نظریه یادگیری تحولی: امکانی برای توسعه حرفه‌ای معلمان*

حمیده بزرگ**

دکتر محمود مهرمحمدی***

دکتر ابراهیم طلایی****

دکتر نعمت الله موسی‌پور*****

چکیده

هدف پژوهش حاضر جستجوی فرایندی برای هدایت توسعه حرفه‌ای معلمان با بهره‌گیری از نظریه یادگیری تحولی است. این پژوهش در یکی از مدارس ابتدایی پسرانه منطقه یک تهران، به روش کیفی و با ۱۳ معلم مشارکت‌کننده در فرایند پژوهش انجام شده است. ابتدا مبانی موجود در حوزه یادگیری تحولی مورد بررسی قرار گرفت و از این رهگذر ویژگیهای یک فرایند مداخله یادگیری تحولی شناسایی شد. در مرحله بعد با بررسی و شناخت محیط پژوهش و کنار هم قرار دادن اطلاعات به دست آمده از این دو بخش، فرایند مداخلات مبتنی بر یادگیری تحولی، طراحی و اجرا شد. این مداخلات شامل یک دوره ده جلسه‌ای کارگاه آموزشی بود. در پایان با بهره‌گیری از مصاحبه‌های پدیدارشناسانه و مشاهدات میدانی نتایج انجام دادن چنین مداخلاتی در بستر پژوهش بررسی شد و بر این اساس، چالشها و پیشنهاداتی برای انجام دادن چنین مداخلاتی آورده شده است. نتایج نشان‌دهنده این است که یادگیری تحولی شرکت‌کنندگان در سه مقوله تغییرات معرفت‌شناختی، تغییرات خود و تغییرات رفتاری بروز می‌کند و در این میان تغییرات رفتاری از نظر فراوانی تغییرات، کمترین میزان را به خود اختصاص می‌دهند.

کلید واژگان: یادگیری تحولی، توسعه حرفه‌ای معلمان، بازاندیشی، آموزش بزرگسالان

تاریخ دریافت: ۹۷/۳/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۷/۹/۲۴

* این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول با عنوان «کندوکاوی در معنای معلم بودن؛ بررسی امکانهای نظریه یادگیری تحولی برای توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی» است.

** دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه تربیت مدرس(نویسنده مسئول) HamidehBozorg@yahoo.com

*** استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس mehrm_ma@modares.ac.ir

**** استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس e.talae@modares.ac.ir

***** دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، تهران musapoor@cfu.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

مقدمه و بیان مسأله

این پرسش که ـ «چرا با وجود برنامه‌های تربیت معلم تغییری در عمل معلمان حاصل نمی‌شود»ـ پرسشی است که در تاریخ بسیاری از نظامهای تعلیم و تربیت دنیا مطرح شده است. آیور گودسون[1] (۱۹۹۸؛ به نقل از دارلینگ هاموند و راثمن[2]، ۲۰۱۱) در شرح کاملی از فعالیتهای خود می‌نویسد که رئیس جمهور وقت از آنها خواسته بود بفهمند، چرا باوجود بودجه‌ای که صرف آموزش و پرورش می‌شود تحولی جدی در آن رخ نمی‌دهد. لیندا دارلینگ هاموند و راثمن (۲۰۱۱) نیز در پی پاسخ به این پرسش نتیجه گرفته اند که کشورهایی مانند فنلاند که موفق به ایجاد کردن تغییرات اساسی در نظام تعلیم و تربیت خود شده‌اند، آموزش اثربخش معلمان از اولویتهای آنها بوده است. شواهد موجود نشان از درک اهمیت این مسئله برای تغییر و تحول نظامهای آموزشی دارد، اما سؤال اصلی این است که با توجه به زمینه‌های گوناگون اعم از فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی هر جامعه با کدام روش و چگونه این کار را انجام دهیم که پس از مدتی به نقطه آغاز بازنگردیم و مجدداً در پی یافتن پاسخ به این پرسش نباشیم که چرا با وجود برنامه‌های آموزش معلمان، تغییری در عمل معلمان حاصل نشده است.

نتایج تحقیقات انجام شده پیرامون دوره‌های ضمن خدمت معلمان در کشور ما نیز نشان می‌دهد که با وجود فراگیر بودن، این دوره‌ها چندان تأثیری در بهبود عملکرد معلمان نداشته است. ضعف محتوایی از نظر کاربردی بودن، روزآمد نبودن، عدم تناسب محتوا با نیازهای آموزشی معلمان (حسین‌پور، ۱۳۸۲)، عدم توجه به مباحث بنیادی روشهای تدریس و به‌کارگیری روشهای سنتی تدریس در دوره‌های آموزشی معلمان (دانش‌پژوه، ۱۳۸۲)، عدم آموزش کامل مهارتهای اساسی تدریس (دانش‌پژوه و فرزاد، ۱۳۸۵)، عدم تأثیر مثبت دوره‌ها بر عملکرد معلمان، ضعف منابع آموزشی در اختیار معلمان، عدم برقراری ارتباط و دسترسی مناسب معلمان به گردهماییهای آموزشی و مؤلفان برنامه‌ها و کتابهای درسی و محدود بودن دوره‌های آموزشی در زمینه فناوریهای جدید (صمدی، ۱۳۸۷) از جمله نارساییهای دوره‌های ضمن خدمت بوده است.

پرسشی که پس از طرح این مباحث مطرح می‌شود این است که راه حل چیست؟ بررسی پژوهشهای موجود در این زمینه نشان می‌دهد که در سالهای اخیر آنچه معلمان باید بدانند جای خود را به آنچه معلمان می‌دانند (یعنی دانش، باورها، معانی، تجربیات و ارزشها) و بر اساس آن عمل می‌کنند ـ به منزلهٔ مهم‌ترین حوزه برای بحث و بررسی در مورد عملکرد معلمان ـ داده است

1. Ivor Goodson
2. Darling –Hammond & Rothman

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

(بن‌پرتز[1]، ۲۰۱۱؛ کانلی و کلندینین[2]، ۱۹۹۴). با توجه به این دیدگاه آنچه عمل فرد از جمله معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد فقط دانش و اطلاعات حرفه‌ای نیست، بلکه عمل فرد متأثر از همهٔ وجوه زندگی و «بودن»[3] او اعم از دانش، باورها، معانی، تجربیات و ارزشهاست. در واقع، بازاندیشیِ[4] این تجربیات، دانش، باورها، معانی و ارزشهاست که به ما کمک می‌کند تا با معلم برای بهبود عملش همراه شویم. چنین فرایندی همان است که در مکتب «یادگیری تحولی»[5] از آن یاد می‌شود. به نظر مزیرو[6] (۱۹۹۶) یادگیری، فرایند بهره‌گیری از تفسیرهای پیشین ما برای ساختن تفسیرهای جدید و بازاندیشی شده از معنای تجربیات است که برای هدایت اعمال و کنشهای آینده ما به کار می‌رود. به اعتقاد او تا تحول در دیدگاه[7] فرد رخ ندهد، برای فرد در راستای تغییر عملش نیز اتفاقی پایدار نخواهد افتاد و معلم از این امر مستثنی نیست. بنابراین در این دیدگاه آنچه در کانون توجه برای بازاندیشی قرار می‌گیرد همهٔ آن چیزی است که معلم می‌داند، اعم از تجربیات، باورها، ارزشها و دانش تا از این رهگذر تغییر و بهبود در عمل او پدیدار شود. با توجه به آنچه گفته شد، هدف پژوهش حاضر طراحی فرایندی برای هدایت یادگیری معلمان با بهره‌گیری از نظریه یادگیری تحولی و بررسی نتایج حاصل از آن است.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

نظریه یادگیری تحولی در دهه‌های اخیر نقشی برجسته در مبانی آموزش بزرگسالان داشته است (نیومن[8]، ۲۰۱۲). بر اساس این نظریه، هنگامی که ما بنیاد یادگیریهای خودمان را مورد ارزیابی و بازاندیشی قرار می‌دهیم و از این طریق در ساختارهای فکر و اندیشه خودمان با تشخیص و قضاوت پیش فرضهایمان تغییر ایجاد می‌کنیم، یادگیری رخ داده است. این نظریه برای ما توضیح می‌دهد که چطور توقعات و انتظارات ما به طور مستقیم معانی را تحت تأثیر قرار می‌دهند که از تجربیات‌مان برداشت می‌کنیم. بازبینی و بازاندیشی ساختارهای معنایی[9] شکل گرفته از تجربیاتمان همان چیزی است که این نظریه مورد توجه قرار می‌دهد (مزیرو، ۱۹۹۰). ساختارهای معنا به مثابه چارچوبهای مرجع[10] ما عمل می‌کنند و در طول تجربیات ما به صورت فرهنگی شکل گرفته و

1. Ben-Peretz
2. Connely & Clandinin
3. Being
4. Reflection
5. Transformative learning
6. Mezirow
7. Perspective
8. Newman
9. Meaning structures
10. Frames of references

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

ساخته شده‌اند و برای ما معیارهای قضاوت و ارزشیابی درباره خوب و بد، درست و غلط، زشت و زیبا و مناسب و نامناسب را فراهم می‌کنند (مزیرو، ۱۹۹۱). در واقع آنها برای ما توجیهی عقلانی از دنیا فراهم می‌کنند به طوری که ما به آنها وابسته می‌شویم، زیرا با فراهم کردن تبیینهایی از اتفاقات روزمره زندگی، ما را حمایت می‌کنند و در عین حال بازتابی از فرضهای فرهنگی و روان شناختی ما نیز هستند (کیچنهام[1]، ۲۰۰۸). این پیش فرضها ما را محدود می‌کنند، چشم انداز ما از دنیا را ذهنی و تفسیری می‌کنند و اندیشه‌ها و ادراکات ما را تحریف می‌کنند. در واقع آنها مانند یک شمشیر دو لبه عمل می‌کنند، در حالی که به تجربیات ما معنا و اعتبار می‌بخشند، گاهی تفسیر ما از واقعیتهای اطراف را تحریف می‌کنند (مزیرو، ۱۹۹۱).

از این رو یادگیری تحولی از ابتدای طرح آن به منزلهٔ فرایندی تعریف شده است که در خلال آن عادات ذهنی بازتر، نفوذپذیرتر، مشخص‌تر و قابل توجیه‌تر می‌شوند (کرانتون[2]، ۲۰۰۶؛ مزیرو، ۲۰۰۰). مزیرو فرایند یادگیری تحولی را متمرکز بر بازاندیشی و خودبازاندیشی می‌داند (کروث[3] و کرانتون، ۲۰۱۴). علاوه بر این، مطالعات تیلور[4] (۱۹۹۸، ۲۰۰۷) نیز تمرکز اولیه و عمده پژوهشها را بر حضور بازاندیشی در یادگیری تحولی نشان می‌دهد. در واقع، هنگامی که یک فرد مجموعه‌ای تثبیت شده از ارزشها و باورهایی دارد که اغلب در کودکی جذب شده‌اند، زمان زیادی طول می‌کشد تا تمایلی داشته باشد که آنها را مورد بازاندیشی و سؤال قرار بدهد. اما هر فرد وقتی با یک واقعه یا حادثه‌ای مواجه می‌شود که این باورها و ارزشها به چالش کشیده می‌شوند یا انتظاراتی دارد که اتفاق نمی‌افتد ـ موقعیت گیج کننده[5] ـ همان طور که مزیرو (۲۰۰۰) می‌گوید، ممکن است هر فرد شروع به پرسش و شک و تردید در مورد باورهایش بکند. چنین فرایندی می‌تواند آغاز یادگیری تحولی باشد (کروث و کرانتون، ۲۰۱۴؛ کرانتون و تیلور، ۲۰۱۲). مواجهه و قرار گرفتن در معرض دیدگاههای جایگزین در قلب بازاندیشی نقادانه و به نوبه خود در قلب یادگیری تحولی قرار دارد.

مزیرو برای توضیح فرایند یادگیری تحولی آن را در قالب سه مضمون کلی بیان می‌کند که عبارت‌اند از : محوریت تجربه، بازاندیشی نقادانه و گفتمان عقلانی[6]. به نظر او تجربه نقطه شروع و ماده اصلی یادگیری تحولی است. تجربه گرچه چیزی است که ساخته شده اما می‌تواند بازسازی

1. Kitchenham
2. Cranton
3. Kroth
4. Taylor
5. Disorienting dilemma
6. Rational discourse

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

شود و به همین دلیل نخستین عامل بازاندیشی نقادانه است. گفتمان منطقی، عرصه‌ای است که تجربه و بازاندیشی نقادانه از طریق آن به صحنه عمل وارد می‌شوند و جایی که تجربه مورد بازاندیشی قرار می‌گیرد و فرضها و باورها مورد تردید و پرسش قرار می‌گیرند، جایی که در نهایت طرحواره‌ها و ساختارهای معنایی ما تغییر می‌کنند (نقل از تیلور، ۱۹۹۸). در واقع، گفتمان، فرصتها و موقعیتهایی فراهم می‌کند برای خودبازاندیشی انتقادی و فعالیتهایی که بازاندیشی را تشویق می‌کنند (کروث و کرانتون، ۲۰۱۴؛ گراوِت[1]، ۲۰۰۴).

مبانی و مباحثی که چگونگی توسعه و پرورش یادگیری تحولی را مد نظر قرار می‌دهند (کرانتون، ۲۰۰۶ ؛ مزیرو ۲۰۰۰، مزیرو و تیلور، ۲۰۰۹) بر به وجود آوردن جوی متمرکزند که در آن دیدگاههایی که با یکدیگر و با دیدگاه افراد شرکت کننده در آن فضا، متفاوت و متناقض باشد، ارائه می‌شوند. افزون بر این، پژوهشهای گوناگون نشان داده اند که آموزشگران و یادگیرندگان یادگیری تحولی می‌توانند از طریق داستان‌گویی با گزارش دست اول از تجربیات تحولی دیگران آشنا شوند. علاوه بر این، گفتن داستان و خواندن داستان می‌تواند سبب مواجهه فرد با دیدگاههای مختلف و جایگزین شده و در نتیجه منجر به بازاندیشی شود (جارویس[2]، ۲۰۰۶). این دقیقاً همان جایی است که تناقضات برای فرد به وجود می‌آید و به تفکر و تخیل او در مورد جایگزینها می‌انجامد و اینجاست که این فرایند به فرد اجازه می‌دهد، دیدگاههای متفاوت را امتحان کند. همه این موارد اَشکالی از یادگیری تحولی اند. همچنین پژوهشهای دیگر نشان داده اند که شنیدن داستان نیز پتانسیلی مشابه دارد برای اینکه به یادگیری تحولی بینجامد. افراد داستانها را می‌گویند و می‌خوانند تا فهمی بهتر از تجربیات خودشان به دست بیاورند، هویت خودشان را بفهمند و کشف کنند و درکی بهتر از مسائل اجتماعی و فرهنگی داشته باشند، زیرا داستانها ما را به درون یک تجربه می‌کشند (کروث و کرانتون، ۲۰۱۴؛ جارویس، ۲۰۱۲؛ کلارک و راسیتر[3]، ۲۰۰۸). داستانها فرایند تشخیص اینکه ما در فرهنگهایی ویژه با روابط قدرتی مشخص و تعیین شده قرار گرفته ایم را نشان می‌دهند و ما اغلب این روابط را وقتی که داستانهای دیگران را می‌شنویم بهتر از وقتی تشخیص می‌دهیم که داستان خودمان را می‌گوییم (کروث و کرانتون، ۲۰۱۴).

تیلور (۱۹۹۸) ایجاد رابطه با دیگران را نیز به منزلهٔ یکی دیگر از عوامل ضروری در یک تجربه تحولی در نظر می‌گیرد. بر اساس پژوهشهای انجام شده، برقراری و داشتن روابط مبتنی بر اعتماد،

1. Gravett
2. Jarvis
3. Clark & Rossiter

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

به افراد اجازه بحثهای سؤال برانگیز، به اشتراک گذاری معنای اطلاعات و رسیدن به درک متقابل را می‌دهد. گذشته از این، حوزه‌ای که به طور بسیار نزدیکی به دانش ارتباطی و یادگیری تحولی مربوط است، نقش مهم یادگیری عاطفی[1] و احساسات[2] در این فرایند است (مزیرو، ۲۰۰۰).

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش بخشی از یک پژوهش وسیع‌تر پیرامون امکانهای نظریه یادگیری تحولی برای توسعه حرفه‌ای معلمان است و در یکی از مدارس ابتدایی غیرانتفاعی پسرانه تهران و به روش کیفی انجام شده است. در این پژوهش ۱۳ معلم مدرسه شرکت داشتند که به دلیل انجام دادن پژوهش در یک مدرسه ابتدایی اکثریت معلمان خانم و تنها معلم ورزش مرد بوده است. علاوه بر این، شرکت‌کنندگان در این پژوهش دارای طیف تجربیات متفاوتی از دو سال تا سی و دوسال بوده‌اند. انتخاب مدرسه به منزلهٔ زمینه پژوهش به دلایل متعدد و به صورت هدفمند انجام شده است. در وهله اول همکاری پژوهشگر با مدرسه، برقراری ارتباط نزدیک با معلمان را میسر می‌ساخت. علاوه بر این، مداخلات، مشاهدات و گفتگوهای انجام شده به دلیل حضور مداوم پژوهشگر در مدرسه به منزلهٔ همکار معلمان، بدون محدودیت انجام شده است و ارتباط نزدیک پژوهشگر با محیط مدرسه و شرکت‌کنندگان سبب دستیابی به یافته‌هایی قابل اعتمادتر می‌شود. دلیل دیگر انتخاب این مدرسه به منزلهٔ بستر پژوهش، رویکرد مدیریت مدرسه نسبت به انجام دادن پژوهش است. از آن‌جایی که لازمهٔ پژوهش در محیط یک مدرسه نیازمند پذیرش مدیریت مدرسه و اعضای آن نسبت به انجام دادن پژوهش است، انتخاب این مدرسه به فرایند پژوهش کمک شایانی کرد، زیرا مدیریت و اعضای مدرسه پذیرای پژوهش و اقدامات انجام شده در راستای آن بودند.

ابتدا مبانی نظری و پژوهشهای انجام گرفته در حوزه یادگیری تحولی مورد بررسی قرار گرفت و از این رهگذر ویژگیهای یک فرایند مداخله یادگیری تحولی شناسایی شدند (جمع‌بندی آن در قسمت یافته‌ها ارائه شده است). در مرحله بعد، پس از بررسی و شناخت محیط پژوهش اطلاعات به دست آمده از این دو بخش کنار هم قرار گرفت و فرایند مداخلات مبتنی بر یادگیری تحولی، طراحی و اجرا شد. این مداخلات شامل یک دوره ده جلسه‌ای کارگاه آموزشی بر اساس ویژگیهای نظریه یادگیری تحولی بوده است. در نهایت و پس از انجام دادن مداخلات با روش پدیدارشناسی برای کنکاش تجربیات شرکت‌کنندگان و با ابزار مصاحبه و مشاهده نتایج انجام چنین مداخلاتی در

1. Affective learning
2. Emotions

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

بستر پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است. اطلاعات گردآوری شده از مصاحبه‌ها، مشاهدات و یادداشتهای میدانی پژوهشگر با بهره‌گیری از روش کدگذاری استراس و کوربین (۱۹۹۷) تجزیه و تحلیل، کدگذاری و مقوله‌بندی شد. به این صورت که پس از توصیف، اطلاعات گردآوری شده کدگذاری و متغیرها و مقوله‌های مربوط به آنها شناسایی شد. در مرحله بعد ارتباط میان متغیرها و مقوله‌های همراه با نشانگرهای مربوط به هر یک از آنها که از اطلاعات گردآوری شده موجود بود، تدوین شد و تجزیه و تحلیل نهایی بر مبنای آن صورت گرفت. برای نتیجه‌گیری از یافته‌ها، نتایج به دست آمده کنار هم قرار داده شدند و با روش استقرای تحلیلی از یافته‌ها نتیجه‌گیری شد.

برای نشان دادن اینکه پژوهش بدون سوگیری و اغراض شخصی انجام شده است، سعی شد در تحلیل داده‌ها از دیدگاه مشارکت‌کنندگان استفاده شود تا صحت تحلیل و تفسیر نتایج را مورد بازنگری قرار دهند. به این منظور تحلیلها و نتایج به دست آمده از اطلاعات هر یک از شرکت‌کنندگان به ایشان واگذار شد تا در صورت عدم صحت برداشت پژوهشگر، اطلاعات آنها تصحیح شود. علاوه بر این، سعی بر این بوده است که همهٔ مراحل پژوهش و همچنین مفاهیم و مقوله‌های یافت شده از نظر منتقدان بگذرد و اعتبار آن مورد سنجش قرار بگیرد. در اصطلاح به این شیوه حسابرسی بیرونی اطلاق می‌شود. افزون بر همه موارد، پژوهش به صورت گروهی انجام شده است و گروه پژوهش دارای تجارب و حساسیتهای متفاوت بوده‌اند و از جوانب گوناگون به موضوع نظر داشته‌اند.

فرایند و یافته‌های پژوهش

این قسمت شامل چهار بخش است. در بخش اول سعی شده است با نگاهی جامع به مطالعات انجام شده این حوزه، مفاهیم اصلی یادگیری تحولی استنباط شود. در بخش دوم طرح مداخله بر اساس ویژگیهای استنباط شده از بخش اول آورده شده است. در بخش سوم، فرایند انجام دادن مداخلات یادگیری تحولی در زمینه پژوهش ـ که بر اساس یافته‌های بخش اول و دوم طراحی و اجرا شده است ـ توضیح داده شده است. دربخش پایانی یافته‌های حاصل از انجام دادن مداخلات آمده است.

بخش اول : تحلیل محتوای مبانی و پژوهشهای حوزه یادگیری تحولی ـ ویژگیهای فرایند مداخله

در این قسمت نتیجه مرور و بررسی نظریه یادگیری تحولی و مفاهیم آن برای استفاده در مداخلات در قالب جدول شماره ۱ آمده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

جدول ۱: مفاهیم یادگیری تحولی و صورت‌بندی آن برای استفاده در مداخلات

مفاهیم	تأثیر کاربرد هر یک
• تجربه به منزلهٔ نقطهٔ شروع یادگیری تحولی • بازگویی تجربیات و داستانهای فردی، شنیدن و خواندن داستان تجربیات دیگران، دیدن فیلم، شنیدن داستان، افسانه و اسطوره	• مواجهه با دیدگاههای متفاوت و جایگزین • مواجهه با موقعیت گیج‌کننده
• بازاندیشی و خودبازاندیشی به منزلهٔ اصلی‌ترین روش ایجاد تجربیات تحولی	• مورد تردید و پرسش قرار دادن آنچه تا به حال درست می‌پنداشته است. شک و تردید در آنها، احتمال رخداد یادگیری
• گفتمان به منزلهٔ زمینهٔ اصلی که تجربه و بازاندیشی در آن تأثیر خود را بر تجربیات تحولی می‌گذارد	• تأمین نیاز به برقراری رابطه با دیگران • زمینه ای برای به میدان آمدن تجربه و بازاندیشی و تأثیرات آنها

بخش دوم : طرح مداخله

جدول ۲: طرح کلی مداخله

هدف	
طراحی و اجرای مداخله مبتنی بر یادگیری تحولی به منظور دستیابی به رشد حرفه‌ای معلمان	
روش	محتوا
• برگزاری گروهی کارگاههای در نظر گرفته شده از سوی گروه پژوهش • تنظیم فعالیتها به گونه‌ای که مشارکت فعال شرکت‌کنندگان را در بر داشته باشد؛ به صورت فعالیتهای فردی و گروهی • همراهی مشارکت‌کنندگان در قوانین و بیانیه‌های دوره‌های برگزار شده به منظور برقراری روابط امن و صمیمی • اجرای بخشی از فعالیتها به صورت بازی و سرگرمی • بازاندیشی و بازنگری هر فعالیت و بررسی درس آموخته آن برای شرکت‌کنندگان همراه با خود آنان • رعایت ویژگیهای مورد نظر در عملکرد خود گروه پژوهش	محتوای طراحی شده کاملاً از پیش تعیین شده نبوده و در مواردی بر اساس چگونگی و روند جلسات طراحی می‌شد. با این حال رئوس اصلی که محتوا بر اساس آن طراحی شد، بر اساس سؤالاتی است که در جدول شماره ۳ آمده و با محوریت بازاندیشی است.

جدول ۳: طرح تفصیلی مداخله

	فعالیت طراحی شده		ارتباط فعالیت طراحی شده به یادگیری تحولی
دورهٔ همراهی، فرصتی برای رشد	• سؤال من کیستم	فعالیت پازل	• بازاندیشی و خودبازاندیشی، برقراری ارتباط با دیگران (گفتمان)
	• معلم کیست و معلمی چیست؟	فعالیت آکروستیک[1]	• بازاندیشی و خودبازاندیشی • فراهم کردن امکان گفتمان
	• معلمها چه ویژگیهایی دارند؟ • معلمها به چه چیزهایی برای معلمی احتیاج دارند؟ معلمها (من) چگونه معلمی را آموخته‌اند؟ معلمها (من) چرا معلم شده‌اند؟	فعالیت سفر یادگیری من	• گفتن، شنیدن و خواندن داستان و در پی آن مواجهه با موقعیت گیج‌کننده • بازاندیشی • فراهم کردن امکان گفتمان در مورد دیدگاههای جایگزین

1. Acrostic

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

	• معلمهای مطرح در حوزه تعلیم و تربیت چه ویژگیها و دیدگاههایی داشتند؟ من با کدام‌یک از این دیدگاهها مخالف و با کدام‌یک موافق ام؟	ارزیابی پژوهشهای گروهی، پژوهشهای گروهی	• بازاندیشی • مورد سؤال قراردادن دانش خود دربارهٔ پژوهش و نوع انجام پژوهش • تمرین شیوه‌هایی جدید برای دانستن • فراهم کردن امکان گفتمان
	• فعالیتهای برآمده از اجرای دوره	گزارش‌نویسی طراحی پروژه	فعالیتهای حمایتی به منظور تمرین کنشهای معلمی به وجود آوردن زمینهٔ برقراری ارتباط با همکاران و گفتمان
		با هم‌خوانی متنهای کوتاه	مواجهه با موقعیتها و دیدگاههای جایگزین
	جمع‌بندی	جلسه گروه کانونی	• بازاندیشی دربارهٔ آنچه تا به حال در کل دوره بر ما گذشت. نگاهی دوباره به انتظارات، احساسات، تجربیات، ماجراها، قصه‌ها و دستاوردهای این سفر

بخش سوم : مداخلات انجام شده

پیش از انجام دادن هر گونه مداخله، با هر یک از معلمان به صورت جداگانه گفتگو شد. هدف اصلی این گفتگوها فهمیدن علاقه یا عدم علاقه آنها برای حضور در مداخلات و فرایند پژوهش بود. گفتگو با معلمان دریچه‌ای برای شناخت وضع موجود مدرسه از نگاه معلمان ایجاد کرد و تیم پژوهش هدف از انجام دادن پژوهش را برای آنان توضیح داد و پرسشهایی را که در زمینهٔ فرایند پژوهش برای آنها پیش آمده بود پاسخ داد (به منظور ایجاد رابطه مبتنی بر اعتماد، حمایت و صمیمیت). سپس، بر اساس این شناخت و دستاوردهای نظریه یادگیری تحولی، طراحی فرایند مداخله آغاز شد. مداخله طراحی شده (رج به بخش دوم) شامل یک دورهٔ ده جلسه‌ای بود که در حدود پنج ماه به طول انجامید. در آغاز دوره، هدف اصلی فعالیتهای طراحی شده، ساختن فضای امن ارتباطی برای آغاز کردن دوره بود. به این منظور، سعی بر این بود که با مشارکت دادن اعضا در تصمیم‌گیریها این فضای امن به وجود بیاید و اعتماد شرکت‌کنندگان برای همراهی در این دوره جلب شود.

جلسات این دوره را با پرسش «من کیستم» آغاز کردیم. این سؤال جستجویی بود برای شناخت خود، شناخت دیگران و بازاندیشی در مورد آنچه تا به حال درباره خود می‌اندیشیدیم. برای این پرسش، فعالیتی به نام «پازل» طراحی شد. طراحی این فعالیت به این صورت بود که به هر یک از شرکت‌کنندگان یک قطعه از پازلی که پژوهشگر ساخته بود داده شد و از آنها درخواست شد که ویژگیها و علایقی که خود را با آن می‌شناسند یا فکر می‌کنند دیگران آنها را با آن ویژگیها می‌شناسند، بدون ذکر نام و روی قطعه‌ای از پازل که در دست دارند، یادداشت کنند. هر فرد

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

فرصتی ۱۵ دقیقه‌ای برای اندیشیدن دربارهٔ این ویژگیها داشت. پس از این مرحله قطعات پازل گردآوری شد و دوباره به صورت تصادفی میان شرکت‌کنندگان تقسیم شد. در این مرحله از شرکت‌کنندگان خواسته شد که با توجه به ویژگیهای نوشته شده روی قطعه‌ای از پازل که در دست دارند حدس بزنند که آن قطعه و ویژگیهای نوشته شده روی آن مربوط به کدام‌یک از همکاران حاضر در جلسه است. این فعالیت موقعیتی به وجود آورد برای شنیدن آنچه دیگران دوست دارند از خود به اشتراک بگذارند. علاوه بر این، فرصتی فراهم کرد تا افراد شرکت‌کننده دربارهٔ ویژگیهای خود بیندیشند و با اندیشیدن در این مورد، سفر درونیِ بازاندیشی را آغاز کنند. همچنین فرصتی فراهم شد تا شرکت کنندگان آگاه شوند که آیا معانی که دیگران از ویژگیها و رفتارهای آنان دارند با معانی که خود فرد از آنها دارد مطابقت دارد؟

فعالیت «سفر یادگیریِ من» یکی از اصلی‌ترین فعالیتهای طراحی شده برای این دوره بود و به صورت یک پرسشنامه تشریحی طراحی شد و فرصتی بود برای گفتن و شنیدن از تجربه‌های تأثیرگذار زندگی حرفه‌ای و شخصی. این تمرین از سه بخش اصلی تشکیل شده بود. شرکت‌کنندگان ابتدا به تجربه‌ها و یادگیریهای گذشته می‌پردازند و نگاهی می‌کنند به اینکه چگونه شد که معلمی را انتخاب کردند، چه تغییراتی در نگاه و عمل خودشان دیده‌اند. در بخش بعدی از تجربه‌های دیروز به جایگاه امروزمان نگاه می‌کنیم، امروز چگونه معلمی هستیم، چگونه یاد می‌گیریم و یاد می‌دهیم. در بخش پایانی می‌پردازیم به یادگیریهای فردای خود و آنچه در انتظار ماست تا خلقش کنیم. به آنچه قصد داریم از «می‌خواهم» به «می‌توانم» تبدیل کنیم، فکر می‌کنیم و به می‌خواهم‌های جدید اندیشیدیم. این فعالیت کمک کرد تا به مسیر زندگی، باورها و آنچه برایمان رخ داده است نگاهی دوباره بیندازیم و از این طریق به درس آموخته‌ها و تجربیات سفر زندگی خود مروری داشته باشیم (بازاندیشی و خودبازاندیشی). علاوه بر این، از این طریق داستانهای معلمان هم نوشته، هم شنیده و هم گفته می‌شد و این امر علاوه بر بازاندیشی مستقیم فرد بر تجربیات خود، برای دیگران نیز فرصتی فراهم می‌آورد تا از طریق داستان‌گوییِ دیگران و شنیدن روایت آنها با دیدگاهها و تجربیات متفاوتی مواجه شوند.

در فعالیت «آکروستیک» در هر یک از گروهها با هم اندیشیدیم که با هر یک از حروف واژه معلم (م ـ ع ـ ل ـ م) چه ویژگیهای مطلوب یا نامطلوبی را می‌توانیم برای یک معلم در نظر بگیریم. برای انجام دادن این کار لازم بود تا درباره خودمان نیز بیندیشیم. آیا ویژگیهایی که برای یک معلم مطلوب یا نامطلوب در نظر می‌گیریم در عملکرد خودمان می‌بینیم؟ آیا ویژگیهایی را که

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

از ملزومات معلم و معلمی در نظر می‌گیریم رعایت می‌کنیم؟ چگونه می‌توانیم برای همراستا کردن هر چه بیشتر اعتقادات و عملکردمان گام برداریم؟

علاوه براین شرکت‌کنندگان در طول دوره بر اساس دغدغه‌ها و علایق خود به دو کارگروه تقسیم شدند ـ کار گروه گزارش‌نویسی و کار گروه آموزش پژوهش- محور ـ و در ۴۵ دقیقه پایان هر جلسه، شرکت‌کنندگان در کار گروهها به فعالیت می‌پرداختند. برای کاربردی بودن اتفاقات درون هر کارگروه، به کارگروه گزارش نویسی نوشتن گزارشهای دوره و به کارگروه آموزش پژوهش ـ محور طراحی موضوعی با این روش و اجرای آن در کلاس درس واگذار شد.

برای پرداختن به باقی سؤالات محوری دوره چند فعالیت گوناگون طراحی شد. یکی از این فعالیتها باهمخوانی متنهای کوتاه در مورد معلمهای تأثیرگذار در حوزه تعلیم و تربیت و همچنین انجام دادن پژوهشهای گروهی و ارائه آن در جلسات دوره بود. در این پژوهشها هر گروه دو شخصیت مطرح در حوزه معلمی را انتخاب کردند و پس از ارائه دیدگاه هر یک از دو شخصیت انتخابی می‌بایست با نگاهی به تجربیات خود و بازاندیشی در تجربیات و دیدگاههای کسب شده در باب معلم و معلمی، توضیح دهند که با کدام یک از ویژگیهای این دو شخصیت همراه‌تر بودند و چرا؟ پس از ارائه پژوهشها، گروهها به ارزیابی آنها پرداختند. به این ترتیب هر گروه علاوه بر بازاندیشی و خود-ارزیابی آنچه خود انجام داده بود، به ارزیابی چگونگی انجام دادن فعالیت سایر گروهها نیز می‌پرداخت. این دوره با یک جلسه گروه کانونی در دهمین نشست خود به پایان رسید. این جلسه کانونی فرصتی بود برای بازاندیشی مسیری که همراه یکدیگر پیمودیم.

بخش چهارم: یافته‌های پژوهش

در این قسمت نتایج پژوهش در قالب مقوله‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها و مشاهدات آمده است. همان طور که نتایج گویای این امر است (جدول شماره ۴) تغییرات حاصل شده در نتیجه مداخلات یادگیری تحولی را می‌توان در سه مقوله اصلی جهان‌بینی، خود و رفتارهای مشارکت‌کنندگان مشاهده کرد. این چارچوب سه مقوله‌ای با چارچوب شش مقوله‌ای که هوگان[1] (۲۰۱۶) برای ارائه نتایج یادگیری تحولی تدوین کرده است، مشابهتها و همپوشانیهایی در مقوله‌های اصلی و زیرمقوله‌ها دارد و در تدوین آن از چارچوب هوگان بهره برده شده است.

1. Hoggan

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

جدول ۴: مقوله‌های به دست آمده در نتیجه مداخلات یادگیری تحولی

جهان بینی	تغییر در شیوه‌های تفسیر تجربیات به وجود آمدن آگاهی و فهم جدید و شیوه‌های نو در دانستن
خود	تغییر در هویت و نگاه فرد به خود توانمندسازی و مسئولیت‌پذیری
رفتار	کنشهای حرفه‌ای یا شخصی همراستا و سازگار با دیدگاه جدید تغییر در رفتارها و تجربیات عاطفی زندگی و منش فرد

۱. تغییر در جهان‌بینی

تغییر در جهان‌بینی اشاره دارد به تجربیاتی که در آن یادگیرندگان تغییری چشمگیر در درک خود از جهان و نحوه کارکرد آن تجربه می‌کنند. این مفهوم شبیه است به آنچه در طرحواره و یا پارادایم مطرح است.

تغییر در شیوه‌های تفسیر تجربیات: اشاره دارد به تغییر در روشهای ضمنی که افراد برای معنا دادن به تجربیاتشان از آن بهره می‌گیرند و همچنین تفسیر متفاوت آنها از تجربیات گذشته‌شان و مورد چالش قرار دادن لنزهایی که از طریق آنها به دنیا نگاه می‌کنند. علاوه بر این برخی از افراد به تغییر در جهت‌گیریهای فرد ـ آنچه فرد به آن توجه می‌کند ـ اشاره می‌کنند. یکی از شرکت‌کنندگان در این باره اظهار می‌کند:

> این گروه شدن و با هم صحبت کردن و اینکه از آدمهای دیگه بشنوی خوب بود. احساس کردم انگار خیلی از ماها گوشهامون بسته است از مسائلی که داره برای آدمهای اطرافمون اتفاق می‌افته ... به همین خاطر هم باعث میشه فکر کنیم چه مسائل بزرگی داریم بعد وقتی توی همچین جمعهایی آدمهای دیگه هم حرف می‌زنن خودش قضیه را برای تو تلطیف می‌کنه ... باعث میشه راحت‌تر قدم برداری بری به سمت اون چیزی که می‌خوای.

به وجود آمدن آگاهی و فهم جدید: اشاره دارد به تغییرات و یادگیریهای شرکت‌کنندگان زمانی که متوجه چیزی جدید می‌شوند که قبلاً از آن آگاه نبوده اند و یادگیرنده از آن مفهوم برای تغییر زندگی خودش (زندگی شخصی و یا حرفه‌ای) استفاده می‌کند. یکی دیگر از شرکت‌کنندگان در این زمینه می‌گوید :

> خانمِ .... اونجا توی داستانهایی که تعریف می‌کردن از اتصال تجربه‌های زندگی خودشون به تدریس می‌گفتن... این برای من یه کشف بود ... من از این تجربه خیلی استفاده کردم و خودم تجربه اش کردم و فهمیدم اینکه چیزی که داره توی زندگی من می‌گذره و یا قبلاً اتفاق افتاده و در واقع واقعی هست را به کلاس بیارم خیلی بچه‌ها را وصل می‌کنه به کلاس. مثلاً وقتی داشتیم عدد ۱۰۰ را درس می‌دادیم، بعد من یه روز به ذهنم رسید که برای بچه‌ها تعریف کنم که من و همسرم شبها چایی نبات می‌خوریم، می‌خواهیم این چوب نبات‌ها را جمع کنیم ببینیم کی میشه ۱۰۰ تا. صد تا که شد می‌خواهیم جشن

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

بگیریم. بچه‌ها خیلی باهام همراه شدن هر روز که می‌اومدن منتظر می‌شدن ببینن من چوب نبات آوردم که بشمارند یا خودشون جمع می‌کردن می‌آوردن. این در حالیه که اون چوب نبات‌ها می‌تونست همین طوری هم مطرح بشه ولی نمی تونست این قدر همراهی بچه‌ها را جلب کنه.

در برخی از موارد تغییرِ افراد در شیوه‌هایی اتفاق افتاده است که دنیا را حس و تجربه می‌کنند. برخی دیگر از شرکت‌کنندگان نیز شیوه‌هایی از دانستن را توصیف می‌کنند که تنها با فرایند تفکر منطقی اتفاق نیفتاده‌اند. شیوه‌هایی مانند تعمقی، معنوی، حسی، تجسمی، عاطفی، همدلانه، هنری، بازاندیشانه یا روشهای چندگانه دانستن از روشهایی است که می‌توان در این مورد مشاهده کرد(هوگان، ۲۰۱۶). یکی از شرکت‌کنندگان در این باره اظهار می‌کند:

میدونی شنیدن داستان زندگی همکارام برام جالب بود. باعث شد خیلی فکرها بکنم. بدونم اینکه الان توی حرفه‌شون اینجا هستن چه اتفاقهایی براشون افتاده که به اینجا رسیدن. بفهمم اگر منم دوست دارم تو یه جنبه‌هایی شبیه به اون آدم باشم خوب این آدم این کارها را کرده این جاها رفته، خوب منم می‌تونم از اون راهکارها استفاده کنم برای خودم و پیشرفت خودم. علاوه بر اینا توی اون دوره بود که فهمیدم که چه منابعی وجود داره چه کتابهایی هست و این به نظرم خیلی مهم است مخصوصاً برای یه آدمی که تازه اول راهش هست و تازه می‌خواد شروع کنه و نگرانه که هر لحظه ممکنه یه اشتباهی بکنه یا چیکار کنه که اون اشتباه را تکرار نکنه، چیکار کنه کلاس مفیدتری باشه من اینا را نمی‌دونستم، نمی دونستم که چه چیزهایی هست برای معلمها در واقع اونجا بود که اینا رو فهمیدم.

۲. تغییر در خود

دومین مقوله از تغییرات مشاهده شده در نتیجه یادگیری تحولی، تغییرات مربوط به خود است. این تغییرات به طیفی وسیع از شیوه‌هایی اشاره می‌کند که یادگیرندگان تغییری را تجربه می‌کنند که بر احساس آنها از خودشان تأثیر می‌گذارد و شامل دو زیر مقوله ذیل است.

تغییر در هویت و نگاه فرد به خود: اشاره دارد به تغییر در هویت افراد یا چگونگی نگاه آنها به خودشان و تغییراتی که در احساس یک فرد نسبت به خود یا هویتش ایجاد می‌شود. شواهدی از تفکر افراد در مورد تجدید نظر و بازسازی خود نیز در این مورد به چشم می‌خورد.

ببین حمیده به نظرم هر کس سنگ محک خودش هست، یعنی خود تو بیشتر از هر کسی می‌دونی که کی هستی و چقدر دانش آن کاری که داری می‌کنی را داری و چقدر داری کارت را درست انجام می‌دی... بعد آدم می‌رسه به جایی که اگر بدونم که یه کاری را بلد نیستم هرگز نمی‌رم اون کار را بکنم یا حداقل می‌رم یاد می‌گیرم ولی تا زمانی که خودم اون اعتماد را ندارم به خودم اون کار را انجام نمی‌دم... موضوع اینه که من الان نسبت به قضیه آموزش یه اعتمادی به خودم دارم ... هم با بزرگسال کار کردم هم با بچه‌ها هم توی دانشگاه کار کردم هم توی کلاس خصوصی.... وقتی تو به همچین چیزی می‌رسی میدونی که یه چیزایی داری یه دیدی داری برای اینکه بگی من می‌خوام از نقطه صفر این آدم را برسونم

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

به این نقطه حالا مثلاً من میگم ۱۰۰ ... که ممکنه اون آدم با توجه به توانایی که داره به ۴۰ برسه به ۵۰ برسه یا هر چیز دیگه ... ولی مهم اینه که من به لحاظ درونی نیاز به دیده شدن و قدردانی شدن ندارم یا آفرین داری کارت را درست انجام میدی ندارم چون دیگه میدونم دارم چیکار می‌کنم.

توانمندسازی و مسئولیت‌پذیری: اشاره دارد به احساس توانمندی بیشتر و مسئولیت‌پذیری، رشد پاسخگویی جهانی و مسئولیت اجتماعی و به دست آوردن حس قدرت و تسلط برخود و توانمند کردن افراد برای به دست آوردن حس عاملیت به منظور انجام دادن اعمال آگاهانه در جهان که در بیانات شرکت‌کنندگان مشاهده می‌شود:

می‌دونی قبلاً حتی اگر با بزرگ‌ترها هم یه اختلافی می‌شد زود می‌پریدم بدون اینکه بخوام اصلاً به حل مسأله فکر کنم ... فقط زود می‌رفتم و جواب می‌دادم یا پرخاش می‌کردم الان اینا را ندارم یا خیلی کم شدن. البته نمی‌تونم بگم صد در صد اینجا تأثیرگذار بوده ولی خوب خیلی تأثیر داشته. اتفاقات، دوره‌ها و کارهایی که اینجا کردیم. صبوری‌ام خیلی بیشتر شده و انعطاف‌پذیرتر شدم.

۳. تغییرات رفتاری

این مورد از نتایج یادگیری تحولی اشاره به یک تغییر در رفتار دارد. برای اینکه یک یادگیری تحولی باشد باید زندگی شود و نمی‌تواند فقط در ابعاد نظری باشد.

کنشهای حرفه‌ای و شخصی همراستا و سازگار با دیدگاه جدید: اشاره دارد به یک روش متفاوت برای عمل کردن و تنها شامل تجدید نظر در درک ما از تجربیات نیست بلکه شامل اقدام بعد از آن نیز می‌شود. این کنشها هم می‌تواند مربوط به زندگی حرفه‌ای فرد باشد و خود را از طریق بازاندیشی نقادانه باورهای زیربنایی و اعمال آنها و خلاقیت و نوآوری بیشتر در محیط کار نشان بدهد و هم می‌تواند مربوط به زندگی شخصی فرد باشد.

ببین من آدمی هستم که خیلی زود عصبانی میشم. در واقع زود جوش میارم زودم خاموش میشم. مثلاً توی رانندگی... الان ولی این جوری شدم که مثلاً اگر توی خیابون جوش بیارم یه چیزی بگم با خودم فکر می‌کنم من این همه دارم به بچه‌ها میگم این طوری نکن اون طوری نکن، وقتی خشمگین می‌شین فکر کنین از دست‌تون استفاده نکنید (حالا من از دستم استفاده نکردم‌ها) منظورم همون دادزدن و ایناست... دارم اینجوری با بچه‌ها صحبت می‌کنم بعد خودم هم این کار را دارم انجام میدم. این خیلی جاها واسم تلنگره که برگردم و به رفتار خودم توجه کنم.

یکی دیگر از شرکت‌کنندگان در این زمینه می‌گوید:

مثلاً توی جلسات که گاهی این قدر حرف می‌زنیم ما معلمها با هم که گاهی دیگه صدای کسی که داره حرف می‌زنه شنیده نمیشه. هیچ کس حواسش را به جلسه جمع نمی‌کنه ... بعد یه هو به خودم میام میگم ای بابا! این همون چیزی هست که ما از بچه‌ها می‌خواهیم اینکه وقتی کسی داره حرف میزنه حرف

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

نزنین. احترام بذارین اگر می‌خواهید حرف بزنید دست بالا کنید و ... ولی خودمون انجامش نمی‌دیم... این اتفاقاً خیلی باعث میشه برگردم و دوباره به عملکردم و رفتارهام نگاه کنم ...

تجربیات عاطفی زندگی و تغییر در منش فرد: اشاره دارد به تغییر در روشهایی که یک فرد به لحاظ احساسی به تجربیات واکنش نشان می‌دهد. عواطف، احساسات، کیفیت زندگی و چگونه شاد زندگی کردن در این مورد مدنظر قرار دارد. همچنین این مورد اشاره دارد به تغییر در روشهایی که یک فرد به صورت عاطفی جهان را تجربه می‌کند. همان طور که مور[1] (۲۰۰۵ به نقل از هوگان، ۲۰۱۶) می‌گوید: در طول زندگی ما مجموعه‌ای از احساسات، واکنشها و وابستگیها را شکل می‌دهیم که در مجموع تجربیات زندگی ما را می‌سازند (ص ۸۲). هنگامی که این عادت‌واره‌های به دست آمده از تجربیات زندگی یک فرد تغییر کند، نتیجه تحولی است.

یکی از بهترین اتفاقاتی که توی مؤسسه برای من افتاد اون گفتگوهایی بود که با همدیگه می‌کردیم. من با خانم .... مصاحبه کردم و خانم ..... با من مصاحبه کرد و من الان اون قدری که خانم ...را می‌فهمم که میدونم چرا مریض شد ... واسم خیلی چیزها تعریف کرد و اینقدر به هم نزدیک شدیم که دیگه خیلی اوقات به خاطر بیماریش نگرانش بودم ... این برای من خیلی اتفاق خوبی بود که من و خانم ... همدیگر را بیشتر شناختیم ... شناختی که هیچ وقت روی اون کاغذ مصاحبه هم نیومد یه سری گفتگوهایی که بین خودمون شد و این ادامه دار شد ... اون گفتگوی توی مؤسسه باب دوستی من رو با یه همکاری که هر روز می‌دیدمش و هیچی ازش نمی‌دونستم را باز کرد.

در بعضی دیگر از افراد نیز این دسته از تغییرات به رشد یک مجموعه از ویژگیهای خاص مانند سخاوت، شفقت، همدلی، امیدواری، هدفمندی و تمامیت مربوط می‌شود و این ویژگیها در رفتار فرد بروز می‌کند.

وقتی اومدم این مدرسه اولین چیزی که توجه من را خیلی جلب کرد این بود که بهم اعتماد شد، من تجربه خیلی زیادی نداشتم ولی بهم اعتماد کردن اول از همه این برام خیلی مهم بود. این چیزی بود که نمی‌دیدمش... واسه همین تلاش می‌کنم نسبت به آدمهای دیگه این طوری باشم. یعنی به این فکر می‌کنم اگر یه جایی کسی در حق من این کار را کرده من موظفم در حق اون آدم این کار را بکنم... گاهی به این فکر می‌کنم که چه جاهایی من این کار را نکردم به آدمها فرصت ندادم و یه چیزهایی ازشون گرفتم و اگر بهشون اعتماد می‌کردم چه چیزهایی بهشون می‌دادم؟ این برای خودم خیلی مهم بود... اینکه حالا که به من اعتماد شده من چه مسئولیتی در قبالش دارم ...

1. Moor

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش بخشی از یک پژوهش وسیع‌تر پیرامون پتانسیلهای نظریه یادگیری تحولی برای توسعه حرفه‌ای معلمان است و با نگاهی به مبانی یادگیری تحولی سعی در به کارگیری این نظریه در عمل برای توسعه حرفه‌ای معلمان داشته است. نکته حائز اهمیت این است که یادگیری تحولی ضمنی است و به عبارت دیگر، مجموعه گامهای مشخص و از پیش تعیین‌شده که حادث شدن این یادگیری را تضمین کند، وجود ندارد(مرکز ملی توسعه و پژوهش سواد خواندن و حسابان بزرگسالان[1]، ۲۰۰۳). در این مطالعه نیز سعی شد مداخلات طراحی شده شرکت کنندگان را به سمت بازاندیشی و در پی آن آغاز یک فرایند تحولی سوق دهد. در این زمینه فرصتهای بسیاری برای بازاندیشی و مواجهه با دیدگاهها و جهان‌بینیهای متفاوت و گوناگون تدارک دیده شد. گفتن، شنیدن و خواندن داستان به منزلهٔ یک رکن اصلی دیگر در تدارک فرصتهای یادگیری تحولی در مداخلات طراحی شده مورد توجه قرار گرفت. همچنین فرصتهای بسیاری برای گفتگو و برقراری رابطه امن فراهم شد. بررسی نتایج این مداخلات نشان می‌دهد که نتایج در سه مقوله تغییرات معرفت‌شناختی، تغییرات خود و تغییرات رفتاری جای می‌گیرند. فراوانی توزیع تغییرات مشاهده شده در مصاحبه‌ها و مشاهدات گویای این نکته است که تغییرات رفتاری کمترین میزان را به خود اختصاص می‌دهند. در واقع این امر نشان دهنده این موضوع است که در نتیجه چنین مداخلاتی آگاهی از باورها و ارزشهای متفاوت از آنچه دارند، برای فرد حاصل می‌شود و این امر در بیانات شرکت‌کنندگان مشهود است، اما این تغییرات کمتر می‌توانند خود را در رفتار شرکت‌کنندگان نشان دهند و به عبارتی نمود عینی و بیرونی پیدا کنند. با توجه به چالشهای مطرح شده در این نوع از پژوهشها به نظر می‌رسد نقش حمایت پس از انجام دادن این مداخلات بسیار مهم و حیاتی است. در واقع، اگرچه مشارکت‌کنندگان به اهمیت و فایده عناصر یادگیری تحولی آگاه می‌شوند، اما این امر برای اینکه تغییری در عمل آنها به وجود بیاورد کافی نیست. آنها برای اعمال این تغییر در عمل خود نیاز به حمایت دارند که این حمایت می‌تواند راهنمای روشن، ابزارهای آموزشی، الگوسازی رفتارهای مناسب، آموزش حل مسأله و ... باشد (تیلور، ۲۰۰۷؛ مزیرو، ۱۹۹۱؛ تیلور، ۱۹۹۸). این نتایج با نتایجی که هوگان (۲۰۱۶) در توصیف پیامدهای یادگیری تحولی عنوان می‌کند، همپوشانی دارد.

1. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

در نهایت شایان ذکر است پژوهشهای گوناگون چالشهایی متفاوت را در زمینه به کارگیری این نظریه و نتایج آن برمی‌شمارند که لازم است پژوهشهای آینده به آن بپردازند. نقش فرهنگ و تفاوتهای فرهنگی در پژوهشهای این حوزه کمرنگ است (تیلور، ۲۰۰۷). همچنین پیامدهای جانبی و منفی یادگیری تحولی ـ چه از لحاظ اجتماعی و چه از لحاظ شخصی ـ از دیگر موضوعاتی است که نیازمند پژوهش و بررسی بیشتر است (مک‌دانلد[1] و همکاران، ۱۹۹۶، به نقل از دیرکس[2]، ۲۰۰۶). باوجود فراوانی مطالعات این حوزه، هنوز سؤالات کلیدی وجود دارند که باید به آنها پاسخ داده شود. آیا نیاز به فهم بیشتری در مورد نقش یادگیرندگان و مسئولیتهای آنها داریم؟ چرا بعضی با علاقه‌مندی در این فرایند شرکت می‌کنند و بعضی از شرکت در چنین کلاسهایی امتناع می‌کنند؟ تحول بعضی از یادگیرندگان روی دیگران چه تأثیری دارد؟ تحول فرد روی سازمان یا مؤسسه‌ای که فرد در آن کار می‌کند یا دیگر افرادی که در آن کار می‌کنند یا حتی اشخاص نزدیک زندگی او چیست (بروک‌فیلد[3]، ۲۰۰۳؛ نیومن، ۲۰۱۲)؟ با وجود تأیید ضرورت روشهای عاطفی دانستن و نقش احساسات، دانش بسیار کمی در مورد اینکه چگونه احساسات افراد را در چنین فرایندی درگیر کنیم وجود دارد (دیرکس، ۲۰۰۶). این مطالعات و سؤالات آنها به ما یادآوری می‌کنند که یادگیری تحولی بسیار بیشتر از اجرای یک سری از راهبردهای آموزشی است. بلکه چنین یادگیری مستلزم رشد آگاهی افراد دربارهٔ نگرش، شخصیت و ترجیحات آنها در طول زمان است. این مسائل همراه با پیچیدگی رو به رشد پژوهشهای انجام شده و رویکردهای مختلف به یادگیری تحولی به ما می‌گوید که این حوزه، حوزه‌ای فعال و ماندنی در پژوهشهای مربوط به یادگیری بزرگسالان خواهند ماند. علاوه بر این، مفاهیمی متفاوت از این تئوری در حال ظهور است و این موضوع هشداری به پژوهشگران این حوزه است، هنوز مسائل ناشناخته بسیاری در مورد یادگیری تحولی برای یادگرفتن وجود دارد.

1 McDonald
2. Dirkx
3. Brookfield

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

منابع

استراس، آنسلم و کوربین، جولیت. (۱۹۹۷). *اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنایی، رویه‌ها و شیوه‌ها*، ترجمه بیوک محمدی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

حسین‌پور، سهیلا. (۱۳۸۲). *بررسی نظرات معلمان دوره متوسطه درباره تناسب محتوای آموزشی دوره‌های ضمن خدمت کوتاه مدت با نیازهای آموزشی آنان در شهر تهران سال ۸۱-۱۳۸۰*. رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده علوم.

دانش‌پژوه، زهرا. (۱۳۸۲). ارزشیابی مهارتهای حرفه‌ای معلمان علوم و ریاضی در دوره راهنمایی و ارائه روشهای ارتقاء کیفی آن. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۲ (۴)، ۶۹-۹۴.

دانش‌پژوه، زهرا و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۸۵). ارزشیابی مهارتهای حرفه‌ای معلمان دورهٔ ابتدایی. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۵ (۴)، ۱۳۵-۱۷۰.

صمدی، معصومه. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر فوری و تداومی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودتنظیم‌گری و حل مسأله ریاضی. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، *۷* (۳)، ۷۹-۹۵.

Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 3-9.

Brookfield, S. (2003). Putting the critical back into critical pedagogy: A commentary on the path of dissent. *Journal of Transformative Education, 1*(2), 141-149.

Clark, M.C., & Rossiter, M. (2008). Narrative learning in adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education, 119*, 61-70.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1994). Telling teaching stories. *Teacher Education Quarterly, 21*(1), 145-158.

Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cranton, P., & Taylor, E. W. (2012). Transformative learning theory: Seeking a more unified theory. In E. W. Taylor, P. Cranton, & Associates, *Handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 3-20). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.) (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Dirkx, J.M. (2006). Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education, 109*, 15-26.

Gravett, S. (2004). Action research and transformative learning in teaching development. *Educational Action Research, 12*(2), 259-272.

Hoggan, C. D. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly, 66*(1), 57-75.

Jarvis, C. (2006). Using fiction for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education; Special Issue; Teaching for Change: Fostering Transformative Learning in the Classroom,* (109), 69-77.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

_____. (2012). Fiction and film and transformative learning. In E. Taylor, & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 486-502). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education, 6*(2), 104-123.

Kroth, M., & Cranton, P. (2014). *Stories of transformative learning.* Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In J. Mezirow and associates (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood*: *A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1-20). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

_____. (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

_____. (1996). Beyond Freire and Habermas: Confusion. A response to Bruce Pietrykowski. *Adult Education Quarterly, 46*(4), 237-239.

_____. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly, 46*(3), 158-172.

_____. (Ed.) (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Eds.). (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. Jossey-Bass Publishers.

National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC), corp creator. (2004) *NRDC annual report 2003/2004: Generating knowledge and transforming it into practice.* Available at: https://dera.ioe.ac.uk/22471/2/doc_215.pdf

Newman, M. (2012). Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts. *Adult Education Quarterly, 62*(1), 36-55. doi:10.1177/0741713610392768

Taylor, E.W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review.* Information Series No. 374. Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC.

_____. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education, 26*(2), 173-191.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1398.35.4.1.4]
[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]