

## بررسی عناصر طراحی و تدوین برنامه درسی با رویکرد پساکیفی<sup>۱</sup>

مریم هدایتی و رکیانی<sup>۲</sup>، حسین شکوهی فرد<sup>۲</sup>  
محمد اکبری بورنگ<sup>۳</sup>، هادی پور شافعی<sup>۴</sup>

### چکیده

افزایش اتکا پذیری، تأیید پذیری، باور پذیری صحت داده‌ها، از شیوه‌های «بازبینی دو ارزیاب و بهره‌گیری از نظرات همکاران پژوهشی و تأیید آن‌ها»، «تبیین جزئیات دقیق فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها»، «سه سویه نگری مبتنی بر تنوع بخشی مقالات مرتبط، تحلیل موارد منفی و متناقض تفسیر شده در داده‌ها» استفاده شد. نتایج نشان داد که این رویکرد ظرفیت‌های لازم برای محقق شدن و رفع نیازهای دنیای کنونی بشر را دارد. مقاله حاضر اولین تلاش داخلی در ورود به حوزه علوم تربیتی، طراحی و تدوین برنامه درسی است. لذا با توجه به رشد و گسترش این رویکرد در جهان و بهره‌گیری از فرصت‌های آن، ورود به این حوزه به پژوهشگران داخلی و استفاده از این رویکرد به مربیان و معلمان حوزه‌ی تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود.

**کلیدواژه:** طراحی، تدوین، برنامه درسی، رویکرد پساکیفی، روش اسنادی

با قرار گرفتن در عصر آنتروپوسین، جهان با وجود پیچیدگی و تحولات سریع، سرعت‌بخشی در امر یاددهی-یادگیری، اقدامات عملی و به کارگیری آن را ضروری می‌داند، به طوری که شیوه‌های سنتی و پیش‌سازمان یافته دیگر نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای بشر در امر آموزش باشد. همین امر سبب شد رویکرد نوین پساکیفی که رویکردی غیرخطی، غیر رادیکال و آزاد، با ساختارهای پساساختارگرایانه و پسامانیسمی به منصف ظهور برسد. بنا به اهمیت برنامه‌ریزی درسی به عنوان رکن اساسی تغییر، تحول و نوآوری در آموزش و پرورش، مقاله حاضر با هدف بررسی عناصر طراحی و تدوین برنامه درسی با رویکرد پساکیفی به روش اسنادی از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی بین‌المللی، فارسی و موتور جستجوی علمی صورت پذیرفت که در نهایت ۸ مقاله به تفصیل مورد بررسی قرار گرفت. به منظور

۱. تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۰۳/۱۲

تأیید نهایی: ۱۴۰۱/۱۲/۰۶

۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران (نویسنده مسئول)

Maryam.hedayati@ut.ac.ir

۳. دانشیار برنامه ریزی درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

۴. دانشیار برنامه ریزی درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

۵. دانشیار برنامه ریزی درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران



## Elements of designing and developing curriculum with a post-qualitative approach

Maryam Hedāyati varkiyāni, Hosein Shokoohi Fard  
Mohammad Akbary Boorang, Hādi Poorshāfe'i

### Abstract

Being in the Anthropocene era, despite the complexity and rapid changes, the world considers it necessary to speed up teaching-learning, practical measures, and its application, so that the traditional and pre-organized methods can no longer meet the needs of mankind in terms of education. This caused the new post-qualitative approach, which is a non-linear, non-radical, and free approach, with post-structuralist and post-manic structures to come to the fore. Due to the importance of curriculum planning as a fundamental pillar of change, transformation, and innovation in education, the present research was conducted with the aim of examining the elements of designing and developing curriculum with a post-qualitative approach using a documentary method and through international, and Persian databases and scientific search engines. Finally, 8 articles were examined in detail. In order to increase the dependability, confirmability, and credibility of the data, the methods of "reviewing two evaluators and using the opinions of research colleagues and confirming them", "explaining the exact details of the process of data collection and

analysis", "three-way perspective based on the diversification of related articles, analysis of negative and conflicting cases interpreted in the data" were used. The results showed that this approach has the necessary capacities to realize and meet the needs of the current human world. The current research is the first domestic effort in entering the field of educational sciences, curriculum designing, and development. Therefore, considering the growth and expansion of this approach in the world and taking advantage of its opportunities, entering this field is suggested to the domestic researchers and the use of this approach is suggested to the trainers and teachers in the field of education.

**Keywords:** Designing, Developing, Curriculum, Post-qualitative Approach, Documentary Method



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

هیچ برنامه درسی مورد توافق جهانی قرار ندارد و به نظر می‌رسد با توجه به نیازهای بشر و شرایط زیست بومی، رویکردها زاده، طراحی و تدوین می‌شوند. زمانی که فناوری‌های جدید حادث، فرهنگ‌های تازه خلق و الگوهای قدرت سست می‌شود، تمام این تغییرات با شتاب و سرعتی بالا حاکی از حرکت پارادایم مدرنیسم به سمت و سوی پست مدرن و حتی با ساختارشکنی‌های دنیای امروز فراتر برآورد می‌شود. نگرش پست مدرن یک جریان فلسفی، یک نیروی فرهنگی و یک چارچوب ذهنی است (احمدی، ۱۴۰۰) که بر گزینش گزایی، ابهام، عدم قطعیت، پیچیدگی، چندفرهنگ‌گرایی و اشکال متعدد درک و فهم از جهان و متن تأکید می‌کند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۹).

کلایو (Clive, 2002) معتقد است پست مدرنیسم دیدگاه فلسفی و اجتماعی جدیدی است که در آثار متفکران مطرح شده است. این دیدگاه، همچنان که در قلمروهای مختلفی نظیر فلسفه، سیاست، هنر، فرهنگ و علوم اجتماعی به مسایل و مباحث تازه‌ای پرداخته، در عرصه تعلیم و تربیت نیز پرسش‌ها و نگرش‌های جدیدی را ارائه کرده است. در رابطه با ویژگی‌های پست مدرن متخصصان بیاناتی داشته‌اند. مثلاً آنها فراروایت‌ها را انکار می‌کرده‌اند و یا در زمینه عقل جهانی بر این باور بودند که اندیشه‌ی اخلاقی نمی‌تواند در یک زمینه جهانی انجام گیرد (دلآوری، به نقل از لیوتار، ۱۳۸۲؛ باقری، ۱۳۸۱؛ هرست و وایت، ۱۹۹۸؛ فوکو، ۱۹۸۰)؛ تمایل ارزش‌ها و ضد ارزش‌ها را از میان می‌برد (سجاد، ۱۳۷۹)؛ ارزش‌های آن سیال و متغیر است و بر پایه متن و شرایط تفسیر می‌شود (موراسکی، ۱۹۹۶)؛ دانش امری غیرنمادین است (Hirst & White, 1998)؛ حقایقی که در جهان وجود دارد ناقص و واقعیات نیز غیرمشترک است؛ جهان ساخته شده، نه اینکه کشف شده باشد (Parker, 1997)؛ معنی در زبان به زمینه‌های اجتماعی و نوع رابطه‌های موجود در آن وابسته است (باقری، ۱۳۸۱)؛ جوهره اصلی اندیشه، تنوع فرهنگی، پذیرفتن هویت و فرهنگ دیگر است، اگرچه خرده فرهنگ به شمار آید. بدین سان، فرهنگ خرد و ویژه، اهمیت بسیار می‌یابد و کثرت‌گرایی بر جامعه چیره می‌شود (باقری، ۱۳۸۱) و فرم‌هینی فراهانی، (۱۳۸۳) و غیره.

این ویژگی‌های مطرح شده و دو ابزار شالوده‌شکنی و نظریه‌پردازی خود انعکاسی و تأثیر فناوری‌های نوین در برنامه درسی تأکید می‌کند که پاسخگوی نیازهای فراگیران در عصر کنونی پست مدرنیسم است (بیرمی و همکاران، ۱۳۸۸). قادری (۱۳۹۸) نیز بیان کرد که



برنامه‌ی درسی پست مدرنیسم نقطه قابل اتکایی ندارد و حول هیچ مرکزی نمی‌گردد. طراحان پست‌مدرن، به دانش ساخته‌شده در ذهن دانش‌آموزان توجه دارند، لذا هدفشان تسهیل خلاقیت دانش‌آموزان است و نه صرفاً انتقال دانش پیش‌ساخته شده (Stromquist, 1998). از نظر صاحب‌نظران این حوزه نظیر فوکو، طراحان باید از تأثیر نامرئی، ناملموس و پنهان ایده‌های واقعیت آگاه باشند. آن‌ها در واقع در شبکه‌هایی از قدرت انضباطی قرار دارند و در واقع سوژه و کارگزاران نامرئی قدرت هستند (Slattery, 1995). آنها بر انتخاب اخلاقی برنامه‌های درسی تأکید دارند که باعث هماهنگی انسان با غایت‌های نسل بشر، مانند صلح پایدار، حفظ محیط زیست و همزیستی مسالمت آمیز می‌شود. با این حال، طبق نظراسلاتری، دانش‌آموزان تجربیات خود را در یک کلاس پست‌مدرن بر اساس ارتباطات و تعاملات در کلاس درس بازاندیشی می‌کنند و اولین تغییر لازم در برنامه درسی پست‌مدرن در زمینه‌ی ارتباطات و تعاملات در کلاس درس است. این تغییر ارتباطی به نوبه خود حساسیت‌های بوم‌شناختی و جهانی را نیز رواج می‌دهد.

با ورود به قرن ۲۱ و قرار گرفتن در عصر آنتروپوسن (anthropocene)، جهان شاهد تغییر و تحولات لحظه‌ای شد که سرعت بالای تولید علوم مختلف و انفجار تکنولوژی و اطلاعات در دنیای کنونی، سرعت‌بخشی در امر یاددهی-یادگیری، اقدامات عملی و به کارگیری آن را لازم و ضروری دانست به طوری که شیوه‌های طراحی و تدوین برنامه درسی سنتی و پیش‌سازمان یافته دیگر نمی‌توانست پاسخگوی نیازهای بشر در امر آموزش باشد. از منظری دیگر، تحقیقات اخیر در عصر حاضر و آنتروپوسن به‌وضوح نشان داده است که سیاره‌ی ما شکوفا نیست؛ مطالعات جوانان، رویکردهای مشارکتی، آموزش دکترین، مسائل اخلاقی-سیاسی، هویت دوگانه سیاه و سفید، آموزش محیط زیست، کار و زندگی معلمان (Moss, 2016)، بحران زیست محیطی، حرکت رو به جلوی علوم اعصاب، تفسیرهای فزاینده متلاشی از فیزیک پایه و نقض مداوم شکاف بین انسان و ماشین، یک احساس رو به رشد است که فلسفه‌های قبلی قادر به مقابله با این حوادث نیستند (Byrant et al, 2011).

در این راستا رویکردشناسان کیفی در حال توسعه رویکرد رادیکال‌تر، آزاد و غیرخطی برای تحقیق بوده‌اند و جنبش اخیر و نوظهور در زمینه تحقیق کیفی، به حرکت به سمت آنچه محققان آن را «تحقیق پساکیفی» می‌نامند منجر شد (Lather & Pierre, 2013; Pierre, 2011). به عبارت دیگر، تحقیق پساکیفی، با دور شدن از روش‌شناسی‌های

اثبات‌گرایانه و اومانیزست (پیر و لاتر، ۲۰۱۳) از طریق روش‌های ساختارشکنانه‌ی دریدا، رویکردهای تاریخی فوکو و مفاهیم تجربی دلوز و گواتاری، به آرامی رویکرد کیفی متعارف اومانیزستی را تجزیه کرده و امکان رویکرد پساکیفی را فراهم آورد (پیر، ۲۰۱۸).

تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که نظام تعلیم و تربیت ایران از قافله تغییرات و سازگاری با شرایط جدید عقب مانده و آن چیزی که برنامه درسی مدرن در حال اعمال است، دیگر نمی‌تواند به تنهایی دانش‌آموزان را برای بقا و توسعه بیشتر در عصر پست مدرن آماده سازد و به رغم دانش و تجربه گسترده‌ای که برنامه‌ریزان درسی درباره اجرای تغییرات مؤثر در برنامه‌های درسی دارند، ساختار، منابع و سنت‌های مدرنیستی موجود، اهداف و فرایندهای تغییر برنامه درسی را با محدودیت‌های خاصی مواجهه ساخته است. به بیانی دیگر، در دهه‌های اخیر، جهان شاهد شکل‌گیری یک جریان فلسفی-اجتماعی جدید با چرخش‌های فلسفی است. جریانی که با وجود گستردگی و پیچیدگی خاص خود، حوزه‌های مختلف را به چالش فرا می‌خواند.

از یک سو در تحولات جهان کنونی، پیدایش نظریه‌های جدید در زمینه یاددهی-یادگیری در دهه‌های اخیر و افزایش فناوری‌های آموزشی و نیاز مبرم به دسترسی سریع به منابع، رویه‌ها را دگرگون کرده و هر گونه در جا یا استفاده از روش‌های کهنه، سنتی و حتی برداشت قدمی به عقب شکاف عمیق‌تری را در جهت حل مسائل کنونی بر جا می‌گذارد. لذا حرکت با زمان در عصر حاضر با طراحی و تدوین برنامه درسی مناسب، بسترهای مناسبی را از نظر فرصت‌های بیشتر و جدیدتر برای یادگیری فراهم می‌کند و از سوی دیگر سایر پژوهشگران در کشورهای توسعه‌یافته به اهمیت رویکرد پساکیفی در حوزه‌ی تعلیم و تربیت پی‌برده و از آن بهره می‌برند. این در حالی است که هنوز در کشور ایران شواهدی دال بر به‌کارگیری این رویکرد مشاهده نشده و ناشناخته باقی‌مانده است، لذا پژوهش حاضر که اولین پژوهش داخلی است و به صورت تخصصی به بحث علوم تربیتی و گرایش برنامه درسی ورود کرده است با دو سوال مواجه گردیده است که شامل: ۱- رویکرد پساکیفی چیست؟ ۲- عناصر برنامه درسی (هدف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، محیط یادگیری، یادگیرنده و ارزشیابی) در رویکرد پساکیفی چیست؟

### روش‌شناسی پژوهش

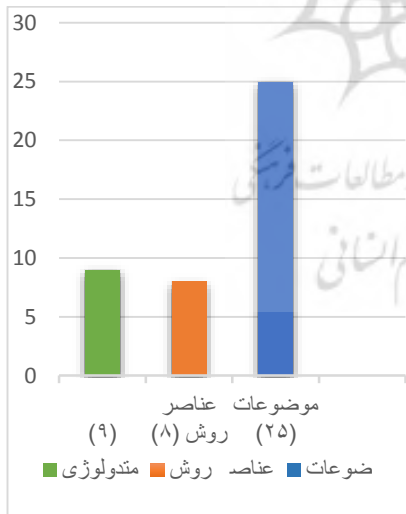
با ورود به قرن بیست و یکم و قرار داشتن در عصر آنتروپوسن، متخصصان حوزه تعلیم و تربیت به دنبال رویکردهای نوین برای پاسخگویی به نیازها در امر یاددهی-یادگیری بودند.



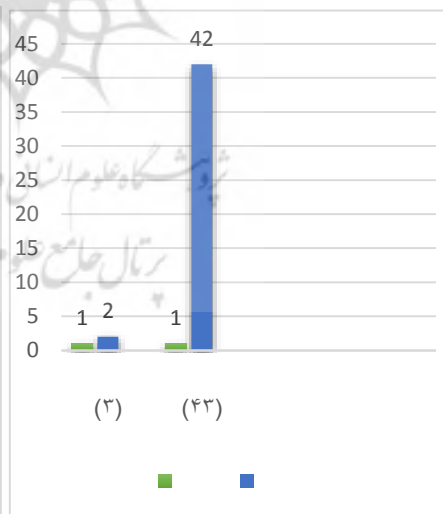
لذا با روشنفکری استی پیر، گاتاری و دلوز و غیره پدیده نوظهور پساکیفی ایجاد شد که چرخش‌های معرفت- هستی‌شناسی در آن صورت گرفته و با رویکرد پسا ساختارگرایی و پساامانیستی همسو است. با توجه به پژوهش‌های محدودی که در این زمینه به خصوص به صورت عملی در سطح دنیا انجام شده، محقق را بر آن داشت تا با جمع آوری و مرور مقاله‌ها در حوزه‌ی آموزشی مزبور به تحقیق و تفحص بیشتر بپردازد.

در این مطالعه بنا به ماهیت پژوهش از روش اسنادی و کتابخانه‌ای استفاده شده است. در این قسمت برای شناسایی و استخراج منابع و مراجع مربوط به کلیدواژه‌های رویکرد پساکیفی، تدوین و طراحی برنامه درسی و پساامانیسم و غیره در پایگاه‌های علمی اریک (ERIC)، وب آو ساینس ((Wos (web of science)، تایلور و فرانسیس (Tylorand Francis)، اسپرینگر (Spriner)، امرالد (Emerald)، پاب مد (Pub med) و الزیور (Elsevier)، دانشنامه فلسفی استنفورد و ریسرچ گیت (ResearchGate) به فراخور موضوع رویکرد بین بازه زمانی ۱۹۷۰ تا ۲۰۲۰ جستجو شد. جستجو به بازایی ۴۶ سند منتهی شد که پس از بررسی ۲۷ چکیده، در نهایت ۸ سند مرتبط و نزدیک به حوزه تحقیقات آموزشی مزبور بود که در نمودارهای شماره ۱، ۲ و ۳ نشان داده شده است.

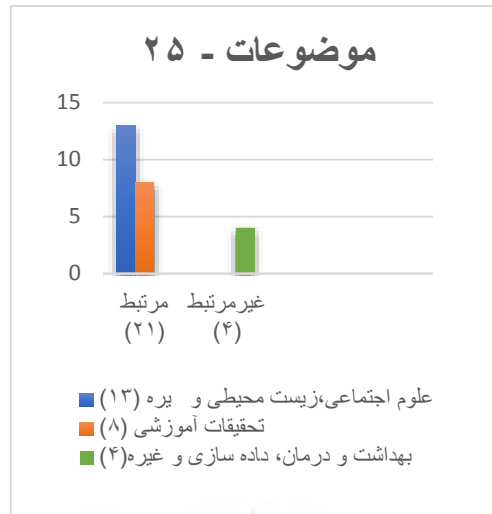
نمودار ۲: مجموعه مقالات خارجی



نمودار ۱: تعداد کل منابع بازایی



نمودار ۳: موضوعات مرتبط و غیرمرتبط



به منظور تحلیل مقاله‌ها از راهبرد تحلیل متون واش وارد (Wach & Ward, 2013) استفاده شد. در میان روش‌های موجود برای سند کاوی این رویکرد یکی از بهترین روش‌ها است که به نتایج قابل اطمینان منجر می‌شود که طی آن محتوا به صورت نظام‌مند تحلیل و مفاهیم مورد نظر از اسناد مرتبط، استخراج می‌شود. از طرفی، گاه از منابع کلاسیک به صورت گزیده و با توجه به ضرورت طرح آن‌ها استفاده شده است.

در این روش منابع انتخاب شده، بررسی شد که شامل ۵ مرحله به ترتیب ذیل است:

۱- تعیین ملاک‌هایی برای انتخاب متون و اسناد: ملاک اصلی در انتخاب متون و اسناد عبارت بود از کاربردی بودن منابع در پاسخگویی به مسئله پژوهش، اعتبار علمی مورد تأیید اسناد و به روز بودن منابع نسبت به روند تحقیقات به عمل آمده در رابطه با مسئله مورد پژوهش. در این مرحله، متون با توجه به موضوع تحقیق که شامل ملاک‌های اصلی پژوهش‌های معلم، تحقیقات آموزشی و رویکرد پساکیفی بود مورد توجه قرار گرفت و به صورت کلیدواژه عنوان پژوهش در مرورگرها و پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر پژوهشی مزبور مورد تفحص قرار گرفت.

۲- گردآوری منابع و متون: در این مرحله پس از تعیین ملاک‌های مورد انتظار، کتاب‌ها، مقاله‌ها و رسانه‌ها در نهایت جمع‌آوری و بررسی شدند. مقاله‌های دریافتی بررسی اجمالی شدند که در جدول شماره ۱ سندهای بازیابی نشان داده شده است.





جدول ۱. گردآوری منابع و متون مربوط به بحث پساکیفی

Kelly, 2020; Malloch, 2020; Thomas & Bellingham, 2020	کتاب‌های خارجی
طاهری کیا، حامد (۱۳۹۹)	کتاب‌های فارسی
St. Pierre, 2018; Le Grange, 2018; Thomas & Bellingham, 2020; MacLure, 2013; Bodén & Gunnarsson, 2021; Mcphie & Clarke, 2019; Rosiek, 2013; Guyotte, Flint, Kidd, Potts, Irwin & Bennett, 2020; Higgins, 2017; Aberasturi-Apraiz, Correa Gorospe & Martínez-Arbelaz, 2020; Mayes, 2019; Smith, 2019; Monforte & Smith, 2021; Guttorm, Hohti & Paakkari, 2015; Kuby, Aguayo, Holloway, Mulligan, Shear & Ward, 2016; Zaliwska, 2017; Mazzei, 2021; Iared, 2019; Kerasovitis, 2020; Kuecker, 2020; Wolfe, 2017; Silva, Pretto & Lima, 2020; Somerville & Powell, 2019; Sweet & Cannon, 2021; Rosiek, 2021; Le Grange, 2018; Hughes, Bridges & Van Cleave, 2018; Bridges-Rhoads, 2015; Hernández-Hernández, 2019; Segovia & González, 2019; HeRnández-HeRnández & Benavente, 2019; Dalglish, Everett & Duff, 2019; Trafí-Prats & Fendler, 2020; Marn & Wolgemuth, 2020; Hart & Gough, 2020; Mayes, 2020; Bellingham, 2020; Dixon, 2020; Bazzul, 2020; Jones & Charteris, 2020; Thomas, 2020; Gough & Adsit-Morris, 2020	مقاله‌های خارجی
حشمتی فر و همکاران (۲۰۱۹)	مقاله فارسی

- ۳- مرور ابتدایی منابع: در این مرحله عناوین و چکیده‌های منابع مطالعه شده و سپس مرتبط‌ترین منابع با مسئله پژوهش بررسی شد. در این مرحله عناوین و چکیده‌های ۲۷ مقاله که با هدف پژوهش حاضر همخوانی بیشتری داشت به صورت اجمالی بررسی شدند.
- ۴- ویژگی‌های موردنظر از طریق فیش‌برداری شناسایی و تعیین شد. در این مرحله ۸ مقاله منتخب مطالعه شد؛ و نکات مرتبط در راستای پیشبرد هدف پژوهش از طریق فیش‌برداری ثبت گردید که در جدول شماره ۲ نشان داده شده است.



جدول شماره ۲: اقتباس کلیدواژه‌ها از مقالات منتخب (مرحله ۴ در رویکرد واش وارد)

مقاله	کلیدواژه‌های مقاله
مقاله ۱. سرزندگی نظریه در نوآوری پژوهشی: سرزندگی نظریه & (Thomas Bellingham, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• سرزندگی نظریه</li> <li>• درخشش نشاط در شیوه‌های تحقیقاتی باز</li> <li>• بازنگری در تجسم و عمل متقابل: درخشش روابط تجربی انسان/دانش/جهان</li> <li>• باز در نظر گرفتن شیوه‌های فن‌آوری: درخشش شیوه‌هایی که تردید هستی شناختی را ممکن می‌سازد</li> <li>• باز در نظر گرفتن زمان، مکان و مادیت: درخشش فیگورها برای زندگی با خطر و با امکان</li> <li>• عاملیت و هویت</li> <li>• مشارکت در آموزش</li> <li>• کاتالیزور</li> <li>• پراش</li> </ul>
مقاله ۲: ازدحام و زمزمه (توماس ۲۰۲۰)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ازدحام</li> <li>• پراش به‌عنوان الگوهای تفاوت در ازدحام</li> <li>• زمزمه</li> <li>• روش‌های تحقیق ویدئویی انتقادی (CVgRM)</li> <li>• نظریه انتقادی،</li> <li>• مطالعات فرهنگی</li> <li>• آموزش انتقادی</li> <li>• داستان‌های علمی تخیلی دیستوپیایی</li> </ul>
مقاله ۳: احساسات مملو از ریفرینها: صدا، کنش و مادیت در مجموعه‌های عامل در پسانسانی (Ch4arteris & Jones, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ریفرینها (Refrains)</li> </ul>
مقاله ۴: عرضیات در تحقیقات آموزشی: استفاده از هتروتوپیاها برای نظریه‌پردازی فضاهاى بحران و انحراف (چارترز و جوینز، ۲۰۲۰)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• هتروتوپیا (Heterotopia)</li> <li>• استفاده نظری از هتروتوپیاها</li> </ul>



مقاله	کلیدواژه‌های مقاله
مقاله ۵: شعرهای پسانسانگرایانه و کرونوتوپ (chronotope) فرا جسمانی، فراجسمی (چارترز و جوینز، ۲۰۲۰)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• اصل عدم قطعیت و اصل عدم تعیین</li> <li>• شعر نویسی پراکنده</li> <li>• قرائت پژوهشی</li> <li>• وجوه شعری و فرا جسمانی بودن</li> <li>• زبان به‌عنوان ویروس</li> <li>• هتروگلسیا (heteroglesia)</li> <li>• تکنوکراتیک (technokrat)</li> </ul>
مقاله ۶: چه کسی در دفتر من است و در کدام قرن/سال‌ها هستیم؟ یک برخورد آموزشی (Dixon, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• رویداد</li> <li>• سیاه‌چاله‌ها</li> <li>• سیاه‌چاله و نقشه‌برداری</li> <li>• زمان</li> <li>• افق رویداد</li> <li>• اتساع زمان گرانشی</li> </ul>
مقاله ۷: تحقیق کیفی انتقادی تجربی (ECQI): روش‌شناسی‌های مختل، مقاومت در برابر موضوعات (Wolgemuth & Marn, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• رئالیسم عاملی</li> <li>• تحقیق کیفی انتقادی تجربی</li> <li>• پساامانیسم</li> <li>• مصاحبه عاشقانه</li> <li>• هویت</li> </ul>
مقاله ۸: تأملاتی در مورد یک تحقیق پساکیفی با کودکان/جوانان: کاوش و تداوم یک اخلاق پژوهشی اجرایی (Romm, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• زبان</li> <li>• رابطه محوری</li> <li>• دستورالعمل‌های اخلاقی</li> <li>• مراقبت و عدالت</li> </ul>

۵- مرحله پایانی شامل حذف داده‌های مشابه، جمع‌آوری داده‌ها و دسته‌بندی آن‌ها مطابق با مسئله پژوهش بوده است. همچنین صحت یافته‌های پژوهش با استفاده از رویکرد مرور هم‌تا بررسی و تأیید شد. با توجه به مرحله پنجم رویکرد واش و وارد، داده‌ها به اختصار در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

در انتها به منظور افزایش اتکاپذیری، تأییدپذیری، باورپذیری صحت داده‌ها، از شیوه‌های «بازبینی دو ارزیاب»، «بهره‌گیری از نظرات همکاران پژوهشی و تأیید آن‌ها»، «تبیین

جزئیات دقیق فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها» «سه سویه نگری مبتنی بر تنوع بخشی مقالات مرتبط، تحلیل موارد منفی و متناقض تفسیر شده در داده‌ها» استفاده شد.

جدول شماره ۳- عناصر کاربردی شناسایی شده در طراحی و تدوین برنامه درسی از منظر رویکرد پساکیفی

متخصصان	عناصر و ویژگی‌ها
پسا امانیسم (Deleuze & Guattari, 1980, 1987)	تئوری مجموعه تلاش می‌کند انسان را از انسان‌گرایی رویکردنگری منصرف کند. مجموعه یکی از مولفه‌های اصلی جنبش پسا بشر است. اصل فرد سازی را به چالش می‌کشد.
ریزوم‌ها دلوز و گاتاری (۱۹۸۷/۱۹۸۰)	یک مجموعه ممکن است حاوی تجربیات انسان‌ها باشد، پساانسان، غیرانسان و بدن بدون اندام (BOW) و همچنین زمان، مکان و چیزهای دیگری که هنوز در هم گره نخورده‌اند. آنها مجموعه را به صورت ریزوم توصیف می‌کنند که همه چیز در آن در حال تبدیل شدن است. (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۰/۱۹۸۷). در ریزوم‌ها با دنبال کردن مجموعه‌ای از خطوط یادگیری تا خلق پدیده پیش می‌رویم. بستر مناسب برای رشد ریزوم‌ها فراهم کنید.
حس (دلوز، ۲۰۰۴، ص ۲۳)	حس "برای بدن اتفاق می‌افتد و" در گزاره‌ها اصرار می‌ورزد "و به آنها اجازه می‌دهد تا طنین انداز شوند و ارتباط برقرار کنند.
واقع‌شدن (Williams, 2014)	رویداد دلوزین (ویلیامز، ۲۰۱۴) که با تئوری فکر و رویکردهای پساکیفی کشف می‌شود. با مفاهیمی همچون جستجوی آنچه که یک طراح را به مرحله بعدی در عمل خود می‌رساند از طریق مفهوم واقعه دلوز چیزی بود که انتظار نداشتیم در این داده‌ها کشف کنیم. این مفهوم در اصل در طرح این پروژه نبود (Kelly, 2020). ویژگی‌های واقعه "خالص" است - یعنی واقعه به عنوان مجازی بودن "قبل از تحقق مکانی-زمانی در یک وضعیت" (دلوز، ۲۰۰۴، ص ۲۵). از نظر دلوز، حس و واقعه ناب یکی یا شاید دو یکسان هستند.
سرزندگی تئوری (توماس و بیلینگام، ۲۰۲۰)	از نظر فراندو نظریه حیات در ایجاد دانش جدید، حرکتی است که در سراسر متن ادامه دارد. تئوری حیاتی است، یعنی هم زنده است و هم اساساً بازندگی درگیر است. بررسی مقدمات نظری و طرح‌های روش‌شناختی در کاربردهای دنیای واقعی در مدارس، ادارات، بوم‌شناسی‌ها، حاشیه متون و بال زدن پرندگان در یک زمین‌بازی



عناصر و ویژگی‌ها	متخصصان
<p>زندگی می‌کنند. این نظریه «باید از وضعیت اشیاء آگاه باشد تا چالش‌های فعلی را بپذیرد و در برابر احتمالات باز باشد» (۲۰۱۲)</p>	
<p>پدیده‌های اونتیکی (Ontici) مانند زمان، مکان و مادیت برای بسیاری از پژوهشگران درخشش قابل توجهی به همراه می‌آورند. تئوری برای توجه و بازنگری زمینه دنیوی از جمله طبیعی، مادی، فرهنگی، سیاسی و ساختاری/سیستمی، در تفاسیر مختلف جدید از بوم‌شناسی‌ها، شبکه‌ها، روابط و مفاهیم استفاده می‌شود. مدام در حال تغییر زمان و مکان و مادیت است.</p>	<p>توجه به پدیده‌های اونتیکی (Braidotti, 2013)</p>
<p>ریفرین‌ها به عنوان یک مفهوم، می‌توانند یک «تداخل» ایجاد کنند که به عنوان یک نوآوری و مفهومی کثرت‌گرایانه عمل می‌کند که از چالش پسانسانی برای اندیشیدن درباره رابطه انسانی و غیرانسانی پشتیبانی می‌کند (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۷)</p>	<p>ریفرین‌ها (چارترز و جوینز، ۲۰۲۰)</p>
<p>هتروتوپیاها فضاهای مرزی، قلمروهای قابل حمل یا مکان‌هایی هستند که می‌توان آن‌ها را به عنوان «دیگر» تصور کرد (Foucault, 1986) به عنوان ابزاری برای نظریه پردازی فضا، از طریق کار میشل فوکو مطرح شد (فوکو، ۱۹۶۶)</p> <p>مفهوم هتروتوپیا فضا و زمان را ترکیب می‌کند: این دیالکتیک در تقابل با مفاهیم زمان و مکان مطلق، موقعیتی را درک می‌کند که در آن فضا، زمانی است و زمان، مکانی است یا حرکت در آن تنها ثابت است (Stanger, 2016).</p>	<p>هتروتوپیاها (چارترز و جوینز، ۲۰۲۰)</p>
<p>نشان‌دهنده مکانی از آمیختگی نظری-مادی و فضایی-زمانی است که جسمانی انسان... از «طبیعت» یا «محیط» جدایی‌ناپذیر است (۲۰۰۸).</p> <p>فرا جسمانی در مورد چگونگی حرکت ماده و دانش در بدن، ایده‌ها و اشکال غیرانسانی است. در این خوانش پراکنده، فرا جسمانی در مرزهای حل شده بین انسانی و غیرانسانی، واقعی و غیرواقعی، واقعیت و بازنمایی متنی ظاهر می‌شود. این خوانش پراکنده همچنین اهمیت بیش بدنی بودن را نشان می‌دهد</p>	<p>کرونوتوپ فرا جسمانی (بیلینگام، ۲۰۲۰)</p>
<p>آنچه در آزمایش دو شکاف نمادین فیزیک کوانتومی نشان داده شده است این است که جهان از نظر هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی نامطمئن است؛ و البته نامعین است؛ زیرا واقعیت آن تنها از طریق موجودات در روابط و راه‌های خاص شناخت (انسانی و غیرانسانی) که به این روابط آورده می‌شود، ظاهر می‌شود.</p>	<p>اصل عدم قطعیت و اصل عدم تعیین (چارترز و جوینز، ۲۰۲۰)</p>

عناصر و ویژگی‌ها	متخصصان
<p>یک ابزار انسانی، اجتماعی یا ساختنی نیست، بلکه یک وپروس است؛ ارگانیک‌تری با عامل هدفمند برای تکثیر خود (Land, 2005)</p> <p>زبان به‌عنوان وپروس همچنین صدایی مرده، مسطح و توصیفی را به کار می‌گیرد که به همان اندازه برای توصیف رویدادهای عجیب و غریب، ناراحت‌کننده و جزئیات پیش‌پافتاده روزمره استفاده می‌شود (Mendlesohn, 2008) به نظر می‌رسد جهان مملو از کنایه است و امکان شکل‌های جدید، پیچیده، پویا، غیر تقلیل‌آمیز و در نهایت ناشناخته واقعیت وجود دارد.</p>	<p>زبان به‌عنوان وپروس (چارترز و جوینز، ۲۰۲۰)</p>
<p>سیاهچاله به‌عنوان مکانی که هیچ راه فراری از آن وجود ندارد دلوز و گاتاری (۱۹۸۷) و برای باز کردن ارائه برخوردارهای آموزشی به کار انداخته شده است. سیاهچاله نوید بزرگ و خطر بزرگی دارد. همه چیز با هر چیز دیگری در یک سیاهچاله طنین‌انداز می‌شود (دیکسون، ۲۰۲۰).</p>	<p>سیاهچاله‌ها دلوز و گاتاری، (۱۹۸۷)</p>

### یافته‌ها:

#### پاسخ به سوال اول پژوهش

مفهوم پساکیفی در سال ۲۰۱۰ توسط الیزابت ای. استی پیر ابداع شد. ایده اصلی مفهوم پساکیفی به چرخش مفهومی پسا یا پس از اشاره دارد. مفهوم پسا، در پساکیفی نشان از تلاش برای تجربه وضعیتی پس از موقعیت تاریخی اکنون است. در این مفهوم در زمان حال به دنبال چیزی هستیم که در حال شدن و آمدن است و به دنبال چیزی باشیم که از ترکیب نیروهای جدید به دست می‌آید (لاتر و پیر، ۲۰۱۳) تحقیقات پساکیفی به‌طور مشخص تعریف نشده است؛ بلکه تفسیرهای جدیدی از روابط و مفاهیم، تنظیمات جدید و آشنایی‌زدایی از مفاهیم و رویکرد را بررسی می‌کند. این ساختار در اطراف سه نگرش «اختلال، ذهنیت و عاملیت»؛ «مرزها: امکان، زمان و مادیت» و «درهم‌تنیدگی‌ها و نوآوری‌ها: رویکرد و نظریه» ساختاریافته است که از مرزهای انضباطی عبور می‌کند، کمک می‌کند تا "درون رشته‌ای" و "هم‌زمانی" توصیف شود. محقق به‌طور مشابه در داده‌ها و تحقیقات "درگیر" و "مجسم" است. از چارچوب تئوری موجود فراتر رفته و یک نیروی تحول‌آفرین (تام و بیلینگام، ۲۰۲۰) است که عمده عملکردی و تحول‌گراست (رام، ۲۰۲۰). رویکرد پساکیفی خلق مفاهیم فرایندی است که شکلی از آینده، جهانی جدیدی و مردمی جدید را فرا



می‌خواند که تاکنون نبوده‌اند (دلوز و گاتاری، ۱۹۹۱). در این مفهوم حداقل واحد مجموعه‌ها (Lecerle, 2002) هستند که به‌عنوان "کثرت‌ها یا مجموع شدت" مطرح است (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۷). نه یک شخص، نه یک مصاحبه، نه میدان، نه یک داده و تنها مجموعه‌های مکانیکی آرزوها و مجموعه‌های جمعی قابل‌بیان هستند. بدون دلالت، بدون سوژه‌سازی در این اثر، «یک نویسنده توسط مجموعه‌ای درست در همان لحظه‌ای اختراع می‌شود که در اصل، خود آن را اختراع می‌کند» (لیسرل، ۲۰۰۲).

دو نشریه اصلی در زمینه‌ی تحقیق پساکیفی وجود دارد که نشانگر آغاز این جنبش است. اولین فصل کتاب از پیر (۲۰۱۱) در کتاب راهنمای تحقیقات کیفی سیج (Sage) است که پایه و اساس این جنبش را بنا نهاد. شماره دوم ویژه‌نامه مجله بین‌المللی مطالعات کیفی آموزش و پرورش بود که در سال ۲۰۱۳ با مقدمه پتی لاتر و الیزابت آدامز استی پیر منتشر شد (لاتز و پیر، ۲۰۱۳؛ Nordstrom & Ulmer, 2017).

اخیراً رویکرد پساکیفی توجه زیادی را به دست آورده است. مجلات گوناگون، موضوعات خاصی را به رویکرد پساکیفی اختصاص داده‌اند. اما در مطالعات سازمانی، این رویکرد همچنان ناشناخته است (Koro-Ljungberg, 2015). مبانی رویکرد پساکیفی ناشی از ساختارشکنی است (پیر، ۲۰۱۱) و برگرفته از نظریه‌های پست‌مدرن است. بیشتر رویکرد پساکیفی در تئوری‌های پسامدرن، پساساختار و پسانسان‌گرایی و چگونگی "فکر کردن با آن‌ها" یا از طریق آن‌ها در تحقیقات و داده‌های خود استوار است (Jackson & Mazzei, 2012). هرچند حشمتی‌فر (۱۳۹۸) بیان کرد: رویکرد پساکیفی باهدف سازمان‌دهی و ساختاربخشی رویکرد کیفی انسانی کشف شد و بودن (Bodén, 2016) اذعان داشت که رویکرد پساکیفی به‌منزله رد رویکرد کیفی نیست بلکه «بر روی یک پیوستار است که بینش‌های مهمی را از این رویکرد کیفی می‌گیرد، اندکی تمرکز را تغییر می‌دهد و شامل اختیارات انسانی و غیرانسانی می‌شود»؛ اما (پیر، ۲۰۰۸) بیان می‌کند که نمی‌توان در مورد این دو ساختار با هم فکر کرد، چراکه چرخش هستی‌شناختی و معرفت‌شناسی آن‌ها به دلیل توصیف بسیار متفاوت آن‌ها از انسان، زبان، گفتمان، قدرت، اختیار، مقاومت، آزادی و غیره ناسازگار است. مسئله چرخش هستی‌شناسانه در ماهیت پدیده دیگر بازنمایی آن نیست، بلکه رویکرد به سمت خلق جدید پدیده حرکت می‌کند و از این‌رو، هستی‌شناسی پساکیفی بر اساس توصیف‌های جدید و موقعیت‌های تحلیلی تازه است (پیر، ۲۰۱۴).



پسانسان‌گرایی نیز یک چارچوب یکپارچه نیست و به گونه‌های مختلف پسابازنمایی (MacLure, 2013)، تجربه‌گرایی جدید (Clough, 2009)، پساساخت‌گرایی، ماتریالیسم فمینیست (materialism feminism, Rosiek, 2013)، چرخش هستی‌شناختی (پیر، ۲۰۱۳) نامیده شده است. در پسانسان‌گرایی عوامل معرفت‌شناختی "رادیکالی و به سرعت تغییر یافته"، ایجاد می‌شود (آلمر، ۲۰۱۷) و فرا انسان‌ها با انسان ارتباط قاطع برقراری کنند (Le Grange, 2018). در کل رویکرد پسانسان‌گرایانه تضمین می‌کند که «این رویکرد نمی‌تواند به سادگی درباره انسان‌ها و ذهنیت‌های آن‌ها باشد» زیرا ما از سایر موجودات زنده و ماده‌ای که دنیای ما را می‌سازد جدا نیستیم (Davies, 2018).

اولین مورد قابل بررسی در رویکرد پساکیفی، تفکر است که فضای «آموزش» متفاوتی را فراهم می‌کند (پیر، ۲۰۱۶). مثلاً وقتی رویکرد یادگیری بدون روش‌شناسی را یاد می‌گیرید، مثلاً اتفاق غیرمنتظره‌ای اتفاق می‌افتد. مشارکت بخشی از آن چیز غیرمنتظره ناشی از ایده‌ها، کنجکاوی‌ها، گفتگوها و آزمایش‌هایی است که ادامه دارد (کرو- جانبرگ، ۲۰۱۶). استفاده از انبوه قاب‌بندی، با رویکرد درهم‌تنیده، برای ایجاد الگویی از تفاوت طراحی شده است، مناسب برای دوران پسانسان و زمینه‌ای با تغییر در الگوهای سیال و در حال ظهور است و در کاربرد آن برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، مضامین و بینش‌های بسیاری از جمله انطباق و براندازی را فراهم می‌کند. این کار مهارت‌هایی را می‌گیرد که از دوره‌های قبلی، سوالات و فرضیات چالش ایجاد شده است و مفاهیم را به تصاویر پراکنده، بازآرایی و از نو تصور شده تبدیل می‌کند (توماس، ۲۰۲۰). در اجرا نیز، این رویکرد بدون ساختارهای هنجار و مرز مشخص است. روش‌هایی متنوع که در هر جا و هر زمان ممکن است شروع شود، نامشخص باقی بماند و موجب تغییراتی شود، اما انجام آن ممکن است باعث ایجاد یک حس عدم اطمینان و سردرگمی شود (کرو- جانبرگ، ۲۰۱۵)، تمرین مداوم، قلع و قمع، خرد کردن، انقباض و تولید مداوم (دوباره) است و دو سوال ما و پاسخ‌هایمان را به ورودی و بسته شدن هم‌زمان تبدیل می‌کنیم. در خلاصه رویکرد پساکیفی به سه چیز رسیدیم: هیچ‌چیز، هر چیز و همه‌چیز (Bodén & Gunnarsson, 2021).

این رویکرد نه فقط به عنوان ساختارهای اجتماعی است بلکه شامل اجسام، فضاها و رویدادهاست و اینکه چگونه آن‌ها بخشی از این فرایند هستند (بریدوتی، ۲۰۱۹) و برای تبدیل شدن، همیشه ناقص، همیشه در میان شکل‌گیری و فراتر از موضوع هر تجربه قابل زندگی یا زندگی می‌شود (دلوز، ۱۹۹۷) و کتابچه راهنمایی ندارد و هم‌زمان، ابزاری را ارائه



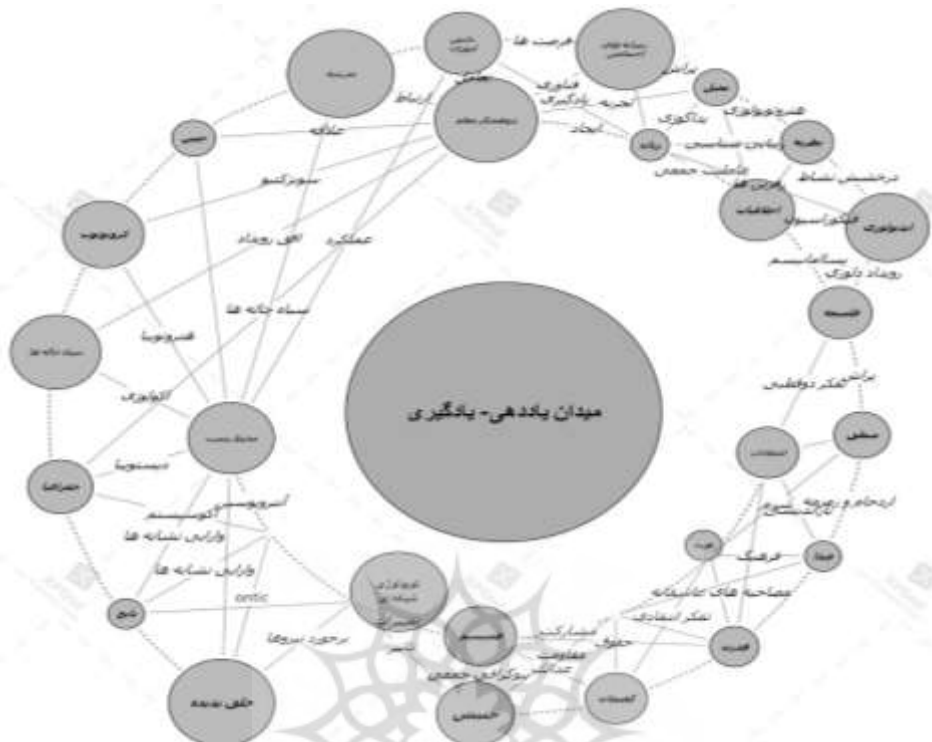


می‌دهد و می‌تواند به هر چیزی تبدیل شود و دلالت بر امید دارد (بودن و گانارسون، ۲۰۲۱) و در این حس تبدیل شدن، تکامل می‌یابد (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۷) که آغاز می‌شود و دوباره آغاز می‌شود (فوکو، ۱۹۹۰) و در نهایت از طریق نوشتن و بازنویسی ما، از طریق نظرات ما به یکدیگر گره خورده بود (بودن، ۲۰۲۱). از دید پیر (۲۰۱۱) پساکیفی «در تفکری که نوشتن ایجاد می‌کند» (برادوتی، ۲۰۱۹، ص ۴) به‌عنوان نوعی تولید داده و دانش؛ و چشم‌اندازهای جمعی بازجویی انتقادی و خلاقانه از زمان حال (برادوتی، ۲۰۱۰) و پاسخگویی به لحظه، حرکت و در آغوش گرفتن چندگانگی و جمعی است (بودن و گانارسون، ۲۰۲۱) و مفهوم ماده تجربی گسترش یافته است؛ یا مختل شده و با تصمیم‌گیری درباره زمان شروع یا پایان داده‌ها دشوارتر می‌شود (کرو-جانبرگ و همکاران، ۲۰۱۷).

از منظر رویکرد پساکیفی میدان آموزش، آینه تخت برای انعکاس پدیده نیست بلکه آینه‌ای شکسته شده است که هر تکه آن بخشی از پدیده را نشان می‌دهد و ترک‌های روی آن تصویر پدیده را با اعوجاج و شکستگی نشان می‌دهد. آموزش، صحنه تئاتر نیروهای مختلف و ایجاد رخدادهاى جدید است. باراد با خلق مفهوم «کنش‌های در میان»، مسئله عدم استقلال پدیده خارج از مجموعه روابط را مطرح می‌کند. اگر پدیده‌ای به وجود می‌آید و فقط به دلیل حضور و شرکت در شبکه‌ای از روابط است که تأثیر می‌پذیرد و تأثیر می‌گذارد بنابراین این اصل فرآیند کسب موجودیت است و این هستی‌شناسی کوانتومی جهان است (طاهری کیا، ۱۳۹۹).

پیر (۲۰۱۹) بیان می‌کند که پژوهشگران روی هدف یعنی تولید دانش صحیحی که در دست ساخت است، متمرکز هستند. جایی که تلاش برای کشف درباره تجربیات، دیدگاه‌ها یا فرایندهای اجتماعی موجود در «واقعیت اجتماعی» نیست، اما باید درک کرد که این فرایند بخشی از ظهور جهان در حال شدن است (دنیز، ۲۰۰۱). حضور طراح برنامه درسی در میدان نیروهای پدیده به تولید اطلاعات منجر می‌شود که نشأت گرفته از فرآیند تأثیرگذاری و تأثیرپذیری است؛ البته اطلاعات در اینجا جنبه فیزیکی دارد. جنبه فیزیکی اطلاعات یعنی آن‌ها قدرت تولید انرژی دارند و می‌توانند بر روند تولید ایده جدید و کارکرد پدیده تأثیر بگذارند. طراح بدون حضور در میان نیروهای پدیده به شکل مستقل وجود ندارد و بیشتر وقتی در میان روابط نیروهای پدیده قرار می‌گیرد آن قدر تأثیر می‌پذیرد که بدنمند می‌شود؛ ذهن احساسی پیدا می‌کند و در میان احتمال‌های جدید برای خلق روابط جدید تخیل او برانگیخته می‌شود؛ پس طراح دنیای کوانتوم دیگر نمی‌تواند جهان را در سه بعد از عرض،

ارتفاع و عمق (مانند روش‌های کمی و کیفی) بیند بلکه او در رویکرد پساکیفی در میدان کوانتوم وارد بعد پنجم می‌شود. به این منظور در رویکرد پساکیفی طراح برنامه درسی خودش را به میدان یاددهی - یادگیری پرتاب می‌کند. پرتاب‌شدگی به کارگیری احساسات و تخیل برای درک رخدادهای درگیر در وضعیت پدیده است. احساسات و تخیل باید در ترکیب با نیروهای شکل‌دهنده پدیده به وجود بیاید. طراح باید در میان نیروهای تشکیل‌دهنده زندگی کند یعنی احساساتش را در معرض رخدادهایی که با آن‌ها در طول پذیرش رویارو می‌شود قرار دهد (طاهری کیا، ۱۳۹۹). او از فضا و زمان وضعیت کنونی پدیده جدا می‌شود و فضا و زمان ممکن جدیدی را برای پدیده تصور می‌کنند. به عبارت دیگر، آینده در اکنون پدیده سرریز می‌شود و درک آن فقط به واسطه احساسات درگیر با نیروهای شکل‌دهنده پدیده امکان‌پذیر می‌شود (کاف، ۲۰۰۹). طراح پدیده را کشف نمی‌کند؛ بلکه آن را لمس می‌کند و با این عمل است که او نیز از نیرویی به نیروی دیگر سوق می‌دهد و می‌تواند درکی از نیروهای ایجادکننده پدیده پیدا کند. نیروها قرار نیست که او را به عمق موضوع ببرد بلکه آن‌ها را در سطحی از روابط درهم‌تنیده شده درگیر می‌کند. رویکرد پساکیفی راهی برای به چالش کشیدن باینری‌ها بین طراح و آنچه درباره آن طراحی شده است؛ شاید بتوان چندین حرکت توصیف کرد (حدس زدن، تمرکز روی کار تجربی، به‌جای صرفاً نوشتارهای نظری یا فلسفی، همراه با عوامل انسانی و غیرانسانی). پساکیفی هیچ‌چیز برای فرد فراهم نمی‌کند. این رویکرد باید مبهم و دوپهلوی باقی بماند؛ زیرا شامل ایجاد یک عمل خیالی و روان است. با این‌وجود، این به معنای امید است و بنابراین همه‌چیز است (بودن و گانارسون، ۲۰۲۱). انواع رویکرد پساکیفی که در مقالات بررسی شده عبارت‌اند از: بری کلاژ، رویکرد شعرپژوهی، سی پی آی، یا تحقیق فلسفی همکارانه، رویکرد عکس صدا، رویکرد غیربازنمودی، بازی با آب و صدای آب و غیره. علاوه بر آن به‌جای اینکه فقط به «بهبود وضعیت انسان» پردازیم، می‌توانیم بر بهبود یک رفاه فراگیر که شامل رفاه طبیعت است، تمرکز کنیم. همان‌طور که از طریق مثال بحث شده نشان داده شده است، نگرانی‌های مربوط به عدالت اجتماعی را می‌توان به نگرانی‌های مربوط به عدالت اکولوژیکی نیز گسترش داد (Arko-Achemfuor et al, 2019). در ارتباط با مشکلات فوری امروز، از قبیل نژادپرستی، تبعیض جنسی، تغییر آب‌وهوا و غیره، با تحقق این واقعیت که آینده باز است، می‌توان امیدوار بود: «آینده بر اساس دانش ما تولید می‌شود» (Gergen, 2011).



شکل ۲- میدان یاددهی- یادگیری در برنامه درسی پساکیفی

### پاسخ به سوال دوم پژوهش:

در پاسخ به سوال دوم که در جستجوی عناصر برنامه درسی با رویکرد پساکیفی است در ابتدا مبانی نظری برنامه درسی رویکرد پساکیفی را با توجه به رویکرد پست مدرنیسم و بررسی سایر مقالات مطالعه شده از ۴ منظر روانشناختی، فلسفی، جامعه شناختی، فناوری در پژوهش شرح داده و سپس بر مبنای الگوی میلر تلقی‌ها و معیارها از منظر منطق، آرمان، تلقی نسبت به یادگیرنده، تلقی نسبت به فرایند یادگیری، تلقی نسبت به رویکرد آموزشی، تلقی نسبت به محتوای برنامه درسی، تلقی نسبت به محیط یادگیری، نقش معلم و تلقی نسبت به ارزشیابی را رویکرد پساکیفی بیان می‌شود.

جدول شماره ۴ مبانی نظری برنامه درسی با رویکرد پساکیفی را نشان می‌دهد. جدول شماره ۵، تلقی‌ها و معیارها نسبت به رویکرد پساکیفی را نشان می‌دهد.



جدول شماره ۵- تلقی‌ها و معیارها نسبت به رویکرد پساکیفی

شرح	معیارها
<p>با ورود به قرن ۲۱ و قرار گرفتن در عصر آنتروپوسن است، زیستن به سمت انفجار تکنولوژی و کثرت اطلاعات که لحظه به لحظه در حال تولید و ایجاد شدن بود. این تکثرگرایی نشان می‌دهد که صرفاً روش‌های معلم محور، فراگیر محور، منابع محور و ... پاسخگوی نیازهای امروز بشر نخواهد بود. لذا بحث رویکرد پساکیفی با یک مفهوم گسترده و به وسعت یک جهان در بی زمانی و بی مکانی دیگر مطرح گردید.</p>	<p>منطق (چرایی رویکرد پساکیفی)</p>
<p><b>هدف غایی</b>، خود آفرینندگی است. از منظر این رویکرد امکان طرح و اجرای یک برنامه فراگیر و نظام یافته برای رشد و تربیت انسان‌ها وجود ندارد. امکان تنظیم و پیشنهاد اهداف خاصی را هم برای رشد و تربیت نباید داشت. به این ترتیب پساکیفی تصویری از انسان دلخواه خود ارائه نمی‌دهد (wain, 1995).</p> <p><b>هدف میانی شامل:</b> تربیت دانش‌آموزان با تفکر انتقادی برقراری دموکراسی رادیکال و آزادی بیان گفتمان سازنده و درک همه جانبه دانش بررسی تفاوت و نظام تفاوت‌ها توجه به فرهنگ عمومی و مطالعات فرهنگی، تاریخی، اجتماعی و اقتصادی خودآفرینی عملی بودن (دانش به عنوان تولید کننده و مصرف کننده) <b>اهداف جزئی و رفتاری:</b> حضور داشتن تقویت قدرت حس و تخیل بدنمند شدن پرتاب شدن به فضای کوانتوم آفرینندگی</p>	<p>آرمان‌ها</p>
<p>یادگیرنده در میدان نیروهای یادگیرنده بدون حضور در میدان نیروهای پدیده به شکل مستقل وجود ندارد و وقتی در میان روابط نیروهای پدیده قرار می‌گیرد آن قدر تأثیر می‌پذیرد که بدنمند می‌شود؛ ذهن احساسی پیدا می‌کند و در میان احتمال‌های جدید برای خلق روابط جدید تخیل او برانگیخته می‌شود.</p> <p>یادگیرنده در رویکرد پساکیفی در دنیای کوانتوم وارد میدان کوانتوم در بعد پنجم می‌شود؛ به این ترتیب یادگیرنده خودش را به میدان یادگیری پرتاب می‌کند؛ پرتاب‌شدگی به کارگیری احساسات و تخیل برای درک رخداد‌های درگیر در وضعیت پدیده است.</p>	<p>تلقی نسبت به یادگیرنده</p>



معیارها	شرح
	<p>یادگیرندگان به تولید دانش صحیحی که در دست ساخت است، متمرکز هستند (پیر، ۲۰۱۹).</p>
<p><b>تلقی نسبت به یادگیری</b></p>	<p>پدیده به تولید اطلاعات می‌پردازد که نشأت گرفته از فرآیند تأثیرگذاری و تأثیرپذیری است. احساسات و تخیل دانش‌آموز در ترکیب با نیروهای شکل‌دهنده پدیده به وجود می‌یابد و یادگیرنده باید در میان نیروهای تشکیل‌دهنده محیط، احساساتش را در معرض رخدادهایی که با آن‌ها در طول فرآیند یادگیری رویارو می‌شود قرار دهد (طاهری کیا، ۱۳۹۹) و از فضا و زمان وضعیت کنونی پدیده جدا می‌شود و فضا و زمان ممکن جدیدی را برای پدیده تصور می‌کند به عبارت دیگر آینده در اکنون پدیده سرریز می‌شود و درک آن فقط به واسطه احساسات درگیری یادگیرنده با نیروهای شکل‌دهنده پدیده امکان‌پذیر می‌شود (کاف، ۲۰۰۹).</p> <p>یادگیرنده در فرآیند یادگیری پدیده‌ها را کشف نمی‌کند؛ بلکه آن را لمس می‌کند و با این عمل است که او نیز از نیروی به نیروی دیگر سوق می‌یابد و می‌تواند درکی از نیروهای ایجادکننده پدیده پیدا کند.</p> <p>جایی برای تلاش جهت سازندگی و کشف تجربیات، دیدگاه‌ها یا فرایندهای اجتماعی موجود در «واقعیت اجتماعی» نیست، اما باید درک کرد که فرایندها در این رویکرد بخشی از ظهور جهان در حال شدن است (Denzin, 2001).</p>
<p><b>تلقی نسبت به رویکرد آموزشی</b></p>	<p>اولین مورد قابل بررسی در رویکرد پساکیفی، تفکر است که فضای «آموزش» متفاوتی را فراهم می‌کند (پیر، ۲۰۱۶).</p> <p>رویکرد آموزشی بدون روش‌شناسی با اتفاقات غیرمنتظره‌ای همراه است و مشارکت بخشی از آن چیز غیرمنتظره ناشی از ایده‌ها، کنجکاوی‌ها، گفتگوها و آزمایش‌هایی است که ادامه دارد (کرو- جانبرگ، ۲۰۱۶).</p> <p>در اجرا، این رویکرد بدون ساختارهای هنجار و مرز مشخص است. روش‌هایی متنوع که در هر جا و هر زمان ممکن است شروع شود، نامشخص باقی بماند و موجب تغییراتی شود، اما انجام آن ممکن است باعث ایجاد یک حس عدم اطمینان و سردرگمی شود (کرو- جانبرگ، ۲۰۱۵). تمرین مداوم، قلع و قمع، خرد کردن، انقباض و تولید مداوم (دوباره) است و دو سوال ما و پاسخ‌هایمان را به ورودی و بسته شدن هم‌زمان تبدیل می‌کنیم. در خلاصه رویکرد پساکیفی به سه چیز رسیدیم: هیچ چیز، هر چیز و همه چیز (بودن و گانارسون، ۲۰۲۱).</p> <p>از دید (پیر، ۲۰۱۱) پساکیفی «در تفکری که نوشتن ایجاد می‌کند» (برادوتی، ۲۰۱۹، ص ۴) به‌عنوان نوعی تولید داده و دانش؛ و چشم‌اندازهای جمعی بازجویی انتقادی و خلاقانه از زمان حال (برادوتی، ۲۰۱۰) و پاسخگویی به لحظه، حرکت و در آغوش گرفتن چندگانگی و جمعی است (بودن و گانارسون، ۲۰۲۱) و مفهوم</p>



شرح	معیارها
<p>ماده تجربی گسترش یافته است؛ یا مختل شده و با تصمیم‌گیری درباره زمان شروع یا پایان داده‌ها دشوارتر می‌شود (کرو-جانبرگ و همکاران، ۲۰۱۷).</p> <p>پساکیفی راهی برای تار کردن خطوط بین معلم، فراگیر، محیط، منابع و غیره است. این رویکرد باید مبهم و دو پهلو باقی بماند؛ زیرا شامل ایجاد یک عمل خیالی و روان است. با این وجود، این به معنای امید است و بنابراین همه چیز است (بودن و گانارسون، ۲۰۲۱).</p> <p>برنامه درسی مبتنی بر فعالیتی که شامل گردش‌های علمی، کار سازنده، مشاهده و بحث (پاک‌سرشت، ۱۳۹۰، ص ۴۴۱). آموزش و پرورش باید مبتنی بر همکاری و یادگیری اجتماعی باشد نه رقابت</p>	
<p>کتابچه راهنمایی ندارد و هم‌زمان، ابزاری را ارائه می‌دهد و می‌تواند به هر چیزی تبدیل شود و دلالت بر امید دارد (بودن و گانارسون، ۲۰۲۱) و در این حس تبدیل شدن، تکامل می‌یابد (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۷) که آغاز می‌شود و دوباره آغاز می‌شود (فوکو، ۱۹۹۰) و درنهایت از طریق نوشتن و بازنویسی ما، از طریق نظرات ما به یکدیگر گره خورده بود (بودن، ۲۰۲۱).</p> <p>محتوا درون رشته‌ای است؛ نه تنها نظامی است که در آن رشته‌ها، نظریه‌ها و روش‌ها، سازه‌ها یا شیوه‌ها ثابت نیستند، بلکه پیوسته در ارتباط با جهان پدیدار می‌شوند. در نتیجه، دوگانه‌گرایی و سلسله‌مراتب دانش ارزشی به‌ویژه جدایی عقل و تخیل نیز به چالش کشیده می‌شود. حدس، گمان و تخیل توسط بسیاری از محققین به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از تفکر که باید انجام شود، مشخص شده است.</p>	<p><b>تلقی نسبت به محتوای برنامه درسی</b></p>
<p>ساختار باید انعطاف پذیر و محتوای برنامه درسی باید با نیازهای روزمره دنیا مرتبط باشد.</p> <p>البته اطلاعات در اینجا جنبه فیزیکی دارد. جنبه فیزیکی اطلاعات یعنی آن‌ها قدرت تولید انرژی دارند و می‌توانند بر روند تولید ایده جدید و کارکرد پدیده تأثیر بگذارند.</p>	
<p>استفاده از انبوه قاب‌بندی، با رویکرد درهم‌تنیده، برای ایجاد الگویی از تفاوت طراحی شده است، مناسب برای دوران پسانسان و زمینه‌ای با تغییر در الگوهای سیال و در حال ظهور است و در کاربرد آن برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، مضامین و بینش‌های بسیاری از جمله انطباق و براندازی را فراهم می‌کند. این کار مهارت‌هایی را می‌گیرد که از دوره‌های قبلی، سؤالات و فرضیات چالش ایجاد شده است و مفاهیم را به تصاویر پراکنده، بازآرایی و از نو تصور شده تبدیل می‌کند (توماس، ۲۰۲۰).</p>	



شرح	معیارها
<p>از منظر رویکرد پساکیفی محیط یادگیری آینه تخت برای انعکاس پدیده نیست بلکه آینه‌ای شکسته شده است که هر تکه آن بخشی از پدیده را نشان می‌دهد و ترک‌های روی آن تصویر پدیده را با اعوجاج و شکستگی نشان می‌دهد. آموزش صحنه تئاتر نیروهای مختلف و ایجاد رخداد‌های جدید است.</p> <p>محیط یادگیری از نظر مکانی از بوم شناختی تا جهان شناخته شده در ۵ بُعد مکانی شامل طول، عرض، عمق، بعد چهارم تخیل و بعد پنجم حس در بی حد و مرزی پیش می‌رود که مدام در حال تغییر از مکانی به مکان دیگر می‌باشد. در این سیر که در ارتباط و تعاملات بین دانش‌آموزان با محیط و منابع و از بُعد زمانی بین گذشته و پیش کشیدن آینده، بیننده را به فکر، تخیل و حس کردن پیش می‌برد. از کلاس درس تا شبکه‌های سیمی و لوله‌کشی ساختمان مدرسه تا زیرساخت‌های شهرها و فراتر از آن به چرخش آب‌وهوا در جو و اقیانوس‌ها و ذخایر جهانی موجودات مرده ما قبل تاریخ در انتظار استخراج و تصفیه و حتی فراتر از آن را می‌بیند. حیوانات مرده در آزمایشگاه، بدن انسان، تجهیزات ورزشی و سینی‌های تشریح زیست‌شناسی همه می‌توانند بخشی از محیط یادگیری باشند که دریچه‌هایی برای تولید معانی مدرسه، مرزها، دانش و قدرت ایجاد می‌کند و با در نظر گرفتن حس و تخیل و نوشتن و بازبینی و بازنویسی روند یادگیری را پیش می‌برد.</p> <p>این رویکرد نه فقط به‌عنوان ساختارهای اجتماعی بلکه شامل اجسام، فضاها و رویدادها و اینکه چگونه آن‌ها بخشی از این فرایند هستند (بریدوتی، ۲۰۱۹) و برای تبدیل شدن، همیشه ناقص، همیشه در میان شکل‌گیری و فراتر از موضوع هر تجربه قابل زندگی یا زندگی می‌شود (دلوز، ۱۹۹۷).</p>	<p>تلقی نسبت به محیط یادگیری</p>
<p>در این رویکرد ساختار شکنانه، معلمان تشویق می‌کنند که دانش‌آموزان تناقض‌ها و گسست‌ها را در متن‌ها بررسی کنند و در هنگام خواندن متون و مقالات بی‌اعتنا نسبت به این تناقض‌ها و خلاف‌گویی‌ها نباشند (فراهانی، ۱۳۸۹).</p> <p>مربیان هدفشان تسهیل خلاقیت دانش‌آموزان است و نه صرفاً انتقال دانش پیش‌ساخته شده (Stromquist, 1998) و از نظر صاحب‌نظران این حوزه چون فوکو، معلمان باید از تأثیر نامرئی ناملموس و پنهان ایده‌های واقعیت آگاه باشند. آن‌ها در واقع در شبکه‌هایی از قدرت انضباطی قرار دارند و در واقع سوژه و کارگزاران نامرئی قدرت هستند.</p> <p>ژيرو نیز معتقد است که معلمان باید از درون دست به نقد بزنند تا آن‌گونه عملکرد تعلیم و تربیتی را گسترش دهند که نه تنها امکانات را برای آگاهی انتقادی بلکه عمل تحول‌آفرین را نیز افزایش دهد (Giroux, 2004).</p>	<p>نقش معلم</p>



معیارها	شرح
تلقی نسبت به ارزشیابی	<p>معلم در مجموعه‌ای از داده‌ها و عناصر که شامل محیط، دانش آموز، منابع و غیره است کار خویش را پی می‌گیرد. معلم نیز مانند دانش‌آموزان به عنوان داده‌ای از مجموعه‌ای بزرگ در میدان یاددهی-یادگیری به میدان کوانتوم پرتاب می‌شود که این پرتاب‌شدگی به‌کارگیری احساسات و تخیل که برای درک رخدادها درگیر در وضعیت پدیده است. معلم باید در میان نیروهای تشکیل‌دهنده زندگی کند یعنی احساساتش را در معرض رخدادهایی که با آن‌ها در طول تدریس رویارو می‌شود قرار می‌گیرد. معلم به واسطه احساساتش از نیروهای تشکیل‌دهنده پدیده تأثیر می‌پذیرد و آنگاه در سپهر احساسات است که رخدادها برای او آشکار و قابل درک می‌شود (طاهری کیا، ۱۳۹۹). معلم در آستانه رخدادها تجربه رفتن به آن سوی موقعیت کنونی را می‌یابد. معلم از فضا و زمان وضعیت کنونی پدیده جدا می‌شود و فضا و زمان ممکن جدیدی را برای پدیده تصور می‌کند (کاف، ۲۰۰۹). معلم چیزی را کشف نمی‌کند، بلکه آن را لمس می‌کند و با این عمل است که او را از نیرویی به نیروی دیگر سوق می‌دهد و می‌تواند درکی از نیروهای ایجادکننده پدیده پیدا کند.</p>
همه جانبه نگر و ترکیبی	<p>در این رویکرد نیروها معلم را به عمق موضوع نمی‌برند بلکه آن‌ها در سطحی از روابط درهم تنیده شده درگیر هستند. به همین علت ذهن احساسی و تخیلی معلم که تجربه آن رونده است، به‌جای بازنمایی آنچه در پدیده وجود دارد و مختص رویکرد کیفی است، به نمایان کردن پدیده در حال انجام و حرکت به سوی آن است.</p>
جامع بودن، اصل تنوع منبع داده‌ها	<p>فرابازنمایی و بازنویسی مدام</p>
فرایندی مستمر	<p>فرایندی مستمر</p>
در مجموعه‌ای از داده با توجه به ترکیب، وازایی اتصال، کنش متقابل و انتقال نیرو	<p>در مجموعه‌ای از داده با توجه به ترکیب، وازایی اتصال، کنش متقابل و انتقال نیرو</p>
بین داده‌ها به ارزشیابی می‌پردازد	<p>بین داده‌ها به ارزشیابی می‌پردازد</p>

### بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر با هدف بررسی عناصر طراحی و تدوین برنامه درسی در رویکرد پساکیفی است. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان می‌دهد. عناصر طراحی و تدوین برنامه درسی پساکیفی به دنبال نوعی تربیت تحولی است که باعث می‌شود طراحان و تدوین‌کنندگان





برنامه درسی در یک سفر اکتشافی و امیدوارانه به کشف و بررسی مسائل پردازند. به عبارت دیگر، رویکرد پساکیفی برخی ویژگی‌های زیر را برای برنامه درسی قائل است:

اول اینکه طراحان و تدوین کنندگان برنامه درسی پساکیفی باید راه‌های جدیدی از فهم جهان را ارائه دهند و برای گذر از چهارچوب مدرنیسم، برنامه‌ریزان درسی باید پیشرفت‌های همزمان در رشته‌های مختلف مثل شیمی، فیزیک و ادبیات و غیره را با الگوهای جدید و مدام در حال شکل‌گیری درون آنها مدنظر قرار دهند.

دوم اینکه از آنجاکه پیشرفت اجتماعی غیرثابت و نامنظم است، به جای اینکه درس‌ها شامل یک ساختار بسته و شروع و پایانی مشخص داشته باشند و یا هدف از قبل تعیین شده داشته باشند، باید اکتشافی بوده و عدم تعادل در ذهن یادگیرنده ایجاد کنند و راه‌های جدید و جایگزین را ممکن سازند و همواره با قدرت تخیل و بدمنند شدن پیش روند.

سوم اینکه عناصر طراحی و تدوین برنامه درسی با توجه به عدم محدودیت زمانی و مکانی به جای هدف‌های رفتاری منظم باید شامل هدف‌های عمومی توافقی و مذاکره‌ای باشند که همه اقشار جامعه، والدین و معلمان و خصوصاً خود دانش‌آموزان را در تعیین آن هدف‌ها سهیم بدانند و نهایتاً اینکه روابط در مجموعه‌ای در هم تنیده به سمت عملکرد مطلوب پیش بروند.

به بیانی دیگر، عناصر طراحی و تدوین برنامه درسی پساکیفی بر مباحثی تأکید دارد که موجب افزایش آگاهی فرهنگی، تاریخی، سیاسی، بوم‌شناختی، زیبایی‌شناختی و الهیاتی می‌شود و به نوعی بافت و شرایط کلی، حیات انسان را در برمی‌گیرد و با توجه به سرعت بالای تولید دانش و انفجار اطلاعات، هدفش حل مسئله‌های کنونی در لحظه است. محتوای برنامه درسی به گونه‌ای است که افراد را در فرایند «شدن» قرار می‌دهد. برنامه درسی پساکیفی میان رشته‌ای است، و در این نوع برنامه درسی، هیچ هدفی بر هدف دیگری برتری ندارد. تنها ملاک را توجه به ابهام، تفاوت، تنوع و ارتباطها می‌داند؛ افشاگری می‌کند اما راه حل لحظه‌ای ارائه می‌دهد به طوریکه برای لحظه‌ی دیگر می‌تواند کارساز نباشد و هر نوع محدودیت فکری و عملی را نوعی سرکوبگری می‌خواند.

### پیشنهادات پژوهشی

- ۱- بررسی فرایند عناصر شناسایی‌شده در طراحی و تدوین برنامه درسی با رویکرد پساکیفی
- ۲- بررسی چالش‌های پیش روی طراحان برنامه درسی در رویکرد پساکیفی
- ۳- مقایسه رویکرد کیفی و پساکیفی در طراحی و تدوین برنامه درسی

- ۴- بررسی دستاوردهای طراحان و تدوین کنندگان برنامه درسی با رویکرد پساکیفی
- ۵- الزامات طراحی و تدوین برنامه درسی در رویکرد پساکیفی
- ۶- طراحی الگو و تدوین برنامه درسی در رویکرد پساکیفی
- ۷- بررسی مشکلات نظام آموزش عالی ایران در طراحی و تدوین برنامه درسی در رویکرد پساکیفی
- ۸- انجام پژوهشی کاربردی و عملی با رویکرد پساکیفی در برنامه‌ی درسی

### محدودیت‌های پژوهشی

- ۱- به علت نوظهور بودن باوجود جمع‌آوری اطلاعات به‌صورت مروری بسیاری از جنبه‌ها و ابعاد آن پنهان ماند.
- ۲- به نظر می‌رسد کاربرد عناصر در طراحی و تدوین برنامه درسی در رویکرد پساکیفی در حاله‌ای از ابهام است.
- ۳- به علت نوظهور بودن رویکرد پساکیفی پژوهش‌های محدودی یافت شد، لذا پیدا کردن مقاله با موضوع مورد نظر کاری دشوار بود.
- ۴- عدم غنی بودن یافته‌ها
- ۵- ممکن است محققان رویکرد پساکیفی به درستی پژوهش را انجام نداده باشد و نتایج پژوهش حاضر دچار سوء تفسیر شده باشد.

### منابع

- احمدی، بابک. (۱۴۰۰). *ساختار و تأویل متن*، ج ۲، تهران: نشر مرکز
- باقری، خسرو. (۱۳۸۱). *تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم*، مندرج در: م. مهرمحمدی (پدید آورنده)، *برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم‌اندازها*، مشهد: آستان قدس. بیرمی پور، بختیار نصرآبادی، هاشمی و سید حسن. (۲۰۱۰). *پست مدرن و اصلاحات برنامه درسی. رویکردهای نوین آموزشی*، ۵(۱)، ۳۱-۶۴.
- تدلی، چارلز؛ تشکری، عباس. (۱۳۹۵). *مبانی پژوهش ترکیبی (تلفیق رویکردهای کمی و کیفی)*. تهران: جهاد دانشگاهی.
- حشمتی فر، لیلا؛ ملایی، رباب؛ نصر، احمدرضا و شریفیان، فریدون. (۲۰۱۹). *بررسی جدیدترین تحولات رویکردشناسی کیفی پژوهش در حوزه آموزش و تدریس (براساس مجلات معتبر بین‌المللی) تدریس پژوهی*، ۷(۱)، ۱۵۵-۱۷۲.
- دلآوری، رضا. (۱۳۸۲). *پست مدرنیسم یعنی چه؟، فصلنامه حوزه و دانشگاه*، ش ۶، صص ۱-۹.



- طاهری کیا، حامد. (۱۳۹۹). *مطالعات فرهنگی، میدان کوانتوم و رویکرد پساکیفی*. تهران: انتشارات لوگوس.
- فتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). *برنامه درسی به سوی هویت های جدید*، تهران: انتشارات آییژ
- فرمehنی فراهانی، محسن. (۱۳۸۳). *پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت*، تهران: انتشارات آییژ
- نقیب زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۹۵). *نگاهی به نگرش های فلسفی سده بیستم*، تهران: انتشارات طهوری.
- Afshari, B; Eshaghian, Z., and Bakhtiyar Nasrabadi, H. (2015). An Analysis of Ethical Principles in the Process of Educational Research, *Journal of Proliferation of Ethics*, 18, 94-67.
- Aldridge, Jo (2019). "With us and about us": *Participatory methods in research with "vulnerable" or marginalised groups*. In Pranee Liamputtong (Ed.), *Handbook of research methods in health social sciences* (pp.1919-1934). Cham: Springer.
- Ani, Ndubuisi (2013). Appraisal of African epistemology in the global system. *Alternation*, 20(1), 295-320.
- Arko-Achemfuor, A., Romm, N., & Serolong, L. (2019). Academic-practitioner collaboration with communities towards social and ecological transformation. *International Journal for Transformative Research*, 6(1), 1-9.
- Barad, K. (1999). Agential realism: Feminist interventions in understanding scientific practices. *The science studies reader*, 1-11.
- Bodén, L., & Gunnarsson, K. (2021). Nothing, anything, and everything: Conversations on postqualitative methodology. *Qualitative Inquiry*, 27(2), 192-197.
- Barad, K. M. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bar-Anan, Y., Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2009). The feeling of uncertainty intensifies affective reactions. *Emotion*, 9(1), 123-127. doi:10.1037/a0014607
- Byrant, L., N. Srnicek and G. Harman. 2011. *Towards a speculative philosophy*. In *The speculative turn: Continental materialism and realism*, ed. L. Byrant, N. Srnicek and G. Harman. Melbourne: repress.
- Clive, B. (2002). *Postmodernism, pedagogy, and philosophy of education*. Ontario: Ontario Institute in Education
- Cross, N. (2011). *Design thinking: Understanding how designers think and work*. New York, NY: Berg Publishers.
- Davies, B., & Gannon, S. (2006). *Doing collective biography*. Maidenhead: Open University Press.
- Davies, B., & Gannon, S. (2012). Collective biography and the entangled enlivening of being. *International Review of Qualitative Research*, 5(4), 357-376.



- DeLanda, M. (2006). *A new philosophy of society: Assemblage theory and social complexity*. London, England: Continuum.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations: 1972-1990* (M. Joughin, Trans. New York, NY: Columbia University Press. (Original work published 1990)
- Deleuze, G. (2004). *Logic of sense*. Bloomsbury Publishing.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. (Original work published 1980)
- Deleuze, G., & Parnet, C. (2002). *Dialogues II* (Rev. ed., H. Tomlinson & B. Habberjam, Trans). New York, NY: Columbia University Press.
- Derrida, J. (1978). *Writing and différance* (A. Bass, Trans.). Chicago, IL: University of Chicago Press. (Original work published 1967)
- Derrida, J. (1982). *Différance* (A. Bass, Trans.) *Margins of philosophy*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- DeLanda, M. (2016). *Assemblage theory*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- Derrida, J. (2016). *Of grammatology* (G. C. Spivak, Trans.). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. (Original work published 1967)
- Derrida, J., & Caputo, J. D. (1997). *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida*. New York, NY: Fordham University Press.
- Dorst, K., & Cross, N. (2001). Creativity in the design process: Co-evolution of problem–solution. *Design Studies*, 22(5), 425-437. doi:10.1016/S0142-694X(01)00009-6
- Flood, Robert L. & Romm, Norma R.A. (2018). A systemic approach to processes of power in learning organisations: Part I—Literature, theory, and methodology of triple loop learning. *The Learning Organisation*, 25(4), 260-272.
- Gallagher, Michael (2008). "Power is not an evil": Rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 6(2), 137-150.
- Gayeski, D. M., Wood, L. E., & Ford, J. M. (1992). Getting inside an expert's brain. *Training & Development*, 46(8), 55.
- Gergen, Mary M. & Gergen, Kenneth J. (2011). Performative social science and psychology. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 11, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-12.1.1595> [Accessed: August 30, 2019].
- Gerrard, J. Rudolph, S. & Sripakash, A. (2017). The politics of post-qualitative inquiry: History and power. *Qualitative Inquiry*, 23(5), 384–394. <https://doi.org/10.1177/1077800416672694>
- Hemingway, E. (1964/1996). *A moveable feast*. London, UK: Arrow Books.
- Guillemette, L., & Cossette, J. (2006). *Deconstruction and différance*. Signo. Retrieved from <http://www.signosemio.com/derrida/deconstruction-and-differance.asp>
- Hirst, J. & White, M. (1998). *Philosophy of education (Discours or moral action?)*. London: Routledge. Vol.III.
- Hofsess, B. A. (2015). The map of true places: *Moving onward in art teacher preparation*. *Visual Arts Research*, 41(1), 1–15.



- <https://doi.org/10.5406/visuartsrese.41.1.0001>
- Honoré, C. (2004). *In praise of slow: How a worldwide movement is challenging the cult of speed*. Toronto, ON: Random House.
- Hwang, SungWon & Roth, Wolff-Michael (2005). Ethics in research on learning: Dialectics of praxis and praxeology. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 19, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.1.529> [Accessed: June 8, 2019].
- Ingold, T. 2015. In *Non-representational methodologies: Re-visioning research*, ed. P. Vannini. Foreword. London: Routledge.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. London, England: Routledge.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2018). *Thinking with theory: A new analytic for qualitative inquiry*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (5 ed., pp. 717-737). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Jorgenson, Jane & Sullivan, Tracy (2010). Accessing children's perspectives through participatory photo interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(1), Art. 8, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-11.1.447> [Accessed: August 31, 2019].
- K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research*. Los Angeles, CA: Sage Publications, Inc.
- Kelly, P. T. (2020). *Empathy Through Inquiry: The Weaving of (Post) Qualitative Inquiry into Design* (Doctoral dissertation, Wayne State University)
- Koro-Ljungberg, M. (2015). *Reconceptualizing qualitative research: Methodologies without methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Koro-Ljungberg, M. (2016). *Reconceptualizing qualitative research: Methodologies without methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Koro-Ljungberg, M., & MacLure, M. (2013). Provocations, re-un-visions, death, and other possibilities of "data". *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 219-222. doi:10.1177/1532708613487861
- Koro-Ljungberg, M., MacLure, M., & Ulmer, J. B. (2018). *D... a... t... a...*, *data++*, *data*, and *some problematics*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (5 ed., pp. 462-484). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Kuby, C. R., Rucker, T. G., & Kirchofer, J. M. (2015). 'Go be a writer': Intra-activity with materials, time and space in literacy learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 394-419. doi:10.1177/1468798414566702
- Lane, D. A., & Maxfield, R. R. (2005). Ontological uncertainty and innovation. *Journal of Evolutionary Economics*, 15(1), 3-50. doi:10.1007/s00191-004-0227-7
- Lather, P. & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629-633. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>

- Lather, P. (2015). *The work of thought and the politics of research: (Post)qualitative research*. In N.K. Denzin & M.D. Giardina (Eds.). *Qualitative Inquiry and the Politics of Research*. (pp. 97-117). Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
- Law, J. (2004). *After method: Mess in social science research*. Routledge.
- Lawson, B. (2005). *How designers think: The design process demystified* (4th ed.). Oxford, England: Architectural Press.
- Lawson, B., & Dorst, K. (2009). *Design expertise* (Vol. Oxford :). London, England: Routledge.
- Le Grange, L. (2016). Think piece: Sustainability education and (curriculum) improvisation. *Southern African Journal of Environmental Education*, 32, 26-36.
- Le Grange, L. (2018). What is (post) qualitative research? *South African Journal of Higher Education*, 32(5), 1-14.
- Lecercle, J.-J. (2002). *Deleuze and language*. New York, NY: Palgrave
- Levinas, E. (1998). *Of God who comes to mind*. Stanford University Press.
- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International journal of qualitative studies in education*, 26(6), 658-667.
- Macmillan.Rajchman, J. (2000). *The Deleuze connections*. Cambridge, MA: The MIT Press
- Maguire, Mary H. (2005). What if you talked to me? I could be interesting! Ethical research considerations in engaging with bilingual/multilingual child participants in human inquiry. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.1.530> [Accessed: June 29, 2019].
- Malloch, M. (2020). Post-qualitative research and innovative methodologies. *Australian Journal of Adult Learning*, 60(2), 352-356.
- Manning, E. & Massumi, B. (2014). *Thought in the act: Passages in the ecology of experience*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816679669.001.0001>
- Martin, P. (2014). *Embrace ambiguity*. Mindsets [Video file]. Retrieved from <https://vimeo.com/103471135>
- Massey, D. (2005). *For space*. London, UK: Sage.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual. Movement, affect, sensation*. Durham, NC: Duke University Press.
- Mazzei, L. A. (2016). Voice without a subject. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 151-161. doi:10.1177/1532708616636893
- Morawski, S. (1996). *The troubles with postmodernism*. London: Routledge.
- Nordstrom, S. N., & Ulmer, J. B. (2017). Postqualitative curations and creations. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 8(3), 1-15. doi:10.7577/term.2558
- Parker, S. (1997). *Reflective teaching in the postmodern world*. Open University press



- Piotrowski, M. (2020). 'An atmosphere, an air, a life:' Deleuze, elemental media, and more-than-human environmental subjectification and education. *Environmental Education Research*, 26(9-10), 1341-1352.
- Punch, Samantha (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Reid, S. E., & De Brentani, U. (2004). The fuzzy front end of new product development for discontinuous innovations: A theoretical model. *Journal of Product Innovation Management*, 21(3), 170-184. doi:10.1111/j.0737-6782.2004.00068.x
- Reid, S. E., de Brentani, U., & Kleinschmidt, E. J. (2014). Divergent thinking and marketvisioning competence: An early front-end radical innovation success typology. *Industrial Marketing Management*, 43(8), 1351-1361. doi:10.1016/j.indmarman.2014.08.011
- Romm, N. R. A. (2020). Reflections on a post-qualitative inquiry with children/young people: Exploring and furthering a performative research ethics. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 21, No. 1).
- Roth, Wolff-Michael (2006). Collective responsibility and solidarity: Toward a body-centred ethics. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(2), Art. 37, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.2.123> [Accessed: September 1, 2019].
- Schmalenbach, Christine & Kiegelmann, Mechthild (2018). Juggling and joining perspectives and relationships: Multicultural researchers in multilocal frames of reference. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), Art. 10, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.2.2893> [Accessed: September 1, 2019].
- Smith, K. M., & Boling, E. (2009). What do we make of design? Design as a concept in educational technology. *Educational Technology*, 49(4), 3-17.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). *Instructional design* (3 ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- St. Pierre, E. A. (2011). *Post qualitative research: The critique and the coming after*. In N.
- St. Pierre, E. A. (2015). *Practices for the "new" in the new empiricisms, the new materialisms, and post qualitative inquiry*. In N. K. Denzin & M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and the politics of research*: Routledge.
- St. Pierre, E. A. (2018). Writing post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603-608.
- St. Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3-16. doi:10.1177/10778 00418772634
- St. Pierre, E. A., & Jackson, A. Y. (2014). Qualitative data analysis after coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 715-719. doi:10.1177/1077800414532435
- St. Pierre, E. A., Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2016). New empiricisms and new materialisms: Conditions for new inquiry. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2), 99-110. doi:10.1177/1532708616638694
- Stefaniak, J. E., & Baaki, J. (2013). A layered approach to understanding your audience. *Performance Improvement*, 52(6), 5-10. doi:10.1002/pfi.21352

- Stith, Ian & Roth, Wolff-Michael (2006). Who gets to ask the questions: The ethics in/of cogenerative dialogue praxis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(2), Art. 38, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.2.124> [Accessed: August 30, 2019].
- Taguchi, H. L., & St. Pierre, E. A. (2017). Using concept as method in educational and social science inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 643-648. doi:10.1177/1077800417732634
- Thomas, M. K., & Bellingham, R. (Eds.). (2020). *Post-qualitative research and innovative methodologies*. Bloomsbury Publishing.
- Tracey, M. W., & Hutchinson, A. (2016). Uncertainty, reflection, and designer identity development. *Design Studies*, 42, 86-109. doi: 10.1016/j.destud.2015.10.004
- Tracey, M. W., & Hutchinson, A. (2016). Uncertainty, reflection, and designer identity development. *Design Studies*, 42, 86-109. doi: 10.1016/j.destud.2015.10.004
- Tracey, M. W., & Hutchinson, A. (2019). Empathic design: Imagining the cognitive and emotional learner experience. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1259-1272. doi:10.1007/s11423-019-09683-2
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ulmer, J. B. (2017). Posthumanism as research methodology: Inquiry in the anthropocene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 832-848. doi:10.1080/09518398.2017.1336806
- Ulmer, J. B., Kuby, C. R., & Christ, R. C. (Eds.). (2020a). Special issue: What do pedagogies produce? Thinking/teaching qualitative inquiry [Special issue]. *Qualitative Inquiry*, 26(1), 3-129. understanding scientific practices. In M. Biagioli (Ed.), *The science studies reader* (pp. 1-11). New York, NY: Routledge.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Wain, K. (1995). Richard Rorty, education and politics. *Educational Theory*, 45(3), 395-409.
- Whitehead, A. (1973). *Process and reality*. New York, NY: The Free Press.
- Williams, J. (2014). Event. In C. J. Stivale (Ed.), *Gilles Deleuze: Key concepts* (2 ed.). London, England: Routledge.
- Wu, J., Eaton, P. W., Robinson-Morris, D. W., Wallace, M. F., & Han, S. (2018). Perturbing possibilities in the postqualitative turn: Lessons from Taoism (道) and Ubuntu. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(6), 504-519.
- Ziering, A., & Dick, K. (2002). *Derrida* [Streaming Video]. New York, NY: Zeitgeist. Retrieved from <https://www.video.alexanders-treet.com/watch/derrida>