



New Educational Approaches

New Educational Approaches

E-ISSN: 2423-6780

Vol. 19, Issue 2, No.40, Autumn and Winter 2024, P:107-136

Received: 30/05/2024 Accepted: 30/10/2024

Research Article

Analyzing and explaining the reflective teacher approach and its role in improving curriculum knowledge: Developing an educational discourse at Farhangian University

Reza Masouminejad*  : Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.
r.masouminejad@cfu.ac.ir

Abstract

The present research was conducted with the aim of identifying and explaining the indicators of reflective teacher approach and the role of these components in the development of curriculum knowledge. The qualitative research approach was thematic analysis with comparative analysis. The participants were student-teachers in which data was collected through semi-structured interviews (individual and group). The researcher's self-review method, rich description of the data was used to determine the validity of the data, and the parallel analysis method and the systematic process in recording and writing the data were used to determine the reliability. The obtained data were analyzed through thematic network analysis of Etride-Sterling (2001). The findings of this research include 9 overarching themes, 24 organizing themes and 171 primary themes and include the categories of metacognition, educational spontaneity, self-directedness, problem-oriented, educational self-actualization, abstract structuring, mindfulness, educational self-determination and attitude development in which curriculum knowledge It is based on the nature of the teacher's personalization and is organized and implemented under the influence of their thinking process. The results show that in order to develop the skills of student-teachers, Farhangian University emphasized the reflection approach as a factor to improve activities and provide the conditions for improving process-oriented educational experiences in the educational system.

Keywords: Curriculum, Farhangian University, Reflective teacher

Introduction

Teachers and their skills are considered as the main focus of improving the quality of the education process, and paying attention to their performance provides the conditions for improving and facilitating sustainable school learning. But most of the teachers, when faced with educational issues and events, examine these issues superficially and provide temporary solutions, and insisting on repeatedly using this process and getting used to the existing conditions puts teachers in a position to resist these changes. In fact, thinking about educational problems in order to understand its characteristics and dimensions as a strategy to correct the existing situation requires the use of a reflective approach and accepting the nature of the teacher as an active implementer of thought in the curriculum. In fact, reflective activity

* Corresponding Author



allows teachers to take a moment to examine their past teaching experiences and through the tools of self-observation, self-analysis and self-evaluation, identify individual experiences and discover the truth about themselves and improve their professional life (Suphasri & Chinokul, 2021). In the current research, the answers to the questions that can define the role of new teachers with a reflective approach and shape the nature of the reflective teacher's relationship with the curriculum in a favorable way have been proposed. These questions are: 1- What components does a reflective teacher include in order to form an educational discourse in Farhangian University? 2- What is the role of the reflective teacher's approach in the formation of the relationship between the teacher and the curriculum?

Methodology

In this research, the method of thematic analysis along with comparative analysis were used to understand the nature of the (reflective) thoughtful teacher. The participants were student-teachers of Farhangian University, 14 of whom were administered semi-structured interviews using purposive sampling. The process of interviewing students-teachers was both individually and in groups. First, the students expressed their personal views on the application of reflection in the teaching profession and in the direction of contemplate and thinking deeply about educational phenomena. Then, in the framework of groups of 4 or 5 people and common consensus, the indicators that can lead to the formation of reflective teachers in education and its effectiveness on curriculum knowledge were determined. The process of asking the interview questions had an argumentative nature, so that first, general questions about the research topic were asked, and then more detailed and accurate questions were asked according to the interview process. In the data analysis stage, the relationship between the components of reflective teacher and their role in the formation of curriculum identity was determined. For the validity of qualitative data, techniques such as researcher self-review and the method of obtaining parallel information were used, and for the transferability of research findings, rich description of data was used.

Findings

Findings of this research include 9 overarching themes, 27 organizing themes and 170 primary themes including categories of metacognition, educational spontaneity, self-directedness, problem-oriented, educational self-actualization, abstract structuring, mindfulness, educational self-determination and attitude development, in which the components of reflective teacher act in a meaningful interactions in order to form and improve the reflection process in the educational activities of teachers. Also, in the teacher's approach, the curriculum is a reflective phenomenon that the teacher defines. The teacher, in the role of curriculum content designer, intertwine his mental ideas in its conceptual formation. In other words, the curriculum is the mentalities, and individual thoughts of teachers who are trying to convey it meaningfully with a new structure to the students. Therefore, the curriculum identity is overshadowed by the mental experiences and personal creativity of the teachers, and the implementation of course materials is made according to the cognitive motivations and analytical ability of the teachers. Therefore, the relationship between the reflective teacher and the curriculum is a two-way relationship in which the quality of interactions between teachers' reflection and the curriculum has an evolutionary process that leads to the improvement and greater efficiency of the quality of teachers' performance in the curriculum.

Discussion and conclusion

Thoughtful actions of teachers are considered as a platform for providing transparency to the process of educational life and genuine awareness of the events and phenomena governing them, which tries to define how to implement curricula from a new angle. These features include:

Controlling cognitive information and getting feedback from them in order to upgrade the cycle of correction and improvement of educational awareness that leads to the creation of thoughtful actions of teachers in the process of implementing educational content.

Resolving the intellectual ambiguities of teachers with regard to reflection and deep thinking that puts them in a cognitively enjoyable situation which leads to understanding new perspectives and revealing the hidden angles of educational issues.

Personal conceptualizations which promote teachers' explanatory power in facing challenges and form cognitive and logical analysis of educational subjects with the purpose of transformation and enrichment of intellectual content.

The careful examination and study of educational subjects develops the challenging mindset of teachers and makes their intellectual performance critical in educational situations that seek to identify existing obstacles.

Providing educational capabilities provides the conditions to accelerate thinking in the field of education and creates a mutual interactive cycle between input, process and output within the framework of individual activities.

The integrated understanding of teachers determines their reactions in creating a holistic conceptualization and creating thought patterns with specific thinking methods.

Mental preparation and multi-facets mastery of intellectual elements leads to the interaction between abstract concepts and their understanding, so that none of the influential factors in the process of deep thinking of phenomena is neglected.

By being in a conflicting situation, teachers increase the power of their personal choice among different mental concepts in the process of thinking, and by changing the type of conceptualizations, they assume the meaningful quality of educational phenomena.



واکاوی و تبیین رویکرد معلم تأملی و نقش آن در بهبود دانش برنامه درسی: توسعه یک گفتمان تربیتی در دانشگاه فرهنگیان

رضا معصومی نژاد: استادیار گروه آموزش علوم تربی.، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

r.masouminejad@cfu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین شاخص‌های معلم تأملی در راستای بهبود دانش برنامه درسی انجام شد. رویکرد پژوهش کیفی از نوع تحلیل مضمون همراه با تحلیل مقایسه‌ای بود. مشارکت کنندگان دانشجوی معلمان بودند و داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته گردآوری شد. از روش خودبازبینی پژوهشگر و توصیف غنی داده‌ها برای تعیین روایی داده‌ها و از روش تحلیل موازی و فرایند نظام‌مند در ثبت و نوشتن داده‌ها برای تعیین پایایی استفاده شد. داده‌های به‌دست‌آمده از طریق تحلیل شبکه مضامین اتراید-استرلینگ (۲۰۰۱) بررسی شد. یافته‌های این پژوهش ۹ مضمون فراگیر، ۲۷ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۷۰ مضمون اولیه را در بر می‌گیرد و شامل مقوله‌های فراشناخت، خودانگیزگی آموزشی، خودروایت‌گری، مسأله‌محوری، خودتحقیقی آموزشی، ساختارسازی انتزاعی، ذهن‌آگاهی، خودتعیین‌گری آموزشی و نگرش‌پروری می‌شود. در این پژوهش، دانش برنامه درسی مبتنی بر ماهیت شخصی‌سازی معلمان است و تحت تأثیر روند تفکرپذیری آن‌ها سازمان‌دهی و به اجرا گذاشته می‌شود. نتایج نشان داد رویکرد تأملی باید به عنوان معیاری برای کیفیت مطلوب فعالیت‌های آموزشی دانشجوی معلمان در دانشگاه فرهنگیان لحاظ و به منزله نگرشی نام‌مند برای توسعه ابعاد مختلف آن تعریف شود. همچنین، لازم است تا دانشگاه فرهنگیان در راستای تحقق اهداف معلم فکور برنامه‌های درسی را در جهت رشد هویت فکری نومعلمان طراحی کند.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان، معلم تأملی.



مقدمه

آموزش و تربیت معلم در سراسر جهان متفاوت است؛ با این حال، مطالعات انجام شده از فرهنگ‌های مختلف بیانگر این است که حمایت از توسعهٔ معلمان متفکر جزء اولویت‌های اساسی تلقی می‌شود؛ زیرا پویایی پیچیدهٔ کلاس درس در قرن بیست و یکم را می‌توان به بهترین شکل توسط معلمان متفکر مدیریت کرد (Maynard et al., 2023). امروزه به طرزی فزاینده بر فعالیت‌های آموزشی معلمان از نوع تأملی به منظور پشتیبانی و به کارگیری الگوها و نمونه‌های خوب در تدریس تأکید می‌شود (Shin, 2021). چنانچه خداوند در آیه ۱۸ سوره زمر می‌فرماید: «الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُوا الْأَلْبَابِ». بر این اساس، دست‌انیت خداوند متعال بر سر افراد عاقل است؛ زیرا آنان با تفکر خود، خوب و بد را تمیز می‌دهند، بدی‌ها را رها می‌کنند، خوبی‌ها را می‌گیرند. بنابراین، معلم مدرن باید دائماً فعالیت‌های حرفه‌ای خود را تجزیه و تحلیل کند، مشکلات ناشی از فعالیت آموزشی را درک کند، راه‌های مناسب برای حل آن‌ها را انتخاب کند و نتایج را به اندازه کافی ارزیابی و تصحیح کند (Al-Zoubi et al., 2019). در واقع، عمل تأملی یا فکورانه جزء ضروری فعالیت آموزشی مدرن است که به عنوان یک پیش‌نیاز مهم برای توانمندسازی شخصی و حرفه‌ای معلمان تلقی می‌شود (Osmanovic Zajic et al., 2022) و هدف معلمان تأملی نیز فقط به دست آوردن راه‌حل‌های بهتر نیست، بلکه آن‌ها سعی می‌کنند درک شخصی از خود و نحوهٔ ارتباط راه‌حل‌هایی را که کشف کرده‌اند با تجربه‌ها و ایده‌های دیگر عمیق‌تر کنند؛ بنابراین، فعالیت تأملی عاملی کلیدی است که در دو حوزهٔ اصلی زندگی حرفه‌ای معلمان یعنی هویت معلم و کیفیت معلم تغییر ایجاد می‌کند (Suphasri & Chinokul, 2021). گارسیاس و همکاران (Garcias, 2020) و روندا و سالدوا (Ronda & Saldeva, 2019) باور دارند در موقعیت‌هایی که معلم مشکلات واقعی را تجربه کند و متوجه این نکته شود که در تجربه‌های قبلی خود راهکارهای عملی ندارد، در راستای حل این چالش فعالیت‌های تأملی را توسعه می‌دهد (Korneenko, 2019). به عبارتی، موقعیت تأملی معلم با رویکردی آگاهانه به فعالیت آموزشی و نتایج آن به سیستمی کل‌نگر منجر می‌شود؛ در نتیجه، او است که به‌تنهایی این فرصت را به دست می‌آورد تا فعالیت خود را به روشی جدید به عنوان فرد خلاق و متحول‌کننده ببیند و ارزیابی کند (Biktagirova et al., 2021).

مطالعهٔ ماهیت تأمل در دوران باستان آغاز شده است و در نوشته‌های فلسفی دوران باستان، هدف تأمل به خودشناسی انسان محدود می‌شود (Karpov, 2003). این پدیده در طول تاریخ بشر مورد توجه قرار گرفته است و از قرن بیستم، مطالعه‌ای عمیق در رابطه با پدیدهٔ تأمل (Biktagirova, 2016) با پرسش «من چه معلمی هستم؟» در مطالعات فیلسوفان، جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و مربیان آغاز می‌شود (Kyshtymova & Rozhkova, 2019). تأمل به عنوان یک کاتالیزور برای روش‌های جدید و بهتر تفکر، عمل و تصدیق پیچیدگی کار معلمان تلقی می‌شود (Tonina et al., 2017) و عمل تأملی نیز در فعالیت آموزشی یک فرایند مستمر مبتنی بر تفکر و یادگیری تأملی نشئت گرفته از تجربه در نظر گرفته می‌شود که معلم بر اساس آن به برنامه‌ریزی، اجرا، ارزیابی و معرفی بهبودها در عمل خود، توسعهٔ خلاقیت و نوآوری با ایده‌های مختلف مشغول می‌شود (Bilac & Miljkovic, 2016). این نوع عمل به دنبال کشف پرسش‌های مخفی معلم و تبدیل برخی از فرضیه‌های ویژه او به اظهارات صریح است (Bawaneh et al., 2020). فعالیت تأملی معمولاً شکلی از پژوهش چرخه‌ای و نظام‌مند در نظر گرفته می‌شود که در آن معلمان با دقت شواهدی را دربارهٔ عملکرد تدریس خود

جمع آوری می کنند تا تجربه های خود را با هدف بهبود تدریس آینده خود تجزیه و تحلیل، تفسیر و ارزیابی کنند (Farrell, 2016; Mathew & Peechattu, 2017). تأمل به معلمان کمک می کند تا در رابطه با اموری که شامل رشد شخصی و حرفه ای هستند، اعتماد به نفس و شایستگی داشته باشند. به عبارتی، فرآیند یادگیری اعتماد به نفس افراد را در مواجهه با موقعیت های پیچیده و احساسی دشوار در محل کار افزایش می دهد (Tkavashvili, 2021). همچنین، تأمل زمانی برای معلمان مفیدتر است که تجربه ملموس مستند شود (Tsingos-Lucas et al., 2016)؛ زیرا ماهیت خاطرات تأملی به تسهیل فرآیند تأمل با راهنمایی معلم از طریق خود گفتاری منجر می شود (Tkavashvili, 2021).

معلمان برای اینکه متفکران تأملی داشته باشند، باید از دو فرایند تفکر تأملی و تمرین تأملی استفاده کنند. تفکر تأملی شامل خود آگاهی و خود ارزیابی است؛ در حالی که تمرین تأملی بر اصلاح و بهبود شیوه های تدریس فعلی تمرکز دارد (Kalantari & Kolahi, 2017)؛ با این حال، گفتمان عمل تأملی معلم شامل مفاهیمی مختلف با هدف نشان دادن خود آگاهی و تأمل، تمرین دانش ضمنی و تاکتیکی (آکادمیک) و بازسازی اجتماعی است که برای ایجاد نیروی معلمان ماهر ضروری است (Ngololo & Kanandjebo, 2021). در این راستا، با تکیه بر ایده های جان دیویی^۱، سه نگرش در معلمان متفکر وجود دارند: نگرش باز، صمیمیت و مسئولیت پذیری (Marashi, 2023).

پژوهشگران سطوح مختلف تأمل را در روند یاددهی - یادگیری معلمان بر اساس زمان، فرآیند، سطح و مرحله مطرح کرده اند (Farrell, 2004; Lee, 2005). ون مانن (Van Manen, 1997) سه سطح از تأمل را بیان می کند که عبارت اند از: تأمل فنی، عملی و انتقادی که مبتنی بر فعالیت هابرماس^۲ به عنوان یک ساختار سلسله مراتبی مطرح است (Sellers, 2017). سطح فنی پایین ترین سطح تأملی است که در آن معلم اثربخشی تمرین ها را برای دستیابی به اهداف و مقاصد درس در نظر می گیرد (Alsuhaibani, 2019). معلم فعالیت یاددهی - یادگیری وابسته به زمینه هایی مشخص مانند تجربه کلاس درس، حوادث و اقدامات ویژه دانش آموزان را در سطح عملی منعکس می کند. سطح انتقادی تأمل بالاترین سطح است و دو سطح اول را در بر می گیرد؛ اما مثبت تر از آن، ملاحظات اخلاقی و معنوی هستند که برای حمایت از فراگیران بدون سوگیری شخصی در نظر گرفته می شوند (Biktagirova et al., 2021).

در چارچوب فعالیت تأملی، فعالیت حرفه ای معلمان (Robsky, 2015) در تغییر جهت گیری ارزشی - معنایی (Kyshtymova & Rozhkova, 2019) و از نظر احساسی، در ارزیابی ویژگی های آن ها تأثیر می گذارد (Korzhev et al., 2020). در این موقعیت، نقش معلمان از یک متخصص در تجربه دیگران به یک «متخصص برای خودشان» تغییر می کند؛ یعنی معلم در موقعیتی قرار می گیرد که منعکس کننده دستاوردهایی از تجربه های معلمان دیگر است و آن را تجزیه و تحلیل و خلاصه می کند (Kozhevnikova, 2017; Nagovitsyn et al., 2019). به طور کلی، نگرش ویژه معلم به فعالیت فردی، زمانی که محتوای این فعالیت به عنوان یک موضوع تحلیلی فرصت تأمل و قضاوت کردن را فراهم آورد، معلم متفکر را مشخص می کند؛ بنابراین، مهم است که هر معلم موضعی مشابه بگیرد. همچنین، در شرایط مدرن، نوسازی آموزش ملی از طریق فرایند تأمل معلم انجام می شود؛ به این دلیل که بدون نگاه تأملی به خود، فعالیت و

¹ John Dewey

² Habermas

اثربخشی رشد شخصی معلم، شناسایی و درک دلایل موفقیت‌ها و شکست‌های خود و در نتیجه، اتخاذ یک راه‌حل موفق امکان‌پذیر نیست (Biktagirova et al., 2021).

نظام آموزشی کشورمان در راستای بهینه‌سازی برنامه‌های تدوین‌شده خود به دنبال به‌کارگیری قابلیت‌های نیروی انسانی و به ویژه معلمان است و انتظار دارد بیشترین کارایی را از مجموعه انسانی خود مشاهده کند. در این راستا، معلمان و مهارت‌های آن‌ها به عنوان محور اصلی ارتقای کیفیت فرایند آموزش تلقی می‌شوند؛ به این معنا که توجه به عملکرد آن‌ها شرایط را برای بهبود و تسهیل یادگیری‌های پایدار آموزشگاهی در چارچوب برنامه‌های درسی فراهم می‌کند؛ ولی آنچه در عمل مشاهده می‌شود این است که بیشتر معلمان در مواجهه با مشکلات و رویدادهای آموزشی این موضوع‌ها را به طور سطحی بررسی می‌کنند و راه‌حل‌های موقتی ارائه می‌دهند؛ به طوری که دلایل و منشأ به‌وجودآورنده این شرایط مستتر باقی می‌مانند. به عبارتی، عوامل اصلی که به شکل‌گیری چنین تجربه‌هایی برای معلمان منجر شده‌اند، بدون بررسی عمیق آن‌ها مورد غفلت قرار می‌گیرند و اصرار به استفاده مکرر از این روند و عادت‌پذیری به شرایط موجود، معلمان را در موقعیت مقاومت در برابر این تغییرات قرار داده است. در حقیقت، تفکر و اندیشیدن درباره مشکلات آموزشی به منظور شناخت ویژگی‌ها و ابعاد آن به عنوان راهبردی برای اصلاح وضع موجود مستلزم استفاده از رویکرد تأملی و پذیرش ماهیت معلم به عنوان یک مجری فعال فکور در برنامه درسی است؛ بنابراین، ضروری است تا معلمان برای قرار گرفتن در نقش معلمی با ماهیت عمل تأملی از ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی که آن‌ها را برای پذیرش این نقش آماده می‌کنند، آگاهی یابند تا بتوانند با استفاده از این رویکرد نگرشی جدید نسبت به رویدادها و دغدغه‌های محیط آموزشی خود داشته باشند.

می‌توان گفت قابلیت‌های تأملی عنصری بسیار مهم در توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان است (Ivanova- Armeykova, 2020) و عمل تأملی و تبدیل شدن معلمان به فعالیتهای کنندگان تأملی به عنوان ویژگی حرفه‌ای ضروری آموزش معلم در سطح جهانی تلقی می‌شود (Aldahmash et al., 2017; Connelly & Clandinin, 2000). از طرفی، با توجه به ارزش فزاینده در جامعه برای مهارت‌ها و شایستگی‌های نرم، اتخاذ شیوه‌های تأملی معمولاً رویکردی مناسب برای یادگیری تجربی در آموزش عالی در نظر گرفته می‌شود (Chan et al., 2021)؛ زیرا فعالیت تأملی به معلمان اجازه می‌دهد تا با لحظه‌ای توقف تجربه‌های تدریس گذشته خود را به خوبی بررسی کنند و از طریق ابزارهای خودمشاهده‌گری، خودتحلیلی و خودارزیابی، تجربه‌های فردی را شناسایی و حقیقت را درباره خود کشف کنند و زندگی حرفه‌ای خود را بهبود بخشند (Suphasri & Chinokul, 2021)؛ در نتیجه، همان‌طور که بیان شد، عمل تأملی شایستگی فراوانی را برای معلمان فراهم می‌کند، از جمله ارزیابی کیفیت تدریس معلمان، افزایش مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و راهنمایی معلمان در توسعه حرفه‌ای آن‌ها (Diasti & Kuswando, 2020).

در رابطه با ماهیت و ویژگی فعالیت‌های معلمان در چارچوب کنش‌های تأملانه پژوهش‌هایی مختلف انجام شده‌اند؛ اما پژوهشی انجام نشده است که منحصراً درباره ابعاد معلم تأملی باشد. برای مثال، یافته‌های مطالعه مینارد و همکاران (Maynard et al., 2023) نشان می‌دهد در الگوی آموزشی معلم تأملی بر ادراک معلمان از شیوه‌های تأملی، داربست آموزشی، راهنمایی و پشتیبانی، رفتارهای الگوسازی‌شده و تقویت ذهنی تأکید می‌شود. یافته‌های مطالعه ادریس (Idris, 2023) نشان می‌دهد فرایند تأمل‌پذیری معلمان مبتنی بر درونی کردن ویژگی‌های شغلی و همگام‌سازی شایستگی‌های کلامی و نوشتاری در یادگیری است. یافته‌های مطالعه چیچک و گوربوز (Cicek & Gurbuz, 2023) نشان می‌دهد بررسی پژوهش‌روایی با ماهیت تأملی با فرایند ذهن‌آگاهی معلمان در راستای تاب‌آوری آن‌ها در رویارویی با

چالش‌های آموزشی انجام می‌شود. یافته‌های مطالعه ماراشی (Marashi, 2023) بیانگر این است که پذیرش تغییر و وظیفه‌شناسی ارتباطی معنادار با عناصر تأملی معلمان دارند. یافته‌های پژوهش ورگزه و همکاران (Varghese et al., 2023) نشان می‌دهد انجام فعالیت‌های شش‌گانه مشاهده، توصیف، پردازش، تجزیه و تحلیل، نتیجه‌گیری و برنامه‌ریزی توسط معلمان به توسعه گفت‌وگوهای تأملی منجر می‌شود. یافته‌های مطالعه سیکلر و آرال (Cicekler & Aral, 2021) نشان می‌دهد تفکر مستمر و هدفمند، نگرش باز، تدریس کنجکاوانه و مؤثر، مسئولیت‌پذیری و علمی بودن تدریس، پرسشگر بودن، تدبیر و صمیمیت مقیاس‌های گرایش تفکر معلمان تأملی هستند. یافته‌های مطالعه بیکتاگیروا و همکاران (Biktagirova et al., 2021) بیانگر این است که فعالیت تأملی معلمان مستلزم آگاهی در درک عملی، درون‌نگری مداوم، ارزیابی و خودارزیابی است. یافته‌های مطالعه الدگتر (Aldegether, 2020) نشان می‌دهد خودآگاهی به عنوان مؤلفه‌ای در توسعه تفکر تأملی معلمان، نقشی مهم در آماده‌سازی آن‌ها برای اجرای اهداف درسی دارد. یافته‌های پژوهش چوی و همکاران (Choy, 2020) نشان‌دهنده این است که خودارزیابی، خودباروی، آموزش آگاهی، مهارت یادگیری مادام‌العمر و مهارت‌های تفکر تأملی در نظام آموزشی مالزی و استرالیا به عنوان پیامدهای فعالیت‌های معلم تأملی تلقی می‌شوند. یافته‌های مطالعه پژومن و سرخوش (Pazhoman & Sarkhosh, 2020) نشان می‌دهد بین شیوه‌های تأملی معلمان و فرایند خودتنظیمی آن‌ها رابطه‌ای معنادار وجود دارد. همچنین، فعالیت‌های تأملی معلمان کیفیت خودتنظیمی را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج پژوهش فادالرحمان (Fathelrahman, 2019) نشان می‌دهد فرایند تأمل فعال در بازخورد عملکرد دانش‌آموزان به بهبود کیفیت تدریس و درک بهتر دغدغه‌های دانش‌آموزان و شکل‌گیری اصطلاح معلم تأملی منجر می‌شود. یافته‌های پژوهش غیث و الجابری (Gheith & Aljaberi, 2018) نیز نشان می‌دهد شیوه‌های تأملی معلمان بر سطح انتقادپذیری و نگرش آن‌ها نسبت به خودسازی آموزشی تأثیر دارند.

در واقع، نظام آموزشی نیازمند بهبود نقش معلمان و ارتقای کنش‌های آموزشی آن‌ها از طریق فعالیت‌های تأملی است. به عبارتی، بر جایگاه معلم با ماهیت تأملی در راستای اصلاح رویه‌های حاکم بر چگونگی تحقق اهداف آموزشی و درسی از طریق کیفیت‌بخشی به ذهنیت معلمان تأکید می‌شود تا معلم در مواجهه با رویدادهای آموزشگاهی آمادگی مطلوبی داشته باشد و عناصر و مؤلفه‌های این نوع رویکرد معلمی در حوزه‌های مختلف بتوانند راه‌گشای بسیاری از مشکلات و چالش‌های مدارس باشند؛ اما بررسی روند مطالعات انجام‌شده حاکی از آن است که پژوهش‌هایی بسیار درباره جهت‌گیری فعالیت‌های تأملی معلمان در آموزش و تدریس انجام شده‌اند و بیشتر آن‌ها پیامدهای حاصل از این فعالیت‌ها را بررسی کرده‌اند و به‌ندرت پژوهشی در رابطه با بررسی ماهیت یا ابعاد معلم تأملی انجام شده است. در واقع، نقش اصلی در فرایند اجرای برنامه‌های آموزشی که مبتنی بر معلم و ابعاد مختلف فکری او در تحقق اهداف درسی است، مورد غفلت قرار گرفته است و عواملی که می‌توانند مبنای توسعه کارکردهای معلمی در شرایط مختلف یادگیری مطالب درسی باشند، در ادبیات پژوهشی معلمی بیان نشده‌اند تا معلم متناسب با چشم‌انداز سند ملی برنامه درسی ملی به تصمیم‌گیری و اجرای وظایف درسی در موقعیت‌های متنوع کلاسی مشغول شود و نقش هر کدام از این ابعاد معلم تأملی در شکل‌گیری و اجرای برنامه‌های درسی تعیین شود؛ بنابراین، پژوهشگر به دنبال شناسایی و تبیین ابعاد معلم تأملی و تأثیر این ابعاد بر چگونگی و کیفیت اجرای برنامه‌های درسی و آموزشی است تا اثربخشی این رویکرد در تربیت نومعلمان و نقش آن‌ها در ارتقای کیفیت اجرای برنامه‌های درسی مشخص شود. در پژوهش حاضر پرسش‌های زیر مطرح شده‌اند:

۱- معلم تأملی در راستای شکل‌گیری یک گفتمان تربیتی در دانشگاه فرهنگیان چه مؤلفه‌هایی را شامل می‌شود؟

۲- نقش رویکرد معلم تأملی در شکل‌گیری ارتباط بین معلم و برنامه درسی چیست؟

روش پژوهش

مطالعه حاضر با هدف شناسایی و تبیین مؤلفه‌های معلم تأملی در راستای توسعه یک گفت‌وگو تربیتی در دانشگاه فرهنگیان انجام شد. پژوهش به لحاظ هدف، در حوزه پژوهش‌های کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت توصیفی است؛ بنابراین، گزارش‌های حاصل از پژوهش‌های کیفی ممکن است فرصتی را برای پژوهشگران کیفی فراهم کند تا کار خود را در فرآیندهای سیاست‌گذاری مورد توجه قرار دهند (Natow, 2022). رویکرد تحلیل کیفی دارای روش‌هایی متعدد برای پژوهش و بررسی پدیده‌های آموزشی است که در این مطالعه، از روش تحلیل مضمون همراه با تحلیل مقایسه‌ای در راستای فهم ماهیت معلم فکور استفاده شد. مشارکت‌کنندگان دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند و مصاحبه با ۱۴ نفر و تا زمان اشباع داده‌ها از طریق روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع در دسترس ادامه یافت. در راستای اجرای پژوهش به صورت مطلوب، رویکرد تأملی به عنوان راهبردی برای فعالیتهای آموزشی دانشجوی معلمان انتخاب شد تا با درگیری در این نوع فعالیت معلمی و تحلیل و پردازش داده‌ها بر اساس این رویکرد، دیدگاه و نظراتشان را در رابطه با عوامل به وجودآورنده و ماهیت مؤلفه‌های معلم تأملی بیان کنند. برای جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه‌های نیمه‌سازمان‌یافته استفاده شد. روند مصاحبه‌گیری از دانشجوی معلمان به صورت فردی و گروهی بود؛ به این صورت که ابتدا دانشجویان دیدگاه‌های شخصی‌شان را به صورت فردی بر اساس نوع برداشتی که از کاربرد تأمل در حرفه معلمی و فرایندهای ضروری آن در راستای اندیشیدن و تفکر عمیق درباره پدیده‌های آموزشی داشتند، بیان کردند. در ادامه، در چارچوب گروه‌های ۴ یا ۵ نفره و اجماع مشترک مصاحبه‌شوندگان در رابطه با عوامل تأثیرگذار بر فرایند تأمل در شغل معلمی، شاخص‌هایی که ممکن است به شکل‌گیری معلم تأملی در آموزش و اثربخشی آن بر دانش برنامه درسی منجر شوند، مشخص شدند.

روند طرح پرسش‌های مصاحبه ماهیت استدلالی کل به جزء داشت؛ به این صورت که ابتدا پرسش‌های کلی درباره موضوع پژوهش مطرح شدند و در ادامه، پرسش‌هایی جزئی‌تر و دقیق‌تر متناسب با روند مصاحبه از مشارکت‌کنندگان پرسیده شدند. مدت زمان مصاحبه‌های فردی بین ۳۰ الی ۴۵ دقیقه و مدت زمان مصاحبه‌های گروهی بین ۱ الی ۲ ساعت بود. مصاحبه‌ها با اطلاع دانشجوی معلمان گرامی و از طریق برنامه پیام‌رسان‌های مختلف (ایتا و بله) بر روی گوشی موبایل ضبط شدند و بلافاصله بعد از اتمام مصاحبه و بررسی مکرر داده‌ها، متن مصاحبه‌ها روی کاغذ نوشته و تجزیه و تحلیل شد و عبارت‌هایی که نشان‌دهنده کنش‌های شناختی معلمان بر کیفیت تفکرات آن‌ها در رابطه با دغدغه‌های آموزشی و شکل‌گیری ایده‌های انتزاعی معنادار بودند، انتخاب شدند. تکنیک عبارت‌های مربوط به هر مفهوم و تبدیل و تغییر شکل جمله‌های بیان‌شده توسط هر فرد یا گروه به طور جداگانه از مصاحبه‌ای دیگر انجام شد و با در نظر گرفتن وجوه و نکات مشترک، عبارت‌ها در قالب کد یا زمینه‌های اصلی سازمان‌دهی شدند. در مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها، از مجموع مصاحبه‌ها ۲۸۵ مفهوم اولیه استخراج شدند و در مراحل بعدی، به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم، مؤلفه‌ها کاهش یافتند و در نهایت، ۹ مضمون فراگیر، ۲۷ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۷۰ مضمون اولیه به دست آمدند. در ادامه، ارتباط بین مؤلفه‌های معلم تأملی و مضامین فرعی آن با دانش برنامه درسی و عناصر و عوامل مربوط به آن بررسی شد و نقش آن‌ها در شکل‌گیری هویت برنامه درسی و نوع انتظاراتی که از این نوع برنامه‌ها می‌رود، مشخص شد. برای اطمینان از صحت و سقم و اعتبارسنجی یافته‌های به دست آمده، از تکنیک‌هایی مانند تحلیل‌های طولانی مدت استفاده شد. به عبارتی، برای قابلیت اعتبارپذیری داده‌ها، روش حسابرسی پژوهش به کار گرفته شد؛ مانند خودبازبینی پژوهشگر که دقت اطلاعات جمع‌آوری شده را بررسی می‌کند. همچنین، در فرایند کدگذاری و تحلیل داده‌ها از روش

کسب اطلاعات موازی یا هم‌زمان استفاده شد و مفاهیم حاصل از کار کدگذاری مقایسه و مناسب‌ترین مفاهیم انتخاب شدند. برای تعیین میزان توافق بین دو کدگذار نیز از ضریب کاپای کوهن استفاده شد که در آن ضریب توافق بین کدگذاران ۸۷ درصد بود که نشان از سطح بالای پایایی داده‌های به‌دست‌آمده داشت. برای قدرت انتقال‌پذیری یافته‌های پژوهش از توصیف غنی داده‌ها استفاده شد تا بر نقش شاخص‌های معلم تأملی تأکید شود که بر اجرای برنامه درسی در موقعیت‌های آموزشی تأثیر دارند. در ادامه، برای اطمینان‌پذیری داده‌های پژوهش از تحلیل موازی به صورت نظام‌مند استفاده شد. در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل شبکه مضامین (Attride-Stirling, 2001) استفاده شد. این مراحل عبارت‌اند از: ۱- تجزیه و توصیف متن (آشنا شدن با متن، ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری، جست‌وجو و شناخت مضامین)، ۲- تشریح و تفسیر متن (ترسیم شبکه مضامین، تحلیل شبکه مضامین) و ۳- ترکیب و ادغام (تدوین گزارش)؛ بنابراین، هنگامی که هدف پژوهش استخراج اطلاعات برای تعیین رابطه بین متغیرها و مقایسه مجموعه‌ای از شواهد مختلف مربوط به موقعیت‌های مختلف در یک مطالعه است، فرایند تحلیل مضمون برای تجزیه و تحلیل داده‌ها مناسب‌تر است (Alhojailan, 2012).

یافته‌ها

پرسش اول

معلم تأملی در راستای شکل‌گیری یک گفتمان تربیتی در دانشگاه فرهنگیان چه مؤلفه‌هایی را شامل می‌شود؟

۱. فراشناخت

جدول ۱: مفاهیم استخراج‌شده از مضمون فراشناخت

Table 1: Concepts extracted from the theme of metacognition

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
مدیریت‌گری	هدایت‌گری (۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۱)، کنترل محیطی (۱، ۲، ۵، ۷، ۱۴)، بازخورد‌گیری (۲، ۵، ۶)، کیفیت‌سنجی آموخته‌ها (۱، ۳، ۵، ۹، ۱۲، ۱۴)، تعیین روند اجرای فعالیت‌ها (۳، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴)، تعیین نحوه عملکرد آموزشی (۲، ۷، ۸، ۱۰)	
فراشناخت	تطبیق‌پذیری	راهبرد‌گزینی (۲، ۷، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۴)، انعطاف‌پذیری آموزشی (۱، ۶، ۷)، موقعیت‌سنجی (۳، ۹، ۱۰)، نسیت‌گرایی (۳، ۴، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۴)، شناخت اصل تغییر (۸، ۱۲)، تأکید بر ماهیت متغیر مشکلات (۱، ۲، ۵)، برآورد اهداف (۳، ۹، ۱۲، ۱۳)، مقایسه‌گری (۴، ۱۰)، آمادگی رویارویی با مشکلات (۲، ۶، ۹، ۱۱)، شناخت از کیفیت تأثیر سوژه‌ها (۴، ۵، ۱۴)، توجه به نقش عناصر آموزشی (۱۱، ۱۲، ۱۳)، تعیین نوع رفتار با پدیده‌ها (۷، ۸، ۱۰، ۱۱)، تصمیم‌گیری مستدل (۵، ۹)

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد فرایند تفکر قدرت بررسی مستمر پدیده‌های آموزشی را در موقعیت‌های مختلف فراهم می‌آورد و هشیاری معلمان را نسبت به عکس‌العمل مناسب ارتقاء می‌بخشد. در واقع، توجه کل‌نگرانه به مشکلات و کشف ارتباط بین عناصر آن‌ها معلمان را آماده مواجهه با شرایط موجود می‌کند. می‌توان گفت معلمان با کاربرد رویکرد تأملی در آموزش قابلیت شناسایی عوامل محیطی و هدایت آن‌ها را در یک روند منظم دارند. آن‌ها با مشاهده تأملی محرک‌های آموزشی موجود و تلاش برای ترکیب آن‌ها در یک ساختار سازمان‌دهی‌شده، چگونگی بهره‌وری از کاربرد این عوامل را مشخص می‌کنند. در حقیقت، معلمان با آگاهی از وضعیت محیط‌های آموزشی میزان تحقق اهداف را مطابق شاخص‌های تعریف‌شده به دست می‌آورند و ظرفیت فردی خود را با انتخاب

راهبردهای مختلف توسعه می دهند. از طرفی، معلمان با آینده‌نگری شرایط آموزشی و فهم چگونگی سازگاری با این وضعیت، انتخاب هوشمندانه و منطقی در برآیند فعالیت‌ها خواهند داشت؛ زیرا نوع عملکرد آن‌ها مبتنی بر شواهد و مستندات است که از طریق تجربه‌های کسب‌شده فرصت بررسی و تحلیل آن‌ها را فراهم می‌آورد.

نمونه‌ای از متن مصاحبه

معلم باید نظر خودش را بر مدام بررسی و ارزیابی بکند، فقط این نیست که به تدریس مشغول باشه، چرایی تدریسش و اینکه چگونه می‌تونه به مخاطبش کمک بکند شرط مهمیه. فهم کیفیت کارای معلم نیازمند وجود یه نظام ارزیابی و نظم‌دهی مناسب برای کارای اونه. بله هرکسی می‌تونه بگه من دارم تدریس می‌کنم یا دارم فعالیت‌های آموزشیمو انجام می‌دم، ولی چگونگی روند اجرای کارا و رسیدن به اون هدف مطلوب مستلزم درک شرایط و کنترل محرک‌های محیطی هست.

دغدغه معلم فقط فعالیت تو مسیر انجام فعالیت نیست، بلکه معلم اول از همه باید با خودش کلنجار ببرد که من معلم از تدریس چی می‌خوام، چی رو می‌خوام تدریس کنم و چگونه می‌خوام اونو به دانش‌آموزانم یاد بدم. فعالیتی که دارم انجامش می‌دم آیا نیازمند فرصت برای تصمیم‌گیری و توجه به واقعیت‌های موجود آموزشی نیست؟ باید کارای معلم برا خودش قانع‌کننده باشه، وگرنه نمی‌تونه انگیزه‌بخش باشه.

۲. خودانگیزگی آموزشی

جدول ۲: مفاهیم استخراج‌شده از مضمون خودانگیزگی آموزشی

Table 2: Concepts extracted from the theme of educational self-motivation

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
خودانگیزگی آموزشی	هدف‌گزینی	اصلاح‌گری (۱، ۱۰، ۱۴)، بهبود آموزشی (۲، ۵، ۸، ۱۳)، توسعه فعالیت‌های ذهنی (۳، ۷، ۱۳)، غنی‌سازی فکری (۵، ۶، ۷، ۱۲، ۱۳)، بسط خلاقیت فردی (۹، ۱۳)، گسترش ایده‌های انتزاعی (۷، ۱۰، ۱۴)، تصورگرایی در آموزش (۶، ۸، ۱۰، ۱۲)
	واقع‌بینی آموزشی	نقش اثرگذار معلم (۱۲، ۱۳، ۱۴)، تأکید بر عناصر فکری در فعالیت‌ها (۲، ۱۲)، نگرش کل‌گرایانه در آموزش (۱، ۱۰، ۱۱)، واکنش منطقی به رویدادها (۲، ۴، ۹، ۱۲، ۱۴)، تسلط علمی بر محتوای آموزشی (۱، ۲، ۳)، نفوذپذیری علمی (۴، ۷)، تفکرمحوری در آموزش (۴، ۹، ۱۱، ۱۴)
	انگارهٔ معلمی	معلم فکور (۱، ۲، ۳، ۷، ۱۰)، فعالیت مستمر آموزشی (۶، ۸)، توجه به پدیده‌های محیط آموزشی (۷، ۱۰، ۱۱)، تأکید بر عقلانیت علمی (۱، ۱۴)، ترکیب علم و منطق (۲، ۸، ۱۳)، رسالت معلمی (۱۰، ۱۱، ۱۴)
	خودگفتمانی	مباحثات فکری (۲، ۵)، دغدغه‌های انتزاعی (۷، ۹، ۱۲)، کارآمدی تفکر (۱، ۵، ۷، ۸)، اصیل‌سازی تفکر (۵، ۸، ۹)، جایگاه معلم در آموزش (۲، ۱۰، ۱۳)، جنبه‌های عقلانی فعالیت آموزشی (۴، ۶)، باوربخشی به نقش تفکر در آموزش (۱، ۱۰، ۱۱)

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد حس تأثیرگذاری پایدار در آموزش به عنوان گام نخست در بررسی رویکرد تأملی در حرفهٔ معلمی مطرح می‌شود. لازمهٔ این مسئولیت به کارگیری روش‌های عالمانه در یادگیری و تعهد و باور نسبت به فرایندهای اجرایی تفکر در معلمان است که آن‌ها را به استفاده از تحلیل علمی اطلاعات متمایل می‌کند. می‌توان گفت نگرش معلمان در چارچوب یک نیروی حرفه‌ای آن‌ها را به توسعه ایدهٔ معلم تأملی به عنوان یک گفتمان متمایل و کنش‌های فکورانه را به یک چالش ذهنی برای معلمان تبدیل می‌کند. معلم واقعیت آموزشی و آنچه را برای ارتقاء و بهبود عملکرد دانش‌آموزان ضروری است در کارکرد تأملی خود مشاهده و سعی می‌کند ارزشی زیاد را برای نقش تأمل در شناخت و ادراک مفاهیم درسی قائل شود. از طرفی، توجه به معیارها مطلوب بودن روش کار و نتایج فعالیت‌های معلمان را تعیین می‌کند؛ فعالیت‌هایی که جنبهٔ خلاقانهٔ آن‌ها قدرت ابتکار را مبنای اهداف آموزشی قرار می‌دهد و تمایلی فزاینده در راستای اقدامات تأمل‌گرایانه در معلمان ایجاد می‌کند. همچنین، نوع نگاه به حرفهٔ معلمی و

انتظارات مشخص شده در این حرفه معلمان را به سمت استفاده از رویکرد تأملی در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات آموزشی ترغیب می‌کند؛ زیرا ماهیت برطرف کردن این مشکلات از عملکردی نشئت می‌گیرد که چارچوب عقلانی و منطقی داشته باشد و بتواند به صورت مستدل به ارائه راهکار مناسب بینجامد.

نمونه‌ای از متن مصاحبه

رسم بر اینه که همیشه معلمان به دنبال توسعه فعالیتای آموزشی خودشون باشن و این کار نیازمند تفکر اندیشه ساز و نوآوری در اجرای کار است. واقعاً می‌تونید تصور کنید معلم بتونه بدون نیاز به ذهنیت خلاق قدرت اثربخشی داشته باشه؟ اصلاً لازمه فعالیت مناسب اینه که معلم خودش به دنبال فرایندهای جدید و گسترش نظرات تازه باشه. تکرار گذشته به هیچ وجه انگیزه ایجاد نمی‌کنه و تصور معلم رواز کارآمد بودن از بین می‌بره.

فکر معلم به دنبال هویت خودش و دل‌مشغولیاای خودش باشه، چرا که این کار به تصویر مطلوب از معلمی ایجاد می‌کنه. هر معلمی می‌خواهد رفتارش و عملش یکی باشه باید برا هر کاری دلیل داشته باشه و خودشو به عنوان به نقش آموزشی فعال تصور بکنه.

۳. خودروایت‌گری

جدول ۳: مفاهیم استخراج شده از مضمون خودروایت‌گری

Table 3: Concepts extracted from the theme of self-narrative

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
خودروایت‌گری	تبیین‌گری	تشریح مفاهیم ذهنی (۱، ۴، ۶)، شفافیت بخشی به آموخته‌ها (۳، ۶، ۹)، توجیه عقلانی (۲، ۵، ۷، ۹، ۱۴)، استدلال‌گری (۵، ۹)، معنادار کردن آموخته‌ها (۶، ۸، ۱۱)، توصیف واقعیت تجربه شده (۵، ۸، ۱۱، ۱۳)،
	نظم‌دهی فکری	روابط علی در آموزش (۴، ۶، ۷)، مفهوم‌پردازی (۲، ۵)، منطق‌گرایی (۱، ۳، ۱۰، ۱۲)، ساختاربخشی به تجربه‌ها (۷، ۹، ۱۱)، ترسیم فضای فکری منظم (۳، ۶، ۱۰)، سرنخ‌سازی (۷، ۹)، چارچوب‌بندی اظهارات (۵، ۱۳، ۱۴)
	معیارگزینی	شکل‌دهی نقشه مفهومی (۲، ۶)، تعیین مفاهیم اصلی (۳، ۸)، شاخص‌سازی ایده‌ها (۶، ۱۰، ۱۲، ۱۳)، محوریت بخشیدن به دانسته‌ها (۳، ۴، ۱۴)، توجه به اهم مطالب (۲، ۷، ۹)، تمرکز بر موضوع‌های اصلی بحث (۲، ۱۴)، کاهش حاشیه‌پردازی در محتوای فکری (۱)

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد سیر تفکر و تأمل معلمان از روایت تجربه‌هایی نشئت گرفته شده است که در آنها موقعیت‌های آموزشی به دست آورده‌اند. در واقع، مرور و بررسی ذهنی محتوای حاصل از تجربه‌های فردی تسلط معلمان را بر وضعیت آموزشی و شناسایی عناصر مؤثر بر این شرایط آشکار و کارایی آنها را در اصلاح و هدایت اقدامات آموزشی مشخص می‌کند. می‌توان گفت بررسی و مطالعه تجربه‌های آموزشی به صورت ذهنی زمینه را برای تشریح و توصیف پدیده‌ها فراهم می‌کند و باعث می‌شود معلمان با ایجاد ارتباط بین مفاهیم آموزشی و ترکیب آنها به ارائه دیدگاه‌ها و نظرات جدید دست یابند و در مقام یک نظریه‌پرداز آموزشی نکات کلیدی و ویژه رویدادهای حاصل از تجربه آموزشی را برای خود قابل فهم کنند. از طرفی، ترکیب ابعاد مختلف تجربه‌ها و بررسی آنها از زوایای مختلف فرصت سازمان‌دهی بین معانی پدیدآمده از تجربه‌ها را فراهم می‌آورد و به شکل‌گیری یک الگوی فکری منظم و عملکرد در راستای آن منجر می‌شود. همچنین، مشخص کردن مفاهیم اصلی هر تجربه معیاری برای بررسی معانی عمیق و گسترده و مربوط کردن آن مفهوم با دیگر مفاهیم اصلی محسوب می‌شود که این فرایند به شکل‌گیری یک ماجرای مفهومی در قالب روایت می‌انجامد.

نمونه‌ای از متن مصاحبه

مرور فعالیت‌های آموزشی و شناسایی موارد مهم و تأثیرگذار در رفتار فردی معلمان را مجاب به تغییر عملکرد می‌کنه و سعی می‌کنه استدلال‌های منطقی برای چرایی رفتار خودش داشته باشه. اون چیزی که تو آموزش برای معلم اتفاق افتاده روند کارای معلم رو با توضیح فردی برای خودش مشخص می‌کنه و به معنابخشی رفتار آموزشی کمک می‌کنه.

تعیین رفتار و تنظیم اون در موقعیت‌های درسی نیازمند وجود اصول فردی در آموزشه. معلم باید طبق تجربه خودش دغدغه‌های فکریشو اولویت‌بندی بکنه و مطابق اونا تصمیم بگیره. چیزی که مهمه تبعیت از این اصول و فعالیت در چارچوب اوناست؛ بنابراین، نیاز داره خیلی با خودش درگیر بشه، مسائلشو مشخص کنه و از حاشیه دوری بکنه.

۴. مسأله محوری

جدول ۴: مفاهیم استخراج شده از مضمون مسأله محوری

Table 4: Concepts extracted from the theme of problem-oriented

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
مسأله محوری	موضوع‌مداری	سوژه‌شناسی (۱۰، ۱۲)، بررسی جنبه‌های موضوع (۴، ۷، ۸، ۱۱)، ماهیت‌شناسی (۳، ۵، ۹، ۱۱)، پرسش‌گری درباره موضوع (۴، ۷، ۹)، ویژگی‌های موضوع (۱، ۲، ۱۱)، نقش موضوع در آموزش (۴، ۷، ۱۱)، قدرت تأثیرگذاری (۵، ۷، ۱۱، ۱۲)، کیفیت موضوع (۴، ۱۱، ۱۴)، سطح تأثیرگذاری (۷، ۹، ۱۰)، نحوه شکل‌گیری موضوع (۱، ۲، ۷)، ارتباط موضوع با محیط (۲، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴)،
	تلفیق‌گرایی	ترکیب ایده‌های ذهنی (۴، ۵)، ساختاردهی مجدد مفاهیم (۴، ۷، ۸)، نگرش کلی گرایانه (۱، ۵، ۸، ۱۰)، تمرکزبخشی در شناخت (۳، ۷، ۹)، بررسی از زوایای متعدد (۲، ۳، ۱۱، ۱۴)، فهم‌پذیری درست مسأله (۹، ۱۲)
	راهبردگرایی	حل مسأله (۱، ۲، ۵، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۴)، کاوش‌گری ذهنی (۵، ۷)، کشف شهودی (۲، ۷، ۸)، تدوین روش‌های متفاوت (۱۳، ۱۴)، اصل‌پذیری در اجرا (۵، ۹، ۱۱)، قدرت مانور (۱۲، ۱۴)

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد تفکر و تعقل در مشکلات و چالش‌های آموزشی به عنوان محور فعالیت‌های تأملانه معلمان محسوب می‌شود؛ به طوری که بررسی پدیده‌های آموزشی با دید چالش‌مدارانه و ابتکار و نوآوری برای حل آن‌ها سیر فکری معلمان را تشکیل می‌دهد. در واقع، مشکلات آموزشی بستری هستند که هویت تأمل‌برانگیزانه به فعالیت‌های معلمان می‌بخشند و آن‌ها را درگیر آزمایش و خطای فکری می‌کنند. می‌توان گفت استفاده معلمان از راهبرد مسأله‌محوری در فرایند تأمل ماهیت نگرش آن‌ها را نسبت به پدیده‌های آموزشی شکل می‌دهد. به عبارتی، بررسی رویدادهای فکری با ماهیت مسأله‌مدارانه مبین طرز فکر انتقادی به مشکلات و تحلیل ساختار تشکیلاتی آن‌ها است تا با شناخت کامل از ویژگی‌های موضوع، نقش معلمان در شکل‌دهی سوژه‌های فکری بررسی شود. از طرفی، آگاهی از موضوع‌های آموزشی فرصت سازمان‌دهی مستمر ایده‌های ذهنی و ترکیب داده‌های فکری را در راستای خلق یک مفهوم جدید فراهم می‌کند. در واقع، معلمان با تلفیق مفاهیم انتزاعی ماهیتی جدید از آموخته‌های فردی به دست می‌آورند که می‌تواند در موقعیت‌های مختلف انعطاف‌پذیری کافی در عمل داشته باشد.

نمونه‌ای از متن مصاحبه

نگرش چالش‌آفرین معلمان به عنوان یه اصل در حرفه معلمی باید مطرح بشه، معلم باید به دنبال شناسایی سوژه‌های آموزشی و نحوه فهم ماهیت اونا باشه. همشه سعی بکنه در جایگاه معلمی منش پرسیدن و فهمیدن رو حفظ بکنه. چیزی که معلم دنبال اونه ارزش علمی و آمادگی ذهنی معلم رو بالا می‌بره و کارای اونو موجه می‌کنه.

نوع نگاه معلم به پدیده‌های آموزشی باید در جهت رفع موانع و حل و فصل مشکلات و فهم مسائل مربوط به ذهنیت خلاقانه و گسترده اون باشد. معلم به دنبال این باشد که می‌تونم در این شرایط نفعی برای آموزش داشته باشم و متناسب با شرایط محیطی روش های مختلفی رو برای حل مسائل به کار بگیرم.

۵. خودتحقیقی آموزشی

جدول ۵: مفاهیم استخراج شده از مضمون خودتحقیقی آموزشی

Table 5: Concepts extracted from the theme of educational self-actualization

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
	جریان شناسی	شناخت روند آموزشی (۱، ۲، ۴، ۱۱)، آگاهی از نیازهای جامعه ذی نفعان (۳، ۷، ۸، ۱۲، ۱۳)، نوع نگرش به آموزش (۵، ۱۰)، نحوه اولویت بخشی به برنامه ها (۴، ۸، ۹)، آگاهی از کنش های جامعه آموزشی (۴، ۷)
خودتحقیقی آموزشی	خبرگی	نقد پدیده ها (۲، ۴، ۷)، شناسایی عناصر آموزشی (۲، ۵، ۹، ۱۱، ۱۲)، هشیاری به مشکلات (۵، ۱۲)، فهم آموزشی (۳، ۵، ۶)، ارزیابی رویدادهای آموزشی (۴، ۱۲، ۱۳)، مشاهده تأمل برانگیز (۱، ۴، ۷، ۸)
	هویت پذیری	الگومداری (۲، ۵، ۶)، جهت بخشی به فعالیت ها (۷، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۴)، ذهنیت رشدگرا (۲، ۶)، منبع آگاهی (۴، ۷، ۸)، رهبری آموزشی (۲، ۷، ۸)، شخصیت سازی علمی (۱، ۵، ۷، ۹)
	تحول آفرینی	نوآوری (۲، ۴، ۱۰، ۱۱)، ایده پردازی در آموزش (۳، ۴، ۵، ۷)، طراحی زمینه ای در آموزش (۳، ۸، ۱۰، ۱۲)، عملی کردن دیدگاه های نظری (۴، ۷، ۹)، خط مشی سازی (۹، ۱۰)

بررسی یافته های این مضمون اصلی بیانگر این است که پرورش قابلیت های فردی مستلزم توسعه ذهنیت مثبت نسبت به شناخت دقیق این توانایی ها و به کارگیری آن ها همراه با تفکر تأملی است. به عبارتی، استفاده از تأمل در بررسی پدیده های آموزشی بستری را برای درگیری مداوم مهارت های ذهنی و رشد آن ها در راستای تولید ایده های خلاقانه فراهم می کند. می توان گفت پیامد تأمل در وهله اول شکل گیری یک هویت مستقل فردی در ارائه دیدگاه ها و جهت بخشی جریان های آموزشی است؛ به این نحو که معلمان در جایگاه رهبری برنامه های درسی از فعل و انفعالات آموزشی و دغدغه های مخاطبان آگاه هستند و روند تأثیرگذاری آن ها را در شرایط مختلف نقد و بررسی می کنند تا با تحلیل عمیق تر موضوع ها، حساسیتی ویژه نسبت به میزان بهره مندی از آن ها داشته باشند. در واقع، قرار گرفتن در بطن جریان های آموزشی معلمان را در نیازسنجی برنامه های آموزشی و خلق نوآوری های آموزشی مساعدت می کند و فرصت های یادگیری غنی را برای فراگیران فراهم می آورد.

نمونه ای از متن مصاحبه

فهم عمیق رویدادهای آموزشی از طریق شناسایی و لمس واقعیت ها تو محیط اتفاق می افتد و معلم رو قانع می کنه تا به تقاضای مخاطبانش پاسخ بده. قرار گرفتن در اون جایگاه معلم رو در نقش یک کنشگر آموزشی نشون می ده که سعی می کنه نسبت به کارایی که انجام داده به بازخورد مناسب به خودش بده و تمرکزشو از اصول انسانی و آموزشی برنداره. توسعه فردی و پایبندی به اخلاقیات درسی معلم را در مسیر به کارآفرین آموزشی قرار می ده که می تونه برنامه های شخصی برای تغییر وضع موجود و نفی فعالیت های تکراری داشته باشه. قدرت فکریشو در راه ایجاد ایده های جدید و تأثیرگذاری اونا در بهبود اوضاع پرورش می ده.

۶. ساختارسازی انتزاعی

جدول ۶: مفاهیم استخراج شده از مضمون ساختارسازی انتزاعی

Table 6: Concepts extracted from the theme of abstract structuring

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
ساختارسازی انتزاعی	درون نگری	فهم شخصی مطالب (۴، ۷، ۱۱)، تعلق سازی مفهوم به دانش فردی (۵، ۸، ۱۱، ۱۲)، تحلیل شخصی (۲، ۷، ۱۱)، تبیین مبتنی بر تجربه درونی (۴، ۷، ۱۲)، استنباط عناصر آموزشی (۱، ۲، ۷)، غنی سازی فکری (۵، ۱۱)
	داربست سازی	طرحواره شناختی (۳، ۱۱، ۱۲)، ارتباط دهی معنایی (۴، ۷، ۹)، بسط معنایی (۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳)، شبکه سازی مفاهیم (۷، ۹، ۱۱)، چارچوب سازی ذهنی (۲، ۳، ۷)، نقشه ذهنی مطالب (۴، ۸، ۱۲)، ترسیم نمودارهای ذهنی (۵، ۷، ۹، ۱۰)، استدلال های کل گرایانه (۴، ۷، ۱۲، ۱۳)

بررسی یافته های این مضمون اصلی نشان می دهد تفکر عمیق نسبت به مفاهیم درسی در یک روند انتزاعی ساختاریافته انجام می شود؛ به طوری که مفاهیم انتزاعی سازمان دهی شده ابزار تأمل درباره موضوع های آموزشی را فراهم می آورند و علاوه بر مبنا بودن در تفکر و تأمل کردن، سرنخ های ذهنی مناسبی را برای گسترش آن ها فراهم می کنند. می توان گفت لازمه تأمل به عنوان یک فعالیت فردی، شخصی سازی دانش و تبیین آن مطابق موقعیت شناختی است؛ به طوری که فرد در حالت تسلط بر مفاهیم و دخل و تصرف آن ها قرار می گیرد و زمینه را برای شبکه سازی مفاهیم و استخراج آن ها مبتنی بر تجربه شناختی فراهم می کند. به عبارتی، تمرکز بر دانش شخصی به دست آمده از ارتباطات مفهومی دامنه و گسترش تأمل را در سطوح عمیق تر آن نشان می دهد.

نمونه ای از متن مصاحبه

مالکیت ایجاد کردن برای دانسته های درسی و آموزشی و نقشه کشی برای فهم مطالب درسی از دیدگاه فردی مسیر دست یابی به نتایج مطلوب رو برای معلمان هموار می کنه و باعث می شه معلمان اون چیزی رو که تجربه کردن در ساختار فکری خودشون نگه دارن یا به ساختار جدید ایجاد کنند. بررسی مستمر داده ها و معناسازی اونا برای معلمان قدرت استنباطشونو بالا می بره و شکل جدیدی از دانش درسی مبتنی بر روحیات فردی معلمان مطرح می شه.

خلق چارچوب های جدید شخصی در حوزه مفاهیم ذهنی و تلاش برای تحلیل همه جانبه اون کار معلمه، همه به دنبال ترسیم معنای فردی از واقعیت های آموزشی و توجه خودشون هستن و سعی می کنن همیشه روابط محکمی در بیان نظرات خودشون داشته باشن.

۷. ذهن آگاهی

جدول ۷: مفاهیم استخراج شده از مضمون ذهن آگاهی

Table 7: Concepts extracted from the theme of mindfulness

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
ذهن آگاهی	هشیاری	توجه به محیط فردی در آموزش (۷، ۱۱، ۱۲)، بسط واقعیت های شناختی (۱، ۴، ۹)، آگاهی اصیل (۱، ۳، ۴)، درک تجربه در درون (۵، ۸، ۱۱)، شناخت بدون سوگیری (۲، ۳)
	حقیقت شناسی	تشخیص واقعیت های آموزشی (۳، ۴، ۷)، فهم اصول ناگفته آموزش (۲، ۱۱، ۱۴)، شناسایی عناصر پنهان آموزشی (۲، ۴، ۷)، درک فلسفه معلمی (۱، ۳، ۱۱)، عدم وابستگی به چارچوب قراردادی آموزش (۲، ۱۴)

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد فهم داده‌های علمی مستلزم آگاهی اصیل آن‌ها بدون دخالت دادن عوامل سوگیرانه است؛ به این نحو که توجه به بطن واقعی پدیده‌ها و درک ماهیت وجودی آن‌ها از طریق کنکاش در صفات ذاتی آن‌ها باعث می‌شود معلمان به شناختی جدید و بدیع از واقعیت‌ها دست یابند. می‌توان گفت ذهن آگاهی در وهله اول نیازمند هشیاری بدون قضاوت معلمان از ویژگی‌های پدیده‌های آموزشی و شناخت چرایی ماهیت و تأثیرگذاری آن‌ها بر محیط آموزشی است تا واکنشی فعال در رویارویی با چالش‌ها داشته باشند. از طرفی، هشیار بودن به مشکلات بطن و حقیقت واقعی عناصر و روابط آموزشی موجود در آن‌ها را مشخص می‌کند؛ به طوری که پیش‌بینی چگونگی رخ دادن رویدادها را قابل ملموس و حقیقت فلسفه اصلی معلمی را در نحوه مواجهه و مدیریت عوامل آموزشی تعریف می‌کند.

نمونه‌ای از متن مصاحبه

آمادگی ذهنی برای بهبود شناخت فردی و نیاز به عکس‌العمل مناسب در مواجهه با پدیده‌های آموزشی مانور فکری معلمان رو افزایش می‌دهد و باعث می‌شود معلمان هیچ مانعی بین خودشان و پدیده درک شده نبینند و رفتارشان بدون هیچ نوع قضاوت ناشناخته درست دیده بشه.

تفکر مستمر و عمیق نسبت به مسائل واقعیت پدیده‌ها رو مشخص می‌کنه و حقیقت فعالیت‌های معلم رو تو آموزش نشون می‌ده. معلم تو موقعیتی که هیچ دلبستگی به فرد یا گروه خاصی نداره، اونچه که هست فقط و فقط درک معلمان از ناشناخته‌هاست.

۸. خودتعیین‌گری آموزشی

جدول ۸: مفاهیم استخراج شده از مضمون خودتعیین‌گری آموزشی

Table 8: Concepts extracted from the theme of educational self-determination

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
یکپارچه‌نگری	معنادارسازی انتخاب (۲، ۷، ۱۱)، تصمیم‌گیری مستند (۳، ۱۱)، گزینش جامع (۲، ۸)، بررسی چندانبعدي (۴، ۱۱، ۱۲)، کلیت‌پذیری در عمل (۵، ۷، ۱۰)، ترکیب فردی دیدگاه‌ها (۳، ۴، ۱۲)،	
خودتعیین‌گری آموزشی	موقعیت‌شناسی	آگاهی از محرک‌ها (۳، ۱۰، ۱۲، ۱۳)، شناخت نقش عوامل محیطی (۱، ۳، ۱۲)، توجه به ظرفیت وجودی در عمل (۵، ۱۱)، فرصت‌شناسی (۴، ۷، ۹، ۱۰)، اولویت‌بخشی به فعالیت‌ها (۴، ۷، ۱۲)
	متوازن‌سازی عقلانی	توجه فردی آموزش (۲، ۴، ۱۲)، استدلال انجام کار (۲، ۱۰)، دلایل چرایی رفتار (۱، ۶، ۱۱)، تعادل در عملکرد (۳، ۱۱، ۱۲)، فعالیت منطقی (۱، ۱۰)، توجه به تجربه‌های عقلانی در آموزش (۵، ۱۲)، قدرت تبیین‌گرانه (۲، ۶، ۱۱)

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد توجه به نتایج حاصل از تأملات ذهنی و تصمیم‌گیری بر اساس آن برون‌دادی مطلوب است که ممکن است به نفع شرایط آموزشی به دست آید. به عبارتی، انتخاب راهبرد مناسب ماحصل کنش‌های تأملانه و بررسی جوانب آن برای نشان دادن رفتار عقلانی است. می‌توان گفت تحلیل متفکرانه از رویدادهای آموزشی به توازن منطقی در اندیشه‌ورزی و مطابقت رفتار با مستندات عقلانی و توجه استدلال‌گرایانه آن منجر می‌شود؛ موقعیتی که شرایط را برای نگاه کل‌گرایانه به محرک‌های محیطی و فهم معنادار آن‌ها در راستای عملکرد جامع فراهم می‌آورد. به عبارتی، داشتن نگرش فراگیر و توجه همه‌جانبه به موضوع باعث معرفت آگاهانه از عوامل موجود و تطابق

قابلیت‌های فردی برای اتخاذ تصمیم‌های مطلوب می‌شود؛ به طوری که معلم تأملی هر فعالیت و اقدامی را مطابق موقعیت مناسب آن ارزیابی و برانجام آن تأکید می‌کند.

نمونه‌ای از متن مصاحبه

دغدغه فکری معلمان تشریح افکار فردی و تصمیم‌گیری بر اساس اصولیه که خود آن‌ها به دست آورده‌اند و سعی می‌کنند در جایگاه معلم متفکر آن‌ها را در عمل نشان دهند. چیزی که مهمه انتخاب معلمان و نگاه فراگیر آن‌ها در ترکیب رویدادهای آموزشی برای دست‌یابی به یک نتیجه مطلوب؛ بنابراین، فردیت معلم و مسائل معلمان تعیین می‌کند که چه چیزی اتفاق بیفتد. توجه به داده‌های منطقی مشخص‌شده از طرف خود معلم و کاربرد تجربه حاصل‌شده از عقلانیت رفتاری آن‌ها مسیر انتخاب را تعیین می‌کند و باعث می‌شود عملکرد معلم در شرایط گوناگون متأثر از تعصبات فکری نشود. اون چیزی که وجود دارد فقط دلایل عقلانی و تبعیت از راهکار برگرفته از اونه که باعث بهبود فعالیت‌های فکری معلمان می‌شود.

۹. نگرش‌پروری

جدول ۹: مفاهیم استخراج‌شده از مضمون نگرش‌پروری

Table 9: Concepts extracted from the theme of attitude development

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه
نگرش‌پروری	بهسازی آموزشی	مالکیت‌بخشی در آموزش (۳، ۱۱، ۱۲)، رشد حس کنجکاوی (۴، ۷، ۱۲)، چارچوب‌سازی برای فعالیت‌های کلاسی (۸، ۱۱، ۱۲)، تأمین امنیت روانی کلاس (۴، ۹، ۱۴)، ارزش‌پذیر کردن یادگیری (۳، ۷، ۱۲)، لذت‌مند کردن یادگیری (۱، ۶، ۱۱)
	بهزیستی ذهنی	صبر در تفکر کردن (۵، ۶)، ارزشمند کردن تفکر (۱۲، ۱۴)، محوریت تأمل در بررسی اندیشه‌ها (۲، ۵، ۹)، تدریجی کردن فرایند تأمل‌پذیری (۳، ۸)، خودباوری نسبت به نقش تأمل در حل مشکلات (۱، ۶)
	تعهد‌پذیری حرفه‌ای	خود باوری در اجرای مناسب برنامه درسی (۴، ۷، ۹)، فداکاری حرفه‌ای (۶، ۱۱، ۱۲)، سازگاری با تغییرات آموزشی (۴، ۸، ۱۲)، مسئولیت‌پذیری در حرفه معلمی (۵، ۶، ۹)، حس انگیزه‌بخشی در آموزش (۴، ۱۱، ۱۴)، استفاده از تفکر در آموزش (۷، ۱۰، ۱۱)، تمایل به تحلیل عقلانی مشکلات (۴، ۶، ۱۴)

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد رشد باورها و اعتقادات در آموزش مستلزم توجه به بُعد عاطفی در قبال ماهیت و چرایی انجام فعالیت‌ها است؛ به این صورت که دغدغه انسان‌گونه برای بهبود وضعیت معلم در بُعد آموزشی از اولویتی ویژه برخوردار است. می‌توان گفت شکل‌دهی شرایط مطلوب برای حرفه معلمی مستلزم داشتن نگرش مستدل در راستای تأمل مستمر به منظور بررسی آموزش به عنوان یک اولویت اصلی است؛ به این معنا که نوع نگاه به نقش تفکر در بهبود عملکرد و محوریت آن در اصلاح امورات آموزشی به رشد تعهد به حرفه معلمی و علاقه فزاینده به شاخص‌های اخلاقی و انسانی در این نوع شغل سازمانی منجر می‌شود. در واقع، تأمل در شغل معلمی به پیگیری مطالبات آموزشی در یک فضای حاکی از احترام متقابل بین معلم و دانش‌آموزان از یک طرف و مطلوب کردن محیط آموزشی و پیامدهای حاصل از آن برای مخاطبان آن از طرف دیگر منجر می‌شود.

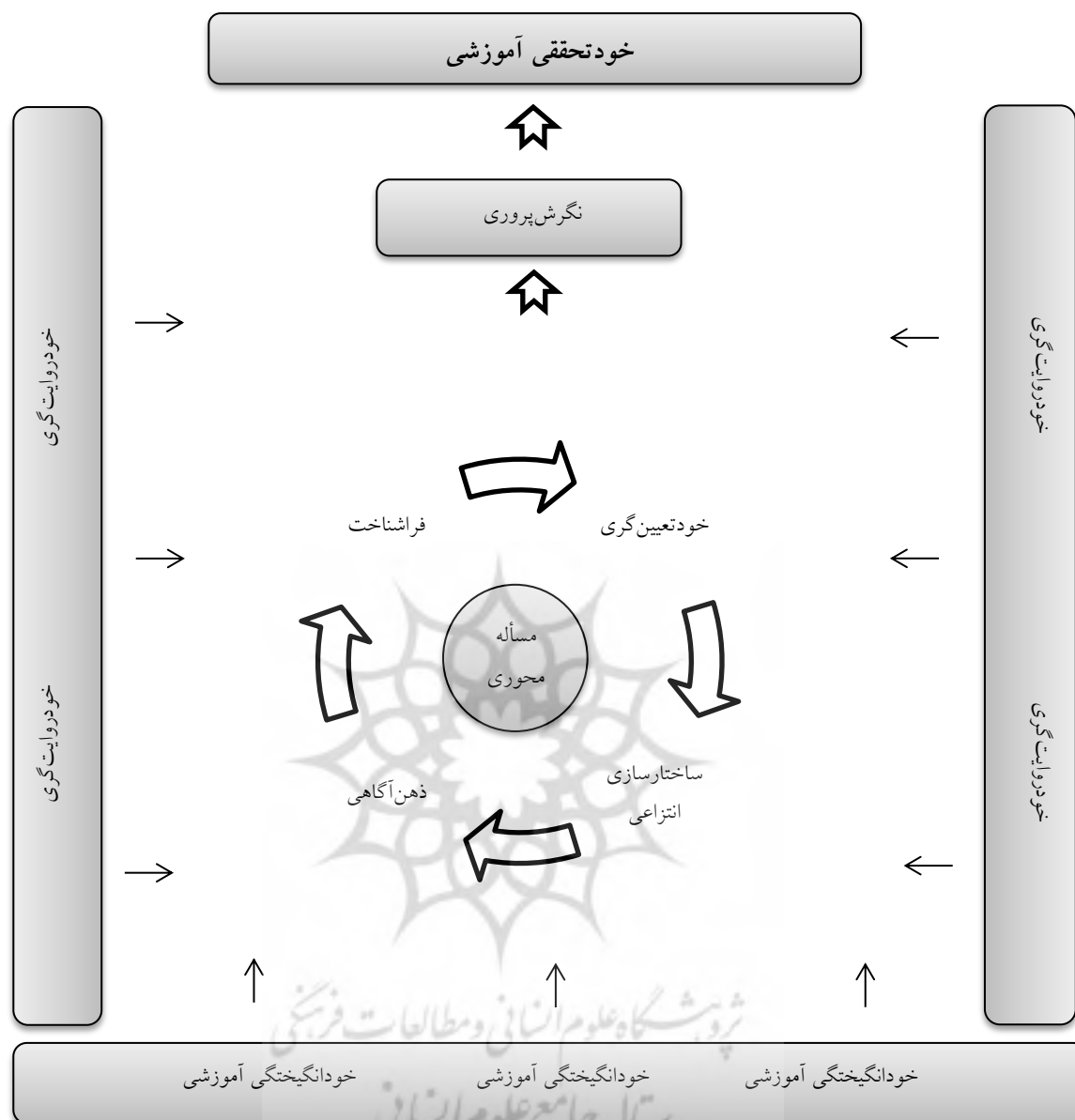
نمونه‌ای از متن مصاحبه

نگاه نافذ معلمان به اصول اخلاقی و انسانی در آموزش و پرورش حس همکاری با دانش‌آموزان باعث لذت‌بخش شدن فرایند آموزش و یادگیری می‌شود. معلم متوجه این نکته هست که تمامی فعالیت‌های خودش متأثر از روابط انسان‌دوستانه و عاطفی با

دانش آموزانه؛ بنابراین، به دنبال ایجاد شرایط بهتر تو کلاس درسه، همه این شرایط زاینده ذهن قوی و متفکر معلمه که مدام به دنبال ارزشمندسازی اقدامات خودشه.

معلم سعی می‌کند خودشو به اصول آموزشی متعهد نشون بده و از درگیری‌های بیهوده پرهیز کنه و بیشتر به فکر استفاده از اندیشه‌های جدید تو آموزش و این انگیزه رو می‌خواد به دانش آموزانش هم انتقال بده.

بررسی نمودار شکل (۱) نشان می‌دهد مؤلفه‌های معلم تأملی در یک کنش معنادار در راستای شکل‌گیری و ارتقای فرایند تأمل در فعالیت‌های آموزشی معلمان عمل می‌کنند؛ به این ترتیب، بستری که شرایط را برای تأمل فراهم می‌کند احساس نیاز به بهبود کیفیت اقدامات آموزشی است که باعث برانگیختگی معلمان نسبت به تأمل‌پذیری می‌شود. از طرفی، ابزاری که فرصت را برای تفکر و اندیشیدن درباره سوژه‌های آموزشی تدارک می‌بیند نقل روایت به صورت شخصی و درونی کردن آن است که با درگیری انتزاعی تجربه‌های کسب‌شده را مرور می‌کند. در این فرایند تأمل‌پذیرانه آنچه به صورت مستمر معلمان را در یک وضعیت فکورانه قرار می‌دهد مواجهه با چالش‌ها و دغدغه‌هایی است که در برنامه درسی و اجرای آن مطرح می‌شوند. به عبارتی، محور اصلی در فرایندی بودن تأمل در محیط‌های آموزشی وجود مشکلات آموزشی است که معلمان را به حل و فصل آن‌ها از طریق اندیشیدن ترغیب می‌کند؛ بنابراین، نیاز به اندیشیدن عمیق و تأمل و فراهم کردن ابزار در راستای مواجهه منطقی با چالش‌ها در فرایند تأمل اساس فعالیت‌های فکورانه است و معلمان در این وضعیت نیازمند مهارت‌های شناختی مانند فراشناخت، ذهن آگاهی و ... هستند و در یک مسیر مداوم در راستای بهبود کیفیت اندیشیدن و تفکر عمل می‌کنند. در حقیقت، مهارت‌های چهارگانه به صورت چرخه‌ای بر مشکل یا چالش ذهنی در ابعاد مختلف تأکید می‌کنند. برای مثال، فراشناخت با کنترل و نظارت بر چگونگی اندیشیدن و اصلاح و تغییر فرایند آن هنگام تأمل بر روی پدیده عمل می‌کند و ذهن آگاهی با تأکید کردن بر مشکل سطح آگاهی و هشاری از ماهیت مشکل را مدنظر قرار می‌دهد تا شناختی بدون قضاوت و سوگیری درباره آن داشته باشد. معلمان از طریق مؤلفه ساختارسازی مفاهیم ذهنی را توسعه می‌دهند و شبکه‌ای از مفاهیم شناختی را برای فهم بهتر این مفاهیم ایجاد می‌کنند تا بتوانند با استقلال شناختی مطلوبی درباره مشکل آموزشی انتخاب و تصمیم‌گیری کنند. در ادامه، مؤلفه نگرش‌محوری با ارزشمند دانستن تفکر درباره دغدغه‌های آموزشی شکل‌گیری روابط انسانی و وظایف اخلاقی در قبال آموزش را به عنوان زمینه‌ای برای تأمل‌ورزی مدنظر قرار می‌دهد. در نهایت، می‌توان گفت انگیزه‌های معلمان در کاربرد تأمل و بسترسازی برای کاربرد آن در موضوع‌های مسأله‌محور از طریق مهارت‌های مختلف ذهنی و تعهد منطقی به آن زمینه را برای شکل‌گیری برون‌داد حاصل از رویکرد معلم تأملی و ارتباط متقابل آن با فرایند تأمل و بهبود اقدامات شناختی معلمان در زمینه‌های درسی فراهم می‌کند.



شکل ۱: رابطه بین مؤلفه‌های معلم تأملی

Figure 1: The relationship between the components of a reflective teacher

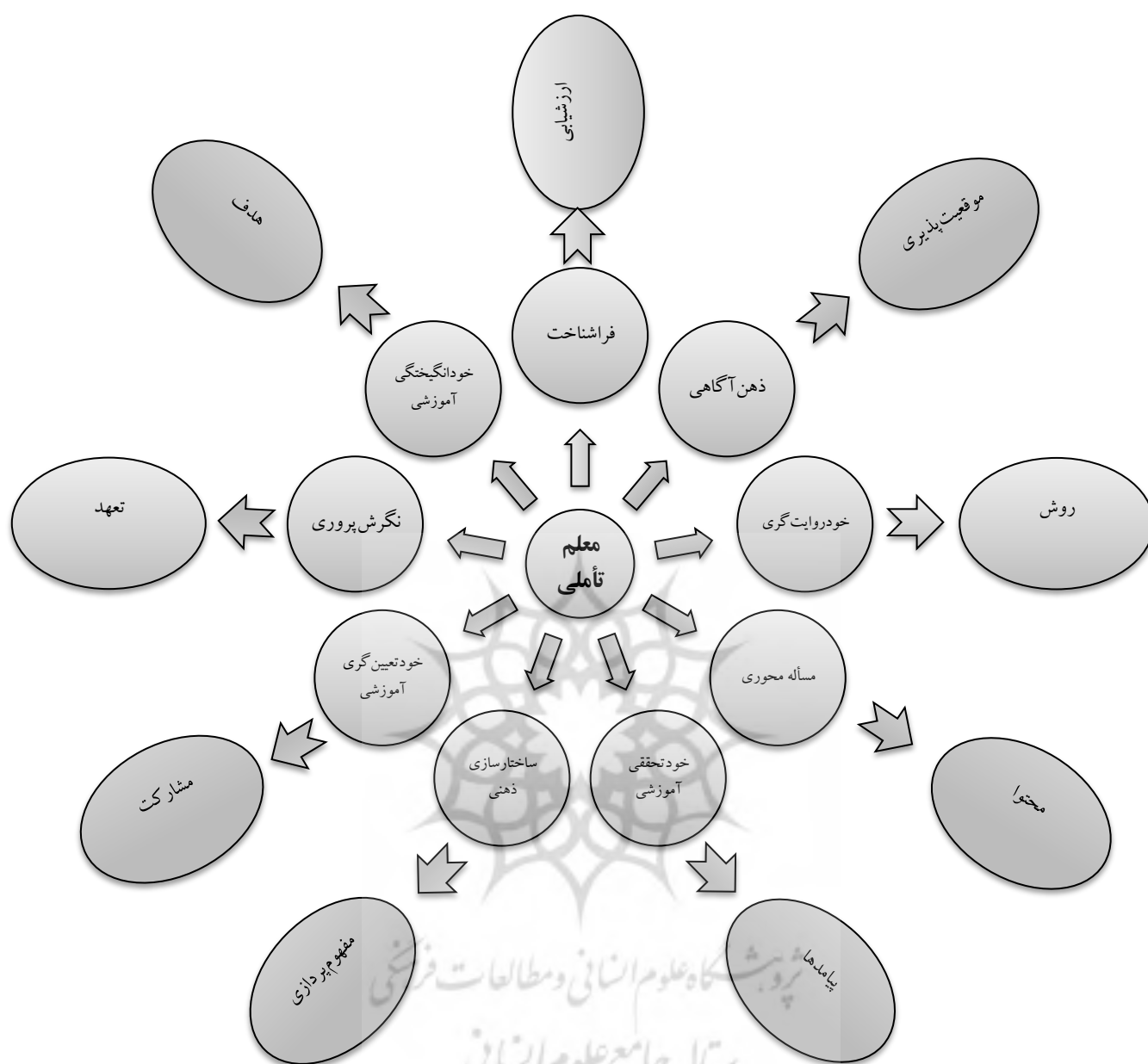
پرسش دوم

– نقش رویکرد معلم تأملی در شکل‌گیری ارتباط بین معلم و برنامه درسی چیست؟

بررسی رابطه بین این دو متغیر آموزشی نشان می‌دهد برنامه درسی در کلاس درس بر مبنای رویکرد معلم تأملی پدیده‌ای است که معلم آن را تعریف می‌کند. به عبارتی، معلم در نقش طراح محتوای درسی ایده‌های ذهنی خود را در شکل‌دهی مفهومی آن دخالت می‌دهد. در این رویکرد برنامه درسی آن چیزی نیست که در سند آموزشی مشاهده می‌شود، بلکه ذهنیات، اندیشه‌ها و تفکرات فردی معلمان است که درصدد انتقال معنادار آن با ساختاری جدید به دانش‌آموزان هستند؛ بنابراین، هویت برنامه درسی تحت تأثیر تجربه‌های ذهنی و خلاقیت شخصی معلمان قرار می‌گیرد و سیر اجرای مطالب درسی مطابق انگیزه‌های شناختی و قابلیت تحلیل‌گرانه معلمان انجام می‌شود. به این ترتیب، رابطه معلم

تأملی و برنامه درسی رابطه‌ای دوسویه است؛ به این معنا که فرایند فکری معلمان برنامه درسی و کیفیت اجرای عناصر آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به صورت مداوم چگونگی تحقق آن در موقعیت‌های آموزشی را ارزیابی می‌کند. از طرفی، ساختار خود برنامه درسی و ویژگی‌های عناصر آن به عنوان یک پدیده آموزشی ماهیت تأمل و چرایی رسیدگی به آن را تعیین می‌کند؛ در نتیجه، در این ارتباط دوسویه کیفیت کنش‌های متقابل بین تأمل معلمان و برنامه درسی روند تکاملی دارد و به بهبود و بهره‌وری بیشتر کیفیت عملکرد معلمان در برنامه درسی منجر می‌شود.

بررسی ارتباط مؤلفه‌های معلم تأملی با برنامه درسی بیانگر این است که دانش برنامه درسی در این رویکرد ماهیت شخصی دارد و هویتی از معلمی شکل می‌گیرد که چارچوب فعالیت‌ها و کنش‌های برنامه درسی بر مبنای هر یک از مؤلفه‌های آن است که برگرفته از چگونگی تأمل‌پذیری معلمان هستند. می‌توان گفت متناسب با نمودار شکل (۲) نقش معلم تأملی در راستای شکل‌دهی دانش برنامه درسی بیانگر این است که هر کدام از مؤلفه‌های معلم تأملی در توسعه گستره برنامه درسی و تعیین ویژگی‌های آن نقشی مؤثر دارند. در گام اول، ماهیت اهداف در برنامه درسی مشخص‌کننده کنش انگیزشی معلمان است؛ اینکه چه چشم‌انداز روشنی برای یادگیری مطالب درسی تعریف شود سطح انگیزش آن‌ها را برای تأمل درباره معانی درسی تعیین می‌کند. به عبارتی، معلمان به دنبال انتخاب و تعیین اهدافی در طراحی برنامه درسی هستند تا عمل تأمل‌گرایانه در آن نشأت گرفته از میزان انگیزه‌های آموزشی باشد و آن‌ها را متمایل به اندیشه‌ورزی در معناسازی آن بکند. محتوایی که برای برنامه درسی تدارک دیده می‌شود باید ماهیت مسأله‌محور داشته باشد. در واقع، فرایند تأمل و تفکر معلمان در راستای تبیین و تشریح ابعاد مختلف محتوا از طریق طراحی مضامین و مفاهیمی است که به صورت یک مسأله برای معلمان مطرح می‌شوند. از طرفی، روش اجرای محتوا در چارچوب مسأله مستلزم به‌کارگیری روایت و نقل آن با ماهیت تأملی است؛ به این صورت که تفکر درباره محتوا از طریق روایت تأملی و تحلیل مداوم تجربه‌های یادگیری برای دستیابی به ایده‌های جدید انجام می‌شود؛ وضعیتی که در آن معلمان با استقلال فکری خود دامنه مشارکتشان را در اجرای برنامه درسی مشخص می‌کنند و متناسب با موقعیتی که در آن قرار گرفته‌اند ابعاد مختلف برنامه درسی را بررسی و برای آن تصمیم‌گیری می‌کنند؛ به طوری که شکل‌دهی و ایجاد مفاهیم جدید در برنامه درسی و یادگیری آن به دانش‌آموزان با آگاهی آن‌ها از شرایط آموزشی و قابلیت‌های فراگیران انجام می‌شود. اجرای چنین فعالیت‌هایی در حوزه برنامه درسی و به تبع آن، دستیابی به مفاهیم جدید درسی توسط معلمان به صورت مداوم بررسی و میزان مطابقت آن‌ها با اهداف مشخص می‌شود تا استاندارد دستیابی دانش‌آموزان به آموخته‌های درسی کیفیتی بالا داشته باشد. همچنین، مسئولیت نسبت به انجام چنین کنش‌های ذهنی در راستای بهبود سطح تأملی مستلزم تعهد معلمان نسبت به اجرای برنامه درسی در یک کیفیت مطلوب است؛ موقعیتی که در آن فرایند انتقال دانش برنامه درسی به فراگیران نیازمند فهم انسان‌گرایانه معلمان از موقعیت‌های آموزشی است؛ بنابراین، وجود چنین تعاملات متقابلی در میان مؤلفه‌های معلم تأملی زمینه را برای رشد و توسعه قابلیت‌های معلمان فراهم می‌کند و به بازآفرینی مستمر برنامه‌های درسی نوآورانه و مبتنی بر ایده‌های شخصی معلمان منجر می‌شود.



شکل ۲: رابطه بین مؤلفه‌های معلم تأملی و برنامه درسی

Figure 2: Relationship between reflective teacher components and curriculum

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین مؤلفه‌های معلم تأملی به دنبال توسعه مهارت‌هایی در معلمان است که به غنی‌سازی محتوای درسی متناسب با کنش‌های عقلانی شخصی بینجامد. به عبارتی، لازم است تا فضای محیط‌های یادگیری به سمت اندیشه‌ورزی و تفکر در ماهیت فعالیت‌ها و چرایی انجام آن‌ها حرکت کند. در واقع، تأمل و اقدامات فکورانه معلمان به عنوان بستری برای شفافیت‌بخشی به فرایند زندگی آموزشی و آگاهی اصیل از رویدادها و پدیده‌های حاکم بر آن‌ها تلقی می‌شوند که می‌کوشد تا چگونگی اجرای برنامه‌های درسی را از زاویه‌ای جدید تعریف کند. در مطالعه حاضر

نیز پژوهشگر به دنبال شناسایی شاخصه‌های معلم تأملی و تأثیر هر یک از آن‌ها بر کیفیت بخشی به عناصر برنامه درسی در چارچوب فعالیت‌های کلاسی است. این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از:

۱. فراشناخت: تلاش برای کنترل اطلاعات شناختی و بازخوردگیری از معلمان در راستای ارتقای چرخه اصلاح و بهبود آگاهی‌های آموزشی است؛ به این معنا که کیفیت بخشی ایده‌های فکری و شکل دهی آن‌ها در راستای توسعه یک ساختار اندیشه‌ورز به ایجاد کنش‌های تأمل‌ورزانه معلمان در فرایند اجرای محتوای آموزشی منجر می‌شود. هم‌سو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش مینارد و همکاران (Maynard et al., 2023) مبنی بر راهنمایی و هدایت رفتارهای شخصی (Biktagirova et al., 2021; Aldegether, 2020) بیانگر این است که آگاهی فردی معلمان در فعالیت‌های آموزشی و روند نظارت بر اجرای آن‌ها متناسب با اهداف آموزشی عاملی برای توسعه تفکر تأملی تلقی می‌شود. آنچه می‌تواند مهارت فراشناختی معلمان را در راستای تفکر تأملی توسعه دهد کاربرد رویکرد مدیریت شناختی در افزایش تمرکز فکری معلمان است. به عبارتی، با فراهم کردن شرایط برای تمرکز فکری که به پذیرش مسئولیت در قبال کنش‌های ذهنی منجر می‌شود، معلمان به سمت رهبری و نظارت بر فرایند تفکر و پردازش در سطوح گسترده آن سوق داده می‌شوند؛ بنابراین، فراشناخت به عنوان یک مهارت با کارکرد سطح ذهنی بالا کیفیت تأمل‌پذیری و نتایج حاصل را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

۲. خودانگیزختگی آموزشی: برطرف کردن ابهامات فکری و مجهز کردن معلمان به دانشی که در عمل بتواند به فعالیت آموزشی جهت دهد، زمینه انگیزه بخش برای انجام عمل تأملی تلقی می‌شود و نقطه شروع فعالیت‌های فکورانه به حساب می‌آید. در حقیقت، توجه به تأمل و تفکر عمیق معلمان را در یک موقعیت لذت بخش شناختی قرار می‌دهد که به فهم دیدگاه‌های جدید و آشکار کردن زوایای پنهان مشکلات آموزشی منجر می‌شود. هم‌سو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش ماراشی (Marashi, 2023) نشان می‌دهد نیاز به تغییرپذیری در آموزش و تعهد نسبت به انجام وظایف مربوط به آن مستلزم توجه به عمل تأملی معلمان است. همچنین، نتایج مطالعه منبئی و فراوانی (Monabbati & Faravani, 2020) بیانگر شناخت هویت حرفه‌ای معلمان در شکل‌گیری معلم تأملی است و یافته‌های پژوهش رشتچی و صنعتی مشهور (Rashtchi & Sanayi Mashhour, 2019) بر رابطه معنادار کاهش فرسودگی شغلی و فعالیت‌های آموزشی تأملی تأکید می‌کند. می‌توان گفت در راستای افزایش خودانگیزختگی آموزشی معلمان برای عمل تأملی باید از رویکرد گفتمان تحولی در چارچوب آموزش بهره گرفت. در واقع، تأکید بر این نوع گفتمان و اقناع‌سازی نگرش‌های معلمی از طریق استدلال منطقی ارزشمندی نقش تأمل در اصلاح روند آموزش و بهبود محیط‌های آموزشی را نشان می‌دهد؛ در نتیجه، ماهیت آینده‌پژوهانه این رویکرد فکری در چارچوب گفت‌وگوهای درون فردی جهت‌گیری ذهنی معلمان را در عمل مشخص می‌کند و عکس‌العملی نواندیشانه را در رویارویی با رویدادهای آموزشی به وجود می‌آورد.

۳. خودروایت‌گری: مفهوم‌پردازی‌های شخصی و فرصت‌آفرینی برای کنش‌های ذهنی در راستای معنابخشی به آموخته‌ها یا دانش علمی قدرت تبیین‌گری معلمان را در مواجهه با چالش‌ها ارتقاء می‌دهند و تحلیل شناختی و منطقی سوژه‌های آموزشی را با هدف تحول بخشی و غنی‌سازی محتوای فکری شکل می‌دهند تا معلمان تسلطی همه‌جانبه بر فرایند فکری خود داشته باشند. هم‌سو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش چیچک و گوربوز (Cicek & Gurbuz, 2023) نشان می‌دهد روایت پژوهی با هدف فعالیت تأملی به رویارویی مطلوب معلمان با مشکلات آموزشی منجر می‌شود. همچنین،

نتایج مطالعه پژوهش ورگزه و همکاران (Varghese et al., 2023) بیانگر این است که گفت‌وگوهای تأملی بین معلمان ناشی از مشاهده و توصیف فعالیت‌های آموزشی در قالب پژوهش روایی است. یافته‌های مطالعه اسداللهی و همکاران (۱۴۰۲) و اسداللهی و همکاران (۱۳۹۷) نیز نشان‌دهنده نقش روایت‌نگاری تأملی در ایجاد عمل تأملی در فعالیت‌های کارورزی دانشجومعلمان است. در راستای توسعه این مؤلفه اثربخش بر فرایند تفکر تأملی معلمان باید از راهبرد کشف مفهومی در فرایند روایت‌گری استفاده کرد؛ به این نحو که به منظور سازمان‌دهی توالی تجربه‌های آموزشی، برای شناسایی سوژه‌های تأثیرگذار بر شکل‌گیری تجربه‌های و معناسازی آن‌ها از طریق استدلال موضوعی گام برداشت. در این وضعیت، آنچه می‌تواند فضای فکری معلمان را به سمت موضوع‌های آموزشی جلب کند فهم‌پذیری واقعیت موضوع‌ها و بررسی منظم آن‌ها در یک چارچوب متقابل فکری است که نقش تجربه‌ها و چگونگی ارتباط آن‌ها با یکدیگر را برجسته می‌کند.

۴. مسأله‌محوری: تأمل‌پذیری معلمان و پردازش در سطوح عمیق‌تر آن به شناسایی مشکلات و چالش‌هایی منجر می‌شود که معلمان در فرایند آموزش با آن‌ها مواجه شده‌اند. به عبارتی، بررسی و مطالعه دقیق سوژه‌های آموزشی ذهنیت چالش‌گرای معلمان را تکامل می‌بخشد و عملکرد فکری آن‌ها را در موقعیت‌های آموزشی که در آن‌ها به دنبال شناسایی موانع موجود هستند، نقدپذیر می‌کند. هم‌سو با این یافته‌ها، نتایج مطالعه سیکلر و آرال (Cicekler & Aral, 2021) نشان‌دهنده ماهیت پرسشگری معلمان تأملی است. یافته‌های پژوهش امانی (۱۳۹۴) نیز نشان می‌دهد فراهم کردن موقعیت‌هایی که ابهام‌انگیز هستند و درگیری‌های ذهنی به دنبال دارند از عوامل اصلی تربیت معلم فکور است. می‌توان گفت در تلاش برای افزایش تمایلات معلمان به مسأله‌محوری در محیط‌های آموزشی باید از رویکرد حل مسأله در تبیین موقعیت مسأله و شناسایی علل و چرایی آن استفاده کرد. به عبارتی، بررسی این رویکرد مستلزم آن است که نحوه بررسی هر یک از چالش‌ها یا مشکلات آموزشی متناسب با ماهیت موضوعی خود مورد تأمل و تفکر عمیق قرار بگیرد؛ به این صورت که دغدغه‌های آموزشی در ذهن معلمان در روندی متفاوت بررسی و تحلیل و سطوح پردازشی نسبی در هر یک از این موضوع‌ها به کار گرفته شوند.

۵. خودتحقیقی آموزشی: فراهم کردن قابلیت‌های آموزشی شرایط را برای تسریع تفکر در حوزه آموزش فراهم می‌آورد و یک چرخه تعاملی متقابل بین درون‌داد، فرایند و برون‌داد در چارچوب فعالیت‌های فردی ایجاد می‌کند؛ به این صورت که با ارتقای سطح شناختی افراد، ابعاد آن را نیز گسترش می‌دهد. یافته‌های مطالعه اسداللهی (۱۴۰۱) بیانگر این است که فعالیت‌های تأملی معلمان به توسعه هویت فردی، اجتماعی و حرفه‌ای دانشجومعلمان منجر می‌شود. نتایج مطالعه چوی و همکاران (Choy, 2020) با تأکید بر قابلیت‌های تأملی و توسعه آگاهی به عنوان برون‌داد اقدامات تأملی معلمان بیانگر هم‌سویی آن با نتایج پژوهش حاضر است. همچنین، نتایج پژوهش غیث و الجابری (Gheith & Aljaberi, 2018) نشان‌دهنده ارتقای فعالیت‌های نقادانه و تأثیر آن بر رشد مهارت‌های آموزشی از طریق روش‌های تأملی معلمان است. می‌توان گفت در راستای بهبود فرایند خودتحقیقی آموزشی به عنوان پیامد تأمل‌پذیری و تأثیر متقابل آن بر توسعه فکری معلمان باید از الگوی ذهنیت پیشرفت استفاده کرد؛ به این معنا که برای رشد معلم متمدن در نظام آموزشی دغدغه‌های فردی آن‌ها را مطرح کرد و از طریق فرایند نیازسنجی برای تحقق آن‌ها گام برداشت؛ بنابراین، ایده خودتحقیقی آموزشی باید به عنوان یک هدف پایدار در راستای آماده‌سازی ذهنی معلمان برای تعالی و ارتقای مستمر مورد توجه باشد.

۶. ساختارسازی انتزاعی: روابط مفهومی در یک روند معنادار ذهنی برای معلمان اتفاق می افتند و آن‌ها با تحلیل داده‌ها و جذب آن‌ها در ساختار شناختی، قدرت فکری خود را توسعه می‌بخشند و به ترکیبات ذهنی مختلف در راستای عمیق‌تر کردن آگاهی شکل می‌دهند. از طرفی، فهم یکپارچه معلمان عکس‌العمل آن‌ها را در ایجاد کلیت مفهومی و خلق الگوهای فکری با روش‌های تفکرورزی ویژه مشخص می‌کند. هم‌سو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش مینارد و همکاران (Maynard et al., 2023) در راستای داربست‌سازی تفکر و مطالعات ادریس (Idris, 2023)، بیکتاگیروا و همکاران (Biktagirova et al., 2021) و رشتچی و صنعتی مشهور (Rashtchi & Sanayi Mashhour, 2019) بیانگر درونی کردن فعالیت‌های شناختی به عنوان بستری برای توسعه تأمل و معلم تأملی است. با توجه به ماهیت این مؤلفه می‌توان گفت به منظور بهبود کیفیت تأمل‌ورزی در رابطه با مفاهیم و پدیده‌های آموزشی باید از رویکرد شبکه مفهومی در فهم ارتباطات مفاهیم و تشریح ابعاد مختلف آن استفاده کرد. در واقع، ایجاد انواع ارتباطات ذهنی در راستای بررسی مفاهیم به توسعه ذهنی و احاطه کامل بر ویژگی‌های آن منجر می‌شود؛ بنابراین، تسهیل فرایند درک‌پذیری مفاهیم و مستندپذیر کردن تحلیل‌های علمی و تأمل‌پذیر منوط به ترسیم فضای ذهنی مرتبط به هم و استخراج گزاره‌های مفهومی در راستای تعیین ماهیت این انتزاعیات است.

۷. ذهن آگاهی: بهبود فرایند تأمل در رابطه با سوژه‌های آموزشی و درسی آمادگی ذهنی و تسلط همه‌جانبه بر عناصر فکری را به وجود می‌آورد و به تعامل بین مفاهیم انتزاعی و درک آن‌ها منجر می‌شود؛ به طوری که هیچ یک از عوامل تأثیرگذار بر روند تفکر عمیق پدیده‌ها مورد غفلت قرار نمی‌گیرد. نتایج پژوهش چیچک و گوربوز (Cicek & Gurbuz, 2023) با تأکید بر هماهنگی بین روایت تأملی معلمان با فرایند ذهن آگاهی آن‌ها و مطالعه مینارد و همکاران (Maynard et al., 2023) با تأکید بر توسعه قوای ذهنی به عنوان شاخصه معلم تأملی، هم‌سوایی با یافته‌های مطالعه حاضر را نشان می‌دهد. می‌توان گفت در راستای توسعه ذهن آگاهی به عنوان فعالیتی در چارچوب معلم تأملی از روش رهاسازی تفکر در بررسی پدیده‌ها و رویدادهای آموزشی استفاده شود؛ به این طریق که بر ماهیت اصلی خود مشکلات بدون در نظر گرفتن زمینه‌ها یا عوامل به وجودآورنده آن‌ها تأکید می‌شود تا با معرفت واقعی از ویژگی‌های موضوع بتوان شرایط مفهومی آن را درک و به طور شفاف آن را بررسی کرد؛ بنابراین، با حضور ذهنیت اثربخش و تمرکز کافی بر روی مشکلات، باید میزان همدلی و تعلق‌پذیری سوژه‌های آموزشی را در راستای درک اصیل آن‌ها ارتقاء بخشید.

۸. خودتعیین‌گری آموزشی: قرار گرفتن معلمان در موقعیت تعارض گونه قدرت انتخاب از میان مفاهیم مختلف ذهنی را در فرایند تفکر افزایش می‌دهد و معلمان با دخل و تصرف و تغییر نوع مفهوم‌پردازی‌ها کیفیت معنابخشی پدیده‌های آموزشی را به عهده می‌گیرند. هم‌سو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش ماراشی (Marashi, 2023) بر ارتباط معنادار بین شناخت استقلال کاری و عمل تأملی معلمان و مطالعه سیکلر و آرال (Cicekler & Aral, 2021) بر مسئولیت‌پذیری در تدریس ناشی از قدرت تأملی معلمان تأکید می‌کند. همچنین، نتایج پژوهش پژومن و سرخوش (Pazhoman & Sarkhosh, 2020) نشان‌دهنده رابطه معنادار بین مهارت خودتنظیمی با کنش‌های تأملی معلمان است. در راستای توسعه ماهیت خودتعیین‌گرانه معلمان در آموزش باید برنامه‌های تکلیف‌محور را طراحی کرد تا قدرت تصمیم‌گیری آن‌ها را در انتخاب موقعیت‌های مختلف آزمایش کرد. به عبارتی، رهبری ذهنی معلمان در اعمال آموزشی و پذیرش این شرایط به عنوان یک وظیفه حرفه‌ای استقلال عمل آن‌ها را پرورش می‌دهد و فرصت طراحی برنامه‌های مختلف را توسعه می‌بخشد؛

بنابراین، قابلیت تشخیص عوامل مهم در تغییر شرایط و باورپذیری معلمان نسبت به مطلوبیت این انتخاب جسارت فکری آن‌ها را ارتقاء می‌بخشد.

۹. نگرش‌پروری: توسعه دیدگاه انسان‌گرایانه ماهیت بررسی رویدادهای آموزشی را تحت تأثیر زمینه‌های عاطفی و اولویت‌های حرفه‌ای معلمان در زندگی شغلی آن‌ها قرار می‌دهد. در واقع، روند توجه کردن به نقش عوامل درسی و آموزشی از دیدگاه معلمان بستری را برای دخالت دادن آن‌ها در اجرای فعالیت فراهم می‌کند و هویت فکری‌شان را در چارچوب جهت‌گیری‌های نگرش‌مندانه شکل می‌دهد. هم‌سو با این یافته‌ها، نتایج مطالعه سیکلر و آرال (Cicekler & Aral, 2021) بر نگرش باز به عنوان مقیاس گرایش تفکر معلمان تأملی تأکید می‌کند. از طرفی، نتایج یافته‌های فادالرحمان (Fathelrahman, 2019) بیانگر این است که نگرش معلمان در تعامل متقابل با فعالیت تأملی به تلاش برای فهم دغدغه‌های دانش‌آموزان و آگاهی از چگونگی اجرای برنامه‌های درسی منجر می‌شود. می‌توان گفت در راستای توسعه نگرش‌های مطلوب نسبت به فرایند تأمل‌ورزی در حرفه معلمی باید طرح‌هایی را در قالب راهبرد درونی‌سازی شناختی ارائه داد؛ به این معنا که معلمان با آگاهی از نتایج و پیامدهای تأمل‌ورزی و نقش آن در بهبود کارکردهای آموزشی نسبت به نهادهای سازی این باورها متعهد شوند. به عبارتی، حس پذیرش در راستای توجه به چرایی انجام فعالیت و منافع حاصل از آن معلمان را در یک وضعیت چندگانه از ارزش‌های فردی قرار می‌دهد و تمایل به سمت هر یک از آن‌ها واکنشی متفاوت را در آن‌ها به وجود می‌آورد.

به طور کلی، می‌توان گفت فرایند تأمل عاملی است که معیار کیفیت استاندارد فعالیت‌های دانشگاهی را در حوزه تربیت نومعلمان تعریف می‌کند و با توجه به ماهیت و ویژگی‌های فرایندی آن هم تحت تأثیر شاخص‌هایی متعدد برای کاربرد در نظام تعلیم و تربیت قرار دارد و هم بهبود و نهادهای سازی آن در عملکرد آموزشی دانشجومعلمان شرایط را برای ارتقای بیشتر اهمیت شاخص‌های بنیادی در استفاده از تأمل فراهم می‌کند؛ بنابراین، لازم است تا با نگاه سیستمی به مفهوم تأمل و عناصر تشکیل‌دهنده آن به تعیین و بهبود تعاملات این عناصر با یکدیگر و تربیت معلمان در دانشگاه فرهنگیان اقدام کرد. در این راستا، طراحی برنامه‌های درسی متناسب با هویت فکری و مهارت‌های عقلانی دانشجومعلمان می‌تواند فرصتی برای توانمندسازی مخاطبان دانشگاه فرهنگیان و کاربرد مطلوب این رویکرد متناسب با اهداف متعالی نظام آموزشی باشد.

مطابق یافته‌های پژوهش پیشنهادی کاربردی زیر مطرح می‌شوند:

- فرصت تدوین طرح‌های آموزشی فوق‌برنامه و نظارت بر چگونگی اجرای آن‌ها برای معلمان فراهم شود.
- دوره‌های بازآموزی در راستای تبیین گفتمان معلم تأملی در نظام آموزشی تدارک دیده شوند.
- فعالیت‌های آموزشی روایت‌نگاری در راستای سازمان‌دهی تجربه‌های معلمان در مدارس مورد توجه قرار گیرند.
- الگوی حل مسأله در غنی‌سازی فعالیت‌های شناختی معلمان مورد توجه قرار گیرد.
- گسترش الگوهای هویت‌یابی معلمان در چارچوب نظام عملکردی فراهم شود.

منابع فارسی

- اسداللهی، فاطمه (۱۴۰۱). تبیین ضرورت تربیت معلمان حرفه‌ای با استفاده از روایت‌نگاری تأملی (ترکیب پژوهی شواهد تجربی). *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۷(۲)، ۸۱-۱۰۲. https://tpdevelopment.cfu.ac.ir/article_2480.html
- اسداللهی، فاطمه، مهرمحمدی، محمود، و طلایی، ابراهیم (۱۴۰۲). تعیین ماندگاری روایت‌نگاری تأملی کارورزی بر سطوح عملکرد حرفه‌ای نومعلم: ارزیابی مبتنی بر الگوی تدریس دنیلسون. *تعلیم و تربیت*، ۳۹(۴)، ۱۹۱-۲۰۸. <https://qjoe.ir/article-1-1600-fa.html>
- اسداللهی، فاطمه، مهرمحمدی، محمود، طلایی، ابراهیم، و حاتمی، جواد (۱۳۹۷). تبیین نظری روایت‌نگاری تأملی و توسعه حرفه‌ای دانشجومعلم: ارائه مدل مفهومی مبتنی بر سنتز فراتفسیر. *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۷(۲)، ۱۴۹-۱۹۲. https://www.jcstpicsa.ir/article_192033.html
- امانی، فرزانه (۱۳۹۴). ابعاد تأمل و اهمیت آن در تربیت معلم فکور. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱(۱)، ۳۷-۵۲. https://itt.cfu.ac.ir/article_156.html
- قرآن کریم

References

- Aldahmash, A. H., Alshmrani, S. M., & Almufti, A. N. (2017). Secondary school science teachers' views about their reflective practices. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), 43-53. <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0003>
- Aldegether, R. (2020). Predicting reflective thinking among Saudi Elementary School teachers in Riyadh public schools. *International Journal of Education and Practice*, 8(3), 405-415. <https://ideas.repec.org/a/pkp/ijoeap/v8y2020i3p405-415id654.html>
- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of the process and its evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1(1), 39-47. <https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/ta.pdf>
- Alsuhailani, Z. (2019). Perceptions and practices of EFL preservice teachers about reflective teaching. *Arab World English Journal*, 10(4), 62-73. <https://doi.org/10.24093/awej/vol10no4.5>
- Al-Zoubi, Z., Shamroukh, N., & Banyyounis, N. A. (2019). Teachers carrying out their professional roles as view of Zarqa town's teachers. *European Journal of Contemporary Education*, 8(4), 715-725. <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.4.715>
- Amani, F. (2016). The dimensions of reflection and its importance in the training thoughtful teacher. *Theory and Practice in Teachers Education*, 1(1), 37-52. https://itt.cfu.ac.ir/article_156.html [In Persian].
- Asadollahi, F. (2022). On the significance of training professional teachers via reflective narrative writing (synthesis of empirical evidence). *Teacher's Professional Development*, 7(2), 81-102. https://tpdevelopment.cfu.ac.ir/article_2480.html [In Persian].
- Asadollahi, F., Mehrmohammadi, M., & Talaa'ee, E. (2024). Measuring the durability of the improvement in professional development brought about by writing reflective narratives while student teaching and beyond. *Education*, 39(4), 191-208. <https://qjoe.ir/article-1-1600-fa.html> [In Persian].
- Asadollahi, F., Mehrmohammadi, M., Talaei, E., & Hatami, J. (2019). Theoretical clarification of reflective narrative writing and student teachers' professional development: Providing a conceptual model base on meta-interpretation synthesis. *Theory & Practice in Curriculum*, 7(2), 149-192. https://www.jcstpicsa.ir/article_192033.html [In Persian].

- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1, 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Bawaneh, A. K., Moumene, A. B. H., & Aldalalah, O. (2020). Gauging the level of reflective teaching practices among science teachers. *International Journal of Instruction*, 13(1), 695- 712. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13145a>
- Biktagirova, G. F., Valeeva, R. A., & Nagovitsyn, R. S. (2021). Reflexive teacher: Main difficulties of the reflexive activity of teachers with various pedagogical work experience. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 18-28. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1294660>
- Biktagirova, G. F. (2016). Basic principles and conditions of training reflective teachers at university. *Matematicheskoye Obrazovaniye*, 11(6), 1927-1933. <https://www.researchgate.net/publication/309263650>
- Bilac, S. & Miljkovic, D. (2016). Utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponasanja i zadovoljstvo poslom ucitelja u upravljanju razredom i disciplinom [Influence of reflective practice on self-assessment of behavior and job satisfaction of teachers in classroom management and discipline]. *Skolski Vjesnik*, 65(3), 357-377. <https://hrcak.srce.hr/file/262428>
- Chan, C. K. Y., Wong, H. Y. H., & Luo, J. (2021). An exploratory study on assessing reflective writing from teachers' perspectives. *Higher Education Research and Development*, 40(4), 706-720. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2020.1773769>
- Choy, S. C., Dinham, J., Yim, J. S. C., & Williams, P. (2020). Comparing reflective practices of pre-service teachers in Malaysia and Australia: A mixed-methods approach. *Issues in Educational Research*, 30(4), 1264-1285. <https://www.iier.org.au/iier30/choy.pdf>
- Cicek, M., & Gurbuz, N. (2023). Exploring the impacts of mindfulness training for an EFL teacher: Insights from a narrative inquiry study. *Issues in Educational Research*, 33(2), 471-487. <http://www.iier.org.au/iier33/cicek.pdf>
- Cicekler, C. Y., & Aral, N. (2021). Investigation of the relationship between creativity of preschool children and reflective thinking tendencies of teachers. *Research in Pedagogy*, 11(2), 405-417. <http://dx.doi.org/10.5937/IstrPed2102405C>
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2001). Exploring the landscape of Canadian teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 4(1), 1-12. <https://www.researchgate.net/publication/234731949>
- Diasti, K. S., & Kuswandono, P. (2020). Thriving through Reflecting: Current perspective on teacher professional development research in Asia context. *Journal of English Teaching*, 6(3), 220-231. <http://dx.doi.org/10.33541/jet.v6i3.1981>
- Farrell, T. S. (2004). *Reflective practice in action: 80 reflection breaks for busy teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. <https://www.amazon.com/Reflective-Practice-Action-Reflection-Teachers/dp/0761931643>
- Farrell, T. (2016). TESOL, a profession that eats its young! The importance of reflective practice in language teacher education. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 97-107. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2016.20356>
- Fathelrahman, A. (2019). Using reflection to improve distance learning course delivery: A case study of teaching a management information systems course. *Open Learning*, 34(2), 176-186. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1508338>
- Garcias, A. P., Tur, G., Mesquida, A. D., & Marin, V. I. (2020). Reflexive skills in teacher education: A tweet a week. *Sustainability*, 12(8), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su12083161>
- Gheith, E., & Aljaberi, N. (2018). Reflective teaching practices in teachers and their attitudes toward professional self-development. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 160-179. <http://dx.doi.org/10.29329/ijpe.2018.146.11>

Holy Qur'an

- Idris, K. M. (2023). Tensions of embedding reflective teaching practices in teacher education in Eritrea: A self-study on facilitation experiences. *Studying Teacher Education*, 19(3), 251- 270. <http://dx.doi.org/10.1080/17425964.2023.2202012>
- Ivanova-Armejkova R. M. (2020). On reflexive skills and competencies of the teachers. *Education Journal*, 9(4), 99-104. <http://dx.doi.org/10.11648/j.edu.20200904.12>
- Kalantari, S., & Kolahi, S. (2017). The relationship between novice and experienced EFL teachers' reflective teaching and their burnout. *Journal of Professional Capital and Community*, 20(3), 169–187. <http://dx.doi.org/10.1108/JPCC-12-2016-0032>
- Karpov, A. V. (2003). Reflexivity as a psychic property and a technique for its diagnosis. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 24(5), 45-57. <https://psystat.at.ua/publ/2-1-0-22>
- Korneenko, T. N. (2019). Reflexive methods of knowledge in educational activities: Phenomenological hermeneutics. *Obrazovanie i Nauka*, 21(6), 29-45. <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2019-6-29-45>
- Korzhuev, A. V., Ryazanova, E. L., Ikrennikova, Y. B., Sadyikova, A. R., & Shurupova, R. V. (2020). Methodological reflection as a component of the activity of the undergraduate and the competitor of the academic degree in pedagogy. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*. 12(2), 221-231. <https://www.jardcs.org/abstract.php?id=3482>
- Kozhevnikova, M. N. (2017). To the understanding of teacher's pedagogical reflection: the rationale for the humanitarian model. *Vestnik Novosibirskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, 6, 134-151. <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.09>
- Kyshtymova, I. M., & Rozhkova, N. A. (2019). Public standing of a teacher and its adjustment. *European Journal of Contemporary Education*, 8(2), 294-302. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1220265>
- Lee, H. (2005). Understanding and assessing pre-service teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699–715. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007>
- Marashi, S. M. (2023). On the relationship between reflective teaching and personality traits. *Journal of English Teaching*, 9(1), 108-125. <http://dx.doi.org/10.33541/jet.v9i1.4228>
- Mathew, P., & Peechattu, P. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), 126-131. https://apiar.org.au/wp-content/uploads/2017/02/13_APJCECT_Feb_BRR798_EDU-126-131.pdf
- Maynard, D. B., Jules, M. A., & Marshall, I. A. (2023). Unearthing the common core for reflective teacher training in Antigua and Barbuda, England, and Canada. *Power and Education*, 15(1), 85-101. <http://dx.doi.org/10.1177/17577438221109916>
- Monabbati, A., & Faravani, A. (2020). On the inter relationships of professional identity, perfectionism, and reflective teaching of Iranian EFL teachers. *Journal of Critical Reviews*, 10(7), 2491-2502. <https://www.researchgate.net/publication/347973818>
- Nagovitsyn R. S., Bartosh D. K., Ratsimor A. Y., & Neverova N. V. (2019). Modernization of regional continuing pedagogical education in the «school-college-institute». *European Journal of Contemporary Education*, 8(1), 144-156. <http://dx.doi.org/10.13187/ejced.2019.1.144>
- Natow, R. S. (2022). Policy actors' perceptions of qualitative research in policymaking: The case of higher education rulemaking in the United States. *A Journal of Research, Debate and Practice*, 18(1), 109-126. <http://dx.doi.org/10.1332/174426420X16047229138089>
- Ngololo, E. N., & Kanandjebo, L. N. (2021). Becoming reflective practitioners: Mathematics student teachers' experiences. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education*, 6(2), 128-141. <https://doi.org/10.4102/sajce.v8i1.525>

- Osmanovic Zajic, J., Maksimovic, J., & Milanovic, N. M. (2022). Personal and professional empowerment of reflective practitioner teachers during the COVID-19 pandemic. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(2), 371-385. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1337350.pdf>
- Pazhoman, H., & Sarkhosh, M. (2019). The relationship between Iranian English High School teachers' reflective practices, their self-regulation and teaching experience. *International Journal of Instruction*, 12(1), 995-1010. <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2019.12164a>
- Rashtchi, M., & Sanayi Mashhour, H. (2019). Extravert and introvert EFL teachers: How reflective teaching and burnout relate. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(3), 73-88. <http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/1012>
- Robsky, V. V. (2015). Difficulties in pedagogical reflection. *Istoricheskaya i Sotsial'no-Pedagogicheskaya Mysl*, 52, 28-35.
- Ronda, V. G., & Saldeva, O. V. (2019). The revival of values and meanings of the teacher education: Reflexive-creative approach. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(2), 266-277. <http://dx.doi.org/10.18844/cjes.v14i2.4239>
- Sellers, M. (2017). *Reflective practice for teachers*. SAGE. <https://www.amazon.com/Reflective-Practice-Teachers-Maura-Sellers/dp/1473969093>
- Shin, J. (2021). Preservice music teachers in Korea and their collaborative reflection with peers. *International Journal of Music Education*, 39(4), 371-382. <https://doi.org/10.1177/0255761420986237>
- Suphasri, P., & Chinokul, S. (2021). Reflective practice in teacher education: Issues, challenges, and considerations. *Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 62, 236-264. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1334998>
- Tkavashvili, E. (2021). The impact of teacher professional diary on their reflective, communicative and professional skill. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(2), 273-295. http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol79/273-295.Tkavashvili_Vol.79-2_PEC.pdf
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E. & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210-227. <http://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- Tsingos-Lucas, C., Bosnic-Anticevich, S., & Smith, L. (2016). A retrospective study on students' and teachers' perceptions of the Reflective Ability Clinical Assessment. *Am J Pharm Educ*, 80(6), 1-10. <https://doi.org/10.5688/ajpe806101>
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing within ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Varghese, C., Crawford, A., Morgan-Dorsey, L., Ahmed, M., Prendergast, L., & Osborn, T. (2023). When seeing is believing: A framework for reflective conversations in remote and face-to-face coaching approaches. *Early Childhood Education Journal*, 51(5), 827-835. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01349-8>