



شناسایی و تبیین شاخصه‌های رویکرد یادگیری تأملی بر روند اجرای برنامه درسی

پژوهش‌محور در دانشگاه فرهنگیان

Identifying and explaining the characteristics of reflective learning approach on the implementation process of Inquiry -oriented curriculum in Farhangian University

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۹/۰۹؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۳/۰۴

رضا معصومی نژاد^۱

R. Masouminezhad (Ph.D)

Abstract: The present study was conducted with the aim of identifying and explaining the components of reflective learning on the process of implementing research-oriented curriculum in Farhangian University. The qualitative research approach was thematic analysis. The participants were professors and students of Farhangian University, 19 of whom were interviewed in the form of purposeful index sampling. The researcher's self-review method, the rich description of data in line with the validity of the data, and the parallel analysis method and the regular process of recording and writing the data were used to determine the reliability of the data. The findings indicated that reflective learning with emphasis on narration, integration of thinking, criticism, introspection, recreation, transformational discourse, rationalism, and environmental culture, and provides a platform for the intellectual explanation of the research-oriented curriculum and its optimal meaning making. The results show that in teaching and implementing research-based curricula at Farhangian University reflective learning approach should be used to develop students' exploratory skills in order to develop teachers by thoughtfully analyzing curricular issues, can present new solutions to improve and remove educational barriers.

Keywords: reflective learning, student-teachers, Inquiry-Oriented Curriculum, farhangian University

چکیده: مقاله حاضر با هدف شناسایی و تبیین مولفه‌های یادگیری تأملی بر روند اجرای برنامه درسی پژوهش‌محور در دانشگاه فرهنگیان صورت گرفت. رویکرد تحقیق کیفی از نوع تحلیل مضمون بود. مشارکت‌کنندگان اساتید و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان بودند که ۱۹ نفر از آنان به صورت نمونه‌گیری هدفمند از نوع شاخص مورد مصاحبه قرار گرفتند. از روش خود بازبینی محقق، توصیف غنی داده‌ها در راستای روایی داده‌ها و از روش تحلیل موازی و فرایند منظم در ثبت و نوشتن داده‌ها برای تعیین پایایی داده‌ها استفاده شد. یافته‌ها بیانگر این بود که یادگیری تأملی با تأکید بر شاخصه‌های روایت‌گری، یکپارچه‌سازی تفکر، نقدگرایی، درون‌نگری، بازآفرینی، گفتمان تحول‌مدار، عقلانیت‌گرایی و فرهنگ محیطی، بستری برای تبیین فکورانه برنامه درسی پژوهش‌محور و معناسازی مطلوب آن فراهم می‌آورد. نتایج نشان می‌دهد که در آموزش و اجرای برنامه‌های درسی پژوهش‌محور در دانشگاه فرهنگیان رویکرد یادگیری تأملی در توسعه مهارت‌های کاوشگرانه دانشجویان قرار گیرد تا بتوان معلمانی را پرورش داد که با تحلیل فکورانه مسائل درسی، راهکارهای جدیدی برای بهبود و رفع موانع آموزشی ارائه نمایند.

کلیدواژه‌ها: یادگیری تأملی، دانشجو معلمان، برنامه درسی پژوهش‌محور، دانشگاه فرهنگیان

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

مقدمه

تغییر در محیط‌های کاری معاصر باعث شده است که مؤسسات آموزش عالی در جهت کمک به دانشجویان به توسعه ویژگی‌های غیرتحصیلی همراه با موفقیت تحصیلی برای دستیابی به اهداف تحصیلی و شغلی اهمیت دهند. در این راستا، یادگیری تأملی به عنوان یک فرآیند انباشته از تجربیات دانشجویان در داخل و خارج از کلاس درس در طول سال‌های دانشگاه، می‌تواند توسعه ویژگی‌های مورد نظر را در بین آنها تسهیل نماید (Awang-Hashim et al, 2022: 635). یادگیری تأملی به دلیل ارزشی که برای خود شخصی و حرفه‌ای دارد، یک تجربه یادگیری مهم در آموزش عالی محسوب می‌شود (Roessger, 2020). نظریه یادگیری تجربی نیز بیان می‌کند که تأمل به اندازه عمل، برای یادگیری مهم است (Perusso et al, 2020: 1001). تأمل به عنوان وسیله‌ای برای تجلی ادراک یادگیرندگان از تجربیات و فرصت‌های یادگیری به کار گرفته می‌شود (Anderson, 2015). از نظر (Risko et al, 2001) تأمل شامل تأمل شخصی و تأمل فعالیت کلاس درس (مبتنی بر عملکرد)، داربست‌سازی، چارچوب‌بندی مجدد و بازنگری (مبتنی بر ساختار)، تأمل گذشته‌نگر: تفکر در اعمال گذشته، تأمل همزمان: تفکر در فعالیت‌های در عین عمل و تأمل پیش‌بینی‌کننده: تفکر در اقدامات آینده (مبتنی بر زمان) می‌شود. فرایند تأمل ارزیابی، ترکیب و انتزاع نمونه‌های عینی مشترک است و ویژگی‌ها و روابط مهمی را که در دانش انتزاعی و صریح نادیده گرفته می‌شود، آشکار می‌کند (Chang, 2019: 96). (Helyer, 2015) اظهار می‌کند که فرآیند تأمل از دانشی استفاده می‌کند که در درون (دانش ضمنی) نهفته است، آن‌قدر عمیق که اغلب بدیهی تلقی می‌شود و صریحاً تایید نمی‌شود، اما این داده‌هایی است که انسان‌ها برای تصمیم‌گیری غریزی بر اساس دانش انباشته شده از اقدامات و تجربیات گذشته استفاده می‌کنند.

در حقیقت یادگیری تأملی مستلزم یک فرآیند یادگیری متفکرانه است که از طریق آن فرد نه تنها یک دانش یا مهارت خاص را می‌آموزد، بلکه بهتر می‌فهمد «چگونه» آن را آموخته است (Denton, 2018: 84). (Di Silvestro & Nadir, 2021) بیان می‌کنند که فراگیران در یادگیری تأملی به ویژگی‌های ذیل دست می‌یابند: (الف) به یادگیرندگان متفکرتی تبدیل می‌شوند که اغلب یادگیری تحول‌آفرین عمیق‌تری را تجربه می‌کنند، (ب) از کشف فردی و

شناسایی و تبیین شاخصه‌های رویکرد یادگیری تأملی بر روند اجرای برنامه‌درسی...

رشد شخصی قابل توجه بیش از انتظارات‌شان شگفت‌زده می‌شوند، و (ج) نقاط قوت شخصی جدیدی پیدا می‌کنند. فراگیران از طریق یادگیری تأملی می‌توانند خود را به طور منظم ارزیابی کنند، بر یادگیری خود نظارت کنند، ادراک خود را آشکار کنند و بیشتر با نیازها، نقاط قوت و ضعف خود مقابله کنند. آنها مشکلات خود را منعکس کرده و سعی می‌کنند راه حلی برای آنها بیابند. این امر باعث آگاهی از نیازهای فراگیران برای برآورده کردن آنها و ارائه بازخورد مناسب به آنها می‌شود (Karami et al, 2022:205). یادگیری تأملی زمانی اتفاق می‌افتد که مطالب چالش برانگیزی آموخته می‌شود و یادگیرندگان باید رویکردی عمیق را برای آن به کار گیرند، ایده‌های موجود را پس از استفاده از دانش قبلی خود ارتقا دهند، ایده‌های موجود را که ممکن است معنی‌دار باشند، اما بدون قصد خاصی برای شکل‌دهی معنا جستجو کنند و در آن تجدید نظر کنند (Moon, 2004؛ به نقل از Karami et al, 2022:206). (Barton & Ryan, 2020) یادگیری تأملی را اینگونه تعریف کردند: ۱) درک تجربه در رابطه با خود، دیگران و شرایط زمینه و ۲) تجسم مجدد و/یا برنامه‌ریزی تجربه آینده برای منافع شخصی، حرفه‌ای و اجتماعی. به عبارتی اهمیت تغییر قابلیت‌های یادگیری و اشتغال دانشجویان از طریق تأمل در مورد باورها و اعمال آنها مربوط به زمینه‌های فرهنگی و حرفه‌ای است. (Cathro et al, 2017) بر این باور هستند که در فرایند یادگیری تأملی فراگیران عمیقاً درگیر هستند و می‌توانند سطح مهارت خود را با وجود توانایی تأملی خود در مهارت‌های مختلف نشان دهند. یادگیری تأملی به فراگیران کمک می‌کند تا در طول فرایند یادگیری اطلاعات بیشتری در مورد خود واقعی خود پیدا کنند و بینشی در مورد فرایند یادگیری به معلمان می‌دهد (Lee & Gyogi, 2016). تحقیقات نشان می‌دهد که یادگیری تأملی به فراگیران اجازه می‌دهد تا نه تنها مهارت‌های تفکر انتقادی را توسعه دهند بلکه خودآگاهی از یادگیری خود را نیز تقویت کنند. در واقع فراگیران با عقب‌نشینی از یادگیری خود و تجزیه و تحلیل تجربیات خود در یادگیری تأملی شرکت می‌کنند (Yaacob et al, 2021: 709). در حقیقت یادگیری تأملی دارای مزایایی مانند غنی‌سازی و پیشبرد دانش و اقدام جدید (Roessger, 2020)؛ به دست آوردن خودآگاهی (Miller, 2020)؛ حمایت از یادگیری خودتنظیمی و خودمختار (Huang, 2021)؛ ترویج و پرورش یادگیری تحول‌آفرین و مادام‌العمر (Tan, 2021)؛ مدیریت خواسته‌های انتظارات چندگانه (Ryan & Barton, 2020)؛ و رفع ابهامات و پیچیدگی‌هاست (Chan & Lee, 2021).

فرایند یادگیری تأملی در هفت سطح صورت می‌گیرد: تأمل‌پذیری: اطلاع، مشاهده و توصیف؛ تأمل‌پذیری موثر: اطلاع از احساسات؛ تأمل‌پذیری متمایزکننده: بررسی فرایند تصمیم‌گیری و ارزشیابی برنامه‌ها؛ تأمل‌پذیری قضاوتی: آگاهی از داوری ارزشی و واقعیت ذهنی آن‌ها و سطوح آگاهی انتقادی؛ تأمل‌پذیری مفهومی: بررسی این که آیا یادگیری بیش‌تری برای کمک به تصمیم‌گیری نیاز است؛ تأمل‌پذیری روانی: آگاهی از این که عملکرد بر اساس روش معمولی یا کسب منفعت مورد استفاده قرار نمی‌گیرد؛ و تأمل‌پذیری نظری: یادگیری واضح از تجربه یا تغییر دیدگاه (Mettiainen & Vahamaa, 2013). (Bailie et al, 2021) یادگیری تأملی را دارای چهار بعد کیفی تلقی می‌کنند که عبارتند از: ۱) تعامل انتقادی با محتوا: تعامل فکری عمیق و انتقادی با ایده‌ها و مفاهیم ارائه شده در برنامه درسی. این امر مستلزم فراتر رفتن از یادگیری سطحی است که بر بازگرداندن اطلاعات متمرکز است و بیش‌تر بر درک و تحلیل مفهومی تمرکز می‌کند. ۲) بهبود فعالیت حرفه‌ای: ابزاری برای بهبود فعالیت حرفه‌ای که شامل پیش‌بینی مسائل بالقوه زمینه‌های حرفه‌ای و یا نگاه کردن به فعالیت و سپس انجام اقداماتی برای بهبود یا تغییر عملکرد است. ۳) توسعه هویت: شامل بررسی باورها، سوگیری‌ها، مفروضات و تجربیات فرد با هدف آگاهی از خود و توسعه هویت خود می‌شود. و ۴) آگاهی انتقادی: بررسی و به چالش کشیدن مفروضات و شیوه‌های بدیهی گرفته شده و آگاهی از چگونگی تأثیر سیستم‌ها و ساختارهای گسترده‌تر بر زندگی شخصی و حرفه‌ای فرد است.

نیاز معلمان به قابلیت‌های پژوهشی بر اساس الزامات معلمان معاصر، با توجه به ماهیت کلاس و اطمینان از شرایط بهینه برای تدریس مؤثر قابل توجیه است چرا که کارکرد حرفه‌ای مطالعات علمی مبتنی بر دانش قابل اعتماد، زمینه واقعی، تمرین ایده‌آل، فراتر از تجربه، و بدون راهنمایی دیگران است (Bayrak Ozmutlu, 2022:113). نقش معلم به عنوان یک طراح مستلزم حرکت از تئوری به عمل است. در این رابطه انتظار می‌رود معلمان درک‌شان از پژوهش در مورد برنامه درسی را تغییر دهند، چرا که با بررسی محتوای درسی، دیدگاه آنها در مورد پژوهش و یادگیری یک نوع استنباط شخصی تلقی می‌شود (Papaevripidou et al, 2017:273). با به کارگیری برنامه درسی پژوهش‌محور می‌توان آموزش و پرورش را در دستیابی به اهداف والای آن که شامل تربیت انسان‌های آزاد، مستقل، صاحب اندیشه و روحیه علمی است، یاری کرد (Marin, 2020). در حقیقت، آموزش پژوهش‌محور باعث درک عمیق

شناسایی و تبیین شاخصه‌های رویکرد یادگیری تأملی بر روند اجرای برنامه درسی... از موضوع، یادگیری روش تفکر، کشف و حل مساله و یادگیری چگونه یادگرفتن می‌شود و فرصت کافی برای یادگیری دانش‌آموزان ایجاد کرده و خلاقیت آنها را افزایش می‌دهد (Dostal & Klement, 2015)، چرا که این نوع فعالیت پژوهشی در عمل و تئوری آموزشی بسیار مورد توجه قرار می‌گیرد و فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان و معلمان فراهم می‌کند تا فعالانه در پاسخگویی به سؤالات مشارکت کنند (Dobber et al, 2017:194).

پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه عبارتند از: یافته‌های مطالعه (Saeednia et al, 2024) نشان دهنده این واقعیت است که برنامه درسی پروژه‌محور از طریق توسعه مهارت‌های تأمل و تفکر عمیق مانند تفکر انتقادی، خلاق و شهودی به دنبال اصلاح رویه‌های یادگیری فراگیران است. نتایج مطالعه (Habibi et al, 2022) بیانگر این است که فعالیت‌های تأملی مانند تفکر همراه با یادگیری و عمل تأملی ماهیت و روح پرسشگری فرصتی برای اندیشیدن درباره چگونگی توسعه و بازآفرینی برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان تلقی می‌شود. یافته‌های مطالعه (Karami & Seraji, 2020) نشان می‌دهد که دانشجویان از طریق روایت‌پژوهی به توسعه کنش‌های خود تأملی در راستای بهبود تفکر و فعالیت‌های پژوهشی و تأمل در رابطه با عمل و پیامدهای آن در دانشگاه فرهنگیان می‌پردازند. یافته‌های مطالعه (Karimi, 2020) نشان می‌دهد که یادگیری کندوکاو محور به عنوان الگویی از یادگیری تأملی از طریق عمل کردن به دانشجویان می‌آموزد که چگونه در رشته تخصصی خود فعالیت کنند و دانش تخصصی، مهارت‌های منطقی-فلسفی، تفکر خلاقانه و تخیل همدلانه را پرورش دهند. یافته‌های پژوهش (mirkazehi rigi et al, 2020) نشان می‌دهد که راهبرد یادگیری تأملی بر رشد مهارت‌های انتقادی دانشجویان تاثیر مثبتی دارد. یافته‌های پژوهش (Fathi et al, 2018) نشانگر این است که برنامه درسی کارنمای معلمی به عنوان فعالیت پژوهشی خود روایت‌گرا به دنبال شناسایی فعالیت‌های آموزشی شاخص با استفاده از کنش‌های تأملی است. نتایج مطالعه (Awang-Hashim et al, 2022) نشان می‌دهد که یادگیری تأملی و یکپارچه به طور کامل بر تعامل دانشجو و اساتید، ارزیابی و بازخورد، محیط آموزشی و دستاوردهای آموزشی دانشگاه و مهارت‌های نرم تاثیر می‌گذارد و پیامدهای آموزش و یادگیری و توسعه فراگیران را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. یافته‌های مطالعه (Dao et al, 2021) نشان می‌دهد که خود اصلاحی فراگیران از طریق فعالیت‌های یادگیری تأملی افزایش پیدا می‌کند. هم‌چنین رویکرد یادگیرندگان

به تکالیف درسی، روابط اجتماعی، درک از نحوه ارائه بازخورد و مهارت، بهبود می‌یابد. مطالعات (Neumann et al, 2017) نیز نشان می‌دهد که یادگیری خود تأملی تحت تاثیر یادگیری مبتنی بر مساله، تکالیف، کیفیت بازخورد اساتید، عملکرد کلی دانشجویان و کاهش مدت زمان یادگیری آنهاست.

شرایط آموزش دانشگاهی به نحوی طراحی شده است که دانشجو معلمان ملزم به یادگیری طیف وسیعی از فعالیت‌های پژوهشی در محتوای درسی هستند و انتظار می‌رود که با درک معنادار و نظام‌مند این اقدامات پیش‌بینی شده، دانش کافی در حرفه معلمی به دست بیاورند. به عبارتی توانایی دانشجو معلمان در اجرای فعالیت‌های پژوهش‌گرانه مستلزم توجه به کیفیتی از یادگیری است که با استفاده از نظم فکری و تحلیل عمیق و فکورانه پدیده‌های آموزشی صورت می‌گیرد، چرا که موضوعات درسی با ماهیت پژوهش‌گرانه با تکیه بر استدلال عقلانی شخصی و سازماندهی مستمر تجربیات ذهنی برای مشخص کردن ایده جدیدی از آنها اتفاق می‌افتد. در واقع شکل‌دهی مفاهیم آموزشی اصیل در چارچوب فعالیت‌های درسی پژوهش‌محور با اصلاح نگرش فکری دانشجو معلمان و توجه به یادگیری‌های تأمل‌ورزانه در راستای ارائه راه حل‌های نوآور انجام می‌پذیرد. آنچه که در عمل مشاهده می‌شود این است که مواجهه دانشجویان با محتوای پژوهشی و تلاش برای تحقق اهداف آن دارای چالش‌هایی از لحاظ گستردگی فعالیت، ساختار انتزاعی و کیفیت یادگیری مطالب درسی است. بنابراین تصور مبهمی از شناخت فعالیت‌ها و مهارت‌های معلمی در چگونه یاد گرفتن وجود دارد، در نتیجه اثربخشی مطلوبی از اقدامات آموزشی و پژوهشی دانشجو معلمان در به کارگیری آموخته‌ها حاصل نشده است و دانشجو معلمان در یک وضعیت نامتعادل شناختی از حیث عملکرد آموزشی قرار گرفته‌اند. به عبارت دیگر فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان در برنامه درسی از چارچوب استدلالی و خلاقانه‌ای که توجیه‌کننده ماهیت فعالیت آنها بر روی پدیده‌های درسی باشد، بی‌بهره است. در این راستا باید برای برخورد حساب شده و منطقی دانشجو معلمان با یادگیری‌های فردی، رویکردها و راهبردهای جدید و مناسبی به کار گرفته شود تا بتواند پاسخگوی نیازهای آموزشی و پژوهشی آنها در موقعیت‌های مختلف دانشگاهی باشد. در نتیجه ضروری است که آنها در اغلب یادگیری‌های خود با استفاده از رویکرد تأملی چرخه آموخته‌های خود را مورد بازبینی و

شناسایی و تبیین شاخصه‌های رویکرد یادگیری تأملی بر روند اجرای برنامه درسی... بررسی مستمر قرار داده و تلاش نمایند متناسب با درکی که از فهم مطالب به دست می‌آورند به هماهنگ‌سازی آنها با یکدیگر و ایجاد ایده‌های جدید بپردازند.

تحقیقات آموزش و پرورش نشان داده است که مطالعه تأملی می‌تواند به طور مؤثر یادگیری را افزایش دهد، بنابراین کسب دانش و مهارت‌ها از موقعیت‌های واقعی زندگی به کانون توجه محققان تبدیل شده است. با این حال، با اجرای سیستم یادگیری تأملی فراگیر، یادگیرندگان می‌توانند موقعیت‌های واقعی را در هر فرصتی که در زندگی روزمره با آن‌ها مواجه می‌شوند، تجربه کنند، از طرفی آنها را ترغیب می‌کند با توجه به اطلاعات مربوط به کلاس، در یادگیری تأملی شرکت کنند (Hwang et al, 2018:137). در حقیقت یکی از ویژگی‌های کلیدی عمل فکورانه، ظرفیت آن برای یادگیری هدفمند مداوم در رابطه با تغییر و تقاضای کار حرفه‌ای است. هدف از آموزش تکنیک‌های یادگیری تأملی ترویج یادگیری سطح عمیق و به کارگیری اندیشه‌های نقادانه برای خود، تجربه شخصی و محیط کار است (Griggs et al, 2018:1172). (Tosuncuoglu, 2019) بر این باور است که معلمان از طریق الگوی یادگیری تأملی خود را مدرنیزه می‌کنند و با تغییرات همگام می‌شوند تا با سیستم در حال توسعه و تغییر سازگار شوند. در این شرایط، الگوی یادگیری تأملی به عنصر مهمی در رشد حرفه‌ای معلمان تبدیل می‌شود. بنابراین بسیار مهم است که یادگیری تأملی در آموزش عالی تقویت شود زیرا به توسعه شخصی دانشجویان و همچنین مشارکت حرفه‌ای از طریق کاربرد مهارت‌های آنها به نفع جامعه در سطح گسترده کمک می‌کند (Gibbons, 2019) در پژوهش حاضر نیز پژوهش‌گر به دنبال پاسخ به این سوال است که یادگیری تأملی دانشجویان معلمان در کلاس‌های درس دارای چه ابعاد و شاخصه‌هایی است و این رویکرد تأملی چه نقشی در اجرای برنامه درسی پژوهش‌محور در دانشگاه فرهنگیان دارد؟

روش پژوهش

مطالعه حاضر به دنبال شناسایی و تبیین مولفه‌های مربوط به رویکرد یادگیری تأملی بر چگونگی پیاده‌سازی برنامه درسی پژوهش‌محور در دانشگاه فرهنگیان بود. پژوهش از لحاظ هدف در حوزه پژوهش‌های کاربردی، و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش کیفی با ماهیت اکتشافی است. تحقیقات کیفی سعی در بررسی و درک یک وضعیت، واقعه و پدیده در محیط

طبیعی دارد (Ezer & Aksut, 2021:16). هدف تحقیق کیفی کشف و توصیف چگونگی رفتار و معنادار بودن آن (Bozkurt & Ozturk, 2022:248)، و تولید مفاهیم و نظریه‌های جدید است (Viswambharan & Priya, 2016). بنابراین، روایات حاصل از تحقیقات کیفی ممکن است فرصتی را برای محققان کیفی فراهم کند تا کار خود را در فرآیندهای سیاست‌گذاری مورد توجه قرار دهند (Natow, 2022:109). رویکرد تحلیل کیفی دارای روش‌های متعددی برای پژوهش و بررسی پدیده‌های آموزشی است که در این مطالعه از روش تحلیل مضمون ۳ مرحله‌ای ترکیبی متشکل از روش (King & Horrocks, 2010)، (Braun & Clarke, 2006) و (Attride-Stirling, 2001) برای دستیابی مناسب به مضامین اصلی با محوریت دیدگاه‌های اساتید و دانشجو معلمان استفاده شده است. تحلیل مضمون فرایند شناسایی الگوها یا مضامین در چارچوب داده‌های کیفی است (Maguire & Delahunt, 2017). به عبارتی، تحلیل مضمون روشی برای شناسایی، تجزیه و تحلیل، سازماندهی، توصیف و گزارش مضامین موجود در یک مجموعه داده است (Braun & Clarke, 2006). هدف از تحلیل مضمون شناسایی مضامین، به عنوان مثال الگوهایی است که در داده‌ها مهم یا جالب توجه است و استفاده از این مضامین برای پرداختن به تحقیق یا گفتن مطلبی در مورد آن موضوع است. تحلیل مضمون چیزی بیش از فرایند خلاصه‌سازی داده‌هاست و یک تحلیل مضمون خوب داده‌ها را تفسیر و آن را معناسازی می‌کند (Clarke & Braun, 2013). مشارکت‌کنندگان اساتید و دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند که ۱۹ نفر (۸ نفر اساتید و ۱۱ دانشجو معلم) از آنها که دروس دانشگاهی با ماهیت پژوهشی (مانند درس پژوهی و ...) را تدریس کرده یا گذرانده‌اند و یا تجربه فعالیت در حوزه‌های پژوهشی را دارند با روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع شاخص انتخاب شدند. انتخاب نمونه‌های پژوهش تا زمانی که اطلاعات کاملی به دست آمد و هیچ داده جدیدی از طریق مصاحبه اضافه نشد، ادامه یافت، به عبارت دیگر داده‌ها به اشباع رسیدند.

شناسایی و تبیین شاخصه‌های رویکرد یادگیری تاملی بر روند اجرای برنامه‌درسی...

جدول ۱: توصیف جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

ردیف	جنسیت	استاد/دانشجو	رشته تحصیلی	مدرک تحصیلی	رتبه علمی
۱	مرد	استاد	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	استادیار
۲	مرد	استاد	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	مدرس
۳	مرد	استاد	مدیریت آموزشی	دکتری	مدرس
۴	مرد	استاد	مدیریت آموزشی	دکتری	مدرس
۵	مرد	استاد	فلسفه آپ	دکتری	مدرس
۶	مرد	استاد	روان‌شناسی تربیتی	دکتری	مدرس
۷	زن	استاد	برنامه‌ریزی درسی	دکتری	استادیار
۸	زن	استاد	مدیریت آموزشی	دکتری	مدرس
۹	مرد	دانشجو	آموزش ابتدایی	کارشناسی	دانشجو
۱۰	مرد	دانشجو	آموزش ابتدایی	کارشناسی	دانشجو
۱۱	مرد	دانشجو	الهیات	کارشناسی	دانشجو
۱۲	مرد	دانشجو	آموزش ابتدایی	کارشناسی	دانشجو
۱۳	زن	دانشجو	مشاوره	کارشناسی	دانشجو
۱۴	زن	دانشجو	آموزش ابتدایی	کارشناسی	دانشجو
۱۵	زن	دانشجو	آموزش ابتدایی	کارشناسی	دانشجو
۱۶	زن	دانشجو	آموزش عربی	کارشناسی	دانشجو
۱۷	زن	دانشجو	الهیات	کارشناسی	دانشجو
۱۸	زن	دانشجو	الهیات	کارشناسی	دانشجو
۱۹	زن	دانشجو	تربیت بدنی	کارشناسی	دانشجو

به منظور جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته استفاده شد. برای آشنایی بیش‌تر با موضوع پژوهش، قبل از انجام مصاحبه جهت آگاهی و شناخت بیش‌تر از این رویکرد یادگیری تاملی در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت. در فرایند مصاحبه‌ها سوالات در مورد مفهوم یادگیری تاملی، فعالیت‌های مرتبط با یادگیری تاملی، نقش آن در زندگی حرفه‌ای دانشجو معلمان و توسعه آن، بهبود فرصت‌های آموزش و ... بود. فرایند مطرح شدن سوالات از کل به جز بود، بدین صورت که ابتدا سوالات کلی درباره موضوع پژوهش مطرح و در ادامه سوالات جزئی‌تر و دقیق‌تری متناسب با فرایند مصاحبه از مشارکت کنندگان پرسیده شد. مدت

مصاحبه‌ها بین ۱/۵ الی ۲ ساعت بود. مصاحبه‌ها با اطلاع اساتید و دانشجو معلمان و از طریق پیام‌رسان‌های مختلف (ایتا، واتساپ، تلگرام، شاد) بر روی گوشی موبایل ضبط شده و بلافاصله بعد از اتمام مصاحبه، پس از چندین بار گوش دادن، متن مصاحبه‌ها روی کاغذ پیاده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و جملات و عبارت‌هایی را که نشان‌دهنده عوامل و فعالیت‌های تاثیرگذار بر ایجاد یادگیری تأملی و موقعیت‌های گسترش‌دهنده تجارب مختلف بود، 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 کد یا زمینه‌های اصلی سازمان‌دهی شد. برای اطمینان از صحت و سقم و اعتبارسنجی یافته‌های به دست آمده، از تکنیک‌هایی مثل درگیری طولانی مدت استفاده گردید، به عبارتی، برای قابلیت اطمینان‌پذیری داده‌ها روش حسابرسی پژوهش مانند خودبازبینی محقق که دقت اطلاعات جمع‌آوری شده را مورد بررسی قرار می‌دهد، به کار گرفته شد و متعاقباً برای قدرت انتقال‌پذیری یافته‌های پژوهش از توصیف غنی داده‌ها استفاده شد. در ادامه برای تعیین پایایی داده‌های پژوهش از روش تحلیل موازی و روندهای منظم در ثبت و نوشتن داده‌ها استفاده گردید. در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها (مضامین)، از یک رویکرد ترکیبی ۳ مرحله‌ای متشکل از روش تجزیه و تحلیل (King & Horrocks, 2010)، (Braun & Clarke, 2006) و (Attride-Stirling, 2001) 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 مجموعه‌ای از شواهد مختلف مربوط به موقعیت‌های مختلف در یک مطالعه است، فرایند تحلیل مضمون برای تجزیه و تحلیل داده‌ها مناسب‌تر است (Alhojailan, 2012).

یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر بر اساس داده‌های به دست آمده از مصاحبه، ابتدا ۲۸۷ مضمون اولیه از نظرات و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان شناسایی و استخراج شد و طی بررسی و بازنگری و به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم، ۱۷۱ مضمون اولیه به دست آمد. در ادامه بر اساس مرحله دوم روش تحلیل مضمون، تمامی مضامین اولیه در ۲۴ دسته با عنوان مضامین

شناسایی و تبیین شاخصه‌های رویکرد یادگیری تأملی بر روند اجرای برنامه‌درسی... سازمان‌دهنده قرار گرفت و در نهایت با تحلیل مفاهیم و معانی این مضامین، به شکل‌دهی مضامین فراگیر در ۸ گروه معنایی کلی پرداخته شد.

سوال اول: رویکرد یادگیری تأملی دارای چه ابعاد و ویژگی‌هایی است؟

۱. روایت‌گری

جدول شماره ۲: مفاهیم استخراج شده از مضمون روایت‌گری

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	گزاره‌های معنایی
روایت‌گری	تجربه‌محوری	واقعیت‌شناسی، درک عینی، موقعیت‌شناسی، شبیه‌سازی داده‌های محیطی، حس توجه ملموس، مرور شفاف اطلاعات، مشاهده‌پذیری ذهنی	م ۴: فهم عمیق موضوع، شناخت حقایقه که فرد با قرار گرفتن تو محیط غنی آموزشی به دست آورده و سعی می‌کنه اونا رو تو ذهنش طوری تصور کنه که انگار براش قابل رویته.
		موضوعیت‌مداری، سوژه‌شناسی، برجسته‌سازی رویدادها، اصل‌گرایی، بنیادی بودن، متمرکز شدن، ارزش‌مند بودن، محوریت داشتن	م ۵: برا به دست آوردن سرنخ‌های ذهنی مهم به بخش‌های اصلی تجربه تمرکز می‌کنه تا اونا رو هی بررسی کنه و اهمیت‌شو تو مجموعه یادگیری خودش بدونه.
سازماندهی		ارتباط‌دهی، نظم‌بخشی رویدادها، بررسی نظام‌مند، چارچوب‌بخشی، ترتیب‌دهی یادگیری، دسته‌بندی	م ۱۱: برا این که موضوع رو دست‌موجه بشه باید قسمتهای اصلی موضوع رو به هم ربط بده و تودهنش مطالب رو دسته‌بندی کنه. نظم ذهنی می‌تونه تو بیان کردن مطالب بهش کمک کنه.

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که مرور مستمر اطلاعات انباشته شده در ذهن آنها را در یک وضعیت فعال قرار می‌دهد که با توجه به نیاز شناختی به آنها، آماده بهره‌برداری هستند. به عبارتی روایت‌گری دستیابی به اطلاعاتی است که در ذهن افراد ذخیره شده و فرد مهبای ارائه آن در اشکال مختلف مفهومی است. می‌توان گفت که قرار گرفتن دانشجو معلمان در وضعیت آمادگی شناختی مستلزم وابستگی ذهنی آنها به رویدادهای تجربی است که کسب کرده‌اند و انتقال مفهومی آنها به ساختار شناختی، زمینه بررسی مداوم آنها را

فراهم می‌آورد. وجود این شرایط به تدریج به برجسته‌سازی محورهای اصلی موضوع مورد یادگیری و ارتباط‌دهی مناسب‌تر آنها با دیگر مفاهیم اصلی در ذهن منجر شده و این درک حاصل می‌شود که ارجاع دوباره به موضوع یادگیری مبتنی بر شناسایی مفاهیم اصلی پدیده مورد بررسی است و دانشجویان با در اختیار داشتن شاکله اصلی موضوع، به نظم‌دهی مطلوب آن در ذهن دست می‌یابند.

۲. یکپارچه‌سازی تفکر

جدول شماره ۳: مفاهیم استخراج شده از مضمون یکپارچه‌سازی تفکر

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	گزاره‌های معنایی
یکپارچه‌سازی تفکر	اصول‌شناسی	معیار اندیشه‌ورزی، محدوده‌سازی عمل، شناخت موقعیت یادگیری، کاربرد دیدگاه‌های مختلف، نگاه متعادل به اندیشه‌ها، هشیاری در پردازش اطلاعات، شناسایی چارچوب‌ها	۲م: توجیه چرایی فعالیت ذهنی بسته به ملاک‌هایی که چارچوب عملیات ذهنی را مشخص می‌کند. باید تکلیف درست تشخیص دادن ایده‌ها رو تعیین بکنی و دنبال این باشی که مطابق با برداشت‌های ذهنی خودت حرکت بکنی و با حالت آگاهانه قوانین رو درک کنی.
	رویکرد محوری	جهت‌دهی آموخته‌ها، هدف‌شناسی، تعیین کیفیت، دغدغه‌محوری در آموزش	۷م: با روش‌های مربوط به فهم شخصی به تحلیل داده‌ها پردازی و بین خواسته‌های شناختی خودت به توازن ایجاد بکنی و افق فهمتو غالب کنی.
معناگرایی		چارچوب مفهومی، بسط‌دهی مطالب ذهنی، تداعی مفهوم، ادراک‌سازی تجربه، کل‌نگری در فهم، برداشت جامع، ارتباط‌بخشی بین عناصر	۱۰م: درک شخصی باید با توسعه ذهنی مطالب انجام بشه و فرد بتونه کلیت موضوع رو با ربط دادن قسمت‌های مهم به دست بیاره، شاید بشه گفت به قدرت ذهنی که متوجه ارتباطات بشه.

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که لازمه یادگیری تأملی متمرکزسازی نیروی تفکر بر روی سوژه‌های انتزاعی است تا با قدرت ذهنی بیش‌تری به بررسی و کشف ابعاد مختلف مساله و یادگیری عمیق‌تر آن پرداخت. می‌توان گفت که لزوم دستیابی به تأمل درباره پدیده‌ها در وهله اول مستلزم توجیه علمی و معنادار ساختن محتوای ذهنی است تا با فهم کلی

شناسایی و تبیین شاخصه‌های رویکرد یادگیری تاملی بر روند اجرای برنامه‌درسی... از روند کم و کیف رویدادها، به ایجاد چارچوب مفهومی از ایده‌ها در راستای بسط‌دهی بیش‌تر آنها پرداخت. در حقیقت دانشجو معلمان با خلق اصول شناختی که مبتنی بر تجربه فردی است به کاربرد شناخت بر روی پدیده‌های انتزاعی می‌پردازند. این اصول شناختی با توجه به ماهیت شناختی که در افراد مختلف است می‌تواند متغیر باشد و منجر به ایجاد رویکرد ذهنی شده و نمایان‌گر جهت‌گیری افراد در برخورد با مسائل شناختی باشد.

۳. نقدگرایی

جدول شماره ۴: مفاهیم استخراج شده از مضمون نقدگرایی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	گزاره‌های معنایی
نقدگرایی	خبرگی	شناسایی چالش‌ها، شناسایی زوایای پنهان، شفاف‌زایی، مفهوم‌شناسی، شناخت مسائل آموزشی، تعریف ماهیت سوژه، تعیین جایگاه پدیده آموزشی، تفکیک مفاهیم، دسته‌بندی داده‌ها	۵م: تشخیص عوامل پنهان درسی و تسلط بر ماهیت آنها، قدرت پذیرش و پایداری مطالب رو افزایش میده. باید ذهنیت تفکیک مسائل شناخت و ویژگی‌های اونا رو تو اولویت قراریدی، میشه گفت که یه واکنشی که حالت شناخت درمانی داشته باشه رو برای مواجهه با دغدغه‌ها در نظر داشته باشی.
		۳م: تحلیل داده‌های آموزشی و جمع‌بندی فهم فردی از سوژه‌های درسی باید تصویری از واقعیت رو ترسیم کنه که بر مبنای اون عناصر مطلوب و قابل اصلاح مطابق با معیارهای از پیش مشخص شده آشکار بشه و ارزش شناختی شون رو تعیین کنه.	۳م: تحلیل داده‌های آموزشی و جمع‌بندی فهم فردی از سوژه‌های درسی باید تصویری از واقعیت رو ترسیم کنه که بر مبنای اون عناصر مطلوب و قابل اصلاح مطابق با معیارهای از پیش مشخص شده آشکار بشه و ارزش شناختی شون رو تعیین کنه.
پیامدمحوری		برآورد ماحصل کار، کیفیت کاربردپذیری آموخته‌ها، قابلیت تعمیم یادگیری، قدرت پیش‌بینی رویدادها، آمادگی ذهنی مواجهه با سوژه‌های آموزشی، انتظار آفرینی	۱۹م: باید به نتیجه کار خود و این که چه اتفاقی ممکنه در یادگیری مطالب برای او بیفته، فکر کنه و دید وسیع‌تری به اون چه که بعد یادگیری براش قابل مشاهده ست، داشته باشه و خودشو تویه وضعیتی ببینه که امکان برخورد با رویدادهای ذهنی براش قابل تصور باشه.

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که وجود اطلاعات و دسترسی صرف به آنها دلیل بر تسلط کامل بر محتوای آن نیست، بلکه اطلاعات به دست آمده باید در یک فرایند نقادانه در معرض تحلیل و بررسی قرار گیرد. می‌توان گفت که صلاحیت برای کاربرد رویکرد تأملی در یادگیری در وهله اول مستلزم کارکرد خبره‌گرایانه در برخورد با مسائل آموزشی است، بدین صورت که فرد با نگاه غیرظاهری، زوایای پنهان مفاهیم و ماهیت شکل گرفته آنها را آشکار سازد و با تعریف مجدد از پدیده‌های مفهومی، استاندارد جدیدی برای درک بهتر هویت مفاهیم تعیین کند. با مشخص شدن هویت واقعی مفاهیم ارزش کاربردی مفاهیم و میزان بهره‌وری از آنها هم در بطن خود موضوع و هم در دیگر موضوعات یادگیری مشخص شود. هم‌چنین با تحلیل و نقد داده‌های انتزاعی انتظاراتی به وجود می‌آید که آمادگی شناختی آن مربوط به قابلیت برآوردپذیری رویدادهای ذهنی است.

۴. درون‌نگری

جدول شماره ۵: مفاهیم استخراج شده از مضمون درون‌نگری

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	گزاره‌های معنایی
درون‌نگری	خودپژوهی	کاوش در شناخت فردی، بررسی رویدادهای تجربه شده، مقایسه اندیشه‌های کسب شده، استخراج ایده‌ها، دخل و تصرف در دانش شخصی، ترکیب اطلاعات فردی	مراکز توجه به اون چه که در ساختار شناختی فرد هستش باید جزئی از پازل فکریش محسوب بشه و اونو تو مسیر دخالت و تغییر نقش و تاثیرگذاری قرار بده تا بتونه ایده‌ها و انتظارات جدیدی رو تعریف کنه. باید به درکی از قابلیت‌های فردی برسه که متناسب با اونا عمل کنه و شرایط فکری‌شو تو پردازش داده‌ها در نظر بگیره.
	خودآگاهی	هشیاری، شناخت‌پذیری، ساختارسازی شناختی، توجیه‌پذیری، فهم مسائل، تبیین‌گری، بینش علمی، نکته‌سنجی، آمادگی برای واکنش، برآورد رویدادهای ذهنی، نتیجه‌گیری از آموخته‌ها	م ۱: باید فرد به خودش تسلط داشته باشه و نیازهای شناختی‌شو بشناسه و در جهت رفع اونا قدم برداره، هر چند خیلی خویه که مسائل رو متوجه بشه ولی چالش‌ها رو باید تو دنیای درونی خودش حل کنه و براشون راهکار ارائه بده. سعی کنه اون چه که برداشت ذهنیشه همون رو توضیح بده و از اون راه درک عمیقی رو تجربه کنه.

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	گزاره‌های معنایی
خودتنظیمی	انطباق‌پذیری شناختی، اصلاح‌گری، ارزیابی اندیشه‌های علوم مختلف، نظارت‌پذیری، انعطاف‌پذیری در موقعیت‌های آموزشی، نسبی‌گرایی	م ۱۷: آمادگی ساگازی با شرایط شناختی مختلف رو به دست بیاره و تو بر خورد با موقعیت‌های مختلف خودشو به یه رفتار ذهنی محدود نکنه. مراقب این باشه که همه چیز تو مسیرهای زیادی قرار گرفته و مدام خودشو در وضعیت‌های مختلف ذهنی نشون بده.	

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که توجه به قابلیت‌ها و معرفت فردی در کشف مسائل و آشنایی با واقعیت‌های آموزشی در راستای شخصی‌سازی یادگیری صورت می‌گیرد. می‌توان گفت که درون‌نگری به عنوان یک عامل تاثیرگذار در یادگیری تاملی از طریق بررسی و کنکاش در اندیشه‌های فردی و کیفیت اثرگذاری آنها در ایجاد شناخت‌های جدید شروع می‌شود، به عبارتی دانشجویان با مطالعه در تفکرات تجربی موجود خود، زمینه آگاهی‌بخشی به طرحواره شناختی و فعال‌سازی آن را فراهم می‌آورند و متناسب با رویدادهای مفهومی پیش‌بینی شده، عکس‌العمل خود را تنظیم نمایند به طوری که رویارویی با فهم جدید برای آنها غافلگیرکننده نباشد، بلکه رفتار ذهنی در راستای تطابق با معرفت اکتشافی از نوع شخصی صورت گیرد و شرایط را برای یادگیری از نوع تأملانه فراهم سازد.

۵. بازآفرینی

جدول شماره ۶: مفاهیم استخراج شده از مضمون بازآفرینی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	گزاره‌های معنایی
بازآفرینی	حل مساله	تعمیم‌پذیری، راهبردگزینی، تحلیل ماهیت مساله، توجه به منبع تغذیه مساله، تشریح موقعیت مساله، تاکید بر شناسایی عوامل ایجاد کننده مساله	م ۱۲: حل مسائل مربوط به ساختار ذهنی هشتش که بهش اعتماد داری و دقیقاً لمسش کردی. میدونی چه نیتی داره. چه عناصری به وجود آوردنش، باید اصل کاری که باعث این وضعیت شده رو پیدا کنی.
تئوری‌پردازی	پارادایم‌سازی، مفهوم‌سازی، مشخص کردن روابط انتزاعی،	م ۶: نگاه جدید به پدیده‌های درسی مربوط به اینه که از زاویه متفاوتی به مسائل نگاه	

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	گزاره‌های معنایی
			کمی و دانش جدیدی برایش تعریف کنی. خب شاید بشه گفتش که مفهوم‌سازی اتفاق خواهد افتاد، ولی مهم اینه که خودت ارتباطات معنایی رو مشخص کنی و به دنبال ارائه ایده باشی.
کارآفرینی		موقعیت عمل‌پذیری اندیشه‌ها، تدارک فرصت کاربرد اندیشه، سودمندسازی تفکرات، تولید عمل، توجیه‌پذیری عملی، واقعی‌سازی ایده‌ها	۸م: فکرو ذکرت این باشه که بخوای از ایده‌ها استفاده کنی، خوبه ولی درست سر فرصت ازش سود ببری و تفکرتو ببری به سمت عملیاتی کردن اندیشه‌ها، چرا که ارزشمندی کارت با خلق یه فرصت یا یه فعالیت واقعی تو زندگی کاری دیده میشه.

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که بازآفرینی خلق تفکرات برای گسترش مباحثات انتزاعی است تا روزمرگی در توجهات و اندیشه‌ها، نقشی در تعیین یادگیری دانشجویان نداشته باشد و محرک‌های جدیدی پیش روی آنها قرار بگیرد. در این موقعیت، تلاش‌های ذهنی بیش‌تر به دنبال ارائه یک جهت‌گیری کلی از دانش موضوعی و شکل دادن آن به صورت کاملاً سازماندهی شده است تا مبنای فکری درباره مسائل آموزشی باشد. بدین صورت که قدرت اجرایی روش‌های پیشنهادی با تاسی از منطق حاصل از بنیادهای نظری علمی ارتقا پیدا می‌کند و یادگیرنده به دلیل مالکیت شناختی حاصل از تأمل پشتوانه معرفتی مستمری در رویارویی با مساله دارد و سعی می‌کند مفاهیم ذهنی تحلیل شده ماهیت کاربردی داشته و در واقعیت اصیل آموزشی قابل ملموس باشد.

۶. گفتمان تحولی

جدول شماره ۷: مفاهیم استخراج شده از مضمون گفتمان تحولی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	گزاره‌های معنایی
آگاهی بخشی		شناخت منافع اندیشه‌ورزی، عمیق‌تر بودن یادگیری، مولدپذیری اندیشه‌ها، مطلوبیت	۱۳م: بالا بردن سطح شناخت و بهبود توجیه علمی مسائل سرلوحه کارت باشه. بله همیشه خیلی از تفکرات رو در یه مسیر درست

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	گزاره‌های معنایی
گفتمان تحول‌مدار		تفکر، قدرت‌بخشی رفتار آموزشی، سعه صدر علمی، قضاوت مستنددار، درست‌اندیشی، گسترش نفوذ فکری	آموزشی قرار داد و فهمت رو از چرایی روی دادن اتفاقات بیش‌تر کرد و باورها و احساسات از خود شناخت پدیده‌ها مثبت‌تر کرد. قدرت درک مفاهیم فضا رو برای توسعه فکری و اثرگذاری بر کل مجموعه شناختیت باز می‌کنه و احساس می‌کنی که طرز فکر ایده‌آفرینه.
باورپذیری		تعهد نسبت به اثربخشی تأمل، نگرش مطلوب به تاثیرگذاری تفکر عمیق، هنجارپذیری، گرایش به توسعه، نقش تأمل در بسط تفکرات، تعلق خاطر به اندیشه‌ورزی	م ۴: نگرش به پدیده‌های آموزشی و درسی باید متعهدانه باشه، انگار که جزئی از وجود شدن و میخوای اونا رو به عنوان به ارزش بپذیری و اعتبارشون ملاک درست رفتار کردن خودت باشه. حالا هر چیزی ممکنه باشه، ولی باید به حس تعلقی بین داشته‌ها و خودت برقرار باشه.
اجرا		بسط آموخته‌ها، توسعه‌دهی آموخته‌ها، درگیری ذهنی، تعمیق بخشی آموخته‌ها، تغییر در ماهیت پردازش اطلاعات، فعالیت در دانش ذهنی	م ۱۱: کنترل کارا تو دست خودت باشه و سعی کنی که یادگیری تو عمل اتفاق بیفته و مدام در حال افزایش شناخت و بهبود داشته‌ها باشی. این مسیریه که تو رو به سمت تغییر سطح فهم داده‌ها و خلق دانش جدید میبره.

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که توجه به رویکرد جدید در یادگیری که بتواند فرایند یادگیری را تحت تاثیر قرار دهد خود دلیل تمایل به استفاده از آن است، چرا که پیامدهای مطلوب تغییر، فراگیران را ملزم به استفاده از آن در پردازش اطلاعات می‌کند. می‌توان گفت که کاربرد ایده جدید در آموزش و بهره‌مندی از منافع آن وابسته به این است که قبل از اجرا، ویژگی‌ها و نحوه به کارگیری آن را در موقعیت‌های مختلف آموزشی بشناسد و آمادگی ذهنی لازم را برای استفاده از آن به دست آورد. در واقع آگاهی از شرایط ایده جدید در قبال فرایند یادگیری، حس معرفتی مطلوب‌تری نسبت به آن به وجود آورده و مانع یادگیری سطحی

دانشجو معلمان می‌شود. از طرفی به کارگیری این نوع نگرش در یادگیری سوژه‌های آموزشی گوناگون باعث می‌شود نقش خود را در تحولات آموزشی برجسته سازد.

۷. عقلانیت‌گرایی

جدول شماره ۸: مفاهیم استخراج شده از مضمون عقلانیت‌گرایی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	گزاره‌های معنایی
عقلانیت‌گرایی	منطق‌گرایی علمی	استدلال‌گری، فلسفه محوری، تبیین پدیده‌ها، قیاس‌گری، روابط علی سوژه‌ها، تفسیرپذیری، چارچوب‌بخشی به مفاهیم، توالی منطقی آموخته‌ها، سلسله‌بخشی به دانش، طراحی‌سازای شناختی	م ۱۴: برای این که بتونی به واقعیت علمی پدیده‌ها پی ببری باید تحلیل فلسفی از مفاهیم ذهنی داشته باشی و یه سازماندهی منطقی از ارتباط بین پدیده‌ها رو خلق کنی. برای بیان واضح و شفاف اندیشه‌ها بهتره که نقشه ذهنی از مسائل رو در اختیار داشته باشی و واژه‌ها رو بر اساس اون معنا ببخشی. تو یه فرایند استدلالی قرار بگیری که در کشاکش مسائل درسی دیدگاه‌اتو بیان کنی.
	هدف‌مندی علمی	اثربخش پذیری، توسعه علمی، دانش‌افزایی، دستاوردگزینی، غنی‌سازی تفکر، تفکرآفرینی، مهارت‌پروری، هوشمندسازی رفتار	م ۷: قابلیت رشد افکار جدید رو با تمرکز بر داده‌های شناختی به دست بیاری و خودتو تو راهی قرار بدی که دلیل قانع‌کننده‌ای برای رفتار آگاهانه داشته باشی. نفوذ فکری و ارائه نقشه راه برای چگونگی فعالیت‌های شناختی رو مورد بررسی قرار بدی.
بسترشناسی علمی	ریشه‌شناسی مفاهیم یادگیری، تاریخچه‌شناسی علوم، زمان‌شناسی رویدادهای علمی، امکانات و شرایط پدیده‌ها، مبانی‌شناسی اندیشه‌ها، پایه‌های رشد علمی، شناخت روند رشد اندیشه‌ها		م ۲: مبانی فکری اندیشه‌ها و مفاهیم رو دنبال کنی و این که چرا در وضعیت حاضر با چنین موقعیتی روبرو هستیم. از طرفی روند رو به رشد مفاهیم و تاریخچه اونا رو بررسی کنی و جایگاه و اهمیت فعلی اندیشه‌ها و کاربردهو تو مسائل مختلف بدونی.

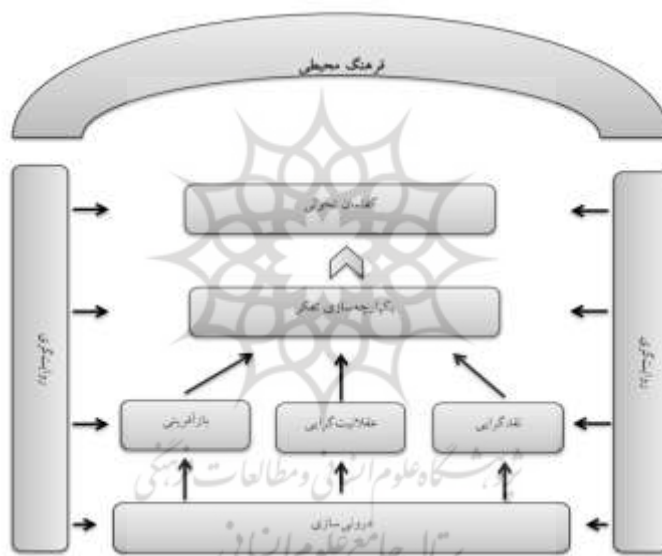
شناسایی و تبیین شاخصه‌های رویکرد یادگیری تاملی بر روند اجرای برنامه درسی...
 بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که ماهیت استدلال‌گونه و عقلی تفکرات انتزاعی را از مسیر درست آن مورد بررسی و کنکاش قرار داد تا شاکله و نمای کلی مفاهیم در ذهن بهتر شکل بگیرد. می‌توان گفت که مخاطبان این نوع یادگیری بایستی روند یادگیری را مطابق با تبیین فلسفه‌ورزانه از سوژه‌های ذهنی انجام دهند تا بتوانند روابط علت و معلولی قابل فهم‌تری را تجربه کنند. از طرفی توجه به زمینه‌هایی که رشد علمی موضوعات و چگونگی توسعه آن را تحت تاثیر قرار داده است نیازمند تفکر عمیق برای بسط‌دهی آن در ذهن است. هم‌چنین سلسله تفکرات منطقی در راستای توجیه‌پذیری و کشف و مطرح کردن ایده نهایی است که واکنش هشیارانه دانشجو معلمان را در قبال موضوعات شناختی به دنبال دارد.

۸. فرهنگ محیطی

جدول شماره ۹: مفاهیم استخراج شده از مضمون فرهنگ محیطی

مضمون	مضامین	مضامین پایه	گزاره‌های معنایی
فراگیر	سازمان‌دهنده		
فرهنگ محیطی	هویت فکری	ماهیت اندیشه‌ورزی، کیفیت تفکرات، چگونگی تحلیل معرفت، روش تفسیر داده‌ها، تمایلات فکری، دغدغه‌های ذهنی، کنش‌های ذهنی، نوع برداشت مطالب	م ۱۷: تحلیل داده‌ها بازتابی از اندیشه‌های فردی خودت باشد که از محیط گرفتی و این که چه وضعیتی در محیط فکرت وجود دارد که بر اساس اون دغدغه‌های شناختی رو پیش بکشی. شناخت موقعیت مبنای کیفی اندیشه‌هاست باشد و خواسته فکری و ذهنی فرد که منبعث از محیط درسی هستش، فعالیت‌های ذهنیت رو تعیین کنه.
	نگرش علمی	باورهای معرفتی، ماهیت ارزش‌گذاری، جایگاه تأمل در بسط اندیشه‌ها، کیفیت هنجارهای علمی، میزان توجه به کاربردپذیری علم، دغدغه علمی	م ۱۸: خواسته‌ها و احساسات نسبت به مطلوب بودن اندیشه‌ها رو در عمل در نظر بگیری و ارزش و اهمیت خود علم و توانمندسازی مهارت‌های فردیت رو بر اساس داده‌های محیطی در نظر بگیری. هم بتونی تاثیر بذاری و هم تاثیر مثبتی تو افکار تو به وجود بیاد.
راهبرد علمی	یادگیری دانشگاهی، ماهیت مساله‌آفرینی، کیفیت پرداخت آموزشی، تاکید بر نوع حل مسائل، ذهنیت‌آفرینی اساتید دانشگاهی از یادگیری	م ۱۹: الگوی فکرت در تحلیل اندیشه‌ها بر اساس چارچوبی باشد که وجود دارد و به ساختاری که روش‌ها رو برجسته کرده بها بدی، چرا که احتمالاً غنی‌ترین داده‌ها در ارائه راهکار اونایی هستن که راجع به اونا فکر شده و الان و قشقه که از شون استفاده کنی.	

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که سطح و میزان پرداختن به یادگیری تأملی وابسته به ارزش‌ها و هنجارهای موقعیت آموزشی و دغدغه‌های نیروی انسانی برخاسته از آن است. می‌توان گفت که تفکر وابسته به هویت فکری است که افراد برای خود کسب کرده‌اند به گونه‌ای که کنش‌های ذهنی دانشجویان و نوع ادراک آنها از رویدادهای انتزاعی، کیفیت یادگیری را مشخص می‌کند. از طرفی پردازش مفصل و عمیق مفاهیم شناختی به دلیل ارزشمند بودن فرایندهای فکری و درگیری آنها با این مفاهیم است و در این راستا اجرای راهبرد می‌تواند برگرفته از ماهیت خط‌مشی یادگیری دانشگاهی و نیروی انسانی شاغل در آن باشد.



نمودار ۱: مولفه‌های فرایند یادگیری تأملی

بررسی نمودار ۱ نشان می‌دهد که بستر و زیربنای یادگیری تأملی پرداختن به روایت است. در واقع فرایند مرور ذهنی زمینه آگاهی‌بخشی از اطلاعات مدنظر را فراهم می‌آورد و این روند در یک موقعیت درونی پژوهش‌گرانه به صورت مستمر ادامه پیدا می‌کند. کنش‌های درونی با هدف کشف و بسط شناخت فردی شرایط برای استدلال‌پذیری واقعیت‌های انتزاعی و ارزیابی و نقد مداوم آن آماده کرده و کیفیت این منطق عقلانی و شناسایی عناصر آن، قابلیت تولید اندیشه‌های

شناسایی و تبیین شاخصه‌های رویکرد یادگیری تأملی بر روند اجرای برنامه درسی...

جدید را با فراهم کردن فرصت تأمل به دست می‌آورد. در واقع فرایند تفکرپذیری در ابعاد مختلف منطقی، انتقادی و خلاقانه و یکپارچه‌سازی آنها در راستای یک هدف مشترک فراهم شده و ارتباط جنبه‌های مختلف تفکر، پیامدهای اثربخشی در دستیابی به یک ایده مطلوب نشان می‌دهد. فعالیت از طریق انواع تفکر و تلاش برای مفهوم‌پردازی ذهنی ناشی از ذهنیت تحول‌گرایانه‌ای است که به عنوان یک بستر انگیزه‌بخش و سازگار با شرایط جهانی علم انجام می‌شود، به طور کلی تمامی این مولفه‌های موثر در رویکرد تأملی، به صورت یکپارچه و در تعامل با هم متاثر از فرهنگ محیطی یا موقعیت علم‌پذیری هستند که با عنوان نهادهای آموزشی بر روند و چگونگی فعالیت هر کدام از این عناصر اثر می‌گذارد.

سوال دوم: رویکرد یادگیری تأملی چه نقشی در اجرای برنامه درسی پژوهش‌محور در دانشگاه فرهنگیان دارد؟

برنامه درسی پژوهش‌محور در دانشگاه فرهنگیان شامل دروسی مانند روایت‌پژوهی، کنش‌پژوهی، درس‌پژوهی و کارنمای معلمی (پروژه) می‌شود که در هر کدام از آنها مولفه‌هایی از پژوهش‌محوری را داراست. به عبارتی برنامه درسی پژوهش‌محور دارای مولفه‌های چهارده‌گانه^۱ است که در هر کدام از این چهار نوع واحد درسی به رشد و توسعه علمی این مولفه‌ها پرداخته می‌شود. در واقع، رشد مهارت‌های پژوهشی در این واحدهای درسی متناسب با ماهیت موضوع و فعالیت، به رویکرد یادگیری تأمل برانگیزانه و شاخص‌های برآمده از آن بستگی دارد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

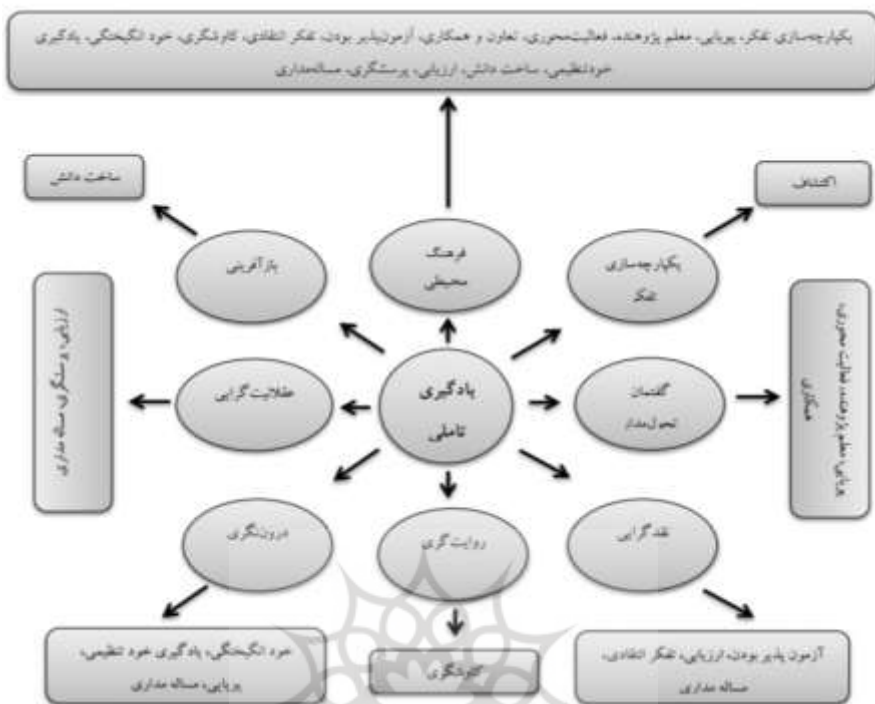
۱. دیبایی صابر و سبحانی‌نژاد (۱۳۹۹) با تحلیل اسنادی متون علمی داخلی و خارجی و اعتباربخشی آن، مولفه‌های چهارده‌گانه برنامه درسی پژوهش‌محور را مشخص کردند. این مولفه‌ها عبارتند از: پویایی، ساخت دانش، معلم پژوهنده، آزمون‌پذیر بودن، فعالیت‌محوری، تعاون و همکاری، پرسش‌گری، تفکر انتقادی، مساله‌مداری، خود انگیزتگی، ارزیابی، کاوش‌گری، اکتشاف و یادگیری خودتنظیمی.

جدول ۱۰: مولفه‌های برنامه درسی پژوهش محور

شاخص‌های پژوهش	روایت پژوهی	کنش پژوهی	تدریس پژوهی	کارنمای معلمی
پویایی	*	*	*	
ساخت دانش	*	*	*	*
معلم پژوهنده	*	*	*	*
آزمون پذیر بودن	*	*	*	
فعالیت محوری	*	*	*	
تعاون و همکاری	*	*	*	
پرسش‌گری	*	*	*	
تفکر انتقادی	*	*	*	
مسأله‌مداری	*	*	*	
خود انگیختگی	*	*	*	*
ارزیابی	*	*	*	*
کاوش‌گری	*	*	*	*
اکتشاف	*	*	*	*
یادگیری خودتنظیمی	*	*	*	*

بررسی جدول ۹ نشان می‌دهد که مولفه‌های چهارده‌گانه پژوهش در کیفیت فرایند اجرای برنامه‌های درسی پژوهش محور دانشگاه فرهنگیان موثر می‌باشد، به طوری که خصوصیات و ویژگی‌های ابعاد پژوهش، چگونگی پیاده‌سازی و تحقق اهداف آنها را تحت تاثیر قرار می‌دهد. میزان اثربخشی این مولفه‌ها متناسب با هر نوع برنامه درسی پژوهش محور متفاوت است، بدین صورت که ماهیت این برنامه‌ها و نوع فعالیت‌هایی که از آنها انتظار می‌رود میزان و شدت تاثیرگذاری مولفه‌ها را مشخص می‌کند. می‌توان گفت که در اجرای انواع برنامه‌های درسی با ماهیت پژوهش‌گرانه، حضور این شاخص‌ها بر چگونگی اجرای آنها الزامی است، ولی بسته به موقعیتی که در فعالیت‌های پژوهشی وجود دارد کمیت و شدت آنها افزایش یا کاهش می‌یابد.

شناسایی و تبیین شاخصه‌های رویکرد یادگیری تأملی بر روند اجرای برنامه درسی...



نمودار ۲: ارتباط بین مولفه‌های یادگیری تأملی و برنامه درسی پژوهش‌محور

بررسی رویکرد یادگیری تأملی در ارتباط با اجرای برنامه درسی پژوهش‌محور بیانگر این است که هر کدام از مولفه‌های این رویکرد در تحقق ابعاد چهارده‌گانه برنامه درسی نقش دارند و با دستیابی به عناصر یا شاخص‌های یادگیری تأملی، روند اجرای برنامه‌ها به تدریج در ساختار آموزشی دانشگاه فرهنگیان برای دانشجو معلمان قابل دستیابی می‌باشد. می‌توان گفت که پیاده‌سازی ابعاد مختلف برنامه درسی با ماهیت پژوهانه مستلزم دستیابی دانشجویان به مهارت‌های هشت‌گانه در فرایند یادگیری است که منجر به شکل‌گیری هویت تأملی آن می‌شود. به عنوان مثال مولفه یکپارچه‌سازی تفکر به عنوان شاخصه‌ای از یادگیری تأملی با ایجاد فهم کل‌گرایانه از فرایند فکری و از طریق ارتباط‌دهی بین عناصر تفکر، زمینه را برای کشف پدیده‌های آموزشی و مفاهیم مربوط به آن فراهم می‌سازد. به عبارتی مولفه‌های یادگیری تأملی بستری برای رشد و شکوفایی عناصر چهارده‌گانه‌ای است که برای اجرای برنامه درسی پژوهش‌محور تعریف شده است و معیاری برای استانداردسازی این برنامه تلقی می‌شود. یا در

رابطه با مولفه روایت‌گری باید گفت که رشد و توسعه مهارت روایت‌گرایانه از رویدادهای درسی و تمرکز بر کیفیت و موقعیت رخ دادن آنها، شرایط را برای بررسی خصوصیات تجربیات کسب‌شده فراهم می‌سازد. بنابراین آنچه از مولفه‌های یادگیری تأملی برداشت می‌شود وجود آنها به عنوان شرط کافی در اجرای برنامه درسی پژوهش‌محور ضروری است. به عبارتی ابعاد این برنامه درسی ملاک‌های ماهیتی آن را شکل داده و ساختار وجودی آن را تعریف می‌نمایند، ولی این که آیا این برنامه با این ابعاد می‌تواند در عمل پیاده شود یا خیر، وابسته به مولفه‌هایی است که دانشجو معلمان با کسب آنها ضمن گرایش به نوعی از یادگیری به نام تأملی، زمینه‌های اجرای برنامه درسی پژوهش‌محور را فراهم می‌سازند، بنابراین این ابعاد شرط لازم برای تحقق اهداف برنامه درسی تلقی شده و شاخص‌های یادگیری تأملی شروط کافی آن به حساب می‌آیند. به طور کلی در ارتباط با مولفه‌های یادگیری تأملی با ابعاد چهارده‌گانه پژوهش در برنامه درسی با این که برای تحقق برنامه‌های درسی پژوهانه در دانشگاه فرهنگیان این ابعاد به عنوان عناصر شکل دهنده آن محسوب می‌شود ولی صرف وجود این عناصر کافی نیست، به این دلیل ذهنیتی که فقط به دنبال رعایت این ابعاد باشد و به کیفیت وجودی آنها اهمیت داده نشود تحقق برنامه درسی در وضعیت سطحی اتفاق می‌افتد و دانشجو معلمان قابلیت مناسبی از آن را به دست نمی‌آورند. بنابراین مولفه‌های یادگیری تأملی شرایط را برای تعمیق و معناسازی مطلوب این ابعاد فراهم می‌سازند، چرا که ماهیت پژوهانه این نوع برنامه درسی مستلزم پردازش و تحلیل عمیق‌تری از موضوعات آموزشی و تبیین آن با ابزارهای فکروانه است تا دانشجو معلمان شخصا و به صورت فردی آن را درک نمایند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی مولفه‌هایی که می‌تواند منجر به استفاده از رویکرد یادگیری تأملی شود و شرایط را برای فعالیت‌های پژوهش‌محور فراهم کند، انجام شد. بنابراین روند یادگیری‌های سطح مطلوب دانشگاهی در حوزه‌های مختلف صرف نظر از توانمندی‌های فراگیران، وابسته به رویکرد تأملی است تا مهارت‌های به کار گرفته شده در این حرفه را از غنای نظری و عملی برخوردار باشد. در پژوهش حاضر نیز پژوهش‌گر به دنبال شناسایی این مولفه‌ها و تاثیر هر یک از آنها در به کارگیری یادگیری تأملی در فعالیت‌های دانشگاهی است. این مولفه‌ها

عبارتند از:

شناسایی و تبیین شاخصه‌های رویکرد یادگیری تأملی بر روند اجرای برنامه‌درسی...

۱) روایت‌گری: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که با تاکید بر عناصر مهم یک موضوع، مقوله‌های اصلی آن شناسایی و درک شده و روابط بین مقوله‌ها در راستای یک برداشت کلی کشف می‌شود. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش (Koukpaki & Adams, 2020) نشان دهنده فعالیت‌های تأملی از طریق الگوهای تأملی و از طریق بررسی شرایط تأمل، محتوا تأملی، کاوش و تفسیر آن است. هم‌چنین نتایج پژوهش (Fathi et al, 2018) و (Karami & Seraji, 2020) روایت‌پژوهی را بستری برای فعالیت‌های تأملی با هدف توسعه تفکر با ماهیت پژوهش‌گرانه تلقی می‌کند. تجزیه و تحلیل یافته‌ها بیانگر این است که مهارت نظم‌دهی فکری برای درگیری فعال ذهن با ایده‌های انتزاعی، فرصت تبیین‌گری داده‌ها را در ارتباط با واقعیت‌های مختلف پژوهشی فراهم می‌کند و باعث می‌شود دانشجو معلمان با در اختیار داشتن جریان شناختی موضوع، تجارب بهتری برای فهم و ارائه پاسخ به موضوعات چالش برانگیز داشته باشند، بنابراین می‌توانند فرضیه‌های جدیدی را در ذهن خود خلق نمایند. در راستای آماده‌سازی دانشجو معلمان در یادگیری تأملی و توجه به سطح پردازش عمیق‌تر موضوعات، باید از رویکرد ذهن آگاهی در برخورد با تجربیات روزمره‌ای که ذهن آنها را مرور و بررسی می‌کند، استفاده کرد. بستر مهم برای فراهم کردن مفاهیم انتزاعی در ذهن و تأمل درباره آنها این است که رویدادهای آموزشی را بدون توجه به ارزش‌گذاری قبلی، مورد تاکید قرار داد، همان طور که (Mettiainen & Vahamaa, 2013) از طریق تأمل متمایز کننده به ارزشیابی محتوای ذهنی می‌پردازند. بنابراین آنها مفاهیمی هستند که داده‌های مورد بررسی شده‌شان، معلمان را در موقعیت تسلط آگاهانه قرار می‌دهد تا با کنجکاوی و پذیرش اطلاعات، مسیر درستی برای تفکر درباره آنها مهیا شود.

۲) یکپارچه‌سازی تفکر: یافته‌های به‌دست آمده نشانگر پابندی به اصول تفکر کارآمد، معنادار سازی محتوا و جهت‌گیری شناختی به عنون ویژگی موثر در یادگیری تأملی است. همسو با این نتایج، یافته‌های مطالعه (Whalen & Paez, 2022) نشان می‌دهد که مهارت‌های تفکر سطح بالا که که ابعاد مختلف پدیده‌های آموزشی را بررسی می‌کند، بر چارچوب یادگیری تأملی موثر است. شناخت ابعاد مختلف مفاهیم آموزشی نشان دهنده یک تمرکز پایدار برای درک واقعی است که در بطن انتزاعیات وجود دارد و ضروری است که افراد با تجمیع فرایند اندیشه‌ورزی خود بر روی موضوع و ارتباط بین آنها، ترسیم ذهنی آن را به دست آورند.

چنانچه داربست‌سازی، چارچوب‌بندی مجدد اندیشه‌ها (Roskos et al, 2001) رفع ابهامات و پیچیدگی‌های آن (Chan & Lee, 2021) و ارزیابی و ترکیب انتزاعیات (Chang, 2019) در فرایند تأمل در یادگیری نقش دارد. تحلیل یافته‌ها مبین این است که ذهن فعال و پژوهش‌گرانه دانشجو معلمان نسبت به یک موضوع خاص مستلزم کاربرد رویکرد سیستمی و فراگیر در فرایند تفکرات سیال است، تا با تعیین هدف خاص، عناصر مختلف فکری را در راستای کنجکاوی‌های شخصی آماده سازد و با تلفیق این اندیشه‌های متنوع و مختلف، به ترکیب تازه‌ای از مفهوم انتزاعی دست یابد. در حقیقت با قرار دادن خود در مقابل یک پدیده ذهنی تازه که برآمده از یکپارچه‌سازی افکار است، بستر مناسبی برای پرداخت ذهنی منعطف و تسلط بر داده‌های پژوهشی فراهم می‌شود تا روند تاثیرگذاری متقابل اندیشه‌ها و نتایج حاصل از آن برای دانشجو معلمان قابل پیش‌بینی باشد.

۳) نقدگرایی: یافته‌های این مولفه نشان می‌دهد که شناسایی عناصر پنهان مفاهیم درسی و تحلیل ارزشمندی آنها مطابق با معیارهای ذهنی شخصی در راستای برآورد میزان تاثیرگذاری‌شان بر امورات آموزشی، بر ماهیت تأملی یادگیری تاکید دارد. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش (Bailie et al, 2021) نشان دهنده این است که شکل‌گیری یادگیری تأملی مبتنی بر رویکرد انتقادی نسبت به محتوای مورد تأمل است. نتایج پژوهش (Saeednia et al, 2024) و (mirkazehi rigi et al, 2020) بر قابلیت تغییر روند یادگیری محتوای پژوهشی از طریق تفکرات عمیق تأملی تاکید دارد. نتایج مطالعه (Awang-Hashim et al, 2022) نیز بر نقش یادگیری تأملی در نقد پیامدهای آموزشی تاکید دارد. در تحلیل این مضمون باید گفت که تعامل انتقادی با مفاهیم درسی و آگاهی انتقادی از ماهیت آن منجر به توجیه‌پذیری افراد با استفاده از ادله مناسب و در راستای دغدغه‌های ذهنی آنها انجام شود. رویکرد تفکر انتقادی و دستیابی به جنبه‌های تبیین‌گرانه آن عناصر و عواملی که در روند اندیشه‌ورزی دخالت دارد، شناسایی کرده و نقش هر یک از آنها را در ایجاد مفهوم‌پردازی‌های ذهنی مشخص می‌کند. داشتن قدرت تفکر برای ترسیم موقعیت پژوهش‌گرانه و شناسایی ابعاد آن می‌تواند جهت‌گیری مناسبی بر کیفیت تأمل مشخص کند. نوع واکنش مفاهیم ذهنی در مواجهه با سوالات و چالش‌های مطرح شده و میزان توجیه‌پذیری آنها در پوشش دادن تعارض‌های شناختی در راستای ارزیابی محتوای ذهن و بالطبع در روند یادگیری تأملی تاثیرگذار است. بنابراین می‌توان گفت که داشتن ذهن نقادانه و

شناسایی و تبیین شاخصه‌های رویکرد یادگیری تأملی بر روند اجرای برنامه‌درسی...

درگیری مستمر با جنبه‌ها و ابعاد سوژه‌های ذهنی و ارزش کاربردی و تاثیرگذاری آن هم در عمل و هم در نظر، جدا از رشد مطلوبیت اطلاعات در ذهن، مسیری برای یادگیری عمیق و معنادار در چارچوب رویکرد تأملی فراهم می‌کند.

۴) درون‌نگری: یافته‌های پژوهشی بیانگر درک سوژه‌های آموزشی از طریق خود فهمی به عنوان بستری برای آگاهی شخصی و تنظیم افکار درونی در مسیر یادگیری تأملی است. همسو با این نتایج، یافته‌های مطالعه (Glaister & Gold, 2022) نشان می‌دهد که بین مولفه‌های توسعه همدلی، خودآگاهی، ارتباط‌پذیری شخصی و یادگیری و فعالیت‌های تأملی رابطه معنادار وجود دارد. نتایج تحقیق (McGarr & Emstad, 2022) و (Dao et al, 2021) نیز بیانگر این است که فرایند خود بهبودگری به عنوان یک چارچوب دگراندیشانه با فعالیت‌های تأملی فراگیران کنش متقابلی دارد. (Miller, 2020) و (Huang, 2021) در غنی‌سازی تفکر و دانش نیز به ترتیب به خودآگاهی، خودتنظیمی و خودمختاری به عنوان زمینه‌ای برای یادگیری تأملی تاکید دارند و کشف شخصی دانش را شاخصه اصلی یادگیری تأملی قلمداد می‌کند (Mettiainen & Vahamaa, 2013). تجزیه و تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که توجه به فهم فردی و پافشاری در بررسی ادراکات جدید از مسائل چالش‌انگیز در یک فرایند پویا، دانشجو معلمان را به سمت تأمل و تحلیل شخصی جنبه‌های مختلف موضوعات پژوهشی سوق می‌دهد. از طرفی با توسعه فعالیت‌های درون‌نگرانه و بسط قابلیت‌های درونی روش فهم خود راهبری در راستای یادگیری تأملی به کار گرفته می‌شود تا پذیرش مسئولیت درک سوژه‌های پژوهشی با شناسایی انگاره‌های مفهومی در ذهن و از طریق هدایت مستقلانه صورت گرفته و فهم گسترش یافته دانشجویان پذیرای کاربرد یادگیری‌های تأمل برانگیز باشد. بنابراین رشد قابلیت‌های درونی از طریق بررسی و فهم شناختی، بستری برای نمایان کردن یادگیری‌های سطح بالا و درگیر ساختن عملکرد انتزاعی در راستای مفهوم‌پردازی و خلق دیدگاه‌های نوآفرینانه برای یادگیری بیش‌تر تلقی می‌شود.

۵) بازآفرینی: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که غنی‌سازی دانش موضوعی در راستای توجه به شناخت ماهیت حل مساله و تلاش در جهت کاربردی ساختن ایده‌های ذهنی مبتنی بر گزاره‌های یادگیری تأملی است. همسو با این یافته‌ها، نتایج مطالعه (Gudeta, 2022) نشان می‌دهد که تاکید بر فعالیت‌های یادگیری کارآفرینانه و توسعه فرهنگ پژوهشی در مدارس شیوه‌های

یادگیری تأملی را تسهیل می‌کند. یافته‌های پژوهشی نتایج مطالعه (Habibi et al, 2022) نیز یادگیری و عمل تأملی را فرصتی برای بازآفرینی برنامه درسی تلقی می‌کند. در واقع ارائه راه‌حل توسط فراگیران و بهبود کیفیت فعالیت‌های حرفه‌ای دانشجو معلمان جز مهارت‌هایی است که از طریق یادگیری تأملی تحقق می‌یابد. تحلیل یافته‌ها بیان کننده این است که بینش جدید به مسائل پژوهشی و تلاش برای توصیف غیر متداول از واقعیت‌ها مسیر ایده‌پردازی را به سمت داده‌های جدید از فهم فردی سوق می‌دهد و طرز تفکر دانشجویان را در مواجهه با آن متاثر از شرایطی می‌کند که قبلاً وجود نداشته است. در واقع تنظیم رفتار جدید و توجه کردن به پدیده‌های آموزشی با صبغه پژوهانه، تداعی نوآورانه‌ای را برای ربط دادن آن با مفاهیم ذهنی شکل داده و معنابخشی غیر عادی را نشان می‌دهد. هم‌چنین فرصت تحلیل جامع و غنی داده‌ها از طریق تفکر خلاق و فراهم کردن فضا برای بررسی فکورانه ایده‌های تحقیقی، مستلزم خلق مفاهیمی است که می‌تواند به عنوان رابط ذهنی و فکری در راستای تفکر، عمل کند. بنابراین دانشجو معلمان باید با پرورش قدرت ذهنی خود و قابلیت‌مندی در ارتباط دادن پدیده‌های ذهنی به سوژه‌های عینی در چارچوب قیاس‌گری، ذهنیت جدیدی از مفاهیم و اشکال و ویژگی‌های آنها به دست آورند و شرایط را برای پردازش موضوعات آموزشی و نقش آنها در رویکرد یادگیری تأملی فراهم سازند.

۶) گفتمان تحول‌مدار: یافته‌های این مضمون اصلی بیانگر این است که آگاهی فکری عمیق و باورپذیری به تاثیر تفکر و نقش آن در توسعه دانش، منجر به پذیرش یادگیری از نوع تأملی می‌شود. همسو با این یافته‌ها، نتایج مطالعه (Haghani et al, 2014)

نشان می‌دهد که تأمل در یادگیری ضمن عادت‌دهی تفکر و تقویت مکانیسم‌های ذهنی مستلزم تعهدپذیری به اجرای آن در محیط‌های مختلف آموزشی است. در واقع توسعه و رشد تحولات مستمر در افراد (Tan, 2021)، و بهبود دانش علمی جدید (Roessger, 2020) از طریق یادگیری تأملی امکان‌پذیر است. تحلیل نتایج یافته‌ها مبتنی بر این است که در راستای توسعه تفکرات نوآورانه و جدید در یادگیری مانند رویکرد تأملی، باید نسبت به ذهنیت‌آفرینی تغییرمدارانه در آموزش همت گماشت، تا دانشجومعلمان با شناخت از نقش خود در نظام آموزشی و پیش‌بینی رویارویی با پدیده‌ها و سوژه‌های آموزشی جدید و تاثیرگذاری آنها در روند یادگیری، برخورد سازنده‌گرایانه و نواندیش داشته باشند. بنابراین ماهیت برداشت فراگیران از

شناسایی و تبیین شاخصه‌های رویکرد یادگیری تأملی بر روند اجرای برنامه‌درسی...

چگونگی تاثیرگذاری یادگیری تأملی وابسته به نگرش تحول‌گرایانه‌ای است که به عنوان بستری در راستای فراهم‌سازی شرایط برای این رویکرد یادگیری عمل می‌کند و زمینه پذیرش و نهادینه‌سازی و تعهد نسبت به استفاده از آن را امکان‌پذیر می‌سازد. به طور کلی این مولفه در وهله اول از طریق درک مزایا، واکنش جدیدی در یادگیری مفاهیم به عنوان زیربنای تأمل و یادگیری تأملی نشان می‌دهد و در وهله دوم به عنوان عاملی برای خود یادگیری تأملی تلقی می‌شود.

۷) عقلانیت‌گرایی: یافته‌های به دست آمده نشانگر به کارگیری یادگیری تأملی از طریق توجه به منطق شناختی موضوعات و توسعه ابعاد آن با هدف فهم عمیق مبانی فکری و معرفتی است. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش (Karimi, 2020) بیانگر این است که الگوهای یادگیری تأملی رابطه معناداری با فرایند استدلال‌پذیری محتوای دانش دارد و به صورت متقابل به رشد یکدیگر کمک می‌کند. مهارت‌های منطقی - فلسفی در رفتار ذهنی و مواجه و مدیریت مسائل آموزشی با ماهیت پژوهانه با هدف کشف و توضیح روابط علت و معلولی مفاهیم و جذب آنها در طرحواره کلی شناخت، منجر به عکس‌العمل حساب‌شده می‌شود، کنشی که با در نظر گرفتن جنبه‌های استدلالی و منطقی فعالیت، انجام می‌شود. تحلیل نتایج بیانگر این است که اندیشه‌ورزی تأملانه و استفاده از سیر عقلانی در کنش‌های ذهنی تمایل به استفاده از تفکر منطقی را در پردازش ایده‌ها گسترش می‌دهد. به عبارتی توجه به توالی منطقی در تحلیل داده‌های ذهنی و استدلال‌گری برای یافتن روابط کشف نشده بین آنها، ذهن مخاطب را به سوی یک درک عمیق و معنادار مفاهیم جدید سوق می‌دهد. بنابراین آنچه که وجود دارد یک وضعیت پیش‌بینی نشده با روابط متنوعی از مفاهیم است که ماهیت دغدغه‌مندشان، آنها را در راستای یک سلسله مراتب عقلانی قرار می‌دهد.

۸) فرهنگ محیطی: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که روند یادگیری تأملی نشأت گرفته از ماهیت فکری موقعیت آموزشی، و نگرش و راهبردهای حاکم بر آن است. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش (Neumann et al, 2017) بیانگر این است که شرایط و عوامل مختلف حاکم در محیط‌های آموزشی مانند ماهیت موضوعات درسی، منابع انسانی و مولفه‌های ساختاری روند یادگیری تأملی و چگونه پرداختن با آن را تحت تاثیر قرار می‌دهد. در تحلیل نتایج این مولفه می‌توان گفت که شرایط و بافت یادگیری در امورات پژوهش‌مدار تعیین‌کننده جهت‌گیری‌های

ذهنی فراگیران است و نحوه پرداخت و ارزشمندی جریان تفکر و تأمل را مشخص می‌کند. به عبارتی آماده‌سازی کنش‌های ذهنی و مدیریت رفتارها در راستای درک و فهم ایده‌های سیال و روند تولیدزایی دیدگاه‌ها با ویژگی‌های نظری و عملی منحصر به فرد، هویت و خصوصیات فضاها علمی را تعریف کرده و فرهنگ چگونه تفکر کردن را القا می‌کند. در این راستا کیفیت بخشی ماهیت تأمل در برخورد با ایده‌های ذهنی از طریق کاربرد راهبرد خود بوم شناختی علمی در فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشجو معلمان صورت می‌گیرد، و الگوی خاصی از اندیشیدن و چگونه اندیشیدن را با استخراج عناصر ساختاری در یادگیری اجرا می‌نماید. از طرفی فراهم‌سازی متدها و روش‌های خاص در نوع یادگیری مخاطبان و تاکید ویژه بر ماهیت آنها، نوع چالش‌انگیزی مسائل را مشخص می‌کند و آنها را به چگونگی یادگیری مفاهیم متمایل می‌سازد.

در رابطه با سوال دوم می‌توان گفت که طراحی برنامه درسی پژوهش‌محور مستلزم فعالیت‌های آموزشی است که ماهیت فکورانه داشته باشد، به عبارتی پرداختن به کنش‌های پژوهشی و پیاده‌سازی مستمر آن باید در یک چارچوب فکورانه که هر بخشی از آن عناصر پژوهشی را حمایت کنند، باشد. در واقع قابلیت بخشی به دانشجو معلمان در فعالیت‌های پژوهانه باید با تحلیل و تبیین عمیق موضوعات مورد پژوهش و غنی‌سازی معانی آن و ارتباطدهی بین آنها با ابزارهای تفکرمند صورت گیرد. در این راستا آنچه که می‌تواند مهارت‌های پژوهشی معلمان را توسعه بخشد نگرش نافذ و نقادانه مسائلی است که معنادارسازی آنها لایه‌های فکری متنوعی را می‌طلبد، به نحوی که کنکاش آگاهانه و هوشمندانه موضوعات مسیر تحقق اهداف پژوهشی را محقق سازد. به طور کلی می‌توان گفت که یادگیری تأملی فرایندی است که در کنار یادگیری‌های دیگر به ماندگاری تجارب کسب شده کمک می‌کند، ولی نکته‌ای که باید به آن توجه داشت این است که یادگیری تأملی اساس قابلیت علمی و ارائه نظریه‌پردازی دانشجویان به حساب می‌آید چرا که بسط و گسترش ایده‌های ذهنی و کاربست آن در عمل از طریق پیش‌بینی بسترهای آن، روند اثربخشی را در یادگیری فراهم می‌سازد و باعث می‌شود قدرت انعطاف‌پذیری ذهنی و مواجهه مطلوب با پدیده‌های آموزشی در سطح بالایی اتفاق بیفتد.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادات پژوهشی عبارتند از: - پیشنهاد می‌شود پژوهشی درباره نقش روش خود روایتی در بهبود کارکردهای پژوهشی معلمان صورت گیرد. -

شناسایی و تبیین شاخصه‌های رویکرد یادگیری تأملی بر روند اجرای برنامه درسی...

پژوهشی درباره طراحی الگوی تفکر سیستماتیک در راستای توسعه عملکرد تبیینی معلمان صورت گیرد. - پژوهشی درباره نقش خبرگی انتقادی در بهبود برنامه‌های درسی پژوهش‌محور صورت گیرد. - پژوهشی درباره نقش رویکرد خودپژوهی حرفه‌ای معلمان در اجرای فعالیت‌های عمل‌محور انجام شود. - پژوهشی در رابطه با نقش الگوی آموزش تأملی در شکل‌گیری مهارت‌های پژوهشی معلمان صورت گیرد. - پژوهشی در ارتباط با نقش مهارت روایت تأملی معلمان در توسعه کنش‌های مساله‌محور انجام شود. - پژوهشی درباره جایگاه رویکرد یادگیری تأملی در شکل‌گیری الگوی تحولی آموزش صورت گیرد. هم‌چنین پیشنهادات کاربردی عبارتند از:

- در بررسی سوره‌های آموزشی موضوعیت‌سازی و نظام‌مندی ذهنی دانشجویان مورد تأکید قرار گیرد.
- موقعیت یادگیری و ارتباط عناصر آن در فرایند توسعه تفکر همه جانبه لحاظ شود. - راهبرد تفکر انتقادی به عنوان روشی در غنی‌سازی یادگیری‌های کاوش‌گرانه دانشجویان در نظر گرفته شود.
- خودپژوهی به عنوان الگوی عملی تأمل فردی در توسعه کنش‌های پژوهانه مورد توجه قرار گیرد.
- به فرایند ایده‌پردازی مبتنی بر شواهد در تحلیل مسائل آموزشی پرداخته شود.
- نقش و کاربرد ذهنیت تحول‌گرایانه در بهبود یادگیری‌های آموزشی و پژوهشی برجسته شود.
- فرصت طراحی فعالیت‌ها و موضوعات آموزشی در راستای رشد قابلیت‌های استدلال‌محور فراهم شود.
- الگوهای بومی تفکرگرایی در علم در محیط‌های دانشگاهی مورد توجه قرار گیرد.
- محدودیت‌هایی که پژوهش‌گر در این پژوهش با آنها روبرو بود عبارتند از:
- همکاری مشارکت‌کنندگان به دلیل نوع پژوهش و ماهیت موضوعی آن جای تردید داشت.
- برگزاری جلسه توجیهی درباره موضوع پژوهش مخصوصاً با دانشجو معلمان و در ادامه با اساتید زمان‌بر بود.
- انتخاب نمونه‌های شاخص برای مصاحبه نیاز به اقدامات بیشتری داشت.

- این حس نیاز می‌شد که به دلیل فهم انتزاعی موضوع مصاحبه‌شوندگان نیازمند زمان بیش‌تری برای درگیری فعالانه در پژوهش بودند.

References

- 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.
- Anderson, J. (2015). Affordance, learning opportunities, and the lesson plan pro forma. *Elt Journal*, 69 (3), 228-238.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research. *Qualitative Research*, 1, 385-405.
- Awang-Hashim, R., Kaur, A., Yusof, N., & et al. (2022). Reflective and Integrative Learning and the Role of Instructors and Institutions--Evidence from Malaysia. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 83 (3), 635- 654.
- Bailie, A. L., Gebre, E. H., & O'Neill, K. (2021). Instructors' Conceptions of Reflective Learning: A Phenomenographic Study. *Higher Education Studies*, 11 (4), 102-115.
- Barton, G., & Ryan, M. (2020). What does reflection look and feel like for international students? An exploration of reflective thinking, reflexivity and employability. *Journal of International Students*, 10 (2), 1-16.
- Bayrak Ozmutlu, E. (2022). Views of Pre-Service Teachers on the Research-Based Teacher Education Approach. *Tuning Journal for Higher Education*, 10 (1), 113-153.
- Bozkurt, M., & Ozturk, F. (2022). Qualitative Research in Social Sciences: A Research Profiling Study. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17 (1), 247-277.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Cathro, V., O'Kane, P., & Gilbertson, D. (2017). Assessing Reflection: Understanding Skill Development through Reflective Learning Journals. *Education & Training*, 59 (4), 427-442.
- Chan, C. K. Y., & Lee, K. K. W. (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review*, 32, 100376.
- Chang, B. (۲۰۱۹). Reflection in learning. *Online Learning*, ۱) ۲۳), 95-110. doi:۱۰.۲۴۰۵۹/ olj.v۲۳i۱.۱۴۴۷.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26 (2), 120-123.

- Dao, P., Chi Nguyen, M. X. N., & Chi, D. (2021). Reflective Learning Practice for Promoting Adolescent EFL Learners' Attention to Form. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15 (3), 247-262.
- Denton, A. W. (2018). The Use of a Reflective Learning Journal in an Introductory Statistics Course. *Psychology Learning and Teaching*, 17 (1), 84-93
- Di Silvestro, F., & Nadir, H. (2021). The Power of ePortfolio Development to Foster Reflective and Deeper Learning in an Online Graduate Adult Education Program. *Adult Learning*, 32 (4), 154-164.
- Dobber, M., Zwart, R., Tanis, M., & Ores, B. (2017). Literature review: The role of the teacher in inquiry-based education. *Educational Research Review*, 22, 194-214.
- Dostal, J., & Klement, M. (2015). Inquiry-based instruction and relating appeals of pedagogical theories and practices, *Procedia -Social and Behavioral Sciences* 171, 648 –653.
- Ezer, F., & Aksut, S. (2021). Opinions of Graduate Students of Social Studies Education about Qualitative Research Method. *International Education Studies*, 14 (3), 15-32.
- Fathi, M., saedipour, E., ebrahimi ghavam, S., & Delavar, A. (2018) The Success Teacher Training University Curriculum for Improving the Professional Competencies of Teachers. *Curriculum Studies*, 13 (50), 139-166. [Persian].
- Gibbons, J. (2019). Reflection, realignment and refraction: Bernstein's evaluative rules and the summative assessment of reflective practice in a problem-based learning programme. *Teaching in Higher Education*, 24 (7), 834-849.
- Glaister, C., & Gold, J. (2022). Bridging the Gap between Reflective Learning and Reflective Practice through Anticipatory Reflection. *Education & Training*, 64 (8,9), 1060-1073.
- Griggs, V., Holden, R., Lawless, A., & Rae, J. (2018). From Reflective Learning to Reflective Practice: Assessing Transfer. *Studies in Higher Education*, 43 (7), 1172-1183.
- Gudeta, D. (2022). Professional Development through Reflective Practice: The Case of Addis Ababa Secondary School EFL In-Service Teachers. *Cogent Education*, 9 (1), 1-26.
- Habibi, H., Jafari harandi, R., & Bahrami, S. (2022). Identifying the components of internship curriculum patterns based on autobiography The study case: Farhangian University educators and curriculum experts. *Curriculum Studies*, 16 (63), 91-116. [Persian].

- Haghani, F., Jafari Mianaei, S., & Ehsani, M. (2014). Reflective Learning and Teaching: A Review. *Iranian Journal of Medical Education*, 13 (11), 989-998. [Persian].
- Helyer, R. (۲۰۱۵). Learning through reflection: The critical role of reflection in work-based learning (WBL). *Journal of Work-Applied Management*, ۱ (۷), ۲۷-۱۵. <https://doi.org/۱۰.۱۱۰/JWAM-۰۰۳-۲۰۱۵-۱۰>.
- Huang, L. (2021). Improving learner reflection for TESOL: Pedagogical strategies to support reflective learning. New York: Routledge.
- Hwang, W., Chen, H., Chen, N., Lin, L., & Chen, J. (2018). Learning Behavior Analysis of a Ubiquitous Situated Reflective Learning System with Application to Life Science and Technology Teaching. *Educational Technology & Society*, 21 (2), 137-149.
- Izad, A., Dibaei Saber, M., & Sobhaninezhad, M. (2021). Identifying and Validating the Theoretical Framework of Research-Based Curriculum and Its Analysis in the Content of Experimental Sciences in the Sixth Grade of Elementary School. *Thinking and the Child*, 11 (2), 3-28. [Persian].
- Karami, N., Babaii, E., & Daftarifard, P. (2022). The Effectiveness of Reflective Learning through Semi-structured Reflection Writing in Reading Performance and Metacognitive Awareness of Iranian EFL Learners. *Journal of Language and Translation*, 12 (1), 205-222.
- Karimi, R. (2020). Inquiry-Based Learning: A Model for Improving the Humanities in Iranian Higher education. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 26 (3), 149-170. [Persian].
- Karami, Z., & Seraji, F. (2020). A Meta-Synthesis of the Achievements of the Narrative Inquiry Program for Teachers and Student Teachers. *Curriculum Studies*, 15 (56), 5-40. [Persian].
- King, N., & Horrocks, C. (2010) Interviews in qualitative research. Sage, London.
- Koukpaki, A. S. F., & Adams, K. (2020). Enhancing Professional Growth and the Learning and Development Function through Reflective Practices: An Autoethnographic Narrative Approach. *European Journal of Training and Development*, 44 (8,9), 805-827.
- Lee, V., & Gyogi, E. (2016). The reflective learning journal in the classroom. *Focus on the learner*, 270-276.
- Marin, V. I. (2020). Research-Based Learning in Education Studies: Design Inquiry Using Group e-Portfolios Based on Blogs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36 (1), 1-20.
- Maguire, M. , & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *AISHE-J*, 9 (3), 3351-3364.

- McGarr, O., & Emstad, A. B. (2022). Comparing Discourses on Reflective Practice in Teacher Education Policy in Ireland and Norway: Critical Reflection or Performance Management? *European Journal of Teacher Education*, 45 (3), 395-413.
- Mettiainen, S., & Vahamaa, K. (2013). Does reflective web-based discussion strengthen nursing students' learning experiences during clinical training?. *Nurse Education in Practice*, 13 (5), 344-349.
- Miller, J. P. (2020). Finding truth within: Exploring the importance of reflective practice in deepening self-knowledge. *Integral Review*, 16 (1), 357-390.
- mirkazehi rigi, Z., tafazoli, M., karimi moonaghi, H., & taghipour, A. (2020). The education effect based on Reflective Education on critical thinking skills of midwifery students. *Journal of Medical Education and Development*, 14 (4), 245-255. [Persian].
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*: Psychology Press.
- Natow, R. S. (2022). Policy Actors' Perceptions of Qualitative Research in Policymaking: The Case of Higher Education Rulemaking in the United States. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 18 (1), 109-126.
- Neumann, Y., Neumann, E., & Lewis, S. (2017). Determinants of Self-Reflective Learning and Its Consequences in Online Master Degree Programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 20 (1), 1-8.
- Papaevripidou, M., Irakleous, M., & Zacharia, Z. C. (2017). Using Teachers' Inquiry-Oriented Curriculum Materials as a Means to Examine Their Pedagogical Design Capacity and Pedagogical Content Knowledge for Inquiry-Based Learning. *Science Education International*, 28 (4), 271-292.
- Perusso, A., Blankesteyn, M., & Leal, R. (2020). The Contribution of Reflective Learning to Experiential Learning in Business Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45 (7), 1001-1015.
- Roessger, K.M. (2020). Assessment strategies for reflective learning in the workplace: A pragmatic approach. *Adult Learning*, 31 (4), 175-184.
- Roskos, K., Vukelich, C., & Risko, V. (۲۰۰۱). Reflection and learning to teach reading: A critical review of literacy and general teacher education studies. *Journal of Literacy Research*, ۳۳(۴), 595-635. doi:۱۰.۸۶۲۹۶۰۱۰۹۵۴۸۱۲۷/۱۰,۱۰۸۰.
- Ryan, M., & Barton, G. (2020). International students, reflection, and employability [Editorial]. *Journal of International Students*, 10 (2), 1-5.
- Saeednia, A., Mahmoodi, F., Imanzadeh, A., & taghipour, K. (2024). A Qualitative Review of the Characteristics of the Main Elements of the

- Project-Based Curriculum and its Validation. Curriculum Studies, 18 (71), 67-98. [Persian].
- Tan, S. Y. (2021). Reflective learning? Understanding the student perspective in higher education. Educational Research, 63 (2), 229-243.
- Tosuncuoglu, I. (2019). Reflective Learning Views of Students, Teachers and Instructors: A Mixed-Methods Study. English Language Teaching, 12 (3), 200-213.
- Viswambharan, A. P. & Priya, K. R. (2016). Documentary Analysis as a Qualitative Methodology to Explore Disaster Mental Health: Insights from Analyzing a Documentary on Communal Riots. Qualitative Research, 16 (1), 43-59.
- Whalen, K., & Paez, A. (2022). Reliability of the Reflective Learning Framework for Assessing Higher-Order Thinking in Geography and Sustainability Courses. Journal of Geography, 121 (1), 18-33.
- Yaacob, A., Mohd Asraf, R., Hussain, R. M. R. & Ismail, S. N. (2021). Empowering Learners' Reflective Thinking through Collaborative Reflective Learning. International Journal of Instruction, 14 (1), 709-726.

