۹۳-۱۱۱

شناسایی مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی مبتنی بر یادگیری پدیده ـ محور در دانشگاه فرهنگیان

رقیه علیزاده قیلو[۱] ◉ دکتر حسین بقایی[۲*]

چکیده: هدف از پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی مبتنی بر یادگیری پدیده ـ محور در دانشگاه فرهنگیان بوده است. این مطالعه به روش مرور سیستماتیک با هدف شناسایی و تحلیل مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش عالی انجام شده است. جامعه آماری شامل مقاله‌های علمی منتشر شده بین سال‌های ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۴ در حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، روش‌های نوین تدریس و نظریه‌های یادگیری بود. جستجو در پایگاه‌های معتبر بین‌المللی شامل Web of Science، Scopus، ProQuest، ERIC، SpringerLink، Taylor & Francis Online و ScienceDirect و همچنین پایگاه‌های فارسی نورمگز، مگیران، ایرانداک با استفاده از کلیدواژگان ترکیبی و عملگرهای بولی انجام گرفته است. مقاله‌ها براساس معیارهای ورود و خروج مشخص در سه مرحله غربالگری شدند و ارزیابی کیفیت با استفاده از چک‌لیست (نمون‌برگ) PRISMA صورت گرفت. داده‌ها به روش تحلیل محتوای کیفی توصیفی بررسی شدند و یافته‌ها در قالب مضامین استخراج شدند. تحلیل داده‌ها نشان داد که برنامه درسی مبتنی بر یادگیری پدیده ـ محور ساختاری نظام‌مند و چندلایه دارد که مؤلفه‌های آن در پاسخ به تحولات اجتماعی، فناوری و نظریه‌های نوین یادگیری شکل گرفته‌اند. این مؤلفه‌ها در قالب ۱۰ مضمون اصلی (اصول و رویکردهای بنیادین، توانمندی‌های حرفه‌ای، آموزش پویا، راهبردهای یاددهی ـ یادگیری، آموزش‌گستری، زیرساخت‌ها و منابع، پویایی، فضا و مکان، انطباق‌پذیری، ارتباطات و شبکه‌سازی) و ۲۸ مضمون فرعی طبقه‌بندی شده‌اند که به‌ویژه بر اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش استاد، منابع آموزشی و ارزشیابی تمرکز دارند. بر اساس یافته‌های پژوهش این الگو می‌تواند به‌مثابه چارچوبی مفهومی در بهبود کیفیت تربیت معلم و توسعه برنامه‌های درسی پاسخ‌گو به نیازهای معاصر مورد استفاده قرار گیرد.

کلید واژگان: برنامه درسی، یادگیری پدیده ـ محور، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان

☑ تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۵/۱۳ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۵

این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران.

۲. استادیار گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی، مرند، ایران (نویسنده مسئول).

E-mail: 5198416959@iau.ir

مقدمه

در سال‌های اخیر، تربیت و آموزش معلمان به عنوان یکی از ارکان اصلی توسعه نهادهای آموزشی هر کشور شناخته می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که برنامه‌های تربیت معلم نه‌تنها در ارتقای کیفیت آموزش‌وپرورش مؤثرند، بلکه نقش چشمگیری در پیشبرد روند توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جوامع دارند (عطاران و همکاران، ۱۳۹۸). در این میان، حرکت به‌سوی رویکردهای نوین یادگیری که بر پیوند دانش با مسائل واقعی، تقویت مهارت‌های قرن بیست‌ویکم و یادگیری یکپارچه تأکید دارند، به‌ویژه رویکرد یادگیری پدیده ـ محور[1]، به یکی از الزامات اساسی برنامه‌های تربیت معلم تبدیل شده است. یادگیری پدیده ـ محور بر پایه حل مسئله بنا شده است؛ رویکردی که در آن، معلم با طرح یک مسئله یا پرسش پیرامون یک پدیده آموزش را آغاز می‌کند و دانش‌آموزان به‌صورت مشارکتی در مسیر کشف پاسخ‌ها گام برمی‌دارند. این نوع یادگیری ساخت‌گرا و میان‌رشته‌ای، از نگاه جزئی‌نگر و موضوع ـ محور فراتر رفته و شناختی جامع‌تر از مفاهیم را ممکن می‌سازد (سالاری و رستگاری، ۱۳۹۹).

با وجود اهمیت روزافزون یادگیری پدیده ـ محور در نظام‌های آموزشی نوین، یکی از چالش‌های اساسی دانشگاه فرهنگیان، نبود برنامه درسی متناسب با این رویکرد است. درحالی‌که ساختار موجود برنامه‌های درسی همچنان مبتنی بر دیدگاه‌های سنتی و موضوع ـ محور است. این ساختار از عناصر و مؤلفه‌های لازم برای پیاده‌سازی یادگیری پدیده ـ محور برخوردار نیست؛ مسئله‌ای که خود منشأ چالش‌های متعدد شده است. از جمله این چالش‌ها می‌توان به ناتوانی برنامه‌های فعلی در پاسخ‌گویی به نیازهای مهارتی معلمان قرن ۲۱ مانند تفکر انتقادی، حل مسئله و همکاری اشاره کرد. همچنین، جدایی محتواهای درسی از واقعیت‌های زندگی سبب می‌شود که دانشجو ـ معلمان نتوانند برای رویارویی با مسائل چندوجهی دنیای امروز آمادگی لازم را کسب کنند. ساختار غیریکپارچه و ارائه دروس به‌صورت مجزا، مانع از بهره‌گیری از رویکردی میان ـ رشته‌ای شده و گسستی میان حوزه‌های دانشی ایجاد کرده است. (هارت[2]، ۲۰۰۳)

آموزش مبتنی بر پدیده در یک محیط حل مسئله تعبیه شده است، جایی که معلم با طرح سؤالات یا مسائل شروع می‌کند و دانش‌آموزان «با هم پاسخ‌هایی را برای سؤالات یا مسائل مطرح شده در مورد پدیده‌ای که مورد علاقه آنهاست می‌سازند»؛ اهداف آموزشی هستند و ارزیابی به مثابه یک ابزار خودتحلیلی عمل می‌کند. آموزش یادگیرنده ـ محور است و تئوری‌هایی که دانش‌آموزان باید یاد بگیرند با موقعیت‌ها و پدیده‌های عملی مرتبط‌اند. برای پرداختن به مطالعه پدیده‌ها در جامعیت آن، آموزش تیمی با معلمان موضوعی مختلف روشی مؤثر برای کار در نظر گرفته می‌شود. در فرایند

1. Phenomenon Based Learning (PhenoBL)
2. Hart

یادگیری، معلمان در نقش تسهیل‌کننده وظایف یادگیری تلقی می‌شوند که از تخصص خود نه لزوماً برای انتقال دادن حقایق، بلکه مهم‌تر از آن برای تشویق و راهنمایی دانش‌آموزان برای مقابله با مشکلی استفاده می‌کنند که خود دانش‌آموزان شناسایی کرده‌اند (پوتری[1]، ۲۰۲۴).

یادگیری پدیده ـ محور یک شیوهٔ یادگیری یا آموزشگری ساخت‌گرا و چندرشته‌ای است که در آن دانش‌آموز، موضوع یا مفهومی را با رویکردی جامع به جای رویکرد مبتنی بر مبحث می‌آموزد. این نوع آموزش شامل یادگیری موضوعی (یادگیری مبتنی بر موضوع) است که در آن پدیدهٔ آموزشی، یک موضوع یا نکتهٔ مشخص است و یادگیری زمینه‌ای (یادگیری مبتنی بر زمینه) نوعی از یادگیری پدیده ـ محور است که در آن پدیدهٔ آموزشی، یک مفهوم یا ایده است. یادگیری پدیده ـ محور، از ایدهٔ منسوخ شدن یادگیری سنتی مبتنی بر مبحث، حذف شدن آن از دنیای واقعی و نداشتن رویکرد بهینه برای پیشرفت توانمندی‌های قرن ۲۱ به دست آمده‌است. این شیوه در طیفی گسترده از موسسات آموزش عالی و اخیراً در مدارس ابتدایی اجرا شده‌است (تنکاو[2] و همکاران، ۲۰۲۱).

نتایج پژوهش جهانی و قنواتی (۱۴۰۰) نشان داد که به‌کارگیری رویکرد یادگیری پدیده ـ محور موجب ارتقای معنادار مهارت‌های تفکر انتقادی، حل مسئله و پیوند دانش نظری با مسائل واقعی در فراگیران می‌شود و معلمان نیز این رویکرد را از نظر کاربست‌پذیری در برنامه‌های درسی مطلوب ارزیابی کرده‌اند. همچنین، وجدانی‌کاظم‌پور (۱۳۹۸) در پژوهش خود گزارش می‌کند که طراحی آموزشی مبتنی بر پدیده‌ها، با افزایش انگیزش تحصیلی، یادگیری عمیق و یکپارچه‌سازی میان ـ رشته‌ای، می‌تواند پاسخگوی نیازهای نوین نظام آموزشی کشور باشد. بااین‌حال، علی‌رغم تأکید این مطالعات بر کارآمدی و ضرورت بهره‌گیری از یادگیری پدیده ـ محور، تاکنون مطالعه‌ای جامع و نظام‌مند با هدف شناسایی مؤلفه‌ها و عناصر ضروری طراحی برنامه درسی مبتنی بر این رویکرد در دانشگاه فرهنگیان انجام نشده است.

مدل یادگیری پدیده ـ محور رویکردی نسبتاً جدید است که به‌خلاف روش‌های سنتی آموزش، بر حل مسائل دنیای واقعی و استفاده از پدیده‌ها برای یادگیری تأکید دارد. بررسی اسناد بالادستی، برنامه‌ها و سیاست‌های دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که تربیت معلم در این دانشگاه بر اصولی همچون حرفه‌ای‌سازی آموزش معلم، پیوند نظر و عمل، توجه به مسائل واقعی مدرسه و جامعه، شایستگی ـ محوری و یادگیری موقعیت‌مند تأکید دارد. پژوهش‌های مرتبط با بازنگری برنامه درسی تربیت معلم نیز نشان می‌دهند که تحقق‌پذیری این اهداف مستلزم گذر از الگوهای سنتی و حرکت به‌سوی رویکردهای تلفیقی و مسئله‌ـمحور در برنامه درسی است. با این حال، شواهد حاصل از مطالعات میدانی در دانشگاه فرهنگیان حاکی از آن است که همچنان فاصله معناداری میان اهداف مصرح

1. Putri
2. Thaenkaew

دراســـناد و تجربه عملی دانشجو ـ معلمان، به‌ویژه در عرصه کارورزی و مواجهه با موقعیت‌های واقعی تدریس وجود دارد (رمضانی و همکاران، ۱۴۰۰). درهمین‌راستا، رویکرد یادگیری پدیده ـ محور به‌عنوان یکی از رویکردهای نوین آموزشـــی، از نظر مفهومی هم‌راستایی قابل توجهی با سیاست‌ها و انتظارات دانشـــگاه فرهنگیان دارد. این رویکرد با تأکید بر حل مسائل دنیای واقعی، یادگیری میان ـ رشته‌ای، مشارکت فعال یادگیرندگان و پیوند دانش با بافت‌های اجتماعی و حرفه‌ای، بستری برای پرورش تفکر انتقادی، توان حل مسئله و یادگیری عمیق فراهم می‌آورد نتایج پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که به‌کارگیری یادگیری پدیده ـ محور می‌توانـــد به بهبود تفکر انتقادی و عملکرد تحصیلی فراگیران منجر شـــود، هرچند تمرکز این مطالعات عمدتاً بر دانش‌آموزان بوده است (وجدانی کاظم‌پور، ۱۳۹۸؛ جهانی و قنواتی، ۱۴۰۰).

با وجود این هم‌پوشـــانی مفهومی، بررســـی پیشینه پژوهش نشـــان می‌دهد که مطالعات داخلی کمتر به تبیین الزامات طراحی برنامه درســـی مبتنی بر یادگیری پدیده ـ محور در حوزه تربیت معلم پرداخته‌اند و بیشـــتر بر پیامدهای آموزشی این رویکرد تمرکز داشـــته‌اند. از سویی هم، پژوهش‌های مرتبط با دانشگاه فرهنگیان عمدتاً به موضوعاتی نظیر جذب و نگهداشت دانشجو ـ معلمان، چالش‌های نهادی و پذیـــرش نوآوری‌های برنامه درســـی پرداخته‌اند، بی‌آن‌که چارچوبی مشـــخص برای پیوند رویکردهای نوین یادگیری با عناصر برنامه درســـی تربیت معلم ارائه دهند. در ســـطح بین‌المللی نیز اگرچه مطالعات متعددی به تبیین مبانی نظری و الگوهای اجرایی یادگیری پدیده ـ محور پرداخته‌اند، اما این الگوها به‌طورکلی در حوزه نظام‌های آموزشی خاص و بدون توجه مستقیم به الزامات نهادی و سیاستی دانشگاه‌های تربیت معلم در ایران مطرح شده‌اند. ازاین‌رو، خلأ اصلی پژوهش حاضر در نبود چارچوبی مفهومی، نظام‌مند و بومی برای شناسایی مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی مبتنی بر یادگیری پدیده ـ محور در دانشـــگاه فرهنگیان است؛ چارچوبی که بتواند نسبت میان سیاست‌های تربیت معلم، الزامات حرفه‌ای معلمی و منطق یادگیری پدیده ـ محور را به‌صورت روشن تبیین کند. بر همین اساس، ســـؤال اصلی پژوهش آن اســـت که مؤلفه‌ها و عناصر کلیدی یک برنامه درســـی مبتنی بر یادگیری پدیده ـ محور در دانشـــگاه فرهنگیان کدام‌اند و این عناصر چگونه می‌توانند در راستای تحقق اهداف تربیت حرفه‌ای معلم و کاهش شکاف میان عرصه نظر و عمل معنا یابند؟

■ مبانی نظری پژوهش

◉ پیشینه نظری

در یادگیـــری پدیده ـ محـــور، ترکیب عمق و گســـتره دانش یک هدف اصلی اســـت. این مفهوم به این معناســـت که دانش‌آمـــوزان هم باید به درکی عمیق از موضوعات خاص برســـند و هم توانایی بررسی و ارتباط دادن این موضوعات را در زمینه‌های مختلف به دست آورند. در طول تاریخ، دو مفهوم

«دیسیپلین[1]» و «دوکترین[2]» به‌طور جداگانه به آموزش اختصاص داده شده‌اند: یکی بر یادگیری اصول و روش‌های موجود تمرکز دارد و دیگری بر توسعه و گسترش دانش تأکید می‌کند. یادگیری پدیده ـ محور تلاش می‌کند این دو رویکرد را با هم ترکیب کند. با افزایش دانش و پیچیده‌تر شدن مسائل، مهم است که به هر دو جنبه توجه شود. در یادگیری پدیده ـ محور، دانش‌آموزان با مطالعه پدیده‌های واقعی و پیچیده، یاد می‌گیرند که هم به عمق موضوعات خاص پی ببرند و هم ارتباط این موضوعات را با دیگر حوزه‌ها درک کنند. برای مثال، یک پدیده مانند «تغییرات اقلیمی» می‌تواند از دیدگاه‌های علوم طبیعی، اجتماعی، اقتصادی و حتی هنری بررسی شود. این نوع یادگیری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به‌جای حفظ کردن اطلاعات پراکنده، درک کنند که این اطلاعات چگونه به هم متصل‌اند و چگونه می‌توان از آنها برای تحلیل و حل مسائل واقعی بهره‌مند شد. این روش یادگیری به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا به رشته‌های گوناگون تسلط پیدا کنند، اما در عین حال، از توانایی‌های میان ـ رشته‌ای خود نیز بهره ببرند. به‌جای اینکه موضوع‌ها جدا از هم تدریس شوند، یادگیری پدیده ـ محور به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا موضوعات را جامع‌تر بررسی کنند و به مشکلات پیچیده با دیدگاه‌های متفاوت و جامع‌تر نگاه کنند. در این روش، یادگیری نه‌تنها به افزایش دانش نظری کمک می‌کند، بلکه دانش‌آموزان را برای به‌کارگیری این دانش در دنیای واقعی و پیچیده آماده می‌کند. (هباش[3]، ۲۰۲۲).

یادگیری مبتنی بر پدیده به‌گونه‌ای طراحی شده است که سوالات و مسائل مورد بررسی به‌طورطبیعی در پدیده‌های واقعی ریشه دارند و اطلاعات و مهارت‌های آموخته شده می‌توانند به‌راحتی در مرزهای گوناگون درسی و خارج از کلاس درس کاربرد داشته باشند. این رویکرد به افزایش اصالت یادگیری می‌انجامد، زیرا فرایندهای شناختی دانش‌آموزان با فرایندهای شناختی مورد نیاز در موقعیت‌های واقعی مطابقت دارد.

نظریه‌های یادگیری و مدل‌های آموزشی پشت یادگیری مبتنی بر پدیده شامل سازنده‌گرایی‌اند که در آن دانش‌آموزان به منزله سازندگان فعال دانش شناخته می‌شوند. این رویکرد همچنین از نظریه‌های اجتماعی ـ سازنده‌گرایی حمایت می‌کند که اطلاعات را به منزله نتیجه تعامل اجتماعی در نظر می‌گیرد. رویکرد مبتنی بر پدیده، به ویژه در برنامه‌های آموزشی که شامل یادگیری مبتنی بر پرسش، مشکل و پروژه‌اند، نقش مؤثر دارد.

◉ ساختار فعلی برنامه درسی در دانشگاه فرهنگیان ایران

ساختار برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان منعکس‌کننده الگوی جامع تربیت معلم است که بین دانش نظری و اجرای عملی تعادل برقرار می‌کند. این برنامه معمولاً شامل دوره‌های پایه

1. Discipline
2. Doctrine
3. Habash

در روان‌شناسی آموزشی، نظریه‌های آموزشـــی، روش‌شناسی موضوعی خاص و فناوری‌های آموزشی معاصر اســـت. تجارب عملی تدریس در سراسر برنامه درســـی ادغام شده است و به دانشجو ـ معلمان اجازه می‌دهد تا شایستگی‌های حرفه ای را در محیط‌های آموزشی دنیای واقعی توسعه دهند (وجدانی کاظم‌پور، ۱۳۹۸)

فلســـفه نهادی دانشگاه فرهنگیان بر نقش مربیان در جایگاه عوامل کلیدی تحول اجتماعی تأکید دارد. فراتر از توسعه مهارت‌های فنی، هدف دانشگاه پرورش مربیانی است که مسئولیت‌های اجتماعی گســـترده‌تر خود را درک می‌کنند، می‌توانند سیستم‌های آموزشـــی را به‌طور انتقادی تجزیه و تحلیل کنند و به اصلاحـات آمـوزشی در حال انجـام کمک کننـد (الماسی و همکاران، ۱۳۹۶). این رویکرد با دیدگاه‌هـــای جهانی معاصر در مورد آموزش معلمان مطابقت دارد که تدریس را به مثابه یک حرفه عمیقـــاً زمینه‌ای و اجتماعی می‌دانند. پژوهش و نوآوری یکی دیگر از ابعاد مهم مأموریت دانشـــگاه را تشکیل می‌دهد. دانشگاه فرهنگیان با ایجاد مراکز پژوهشی و شبکه‌های مشارکتی با مؤسسات آموزشی بین‌المللـــی، تولید دانش و گفتمان حرفـــه‌ای در تربیت معلم را ترویج می‌کند. دانشـــگاه فرهنگیان با شناخت پتانســـیل تحول‌آفرین فناوری‌های آموزشی، برنامه‌های جامعی را برای آماده‌سازی مربیانی اجرا کرده اســـت که بتوانند به‌طور مؤثر از ابزارهای دیجیتالی اســـتفاده کنند (ســـالاری و رستگاری، ۱۳۹۹).

توسعه دانشگاه نشـــان‌دهنده پاسخی راهبردی به نیازهای آموزشی در حال تحول ایران است که به چالش‌های کیفیت، ســـازگاری و اســـتانداردهای حرفه‌ای در آماده‌سازی معلمان رسیدگی می‌کند؛ با ایجاد یک مؤسسه متمرکز و پژوهش ـ محور که به توسعه فرهنگیان اختصاص دارد.

◉ تحولات اخیر در نگرش به نقش دانشجو ـ معلمان

تحولات اخیر در حوزهٔ آموزش‌وپرورش، تغییراتی اساســـی در نگرش به نقش دانشـــجو ـ معلمان به همراه داشـــته است. نگرش جدید به نقش دانشـــجو ـ معلمان تأکید بیشتری بر فعالیت و مشارکت دانشجو ـ معلمان در فرایند آموزش‌وپرورش دارد. این تحول به معنای این است که دانشجو ـ معلمان نه‌تنها به‌عنوان انتقال‌دهندگان دانش و مهارت‌ها عمل می‌کنند، بلکه فرصت‌ها و محیط‌هایی را فراهم می‌کنند که دانشجو ـ معلمان بتوانند در آن‌ها خود را بیان کنند و نقش فعالی در فرایند یادگیری و توسعه خود داشته باشند (قربانیان و همکاران، ۱۴۰۱). افزون بر این، بر مهارت‌های زندگی در نقش دانشجو ـ معلمان تأکید بیشتری شده است. این مهارت‌ها شامل مهارت‌های ارتباطی، همکاری، مدیریت زمان، حل مسئله و تفکر انتقادی است که به دانشجو ـ معلمان کمک می‌کند در زندگی روزمره و در رویارویی با چالش‌ها و مســـائل مختلف بهتـــر عمل کنند. تحولات اخیـــر نیز در زمینهٔ نگرش به نقش دانشـــجو ـ معلمان به تعامل و همکاری بیشـــتر با دانشـــجو ـ معلمان، ترکیب فناوری در فراینـــد آموزش‌وپرورش، توجه

به تنوع فرهنگی و نیازهای فردی دانشـــجو ـ معلمان و توســـعه مهارت‌های دانشـــجو ـ معلمان برای انتقال دادن دانش به شکلی مؤثر تأکید دارند. بنابراین، نگرش به نقش دانشجو ـ معلمان از تأکیدکردن بر تدریس محتوای درســـی به تأکید بر فعالیت، تعامل و توانمندســـازی دانشجو ـ معلمان تغییر کرده است. این تحولات سبب شده تا دانشجو ـ معلمان نقشی فعال‌تر و تأثیرگذارتر در فرایند آموزش و پرورش داشته باشند و به بهبود کیفیت یادگیری و توسعه دانشجو ـ معلمان کمک کنند.

براین اســـاس دانشگاه‌ها به ویژه دانشـــگاه‌های متولی تربیت معلم، برای ســـازگاری با تغییرات محیطـــی، باید به‌طـــور مداوم نقاط قوت و ضعف خود را شناســـایی کنند و با ایجـــاد تغییرات لازم در فرایند جذب و اســـتخدام، برنامه‌ریزی‌هایی دقیق‌تر انجام دهند؛ امری که در بررسی‌های تاریخی فرایندهای جذب دانشگاه‌های تربیت معلم دنیا نیز به خوبی مشاهده می‌شود (اینگرسول و استرانگ[1]، ۲۰۱۱).

◉ پیشینه تجربی

رمضانی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشـــی با عنوان «بررســـی تأثیر یادگیری پدیده‌محور بر تفکر انتقادی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوســـطه دوم» به بررســـی نقش این رویکرد نوین در بهبود فرایند یاددهی ـ یادگیری پرداختند. در این پژوهش، از روش شبه‌آزمایشـــی با گروه کنترل و آزمون پیش‌آزمون و پس‌آزمون اســـتفاده شده است. نتایج نشـــان داد که به‌کارگیری یادگیری پدیده ـ محور تأثیری معنادار بر ارتقای مهارت‌های تفکر انتقادی، قدرت تحلیل و توانایی استدلال دانش‌آموزان دارد. همچنین، عملکرد تحصیلی آنان در دروس گوناگون به‌ویژه در دروس تحلیلی بهبود چشم‌گیری پیدا کرده اســـت. بر این اساس، پژوهشگران به این نتیجه رســـیدند که ادغام این رویکرد در برنامه درسی می‌تواند زمینه‌ساز یادگیری عمیق و پایدار باشد.

آدیپات[2] (۲۰۲۳) پژوهشـــی بـــا عنوان «فراتر از پارادایم‌های ســـنتی: قلمرو چندوجهی یادگیری مبتنی بر پدیده» انجام داده اســـت. این مقاله در پی تبیین مفاهیم بنیادی یادگیری مبتنی بر پدیده، تحلیل مراحل پنج‌گانه آن و تأثیر آن بر توســـعه شایســـتگی، بررســـی زمینه‌های نظری و ارتباط آن با رویکرد، برجسته‌کردن شایـــستگی‌های هدف و بحث در مـــورد اجـــرای ایـــن روش در آموزش است. نتایج پژوهش نشان داد که سازه‌گرایی و آموزش مبتنی بر پدیده، تفاوت‌های ظریفی دارد. در PhenoBL، مربیـــان به دانش‌آمـــوزان توانایی آن را می‌دهند که رهبری را به‌عهـــده بگیرند و از لحظات یادگیری ارگانیک بهره‌مند شـــوند. این امر مستلزم آن است که معلمان در مورد اهداف، روش‌ها و شایستگی‌ها برای هر یک از آنها تصمیمات دقیق بگیرند.

1. Ingersoll & Strong
2. Adipat

شـــافر و ولف[1] (۲۰۲۴) پژوهشـــی با عنوان «یادگیری مبتنی بر پدیـــده در فنلاند: مروری انتقادی بر ریشه‌های تاریخی و فلسفی آن» انجام داده‌اند که براساس نتایج آن در رویکرد کل‌نگر PhBL، تمرکز بر همکاری و مسئولیت متقابل نشـــان‌دهنده یک روش امیدوارکننده برای آموزش در دنیایی است که با چالش‌هایی پیچیده مواجه است. با این حال، با وجود ریشه‌های قوی در چندین سنت فلسفی، مانند بسیاری از کشورهای دیگر، توسعه سیاست آموزشی فنلاند به‌شدت تحت تأثیر تقاضاهای فزاینده برای ســـنجش‌پذیری و پاســـخگویی و مبارزه فزاینده با اتمیزه کردن دانش و مهارت‌ها قرار گرفته است. این پیشـــرفت‌های ملی خاص در فنلاند می‌تواند آگاهی را برای چالش‌های مشابه مرتبط با زمینه‌های دیگر غیر از فنلاند افزایش دهد.

پوتری (۲۰۲۴) نیز پژوهشـــی با عنـــوان «اعتبار و کاربردی بودن مـــاژول الکترونیکی مبتنی بر یادگیری مبتنی بر پدیده با استفاده از خط داستانی بیان شده روی ویژگی‌های جمعی مادی راه‌حل‌ها» انجام داده است. پژوهش انجام شده در قالب ماژول‌های الکترونیکی بر روی مواد شیمی جمعی معتبر و کاربردی بود. نتایج تحقیق در مورد جنبه عملی ماژول‌های الکترونیکی با ارائه ۹۷/۱۸۸ درصد پاسخ بسیار خوب از معلمان و ۹۹/۴۴ درصد از دانش‌آموزان بسیار خوب ارزیابی شد. این نتایج نشان داد که ماژول الکترونیکی در مورد ویژگی‌های جمعی راه‌حل‌های توسعه یافته برای استفاده به‌منزله یک‌مادهٔ آموزشی جایگزین در فرایند یادگیری معتبر و کاربردی است.

هارت (۲۰۰۳) در پژوهشـــی با عنوان «مقایســـهٔ الگوهای مرحلهٔ کارورزی، بر مبنای شـــواهدی از تجربیات دانشـــجو-معلمان» به بررســـی عملکرد دانشـــجو-معلمان براســـاس مـــدل تی‌بی‌تی[2] از سبک‌های مختلف کارورزی اجرا شده، پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که به‌کارگرفتن مدل ترکیبی با استفاده از ســـبک‌های مختلف کارورزی به‌جای به‌کارگیری یک مدل به‌تنهایی، به‌تقویت توانمندی‌های آموزشـــی دانشـــجو ـ معلمان می‌انجامد. در این مطالعه آموزش با کامپیوتر بر مبنای نظریهٔ یادگیری اجتماعی در مدل کارآموزی شـــناختی به کار گرفته شده است. مطالعات تجربی اغلب تئوری‌های پیشـــنهادی فوق را تأیید می‌کند. کارآموزی شـــناختی با توصیـــف دقیق وقوع یادگیری، از طریق مشـــاهدات زندگی واقعی، راهبردهای آموزشـــی مبتنی بر واقعیت را در قالب آموزش رسمی ارائه می‌کند.

بررسی پیشینه پژوهش نشان داد که پژوهش‌های داخلی بیشتر بر اثربخشی یادگیری پدیده ـ محور بر پیامدهای شـــناختی و تحصیلی دانش‌آموزان، از جمله تفکـــر انتقادی، یادگیری مفهومی، انگیزش و مشـــارکت تحصیلـــی متمرکز بوده‌اند و نتایـــج آنها به‌طورکلی حاکی از برتری این رویکرد نســـبت به روش‌های ســـنتی اســـت. در کنار این پژوهش‌ها، برخـــی مطالعات کیفی نیز به امکان‌ســـنجی و

1. Schaffar & Wolff
2. Task-based teaching (TBT)

شناسایی موانع اجرایی یادگیری پدیده ـ محور در بستر نظام آموزشی کشور پرداخته و بر چالش‌هایی همچون محدودیت‌های ساختاری، برنامه‌های درسی بسته و کمبود توانمندسازی معلمان تأکید کرده‌اند. پژوهش‌های خارجی نیز بیشتر به تبیین مبانی نظری، فلسفی و الگوهای اجرایی یادگیری پدیده ـ محور، طراحی ابزارها و مواد آموزشی مبتنی بر این رویکرد و تحلیل تجارب نظام‌های آموزشی پیشرو، به‌ویژه فنلاند، اختصاص یافته‌اند. با این حال، علی‌رغم شواهد گسترده در حمایت از کارآمدی یادگیری پدیده ـ محور، پژوهشی که به‌طور جامع و نظام‌مند به شناسایی مؤلفه‌ها و عناصر ضروری طراحی برنامه درسی مبتنی بر یادگیری پدیده ـ محور در حوزه تربیت معلم، به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان، پرداخته باشد، مشاهده نمی‌شود. این خلأ پژوهشی ضرورت انجام دادن پژوهش حاضر را با هدف تبیین چارچوبی بومی و متناسب با الزامات تربیت معلم در ایران آشکار می‌سازد.

روش تحقیق

این پژوهش به‌صورت مروری سیستماتیک انجام شده است تا ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی در آموزش عالی شناسایی و تحلیل شود. جامعه آماری شامل همهٔ مقاله‌های علمی منتشر شده در زمینه برنامه‌ریزی درسی، روش‌های نوین تدریس و نظریه‌های یادگیری در بازه زمانی ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۴ بود که در پایگاه‌های معتبر علمی نمایه شده‌اند. جستجو در پایگاه‌های بین‌المللی شامل Web of Science، Scopus، ProQuest، ERIC، SpringerLink، Taylor & Francis Online و ScienceDirect و همچنین پایگاه‌های فارسی نورمگز، مگیران، ایرانداک و SID انجام شد. کلیدواژگان جستجو شامل ترکیبات گوناگونی از واژگان "Curriculum design AND higher education"، "Experiential learning AND university"، "Systems thinking AND education"، "Innovation AND creativity AND teaching"، "Interdisciplinary learning"، "Critical thinking AND pedagogy"، "Educational technology"، "Project-based learning" و معادل‌های فارسی آنها با استفاده از عملگرهای Boolean بود. معیارهای ورود شامل مقاله‌های منتشر شده در بازه زمانی ۲۰۲۴-۲۰۱۵ به زبان انگلیسی و فارسی، مطالعات پژوهشی و مروری در نشریات معتبر با متن کامل در دسترس بود، درحالی‌که مقالات تکراری، خلاصه کنفرانس‌ها، مطالعات غیرمرتبط و منابع با کیفیت پایین حذف شدند. فرایند غربالگری در سه مرحله انجام شد که ابتدا جستجوی نظام‌مند در تمام پایگاه‌ها اجرا و نتایج در EndNote ذخیره شد، سپس عنوان و چکیده مقالات بررسی و موارد تکراری حذف شدند و درنهایت متن کامل مقاله‌های منتخب مطالعه شدند و ارزیابی کیفیت با استفاده از نمون‌برگ PRISMA انجام گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش تحلیل محتوای کیفی انجام شد. شکل شماره۱ فرایند غربالگری و انتخاب مقالات را نشان می‌دهد.

مرحله شناسایی
مقالات شناسایی‌شده از پایگاه‌های اطلاعاتی:
n = 2,143
Web of Science (n=567), Scopus (n=489), ProQuest (n=312)
ERIC (n=245), Springer Link (n=201), Taylor & Francis (n=189)
Science Direct (n=140)، نورمگز (n=78)، مگیران (n=65)
ایرانداک (n=34)، SID (n=23)

↓

مرحله غربالگری اولیه
مقالات پس از حذف موارد تکراری:
n = 1,287
غربالگری بر اساس عنوان و چکیده

حذف‌شده:
n = 856
- موارد تکراری: 612
- عدم مرتبط بودن: 244

↓

مرحله ارزیابی واجد شرایط بودن
مقالات ارزیابی‌شده برای واجد شرایط بودن:
n = 178
مطالعه متن کامل

حذف‌شده:
n = 1,109
- کیفیت پایین: 456
- خلاصه کنفرانس: 323
- عدم دسترسی: 201
- خارج از بازه زمانی: 129

↓

مرحله نهایی
مقالات واردشده در تحلیل نهایی:
n = 47
مقالات نهایی مورد تجزیه و تحلیل

حذف‌شده:
n = 131
- روش‌شناسی نامناسب: 58
- عدم انطباق کامل: 42
- کیفیت ناکافی: 31

توزیع مقالات نهایی بر اساس منابع

مقالات انگلیسی:	مقالات فارسی:	مجموع منابع استخراج‌شده:
30	17	47

شکل ۱. فرایند غربالگری و انتخاب مقاله‌ها

یافته‌ها

با بررسی کتابخانه‌ای و مطالعه اسنادی در مقالات و کتاب‌های مربوط به حوزه یادگیری پدیده ـ محور در پایگاه‌های داده‌ای، اقدام به شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر یادگیری پدیده ـ محور شد که در جدول شماره ۱ آورده شده است

جدول ۱. ابعاد برنامه درسی مبتنی بر یادگیری پدیده ـ محور

منابع	مؤلفه‌ها	ابعاد
قربانیان و همکاران (۱۴۰۱) فلمینگ[1] (۲۰۲۱)	درک واقعیت‌های جامعه، ارتباط نظریه و عمل، نیازسنجی آموزشی، تحلیل برنامه درسی، ترکیب نظریه و عمل	**اصول بنیادین برنامه درسی**
جهانی و قنواتی (۱۴۰۰) نگوین[2] (۲۰۱۸)	ساخت معنا، تعامل با محیط، یادگیری تجربی، کشف دانش، تجربیات مستقیم، مشاهده-محوری	**رویکرد یادگیری تجربی**
آدیپات (۲۰۲۳) کلومیم[3] و همکاران (۲۰۲۴)	تفکر سیستمی، درک ارتباطات، تحلیل پیچیدگی، فهم الگوهای کلان، بین‌رشته‌ای بودن	**تفکر سیستمی در آموزش**
نجفی و معروفی (۱۳۹۹) گلوگوس[4] و همکاران (۲۰۲۰)	خلاقیت، مسئله ـ محوری، نوآوری آموزشی، تولید ایده، روش‌های نوین تدریس، تغییرات ساختاری	**نوآوری و خلاقیت**
مارش[5] و همکاران (۲۰۱۹) فیلدز[6] (۲۰۲۰)	یکپارچگی دانش، ترکیب نظر و عمل، انسجام آموزشی، ترکیب علوم، یادگیری چندرشته‌ای	**یادگیری بین‌رشته‌ای**
اینگرسول و استرانگ (۲۰۱۱) فونفنگفو[7] (۲۰۲۲)	مهارت فراشناختی، خودتنظیمی، تفکر انتقادی، یادگیری استدلالی، تحلیل موضوعات پیچیده	**توسعه تفکر انتقادی**
وکیل[8] و همکاران (۲۰۱۹) جیمز[9] (۲۰۱۸)	تغییرات آموزشی، انطباق‌پذیری، پویایی برنامه، چالش‌های تدریس، بازبینی و به‌روزرسانی	**پویایی محتوا**

1. Fleming
2. Nguyen
3. Klomim
4. Gologos
5. Marsh
6. Fields
7. Funfuengfu
8. Wakıl
9. James

جدول ۱. (ادامه)

منابع	مؤلفه‌ها	ابعاد
پینتا و وانگپاسیت[1] (۲۰۲۴) کانو و لامیبائو[2] (۲۰۲۲)	● یادگیری دیجیتال، آموزش مجازی، فناوری آموزشی، تعامل برخط، استفاده از نرم‌افزارهای هوشمند	**محتوای مرتبط با فناوری آموزشی**
کلمن[3] (۲۰۱۲) مارکوس[4] (۲۰۲۰)	● مشاهده مستقیم، تحلیل موردی، پروژه‌های عملی، یادگیری تجربی، تحقیق میدانی	**یادگیری مبتنی بر پروژه و مشاهده**
انتومی[5] (۲۰۱۶) عطاران و همکاران (۱۳۹۸)	● تسهیل‌گری، هدایت یادگیری، کشف دانش، راهنمایی دانشجویان، الگودهی آموزشی	**نقش تسهیل‌گر استاد**
شافر و وولف (۲۰۲۴)	● تنوع منابع، مستندسازی، آموزش چندرسانه‌ای، یادگیری از نمونه‌های واقعی، مستندسازی تجربیات	**منابع متنوع آموزشی**
وانگ و بونک[6] (۲۰۰۱) راملر[7] (۲۰۲۳)	● ارزیابی عملکردی، تحلیل مسئله، حل مسئله، ارزشیابی کیفی، مشاهده روند پیشرفت	**ارزشیابی مبتنی بر عملکرد**
کرایچیک و بلومنفلد[8] (۲۰۰۶) رمضانی و همکاران (۱۴۰۰)	● انعطاف زمانی، تناسب با پدیده، نیاز ـ محوری، یادگیری مستمر، پروژه‌های بلندمدت	**انعطاف زمانی در آموزش**
نورملا[9] (۲۰۲۰) هارت (۲۰۰۳)	● فضاهای مشارکتی، یادگیری تعاملی، ترکیب محیط‌های واقعی و مجازی، فضاهای شبیه‌سازی‌شده	**فضای یادگیری انعطاف‌پذیر**
وجدانی (۱۳۹۸) هباش (۲۰۲۲)	● یادگیری تیمی، مشارکت فعال، تقسیم کار، مدیریت گروهی، افزایش تعامل گروهی	**نقش گروه‌بندی در یادگیری**
لارسن و کریستنسن[10] (۲۰۲۱)، راملر (۲۰۲۳)	● تبادل تجربیات، ارتباط با متخصصان، تعامل با جوامع علمی، یادگیری از طریق شبکه‌سازی	**شبکه‌سازی و ارتباطات علمی**

1. Pinta & Wangphasit
2. Cano & Lomibao
3. Kelemen
4. Marcus
5. Ntumi
6. Wang & Bonk
7. Rummler
8. Krajcik & Blumenfeld
9. Normella
10. Larsen & Christensen

براساس جدول شماره ۱، برنامه درسی مبتنی بر یادگیری پدیده ـ محور از مجموعه‌ای از ابعاد متنوع تشـــکیل شده اســـت که هر یک برای تقویت فرایند یادگیری و ارتقای کیفیت آموزش طراحی شده‌اند. جمع‌بندی تحـلیل انجام شـده بدین صورت است که در مجـموع ۱۰ مضمون اصـلی و ۲۸ مضمون فرعی به شرح زیر به‌دست آمد.

جدول ۲. مؤلفه‌های شناسایی شده نهایی

مضامین فرعی	مضامین اصلی
یادگیری تجربی، تفکر سیستمی، پاسخگویی به تغییرات	**اصول و رویکردهای بنیادین**
توسعه تفکر انتقادی، پژوهش ـ محوری، توانمندسازی معلمان، نوآوری	**توانمندی‌های حرفه‌ای**
عدالت آموزشی، فناوری آموزشی، یادگیری بین‌رشته‌ای	**آموزش پویا**
یادگیری پروژه ـ محور، تحلیل انتقادی، تعامل با ذی‌نفعان	**راهبردهای یاددهی ـ یادگیری**
تدریس تسهیل‌گر، مربیگری استاد، یادگیری مبتنی بر پژوهش	**آموزش‌گستری**
منابع متنوع، مستندسازی، فضای یادگیری انعطاف‌پذیر	**زیرساخت‌ها و منابع**
گروه‌بندی مشارکتی، یادگیری تعاملی	**پویایی**
محیط یادگیری شبیه‌سازی شده، فضای گفتگو و تحلیل	**فضا و مکان**
انعطاف در زمان، پروژه ـ محوری	**انطباق‌پذیری**
ارزیابی عملکردی، یادگیری فرایندی، شبکه‌سازی حرفه‌ای	**ارتباطات و شبکه‌سازی**

در شکل شماره ۲ الگوی نهایی به تصویر کشیده شده است:

شکل ۲. مدل پژوهش

جدول و شکل ۲ نتیجهٔ مقایســـه یافته‌های پژوهش با چارچوب نظری «الگوی آکر» است که ابعاد دهگانهٔ برنامهٔ درسی را پوشش می‌دهد. هدف از این ساختار، تطبیق ابعاد اصلی برنامه درسی با مضامین استخراج‌شده از داده‌های میدانی است تا بر مبنای آن بتوان الگویی بومی و کاربردی برای طراحی برنامه درسی پدیده ـ محور ارائه کرد.

در بعد «منطق / اصول»، مضامینی چون یادگیری تجربی و تفکر سیستمی نشان‌دهندهٔ جهت‌گیری بنیادین برنامهٔ درسی به‌سوی پاسخگویی به نیازهای متغیر محیط‌های آموزشی است. این رویکرد، با تغییر نگاه از آموزش محتوا-محور به آموزش مسئله ـ محور، سازگاری دارد.

در بعد «اهداف»، بر رشد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان تمرکز شده است؛ از جمله تفکر انتقادی، پژوهش ـ محوری و خلاقیت که در ادبیات تربیت معلم معاصر به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی موفقیت آموزشی مطرح‌اند.

در بعد «محتوا»، به جای تمرکز بر انتقال دادن دانش منفرد، بر آموزش پویا تأکید شده است که از طریق فناوری، عدالت آموزشی و یادگیری میان ـ رشته‌ای محقق می‌شود.

در بخش «فعالیت‌های یادگیری»، راهبردهای فعال و مشارکتی مانند یادگیری پروژه ـ محور و تعامل با ذی‌نفعان برجسته شده‌اند که هم‌راستا با دیدگاه‌های نوین در آموزش‌های حرفه‌ای هستند.

«نقش استاد» نیز از حالت سنتی انتقال‌دهنده اطلاعات خارج شده و به تسهیل‌گر فرایند یادگیری با رویکرد مربی‌گری تغییر یافته است.

در سه بعد «منابع»، «گروه‌بندی» و «فضا»، تأکید بر انعطاف‌پذیری و مشارکت است. طراحی فضای یادگیری باید متناسب با پروژه‌ها، گروه‌ها و منابع متنوع شکل بگیرد و به رشد تعامل و تفکر انتقادی کمک کند.

در بعد «زمان»، انعطاف زمانی برای یادگیری عمیق و متناسب با فرایندهای پروژه ـ محور پیشنهاد شده است.

در نهایت، در بعد «ارزشیابی»، به‌جای سنجش‌های سنتی، بر ارزیابیهای عملکردی، فرایندی و شبکه‌ای تأکید شده است که موجب تداوم یادگیری و بازتاب واقعی توانمندی فراگیران می‌شود.

■ نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر، شناسایی مؤلفه‌ها و عناصر برنامه درسی مبتنی بر یادگیری پدیده ـ محور در دانشگاه فرهنگیان بود. تحلیل داده‌های حاصل از بررسی کتابخانه‌ای و مطالعه اسنادی نشان داد که برنامه درسی مبتنی بر یادگیری پدیده ـ محور دارای ساختاری چندلایه و نظام‌مند است که مؤلفه‌ها و ابعاد آن به‌صورت هدفمند و در پاسخ به تحولات اجتماعی، فناوری و نظریه‌های نوین یادگیری شکل گرفته‌اند. یافته‌ها نشان دادند که این برنامه درسی مشتمل بر ده بعد اصلی شامل اصول و رویکردهای بنیادین، توانمندی‌های حرفه‌ای، آموزش پویا، راهبردهای یاددهی ـ یادگیری، آموزش گستری، زیرساخت‌ها و منابع، پویایی، فضا و مکان، انطباق‌پذیری و ارتباطات و شبکه‌سازی است.

براساس یافته‌ها، این ابعاد اگرچه هر یک کارکردی متمایز دارند، اما به‌صورت مستقل عمل نمی‌کنند و در چارچوبی سیستمی و درهم‌تنیده به یکدیگر وابسته‌اند. به‌عبارت‌دیگر، برنامه درسی مبتنی بر

یادگیری پدیده ـ محور مدلی اســـت که در آن هر بعد یا پاســـخی به یک نیاز آموزشی معاصر محسوب می‌شود یا سازوکاری برای تحقق بخشیدن به یک اصل فلسفی ـ آموزشی در تربیت معلم است.

یافته‌ها همچنین نشـــان دادند که در هسته این ساختار، اصول بنیادین طراحی برنامه درسی شامل درک واقعیت‌های اجتماعی، پیوند نظریه و عمل و نیازسنجی آموزشی قرار دارد. این اصول جهت‌گیری کلی برنامه درســـی را تعیین می‌کند و زمینه حرکت از آموزش نظری صرف به‌ســـوی یادگیری معنادار، موقعیت ـ محور و مسئله ـ محور را فراهم می‌سازد.

تحلیل یافته‌ها نشان داد که مؤلفه‌های شناسایی‌شده تنها در تعامل با یکدیگر معنا پیدا می‌کنند و کارکرد آنها زمانی محقق می‌شود که به‌صورت یکپارچه در عناصر برنامه درسی تربیت معلم به‌کار گرفته شـــوند. برای مثال، یادگیری تجربی و مشـــاهده-محور، بدون پویایی محتوا، ارزشیابی عملکرد ـ محور و نقش تسهیل‌گر استاد، به رویکردی سطحی و مقطعی تقلیل می‌یابد. در مقابل، هنگامی که این مؤلفه در کنار تفکر سیســـتمی، یادگیری میان ـ رشته‌ای و بهره‌گیری هدفمند از فناوری قرار می‌گیرد، زمینه‌ساز شکل‌گیری یادگیری عمیق و حرفه‌ای می‌شود.

براساس یافته‌ها، پیوند نظر و عمل در برنامه درسی پدیده ـ محور نه در سطح توصیه‌های کلی، بلکه در ســـازوکارهای اجرایی برنامه درسی متجلی اســـت. برای مثال، تأکید بر یادگیری تجربی زمانی معنا می‌یابد که هم‌زمان با بازطراحی نقش اســـتاد، انعطاف‌پذیری فضاهای یادگیری، تنوع منابع آموزشی و ارزشیابی مبتنی بر عملکرد همراه شود. در غیر این‌صورت، این مؤلفه به فعالیتی مقطعی و غیرحرفه‌ای تقلیل می‌یابد. از این رو، یافته‌ها نشان می‌دهد که حرفه‌ای شدن تربیت معلم مستلزم هم‌زمانی و هم‌افزایی عناصر نظری و عملی برنامه درسی است.

تفکر سیســـتمی، که در نتیجه‌گیری اولیه به‌عنوان یک مفهوم کلی مطرح شده بود، در پرتو یافته‌ها به‌مثابه یک سازوکار تحلیلی و حرفه‌ای بازتعریف می‌شود. این بعد امکان می‌دهد دانشجو ـ معلمان روابط علّی و تعاملی میان محتوا، روش تدریس، ارزشیابی و بافت اجتماعی مدرسه را درک کنند و پدیده‌های آموزشـــی را نه به‌صورت اجزای منفصل، بلکه به‌عنوان کل‌هایی پیچیده و وابسته به زمینه تحلیل کنند. به این ترتیب، تفکر سیستمی در این الگو نقش پیونددهنده میان یادگیری بین‌رشته‌ای، آموزش پویا و توسعه قضاوت حرفه‌ای معلمان دارد.

این پژوهش در مقایسه با مطالعات پیشین، با تأکید بر تحلیل روابط میان عناصر برنامه درسی تربیت معلم، دامنه مفهومی یادگیری پدیده ـ محور را گســـترش داده است. اگرچه پژوهش‌هایی مانند آدیپات (۲۰۲۳) بر درک پیچیدگی و تفکر سیســـتمی تأکید داشته‌اند، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که این مفاهیم چگونه می‌توانند به‌طور عینی در طراحی و اجرای برنامه درسی تربیت معلم معنا یابند. همچنین، هم‌سویی نتایج با مطالعات شافر و ولف (۲۰۲۴)، جهانی و قنواتی (۱۴۰۰) و سای و همکاران (۲۰۲۳) نشـــان‌دهنده اعتبار الگوی پیشـــنهادی در پیوند دادن آموزش معلم با واقعیت‌های اجتماعی و

حرفه‌ای است. شایان ذکر است که هم‌راستایی نتایج این پژوهش با مطالعات ویدیانا[1] و همکاران (۲۰۲۳) در زمینه نوآوری آموزشـــی و با یافته‌های سای و همکاران (۲۰۲۳) در حوزه یادگیری میان ـ رشته‌ای، نشان‌دهنده اعتبار و انسجام یافته‌هاست.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که برنامه درسی پدیده ـ محور در تربیت معلم، بیش از آن‌که تغییری در فهرســـت محتواها باشد، تغییری در منطق طراحی و اجرای برنامه درسی است؛ منطقی که در آن، یادگیری به‌منزله کنشـــی موقعیت‌مند، اجتماعی و حرفه‌ای در نظر گرفته می‌شود. این رویکرد، آمـــوزش معلـــم را از انتقال دادن دانش نظری بـــه پرورش توان تحلیل موقعیت‌های واقعی آموزشـــی، تصمیم‌گیری حرفه‌ای و رویارویی با پیچیدگی‌های عمل تربیتی سوق می‌دهد.

1. Widiana

منابع و مآخذ

REFERENCES

الماسی، حجت‌اله؛ زارعی زوارکی، اسماعیل؛ نیلی، محمدرضا و دلاور، علی. (۱۳۹۶). ارزشیابی برنامه درسی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل ارزشیابی هدف محور تایلر. *تدریس‌پژوهی*، ۵(۱)، ۱-۲۴.

جهانی، جعفر و قنواتی، الهام. (۱۴۰۰). یادگیری پدیده‌محور و نقش آن در آموزش علوم. *ششمین کنفرانس بین‌المللی پژوهشهای نوین در حوزه مشاوره، علوم تربیتی و روان‌شناسی*، تهران.

رمضانی، سارا؛ حسینی، مهدی و محمدی، نرگس. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر یادگیری پدیده‌محور بر تفکر انتقادی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه. *پژوهش‌های برنامه‌ریزی درسی*، ۱۸(۴)، ۵۵-۷۴.

سالاری، پروین و رستگاری، نرجس. (۱۳۹۹). واکاوی تجارب کارورزی استادان راهنما و دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان در مدارس ابتدایی شهر کرمان. *پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی*، ۲(۳)، ۱-۱۵.
Dor: 20.1001.1.26765500.1399.2.3.1.2

عطاران، عاطفه؛ موسی‌پور، نعمت‌اله؛ عطاران، محمد و حسینی‌خواه، علی. (۱۳۹۸). طراحی و اعتباریابی الگوی «بازنگری برنامه درسی تربیت معلم در ایران». *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۶(۳۴)، ۱۴-۳۳.

قربانیان، حسین؛ ابراهیمی، سید عباس، زارعی، عظیم‌الله و حجازی، اسد. (۱۴۰۱). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های جذب، نگهداشت و توانمندسازی دانشجومعلمان در نظام تربیت معلم کشور با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۱(۳)، ۲۱۳-۲۴۰.

نجفی، سهراب و معروفی، یحیی. (۱۳۹۹). فهم پدیدارشناسانهٔ پذیرش نوآوری در برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۰(۲)، ۸۴-۱۰۹.
https://doi.org/10.22099/jcr.2021.6047

وجدانی کاظم‌پور، فریده. (۱۳۹۸). یادگیری پدیده‌محور؛ رویکردی متفاوت در توسعه آموزش و فرایند یاددهی ـ یادگیری. *هفتمین کنفرانس ملی آموزش و توسعه سرمایه انسانی*، تهران.

Adipat, S. (2023). An artificial intelligence-enhanced phenomenon-based learning approach for interdisciplinary understanding and speaking skills. *International Journal of Instruction, 16*(3), 531-550. https://doi.org/10.29333/iji.2023.16329a

Cano, J., & Lomibao, L. (2022). Design, development, and validation of phenomenon-based learning videos for asynchronous remote instruction. *American Journal of Educational Research, 10*(4), 194-200. doi: 10.12691/education-10-4-6

Fields, D. L. (2020). *What if… The comprehensive guide to creating phenomenon-based learning projects, Volumes 1-4.* Scaffolding Magic Publishing.

Fleming, J. (2021). *Deep learning: Modern approaches.* Washington: Pearson Press.

Funfuengfu, V. (2022). The development of phenomenon-based learning model for enhancing active learning competencies of teacher students. *Journal of Positive School Psychology, 6*(7), 1366-1377.

Gologos, P., et al. (2020). *Authenticity of learning in modern education*. Oxford: Oxford University Press.

Habash, R. (2022, March). Phenomenon-based learning for age 5.0 mindsets: industry, society, and education. In *2022 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1910-1915). IEEE.

Hart, D. M. (Ed.). (2003). *The emergence of entrepreneurship policy: Governance, start-ups, and growth in the US knowledge economy.* Cambridge University Press.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233. doi.org/10.3102/003465431140332

James, L., (2018). *New research in applied education.* London: Routledge.

Kelemen, G. (2012). Ways to determine students to become competent teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 1911-1916. doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.922

Klomim, K., Kuayngern, B., & Dhamatrakool, S. (2024). The development of the phenomena-based learning model accompanied by STEM for enhancing students' competency in science learning management. *Community and Social Development Journal, 25*(2), 195-211. https://doi.org/10.57260/csdj.2024.268387

Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). *Project-based learning* (pp. 317-34). na.

Larsen, P., & Christensen, S. (2021). *New Teaching methods in Europe.* London: Routledge.

Marcus, D. (2020). *Real-world learning projects.* Sydney: McGraw-Hill.

Marsh, D., Pérez, W. D., & Morales, M. E. (2019). Enhancing language awareness and competence-building through a fusion of phenomenon-based learning and content and language integration. *Journal of E-learning and Knowledge Society, 15*(1). https://www.learntechlib.org/p/207526/.

Nguyen, H. P. (2018). *Phenomenon-based learning in Finnish and Vietnamese upper secondary school curriculum for English as a foreign language* (Master's thesis). University of Jyväskylä.

Normella, J. (2020). *Interdisciplinary education in Finland.* Helsinki: University of Finland Press.

Ntumi, S. (2016). Challenges pre-school teachers face in the implementation of the early childhood curriculum in the Cape Coast Metropolis. *Journal of Education and Practice*, *7*(1), 54-62.

Pinta, S., & Wangphasit, L. (2024). *Developing English speaking competency using phenomenon-based learning in Matthayomsuksa 5 Bangmod Wittaya School* (Doctoral dissertation, Srinakharinwirot University).

Putri, T. S. (2024). Validity and practicality of e-module based on phenomenon based learning using articulate storyline on material colligative properties of solutions. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, Journal of Research in Science Education, 10*(2), 764-775. DOI: 10.29303/jppipa.v10i2.5837

Rummler, A. (2023). *Determining needs in training and development handbook* (3rd ed.). ASTD Press.

Schaffar, B., & Wolff, L.-A. (2024). Phenomenon-based learning in Finland: A critical overview of its historical and philosophical roots. *Cogent Education, 11*(1), 2309733. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309733

Thaenkaew, S., Achariyayos, J., Hutavadhana, V., & Ruangsiri, K. (2021, November). An integrated learning of communication and presentation for industrial work through Seminar for Special Project Preparation Using Phenomenon-Based Learning Approach. In *2021 6th International STEM Education Conference (ISTEM-Ed)* (pp. 1-4). IEEE. https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9625120/

Tsai, C. W., Lee, L. Y., Tang, H. W., Lin, C. H., & Hsu, L. C. (2023). Applying web-mediated co-curricular learning and phenomenon-based learning to improve students' programming skills and self-efficacy in an online programming course. *Universal Access in the Information Society, 22*(2), 555-568. doi: 10.1007/s10209-021-00860-w

Wakıl, K., Rahman, R., Hasan, D., Mahmood, P., & Jalal, T. (2019). Phenomenon-based learning for teaching ict subject through other subjects in primary schools. *Journal of Computer and Education Research, 7*(13), 205-212. DOI: 10.18009/jcer.553507

Wang, F. K., & Bonk, C.J. (2001). A design framework for electronic cognitive apprenticeship. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 5*(2), 131-151. https://pdfs.semanticscholar.org/0feb/3d0132476d64fb2d21b31b4aa449de0af585.pdf

Widiana, I. W., Kristiantari, M. G. R., & Widiani, N. K. (2023). Project based assessment with a phenomenon-based learning approach on achieving the Pancasila student profile in elementary school. *International Journal of Elementary Education, 7*(4), 586-593. doi.org/10.23887/ijee.v7i4.69642

Quarterly Journal of
Education

Curricular Constituents as Dictated by Phenomenon-based Learning

R. Alizaadeh Ghiloo[1] ◉ H. Baghaa'ee, Ph.D.[2*]

Abstract

To identify the constituents of a curriculum based on phenomenon-based learning an extensive literature review was conducted and the content of selected literature was analyzed which resulted in themes that their perusal indicated that the desired curriculum has a systematic and multilayered structure, the constituents of which address social developments, technology, and new learning theories. These constituents are classified in two sets of 10 basic and 28 extended themes. The latter concentrate on goals, content, learning activities, teacher's role, learning resources, and evaluation, while the former includes principles and basic approaches, professional competencies, dynamic teaching, teaching-learning strategies, among other themes. This model can serve as a conceptual framework to improve the quality of teacher training programs.

Keywords: **Curriculum, phenomenon-based learning, teacher training, Fahangian University**

Date Received: Aug. 4, 2025 **Date Accepted:** Jan. 5, 2026

This paper is derived from the first author's Doctoral Dissertation.

1. Doctoral Graduate in Curriculum Planning, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Marand Branch, Islamic Azad University, Marand, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Marand Branch, Islamic Azad University, Marand, Iran. (Corresponding Author).
E-mail: 5198416959@iau.ir