

تبیین و تحلیل عناصر و مولفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه (عمل‌گرای شوایی) براساس منابع و اسناد معتبر علمی

جواد جهان^{۱*}، مرزبان ادیب منش^۲، محمد پاک سرشت^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۲/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱۰/۱۵

چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی، تبیین و تحلیل عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه و تحلیل آن بر اساس منابع معتبر علمی انجام شده است. پژوهش در زمره پژوهش‌های کیفی و روش پژوهش شامل؛ تحلیل محتوای کمی و کیفی است. جامعه پژوهش، شامل کلیه اسناد و منابع معتبر علمی حوزه برنامه درسی عمل فکورانه و نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس، از اسناد علمی چاپ شده در مجلات و ژورنال‌های معتبر داخلی و خارجی، در خصوص عمل فکورانه و دیدگاه عمل‌گرای شوایی انتخاب شد. جهت جمع‌آوری داده‌ها از چک‌لیست و یا همان فهرست واریسی، فرم فیش برداری و سیاهه تحلیل محتوا استفاده شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که برنامه درسی عمل فکورانه دارای چهار عنصر اصلی اهداف آموزشی، محتوای آموزشی، روش‌های تدریس و ارزشیابی می‌باشد و هر یک از این عناصر مرکب از مؤلفه‌هایی است که عنصر روش‌های تدریس با ۲۴ مؤلفه، عنصر اهداف با ۱۸ مؤلفه؛ عنصر ارزشیابی با ۱۶ مؤلفه؛ عنصر محتوا با ۸ مؤلفه، به ترتیب از بیشترین و کمترین میزان توجه برخوردار هستند. همچنین نتایج حاصله نشان می‌دهد که: حل مساله، پرورش خلاقیت، تخیل، هنر و زیبایی‌شناختی، ادراک، تأمل، توجه به احساسات، مهارت و توسعه حرفه‌ای، خودارزیابی و خودپنداری و درک صحیح از واقعیت از مهم‌ترین این مؤلفه‌ها می‌باشند. بر این اساس به کارگیری این مؤلفه‌ها در برنامه‌های درسی می‌تواند مسیر تحقق اهداف آموزشی را تسهیل نماید.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، عناصر برنامه درسی، عمل فکورانه، تحلیل محتوا

۱. دکترای برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کرمانشاه، ایران.

Javadjahan18@gmail.com

۲. دکترای برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کرمانشاه، ایران

mrzbanadib@yahoo.com

۳. عضو هیئت علمی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. mpakseresht89@gmail.com

مقدمه

این روزها در نظام‌های آموزشی و گفتمان‌های عمومی، شاهد آن هستیم که برنامه درسی به عنوان یک الگوی در بر دارنده هنجارها، تلاشها و ارزشها تلقی نمی‌شوند. مادامی که نگاه‌های دستورالعملی به نتیجه آموزشی بر حوزه برنامه ریزی درسی استیلا دارد، علایق افراد در ارتباط با برنامه درسی، تنها شامل مباحثی محدود در مورد برنامه درسی خاص، نتایج و اثر بخشی خواهد بود. به نظر می‌رسد که مناقشه‌های عمومی درباره برنامه‌های درسی، منبعث از انتقادهای آغشته به انگیزه‌های سیاسی است که ماحصل آن برداشت‌های بسیار سطحی در مورد مشکلات نظام آموزشی و جستجوی نوعی برنامه درسی که گمان می‌برند به طور قطع این مشکلات را حل خواهد کرد. اغلب مربیان در حالی در فرایند تصمیم‌گیری‌های کلان در زمینه اهداف و عملکردهای نظام آموزشی شرکت می‌کنند که گفتمان آنها از عمق کافی برخوردار نیست. در واقع معلمان، متخصصان برنامه درسی و مدیران به ندرت اهداف و عملکردهای برنامه درسی را از طریق بررسی الگوهای فکری مسلط بر این برنامه‌ها و تاثیرات آنی و آتی بر نظام رسمی آموزشی مورد تامل، پرسش و چالش قرار می‌دهند (پاملا بلوتین ژوزف، ۲۰۰۰؛ به نقل از مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۸۹). برنامه درسی به عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت در طول تاریخ همواره مورد علاقه و مطالعه سیاستمداران، دست‌اندرکاران و متولیان تعلیم و تربیت، متخصصان حوزه تعلیم و تربیت، معلمان و والدین بوده است (ادیب منش، ۱۳۹۳: ۱۰). با توجه به نیاز به شناخت بیشتر و عمیق رویکردها و نظریه‌های برنامه درسی، رید و نال^۱ (۲۰۰۶) نظریه‌های برنامه درسی را به چهار طبقه، تحت عنوان نظام‌گرا، وجودگرا، رادیکال و فکورانه^۲ تقسیم نموده است. واز دیدگاه فکورانه به عنوان یک بدیل در کنار سه دیدگاه دیگر بحث و از آن دفاع کرده‌اند. پارادایم عملی و فکورانه در حوزه مطالعات برنامه درسی از مرور نظریه‌های شناخته شده‌ترین چهره این پارادایم یعنی شوآب نسبت به ماهیت نظریه و عمل و رابطه میان آن دو به دست آمده است (زرقانی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۱). پیشگام اصلی این

1 .Reid & Null

2 . Deliberative Inquiry

رویکرد جوزف شوآب^۱ است؛ از دیگر چهره های این رویکرد می توان به رید، وست بری^۲ و مک کوین^۳ اشاره کرد. این رویکرد با دو نکته محوری مواجه است. چه چیز باید در برنامه درسی گنجانده شود، و چه چیز باید از آن حذف شود. از منظر رید رویارویی با این دو نکته مستلزم عمل فکورانه است. به زعم وی عمل فکورانه یک فرایند ذهنی ماهرانه و اجتماعی است که از طریق آن افراد به صورت انفرادی و جمعی تلاش می کنند تا ماهیت برنامه درسی را بشناسند، و چارچوب اندیشمندانه برای حل آن تدارک ببینند، و از بین چارچوب های پیشنهادی بهترین را مبنای عمل قرار دهند (رید، ۲۰۰۶؛ به نقل از آل حسینی و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). شوآب (۱۹۶۹) معتقد بود که «تکیه ی دیرینه و غیر آزمایش شده» به نظریه، وضعیت ناخوشایندی را برای مطالعات برنامه درسی ایجاد کرده است. بنابراین او با معرفی تز خود تحت عنوان «پرکتیکال^۴»، تحول شگرفی در برنامه درسی ایجاد نمود. این تز با تکیه بر سه مرحله پرکتیکال، نیمه پرکتیکال و اکلکتیک، از نظر شوآب، می تواند باعث توسعه ی برنامه درسی شود (غلامی، ۱۳۹۳: ۲). شوآب در توضیح نظریه عملگرایی خود به فرآیند تأمل معطوف به عمل اشاره می کند که خروجی اش مجموعه تصمیم های اتخاذ شده برای اقدام است. در این فرآیند، تمامی صورتبندی های مختلف قابل تصور برای مسائل عملی و راه حل های قابل طرح برای هر صورتبندی و پیامدهای احتمالی قابل پیش بینی برای هر یک سنجیده شده و با این علم و آگاهی، بهترین امکان یا راه حل برای اقدام پیش رو برگزیده می شود. با توجه به این فرآیند، مشخص می شود که مقصود از عمل در پارادایم عملی، اقدامی آگاهانه و فکورانه است. اقدامی که پس از طی فرآیند تأمل معطوف به عمل انجام می شود و بر اقدامات آتی نیز اثرگذار خواهد بود (زرقانی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۱). مهم ترین مفهوم در نظریه شوآب، مفهوم "Deliberation" است که معادل های گوناگونی در منابع فارسی برای آن وضع شده است. این مفهوم ناظر به فرآیندی است که طی آن تصمیم های متین، سنجیده و معقول در

1. Joseph Schowab

2. West bery

3. Mack Queen

4. Practical

ارتباط با ابعاد برنامه درسی خاصی که تعیین تکلیف برای آن در دستور کار پژوهش یا برنامه ریز قرار دارد، اتخاذ می‌شود. مهرمحمدی استفاده از معادل «عمل فکورانه» را مناسب تشخیص می‌دهد. به همین جهت رویکرد پژوهشی، برنامه ریز 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 (مهر محمدی، ۱۳۸۱: ۵). در مورد عمل فکورانه و تدریس فکورانه نیز تعاریف و رویکردهای متفاوتی وجود دارد که به اغتشاش مفهومی این حوزه افزوده است (پدرو^۱، ۲۰۰۱؛ به نقل از امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵: ۱). عمل فکورانه یک فرایند اجتماعی پیچیده و ماهرانه است که به موجب آن فرد به صورت فردی و یا جمعی، به شناسایی مسائل پرداخته و به آنها پاسخ می‌دهد، سپس به ایجاد زمینه ای برای تصمیم‌گیری در مورد پاسخ‌ها پرداخته و از میان راه‌های موجود بهترین راه حل را انتخاب می‌کند (هانسن^۲، ۲۰۰۸). 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^۳، 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^۴، ۲۰۱۱). هدف اصلی پژوهش معطوف به عمل فکورانه دستیابی به تصمیم‌های موجه درباره اجرای برنامه‌درسی در وضعیت‌های خاص است (هانسن، ۲۰۰۸). شواب به عنوان یک متفکر تأثیرگذار در حوزه برنامه درسی در ایران چندان شناخته شده نیست. پاره ای اظهار نظرهای شنیده شده نیز حمایت از بدفهمی شواب نزد صاحب‌نظران برنامه درسی کشور دارد. بخشی از این وضعیت غیر قابل قبول معلول دشواری‌هایی است که فهم دیدگاه عملی شواب با آن آمیختگی ذاتی دارد و سرمایه‌گذاری قابل توجهی برای درک مضامین عمیق آن لازم است. بخش دیگری از این وضعیت مرهون تلاش‌هایی است که پاره ای رقیبان نظری شواب در عالم به راه انداخته‌اند که هدف آن از میدان به در کردن

1. Pedro

2. Hansen

3. Mooney Simme & Lang

4. Tak Shing Lam

رقیب بوده است. به هر روی خواه نظریه شوآب در میان جامعه علمی مطالعات برنامه درسی در ایران مقبولیت پیدا کند یا نکند، شناخت هر چه دقیق تر آنچه او عرضه داشته است باید با احساس مسئولیت علمی شناخته شود. عدم اهتمام در این زمینه، مانند غفلت از هر عرصه تأثیرگذار دیگر در قلمرو برنامه درسی، با موازین آکادمیک در تعارض قرار داشته و بالندگی رشته را دچار سکنه و وقفه می نماید (مهرمحمدی، ۱۳۹۳: ۱). آنچه که از بررسی ادبیات پژوهش حوزه برنامه درسی عمل فکورانه بر می آید حاکی از این است که صاحب نظران و پژوهشگران این حوزه، برنامه درسی عمل فکورانه را از زوایای مختلف مورد تحلیل و بررسی قرار داده و ابعاد و مولفه های 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. می توان گفت شناخت زمینه ها، سیر تحولی و ابعاد رویکرد عمل فکورانه می تواند برنامه ریزان درسی را برای استفاده از این دیدگاه در برنامه های درسی کمک نماید. برای این مهم باید مقاصد و دیدگاه های رویکرد عمل فکورانه مورد بررسی و کنکاو قرار گیرد و ابعاد و مولفه های آن استخراج گردد، تا در برنامه های درسی مراکز دانشگاهی و آموزشی کشور مورد استفاده و بهره برداری قرار گیرند. با توجه به اینکه پژوهش های انجام شده در خصوص رویکرد عمل فکورانه به بررسی همه جانبه ابعاد و مولفه های برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه نپرداخته اند و جای خالی این مهم احساس می گردید، در یک بررسی دقیق به کندوکاو منابع و متون معتبر مرتبط با برنامه عمل فکورانه پرداخته شد. بر این اساس، سوال اصلی پژوهش حاضر این است که عناصر و مولفه های برنامه درسی فکورانه بر اساس منابع و متون مرتبط کدامند؟

پژوهش جهان و همکاران (۱۳۹۶) برنامه درسی عمل فکورانه با تأکید بر زوایای معرفت شناسی و ارزش شناسی شامل 130 کد مفهومی و هفت مولفه اصلی: تأمل گرایی، پرورش تفکر، هنر و زیبا شناسی، ادراک، حل مساله، تصمیم گیری، مهارت محوری و توسعه حرفه ای و 33 زیر مولفه در زمینه برنامه درسی عمل فکورانه می باشد.

یافته‌ها نشان داد که طراحی برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه شرایط را برای پرورش دانش آموزانی متفکر، خلاق، مهارت محور و دارای توان حل مساله فراهم می‌سازد.

ادیب منش و دیگران (۱۳۹۶) در بخشی از پژوهش خود، به بررسی این سوال پرداخته‌اند که: ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی معنوی مطابق با منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی معنوی کدامند؟ یافته‌ها حاکی از آن است که برنامه درسی معنوی را می‌توان با تأکید بر زوایای معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی در هفت بعد 6: هنر و زیباشناسی 0 ماوراءالطبیعه، اخلاق، تعقل، انسان‌گرایی، طبیعت‌گرایی، کل‌نگری و هشاد مولفه بر اساس بسترها و متن‌های بیان شده در چارچوب مفهومی سازمان دهی کرد.

زرقانی و همکاران (۱۳۹۵) به بررسی ارتباط میان دانش نظری و عمل معلمان در هر یک از پارادایم‌های اجرای برنامه درسی پرداخته‌اند. بر مبنای سه نوع پارادایم حوزه مطالعاتی برنامه درسی که با مطمح نظر قرار دادن نسبت میان نظریه و عمل شکل گرفته است، به بیان سه نوع رابطه میان دانش نظری و دانش عملی پرداخته شده است. این سه پارادایم با ترکیبی از عناوین پارادایم‌های حوزه مطالعات برنامه-درسی و اجرای برنامه درسی، فنی-وفادارانه، فکورانه-انطباقی و انتقادی-برآمدنی نامگذاری می‌شوند. در این برنامه‌ها در پارادایم فکورانه-انطباقی ضمن توجه به انتقال دانش نظری بروز، رشد و پرورش تأمل عملی معلمان را مطمح نظر قرار می‌گیرد.

یافته‌های پژوهش جمشیدی توانا و امام جمعه (۱۳۹۵) نشان می‌دهد که کارورزی مبتنی بر عمل فکورانه، در توسعه‌ی شایستگی‌ها، حضور و عمل بازاندهی درعمل توسط دانشجو معلمان در کلاس درس، تعامل با مدرسه و دانشگاه، مساله‌یابی، و قدرت تصمیم‌گیری موثر است.

پژوهش قنبری و همکاران (۱۳۹۴) مولفه‌های 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 مولفه‌های رویکرد برنامه درسی فکورانه می‌داند.

امانی (۱۳۹۴) به بررسی مفهوم و ابعاد تدریس فکورانه و همچنین ویژگی های معلم فکور پرداخته است و عمل فکورانه را شامل سه بعد، تامل، تامل حین و پس از عمل و گفتگوی فکورانه می داند. تأمل پس از عمل، رایج ترین نوع تأملی است که در دانشگاه ها یا مراکز تربیت معلم، افراد را به آن ترغیب می کنند و بدان عمل می کنند. برخلاف تأمل در حین عمل، که عموماً فعالیتی فردی است، تأمل پس از عمل، فعالیتی گروهی و مشارکتی است.

گرمابی و دیگران (۱۳۹۴) در تدوین مولفه های هنر و زیباشناسی در برنامه های درسی، مولفه هایی مانند پرورش تخیل، خلاقیت، رعایت تناسب و انسجام بین اهداف آموزشی، استفاده از روش های تدریس طبیعت گرایانه، پروژه ای و حل مساله، خود ارزشیابی، آزادی عمل یادگیرندگان، تانی و تامل زیبا شناسی و زیبا سازی فضای فیزیکی را مطرح می سازند.

خروشی (۱۳۹۴) علاوه بر بحث درباره توسعه ی حرفه ای معلمان براساس دیدگاه عمل فکورانه و تربیت معلم حرفه ای در گستره آموزش و پرورش نوین، بر ضرورت استفاده از این رویکرد در مراکز آموزش عالی، به منظور برنامه ریزی های آتی تاکید می کند.

زرقانی (۱۳۹۳)، به بررسی سیر تحول آراء شواب پرداخته، و نشان داد که آنچه از مرور بر اندیشه های اساسی شواب به دست می آید یگانگی در ایده ها و دغدغه های اساسی او در حوزه تعلیم و تربیت است که به تناسب موقعیت و شرایط خاص تاریخی و فکری، با تغییراتی در محتوا و نه ماهیت، همراه شده است. رمز یگانگی اندیشه های شواب در آثارش را باید در آرمان و دغدغه های اصلی او یعنی تربیت آزاد جستجو کرد و این یگانگی در هدف و دغدغه ی تربیتی را هویت بخش یگانه و چند گانه به ایده هایش دانست.

بر اساس یافته های پژوهش غلامی (۱۳۹۳) دانش عملی معلمان در یک چرخه ی مداوم توسعه پیدا می کند. به لحاظ معرفتی، استدلال های متناظر با فعالیت های مرتبط با دانش عملی بیانگر دو جایگاه معرفتی خاص است: دانش پرکسیال و دانش قابل اجرا. هر کدام از

این مقوله‌ها وزن معرفتی متفاوتی دارند و برای پاسخگویی به نیازهای متفاوت کلاس درس مورد استفاده قرار می‌گیرند.

در یک پژوهش مهرمحمدی (۱۳۹۳) در بخش نخست به تمایز میان علائق شواب در دو مقطع از حیات علمی و حرفه‌ای او و به تبع آن، شواب متقدم و متاخر را مورد بحث قرار داده است، در بخش دوم تلاش شده است کیفیت ملازمت و زیست مسالمت‌آمیز عملی شواب با نظریه تبیین و تشریح گردد و در بخش سوم موضوع آرمان‌گرایانه بودن دیدگاه با پارادایم عمل شواب مورد بحث قرار گرفته است.

خسروی و همکاران (۱۳۹۳) به بحث درباره الزامات تعهد به عمل فکورانه، اجتماعات عمل فکورانه، آموزش عمل فکورانه و همچنین عناصر تصمیم‌گیری مبتنی بر عمل فکورانه پرداخته است، ایشان عناصر هدف، محتوا، روش تدریس و راهبردهای یادگیری، معلم و دانش‌آموز و زمان را در عمل فکورانه دخیل می‌داند.

آل حسینی (۱۳۹۳) اشاره می‌کند که در پرتو نظریه عملی و با نظر به جنبه‌ی عملی تدریس، از شرایطی متفاوت برای رشد حرفه تدریس می‌توان سخن گفت.

نوروزی و متقی (۱۳۸۸) مولفه هنر و زیبایی‌شناسی را از دیدگاه علامه جعفری بررسی نموده و اظهار داشته‌اند که آنچه در بحث زیبایی‌شناسی مورد نظر علامه است، شامل تمام جنبه‌های تعلیم و تربیت و در همه‌ی حوزه‌های یادگیری می‌باشد و هدف تربیت هنری را پرورش انسانهایی خلاق، طبیعت‌دوست، دارای اختیار عمل در تعقل و تفکر درباره زیبایی‌های خلقت می‌دانند.

امام جمعه و مهرمحمدی (۱۳۸۵) در پژوهش خود تبیین تازه‌ای ارائه داده است. این پژوهش با تأکید بر جایگاه ارزنده هنر و کارورزی فکورانه در پرورش این قابلیت، رویکردی به عنوان مبنای برنامه درسی تربیت معلم فکور ارائه نموده است که اضلاع چارچوب نظری آن را، تربیت هنری، کارورزی فکورانه، روانشناسی وجودگرای ادراکی، و رویکرد یاددهی-یادگیری ساخت و سازگرای تشکیلی می‌دهند.

مهرمحمدی (۱۳۸۱) به بررسی نظریه شواب، پیام اصلی نظریه شوابی، مفاهیم کلیدی نظریه، اساس نظریه، توانایی ها و قابلیت های اساسی فرایند پژوهش معطوف به عمل فکورانه و مقوله ها و سطوح تصمیم گیری درباره برنامه ریزی درسی پرداخته است. پژوهش ماکیائو^۱ (۲۰۱۵) نشان می دهد یکی از مهم ترین مولفه های برنامه درسی فکورانه توجه به مهارت آموزی و توسعه حرفه ای است، که این مهم از طریق توجه به مهارت حل مساله، پرورش خلاقیت، تخیل و توجه به هنر و زیبا شناختی انجام می پذیرد. مونی سیمی و لانگک (۲۰۱۳) در بررسی خود نشان دادند که استفاده از رویکرد عمل فکورانه می تواند به توسعه نوآوری ها در درس علوم کمک نماید، نتایج بیانگر این موضوع است که برای توسعه ی درس علوم باید از یادگیری موقعیتی و مشاهده مستقیم استفاده نمود.

پژوهش رید و همکاران (۲۰۱۲) رویکرد عمل فکورانه را در دوره های باز آموزی دانشجویان پزشکی مفید می دانند. همچنین بهره گیری این رویکرد از فن آوری اطلاعات مهم می دانند و همچنین نظام های آموزشی را به طراحی برنامه های درسی بر اساس دیدگاه دانشجویان و یادگیرندگان توصیه می کنند.

کاکابادس^۲ (۲۰۱۱) نشان داد که عمل فکورانه روابط بین فردی دانش آموزان را بهبود می بخشد و دیدگاه آنها را در پذیرش نظرات دیگران گسترش می دهد. تاک شینگ لام (۲۰۱۱) به ارائه نوعی از طراحی برنامه درسی پرداخت که برای توسعه برنامه درسی از عمل فکورانه بهره می برد، او اظهار می کند که رویکرد عمل فکورانه می تواند روند تصمیم گیری را ساده تر سازد. نتایج پژوهش لوین^۳ (۲۰۰۹) نشانگر توجه رویکرد عمل فکورانه به مشاهده و تمرین، کارورزی در مدرسه و تجربه میدانی است. چاپمن^۴ (۲۰۰۷) در پژوهشی اقدام به ارائه نگاهی تلفیقی از دو دیدگاه دگرگون ساز مازیرو و دیدگاه فکورانه شواب کرده است، یافته ها نشان می دهد که ادغام این دو رویکرد در برنامه درسی

1 . Makaiaiu
2 . Kakabadse
3 .Levin
4 Chapman

می تواند نظام های آموزشی را در دست یابی به اهداف تحول در طراحی برنامه درسی، تجارب کلاس درس و توسعه ی حرفه ای کمک نماید. لوین (۲۰۰۶؛ ترجمه مهر محمدی و آل حسینی، ۱۳۹۳) در پژوهش خود به ارائه خلاصه ای از زندگی جوزف شواب پرداخته است، و ضمن به تصویر کشیدن تلاش های علمی یک دانشمند برجسته و مبارزات تربیتی یک معلم اسطوره ای برای تحقق آرمان هایش، تحولاتی مهم را مورد تجزیه و تحلیل قرار می دهد. دیدگاه های چالش انگیزی که شواب در ابعاد عمل و نظر در رشته برنامه درسی طرح کرده است. گورتاگن (۲۰۰۱) بر اهمیت ارتقای عمل فکورانه انتقادی در برنامه های درسی تاکید می کند. چنانچه کالدرهد نیز می گوید، عمل فکورانه نقشی حیاتی در رشد حرفه ای دارد (ارجینیل، ۲۰۰۶). رید (۱۹۷۸) در مورد ضرورت بسط و پالایش نوعی سنت عمل فکورانه ی برنامه درسی به منظور کمک به افراد در بهبود توانایی های استلال عملی خویش و برقراری شرایطی که این توانایی ها بتوانند به بهترین وجه گسترش یابند، سخن گفته است. پژوهش مارتون و سالجو (۱۹۱۵) نقطه شروع پژوهش ها درباره ی رویکرد عمل فکورانه بود. توجه به رویکردهای عمل فکورانه و یادگیری به عنوان یکی از راهکارهای عملی برای بهبود کیفیت آموزش شناخته می شود. به عبارت دیگر، یکی از عوامل موفقیت و ارتقای عملکرد تحصیلی، نوع رویکردهای یادگیری و برنامه درسی عمل فکورانه دانشجویان است که آنها را برای حرفه ی معلمی آماده می کند (نجات و همکاران، ۱۳۹۰).

در شکل ۲ مولفه های اصلی عمل فکورانه و ترسیم شده است:

-
1. Donald n levine
 - 2 . Korthagen
 - 3 Marton and saljo



شکل ۲: ارتباط مولفه های عمل فکورانه و عناصر برنامه درسی

سوالات پژوهش

- ۱- براساس منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه رایج ترین ابعاد و مولفه های برنامه درسی عمل فکورانه کدامند؟
۲. براساس منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر اهداف آموزشی شامل چه مولفه هایی است؟ و به چه میزان به آنها توجه شده است؟
۳. براساس منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر محتوای آموزشی شامل چه مولفه هایی است؟ و به چه میزان به آنها توجه شده است؟
۴. براساس منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر روش تدریس شامل چه مولفه هایی است؟ و به چه میزان به آنها توجه شده است؟
۵. براساس منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر ارزشیابی شامل چه مولفه هایی است؟ و به چه میزان به آنها توجه شده است؟

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر کیفی و به لحاظ هدف در حوزه ی پژوهش های کاربردی است، روش پژوهش شامل تحلیل محتوای کمی و کیفی می باشد، برای شمارش و اندازه گیری متغیرها از تحلیل محتوای کمی و برای تحلیل و تفسیر داده ها از تحلیل کیفی بهره برده شده است. تحلیل محتوا یک روش علمی پژوهشی است که به بررسی و تحلیل کمی و کیفی محتوای آشکار یا پنهان هر نوع شکلی از یک پیام (دیداری، نوشتاری، کلامی، غیرکلامی، نمادی، تصویری و...) و تأثیر آن بر مخاطب می پردازد (ظفری، ۱۳۹۲؛ به نقل از ادیب منش و پروین، ۱۳۹۴). جامعه پژوهش شامل کلیه ی اسناد و منابع معتبر علمی مرتبط با حوزه برنامه درسی عمل فکورانه است. حجم نمونه عبارت است از ۳۰ منبع داخلی و ۵۰ منبع خارجی مرتبط با حوزه برنامه درسی عمل فکورانه در دسترس بود که مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. روش نمونه گیری 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 داده ها بدین صورت بود که ابتدا با استقراء تمام آن دسته از عبارات، گزاره ها، مفاهیم، مؤلفه ها و نمادهایی 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 ی برنامه درسی عمل فکورانه بودند، به عنوان واحد تحلیل انتخاب شدند و در چهار عنصر ۱-هدف های آموزشی ۲- محتوای آموزشی ۳- روش های تدریس ۴- ارزشیابی طبقه بندی گردیدند. سپس فراوانی پیام ها بر حسب عناصر چهار گانه شمارش گردید. و عبارات و مضامینی که با برنامه درسی فکورانه مرتبط بودند برای استفاده در چک لیست بررسی مشخص گردیدند. ابزارهای اندازه گیری در این پژوهش شامل فرم فیش برداری و نیز سیاهه تحلیل محتوا محقق ساخته و همچنین فهرست واری یا همان چک لیست بررسی، می باشند. ابزار جمع آوری اطلاعات در دو مرحله مورد استفاده قرار گرفت: بخش اول تدوین مولفه هاست، بر اساس در ابتدا

عناصر و مولفه های اصلی برنامه درسی فکورانه در ادبیات و مبانی نظری پژوهش مشخص شدند سپس زیر مولفه های هر عنصر شناسایی و ذیل آن طبقه بندی گردیدند، به جهت اطمینان از شناسایی ابعاد برنامه درسی عمل فکورانه و مولفه های مربوط به هر یک از عناصر چهارگانه و همچنین بررسی روایی^۱ چارچوب مفهومی این ابعاد و مولفه ها، چارچوب تدوین شده در اختیار خبرگان حوزه برنامه درسی فکورانه قرار داده شد تا میزان همخوانی عناصر و مولفه های استخراج شده با ادبیات و مبانی نظری حوزه برنامه درسی فکورانه بررسی گردد. پس از دریافت نظرات خبرگان و متخصصان آشنا به برنامه درسی فکورانه چهارچوب 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 در ۴ عنصر اصلی برنامه درسی و مولفه های ویژه آن طراحی گردید. در بخش دوم ابزارهای مورد استفاده، تدوین سیاهه واریسی تحلیل محتوا و یا همان چک لیست بررسی است، در این چک لیست عناصر اصلی برنامه درسی در یک ردیف (ستون شماره ۱) قرار داده شدند و سپس مولفه های مرتبط برای هر عنصر نیز در جدول (ستون شماره ۲) ترسیم گردیدند، ارجاعات و منابع دارای بارمعنایی و مضمون هم در یک ستون (ستون شماره ۳) و در انتها فراوانی و درصد فراوانی نیز در قالب جدول (در ستون ۴ و ۵) طراحی شد. درصد فراوانی هم براساس یک عنصر اصلی و هم براساس همه ی عناصر (ستون شماره ۶) محاسبه و درج گردید. از آنجایی که رعایت عینیت یکی از اصول مهم تحقیقات علمی است ضریب قابلیت اعتماد از طریق فرمول ویلیام اسکات ۲ محاسبه شده است. فرمول اسکات ضریب توافق بین صاحب نظران را مورد سنجش قرار می دهد (بختیاری و توسلی، ۱۳۹۵). بر اساس فرمول اسکات ضریب توافق بین صاحب نظران پیرامون فرمول تحلیل محتوا ۹۶/۳۲ می باشد و چون ضریب توافق بیش از ۷۰ درصد است، می توان به دستاوردهای پژوهش اطمینان کرد.

^۱ - Validity

^۲ .W. Scott

(برگرفته از بختیاری و توسلی، ۱۳۹۵). $100 \times$ مقوله‌های مورد توافق = $C.R$

کل مقوله‌ها X تعداد صاحب نظران

$$C.R = \frac{66+65+64+63+62+64+61 \times 100}{7 \times 66} = 96/32$$

$$7 \times 66$$

جدول ۱: مشخصات خبرگان حوزه برنامه درسی فکورانه

ردیف	تحصیلات	تخصص	رتبه	محل اشتغال	مطالعه و بررسی مدون در خصوص عمل فکورانه
۱	Ph.D	تخصص ریاضی درسی	استاد	دانشگاه دولتی	۶ مورد
۲			دانشیار	دانشگاه دولتی	۴ مورد
۳			استادیار	دانشگاه آزاد اسلامی	۵ مورد
۴			دانشیار	دانشگاه دولتی	۳ مورد
۵			استادیار	دانشگاه آزاد اسلامی	۶ مورد
۶			استاد	دانشگاه دولتی	۸ مورد
۷			دانشیار	دانشگاه دولتی	۳ مورد

۱- مطابق با منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه رایج‌ترین ابعاد و مولفه

های برنامه درسی عمل فکورانه کدامند؟

شکل ۱: عناصر و مؤلفه های برنامه درسی عمل فکورانه



یافته های پژوهش

نتایج حاصل از مطالعه اسناد و منابع معتبر علمی مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه و همچنین مبانی نظری حوزه برنامه درسی عمل فکورانه نشان می دهد که برنامه درسی عمل فکورانه در چهار عنصر اصلی برنامه درسی (هدف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی)، مورد توجه قرار گرفته است. هر یک از این عناصر چهار گانه مرکب از مؤلفه هایی است که در این پژوهش شناسایی شده اند. یافته های حاصل از میزان توجه به ابعاد برنامه درسی عمل فکورانه در متون و منابع در دسترس مرتبط با حوزه برنامه درسی عمل فکورانه در جداول مربوط به ابعاد چهار گانه برنامه درسی عمل فکورانه در ادامه ذکر شده است.

۲. مطابق با منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر اهداف آموزشی شامل چه مولفه هایی است؟ و به چه میزان به آنها توجه شده است؟

جدول ۲: تحلیل جایگاه عنصر اهداف آموزشی در متون و منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی عمل فکورانه

عناصر برنامه درسی	مؤلفه ها	ارجاعات	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی درصدی براساس عنصر اهداف
اهداف آموزشی	تاکید بر مسائل عملی در زمینه انتخاب و عمل	هریس ^۱ ۱۹۹۱، شواب ^۱ ۱۹۷۸/۱۹۸۳، مهرمحمدی ۱۳۹۱، قادری و همکاران ^۱ ۱۳۹۵، مهرمحمدی ^۱ ۱۳۹۳	۶	۱/۳۱	۵
	تصمیم گیری در وضعیت های خاص	هریس ۱۹۹۱، شواب ^۱ ۱۹۷۸/۱۹۸۳، مهر محمدی ^۱ ۱۳۹۱، شون ^۲ ۱۹۸۷، مهرمحمدی ^۱ ۱۳۹۳، خسروی و	۱۱	۲/۴۱	۹/۱۶

1 .Harrise

2 .schon

		همکاران ۱۳۹۳		
۵	۱/۳۱	۶	شواب ۱۹۸۳، شواب، ۱۹۷۸، هریس ۱۹۹۱، مهرمحمدی ۱۳۹۱، مولارت و همکاران ۲۰۰۴، مهرمحمدی ۱۳۹۳.	هنرهای ادراک
۱۳/۳۳	۳/۵۰	۱۶	شواب ۱۹۸۳، شواب ۱۹۷۸، شواب ۱۹۷۸، هریس ۱۹۹۱، هگارتی ^۱ ۱۹۷۱، رابی ^۲ ۱۹۸۵، نیتز ^۳ ۱۹۸۵، منفردی راز و همکاران ۱۳۹۴، مهرمحمدی ۱۳۹۱، شون ۱۹۹۲، پدرو ^۴ ۲۰۰۱، مهرمحمدی ۱۳۹۳، خسروی و همکاران ۱۳۹۳	پرورش هنر مسئله پردازي
۴/۱۶	۱/۰۹	۵	هریس ۱۹۹۱، شواب ۱۹۸۳، شواب ۱۹۷۸، شون ۱۹۹۲، قادری و همکاران ۱۳۹۵، مهرمحمدی ۱۳۹۳	بررسی چند منظوری (نگاه از لنزهای متفاوت)
۲/۵	۰/۶۵	۳	واکر ۱۹۷۱، قادری و همکاران ۱۳۹۵، مهرمحمدی ۱۳۹۳	طبیعت گرایی
۲/۵	۰/۶۵	۳	هریس ۱۹۹۱، واکر ^۵ ۱۹۷۱، مهرمحمدی ۱۳۹۳	نظام تربیتی آزاد منشانه
۴/۱۶	۱/۰۹	۵	مهرمحمدی ۱۳۹۳، فارل ۲۰۰۸، پنینگتون (۱۹۹۵)؛ به نقل از امام جمعه و مهرمحمدی ۱۳۸۵، عبدی و نیلی ۱۳۹۳، خسروی و همکاران ۱۳۹۳	تامل مشترک، تامل گروهی
۵/۸۳	۱/۵۳	۷	واکر ۱۹۷۱، هریس ۱۹۹۱، شون ۱۹۹۲، مهرمحمدی ۱۳۹۲، خسروی و همکاران ۱۳۹۳	تجربه در وضعیت خاص، تجربه میدانی
۶/۶۶	۱/۷۵	۸	هریس ۱۹۹۱، شون ۱۹۹۲،	خرد عملی

1. Hegarty
2. Roby
3. Knitter
4. pedro
5. walker

			امانی ۱۳۹۴، مهرمحمدی ۱۳۹۱، مهرمحمدی ۱۳۹۲، عبدی و نیلی ۱۳۹۳	
۱۸/۳۳	۴/۸۲	۲۲	هریس ۱۹۹۱، شون ۱۹۹۲، امانی ۱۳۹۴، مهرمحمدی ۱۳۹۱، مهرمحمدی ۱۳۹۲، گریمیت ^۱ و اریکسون ۱۹۸۸، کلاندینین ^۲ و کانلی ۱۹۸۵، دیویی ۱۹۳۳، اسکیلینگ ^۳ ؛ ۲۰۰۱؛ به نقل از امام جمعه و مهرمحمدی ۱۳۸۵، آل حسینی و مهرمحمدی ۱۳۹۰، حق جوی و جوانمرد ۱۳۸۹، جی و جانسون ^۴ ؛ ۲۰۰۲؛ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۹۳، میر لوحی، ۱۳۸۹، عبدی و نیلی، ۱۳۹۳.	تفکر و تامل (تامل توصیفی، تامل مقایسه ای و تامل انتقادی)
۵/۸۳	۱/۵۳	۷	هریس ۱۹۹۱، منفردی راز و همکاران ۱۳۹۴، مهرمحمدی ۱۳۹۱، مهرمحمدی ۱۳۸۳.	پرورش حس زیباشناسانه
۵/۸۳	۱/۵۳	۷	هریس ۱۹۹۱، شون ۱۹۹۲، مهرمحمدی ۱۳۹۱، کورتاگن ۲۰۰۱، مهرمحمدی ۱۳۹۲، شون ۱۹۸۳، خسروی و همکاران ۱۳۹۳	پرورش تفکر انتقادی
۱/۶۶	۰/۴۳	۲	هریس ۱۹۹۱، مهرمحمدی ۱۳۹۳	عدالت تربیتی
۲/۵	۰/۶۵	۳	شون ۱۹۹۲، گریمیت ۲۰۰۱، کالدرهد ^۵ ؛ ۱۹۸۷؛ به نقل از امانی ۱۳۹۴.	رشد مهارت های شهودی
۲/۵	۰/۶۵	۳	پروالپروک ^۱ ۱۹۹۹؛ به نقل از امانی ۱۳۹۴، دیویی ۱۹۳۳،	پرورش تفکر خلاق

- 1 .Grimmit
- 2 . Clandinin & Canely
- 3 .skilling
- 4 .J & Janson
- 5 .calderhed

			مهرمحمدی ۱۳۹۳	
۲/۵	۰/۶۵	۳	پروالپروک ۱۹۹۹؛ به نقل از امانی ۱۳۹۴، آیزنر ۲۰۰۲، اریکسون ۱۹۹۸	هدف های چالش انگیز و مساله ای
۲/۵	۰/۶۵	۳	موسی پور و همکاران ۱۳۹۲، کومبز ۱۹۹۰، ترجمه جوهر فروش زاده، ۱۳۷۰. مهرمحمدی ۱۳۹۱، پلارد ۲۰۰۲.	پرورش کیفیت ادراک معلمان
۱۰۰	۲۶/۳۱	۱۲۰	جمع فراوانی	۱۸ مولفه

یافته های مربوط به عنصر اهداف آموزشی نشان می دهد این عنصر (۱۸) مولفه و (۱۲۰) فراوانی از عناصر و مؤلفه های برنامه درسی عمل فکورانه را به خود اختصاص داده است که در این بین مولفه های، تفکر و تامل با ۲۲ فراوانی، و مولفه ی عدالت تربیتی با ۲ فراوانی، به ترتیب از بیشترین و کمترین میزان توجه برخوردار بوده اند. عنصر هدف های آموزشی و مولفه های مرتبط به آن مورد توجه صاحب نظران داخلی و خارجی از جمله هریس (۱۹۹۱)، شواب (۱۹۷۸/۱۹۸۳)، مهرمحمدی (۱۳۹۱)، قادری و همکاران (۱۳۹۵)، مهرمحمدی (۱۳۹۳)، شون (۱۹۸۷)، مولارت و همکاران (۲۰۰۵)، هگارتی (۱۹۷۱)، رابی (۱۹۸۵)، نیتز (۱۹۸۵)، منفردی راز و همکاران (۱۳۹۴)، مهرمحمدی (۱۳۹۱)، شون (۱۹۹۲)، پدرو (۲۰۰۱) واکر (۱۹۷۱)، فارل (۲۰۰۸)، پنینگتون (۱۹۹۵)، گریمنت و اریکسون (۱۹۸۵)، کلاندینین و کانلی (۱۹۸۵)، امانی (۱۳۹۴)، دیویی (۱۹۳۳)، اسکیلینگ (۲۰۰۱)، آل حسینی و مهرمحمدی (۱۳۹۰)، حق جوی و جوانمرد (۱۳۸۹)، جی و جانسون (۲۰۰۲)، میر لوحی (۱۳۸۹)، کورتاگن (۲۰۰۱)، گریفین (۲۰۰۰)، کالدرد (۲۰۰۰)

1. Proalprok
2. Dewey
3. Eisner
4. Combez

۱۹۸۷)، پروالپروک (۱۹۹۹)، آیزنر (۲۰۰۲)، اریکسون (۱۹۹۸)، موسی پور و همکاران (۱۳۹۲)، کومبز (۱۳۷۰) قرار گرفته است.

۳. مطابق با منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر محتوای آموزشی شامل چه مولفه‌هایی است؟ و به چه میزان به آنها توجه شده است؟

جدول ۳: تحلیل جایگاه عنصر محتوای آموزشی در متون و منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی عمل فکورانه

عناصر برنامه درسی	مولفه‌ها	ارجاعات	فراوانی	درصد بر اساس عناصر چهارگانه محتوا	درصد بر اساس عناصر محتوا
محتوای آموزشی	به‌گزینی	شواب ۱۹۸۷، شواب ۱۹۸۳، فاکس ^۱ ۱۹۸۵، رابی ۱۹۸۵، نیتز ۱۹۸۵، مهرمحمدی ۱۳۹۳، خسروی و همکاران ۱۳۹۳	۱۵	۳/۲۹	۲۸/۸۴
	محتوای تلفیقی	هریس ۱۹۹۱، مهرمحمدی ۱۳۹۱، قنبری و همکاران ۱۳۹۴، فتح‌آبادی ۱۳۹۱	۴	۰/۸۷	۷/۶۹
	محتوای واقعی و اصیل	شیخی فینی ۱۳۸۱، سبزواری ۱۳۹۲، مهرمحمدی ۱۳۹۱، شون ۱۹۸۳	۴	۰/۸۷	۷/۶۹
	جایگاه فناوری (تلفیق دانش و فناوری)	مهرمحمدی ۱۳۹۱، کوئی یون لین ^۲ ۲۰۰۸، فریر ^۳ و همکاران ۱۹۹۷، موسی پور ۱۳۹۳	۵	۱/۰۹	۹/۶۱
	آموزنده بودن	شواب ۱۹۷۱، هریس ۱۹۹۱، رید ۱۹۷۸، شون ۱۹۹۲، شواب ۱۹۸۳/۱۹۷۸، دیویی ۱۹۲۹، ویکرز ۱۹۶۵ ^۴ ، مهرمحمدی ۱۳۹۱	۸	۱/۷۵	۱۵/۳۸
	دانش در عمل (ارجحیت دانش عملی بر دانش نظری)	شون ۱۹۹۲، مهرمحمدی ۱۳۹۱، مهرمحمدی ۱۳۹۲، مهرمحمدی ۱۳۸۱	۵	۱/۰۹	۹/۶۱

1. Fox
2. Qiuyun lin
3. Ferriere
4. Vickers

۷/۶۹	۰/۸۷	۴	مهرمحمدی ۱۳۹۱، سوشف و همکاران ۱۹۹۷	توجه به پرورش قابلیت های اساسی فرد
۱۳/۴۶	۱/۵۳	۷	شون ۱۹۹۲، مهرمحمدی ۱۳۹۱، شون ۱۹۸۷، هندرسون ۲۰۰۱	ارائه تدریجی محتوا(محتوای گام به گام)
۱۰۰	۱۱/۴۰	۵۲	جمع فراوانی	جمع مولفه ها: ۸

یافته های مربوط به عنصر محتوای آموزشی نشان می دهد این عنصر (۸) مولفه و (۵۲) فراوانی از عناصر و مؤلفه های برنامه درسی عمل فکورانه را به خود اختصاص داده است که در این بین مولفه های، به گزینی با (۱۵) فراوانی، و مولفه های محتوای تلفیقی، محتوای واقعی و اصیل و توجه به پرورش قابلیت های اساسی در فرد با ۴ فراوانی، به ترتیب بیشترین و کمترین توجه را به خود اختصاص داده اند. عنصر محتوای آموزشی و مولفه های مرتبط به آن مورد توجه صاحب نظران داخلی و خارجی حوزه برنامه ریزی درسی از جمله شواب(۱۹۸۳)، شواب (۱۹۷۸)، فاکس(۱۹۸۵)، رابی(۱۹۸۵)، نیترا(۱۹۸۵)، مهرمحمدی(۱۳۹۳)، هریس (۱۹۹۱)، مهرمحمدی (۱۳۹۱)، قنبری و همکاران(۱۳۹۴)، فتح آبادی(۱۳۹۱)، شیخی فینی (۱۳۸۱)، سبزواری (۲۰۱۳)، شون(۱۹۸۳)، کوئی یون مین (۲۰۰۸)، فریر و همکاران (۱۹۹۷)، موسی پور(۱۳۹۳)، رید(۱۹۷۸)، دونالدشون(۱۹۹۲)، دیویی (۱۹۲۹)، ویکرز(۱۹۶۵)، سوشف و همکاران(۱۹۹۷)، هندرسون(۲۰۰۱) قرار گرفته است.

۴. مطابق با منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر روش تدریس شامل چه مولفه هایی است؟ و به چه میزان به آنها توجه شده است؟

جدول ۴: تحلیل جایگاه عنصر روش‌های تدریس در متون و منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی
عمل فکورانه

عناصر برنامه درسی	مولفه‌ها	ارجاعات	فراوانی	درصد بر اساس عناصر چهارگانه	درصد بر اساس روش تدریس
روش‌های تدریس	گفتگوی فکورانه	هریس ۱۹۸۶، امانی ۱۳۹۴، شون ۱۹۹۲، مهرمحمدی ۱۳۹۱	۸	۱/۷۵	۴/۱۸
	راه حل‌های بدیل، باخورددهای فوری و بلاواسطه	هریس ۱۹۹۱، شون ۱۹۹۲، مهرمحمدی ۱۳۹۱، امانی ۱۳۹۴، آیزنر ۲۰۰۲، شون ۱۹۸۳، شواب (۱۹۷۸/۱۹۷۳)، شواب (۱۹۷۸/۱۹۷۱)، مهرمحمدی (۱۳۹۱)	۱۵	۳/۲۸	۷/۸۵
	ایجاد وضعیت‌های مساله‌ای و هنرحل مساله	شواب (۱۹۷۸/۱۹۷۳)، شواب (۱۹۷۸/۱۹۷۱)، هریس (۱۹۹۱)، هگارتی (۱۹۷۱)، رابی (۱۹۸۵)، نیتز (۱۹۸۵)، منفردی راز و همکاران (۱۳۹۴)، مهرمحمدی (۱۳۹۱)، شون ۱۹۹۲، پدرو (۲۰۰۱)، خسروی و همکاران (۱۳۹۳)	۱۲	۲/۶۳	۶/۲۸
	کارورزی	شون ۱۹۹۲، مهرمحمدی ۱۳۹۱، مهرمحمدی ۱۳۹۲، آیزنر ۲۰۰۲، رثوف ۱۳۸۸، فارل ۱۹۸۸، موسی پور ۱۳۹۳، کلندینین و کانلی ۱۹۸۵، قادری و همکاران ۱۳۹۵، دارلینگ ^۱ ۲۰۰۵.	۱۵	۳/۲۸	۷/۸۵
	علاقه مندی به تدریس	مهرمحمدی ۱۳۹۱، موسی پور ۱۳۹۳	۳	۰/۶۵	۱/۵۷
	هنر خوب فکر کردن	مهرمحمدی ۱۳۸۳، موسی پور ۱۳۹۳	۲	۰/۴۳	۱/۰۴

۱/۵۷	۰/۶۵	۳	قادری و همکاران ۱۳۹۵، مهرمحمدی ۱۳۹۱	توجه به نظریه سازنده گرایی
۱/۰۴	۰/۴۳	۲	مهرمحمدی ۱۳۹۱، موسی پور ۱۳۹۳	نگرش مثبت به تدریس
۳/۱۴	۱/۳۱	۶	مهرمحمدی ۱۳۹۲، امانی ۱۳۹۴، خروشی ۱۳۹۴، مهرمحمدی ۱۳۹۱	خلق دانش حرفه ای
۴/۱۸	۱/۷۵	۸	مهرمحمدی ۱۳۹۲، مهرمحمدی ۱۳۹۱، کوئی یون لین ۲۰۰۸، سوشف ^۱ و همکاران ۱۹۹۷	وارونگی در تدریس (دانش عملی قبل از دانش نظری)
۹/۴۲	۳/۹۴	۱۸	گریفیت ۲۰۰۰، لوکاس ۱۹۹۶، شون ۱۹۹۲، مهرمحمدی ۱۳۹۱، موسی پور ۱۳۹۳، هریس ۱۹۹۱، امانی ۱۳۹۴، والی ۱۹۷۱، آل حسینی و همکاران ۱۳۹۰، شواب ۱۹۷۳، بید و دیگران ۲۰۰۵؛ به نقل از امانی، ۱۳۹۴، موسی پور ۱۳۹۲، خسروی و همکاران (۱۳۹۳)	مشارکت دانش آموزان در کلاس و درگیر ساختن دانش آموزان
۵/۲۳	۲/۹۲	۱۰	مهرمحمدی ۱۳۹۱، مهرمحمدی ۱۳۹۲، هریس ۱۹۹۱، شون ۱۹۹۲، شواب ۱۹۷۳	تخیل
۳/۱۴	۱/۳۱	۶	امانی ۱۳۹۴، آیزنر ۱۹۹۴، شون ۱۹۹۲، دیوید کار ۱۹۹۵، مهرمحمدی ۱۳۹۱	جنبه اخلاقی در تدریس
۲/۶۱	۱/۰۹	۵	امانی ۱۳۹۴، خروشی ۱۳۹۴، مهرمحمدی ۱۳۹۱، موسی پور ۱۳۹۳	پرسشگری در تدریس
۶/۲۸	۲/۶۳	۱۲	امانی ۱۳۹۴، آیزنر ۱۹۹۴، شون ۱۹۹۲، آیزنر ۱۹۹۴، زاهوریک ۱۹۸۷، گیج ۱۹۹۴، هندرسون ۲۰۰۱، مهرمحمدی ۱۳۹۱، آیزنر ۲۰۰۲، موسی پور ۱۳۹۳، موسی پور ۱۳۹۲	جنبه هنری تدریس
۳/۱۴	۱/۳۱	۶	پراوالپروک ۱۹۹۹؛ به نقل از امانی ۱۳۹۴، امانی ۱۳۹۱، مهرمحمدی ۱۳۹۱، موسی	در نظر گرفتن زمان کافی

1 .Sue Schiff

2 .Lucas

پور ۱۳۹۱			
۵/۲۳	۲/۱۹	۱۰	امانی ۱۳۹۴، زایخنرا ۲۰۰۱، فارل ۱۹۹۸، پدرو ۲۰۰۱، لی شولمن ۱۹۸۶، مارگارت یوخمان ۱۹۸۴؛ به نقل از امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵، مهرمحمدی ۱۳۹۱، موسی پور ۱۳۹۳
۷/۳۲	۳/۰۷	۱۴	پراوالپروک ۱۹۹۹؛ به نقل از امانی ۱۳۹۴، امانی ۱۳۹۴، پراوالپروک ۱۹۹۵؛ به نقل از امانی ۱۳۹۴، امانی ۱۳۹۴، مهرمحمدی ۱۳۹۱، موسی پور ۱۳۹۳، خروشی ۱۳۹۴، مهرمحمدی و محمودی ۱۳۹۲.
۴/۱۸	۱/۷۵	۸	مهرمحمدی ۱۳۹۱، هریس ۱۹۹۱، امانی ۱۳۹۴، والی ۱۹۷۷، دیویی ۱۹۳۳، راس و کایل، شون ۱۹۹۲
۳/۱۴	۱/۳۱	۶	اسکینگ ۲۰۰۱؛ به نقل از امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵، مهرمحمدی ۱۳۹۱، آل حسینی و مهرمحمدی ۱۳۹۱، قادری و همکاران ۱۳۹۵، موسی پور، ۱۳۹۳
۲/۶۱	۱/۰۹	۵	شون ۱۹۹۲، مهرمحمدی ۱۳۹۱، مهرمحمدی ۱۳۹۲، ابراهیمی ۱۳۹۱؛ به نقل از عبدی و نیلی ۱۳۹۳، خسروی و همکاران ۱۳۹۳.
۲/۰۹	۰/۸۷	۴	امانی ۱۳۹۴، دیویی ۱۹۳۳، مهرمحمدی ۱۳۹۱، مهرمحمدی ۱۳۸۱
۲/۶۱	۱/۰۹	۵	مهرمحمدی ۱۳۹۱، بیدآ و دیگران ۲۰۰۵، موسی پور ۱۳۹۳، سبزواری ۱۳۹۲.
۴/۱۸	۱/۷۵	۸	چایچی و دیگران ۱۳۸۵، دیویی ۱۹۲۲، دیویی ۱۹۳۳، مهرمحمدی ۱۳۹۲،

1 Ross & Kyle

2. Bid

			مهرمحمدی ۱۳۹۱، زاهوریک ^۱ ۱۹۸۷.	عادی و معمولی (ستتی)	
۱۰۰	۴۱/۸۸	۱۹۱	جمع فراوانی	جمع مولفه ها: ۲۴	

یافته های مربوط به عنصر روشهای تدریس نشان می دهد این عنصر (۲۴) مولفه و (۱۹۱) فراوانی از عناصر و مؤلفه های برنامه درسی عمل فکورانه را به خود اختصاص داده است که در این بین مولفه های، مشارکت دانش آموزان در کلاس و درگیر ساختن آنها در تدریس با ۱۸ فراوانی و مولفه های هنر خوب فکر کردن و نگرش مثبت به تدریس با ۲ فراوانی، به ترتیب بیشترین و کمترین توجه را به خود اختصاص داده اند. عنصر روش های تدریس و مولفه های مرتبط به آن مورد توجه صاحب نظران داخلی و خارجی حوزه برنامه ریزی درسی از جمله، آیزنر (۲۰۰۲)، شواب (۱۹۷۸/۱۹۷۳)، شواب (۱۹۷۸/۱۹۷۱)، فاکس (۱۹۸۵)، رابی (۱۹۸۵)، نیتز (۱۹۸۵)، مهرمحمدی (۱۳۹۳)، هریس (۱۹۹۱)، مهرمحمدی (۱۳۹۱)، قنبری و همکاران (۱۳۹۴)، فتح ابادی (۱۳۹۱)، شیخی فینی (۱۳۸۱)، سبزواری (۱۳۹۲)، شون (۱۹۸۳)، کوئی یون مین (۲۰۰۸)، فریر و همکاران (۱۹۹۷)، موسی پور (۱۳۹۳)، رید (۱۹۷۸)، دونالدشون (۱۹۹۲)، دیویی (۱۹۲۹)، ویکرز (۱۹۶۵)، سوشف و همکاران (۱۹۹۷)، هندرسون (۲۰۰۱)، پدرو (۲۰۰۱)، هگارتی (۱۹۷۱)، رثوف (۱۳۸۶)، فارل (۱۹۹۸)، کلندینین و کانلی (۱۹۸۵)، خروشی (۱۳۹۴)، گریفین (۲۰۰۰)، لوکاس (۱۹۹۶)، والی (۱۹۷۱)، آل حسینی و همکاران (۱۳۹۰)، بید و دیگران (۲۰۰۵)، دیوید کار (۱۹۹۵)، آیزنر (۱۹۷۹)، آیزنر (۱۹۹۴)، زاهوریک (۱۹۸۷)، گیج (۱۹۹۴)، زایخنر (۲۰۰۲)، فارل (۱۹۸۸)، پدرو (۲۰۰۱)، لی شولمن (۱۹۸۶)، مارگارت یوخمان (۱۹۸۴)، اسکینگ (۲۰۰۱)، ابراهیمی (۱۳۹۱)؛ به نقل از عبدی و نیلی (۱۳۹۳)، چایچی و دیگران (۱۳۸۵)، دیویی (۱۹۳۳)، دیویی (۱۹۲۲)، راس و کایل (۱۹۸۷)، دارلینگ (۲۰۰۵) را به خود جلب کرده است.

۵. مطابق با منابع و اسناد مرتبط با برنامه درسی عمل فکورانه عنصر ارزشیابی شامل چه مولفه‌هایی است؟ و به چه میزان به آنها توجه شده است؟

جدول ۵: تحلیل عنصر ارزشیابی در متون و منابع مرتبط با حوزه برنامه درسی عمل فکورانه

عناصر برنامه درسی	مولفه‌ها	ارجاعات	فراوانی	درصد بر اساس عناصر ارزشیابی	درصد بر اساس عناصر چهارگانه
ارزشیابی	تصمیم‌گیری در وضعیت خاص و تعهد به تصمیم‌گیری	هریس (۱۹۹۱)، شواب (۱۹۷۱)، شواب (۱۹۷۳)، مهرمحمدی (۱۳۹۱)، شون (۱۹۸۷)، موسی پور (۱۳۹۳)، شواب (۱۹۶۹)، خسروی و همکاران (۱۳۹۳)	۱۴	۳/۰۷	۱۳/۷۲
	بهترین راه حل نه درست‌ترین راه حل	هریس (۱۹۹۱)، شواب (۱۹۷۳/۱۹۷۸)، شون (۱۹۹۲)	۵	۱/۰۹	۴/۹۰
	انطباق دوجانبه	هریس (۱۹۹۱)، شواب (۱۹۷۳/۱۹۷۸)، مهرمحمدی (۱۳۹۱)	۳	۰/۶۵	۲/۹۴
	نظارت تاملی	ای.جی.جرمان (۱۹۸۶)، مهرمحمدی (۱۳۹۱)، مهرمحمدی (۱۳۹۲)، شون (۱۹۹۲)، هریس (۱۹۹۱)	۷	۱/۵۳	۶/۸۶
	داوری اخلاقی، قضاوت و داوری مبتنی بر واقعیت و ارزش، انعطاف در قضاوت	هریس (۱۹۹۱)، رید (۱۹۷۸)، والی (۱۹۷۷)، مهرمحمدی (۱۳۹۱)، راس و کایل (۱۹۸۷)	۸	۱/۷۵	۷/۸۴
	ارزشیابی کیفی	هریس (۱۹۹۱)، قنبری و همکاران (۱۳۹۴)، فتح‌آبادی (۱۳۸۸)، امانی (۱۳۹۴)، خروشی (۱۳۹۴)	۶	۱/۳۱	۵/۸۸
	کنش محوری	هریس (۱۹۹۱)، مهرمحمدی (۱۳۹۱)، آیزنر (۲۰۰۲)	۵	۱/۰۹	۴/۹۰

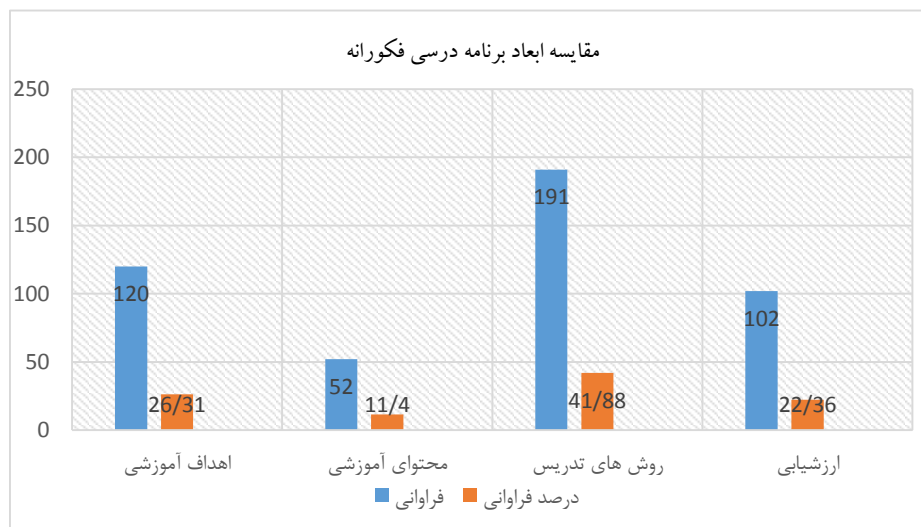
۵/۸۸	۱/۳۱	۶	هریس ۱۹۹۱، مهر محمدی ۱۳۹۱، مهر محمدی ۱۳۹۲، آیزنر ۲۰۰۲	نتیجه محوری
۰/۹۸	۰/۲۱	۱	هریس ۱۹۹۱	نتایج غیر قابل پیش بینی
۶/۸۶	۱/۵۳	۷	هریس ۱۹۹۱، فاکس ۱۹۸۵، بانسر و گروندی ۱۹۸۸، والی ۱۹۷۷، چایچی و دیگران ۱۳۸۵، مهر محمدی ۱۳۹۱، شون ۱۹۸۷	فرایند ماریچی اقدام فکورانه (عقب گرد و بازنگری تصمیم ها)
۷/۸۴	۱/۷۵	۸	فتح آبادی و رضایی ۱۳۸۸، قنبری و همکاران ۱۳۹۴، مولارت و همکاران ۲۰۰۴، مهر محمدی ۱۳۹۱، امانی ۱۳۹۴، خروشی ۱۳۹۴، موسی پور ۱۳۹۳	توجه به ارزشیابی در سطوح بالا به جای حفظ طوطی وار
۹/۸۰	۲/۱۹	۱۰	بید و دیگران ۲۰۰۵، مهر محمدی ۱۳۹۱، پروالپروک ۱۹۹۹، چایچی و دیگران ۱۳۸۵، مهر محمدی ۱۳۹۲، اریکسون ۱۹۹۸، گریمنت و دیگران ۱۹۹۲، کلندینین و دیگران ۲۰۰۱	خویش نقدی، خود ارزشیابی (بازتاب اندیشه)
۵/۸۸	۱/۳۱	۶	پروالپروک؛ به نقل از امانی ۱۳۸۱، ۱۳۹۴، ۱۹۹۹، شیخی فینی ۱۳۸۱، سبزواری ۱۳۹۲، شون ۱۹۸۳	تکالیف آموزشی مناسب، اصیل و واقعی
۴/۹۰	۱/۰۹	۵	پروالپروک ۱۹۹۹؛ به نقل از امانی ۱۳۹۴، مهر محمدی ۱۳۹۱، موسی پور ۱۳۹۳	پرسش های و سوال های باز
۵/۸۸	۱/۳۱	۶	مهر محمدی ۱۳۹۱، رئوف ۱۳۹۲، دیویی ۱۹۳۳، شورت ۲۰۰۸.	میدان پنداری (درک شخصی فرد از واقعیت) و خود پنداری (درک و آگاهی)

				فردی)
۴/۹۰	۱/۰۹	۵	کلندینین و دیگران ۲۰۰۱، آل حسینی ۱۳۹۳، مهرمحمدی ۱۳۹۱	پژوهش‌های روایی و روایت‌گری
۱۰۰	۲۲/۳۶	۱۰۲		جمع مولفه‌ها: ۱۶

یافته‌های مربوط به عنصر ارزشیابی نشان می‌دهد این عنصر (۱۶) مولفه و (۱۰۲) فراوانی از عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه را به خود اختصاص داده است که در این بین مولفه‌های تصمیم‌گیری در وضعیت خاص و تعهد به تصمیم‌گیری با ۱۴ فراوانی و مولفه نتایج غیر قابل پیش‌بینی با ۱ فراوانی، به ترتیب بیشترین و کمترین توجه را به خود اختصاص داده‌اند. عنصر ارزشیابی و مولفه‌های مرتبط به آن نیز مورد توجه صاحب نظران داخلی و خارجی حوزه برنامه ریزی درسی از جمله، بانسر و گروندی (۱۹۸۸)، آیزنر (۲۰۰۲)، شواب (۱۹۷۸/۱۹۷۳)، شواب (۱۹۷۸/۱۹۷۱)، فاکس (۱۹۸۵)، مهرمحمدی (۱۳۹۳)، هریس (۱۹۹۱)، مهرمحمدی (۱۳۹۱)، قنبری و همکاران (۱۳۹۴)، فتح‌آبادی و رضایی (۱۳۸۸)، شیخی‌فینی (۱۳۸۱)، سبزواری (۱۳۹۲)، شون (۱۹۸۳)، موسی‌پور (۱۳۹۳)، رید (۱۹۷۸)، دونالدسون (۱۹۹۲)، دیویی (۱۹۲۹)، کلندینین و دیگران (۲۰۰۰)، خروشی (۱۳۹۴)، والی (۱۹۷۱)، آل حسینی و همکاران (۱۳۹۰)، ید و دیگران (۲۰۰۵)، چایچی و دیگران (۱۳۸۵)، دیویی (۱۹۳۳)، دیویی (۱۹۲۲)، راسل و کایل (۱۹۸۷)، اریکسون (۱۹۹۸)، گریمینت و دیگران (۱۹۹۲)، پراوالپروک (۱۹۹۹)، فاکس (۱۹۸۵)، مولارت و دیگران (۲۰۰۵)، ای.جی.جرمان (۱۹۸۶)، مهرمحمدی و محمودی (۱۳۹۲) را به خود جلب نموده‌اند.

جدول ۶: مقایسه ابعاد برنامه درسی عمل فکورانه از نظر فراوانی و درصد فراوانی

عناصر برنامه درسی فکورانه	اهداف آموزشی	محتوای آموزشی	روش تدریس	ارزشیابی	جمع
فراوانی	۱۲۰	۵۲	۱۹۱	۱۰۲	۴۶۵
درصد فراوانی	۲۶/۳۱	۱۱/۴۰	۴۱/۸۸	۲۲/۳۶	۱۰۰ درصد



نمودار ۱: مقایسه ابعاد برنامه درسی عمل فکورانه از نظر فراوانی و درصد فراوانی

جدول مقایسه ای (شماره ۷) و نمودار شماره ۱ نشان می دهند که در بین عناصر چهارگانه برنامه درسی عمل فکورانه عنصر روش های تدریس با ۱۹۱ فراوانی و ۴۱/۸۸ درصد از بیشترین میزان توجه برخوردار بوده است. عنصر دوم اهداف آموزشی است که در مجموع دارای ۱۲۰ فراوانی و ۲۶/۳۱ درصد می باشد. عنصر سوم ارزشیابی است که در مجموع دارای ۱۰۲ فراوانی و ۲۲/۳۶ درصد بوده و عنصر چهارم هم محتوای آموزشی است که در مجموع ۵۲ فراوانی و ۱۱/۴۰ درصد کمترین میزان را به خود اختصاص داده است.

بحث و نتیجه گیری

یافته های حاصله حاکی از این است که برنامه درسی عمل فکورانه دارای عناصری است که عبارتند از: اهداف آموزشی، محتوای آموزشی، روشهای تدریس و ارزشیابی. هر کدام از این ابعاد دارای مؤلفه هایی است که مورد توجه صاحب نظران مختلف قرار گرفته است. عنصر اول برنامه درسی فکورانه اهداف آموزشی است. یافته های مربوط به عنصر نشان می دهد این عنصر (۱۸) مؤلفه و (۱۲۰) فراوانی از عناصر و مؤلفه های برنامه

درسی عمل فکورانه را به خود اختصاص داده است. در تبیین و توضیح این عنصر برنامه درسی عمل فکورانه می‌توان گفت که برنامه درسی باید بر مولفه تفکر و تامل (تامل توصیفی، تامل مقایسه‌ای، انتقادی) تاکید داشته باشد، هنرهای مسئله‌پردازی و حل مسئله، هنر ادراک مورد توجه قرار گیرد. طبیعت‌گرایی، تاکید بر نظام تربیتی آزادمنشانه و مبتنی بر مشارکت گروهی و عدالت محوری، باید جز اهداف اصلی برنامه‌ی درسی قرار بگیرند. پرورش تفکر خلاق، تفکر انتقادی، حس زیبایی‌شناسانه و هنری، مهارت‌های شهودی، کیفیت ادراک، و خرد عملی باید به عنوان هدف‌های آموزشی اولویت‌دار در برنامه درسی گنجانده شوند همچنین هدف‌های آموزشی باید چالش‌انگیز و مساله‌ای بوده و مبتنی بر زمینه سیاسی، فرهنگی و اجتماعی باشند و بومی‌گری را توسعه دهند، به همین شیوه هدف‌ها باید بر تجربه‌ی میدانی و مدرسه‌ای معلمان و دانش‌آموزان مبتنی باشند. یافته‌های مربوط به عنصر اهداف آموزشی با پژوهش شون (۱۹۸۷) هماهنگ است، از نظر شون برای تربیت حرفه‌ای، عمل فکورانه یا تأمل در عمل را توصیه می‌کند. تحلیل دونالد شون از تأمل در عمل بر آموزش و رشد مفاهیم بسیاری از مشاغل تاثیر گذاشته است. روشنگری اصلی او این است که اشکالی از دانش حرفه‌ای وجود دارد که برای اعمال قضاوت در هنگامی که فرد با پیچیدگی‌ها و موارد بغرنج زندگی حرفه‌ای روبه‌رو می‌شود، اساسی هستند. چنین دانشی در عمل حرفه‌ای وجود دارد و ممکن است به وسیله تأمل در عمل رشد یابد (امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵: ۳۱). برخی از این مولفه‌ها مانند مولفه‌ی خلاقیت، رعایت تناسب و انسجام بین اهداف، پرورش تخیل، با یافته‌های جهان و همکاران (۱۳۹۶) و گرمابی و همکاران (۱۳۹۴) و نوروزی و متقی (۱۳۸۸) همسویی دارد. در تبیین یافته‌های عنصر می‌توان گفت این چشم‌انداز منبعث‌کننده‌ی مولفه‌هایی است که می‌توانند در کنار دیگر مولفه‌های عمل فکورانه قرار گیرند و تصمیمات برنامه‌ریزان درسی را متاثر سازد؛ به عبارت دیگر از آنجا که مولفه‌ی زیبایی‌شناسی به عنوان یکی از ساحت‌های وجودی انسان مطرح بوده و از سویی دیگر می‌تواند الهام‌بخش و وسیله‌ی تربیت باشد با کاربرست مولفه‌هایی که در یافته‌ها به آن اشاره شد مطابق دیدگاه صاحب‌نظران، می‌توان تربیت را از طریق هنر و زیبایی‌شناسی به سرانجام رساند. یافته‌های

مربوط به مولفه مساله پردازی و حل مساله با یافته های هانسن (۲۰۰۸)، مبنی بر اینکه، فرایند عمل فکورانه مشتمل بر مراحل اساسی احساس و ادراک معضل و مشکل، ارائه صورت بندی های گوناگون مسئله ای از موقعیت ناخوشایند و انتخاب بهترین گزینه است و هدف اصلی پژوهش معطوف به عمل فکورانه دستیابی به تصمیم های موجه درباره اجرای برنامه درسی در وضعیت های خاص است؛ همسو و هماهنگ است.

عنصر دوم عنصر محتوای آموزشی است یافته های مربوط به عنصر محتوای آموزشی نشان می دهد این عنصر (۸) مولفه و (۵۲) فراوانی از عناصر و مؤلفه های برنامه درسی عمل فکورانه را به خود اختصاص داده است. در باره این عنصر برنامه درسی عمل فکورانه و مولفه های آن می توان گفت که محتوای آموزشی باید تک بعدی نبوده، بلکه میان رشته ای و از حوزه های مختلف و به روش به گزینی انتخاب شده باشد، باید از محتوای اصیل و واقعی و تلفیقی استفاده نمود. محتوای آموزشی پرورش قابلیت های اساسی فرد را در نظر داشته و آموزنده باشد، همچنین محتوای آموزشی باید با فناوری های نوین تلفیق شود و اصل آموزش برنامه ای (گام به گام) و تدریجی بودن محتوا رعایت گردد. نتایج یافته ها عنصر محتوای آموزشی با آنچه در سند تحول بنیادین تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، در خصوص ویژگی های محتوا آمده است همخوان است. نتایج پژوهش در خصوص محتوای تلفیقی با پژوهش چاپمن (۲۰۰۷) همخوان است یافته ها نشان می دهد که ادغام این دو رویکرد در برنامه درسی می تواند نظام های آموزشی را در دست یابی به اهداف تحول در طراحی برنامه درسی، تجارب کلاس درس و توسعه ی حرفه ای کمک نماید.

عنصر سوم برنامه درسی عمل فکورانه روش های تدریس است، یافته های مربوط به عنصر روشهای تدریس نشان می دهد این عنصر (۲۴) مولفه و (۱۹۱) فراوانی از عناصر و مؤلفه های برنامه درسی عمل فکورانه را به خود اختصاص داده است. بر اساس نتایج تحلیل مولفه های عنصر روش تدریس می توان گفت که ایجاد وضعیت های مساله ای و پرسشی در تدریس، توجه به تفاوت های فردی دانش آموزان و شناخت آنها، زمان کافی برای تدریس، علاقه مندی به تدریس، ایجاد کلاس های کارگاهی در قالب کارورزی،

کنار زدن روش‌های سنتی و معمولی و استفاده از روش‌های جدید و فعال، درگیر ساختن دانش‌آموزان در تدریس، به کارگیری خلاقیت، هنر و روش پرسشگری در تدریس از مهم‌ترین مولفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه می‌باشند که باید در برنامه درسی گنجانده شوند و معلمان اهتمام لازم را برای استفاده از این مولفه‌ها در تدریس به عمل آورند. یافته‌های مربوط به عنصر محتوای آموزشی با یافته‌های گرمابی و همکاران (۱۳۹۴) و نوروزی و متقی (۱۳۸۸) مبنی بر تاثیر عمل فکورانه در تدریس، توجه به پرسشگری، پرورش خلاقیت، توجه به هنر و زیبایی و تدریس فعال و توجه به درس هنر همسویی دارد.

عنصر چهارم برنامه درسی عمل فکورانه ارزشیابی است، یافته‌های مربوط به عنصر ارزشیابی نشان می‌دهد این عنصر (۱۶) مولفه و (۱۰۲) فراوانی از عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی عمل فکورانه را به خود اختصاص داده است. بر اساس توجه صاحب نظران به مولفه‌های عنصر ارزشیابی می‌توان گفت، برنامه درسی عمل فکورانه ارزشیابی را فرایندی همه‌جانبه، مبتنی بر ارزشیابی کیفی، کنش محوری و نتیجه محوری می‌داند، ارزشیابی در برنامه درسی عمل فکورانه به ارزشیابی سطوح بالا به جای حفظ طوطی وار اهمیت می‌دهد. تصمیم‌گیری جمعی و تعهد به تصمیم‌گیری، خویش‌نقدی و خود ارزشیابی داشتن انعطاف و قدرت قضاوت، خودپنداری و میدان‌پنداری، توجه به سوال‌های باز، تکالیف آموزشی مناسب، و داوری اخلاقی و مبتنی بر ارزش از دیگر مولفه‌های مهم در ارزشیابی برنامه درسی عمل فکورانه می‌باشند که پیشنهاد می‌شود این مولفه‌ها در فرایند آموزشی مورد توجه قرار گیرند. یافته‌های پژوهش با یافته‌های کورتاگن و ووبلز (۱۹۹۵) همسو است. به همین شیوه یافته‌های مربوط به مولفه ادراک و نگرش با یافته‌های امانی (۱۳۹۴)، مبنی بر تقویت دانش‌آموزان برای خودارزیابی، کیفیت ادراک، اهمیت شکل‌گیری تفکر در یادگیرنده همسو می‌باشد. همچنین یافته‌های پژوهش با یافته‌های تاک شینگ لام (۲۰۱۱) و مونی سیمی و لانگ (۲۰۱۳) همسو است، ایشان اظهار می‌دارند که رویکرد عمل فکورانه رویکردی تصمیم‌گیری محور است که در آن افراد به شکل فردی یا جمعی، مسائل را مشاهده کرده و به خلق راه حل‌ها و سبک و سنگین کردن راه حل‌های احتمالی و جایگزین و پیش‌بینی نتایج هر کدام از راه حل‌ها و انتخاب

و توسعه و بسط بهترین راه حل می پردازند. بر اساس مولفه های مربوط به برنامه درسی فکورانه پیشنهاد می گردد:

در برنامه های درسی، تهیه و تدوین اهداف بر اساس برنامه درسی فکورانه صورت گیرد، توجه به حل مساله، پرورش حس زیباشناسانه، پرورش تفکر انتقادی، عدالت تربیتی، رشد مهارت های شهودی، پرورش تفکر خلاق، پرورش کیفیت ادراک از مهم ترین شاخص ها برای تدوین اهداف است.

در تهیه و تدوین سرفصل ها و محتوای آموزشی: محتوای به روز، میان رشته ای و تلفیقی، مبتنی بر فناوری های نوین، اصیل و واقعی مورد استفاده قرار گیرد. در تدریس فکورانه باید مولفه های توجه به پرسشگری، فعال بودن دانش آموزان، توجه به احساسات و عواطف، توجه به بعد اخلاق در تدریس، توجه به نقش هنر و تدریس نو آورانه و خلاق در اولویت قرار گیرد.

اساس درعنصر ارزشیابی باید بر خود ارزشیابی و خود سنجی قرار گیرد. تلاش شود توسعه مولفه خودپنداری و میدان پنداری در دانش آموز به عنوان مولفه هایی تاثیر گذار مورد توجه باشند.

منابع

ادموندسی. شورت (۲۰۰۸). روش شناسی مطالعات برنامه درسی. ترجمه ی مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۷)، تهران: انتشارات سمت.

ادیب منش، مرزبان (۱۳۹۳). مبانی برنامه ریزی درسی. مشهد: انتشارات ارسطو.

ادیب منش، مرزبان؛ پروانه، فرهاد (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب های درسی تاریخ مقطع متوسطه (رشته های علوم پایه) از منظر ترسیم هویت دینی از سال ۵۸ تا ۹۲ ه.ش. مجله ی علمی پژوهشی پژوهش های برنامه ی درسی، دوره پنجم، شماره دوم، ۹۷-۱۲۰.

ادیب منش، مرزبان؛ لیاقتدار، محمد جواد؛ نصر اصفهانی، احمد رضا (۱۳۹۶). بررسی میزان دانش، نگرش و مهارت مدرسان و مدیران و امکانات موجود در اجرای برنامه

- درسی معنوی (مورد مطالعه: دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان)، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، سال ۸، شماره ۱۶، ۱۱۸-۸۹.
- امام جمعه، محمدرضا؛ مهر محمدی، محمود (۱۳۸۵). نقد و بررسی تدریس فکورانه به منظور ارائه برنامه درسی تربیت معلم فکور. فصلنامه مطالعات برنامه درسی. دوره ۱، شماره ۳، صص ۳۰-۶۶.
- امانی، فرزانه (۱۳۹۴). ابعاد تامل و اهمیت آن در تربیت معلم فکور. فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره ۱، ۵۲-۳۷.
- آل حسینی، فرشته (۱۳۹۳). تدریس به عنوان رشته عملی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۶۶، ۳۲-۴۱.
- آل حسینی، فرشته؛ مهر محمدی، محمود (۱۳۹۰). تحول فهم برنامه‌ی درسی: از عملیاتی به عملی. مطالعات برنامه درسی، دوره ششم، شماره ۵۸، ۳-۲۹.
- آل حسینی، فرشته؛ مهر محمدی، محمود (۱۳۹۱). عمل زمینه ساز تربیتی، تحت هدایت تفکر متعارف یا تأملی. اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۸، شماره ۲.
- بختیاری، اکرم؛ توسلی، طیبه (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب درسی پیام‌های آسمان پایه هفتم بر اساس میزان پرداختن به انواع روش‌های تربیت اسلامی. فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، سال یکم، شماره ۲، ۵۲-۳۳.
- بلوتین ژوزف، پاملا؛ لاستر براومان، استفنی؛ وینشیل، مارک؛ آر. میاکل، ادوارد؛ استوارت گرین، نانسی (۲۰۰۰). فرهنگ‌های برنامه درسی. ترجمه مهر محمدی، محمود و دیگران (۱۳۸۹)، تهران: انتشارات سمت.
- جمشیدی توانا، اعظم؛ امام جمعه، محمد رضا (۱۳۹۵). بررسی تاثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجو معلمان. پژوهش‌های برنامه درسی ایران، دوره ششم، شماره ۱، ۱-۲۰.
- جهان، جواد؛ فقیهی، علیرضا؛ پیرانی، ذبیح (۱۳۹۶). بازشناسی کیفی ابعاد و مولفه‌های برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه. پژوهشنامه تربیتی، سال دوازدهم، شماره ۵۰، ۲۳-۵۰.

چایچی، پریچهر؛ زهرا، گویا؛ مرتاضی مهربانی، نرگس؛ ساکی، رضا (۱۳۸۵). ارزشیابی میزان تحقق اهداف برنامه معلم پژوهنده. فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۲۲، شماره ۱، ۱۳۳-۱۰۷.

حق جوی جوانمرد، شقایق؛ منصوریان، مرجان (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر در یادگیری آگاهانه دانشجویان سال اول رشته های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۰، شماره ۵، ۶۷۵-۶۸۳.

خروشی، پوران (۱۳۹۴). راهکارهای توسعه حرفه ای معلمان در کشورهای توسعه یافته با تاکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره ۱، ص ۵۳-۶۶.

خسروی، رحمت الله، مهرمحمدی، محمود. موسی پور، نعمت الله و فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۳). جستاری پیرامون نظریه عملی شواب و دلالت های آن برای آزاد سازی تصمیم گیری درباره برنامه درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۱۵۸، ۳۲-۱۲۷.

رثوف، علی (۱۳۸۸). فلسفه حرفه آموزی به معلمان. پژوهشنامه آموزشی، شماره ۱۱۷. زرقانی، اعظم (۱۳۹۳). از دیسیپلین محوری به سوی عمل گرایی: مروری بر سیر تحول آراء شواب. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال نهم، شماره ۳۲، ۱۷۶-۱۵۹. زرقانی، اعظم؛ امین خندق، مقصود؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۵). ارتباط دانش نظری و عملی معلمان در پارادایم های اجرای برنامه درسی. مجله پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، سال ۶، شماره ۱، ۴۶-۶۸.

سبزواری سکینه؛ عباس زاده، عباس؛ برهانی، فریبا (۱۳۹۲). درک مدرسین پرستاری از چالشهای ارزشیابی بالینی دانشجویان: یک مطالعه کیفی. گام های توسعه در آموزش پزشکی، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی. دوره دهم شماره سوم، ۲۷۹-۲۷۶.

شیخی فینی، علی اکبر (۱۳۸۱). مبانی معرفت شناسی سازنده گرایی و دلالت های یاددهی و یادگیری. پایان نامه دکتر: تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.

طالبی، سعید؛ مظلومیان، سعید و صیف، محمد حسن (۱۳۹۲). اصول برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات پیام نور.

عبدی، حمید؛ نیلی، محمد رضا (۱۳۹۳). رابطه تجربه دوره آموزشی و رویکرد مطالعه عمل فکورانه در دانشجویان پرستاری. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۴ شماره ۹، ۷۵۸ تا ۷۶۶.

غلامی، خلیل (۱۳۹۳). تاملی بر تدریس با الهام از حکمت عملی شواب: با تاکید بر دانش عملی معلمان و تبیین ماهیت معرفتی آن. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۳۲، ۱۲۶-۱۰۵.

فتح ابادی، جلیل؛ رضایی، اکبر (۱۳۸۸). تأثیر اجرای طرح ارزشیابی توصیفی-کیفی در تحقق هدف های شناختی عاطفی و روانی - حرکتی دوره ابتدایی در استان مرکزی. دو فصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، دوره ۲، شماره ۳، ۵۲-۳۱.

قادری، مصطفی؛ ناطقی، فائزه؛ نصرتی، نسرین (۱۳۹۵). راهنمای ارائه مدلی نظری برای کارورزی بر اساس مدل های دانش عملی و دیدگاه ژوزف شواب در پرکتیکال ۲. دومین همایش ملی تربیت بدنی.

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

کومبز، آرتور (۱۹۹۰). آموزش تخصصی معلمان: دیدگاهی ادراکی در تربیت معلم. ترجمه جوهر فروش زاده، عبدالرحیم (۱۳۷۰)، چاپ اول، تهران: انتشارات رشد.

گرمابی، حسین؛ ملکی، حسن؛ بهشتی، سعید؛ افهمی، رضا (۱۳۹۴). بازشناسی مولفه های زیباشناسی و هنر برای برنامه درسی از نظر منابع مکتوب و دیدگاه صاحب نظران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال دهم، شماره ۳۹، ۷۰-۴۹.

گیج آن. ال (۱۹۹۴). مبانی علمی هنر تدریس. ترجمه مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۴)، تهران: انتشارات مدرسه، چاپ اول.

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

محسن پور، بهرام (۱۳۹۰). مبانی برنامه ریزی آموزشی. تهران: انتشارات سمت. ملکی، حسن (۱۳۹۰). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). تهران: انتشارات مدرسه. منفردی راز، براتعلی؛ سلیمان پور عمران، محبوبه؛ عباسی جوشقان، احسان؛ سنگ سفیدی، رضا (۱۳۹۴). نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم فکور با رویکرد برنامه درسی فاوا محور. فصلنامه تربیت معلم فکور، سال اول، شماره ۳۶، ۱-۱۵.

موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۳). تبیین فرهنگی انتقال تجربه مدیریتی: تحلیلی بر عمل مدیران آموزش عالی کشور. تحقیقات فرهنگی ایران، شماره ۲۵، ۱۲۳-۱۴۴.

موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۱). رویکردهای حاکم بر تغییر در نظام آموزش و برنامه درسی ایران از رویکرد مهندسی تا رویکرد فرهنگی. راهبرد فرهنگ، شماره ۱۸ و ۱۹، ۲۴۳-۲۷۴.

موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۲). تدریس موثر: نماد تمام نمای عملی بودن آموزشگر آموزشگاهی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۳۲، ۱۰۴-۶۷. موسی پور، نعمت الله (۱۳۹۲). تدریس موثر: نماد تمام نمای عملی بودن آموزشگر آموزشگاهی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۳۲، ۱۰۴-۶۷. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه ریزی درسی: نظریه عمل گرای شواب. فصلنامه نو آوری های آموزشی، سال اول، شماره ۱، ۱-۳۷. ۲۰.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه های درسی و آموزش با تأکید بر دوره ابتدائی. مطالعات تربیتی و روانشناسی، شماره ۳۹، ۲۰-۵.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی و چگونگی. تهران: انتشارات مدرسه، چاپ اول.

- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). بررسی سازواری مدعای نظریه های رقیب برنامه درسی برای تربیت شهروند دمکراتیک با تاکید بر دیدگاه های شوابی. پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال نهم، دوره دوم. شماره ۷.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). درآمدی بر شواب و شواب شناسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال هشتم، شماره ۳۲، ۴۰-۱۱.
- مهرمحمدی، محمود؛ محمودی، فیروز (۱۳۹۲). وارونگی: رویکردی نوین به طراحی برنامه های درسی معطوف به تربیت حرفه ای (با تاکید بر علوم تربیتی). دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. شماره ۲.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی مشارکتی آن: راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، سال اول، شماره ۱، ۲۶-۵.
- میرلوحی، سید حسین (۱۳۸۹). روش های یاددهی و یادگیری در آموزش های فنی و حرفه ای. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران.
- میلر، جی. پی (۱۹۸۳). نظریه های برنامه درسی. ترجمه ی مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶)، تهران: انتشارات سمت.
- نجات، نازی؛ کوهستانی، حمیدرضا؛ رضایی، کوروش (۱۳۹۰). بررسی تأثیر نقشه مفهومی بر رویکردهای یادگیری دانشجویان پرستاری. مجله حیات دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران، دوره ۱۷، شماره ۲، ۳۱-۲۰.
- نوروزی، رضاعلی؛ متقی، زهره (۱۳۸۸). زیبایی شناسی از منظر علامه جعفری و پیامدهای تربیتی آن. فصلنامه بانوان شیعه، سال ششم، شماره ۲۱.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش.

- Bonser ,S.A; Grundy, S. J. (1988). Reflective deliberation in the formulation of a school curriculum policy .Journal of curriculum Studies , 20, 35-45.
- Carr, David (199۰). Practical Enquiry, Values and the Problems of Educational Theory. Oxford Review of Education, vol. 18,No.3,PP.241-251.
- 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 .(1985) .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.
- Darling-Hammond, L(2005). Doing what matters most: Investing in quality teaching. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Dewey, J. (1933). How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, New York: Heath.
- Dewey, John. (1929). The Sources of a Science of Education. New York: University- Farrel, Tomas, (1998). Reflective Teaching: The Principles and Practices. English Teaching Forum. OCT-DEC 1998. PP.10-17.
- Eisner, E. (2002). From Episteme to Phronesis to Artistry in the Study and Improvement of Teaching. Teaching and Teacher Education. Pp. 375-385
- Eisner, E. (1984). No Easy Answer: Joseph Schwab's Contributions to curriculum. Curriculum Inquiry. 14:2
- Erginel, S. (2006). Developing reflective teachers: a study on perception and improvement of reflection in pre -service teacher education. A thesis Submitted to the graduate school of social sciences of middle east technical university Etscheidt S.
- Ericsson . KA (1998). The scientific study of expert levels of performance: General implications for optimal learning and creativity. High Ability Stud.9(1):75-100. 15.
- Farrel, Tomas, (1998). Reflective Teaching: The Principles and Practices.English Teaching Forum. OCT-DEC 1998. PP.10-17.

- Ferriere, T. et al. (1997). Working group on professional development. Inservice teachers professional developmental Models in the use of Information and Communication Technologies. TeleLearning Inc
- Fox, S. (1985). Dialogue: The vitality of theory in Schwab's conception of practice. *Curriculum Inquiry*, 15, 63-89.
- Garman, N.(1986). Reflection, the heart of clinical supervision : A modern rationale for practice. *Journal of Curriculum and supervision*, 2, 1-24.
- Griffiths, V0 (2000). The reflective dimension in teacher education. *International journal of educational research*. 33, 539-555.
- Grimmett, P . and Erickson, G. (1988). Reflection, the heart of clinical supervision: A modern rationale for York: teacher college press.
- hansen,klaus-hening(2008). The CurriculumWorkshop: aplace for deliberative inquiry and teacher professional learning. *European Educational Research Journal*, Volume 7, Number 4, www.wwwords.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.
- Hegarty, E(1971). The problem identification phase of curriculum deliberation : use of the nominal group technique . *journal of curriculum studies*, 9, PP31-41.
- Hegarty, E(1971). The problem identification phase of curriculum deliberation : use of the nominal group technique . *journal of curriculum studies*, 9, PP31-41.
- Henderson, James,G (2001). *Reflective Teaching: professional ArtistryThought Inquiry*. (3rd ed). Upper Saddle River , New Jersey Colu mbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Hoce Livenght, PP.7-22.
- 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.
- Knitter, W(1985) curriculum deliberation : pluralism and the practical. *journal of curriculum studies*, 17, PP383-395.
- Korthagen, F. A. J. & wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners, teachers and teaching, 1(1),PP 51-72.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kwo, O.W.Y. (1996). Reflective classroom practice. Case studies of student teachers at work. *Teachers and teaching*, 2(2), PP 273-298.

- Levine, A. (200۹). Educating school teachers. Washington, DC: The Education Schools Project.
- Lucas, P. (1996). Coming to terms with reaction. *Teachers and Teaching*, 2(1), PP23-40.
- 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*, volume 36, number 16.
- Moulaert V, Verwijnen MG, Rikers R, Scherpbier (2004). The effects of deliberate practice in undergraduate medical education. *Med Educ.*; 38(10): 10, PP44-52.
- Pedro, Joan V. (2001). Reflection in teacher education: exploring pre-service teachers meanings of reflective practice, Dissertation, Virginia Polytechnic Institute.
- Pollard, Andrew. (2002). With contributions by j. Collins, N. simco, Sswaffield, J. Warin and P Warwice, *Reflective Teaching: Effective and Evidence informed professional practice*, London: Continuum.
- Qiuyun, Lin (2008). Preservice teachers' learning experiences of constructing e-portfolios online. *Internet and Higher Education* 11, PP 194– 200.
- 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, PP785-793.
- Reid W.A (1978). Thinking about the curriculum: the nature and treatment of curriculum problem. Boston: Routledge & Kegan paul.
- Roby, T. (1985). Habits impending deliberation. *Journal of Curriculum Studies* ,17 ,PP17 -35.
- Ross, D. and Kyle, D. (1987). Helping Preservice Teachers Learn to use Teacher Effectiveness.
- Schon, D .A .(1983). The reflective practitioner : How professionals think in action ,New York: Basic Books.
- Schon, D.A. (1992). Extracts from the Theory of Inquiry Dewey's legacy to education, *Curriculum Inquiry*, 22(2):119-139.
- Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and learning in the Professions*, Sanfrancisco: Jossey bass.
- Schwab J.J. (1983) The Practical 4: Something for curriculum professors to do, *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239–265.

- Schwab, J.J.(1969). *College curriculum and studies protest* . Chicago : The University of Chicago Press.
- Schwab, J.J.(197۳). *The practical: A Language for curriculum* .In I. Westbury & N.J.
- Schwab, J.J.(1978). *The practical 3:Translation into curriculum I*. Westbury & N.J.
- Shulman, I.(1986) *Paradigms and research programs in the study of teaching*, M. Wittrock (ed). *Third Handbook of Research in Teaching*, New York:
- 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.
- Sue Schiff et al, (1997). *Professional Development criteria, A Study Guide for Effective Professional Development*. Denver. Spradlin Printing, Inc.
- Tak Shing LAM John(2013). *Deliberation and School-Based Curriculum Development – A Hong Kong Case Study*. *New Horizons in Education*, Vol.59, No.2,
- Valli, L. (1997). *Listening to other voices: a description of teacher reflection in the united states*. *Peabody journal of education*, 72(1), 67-88.
- Vickers.G. (1965). *The art of judgment :A study of policy-making*. London: Chapman & Hall.
- Walker, D .F. (1971 a)*A study of deliberation in tree curriculum projects*. *Curriculum Theory Network*,7 ,118-134.
- Zahoric, John A. (1987): *Teaching: Rules, Research, Beauty and Creation*, *Journal of Curriculum Carr*, David Eisner, Elliot Clark, C.Clark, C. and Supervision, vol. 2, No, 3, P.
- Zeichner, Kenneth M.& Tabachinck, Robert.(2001). *Reflection on Reflective Teaching*. In Janet Soler, Anna Craft and Hilary Burgess (eds). *Teacher Development: Exploring our own practice*, London: Paul Champman Publi shing Ltd, PP.72.87.