



University of Qom
Faculty of Literature and Humanities

A Comparative Examination of Three Stakeholder Narratives of the Experienced Elementary School Curriculum through the Educational Metaphor of Journey

Fatemeh Sadat Bitarafan¹ , Marzieh Dehghani² , Rezvan Hakimzadeh³ and Reza Mohammadi Chaboki

1. Department of Educational Methods and Programs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: f.s.bitarafan@ut.ac.ir
2. Corresponding author, Department of Educational Methods and Programs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: dehghani_m33@ut.ac.ir
3. Department of Educational Methods and Programs, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: hakimzadeh@ut.ac.ir
4. Department of Educational Leadership and Development, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. E-mail: mmrahy@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received 2025-05-22 Received in revised form 2025-07-10 Accepted 2025-07-23 Published online 2026-01-26 Keywords: experienced curriculum, narrative research, educational metaphor of journey, metaphor of parallel universes, elementary school curriculum.	The primary aim of the present study is to compare and analyze the narratives of three key curriculum stakeholders-teachers, students, and their parents-within the frameworks of two overarching metaphors: the "educational journey" and "parallel worlds." This is a qualitative study employing a narrative inquiry approach based on semi-structured interviews. The research setting is generally the Iranian-Islamic educational system, and more specifically, a public elementary school located in District 2 of the Qom Department of Education. The research sample includes three elementary school teachers, two students, and their parents (a total of three parents, due to the separation of one set of parents). Data analysis was guided by a comprehensive narrative approach throughout the study, while the main process of concept and theme extraction was carried out using Colaizzi's (1987) seven-step method. Findings indicate a significant gap between the dominant macro-level structure of the educational system and curriculum studies, and the actual lived curriculum experienced in schools. In this context, while education cannot be separated from curriculum, curriculum components, rejecting the logic of linear Tylerian curriculum models, take on a complex and non-linear nature and undergo fundamental transformations.

How To Cite: Bitarafan, F. S., Dehghani, M., Hakimzadeh, R., & Mohammadi Chaboki, R. (2026). A comparative examination of three stakeholder narratives of the experienced elementary school curriculum through the educational metaphor of journey, *Research in Instructional Methods*, 3 (4), 4-25. <https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13090.1300>



© The Author(s)

DOI: <https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13090.1300>

Publisher: University of Qom

Introduction

The educational system, as an integral part of human life, occupies a significant portion of social and individual existence. Within this system, the curriculum, as a pivotal element, still lacks a unified and coherent definition even after a century since its conceptualization. This study focuses on the metaphors of "educational journey" and "parallel worlds" to explore the narratives of three main curriculum stakeholders-teachers, learners, and their parents-within the context of the experienced curriculum in primary education. These metaphors respectively refer to individuals' personal understanding of the experienced curriculum in the school environment and the perceptions of these three groups within parallel worlds, which, despite seemingly occurring in a single time and place, may in practice unfold in different times and spaces. The complexities arising from diverse perspectives on the curriculum-from personal philosophies to learning theories and social issues-highlight the need to defamiliarize seemingly familiar phenomena in curriculum studies. Emphasizing narrative inquiry, this research seeks to bridge the gap between theory and practice in the curriculum by exploring stakeholders' lived experiences and analyzing the convergences and divergences in their narratives. The primary aim of this study is to compare and analyze the narratives of the three main curriculum stakeholders (teachers, learners, and parents) within the framework of the "educational journey" and "parallel worlds" metaphors. The study aims to extract core concepts from the practical field of the curriculum, identify convergences and divergences in the narratives of these groups, and enhance curriculum decision-making by uncovering communicative pathways among them. Additionally, the research seeks to redefine the primary education curriculum from the perspective of stakeholders' lived experiences and provide practical implications for improving the educational system. This qualitative study, grounded in a narrative inquiry approach, was conducted using semi-structured interviews. The research setting is the Iranian-Islamic education system, specifically a public primary school in District 2 of the Qom Province Education Department. The sample includes three primary school teachers (one approaching retirement, one novice, and one with conditions similar to the researcher), two learners from the researcher's students between 2014 and 2019, and three parents (due to one parent's separation). Data analysis was conducted using a comprehensive approach based on Colaizzi's (1987) seven-step method, extracting central themes and concepts in organized tables. This method facilitated an in-depth analysis of narratives and the identification of their convergences and divergences.

Research findings

The findings are presented in three sections: teachers' narratives, learners' narratives, as well as parents' narratives. Teachers' narratives emphasize issues such as weaknesses in teacher training structures, impractical course content, and a focus on "educational pluralism." They believe curriculum goals should be diverse, with multiple pathways to achieve them, but the current curriculum does not accommodate this diversity. They also welcome opportunities provided by virtual spaces and advocate for decentralizing traditional education. The theme of "temporal and spatial freezing" highlights the contradiction between theoretical advancements and practical curriculum realities. Teachers also refer to the duality of "despair and hope" in their educational journey, where transformation occurs at the boundary of chaos and order. The theme of "colony of change" points to scattered subsystems within the broader curriculum system, requiring narratives to foster connection and transformation. Learners perceive school more as a "dark prison" than a "pleasant retreat." They seek to maintain a distance between their personal goals and those imposed by the previous generation, yet they tend to reproduce these goals for the next generation. Learners emphasize their role as decision-making evaluators and call for attention to friendship networks and experiential opportunities in the curriculum. The theme of "learner continuum" refers to the distinction between typical and atypical learners, viewing their simultaneous presence as challenging. They also protest the non-specialized and superficial curriculum content and the phenomenon of "stratification" (commoners vs. elites), demanding attention to emotions and stricter evaluations. Parents emphasize effort over intelligence and lack clear ideas about the curriculum. They protest gender discrimination and unequal

access to educational resources, pointing to the reproduction of their own experiences in their children (temporal freezing). The theme of "meaningless time" reflects the absence of significant experiences in the curriculum. Parents advocate for forming constructive parental networks and addressing the phenomenon of "temporal confinement," which suppresses creativity. Contrary to the researcher's initial assumptions, the narratives of the three groups show more convergences than divergences. Shared priorities include learning materials and resources, grouping, and the teacher's role. However, differences exist in perspectives on evaluation (qualitative vs. quantitative) and factors of success (intelligence vs. effort). Despite numerous convergences, the gap between the three worlds stems from stakeholders' lack of understanding of each other's lived worlds, which intensifies their parallel trajectories. In this context, narrative can serve as a tool to break these communication bubbles and foster dialogue.

Conclusion

This study revealed that, from the stakeholders' perspective, the primary education curriculum is an endless journey unfolding in a repetitive spiral, encompassing individual, social, educational, and hidden factors. The numerous convergences among the narratives of teachers, learners, and parents underscore the need to redefine the curriculum with an emphasis on stakeholders' authentic selves. The gap between the experienced and desired curriculum necessitates a fundamental revision of its elements, including learning resources, teaching methods, and evaluation. It is recommended that curriculum planners use narrative inquiry and dialogue to connect stakeholders' parallel worlds and reduce the theory-practice gap by designing experiential opportunities. Additionally, attention to parental networks and reforms in teacher selection and evaluation methods are essential.

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants in the present study

Ethical Considerations

The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

مقایسه روایت های سه گانه ذی نفعان از برنامه درسی تجربه شده دوره ابتدایی با نظر به استعاره تربیتی سفر

فاطمه سادات بیطرفان^۱ ، مرضیه دهقانی^۲ ، رضوان حکیم زاده^۳  و رضا محمدی چابکی^۴ 

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، گروه روش ها و برنامه های درسی و آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: f.s.bitarafan@ut.ac.ir

۲. دانشیار گروه روش ها و برنامه های درسی و آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) رایانامه: dehghani_m33@ut.ac.ir

۳. استاد تمام گروه روش ها و برنامه های درسی و آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: hakimzadeh@ut.ac.ir

۴. استادیار گروه رهبری و توسعه آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. رایانامه: rmrahv@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۱۱ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۱۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۰۱ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۱/۰۶ کلیدواژه ها: برنامه درسی تجربه شده، روایت پژوهی، استعاره تربیتی سفر، استعاره جهان های موازی، برنامه درسی دوره ابتدایی.	هدف کلی پژوهش حاضر، مقایسه و تحلیل روایت های سه گروه ذی نفع اصلی برنامه درسی، یعنی معلمان، فراگیران و والدین آن ها، ذیل دو کلان استعاره «سفر تربیتی» و «جهان های موازی»، است. طرح پژوهش از نوع کیفی و روش اصلی پژوهش، از نوع «روایی» و مبتنی بر مصاحبه های نیمه ساختاریافته است. مکان پژوهش نیز به صورت عام، عرصه تعلیم و تربیت ایرانی-اسلامی و به طور خاص، مدرسه دولتی ابتدایی واقع در ناحیه دو آموزش و پرورش استان قم است. نمونه پژوهش نیز شامل ۳ تن از معلمان دوره ابتدایی، ۲ تن از فراگیران و نیز والدین آن ها (به سبب متارکه یک گروه از والدین، جمعاً ۳ نفر) می باشد. در خصوص روش تحلیل داده ها نیز باید گفت که تحلیل روایتی با نگاهی فراگیر در سراسر پژوهش جریان داشته و علاوه بر آن، فرایند اصلی استخراج مفاهیم و مضامین اصلی، با استفاده از روش هفت مرحله ای کلازی (۱۹۸۷) انجام شده است. یافته ها حاکی از شکاف و فاصله جدی میان ساختار کلان حاکم بر نظام آموزشی و حوزه مطالعات برنامه درسی با میدان عمل برنامه درسی و داستان واقعی است که در مدرسه جریان دارد. در چنین مختصات، ضمن این که نمی توان تربیت را از برنامه درسی جدا دانست، مؤلفه های برنامه درسی، با دفع منطق حاکم بر برنامه درسی (تایلریسم خطی) ماهیتی پیچیده و غیر خطی یافته و به کلی دگرگون می شوند.
استناد: بیطرفان، فاطمه سادات؛ دهقانی، مرضیه؛ حکیم زاده، رضوان؛ محمدی چابکی، رضا. (۱۴۰۴). مقایسه روایت های سه گانه ذی نفعان از برنامه درسی تجربه شده در دوره ابتدایی با نظر به استعاره تربیتی سفر، پژوهش در روش های آموزش، ۳ (۴)، ۲۵-۴. https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13090.1300	
© نویسندگان. DOI: https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13090.1300	
ناشر: دانشگاه قم	

مقدمه

دیدگاه‌ها و نگرش‌های گوناگونی که نسبت به برنامه درسی وجود دارد، شامل نوعی فلسفه شخصی، دید روان‌شناختی، نظریه یادگیری، برداشت از مسائل اجتماعی و اصول نظری و عملی در این موضوع است که بیان‌گر نقطه‌نظرها درباره توسعه و طرح برنامه، نقش یادگیرنده، معلم و متخصص و برنامه‌ریز درسی در طرح‌ریزی برنامه، اهداف و مقاصد و مسائل مهمی است که نیاز به بررسی دارند (Ornstein, & Hunkins, 2020). بدیهی است که دیدگاه‌ها در این مورد، گوناگون و به‌حدی متنوع‌اند که گاهی ردی از تناقض و تضاد را در تقابل با یکدیگر بر جای می‌گذارند و همین موضوع، سبب پیچیدگی پدیده تعلیم و تربیت در معنای عام، و برنامه درسی در معنای خاص می‌گردد و از همین رو است که کانت، تعلیم و تربیت را مشکل‌ترین مسئله‌ای می‌داند که انسان با آن رو به رو است (Khoi, 1999)؛ اما آن‌چه در این جا مرکز توجه است، تلاش برای پذیرش دو نکته اساسی است و آن این که در میان دیدگاه‌های متعدد برنامه درسی، پای‌بندی صرف به یک دیدگاه، جواب‌گوی نیازها و انتظارات تربیتی از برنامه درسی نخواهد بود و لذا ما با انواعی از تلفیق و ترکیب دیدگاه‌ها در طراحی و تدوین برنامه درسی مواجه هستیم. از سوی دیگر، همین تکثر در دیدگاه‌ها و نگرش‌ها سبب افزایش پیچیدگی در مسئله شده است که نهایتاً می‌تواند اجرای برنامه‌های درسی را در طیفی قرار دهد که در یک سوی آن ناهمخوانی کامل میان آن‌چه قصد شده و آن‌چه به‌واقع اتفاق افتاده است، ظهور می‌کند. با این وجود، آن‌چه در این میان اهمیت می‌یابد، این است که فرد بتواند وضعیت و موقعیت خویش را در امر تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی، در تمام مراحل این سفر تربیتی، روشن نماید (Salsabili, 2015).

تاکنون استعاره‌های متنوعی برای یادگیری و تربیت مطرح شده‌اند. به‌عنوان مثال «لوح سفید»^۱ (Parsa, 2011)، «کوه بخی»^۲ (Schultz & Schultz, 2013)، «صحنه تئاتر»^۳ و استعاره «نوپیدی»^۴ (Ghasemzadeh, 2013) در زمینه ذهن و یادگیری، و همچنین استعاره‌های «باغبانی»^۵، «کارخانه»^۶ (Ahmady et al., 2016) و نیز استعاره «سفر»^۷ (Hunt, 2009; Peters, 1967) در زمینه تربیت، که هر کدام از آن‌ها پیامدهای گوناگونی را برای حوزه تربیت به ارمغان آورده‌اند. در این میان، به‌زعم پژوهشگر، استعاره سفر تربیتی که بر مبنای عرفان اسلامی تبیین شده است (Mohammadi-Chaboki et al., 2020) ظرفیت قابل توجهی در تبیین و تصریح معنای تربیت، به‌صورت عام، و نیز برنامه درسی، به‌طور خاص، به‌ویژه در نظام آموزشی ایران که در واقع نظامی ایرانی-اسلامی است، دارد. لازم به ذکر است که استفاده از استعاره سفر در حوزه برنامه درسی نیز موضوعی است که پیش‌تر، توسط برخی صاحب‌نظران این حوزه مطرح شده است. به‌عنوان مثال، کلیبار^۸ (۱۹۷۲) در تعریف برنامه درسی از مفهوم «استعاره» استفاده کرد. وی در این باره، سه استعاره «تولید»^۹، «رشد»^{۱۰} و «سفر»^{۱۱} را به کار برده است (Marzooghi et al., 2016). نظریات نومفهوم‌گرایانی همچون پینار^{۱۲}

1. blank slate or tabula rasa

2. iceberg

3. theater scene

4. the novelty metaphor

5. gardening

6. factory

7. journey

8. Kelibard

9. production

10. growth

11. journey

12. Pinar

گرومت^۱ و آیرز^۲ نیز حاوی نکاتی در این خصوص بوده و ایشان نیز اشاراتی به چنین فهم و برداشتی از برنامه درسی (به‌عنوان سفری آموزشی) داشته‌اند. به‌زعم پاینار ارمغان استعاره سفر برای برنامه درسی، توجه به ماهیت تجربه درونی فرد است که از آن تحت‌عنوان «تجربه سفر آموزشی^۳» نام می‌برد. به‌عقیده وی، مطالعه تجربه سفر آموزشی را می‌توان مطالعه برنامه درسی و یا همان Currere نامید. به این منظور در پژوهش حاضر، استعاره «سفر تربیتی»، شامل درک شخصی فرد از برنامه درسی تجربه‌شده و روایت‌های وی در فضای مدرسه و بیرون از آن بوده و استعاره «جهان‌های موازی» نیز اشاره به ادراک و سفر سه‌گانه گروه‌های ذی‌نفع و تأثیرگذار بر برنامه درسی (معلمان، فراگیران و والدین) از این پدیده دارد که به‌عقیده پژوهش‌گر، گرچه به ظاهر در یک زمان و مکان واحد، شاید در زمانی و مکانی متفاوت، اما به موازات هم در جریان‌اند؛ مسیری به ظاهر آشنا که جهت فهم عمیق آن، نیاز اساسی به نوعی آشنادایی دارد. آن‌چه امروز به نظر می‌رسد نیازمند توجه و تأمل ویژه‌تری می‌باشد، بازگشت به واقعیت‌های موجود و تلاش برای هرچه نزدیک‌تر کردن تئوری به عمل و درحقیقت، قدم نهادن در مسیر ناهموار «آشنادایی» از پدیده‌های به‌ظاهر آشنا در حوزه مطالعات برنامه درسی و آموزش و پرورش است و لذا به‌زعم پژوهش‌گر، همان‌گونه که کلاندینین و مورفی، به‌نقل از مارتین-آلسو، سیریا و بلانکو (Martin-Alonso et al., 2021) بیان کرده‌اند، روایت‌ها درهایی برای ورود به دنیاهای دیگر هستند و روایت‌پژوهی می‌تواند یکی از بهترین ابزارها جهت دست‌یابی به این هدف (آشنادایی از پدیده برنامه درسی) و تلاشی قابل توجه برای پُرکردن خلأ موجود میان نظر و عمل باشد.

در خصوص مطالعات انجام شده در زمینه روایت‌پژوهی در برنامه درسی نیز می‌توان به پژوهش‌هایی همچون سعیدی، قنبری، عبدالله‌پور و قادم‌مرزی؛ خرام، خاکباز و یوسف‌زاده؛ آرچر؛ پولادر و بمفورد؛ سیمون و بوید؛ هینوجسا و ترنر؛ سیریوئه و هارفیت؛ مک‌کارتی و استاتون؛ دیتکر؛ هال و مینیکس؛ هول؛ لاتا و کیم؛ دیتز و دیویس؛ کنل و بون؛ راس؛ کریگ (Sa'ediet al., 2024; Kharam et al., 2023; Archer, 2021; Pollard & Bamford, 2021; Simon & Boyd, 2021; Hinojosa & Turner, 2020; Siriboe & Harfitt, 2018; McCarty & Stanton, 2017; Dietiker, 2013; Hall & Minnix, 2012; Houle, 2012; Latta & Kim, 2011; Dietz & Davis, 2009; Conle & Boone, 2008; Ross, 2002; Craig, 2001) اشاره نمود که به‌ترتیب در خصوص روایت ادراک مدیران مدارس از موانع تغییر، همچون نبود برنامه درسی ملی به‌روز، مدیران غیرمنعطف، عدم همراهی والدین و غیره؛ واکاوی فرآیند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان دوره ابتدایی با روشی خودمردم‌نگارانه که با بهره‌گیری از استعاره «کوره ذوب»، تناقض میان آموزش‌های صرفاً نظری و ایده‌آل دانشگاهی را با جریان واقعی مدرسه روایت می‌کند؛ روایت‌های انتقادی ۱۶ نفر از معلمان دوره ابتدایی درباره زندگی حرفه‌ای خود، که اغلب آرام، فردی و حتی به‌صورت ناآشکار مطرح شده‌است؛ روایت‌هایی از تجارب فرهنگی دانشجویان مهاجر، روایاتی با محوریت بررسی گفتمان حاکم نژادی (سفیدپوستان) در میان معلمان و دانش‌آموزان؛ روایت معلمان از آمادگی برای سفر تحقیقاتی به گره جنوبی، بررسی کیفیت یادگیری کودکان در محیط خانه، که می‌تواند تأثیر مستقیمی بر پذیرفته شدن در مدارس ابتدایی مطلوب داشته باشد، بنابر روایت والدین؛ بررسی ضدروایات در برنامه درسی (تجربیات جوانان به حاشیه رانده شده)، آموزش مفاهیم ریاضی بنابر روایات استعاری؛ بهره‌گیری از روایات دانش‌آموزان در نوشتار و اصلاح برنامه درسی؛ روایت تنش‌های موجود میان انتظارات برنامه درسی با واقعیات کلاس درس و پرداختن به ناگفته‌های دانش‌آموزان، والدین و معلمان در این زمینه؛ کاوش ناهماهنگی میان تئوری و عمل با رجوع به روایات دانشجویان رشته برنامه درسی؛ تأملی در روایات ۴۰ معلم دوره ابتدایی با هدف شناسایی چالش‌های پیش‌رو در آموزش علوم در دوره ابتدایی، بررسی روایات کودکان از قهرمان‌های واقعی و

1. Grumet

2. Ayers

3. lebenswelt

یا تخیلی آن‌ها و تلاش برای نزدیک شدن به دنیای کودک از دریچه روایات؛ بررسی داستان‌های کودکان از برنامه درسی تجربه‌شده طی یک سال تحصیلی در یک مدرسه مبتنی بر رویکرد مونته‌سوری؛ بررسی روایت‌های یک معلم و دانش‌آموزانش در کلاس ریاضی درخصوص اصلاحات برنامه درسی و نیز روایات معلمان از تجربه درگیر شدن با اصلاحات برنامه درسی ذیل استعاره «پنجه میمون»، که اصلاحات از بالا به پایین را مطرح می‌کند، انجام شده‌اند.

در این‌جا نباید از نظر دور داشت که به‌رغم پتانسیل ویژه‌ای که در تحقیقات روایی قرار دارد و آن را به‌مثابه نوعی رسانه حیاتی با هدف آشکار ساختن صداها و مختلف نمایندگان برنامه درسی در جامعه (دانش‌آموز، والدین، معلمان و مدیران) بدل کرده است (Macintyre et al., 2020)، باید به این نکته مهم نیز توجه داشت که متون روایی در معرض تفسیرهای گوناگونی قرار دارند و لذا باید در نظر داشت که هر روایت را در زمان و مکان معین خود مورد تحلیل قرار داد (Jha, 2018).

به طور کلی، سیر پژوهش‌های بررسی شده حاکی از آن است که پژوهش روایی تا حد زیادی مستلزم ساختارشکنی است و چنین پژوهشی با کاوش در گذشته فرد و ایجاد پیوند میان این گذشته و رویاهای آینده‌نگرانه به‌واسطه حضور معنا در زمان حال، می‌تواند نظم جدید ذهنی برای فرد ایجاد کرده و او را به شناخت عمیق‌تری از خود و محیط پیرامونش رهنمون سازد. موضوعی که در ساحت فردی می‌توان از آن در قالب «کمال فردی» و در ساحت جمعی با عنوان «توسعه حرفه‌ای» یاد کرد. تعداد رو به افزایش پژوهش‌های روایی در سال‌های گذشته نیز نشان از اهمیت بازتعریف برنامه درسی و تلاش برای تبیین آن از زاویه‌ای نزدیک‌تر به واقعیت است (کلاس درس و مدرسه). اما آن‌چه می‌تواند نقطه تمایز این پژوهش از سایر هم‌تایان خود باشد، علاوه بر این‌که هر روایتی برای خود منحصر به فرد است، پایه‌گذاری روایات ذی‌نفعان بر دو ستون استعاره (سفر تربیتی و جهان‌های موازی) است که به اعتقاد پژوهش‌گر می‌تواند به‌مثابه نقطه قوتی در جهت هر چه آشکارتر کردن روایت‌های پنهان راویان باشد. ضمن این‌که، در سراسر این پژوهش سعی بر آن است تا با نگره‌ای انتقادی، به آسیب‌شناسی نظام آموزشی از دل همین روایت‌ها پرداخت.

بنابر مطالبی که گذشت، هدف اصلی این پژوهش، مقایسه و تحلیل روایت‌های سه گروه ذی‌نفع اصلی برنامه درسی (معلمان، فراگیران، و والدین) در چارچوب استعاره‌های «سفر تربیتی» و «جهان‌های موازی» است. این مطالعه به دنبال استخراج مفاهیم محوری از میدان عمل برنامه درسی و شناسایی اشتراکات و افتراق‌های موجود در روایت‌های این سه گروه است تا با آشکار ساختن روزه‌های ارتباطی میان آن‌ها، به بهبود تصمیم‌گیری در حوزه برنامه‌ریزی درسی کمک کند.

روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع کیفی است و به‌لحاظ روش نیز در دسته تحقیقات روایی^۱ قرار می‌گیرد که از طریق کاوش در داستان‌ها و تجارب زیسته افراد (ذی‌نفعان اصلی برنامه درسی) به تحلیل و تفسیر روایت‌های سه‌گانه از سه جهان موازی و بررسی نقاط اشتراک یا افتراق این جهان‌بینی‌های سه‌گانه می‌پردازد. در این معنا، داستان، نقطه شروع ما برای درک و تحلیل و ارزیابی و نظریه‌پردازی در خصوص پدیده‌های انسانی و اجتماعی است و بدین سبب، پژوهش روایی صرفاً کاری توصیفی نبوده، بلکه پژوهشی به‌غایت تحول‌گرا و به‌شدت مداخله‌گر است (Kim, 2016). نمونه پژوهش حاضر شامل روایت‌های ۳ تن از همکاران پژوهشگر که به‌طور هدفمند، یکی از آنان شرایطی مشابه با شخص پژوهشگر دارد (جنسیت، سابقه کار و تجربه فعالیت در مکان‌های تربیتی مشابه) و دو نفر بعدی، معلمان هستند که یکی سابقه بالای ۲۵ سال داشته و ترجیحاً نزدیک به زمان بازنشستگی باشد، چرا که به‌عقیده پژوهشگر، سفر تربیتی کامل‌تری را طی کرده و دیگری، معلمی نو ورود به نظام آموزشی است، تا بتوان فاصله دیدگاه‌ها در طول سفرهای تربیتی را نیز ملاحظه نمود،

می‌باشد. به‌علاوه، سعی شده تا جنسیت این دو نفر متفاوت باشد (یک آقا و یک خانم) تا سفر تربیتی طی شده از نگاه دو جنس مختلف بررسی گردد و بدین طریق، اعتبار داده‌ها نیز غنی‌تر گردد و همچنین ۲ تن از فراگیران، که از شاگردان شخص پژوهشگر در فاصله سال‌های ۱۳۹۴ تا پایان ۱۳۹۹ بوده‌اند و سطح شناختی مکفی جهت مرور و بیان منسجم روایت‌های شخصی را دارا می‌باشند، و نیز والدین آن‌ها (جمعاً ۴ نفر؛ ۲ نفر از مادران و ۲ نفر از پدران)، بخش دیگری از نمونه پژوهش می‌باشند. لازم به ذکر است که یکی از والدین، به‌سبب متارکه، از دسترس پژوهشگر خارج و لذا از روند پژوهش حذف شد و در نهایت، ۳ تن از والدین مورد بررسی قرار گرفتند. در خصوص روش تحلیل داده‌ها نیز باید گفت که پژوهشگر بر آن بوده تا با دیدی باز و نگاهی فراگیر، در استفاده از روش‌ها و ابزارهای تحقیق و تحلیل، ساختاری منعطف را برگزیند و بر این مبنا تحلیل روایتی در سراسر پژوهش جریان داشته و علاوه بر آن، فرآیند اصلی استخراج مفاهیم و مضامین اصلی، با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلایزی (Colaizzi, 1987) انجام شده است که در قالب جداولی منسجم ارائه می‌گردد.

یافته‌ها

یافته‌های پژوهش شامل مضامین استخراج شده از روایات جمع‌آوری شده در سه بخش روایات معلمان، روایات فراگیران و روایات والدین آن‌ها می‌باشد که در قالب جداولی منسجم ارائه شده و سپس جهت مقایسه (کشف نقاط اشتراک و افتراق) هم‌گذاری می‌شوند. لازم به ذکر است که به جهت محدودیت در حجم نوشتار، اصل روایات در این مقاله ارائه نشده و صرفاً به ارائه مضامین استخراج شده از آن‌ها بسنده شده است.

۱- مضامین مستخرج از روایات معلمان

اولین مضمونی که در روایات معلمان برجسته شده، مسئله و معمای تربیت معلم است. ساختار اجرایی ضعیف، اداره پادگانی امور، محتوای غیرکاربردی، قانون یک طرفه، محیط خشک و بسته دانشگاه (فرهنگیان)، عدم تناسب دوره با نیازهای فراگیران و مسائلی از این دست، از جمله مواردی است که معلمان در خصوص دوره‌های آموزشی تربیت معلم در روایات خود به آن‌ها اشاره داشته‌اند. مسئله محتوای فانتزی یا غیرکاربردی دروس و به‌عبارتی «داستان‌دیسپلین‌ها»، و همچنین تمرکز بر «پیوستار رشدی معلم» نیز مضامین آشنای دیگری در حوزه برنامه درسی است که از روایات معلمان قابل برداشت است. به‌علاوه، تقریباً در روایات همه معلمان بر «پلورالیسم تربیتی»، به‌عنوان مضمون اساسی که مرتبط با اهداف و غایات برنامه درسی و راه‌های رسیدن به آن‌هاست، تأکید شده و بر این موضوع اصرار می‌ورزد که گرچه غایت یکی (واحد) باشد، اما راه‌های رسیدن به آن بسیار است و می‌تواند کثرتی متنوع را شامل شود و البته، این موضوعی است که نسخه واحد و یک‌دست برنامه درسی فعلی، آن را برنمی‌تابد. آنچه در خصوص فضای مجازی در روایات معلمان بدان اشاره شده، برخلاف تصور پژوهشگر، بیشتر شامل فرصت‌های این فضا بوده است تا تهدیدهای آن و معلمان مشارکت‌کننده، خواستار گسترده‌تری هرچه بیشتر این فضا، با لحاظ نمودن و مناسب‌سازی زیرساخت‌های لازم برای آن بوده‌اند. البته باید به این نکته نیز اشاره نمود که در بطن روایات معلمان، مطالبه‌ای ضمنی در خصوص تمرکززدایی از فضای سنتی آموزش و قابلیت تحرک میان این دو فضا (سنتی و مدرن؛ حضوری و مجازی)، بسته به شرایط و موقعیت یادگیری و یادگیرنده، دیده می‌شود. مضمون دیگری که از روایات معلمان استخراج شده، مربوط به دلیل انتخاب حرفه معلمی است. روایات معلمان در این مورد، حاکی از آن است که ورود آنان به این حرفه، بیشتر تحت تأثیر افراد نافذ در خانواده آن‌ها بوده و سهم انتخاب شخصی در این خصوص، بسیار کمتر است و گویی در مورد این انتخاب، سایر نفوس نافذ و شرایط و موقعیت ویژه زندگی، تأثیری به مراتب بیشتر از اهداف شخصی می‌یابد. روایات معلمان مشارکت‌کننده در این پژوهش، که به‌طور ترجیحی شامل معلمانی با سابقه تجربی بالا (نزدیک به زمان بازنشستگی)، نو معلم و معلم در

میانه راه، بوده است، همچنین حاوی مضمونی با عنوان «مسافت دیدگاهی» است. بنابر اعتقاد نگارنده، شرح سفر این معلمان، با وجود فاصله تجربی میان آن‌ها (حدود ۳۰ سال)، مضامین مشترک بسیاری را نشان می‌دهد که می‌توان آن را تحت عنوان «انجماد زمانی و مکانی»، مطرح نمود. در اینجا هم به نظر می‌رسد که با توجه به پیچیده‌تر شدن برنامه درسی در طول زمان، آنچه در واقعیت و در میدان عمل برنامه درسی اتفاق افتاده است، تناقض بسیاری با روند نظری در حال تحول این حوزه دارد. روایات معلمان همچنین حاوی مضمون دیگری در زمینه پژوهش برنامه درسی است که این زمینه را نیز، همچون سایر زمینه‌های مرتبط با حوزه برنامه درسی، ملزم به ترک نگاه ساده و کاهش‌گرایانه موجود و پذیرش پارادایم پیچیدگی در پژوهش‌ها و مطالعات مرتبط با برنامه درسی می‌کند. معلمان، به‌مثابه پژوهشگرانی فعال، خواهان انجام پژوهش‌هایی واقعی و کاربردی در این عرصه هستند که در وهله اول باید به‌جای تأکید بر اعداد و ارقام، بر کیفیات و شرح حال درونی خود آنان متمرکز باشد. روایات معلمان، حاکی از درگیری نظام آموزشی و به تبع آن، برنامه درسی، با امواج سهمگین بروکراسی در دو وجه علمی و فنی در این حوزه است. این مضمون می‌تواند یادآور دوباره‌ای برای سلطه دیرینه تایلرسم و سال‌ها رنج بی‌تاریخی مطالعات برنامه درسی ذیل همین گره کور باشد. روایات معلمان حاکی از حضور دوگانه «یأس» و «رجا» در سفر تربیتی این گروه است. بدین معنی، ضمن اینکه ظرف وجودی آنان مملو از یأس و ناامیدی بوده است، از تکاپو و فعالیت بازنیاستاده و همچنان در پی جایگزین ساختن محتوای این ظرف با امید، ذیل عنوان «تحولی بنیادین» هستند. بر این اساس، تحول، نمی‌تواند یکسره امید و امل باشد، بلکه دوگانه یأس و رجا است که تحول واقعی را رقم خواهد زد و این همان مرز تشویش یا لبه آشوب است: نظم در بی‌نظمی و امید در دل تاریکی‌ها!

بر این اساس، بازاندیشی هرچه سریع‌تر در فراسیستم برنامه درسی و بازتعریف ارکان و عناصر آن ذیل نگاه پیچیده، از جمله مطالبات جدی معلمان است. علاوه بر این، روایات معلمان در این پژوهش، حاوی یک مضمون پنهانی در سطحی بالاتر است که می‌توان آن را ذیل عنوان «کلونی تغییر» مطرح نمود. کلونی تغییر، داستان جذب همسانانی است که هر یک، به‌مثابه زیرسیستم پیچیده کوچک‌تر، در فراسیستم کلی پیچیده برنامه درسی، در گوشه‌ای جدا از یکدیگر قرار گرفته‌اند و گرچه همگی سرشار از صدای تحول‌اند، اما در سکوت و خلأ میان‌فضایی درون این فراسیستم، محکوم به تکرار و بازتولید نظام حاکم شده‌اند.

۲- مضامین مستخرج از روایات فراگیران

روایات فراگیران در وهله اول، شامل مضمون ارجحیت «هوش» و توانایی ذهنی بر هر چیز دیگری است. فراگیران مشارکت‌کننده در این پژوهش، به صراحت اعلام می‌دارند که مدرسه، بر خلاف آنچه انتظار می‌رود، داستان متفاوتی با آنچه آنان در ذهن می‌پروراندند را در پی گرفته و بیشتر مدرسه را همچون «زندانی تاریک» ادراک می‌کنند تا «تفرجگاهی لذتبخش»! آنچه که مدرسه را با زندان شباهت می‌بخشد و داستان مثبت آن را به قصه‌ای سرد و بی‌روح بدل می‌سازد، شامل برخی مظاهر دیداری در ساختمان فیزیکی مدرسه، موارد بهداشتی و نیز روابط تیره و تار و تعاملات نامناسب ذی‌نفعان در فضای ادراکی مدرسه است. روایت فراگیران از اهداف برنامه درسی نیز در وهله اول، حاکی از خواسته اصلی آنان در حفظ فاصله منطقی میان اهداف شخصی خود با اهدافی است که نسل قبلی برای آنان در نظر می‌گیرند. اما نکته جالب اینجاست که تلاش برای حفظ چنین فاصله‌ای از سوی فراگیران، مانع از آن نمی‌شود که خود آنان اهدافشان را برای نسل بعد حفظ نکنند، بلکه به‌عکس، آن‌ها معتقدند اهدافی که برگزیده‌اند، شامل حال نسل بعدی نیز خواهد شد و گویی این دور قرار است تا سال‌ها پس از ایشان نیز ادامه یابد! در سرتاسر روایات فراگیران، تلاش چشمگیر آنان جهت مطالبه و بازپس‌گیری جایگاه حقیقی‌شان به‌مثابه ذی‌نفعان اصلی برنامه درسی، مشاهده می‌شود. فراگیران خواهان آنند که حضور آنان در متن برنامه درسی به‌عنوان ارزیابان تصمیم‌گیرنده، جدی گرفته شود و از نظرات شخصی آنان جهت بهبود نظام برنامه درسی، بهره گرفته شود. روایات فراگیران از سفر تربیتی چند ساله‌شان در متن برنامه درسی همچنین، حاکی از آن است که در برخی از مراحل سفر، آنان صرفاً زمان را پشت سر

گذاشته‌اند، بی‌آنکه تجربه‌ای ویژه از آن مرحله از سفر در خاطرشان مانده باشد. به اعتقاد نگارندگان، مراحل از سفر که فاقد تجربه‌ای شاخص بوده و در اصطلاح، صرفاً بر فراگیر «گذشته است»، حاوی این نکته اساسی است که سیاستگذاران و برنامه‌ریزان درسی، به دنبال خلق موقعیت‌های «تجربه‌ساز» برای فراگیران نبوده‌اند و با در نظر داشتن هدف کلی و انتزاعی «کسب تجربه» برای یادگیرنده، در عمل، خلق محیط‌های تجربه‌ساز و یادگیرنده‌محور را به فراموشی سپرده‌اند! روایات فراگیران، همچنین، تأکید بسیاری بر ایجاد پیوندها و شبکه‌های دوستی داشته و به نظر می‌رسد بازتعریف فوری و تلاش در جهت ارتقای چنین شبکه‌هایی در متن برنامه درسی، ضرورتی غیرقابل انکار است. روایات فراگیران همچنین حاکی از مواجهه آنان با برخی گذرگاه‌های هویتی شکوفاساز شخصیتی است که غالباً پس از برخورد اتفاقی با بحرانی سخت و ویژه در سفر تربیتی‌شان ظاهر شده است. این گذرگاه‌ها نهایتاً منجر به شکل‌گیری «نسخه متفاوتی از خویش شدن فراگیر» شده و به مثابه ابزاری برای مواجهه با دیگر مراحل یا موانع سفر تربیتی است. اما سؤال اصلی اینجاست که آیا برنامه‌ریزان درسی می‌توانند به صورت عامدانه به طراحی چنین موقعیت‌هایی دست زنند، یا باید منتظر بود تا هر یک از فراگیران، در طول سفر تربیتی‌اش با چنین اتفاقی روبه‌رو گردد؟ در هر صورت، تصویر آرمانی فراگیران از مدرسه‌ای مطلوب، مدرسه‌ای است که مرجعی معتبر برای پاسخگویی به مسائل ویژه آنان باشد. اما آنچه در میدان عمل برنامه درسی رخ داده، نشان از عدم مرجعیت مدرسه یا دست‌کم، برآورده نشدن انتظارات فراگیران در این زمینه است. روایات فراگیران همچنین شامل مضمونی با عنوان «پیوستار فراگیر» است که به تفکیک دو طیف اصلی از فراگیران از بهنجار تا نابهنجار می‌پردازد. در واقع، فراگیران خواهان تفکیک منطقی میان این دو طیف بوده و معتقدند که حضور همزمان این دو دسته از فراگیران در مکان و فضای یادگیری (مدرسه) ممکن نیست، مگر اینکه برخی ضررها و پیامدهای منفی این حضور، همچون انحراف بهنجارها یا توقف آنان در شرایطی نابهنجار و عدم پیشرفت مثبت و مسائلی از این دست، را بپذیریم! مضمون دیگر برآمده از روایت‌های فراگیران، مضمونی تکراری است که پیش از این نیز در روایات معلمان بدان پرداخته شد. داستان محتوا و نواقص آن و نیز انتظارات ذی‌نفعان از این عنصر برنامه درسی، که با وجود جایگاه محوری آن در طول این سال‌ها، هنوز نتوانسته آن‌طور که باید، این انتظارات را برآورده نماید، داستانی است تکراری و آشنا که به نظر می‌رسد وقت آن رسیده است تا مورد آشناسازی اساسی قرار گیرد. «فوتبال تخصصی»، عنوان مضمون دیگری مبتنی بر متن روایت شده توسط فراگیران است که به معمای قدیمی «کمیت یا کیفیت» می‌پردازد. از نظر فراگیران، آنچه در مدرسه تحت عنوان برنامه درسی اجرا می‌شود، کمیتی فاقد کیفیت مطلوب است و غالب آنچه که ارائه می‌شود، به جای آنکه به صورتی تخصصی پیگیری شود، سطحی و گذرا بوده و همین مسئله سبب شده است تا فراگیران نتوانند استعدادهای حقیقی خود را در سطح بالایی از استاندارد، پیگیری و شکوفا نمایند. علاوه بر این، پدیده «قشربندی» به مثابه مضمونی تکرارشونده، این بار خود را در قالبی جدید در میان فراگیران نمایان ساخته است. بنابر روایت فراگیران، در حال حاضر، دو قشر کلی از فراگیران در متن برنامه درسی مدارس شکل گرفته‌اند که البته در تقابل با یکدیگر قرار دارند. این دو قشر را می‌توان تحت دو عنوان کلی «عوام» و «جانشین‌ها» معرفی نمود. «عوام»، اشاره به آن دسته از فراگیران دارد که سفر تربیتی‌شان با روندی معمولی پی‌گرفته شده است و به‌طور مشخص، طرفدار حزب یا گروه خاصی در طول این سفر نیستند. اما «جانشین‌ها»، گروهی از فراگیران را شامل می‌شوند که در جبهه‌های مخالف با عوام، یعنی جبهه کارگزاران اصلی مدرسه، شامل مدیر، معاونین، مشاورین و غیره، قرار داشته و به سبب این همکاری، در تقابل با سایر فراگیران (گروه عوام) قرار می‌گیرند. روایات فراگیران حاکی از آن است که زنگ هشدار عواطف در متن برنامه درسی مدت‌هاست که به صدا درآمده و فراگیران را نسبت به وضعیت رسیدگی به عواطف و کیفیات درونی ایشان، معترض ساخته است و ادامه چنین شرایطی، حیات برنامه درسی را با مشکل جدی روبه‌رو خواهد ساخت. فراگیران همچنین به مضمون دیگری تحت عنوان «چندفرهنگی، تبعیض و مستثناسازی» اشاره داشته‌اند و معتقدند که این مضمون در متن برنامه‌های درسی به‌طور آشکار خود را نمایان ساخته است و بر این اساس، خواهان بازگشت رویه‌های عادلانه به این حوزه هستند. معضل تربیت معلم، به عنوان مضمونی

تکراری در طول پژوهش، در روایات فراگیران نیز متجلی شده است. فراگیران، میان دو دسته معلم «لایق» و «نالایق» تفاوت قائل شده و معتقدند که پایه‌های چنین تفکیکی، به مدت‌ها قبل، یعنی زمان گزینش معلمان، بازمی‌گردد. البته باید اشاره کرد که این مسئله صرفاً مختص به گروه معلمان نیست و شامل دیگر افراد درگیر در متن برنامه درسی (کادر آموزشی و پرورش مدارس) نیز می‌شود. بنابر نظر فراگیران، شیوه‌های گزینش این افراد، نیازمند اصلاحات اساسی است و ارزشیابی مستمر آنان باید با رجوع مستقیم به فراگیران انجام گیرد. اما نگاه فراگیران به مقوله ارزشیابی در برنامه درسی، نگاهی سخت و از قضا کاملاً بروکراتیک است! فراگیران معتقدند که توجه به ارزشیابی در طول این سال‌ها، روندی نزولی داشته و در متن برنامه درسی معاصر، مقوله‌ای جدی تلقی نمی‌شود. این در حالی است که فراگیران، خواهان توجه جدی به این مقوله، به مثابه ابزاری برای تفکیک سره از ناسره در میان هم‌ردیفان خود هستند و «امتحان» و «کارنامه» را از مهم‌ترین مصادیق چنین نگاهی می‌دانند و بر حضور مداوم آن در متن برنامه درسی اصرار می‌ورزند.

۳- مضامین مستخرج از روایات والدین

سومین جهان موازی متعلق به یکی دیگر از ذی‌نفعان اصلی برنامه درسی، یعنی والدین فراگیرانی است که به‌طور مستقیم با آن درگیر هستند. بر این اساس، بررسی روایت این گروه از ذی‌نفعان، در کنار دو گروه دیگر، یعنی فراگیران و معلمان، می‌تواند به خلق قطعه‌نهایی مورد نظر پژوهشگر، که شامل تصویری یکپارچه از برنامه درسی دوره ابتدایی و روزه‌های ارتباطی میان این جهان‌های سه‌گانه می‌باشد، کمک نماید. روایت‌های والدین، برخلاف روایات فراگیران، حاوی مضمونی با عنوان ارجحیت مجاهدت و تلاش شخصی بر هوش و توانمندی ذهنی است. نگاهی کلی به روایات والدین، مضمونی اساسی را تحت‌عنوان «والدین فاقد ایده» آشکار می‌سازد. به‌طور کلی، به نظر می‌رسد که والدین مشارکت‌کننده در پژوهش حاضر، به اندازه دیگر ذی‌نفعان اصلی (معلمان و فراگیران)، انتظار ویژه‌ای از برنامه درسی و یا ایده‌چندانی جهت تعیین استانداردهای آن ندارند. گرچه، تجربه شخصی پژوهشگر از برخورد با والدین دیگری که در طول این سال‌ها با آنان در ارتباط بوده است نیز، چنین مضمونی را برای طیف گسترده‌تری از والدین تأیید می‌کند. والدین در روایت‌های خود، به دو مقوله محوری و تأثیرگذار در برنامه درسی، تحت‌عنوان «جنسیت» و «تبعیض» اشاره کرده‌اند. بنابر نظر والدین و آنچه که مورد تجربه آنان از متن برنامه درسی بوده است، شرایط تحصیل با کیفیت بالاتر برای مردان و افراد دارای امکانات غنی برای یادگیری، نسبت به زنان و افراد کم‌برخوردار، بهتر است. این در حالی است که والدین معتقدند، در حالت آرمانی، برنامه درسی باید برای طیف‌های گسترده‌ای از افراد، فارغ از جنسیت و سطح دسترسی آنان به امکانات، به‌صورت برابر عمل کند. روایات والدین همچنین، شامل مضمون دیگری تحت‌عنوان «بازتولید والدینی» است. بازتولید والدینی اشاره به تکرار داستان سفر تربیتی والدین در فرزندانشان دارد و به نظر می‌رسد که با مفهوم انجماد زمانی در روایات معلمان همخوانی داشته باشد. بنابر این روایات، برنامه درسی به تکرار و بازتولید خود، همچون سخنی واحد، برای نسل‌هایی متفاوت، در طول زمان می‌پردازد و گویی به پیامدها و تبعات طولانی مدت چنین تکراری نیز توجه چندانی ندارد! مضمون مشترک دیگری که هم در روایات فراگیران دیده شد و هم در روایات والدین آن‌ها بدان اشاره شد، «زمان بی‌معنا» است به نظر می‌رسد که والدین نیز همچون فرزندان خود، گذرگاهی از برنامه درسی را بدون فراگیری تجربه‌ای شاخص، صرفاً طی کرده و گذرانده‌اند. چنین مضمونی، بار دیگر، این نکته را به متخصصان برنامه درسی یادآور می‌سازد که تلاش برای طراحی موقعیت‌های تجربه‌ساز در لحظه لحظه اجرای برنامه درسی، موضوعی است ضروری، که بیش از پیش باید بدان توجه شود. مضمون مهم دیگری که از روایات والدین قابل استخراج است، لزوم توجه هرچه بیشتر به شبکه‌های والدینی است. به نظر نگارنده و بنابر روایات والدین، در حال حاضر، چنین شبکه‌ای یا اصلاً وجود ندارد و یا اگر هم هست، بیشتر گرفتار روابط منفی و رقابت‌آمیز است تا تعاملات سازنده و مفید برای متن برنامه درسی! این در حالی است که شکل‌گیری چنین شبکه‌ای در حالت آرمانی، می‌تواند کمک مؤثری در جهت بهبود برنامه‌های درسی، به‌ویژه در دوره ابتدایی باشد. مضمون دیگر برخاسته از روایات والدین، پدیده‌ای با عنوان «حبس زمانی» است. در این

زمینه، برخی از والدین معتقدند که نهاد مدرسه، در طول سال‌ها و از دیروز تا امروز، ایدئولوژی سرکوبگری را پیشه خود ساخته و با چنین انتخابی، راه و عرصه را برای بروز خلاقیت و ابداع در ذی نفعان خویش، بسته است. به نظر می‌رسد که این پدیده نیز، در یک فرآیند انجماد زمانی رخ داده و لذا باز هم می‌تواند روایات راویان دیگر را تأیید کند.

مضامین اصلی و مفاهیم محوری مستخرج از روایات ذی نفعان سه گانه برنامه درسی (معلمان، فراگیران و والدین) در قالب جدول ۱ خلاصه شده است.

جدول ۱- مضامین اصلی و مفاهیم محوری مستخرج از روایات ذی نفعان سه گانه برنامه درسی

ردیف	مضامین معلمان	مضامین فراگیران	مضامین والدین	مفهوم محوری
۱	دغدغه‌مندان تربیت: معلمان مسئول	«هوش» بر هر چیزی مقدم است!	«مجاهدت» بر «هوش» مقدم است!	
۲	تربیت معلم ناکارآمد	داستان مدرسه: «تفرجگاه» یا «زند»	اولیای فاقد ایده	
۳	محتوای فانتزی و غیرکاربردی برنامه درسی	اهداف: حفظ فاصله منطقی با نسل قبلی	جنسیت و تبعیض	
۴	پلورالیسم تربیتی: چندگانگی مسیر تربیت	فراگیر به مثابه ارزیاب	داستان بازتولید والدینی	جراحی فراسیستم برنامه درسی (از ساده به پیچیده): بازآرایی نقش‌ها (معلم، فراگیر و والدین): عاملیت معلم
۵	فضای مجازی: فرصت‌ها یا تهدیدها	کسب تجربه یا تجربه‌سازی	زمان بی معنا: کسب تجربه یا تجربه-سازی در برنامه درسی	
۶	داستان دیسپلین‌ها (رقابت میان رشته‌های علمی)	شبکه‌ها و پیوندهای دوستی	شبکه والدینی	
۷	داستان معلم: از گذشته تا آینده	گزارهای شکوفاکننده: رسیدن به نسخه متفاوتی از «خود»	محبوس در زمان: نهاد سرکوبگر مدرسه از دیروز تا امروز	
۸	انتخاب معلمی: چه کسی راه می-نماید؟	مدرسه پاسخ‌گو		
۹	مسافت دیدگاهی: سن و تجربه در معلمی	پیوستار فراگیر: تفکیک بهنجار از نابهنجار		
۱۰	پژوهش برنامه درسی به مثابه سیستمی پیچیده	داستان تکراری محتوا		
۱۱	بند قانون: امواج سهمگین بروکراسی در علم و فن	فوتبال تخصصی: معمای کمیت یا کیفیت		
۱۲	مرز تشویش: «یأس» و «رجا»	قشر بندی فراگیران: تقابل عوام و جانشین‌ها		
۱۳	بحران بی صدا و رحلت قریب: ضرورت بازاندیشی در فراسیستم برنامه درسی	زنگ هشدار عواطف		
۱۴	کلونی تغییر: داستان جذب معلمان هم‌ایده در حوزه تغییر و اصلاح برنامه درسی	چندفرهنگی، تبعیض و مستثناسازی		
۱۵		لایقان و نالایقان معلمی: معضل تربیت معلم		
۱۶		ارزشیابی سخت: تفکیک سره از ناسره		

علاوه بر این، یکی از اهداف اساسی پژوهشگر از پرداختن به روایات سه‌گانه، کشف روزه‌های ارتباطی میان سه دسته از ذی‌نفعان اصلی برنامه درسی، ذیل استعاره کلی «جهان‌های موازی» می‌باشد. بدین منظور، پس از استخراج مضامین روایات هر دسته (معلمان، فراگیران و والدین آن‌ها) تمامی مضامین هم‌گذاری می‌شوند تا وجوه اشتراک این روایات سه‌گانه آشکار گردد. به اعتقاد پژوهشگر، کشف روزه‌های ارتباطی و اشتراکات دیدگاهی میان جهان‌های موازی برنامه درسی، در درجه اول می‌تواند تصمیم‌گیری در خصوص اولویت‌بندی اقدامات اصلاحی در حوزه برنامه درسی را آسان‌تر نماید. به عبارت دیگر، این اشتراکات، مسائل و چالش‌های اساسی برنامه درسی را مطابق با اولییتی که ذی‌نفعان اصلی برای این مسائل قائل هستند، دسته‌بندی کرده و نقطه آغازین اصلاح یا تغییر برنامه درسی را برای سیاست‌گذاران این حوزه آشکار می‌سازند و البته، همین تمرکز بر اشتراکات، گامی اساسی در جهت استحصال دلالت‌های کاربردی این روایات برای حوزه تعلیم و تربیت و برنامه درسی به‌شمار می‌رود.

لازم به ذکر است که این ترتیب اولویت، براساس تعداد مضامین مشترک در روایات (فراوانی مضامین یا مضامین پُر تکرار) تعیین شده و بر این مبنا، گروه‌های سه‌گانه ذی‌نفعان، اهمیت حل مسائل برنامه درسی را در درجه اول، مربوط به عنصر «مواد و منابع یادگیری» می‌دانند. مؤلفه‌های «گروه‌بندی» (شامل هر دو گروه فراگیران و معلمان) و نیز «نقش و جایگاه معلم»، در رتبه‌های دوم و سوم قرار گرفته‌اند. سایر عناصر نیز، به ترتیب اولویت، عبارتند از: «زمان، مکان و فضا»، «محتوا»، «منطق»، «مقاصد و اهداف»، «فعالیت‌های یادگیری و روش‌های تدریس» و «ارزشیابی».

نکته قابل توجه در خصوص این اشتراکات نیز آن است که برخلاف تصور اولیه پژوهشگر، مبنی بر تفاوت بسیار میان جهان‌های سه‌گانه ذی‌نفعان (معلمان، فراگیران و والدین)، یافته‌های پژوهش حاکی از اشتراکات بسیار ذی‌نفعان در زمینه‌های گوناگون در حوزه برنامه درسی است. بنابراین، مسئله اساسی که در اینجا مطرح می‌گردد، تحلیل فاصله موجود میان جهان‌های موازی، با وجود اشتراکات فراوان میان آن‌هاست. به عقیده پژوهشگر، یکی از دلایل اساسی چنین موضوعی، عدم شناخت ذی‌نفعان از زیست جهان یکدیگر است و همین عدم شناخت، سبب حرکت موازی این جهان‌های سه‌گانه، علیرغم اشتراکات فکری و نگرشی نسبت به متن برنامه درسی شده است و البته به اعتقاد پژوهشگر، همین حرکت موازی و جزیره‌گونه ذی‌نفعان است که بزرگترین مانع بر سر راه تحول در فرایست‌های پیچیده برنامه درسی می‌باشد، و پژوهش حاضر، شاه‌کلید ارتباطی میان این جهان‌های سه‌گانه را در «روایت عالمانه» و به اشتراک‌گذاری «تجارب دسته‌اول» ذی‌نفعان در خصوص جنبه‌های گوناگون تربیت و مؤلفه‌های برنامه درسی یافته است. بر این اساس، شکستن سدهای ارتباطی جز از طریق گفت‌وگو و دیالکتیک بر سر مسائل و چالش‌های پیچیده برنامه درسی حاصل نمی‌گردد و البته بنابر یافته‌های این پژوهش، نقطه آغازین چنین گفت‌وگویی نه در سطح کلان و نه از سوی سیاست‌گذاران این حوزه، بلکه در سطح خرد و با مشارکت اصلی‌ترین ذی‌نفعان برنامه درسی، یعنی معلمان، فراگیران و والدین، می‌باشد. حرکت جهان‌های موازی، با وجود اشتراکات و شباهت‌های بسیار را می‌توان با استفاده از استعاره پُرکاربرد «ریزوم» که توسط فیلسوف پساساختارگرای فرانسوی، ژیل دلوز، جهت تبیین فلسفه کثرت‌گرایی مدنظر او مطرح شده است، نیز تبیین نمود. ریزوم در اصطلاح گیاه‌شناختی، به ریشه‌های فرعی گیاه گفته می‌شود که برخلاف ریشه اصلی که در یک جهت خاص سیر می‌کنند، در جهات گوناگون روان و پیوسته در حال تکثر و تعدد هستند. در واقع، برخلاف درختان معمولی که متکی بر ساقه‌ای تنومند می‌باشند و رشدی عمودی و منظم دارند، ریزوم‌ها افقی رشد می‌کنند و یافتن مبدأ و منطق رشدی مشخص در برنامه آن‌ها بسیار دشوار است؛ همچنین، اگر ریزوم‌ها بریده شوند، نه تنها از بین نمی‌روند، بلکه چند گیاه تازه از آن می‌روید و پیوسته بخش‌های تازه‌ای را به وجود می‌آورند که می‌توان آن را نوعی سیر و تحول درونی و شدن‌های پیاپی (استحاله‌ای ناب) دانست (Shakouri Monfared & Ardelani, 2020; Barroso, 2020; Seyed Almasiet al., 2018; Khaleghi Damghani & Jamshidi, 2018).

اما برای اینکه این مقایسه کامل شود، لازم است تا علاوه بر مشخص نمودن اشتراکات این سه جهان موازی، افتراق‌های موجود در میان آن‌ها را نیز مورد تفحص و بررسی قرار دهیم. تا اینجا، حجم اشتراکات میان روایات سه گانه ذی‌نفعان، به حدی بالا بود که نه تنها تصور اولیه پژوهشگر، مبنی بر فاصله بعید میان این سه جهان برنامه درسی (معلمان، فراگیران و والدین) را نقض می‌کند، بلکه حتی در نگاه اول، محقق را از پرداختن به افتراق‌ها باز می‌دارد. با این وجود، گرچه این سه جهان موازی، اشتراکات بسیاری با یکدیگر داشته‌اند و شاید یکی از مهم‌ترین دلایل آن نیز همان عدم شناخت هر گروه نسبت به گروه دیگر باشد، اما هنوز یک مسئله اساسی باقی مانده است و آن این است که آیا به واقع، میان این سه جهان، اشتراک و شباهت‌های فکری، نگرشی و رفتاری وجود دارد؟ یا این اشتراکات مربوط به زاویه دید محقق و محلی است که از آن‌جا به دنیای روایان سه گانه نظر می‌افکند؟ در پاسخ به این پرسش اساسی باید گفت که بررسی عمیق‌تر روایات و کنکاش مجدد در میان مضامین مستخرج از آن‌ها، نشان می‌دهد که در یک نگاه کلی و در واقع، از همان زاویه دیدی که پژوهشگر از ابتدای پژوهش برای بررسی روایات برگزیده است، این اشتراکات وجود دارند و حقیقی هستند، اما زمانی که با دیدی جزئی‌نگر وارد این اشتراکات شویم، در خواهیم یافت که در دل همین اشتراکات، اختلافات ظریفی نیز نهفته است که در کنار مسئله «عدم شناخت ذی‌نفعان از زیست جهان یکدیگر»، فاصله میان این سه جهان موازی را نه تنها بعیدتر، بلکه به مراتب پیچیده‌تر نموده است. به عنوان مثال، یکی از تفاوت‌های بارز میان روایان سه گانه، خود را به وضوح در آخرین خوان از سفر در بستر برنامه درسی، که خود البته آغازی است بی‌پایان، یعنی رهاورد سفر یا همان عنصر «ارزشیابی» نشان داده است. با وجود اینکه نظام آموزشی، چند سالی است ارزشیابی کیفی و توصیفی را به عنوان نسخه مطلوب سنجش توانمندی‌های اکتسابی فراگیران منظور داشته است و معلمان نیز، گرچه مخالفت‌هایی با این رویکرد داشته‌اند، اما ماهیت کیفی ارزشیابی و پرهیز از دیدگاه‌های کمی‌نگر را ضروری تلقی می‌کنند، فراگیران، نگاه کاملاً متفاوتی به این موضوع داشته و خواستار جایگزین نمودن همان رویکرد کمی و سنتی به ارزشیابی، با هدف سرند کردن و غربال سخت، میان خوب و بد، می‌باشند.

اما این تفاوت، آن‌جا آشکارتر می‌شود که در مقایسه روایات گروه‌های ذی‌نفع، متوجه می‌شویم که اگر چه هر یک از آن‌ها، وجود عنصر ارزشیابی در متن برنامه درسی را ضروری دانسته و البته خواهان دقیق‌تر شدن فرآیند آن هستند، اما در اینکه مخاطب این ارزشیابی به واقع چه کسی است، دچار اختلاف نظر اساسی هستند. معلمان، نوک پیکان انتقاد را به سمت سیستم آموزشی نشانه گرفته و معتقدند، این نظام آموزشی است که در کلیت خود نیاز به ارزشیابی دارد و آن‌چه تحت این عنوان در خرده‌سیستم‌های این نظام در جریان است، در حقیقت ارزشیابی نیست و برای این تناقض باید چاره‌ای اندیشید. فراگیران اما، نوک این پیکان را به سمت معلمان خود نشانه گرفته و معتقدند که علاوه بر ارزشیابی سخت از فراگیران، نظام آموزشی باید ارزشیابی معلمان را جدی‌تر گرفته و در این زمینه، جایگاه فراگیران را به «ارزیابان کاربلد» ارتقا دهد. والدین نیز، گرچه ایده منسجمی در خصوص برنامه‌های درسی از خود بروز نداده‌اند، ولی در عین حال، نوک این پیکان را به سمت مدرسه گرفته و معتقدند که این مدرسه است که باید «پاسخگوی» نظام ارزشیابی باشد و نه افراد!

نمونه دیگری از این افتراق‌ها را می‌توان در اختلاف دیدگاه فراگیران و والدین نسبت به عامل اثرگذار بر موفقیت تحصیلی مشاهده نمود. آن‌جا که فراگیران برخلاف والدین خود، «هوش» را مقدم بر هرگونه تلاش و مجاهدتی یافته، اما والدین، تلاش را عامل اصلی رسیدن به سعادت می‌دانند. در بحث اهداف و مقاصد سفر نیز، علی‌رغم این‌که هر سه گروه تا حد زیادی نسبت به غایت سفر خود تردید داشته و شناخت کافی نسبت بدان ندارند، اما به نظر می‌رسد که هر یک از آن‌ها، اهداف فرعی متفاوتی نسبت به سایر گروه‌ها را برای خود برگزیده و تا حدی نیز بدان وفادارند. در اینجا تفاوت میان گروه‌ها از جهت دیگری نیز خود را نشان می‌دهد و آن، تعلق به اهداف درون‌مرزی در گروه معلمان و والدین، و علاقه‌مندی به پیگیری اهداف برون‌مرزی (زیست مجازی) در فراگیران است و لذا، به نظر می‌رسد که فراسیستم برنامه درسی نتوانسته است میان این اهداف فرعی و این جهان‌بینی‌های متعدد، پادرمیانی کرده و بدان‌ها وحدت بخشد.

اما در یک نگاه کلی و فراتر از این اشتراکات یا افتراق‌ها، پژوهشگر با نظر به روایات سه‌گانه، معتقد است که در یک مقایسه ساده، به‌واقع، این اشتراکات هستند که تعیین‌کننده ارتباط میان این سه جهان موازی از برنامه درسی می‌باشند و افتراق‌ها یا اختلاف‌ها نیز در بیشتر موارد یا جزئی هستند، یا در صورت مواجهه روایان با یکدیگر، خیلی زود به توافق بدل می‌گردند و یا در اکثر موارد، به‌صورت وجود یا عدم برخی مسائل در روایات روایان خود را نشان می‌دهند؛ به این معنی که برخی روایان، در روایت سفر تربیتی شخصی خویش، برخی عناصر را برجسته‌تر از سایر مؤلفه‌ها نشان می‌دهند. بر این مبنای، به‌نظر می‌رسد که برای یافتن دلایل اثرگذار بر فاصله ایجاد شده میان این سه جهان موازی و کشف روزه‌های ارتباطی، تکیه بر تفاوت‌ها و پرداختن به نقاط اختلاف، همان‌گونه که پژوهشگر در ابتدای کار تصور می‌کرد، چندان هم کارساز نخواهد بود، بلکه در عوض، طبقه‌بندی اشتراکات و تعیین اولویت‌ها است که می‌تواند آن اختلاف‌های جزئی را نیز در طی زمان، به توافق بدل نماید. به این معنی، روایت، به‌مثابه ابزار بیان تجارب و ادراک‌های ذی‌نفعان، می‌تواند در خدمت برنامه درسی، در معنای کلی آن، قرار گرفته و با بیان نقاط اشتراک و اولویت‌بندی آن‌ها، روزه‌های ارتباطی جدیدی را میان سه میدان اصلی در متن برنامه درسی، یعنی میدان معلمان، میدان فراگیران و میدان والدین، ایجاد نماید. در حقیقت، هریک این گروه‌های سه‌گانه، که به اعتقاد پژوهشگر در جهان‌های موازی با یکدیگر زندگی می‌کنند، درون یک فراسیستم پیچیده‌تر، به نام برنامه درسی، نه تنها اختلاف چندانی برای ادامه مسیر با یکدیگر ندارند، بلکه حتی اشتراکاتی دارند که به سبب اینکه هر یک از دیگری بی اطلاع است و اولویت‌های متفاوتی به این اشتراکات می‌دهد، زیست‌جهانی «حباب‌گونه» برای خود ساخته‌اند و در عین حالی که حرکت سایر گروه‌ها و اعضای آن را مشاهده می‌کنند، اما صدای یکدیگر را نمی‌شنوند و «روایت» همچون زنگ هشدار و ارتعاشی لازم و ضروری برای حذف این حباب و سکوت خودخواسته، وارد میدان برنامه درسی، در معنای عام آن، شده و روزه‌های ارتباطی گمشده را به این حوزه بازبرمی‌گرداند.

بنابر مطالب ذکر شده می‌توان اشتراکات و افتراق‌های مشاهده شده در میان سه جهان موازی برنامه درسی (معلمان، فراگیران و والدین) را در قالب جدول ۲ خلاصه نمود.

جدول ۲- تناظر وجوه اشتراک و افتراق روایات سه‌گانه

ردیف	وجوه افتراق «»	گروه‌های غیرهم‌سو	گروه‌های هم‌سو	«» وجوه اشتراک
۱	تقدم اثرگذاری عنصر «هوش» یا «تلاش» در موفقیت	فراگیران و والدین	معلمان، فراگیران و والدین	محتوای فانتزی و غیرکاربردی
۲	«ارزش‌یابی سخت» یا «ارزیابی نرم»	معلمان و فراگیران	معلمان و فراگیران	معضل تربیت معلم
۳	اهداف و آرمان‌ها	صف (فراگیران) و ستاد (اسناد بالادستی)	معلمان و فراگیران	قشربندی‌های (گروه‌بندی) ناصواب
۴			معلمان، فراگیران و والدین	پلورالیسم تربیتی
۵			معلمان، فراگیران و والدین	فرصت‌های فضای مجازی
۶			معلمان، فراگیران و والدین	انجماد زمانی
۷			معلمان، فراگیران و والدین	پیوستار رشدی (از گذشته تا آینده)
۹			معلمان، فراگیران و والدین	هویت مکان‌مند و تجربه بدن‌مند

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، سهم اشتراکات نسبت به موارد افتراق میان روایات سه‌گانه بیشتر است و البته همان‌طور که پیش از این نیز ذکر شد، به‌عقیده پژوهشگر، غالب افتراقات میان این جهان‌های موازی، با برگزاری جلسات روایی به‌صورت جمعی و گروهی، در اندک زمانی می‌تواند به اشتراک بدل گردد و آنچه که به‌واقع این گروه‌های سه‌گانه را از یکدیگر دور کرده و مسبب اختلاف میان آن‌هاست، تفاوت در اولویت‌بندی عناصر است. به‌عنوان مثال، گرچه محتوا و روش و منابع یادگیری، نزد هر سه گروه ذی‌نفع، عناصری چالش‌برانگیز و تا حد زیادی مشترک تلقی می‌شود، اما ممکن است در یک برهه زمانی خاص، برای یک گروه (همچون

فراگیران)، مواد و منابع یادگیری و برای گروه دیگر (به‌عنوان مثال معلمان)، روش‌های تدریس اولویت پیدا کند و حرکت هر یک از این گروه‌ها بر حسب اولویت‌هایشان می‌تواند جاده‌های موازی بی‌پایانی را در سفر تربیتی مشترک میان آن‌ها رقم بزند. نکته مهم دیگری که باید یادآوری نمود این است که روایات سه‌گانه در پژوهش حاضر، سفر تربیتی راویان در بستر برنامه درسی را از یک منظر کلی و واحد مورد کاوش و تفحص قرار داده است. در این معنی، پژوهشگر، صرفاً در پی روایت یک برنامه درسی در دوره ابتدایی، در معنای جزئی آن نبوده، بلکه در یک نگاه فراگیر و کلی، سفر تربیتی گروه‌های ذی‌نفع در ارتباط با برنامه درسی را، به سبب تلاقی که در یک برهه زمانی- مکانی خاص با یکدیگر داشته‌اند، روایت کرده که در فاز بعدی این مقاله، از دل همین مضامین و مفاهیم، دلالت‌هایی کلی و کاربردی را برای حوزه برنامه درسی ابتدایی در معنای عام آن، که به جهت مؤلفه‌های مشترک با سایر برنامه‌های درسی، اشتراک بسیاری با دوره‌های تحصیلی دیگر خواهد یافت، استخراج خواهد نمود.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که از عنوان این پژوهش برمی‌آید، هدف کلی و آشکار پژوهش حاضر، مقایسه روایت‌های سه‌گانه ذی‌نفعان از برنامه درسی تجربه‌شده دوره ابتدایی با نظر به استعاره تربیتی سفر است و در این مقایسه نیز مشخص شد که سفر تربیتی گروه‌های سه‌گانه در بستر برنامه درسی، بیش از آن‌که بر پایه افتراق و تفاوت باشد، بر اشتراکاتی بنا شده است که از قضا می‌توانند در رتبه‌ها و اولویت‌های متفاوتی قرار گیرند و به همین سبب، به زعم پژوهش‌گر، در دل همین تفاوت‌ها، ردی از اشتراک پنهان شده که تنها با تکیه بر روایت و ابزار ویژه آن، یعنی گفت‌وگو، قابل کشف و استخراج است. این صرفاً معنای آشکار پژوهش حاضر است که در قالب اهداف و پرسش‌هایی شفاف و صریح بدان پرداخته شده است. اما علاوه بر این معنای آشکار، یافته‌های پژوهش، حاوی معنایی پنهان نیز هستند، که همانا نسبت این روایات با آن تلقی از برنامه درسی دوره ابتدایی است که در نظام آموزشی امروز ما در جریان است. در واقع، چنین روایتی می‌تواند تصویر دقیق‌تری از آن‌چه «برنامه درسی» می‌نامیم، در حوزه عمل، به دست دهد. شاید بتوان از منظر جامعه‌شناسی نیز، این موضوع را نوعی نظریه‌پردازی از سطح «خُرد»، به «میانه»، و سپس به «کلان» دانست. نکته مهمی که در این فرآیند باید بدان توجه داشت، تمرکز بر «محرومیت‌ها، عواطف و احساسات منفی» است. چرا که این عواطف منفی هستند که مسبب اصلی «تغییر، تحول و دگرگونی» در سطح کلان یا دست‌کم ایجاد «اصلاحات» در سطح خرد می‌باشند. به‌طور کلی، هرگاه انتظارات برآورده نشوند، خواه به واسطه تأمین نشدن نیازها و خواه به دلیل هر منبع ناسازگار دیگری، عواطف منفی برانگیخته می‌شوند و افراد را به تغییر ترغیب می‌کنند. بر این اساس، این محرومیت‌ها و احساسات منفی، اهداف آسان‌تری برای تأثیر خُرد بر میانه هستند، تا آن دسته از ساختارهای میانه‌ای که در آن‌ها به نیازها پاسخ داده می‌شود و انتظارات برآورده می‌شوند (Jalaeipour & Mohammadi, 2019). به همین سبب، تمرکز روایات این پژوهش نیز بر همین نقاط منفی و محرومیت‌ها در برنامه درسی است، تا در نهایت از خلال همین موانع و خلأهای موجود، بتوان دگرگونی و تحول واقعی را رقم زد و لذا، با خوانش مضامین روایات پیش‌رو، نباید چنین تصور نمود که دیدگاه راویان در روایات مطرح شده، دیدگاهی سراسر منفی به نظام آموزشی یا برنامه درسی یا تلاش برای «سیاه‌نمایی» این عرصه‌هاست؛ چه این‌که نقاط مثبت در این سفر تربیتی بسیارند، اما به اندازه نقاط کور و غالباً منفی این سفر، توان درهم‌شکستن موانع تحول را نخواهند داشت. به‌عنوان مثال، همین فرصت روایت برنامه درسی زیست‌شده در قالب پژوهشی علمی که اخیراً تعداد آن در حوزه مطالعات برنامه درسی رو به فزونی است، یکی از همین نقاط مثبتی است که نباید از آن غافل ماند.

در یک تعریف آشنا، «برنامه درسی»، شامل مجموعه‌ای هماهنگ از عناصری همچون اهداف، روش‌ها، محتواها و ارزشیابی همه این‌هاست و تعلیم و تربیت نیز، فرآیندی با هدف تحول وجودی ذی‌نفعان درگیر در آن، بنابر همین برنامه درسی است. برنامه درسی، پلی

است مابین آنچه انتظار داریم و آنچه که از آرمان‌ها در ذهن داریم، با واقعیت‌هایی که در مکان ویژه تعلیم و تربیت، یعنی در سطح مدرسه اتفاق می‌افتد. بر این اساس، یافته‌های پژوهش حاضر در دو بخش قابل بحث می‌باشند؛ یکی روایت راویان سه‌گانه (معلمان، فراگیران والدین) از برنامه درسی تجربه‌شده در دوره ابتدایی، که بنابر مقتضیات پژوهشی، در خلاصه‌ترین حالت ممکن ارائه و به مقایسه ای اجمالی میان آن‌ها پرداخته شد و دیگری، تعیین نسبت این روایات با آن برنامه درسی دوره ابتدایی که امروز بر نظام آموزشی ایران سایه افکنده است.

بنابر یافته‌های پژوهش و در یک نگاه کلی، می‌توان گفت که روایات سه‌گانه در پژوهش حاضر که شامل روایت معلمان دوره ابتدایی، روایت فراگیران و روایت والدین آن‌ها در متن برنامه درسی دوره ابتدایی می‌باشد، حاکی از نوعی نگاه به برنامه درسی این دوره است که عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی را نه فقط در ارتباط با معلمان، بلکه در رابطه با هر یک از گروه‌های ذی‌نفع برنامه درسی، که گروه‌های والدینی و فراگیران را نیز شامل می‌شوند، به‌کارگرفته و ذیل یک دیدگاه کلی‌تر، که همانا سفر تربیتی است، تحلیل می‌کند. اولین و اساسی‌ترین نتیجه چنین دیدگاهی، بازگرداندن خویشتن حقیقی و شخصی افراد درگیر در برنامه درسی به این حوزه است که بی‌شک، چنین اصلاحات اساسی نیز باید از دوره ابتدایی در نظام آموزشی آغاز گردد. در این زمینه، می‌توان به نتایج پژوهش سجادیه و عالی (Sajjadih & Aali, 2019) اشاره نمود که نسبت به کنار گذاشتن خویشتن اصیل و تأکید بر خویشتن‌های کاذب، به‌ویژه در نظام آموزشی ایران، هشدار داده‌اند؛ نمودهای چنین غفلتی را نیز می‌توان در تأکید بر مهارت‌های یکسان در معلمان، اصرار بر ارزشیابی‌های بیرونی کمی از عملکرد آنان، غلبه نگاه کارکردگرایی در مواجهه با معلمان و نیز قرار گرفتن معلم در خدمت توسعه دانست. همسو با نتایج پژوهش مذکور، باید گفت که پژوهش حاضر نیز، با در نظر گرفتن استعاره سفر تربیتی در روایات سه‌گانه از برنامه درسی تجربه‌شده ذی‌نفعان در دوره ابتدایی، می‌تواند گامی در جهت بازگرداندن همین عنصر مغفول در برنامه‌های درسی، یعنی خویشتن حقیقی خویش، به‌ویژه در دوره ابتدایی که پایه و اساس دوره‌های دیگر تحصیلی است، باشد. البته همان‌طور که پیش از این نیز اشاره شد، بازگرداندن این خویشتن حقیقی، جز در سایه نقد یا همان اعتراف تربیتی امکان‌پذیر نخواهد بود. نقد تربیتی، که ذیل رویکرد خبرگی آموزشی قرار می‌گیرد، می‌تواند بسیاری از کیفیت‌های ناآشکار و در عین حال ارزشمند برنامه درسی را آشکار سازد (Samadi, 2017).

در مرحله بعد، روایات ذی‌نفعان در این پژوهش، به توصیف شرایط وضع موجود برنامه درسی دوره ابتدایی پرداخته‌اند که حاکی از فاصله بسیار آن با مطلوبیات گروه‌های ذی‌نفع است. اساساً آنچه که برنامه درسی دوره ابتدایی را از سایر برنامه‌های درسی متمایز می‌کند، ویژگی‌های خاص فراگیران و توانمندی‌های ویژه‌ای است که معلمان آن‌ها باید دارا باشند. با این وجود، یافته‌های پژوهش، تمایز چندانی میان عناصر دیده شده در این دوره با دیگر دوره‌های تحصیلی مشاهده نکرده و این خود، حاکی از وجود خلایبی بزرگ در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی در ایران است. عناصر برنامه درسی در این دوره با چالش‌های متعددی روبه‌رو هستند که در اولویت‌گذاری راویان، به‌ترتیب شامل منابع (بستر) یادگیری، گروه‌بندی (معلمان، فراگیران و والدین)، نقش و جایگاه معلم، زمان، مکان و فضا، محتوا، منطق، مقاصد و اهداف، فعالیت‌های یادگیری و روش‌های تدریس و نیز ارزشیابی است. این در حالی است که پژوهش تاری، جوادی‌پور، حکیم‌زاده و دهقانی (Tari et al., 2022)، در خصوص مهم‌ترین چالش‌های پداگوژیک شناسایی شده در محیط یادگیری الکترونیکی در آموزش ابتدایی، تقریباً مخالف با اولویت راویان این پژوهش و به‌ترتیب شامل، مسائل مربوط به تعاملات، معلمان، دانش‌آموزان، والدین، روش تدریس، مدیریت کلاسی، نظارت و ارزشیابی، تکالیف و بازخورد، محتوای آموزشی، نتایج یادگیری و منابع آموزشی است. این ناهمسویی جزئی میان نتایج پژوهش مذکور با پژوهش حاضر را نیز می‌توان به بستر آموزش و یادگیری (حضور یا مجازی) ارتباط داد، چرا که نقطه شروع تفسیر ذی‌نفعان از تجربیات شخصی خویش در بستر برنامه درسی، بستگی مستقیم به زمینه‌ای دارد که در آن به تجربه می‌پردازند. در خصوص سایر یافته‌های پژوهش حاضر و ارتباط آن با برنامه درسی دوره ابتدایی نیز، می‌توان به پژوهش‌های

پیرحیاتی، صالحی، فرزاد، مقدم‌زاده و حکیم‌زاده؛ حکیم‌زاده، میرزاییگی و رسولی‌سقای؛ حکیم‌زاده، ملکی‌پور، ملکی‌پور و قاسم‌پور؛ عالی، شعبانی‌ورکی، جاویدی‌کلاته جعفرآبادی و آهنچیان؛ تاری، جوادی‌پور، حکیم‌زاده و دهقانی؛ شیربگی، قادری و فریادرس؛ قادری و غلامی (Pirhayati et al., 2020; Hakimzadeh et al., 2014; Hakimzadeh et al., 2015; Aali et al., 2013; Tari et al., 2016; Ghaderi, & Gholami, 2016; Shirbegi et al., 2016; al., 2022) که به‌ترتیب، حاکی از نقش اساسی ویژگی‌های شخصی معلم، به‌ویژه انگیزه او، مکان و فضای آموزش، به‌ویژه معماری و فیزیک مدرسه، در اثربخشی مدارس دوره ابتدایی، هم‌پوشانی ضعیف محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی با مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی، چالش‌های موجود در دوره‌های مجازی ضمن خدمت معلمان دوره ابتدایی و فاصله میان وضع موجود با سطح مطلوب در این زمینه، انقیاد کودکان در نظام آموزشی (مدرسه)، ناآگاهی معلمان درخصوص روش و ابزار ارزشیابی کیفی-توصیفی و بالطبع، عملکرد نامناسب آنان و نیاز به کارگاه‌های آموزشی باکیفیت در این زمینه، نیاز به بازنگری اساسی در شیوه‌های آموزش بدو خدمت و ضمن خدمت معلمان دوره ابتدایی جهت همسویی با تحولات در محیط‌های غنی از فناوری، عدم امکان ادامه تحصیل باکیفیت معلمان و نیز، کیفیت پایین پژوهش‌های معلمان دوره ابتدایی (اقدام‌پژوهی)، اشاره نمود که به نوعی همسو با روایات ذی‌نفعان در این پژوهش بوده و به‌مثابه داده‌هایی اعتباربخش برای یافته‌های پژوهش حاضر می‌باشند. بر این مبنا، برنامه درسی دوره ابتدایی، از دیدگاه ذی‌نفعان اصلی آن (معلمان، فراگیران و والدین)، همچون بستری برای سفر تربیتی است که ضمن اشتراک بسیار در گروه‌های سه‌گانه فوق، به‌صورت جداگانه و در مسیری متفاوت طی می‌شود. دلیل اصلی این جدایی نیز، اولویت‌هایی است که هر یک از این گروه‌ها در هر برهه زمانی برمی‌گزینند و از این رو، تطبیق نقطه شروع این سفر میان گروه‌های سه‌گانه بایستی از ضروریات برنامه درسی تلقی گردد. علاوه بر این، برنامه درسی دوره ابتدایی بر اساس روایات ذی‌نفعان آن، فاصله بسیاری با وضعیت مطلوب، از یک طرف، و با برنامه درسی رسمی در نظام آموزشی فعلی در دروه ابتدایی، از سوی دیگر، داشته و لذا، نیازمند بازنگری اساسی در عناصر مختلف آن است.

بر این مبنا، در یک نگاهی کلی می‌توان برنامه درسی تجربه‌شده از نگاه گروه‌های سه‌گانه را بدین ترتیب تعریف نمود:

«برنامه درسی از نگاه راویانی که به‌طور مستقیم با آن درگیر بوده و در آن زندگی می‌کنند، همچون سفری بی‌پایان می‌باشد که در یک دور حلزونی تکرارشونده، در جریان است و شامل عوامل متعددی همچون عوامل فردی (پیوستار رشدی فرد، شامل گذشته، حال و آینده آرمانی)، اجتماعی (تعاملات با گروه‌های مختلفی همچون والدین، همسالان و فضای مجازی)، آموزشی و پرورشی (عناصر ده‌گانه برنامه درسی از قبیل (هدف، محتوا، روش، ارزشیابی، معلم، فراگیران و غیره) و برخی عوامل پنهان (همچون فضای مجازی مسکوت، اما پُر معنا در پیرامون برنامه‌های درسی) می‌باشد و شرح چنین سفری که اساساً امری شخصی، درونی و یکتاست نیز به ابزار ویژه خود، که همانا روایت و گفت‌وگو می‌باشد، نیازمند است». لازم به ذکر است که در تبیین‌های نو از مؤلفه‌های برنامه درسی پنهان، این بخش از برنامه درسی شامل یادگیری‌های غیرملموس، غیررسمی و ضمنی ارزش‌ها، هنجارها و نگرش‌هاست که به واسطه معلمان، کارکنان، فرآیندهای غیررسمی آموزش، تعاملات معلم و شاگرد و تفاسیر دانش‌آموزان از رویدادها و محیط سازمانی، ایجاد و انتقال می‌یابد (Sobhaninejad et al., 2017)؛ موضوعاتی که در روایات مطرح شده در این پژوهش نیز انعکاس یافته‌اند.

لازم به ذکر است که این تعریف، شامل همه برنامه‌های درسی در همه دوره‌های تحصیلی از جمله ابتدایی می‌شود و آن‌چه که داستان این سفر را بنابر یک دوره تحصیلی (در اینجا ابتدایی)، متمایز می‌کند، بی‌شک مربوط به راویان آن و زمینه ویژه هر روایت است. بر این اساس، آن معنایی که از برنامه درسی تجربه‌شده در دوره ابتدایی در این پژوهش مورد نظر پژوهشگر بوده است، شامل یک نگاه کلی و در حقیقت مشمول تمامی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی است که می‌تواند عناصر مشترکی با انواع دیگر برنامه‌های درسی (همچون متوسطه یا دانشگاه) داشته باشد. مضاف بر این‌ها باید گفت که روایت راویان در این نگاه، ذیل جریان اصلی تکامل حوزه مطالعات برنامه

درسی در صد سال اخیر (از تایلریسم تا پائیناریسم) ارائه شده و ضمن پذیرش معنای اخیر از پدیده برنامه درسی (برنامه درسی به مثابه گفت‌وگوهای پیچیده در خصوص تجارب شخصی ذی‌نفعان)، به تکامل و پختگی هویت معلمی، در سایه تکامل در زمینه تخصص حرفه‌ای، یعنی برنامه‌ریزی درسی پرداخته و در راستای اهداف پائیناریسم، «زمان و مکان در برنامه درسی را به خصلت‌های روان‌تحلیل‌گری فرویدی و فردیت ذی‌نفعان در محیط یادگیری مرتبط ساخته است» (Ghaderi et al., 2018). در همین زمینه باید به تناقض ظاهری که در نظام برنامه درسی فعلی ایران، که هنوز در بخش‌های زیادی تحت سیطره رویکرد تایلریسم است، با آن‌چه که از تکامل هویت معلمی ذیل نگاه پائیناریسم در این پژوهش دنبال می‌شود، اشاره نمود که شاید در یک نگاه آشنا، معلم در این نظام متمرکز، صرفاً مجری برنامه درسی و به‌نوعی بازیچه اجرایی برنامه درسی در نظر گرفته شود، اما در یک نگاه عمیق‌تر، که برآمده از شخصی‌ترین تجارب روایت شده معلمان است، هویت معلمی را نمی‌توان معادل با مجری صرف برنامه درسی دانست، بلکه در حقیقت، معلم یکی از ذی‌نفعان اصلی همین برنامه درسی است که تصور می‌شود ارتباط اجرایی یک‌طرفه‌ای با او دارد. بر این اساس، جهت رفع چنین تناقضی، می‌توان گفت که با وجود رویکرد حاکم بر برنامه درسی (نگاه سخت‌افزاری و خطی تایلریسم)، معلم قادر است درون همین ساختار نیز، نقش مجری‌گونه خود را در میدان عمل به نقش یک ذی‌نفع خلاق، تحول‌خواه و مشارکت‌کننده در برنامه درسی ارتقا دهد و با شناسایی نقاط آسیب‌زای برنامه و تلاش جهت اصلاح آن‌ها، هویت جدیدی را ذیل رویکرد پائیناریسم برای خود تعریف کند.

اما آن‌چه که این پژوهش را از سایر هم‌رده‌های خود متمایز می‌کند، روایت داستان مردمان حاضر در میدان برنامه‌درسی دوره ابتدایی است که می‌تواند دلالت‌هایی برای کلیت برنامه درسی، در یک معنای عام، و برای برنامه‌های درسی دوره ابتدایی، در معنایی ویژه‌تر داشته باشد، که شرح این دلالت‌ها هم به‌طور مفصل، در فاز بعدی این مقاله ارائه خواهد شد.

بر این مبنا و براساس آن‌چه گذشت، توجه به نکات ذیل در رابطه با پرسش اصلی پژوهش ضروری است:

واکاوی روایات هر یک از ذی‌نفعان درگیر در برنامه درسی، بنا به موقعیت ویژه‌ای که دارند، بر یک یا دو عنصر برنامه درسی، تأکید بیشتری دارند و از آن زاویه به کل منظره برنامه درسی می‌نگرند. معلمان، بیش از هر چیز، بر دوره‌های تربیت آموزگار دوره ابتدایی تأکید می‌کنند و فراگیران، بیشتر روی عنصر محتوای برنامه درسی دوره ابتدایی و فضای فیزیکی مدرسه متمرکز می‌شوند. این در حالی است که والدین، اساساً فاقد ایده‌های جزئی در خصوص عناصر برنامه درسی دوره ابتدایی هستند و بیشتر سعی دارند تا ذیل یک نگاه کلی، چشم‌انداز و نتیجه نهایی برنامه درسی در این دوره را مورد مذاقه و بررسی قرار دهند و به‌نظر می‌رسد که همین زاویه دید متفاوت در حلزون برنامه درسی است که گاه مانع از دیدن اشتراکات فراوان میان ذی‌نفعان می‌شود.

نکته دیگری که باید بدان توجه داشت این است که گنجاندن دوره ابتدایی در عنوان پژوهش، صرفاً به دلیل زمینه‌ای است که روایان در آن قرار گرفته و به روایت می‌پردازند، که همانا دوره تحصیلی ابتدایی است. اما این به معنای روایت ویژه از یک برنامه درسی دوره ابتدایی در برهه خاصی از زمان نیست، بلکه همان‌طور که گفته شد، کلیت برنامه‌های درسی دوره ابتدایی را مورد تأمل قرار می‌دهد. چرا که سفر تربیتی ذی‌نفعان، در یک دوره تحصیلی متوقف نشده و قبل و بعدی پویا دارد و به‌عقیده پژوهشگر، برنامه درسی دوره ابتدایی یا هر دوره تحصیلی دیگر را نمی‌توان به‌مثابه قطعه‌ای جدا مورد بررسی قرار داد، مگر آنکه پیش از این بررسی، کلیت سفر تربیتی روایان را به‌مثابه قطعه‌ای واحد، که شامل انواع دوره‌های تحصیلی نیز می‌باشد، مورد واکاوی قرار داد. به همین سبب، پژوهش حاضر را باید به مثابه گام اولیه و نورافکنی برای هر یک از اجزا و عناصر برنامه درسی دوره ابتدایی دانست که نیازمند واکاوی‌های جزئی و ویژه‌تری در پژوهش‌های آتی خواهد بود. به‌عنوان مثال، در گام بعدی این پژوهش، می‌توان در یک پژوهش مجزا، صرفاً به بررسی روایات ذی‌نفعان از محتوای برنامه درسی دوره ابتدایی پرداخت.

نکته مهم دیگری که باید بدان اشاره کرد، در خصوص استخراج دلالت‌هایی کاربردی از روایات مطرح شده است. همان‌طور که پیش از این نیز اشاره شد، استخراج دلالت‌ها از دل روایات دست اول توسط پژوهشگر، گاهی می‌تواند چهارچوب ذهنی خاصی را برای مخاطب رقم بزند که منجر به عدم خلاقیت مخاطب در استخراج دلالت‌هایی تازه و ارائه برداشت‌هایی شخصی‌تر می‌شود. بر این اساس، معتقدیم که خواندن اصل روایات و تلاش برای تطبیق آن‌ها ذیل جهان‌بینی شخصی مخاطب، در اولویت بالاتری نسبت به دلالت‌های ارائه شده توسط پژوهشگر برخوردار است و لذا، ارائه دلالت‌های استخراج شده از این روایات، به مقاله مجزایی در فازی جداگانه موکول شد.

به‌عنوان نکته آخر در این بخش نیز، باید گفت که اگر این پژوهش بتواند تنها یک نتیجه کاربردی و مفید برای برنامه‌های درسی دوره ابتدایی داشته باشد، آن نیز، اثبات عدم کفایت پژوهش‌های کمی رایج، در تبیین فاصله میان برنامه درسی قصدشده و تجربه‌شده در این دوره و بازگرداندن دوباره توجه ذی‌نفعان و مخاطبین این دوره، به قابلیت‌های غیرقابل انکار پژوهش روایی در این زمینه است. بر این اساس، برنامه‌ریزان درسی در دوره ابتدایی، همواره باید به این نکته مهم توجه داشته باشند که برنامه‌ریزی درسی برای این دوره، ظرافت‌های خاصی دارد که بیش از هر چیز، وابسته به حوزه خرد برنامه درسی و در اصطلاح عامیانه، رخدادهای کف مدرسه است و دیگر نمی‌توان طرحی را بیرون از این فضا تدوین نمود و انتظار داشت که اجرای موفقیت‌آمیزی در پی داشته باشد.

سیاسگذاری

مقاله حاضر، برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه تهران با عنوان «مقایسه روایت‌های سه‌گانه ذی نفعان از برنامه درسی تجربه‌شده دوره ابتدایی با نظر به استعاره تربیتی سفر»، تحت راهنمایی دکتر مرضیه دهقانی و با مشاوره دکتر رضوان حکیم‌زاده و دکتر رضا محمدی‌چابکی می‌باشد. بدینوسیله از زحمات و راهنمایی‌های ایشان تشکر و قدردانی می‌شود.

References

- Aali, M., Shabani Varki, B., Javidiklateh Jafarabadi, T., & Ahancheyan, M. R. (2013). Subjugation of children in the education system: A genealogical critique of disciplinary approaches in school. *Educational Sciences*, 6(1), 5–28. (in Persian)
- Ahmady, S., Yaghmaei, M., Arab, M., & Monajemi, A. (2016). Metaphor in education: Hidden but effective. *Journal of Medical Education*, 15 (1), 52-57. (in Persian)
- Archer, N. (2021). "I Have this Subversive Curriculum underneath": Narratives of Micro Resistance in Early Childhood Education. *Journal of Early Childhood Research*. <https://doi.org/10.1177/1476718X211059907>
- Barroso, P. M. (2020). *Virtual reality in Deleuze's transcendental empiricism*. Farahonar.
- Colaizzi, P. (1987). *Psychological research as the phenomenologist views it*. In: King RVM, editor. *Existential phenomenological alternatives for psychology*. Oxford University Press.
- Conle, C., & Boone, M. (2008). Local heroes, narrative worlds and the imagination: The making of a moral curriculum through experiential narratives. *Curriculum Inquiry*, 38(1), 7–37. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00396.x>
- Craig, C.J. (2001). The relationships between and among teacher's Narrative Knowledge, Communities of Knowing and School Reform: A Case of "The Monkey's Paw". *Curriculum Inquiry*, 3 (3): 303-331. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00199>
- Dietiker, L. (2013). Mathematical Texts as Narrative: Rethinking Curriculum. *For the Learning Mathematics*, 33 (3), 14-19. <https://flm-journal.org/Articles/10E44B834D164035757211A85FC0E3.pdf>
- Dietz, C.M.; Davis, E. (2009). Preservice elementary teachers' reflection on narrative images of inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 20 (3): 219-243. <https://doi.org/10.1007/s10972-009-9132-0>
- Ghaderi, M., & Gholami, K. (2016). The scientific nature of action research studies conducted by elementary teachers. *Professional Development of Teachers*, 1(1), 85–101. (in Persian)
- Ghaderi, M., Nosrati, N., & Khosravi, M. (2018). *The story of practical discourse in curriculum studies (Schwab's practical perspective, teacher knowledge development, teacher education, and curriculum change)*. Avaye Noor. (in Persian)
- Ghasemzadeh, H. (2013). *Metaphor and Cognition*. Arjmand Publishing. (in Persian)
- Hakimzadeh, R., Malekipour, A., Malekipour, M., & Ghasempour, O. (2015). A study of in-service virtual training courses for teachers (Case study: Teachers in Dehloran region). *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 5(4), 35–50. (in Persian)
- Hakimzadeh, R., Mirzabeygi, M. A., & Rasouli Saghahi, M. (2014). Educational needs assessment of family education programs for parents of students in District 1 of Tabriz. *Education and Evaluation*, 7(26), 7–24. (in Persian)

- Hall, A.M.; Minnix, C. (2012). Beyond the Bridge Metaphor: Rethinking the Place of the Literacy Narrative in the Basic writing Curriculum. *Journal of Basic Writing*, 31 (2): 57-82. <https://doi.org/10.37514/JPW-J.2012.31.2.04>
- Hinojosa, E.; Turner, R.K. (2020). Reflecting the Forgotten: Teacher Stories prior to the 2018 South Korea Research Trip. *Educational Studies*: <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1748575>. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1748575>
- Houle, S.T. (2012). A Narrative Inquiry into the Lived Curriculum of Grade 1 Children Identified as Struggling Readers: Experiences of Children, Parents and Teachers. (Doctor of Philosophy). Canada: University of Alberta.
- Hunt, A. (2009). The Essence of Education is Religious, In M. D e Souza, K. Engebretson, G. Durka and A. McGrady (Eds.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimension in Education*, (vol. 1, pp. 635-650). Netherlands: Springer.
- Jalaeipour, H., & Mohammadi, J. (2019). *Contemporary Sociological Theories*. Tehran: Ney Publishing. (in Persian)
- Jha, S.K. (2018). Narrative texts in narrative inquiry: Interpretive voices to better understand experiences in given space and time. *Open Journal of Leadership*, 7, 237-249. <https://doi.org/10.4236/ojl.2018.74014>
- Keshti Aray, N., Fathi Vajargah, K., Zimitat, C., & Farghi, A. A. (2009). Designing a phenomenology-based experienced curriculum model and validating it in medical groups. *Medical Education*, 9(1), 55-67. (in Persian)
- Khaleghi Damghani, A., & Jamshidi, M. (2018). Reconstructing the theory of the state in the thought of Gilles Deleuze. *State Studies*, 4(15), 137-161. (in Persian)
- Kharam, B., Khakbaz, A. S., & Yousefzadeh, M. R. (2023). The acculturation process of novice elementary school teachers: An autoethnographic study. *Curriculum Studies Research*, 13(2), 173-206. (in Persian)
- Khoi, L. (1999). *Education: Cultures and societies* (M. Y. Sarghabi, Trans.). Shahid Beheshti University Press.
- Kim, J.H. (2016). *Understanding Narrative Inquiry; The Crafting and Analysis of Stories as Research*. SAGE Publications.
- Latta, M.M.; Kim, J.H. (2011). Investing in the curricular lives of educators: narrative inquiry as pedagogical medium. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (5): 679-695. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.607714>
- Macintyre, L.M.; Schnellert, L.; Ondrik, K. [et al.] (2020). Modes of being: Mobilizing narrative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 26 (10): 1222-1232. <https://doi.org/10.1177/1077800419846633>
- Martin-Alonso, D., Sierra, E., & Blanco, N. (2021). Relationships and Tensions between the Curriculum Program and the Lived Curriculum: A Narrative Research. *Teaching and Teacher*, 105, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103429>
- Marzooghi, R., Keshavarzi, F., & Norouzi, N. (2016). *The Foundation and Meaning of the Hidden Curriculum: A New Perspective on Types of Curriculum*. Avaye Noor Publishing. (in Persian)
- McCarty, G.; Stanton, C.R. (2017). "Let His Voice Be Heard": A Community's Response to Inclusion of an Indigenous Counter-Narrative in the District Curriculum. *International Journal of MultiCultural Education*, 19 (3): 1-22. <https://doi.org/10.18251/ijme.v19i3.1425>
- Mohammadi, M., Naseri Jahromi, R., Mokhtari, Z., Hessampour, Z., & Naseri Jahromi, R. (2018). A phenomenological understanding of elementary school teachers' lived experiences of verbal communication. *Educational Innovations*, 17(67), 7-22. (in Persian)
- Mohammadi-Chaboki, R., Vojdani, F., & Bitarafan, F. S. (2020). The Educational Metaphor of Journey. *Islamic Perspective of Educational Sciences*, 8(14), 145-160. (in Persian)
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2020). *Philosophical, psychological and social foundations of curriculum* (S. Khalili Shaverini, Trans.). Yadavreh Ketab.
- Parsa, M. (2011). *Psychology of Learning Based on Theories*. Sokhan Publishing. (in Persian)
- Peters, R.S. (1967). *Education as Initiation: An Inaugural Lecture*. University of London.
- Pirhayati, S., Salehi, K., Farzad, V., Moghaddamzadeh, A., & Hakimzadeh, R. (2020). Representation of factors, criteria and indicators of effective schools in elementary education: A qualitative study. *School Management*, 8(1), 162-190. (in Persian)
- Pollard, L.; Bamford, J. (2021). Lost in transition: Student journeys and becoming deliberations for a Post-COVID era. *Curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1002/curj.132>. <https://doi.org/10.1002/curj.132>
- Ross, V. (2002). *Living an elementary school curriculum: Rethinking reform through a narrative classroom inquiry with a teacher and her students into the learning of Mathematics: Life lessons from Bay Street Community School*.
- Sa'edi, R., Ghanbari, S., Abdollahpour, A., & Ghademarzi, H. (2024). Representing School Principals' Perceptions of Change and the Barriers to Keeping Up with It in the Educational System: A Narrative Inquiry Approach. *Educational Leadership & Management Quarterly*, 70: 70-90. (in Persian)
- Sajjadih, N., & Aali, M. (2019). The system of education and the self: From the ideal of authentic self-formation to the reality of pseudo-self. *Journal of Foundations of Education*, 9(2), 5-21. (in Persian)
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & Shokoohi Yekta, M. (2015). A phenomenological analysis of elementary school teachers' perceptions and lived experiences of the strengths and weaknesses of descriptive evaluation programs. *Research in Educational Systems*, 9(31), 19-68. (in Persian)
- Salsabili, N. (2015). *Curriculum perspectives: Conceptions, integrations, and models*. Madreseh. (in Persian)
- Samadi, P. (2017). *Critique in the curriculum context*. In Group of Authors, Proceedings of the 1st National Conference on Critique of Humanities Texts: Foundations, Methods, and Visions (pp. 373-382), Tehran. (in Persian)
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2013). *Theories of Personality* (Y. Seyed Mohammadi, Trans.). Virayesh Publishing. (Original work published in English). (in Persian).

- Seyed Almasi, M., Abbaszadeh, Z., & Eslampour, M. H. (2018). *A comparative study of Gilles Deleuze's thought in the formation of architectural and virtual spaces*. The 1st Conference on Civil Engineering, Architecture and Urban Planning of the Islamic World, Tabriz. (in Persian)
- Shakouri Monfared, A., & Ardelani, H. (2020). The effect of applying Gilles Deleuze's poststructuralist thought on improving the quality of educational space. *Haft Hesar Journal of Environmental Studies*, 9(33), 141–158. (in Persian)
- Shirbegi, N., Ghaderi, M., & Faryadres, H. (2016). Phenomenology of teachers' perception and experience of pursuing higher education. *Thoughtful Teacher Education*, 2(2), 3–32. (in Persian)
- Simon, M.; Boyd, K. (2021). Cracks in the Narrative: Black and Latin preservice PE teachers in predominantly white PETE programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1976741>.
- Siriboe, K.; Harfitt, G. (2018). A parental perspective of school and familial curriculum making: A narrative of early childhood education planning in HongKong. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46 (5): 535-546. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1440064>
- Sobhaninejad, M., Ahmadabadi Arani, N., Najafi, H., Abdollahiar, A., & Mohammadi Azad, A. (2017). A new interpretation of hidden curriculum components with emphasis on Van Manen's phenomenology. *Research in Curriculum Planning*, 14(27), 8–21. (in Persian)
- Tari, F., Javadipour, M., Hakimzadeh, R., & Dehghani, M. (2022). Identifying and analyzing the main pedagogical challenges of elementary education in e-learning environments: A meta-synthesis approach. *Educational Innovations*, 21(83), 7–46. (in Persian)
- rean context. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 43-64.

