

مطالعه تجارب ژرف‌نگری معلمان متخصص دوره ابتدایی و ارائه الگوی برای توسعه آن در دانشجو - معلمان *

● شاهرخ محمدی^۱ ● دکتر محمود مهر محمدی^۲ ● دکتر مجید علی عسگری^۳ ● دکتر مصطفی قادری^۴

چکیده:

هدف مقاله حاضر مطالعه تجارب ژرف‌نگری معلمان متخصص دوره ابتدایی و ارائه الگوی برای توسعه آن در دانشجو - معلمان است. پژوهش حاضر از نظر روش، کیفی با رویکرد روایت پژوهی است. جامعه پژوهش شامل معلمان دوره ابتدایی، روش انتخاب مشارکت‌کنندگان نمونه‌گیری گلوله‌برفی و ابزار گردآوری و تحلیل داده‌ها به ترتیب مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و روش تحلیل مضمون است. یافته‌های پژوهش نشان دادند که الگوی روایت‌پژوهی مبتنی بر کاربست سه گام اصلی «مهارت فهم»، «اصول فهم» و «مضامین تربیتی» است. بر این اساس، مشاهده انفعالی - تأملی، خلاقیت، مدارا، پرسشگری و سکوت مهم‌ترین مهارت‌هایی‌اند که معلمان متخصص در تعامل با رخدادهای زندگی حرفه‌ای مورد استفاده قرار می‌دهند. بنیان فکری این مهارت‌ها مبتنی بر کاربست اصولی همچون وجه بی‌همتای انسان، محبت، ژرف‌اندیشی و مواجهه زیباشناسانه با هر تجربه زیسته است. تحقق‌پذیری این گام، زمینه‌ای مناسب برای نگاه ژرف‌نگرانه معلم متخصص در حوزه‌های شناخت، یادگیری، تدریس، ارزشیابی و رهبری آموزشی فراهم می‌سازد. دانشجو - معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از الگوی پیشنهادی، بینشی ژرف‌تر از تجارب معلمان متخصص کسب کنند و آن را در زندگی حرفه‌ای خویش به کار بندند.

کلید واژگان: ژرف‌نگری، تجربه زیسته، روایت، معلم متخصص، دانشجو - معلم، دوره ابتدایی

تاریخ پذیرش: ۹۹/۸/۱۰

تاریخ دریافت: ۹۹/۲/۱۷

* این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران. amin_mohammadi1389@yahoo.com
۲. نویسنده مسئول: استاد بازنشسته گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، ایران. mehrmohammadimahmoud@gmail.com
۳. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. aliasgari@khu.ac.ir
۴. دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. mostafa_ghaderi@yahoo.com

■ مقدمه و بیان مسئله

تربیت معلم در ایران، در تاریخ بیش از یک صد ساله‌اش فراز و فرودهای بسیاری داشته است، به‌ویژه طی چهار دهه اخیر تربیت معلم متأثر از تحولات اجتماعی و سیاسی دوره‌ای با تساهل و دوره‌ای دیگر با جدیت مورد توجه سیاستگذاران و دست‌اندرکاران نظام آموزشی قرار گرفته است. در یک دهه اخیر شاهد آغاز مرحله‌ای جدید در سیر تکاملی تربیت معلم به سبب تأسیس دانشگاه فرهنگیان و تجدیدنظر در برنامه‌های درسی و فعالیتهای آموزشی آن هستیم. اینک نظام آموزشی ایران همزمان با دو پدیده روبه‌رو است: از یک سو، طی هفت سال آینده شاهد خروج بخش زیادی از معلمان به سبب بازنشستگی خواهد بود (خنifer، ۱۳۹۸). از سوی دیگر، یافته‌های پژوهشی نیاز به بازنگری در برنامه‌های درسی دوره‌های مختلف نظام تربیت معلم را نشان می‌دهند که مخاطب اصلی آن معلمان جوان و جدیدالاستخدام هستند (خوش‌گفتار مقدم و خرازی، ۱۳۹۶؛ جمشیدی‌توانا و امام‌جمعه، ۱۳۹۵؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۲؛ طاهری، عارفی، پرداختچی و قهرمانی، ۱۳۹۲).

این دو پدیده، نظام آموزشی ایران را طی سالهای پیش رو با چالشی عمیق به نام «معلمان جوان بی‌تخصص» روبه‌رو خواهد کرد. در نامگذاری این چالش، واژه تخصص کاملاً آگاهانه انتخاب شده است. اریکسون، کرامپه و تش-رومر^۱ (۱۹۹۳) معتقدند - به‌عکس تعبیر رایج از واژه تخصص که عموماً کسب یک مدرک دانشگاهی از سوی افراد است - که آن خصلتی نیست که به‌سادگی و در زمانی کوتاه محقق شود و حداقل ده سال زمان نیاز هست تا فردی به سطحی بالا از کارکرد مؤثر در حرفه خود برسد. به‌همین دلیل، اریکسون و همکاران وی، مهم‌ترین ویژگی متخصص را عمل فکورانه وی می‌دانند. همچنین تخصص از دیدگاه اریکسون، چارنس^۲، فلتوویچ^۳ و هافمن^۴ (۲۰۰۶) یک امر پایان‌پذیر نیست، بلکه فرایندی ادامه‌دار و تکوینی است. طبیعی است که اهمیت این تخصص در هیچ حرفه‌ای بالاتر از شغل معلمی نیست که وظیفه تعلیم و تربیت آدمی را عهده‌دار است. در چنین شرایطی است که نظامهای آموزشی موفق دنیا، همچون ژاپن، مدت زمان مدیدی است که به ارزش و جایگاه «معلمان متخصص» پی برده و تلاش وافر به کار برده‌اند تا در روند تدریجی جایگزینی معلمان نسل پیشین با نسل جوان، تجارب ژرف‌نگرانه آنان را منتقل سازند (گونارسدوتیر^۵، ۲۰۱۶). در واقع مسئله اصلی پژوهش حاضر تأکید بر این نکته است که نظام آموزشی در کل و نظام تربیت معلم به‌ویژه با دو مشکل روبه‌رو هستند. از یک سو مدارس در حال از دست دادن معلمان متخصص و با تجربه‌ای‌اند که وارد دوره بازنشستگی می‌شوند، بی‌آنکه تخصص و تجارب ارزشمند خود را برای معلمان جوان به میراث بگذارند. معلمانی

1. Ericsson, Krampe & Tesch-Römer
2. Charness
3. Feltovich
4. Hoffman
5. Gunnarsdóttir

که سالها در کلاسهای مدارس شهری و روستایی تجربه اندوخته و به متخصصانی فکور تبدیل شده‌اند. از سوی دیگر، نظام تربیت معلم تمهیدی مناسب و کارا برای آموزش، حفظ، مستندسازی و انتقال این تجارب به دانشجو - معلمان نیندیشیده است. بر این اساس تأکید پژوهشگران حاضر بر درک و فهم تجربه معلمان به‌منزله اقدامی اساسی برای یادگیری است. تنوع تجربه‌های ژرف‌نگری معلمان متخصص می‌تواند فرصتی ارزشمند برای افزایش کارایی معلمان جوان و توسعه اثربخشی نظام تربیت معلم ایجاد کند (قادری، ۱۳۹۳). به این ترتیب اصالت و اهمیت پژوهش حاضر مبتنی بر خلأ تجربه‌هایی است که میان یک معلم متخصص و یک دانشجو - معلم وجود دارد. براساس درک این مسئله، هدف پژوهش حاضر مطالعه تجارب ژرف‌نگری معلمان متخصص دوره ابتدایی و ارائه الگو برای دانشجو - معلمان است. در راستای این هدف، پرسشهای اساسی این پژوهش عبارت‌اند از: اولاً مهارت‌های یک معلم متخصص چیست؛ ثانیاً چه اصولی بنیانهای فکری معلم متخصص را در فضای حرفه‌ای شکل می‌دهد و ثالثاً، مضامین اصلی حرفه‌ای شکل‌دهنده روایتهای آنان کدام‌اند؟

■ مبانی نظری و پیشینه پژوهش

فهم و درک تجربیات ژرف‌نگرانه معلمان متخصص از اهمیتی بسزا برخوردار است. از یک سو این تجربیات می‌تواند زمینه‌های تربیت حرفه‌ای و بهبود عملکرد نومعلمان را فراهم آورد و از سوی دیگر به شناخت دقیق مسائل، ظرفیتها و قابلیت‌های محیط‌های آموزشی کمک کند. یکی از ویژگیهای اساسی معلمان متخصص، ژرف‌نگری و تأمل آنان در امور است. امروزه ژرف‌نگری به بخشی از برنامه‌های تربیت معلم تبدیل شده و واژه‌هایی همچون تدریس فکورانه^۱، عمل ژرف‌نگرانه، تفکر ژرف‌نگرانه، معلم‌پژوهنده و معلم متخصص در انواع مباحث علوم تربیتی استفاده می‌شوند. ساکی (۱۳۹۵) ژرف‌اندیشی را رفتارهایی شناختی و عاطفی تعریف می‌کند که در نتیجه آنها افراد بینش جدید و درکی عمیق‌تر از تجربیات خود پیدا می‌کنند. این بینشها به‌ویژه در مشاغلی همچون معلمی که با رخدادهای فاقد ساختار و نسبتاً پیچیده انسانی سروکار دارند، از اهمیت بیشتری برخوردارند. بن‌مایه مفهوم ژرف‌نگری، تأمل در بررسی رخدادهاست. تأمل هنگامی صورت می‌گیرد که فرد با برگشت به عقب به چرایی و چگونگی یک رویداد فکر می‌کند (مهر محمدی، موسی‌پور، احمدی، مشفق‌آرانی، آل‌حسینی و همکاران، ۱۳۹۴). مفهوم تأمل^۲ را جان دیویی^۳ بیان کرده است. او تأمل را توجه مداوم و با دقت می‌داند که در پرتویی از موقعیتها رخ می‌دهد (جمشیدی‌توانا و امام‌جمعه، ۱۳۹۵). مهر محمدی و همکاران (۱۳۹۴) معتقدند که در فرایند تأمل هم پیش‌بینی آینده و هم بازنگری گذشته مورد توجه قرار می‌گیرد. در حقیقت هدف از تأمل حرفه‌ای آن است که از کنشهای عادی و روزمره که ریشه در تفکر متعارف (غیر تأملی) دارند، به‌سوی

1. Reflective teaching
2. Reflection
3. John Dewey

عمل فکورهانه^۱ یا تأملی حرکت کنیم.

در عمل تأملی^۲، معلم متخصص و فکور^۳ با دیدی انتقادی عمل خود را مورد بررسی و تحلیل قرار می‌دهد و ایده‌هایی را در ذهن خود می‌پروراند تا عملکرد خود را بهبود و یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا بخشد (امانی، ۱۳۹۴). البته ابعاد این مفهوم هنوز به‌روشنی تعیین نشده است. برخی از مؤلفه‌های معلم متخصص که به‌صورت مشخص مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته‌اند، عبارت‌اند از: ژرف‌نگری (دانیلسون^۴، ۲۰۰۷)، ارائه بازخوردهای درونی ضمن ژرف‌نگری و عمل^۵ آگاهی‌بخش (نایت^۶، ۲۰۱۱)، خودمدیریتی و خوداصلاح‌گری^۷ (الیسون^۸ و هیز^۹، ۲۰۰۳) و خودراهبری^{۱۰} (کاستا^{۱۱} و گارمستون^{۱۲}، ۲۰۰۲).

برونداد ژرف‌نگری و تأمل معلم متخصص از طریق انتقال تجارب زیسته و بهره‌گیری از روشهایی همچون «روایت‌پژوهی» امکان‌پذیر است. در واقع، معلمان جوان و دانشجو - معلمان برای درک بهتر عملکرد حرفه‌ای خود به تجارب معلمان متخصص نیاز مبرم دارند، چرا که روایت‌های آنان بستری برای فهم درست معنای موقعیتهای موجود در مدرسه هستند (عطاران و عبدلی، ۱۳۹۱). پایانر متخصص معروف برنامه‌درسی روایتگری را نوعی اعتراف تربیتی می‌داند؛ اعتراف به اشتباه و بی‌عدالتی (قادری، ۱۳۹۳). روایت‌پژوهی رویکردی است در خدمت آلام و رنج‌های معلمان و زبانی برای بیان معانی و ادراکاتی که از طریق پژوهش‌های کمی قابل کاوش نیستند.

کارایی بهره‌گیری از تجارب ژرف‌نگرانه معلمان متخصص در تربیت معلم سبب افزایش علاقه پژوهشگران تربیتی به آن شده است. در جدیدترین تحقیق، باوانه^{۱۳}، مومن^{۱۴} و الداله^{۱۵} (۲۰۲۰) نشان دادند که در اردن میان مردان و زنان معلم در به‌کارگیری شیوه‌های تأملی تفاوتی معنادار وجود دارد. رحمت^{۱۶}، ولیوجنگ^{۱۷} و ویدواتی^{۱۸} (۲۰۱۹) نشان دادند که تفکر تأملی می‌تواند فراگیران را به شناسایی

1. Reflective practice
2. Reflective action
3. Reflective teacher
4. Danielson
5. Praxis
6. Knight
7. Self-modify
8. Ellison
9. Hayes
10. Self-directed
11. Costa
12. Garmston
13. Bawaneh
14. Moumene
15. Aldalalah
16. Rahmat
17. Wilujeng
18. Widowati

راه‌حلها ترغیب کند. لئو و چن^۱ (۲۰۱۹) پژوهشی با عنوان «استفاده از مطالعه موردی برای ارتقای تفکر تأملی در آموزش معلمان» انجام داده‌اند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهند که روش مطالعه موردی ممکن است دیدگاه دانشجو - معلمان را تغییر ندهد، اما مطمئناً می‌تواند تفکر تأملی آنها را در مورد بعضی موضوعات افزایش دهد. اونور و یورداکول^۲ (۲۰۱۹) پژوهشی با عنوان «توسعه تفکر تأملی از طریق نظریه عمل ارتباطی» انجام دادند. نتایج پژوهش مبین آن بود که انجام دادن کارهای گروهی کوچک، نوشتن مطالب و بازخورد آنها می‌تواند در بازتعریف، درک و تأمل موقعیتها مؤثر باشد. اردوغان^۳ (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که فعالیتهای تأملی بر رشد و توسعه مهارتهای تفکر انتقادی تأثیر مثبت دارد. بالاخره دیپاردو^۴، ویتنی^۵، فلیشر^۶، جانسون^۷، میئر^۸، مک‌کراکن^۹ و همکاران، (۲۰۰۶) با بررسی دوره آمادگی سال اول معلمی دریافتند که تمرین ژرف‌نگری برای حل مشکلات موقعیتهای معین می‌تواند به معلمان جوان کمک کند تا یادگیری خود را ادامه دهند و مشکلات حرفه‌ای خویش را در زمینه دانش محتوایی حل و فصل کنند. سوی‌سنگ‌وارن و وانگ‌وانیچ^{۱۰} (۲۰۱۴) دریافتند که بهبود مهارتهای تدریس از طریق کاربست ژرف‌نگری حرفه‌ای معلمان و حضور معلم متخصص همراه با معلم جوان در کلاس درس امکان‌پذیر است. براندنبورگ^{۱۱}، گلاسول^{۱۲}، جونز^{۱۳} و رایان^{۱۴} (۲۰۱۷) به روشهای تغییر معلم عادی به معلم ژرف‌نگر اشاره کرده‌اند. این روشها عبارت‌اند از: توسعه مهارتهای پژوهشی، افزایش و توسعه مشارکت حرفه‌ای میان معلمان. پیتزو و مایلا^{۱۵} (۲۰۱۳) با بررسی مفهوم عمل ژرف‌نگرانه از طریق اقدام‌پژوهی دریافتند که اکثریت دانشجو - معلمان تحت تأثیر توسعه حرفه‌ای خود قرار گرفته بودند. رادولسکو^{۱۶} (۲۰۱۲) نیز از دانشجویان ۱۴ مرکز تربیت‌معلم می‌خواهد درک خود را از فرایند ژرف‌نگری ارائه دهند. یافته‌ها نشان دادند که دانشجو - معلمان توانستند تداخل اعتقادات قدیمی با نظریات جدید حرفه معلمی را درک کنند. در ایران و در سالهای اخیر توجه به تجارب ژرف‌نگرانه معلمان متخصص کم و بیش از زوایای گوناگون مورد توجه قرار گرفته است. میرزایی، پنگ^{۱۷} و کاشفی (۲۰۱۴) در ارزیابی مهارتهای تفکر ژرف‌نگرانه

1. Liu & Chen
2. Ünver & Yurdakul
3. Erdogan
4. DiPardo
5. Whitney
6. Fleischer
7. Johnson
8. Mayher
9. McCracken
10. Soisangwarn & Wongwanich
11. Brandenburg
12. Glasswell
13. Jones
14. Ryan
15. Pitsoe & Maila
16. Rădulescu
17. Phang

معلمان از پنج مهارت مشاهده، ارتباط، کار گروهی، قضاوت و تصمیم‌گیری نام برده‌اند. طالب‌زاده‌نوبریان، قادری و جودی‌اصفهان‌حق (۱۳۹۸) نشان دادند که اهداف و محتوای برنامه‌درسی، روشهای تدریس و ارزشیابی اجراشده در دوره متوسطه از دیدگاه دبیران در حد کم به پرورش تفکر تأملی توجه داشته‌اند. یافته‌های پژوهش طاهری و هویدا (۱۳۹۸) نشان می‌دهند که میان رهبری تأملی با خودکارآمدی معلمان رابطه‌ای مستقیم و معنادار وجود دارد. سیمین، فلاحتی، قاسمی‌پور و ابراهیمی (۱۳۹۵) تأکید می‌ورزند باوجود اینکه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلم فکور و خلاق تأکید دارند، اما عملکرد دانشگاه فرهنگیان در این زمینه ضعیف بوده است. ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۵) نشان می‌دهند که روایت‌نگاری تأملی روشی مناسب است که دانشجو - معلمان، دانش عملی شخصی خود را کشف و توسعه دهند و فرصتی برای واکاوی تجربه است. جمشیدی‌توانا و امام‌جمعه (۱۳۹۵) در بررسی تأثیر کارورزی فکورانه بر رشد شایستگیهای دانشجو - معلمان دریافتند که میزان شایستگی حرفه‌ای دانشجو - معلمانی که با برنامه‌درسی کارورزی فکورانه آموزش دیده‌اند نسبت به گروهی که با روش سنتی کارورزی آموزش دیده‌اند، بیشتر بود. قربانی و میرشاه‌جعفری (۱۳۹۵) در پژوهش خود مأموریت اصلی دانشگاه فرهنگیان را تربیت معلمانی توانمند و شایسته دانسته و برای تحقق یافتن هدف برنامه‌درسی کارورزی، رویکرد تربیت معلم فکور را پیشنهاد کرده‌اند. گلکار و شریفیان (۱۳۹۵) معتقدند که استفاده از پژوهش روایتی در رشد حرفه‌ای معلمان، تقویت مهارتهای معلم پژوهنده، هویت‌بخشی به معلم، بهبود فرایند ارزشیابی و افزایش اثربخشی دوره‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت کاربردی بسزا دارد. امانی (۱۳۹۴) نیز یکی از ویژگیهای معلمان قرن ۲۱ را خلاق بودن دانسته و لازمه خلاق بودن را فکور بودن معرفی کرده است. به نظر وی سه ویژگی معلمان فکور آگاه بودن، روحیه پرسشگری و بازسازی است.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت هر دوگروه پژوهشهای خارجی و داخلی بستری مفید برای اجرای بهتر پژوهش حاضر فراهم ساخته‌اند، با وجود آنکه تفاوتیابی میان اهداف آنها و هدف پژوهش حاضر دیده می‌شود. همچنین هر یک از پژوهشها با تمرکز به بعضی از ابعاد مورد توجه پژوهش حاضر، به درک بهتر مطالعه تجارب ژرف‌نگرانه معلمان متخصص برای تدارک یک الگوی مفهومی کمک نموده‌اند.

■ روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر روش، کیفی با رویکرد روایت‌پژوهی^۱ است. جامعه آماری شامل همه معلمان متخصص دوره ابتدایی شهرستان پاوه، استان کرمانشاه بود. از آنجا که در پژوهشهای روایی به جای حجم اطلاعات، عمق آن مورد تأکید است، شماری معدود به عنوان نمونه تحقیق انتخاب می‌شوند (عطاران، ۱۳۹۵). بر همین اساس، پژوهشگران حاضر تصمیم گرفتند معلمانی را انتخاب کنند که با عنایت به

1. Narrative inquiry

تعریف عملیاتی از معلم متخصص، دارای اشتغال در میان معلمان جامعه آماری باشند و بیش از ده سال سابقه تدریس در مدارس ابتدایی داشته باشند. از این رو پنج معلم دوره ابتدایی اهل شهرستان پاوه (استان کرمانشاه) با بهره‌گیری از روش گلوله‌برفی انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته (روش مصاحبه روایتی) استفاده شد. در این روش، مصاحبه با یک سؤال مولد آغاز می‌شود تا معلم روایت خویش را از زندگی حرفه‌ای بیان کند. در ادامه سؤالاتی مطرح می‌شوند که هدف از آن استخراج مفاهیم نظری مستتر در هر روایت، اصول بنیانی و تقلیل کل روایت به مخرجهای مشترک است (ذکایی، ۱۳۸۷). طول مدت مصاحبه‌ها به‌طور میانگین دو ساعت و ۱۴ دقیقه بود. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون روایتی استفاده شده و مضامین به روش استقرایی بررسی شده‌اند (پاتن^۱، ۱۹۹۰)، به این صورت که پس از بررسی روایت‌های معلمان، مفاهیم مشترک استخراج، سپس تبدیل به تم یا مضمون موردنظر شدند. به‌منظور تعیین اعتبار پژوهش، از راهبرد درگیری طولانی مدت پژوهشگر اصلی با موضوع پژوهش استفاده شده است (کرسول^۲، ۲۰۰۷). انتخاب این راهبرد با توجه به اینکه پژوهشگر اصلی، خود معلمی است با بیش از ۲۵ سال سابقه تدریس، کاملاً منطقی به نظر می‌رسد. برای تعیین روایی و پایایی مطالعه از چهار ملاک اعتبار، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری به‌شرح زیر استفاده شده است:

- **اعتبار:** صرف زمان کافی برای هر مصاحبه و تأیید فرایند پژوهش از سوی دو تن از استادان گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد علوم و تحقیقات).
- **انتقال‌پذیری:** کسب نظر و تأیید چهار معلم دوره ابتدایی شهرستان پاوه که در پژوهش مشارکت نداشتند، در زمینه یافته‌های پژوهش.
- **اطمینان‌پذیری:** یادداشت‌برداری، ثبت و ضبط کلیه مصاحبه‌ها و رخدادها در طول مصاحبه.
- **تأییدپذیری:** مستندسازی و حفظ همه گامهای پژوهش با نظارت تام استادان راهنما و مشاور.

■ یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش در چهار بخش ارائه می‌شوند: بخش اول به توصیف ویژگیهای جمعیت‌شناختی معلمان روایتگر اختصاص دارد. در بخش دوم، مهارتهای معلم متخصص در تعامل با رخدادهای زندگی حرفه‌ای مورد بررسی قرار می‌گیرند. در بخش سوم به این پرسش پاسخ داده می‌شود که اصول فکری معلمان ژرف‌نگر در رویارویی با فراگیران، والدین آنها، همکاران و محیط پیرامونی مدرسه چیست. در بخش چهارم الگوی مفهومی مبتنی بر سه گام مهارتها، اصول و مضامین تربیتی برای استفاده دانشجو - معلمان ارائه می‌شود.

1. Patton
2. Creswell

بخش اول: ویژگیهای مشارکت کنندگان

ادراک روایتها تا حد زیادی منوط به شناخت نسبی از ویژگیهای راویان داستان است. با عنایت به این واقعیت اطلاعات اولیه حاصل از ملاقات حضوری پژوهشگر اصلی پژوهش حاضر با معلمان متخصص نشان می‌دهد که از لحاظ جنسیت، سه معلم مرد و دو معلم زن در فرایند پژوهش شرکت داشته‌اند. از لحاظ سن، اکثریت معلمان بیش از ۴۰ سال داشتند و فقط یک نفر ۳۶ ساله بود. از لحاظ سابقه کار، چهار نفر از معلمان متخصص بیش از ۲۰ سال سابقه تدریس داشتند و یک نفر بیش از ۱۲ سال سابقه معلمی داشت. همچنین سطح تحصیلات دو معلم مدرک کارشناسی، یک معلم کارشناسی ارشد و دو معلم دکتری بود. وضعیت تأهل معلمان متخصص نشان می‌دهد که چهار نفر متأهل بودند. نکته پایانی اینکه همه معلمان متخصص دارای اشتغالی بسیار خوب از نظر شیوه تدریس و روابط انسانی با فراگیران در میان همکاران و والدین، بیش از ده سال سابقه تدریس در پایه‌های مختلف دوره ابتدایی و سابقه خدمت در مدارس شهری و روستایی بودند. این اطلاعات نشان می‌دهد که معلمان متخصص منتخب برای مصاحبه از دو ویژگی اساسی «تجارب انبوه» و «تنوع تجارب» برخوردار بودند. این دو ویژگی نشانگر آن است که معلمان منتخب طی بیش از یک دهه با فراگیران با پیشینه متفاوت اقتصادی و اجتماعی سروکار داشته‌اند و طبعاً شناخت خوبی از پیشینه اجتماعی، فرهنگی و خانوادگی دانش‌آموزان شهری و روستایی دارند.

بخش دوم: نگاه روایتگرانه

معلمان دوره ابتدایی ویژگیهای متمایز بسیاری با دیگر معلمان دوره‌های تحصیلی دارند. بخش عمده این تمایز به ویژگیهای مخاطب آنان یعنی کودکان باز می‌گردد. سروکار داشتن با کودکان نیازمند نگاه، تفکر و عمل خاص خود است. درک تجارب زیسته معلم ابتدایی و انتقال آن به چرخه انتقالی از معلمان متخصص به دانشجو - معلمان، وابسته به درک ویژگیهای متمایزی است که ما آن را «مهارت‌های حاکم بر نگاه روایتگرانه» می‌نامیم. با توجه به تحلیل مصاحبه‌ها این مهارتها عبارت‌اند از: (۱) مشاهده انفعالی - تأملی، (۲) خلاقیت، (۳) مدارا، (۴) پرسشگری و (۵) سکوت.

۱. مشاهده انفعالی - تأملی

هنر دیدن، هنر مشاهده کردن وجه تازه و نوشونده چیزهایی است که هر روز آنها را می‌بینیم. برای فهم هنر دیدن، باید گوش به روایت‌های معلم متخصص سپرد (آل حسینی، ۱۳۹۵). دیدنی که نخست انفعالی است و سپس تأملی. دیدن انفعالی چیست؟

«از نظر من معلم ژرف‌اندیش در کلاس درس، سرگشته‌ای است که از دیدن دانش‌آموز چون

یک اثر بی‌همتای هنری غرق در حیرت شده» (مصاحبه‌شونده الف).

معلم در مرحله دیدن انفعالی، به دقت همه چیز را زیر نظر دارد. دیدنی آگاهانه و مبتنی بر بردباری، آنگونه که نیچه می‌گوید «آدمی باید بیاموزد با بردباری و با دقت در جزئیات بدون تعجیل در داوری مجال دهد اشیاء و صداها به سوی او بیایند و تفاوت و منحصر به فرد بودن خویش را به او بنمایانند» (نیچه، ۱۳۷۶، ۱۰۵-۱۰۴)، آنگاه است که دیدن تأملی آغاز می‌شود. دیدن انفعالی که با حیرت درگیر بود با تأمل، به دیدنی فعال مبدل می‌شود. یکی از روایتهای معلمان مثال خوبی برای نمایش مشاهده انفعالی- تأملی است. روایتی که معلم در آن، نخست حیران عمل کودکان بازیگوشی است که در فکر شوخی کردن با پیرمرد فقیری‌اند که زیر درختی به خوابی عمیق فرو رفته است. معلم، دانش آموزان را برای گردش علمی به صحرای بیرون روستا برده است. او به بچه‌ها پیشنهاد می‌دهد برای شوخی با پیرمرد بهتر است آنها پول توجیبی خود را جمع کنند و درون کفشهای مندرس او بریزند. آنگاه مشاهده تأملی رخ می‌دهد. کودکان سکه‌های خرد خود را با شور و شوق جمع می‌کنند و درون کفش پیرمرد می‌ریزند. آنگاه با معلم پشت دیوار مخروبه‌ای به نظاره اثر شوخی خود و واکنش پیرمرد می‌نشینند که از خواب برمی‌خیزد و حیران از دیدن سکه‌ها، دست به سوی آسمان دراز می‌کند برای شکرگزاری از این نعمت.

۲. خلاقیت

روانشناسان تعاریفی متعدد از خلاقیت ارائه داده‌اند. برای مثال، توانایی نگاه جدید و متفاوت به موضوعات (اونور و یورداکول، ۲۰۱۹) و حل مفید و بدیع مسئله (حاجبی، ۱۳۹۸)؛ ولی آنچه آشکار است عدم موفقیت نظام آموزشی در پرورش فراگیران خلاق است (رحمتی، ۱۳۹۰؛ سلیمی و عصاره، ۱۳۹۲). معلم متخصص و فکور می‌تواند با وجود محدودیتها، کلاسی فعال، پویا و خلاق داشته باشد.

«بسیاری از افراد از وجود استعداد خلاقیت در خود، اطمینان کامل داشته و از دل به دریا زدن هراسی به خود راه نمی‌دهند، اما بسیاری نیز احساس می‌کنیم که نمی‌توانیم این کار را انجام دهیم. در چنین مواقعی ممکن است احساس کنیم که با استعداد نیستیم، اما همه می‌توانیم به یک معلم خلاق تبدیل شویم» (مصاحبه‌شونده د).

فراگیران نسبت به معلمانی که روشهای قدیمی و روند همیشگی تدریس را کنار می‌گذارند، واکنش مثبتی نشان می‌دهند. فراگیران به همان اندازه که علاقه‌مند به معلمان صبور و توانمندند، همان قدر هم معلمانی را که درسهایشان غافلگیرکننده و جذاب است، تحسین می‌کنند. وجه مشترک همه معلمان متخصص در نگاه خلاقانه آنان به محیط آموزشی است.

۳. پرسشگری

پرسشگری معلم فکور معطوف به طرح سؤال برای فراگیر نیست. مخاطب اصلی پرسش، معلم است. پرسشهای بسیاری که به ذهن معلم خطور می‌کنند، پرسیدن از دانش آموز، از خانواده‌اش، از همه چیز

و همه کس. اما معلم ژرف‌نگر در کلاس درس، صبر را پیشه خود می‌کند و بر ذهن پرسشگر بند می‌زند تا ببیند دانش‌آموز چه می‌خواهد بداند. لازمه ژرف‌نگری، کم کردن سرعت فکر است تا بتوان بیشتر تأمل کرد. یکی از معلمان راوی در این باره می‌گوید:

«اگر از اهمیت پرسش در تعلیم و تربیت بسیار سخن رفته است، به پیامدهای منفی آن نیز کمتر پرداخته شده. پرسیدن یا یک کنش است یا یک واکنش که در هر دو حالت یک فعالیت است. اگر فعالیت در یادگیری مهم است که هست، گشودگی، انفعال و مجال دادن به امر غریب از اُملات یادگیری و شانس برای رهیدن از امتداد فهم پیشینی است» (مصاحبه‌شونده الف).

اینگونه است که مخاطب اصلی پرسشگری، خود معلم فکور است. در این نگاه جدید، روال سنتی پرسشگر - پاسخگو عوض می‌شود و معلم ژرف‌نگر، دائم خود را در مقام پاسخگو می‌بیند. این یکی از بزرگ‌ترین درس‌هایی است که سیمرغان جوان تعلیم و تربیت باید از روایت‌های مبتنی بر تجربه زیسته معلمان متخصص بیاموزند.

۴. سکوت

روی دیگر سکه پرسش، سکوت است. سکوت یکی از عملکردهای ذهن فعال است، اراده‌ای برای نگفتن. فیلسوف معروف آلمانی، هگل^۱ سکوت را شرط یادگیری می‌داند (چناری و کرباسیان، ۱۳۹۴)، درحالی‌که در نظام آموزشی کنونی، به دلیل حجم وسیع اطلاعات و نقش فعال معلم و منفعل فراگیر، زمانی برای تفکر و تأمل وجود ندارد. معلم عادی کمتر می‌شنود و بیشتر حرف می‌زند. او اهل سکوت نیست، درحالی‌که در نگاه روایتگرانه معلم متخصص، سکوت یک روش تربیتی است:

«سکوت به معنی بی‌محلی یا نوعی توهین به مخاطب نیست. سکوت نوعی تفکر برای مسائل است؛ حاصل بازاندیشی تجارب و دانش معلم» (مصاحبه‌شونده ب).

سکوت معلم متخصص، گاهی منفعلانه و زمانی فعالانه است. سکوت منفعلانه، توافقی است در برابر امر ناشناخته، حیرتی است در برابر راز، بند آمدن نفس است روبه‌روی زیبایی و شغف است در حضور شکوه. این اتفاقی است که هر از چندی، هر معلمی آن را تجربه می‌کند در برابر عظمت حادثه‌ای در کلاس و مدرسه. سکوت فعالانه معلم ولی فرصتی است برای نشستن به تحلیل وجود خود، مجالی است برای پرواز فراگیر و غنیمتی برای شکار لحظه‌های ناب معلمی.

۵. مدارا

معلم ژرف‌نگر در قالب تعریف آشنایی که دانش‌آموزان از معلم دارند، نمی‌گنجد. او محیط اجتماعی خود و شاگردانش را به‌خوبی می‌شناسد، از بداقبالیها، شکستها و مشکلات روزمره آنها و خود آگاه است،

1. Hegel

دردآشنایی برای همکاران و والدین. او ضمن پذیرش کارکرد و سودمندی روشمندی منطقی امور، به مواجهه غیرمنطقی با مسائل آشنا و هر یک را حائز اهمیت تربیتی بسیار می‌داند. این آشنایی‌ها، به او روح و روانی مداراگونه بخشیده است. هر روایتی که از معلمان متخصص می‌شنویم مدارا کردن او در لابلای سطور آن موج می‌زند:

«خرابی جاده‌ها، دوری مدارس، نبود امکانات، محرومیت‌های گوناگون فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی که بچه‌ها، خانواده‌ها و مدرسه را احاطه کرده است و ناملازمات اداری مرسوم، کم و بیش به همه ما مدارایی بخشیده نهاده‌ینه شده در وجود» (مصاحبه‌شونده د).

بخش سوم: اصول ژرف‌نگری

پیش از این توضیح دادیم که معلم ژرف‌نگر آراسته به چه مهارت‌هایی برای فهم رخدادهای زندگی حرفه‌ای خود است. پرسشی که در اینجا مطرح می‌شود این است که این معلمان بر بنیان کدام اصول فکری از این مهارت‌ها سود می‌جویند. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها مبین وجود چهار اصلی است که زیربنای فکری معلم متخصص را در مواجهه با رویدادهای محیطی شکل می‌دهد. این اصول عبارت‌اند از اعتقاد به وجه بی‌همتای آدمی، محبت، تأمل و مواجهه زیباشناسانه که به تفکیک به آنها اشاره می‌شود:

۱. وجه بی‌همتای انسان

دیرزمانی است که روانشناسان به وجه بی‌همتای هر انسان اشاره و تفاوت‌های فردی را در فراگرد یادگیری حائز اهمیت می‌دانند. با این وجود، نظام‌های رسمی تعلیم و تربیت بر استانداردسازی از طریق ابزارهایی همچون زبان، برنامه‌های درسی و آزمون‌ها اصرار می‌ورزند. معلم متخصص در نگاه روایتی خود، به تفاوت‌ها حساس است. او تفاوت‌ها را در وضعیت ظاهری، روابط با همسالان، گوشه‌گیری، لکنت زبان و عدم اعتماد به نفس فراگیر می‌بیند و به اندیشه می‌نشیند. معلم ژرف‌نگر تلاش می‌کند وجه بی‌همتای تک‌تک دانش‌آموزان را با ارتباط فعال، بهتر بشناسد. این معنا در کلام یکی از معلمان متخصص مشهود است:

«ارتباط، برای تجلی بی‌نظیری و تنهایی ماست. با دیگران ارتباط برقرار می‌کنیم تا منیت به تالاف درآید و فردیت چون ستاره‌ای چشمک زند و درخشیدن گیرد، نه اینکه اشتراکات فزونی گیرند و موجب همسانی شوند. ارتباط، معطوف به خود است. با دیدن هر کودک، من تلاش می‌کنم خود را بهتر بشناسم. هر شاگرد ستاره‌ای است در آسمان دنیای من» (معلم الف).

بر پایه این فردیت، تدریس یا هر گفت و گوی دیگر میان معلم ژرف‌نگر با فراگیران به منزله یک کنش ارتباطی، فقط وابسته به برنامه‌درسی، فضای کلاس و محیط مدرسه نیست. به‌عکس، فضای محیطی و عوامل متفاوت جغرافیایی، فرهنگی، زبانی، مذهبی و اقتصادی رابطه او را با فراگیران شکل می‌دهند.

به این ترتیب می‌توان دید که چگونه فردیت بی‌همتای هر فراگیر و هر معلم، حضوری پررنگ در روایتها دارد. در قصه‌ای، معلم فقط راوی سوم شخص و ناظری است که صبح زود با دانش‌آموز به باغ گردو می‌رود. در داستانی دیگر، شاهد همکاری است که با واهمه دیر رسیدن به مدرسه در روستایی دور دست، خوشی کوتاه مدت «افزایش حقوق» را به سرعت فراموش می‌کند و در قصه‌ای دیگر، شاگردی است با اعتماد به نفس کم که هر روز عصر سؤالات و پاسخهای درسهای کلاس فردا را از معلمش دریافت می‌کند. این جلوه‌های گوناگون ارتباطی همگی بر این واقعیت استوارند که برای معلم متخصص، هر دانش‌آموز یک راز است:

«کلاس، رژه هر روزه آدمهایی یک شکل و یک قالب در برابر چشمان من نیست. هر کلاس، هویتی خاص خود را دارد و هر شاگرد شخصیتی جدا از دیگران. گاهی فکر می‌کنم من در جست‌وجوی هویت گم شده خودم در چشمان زل زده بچه‌هایی هستم که هر روز روبه‌روی من نشسته‌اند» (معلم ج).

از این رو کلاس صحنه‌ای است دو طرفه برای شناخت همدیگر و خود. بدین گونه است که معلم متخصص، به جای تکیه بر قوه حافظه و تکرار مکرر مفاهیم و توصیفهای تکراری جهان، دانش‌آموزان را به دیدن و از نو دیدن ترغیب می‌کند تا با توصیف دیگر گونه‌اشیا و امور، آشنایی‌زدایی از پدیده‌ها را هم خویش قرار دهند.

۲. عشق‌ورزی و محبت

معلمی شغلی است آمیخته با عاشقی. عشق به یادگیری، یاددهی و فراگیر. معلم عاشق، خستگی نمی‌شناسد. به این ترتیب در همه روایتها، عشق و محبت معلمان متخصص موج می‌زند. آنان نگران درس، فقدان امکانات آموزشی، مسائل خانوادگی و چالشهای اجتماعی جامعه و دانش‌آموز هستند:

«معلم در بین دانش‌آموزان به خاطر عشق و صبوری شهرت دارد. کاری که از روی عشق باشد برکت خواهد داشت. برکت این کار تربیت نسلی است که آینده مملکت را قرار است بسازد. معلم که باشی، نه برف سد راحت می‌شود، نه تگرگ، نه صخره‌ها و راههای صعب‌العبور و نه ترس از درندگان وحشی» (معلم ه).

و

«به من بگویند چه کسی بدون صبر می‌تواند سختیهای جاده، دانش‌آموزان درس نخوان، امکانات نامناسب و بچه‌های شلوغ را تحمل کند و خم به ابرو نیاورد» (معلم ب).

عشق معلم، عشق محدود به شرط و شروط نیست. عشق به خودی و غیر خودی نیست. به همه دانش‌آموزان عشق می‌ورزد.

«دانشی که زاده عشق است سطحی نیست. معلم باید دیگران را چنان که هستند بپذیرد و ببیند. مثلاً من ممکن است دانش‌آموزی را تندخو ببینم ولی معلم عاشق می‌فهمد که این فرد

نگران است یا احساس تنهایی می‌کند، لذا اوقات تلخی او را معلول چیز دیگری می‌داند. معلم، اهل همدردی و همدلی است» (معلم ب).

وجه اشتراک همه روایتها توجه معلم متخصص به مشکلات دانش‌آموزان است. البته از مشکلات خویش نیز غافل نیست. با این وجود هر روایت نشان می‌دهد معلم پا که در کلاس می‌گذارد غم خود را فراموش و محبت را نثار دانش‌آموز می‌سازد. معلم در کلاس، همزمان نقش پدر و مادری را دارد که باید با عشق، فرزندان خویش را در آغوش کشد و به راه آورد. او بسیاری از رفتارهای ناهنجار فراگیران را که معلول شرایط نامساعد خانواده یا اطرافیان است، با محبت و صبر تحمل می‌کند.

۳. تأمل

تفکر، ژرف‌اندیشی و تأمل ابزارهای مؤثر در دستان معلم خردمند برای ورود به صحنه کلاس و درس‌اند. فکر، شکل‌دهنده رابطه اولیه و خام معلم و شاگرد است. در نظام سنتی تعلیم و تربیت، معلم فکور است و شاگرد فاقد فکر. اما در سپهر اندیشه معلم متخصص، فکر منزل نخستین است:

«به نظر من معلم خوب به گفته‌های دانش‌آموزان فکر می‌کند و دوست دارد که نظریات و پاسخهای دانش‌آموزان را نیز بشنود. معلمی که خود را انتقال‌دهنده اطلاعات می‌داند، متفاوت از معلمی که خود را تسهیل‌کننده فرایند یادگیری یادگیرندگان می‌داند، عمل خواهد کرد (معلم ه).

این نگاه تعاملی، مبتنی بر پذیرش وجود منابعهای فکری بسیار (فراگیران) در هر کلاس است. منابع فکری که نه تنها از معلم می‌گیرند، بلکه به غنای ذهنی او می‌افزایند. به این ترتیب، معلم متخصص همچون غواصی ماهر گاهی تلاش می‌کند فراگیران در دریای ذهن او - بدون اینکه دچار خفگی و غرق‌شدگی شوند - شنا کنند و زمانی خود سعی می‌کند با ژرف‌نگری، به کشف الماسهای گرانبهای پیچیده در صدفهای لایه‌لایه اجتماعی غوطه‌ور در دریای کلاس، دست یابد. سخن شیرین معلمی دیگر این جست‌وجوی دوجانبه را به نمایش می‌گذارد:

«معلم باید قادر باشد که باورها و اطلاعات گذشته خود و شاگردان را مورد سؤال قرار دهد. شاگردان نیز باید در جریان تعلیم و تربیت شهادت لازم را کسب کنند تا بتوانند باورها و اطلاعات او را به چالش بکشند» (معلم د).

با وجود این ژرف‌نگریهای روزانه، معلم متخصص به تأمل بهای بیشتری می‌دهد. تفکر، شروع حرکت ذهنی میان معلم و شاگرد بود. ژرف‌اندیشی تلاشی است برای درک و شناخت ذهن یکدیگر، ولی تأمل مقایسه وضع خود است با دیگری و به نقد خود و دیگری و جامعه نشستن. از این‌رو تفاوت معلم متخصص با معلم عادی نه در تفکر و ژرف‌اندیشی بلکه در تأمل است. هر روایت و قصه معلم نشان‌دهنده وضع تأملی او درباره شاگرد، خود و جامعه‌ای است که در آن می‌زیند. هر داستان، زبانی لطیف است توأم با آگاهی و احساس برای بازنمود اندیشه تأملی.

۴. مواجهه زیباشناسانه

تلفیق علم و هنر در شغل معلمی به اوج کمال خود رسیده است. از این رو، دلیل برای داشتن معلم متخصص - که فقط تکنیسین تدریس نباشد - هنر مواجهه زیباشناسانه لازم است (قادری، ۱۳۹۳). معلم ژرف‌اندیش به بهره‌گیری از هنر و اشکال مختلف آن همچون موسیقی، نقاشی و ادبیات در تعامل خود با فراگیر می‌اندیشد. با وجود این، هنر محدود به ظواهر آشکار نیست. مهرمحمدی (۱۳۹۴) هنر را مظهر دعوت به کنش فکورانه و هشدار نسبت به عمل عجولانه می‌داند. پرکینز^۱ (۱۹۹۴) معتقد است تجربه هنری اساساً با سرعت عمل نسبتی ندارد بلکه معرف تأنی، سنجیدگی، همه‌جانبه‌نگری، توجه به ظرایف و دقایق و در نهایت، پختگی و قوام‌یافتگی است. تحلیل مصاحبه با معلمان متخصص نیز پشتیبان این تأنی هنری در تجربه معلمی و بیان روایتهاست. یکی از مصاحبه‌شوندگان به زیبایی بر این نکته تأکید می‌ورزد:

«به نظر من شتاب، آفت تدریس ژرف است. معلم ژرف‌نگر در هر تدریس به تمام جلوه می‌کند؛ تقسیم نمی‌شود. تدریس ژرف/اندیشانه ساده و زنده است؛ شاد است و صریح؛ عین مراد؛ عین گفت‌وگو؛ عین گپ‌زدن در مهمانی» (مصاحبه‌شونده الف).

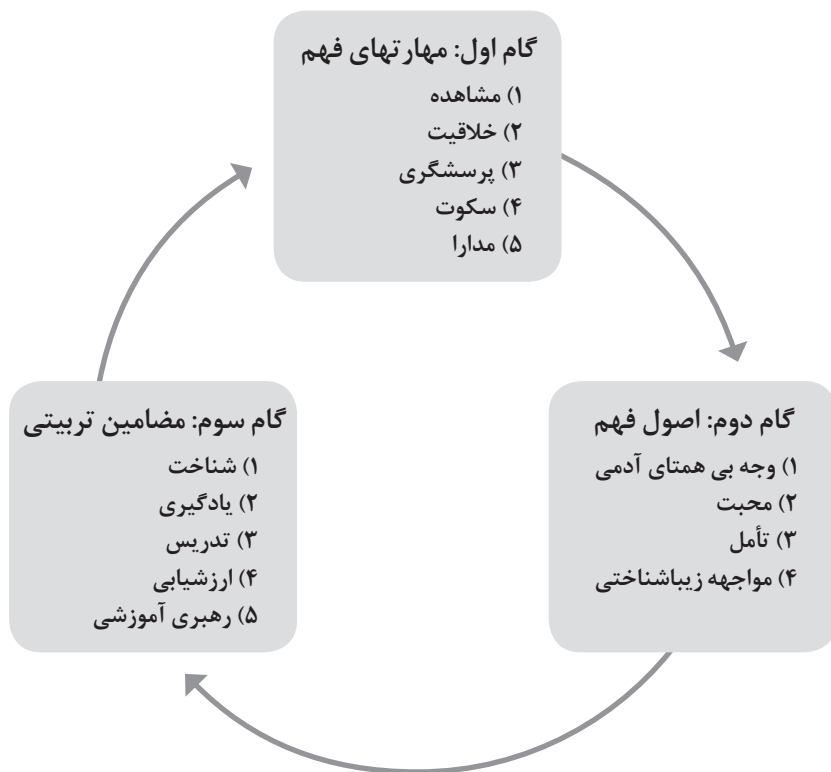
به این ترتیب معلمی چون اثر هنری عرصه‌ای است برای ظهور هنرمندی معلم. معلم هنرمند، متخصصی است که خود و دانش‌آموز را در ژرفای تدریس غرق لذت می‌سازد. از اندیشه، کشتی نوحی می‌سازد برای رفتن به آن سوی روزمرگی و تکرار. روایت او نیز از کلاس و مدرسه، شاگرد و والد و رئیس و مرئوس نیز در چارچوب نگاه هنری وی به امور می‌نشیند، مواجهه‌ای زیباشناسانه میان مجسمه و مجسمه‌ساز. برونداد این مواجهه، اثری هنری است به نام معلمی.

آنچه گفته شد مبین پیش‌فهم‌های هستی‌شناختی است که معلم متخصص با توجه به آنها پا درون کلاس می‌گذارد. اینکه هر شاگرد، انسان بی‌نظیری است که باید با عشق و محبت، با تفکر و تأمل و با فهمی هنری با او روبه‌رو شد. اقتضای این پیش‌فهم هستی‌شناختی، بیان روایت‌های مبتنی بر تجربه زیسته‌ای است که هر کلاس را بی‌همتا، هر کودک را تکرار ناشدنی و هر خاطره را یادآور تجربه‌ای در میانه میدان واقعیت‌های زندگی می‌پندارد.

بخش چهارم: الگوی توسعه تجارب ژرف‌نگری

هدف پژوهش حاضر بررسی تجارب ژرف‌نگری در میان معلمان متخصص دوره ابتدایی به منظور ارائه الگویی برای توسعه ویژگی‌های معلمان متخصص در دانشجو - معلمان است. با توجه به این هدف در سه گام و با مدد گرفتن از روایت‌های مبتنی بر تجربه زیسته معلمان و همچنین مصاحبه، چارچوب کلی از الگوی موردنظر فراهم شده است.

1. Perkins



نمودار ۱. الگوی مفهومی توسعه تجارب ژرف‌نگری

پیش از توضیح الگوی مفهومی توسعه تجارب ژرف‌نگری معلمان متخصص، باید اشاره کرد که پژوهشگران حاضر در مقاله‌ای دیگر (محمدی، مهر محمدی، قادری و علی‌عسگری، ۲۰۲۰) و در پاسخ به این پرسش که «موضوعات و مضامین اصلی مورد توجه معلمان متخصص در رخدادهای درون و بیرون مدرسه کدام‌اند» به مضمونهای پایه، سامان‌دهنده و فراگیر در روایتها و مصاحبه‌ها به تفصیل اشاره کردند و نشان دادند که پنج مضمون فراگیر شناخت، یادگیری، تدریس، ارزشیابی و مدیریت کلاس، موضوعات اصلی هستند که ژرف‌نگری معلمان را شکل می‌دهند. با عنایت به این نکته الگوی مفهومی نشان می‌دهد که در نخستین گام دانشجو - معلمان برای درک و استفاده از تجارب ژرف‌نگرانه معلم متخصص باید به مهارتهایی توجه کنند که او بدانها آراسته است. معلم متخصص طی سالها با بهره‌گیری از دانش تخصصی خود، مطالعه منابع علمی علوم تربیتی و روانشناسی و نگاه ژرف به رخدادهای درون و بیرون کلاس، خود را مجهز به پنج مهارت اساسی کرده است. سپس این مهارتها به او کمک کرده‌اند تا دریابد چگونه می‌تواند بینشی عمیق‌تر نسبت به رابطه خود با دیگران پیدا کند و چگونه این روابط را شکل دهد، به‌گونه‌ای که

بر غنای حرفه‌ای او افزوده شود و هر تجربه درسی شود برای تعامل با رخداد بعدی. آنگاه او می‌نشیند به جداسازی ماهیتی هر رخداد و درمی‌یابد که مضامین اصلی این رخدادها را می‌تواند در پنج گروه کلی قرار دهد. شناختی که در ذهن او از واقعیتهای علمی و درسی وجود دارد، یادگیری که باید رخ دهد تا آن شناخت منتقل شود به فراگیر، روشهای تدریسی که باید به کار ببرد تا بتواند به دیگران یاد دهد و از آنها یاد بگیرد، روشهای ارزشیابی که در آن خود مخاطب اصلی است و باید دائم خویش را در معرض ارزشیابی دانش آموزان، والدین، همکاران و جامعه قرار دهد و بالاخره قدرت و توانمندی مدیریتی که بتواند او را به یک معلم رهرو، رهبر و راهبر مبدل سازد. ترکیب این سه گام فضایی مناسب برای مواجهه با رخدادهای حرفه‌ای می‌سازد که طی زمان لایه‌لایه‌های غنی از تجربه طلایی زیسته ژرف او را شکل می‌دهد؛ تجربه‌ای که می‌تواند چراغ راه معلمان جوان باشد در مسیر سخت حرفه معلمی.

نتیجه‌گیری

نظام تربیت معلم ایران در حال حاضر در موقعیتی خطیر قرار دارد. تمرکز مراکز تربیت معلم تحت عنوان واحد «دانشگاه فرهنگیان» متأثر از دغدغه‌های ذهنی بود که سیاستگذاران و برنامه‌ریزان این نظام طی سالیان با آن روبه‌رو بودند. رفع این دغدغه به‌منزله کاهش توقع از این نظام نبوده است و نیست. هرم سنی معلمان ایران نشانگر «پیری معلمان» و شتاب ناخواسته به سمت بازنشستگی و خروج از کلاسها و مدارس است. جنبه مثبت این پدیده، افزایش فرصتهای اشتغال برای نسل جوان کشور و بروز پدیده «جوانی معلمان» است. خروج معلمان پیر خردمند و فرزانه صدمه‌ای جبران‌ناپذیر می‌تواند باشد. ورود معلمان جوان نشانگر حضور خونی جوان در رگهای پیر نظام آموزشی است. تلفیق خرد فرزنانگان پیر و نشاط جوانان کم‌تجربه می‌تواند نظام تربیت معلم ایران را برای جهشی طلایی به سمت اصلاحات بنیانی رهنمون سازد. این فرصتی است که هر سی سال یک بار رخ می‌دهد. محققان حاضر با درک اهمیت این فرصت تاریخی تلاش کردند نشان دهند چگونه می‌توان از طریق تجارب ژرف‌نگرانه معلمان متخصص به باری دانشجو - معلمان جوان و نظام تربیت معلم کشور آمد.

یافته‌های پژوهش منجر به تهیه و تدوین یک الگوی (مدل) مفهومی شد که در سه گام اساسی «مهارت فهم»، «اصول فهم» و «مضامین تربیتی» چرخه توسعه تجارب معلمان متخصص را به نمایش می‌گذارد. هر گام حاصل تحلیل مصاحبه‌های باز و روایتی‌هایی است که معلمان با تجربه شهرستان پاوه در اختیار گذاشته‌اند. همچنین این تحلیلها نشان می‌دهند که تجارب معلمان متخصص را در بسیاری از ابعاد پژوهشگران پیشین نیز مورد تأکید قرار داده‌اند، اگرچه نگاه متفاوت معلمان پاوه ارزش و تازگی خود را به‌وضوح به نمایش می‌گذارد. در نخستین گام، چرخه الگوی مفهومی نشان داد که معلمان متخصص خود را به مهارتهایی همچون مشاهده انفعالی - تأملی، خلاقیت، مدارا، پرسشگری و سکوت مجهز کرده‌اند تا بتوانند در تعامل با رخدادهای زندگی حرفه‌ای مورد استفاده قرار دهند. این مهارتها در پژوهشهای

پژوهشگرانی همچون باوانه و همکاران (۲۰۲۰)، یودیست، ایسی و عصری^۱ (۲۰۱۹)، یونور و یورداکول (۲۰۱۹) و در ایران پژوهش‌های ساکی (۱۳۹۵)، مهر محمدی و همکاران (۱۳۹۴)، جمشیدی‌توانا و امام‌جمعه (۱۳۹۵) و عطاران و عبدلی (۱۳۹۱) نیز مورد تأکید قرار گرفته‌اند.

در گام دوم، الگوی مفهومی بر بنیان فکری و اصولی همچون وجه بی‌همتای انسان، محبت، ژرف‌اندیشی، تأمل و مواجهه زیباشناسانه با تجارب زیسته تأکید می‌ورزد. این اصول جهت عمل معلم را در کنش و واکنش‌های متفاوت درون و بیرون کلاس نشان می‌دهد. نتایج این بخش با یافته‌های پژوهش دانلیسون (۲۰۰۷)، نایت (۲۰۱۱)، الیسون و هیز (۲۰۰۳)، کاستا و گارمستون (۲۰۰۲) و در ایران با یافته‌های امانی (۱۳۹۴)، میرزایی و همکاران (۲۰۱۴)، طالب‌زاده نوبریان و همکاران (۱۳۹۸)، طاهری و هویدا (۱۳۹۸)، سیمین و همکاران (۱۳۹۵)، ملکی و مهر محمدی (۱۳۹۵)، جمشیدی‌توانا و امام‌جمعه (۱۳۹۵)، قربانی و میرشاه‌جعفری (۱۳۹۵) و گلکار و شریفیان (۱۳۹۵) همسویی دارد.

در آخرین گام الگو، تحلیل مصاحبه‌ها و روایت‌های معلمان متخصص نشان می‌دهد که آنان حوزه موضوعی رخدادهای شغل خود را به پنج حوزه شناخت، یادگیری، تدریس، ارزشیابی و رهبری آموزشی محدود ساخته‌اند. یافته‌های پژوهشی اردوغان (۲۰۱۹)، دیپاردو و همکاران (۲۰۰۶)، سوی‌سنگ‌وارن و وانگ‌وانیچ (۲۰۱۴)، براندنبورگ و همکاران (۲۰۱۷)، پیتزو و مایلا (۲۰۱۳)، رادولسکو (۲۰۱۳) و در ایران، طالب‌زاده نوبریان و همکاران (۱۳۹۸)، طاهری و هویدا (۱۳۹۸)، سیمین و همکاران (۱۳۹۵)، ملکی و مهر محمدی (۱۳۹۵) و مهر محمدی و همکاران (۱۳۹۴) پشتیبان تقسیم‌بندی الگوی حاضر است.

در یک جمع‌بندی اجمالی می‌توان گفت تجربیات ژرف‌نگرانه معلمان متخصص ایرانی سرمایه ارزشمندی است که تاکنون تمهید مشخصی برای بهره‌گیری از آن در اسناد بالادستی نظام آموزشی مشخص نشده است. یافته‌های پژوهش حاضر ضرورت توجه به این سرمایه علمی و تربیتی را بیش از پیش آشکار می‌سازد. همچنین برنامه‌های کارورزی تربیت‌معلم این ظرفیت و توانایی را دارند که از تجارب ژرف‌اندیشانه معلمان به نفع دانشجو - معلمان بهره بگیرند.

- آل حسینی، فرشته. (۱۳۹۵). پژوهش روایی: مفهومی از تجربه. تربیت معلم فکور، ۳ (۲)، ۱۲-۳.
- امانی، فرزانه. (۱۳۹۴). ابعاد تأمل و اهمیت آن در تربیت معلم فکور. تربیت معلم فکور، ۱ (۱)، ۳۷-۵۲.
- جمشیدی توانا، اعظم و امام جمعه، محمدرضا. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی های دانشجومعلم. پژوهش های برنامه درسی، ۶ (۱)، ۲۰-۱.
- چناری، مهین و کرباسیان، فاطمه. (۱۳۹۴). جایگاه زبان سکوت در تربیت دینی. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۳ (۵)، ۱۲۱-۱۴۶.
- حاجبی، مصطفی. (۱۳۹۸). ارتباط بین نقش معلم در ایجاد خلاقیت و شیوه های آموزش خلاقانه. پنجمین همایش ملی روانشناسی مدرسه، انجمن روانشناسی ایران، تهران، ۲۷ بهمن ماه.
- خنیر، حسین. (۱۳۹۸). بازنشته شدن بیش از ۶۰۰ هزار معلم تا ۷ سال آینده. خبرگزاری ایسنا، دوم دی ماه، قابل دسترسی در:
<https://www.isna.ir/news/98100200907/>
- خوش گفتار مقدم، علی اکبر و خرازی، سیدکمال. (۱۳۹۶). آموزش مهارت های فراشناختی در تربیت معلم. تازه های علوم شناختی، ۱۹ (۳)، ۶۲-۷۰.
- ذکایی، محمدسعید. (۱۳۸۷). روایت، روایت گری و تحلیل های شرح حال نگارانه. پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی، ۸ (۱)، ۶۹-۹۸.
- رحمتی، ملیحه. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کتاب فارسی پایه اول ابتدایی براساس عوامل خلاقیت گیلفورد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.
- ساکي، رضا. (۱۳۹۵). اصول و مبانی رهبری و مدیریت آموزشی: راهنمایی برای تعالی مدرسه. تهران: مولف.
- سلیمی، لیلا و عصاره، علیرضا. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب درسی علوم تجربی سال دوم راهنمایی براساس عوامل خلاقیت گیلفورد. نشریه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۲ (۴)، ۷۳-۱۰۲.
- سیمین، شهلا؛ فلاحی، فاطمه؛ قاسمی پور، پریسا و ابراهیمی، فاطمه. (۱۳۹۵). تربیت معلم فکور: یک رکن اساسی در دانشگاه فرهنگیان و یک نیاز بنیادی در آموزش و پرورش. دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، ۲۱ شهریور ماه.
- طالبزاده نوبریان، محسن؛ قادری، هیمن و جودی اصفهان حق، آیلاز. (۱۳۹۸). بررسی میزان توجه برنامه درسی اجرا شده به تفکر تأملی از دیدگاه دبیران رشته علوم تجربی و علوم انسانی شهر کرج. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۵ (۳)، ۱۸۵-۱۹۸.
- طاهری، مجتبی و هویدا، رضا. (۱۳۹۸). رهبری تأملی در مدارس و نقش آن در بهبود باورهای خودکارآمدی معلمان. مدیریت مدرسه، ۷ (۲)، ۱-۱۹.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسن و قهرمانی، محمد. (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده بنیاد. نوآوری های آموزشی، ۱۲ (۴۵)، ۱۴۹-۱۷۶.
- عطاران، محمد. (۱۳۹۵). پژوهش روایی: اصول و مراحل. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- عطاران، محمد و عبدلی، مصطفی. (۱۳۹۱). فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ رو: روایت های یک معلم. مطالعات

برنامه‌درسی، ۷ (۲۵)، ۴۵-۶۴.

قادری، مصطفی. (۱۳۹۳). *نوفهم‌گرایی در مطالعات برنامه‌درسی (از نوفهمی تا پسانوفهمی)*. تهران: آوای نور.

قربانی، حسین و میرشاه‌جعفری، ابراهیم. (۱۳۹۵). درآمدی به برنامه‌درسی کارورزی در تربیت‌معلم: با تأکید بر پژوهش روایی. دومین همایش ملی تربیت‌معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، ۲۱ شهریورماه.

گلکار، رسول و شریفیان، فریدون. (۱۳۹۵). نقش و کاربرد پژوهش روایتی در بهبود برنامه‌های تربیت‌معلم و رشد حرفه‌ای معلمی. دومین همایش ملی تربیت‌معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، ۲۱ شهریورماه.

ملکی، صغری و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۵). روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای. «مطالعه‌ای کیفی در زمینه تجربه روایت‌نگاری دانش‌جومعلمان در درس کارورزی». دومین همایش ملی تربیت‌معلم، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، ۲۱ شهریورماه.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). برنامه‌درسی تربیت‌معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران. نظریه و عمل در برنامه‌درسی، ۱ (۱)، ۵-۲۶.

_____ . (۱۳۹۴). آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی، چگونگی. تهران: انتشارات مدرسه.

مهرمحمدی، محمود؛ موسی‌پور، نعمت‌اله؛ احمدی، آمنه؛ مشفق‌آرانی، بهمن؛ آل‌حسینی، فرشته، حسین‌زاده، غلامحسین؛ احمدی، فاطمه‌زهره؛ صفرنواده، خدیجه؛ الهامیان، نگار؛ سلیمانی‌آق‌چای، مژگان و مهدوی‌هزاوه، منصوره. (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت‌معلم فکور. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

نیچه، فردریش ویلهلم. (۱۳۷۶). *قضیه واگنر*، ترجمه رؤیا منجم. تهران: نشر پرسش.

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.

Brandenburg, R., Glasswell, K., Jones, M., & Ryan, J. (2017). *Reflective theory and practice in teacher education*. Singapore: Springer.

Costa, A. L., & Garmston, R. J. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Boston: Christopher-Gordon Publishers.

Creswell, W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: Sage.

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Dipardo, A., Whitney, A., Fleischer, C., Johnson, T. S., Mayher, J., McCracken, N., ... Zuidema, L. A. (2006). Understanding the relationship between research and teaching. *English Education*, 38(4), 295-311.

Ellison, J. L., & Hayes, C. (Eds.). (2003). *Cognitive coaching: Weaving threads of learning and change into the culture of an organization*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Erdogan, F. (2019). Effect of cooperative learning supported by reflective thinking activities on students' critical thinking skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 80, 89-112.

Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (Eds.). (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the

- acquisition of expert performance, *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Gunnarsdóttir, B. (2016). *Japan's educational system: A few main points and recent changes in the educational system*. (B.A. Essay). University of Iceland, School of Humanities Department of Japanese.
- Knight, J. (2011). *Unmistakable impact: A partnership approach for dramatically improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Liu, W. Y., & Chen, P. (2019). The use of the case method to promote reflective thinking in teacher education. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(7), 547-557.
- Mirzaei, F., Phang, F. A., & Kashefi, H. (2014). Measuring teachers reflective thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 640-647.
- Mohammadi, S., Mehrmohammadi, M., Ghaderi, M. & Aliasgari, M. (2020). A comparative study of reflective experiences of primary school specialist teachers in Iran and Iraq to explain and identify reflective topics. *Iranian Journal of Comparative Education*, 3(1), 560-579.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Occasional Paper 4. Los Angeles, CA: J. Paul Getty Trust.
- Pitsoe, V. J., & Maila, M. (2013). Re-thinking teacher professional development through Schön's reflective practice and situated learning lenses. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(3), 211-218.
- Rădulescu, C. (2013). Reinventing reflective learning methods in teacher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 11-15.
- Rahmat, Y. P., Wilujeng, I., & Widowati, A. (2019). Reflective thinking profile for junior high school students in service learning-based science. *Journal of Physics: Conference Series*, 1233, 012093.
- Soisangwan, A., & Wongwanich, S. (2014). Promoting the reflective teacher through peer coaching to improve teaching skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2504-2511.
- Ünver, G., & Yurdakul, B. (2019). Developing reflective thinking through theory-practice connection. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(1), 77-102. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.004>
- Yudist, P. R., Insih, W., & Asri, W. (2019). Reflective thinking profile for junior high school students in service learning-based science. *Journal of Physics: Conf. Series*, 1233- 012093.