

مهندسی آموزشی : طراحی و تکنولوژی آموزشی

تبیین مولفه های برنامه ویژه مدارس (بوم) بر مبنای نظریه شناخت موقعیتی

اقدس باغستانی* - امینه احمدی* - محمد نوریان*۴

دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران - دانشیار مدیریت آموزشی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) - استادیار علوم تربیتی (برنامه ریزی درسی)، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

چکیده

از نظر هدف کاربردی و آمیخته (کمی - کیفی) است. روش در بخش کیفی از نوع اسنادی و با استفاده از سنتز پژوهی و در بخش کمی توصیفی - پیمایشی بود. کلیه مقالات معتبر مرتبط با برنامه درسی و شناخت موقعیتی جمع آوری و مورد تحلیل قرار گرفت؛ سپس با کمک جامعه خبرگان، اعتبارسنجی گردید و برازش الگو به دست آمد. یافته‌ها: بر این اساس یافته‌های این پژوهش و در سنتز ترکیبی تعداد ۱۰ درون-مایه و ۴ عنصر (مولفه) مشترک و مورد تأیید اغلب نظریه پردازان برنامه درسی (هدف، محتوا و منابع آموزشی، روش‌های یاددهی یادگیری و ارزشیابی) استخراج گردید. با شناسایی ویژگی‌های عناصر برنامه ویژه مدارس (بوم) و مفاهیم ساختاری ارتباط بین این مولفه ها، با تکیه بر نظریه شناخت موقعیتی تبیین شد.

نتیجه‌گیری: با توجه به راهکارهای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، کاهش تمرکز و اجرای برنامه مدارس ویژه، چارچوب برنامه درسی منعطفی را با تأکید بر مفهوم‌سازی خلاقیت و عملکرد، توأمان بودن ارزیابی و یادگیری، ترکیبی و چندبعدی بودن بازخورد گیری از بوم و زیست اجتماعی و ویژگی‌های فرهنگی و ملاحظات محیطی جهت آموزش ارائه می‌دهد و به عواملی چون تجارب یادگیری بر تعاملات محیطی، بافت، زمینه و فرهنگ، غوطه‌وری در رابطه و فعالیت، توانمندی شناختی، تمرکز بر زمینه و توجه به تفاوت‌های فردی در تدریس و موقعیت معتبر در آن تأکید می‌کند.

کلیدواژه‌ها: هویت حرفه‌ای، رشد حرفه‌ای، فرهنگ یادگیری.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۰۲

Email: aminehahmadi755@yahoo.com (نویسنده مسئول)

Email: Nourian2001@gmail.com

صرف نظر از مفهوم دیدگاه یا الگو که در حوزه نظریه برنامه درسی مورد توجه قرار گرفته است، این اتفاق نظر وجود دارد که برنامه درسی سازمان دهنده یادگیری است (ویانا و پراتا، ۲۰۲۱)؛ و در بین الزامات آموزشی، به عنوان محور و مدار فعالیت های آموزشی و یکی از مهم ترین عوامل در تحقق اهداف آموزشی نقش مهمی ایفا می کند. به طور کلی، یک برنامه درسی باید بتواند به نیازهای جامعه هدف در پرتو تغییرات تکنولوژیک پاسخ دهد (عزیزی و همکاران، ۲۰۱۸). نظام آموزش و پرورش ایران به طور اعم و نظام برنامه ریزی درسی به طور اخص، به شیوه تصمیم گیری متمرکز اداره می شود. از این رو، برنامه های درسی به صورت کاملاً از پیش تعریف شده و به شکل کتاب درسی، امکان هرگونه دخل و تصرف را از معلم و دانش آموز سلب می کند (مهر محمدی، ۱۳۸۱). موضوع تمرکززدایی از نظام برنامه ریزی درسی در چند سال اخیر در نظام آموزش و پرورش ایران از سوی متخصصان مطرح و توجه متصدیان و مسئولان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. تمرکززدایی، پاسخی منطقی به وضعیت و چالش های امروز است، زیرا تمرکززدایی مشارکت همه جانبه ی افراد را در تصمیم گیری و برنامه ریزی درباره سرنوشت خود ایجاب می کند (جاویدی، ۱۳۸۶) در حقیقت، همان طور که براون، (۲۰۰۲) اظهار می دارد، یکی از دلایل دفاع از تمرکززدایی در آموزش، بر این پایه استوار است، که تصور می شود با واگذاری حق تصمیم گیری و مسئولیت پاسخگویی به مدارس، کیفیت آموزشی افزایش می یابد، زیرا در آن صورت، مدیران، معلمان و والدین سهم بیشتری در انتخاب محتوا و ارتقای کیفیت آموزش خواهند داشت (گویا و همکاران، ۱۳۸۶). مبانی نظری تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران برنامه درسی را مجموعه ای از فرصت های تربیتی، نظام مند و طرح ریزی شده (از سطح ملی منطقه ای و محلی تا مدرسه و کلاس درس با طیف مخاطبان بسیار گسترده و فراگیر تا بسیار محدود) و نتایج مترتب با آنها می داند که متریان برای کسب شایستگی های لازم جهت درک و اصلاح موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی در معرض آنها قرار می گیرند تا با تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش، به مرتبه قابل قبولی از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد برسند

(Gholamazad, ۲۰۲۱). برنامه ریزی درسی مدرسه - محور به عنوان راهبردی برای تمرکززدایی از برنامه ریزی درسی یکسان و یکنواخت مرکزی، در این مسیر می تواند راهگشا باشد. به دنبال اعمال تغییرات همه جانبه در برنامه درسی که ضرورت آن به طور مشخص سازگار نمودن برنامه های درسی با اسناد بالادستی نظیر تحول بنیادین آموزش و پرورش و «برنامه درسی ملی» عنوان شده است. مدرسه به عنوان زیر نظام تعلیم و تربیت، نیازمند آن است تا از طریق بازتعریف واقعیت درونی خود، برای پاسخگویی به انتظارات کنونی، آمادگی بیشتری داشته باشد. با وجود این، برای ایجاد تغییرات گسترده در نظام کلان تعلیم و تربیت، لازم است از همکاری و همراهی زیر نظام های آن برخوردار باشد. به بیان دیگر» تا سطح خرد مدرسه و کلاس درس مایل به قبول تغییر نباشد، در سطح کلان تغییر و تحولی رخ نخواهد داد (سرسون به نقل از حسینی خواه ۱۳۹۲). برنامه ویژه مدرسه یا به عبارت دقیق تر برنامه ریزی درسی در سطح مدرسه یکی از جلوه های کاهش تمرکز در نظام برنامه ریزی درسی بر اساس راهکارهای سند تحول از جمله راهکار ۵-۵ و بند ۲-۱۳ برنامه درسی ملی تلقی می شود. به منظور عملیاتی شدن این چرخش تحولی، شیوه نامه ای در سال ۱۳۹۷ برای مدارس متوسطه اول و دوره دوم ابتدایی از سوی سازمان پژوهش تدوین و با امضای وزیر وقت ارسال شده است. برنامه ویژه مدرسه، این فرصت را به مدارس می دهد تا دو ساعت در هفته، به توسعه مهارت های لازم در زمینه های شش گانه مانند مهارت های هنری، فناوری، زیبایی شناختی، دست ورزی و غیره به دلخواه و بنا به تشخیص شورای راهبری مدرسه اختصاص یابد. مدیران مدارس اختیاردارند به کمک معلمان و انجمن اولیاء و مربیان مدرسه در قالب برنامه های اختیاری و غیر تجویزی (اجرای برنامه درسی مدرسه ای). طراحی آن را تمرین کنند (راهنما و الگوی برنامه ریزی درسی در سطح مدرسه، ۱۴۰۰). با توجه به تغییرات فزاینده جهان، نیاز به آموزش و پرورش پویا و دوری از رویه های سنتی و خطی لازم می نماید. آموزش و پرورش که با رویکرد کل گرایانه خود نیاز و انتظارات افراد جامعه را به صورتی جامع و همه جانبه پاسخ دهد و برنامه های آن از چنان کیفیت و جامعیتی برخوردار باشد که مقاصد تربیتی را به صورت سهل تر و مؤثرتر تأمین نماید و قدرت سازگاری و سازندگی را در شاگردان ایجاد کند. برنامه ویژه مدرسه (بوم)، برنامه ای است که با اعتماد به صلاحیت و توان مدرسه، مجوز برنامه ریزی درسی، اجرا و ارزشیابی حجم معینی از زمان رسمی آموزش را با چارچوب های مقرر به مدرسه واگذار می کند؛ بر اساس رویکرد فرهنگی -

تربیتی و با تأکید بر آموزش‌های مهارت محور و بسط گستره‌ی فعالیت‌های پرورشی در سطح مدارس به اجرا درمی‌آید و طراحی و اجرای بخشی از زمان آموزش را طبق ضوابط و چارچوبی معین، به مدرسه واگذار می‌کند به این معنا که مدرسه می‌تواند با توجه به خواست و نیازسنجی داخلی خود و با سنجش امکانات بالفعل و بالقوه اجتماع پیرامونی‌اش برنامه‌های خاص و ویژه خود تدارک ببیند؛ در این برنامه‌ها امکان ویژه سازی آموزش بر اساس نیازها و علائق دانش آموزان، خانواده‌ها و اجتماع محلی مدرسه فراهم می‌شود.

مبانی نظری

واژه شناخت اغلب واژه‌ای مربوط به دانستن و مرتبط با ذهن آدمی تعریف می‌شود (آکسفورد، ۲۰۰۵). عده‌ای آن را تفکر در قالب زبان^{۱۸۶} می‌دانند و حتی تفکر را مترادف با کاربرد زبان به شمار می‌آورند. شاف^{۱۸۷} بر این باور است که حتی شکلی دیگر برای تفکر مفهومی وجود ندارد (آیزنر^{۱۸۸}، ۱۹۹۸، به نقل از مهر محمدی، نیک‌نام و سجادیه، ۱۳۸۷: ۳۳). از این منظر سعی شده است تا میان شناخت و مفهوم احساس^{۱۸۹} و نیز میان شناخت و حواس^{۱۹۰} تمایز در نظر گرفته شود. در دهه ۱۹۸۰ توسط افرادی چون Shulman، Bereiter، Duguid، Wenger، Lave، Brown و Collins به‌عنوان واکنشی به نظریه پردازش اطلاعات به ظهور رسید. طرفداران این نظریه معتقدند که الگوی پردازش اطلاعات به دلیل تأکید بیش‌ازحد بر فرآیندهای ذهنی، در تبیین نحوه یادگیری انسان با محدودیت‌هایی روبرو است. شناخت موقعیتی به روابط بین یک فرد و یک موقعیت اشاره دارد؛ فرایندهای شناختی صرفاً در ذهن فرد قرار ندارند. (Shank، ۲۰۱۷) لیو و ونگر این ادعا را پیش برده و اظهار می‌دارند «هیچ فعالیتی نیست که موقعیت‌مند نباشد» و اشاره می‌کنند که این چشم‌انداز بر دریافتی جامع تأکید می‌کند که مستلزم در نظر گرفتن یک «شخص کامل» است و نه «دریافت» دانش واقعیت بنیاد درباره جهان، به عبارتی بر فعالیت در و با جهان تأکید می‌کند و بر این دیدگاه که عامل، فعالیت و جهان به نحوه دوسویه یکدیگر را تشکیل می‌دهند. (Lave & Wenger، ۱۹۹۱) شناخت به‌عنوان پدیده‌ی گسترش‌یافته تحت عنوان‌های متفاوت از قبیل «سیستم‌های شناختی»، «محاسبه‌گرایی گسترش‌یافته» (گسترده) و «ذهن

¹⁸⁶ linguistically mediated thought

¹⁸⁷ Schaff

¹⁸⁸ Eisner

¹⁸⁹ Feeling

¹⁹⁰ Sensibility

گسترش یافته» در نظر گرفته شده است (Clark & Chalmers, 1998). شناخت موقعیتی بر این نکته تأکید دارد که نه تنها هر چیزی که در محیط وجود دارد محرک است، بلکه اطلاعات نیز از محیط به دست می آید و ما باید بتوانیم آن‌ها را درک کنیم و از آن‌ها بهره آموزشی ببریم. (Young ۱۹۹۳)

اصولاً درک شرایط و آگاهی نسبت به پدیده‌ها در زمان و مکان یکی از بارزترین ورودی‌های شناخت است و عوامل زمینه‌ای یا محیطی به موقعیت وزن می‌دهند؛ یک پدیده اجتماعی پیچیده سلسله‌ای از روابط بین ذهنی و جهان را شکل می‌دهد و این پردازش‌های ذهنی نیست که به زایش دانش منتهی می‌شود؛ بلکه این موقعیت‌ها هستند که از طریق محیط، فرهنگ، ابزار، مصنوعات بشری و نمادهای فرهنگی به صورت مولد و در موقعیت رخ‌نمایی می‌کنند به عبارتی تعاملات و معناها و ابزارهای فرهنگی که ماهیت موقعیتی دارند، هویت‌بخش شناخت هستند. یک مکان جذاب برای عاملین و فراگیران. شناخت موقعیتی این‌گونه می‌پندارد که یک مؤلفه اجتماعی برای یادگیری وجود دارد (بردو، ۱۹۹۴؛ ویلسون و مایرز، ۱۹۹۹)؛ و آن زبان «وسیله‌ای برای هماهنگی اجتماعی و انطباق است» (بردو، ۱۹۹۴، ص ۲۹). استفاده از یادگیری موقعیتی و در نظر گرفتن موقعیت واقعی انجام کار را توصیه می‌کنند. طرفداران این نظریه، یادگیری موقعیتی را به‌عنوان فرآیندی اجتماعی که در زمینه‌ی معتبر و مشابه موقعیت واقعی اتفاق می‌افتد، می‌نگرند (لانس، به نقل از نعیمی حسینی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۸۰). شناخت موقعیت در وهله اول بر ارجحیت مهارت‌های فکری بر حفظ اطلاعات تأکید می‌کند. محیط‌های یادگیری موقعیتی وظایفی دشوار، معتبر و توأم با تعریف نامناسب را ارائه می‌کنند و هدف آن‌ها افزایش آگاهی، توانایی بازیابی اطلاعات در مواقع ضروری، مهارت نظارت فراشناختی از فرآیند و استدلال‌های تخصصی در حل مسائل است. محیط‌های یادگیری موقعیتی القاکننده استدلال استنباطی، نظارت بر حل مسائل و استفاده از مهارت‌های فراشناختی است (وین، ۱۹۹۳). شناخت موقعیتی بر مهارت‌های تفکر سطح بالا، در خلال یادگیری و به یادسپاری طوطی‌وار حقایق، تأکید دارد. وقتی دانشجویان در طول سناریوهای شبیه‌سازی، با تمرین‌ها و تکالیف پیچیده و مهم، درعین حال دقیقی روبرو می‌شوند، مریبان پرستاری تلاش می‌کنند تا آگاهی را پیروراند بهتر کنند. این تأکید، در صورت نیاز، به توانایی جبران اطلاعات مربوط تغییر می‌یابد زمانی که مهارت‌ها در قالب متخصصین در زمینه حل مسئله‌ی دنیای واقعی، مورد استدلال و اجرا قرار می‌گیرند (جوی و هانا فین، ۱۹۹۵). فعالیت در کلاس متناسب با ایده‌های زندگی روزانه است و

نقطه‌ای معنی‌دار برای ورود به پژوهش‌های میدانی تلقی می‌شود و فضایی برای یادگیری فعال است، به طوری که دانش آموزان قادر به معنا سازی و ایجاد دانش جهانی برای خود هستند؛ بنابراین، مناظر معمولی به عنوان بخشی از زندگی روزانه دانش آموزان به مکانی برای کاوش و کشف، تجزیه و تحلیل تجربیات فردی سابق، اقدامات فعلی و احتمالات آتی تبدیل می‌شوند (آلیس هوورکا و پیترولف، ۲۰۰۹). موقعیت مندی استقلال ذاتی نیز در خود می‌پروراند و این استقلال ذاتی در وجود و شرایط موقعیت قابل درک است؛ نیازها، علایق و گرایش‌ها با توجه به موقعیت و اقتضائات فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، قومی و غیره و همچنین موضوعاتی مانند آموزش یک هنر و... می‌تواند بستر یادگیری جدید، مفید، سودمند، کاربردی و جذاب را فراهم نمایند؛ که این قدر موقعیت است که شناخته می‌شود؛ در واقع در بطن این فهم موقعیت، خاستگاه تصمیم‌گیری برای درک گروه‌های تأثیرگذار و میزان انعطاف و جلوه‌گری شرایط، فرصت‌ها و پدیده‌ها نیز هم‌زمان داری اهمیت هستند؛ بنابراین نظام شناختی ما نیز در چارچوب این هدف شکل گرفته است. ارزشمندی ذهن در توانایی‌اش برای حل مسئله و سازگاری با موقعیت یا محیط است.

- فعالیت وابسته به موقعیت^{۱۹۱} سه نظر را مطرح می‌کند که به‌طور سنتی در علوم شناختی و هوش مصنوعی نادیده گرفته می‌شد.
- عمل عینی^{۱۹۲}: انجام یک عمل اساسی‌تر از توضیحات انتزاعی است که درباره آن ارائه می‌دهیم. هدف نهایی یک عامل هوشمند انجام یک عمل است.
- موقعیتی بودن^{۱۹۳}: محیط بی‌واسطه یک عامل در رفتار او نقش اساسی دارد. این محیط نه تنها منبع محدودیت‌ها و فرصت‌هاست، بلکه زمینه‌ای است که به کنش عامل معنا می‌دهد.

191 situated

192 concrete action

193 Situatedness

■ تعامل^{۱۹۴}: روابط عامل با محیطش یک تعامل مداوم است. محیط به عنوان یک منبع جدای مسائل که عامل باید آن‌ها را حل نماید، دیده نمی‌شود، بلکه به عنوان یک شریک که در تمام لحظات در کنار عامل است، ایفای نقش می‌کند.

نه تنها محیط عامل در رفتار او نقش اساسی دارد بلکه خود عامل می‌تواند این نقش را از طریق سازمان‌دهی فعالانه محیط تغییر دهد. برای مثال از طریق زبان می‌توان فعالیت‌های تعداد زیادی از مردم را هماهنگ کرد که آن‌ها به صورت جمعی به موفقیت‌هایی برسند که هیچ‌یک از افراد نمی‌توانستند به تنهایی به آن برسند (حاتمی، ۱۳۹۲). به بیان دیگر، تفکر و یادگیری در خلأ رخ نمی‌دهند، بلکه در بافت اجتماعی و فرهنگی اتفاق می‌افتند. مهارت‌ها و دانش وابسته به بافت اجتماعی و فرهنگی هستند. فعالیت‌های واقعی فیزیکی و ذهنی سازمان‌دهی می‌شوند تا عملکردهای خاصی در موقعیت‌هایی ویژه‌ای داشته باشند. بافت و زمینه دانش و مهارت‌ها به ویژگی‌های تعامل نیز بستگی دارد، چراکه مهارت‌ها و دانش را می‌سازند تا با دیگران مستقیماً در بافت و زمینه‌ای خاص ارتباط برقرار کنند. از سویی دیگر نیز، انسان‌ها، مهارت‌ها و دانش را از طریق ارتباط در بافت و زمینه درونی می‌کنند و در نتیجه مهارت‌ها و دانش ساختار فرهنگی و اجتماعی به خود می‌گیرند (بیر و همکاران، ۲۰۱۴). پژوهش‌های مختلفی در زمینه نظریه‌های یادگیری و با تأکید بر یادگیری شناختی و نیز یادگیری موقعیتی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. با این وجود آنچه کمتر مورد توجه پژوهشگران در ایران قرار داشته است، نظریه‌ی شناخت موقعیتی است. در طراحی برنامه‌های یادگیری، هرینگتون^{۱۹۵} و همکاران (۲۰۰۰)، استفاده از یادگیری موقعیتی و در نظر گرفتن موقعیت واقعی انجام کار را توصیه می‌کنند. طرفداران این نظریه، یادگیری موقعیتی را به عنوان فرآیندی اجتماعی که در زمینه‌ی معتبر و مشابه موقعیت واقعی اتفاق می‌افتد، می‌نگرند (لانس^{۱۹۶}، به نقل از نعیمی حسینی و همکاران، ۱۳۹۰: ۱۸۰). خدایی (۱۴۰۲)، در پژوهشی با عنوان بررسی اهمیت راهبردهای یادگیری شناختی و مهارت حل مسئله در دانش آموزان، در ابتدا راهبردهای شناختی از قبیل راهبرد تکرار و مرور، راهبرد بسط یا گسترش معنایی و راهبرد سازمان‌دهی معرفی کرد و بعد از شیوه آموزش راهبردهای یادگیری، مهارت‌ها و توانایی‌های حل مسئله به همراه روش

194 Interactionism

¹⁹⁵ Herrington¹⁹⁶ Lunce

حل مسئله از طریق آزمایش و خطا، بینش و شناخت، با روش تحلیلی و روش دیویی معرفی شدند؛ و در پایان هشت راهبرد حل مسئله معرفی شد که این راهبردها عبارت‌اند از: راهبرد رسم شکل راهبرد الگوسازی راهبرد حذف حالت‌های نامطلوب راهبرد الگویابی راهبرد حدس و آزمایش راهبرد زیر مسئله راهبرد حل مسئله ساده‌تر و راهبرد روش‌های نمادین. بر اساس نتایج پژوهش شاه جوان و همکاران (۱۴۰۱)، با عنوان سنتز پژوهی شاخص‌ها و مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر بهزیستی برای فراگیران دوره دوم ابتدایی، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی برنامه‌ی درسی مبتنی بر بهزیستی در ۷ بعد، ۲۷ محور و ۱۱۵ مقوله ابعاد شامل ویژگی‌های فراگیران، ویژگی معلم، رویکردهای یاددهی-یادگیری، محتوا، شاخص‌های بهزیستی، محیط و ویژگی‌های ارزشیابی سازمان‌دهی شدند. خوش رودی و همکاران (۱۳۹۸) دریافته‌های پژوهش خود با عنوان تبیین مؤلفه‌های برنامه درسی تربیت‌معلم بر مبنای نظریه شناخت موقعیتی در بخش اهداف به چهار هدف، انتقال دانش کاربردی و مستحکم به فراگیران، ساخت اجتماعی معنا، تربیت‌معلمان حرفه‌ای کارا و مولد و شکل‌دهی هویت حرفه‌ای فراگیران اشاره کرده‌اند. در خصوص فرصت‌های یادگیری به مواردی چون انجام فعالیت‌های اصیل، گفتمان، روایت‌پردازی، سناریوسازی، طراحی و تصویرسازی از ادراک حرفه‌ای خود پرداخته است و درنهایت، ارزشیابی معتبر و اصیل جهت ارزیابی برنامه درسی طراحی شده پیشنهاد داده‌اند. آن‌ها معتقدند که به‌کارگیری چارچوب برنامه درسی ارائه شده بر مبنای نظریه شناخت موقعیتی در تربیت‌معلم به کاهش فاصله دانش نظری و عملی و در نتیجه نظریه و عمل کمک خواهد کرد. فیروز فر و عالی شیر مرد (۱۳۹۶)، در مقاله‌ی خود با عنوان مطالعه‌ی پیرامون یادگیری موقعیتی با تمرکز بر نظریه سازنده‌گرایی (ویگوتسکی) شناخت را مقید به موقعیت نموده و اذعان دارند دانش و یادگیری نمی‌تواند از بافت و زمینه‌ی خود جدا باشد؛ آنچه ما می‌آموزیم هم ماهیت اجتماعی دارد و هم وابسته به زمینه است و هم به موقعیت خاصی که در آن آموخته می‌شود گره‌خورده است؛ هر دانش از طریق مقاصد و موهبتی ساخته می‌شود؛ در واقع یادگیری در یک زمینه به راحتی قابل تعمیم نیست؛ فعالیت‌های واقعی زندگی، تجارب جاری فراگیران، منابع اجتماعی، انگیزه‌های قدرتمند در بوم، ارتباط و پیوندهای عاطفی، روانی، فرهنگی، ارتباط ارگانیک، تجربیات زیستی، کارآموزی شناختی، محیط آفرینی معتبر برای شناخت، فرهنگ کار و تمرین و تعاملات اجتماعی از جمله مفاهیمی هستند که در یادگیری موقعیت محور حضور دارند.

پژوهشگران به نقل از لاو و ونگر (۲۰۰۸) تأکید دارند برای طراحی برنامه یادگیری موقعیتی باید موارد زیر را در نظر گرفت: ۱- بافت و زمینه معتبر^{۱۹۷} - فعالیت های معتبر^{۱۹۸} - دسترسی به عملکرد تخصصی و فرایند الگوسازی ۴- تولید اشتراکی دانش^{۱۹۹} - تأمل^{۲۰۰} یا به عبارتی نقد و تجزیه و تحلیل مطالعه خود ۶- بیان دیدگاه ها^{۲۰۱} - چارچوب گذاری و راهنمایی^{۲۰۲} و ۸- ارزیابی معتبر^{۲۰۳}؛ رهیافت های اشاره شده اگر بامهارت، دانش و بینش معلمان و اساتید و با طراحی محیط معتبر همراه شود، می تواند هر موقعیتی را برای یادگیری و آموزش و فهم مطلوب تر دلیزیر سازد. یومان و ویلسون (۲۰۱۹) در پژوهش خود با عنوان طراحی برای یادگیری موقعیتی، روابط قالب های طراحی شده ناشی از فعالیت های یادگیری که باهدف درک نظریه های موقعیتی است، نشان می دهد که فضاهای یادگیری و مواد به کاررفته شده در آن ها به نوعی در درک فراگیران و کیفیت مشاهدات آن ها تأثیرگذار است؛ موقعیت آفرینی برای یادگیری در فضاهای موردنظر، نوعی اکتشاف، نوآوری و خلاقیت را رقم می زند و با بهره گیری از روش های فعال و از طریق تصاویر، محیط را برای نوآوری های عمل گرایانه آماده می کند؛ پیامدهایی برای جوامع پشتیبانی کننده دارد و این مسئله در تئوری سازنده گرایی کاملاً مشهود است؛ آن گونه که طراحی محیط یادگیری، تسهیلات بصری فن محور می تواند نوعی علاقه مندی ساختاری را در فراگیران قوت بخشد؛ نوآوری روش شناختی این پژوهش فهم روش های بصری و آموزش های فضایی را برای بازنمایی های مکانی و موقعیتی یادگیری افزایش می دهد؛ فناوری های دیجیتال نیز نقش واسط را برای پشتیبانی کننده های مکانی و موقعیتی ایفاء می نمایند؛ تغییرات بدنی، مشاهدات، اقبال به یادگیری در مکان های طراحی شده برای آموزش به حل مسئله مسئولانه برای موقعیت آفرینی منجر می شود؛ دانش آفرینی با تعامل انسان و واسطه تجهیزات فناورانه خود به آگاهی بخشی و شناخت منتج می شود. سی تی نورانا^{۲۰۴} (۲۰۱۸) پژوهشی را با عنوان نظریه یادگیری موقعیتی، فهم کلیدی آموزش مؤثر در کلاس باهدف کارکرد شناخت موقعیتی از دانشگاه دارالسلام بروئسی انجام داده است که یافته های این پژوهش نشان می دهد آموزش اثربخش به یادگیری های تعبیه شده در محیط وابسته است؛ تمرین و درگیر کردن

¹⁹⁷ authentic context

¹⁹⁸ authentic activity

¹⁹⁹ Shared production of knowledge

²⁰⁰ reflection

²⁰¹ articulation

²⁰² Scaffolding and coaching

²⁰³ Valid evaluation

²⁰⁴ Siti Norainna

دانش آموزان می‌تواند مفاهیم را از زمینه به سطح انتقال دهد؛ معلمان از طریق روش‌های کیفی از جمله مشارکت‌پذیری دانش آموزان، مشاهده، روایت‌گری، تمرکز بر نمادهای فرهنگی، میراث برجای مانده، ارتباطات و... به درک واقعی موقعیت‌ها می‌رسند؛ آنان ارائه‌دهندگان، تسهیل‌گران و واسطه‌گران دانش هستند که از طریق ممارست و راهنمایی، هنجارها و ارزش‌های احصاء شده توسط گروه را برمی‌تابانند. در اهمیت و ضرورت انجام این پژوهش می‌توان گفت که فراگیران باید در مرکز یادگیری قرار گیرند، محیط‌های یادگیری و شرایط وضعیت آن باید همواره مورد توجه قرار گیرد. دانش باید به‌عنوان تجمع تجربیات بازتابی از تعامل معلمان و فراگیران در دنیای پیرامونی آنان تعریف شود؛ در واقع عناصر فرهنگی و اجتماعی زندگی در محله به محتواها غنا می‌بخشد و تیم‌سازی، آگاهی اجتماعی و احساس مسئولیت، خود کارآمدی و الگوهای آموزشی مرتبط با فرهنگ، برنامه‌ی درسی تثبیت شده‌ای را در مدارس کشورهای هدف به ارمغان می‌آورد؛ زیرا درک کار، مهارت، زندگی و انتظارات محله برای پایداری برنامه‌ی درسی از جمله ضروریات می‌باشد و تغییر در روش‌های آموزشی مدارس و برنامه‌ی درسی به‌منظور درک قابلیت‌های نوآورانه معلمان در کلاس و ارتباط سطح بالای آنان با خانواده، محیط‌های یادگیری و محله و همچنین ابزارهای نوین سنجش و ارزشیابی در موقعیت‌های مورد نظر (هاو^{۲۰}، ۲۰۱۵). بیشتر از قبل لازم است. همچنین بایستی به تحول در آموزش و پرورش به‌عنوان یک ضرورت ملی، لزوم توجه به فعالیت محوری در برنامه درسی به‌جای حافظه محوری، توانمندسازی دانش آموزان برای کسب مهارت‌های زندگی، توانمندسازی دانش آموزان جهت حضور مؤثر در رقابت‌های علمی بین‌المللی و توجه به تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی مناطق مختلف کشور در امر برنامه‌ریزی درسی اشاره کرد. بر این اساس پژوهش حاضر باهدف تبیین مولفه‌های برنامه ویژه مدارس (بوم) بر مبنای نظریه شناخت موقعیتی، انجام گرفته است. پرسش کلیدی پژوهش بدین صورت مطرح و پیگیری شده است: تبیین مولفه‌های برنامه ویژه مدارس (بوم) بر مبنای نظریه شناخت موقعیتی چگونه است؟ امید است که با تبیین مولفه‌های برنامه ویژه مدارس (بوم) بر مبنای نظریه شناخت موقعیتی؛ زمینه‌ای فراهم شود تا برنامه‌ریزان هرچه بیشتر برای طراحی و تدوین برنامه درسی متناسب با شرایط محیطی و پاسخگو تلاش کنند و

نظام آموزش و پرورش با اجرای برنامه ویژه مدارس (بوم) مبتنی بر شناخت موقعیتی، در صدد تأمین نیازها و اقتضائات محیطی در اجرای آن باشد.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و در زمره مطالعات آمیخته (کمی - کیفی) بود. رویکرد پژوهش در بخش کیفی از نوع روش اسنادی و با استفاده از روش سنتز پژوهی، صورت پذیرفت. روش به کار گرفته شده در بخش کمی روش توصیفی پیمایشی بود. در مرحله اول برای استخراج مولفه های برنامه درسی مبتنی بر رویکرد شناخت موقعیتی، جامعه آماری شامل کلیه اسناد و منابع علمی و پژوهشی مرتبط با موضوع پژوهش طی سالهای (2022-1993) بود. نمونه گیری منابع علمی به روش هدفمند بود و تا رسیدن فرآیند تحلیل داده ها به حد اشباع نظری و تکرار داده ها ادامه یافته است. بدین منظور بر اساس مدل شش مرحله ای گاف (Gough et al, 2017) به شرح زیر اقدام شده است: مرحله اول (معیار ورود و خروج): معیار ورود پژوهش حاضر پژوهش های منتشر شده در پایگاه های اطلاعاتی معتبر و دارای متن کامل و در حیطه جغرافیایی، سراسر دنیا که زبان گزارش های پژوهشی انگلیسی و فارسی بودند. معیار خروج این مطالعه نیز شامل موارد زیر است: ۱. پژوهش هایی که اطلاعات کافی در زمینه اهداف این تحقیق گزارش نداده بودند. ۲. پژوهش هایی که فاقد کیفیت لازم علمی بودند و در مجلات و کنفرانس های بی اعتبار انتشار یافته بودند. ۳. پژوهش هایی که به بررسی نقش هر کدام از مؤلفه های شناخت موقعیتی و یادگیری موقعیتی پرداخته بودند. مرحله دوم (جستجو): از ترکیب کلیدواژه های فارسی نظریه شناخت موقعیتی، یادگیری موقعیتی، کاربرد نظریه شناخت در آموزش، عناصر برنامه درسی مانند ارزشیابی شناختی و راهبردهای یاددهی یادگیری، برنامه درسی مدرسه محور، در پایگاه های اطلاعاتی معتبر داخلی از جمله: پورتال جامع علوم انسانی، بانک اطلاعات نشریات کشور، نور مگز، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، ایرانداک، برای یافتن مطالعات انجام شده و منابع مرتبط استفاده گردید. از ترکیب کلیدواژه های انگلیسی "Situating Cognition Theory"، "Curriculum components"، "Research Synthesis Method" در پایگاه های اطلاعاتی معتبر خارجی ScienceDirect, Springer, Taylor & Francis و با کمک موتور جستجو Google Scholar مطالعات انجام شده و منابع خارجی مرتبط دریافت گردید. در مجموع ۱۲۰ مقاله و ۳ کتاب به دست آمد. مرحله سوم (غربالگری): در یک فرآیند دو مرحله ای به نقد نظام مند اسناد منتخب

پرداخته شد. در این مرحله چکیده منابع جمع‌آوری شده با توجه به معیار مرتبط بودن بازخوانی و مرور گردید و غربالگری انجام شد. آن دسته از مقالات که کاملاً در راستای سؤالات پژوهش نبودند، حذف شدند. سپس متن کامل پژوهش‌ها مطالعه گردید و بر مبنای نظرات محققان نظریه شناخت موقعیتی مانند Wenger Lave و Chalmers به نقش اساسی بافت، زمینه، فرهنگ و موقعیت عمل در هر یک از عناصر برنامه درسی توجه شد. بر این مبنای تعداد ۴۰ مقاله نهایی انتخاب گردید. ارائه شده‌اند. مرحله چهارم (کدگذاری): از چارچوب ارائه شده (Elo & Kyngäs, 2008)، استفاده شد. ابتدا واحدهای معنایی تعیین شدند، سپس کدگذاری صورت گرفت و بر اساس تقسیم‌بندی Facione، ۱۷۰ کد استخراج گردید. مرحله پنجم (ارزیابی): در این مرحله با تحلیل و واکاوی انتقادی، کیفیت و تناسب کدهای استخراج شده با هر یک از عناصر برنامه درسی بررسی گردید. مرحله ششم (سنتز): در سنتز تجمیعی تعداد ۴۲ طبقه (مقوله) برای عناصر برنامه درسی به دست آمد. در سنتز ترکیبی تعداد ۱۰ درون‌مایه و ۴ عنصر (مولفه) شامل استخراج گردید. همچنین سعی شد با شناسایی مفاهیم اساسی یا همان ویژگی‌های عناصر برنامه درسی و مفاهیم ساختاری ارتباط بین این عناصر (چهار مولفه مشترک مورد تائید اغلب نظریه‌پردازان حوزه برنامه درسی)، چارچوب و الگوی برنامه درسی با تکیه بر نظریه شناخت موقعیتی تبیین شود.

یافته‌ها

در پاسخ به این سؤال که تبیین مولفه‌های برنامه ویژه مدارس (بوم) بر مبنای نظریه شناخت موقعیتی چگونه است؟ می‌توان گفت که عناصر مختلفی در شکل‌گیری برنامه درسی یک دوره آموزشی مؤثرند که از دیدگاه‌های مختلف، متفاوت هستند و از یک تا نه عنصر را در برمی‌گیرد (مهر محمدی، ۱۳۸۷ ص ۱۷). دانش برنامه درسی به صورت رسمی تقریباً از زمان تایلر^{۲۰۶} (در سال ۱۹۴۹) مشتمل بر یک چرخه خطی و با ۴ عنصر اساسی مطرح شد. دیگر صاحب‌نظران مانند والکر^{۲۰۷} با سه عنصر؛ هیلدا تابا^{۲۰۸} مدل هفت مرحله‌ای عناصر برنامه درسی را پیشنهاد می‌کند که این مراحل عبارت است از: تشخیص نیازها، فرمول‌بندی هدف‌ها، انتخاب محتوا، سازمان‌دهی محتوا، انتخاب تجربیات یادگیری، سازمان‌دهی تجربیات یادگیری و ارزشیابی (سیلور، الکساندر و لوئیس، ۱۳۷۸ ص ۴۷).

²⁰⁶ Tyler

²⁰⁷ Walker

²⁰⁸ Hilda Taba

کلاین^{۲۰۹} با نه عنصر هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای تدریس، منابع و ابزار یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و محیط، گروه‌بندی دانش آموزان؛ آیزنر^{۲۱۰} با هفت عنصر؛ اکر^{۲۱۱} با ده عنصر؛ (Zadshir et al, 2023) و اش^{۲۱۲} آن را با چهار عنصر مورد توجه قرار داده‌اند. همچنین میلر نیز برای برنامه درسی عناصر یازده‌گانه‌ای مطرح کرده است که عبارت‌اند از منطق، هدف، محتوا، شایستگی‌های معلم، روش‌های یاددهی یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، زمان، خانواده، محیط یادگیری، بسته آموزشی، ارزشیابی، که البته عنصر خانواده را برای دوره ابتدایی مؤثر دانسته‌اند (فلاح و حلیمی، ۱۳۹۷: ۲۵). با در نظر گرفتن قلمرو و عناصر برنامه درسی به‌عنوان یک طرح علمی، لازم است که عناصر برنامه درسی قابلیت دستیابی به نیازهای دانش آموزان در برنامه ویژه مدارس (بوم) مبتنی بر شناخت موقعیتی و توانمندسازی آن‌ها را دارا باشد؛ اما همه برنامه‌های درسی حداقل چهار عنصر اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری و ارزشیابی را در خود دارند (Nourian, 2017) که به‌طور گسترده مورد توافق متخصصان نیز است. (YarMohammadian, 2017). از این‌رو در این پژوهش بر استفاده از عناصر چهارگانه مشترک میان همه الگوهای برنامه درسی برای طراحی الگوی پژوهش تأکید شده است.

۱. هدف:

نخستین عنصر (مولفه) اصلی، هدف است. بدون این عنصر جریان یادگیری باعث رشد جهت‌دار یادگیرنده نمی‌شود. هدف به‌قدری در برنامه‌ی درسی اهمیت دارد که بدون آن در هیچ‌یک از مراحل برنامه‌ریزی درسی نمی‌توان تصمیمی گرفت (ملکی، ۱۳۹۸: ۲۷)؛ و برنامه‌ها برای دستیابی به آن، طرحی و سپس اجرا می‌شوند. تمام کارها و وظایف اعم از نیازسنجی، تعیین محتوا، روش تدریس، اجرا و ارزشیابی به‌منظور دستیابی به آن اهداف شکل می‌گیرند و عملی می‌شوند. هدف‌ها در واقع قصد نهایی تعلیم و تربیت بوده و یا نتایجی را مشخص می‌سازند که انتظار می‌رود، پس از اجرای یک برنامه درسی، بتوان در رفتار یادگیرنده مشاهده نمود (تورانی، به نقل از فلاح و حلیمی، ۱۳۹۷: ۲۵).

²⁰⁹ Clyne

²¹⁰ Eisner

²¹¹ Acker

²¹² Eash

نظریه شناخت موقعیتی دانش را محصولی پویا از روابط منحصربه‌فرد بین فرد و محیط می‌داند؛ بنابراین یادگیری، محصول طبیعی از تعامل افراد در زمینه‌هایی است که در آن دانش به‌طور طبیعی تعبیه شده است مفهوم مرکزی را درون شناخت موقعیتی خلاصه کرده و می‌گوید: «دانش و یادگیری باید یکپارچه با محیطی که در آن رخ می‌دهد، درک شوند» (Wilson، ۱۹۹۳). بدین معنی که یادگیری نمی‌تواند از دنیای اجتماعی و عناصر متفاوتی که معنای آن را در برمی‌گیرد، جدا شود. به نظر می‌رسد که دانش و مهارت شناختی بسیار به زمینه اکتساب آن وابسته است. کلیدی‌ترین هدف از منظر نظریه پردازان در این حوزه، انتقال دانش کاربردی و مستحکم به فراگیران است. وابستگی دانش یا مهارت به عوامل موقعیتی نظیر جو اجتماعی، ویژگی‌ها و مشخصه‌های فیزیکی و میانجی‌گری عوامل موجود در زمینه، روشن‌کننده این امر خواهد بود که دانش زمانی به‌طور موفقیت‌آمیز به زمینه‌های کاربردی آن منتقل خواهد شد که همان‌طور که Greeno و همکاران اشاره کرده‌اند افراد به «طرح‌واره‌های نمادین کلی»، درک کامل از مشخصه‌ها و روابط درون زمینه اولیه، دست یابند» (Greeno، ۱۹۹۳). مولفه هدف برنامه درسی نقش رابط میانی بین چشم‌انداز آموزش کلان و عمل تدریس را ایفا می‌کنند. به‌طور معمول، هدف‌ها نه تنها جهت توسعه برنامه درسی را تعیین، بلکه به انتخاب و سازمان‌دهی محتوا و همچنین اجرای آن کمک می‌کنند (لی و همکاران، ۲۰۲۱). به نظر تایلر باید برنامه ریزان درسی، هدف‌های کلی را بر اساس گردآوری اطلاعات از سه منبع ماده درسی، یادگیرنده و جامعه تعیین کنند؛ سپس هدف‌ها را از دو صافی فلسفه تربیتی و روانشناسی یادگیری بگذرانند. بعد از گذراندن از این دو صافی، هدف‌های ویژه آموزشی به دست می‌آیند (ملکی، ۱۳۹۵). هدف‌ها، دربرگیرنده شاخص‌هایی می‌باشند که بایستی دستیابی به آن‌ها در برنامه ویژه مدارس (بوم) مدنظر قرار گیرد. این هدف‌ها باید به دانش آموزان برای دستیابی به درک عمیق و استفاده انعطاف‌پذیر از دانش در موقعیت‌های واقعی، بهبود همکاری و توانایی ارتباطی و تقویت انگیزه یادگیری درونی و یادگیری مستقل کمک کنند (لی و همکاران، ۲۰۲۱). درواقع یک برنامه درسی که به‌قصد ایجاد تغییرات در رفتار یادگیرنده اجرا می‌شود، این تغییرات را همان هدف‌های برنامه می‌نامند.

۲. محتوا و منابع آموزش و یادگیری

توجه به منابع آموزشی و کمک آموزشی و تولید محتوا و منابع، یکی از ضرورت های تدوین هر برنامه درسی است. منظور از محتوا عبارت از دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، قوانین و اصول، روش ها، مفاهیم، تعمیم ها، پدیده ها و مسائل مربوط به یک ماده علمی است. بدون تردید باید چیزی به یادگیرنده آموخت تا او به هدف خود برسد. آن چیز همان محتواست. اصولاً بدون داشتن محتوای مناسب، یادگیری قابل تصور نیست؛ زیرا کار آیی و اثربخشی یادگیری تا حد زیادی به نوع محتوا بستگی دارد (ملکی، ۱۳۹۸). محتوا چیزی است که قرار است آموزش داده شود. محتوا شامل کلیه مطالب، مفاهیم و اطلاعات مربوط به یک درس مورد نظر است خواه به عنوان بخشی از متن یک کتاب باشد، خواه توضیحات، حواشی و سایر اجزای جانبی آن درس. در واقع محتوا، دانش (حقایق، تبیین ها، اصول، تعاریف) مهارت ها و فرایندها (کنجکاوی، مشاهده، تفسیر یافته ها، طراحی تحقیق، اجرای آزمایش، ایجاد ارتباط و...) و ارزش ها اعتقاد، به خوب و بد، صحیح و غلط و علاقه به علم و... بوده و در واقع منظور از محتوا یک ماده درسی عبارت است از دانش سازمان یافته و اندوخته شده، اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، قوانین، اصول، روش ها، مفاهیم، تعمیم ها، پدیده ها مسائل مربوط به همان ماده درسی است (تورانی، به نقل از فلاح و حلیمی، ۱۳۹۷). برخی از برنامه ریزان هستند که حیطه شناختی را در برنامه های درسی اولی تر به حساب می آورند. از منظر این گروه محتوا خلاصه ای از حقایق، مفاهیم، تعمیم ها، اصول و نظریه های مشابه دانش در رشته مورد نظر است. قبل از انتخاب محتوا ضروری است رویکرد مورد نظر را معین نمایند. محتوا یکی از مهم ترین عناصر برنامه های درسی یادگیری محسوب می شود و بیشتر مبتنی بر مطالب (متن، فیلم، تمرین و غیره) است تا روابط شخصی مستقیم (بحث ها، ارائه ها و غیره) و فرصتی برای ادغام بیشتر رسانه ها فراهم می کند (راپانتا، ۲۰۲۰) در ارتباط با محتوا باید بر چهار نکته الف - برانگیختن علاقه یادگیرندگان، ب- آموزش پیرامون ایده های بزرگ و محتوای یکپارچه بین رشته ای، ج- تمرکز بر پرورش شایستگی های کلیدی یادگیرندگان و تسهیل تفکر فعال آن ها و د- انتخاب محتوای دوره بر اساس ویژگی های رشد شناختی یادگیرندگان تأکید شود. به تعبیری معلمان باید مطالبی را انتخاب کنند که بر اساس دانش، تجربه و علایق قبلی دانش آموزان و مناسب برای سن آن ها باشد (لی و همکاران، ۲۰۲۱) تحریک علاقه و انگیزه به معنای استفاده از محتوایی است که

دانش آموزان با آن آشنا هستند تا دانش آموزان را جذب کرده و انگیزه آن‌ها را بهبود بخشند (قرا باغی و همکاران، ۱۳۹۵). محتوای برنامه درسی برای دستیابی به اهداف طراحی می‌شود و به این موضوع اشاره دارد که یک دوره باید شامل چه چیزی باشد و چگونه سازمان‌دهی شود. محتوا از عناصر مورد تأکید آیزنر، کلاین و اکر در برنامه درسی معمول است. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت در مورد نحوه انتخاب و ارائه محتوا در برنامه‌ریزی درسی به برخی از اصول اساسی آن از قبیل رابطه محتوا و هدف، رابطه محتوا و رغبت، رابطه محتوا و توان دانش آموزان، رابطه محتوا و زمان، رابطه محتوا و سودمندی، رابطه محتوا و ارتباط عمودی و رابطه محتوا و ارتباط افقی تأکید دارند. محتوای کتاب درسی باید با محتوای سایر کتاب‌های درسی هم‌پایه هماهنگ باشد و مورد پشتیبانی قرار گیرد. در این حالت ممکن است بعضی از مفاهیم، مهارت‌ها و ارزش‌ها در کتاب‌های درسی یک‌پایه تحصیلی از ابعاد و جنبه‌های مختلف مورد بررسی قرار گیرد. از آنجایی که همه دروس به‌طور هم‌زمان به دانش آموزان داده می‌شود باید بین آن‌ها ارتباط و هماهنگی لازم وجود داشته باشد این ارتباط موجب می‌شود جنبه‌های گوناگون یادگیری همدیگر را تقویت کنند و در مخاطبین (اندیشه نظام‌دار) به وجود آورند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۸۰).

۳. روش‌های یاددهی یادگیری

یادگیری همواره در برابر یکسری از فعل‌وانفعالات و کنش‌ها اتفاق می‌افتد و اصولاً صاحب‌نظران بسیاری را عقیده بر این است که یادگیری هیچ‌گاه در خارج از زمینه، بافت و موقعیتی که در آن یاد گرفته می‌شود رخ نمی‌دهد؛ مقاصد و موقعیت‌ها هستند که به دانش ما اصالت می‌دهند؛ موقعیت‌هایی که آمیخته و برگرفته از تجربه و طبیعت بوده و در قالب مداخلات انسانی به عبارتی اقدام پژوهی انسانی به بهزیستی معلمان و مشارکت آنان در فهم موقعیت‌های اثرگذار در بوم‌های مختلف کمک نموده و حالتی فعالانه و تلاشگران را با حداقل پشتیبانی‌ها رقم می‌زند (پیری و بهروزی تبار، ۱۳۹۴)؛ ایجاد و استخراج معنا از برجستگی فعالیت‌های واقعی زندگی روزمره (به تعبیر تیلور) و مشارکت برای اکتساب دانش با بهره‌گیری از مقوله تعامل انسانی و محیط، منظر دیگری از یادگیری موقعیتی هستند. در یادگیری موقعیتی، تفکر انتقادی نقش پررنگی دارد. به‌طوری‌که دانش آموزان در محیط طبیعی باید باورهای یکدیگر را به چالش بکشند. فعالیت یادگیری همچنین باید با تحرک

بدنی همراه باشند. قرار گرفتن در محیط واقعی باعث می‌شود دانش آموزان محتوای درسی را به صورت دنیای واقعی ببینند (بالغی زاده، ۱۳۹۶). روش‌های یاددهی یادگیری (تدریس) از عناصر اصلی برنامه درسی است و در فرایند آموزش و یادگیری نقش بارزی را ایفا می‌کند. تحقق هدف‌های آموزشی از طریق کاربرد روش‌ها و فنون تدریس امکان می‌یابد. در برنامه درسی سعی بر این است با انتخاب محتوای مناسب، به ایجاد یادگیری و تغییر رفتار مطلوب پرداخته شود. شیوه ارائه محتوا یا روشی که بتوان طی آن سعی می‌شود، تغییرات موردنظر در یادگیرنده ایجاد شود (فاروقی، به نقل از فلاح و حلیمی، ۱۳۹۷). بسیار اهمیت دارد، محتوا هر قدر هم مناسب و مهم باشد، بدون آموزش در وجود یادگیرنده به رفتار تبدیل نمی‌شود. این در حالی است که از طریق روش، مفاهیم فهمیده، مهارت‌ها کسب و ارزش‌ها درونی می‌شوند. بر این اساس، هر قدر روش‌ها مناسب‌تر باشند، یادگیری مؤثرتر خواهد بود. در واقع، می‌توان گفت که با اجرای روش‌های تدریس، نظر به عمل تبدیل می‌شود و تصمیمات برنامه ریزان درسی و معلمان اجرا می‌شوند (ملکی، ۱۳۹۸). این معلم است که باید شایستگی‌های لازم در این خصوص را داشته باشد زیرا معلم علاوه بر اینکه در برنامه درسی یکی از عناصر تلقی می‌گردد، عنصری مهم در نظام آموزشی و حتی به عنوان مهندس اجتماعی نیز محسوب می‌شود (کاوری و رابرت، ۲۰۰۰). در نهاد آموزش و پرورش نیز مؤلفه زمان از جایگاه خاصی برخوردار بوده و زمان در تاروپود فعالیت‌های آن نقش اساسی دارد. چه زمانی برای تشکیل کلاس، آغاز و انجام فعالیت مدارس مناسب است (طالبی و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین فضا محیط یادگیری یکی از عوامل مهم تعیین‌کننده موفقیت یک برنامه درسی اثربخش و نیز تعیین‌کننده رفتار یادگیرنده محیط یادگیری است و با دستاوردها رضایت و موفقیت او ارتباط دارد. از این عنصر «اکر» با عنوان مکان یاد می‌کند و اینکه دانش آموزان کجا می‌آموزند؟ در اینجا به جای مکان از محیط یادگیری استفاده شده است؛ زیرا علاوه بر مکان فیزیکی جو و فضای روانی و همچنین محیط مجازی را نیز در برمی‌گیرد. همان‌طور که نمی‌توان محتوای آموزشی را از تجربیات موجود در ارائه واقعی یک برنامه درسی جدا نمود؛ درعین حال نمی‌توان تجربه را از محتوا، یادگیری محتوا و کسب دانش را نیز از فضا یا فضاهایی که در قالب آن تجربه رخ می‌دهد، تفکیک کرد. ویلیام، اذعان می‌کند: محیط یادگیری یک پدیده پیچیده از انعکاس فعالیت‌های یک معلم است. این مسئله به بعد روانی و امنیت و آرامش روحی و روانی یادگیرندگان اشاره دارد که در بحث محیط یادگیری بسیار مورد تأکید است

(الی، به نقل از فلاح و حلیمی، ۱۳۹۷). بسته‌ی آموزشی نیز یکی از محصولات نهایی هر برنامه درسی محسوب می‌شود. انواع گوناگون مواد آموزشی به‌صورت بسته یا کیت تهیه و عرضه می‌شود که این بسته حاوی مواد یادگیری انفرادی و یا گروهی بوده و اقلامی از قبیل کتاب درسی، کتاب تمرین، راهنمای معلم و راهنمای تدریس، آزمون یا ابزار اندازه‌گیری شخصی، وسایل آموزشی (از قبیل وسایل نمایشی، مرجع و گروهی و تجهیزات دیداری و شنیداری) را در برمی‌گیرد (باقری فر و همکاران، به نقل از فلاح و حلیمی، ۱۳۹۷).

۴. ارزشیابی

ارزشیابی در مطالعات برنامه درسی شامل ارزشیابی برنامه درسی و ارزشیابی یادگیرنده یا همان ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است. ارزشیابی فرایندی است که به‌منظور تصمیم‌گیری درباره اینکه فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان به نتایج مطلوب انجامیده است، صورت می‌گیرد (فلاح و حلیمی، ۱۳۹۷) ارزیابی می‌تواند به‌عنوان یک کاتالیزور در سطح حرفه‌ای برای بهبود روش‌های تدریس در مدارس به کار گرفته شود. ارزیابی برای تشخیص اینکه کدام جنبه آموزشی فرد مناسب است و کدام جنبه باید تغییر کند به کار گرفته می‌شود (قادری و همکاران، ۲۰۱۵) ارزیابی یادگیری موقعیتی با استفاده از آزمون‌ها و روش‌های سنتی صورت نخواهد گرفت، چراکه تأکید آن‌ها بر یادآوری دانش و رویه‌های واقعی به خاطر سپرده‌شده به جای تأمل فردی است. یانگ یادآور می‌شود که ارزیابی دیگر نمی‌تواند به‌عنوان یک افزودنی به یک طراحی آموزشی یا صرفاً به‌عنوان مراحل جداگانه در فرآیند خطی پیش‌آزمون، آموزش، پس‌آزمون انجام شود؛ بلکه ارزیابی باید بخشی از یک محیط تلفیقی، مداوم و یکپارچه از محیط یادگیری تبدیل شود (Young, ۱۹۹۳). ارزیابی یادگیری موقعیتی در محیط کار معمولاً یک نوع ارزیابی مستمر از عملکرد یادگیرندگان است که کسانی که آن را هدایت می‌کنند، در مورد کیفیت کار انجام‌شده و ظرفیت و توانایی‌های انجام دهندگان آن کار، تصمیم می‌گیرند.

ارزشیابی باید به‌صورت مستمر، غیررسمی و بر اساس اصول یادگیری مبتنی بر مغز باشد. متناسب با اصول یادگیری مغز موور ارزشیابی به‌صورت غیرمستقیم و بدون آگاهی فراگیر و با مشاهده رفتار وی انجام می‌گیرد. غیرمستقیم ارزشیابی این برنامه فرایند مدار است. فرایند مدار باید از انواع

متنوعی از ارزشیابی همانند ارزشیابی آغازین، تشخیصی، تکوینی و پایانی با توجه به تفاوت های فردی فراگیران استفاده شود. تفاوت های فردی فراگیران استفاده از انواع ارزشیابی با مستندسازی فعالیت های نوآموزان می توان علاوه بر سنجش عملکرد آنها، در راستای سنجش کیفیت برنامه ها اقدام کرد و مربیان نیز خودارزیابی کنند. مستندسازی عملکرد دانش آموزان خودارزیابی مربیان ارزشیابی برنامه ها ارزشیابی بر اساس شایستگی ها و قابلیت های فراگیران باشد. بر اساس شایستگی ها و قابلیت ها پوشه کار، پروژه های دست ساخته، فعالیت های آزمایشگاهی، از پوشه کار گرفته تا پروژه های دست ساخته و فعالیت های آزمایشگاهی و اجرای برنامه های نمایشی و ایفای نقش باید ارزشیابی متنوع باشد. اجرای برنامه های نمایشی و ایفای نقش مربیان با ارزیابی جمع آوری نمونه ای از کارهای نوآموزان، آزمون های استاندارد شده، پرسش و پاسخ از نوآموز و مصاحبه با اولیای آنها، ارزشیابی از طریق انجام دادن کار، مشاهده تغییر رفتار بچه ها در طول زمان، سنجش عملکرد آزمون های عملکردی، پروژه های فردی و گروهی، فهرست مشاهدات، پوشه تحصیلی، ثبت رویدادها به صورت چک لیست، اجرای نمایش، اجرای نمایش و ... می تواند در مورد نقاط ضعف و قوت نوآموز و ارتقای او نظر دهد. استفاده از انواع ارزشیابی متناسب با اهداف، محتوا و فعالیت ارتقای نوآموز شناسایی نقاط ضعف و قوت ارزشیابی ها باید از شیوه سنتی و معمول خارج شده و تنها در سطح دانش و فهم و کاربرد نباشد. ارزیابی در زمینه یادگیری موقعیتی بر اساس ارزیابی پویا، مستمر، همیشه در حال ظهور از فرآیند یادگیری، پیشرفت یادگیرنده، استراتژی های آموزشی به کار گرفته شده و محیط یادگیری است. هدف، شخصی سازی بهتر دستورالعمل، تطبیق و اصلاح راهبردهای آموزشی برای فراخوانی و بهبود پیشرفت یادگیرنده به سمت تسلط است. ارزیابی باید با یادگیری همراه باشد، نه اینکه جدا از آن تعیین شده باشد، زیرا دانش موقعیتی است. دانش محصول فعالیت، بافت و فرهنگی است که در آن توسعه یافته و مورد استفاده قرار می گیرد و باید به این صورت ارزیابی شود (براون، کالینز و دیگویس ۱۹۸۹)؛ بنابراین، این دانش باید در بافت یعنی در محیط کار واقعی (مک لالین، ۱۹۹۱) یا محیط جایگزین بسیار واقع گرایانه یا مجازی شبیه به محیط کار واقعی یا در محیطی تحت کنترل شده مانند یک برنامه ویدئویی، آموخته شود (برانسفورد، شروود و هسبلرینگ ۱۹۸۸، برانسفورد، شروود، هسبلرینگ، کینزر و ویلیامز، ۱۹۹۰).

ارزیابی در یک یادگیری موقعیتی یا چارچوب کارآموزی شناختی مهم و سرعین حال پیچیده است. ارزیابی در این محیط نه تنها بر یادگیرنده، بلکه بر فرآیند یادگیری کلی شامل محتوا، روش‌ها، توالی و جامعه‌شناسی و تناسب آن با نیازهای نوپدید یادگیرنده تمرکز دارد. شون (۱۹۸۷) تأکید می‌کند که نقش‌ها و انتظارات معلم و یادگیرنده همگی اهمیت حیاتی دارند. در حالت ایدآل، این نقش‌ها باید به‌منظور ارزیابی واقعی اثربخشی تجربه یادگیری و موفقیت یادگیری درک شوند. درک و ارزیابی این نقش‌ها تنها یک جنبه از ارزیابی در یک محیط یادگیری موقعیتی است که در آن یادگیری و به‌طور هم‌زمان، ارزیابی باید در یک بافت فرهنگی روی دهند. کالینز (۱۹۹۰) سه رویکرد را برای ارزیابی در یک زمینه یادگیری موقعیتی شناسایی کرده است: پرتفوی‌ها، خلاصه آمار و تشخیص. این رویکردها نقطه شروع بررسی انواع جدید ارزیابی است که برای پشتیبانی از یک مدل جدید یادگیری موردنیاز است. تحقیقات بیشتری برای توسعه و اصلاح شیوه‌های آموزشی و ابزارهای فناورانه موردنیاز است که هم به کارکرد یادگیری و هم به کارکرد ارزیابی کمک می‌کنند. این مقاله برخی از رویکردهای ارزیابی موقعیتی یادگیری را بر اساس آزمایش‌های مبتنی بر تحقیق و مدرسه گزارش کرده است که به روش استراتژی‌های جدید ارزیابی برای نوع جدیدی از محیط یادگیری اشاره می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

نظریه شناخت موقعیتی از نظر نوع نگاهی که بر دانش و یادگیری دارد، بر آنچه آموزش به یادگیرندگان از منظر فرصت‌های آموزش و یادگیری ارائه می‌دهد، تأثیر می‌گذارد. در ابتدا، از دیدگاه آموزشی، این دیدگاه ممکن است به نفع حرکت آموزش از نظام‌های آموزشی به‌طور کل و قرار دادن فراگیران در شرایط واقعی باشد. این به این معنا است که فراگیران قادر نخواهند بود آنچه را که در دنیای واقعی بدان نیاز دارند را در نظام‌های آموزشی صرف کسب نمایند؛ بنابراین، مهم است که سیستم‌های فعالیتی در محیط کار را به‌عنوان بخشی از فرآیند طراحی آموزشی بررسی شود. این سیستم‌ها شامل افراد، ابزارها، ساختار فرهنگی و اجتماعی نظیر طبقه نیروی کار، هنجار و قوانین است که در تعاملات متقابل مشارکت دارند. مشخصه‌های سیستم‌های فعالیتی تعیین‌کننده بار ارزشی مولفه‌های برنامه درسی برای آن سیستم خواهند بود. به‌گونه‌ای که یادگیری موقعیتی و کسب دانش و مهارت از طریق تعاملات در سیستم، به مولفه راهبردهای یاددهی-یادگیری نقش محوری

می‌بخشد (Engestrom, ۲۰۰۰). یکی از عناصر مهم نظام آموزشی برنامه درسی است که هسته اصلی تمام فعالیت‌های آموزشی را تشکیل می‌دهد. در نظام آموزش و پرورش ایران به‌طور اعم و نظام برنامه‌ریزی درسی به‌طور اخص، تصمیم‌گیری به شیوه متمرکز اداره می‌شود. از این‌رو، برنامه‌های درسی به‌صورت کاملاً از پیش تعریف‌شده و به شکل کتاب درسی، امکان هرگونه دخل و تصرف را از معلم و دانش‌آموز سلب می‌کند. با توجه به راهکارهای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی و برای کاهش تمرکز و بر اساس قانون، برنامه مدارس ویژه (بوم) با تفویض اختیار به مدارس در کشور اجرا شده است. در این پژوهش به‌منظور کیفیت‌بخشی و غنی‌سازی این برنامه، نظریه برنامه درسی شناخت موقعیتی مبنای کار قرار گرفته است. بعد از بررسی مفاهیم، تعاریف و دیدگاه‌ها در خصوص برنامه‌ی درسی، برنامه‌ی درسی ملی، برنامه‌ی درسی ویژه مدارس (بوم)، عناصر چهارگانه برنامه درسی مورد توافق متخصصان (هدف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی) شناسایی شد. یافته‌های این پژوهش با توجه به مدل ارائه‌شده چارچوب برنامه درسی منعطفی را با تأکید بر مفهوم‌سازی خلاقیت و عملکرد، توأمان بودن ارزیابی و یادگیری، ترکیبی و چندبعدی بودن بازخورد گیری از بوم و زیست اجتماعی و ویژگی‌های فرهنگی و ملاحظات محیطی جهت آموزش ارائه می‌دهد. این چارچوب فرصتی برای فعالیت اجتماعی فراهم می‌کند که عواملی چون تجارب یادگیری بر تعاملات محیطی، بافت، زمینه و فرهنگ، غوطه‌وری در رابطه و فعالیت، توانمندی شناختی، تمرکز بر زمینه و توجه به تفاوت‌های فردی در تدریس و موقعیت معتبر در آن دخیل هستند. تحقیقات مختلفی نیز از این عقیده حمایت می‌کنند.

همچنین با توجه کامل در خصوص چهار عنصر مورد اتفاق نظر همه صاحب‌نظران برنامه درسی تقریباً در هر یک از آن عناصر به جامعیت رسیده است؛ و بر ابعاد (مفهوم‌سازی خلاقیت و عملکرد، توأمان بودن ارزیابی و یادگیری، ترکیبی و چندبعدی بودن و بازخورد گیری از بوم و سیستم اجتماعی) تأکید می‌کند. در خصوص عنصر اهداف؛ مؤلفه‌های توانمندی شناختی، تمرکز بر زمینه و توجه به تفاوت‌های فردی را در اولویت قرار می‌دهد. در خصوص عنصر راهبردهای یاد - دهی یادگیری به تهیه نقشه چندبعدی یادگیری، استفاده از فن‌های مسئله محور، درگیری با موقعیت عمل برای ایجاد شناخت، ایجاد چالش و تقابل در اشتراک‌گذاری افکار، فعال نمودن فراگیران در پژوهش‌های میدانی، طراحی فعالیت صحنه‌سازی و همسان‌سازی برای ایجاد انگیزه و توسعه مهارت پژوهشی،

الگوسازی، ساماندهی و تحلیل اطلاعات جهت استقلال یادگیری، تسهیل گری در اشتراک گذاری تجارب برای شخصی سازی شناخت، به کارگیری امور روزمره در نهادینه کردن شناخت، تلفیق آموزش با شیوه های فرهنگی اجتماعی تأکید دارد. همانند سایر الگوها در خصوص عنصر تجارب یادگیری ضمن تأکید بر تعاملات محیطی با عوامل؛ بافت، زمینه و فرهنگ، غوطه وری در رابطه و فعالیت دارد. در خصوص عنصر ارزشیابی اظهار می دارد که بایستی با توجه به نوع فعالیت ها از هر یک از مؤلفه های بیان شده ارزشیابی تلفیقی صورت پذیرد. تحقیقات مختلفی نیز از این عقیده حمایت می کنند. یافته های این پژوهش چارچوب برنامه درسی منعطفی را با تأکید بر ویژگی های فرهنگی و ملاحظات محیطی جهت آموزش ارائه می دهد. این چارچوب فرصتی برای فعالیت اجتماعی فراهم می کند که عواملی چون زمینه، بافت، فرهنگ، ذهن، بدن، تعاملات و موقعیت معتبر در آن دخیل هستند و می توان ضمن استفاده از پیش سازمان دهنده محتوای آموزشی را به صورت تدریجی و مستمر ارائه داد. برجستگی این پژوهش نسبت به دیگر پژوهش ها به این دلیل است که ۱. این مطالعه بر روی چهار عنصر مورد اتفاق نظر همه برنامه ریزان برنامه درسی کار کرده و در هر عنصر تقریباً به جامعیت رسیده است ۲. این پژوهش قادر است راه موفقیت در تحول مدرسه ای را با تأکید بر برنامه درسی و با رویکرد یادگیری در موقعیت های واقعی را که موجب کسب مهارت های زندگی و حرفه ای می شود، فراهم نماید. باید گفت که اجرای برنامه درسی ویژه مدارس (بوم)، بر مبنای شناخت موقعیتی، تحت تأثیر ویژگی های برنامه، شرایط محلی؛ شرایط محلی اجرا به تحلیل شرایط اجتماعی از قبیل منطقه آموزشی، جامعه محلی، مدیر و معلم، سازمان ها یا محل های کار افراد، رخدادهای برنامه ریزی شده یا نشده و فعالیت هایی می پردازد که بر سازنده و مؤثر بودن یا نبودن تلاش های اجرا اثرگذار هستند و عوامل بیرونی (میزان مشارکت نمادها و مردم محلی با مدرسه، ظرفیت ها و امکانات موجود و ...) قرار دارد. اجرا نیازمند برداشتن چهار گام اساسی است: ایجاد دانش و آگاهی (« ایجاد ساختارهای تسهیل کننده فرایند پیچیده درگیری هم زمان در متقاعدسازی، تصمیم گیری و تعهد و به گردش در آوردن تنظیم خوب برای اجرا است. در آخر باید گفت که یک برنامه درسی خوب، وقتی به موفقیت می رسد که به یادگیرندگان و محیط درسی، به خوبی پردازد (Van beik، ۲۰۱۴؛ Nahar، ۲۰۱۰). مهم ترین جنبه های فعالیت های آموزشی و تعامل یادگیرنده با معلم، در محیط یادگیری رخ می دهد (Torgot، ۲۰۱۷). ارتباطات

اجتماعی از طریق تجارب و محیط یادگیری ایجادشده و گسترش می یابد (Coper, ۲۰۱۶). شناخت موقعیتی مطرح می کند که دانش نه فقط به عنوان یک موجودیت جداگانه در ذهن یک فرد است، بلکه آن دانش به عنوان یک تعامل فردی با محیط (زمینه) خود به وجود آمده تا به یک هدف دست یابد.

تقدیر و تشکر

تشکر و قدردانی پژوهش حاضر مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول با عنوان طراحی چارچوب برنامه ویژه مدارس (بوم) مبتنی بر نظریه شناخت موقعیتی، در دوره دوم ابتدایی است. از اساتید راهنمای پژوهش حاضر، خانم دکتر امینه احمدی و آقای دکتر محمد نوریان کمال سپاس و قدردانی رادارم.

منابع:

الف. منابع فارسی:

۱. استرنبرگ، رابرت (۱۳۹۲). *روانشناسی شناختی*. ترجمه سیدکمال خرازی و دکتر الهه حجازی. تهران: انتشارات سمت.
۲. بالغی زاده، سوسن (۱۳۹۶) تبیین تکنولوژی آموزشی و پداگوژی. رشد تکنولوژی آموزشی، ۳۳(۴)
۳. براون، د. ج. (۲۰۰۲)، تمرکززدایی در مدیریت آموزشی. ی ترجمه هایده توکلی، فصل نامه مدیریت در آموزش و پرورش و ۳۴
۴. جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره. (۱۳۸۶). الگوی برنامه درسی مذاکره ای، رهیافتی نو برای تمرکززدایی از آموزش متوسطه. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، (۴): ۸۵-۱۰۲
۵. حسینی خواه علی (۱۳۹۲). سیمور برنارد سرسون، دانشنامه ایرانی برنامه درسی.
۶. حاتمی، جواد (۱۳۹۲). درباره علم شناختی. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۷. حسینی لردگانی، سیده مریم و یادگار زاده، غلامرضا (۱۳۹۹) مروری بر مدل های گوناگون طراحی و تدوین برنامه درسی دانشگاهی در آموزش عالی: ارائه ی مدل برای آموزش عالی ایران. دو فصلنامه ی مطالعات برنامه ی درسی آموزش عالی، ۱۱(۲۲): ۸۸-۴۹
۸. خدایی، معصومه (۱۴۰۲)، بررسی اهمیت راهبردهای یادگیری شناختی و مهارت حل مسئله در دانش آموزان، مجله مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی دوره ۹، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۲ صفحات ۱۰۵-۹۱

۹. خرازی، سید کمال. تلخایی، محمود (۱۳۹۰). مبانی آموزش و پرورش شناختی. تهران: انتشارات سمت.
۱۰. دهقانی، م؛ و امین خندقی، م؛ و جعفری ثانی، ح؛ و نوغانی، م. (۱۳۹۰). واکاوی الگوی مفهومی در حوزه برنامه درسی: نقدی بر پژوهش‌های انجام‌شده با رویکرد طراحی الگو در برنامه درسی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت (مطالعات تربیتی و روان‌شناسی مشهور)، ۱۱(۱)، ۹۹-۱۲۶.
- <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=173045>
۱۱. سرمد، زهره. بازرگان، عباس. حجازی، الهه. (۱۳۸۷). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگه.
۱۲. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (۱۳۸۰)، کلیات طرح سامان دهی محتوای برنامه های درسی و فناوری آموزشی
۱۳. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (۱۳۹۷) راهنمای عمل برنامه ویژه مدرسه (بوم). شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. چاپ اول.
۱۴. شاه جوان محبوبه، مومنی مهمویی، حسین، عالی، مرضیه و فلاح مهنه، تورج (۱۴۰۱)، سنتز پژوهی شاخص ها و مؤلفه های برنامه درسی مبتنی بر بهزیستی برای فراگیران دوره دوم ابتدایی، مجله رهبری آموزشی کاربردی، سال سوم، شماره ۲، تابستان، ۱۴۰۱، صص ۲۶-۱۱
۱۵. شون، هومر. (۲۰۰۵) ژاک اکان. ترجمه محمدعلی جعفری و سید محمد ابراهیم طاهایی. ۱۳۸۸ تهران: انتشارات ققنوس.
۱۶. طالبی، سعید و مظلومیان، سعید و صیف، محمدحسن (۱۳۹۱) اصول برنامه ریزی درسی. تهران: دانشگاه پیام نور
۱۷. فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۲). برنامه درسی چیست؟ تهران: موسسه کتاب مهربان نشر.
۱۸. فیروز فر ایرج، عبدالله عالی شیر مرد (۱۳۹۶) مطالعه‌ای پیرامون یادگیری موقعیتی. فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۳ (۲): ۷۲-۶۵
۱۹. فلاح، وحید؛ حلیمی، علی (۱۳۹۷). بررسی مراحل و اجزای مختلف برنامه های آموزشی و درسی در اجرا، فصلنامه علمی تخصصی روانشناسی، علوم اجتماعی و علوم تربیتی، ۲(۳) صص ۳۲-۱۹
۲۰. قادری، مصطفی (۱۳۹۹). بسترهای فهم برنامه درسی، انتشارات یادواره کتاب، ویرایش دوم، چاپ سوم
۲۱. قراباغی، حسین؛ مقامی، حمیدرضا و فرجی، شیرین. (۱۳۸۹). آموزش الکترونیکی از تئوری تا عمل، مدیریت بر آموزش انتظامی، ۱۳۸۹(۱۲)، ۲۶-۱۷

۲۲. قنبری پور طالعی، فرانک (۱۴۰۲)، طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی سواد اطلاعاتی برای دوره متوسطه دوم، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۲، شماره پیاپی، ۱۵۴ سال سی و نهم، تابستان ۱۴۰۲
۲۳. قاسم پور خوش رودی، ع؛ و دهقانی، م؛ و تلخابی، م؛ و درانی، ک؛ و صالحی، ک. (۱۳۹۸). واکاوی نظریه شناخت موقعیتی و نسبت آن با تربیت معلم. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۵(۱)، ۱۶۱-۱۸۶.
- <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=485771>
۲۴. گویا، زهرا؛ قدکساز خسروشاهی، لیلا. (۱۳۸۶). تبیین جدیدی برای تمرکز و عدم تمرکز در ایران. فصل نامه مطالعات برنامه درسی، ۴: ۱۷-۲۸.
۲۵. مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۶). مدیریت همزمان مدارج تمرکززدایی در نظام برنامه ریزی درسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۴ (۱): ۱-۱۶.
۲۶. مهر محمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها چشم‌اندازها. تهران: انتشارات سمت.
- مالکی، م؛ و فردانش، ه؛ و طلایی، ا؛ و حاتمی، ج. (۱۳۹۷). طراحی و اجرای الگوی یادگیری مبتنی بر نمونه‌سازی و تأثیر آن بر یادگیری مفاهیم و کنش‌های نمونه‌سازی. تعلیم و تربیت، ۳۴۴ (پیاپی ۱۳۶)، ۱۱-۳۴.
- <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=512576>
۲۷. ملکی، حسن (۱۳۹۸) مقدمات برنامه‌ریزی درسی. تهران: انتشارات سمت
۲۸. ملکی، حسن (۱۳۹۵). برنامه ریزی درسی راهنمای عمل، انتشارات مدرسه، ویرایش دوم، چاپ دوازدهم.
۲۹. محبی، عظیم و سهیلا فراهانی (۱۴۰۰)، راهنما و الگوی برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
۳۰. نعیمی حسینی، ف؛ و زارع، ح؛ و هرمزی، م؛ و شقاقی، ف؛ و کاوه، م. (۱۳۹۰). تأثیر یادگیری موقعیتی تلفیقی بر انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی و اضطراب امتحان دانشجویان. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱(۲)، ۱۷۷-۱۹۹.
- <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=169896>
۳۱. وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱)، 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.

ب. منابع لاتین:

1. Anderson Patton, V.M. (1998). Creative catalysts: A study of creative teachers from their own perspectives and experiences. Unpublished doctoral dissertation. The University of Temple.

2. Azizi, S. M. Farajollahi, M. Seraji, F. Khatony, A. & Sarmadi, M. R. (2018). Application of Features of Virtual Curriculum Components of Virtual Courses in Medical Sciences. *Journal of Medical Education Development*, 11 (31), 75- 84.
3. Brown JS, Collins A, Duguid P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. 18(1):32-42.
4. Barab, S. Zuiker, S. Warren, S. Hickey, D. Ingram-Goble, A. Kwon, E. J. Herring, S. C. (2007). *Situationally embodied curriculum: Relating formalisms and contexts*. *Science Education*, 91(5), 750-782.
5. Beer, R. D. (2014). *Dynamical systems and embedded cognition*. The Cambridge handbook of artificial intelligence, 28.
6. Chalmers, I. Hedges, L. V. & Cooper, H. (2002). A brief history of research synthesis. *Evaluation & the health professions*, 25(1), 12-37
7. Choi, J. I. & Hannafin, M. (1995). *Situated cognition and learning environments: Roles, structures, and implications for design*. *Educational technology research and development*, 43(2), 53-69.
8. Dehghani M, Amin Khandaghi M, Jafari Sani H, Noghani Dukh Bahmani M. The study of conceptual model in curriculum field: criticize of researches have been done with model design approach in curriculum. *Foundations of Education*. 2011;1(1):99-126. (Persian)
9. Engestrom Y Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work 2000 960-974.(7)
10. Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
11. Furstenuau, B. Y. (2007). Exploration of an Industrial Enterprise as a Method of boundary-using vocational Education. In Tuomi-Gröhn, Tertlu and Engeström: *Between school and work new perspective on transfer and boundary-crossing*. (pp:85-119), United Kingdom: Emerald.
12. Gough, D. Thomas, J. & Oliver, S. (2017). An introduction to systematic reviews. *An introduction to systematic reviews*, 1-352.
13. Greeno, J. G. (1998). *The Situativity of Knowing, Learning, and Research*. American Psychological Association, 53(1), PP 5-26.
14. Greeno JG. On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*. 1997;26(1):5-17.
15. Greeno DR Smith,J Moore;learning situated of Transfer Corporation lishingPub Ablex:Jersey New.instruction and,cognition,telligenceIn:trial on Transfer.editors,RJ Sternberg,DK Detterman:In1993.J 25. 99-167.pp
16. Gherardi,S. Odella,D Nicolini .F 1998)situated learn people how of standingunder social a Toward Learning Management.curriculum. (3)29
17. Hatami. J. (2013). *About cognition science*. Tehran. Amirkabir Publications. [In Persian]
18. Herrington, A. Herrington, J. Oliver, R. Stoney, S. & Willis, J. (2001). Quality guidelines for online courses: The development of an instrument to audit online units.

19. Kharrazi SK, Talkhabi M. (2011). *Foundations of cognitive education*. Tehran. SAMT Publications. [In Persian]
20. Livingston, K. (2017). The complexity of learning and teaching: challenges for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), PP 141-143.
21. Lunce, M. (2006). Simulation: Bringing the benefits of situated learning to traditional classroom. *Journal of Applied Educational Technology*. 4(1): 37-45.
22. Law. N. yuen. A. & Fox. R (2011). *Educational innovations beyond technology*. Springer New York Dordrecht Heidelberg London.
- Lave J, Wenger E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge:Cambridge University Press;1991.
23. Lave, J. & Wenger, E. (2008). *Situated learning legitimated peripheral participation*. United Kingdom: Cambridge university Press.
24. Li, Y. Zhang, X. Dai, D. Y. & Hu, W. (2021). Curriculum innovation in times of the COVID-19 pandemic: the thinking-based instruction theory and its application. *Frontiers in Psychology*, 12, 1140.
25. McLellan, H. (1993). *Evaluation in a situated learning environment*. *Educational technology*, 33(3), 39-45.
26. Nourian M. (2017). *Analysis of Iran's elementary school curriculum*. Tehran. Gooyesh Nu Publications. [In Persian]
27. Piri, Mosa; Attaran, Mohammad; Kiamanesh, Alireza & Hossein Nezhad, Gholamreza (2011). Strategic School-centered Curriculum to Decentralize the Curriculum System. *Curriculum Research Journal*. Iranian Curriculum Studies Association. No. 1. 27-1.
28. Regolith, C.M. & Duffy, F.M. (2014). Paradigm Change in Education: Introduction to Especial Issue. *Educational Technology*, 54(3), 3-6.
29. Rapanta, C. Botturi, L. Goodyear, P. Guàrdia, L. & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2 (3), 923- 945
30. Siti Norainna, P. B. (2018). Situated Learning Theory: The Key to Effective Classroom Teaching? *International Journal for Educational, Social, Political & Cultural Studies*, 1(1), PP 49-59.
31. Talkhabi M. (2019). *Cognition and education (Cognitive principles of education)*. Tehran. SAMT Publications. [In Persian]
32. Turgut, U. Colak, A. & Salar, R. (2017). How Is The Learning Environment In Physics Lesson With Using 7e Model Teaching Activities. *European Journal of Education Studies*.
33. Tellado, G. S. (2012). An evaluation case:The implementation and evaluation of aproblem solving. Training program for adolescents. *Evaluation and program planing*, 8(1), PP 458-499.
34. Viana, J. & Peralta, H. (2021). Online learning: From the curriculum for all to the curriculum for each individual. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10 (1), 122-136.
35. ek, J. A. & De Jong, F. P. C. M. Minnaert, A. E. M. G. Wubbels, Th. (2014). *Teacher Practice in Secondary Vocational education: Beatween teacher-regulated activities of student*

learning and student self-regulation. *Teacher and Teacher Education*, 40, 1-9. doi:10.1016/j.tate.2014.01.005.

36. Wiles, J. W. & Bondi, J. C. (2011). *Curriculum development: A guide to practice* (8th ed). Boston

37. Wilson AL The promise of situated cognition *New Directions for Adult and Continuing Education*199371-(57);

38. Young MF Instructional design for situated learning *Educational Technology Research and Development* . ۱۹۹۳ 56.:43-58.(1)41;1

39. Yeoman, P. & Wilson, S. (2019). Designing for situated learning: Understanding the relations between material properties, designed form and emergent learning activity. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 090-2108.

40. Zadshir, M. Assareh, A. Gholam Azad, S. & Imamjomeh, M. (2023). Components trait of Cognition-based Mathematics Curriculum: A Research Synthesis Study. *Journal of Curriculum Studies*, 18(68), 79-110. [In Persian]

41. YarMohammadian M. H. (2017). *Basics and principles of curriculum planning*. Tehran. Yadvare Ketab Publications. [In Persian]

Designing and presenting the framework of the special program for schools (BOM) based on the theory of situational cognition¹

Abstract

Purpose: The purpose of the current research is to explain the components of the special program for schools (BOM) based on the theory of situational cognition.

Method: In terms of purpose, it is applied and mixed (quantitative-qualitative). The method in the qualitative part was of documentary type using research synthesis and in the quantitative part descriptive-survey. All valid articles related to curriculum and situational awareness were collected and analyzed; Then, with the help of the expert community, it was validated and the fit of the model was obtained.

Findings: Based on the findings of this research and in a combined synthesis, 10 themes and 4 elements (components) common and approved by most curriculum theorists (purpose, content and educational resources, teaching methods, learning and evaluation) were extracted. By identifying the characteristics of the elements of the special school program (BOM) and the structural concepts of the relationship between these components, it was explained by relying on the theory of situational cognition.

Conclusion: According to the solutions of the Fundamental Transformation of Education document, reducing the concentration and implementation of the special school program, the flexible curriculum framework with emphasis on the conceptualization of creativity and performance, the combination of assessment and learning, the combination and multidimensionality of feedback from the environment and social life and It provides cultural characteristics and environmental considerations for education and factors such as learning experiences on environmental interactions, context, context and culture, immersion in relationship and activity, cognitive ability, focus on the context and attention to individual differences in teaching and valid position in It emphasizes.

Keywords: curriculum, special school program (BOM), situational awareness, components of special school program.