

## Conceptualizing of workplace curriculum discourses; Neglected or emerging discourse?

## مفهوم‌پردازی گفتمان برنامه درسی محیط کار؛ گفتمان نوظهور یا مغفول؟<sup>۱</sup>

**Houman Doosti Hajiabadi**

PhD student of Curriculum planning, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

**Korush Fathi Vajargah**

Professor Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

**Abasalt Khorasani**

Associate Professor, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

**Saied Safaei Movahed**

Assistant Professor, Faculty of Education and Psychology, Tehran University, Tehran, Iran.

**هومن دوستی حاجی‌آبادی**

دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه

شهید بهشتی، تهران، ایران.

**کوروش فتحی واجارگاه\***

استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران،

ایران.

**اباصلت خراسانی**

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران،

ایران.

**سعید صفایی موحد**

استادیارگروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

### Abstract

The present study has been done with aim to conceptualization of workplace curriculum as a neglected or emerging discourse. The research method that used in this study was a one of the qualitative method as a descriptive Phenomenology study. Workplace curriculum is a phenomenon that dependent on context, content and organizational maturity. Workplace curriculum includes a set of topics that must was an interpretation and described in terms of different contexts. Because in the process of discourse production some of the discourses was a banned or suppressed and others are accepted. Difference in context, arena and certain discourses, would shaped, transformation and even metamorphosis in workplace curriculum discourses. What is evident in this process, is the existing of workplace curriculum as a neglected discourse that beyond any discourse, existing another discourse

**Key words:** Workplace curriculum (WPC), workplace learning (WPL), discourse

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مفهوم‌پردازی برنامه درسی محیط کار به‌عنوان یک گفتمان مغفول یا نوظهور به‌صورت کیفی و با دیدی پدیدارشناسانه از نوع توصیفی انجام گرفت. برنامه درسی محیط کار پدیده‌ای است که وابسته به زمینه، متن و تابع بلوغ سازمان‌ها بوده و شامل مجموعه‌ای از مباحثات است که در بسترهای مختلف می‌بایست مورد تفسیر و تعبیر قرار گیرد؛ زیرا در فرآیند تولید گفتمانی برخی گفتمان‌ها، ممنوع یا سرکوب و برخی دیگر پذیرفته می‌شوند. از سویی تفاوت در بستر، عرصه و گفتمان‌های معین، موجب شکل‌گیری، دگرگونی و حتی دگرگونی در گفتمان‌های برنامه درسی در محیط کار می‌شود. آنچه در این فرآیند مشهود است وجود برنامه درسی محیط کار به‌عنوان یک فرآیند مغفول است که فراسوی هر گفتمان آن، گفتمان دیگری وجود دارد.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه درسی محیط کار، یادگیری محیط کار، گفتمان

۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری هومن دوستی حاجی‌آبادی است.

\* نویسنده‌ی مسؤول: kouroshfathi2@gmail.com

پذیرش: ۹۶/۰۳/۰۶

وصول: ۹۴/۱۰/۲۸

## مقدمه

صنایع مورد نظر و به‌طور ویژه توسعه شایستگی‌های رفتاری مانند اعتمادبه‌نفس، ارتباطات، مدیریت ارتباطات با مشتری و ابتکار عمل است (Fleming & Ferkins, 2006; Archer & Davidson, 2008; Martin & Hughes, 2009)؛ زیرا به همان ترتیبی که وظایف و فن‌آوری جدید ظاهر می‌شوند، افراد سازمان‌ها نیز باید ظرفیت کسب و فراگیری سریع شایستگی‌ها، دانش و مهارت‌های مرتبط را در خود ایجاد کنند (Walton, 2005) و (ب) فهم برنامه درسی در فضای بیرون از نظام آموزش عالی از جمله جامعه و صنعت به‌عنوان محل آزمون مفاهیم و دستاوردها؛ که در این محور برنامه درسی علاقه‌مند به کارگیری رویکردهای نوین و حرکتی بی‌سابقه از برنامه‌ریزی آموزش‌های رسمی به سمت خلق فرصت‌های غیررسمی برای یادگیری پایدار است که از آن تحت عناوین چون یادگیری در محیط کار یا برنامه درسی محیط کار یاد می‌شود که در پژوهش حاضر بر فهم برنامه درسی در محیط بیرون از دانشگاه و در سازمان‌ها در قالب توصیف گفتمان‌های موجود تأکید می‌شود. منظور از گفتمان؛ متن و بستری است که در آن یک موضوع یا رشته مورد توجه قرار می‌گیرد (Fathi vajargah, 2014)؛ بنابراین فهم برنامه درسی محیط کار به‌عنوان فرآیندی نظام‌مند، با هدف ایجاد تعهد به یادگیری مداوم از طریق شیوه‌های رسمی، غیررسمی، ضمنی و نیز فناوری، بسترهای لازم را برای بهبود مداوم سازمانی فراهم می‌آورد. همچنین با تأکید بر ایجاد و توسعه مهارت‌های اساسی حوزه‌های شغلی متنوع، بر توسعه توانمندی‌های کلیه کارکنان توجه ویژه دارد (Boud and Solomon, 2000)، هر بستر، عرصه و گفتمان معین، هویت متفاوتی به برنامه درسی می‌بخشد. به‌عبارت روشن‌تر، برنامه درسی محیط کار طرحی است که وابسته به زمینه، متن و تابع بلوغ سازمان‌ها بوده و شامل مجموعه مباحثاتی است که در بسترهای مختلف می‌بایست مورد تفسیر و تعبیر قرار گیرد (Hosseini zadeh, 2005). در سال‌های اخیر علیرغم اینکه برنامه درسی محیط کار هنوز هم برای بسیاری از سازمان‌های ایرانی در قالب برنامه‌ریزی و

چالش‌های هزاره‌ی جدید همچون جهانی‌سازی سریع، طوفان‌های تغییر حاصل از انقلاب فن‌آوری، تحول بین‌المللی مفهوم اقتصاد دانش‌محور و بسیاری از عوامل دیگر موجب تغییرات بی‌سابقه برنامه درسی در بعد جهانی شده است (Cheng & Townsend, 2000). برای درک این موضوع اگر مفهوم برنامه درسی را در مرحله معینی از تحول در نظر بگیریم یعنی نوعی تغییر پارادایم در دهه ۱۹۷۰ و سپس آن را با پژوهش‌هایی که در دهه قبل از ۱۹۷۰ انجام شده‌اند مقایسه کنیم، آنگاه تصویر حاصل، تصویری روشن و قابل درک است. پارادایم تغییر در برنامه‌درسی را می‌توان در قالب بررسی تحولات، پیشرفت‌ها و اندیشه‌های معاصر برنامه درسی و جست‌وجوی مفهومی دگرگون شده و حتی دگرگون شده از برنامه درسی به تصویر کشید (Fathi vajargah, 2013). گذار از پارادایم تغییر و نومفهوم‌پردازی برنامه درسی به‌عنوان یک فرآیند مستمر و پیش‌رونده و نه صرفاً به‌عنوان یک رویداد این فرصت را فراهم آورده است که در مورد اموری که تاکنون انجام داده‌ایم، جایی که اکنون ایستاده‌ایم و آنچه باید برای آینده برنامه‌ریزی کنیم، فکر کنیم (Littlejohn, 1998). با این نگرش، نگاه به برنامه درسی را در دو محور می‌توان مورد بررسی عمیق قرار داد؛ الف) آنچه به‌عنوان برنامه درسی در آموزش عالی مفهوم‌پردازی می‌شود که در این صورت به‌زعم فتوحی و اجارگاه (Fathi vajargah, 2014) برنامه درسی را در بسترها و گفتمان‌های مختلفی چون؛ انتقادی، جنسیتی، پدیدارشناختی، هنری، بین‌المللی، پست‌مدرن و غیره مورد بحث قرار می‌دهد و در بعد فنی آن موضوع برنامه یادگیری یکپارچه در محیط کار را پیش می‌کشاند که از این منظر برنامه‌درسی به‌مثابه پلی است که بین آنچه فراگیرندگان در نظام آموزشی فرامی‌گیرند با آینده حرفه‌ای آن‌ها پیوند معناداری برقرار می‌کند (Patrick et al, 2009). با این نگاه هدف برنامه درسی تربیت فارغ‌التحصیلانی دارای مهارت‌های مطلوب و مورد نیاز

متعدد و گسترده‌ای را به خود معطوف داشته است (Noe et al, 2010; Lee et al, 2004; Evans and kersh, 2001; Harris et al, 2004). محور اساسی این مطالعات، تلاش برای توسعه شایستگی‌های کارکنان و فرآیندها و شرایطی است که این توانمندی‌ها در محیط کار یادگرفته می‌شوند (Nordman and Hayward, 2006; Colley et al, 2003). از این‌روی نابی و باگلی (Nabi and Bagley, 1998) بر این عقیده‌اند که صنایع نباید انتظار داشته باشند که نظام آموزش عالی، فارغ‌التحصیلانی با توانمندی‌های جهان‌شمول و قابل کاربرد برای همه سازمان‌ها تربیت نمایند. بر همین اساس چتھام و چیورز (Cheetham and chivers, 2001) معتقدند که بخش عمده‌ای از مهارت‌های حرفه‌ای و شایستگی‌ها بعد از فارغ‌التحصیلی و در محیط کار فراگرفته می‌شوند؛ اما به‌زعم نوبل و هاسل (Nobel and hassell, 2008) چگونگی و عمق این یادگیری به میزان اهمیت و توجه سازمان‌ها به جایگاه آموزش و بهسازی کارکنان بستگی دارد و در حقیقت تابع میزان بلوغ سازمان‌ها و نوع نگاهشان به این موضوع است. از دیگر سو رشد و توسعه واحدهای آموزش و بهسازی منابع انسانی در شرکت‌ها و مؤسسات خصوصی و دولتی؛ شکل‌گیری هویتی حرفه‌ای را برای کارشناسان و صاحب‌نظران این عرصه به ارمغان آورده است (Molamohammadi, 2014) و تشکیل انجمن‌های علمی و تخصصی، گسترش علایق و دل‌مشغولی‌های آموزشی در سازمان‌های پیشرو منجر شده است که تلاش‌های تجربی، میدانی و تطبیقی برای ابداع و ترویج رویکردها، الگوها و روش‌های جدید در تدوین برنامه‌های درسی محیط کار از حیث؛ نیازسنجی، طراحی و برنامه‌ریزی آموزش، فراهم آوری و پایش کیفیت دوره‌ها و ارزشیابی اثربخشی صورت پذیرد که می‌توان جریان این حرکت را در جوایز تعالی مشاهده نمود (Khorasani and Molamohammadi, 2012).

برگزاری برنامه‌های آموزشی در قالب دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت کلاس محور به‌عنوان کلیت برنامه درسی محیط کار مفهوم‌پردازی می‌شود لکن امروزه در فراسوی مرزها دغدغه برنامه درسی محیط کار تنها برگزاری دوره‌های آموزشی نیست و مدیران ارشد سازمان‌ها انتظارات متفاوتی از برنامه درسی محیط کار دارند. اگرچه برنامه‌ریزی و برگزاری دوره‌های آموزشی هنوز هم به‌عنوان یک فعالیت اساسی و گزارش ساز مهم و اساسی تلقی می‌شود اما برنامه درسی محیط کار دیگر در انحصار تدوین یا طراحی و برگزاری دوره‌های آموزشی کلاس محور نیست و علاقه‌مند به به‌کارگیری رویکردهای نوین و حرکتی بی‌سابقه از برنامه‌ریزی آموزش‌های رسمی به سمت خلق فرصت‌های غیررسمی برای یادگیری پایدار بوده است. همچنین ظهور فناوری‌های نوین و درهم تنیدگی بیش‌ازپیش مکانیزم‌های یاددهی-یادگیری با دنیای ICT فهم برنامه درسی محیط کار را با پیچیدگی فزون‌تری همراه نموده است که به‌عنوان حوزه‌ای تخصصی، در آن گفتمان‌های متفاوتی بکار برده می‌شود که برگزاری کلاس‌های درس تنها یکی از چندها گفتمان موجود است. این گفتمان‌ها بر اساس بافت سازمان، واقعیت‌ها و بسترهای اجتماعی و تفکر غالب سازمانی نسبت به برنامه درسی محیط کار شکل می‌گیرند.

### ضرورت پرداختن به برنامه درسی محیط کار

یادگیری‌های حاصل از نظام آموزش رسمی و آموزش عالی معمولاً نمی‌تواند پاسخگو و تأمین‌کننده دانش و توانمندی‌های مورد نیاز محیط کار باشد (Virtanen et al, 2001; Tynjala, 2008; Billet, 2014). این شکاف در شایستگی‌ها به‌طور واضح در همه سطوح نظام آموزشی از مدارک عالی تحصیلی گرفته تا مدارک پایین‌تر را دربر می‌گیرد. این مسئله موجب حمایت روزافزون دانشگاه‌ها، صنایع و دولت‌ها برای انجام مطالعات مرتبط با این موضوع و حل مشکلات و موانع آن در سازمان‌ها شده است (Reed and Kelly, 2002). از سویی، قابلیت‌های بالقوه محیط کار به‌عنوان محیط یادگیری، مطالعات

تعریف نمود؛ و دلیل دوم اینکه تعاریف متعددی از یادگیری در محیط کار در رشته‌های علمی مختلف ارائه شده است. فنویک (Fenwick) در سال (۲۰۰۶) مطالعه‌ای را با هدف مشخص کردن مفهوم برنامه درسی محیط کار و معین کردن محدوده آن با توجه به برداشت از این مفهوم انجام داد. به نظر فنویک، دو دیدگاه از مفهوم یادگیری در محیط کار وجود دارد؛ یادگیری به‌عنوان به نام فرآورده و یادگیری به‌عنوان به نام فرآیند. پذیرش هر یک از این دو، بر چگونگی تعریف مفهوم یادگیری محیط کار توسط پژوهشگران تأثیر می‌گذارد. به‌زعم فلستید و همکارانش (Flested & et all, 2004)، "یادگیری در محیط کار به‌عنوان یک فرآورده به دستیابی نتایج ملموس از قبیل اکتساب دانش یا گواهی جدید اشاره می‌کند درحالی‌که یادگیری در محیط کار به‌عنوان یک فرآیند، شامل افرادی می‌شود که با اشتغال در فعالیت‌ها و وظایف کاری، کارایی خود را بهبود می‌بخشند" این فرآیند درونی کردن دانش، انتقال یادگیری را از یک موقعیت به موقعیت دیگر را تسهیل می‌کند و کارمند را به‌عنوان یک فرد باارزش‌تر به سازمان تحویل می‌دهد (Rowden, 2007). به‌زعم فلستید و همکارانش به‌عبارت دیگر می‌توان گفت یادگیری در محیط کار به‌عنوان یک فرآیند، همان "کار گروهی به معنای مشارکت" است. در پژوهش حاضر با توجه به اینکه کارکنان به‌عنوان جزء لاینفک در یادگیری در نظر گرفته می‌شوند نه یک ماهیت بیرونی، بنابراین یادگیری در محیط کار را به‌عنوان یک فرآیند تعریف شده است و در این پژوهش، یادگیری محیط کار عبارت است از یادگیری که در طول فعالیت‌ها و تجربیات کاری به‌صورت رسمی، غیررسمی و ضمنی اتفاق می‌افتد و در خلال آن وقایع، مهارت‌ها و احساسات را به دست آورده و آن‌ها را تفسیر می‌کنند، مفهوم آموخته‌ها را از دیدگاه زندگی سازمانی شخصی و مشترک شبیه‌سازی کرده و مجدداً سازمان‌دهی می‌کنند.

## مفهوم گفتمان

گفتمان به‌طور کلی برای بیان و به تصویر کشیدن اشکال نمود یافتن موضوعی معین، کدگذاری، مباحث و عادات کلامی، رفتاری و اعتقادی که منجر به شکل‌گیری حوزه‌ای جدید و مشخص در ابعاد فرهنگی و تاریخی می‌شوند، بکار می‌روند (Kristin & et all, 2009). گفتمان‌ها چارچوبی کلان را برای تعاملات فراهم می‌آورند. در حقیقت گفتمان‌ها روش‌های زبانی مورد استفاده برای تعریف دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و هویت‌هایی که افراد را در یک شبکه اجتماعی به هم متصل می‌نماید را توصیف می‌کنند. به‌طور خلاصه می‌توان گفت گفتمان‌ها، فراهم‌کننده‌ی دیدگاه‌هایی هستند که افراد، جهان پیرامون را می‌بینند و به‌واسطه گفتمان مشخص، آن را لمس می‌کنند (Kristin & et all, 2009). به‌زعم گی (Gaey, 1991) فراسوی هر گفتمانی، گفتمان دیگری وجود دارد. متن یا گفتمان در برداشت‌های جدید نه فقط یک نوشته بلکه تا حد بیشتری به واقعیت‌ها و بسترهای اجتماعی اطلاق می‌شود، به‌عبارت دیگر متن و بستری که در آن یک موضوع یا رشته مورد توجه قرار می‌گیرد (fathi vajargah, 2014). به‌زعم لاکلاو و موفیدر (Laclau and Mouffider, 1985) گفتمان صرفاً ترکیبی از گفتار و نوشتار نیست چراکه این دو خود اجزای درونی کلیت گفتمان فرض می‌شوند و گفتمان هم دربرگیرنده بعد مادی و هم مزین به بعد نظری است، از سویی آنچه شکل، نوع و محتوای هر گفتمان را تعیین می‌کند بستر زمانی، مکانی، موارد استفاده و سوژه‌ها است (Tajik, 2004)

## مفهوم یادگیری در محیط کار

به‌زعم متیوز (Matthews, 1999)، تعریف دقیق و جامع مفهوم یادگیری در محیط کار دشوار است. لی و همکاران (۲۰۰۴)، بر این عقیده‌اند که تعریف واحدی از یادگیری در محیط کار در منابع موجود وجود ندارد و این امر ناشی از دو دلیل است. دلیل اول این‌که می‌توان یادگیری در محیط کار را هم از منظر سازمان و هم از نظر کارکنان

## برنامه درسی محیط کار

در ایران مفهوم برنامه درسی محیط کار اولین بار توسط فتحی واجارگاه (۱۳۹۴) مفهوم پردازی شده است. به زعم وی برنامه درسی محیط کار را می‌توان در شش گفتمان مفهوم پردازی نمود. این گفتمان‌ها عبارت‌اند از: گفتمان توجیهی، گفتمان مهندسی، گفتمان اقتصادی، گفتمان توسعه و بالندگی، گفتمان پژوهش و گفتمان چند فرهنگی. مووره (Moore, 2004) معتقد است که درک روشنی از مفهوم برنامه درسی محیط کار به معنای فهم و درک شیوه‌هایی است که دانش در آن مشخص، سازمان‌دهی و مورد استفاده قرار می‌گیرد. هدف اصلی برنامه درسی محیط کار عبارت است از توسعه شایستگی‌های فنی و غیرفنی مورد نیاز کارکنان برای خیره شدن در کارشان و نیز انجام احسن وظایف کاری (Drohan, 2014). وایز و باندی (Wiles and bondi) معتقدند برنامه آموزشی طرحی برای یادگیری است - جایی که - اهداف بیانگر اهمیت چیزی است که باید آموخته شود (Ornstein and Hunkins, 1994). در پژوهش حاضر منظور از برنامه درسی محیط کار عبارت است از فرآیندی نظام‌مند که با هدف ایجاد تعهد به یادگیری مداوم از طریق شیوه‌های رسمی، غیررسمی، ضمنی و نیز به‌کارگیری فناوری، بسترهای لازم را برای بهبود مداوم سازمانی فراهم می‌آورد و ضمن تأکید بر ایجاد و توسعه مهارت‌های اساسی مربوط به حوزه‌های شغلی متنوع، به توسعه شخصی و انفرادی کلیه کارکنان نظر دارد.

## روش پژوهش

برای انجام این پژوهش از روش پدیدارشناسی از نوع توصیفی استفاده شده است. هدف پژوهش پدیدارشناسی،

توصیف صریح و شناسایی پدیده‌ها است، آن‌گونه که در موقعیتی خاص از سوی افراد ادراک می‌شود (Van Manen, 1990, Vanderstoep, 2009) در این نوشتار پژوهشگر از طریق بررسی مبنای نظری و ادبیات موجود در پی مفهوم پردازی، توصیف صریح و شناسایی برنامه درسی محیط کار به‌عنوان یک پدیده مغفول یا نوظهور است.

## مفهوم پردازی برنامه درسی محیط کار

به‌زعم مووره (Moore, 2004) محیط‌های کاری به‌صورت طبیعی و ناخواسته دربردارنده برنامه درسی هستند و این برنامه مدام در حال اتفاق افتادن است. این برنامه به‌صورت اجتماعی سازمان‌دهی شده است و دانش آن برحسب موقعیت‌ها و شرایط مختلف کاری به‌صورت خاص پیکربندی شده است. مووره معتقد است این نوع برنامه درسی که قصد شده و تکاملی است توسط همه کارکنان اعم از کارکنان جدید و متخصصان به کار گرفته می‌شود و زمانی که آن‌ها مبادرت به انجام وظیفه‌ای جدید می‌نمایند، برنامه درسی محیط کار نمود می‌یابد. پذیرش و فهم این مفهوم از برنامه درسی می‌تواند منجر به درک گسترده‌تر و روشن‌تری از یادگیری در محیط کار (WPL) شود (Drohan, 2014). مووره معتقد است که درک روشنی از مفهوم برنامه درسی محیط کار به معنای فهم و درک شیوه‌هایی است که دانش در آن تبیین، سازمان‌دهی و مورد استفاده قرار می‌گیرد (Moore, 2004). هدف اصلی برنامه درسی محیط کار عبارت است از توسعه شایستگی‌های فنی و غیرفنی مورد نیاز کارکنان برای خیره شدن در کارشان و نیز انجام احسن وظایف کاری از قبل تعریف شده (Drohan, 2014). برنامه درسی در محیط کار فرآیندی نظام‌مند است که با هدف ایجاد تعهد به یادگیری مداوم از طریق شیوه‌های رسمی، غیررسمی، ضمنی و نیز فناوری بسترهای لازم را برای بهبود مداوم سازمانی فراهم می‌آورد و ضمن تأکید بر ایجاد و توسعه مهارت‌های اساسی مربوط به حوزه‌های شغلی متنوع، به توسعه شخصی و انفرادی کلیه کارکنان

– تدارک مواد آموزشی و فعالیت‌هایی برای یادگیری

– ارزشیابی نتایج در ابعاد فردی، واحدی، سازمانی، محلی، منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی می‌شود.

در بیشتر تعاریف برنامه درسی به تنوع فرهنگی و دیگر تفاوت‌هایی که روی یادگیری مؤثر است (از قبیل جنس، طبقه، نژاد، سبک‌های یادگیری، تجارب قبلی) پرداخته می‌شود.

طراحان برنامه درسی در محیط کار، عمدتاً اثر برنامه را بر استفاده‌کنندگان (کارگران) مواد و وسایل محیط کار، آموزش و سامانه‌ها مورد بررسی قرار می‌دهند. به‌عنوان مثال تأثیر مواد و ملزومات اساسی مرتبط با کار در برنامه آموزش فنی چگونه خواهد بود؟ چه اندازه یک مربی محیط کار باید در بهبود و ارتقاء انصاف، حفظ تعادل در ارتباطات کاری و آموختن برای تغییر مشارکت داشته باشد؟ (Belfiore, 1996). بررسی موضوعی نشان از ضرورت شناخت، توسعه و ارزیابی رویه و اصول برنامه آموزشی محل کار دارد. این نیاز تا حدودی از نقش پراهمیت محل‌های کار در یادگیری فردی و توسعه بیشتر دانش شغلی در طول زندگی شغلی نشئت می‌گیرد. بدون شناخت، مفهوم‌پردازی و تبیین برنامه درسی محیط کار، همچنان از محل‌های کاری سوءبرداشت شده، مورد انتقاد قرار گرفته و به‌عنوان فضاهای یادگیری غیررسمی کنترل ناپذیر تلقی می‌شوند. بخش اعظم، اگر نه تمام، یادگیری در طی زندگی کاری احتمالاً در محیط‌هایی کسب، پالایش و توسعه داده می‌شوند که افراد دانش کسب شده را در تعمیم و استفاده در فعالیت‌های روزمره استفاده می‌نمایند. در نتیجه، محل‌های کاری باید به‌صورت شفاف‌تر به‌عنوان محیط‌های یادگیری از طریق شناخت ویژگی‌ها و کیفیت‌ها به‌عنوان یک برنامه درسی تجربه شونده مفهوم‌پردازی گردد.

#### منابع

Vanderstoep, w.Scott, (2009). *Research metod for every day life. Blending qualitative and*

نظر دارد (Boud and Solomon, 2000). وایز و باندی (Wiles and bondi) معتقدند برنامه آموزشی طرحی برای یادگیری است -جایی که- اهداف بیانگر اهمیت چیزی است که باید آموخته شود. درواقع برنامه درسی محیط کار مستلزم تفکر مجدد و بازبینی نحوه درک و مفهوم‌سازی چگونگی یادگیری و نحوه سازمان‌دهی برنامه‌های آموزش و یادگیری بر مبنای تجارب و اصول علمی است (Ornstein and Hunkins, 1994). ممکن است برخی برنامه درسی محیط کار را نشئت گرفته از دانشگاه‌های سنتی بدانند این در حالی است که استعمال واژه برنامه درسی در محیط کار توسط برخی دانشگاه‌های سنتی رد شد (Bailey, 1984)؛ اما واقعیت امر آن است که خاستگاه آن دانش تجربی، وضعیت و شرایط کاری مشابه در سازمان‌ها است؛ زیرا رویکرد آن تمرکز بر چگونگی کسب دانش (مفاهیم، رویه‌ها، منش‌ها و ...) توسط کارکنان به‌منظور اصلاح و بهبود عملکرد و انجام مؤثرتر وظایف است و با مورد توجه قرار دادن اهمیت تجربیات محیط کار زمینه توسعه قابلیت‌های آن‌ها را فراهم می‌آورد (Billett, 2005). برنامه‌درسی محیط کار همه افراد درگیر در برنامه آموزش محیط کار، به‌ویژه مربیان و آن‌هایی که مستقیماً با یادگیری مرتبط می‌باشند را شامل می‌شود. برنامه درسی شامل طراحی یک برنامه یادگیری، آزمودن آن در عمل، بازخورد موفقیت آن، اصلاح و بازبینی طرح، به اجرا گذاشتن طرح بازبینی‌شده، اخذ بازخورد از موفقیت آن است و این فرایند به‌صورت مداوم و با دیدی بهبود یابنده ادامه می‌یابد.

برنامه درسی محیط کار فرایندی است شامل:

- هدف‌گذاری برای یادگیری بر پایه نیازسنجی انجام شده
- انتخاب موضوعات درسی
- تدارک روش‌های مناسب انتقال به‌صورت رسمی، غیررسمی و ضمنی

- environments*, journal of workplace learning, 16(1/2), pp. 63-74.
- Fleming, J., & Ferkins, L. (2006). *Enhancing student employability: A New Zealand case study of cooperative education in sport*. In N. Becket & P. Kemp (Eds.), *Enhancing graduate employability in business and management, leisure, sport and tourism* (pp. 98-105). Newbury, UK: Threshold Press.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. London: Routledge.
- Guba, E. G. (1981) *Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries*, Educational Communication and technology Journal, 29 (2), p.76.
- Harris, R., Willis, P., Simons, M. and Collins, E. (2001). *The relative contribution of institutional and workplace learning environments: an analysis of apprenticeship training*, journal of Vocational Education and training, 53(2), pp. 263-278.
- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed Method Research: A Time Has Come*, Journal of Educational Researcher, Vol. 33, No. 7, pp. 14-26.
- Lee, T., Fuller, A., Ahston, D., Butler, P., Flested, A., Unwin, L. and Walters, S. (2004). *Learning as work: teaching and learning processes in the contemporary work organization*, Learning as work research paper No 2, University of Leicester: center for labour Market Studies.
- Littlejohn, A. (1998). *Language teaching for the millennium*. English Teaching Professional, 8, 3-5
- Marsick, V.J. & Watkins, K. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*, London: Routledge.
- Marsick, V.J. & Watkins, K. (1999). *Envisioning new organisations for learning*, in D. Boud. & J. Garrick (eds.), *Understanding learning at work*, London: Routledge: 199-216.
- Martin, A.J., & Hughes, H. (2009). *How to make the most of work integrated learning*. Palmerton North, New Zealand: Massey University.
- Nabi, G. and Bagley, d. (1998). *Graduates perception of transferable personal skills and future career progression in the UK*, Career Development International, 3(1), pp. 31-39.
- Noble, C. and Hassell, K. (2008). *Informal learning in workplace: what are the environmental barriers for junior hospital quantitative approach*, by John Wiley & Sons, Inc
- Van manen, m. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*, London, Ontario, Canada: the university of western Ontario
- Billett, S (1996) '*Towards a model of workplace learning: The learning curriculum*', Studies in Continuing Education, vol 18(1), pp 43-58.
- Archer, W., & Davidson, J. (2008). *Graduate employability: What do employers think and want?* London: Council for Industry and Higher Education (CIHE).
- Bell, J. & Dale, M. (1999). *Informal learning in the workplace*, Research Report No. 134, Department for Education and Employment, London, England
- Billet, S. (2001) *Learning in the Workplace- Strategies for effective practice*, Crow's Nest: Allen & Unwin.
- Bryman, Alan (2008). *Social Science Research Methods*, Oxford University Press, 3rd edition, especially 272
- Cheetham, G. and Chivers, G. (2001). *How professionals learn in practice: an investigation of informal learning amongst people working in professions*, journal of European Industrial Training, 25(5), pp. 264-292.
- Clus, M. A. (2011). *Informal learning in the workplace: A review of the literature*. Australian Journal of Adult Learning, 51(2), 355-373
- Coffield, F. (1999). *Breaking the consensus: Lifelong learning as social control*, British Journal of Educational Research, 25(4): 479-499.
- Colley, H., Hodkinson, P. and Malcolm, J. (2003). *Non-Formal learning: Mapping the conceptual terrain*, A Consultation Report. Leeds: University of Leeds Lifelong learning Institute.
- Collin, K. and Tynjala, P. (2003) *Integration theory and practice? Employees and students experience of learning at work*, Journal of Workplace learning, 15(7/8), pp338-344
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting mixed methods research*. Thousand, CA: Sage.
- Drohan, Siobhan (2014). *A theoretical framework of workplace learning for entry-level software engineering graduates*. Ph.D Dissertation, Waterford institute of technology.
- Evans, K. and Kersh, N. (2004). *Recognition of tacit skills and knowledge sustaining learning outcomes in workplace*

- pharmacists*, International journal of pharmacy practice, 16, pp. 257-263.
- Fathi vajargah, Korush (2013). *Curriculum to the new identity*, Tehran, Aeezh Press. Vlume 1
- Hosseini zadeh, seyed mohammad ali(2005). *Discourse theory and political analysis*, journal of political science, 7-28 pp 45 - 66
- Tajik, mohammadreza (2004). *Discourse, anti-Discourse and policy*, Tehran, research and development of human science institute, Vlume 1 p 21
- Khorasani, abasalt; molamohammadi, azam (2014). *The training and development excellence award*, Iranian society of training and development institute, vlume 1.