



تبیین یادگیری و بالندگی حرفه‌ای معلمان بر مبنای مفهوم کورره در معنای فعال و زاینده آن

An Explanation of Teachers' Professional Development based on the Active and Productive Concept of Currere

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۶/۰۴؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۳/۱۱

F. Gandomi

M. Mehrmohammadi (Ph.D)

S. M. Sajadi (Ph.D) E. Talae (Ph.D)

Abstract: Achieving an accurate professional development could facilitate its development. The formal programs of professional education, with a prescriptive approach, view teachers' professional development as an imposed process. This approach is based on a traditional concept of currere; the most important weakness of this approach is neglecting the teacher's agency in his/her learning process. Thus, the main reason for the failure of attempts to make changes in education might be neglecting this crucial point. To the author, recognizing the teachers' agency in their own professional development leads us to recognition of a different nature of currere concept, which can be considered as a productive or active concept occurring in a post formal education. Accordingly, the present research is an attempt to explain teachers' professional development based on the currere concept in its active meaning. This is a philosophical study that aims to interpret the currere concept in its active meaning. The new conceptualization of currere can provide a different and valuable interpretation of teachers' professional development.

Keywords: teachers' professional development, in-service curriculum as Event-in-the-Making, the active meaning of currere, agency in learning

فهیمة گندمی^۱ دکتر محمود مهرمحمدی^۲

دکتر سید مهدی سجادی^۳ دکتر ابراهیم طلائی^۴

چکیده: لزوم شناخت دقیق بالندگی حرفه‌ای، به منزله شاهره مستقیم بالندگی و تربیت حرفه‌ای است. برنامه‌های تربیت حرفه‌ای رسمی، مبنی بر یک رویکرد تجویزی، مقوله بالندگی حرفه‌ای معلمان را به عنوان فرایندی تحمیل شدنی می‌نگرند. این رویکرد مبتنی بر یک معنای سنتی از کورره است و مهم‌ترین نقطه ضعف آن نادیده انگاشتن عاملیت معلم در فرایند یادگیری خود می‌باشد. لذا علت شکست و بی‌نتیجه ماندن تلاش‌ها در جهت تغییر تربیتی را می‌توان غفلت از این اصل مهم دانست. به اعتقاد نگارنده، به رسمیت شناختن عاملیت معلمان در فرایند بالندگی خود ما را به بازشناسی ماهیت متفاوتی از کورره رهنمون می‌سازد که از آن می‌توان به عنوان معنای فعال آن یادکرد و در قالب یک فرایند تربیت پسا رسمی اتفاق می‌افتد. از این رو، پژوهش حاضر تلاشی در راستای تبیین پدیده بالندگی حرفه‌ای معلمان بر اساس مفهوم کورره در معنای فعال آن به شمار می‌آید. پژوهش از نوع فلسفی است و هدف آن تفسیر مفهوم کورره در معنای فعال آن می‌باشد. مفهوم پردازی جدید از کورره، فهم متفاوت و ارزشمندی از پدیده بالندگی حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌آورد.

کلیدواژه‌ها: بالندگی حرفه‌ای معلمان، معنای فعال کورره، برنامه درسی ضمن خدمت به عنوان رخداد- عاملیت در یادگیری

Gandomi.Fahimeh@Yahoo.Com

mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

sajadism@modares.ac.ir

ebrahim.talae@gmail.com

۱. دانشجوی دکتری رشته مطالعات برنامه درسی دانشگاه تربیت مدرس

۲. استاد دانشگاه تربیت مدرس

۳. استاد دانشگاه تربیت مدرس

۴. استادیار گروه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس

مقدمه و بیان مسئله

کیفیت تعلیم و تربیت بستگی به کیفیت عملکرد معلمان دارد؛ این عبارت به منزله یکی از بدیهی‌ترین اصل‌ها در حوزه تعلیم و تربیت شناخته شده است. به یقین می‌توان گفت برنامه‌های درسی، در دستان معلمان توانمند، هنرمند و رشدنگر جان گرفته و معنا پیدا می‌کنند. لذا در نظام تربیتی، مقوله بالندگی حرفه‌ای معلمان اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. موضوع بالندگی حرفه‌ای مستمر معلمان در حین خدمت معلمی، مورد تأکید ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز قرار گرفته است؛ اما در حال حاضر، برنامه‌های تربیت حرفه‌ای در سایه یک رویکرد اثبات‌گرایانه، به شکل تجویزی با اهداف و محتوایی مشخص و در قالب دوره‌های بسیار کوتاه‌مدت، مقطعی و گسسته از هم و فارغ از هرگونه فعالیت پیگیرانه به‌منظور بررسی اثربخشی‌شان ارائه می‌شوند. این رویکرد تجویزی با داشتن نگاهی منفعلانه به معلم و نادیده انگاشتن انگیزه‌ها، باورها، تمایلات و مهم‌تر از همه پیشینه دانشی و حرفه‌ای ارزشمند او، معلم را به عنوان فردی تهی و ناکارآمد نگریسته و مقوله رشد و بالندگی حرفه‌ای به عنوان فرایندی تحمیل شدنی نگریسته می‌شود. لذا علت شکست و بی‌نتیجه ماندن تلاش‌ها در جهت تغییر تربیتی را می‌توان غفلت از این اصل مهم دانست. معلمان در عمل با مسائل و چالش‌های غیرمنتظره‌ای مواجه می‌شوند که یادگیری‌های حاصل از برنامه‌های تربیت حرفه‌ای رسمی، آن‌ها را در حل اثربخش این مسائل یاری نمی‌کند، یا همان‌گونه که دونالد شون معتقد است اندیشه‌های رایج درباره دانش دقیق حرفه‌ای بر اساس عقلانیت تکنیکی، در دنیای عمل که مسائل خودشان را به‌صورت موقعیت‌های درهم‌ریخته و نامعین عرضه می‌کنند، کارگشا نیست (امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵). به همین جهت تربیت حرفه‌ای رسمی مبتنی بر این رویکرد که مهم‌ترین نقطه ضعف آن عدم تناسب اهداف و محتوای یادگیری، با چالش‌ها و دل مشغولیات اصلی معلم است تحول‌آفرین نیست. این رویکرد منطبق با مفهوم کورره در معنای سنتی آن است که حکایت از برنامه درسی در قالبی سازمان‌دهی شده و از پیش تعیین شده دارد و مشتمل بر موضوعات، ارزش‌ها و کارکردهای مشخصی است. این مبین یک تصویر ایستا و بسته از کورره است که در آثار صاحب‌نظرانی چون باییت (۱۹۲۷) و تایلر (۱۹۴۹) خودنمایی می‌کند. کورره در معنای سنتی آن به معنای مسیری از پیش تعیین شده است و

محتوای آن متناسب با یک تصویر محتوم یا از پیش تعیین شده برای «بودن» است (والین، ۲۰۱۰). لذا «بودن»‌های محدودی را برای معلم متصور است. در پژوهش حاضر از رویکرد یا دیدگاه دیگری سخن به میان می‌آید و آن کورره در معنای فعال آن است. کورره در معنای فعال آن دلالت بر مسیری دارد که با کنش یادگیرنده خلق می‌شود و نمی‌توان از قبل طرح‌ریزی نمود. این مسیر، روئیدنی، در حال رشد و تکامل و بخشی از زندگی پدیداری شرکت‌کنندگان است (پاینار^۱ و همکاران ۱۹۹۵). پیمودن‌های یادگیرنده منجر به خلق مسیری می‌شود که توأم با خلق و جنبش است. به‌زعم والین، "تولیح پیمودن^۲ (ریشه لغوی برنامه درسی) این است که قدرت مفهومی کورره دلالت بر قابلیت سازنده^۳ آن برای خلق جریان‌ها یا مسیرهای جدید، رویش‌ها^۴ و جنبش‌های چندگانه^۵ دارد" (والین، ۲۰۱۰، ص ۲). کورره در این معنا، صحنه حضور^۶ و تجربه واقعی^۷ یادگیرنده است. کورره در معنای فعال آن یک خط پرواز و یا خط «شدن» را ترسیم می‌کند که دلالت بر تجربه کردن و تحول یافتن دارد. خطوط پرواز با هم جمع می‌گردند تا چیزی را به عرصه وجود بیاورند؛ اما چنانکه والین (۲۰۱۰) می‌گوید این مسیر زیستن ممکن است مربوط به یک مسیری از پیش تعیین شده باشد که باید پیموده شود، یعنی مبتنی بر یک تصویری از واقعیت از پیش موجود^۸. از نظر والین، این مسیر از پیش موجود یا قلمرو همگن، قدرت انفعالی^۹ کورره است، اما نیروی فعال کورره می‌تواند "موجب ایجاد یک خط پرواز شود که متحول شدن و متفاوت شدن را در پی دارد و بذر تحول دائمی را می‌کارد" (دلوز، ۲۰۰۴، ص ۷۸، به نقل از والین ۲۰۱۰)؛ بنابراین، کورره در معنای فعال آن مولد است و دلالت بر کنش، پویایی و خلق دارد. کورره، مسیری برای معلم بالنده شدن را خلق می‌کند تا معلم تفاوت‌ها را تجربه کند. کورره در این معنا، در قالب یک

1. Pinar
2. To Run
3. Productive Capacity
4. Offshoots,
5. Multiplicitous
6. Plane Of Immanent
7. Virtuality
8. "Course To Be Run,"
9. Reactive Power

تربیت پسارسمی هویت خود را پیدا می‌کند. تربیت پسارسمی از طریق مشارکت معلمان در زندگی حرفه‌ای واقعی ایجاد می‌شود. "این نوع تربیت، تحول‌آفرین و متمرکز بر اخلاق^۱ است زیرا باورهای عمیق یا در اصل سبک زندگی یادگیرنده (معلم) را به چالش می‌کشد" (نادینگز، ۲۰۰۶، ۱، به نقل از سمتسکی، ۲۰۱۳).

پژوهش حاضر، پژوهشی تحلیلی فلسفی و از نوع تفسیر مفهوم است و هدف، واکاوی تصویری از تربیت حرفه‌ای معلمان بر مبنای مفهوم کورره در معنای فعال آن است. این رویکرد پژوهشی، ناظر بر فراهم آوردن تفسیرهای عینی شایسته از مفاهیمی است که برای صورت‌بندی مطالعات و طرح‌های برنامه درسی مورد استفاده قرار می‌دهیم (کومبز و دنیلز، ۱۹۹۱، ترجمه باقری). به‌زعم والین (۲۰۱۰) کورره در معنای فعال آن، فلسفی‌ترین و هنرمندانه‌ترین شکل تفکر در مورد برنامه درسی را فرا می‌خواند. مسئله اصلی پژوهش حاضر، تفسیر کورره در معنای فعال آن و دلالت‌های آن برای مقوله بالندگی حرفه‌ای معلمان در حین خدمت معلمی است.

معلم به عنوان یادگیرنده مادام العمر

لزوم شناخت دقیق بالندگی حرفه‌ای، به‌منزله شاهراه مستقیم بالندگی و تربیت حرفه‌ای است. معلم نقش کارآموز و یادگیرنده‌ای را دارد که همواره در سفر دائمی یادگیری به‌منظور یافتن معنا برای حفظ زندگی حرفه‌ای خود به سر می‌برد. معلمان در تعاملات روزمره خود، در مواجهه با بافت‌هایی که در آن فرصت حضور یافته‌اند، به بینش‌های جدیدی دست می‌یابند، با درگیر شدن در اجرای برنامه‌های درسی جدید به شناخت‌های جدیدی می‌رسند، با مواجهه دائم با مسائل نوظهور در کلاس‌های درس و مدرسه، تجربیات جدیدی کسب می‌کنند. تجربیاتی که به‌واسطه تأمل، تبدیل به یادگیری‌های اصیل و موجب بالندگی آن‌ها می‌شود. از سویی دیگر، همه این وقایع درون بافتی اتفاق می‌افتد که معلم را احاطه کرده است، این بافت کلی مشتمل بر بافت‌های درون فردی^۲، بین فردی، فرهنگی، عملی، حرفه‌ای، نهادی^۳ و

-
1. Ethical
 2. Intrapersonal (Existential)
 3. Institutional

تبیین یادگیری و بالندگی حرفه‌ای معلمان بر مبنای مفهوم کورره در ...

اجتماعی است (گودسون، ۲۰۱۴). بافت با قرار دادن موانع بر سر راه معلم، برخی آزادی‌ها را از او می‌گیرد و دست و پای او را می‌بندد و از طرفی دیگر به‌واسطه انتخاب‌های معلم، خود دستخوش تغییر و دگرگونی می‌شود. هویت حرفه‌ای معلمان حاصل تعامل بین تجربیات شخصی و بافت فعالیت آن‌هاست (ون دن برگ ۲۰۰۲). به‌زعم گاسکی (۲۰۰۲)، تغییر در شناخت و نگرش معلم هنگامی اتفاق می‌افتد که تغییر در فعالیت‌های کلاس درس، تغییرات مطلوب و معنادار را به همراه دارد. از این رو می‌توان گفت، تجربه، کتاب درسی زنده (لیندمن^۱، ۱۹۲۶) معلم محسوب می‌شود. بر این اساس، بالندگی معلم مؤید تعهد به یادگیری مادام‌العمر و پژوهش مداوم درون عملکرد حرفه‌ای است (کول و نولز، ۱۹۹۳، ص ۴۷۵). در واقع، یادگیری مادام‌العمر یک زمین دائمی نیست که بتوان روی آن ایستاد، بلکه فرایند دائمی سفر کردن است که هرگز به پایان نمی‌رسد و مقصدها همیشه نامعلوم، غیرقطعی و در حال تغییرند (ریکوسکی^۲، ۱۹۹۹ به نقل از ادوارد و آشر، ۲۰۰۱). لذا یادگیری معلم همواره در حال تکوین است و بالندگی حرفه‌ای، به معنای تحمیل نظریه‌ها و آموزه‌های جدید به معلمان نیست، بلکه به‌منزله فرایند ارزیابی و شکل‌دهی مجدد دانش، باورها و فعالیت‌های موجود است (جانسون^۳ و همکاران، ۲۰۰۲، ص ۲). این فرایند، در حکم یک سرمایه‌گذاری است که معلم به‌منظور بالندگی حرفه‌ای در خود انجام داده است و حاصل آن، سرمایه حرفه‌ای معلم را تشکیل می‌دهد (فولن و هارگریوز، ۲۰۱۲). به عقیده فولن و هارگریوز، به‌واسطه چنین سرمایه‌ای است که معلمان به عنوان افرادی خردمند، توانا، متعهد، اندیشمند و علاقه‌مند به همکاری با دیگران در بافت فعالیت خود عمل کنند و در نهایت، پیشرفت پایدار و موفق، تنها از طریق خود معلمان و همراه با آنان محقق می‌گردد؛ بنابراین بالندگی حرفه‌ای معلمان، "فرایندی است که طی آن معلمان به عنوان عاملان تغییر، به‌تنهایی یا با کمک دیگران، تعهدشان به غایات اخلاقی تدریس را، مورد بازنگری قرار داده و گسترش می‌بخشند و طی

1. Lindeman

2. Rikowski

3. Johnson

این فرایند، دانش، مهارت‌ها و هوش هیجانی مورد نیاز برای تفکر و طراحی عملکرد حرفه‌ای خوب را به‌گونه‌ای منتقدانه در خود ایجاد می‌کنند" (دی، ۱۹۹۹، ۴).

بالندگی حرفه‌ای در این معنا که متناسب با گفت‌وگو با گفتمان یادگیری مادام‌العمر است، لزوماً از آموزش حرفه‌ای مداوم که فیلیپ جکسون (۱۹۸۰) آن را تحت عنوان رویکرد مبتنی بر کمبودها^۱ برمی‌شمارد متمایز است. در رویکردهای متعارف تربیت حرفه‌ای، معلم به عنوان فردی تهی و ناکارآمد و آموزش‌های ضمن خدمت به عنوان فرایند جبران ضعف‌ها و نقیصه‌های معلم محسوب می‌شود. این رویکرد مبتنی بر معنای سنتی از کورره است. کورره در معنای سنتی خود به معنای یک برنامه درسی یا مسیری از پیش تعیین شده است؛ اما در نوشتار حاضر، بالندگی حرفه‌ای بر اساس یک رویکرد رشد‌نگرانه^۲ و یک معنای فعال از کورره تعریف شده است که بر یک وضعیت بودن و شدن تأکید دارد نه یک وضعیت دارندگی و واجد دانش ویژه‌ای بودن. بر اساس این دیدگاه، نقش نهایی و واقعی معلم، دانستن نیست بلکه یادگیری برای بودن و زیستن در دنیای معلمی است (هوی سو^۳، ۲۰۱۱) و بالندگی زمانی اتفاق می‌افتد که معلم به یک فهم جدید می‌رسد، فهمی که بودن او در دنیایش را متأثر می‌سازد و هویت معلمی‌اش تکامل پیدا می‌کند. از این منظر، "تفکر و یادگیری معلمان، فرایندی روئیدنی و برآمده از بافت‌های ویژه‌ای نگرینسته می‌شود که معلمان در آن حضور دارند و ظهور آن فرایندی ذاتاً غیرخطی و پیش‌بینی ناپذیر است" (بلوم^۴، ۲۰۰۱، ص ۲۳). مهم‌ترین خصیصه این دیدگاه به رسمیت شناختن عاملیت معلم در فرایند رشد و بالندگی حرفه‌ای خود می‌باشد که آن وجه مغفول رویکردهای متعارف به شمار می‌رود. عاملیت فردی به عنوان مکانیسمی برای حفظ زندگی حرفه‌ای و تکاپویی برای موفقیت تلقی می‌شود.

اساساً ریشه و بنیان چنین نگرشی در خصوص یادگیری معلمان را می‌توان درون دیدگاه‌های اندیشمندان پیشرفت‌گرا، مانند جان دیویی و جورج هربرت مید جستجو کرد. بنا به نظر دیویی، تجربه شخصی به عنوان یک دستاورد و منبع اولیه دانش است. یادگیری از طریق تعامل

1. The Defect Approach
2. The Growth Approach
3. Ya-Hui Su,
4. Bloom

تبیین یادگیری و بالندگی حرفه‌ای معلمان بر مبنای مفهوم کورره در ...

عمیق یادگیرنده با موقعیت اتفاق می‌افتد و چنانچه این تجربیات به‌طور پیوسته و متوالی اتفاق بیفتند و به بهترین وجه ممکن تلفیق گردند، این یادگیری معنادار و اثربخش است (دیویی، ۱۹۶۳، ۴۰). دانش حاصل این تجربیات، دانش شخصی (بات و همکاران، ۱۹۹۲) و خرد عملی^۱ یا فرونیسیس^۲، یعنی توانایی مواجهه اخلاقی با پویایی‌های موقعیت‌های عملی است (آیزنر، ۲۰۰۲). بر این اساس، اصل اساسی در یادگیری، مشارکت یادگیرنده در شکل‌گیری اهدافی است که فعالیت‌های یادگیری در جهت آن انجام می‌شود، لذا یک «نیت مندی شخصی منحصر به فرد» در کار است (بات و همکاران، ۱۹۹۲). لذا از آنجایی که تجربه شناختی هر یادگیرنده بزرگسالی، منحصر به فرد است و به عنوان مبنایی است که بر اساس آن دنیا را برای خود معنادار ساخته و بازسازی می‌کند، بنابراین برای درک یادگیری وی، توجه به عاملیت فردی که مشتمل بر هویت، فردیت^۳ و نیت مندی^۴ اوست، ضروری است (بیلت^۵، ۲۰۱۳). همچنین بنا بر نظر هربرت مید، تجربه بی‌وقفه انسانی، در حالت گذر از قدیمی به جدید و به شکل تغییرات به هم پیوسته، درون بافت‌های مختلفی که موجودات انسانی درون آن محاط شده‌اند، به شکل روئیدنی اتفاق می‌افتد. در اینجا عاملیت انسانی نقش پررنگی را ایفا می‌کند. لذا هر یادگیرنده بزرگسالی در واکنش به موقعیت‌های در حال تغییر، به‌منظور فهم وضعیت نوظهور حال، دیدگاه‌های خود نسبت به گذشته را دائماً موردبازسازی قرار می‌دهد و به‌واسطه فهم حاصل، پاسخ‌های خود را به شرایط آینده‌ای که در حال آمدن است، به کار می‌گیرد. این فرایندی است که به‌زعم مید بنیان و هسته اصلی "نگرش فکورانه" است و خلاقیت عمل، یعنی شکل‌گیری و بازسازی مجدد عادات، ساختارها و بافت‌ها، در آن موج می‌زند؛ بنابراین، عاملیت به معنای توانایی ابراز واکنش منتقدانه به موقعیت‌های مسئله‌دار توسط عاملان انسانیت (امیر بایر^۶ و میشه^۷، ۱۹۹۸، ص ۹۷۱). امیر بایر و میشه، سه عنصر عاملیت انسانی را

1. Practical Wisdom
2. Phronesis
3. Subjectivity
4. Intentionality
5. Billett
6. Emirbayer
7. Mische

را شناسایی کرده‌اند که عبارت‌اند از عنصر تکرار^۱ که به معنای فعال‌سازی مجدد الگوهای تفکر و عمل گذشته، در یک سبک‌گزینی است. در این حالت، معلم به دنیای اجتماعی خود نظم و ثبات بخشیده و به حفظ هویت‌ها، تعاملات و نهادها کمک می‌کند. عنصر تدبیر یا پیش‌بینی^۲، به معنای خلق مسیرهای عمل ممکن در آینده است که توسط معلم و به کمک قوه تخیل و تصور او صورت می‌گیرد. در این حالت، ساختارهای تفکر و عمل که توسط معلم درک شده، ممکن است به شکلی خلاقانه و بر اساس امیدها، ترس‌ها و گرایش‌ها به آینده، مجدداً شکل گرفته و ترکیب دیگری به خود بگیرد. عنصر دیگر تحت عنوان عنصر عملی-ارزشیابانه که به معنای قابلیت انجام قضاوت‌های عملی و هنجاری^۳، از بین مسیرهای بدیل عمل است و در واکنش به تقاضاها، مسائل و چالش‌های نوظهور و ابهامات در موقعیت‌ها، توسط معلم محقق می‌گردد؛ بنابراین به‌زعم آن‌ها عاملیت ترکیبی از تأثیر از گذشته (عادات)، جهت‌گیری به سمت آینده (تصور بدیل‌های ممکن) و درگیر شدن در زمان حال (عملی کردن عادات گذشته و پروژه‌های آینده در قالب قید و شرط‌های زمان حال) است. در این معنا، عاملیت به معنای درگیر شدن در بافت‌های ساختاری متفاوت، در بستر زمان است و این ساختارها، به‌واسطه روابط متقابل بین سه عنصر "عادت، تصور و قضاوت" و در واکنش به مسائل برآمده از موقعیت‌های تغییر، بازسازی و متحول می‌شوند. طبق این دیدگاه، عاملیت، به‌واسطه درگیر شدن فرد با بافت فعالیت خود در بستر زمان و به‌منظور انجام عمل، محقق می‌گردد. این دیدگاه مبین یک فهم بوم‌شناختی از عاملیت است، زیرا عاملیت، در تعامل با بافت و درون یک بوم خاص و مشخص محقق می‌گردد (بی‌استا و تدلر، ۲۰۰۶).

بر این اساس، معلم، با اتکای به تأمل و قدرت خلاقیت و تصور خود، با درگیر شدن در اشکال مختلف یادگیری، در پی حل مسائل نوظهور در بافت‌های عمل برمی‌آید و در این فرایند تأملانه، مدام خود را بازآفرینی می‌کند. مهم‌ترین توشه این راه همان نگرش فکورانه (هربرت مید) و یا تأمل حین عمل (دونالد شون) و یا همان گفتگوی درونی فرد با خود است که در نهایت، بودن او به عنوان یک معلم منحصر به فرد را رقم می‌زند. تأمل به عنوان عاملی

-
1. Iterational
 2. Projectivity
 3. Normative

تبیین یادگیری و بالندگی حرفه‌ای معلمان بر مبنای مفهوم کورره در ...

محوری در فرایند بالندگی حرفه‌ای معلمان شناخته شده است (شون، ۱۹۸۷؛ اسکات، ۲۰۱۰؛ هتزنر^۱ و همکاران، ۲۰۱۲؛ کورثاگن^۲ و واسالس^۳، ۲۰۰۵؛ مون، ۱۹۹۹). در واقع فرایند تأملانه ای که معلم در مواجهه با تغییر در آن درگیر می‌شود و موجب تغییر وی و بافت فعالیت وی می‌شود، مظهر عاملیت معلم در فرایند یادگیری‌اش است؛ بنابراین می‌توان گفت کنش‌های معلم در مسیر بالندگی خود همواره متأثر از بافت است و لذا تحقق عاملیت همواره حاصل تأثیر متقابل تلاش‌های فردی، منابع موجود و عوامل بافتاری و ساختاری است که مجموعاً در یک موقعیت ویژه حضور دارند و موجب منحصر به فرد بودن آن شده‌اند؛ زیرا همان‌طور که دیویی تأکید داشت، تجربه نه یک امر فردی محض و نه یک امر تجربی محض است بلکه به‌واسطه عوامل اجتماعی و فردی شکل می‌گیرد (بردینگ ۱۹۹۷). فرایند بالندگی معلمان در نتیجه تعامل دائمی معلم با بافت اتفاق می‌افتد و حاصل آن دانشی است که هیچ‌گاه در قالب یک برنامه درسی تجویز شده قابل انتقال نیست. بافت یادگیری، مفهوم جامعی است که اشاره به مکانی دارد که معلم به‌طور واقعی (مدرسه و کلاس درس) و به‌طور اجتماعی - فرهنگی (عضو یک فرهنگ) در آن حضور دارد. به همین دلیل «بافت» عنصری محوری در فهم ماهیت یادگیری افراد بزرگسال محسوب می‌شود (مریام^۴، ۲۰۰۸).

مبنای نظری دیگری که دیدگاه مورد دفاع در مقاله حاضر در خصوص بالندگی حرفه‌ای را تبیین می‌کند، نظریه پیچیدگی (ماسون ۲۰۰۸) در حوزه بالندگی حرفه‌ای است که مبتنی بر باورها و اعتقادات فیلسوفان پسا ساختارگرایی می‌باشد (Davis, 2003). طبق این نظریه، مدل‌های متعارف تربیت حرفه‌ای، اعم از مدل‌های فعالیت محور (آموزش‌های سنتی یک سویه) و مدل‌های فرایندی (استفاده از فرایند یاددهی و یادگیری اثربخش)، مبتنی بر این فرض ساده انگارانه‌اند که یادگیری و رشد حرفه‌ای معلم، یک فرایند خطی مرحله به مرحله و مستقل از فردیت معلمان و فرهنگ مدرسه و تجربیاتی است که موجب گرایش آن‌ها به تغییر می‌شود. به همین دلیل در توانمندسازی معلمان برای خلق دانش مورد استفاده خود، ناکارآمدند. این

-
1. Hetzner
 2. Korthagen
 3. Vasalos
 4. Merriam

فرض، مبتنی بر فهمی مکانیکی از یادگیری معلم است (گری هویان ۲۰۰۲، رحمان و همکاران ۲۰۱۴، دیویس^۱ و سومارا^۲ ۱۹۹۷-۲۰۱۳). بر اساس تفکر پیچیدگی، بالندگی حرفه‌ای معلمان، حاصل تعامل پیچیده بسیاری از عوامل است که بسته به موقعیت، ترکیب مختلفی به خود می‌گیرند. لذا آن چیزی نیست که بتوان از پیش تعیین کرد، بلکه کاملاً «روئیدنی»^۳ و «خود سازمان دهنده» است. ایده روئیدنی بودن دلالت بر این دارد که تحت یک محیط ویژه به قدر کافی پیچیده، ویژگی‌ها و رفتارهای جدیدی در آن محیط ظهور می‌یابند، این قابلیت‌ها یا ویژگی‌های نوظهور، به عوامل بافتی ویژه‌ای بستگی دارند (ماسون ۲۰۰۸، ۳۳) بر این اساس، فرصت‌های رشد حرفه‌ای، در یک قالب یکسان برای همه، منجر به نتایج یکسانی برای هر معلم نمی‌شود، بلکه بسته به نیازها، انگیزه‌ها و علائق، عادات رفتاری و واکنش منحصر به فرد هر معلم به تجربیات جدید، نتایج متفاوتی را به بار می‌آورد؛ بنابراین تنها در سایه یک نگرش سیستمی می‌توان ماهیت چندبعدی رشد حرفه‌ای معلمان را درک کرد. معلمان، ترکیبی از متغیرها را به محیط یادگیری می‌آورند. از جمله این متغیرها عبارت‌اند از نیاز یا انگیزه معلم برای یادگیری، قابلیت سازگاری باورها، دانش و تجربه پیشین آن‌ها با دانش یا مهارت‌هایی که قرار است یاد گرفته شود و حمایت‌های مدیران و افراد دیگر. این عوامل دقیقاً همان تعامل بافت و فاعل انسانی در فرایند تغییر را به ما گوشزد می‌کنند که پیش از این در نظریه عاملیت مورد تأکید قرار گرفت. مطابق با این دیدگاه، عمل خودجوش و فی‌البداهه معلم^۴ مورد تأکید است که دلالت بر تمایل معلم به تعلیق واکنش‌ها یا پاسخ‌های قالبی و اجازه امکان ظهور چیزی جدید دارد (کلارک و کولینز^۵، ۲۰۰۷، ص ۱۷۰). فضای سازنده‌ای که به‌واسطه عمل خودانگیخته یا فی‌البداهه معلم فراهم می‌شود، شرایطی را فراهم می‌کند تا معلم در فرایند یادگیری خود به‌گونه‌ای فکورانه عمل کند. بر اساس نظریه پیچیدگی، یادگیری، فرایند تکامل واقعیتی است که به‌طور مشترک ساخته شده است و معلمان به عنوان عاملان تغییر و از طریق

-
1. Sumara
 2. Davis
 3. Emergent
 4. Improvisation
 5. Clarke & Colins

تبیین یادگیری و بالندگی حرفه‌ای معلمان بر مبنای مفهوم کورره در ...

تعامل با یکدیگر و با محیط خود، نقش فعالی را در این فرایند ایفا می‌کنند و در این فرایند تعاملی، تنوع و تفاوت به عنوان منبع و محصول شناخت دارای اهمیت است (استیسی^۱ و همکاران، ۲۰۰۰). طبق این دیدگاه، یادگیری معلم معلول چیزی نیست بلکه رخدادگونه^۲ است، فهم و دانش یا آنچه قرار است یاد گرفته شود را نمی‌توان از قبل تجویز نمود. شاید بتوان فرصت‌ها و ایده‌های مشخصی را پیش‌بینی کرد، اما امکان پیش‌بینی محتوا یا پیامد ویژه‌ای وجود ندارد (دیویس و سومارا، ۱۹۹۷، ۱۱۶)؛ بنابراین رویکردهای "یک سائز برای همه"، به دلیل نادیده انگاشتن ماهیت ذاتاً پیچیده رشد حرفه‌ای و عاملیت معلم در فرایند تغییر تفکر و عملکرد خود، مقرون به شکست است.

از سویی دیگر، مسئله یادگیری و بالندگی حرفه‌ای معلم به عنوان یادگیرنده بزرگسال و با کوله باری از تجربیات پیشین و خزانه‌ای از راه‌حل‌های مبتکرانه، بر اساس دیدگاه موسوم به خود هدایتگری در یادگیری^۳ که نظریه پردازان برجسته در حوزه یادگیری بزرگسالان از جمله شاران مریام، بروکفیلد، مالکلم نولز، گریسون و کنگ در راستای ترویج یادگیری مادام العمر مدافع آن هستند قابل تبیین است. در نظریه یادگیری خود هدایتگر که بیشتر با نام مالکم نولز^۴ (۱۹۷۰) و تحت عنوان آندراگوژی^۵ شناخته شده است، یادگیرنده، مسئولیت و کنترل یادگیری خود را بر عهده می‌گیرد. به عبارتی دیگر در طراحی فرایند یادگیری، ابتکار عمل به دست یادگیرنده است، به‌زعم نولز، مهم‌ترین تفاوت آندراگوژی با پداگوژی این است که بزرگسالان به عنوان متفکرانی مستقل هستند و از این‌رو ایده برنامه درسی هدایت‌شده توسط دیگران، در محیط یادگیری بزرگسالان نامناسب است. به عقیده وی بزرگسالان، انتظار دانشی را دارند که مستقیماً قابل کاربرد و استفاده باشد، به همین دلیل باید در طراحی و جهت‌دهی یادگیری‌شان دخیل باشند و این احساس مالکیت بر فرایند یادگیری، موجب می‌شود آن‌ها یادگیری

-
1. Stacey
 2. Occasioned
 3. Self-Directed Learning
 4. Knowles, Malcolm

۵. این واژه برای اولین بار توسط الکساندر کاپ ضرب زده شد و توسط ایگن روزن استاک هوسی در حیطه آموزش بزرگسالان به کار گرفته شد و مالکلم نولز آن را محبوبیت بخشید.

اثربخش‌تری را تجربه کنند. به‌زعم نولز، یادگیری خود‌هدایتگر، فرایندی است که در آن یادگیرنده بزرگ‌سال، در تشخیص نیازهای یادگیری خود، تنظیم اهداف یادگیری، شناسایی منابع، انتخاب راهبردهای یادگیری مناسب و ارزشیابی نتایج یادگیری خود، با کمک دیگران یا بدون کمک آن‌ها، ابتکار عمل را به دست می‌گیرد (نولز، ۱۹۷۵، ص ۱۸). در یادگیری خود‌هدایتگر، قضاوت نهایی در مورد معناداری و اهمیت تجربه به یادگیرنده واگذار می‌شود. ماهیت زندگی حرفه‌ای معلمان، خود‌هدایتگری در یادگیری را اقتضا می‌کند؛ زیرا آن‌ها به عنوان کسانی که با دانش و کاربرد آن در عمل سروکار دارند، ملزم به درگیر شدن در یادگیری مداوم، متنوع و پیش‌بینی‌ناپذیری هستند که اقتضای حرفه آن‌هاست؛ بنابراین، تربیت حرفه‌ای به عنوان، فرایندی هدایت‌شده معلم را به اندیشیدن و تفکر و انمی‌داری دارد بلکه ممکن است کشته آن نیز باشد.

حال سؤال اصلی این است که کورره در معنای فعال و مولد آن چگونه شکل می‌گیرد؟ در ادامه به توصیف فرایند بالندگی حرفه‌ای معلمان بر اساس مفهوم کورره در معنای فعال آن پرداخته خواهد شد. مفاهیمی چون: خط پرواز^۲، سطح^۳، فضای هموار^۴ و بیابان گونه^۵، کوچ رو یا بیابان‌گرد^۶، غیر مقید به مکان و زمان بودن، هویت چندگانه ناهمگن کیفی که نگارنده در توصیف فرایند یادگیری و رشد حرفه‌ای معلمان از آن‌ها بهره‌جسته است ملهم از دیدگاه دلوز و گاتاری است که مهم‌ترین ویژگی آن، نگاه ریزوماتیک به دنیا و پدیده‌های آن است. مفهوم ریزوم به چندگانگی^۷ اشاره دارد، به این معنا که هر چیزی با چیز دیگری ارتباط می‌یابد. مفهوم، بیابان وار استعاره از فضایی است که در آن مسیرهایی بدیل و ممکن متعددی پیش پای معلم وجود دارد و خطی یا مسیری برایش تعریف نشده و ترسیم نشده و اوست که با انتخاب خود و نیت‌مندی خودش مسیره‌های یادگیری را بر می‌گزیند.

1. Knowledge Worker
2. Fly Of Flight
3. Surface
4. Smooth
5. Nomadic
6. Nomad
7. Multiplicity

دلالت‌های مفهوم کورره در معنای فعال و مولد آن برای بالندگی حرفه‌ای معلمان

بالندگی حرفه‌ای به مثابه فرایند «دیگر شدن»

کورره در معنای فعال آن بر فهمی جدید از واقعیت استوار است و ریشه در فلسفه پساساختارگرایی دارد. در این دیدگاه فلسفی، واقعیت یا بودن به عنوان شدن یا فرایندی در حال رخ دادن تلقی می‌شود و شدن فرایندی است که انواع مختلف بودن‌های پویا را ایجاد می‌کند. بر این اساس، بالندگی حرفه‌ای فرایند «دیگر شدن»^۱ است. «شدن» فرایندی است که آغاز و پایان و یا مبدأ و مقصدی ندارد (سجادی، ایمان زاده، ۱۳۸۸، ص ۵۷). هویت معلم همیشه در یک فرایند «شدن» است و آن مشتمل بر پردازش پویای خودهایی است که از طریق/درون ارتباط مداوم با افراد، رخدادها و شرایط دائماً در حال خلق شدن هستند (سلرز^۲، ۲۰۱۵). لذا بالنده شدن، فرایند «دیگر شدن» است که در آن معلم مبادرت به فردیت بخشیدن^۳ هویت خود یا تحکیم خصوصیات ویژه‌ای در خود می‌کند. بالندگی، در نتیجه قرار گرفتن معلم در بین چندگانگی‌ها، یا فردیت‌های ناهمگون، اتفاق می‌افتد. به همین جهت معلم ماهر شدن پیامد حضور دائم در بین^۴ این چندگانگی‌هاست. به‌گونه‌ای که یادگیری در فواصل این فردی شدن‌ها، اتفاق می‌افتد. منظور از فردیت، همان ذهنیت و هویت معلم است. فرایند شکل‌گیری ذهنیت، حاصل کنش ورزی‌های پویایی معلم است. لذا نمی‌توان آن را به یک هویتی از پیش موجود تقلیل داد؛ بنابراین، ذهنیت و فرایند خلق آن^۵، یک موجودیت چندگانه^۶ یا ارتباطی^۷ است و ماهیت آن هنرمندانه و زیبایی‌شناسانه است (سمتسکی، ۲۰۰۶) و خلق آن از طریق تجربه ممکن می‌گردد. فرایند خلق ذهنیت جدید که منجر به تحول هویت فرد می‌شود بر اثر شکستن عادات قدیمی و تشکیل قلمروهای جدید و از طریق یک پداگوژی غیررسمی اتفاق می‌افتد (سمتسکی، ۲۰۱۳؛ به نقل از دلوز و گاتاری، ۱۹۹۴، ص ۱۲). در توصیف پدیده

-
1. Becoming
 2. Sellers
 3. Individuation
 4. In-Between
 5. Subjectivation
 - 6A Being- Multiple
 - 7 A Relational Entity
- ۳۹

یادگیری در معلمان، بیان داستانی که دلوز آن را مطرح کرده است خالی از لطف نیست. داستان از این قرار است که " یک قهرمان مبتدی در شنا کسی است که شنا را از طریق یک فرایند شدن یاد می‌گیرد؛ از طریق مواجهه‌های شدید بدنی^۱ با امواج. شناگر به تلاش و تکیه می‌افتد زیرا او با چیزهای آشنا و یا ناشناخته‌ای (نمی‌داند چگونه شنا کند) مواجه می‌شود و حرکت شناگر با حرکت آب مشابه نیست. او حرکات آموزشگر را درون آب تقلید نمی‌کند بلکه در ساحل می‌تواند آن را بازتولید کند. یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که یک بدن (انسان در تمامیت وجودی خود) چندگانگی توانایی‌های بالقوه خود را در عمل تحقق می‌بخشد " (سمتسکی، ۲۰۱۳، ۸۲).

به‌زعم سمتسکی (۲۰۰۶)، خلق ذهنیت انسانی از طریق هم‌نوایی با معیارها و ارزش‌های سخت و محکم اتفاق نمی‌افتد بلکه متأثر از احساسات و عواطف فرد است. یادگیری‌های معلم، آزاد از همه دوگانه‌های ذهن/جسم و تأمل/تجربه^۲ اتفاق می‌افتد. به عبارتی، عقلانیت^۳، عواطف، شهود، معنویت و احساسات مبنای تصمیم‌گیری‌های اوست. هویت بالنده حرفه‌ای، فراتر از همه روابط، جهت‌ها، ارزش‌ها و معانی است که از پیش ترسیم گشته و به معلم تحمیل شده است. معلم در مسیر بالندگی خود، بر اساس ملاک‌های منحصر به فرد خودش و با آگاهی از توانایی‌ها و نقاط ضعف خودش، خود را ارزیابی می‌کند. موفقیت حرفه‌ای چیزی تقلید شدنی نیست بلکه در اثر همان کنش‌های ناظر بر رشد و بالندگی حرفه‌ای معلم خلق می‌شود. لذا قرار نیست معلم در جهت «بودن» خاصی پیشرفت کند، بلکه او در طول زندگی حرفه‌ای خود در حال «دیگر شدن» و گذشتن از فردیت‌ها و «بودن»های متفاوت است. او قادر است فراتر از همه بودن‌های محدود کننده‌ای که برای او مفروض پنداشته شده برود. از این رو به‌زعم روث (۲۰۱۳) واژه‌هایی مانند یادگیری و معلم بودن بی‌معناست و به‌جای آن باید از مقوله‌های فرایندی مانند یادگرفتن و معلم شدن سخن گفت؛ بنابراین امکان‌های متعدد و

1 Intense Bodily Encounters

۲. منظور از تأمل یعنی اندیشه‌ورزی‌ها (صاحب‌نظران عرصه یادگیری بزرگسالان چون جک مزیرو، تأمل را محور یادگیری معلم تلقی می‌کنند) و تجربه یعنی به رسمیت شناختن تمامیت وجودی فرد اعم از تعقل و تأمل، احساس و عاطفه و ...

3. Rationality

تبیین یادگیری و بالندگی حرفه‌ای معلمان بر مبنای مفهوم کورره در ...

متفاوتی برای معلم بالنده شدن وجود دارد که نمی‌توان در قالب گزاره‌های منطقی یا اخلاقی که در رویکردهای متعارف تربیت حرفه‌ای مرسوم است، در مورد آن اندیشید. بر این اساس، می‌توان گفت بالندگی حرفه‌ای یا معلم ماهر شدن یک «امکان» است که از تلاقی فردیت معلم و بافت خلق می‌شود. محل این تلاقی، شکل‌گیری یک سطح است و یادگیری فعالیتی است که قابل مشاهده در این سطح^۱ است. تعامل دائم معلم و بافت، موجب شکل‌گیری سطح‌های مختلف گشته و در نتیجه، اشکال متنوع یادگیری بر ملا^۲ می‌شوند. به‌زعم کنگ (۲۰۰۷) این یادگیری‌های برملاشدنی است که تعدد و چندگانگی^۳ یادگیری مادام‌العمر را موجب می‌شود. تفکر و ذهنیت معلم که مبنای عمل اوست، حاصل فرایند دائم زندگی‌اش در دنیا و آگاهی و شناختی است که در اثر مذاکره دائم بین عوامل درونی و بیرونی کسب می‌کند. یادگیری‌های جدید حاصل رویارویی معلم با موقعیت‌های برهم‌زننده جدید، است و این یادگیری، به تغییر موقعیت یادگیری و معنای معلم از آن می‌انجامد. به‌زعم ون دن برگ (۲۰۰۲)، بالندگی حرفه‌ای، محصول تفسیرهای معلم از تجربیاتش، انتظارات و مطالبات حرفه تدریس است. در سایه این دیدگاه از بالندگی حرفه‌ای، جستجوی دانش توسط معلم، حکم پرکسیس شاعرانه‌ای^۴ را دارد که دریچه‌ای از اعمال جدید را به روی وی می‌گشاید (هوی سو، ۲۰۱۱).

کورره به عنوان صحنه حضور^۵، رخدادی پایان‌نیافته و در حال وقوع

مفهوم «معلم بالنده شدن»، معنای سنتی کورره را بر نمی‌تابد، بلکه ماهیتی متفاوت از کورره را برملا می‌سازد. کورره مسیری است که از «دیگر شدن‌ها» و گذشتن از چندگانگی‌ها روئیده شده است. چندگانگی‌ها یا ذهنیت‌های متفاوت در یک لحظه‌ای واقعی با هم جمع می‌شوند و خلق رخداد کورره را رقم می‌زنند. از این‌رو کورره به عنوان یک هویت ارتباطی یا یک

-
1. Surface
 2. Unfold
 3. Multiplicity
 4. "Poetic Praxis
 5. Plane Of Immanence

چندگانی ناهمگن کیفی است و این چندگانگی همواره در حال «شدن» است زیرا ارتباطات درون آن همواره در حال گسترش است به گونه‌ای که از نقطه‌ای به نقطه دیگر در جهتی غایت-مندانه پیش می‌رود. این ارتباطات همان نیروهای فعال کورره را تشکیل می‌دهند و تصور برنامه درسی به عنوان یک سند بسته یا مسیری که باید پیموده شود را قلمرو زدایی می‌کنند (والین، ۲۰۱۰). در کورره در معنای فعال آن مسیرهای یادگیری، مشخص و ترسیم شده نیست بلکه معلم خود با کنش‌ورزی‌های خود به خلق آن‌ها دست می‌زند؛ بنابراین، کورره به عنوان یک محاوره پیچیده تلقی می‌شود که تجربیات ارزشمندی را به وجود می‌آورد (پاینار، ۲۰۱۵) به همین دلیل نمی‌توان تصویری از قبل برای آن متصور شد زیرا نمی‌توان از آنچه که ممکن است یک محاوره ایجاد می‌کند از قبل اطلاع حاصل کرد (والین، ۲۰۱۲). لذا، کورره واقعیتی از پیش موجود نیست بلکه موضوعی عملی است که فرد باید آن را انجام دهد (والین، ۲۰۱۱). بر این اساس، فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای و معلم بالنده شدن، سراسر خلاقیت و پویایی است. کورره در معنای فعال آن به عنوان یک رخداد^۲ زنده و در حال ایجاد شدن است و معلم نیز در این پهنه، دائماً در حال «دیگر شدن» است. "برنامه درسی به عنوان رخداد به معنای چیزی پایان ناپافته و زنده تلقی می‌شود که باید کامل شود" (روث، ۲۰۱۳). بخشی از این رخداد اتفاق افتاده است و بخشی در حال وقوع است، به‌طور کلی رخداد برنامه درسی در حین برملاشدن^۳، خلق می‌شود، لذا قابل پیش‌بینی نیست، اما پس از وقوع، قابل توصیف است. چنین برنامه درسی امکان بازسازی تجربه انسانی را دارد (دانکن و فرای مایر، ۱۹۶۷). پذیرش کورره به عنوان رخداد، به معنای پذیرش خود آیندی بنیادین^۴ آن است به گونه‌ای که نمی‌تواند به یک علت کاهش یابد. دانش نهایی که باید یاد گرفته شود نامعلوم است و بنابراین نمی‌تواند از قبل طرح‌ریزی شود (روث ۲۰۱۳). کورره در فضایی هموار^۵ قرار می‌گیرد، فضایی که در پهنه یک سطح، گسترانیده شده است و معلم در حین خدمت معلمی و به عبارتی در خلال

-
1. Practical
 2. Event
 3. Unfolding
 4. Originary
 5. Smooth Space

تبیین یادگیری و بالندگی حرفه‌ای معلمان بر مبنای مفهوم کورره در ...

جریان بالندگی حرفه‌ای خود، در این سطح به پرواز در می‌آید. در این فضا معلم جهات مختلف یادگیری را پیش روی خود می‌بیند و در مسیری پرواز می‌کند و چیزی جز ردپاهایی از او باقی نمی‌ماند. این فضا، فضای غیررسمی، ساختاربندی نشده و گشوده^۱ است و در آن گستره‌ای از انتخاب‌ها و جهات متعدد^۲ امکان ظهور یافتن را دارند (سمتسکی، ۲۰۰۶). ساختاربندی نشده به این خاطر که فعالیت‌های یادگیری که معلم در آن درگیر می‌شود به گونه‌ای پیش‌بینی‌ناپذیر اتفاق می‌افتند. او خود با انتخاب مسیر یادگیری یا پرواز، خط سیر ویژه‌ای را از خود به جای می‌گذارد. در این فضا نقطه‌های مکانی مهم نیستند بلکه خط سیر یا پرواز اولویت می‌یابد. در این فضا، فعالیت‌های یادگیری که معلم برای حفظ معنا در آن درگیر می‌شود ممکن است در هر زمان و هر مکان جوانه بزند، آن‌ها آغاز و پایانی ندارند، بلکه خطوط پروازی هستند که بر روی سطحی که معلم در آن حرکت می‌کند قابل ترسیم‌اند. معلم به عنوان یادگیرنده‌ای است که در این فضا تصاویر متعددی از کنش‌های یادگیری را خلق می‌کند. این فعالیت‌ها همان تصمیم‌گیری‌ها در همان فضای هموار است که حکایت از انتخاب‌های متعدد معلم دارد. این نوع نگاه به یادگیری در دیدگاه پست‌مدرن ریشه دوانیده است که مهم‌ترین خصیصه آن عدم قطعیت و نامعلومی است. در نگاه پست‌مدرنی، معنا همواره محلی^۳ و زمان همواره ویژه^۴ است (کنگ، ۲۰۰۷-۲۰۱۵).

بنابراین کورره در معنای فعال آن، غیر مقید به مکان^۵ و زمان^۶ است. برنامه درسی از لنز رخدادی بودن آن، هویت خود را به عنوان یک سند فیزیکی از دست می‌دهد بلکه هویتی است که در طول زمان شکل گرفته و گسترش می‌یابد، مرز فضایی شفاف برای آن وجود ندارد اما دارای مرز زمانی شفاف و واضح است. کورره از طریق گردآوری نقاط منحصر به فرد و برجسته زندگی حرفه‌ای معلم موفق و بالنده خلق می‌شود. این نمود تفکر جغرافیایی در مورد

-
1. Open-Ended
 2. Polyvocality Of Direction
 3. Local
 4. Specific
 5. Unhomely
 6. Untimeliness

برنامه درسی است به این معنا که برنامه درسی در لحظه معین و در دنیای پدیداری معلم اتفاق می‌افتد. تحت این نگرش به برنامه درسی، مسائلی که معلم با آن مواجه می‌شود با مسائلی که تحت رویکرد اثبات‌گرایانه از قبل مهم تلقی شده است متفاوت است. تحت این نگاه، مسائل همواره پدید می‌آیند و با طرح راه‌حل‌ها محو نمی‌شوند. برنامه درسی به عنوان فضایی است که برای پرداختن به مسائل دائمی گریبان‌گیر معلم در زندگی حرفه‌ای‌اش خلق می‌شود. فضایی است که به‌واسطه عمل خودانگیخته یا فی‌البداهه معلم^۱ فراهم می‌شود، عملی که دلالت بر تمایل معلم به تعلیق واکنش‌ها یا پاسخ‌های قالبی و اجازه امکان ظهور چیزی جدید دارد (کلارک و کولینز، ۲۰۰۷، ص ۱۷۰). در این دیدگاه، برنامه درسی، روئیدنی، در حال رشد و تکامل و بخشی از زندگی پدیداری شرکت‌کنندگان است. برنامه درسی روئیدنی، برنامه درسی سازنده گرایانه‌ای است که خارج از رویکرد "هر چیزی، از پیش تعیین شده است" حرکت کرده و در قالب رویکرد "هر چیزی در حال رویش و تحول است" پیش می‌رود [خسروی و مهرمحمدی، ۱۳۹۱، ص ۸]. برنامه درسی در مکانی قرار می‌گیرد که رخداد برنامه درسی در آن در حال وقوع است و در عین حال می‌توان گفت برنامه درسی، متعلق به هیچ مکان خاصی نیست یا به‌زعم دلوز دارای خاصیت لامکانی است.

کورره در معنای فعال آن مقید به زمان نیست. غیر مقید بودن به زمان به معنای امکان سوق دادن تفکر و اندیشه به سمت خلق رخداد‌های جدید و یا شدن‌های جدید است (والین، ۲۰۱۰). به‌واسطه نیروهای فعال کورره است که بالندگی حرفه‌ای هر زمان امکان تحقق یافتن را دارد. هر زمان که مسائل جدید ظهور می‌یابد، رخداد برنامه درسی در حال وقوع است. در حقیقت، بالنده شدن مستلزم آن است که معلم به عنوان یک متفکر خصوصی عمل کند. از دیدگاه پابنار (۲۰۰۴) متفکر خصوصی، با دنیا و بیرون همان‌گونه که هست منطبق نمی‌شود زیرا این انطباق، تفکر و اندیشیدن را متوقف می‌سازد بلکه همواره، عوامل و مسائل بیرونی، نیروی محرکه اندیشه‌ای جدید می‌شوند (والین، ۲۰۱۰، ۱۲۶). لذا معلم دائماً با طرح سؤال‌های جدید به جنگ با مدل‌ها و تصاویر متعارف می‌رود.

تبیین یادگیری و بالندگی حرفه‌ای معلمان بر مبنای مفهوم کورره در ...

در حقیقت، این مفهوم پردازی از برنامه درسی، متأثر از وضعیت نامعلوم و پیچیده دنیای پسا مدرن کنونی و پیشرفت‌های فزاینده تکنولوژی دیجیتال است. فناوری اطلاعات و ارتباطات، با قابلیت‌های چشمگیر خود، تمهیداتی را پیش روی ما گشوده است، به‌گونه‌ای که هر فرد قادر است درگیر در برنامه درسی منحصر به فرد خود شود. تکنولوژی دیجیتال، با فراهم ساختن امکان یادگیری و تدریس، بدون هیچ محدودیت زمانی و مکانی، رویکرد اثبات‌گرایانه در کسب دانش حرفه‌ای را زیر سؤال برده است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، با ترسیم تصویری متفاوت و جدید از ماهیت بالندگی حرفه‌ای با تأکید بر کورره در معنای فعال آن، آن را جریانی تلقی می‌کند که از تعامل معلم و بافت منحصر به فرد وی در طول زندگی حرفه‌ای او و در قالب تربیت پسارسمی شکل می‌گیرد. طبق این دیدگاه، برنامه درسی که معلم تجربه می‌کند توسط خود معلم طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌گردد یا به عبارتی مسیر یادگیری به شکلی فی‌البداهه و خودجوش تعیین می‌گردد. لذا روئیدنی و خود سازمان دهنده‌گی، عناصر سازنده ماهیت این برنامه درسی است. این یادگیری، اثربخش و تحول‌آفرین بوده و در پی فرایندی فعال و به شکل خود هدایتگر، داوطلبانه، آگاهانه و هدفمند رخ می‌دهد. فقدان توجه به مسئله عاملیت معلمان در بالندگی حرفه‌ای خود، موجب عدم اثربخشی و بی‌ثمر بودن برنامه‌های تربیت حرفه‌ای رسمی شده است. برنامه‌های درسی تجویزی و هدایت‌شده، به دلیل غفلت از موضوع عاملیت معلم در تغییر ذهنیت و نگرش حرفه‌ای خود، در توانمندسازی معلمان، اثربخش عمل نمی‌کنند. اذعان به عاملیت معلم در فرایند بالندگی حرفه‌ای خود، مفهوم پردازی دیگری را از کورره پیش روی ما می‌گذارد، مفهوم پردازی که در آن تصویر ایستا و محصور برنامه درسی در معنای تکنیکی آن که مروج نوعی استانداردسازی در شیوه‌های یاددهی، یادگیری و ارزشیابی است را کنار گذاشته و کورره به معنای رخدادی که قرار است اتفاق بیافتد تجلی می‌یابد. از این دیدگاه، معلم خود مسئولیت

نقشه‌ریزی^۱ برنامه درسی خود را مطابق با نیازهای خود بر عهده خواهد گرفت. معلم شبیه یک کوچ رو^۲ با توجه به اهدافی که در هر موقعیت برمی‌گزیند، مسیرهای یادگیری متعددی را انتخاب می‌کند، او به دنبال استقرار در یک مکان نیست، بلکه انتخاب مسیری مناسب برای او اهمیت دارد و به این ترتیب مسیر بالندگی حرفه‌ای خود را شکل می‌دهد. بر مبنای این مفهوم پردازی از کورره، تغییر سیاست‌های تربیت حرفه‌ای در کشور ضروری می‌نماید و همچنین پژوهش مبتنی بر معنای فعال از کورره، فهم ارزشمندی را از پدیده بالندگی حرفه‌ای معلمان فراهم می‌آورد و در پرتو این فهم امکان اثربخشی برنامه‌های تربیت حرفه‌ای افزایش خواهد یافت.

منابع

- امام جمعه، محمدرضا و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. مطالعات برنامه درسی، شماره ۳، ۳۰-۶۶.
- رحمت الله خسروی و محمود مهرمحمدی، ۱۳۹۱، "برنامه درسی روئیدنی، تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین شده" فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال هفتم، شماره ۲۵.
- سجادی، سید مهدی؛ ایمان زاده علی، (۱۳۸۸) بررسی و تبیین فضای ریزوماتیک و دلالت‌های آن در برنامه درسی، مطالعات برنامه درسی، شماره ۱۲، ۴۸-۷۰.
- کومبز، جرالد آر؛ دنیز، لو روی بی (۱۹۹۱)، پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی، ترجمه خسرو باقری؛ روش شناسی مطالعات برنامه درسی، ادموند سی شورت، انتشارات سمت
- Berding, joop W. A. (1997). Toward a flexible curriculum. *Education and culture*, XIV(1)
- Biesta, Gert& Tedder, Michael (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement*. Luxembourg university: The Learning Lives Research Project. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10993/13718>
- Billett, Stephen& Choy, Sarojni (2013). Learning through work: emerging perspectives and new challenges. *Journal of Workplace Learning*, 25(4), 264 – 276
- Bloom, H. (2001). *Global brain: the evolution of mass mind from the Big Bang to the 21st century*. New York: Wiley

1. Mapping
2. Nomad

- Butt, Richard; Raymond, Danielle; G. McCue & Yamagishi, L. (1992). *Collaborative autobiography and the teachers' voice. Studying Teachers' Lives*, Ivor F. Goodson (editor), London: Routledge
- Clark, M. Carolyn & Dirks John M., (2008). The Emotional Self in Adult Learning. *New directions for adult and continuing education*, no. 120, 89-95
- Cole, Ardra L. & Knowles J. Gary (2001). *Lives in Context: The Art of Life History Research*, Rowman & Littlefield publishers.
- Davis, Brent & Sumara, Dennis J. (1997). Cognition, complexity, and teacher education. *Harvard educational review*. 67(1), 105-125
- Day, Chris. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Routledge
- Dewey, J. (1963) *Experience and Education*, New York: Macmillan
- Duncan, James K. & Frymier, Jack R. (1967). Explorations in the systematic study of curriculum, *Theory into Practice*, 6(4), 180-199.
- Edwards, Richard & Usher, Robin (2001). Lifelong Learning: The Postmodern Condition of Education. *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273-287.
- Eisner, Elliot (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 375-385
- Eisner, Elliot W. (2005). *Reimagining school*. London and New York: Routledge
- Emir Bayer, Mustafa & Mische, Ann (1998). What Is Agency?, *The American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023
- Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*, Toronto: OISE Press
- Goodson, Ivor F. (2014). Investigating the life and work of teachers. *Estonian journal of education*, 2(2), 28-47
- Guskey, Thomas R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391
- Hargreaves, Andrew & Fullan, Michael (2012). *The power of professional capital*. A keynote address by Andy Hargreaves and Michael Fullan at Learning Forward's Annual Conference in Boston, <http://store.learningforward.org>
- Hargreaves, Andrew & Fullan, Michael (2012). The power of professional capital**. A keynote by Andy Hargreaves and Michael Fullan at learning forward's Annual Conference in Boston, <http://store.learningforward.org>
- Hetzner, Stefanie Bianca (2013). *Reflection in Professional Practice*. A dissertation for PhD degree, University of Regensburg.
- Hoban, G. F. (2002). *Teacher learning for educational change: A systems thinking approach*. Buckingham: Open University Press.
- Johnson, Karen E. & Golombek, Paula R. (2002). *Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development*, Cambridge University Press
- Kang, Dae Joong (2015). *Life and Learning of Korean Artists and Craftsmen*, Routledge
- Kang, Dae Joong (2007). Rhizoactivity: toward a postmodern theory of lifelong learning. *adult education quarterly*, 205-220
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Korthagen, Fred & Vasalos, Angelo (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71.
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New York: New Republic.
- Mason, Mark (2008): *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. A John Wiley & Sons, Ltd., Publication
- Merriam, Sharan B (2008). Adult Learning Theory for the Twenty-First Century. *New directions for adult and continuing education*, no. 119, Wiley Periodicals, Inc.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995/2003). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang
- Pinar, William F. (2015). *Educational experience as lived : knowledge, history, alterity: the selected writings of William F. Pinar*. Routledge
- Rahman, A., Hoban, G. & Nielsen, W. (2014). *Transcending teacher professional development: From determinism to complexity*. The Asian Conference on Education 2014 Official Conference Proceedings (pp. 15-30). Nagoya, Japan: The International Academic Forum.
- Roth, wolff-michael. (2013). To Event: Toward a Post-Constructivist of Theorizing and Researching the Living Curriculum as Event-in-the-Making. *Curriculum Inquiry*. 43(3), 388-417
- Semetsky, Inna (2006). *Deleuze, Education and Becoming*. Sense Publishers.
- Semetsky, Inna, (2013). *Learning with Bodymind: Constructing the Cartographies of the Unthought, in Cartographies of Becoming in Education, a Deleuze-Guattari Perspective*, Diana Masny (Editor), Sense Publishers.
- Stacey, R. D., Griffin, D. & Shaw, P. (2000). *Complexity and Management: Fad or radical challenge to systems thinking?* Landon: Routledge.
- Su, Ya-hui, (2011). Lifelong Learning as Being: The Heideggerian Perspective. *Adult Education Quarterly*, 61(1), 57–72.
- Van den Berg, Rudolf (2002). Teachers' Meanings Regarding Educational Practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577–625
- Wallin, Jason J (2010). *A Deleuzian Approach to Curriculum..* United States: Palgrave Macmillan.
- Wallin, Jason J (2011). What is Curriculum Theorizing: for a People Yet to Come. *Studies in Philosophy and Education*, 30 (3), 285–301
- Wallin, Jason J (2012). Representation and the Straightjacketing of Curriculum's Complicated Conversation: The pedagogy of Pontypool's minor language. *Educational Philosophy and Theory*. 44(4), 366-358.