

طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تجربه شده
در آموزش عالی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی

Supervisor selection and Student-Supervisor relation: PhD graduates perspectives

✉ کوروش فتحی واجارگاه

K. Fathivajargah, Ph.D. ✉

دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

نرگس کشتی آرای

استادیار دانشگاه آزاد واحد خوراسگان

احمدعلی فروغی

استادیار

کرایگ زیمینات

استادیار

N. Kashtiaray, Ph.D

A. Foroghi

K. Zimitat, Ph.D

چکیده

این مطالعه، به طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تجربه شده با تأکید بر دیدگاه‌های اندیشمندان پدیدارشناس پرداخته است. پژوهش حاضر در دو سطح غیرقابل تفکیک از همدیگر و به صورت همزمان انجام گرفت. در سطح اول با استفاده از روش مطالعه نظری و تأکید بر دیدگاه‌های «ون منن» و «تداثوکی» به طراحی الگو اقدام شد. سطوح این الگو عبارتند از: برنامه درسی مورد انتظار، برنامه درسی تصویری، برنامه درسی نهفته، برنامه درسی تعاملی (فعالیت پداگوژیک، روابط والدینی، برنامه درسی مستور شده)، تأثیرات پداگوژیک و خود فکوری؛ در سطح دوم که یک پژوهش کیفی از نوع تجربه زیست شده- پدیدار شناختی است، دانشجویان دوره‌های کارشناسی، کارشناسی ارشد معماری و علوم تربیتی برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه آزاد خوراسگان (اصفهان) مورد مصاحبه عمیق قرار گرفتند و نتایج به دست آمده با استفاده از الگوی ۶ مرحله‌ای ون منن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که: یکی از نیازهای اساسی مؤسسات آموزش عالی همسویی با معیارها، هنجارها و روابط والدینی است که به نظر می‌آید خود والدین، آن‌ها را در جریان زندگی فراموش کرده‌اند. پژوهش حاضر، به عنوان یک مدل تحقیقاتی که سطوح مختلف برنامه درسی تجربه شده را ارائه نموده و توجهی گسترده‌تر، نسبت به ابعاد دیگر برنامه درسی را به غیر از سطح رسمی آن مطرح می‌کند، به تصمیم‌سازان نظام برنامه درسی آموزش عالی پیشنهاد می‌گردد.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی تجربه شده، پدیدار شناختی، تجربه زیست شده، روابط والدینی،

تأثیرات پداگوژیک، خود فکوری

✉ نویسنده مسئول: تهران- دانشگاه شهید بهشتی- دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

تلفن:

پست الکترونیکی:

مقدمه

صاحب‌نظران و اندیشمندان تعلیم و تربیت، برنامه‌درسی را مهم‌ترین عنصر تشکیل دهنده نظام تعلیم و تربیت می‌دانند. این حوزه یکی از جوان‌ترین حوزه‌های معرفت بشری محسوب می‌شود که در عرصه‌ها و قلمروهای مختلف آن چنان پرشتاب در حال فهم آفرینی و تحول است که تعیین مرزها و حدود و ثغور برای آن امری دشوار و حتی غیر ممکن است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴). آیزنر برنامه درسی را به عنوان مجموعه‌ای از وقایع از قبل پیش‌بینی شده که به قصد دستیابی به نتایج آموزشی - تربیتی برای یک یا بیش از یک دانش‌آموز در نظر گرفته شده‌اند، می‌داند. او برنامه درسی را تنها یک واقعه نمی‌داند (Eisner, ۱۹۹۴.p۳۱).

رویکرد غالب به حوزه برنامه درسی رویکردی است که برنامه درسی را به عنوان یک سند^۱ مکتوب و به مثابه یک جریان فنی یا تکنولوژیک می‌داند و سعی دارد تمام اجزاء و مراحل تدریس را به صورت مجموعه تصمیمات از پیش تعیین شده به مورد اجرا گذارد و به جای آن‌که به درک و فهم بهتر عناصر پیچیده در تعلیم و تربیت و تلاش در جهت به حداکثر رساندن اثربخشی آن بپردازد به افزایش حوزه‌های نظارت و کنترل بر یادگیرنده و جریان تعلیم و تربیت اقدام کرده است (Ornstein & Hunkins, ۱۹۹۸) (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۰؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱؛ فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۲)، اکثر معلمان و دانش‌آموزان با این رویکرد به برنامه درسی نظر دارند (nel noddings, ۱۹۹۰).

رویکرد دیگر به برنامه درسی رویکرد نو مفهوم‌گرایی است که چالش و انتقادی جدید را متوجه فرضیه‌های بنیادین موجود در حوزه نظریه‌پردازی برنامه درسی نموده است. نظریه‌پردازی چون مکدونالد^۲، هیوبنر^۳، گرین^۴، پانیار^۵ و اپل^۶ نقش مهمی در نوسازی مفهومی، موضوع‌ها و روش‌های تحقیقات آموزشی ایفا کردند (ژیرو، پینا و پاینار، ۱۳۸۱). از این دیدگاه برنامه درسی تنها با اهداف از پیش تعیین شده در ارتباط نیست بلکه با نتایج یادگیری نیز سرو کار دارد. زیرا نتایج در مقام ارزشیابی می‌تواند در برگزیده مواردی به جز هدف‌ها یا نتایج قصد شده باشند. افراد مختلف به شکل‌های مختلف تحت تأثیر تدابیر از پیش تعیین شده قرار می‌گیرند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱).

این رویکرد، با نظریه‌پردازی با ماهیت اثبات‌گرایانه و محافظه‌گرانه که در حوزه نظر و عمل برنامه درسی رواج دارد، مخالف است. در این دیدگاه به جای مطالعه تغییر در رفتار و نحوه تصمیم‌گیری در کلاس

^۱ - Document

^۲ - Macdonald

^۳ - Huebner

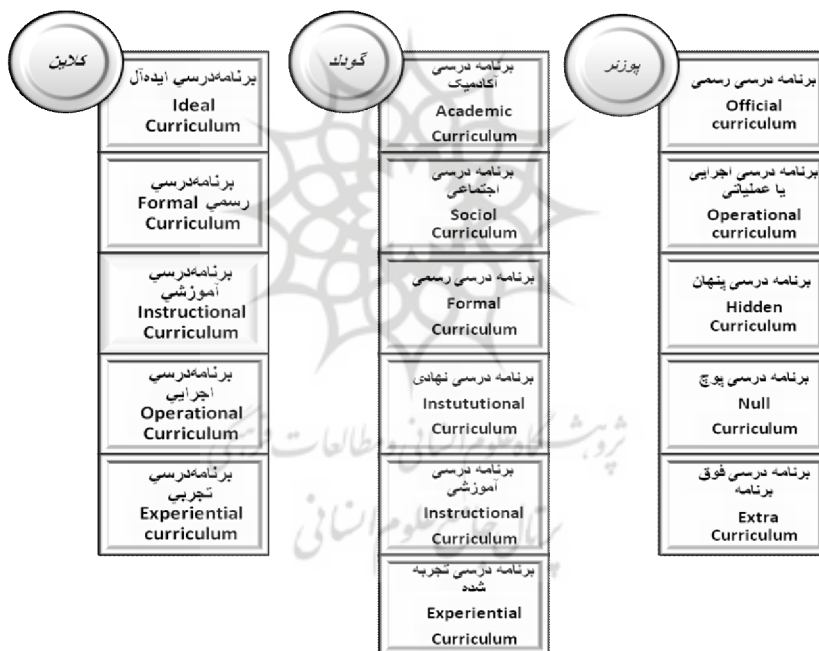
^۴ - Greene

^۵ - Pinar

^۶ - Apple

طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تجربه شده...

درس، فهم ماهیت تجربه آموزشی کانون توجه قرار دارد (Pinar, 1975. p206). هیوبنر^۱ (1975) بر این باور است که یادگیری به عنوان امری مربوط به روان‌شناسی تربیتی و سنت تجربی تحلیل، شناخته می‌شود که در پرتو آن به واژه‌ای فنی ناظر بر کنترل مبدل شده است (Huebner, 1975).
 فرانسیس کلاین^۲ برای اولین بار در سال ۱۹۸۱ مدل تحقیقاتی را برای برنامه‌ریزی درسی تحت عنوان الگوی نظام آموزش مدرسه‌ای (SOS)^۳ معرفی کرد که مبنایی برای سنجش سازگاری تصمیمات متخذه در خصوص عوامل مختلف یک برنامه، مورد استفاده برنامه‌ریزان درسی قرار گرفته است. (Klain, 1981)
 گودلد^۴ و همکارانش (۱۹۹۱) نیز سطوح برنامه درسی را برای تصمیم‌گیری درباره آن مطرح ساخته‌اند. (مهرمحمدی، ۱۳۸۱) پوزنر (۱۹۹۵) نیز ضمن بیان مفهوم برنامه درسی در کتاب «تجزیه و تحلیل برنامه درسی»^۵، پنج نوع برنامه درسی را توضیح می‌دهد (Posner, 1995. P11).



نمودار ۱: سطوح برنامه درسی از دیدگاه کلاین (۱۹۸۱)، گودلد (۱۹۹۱)، پوزنر (۱۹۹۵)

^۱ - Hubner

^۲ - Frances Klein

^۳ - A study of Schooling

^۴ - Goodlad

^۵ - Analyzing the curriculum

کلاین (۱۹۸۱) برنامه درسی تجربی را به صورت آنچه که فی الواقع دانش‌آموزان در نتیجه طرح‌های از پیش تنظیم شده درسی و تعامل‌های به وقوع پیوسته در کلاس درس تجربه می‌شود، تعریف می‌کند. فراگیران بر مبنای علائق و ارزش‌ها، توانایی‌ها و هم‌چنین تجارب قبلی خود، در قبال آنچه که به ایشان ارائه می‌شود، دست به انتخاب برده و از خود واکنش نشان می‌دهند. این فرایند انتخابی و واکنشی منجر به پیدایش برنامه‌ای منحصر به فرد و تا حدودی شخصی برای هر یک از دانش‌آموزان می‌شود که آن را برنامه درسی تجربی می‌نامیم.

گودلد (۱۹۹۱) برنامه درسی تجربه شده را معرف برداشتها و ادراک‌های دانش‌آموزان به هنگام قرار گرفتن در معرض برنامه درسی اجرایی و هم‌چنین پیشرفت‌های حاصل توسط آنان می‌داند. اهمیت این سطح از این روست که در تحلیل نهایی، دانش‌آموزان از طریق نوع واکنش‌های مثبت یا منفی که نسبت به برنامه درسی انجام می‌دهند تصمیم گیرنده نهایی برنامه می‌باشند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). در برنامه درسی تجربه شده اصالت اصلی و عمده با تجربه‌کننده است یعنی آنچه فراگیران عملاً تجربه می‌کنند، از این رو توصیف آن حسب اتفاقات و فعل و انفعالاتی که برای مخاطب حادث می‌شود امکان‌پذیر است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۴).

تد آتوکی (۲۰۰۵) میان برنامه درسی به عنوان طرح با برنامه درسی به عنوان تجربه زیست شده تفاوت قائل می‌شود. او خاستگاه برنامه درسی به عنوان طرح را خارج از کلاس درس و در دپارتمان‌ها و مناطق آموزشی می‌داند. که به وسیله گروهی از معلمان تحت سرپرستی راهنمایان برنامه درسی انجام می‌شود. برنامه درسی به عنوان طرح دنیای مدیران آموزشی و طراحان برنامه درسی است و خاستگاهش بیرون کلاس درس است و معلم تنها کارمند و نصاب برنامه درسی است، این امر مستلزم کنار گذاشتن فردیت و عدم حضور زنده و با نشاط افراد در فرایند برنامه درسی است. در حقیقت برنامه درسی به عنوان طرح بیانیه‌ای رسمی است که منابعی را برای معلمان و دانش‌آموزان پیشنهاد می‌کند که به صورت تلویحی بیانیه‌ای مربوط نیت‌ها و علائق^۱، آنچه دانش‌آموزان و معلمان باید انجام دهند و بیانیه‌ای برای ارزشیابی از دانش‌آموزان نیز هست. در مقابل برنامه درسی به عنوان تجربه زیست شده عبارت است از دنیای واقعی در برنامه درسی به عنوان آنچه زیست شده و دانش‌آموزان و معلمان آن را تجربه کرده‌اند. یعنی زندگی کردن و تماس رو در رو با تک تک دانش‌آموزان که دارای علائق، توانمندی‌ها و ویژگی‌های منحصر به فرد و ویژه‌ای هستند. که این همان چیزی است که در برنامه درسی مورد غفلت قرار گرفته است (Aoki, ۲۰۰۵. P ۲۰۳-۲۰۴). کانون اصلی تجربه درون‌گرایانه علاقه و توجه فرد است و درک این امر که افرادی که درون یک موقعیت زندگی می‌کنند چه برداشتها و معانی را درک کرده‌اند. در دیدگاه تد آتوکی اساس برنامه درسی فرد و تجربه اوست به عبارت روشن‌تر فاعل شناسایی و تجربه‌ای که از امور دارد محور فعالیت‌ها است (Aoki, ۱۹۸۸. P ۴۱۰). در ارتباط با برنامه درسی به عنوان طرح، زیاد سخن

گفته شده است ولی برنامه درسی به عنوان تجربه زیست شده مورد غفلت قرار گرفته و این همان نکته‌ای است که در این پژوهش دنبال می‌شود.

پژوهش حاضر به طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تجربه شده در آموزش عالی با رویکرد پدیدار شناختی پرداخته است. در این مطالعه که یک پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی است به مطالعه و جستجوی آموزه‌های پدیدارشناسی که با تجربه زیست شده مرتبط هستند پرداخته و سپس با محور قرار دادن آن‌ها به طراحی الگوی برنامه درسی تجربه شده و در نهایت اعتباربخشی آن اقدام نموده است. در حقیقت هدف این پژوهش، طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تجربه شده و اعتباربخشی آن بود تا از طریق پی‌گیری فرایندهای تدریس از نگاه و دریچه چشم دانشجویان به الگویی که نفوذ برنامه درسی را افزایش دهد، دست یابد.

سؤالات اصلی پژوهش:

پژوهش حاضر حول محور سؤالات کلی و اساسی زیر سازمان یافته است:

- ۱- مفهوم و سابقه (تاریخچه) برنامه درسی تجربه شده کدام است؟
- ۲- ماهیت و ابعاد مختلف برنامه درسی تجربه شده در هر یک از سطوح آن چیست؟
- ۳- اشارات و پیام‌های نظریه‌پردازان پدیدار شناختی برای برنامه درسی تجربه شده چیست؟
- ۴- بر مبنای یافته‌های حاصل از مطالعه چه الگویی را برای برنامه درسی تجربه شده با تأسی از رویکرد پدیدارشناختی می‌توان پیشنهاد کرد؟
- ۵- الگوی پیشنهادی پدیدار شناختی در عمل معتبر است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر در دو سطح غیرقابل تفکیک از همدیگر و به صورت همزمان انجام گرفت. در سطح اول جهت طراحی از مباحث نظری و تئوریک موجود در منابع کتابخانه‌ای استفاده شد و در سطح دوم یک پژوهش کیفی از نوع تجربه زیست شده - پدیدارشناسی انجام گرفت. پدیدارشناسی پژوهشی درباره جهان است، آن‌گونه که بر افراد جلوه‌گر می‌شود، هنگامی که آنان خود را در حالتی قرار می‌دهند که گویای تلاشی برای آزاد شدن از سوگیری‌ها، تعصبات و عقاید روزمره باشد (Van Manen, ۱۹۹۰).

پژوهش پدیدارشناسی مطالعه تجربه زیست شده (زیسته) است. پژوهش پدیدارشناسی مطالعه دنیای فردی است، دنیا به عنوان این‌که ما آن را چگونه تجربه می‌کنیم قبل از آن‌که در مورد آن بیندیشیم یا در مورد آن مفهوم‌سازی کنیم یعنی تجربه بلاواسطه و فوری دنیا (هوسرل، ۱۹۷۵) بدون آن‌که از طریق پیش‌داوری‌ها و ایده‌های نظری به تصویر کشیده شود (Van Manen, ۱۹۹۰). این پژوهش نوعی از «پژوهش تفسیری» است که کانون اصلی توجه و تمرکز آن برداشت و تجربه انسان می‌باشد. پژوهش پدیدارشناسی برداشت‌های انسانی افراد مختلف را به طور مجزا بررسی می‌کند و نیز نتایج و توصیف‌های

حاصل از این برداشتها را بدان سان که در برداشتهای افراد به طور مستقیم ظاهر می‌شود، بررسی می‌کند (Pinar, 2004). در این پژوهش پژوهشگر با پدیده‌های مورد پژوهش، ارتباط نزدیک دارد و می‌خواهد خود را در جریان تجربه این پدیده‌ها بشناسد (بورگ و گال، ۱۳۸۳).

شرکت‌کنندگان در پژوهش:

روش نمونه‌گیری در این پژوهش، روش نمونه‌گیری هدف‌گر است که در مطالعات پدیدارشناسی بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد. پاتون اصطلاح نمونه‌گیری هدفمند یا از روی قصد را برای توصیف نوعی از نمونه‌گیری به کار می‌برد که در آن مواردی که از لحاظ هدف‌های تحقیق کیفی اطلاعات غنی در بردارند، انتخاب می‌شوند (بورگ و گال - ۱۳۸۳). نمونه مورد مطالعه در این پژوهش ۳۲ نفر از دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته‌های معماری و علوم تربیتی در دانشگاه آزاد خوراسگان (اصفهان) بودند.

ابزارهای پژوهش

روش‌های گردآوری اطلاعات در این پژوهش عبارتند از: استفاده از منابع کتابخانه‌ای و تحلیل محتوای آن‌ها برای پی‌بردن به معانی و پیام‌های نهفته در متن و مصاحبه عمیق پدیدارشناسی بود که مصاحبه شونده به توصیف تجارب خود مبادرت می‌کند.

در تحقیقات کیفی روایی داده‌ها به میزانی که یافته‌های تحقیق بیانگر واقعیت باشد اطلاق می‌شود. در این پژوهش برای تعیین روایی یافته‌ها از رویکرد روایی بازسازی واقعیت استفاده شد و یافته‌ها به شرکت‌کنندگان ارائه و از نظر صحت و کامل بودن مورد تأیید آن‌ها قرار گرفت.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات در این پژوهش تحلیل انعکاسی^۱ یا تأملی با استفاده از روش ۶ مرحله‌ای ون منن می‌باشد. این روش فرایندی است که در آن محقق از ابتدا بر درک مستقیم و قضاوت شخصی خود تکیه دارد تا بتواند پدیده مورد مطالعه را به تصویر کشد یا مورد ارزشیابی قرار دهد (بورگ و گال، ۱۳۸۳).

در این پژوهش، ضمن توجه و تعیین پدیده مورد مطالعه که از علائق و دل‌مشغولی‌های پژوهشگر بوده است، به تشخیص و شناسایی آن یعنی جهت‌گیری به سمت پدیده مبادرت شد. سپس به تنظیم سؤالات پدیدارشناسی و تشریح پیش‌فرض‌ها و فرضیات در مورد برنامه درسی تجربه شده، قبل از آن که معناداری آن توسط دانشجویان، آن‌گونه که هست، درک شود، اقدام گردید. تجربه شخصی پژوهشگر به عنوان نقطه شروع پژوهش در نظر گرفته شد و به مصاحبه با دانشجویان مبادرت گردید. تحقیق کیفی محقق را و می‌دارد درباره کل فرایند تحقیق و تک تک مراحل آن به تأمل و بازاندیشی بپردازد. ارتباط دورانی میان گردآوری و تفسیر داده‌ها از یک سو و از سوی دیگر انتخاب مواد تجربی، این امکان را تحقق

^۱ - Reflective analysis

می‌بخشد که روش‌ها، مقولات و نظریه‌های به کار گرفته شده و نتایج به دست آمده از طریق مصاحبه مورد بررسی قرار گیرند. تفکیک فرایند تحقیق در پژوهش کیفی به مراحل مجزا از یکدیگر کار دشواری است. پژوهشگر تلاش کرد ماهیت پدیده مورد پژوهش را آن‌گونه که دانشجویان تجربه کرده‌اند و برای خود معنادار ساخته‌اند، به دور از تعصبات، پیش داوری‌ها و قضاوت‌های شخصی خود درک کند. سپس جهت بررسی و کاویدن تجربه زیست شده دانشجویان به جستجوی عبارت‌های مصطلح در داده‌های به دست آمده از طریق مصاحبه‌ها، بررسی خاطرات گذشته و توصیف‌های تجربی آن‌ها اقدام و با اندیشیدن در موضوعات اصلی به عریان‌سازی جنبه‌های مرتبط با پدیده و جداسازی بیانات مرتبط با موضوع اصلی اقدام کرد. در نهایت با توجه به تحلیل محتوای متون و استنباط پیام‌های نهفته در آن‌ها و انجام مصاحبه‌های عمیق، مفاهیم اصلی مشخص شد.

یافته‌ها

یافته‌های به دست آمده در قالب دو بخش غیر قابل تفکیک که به صورت همزمان انجام گرفته است، ارائه می‌گردد:

- طراحی الگوی برنامه درسی تجربه شده
- سنجش اعتبار الگوی طراحی شده

پدیدارشناختی یکی دیگر از چشم‌اندازهایی است که در عرصه مطالعات برنامه‌درسی مرزهای نوینی را گشوده و زمینه‌هایی قابل تأمل برای پژوهش را فراهم کرده است. پدیدارشناسی عبارت از مطالعه پدیده‌ها^۱ و نیز تجلی و نمود آن‌ها در تجربه آگاهی یا هوشیاری ما می‌باشد.

ادموند هرسرل (۱۸۵۹، ۱۹۳۸) اولین کسی بود که پدیدارشناسی را به عنوان یک روش توصیف مطرح کرد. او پدیدارشناسی را روشی برای تحلیل پدیدارها، یعنی تحلیل شناخت آگاهانه ما در این خصوص که اشیاء و رویدادها چگونه در تجربه ما جلوه‌گر می‌شوند، می‌داند (گوتک، ۱۳۸۰). شعار پدیدارشناسی هوسرل تأکید بر اهمیت شهود یعنی شهودی مقدم بر شهود حسی و تجربی، توجه به امر ما تقدم به منزله بنیاد معرفت، تأکید بر زیست جهان، نقد نیهیلیسم و بی‌بنیادی عقلانیت جدید و هم‌چنین نقد پوزیتیویسم و تفکر تکنولوژیک بود. از نظر هوسرل برای نیل به ماهیت و عینیت اشیا باید هرگونه نظریه‌پردازی و همه مفروضات پیشین را تعلیق حکم کرد تا بتوان با «خود پدیدار» مواجه شد و پدیدار همان چیزی است که خود را در آگاهی آشکار می‌سازد که برای هوسرل، پدیدارشناسی روش شناخت ماهیت اشیا بود (عبدالکریمی، ۱۳۸۶).

هوسرل واژه دنیای زیست شده^۲ را مطرح کرد. او از این واژه به عنوان دنیای تجربه فوری و بی‌واسطه، دنیایی که به صورت طبیعی تجربه می‌شود، یعنی همان زندگی طبیعی اصیل نام می‌برد. (فتحی

^۱ - Phenomena

^۲ - Lebenswelt

واجارگاه، ۱۳۸۶). در این رابطه مفهوم معنای زیست شده^۱ عبارت است از این که فرد چگونه دنیای خود را به عنوان دنیای واقعی و معنادار تجربه و درک می کند. به عبارت دیگر معنای زیست شده بیان کننده آن جنبه‌هایی از یک موقعیت است که توسط فردی که در آن موقعیت قرار دارد تجربه شده است. پدیدارشناسی یک تلاش منظم و دقیق برای درک و فهم عمیق و صحیح تجربه است.

الگوی پیشنهادی مبتنی بر دیدگاه‌های پدیدار شناسان برنامه درسی

ون منن (۲۰۰۶) بچه‌ها را متفاوت می‌داند. از دیدگاه او هر بچه‌ای بی‌همتا است^۲ و گرایش‌ها^۳، حساسیت‌ها^۴، خصوصیات^۵ ویژه‌ای را از خود نشان می‌دهد که به زودی در فعالیت‌ها این علایق و مطلوبیت‌ها خود را نشان می‌دهند. او بیان می‌کند مقاصد و اهداف پداگوژیک^۶ کودک را برای آنچه که هست و آنچه که می‌تواند باشد محترم می‌شمارند. او معتقد است که بیشتر کتاب‌های تعلیم و تربیت به والدین یا معلمان معطوف هستند و توجهی به بچه‌ها ندارند. همیشه به این قبیل سوالات که مربیان باید چگونه فکر کنند، فعالیت کنند، احساس کنند و با فراگیران تعامل داشته باشند، معطوف هستند. چگونگی تجربیات بچه دنیای او را در خانه، مدرسه و در جامعه می‌سازند؟ از چشم‌انداز پداگوژیک همیشه سوال مهم چگونگی ارتباط بچه‌ها در موقعیت ویژه با رویداد است (P ۱۹,۲۷).

پدیدار شناسان برنامه درسی خصوصاً ون منن در معنای رایج پداگوژی تغییراتی ایجاد کرده‌اند، تغییراتی که باعث تغییر در کاربرد و استعمال آن شده است. او پداگوژی را یک رشته عملی و کنش و واکنشی می‌داند که مربیان از یک سو در جهت سعادت و خوشبختی بچه‌ها تلاش می‌کنند و از سویی دیگر فعالیتی خوداندیشمندانه و فکورانه است. پداگوژی شامل فعالیت تدریس کردن، والدینی کردن، تربیت کردن و یا به طور کلی زندگی کردن با بچه‌هاست که مستلزم اجرای نقش عملی و همیشگی در موقعیت‌های همکاری و همدلی و وابستگی است. او دو خطر را در بحث‌های رایج در حوزه تعلیم و تربیت خاطر نشان می‌کند:

(۱) فراموشی و غفلت ارتباط بین بزرگسالان و فرزندان (۲) انتقال مسائلی به حوزه‌های تعلیم و تربیت که ممانعتی برای اندیشیدن به سوی «شدن» را فراهم می‌آورند. پداگوژی توجه ما را معطوف به این نکته می‌نماید که در زندگی تربیتی با بچه‌ها به چه بنیادهای متعالی تکیه کنیم. در حقیقت پداگوژی تمام

!!^۱ - Live meaning

! - unique

!!^P - inclinations

!!^N - sensitivities

!!^O - modalities

! - Pedagogical Intent

روابط بزرگسالان را در زندگی با بچه‌ها و با هدف تغییرات مثبت و سازنده را در بر می‌گیرد (Van Manen ۲۰۰۶, P۲۸).

پداگوژی تنها به آن نوع فعالیت‌ها و تعاملات هدفمندی اشاره دارد که در ارتباط یک بزرگسال و کودک در جهت موجودیت و هستی او و با هدف تغییرات مثبت و سازنده بچه جهت‌گیری می‌شود. با عنایت به نتایج حاصل از تحلیل محتوای متون به منظور استنباط پیام‌های نهفته در آن و الگوی برنامه درسی تجربه شده (فتوحی و اجارگاه، ۱۳۸۴) و انجام مصاحبه‌های عمیق در گروه‌های مذکور، الگوی زیر در قالب ۶ موضوع اصلی و ۳ موضوع فرعی پیشنهاد شد (کشتی آرای و همکاران، ۱۳۸۸):

۱. **برنامه درسی مورد انتظار:** این برنامه انتظار و پیش‌بینی مخاطبان را از برنامه درسی بیان می‌کند انتظار و امید آن‌ها را از این‌که چه مطالبی را خواهند آموخت. معمولاً عنوان هر درس برای فراگیران دارای بار معنایی خاصی است که این بار معنایی سازنده برنامه درسی مورد انتظار برای هر یک از دانشجویان خواهد بود. در حقیقت این برنامه دیدگاه مخاطبان را نسبت به برنامه درسی مورد نظر و آن‌چه گمان می‌کنند خواهند آموخت را بیان می‌کند.

دانشجوی پسر رشته معماری (کارشناسی ارشد) بیان می‌کند:

«درس روش تحقیق را کلاسی جدی و کاملاً آکادمیک می‌دانم که با ارائه مطالب دسته‌بندی شده، ما را با روش‌های گردآوری اطلاعات در مباحث معماری و از آن مهم‌تر چگونگی کشف حقایق و ایده‌های جدید آشنا می‌سازد و علاقمند به بحث در مورد ظرایف این برداشت‌ها و روند صحیح و عملی در روند تحقیق هستم.»

دانشجوی دختر کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی آموزشی چنین بیان می‌کند:

«امیدوارم بتوانم اطلاعات جامع و کاملی نسبت به حوزه ارزشیابی در برنامه درسی به دست آورم و بتوانم با الگوهای جدید ارزشیابی و کاربرد آن‌ها آشنا شوم. تصور می‌کنم کلاس جالبی باشد.»

ون منن (۲۰۰۶) معتقد است که مربیان و معلمان با بچه‌هایی سر و کار دارند که دارای تجارب گوناگون و متنوع و سابقه و وضعیت متفاوتی هستند که به زودی در فعالیت‌ها این علائق و مطلوبیت‌ها خودشان را نشان می‌دهند (Van Manen-۲۰۰۶).

۲. **برنامه درسی تصویری^۲:** این سطح از برنامه شامل تصویری است که قبل از ورود به کلاس درس تحت تأثیر تجارب گذشته دانشجویان با استاد مربوطه یا اساتید دیگری که دروس مشابه را ارائه کرده‌اند، قضاوت‌های سایر دانشجویان در مورد استاد درس، ویژگی‌های اخلاقی و علمی استاد درس و در حقیقت

^۱ ! Expected Curriculum

^۲ ! Imaginal Curriculum

آنچه که در نتیجه تعاملات به وقوع پیوسته در کلاس‌های قبلی و یا بیرون از کلاس، نتیجه ارتباط با استاد به وجود آمده است، ایجاد می‌شود. این تصویر از برنامه بر دیدگاه‌ها و نگرش‌های فراگیران تأثیر می‌گذارد و یادگیری‌های بعدی آن‌ها را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد.

لازم به تذکر است که بین برنامه درسی مورد انتظار و برنامه درسی تصویری، از نظر نوع ادراک نیز تفاوت وجود دارد. این تفاوت ناشی از «روی‌آورد^۱ دلالتی» و «روی‌آورد تصویری» می‌شود که هر دو روی‌آورد مبنای ادراک هستند. در برنامه درسی مورد انتظار، ادراک، مبنای روی‌آورد دلالتی داشته، در صورتی که در برنامه درسی تصویری، ادراک، مبنای روی‌آورد تصویری دارد. در روی‌آورد دلالتی در نظر گرفتن نام درس به عنوان یک واژه است. در صورتی که در روی‌آورد تصویری، شیء تصویر است. در روی‌آورد دلالتی، دلالت بر روی‌آوردنگی از سمت واژه به سوی عین غایب است. دلالت از سوی فرد، در اینجا، به سوی چیزی دیگر، در جای دیگر است. روی‌آورد دلالتی به شیء اشاره دارد. در روی‌آورد تصویری جهت پیکان وارونه است. عینی که به آن روی‌آورده شده است، به سوی فرد آورده می‌شود. حضور عین در کنار فرد تجسم می‌یابد. تفاوت دیگر روی‌آورد دلالتی با روی‌آورد تصویری در آن است که روی‌آورد دلالتی به عنوان یک عین به طور آنی و یک‌باره، به عنوان یک کل روی می‌آورد، در حالیکه روی‌آورد تصویری، عین را از یک چشم‌انداز یا در یک لحظه خاص، با جنبه ویژه‌ای مورد تأکید قرار داده است. روی‌آورد تصویری مداوم و پیوسته است. می‌توان به بخش‌های دیگر توجه کرد، تصویر می‌تواند روشن‌تر یا تیره‌تر و یا کم رنگ‌تر و پررنگ‌تر شود. در برنامه درسی تصویری هم تأکید بر آن است که استاد، برنامه درسی و نظام آموزش عالی چگونه خود را به دانشجویان شناسانده‌اند؟ دانشجویان چه تصویری را ادراک کرده‌اند؟ تصویری که مرتباً در فرایندهای تعاملی تیره‌تر و یا کم رنگ‌تر می‌شود.

اهم نکاتی را که دانشجویان به آن اشاره دارند عبارت است از: آیا استاد به تمام جنبه‌های کلاس توجه دارد؟ آیا سخت‌گیر است و به تمام جزئیات توجه دارد و به اصطلاح می‌خواهد مو را از ماست بیرون کشد؟ آیا منصفانه نمره می‌دهد یا در راستای انتقام‌جویی و تضعیف دانشجوی، گام برمی‌دارد؟ چگونه آزمون برگزار می‌کند؟ سابقه کاری و رتبه دانشگاهی او چگونه است؟ (معمولاً دانشجویان از اساتیدی که دارای مدرک دکتری هستند بیشتر استقبال می‌کنند) تسلط علمی و درک واقعی مطلب مورد تدریس را دارد؟ آیا دانشجوی و مشکلات وی را درک می‌کند، به تفاوت‌های فردی او توجه می‌کند، با او همدلی و یکدلی دارد و قادر است ارتباط اخلاقی و عاطفی با دانشجوی برقرار کند؟ آیا او خوش اخلاق و مهربان است و روحیه‌ای شاد دارد؟ آیا کلاس او خشک و بی‌روح است یا فعال و پویا؟ آیا برخورد با ادب، احترام، متانت و مناسب با دانشجویان دارد؟ آیا پاسخگویی به سؤالات دانشجویان، برخورد مناسب و به دور از استهزاء در مقابل سؤالات آن‌ها دارد؟ آیا در مقابل حضور و غیاب دانشجویان حساس است؟ تمام این سؤالات در ساختن تصویر ذهنی دانشجوی از برنامه درسی قبل از ورود به کلاس درس نقش به‌سزایی دارند.

^۱ - Intentionality

طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تجربه شده...

دانشجوی پسر رشته معماری اظهار می‌دارد که:

«متأسفانه در جامعه ما استاد به کسی می‌گویند که فقط سواد داشته باشد و اکثراً فقط مدرک، ولی معنای واقعی استاد فراتر از این حرف‌هاست. استاد باید علاوه بر سواد و اطلاعات علمی، روان‌شناسی خیلی قوی داشته باشد تا بتواند با دانشجو ارتباط فکری برقرار کند و از طریق این ارتباط مفاهیم را به دانشجو بیاموزد.»

هیوبنر (۱۹۷۵) معتقد است که زبان حاضر برنامه درسی برای پرداختن و حل و فصل مسائل و نیز پیچیدگی‌های مربوط به زبان و معانی کلاس درس بسیار محدود است. مربی باید از این طرح‌های محدود کننده خلاصی یابد تا از این رهگذر بتواند به دنیایی که برای برطرف کردن و حذف موانع فکری موجود تلاش می‌کند مجدداً و از نو گوش فرا دهد. متدولوژی‌های فعلی که تفکر برنامه‌درسی را اداره می‌کنند و بر آن غلبه دارند باید راه را (برای این نگرش تازه) باز کنند (Hubner, ۱۹۷۵, p۴۳۶). به نقل از (Pinar, ۲۰۰۴, p۲۲۱).

دانشجوی مرد کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی نیز تصویر ذهنی خود را چنین بیان می‌کند:

«به اعتقاد سایر دانشجویان استاد این درس خوش برخورد است، بین دانشجویان تفاوت قائل نمی‌شود، تبعیض در نگاه ندارد، کلاس او خشک و کسل کننده نیست، در نمره دادن غرض ورزی نمی‌کند و کینه‌جو نیست، دانشجویان را در فشار و استرس نمره قرار نمی‌دهد و طوری رفتار می‌کند که دانشجو از سوال کردن نترسد. با وجود آن که می‌گویند این استاد در امتحانات سخت‌گیر است ولی بسیار خوشحالم از موقعیتی که فراهم شده تا بتوانم در این کلاس شرکت کنم.»

دانشجوی دختر رشته معماری بیان می‌کند:

«بیشتر بچه‌ها استادان زن را قبول ندارند. چون فکر می‌کنند بدلیل نداشتن تجربه در طراحی نمی‌توانند کلاس خوبی داشته باشند. اساتید مرد هم به ما می‌گویند که در این رشته مردها موفق‌تر هستند و یک خانم توانایی‌های یک مرد را در طراحی و خلق فضا ندارد!!! از این جهت وقتی قرار شد درس طراحی با استاد زن ارائه بشه همه بچه‌ها اعتراض کردند ولی چاره‌ای نبود باید به کلاس می‌رفتیم.»

۳. برنامه درسی نهفته^۱: این برنامه درسی شامل یادگیری‌های قبلی، پیش دانسته‌ها، تجربیات، سبک‌های یادگیری دانشجو و هر آن چه با خود به کلاس درس می‌آورد و در یادگیری بعدی او تأثیرگذار است، می‌شود.

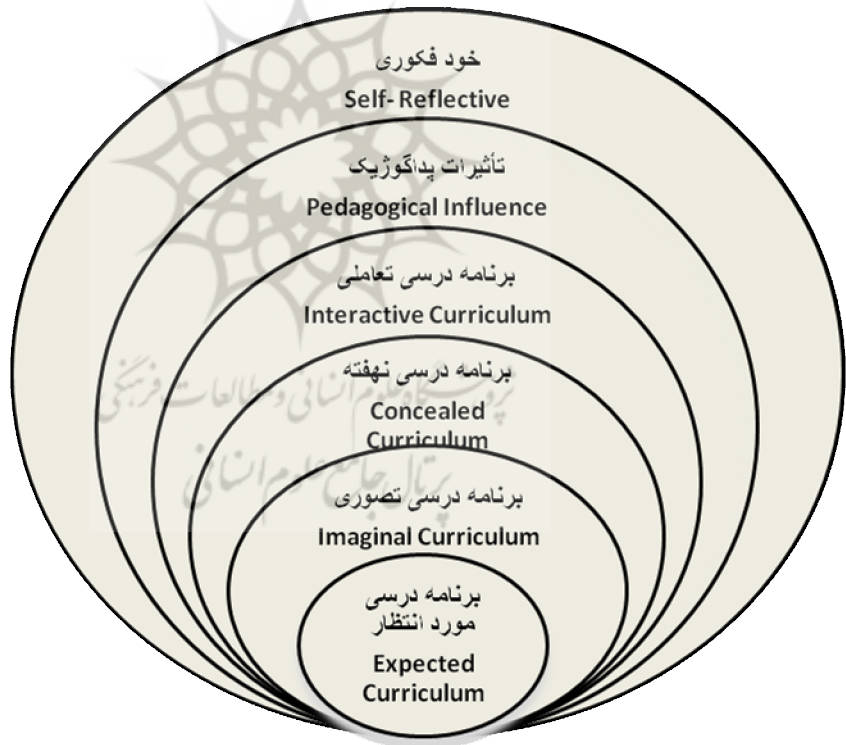
^۱ - Concealed Curriculum

دانشجوی دختر ترم هفتم معماری بیان می کند:

«من ترم هفتم هستم، احساس می‌کنم که در حق ما کم کاری شده!!! چون اطلاعات پایه درس طراحی ۵ را ندارم. این را می‌دانم معماری رشته‌هایی نیست که استاد به دانشجو درس بده، ولی لاقلاً راه را باید به دانشجو نشان بدهند. یک استاد خوب اول سطح معلومات دانشجو را محک می‌زند بعد شروع به ...»

دانشجوی دختر رشته علوم تربیتی نیز دیدگاه خود را به این صورت اظهار می‌دارد:

«تا کنون درسی را با این عنوان نداشته‌ام بچه‌ها می‌گویند به برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش مربوط می‌شود. البته با توجه به آن که درس احتمالاً سنگین است و من هم در عملیات ریاضی ضعیف هستم و استاد درس هم سخت‌گیر است. باید تلاش بیشتری انجام دهم تا درس را با موفقیت بگذرانم.»



نمودار ۲: الگوی برنامه درسی تجربه شده مبتنی بر رویکرد پدیدار شناسی

۴. **برنامه درسی تعاملی**^۱: محتوای این سطح از برنامه شامل سه سطح فرعی (فعالیت پداگوژیک، روابط والدینی و برنامه درسی مستور شده) می‌باشد:

الف) فعالیت پداگوژیک^۲: فعالیت پداگوژیک تنها به عنوان اصول رفتاری، تکنیک‌ها یا متدها و روش‌ها روش‌ها مختلف تدریس که بتوان آن‌ها را به مربیان آموزش داد نیست، بلکه باید توجه داشت که جنبه‌هایی از تدریس را نمی‌توان به عنوان تکنیک‌ها و روش‌های آموزشی ویژه یادگرفت. برخی از مهارت‌ها مثل چگونگی گفتن یک داستان خوب، چگونگی هدایت بحث‌های کلاس، یا مهارت‌های سازماندهی مثل چگونگی طراحی کردن یک درس شوق‌انگیز و یا تشخیص شایستگی‌ها و مهارت‌هایی مثل چگونگی ارزیابی توانایی‌های شناختی دانش جویان و... را می‌توان آموزش داد. ولی در جریان تدریس و در رویارویی با فراگیران تنها مجهز بودن به مهارت‌های تدریس و هر آنچه جنبه تکنیکی و حرفه‌ای این فعالیت است کافی نمی‌باشد. به بیان دقیق‌تر محتوای پداگوژیک نیازمند برخورداری از کیفیت الهام‌بخش با ساختاری است که تفکر انتقادی و امکاناتی برای بصیرت را فراهم آورد. فعالیت پداگوژیک فعالیتی هنجاری و وابسته به معیار و ضابطه است و چگونگی سازگاری بچه‌ها در مهیا کردن آن‌ها برای «زندگی» و «شدن» را فراهم می‌کند.

جهت‌گیری فعالیت‌های پداگوژیک به سوی مقاصد و اهداف پداگوژیک است. این مقصد و هدف همان امکانات احتمالی فراگیران برای بودن و «شدن» است. پداگوژی تنها به آن نوع فعالیت‌ها و تعاملات هدفمندی اشاره دارد که به وسیله یک بزرگسال و بچه به سوی هستی و شدن مثبت و سازنده او جهت‌گیری می‌شود.

ب) روابط والدینی^۳: ون منن (۲۰۰۶) معتقد است: اندیشه و باور تعلیم و تربیت به عنوان یک فرایند و جریان زندگی زمانی ادراک می‌شود که از درگیری و اشتغال شخصی بین یک معلم یا والد بزرگسال با یک پسر یا دختر جوان ایجاد شود. و این اندیشه و باور تربیتی ممکن است در یک محیط به شدت ریاست مآبانه و خشک از بین رود. چگونه تربیت می‌تواند عملکرد یک انسان را تحت تأثیر قرار دهد و عملکرد فرهنگی ارزشمندی را به جای گذارد؟ این چشم‌انداز و رویکرد به ظاهر غیر معمول در یک ارتباط دوستانه والدینی در فرایند تربیت بدست می‌آید. این ارتباط به عنوان یک منبع برای کشف و استنباط تربیتی، بینش‌هایی را که معتقد به یک نگاه کل‌نگرانه در زندگی مربیان و بچه‌ها می‌باشد را فراهم می‌آورد. مربیان و معلمان با بچه‌هایی سر و کار دارند که دارای تجارب گوناگون، متنوع و وضعیت متفاوتی هستند. یکی از نیازهای اساسی مؤسسات آموزشی آن است که به طرز فزاینده‌ای با معیارها،

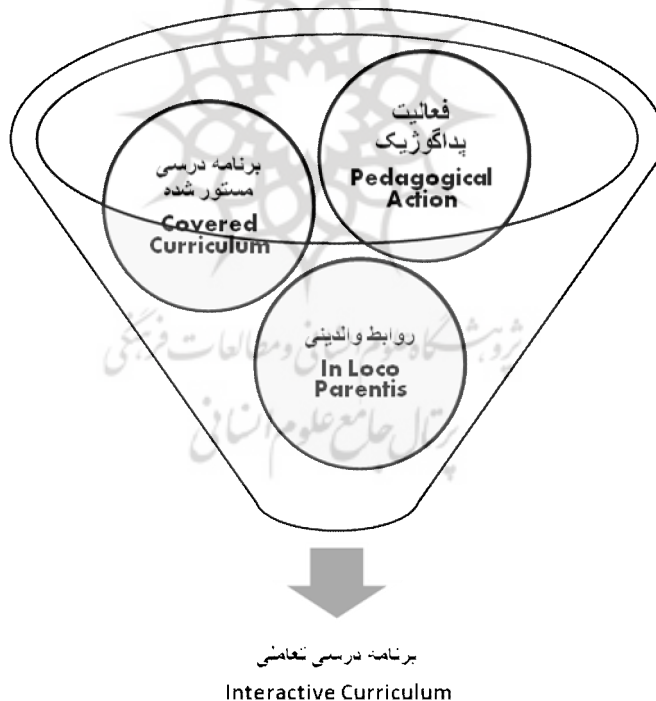
!!! - Interactive Curriculum

آ - Pedagogical Action

ب - loco parentis

هنجارها و روابط والدینی^۱ که به نظر می‌آید خود والدین، آن‌ها را در جریان زندگی فراموش کرده‌اند، همساز شوند. این مسئله ضرورت یک ارتباط عمیق بین ماهیت تدریس و والد بودن را مطرح می‌کند ارتباطی که به ندرت مورد توجه قرار گرفته است.

ج) برنامه درسی مستور شده^۲: حقایقی که معلمان و بچه‌ها از تجارب آموزشی معنادار خود بیان می‌کنند، به نظر می‌آید اغلب در حاشیه یا خارج از تجارب برنامه‌ریزی شده روزانه در یک کلاس درس اتفاق افتاده است که آن را برنامه درسی مستور شده می‌گویند. در مرکز تعاملات دانشجویان با یکدیگر و با اساتید در جریان آموزش و در حاشیه و یا خارج از کلاس درسی تجاربی شکل می‌گیرد که از قبل برنامه‌ریزی نشده است ولی بر فراگیران تأثیر گذار بوده، یادگیری حاصل می‌شود. در حقیقت این برنامه درسی در مورد بسیاری از کارهای روزانه و همیشگی خودمان و یا رفتارهای عجولانه و شتاب زده که ممکن است بر فراگیران تأثیر خوب یا بد داشته باشد و ما آن‌ها را در نظر نداشته‌ایم و قصد نکرده‌ایم صحبت می‌کند.



^۱ - parenting

^۲ - Covered Curriculum

نمودار ۳: سطوح برنامه درسی تعاملی

آیزنر (۱۹۹۴) زمانی که از فرایند تدریس^۱ سخن به میان می‌آورد به دو دیدگاه اشاره دارد: (۱) تدریس به عنوان وظیفه و تکلیف یعنی شناخت و توصیف مجموعه اعمالی که فرد باید انجام دهد (۲) تدریس به عنوان فرایندی که به وسیله اثراش مورد شناسایی قرار می‌گیرد. او به این نکته اشاره می‌کند که در حالت اول تنها توجه به مجموعه رفتارهایی است که معلم باید انجام دهند و توجهی به اثرات ناشی از اجرای تدریس نمی‌شود، معلم مسئول یادگیری فراگیران نیست و تنها نیت و عمل شرکت در این فرایند بدون توجه به نتایج آن مهم است. در صورتی که در حالت دوم معلم مسئول یادگیری فراگیران است. یعنی اگر تدریس منجر به یادگیری نشود معلم در کار خود موفق نبوده و تدریس انجام نشده است (Eisner, 1994, chapter ۷). در صورتی که به تدریس با دید تکلیفی نگاه کنیم و استاد را مسئول یادگیری دانشجویان ندانیم، ظرافت‌های فرایند یاددهی _ یادگیری را تنزل داده‌ایم و این خطر بزرگی است که تعلیم و تربیت را تهدید می‌کند. در این مطالعه بعضی از پاسخگویان معتقد بودند که بعضی از اساتید به تدریس تنها رویکردی وظیفه‌ای دارند. به عنوان نمونه پاسخگوی زیر که دانشجوی مرد کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی است بیان می‌کند:

«بعضی اوقات استاد کاری ندارد دانشجوی درس را فهمیده یا نفهمیده او کارش این است که درس را به پایان برساند کیفیت تدریس برای او مطرح نیست و بیشتر به کمیت مطالب می‌پردازند. آن قدر سریع درس می‌دهند که دانشجو وقت ندارد صفحات کتاب که تدریس می‌شود را پیدا نماید چه برسد به این که سؤال طرح نماید یا کلاس از حالت خشک درآید ولی در این درس دانشجو احساس می‌کند در فضای آزادتر به فعالیت مشغول است و جرأت بیشتری در ارائه سؤالات دارند. رابطه استاد و دانشجو شبیه به دو دوست است. هیچ‌گاه فراموش نمی‌کنم که بعد از کلاس استاد درس به علت پاسخ به سؤالات دانشجویان وقتی برای صرف نهار نداشت.»

دانشجوی دختر معماری در مورد کلاس ... می‌گوید:

«بعضی اساتید تنها مثل یک رادیو یا ضبط صوت بدون هیچ حرکتی حرف می‌زنند اصلاً تعاملی با دانشجو برقرار نمی‌کنند و آن‌ها را به فراگیری ترغیب نمی‌کنند. در مواقعی غیر از ساعات کلاس به دانشجو پاسخگو باشد، بین دانشجویان تبعیض قائل نشود و با دانشجویان ارتباط احساسی برقرار کند. به رأی و نظر دانشجویان احترام گذارند استاد خوب نگاهش را به تساوی بین دانشجویان تقسیم می‌کند، معلوماتش را در اختیار دانشجو می‌گذارد و به قول معروف «نباید زورش بیاره!» البته در این کلاس استاد سعی

دارد تمام این نکات را رعایت کند تمام بچه‌ها از ایشان راضی هستند و حتی بچه‌هایی هم که درس را نگرفته بودند در حذف و اضافه گرفتند.»

۵. تأثیر و تأثر پداگوژیک: تأثیر پداگوژیک موقعیتی، عملکردی، واقع بینانه، هنجاری و ارتباطی است که پیامدش خود فکوری می‌باشد. معنای نفوذ و تأثیر پداگوژیک^۱ تنها مسئولیت‌پذیری نیست بلکه توانائی در پاسخ نیز می‌باشد. این اقدام مسئولیت‌پذیری، پاسخگویی اخلاقی و توجیه‌پذیری را در برخی از چشم‌اندازهای پداگوژیک بیان می‌کند. تأثیر^۲ یک تصور و مفهوم برانگیزاننده^۳ است. این واژه در اصل اشاره به برون‌تابی و ساطع‌شدن^۴ از افلاک^۵، از یک جاری شونده^۶ ملکوتی مؤثر در شدن انسان دارد. «تأثیر» در قلب و مرکز تعاملات و موقعیت‌های ویژه بین استاد و دانشجو قرار دارد. این تأثیر فقط با یک جهت‌گیری مناسب، الهام بخش است و آن جهت‌گیری به سوی مقاصد و اهداف پداگوژیک می‌باشد. این مقصد و هدف همان امکانات احتمالی بچه‌ها برای بودن و «شدن» است.

دانشجوی مرد کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی مطرح می‌کند:

«من از گذشته دور همیشه به هنگام طرح سوال در کلاس یک نوع ترس و دلهره داشتم و چه بسا مورد تنبیه واقع می‌شدم و این موضوع هنوز هم که خود معلم هستم ادامه دارد و گاهی اعتماد به نفس سوال کردن را ندارم و از این‌که سوال غلط باشد یا هنگام جواب غلط جواب دهم یک نوع اضطراب دارم و بارها دیگران همین جواب که در ذهن من بود را بیان می‌کردند که پاسخ درستی بود و من خودم را سرزنش می‌کردم. تا این‌که در سر کلاس استاد این فرصت را به من دادند. مرا تشویق کردند و حتی کنفرانسی هم به من دادند. تواضع و فروتنی استاد و تصور ایشان از دانشجویان به عنوان دوست تأثیرات بسیاری بر من گذاشته است. اضطرابم کمتر شده و به خود اعتماد پیدا کرده‌ام.»

دانشجوی دختر کارشناسی رشته معماری بیان می‌کند:

«یک اصل مهم به نظر من در دانشگاه جدای از همه مسائل علمی و تخصصی، تعلیم و تربیت دانشجو است، ببخشید ولی دانشجویان نه در مدرسه و نه در دانشگاه از نظر اخلاقی آموزش نمی‌بینند. به نظر من نقش استاد می‌تونه در این زمینه کارساز باشه_ خود من در این ۷ ترم از رفتار استادام تأسی گرفتم. استاد می‌تونه با رفتار و منش

^۱ - Pedagogical Influence

^۲ - Influence

^۳ Intriguing

^۴ - Emanation

^۵ - Ethereal

^۶ - Ethereal

خودش حداقل تعدادی از دانشجویان را تحت تأثیر قرار بده. مثلاً در درس ... استاد توانایی اداره کلاس را خیلی دارا می‌باشند ایشان با منش و رفتار صحیح خود ما را وادار به احترام به کلاس درس می‌کردند، با دانشجویان خاصی هم رفتاری در خور توجه داشتند نه عصبانی می‌شدند و نه توهین می‌کردند بلکه در کمال وقار و متانت با دانشجوی بی‌نظم رفتار می‌کردند.»

دانشجوی دختر کارشناسی علوم تربیتی نظرات خود را به این صورت اظهار می‌دارد:

«زمانی که با استاد ... کلاس داشتیم، از در و دیوار کلاس اگر صدایی به گوش می‌رسید از بچه‌ها هم همینطور!!! کاری کرده بودند هیچ‌کس جرأت اظهار نظر، سوال کردن و... را نداشته باشد. تمام مدت کلاس دست به سینه می‌نشستیم و وقتی کلاس به پایان می‌رسید انگار به آزادی رسیده بودیم. در پاسخ به سؤالات دانشجویان می‌گفتند اگر وقت داشتیم بعد از اتمام کلاس...!!! آن وقت هم سریع سوار ماشین می‌شدند و می‌رفتند... من از این درس متنفرم...!!!»

۶. **خودفکوری**^۱: عبارت است از فعالیتی پداگوژیک^۲ که در برانگیختن دائمی ما در تفکر کردن و اندیشیدن بهترین راه ممکن و اختصاصی، نقشی اساسی دارد. بین یک فعالیت و تفکر^۳ و تأمل تفاوت وجود دارد هم‌چنین بین درگیری فعالانه فرگیران در فرایند تدریس و تأمل نکردن در موقعیت‌های گذشته، حال و آینده آن‌ها نیز تفاوت وجود دارد. تفکر یا تأمل (ژرف اندیشی) مفهومی بنیادی در تئوری‌های تربیتی است که در حوزه تعلیم و تربیت معانی ضمنی دیگری را با خود همراه دارد. این معانی عبارت از ژرف اندیشی^۴ و بررسی علت و دلایل انتخاب‌ها و تصمیم‌گیری در مورد راه‌ها و روش‌های جایگزین یک فعالیت است که در گزاره‌هایی مثل عمل فکورانه^۵، تفکر در عمل^۶ بیان ردد. خود فکوری در حقیقت گفتگوی فکورانه با موقعیت^۷ است. تفکر و ژرف‌اندیشی فعالیتی به یاد آورنده است. پداگوژی مستلزم جهت‌دهی و سوگیری فکورانه به زندگی و حیات است.

^۱ - Self - Reflective

^۲ -Pedagogical action

^۳ - Reflection

^۴ - Deliberation

^۵ - Reflective Practice

^۶ - Reflection in Action

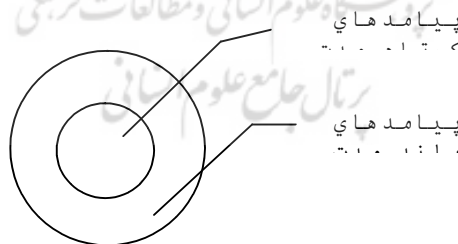
^۷ - Reflective Conversation With the Situation

این سطح از برنامه درسی تجربه شده که نهایی‌ترین سطح است شامل دو بخش است: (۱) پیامدهای کوتاه مدت^۱ که در بستر دانشگاه و در رابطه با اساتید، دانشجویان، خانواده و جامعه محلی بروز می‌نماید (۲) پیامدهای بلندمدت^۲ که در بستر جامعه و در رابطه با زندگی خانوادگی و حرفه‌ای فرد بعد از فارغ‌التحصیلی به وقوع می‌پیوندد؛ که در این پژوهش مجال پرداختن به آن نیست و از طریق پی‌گیری دانشجویان بعد از فارغ‌التحصیلی و مشاهده و بررسی رفتار آن‌ها در بستر جامعه می‌توان به اعتبارسنجی این سطح اقدام کرد.

بحث و نتیجه‌گیری:

وقتی که از تجربه زیست شده صحبت می‌شود قصد آن نیست که بگوییم یگانه منبع تعیین کننده واقعیت تجربه فردی است و به جای تأکید و توجه بنیادین به مسائل مختلف صرفاً بر نقش تجربه فردی تأکید کرده به آن اعتبار مطلق بخشیم. هدف آن است که با شناخت تجارب فردی دانشجویان و توجه به فرایند تدریس و یادگیری از دریچه چشم آنان به نکاتی دست یابیم که با عنایت به آن‌ها بتوان نفوذ و تأثیر برنامه درسی را در فراگیران افزایش داد و به یادگیری‌های عمیق تر و نهادینه‌تر دست یافت و در نهایت خود فکوری را برای آنان به ارمغان آورد. این مهم خود گامی اساسی در ارتقاء فرایند پداگوژیک است.

تداؤکی (۲۰۰۵) معتقد است برنامه درسی به عنوان تجربه زیست شده عبارت است از دنیای واقعی در برنامه درسی به عنوان آنچه زیست شده و فراگیران و معلمان آن را تجربه کرده‌اند. یعنی زندگی کردن و تماس رو در رو با تک تک دانشجویان که دارای علائق، توانمندی‌ها و ویژگی‌های منحصر به فرد و ویژه‌ای هستند. در واقع این همان چیزی است که در برنامه درسی مورد غفلت قرار گرفته است.



نمودار ۴: پیامدهای برنامه درسی

^۱ - Short term outcomes

^۲ - Long term outcomes

برنامه درسی تجربه شده بر این نکته تأکید دارد که یادگیری چیزی بیش از جمع‌آوری اطلاعات و واقعیت‌ها است، یادگیری در رفتار فرد و مسیر حرکتی که در آینده بر می‌گزیند تأثیرگذار است. همچنین در نگرش‌ها و شخصیت فرد رسوخ می‌کند و در ضمن تجربه، درونی سازی می‌شود (راجرز، ۱۳۶۹).

همیشه سوال اصلی در فرایند تعلیم و تربیت این بوده است که: چگونه تربیت می‌تواند عملکرد یک انسان را تحت تأثیر قرار دهد و عملکرد فرهنگی ارزشمندی را به جای گذارد؟ دانشجویان در کلاس‌های درس چه تجاربی را می‌آموزند؟ برنامه درسی منحصر به فرد تک‌تک آن‌ها که در نتیجه تعامل‌های به وقوع پیوسته در کلاس‌های درس شکل گرفته مبتنی بر چه تجاربی است؟ چگونه برنامه درسی می‌تواند در آن‌ها تأثیر گذار باشد؟ و تحت چه شرایطی یادگیری‌های آن‌ها نهادینه می‌شود؟

در پاسخ به این سؤالات تمامی اقدامات معطوف به آن شده است که معلمان در جریان تدریس و رویارویی با فراگیران مجهز به مهارت‌های طراحی تدریس، مهارت‌های مدیریت و کنترل کلاس درس، مهارت‌های ارزشیابی و سنجش یادگیری دانشجویان، مهارت‌های ارائه درس و هر آن‌چه جنبه تکنیکی و حرفه‌ای دارد، شوند. ولی این کافی نیست، به بیان دقیق‌تر فعالیت‌های آموزشی نیازمند ساختاری است که تفکر انتقادی و امکانی برای بصیرت و خود فکوری را در بین دانشجویان فراهم کند. برای این منظور لازم است برنامه درسی را از دیدگاه دانشجویانی که برنامه برای آن‌ها اجرا می‌شود و جامعه هدف برنامه و در نهایت تصمیم‌گیرندگان اصلی برنامه درسی هستند، بازبینی کنیم و تصویری را که از برنامه درسی آموزش عالی برای خود ساخته و به نوعی یادگیری آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد بیابیم.

ون منن (۲۰۰۶) پداگوژی را فرایند مراقبت، غمخواری و تقسیم هستی و وجودمان با کسی که به آن عشق می‌ورزیم، می‌داند. یکی از نیازهای اساسی مؤسسات آموزش عالی آن است که به طور فزاینده‌ای با معیارها، هنجارها و روابط والدینی که به نظر می‌آید خود والدین، آن‌ها را در جریان زندگی فراموش کرده‌اند، همساز شوند. این مسئله ضرورت یک ارتباط عمیق بین ماهیت تدریس و والد بودن را مطرح می‌کند، ارتباطی که به ندرت مورد توجه قرار گرفته است.

در الگوی پیشنهادی، روابط والدینی به عنوان یکی از سطوح برنامه درسی تعاملی مطرح شده است. این سطح دعوت آشکاری به توجه دقیق و عمیق تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی است به این موضوع که به گونه‌ای مورد غفلت قرار گرفته و یا به عمد از دستور کار نظام آموزش عالی حذف شده و محرومیت ناشی از آن بر فرایند یادگیری دانشجویان و حصول خود-فکوری تأثیر زیادی دارد. در الگوی پیشنهادی این سطح به منزله برنامه درسی مغفول^۱ می‌باشد که هدف آن جلب توجه دست اندرکاران نظام آموزش عالی به این مسئله است. در این پژوهش قصد بر آن نبود که جنبه‌های تکنیکی و حرفه‌ای تدریس را بی‌اهمیت جلوه دهیم بلکه هدف آن بود که به جنبه‌هایی از فرایند تدریس که مورد غفلت و فراموشی

قرار گرفته و پدیدارشناسان برنامه درسی روی آن تأکید دارند، توجه شود. پژوهش حاضر به عنوان یک مدل تحقیقاتی این امکان را برای تمام برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران آموزش عالی فراهم می‌کند که با دیدی گسترده تمام جنبه‌های نظام برنامه درسی آموزش عالی را موردنظر قرار دهند و تنها به برنامه درسی رسمی اکتفا نکنند.

پیشنهادات کاربردی:

ترسیم و ارائه یک ساختار کل‌نگرانه نسبت به هر کدام از رشته‌های آموزش عالی به گونه‌ای که دانشجوی بتواند اسکت و غالب کلی رشته تحصیلی خود را درک کرده، و ضمن ایجاد ارتباط بین درس، جایگاه آن‌ها را در تخصص حرفه‌ای آینده خود مورد بازشناسی قرار دهد. در این شرایط قادر است با انگیزه بیشتری برنامه درسی مورد انتظار خود را سازمان دهد، آن را برای خود معنادار سازد و فرایند یاددهی-یادگیری را دنبال می‌کند.

با عنایت به شکل‌گیری برنامه درسی تصویری دانشجویان مبتنی بر ویژگی‌های علمی، ارتباطی، اخلاقی، شخصیتی و... استاد و تأثیر این برنامه در یادگیری‌های دانشجویان، لازم است دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در انتخاب استاد توجه بیشتری مبذول دارند و به دارا بودن مدرک دکترا بسنده نکنند. نظام آموزش عالی مریبان و اساتیدی را نیاز دارد که ضمن برخورداری از صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای لازم، به دانشجویان توجه کنند، به آن‌ها علاقه داشته باشند، اهمیت دهند و همانند پدر و مادری دلسوز به آن‌ها عشق بورزند و نگران آن‌ها باشند.

در الگوی پیشنهادی روابط والدینی به عنوان سطح فرعی برنامه درسی تعاملی مطرح شده است. به اعتقاد پژوهشگر این سطح فرعی به منزله برنامه درسی مغفول در الگوی پیشنهادی است. این سطح دعوت آشکاری به توجه دقیق و عمیق تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی است به این موضوع که به گونه‌ای مورد غفلت قرار گرفته و یا به عمد از دستور کار نظام آموزش عالی حذف شده است، و محرومیت ناشی از آن بر فرایند یادگیری دانشجویان و حصول خود-فکوری تأثیر زیادی دارد.

ساختار نظام آموزش عالی ضمن ایجاد فضای گفتگو، بحث و گفتمان در دانشگاه‌ها و کلاس‌های درس، دانشجویان را برانگیزند تا درباره موضوعات تفکر کرده، تصمیم‌گیری نمایند.

ساختار نظام آموزش عالی به صورتی واقعی از ایده‌ها، افکار نو و بدیع دانشجویان استقبال کند. این مهم زمانی میسر خواهد شد که در کلاس‌های درس اساتید فضایی ایجاد کنند تا دانشجویان به این باور که اندیشه‌ها، ایده‌ها و عقایدشان ارزش پی‌گیری دارد، دست یابند.

اساتید در برخورد با دانشجویان پذیرای اشتباهات یادگیری - آموزشی آن‌ها بوده، از تمسخر و یا استهزا بپرهیزند تا روحیه اعتماد به نفس و خود باوری در آنان ارتقا یابد.

یکی از چالش‌های جدی فرا روی نظام برنامه درسی آموزش عالی، بررسی و بازبینی ساختار برنامه درسی در رشته‌های مختلف است. در این زمینه به کارگیری رویکرد تلفیقی (میان رشته‌ای) که از بیان مطالب

طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تجربه شده...

تکراری در محتوای دروس بکاهد و به انسجام فکری، درک معنا و پیوند بین حوزه‌های محتوایی مختلف کمک کند، و به ایجاد ساختار شناختی دانشجو از رشته تحصیلی خود منجر شود، ضروری به نظر می‌آید.

منابع

۱. بورگ، والتر؛ گال، مردیت و گال، جویس. (۱۳۸۳). **روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی**. ترجمه جمعی از اساتید دانشگاه، تهران: انتشارات سمت.
۲. راجرز، کارل. (۱۳۶۹). **در آمدی بر انسان شدن**. ترجمه قاسم قاضی، تهران: انتشارات آزاد، چاپ اول، ص ۳۰۲.
۳. زیرو، پینا وپاینار. (۱۳۸۱). **نگاه کلی به قلمرو برنامه درسی**. ترجمه مصطفی شریف، برگرفته از کتاب **نظرگاه‌ها، رویکردها، چشم‌اندازها، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی**.
۴. عبدالکریمی، بیژن. (۱۳۸۶). **طنز تاریخی هایدگر در ایران. روزنامه ایران، فرهنگ و اندیشه، ۷ آبان ۱۳۸۶**.
۵. فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۰) **اصول برنامه‌ریزی درسی**. تهران: انتشارات ایران زمین
۶. فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۲). **مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی**. تهران: انتشارات آبیژ.
۷. فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۴). **کالبد شکافی برنامه درسی تجربه شده (مدلی برای پژوهش در برنامه درسی)**. برگرفته از کتاب **قلمرو برنامه درسی در ایران، انتشارات سمت**.
۸. فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). **برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید**. شرحی بر نظریه‌های معاصر، تهران: انتشارات آبیژ.
۹. کشتی‌آرای، نرگس؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ زیمیتات، کرایگ؛ فروغی، احمدعلی. (۱۳۸۸). **طراحی الگوی برنامه درسی تجربه شده مبتنی بر رویکرد پدیدارشناسی و اعتبارسنجی آن در گروه‌های پزشکی**. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**، شماره ۹، ص ۶۷-۵۵.
۱۰. کلاین، فرانسیس. (۱۳۶۹). **استفاده از یک مدل تحقیقاتی به عنوان راهنمای فرایند برنامه‌ریزی درسی**. ترجمه محمود مهرمحمدی، **فصلنامه تعلیم و تربیت**، شماره ۲۱.
۱۱. گوتک، جerald. (۱۳۸۰). **مکاتب فلسفی و آراء تربیتی**. ترجمه محمد جواد پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت، ص ۳۰۲.
۱۲. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۱). **نظرگاه‌ها، رویکردها، چشم‌اندازها**. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

۱۳. Aoki, Ted T. (۱۹۸۸). Towards Dialectic between the Conceptual Word and the Lived World: Transcending Instrumentalism in Curriculum Orientation. In W. F. Pinar, (Ed.), Contemporary Curriculum Discourses. Scottsdale, Arizona, Gorsuch: Scarisbrick Publishers.
۱۴. Aoki, Ted. (۲۰۰۵). Curriculum in a New Key. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publisher.
۱۵. Eisner, Elliot. W. (۱۹۹۴). The educational imagination: on the design and Evaluation of school programs. New York: Macmillan.
۱۶. Noddings, N. (۱۹۹۰). Foreword. In, T.Sears, J.D.Marshall, Teaching and Thinking about Curriculum, Critical inquiries. New York: Teachers College Peress.
۱۷. Grumet, M. (۱۹۸۱). Restitution and reconstruction of educational Experience: An autobiographical method for curriculum theory. In M. Lawn & L. Barton (Eds.), Rethinking curriculum studies. London, England: Croom Helm.
۱۸. Grumet, Madeleine. (۱۹۸۸). Bitter Milk: Woman and Teaching. The university of Massachusetts press.
۱۹. Grumet, Madeleine. (۱۹۸۰). Autobiography and Reconceptualization. Contemporary Curriculum Discourse: Twenty Years of JCT, ed. W. f. pinar, peter long, NY, PP ۲۴-۳۰.
۲۰. Huebner, D. (۱۹۷۵). Curricular language and classroom meanings. In W. Pinar (Ed.), Curriculum theorizing: The reconceptualists (۲۱۷-۲۳۷). Berkeley, CA: McCutchan.
۲۱. Klein, M. F. (۱۹۸۱). Improving Curricula by Identifying Discrepancies and Agreements in Curricula. Illinois School Research and Development, Vol. ۱۸, No. ۴.
۲۲. Ornesten, A.C, Hunkins, F. P. (۱۹۹۸). Curriculum Foundation Principles and Issue. united state of America: A viacom company.

طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تجربه شده...

۲۳.Pinar, W. F. (۱۹۷۵). Curriculum Theorizing: the Reconceptualists. (Ed.) Berkeley, CA: McCutchan (Reissued in ۲۰۰۰ by Educator's) International Press, Troy, New York, as Curriculum Studies: The Reconceptualization.

۲۴.Pinar, W. F. (۲۰۰۴). What is curriculum theory? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

۲۵.Pinar, W. F. (۲۰۰۴a). Understanding Curriculum. (With William, M Reynolds, Patrick Slattery, and Peter M.Taubman).Vol ۱۷, New York: Peter Lang.

۲۶.Posner, G.J. (۱۹۹۵). Analyzing the Curriculum. Second Ed, New York: McGraw Hill, Inc.

۲۷.Van Manen, Max. (۱۹۹۰). Researching lived experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. State University of New York Press.

Van Manen, Max. (۲۰۰۶). *The Tact of teaching*. The University of Western Ontario: THE ALTHOUSE PRESS.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی