

بررسی جایگاه برنامه‌درسی رویدنی در بین معلمان ابتدایی شهر مشهد و ضرورت پرداختن به آن^۱

الهه حسین پور یزدانی^۲، حسین جعفری ثانی^۳

چکیده

یکی از ضروری‌ترین تحولات در راستای ارتقای عملکرد نظام‌های آموزشی، تحول در نگرش و روش تدریس معلمان نظام آموزشی است. پژوهش حاضر با هدف بررسی تجارب زیسته‌ی معلمان ابتدایی از تدریس در موقعیت‌های یاددهی یادگیری رویدنی انجام شده است. با توجه به ماهیت موضوع مورد مطالعه، پژوهش حاضر از حیث هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار دارد و از حیث روش پژوهش، با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شده است. میدان مطالعه این پژوهش مدارس مقطع ابتدایی شهر مشهد در نیم‌سال دوم تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بود. نمونه پژوهش شامل معلمان موفق در مقطع ابتدایی بود که به صورت نمونه هدفمند مورد مطالعه قرار گرفتند. برای گردآوری اطلاعات، از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته فردی تا رسیدن به اشباع نظری استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از مرحله‌ی اول و دوم روش کدگذاری اشتراوس و کوربین یعنی کدگذاری باز و محوری استفاده شد. جهت کسب اعتبار یافته‌های پژوهش از روش‌های بررسی توسط مشارکت‌کنندگان، توصیف جامع از شرایط مشارکت‌کنندگان، انتخاب هدفمند مشارکت‌کنندگان، کدگذار ثانوی و بررسی توسط اساتید متخصص استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که جایگاه روش تدریس رویدنی بین معلمان ابتدایی مشهد، به دو صورت منفعلانه و فعالانه است. همچنین ویژگی‌های تدریس رویدنی، ویژگی‌های دانش‌آموزان در سن ابتدایی و تاثیرات آموزشی حاصل استفاده از تدریس رویدنی، پرداختن به این روش تدریس را ضروری می‌نماید.

واژگان کلیدی: تجارب زیسته، معلمان ابتدایی، برنامه‌درسی رویدنی.

^۱ مقاله از پایان‌نامه ارشد نویسنده اول استخراج شده است. تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۱۱/۱ - تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۱۲/۷

^۲ کارشناسی ارشد مطالعات برنامه‌درسی و آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد، kohestan1392@yahoo.com

^۳ دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول)

بیان مسأله

برنامه‌ریزی‌درسی یکی از مهم‌ترین پایه‌های آموزش‌وپرورش هر جامعه را تشکیل می‌دهد که طی آن اهداف مورد نظر نظام آموزشی شکل می‌گیرد. در سال‌های اخیر برنامه‌درسی سنتی و ازپیش‌تعیین‌شده توسط دانشمندان بسیاری مورد نقد قرار گرفته‌است و در اثر آن، مفهوم برنامه‌درسی رویدنی^۱ یا برآمدنی به‌وجودآمده‌است. این برداشت از برنامه‌درسی درباره ویژگی‌های برنامه‌درسی ازپیش‌تعیین‌شده مانند خطی و ثابت بودن رویکرد آن در برنامه‌ریزی‌درسی انتقاد می‌کند. همچنین با وسعت دادن به پژوهش در برنامه‌درسی، عمل برنامه‌درسی را در راستای پرورش خلاقیت یادگیرندگان سازگار می‌سازد.

لغت Emergent در فرهنگ‌لغت آکسفورد^۲ به معنی «جدید و در حال توسعه»^۳ آمده‌است. همچنین این لغت در فرهنگ‌لغت آبادیس^۴ به معنی بیرون آینده، برآینده، درحال نمایان شدن، ظاهرشونده، در حال به وجود آمدن، در شرف تکوین، ناگهانی و فوری و فوتی معنی شده‌است. این لغت در حوزه تخصصی علوم‌تربیتی و به‌خصوص در کتاب‌های مربوط به برنامه‌درسی با عنوان برنامه‌درسی ایمرجنت به کار برده شده‌است که به معنای «برنامه‌درسی برآمدنی یا از پیش تعیین نشده» (میلر، ۱۳۹۶: ۱۵) یا «برنامه‌درسی مبتنی بر موقعیت‌های پیش بینی نشده، برنامه‌درسی متعاضدشونده یا رویدنی» (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵: ۵۵) نیز نام برده می‌شود. در این پژوهش منظور از برنامه‌درسی ایمرجنت، برنامه‌درسی رویدنی یا برآمدنی است که معلمان در فرایند تدریس با آن مواجه می‌شوند، در حالی که از قبل برای آن برنامه‌ریزی نداشته‌اند. اجرای برنامه‌درسی در این موقعیت باز، انعطاف‌پذیر و در حال رویش است و متناسب با علایق و فعالیت‌های دانش‌آموزان شکل می‌گیرد و ادامه پیدا می‌کند.

¹ emergent curriculum

² oxford dictionary

³ new and still developing

⁴ abadis dictionary

رویکرد برنامه‌درسی رویدنی مورد استفاده بسیاری از مربیان مانند بوت^۱، ۱۹۹۷ قرار گرفته‌است. بسیاری از نویسندگان، مانند بردکمپ و کاپل^۲ ۱۹۹۷ و جونز^۳ و همکاران ۲۰۰۱، اعمال برنامه‌درسی رویدنی را با برنامه‌درسی عمل-محور که با رشد یادگیرندگان تناسب دارد، مرتبط می‌دانند. برخی دیگر از مؤلفان بر این باورند که برنامه‌درسی رویدنی به‌طور معمول با اعمال خاص آموزشی و پرورشی، مانند رویکرد برنامه‌درسی مبتنی بر پروژه که به رویکرد رجیو امیلیا^۴ معروف است، مرتبط می‌شود. برخلاف مدرسه‌های معمول که سعی می‌کنند موضوعات را تفکیک شده ارائه دهند، مدرسه‌های رجیو امیلیا بر پروژه‌های جامع‌تری تأکید می‌کنند که در آن یادگیرندگان روزها یا حتی ماه‌ها درگیر می‌شوند (گاندینی^۵، ۲۰۰۴).

برنامه‌درسی رویدنی برنامه‌درسی است که بر مبنای علایق و فعالیت‌های دانش‌آموزان استوار است. به عبارت دیگر در این برنامه علاقه‌های ظهور یافته دانش‌آموزان جایگزین برنامه از پیش تعیین شده معلم می‌شود و فرایند آموزش را هدایت می‌کند (جونز و نیمو، ۱۹۹۵).

به‌طور کلی می‌توان گفت برنامه‌درسی آن چیزی است که در فضای آموزشی رخ می‌دهد، نه آنچه که به‌طور منطقی برنامه‌ریزی شده‌است. این دیدگاه بی‌شک در مقابل برنامه‌درسی از پیش تعیین شده است. در برنامه‌درسی از پیش طراحی شده یا خطی ترتیب فعالیت‌های آموزشی، روش‌های یاددهی-یادگیری، امکانات، ابزارهای مورد استفاده و همه آنچه که در هر مرحله از تدریس لازم است، از قبل تعیین می‌شود و امکان استفاده از فرصت‌های زمان حال و ایده‌های تازه‌ی معلمان و کودکان را از بین می‌برد. طبق نظریه شناختی-رشدی ژان پیاژه^۶ کودکان با دستکاری و کاوش کردن محیط خود، به‌طور فعال آگاهی کسب می‌کنند. در نظریه او دو مفهوم اهمیت بسیاری دارد: مفهوم زیستی انطباق، به آن معنا که ساختارهای ذهنی کودکان طوری رشد می‌کنند تا با دنیای بیرونی بهتر تطابق یابند یا

¹ Booth

² Bredekamp & Copple

³ Jones

⁴ Reggio Emilia

⁵ Gandini

⁶ Jones & Nimmo

⁷ Jean Piaget

سازگار شوند. مفهوم دیگر تعادل است. او معتقد است که تفکر کودکان حدود سن ۷ سال، پر از منطق‌های غلط است و کودکان در جریان تلاش‌های جاری خود، بین ساختارهای درونی و اطلاعاتی که در محیط با آن رو به‌رو می‌شوند، به تعادل ذهنی دست می‌یابند. از لحاظ عملی، نظریه پیازه به شکل‌گیری فلسفه‌های آموزشی و برنامه‌هایی که بر یادگیری اکتشافی و تماس مستقیم با محیط تأکید می‌کنند، کمک کرده است (لورا برک^۱، ۱۳۹۸: ۳۵).

با توجه به این مطلب می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزان در سنین کودکی به تعادل ذهنی نرسیده‌اند و در تلاش هستند تا از طریق ارتباط با محیط و دیگران به تعادل ذهنی دست یابند، بنابراین احتمال اینکه دانش‌آموزان در سال‌های اولیه آموزش رسمی، به دلیل نداشتن تعادل در ذهن، موقعیت‌های پیش‌بینی نشده‌ای در کلاس درس ایجاد کنند، بیشتر است و در این موقعیت معلمان را وادار به تغییر طرح درس‌های از پیش تعیین شده و گاهی دچار احساس ضعف می‌کنند. زمانی که در برنامه‌های آموزشی و درسی یا در خط مشی‌های آموزشی تغییراتی ایجاد می‌شود، درحالی که این تغییرات خارج از اراده، کنترل، تصمیم، علاقه، پذیرش و آمادگی معلم است یا اجرای تغییرات در توان معلم نیست اما در عین حال قدرت مخالفت با آن‌ها را ندارد و یا مقاومت در مقابل تغییرات موجب افت عملکرد آنان می‌شود، فشار روانی، ضعف و بی‌انگیزگی در معلم ایجاد می‌شود (نیکنامی، ۱۳۷۷).

موضوع مدیریت کلاس از دیرباز به مثابه پیچیده‌ترین موضوع شناخته شده است و همواره با مشکلات و موانعی روبه‌رو بوده است چراکه یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر یادگیری، محیط کلاس است. معلمان باید از موانع و مشکلات آموزشی در محیط کلاس جلوگیری نمایند و بتوانند یک محیط شاد و خلاق برای یادگیری و تعامل اجتماعی فراهم نمایند. آنان باید مشخص کنند که از اطلاعات و موقعیت‌های پیش آمده چگونه استفاده کنند. در کلاس برای بهینه‌سازی استفاده از زمان، جهت یادگیری دانش‌آموزان باید از بین تعداد بسیار زیادی از راهبردهای آموزشی و مدیریتی، متناسب با موقعیت راهبردهایی را انتخاب کرد که بتواند بهتر به نتیجه برسد. حتی معلمان با تجربه و با کارایی بالا نیز باید راهبردهای مناسب مدیریت کلاس را بدانند تا در موقعیت‌های از پیش تعیین نشده، در جریان یادگیری وقفه و خللی ایجاد نگردد (حدادان، ۱۳۹۵).

¹ Laura Berk

به عبارتی بخش عمده‌ای از موقعیت‌های تدریس در مقطع ابتدایی رویدنی هستند، اما الگویی برای برنامه‌درسی رویدنی وجود ندارد، مطلوب است که هر معلم به‌جای اتکا بر برنامه‌درسی از پیش تعیین شده، متناسب با شرایط دانش‌آموزان خود، برنامه‌درسی خاصی را طراحی و اجرا کند. بنابراین خلأیی که توسط محقق احساس شد، عدم درک ضرورت پرداختن به برنامه‌درسی رویدنی از سوی معلمان ابتدایی بود. از این‌رو محقق برای بررسی پژوهش حاضر، دوره اول ابتدایی (کودکان سنین ۶ تا ۸ سال) را انتخاب کرده‌است تا از طریق مصاحبه و جمع‌آوری اطلاعات به روش کیفی تجارب معلمان موفق در مقطع ابتدایی (دوره اول)، را بررسی و چارچوبی ارائه دهد تا راهنمای همه معلمان در موقعیت‌های پیش‌بینی نشده‌ی تدریس باشد. دلیل دیگر انتخاب دوره اول ابتدایی این است که بهترین زمان برای تقویت ذهن و پرورش خلاقیت دانش‌آموزان، آنطور که مورد انتظار برنامه‌درسی رویدنی است، سال‌های اولیه آموزش می‌باشد؛ زمانی که هنوز دانش‌آموزان در جریان آموزش متمرکز ایران، دچار انفعال نشده و در برابر کتاب‌های درسی از قبل تعیین شده، تسلیم نشده‌اند و می‌توانند علایق، نیازها و خلاقیت خود را بروز دهند.

توجه به این امر در اسناد تحولی آموزش و پرورش کشور مشهود است. در بند ۵-۵ سند تحول بنیادین، و در بند ۲-۱۳ برنامه‌درسی ملی، در سیاست‌های ابلاغی، در بسیاری از بخش‌های مبانی نظری سند تحول بنیادین به این موضوع تأکید شده که باید بخشی از برنامه‌درسی در اختیار مدرسه قرار گیرد. در راستای عملیاتی نمودن این بندها برنامه ویژه مدارس (بوم) با ابلاغ وزارت متبوع طی شماره ۹۷/۶/۲۷-۱۲۶۴۷۰ جهت اطلاع و برنامه‌ریزی لازم به مدارس ابتدایی و متوسطه ارسال شده است. اگرچه این طرح محدود است و در سال اخیر در دستور کار مدارس قرار گرفته است، اما نشان‌دهنده اهمیت و ضرورت برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه و کلاس است.

از این‌رو پژوهش حاضر قصد دارد تجارب زیسته معلمان موفق در موقعیت‌های یاددهی-یادگیری پیش‌بینی نشده که توانسته‌اند با تجربه‌های اثربخش، شرایطی فراهم آورند تا یادگیرندگان متناسب با علایق و نیازهای خود به‌طور فعال به کشف ایده‌ها و عقاید پردازند را بررسی کند و به‌طور کلی با جمع‌بندی تجارب معلمانی که در مدیریت موقعیت‌های پیش‌بینی نشده موفق بوده‌اند، جایگاه و ضرورت پرداختن به موقعیت‌های یاددهی-یادگیری از پیش تعیین نشده را ارائه دهد.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند در برنامه‌های توانمندسازی معلمان، آموزش‌های ضمن خدمت، آموزش‌های دانشگاه فرهنگیان و یا حتی در برنامه‌ریزی درسی و اجرای برنامه‌های درسی مورد استفاده قرار گیرد. بنابراین سوالات پژوهش به شرح زیر است:

۱. آیا معلمان در حال حاضر تجربه استفاده از تدریس رویدنی را دارند؟
۲. در وضع موجود، موضع معلمان نسبت به تدریس رویدنی چگونه است؟
۳. ضرورت پرداختن به روش تدریس رویدنی در مقطع ابتدایی چیست؟

هنری‌ترین شکل برنامه‌درسی، برنامه‌درسی رویدنی است. در برنامه‌درسی رویدنی، فعالیت‌های رویدنی منجر به پیامدهای خودجوش می‌شوند؛ معلم‌ها با فراهم آوردن تجربه‌های اثربخش، شرایطی به وجود می‌آورند تا یادگیرندگان به‌طور فعال به کشف ایده‌ها و عقاید پردازند و یادگیری در اثر درگیر شدن فراگیران در گفتگوها، فعالیت‌ها، آزمایش‌ها و یا کاوش‌ها حاصل می‌شود. کنجکاوی و انگیزه درونی یادگیرندگان نیروهایی هستند که آنان را به سمت اهداف برنامه‌ریزی نشده و نامعین سوق می‌دهند. انعطاف‌پذیری، سازگاری و آمادگی رمز موفقیت در تدریس برنامه‌درسی رویدنی است. با این وجود، ارزشیابی برنامه‌درسی رویدنی با در نظر گرفتن ویژگی انعطاف‌پذیری، باید به‌گونه‌ای انجام شود که اعتبار آن کاهش نیابد. در برنامه‌درسی برآمدنی، یادگیری و موفقیت واقعی زمانی حاصل می‌شود که فعالیت‌ها به‌طور کامل انجام شوند. در این رویکرد وظیفه معلم، آگاه‌سازی فراگیران از موفقیت‌ها و دستاوردهایشان در انتهای هر فعالیت است. معلم به منظور ارزشیابی رسمی از فراگیران ممکن است از طریق گفتگو، دریافت گزارش‌های تفصیلی، رایه چک لیست‌ها، انجام مشاهدات، رایه پروژه‌ها، ثبت فعالیت‌ها و... اقدام کند. مهارت در زمینه‌سازی فعالیت‌های رویدنی که منجر به پیامدهای خودجوش می‌شود، از جمله مهمترین مهارت‌های مورد نیاز معلمان در برنامه‌درسی رویدنی است. در این نوع برنامه‌درسی معلم به عنوان عامل سازماندهی، به هدایت فرایندها و تجارب یادگیری مختلف می‌پردازد. یکی دیگر از مهارت‌های مورد نیاز معلمان در این نوع برنامه‌درسی، دانش درباره مراحل رشد است. معلمان باید در خصوص

مراحل رشد دانش‌آموزان و انتظارات فرایندی برنامه‌درسی، دانش و تخصص کافی داشته باشند. علاوه بر این، معلمان باید شرایطی را فراهم کنند که در آن یادگیرندگان بتوانند سوالات خود را طرح کرده و پاسخ‌هایی دریافت کنند. فراگیران از طریق سوال پرسیدن، علایق و مهارت‌های کاوشگری خود را ظاهر می‌کنند. آگاهی از مهارت‌ها و استعدادها و یادگیرندگان، توانایی چشم‌پوشی از کنترل یادگیری ذاتی یادگیرندگان به منظور پرورش خلاقیت‌های آنان، برنامه‌ریزی برای استعدادهای درخشان به منظور فراهم کردن امکانات ویژه به آنان و توانایی ارزشیابی و بازخورددهی به شیوه‌های مختلف از دیگر رسالت‌های معلم در این نوع برنامه‌درسی است (خسروی و مهرمحمدی، ۱۳۹۱).

با توجه به آنچه ذکر شد ملاحظه می‌شود که در برنامه‌درسی رویدنی، معلم نقش اساسی برعهده دارد. به‌طورکلی برنامه‌درسی رویدنی یک فرایند طرح‌ریزی و تجدیدنظر مستمر است که در آن معلمان از طریق تعامل با فراگیران به طور مداوم در جستجوی یک روش بهتر برای لذت‌بخش کردن تجارب یادگیری برای فراگیران هستند.

برخی از نویسندگان، برنامه‌درسی رویدنی را به‌عنوان تجربه‌ها و فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر علایق یادگیرندگان و مربیان در زمینه مورد نظر، تعریف می‌کنند (شیرر^۱ و همکاران، ۱۹۹۶). به زعم جونز و نیمو^۲ (۱۹۹۴) پیام اصلی برنامه‌درسی رویدنی این است که کل جریان یادگیری از تعامل مشارکت‌کنندگان کلاسی یعنی معلم و فراگیران تکامل می‌یابد. انتخاب‌هایی که برای فراگیران انجام می‌شود باید منعکس‌کننده ارزش‌های آنان باشد؛ همچنین برای پاسخگویی به نیازهای فراگیران باید برنامه‌های هدف-آزاد مورد تأکید واقع شود (جونز و نیمو، ۱۹۹۴: ص ۳). البته همان‌طور که جونز و رینولدز^۳ (۱۹۹۲) اظهار کرده‌اند، برنامه‌درسی رویدنی صرفاً بر مبنای علاقه‌ی فراگیران ساخته نمی‌شود، بلکه علایق سایر شرکای آموزشی مانند معلمان و والدین نیز مورد توجه قرار می‌گیرد. ارزش‌ها و دغدغه‌های معلمان و والدین به تکامل فرهنگ کلاس کمک می‌کند. بنابراین برنامه‌درسی

¹ Sheerer

² Jones & Nimmo

³ Jones and Reynolds

رویدنی جنبه تکاملی داشته و همیشه آمادگی پذیرش ظرفیت‌ها و امکانات جدیدی که در طول فرایند برنامه‌ریزی آغازین قابل تصور نبوده‌اند را دارد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۵).

مفروضات اساسی برنامه‌درسی رویدنی

با توجه به آنچه گفته شد می‌توان مفروضات اساسی برنامه‌درسی رویدنی را در سه مورد خلاصه کرد. فرض اول این است که برنامه‌درسی رویدنی محصول نقد برنامه‌درسی از پیش تعیین شده است. برنامه‌درسی از پیش تعیین شده دارای یک هدف تصریح شده و ثابت، محتوای عینی، رویه‌های اجرایی مکانیکی، و ارزشیابی بسته است و منعکس کننده یک نوع فرایند خطی «درونداد-برونداد» بوده که در آن، عوامل غیر منتظره، مورد غفلت واقع می‌شوند. در برنامه‌درسی رویدنی این ویژگی‌های ناخوشایند برنامه‌درسی از پیش تعیین شده مورد نقد قرار می‌گیرد. در واقع برنامه‌درسی رویدنی نفی برنامه‌درسی از پیش تعیین شده نیست، بلکه در تلاش است تا مسایل و محدودیت‌های برنامه‌درسی از پیش تعیین شده به نقد بپردازد، رویه خطی ثابت را از بین ببرد، به عمق و غنای پژوهش برنامه‌درسی بیافزاید، و عمل برنامه‌درسی را در جهت منافع دانش آموزان بهبود بخشد. فرض دوم بیان‌گر این نکته است که برنامه‌درسی رویدنی منعکس کننده رویکرد سازنده‌گرایی است. رویکرد عین‌گرا فرض می‌کند که دانش عینی، مطلق و قابل کاربرد در هر موقعیت است. از این رو برنامه‌درسی از پیش تعیین شده به‌عنوان نظام انتقال یا توزیع دانش به دانش‌آموزان و معلمان در نظر گرفته می‌شود. در مقابل، در رویکرد سازنده‌گرایی دانش نه عینی و نه ذهنی است، همچنین یک پاسخ قطعی به یک سؤال خاص نیست، بلکه یک نوع فرض و گمان است که با پیشرفت علم بشر جای خود را به فرض‌های جدید می‌دهد. بدین ترتیب، در رویکرد سازنده‌گرایی به‌عنوان مبنایی برای برنامه‌درسی رویدنی، دانش ثابت و مطلق نیست که توسط دانش‌آموزان پذیرفته شود، بلکه دانش‌آموزان می‌توانند دانش خود را بر اساس تجربه شخصی، دانسته‌های قبلی و ابزارهای برنامه‌درسی بسازند. و سرانجام فرض سوم درباره محتوا و پیام اصلی برنامه‌درسی رویدنی است که همان بازگشت برنامه‌درسی مدرسه به زندگی واقعی می‌باشد (جونز و نیمو، ۱۹۹۴).

ویژگی‌های برنامه‌درسی رویدنی در دیدگاه سازنده‌گرا

برنامه‌درسی رویدنی دارای ویژگی‌های منحصر به خود است که با دیدگاه مبنایی آن یعنی دیدگاه سازنده‌گرایی هم‌راستا می‌باشد. این ویژگی‌ها عبارت است از:

الف) تجربی بودن: در برنامه‌درسی رویدنی دانش‌آموزان از طریق درگیر شدن در دنیای واقعی به یادگیری مفاهیم و موضوعات مختلف می‌پردازند. اگر دانش‌آموزان بدون کوش و تجربه وادار به حفظ کردن دانش قطعی شوند، یادگیری اتفاق نمی‌افتد. برنامه‌درسی باید با دنیای واقعی دانش‌آموز و تجربه زندگی او مرتبط شود تا از این طریق معنا پیدا کند.

ب) خلاقیت‌زا بودن: فرایند «رویش»، فرایند «خلق» است. برنامه‌درسی رویدنی دانش‌آموز را به‌عنوان کسی که وجود آزاد دارد، می‌نگرد. این نوع نگرستن فرصتی را برای تحریک خلاقیت دانش‌آموز فراهم می‌کند.

ج) ارتباط با زندگی: زندگی روح برنامه‌درسی رویدنی است. وقتی هدف تعلیم و تربیت «پرورش انسان و بهبود زندگی» اوست، بنابراین، برنامه‌درسی به عنوان عنصر اصلی تعلیم تربیت باید زندگی را در کانون توجه خود قرار دهد. علاوه بر این، این برنامه، بر تفاوت بین دانش‌آموزان تأکید کرده، همانطور که هر زندگی منحصر است، تعلیم و تربیت نیز باید تفاوت‌های دانش‌آموزان را در نظر گیرد (دیویی، ۱۹۳۸)

برای اجرای درست و موثر برنامه‌درسی رویدنی با ویژگی‌های ذکر شده، پیش‌نیازهایی وجود دارد یکی از این پیش‌نیاز ارتقا دانش معلمان و دانش‌آموزان درباره برنامه درسی رویدنی است. اجرای برنامه‌درسی رویدنی یک فرایند پویا، غیر خطی و خود سازمان یافته است که در آن فراگیران به خلق معانی و مفاهیم می‌پردازند. اهداف، محتوا و روش‌های تدریس در این برنامه‌درسی باید با توجه به موقعیت‌های خاص و دانش‌آموزان مختلف، متنوع باشد. در برنامه‌درسی رویدنی معلم از رویه‌های خشک و ثابت استفاده نمی‌کند و اجازه می‌دهد «فعالیت‌های اشتباه» و «وقایع غیر منتظره» در کلاس درس به رسمیت شناخته شود. نقش سنتی معلم نمی‌تواند نیاز برنامه درسی رویدنی را برآورده کند. در این نوع برنامه‌درسی معلم انتقال دهنده منفعل دانش نیست بلکه یک محقق و سازنده فعال برنامه‌درسی است. وقتی استراتژی «برنامه درسی مقاوم در برابر معلم» در برنامه درسی از پیش تعیین شده اختیار می‌شود، معلم از جریان برنامه‌ریزی درسی حذف می‌شود؛ او صرفاً باید به اجرای

صادقانه و وفادارانه برنامه‌درسی پردازد. در مقابل، در برنامه‌درسی رویدنی، معلم از طریق «اصالت دادن به عمل و تدبیر هوشمندانه» و «تنظیم خلاقانه فعالیت‌های بالبداهه»، در موقعیت‌های تربیتی به صورت فکورانه و زیباشناسانه ظاهر می‌شود. علاوه بر این، در این نوع برنامه‌درسی معلمان به راحتی جرأت تعدیل در رویه‌های توصیه شده و تجویز شده را پیدا می‌کنند. در واقع معلم با اختیار چنین ویژگی‌هایی، تدریس خود را با هنر ترکیب کرده و از این طریق تجربه‌ای زیباشناسانه خلق می‌کند. نکته مهم اینکه در این نوع برنامه‌درسی از آنجایی که معلم نقش اول را در آماده سازی و اجرای برنامه بر عهده دارد، بنابراین بین نظریه و عمل فاصله‌ای ایجاد نمی‌شود. در این نوع برنامه‌درسی، معلمان به عنوان برنامه‌سازان درسی باید از دانش شخصی نظری و عملی برای ساخت هوشمندانه فرایندها برخوردار باشند. به طور کلی در برنامه‌درسی رویدنی شرایطی فراهم می‌شود تا معلمان به عنوان خبرگان آشنا به شرایط و محیط، بتوانند متناسب با موقعیت‌های تربیتی تصمیمات مناسبی اتخاذ کنند. علاوه بر معلمان، دانش‌آموزان نیز در برنامه‌درسی رویدنی نقش فعالی را بر عهده می‌گیرند. آنها، دیگر دریافت کننده منفعل دانش نیستند، بلکه سازنده و آفریننده دانش هستند و فعالانه با محیط، معلم و دانش شخصی خودشان تعامل می‌کنند. بدین ترتیب، اجرای برنامه‌درسی رویدنی دیگر یک رویه بسته و معین نیست، بلکه یک فعالیت مملو از متغیرهای غیر خطی و پیچیده است. لیکن از معلمان و دانش‌آموزان انتظار می‌رود که دانش برنامه‌درسی خود را برای اجرای برنامه‌درسی رویدنی ارتقا دهند (شواب، ۱۹۶۹).

پیشینه پژوهشی

در مقالات و پژوهش‌های داخلی که توسط محقق جستجو شد، پژوهشی که در آن مستقیماً برنامه‌درسی رویدنی و چگونگی اجرای آن در مقطع ابتدایی را بررسی کرده باشد و بتواند مورد استفاده معلمان ابتدایی در مدارس ایران قرار گیرد، یافت نشد همچنین پژوهش در خارجی‌های خارجی نیز به این امر در مقطع ابتدایی پرداخته نشده بود. بنابراین به پژوهش‌های مشابه اشاره می‌شود:

فتحی و اجارگاه و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «مطالعه چگونگی شکل‌گیری برنامه‌درسی برآمدنی با الهام از رویکرد روجیو امیلیا برای کودکان ۶ تا ۸ سال» با هدف بررسی چگونگی شکل‌گیری برنامه‌درسی برآمدنی در قالب یک مطالعه قوم‌نگاری در یک مدرسه در تهران پرداخته‌اند. آنان مدت ۵ ماه تعاملات ۳۵ کودک و ۲ معلم و محقق را در ۳ پروژه اصلی که توسط کودکان به اجرا درآمده، مورد توجه قرار دادند. در برنامه‌درسی برآمدنی گروه معلمان با بررسی علایق و دغدغه‌های کودکان و مستند کردن آن امکانات گسترش پروژه‌ها را برای کودکان فراهم می‌آورند. معلمان نقش‌های متنوعی را بازی می‌کنند؛ معلم به عنوان همراه و یادگیرنده، معلم به عنوان محقق. برنامه‌درسی توسط کودکان به‌وجود می‌آید و توسط معلمان قالب‌بندی می‌شود. شادی، انرژی و سرزندگی را از جمله مهمترین مشخصه‌های همه گروه‌های ذی‌نفع می‌دانند. نتایج تحقیق آنان نشان‌گر این موضوع است که استفاده از رویکرد پروژه‌های رجویو امیلیا و حمایت از پروژه‌هایی که توسط خود کودکان شکل می‌گیرد، می‌تواند بستر مناسبی برای شکل‌گیری برنامه‌درسی برآمدنی باشد. آنان معتقداند پروژه‌های بلندمدت و عمیق بستر مناسبی برای شکل‌گیری برنامه‌درسی برآمدنی است. پرداختن به پروژه‌هایی که از علایق و سؤالات کودکان به‌وجود آمده، این امکان را فراهم می‌کند تا در عین کارگروهی و مشارکتی کودکان، به تفاوت‌های فردی آنان به صورت مناسبی پرداخته شود، فرصت مناسبی برای یادگیری از همسالان برای کودکان به‌وجود می‌آورد و از آنجا که کودکان در این مسیر خود گام به گام مراحل کشف و ساخت دانش را طی می‌کنند در آن مهارت می‌یابند و می‌آموزند که چگونه یاد بگیرند.

بهمن پور (۱۳۹۶) پایان‌نامه ارشد خود را با عنوان «مطالعه چگونگی اجرای برنامه‌درسی رویدنی برای کودکان سنین پیش از دبستان» و با هدف تبیین چگونگی و چرایی طراحی برنامه‌درسی رویدنی برای کودکان پیش دبستانی و به روش کنش‌پژوهی به انجام رسانده‌است. او در یک پیش‌دبستانی پروژه‌ای بر اساس رویکرد رجویو امیلیا برای کودکان ۱ تا ۶ سال اجرا کرد و به این نتیجه رسید که با فراهم آوردن عناصر زمان و مکان متناسب با الگوی رویدنی و فراهم کردن شرایط انتخاب‌گری و توجه به علاقمندی کودکان، از طریق شبکه سازی کودک محور و از منظر رویکرد رجویو امیلیا به طراحی پروژه می‌تواند این الگوی برنامه‌درسی را پیاده سازی کند.

اکشیر و کدیر^۱ (۲۰۱۷) تحقیقی با عنوان «دانش معلم چه اهمیتی در رشد مؤثر متفکران انتقادی در برنامه‌درسی قرن بیست و یکم دارد؟» با هدف ارایه چارچوبی به‌عنوان یک ابزار هیوربستیک و تحلیلی که امکان کمک به درک پیچیدگی و پویایی دانش معلمان در آموزش تفکر انتقادی را فراهم می‌آورد، به روش مطالعه موردی انجام دادند. این چارچوب از طریق تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق به شکل رویدینی به‌وجود آمد. او معتقد است عامل اصلی و تأثیرگذار برای تغییر در اصلاحات آموزشی، معلمان در نظر گرفته می‌شوند. این امر در برنامه‌درسی سراسر جهان برای پرورش دانش‌آموزان و متفکران انتقادی، که لازمه‌ی اصلاحات آموزشی است، نیز صادق است. یکی از فرضیات اصلی پشت این اصلاحات آموزشی که با هدف ایجاد تفکر انتقادی در مدارس انجام می‌شود این است که معلمان به نوعی می‌توانند از دانش و ظرفیت لازم برای آموزش موفقیت‌آمیز تفکر انتقادی برخوردار باشند که در سیاست‌های آموزشی پیش‌بینی شده است. این پژوهش مانند برنامه‌درسی رویدینی بر نقش محوری معلم و دانش معلم در اجرای اثربخش فرایندهای آموزشی تأکید می‌کند. نتایج این پژوهش امکان کمک به درک پیچیدگی و پویایی دانش معلمان در آموزش تفکر انتقادی را فراهم می‌آورد. همچنین این امر می‌تواند راه را برای درک بهتر حوزه‌های مختلف دانش توسط مراکز تربیت معلم هموار کند تا از وظیفه حیاتی و مهم معلمان در پرورش متفکران انتقادی در کلاس، و در نتیجه موفقیت برای زندگی و کار در قرن بیست و یکم پشتیبانی شود.

روش پژوهش

انتخاب روش به هدف، ماهیت موضوع، امکانات اجرایی آن و وسعت دامنه‌ی پژوهش بستگی دارد (نادری و سیفی نراقی، ۱۳۸۵) و همچنین تحت تاثیر موضع معرفت‌شناسی محقق، مهارت‌ها و منابع در دسترس، قرار دارد. هر پژوهشی با یک یا چند سوال یا مسأله شروع می‌شود که هدایت‌کننده و تعیین‌کننده روند و مراحل پژوهش می‌باشد. با توجه به مسأله این پژوهش که «بررسی تجارب زیسته معلمان ابتدایی از تدریس در موقعیت یاددهی-یادگیری رویدینی» است. برای بررسی این موضوع روش تحقیق کیفی از نوع پدیدارشناسی

¹ M. Akshir Ab Kadir

توصیفی^۱ انتخاب شده است. زیرا پژوهش‌های کمی انعطاف و عمق لازم برای دستیابی به چنین داده‌هایی ندارد. مطالعه پدیدار شناختی به منظور توصیف یا تفسیر تجربه‌ای خاص از دیدگاه افرادی که آن تجربه را داشته‌اند، انجام می‌گیرد. هدف این گونه از تحقیق، تعیین معنای تجربه‌ای معین برای افرادی است که این تجربه را داشته یا در آن درگیر هستند (رضویه، ۱۳۹۶: ۳۶). به بیانی دیگر هدف اصلی روش پدیدارشناسی درک ساختار اصلی پدیده‌های تجربه‌شده انسانی است و دستیابی به عمق مفهومی تجارب زیسته می‌باشد. پدیدارشناسی در واقع تلاشی برای توصیف «تجربیات زنده» بدون تئوری پیشین درباره آن تجربیات می‌باشد. قلمرو مکانی این پژوهش مدارس آموزش و پرورش حوزه ابتدایی در شهر مشهد انتخاب شد تا محیط طبیعی برای مطالعه این مسأله حفظ شود. همچنین قلمرو زمانی پژوهش نیمسال تحصیلی اول ۱۳۹۸-۱۳۹۹ انتخاب شد. مشارکت کنندگان معلمان موفق در مقطع ابتدایی شهر مشهد بوده که به روش نمونه‌گیری هدفمند و با مراجعه به اداره کل آموزش و پرورش خراسان رضوی، به کمک مسئول گروه‌های آموزشی و کارشناس ابتدایی انتخاب شدند. از بین این افراد آن معلمانی که تمایل به مصاحبه و اشتراک معلومات خود را داشته باشند به عنوان مشارکت کننده انتخاب شدند. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با سوالات باز به عنوان ابزار اصلی گردآوری اطلاعات استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها از روش نظام‌دار منسوب به اشتراوس و کوربین^۲ (۱۹۹۸-۱۹۹۰) استفاده شد. بر اساس این رویکرد تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها در سه سطح کدگذاری باز، کدگذاری انتخابی و کدگذاری گزینشی انجام می‌شود. در این پژوهش در مرحله کدگذاری باز تحلیل بر اساس یادداشتهای شخصی پژوهشگر انجام شد. این یادداشتهای شامل مصاحبه‌های صورت‌گرفته بودند. در مرحله دوم تحلیل مربوط به ایجاد مقوله‌ها بودند. به نحوی که مفاهیم تولید شده در مرحله قبلی، با یکدیگر مقایسه می‌شد تا یک محور مشترک برای ایجاد مقوله به دست آید. در پژوهش حاضر، پس از پایان کدگذاری محوری به این علت که نتایج حاصله پاسخگوی پرسش‌های تحقیق بود، ترجیح داده شد کار پژوهش در همین مرحله پایان یابد و کدگذاری گزینشی انجام نشد. جهت تامین اعتبار یافته‌ها از معیارهای چهارگانه منسوب به گابا و لینکلن^۳ (۱۹۹۴) استفاده شد. این

¹ phenomenology

² Straus, A. & Corbin

³ Lincoln & Guba

صاحب‌نظران در این رابطه با عنوان قابلیت اعتماد^۱ از رعایت چهار معیار شامل: باورپذیری^۲ (اعتبار)، انتقال‌پذیری^۳، اطمینان‌پذیری^۴ و تایید‌پذیری^۵ را برای ارزیابی روایی و دقت و استحکام علمی پژوهش‌های کیفی پیشنهاد کرده و هدف از آن را حصول اطمینان از اینکه مطالعه دقیقاً بیانگر تجربیات مشارکت‌کنندگان در تحقیق باشد، دانستند. در این راستا از طریق ارایه توصیفی عمیق از نحوه انجام کار و استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند تلاش گردید تا انتقال‌پذیری یافته‌ها در محل‌ها و زمان‌های مشابه و افراد مشابه نیز قابل انجام باشد. افزایش تایید‌پذیری در این پژوهش با استفاده از فن نگارش یادداشت‌های تأملی در خلال فرآیند پژوهش دنبال گردید. برای دستیابی به باور‌پذیری از دو تکنیک کنترل از سوی اعضا^۶ و تماس طولانی با محیط پژوهش^۷ استفاده شده است. و در نهایت جهت دستیابی به قابلیت اطمینان از روش توصیف توسط محقق دوم استفاده شده است. در این پژوهش تا رسیدن به مرحله اشباع داده‌ها، تعداد ۱۵ نفر (۸ زن و ۷ مرد) به عنوان مشارکت‌کننده در پژوهش مشارکت داشتند. جهت اعتبار بیشتر داده‌ها در ادامه با ۴ نفر دیگر نیز مصاحبه صورت گرفت، پژوهشگر دریافت که مشارکت‌کنندگان جدید یافته‌های نوینی ارایه نمی‌دهند و مفاهیم مورد نظر پژوهشگر کامل شده است، بنابراین از نتایج آن در تحلیل استفاده نشد. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ آورده شده است:

¹ trustworthiness

² credibility

³ transferability

⁴ dependability

⁵ confirmability

⁶ Member check

⁷ Prolonged ebgement and persistent

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت کنندگان

تعداد	سابقه	مدرک تحصیلی
۱	کمتر از ۹ سال و ۱۱ ماه	دکتری در شاخه های علوم تربیتی
۴	بین ۱۰ سال تا ۱۹ سال و ۱۱ ماه	
۱	۲۰ سال به بالا	
۴	کمتر از ۹ سال و ۱۱ ماه	کارشناسی ارشد در شاخه های علوم تربیتی
۱	بین ۱۰ سال تا ۱۹ سال و ۱۱ ماه	
۱	۲۰ سال به بالا	
۱	کمتر از ۹ سال و ۱۱ ماه	کارشناسی علوم تربیتی
۰	بین ۱۰ سال تا ۱۹ سال و ۱۱ ماه	
۲	۲۰ سال به بالا	

یافته‌های پژوهش

پاسخ به سوال اول پژوهش: آیا معلمان در حال حاضر تجربه استفاده از

تدریس رویدنی را دارند؟

منظور از تجربه استفاده از روش تدریس رویدنی، هنگامی است که معلمان در موقعیتی از کلاس خود قرار می‌گیرند که از قبل برای آن برنامه‌ریزی نداشته و به عبارتی از پیش تعیین شده نبوده است و حال این موقعیت را به گونه‌ای موفقیت‌آمیز مدیریت می‌کنند که منجر به تدریس و آموزش یک مبحث درسی شده است.

همه‌ی معلمان شرکت کننده در پژوهش موقعیت‌های رویدنی را تجربه کرده‌بودند و با اندکی تامل و فکر به خاطر می‌آوردند. چند نمونه از این موقعیت‌های از پیش تعیین نشده که به تدریس رویدنی منجر شده است از زبان چند معلم، بیان می‌شود:

معلم ۷ تجربه خود را چنین بیان می‌کند:

"من شیفت بعد از ظهر بودم و هوا تاریک شده بود که برق‌ها قطع شد، بلافاصله دانش‌آموزان گفتن که خانم مدرسه تعطیل شده و دیگه نمی‌تونین درس بدین. من گفتم بچه‌ها بیاین از همین تاریکی استفاده کنیم و یک بازی انجام بدیم تا برق بیاد. رفتم از

آزمایشگاه یک شمع خیلی بزرگ آوردم و روشن کردیم و با بچه‌ها سایه بازی کردیم، در همین حین از شون می‌پرسیدم بچه‌ها، چه کار کنیم که سایه‌مون کوچک‌تر شود، بزرگ‌تر شود، کمرنگ‌تر شود... بچه‌ها می‌گفتن که دستمون رو به شمع نزدیک تر کنیم سایه بزرگ‌تر می‌شه. من با این بازی یک مبحث که نه، یک فصل رو تدریس کردم و حتی بچه‌ها مفاهیمی که سال‌های آینده خواهند خواند رو با زبان خودشون بیان کردن، در سال‌های آینده خواهند خواند که اگر جسم به کانون نور نزدیک تر بشه سایه بزرگ‌تر خواهد شد. همان قطعی برق را سازماندهی کردم و یک بخش از تدریسم رو ارایه دادم".

معلم کد ۱ چنین می‌گوید:

"موقعیتی که برای من پیش آمد، سال اول خدمتم در مدرسه گل بغرا پایه دوم تا پنجم داشتم. یک زاغه مهمات در امام تقی هست این زاغه منفجر شد. وقتی منفجر می‌شد سنگ‌هایی به سمت مدرسه هم پرتاب می‌شد چون اطرافش بیابان بود. داشتم علوم درس می‌دادم و این اتفاق تصادفی رخ داد. از همین موقعیت استفاده کردم و ربطش دادیم به بهداشت، ایمنی، فرضیه سازی به نظریه، بحثی که در ابتدای کتاب‌های علوم همه پایه‌ها هست. من کلاسم چند پایه بود و بحث روش تحقیق علمی در همه پایه‌ها مشترک هست حالا با ادبیات مختلف".

معلم کد ۴ با چنین موقعیتی رو به رو شده است:

"کلاس یک سوراخ داره و یک پرندۀ وارد کلاس شد. همینجور بال بال می‌زد توی کلاس و دوباره از همان سوراخ رفت بیرون. کاملاً تمرکز بچه‌ها به هم ریخته بود و بچه‌ها هم بلند شده بودند آن سوراخ نگاه می‌کردند. ما در علوم دوم مبحث یادداشت برداری داریم. به بچه‌ها گفتم این پرندۀ، چیزی که دیدید رو نقاشی کنید. عملاً داشتم چیز دیگه ای درس می‌دادم ولی برگشتم و علوم تدریس کردم. گفتم پرندۀ را نقاشی بکشید و اینکه بگید چطور فهمید دوباره از همون سوراخ رد بشه و بره بیرون؟ بچه‌ها جواب‌های جالبی دادند و گفتند که اونم مثل ما چشم داره، میبینه و برمی‌گرده خونه‌اش. بچه‌ها شکل کلاس، سوراخ و پرندۀ رو کشیدند دقیقاً همان کاری که توی کتاب علوم رفتیم توی حیاط و انجام داده بودند. این بار بدون اینکه من دخالتی داشته باشم اتفاق افتاده بود و نتیجه‌اش خیلی بهتر از

زمانی بود که من خودم بچه‌ها رو بردم توی حیاط. جواب‌هایی که بچه‌ها از خودشون میگفتن جالب بود. وقتی گفتن مگه ما چشم نداریم، پرنده هم چشم داره و سوراخ رو می‌بینه و برمی‌گرده. من گفتن پرنده که عقل نداره. بچه‌ها گفتن بالاخره یک چیزی داره که خدا بهش داده تا بفهمه چجوری بره خونه‌ش. بچه‌ها به غریزه اشاره کردند بدون اینکه اسمی ازش بیاریم. و خیلی جالب تر اینکه ساعت تفریح بچه‌ها یک مورچه دیده بودند و گفتند خانم مورچه هم خونه شو یاد داره و داره میره خونه خودش. نه تنها یادگیری سریع اتفاق افتاده بود بلکه تعمیم هم می‌دادند".

پاسخ به سوال دوم پژوهش: در وضع موجود، جایگاه و اهمیت روش تدریس رویدنی و از پیش تعیین نشده بین معلمان ابتدایی چگونه است؟

پس از پیاده سازی مصاحبه‌ها، سعی شد برای هر جمله و عبارت، واقعه در آورده شود. واقعه‌ها مورد بررسی قرار گرفت و با توجه به دغدغه‌ها و دل‌نگرانی‌های مصاحبه‌کننده، مفاهیم پژوهش، از یک یا چند واقعه دریافت شد. مفاهیم نیز مورد مقایسه و بررسی قرار گرفت و با توجه به وجوه مشترک مفاهیم و حذف داده‌های نامرتب، مقوله‌های اصلی پژوهش استخراج شد. پس از تجزیه و تحلیل مقوله‌ها، مضامین پژوهش نیز مشخص شدند. در جدول ۲ در رابطه با اولین سؤال پژوهش، مضمونی به شرح زیر استخراج شد:

جدول ۲: جدول مضامین، مقوله‌ها و مفاهیم «موضع گیری معلمان نسبت به تدریس رویدنی

در وضع موجود»

مضمون	مقوله ۱	مفاهیم
موضع معلمان نسبت به تدریس رویدنی	نقش منفعل معلم	۱. مقید به طرح درس ۲. روش‌های تدریس نظام‌دار
	مقوله ۲	مفاهیم
	نقش فعال معلم	۱. ویژگی‌های دانش‌آموزان ابتدایی ۲. بدیهی بودن موقعیت‌ها ۳. تغییرات کتاب‌های آموزشی و رویکردها ۴. اعتقاد معلم در جهت توجه و اهمیت به موقعیت پیش‌بینی نشده

موضع‌گیری معلمان نسبت به تدریس رویدنی

در ابتدای مصاحبه برای درک محقق از نحوه تدریس معلمان (پژوهیده‌ها) سوالاتی درباره چگونگی شروع تدریس و داشتن طرح درس پرسیده می‌شد و در ضمن مصاحبه، از بین عبارات پژوهیده‌ها میزان شناخت و توجه تدریس رویدنی استخراج می‌شد. برخی از آنان اصطلاح مربوط به این روش را نمی‌دانستند اما از آن استفاده می‌کردند. برخی از معلمان نیز با وجود اینکه تدریس رویدنی را تجربه کرده بودند اما با اجرای آن در مدارس ایران مخالف بودند. بنابراین جایگاه روش تدریس رویدنی بین معلمان یا به عبارتی موضع‌گیری معلمان در برابر روش تدریس رویدنی دارای ۲ مقوله اصلی می‌باشد که در زیر به شرح آن می‌پردازیم:

۱. نقش منفعل معلم

نگاه منفعلانه شامل توجه سطحی و غیر آموزشی به موقعیت‌ها باشد و یا به طور کل مخالف موقعیت‌های رویدنی باشد. معلمانی که نسبت به موقعیت‌های از پیش تعیین نشده نقش منفعل داشتند، به طرح درس مقید بوده و از روش تدریس‌های نظام دار و چارچوب بندی شده استفاده می‌کردند، که شرح آن آورده شده است:

مقید به طرح درس: همه‌ی معلمان مورد پژوهش خلاصه‌ای از طرح درس کتبی یا ذهنی داشتند. برخی از آنان پایبند طرح درس خود بوده و به موقعیت‌های از پیش تعیین نشده‌ای که در کلاس‌شان جریان پیدا می‌کرد و یا سایر محرک‌های محیطی توجه نکرده یا به اندک پاسخی بسنده می‌کنند، در این باره نظرات دو تن از معلمان بیان می‌شود:

معلم کد ۶ چنین می‌گوید:

"هر کسی یه طرحی داره. قبل اینکه برم سر کلاس یه هدفی دارم و برای آن هدفم یه طرح می‌نویسم. مثلاً بخوام به کلاس علوم ششم برم بی هدف سر کلاس نمی‌رم. هیچ وقت نشده برم سر کلاس و بگم بچه‌ها کتاب علومتونو باز کنید صفحه چندیم؟ کارخانه کاغذسازی؟ و شروع کنم به تدریس! من همیشه یک طراحی آموزشی انجام می‌دم مهم‌ترین منبع برای نوشتن طرح درس، کتاب درسی است. من محتوای اصلی را از کتاب خود بچه‌ها می‌گیرم، چون سیستم ما محتوا محور است، محتوای تهیه شده به دانش‌آموز منتقل بشه. معلم

نمی‌تونه به دلخواه خودش موضوع رو مشخص کنه. مبتنی بر محتوا و هدفی که در کتاب هست طراحی انجام می‌دیم که می‌تونه آزمایش باشه، گفتگو باشه، سوال یا چالشی باشه. اگر آزمایش باشه ابزار آن را به کلاس می‌برم و...".

نظر معلم کد ۱۵ این چنین است:

"احتمال اینکه همچنین اتفاقی در کلاس ابتدایی بیافته خیلی زیاده حتی شده یک زنبور وارد کلاس بشه و جو کلاس رو به هم بزنه. ولی خب من تو اون لحظه چیزی که باعث شده حواس بچه‌ها پرت بشه و از موضوع درس خارج بشن رو کنترل می‌کنم. حشره ای که وارد کلاس شده و نظم رو به هم زده باید اول اون رو حل کنم بعد به ادامه درس بپردازم. گاهی دانش‌آموز سر کلاس با صندلیش میوفته، دستش یا پاش درد می‌گیره که باید بهش رسیدگی بشه و حل بشه و تدریس اصلیمون ادامه پیدا کنه...".

معلم کد ۱ بر این اعتقاد است:

"با تدریس روییدنی موافقم اما در نظام ما ویژگی‌هایی داره که مخالفت باهش معقول تر به نظر می‌آید...".

در این مورد از پرداختن به موقعیت‌های مناسب و از پیش تعیین نشده مورد نظر پژوهش، مثل ورود زنبور به کلاس در جهت تدریس حشرات، بندپایان، نعمت‌های خدا، منبع تامین مواد مغذی انسان، خواص عسل و... یا موقعیت افتادن دانش‌آموز از صندلی برای یادگیری نحوه درست نشستن، نحوه درمان آسیب‌ها، چگونگی درمان درد یا زخم‌های بدن، که برخی مربوط به پایه‌ی خاصی نیست، اما مربوط به زندگی روزانه دانش‌آموزان است، غفلت شده است.

روش‌های تدریس نظام‌دار:

معلم کد ۱ چنین شرح می‌دهد:

"من خودم چون نگاهم سازنده‌گراست تا رفتارگرا و سازنده‌گرا جنابیت بیشتری برای من داره چون دانش‌آموزان مشارکت بیشتری دارن، کنجکاوی آنان برانگیخته می‌شه و باید مسأله حل کنن. البته خیلی جاها با اینکه این حرف رو می‌زنیم خودمون راحت به دام سخنرانی می‌افتیم".

معلم کد ۸ چنین می‌گوید:

"بیشتر با سوال ایجاد انگیزه میکنم. از مشارکت دانش‌آموزان، از پرسش و پاسخ خیلی استفاده می‌کنم."

۲. نقش فعال معلم

رویکرد دیگر معلمان نسبت به موقعیت‌های یاددهی-یادگیری از پیش تعیین نشده، خوشبینانه‌تر است. آنان علاقمندند که از این موقعیت‌ها در فرایند آموزشی خود استفاده کنند. آنان دلایل متفاوتی را برای اهمیت دادن و توجه کردن به موقعیت‌های رویدادی بیان می‌کردند که عبارت است از: ویژگی‌های دانش‌آموزان ابتدایی، بدیهی بودن موقعیت‌های رویدادی، تغییرات کتاب‌های آموزشی و رویکردها، اعتقاد معلم در جهت توجه و اهمیت به موقعیت پیش‌بینی نشده. که به تفکیک توضیح داده می‌شود:

ویژگی‌های دانش‌آموزان ابتدایی: ویژگی‌های دانش‌آموزان در این دوره عبارت است از: عدم ثبات رشد ذهن و رشد حواس، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، خلاقیت و کنجکاوی دانش‌آموزان که پژوهیده‌ها به آن‌ها اشاره کرده‌اند:

معلم کد ۱۱ این چنین اظهار می‌کند:

"این اتفاق در کلاسای دبستان زیاد پیش میاد با توجه به تعداد زیاد دانش‌آموزا و افراد مختلف از فرهنگ‌های مختلف در کلاس کنار هم هستن، و اکثر اوقات اتفاقات جدید یا حتی خدایی نکرده ناگوار هم می‌افته که در رابطه با برنامه‌ریزی شما نیست، به هر حال شما باید بتوانید آن موقعیت را به سمت و سوی کلاستان مدیریت کنید. در غیر این صورت زمان کم می‌آورد و به بودجه بندی مطالب نمی‌رسید. سعی می‌کنیم که از موقعیت‌ها استفاده کنیم."

معلم کد ۱ معتقد است:

"مخصوصا در دوره ابتدایی که حواس دانش‌آموز ابتدایی به ترک دیوار پرت می‌شه، شاید این اتفاقات در پایه‌های بالاتر نیافتد به خاطر جنس دغدغه‌ها و البته رشد ذهن، رشد

حواس متفاوت شده و به یک ثباتی رسیده، در ابتدایی که این‌ها داره هر روز رشد می‌کند، هر تغییری برای بچه‌ها می‌تواند متفاوت کننده کل جریان یادگیری باشه".

بدیهی بودن موقعیت‌ها: از نظر پژوهیده‌ها موقعیت‌های از پیش تعیین نشده، جز جدایی ناپذیر کلاس‌ها هستند. برخی از سخنان معلمان به این صورت است:

معلم کد ۲ چنین بیان می‌کند:

"قطعاً برای هر معلمی این موقعیت‌ها پیش میاد، اگر معلمی بگه هر روز برای من همچین موقعیتی پیش میاد، گراف نمی‌گه.... ممکنه معلمی بگه در کلاس من موقعیت روییدنی اتفاق نیافتاده، این ادعای کذبیه می‌دانیم که هیچ کلاسی نیست که در آن موقعیت ایمرجنت نباشد".

معلم کد ۵ معتقد است:

"فراوان پیش می‌آید که معلم با یک طرح وارد کلاس شود ولی شرایط و موقعیت به گونه‌ای دیگر رقم بخوره، چون برنامه‌درسی زنده‌ست و در کلاس اتفاق می‌افته. ناظر بر نظریه برنامه‌درسی آقای دکتر فتحی هست برنامه‌درسی پویا یا زنده در برابر برنامه‌درسی مرده. به شدت پایبند نظریه دکتر فتحی هستم، برنامه‌درسی چیزی جز برنامه‌درسی موقعیتی نیست برنامه‌درسی مرده با اشیا سروکار دارند ولی در جهان دینامیک امروز به نظر من کاربرد نداره".

تغییرات کتاب‌های آموزشی و رویکردها: امروزه کتاب‌های درسی و نظریه‌های آموزشی با تغییراتی مواجه شده است. بنابراین لازم است که معلمان مخصوصاً معلمان با سابقه بالاتر، به طرح‌درس‌های هر ساله خود تکیه نکرده و متناسب با موقعیت‌های ویژه هر کلاس به تدریس مفاهیم و اهداف آموزشی بپردازند:

معلم کد ۲ شرح می‌دهد:

"معلم ابتدایی نمی‌تونه ادعا کنه برای همه روزها برای همه ساعت‌ها طرح درس دارم، اگر این ادعا را بکنند که بوده کسی، در طی چند سال طرح درس‌هایی را

نوشته یا کپی کرده و کتابی قطور داره از طرح درس‌های روزانه که کاملاً بی‌خاصیته. چون طرح درس ویژه کلاسه، ویژه موقعیته ویژه مخاطبینه ویژه این موقع از ساله. در نظام آموزشی ما کتاب‌ها هر چند سال تغییر می‌کنه، محتوا، روش‌ها و نگرش‌ها دستخوش تغییراتی می‌شود که تا معلم بخواد منبع مدونی جمع کند، تاریخ انقضایش گذشته و باید آن را بذاره کنار".

اعتقاد معلم در جهت توجه و اهمیت به موقعیت پیش‌بینی نشده: برخی معلمان به یادگیری عمیق دانش‌آموزان و نیازهای آنان در موقعیت‌های کلاسی اهمیت می‌دهند. گوشه ای از این مصاحبه‌ها مطرح می‌شود:

معلم کد ۱ معتقد است:

"من اخلاقم اینه و به خاطر همین عقب هم می‌موندم از بودجه بندی، که هیچ ایمرجنتی را از دست نمی‌دادم تاکید می‌کنم هیچ ایمرجنتی رو در هیچ مقطعی کنار نگذاشتم. نمی‌گفتم بچه‌ها این ب نمونه برای بعد، یا بچه‌ها حواستون رو به درس بدین. چون باورم این بوده، چیزی که الان بچه می‌خواد، اون موقعیت هست، هر چه الان تلاش کنم بگم به جای آن یک چیز دیگه را دریافت کن اثری ندارد...".

پاسخ به سوال سوم پژوهش: ضرورت پرداختن به روش تدریس رویبندی در مقطع ابتدایی چیست؟

بنابراین شواهد معلم‌ها تجربه استفاده از موقعیت‌های رویبندی را دارند. در پاسخ به اینکه چرا از این موقعیت‌ها استفاده می‌کنند و ضرورت پرداختن به این موقعیت‌ها چیست، ۳ مضمون اصلی به دست آمد که شامل ویژگی‌های تدریس رویبندی، ویژگی‌های دانش‌آموزان سن ابتدایی و تاثیرات آموزشی حاصل استفاده از تدریس رویبندی می‌باشد. در جدول ۳ به شرح آن پرداخته می‌شود:

جدول ۳: جدول مضمون، مقوله و مفاهیم «ضرورت پرداختن به تدریس رویدنی»

مضمون ۱	مقوله ۱	مفاهیم
ویژگی‌های تدریس رویدنی	ارتباط با زندگی	۱. ایجاد انگیزه طبیعی و واقعی
		۲. یادگیری معنادار
		۳. توجه به نیازهای دانش‌آموزان
		۴. بستر فرهنگی، آداب و رسوم و میراث فرهنگی منطقه
		۵. توجه به تفاوت‌های فردی
مضمون ۱	مقوله ۲	مفاهیم
تجربی بودن		۱. بهترین زمان یادگیری
		۲. عملی بودن موقعیت‌ها و یادگیری در بافت طبیعی
		۳. قابل لمس و عینی بودن موقعیت به وجود آمده
مضمون ۲	مقوله ۱	مفاهیم
ویژگی‌های دانش‌آموزان ابتدایی	عدم ثبات رشد ذهن و رشد حواس	۱. توجه به محرک‌های محیطی
		۲. عدم ثبات توجه دانش‌آموز
مضمون ۳	مقوله ۱	مفاهیم
تأثیرات آموزشی حاصل استفاده از تدریس رویدنی	یادگیری غنی‌تر دانش‌آموزان	۱. توانایی حل مسأله
		۲. تأثیرات پایدارتر در اثر همجواری روانی
		۳. افزایش خلاقیت
		۴. تقویت مشاهده‌گری دقیق
		۵. رساندن دانش‌آموز به سطوح عالی دانش
مضمون ۳	مقوله ۲	مفاهیم
افزایش توانایی‌های معلم		۱. افزایش خلاقیت
		۲. رشد و توسعه حرفه ای معلمان

ویژگی‌های تدریس رویدنی

تدریس رویدنی ویژگی‌هایی دارد که توجه به این روش را ضروری جلوه می‌دهد. در زیر هر یک از این ویژگی‌ها به تفصیل بیان می‌شود.

۱. ارتباط با زندگی

معلمان به جنبه‌های مختلف تدریس و ارتباط با زندگی اشاره کردند که عبارت است از:

ایجاد انگیزه طبیعی و واقعی: انگیزه روی انتخاب‌های دانش‌آموزان به طور مستقیم تاثیر می‌گذارد. معلمان مورد پژوهش معتقدند در موقعیت‌های رویدنی و از پیش تعیین نشده‌ای که در کلاس درس جریان پیدا می‌کند، انگیزه دانش‌آموزان به طور طبیعی برانگیخته می‌شود و دانش‌آموزان برای یادگیری محتوای مربوط به آن موقعیت کاملاً آمادگی دارند. معلم کد ۶ بیان می‌کند:

"اگر موقعیتی تدریس کنیم که عالی‌ه، من برای تدریس باید اول یک موقعیت ایجاد کنم که برای دانش‌آموزا ایجاد انگیزه بشه، اگر لحظه‌ای که بخوایم چیزی را تدریس کنیم، موقعیتش طبیعی باشه و مصنوعی نباشه، عالی‌ه، یادگیری ماندگار همین است. من سر کلاس هر کاری هم بکنم نمی‌توانم موقعیتی که طبیعت برای من به وجود آورده، خلق کنم. اگر بریم سر کلاس یک کتری بنذاریم و ابر درست کنیم، موقعیت مصنوعی میشه."

معلم کد ۲ معتقد است:

"میگن انگیزه موتور یادگیری هست. یک موقعیتی که پیش میاد بچه‌ها انگیزه واقعی برای توجه کردن و گوش دادن به حرف شما پیدا می‌کنن. تدریس باید با یک چالش شروع شود. حال که چالش واقعی اتفاق افتاده است نباید از دست داد"

یادگیری معنادار و ماندگار: برنامه‌های درسی و تربیتی باید زمینه کسب شایستگی و مهارت‌های لازم در جهت استمرار و معنادار شدن یادگیری و پیوستگی تجارب یادگیری در

زندگی را برای دانش‌آموزان تامین کند. (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰) یکی از شروط اصلی یادگیری معنادار و عمیق، ربط آموزش و برنامه‌ها با زندگی واقعی دانش‌آموز است. اکثر پژوهیده‌ها معتقد بودند موقعیت‌هایی که در بافت کلاس و در اثر تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و یا با محیط به وجود می‌آید موقعیت‌های واقعی زندگی هستند که اگر به آن‌ها پرداخته شود، زمینه یادگیری معنادار و ماندگار در ذهن دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. معلم کد ۱۱ بیان می‌کند:

"در این موقعیت‌ها یادگیری مشخص است که ماندگار می‌شود، که در بحث آموزش به آن یادگیری معنادار می‌گوییم. آموزش‌هایی که رابطه عرضی مطالب را رعایت می‌کنند. یادگیری معنادار می‌شود. یادگیری معنادار تا آخر عمر با انسان همراه، اگر خودتان به دوران مدرسه برگردید، و خاطرات را مرور کنید، متوجه می‌شوید در هر پایه‌ای چیزهایی یادتان مانده که به زندگی شما وابسته بوده و در ذهنتان ماندگار شده."

معلم کد ۶ بیان می‌کند:

"اگر موقعیتی تدریس کنیم که عالی، اگر لحظه‌ای که بخوایم چیزی را تدریس کنیم، موقعیتش طبیعی باشد و مصنوعی نباشد، عالی است، یادگیری ماندگار همین است. درس سوم هدیه ششم، سرور آزادگان بودیم که اتفاقاً صفر و چهل و هشتم بود و بچه‌ها حال و هوای حسینی داشتند، بعضی‌ها پیاده روی اربعین حسینی رفته بودند، واقعا آن حال و هوا موقعیتی عالی بود برای تدریس درس مربوط به امام حسین (ع)، یادگیری ماندگار همین است. من سر کلاس هر کاری هم بکنم نمی‌توانم موقعیتی که طبیعت برای من به وجود آورده، خلق کنم. مطمئناً یادگیری ماندگار در موقعیت‌های اصیل یادگیری هست. اگر برویم سر کلاس یک کتری بذاریم و ابر درست کنیم، موقعیت مصنوعی همیشه"

توجه به نیازهای دانش‌آموزان: اساساً تدریس رویدنی نیازمحور است. بنابراین معلمان باید با پرداختن به موقعیت، به نیازهای دانش‌آموزان خود توجه کنند و به روح آنان خدمت کنند. در ادامه گوشه‌ای از نظرات معلم کد ۳ شرح داده می‌شود:

"معلمی که رفتار بدی از دانش‌آموز می‌بیند مثل حرف زشت زدن، می‌داند که نیاز او درست صحبت کردن است و برای او برنامه‌درسی تنظیم می‌کند که حرف زشت نزدن و درست صحبت کردن را یاد بگیرد که همان برنامه‌درسی رویدنی است. برنامه‌درسی رویدنی کاملاً نیاز محور است."

بستر فرهنگی، آداب و رسوم و میراث فرهنگی منطقه: معلمان اظهار می‌کنند که موقعیت‌های از پیش تعیین نشده و رویدنی، بر زندگی واقعی دانش‌آموزان کاملاً منطبق است. از این رو پرداختن به آن‌ها را ضروری می‌دانند، معلم کد ۹ می‌گوید:

"در جایی که من تدریس می‌کنم از نظر فرهنگی خیلی ضعیف هستند مخصوصاً بچه‌های ما خیلی چیزها رو نمی‌دانند. اگر من بعضی مباحث را به این روش انجام دهم. تا آخر عمر یادش می‌ماند. چون عملی حس و درک کرده‌اند."

معلم کد ۸ چنین می‌گوید:

"گاهی اوقات در هدف‌های رفتاری دنبال این هستیم که متناسب با موقعیت عمل کنیم. یعنی تدریس موقعیت محور بشه. از موقعیت بیشترین استفاده را بکنیم برای اینکه آموزش به زندگی نزدیک باشه"

توجه به تفاوت‌های فردی: برنامه‌های درسی و تربیتی باید ضمن تأکید بر ویژگی‌های مشترک، به تفاوت‌های ناشی از محیط زندگی، جنسیتی و فردی دانش‌آموزان (استعدادها، توانایی‌ها، نیازها و علایق) توجه کرده و از انعطاف لازم برخوردار باشد. (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰) به گفته معلمان، در تدریس رویدنی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان عنایت می‌شود. معلم کد ۱ بیان می‌کند:

"برآمدنی شمال کشور با برآمدنی جنوب کشور فرق می‌کنه. برآمدنی کرد و لر و عرب فرق می‌کنه برآمدنی شیعه و سنی متفاوته برآمدنی بچه‌های شهر و روستا متفاوته برآمدنی این روستا با آن روستا متفاوته، برآمدنی دو تا دانش‌آموز باهم متفاوته، چون متناسب با تفاوت‌های فردی هر دانش‌آموز به وجود می‌آید. بنابراین برنامه برآمدنی دو تا دانش‌آموز دوقلو باهم متفاوت است. مدیریت کرد این‌ها کار مشکلی هست. شاید دلیل مخالفت عده‌ای از صاحب‌نظران همین سختی مدیریت کردن ماجرا باشد."

۲. تجربی بودن

یادگیری تعامل با مجموعه‌ای از دانش موجود نیست، بلکه فراتر از آن است و شامل رویدادی می‌باشد که توسط تجربه‌ی زندگی حاصل می‌گردد. معلمان معتقدند موقعیت‌های رویدادی به دلیل عینی بودن و درگیر کردن احساسات و اندیشه‌ها و برانگیختن کنجکاوی آنان، یک تجربه یادگیری غنی برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند.

بهترین زمان یادگیری: اظهارات معلمان نشان می‌دهد هنگامی که یک موقعیت طبیعی برای آموزش یک مفهوم پیش می‌آید، همان لحظه، بهترین زمان برای یادگیری آن مفهوم است. گوشه‌ای از نظرات معلم کد ۸ به این صورت است:

"اگر معلم آگاه باشه، موقعیت‌ها بهترین زمانی هستن که به راحتی می‌تونه به یکی از درس‌ها ربط بده شاید دیگر موقعیت بهتر از این برای تدریس یک مبحث پیش نیاد، چه قبلا تدریس کرده باشه و چه در آینده میخواد تدریس کنه، آن موقعیت بهترین زمان برای تدریس آن موضوع یا مهارت زندگی است که در مقطع ابتدایی ضروری است و باید به آن پرداخته شود."

معلم کد ۹ در این باره می‌گوید:

"از آنجا به بعد هر زمان که حدیث را یادآوری می‌کنم دانش‌آموز تلنگری می‌خورد و بهتر می‌شود چون همون لحظه که موقعیتش بود ربطش دادم، به جا بود و خود او حسش کرد. به اصلاح میگن تا تنور داغه باید بچسبانید".

عملی بودن موقعیت‌ها و یادگیری در بافت طبیعی: موقعیت‌های عملی، بسیار شبیه موقعیت‌های واقعی زندگی هستند. دانش‌آموزان با یادگیری و توانایی تعامل با این موقعیت‌ها، تعامل در زندگی واقعی خود را کسب می‌کنند. معلم کد ۵، چنین می‌گوید:

"اگر من بعضی مباحث را به این روش انجام دهم. تا آخر عمر یادش می‌مونه و اگر هم فراموش کنه تنها با یک اشاره کوچک دوباره یادآوری میشه و لازم نیست مجدد یک مبحث بزرگ یادآوری و تدریس بشه چون عملی حس و درک کرده. وقتی از موقعیتی استفاده کنم که بین بچه‌ها به وجود اومده، خب یادگیری خیلی ملموس تر می‌شود چون دانش‌آموز محتوای درس را درک کرده و همان را به صورت عملی تبدیل کردم. برای درک محتوای نظری آن‌ها را به صورت عملی اجرا می‌کنیم. اگر هدف ما این باشه که طبق بودجه بندی جلو ببریم ماحصل آن شاید از ۱۰ مبحث تدریس شده فقط ۴ موضوع در ذهن دانش‌آموز بمونه، اما به روش موقعیتی به شکل عملی و رفتاری، فرهنگی و اجتماعی یاد می‌گیرد".

قابل لمس و عینی بودن موقعیت به وجود آمده: موقعیت‌های رویدادی، قابل مشاهده، قابل لمس و بسیار آسان قابل درک از طرف دانش‌آموزان هستند و می‌تواند در وجود دانش‌آموز نهادینه شود. معلم کد ۱۲ این چنین بیان می‌کند:

"بعضی از دانش‌آموزان تمام حواسشان به معلم و تخته ست ولی بعضی از دانش‌آموزان فقط چشمشان به تخته ست و زیاد به درس گوش نمیدن. این موقعیت‌هایی که پیش میاد، باعث میشه توجه همه جلب شود، چون یک موقعیت جدید و تازه ست و در ذهن دانش‌آموزان تاثیرات ماندگارتری می‌ذاره، حتی اگر مربوط به درس‌های گذشته باشه. اگر اتفاقی رخ دهد و معلم به آن توجه کند، بیشتر

یادشان می ماند مخصوصا اگر موقعیت عینی باشد. حدود ۸۰ درصد یادگیری مربوط به یادگیری مشاهده ای هست."

ویژگی های دانش آموزان ابتدایی

معلمان بیان می کنند که با توجه به ویژگی عدم ثبات دانش آموزان ابتدایی مخصوصا در پایه های پایین تر، استفاده از تدریس رویدنی امری ضروری به نظر می رسد، به برخی از نظرات آنان اشاره می شود:

≠ عدم ثبات رشد ذهن و رشد حواس

معلمان معتقدند که دانش آموزان در این دوره از تعادل ذهنی و ثبات رشد حواس برخوردار نیستند چرا که:

توجه به محرک های محیطی: در سال های اولیه آموزش به دلیل کامل نشدن رشد ذهن، دانش آموزان به کوچک ترین محرک های محیطی نیز توجه می کنند. معلم کد ۲ بیان می کند:

"قطعا برای هر معلمی موقعیت های از پیش تعیین نشده اتفاق می افتد، اگر معلمی بگه هر روز برای من همچنین موقعیتی پیش میاد، گزاف نمی گه. مخصوصا در دوره ابتدایی که حواس دانش آموز ابتدایی به ترک دیوار پرت می شود"

معلم کد ۱۵ مطرح می کند:

"اگر... دانش آموزان درگیر یک هیجاناتی شده باشن که آمادگی تدریس وجود نداشته باشه. بنابراین معلم باید آمادگی تدریس در موقعیت های رویدنی رو داشته باشه، این موارد اجازه نمیده که معلم طرح درس از پیش تعیین شده خودشو تو کلاس اجرا کنه."

عدم ثبات توجه دانش آموز: دانش آموزان به دلیل کامل نشدن رشد حواس، در اکثر موارد نمی توانند به صورت طولانی به یک موضوع متمرکز شوند. این ویژگی نیز از جمله مواردی است که توجه به تدریس رویدنی را ضروری می سازد. در این باره معلم کد ۲ می گوید:

"هر تغییری برای بچه‌ها می‌تواند متفاوت کننده کل جریان یادگیری باشد. یک اتفاق عادی مثلا ابر بیاد جلو نور خورشید را بگیره نصف کلاس را برهم میزنه. آقا تاریک شد، آقا آفتاب رفت، آقا شاید باران بیاد شاید برف بیاد. یه تغییر ساده که شاید یک دانش‌آموز در دبیرستان یا در دانشگاه ده بار ابر بیاد و بره اصلا متوجه نشه. کوچکتین تغییری در ظاهر معلم، کوچکتین تغییری در وسایل کلاس، در حال و هوای دانش‌آموزان اطرافش اتفاق بیافته، طبیعی هست".

تأثیرات آموزشی حاصل استفاده از تدریس رویدنی

معلمان در تجارب زیسته خود، هنگامی که از موقعیت‌های رویدنی برای تدریس یک مبحث استفاده می‌نمودند، آثار مثبتی را نیز از آن منبث می‌دانستند. که عبارت است از: یادگیری غنی‌تر در دانش‌آموزان و افزایش توانایی‌های معلم.

۱. یادگیری غنی‌تر دانش‌آموزان

موقعیت‌های رویدنی به دلیل مرتبط بودن با زندگی و تجربی بودن، به یادگیری همه‌جانبه، ماندگار و همچنین یادگیری مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان منجر می‌شود. این یادگیری‌ها شامل موارد زیر می‌شود:

حل مسأله: اگر معلمان، دانش‌آموزان را در موقعیت‌های رویدنی و واقعی قرار دهند و با توجه به آن یادگیری و آموزشی را طرح ریزی کنند، دانش‌آموزان توانایی مدیریت کردن و انتخاب بهترین راه‌حل‌ها را می‌آموزد و می‌تواند در تمامی مسایل زندگی خود به حل مسأله بپردازد. معلم کد ۱ در این باره می‌گوید:

"اگر بچه‌ها در مسیر حل مسأله‌ای که پیش اومده تلاشی داشته باشند، یادگیری که خودشان برای خود می‌سازند، پایدارترین، اثبات‌ترین، ماندگارترین و بهترین متدهای یادگیری هست که قابل تعمیم و توسعه هستن"

معلم کد ۱۰ معتقد است:

"وقتی دانش‌آموز چیزی را می‌بیند، یادگیری اش طولانی‌تر و ماندگار تر است. چون با زندگی‌اش ارتباط می‌دهد و اگر واقعا موقعیت‌های ناب تدریس به وجود بیاید، پیدا کردن راه حل را یاد می‌گیرند. توانایی حل مسأله پیدا می‌کنند در موقعیت‌های جدید چه واکنش جدیدی نشان بدهد چه حرکت جدیدی از خودم نشان بدهم"

تأثیرات پایدارتر در اثر همجواری روانی: برخی معلمان معتقدند موقعیت‌های رویدادی احساسات و هیجاناتی در دانش‌آموزان به وجود می‌آورد، اگر از این موقعیت استفاده شود و موضوعی تدریس شود، در اثر همجواری روانی به یادگیری ماندگارتر در ذهن دانش‌آموز منجر می‌شود. معلم کد ۱۴ بیان می‌کند:

"موشه که رفت پی کارش و بچه‌ها ولش کردن، من ول نکنم. بگم الان این موقعیت یادگیری شونه، چون بعدازظهرم که برن خونه اولین چیزی که به مامان شون بگن، میگن امروز موش اومده بود توی کلاس، نمیگن امروز ریاضی چه چیز جدیدی یاد گرفتیم، چه شعر قشنگی خوندیم. این موش در اثر همجواری روانی موثر تر هست بگیم چه جالب حالا بریم درس دزد پنیر را بخوانیم یا در علوم قسمت پستانداران کوچک را ببورید یا چوندگان و ... جوری به درس ارتباطش بده که بچه جوری، به این یادگیری معنادار که ما می‌گوییم برسد."

معلم کد ۸ بیان می‌کند:

"در ذهن بچه‌ها بیشتر می‌مونه چون همزمان می‌شود با اتفاقات روزه. مهم اینه که معلم از این موقعیت بهره برداری کنه خیلی مهمه که چگونه مسایل آموزشی و تربیتی و درسی ربط بدیم به موقعیت. به جای اینکه کلاس از جو آموزشی خودش خارج بشه برگرده به تدریس و از آن در جهت اهداف درس استفاده بشه"

افزایش خلاقیت: تدریس رویدادی با وسعت دادن به پژوهش در بین دانش‌آموزان، عمل یادگیری را در راستای پرورش خلاقیت یادگیرندگان سازگار می‌سازد. برخی معلمان معتقدند

که توجه به موقعیت‌های رویدنی خلاقیت و کنجکاوی را در دانش‌آموزان برانگیخته می‌کند. معلم کد ۷ معتقد است:

"در ابتدایی هر چه برای بچه‌ها چارچوب تعیین کنیم و انتظار داشته باشیم که طبق چارچوب ما عمل کنند، خلاقیت و نوآوری را از اونها گرفتیم، شادی و نشاط آن‌ها را گرفتیم. ما باید چارچوب شکنی کنیم، باید استفاده از فضاهای یادگیری مختلف داشته باشیم. وقتی کودک به حیطه مدرسه می‌رود یا به فضاهای یادگیری دیگر وارد میشه، کنجکاوی او بیشتر میشه، سوالاتش بیشتر میشه. ما با پاسخ به سوالات آنان باعث خلاقیت، نوآوری و رشد آنان می‌شویم."

معلم کد ۱۳ معتقد است:

"این موقعیتها زمینه بروز خلاقیت رو به وجود میاره و به دلیل درگیری دانش‌آموزان با موضوع باعث بازدهی بالا در یادگیری میشه."

تقویت پژوهشگری و مشاهده‌گری دقیق: در این باره به نظر معلم کد ۴ اشاره می‌شود:

"پایه دوم داشتیم درباره اشکال هندسی صحبت می‌کردیم. یکی از بچه‌ها یک بیضی آورد گفت خانم این چه شکلیه؟ دایره یا چهارضلعی؟ گفتم تو چجوری می‌بینیش؟ گفت دایره. گفتم یک شکلی از دایره ست. هر کسی توی کیفش برگرد و هر چه دایره‌ای شکل دارید در بیاره. دانش‌آموزان حتی دایره ته مدادشان بود رو با دقت نگاه می‌کردن و می‌گفتن."

رساندن دانش آموز به سطوح عالی دانش: معلم کد ۱۵ در این باره چنین می‌گوید:

"این روش خیلی خوبه چون بچه‌ها رو به مفهوم برمی‌گردونه، وقتی می‌خواهیم از این موقعیت‌ها استفاده کنیم، خیلی مهمه که بچه‌ها مفاهیم پایه‌ش رو بدونن چون قراره به سطح کاربرد برسن و حتی باعث میشه بالاترین سطوح رو تجربه کنند، بچه‌ها می‌خوان تجزیه و تحلیل کنند، می‌خوان یک چیزی حتی خلق کنند و بسازن. اینکه به مراحل اولیه سطح یادگیری شون برسن خیلی مهمه، خیلی راحتتر در این روش بهش می‌رسن. خیلی

مهمه که معلم مراحل رو آموزش بده نه فقط صرفا به خاطر بسپارن، یا یهو بپره به سطح بلاش، دانش‌آموزا باید موضوع رو درک کنن. بچه‌ها با ریاضی زیاد ارتباطی برقرار نمی‌گیرن چون نمی‌دونن کجاها به دردشون می‌خوره، ولی وقتی اتفاقی می‌افته همونو در لحظه ارتباطش می‌دیم به درس ریاضی‌شون، از ریاضی استفاده می‌کنیم، علاقه‌شون نسبت به درس ریاضی بیشتر می‌شه و می‌بینن که چقدر کاربرد داره توی زندگی. بنابراین این روش برای تدریس ریاضی خیلی مناسبه به نظرم"

۲. افزایش توانایی‌های معلم

در سایه‌ی روش تدریس رویدنی نه تنها دانش‌آموز به رشد همه جانبه و ماندگار دست می‌یابد بلکه معلم نیز به توانمندی‌هایی دست می‌یابد که عبارت است از:

افزایش خلاقیت: استقبال و تقدیر از وقایع و فعالیت‌های غیر منتظره یا برنامه‌ریزی نشده در فرایند تدریس و یادگیری در پرورش مهارت‌های زندگی نقش به‌سزایی دارد. وقایع غیر منتظره نه تنها خلاقیت دانش‌آموز بلکه خلاقیت معلم را نیز افزایش می‌دهد چرا که باید خود را از چارچوب‌ها و کلیشه‌ها آزاد سازد و به تدریس و یادگیری به گونه‌ای دیگر بنگرد. باید همواره به دنبال موقعیت به اطراف خود توجه کند، و در فراهم آوردن موقعیت‌های رویدنی نقش فعال داشته باشد. نظر معلم کد ۱۲ در این باره چنین است:

"مدون بودن طرح درس، مقید بودن برای هر جلسه، محدود کننده و تدقیق کننده فعالیت معلمه که لزوماً خوب نیست. به خاطر اینکه مانع بروز خلاقیت‌ها و فرصت‌های موقعیتی و رویدنی می‌شود و برعکس استفاده از این موقعیت‌ها باعث خلاقیت خود معلم میشه."

رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان: هنگامی که معلم از تدریس رویدنی استفاده می‌کند، خلاقیت خود و دانش‌آموزان را تقویت می‌کند، برای پاسخ‌گویی به نیازهای خود و دانش‌آموزان ناچار است از معلمان دیگر، منابع کمکی، افراد آگاه و ... آگاهی کسب کند که این امر موجب رشد حرفه‌ای و سازمانی او می‌شود. معلم کد ۳ این نکته را تایید می‌کند:

"با توجه به موقعیت‌ها، خود به خود انگیزه ایجاد می‌شود و باعث می‌شود معلم مشاهده‌گر خوبی باشد، دانش‌آموز مشاهده‌گر خوبی بار بیاد و هر موقعیتی، موقعیت یادگیری طلقی بشود"

معلم کد ۱۵ بیان می‌کند:

"روش تدریسی که پیش می‌گیرم، بستگی به موقعیت اون کلاس داره، برای اینکه بتونم موقعیت‌های مختلف کلاس رو مدیریت کنم محتوامو از جاهای مختلف می‌گیرم، از اینستا از اینترنت، از سرگروه‌های آموزشی، از دوستانم، از همکارام که توی مدرسه هستن کمک می‌گیرم"

بحث و نتیجه گیری

در تمدن و فرهنگ‌های مختلف از دیرباز از آن زمان که مسأله تربیت نسل جدید مطرح بوده است، مسأله انتخاب روش تدریس نیز وجود داشته است. امروزه در حوزه تعلیم و تربیت و آموزش فراگیران، بحث روش‌های تدریس یکی از چالش‌های معلمان محسوب می‌شود و بکارگیری روش تدریس مناسب با هر ماده درسی از اهمیت خاصی برخوردار است. به عبارت دیگر، یکی از مسایل اساسی که در حال حاضر نظام آموزشی با آن روبرو است، بحث ایجاد نوآوری و تغییر در روش‌های تدریس است که می‌تواند در متناسب سازی محتوا و روش‌های آموزشی با زندگی دوره بزرگسالی نقش مهمی ایفا نمایند.

اگر محتوای آموزشی با بهترین روش‌ها تدریس نشود، کارآمد نخواهد بود، به نظر می‌رسد چگونگی تدریس از محتوای آن مهم تر است؛ زیرا متون آموزشی همه جا یافت می‌شود، اما راهبردها و شیوه‌های تدریس خوب می‌تواند تضمین کننده‌ی یادگیری باشد.

در پاسخ به سوال اول پژوهش «آیا معلمان در حال حاضر تجربه استفاده از تدریس رویدنی را دارند؟» بر اساس نمونه‌هایی که از مصاحبه‌های معلمان مطرح شد، می‌توان گفت همه‌ی معلمان شرکت کننده در پژوهش موقعیت‌های رویدنی را تجربه کرده بودند و با اندکی تأمل و فکر به خاطر می‌آوردند. با این حال برخی از آنان با اجرای برنامه‌درسی رویدنی در

نظام متمرکز ایران مخالف بودند بنابراین در پاسخ به سوال دوم پژوهش «در وضع موجود، موضع معلمان نسبت به تدریس رویدنی چگونه است؟» می‌توان گفت موضع‌گیری معلمان در برابر روش تدریس رویدنی دارای ۲ مقوله اصلی می‌باشد برخی رویکرد منفعلانه داشتند. نگاه منفعلانه شامل توجه سطحی و غیر آموزشی به موقعیت‌ها باشد و یا اینکه به طور کل مخالف موقعیت‌های رویدنی باشد. معلمانی که نسبت به موقعیت‌های از پیش تعیین نشده نقش منفعل داشتند، به طرح درس مقید بوده و از روش تدریس‌های نظام دار و چارچوب بندی شده استفاده می‌کردند. رویکرد دیگر معلمان نسبت به موقعیت‌های یاددهی-یادگیری از پیش تعیین نشده، خوشبینانه‌تر است. آنان علاقمند هستند که از این موقعیت‌ها در فرایند آموزشی خود استفاده کنند و دلایل متفاوتی را برای اهمیت دادن و توجه کردن به موقعیت‌های رویدنی بیان می‌کردند که عبارت است از: ویژگی‌های دانش‌آموزان ابتدایی، بدیهی بودن موقعیت‌های رویدنی، تغییرات کتاب‌های آموزشی و رویکردها، اعتقاد معلم در جهت توجه و اهمیت به موقعیت پیش‌بینی نشده می‌باشد. ویژگی‌های دانش‌آموزان اعم از عدم ثبات رشد ذهن و رشد حواس، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، خلاقیت و کنجکاوی دانش‌آموزان استفاده از روش تدریس رویدنی را ضروری جلوه می‌دهد. بدیهی بودن موقعیت‌های رویدنی به این معنی است که، موقعیت‌ها به وفور در کلاس درس اتفاق می‌افتند و به عبارتی جز جدایی ناپذیر کلاس‌ها هستند به دلیل اینکه چند انسان کنار هم گرد آمدند و از تعاملشان با یکدیگر و یا با محیط، موقعیت‌هایی را ایجاد می‌کنند که از قبل پیش‌بینی نشده است. همچنین امروزه با تغییر نگاه از سبک رفتاری به سمت سازنده‌گرا و تغییرات کتاب‌های آموزشی، استفاده از روش‌های تدریس جدید و متناسب با موقعیت و نیازهای دانش‌آموزان را می‌طلبند. برخی معلمان به این موارد واقفند و رسیدگی به نیازهای دانش‌آموزان و توسعه سطح یادگیری و تفکر آنان برای‌شان اهمیتی بیشتر از رسیدن به بودجه بندی دروس داشته، از این رو از روش تدریس رویدنی استفاده می‌کنند. در پاسخ به سوال سوم پژوهش «ضرورت پرداختن به روش تدریس رویدنی در مقطع ابتدایی چیست؟» سه مضمون اصلی به دست آمد که شامل ویژگی‌های تدریس رویدنی، ویژگی‌های دانش‌آموزان سن ابتدایی و تاثیرات آموزشی حاصل استفاده از تدریس رویدنی می‌باشد. تدریس رویدنی ویژگی‌هایی دارد که توجه به این روش را ضروری جلوه می‌دهد. ویژگی‌های تدریس رویدنی عبارت است از ارتباط با زندگی و تجربی بودن. این ویژگی‌ها شرایطی را برای تدریس معلمان به وجود می‌آورد که به یادگیری معنادار و

عمیق در دانش‌آموران منجر شود. به زعم مهرمحمدی (۱۳۹۱) تجربه‌های فراگیران در مدرسه باید با زندگی واقعی آنان در خارج از مدرسه متناسب باشد. بنابراین یادگیری عمیق در صورت ایجاد ارتباط بین دانش‌آموز و محیط زندگی او اتفاق می‌افتد. هدف آموزش باید پرورش افرادی باشد که بتوانند با موقعیت‌های متفاوتی که در زندگی با آن‌ها رو به رو می‌شوند تعامل داشته باشند. مهر محمدی معتقد است این مهم، با طراحی برنامه‌های رویدنی و انعطاف‌پذیر و استفاده از موقعیت‌های یاددهی-یادگیری رویدنی در تدریس تحقق پیدا می‌کند، چرا که روح حاکم بر این نوع تدریس با موقعیت‌های زندگی فراگیران همخوانی دارد. همچنین برنامه درسی رویدنی یک برنامه نیاز محور است. برخی نویسندگان برنامه‌درسی رویدنی را به‌عنوان تجربه‌ها و فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر علایق یادگیرندگان و مربیان در زمینه مورد نظر، تعریف می‌کنند (شیرر و همکاران، ۱۹۹۶) از آنجا که بستر فرهنگی، آداب و رسوم و میراث فرهنگی هر منطقه و برای هر دانش‌آموز متفاوت است بنابراین پرداختن به برنامه درسی رویدنی را ضروری می‌سازد. علاوه بر این، روش تدریس رویدنی آثار گرانبهای مورد انتظار آموزش و پرورش را در بهترین شکل خود به نمایش می‌گذارد چرا که به یادگیری دانش‌آموزان را با گسترش توانایی حل مسأله، تاثیرات پایدارتر در اثر همجواری روانی، افزایش خلاقیت، تقویت مشاهده‌گری دقیق، رساندن دانش‌آموز به سطوح عالی دانش غنا می‌بخشد.

برخی روش تدریس‌ها مانند روش تدریس سخنرانی یا بحث گروهی بین دانش‌آموزان چندان مهارت‌های حرفه‌ای معلمان را گسترش نمی‌دهد اما روش تدریس رویدنی باعث رشد خلاقیت و دانش حرفه‌ای معلمان نیز می‌شود و یادگیری مادام‌العمر را تحقق می‌بخشد بنابراین اثرگذاری و اهمیت خود را چندین برابر می‌کند. مهرمحمدی (۱۳۹۱) معتقد است در برنامه‌درسی رویدنی معلم از رویه‌های خشک و ثابت استفاده نمی‌کند و اجازه می‌دهد «فعالیت‌های اشتباه» و «وقایع غیر منتظره» در کلاس درس به رسمیت شناخته شود و مدیریت این مهم نیازمند توانمندی‌های حرفه‌ای است. این توانمندی‌ها در خلال وقایع غیر منتظره، گسترش و توسعه نیز می‌یابند. در انتها با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می‌شود:

۱. تدریس رویدنی در دانشگاه فرهنگیان و مراکز تربیت معلم به عنوان یک روش تدریس اثربخش و کارآمد معرفی و تدریس گردد تا معلمان با آن آشنایی داشته باشند و در تدریس خود به کار ببرند.

۲. معلمان در تدریس به نیازها، علایق و شرایط دانش آموزان خود توجه داشته باشند، همچنین گاهی تدریس را در محیطی غیر از کلاس درس اجرا کنند و از موقعیت‌هایی ناگهانی و فی‌البداهه که در فرایند آموزش جریان پیدا می‌کند استقبال کنند.

۳. معلمان نسبت به مباحث مطرح شده در کتاب‌های درسی شش پایه‌ی ابتدایی به سطح بالایی از تسلط دست یابند. استخراج و آرایه محتوا، نتیجه‌گیری و جمع‌بندی محتوا در تدریس رویدنی و به‌طور کلی توانایی طراحی آموزشی در لحظه کار دشواری است، معلمانی می‌توانند از موقعیت‌های رویدنی تدریس به خوبی استفاده کنند که تسلط علمی بر محتوای کتاب‌های آموزشی و اهداف اصلی مستتر در آن‌ها داشته باشند.

منابع و ماخذ

- آهنگیان، نرگس (۱۳۹۲). *کارپوشه‌های حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دانشگاه: بنیادی برای طراحی برنامه‌درسی به روش هیوریستیک*. رساله دکتری. گروه علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه فردوسی مشهد.
- برک، لورا (۱۳۹۸). *روان‌شناسی رشد (از لقاح تا کودکی)*، ترجمه: یحیی سید محمدی. جلد اول. تهران: انتشارات ارسباران.
- بهمن پور، عابده. (۱۳۹۶). *مطالعه چگونگی اجرای برنامه‌درسی رویدنی برای کودکان سنین پیش از دبستان*. پایان نامه ارشد. گروه علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه الزهرا تهران.
- خاکسار فرد، عطیه؛ سوری، صدیقه. (۱۳۹۶). *فهم پدیدارشناسانه تجربه زیسته زنان از حضور در مجالس مذهبی*. راهبرد فرهنگ، شماره ۳۸.
- خسروی، رحمت اله، و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). *برنامه درسی رویدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین شده*. فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی ایران. ۷(۲۵)، ۵-۲۶.

- جویس، بروس، ویل، مارشا، کالهون، امیلی (۱۳۹۶). *الگوهای تدریس ۲۰۱۵*. ترجمه: احمدرضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت.
- نادری، عزت‌الله. سیف‌نراقی، مریم. (۱۳۹۵). *روش‌های تحقیق در علوم انسانی (با تاکید بر علوم تربیتی)*. تهران: بدر
- رضویه، اصغر. (۱۳۹۶). *روش‌های پژوهش در علوم رفتاری و تربیتی*. شیراز: دانشگاه شیراز.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۷). *مدرسه ما تقدیم می‌کند؛ راهنمای عمل برنامه‌ویژه مدرسه (بوم)*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- فتحی و اجارگاه، کوروش. عارفی، محبوبه. ترقی‌جاه، علی. (۱۳۸۸). *مطالعه چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی با الهام از رویکرد روجیو امیلیا برای کودکان ۶ تا ۸ سال*. مطالعات تربیتی و روانشناسی. دوره دهم، شماره ۳. ص ۴۱-۶۴.
- فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۹۵). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی*. تهران: علم استادان.
- میلر، جی. پی. (۱۳۹۶). *نظریه‌های برنامه‌درسی*. ترجمه: محمود مهرمحمدی. تهران: سمت.
- نیکنما، مصطفی (۱۳۷۷). *محرك‌های فشارزا در كار معلمی و استراتژی‌های مقابله به آن‌ها*. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۵۵ و ۵۶. ۱۱-۳۸.
- Akshir, M. Kadir, Ab. (2017). *What Teacher Knowledge Matters in Effectively Developing Critical Thinkers in the 21 st Century Curriculum? Thinking Skills and Creativity*, 23, 79-90.
- Booth, C. (1997). *The fiber project: One teacher's adventure toward emergent curriculum*. *Young Children*, 79-85.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
- Lincoln, Y. S., and E. G. Guba, (1985). *Naturalistic inquiry*. BeverlyHills, CA: Sage.

- Bredekamp, S., & Copple, C. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs (revised edition)*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Gandini, L. (2004). *Foundations of the Reggio Emilia approach. In J. Hendrick (Ed.) Next steps toward teaching the Reggio way. Accepting the challenge to change (2nd ed., pp. 13-26)*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Jones, E. & Nimmo. (1995), *Emergent curriculum*. Washington, D.C.: NAEYC.
- Jones, E., & Nimmo, J. (1994). *Emergent curriculum*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Jones, E., Evans, K., Rencken, S., Stringer, C , & Williams, M. (2001). *The lively kindergarten: Emergent curriculum in action*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Jones, E., Evans, K., Rencken, S., Stringer, C , & Williams, M. (2001). *The lively kindergarten: Emergent curriculum in action*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- *Learning that Lasts through AGES*, (2010). Neuroleadership journal, Issue 3.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review* 78 (1) 1-23.
- Sheerer, M., Dettore, E., & Cyphers, J. (1996). *Off with a theme: Emergent curriculum in action*. *Early Childhood Education Journal*, 24(2), 99-102.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter, 17, 273-85.