

Receive Date:
10/03/2020

Accept Date:
10/09/2020

Research Article

Vol.17, No. 2, Serial 32

Autumn & Winter
2020-2021

Explaining the nature of the emergent curriculum and inference its implications in the curriculum

DOI: <https://dx.doi.org/10.22070/tr.2022.14259.1088>

Narges Joda¹, Marjan Kian^{2*}, Ali Hoseinikhah³, Mahdi Sobhaninezhad⁴

1. *Doctor of Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Educational, Kharazmi University, Tehran, Iran.*
2. *Associate Professor in Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran. (Corresponding Author) .*
3. *Assistant Professor in Curriculum Planning, Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, Tehran, Iran.*
4. *Associate Professor in Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahed University, Tehran, Iran.*

Abstract

Introduction: Curriculum, as the center of educational activity, has special importance and delicacy for the sensitive period of childhood. There are two types of views on curriculum design that give a passive and accepting role to the student or give him an active role, so addressing the nature of each program is the most important part of planning. An emergent curriculum is considered to be a program that respects the interests of the child and is designed based on the needs of the child.

Method: The purpose of this study is to explain the nature of the curriculum and to infer the implications of the related curriculum. For this purpose, first, the philosophical fundamentals of this program were investigated. Then, by examining the etymology of the word emergent and extracting its synonymous and contradictory semantic domains, as well as analyzing the concept of a pre-defined curriculum, the nature of the emergent curriculum was explained. The chosen investigated documents are effective in understanding the research issues and in the central phenomenon of the study, so the sampling used in this study is purposeful. Therefore 250 valid national and international documents in the field of emergent curriculum and emergentism theory were investigated (including books, articles, encyclopedias, etc.). Then 80 published documents in reputable Journals were used and their validity was confirmed based on the opinions of the experts in curriculum planning and philosophy of education.

Result: The findings of this study indicate that the emergent curriculum appears as a flexible, dynamic, and multidimensional spiral phenomenon with different cross-sections and hence it is completely innovative and constantly developing. This program has the ability to influence the learner, instructor, content, etc. that are the components of the program, for example, during the process of this program, the instructor learns. Awareness and learning are unpredictable and unexpected phenomena beyond the knowledge of all the learning process components.

Discussion and Conclusion: In relation to the philosophical foundations of this Curriculum, from the ontological point of view, that is, the school of Emergentism, quite novel results were obtained in relation to learning and consciousness such as Jones & Nimmo, Stasey,...

Key Words: Emergent Curriculum, Conceptual analysis, Emergentism, Constructivism.

تبیین ماهیت برنامه درسی روئیدنی و استنتاج دلالت‌های آن

در برنامه درسی

DOI: <https://dx.doi.org/10.22070/tlr.2022.14259.1088>

نرگس جدا^۱، مرجان کیان^{۲*}، علی حسینی خواه^۳، مهدی سبحانی نژاد^۴

۱. دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
۲. دانشیار گروه مطالعات برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
۳. استادیار گروه مطالعات برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
۴. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

چکیده

مقدمه: برنامه آموزشی و تربیتی به‌عنوان محور فعالیت تربیتی، برای دوره حساس کودکی از اهمیت و ظرافت خاصی برخوردار است. دو نوع نگاه بر طراحی برنامه درسی حاکم است که نقش منفعل و پذیرنده به‌متری می‌دهد یا نقش فعال و عامل برای او قائل است، لذا پرداختن به ماهیت هر برنامه اولین و مهمترین بخش برنامه‌ریزی محسوب می‌شود. برنامه درسی روئیدنی به‌عنوان برنامه‌ای که به‌علاقه کودک احترام می‌گذارد و مبتنی بر نیازهای کودک طراحی می‌شود محسوب می‌شود.

روش: هدف پژوهش تبیین ماهیت برنامه درسی روئیدنی و استنتاج دلالت‌های برنامه درسی مرتبط با آن است. برای این منظور با بهره‌گیری از روش تحلیل مفهومی از نوع تفسیر مفهوم که یکی از روش‌های رویکرد کیفی است، در ابتدا مبانی فلسفی این برنامه مورد بررسی قرار گرفت، سپس با ریشه‌شناسی و بررسی واژه روئیدنی و استخراج حوزه‌های معنایی مترادف و متضاد آن و نیز تحلیل مفهوم برنامه درسی از پیش تعریف شده، به تبیین ماهیت برنامه درسی روئیدنی پرداخته شد. نمونه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش از نوع هدفمند است؛ چراکه به بررسی اسنادی پرداخته می‌شود که در فهم مسائل پژوهش و پدیده محوری مطالعه مؤثر هستند، لذا به جستجوی ۲۵۰ سند معتبر ملی و بین‌المللی (از جمله کتب، مقالات، دایره‌المعارف‌ها و...) در حوزه برنامه درسی روئیدنی و نظریه‌نویسی‌های نوخاسته‌گرای پرداخته شد، سپس ۸۰ سند که در نشریات علمی پژوهشی معتبر به چاپ رسیده بودند مورد استفاده و فیش‌برداری قرار گرفتند، سپس براساس نظرات متخصصان برنامه‌ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت، اعتبار آن‌ها مورد تأیید قرار گرفت.

نتایج: یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که برنامه درسی روئیدنی به‌صورت پدیده‌ای منعطف، پویا و ماریج چندبعدی با سطح مقطع‌های متفاوت ظهور می‌کند به‌طوری‌که کاملاً بدیع بوده و دائماً در حال توسعه و تحول است. این برنامه توانایی اثرگذاری روی اجزاء درگیر در برنامه از جمله یادگیرنده، مربی و محتوا را دارا است، به‌گونه‌ای که خود مربی در طی فرآیند این برنامه یاد می‌گیرد. همچنین آگاهی و یادگیری نیز پدیده‌ای غیرمنتظره و غیرقابل پیش‌بینی هستند؛ یعنی چیزی افزون بر دانش مجموع اجزاء سیستم درگیر در فرآیند یادگیری است.

بحث و نتیجه‌گیری: در رابطه با مبانی فلسفی این برنامه از حیث هستی‌شناختی یعنی مکتب نوخاسته‌گرای نتایج کاملاً بدیعی در رابطه با یادگیری و آگاهی حاصل شد که برخی از آن‌ها را می‌توان در پژوهش جونز و نیمو، استیسی، نیو و کوچران یافت ولی شیوه دریافت اطلاعات آن‌ها استنتاج از مبانی نبوده است.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی روئیدنی، تحلیل مفهوم، نوخاسته‌گرای، سازنده‌گرای.

*Email: Kian@khu.ac.ir

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دکتری نویسنده اول است.

نشریه علمی

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۷، شماره ۲، پیاپی ۳۲
پائیز و زمستان ۹۹
صص: ۱۳۵-۱۱۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۲۰

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol.17, No. 2, Serial 32

Autumn & Winter
2020

pp.: 117-135

مقدمه

برنامه درسی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین عوامل در نظام آموزش و پرورش هر جامعه‌ای به شمار می‌آید که از طریق آن اهداف تربیتی سیاست‌گذاران آن جامعه محقق می‌شود. برنامه درسی در طی دوره‌های متمادی، تعاریف و کارکرد مختلفی به خود دیده است، به‌طوریکه در دوره یونان باستان برای توصیف دروس تدریس شده به کار گرفته می‌شده است، اما از قرن بیستم وارد حوزه علوم انسانی شده و دروسی غیر از ادبیات کلاسیک را نیز شامل می‌شود. از نظر موسی‌پور [۱] برنامه‌ریزی درسی با مفاهیم متفاوتی از جمله به‌مثابه یک عمل، به‌مثابه یک نظام، به‌مثابه یک رشته، به‌مثابه یک دانش و به‌مثابه یک حرفه مطرح شده است که هر یک از منظری به این برنامه نگریسته‌اند، لذا محدود شدن فقط به یک حوزه می‌تواند مغالطه جدی را شکل دهد، درحالی‌که این معانی در بستر تاریخی به شکل متوالی متولد شده‌اند که این امر نشانه‌ای از بلوغ انسانی محسوب می‌شود.

بررسی‌های تاریخی نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی درسی در اوایل قرن بیستم با دیدگاه تایلر ظهور یافت و تقریباً در تمام قرن بیستم استمرار داشت. تایلر در بیان چهار عنصر «هدف، محتوا، روش و ارزشیابی» و سه منبع اطلاعاتی دانش، جامعه و دانش‌آموز، قائل به نگاه خطی میان عناصر برنامه بود که به‌تبع آن، دیدگاه «جدایی پدیده‌ها» در نظر وی و شاگردانش، هم در «فرآیند برنامه‌ریزی درسی» و هم در «محیط برنامه‌ریزی درسی» ظهور و بروز پیدا کرد [۲]. این دیدگاه گرچه تکامل پیدا کرد، ولی باز نگاه فنی و خطی به برنامه درسی داشت و بیشتر ناظر به محصول بود. در رویکرد تایلر، تدوین برنامه درسی از بالا آغاز می‌شود و ضمن اجرای انواع تغییر، حتی دستور اعمال تغییرات نیز توسط برنامه‌ریزان و از بالا صادر می‌گردد و متصدیان (از جمله مربی و کادر مدرسه) در حد نیاز با منطق تغییرات آشنا می‌شوند و مخاطبان فقط دستاوردهای آن را دریافت می‌کنند. اکثر تعاریف برنامه درسی در این دسته قرار می‌گیرند که در کامل‌ترین حالت، کلیه برنامه‌های رخ داده در مدرسه را هم دربر می‌گیرد. برای مثال مارش و ویلیس این تعریف را برای برنامه درسی مطرح می‌کنند: «مجموعه درهم‌تنیده‌ای از طرح‌ها و تجارب که دانش‌آموزان تحت هدایت و راهنمایی مدرسه برعهده می‌گیرند.» در توضیح این تعریف باید گفت که عبارت مجموعه درهم‌تنیده‌ای از طرح‌ها و تجارب به این واقعیت اشاره دارد که برنامه‌های درسی‌ای که در مدارس اجرا می‌شود، به‌طور معمول از قبل تعیین شده‌اند، اما فعالیت‌های برنامه‌ریزی نشده‌ای که اجباراً رخ می‌دهند را نیز شامل

می‌شوند. بنابراین برنامه‌های درسی به اجرا درآمده شامل آمیزه‌هایی از فعالیت‌های با برنامه و بی‌برنامه است [۳]. در مقابل نوع دیگری از برنامه درسی نیز وجود دارد که از فرد عمل‌کننده (از پایین) شروع می‌شود و تغییرات در خدمت پاسخگویی به نیازهای ادراک شده و به درخواست او شکل می‌گیرند. در این رویکرد، بین برنامه‌ریز و بهره‌گیر به‌سختی می‌توان تمایز گذاشت و آنچه تحقق می‌یابد به خواست همان کسی است که به عمل می‌پردازد و از آن بهره می‌گیرد [۴]. از آنجایی که برنامه درسی محور هرگونه عمل تربیتی است [۵]، برنامه‌ای که منجر به یادگیری بیشتر و پایدارتر شود و بخصوص ارتباط‌گیری کودکان با آن بیشتر باشد ضروری می‌نماید. به‌عبارت دیگر برنامه درسی‌ای که از یک‌سو بر مصمم بودن معلم برای طرح‌ریزی حداکثری برنامه‌ای که هم بر یادگیری کودکان از طریق استفاده مؤثر از زمان، مواد مورد استفاده برای بازی، یادگیری خود آغاز شده و همچنین ابراز خلاقانه تأکید دارد؛ و هم فرصت‌هایی را برای کودکان فراهم می‌کند تا مطابق با نیازهای تحولی و علائق خود، به صورت فردی و گروهی به یادگیری بپردازند [۶]. لذا ضرورت توجه و بررسی انواع برنامه درسی، خاستگاه هر یک، الزامات و اقتضات آن‌ها برای طراحی مدل مطلوب که به علائق و سلیقه‌های کودکان احترام گذاشته، مبتنی بر نیازهای کودک و دغدغه‌های مربی، خانواده و اجتماع طراحی شود بسیار جدی است. لازمه این امر پرداختن به فلسفه هر پدیده شامل منطق و ماهیت است تا براساس آن جهت‌گیری‌های تدوین برنامه مشخص گردد.

به‌واقع این سؤال مطرح می‌شود که مفهوم و ماهیت برنامه درسی مطلوب چیست. هدف و غایت چنین برنامه‌ای چیست، ویژگی‌ها و ابعاد آن چگونه باید باشد. لازم است اشاره شود که دو نگاه به برنامه درسی، ناظر به نقش و توجه به فرد تربیتی در فرآیند تربیت است که نقش منفعل و پذیرنده به او داده شود یا نقش فعال و عامل در برنامه. برنامه درسی روئیدنی، برنامه‌ای است که از یک‌سو بنا دارد برنامه‌های مکتوب از پیش تعریف‌شده که بدون تناسب با انگیزه، نیازها و توانایی‌های کودک و متمرکز بر اهداف آموزشی ضعیفی هستند و به سمت استانداردسازی پیش می‌روند را تغییر دهد و از سویی دیگر با برنامه‌های درسی خودسرانه و تصادفی که به‌عنوان کودک‌محوری، کودک را کاملاً رها می‌سازند مقابله کند.

در این زمینه تحقیقاتی بسیار محدودی در ایران انجام شده است از جمله خسروی [۷] در پژوهشی تحت عنوان «برنامه درسی روئیدنی» هفت ویژگی مهم این برنامه را شامل رویکرد سازنده‌گرایی حاکم بر برنامه؛ توجه به علائق کودکان،

- این منظور به بررسی سؤالات پژوهشی زیر پرداخته می‌شود.
- مبانی فلسفی برنامه درسی روئیدنی با تأکید بر مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی و دلالت‌های برنامه درسی مرتبط با آن چیست؟
- مفهوم برنامه درسی روئیدنی و حوزه معنایی مبتنی بر آن و دلالت‌های برنامه درسی مرتبط با آن چیست؟

روش‌شناسی پژوهش

روشی که در این پژوهش مورداستفاده قرار گرفت «رویکرد تحلیل مفهومی»^۱ بود. هدف روش تحلیل مفهومی یا تحقیق فلسفی، بهبود بخشیدن به مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی است که برحسب آن‌ها تجربه را تفسیر کرده، مقاصد را بیان نموده، مسائل را ساخت‌بندی کرده و پژوهش‌ها به اجرا درمی‌آیند [۱۱]. در حقیقت در این روش عناصر معنایی یک مفهوم، روابط میان این عناصر و روابط میان کل یک مفهوم با سایر مفاهیم که به نحوی با آن ارتباط دارند مورد کاوش قرار می‌گیرد [۱۲]. این روش به سه صورت اصلی «تفسیر مفهوم»^۲، «مفهوم‌پردازی»^۳ و «ارزیابی ساختار مفهوم»^۴ قابل اجرا است. در اینجا از تفسیر مفهوم استفاده شده است که تا به واسطه آن بتوان به فهم معتبری از معنای عادی یک مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط دست یافت. این روش بر فراهم آوردن تبیین صریح و روشن از معنای یک مفهوم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم و نقش آن در اعمال اجتماعی افراد ناظر است. تحلیل مفهومی تلاشی در جهت تغییر مفاهیم نیست، بلکه کوششی برای فهم آنان است [۱۱]. به گونه‌ای که هر آنچه از آن شیء است، به آن نسبت داده شده و هر آنچه را از آن شیء نیست، از آن سلب شود. بر این اساس ضرورت دارد مفاهیم با سؤال طلایی «یعنی چه؟» به مؤلفه‌ها تجزیه شده و مفاهیم سازنده نیز با همان سؤال طلایی مورد تحلیل قرار گیرند [۱۳]. نخستین شیوه تفسیر مفهومی این است که مفهوم موردنظر در بافت^۵ و بستر شکل‌گیری آن مورد توجه قرار گیرد [۱۴].

روش نمونه‌گیری، هدفمند از نوع «نمونه‌گیری ملاک‌محور» استفاده شد. یعنی نمونه‌هایی انتخاب شدند که هدف پژوهش را محقق سازند و حول پدیده محوری مطالعه باشند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات مرتبط با کلیدواژه‌های Emergent Curriculum، Emergentism، Emergent و برنامه درسی روئیدنی، برآمدنی و برنامه درسی از پیش تعریف و طراحی شده به جستجو در کلیه اسناد و مدارک ملی و

مربیان و والدین؛ تأکید بر وقایع غیرمنتظره و از پیش تعیین نشده؛ تجربه محوری؛ انعطاف‌پذیری و خلاقیت‌زایی؛ ارتباط با زندگی واقعی کودکان؛ و ارتباط معلمان با کودکان و والدین ذکر می‌کند. بهمن‌پور و مهران [۸] در پژوهشی با عنوان «مطالعه چگونگی اجرای برنامه درسی روئیدنی برای کودکان سنین پیش از دبستان» با طرح اینکه رویکرد رجبو امیلیا مبنای برنامه درسی روئیدنی است، اصول این برنامه را احترام به کودک، آزادی و انتخاب‌گری کودک، مشارکت در یادگیری، پرورش خلاقیت، تأکید بر هنر، مربی یادگیرنده و پژوهشگر بیان می‌کند. خسروی و مه‌محمدی [۹] در پژوهشی با عنوان «برنامه درسی روئیدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین‌شده» مفروضات اساسی برنامه درسی روئیدنی را محصول تأمل انتقادی بر روی برنامه درسی از پیش تعیین‌شده، منعکس‌کننده رویکرد سازنده‌گرایانه دانش، بازگشت برنامه درسی مدرسه به زندگی واقعی کودک برمی‌شمارند. همچنین ویژگی‌های مهم برنامه درسی روئیدنی را تجربی بودن، خلاقیت‌زا بودن و ارتباط با زندگی بیان می‌کند.

ترقی‌جاه [۱۰] در پایان‌نامه خود تحت عنوان «مطالعه چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی برآمده با الهام از رویکرد رجبو امیلیا برای کودکان ۶ تا ۸ ساله» برنامه درسی روئیدنی و شکل‌گیری آن را کمی دشوار می‌داند و معتقد است مراحل مشخص پشت سرهمی برای آن وجود ندارد و موضوع پیچیده و مارپیچی است. وی شکل‌گیری برنامه را به صورت تعاملی چون گوش دادن به کودکان و مشاهده آن‌ها، استخراج دغدغه‌ها، سؤالات و موضوعات موردعلاقه کودکان، شناسایی یا پیش‌بینی مراحل یا زمینه‌های گسترش موضوع، حمایت از مراحل در حال گذر کودک، مستند کردن فرآیند یادگیری، حل مسئله، تعامل و همراهی کودکان با یکدیگر و معلم و اولیا بیان می‌کند.

بنابراین پژوهش‌های صورت گرفته از ضعف تبیین ماهیت و مفهوم برنامه درسی روئیدنی به صورت اصولی و روشمند رنج می‌برند و عموماً برنامه درسی روئیدنی را معادل رویکرد رجبو امیلیا در نظر گرفته‌اند و به بررسی این رویکرد پرداخته‌اند. هرچند در این بررسی هم به تحلیل خوب و شفافیت از ماهیت و مفهوم این واژه و مبانی آن پرداخته نشده است.

سؤالات پژوهش

مسئله اصلی پژوهش حاضر عبارت است از «بررسی و تبیین مبانی، ماهیت و مفهوم برنامه درسی روئیدنی». برای

4. Concept Structure Assessment

5. Context

1. Conceptual Analysis

2. Concept Interpretation

3. Concept Development

پژوهش مشخصی در حوزه برنامه درسی پیرامون مبانی فلسفی این برنامه صورت نگرفته است و تنها در مباحث فلسفه علم و ذهن به آن پرداخته شده است. از آنجایی که لازمه تبیین ماهیت یک پدیده، تأمل در خاستگاه و مبانی فلسفی آن پدیده بخصوص مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی است، ضرورت دارد به طرح آن اقدام شود. برنامه درسی روئیدنی از حیث هستی‌شناختی مبتنی بر مکتب «نوخاسته‌گرایی»^۲ است [۱۵]. نوخاسته‌گرایی پلی میان فیزیکالیسم^۳ و دوگانه‌انگاری^۴ دکارتی است؛ یعنی از طرفی خود را متعهد به یگانه‌انگاری جوهری می‌داند و لذا جوهر متمایز حیات را کنار می‌گذارد؛ و از طرف دیگر تقلیل تمام ویژگی‌های موجود زنده به اجزایش را انکار می‌کند [۱۸].

در بررسی رابطه علوم انسانی (از جمله علوم تربیتی، روانشناسی، اقتصاد و...) که اصطلاحاً «علوم خاص»^۵ نامیده می‌شوند و از سیستم‌های پیچیده‌تری نسبت به ویژگی‌های سطح پایه مورد مطالعه در علوم بنیادین (مانند فیزیک ذرات بنیادین) برخوردارند، در فلسفه علم معاصر دو گرایش کلی وجود دارد: گرایش اول تحویل‌گرایی^۶ است که معتقد است می‌توان نحوه به وجود آمدن و تأثیرهای علی تمامی ویژگی‌های مورد بررسی در علوم خاص را بر مبانی ویژگی‌های بنیادی مورد مطالعه در علوم بنیادی، تبیین و پیش‌بینی نمود. گرایش دیگری که به‌عنوان رقیب تحویل‌گرایی در نظر گرفته می‌شود، نوخاسته‌گرایی است. طبق این دیدگاه، به وجود آمدن و تأثیرهای علی برخی از ویژگی‌های سیستم‌های پیچیده که ویژگی‌های روئیدنی نامیده می‌شوند را نمی‌توان بر مبانی ویژگی‌های سطح بنیادی تبیین و پیش‌بینی نمود [۱۹].

تقریباً در تمامی قرن بیستم، نوخاسته‌گرایی تنها درباره ویژگی‌ها مطرح بوده است. در سال‌های پایانی این قرن و در سال‌های آغازین قرن حاضر، برخی از فلاسفه همچون ویلیام هسکر^۷ دیدگاهی درباره نوخاستگی جواهر مطرح کردند و تلقی خاصی از جوهر را مورد توجه قرار دادند که آن تلقی «علی» نامیده می‌شود. چنانچه بخواهیم یک ویژگی را

بین‌المللی مشتمل بر ۲۵۰ مقاله، کتاب، پایان‌نامه، دائره‌المعارف و اسناد بالادستی مرتبط با موضوع پژوهش در پایگاه‌های داده علمی از قبیل Proquest، Science Direct، Eric، Taylor & Francis و منابع فارسی شامل ایران‌داک، نورمگز، مگیران، پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی^۱ و پایگاه جامع علوم انسانی از سال ۱۹۹۳ تا ۲۰۲۱ پرداخته شد که به‌منظور تدوین این مقاله، ۸۰ مورد از آن‌ها کاملاً مورد استفاده قرار گرفته است. گردآوری و مستند کردن داده‌ها با ابزار فیش‌برداری صورت گرفت.

کرسول تعریف متفاوتی برای روایی و اعتبار کیفی ارائه می‌دهد و معتقد است «روایی کیفی» به این معناست که پژوهشگر صحت یافته‌ها را با به کار بستن شیوه‌های خاص بررسی کند. درحالی‌که «پایایی کیفی» نشان می‌دهد که رویکرد پژوهشگر با رویکرد پژوهشگران دیگر و همچنین در پروژه‌های دیگر یکسان و ثابت است (کرسول، ۱۳۹۶: ۳۲۳). لذا جهت اعتباریابی، یافته‌های پژوهش شامل گزارش نهایی، توصیف‌ها و دلالت‌های استنباط شده، توسط متخصصان برنامه‌ریزی درسی و فلسفه تعلیم و تربیت مورد تأیید قرار گرفتند و درنهایت به روش «تحلیل کیفی» و با تفکر و تأمل بسیار بر روی داده‌ها، تحلیل و بررسی شدند.

در این پژوهش به‌منظور تبیین «ماهیت و مفهوم برنامه درسی روئیدنی در دوره پیش‌دبستان» لازم است در ابتدا به تبیین مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناسی این برنامه پرداخته شود و دلالت‌های برنامه درسی مرتبط با آن استنباط شود. همچنین ضروری است تحلیل جامعی از سیر تحول تاریخی این واژه درگذر زمان، مفاهیم مترادف و نیز متضاد آن صورت گیرد. در ادامه سعی شد با بررسی برنامه درسی از پیش تعریف‌شده، تبیین جامعی از مفهوم و ماهیت برنامه درسی روئیدنی ارائه شود و درنهایت به استنباط دلالت‌های برنامه درسی مبتنی بر آن اقدام شود.

یافته‌های پژوهش

سؤال ۱- مبانی فلسفی برنامه درسی روئیدنی با تأکید بر مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی چیست؟
با توجه به بررسی جامعی که پژوهشگر انجام داده است،

۴. رویکرد مقابل فیزیکالیسم در باب حالات ذهنی که معتقد به وجود جوهری ذاتا غیرمادی و غیرفیزیکی در انسان از قبیل نفس و یا روح است که ویژگی‌های حالات ذهنی را به این امور غیرفیزیکی نسبت می‌دهد.

۵. Special science

۶. Reductionism

۷. Hasker, William

۱. Scientific Information Database (SID)

۲. Emergentism

۳. نگاهی وجودشناختی به عالم دارد که قصد و انگیزه‌اش این است که در

توصیف عالم و حوادث طبیعی از هیچ امر غیرملموس و غیرمادی استفاده نکند

[۱۶] و معتقد است تمام حوادث عالم، نتیجه علیت فیزیکی و مکانیکی در سطح

فیزیک است و هر شیء قابلیت‌های خاصی غیر از مجموع خواص امور فیزیکی

سازنده آن دارد [۱۷].

تقلیل‌ناپذیری: مفهوم اصلی و محوری در نظریه نوحاسته‌گرایی است؛ چراکه رقیب اصلی تئوری‌های تقلیل‌پذیری و رویکردهای گوناگون آن در فیزیکیسم است. تقلیل‌ناپذیری به این معنا است که لایه و سطح نوحاسته به‌هیچ‌وجه قابل‌تقلیل علی و یا وجودشناختی به سطوح پایین‌تر فیزیکی و بنیادین خویش نیست [۲۲].

دیدگاه سلسله مراتبی به سطوح وجودی: شرط اصلی بحث نوحاستگی^۵، دیدگاه لایه‌ای یا سلسله مراتبی^۶ به ویژگی‌ها هست [۲۳]. از نظر نوحاسته‌گرایان، ما در جهانی واحد و پویا که دارای ساختاری سلسله مراتبی و درهم‌پیچیده است زندگی می‌کنیم. در حقیقت نگاه سلسله مراتبی به سطوح و لایه‌های هستی این‌گونه است که اگر سیستمی مانند S را در نظر بگیرید، حداقل در دو سطح A و B قابل بررسی است؛ سطح A مرتبه پایین و متشکل از اجزاء و ویژگی‌های اجزاء است و سطح B مرتبه بالاست که شامل ویژگی کل سیستم می‌شود. در این واقعیت سلسله مراتبی، هر سطح پایین‌تر شرطی برای سطح بالاتر محسوب می‌شود؛ زیرا به‌طور پویایی بسط یافته است، اما ظهور لایه بالاتر نمی‌تواند از آن استنتاج شود، چراکه همیشه قابل‌تقلیل به سطح پایین نیست [۲۴].

نظام‌مندی یا سیستمی بودن: میل^۷ بر این باور بود که برخی از سیستم‌ها می‌توانند ویژگی‌هایی را افزون بر مجموع اجزاء خود بروز دهند [۲۵]. از نظر او، همه اندام‌واره‌های سیستمی از اجزایی کاملاً مشابه با مواد معدنی تشکیل شده‌اند، اما پدیده حیات، که حاصل قرار گرفتن همه اجزاء در حالتی خاص است، هیچ‌گونه همانندی‌ای به آثار هیچ‌یک از اجزاء فیزیکی تشکیل‌دهنده سیستم ندارد [۲۳]. ال-هانی ویژگی سیستمی را چنین تعریف کرده است: یک ویژگی سیستمی است اگر و تنها اگر در سطح سیستم به‌عنوان کل یافت شود و نه در سطح تک‌تک اجزاء [۱۹].

بدیع بودن: سطح حاصل از یک امر نوحاسته، ساختار یا سیستمی جدید است که به نحو بی‌سابقه، بدیع و نو^۸ ظاهر شده است. از نظر استفان منظور از بدیع بودن، از حیث بُعد زمانی آن نیست بلکه یک رابطه سیستمی بدون زمان است؛ چراکه ویژگی‌های سیستم در مقایسه با ویژگی‌های اجزای سیستم بدیع هستند [۲۴]. از نظر مورگان [۲۶] با توجه به اینکه از زمان خاصی به بعد مصداق پیدا می‌کند و پیش از آن مصداق نداشته است، بدیع بودن می‌تواند یک خصوصیت

به‌عنوان یک ویژگی متمایز لحاظ کنیم، باید توانایی‌های علی متمایزی را برای آن تشخیص دهیم. یعنی شیئی جوهر واقعی است که قوای علی مستقلی داشته باشد و گرنه تنها سایه‌ای از جوهر است [۲۰].

کلایتون^۱ معتقد است «نوحاسته‌گرایی نگاهی است که مطابق آن پدیده‌های نو و غیرقابل پیش‌بینی از طریق برهم‌کنش‌های درون طبیعت به وجود می‌آیند؛ که این ساختارها، ارگانیسم‌ها (سازواره‌ها)، ایده‌ها و افکار نمی‌توانند به زیرساختارها که مبتنی بر آن‌ها هستند تقلیل بیابند و علاوه بر این، واقعیات تکامل یافته اثری علی بر اجزای خود نیز خواهند داشت» [۲۱]. این ویژگی نوحاسته‌گرایی مانند ترکیب‌های شیمیایی است برای مثال در ترکیب گوگرد و کربن برخی خواص مانند جرم نهایی مجموع جرم اجزاست، اما ویژگی‌های دیگری همچون خواص شیمیایی و رفتار واکنشی آن نه تنها مجموع خواص اجزا نیست، بلکه با دانستن ویژگی اجزا نیز نمی‌توان معین کرد. از نظر نوحاسته‌گرایان، ارگانیسم مادی در نقطه‌ای از فرآیند تکامل حیات در سطح خاصی از پیچیدگی سیستمی و در ضمن تغییری اساسی و بنیادین آرایش خاصی به خود قرار می‌گیرد و چیزی اساساً جدید ظهور می‌کند که همان آگاهی است [۲۲].

هستی در تلقی نوحاسته‌گرایی، واقعیتی واحد، پویا و در عین حال دارای سلسله مراتب غیرتقلیلی است. به عبارت دیگر هستی، نه متباین و تفکیکی و نه واحد یکنواخت است، بلکه جهانی تشکیکی، پیوسته و سیال است که در سیلان خود، مراتب وجودی خود را به ظهور می‌رساند. سلسله مراتب موجودات در این دیدگاه به یکدیگر وابسته و در عین حال مستقل هستند و از این رو سطوح بالای واقعیت علیرغم اینکه از سیستم پیچیده فیزیکی برمی‌خیزند و به آن وابسته‌اند، واقعیاتی مستقل و غیرقابل تقلیل‌اند (هسکر، ۲۰۱۵: ۶ به نقل از جامه‌بزرگی، سعیدی‌مهر و اکبری، ۱۳۹۷).

در این قسمت چارچوب مفهومی و مؤلفه‌های اساسی و سازنده در نظریات نوحاسته‌گرایی به‌طور عام^۲ که باعث تمایز آن از فیزیکیسم معاصر و دوگانه انگاری دکارتی شده، بررسی می‌شود. همانطور که در شکل ۱ نشان داده شده است، این مفاهیم بر پایه آنچه آخیم استفان^۳ [۲۱] و ال-هانی^۴ بیان کرده‌اند عبارت‌اند از تقلیل‌ناپذیری، دیدگاه سلسله مراتبی به سطوح وجودی، سیستمی بودن، بدیع بودن، وابستگی به سطح پایه، پیش‌بینی‌ناپذیری، توانایی علی و اثرگذاری.

^۵. Emergence

^۶. Hierarchical

^۷. John Stuart Mill

^۸. Novelty- Newness

^۱. Clayton

^۲. یعنی بین همه انواع نظریه‌های نوحاسته‌گرایی مشترک است

^۳. Achim Stephan

^۴. El-Hani

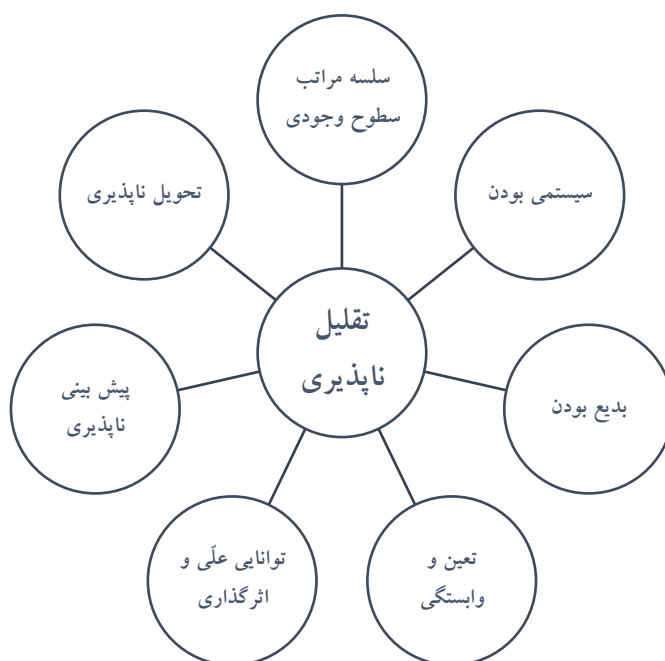
ندارد یکی از آن‌ها واجد ویژگی‌های حیاتی شود و دیگری فاقد آن. این همان مسئله‌ای است که نخواستگی‌گرایی را از حیات‌گرایی و فیزیکیالیسم متمایز می‌کند [۲۲].

توانایی علی و اثرگذاری: یک پدیده نخواستگی (مانند آگاهی یا اراده) قابلیت اثرگذاری بر روی اجزا به‌منزله یک کل را دارد، بدون اینکه این اثرگذاری حاصل یا نتیجه مجموع آثار اجزا باشد.

پیش‌بینی‌ناپذیری: یک ویژگی نخواستگی (مانند حیات) را نمی‌توان با دانستن تمام خواص و ویژگی‌های اجزای سیستمی که آن ویژگی را دارند، تعیین و پیش‌بینی کرد.

زمانی باشد [۲۷]. لذا ویژگی‌های سیستمی چه اینکه رابطه‌ای بدون زمان باشند و چه اینکه یک خصوصیت زمانی باشد، از آنجایی که بعد از شکل‌گیری سیستم کاملاً متفاوت از مجموع اجزاء آن هستند، بدیع شمرده می‌شوند.

وابستگی به سطح پایه (تعیین و وابستگی): ویژگی‌های یک سیستم و رفتارهای آن مبتنی بر ریزساختارهای آن و نحوه آرایش ساختاری آن است؛ هیچ تغییری در ویژگی‌های سیستمیک بدون وجود برخی از تفاوت‌ها در ویژگی اجزاء بنیادین سیستم و یا در نحوه آرایش آن‌ها رخ نمی‌دهد. اگر دو ارگانیسم فیزیکی از هر نظر متشابه الاجزاء باشند، امکان



شکل ۱. ساختار مفهومی سازنده نظریه نخواستگی‌گرایی

واقعیت نخواستگی، نه تنها «افزوده از خارج»^۱ نیست، بلکه نتیجه طبیعی ترکیب و ارتباط سیستمی همان عناصر است. یافته‌ها و دلالت‌های حاصل از بررسی و تبیین مبانی فلسفی برنامه درسی روئیدنی مبتنی بر هر کدام از مؤلفه‌های نظریه نخواستگی‌گرایی و چارچوب مفهومی این نظریه، در قالب است.

در مجموع می‌توان چنین بیان کرد که ایده اصلی نخواستگی‌گرایی این است که عناصر معینی به نحو خاص و سیستمی با یکدیگر ترکیب و مرتبط شده‌اند و چیزهای اساساً جدید و غیرمنتظره که منحصراً قابل پیش‌بینی برپایه شناخت نسبت به عناصر آن نیستند، ظهور می‌یابند. همچنین پدیده و ارگانیسم ایجاد شده، قابل تقلیل به زیرساختارهای مبتنی بر خود، نیست. مفهوم کلیدی در نخواستگی‌گرایی این است که

جدول ۱ همراه با توضیحات مربوط به آن مطرح شده

^۱. Added from the outside

جدول ۱. دلالت‌های برنامه درسی روئیدنی مبتنی بر نظریه نوحاسته‌گرایی

ویژگی‌های برنامه درسی روئیدنی	منبع	ویژگی‌های نظریه نوحاسته‌گرایی	ویژگی‌ها ابعاد نظریه
آگاهی (یادگیری) به‌هیچ‌وجه قابل تقلیل علی یا وجودشناختی به سطوح پائین‌تر و اجزاء درگیر در برنامه نیست.	جامه بزرگی، سعیدی مهر و اکبری (۱۳۹۷)	تقلیل ناپذیری (ویژگی محوری نوحاسته‌گرایی)	چارچوب نظری
برنامه درسی مبتنی بر این دیدگاه، خطی و قابل پیش‌بینی نیست.	رسولی، علمی، غنائی چمن‌آباد و کهنسال (۱۳۹۸)	جهان دارای ساختار درهم‌پیچیده	
فرآیند برنامه درسی، پویا است یعنی محتوا نمی‌تواند از قبل تعیین شود و لازم است لحظه‌به‌لحظه ارائه شود و آگاهی نیز به‌عنوان پدیده نوحاسته، به‌صورت پویا بسط یافته است.	خوشنویس (۱۳۸۹)	جهان دارای ساختاری سلسله مراتبی است یعنی سطح پایین‌تر شرطی برای سطح بالاتر است چراکه به‌طور پویا بسط یافته است	
برنامه درسی تک‌بعدی و در یک سطح نیز نیست بلکه دارای مراتب با درجات پیچیدگی متفاوت است.	رسولی، علمی، غنائی چمن‌آباد و کهنسال (۱۳۹۸)	جهان دارای ساختاری سلسله مراتبی و درهم‌پیچیده	
به نظر می‌رسد برنامه درسی به‌صورت ماریچ چندبعدی با سطوح مقاطع مختلف باشد؛ چراکه در هر سطحی به صورت چرخه‌ای ظاهر می‌شود. از طرفی در سطوح مختلف نیز تعریف می‌شود و از نظر وجودی هر سطحی اساساً متفاوت از سطح دیگر است.	رسولی، علمی، غنائی چمن‌آباد و کهنسال (۱۳۹۸)	جهان دارای ساختاری سلسله مراتبی و درهم‌پیچیده	
با استفاده از خاصیت سینرژی در سیستم‌ها، آگاهی (یادگیری) حاصله نه‌تنها چیزی افزون بر مجموع اجزاء درگیر در فرآیند یادگیری است، بلکه در سطح تک‌تک اجزا نیز یافت نمی‌شود.	خوشنویس (۱۳۸۹، ۱۳۹۰)، جامه بزرگی، سعیدی مهر و اکبری (۱۳۹۷)	نظام‌مندی یا سیستمی بودن واقعیت نوحاسته، نتیجه طبیعی ترکیب و ارتباط سیستمی عناصر است.	
ویژگی آگاهی (یادگیری) مبتنی بر ریزساختارهای تعیین‌شده در فرآیند برنامه و نحوه چیدمان آن‌ها است.	خوشنویس (۱۳۹۰)	وابستگی به سطح پایه	
برنامه درسی روئیدنی توانایی اثرگذاری بر روی اجزاء درگیر در برنامه از جمله مربی، روش، محتوا و... را دارا است. برای مثال مربی هم در طی فرآیند این برنامه یاد می‌گیرد.	خوشنویس (۱۳۸۹، ۱۳۹۰)، جامه بزرگی، سعیدی مهر و اکبری (۱۳۹۷)	توانایی علی و اثرگذاری	
کیفیت و کمیت یک پدیده نوحاسته مانند آگاهی (یادگیری) حاصل در وجود یادگیرنده را نمی‌توان با دانستن تمام خواص اجزای فرآیند پیش‌بینی کرد.	خوشنویس (۱۳۸۹، ۱۳۹۰)، جامه بزرگی، سعیدی مهر و اکبری (۱۳۹۷)	پیش‌بینی ناپذیری	
آگاهی (یادگیری) چیزی نیست که از بیرون فرد بر او اضافه شده باشد (مطابق دوگانه‌انگاری دکارتی) و فقط هم مجموع آنچه درصحنه یادگیری به فرد داده می‌شود نیز نیست (مطابق فیزیکیسم).	دیویس (۲۰۰۶)	نوحاسته‌گرایی پلی میان فیزیکیسم و دوگانه‌انگاری دکارتی است یعنی هیچ‌کدام را قبول ندارد	
میدان آگاهی (یادگیری) فرد یک جوهر نوحاسته است که در سلسله‌مراتب تکامل سیستمی بدن فیزیکی به نحو بدیع و بدون قابلیت پیش‌بینی به ظهور می‌رسد و ضمن تقلیل ناپذیری به سطح پایه، دارای توانایی علی است.	هسکر (۱۹۹۹) به نقل از جامه بزرگی،	نوحاسته‌گرایی متعهد به یگانه‌انگاری جوهری است یعنی در نقطه‌ای از فرآیند تکامل سیستم بیولوژیک بدن، چیزی اساساً متفاوت ظهور می‌کند که دارای	

۱. عناصر به نحو سیستمی پیچیده با یکدیگر مرتبط شده و با تغییری بنیادین آرایشی خاص به خود می‌گیرند و چیزی اساساً جدید ظهور می‌کند.

سعدی مهر و اکبری (۱۳۹۷)	کارکرد علی بر بدنی است که از آن نشئت گرفته است.	
نریمانی (۱۳۹۴)	کنار گذاشتن این ادعا که فیزیک سطح بنیادین عالم است و پذیرش ناکافی بودن فیزیک به تنهایی برای توضیح تمام حالاتی که جوهر پایه به خود می‌گیرد.	عبور از طبیعت‌گرایی و تجربه‌گرایی محض و اعتقاد به ناکافی بودن طبیعت و فراتر رفتن از دیدگاه‌های منحصر در طبیعت
جامه بزرگی، سعدی مهر و اکبری (۱۳۹۷)	یگانه انگاری جوهری می‌کوشد تبیین میان امر مادی و ذهنی را به حداقل برساند و با تصویر یک جهان واحد اما تشکیکی، وجود آگاهی و ذهن غیرفیزیکی را تبیین کند.	تشکیکی بودن سطوح برنامه درسی؛ یعنی برنامه درسی در یک سطح و به صورت یکسان تولید و اجرا نمی‌شود، بلکه دارای مراتب و سطوح متمایز است.

کننده اصلی چگونگی تفکر او است. وی معتقد به شناخت موقعیتی^۳ و یادگیری موقعیتی است و مدعی است دانش و یادگیری را نمی‌توان از بافت یا موقعیتی که در آن یاد گرفته می‌شود جدا کرد [۳۲].

علاوه بر ویگوتسکی دانشمندان دیگری مانند، جروم برونر^۴ و جان دیویی نیز بر این نظریه تأثیرگذار بوده‌اند. برونر نیز یادگیری را یک فرآیند فعال می‌داند که در آن یادگیرندگان اندیشه‌ها یا مفاهیم تازه را بر اساس دانش خود جاری می‌سازند. او بر این باور است که ساخت‌های شناختی فرد به تجارب معنی و سازمان می‌دهند و برای او امکان یادگیری را فراهم می‌سازند [۳۲]. به‌طور کلی دو مضمون عمده در دیدگاه برونر نسبت به یادگیری وجود دارد؛ اولاً فعال بودن فرآیند کسب دانش (به هر شکلی که باشد) و ثانیاً ساخته شدن دانش توسط خود یادگیرنده از طریق ربط دادن اطلاعات دریافتی به یک مبنای روان‌شناختی به‌منظور داوری یا ارزیابی با معیارهایی که از قبل در ذهن فرد شکل گرفته است [۳۳]. نکته مهم دیگر در نظریه یادگیری برونر این است که ساده‌سازی و معنی‌دار ساختن تجربه‌های اکتسابی توسط یادگیرنده یک نیاز ذاتی فرض می‌شود که مستلزم تشکیل مفاهیم یا مقولات است^۵. از ترکیب مفاهیم، قواعدی حاصل می‌شود که امکان نظم دادن به جهان در ذهن و کشف روابط گوناگون میان مفاهیم را می‌دهد که برونر به آن «نظام رمز» می‌گوید. لذا اطلاعات موجود در حافظه و نیز همه موضوع‌های درسی و مطالب تشکیل دهنده آنها را می‌توان به صورت سلسله مراتب پیچیده از مقولات و نظام‌های رمز در نظر گرفت [۳۴].

برنامه درسی روئیدنی از حیث معرفت‌شناسی یک برنامه درسی سازنده است که در آن مربیان، یادگیرندگان، مطالب آموزشی و محیط در بافت (متن) گفتگو با یکدیگر تعامل دارند [۱۵]. از میان انواع برنامه‌های درسی سازنده‌گرایی، برنامه درسی روئیدنی در زمره برنامه درسی سازنده‌گرایی اجتماعی قرار می‌گیرد [۲۹].

در رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی دانش «صرفاً عینی» و «بی‌ارزش» نیست، بلکه نوعی توضیح احتمالی درباره جهان خارج است. در این مکتب دانش، آینه‌ای از انعکاس موجودیت عینی بیرونی بر انسان نیست، بلکه از طریق تعامل فعال انسان و محیط در بستر غنی و پیچیده ساخته می‌شود. بنابراین برداشت‌های ساخت‌گرایانه در مورد دانش، فرض و پایه و اساس برنامه درسی روئیدنی را فراهم می‌کند [۱۵]. در این دیدگاه آدمی دسترسی مستقیم به واقعیت ندارد، بلکه سازه‌های وی همواره میان او و واقعیت حائل می‌شود. به‌عبارتی دیگر ذهن آینه‌ای منفعل نسبت به جهان نیست، بلکه منبع فعالی است که به ادراک‌ها، مفاهیم، احساسات و سایر امور روانی ما شکل می‌بخشد [۳۱].

مفاهیم سازنده‌گرایی اجتماعی ریشه در اندیشه‌های ویگوتسکی^۱ دارد^۲. از نظر ویگوتسکی تعامل اجتماعی یا ارتباط بین افراد جامعه (به‌ویژه ارتباط کلامی) کلید ساختن دانش است. وی معتقد است باینکه یادگیری در ذهن یادگیرنده صورت می‌گیرد، اما حاصل تعامل اجتماعی است و معنی از طریق ایجاد ارتباط، فعالیت و تعامل با دیگران ساخته می‌شود. مهارت‌های شناختی و الگوهای فکری نیز محصول فعالیت‌های اجتماعی فرد هستند و تاریخچه فردی تعیین

^۱. Lev Semenovich Vygotsky

^۲. هر چند برخی از محققان معتقدند ریشه سازنده‌گرایی در اعتقادات دیویی است.

^۳. Situated Learning

^۴. Jerome S. Bruner

^۵. مفهوم یا طبقه حاصل تجرید یا انتزاع سازی عناصر مشترک بین رویدادها و تجارب است.

جورج کلی نیز که به سازنده‌گرایی شخصی معروف است، در سطح هستی‌شناسی، وجود واقعیت مستقل را می‌پذیرد هر چند در سطح معرفت‌شناسی معتقد است ما فقط از طریق سازه‌های ذهنی خویش، به واقعیت مذکور دسترسی داریم [۳۱].

مفروضه اصلی رویکرد سازنده‌گرایی این است که یادگیری واقعی حتی در ابتدایی‌ترین سطح مستلزم کوشش فعال یادگیرنده در ساختن دانش از راه تفکر است، لذا ابزارها و روش‌های سنجش در این رویکرد باید به گونه‌ای طراحی شوند که بتوانند یادگیری‌های پیچیده از جمله تفکر، حل مسئله، خلاقیت و ... را به جای دانش‌ها و مهارت‌های ساده همچون جدول همراه با توضیحات مربوط به آن مطرح شده است.

درک، فهم در شرایط واقعی زندگی بسنجند [۳۵]. سازنده‌گرایی برای یادگیری، ویژگی‌هایی قائل‌اند که از آن جمله می‌توان به یادگیری زاپا^۱، یادگیری مبتنی بر موقعیت^۲، یادگیری مبتنی بر برنامه‌ریزی درسی پسامدرن، یادگیری مبتنی بر رمز و نمادهای تربیتی اشاره کرد. در این دیدگاه به جای انتقال دانش و ثبت و ضبط اطلاعات در ذهن، بر ساخت دانش توسط یادگیرنده تأکید می‌شود [۳۶]: در [۳۷].

یافته‌ها و دلالت‌های حاصل از بررسی و تبیین مبانی فلسفی برنامه درسی روئیدنی متناظر با هر کدام از مؤلفه‌های نظریه نوخاسته‌گرایی و چارچوب مفهومی این نظریه، در قالب

جدول ۲. دلالت‌های برنامه درسی روئیدنی مبتنی بر معرفت‌شناسی سازنده‌گرایی

ویژگی‌ها ابعاد	ویژگی‌های سازنده‌گرایی اجتماعی	منبع	ویژگی‌های برنامه درسی روئیدنی
امکان حصول معرفت	واقعیت مستقل وجود دارد، ولی انسان دسترسی مستقیم به آن ندارد؛ چراکه سازه‌های ذهنی میان او و واقعیت حائل می‌شوند. معرفت صرفاً عینی نیست، بلکه توضیح احتمالی درباره جهان خارج است.	باقری نوع پرست (۱۳۸۳) یو-ل (۲۰۰۴)	یادگیرنده عنصر فعال و مؤثر در برنامه‌ریزی درسی است. دانش یقینی امکان ندارد، بلکه سازه‌های ذهنی هر فرد، به یافته‌های احتمالی درباره جهان دست می‌یابد.
چستی معرفت	دانش آینه انعکاسی (منعکسانه) عینیت بیرونی بر ذهن نیست، بلکه منبع فعالی است که به ادراک، مفاهیم و احساسات شکل می‌دهد	باقری نوع پرست (۱۳۸۳)	یادگیرنده نقش منفعل در مقابل دانش ندارد که پذیرنده صرف آن باشد، بلکه ساخت‌وساز فعالی در شکل‌گیری دانش خود از طریق شناخت موضوع دارد. تمرکز بر دانش به‌عنوان فرآیند به جای محصول
	دانش به صورت منفعل از سوی یادگیرنده دریافت نمی‌شود، بلکه از طریق شناخت موضوع حاصل می‌شود [۳۸]: در [۳۵]. و تمرکز خود را از دانش به‌عنوان محصول بر دانستن به صورت یک فرآیند تغییر دادند.	میرزامحمدی، رهنما، افشار و قبادی (۱۳۹۱)	
نحوه شکل‌گیری معرفت	تعامل فعال مربیان، یادگیرندگان، مطالب آموزشی و محیط با یکدیگر در بستر غنی و پیچیده	ویگوتسکی به نقل از یو-ل (۲۰۰۴)	یادگیری صرفاً با آموزش یک‌جانبه دانش عینی از سوی مربی اتفاق نمی‌افتد، بلکه حاصل تعامل مربی، یادگیرنده، محیط ... است.
عوامل مؤثر در کسب معرفت	سازنده‌گرایی معتقد به شناخت موقعیتی دانش است.	سیف (۱۳۸۸)	یادگیری را نمی‌توان از بافت یا موقعیتی که در آن یاد گرفته می‌شود جدا کرد. در حقیقت یادگیری در موقعیت خاص تربیتی رخ می‌دهد. محتوای برنامه درسی روئیدنی قبل از مواجهه با یادگیرنده و قرار گرفتن در موقعیت تربیتی، امکان تعریف و تنظیم ندارد.

سؤال ۲- مفهوم برنامه درسی روئیدنی و حوزه معنایی مبتنی بر آن چیست؟

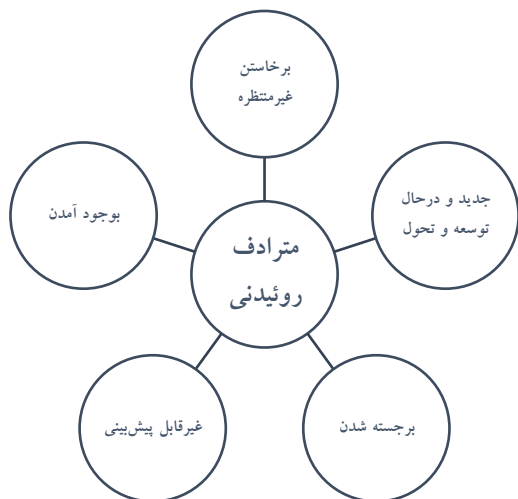
به‌منظور پاسخگویی به این سؤال با استفاده از روش تحلیل مفهوم، ابتدا به مفهوم شناسی واژه روئیدنی شامل بررسی مفهوم موردنظر در بافت شکل‌گیری آن، ریشه‌شناسی،

تعاریف لغوی و اصطلاح‌شناسی و تحلیل متضاد پرداخته می‌شود تا تبیین شفاف‌تری از حوزه معنایی این واژه به دست آید، سپس برای تحلیل مفهومی برنامه درسی روئیدنی به بررسی برنامه درسی از پیش تعریف‌شده پرداخته می‌شود. از

^۲. situated

^۱. Benatative

کوچک‌تر یا ساده‌تری که خود فاقد چنین ویژگی‌هایی‌اند، به نحو غیرقابل‌انتظار و ناگهانی به وجود می‌آیند [۴۷].



شکل ۲. حوزه معنایی مترادف روئیدنی

از مجموع این ترادف‌ها همان‌طور که در شکل مشاهده می‌شود، چنین به نظر می‌رسد که هرکدام از معانی مطرح‌شده برای واژه عمل روئیدن، از یک منظر به کامل شدن مفهوم آن می‌پردازند. برخی از تعارف مانند دیکشنری مریام-وبستر ناظر به کارکرد است که «برآمدن و برخاستن غیرمنتظره، برخاستن از آنچه احاطه شده و غیرقابل پیش‌بینی» تعریف شده است و برخی ناظر به محصول و خروجی است مانند «آشکار شدن، واضح شدن» و برخی ناظر به فرآیند روئیدن است مانند تعریف دیکشنری آکسفورد و از آن به «فعل و انفعالات پیچیده، تأثیر و تأثرات اجزاء بر یکدیگر» تعبیر می‌کند.

منظر ریشه‌شناسی^۱، واژه Emerge در دهه ۱۵۶۰ از واژه émerger در زبان فرانسوی میانه، و مستقیماً از emergere در زبان لاتین اخذ شده است که به معنای "منجر شدن، آشکار کردن، پرده برداشتن" به‌طور ذاتی "به پا خاستن و یا خارج شدن از چیزی، واضح شدن، برخاستن" به کار گرفته شده است. در حقیقت، بالا آمدن از مایع به دلیل شناوری معنی می‌دهد [۳۹]. این واژه در یک معنا مشاهده شدن، در معنی عام به عمل خارج شدن از چیزی یا بیرون‌زدگی از لایه ای پوشیده و پنهان (یک مایع) و نیز به معنی خارج شدن و ظهور ناگهانی و غیرمنتظره نیز به کار می‌رود [۴۰].

واژه Emergent در اواخر قرن ۱۴ میلادی از واژه لاتین emergentem (اسم emergens) به معنای "برخاستن از آنچه آن را احاطه می‌کند، ملحق شدن، داخل دید شدن" [۴۱]. این واژه در دیکشنری مریام-وبستر [۴۲] به معنای برخاستن غیرمنتظره^۲، در دیکشنری کمبریج [۴۳] به معنای آغاز به‌وجود آمدن یا شناخته شدن^۳ آمده است. در دیکشنری آکسفورد [۴۴] و [۴۵] به معنای جدید و در حال توسعه^۴ و نیز فرآیند به‌وجود آمدن یا برجسته شدن^۵ و (از منظر فلسفی) به معنای به‌وجود آمدن به‌عنوان نتیجه دلایل پیچیده و عاملی که مجموع تأثیرات آن‌ها به‌سادگی قابل تحلیل نیستند^۶ تعریف شده است. این واژه در دیکشنری مک‌میلان [۴۶] نیز به معنای به‌تازگی به‌وجود آمده یا مورد توجه قرار گرفته است^۷.

در اصطلاح‌شناسی^۸ به معنی برآمدن ساختاری نوپدید از سیستم‌های پیچیده به‌صورت کاملاً بدیع و دور از انتظار به کار می‌رود. بنابراین نوخاستگی^۹ فرآیندی است که به‌موجب آن، موجوداتی (مانند ویژگی‌های کیفی جدید، الگوها و قوانین) در سطوح جدیدتر از طریق تعامل میان نهادهای

⁶. (Philosophy) arising as an effect of complex causes and not analyzable simply as the sum of their effects.

⁷. just beginning to exist or be noticed

⁸. Terminology

⁹. Emergence

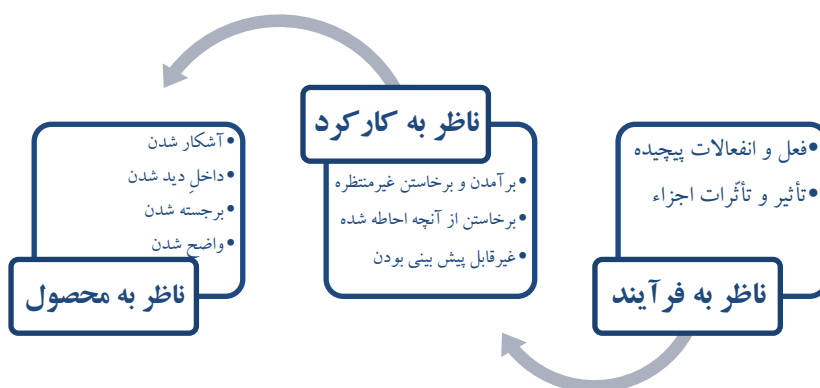
¹. Etymology

². arising unexpectedly

³. Starting to exist or to become known

⁴. new and still developing

⁵. in the process of coming into being or becoming prominent



شکل ۳. معنای عمل روئیدنی

چیزی نو و بدیع (همانند سیستم‌های پیچیده) که از طریق فعل و انفعالات پیچیده و تأثیر و تأثرات اجزاء بر یکدیگر به نحوی که به سادگی قابل تحلیل، پیش‌بینی و یا حتی تعریف نیست و در نهایت به وجود محصولی آشکار و واضح که کاملاً جدید بوده و در حال توسعه و تحول است اطلاق می‌شود. نتایج مستخرج از کاوش تحلیل مفهوم روئیدنی و دلالت‌های برنامه درسی متناظر با آن به صورت

در مجموع با بررسی بافت و زمینه شکل‌گیری و ترادف‌های مفهوم روئیدنی چنین برمی‌آید که هرگاه چیزی وجود داشته باشد که پوشیده و پنهان باشد، در صورتی که به صورت ناگهانی و غیرمنتظره چیز جدیدی^۱ از آن خارج شود، فعل روئیدنی رخ داده است. از نظر مبنایی نیز به وجود جدول حاصل شده است.

جدول ۳. دلالت‌های برنامه درسی متأثر از تحلیل مفهوم روئیدنی

ویژگی‌های برنامه درسی روئیدنی	منبع	ویژگی‌های مفهوم روئیدنی	ویژگی‌ها ابعاد تعریف
یادگیری حاصل از برنامه‌ریزی و پیاده‌سازی برنامه درسی روئیدنی، پدیده‌ای غیرمنتظره و غیرقابل پیش‌بینی از محتوای ارائه شده است.	دیکشنری مریام - وبستر (۲۰۲۰) خوشنویس (۱۳۸۷)	برآمدن و برخاستن پدیده‌ای غیرمنتظره و غیرقابل پیش‌بینی از آنچه احاطه شده	ناظر به کار کرد
برنامه‌ریزی درسی روئیدنی به صورت سیستم پیچیده‌ای متشکل از اجزایی چون (یادگیرنده، مربی، محتوا، محیط و زمان آموزشی) که فعل و انفعالات رخ داده در قالب راهبردهای یاددهی-یادگیری که منجر به یادگیری شود به سادگی قابل تحلیل نیستند.	دیکشنری مک‌میلان (۲۰۲۰)	فعل و انفعالات پیچیده و تأثیر و تأثرات اجزاء بر یکدیگر به نحوی که به سادگی قابل تحلیل نیست	ناظر به فرآیند
برنامه درسی به عنوان خروجی فرآیند برنامه‌ریزی، پدیده‌ای کاملاً بدیع بوده که دائماً در حال توسعه و تحول است.	دیکشنری آکسفورد (۲۰۲۰) دیکشنری لکزیکو (۲۰۲۰)	محصولی آشکار و واضح که کاملاً جدید و بدیع بوده و در حال توسعه و تحول	ناظر به محصول

آن‌ها، حاکی از فقدان آن‌ها در مفهوم دیگر است [۳۰]. بر اساس دیدگاه یو-ل^۲ متضاد واژه روئیدنی، از پیش

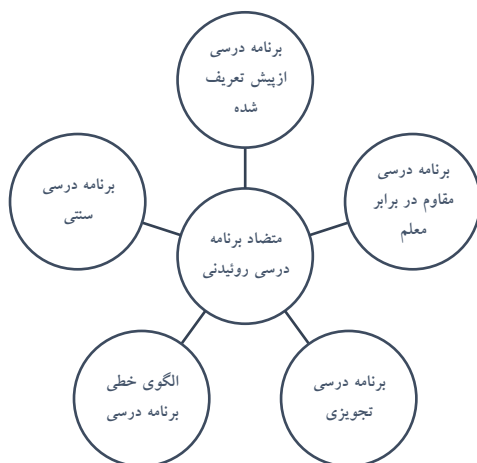
یکی دیگر از شیوه‌های تحلیل تفسیری، کمک گرفتن از تحلیل برحسب مفهوم متضاد است. از آنجاکه مفاهیم متضاد با هم قابل جمع نیستند، وجود برخی ویژگی‌ها در یکی از

^۲. Yu-le, Zeng

^۱. برگرفته از تعریف دیکشنری آکسفورد

شده^۳» در دیکشنری آکسفورد [۵۰] «از قبل تعریف شده، محدود یا ایجاد شده^۴» تعریف شده است. همان‌طور که در شکل نمایش داده شده است، به‌طور کلی متضاد واژه روئیدنی یعنی قبل از شروع به کار، تعریف و تنظیم شده و تصمیم‌گیری‌های مربوط به آن اتخاذ شده است.

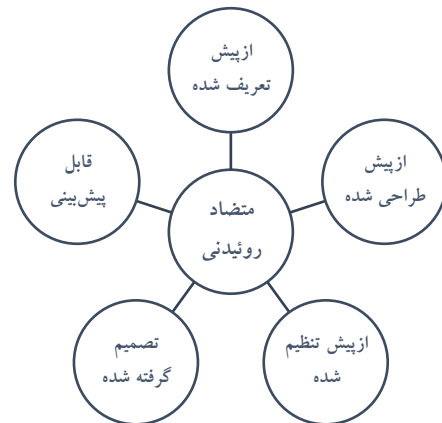
اندکی دارد [۵۲]. این برنامه به تعبیر وین^۶ [۵۳] معادل برنامه درسی تجویزی^۷ است که آن را برنامه‌ای ضد مربی و کنسرو شده قلمداد می‌کند که برای رشد خلاقیت در کودک و مربی ناکافی است (۱۹) حتی در صورت دیده شدن این موضوع، روند برنامه‌های از پیش تعیین شده به‌گونه‌ای است که کیفیت خلق را از بین می‌برد [۱۵]. همچنین در این نوع برنامه‌ها فضایی برای مشارکت و پاسخگویی مربی وجود ندارد [۵۴]. از مجموع موارد مطرح شده در بالا و تعابیر مختلف پیرامون برنامه درسی از پیش تعریف شده، حوزه معنایی مترادف این واژه در شکل نمایش داده شده است.



شکل ۵. حوزه معنایی متضاد برنامه درسی روئیدنی

برنامه درسی از پیش تعریف شده، محصول شیوه تفکر ذات‌گرایانه (وجودگرایانه)^۸ درباره دنیای علم است و توسط فلسفه اثبات‌گرایی و روانشناسی رفتارگرا پشتیبانی می‌شود.

تعریف شده^۱ است [۱۵] لذا به‌منظور تعیین هم‌خانواده‌های متضاد واژه روئیدنی، شایسته است تعریف دقیق، هم‌معنی و مترادف از پیش تعریف شده به‌طور کامل ارائه شود. این واژه در دیکشنری کمبریج [۴۸] به معنای «قبل از انجام کاری تصمیم‌گیری، تنظیم یا ترتیب داده شده است^۲» در دیکشنری مک میلان [۴۹] «قبلاً توضیح داده شده یا تصمیم گرفته



شکل ۴. حوزه معنایی متضاد مفهوم روئیدنی

برنامه درسی از پیش تعریف شده یا به تعبیر فتحی و اجارگاه [۵۱] «الگوهای فنی برنامه درسی» مبتنی بر مفروضاتی نظیر خطی بودن فرآیند برنامه‌ریزی درسی، تجویزی بودن، عینی بودن است و تصمیم‌گیری در خصوص تدوین و اجرای آن برعهده متخصصان است و معلمان بدون دخل و تصرف برنامه را اجرا می‌کنند. این برنامه‌ها از آن جهت که بدون توجه به ویژگی‌های یادگیرندگان اجرا می‌شود به‌عنوان برنامه درسی مقاوم در برابر معلم^۵ نام‌گذاری شده است. (۱۰۹)

برنامه درسی از پیش تعیین شده یا برنامه درسی سنتی، در قالب برنامه‌های نوشتاری توسط نهادهای خارجی، کارشناسان یا چارچوب‌های مشخص با تمرکز بر اهداف محدود آموزشی و به‌صورت مربی محور طراحی می‌شود. این نوع برنامه به سمت استانداردسازی آموزشی پیش می‌رود و به تنوع توانایی و استعدادها و کودکان و تجارب آن‌ها توجه

۵. Teacher-Proof Curricula (eisner, 2002)

۶. carol anne wien

۷. prescriptive

۸. essentialist

۱. Predefined

۲. decided, set, or arranged before something is done

۳. already explained or decided

۴. Defined, limited, or established in advance

بحران آموزشی و بحران انسانی را تا حدی به ارمغان آورد. از این رو در طول تولد این نوع برنامه حتی با وجود نقش پیشرو آن، به خاطر طبیعت از پیش تعریف‌شده توسط بسیاری از پژوهشگران موردانتقاد قرار گرفت [۱۵]. کارتر^۴ [۵۷] آن را انعکاسی از سندرم بزرگ‌تر «رفع تکلیف کردن» می‌داند که افراد از روی عادت بدون اشتیاق یا تلاشی به آن مبادرت می‌ورزند که این امر برای سیستم آموزشی آزاردهنده است. کروگ و اسلینتز [۵۸] ضمن بیان مخالفت با برنامه‌های درسی کلیشه‌ای و بسته‌های تجاری که وعده نتایج جادویی می‌دهند (۳)، اذعان می‌کنند استقبال از برنامه درسی از پیش برنامه‌ریزی شده بیشتر است؛ چراکه دنبال کردن دستورالعمل‌هایی که توسط دیگران ساخته شده آسان است. کودکان خردسال هرآنچه به آن‌ها یاد داده می‌شود را فراموش می‌کنند بلکه وقتی علاقه‌شان گرفتار شد یاد می‌گیرند. هرگاه چیزی در سر، بدن و یا در محیط جالب توجه باشند، آن‌ها به درس توجه نمی‌کنند [۵۹].

در رابطه با عنصر ارزیابی نیز آیزنر [۶۰] بیان می‌کند که یکی از عوامل فوق‌العاده مهم در برنامه درسی، فرآیند ارزیابی است که در برنامه درسی از پیش تعریف‌شده به‌عنوان فرایندی جداگانه یا مستقل تلقی شده و پس از آموزش برنامه درسی انجام می‌گیرد (۱۵۰).

این دیدگاه معتقد است که فرایندها، کانال‌ها، روش‌ها، پیامدها و نتایج توسعه‌ای، از پیش تعریف‌شده هستند؛ در حقیقت ماهیت فرآیند بر خود فرایند مقدم است [۱۵]. این برنامه که توسط تایلر رشنال ارائه شده، بدین‌صورت است که توسط کارشناسان برنامه درسی طراحی شده و معلمان و دانش‌آموزان فقط باید دوره ثابت را دنبال کنند و به مقصد از پیش تعریف‌شده برسند. این برنامه درسی که دارای یک هدف ثابت و مشخص، محتوای عینی، رویه‌های اجرایی مکانیکی و ارزیابی بسته است، یک فرایند خطی «ورودی-خروجی» معمولی را آشکار می‌کند و عوامل نامشخص و غیرمنتظره را نادیده می‌گیرد [۹]. جونز و نیمو [۵۵] از آن به‌عنوان «برنامه درسی کنسرو شده»^۱ یا «مومیایی شده»^۲ یاد کرده است. این «قوطی کنسرو» توسط متخصصان برنامه درسی تولید می‌شود و معلم وظیفه دارد محتوای برنامه‌های درسی را از «قوطی» خارج کند و دانش‌آموزان مجبور به بلع آن‌ها هستند، فارغ از این‌که آیا آن‌ها خوشمزه هستند یا نه. در این دیدگاه، برنامه درسی متأثر از عقلانیت ابزاری، عاملی برای کنترل جامعه است و دانش‌آموزان مانند ابزارهایی طراحی می‌شوند که ذهنیت و فردیت آن‌ها بی‌رحمانه نادیده گرفته می‌شود و محروم می‌شوند [۱۵]. در این نوع برنامه‌ها عقلانیت در تجویز اهداف و رویه‌های قطعی قرار می‌گیرد [۵۶].

گرچه با پیدایش نظریه‌های علم‌گرایی در برنامه درسی^۳، فرآیند علمی پیشرفت برنامه درسی به‌شدت تسریع یافت، اما

جدول ۴. عناصر برنامه درسی از پیش تعریف‌شده

عناصر	مختصات برنامه درسی از پیش تعریف‌شده
مبانی فلسفی	مبتنی بر فلسفه اثبات‌گرایی و روانشناسی رفتارگرایی
مبانی معرفت‌شناسانه	محصول شیوه تفکر ذات‌گرایانه (وجودگرایانه) درباره دنیای علم است؛ یعنی معتقد به انتقال دانش قطعی شناخته‌شده به یادگیرنده
فرآیند برنامه درسی	فرآیند برنامه‌ریزی درسی خطی و عینی است. برنامه‌های مکتوب توسط نهادهای خارجی و کارشناسان برنامه درسی تهیه می‌شود و به سمت استانداردسازی آموزشی پیش می‌رود.
ذات برنامه درسی	رویه‌های اجرایی مکانیکی است، به‌طوری‌که ماهیت فرآیند بر خود برنامه‌ریزی درسی مقدم است. برنامه درسی یک تجویز و دستورالعمل مشخصی دارد که در آن کنترل محتوا از اهمیت زیادی برخوردار است و تأکید بر بازدهی تولید است به‌جای توجه به یادگیرنده
	انعکاسی از سندرم بزرگ «رفع تکلیف کردن» از روی عادت، بدون اشتیاق و تلاش تدریس کردن

4. Margie Carter

5. Essentialist

1. canned

2. embalmed

3. نظریه‌های علم‌گرایی در برنامه درسی توسط تایلر رشنال ارائه شد.

عوامل نامشخص و غیرمنتظره را در برنامه نادیده می‌گیرد	
از بین برنده خلاقیت کودک	یادگیرنده
بی‌توجه یا با توجه محدود به تنوع توانایی و استعدادهاى کودکان و تجارب آنها	
نادیده گرفتن ذهنیت و فردیت کودکان	
یادگیرنده مجبور به بلع محتوای قرار داده شده در «قوطی کسرو» است	
در نظر گرفتن کودک به‌عنوان ابزار	
مقصد و هدف از پیش تعریف‌شده، ثابت، قطعی و مشخص‌اند	هدف
اهداف آموزشی محدود است	
اهداف مقدم بر عمل هستند	
محتواها عینی و از قبل تهیه‌شده	محتوا
ارائه محتوا بدون ملاحظه ویژگی‌ها، تفاوت‌ها و علایق یادگیرنده	
فقط در حیطه برنامه‌های درسی خاص طراحی شده	
تأکید بر ارائه محتوا و مطالب آموزشی از قبل تعیین‌شده	راهبردهای یاددهی-یادگیری
زمان مشخص و دوره آموزشی ثابت	زمان
مکان مشخص، ثابت و از قبل تعیین‌شده	مکان
اغلب به‌عنوان فرایندی جداگانه یا مستقل تلقی می‌شود که فرد پس از آموزش برنامه درسی انجام می‌دهد. ارزیابی از نوع بسته است.	ارزشیابی
برنامه‌ای ضد‌مربی و مقاوم در برابر مربی است. فضایی برای مشارکت و پاسخگویی مربی وجود ندارد.	مربی

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی و کنکاش مفهوم و ماهیت برنامه درسی روئیدنی انجام شده است. همانطور که در شکل نمایش داده شده است، ماهیت این برنامه به طور کلی در قالب مبانی فلسفی با تأکید بر هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی، ریشه‌شناسی و مفهوم‌شناسی ارائه می‌شود.

از بررسی حوزه معنایی متضاد یعنی برنامه درسی از پیش تعریف‌شده، چنین برمی‌آید که برنامه درسی روئیدنی، برنامه‌ای خطی، پیشاپیش تنظیم نشده، بسته‌بندی شده، تجویزی و دستورالعملی که توسط متخصصان و برنامه‌ریزان بدون ملاحظه ویژگی‌ها، تفاوت‌ها و علایق یادگیرنده و تنها در حیطه برنامه‌های درسی خاص طراحی شده باشد و بر بازدهی تولید تأکید داشته باشد، نیست.



شکل ۶. ماهیت برنامه درسی روئیدنی

این برنامه ذکر کرده است که عبارت‌اند از:

- برنامه درسی روئیدنی یک فرآیند خطی نیست بلکه یک فرآیند ارگانیک است که دائماً رشد کرده و متحول می‌شود.
- این برنامه همانند اقدام‌پژوهی دایره‌ای است که شامل فرآیند مشاهده، بحث، آزمایش و سپس پرسش کردن و دوباره مشاهده می‌شود. (۱۳).
- برنامه روئیدنی انعطاف‌پذیر است به‌طوری‌که به‌جای انجام برنامه‌ریزی درسی خوب، دائماً در حال توسعه است. این برنامه، پاسخگو به کودک است در نتیجه به معلمان اجازه می‌دهد تا بر اساس علایق و نیازهای کودکان آن را اصلاح کنند.
- برنامه روئیدنی این امکان را فراهم می‌کند تا یادگیری کودکان و تفکر معلم از طرق مختلف قابل مشاهده باشد.
- این برنامه بر همکاری و مشارکت کودک و معلم بنا می‌شود به‌طوری‌که با کودک آغاز شده و اجازه همکاری بین کودکان و معلمان را می‌دهد و فضایی برای شنیده شدن صدای همه فراهم می‌کند (۱۷).
- ویژگی‌های برنامه درسی روئیدنی از منظر استیسی با دلالت‌های استخراج‌شده در

براین اساس در رابطه با مبانی فلسفی این برنامه از حیث هستی‌شناختی یعنی مکتب نخواست‌ه‌گرایی نتایج کاملاً بدیعی در رابطه با یادگیری و آگاهی، ماهیت برنامه درسی، برنامه‌ریزی درسی و فرآیند برنامه حاصل شد که فقط جزئی از آن موارد در سایر پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه اشاره شده است. برای مثال نیو و کوچران [۳۰] برنامه درسی روئیدنی را فرآیند پویای ظهور و پیشرفت موجودیت یا پدیده‌ها معرفی می‌کنند که به معنای تفکر در مورد قوانین و فرآیندهای تحولی روئیدنی در آن‌هاست و درصدد برگرداندن برنامه‌های درسی به دنیای زندگی کودکان است. آن‌ها معتقدند این برنامه به‌صورت محلی توسط معلمان و یادگیرندگان و براساس ارزیابی و مستندسازی فضای یادگیری و از طریق ملاحظه ارزش‌های آموزشی جامعه مورد بحث قرار می‌گیرد (۱۸۱). استیسی [۵۹] با بیان داستان‌هایی از تعاملات مربیان و کودکان چند ویژگی برای

جدول ۱ انطباق کامل دارد، به‌طوری‌که قید شده این برنامه خطی و قابل پیش‌بینی نیست، بلکه دایره‌ای، منعطف

ماریچ سه‌بعدی با سطح مقطع‌های مختلف حاصل می‌شود. همچنین این برنامه توانایی اثرگذاری بر عناصر درگیر از جمله مربی، محتوا و... را دارد، لذا خود مربی نیز در طی فرآیند این برنامه یاد می‌گیرد. این ویژگی‌ها با

به‌عنوان «یادگیری بدون کنترل» کودک‌محور یا «برنامه‌نویسی برنامه‌ریزی شده» معلم‌محور نیست، بلکه طبق دیدگاه جونز و نیمو [۶۲] در این برنامه کل جریان یادگیری از تعامل مشارکت‌گندگان در محیط شامل معلم، دانش‌آموزان و... تکامل می‌یابد. معلم، کودکان را به‌خوبی می‌شناسد؛ چراکه هویت در انزوا نیست، بلکه در رابطه با دیگران تولید می‌شود. همان‌طور که در [۶۴].

ویژگی‌های مطرح‌شده توسط جونز نیز با یافته‌های حاصل از پژوهش کاملاً منطبق است. برنامه درسی روئیدنی به‌عنوان رویکردی در تقابل با برنامه درسی از پیش تعریف‌شده، دارای ویژگی‌های منحصر به فردی است که آن را از سایر برنامه‌های درسی متمایز می‌کند. این برنامه مبتنی بر فلسفه نواخته‌گرایی و تفکر سازنده‌گرایی در باب علم و دانش بوده و برخلاف دیدگاه انتقال دانش قطعی شناخته شده به یادگیرنده، معتقد است دانش قطعی وجود ندارد و سازه‌های ذهنی هر فرد حائل میان او و واقعیت است و دانش در تعامل فعال (از طریق گفتگو، مذاکره، بازی و...) بین عناصر دخیل در فرآیند یادگیری (از جمله مربی، کودک، محیط و...) حاصل می‌شود. شایان ذکر است این برنامه برخلاف نگاه ابزاری داشتن به کودکان و نادیده گرفتن ذهنیت و فردیت آن‌ها و از بین بردن استعداد و خلاقیت‌شان، دوستدار کودک بوده و به توانایی‌های فردی کودکان توجه کرده و برای تجارب آن‌ها ارزش قائل است.

بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود مؤلفه‌ها و ابعاد برنامه درسی روئیدنی نیز مبتنی بر ماهیت و مفهوم تبیین شده در این مقاله استخراج شود. به‌منظور پیاده‌سازی و ارائه راهکارهایی برای چگونگی اجرای آن لازم است در ابتدا ساختار سنتی و خطی حاکم بر تعلیم و تربیت دوره پیش از دبستان شکسته شود؛ چراکه ماهیت برنامه درسی روئیدنی غیرخطی، پویا، منعطف و ماریچی است و در تعامل مستمر مربی و کودک شکل می‌گیرد، به‌طوری‌که یادگیری به‌عنوان یک پدیده نواخته‌چیزی افزون از مجموع عناصر درگیر در برنامه از جمله دانش و مهارت مربی، کتاب و محتوای درسی است. برای این منظور و برای همراه کردن والدین نیز ضروری

و پویا است؛ یعنی محتوا لحظه‌به‌لحظه و متناسب با بافت موجود ارائه می‌شود. البته با توجه به مبانی نواخته‌گرایی چنین حاصل شد که برنامه درسی آن‌طور که استیسی مطرح می‌کند دایره‌ای نیست؛ چراکه در یک سطح تعریف نمی‌شود و دارای درجات پیچیدگی متفاوت است یعنی چیزی شبیه جدول نیز انطباق دارند؛ چراکه در این برنامه تعامل فعال مربی، یادگیرنده، محتوا و محیط در بافت غنی تعریف شده لذا فضای مطلوبی برای دیده شدن و شنیده شدن همه فراهم می‌کند.

در رابطه با مبانی فلسفی از حیث معرفت‌شناسی، اُسبرگ^۱ و بیستا^۲ [۶۱] معتقدند که برنامه درسی روئیدنی صرفاً

جدول نیز به‌صورت مبسوط پرداخته شده است، آموزش به‌صورت ارائه یک‌جانبه دانش عینی از سوی مربی نیست، بلکه مربی با شناخت تفاوت‌های فردی افراد و علاقه‌مندی‌های آن‌ها به‌صورت فعال با کودکان تعامل دارد. نیو و کوچران [۳۰] نیز معتقدند تفاسیر معاصر برنامه درسی روئیدنی، ایده آل‌های آموزش پیشرفت‌گرایانه است که مبتنی بر پداگوژی کودک‌محور با تمرکز بر مشارکت فعال کودکان است و در بازی به بهترین شکل نشان داده می‌شود (۱۸۱). در رابطه با تبیین مفهوم برنامه درسی روئیدنی، جونز که به‌عنوان بنیان‌گذار این رویکرد شناخته می‌شود، مشخصات برنامه را عنوان می‌کند:

- تعلیم و تربیت شامل یک رویداد برنامه‌ریزی شده نیست، بلکه لحظات یادگیری در یک محیط یادگیری و در بازی اتفاق می‌افتد.
- همه‌چیز در دنیا برنامه‌ای برای کودکان است.
- کودکان برنامه خودشان را سازمان‌دهی و منعکس می‌کنند.
- این برنامه مبتنی بر فلسفه «کودکان از طریق بازی یاد می‌گیرند» ایجاد شده است.
- کودکان همیشه از طریق بازی به‌طور فعال یاد می‌گیرند.
- انرژی خلاقیت ناشی از انگیزه درونی است یعنی کودکان هر زمان هر کاری که بخواهند را انجام می‌دهند.
- برنامه درسی نباید بر روی درس متمرکز باشد بلکه فعالانه مبتنی بر برنامه‌ریزی، فعالیت/ اقدام باشد.
- آزادی رفتار کودکان بر اساس علایق آن‌ها عاملی اساسی برای اعتماد به‌نفس و خودآموزی موفق کودکان است.
- هیچ قطعیتی برای برنامه درسی روئیدنی وجود ندارد، کودکان می‌توانند با پاسخ خود آن را تغییر دهند [۶۳].

- امیلیا برای کودکان ۶ تا ۸ ساله. پایان نامه کارشناسی ارشد. گروه برنامه‌ریزی درسی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه شهید بهشتی؛ ۱۳۸۷
- ۱۱- شورت اس، ترجمه: مهرمحمدی م و همکاران. روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی. تهران: سمت؛ ۱۳۸۷
- ۱۲- باقری نوع‌پرست خ. درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. جلد اول. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی؛ ۱۳۸۹
- ۱۳- قراملکی ا ف. روش‌شناسی مطالعات دینی- تحریری نو. مشهد: آستان قدس رضوی؛ ۱۳۹۶
- ۱۴- باقری نوع‌پرست خ، سجادیه ن، توسلی ط. رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ ۱۳۸۹
- 15- Zeng Y. Some thoughts on emergent curriculum. Paper presented at the Forum for Integrated Education and Educational Reform sponsored by the Council for Global Integrative Education, Santa Cruz, CA, and October 28-30.
- ۱۶- نیرمانی ن. ماهیت نفس از دیدگاه نوحاسته‌گرایی و ملاصدرا. ۱۳۹۴. اشارت. شماره چهارم.
- 17- Clayton P. Mind and Emergence. Oxford University Press; 2004
- 18- Davies P. The Re-Emergence of Emergence. Oxford University Press; 2006. In [16]
- ۱۹- خوشنویس ی. نوحاسته‌گرایی وجودشناختی و آموزه‌های پس از مرگ. نقد و نظر. ۱۳۹۰. سال ۱۶. شماره ۳.
- ۲۰- شریعتی ف، خوشنویس ی. بررسی تطبیقی نظریه دوگانه‌انگاری نوحاسته (هسکر) و حدوث جسمانی نفس (صدرالمتألهین) در نحوه تعلق یا تکون نفس. دوفصلنامه علمی تأملات فلسفی. ۱۳۹۹. شماره ۲۴. صص ۲۸۹-۳۱۳.
- 21- Stephan A. Varieties of Emergence. Evolution and Cognition. 1999. Vol. 5, No. 1, pp. 50-59. In [22, 24]
- ۲۲- جامه بزرگی م ج، سعیدی‌مهر م، اکبری ر. بازخوانی نظریه جسمانی نفس در پرتو نظریه نوحاسته‌گرایی. حکمت صدرایی. ۱۳۹۷. سال ۶. شماره ۲. صص ۱۱-۲۴.
- ۲۳- خوشنویس ی. نسخه علی نوحاسته‌گرایی در مورد ویژگی آگاهی کیفی. نقد و نظر. ۱۳۸۹. سال ۱۵. شماره ۲.
- ۲۴- رسولی ز، علمی م ک، غنائی چمن‌آباد ع، کهنسال ع. نوحاستگی نفس و بدن (مغز/ ذهن) از دیدگاه ملاصدرا و مایکل گزنیگا، بنیان‌گذار علوم شناختی. ۱۳۹۸. قبسات. سال ۲۴. شماره ۹۴.
- 25- O'Connor T. Wong H Y. Emergent Properties, The Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2006. (Fall 2020 Edition), Zalta E N. (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/entries/properties-emergent/>. In [23]
- 26- Morgan L. *Emergent Evolution*, (Gifford lecture, delivered in the university of st. Andrews, 1922).

است تدابیری در جهت تغییر دیدگاه و ذهنیت آن‌ها صورت گیرد تا انتظار داشتن فرزندان با محفوظات از پیش تعریف‌شده را نداشته باشند.

همچنین با توجه به اینکه ماهیت برنامه درسی روئیدنی خطی نیست، منعطف و پویا است، پیشنهاد می‌شود نظام تعلیم و تربیتی متناسب با ملاحظه این ویژگی‌ها و با کنار گذاشتن کلیشه‌های نظام خطی تعلیم و تربیت طراحی کرد. برای مثال به جای وضعیت کنونی دوران خطی تحصیل به صورت دوره‌های ترتیبی پیش‌دبستان، دبستان، متوسطه اول و دوم که صرفاً برمبنای افزایش سن کودکان است، پیشنهاد می‌شود نظام تعلیم و تربیت منعطف و مارپیچی طراحی شود که استعدادها را منحصراً بر فرد کودکان را مدنظر داشته باشد. برای این منظور لازم است در ابتدا سازوکاری جهت استعدادیابی و شناخت نیازمندی‌های کودک طراحی شود، سپس برنامه‌ای متناسب با استعدادهای هر کودک و برخاسته از علایق و نیازمندی‌های او ارائه شود.

منابع

- ۱- موسی‌پور، ن. برنامه‌ریزی درسی در ایران معاصر. روانشناسی تربیتی در ایران و غرب. ۱۳۸۷. شماره ۴ (پیاپی ۹۶)
- ۲- غضنفری هاشمی ن، موسی‌پور ن، حسینی‌خواه ع. واکاوی و تبیین ماهیت و مبانی برنامه درسی هم‌افزا (سینرژیک). دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. ۱۳۹۸. شماره ۱۴، صص ۹۷-۱۴۸.
- ۳- مارش ک ج، ویلیس ج، ترجمه مدنی، سید ا. مبانی نظری و عملی برنامه‌ریزی درسی. تهران: سمت؛ ۱۳۹۷
- ۴- موسی‌پور ن. رویکردهای حاکم بر تغییر در نظام آموزش و برنامه درسی ایران: از رویکرد مهندسی تا رویکرد فرهنگی. راهبرد فرهنگ. ۱۳۹۱. شماره ۱۷ و ۱۸. صص ۲۴۳-۲۷۳.
- 5- Eisner E W. The Arts and The Creation of Mind. Yale University press; 2002a
- 6- NAEYC (National Association for the Education of Young Children). 2005.
- ۷- خسروی ر. برنامه درسی روئیدنی. تهران: دانشنامه ایرانی برنامه درسی؛ ۱۳۹۷/۱۱/۱۳.
- ۸- بهمن‌پور ع، مهران گ. چگونگی اجرای برنامه درسی روئیدنی برای کودکان سنین پیش از دبستان، پایان نامه کارشناسی ارشد. گروه برنامه درسی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه الزهراء؛ ۱۳۹۶
- ۹- خسروی ر، مهرمحمدی م. برنامه درسی روئیدنی: تأملی انتقادی درباره مفهوم برنامه درسی از پیش تعیین‌شده. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. ۱۳۹۱. سال هفتم، شماره ۲۵. صص ۵-۲۶.
- ۱۰- ترقی‌جاه ع، فتحی‌واجار گاه ک، عارفی م. مطالعه چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی برآمده با الهام از رویکرد رجیو

- sh/emergent.
- 44- Emergent. Oxford Learner's Dictionary. Retrieved October. 2020. From <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/emergent?q=emergent>.
- 45- Emergent. Dictionary. Lexico. (powered by Oxford). Retrieved October. 2020. From <https://www.lexico.com/definition/emergent>.
- 46- Emergent. Dictionary. Macmillan. Retrieved October. 2020. From <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/emerging?q=emergent>.
- ۴۷- خوشنویس ی. تحلیل نظریه نوحاسته‌گرایی وجودشناختی و کاربرد آن در مسئله ذهن و بدن، دانشگاه صنعتی شریف؛ ۱۳۸۷.
- 48- Predefined. Dictionary. Cambridge. Retrieved February. 2020. From <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/predefined>.
- 49- Predefined. Dictionary. Macmillan. Retrieved February. 2020. From <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/predefined>.
- 50- Predefined. Dictionary. Lexico. (powered by Oxford). Retrieved February. 2020. From <https://www.lexico.com/definition/predefined>.
- ۵۱- فتحی واجارگاه ک. اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی. چاپ اول. تهران: بال؛ ۱۳۸۸.
- 52- Jones E, Kathleen E, and Kay Stritzel R. The Lively Kindergarten: Emergent Curriculum in Action. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children; 2001.
- 53- Wien C A. Emergent Curriculum in the Primary Classroom: Interpreting the Reggio Emilia Approach in Schools. Reviewed by Laurie Kocher. Journal Of The Canadian Association For Young Children. 2009. Vol. 34 No. 1.
- 54- Wien C A. Negotiating Standards in the primary classroom: the teacher's dilemma. New York: Teachers College Press; 2004
- 55- Jones E, Nimmo J. Emergent curriculum. Washington: National Association for the Education of Young Children. 1994. In [15]
- 56- Eisner E W. Educational imagination: on the design and evaluation of school programs. NY: Macmillan publishing Company; 1994.
- 57- Carter M. Curriculum that Matters. (November/December 1996). Retrieved from <http://www.childcareexchange.com/article/curriculum-that-matters/5011266>.
- 58- Krogh S L, Slentz K L. The Early Childhood Curriculum. Tylor & Francis; 2008.
- 59- Stacey S. Emergent Curriculum in Early Childhood Settings: From Theory to Practice. London: Williams & Norgate; 1923. In [27]
- ۲۷- جامه‌بزرگی م ج. سعیدی‌مهر م. رویکرد نوحاسته‌گرایی به مسئله ذهن در پاسخ به چالش‌های آفرینش‌گرایی و فیزیکالیسم. ۱۳۹۴. شناخت. شماره ۱/۷۳.
- 28- Hasker W. The Emergent Self. Ithaca: Cornell University Press; 1999.
- 29- Chen, J Q, Krechevsky M, Viens J, Isberg E. Building in children's strengths: The experience of Project Zero. 1998. In [30]
- 30- New R S, Cochran M. Early Childhood Education [Four Volumes] Greenwood Publishing Group; 2006
- ۳۱- باقری نوع‌پرست خ. سازه‌گرایی واقع‌گرایانه: بازسازی سازه‌گرایی شخصی جرج کلی. روان‌شناسی و علوم تربیتی. ۱۳۸۳. سال ۳۴. صص ۲۱-۵۵.
- ۳۲- سیف ع ا. روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش (ویرایش ششم). تهران: دوران؛ ۱۳۸۸
- 33- Bigge, M L, Shermis S S. Learning Theories for Teachers. London; 1999
- ۳۴- کدیور پ. روانشناسی یادگیری. تهران: سمت؛ ۱۳۸۶
- ۳۵- میرزامحمدی م ح، رهنما ا، افشار ع، قبادی م. تبیین دلالت‌های معرفت‌شناختی رویکرد سازنده‌گرایی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی. دومهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار. ۱۳۸۹. ۴۵
- ۳۶- ابراهیم‌زاده ع. فرآیند یاددهی - یادگیری و دانشگاه‌های باز و از راه دور در آینده. بیک نور علوم انسانی. ۱۳۸۲. شماره ۳: ۲
- ۳۷- رضایی م ه، پاک سرشت م ج، صفایی مقدم م. دیدگاه‌های معرفت‌شناسی نسبت به راهبردهای یاددهی - یادگیری در نظام آموزش باز و از راه دور. دومهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار. ۱۳۸۷. ۳۰
- 38- Glasersfeld E. Radical cinstrucrivism: A way of Knowing and learning. Washangton, DC: Falmer; 1995.
- 39- Emerge. Online Etymology Dictionary. Retrieved October. 2020. From <https://www.etymonline.com/word/emerge>.
- 40- Emerge. Dictionary. wiktionary. Retrieved October. 2020. From <https://en.wiktionary.org/wiki/emerge>.
- 41- Emergent. Online Etymology Dictionary. Retrieved October. 2020. From <https://www.etymonline.com/word/emergent>.
- 42- Emergent. Dictionary. Merriam Webster. Retrieved October. 2020. From <https://www.merriam-webster.com/dictionary/emergent>.
- 43- Emergent. Dictionary. Cambridge. Retrieved October. 2020. From <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/emergent>.

Redleaf Press; 2009

- 60- Eisner E. what can education learn from the arts about the practice of education? *International Journal of Education & the Arts*. 2002b. 5(4). Retrieved [date] from <http://www.ijea.org/v5n4/>.
- 61- Osberg D, Biesta G. the emergent curriculum: navigating a complex course between unguided learning and planned enculturation. *Journal of Curriculum Studies* 2008.. 40:3, 313-328.
- 62- Jones E, Nimmo J. *Emergent curriculum*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1994. In [9]
- 63- Jones E. *Emergent curriculum: Planning and letting go*. Unpublished paper. Pasadena. CA: Pacific Oaks College; 1989. In [64]
- 64- Aslan. *From an Academician's Preschool Diary: Emergent Curriculum and Its Practices in a Qualified Example of Laboratory Preschool*. 2018.