۶۹-۸۸

مطالعه تجارب ژرف‌نگری معلمان متخصص دورهٔ ابتدایی و ارائه الگویی برای توسعه آن در دانشجو - معلمان*

شاهرخ محمدی[۱] ◉ دکتر محمود مهرمحمدی[۲] ◉ دکتر مجید علی‌عسگری[۳] ◉ دکتر مصطفی قادری[۴]

چکیده: هدف مقاله حاضر مطالعه تجارب ژرف‌نگری معلمان متخصص دورهٔ ابتدایی و ارائه الگویی برای توسعه آن در دانشجو - معلمان است. پژوهش حاضر از نظر روش، کیفی با رویکرد روایت‌پژوهی است. جامعه پژوهش شامل معلمان دورهٔ 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 به‌کار بندند.

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

☑ تاریخ دریافت: ۹۹/۲/۱۷ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۹/۸/۱۰

* *این مقاله مستخرج از رسالهٔ دکتری نویسنده اول است.*

۱. دانش‌آموخته دورهٔ 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

■ مقدمه و بیان مسئله

تربیت‌معلم در ایران، در تاریخ بیش از یک صد ساله‌اش فراز و فرودهای بسیاری داشته است، به‌ویژه طی چهار دهه اخیر تربیت‌معلم متأثر از تحولات اجتماعی و سیاســی دوره‌ای با تساهل و دوره‌ای دیگر با جدیت مورد توجه سیاســتگذاران و دست‌اندرکاران نظام آموزشی قرار گرفته است. در یک دهه اخیر شاهد آغاز مرحله ای جدید در سیر تکاملی تربیت‌معلم به سبب تأسیس دانشگاه فرهنگیان و تجدیدنظر در برنامه‌های درســی و فعالیتهای آموزشــی آن هستیم. اینک نظام آموزشی ایران همزمان با دو پدیده روبه‌رو اســت: ازیک‌سو، طی هفت سال آینده شاهد خروج بخش زیادی از معلمان به‌سبب بازنشستگی خواهد بود (خنیفر، ۱۳۹۸). ازسوی 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 آموزشــی ایران را طی ســالهای 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[1] (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 شــود و حداقل ده ســال زمان نیاز هست تا فردی به ســطحی بالا از کارکرد مؤثر در حرفه خود برسد. به‌همین دلیل، اریکســون و همــکاران وی، مهم‌ترین ویژگی متخصص را عمــل فکورانه وی می‌دانند. همچنین تخصص از دیدگاه اریکسون، چارنس[2]، فلتوویچ[3] و هافمن[4] (۲۰۰۶) یک امر پایان‌پذیر نیست، بلکه فرایندی ادامه‌دار و تکوینی اســت. 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 به‌کار برده‌اند تا در روند تدریجی جایگزینی معلمان نســل پیشــین با نسل جوان، تجارب ژرف‌نگرانه آنان را منتقل ســازند (گونارسدوتیر[5] ، ۲۰۱۶). در واقع مسئله اصلی پژوهش حاضر تأکید بر این نکته است که نظام آموزشی در کل و نظام تربیت‌معلم به‌ویژه با دو مشکل روبه‌رو هستند. از یک‌ســو مدارس در حال از دســت دادن معلمان متخصص و با تجربه‌ای‌اند که وارد دوره بازنشستگی می‌شــوند، بی‌آنکه تخصص و تجارب ارزشــمند خود را برای معلمان جوان به میراث بگذارند. معلمانی

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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

که سالها در کلاسهای مدارس شهری و روستایی تجربه اندوخته و به متخصصانی فکور تبدیل شده‌اند. ازســـوی دیگر، نظام تربیت معلم تمهیدی مناسب و کارا برای آموزش، حفظ، مستندسازی و انتقال این تجارب به دانشـــجو - معلمان نیندیشیده است. بر این اســـاس 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). به‌این‌ترتیب اصالت و اهمیت پژوهش حاضر مبتنی بر خلأ تجربه‌هایی است که میان یک معلم متخصص و یک دانشـــجو- معلم وجود دارد. براساس درک این مسئله، هدف پژوهش حاضر مطالعه تجارب ژرف‌نگری معلمان متخصص دوره ابتدایی و ارائه الگو برای دانشـــجو - 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 بســـزا برخوردار اســـت. از یک‌سو این تجربیات می‌تواند زمینه‌های تربیت حرفه‌ای و بهبود عملکرد نومعلمان را فراهم آورد و از سوی دیگر به شناخت دقیق مســـائل، 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 تربیت‌معلم تبدیل شده و واژه‌هایی همچون تدریس فکورانه[1]، عمل ژرف‌نگرانه، تفکر ژرف‌نگرانه، معلم‌پژوهنده و معلم متخصص در انواع مباحث علوم تربیتی اســـتفاده می‌شوند. ســـاکی (۱۳۹۵) ژرف‌اندیشی را رفتارهایی شـــناختی و عاطفی تعریف می‌کند که در نتیجه آنها افراد بینش جدیـــد 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 (مهرمحمدی، موسی‌پور، احمدی، مشفق‌آرانی، آل‌حسینی و همکاران،۱۳۹۴). مفهوم تأمل[2] را جان دیویی[3] بیان کرده اســـت. او تأمل را توجه مداوم و با دقت می‌داند که در پرتویی از موقعیتها رخ می‌دهد (جمشـــیدی‌توانا و امام‌جمعه،۱۳۹۵). مهرمحمدی و همکاران (۱۳۹۴) معتقدند که در فرایند تأمل هم پیش‌بینی آینده و هم بازنگری گذشـــته مورد توجه قـــرار می‌گیرد. در حقیقت هدف از تأمل حرفه‌ای آن اســـت که از کنشهای عادتی و روزمره که ریشه در تفکر متعارف (غیرتأملی) دارند، به‌سوی

1. Reflective teaching
2. Reflection
3. John Dewey

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

عمل فکورانه[1] یا تأملی حرکت کنیم.

در عمل تأملی[2]، معلم متخصص و فکور[3] 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 قرارگرفته‌اند، عبارت‌اند از: ژرف‌نگری (دانیلسون[4]،۲۰۰۷)، ارائهٔ بازخوردهای درونی ضمن ژرف‌نگری و عمل[5] آگاهی‌بخش (نایت[6]، ۲۰۱۱)، خودمدیریتی و خوداصلاح‌گری[7] (الیسون[8] و هیز[9]، ۲۰۰۳) و خودراهبری[10] (کاستا[11] و گارمستون[12]، ۲۰۰۲).

برونداد ژرف‌نگری و تأمل معلم متخصص ازطریق 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). پاینار 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 کمّی قابل کاوش نیستند.

کارایی بهره‌گیری از تجارب ژرف‌نگرانه معلمان متخصص در تربیت‌معلم سبب افزایش علاقه پژوهشگران تربیتی به آن شده است. در جدیدترین تحقیق، باوانه[13]، مومن[14] و الدلاله[15] (۲۰۲۰) نشان دادند که در اردن میان مردان و زنان معلم در به‌کارگیری شیوه‌های تأملی تفاوتی معنادار وجود دارد. رحمت[16]، ولیوجنگ[17] و ویدواتی[18] (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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

راه‌حلها ترغیب کند. لئو و چن[1] (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[2] (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[3] (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که فعالیتهای تأملی بر رشد و توسعه مهارتهای تفکر انتقادی تأثیر مثبت دارد. بالاخره دیپاردو[4]، ویتنی[5]، فلیشر[6]، جانسون[7]، مِیِر[8]، مک‌کراکن[9] 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 زمینهٔ دانش محتوایی حل و فصل کنند. سوی‌سنگ‌وارن و وانگ‌وانیچ[10] (۲۰۱۴) دریافتند که بهبود مهارتهای تدریس ازطریق کاربست ژرف‌نگری حرفه‌ای معلمان و حضور معلم متخصص همراه با معلم جوان در کلاس درس امکان‌پذیر است. براندنبورگ[11]، گلاسول[12]، جونز[13] و رایان[14] (۲۰۱۷) به روشهای تغییر معلم عادی به معلم ژرف‌نگر اشاره کرده‌اند. این‌روشها عبارت‌اند از: توسعه مهارتهای پژوهشی، افزایش و توسعه مشارکت حرفه‌ای میان معلمان. پیتزو و مایلا[15] (۲۰۱۳) با بررسی مفهوم عمل ژرف‌نگرانه ازطریق اقدام‌پژوهی دریافتند که اکثریت دانشجو - معلمان تحت تأثیر توسعه حرفه‌ای خود قرارگرفته بودند. رادولسکو[16] (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[17] و کاشفی (۲۰۱۴) در ارزیابی مهارتهای تفکر ژرف‌نگرانهٔ

1. Liu & Chen
2. Ünver & Yurdakul
3. Erdoghan
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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

معلمان از پنج مهارت مشاهده، ارتباط، کار گروهی، قضاوت و تصمیم‌گیری نام برده‌اند. طالب‌زاده‌نوبریان، قادری و جودی‌اصفهانحق (۱۳۹۸) نشـــان 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 آموزش‌وپرورش و سند دانشگاه فرهنگیان بر تربیت‌معلمِ فکور و خلاق تأکید دارند، اما عملکرد دانشگاه فرهنگیان در این زمینه ضعیف بوده است. ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۵) نشـــان می‌دهند که روایت‌نگاری تأملی روشی مناسب است که دانشجو - معلمان، دانش عملی شخصی خود را کشـــف و توســـعه 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 دانشـــجو - معلمانی که با برنامه‌درســـی کارورزی فکورانه آموزش‌دیده‌اند نسبت به گروهی که با روش ســـنتی کارورزی آموزش‌دیده‌اند، 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 تربیت‌معلمِ فکور را پیشنهاد کرده‌اند. گلکار و شریفیان (۱۳۹۵) معتقدند که اســـتفاده از پژوهش روایتی در رشد حرفه‌ای معلمان، تقویت مهارتهای معلم پژوهنده، هویت‌بخشی به معلم، بهبود فرایند ارزشـــیابی و افزایش اثربخشی دوره‌های پیش از خدمت و ضمن‌خدمت کاربردی بســـزا دارد. امانی (۱۳۹۴) نیز یکی از ویژگیهای معلمان قرن ۲۱ را خلاق بودن دانســـته 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 پژوهشـــهای خارجی و داخلی بستری مفید برای اجرای بهتر پژوهش حاضر فراهم ســـاخته اند، با وجود آنکه تفاوتهایی 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 ازنظر روش، کیفی با رویکرد روایت‌پژوهی[1] اســـت. جامعه آماری شامل همهٔ معلمان متخصص دورهٔ ابتدایی شهرستان پاوه، استان کرمانشاه بود. از آنجا که در پژوهشهای روایی به‌جای حجم اطلاعات، عمق آن مورد تأکید اســـت، شماری معدود به‌عنوان نمونه تحقیق انتخاب می‌شوند (عطاران، ۱۳۹۵). بر همین اســـاس، پژوهشـــگران حاضر تصمیم گرفتند معلمانی را انتخاب کنند که با عنایت به

1. Narrative inquiry

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

تعریف عملیاتی از معلم متخصص، دارای اشـــتهار در میان معلمان جامعه آماری باشـــند و بیش از ده سال ســـابقه تدریس در مدارس ابتدایی داشته باشـــند. ازاین‌رو پنج معلم دورهٔ ابتدایی اهل شهرستان پاوه (استان کرمانشاه) با بهره‌گیری از روش گلوله‌برفی انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ســـاختاریافته (روش مصاحبه روایتی) استفاده شـــد. در این‌روش، 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 اســـت (ذکایی،۱۳۸۷). طول مدت مصاحبه‌ها به‌طور میانگین دو ســـاعت و ۱۴ دقیقه بود. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون روایتی استفاده شده و مضامین به روش استقرایی بررسی شده اند (پاتن[1]، ۱۹۹۰)، به این صورت که پس از بررسی روایتهای معلمان، مفاهیم مشترک استخراج، سپس تبدیل به تِم یا مضمون موردنظر شدند. به‌منظور تعیین اعتبار پژوهش، از راهبرد درگیری طولانی‌مدت پژوهشگر اصلی با موضوع پژوهش اســـتفاده شـــده است (کرســـول[2]، ۲۰۰۷). انتخاب این راهبرد با توجه به‌اینکه 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 تائیدپذیری 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 می‌شـــوند: بخش اول به توصیف ویژگیهای جمعیت‌شناختی معلمان روایتگر اختصاص دارد. در بخش دوم، مهارتهای معلم متخصص در تعامل با رخدادهای زندگی حرفه‌ای مورد بررســـی 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 سه‌گام مهارتها، اصول و مضامین تربیتی برای استفاده دانشجو - معلمان ارائه می‌شود.

1. Patton
2. Creswell

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

بخش اول: ویژگیهای مشارکت‌کنندگان

ادراک روایتها تا حد زیادی منوط به شـــناخت 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 ســـن، اکثریت معلمان بیش از ۴۰ ســـال 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 ۱۲سال سابقه معلمی داشـــت. 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 اشتهاری بسیار خوب از نظر شیوه تدریس و روابط انسانی با فراگیران در میان همکاران و والدین، بیش از ده ســـال ســـابقه تدریس در پایه‌های مختلف دوره ابتدایی و سابقه خدمت در مدارس شـــهری 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 اســـت که معلمان منتخب طی بیش از یک دهه با فراگیران با پیشینه متفاوت اقتصادی و اجتماعی ســـروکار 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 بســـیاری با دیگر معلمان دوره‌های تحصیلی دارند. بخش عمده این تمایز به ویژگیهای مخاطب آنان یعنی کودکان باز می‌گردد. ســـروکار داشـــتن با کودکان نیازمند نگاه، تفکر و عمل خاص خود اســـت. 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

هنرِ دیدن، هنر مشاهده کردن وجه تازه و نوشوندهٔ چیزهایی است که هر روز آنها را می‌بینیم. برای فهم هنر دیدن، باید گوش به روایتهای معلم متخصص ســـپرد (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)**.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

معلم در مرحله دیدن انفعالی، به‌دقت همه‌چیز را زیر نظر دارد. دیدنی آگاهانه و مبتنی بر بردباری، آنگونـــه که نیچه می‌گوید «آدمی باید بیاموزد با بردباری و با دقت در جزئیات بدون تعجیل در داوری مجال دهد اشـــیا و صداها به ســـوی او بیایند و تفاوت و منحصربه‌فرد 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 شـــوخی کردن با پیرمرد فقیری‌اند که زیر درختی به خوابی عمیق فرو رفته است. معلم، دانش‌آموزان را برای گردش علمی به صحرای بیرون روســـتا برده است. او به بچه‌ها پیشنهاد می‌دهد برای شوخی با پیرمرد بهتر اســـت آنها پول توجیبی خود را جمع کنند و درون کفشـــهای مندرس او بریزند. آنگاه مشـــاهده تأملی رخ می‌دهد. کودکان ســـکه‌های خرد خود را با شور و شـــوق 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

روانشناســـان تعاریفی متعدد از خلاقیت ارائه داده‌اند. برای مثـــال، 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 باوجود محدودیتها، کلاسی فعال، پویا و خلاق داشته باشد.

«بســـیاری از افراد از وجود استعداد خلاقیت در خود، اطمینان کامل داشته و از دل به دریا زدن هراســـی به خود راه نمی‌دهند، اما بسیاری نیز احســـاس می‌کنیم که نمی‌توانیم این کار را انجام دهیم. در چنین مواقعی ممکن اســـت احســـاس 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، همان‌قدر هم معلمانی را که درسهایشـــان 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. پرسشـــهای بسیاری که به ذهن معلم خطور می‌کنند، پرسیدن از دانش‌آموز، از خانواده‌اش، از همه‌چیز

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

و همه‌کس. 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 مجال‌دادن به امر غریب از اُمّهات یادگیری و شانسی برای رهیدن از امتداد فهم پیشینی است» **(مصاحبه‌شونده الف)**.

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

۴. سکوت

روی دیگر ســـکه پرسش، سکوت است. ســـکوت یکی از عملکردهای ذهن فعال است، اراده‌ای برای نگفتن. فیلسوف معروف آلمانی، هگل[1] سکوت را شرط یادگیری می‌دانست(چناری و کرباسیان، ۱۳۹۴)، درحالی‌که در نظام آموزشـــی کنونی، به دلیل حجم وسیع اطلاعات و نقش فعال معلم و منفعل فراگیر، زمانی برای تفکر و تأمل وجود ندارد. معلم عادی کمتر می‌شـــنود و بیشتر حرف می‌زند. او اهل سکوت نیست، درحالی‌که در نگاه روایتگرانه معلم متخصص، سکوت یک روش تربیتی است:

«ســـکوت به معنی بی‌محلی یا نوعی توهین به مخاطب نیســـت. 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، تواضعی است در برابر امر ناشـــناخته، حیرتی است در برابر راز، بند آمدن نفس است روبه‌روی زیبایی و شعف است در حضور شـــکوه. این اتفاقی اســـت 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

دردآشـــنایی برای همکاران و والدین. او ضمن پذیرش کارکرد و سودمندی روشمندی منطقی امور، به مواجههٔ 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:

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

بخش سوم: اصول ژرف‌نگری

پیش از این توضیح دادیم که معلم ژرف‌نگر آراســـته به چه مهارتهایی برای فهم رخدادهای زندگی حرفه‌ای خود اســـت. 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 اســـت که روانشناسان به وجه بی‌همتای هر انسان اشـــاره و تفاوتهای فردی را در فراگرد یادگیری حائز اهمیت می‌دانند. با این وجود، نظامهای رسمی تعلیم و تربیت بر استانداردسازی ازطریق ابزارهایی همچون زبان، برنامه‌های درسی و آزمونها اصرار می‌ورزند. معلم متخصص در نگاه روایتی خود، به تفاوتها حســـاس 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 تجلیِ بی‌نظیری و تنهایی ماست. با دیگران ارتباط برقرار می‌کنیم تا منیت به تلألؤ درآید و فردیت چون ســـتاره‌ای چشمک زند و درخشیدن گیرد، نه اینکه اشتراکات فزونی گیرند و موجب همســـانی شـــوند. ارتباط، معطوف به خود است. با دیدن هر کودک، من تلاش می‌کنم خود را بهتر بشناسم. هر شاگرد ستاره ای است در آسمان دنیای من» **(معلم الف)**.

بر پایهٔ این فردیت، تدریس یا هر گفت وگوی دیگر میان معلم ژرف‌نگر با فراگیران به منزله یک کنش ارتباطی، فقط وابســـته 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

به‌این‌ترتیب 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 دوردست، خوشی کوتاه مدت «افزایش حقوق» را به سرعت فراموش می‌کند و در قصه‌ای دیگر، شاگردی است با اعتمادبه‌نفس 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 زُل زده بچه‌هایی هستم که هر روز روبه‌روی من نشسته‌اند» **(معلم ج)**.

ازاین‌رو کلاس صحنه‌ای است دو طرفه برای شناخت همدیگر و خود. بدین گونه است که معلم متخصص، به‌جای تکیه بر قوۀ حافظه و تکرار مکرر مفاهیم و توصیفهای تکراری جهان، دانش‌آموزان را به دیدن و از نو دیدن ترغیب می‌کند تا با توصیف دیگرگونۀ اشیا و امور، آشنایی‌زدایی از پدیده‌ها را هَمِّ خویش قرار دهند.

۲. عشق‌ورزی و محبت

معلمی شغلی است آمیخته با عاشقی. عشق به یادگیری، یاددهی و فراگیر. معلم عاشق، خستگی نمی‌شناسد. به‌این‌ترتیب 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 راهت می‌شود، نه تگرگ، نه صخره‌ها و راههای صعب‌العبور و نه ترس از درندگان وحشی» **(معلم ه)**.

و

«به من بگویید چه کسی بدون صبر می‌تواند سختیهای جاده، دانش‌آموزان درس نخوان، امکانات نامناسب و بچه‌های شلوغ را تحمل کند و خَم 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

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

وجه اشـــتراک همه روایتها توجه معلم متخصص به مشـــکلات 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، ژرف‌اندیشـــی و تأمل ابزارهای مؤثر در دســـتان معلم خردمند برای ورود به صحنه کلاس و درس‌اند. فکر، شـــکل‌دهنده رابطه اولیه و خام معلم و شاگرد است. در نظام سنتی تعلیم وتربیت، 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 تسهیل کننده فرایند یادگیری یادگیرندگان می‌داند، عمل خواهد کرد **(معلم ه)**.

این نگاه تعاملی، مبتنی بر پذیرش وجود منبعهای فکری بسیار(فراگیران) در هر کلاس است. منابع فکـــری که نه تنهـــا از معلم می‌گیرند، بلکه به غنای ذهنـــی او می‌افزایند. به‌این‌ترتیب، معلم متخصص همچـــون غواصی ماهـــر گاهی تلاش می‌کند فراگیران در دریای ذهـــن او - بدون اینکه دچار خفگی و غرق‌شـــدگی شوند - شنا کنند و زمانی خود ســـعی 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 شهامت 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. ازاین‌رو تفاوت معلم متخصص با معلم عادی نه در تفکر و ژرف‌اندیشـــی بلکه در تأمل اســـت. هر روایت و قصه معلم نشان‌دهنده وضع تأملی او درباره شـــاگرد، خود و جامعه‌ای است که در آن می‌زیند. هر داستان، زبانی لطیف است توام با آگاهی و احساس برای بازنمود اندیشه تأملی.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

۴. مواجهه زیباشناسانه

تلفیق علم و هنر در شغل معلمی به اوج کمال خود رسیده است. ازاین‌رو، 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[1] (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 ژرف‌اندیشانه ساده و زنده است؛ شاد است و صریح؛ عین مراوده؛ عین گفت‌وگو؛ عین گپ‌زدن در مهمانی» **(مصاحبه‌شونده الف)**.

به‌این‌ترتیب 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.

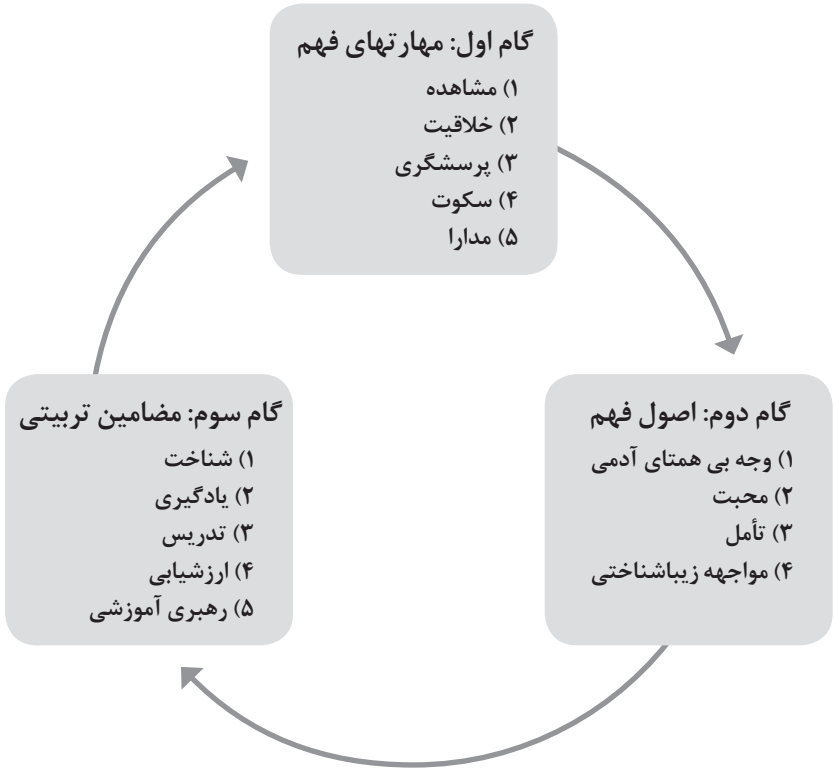
آنچه گفته شد مبین پیش‌فهمهای هستی‌شناختی است که معلم متخصص با توجه به آنها پا درون کلاس می‌گذارد. اینکه هر شاگرد، انسان بی‌نظیری است که باید با عشق و محبت، با تفکر و تأمل و با فهمی هنری با او روبه‌رو شد. اقتضای این پیش‌فهم هستی‌شناختی، بیان روایتهای مبتنی بر تجربه زیسته ای است که هر کلاس را بی‌همتا، 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 دورهٔ ابتدایی به‌منظور 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]



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، مهرمحمدی، 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 اوکمک کرده‌اند تا دریابد چگونه می‌تواند بینشی عمیق‌تر نسبت به رابطه خود با دیگران پیدا کند و چگونه این‌روابط را شکل دهد، به‌گونه‌ای که

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

بر غنای حرفه‌ای او افزوده شود و هر تجربه درسی شود برای تعامل با رخداد بعدی. آنگاه او می‌نشیند به جداســـازی 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 شـــناخت 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 ارزشـــیابی دانش‌آموزان، 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 می‌ســـازد 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» اســـت. 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 فرزانگان پیر و نشاط جوانان کم‌تجربه می‌تواند نظام تربیت‌معلم 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 یاری دانشجو - معلمان جوان و نظام تربیت معلم کشور آمد.

یافته‌های پژوهش منجر به تهیه و تدوین یک الگوی (مدل) مفهومی شـــد که در ســـه‌گام اساسی «مهارت فهم»، «اصول فهم» و «مضامین تربیتی» چرخه توسعه تجارب معلمان متخصص را به نمایش می‌گذارد. هر گام حاصل تحلیل مصاحبه‌های باز و روایتهایی اســـت 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 اســـتفاده قرار دهند. این مهارتها در پژوهشـــهای

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

پژوهشـــگرانی همچون باوانه و همکاران (۲۰۲۰)، یودیست، ایسی و عصری[1](۲۰۱۹)، یونور و یورداکول (۲۰۱۹) و در ایران پژوهشـــهای ســـاکی (۱۳۹۵)، مهرمحمدی و همکاران (۱۳۹۴)، جمشـــیدی‌توانا و امام‌جمعه (۱۳۹۵) و عطاران و عبدلی (۱۳۹۱) نیز مورد تأکید قرار گرفته‌اند.

در گام دوم، الگـــوی مفهومـــی بر بنیان فکـــری و اصولی همچون وجه بی‌همتای انســـان، 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 دانیلســـون (۲۰۰۷)، نایت (۲۰۱۱)، الیســـون 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 مهرمحمدی (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 نشـــان می‌دهد که آنان حوزه موضوعی رخدادهای شغل خود را به پنج حوزه شناخت، یادگیری، تدریس، ارزشیابی و رهبری آموزشی محدود ساخته‌اند. یافته‌های پژوهشـــی اردوغان (۲۰۱۹)، دیپاردو و همکاران (۲۰۰۶)، سوی‌سنگ‌وارن و وانگ‌وانیچ (۲۰۱۴)، براندنبورگ و همکاران (۲۰۱۷)، پیتزو و مایلا (۲۰۱۳)، رادولســـکو (۲۰۱۳) و در ایـــران، طالب‌زاده نوبریان و همکاران (۱۳۹۸)، طاهری و هویدا (۱۳۹۸)، ســـیمین و همکاران (۱۳۹۵)، ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۵) و مهرمحمدی و همکاران (۱۳۹۴) پشـــتیبان تقسیم‌بندی الگوی حاضر است.

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

1. Yudist, Insih & Asri

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

منابع

REFERENCES

آل‌حسینی، فرشته. (۱۳۹۵). پژوهش روایی: مفهومی از تجربه. *تربیت‌معلم فکور*، ۳ (۲)، ۳-۱۲.

امانی، فرزانه. (۱۳۹۴). ابعاد تأمل و اهمیت آن در تربیت‌معلم فکور. *تربیت‌معلم فکور*، ۱ (۱)، ۳۷-۵۲.

جمشیدی‌توانا، اعظم و امام‌جمعه، محمدرضا. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر کاورزی فکورانه در برنامه‌درسی تربیت‌معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجومعلمان. *پژوهش‌های برنامه‌درسی*، ۶ (۱)، ۱-۲۰.

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 شیوه‌های آموزش خلاقانه. *پنجمین همایش ملی روانشناسی مدرسه*، انجمن روانشناسی ایران، تهران، ۲۷ بهمن ماه.

خنیفر، حسین. (۱۳۹۸). بازنشسته شدن بیش از ۶۰۰ هزار معلم تا ۷ سال آینده. *خبرگزاری ایسنا*، دوم دی ماه، قابل دسترسی در:

https://www.isna.ir/news/98100200907/

خوش‌گفتار مقدم، علی‌اکبر و خرازی، سیدکمال. (۱۳۹۶). آموزش مهارت‌های فراشناختی در تربیت معلم. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۹ (۳)، ۶۲-۷۰.

ذکایی، محمدسعید. (۱۳۸۷). روایت، روایت‌گری و تحلیل‌های شرح‌حال‌نگارانه. *پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی*، ۸ (۱)، ۶۹-۹۸.

رحمتی، ملیحه. (۱۳۹۰). *تحلیل محتوای کتاب فارسی پایه اول ابتدایی براساس عوامل خلاقیت گیلفورد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی.

ساکی، رضا. (۱۳۹۵). *اصول و مبانی رهبری و مدیریت آموزشگاهی: 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؛ فلاحتی، فاطمه؛ قاسمی‌پور، پریسا و ابراهیمی، فاطمه. (۱۳۹۵). تربیت‌معلم فکور: یک رکن اساسی در دانشگاه فرهنگیان و یک نیاز بنیادی در آموزش‌وپرورش. *دومین همایش ملی تربیت معلم*، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، ۲۱ شهریور ماه.

طالب‌زاده‌نوبریان، محسن؛ قادری، هیمن و جودی‌اصفهانحق، آیلار. (۱۳۹۸). بررسی میزان توجه برنامه‌درسی اجراشده به تفکر تأملی از دیدگاه دبیران رشته علوم تجربی و علوم انسانی شهر کرج. *اندیشه‌های 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 حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت‌معلم: نظریه داده‌بنیاد. *نوآوری‌های 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 کوچ‌رو: روایت‌های یک معلم. *مطالعات*

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

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 کاروزی 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 شهریور ماه.

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

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

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

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

نیچه، فردریش ویلهلم. (۱۳۷۶). *قضیهٔ 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

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]

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.

Soisangwarn, 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.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-22]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.2.4.4]