

Receive Date:
3/6/2023

Accept Date:
21/2/2024



Research Article

Vol.20, No.2, Serial 38

Autumn & Winter
2023-24

pp.: 119-136

Examining And Explaining The Dimensions Of Reflective Teaching And Its Role On The Job Crafting Of Student-Teachers Of Farhangian University

DOI: 10.22070/TLR.2024.17480.1396

Reza Masouminezhad^{1*}

1. *Assistant Professor Department of Educational Sciences Farhangian University, Tehran, Iran . (Corresponding Author)*
Email: r.masouminejad@cfu.ac.ir

Abstract

Introductoin: Reflective teaching is a new nature of teaching that seeks the application of thinking and thought in the way of implementing curricula and tries to provide the sustainability of learning content by continuously evaluating activities. This approach seeks to inform and objectify the range of educational actions that teachers express in a cycle of the teaching process. The present research was conducted with the aim of identifying and explaining the dimensions of reflective teaching on improving the Job Crafting of student-teachers of Farhangian University.

Method: The qualitative research approach was thematic analysis with emphasis on the self-perception method. The participants were student-teachers working at Farhangian University of Shahid Motahari Khoi in the academic year 1402-1401, and 17 of them were studied as a purposeful index sampling. In this regard, semi-structured interviews were conducted with them and sampling continued until data saturation. Also, the method of rich description and cross-case analysis was used in order to validate the data, and the Another review method and parallel analysis were used to determine the reliability of the data. The obtained data were analyzed using a 3-step process consisting of King and Harrocks (2010), Brown and Clark (2006) and Atride-Sterling (2001).

Finding: The findings of this research include 6 overarching themes, 18 organizing themes and 159 primary themes, which are the main categories based on the indicators of educational self-evaluation, educational motivation, self-study, narration, educational pathology and self-regulation. Also, the reflective teaching approach in line with Job Crafting emphasizes on revising work goals and creating new procedures in teaching, reviewing and criticizing educational interactions and the situational nature of educational communication, directing teachers' attitudes and forming teaching culture.

Discussion and Conclusion: The results show that schools, by emphasizing new approaches in teaching curricula, pay attention to the role of reflection and thinking in the way of implementing educational content, the focus of teacher activities, and consider the creative mentality and attitude of teachers in teaching as part of the identity of the teacher's job and revise the teaching standards.

Keywords: reflective teaching, Job Crafting, student-teachers, Farhangian University

بررسی و تبیین ابعاد تدریس بازتابی و نقش آن بر بازآفرینی شغلی دانشجو- معلمان دانشگاه فرهنگیان

DOI: 10.22070/TLR.2024.17480.1396

رضا معصومی نژاد*

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Email: r.masouminejad@cfu.ac.ir

چکیده

مقدمه: تدریس بازتابی ماهیتی جدید از تدریس است که به دنبال کاربرد تفکر و اندیشه در نحوه اجرای برنامه های درسی است و سعی می کند پایداری یادگیری محتوای درسی را با ارزیابی مستمر فعالیت ها فراهم نماید. این رویکرد به دنبال آگاه سازی و عینیت بخشی گسترده اقدامات آموزشی است که معلمان در یک چرخه فرایندی تدریس از خود بروز می دهند. پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین ابعاد تدریس بازتابی بر بهبود بازآفرینی شغلی دانشجو- معلمان دانشگاه فرهنگیان انجام شد.

روش: رویکرد تحقیق کیفی از نوع تحلیل مضمون با تاکید بر شیوه خود ادراکی بود. مشارکت کنندگان دانشجو- معلمان شاغل در دانشگاه فرهنگیان شهید مطهری خوی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بوده است که ۱۷ نفر از آنان به صورت نمونه گیری هدفمند از نوع شاخص مورد مطالعه قرار گرفتند. در این راستا مصاحبه های نیمه سازمان یافته ای از آنها صورت گرفت و نمونه گیری تا اشباع داده ها ادامه یافت. هم چنین از روش توصیف غنی و تحلیل های میان موردی در راستای روایی داده ها و از روش دگر بازمینی و تحلیل موازی برای تعیین پایایی داده ها استفاده شد. داده های به دست آمده با استفاده از فرایند ۳ مرحله ای ترکیبی متشکل از روش کینگ و هاروکس (۲۰۱۰)، براون و کلارک (۲۰۰۶) و آتراید- استرلینگ (۲۰۰۱) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها: یافته های این تحقیق ۶ مضمون فراگیر ۱۸ مضمون سازمان دهنده و ۱۱۲ مضمون اولیه را در برمی گیرد که این مقوله های اصلی مبتنی بر شاخصه های خود ارزیابی آموزشی، برانگیختگی آموزشی، خودپژوهی، روایت گری، آسیب شناسی آموزشی و خود تنظیمی است. هم چنین رویکرد تدریس بازتابی در راستای بازآفرینی شغلی بر بازنگری اهداف کاری و ایجاد رویه های جدید در تدریس، بررسی و نقد تعاملات آموزشی و ماهیت موقعیتی ارتباطات آموزشی، جهت دهی نگرش معلمان و شکل گیری فرهنگ تدریس تاکید دارد.

بحث و نتیجه گیری: نتایج نشان می دهد که مدارس با تاکید بر رویکردهای جدید در تدریس برنامه های درسی، نقش تامل و تفکر را در نحوه پیاده سازی محتوای آموزشی، محور فعالیت های معلمی مورد توجه قرار دهد و ذهنیت و نگرش خلاقانه در تدریس معلمان را جز هويت شغل معلمی تلقی کرده و استانداردهای تدریس را بازنگری نماید.

کلیدواژه ها: تدریس بازتابی، بازآفرینی شغلی، دانشجو- معلمان، دانشگاه فرهنگیان

نشریه علمی

پژوهش های آموزش و یادگیری

دوره ۲۰، شماره ۲، پیاپی ۳۸
پاییز و زمستان ۱۴۰۲
صص: ۱۱۹-۱۳۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۱۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۰۲

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol.20, No. 2, Serial 38

Autumn & Winter
2023-24

pp.: 119-136

مقدمه

تدریس به عنوان یک کنش متقابل بین معلم و فراگیران تلقی می‌شود که در جهت تحقق نیازهای یادگیری آنها قابلیت اجرایی پیدا می‌کند. فعالیتی که معلمان و تفکرات‌شان محور کیفیت‌بخشی به آموخته‌ها در نظر گرفته می‌شود. در حقیقت توانمندی معلمان در ساختارهایی که ماهیت تدریس‌گرانه دارد مستلزم برخورداری از الگوها، راهبرها، روش‌ها و مهارت‌هایی است که شرایط کلاس درس را به نفع مخاطبان خود تغییر دهد. آنچه که در این موقعیت می‌تواند تدریس معلمان را در یک مسیر آگاهانه قرار دهد توجه به مولفه بازتاب به عنوان عمل فکورانه در راستای غنی‌سازی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری است. به عبارتی، عمل فکورانه معلمان را برمی‌انگیزد که تحلیل کنند، بحث کنند و اعمال را ارزشیابی کنند (رزی و همکاران، ۱۳۹۶: ۲۵). معلمان بازتابگر باید به طور انتقادی اقدامات خود را بررسی کنند و نوآوری‌هایی که فعالیت‌های آموزشی روزانه را بهبود می‌بخشد، ارائه دهند (عثمانوویچ زاجیچ، ماکسیموویچ و میلانوویچ^۱، ۲۰۲۲: ۳۷۱). می‌توان گفت که فعالیت بازتابی عمل ذهنی نافذانه‌ای است که عکس‌العمل شناختی معلمان را در قبال رویدادهای آموزشی به دنبال دارد، بدین صورت که تجارب کسب شده آنها در یک چارچوب تفکرگرایانه مورد مشاهده و نقد قرار می‌گیرد و نگرش مطلوبی نسبت به رفع کاستی‌ها در تدریس و بهبود و تقویت کارکردهای موجود در این فرایند ایجاد می‌شود. به عبارتی تاکید بر فعالیت‌های بازتابانه، دانش آموزشی معلمان را در یک وضعیت شناختی فزاینده در ارتباط با مدیریت تدریس قرار می‌دهد و قدرت اثربخشی‌شان را پایدار می‌سازد.

برخی از تعاریف اصطلاح تمرین بازتابی را که در ادبیات معاصر ذکر شده است، ارائه می‌کند. بازتاب را می‌توان به عنوان یک محرک برای روش‌های جدید و بهتر تفکر، عمل و تصدیق پیچیدگی کار معلمان در نظر گرفت (تونا و همکاران^۲، ۲۰۱۷: ۲۱۲). تمرین بازتابی در کار فرآیندی مستمر مبتنی بر تفکر تأملی و یادگیری از تجربه تلقی می‌شود که بر اساس آن معلم برنامه‌ریزی می‌کند، اجرا می‌کند، ارزیابی می‌کند و بهبودهایی را در عملکرد خود معرفی می‌کند و خلاقیت

نوآوری را با ایده‌های مختلف توسعه می‌دهد (بیلچ و میلکوویچ^۳، ۲۰۱۶: ۳۵۸). بنابراین، تمرین بازتابی به دنبال کشف سؤالات پنهان معلم و تبدیل فرضیات خاص به اظهارات صریح است (بوانه، مومنه و آلدالاله^۴، ۲۰۲۰). برای اهمیت دادن به این حقیقت، مطالعه دونالد شون^۵ (۱۹۸۳) دو نوع شیوه‌های بازتابی، شامل بازتاب مبتنی بر عمل، و بازتاب در عمل را نشان می‌دهد. بازتاب مبتنی بر عمل به معنای تجدید نظر دقیق درباره فعالیت تدریس و یادگیری قبلی است که بر ارزیابی نقاط قوت و ضعف خود در راستای توسعه رویکردهای اثربخش تر در یک موقعیت تاکید دارد. بازتاب در عمل شامل نظارت و سنجش رفتار خود و دیگران در رویدادهای تدریس و یادگیری است. حدود یک قرن پیش، دیویی^۶ (۱۹۱۰) تفکر انعکاسی را این‌گونه تعریف کرد: «بررسی فعال، مداوم و دقیق هر گونه باور یا شکل فرض شده دانش در پرتو دلایلی که آن را پشتیبانی می‌کند و نتیجه‌گیری بیش‌تر که به آن گرایش دارد.»^۷ از نظر یونور^۸ (۲۰۰۷)، تفکر بازتابی فرآیندی است برای تشخیص موقعیت‌های مثبت و منفی مرتبط با روش و سطح در تدریس و یادگیری. فارل^۹ (۲۰۱۹) معتقد است که فعالیت بازتابی مبتنی بر شش اصل است: ۱. کل نگر است. ۲. مبتنی بر شواهد است. ۳. مستلزم گفتگو است. ۴. پل ارتباطی بین اصول و فعالیت‌هاست. ۵. مستلزم تمایل به تحقیق است. ۶. یک روش زندگی برای ارائه یک نمای کلی است. قابلیت‌های بازتابی معلمان بخش بسیار مهمی از توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای آنها را نشان می‌دهد (ایوانووا-آرمیکووا^۹، ۲۰۲۰). در واقع، فعالیت بازتابی آینده‌محور از سه طریق به توسعه هویت حرفه‌ای دانشجو معلمان کمک می‌کند: (۱) نوع معلمی را که قرار است باشند، پیش بینی می‌کنند، (۲) انتظارات خود را به عنوان معلم تدوین می‌کنند و (۳) نگرانی‌های خود را در مورد آینده خود به عنوان معلم ابراز می‌کنند (موجنیک-روزانوف و تسیبولسکی^{۱۰}، ۲۰۲۱: ۳۰۹). تدریس بازتابی یک تفکر کل نگر است که معلم را قادر به انتخاب و انجام اقدامات جایگزین می‌کند و به معلمان اجازه می‌دهد تا برای بهبود تصمیم‌گیری‌های آموزشی و یادگیری در کلاس درس فکر

¹ Osmanovic Zajic, Maksimovic & Milanovic

² Tonna et al

³ Bilac & Miljkovic

⁴ Bawaneh, Moumene & Aldalalah

⁵ Donald Schon

⁶ Dewey

⁷ Unver

⁸ Farrell

⁹ Ivanova-Armejkova

¹⁰ Muchnik-Rozanov & Tsybulsky

کنند(شان موگاولو و همکاران^۱، ۲۰۲۰). کبروکی و فارلی^۲(۲۰۱۶) ماهیت تدریس بازتابی را تشریح کردند و بین سه نوع بازتاب مانند بازتاب محتوایی(چه چیزی)، بازتاب فرآیندی(چگونگی) و بازتاب پیش فرض(چرایی) تمایز قائل شدند. بروکفیلد^۳(۲۰۱۷) بر این باور است که معنای تدریس بازتابی طیف گسترده ای از فعالیت ها مانند فهرست های تدریس، چک لیست های مشاهده، مقیاس های خودارزیابی و ابزارهای ارزشیابی دانش آموزان را ترکیب می کند. در واقع ماهیت تصمیم گیری معلمان در استفاده از این چهار نوع منبع وابسته به دیدگاه های دانش آموزان، برداشت های همکاران معلم، تجربیات شخصی و/یا تحقیقات نظری است. فان، نگوین و نگوین^۴(۲۰۲۲) بر این باورند که اکثر معلمان درک مثبتی از اهمیت راهبردهای تدریس بازتابی در تدریس خود دارند. در عین حال، مسائلی وجود دارد که مانع از اجرای راهبردهای تدریس بازتابی در آموزش می شود، مانند عدم آگاهی از راهبردهای تدریس بازتابی، محدودیت های زمان یا حجم کار و همچنین برخی موانع مربوط به استفاده از مشاهده همتا به عنوان یک راهبرد. بنابراین، اجرای شیوه های بازتابی مبتنی بر فعالیت های تدریس در حال و گذشته است(اوه و هابوک^۵، ۲۰۲۰: ۱۲۸).

بازآفرینی شغلی مکانیزمی است که رفتارهای فعالانه کارکنان را برای طراحی مجدد و تغییر مرزهای شغلی منعکس می کند (ورزنیفسکی و داتون^۶، ۲۰۰۱). این تغییر شامل جنبه های فیزیکی و شناختی شغل می شود. در همین حال، تیمز و باکر^۷(۲۰۱۰) بازآفرینی شغلی را به عنوان اصلاح آغاز شده توسط کارکنان برای ایجاد تعادل بین خواسته های شغلی و منابع متناسب با نیازها، توانایی ها و ترجیحات شخصی کارکنان تعریف کردند. این مفهوم در اوایل دهه ۲۰۰۰ به عنوان دیدگاهی از کارکنان در مورد طراحی مجدد شغل ظاهر شد که در آن کارمندان به پیشه ورهای شغلی خود تبدیل می شوند و آزادی کافی دارند تا کار خود را مطابق با الزامات تغییر دهند(ونبل، ون دن بروک، و دی ویت^۸، ۲۰۱۷).

بازآفرینی شغلی شامل مولفه های وظیفه ای، شناختی و رابطه ای می شود و نشان دهنده اهمیت تشریح ساختار این نوع بازآفرینی برای درک بهتر تعهد کاری معلمان است. در حقیقت روابط مثبت قوی بین تعهد کاری و اصول رابطه ای و شناختی چارچوب بازآفرینی شغلی مشهود است. از طرفی قابلیت تعهد کاری مثبت معلمان زمانی اتفاق می افتد که استقلال بیشتری برای تعریف کار خود وجود داشته باشد(مک ناتان و همکاران^۹، ۲۰۲۲: ۳۶۷). چندین مطالعه برخی از پیشایندهای بالقوه بازآفرینی شغلی را تأیید کرده اند. هم چنین، پیچیدگی کار و شغل چالش برانگیز ارتباط مثبتی با بازآفرینی شغلی دارد که نشان می دهد جنبه های موقعیتی شغل باعث رفتار پیشگیرانه می شود(برگ^{۱۰}، ورزنیفسکی و داتون^{۱۱}، ۲۰۱۰). دبوس، گراس و کلایمن^{۱۱}(۲۰۱۹) نیز دریافتند که توانایی های کارکنان مانند صلاحیت به عنوان مقدمه ای برای بازآفرینی شغلی است. اقدامات معلم مستلزم رفتار فعال برای بهبود جنبه های خاصی از کارهای روزمره است. معلمان باید در طراحی، ساخت و اصلاح کار خود فعال تر باشند تا محیط کلاسی بهتری تولید کنند. معلمان وظیفه معرفی مهارت های زندگی، مهارت های اجتماعی و دانش را بر اساس برنامه درسی به عنوان یک فعالیت جذاب به دانش آموزان بر عهده دارند. بنابراین، برنامه درسی در کلاس به این بستگی دارد که معلمان چگونه کار خود را طراحی، ساخت و اصلاح می کنند تا با نیازهای دانش آموزان مطابقت داشته باشد و معنای کار را برای معلمان افزایش دهد(ریاسنوگرهانی و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۹).

پژوهش های صورت گرفته در این حوزه عبارتند از: یافته های مطالعه لی یو^{۱۳}(۲۰۲۲) نشان می دهد که دغدغه دانشجو- معلمان در فرایند اجرای تدریس بازتابی مبتنی بر مدیریت کلاس درس و تعامل با دانش آموزان است. یافته های مطالعه کارتال و دمیر^{۱۴}(۲۰۲۱) نشان می دهد که دانشجو- معلمان از طریق روایت، تجربیات اصیل کسب شده را سازماندهی کرده و به آنها معنا می بخشند و از این طریق

¹ Shanmugavelu et al

² Cirocki & Farrelly

³ Brookfield

⁴ Phan, Nguyen & Nguyen

⁵ Oo & Habok

⁶ Wrzesniewski & Dutton

⁷ Tims & Bakker

⁸ Vanbelle, Van Den Broeck & De Witte

⁹ Mc Naughtan et al

¹⁰ Berg

¹¹ Debus, Gross & Kleinmann

¹² Riasnugrahani et al

¹³ Liu

¹⁴ Kartal & Demir

باشد و اصرار بر انجام آنها بدون آن که ارزیابی درستی از چرایی این نتایج صورت گیرد، معلمان را در یک موقعیت ابهام برانگیز یا وضعیتی که توجهی به آن ندارند، قرار دهد. در نتیجه ضروری است که معلمان با استفاده از رویکرد بازتابی و فکورانه چگونگی اجرای تدریس و مراحل آن را به طور مستمر در معرض بازبینی مجدد قرار داده و تلاش نمایند مطابق با نتایج به دست آمده از فرایند بازخورد آموزشی، عملکرد شخصی خود را در حوزه تدریس اصلاح نمایند.

بنابراین می‌توان گفت که عمل تدریس بازتابی یکی از فرآیندهای مهم در آموزش معلمان است. در حقیقت، این نوع تدریس معلمان و دانش‌آموزان را برای توسعه مهارت‌های مختلف مانند تصمیم‌گیری، فراشناخت و تفکر منطقی تحریک می‌کند (گودلی^۳، ۲۰۱۸). نظریه‌های کنونی آموزش معلمان و حرفه تدریس نیز به عنوان یک فرآیند، بازتاب معلم/دانش‌آموز را یکی از راه‌های اصلی یادگیری چگونگی تدریس موثر تلقی می‌کنند. چنین نظریه‌هایی از حرفه معلمان این ادعا را تقویت می‌کنند که معلمانی که در فعالیت‌های بازتابی شرکت می‌کنند می‌توانند درک عمیق‌تری از تدریس خود ایجاد کنند، رشد حرفه‌ای خود را ارزیابی کنند، مهارت‌های تصمیم‌گیری آگاهانه را توسعه دهند و در تدریس خود فعال و مطمئن شوند (الصحبانی^۴، ۲۰۱۹: ۶۲). در نتیجه بازتاب تکنیک مهمی است که دانشجو-معلمان پیش از خدمت می‌توانند برای تمرین تدریس خود در محیطی امن استفاده کنند. با این حال، پیشرفت در آموزش بدون پشتیبانی و بازخورد هم‌تایان تضمین شده نیست (پاو و لای^۵، ۲۰۲۱)، از طرفی، فعالیت تدریس بازتابی جزء حیاتی برنامه‌های آموزش اولیه معلمان است (متیو و همکاران^۶، ۲۰۱۷)، و اگر راه نظام‌مندی برای انگیزه‌بخشی دانشجو-معلمان و خود اندیشی در مورد تدریس‌شان وجود نداشته باشد، این نوع تدریس موثر واقع نمی‌شود (تیلسون و همکاران^۷، ۲۰۱۷). در پژوهش حاضر نیز پژوهشگر به دنبال پاسخ به این سوال است که تدریس بازتابانه معلمان در کلاس‌های درس چه ابعاد و شاخصه‌هایی می‌تواند داشته باشد و اجرای آن چه نقشی در بازآفرینی شغلی‌شان دارد؟

خودآگاهی، تفکر انتقادی و فعالیت‌های بازتاب خود را برای شیوه‌های کلاس درس آینده توسعه می‌دهند. یافته‌های مطالعه مصلحی و صالحی (۲۰۲۱) نشان داد که بین تدریس تأملی معلمان مجرب و خودمختاری معلمان رابطه مثبت قوی و بین تدریس تأملی معلمان مبتدی و استقلال معلم آنها رابطه مثبت متوسطی وجود دارد. به عبارتی، تدریس بازتابی به معلمان کمک می‌کند تا استقلال خود را تقویت کنند. یافته‌های مطالعه هندریوانتو^۱ (۲۰۲۱) نشان می‌دهد که تمرین بازتابی، همراه با وظایف یادگیری حرفه‌ای ساختاریافته، به معلمان قبل از خدمت کمک می‌کند تا هویت و عاملیت معلم خود را مهار کنند. نتایج مطالعه اولایا مسا^۲ (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که تدریس بازتابی جایگزینی برای افزایش آگاهی در فعالیت‌های تدریس معلمان در برنامه درسی است و وسیله‌ای برای تشویق معلمان در توسعه ذهنی، به روزآمدسازی روش‌های تدریس و ایجاد تعدیل در دروس تلقی می‌شود.

اولویت اصلی معلمان در مدارس تدریس مطلوب‌تر برنامه‌های درسی و فراگیری مفاهیم آموزشی با استفاده از مهارت‌های فکورانه در راستای تبیین، تشریح و درک عمیق‌تر مطالب درسی است، بدین صورت که در چارچوب موضوعات درسی از روش‌های تدریس متنوعی برای یادگیری پایدار دانش‌آموزان استفاده می‌کنند، در صورتی که فازغ از هر روش تدریس، چگونگی اجرای آنها مستلزم تامل و ارزیابی دوباره است. آنچه در مدارس مشاهده می‌شود کاربرد مستمر روش‌های گوناگون در تدریس مطابق با توانمندی‌های معلمان است و دغدغه آن‌چنانی درباره نحوه و چگونگی اجرای تدریس و کیفیت آن وجود ندارد. در واقع کم‌توجهی معلمان به کنش‌های فکورانه در نحوه اجرای تدریس، عدم اهمیت تدریس برنامه‌ریزی شده در غنی‌سازی یادگیری، عدم کاربرد روش‌های منطقی در اجرای تدریس و نگرش سطحی در نظم‌دهی فرایند تدریس و فعالیت‌های آن منجر به این شده است که چالشی واقعی در رابطه با کیفیت تدریس برای معلمان مطرح نباشد و ارزیابی روند تدریس و عواملی که می‌تواند موقعیت تدریس را بهبود ببخشد، مورد توجه قرار نگیرد. بنابراین، کیفیتی که از تدریس معلمان مشاهده می‌شود، تکرار راهبردها، روش‌ها و رفتارهای آموزشی است که ممکن است سنخیتی با نوع مطالب درسی ارائه شده نداشته

¹ Hendriwanto

² Olaya Mesa

³ Goodley

⁴ Alsuhailbani

⁵ Pow & Lai

⁶ Mathew et al

⁷ Tilson et al

روش پژوهش

مطالعه حاضر به دنبال شناسایی و تشریح شاخصه های تدریس بازتابی در راستای بازآفرینی شغلی دانشجو- معلمان در دانشگاه فرهنگیان بود. پژوهش از لحاظ هدف در حوزه پژوهش های کاربردی، و به لحاظ روش گرد آوری داده ها، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. تحقیقات کیفی سعی در بررسی و درک یک وضعیت، واقعه و پدیده در محیط طبیعی دارد (ازر و آکسوت^۱، ۲۰۲۱: ۱۶). رویکرد تحلیل کیفی دارای روش های متعددی برای پژوهش و بررسی پدیده های آموزشی است که در این مطالعه از روش تحلیل مضمون با تاکید بر شیوه خود مفهومی برای دستیابی مناسب به داده ها استفاده شده است. مشارکت کنندگان پژوهش شامل دانشجو- معلمان دانشگاه فرهنگیان شهید مطهری (ره) شهرستان خوی می باشد که تجربه فعالیت های تدریس پژوهانه در حوزه رشته آموزش ابتدایی و نحوه اجرای روش های تدریس را داشته اند و ۱۷ نفر از آنها با روش نمونه گیری هدفمند از نوع نمونه گیری شاخص انتخاب شدند. انتخاب نمونه های پژوهش تا زمانی که اطلاعات کاملی به دست آمد و هیچ داده جدیدی از طریق مصاحبه اضافه نشد، ادامه یافت، به عبارت دیگر داده ها به اشباع رسیدند. به منظور جمع آوری داده ها از مصاحبه هایی نیمه ساختار یافته استفاده شد، زیرا به کمک آن، ارزیابی عمیق تر ادراکات و نگرش های مشارکت کنندگان و نیز بررسی موضوع های پیچیده و پیگیری پاسخ های آنان امکان پذیر است (سرمد، بازگان و حجازی، ۱۳۹۶). مصاحبه ها، در خصوص دیدگاه ها و نظرات دانشجو- معلمان درباره سوالات ذیل است: تدریس بازتابی چیست و چه نقشی در توسعه عملکرد آموزشی معلمان می تواند داشته باشد؟ اولویت های معلمان در توسعه تدریس بازتابی در حوزه پیاده سازی برنامه های درسی چیست؟ قابلیت هایی که معلمان باید در اجرای تدریس بازتابی از خود نشان دهند، چیست؟ و چگونه می توان آنها را در موقعیت های آموزشی توسعه داد؟ چه کارکردهایی در مدارس از معلمان در اجرای این عملکرد فکری باید مورد انتظار است؟ و این که در فرایند اجرای تدریس بازتابی برای دانش آموزان چه مولفه هایی باید برای تسریع این روند در نظر گرفته شود؟ پرسیده شد. فرایند مطرح شدن سوالات از کل به جز بود، بدین صورت که ابتدا سوالات کلی درباره موضوع پژوهش مطرح و در ادامه سوالات جزئی تر و دقیق تری متناسب با فرایند مصاحبه از دانشجو- معلمان پرسیده شد. مدت مصاحبه ها بین ۱ الی ۲ ساعت بود

و تعداد جلسات از شرکت کننده ای به شرکت کننده دیگر از ۱ جلسه تا ۲ جلسه متغیر بود. مصاحبه ها با اطلاع دانشجو- معلمان و از طریق برنامه واتساپ بر روی گوشی موبایل ضبط شده و بلافاصله بعد از اتمام مصاحبه، پس از چندین بار گوش دادن، متن مصاحبه ها روی کاغذ پیاده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و جملات و عبارتهایی را که مربوط به کنش های فکروانه تدریس در راستای مطلوب سازی فرایند اجرای برنامه های درسی در محیط کلاس درس می شد، انتخاب شدند. جدا کردن جملات مربوط به هر مفهوم و تبدیل و تغییر شکل جملات بیان شده هر فرد به طور جداگانه از مصاحبه افراد دیگر صورت گرفت و با در نظر گرفتن وجوه و نکات مشترک، در قالب مضمون یا زمینه های اصلی سازمان دهی شد. در مرحله تجزیه و تحلیل داده ها، از مجموع مصاحبه ها ۲۱۲ زمینه اولیه استخراج و در مراحل بعدی به تدریج با حذف زمینه های مشابه و نزدیک به هم، مولفه ها کاهش یافته و در نهایت ۶ مضمون فراگیر، ۱۸ مضمون سازمان دهنده و ۱۱۲ مضمون پایه به دست آمد. برای ارزیابی صحت و سقم و اعتبارسنجی یافته های به دست آمده، از تکنیک های سه سوسه سازی شامل درگیری طولانی مدت و تحلیل های موردی استفاده گردید، هم چنین برای قابلیت اطمینان پذیری داده ها روش حسابرسی تحقیق مانند دگرزبینی و تحلیل موازی که دقت اطلاعات جمع آوری شده را مورد بررسی قرار می دهد، به کار گرفته شد و متعاقباً برای قدرت انتقال پذیری یافته های پژوهش از توصیف غنی داده ها استفاده شد تا بتوان در موقعیت های آموزشی، عواملی که اجرای تدریس بازتابانه را تحت تاثیر قرار می دهد، مورد تاکید قرار داد. در فرایند تجزیه و تحلیل داده ها (مضامین)، از یک رویکرد ترکیبی ۳ مرحله ای متشکل از روش تجزیه و تحلیل کینگ و هاروکس^۲ (۲۰۱۰)، براون و کلارک^۳ (۲۰۰۶) و آتراید- استرلینگ^۴ (۲۰۰۱) استفاده شد. این مراحل عبارتند از:

۱- تجزیه و توصیف متن (آشنا شدن با متن، ایجاد کدهای اولیه و کدگذاری، جستجو و شناخت مضامین).

۲- تشریح و تفسیر متن (ترسیم شبکه مضامین، تحلیل شبکه مضامین).

۳- ترکیب و ادغام (تدوین گزارش).

بنابراین هنگامی که هدف تحقیق استخراج اطلاعات برای تعیین رابطه بین متغیرها و مقایسه مجموعه ای از شواهد مختلف مربوط به موقعیت های مختلف در یک مطالعه است،

¹ Ezer & Aksut

² King & Horrocks

³ Braun & Clarke

⁴ Attride-Stirling

شده و پس از اتمام این مرحله از کدگذاری، عبارت‌های با مفهوم معنایی نزدیک در دسته‌های یکسانی قرار داده شده است. برای هر یک از این دسته‌ها عنوان مناسبی که کدهای اولیه آن طبقه را پوشش دهد، انتخاب شده و مرحله دوم کدگذاری با عنوان کدهای محوری صورت گرفته است. متناسب با مفهوم مورد نظر در کدهای محوری، آنها در طبقه‌های جامع‌تری با عنوان کدهای انتخابی به عنوان مرحله سوم کدگذاری قرار داده شده‌اند. در نهایت نسبت به تبیین هر یک از کدهای انتخابی و ارتباط آن با کدهای محوری در بخش یافته‌ها پرداخته شده است.

فرایند تحلیل مضمون برای تجزیه و تحلیل داده‌ها مناسب‌تر است (الحویلان، ۲۰۱۲).

یافته‌های پژوهش

برای دستیابی به یافته‌ها هم راستا با موضوع پژوهش، از فرایند سه مرحله‌ای کدگذاری داده‌ها متناسب با تحلیل محتوای استقرایی استفاده شده است. در روند جمع‌آوری محتوای مصاحبه‌ها به عنوان داده‌های پژوهش، جملات مصاحبه‌شوندگان را به عنوان واحد تحلیل انتخاب شده و متناسب با برداشت ذهنی پژوهشگر از این جملات، عبارت‌های کوتاه با عنوان کدهای باز یا اولیه فهرست نویسی

۱. خودارزیابی آموزشی

جدول ۱. مفاهیم استخراج شده از مضمون خودارزیابی آموزشی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم اولیه
	نقد معلمی	روش کار معلمی، قدرت تاثیرگذاری، روند اجرای تدریس، شیوه توضیح مفاهیم، فرصت آفرینی آموزشی، ماهیت فعالیت‌های یادگیری
خودارزیابی آموزشی	فراشناخت	موقعیت خوانی، نیازسنجی، طراحی آموزشی، کلیت‌بینی تدریس، چارچوب شناسی تدریس، تنظیم روند اجرای تدریس، تنوع بخشی نحوه تدریس، بررسی دامنه یادگیری
	تدریس سنجی	محدوده‌سازی رفتار آموزشی، معیار محوری، کنترل مستمر، حساسیت یاددهی به فراگیران، هشیاری، میزان یادگیری دانش‌آموزان، حجم تعاملات در تدریس، رضایت مندی مخاطبان

عکس‌العمل آن را نسبت به روند اجرای یادگیری مفاهیم درسی بسنجد و آنچه که مورد نیاز موقعیت تدریس است، پیش‌بینی و برآورده نماید. هم‌چنین سنجش میزان کیفیت تدریس در راستای توسعه تفکر تدریس بازتابانه مبتنی بر مشخص کردن شاخص‌هایی در محدوده عملکردهای رفتار آموزشی خود معلم و آمادگی ذهنی برای واکنش به موقع به صورت مستمر است، بدین صورت که معلم زمانی می‌تواند به بررسی و بازبینی مطلوب تدریس خود اقدام نماید که بدون فاصله از رویدادهای آموزشی صورت گرفته، نشانه‌های موقعیت تدریس را استخراج و بررسی نماید. به طور کلی این مولفه نشان می‌دهد که ارزشیابی فردی از تدریس مبتنی بر دستیابی به یک ذهنیت برنامه‌ریزی شده در راستای اصلاح کارکردهای نقش معلمی و توسعه تدریس علمی در محدوده اجرای برنامه‌های درسی است.

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که معلم به عنوان مجری فعال برنامه‌های درسی به بررسی جایگاه آموزشی و کارکردهای مربوط به آن بپردازد، بدین صورت که با شناخت از جریان رویدادهایی که در کلاس درس اتفاق می‌افتد به برآورد کیفیت آموزشی خود اقدام نماید. در واقع، ماهیت تدریس بازتابی این انتظار را در معلمان ایجاد می‌کند که خود را مجهز به سیستم بازخوردگیری از عملکردهای تدریس قرار دهند تا فرایند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان در مسیر خود اصلاح و هدایت شود. می‌توان گفت که دستیابی به تفکر خودارزیابانه در تدریس در گام اول منوط به ایجاد ملاک‌هایی برای حرفه معلمی است که نوع مواجهه آنها را با تدریس مشخص می‌کند. این که معلم در تدریس خود به دنبال استفاده از چه روش‌ها و چه نتایجی باشد و چگونه با فراهم کردن فرصت‌های یادگیری، تاثیر گسترده‌ای بر یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد، با اهمیت جلوه کند. از طرفی این قابلیت در معلمان رشد پیدا کند که رابطه بین تدریس و زمینه یادگیری دانش‌آموزان را کشف نموده و عناصر بنیادی آن را برجسته سازد و سعی کند تدریس را در یک موقعیت کل‌گرایانه تصور کرده تا بتواند

¹ Alhojailan

نمونه ای از متن مصاحبه (کد شماره ۱۲)

"اگه بخوام تدریسمو تو به شرایط خوب اجرا بکنم باید نسبت به فعالیت‌هایی که آماده کردم، هشیار باشم و مدام اونا رو چک بکنم که مبدا ایرادی تو اون داشته باشم. باید پیش خودم فکر بکنم که چه چیزی برای تدریس ضروریه، بعد متناسب با موضوعی که یاد میدم، آماده بشم."

"نصورت قرار گرفتن تو بین دانش آموزان و یاد دادن مفاهیم به اونا باعث میشه که همیشه به کارایی که قراره تو تدریس بکنم، فکر بکنم و سعی کنم ایراداتمو برطرف کنم. باید به این ذهنیت بررسم که تدریس هر موضوعی چارچوب خودشو داره باید خودمو تو اون موقعیت تصور بکنم و بعد هر چیزی که لازمه رو فراهم کنم."

۲. برانگیختگی آموزشی

جدول ۲. مفاهیم استخراج شده از مضمون برانگیختگی آموزشی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم اولیه
برانگیختگی آموزشی	کنشگری	مطلوبیت تدریس، حس مطلوبیت تدریس، جدیت در تدریس، تاکید بر جزئیات تدریس، پشتوانه فکری در اجرای تدریس
ارتقا مداری	کنشگری	انتخاب روش تدریس، مداومت در اجرای تدریس، فراهم کردن تجارب یادگیری، جذابیت سازی، اصرار بر روند بازیابی دغدغه پیشرفت آموزشی، کارآمدی در تدریس، بهینه سازی تدریس، نوآوری در تدریس، جاه طلبی در کیفیت تدریس، سودمند سازی آموزشی

از طرفی توسعه باورهای آموزشی در درون خود، زمینه را برای کنش مناسب در تدریس و عملی سازی فعالیت های پیش بینی شده آماده می سازد، بدین معنا که معلمان خود را در موقعیتی قرار می دهند که انجام دوباره تدریس و بهینه سازی آن، وظیفه تلقی می شود. هم چنین تعامل بین تعهدات فردی و فعالیت‌های اجتماعی در کلاس منجر به اولویت بندی در عملکرد تدریس می شود و دغدغه محوری آنها را از طریق ابتکار و نوآوری در عمل تدریس در کلاس درس توجیه می نماید، بدین صورت که معلمان با ترسیم یک فضای اصلاح شده و مبتکرانه در ماهیت راهبردهای یاددهی- یادگیری، کارایی در تدریس و اثربخشی حاصل از آن را به عنوان یک هدف مطلوب در نظر می گیرند. به طور کلی، برانگیختگی آموزشی بر مبنای توجیه درونی و استدلال های فردی در تدریس و تلاش برای اجرای آنها در عمل آموزشی در راستای تحقق فعالیت های نوآورانه است.

بررسی یافته های این مضمون اصلی نشان می دهد که قدرت یا محرک انگیزشی معلمان نسبت به ارتقا کیفیت تدریس مبنی بر وجود دلایل منطقی است که آنها را به سمت مطلوب بودن سوق می دهد. در واقع، تاکید بر پویایی آموزشی و توجه به فعالیت‌های متنوع در موقعیت های تدریس، لذت اثربخش بودن در تدریس را برای معلمان فراهم می آورد و آنها را مصمم به اجرای دروس با گستره احساسات واقع بینانه در راستای علاقه مندی به حرفه معلمی می سازد. می توان گفت که توسعه میزان انگیزه های آموزشی با تاکید بر تدریس بازتابی وابسته به ارتباط بین شخصیت درونی و بیرونی معلمان است، بدین صورت که با نهادینه سازی کارکردهای تدریس به عنوان یک حس مسئولیت پذیرانه در خود، و پایبندی به ارزش های آموزشی نمایان می شود و شرایط را برای پرداختن به تجارب پیش بینی شده در کتاب های درسی و جدیت در تدریس آنها را برای معلمان فراهم می آورد.

نمونه ای از متن مصاحبه (کد شماره ۳)

"اجرای تدریس مناسب مستلزم اینه که حس خوبی نسبت به فعالیت تدریس داشته باشی و با جدیت تو اجرا، کاراتو پیش ببری. اهداف خودت باید برات مهم باشه و توجه به اونا انگیزه بیش تری میده تا خیلی درگیر تدریست بشی و بخوای به جزئیات و روند اجراش توجه بکنی."

"این خواسته درونیت باید باشه که اجراتو تو تدریس بهتر و بهتر بکنی و دنبال روش‌ها و فعالیت‌های جذاب برای دانش آموزانت باشی. خب خیلی مهمه که فکر کنی کیفیت یادگیری فراگیرانت چی میشه و آیا اونا میتونن مطالب رو خوب بلد باشن؟"

۳. خودپژوهی

جدول ۳. مفاهیم استخراج شده از مضمون خود پژوهی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم اولیه
فهم آموزشی	تحلیل مستمر، ارتباط بین مفاهیم، معناگرایی، ادراک پذیری، کشف و وشهود، تبیین‌گری فرایند آموزش، توصیف شخصی تدریس	تحلیل مستمر، ارتباط بین مفاهیم، معناگرایی، ادراک پذیری، کشف و وشهود، تبیین‌گری فرایند آموزش، توصیف شخصی تدریس
تطبیق پذیری	عملکرد سیال، انعطاف‌پذیری، آمادگی ذهنی برای واکنش، چرخه رفتاری، روزآمدسازی، فرایند محوری، عدم قطعیت در تدریس	عملکرد سیال، انعطاف‌پذیری، آمادگی ذهنی برای واکنش، چرخه رفتاری، روزآمدسازی، فرایند محوری، عدم قطعیت در تدریس
خود پژوهی	ذهنیت‌پروری	نگرش معلمی در تدریس، علاقه مندی به نحوه تدریس، تاکید بر کارایی تدریس، اثربخش سازی تدریس، پذیرش اصل سنجش مستمر، نقش تدریس در برنامه درسی، میزان بهبود بخشی
خودآگاهی	خودآگاهی	قابلیت‌شناسی، شناخت روند تدریس، مواجهه‌پذیری با مسائل آموزشی، ماهیت روابط در تدریس، توازن در اجرای تدریس، کیفیت به کارگیری مهارت‌ها

تبیین آن برای دانش آموزان اهمیت بیش تری در تدریس بازتابی دارد. از طرفی با فهم شرایط آموزشی توسط معلم، تلاش برای سازگاری بیش تر با آنچه که وجود دارد، انجام می پذیرد، بدین نحو که معلمان در یک فرایند آموزشی، میزان انعطاف پذیری خود را در برخورد با پدیده های درسی و آموزشی ارتقا داده و به دنبال این هستند که آمادگی لازم را برای نشان دادن هر نوع واکنش به دست آورند. هم چنین درک موقعیت های آموزشی و تلاش برای هماهنگ سازی با آن، مستلزم وجود یک ذهنیت قوی و کارآمد برای پذیرش آن چیزی است که در عمل مشاهده می شود. به عبارتی، توانایی معلمان برای دستیابی به یک موضع مناسب در قبال آن چیزی که وظیفه و تکلیف عملکرد معلمی در تدریس تلقی می شود نیازمند داشتن باورهای اثربخش در راستای افزایش روحیه کاری و شناخت آن برای به کارگرفتن در فرصت های مناسب است.

بررسی یافته های این مضمون اصلی نشان می دهد که پرداختن به خود و قابلیت های فردی مسیر را برای توسعه عملکرد تدریس شخصی فراهم می سازد. در واقع، شناخت احساسات و پذیرش میزان استعدادی که توانسته است فرصت های بهتری برای آموزش و یادگیری دانش آموزان فراهم نماید، لازمه توسعه افعال بازتابانه است، چرا که تصمیم به بهبود فردی بیشترین تاثیر را در بهره وری فعالیت تدریس در کلاس درس دارد. می توان گفت که پژوهش درباره خود همان مطالعه و بررسی درباره عملکرد شخصی در تدریس موضوعات درسی است که با ادراک وضعیت آموزشی که توسط معلمان فراهم شده است، صورت می پذیرد. در حقیقت، ارزیابی کیفیت یادگیری های حاصل از تدریس معلم، فهم مفاهیم درسی و چگونگی ارائه آن در کلاس درس، نقش خود آموزش دهنده در ارتباط دهی موضوعات به یکدیگر و کشف روابط جدید در سوژه های یادگیری و نوع

نمونه ای از متن مصاحبه (کد شماره ۹)

"بایستی با نگاه کردن به فعالیت های تدریس و تداعی بین معانی درسی، برداشتتو از چگونگی اجرا داشت و به این درک رسید که چه چیزی رو میخوای تو تدریس داشته باشی. ذهنتو همیشه درگیر این نکته بکنی که واقعیت تدریسی که میکنی چیه و میشه اونو تغییر داد یا خیر."
 "مهمه قابلیت های خودتو تو تدریس بشناسی و مطابق با اونا فعالیت بکنی، البته لازمه که توانایی هاتو با انتظارات تدریس مقایسه کنی و به دنبال این باشی که آیا از نحوه مواجهه با هر نوع تدریسی لذت میبری و نظرت راجع بهش مثبته یا نه."

۴. روایت‌گری

جدول ۴. مفاهیم استخراج شده از مضمون روایت‌گری

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مفاهیم اولیه
روایت‌گری	نظام‌مندسازی تجارب	مروور رویدادهای مهم، بازنگری تجارب، مقایسه ذهنی رویدادهای تدریس، تاکید بر عوامل تاثیرگذار، تفکیک داده های تدریس
	شاخص‌سازی	محوریت تجارب آموزشی برتر، برجسته سازی فعالیت ها، اصل گرایی در آموزش، نقش دهی به فعالیت ها، تعیین عناصر اصلی تدریس، مولفه سازی در تدریس، شناسایی عاملیت ها
	تحلیل پردازی	واقعیت پذیری، موضوع شناسی در تدریس، ساختار شناسی تجارب، شناسایی روند اجرای تدریس، کیفیت سنجی فعالیت های تدریس

بررسی و تحلیل ذهنی عکس‌العمل‌های صورت گرفته و درجه اهمیت رفتارهای بروز داده شده می‌پردازند. به عبارتی آنچه که اهمیت پیدا می‌کند دسته بندی و تفکیک کنش‌هایی است که در تدریس موضوعات درسی انجام شده و می‌تواند راهنمای معلمان در تجدید عملکرد آموزشی باشد. در حقیقت اجرا و توسعه تدریس بازتابانه منوط به جریان سازی تجربیاتی است که مسیر اجرای تدریس های بهتر و با کیفیت را فراهم می سازد و این امر از طریق محوریت بخشی عناصر اصلی تدریس و نوع برخوردهایی که در گذشته با آنها انجام شده است، و دستیابی به پیامدهای حاصل از این نوع مواجهه با تدریس که می تواند راهگشای شفافیت بخشی به مفاهیمی که تدریس می شود، باشد. بنابراین کاوش در تجارب تدریس

بررسی یافته های این مضمون اصلی نشان می دهد که اقدامات معلمان در جهت توسعه تفکر بازتابانه در تدریس می‌تواند وابسته به نقل رویدادها و اتفاقات آموزشی باشد که در تدریس برنامه های درسی در کلاس درس صورت گرفته است. به عبارتی، توجه به جزئیات تعاملات و کنش های آموزشی و کیفیت پیام ها و معنادار سازی که از آنها صورت گرفته است به روند نقل و بازنمایی آنها کمک می کند. در واقع، معلمان با ترسیم فضای به وجود آمده در آموزش، فرایندهای وابسته به آن، ادراک خود را از چگونگی شکل گیری قضا و کسب شناخت از آن مدنظر قرار می دهند. می‌توان گفت که معلمان با مرور نظام مند تجارب در چارچوب بازنمایی داده‌های حاصل از اجرای تدریس به

و علمی ساختن آنها در چارچوب روایت های معلمی، بستر ساز استخراج عوامل مهم و زمینه ساز در تدریس با کیفیت و توانمندی در تبیین و تشریح دلایل چرایی و چگونگی رفتار معلمان در امر یاددهی و تحقق اهداف یادگیری است.

نمونه ای از متن مصاحبه (کد شماره ۱۴)

" زمانی کارات تو تدریس ارزش داره که تجربت رو به یاد بیاری و با اونا زندگی کنی، آگه بتونی روند کسب دانشت از تدریس رو به تدریج مرور کنی و بفهمی که با یکدست کردن تجربه همیشه نسبت به کیفیت تدریست نظر داد، حتما معنا و مفهوم مورد نظر رو تو اجرا به دست میاری."

" بین تدریست فاکتورهای مهمی رو دربر میگیره، خودت باید اونا رو شناسایی بکنی و نقش شون رو تو بهبود کیفیت تدریس مشخص بکنی. آگه اون چیزی رو که تو ذهنت بهش فکر میکنی به عنوان یه تجربه مهم در نظر بگیری و بخش های مهم شو در بیاری و یه ترکیب جدید از اونا درست بکنی، متوجه میشی که اجرات تا چه اندازه خوب بوده یا چقدر باید اونا اصلاحش بکنی."

۵. آسیب شناسی آموزشی

جدول ۵. مفاهیم استخراج شده از مضمون آسیب شناسی آموزشی

مضمون اصلی	مضمین فرعی	مفاهیم اولیه
مسئله محوری	مضمین فرعی	دغدغه مندی در تدریس، شناسایی کمبودها، تحلیل نیازهای تدریس، تبیین مساله، شفاف سازی موقعیت مساله، ماهیت شناسی مساله
آسیب شناسی آموزشی	استانداردسازی	تمایل سازی به اهداف تدریس، تبیین اصول تدریس، هماهنگ سازی با نظریه های تدریس، توجه به عاملیت آموزشی، توسعه نقاط قوت، صلاحیت مداری
راهبرد مداری	ارائه راهکار، عکس العمل اقتضایی در تدریس، تنوع در عمل آموزشی، توجه به پیامدهای اجرای روش، عقلانیت آموزشی، تاکید بر حل مسائل	

عناصر و بخش های تدریس است که در یک چارچوب نظام مند برای رسیدن به هدف مشترکی، فعال است. به عبارتی، آماده سازی معلمان برای بررسی چگونگی تدریس خود، مستلزم تعریف انتظاراتی است که با تطبیق آنها با شرایط موجود در تدریس، می توان عناصر مزاحم را در قالب مساله شناسایی کرد. هم چنین آگاهی معلمان از نقص ها و کمبودها و پیش بینی پیامدهای برآمده از آن، آنها را مصمم به ارائه رویکردها و روش هایی با ماهیت اصلاح گرایانه می کند تا از ایجاد مسائل و مشکلات پیش رو جلوگیری شود و متناسب با نوع مساله، عکس العمل بهبودگرایانه ای نشان داده شود. به طور کلی، این مولفه بیانگر برآورد وضعیت فعلی تدریس و نیازهای برآمده از آن بر مبنای الزامات مشخصی است که به دنبال خلق راهبردهای حل مساله با تمایلات کاوشگرانه است.

بررسی یافته های این مضمون اصلی نشان می دهد که معلمان با توجه به چگونگی روند اجرای تدریس خود، چالش ها و موانعی را که با آن روبرو شده اند، بررسی نمایند. به عبارتی، معلمان به دنبال شناسایی عوامل مداخله گری که کیفیت تدریس را تحت تاثیر قرار داده، هستند تا با کنترل و حذف آنها، میزان واقعی اثرگذاری تدریس بر یادگیری دانش آموزان را مورد ارزیابی قرار دهند. می توان گفت نوع واکنش معلمان به بهبود تدریس خود مبتنی بر درک آنها از موقعیت تدریس، زمینه های آن و عناصر و عواملی است که به دلیل نوع رفتار معلمان باعث ایجاد چالش شده و اصلاح رویه معلمان می تواند تدریس آنها را به وضعیت پایداری برساند. در واقع، در فرایند آسیب شناسی، معلمان متعهد به ملاک ها و معیارهایی هستند که شاخصی برای تشخیص مطلوبیت

نمونه ای از متن مصاحبه (کد شماره ۵)

" شناسایی مساله تو تدریس اولویت اوله، باید دغدغه ها رو ببینم و ماهیتش رو بدونم، فکر و ذهنم باید این باشه که چه جور نواقص تدریسمو از بین ببرم. فکر و ذهنم باید این باشه که عامل به وجود اومدن این مسائل چیه و آیا میشه ویژگی های اونا رو فهمید."

" باید سعی بکنی تدریستو به اون چیزی که هدفته برسونی. شاید دنبال بهبود کارات باشی ولی تا زمانی که مشکل رو حل نکنی، تدریست ایراد داره. ملاکات باید مشخص بشن و مانوروت رو اونا باشه که مبادا از روند تدریس خارج میشی و نمی تونی اونو کنترل بکنی. شاید دوست داشته باشی که راه حل خوبی رو مطرح بکنی، ولی تا زمانی که راهکارت به دردخور باشه، کیفیت اجرا بهتر نمیشه."

۶. خود تنظیمی

جدول ۶. مفاهیم استخراج شده از مضمون خود تنظیمی

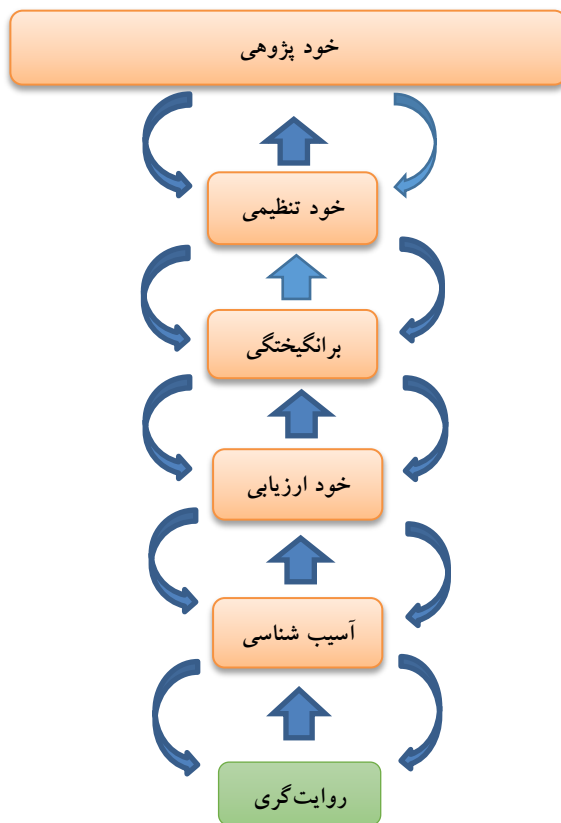
مضمون اصلی	مضمین فرعی	مفاهیم اولیه
خود تنظیمی	الگو شناسی آموزشی	الزامات رفتاری، تعهد رفتار آموزشی، برجسته سازی روند کار، ملاک محوری، جهت یابی آموزشی، درونی سازی رفتار آموزشی
فردیت گرایی	استقلال رفتاری، کنترل رفتاری، توسعه قابلیت های درونی، مدیریت رفتاری تدریس، شخصیت معلمی در تدریس	

معلمان در شرایطی قرار بگیرند که نسبت به اصل رفتار و عدم توجه به حاشیه‌های آموزشی حساس بوده و کیفیت عملکرد خود را در راستای الگوی آموزشی به دست آمده تنظیم نمایند. همچنین پیروی از این نوع کارکرد تدریس‌گرایانه مستلزم وجود قابلیت‌های فردی و آگاهی از نحوه اجرای آن است، بدین صورت که تدریس وابسته به مهارت، شناخت و نگرش‌های معلمی است و حوزه‌های عملکردی معلمان باید به صورت مستقلانه در رابطه با کیفیت اجرای تدریس تصمیم‌گیری نماید و شخصیت منحصر به فرد معلمی در تدریس را برای خود آشکار نماید. هم‌چنین این توانایی، استعداد و هنر معلمی در تدریس است که می‌تواند در موقعیت‌های پیش‌بینی شده با ارزیابی جامع جنبه‌های کار معلمی در تدریس، مناسب‌ترین نوع مدیریت و هدایت رفتارهای آموزشی را داشته باشد.

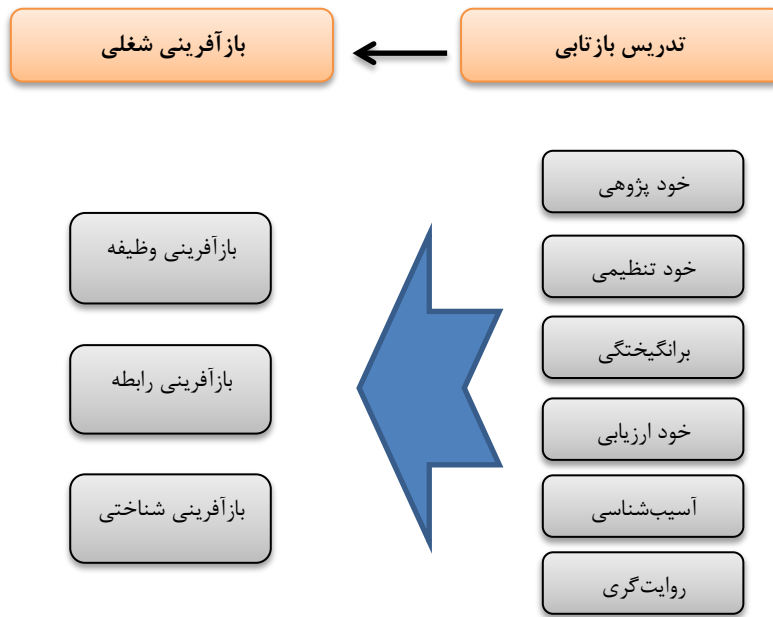
بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که معلمان از قبل تدریس خود به این درک می‌رسند که عملکرد آنها در کلاس‌های درس بر فرایند منظمی تنظیم شده است تا متناسب با آن به خلق موقعیت‌های جدید و هم‌چنین سازگاری بهتر با نیازهای مطرح شده بپردازند. در واقع معلمان زمانی می‌توانند به برآیند حاصل از بررسی چگونگی تدریس خود دست یابند که سعی کنند آنچه از مطالعه تدریس خود بدان دست یافته‌اند، هماهنگ با آن فعالیت کنند و خواسته‌های درونی خود را با آنچه مشاهده کرده‌اند، سازگار نمایند. می‌توان گفت که الزام به داشتن عملکرد منظم و مطابق با استانداردهای مورد انتظار، مبتنی بر کشف الگوهای خاصی از رفتار است که پیوسته با تاسی از آن، در مسیر مطلوب تدریس حرکت نمایند و اندیشه و رفتار آنها مقید به شاخصه‌هایی باشد که روند اجرای تدریس را تسهیل می‌بخشد. به عبارتی،

نمونه‌ای از متن مصاحبه (کد شماره ۸)

" مشخصه که هر کسی بخواد رو تدریسش تاثیر بذاره و به مطلوبیت اون فکر بکنه باید ساختاری از اجرا رو مدنظر داشته باشه. باید هنجارهای تدریس رو رعایت بکنه و مسیر تدریس رو برا خودش معلوم بکنه. به دنبال این باشه که آموزش نمیتونه بدون برنامه و ارزیابی قبلی انجام بشه، چرا که تدریس هر شخصی باید بر مبنای به نظر و فلسفه‌ای باشه."
 " خودتو باید با استعداد فردیت وفق بدی و برای این که بتونی جهت و کیفیت تدریستو کنترل بکنی باید به تصویری از معلمیت داشته باشی و متناسب با ذهنیت شخصی تدریس بکنی. به این فکر بکنی که تدریس مال خودته و این تو هستی که رو اون تاثیر میداری، بنابراین باید مهارت‌هاتو رشد بدی تا جذبه و تکنیک اجرای تدریس رو به دست بیاری."



نمودار ۱. رابطه بین مضامین در تدریس بازتابی



نمودار ۲. رابطه بین تدریس بازتابی و بازآفرینی شغلی معلمان

بررسی رابطه بین مولفه های تدریس بازتابی نشان می دهد که گام اول در پذیرش این رویکرد در جهت اجرای تدریس بهینه، محوریت تجارب و سازماندهی آنها برای شناسایی روند پیاده سازی فعالیت هاست که در راستای دستیابی به کیفیت مطلوب در تدریس فردی اتفاق افتاده است. به عبارتی، معلمان برای بررسی دقیق پدیده های آموزشی و ارتباط دهی و تاثیر آنها بر یکدیگر، خروجی تدریس خود را به صورت واقعی به دست بیاروند و به دنبال عناصر تاثیرگذار بر روند تدریس خود و چرایی اتفاقات آن هستند تا شناخت دقیقی از چگونگی و نوع فعالیت هایشان در تدریس به دست آورند. در واقع، شناسایی و استخراج مولفه های اثربخش در تدریس فردی زمینه را برای دستیابی به مسائل و چالش های به موجود در تدریس آماده می کند و باعث می شود معلم نسبت به موقعیت مساله رخ داده در تدریس و چرایی آن آگاه شوند. بدین صورت که محور اصلی بحث آنها در بازبینی تدریس، متمایل به بخش هایی می شود که مجموعه فرایند تدریس را با ابهام مواجه کرده است. بنابراین سعی می نمایند خود را نسبت به واکنش مطلوب در راستای روبرو شدن با مسائل آماده نمایند و موضع قدرت مندی در قبال رفع این موانع داشته باشند. در ادامه مطابق با مسائل شناسایی شده، ماهیت برخورد با مساله و اداره کرد آن و نقش معلم در سنجش مزایا و معایب نتایج حاصل از این موقعیت، مورد تاکید قرار می گیرد. این که معلمان از چه روش هایی برای ترسیم جایگاه معلم و دلایل رفتاری به وجود آمدن مسائل حاصل از تدریس معلم استفاده می کنند و تلاش

آنها برای کنترل و هدایت روند جاری در تدریس و ترغیب خود برای اندیشیدن و تفکر درباره عواقب حاصل از آن چگونه مهم جلوه می نماید؟ در حقیقت، معلمان با سنجش موقعیت موجود به برنامه ریزی برای تدریس و کنترل شرایطی که درصدد بهبود و تغییر آن هستند، اقدام می نمایند. بررسی شرایط موجود و ایجاد یک معرفت آگاهانه از روند تدریس شخصی، معلمان را متعهد به ذهنیت پویا و فعال در نوع مواجهه با تدریس های اجرا شده می کند، بدین گونه که معلم سعی می کند واکنش مناسب و سازمان یافته ای نسبت به حل مشکلات و مسائل تدریس داشته باشد و خود را پایبند به حفظ این روحیه و تلاش برای افزایش انگیزه در راستای قرار گرفتن در چرخه مداوم واکنش فعالانه نشان دهد و به این باور برسد که خلاقیت و نوآوری را هدف اصلی فعالیت خود در تامل و بازاندیشی تدریس قرار دهد و عاملیت تغییر در شرایط موجود باشد. هم چنین قرار گرفتن در فرایند تدریس بازتابی و بروز دادن رفتارهای نواندیشانه و تامل گرایانه درباره چگونگی تدریس، مستلزم رسیدن معلم به یک سازماندهی فکری و عملکردی است تا با مشخص کردن استانداردهای زندگی حرفه ای در شغل معلمی، نحوه مواجهه خود با رویدادهای آموزشی و چگونگی مدیریت فردی را عملاً نشان دهد. بدین صورت با بازاندیشی در اولویت فعالیت هایی که باید در تدریس صورت گیرد و درونی سازی آن در هیئت معلمی خود، واکنش های آموزشی مناسبی را نشان دهد. به طور کلی روند این تعاملات در تدریس بازتابی نشان دهنده این مفهوم است که تلاش معلمان برای مرور

پایه شود، در یک چارچوب منظم مشخص شود، به نحوی که معلمان با اضافه و تقویت یا حذف تعدادی از رفتارها، وجهه عملکردی خود را بهبود ببخشند. هم چنین نوع انتظاراتی که از عملکرد حرفه معلمی وجود دارد وابسته به فراهم کردن فرصت‌های یادگیری و ارائه تجارب یادگیری باشد تا واقعیت کنش‌های علمی در تدریس بیش‌تر مطابق با استانداردهای تعریف شده جدید باشد و سطح درگیری در یادگیری را ارتقا بخشد. در بررسی رابطه بین بازآفرینی وظیفه و مولفه‌های تدریس بازتابی می‌توان گفت که این بعد از بازآفرینی چالش اصلی خود را برای ایجاد یک رویه جدید در شغل معلمی متأثر از فرایند تدریسی می‌داند که در آن توسعه وظایف شغلی معلمان در چرخه‌ای از عوامل سه‌گانه شناسایی مساله، تلاش برای یافتن راه حل‌های بهبود حرفه و داشتن محرک‌های انگیزه بخش در راستای ارتقا و توسعه سطح تکالیف محول شده است. وظایف و مسئولیت‌های شغلی در تدریس معلمی، نیازمند بازنگری در محتوایی است که برآمده از اهداف شغلی است. به عبارتی، گستره وظایف و بسط و محدود کردن آن به فعالیت‌هایی که کارکرد اصلی معلمان را نشان می‌دهد از طریق تدریس بازتابی تحقق پیدا می‌کند. هم چنین عملکردهای چندگانه‌ای که می‌تواند در تدریس معلمان مورد انتظار باشد، به بازآفرینی وظیفه کمک می‌کند. در واقع تمامی عوامل اهداف، گستره و چندگانگی شغل معلمی از طریق تدریس می‌تواند نمود بهتری داشته باشد، ولی آنچه که حائز اهمیت است بازآفرینی و تعریف مجدد استانداردهای شغلی از طریق شاخصه‌هایی است که به وسیله تدریس بازتابی رخ می‌دهد، بدین صورت که اجرای این نوع تدریس در عمل به ایجاد موقعیت‌هایی در کلاس درس می‌انجامد که معلمان را نسبت به شناسایی مسائل آموزشی دانش آموزان حساس می‌سازد و این قابلیت را در آنها ایجاد می‌کند که بتوانند در تدریس خود موقعیت‌شناسی را با تاکید بر وجود موانع آموزشی و یادگیری، جزئی از حرفه شغلی خود به حساب آورند. از طرفی شناسایی و استخراج عوامل یا موانع اجرای تدریس مستلزم برنامه ریزی برای تعدیل و حذف عناصر تشدید کننده مشکلات است. انتظار می‌رود که معلمان برای فراهم کردن محیط امن از لحاظ روانی برای تدریس، راهبردهای مناسبی را برای حل مسائل ارائه دهند. آنچه که می‌تواند متضمن فعالیت‌های معلمان برای شناسایی مشکل و ارائه راهکار متناسب با ویژگی‌های مساله باشد، ذهنیت قوی و کارآمد معلمان است که بهبود اجرای تدریس و یادگیری‌های حاصل از آن را در راستای توسعه حرفه معلمی می‌دانند، بدین نحو که معلمان به این نگرش دست می‌یابند که تدریس خوب ماهیت و محتوای وظایفی را که در شغل

تجارب و شناخت موانع در این تجارب برای رفع آن از طریق ارزیابی موقعیت‌های تدریس و انگیزه داشتن برای ثبات رفتاری در این وضعیت و تمایل به قرار داشتن در آن، آنها را متعهد به رعایت اصول و قوانین رفتارهای آموزشی می‌کند. در واقع، تمامی این فعل و انفعالات وابسته به نگرش معلمان در پذیرش فهم، بررسی و کاوش خود معلمی است، بدین صورت که معلمان با کنکاش درباره دیدگاه‌ها، قابلیت‌ها و باورهای تدریس خود و ارزشمندی‌های اثربخشی آنها، خود حرفه‌ای و آنچه متعلق به آن است را در معرض بررسی و نقد قرار می‌دهند تا با توجیه رفتارهایی که در آینده ممکن است در تدریس از خود نشان دهند و اصلاح رویه‌های فردی خود در تدریس از طریق شناخت عمیق احساسات و باورهای آموزشی، مسیر درستی را برای تدریس خود انتخاب کنند، به نحوی که موقعیت‌تغییر از درون و تعمیم آن به محیط بیرون به ویژه در موقعیت تدریس، معلمان را در مقام یک متفکر تدریس‌پژوه قرار می‌دهد که دغدغه اصلی‌اش، مطلوبیت تدریس است.

بررسی تاثیر تدریس بازتابی در بازآفرینی شغلی معلمان نشان می‌دهد که مولفه‌های این نوع تدریس به عنوان عوامل اثربخش در توسعه و ارتقا شغلی معلمان نقش دارند. به عبارتی، روابط بین مولفه‌های تدریس بازتابی با شاخصه‌های بازآفرینی شغلی دارای ویژگی‌های پیچیده، متقابل و مکملی است که در موقعیت‌های مختلف تدریس در یک فرایند موازنه بخش در جهت تعالی سازی فعالیت‌های آموزشی حرکت می‌کنند.

بازآفرینی وظیفه

در حقیقت، بررسی مفهوم بازآفرینی وظیفه به عنوان مولفه اول در فرایند بازآفرینی شغلی نشان می‌دهد که تلاش برای شکل‌گیری و ایجاد روند تمایلات جدید در مسئولیت‌های شغلی مستلزم توجه به چرخه فرایندی سه‌گانه‌ای است که علاوه بر ماهیت تکالیف، کمیت و کیفیت آن را تحت تاثیر قرار می‌دهد. می‌توان گفت که معلمان در اجرای وظایف شغلی خود با محوریت تدریس، نیازمند بازنگری در عادات کاری خود در راستای بهینه سازی و بهبود عملکرد خود هستند، بدین صورت که در چارچوب بازآفرینی وظیفه به این ذهنیت دست یابند که ماهیت وظایفی که در تدریس بر عهده دارند باید یکنواختی جهت‌گیری آنها را در کلاس‌های درس تغییر دهد. به عبارتی آنچه به عنوان اهداف شغلی در تدریس مشخص شده است متناسب با موقعیت‌های جدید در یادگیری فراگیران اصلاح شده و مسئولیت‌های جدیدتری تعریف شود. از طرفی میزان درگیری معلمان در فرایند تدریس تغییر یافته و شاخصه‌های رفتاری که باید در عمل

معلمی وجود دارد، تغییر می دهد و انتظارات جدید به وجود می آورد.

باز آفرینی رابطه

بررسی مفهوم بازآفرینی رابطه به عنوان مولفه دوم نشان می دهد که تعامل و کنش متقابل با محیط اجتماعی، به عنوان ابزاری برای غنی سازی مهارت های شغلی و توسعه قابلیت های آن تلقی می شود. به عبارتی قرار گرفتن در مدار گفتگو و ارتباط، منجر به رشد حرفه ای شغل شده و در این زمینه عملکرد تدریس معلمان به دلیل ماهیت کنش هایی که با مخاطبان آموزشی خود دارند به گستردگی و بسط روابط ختم می شود. در واقع تدریس بازتابی در یک فرایند علمی، بازآفرینی رابطه را از دو جهت ارتباط با خود و ارتباط با دیگران تحت تاثیر قرار می دهد و شفافیت نوع تعاملات را با اصول مربوط به آن مشخص می نماید. می توان گفت که بازآفرینی رابطه به عنوان یک عامل پیش بینی کننده از وضعیت فعلی نفوذ شغل معلمی مطرح است تا با برآورد چگونگی نقش آن در فراهم سازی شرایط بهتر شغلی، ارزش و اعتبار حرفه تعریف شده را ارتقا بخشد، بدین نحو که با درک نقش ارتباط در شغل معلمی و به ویژه مهارت تدریس، به کیفیت بخشی آموزش و یادگیری دانش آموزان بپردازد و از این مسیر لذت یادگیری را برای دانش آموزان قابل توجیه سازد. بررسی رابطه بین مولفه های تدریس بازتابی با بازآفرینی رابطه نشان می دهد که عوامل بسیاری در بازآفریدن ماهیت و کیفیت تعاملات کاری معلمان دخیل هستند. بدین صورت که در جایگاه خودارزیابی آموزشی به عنوان مولفه ای از تدریس بازتابی، بررسی و نقد فعالیت های حرفه معلمی، چگونگی روابط و تعامل با دانش آموزان و شدت و میزان آن در موضوعات درسی مختلفی که تدریس شده است، مبتنی بر تعریف و تحلیل این تعاملات به عنوان یک اقدام مستمر و پیوسته است و ارتباط نقد معلمی با فعالیت تدریس سنجی به عنوان ابزاری برای بررسی اقدامات و عناصر تاثیرگذار بر آن و برآورد برون دادهای حاصل از نقد و پژوهش در تدریس معلمان در راستای برنامه ریزی برای تعیین واکنش های معلمی برای تعدیل یا افزایش میزان آن انجام می گیرد. از طرفی تدریس بازتابی با توجه به فعالیت های کنشگرانه در تدریس و میزان آمادگی و پرداخت به اقدامات تدریس در راستای انگیزه بخشی به خود، کیفیت تعاملات با دانش آموزان را مشخص می کند. به عبارتی معلمان با توجه به حجم فعالیت های خود و نحوه برخورد با مسائل آموزشی، شیوه و ماهیت فرایند بازآفرینی شغلی را تعیین می کنند و از درک موقعیت تدریس و ارتباط بین عناصر آن از طریق تاکید بر شاخص گزینی تجارب کسب شده و نقش آنها در

تسهیل روند پیاده سازی برنامه های درسی، آگاهی پیدا می کنند.

باز آفرینی شناختی

بررسی سومین مولفه از مفهوم بازآفرینی شغلی نشان می دهد که ذهنیت سازی مثبت به فلسفه شغلی خود و جایگاه آن در میزان تاثیرگذاری بر فرایند تحقق اهداف کاری می تواند نگرش محرک بخشی به اجرای وظایف باشد. به عبارتی تحلیل شناختی کارکردهای شغلی و شناخت درمانی از مسائل و مشکلات شغلی، جهت گیری معلمان در عمل تدریس را اصلاح خواهد کرد. در واقع از طریق برنامه های تدریس پژوهانه و به ویژه تدریس بازتابی فرصت آگاهی بخشی در دستیابی به معرفت شغلی برای معلمان فراهم می شود و آنها اجرای وظایف شغلی را در موقعیت های مختلف در یک راهبرد جدید ترسیم می کنند و متعهد می شوند به صورت استدلالی و منطقی دیدگاه های خود را در قبال شغل معلمی بهبود بخشند. به طور کلی هدف از این نوع بازآفرینی تمایل به تعلق داشتن کارکردهای شغلی به عملکرد معلمی و تلاش برای ارتقا سطح اجرای آنها از طریق فرهنگ پذیری در قالب شناختی- نگرشی است. بررسی رابطه بین مولفه های تدریس بازتابی با بازآفرینی شناختی نشان می دهد که کسب تجارب آموزشی برجسته و مهم، نقش تاثیرگذاری در نگرش معلمان نسبت به شغل معلمی داشته و آنها را بر آن می دارد تا عکس العمل خود را در قبال فعالیت برای توسعه و غنی سازی حرفه شان سازمان دهی بخشند. به عبارتی ایده های به دست آمده از تجربه معلمی در چارچوب تدریس بستری مهم برای ایجاد معرفت مناسب از شغل معلمی است. در واقع تجارب اصیل به دست آمده از فرایند تدریس از طریق فرایند پردازش اطلاعات، زمینه را برای درک شرایط آموزشی فراهم می آورد، بدین نحو که معلمان با آگاهی از قابلیت های خود در اجرای برنامه های درسی، نسبت به چگونگی فعالیت تدریس توجیه شده و با به دست آوردن ذهنیت درست از واقعیت تدریس خود به اصلاح و تطبیق نوع فعالیت های درسی قانع می شوند. بنابراین نوع نگاه آنها به شغل معلمی و نیت داشتن برای تجدید نظر در آن بر مبنای دانش تدریس، قابل پذیرش خواهد بود و این نگرش شرایط را برای ارزیابی و نقد مزایا و معایب تدریس امکان پذیر می سازد تا دلایل و استدلال شان درباره چرایی بازآفرینی شناختی شغل معلمی را ارائه نمایند. به عبارتی معلمان با تفکر درباره شرایط موجود تدریس و این که با چه نگرش و دیدگاهی می توانند مسیر شغلی خود را ارتقا بخشند، به تشریح ایده های معرفتی می پردازند. هم چنین شناخت و آگاهی از روند تدریس خود منجر به انعطاف پذیری در پذیرش واقعیت های آموزشی می

بازتابی دانشجوی- معلمان است. هم چنین یافته های مطالعه باتمان و ساکا^۱ (۲۰۲۱) نشان می دهد که رویکرد آموزشی بازتابی منجر به تسلط بر موضوع درسی، برنامه ریزی، ارتباطات، مدیریت کلاس درس و ارزشیابی توسط معلمان می شود. می توان گفت که برای توسعه خود ارزیابی آموزشی معلمان در راستای تدریس تاملی و بازبینی شده، باید به شکل گیری و غنی سازی الگوهای تفکرگرایانه معلمان پرداخت. بدین صورت که با تلفیقی از انواع تفکر به سنجش کیفیت تدریس در موقعیت های مختلف پرداخته و با تحلیل شرایط موجود در اجرای تدریس و استفاده از قدرت استدلالی در شفاف سازی روابط بین فعالیت های مختلف و اثرگذاری آنها بر یکدیگر، مزایا و معایب وضعیت موجود تدریس را تشریح کرد. به عبارتی با فراهم کردن بستر شناختی وضعیت موجود از طریق تفکر منطقی و تبیین استدلال گونه روابط بین عناصر تدریس به ارزیابی و خبرگی انتقادی چرایی رفتارهای معلم در تدریس پرداخت. در این مسیر آنچه که می تواند آگاهی بخش معلمان از کیفیت تدریس شان باشد، کاربرد رویکرد انتقادی به عنوان پوشش دهنده تفکرات معلمان برای کسب اطلاعات عینی و تصمیم ساز است.

۲. برانگیختگی آموزشی: معلمان با قرار دادن خود در چرخه متحول علائق، متناسب با نیازهای آموزشی قدرت سازگاری را بالاتر برده و مسئولیت شان را در قبال تدریس از طریق اولویت بخشیدن به کارکرد اصلی شغلی نشان دهند. یافته های پژوهش حاضر نشان می دهد که توسعه فعالیت های بازتابی معلمان در تدریس وابسته به ماهیت تعهد آنها در فرایند آموزش و تلاش برای پیاده سازی و فراهم کردن موقعیت های عملکردی مختلف در تدریس در راستای ارائه راهبردها و روش های نوآفرینانه برای توسعه قابلیت های معلمی در اجرای آن است. همسو با این یافته ها، نتایج پژوهش مصلحی و صالحی (۲۰۲۱) بیانگر این است که اجرای تدریس بازتابی معلمان در کلاس درس از طریق فعالیت های استقلال مدارانه آنها، بیش تر تحقق پیدا می کند. می توان گفت که افزایش برانگیختگی معلمان و دخالت دادن تفکر و تامل در تدریس و اجرای آن باید مبتنی بر اصل خودباورپذیری آنها در نوع تدریسی باشد که متعلق به آنهاست، بدین صورت که با درک و پذیرش این حقیقت که تدریس را به عنوان یک فرایند اثربخش در یادگیری دانش آموزان تلقی می کنند، تمایل به بازاندیشی چگونگی تدریس و هشیاری نسبت به بهبود کیفیت اجرای آن داشته باشند. هم چنین تلقی ارزشمندسازی تدریس از طریق اصالت پذیری به عناصر و مولفه های آن، باید مورد توجه معلمان قرار گیرد

شود و با اندیشه و تامل دربارهی زوایای پنهان شغل خود، میزان انتظارات از خود و قابلیت های حرفه معلمی مشخص شده و این امر منجر به هم افزایی شناختی در راستای توسعه ابعاد شغل معلمی و ترسیم طرحواره جدیدی از کنش های فعال تدریس می شود. بنابراین باید گفت که تدریس بازتابی از طریق بازاندیشی و تامل در تدریس، فرهنگ شناختی از تدریس را ترویج می دهد و ماهیت مواجهه با این حرفه را در تطابق با نیازها و قابلیت های روز معلمی تعریف می کند.

بحث و نتیجه گیری

تلاش معلمان برای بهره وری بیش تر از تدریس خود، اولویت و هدفی است که توسط مجریان برنامه های درسی دنبال می شود و در این راه، دستیابی به ایده ها و نوآوری هایی که بتواند اجرای تدریس آنها را با نتایج مطلوب همراه سازد، مورد تاکید است. در واقع معلمان پذیرای استفاده از رویکردهایی در تدریس خود هستند که نسبت به کنش های قبلی شان در فرایند آموزش، کارآمدی بهتری داشته باشد و نگرش آموزشی آنها را به سمت فعالیت های انتقادی از کیفیت اجرای تدریس سوق دهد. بدین صورت که معلمان تدریس را به عنوان یک فرایند پویا و رو به رشدی ببینند که در مواجهه و به کارگیری در موقعیت های مختلف، قدرت توسعه و بهینه سازی عناصر خود را دنبال کنند. بنابراین اقدامات معلمان برای تحقق چنین شرایطی وابسته به کاربرد رویکرد بازتابانه در تدریس است که بتواند روند آموزش و یادگیری را با تاکید بر تامل و بازاندیشی در عمل به نفع شغل معلمی تغییر دهد. در پژوهش حاضر نیز پژوهشگر به دنبال این است که شاخصه ها و عواملی که می تواند منجر به پیاده سازی این نوع تدریس شود و فرایند بازآفرینی شغل معلمی را تحت تاثیر قرار دهد، مورد بحث و بررسی قرار دهد. این شاخصه ها عبارتند از:

۱. خود ارزیابی آموزشی: این مولفه واکنش به ماهیت روند تدریس و آگاهی از چگونه بودن آن است تا با سنجش میزان تحقق آن در عمل با اهداف تدریس، نسبت به بهبود یا تقویت آن بپردازد. یافته های پژوهش حاضر نشان می دهد که تدریس بازتابی مستلزم ارزیابی فعالیت های مورد انتظار حرفه معلمی در تدریس، کیفیت بخشی اجرای کنش های تدریس گرانه و بررسی ابعاد مختلف آن و کنترل و نظارت بر ماهیت اقدامات و انعطاف پذیری در استفاده از ابزارهای مختلف در شیوه پیاده سازی تدریس کتاب های درسی است. همسو با این یافته ها، نتایج مطالعه لیو (۲۰۲۲) بیانگر این است که نحوه اداره کرد دانش آموزان و ارتباط گیری با آنها چالشی برای تدریس

¹ Batman & Saka

از طریق پردازش و تحلیل اطلاعات کسب شده است. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش کارتال و دمیر (۲۰۲۱) بیانگر این است که خودآگاهی دانشجو- معلمان در تدریس در راستای توسعه مستمر تفکرات تحلیل‌گرانه فعالیت‌های آموزشی منوط به دستیابی به شواهد و اسناد تجربی کسب شده در طول فعالیت‌های معلمان در اجرای برنامه‌های درسی به عنوان یک اصل بازتابانه است. می‌توان گفت که معلمان برای دستیابی به تجارب اصیل خود در راستای اصلاح روند گذشته تدریس خود باید به بررسی و مطالعه رویدادهای آموزشی رخ داده بپردازند و از فعالیت‌های کاوشگرانه در تدریس مانند روایت‌پژوهی که دانش عملی شخصی معلمان را مدنظر قرار می‌دهد، استفاده نمایند. در واقع معلمان با آگاهی از روند اجرای فعالیت‌هایی که در حوزه تدریس داشته‌اند، محوریت اقدامات آموزشی شان را منوط به مطلوب سازی فرایند اجرا سازند تا بتوانند بازده‌های اثربخش تجارب تدریس‌های صورت گرفته را چارچوبی برای اولویت‌دهی به بخش‌های مختلف آموزش کلاسی قرار دهند. به طور کلی باید گفت که تجارب تدریس مولفه‌ای است که با نظم دهی علمی آن از طریق پژوهشگری شخصی سرخ‌های چگونگی قرار گرفتن در موقعیت آموزشی و واکنش نسبت به آن مشخص می‌شود.

۵. آسیب‌شناسی آموزشی: توجه به مسائل تدریس در موقعیت‌های مختلف، ماهیت تاثیرگذاری آنها بر بخش‌های مختلف تدریس مشخص می‌کند و موجب می‌شود معلمان واکنش خود را بسته به شرایط چالش‌زا تنظیم نمایند و بازدهی خود را تحت تاثیر رویدادهای ایجاد شده در تدریس قرار ندهند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تامل و تفکر در روند تدریس معلمی از طریق شناسایی مسائل و نیازهای آموزشی مطابق با معیارهای تعریف شده و تلاش برای برآورده کردن این تقاضاها و کاهش یا حذف عوامل چالش‌انگیز صورت می‌گیرد. همسو با این نتایج، یافته‌های مطالعه زاهدو خانام (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که تمرین بازتابی در کلاس درس پرداختن به اصلاح راهبردهای تدریس و بهبود آن است. می‌توان گفت که در روند شناسایی موانع و آسیب‌شناسی تدریس معلمان باید از فعالیت‌های کنش‌پژوهانه در آموزش استفاده کرد، بدین ترتیب بستری که می‌تواند منجر به کاربرد این نوع پژوهش معلم محور در تدریس شود نگرش نظام‌مند نسبت به چارچوب فعالیت‌های تدریس است که با تحلیل عناصر مختلف تاثیرگذار در تدریس، به دنبال استخراج مسائل و تعیین ماهیت آنها در راستای چگونگی برخورد مناسب با آنهاست. بنابراین با داشتن تفکر سیستماتیک از تدریس می‌توان اطلاعات مطمئنی را

تا با واقعی ساختن موقعیت تدریس و اصیل سازی فعالیت‌های آموزشی و فهم این که تدریس بازتابی منوط به اجرای اقدامات متناسب با واقعیت آموزش و یادگیری است، به محرک انگیزه بخشی برای معلمان تبدیل شود. به طور کلی تدریس بازتابی زمانی تحقق پیدا می‌کند که تلاش معلمان همراه با داشتن دلایل مناسب، ترغیب کننده آنها به بررسی و مرور جوانب مختلف تدریس اجرا شده به دفعات مختلف باشد.

۳. خودپژوهی: تمرکز بر منیت تدریس فردی در کلاس‌های درس مستلزم بررسی ویژگی‌ها و بهره‌وری آن در یاد دادن مطالب درسی است تا با دخالت دادن معرفت شخصی در این فرایند، ترکیب و ساختار جدیدی در اجرا از خود نشان دهد. یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد که توجه بیش‌تر به تدریس بازتابانه وابسته به درک چگونگی آموزش و شناخت روند حاکم بر آن و چگونگی مواجهه با مسائل پیش روی تدریس در راستای انطباق با موقعیت‌های پیش‌بینی نشده و از طریق داشتن ذهنیت کارآمد در اثربخشی تفکر و برنامه‌ریزی اجرای تدریس است. همسو با این نتایج، یافته‌های مطالعه سیتووا^۱ (۲۰۱۹) نشان می‌دهد که درگیری دانشجو- معلمان در تمرین بازتابی در فرایند تدریس منوط به آگاهی آنها از مهارت‌های و روش‌های تدریس شخصی است. هم‌چنین، یافته‌های پژوهش اولایا مسا (۲۰۱۸) بیانگر این است که توجه به تدریس بازتابی با توسعه شناخت معلمان از چگونگی اجرای برنامه‌های درسی از طریق روش‌های مختلف صورت می‌پذیرد. می‌توان گفت که معلمان برای ارتقا فعالیت‌های بازتابانه در تدریس باید به راهبردهای اکتشافی در تدریس خود روی آورند. به عبارتی با توجه به انواع فعالیت‌های اکتشافی در آموزش، تمرکز خود را بر روش خود اکتشافی در نحوه اجرای تدریس قرار دهند تا با برقراری ارتباط بین عناصر مختلف تدریس فردی و معنادارسازی بین آنها به فهم روند اجرای آن بپردازند و درک خود از شرایط تدریس فردی را توجیه نمایند تا بتوانند متناسب با ادراکات ذهنی خود، رویه‌های جدیدی را در عمل به کار گیرند.

۴. روایت‌گری: تشریح ابعاد عملکرد معلمان در تدریس بسترهای فکری بهتری برای نوسازی روندهای اجرایی برنامه‌ها فراهم می‌آورد و باعث می‌شود معلمان تجارب کسب شده را بن‌مایه فکری برای درست‌اندیشی و مستندسازی درباره رفتارهای تدریس‌گرانه تلقی بکنند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که توسعه تفکر بازتابی در تدریس نیازمند نظام‌مند کردن تجارب تدریس و تلاش برای مشخص کردن عناصر تاثیرگذار این تجارب در روند پیاده‌سازی مطالب درسی

^۱ Seitova

یافته‌های تحقیق پیشنهادات کاربردی عبارتند از: - نظارت شخصی بر فرایند تدریس و شناسایی عناصر موثر آن به عنوان یک اصل آموزشی در حرفه معلمی مورد تاکید قرار گیرد. - اجرای تدریس و بهبود شاخص‌های آن بر مبنای الگوها و راهبردهای آموزشی به عنوان مسئولیت حرفه‌ای معلمان تلقی شود. - معلمان با شناسایی توانمندی‌های فردی در تدریس مفاهیم درسی، میزان دستیابی به کیفیت آموزشی را متناسب با نقش خود مشخص نمایند. - مهارت بازاندیشی در تجارب تدریس و بررسی ابعاد آن مورد توجه معلمان قرار گیرد. - رویکرد حل مساله به عنوان راهبردی برای چالش‌های تدریس معلمان در کلاس‌های درس مورد توجه قرار گیرد. - فرایند اجرای تدریس مبتنی بر ترکیب الگوهای رفتاری و قابلیت‌های فردی معلمان باشد.

منابع

- ۱- رزی، جمال، امام جمعه، سید محمدرضا، احمدی، غلامعلی و صالح صدق پور، بهرام (۱۳۹۶). شناسایی ابعاد و مولفه‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی ایران: پژوهش ترکیبی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۴(۱)، ۲۹-۱۵.
- ۲- سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۹۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.
- 3- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of the process and its evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1(1), 39-47.
- 4- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research. *Qualitative Research*, 1, 385-405.
- 5- Alsuhaibani, Z. (2019). Perceptions and Practices of EFL Pre-Service Teachers about Reflective Teaching. *Arab World English Journal*, 10(4), 62-73.
- 6- Batman, D., & Saka, A. Z. (2021). The Effects of Micro-Reflective Teaching Practices on the Professional Skill Development of Pre-Service Physics Teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(4), 117-131.
- 7- 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.
- 8- Berg, J. M., Wrzesniewski, A. & Dutton, J. E. (2010). Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity. *Journal of Organizational Behavior*, 31(2-3), 158-186.

برای اقدامات مناسب به دست آورد و با استفاده از روش‌های مختلف حل مساله، میزان کنشگری در تدریس را تقا ببخشند. به طور کلی آنچه که می‌تواند بهبودبخش روند آسیب شناسی معلمان در تدریس بازتابی باشد، فراهم کردن ساختار نظام‌دار برای شناسایی مسائل و ارائه راهکار مناسب مطابق با داده‌های اطلاعاتی است که در نتیجه کنش پژوهی به دست آمده است.

۶. خود تنظیمی: این مولفه نشان دهنده فرایند درونی سازی استانداردهای بیرونی با قابلیت‌های فردی است تا با فهم ملاک‌های تعریف شده و بازنمایی آنها مطابق با انتظارات شخصی، هویت تدریس خود را تعیین نموده و عملکردشان را بر اساس ویژگی‌های این هویت تنظیم می‌نمایند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که توسعه عملکردهای رفتاری ویژه و رشد قابلیت‌های درونی در تدریس و الگوپذیری از استانداردهای خاص در موقعیت‌های آموزشی، منجر به بهبود تدریس بازتابی می‌شود. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش هندریوانتو (۲۰۲۱) نشان دهنده این است که تلاش معلمان برای اجرای تدریس بازتابی برگرفته از ماهیت معلمی و نقش تاثیرگذار آن در تدریس موضوعات درسی است. هم‌چنین یافته‌های پژوهش بوانه، مومنه و آلدالاله (۲۰۲۰) بیانگر این است که آگاهی معلمان از سودمندی روش‌های تدریس بازتابی بر اساس توجه معلمان به راهنمای انضباطی در تدریس است که مکانیزم‌های کارآمد برای پیشبرد آن تلقی می‌شود. می‌توان گفت که برای دستیابی به شخصیت معلمی در تدریس به تعیین عناصر و مولفه‌هایی که تکمیل کننده رفتار آموزشی آنها در کلاس‌های درس است، پرداخته شود. به عبارتی معلمان باید از طریق مفهوم خود هویتی در تدریس، موضع‌گیری خود در قبال اجرای تدریس، اصلاح و تغییر آن را مطابق با پیامدهای به دست آمده مشخص نمایند تا بتوانند رویکرد خود را در چگونه تامل و اندیشیدن به مسائل پیش آمده در تدریس عملی نمایند. در واقع ماهیت تفکر معلمان در رابطه با چگونگی تدریس منبعت از ویژگی هویتی در تدریس است که به ارائه راهکارهای نوآورانه و بدیع در اجرای مجدد برنامه‌ها می‌انجامد. هم‌چنین معلمان برای الزام به تدریس بازتابی به تقلید از رویه‌های خود تعیین‌گرانه در آموزش کلاسی روی آورند، بدیت ترتیب که احساس نیاز به این رویه‌های تعیین شده، ناشی از استقلال فکری آنها در تدریس و بروز دادن دانش تدریس معلمی است. به طور کلی این مولفه نشان می‌دهد که توجه به تدریس بازتابی وابسته به کاربردی از دانش فردی در تدریس و ایجاد ساختاری از ویژگی‌های آموزشی مستقلانه برای برجسته کردن هویت معلمی در فرایند تدریس است. در پژوهش حاضر متناسب با

- 22- Mathew, P., Mathew, P., & Peechattu, P. J. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), 126-131.
- 23- Mc Naughtan, J., Thacker, R., Eicke, D., & Freeman, S.(2022). Committed to Their Craft: Understanding the Relationship between Job Crafting and Work Commitment among Faculty in the United States. *Higher Education Quarterly*, 76(2), 367-384.
- 24- Moslehi, P., & Salehi, H.(2021). Relationship between Reflective Teaching and Teacher Autonomy among Iranian EFL Experienced and Novice Teachers. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(5), 1-10.
- 25- Muchnik-Rozanov, Y., & Tsybulsky, D. Examining Future-Oriented Discourse within Reflective Narratives as Professional Identity Development for Student Teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 47(3), 309-321.
- 26- Olaya Mesa, M. L. (2018). Reflective teaching: An approach to enrich the English teaching professional practice. *HOW*, 25(2), 149-170.
- 27- Oo, T. Z., & Habok, A.(2020). The Development of a Reflective Teaching Model for Reading Comprehension in English Language Teaching. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(1), 127-138.
- 28- Osmanovic Zajic, J., Maksimovic, J., & Milanovic, N. M.(2022). Personal and Professional Empowerment of Reflective Practitioner Teachers during the COVID-19 Pandemic. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(2), 371-385.
- 29- Phan, T. T. V., Nguyen, L. T., & Nguyen, K. D.(2022). Exploring English as a Foreign Language High School Teachers' Perceptions of Reflective Teaching Strategies in Language Teaching. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1825-1837.
- 30- Pow, W., & Lai, K. (2021). Enhancing the quality of student teachers' reflective teaching practice through building a virtual learning community. *Journal of Global Education and Research*, 5(1), 54-71.
- 31- Riasnugrahani, M., Riantoputra, C. D., Takwin, B. & Panggabean, H. (2019). Discerning work as a calling: The role of job crafting. *The Career Development Quarterly*, 67(4): 343-356.
- 32- Seitova, M.(2019). Student Teachers' Perceptions of Reflective Practice. *International Online Journal of Education and teaching* 6 (4), 765-772.
- 9- Bilac, S., & Miljkovic, D. (2016). Utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponasanja i zadovoljstvo poslom ucitelja u upravljanju razredom i disciplinom [Influence of reflective practice on self-assessment of behavior and job satisfaction of teachers in classroom management and discipline]. *Skolski vjesnik*, 65(3), 357-377.
- 10- Braun, V., & Clarke, V.(2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2),77-101
- 11- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 12- Cirocki, A., & Farrelly, R. (2016). Research and reflective practice in the EFL classroom: Voices from Armenia. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 31–56.
- 13- Debus, M. E., Gross, C. & Kleinmann, M. (2019). The power of doing: How job crafting transmits the beneficial impact of autonomy among overqualified employees. *Journal of Business and Psychology*, 1-15.
- 14- Ezer, F., & Aksut, S. (2021). Opinions of Graduate Students of Social Studies Education about Qualitative Research Method. *International Education Studies*, 14(3), 15-32.
- 15- Farrell, T. S. C.(2019). *Reflective Teaching, Revised Edition*. ELT Development Series.TESOL Press.
- 16- Goodley, C. (2018). Reflecting on being an effective teacher in an age of measurement. *Reflective Practices*, 19,167-178.
- 17- Hendriwanto, (2021). A Reflective Teaching Practicum as a Platform for Stimulating Pre-Service Teachers' Professional Development. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 47(4), 624-626.
- 18- Kartal, G., & Demir, Y.(2021). Observational Narrative Knowledgeing in Early Professional Development of Student Teachers of English. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*,49(1), 109-135.
- 19- Ivanova-Armejkova R. M.(2020). On reflexive skills and competencies of the teachers. *Education Journal*, 9(4), 99-104.
- 20- King, N. and Horrocks, C. (2010) *Interviews in qualitative research*. Sage, London.
- 21- Liu, P.(2022). Reflection in Alignment to Professional Standards: What Did the Student Teachers Highlight? *Journal of Global Education and Research*, 6(1), 67-81.

- 33- Shanmugavelu, G., Parasuraman, B., Arokiasamy, R., Kannan, B., & Vadivelu, M.(2020). The Role of Teachers in Reflective Teaching in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 8(3), 30-33.
- 34- Schon, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Guildford, UK: Arena.
- 35- Tilson, J., Sandretto, S., Pratt, K. (2017). Connecting theory to practice: Using preservice teachers' beliefs, theories and video-recorded teaching to prompt a cycle of praxis. *Teaching and Teacher Education*, 67, 454-463.
- 36- Tonna, M. A., Bjerkholt, E., & Holland, E.(2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210-227.
- 37- Vanbelle, E., Van Den Broeck, A. & De Witte, H. (2017). Job Crafting: Autonomy and workload as antecedents and the willingness to continue working until retirement age as a positive outcome. *Psihologia Resurselor Umane*, 15(1), 25-41.
- 38- Zahid, M., & Khanam, A.(2019). Effect of Reflective Teaching Practices on the Performance of Prospective Teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(1), 32-43.