

بازشناسی کیفی ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه

1 جواد جهان

2* علیرضا فقیهی

3 ذبیح پیرانی

تاریخ دریافت: 96/01/18

تاریخ پذیرش: 96/05/06

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بازشناسی کیفی ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه و تحلیل آن براساس نظرات اساتید حوزه برنامه درسی عمل فکورانه انجام شده است. روش پژوهش کیفی، از نوع پدیدار شناسی است. شرکت کنندگان در پژوهش، شامل ده نفر از اساتید حوزه برنامه درسی عمل فکورانه بودند که به صورت هدفمند انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختار یافته استفاده شد. داده‌های بدست آمده با استفاده از روش مقوله بندی و کد گذاری موضوعی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که بر اساس نظرات اساتید، برنامه درسی عمل فکورانه با تأکید بر زوایای معرفت شناسی و ارزش شناسی شامل 130 کد مفهومی و هفت مولفه اصلی: تامل گرایی، پرورش تفکر، هنر و زیبا شناسی، ادراک، حل مساله، تصمیم گیری، مهارت محوری و توسعه حرفه‌ای و 53 زیر مولفه در زمینه برنامه درسی عمل فکورانه می‌باشد. یافته‌ها نشان داد که طراحی برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه شرایط را برای پرورش دانش آموزانی متفکر، خلاق، مهارت محور و دارای توان حل مساله فراهم می‌سازد.

کلید واژه‌ها: برنامه درسی، نظریه عمل گرای شواب، ابعاد، مولفه‌ها، دیدگاه اساتید

¹ - دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. Javadjahan18@gmail.com

² - استادیار گروه علوم تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. (نویسنده مسوول) A-faghihi@iau-arak.ac.ir

³ - استادیار گروه روانشناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. Z-pirani@iau-arak.ac.ir

مقدمه

برنامه‌های درسی امروزه به عنوان قلب نظام‌های آموزشی محسوب می‌شوند که شامل کلیه فعالیت‌های یادگیری، انواع تجارب یادگیری، پیشنهادهایی در مورد راهبردهای یاددهی - یادگیری و شرایط اجرای برنامه و همچنین در برگیرنده دانش، مهارت و نگرش ارزشمند برای یادگیری در هر نظام آموزشی است (ارنشتاین¹ و هانکینز²، 2009: 10). این روزها در نظام‌های آموزشی و گفتمان‌های عمومی، شاهد آن هستیم که برنامه درسی به عنوان یک الگوی در بر دارنده هنجارها، تلاشها و ارزشها تلقی نمی‌شوند. مادامی که نگاه‌های دستورالعملی به نتیجه آموزشی بر حوزه برنامه ریزی درسی استیلا دارد، علایق افراد در ارتباط با برنامه درسی، تنها شامل مباحثی محدود در مورد برنامه درسی خاص، نتایج و اثر بخشی خواهد بود. به نظر می‌رسد که مناقشه‌های عمومی درباره برنامه‌های درسی، منبعت از انتقادهای آغشته به انگیزه‌های سیاسی است که ماحصل آن برداشتهای بسیار سطحی در مورد مشکلات نظام آموزشی و جستجوی نوعی برنامه درسی که گمان می‌برند به طور قطع این مشکلات را حل خواهد کرد. اغلب مربیان در حالی در فرایند تصمیم گیری‌های کلان در زمینه اهداف و عملکردهای نظام آموزشی شرکت می‌کنند که گفتمان آنها از عمق کافی برخوردار نیست. در واقع معلمان، متخصصان برنامه درسی و مدیران به ندرت اهداف و عملکردهای برنامه درسی را از طریق بررسی الگوهای فکری مسلط بر این برنامه‌ها و تاثیرات آنی و آتی بر نظام رسمی آموزشی مورد تامل، پرسش و چالش قرار می‌دهند پاملا بلوتین ژوزف³ (2000؛ به نقل از مهرمحمدی و دیگران، 1389). آنانی که با جهان واقعی برنامه‌ی درسی آشنایی دارند، وصف بارو⁴ (1985) از پژوهش برنامه‌ی درسی را قابل فهم و تعبیر ارزیابی می‌کنند. این توصیف در درجه‌ی اول نشان می‌دهد که پژوهش برنامه‌ی درسی با مجموعه‌ای از فعالیت‌های عملی در ارتباط است که کانون توجه آنها، شکل گرفتن، ابراز نمودن، توجیه کردن و اجرای برنامه‌های آموزشی است. این فعالیت‌های برنامه درسی با تصمیم گیری درباره‌ی موضوعات متنوعی سرو کار پیدا می‌کند که در مجموع به تدوین راهنماهای معنایی (مفهومی) و عملی برای اداره‌ی این برنامه‌ها منجر می‌شود. اگر قرار است این انتخاب‌ها آگاهانه باشند، باید متکی به شناخت کامل از نتایج پژوهش‌هایی شوند که با موضوع

¹.Ornstein

².Hunkins

³.pamela Bolotin Joseph

⁴.barow

تصمیم گیری‌ها ارتباط دارد سی شورت¹ (1991)؛ به نقل از مهرمحمدی و دیگران (1388). با توجه به نیاز به شناخت بیشتر و عمیق رویکردها و نظریه‌های برنامه درسی، رید و نال² (2006) نظریه‌های برنامه درسی را به چهار طبقه، تحت عنوان نظام‌گرا، وجودگرا، رادیکال و فکورانه تقسیم نموده است. واز دیدگاه فکورانه به عنوان یک بدیل در کنار سه دیدگاه دیگر بحث و از آن دفاع کرده اند. پارادایم عملی و فکورانه در حوزه مطالعات برنامه درسی از مرور نظریه‌های شناخته شده ترین چهره این پارادایم یعنی شوآب نسبت به ماهیت نظریه و عمل و رابطه میان آن دو به دست آمده است (زرقانی و همکاران، 1395: 11).

پیشگام اصلی این رویکرد جوزف شوآب³ است؛ از دیگر چهره‌های این رویکرد می‌توان به رید، وست بری⁴ و مک کوپین⁵ اشاره کرد. این رویکرد با دو نکته محوری مواجه است. چه چیز باید در برنامه درسی گنجانده شود، و چه چیز باید از آن حذف شود. از منظر رید رویارویی با این دو نکته مستلزم عمل فکورانه است. به زعم وی عمل فکورانه یک فرایند ذهنی ماهرانه و اجتماعی است که از طریق آن افراد به صورت انفرادی و جمعی تلاش می‌کنند تا ماهیت برنامه درسی را بشناسند، و چارچوب اندیشمندانه برای حل آن تدارک ببینند، و از بین چارچوب‌های پیشنهادی بهترین را مبنای عمل قرار دهند. او معتقد بود که برای حل مشکلات برنامه درسی فقط دانش نظری کافی نیست، بلکه باید به سراغ روشی رفت که به دانش نظری و عملی توأمان توجه داشته باشد و بدون شک این دانش، دانش فکورانه است. این فرایند سبب می‌شود تا کارگزاران و عاملان برنامه درسی به عنوان انسان مورد توجه قرار گیرند. او بین دانش رویه‌ای و دانش عملی تفاوت قائل می‌شود و معتقد است مسایل برنامه درسی از جنس عملی هستند، به زعم وی در دانش رویه‌ای به کارگیری تکنیک و فرمول خاص مورد توجه است که بر اساس آن، قطعیت محور فعالیت کارگزاران را شکل می‌دهد. اما در رویکرد عملی عدم قطعیت و عدم تعیین مورد تأکید است که با ماهیت مسایل برنامه درسی سازگارتر است. بر اساس این رویکرد در برنامه درسی باید همه افراد ذینفع شامل معلمان، دانش آموزان، برنامه ریزان، مدیران، صاحبان مشاغل، مشاوران حرفه‌ای حضور داشته باشند. این رویکرد از هر نوع افراط گرایی اجتناب می‌ورزد. در این دیدگاه برنامه درسی ماهیت اجتماعی، اخلاقی و عملی

¹ C. short

² Reid & Null

³ Joseph Schowab

⁴ West bery

⁵ Mack Queen

دارد و باید هنرهای لیبرال در آن مورد تأکید قرار گیرند رید (2006؛ به نقل از آل حسینی و مهرمحمدی، 1390). شواب (1969) معتقد بود که «تکیه‌ی دیرینه و غیر آزمایش شده» به نظریه، وضعیت ناخوشایندی را برای مطالعات برنامه درسی ایجاد کرده است. بنابراین او با معرفی تز خود تحت عنوان «پرکتیکال¹»، تحول شگرفی در برنامه درسی ایجاد نمود. این تز با تکیه بر سه مرحله پرکتیکال، نیمه پرکتیکال و اکلکتیک، از نظر شواب، می‌تواند باعث توسعه‌ی برنامه درسی شود (غلامی، 1393: 2). شواب در توضیح نظریه عملگرایی خود به فرآیند تأمل معطوف به عمل اشاره می‌کند که خروجی اش مجموعه تصمیم‌های اتخاذ شده برای اقدام است. در این فرآیند، تمامی صورت‌بندی‌های مختلف قابل تصور برای مسائل عملی و راه‌حل‌های قابل طرح برای هر صورت‌بندی و پیامدهای احتمالی قابل پیش بینی برای هر یک سنجیده شده و با این علم و آگاهی، بهترین امکان یا راه حل برای اقدام پیش رو برگزیده می‌شود. با توجه به این فرآیند، مشخص می‌شود که مقصود از عمل در پارادایم عملی، اقدامی آگاهانه و فکورانه است. اقدامی که پس از طی فرآیند تأمل معطوف به عمل انجام می‌شود و بر اقدامات آتی نیز اثرگذار خواهد بود (زرقانی و همکاران، 1395: 11). رویکرد عملی با هدف احیای سبک تعقل عملی و مقابله با نگرش ابزاری و فروگاهشی به تربیت رخ داده است (آل حسینی و مهرمحمدی، 1391: 2). مهم ترین مفهوم در نظریه شواب، مفهوم "Deliberation" است که معادل‌های گوناگونی در منابع فارسی برای آن وضع شده است. این مفهوم ناظر به فرآیندی است که طی آن تصمیم‌های متین، سنجیده و معقول در ارتباط با ابعاد برنامه درسی خاصی که تعیین تکلیف برای آن در دستور کار پژوهش یا برنامه ریز قرار دارد، اتخاذ می‌شود. مهرمحمدی استفاده از معادل «عمل فکورانه» را مناسب تشخیص می‌دهد. به همین جهت رویکرد پژوهشی، برنامه ریز مبتنی بر نظریه شواب را که به دلیل جایگاه اساسی این مفهوم در آن "Deliberative Inquiry" نام گرفته پژوهش معطوف به عمل فکورانه نامیده است (مهر محمدی، 1381: 5). شواب به عنوان یک متفکر تأثیرگذار در حوزه برنامه درسی در ایران چندان شناخته شده نیست. پاره‌ای اظهار نظرهای شنیده شده نیز حمایت از بدفهمی شواب نزد صاحب‌نظران برنامه درسی کشور دارد. بخشی از این وضعیت غیر قابل قبول معلول دشواری‌هایی است که فهم دیدگاه عملی شواب با آن آمیختگی ذاتی دارد و سرمایه گذاری قابل توجهی برای درک مضامین عمیق آن لازم است. بخش دیگری از این وضعیت مرهون تلاش‌هایی است که پاره‌ای رقیبان نظری شواب در عالم

¹. Practical

به راه انداخته اند که هدف آن از میدان به در کردن رقیب بوده است. به هر روی خواه نظریه شوآب در میان جامعه علمی مطالعات برنامه درسی در ایران مقبولیت پیدا کند یا نکند، شناخت هر چه دقیق تر آنچه او عرضه داشته است باید با احساس مسئولیت علمی شناخته شود. عدم اهتمام در این زمینه، مانند غفلت از هر عرصه تأثیرگذار دیگر در قلمرو برنامه درسی، با موازین آکادمیک در تعارض قرار داشته و بالندگی رشته را دچار سکنه و وقفه می‌نماید (مهرمحمدی، 1393: 1).

آنچه که از ادبیات پژوهش حوزه برنامه درسی عمل فکورانه بر می‌آید حاکی از این است که صاحب نظران و پژوهشگران این حوزه، برنامه درسی عمل فکورانه را از زوایای مختلف مورد تحلیل و بررسی قرار داده و ابعاد و مولفه‌های برای آن ذکر کرده اند، به هر حال، دقت و تأمل در مجموعه مطالب و مستندات نظری و پژوهشی فوق نشان دهنده نقش و کارکردهای مثبت برنامه درسی عمل فکورانه است. می‌توان گفت شناخت زمینه‌ها، سیر تحولی و ابعاد رویکرد عمل‌گرای شوابی می‌تواند برنامه ریزان درسی را برای استفاده از این دیدگاه در برنامه‌های درسی کمک نماید. برای این مهم باید مقاصد و دیدگاه‌های رویکرد عمل فکورانه مورد بررسی و کنکاو قرار گیرد و ابعاد و مولفه‌های آن استخراج گردد، تا در برنامه‌های درسی مراکز دانشگاهی و آموزشی کشور مورد استفاده و بهره برداری قرار گیرند. با توجه به اینکه پژوهش‌های انجام شده در خصوص رویکرد عمل فکورانه به بررسی همه جانبه ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه نپرداخته اند و جای خالی این مهم احساس می‌گردد، در یک بررسی دقیق به کندوکاو در نظریه عمل‌گرایی شوابی پرداخته شد. بر این اساس، سوال اصلی پژوهش حاضر این است که ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه از دیدگاه اساتید حوزه برنامه درسی کدامند؟

زرقانی و همکاران (1395) به بررسی ارتباط میان دانش نظری و عمل معلمان در هر یک از پارادایم‌های اجرای برنامه درسی پرداخته اند. بر مبنای سه نوع پارادایم حوزه مطالعاتی برنامه درسی که با مطمح نظر قرار دادن نسبت میان نظریه و عمل شکل گرفته است، به بیان سه نوع رابطه میان دانش نظری و دانش عملی مورد نیاز معلمان در تدریس پرداخته شده است. این سه نوع رابطه، در دل سه پارادایم برای اجرای برنامه درسی، مورد بحث قرار گرفته اند. این سه پارادایم با ترکیبی از عناوین پارادایم‌های حوزه مطالعات برنامه- درسی و اجرای برنامه درسی، فنی-وفادارانه، فکورانه-انطباقی و انتقادی-برآمدنی نامگذاری می‌شوند. هر یک از این سه رابطه، پیامدهای متفاوتی را نیز برای شکل‌گیری برنامه‌های درسی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان در بردارد. این برنامه‌ها در پارادایم فکورانه -

انطباقی ضمن توجه به انتقال دانش نظری بروز، رشد و پرورش تأمل عملی معلمان را مطمح نظر قرار می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش جمشیدی توانا و امام جمعه (1395) در خصوص تاثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان، نشان می‌دهد که کارورزی مبتنی بر عمل فکورانه، در توسعه‌ی شایستگی‌های دانشجو معلمان، حضور و عمل بازاندیشی بر عمل توسط دانشجو معلمان در کلاس درس، تعامل با مدرسه و دانشگاه، مساله‌یابی، و قدرت تصمیم‌گیری موثر است.

پژوهش ماکایو¹ (2015) نشان می‌دهد که برای استفاده از رویکرد فکورانه، معلمان باید یک دوره آموزشی کامل را بر اساس این رویکرد گذرانده باشند.

خروشی (1394) علاوه بر بحث درباره توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان براساس دیدگاه عمل فکورانه و تربیت معلم حرفه‌ای در گستره آموزش و پرورش نوین، بر ضرورت آن در دانشگاه فرهنگیان به منظور برنامه ریزی‌های آتی تاکید می‌کند.

پژوهش قنبری و همکاران (1394) نشان می‌دهد هرچه تجربیات آموزشی برای دانشجویان محسوس و در محیط بیشتر تعاملی صورت بگیرد و به نوعی تفاوت‌های فردی و قابلیت‌های آنها را شناسایی و به رسمیت شناخته می‌شود، چالش‌های موجود در شیوه‌های فعلی ارزشیابی از دانشجویان به حداقل می‌رسد و رویکرد مطالعه عمل فکورانه را تحت تاثیر قرار می‌دهد.

در پژوهشی دیگر امانی (1394) به بررسی مفهوم و ابعاد تدریس فکورانه و نقش آن در تربیت معلم فکور و همچنین ویژگی‌های معلم فکور پرداخته است و عمل فکورانه را شامل سه بعد، تامل، تامل حین و پس از عمل و گفتگوی فکورانه می‌داند. تأمل پس از عمل، رایج‌ترین نوع تأملی است که در دانشگاه‌ها یا مراکز تربیت معلم، افراد را به آن ترغیب می‌کنند و بدان عمل می‌کنند. برخلاف تأمل در حین عمل، که عموماً فعالیت‌های فردی است، تأمل پس از عمل، فعالیت‌های گروهی و مشارکتی است.

گرمایی و دیگران (1394) در تدوین مولفه‌های هنر و زیباشناسی در برنامه‌های درسی، مولفه‌هایی مانند پرورش تخیل، خلاقیت، رعایت تناسب و انسجام بین اهداف آموزشی، استفاده از روش‌های تدریس طبیعت‌گرایانه، پروژه‌های و حل مساله، خود ارزشیابی، آزادی عمل یادگیرندگان، تانی و تامل

¹. Makaiiau

زیبا شناسی و زیبا سازی فضای فیزیکی را مطرح می‌سازند. همچنین نوروزی و متقی (1388) مولفه هنر و زیبایی شناسی را از دیدگاه علامه جعفری بررسی نموده و اظهار داشته اند که آنچه در بحث زیبایی شناسی مورد نظر علامه است، شامل تمام جنبه‌های تعلیم و تربیت و در همه‌ی حوزه‌های یادگیری می‌باشد و هدف تربیت هنری را پرورش انسانهایی خلاق، طبیعت دوست، دارای اختیار عمل در تعقل و تفکر درباره زیبایی‌های خلقت می‌دانند. بر اساس یافته‌های پژوهش غلامی (1393) دانش عملی معلمان در یک چرخه‌ی مداوم توسعه پیدا می‌کند. به لحاظ معرفتی، استدلال‌های متناظر با فعالیت‌های مرتبط با دانش عملی بیانگر دو جایگاه معرفتی خاص است: دانش پرکسیال و دانش قابل اجرا. هرکدام از این مقوله‌ها وزن معرفتی متفاوتی دارند و برای پاسخگویی به نیازهای متفاوت کلاس درس مورد استفاده قرار می‌گیرند.

زرقانی (1393) در پژوهش خود اینگونه می‌گوید که یکی از راه‌های درک و دریافت بهتر از اندیشه‌ها و آراء یک صاحب نظر علمی، بررسی آن افکار و ایده‌ها در بستری زمانی است، نوشتار ایشان با هدف بررسی تحولات تاریخی در افکار و ایده‌های جوزف شواب، یکی از شخصیت‌های برجسته‌ی حوزه‌ی تخصصی برنامه درسی، به رشته‌ی تحریر در آمده است.

در یک پژوهش مهرمحمدی (1393) در بخش نخست به تمایز میان علائق شواب در دو مقطع از حیات علمی و حرفه‌ای او و به تبع آن، شواب متقدم و متاخر را مورد بحث قرار داده است، در بخش دوم تلاش شده است کیفیت ملازمت و زیست مسالمت آمیز عملی شواب با نظریه تبیین و تشریح گردد و در بخش سوم موضوع آرمان گرایانه بودن دیدگاه با پارادایم عمل شواب مورد بحث قرار گرفته است.

خسروی و همکاران (1393) نشان داده اند که شواب در "نظریه عملی" تاکید می‌کند که تصمیم گیری در برنامه درسی باید جنبه‌ی "عملی" داشته باشد. او این مهم را در گروی آن می‌داند که برنامه درسی در سطوح پایین (مدرسه‌ای، منطقه‌ای و یا استانی) ساخته شود.

آل حسینی (1393) اشاره می‌کند که در پرتو نظریه عملی و با نظر به جنبه‌ی عملی تدریس، از شرایطی متفاوت برای رشد حرفه تدریس می‌توان سخن گفت.

مونی سیمی و لانگ (2013) در بررسی خود نشان دادند که استفاده از رویکرد عمل فکورانه می‌تواند به توسعه نوآوری‌ها در درس علوم کمک نماید، نتایج بیانگر این موضوع است که برای توسعه‌ی درس علوم باید از یادگیری موقعیتی و مشاهده مستقیم استفاده نمود.

پژوهش رید و همکاران (2012) رویکرد عمل فکورانه را در دوره‌های باز آموزشی دانشجویان پزشکی مفید می‌دانند. همچنین بهره‌گیری این رویکرد از فن آوری اطلاعات مهم می‌دانند و همچنین نظام‌های آموزشی را به طراحی برنامه‌های درسی بر اساس دیدگاه دانشجویان و یادگیرندگان توصیه می‌کنند. کاکابادسی¹ (2011) نشان داد که عمل فکورانه روابط بین فردی دانش آموزان را بهبود می‌بخشد و دیدگاه آنها را در پذیرش نظرات دیگران گسترش می‌دهد.

تاک شینگ لام (2011) به ارائه نوعی از طراحی برنامه درسی پرداخت که برای توسعه برنامه درسی از عمل فکورانه بهره می‌برد، او اظهار می‌کند که رویکرد عمل فکورانه می‌تواند روند تصمیم‌گیری را ساده‌تر سازد. همچنین بر اساس این پژوهش رویکرد عمل فکورانه نقش مهمی در اجرای طرح مدرسه محور ایفا می‌کند. در نتایج پژوهش لوین² (2009) اینگونه مطرح شده است که مفهوم تجربه عملی در آماده‌سازی معلم، دست کم به قرن نوزدهم بر می‌گردد، زمانیکه حرکت آموزشی استاندارد، چهار طبقه بندی اصلی و اساسی مطالعاتی را برای معلمان ارائه نمود، که یکی از آنها تمرین تدریس بود. تا صد و پنجاه سال بعد، هرچند که آماده‌سازی عموماً شامل مولفه‌ای تحت عنوان "مشاهده و تمرین"، "کارورزی در مدرسه"، "تجربه میدانی" یا به بیانی عامیانه‌تر "کارورزی دانشجو معلمان" بود، اما سطح توقعات در مورد آنچه معلمان باید بدانند و قادر به انجامش باشند، بسیار کم تغییر کرد.

چاپمن³ (2007) در پژوهشی اقدام به ارائه نگاهی تلفیقی از دو دیدگاه دگرگون ساز مازیرو و دیدگاه فکورانه شواب کرده است، یافته‌ها نشان می‌دهد که ادغام این دو رویکرد در برنامه درسی می‌تواند نظام‌های آموزشی را در دست‌یابی به اهداف تحول در طراحی برنامه درسی، تجارب کلاس درس و توسعه‌ی حرفه‌ای کمک نماید.

دانلد لوین⁴ (2006) در پژوهش خود به ارائه خلاصه‌ای از زندگی جوزف شواب پرداخته است، و ضمن به تصویر کشیدن تلاش‌های علمی یک دانشمند برجسته و مبارزات تربیتی یک معلم اسطوره‌ای برای تحقق آرمان هایش، تحولاتی مهم را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد. دیدگاه‌های چالش‌انگیزی که شواب در ابعاد عمل و نظر در رشته برنامه درسی طرح کرده است.

¹ . Kakabadse

² .levin

³ .Chapman

⁴ .Donald n levine

از نظر دارلینگ¹ (2005) آماده سازی سنتی معلم در گذشته، از این نظر مورد انتقاد است که بسیار تئوریک بوده و ارتباط کمی با تمرین داشته و دروس نامنسجم و جدا جدا را ارائه می‌داده است و فاقد مفهوم روشنی از یاددهی در میان اساتید بوده است. بی شک برنامه‌هایی که بصورت مجموعه‌ای از دروس غیرمرتبط و فاقد مفهوم مشترک یادگیری و یاددهی می‌باشند، تاثیر ضعیفی بر روی تمرین و آمادگی حرفه‌ای معلمان جدید می‌گذاشتند. گورتاگن² (2001) بر اهمیت ارتقای عمل فکورانه انتقادی در برنامه‌های تربیت معلم تاکید می‌کند. چنانچه کالدرهد نیز می‌گوید، عمل فکورانه نقشی حیاتی در رشد حرفه‌ای دارد (ارجینیل، 2006). رید (1978) در مورد ضرورت بسط و پالایش نوعی سنت عمل فکورانه برنامه درسی به منظور کمک به افراد در بهبود توانایی‌های استلال عملی خویش و بر قراری شرایطی که این توانایی‌ها بتوانند به بهترین وجه گسترش یابند، سخن گفته است.

روش پژوهش

در این پژوهش از روش کیفی از نوع پدیدار شناسی استفاده شده است. روش انتخاب شرکت کنندگان در این پژوهش، هدفمند بوده است، نمونه گیری تا زمانی ادامه خواهد یافت که مقوله‌ها به اشباع نظری برسند. به این طریق که نمونه از اساتید و صاحب نظران حوزه برنامه درسی و اساتید صاحب نظر در رویکرد عمل گرای شوابی (عمل فکورانه) از دانشگاه‌های معتبر کشور انتخاب شدند. کوربین و اشتراس-معتقدند که اغلب تصور بر این است که اشباع نظری زمانی رخ می‌دهد که دیگر، مقوله تازه ای از داده‌ها استخراج نمی‌شود؛ اما در واقع، اشباع نظری به چیزی فراتر از این موضوع اطلاق می‌شود. به این معنا که هدف اساسی، صرفا رسیدن به مجموعه ای از مقوله‌ها نیست؛ بلکه اشباع نظری به تدوین مقوله بندی‌ها بر مبنای ویژگی‌ها و ابعادشان اشاره دارد (ادیب منش، 1396). در این پژوهش با مصاحبه از ده نفر از اساتید حوزه برنامه درسی عمل فکورانه اشباع داده‌ها به دست آمد، روش جمع آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه ساختار یافته بود که با رویکرد تحلیلی - تفسیری تجزیه و تحلیل شد، سوالات مصاحبه به صورت باز پاسخ و براساس راهنمای مصاحبه بود، به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری موضوعی استفاده شده است. مراحل کد گذاری بدین صورت انجام گرفته است:

¹. Darling

². Korthagen

الف - کدگذاری باز: فرایندی تحلیلی است که از طریق آن مفاهیم شناسایی شده و ویژگی‌ها و ابعاد آنها در داده‌ها کشف می‌گردند (دانایی فرد و امامی، 1386: 12).

ب - کدگذاری محوری: کدگذاری محوری فرایند ربط داده مقوله‌ها به زیر مقوله‌ها در سطح ویژگی‌ها و ابعاد است (دانایی فرد و امامی، 1386: 15).

ج - کدگذاری انتخابی: تولید متن یا عبارتی که در آن با استفاده از اصول یا گزاره‌های منطقی، رابطه بین مفاهیم و مقولات شرح داده شود. (دانایی فرد و امامی، 1386؛ به نقل از ادیب منش، 1396). جهت تعیین "روایی و پایایی داده‌ها" از سه معیار مورد نظر صاحب‌نظران مطالعات کیفی، شامل: «تایید پذیری»، «قابلیت اطمینان» و «قابل قبول بودن» (ادیب منش، 1396) استفاده شد. جدول شماره 1: ویژگی‌های مصاحبه‌شوندگان (قالب جدول برگرفته از ادیب منش، 1396).

کد مصاحبه‌شونده	مدرک تحصیلی	گرایش تحصیلی	مرتبۀ علمی
1	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استاد
2	دکتری	مطالعات برنامه‌درسی	دانشیار
3	دکتری	تربیت اسلامی	دانشیار
4	دکتری	مطالعات برنامه‌درسی	استادیار
5	دکتری	تربیت اسلامی	دانشیار
6	دکتری	فلسفه‌تعلیم و تربیت	استادیار
7	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار
8	دکتری	مطالعات برنامه‌درسی	استادیار
9	دکتری	مطالعات برنامه‌درسی	استاد
10	دکتری	تربیت اسلامی	دانشیار

یافته‌های پژوهش

1- ابعاد و مولفه‌های برنامه‌درسی عمل فکورانه از دیدگاه صاحب‌نظران حوزه برنامه‌درسی عمل فکورانه کدامند؟

صاحب‌نظران و پژوهشگران، برنامه‌درسی عمل فکورانه را از زوایای مختلف مورد تحلیل و بررسی قرار داده و ابعاد و مولفه‌های برای آن ذکر کرده‌اند، آنچه که از نظرات اساتید حوزه برنامه‌درسی عمل فکورانه برمی‌آید حاکی از آن است که برنامه‌درسی عمل فکورانه با تأکید بر زوایای معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی در هفت بعد تامل‌گرایی، پرورش تفکر، هنر و زیبا‌شناسی، ادراک، حل مساله، تصمیم‌گیری، مهارت محوری و توسعه‌ی حرفه‌ای مورد توجه قرار گرفته است. هر یک از این ابعاد هفت‌گانه مرکب از مؤلفه‌هایی است، یافته‌های حاصل از میزان توجه اساتید حوزه برنامه‌درسی

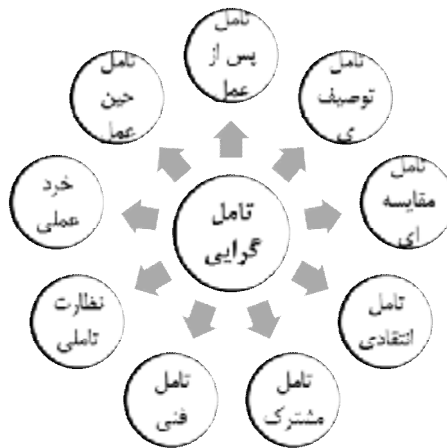
درسی عمل فکورانه به ابعاد برنامه درسی عمل فکورانه در اشکال مربوط به ابعاد هفت گانه برنامه درسی عمل فکورانه در ادامه ذکر شده است.



شکل 1: نظرات اساتید در زمینه ابعاد اصلی برنامه درسی عمل فکورانه

1- تامل گرایی

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه ها در این زمینه اصلی دارای 9 کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در شکل 2 است.



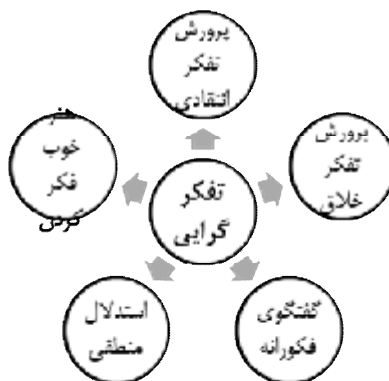
شکل 2: نظرات اساتید در زمینه مولفه های برنامه درسی عمل فکورانه

مصاحبه شونده شماره 1 تامل را مهم ترین بعد دیدگاه عمل گرای شواپی می داند که دیگر ابعاد این رویکرد را تحت تاثیر قرار داده است. مصاحبه شونده شماره 3 می گوید می توان تامل را به لحاظ گستره و سطح به سه سطح تامل توصیفی، تامل مقایسه ای و تامل انتقادی تقسیم بندی کرد. ایشان

اظهار نظر می‌کند که ساده‌ترین سطح تامل، تامل توصیفی و بالاترین سطح، سطح تامل انتقادی است. ایشان رسیدن به این سطح از تامل را از اهداف و آرمان‌های نظام‌های آموزشی برای یادگیرندگان دانسته و بیان می‌دارد که از جمله عواملی که موجب می‌شود یک نظام تربیتی به اهداف مطلوب خود برسد این است که، افرادی با سطح تامل انتقادی تربیت نماید. ایشان همچنین تامل را از بعد زمانی شامل دو سطح زمانی تامل حین عمل و تامل پس از عمل می‌داند. مصاحبه‌شونده شماره 4 به اهمیت تامل مشترک و ارتباط بین فردی توجه کرده و آن را یکی از مهم‌ترین زیر مولفه‌های تامل‌گرایی می‌داند. به طور کلی می‌توان گفت اساتید حوزه برنامه درسی تامل توصیفی، تامل مقایسه‌ای، تامل انتقادی، تامل حین و پس از عمل، نظارت تاملی، تامل مشترک، تامل فنی و خرد عملی را از مهم‌ترین زیر مولفه‌های تامل‌گرایی دانسته‌اند.

2- تفکر‌گرایی

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینه اصلی دارای 5 کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در شکل 3 است.



شکل 3: نظرات اساتید در زمینه مولفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه (تفکر‌گرایی)

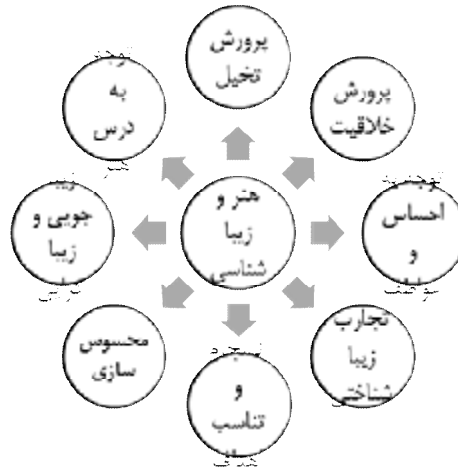
مصاحبه‌شونده شماره 3 می‌گوید: یکی از مهم‌ترین ابعاد عمل فکورانه، بعد تفکر است، این نوع برنامه درسی درصدد پرورش تفکر انتقادی، تفکر خلاق، آموزش هنر خوب فکر و استفاده از استدلال منطقی است. مصاحبه‌شونده شماره 9 برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه را نیازمند بهره‌گیری از تفکر دانسته و می‌گوید تفکر و تفکر‌گرایی زیربنای اصلی پیشرفت علمی بشر در همه‌ی زمینه‌هاست،

اگر نظام های آموزشی بخواهند انسان هایی خلاق را تربیت نمایند نیازمند داشتن رویکردی فکورانه هستند که در آن هنر خوب فکر کردن را به فرد بیاموزند تا تفکر به خلاقیت منتهی گردد.

3- هنر و زیبا شناختی:

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه ها در این زمینه اصلی دارای 8 کد مفهومی فرعی به شرح مندرج

در شکل 4 است.



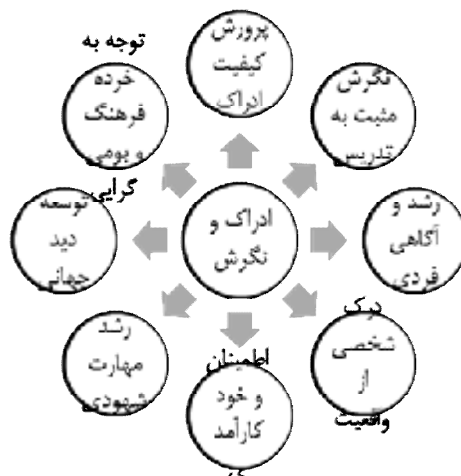
شکل 4: نظرات اساتید حوزه برنامه درسی عمل فکورانه در زمینه مولفه های برنامه درسی عمل فکورانه (مولفه هنر و زیبا شناختی).

مصاحبه شونده شماره 7 می گوید، برنامه درسی فکورانه بر بعد هنر و زیباشناسی تاکید دارد، این دیدگاه از عناوینی همچون هنر ادراک، هنر مسئله پردازی و تفکر هنرمندانه سخن به میان می آورد. مصاحبه شونده شماره 3 می گوید: برنامه درسی فکورانه بر تجارب زیباشناختی، اهمیت درس هنر، ملموس و محسوس سازی هدف های آموزشی و همچنین انسجام و تناسب بین اهداف تاکید دارد. این مصاحبه شونده، مولفه پرورش خلاقیت و تخیل را از دیگر مولفه های برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه می داند. مصاحبه شونده شماره 10 در خصوص بعد هنر و زیباشناسی می گوید «پرودگار عالم زیباست و زیبا آفریده است، انسان جلوه ای از نور الهی، و خلقتی است نشأت گرفته از جلال و جبروت الهی، پس می توان اینگونه گفت که مخلوقی که از سرچشمه ی زیبایی آفریده شده است بدون شک زیبا، زیبا جو و زیبا گرا است. دیدگاه فکورانه ی شوایی بر هنر و زیبایی تاکید داشته و آنرا از ابعاد اصلی برنامه های درسی می داند. توجه به هنر و تجارب مبتنی بر هنر می تواند دانش آموزان را خلاق،

مهربان و هم نوع دوست تربیت کند». مصاحبه شونده شماره 1 توجه به درس هنر را آن هم به صورت عملی و کارگاهی و به دور از مبانی صرفاً نظری مورد بحث قرار می‌دهد و می‌گوید اگر برنامه درسی به نقش هنر و آموزش هنر اهمیت دهد، دانش آموزشی خلاق، دارای قوه تخیل بالا و به تبع مبتکر تربیت خواهد نمود.

4- ادراک و نگرش :

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینه اصلی دارای 8 کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در شکل 5 است.



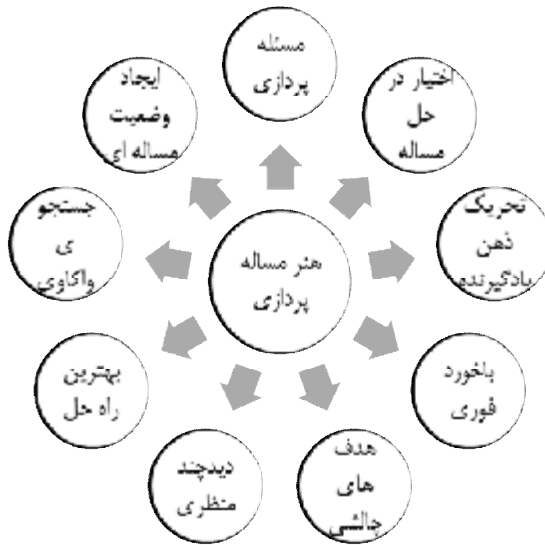
شکل 5: نظرات اساتید در زمینه مولفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه (مولفه ادراک و نگرش).

مصاحبه شونده شماره 4 در خصوص مولفه ادراک و نگرش به نقش خرده فرهنگ و بومی سازی برنامه‌های درسی توجه کرده و آن را در توجه عمیق به فرهنگ موثر می‌داند. ایشان می‌گوید توسعه دید جهانی و فراملی زمانی محقق خواهد یافت که فرد درک صحیح از فرهنگ بومی خود داشته باشد تا در مقام مقایسه، باخته‌ی فرهنگ دیگران نشود. مصاحبه شونده شماره 5 با تأیید اهمیت توجه به فرهنگ بومی و خرده فرهنگی، رشد خود آگاهی (خود پنداری) را مقدمه‌ای مهم برای شناخت محیط می‌داند و اینگونه بیان می‌دارد که «اگر فرد درک کاملی از خود و ویژگی هایش داشته باشد و به اصطلاح خودپندار باشد می‌تواند به درک صحیحی از واقعیت برسد، فرد با این ویژگی‌ها، احساس اطمینان و خود کار آمدی خواهد کرد». مصاحبه شونده شماره 2 رشد مهارت‌های شهروندی را

از مهم ترین مولفه های عمل فکورانه می داند و اظهار می دارد رشد مهارت های شهودی به پرورش کیفیت ادارک کمک می کند. ایشان در بحث تدریس نیز داشتن نگرش مثبت را از اولویت ها می دانند.

5- حل مساله و مساله پردازی

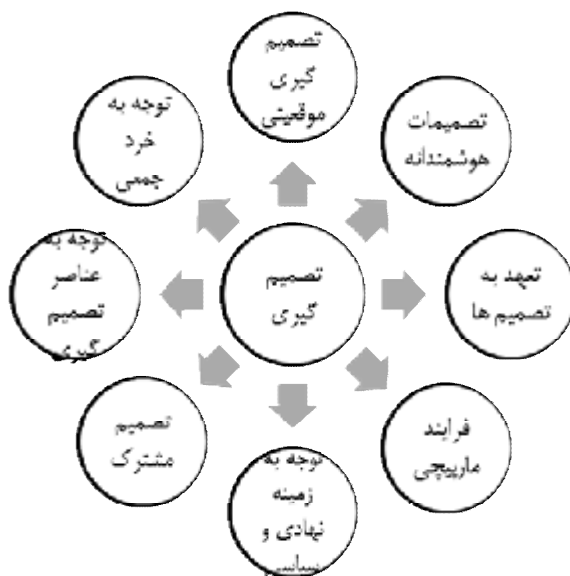
مفاهیم استخراج شده از مصاحبه ها در این زمینه اصلی دارای 9 کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در شکل 6 است.



شکل 6: نظرات اساتید در زمینه مولفه های برنامه درسی عمل فکورانه (مولفه حل مساله و مساله پردازی).
 مصاحبه شونده ها به مولفه ی هنر مساله پردازی توجه ویژه ای داشته اند، مصاحبه شونده های شماره 3، 1 و 5، ایجاد وضعیت های سوال بر انگیز و مساله ای ها در آموزش دارای تاثیر مثبت می دانند و اظهار می کنند که رویارویی دانش آموزان با هدف های چالشی، تلاش آنها را برای رسیدن به هدف، مضاعف می سازد. مصاحبه شونده شماره 8 در خصوص هنر مساله پردازی، داشتن آزادی عمل دانش آموزان در حل مسائل را مطرح می سازد و بیان می دارد که قدم اول تحریک ذهن یادگیرنده و درگیر سازی او با مساله است، اما دادن اختیار عمل به فرد می تواند نقش تقویت کننده داشته باشد. اگر چه نیاز است نظارت در کار وجود داشته باشد و بازخوردهای فوری و بلا واسطه به فرد داده شود. ایشان این مولفه ها را از مولفه های اصلی دیدگاه عمل گرای شوابی می دانند.

6- تصمیم گیری

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینه اصلی دارای 8 کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در شکل 7 است.

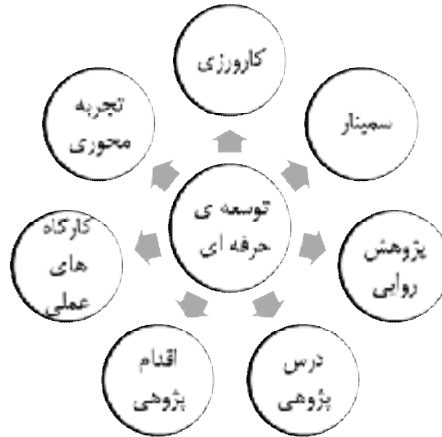


شکل 7: نظرات اساتید در زمینه مولفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه (تصمیم‌گیری).

مصاحبه‌شونده شماره 6 در مولفه تصمیم‌گیری به تصمیم‌گیری‌های مشترک توجه دارد، و اظهار می‌دارد که تصمیم‌های فردی همیشه خالی از مشکل نبوده‌اند و دانش آموزان باید توجه به خرد جمعی و تصمیم مشترک را فرا گیرند. مصاحبه‌شونده شماره 5، تصمیم‌گیری را دارای اهمیت زیادی می‌داند و از آن به عنوان یک مهارت یاد می‌کند و اینگونه اظهار می‌کند که «فرد در اجتماع، در همه حال نیازمند گرفتن تصمیم‌هایی هوشمندانه است، این تصمیم‌ها بیشتر موقعیتی بوده و فرایندی مبتنی بر تفکر را می‌طلبند، تصمیم‌ها همیشه الزاما قطعی نیستند و در یک فرایند ماریپچی (بازگشت به عقب و بازنگری)، می‌تواند به اصلاح تصمیم‌ها پرداخت، اگر چه در اتخاذ تصمیم‌های صحیح باید به آنها متعهد بود».

7- مهارت محوری و توسعه‌ی حرفه‌ای

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این زمینه اصلی دارای 7 کد مفهومی فرعی به شرح مندرج در شکل 8 است.



شکل 8: نظرات اساتید در زمینه مولفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه (مولفه مهارت محوری و توسعه حرفه‌ای).
مصاحبه شونده‌های شماره 1، 2، 3، 6 و 8، در نظراتی نزدیک به هم، به اهمیت توسعه‌ی حرفه‌ای و مهارت آموزی در دیدگاه عمل فکورانه اشاره کرده اند. مصاحبه شونده شماره 1 بیان می‌کند که برای تربیت معلمان از این دیدگاه می‌توان بهره برد، آموزش مبتنی بر تجربه و مبتنی بر کارورزی می‌تواند معلمانی کار آمد و حرفه‌ای تحویل نظام آموزشی دهد. مصاحبه شونده شماره 3 بر برگزاری دوره‌های کارگاهی، تاکید داشته و اظهار می‌کند که نباید معلمان را پس از آموزش و گذر از دوره رها کرد، بلکه با دوره‌های ضمن خدمت کارگاهی، و با تقویت توان پژوهشی و آموزش اقدام پژوهشی و مطالعه موردی، از آنان معلمانی به روز و کار آمد ساخت. مصاحبه شونده شماره 2 نیز می‌گوید توسعه‌ی حرفه‌ای و شکوفا سازی استعدادی فردی فقط از طریق مشاهده‌ی مستقیم و کسب مهارت‌های ملموس و عملکردی فراهم می‌گردد.

جدول 2: ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه از دیدگاه اساتید حوزه برنامه درسی فکورانه (قالب جدول برگرفته از ادیب منش، 1396).

ابعاد برنامه درسی فکورانه	مولفه ها	فراوانی مولفه ها	درصد فراوانی	فراوانی نظر اساتید	درصد فراوانی
تامل گرایی	تامل حین عمل، تامل پس از عمل، تامل توصیفی، تامل مقایسه ای، تامل انتقادی، تاکید بر تامل مشترک، تامل فنی، نظارت تاملی، تاکید بر خرد عملی	9	16/98	8	80
تفکر گرایی	پرورش تفکر انتقادی، پرورش تفکر خلاق، گفتگوی فکورانه، هنر خوب فکر کردن، استدلال منطقی	5	43/9	7	70
هنر و زیبا شناسی	پرورش تخیل، پرورش خلاقیت، توجه به احساسات و عواطف، تجارب زیبا شناختی، انسجام و تناسب بین هدف‌های آموزشی، ملموس سازی و محسوس سازی، زیبا جویی و زیبا گرایی، توجه به در هنر	8	15/09	9	90
ادراک و نگرش	پرورش کیفیت ادراک، نگرش مثبت، تجربه میدانی و مدرسه ای، رشد ادراک و آگاهی فردی (خودپنداری)، رشد درک شخصی فرد از واقعیت (میدان پنداری)، احساس اطمینان و خود کارآمدی، رشد مهارت‌های شهودی	7	13/20	7	70
حل مسئله	مسئله پردازی، اختیار و آزادی عمل در حل مساله، تحریک ذهن یادگیرنده، بازخورد فوری، دید چند منظوری (ننگونه)، به گزینی و انتخاب بهترین راه حل، جستجوی و واکاوی، ایجاد وضعیت مساله‌ای	9	16/98	7	70
تصمیم گیری	تصمیم گیری در وضعیت خاص (موقعیتی)، تعهد به تصمیم، فرایند ماریچی فکورانه (عقب گرد و بازنگری در تصمیم گیری ها)، اهمیت توجه به زمینه نهادی و سیاسی، تصمیم مشترک، توجه به خرد جمعی، توجه به عناصر تصمیم گیری	8	15/09	6	70
مهارت محوری و توسعه حرفه ای	توجه به کارورزی، برگزاری سمینار پس از درس کارورزی، پژوهش روایی، درس پژوهی، اقدام پژوهی، برگزاری کارگاه‌های عملی و آموزشی، تجربه محوری	7	13/02	5	50
7 بعد	53 مولفه	53 مولفه	100	49	71/42

یافته‌های جدول شماره 2 نشان می‌دهند که از نظر اساتید حوزه‌ی برنامه درسی فکورانه، بعد تامل گرایی، با 9 مولفه و 16/98 درصد، بعد تفکر گرایی، با 5 فراوانی و 9/43 درصد، بعد هنر و زیباشناسی با 8 فراوانی و 15/09 درصد، بعد ادراک و نگرش با 7 فراوانی و 13/20 درصد، بعد حل

مساله با 9 فراوانی و 16/98 درصد، بعد تصمیم گیری با 8 فراوانی و 15/09 درصد، و بعد مهارت محوری و توسعه‌ی حرفه‌ای با 7 مولفه و 13/20 درصد، مهم ترین ابعاد و مولفه‌های برنامه‌ی درسی مبتنی بر عمل فکورانه می‌باشند، در این بین، بعد تامل گرایی و بعد حل مساله هرکدام با 9 مولفه و 16/98 درصد فراوانی و بعد تفکر گرایی با 5 مولفه و 9/43 درصد فراوانی به ترتیب بیشترین و کمترین میزان توجه را به خود اختصاص داده اند.

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام این پژوهش بازشناسی کیفی ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه و تحلیل آن براساس نظرات اساتید حوزه برنامه درسی بوده است. یافته‌های حاصله حاکی از این است که بر اساس نظرات اساتید، برنامه درسی فکورانه دارای ابعادی است که عبارتند از: تامل گرایی، پرورش تفکر، هنر و زیبا شناسی، ادراک، حل مساله، تصمیم گیری، مهارت محوری و توسعه‌ی حرفه ای. هر کدام از این ابعاد دارای مؤلفه هایی است که مورد توجه مصاحبه شوندگان (صاحب نظران حوزه برنامه درسی عمل فکورانه) قرار گرفته است.

بعد اول تامل گرایی است، این بعد دارای 9 مولفه‌ی اصلی شامل: تامل حین عمل، تامل پس از عمل، تامل توصیفی، تامل مقایسه ای، تامل انتقادی، تاکید بر تامل مشترک، تامل فنی، نظارت تاملی، تاکید بر خرد عملی است. از نظر شواب عمل تأملی (عمل فکورانه) کار پیچیده و توان فرسایی است که با اهداف و وسائط، هر دو، سرو کار دارد. شخص باید در جریان عمل تأملی تلاش کند با توجه به هدف و وسیله توأمان، امور واقع مربوطه (یا لازم برای تصمیم گیری) را شناسایی کند (آل حسینی و مهرمحمدی، 1390). یافته‌های مربوط به بعد تامل با پژوهش شون¹ (1987) هماهنگ است، از نظر شون برای تربیت حرفه‌ای، عمل فکورانه یا تأمل در عمل را توصیه می‌کند. تحلیل دونالد شون از تأمل در عمل بر آموزش و رشد مفاهیم بسیاری از مشاغل تاثیر گذاشته است. روشنگری اصلی او این است که اشکالی از دانش حرفه‌ای وجود دارد که برای اعمال قضاوت در هنگامی که فرد با پیچیدگی‌ها و موارد بغرنج زندگی حرفه‌ای روبه رو می‌شود، اساسی هستند. چنین دانشی در عمل حرفه‌ای وجود دارد و ممکن است به وسیله تأمل در عمل رشد یابد (امام جمعه و مهرمحمدی، 1385: 31). همچنین یافته‌های پژوهش با یافته‌های امانی (1394) هم سو است، بر

¹. schon

همین اساس می‌توان گفت دستاورد فلسفه عملی، دانشی گزاره‌ای نیست که از جهت نظری، موجه باشد؛ بلکه نوعی خودشناسی است که از طریق تأمل در عمل حاصل می‌شود؛ عملی که در موقعیت‌های مختلف، به گونه‌های متفاوتی انجام می‌شود. ساده‌ترین شکل تأمل که عموماً در تربیت معلم استفاده می‌شود، تأمل در حین و پس از عمل است. دو بعد تأمل یعنی تأمل در حین عمل و تأمل پس از عمل می‌تواند در ایجاد معلمانی فکور در تربیت معلم بسیار مؤثر باشد و سبب رشد معلمان می‌شود. در تبیین این بعد می‌توان گفت از آنجا که تأمل یکی از ابعاد اصلی برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه می‌باشد، در طراحی برنامه درسی، برنامه‌ریزان درسی باید به همه‌ی سطوح تأمل توجه نمایند، رسیدن یادگیرندگان به سطوح بالای تأمل و تقویت تأمل انتقادی می‌تواند به خودشکوفایی در افراد منجر گردد. همچنین در خصوص تأکید دیدگاه عمل فکورانه بر تأمل‌گرایی، می‌توان به مشارکت در تأمل اشاره کرد. آگاهی از اهمیت تأمل گروهی و مشترک و نگرش مثبت به آن می‌تواند نقش مهمی در تصمیم‌های جمعی داشته باشد. این مهم خصوصاً در فرایند حاکم بر طراحی برنامه درسی کشورمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و پیشنهاد می‌گردد در طراحی برنامه‌های درسی از تأمل گروهی و تأمل مشترک در جهت غنای برنامه‌های درسی اهتمام جدی انجام گیرد.

بعد دوم بعد تفکر‌گرایی است که دارای 5 مولفه است. این بعد، مولفه‌های پرورش تفکر انتقادی، پرورش تفکر خلاق، گفتگوی فکورانه، هنر خوب فکر کردن، استدلال منطقی را شامل می‌شود. در حقیقت مولفه‌های استخراج شده در این بعد نشان دهنده اهمیت توجه دیدگاه عمل فکورانه به پرورش تفکر انتقادی و خلاق، و استفاده از استدلال منطقی در فرایند تدریس است. در تبیین این بعد می‌توان گفت که از آنجا که پرورش تفکر انتقادی و تفکر خلاق، از اولویت‌های برنامه درسی در همه‌ی نظام‌های آموزشی است و برنامه درسی حاکم بر کشورمان نیز از این اصل، مستثنی نیست، پس باید شرایطی فراهم گردد که بیشترین میزان استفاده از برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه انجام گیرد، آموزش فکر کردن و درونی‌سازی آن به عنوان یک ارزش، همانگونه که در دین مبین اسلام و فرهنگ اسلامی حاکم بر کشورمان نیز به آن اشاره شده است می‌تواند به غنای فکری یادگیرندگان، پرورش خلاقیت، و پرورش انسان‌های با تفکر انتقادی و انتقادپذیر بیانجامد.

بعد سوم بعد هنر و زیباشناختی است. این بعد دارای 8 مولفه مهم و تاثیرگذار است. این بعد مولفه‌های پرورش تخیل، پرورش خلاقیت، توجه به احساسات و عواطف، تجارب زیبا شناختی،

انسجام و تناسب بین هدف‌های آموزشی، ملموس سازی و محسوس سازی، زیبا جویی و زیبا گرایی، توجه به درس هنر، را در خود جای داده است. بر اساس نتایج مصاحبه با صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی فکورانه، برنامه درسی فکورانه بر بعد هنر و زیباشناسی تاکید دارد، این دیدگاه از عناوینی همچون هنر ادراک، هنر مسئله پردازی و تفکر هنرمندانه سخن به میان می‌آورد. همچنین برنامه درسی فکورانه به تجارب زیباشناختی، اهمیت درس هنر و ملموس سازی و محسوس سازی هدف‌های آموزشی تاکید کرده و انسجام و تناسب بین اهداف را از مهم ترین مولفه‌های بعد هر و زیبا شناختی در برنامه درسی فکورانه می‌داند. صاحب نظران در این پژوهش، مولفه پرورش خلاقیت و تخیل در مخاطبان را از دیگر مولفه‌های برنامه درسی فکورانه می‌داند. برخی از این مولفه‌ها مانند مولفه خلاقیت، رعایت تناسب و انسجام بین اهداف، پرورش تخیل، با یافته‌های گرمایی و همکاران (1394) و نوروزی و متقی (1388) همسویی دارد. در تبیین یافته‌های بعد هنر و زیباشناسی می‌توان گفت این چشم انداز منبعث کننده‌ی مولفه‌هایی است که می‌توانند در کنار دیگر مولفه‌های عمل فکورانه قرار گیرند و تصمیمات برنامه ریزان درسی را متاثر سازد؛ به عبارت دیگر از آنجا که زیبایی شناسی به عنوان یکی از ساحت‌های وجودی انسان مطرح بوده و از سویی دیگر می‌تواند الهام بخش و وسیله‌ی تربیت باشد با کاربست مولفه‌هایی که در یافته‌ها به آن اشاره شد مطابق دیدگاه صاحب‌نظران، می‌توان تربیت را از طریق هنر و زیبایی شناسی به سر انجام رساند.

بعد چهارم، ادراک و نگرش است، این بعد با 7 مولفه، شامل پرورش کیفیت ادراک، نگرش مثبت، تجربه میدانی و مدرسه ای، رشد ادراک و آگاهی فردی (خودپنداری)، رشد درک شخصی فرد از واقعیت (میدان پنداری)، احساس اطمینان و خود کارآمدی، رشد مهارت‌های شهودی توجه صاحب نظران و اساتید حوزه برنامه درسی فکورانه را به خود جلب کرده اند. یافته‌های پژوهش با یافته‌های کورتاگن و ووبلز (1995) همسو است، ایشان دو امتیاز عمده برای معلمانی که از تأمل در کارشان استفاده می‌کنند، مطرح کرد. اول اینکه، روابط میان فردی بهتری با شاگردان و همکاران خود نسبت به سایر معلمان دارند؛ و دوم اینکه، رضایت شغلی بیشتری دارند. یافته‌های مربوط به مولفه ادراک و نگرش با یافته‌های امانی (1394)، مبنی بر تقویت دانش آموزان برای خود ارزیابی، کیفیت ادراک، اهمیت شکل گیری تفکر در یادگیرنده همسو می‌باشد. پیشنهاد می‌گردد:

- معلمان فکور دانش آموزان را به طرح پرسش برای تقویت خوارزشیابی در آنها تشویق کنند.

- نحوه شکل گیری تفکر در یادگیرنده برای آنان بسیار دارای اهمیت باشد.

- معلمان فکور خود، یادگیرنده باشند.

- معلمان فکور، جلسه خود ارزشیابی تشکیل دهند تا دانش آموزان خود پندار بار آمده و درک صحیحی از خود داشته باشند.

بعد پنجم بعد مسئله پردازی و حل مسئله است، این بعد دارای 9 مولفه می‌باشد. که شامل مسئله پردازی، اختیار و آزادی عمل در حل مساله، تحریک ذهن یادگیرنده، بازخورد فوری، دید چند منظوری (لنزگونه)، به‌گزینی و انتخاب بهترین راه حل، جستجوی و واکاوی، ایجاد وضعیت مساله‌ای هستند. هدف از عمل فکورانه تصمیم‌گیری در مورد این مسئله است که در یک موقعیت و زمینه ویژه و خاص چگونه باید عمل کرد تا بهترین راه حل به دست آید (مونی سیمی و لانگ، 2013). یافته‌های مربوط به بعد مساله پردازی و حل مساله با یافته‌های هانسن (2008)، مبنی بر اینکه فرایند عمل فکورانه مشتمل بر مراحل اساسی احساس و ادراک معضل و مشکل، ارائه صورت بندی‌های گوناگون مسئله‌ای از موقعیت ناخوشایند و انتخاب بهترین گزینه است و هدف اصلی پژوهش معطوف به عمل فکورانه دستیابی به تصمیم‌های موجه درباره اجرای برنامه‌درسی در وضعیت‌های خاص است؛ همسو و هماهنگ است. همچنین یافته‌های پژوهش با یافته‌های تاک شینگ لام (2011) و مونی سیمی و لانگ (2013) همسو است، ایشان اظهار می‌دارند که رویکرد عمل فکورانه رویکردی تصمیم‌گیری محور است که در آن افراد به شکل فردی یا جمعی، مسائل را مشاهده کرده و به خلق راه حل‌ها و سبک و سنگین کردن راه حل‌های احتمالی و جایگزین و پیش بینی نتایج هر کدام از راه حل‌ها و انتخاب و توسعه و بسط بهترین راه حل می‌پردازند. هدف از عمل فکورانه تصمیم‌گیری در مورد این مسئله است که در یک موقعیت و زمینه ویژه و خاص چگونه باید عمل کرد تا بهترین راه حل به دست آید.

بعد ششم بعد تصمیم‌گیری است. این بعد دارای 8 مولفه است. این بعد مولفه‌های تصمیم‌گیری در وضعیت خاص (موقعیتی)، تعهد به تصمیم، فرایند ماریچی فکورانه (عقب‌گرد و بازنگری در تصمیم‌گیری‌ها)، اهمیت توجه به زمینه نهادی و سیاسی، تصمیم‌مشترک، توجه به خرد جمعی، توجه به عناصر تصمیم‌گیری، را در دل خود جای داده است. بعد تصمیم‌گیری و توجه به عناصر تصمیم‌گیری در برنامه‌درسی، توجه اندیشمندان زیادی را به خود جلب کرده است. مولفه‌های بدست آمده در بعد تصمیم‌گیری با یافته‌های پژوهش هانسن (2008) و پژوهش جمشیدی توانا و امام جمعه (1395)، مبنی بر این که هدف اصلی پژوهش معطوف به عمل فکورانه دستیابی به تصمیم‌های

موجه درباره اجرای برنامه درسی در وضعیت‌های خاص است؛ تصمیم‌هایی در مورد این که با در نظر داشتن ماهیت مسئله‌ای یک وضعیت خاص، به این دانش‌آموزان خاص باید چه مطالبی را و چگونه تدریس کرد همسو است. همچنین یافته‌ها با نظر والی (1997) مبنی بر اینکه معلم فکور کسی است که می‌تواند رویدادها را دوباره بازنگری نماید و در مورد آن‌ها به قضاوت پردازد و تدریس خود را با کمک مهارت، پژوهش و دانش اخلاقی تعدیل نماید هم جهت است. در تبیین این بعد از برنامه درسی عمل فکورانه و مولفه‌های آن می‌توان گفت برنامه ریزان درسی باید توانایی خاصی در تصمیم‌گیری‌های موقعیتی داشته باشند، هر تصمیمی در طول زمان نیازمند بازنگری، اصلاح و بهبود دارد. همچنین توجه به دیدگاه‌های مختلف و تاثیر گذار در برنامه‌های درسی و اتخاذ تصمیم مشترک و توجه به خرد جمعی می‌تواند به موجه بودن و مقبولیت برنامه درسی خصوصاً در مرحله اجرایی آن کمک نماید.

بعد هفتم بعد مهارت و توسعه‌ی حرفه‌ای است. این بعد دارای 7 مولفه‌ی، توجه به کارورزی، برگزاری سمینار پس از درس کارورزی، پژوهش روایی، درس پژوهی، اقدام پژوهی، برگزاری کارگاه‌های عملی و آموزشی، تجربه محوری می‌باشد. نتایج و یافته‌ها با آنچه در سند تحول بنیادین تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (1390)، آمده است همسو است. در سند تحول بنیادین آمده است که از جمله وظایف زیر نظام تربیت معلم و تامین منابع انسانی برنامه ریزی به منظور رشد و سازماندهی و تعالی هستی‌شناختی و ارتقای اعتقادی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی و ایجاد یکپارچگی در نقش اجتماعی و هستی‌شناختی مریبان از طریق تغییر در معرفت، میل، اراده، عمل و تکرار عمل تا سطح تکوین صفات و هویت حرفه‌ای آنان» می‌باشد. همچنین یافته‌های پژوهش با یافته‌های لوین (2009)، که در خصوص تاثیر تجربه عملی در آماده سازی معلم مطرح ساخته است هم جهت می‌باشد. توجه به این امر ضرورت اتخاذ سازوکارهای مناسب برای رشد شایستگی‌های پایه در جهت تقویت هویت مشترک مریبان (اعتقادی، اخلاقی، دانش پایه و ...) و شایستگی‌های ویژه در جهت هویت حرفه‌ای آنان (دانش تخصصی و دانش و مهارت تربیتی) را طلب می‌کند. با تدوین و اجرای این سازوکارها؛ پشتیبانی و ارزشیابی از کلیه فعالیت‌های انجام شده به طور مستمر می‌توان زمینه رشد و توسعه ظرفیت‌های وجودی معلمان را برای رسیدن به حیات طیبه فراهم نمود. سخن آخر اینکه، آنچه از مرور بر اندیشه‌های اساسی شواب و نظرات صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی فکورانه به دست می‌آید، رمز یگانگی اندیشه‌های شواب در آثارش را باید در آرمان و دغدغه‌های

اصلی او یعنی تربیت آزاد و یادگیری موقعیتی و آموزش بومی و محلی، یادگیری تاملی، عمل گرایی، خودارزیابی و پرورش حس زیباشناختی جستجو کرد. بر اساس این دیدگاه می‌توان چند پیشنهاد کاربردی ارائه داد:

چنانچه در یک نظام آموزشی، برای طراحی و اجرای برنامه‌های درسی جایی برای خلاقیت و تفکر و تامل معلمان باز شود، یا اینکه نظام آموزشی از معلمان خود چنین خواسته‌ای را مطالبه کند و برایش برنامه ریزی کند و پیش برود، معلمان بیشتر خود را در معرض تامل قرار داده و بنا بر این بر غنای دانش عملی خود می‌افزایند.

تمام مدارس موجود در یک نظام آموزشی دارای ویژگی‌های کاملاً مشترکی نیستند که الگوی واحدی برای آن‌ها جهت تولید برنامه درسی عرضه شود. الگوی بهینه تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی باید این قابلیت را داشته باشد که اشکال مختلفی برای تعیین تکلیف درباره برنامه درسی ارائه کند تا هر موقعیت بر اساس ظرفیت‌های که دارد شکل مطلوب خود را انتخاب نماید.

برنامه‌ی درسی هدف اصلی خود را بر گسترش ادراکات یادگیرندگان قرار دهد و با توجه به اهمیت خودپنداره کمک نماید تا نحوه‌ی نگرش به خویشتن را در جهت مثبت تغییر دهند.

برنامه‌های درسی باید در ارزشیابی‌ها، بر خود ارزیابی توسط یادگیرندگان تاکید کند.

برنامه‌های درسی باید به هنر به عنوان فرا برنامه توجه کرده و به منظور ایجاد ادراک زیباشناختی و گسترش ادراکات، و همچنین رشد خلاقیت، تخیل و نیروی قضاوت در یادگیرندگان توجه ویژه‌ای نماید.

کتابنامه

- امام جمعه، محمدرضا؛ مهر محمدی، محمود (1385). نقد و بررسی تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، دوره 1، شماره 3، 30 - 66.
- امانی، فرزانه (1394). ابعاد تامل و اهمیت آن در تربیت معلم فکور. فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره 1، 37-52.
- آل حسینی، فرشته (1393). تدریس به عنوان رشته عملی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره 32، 41-66.
- آل حسینی، فرشته؛ مهر محمدی، محمود (1391). عمل زمینه ساز تربیتی: تحت تفکر متعارف یا تاملی؟ اندیشه های نوین تربیتی، دوره 8، شماره 2، 9-40.
- آل حسینی، فرشته؛ مهر محمدی، محمود (1390). تحول فهم برنامه درسی: از عملیاتی به عملی، مطالعات برنامه درسی، دوره ششم، شماره 3، 29-58.
- بلوتین ژوزف، پاملا؛ لاستر براومان، استفنی؛ وینشیل، مارک؛ آر. میاکل، ادوارد؛ استوارت گرین، نانسی (2000). فرهنگ های برنامه درسی. ترجمه مهر محمدی، محمود و دیگران (1389). تهران: انتشارات سمت.
- جمشیدی توانا، اعظم؛ امام جمعه، محمد رضا (1395). بررسی تاثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی های دانشجو معلمان. پژوهش های برنامه درسی ایران، دوره ششم، شماره 1، 1-20.
- خروشی، پوران (1394). راهکارهای توسعه حرفه ای معلمان در کشورهای توسعه یافته با تاکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان، فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره 1، 53-66.
- خسروی، رحمت الله؛ مهر محمدی، محمود؛ موسی پور، نعمت الله؛ فتحی واجارگاه، کوروش (1393). جستاری پیرامون «نظریه عملی» شواب و دلالت های آن برای آزاد سازی تصمیم گیری درباره برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره 32، 127-158.
- زرقانی، اعظم (1393). از دیسیپلین محوری به سوی عمل گرایی: مروری بر سیر تحول آراء شواب. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال نهم، شماره 32، 159-176.
- زرقانی، اعظم؛ امین خندقی، مقصود؛ شعبانی ورکی، بختیار (1395). ارتباط دانش نظری و عملی معلمان در پارادایم های اجرای برنامه درسی. مجله پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، سال ششم، شماره 1، 46-68.
- دانایی فرد، حسن؛ امامی، سید مجتبی (1386). استراتژی های پژوهش کیفی: تأملی بر نظری هپردازی داده بنیاد، اندیشه مدیریت، سال اول، شماره دوم _ پاییز و زمستان 1386، 69-97.

- شورت. ادموندسی (1991)، روش شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه‌ی مهرمحمدی، محمود و همکاران (1388)، تهران: انتشارات سمت.
- غلامی، خلیل (1393). تاملی بر تدریس با الهام از حکمت عملی شواب: با تاکید بر دانش عملی معلمان و تبیین ماهیت معرفتی آن. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره 32، 105-126.
- قنبری، سیروس؛ اردلان، محمدرضا؛ کریمی، ایمان (1394). تاثیر چالش‌های ارزشیابی آموخته‌های دانشجویان بر ردیکرد مطالعه عمل فکورانه. دوماهنامه علمی و پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوه 8، شماره 2، 105-113.
- گرمایی، حسین؛ ملکی، حسن؛ بهشتی، سعید؛ افهمی، رضا (1394). بازشناسی مولفه‌های زیباشناسی و هنر برای برنامه درسی از نظر منابع مکتوب و دیدگاه صاحب‌نظران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال دهم، شماره 39، 49-70.
- لوین، داندل (2006). ضربت جوزف شواب بر تدریس سطحی. ترجمه‌ی آل حسینی، فرشته؛ مهرمحمدی، محمود (1393). فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره 32، 177-206.
- مهرمحمدی (1393). در آمدی بر شواب و شواب شناسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره 32، 40-11.
- مهرمحمدی، محمود (1381). پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه ریزی درسی: نظریه عمل گرای شواب. فصلنامه نو آوری‌های آموزشی، سال اول، شماره 1، 20-37.
- نوروزی، رضاعلی؛ متقی، زهره (1388). زیبایی شناسی از منظر علامه جعفری و پیامدهای تربیتی آن. فصلنامه بانوان شیعه، سال ششم، شماره 21.
- وزارت آموزش و پرورش (1390)، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.

Chapman, Shelley Ann (2007). A Theory of Curriculum Development in the Professions: An Integration of Mezirow's Transformative Learning Theory with Schwab's Deliberative Curriculum Theory. Submitted to the Ph.D. in Leadership & Change Program of Antioch University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. January.

Darling-Hammond, L(2005). Doing what matters most: Investing in quality teaching. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future. Delaware county community college. Definition of professional development. Webmaster @ dec. Edu.

Erginel, S. (2006). Developing reflective teachers: a study on perception and improvement of reflection in pre -service teacher education. A sisht

Submitted to the graduate school of social sciences of middle east technical university Etscheidt S.

hansen,klaus-hening(2008). The CurriculumWorkshop: aplace for deliberative inquiry and teacher professional learning. European Educational Research Journal,Volume 7, Number 4,www.wwwords.eu/EERJ.

Kakabadse.N, Kakabadse. A, Lee-Davies.L, Johnson OBE.N (2011). Deliberative Inquiry: Integrated Ways of Working in Children Services. Systemic Practice and Action Research, Volume 24, Number 1, February 2011, Pages 67-84.

Korthagen, F. A. J. & wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners, teachers and teaching, 1(1), 51-72.

Korthagen, F. A. J. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Levine, A. (2009). Educating school teachers. Washington, DC: The Education Schools Project.

Makaiau, Amber Strong(2015). The Philosophy for Children Hawai'i Approach to Deliberative Pedagogy: A Promising Practice for Preparing Pre-Service Social Studies Teachers in the College of Education. Analyctic teaching and philosophical praxis, volume 36, number 16.

Ornstein, Allan C; Hunkins, Francis P (2009). Curriculum: foundations, principles, and Issues. Fifth Eddition, United States: Pearson Education.

Reid ,Lynette; Macleod, Anna; Byers, David; Delva ,Dianne; Fedak, Tim; Mann, Karen; Tom Marrie, Merritt, Brenda; Simpson, Christy (2012). Deliberative curriculum inquiry for integration in an MD curriculum: Dalhousie University's curriculum renewal process. Medical Teacher, 34:12, 785-793.

Reid, W.A; Null J.W (2006).The Pursuit of Curriculum: Schooling and the public interest. Greenwich, CT: IAP-Information Age Publishing.

Reid,W.A(1978)thinking about the curriculum : the nature and treatment of curriculum problems.boston:routledge & kegan paul.

Simmie, Geraldine Mooney: Lang,Manfred(2013). Deliberative innovation in science education. Conference: ESERA, At Nicosia, Cyprus, Volume: E-book ISBN: 978-9963-70077-6, www.esera.org/media/eBook_2013/.../ESERA13_epub_ger.pdf.

Tak Shing LAM John(2013). Deliberation and School-Based Curriculum Development – A Hong Kong Case Study.New Horizons in Education, Vol.59, No.2 .

Valli, L (1997). Listening to other voices: a description of teacher reflection in the united states. Peabody journal of education, 72(1), 67-88.

