

بازشناسی کیفی عناصر مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری در برنامه درسی عمل فکورانه^۱

A Qualitative Recognition of Effective Elements in Decision Making Process in Deliberate Practice Curriculum

تاریخ دریافت مقاله: ۲۹/۰۹/۱۴۰۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۵/۰۳/۱۴۰۱

H. Zeynali Pour (Ph.D) S. A. Hashemiyan
S. A. Samavi (Ph.D) A. A. Sheikhi Fini (Ph.D)حسین زینلی پور^۲ سیدعزیز هاشمیان^۳
سید عبدالوهاب سماوی^۴ علی اکبر شیخی فینی^۵

Abstract: The purpose of the present study is to present a qualitative recognition of the effective elements in decision making process of the curriculum of deliberate practice. The research method is qualitative content analysis and the research community, scientific reliable documents and sources communicated with Schwab's deliberate practice and the convenient sampling method was employed. The findings show that the curriculum of deliberate practice has four main elements of teacher, subject, student, and environment. The elements have sub-components including the development of professional skills of the teacher, arts of commitment, problem-finding, practical reflection, perception situation, situational learning, vocational training of students, fostering creativity, art, and aesthetics, . It is worth mentioning that adjusting the goals to the conditions and needs of society is considered as among the most important sub-component. Accordingly, the application of these components in the curriculum could facilitate the realization of educational goals in the present era.

Keywords: curriculum of decision making process, curriculum effective elements, deliberate practice, analysis of the deductive qualitative content

چکیده: مقاله با هدف بازشناسی کیفی عناصر مؤثر در تصمیم‌گیری برنامه درسی عمل فکورانه انجام شده و روش پژوهش، تحلیل محتوای کیفی است. جامعه پژوهش، اسناد و منابع معتبر علمی مرتبط با عمل فکورانه شواب، و روش نمونه‌گیری، در دسترس انتخاب شد. یافته‌ها نشان داد برنامه درسی عمل فکورانه دارای عناصر اصلی معلم، موضوع، دانش‌آموز و محیط می‌باشد. عناصر دارای زیر مؤلفه‌هایی است که توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلم، هنرهای تعهد، مسئله‌یابی، تأمل عملی، ادراک شرایط، یادگیری موقعیتی، مهارت و حرفه آموزی دانش‌آموزان، پرورش خلاقیت، هنر و زیبا شناختی، تناسب محتوا با شرایط و نیازهای جامعه از مهم‌ترین این زیرمؤلفه‌ها می‌باشند. بر این اساس به کارگیری این زیرمؤلفه‌ها در برنامه‌های درسی می‌تواند مسیر تحقق اهداف آموزشی در عصر حاضر را تسهیل نماید.

کلیدواژه‌ها: فرآیند تصمیم‌گیری در برنامه درسی، عناصر مؤثر برنامه درسی، عمل فکورانه، تحلیل محتوای کیفی استقرائی

۱. این مقاله مستخرج از پایان نامه دکتری "برنامه درسی تلفیقی آموزش توسعه پایدار مبتنی بر نظریه عمل فکورانه شواب" می باشد که در دانشگاه هرمزگان انجام شده است.

۲. hzainalipour@yahoo.com

۳. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی دانشگاه هرمزگان

۴. hashemiansayedaziz@yahoo.com

۵. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه هرمزگان (نویسنده مسئول)

۶. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران samavi@hormozgan.ac.ir

۷. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران fini2013@yahoo.com

قلمرو برنامه درسی را باید یک قلمرو معرفتی نوپا و متعلق به اوایل قرن بیستم دانست. به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران، این رشته در دوران طفولیت یا تکوین قرار دارد (زایس^۱، ۱۹۷۶، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۰)، و به طور طبیعی محتاج کوشش‌ها و تلاش‌های فکری چندی است تا در راستای تبیین حدود و ثغور آن مؤثر افتد. گودلد^۲ یکی از نویسندگان صاحب نام این رشته نسبت به روشن و شفاف نبودن ماهیت این رشته ابراز نگرانی کرده و می‌گوید: به دلیل این موقعیت، حتی اعضای هیئت علمی برنامه‌های درسی دانشگاه‌های آمریکا نیز از همگونی تخصصی، به اندازه‌ای که در سایر گروه‌های آموزشی از قبیل روانشناسی تربیتی به چشم می‌خورد، برخوردار نیستند (گودلد، ۱۹۹۴، به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۰).

رید و نال^۳ (۲۰۰۶)؛ به نقل از جهان و همکاران، ۱۳۹۶) نظریه‌های برنامه درسی را با توجه به نیاز به شناخت عمیق رویکردها و نظریه‌های موجود، به چهار طبقه، تحت عنوان دیدگاه سیستمی، وجودگرا، رادیکال و فکورانه^۴ تقسیم نموده‌اند و از دیدگاه فکورانه به عنوان یک بدیل در کنار سه دیدگاه دیگر بحث و از آن دفاع کرده‌اند. گاف^۵ (۲۰۰۵)، طبقه بندی ارائه شده به وسیله رید را می‌پسندد که ضمن طرح چهار رویکرد مطالعاتی، بر تمایز میان مسائل و موضوعات مطالعاتی تأکید می‌کند که متناظر با هر یک است. به زعم گاف، دیدگاه عمل فکورانه، اردوگاه فکری کسانی است که بر تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی به منزله تعامل میان عناصر برخوردار از دغدغه‌های اخلاقی می‌نگرند که متناسب با بستر یا شرایط یک نهاد خاص اجتماعی صورت می‌پذیرد. گاف نتیجه می‌گیرد که در عرصه پژوهش، پژوهشگران هم باید دغدغه «نقاط خالی» را داشته باشند و بکوشند تا به موضوعاتی که از یک «منظر خاص» مطالعاتی کمتر عنایت شده مورد کاوش قرار دهند، همچنین باید متوجه «نقاط کور» باشند که نیازمند «تغییر موضع یا منظر دادن» است تا رؤیت شود و به حساب آید. «نقاط کور»، مفهومی است که در ارتباط با هدف این مقاله بسیار سودمند و راهگشاست. پژوهش حاضر دغدغه‌ای است در این راستا تا به دنبال تلاش‌های بسیار محدودی که

-
1. Zais
 2. Goodlad
 3. Reid & Null
 4. Deliberative Inquiry
 5. Gough

بازشناسی کیفی عناصر مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری در برنامه درسی عمل فکورانه در گذشته به عمل آمده، نظریه عمل فکورانه را به عنوان یک نقطه کور، بهتر و کامل‌تر معرفی نموده و هم‌کوشی است تا با بازشناسی قابلیت‌های عناصر مؤثر در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی، موجب تغییر موضع و منظر سیاست‌گذاران این حوزه نسبت به استفاده از قابلیت عناصر مذکور در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی گردد.

پارادایم عملی و فکورانه در حوزه مطالعات برنامه درسی از مرور نظریه‌های شناخته شده‌ترین چهره این پارادایم، یعنی جوزف شوآب^۱ نسبت به ماهیت نظریه و عمل و رابطه میان آن دو به دست آمده است (زرقانی و همکاران، ۱۳۹۵). از دیگر چهره‌های این رویکرد می‌توان به رید، و ستبری^۲ و مک‌کوین^۳ اشاره کرد. با آنکه از طرح دیدگاه عملی بیش از چهار دهه می‌گذرد و نام شوآب را در تمامی آثار حوزه مطالعاتی برنامه درسی طی این دوره می‌توان یافت، اما امروزه در فهم عملی دشواری‌هایی وجود دارد که منجر به نگارش مقالات و کتاب‌های متعدد در این زمینه شده و گروه‌های بحث پیرامون آن در برخی کشورها شکل گرفته است (رید، ۱۹۹۹). فریزن^۴ (۲۰۱۸) با بررسی مقالات اخیر با موضوع بحران معاصر برنامه درسی بیان می‌کند در حال حاضر بحث‌های زیادی در آمریکا و بریتانیا و حتی کشورهای اروپای شمالی در مورد مرگ برنامه درسی وجود دارد. و هیچ‌یک از رویکردهای آموزشی سنت آمریکایی نتوانسته بحران‌های معاصر را برطرف نماید و همچنان چالش موضوعات آموزشی و موضوع مدرسه بعنوان سؤالاتی است که برنامه‌ریزان درسی روی آن تمرکز دارند. وست بری (۲۰۱۸)، به نقل از؛ امیر رزگار^۵ (۲۰۱۸)، در مصاحبه‌ای نیمه ساختاریافته، به عنوان پژوهشگر برنامه درسی عمل فکورانه و پیرو سنت دیداکتیک^۶، ضمن ابراز نارضایتی از وضعیت موجود، استدلال می‌کند که، تأثیرات شوآب به طور گسترده در مطالعات برنامه درسی معاصر افزوده نشده است.

شوآب (۱۹۶۹)، با معرفی ایده خود تحت عنوان «پرکتیکال»، تحول‌شگرفی در برنامه درسی ایجاد نمود. این ایده با تکیه بر سه بعد پرکتیکال، نیمه پرکتیکال و اکلتیک، می‌تواند باعث توسعه برنامه درسی شود (کانلی، ۲۰۱۳، دنگ، ۲۰۱۳، وستبری، ۲۰۱۳، دنگ، ۲۰۱۸). شوآب در توضیح

1. Joseph J. Schwab (1909-1988), Professor of Natural Sciences and Education.

2. West bury

3. Mack Queen

4. Friesen

5. M. Emir Ruzgar

6. Didactic

نظریه عملگرایی خود به فرآیند تأمل معطوف به عمل اشاره می‌کند که خروجی آن مجموعه تصمیم‌های اتخاذ شده برای اقدام است. مهم‌ترین مفهوم در نظریه شواب، مفهوم *Deliberation* است (وستبری، ۲۰۱۳)، که معادل‌های گوناگونی در منابع فارسی برای آن وضع شده است. این مفهوم ناظر به فرآیندی است که طی آن تصمیم‌های متین، سنجیده و معقول در ارتباط با ابعاد برنامه درسی خاصی که تعیین تکلیف برای آن در دستور کار پژوهش یا برنامه‌ریزی درسی قرار دارد، اتخاذ می‌شود (کانلی، ۲۰۱۳).

مهرمحمدی (۱۳۸۱)، استفاده از معادل «عمل فکورانه» را مناسب تشخیص می‌دهد. به همین جهت رویکرد پژوهشی، برنامه‌ریزی مبتنی بر نظریه شواب را که به دلیل جایگاه اساسی این مفهوم در آن "*Deliberative Inquiry*" نام گرفته پژوهش معطوف به عمل فکورانه نامیده است. هدف از عمل فکورانه تصمیم‌گیری در مورد این مسئله است که در یک موقعیت و زمینه ویژه و خاص چگونه باید عمل کرد تا بهترین راه حل به دست آید (مونی سیمی و لانگ، ۲۰۱۳). عمل فکورانه یک فرایند استدلال عملی و راه حل محور است که در جهت تصمیم‌گیری برای انجام بهترین عمل کاربرد دارد (تاک شینگ لام، ۲۰۱۱). هدف اصلی پژوهش معطوف به عمل فکورانه دستیابی به تصمیم‌های موجه درباره اجرای برنامه درسی در وضعیت‌های خاص است (هانسن، ۲۰۰۸). قنبری و همکاران (۱۳۹۴)، قابلیت‌های تعامل اجتماعی، تجربیات صریح و محسوس، توجه به تفاوت‌های فردی، توجه به بعد ارزشیابی و بازنگری و اهمیت تأمل و تفکر در پرورش یادگیرندگان را از مهم‌ترین قابلیت‌های رویکرد برنامه درسی فکورانه می‌دانند. یافته‌های پژوهش جمشیدی توانا و امام جمعه (۱۳۹۵) نشان می‌دهد که کارورزی مبتنی بر عمل فکورانه، در توسعه شایستگی‌ها، حضور و عمل بازانديشي در عمل توسط دانشجو معلمان در کلاس درس، تعامل با مدرسه و دانشگاه، مسئله‌یابی، و قدرت تصمیم‌گیری مؤثر است. یافته‌های پژوهش جهان و همکاران (۱۳۹۶) با عنوان، برنامه درسی عمل فکورانه با تأکید بر زوایای معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی نشان داد که طراحی برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه شرایط را برای پرورش دانش‌آموزانی متفکر، خلاق، مهارت محور و دارای توان حل مساله فراهم می‌سازد.

بازشناسی کیفی عناصر مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری در برنامه درسی عمل فکورانه باقریان فر و همکاران (۱۳۹۶) به شناسایی ویژگی‌های آموزش مبتنی بر عمل فکورانه در هزاره سوم از دیدگاه متخصصین پرداختند که یافته‌ها نشان داد توجه به این ویژگی‌ها می‌تواند به یادگیری مادام‌العمر، تشخیص شکاف بین دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها و آموزش کاربردی کمک نموده و برای دانشجویان مفید و با معنا باشد.

هاردن (۲۰۲۱) در پژوهش خود استدلال می‌کند آنچه که اصطلاح بیدار کننده «عمل فکورانه»، می‌تواند تفسیر کننده فعالیت‌های تخصصی که دانش‌داران را قادر می‌سازد، کمک کند. ایده عمل فکورانه مبنایی برای جوامع نظام‌مند و جوامع تخصصی فراهم می‌کند که گفته‌اند دانش قوی را پشتیبانی می‌کنند، همچنین نشان می‌دهند که چگونه معلمان دانش را تجزیه می‌کنند و نقش تجربه را با انواع دیگر دانش در یک برنامه آموزشی تطبیق می‌دهند. نتایج پژوهش هانگ^۱ (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که به کارگیری روش عمل فکورانه به جای منطق تایلری^۲، بیشتر به تجربیات شخصی دانش‌آموزان و دیدگاه‌های مختلف توجه می‌کند و درک متقابل، روابط و پیوند بین همسالان و رسیدن به اجماع احتمالی را تسهیل می‌کند. این رویکرد همچنین اختلاف یا مخالفت کمتری را به خود جلب نموده و موضوعات حساس اجتماعی در برنامه‌درسی را مدیریت می‌کند. زونگی دنگ (۲۰۲۱)، استدلال می‌کند که سنت عملی شوآب با سنت دیداکتیک آلمانی بسیار سازگار است و از ادغام این دو نظریه توانسته نظریه «برنامه‌ریزی درسی قدرتمند» برای توسعه دانش‌آموزش حرفه‌ای در برنامه درسی به وجود آورد. نتایج تحقیق لی^۳ (۲۰۲۱) نشان داد معلمانی که در فرآیند تحقیق عملی به عنوان عضو ناظر و مشاهده‌گر نه صرفاً شرکت‌کننده، مشارکت می‌کنند، قواعد قابل اجرا را دنبال می‌کنند (به عنوان مثال؛ اصول و روش‌های عملی)، این در حالی است که معلمان در انتخاب اهداف پژوهش اختیار لازم را دارند. این اختیار به معلمان قدرت می‌دهد تا یک حس مستقل از عاملیت داشته باشند. همچنین در پژوهش‌های عملی، معلمان با نقش‌های حمایتی و مسئله‌یابی، گرایش تجربی، روش‌شناختی و رویه‌ای که بر عهده دارند، باعث می‌شود تا آنچه را که در رابطه با شرایط فرهنگی، تاریخی و اجتماعی بصورت یک نمایش تجربی در نظر گرفته می‌شود، درون یک موقعیت واقعی و عینی توسط آن‌ها دیده شود. لی (۲۰۱۹)^۴ با

1. Hung
2. Tayler
3. Lee
4. Li
۱۷۵

ارائه طرحی ملی تحت عنوان اصلاحات جدید در آموزش پایه چین (NBE)^۱ و اجرای تحقیق مشارکتی و همیارانه تحت عنوان تحقیقات عملی بین اساتید دانشگاه و معلمان مدارس دولتی به این نتیجه دست یافت که ادغام دو سنت نظری و عملی با هم و تولید یک برنامه درسی مبتنی بر مشورت و مشارکت، می‌توان مشکلات عینی و طبیعی مدارس را حل نمود و آینده چین را در فرآیند جهانی شدن درخشان نمود. تورس و گونز^۲ (۲۰۱۷)؛ به نقل از باقریان فر و همکاران) در پژوهشی با هدف تأثیر عمل فکورانه در یک کلاس زبان دانشگاهی به این نتایج دست یافتند که عمل فکورانه تأثیر مثبتی بر عملکرد دانشجویان و نقش مثبتی در یادگیری آنها دارد. پژوهش ماکایو^۳ (۲۰۱۵) نشان می‌دهد یکی از مهم‌ترین زیرمؤلفه‌های برنامه درسی فکورانه توجه به مهارت آموزی و توسعه حرفه‌ای است، که این مهم از طریق توجه به مهارت حل مساله، پرورش خلاقیت، تخیل و توجه به هنر و زیبا شناختی انجام می‌پذیرد. مونی سیمی و لانگ (۲۰۱۳)؛ به نقل از جهان و همکاران، (۱۳۹۶) در بررسی خود نشان دادند که استفاده از رویکرد عمل فکورانه می‌تواند به توسعه نوآوری‌ها در درس علوم کمک نماید، نتایج بیانگر این موضوع است که برای توسعه درس علوم باید از یادگیری موقعیتی و مشاهده مستقیم استفاده نمود.

پژوهش رید و همکاران (۲۰۱۲) رویکرد عمل فکورانه را در دوره‌های باز آموزی دانشجویان پزشکی مفید دانسته و بهره‌گیری این رویکرد از فن آوری اطلاعات را مهم می‌دانند. همچنین نظام‌های آموزشی را به طراحی برنامه‌های درسی بر اساس دیدگاه دانشجویان و یادگیرندگان توصیه می‌کنند. شینگ لام (۲۰۱۱) به ارائه نوعی از طراحی برنامه درسی پرداخت که برای توسعه برنامه درسی از عمل فکورانه بهره می‌برد، او اظهار می‌کند که رویکرد عمل فکورانه می‌تواند روند تصمیم‌گیری را ساده‌تر سازد. کاکابادس^۴ (۲۰۱۱) نشان داد که عمل فکورانه روابط بین فردی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد و دیدگاه آنها را در پذیرش نظرات دیگران گسترش می‌دهد. نتایج پژوهش لوین^۵ (۲۰۰۹) نشانگر توجه رویکرد عمل فکورانه به مشاهده و تمرین، کارورزی در مدرسه و تجربه میدانی است. چاپمن^۶ (۲۰۰۷) در پژوهشی اقدام به ارائه نگاهی تلفیقی از دو

1. China's New Basic Education reform
2. Torres & Guns
3. Makai au
4. Kakabadse
5. Levin
6. Chapman

بازشناسی کیفی عناصر مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری در برنامه درسی عمل فکورانه دیدگاه دگرگون ساز مازیرو و دیدگاه فکورانه شواب کرده است، یافته‌ها نشان می‌دهد که ادغام این دو رویکرد در برنامه درسی می‌تواند نظام‌های آموزشی را در دست یابی به اهداف تحول در طراحی برنامه درسی، تجارب کلاس درس و توسعه حرفه‌ای کمک نماید.

بیان مسئله و چارچوب نظری

درباره اجزا و عناصر برنامه درسی، به هیچ روی میان صاحب‌نظران برنامه درسی اتفاق نظر وجود ندارد و دامنه وسیعی را، از یک تا نه عنصر، در بر می‌گیرد. دیدگاه رایج در این زمینه، سند برنامه درسی یا یک برنامه درسی خاص را؛ در بردارنده تصمیم در خصوص چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، روش و ارزشیابی، قلمداد می‌کند؛ بنابراین، موضوع عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی، یکی از مباحث مورد مناقشه در این حوزه است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۹). در خصوص این که عناصر برنامه درسی کدامند تا بر مبنای آن بتوان تعادل میان عناصر و تناسب آن‌ها را با انتظارات و آن چه مطلوب است، مشخص کرد، دیدگاه‌های متفاوتی عرضه شده است.

کلاین^۱ (۱۹۹۲) نه عنصر را عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی معرفی می‌کند که عبارتند از: هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه بندی.

اگر (۲۰۰۹)^۲، براساس الگوی کلاین، عناصر برنامه درسی را در ده عنصر مورد توجه قرار داده است که به غیر از عنصر «منطق یا چرایی»^۳ برنامه درسی، سایر عناصر با الگوی کلاین مشترک هستند. او ضمن مشخص ساختن این عناصر، سؤالاتی مطرح می‌کند که روشن کننده وضعیت این عناصر در فرآیند تدوین برنامه درسی است. این سؤالات عبارتند از: ۱-منطق: چرا فراگیران باید یاد بگیرند؟ ۲-مقاصد و اهداف: یادگیرندگان در جهت تحقق چه اهدافی به یادگیری می‌پردازند؟ ۳-محتوا: یادگیرندگان چه چیزی می‌آموزند؟ ۴-فعالیت‌های یادگیری: یادگیرندگان چگونه می‌آموزند؟ ۵-نقش معلم: معلم چگونه فرایند تدریس و یادگیری را تسهیل می‌کند؟ ۶-مواد و منابع: یادگیرندگان با کمک چه چیزی به یادگیری می‌پردازند؟ ۷-گروه بندی: با چه کسانی به

1. Klein
2. Akker
3. Rationale
۱۷۷

یادگیری می‌پردازند؟ ۸- مکان: کجا به یادگیری می‌پردازند؟ ۹- زمان: کی و چه زمانی یاد می‌گیرند؟

۱۰- سنجش و ارزشیابی: چقدر در یادگیری پیشرفت داشته اند؟

اما شوآب (۱۹۸۳)، در یکی از آخرین بیانات رسمی خود دیدگاه زیر را در رابطه با برنامه درسی بیان کرده است. نکته جالب این است که این اظهار نظر به شکل حیرت آوری در یک جمله و با بهره‌گیری از عبارات‌های دقیق بیان شده است: آنچه به طور موفقیت‌آمیز، توسط معلمان متعهد و با استفاده از منابع و کنش‌های مناسب در ارتباط با یک حوزه مشروع معرفتی، مهارتی و ارزشی به گروه خاصی از دانش‌آموزان منتقل شده است. این تصمیم‌ها در بستر تأملات جدی گروهی با حضور نمایندگان کلیه کسانی که در جریان یاددهی-یادگیری حضور دارند، انجام می‌گیرد (مهر محمدی، ۱۳۸۹). در تعریف شوآب از برنامه درسی رد پای دو دسته عناصر به چشم می‌خورد. عناصر آشکار و عناصر همراه و مستتر. عناصر آشکاری که به طور مستقیم از تعریف برداشت می‌شوند عبارتند از: ۱- نتایج: آن چه به شکل موفق و در درجات متفاوت انتقال داده می‌شود؛ ۲- معلم: از طریق معلمان متعهد و دلسوز؛ ۳- منابع: با استفاده از منابع؛ ۴- فعالیت: با استفاده از منابع و کنش‌های مناسب؛ ۵- موضوع و محتوا: در ارتباط با یک حوزه مشروع معرفتی، مهارتی و ارزشی؛ ۶- دانش‌آموز: به گروه خاصی از دانش‌آموزان. و عناصر همراه و مستتر عبارتند از: ۱- ارزشیابی: همراه با عنصر نتایج؛ ۲- اهداف: همراه با عنصر نتایج؛ ۳- تدریس: همراه با عنصر فعالیت؛ ۴- محیط (مکان و زمان): همراه با عناصر فعالیت، موضوع و دانش‌آموزان. در نمونه بالا شوآب شش عنصر برنامه درسی را مطرح کرده و در عین حال برای یکی از آن‌ها با عنوان «موضوع برنامه درسی» دو ویژگی را تعیین نموده است؛ حوزه مشروع معرفتی، مهارتی و نگرشی (ویژگی منطقی و قانونی) و گروه خاصی از دانش‌آموزان (ویژگی گزینش شده). هر چند شوآب درباره عناصر هدف، ارزشیابی و محیط در این بیانیه اشاره مستقیمی نداشته لیکن در بیانیه‌های متعدد به صورت تلویحی و ضمنی به عناصر مذکور اشاره نموده است. آنچه از بررسی ادبیات پژوهش حوزه برنامه درسی عمل فکورانه بر می‌آید حاکی از این است که صاحب‌نظران و پژوهشگران این حوزه، برنامه درسی عمل فکورانه را از زوایای مختلف مورد تحلیل و بررسی قرار داده و ابعاد و مؤلفه‌هایی برای آن ذکر کرده اند، به هر حال، دقت و تأمل در مجموعه مطالب و مستندات نظری و پژوهشی فوق نشان دهنده نقش و کارکردهای مثبت برنامه درسی عمل فکورانه است. می‌توان گفت شناخت زمینه‌ها، سیر تحولی و ابعاد، عناصر و رویکرد عمل فکورانه می‌تواند برنامه‌ریزان درسی را برای استفاده از

بازشناسی کیفی عناصر مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری در برنامه درسی عمل فکورانه این دیدگاه در برنامه‌های درسی کمک نماید. اما با توجه به اینکه پژوهش‌های انجام شده در خصوص رویکرد عمل فکورانه به بررسی همه جانبه عناصر و زیرمؤلفه‌های آن نپرداخته و جای خالی این مهم احساس گردید، در یک بررسی دقیق و همه جانبه، ضمن تفکیک عناصر اصلی (عناصر عضو گروه تصمیم‌گیری) از عناصر غیر اصلی (عناصر غیر عضو در گروه تصمیم‌گیری)، به بازشناسی کیفی و بررسی ویژگی‌ها، قابلیت‌ها و زیرمؤلفه‌های عناصر مؤثر در تصمیم‌گیری برنامه درسی عمل فکورانه پرداخته شد. بر این اساس، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که عناصر اصلی، زیرمؤلفه‌ها و قابلیت‌های آنان در تصمیم‌گیری برنامه درسی عمل فکورانه بر اساس منابع و متون مرتبط کدامند؟

سؤالات فرعی پژوهش:

سؤال اول: براساس منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر اصلی معلم شامل چه زیرمؤلفه‌هایی است؟ و ویژگی‌های آن کدام است؟

سؤال دوم: براساس منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر اصلی دانش‌آموز شامل چه زیرمؤلفه‌هایی است؟ و ویژگی‌های آن کدام است؟

سؤال سوم: براساس منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر اصلی محتوای آموزشی (موضوعات درسی) شامل چه زیرمؤلفه‌هایی است؟ و ویژگی‌های آن کدام است؟

سؤال چهارم: براساس منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر بافت و زمینه اجتماعی-فرهنگی، سیاسی و اقتصادی شامل چه زیرمؤلفه‌هایی است؟ و ویژگی‌های آن کدام است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر کیفی و به لحاظ هدف در حوزه پژوهش‌های کاربردی است، روش پژوهش شامل تحلیل محتوای کیفی استقرائی می‌باشد، برای تحلیل و تفسیر داده‌ها از تحلیل کیفی استقرائی بهره برده شده است. جامعه پژوهش شامل کلیه اسناد و منابع معتبر علمی مرتبط با حوزه برنامه درسی عمل فکورانه است. حجم نمونه عبارت است از ۳۰ منبع داخلی و ۳۰ منبع خارجی در دسترس مرتبط با حوزه برنامه درسی عمل فکورانه که مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. روش نمونه‌گیری

هدفمند و مبتنی بر معیار (صرفاً پرداختن به عمل فکورانه) بود. واحد ثبت در این پژوهش «مضمون» است. منظور از مضمون پیام خاصی است که از جانب فرستنده پیام مورد توجه قرار گرفته است. روش گردآوری داده‌ها بدین صورت بود که ابتدا با استقراء، تمام آن دسته از عبارات، گزاره‌ها، مفاهیم، مؤلفه‌ها و نمادهائی را که از سوی اغلب مؤلفان (ادیب منش و پروانه، ۱۳۹۴) به عنوان ویژگی بارز و مهم برنامه درسی عمل فکورانه مورد قبول واقع شده بودند یا دارای بار معنایی در معرفی واژه برنامه درسی عمل فکورانه بودند، به عنوان واحد تحلیل انتخاب و کد گذاری شدند. سپس کدها بر حسب عناصر چهار گانه اصلی شامل؛ ۱- معلم ۲- موضوع و محتوا ۳- دانش آموز ۴- بافت و زمینه، مقوله بندی گردید و عبارات و مضامینی که با عناصر برنامه درسی فکورانه مرتبط بودند، ذیل مضامین اصلی دسته بندی گردیدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش به وسیله نرم افزار MAXQDA نسخه ۲۰ انجام گرفت. ابزار جمع آوری اطلاعات در دو مرحله مورد ارزیابی و استفاده قرار گرفت: بخش اول تدوین مضامین است، بر این اساس در ابتدا عناصر و مضامین اصلی برنامه درسی عمل فکورانه در ادبیات و مبانی نظری پژوهش مشخص شدند، سپس مضامین سازمان دهنده هر عنصر شناسایی و ذیل آن مقوله بندی گردیدند، به جهت اطمینان از شناسایی عناصر مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری برنامه درسی عمل فکورانه و مضامین مربوط به هر یک از عناصر چهارگانه و همچنین بررسی روایی^۱ مفهومی این مضامین، چارچوب تدوین شده در اختیار خبرگان حوزه برنامه درسی فکورانه قرار داده شد تا میزان همخوانی عناصر و مضامین استخراج شده با ادبیات و مبانی نظری حوزه برنامه درسی عمل فکورانه بررسی گردد. پس از دریافت نظرات خبرگان و متخصصان آشنا به برنامه درسی فکورانه چارچوب تدوین شده بازنگری و بازنویسی شد، برای حصول اطمینان از دقت در اصلاحات صورت گرفته، چارچوب برای بار دوم مورد محک نظرات خبرگان و متخصصان قرار گرفت، و چارچوب تدوین شده عناصر اصلی برنامه درسی و مضامین ویژه آن طراحی گردید. در بخش دوم ابزارهای مورد استفاده، تدوین جدول واری واری تحلیل محتواست، در این جدولها، ارجاعات و منابع دارای بار معنایی و مضمون در یک ستون (ستون واحد تحلیل)، و سپس پیام‌ها یا عبارات و جملات دارای بار معنایی مرتبط با هر سند نیز در یک ستون (ستون واحد معنایی) قرار داده شدند. کدهای استخراج شده از هر پیام و مضمون پس از تناسب یابی در یک ستون (ستون مضامین پایه) درج

بازشناسی کیفی عناصر مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری در برنامه درسی عمل فکورانه گردید. مؤلفه‌ها و مقوله‌های فرعی و سازمان دهنده مضامین پایه متناسب با عناصر اصلی برنامه درسی عمل فکورانه نیز در یک ستون (ستون مضامین سازمان دهنده) ترسیم گردیدند. و در انتها نیز عناصر اصلی در ستون پنجم (ستون مضامین اصلی) جدول دسته بندی شد. از آنجایی که رعایت عینیت یکی از اصول مهم تحقیقات علمی است ضریب قابلیت اعتماد از طریق فرمول ویلیام اسکات^۱ محاسبه شده است. فرمول اسکات ضریب توافق بین صاحب‌نظران را مورد سنجش قرار می‌دهد (بختیاری و توسلی، ۱۳۹۵). بر اساس فرمول اسکات ضریب توافق بین صاحب‌نظران پیرامون فرمول تحلیل محتوا ۹۶/۳۲ می‌باشد و چون ضریب توافق بیش از ۷۰ درصد است، می‌توان به دستاوردهای پژوهش اطمینان کرد.

گزارش یافته‌ها

نتایج حاصل از مطالعه اسناد و منابع معتبر علمی مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه، همچنین مبانی نظری حوزه برنامه درسی عمل فکورانه نشان می‌دهد که برنامه درسی عمل فکورانه در چهار عنصر اصلی برنامه درسی مورد توجه قرار گرفته است. هر یک از این عناصر مرکب از زیرمؤلفه‌هایی است که در این پژوهش شناسایی شده‌اند. در ادامه جزئیات و یافته‌های حاصل از بررسی ویژگی‌های عناصر تصمیم‌گیر برنامه درسی عمل فکورانه در متون و منابع در دسترس، در جداول مربوط ذکر شده است.

سؤال اصلی پژوهش: براساس منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه، عناصر مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری برنامه درسی عمل فکورانه کدامند؟

جدول (۱): تحلیل و بررسی ویژگی‌های عناصر اصلی برنامه درسی در متون و منابع مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه شوآب

واحد تحلیل	واحد معنایی (مضمون)	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین اصلی
شوآب (۱۹۷۱)	عناصری که باعث شکل گرفتن مسائل برنامه درسی در موقعیت‌های تربیتی می‌شوند عبارتند از: معلم، یادگیرنده، موضوع یا ماده درسی، و در نهایت شرایط یا زمینه یاددهی - یادگیری اعم از شرایط فیزیکی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و روانی.	عناصر شکل دهنده برنامه درسی		
شوآب (۱۹۷۳)	عناصر یاد شده را می‌توان در یک ترکیب بدین صورت بیان کرد: افرادی (معلمان) که به تدریس چیزی (موضوع درسی) برای افراد دیگری (دانش‌آموزان) در یک شبکه‌ای از زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی (محیط) می‌پردازند.	عناصر تحقق بخش تدریس	عناصر مشترک در تمام موقعیت‌ها	
مهرمحمدی (۱۳۸۱)	در بیان عناصری که در فرآیند پژوهش از نوع عمل فکورانه یا برنامه‌ریزی درسی باید کانون توجه قرار گیرند، شوآب مفهوم تازه دیگری را به خدمت می‌گیرد. او از «کامان پلیس»های برنامه‌ریزی درسی سخن به میان می‌آورد. این مفهوم ناظر بر عناصر یا مقوله‌های مشترکی است که در تمام موقعیت‌های عملی یاددهی-یادگیری حضور دارند.	عناصر مشترک موقعیت‌های عملی یادگیری		عناصر مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری
کریگ (۲۰۰۸)	عناصر تصمیم‌گیری به منظور برقراری تعادل توازن در تصمیمات برنامه درسی، به جز در شرایط خاص و استثنایی، ذاتاً اهمیت یکسانی دارند.	عناصر مؤثر در برقراری تعادل		
شوآب (۱۹۷۳)	نمایندگان چهار عنصر تصمیم‌گیری-یعنی نمایندگان دانش‌آموزان، معلمان، موضوعات درسی، و محیط فرهنگی و اجتماعی- باید در جریان تصمیم‌گیری حضور فعال داشته باشند.	عناصر دارای نمایندگان فعال	عناصر دارای نمایندگان فعال	

واحد تحلیل	واحد معنایی (مضمون)	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین اصلی
شواب (۱۹۸۳)	اعضای دائمی گروه تصمیم‌گیری برنامه‌های درسی مبتنی بر ساختار تصمیم‌گیری در سطح محلی می‌توانند بین ۸ الی ۱۰ نفر باشند. این اعضا عبارتند از: نمایندگان معلمان، نمایندگان دانش‌آموزان یا مخاطبان برنامه، مدیر مدرسه، یک عضو شورای مدرسه یا یک چهره شاخص از جامعه محلی.	عناصر دارای نمایندگان دائمی	دائمی و محقق	
شواب (۱۹۸۳)	اعضای گروه عمل فکورانه در برنامه درسی بایستی جامعه‌ای از محققان باشند تا آنچه بایستی انجام شود را جستجو کنند.	عناصر دارای پشتوانه‌ای از محققان		

یافته‌های مربوط به سؤال اول پژوهش در جدول شماره (۱) نشان می‌دهند اندیشمندان داخلی و خارجی با مضامین متفاوتی اهمیت و ویژگی‌های عناصر مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه را مورد توجه قرار داده‌اند که عبارتند از: عناصر شکل دهنده برنامه درسی در موقعیت‌های تربیتی، عناصر تحقق بخش جریان تدریس، عناصر مشترک موقعیت‌های عملی یاددهی-یادگیری، عناصر مؤثر در برقراری تعادل در تصمیمات برنامه درسی، و همچنین در خصوص نمایندگان این عناصر در گروه تصمیم‌گیری برنامه درسی، ویژگی‌ها و قابلیت‌های زیر را برشمرده‌اند: نمایندگان فعال در جریان تصمیم‌گیری برنامه درسی، نمایندگان دائمی گروه تصمیم‌گیری برنامه درسی، جامعه‌ای از محققان برنامه درسی. یافته‌ها در جدول شماره (۱) حاکی از آن است که عناصر تصمیم‌گیری، مقوله‌های مشترکی هستند که در تمام موقعیت‌های عملی یاددهی-یادگیری حضور دارند و طبعاً بایستی در تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی مورد ملاحظه قرار گیرند. این عناصر، که موجب شکل گرفتن مسائل برنامه درسی، تحقق یافتن جریان تدریس و برقراری تعادل در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی در موقعیت‌های تربیتی می‌شوند، عبارت‌اند از: معلم، یادگیرنده، موضوع یا ماده درسی، و در نهایت شرایط یا زمینه یاددهی-یادگیری اعم از شرایط فیزیکی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و روانی. نتایج حاکی از آن است که

در فرآیند تصمیم‌گیری درباره برنامه، نمایندگان عناصر مذکور، در کنار یک متخصص برنامه‌ریزی درسی، اجتماع فکورانه‌ای را تشکیل می‌دهند. در واقع، نمایندگان عناصر مؤثر در تصمیم‌گیری محققانی هستند که می‌توانند در سرتاسر فرایند عمل فکورانه برای کمک به کشف راه حل‌های مختلف مسائل تربیتی مورد استفاده قرار گیرند.

سؤال دوم: براساس منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر معلم شامل چه مؤلفه‌هایی است؟ و ویژگی‌های آن کدام است؟

جدول (۲): تحلیل و بررسی ویژگی‌های عنصر معلم در متون و منابع مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه شواب

واحد تحلیل	واحد معنایی (مضمون)	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین اصلی
شواب (۱۹۷۳)	معلم باید با دانش‌آموزان که ذینفعان عمل برنامه درسی هستند، آشنا باشد.	آشنایی معلم با دانش‌آموزان		
کانلی و کلاندینین (۱۹۸۸)	آگاهی معلم از موقعیت‌های یاددهی - یادگیری و تجربیات ارزشمند او این استدلال را تقویت می‌کند که معلم باید در تصمیم‌گیری‌های دقیق و هوشمندانه برنامه درسی مشارکت داشته باشد.	شناخت معلم از موقعیت‌های یادگیری		
شواب (۱۹۷۳)	دانش معلم بایستی، دانشی کلی درباره گروه سنی مورد نظر را شامل شود. اینکه در حال حاضر چه چیزی درباره فراگیران می‌داند، چه آمادگی‌هایی برای یادگیری لازم است، چه چیزی آسان و چه چیزی دشوار یادگرفته می‌شود.	کسب دانش درباره گروه‌های سنی گوناگون	دانش‌های توسعه دهنده صلاحیت حرفه‌ای	عنصر اصلی معلم
شواب (۱۹۷۳)	دانش معلم بایستی دارای جهات مختلف باشد. تجارب کسب شده توسط معلم بایستی شامل دانش عمیق درباره فراگیران مورد نظر باشد- دانشی که از طریق درگیری مستقیم با آن‌ها به دست می‌آید.	کسب دانش از طریق درگیری مستقیم با فراگیران		
شواب (۱۹۷۳)	کسب دانش‌های لازم توسط معلم، مستلزم شناختن روش‌هایی است که از طریق آن، ویژگی‌های منحصر به فرد فراگیران شناسایی می‌شود.	کسب دانش از طریق شناخت روش‌ها		

بازشناسی کیفی عناصر مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری در برنامه درسی عمل فکورانه

مضمین اصلی	مضمین سازمان دهنده	مضمین پایه	واحد معنایی (مضمون)	واحد تحلیل
		مطالعه ویژگی‌های خاص فراگیران	از آن جایی که فراگیران، ویژگی‌هایی متفاوت از آنچه در تمام فراگیران هم سن و سال بصورت مشترک موجود است، دارا می‌باشند، لذا برای شناخت این ویژگی‌های خاص، نیازمند کسب دانشی خاص درباره فراگیران می‌باشد.	شوآب (۱۹۷۳)
		کسب دانش در حوزه رشد ذهنی	کسب دانش درباره فراگیران باید طیف وسیعی از اطلاعات درباره وضعیت کنونی رشد ذهنی و عاطفی و میزان آمادگی برای ورود به مرحله بعدی رشد باشد.	شوآب (۱۹۷۱)
		کسب دانش در حوزه رشد عاطفی	کسب دانش درباره فراگیران باید طیف وسیعی از اطلاعات درباره وضعیت کنونی رشد ذهنی و عاطفی و میزان آمادگی برای ورود به مرحله بعدی رشد باشد.	شوآب (۱۹۷۱)
		کسب دانش درباره گذر به مرحله بعدی رشد	کسب دانش درباره فراگیران باید طیف وسیعی از اطلاعات درباره وضعیت کنونی رشد ذهنی و عاطفی و میزان آمادگی برای ورود به مرحله بعدی رشد باشد.	شوآب (۱۹۷۱)
	هنر ادراک شرایط و حفظ انسجام	رعایت استلزام حفظ نهادها و تغییر تدریجی	عمل فکورانه توسط معلم ماهیتاً با این استلزام شروع می‌شود که نهادها و رفتارهای موجود در موقعیت یادگیری باید حفظ شوند و به تدریج تغییر یابند، نه اینکه به طور کامل و یک باره کنار گذاشته شوند.	شوآب (۱۹۷۱)
		رعایت استلزام هماهنگی بین اجزاء	استلزام دیگری که در فرآیند عمل فکورانه باید توسط معلم رعایت شود، این است که تغییرات باید به گونه‌ای برنامه‌ریزی شود که با آنچه بدون تغییر مانده است هماهنگ شده و کارکرد سیستم مختل نشود.	شوآب (۱۹۷۱)
		رعایت استلزام تحقیق دقیق روی سیستم	تحقیق دقیق و عمیق بر روی آنچه در سیستم کنونی موقعیت یادگیری جریان دارد، ضروری است و عمل انقلابی در تعلیم و تربیت توسط معلم قابل نگوهرش می‌باشد.	شوآب (۱۹۷۱)
		رعایت استلزام درک شرایط فراگیران	دومین راه که مطابق نظریه شوآب بیشتر به تدریس من کمک کرده است، تأکید بر اهمیت درک شرایط فراگیران و معانی دریافت شده شخصی آنان نسبت به موضوع، قبل از ادامه بحث‌های مربوط به تدریس است.	کریگ (۲۰۰۸)

مضامین اصلی	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	واحد معنایی (مضمون)	واحد تحلیل
		هدایت دانش‌آموزان به سوی زیبایی موضوع	معلم ضمن موفقیت در جذب و انتقال دانش‌آموز به سوی شخصیت خود، به عنوان یک مربی و راهنمای شایسته اعتماد، بایستی به دنبال راهی باشد که دانش‌آموز از شخص او رها شود و به سوی زیبایی موضوع و لذات پژوهش تغییر جهت دهد.	لوین (۱۳۹۳)
		هدایت انرژی‌های هیجانی	معلم بایستی انرژی عاطفی را از شخص خودش به سوی پیگردهای عقلانی که معلم الگوی آن است، و به سوی کار توأم با لذت همکاری جهت بدهد.	لوین (۱۳۹۳)
		بحث درباره همه راه حل‌های ممکن	معلم در جریان عمل فکورانه، بایستی همه راه حل‌های ممکن مسئله شناسایی شده و اثرات آن‌ها را مورد بحث قرار داده و ارزش و پیامدهای شان را با هم مقایسه نماید.	شوآب (۱۹۶۹)
	هنر پیش بینی و تولید بدیل‌های ممکن	مقایسه پیامدهای راه حل‌ها	معلم در جریان عمل فکورانه، بایستی همه راه حل‌های ممکن مسئله شناسایی شده و اثرات آن‌ها را مورد بحث قرار داده و ارزش و پیامدهای شان را با هم مقایسه نماید.	شوآب (۱۹۶۹)
		پیش‌بینی وضعیت اقتصادی فراگیر	کسب دانش معلم جهت حضور در فرآیند تصمیم‌گیری عمل فکورانه باید مواردی مانند: وضعیت اقتصادی فراگیران در آینده؛ اینکه از چه اوقات فراغتی لذت خواهند برد، را در بر گیرد.	شوآب (۱۹۷۳)
		پیش‌بینی وضعیت اجتماعی فراگیر	کسب دانش معلم جهت حضور در فرآیند تصمیم‌گیری عمل فکورانه باید مواردی مانند: احتمالاً چه دوستان و همسایگانی خواهند داشت، چه نقش‌هایی را در خانواده، جامعه سیاسی و جامعه قومی یا مذهبی بازی خواهند نمود، را در بر گیرد.	شوآب (۱۹۷۳)
	هنر مسئله‌یابی در موقعیت‌های عینی	شناسایی اولیه موقعیت‌های مسئله‌ای	داشتن دانش ذاتی درباره وضعیت فعلی امور، شناسایی اولیه موقعیت‌های مسئله‌ای و صورت‌بندی اثربخش مسائل از سوی معلم، برای تصمیمات عملی سودمند و ضروری هستند ولی کافی نیستند.	شوآب (۱۹۷۱)
		کشف مسائل از طریق مطالعه مستمر	در فرآیند عمل فکورانه، معلم نیاز به مطالعه مستمر برنامه درسی دارد تا دریابد مسائل آن کجا قرار دارند.	شوآب (۱۹۶۹)

واحد تحلیل	واحد معنایی (مضمون)	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین اصلی
شوآب (۱۹۶۹)	در فرآیند عمل فکورانه، معلم نیاز به مطالعه مستمر برنامه درسی دارد تا دریابد مسائل آن کجا قرار دارند، برای مثال بایستی ارزیابی‌های مداوم از رفتارها و سوء رفتارهای دانش‌آموزان وقتی که آنها مقطع ابتدایی را به سمت متوسطه و مقطع متوسطه را به سمت پیدا کردن شغل و ادامه تحصیل در دانشگاه ترک می‌کنند، به عمل آید.	کشف مسائل با ارزیابی مداوم رفتارها		
شوآب (۱۹۷۱)	مطالعات مستمر معلم در برنامه درسی بایستی بر حسب موقعیت و به طور متعهدانه انجام شوند تا نقص‌ها شناسایی شده و تصمیم‌گیرندگان بر اساس پیش فرض‌های درست و دانش پیشین قابل اعتماد برای مسائل تربیتی تصمیم‌گیری کنند.	شناسایی نقص‌ها از طریق مطالعات مستمر		
شوآب (۱۹۷۱)	داشتن دانش ذاتی درباره وضعیت فعلی امور، شناسایی اولیه موقعیت‌های مسئله‌ای و صورتبندی اثربخش مسائل از سوی معلم، برای تصمیمات عملی سودمند و ضروری هستند ولی کافی نیستند، علاوه بر این‌ها، بهره‌گیری از تأمل عملی برای تولید راه حل‌های بدیل متعدد، متنوع و تازه برای مسائل مورد نیاز است.	بهره‌گیری از هنرهای تأمل عملی		
شوآب (۱۹۶۹)	پس از تولید راه حل‌های جدید در کنار راه حل‌های رنگ باخته قدیمی برای حل مسائل موقعیتی، معلم باید همه راه حل‌ها و اثرات آن‌ها را مورد بحث قرار داده و ارزش و پیامدهای شان را با هم مقایسه کند و در نهایت راه حل قابل دفاع را انتخاب کند.	انتخاب راه حل قابل دفاع		
هریس (۱۹۹۱)	در عمل فکورانه به منظور دستیابی به بهترین یا قابل دفاع ترین تصمیم و به دنبال آن عمل و اقدام، معلم بایستی بر عقلانیت یا خرد عملی اتکاء نماید.	اتکاء بر خرد عملی		

یافته‌های مربوط به عنصر معلم در جدول شماره (۲) نشان می‌دهد متخصصان حوزه پژوهش عمل فکورانه، زیرمؤلفه‌های؛ کسب دانش توسعه دهنده صلاحیت‌های عمومی و اختصاصی حرفه‌ای، کسب دانش کلی و عمیق درباره فراگیران، شناسایی خواسته‌ها در یک موقعیت عینی، کسب

هنرهای عملی برای شرکت در فرآیند عمل فکورانه نظیر؛ هنر ادراک شرایط همراه با حفظ انسجام، هنر پیش بینی و تولید بدیل‌های ممکن، هنرمسئله‌یابی در موقعیت‌های عینی، هنر تعهد شامل؛ تصمیم‌گیری، انتخاب و اقدام، خودآموزی و خودکارآمدی، افزایش کیفیت تجربه در رویدادهای کلاس، انتخاب قابل دفاع ترین راه حل برای یک مسئله عینی، اتکاء بر خرد عملی به عنوان ویژگی‌های یک معلم صلاحیت دار جهت شرکت در فرآیند تصمیم‌گیری برنامه درسی عمل فکورانه بیان کرده‌اند. یافته‌ها نشان داد کسب دانش درباره فراگیران باید طیف وسیعی از اطلاعات درباره وضعیت کنونی رشد ذهنی و عاطفی و میزان آمادگی برای ورود به مرحله بعدی رشد باشد. یافته‌ها حاکی از آن است، در خصوص نقش معلم در تصمیم‌گیری‌های برنامه درسی، دیدگاه‌های متنوعی توسط اندیشمندان مختلف ارائه شده است. نتایج نشان داد، آگاهی معلم از موقعیت‌های یاددهی- یادگیری و تجربیات ارزشمند او این استدلال را تقویت می‌کند که معلم باید در تصمیم‌گیری‌های دقیق و هوشمندانه برنامه درسی مشارکت داشته باشد. یافته‌ها حاکی از آن است که معلمان به سبب آشنایی با مسائل و نیازهای دانش‌آموزان و تجربیات ارزشمندی که در سایه تعامل با یادگیرندگان به دست می‌آورند، مهمترین عنصر در موفقیت برنامه‌های درسی هستند و چنانچه درخصوص جایگاه، نقش، و زمینه سازی مشارکت آنها در تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه درسی تأمل کافی صورت گیرد برنامه‌های درسی بهبود چشمگیری خواهند یافت.

سؤال سوم: براساس منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر دانش‌آموز شامل چه مؤلفه‌هایی است؟ و ویژگی‌های آن کدام است؟

جدول (۳): تحلیل و بررسی ویژگی‌های عنصر دانش‌آموز در متون و منابع مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه شواب

واحد تحلیل	واحد معنایی (مضمون)	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین اصلی
نال (۲۰۱۱)	عمل برنامه‌درسی مستلزم تصمیم‌گیری‌های فکورانه است که مسایل و مشکلات خاص ناشی از نیاز، یا نیاز به بهبود محتوای آموزشی، دانش‌آموزان و معلم - را در یک زمینه خاص از یک مدرسه یا کلاس درس مورد بررسی قرار دهد.	بررسی مشکلات خاص در شرایط خاص	توجه به نیازهای ناشی از تفاوت موقعیت‌ها	عنصر اصلی دانش‌آموز

مضمین اصلی	مضمین سازمان دهنده	مضمین پایه	واحد معنایی (مضمون)	واحد تحلیل
		توجه به نیازمندی‌ها و علایق	این ایده که «مدارس بایستی نیازها و علایق دانش‌آموزان را برآورده کنند» یک شعار و یک عنصر تصمیم‌گیری است که به عنوان یک خرد عرفی نیز پذیرفته شده است.	شواب (۱۹۷۳)
		توجه به خواسته‌های فوری متناسب با سن	یکی از تجارب مورد نیاز گروه اصلاح برنامه درسی بر اساس عناصر تصمیم‌گیری مبتنی بر عمل فکورانه، داشتن دانشی کلی درباره گروه سنی مورد نظر است. اینکه در حال حاضر چه آرزوها و نگرانی‌هایی ممکن است بر یادگیری اثر بگذارد، چه چیزی برای یک کودک به عنوان خواسته یا نیاز فوری تلقی می‌شود.	دنگ (۲۰۱۸)
		توجه به تفاوت‌های فردی	از آن جایی که فراگیران، ویژگی‌هایی متفاوت از آنچه در تمام فراگیران هم سن و سال بصورت مشترک موجود است، دارا می‌باشند، لذا برای شناخت این ویژگی‌های خاص، نیازمند کسب دانشی خاص درباره فراگیران می‌باشد.	شواب (۱۹۷۳)
		فائق آمدن بر احساس رقابت جویی	آموزش مبتنی بر عمل فکورانه، دانش‌آموز را آماده می‌کند تا بر احساس رقابت جویی با همسالان فائق شود و برای کسب تجربه ارتباط‌گیری با آن‌ها برای کار، تلاش کند.	لوین (۱۳۹۳)
		کسب تجربه انجام کار گروهی	آموزش مبتنی بر عمل فکورانه، دانش‌آموز را آماده می‌کند تا بر احساس رقابت جویی با همسالان فائق شود و برای کسب تجربه ارتباط‌گیری با آن‌ها برای کار، تلاش کند.	لوین (۱۳۹۳)
		بهبود روابط بین فردی فراگیران	عمل فکورانه روابط بین فردی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد و دیدگاه آن‌ها را در پذیرش نظرات دیگران گسترش می‌دهد.	کاکابادس (۲۰۱۱)
	توجه به نیاز فراگیری فناوری‌های	تأمل آگاهانه درباره فن‌آوری‌های علمی	مخاطبین نظام تربیتی شهروندان بالقوه یک کشور دموکراتیک‌اند که نیازمند آموختن نحوه تأمل آگاهانه درباره فن‌آوری‌های مبتنی بر علم هستند.	لوین (۱۳۹۳)

مضامین اصلی	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	واحد معنایی (مضمون)	واحد تحلیل
	علمی	انتخاب فکورانه دانش‌های فن آورانه	فراگیران به منظور انتخاب فکورانه از میان روش‌های متعدد فن آورانه، نیازمند نه فقط یک نوع دانش فن آوری، بلکه انواع معین دانش درباره آن‌ها هستند.	شواب (۱۹۷۱)
		توسعه نوآوری‌ها از طریق یادگیری‌های موقعیتی	استفاده از رویکرد عمل فکورانه می‌تواند به توسعه نوآوری‌های دانش‌آموزان در درس علوم کمک نماید، بنابراین برای توسعه یادگیری و نوآوری‌های دانش‌آموزان در درس علوم باید از یادگیری موقعیتی و مشاهده مستقیم استفاده نمود.	مونی سیمی و لانگ (۲۰۱۳)
	توسعه و استقلال در یادگیری‌های شخصی	یادگیری «چگونه یاد گرفتن»	فراگیران به عنوان یادگیرندگان موفق در فرآیند عمل فکورانه، نیازمند یادگیری چگونه یاد گرفتن می‌باشند.	کانلی (۲۰۱۰)
		کسب دانش درباره یادگیری	فراگیران نیازمند یادگیری استراتژی یادگیری، دانش درباره یادگیری، و نگرش‌هایی که به کارگیری این استراتژی‌ها و دانش را برایشان ممکن می‌سازد می‌باشند.	کانلی (۲۰۱۰)
		کسب دانش و نگرش مستقل از معلم	فراگیران در جریان آموزش عمل فکورانه، نیازمند کسب دانش و نگرش درباره استراتژی‌های یادگیری، با اعتماد به نفس، به طور انعطاف پذیر و مستقل از معلم می‌باشند.	کانلی (۲۰۱۰)
		کسب دانش و نگرش همراه با اعتماد به نفس	فراگیران در جریان آموزش عمل فکورانه، نیازمند کسب دانش و نگرش درباره استراتژی‌های یادگیری، با اعتماد به نفس، به طور انعطاف پذیر و مستقل از معلم می‌باشند.	کانلی (۲۰۱۰)
		کسب دانش و نگرش به طور انعطاف پذیر	فراگیران در جریان آموزش عمل فکورانه، نیازمند کسب دانش و نگرش درباره استراتژی‌های یادگیری، با اعتماد به نفس، به طور انعطاف پذیر و مستقل از معلم می‌باشند.	کانلی (۲۰۱۰)
		کسب قدرت	آموزش مبتنی بر عمل فکورانه به یادگیرندگان، قدرت	باقریان

مضمین اصلی	مضمین سازمان دهنده	مضمین پایه	واحد معنایی (مضمون)	واحد تحلیل
		یادگیری مادام العمر	یادگیری مادام العمر، شناخت شکاف‌های دانش خود، و پس از آن، تقویت ارتباط با سایر منابع یادگیری، کمک می‌نماید.	فر و همکاران (۱۳۹۶)
		شناخت شکاف‌های دانش فردی	آموزش مبتنی بر عمل فکورانه به یادگیرندگان، قدرت یادگیری مادام العمر، شناخت شکاف‌های دانش خود، و پس از آن، تقویت ارتباط با سایر منابع یادگیری، کمک می‌نماید.	باقریان فر و همکاران (۱۳۹۶)
		تقویت ارتباط با منابع یادگیری	آموزش مبتنی بر عمل فکورانه به یادگیرندگان، قدرت یادگیری مادام العمر، شناخت شکاف‌های دانش خود، و پس از آن، تقویت ارتباط با سایر منابع یادگیری، کمک می‌نماید.	باقریان فر و همکاران (۱۳۹۶)
	توجه به نیاز کسب مهارت‌های زندگی	کسب مهارت‌های شهروندی و مدنیت	مخاطبین نظام تربیتی شهروندان بالقوه یک کشور دموکراتیک‌اند که نیازمند آموختن نحوه تأمل آگاهانه هستند.	لورین (۱۳۹۳)
		کاربرد آموخته‌ها در موقعیت‌های واقعی	شوآب با معرفی یادگیرندگان به عنوان یکی از عناصر تصمیم‌گیری، معتقد است، یادگیری برای فراگیران نباید تنها به عنوان یک هدف در نظر گرفته شود، بلکه بایستی به عنوان وسیله‌ای برای عمل و به کار بستن آن در موقعیت‌های عینی، مورد ملاحظه قرار گیرد.	خسروی (۱۳۹۳)

یافته‌های مربوط به عنصر دانش‌آموز در جدول شماره (۳) نشان می‌دهد اندیشمندان و محققان حوزه برنامه درسی عمل فکورانه به زیرمؤلفه‌هایی همچون؛ تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، توجه به نیازها و علایق دانش‌آموزان، شهروندان بالقوه یک کشور دموکراتیک، توجه به دانش، نگرش و استراتژی‌های یادگیری به ویژه توجه به یادگیری مادام العمر و استقلال یادگیرنده از معلم، توجه به نیاز فراگیر به تأمل آگاهانه درباره فناوری‌های علمی و دانش‌های فن آوران، توجه به نیاز کسب تجربه پیوند با همسالان برای انجام کار گروهی، یادگیرنده موقعیتی، توجه داشته‌اند. نتایج نشان

دادند، ضمن آشنایی اعضای گروه شرکت کننده در فرآیند تصمیم‌گیری برنامه درسی با این زیر مؤلفه‌ها، نماینده دانش‌آموزان نیز بعنوان ذینفعان عمل برنامه درسی، باید حضور فعال داشته باشند. در واقع نماینده عنصر دانش‌آموزان در فرآیند تصمیم‌گیری، ناظر بر نحوه اولویت بندی، تدوین و شناخت نیازهای فراگیران توسط برنامه‌ریزان درسی است تا در صورت نادیده گرفته شدن نیازهای مهم فراگیران به اعضای گروه تذکر دهد.

سؤال چهارم: براساس منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر محتوای آموزشی شامل چه مؤلفه‌هایی است؟ و ویژگی‌های آن کدام است؟

جدول (۴): تحلیل و بررسی ویژگی‌های عنصر اصلی محتوا در متون و منابع مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه

شواب

واحد تحلیل	واحد معنایی (مضمون)	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین اصلی
شواب (۱۹۷۳)	اعضای گروه باید با مواد علمی و دیسپلینی که از آنها پدید می‌آید، آشنا باشند. برای مثال اگر مواد تحت ملاحظه، تاریخی باشد آنگاه یک عضو گروه نه تنها بایستی با مجموعه‌ای از مواد و موضوعات تاریخی آشنا باشد بلکه همچنین باید بدانند مورخ بودن نیازمند چه چیزهایی است.	آشنایی با مواد علمی و دیسپلینی		
شواب (۱۹۷۸)	پیش از آنکه در مورد ساختارهای ویژه یک دیسپلین خاص سخن بگوئیم، سؤال مقدماتی وجود دارد و آن این است که ساختارهای دیسپلینی ممکن است چه ارتباطی با یکدیگر به منظور دست یابی به اهداف تربیتی داشته باشد؟	آشنایی با ارتباط بین ساختارهای دیسپلینی		عناصر اصلی موضوع و محتوا
کریگ (۲۰۰۸)	شواب علیرغم مشارکت خود در ساختار جنبش رشته‌ها، به شدت منتقد برنامه‌های درسی بود که از طریق تخصص موضوعی، مشروعیت یابی را دنبال می‌کردند.	عدم مشروعیت یابی از طریق تخصص موضوعی		
شواب (۱۹۶۹)	فرآیندی که در آن قرار داشتن برنامه‌ریزان درسی در حبس و حصار یک نظریه خاص باشد، به هیچ عنوان توجیه پذیر نیست و تأکید بر این است که اصول و قواعدی باید بر رفتار و تصمیمات آنها حاکم باشد که حکایت از نگاه تکثرگرایانه و خادمانه به نظریه‌ها دارد.	نگاه تکثرگرایانه در فرآیند طراحی		محتوای تلفیقی

بازشناسی کیفی عناصر مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری در برنامه درسی عمل فکورانه

مضامین اصلی	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	واحد معنایی (مضمون)	واحد تحلیل
		ترکیب محتوای علوم در موقعیت عمل	در واقع، اگرچه علوم به ناچار در عالم نظر، واقعیت را جزء جزء می‌کنند تا بتوانند بر روی بخشی از آن مطالعه کنند، لیکن برنامه‌ریز درسی در عالم عمل ناگزیر است آنها را با هم ترکیب کند.	شوآب (۱۹۶۹)
		ترکیب نظریه‌های رقیب با یکدیگر	نکته مهم در خصوص بحث «اکلکتیک» (ترکیب زبردستانه)، دامنه وسیع نظریه‌ها و امکان ترکیب آن هاست.	شوآب (۱۹۷۰)
	محتوای مهارت آموزی	مسئله یابی در تدوین محتوا	رویکرد حل مسئله در تدوین محتوای برنامه درسی عمل فکورانه، یک رویکرد مساله یابی است که عمل در درون آن نهفته است. مسئله‌ها در عمل پدیدار می‌شوند و با روش‌های فکورانه حل می‌شوند.	کانلی (۲۰۱۳)
		انتقال دهنده مهارت‌های سه گانه (تربیت آزاد)	وجه ممیزه ماهیت دیسیپلین‌ها در نظر شوآب که بر خلاف نظر سایر دیسیپلین محوران بوده، مولد بودن آن‌ها برای تربیت آزاد می‌باشد.	فنستر ماخر (۱۹۸۰)
		تأکید بر مهارت در فهم انتقادی متون	شوآب در برنامه درسی دیسیپلین محورانه اش، علاوه بر اینکه بر اهمیت غنای محتوایی که در بردارنده ساختار مفهومی و روشی باشد تأکید دارد، بر اهمیت حتی به مراتب بیشتر مهارت در فهم انتقادی متون نیز تأکید دارد.	زرقانی (۱۳۹۳)
		پرورش مهارت‌های کاربرد نتایج آموخته شده	آگاهی از ساختارهای دیسیپلین‌ها به نحو حیاتی در پرورش برخی مهارت‌های مطلوب، مؤثر واقع می‌شود-مهارت کاربرد نتایجی که از دیسیپلین آموخته شده است.	لوین (۱۳۹۳)
		مهارت کشف گزاره‌های نهفته	دیسیپلین‌ها باید منتقل کننده سه نوع مهارت باشند: مهارت کاربرد حقایق فرا گرفته شده، مهارت در مهارت‌های پژوهش و مهارت‌های خواندن و تفسیر کردن متون به منظور کشف گزاره‌های نهفته در بافت ساختار دیسیپلین‌ها	شوآب (۱۹۷۸)
		توجه محتوا به پرورش تخیل	یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه توجه به مهارت آموزی و توسعه حرفه‌ای است، که این مهم از طریق توجه به، پرورش تخیل انجام می‌پذیرد.	ماکایو (۲۰۱۵)

مضامین اصلی	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	واحد معنایی (مضمون)	واحد تحلیل
		توجه محتوا به هنر و زیبا شناختی	یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه توجه به مهارت آموزی و توسعه حرفه‌ای است، که این مهم از طریق توجه به هنر و زیبا شناختی انجام می‌پذیرد.	ماکابو (۲۰۱۵)
		توجه محتوا به پرورش خلاقیت	یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه توجه به مهارت آموزی و توسعه حرفه‌ای است، که این مهم از طریق توجه به پرورش خلاقیت، در محتوای برنامه درسی انجام می‌پذیرد.	ماکابو (۲۰۱۵)
	محتوای موقعیتی	توجه محتوا به یادگیری‌های موقعیتی	سازماندهی فرصت‌های یادگیری موقعیتی با درگیر کردن دانش‌آموزان با پروژه‌ها و فعالیت‌های آموزشی راهیابانه، زمینه ایجاد خلاقیت و پی‌گیری علایق را در آنها فراهم می‌کند.	آیزنر (۱۹۹۴)
		تناسب محتوا با نیازهای فراگیران	در فرآیند عمل فکورانه، اعتبار و اهمیت، سازگاری با واقعیات اجتماعی، و تناسب با نیازها و علائق مخاطبان از جمله معیارهای انتخاب محتواست.	وست بری (۲۰۱۸)
		تناسب محتوا با تجارب کودکان	آنچه بهتر و مهم‌تر از متخصص موضوعی می‌تواند اهمیت بیشتری داشته باشد این است که؛ آیا محتوا برای سن و تجربه کودکان زیر نظر مناسب است؟ چه پیامدهایی ممکن است برای ارتباط کودکان با والدین و دیگر بزرگسالان به همراه داشته باشد؟	شواب (۱۹۷۳)

یافته‌های مربوط به عنصر محتوا در جدول شماره (۴) نشان می‌دهد این عنصر دارای زیرمؤلفه‌هایی از قبیل؛ محتوای موضوعی، محتوای تلفیقی، محتوای موقعیتی، محتوای مهارتی، و محتوای زیباشناختی می‌باشد. نتایج نشان داد زیرمؤلفه‌های محتوای تلفیقی و محتوای موقعیتی بیش از سایر محتواها مورد توجه محققین حوزه برنامه درسی عمل فکورانه بوده است. یافته‌ها حاکی از آن است که همانند عنصر معلم، عنصر موضوع درسی نیز برای برنامه‌ریزی درسی ضروری است. عموماً موضوع درسی با محتوا یا آنچه که معلمان به فراگیران تدریس می‌کنند سر و کار دارد، اما نتایج این تحقیق نشان داد که موضوع درسی می‌تواند مسئله‌ای در درون موقعیت یادگیری باشد که رویکرد مسئله‌یابی محتوای برنامه درسی عمل فکورانه آن را دنبال می‌کند. برای حل این گونه مسائل نیاز به مهارت‌های تدریس فکورانه، و انتخاب راه‌حل‌های قابل دفاع برای حل مسائل

بازشناسی کیفی عناصر مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری در برنامه درسی عمل فکورانه شناسایی شده از سوی معلم و دانش‌آموزان مورد انتظار است. مهارت‌هایی که مستلزم ترکیب نظریه‌های حوزه علوم رفتاری، تلفیق موضوعات علوم و با نگاه خادمانه و تکتگراییانه به نظریه‌های حوزه یادگیری فراگیران است. همچنین نتایج حاکی از آن است، فرایندی که در آن برنامه‌ریزان درسی در حبس و حصار یک نظریه خاص باشند، به هیچ عنوان توجیه پذیر نیست و تأکید بر این است که اصول و قواعدی باید بر رفتار و تصمیمات آنها حاکم باشد که حکایت از نگاه تکتگراییانه و خادمانه به نظریه‌ها دارد.

سؤال پنجم: براساس منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر بافت و زمینه اجتماعی شامل چه زیرمؤلفه‌هایی است؟ و ویژگی‌های آن کدام است؟

جدول (۵): تحلیل و بررسی ویژگی‌های عنصر بافت و زمینه در متون و منابع مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه شواب

واحد تحلیل	واحد معنایی (مضمون)	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین اصلی
شواب (۱۹۶۸)	عنصر «محیط» هم‌پیچیدگی خاص خود را دارد. هر موقعیت تربیتی شامل تعداد زیادی محیط است، که هر یک می‌توانند به روش‌های مختلف مورد ملاحظه قرار گیرند.	اثر محیط‌های متعدد در موقعیت‌های تربیتی		
شواب (۱۹۷۳)	عنصر شرایط یا زمینه یاددهی - یادگیری اعم از شرایط فیزیکی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و روانی، در کنار عناصر معلم، یادگیرنده، موضوع یا ماده درسی، موجب شکل گرفتن مسائل برنامه درسی در موقعیت‌های تربیتی می‌شوند.	شکل دهنده مسائل تربیتی در موقعیت‌های یادگیری	اثر گستردگی محیط بر مسائل	عنصر اصلی بافت و زمینه
رید (۱۹۹۹)	با تمرکز بر عنصر کلیدی محیط یا زمینه در فرایند تصمیم‌گیری و بسط آن به سطوح متشکله همچون کلاس، مدرسه، جامعه محلی، کشور و حتی جهان، می‌توان مسائل موجود در سطوح مختلف نظام آموزشی را شناسایی کرد.	شناسایی مسائل سطوح مختلف از طریق محیط		
رید (۱۹۹۹)	با تمرکز بر عنصر کلیدی محیط یا زمینه در فرایند تصمیم‌گیری می‌توان مسائل موجود در سطوح مختلف نظام آموزشی را شناسایی کرد و برای آنها راه حل‌های قابل دفاع ارائه کرد.	ارائه راه حل‌های قابل دفاع از طریق محیط		

مضامین اصلی	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	واحد معنایی (مضمون)	واحد تحلیل
		گسترده‌گی محیط تا مراکز فراتر از مدرسه	فرایند اصلی تصمیم‌گیری مبتنی بر عمل فکورانه را می‌توان به گونه‌ای تصور نمود که در برگیرنده مراکز و مراجع مشروع دیگر علاوه بر سطح مدارس و معلمان باشد.	وست بری (۲۰۱۸)
		تأثیر زمان و مکان بر چستی و چگونگی تدریس	برنامه‌ریزی درسی شامل تصمیم‌گیری درباره چستی و چگونگی تدریس به گروه‌های خاصی از دانش‌آموزان در زمان و مکان خاص و تحت شرایط واقعی و عینی می‌باشد.	شواب (۱۹۷۳)
	اثر جوامع متعدد بر یادگیری	روابط اثربخش درون جامعه یادگیری	اعضای یک جامعه یادگیری به یکدیگر کمک می‌کنند، آنها به تفاوت‌ها افتخار می‌کنند تا این که آن را محکوم کنند؛ با هم به عنوان اعضای عادی رابطه دارند نه به عنوان دارندگان نقش‌ها یا مقام‌ها؛ برای رسیدن به اهداف متقابلاً سودمند باهم همکاری می‌کنند؛ به احساس یکدیگر درباره خود کمک می‌کنند؛	شواب (۱۹۷۸)
		جامعه یادگیری مدرسه	یکی از مهمترین محیط‌ها، محیط مدرسه و کلاس است. سؤالاتی که باید در این محیط مورد توجه قرار گیرند عبارت‌اند از: دانش‌آموزان با یکدیگر چه روابطی دارند؟	شواب (۱۹۷۸)
		جامعه یادگیری هم کلاسی‌ها	یکی از مهمترین محیط‌ها، محیط مدرسه و کلاس است. سؤالاتی که باید در این محیط مورد توجه قرار گیرند عبارت‌اند از: دانش‌آموزان با یکدیگر چه روابطی دارند؟ آیا گروه کلاس با گروه بازی یا هر گروه دیگر که فراگیران در آن فعالیت می‌کنند همپوشی دارد؟	شواب (۱۹۷۸)
		جامعه یادگیری هم بازی‌ها	یکی از مهمترین محیط‌ها، محیط مدرسه و کلاس است. سؤالاتی که باید در این محیط مورد توجه قرار گیرند عبارت‌اند از: آیا گروه کلاس با گروه بازی یا هر گروه دیگر که فراگیران در آن فعالیت می‌کنند همپوشی دارد؟	شواب (۱۹۷۸)
		جامعه یادگیری دوستان و آشنایان	یکی از مهمترین محیط‌ها، محیط مدرسه و کلاس است. سؤالاتی که باید در این محیط مورد توجه قرار گیرند عبارت‌اند از: آیا گروه کلاس با گروه بازی یا هر گروه دیگر که فراگیران در آن فعالیت می‌کنند همپوشی دارد؟ آیا فراگیران با یکدیگر دوست و آشنا هستند یا خیر؟	شواب (۱۹۷۸)

واحد تحلیل	واحد معنایی (مضمون)	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین اصلی
شوبآب (۱۹۷۸)	یکی از مهمترین محیط‌ها، محیط مدرسه و کلاس است. سؤالاتی که باید در این محیط مورد توجه قرار گیرند عبارت‌اند از: آیا روابط فراگیران با یکدیگر تحت سلطه دار و دسته‌ها و یا سایر خرده گروه‌ها قرار دارد؟	جامعه یادگیری دار و دسته‌ها		
کانلی (۲۰۰۸)	دانش پیش بینی پیامدهای احتمالی راه حل‌های انتخاب شده برای مسائل تربیتی فراگیران، باید مواردی مانند وضعیت اقتصادی آن‌ها در آینده؛ اینکه از چه اوقات فراغتی لذت خواهند برد؛ چه آرزوها و نگرش‌هایی خواهند داشت را در بر گیرد.	پیش بینی وضعیت اقتصادی آینده فراگیر	اثر تنوع محیط بر یادگیری	
کانلی (۲۰۰۸)	دانش پیش بینی پیامدهای احتمالی راه حل‌های انتخاب شده برای مسائل تربیتی فراگیران، باید مواردی مانند اینکه؛ چه نقش‌هایی را در خانواده، جامعه سیاسی و جامعه قومی یا مذهبی بازی خواهند نمود، را در بر گیرد.	پیش بینی نقش خانوادگی آینده فراگیر		
کانلی (۲۰۱۰)	شرایط جامعه، دلمشغولی‌های غالب، جو فرهنگی حکومت و طبقات اجتماعی آن، بر فعالیت‌ها، سرنوشت و هویت کودکان تحت آموزش تأثیر می‌گذارد.	تأثیر دلمشغولی‌های غالب جامعه		
کانلی (۲۰۱۰)	شرایط جامعه، دلمشغولی‌های غالب، جو فرهنگی حکومت و طبقات اجتماعی آن، بر فعالیت‌ها، سرنوشت و هویت کودکان تحت آموزش تأثیر می‌گذارد.	تأثیر جو فرهنگی حکومت		
کانلی (۲۰۱۰)	شرایط جامعه، دلمشغولی‌های غالب، جو فرهنگی حکومت و طبقات اجتماعی آن، بر فعالیت‌ها، سرنوشت و هویت کودکان تحت آموزش تأثیر می‌گذارد.	تأثیر طبقات اجتماعی		
شوبآب (۱۹۷۰)	این دانش آموز، در این مدرسه، در جنوب شهر کلمبوس (مسائل فرهنگی و اجتماعی)، با مدیریت آقای جونز، در زمان شهرداری ادوارد توید (مسائل سیاسی) و با نظر به اینکه انتخاب مجدد ایشان برای دوره دیگر وجود دارد (مسائل سیاسی)، تأییدی بر این مدعاست که مسائل خاص یک دانش‌آموز، یک کلاس یا یک مدرسه را نمی‌توان بدون قرار دادن آن‌ها در زمینه سیاسی، اجتماعی و فرهنگی به درستی فهم کرد.	زمینه فرهنگی - اجتماعی و سیاسی		

یافته‌های مربوط به عنصر بافت و زمینه در جدول شماره (۵) نشان می‌دهد متخصصین و خبرگان حوزه برنامه درسی عمل فکورانه به مؤلفه‌هایی همچون گستردگی، تنوع و پیچیدگی محیط، جوامع یادگیری، محیط‌های فرهنگی-اجتماعی، محیط‌های سیاسی، محیط‌های اقتصادی - رفاهی و سایر خرده محیط‌های یادگیری - تربیتی توجه داشته‌اند. نتایج نشان داد، عنصر محیط هم همانند سایر عناصر تصمیم‌گیر در برنامه درسی پیچیدگی خاص خود را دارد. هر موقعیت تربیتی شامل تعداد زیادی محیط است، که هر یک می‌توانند به روش‌های مختلف مورد ملاحظه قرار گیرند. مدرسه به عنوان یکی از جوامع یادگیری و محیط‌های تربیتی دارای خرده محیط‌هایی است که عبارتند از: جامعه یادگیری هم کلاسی‌ها، جامعه یادگیری همبازی‌ها، جامعه یادگیری دوستان و آشنایان، جامعه یادگیری دار و دسته‌ها و سلطه‌گرها. علاوه بر این، فراگیر ممکن است در گروه‌های بیرون از مدرسه مانند خانواده، گروه مذهبی، طبقه اجتماعی، طبقه نژادی، یا طبقه فرهنگی نیز عضویت داشته باشد. همچنین نتایج نشان داد محیط می‌تواند از یک گروه کوچک خاص مانند گروه دوستان، به گروه کلاس، مدرسه، محله، شهر، شهرستان، به همین ترتیب استان، کشور یا حتی جامعه جهانی، امتداد پیدا کند. نتایج حاکی از آن است که دانش پیش بینی پیامدهای احتمالی راه حل‌های انتخاب شده برای مسائل تربیتی فراگیران در برنامه درسی عمل فکورانه، مواردی مانند وضعیت اقتصادی آن‌ها در آینده؛ اینکه احتمالاً چه دوستان و همسایگانی خواهند داشت، چه نقش‌هایی را در خانواده، جامعه سیاسی و جامعه قومی یا مذهبی بازی خواهند نمود، را در بر می‌گیرد. یافته‌های جدول حاکی از آن است که فراگیران در یک مجموعه‌ای پیچیده و تودر تو احاطه شده‌اند، این مجموعه همان شبکه متداخلی از محیط‌های مختلف است. آنها علاوه بر انواع گروه‌هایی که ذکر شد به محیط‌های اداری، حرفه‌ای، فکری و سیاسی هم تعلق دارند. اگرچه برخی از این گروه‌ها ممکن است کمتر با یک موقعیت تربیتی مرتبط باشند لیکن بایستی مورد توجه قرار گیرند. همچنین نتایج حاکی از آن است شرایط جامعه، دلمشغولی‌های غالب جامعه، جو فرهنگی حکومت و طبقات اجتماعی آن، بر فعالیت‌ها، سرنوشت و هویت کودکان تحت آموزش تأثیر می‌گذارد. نتایج این تحقیق نشان داد، هر موقعیت یادگیری محیط‌های مختلفی دارد بنابراین، ادراک موقعیت توسط تصمیم‌گیرندگان، بایستی با توجه به ویژگی‌ها و جزئیات این محیط‌ها صورت گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

پیچیدگی و تنوع از جمله ویژگی‌های مهم برنامه درسی هستند که تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی بایستی مورد ملاحظه قرار دهند. این پیچیدگی و تنوع از خاص بودن «موقعیت‌های تربیتی» نشأت می‌گیرند. در این راستا شوآب اظهار می‌کند که برنامه درسی به مسائلی درباره این دانش‌آموز، در این موقعیت، با این مدیریت، و غیره می‌پردازد. او برای تبیین موقعیت خاص تربیتی، قابلیت به نام «عمل فکورانه» را معرفی کرده است. بدین صورت که تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی بایستی بر اساس ویژگی‌های خاص و عینی هر موقعیت تربیتی و اهمیت آنها به اتخاذ تصمیم و صورت‌بندی برنامه عمل بپردازند؛ اما در خصوص اینکه چه عناصری در فرآیند تصمیم‌گیری مبتنی بر عمل فکورانه بایستی مورد توجه قرار گیرند، شوآب با انتخاب واژه «کامان پلیس»^۱ برای توصیف این عناصر، برنامه درسی را به یک سنت کاملاً متفاوت از آنچه در عصر خودش بر این رشته حاکم بود، تبدیل کرد. بر این اساس عناصر تصمیم‌گیری، مقوله‌های مشترکی هستند که در تمام موقعیت‌های عملی یاددهی-یادگیری حضور دارند و طبعاً بایستی در تصمیم‌گیری درباره برنامه‌های درسی مورد ملاحظه قرار گیرند. این عناصر، که موجب شکل گرفتن مسائل برنامه درسی در موقعیت‌های تربیتی می‌شوند، عبارتند از: معلم، یادگیرنده، موضوع یا ماده درسی، و در نهایت شرایط یا زمینه یاددهی-یادگیری اعم از شرایط فیزیکی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و روانی.

اولین پاسخ به این سؤال که چه کسی باید عضو گروه برنامه‌ریزی درسی باشد، معلم است. آگاهی معلم از موقعیت‌های یاددهی-یادگیری و تجربیات ارزشمند او، شناسایی خواسته‌ها در یک موقعیت عینی، کسب هنرهای عملی برای شرکت در فرآیند عمل فکورانه نظیر؛ هنر ادراک شرایط همراه با حفظ انسجام، هنر پیش‌بینی و تولید بدیل‌های ممکن، هنر مسئله‌یابی در موقعیت‌های عینی، هنر تعهد شامل؛ تصمیم‌گیری، انتخاب و اقدام، افزایش کیفیت تجربه در رویدادهای کلاس، انتخاب قابل دفاع‌ترین راه حل برای یک مسئله عینی، اتکاء بر خرد عملی، خودآموزی و خودکارآمدی، این استدلال را تقویت می‌کند که عنصر معلم باید در تصمیم‌گیری‌های حساس برنامه درسی مشارکت داشته باشد.

عنصر دوم، عنصر یادگیرنده است. شواب با معرفی یادگیرندگان به عنوان یکی از عناصر تصمیم‌گیری، یادگیری را در یک چهارچوب وسیعی از ملاحظات عقلانی و اخلاقی قرار می‌دهد. به اعتقاد او؛ یادگیری نباید تنها به عنوان یک هدف در نظر گرفته شود، بلکه همچنین بایستی به عنوان وسیله‌ای برای عمل، مورد ملاحظه قرار گیرد، در واقع، اگر یادگیری تنها هدف آموزش و پرورش باشد، آنگاه هرگز نخواهیم دانست که چگونه آنچه یادگرفته ایم را در موقعیت‌های عملی بکار ببریم. اعضای شرکت کننده در گروه تصمیم‌گیری، ضمن آشنایی با نیازهای عنصر یادگیرنده در فرآیند تصمیم‌گیری برنامه درسی از قبیل؛ توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، توجه به دانش، نگرش و استراتژی‌های یادگیری به ویژه توجه به یادگیری مادام‌العمر و استقلال یادگیرنده از معلم، توجه به نیاز فراگیر به تأمل آگاهانه درباره فناوری‌های علمی و دانش‌های فن‌آورانه، توجه به نیاز کسب تجربه پیوند با همسالان برای انجام کار گروهی؛ به نماینده دانش‌آموزان نیز بعنوان شهروندان بالقوه یک کشور مردم سالار، یادگیرندگان موقعیتی و ذینفعان عمل برنامه درسی، باید در فرآیند تصمیم‌گیری فرصت حضور فعال را فراهم نمایند. در واقع نماینده عنصر دانش‌آموز در فرآیند تصمیم‌گیری، ناظر بر نحوه اولویت بندی، تدوین و شناخت نیازهای فراگیران توسط برنامه‌ریزان درسی است تا در صورت نادیده گرفته شدن نیازهای مهم فراگیران به اعضای گروه تذکر دهد.

همانند عنصر معلم و دانش‌آموز، توجه به عنصر موضوع درسی نیز در برنامه‌ریزی درسی ضروری است. عموماً موضوع درسی با محتوا یا آنچه معلمان به فراگیران تدریس می‌کنند سر و کار دارد. نکته قابل ذکر اینکه، باید توجه داشت که محتوای برنامه درسی نه صرفاً نزد متخصصان موضوعی بلکه نزد عناصر دیگر تصمیم‌گیری (مانند معلمان و دانش‌آموزان) نیز یافت می‌شود (نال، ۲۰۱۱). موضوع درسی می‌تواند مسئله‌ای در درون موقعیت یادگیری باشد که رویکرد مسئله‌یابی محتوای برنامه درسی عمل فکورانه آن را دنبال می‌کند. برای حل این گونه مسائل نیاز به مهارت‌های تدریس فکورانه، و انتخاب راه حل‌های قابل دفاع برای حل مسائل شناسایی شده از سوی معلم و دانش‌آموزان مورد انتظار است. مهارت‌هایی که مستلزم ترکیب نظریه‌های حوزه علوم رفتاری، شناختی، فراشناختی و غیره، و تلفیق موضوعات علوم و با نگاه خادمانه و تکثرگرایانه به نظریه‌های حوزه یادگیری فراگیران است. فرایندی که در آن برنامه‌ریزان درسی در حبس و حصار یک نظریه خاص باشند، به هیچ عنوان توجیه پذیر نیست و تأکید بر این است که اصول و قواعدی

بازشناسی کیفی عناصر مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری در برنامه درسی عمل فکورانه باید بر رفتار و تصمیمات آنها حاکم باشد که حکایت از نگاه تکثرگرایانه و خادمانه به نظریه‌ها دارد.

عناصر چهارم، عنصر محیط است. هر سند برنامه درسی بایستی با واقعیت یک مدرسه خاص یا زمینه کلاس درس در ارتباط باشد. همچنین، برنامه درسی علاوه بر مسائل خاص یک کلاس یا یک مدرسه، نسبت به مسائل بیرون از مدرسه (مسائل سیاسی، اجتماعی و فرهنگی) نیز حساس می‌باشد. این امکان وجود ندارد که مسائل برنامه درسی را بدون قرار دادن آنها در بستر اجتماعی، فرهنگی و سیاسی به درستی درک کرد. به همین سان، تصمیمات مربوط به برنامه درسی بدون تردید نمی‌توانند در شرایط بی‌تفاوتی و عدم حساسیت به محیط و زمینه‌ها اتخاذ شوند.

در جمع‌بندی بحث عناصر مؤثر در تصمیم‌گیری عمل فکورانه می‌توان گفت، برنامه درسی تجسمی از نوع مواجهه با این عناصر است. در این راستا توجه به سه نکته، ضروری است. نکته نخست اینکه، در تدوین برنامه درسی جزئیاتی از هر چهار عنصر بایستی گنجانده شود تا جامعیت برنامه تضمین شود. نکته دوم اینکه، همان‌طور که شوآب (۱۹۸۳) اشاره می‌کند، عناصر تصمیم‌گیری به منظور برقراری تعادل و توازن در تصمیمات برنامه درسی، به جز در شرایط خاص و استثنایی، ذاتاً اهمیت یکسانی دارند. اگرچه از لحاظ منطقی هیچ عنصری مهم‌تر یا کم‌اهمیت‌تر از سایر عناصر نیست، با این حال، از لحاظ سنتی چنانکه کلاین (۱۹۸۵) اشاره کرده است، تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی به سمت یکی از این عناصر تصمیم‌گیری گرایش داشته‌اند و همواره تصور کرده‌اند که یک عنصر موقعیت بایستی مورد توجه قرار گیرد و عناصر دیگر چندان حائز اهمیت نیستند. نکته سوم اینکه، همان‌طور که شوپرت (۱۹۸۶) اشاره کرده، در فرایند تصمیم‌گیری بایستی اثرگذاری متقابل هر یک از عناصر بر دیگری یا تعامل میان آنها مورد توجه قرار گیرد. برای مثال، یک تغییر عمده در موضوع درسی بعنوان محتوای موقعیتی می‌تواند منجر به ایجاد نقش‌های جدید برای معلمان بعنوان آشنای با موقعیت‌های یادگیری و فراگیران بعنوان یادگیرندگان موقعیتی در بافت و زمینه‌های گوناگون شود.

بدین ترتیب، در عصر حاضر که تحولات سریع و تنوع شرایط و خصوصیات جوامع، مداخله سطوح مختلف مردم در تصمیم‌گیری‌های تربیتی را مطالبه می‌کند، مردم باید بتوانند در تعیین آموزشی که می‌بینند، چه از نظر محتوا، چه از نظر فرایند و چه از نظر ساز و کارها، قدرت انتخاب داشته، و حتی اعمال نظر نموده و در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داشته باشند. این تصور که عده‌ای

خاص همه مردم را مجبور به اجرای تصمیمات گرفته شده توسط آنها نمایند در جامعه امروز یک دیدگاه مطرود و منسوخ است. بنابراین، نظام برنامه‌ریزی درسی باید ساز و کاری تعیین کند که علاوه بر حضور متخصصان موضوعی و متخصصان برنامه درسی در فرآیند تصمیم‌گیری‌های مربوط به برنامه درسی، زمینه مشارکت افراد ذینفع و حضور نمایندگان عملی برنامه درسی از قبیل دانش‌آموزان، معلمان، و افراد آشنا به شرایط و محیط در تصمیم‌گیری درباره برنامه درسی، اجرا و حتی نظارت و ارزیابی آن را فراهم کند. پیشنهاد می‌گردد ضمن استفاده از برنامه درسی عمل فکورانه در اصلاحات آموزشی، تمرین و کار درونی مدرسه، قابلیت‌هایی از قبیل؛ داشتن دانش عمیق درباره فراگیران، ارتقاء تجارب در رویدادهای کلاس، مطالعه عمیق جریان‌های کلاس، آموزش جهت شرکت در فرآیند عمل فکورانه، انتخاب قابل دفاع ترین تصمیم و اقدام در برخورد با مسائل یادگیری و موقعیت‌های تربیتی، شناسایی خواسته‌ها در یک موقعیت عینی، توسعه شایستگی‌های فردی و صلاحیت‌های حرفه‌ای بعنوان ویژگی‌های عنصر اصلی معلم، در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان و صلاحیت‌های عمومی دانشجو معلمان قرار گیرد. در مورد جایگاه فراگیران در اصلاح برنامه درسی، به زیرمؤلفه‌های؛ تفاوت‌های فردی فراگیران، شهروندان بالقوه جامعه مردم سالار، یادگیرنده مادام‌العمر، یادگیرنده موقعیتی، یادگیرنده مشارکت جو و مسئله محور، مورد توجه قرار گیرد. در تدوین محتوای آموزشی نیز به زیرمؤلفه‌های؛ محتوای تلفیقی علوم و تلفیق دانش بومی و رسمی، محتوای موقعیتی، مهارت آموزی و توسعه حرفه‌ای و کارآفرینی دانش‌آموزان، تناسب محتوا با نیازهای جامعه و فراگیران، توجه شود.

منابع

- ادیب منش، مرزبان؛ پروانه، فرهاد (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تاریخ مقطع متوسطه (رشته‌های علوم پایه) از منظر ترسیم هویت دینی از سال ۵۸ تا ۹۲ ه.ش. دوفصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی، دوره پنجم، شماره دوم، ص ۹۷-۱۲۰.
- باقریان فر، مصطفی؛ میرشاه جعفری، سیدابراهیم؛ سپهری، یعقوب (۱۳۹۶). شناسایی ویژگی‌های آموزش مبتنی بر عمل فکورانه در هزاره سوم آموزش عالی (مورد مطالعه: اعضای هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان). فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، سال دوم، شماره ۸، پائیز ۹۸.

بازشناسی کیفی عناصر مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری در برنامه درسی عمل فکورانه
 بختیاری، اکرم؛ توسلی، طیبه (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب درسی پیام‌های آسمان پایه هفتم بر اساس
 میزان پرداختن به انواع روش‌های تربیت اسلامی. فصلنامه مسائلی کاربردی تعلیم و تربیت
 اسلامی، سال یکم، شماره ۲، ص ۳۲-۵۲.

جمشیدی توانا، اعظم؛ امام جمعه، محمد رضا (۱۳۹۵). بررسی تاثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی
 تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجوی معلمان. دوفصلنامه پژوهش‌های برنامه درسی، دوره
 ششم، شماره ۱، ص ۱-۲۰.

جهان، جواد؛ فقیهی، علیرضا؛ پیرانی، ذبیح (۱۳۹۶). بازشناسی کیفی ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی مبتنی
 بر عمل فکورانه. پژوهشنامه تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد، سال دوازدهم، شماره ۵۰،
 ص ۲۳-۵۰.

جهان، جواد؛ ادیب منش، مرزبان؛ پاک سرشت، محمد (۱۳۹۶). تبیین و تحلیل عناصر و مؤلفه‌های برنامه
 درسی عمل فکورانه (عمل‌گرایی شواپی) بر اساس منابع و اسناد معتبر علمی. فصلنامه
 پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، سال دوم، شماره ۶، بهار ۹۶، ص ۱-۴۲.

خسروی، رحمت‌الله؛ مهرمحمدی، محمود؛ موسی‌پور، نعمت‌الله و فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۳).
 جستاری پیرامون نظریه عملی شواب و دلالت‌های آن برای آزادسازی تصمیم‌گیری درباره
 برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۱۵۸، ص ۳۲-۱۲۷.

زرقانی، اعظم (۱۳۹۳). از دیسپلین محوری به سوی عمل‌گرایی: مروری بر سیر تحول آراء شواب.
 فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال نهم، شماره ۳۲، ص ۱۵۹-۱۷۶.

زرقانی، اعظم؛ امین خندقی، مقصود؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۵). ارتباط دانش
 نظری و عملی معلمان در پارادایم‌های اجرای برنامه درسی. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، سال
 ۶، شماره ۱، ص ۴۶-۶۸.

قنبری، سیروس؛ اردلان، محمد رضا؛ کریمی، ایمان (۱۳۹۴). تاثیر چالش‌های ارزشیابی آموخته‌های
 دانشجویان بر رویکرد مطالعه عمل فکورانه. دو ماهنامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش در
 علوم پزشکی، دوره ۸، شماره ۲.

فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۹). اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی (ویرایش جدید). نشر علم
 استادان، تهران، ۱۳۹۹.

لوین، داندل (۲۰۰۶). ضربت شواب بر تدریس سطحی. ترجمه آل حسینی، فرشته و مهرمحمدی، محمود
 (۱۳۹۳). فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۲۰۶، ص ۳۲-۱۷۷.



مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌ریزی درسی: نظریه عمل گرای شواب. وزارت آموزش و پرورش، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال اول، شماره ۱، ص

۲۰-۳۷.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). بررسی سازواری مدعای نظریه‌های رقیب برنامه درسی برای تربیت شهروند دمکراتیک با تاکید بر دیدگاه‌های شوابی. دو فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال

نهم، دوره دوم. شماره ۷.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). برنامه درسی: نگاه‌ها، رویکردها و چشم اندازها. مشهد: انتشارات آستان

قدس رضوی.

Akker, J. van den. (2009). **Curriculum in Development: Netherlands Institute for**

Curriculum Development (SLO), Enschede, and the Netherlands. Academic Publishers.

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

Clandinin, D. J. ;Connelly, F. M. (1988). **Personal practical knowledge and modes of knowing : Relevance for teaching and learning** .In E .W.Eisner (Ed.) ,Learning and teaching the ways of knowing .84th Yearbook of the National Society for the Study Education ,Part II,pp.174-198. Chicago: The University of Chicago Press.

Connelly, F. M. (2008) **being practical with Schwab: research and teaching in the foothills of curriculum**. In Proceedings of the Practical: An East-West Curriculum Dialogue (Beijing: Capital Normal University), 103-109.

Connelly, M. F. and Xu, S. (2010) **an overview of research in curriculum inquiry**. In B. McGaw, E. Baker and P. Peterson (Eds), International Encyclopaedia of Education, 3rd ed. (Oxford: Elsevier), 323-333.

Connelly, M. (2013). **Joseph Schwab, curriculum, curriculum studies and educational reform**. Journal of Curriculum Studies, 45 (5), pp. 622-639.

Craig, C. J. (2008). **Joseph Schwab: self-study educator? A personal perspective**. Teaching and Teacher Education, 24 (8), 1993-2001.

Deng, Z. (2013). **On developing Chinese didactics: a perspective from the German Didaktik tradition**. Paper presented at 57th Annual Conference of the Comparative and International Education Society (CIES) (New Orleans, LA).

Deng, Z. (2018b). **Contemporary curriculum theorizing: crisis and resolution**. Journal of Curriculum Studies, 109, 1-21.

- Deng, Z. (2021). **Constructing 'powerful' curriculum theory**. *Journal of Curriculum Studies*. 53 (2). Pp. 179-196.
- Eisner, E. W. (1994). **The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programmes** (New York: Macmillan).
- Fenstermacher, G. (1980). **The nature of science and its uses for education: Remarks on the philosophical import of Schwab's work**, *Curriculum Inquiry*, 10 (2), 191-197.
- Friesen, N. (2018). **Continuing the dialogue: curriculum, Didaktik and theories of knowledge**. *Journal of Curriculum Studies*. 50 (6). Pp. 724-732.
- Goodlad, J. I. (1994), "Curriculum as a Field of study". In T. Husen and n. Postleweitt (Eds.), *international Encyclopedia of Education*, Pergamon Press.
- Gough. N. (2005_a), **Curriculum Studies in a Global knowledge Economy: Current Trends and Alternative Futures**, Paper Presented at ICDA 4th Annual Conference, Tehran, Iran.
- Hordern, J. (2021). **Powerful knowledge and knowledgeable practice**. *Journal of Curriculum Studies*.
- Hansen, klaus-hening (2008). **The Curriculum Workshop: a place for deliberative inquiry and teacher professional learning**. *European Educational Research Journal*, Volume 7, Number 4, www.words.eu/EERJ.
- Harris I. (1991). **Deliberative Inquiry: The arts of planning, in Short E.C. (Ed.) Forms of Curriculum Inquiry**, 285–307. New York: State University of New York Press.
- Hung, Ch, Y. (2021). **The revival of the process model in curriculum design: changes and challenges in the new Taiwanese citizenship curriculum**. *Journal of Curriculum Studies*. 53 (5).
- Kakabadse.N, Kakabadse. A, Lee-Davies.L, Johnson OBE.N (2011). **Deliberative Inquiry: Integrated Ways of Working in Children Services. Systemic Practice and Action Research**, Volume 24, Number 1, February 2011, PP 67-84.
- Klein, F.M. (1992), **a perspective on the gap between curriculum theory and practice. Theory in to practice (TIP)**, XXXI (3).P 191-197.
- Lee, S, Y. (2021). **Rethinking teacher agency: cybernetics, action research, and the process-oriented rationality**. *Journal of Curriculum Studies*.
- Levine, D. (2006). **Joseph Schwab's Assault on Facile Teaching**. Translated by Alehosaini, Fereshteh and Mehrmohamadi, Mahmood. *Journal of Iranian Curriculum Studies*. (InPersian). Number 206. 32-177.
- Levine, A. (2009). **Educating school teachers**. Washington, DC: The Education Schools Project.
- Li, Zh. (2019). **Collaborative research approaches between universities and schools: the case of New Basic Education (NBE) in China**. *Educational Studies*
- Makaiau, Amber Strong (2015). **The Philosophy for Children Hawai'i Approach to Deliberative Pedagogy: A Promising Practice for Preparing Pre-Service Social Studies Teachers in the College of Education**. *Analytic teaching and philosophical praxis*, 36 (16).

- M. Emir Ruzgar. (2018): **on matters that matter in the curriculum studies: an interview With Ian Westbury**. Journal of Curriculum Studies, 1-16.
- Simmie, Geraldine Mooney; Lang, Manfred (2013). **DELIBERATIVE INNOVATION IN SCIENCE EDUCATION**. Conference: ESERA, At Nicosia, Cyprus, Volume: E-book ISBN: 978-9963-70077-6, www.esera.org/media/eBook_2013/.../ESERA13_epub_ger.pdf.
- Null, W. (2011). **Curriculum: From Theory to Practice**. ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS, INC. NY.
- Pereira, P. (n.d). (1992). **an Introduction to Joseph J. Schwab's Theory of Curriculum Deliberation**. Retrieved from <http://condor.depaul.edu/ppereira/pers/intro.htm>.
- Reid, W. A. (1999). **The Voice of 'the Practical': Schwab as Correspondent**. Journal of Curriculum Studies, 31 (4), 385–397.
- Reid, W. (1999). **Curriculum as Institution and practice: Essays in the Deliberative tradition**. Lawrence Elbaum Associate, New Jersey.
- Reid ,Lynette; Macleod, Anna; Byers, David; Delva ,Dianne; Fedak, Tim; Mann, Karen; Tom Marrie, Merritt, Brenda; Simpson, Christy (2012). **Deliberative curriculum inquiry for integration in an MD curriculum: Dalhousie University's curriculum renewal process**. Medical Teacher, 34 (12), PP 785-793.
- Schwab, J. J. (1969) **the practical: a language for curriculum**. *School Review*, 78 (1), 1–23.
- Schwab, J. J. (1970). **The Practical: A Language for Curriculum** (Washington, DC: National Education Association, Center for the Study of Instruction).
- Schwab, J. J. (1971). **The practical: Arts of the eclectic**, *School Review*, 79 (4), 493-542.
- Schwab, J. J. (1973). **The practical 3: Translation into curriculum**. *School Review*. 81 (4), 501-522.
- Schwab, J. J. (1978a) **the practical: a language for curriculum**. In J. J. Schwab, I. Westbury and N. J. Wilkof (Eds), *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays* (Chicago, IL: University of Chicago Press), 287–321.
- Schwab, J. J. (1983) **the practical 4: something for curriculum professors to do**. *Curriculum Inquiry*, 13 (3), 239–265.
- Tak Shing LAM John (2013). **Deliberation and School-Based Curriculum Development – A Hong Kong Case Study**. *New Horizons in Education*, 59 (2).
- Westbury, I. (2013) **Reading Schwab's 'Practical' as an invitation to enquiry**. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (5), 640–651.