تمامی مشارکت‌کنندگان بر نقش "تربیتی" برنامه‌های درسی به عنوان یک فرایند اجتماعی در قالب گفتمان پیچیده تاکید داشته‌اند. برنامه درسی را بستری برای تربیت شدن تا بستری برای ارتقای تحصیلی می‌دانستند که با تاکیدات متفاوت ایده تربیت را دنبال می‌کردند. مدرسانی که در حوزه مطالعات برنامه درسی و تربیت معلم فعالیت می‌کنند بر برنامه درسی درون‌نگری و تحول‌زا و ایده محور تاکید داشته‌اند و مدرسانی که متمرکز بر حوزه آموزش هستند بر برنامه درسی ساخت و فهم دانش بر مدار هدف تاکید داشته‌اند. اگرچه این یافته نشان دهنده تاییدی بر ارتباط بین دو متغیر فهم و نگاه پداگوژی برنامه درسی با حوزه فعالیت مدرس نیست زیرا عوامل دیگری در شکل دهی این ارتباط نقش دارند از جمله می‌توان به تجارب زیسته و تجارب حرفه‌ای مدرسان اشاره کرد. از طرف دیگر، مدرسان حوزه آموزش در زمینه‌های علوم، هنر، مطالعات اجتماعی و آموزش عالی بوده‌اند. به عبارتی، مشارکت‌کنندگان در حوزه آموزش در زمینه‌های مختلف تدریس داشته‌اند. همچنین مدرسان چه در حوزه برنامه درسی و تربیت معلم و چه در حوزه آموزش از کشورهای مختلف آمریکا، استرالیا، کانادا، آمریکای لاتین، انگلیس و آفریقا در دپارتمان برنامه درسی و پداگوژی در این پژوهش مشارکت داشتند. به عبارتی، مدرسان برخوردار از فرهنگ سرزمین متفاوت بوده‌اند. از این یافته می‌توان این استنباط را داشت که فهم برنامه درسی علاوه بر تاثیر پذیری اش از نظریه‌های برنامه درسی می‌تواند متأثر از نوع فعالیتی باشد که برای آن

برنامه درسی طراحی می شود. بنابراین، گاهی لازم است که برنامه درسی مدونی با هدف های تعریف شده طراحی نمود تا آن تغییرات مورد نظر در محیط یادگیری حاصل شود و نگاهی از بیرون به درون به برنامه درسی داشت و گاهی عکس آن عمل کرد و نگاهی از درون و تحول زا به برنامه درسی داشت به نحوی که موجب تحول در خود درونی و فردیت فرد(مدرس و دانشجو)، محیط دانشگاهی، محیط مدرسه و جامعه شود.

جمع بندی

از تحلیل داده ها دو تعبیر در زمینه برنامه درسی استنباط شد. پارادایمی که برنامه درسی طرح مدون مساله محور مبتنی بر گفتمان تلقی می شود. بر این اساس، "اهداف برنامه درسی" عامل شکل دهنده برنامه درسی هستند و دیگر اجزای برنامه درسی در راستای آن اهداف تعریف می شوند. تفسیری که برنامه درسی را بستری برای "ساخت و فهم دانش بر مدار هدف" و در تعاملات گفتمانی مدرس با دانشجویان می داند. پارادایم دیگر، برنامه درسی به عنوان طرح ناتمام و گفتمان پیچیده تعریف می شود. تفسیری که برنامه درسی را بستری برای "تحول درونی بر مدار ایده های بزرگ" و در تعاملات گفتمانی مدرس با دانشجویان می داند. بنابراین، "ایده ها" نقش اساسی در جهت دادن به گفتمان برنامه درسی دارند. ماهیت ایده ها به نوعی است که که دانشجو را با یک "چالش عمیق نسبت به خود و درون نگری" هدایت می کند.

نگاه پداگوژی مدرسان مرتبط با فهم برنامه درسی بوده است و همان تاکید را می توان در نگاه پداگوژی آنها دنبال کرد. مدرسانی که برنامه درسی را بستری برای "ساخت و فهم دانش بر مدار هدف" و در تعاملات گفتمانی مدرس با دانشجویان تلقی می کردند بر نگاه پداگوژی ساخت و فهم دانش به کمک توسعه دید انتقادی، چند صدایی، و اندیشه ورزی تاکید داشته اند. مدرسانی که برنامه درسی را بستری برای "تحول درونی بر مدار ایده های بزرگ" و در تعاملات گفتمانی مدرس با دانشجویان تلقی می کردند نگاه پداگوژی تحولی به کمک توسعه دید نظری، انتقادی و معنویت دنبال می کردند. اساسی ترین نکته استنباط شده از یافته ها آن است که مدرسان صاحب یک فهم از برنامه درسی و نگاه پداگوژی بوده اند که مهم تر از چپستی آن است. مدرسانی که صاحب یک فهم از برنامه درسی و نگاه پداگوژی است، نشان دهنده آن است که به مرحله داور و تشخیص حرفه ای و نوعی بالندگی حرفه ای رسیده است. محتوا و چپستی آن در طی تجارب حرفه ای توسعه خواهد یافت.

هر دو برنامه درسی از نوعی "برنامه درسی تحولی" با محوریت دانشجو تبعیت می کنند با این تفاوت که برخی تربیت را از طریق تحول در شناخت و برخی دیگر، تربیت را از طرق تحول در خود درونی قابل تحقق می دانند. از نگاه بارنت(۲۰۰۹)، یک برنامه درسی خطی و تجویزی نمی تواند چنین تحولی در دانشجویان ایجاد نماید. بیان بارنت این مضمون را در خود دارد که آموزش عالی برای حرکت به سمت تحول نیازمند برنامه درسی با ویژگی "تحول زایی با نگاه

پداگوژی تحول درونی و پداگوژی تحول شناختی" به شکلی در هم تنیده است. این تاکید در برنامه های درسی حوزه علوم انسانی و به ویژه علوم تربیتی بیشتر احساس می شود. برنامه درسی تحولی فضای فرهنگ گفتمانی در محیط دانشگاهی را می طلبد. فرهنگ دانشگاهی که با تبعیت از سه اصل دانش، منطق، و احترام فضای ظهور و رشد اندیشه های گوناگون و فرهنگ گفتمان با مرکزیت همه صداهای نیازمند تربیت را تشویق می کند. نقش مدیران و مدرسان در مقام خردمندان مردمی در شکل گیری و جهت دهی به این گفتمان ها اساسی است. دسترسی به منابع غنی دانش در حوزه های گوناگون یک اصل و مهم ترین اصل است. هر آنچه برای تامین منابع و دسترسی به قوی ترین و قابل استناد ترین منابع هزینه شود ارزش دارد و زمینه برای شکل گیری گفتمان پیچیده و غنی در محیط دانشگاهی را فراهم می سازد. این رویداد به گسترش عدالت در حوزه تعلیم و تربیت کمک می کند.

پاینار بین نظریه برنامه درسی، تربیت، معنویت، و ابدیت پیوند ایجاد کرد و این مفاهیم را به ادبیات حوزه مطالعات برنامه درسی اضافه نمود که یک منبع الهام بخش است. همین نگاه را می توان به کمک مضامین دینی و پیشینه فرهنگ سرزمین خود که سرشار از مضامین اخلاقی و معنوی است انجام داد اما نیازمند تفسیری متناسب با زمینه های کاربست آن در حوزه برنامه درسی و پداگوژی دانشگاهی، و همچنین همسو با اصول و مضامین فرهنگ دانشگاهی به شکلی روشمند و مستدل است. مطالعه این دست از منابع الهام بخش و تاسی به الگوهای رفتاری و زبان آکادمیک پژوهشگران حوزه مطالعات برنامه درسی و پداگوژی می تواند به گسترش ادبیات برنامه درسی و پداگوژی متناسب با فرهنگ سرزمین ما کمک کند.

ورود به برنامه درسی تحولی در رشته های گوناگون دانشگاهی و به اجرا در آوردن آن وابسته به حضور سه منبع مشوق اندیشه: اندیشه حاکم بر متون خواندنی، توان اندیشه ورزی مدرس، و توان فهم و تحلیل اندیشه ها توسط دانشجو است. زمانی که این سه منبع اندیشه در تلفیق با دانش شخصی مدرس وارد فرایند گفتمان شوند، می توان انتظار داشت که گفتمان مسیر پویای خود را طی خواهد کرد و منشا تحول خواهد شد. اما همانگونه که در سطرهای پیشین به آن اشاره شد عامل اصلی امکان دسترسی به منابع و متون خواندنی است در سطحی که طیف وسیعی از انواع اندیشه ها را شامل شود. همچنین فهم عمیق مدرس نسبت به دانش موضوعی، دانش های مرتبط، دانش بومی و دانش جهانی را طلب می کند.

ورود موثر دانشجو در فرایند گفتمان مستلزم دسترسی او به متون خواندنی با همان طیف مورد اشاره، مطالعه و تامل بر آنها، مهارتهای برقراری ارتباط، و فرهنگ پذیرش تفاوتها و احترام به آنها است. از طرف دیگر، لازم است نگاه به دانشجو با یک نگاه مثبت واقع گرایانه، حمایت گرایانه، با سطح بالایی از انتظارات یادگیری و تیز بینی همراه شود تا یک گفتمان غنی شکل گیرد. در فضای گفتمان، اندیشه ها و داشته های شخصی در معرض گفتمان قرار می

گیرند و دیگر موارد به حاشیه رانده می شوند. بنابراین، ورود به گفتمان غنی حضور و فعالیت های چندگانه را طلب می کند اما باید اذعان داشت که مدرسان در این زمینه نقش اساسی دارند. چگونه مدرسانی می توانند برنامه های درسی تحولی را دنبال کنند و عزم جدی برای حرکت به جلو داشته باشند؟ پاینار (۲۰۱۹)، در این زمینه این چنین اظهار داشت: "مدرس فرد اصلی و احتمالاً آگاه ترین فردی است که با سعه صدر و حس حمایت کنندگی وارد گفتگو می شود و قادر به انجام گفتگویی غنی و کامل با دانشجویان در مورد موضوع مورد گفتگو است".

منابع

Ann Reid, Kamla Kerry (2018). *An Investigation of the Nature and Purpose of Critical Thinking*. Doctor of Philosophy Department of Curriculum, Teaching and Learning University of Toronto.

Bach, Jacqueline (2010). *Praxis*. *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Edited by

Craig Kridel. SAGE Publications, Inc.

Bailey, Lucy E. (2010). *Case Study Research*. *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Edited by Craig Kridel. SAGE Publications, Inc.

Barnett, Ronald (2009). *Knowing and becoming in the higher education*. *Studies in Higher Education*.
<https://doi.org/10.1080/03075070902771978>.

Calderon-Berumen, Feryca and O' Donald, Karla (2017). *A Living Curriculum of Orgullo*. *Journal of Curriculum Theorizing*. 31 (3). Pp. 31-43.

Clandinin, D. Jean (2016). *Engaging in Narrative Inquiry*. Routledge. 2nd ed.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Doll, Mary Aswell(2017). *The Reconceptualization of Curriculum Studies: A Festschrift in Honor of William F. Pinar*. Routledge.

Garman, Noreen (2010). *Instruction as a Field of Study*. *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Edited by Craig Kridel. SAGE Publications, Inc.

Hendry, Petra Munro (2017). *William F. Pinar: Reflections on a Public Intellectual*. *The Reconceptualization of Curriculum Studies*. Edited by Mary Aswell Doll. Routledge.

Huddleston, Gabriel (2018). *Combining curriculum studies and cultural studies*

Archive of SID

as a move toward the concrete in post qualitative research. JOURNAL OF CURRICULUM AND PEDAGOGY. 15 (2). Pp. 175–192.

Murillo, Fernando M. (2018). *A Lacanian Theory of Curriculum in Higher Education: The Unfinished Symptom*. Palgrave Pivot, Springer Nature Switzerland AG.

Pinar, William F. (2004). *What Is Curriculum Theory?* Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pinar, William, F. (2008). *What Is Curriculum Theory?* Taylor & Francis e-Library.

Pinar, William, F. (2015). *Educational Experience as Lived: Knowledge, History, Alterity. The Selected Works of William F. Pinar*. Routledge.

Pinar, William F. (in press). *Moving Images of Eternity: George Grant's Critique of Time, Teaching, and Technology*. Ottawa: University of Ottawa Press.

Ramjewan, Neil T. and Elena V. Toukan(2018). *Multiple resonances of curriculum as lived. CURRICULUM INQUIRY. 48 (4). Pp. 407–414.*

Rittle, H. W., & Webber, M. M. (1973). *Dilemmas in a general theory of planning. Policy sciences, 4(2). Pp. 155-169.*

Schubert, William Henry (2002). *Curriculum books : the first hundred years*. P. Lang. 2nd ed.

Schubert, William Henry (2009). *Intellectual Advancement through Disciplinarity: Verticality and Horizontality in Curriculum Studies by William F. Pinar. Educational Researcher. 38 (2). pp. 136-140.*

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stake, R. E. (2000). *Case studies*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Yin, R. K. (2012). *Case study methods*. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Research designs*. pp. 141-155. Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-009>

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. 5th ed. Thousand Oaks. CA: Sage.