دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال ششم، شمارهٔ ۱۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۷، ۶۶-۴۳

Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.۱۲(۶); ۲۰۱۹, ۴۳-۶۶

تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگر تربیت‌معلم مبتنی بر شایستگی عمل فکورانه [۱]

Explaining Practical Knowledge (Skills and Activities) of Teacher Educators based on Reflective Practice Competency

مریم قاسمی[۲]، دکتر غلامرضا حاجی‌حسین‌نژاد[۳]، دکتر نعمت‌اله موسی‌پور[۴]، دکتر علی حسینی‌خواه [۵]

چکیده: پژوهش حاضر باهدف تبیین دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) آموزشگرِ تربیت‌معلم مبتنی بر شایستگی عمل فکورانه است. روَش پژوهش تلفیقی، سنتز پژوهی است، با بررسی نظرات اندیشمندان و بزرگان تعلیم و تربیت در حوزهٔ تربیت‌معلم و مبتنی بر عمل فکورانه تفسیر و تحلیل صورت گرفت. آنچه نتایج پژوهش تعیین دانش عملی نشان می‌دهد که «همکاری‌های گروهی»، «دوره‌های آموزشی یادگیری و یاددهی» و «استعداد و توانایی‌های فردی معلمی» موجب شکل‌گیری اصل «استعداد و توانایی‌های فردی در کنار همکاری‌های گروهی» است. «تشکل‌های اجتماعی»، «تشکل‌های تخصصی»، «تشکل‌های مدرسه-ای» و «تشکل‌های فرا مدرسه‌ای» موجب شکل‌گیری اصل «تشکل‌های نامتجانس» است. «تجربیات مستقیم کلاس درس»، «توسعهٔ کیفیت تجربیات آموزشی»، «تصمیم‌گیری و عمل در موقعیت»، «مسئله مبتنی بر موقعیت تربیتی» و «تعامل یادگیرنده و یاد دهنده» موجب شکل‌گیری اصل «تحلیل موقعیت تربیتی» است. «عمل عالمانه»، «ایجاد تغییر تربیتی» موجب شکل‌گیری اصل «بسط تفکر در عمل» است.

کلیدواژگان: دانش عملی برنامهٔ درسی، آموزشگر تربیت‌معلم، شایستگی عمل فکورانه

M.Gasemi, G.HajiHosseinNejad (Ph.D), N.Musapour (Ph.D), A.HosseiniKhah (Ph.D),

Abstract: The purpose of this study is to explain the practical knowledge (skills and activities) of a teacher educator based on the excellence of exercise. The research method is synthesis research, interpreting and analyzing the opinions of the thinkers and teachers of the elite in the field of teacher education and based on the tacit action. The results of this study revealed that the determination of practical knowledge, "Group collaboration", "Learning and teaching courses" and "Teachers' individual talents and abilities" will form the basis of "individual talent and abilities along with teamwork". "Social formations", "specialized organizations", "school formations" and "supra-school associations" will form the principle of "heterogeneousorganizations". "Classroom Experiences", "Developing the Quality of Educational Experiences", "Decision Making and Practice in Situation," "Educational Position Based Problem" and "Learner-Learner Interaction" will form the basis of the "Educational Position Analysis"."Practicing action," "Creating educational change," will form the principle of "expanding thinking in action."

Keywords: practical knowledge curriculum, teacher educator, competencie's reflective Practice.

۱. این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دکتری با عنوان "طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی تربیت استاد تربیت‌معلم مبتنی بر شایستگی عمل فکورانه" است. تاریخ دفاع: ۹۶/۱۱/۱۰- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۸/۲۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۲۹

۲.دکترای برنامه‌ریزی درسی، فارغ‌التحصیل دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، رایانامه : maryam_ghasemi۲۰۱۰@yahoo.com

۳.دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، رایانامه : Hosseinnejad_۱@yahoo.com

۴.دانشیار، پردیس نسیبه، دانشگاه فرهنگیان، رایانامه : n_mousapour@yahoo.com

۵.استادیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، رایانامه : h.ali.tmu@gmail.com

مقدمه

ازآنجایی‌که رسالت اصلی دانشگاه‌های تربیت‌معلم، تربیت‌معلم فکور است، تربیت‌معلمی که نگرشی مولد، فعال و نقادانه دارد و این توانایی را دارد تا بتواند در مواجهه با موقعیت‌ها، معانی گوناگون از آن‌ها بسازد و با صورت‌بندی‌های بدیع و متفاوت از این معانی، به خلق راهکارهای جدیدی نائل شود و درنهایت با سنجش پیامدها بتواند این روند را موردسنجش و ارزیابی قرار دهد و برای عمل در آینده و تأمل بیشتر مهیا شود. عمل فکورانه یک فرایند یادگیری است با کسب بینش جدید نسبت به خود و اعمال خود، که از طریق تجربه کسب می‌شود (مزیرو[۱]،۲۰۰۰؛ بوید و فالس[۲]، ۱۹۸۳؛ بود[۳]، ۱۹۹۳؛ جرویس[۴]، ۱۹۹۲) و اغلب شامل ارزیابی و بررسی فرضیات از اعمال روزمره است و تمایل به خودآگاهی و ارزیابی انتقادی پاسخ‌های خود در موقعیت عمل را شامل می‌شود. عمل فکورانه به‌عنوان اساس هویت حرفه‌ای است که تأمل بر عملکرد و اقدام را موجب می‌شود (مک کی[۵]،۲۰۰۸). جهت آماده‌سازی مربیان به‌عنوان رهبران مؤثر در تعلیم و تربیت، استادان دانشگاه و سیاست‌گذاران متعهد و رشد و توسعهٔ رهبران آموزشی متبحر در زمینه‌های بهبود تعلیم و تربیت، برنامه‌ریزی استراتژیک و توسعهٔ نهادی تعلیم و تربیت و سایر نیازهای حیاتی قرن بیست و یکم، نیاز به آموزش و کسب مدرک، همچنین اخذ مجوز در حوزهٔ تعلیم و تربیت است تا از متقاضیان، متخصصینی نقاد و استوار در ساخت دانش، در سیاست‌گذاری آموزشی، تحلیل داده‌ها، حل مسائل آموزشی و برنامه‌ریزی درسی و آموزشی در ارتباط با نظریه-های تعلیم و تربیت با تمرکز بر دوره‌هایی غنی از گفتمان و پروژه‌های علمی بسازد. کسانی که موفق به دریافت این گواهینامه از دانشگاه‌ها و مراکز تربیت‌معلم می‌شوند، روبه (ویراستار: رویه است؟ جملهٔ پیش رو مبهم است) رشد معلمی در مناطق متفاوت

---

۱ Mezirow
۲ Boyd and Fales
۳ Boud
۴ Jarvis
۵ McKay

با بافت‌های مختلف فرهنگی می‌شوند. این برنامه جهت آماده‌سازی استادانی پویا، فکور و محقق است که باعث تحول جامعهٔ حرفه‌ای شوند. آموزشگران نظام تربیت‌معلم کشور که با تربیت‌معلمان شایسته درواقع زمینه‌ساز پرورش و آماده‌سازی افراد فرهیخته-ای خواهند بود که به پرورش و تربیت نسل آینده خواهند پرداخت. تربیت‌معلمی که نگرشی فعال و نقادانه دارد و این توانایی را دارد تا بتواند در مواجهه با موقعیت‌ها، معانی گوناگون از آن‌ها بسازد و با صورت‌بندی‌های بدیع و متفاوت از این معانی، به خلق راهکارهای جدیدی نائل شود و درنهایت با سنجش پیامدها بتواند این روند را موردسنجش و ارزیابی قرار دهد و برای عمل در آینده و تأمل بیشتر مهیا شود. متقاضیانی که دارای مدرک تخصصی از دانشگاه‌های معتبر باشند، می‌توانند گواهینامهٔ مهارتی تعلیم و تربیت را دریافت کنند. اعضای هیئت‌علمی در هر منطقه متعهد به آماده کردن مربیانی هستند که قادر به پاسخگویی به نیازهای فراگیران متنوع خود باشند و از موفقیت یادگیری یادگیرندگان خود اطمینان پیدا کنند.

بیان مسئله

اگر یک برنامهٔ درسی به‌درستی به مخاطب ارائه نشود، خوب یا ارزشمند بودن آن تفاوت زیادی ندارد. آموزشگران تربیت‌معلم در فرایند تدریس مجبور به توجه هم‌زمان به دو موضوع اساسی در عمل تدریس هستند. ابتدا آموزش محتوایی که تدریس می‌کنند و جنبهٔ دیگر آموزش خود عمل تدریس به دانشجو معلمان است. به‌زعم ارنشتاین (۲۰۱۲): «آموزش در حقیقت رفتار تخصصی‌شده‌ای است که در پرتو اهداف عینی خاص طرح‌ریزی گردیده و شامل فعالیت‌ها و روش‌های تدریس است که به‌منظور رسیدن به اهداف آموزشی در کلاس به وقوع می‌پیوندد. هم روش‌های تدریس و هم فعالیت‌های آموزشی انواع گوناگونی دارد. راه‌کارهای تحقیق و کاوش، سخنرانی و کنفرانس، بحث و تدریس نمایشی، نمونه‌هایی از روش‌های تدریس هستند. همچنین دیدن فیلم‌ها، اجرای آزمایش‌ها، مشاهده ویدئو، تعامل با برنامه‌های کامپیوتری،

مسافرت‌های علمی و حضور در سخنرانی‌ها ازجمله فعالیت‌های آموزشی به شمار می‌روند».

استاد تربیت‌معلم صرف‌نظر از محتوا در حالِ آموزشِ «معلمی» است و نه‌تنها محتوای علمی بلکه «تدریس» را تدریس می‌کند و دانشجو معلمان نیز علاوه بر یادگیری محتوای تدریس شده، باید به یادگیری تدریس و فن تعلیم مشغول باشند و این یک تمایز عمده بین نحوهٔ کار مدرسان تربیت‌معلم با نحوهٔ عملکرد سایر اعضای هیئت‌علمی دانشگاه است. این تمایز بسیار پراهمیت است و ضرورت نیاز به آماده‌سازی مدرسان تربیت‌معلم را مشخص می‌کند. این مهم درگذشته و تاریخچهٔ آموزش عالی کشورمان به انجام می‌رسیده و به نام دانشسراهای عالی مشغول به فعالیت بوده‌اند که اثر اساتید آن در تربیت‌معلمان قابل‌توجه است. «طبق مادهٔ (۷) قانون استقلال دانشسرای عالی به وزارت فرهنگ اجازه داده شد که تا پانزده نفر معلم و متخصص خارجی از کشورهای اتریش، آلمان، فرانسه، سوئیس و ممالک متحدهٔ آمریکا و انگلیس و ایتالیا برای احتیاجات دانشسرای عالی ازلحاظ تدریس مواد و راهنمایی فنی و تعلیماتی استخدام نماید و به ایرانیانی که واجد شرایط لازم بودند، حق تقدم داده شود». (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۳۳۸). در آغاز تأسیس دانشسرای عالی، اکثر استادان خارجی و فقط نُه نفر آنان ایرانی بودند. استادان ایرانی این موسسه، در پایه‌گذاری فرهنگ و آموزش‌وپرورش جدید ایران سهم بزرگی به عهده داشتند، این استادان عالی‌مقام با شایستگی تمام توانستند دبیرانی ایرانی، مسلمان، علاقه‌مند به تعلیم و تربیت و مسلط بر کار و حرفه خویش تربیت کنند (معتمدی، ۱۳۷۷).

باوجود تأکید در گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت‌معلم در سال ۱۳۷۱، (مصوبات سی و پنجمین جلسهٔ گروه هماهنگی برنامه‌ریزی تربیت‌معلم) مبنی بر ضرورت و پیشنهاد تربیت آموزشگر و استاد متخصص تربیت‌معلم، برنامه‌ریزی در جهت تربیت استاد و آموزشگر متخصص تربیت‌معلم از ملزومات و اصول مهم در نظام تربیت‌معلم فکور بوده است که هنوز در دستور کار این نظام قرار نگرفته است.

استاد تربیت‌معلم می‌تواند معلم فکوری تربیت کند که ضمن آموزشِ فکر کردن، بتواند روش‌های پژوهشی در تعلیم و تربیت را نیز آموزش دهد. تدریس او بر پایهٔ سؤال‌های چالش‌برانگیز و موقعیت‌های مبهم استوار باشد و به دانشجومعلم فرصت داده شود تا طراحی و تصمیم‌گیری نموده و مسئله را حل نماید. در این شیوه علاوه بر شنیدن، مؤلفه‌های مهمی همچون مشاهده، پرسش، تفکر، کاوشگری، آزمایش و استدلال موردتوجه قرار می‌گیرد تا فراگیران از همان ابتدای تحصیل به توانمندی تفسیر و قضاوت و نظریه‌پردازی مجهز شوند. موضوعات درسی از سوی استاد و حتی خودِ فراگیر به‌صورت یک مسئله و موقعیت مبهم طرح می‌شود و فراگیران به‌صورت گروهی یا فردی به کشف مفاهیم و راه‌حل‌های عملی جهتِ حل مشکلات عینی، خواهند پرداخت. چنانچه باور داریم که دانش از طریق ادغام عمدی آموزش‌های دانشگاهی و زمینه‌های حرفه‌ای در جامعهٔ یادگیرنده (با بافت فرهنگی و محلی)، با تعامل، همکاری، تأمل و اشتراک منابع و بر اساس یک هدف مشترک ساخته‌شده است (پالوف و پرات[۱]، ۲۰۰۷). امروزه، در کالج‌ها و دانشگاه‌هایی از جهان مانند (کالج جورجیا[۲]، دانشگاه دومینیون[۳]، دانشگاه نورترن کلرادو[۴]، کالج تعلیم و تربیت دانشگاه لوو[۵]، کالج باگ ول دانشگاه کنسا[۶]، دانشگاه نورت وست[۷]، کالج تعلیم و تربیت امریکا[۸]، دانشگاه والدستا[۹]، دانشگاه اگوستا[۱۰]، دانشگاه کی‌سر[۱۱]، دانشگاه سنت لئو[۱۲]، دانشگاه کستال کارولینا[۱۳])

---

[۱] Palloff & Pratt
[۲] Georgia College
[۳] Old Dominion University
[۴] University of Northern Colorado
[۵] The University Of Lowa: College of Education
[۶] Kennesaw State University: Bagwell College of Education
[۷] Northwest University
[۸] American College of Education
[۹] Vsyou Valdosta State University
[۱۰] Augusta University
[۱۱] Keiser University
[۱۲] Saint Leo University
[۱۳] Coastal Carolina University

گواهی و درجهٔ فرا مهارتی به نام «گواهی مدرسی Ed.s[۱]» در تعلیم و تربیت، به افرادی اعطا خواهد شد که به‌عنوان متخصص تعلیم و تربیت و رهبری و راهنمایی آموزشی، جهت پاسخگویی به تقاضای رو به رشد معلمی در مراکز تربیت‌معلم با توجه به بافت-های مختلف فرهنگی اشتغال خواهند داشت. این برنامه جهت تربیت و آماده‌سازی افرادی است که دارای مدرک تخصصی از یک دانشگاه معتبر یا دانشگاه خصوصی بوده و با اخذ گواهینامهٔ مهارتی استادی و راهنمایی و رهبری آموزشی در تعلیم و تربیت، می‌توانند واجد شرایط تدریس در نظام تربیت‌معلم و باعث تحول جامعهٔ حرفه‌ای تعلیم و تربیت شوند. برنامهٔ درسی این دورهٔ آموزشی شامل عملکرد بالینی و ارتباط چارچوب نظری و فلسفی راهنمای آموزشی در عمل، از طریق ترکیبی از دوره‌های کار و فعالیت مبتنی بر عملکرد است، به‌طوری‌که قادر به توسعهٔ شایستگی‌های لازم فرا مهارتی است. این برنامه طراحی‌شده جهت فرصت کسب تجربهٔ عملی در تعلیم و تربیت، پیوند تئوری و عمل، یک تجربهٔ یکپارچه در حل مشکل و تصمیم‌گیری، کسب تجربه در محیط یادگیری جهت آزمایش ایده‌های جدید، روش‌ها و استراتژی‌های کم‌خطر و محیطی حمایتی، پایه‌ای برای ارزیابی نقاط قوت حرفه‌ای و نیازهای توسعهٔ بیشتر است (کارا[۲] و همکاران، ۲۰۱۷).

این برنامه با بهره‌گیری از مدل کوهرت[۳] اجازه می‌دهد تا کارآموزان با برنامه‌ریزی خود، جلوتر از زمان با ادامهٔ کار تمام‌وقت در موقعیت یادگیری، به تکمیل برنامه بپردازند و جهت به اشتراک‌گذاری موفقیت‌ها در پژوهش و عملکرد خود با استادان و متخصصان تعلیم و تربیت، با شرکت در نشست‌های تخصصی، با گفتگو و طرح ایده‌ها و روش‌های گوناگون در موضوعات علمی و تخصصی، به تکمیل و افزایش تجربیات یادگیری در داخل و خارج از کلاس درس بپردازند. به‌زعم شولمن[۴] (۲۰۰۵)، دروس تربیتی و باورهای اساسی و استراتژی‌های تدریس که جهت آماده‌سازی یادگیرندگان

[۱] Education Specialist
[۲] Kara.D
[۳] Cohort Study
[۴] Shulman

قرار دارند، در سطوح مختلف «می‌توانند» و «باید» متمایز باشند. این دروس تربیتی دارای سه بعد اساسی‌اند:

- بعد اول: ساختار عمیق (مجموعه‌ای از باورها و چگونگی به دست آوردن دانش)
- بعد دوم: ساختار ضمنی (مجموعه‌ای از باورهای مربوط به نگرش‌های حرفه‌ای، ارزش‌ها و اختیارات)
- بعد سوم: ساختار آشکار (راه‌هایی که در آن آموزش و یادگیری رخ می‌دهد)

ابعاد اول و دوم، به لحاظ نظری وجود دارد، درحالی‌که بعد سوم «بعد عملیات» است و ایده‌های مربوط به کسب دانش و نگرش‌های حرفه‌ای، ارزش‌ها و اختیارات را عملی می‌کند. در این بعد با توصیف ساختارهای عمیق و ضمنی مبتنی بر برنامهٔ حرفه‌ای عملی (متضمن عمل حرفه‌ای)، نمونه‌هایی از طراحی برنامه‌های پشتیبانی فراهم می‌شود. هدف اصلی، تشکیل جامعه‌ای یادگیرنده محور و دارای عملکرد حرفه‌ای است با توسعهٔ دانش بنیادین درزمینهٔ تعلیم و تربیت و همچنین دانش عمیق باهدف بیان حل مسائل ضمنی و پیشبرد عمل است.

ساختار عمیق[۱]: تعلیم و تربیت، به‌عنوان اصلی‌ترین کلید فرهنگ‌آموزی در جامعه عمل خواهد کرد (لاو و ونگر[۲]، ۱۹۹۱)، بنابراین برنامه‌ریزی در جهت فرهنگ‌آموزی یادگیرندگان و مبدل شدن آنان به محققان آموزشی طراحی می‌شود، درحالی‌که برنامه‌های حرفه‌ای عملکردی جهت تبدیل‌شدن یادگیرندگان به یک جامعه از عمل‌کنندگان حرفه‌ای طراحی‌شده است. یادگیرندگان باید یاد بگیرند که برای تبدیل‌شدن به بخشی از یک جامعهٔ حرفه‌ای، باید به‌طور هم‌زمان در جوامع حرفه‌ای محلی درگیر باشند و از طریق یکپارچگی عمدی بین آموزش‌های دانشگاهی و زمینه‌های حرفه‌ای، با توسعهٔ دانش بنیادین و دانش عمیق در بافت منطقه‌ای خاص و باهدف حل مشکلات و مسائل متداول بپردازد.

---

[۱] Deep Structure
[۲] Lave & Wenger

ساختار ضمنی[۱] (نا آشکار): ساختار ضمنی و نا آشکار شامل نگرش‌ها، ارزش‌ها و اختیارات حرفه‌ای است (بویر[۲]،۱۹۹۰). یادگیرندگان با استفاده از مربیان و اساتید گوناگون متوجه می‌شوند که دانش‌هایی که به دست می‌آورند صرفاً از سطوح خاصی نیستند، بلکه از روابطی در داخل و خارج کلاس درس ایجاد می‌شوند.

ساختار آشکار[۳]: باوجود چنین چارچوب‌هایی در یادگیری تخصصی حرفه، تمایز بین ساختارهای عمیق و ضمنی در عمل، عملاً تصنعی است، زیرا این مفاهیم نمی‌توانند به‌طور منطقی از یکدیگر جدا دیده شوند. ساختار آشکار شامل (محیط یادگیری ترکیبی[۴])، (جامعه عمل[۵]) و (سنجش[۶]) است.

محیط یادگیری ترکیبی، تلفیقی است از فعالیت‌های یادگیری، مبتنی بر زمینه و بافت فرهنگی جامعه (گراهام[۷]، ۲۰۰۵). بنابراین به حفظ موقعیت‌های حرفه‌ای و ارائهٔ زمینه-های مطالعه، عمل و بازتاب یادگیری‌های دانشگاهیِ انجام‌شده، در محیط و موقعیت عملکردی پرداخته می‌شود و درنتیجه باعث گسترش آموزش حرفه‌ای خواهد شد. دوره‌های آموزشی، سمینارها و محیط‌های یادگیری اجتماعی آنلاین، یادگیرندگان را فراتر از تعاملات کم‌عمق خواهد برد و فرهنگ همکاری را با ارائهٔ فرصت‌ها و فعالیت-هایی که نیازمند تحقیق، همکاری، اشتراک و تفکر عمدی است را ایجاد می‌کند. چنین فضایی، همکاری‌های گروهی و اشتراک دانش در گروه را تسهیل کرده و چالش‌هایی که اعضای یک حرفه برای اتصال دانش‌پایه و کار عملی به حرفهٔ روزانه خود دارند را پشتیبانی می‌کند و راه پاسخگویی به چالش‌ها را برای یادگیرندگان و مربیان، با ایجاد فرصت‌ها و تطبیق متدها و روش‌ها، شفاف می‌سازد.

---

۱ Implicit Structure
۲ Boyer
۳ Surface Structures
۴ Blended Learning Environment
۵ Community of Practice
۶ Assessment
۷ Graham

جامعه عمل: برنامه‌های مجازی و حضوری دانشگاه که تلفیقی از یادگیری دانشگاهی و کار حرفه‌ای است، مهم‌ترین و کلیدی‌ترین جزء برنامهٔ یادگیری حرفه‌ای عملی است. جامعهٔ مجازی ایجادشده برای یادگیرندگان در گروه‌های علمی، محلی جهت برگزاری ادامهٔ گفتگوها در خارج از تنظیمات کلاس رسمی و حمایت از مربیگری با همکاری و به اشتراک‌گذاری منابع و پشتیبانی از همکاران می‌باشد و اجازه می‌دهد تا با فراهم شدن فرصت‌های یادگیری غیررسمی و مداوم، شرکت‌کنندگان در طول سال به یکدیگر دسترسی داشته باشند و محدود به زمان، تاریخ و فاصله نباشند (گریسون و کانوکا[۱]، ۲۰۰۲). همچنین از عادات ذهنی مهم برای ساختار ضمنی، ازجمله تفکر، تأمل، عمل فکورانه، فراشناخت، وضوح بیان و موضع یادگیری مداوم پشتیبانی می‌کند.

سنجش: امتحانات مقدماتی و پایان‌نامهٔ انتهایی سنگ بنایی برای اخذ درجهٔ استادی در تعلیم و تربیت است (کاتز[۲]، ۱۹۹۷). امتحانات مقدماتی شواهدی ارائه می‌کند که متقاضیان در سطح قابل قبولی از تجربه و تخصص در رشتهٔ انتخابی خود رسیده باشند و اتمام موفقیت‌آمیز آنان را به حرکت در مرحلهٔ نهایی قادر می‌سازد. برنامهٔ عملکرد حرفه‌ای به هر دو آزمون مقدماتی و تجربی، به چشم سندی می‌نگرد که باعث بهبود و گسترش صلاحیت‌های حرفه‌ای می‌شود.

استفاده از آموزش‌های تربیتی به‌عنوان چارچوب بحث و گفتگو دربارهٔ باورها و مفاهیم پایه‌ای در خصوص درجهٔ عملکرد حرفه‌ای را اجتناب‌ناپذیر می‌کند و این عمل از طریق فرآیند شناسایی باورها و اعتقادات در مورد چگونگی به دست آوردن دانش (ساختار عمیق)، نگرش‌های حرفه‌ای موردنظر، ارزش‌ها و اختیارات (ساختار ضمنی) و شیوه‌هایی که آموزش و یادگیری در آن رخ می‌دهد (ساختار آشکار) انجام خواهد گرفت. بزرگان و اندیشمندان بنامی در حوزهٔ تعلیم و تربیت، با توجه و سرلوحه قرار دادن شایستگی «عمل فکورانه» به‌عنوان اساس هویت حرفه‌ای، که تأمل بر عملکرد و اقدام را موجب می‌شود، به تبیین دانش عملی (چنانکه شولمن از آن به نام ساختار

[۱] Garrison & Kanuka
[۲] Katz

آشکار آموزش‌های تربیتی نام‌برده است) پرداخته‌اند که مبنای اساسی این پژوهش قرار خواهد گرفت.

سؤال پژوهش

- آموزشگر نظام تربیت‌معلم ایران بر مبنای کدام دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) می‌تواند آموزشگر مناسبی برای تربیت‌معلم مبتنی بر شایستگی عمل فکورانه باشد؟

روش پژوهش

جهت پاسخگویی به سؤال پژوهش، از روش پژوهش تلفیقی: سنتز پژوهی استفاده‌شده است، لذا با بررسی نظرات اندیشمندان و بزرگان تعلیم و تربیت، بر عمل فکورانه در تربیت‌معلم و کارگزار فکور در بافت تربیتی تربیت‌معلم، تفسیر و تحلیل صورت گرفت و در پی مداقه دقیق کل اسناد، با استفاده از روش کدگذاری، طبقه‌بندی صورت پذیرفت. در این راستا، از میان دیدگاه‌های مطرح و اندیشمندان بنامی که در حوزهٔ تعلیم و تربیت مبتنی بر عمل فکورانه فعالیت داشتند، دیدگاه‌هایِ «جان دیویی[۱] (۱۹۵۲-۱۸۵۹)، جوزف شواب[۲] (۱۹۸۸-۱۹۰۹)، دونالد شون[۳] (۱۹۹۷-۱۹۳۰)، ماکس ون‌منن[۴] (۱۹۴۲)، الیوت آیزنر[۵] (۲۰۱۴-۱۹۳۳)، مایکل کانلی[۶] (۱۹۵۶)، ویلیام رید[۷] (۲۰۱۵-۱۹۳۳)، وسلی نال[۸] (۱۹۷۳) و جوزه پاچکو پریرا[۹] (۱۹۴۹) و .....» موردمطالعه و تأمل قرار گرفت.

---

۱ Dewey
۲ Schwab
۳ Schon
۴ Van Manen
۵ Eisner
۶ Connelly
۷ Reid
۸ Null
۹ pereira

گزارش یافته‌ها

تلاش شد تا بامطالعهٔ وسیع و عمیق در منابع و مطالب اندیشمندان و بزرگان تعلیم و تربیت که دغدغهٔ معلمی با رویکرد شایستگی عمل فکورانه را به تصویر کشیده بودند، گزاره‌های مقبول و احکام برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) برنامهٔ درسی آموزشگر تربیت‌معلم را استخراج کرده، سپس به شرح و تحلیل گزاره‌های شایستهٔ برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها) پرداخته‌ایم. پس از استخراج مؤلفه‌های برآمده از آن، با حذف موارد دارای همپوشانی، اوصاف عمل حاصل از ویژگی‌های عمل فکورانه در چگونگی دانش عملی آموزشگر تربیت‌معلم، نشان داده خواهد شد.

جدول شماره (۱): **گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها)**

گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها)	اندیشمندان با رویکرد عمل فکورانه
۱. تفکر فکورانه، در ماهیت حل مسئله است.	جان دیویی، ۱۹۳۳
۲. تفکر فکورانه به آزمایش راه‌حل‌ها منجر خواهد شد.	
۳. تفکر فکورانه بر اساس دانش پیشین و مشاهدهٔ فعلی، پیشنهادها یا راه‌حل‌هایی ارائه می‌دهد.	
۴. جهت به‌کارگیری عمل فکورانه، برگزاری دوره‌های آماده‌سازی آموزشگران، معلمان، ناظران، برنامه‌سازان درسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی ضروری است.	جوزف شواب، ۱۹۷۰
۵. آموزش‌های عملی تجربه مستقیمی از کلاس درس، که به‌طور اثربخش با مسائل برنامهٔ درسی ارتباط دارد، را فراهم می‌کند.	
۶. آموزش‌های عملی سبب افزایش کیفیت تجربه برای تقریباً هر رویداد کلاس درس می‌شود.	
۷. هر دیدگاه ممکن است مستلزم عکس‌العمل متفاوتی به مسئله باشد.	ماکس ون‌منن، ۱۹۷۷
۸. تأمل انتقادی بیشتر بازگشت مدام فرد به درک خودش از مسئله موردبررسی است.	
۹. افراد بر روی راه‌های خودشان و راه‌های دیگران در نحوهٔ دیدن موضوعات، تأمل می‌کنند.	
۱۰. تلاش معلم برای انجام بهترین اعمال ممکن با در نظر گرفتن فاکتورهای خاص موقعیت یاددهی – یادگیری است.	مایکل کانلی، ۱۹۸۰
۱۱. معلم باید خوب فکر کند تا خوب تدریس کند.	
۱۲. برای اینکه خوب فکر کند باید روحیهٔ بازاندیشانه پژوهشی داشته باشد.	

گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها)	اندیشمندان با رویکرد عمل فکورانه
۱۳. این نقطه شروع برای اعمالی است که قابل دفاع باشد.	
۱۴. پایهٔ عمل معلمان یک قضاوت آنی از منظومه‌ای است که در آن قرار دارند.	الیوت آیزنر، ۱۹۸۳
۱۵. لازمهٔ چنین دیدگاهی به آموزش، نیازمند ایجاد زمینه و محیط متفاوتی است.	
۱۶. فرآیند تصمیم‌گیری از پیش تعیین نشده، پتانسیل‌های بسیار زیادی می‌طلبد.	
۱۷. آشفتگی ازجمله ویژگی‌های خاص مسائل عملی در موقعیت است.	جوزه پریرا، ۱۹۸۴
۱۸. بی‌نظمی ازجمله ویژگی‌های خاص مسائل عملی در موقعیت است.	
۱۹. ابهام ازجمله ویژگی‌های خاص مسائل عملی در موقعیت است.	
۲۰. فرآیند عمل فکورانه شامل مراحل اساسی احساس و ادراک مشکل در موقعیت ناخوشایند است.	
۲۱. یاددهندهٔ هنرمند در کلاس درس به ذهن یادگیرنده معنا می‌بخشد.	الیوت آیزنر، ۱۹۸۶
۲۲. آموزشگران از نقش منتقل‌کنندهٔ مفاهیم و مطالب علمی به فراگیران، فراتر رفته و در فرآیند آموزش و تدریس به‌عنوان عامل و کارگزار فکور ظاهر می‌شوند.	
۲۳. تدریس هنری است که هدف‌های آن اغلب در حین فرآیند و عمل به وجود می‌آیند.	
۲۴. این هدف‌ها در تعامل با یادگیرندگان به دست می‌آید.	
۲۵. در تأمل در عمل، هیچ زمانی برای قدم به عقب و تأمل وجود ندارد.	دونالد شون، ۱۹۸۷
۲۶. تأمل بر عمل و برای عمل به‌سان برگشت به یک رویداد است.	
۲۷. در دنیای واقعی عمل، مسائل خودشان را به کارگزار عرضه نمی‌کنند.	دونالد شون، ۱۹۹۲
۲۸. باید مسائل از مواد «موقعیت مسئله‌دار» که نامشخص و گیج‌کننده هستند ساخته شوند.	
۲۹. تأمل انتقادی فرایندی است که طی آن فرد راهی برای یکپارچه کردن و یا انتخاب از بین ارزش‌هایی که در موقعیت هستند، می‌یابد.	
۳۰. عمل فکورانه نیاز به تشکیل یک اجتماع جدید و ابزارهای جدید ارتباطی بین اعضای آن اجتماع دارد.	جوزف شواب، ۱۹۹۶
۳۱. در مؤثرترین حالت باید به وسیع‌ترین طیف از گزینه‌های عمل اندیشه شود.	
۳۲. کانال‌های جدیدی برای مرتبط کردن مجموعه‌هایی از معلمان، ناظران و مدیران مدارس ازیک‌طرف و متخصصان تحقیق در طرف دیگر موردنیاز است.	
۳۳. ایجاد گروه‌هایی با نمایندگانی از همهٔ افراد که مسائل و راه‌حل‌های بدیل را موردبحث قرار دهند، ضروری است.	

گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها)	اندیشمندان با رویکرد عمل فکورانه
۳۴. ایجاد گروه‌هایی با نمایندگانی از همهٔ افراد که با قرار دادن مسائل و راه‌حل‌های بدیل در معرض دید همگان، در شکل بخشی از اجتماعی هوشمند نقش ایفا کنند، موردنیاز است.	
۳۵. اجتماع دیگر موردنیاز برای برنامه‌ریزی درسی، متشکل است از معلمان، ناظران و مدیران یک مدرسه.	جوزف شواب، ۱۹۹۶
۳۶. اجتماع دیگر موردنیاز برای برنامه‌ریزی درسی، متشکل است از ناظران و مدیران یک نظام آموزشی در سطح فراتر از مدرسه.	
۳۷. اجتماع دیگر موردنیاز برای برنامه‌ریزی درسی، متشکل است از نمایندگان معلمان، ناظران و برنامه‌سازان درسی در تمام حوزه‌های موضوعی.	
۳۸. اجتماع دیگر موردنیاز برای برنامه‌ریزی درسی، متشکل است از نمایندگان و متخصصان در برنامهٔ درسی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مدیریت و قلمروهای موضوعات درسی.	
۳۹. برگزاری دورهٔ دوساله آماده‌سازی معلمان، ناظران، برنامه‌سازان درسی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی علوم تربیتی برای به‌کارگیری هنرهای عمل فکورانه، است.	
۴۰. آموزش‌ها تجربهٔ مستقیمی از کلاس درس هستند.	
۴۱. هدف عمل فکورانه پیدا کردن راه‌حل خلاقانه برای مسائل عملی برنامهٔ درسی است.	ویلیام رید، ۱۹۹۹
۴۲. از بین چارچوب‌های پیشنهادی بهترین را مبنای عمل قرار دهند.	
۴۳. برای حل مشکلات برنامهٔ درسی فقط دانش نظری کافی نیست.	
۴۴. باید به سراغ روشی رفت که به دانش نظری و عملی توأمان توجه داشته باشد.	ویلیام رید، ۲۰۰۶
۴۵. بین دانش رویه‌ای و دانش عملی تفاوت قائل می‌شود.	
۴۶. مسائل برنامهٔ درسی از جنس عملی هستند.	
۴۷. در رویکرد عملی عدم قطعیت مورد تأکید است.	
۴۸. در رویکرد عملی عدم تعیین مورد تأکید است.	
۴۹. رویکرد عملی با ماهیت مسائل برنامهٔ درسی سازگارتر است.	
۵۰. انتظار می‌رود آموزشگران، پژوهشگرانی باشند که مهارت‌های عمل حرفه‌ای را دارا باشند.	
۵۱. آموزشگران از تولید و تدوین برنامهٔ درسی باید همراه سیستم باشند.	

گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها)	اندیشمندان با رویکرد عمل فکورانه
۵۲. آموزشگران تا اجرای برنامهٔ درسی باید همراه سیستم باشند.	وسلی نال، ۲۰۱۱
۵۳. آموزشگران حتی در تعیین سیاست‌های آموزشی باید همراه سیستم باشند.	
۵۴. در برنامهٔ درسی مبتنی بر عمل فکورانه آموزشگران باید مسلط باشند و بتوانند بین آنچه انتقال دانش علمی و هنر تدریس و آموزش است توازن برقرار کنند.	
۵۵. موقعیت نقش بسیار مهم و اساسی دارد.	وسلی نال، ۲۰۱۱
۵۶. در بستر موقعیت و زمینه مسئله تعریف می‌شود.	
۵۷. مسئله وابسته به همان موقعیت معنی‌دار و حل می‌شود.	
۵۸. همه افراد باید به‌طور متعادل در اجرای برنامهٔ درسی نقش ایفا کنند.	

جدول (۲): **شرح و تحلیل از گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی (مهارت‌ها و فعالیت‌ها)**

شرح و تحلیل از گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی	مؤلفه‌های برآمده	اوصاف عمل حاصل از تحلیل گزاره‌های مستخرج
برگزاری دوره‌های آماده‌سازی ضروری است	همکاری‌های گروهی	استعداد و توانایی-های فردی در کنار همکاری‌های گروهی
برگزاری دورهٔ دوساله آماده‌سازی برای به‌کارگیری هنرهای عمل فکورانه	دوره‌های آموزشی یادگیری و یاددهی	
پیدا کردن راه‌حل خلاقانه برای مسائل عملی برنامهٔ درسی	استعداد و توانایی‌های فردی معلمی	
نیاز به تشکیل یک اجتماع جدید ارتباطی بین اعضای آن اجتماع	تشکل‌های اجتماعی	تشکل‌های نامتجانس
اجتماع متشکل از نمایندگان و متخصصان در برنامهٔ درسی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مدیریت و قلمروهای موضوعات درسی موردنیاز است.	تشکل‌های تخصصی	
کانال‌هایی برای مرتبط کردن مجموعه‌ای از معلمان، ناظران و مدیران مدارس با متخصصان تحقیق است.		
اجتماع متشکل است از معلمان، ناظران و مدیران مدرسه موردنیاز است.	تشکل‌های مدرسه‌ای	

شرح و تحلیل از گزاره‌های مقبول برآمده از دانش عملی	مؤلفه‌های برآمده	اوصاف عمل حاصل از تحلیل گزاره‌های مستخرج
اجتماع متشکل از ناظران و مدیران یک نظام آموزشی در سطح فراتر از مدرسه موردنیاز است.		

تعاملات کم‌عمق خواهد برد و فرهنگ همکاری را با ارائهٔ فرصت‌ها و فعالیت‌هایی که نیازمند تحقیق، همکاری، اشتراک و تفکر عمدی است ایجاد می‌کند. دوره‌های مجازی با استفاده از نظریهٔ فعلی مربوط به طراحی و ارائهٔ محتوای آنلاین و شامل ویژگی‌هایی مانند: فرم‌های متعدد از تعامل هم‌زمان (مور[1]، ۲۰۰۷)، فرصت‌های مکرر برای تأمل

گیج‌کننده هستند ساخته شوند. بنا به گفتهٔ شون (۱۹۹۲) فرد باید زمان، برای نگاه کردن و بردباری، برای شنیدنِ آنچه موقعیت به او می‌گویند، داشته باشد و بازپذیرنده باشد تا اجازه دهد که تجربهٔ غیرمنتظره به طرفش بیاید. پس از مرحلهٔ توصیف وارد مرحلهٔ دیگری می‌شود و با مقایسهٔ دیدگاه‌های گوناگون به چارچوب‌بندی یا صورت‌بندی مسئله می‌پردازد. این جنبه از تأمل را تأمل مقایسه‌ای می‌نامیم. آموزشگران از آوردن دیدگاه‌های گوناگون به موقعیت مبهم عمل سود می‌برند. وقتی‌که از دیدگاه‌های دیگری مسئله موردبررسی قرار می‌گیرد، معانی متفاوتی کشف می‌شود که در غیر این صورت آن معانی را از دست خواهیم داد.

«عمل عالمانه»، «ایجاد تغییر تربیتی» موجب شکل‌گیری اصل «**بسط تفکر در عمل**» خواهد شد. شون (۱۹۸۷،۱۹۹۲) به‌ویژه بر روی توسعهٔ تفکر ما دربارهٔ اهمیت و استفاده از عمل فکورانه تأثیرگذار بوده است. شون با تأکید بر دانشی که در عملکرد هنرمندانه آموزشگر و کارگزار ماهر یافت می‌شود، این مسئله را طرح نمود که کارگزاران ماهر درحالی‌که در حین انجام عمل هستند، قادر به تأمل بر عمل می‌باشند. این تأمل مستلزم گونه‌ای هنرمندی است که تحت عنوان «هنر صورت‌بندی مسئله»، «هنر بداهه‌پردازی» و «هنر اجرا» موردبحث قرارگرفته است.

آموزشگران دانشگاهی بامطالعهٔ عمیق، عمل در موقعیت، تأمل و همکاری با دیگر آموزشگران بهتر می‌آموزند و با نگاه دقیق به دانشجو- معلمان و کارهای آن‌ها و به اشتراک‌گذاری آنچه آن‌ها می‌بینند و انجام می‌دهند، بهتر می‌آموزانند (دارلینگ- هاموند[۱]، ۱۹۹۹: ۸). ادبیات تأمل، سه سطح را شناسایی کرده است: اولین سطح مربوط به توصیف و گزارش‌دهی وقایع و ارائهٔ دلایل، توجیه وقوع آن‌ها و جستجوی بهترین شیوه

[۱] Darling-Hammond

است. شون اولین مرحلهٔ تأمل در گفت‌وگوی فکورانه با موقعیت را «کشف[1]» می‌داند. در مرحلهٔ کشف، فرد به ترتیبی عمل می‌کند تا بعضی از پدیده‌های غامض را بامعنی کند. بنابراین، تأمل با توصیف موقعیت شروع می‌شود. در این مرحله فرد طی فرایند عقلانی «مشخص کردن مسئله» موضوعی را که باید مورد تأمل قرار گیرد تعیین می‌کند. شون (۱۹۸۳) فرایند «مشخص کردن مسئله» را فرایندی توصیف نموده که طی آن ما تصمیمی را که باید گرفته شود، اهدافی را که باید به آن نائل شویم و وسایلی که باید انتخاب شود را مشخص می‌کنیم. در دنیای واقعی عمل، مسائل خودشان را به کارگزار عرضه نمی‌کنند، بلکه باید آن‌ها از مواد «موقعیت مسئله‌دار» که نامشخص و گیج‌کننده هستند، ساخته شوند (۴۰). بنا به گفتهٔ شون (۱۹۹۲) فرد باید زمان، برای نگاه کردن و بردباری، برای شنیدن آنچه مواد موقعیت به او می‌گویند را داشته باشد و بازپذیرنده باشد تا اجازه دهد که تجربهٔ غیرمنتظره به طرفش بیاید. پس از مرحلهٔ توصیف وارد مرحلهٔ دیگری می‌شود و با مقایسهٔ دیدگاه‌های گوناگون به چارچوب‌بندی یا صورت-بندی مسئله می‌پردازد. سطح دوم، دانش قبلی را در وضعیت بحرانی تحلیل می‌کند. این مرحله از تأمل طی یک فرایند جستجو، به معنی درک و اعمال دانش جدید و به‌احتمال زیاد به دانشجو- معلمان کمک می‌کند تا جهان را به‌صورت متفاوت از طریق آن ببینند و آن‌ها را به رهبری و تحریک آن‌ها به تغییر مفهومی وادارد (استرامپل و الیور[2]، ۲۰۰۷). تأمل زمانی اتفاق می‌افتد که کارگزار با در نظر گرفتن و بررسی و قضاوت در مورد دانش قبلی و وضعیت فعلی و باتجربه به ایجاد راه‌حل‌های جایگزین احتمالی اقدام و گام برمی‌دارد. در این سطح، مفاهیم پیشین یا جدید بررسی‌شده و فرضیه‌های جایگزین و راه‌حل‌های جدیدی جهت پاسخ‌های عملی برای مواجه با مشکلات ارائه می‌شود. مانند: نوشتن و نشر مجلات، تعامل و گفتگو با دوستان انتقادی یا حضور در جلسات

[1] Discovery
[2] Strampel & Oliver

گروهی و یا شبکه‌های خاص. در این مرحله از تأمل، فرد به دنبال جست‌وجو برای فهم نقطه‌نظر دیگران می‌باشد که حتی ممکن است با نظرات خودش مخالف باشد. وقتی‌که از دیدگاه‌های دیگری مسئله موردبررسی قرار می‌گیرد معانی متفاوتی کشف می‌شود که در غیر این صورت آن معانی را از دست خواهیم داد.

سومین سطح، ماهیت «انتقادی» عمل فکورانه است (هال[۱]، ۱۹۹۷) که در حوزه‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی به‌طور گسترده بر یاددهنده، یادگیرنده، نتایج یادگیری و فعالیت‌های یادگیری تأثیر می‌گذارد (بود[۲]، ۱۹۹۹). تأمل انتقادی؛ این سطح، دو سطح اول و دوم را مورد تأکید قرار می‌دهد ولی معیارهای اخلاقی را نیز مدنظر دارد (گورو زایخنر[۳]، ۱۹۹۱به نقل از پدرو). همچنین قضاوت‌هایی به عمل می‌آورد مبنی بر این‌که فعالیت حرفه آیا عادلانه و منصفانه و انسانی است یا خیر. در این سطح، تأثیر همکاران، جامعهٔ گسترده‌تر و زمینهٔ سیاسی، تاریخی و اقتصادی بر آموزشگر، مورد تأمل قرار می‌گیرد (هالتون و اسمیت[۴]،۱۹۹۵). تأمل انتقادی به‌عنوان سومین جنبهٔ تأمل، نتایج بررسی دقیق یک مسئله را که تحت دیدگاه‌های چندگانه شکل‌گرفته است، توصیف می‌کند. هر دیدگاه با نتیجه‌گیری‌های متفاوتی تناسب دارد و هرکدام ممکن است مستلزم عکس‌العمل متفاوتی به مسئله باشد. تأمل انتقادی بیشتر بازگشت مدام فرد به درک خودش از مسئلهٔ موردبررسی است. شون(۱۹۸۳) آن را به‌عنوان فرایندی توصیف کرده است که طی آن فرد راهی برای یکپارچه کردن و یا انتخاب از بین ارزش‌هایی که در موقعیت هستند پیدا می‌نماید؛ به‌عبارت‌دیگر، فرد با نگاه به موضوع تأمل از دیدگاه‌های مختلف، می‌تواند قضاوت کرده و از بین اعمال مختلف دست به انتخاب بزند، یا آنچه کشف کرده را به‌گونه‌ای یکپارچه سازد تا به درک جدید و بهتری از مسئله نائل شود. تأمل

[۱] Hall
[۲] Boud
[۳] Gore&Zeichner
[۴] Neville Halton&David Smith

به‌ندرت به راه‌حل ساده‌ای ختم می‌شود، بلکه در بیشتر موارد جهت تأمل بیشتر، سؤالات جدیدتر و درک رشد یافته‌تر، پایان می‌یابد. در حقیقت دیدگاه شون با در برگرفتن سه بعد توصیفی، مقایسه‌ای و انتقادی تأمل، دیدگاه وسیع‌تری در مورد نحوهٔ مواجهه با موقعیت را ارائه کرده است که طی آن فرد را درگیر گفتگوی فکورانه با موقعیت می‌سازد. در طی این فرایند، فرد می‌خواهد با مشخص کردن مسئله و با توصیف موقعیت، موضوع را از یک موقعیت تحت شرایط پیچیده خارج سازد و به دنبال طریقی برای چارچوب‌بندی موقعیت جدید است تا راه‌هایی به‌سوی راه‌حل باز کند. آن‌ها بر روی راه‌های خودشان و راه‌های دیگران در نحوهٔ دیدن موضوعات تأمل می‌کنند. با دیدگاه وسیعی که فرد درنتیجهٔ تأمل بر روی دیدگاه‌های گوناگون در موقعیت پیدا می‌کند، تصویر بزرگ‌تری از مسئله‌ای که با آن مواجه است به دست می‌آورد و درنهایت با قضاوت در مورد دیدگاه‌های گوناگون و راه‌حل‌هایی که آن دیدگاه پیشنهاد می‌کنند، به تأمل خویش ادامه می‌دهد. یادگیرندگان در ارتقاء از سطح اول به سطوح بالاتر به یادگیری عمیق‌تر و توانایی توسعه، تجزیه‌وتحلیل سیستماتیک و درک کامل کلیهٔ زمینه‌هایی که در آن قرار دارند، دست می‌یابند؛ جهان فکری خود را از طریق توسعهٔ دانش، مهارت‌ها و منابع برای یادگیری بیشتر و مستمر گسترش می‌دهند.

تأمل بر پیشنهادهایی جهت عمل و اجرا

۱. با توجه به اهمیت تربیت‌معلم در نظام‌های آموزشی و عدم وجود دوره‌هایی جهت تربیت آموزشگر متخصص واجد شرایط نظام تربیت‌معلم ایران، دانشگاه تربیت‌معلم، خود در تربیت و اجرای دوره‌های آموزشی تربیت استاد اقدام نماید.

۲. دوره‌های تربیتِ استادِ تربیت‌معلم می‌تواند به دو صورت، دوره‌های دکتری و دوره‌های پسادکتری در دانشگاه‌های تربیت‌معلم اجرا شود.

۳. متقاضیان تدریس و استادی در مراکز و دانشگاه‌های تربیت‌معلم ملزم به کسب صلاحیت‌های مدرسی از طریق گذراندن دوره‌های آموزشی تربیت استاد تربیت‌معلم شوند.

۴. تربیت‌معلم دارای اسناد بالادستی و طراحی‌های کلان و اجرایی است که پیشنهاد می‌شود چنین اسنادی جهت کمک و حمایت از مدرسان در دانشگاه‌های تربیت‌معلم کشور نیز تدوین شود.

منابع

مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی (۱۳۳۸)، *قانون استقلال دانشسرای عالی، مصوب ۱۳۳۸/۰۷/۰۸*، بازیابی شده در تاریخ ۱۳۹۶/۱۰/۰۵.

معتمدی، اسفندیار (۱۳۷۷)، دانشسرای عالی تهران و اثر آن در آموزش متوسطه، *رشد معلم*، مهر ۱۳۷۷، س ۱۷، ش ۱: ۱۹–۱۸.

Ainsworth, S., & Loizou, A.T. (۲۰۰۳). *The effects of self explaining when learning with texts or diagrams*. Cognitive Science, ۲۷, ٦٦۹-٦۸۱.

Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (۱۹۹۳). *Using experience for learning*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Boyd E & Fales A (۱۹۸۳). *reflective learning: the key to learning from experience*. Journal of Humanistic Psychology, ۲۳ (۲): ۹۹-۱۱۷.

Boyer, E. (۱۹۹۰). *Scholarship reconsidered: The priorities of the professoriate*. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (۲۰۰٦). *Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis*. Psychological Bulletin, ۱۳۲, ۳٥٤-۳۸۰.

Darling-Hammond, L. (۱۹۹۹). *Teacher learning that supports student learning*. Educational Leadership, ٥٥, ٦-۱۱.

Dewey, J. (۱۹۳۳) *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative proces*. Chicago IL: Henry Regnery Co.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (۲۰۰٤). *Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education*. The Internet and Higher Education, *۱*(۲): ۹٥-۱۰٥

Gore, J. M., & Zeichner, K. M. (۱۹۹۱). *Action research and reflective teaching in pre-service teacher education*. Teaching and Teacher Education, ۱(۲), ۱۱۹–۱۳۶.

Graham, C. R. (۲۰۰۵). *Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions.* In Bonk, C. J., & Graham, C. R. Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer. pp. ۳-۲۱.

Hall, S. (۱۹۹۷). *Forms of reflective teaching practice in higher education.* In R. Pospisil & L. Willcoxson, L. (eds). Learning through teaching.

Hatton, Neville & David Smith, (۱۹۹۵). *Reflection in Teacher Education*: Towards Definition and ImPlementationSchool of Teaching and Curriculum Studies, the University of Sydney Australia.

Jarvis P (۱۹۹۲) *Reflective practice and nursing.* Nurse Education Today, ۱۲, ۱۷٤-۱۸۱.

Kara .D, Cathy .C, Christopher .S, Erik .W (۲۰۱۷). *Designing a Professional Practice Doctoral Degree in Educational Technology: Signature Pedagogies, Implications and Recommendations.* International Journal Of E-Learning & Distance Education. VOL.۲۵, No. ۳

Katz, E. L. (۱۹۹۷). *Key players in the dissertation process*. In Goodchild, L. F., Green, K. L., Katz, E. L. & Kluever, P. C. (Eds.), Rethinking the dissertation process: Tackling personal and institutional obstacles.

Lave, J. & Wenger, E. (۱۹۹۱). *Situated Learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge, Cambridge University Press.

McKay, E.A. (۲۰۰۸, Forthcoming) *Reflective practice: doing, being and becoming a reflective practitioner.* Skills for Practice in Occupational Therapy. Oxford: Elsevier Ltd.

McTighe, J., & O'Connor, K. (۲۰۰۵). *Seven practices for effective learning. Educational Leadership*, ٦۳, ۱۰-۱۷.

Mezirow, J. and Associates (۲۰۰۰) *Learning as Transformation – Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Moore, M. (Ed.) (۲۰۰۷). *Handbook of distance education*, (۲nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Moreno, R., & Valdez, A. (۲۰۰۵). *Cognitive Load and Learning Effects of Having Students Organize Pictures and Words in Multimedia Environments*: The Role of Student Interactivity and Feedback

Null,W. (۲۰۱۱). Curriculum*: From theory to practice*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.

Ornstein, Allan C., & Hunkins, Francis P. (۲۰۱۲). *Foundations, principles and issues.* New York, NY: Allyn.

Pallof, R. M., & Pratt, K. (۲۰۰۷). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual*. San-Francisco: Jossey-Bass

Schon, D.A. (۱۹۹۲). *Extracts from the Theory of Inquiry Dewey's legacy to education, Curriculum Inquiry,* ۲۲(۲):۱۱۹-۱۳۹.

Schon, D.A.(۱۹۸۷*). Educating the Reflective Practitioner:* Toward *a New Design for Teaching and learning in the Professions, Sanfrancisco*: Jossey bass.

Schon, D. (۱۹۸۳). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: basic Books

Schwab, J. J. (۱۹۹٦). *The practical: A language for curriculum*. School Review, ۷۸, ۱–۲۳.

Schwab J. J. (۱۹۷۰). *The Practical: A Language for Curriculum* (Washington, DC: National Education Association, Center for the Study of Instruction).

Shulman, L.(۲۰۰۵). *Signature pedagogies in the professions.* Daedalus, ۱۳٤(۳) ٥۲-٦٤.

Strampel, K. & Oliver, R. (۲۰۰۷). *Using technology to foster reflection in higher education*. In ICT: Providing choices for learners and learning.