

چشم اندازهای پداگوژی، افق های الهام بخش در برنامه درسی آموزش عالی  
**Pedagogical Perspectives as Inspirational Horizons in Higher  
Education Curriculum**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۲۵، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۷/۱۲/۲۴، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۲/۱۹

**Dr. Zohreh Ababaf**

دکتر زهره عباباف<sup>۱</sup>

**Abstract:** Pedagogy is one of the most focused research areas in curriculums studies and education. This developing research area is an essential topic in the higher education curriculum. This research is designed to explore the pedagogical dimensions in higher education curriculum. The data were collected based on a quantitative research design and through an exploratory synthesis technique. The research process consists of five consecutive stages. In the first 2 stages, the references of the research were selected. In the next 2 stages, the data was analyzed using analytic induction which derived 37 components. In the last stage, the components were synthesized in order to achieve a conceptual framework, and 7 key components were drawn: perspectives, agents, theorization, belief system, domains, principles- procedures, and professional competencies. Based on these key components, the conceptual model of pedagogy was developed.

**Keywords:** higher education curriculum, dimensions of pedagogy, pedagogy, pedagogical perspectives

**چکیده:** پداگوژی یکی از موضوعات مورد بحث و مرتبط با مطالعات برنامه درسی و آموزشگری است. این حوزه مطالعاتی در حال گسترش و در عین حال بسیار اساسی در مطالعات برنامه درسی آموزش عالی است. این مقاله با هدف شناخت ابعاد پداگوژی در آموزش عالی تنظیم شده است. داده ها بر اساس یک طرح پژوهش کیفی از نوع سنتز پژوهی با رویکرد اکتشافی جمع آوری شده اند. فرایند پژوهش شامل پنج گام متوالی بوده است. در دو گام اول منابع داده های پژوهش گزینش شدند و در دو گام بعدی داده ها به شیوه استقرای تحلیلی مورد تحلیل قرار گرفتند. از تحلیل داده ها ۳۷ مؤلفه استنباط شد. در گام پنجم، برای رسیدن به یک چارچوب مفهومی مؤلفه ها با هم ترکیب شدند و ۷ مؤلفه اصلی: چشم انداز ها، عامل ها، نظریه پردازی، نظام باوری، حیطه ها، اصول و رویه ها، و شایستگی های حرفه ای شکل گرفتند. بر اساس مؤلفه های اصلی، مدل مفهومی پداگوژی تدوین گردید.

**کلمات کلیدی:** ابعاد پداگوژی، برنامه درسی آموزش عالی، پداگوژی، چشم انداز های پداگوژی.

<sup>۱</sup>استادیار دانشگاه فرهنگیان، z\_ababaf@yahoo.com

فهم پداگوژی<sup>۱</sup> و برنامه درسی عنصر کلیدی برای ایفای نقش مدرسی در آموزش عالی است. پداگوژی به معنای هدایت کردن کودک<sup>۲</sup> و به عنوان هنر و علم تدریس به کودکان شناخته شده بود. اینکه چه چیزی باید یاد گرفته شود، چگونه یاد گرفته شود، چه موقع باید یاد گرفته شود، و اینکه به کمک معلم یاد گرفته شوند و معلم نسبت به آن باید پاسخگو باشد به عنوان تکنیک های پداگوژی برای انتقال موثر محتوا استفاده شده است (کلینتون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱: ۴۹). این برداشت از پداگوژی برخاسته از نگاه نظریه پردازان عرصه تربیت متناسب با "رویکرد معلم محور" در سطح مدارس بوده است. تحولات در حوزه تعلیم و تربیت و حضور رویکردهای یادگیرنده محور و یادگیری محور، تاکید بر نقش تسهیل گری معلم و همچنین توسعه پداگوژی به آموزش عالی منجر به باز تعریف پداگوژی شده است و فهم پداگوژی محدود به تربیت کودک نیست بلکه به عنوان مفهومی اساسی برای آموزشگری در همه دوره های تحصیلی تلقی می شود. لوین<sup>۴</sup> (۱۹۹۲)، پداگوژی را به عنوان "ترکیبی از تفکر<sup>۵</sup>، احساس<sup>۶</sup>، اطلاعات<sup>۷</sup>، دانش<sup>۸</sup>، نظر، تجربه، خرد<sup>۹</sup> و خلاقیت" می داند و بر فهم پداگوژی به عنوان تلفیقی از هنر و علم<sup>۱۰</sup>، نظر و عمل<sup>۱۱</sup> تاکید دارد. گرین و رید<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۷)، پداگوژی را یک مفهوم چند بعدی حاصل پیوند عناصر "هنر" و "علم"، "نظر" و "عمل" می دانند (فیلن و سامشن<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۸: ۲۴). شوآب<sup>۱۴</sup> (۱۹۶۴)، عمل فکورانه را به عنوان یک شاخص حرفه ای معرفی کرده است که مستلزم تلفیق هنرهای به گزینی<sup>۱۵</sup> و هنرهای عملی<sup>۱۶</sup>، و پداگوژی را تلفیقی هنرمندانه از نظر و عمل می داند (پاینار، ۱۹۹۶: ۷۴۹).

---

1. *Pedagogy*

2. *Child leading*

3. *Klinton*

4. *Levine*

5. *Thinking*

6. *Feeling*

7. *Information*

8. *Knowledge*

9. *Wisdom*

10. *Art and Science*

11. *Theory and Practice*

12. *Green and Reid*

13. *Sumsion*

14. *Schwob*

15. *Eclectic Arts*

16. *Practical Arts*

چشم اندازهای پداگوژی، افق های الهام بخش در ...

آندراگوژی<sup>۱</sup> به معنای هنر و علم کمک کردن به یادگیری بزرگسالان به عنوان یک اصطلاح مرتبط با پداگوژی به کار می رود. مفهوم آندراگوژی در کمک به یادگیری بزرگسالان توسط نولز<sup>۲</sup> (۱۹۹۶)، مطرح شد. منظور او از آندراگوژی آن است که بزرگسالان چگونه یاد می گیرند. نظریه آندراگوژی پنج اصل اساسی را در بر می گیرد. اصل اول خودپنداره<sup>۳</sup>، به این معنا که یادگیرندگان در فرایند یادگیری از یک یادگیرنده وابسته به سمت یک یادگیرنده خود راهبر<sup>۴</sup> ارتقاء می یابند. اصل دوم تجربه، یادگیرندگان تحت هدایت مدرسان خود در فرایند تجربه بزرگ می شوند و نقش ها و مسئولیت های متفاوتی را تجربه می کنند.

اصل سوم آماده بودن برای یادگیری، عامل یادگیری در بیشتر بزرگسالان درونی است. بزرگسالان در مقام یادگیرنده زمانی که احساس می کنند دانش کافی برای مواجهه با مسائل پیچیده در موقعیت های اجتماعی و شغلی ندارند بیشتر به یادگیری تمایل پیدا می کنند. اصل چهارم جهت گیری نسبت به یادگیری، یادگیرندگان بزرگسال نیاز به کسب اطلاعات جدید برای ایفای نقش در موقعیت های مربوط به خود دارند. در نتیجه، آنها تمایل دارند دانش و مهارت هایی را کسب کنند که به ایفای نقش حرفه ای آنها کمک می کنند. اصل پنجم انگیزه یادگرفتن، این اصل به بزرگسالان کمک می کند تا یادگیری شان هدفمند باشد. همچنین نیروی محرکه ای است که به بزرگسال کمک می کند تا برای رسیدن به سطح بالاتری از دانش و عمل تلاش کنند (نولز، ۲۰۱۲ و ۲۰۱۴). در زمینه اهمیت آندراگوژی دو نظر موافق و مخالف وجود دارد:

گروهی به طراحی روش ها و مدل هایی درباره آندراگوژی به عنوان یک رشته علمی<sup>۵</sup> پرداخته اند و گروهی آن را فاقد جنبه های قابل اتکاء به عنوان یک رشته علمی می دانند (هنشکی، ۲۰۱۱؛ به نقل از کانروی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸).

پیشرفت فناوری و استفاده از آن در آموزش باعث شده است که دانشجویان به کمک ابزارهای دیجیتالی به منابع متنوعی دسترسی پیدا کنند و به راحتی بتوانند دانش مورد نیاز خود را کسب نمایند و با دیگر همتایان خود به مشارکت بگذارند. این رویداد چالش بر انگیز سبب بروز نظریه های یادگیری متناسب با دنیای دیجیتالی و آموزش دیجیتالی شده است. یکی از نظریه های یادگیری، یادگیری خود تعیین گری<sup>۷</sup> یا هیوتاگوژی<sup>۸</sup> بوده است که در تایید و توسعه مفهوم

1. *Andragogy*

2. *Knowles*

3. *self-concept*

4. *self-directed learner*

5. *Scientific discipline*

6. *Conroy*

7. *learner-determined*

8. *Heutagogy*

آندرا گوژی توسط هیز و کنیون<sup>۱</sup> (۲۰۰۰)، مطرح شد. در این نظریه بر دو فرایند چگونه یاد گرفتن<sup>۲</sup> و چه چیزی یاد گرفتن<sup>۳</sup> تاکید شده است. هیز و کنیون معتقدند که در آندرا گوژی بر خود راهبری<sup>۴</sup> دانشجویان به عنوان یادگیرندگان بزرگسال در مواجهه با آنچه مدرسان شان تدریس کرده اند تاکید می شود؛ اما در هیوتاگوژی دانشجویان در تدوین برنامه درسی کلاس خود هم مشارکت می کنند. همچنین، هیوتاگوژی مبتنی بر نظریه های انسان گرایی و ساخت گرایی<sup>۵</sup> در پیوند با دانش علوم اعصاب است. زیرا یافته های علوم اعصاب نشان داده اند زمانی که یادگیرندگان در فرایند اکتشاف و فرضیه سازی و آزمایش آن مشغول هستند تمامی حواس، تجربه، تأمل، زمینه ها، و حافظه با آن فرایند درگیر می شوند. بر این اساس، یادگیرنده نقطه مرکزی یا اساس طراحی فرایند یاددهی- یادگیری از ابتدا تا سنجش یادگیری تلقی می شود و از رویکرد یادگیرنده محور<sup>۶</sup> تبعیت می کند (هیز، ۲۰۱۴؛ آگوناکس و ماتوس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸: ۲).

بلاشک<sup>۸</sup> (۲۰۱۲)، معتقد است که هیوتاگوژی بر اساس آندراگوژی شکل گرفته است اما این دو مفهوم پنج تفاوت اساسی نسبت به یکدیگر دارند. هیوتاگوژی نیازمند استفاده از یادگیری دوجانبه یعنی فعال بودن و مشارکت مدرس و دانشجو باهم است؛ تاکید بر توسعه قابلیت ها علاوه بر کسب شایستگی ها دارد؛ دانشجویان علاوه بر یادگیرنده بودن، خود تعیین گر هستند و می توانند در طراحی برنامه درسی و سنجش مشارکت کنند؛ یک رویکرد مدیریت شده توسط یادگیرنده<sup>۹</sup> است تا رویکرد مدیریت شده توسط آموزشگر<sup>۱۰</sup>؛ از یک طرح غیر خطی<sup>۱۱</sup> یادگیری محور برخوردار است تا یک طرح خطی؛ و متمرکز بر فرایند فهم چگونه یاد گرفتن است تا یاد گرفتن محتوا (بلاشک، ۲۰۱۲؛ آگوناکس و ماتوس<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۸: ۳).

مفهوم هیوتاگوژی در طی چند سال اخیر باز تعریف شده است (بلاشک و هیز، ۲۰۱۶ و ۲۰۱۴؛ هیز و کنیون، ۲۰۱۳). برخی با استفاده از مفاهیم هیوتاگوژی و آندراگوژی، مفاهیم جدیدی معرفی کرده اند. از جمله: گارنت و اوبرن<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۳) و لاکین و همکاران<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۰)، مفهوم

<sup>1</sup>. Hase and Kenyon

<sup>2</sup>. How to learn

<sup>3</sup>. What to learn

<sup>4</sup>. Self-directed

<sup>5</sup>. Humanistic and constructivist

<sup>6</sup>. Learner-centred learning

<sup>7</sup>. Agonács & Matos

<sup>8</sup>. Blaschke

<sup>9</sup>. learner-managed approach

<sup>10</sup>. Instructor-learner managed

<sup>11</sup>. Non-linear design

<sup>12</sup>. Agonács & Matos

<sup>13</sup>. Garnett & O'Beirne

<sup>14</sup>. Luckin et al

چشم اندازه‌های پداگوژی، افق‌های الهام بخش در ...

پیوستگی پداگوژی- آندراگوژی- هیوتاگوژی (PAH) و بوث<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)، یادگیرنده خود تالیف<sup>۲</sup> را معرفی کردند. بویلاکوا و پلیس<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) و بلاشک<sup>۴</sup> (۲۰۱۲)، هیوتاگوژی را به یادگیری الکترونیکی، فناوری دیجیتال و آموزش از راه دور پیوند زدند. این پیوند راه را برای ورود مفاهیم جدید مانند پیوند گرایبی<sup>۴</sup>، آموزش سوم، یادگیری مادام‌العمر، یادگیری قرن بیستم، زندگی و مهارت‌های شغلی باز کرده است (آگوناکس و ماتوس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸: ۴).

اسنودن<sup>۶</sup> (۲۰۱۷)، یادگیری خودتعیین‌گری یا هیوتاگوژی را گسترش یافته و باز تفسیری از اصول آندراگوژی می‌داند. او معتقد است که هیوتاگوژی به یادگیرنده کمک می‌کند تا فضای ذهنی خود را توسعه دهد و یادگیرنده به عنوان معمار یادگیری، فرایند یادگیری خود را بهبود بخشد. اسنودن معتقد است، استفاده از این رویکرد یادگیری در دانشگاه در کسب مهارت‌های مورد نیاز جامعه جهانی در حال رقابت اهمیت دارد. راسی و رازلی<sup>۷</sup> (۲۰۱۴)، هدف اصلی دانشگاه‌ها را انتقال "دانش مولد"<sup>۸</sup> می‌دانند و معتقدند "دانشگاه‌ها" دیگر برج‌های عاج نیستند که دانش را در انزوا تولید کنند. بنابراین، از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود برای مشارکت با ذینفعان به منظور ارائه کمک‌های اقتصادی تعامل داشته باشند (راسی و رازلی، ۲۰۱۴؛ به نقل از اسنودن، ۲۰۱۷: ۲۵).

باشک<sup>۸</sup> (۲۰۱۴)، اشاره می‌کند که پژوهش‌های کمی در زمینه هیوتاگوژی به عنوان یک رویکرد برای رشد قابلیت‌های یادگیرنده انجام شده و نیاز به جمع‌آوری شواهد معتبر در زمینه اثربخشی هیوتاگوژی در آموزش است. هیز<sup>۹</sup> (۲۰۱۶)، پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌های مرتبط با هیوتاگوژی مانند: یادگیری مادام‌العمر، آموزش عالی، یادگیری به کمک فناوری‌های دیجیتال، یادگیری از راه دور، آموزش مدرسه‌ای، روش‌های تدریس، و آموزش حرفه‌ای را مورد بررسی قرار داده است. یافته‌ها نشان دادند که هیوتاگوژی قابلیت استفاده در این زمینه‌ها را دارد اما شواهد تجربی به دست آمده محدود بوده است.

تأمل بر توضیحات فوق نشان می‌دهد که دو مفهوم آندراگوژی و هیوتاگوژی، و مفاهیم مرتبط با آنها توسعه یافته مفهوم پداگوژی هستند. نولز<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۶)، در توصیف آندراگوژی بر چگونگی فرایند یادگیری بزرگسالان تاکید کرده است. به عبارتی، پداگوژی را با توجه به ویژگی‌های دانشجویان به عنوان یادگیرندگان بزرگسال تبیین نموده است که می‌تواند در اثربخشی

1. Booth

2. Self-authoring learner

3. Bevilacqua & Peleias

4. Connectivism

5. Agonács & Matos

6. Snowden

7. Rossi and Rosli

8. Productive knowledge

عمل پداگوژی مدرسان در محیط یادگیری نقش اساسی داشته باشد. هیز و کنیون (۲۰۰۰)، هیوتاگوژی را در تکمیل آندراگوژی و در پاسخ به نیازهای یادگیری متناسب با ظهور فناوری در آموزش تبیین نموده اند. به همین دلیل آنها تاکید بر مدیریت یادگیری و خود انتخاب گری توسط دانشجویان و استفاده از رویکرد غیر خطی در آموزش دارند.

محوریت دانشجو به عنوان یک شخصیت واحد مورد توجه برخی از پژوهشگران حوزه پداگوژی بوده است. عیسی سعید (۲۰۱۸)، مدرسان را به استفاده از روش تدریس تحولی با هدف رشد آکادمیک، اجتماعی و معنوی دانشجویان به عنوان یک شخصیت واحد تشویق می کند. برای این منظور او برقراری ارتباط با دانشجویان مبتنی بر اعتماد به قابلیت های هر دانشجو و الهام بخش بودن در کلاس درس به کمک تدریس مبتنی بر شور و شوق و خلق فضایی فراتر از موضوع درس را پیشنهاد می دهد. رایان و تیل بری<sup>۱</sup> (۲۰۱۳)، آموزش استعمار زدایی به کمک لغو چارچوب های آموزشی مبتنی بر غلبه جهان بینی غربی به سمت ایجاد تجربیات مبتنی بر فهم بین فرهنگی در نظام آموزش عالی و توانایی تفکر و کار با استفاده از چارچوبها و روش های حساس جهانی را پیشنهاد داده اند. همچنین آنها بر تربیت توانایی های نوین به کمک خلق ایده های آموزشی فراتر از تاکید صرف بر دانش و درک و فهم به کمک پداگوژی های مبتنی بر رشد همه جانبه شخصیت دانشجو و رویکردهای تحول زا در یادگیری تاکید دارند. در انتها آنها رهبران و برنامه ریزان آموزشی را به خلق فضاهایی برای عبور از مرزها به کمک برخورداری از رویکرد یکپارچه و سیستماتیک در آموزش و تدوین برنامه درسی متناسب با آموزش بین رشته ای<sup>۲</sup>، بین حرفه ای<sup>۳</sup> و یادگیری بین رشته ای<sup>۴</sup>، به حداکثر رساندن همکاری و چشم انداز مشترک، در عین حال مقابله با تعصب و تفاوت دیدگاه ها را پیشنهاد داده اند.

مرور مطالعات حوزه پداگوژی که به گزیده هایی از آنها اشاره شد، نشان می دهند این حوزه مطالعاتی در حال گسترش و در عین حال بسیار اساسی در مطالعات برنامه درسی است. از طرف دیگر، هژمونی دنیای تکنولوژیک و به دنبال آن تحولاتی که در نظام زیست بشری و ساختارهای ارتباطات بین فردی و گروهی ایجاد کرده، برنامه درسی و تدریس را با نیازها و چالش های جدیدی رو به رو نموده است (پاینار، ۲۰۱۸). دوایل<sup>۵</sup> (۱۹۹۲)، تدریس را یک رویداد پداگوژیک تلقی می کند. او پداگوژی را به عنوان "چگونگی" آموزش<sup>۶</sup> و "تعاملات انسانی که در ضمن مراحل تدریس رخ می دهد" تعریف می کند. از نگاه دوایل عناوین اصلی تدریس شامل

1. Ryan & Tilbury

2. Inter-disciplinary education

3. Inter-professional

4. Inter-disciplinary learning

5. Doyle

6. Schooling

چشم اندازه‌های پداگوژی، افق‌های الهام بخش در ...

انگیزش<sup>۱</sup>، ارتباط<sup>۲</sup>، بازخورد<sup>۳</sup>، و قابلیت دسترسی است. از نظر او برنامه درسی به یک چارچوب یا راهنمای عمل تدریس اشاره می‌کند و نمی‌تواند محقق شود مگر در حین عمل تدریس. به همان نسبت، تدریس همیشه درباره چیزی است. بنابراین نمی‌تواند مبرا از برنامه درسی باشد، و عمل تدریس خودش دلالت بر مفروضات و نتایج منطقی برنامه درسی دارد. برنامه درسی به عنوان متن ساختارگرایانه، تدریس را حد وسط هنر و علم قرار می‌دهد (پاینار، ۱۹۹۶: ۷۴۹).

برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که فلسفه‌های شخصی<sup>۴</sup> مدرسان درباره تدریس و یادگیری بر فرایند تدوین برنامه درسی موثرند. ونانس<sup>۵</sup> و همکارانش (۲۰۱۴)، دیدگاه مدرسان دانشکده علوم پزشکی درباره تغییر برنامه درسی را بررسی کردند. یافته‌های این پژوهش نشان دادند، مدرسان بر اساس باورشان نسبت به اهمیت علوم پایه و بالینی، اهمیت فرصت‌های یادگیری، کاهش زمان تدریس توضیحی، تمرکز بر استفاده از روش یادگیری در گروه‌های کوچک، و تدریس مبتنی بر مورد، برنامه درسی خود را تدوین می‌کنند. در ادامه اضافه می‌کنند که مدرسان فلسفه شخصی خود را از طریق سال‌ها تجربه تدریس به دست آورده اند (استرازز<sup>۶</sup>، ۲۰۱۸: ۱۳۰).

گوتیر<sup>۷</sup> (۱۹۹۱)، معتقد است روشی که با دغدغه پداگوژی نوشته می‌شود نسبت به روشی که با دغدغه علمی یا هنری نوشته می‌شود به طور معناداری متفاوت است. ارتباط پداگوژی با برنامه درسی چه به عنوان ابزار یا شیوه اجرایی (دویل، ۱۹۹۲)، چه به عنوان هدف و رویکرد (گوتیر، ۱۹۹۱)، و چه به عنوان دو مقوله درهم آمیخته (شولمن<sup>۸</sup>، ۱۹۸۷)، مورد تأکید است. تحول در هر کدام از دو حوزه بر دیگری اثرگذار خواهد بود. از نگاهی دیگر، برای تولید برنامه‌های درسی با کیفیت، کاهش فاصله بین برنامه‌های درسی طراحی شده و اجرا شده، و افزایش سطح اثربخشی آن‌ها باید بر ابعاد پداگوژی متناسب با شرایط زمینه‌ای تأمل کرد. بنابراین، این مقاله بر این سوال متمرکز شده است:

• در مطالعات انجام شده در زمینه پداگوژی چه ابعادی از آن نمایان شده است؟

## روش پژوهش

این پژوهش بر اساس طرح پژوهش کیفی و به شیوه سنتز پژوهی با رویکرد اکتشافی انجام شده است. منابع پژوهش با کلیدواژه‌های پداگوژی، آندراگوژی، هیپوتاگوژی، پی‌سی‌کی،

1. Motivation

2. Communication

3. Accessibility

4. Personal philosophy

5. Venance

6. Strawser

7. Gauthier

8. Shulman

تی پک، برنامه درسی آموزش عالی و پداگوژی، پداگوژی آموزش عالی، مدل های پداگوژی، و انواع پداگوژی مورد جست و جو قرار گرفتند. در فرایند جست و جو مراحل متوالی مطابق شکل ۱ طی شده است.



شکل ۱: فرایند جست و جوی منابع مرتبط با کلید واژه ها

منابع پژوهش شامل کتاب، مقاله و پایان نامه بوده اند. منابع مورد جست و جو به زبان انگلیسی و از تمامی پایگاه های قابل دسترسی توسط دانشگاه یو بی سی در بازه زمانی ابتدای ۲۰۱۷ تا انتهای ۲۰۱۸ با توجه به توضیحات مندرج در شکل ۱ بوده است. برخی کتاب ها که نسخه الکترونیکی آنها موجود نبود با دریافت نسخه فیزیکی آنها از کتابخانه یو بی سی مطالعه شدند. در مجموع ۱۱۶ منبع در زمینه پداگوژی و ۲۰۰ منبع در زمینه های مرتبط با پداگوژی مطالعه شد. این تعداد منابع شامل: ۱۰۲ کتاب، ۱۸۱ مقاله و ۳۳ پایان نامه بوده است. منابع از



چشم اندازهای پداگوژی، افق های الهام بخش در ...

پایگاه های اطلاعاتی جی استور<sup>۱</sup>، اسپرینگر<sup>۲</sup>، تیلور و فرانسیس گروپ<sup>۳</sup>، پروکوئست<sup>۴</sup>، ساینس دایرکت<sup>۵</sup>، سیج<sup>۶</sup>، ابسکو<sup>۷</sup>، امراد<sup>۸</sup>، اکسفورد، و مرکز پایان نامه های دانشگاه یو بی سی دریافت شده اند.

در گام دوم، متن کامل مقاله ها و فصل های انتخاب شده از هر کتاب، و همچنین فصل دوم و پنجم پایان نامه هایی که مرتبط با موضوع پژوهش بودند مطالعه شدند. در این مرحله، مطالب اساسی مربوط به موضوع یادداشت برداری شد و منابعی که به لحاظ محتوایی هم پوشانی زیادی داشتند، حذف شدند و منابعی که هم پوشانی کمتر و ایده های جدیدتر داشتند و به عبارتی، پاسخگوی سوال پژوهش بودند به تعداد 33 منبع برای گام بعدی انتخاب شدند. در گام سوم، متن منابع انتخاب شده مجدداً با تأمل بیشتر مورد مطالعه قرار گرفتند و جمله های مرتبط با موضوع پژوهش مشخص شدند. در گام چهارم، داده های متنی در دو مرحله به کمک استقرای تحلیلی<sup>۹</sup> مورد تحلیل قرار گرفتند. در گام پنجم، مؤلفه های حاصل از گام قبلی برای رسیدن به یک چارچوب مفهومی در زمینه پداگوژی با هم ترکیب شدند.

## یافته ها

در مطالعات انجام شده در زمینه پداگوژی چه ابعادی از آن نمایان شده است؟ یافته ها در سه مرحله بر اساس گام های چهارم و پنجم پژوهش ارائه شده اند. در گام چهارم در طی دو مرحله به کمک فرایند استقرای تحلیلی داده ها مورد تحلیل قرار گرفتند. در این روش ابتدا داده ها به اجزایی خرد شده و سپس با ارتباطی که با هم برقرار می کنند به مقوله ها یا مضامین<sup>۱۰</sup> می توان دست یافت که ماهیت کلی تری دارند و مبنای تفسیر داده ها قرار می گیرند.

مرحله اول: گزاره های برخاسته از منابع

در گام چهارم برای تحلیل داده ها بر مبنای استقرای تحلیلی، متن منابع انتخاب شده مطالعه شد و جمله هایی که مورد تأکید نویسنده و حاوی نکات اساسی مربوط به سوال پژوهش

---

1. JSTOR

2. Springer

3. Taylor & Francis Group

4. ProQuest

5. ScienceDirect

6. SAGE

7. EBSCO

8. Emerald

9. Analytic Induction

10. Themes

بودند انتخاب شدند. به لحاظ گسترده بودن داده های مستخرج از منابع، برخی از اساسی ترین گزاره ها ارائه شده اند. یافته های مرحله اول در جدول ۱ قابل مشاهده است.

**جدول ۱. ارائه گزاره های برخاسته از منابع**

نویسنده ن	عنوان	گزیده هایی از گزاره ها
1	Pedagogical Best Practices in Higher Education	تقدم رشد هویت دانشجویان بر انتقال دانش به کمک : تأمل بر مفروضه ها و باورهای قبلی، طرح پرسش های شک بر انگیز برای هدایت دانشجویان به سمت دیدگاه های جدید، تسهیل یک ارتباط مودبانه و محترمانه بین خود و دانشجو، پایداری برای رسیدن به هدف، خلق فضای معنوی برای برانگیختن تخیل / تجسم؛
2	Faculty's Technological , Pedagogical, and Content Knowledge	فهم دانش تکنولوژی محتوا (TCK) به عنوان تاثیر متقابل تکنولوژی و محتوای موضوعی؛ فهم دانش تکنولوژیک (TK) به عنوان تفکر درباره تکنولوژی و کار با آن؛ فهم دانش تکنولوژی پداگوژی (TPK) به عنوان تاثیر تکنولوژی در تغییر فرایند تدریس و یادگیری؛ فهم دانش تکنولوژی پداگوژی محتوا (TPACK) به عنوان ترکیبی خلاقانه از دانش های فوق برای تدریس اثربخش؛
۳	Toward a theory of pedagogical content knowledge in social studies	فهم مرتبط بودن تکنیک های پداگوژی با دانش موضوعی، دانش ساختار رشته ای مرتبط با موضوع، برنامه درسی و ماهیت دانشجویان؛
۴	General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice	فهم پداگوژی به کمک دانش عام و دانش خاص پداگوژی، تجربه تدریس، روش های بهبود انگیزش یادگیری، روش های بهبود مدیریت فرایند یادگیری و ارزشیابی؛ فهم باورهای خود کارآمدی، فعال سازی شناختی، دانش حرفه ای، باورهای حرفه ای و جهت گیری های انگیزشی برای عمل در کلاس درس؛
۵	Pedagogical Content Knowledge in Middle School Statistics	دانش پداگوژی محتوا بازنمایی از ترکیب سه بخش: دانش درباره محتوا و دانشجویان (KCS)، دانش درباره محتوا و تدریس (KCT)، دانش درباره محتوا و برنامه درسی (KCC)؛
۶	The value of CK PK and PCK in professional development programs	اعتقاد و باور مدرس به عنوان عامل تعیین کننده انتخاب رویکرد آموزشی؛ تاکید رویکرد معلم/ موضوع محور بر پداگوژی های مفهوم پردازی؛ تاکید رویکرد یادگیری محور بر پداگوژی ساخت دانش توسط دانشجویان؛
۷	Reimagining Christian	تأمل بر معنویت و دین به عنوان برنامه رشد حرفه ای؛ آمیختگی دانش دینی با تجربه عملی به عنوان یک فرایند تحولی.

چشم اندازهای پداگوژی، افق های الهام بخش در ...

گزیده هایی از گزاره ها	عنوان	نویسنده ن	
دین به عنوان چارچوب فلسفی برای انتخاب پداگوژی؛	Education	(2018)	
نظریه پداگوژی آگاهی نژادی (CRT) به عنوان مجموعه ای از دانش پژوهان مخالف نژاد پرستی به لحاظ رنگ و ایدئولوژی و نهادینه کردن آن به کمک قانون؛ پداگوژی پایداری فرهنگی (CSP) برای حفظ فرهنگ دانشجویان در مقابل خاموش شدن و به انزوا راندن آنها به کمک مدرس؛	Exploring systemic factors of white spaces with in education institutions and the role of the school counselor	Summer (2018)	۸
خلق فضای مشوق خودمختاری و خود مراقبتی برای حفظ هویت بومی دانشجویان؛ خلق فضای مشوق ارزش های بومی، استعمار زدایی و مصالحه؛ خلق فضای مشوق خود انکایی، خود یابی و عشق به دانش جدید؛	bringing something good from way back	Smith (2018)	۹
فرایند تلفیق احترام، ارتباط، عمل متقابل و مسئولیت به کمک تدریس مدرسان؛ یادگیری مبتنی بر محل زندگی به عنوان استراتژی آموزشی میان رشته ای؛ آگاهی از سرزمین به عنوان نقطه شروع تدریس مفاهیم و موضوعات گوناگون در طول و از طریق برنامه درسی؛	exploring educators' practice	Bridge (۲۰۱۸)	۱۰
درک فرهنگ های متفاوت و نقش آن ها در یادگیری، تدریس و سنجش یادگیری؛ تدوین برنامه درسی چند فرهنگی که حاوی پنج بعد: تلفیق منطقی محتوای موضوعی با مفاهیم فرهنگی، فرایند ساختن دانش به کمک درک کردن مفروضه های ضمنی فرهنگی موثر در ساخت دانش و شکل گیری علم؛	Teachers' perspectives on culturally diverse classrooms	Raising hani (۲۰۱۸)	۱۱
کسب شایستگی های فرهنگی، موضوعی، آموزشی و پداگوژیک وابسته به هم؛ گشادگی در کسب هوشمندانه و نقادانه علوم در حال تغییر، درک عمیق دانش موضوعی به عنوان رشته تخصصی همراه با درک دانش موضوعی دیگر رشته ها برای آموزش فرارشته ای؛ تسلط بر دانش علوم انسانی و فرهنگ برای کسب قابلیت های روش شناختی، ایدئولوژیک و تاریخی؛ دسترسی به بنیادهای فلسفی، معرفت شناختی، تاریخی و روش شناختی یک حوزه دانشی و گشادگی در کسب دانش فرا رشته ای؛	The Pedagogy of Higher Education	Riahi & Riahi (2018)	۱۲
تاکید بر رویکرد یادگیری خود تعیین گری در آموزش بزرگسالان؛ نگاه به یادگیرنده به عنوان معمار فرایند یادگیری متناسب با زمینه های خاص خودش؛ بهبود فرایند دانستن، بودن و عمل کردن دانشجو به کمک برنامه درسی دانشجو محور؛	International Perspectives on Social Policy, Administration, and Practice	Halsall & Snowden (۲۰۱۷)	۱۳

گزیده هایی از گزاره ها	عنوان	نویسنده ن	
<p>تدریس مبتنی بر نظریه هشیاری و گفتمان فراشخصی؛ درک اهمیت حقیقت و معنا در شکل گیری گفتمان بین ذهنی، استفاده از روانشناسی فراشخصی در تسهیل کاربست تجارب و حالات معنوی دانشجویان به عنوان قابلیت های بالای فردی؛ اجتناب از دو محدودیت هشیاری غیر اخلاقی علمی- روانشناختی و خطرات منفعل بودن در هشیاری فراشخصی به کمک پداگوژی تعمق؛</p>	<p>The outward contemplative in higher education</p>	<p>Zhao (۲۰۱۸)</p>	<p>۱۴</p>
<p>محیط یادگیری غیر رسمی به کمک کاربست استراتژی های یادگیری فعال، ترکیبی و مشارکتی با مجموعه منابع آموزشی در کلاس و محیط آنلاین برای بهبود مهارت حل مساله و درک معنادار دانش؛ متناسب سازی منابع با شیوه آموزشی هر مدرس و دغدغه های ویژه اش؛</p>	<p>Perspectives on pedagogical change</p>	<p>Evenho use, et. al. (۲۰۱۸)</p>	<p>۱۵</p>
<p>خلق زمان و فضای فیزیکی و استعاره ای برای تحلیل تنش ها، مرزبندی ها و دواگانگی ها؛ توانایی ساخت ارتباطات درون و بین فضاها و زمان برای ساخت دانش و درک معنا؛ خلق فضای امیدبخش و پداگوژیک برای بیان تجربیات مربوط به تحولات و تغییرات در هویت؛</p>	<p>Identity Journeys through Spoken, Written, and Artistic Testimonios</p>	<p>onzalez (۲۰۱۸)</p>	<p>۱۶</p>
<p>کاربست متدولوژی بوم شناختی به عنوان یک شیوه تفکر و انجام دادن فعالیت ها همراه با احترام و تایید نقش هستی شناسی و معرفت شناسی بومی به عنوان یک ضرورت در محیط های آکادمیک؛ ساخت مکانی برای بیان شفاهی و مکتوب داستان های زندگی و گوش فرا دادن به آنها در محیط آکادمیک برای حفظ ارتباط دانشجویان با سرزمین مادری، تاریخ خانواده و فرهنگ خود، و شکل گیری جهان بینی بوم شناختی، حس وابستگی و تعلق؛</p>	<p>Mindful listening</p>	<p>Emmonds (۲۰۱۸)</p>	<p>۱۷</p>
<p>استفاده از پداگوژی نگهداشت فرهنگی برای میانجیگری، مذاکره، پاسخ به مواد برنامه درسی، استراتژی های آموزشی، تکالیف یادگیری و الگوهای ارتباطی در کلاس درس؛ کاربست پداگوژی های چندگانه برای موفقیت آکادمیک، شایستگی فرهنگی، درک و نقد نظم اجتماعی موجود؛</p>	<p>Designing learning experiences with equity-seeking youth</p>	<p>Keefe (۲۰۱۸)</p>	<p>۱۸</p>
<p>کاربست آموخته های پداگوژیک در تدریس، تمرکز بر لحظات محوری، استدلال در مورد لحظات محوری، و ایجاد ارتباط بین لحظات محوری و اصول پداگوژیک در فرایند تدریس؛</p>	<p>Preservice teachers' articulated noticing through pedagogies of practice</p>	<p>Estapa, et. al. (۲۰۱۸)</p>	<p>۱۹</p>
<p>آگاهی مدرسان نسبت به انواع سبک های فکری؛ اتخاذ رویکرد تدریس، سبک تصمیم گیری، سرعت ادراکی، سبک ادراکی و سبک فکر کردن متناسب با سبک های ذهنی دانشجویان؛ تغییر سبک های ذهنی به کمک برنامه درسی هدفمند و فرایند اجتماعی شدن؛</p>	<p>The value of intellectual styles</p>	<p>Li-fang Zhang (۲۰۱۷)</p>	<p>۲۰</p>
<p>وابستگی دانش های بومی به استنباط افراد در مکان های خاص و ارائه آنها به کمک عمل فرهنگی، سنت شفاهی و زبان؛ اهمیت پیوند پیچیده چند لایه از ارتباطات بین وجود های انسانی، جهان فیزیکی و دنیای روحانی در</p>	<p>Respecting Worldviews Through Storywork</p>	<p>Furlan (۲۰۱۸)</p>	<p>۲۱</p>

چشم اندازهای پداگوژی، افق های الهام بخش در ...

نویسنده ن	عنوان	گزیده هایی از گزاره ها
		تولید دانش؛
۲۲	Critical consciousness and psychological well-being among youth in India	درک ارتباط آگاهی انتقادی و جنسیت و تاثیر فرهنگ تربیت بر آن؛ حفظ حس عدالت خواهی در دانشجویان به عنوان مظاهر تعلق، فضیلت، شفقت، خیرخواهی یا نگرانی نسبت به رنج دیگران؛
۲۳	In the Name of (Pedagogical) Love	درک تدریس به عنوان مؤلفه اساسی در ساخت اخلاق مراقبتی به کمک خلق فرهنگ ارتباط های مراقبتی و گفتمان، تفکر انتقادی، تأمل و پردازش متن در کلاس درس؛ فهم برنامه درسی به عنوان مؤلفه های ارتباطی و تدریس به عنوان کار قلب برای تحقق پداگوژی عشق؛
۲۴	Reflective Theory and Practice in Teacher Education	تاکید بر تقویت کنش تأمل در بین مدرسان به عنوان محصول تعامل اجتماعی مدرسان با یکدیگر؛ تقویت کنش تأمل مدرسان به کمک برنامه های توسعه حرفه ای مبتنی بر تعامل بین مدرسان، رهبری گروهی، ارائه توصیه ها و دادن بازخورد؛
۲۵	Increasing Known Performance Indicators Using Andragogy-Based Models	استفاده از رویکرد یادگیری مساله محور در آموزش و تدوین برنامه درسی در کمک به آگاه کردن دانشجویان نسبت به نیازهای یادگیری خود؛ استفاده از انگیزه های یادگیری دانشجویان در پیدا کردن تم های آموزشی برای فراهم نمودن زمینه های تلاش برای رسیدن به سطح بالاتری از دانش و عمل؛
۲۶	Valuing our Teachers and Raising their Status	فهم مدرس به عنوان پرورش دهنده دانشجویان؛ فهم دانشجویان به عنوان طالبان رشد در حوزه های اجتماعی و تکنولوژیک؛ فهم محتوا به عنوان فرایند باز اندیشی درباره دانش، شایستگی ها و ارزشها؛ فهم منابع به عنوان فرایند نوآوری درباره منابع یادگیری و موارد استفاده شان؛
۲۷	Heutagogy and self-determined learning	تاکید بر استفاده از رویکرد یادگیرنده محور، با نگاه به دانشجو به عنوان یادگیرنده خود انگیزه، مختار، و پاسخگوی مسیر یادگیری خود برای تصمیم گیری و رای آنچه در حال یادگیری و چگونه یادگرفتن است؛ تاکید بر خود تاملی و فراشناخت و ارتباط آن با عمل هیوتاگوژی؛
۲۸	GIS professional development for teachers	ارتقای دانش حرفه ای به کمک تاکید بر اهمیت ارتباط پویا بین سه مؤلفه اصلی تی پک؛ فهم دانش تی پک به عنوان نقطه تلاقی بین تکنولوژی، پداگوژی و دانش محتوا فراتر از مهارتهای استفاده از ابزارهای تکنولوژی؛ فهم دانش تی پک به عنوان استفاده مناسب از ترکیب فناوری با یک موقعیت یادگیری خاص؛
۲۹	Educational Philosophy for 21st Century Teachers	رسیدن به فلسفه شخصی تدریس (why we teach)؛ فهم فلسفه انتقادی به کمک هشپاری سیاسی و ایدئولوژیک، و فهم برنامه درسی پنهان در جهت بهبود جامعه؛ فهم فلسفه یادگیری مادام العمر به کمک استفاده از تمامی تجارب یادگیری و به خصوص استفاده از خود آموزی به عنوان یادگیری غیر رسمی، خود راهبری، و تحولی؛

نویسنده ن	عنوان	گزیده‌هایی از گزاره‌ها
۳۰ Powley (۲۰۱۸)	Powerful Pedagogy	وسعت بخشیدن به دانش پداگوژی مدرسان برای توانا تر شدن آنها در تصمیم‌گیری اثربخش و کارآمد در فرایند تدریس؛ فهم عمیق پداگوژی بر اساس دانش قابل‌اتکاء برای کمک به ارائه آموزش قدرت‌مند؛ فهم عمیق پداگوژی برای کمک به کنش حرفه‌ای فرا تر از کاربست تکنیک‌های آموزشی؛
۳۱ Jacqueline Frances Conroy (۲۰۱۸)	Increasing Known Performance Indicators Using Andragogy-Based Models	کاربست آندراگوژی دانشجو محور در به مشارکت خواندن دانشجویان در تدوین برنامه درسی کلاس درس متناسب با درخواست‌ها و نیازهای‌شان؛ کاربست آندراگوژی یادگیری محور در فراخواندن بنیادهای دانشی دانشجویان بر مبنای آموزش‌های قبلی و تجربیات عملی‌شان؛ طراحی رویکردهای آندرا-پداگوژی مبتنی بر نظریه هوش معنوی-وجودی برای حل تعارضات دینی و معنوی دانشجویان؛ طراحی رویکردهای آندرا-پداگوژی مبتنی بر نظریه سبک‌های یادگیری کلب برای به مشارکت خواندن همه دانشجویان با سبک‌های یادگیری متفاوت؛
۳۲ Hellstén & Perotto (۲۰۱۷)	Re-thinking internationalization as social curriculum	بهره‌مندی از رهنمودهای دانش پژوهان حوزه برنامه درسی بین‌الملل در توسعه تفکر بین‌المللی و آگاهی از ابعاد بین‌فرهنگی؛ کاربست پداگوژی به عنوان دانش پژوهی تاریخ زندگی دانشجویان که منعکس‌کننده تجربه زیسته آنان در زمینه شخصی و با تاریخ‌اش است؛ فهم برنامه درسی بین‌الملل به عنوان چشم‌انداز بازآفرینی روایات بین‌رشته‌ای فرامرزی برای تسهیل اجرای پداگوژی‌های نوین و باز نویسی برنامه‌های درسی با هدف گذر از بحرانهای تربیتی؛
۳۳ Agosti & Bernat (۲۰۱۸)	University Pathway Programs	خلق فضای تربیتی برای نقد کردن برنامه‌های درسی و هژمونی حاکم بر طراحی آنها؛ خلق فضای گفتگومانی با دانشجویان در جهت فهم و بازتولید جهان؛ کمک به دانشجویان برای کشف ایدئولوژی‌های پنهان؛

### مرحله دوم: مؤلفه‌های برخاسته از گزاره‌ها

در مرحله دوم، مؤلفه‌های مرتبط با گزاره‌های هر منبع استخراج شدند. مؤلفه‌ها شامل: مؤلفه‌های پداگوژی تحولی، پداگوژی تی‌پک، معرفت‌شناسی پداگوژی، پداگوژی پی‌سی‌کی، جهت‌گیری باوری، پداگوژی دینی، پداگوژی آگاهی‌نژادی، پداگوژی پایداری فرهنگی، پداگوژی بومی‌سازی، پداگوژی آمایش سرزمین، پداگوژی چندفرهنگی، شایستگی‌های پداگوژی، پداگوژی غیر رسمی، پداگوژی تعمق، پداگوژی فضا و زمان، پداگوژی بوم‌شناختی، اصول پداگوژی، پداگوژی دانش بومی، پداگوژی تحول ذهنی، پداگوژی دانش بومی، پداگوژی عشق، پداگوژی عبور از مرزها، پداگوژی انتقادی، مدرس، دانشجو، محتوا، منابع، زمینه‌ها، پداگوژی بالندگی، فرایند پداگوژی، روش پداگوژی، فلسفه شخصی، فلسفه انتقادی، فلسفه ساختن‌گرایی، فلسفه یادگیری مادام‌العمر، پداگوژی بین‌المللی و پداگوژی انتقادی بوده‌اند (جدول ۲).

جدول ۲. مؤلفه های برخاسته از گزاره ها

مؤلفه ها	نویسندگان	ردیف
پداگوژی تحولی	Essa Said(2018)	1
پداگوژی تی پک	Murphy (2017)	2
اصول پداگوژی	Powell (2017)	۳
معرفت شناسی پداگوژی	Depaape & K€onig(۲۰۱۸)	۴
پداگوژی پی سی کی	Duni (۲۰۱۸)	۵
جهت گیری باوری	Ming-Yueh, et. al. (۲۰۱۸)	۶
پداگوژی دین	Luetz, et. al. (2018)	۷
پداگوژی آگاهی نژادی و پایداری فرهنگی	Summer (2018)	۸
پداگوژی بومی سازی	Smith (2018)	۹
پداگوژی آمایش سرزمین	Bridge (۲۰۱۸)	۱۰
پداگوژی چند فرهنگی	Raisinghani (۲۰۱۸)	۱۱
شایستگی های پداگوژی	Riahi & Riahi (2018)	۱۲
اصول و روش پداگوژی	Halsall & Snowden (۲۰۱۷)	۱۳
پداگوژی تعمق	Zhao(۲۰۱۸)	۱۴
پداگوژی غیر رسمی	Evenhouse, et. al. (۲۰۱۸)	۱۵
پداگوژی زمان و فضا	onzalez(۲۰۱۸)	۱۶
پداگوژی بوم شناختی	Emmonds (۲۰۱۸)	۱۷
پداگوژی نگهداشت فرهنگی	Keefe (۲۰۱۸)	۱۸
فرایند پداگوژی	Estapa, et. al. (۲۰۱۸)	۱۹
پداگوژی تحول ذهنی	Li-fang Zhang(۲۰۱۷)	۲۰
پداگوژی دانش بومی	Furlan(۲۰۱۸)	۲۱
پداگوژی انتقادی	Annalakshmi,et. al. (۲۰۱۸)	۲۲
پداگوژی عشق	Caraballo & Soleimany (۲۰۱۸)	۲۳
پداگوژی تأمل	Brandenburg, et al. (۲۰۱۷)	۲۴
فرایند پداگوژی	Conroy(۲۰۱۸)	۲۵
مدرس، دانشجو، محتوا، منابع، زمینه ها	Schleicher(۲۰۱۸)	۲۶
اصول و روش پداگوژی	Agonács & Matos(۲۰۱۸)	۲۷
پداگوژی تی پک	Mitchell a, et. al. (۲۰۱۷)	۲۸
فلسفه شخصی، فلسفه ساختن گرای، فلسفه انتقادی، فلسفه یادگیری مادام العمر	Stehlik(۲۰۱۸)	۲۹
پداگوژی بالندگی	Powley(۲۰۱۸)	۳۰

مؤلفه ها	نویسندگان	ردیف
اصول پداگوژی	Jacqueline Frances Conroy (۲۰۱۸)	۳۱
پداگوژی بین المللی	Hellstén & Perotto(۲۰۱۷)	۳۲
پداگوژی انتقادی	Agosti & Bernat (۲۰۱۸)	۳۳

مرحله سوم: مؤلفه های اصلی پداگوژی

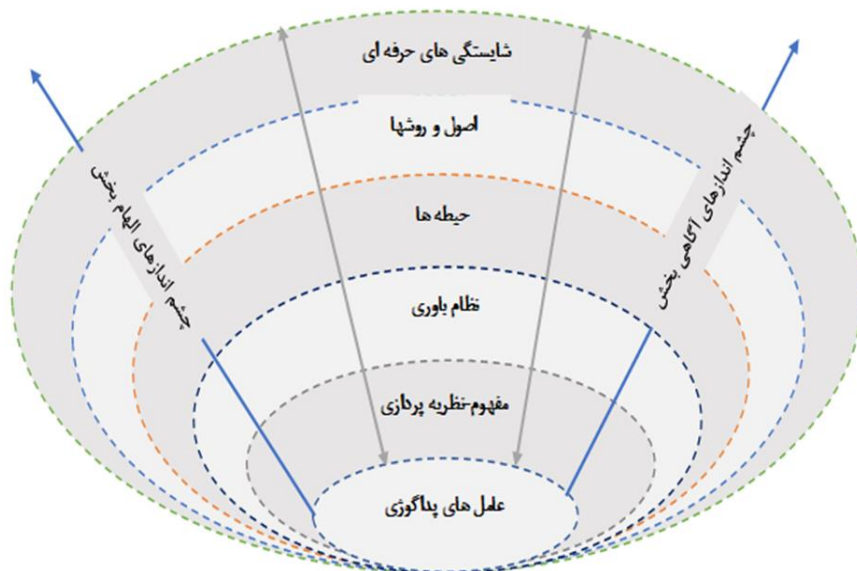
در گام پنجم، برای رسیدن به یک چارچوب مفهومی در زمینه پداگوژی مؤلفه های استنباط شده از مرحله دوم پژوهش با هم ترکیب شدند و هفت مؤلفه اصلی: چشم اندازها، حیطة ها، مفهوم- نظریه پردازی، نظام باوری، شایستگی ها، اصول و رویه ها و عامل های شکل دهنده پداگوژی استنباط شدند(جدول ۳). مؤلفه چشم انداز پداگوژی به عنوان برجسته ترین مؤلفه نمایان شده است. بر اساس یافته های این مرحله از پژوهش مدل مفهومی پداگوژی تدوین گردید(شکل ۲).

### جدول ۳. ارائه مؤلفه های اصلی

مؤلفه های اصلی	مؤلفه ها	ردیف
چشم انداز های آگاهی بخش و الهام بخش	آگاهی نژادی- پداگوژی پایداری فرهنگی- پداگوژی بومی سازی- پداگوژی آمایش سرزمین- پداگوژی چند فرهنگی- پداگوژی زمان و فضا- پداگوژی بوم شناختی- پداگوژی نگهداشت فرهنگی- پداگوژی انتقادی و پداگوژی دانش بومی پداگوژی تحولی- پداگوژی دینی - پداگوژی عبور از مرزها- پداگوژی بین المللی- پداگوژی تحول ذهنی- پداگوژی عشق- پداگوژی تعمق و پداگوژی غیر رسمی	۱
حیطه ها	پداگوژی تی یک- پداگوژی پی سی کی	۲
مفهوم پردازی- نظریه پردازی	معرفت شناسی پداگوژی	۳
نظام باوری	جهت گیری باوری - فلسفه شخصی - فلسفه انتقادی- فلسفه ساختن گرایی- فلسفه یادگیری مادام العمر	۴
شایستگی های حرفه ای	شایستگی های پداگوژی	۵
اصول و رویه ها	فرایند- اصول - روش	۶
عامل های پداگوژی	مدرس- دانشجو- محتوا- منابع- زمینه ها	۷



چشم اندازهای پداگوژی، افق های الهام بخش در ...



شکل ۲. مدل مفهومی از مؤلفه های اصلی پداگوژی

### جمع بندی

مطالعات انجام شده در زمینه پداگوژی با بررسی هایی که نگارنده انجام داده است بسیار گسترده هستند و حجم وسیعی از ادبیات مربوط به شایستگی های حرفه ای، کنش حرفه ای، تدریس اثربخش، تربیت معلم، برنامه توسعه حرفه ای مدرسان، آموزش عالی، و مطالعات برنامه درسی در اکثر کشورها از جمله کشورهای آسیا-اقیانوسیه، اروپای شمالی، کانادا، استرالیا و آمریکا را به خود اختصاص داده است. بخش قابل ملاحظه ای از مطالعات انجام شده در طی این دو دهه در زمینه پداگوژی متأثر از دیدگاه شولمن (۱۹۸۶)، در زمینه تدریس و دانش پداگوژی محتوا<sup>۱</sup> یا پی سی کی بوده است. با توجه به نوآوری های حوزه تکنولوژی و استفاده از آن در فرایند یاددهی-یادگیری در سطح مدارس، پژوهشگران را به تأمل بر توسعه پی سی کی و تلفیق آن با تکنولوژی برانگیخته کرد. از جمله می توان به دیدگاه آنجلی و والانیدز<sup>۲</sup> (۲۰۰۵)، اشاره کرد. آنها بین دانش پداگوژی محتوا و تکنولوژی ارتباطات و اطلاعات یک پیوند ایجاد کرده اند. آنها یک مدل مفهومی و چارچوبی ارائه دادند که ایده شولمن (۱۹۸۶)، درباره دانش پداگوژی محتوا را با دانش آی سی تی (ICT) با هم تلفیق می کند. میشر و کهلر<sup>۳</sup> (۲۰۰۶)، یک چارچوب

<sup>۱</sup>. Pedagogical content knowledge

<sup>۲</sup>. Angeli & Valanides

<sup>۳</sup>. Mishra and Koehler

مفهومی در زمینه دانش تکنولوژی پداگوژی محتوا<sup>۱</sup> یا تی پک تدوین کردند. هدف از ارائه مدل های مفهومی تی پک، کمک به مدرسان در سطوح مدارس و به خصوص آموزش عالی بوده است تا آنها به کمک تکنولوژی ارتباطات بتوانند یادگیری را تسهیل و درسطحی بالاتر، به توسعه دانش با میانجی گری های تکنولوژی کمک کنند(هرینگ<sup>۲</sup> و همکاران، 2016).

بخش عمده دیگری از پژوهش های انجام شده در زمینه پداگوژی متأثر از دیدگاه فریره<sup>۳</sup> در زمینه پداگوژی انتقادی بوده است. این بخش از پژوهش ها در مطالعات حوزه آموزش عالی برجسته تر بوده اند. اینکه چه عواملی پژوهشگران حوزه آموزش عالی را به این دست از پژوهش ها تشویق کرده است می تواند متأثر از عوامل مختلفی باشد. از جمله عواملی که می توان به آنها اشاره کرد، تغییر نقش و سیاست گذاری های آموزش عالی به دلیل نفوذ رو به افزایش مدرنیزاسیون<sup>۴</sup> آموزش عالی (وقید و دیوید<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸)، سرمایه داری علمی<sup>۶</sup> (کنت ول و کاپینن<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴؛ اسلاتر<sup>۸</sup>؛ واکر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴)، استشار<sup>۱۰</sup> آموزش عالی (مزروعی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۳)، موسسه تجاری<sup>۱۲</sup> کردن آموزش عالی (موسلین<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۰؛ پوسر<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۸)، و جهانی سازی<sup>۱۵</sup> در آموزش عالی (بی هامبر<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۴؛ جونز و وین ریب<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۱) بوده اند. چنین رویدادهایی برخی از مدرسان اندیشمند و نظریه پرداز های عرصه تربیت را به تفکر و تأمل در زمینه پیامد اینگونه نفوذ ها در آموزش عالی هدایت نموده اند. به این مهم باید تأمل کرد که آموزش عالی مرکز تولید دانش است و دانش تولید قدرت می کند. از طرف دیگر، حضورخبرگان و اندیشمندان در آموزش عالی و نیاز جامعه یا توده مردم به رهنمودهای فکری و علمی این گروه، موجب شکل گیری ایده هایی برای پژوهش در سطح آموزش عالی توسط مدرسان به عنوان رهبران اجتماعی و دانشجویان به

1. *Technological Pedagogical Content Knowledge*

2. *Herring*

3. *Freire*

4. *Modernization*

5. *Waghid & David*

6. *Acadei capitalisn*

7. *Cantwell & Kauppinen*

8. *Slaughter*

9. *Walker*

10. *Colonialism*

11. *Mazrui*

12. *Corporate Markets*

13. *Musselin*

14. *Pusser*

15. *Globalization*

16. *Bhambra*

17. *Jones & Weinrib*

چشم اندازهای پداگوژی، افق های الهام بخش در ...

عنوان نمایندگان توده مردم شده است. پیامد اینگونه تلاش های انسانی و اندیشمندانه چه در سطح خبرگان فکری و علمی و چه در سطح تعاملات مدرس و دانشجو موجب تولید نظریه ها و ایده هایی برای خروج از این پارادوکس شده است. یافته های این پژوهش متأثر از این دو زمینه بحث بر انگیز در حوزه مطالعات پداگوژی در آموزش عالی بوده اند و هفت مؤلفه اصلی: چشم انداز ها، حیطة ها، مفهوم - نظریه پردازی، نظام باوری، شایستگی های حرفه ای، اصول و رویه ها، و عوامل شکل دهنده پداگوژی را نمایان ساختند. از این یافته ها می توان این استنباط را داشت که در سال های اخیر با مفهوم پردازی پداگوژی در برنامه های درسی آموزش عالی و با تاکید بر رویدادهایی که به اهم آنها در سطرهای قبلی اشاره شد، زمینه های تغییر پارادایمی در فرایند تأمل بر فهم پداگوژی فراهم شده است. این تغییر پارادایم عمدتاً بر ایده های عامل های شکل دهنده پداگوژی یعنی مدرس- دانشجو و با میانجی گری های محتوای کلامی و غیر کلامی، منابع (آنلاین و آف لاین)، و زمینه ها با ساختارهای شناختی- زبانی- فرهنگی- اجتماعی- سیاسی- اقتصادی استوار بوده است.

فهم اهمیت آموزش عالی و رسالت دانشگاه در ارتباط با جامعه محلی- بومی- ملی- بین المللی به عنوان لایه های مرتبط با هم به جهت دهی و توسعه فهم پداگوژی در ایده پردازی برای ترسیم چشم انداز پداگوژی فراتر از دانش پداگوژی محتوا و دانش تکنولوژی پداگوژی محتوا کمک کرده است. به عبارتی، "حقیقت پداگوژی" از محدوده "پداگوژی محتوا در متن کلاس درس" به "پداگوژی انسان در متن جامعه بومی- جهانی" وسعت یافته است. این تغییر وسعت در مفهوم پردازی پداگوژی بر مفهوم پردازی برنامه های درسی آموزش عالی اثرگذار خواهد بود. چشم انداز های پداگوژی متأثر از مطالعات مطرح در زمینه پداگوژی انتقادی و توجه به اهمیت تفکر انتقادی در برنامه های درسی آموزش عالی به عنوان برجسته ترین مؤلفه، طیف وسیع و متنوعی از نظرگاه ها را در برمی گیرند و افق های جدیدی برای فهم وسعت و عمق مفهوم پداگوژی در افق زمانی ترسیم نموده اند. بدین معنا که حیطة ها، رویه ها، مفهوم پردازی ها، نظریه پردازی ها، و نظام باوری پداگوژی نمی توانند بدون ارتباط با چشم اندازها معنا و موجودیت پیدا کنند و شایستگی های آموزشگری متأثر از این چشم اندازها خواهند بود. بنابراین، طرح چشم اندازهای پداگوژی در ادبیات برنامه درسی آموزش عالی به مرور برنامه های درسی آموزش عالی موجود را با چالش هایی رو به رو خواهند کرد.

برنامه درسی آموزش عالی متناسب با چشم اندازهای پداگوژی گرایش به برنامه های درسی مدرس- دانشجو محور دارد. این نوع برنامه درسی موقعیت محور و وابسته به زمینه اما با جهت گیری به سمت چشم اندازها خواهد بود. انتخاب و تعریف عناصر برنامه درسی و سازماندهی آنها از اصول یادگیری بزرگسالان که در بخش مقدمه به آنها اشاره شد، تبعیت می کند. دانشجو با معنای فهم حقیقت "خود" به عنوان یک شخصیت و "خود در معرض خطر"

نقطه مرکزی طراحی برنامه درسی قرار می گیرد. این نوع برنامه درسی با رویکرد آموزشی مساله محور تناسب دارد تا دانشجویان نسبت به نیازهای یادگیری خود آگاه شوند. شناخت نیازهای یادگیری دانشجویان می تواند به عنوان مضامین برنامه درسی انتخاب شوند. مسلماً بخشی از نیازهای دانشجویان ریشه در فرهنگ زیسته آنها دارد و حضور دانشجویان از فرهنگ های گوناگون، برنامه درسی را به فرهنگ پیوند می دهد و نیازمند کاربست انواعی از پداگوژی متناسب با تنوع فرهنگ دانشجو و مدرس هر دو، در تولید محتوای برنامه درسی است. فضا به عنوان یکی از عناصر برنامه درسی به معنای ساخت فضایی برای حفظ ارتباط دانشجویان با سرزمین مادری، تاریخ خانواده و فرهنگ خود، شکل گیری جهان بینی بوم شناختی، حس وابستگی و تعلق، و درک دنیای دیگران با فرهنگ های متفاوت است. خلق چنین فضایی به حفظ هویت و تقویت حس اعتماد به نفس و عزت نفس دانشجویان کمک می کند. هم گام با آن، توجه به اهمیت سبک های تفکر و سبک های یادگیری است. مدرسان می توانند به کمک برنامه درسی مضامین محور و استفاده از اصول پداگوژی سبک های ذهنی را ارتقاء بخشند. در سایه توسعه ذهنی، تأمل و هشیاری می توان نسبت به درستی و نادرستی باورها و عادات خود آگاه شد و تلاش در اصلاح آنها نمود. طی نمودن این فرایند پداگوژیک برای مدرس و دانشجو هر دو اما متناسب با نقش های شان مورد تاکید است. دلیل چنین ادعایی از نگاه نگارنده آن است که دانشگاه محل تربیت در سطحی عالی نسبت به خانه و مدرسه است. کسب دانش نوین و مولد، تولید ایده های کارآفرین، کسب مهارت های شغلی، و جامعه پذیری بخشی از تربیت در سطح عالی را شامل می شوند و بخش بنیادی آن کمک به شکل گیری شخصیت تربیت شده است. توده مردم برای زیست انسان مدار نیازمند کمک فکری مدرسان و فارغ التحصیلان دانشگاهی تربیت شده هستند که توانایی پاسخ به نیازهای رشدی آنان را داشته باشند. تحقق چنین امری مستلزم فضای فرهنگ دانشگاهی متناسب با پداگوژی های "آگاهی بخش و الهام بخش" و حضور مدرسان ایده پرداز و اخلاق مداری است که از شایستگی های پداگوژیک و سواد برنامه درسی برخوردار باشند.

#### منابع:

Andrea, Vaneeta- marie, D. & Gosling, David (2005). *Improving Teaching and Learning, A Whole Institution Approach*. Open University Press.

Agonács, Nikoletta & Matos, João Filipe (2018). *Heutagogy and self-determined learning: a review of the published literature on the application and implementation of the theory*. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning.

چشم اندازه‌های پدگژی، افق های الهام بخش در ...

Cantwell, rendan & Kauppinen, Illka (2014). *Academic capitalism in theory and research. In Academic Capitalism in the Age of Globalization.* edited by Brendan Cantwell & Illka Kauppinen (pp. 3-9). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.

Clinton, Jones (2011). *Principal As Facilitators Of Professional Development With Teachers As Adult Learners.* Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Education In the graduate School of the University of Missouri.

Conroy, Jacqueline Frances (2018). *Increasing Known Performance Indicators Using Andragogy-Based Models.* Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Management. Walden University.

Herring, Mary C.; Koehler, Matthew J. & Mishra, Punya (2016). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators.* Second edition published by Routledge.

Kauppinen, Illka (2012). *Towards transnational academic capitalism. Higher Education.* 64(4): 543-556.

Knowles, M. S. (2012). *Informal adult education, self-direction, and andragogy.* San

Francisco, CA: Jossey-Bass.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development.* New York, Routledge.

Mazrui, Ali A. (2003). *Towards re-Africanizing African universities: Who killed intellectualism in the postcolonial era?. Alternatives. Turkish Journal of International Relations,* 2(3-4): 135-163.

Musselin, Christine (2010). *Universities and pricing on higher education markets. In Changing Educational Landscapes.* edited by Dimitris Mattheou, pp. 75-90. Springer.

Phelan, Anne & Sumsion, Jennifer (2008). *Critical Reading in Teacher Education.* SENSE PUBLIHERS.

Pinar, William F., Reynolds, W. M., Siattey, P. & Taubman, P. M. (1996). *Understanding Curriculum.* Peter Lang Publishing, Inc. New York.

Pinar, William F. (2018). in press. *Moving Images of Eternity: George Grant's Critique of Time, Teaching, and Technology*. Ottawa: University of Ottawa Press.

Pusser, Brian (2018). *The state and the civil society in the scholarship of higher education*. In Cantwell et al., pp. 11-29.

Sinclair, C.; Munns, G., & Woodward, H. (2005). *Get real: making problematic the pathway into the teaching profession*. Journal of Teacher Education, Vol. 33, No. 2, pp. 209–222.

Skelton, Alan (2012). *Value Conflicts in Higher Education Teaching*. Teaching in Higher Education. 17(3), pp. 257-268.

Slaughter, Sheila (2014). *Rethorizing academic capitalism: Actors, mechanisms, fields and networks*. In *Academic Capitalism in the Age of Globalization*. edited by Brendan Cantwell & Illka Kauppinen (pp. 10-32). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.

Snowden, Michael (2017). *The Pedagogy of the Social Sciences Curriculum. International Perspectives on Social Policy, Administration, and Practice*. Springer International Publishing Switzerland.

Strawser, Cassondra L. (2018). *CURRICULUM IDEOLOGY, PEDAGOGY, AND ERPROFESSIONAL COLLABORATION: A SURVEY OF DIETETICS EDUCATOR'S VIEWS AND PRACTICES*. A Dissertation Submitted to the School of Graduate Studies and Research in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education. Indiana University of Pennsylvania.

Waghid, Yusef & David, Nuraan (2018). *Towards an African university of critique*. In Bengsten & Barnett. pp. 61-73.

چشم اندازه‌های پداگوژی، افق‌های الهام بخش در ...

Walker, Jude (2014). *Exploring the academic capitalist time regime. In Academic Capitalism in the Age of Globalization*. edited by Brendan Cantwell & Ilka Kauppinen (pp. 55-73). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.