

برنامه‌درسی تأمل‌محور: گفتمانی برای توسعه مفهوم آگاهی معلمان در چارچوب پژوهش شرح حال‌نگاری

رضامعصومی نژاد^{۱*}

چکیده

این پژوهش با هدف واکاوی و تبیین شاخصه‌های برنامه‌درسی تأمل‌محور در راستای توسعه مفهوم آگاهی معلمان در چارچوب پژوهش اتوبیوگرافی انجام شد. رویکرد پژوهش کیفی از نوع تحلیل محتوا با تأکید بر ماهیت مضمونی آن بود. میدان پژوهش دربرگیرنده معلمان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که ۱۵ نفر از آنها از راه نمونه‌گیری هدفمند از نوع شاخص مورد مصاحبه قرار گرفتند. برای تعیین اعتبار داده‌های پژوهش از روش خود‌بازبینی، غنی‌سازی داده‌ها و تحلیل‌های میان‌موردی و برای تعیین پایایی داده‌ها از روش مقایسه مستمر و فرایند نظام‌مند در ثبت و نوشتن داده‌ها استفاده شد. یافته‌های پژوهش شامل ۹ مضمون فراگیر روایت‌سازی، بازخوردپذیری، گفتمان مفهومی، شخصی‌سازی دانش، خودتنظیمی فکری، نوزایی درسی، مالکیت معنوی، همدلی شناختی و عملکرد پژوهی می‌شود که با ۲۰ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۲۵ مضمون پایه به تشریح ماهیت برنامه‌درسی تأمل‌محور می‌پردازد. نتایج نشان می‌دهد که فرصت تعمق بیش‌تر معلمان در برنامه‌های درسی فراهم شده و فرهنگ شناختی آنها در توسعه محتوای درسی مورد توجه قرار گیرد. هم‌چنین، دیدگاهها و ایده‌های نوآورانه معلمان در برنامه‌های درسی مورد تأکید قرار گرفته و هویت فکری آنها در راستای شکل‌دهی ساختار برنامه‌ها توسعه داده شود.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌درسی، تأمل‌گرایی، آگاهی معلمان، اتوبیوگرافی

^۱ استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول مقاله: r.masouminejad@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۱/۲۱ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۳/۰۷/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۲۰

مقدمه

معلمان هسته اصلی تلاش برای دستیابی به اهداف و مقاصد آموزشی در همه سطوح هستند و بهره‌وری آنها که بهره‌وری نظام آموزشی را تعیین می‌کند (Utami & Vioreza, 2021)، به فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای بستگی دارد (Ali & Shafeeq, 2021). معلمان الگوهای مهمی برای دانش‌آموزان هستند. آنها باید مشارکت‌کنندگان تأملی^۱ و یادگیرنده‌های خود را هب‌ر باشند. در حقیقت فرآیند موجود در نظام تربیت معلمان باید باعث ارتقای تفکر تأملی و یادگیرنده خود را هب‌ر شده و شرایط را برای طراحی برنامه‌درسی مطابق با رویکرد سازنده‌گرایی فراهم کند (Gencel & Saracaloglu, 2018). معلمان با تفکر تأملی انتقادی تلاش می‌کنند همیشه در حال بررسی و بهبود شیوه‌های خود باشند و در شرایط سخت و ناامیدکننده بر فعالیت‌های خود تمرکز کنند (Buchanan & Mooney, 2023). در این راستا معلمان باید اقدامات خود را در کلاس درس مانند پیاده‌سازی برنامه‌های درسی و آموزشی از راه فرآیند فعالیت‌های تأملی (مشاهده و خودارزیابی) بررسی کرده و به دلایل و امکان‌سنجی انجام آن اقدامات فکر کنند (Oteng et al., 2023).

دانش تنها زمانی می‌تواند به مالکیت شخصی تبدیل شود که معلم از آن آگاه باشد (Korzhuev et al., 2020). آگاهی از دانش، گنجاندن و تبدیل آن به دارایی خود در فرآیند فعالیت تأملی حاصل می‌شود و لزوماً بر حوزه عاطفی فرد تأثیر می‌گذارد (Lazard & McAvoy, 2020). از طرفی پرسش‌های تأملی به‌عنوان ابزاری حیاتی برای تأمل و یادگیری حرفه‌ای پدیدار شده که می‌تواند تأمل انتقادی سیستماتیک و در نتیجه یادگیری و رشد حرفه‌ای را ارتقا دهند (Mukeredzi, 2019). در نتیجه خطمشی برنامه‌درسی مبتنی باید بر شایستگی، یادگیری شخصی و معلم حرفه‌ای باشد که رویکرد پیش‌بینی‌کننده برای ذهنیت‌سازی در راستای نوآوری‌های آموزشی است (Morris et al, 2023). چرا که در تأمل، شخص به صورت عمیق تجربه خود را از طریق بررسی درونی درک می‌کند، بنابراین م‌تواند رفتار یا عملکرد خود را ارتقاء بخشد (Tashiro, 2012). تأمل یا فعالیت تأملی از دهه‌های گذشته رایج شده است (Farrell, 2015)، و دیویتی مفهوم تأمل در سال ۱۹۳۳ مطرح کرده و تفاوت آن را با تفکر تشریح کرده است. به گفته دیویتی تأمل پیچیده است زیرا نه تنها باورهای خاص بلکه زمینه‌ها یا سوابق شناختی را نیز در بر می‌گیرد. در انجام تأمل، افراد درگیر فعالیت‌های گوناگونی شده که منجر به هدف یا نتیجه خاصی می‌شود. اگرچه فعالیت تأملی را می‌توان در هر نوع حرفه‌ای مورد استفاده قرار داد (Schon, 1987)، تلفیق تأمل در زمینه آموزشی را برای کمک به معلمان در برآوردن نیازهای آموزشی توصیه می‌کند.

فارل (2015) پنج مرحله گوناگون را در فرآیند تأمل ارائه کرده است. مرحله اول فلسفه است که به عنوان معیار عملکرد تأملی معلمان در نظر گرفته می‌شود و کنش‌های تأمل‌گرایانه معلم را در نقش یک فرد بررسی می‌کند. بنابراین، معلمان باید درک بهتری از خودشناسی (چه در داخل و چه در خارج از کلاس) که به شدت تحت تأثیر فلسفه‌های اساسی آنهاست، داشته باشند. مرحله دوم اصل یا حقیقت است که شامل تأمل در مفروضات، باورها و تصورات معلمان است. مفروضات به آنچه ما فکر می‌کنیم درست است، اشاره دارد. باورها به معنای گزاره کلی هستند که توسط کسی که آن را حفظ می‌کند به عنوان امر درست پذیرفته شده است.

¹ Reflective participants

مفاهیم، ادغام فرضیات و باورهایی هستند که می‌توانند واکنش فرد را نسبت به یک موقعیت خاص میانجی‌گری کنند. این سه بخش از مرحله دوم را نمی‌توان از هم جدا کرد زیرا آنها مبنایی هستند که فعالیت‌های آموزشی و یادگیری را در کلاس درس هدایت می‌کنند. مرحله سوم تئوری است که در آن معلمان گزینه‌های گوناگون تئوری اجرا شده در عمل تدریس را بررسی می‌کنند. تأمل در این مرحله شامل فعالیت برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در مورد فعالیت‌های گوناگونی است که معلمان ممکن است از آنها استفاده کنند. در راستای اجرای تأمل، معلمان به اطلاعات خاصی در مورد نیازهای کلاس و دانش‌آموزان احتیاج دارند. در واقع این سه جنبه فوق‌الذکر جنبه‌های پنهان تدریس هستند. مرحله چهارم عمل یا فعالیت است. عمل معلمان را قادر می‌سازد تا در مورد رفتارهای قابل مشاهده تأمل کنند. معلمان می‌توانند در حین تدریس (تأمل در عمل)، پس از اتمام درس (تأمل بر روی عمل) و همچنین قبل از تدریس (تأمل برای عمل) تأمل کنند. تأمل در عمل به معلمان کمک می‌کند تا در حین تدریس فعالیت‌شان را نظارت و تنظیم کنند. تأمل بر روی عمل معلمان را قادر می‌سازد تا فرآیند یادگیری را پس از انجام آن ارزیابی کنند. تأمل برای عمل به معلمان امکان می‌دهد قبل از تدریس فکر کنند. بنابراین، معلمان می‌توانند اتفاقاتی که را ممکن است در کلاس درس رخ دهد، پیش‌بینی کنند. مرحله پنجم فرایند تأمل فراتر از عمل است. مرحله‌ای که در آن معلمان در عمل تأملی به متخصصان انتقادی تبدیل می‌شوند که شامل بررسی ارزش اخلاقی عمل تأملی است (Diasti & Kuswando, 2020).

در ارتباط با فعالیت‌های تأمل‌ورزانه معلمان در برنامه‌درسی می‌توان گفت که برنامه‌درسی باید آزادی بیش‌تری را به تصمیم‌گیری معلمان در همه سطوح از جمله تغییر برنامه‌درسی، انتخاب مواد آموزشی و روش‌های کلاسی بدهد. همچنین محیطی را فراهم کند که به پشتیبانی از تأمل بپردازد (Pazhoman & Sarkhosh, 2019). چرا که شیوه‌های تأملی معلمان نقش مهم و فعالی در توسعه برنامه‌درسی مدارس و جنبش‌های اصلاح تدریس دارد (Gheith & Aljaberi, 2018). در واقع برنامه‌درسی تأملی مبتنی بر ترویج فرهنگ تفکر تأملی است (Shahbahrami, Seif Naraghi & Naderi, 2015)، و در الگوی برنامه درسی تأملی هدف ترویج فرهنگ تفکر است و تفکر در بسترهایی که فرهنگ تفکر بر آن حاکم باشد، رشد می‌کند (Shahbahrami, 2022). در نتیجه راهبرد مناسب برای شکل‌دهی منابع درسی و پیاده‌سازی آنها از راه تعامل عمیق‌تر و تأملی است که منجر به برنامه‌های درسی منسجم با حمایت معلم می‌شود که می‌تواند یادگیری دانش‌آموزان را تغییر دهد (Munson, 2023). در واقع فعالیت‌های تأملی معلمان در آموزش و تدریس موجب سازگاری بیش‌تر آنها با تغییرات مستمر برنامه‌های درسی می‌شود (Etomes & Nsem, 2023).

فعالیت تأمل‌ورزانه به معلمان کمک می‌کند تا چگونگی سازماندهی و مدیریت برنامه‌درسی را کشف کنند. در این راستا فعالیت تأملی برای داربست‌سازی محتوای درسی و ارتقا کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و رفع چالش‌های درسی آنها صورت می‌گیرد (Robinson & Rousseau, 2018). فعالیت تأملی به معلمان کمک می‌کند تا نحوه سازماندهی و مدیریت برنامه‌درسی در کلاس‌های درس خود را در نظر بگیرند. به عبارتی تأمل به عنوان وسیله‌ای برای مدیریت برنامه‌درسی، معلم را قادر می‌سازد تا فعالیت‌های یکسان را با روش‌های گوناگونی مدیریت کرده و یادگیری را برای دانش‌آموزان داربست‌سازی کند (Connelly et al., 2020). (Van As & Excell, 2018) نیز بر این باور است که عمل تأملی به عنوان ابزار داربست‌سازی است که منافع دانش‌آموزان را محور برنامه‌ریزی درسی قرار می‌دهد. بنابراین، معلم شخصی است که محیط کلاس را بر اساس

دانش خود از تدریس، دانش کودکان و دانش مدیریت کلاس خود هدایت کرده و توسعه می‌دهد. به عبارتی تأمل در مورد اینکه چه چیزی خوب کار می‌کند و چه چیزی باید تغییر کند می‌تواند چالش‌برانگیز باشد زیرا باید خواسته‌های برنامه‌دستی و نیازهای دانش‌آموزان را برآورده کند (Killen, 2015).

آگاهی معلم توسط ویلیام شوبرت مطرح شده است و منظور از آن مطالعه دانش، ایده‌ها، دیدگاهها و درک و فهم‌های معلمان است. آگاهی نوعی پژوهش در باورها، ارزش‌ها و تصوراتی است که کار معلمان را هدایت می‌کند (Schubert, 1991: 2017). در حقیقت برنامه‌دستی از دیدگاه شوبرت آن چیزی است که توسط معلم در سایه تعامل روزانه با دانش‌آموزان تدوین می‌شود و اگر معلمان به بینش‌های ناشی از تجربه خود رجوع کنند، بهتر می‌توانند آن را درک کنند (Fathi Vajargah, 2021). شوبرت به عنوان یک نومفهوم‌گرا فهم‌گرا فهم‌های معلمان را در اجرای برنامه‌دستی به منظور فهم برنامه‌دستی پیشنهاد می‌کند. در واقع آنچه برای شوبرت اهمیت دارد این است که معلمان چگونه از تجربه‌هایشان یاد می‌گیرند و چگونه این تجربه‌ها را در عمل برنامه‌دستی به کار می‌گیرند. او قصد دارد دانش معلمان را که عمل برنامه‌دستی را تبدیل به عملی منطقی می‌کند، کشف کند و این دانش ضمنی شخصی را به دانشی آشکار مبدل سازد (Ahanchian & Shabani Varaki, 2021). شوبرت (2003) معتقد است تجربه‌های زیست شده و آگاهی‌های کسب شده در بردارنده دانش برنامه‌دستی است و پژوهشگر برنامه‌دستی می‌تواند با کاویدن این تجربه‌ها به دانش برنامه‌دستی دست یابد. دانشی که نشأت گرفته از فرایند خود شرح‌حال‌نویسی در مورد تجربه فردی از اجرای برنامه‌دستی است. (Schubert & Ayers, 1992) عمل برنامه‌دستی را تبدیل به کنشی فکورانه می‌کند و معتقد است معلم باید به طور مداوم به دانش و بینشی که در اثر تجربه حرفه‌ای به دست می‌آورد، بیندیشد. معلم با بررسی بصیرت‌هایی که در حین عمل به دست می‌آورد، به آگاهی می‌رسد و این آگاهی ارزش مورد شناسایی قرار گرفتن را دارد. بنابراین، آگاهی معلم موضوع مورد تأکید شوبرت جهت مطالعات برنامه‌دستی و فهم آن است.

نتایج پژوهش (Kremzer, 2023) نشان داد که مهارت‌های نگارش تأملی در بهبود آگاهی معلمان در محتوای درسی تأثیر دارد. بدین صورت که آگاهی معلمان از ماهیت یا نوع محتوا یک عنصر حیاتی در برنامه‌دستی است تا دانش‌آموزان را با دانش مناسب و صلاحیت‌های ایجاد متن آماده کند. یافته‌های مطالعه (Ozudogru, 2021) نشان می‌دهد که برنامه‌دستی غنی‌شده با فعالیت‌های تأمل‌نگرانه، با افزایش دانش درسی معلم منجر به توسعه رویکرد انتقادی معلمان در سطوح تفکر تأملی شد. نتایج مطالعه (O'Keeffe & Paige, 2020) نشان‌دهنده این است که ژورنال‌نویسی تأملی در برنامه‌دستی علوم و ریاضی، دانشجو-معلمان را برای ارائه ایده‌های ابتکاری آماده می‌سازد. نتایج به دست آمده از پژوهش (Pazhoman & Sarkhosh, 2019) موید این است که سطح بالای فعالیت تأملی معلمان در برنامه‌دستی زبان انگلیسی منجر به توسعه کنش‌های خود تنظیمی در راستای تعیین اهداف آموزشی، فعالیت در برنامه‌ها و ارزشیابی از پیاده‌سازی محتوای درسی می‌شود. یافته‌های مطالعه (Gencel & Saracaloglu, 2018) الگوی برنامه‌دستی لایه‌ای با سطوح گوناگون فعالیت فکری را راهی جایگزین برای ارتقای آمادگی در سطوح یادگیری خودراهبری و تفکر تأملی تلقی می‌کند. نتایج پژوهش (Choy, Yim & Tan, 2017) نشانگر رابطه معنادار خودکارآمدی، خودارزیابی و آگاهی آموزشی معلمان با تفکر تأملی است، یعنی اگر معلمان در سطوح بالاتر متفکر باشند، عمدتاً خودکارآمدی بالایی دارند، از وظایف خود به عنوان حرفه‌ای آگاه هستند و از استراتژی‌های خود ارزیابی برای بهبود زندگی حرفه‌ای خود

استفاده می‌کنند. مطالعه پژوهشی (Priya Mathew et al., 2017) نشان می‌دهد که ژورنال‌نویسی تأملی، یادگیری مشارکتی، ضبط دروس، مشاهده همتایان، و بازخورد مریبان معلم، باعث توسعه حرفه‌ای معلمان در راستای تغییر مستمر برنامه‌های درسی می‌شود. همچنین، (Boldrini & Cattaneo, 2014) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که نگارش تأملی مشارکتی داربست‌ساز بر توسعه کیفیت محتوای درسی و بازنگری مفاهیم درسی مربوط به آن در یادگیری تأثیر دارد.

معلمان باید در اجرای برنامه‌های درسی به دنبال معنادار کردن محتوای آموزشی در فرایند یادگیری دانش‌آموزان باشند و سعی کنند محتوای درسی را متناسب با الگوهای فکری خود برای مخاطبان قابل فهم سازند. در واقع بهبود یادگیری دانش‌آموزان در دانش برنامه‌درسی مستلزم فراهم کردن تجارب غنی‌سازی شده توسط معلمان است. معلمانی که کیفیت تفکر و تحلیل‌شان از مطالب درسی عاملی برای تسهیل یادگیری فراگیران است، ولی آنچه که معلمان در نظام آموزشی کشورمان در کلاس‌های درسی آموزش می‌دهند صرفاً تعهد به اهداف از پیش برنامه‌ریزی شده و فعالیت در چارچوب محتوای درسی تالیف شده توسط وزارت آموزش و پرورش است که ذهنیت و قدرت تأمل‌ورزی معلمان را نسبت به فهم‌شان از برنامه‌درسی مورد غفلت قرار می‌دهد و نقش تفکرات و ایده‌های معلمان در نحوه اجرا و انتقال محتوای برنامه‌ها به دانش‌آموزان به فراموشی سپرده می‌شود در حالی که بهره‌گیری از تجارب و دیدگاه‌های فکری و ماهیت نگرش آنها از برنامه‌های درسی راه را برای ارائه فرصت‌های یادگیری متنوع و مطابق با ظرفیت‌های محیطی فراهم می‌سازد. به عبارتی تأمل ابزاری برای توسعه شایستگی‌های فکری معلمان در برنامه‌درسی است و تفکر تأملی علاوه بر این که منجر به ارتقا کنش‌های فکری معلمان در برنامه‌درسی می‌شود، فعالیت‌های تأملی معلمان نیز زمینه‌ساز تحول در برنامه‌های درسی می‌گردد. بنابراین، ضروری است که نظام فکری معلمان و چگونگی تعاملات آن با محتوای برنامه‌های درسی مورد توجه قرار گیرد تا شاهد پیاده‌سازی ایده‌های درسی متنوع درسی و فراهم کردن موقعیت‌ها و تجارب یادگیری گوناگون و مطلوب باشیم.

باید گفت که فعالیت‌های تأملی در برنامه‌درسی مانند تدریس تأملی و ... توجه معلمان را به مشارکت در یادگیری مداوم برای تسهیل شیوه‌های یادگیری تأملی توصیه می‌کند. این امر معلمان را قادر می‌سازد تا با ماهیت پویا و پیچیده حرفه معلمی کنار بیایند (Gudeta & Kyriakides, 2022). از طرفی افزایش آگاهی معلمان از باورها و ارائه فرصت‌هایی برای تجربه واقعیت‌های کلاسی متفاوت از آنچه در کتاب‌های درسی خوانده‌اند از راه فعالیت‌های تأملی اتفاق می‌افتد و منجر به تقویت و توسعه مهارت‌های معلمی می‌شود (Gilliland et al., 2020)، به طوری که تلفیق برنامه‌ریزی درسی خود تأملی منجر به ارتقا آموزش و دانش بومی می‌شود (Koopman & Koopman, 2023). این پژوهش نیز به دنبال یافتن پاسخ این سوال است که فعالیت‌های معلمان در برنامه‌درسی با ماهیت تأملی دارای چه مؤلفه‌هایی است و چگونه بر روند شکل‌گیری آگاهی معلمان تأثیر می‌گذارد؟ تا کنش‌های آموزشی منجر به بهبود کیفیت محتوای ارائه شده در کلاس درس شود.

روش پژوهش

این پژوهش با هدف شناسایی و تبیین شاخصه‌هایی که معلمان باید در شکل‌گیری برنامه‌درسی تأمل‌محور مورد توجه قرار دهند تا آگاهی آنها را در شناخت دانش و ایده‌های درسی تحت تاثیر قرار دهد، انجام شد. مطالعه حاضر از نوع کیفی با ماهیت اکتشافی است. بنابراین، گزارشات 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, 2020). رویکرد کیفی برای پژوهش و بررسی پدیده‌های آموزشی از روش‌های گوناگونی استفاده می‌کند که در این مطالعه روش تحلیل محتوا متعارف با تکنیک تحلیل مضمون برای مفهوم برنامه‌درسی تأملی مورد توجه قرار گرفت. تحلیل مضمون فرایند شناسایی الگوها یا مضامین در چارچوب داده‌های کیفی است (Maguire & Delahun, 2017)، و هدف از آن شناسایی مضامین، به عنوان مثال الگوهایی است که در داده‌ها مهم یا جالب توجه است و استفاده از این مضامین برای پرداختن به پژوهش یا گفتن مطلبی در مورد آن موضوع است (Clarke & Braun, 2013). بدین صورت که ابتدا محتوای داده‌های جمع‌آوری شده از راه مصاحبه نیمه‌سازمان یافته مورد تحلیل قرار گرفته و در ادامه مولفه‌های به دست آمده از برنامه‌درسی تأملی در راستای توسعه مفهوم آگاهی معلمان مقایسه تحلیلی شد. در واقع در چارچوب فعالیت‌های اتوبیوگرافی، بررسی و شرح حال افراد در رابطه با موضوع توسط خود آنها یا توسط پژوهشگران دیگر در دستور کار قرار می‌گیرد. زمانی که این کار توسط دیگران انجام می‌شود، مصاحبه یکی از ابزارهای مناسب جهت خود شرح‌حال‌نویسی به حساب می‌آید (Fathi Vajargah, 2021). میدان پژوهش دربرگیرنده معلمان دوره ابتدایی و متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که ۱۵ نفر از آنها از راه نمونه‌گیری هدفمند از نوع شاخص (فعال در حوزه تولید محتوا، مجری طرح‌های درسی و ...) تا حد اشباع داده‌ها مورد مصاحبه قرار گرفتند.

جدول ۱. توصیف جمعیت‌شناختی معلمان

ردیف	مرد	زن	تحصیلات	دوره تحصیلی	سابقه
۱	*		دکتری	ابتدایی	۲۷
۲	*		دکتری	ابتدایی	۲۴
۳	*		دکتری	ابتدایی	۱۹
۴	*	*	کارشناسی ارشد	ابتدایی	۷
۵	*	*	کارشناسی ارشد	ابتدایی	۱۴
۶	*		کارشناسی ارشد	ابتدایی	۱۸
۷	*		کارشناسی ارشد	متوسطه اول	۱۹
۸	*		کارشناسی ارشد	متوسطه اول	۱۲
۹	*		کارشناسی ارشد	متوسطه اول	۱۶
۱۰	*	*	کارشناسی	متوسطه اول	۲۸
۱۱	*		دکتری	متوسطه دوم	۲۱
۱۲	*		کارشناسی ارشد	متوسطه دوم	۲۳
۱۳	*		کارشناسی ارشد	متوسطه دوم	۱۶
۱۴	*	*	کارشناسی ارشد	متوسطه دوم	۲۰
۱۵	*	*	کارشناسی ارشد	متوسطه دوم	۱۴

در فرایند مصاحبه ابتدا مفهوم تأمل و نقشی که می‌تواند در اصلاح و بهبود فعالیت‌های کلاسی معلمان در کیفیت اجرای برنامه‌درسی داشته باشد توسط محقق برای مشارکت‌کنندگان تشریح شد تا کیفیت اقدامات فکورانه آنها (بررسی و پردازش مستمر برنامه‌ها، تعیین الگوهای ذهنی فعالیت برای پیاده‌سازی در عمل، شناسایی و استخراج عناصر آموزشی و ارتباط آنها در راستای نظام عملیاتی) در چارچوب برنامه‌های آموزشی ترسیم شود. سپس معیارهای لازم در فرایند آگاهی معلمان با ماهیت مؤلفه‌های برنامه‌درسی تأمل‌محور سنخیت‌شناسی و تبیین گردید. روند طرح سوالات مصاحبه ماهیت کل به جز داشت، بدین صورت که ابتدا سوالات کلی درباره موضوع پژوهش مطرح و در ادامه سوالات جزئی‌تر و دقیق‌تری متناسب با روند مصاحبه از مشارکت‌کنندگان پرسیده شد. مدت زمان مصاحبه‌ها بین ۱ تا ۲ ساعت و از فردی به فردی دیگر از ۱ تا ۲ جلسه متغیر بود. مصاحبه‌ها با معلمان حضوری بوده و بر روی گوشی موبایل ضبط شده و بلافاصله بعد از اتمام مصاحبه و بررسی شنیداری مکرر داده‌ها، متن مصاحبه‌ها روی کاغذ پیاده و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و عبارتهایی که نشان‌دهنده فعالیت‌های تأملی معلمان در برنامه‌درسی و کیفیت تعاملات آنها در رابطه با محتوای برنامه‌درسی و شکل‌گیری ایده‌های معنادار بود، انتخاب شد. تفکیک عبارتهای مربوط به هر مفهوم و تبدیل و تغییر شکل جملات بیان شده هر فرد به طور جداگانه از مصاحبه افراد صورت گرفت و با در نظر گرفتن وجوه و نکات مشترک، در قالب کد یا زمینه‌های اصلی سازماندهی شد. در مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها، از مجموع مصاحبه‌ها ۲۶۱ مفهوم اولیه استخراج و در مراحل بعدی به تدریج با حذف زمینه‌های مشابه و نزدیک به هم، مولفه‌ها کاهش یافته و در نهایت ۹ مضمون فراگیر، ۲۰ مضمون سازمان‌دهنده و ۱۲۵ مضمون اولیه به دست آمد. برای اطمینان از صحت و سقم و اعتبارسنجی یافته‌های به دست آمده، از تکنیک‌هایی مثل تحلیل‌های طولانی مدت استفاده گردید. به عبارتی برای قابلیت اعتبارپذیری داده‌ها روش حسابرسی پژوهش مانند خودبازبینی محقق که دقت اطلاعات جمع‌آوری شده را مورد بررسی قرار می‌دهد و هم‌چنین روش غنی‌سازی داده‌ها و تحلیل‌های میان‌موردی استفاده گردید. جهت حصول اطمینان از پایایی یافته‌ها از روش مقایسه مستمر و نظام‌مند در ثبت و نوشتن داده‌ها استفاده شد. در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل شبکه مضامین (Attride-Stirling, 2011) 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 پژوهش استخراج اطلاعات برای تعیین رابطه بین متغیرها و مقایسه مجموعه‌ای از شواهد گوناگون مربوط به موقعیت‌های گوناگون در یک مطالعه است، فرایند تحلیل مضمون برای تجزیه و تحلیل داده‌ها مناسب‌تر است (Alhojailan, 2012).

یافته‌های پژوهش

بررسی و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از مصاحبه‌های معلمان درباره شاخصه‌های معلم تأملی منجر به استخراج ۱۲۵ مضمون پایه، ۲۰ مضمون سازمان‌دهنده ۹ درون مایه یا مضمون فراگیر روایت‌سازی، بازخوردپذیری، گفتمان مفهومی، شخصی‌سازی دانش، خودتنظیمی فکری، نوزایی درسی، مالکیت معنوی،

همدلی شناختی و عملکردپژوهی شد که مطابق با جداول ذیل با به تشریح ماهیت برنامه‌درسی تأمل‌محور می‌پردازد.

۱. روایت‌سازی

جدول ۲. مفاهیم استخراج شده از درون‌مایه روایت‌سازی

مضامین پایه	مضامین	درون‌مایه
خلاصه‌نویسی، تأکید بر مضامین اصلی، برجسته‌سازی ایده‌ها، تمرکز بر معانی موضوعات، شناسایی عوامل اصلی دروس، تعیین جهت‌گیری موضوعات درسی	شاخص‌سازی	سازمان‌دهنده
معنادارسازی محتوا، تحلیل محتوا، تشریح دلایل مفهومی، ارتباط دهی بین مفاهیم، توصیف شرایط انتزاعی، توسعه حس ادراک‌پذیری آگاهی از محتوا، تصورسازی، تجسم ذهنی مطالب درسی، درونی‌سازی، حس انعطاف‌پذیری فردی	تبیین‌گری تجربه‌پذیری ذهنی	روایت‌سازی

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که که توصیف و تشریح واقعیت‌های درسی زمانی نمود پیدا می‌کند که چشم‌انداز فکری معلم در تحلیل داده‌ها نقش‌آفرین بوده و فردیت معلم چارچوب دهنده به روند معنابخشی و فهم اندیشه‌های درسی باشد. در واقع تجربه عملی مفاهیم و بیان آنها با زمینه‌های شناختی معلم چارچوب ادراکی مناسبی برای فراگیران فراهم می‌آورد تا روایت نقل شده آنها برآمده از رویدادهای مربوط به دانش محیطی باشد و بتواند عوامل اصلی تأثیرگذار در فرایند مباحث درسی را شناسایی کند، بدین صورت که ایده‌های اصلی در معناسازی محتوای درسی نمایان شده و جهت‌گیری برنامه‌های درسی را تعیین کند. در این راستا ابزار یا راهبرد مهم برای نشان دادن ماهیت نگارش‌گونه رویدادهای درسی تبیین و پردازش منظم و سازمان‌دهی شده آنها در یک فرایند علمی پیش‌بینی‌کننده است تا پیامدها و نتایج احتمالی استدلال‌های درسی را برآورد کند.

۲. بازخوردپذیری

جدول ۳. مفاهیم استخراج شده از درون‌مایه بازخوردپذیری

مضامین پایه	مضامین	درون‌مایه
ارزیابی ذهنی، بررسی مستمر انتزاعی، مقایسه تحلیل‌های شناختی، هدایت روند مطرح شدن ایده‌ها، نظم‌بخشی به رویدادهای ذهنی، ارزش‌گذاری ماهیت ایده‌ها	فراشناخت	سازمان‌دهنده
ادراک‌پذیری، استنباط، تلفیق نظرات، معنادارسازی، شبکه‌سازی در فهم ارتباطات، آگاهی فراگیر از جهت‌گیری‌های مفهومی تناسب‌سازی بین شاخص‌های ذهنی، نگرش عادلانه ذهنی، حذف عوامل دخیل در تفکر، تمرکز بر اهداف فکری، توجیه معرفتی مفاهیم	کل‌نگری متعادل‌سازی	بازخوردپذیری

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که شفاف‌سازی مفاهیم درسی به عنوان بخشی از فرایند تأمل، مستلزم دگراندیشی درباره ماهیت و ویژگی ایده‌هاست به طوری که ساختار محتوایی برنامه‌های درسی در کنش متقابل با تفکرات معلم مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد تا ضمن تأثیرگذاری بر یکدیگر در راستای یک هدف مشخص از بعد عینیت بخشی حرکت کنند. می‌توان گفت که فهم یکپارچه برنامه‌درسی و شناخت ارتباط بین عناصر گوناگون آن در راستای برآورد نتایج مورد انتظار، آمادگی کافی را برای ایجاد و مقایسه کارکردهای درسی فراهم می‌کند. هم‌چنین با رفع چالش‌ها یا تضادهای بین مفهومی و تطبیق معنایی آنها در جهت اهداف مشترک درسی توازن شناختی مطلوبی را خلق می‌کند، توازنی که زاینده ذهنیت کوشا و فعال معلمان در پرداختن و تمرکز فکری بر روی پدیده‌های درسی است. هم‌چنین برنامه‌درسی در روند بازتاب‌آفرینی عناصر اصلی آن وابسته به خود‌ارزیابی دانشی معلمان و هدایت بر چگونگی انعکاس محتوای درسی در چارچوب گزارش تبیین‌گرانه آن است بدین معنا که بیان انعکاسی محتوا تحت تأثیر بازخورد مستمر سطوح تأمل‌گرایانه معلمان و هدایت یا نظارت بر کیفیت انجام آن است.

۳. گفتمان مفهومی

جدول ۴. مفاهیم استخراج شده از درون‌مایه گفتمان مفهومی

مضامین پایه	مضامین	درون‌مایه
انطباق مفهومی، مفهوم‌سازی، بسط مفهوم، زیرمجموعه‌سازی مفهومی، شبکه‌سازی مفاهیم، نقشه مفهومی، یکپارچه‌سازی مفاهیم، اشتراک مفهومی	تکوین مفهوم	گفتمان مفهومی
توسعه راهبرد فهم مسائل، بسترسازی برای تشریح ایده‌ها، اصول‌پروری، چارچوب‌آفرینی برای موضوعات درسی، غنی‌سازی دیدگاه‌های نظری برای عمل	مبانی‌سازی	

بررسی یافته‌های این مؤلفه نشان می‌دهد که مفهوم‌پردازی در یک چارچوب معنایی و گسترش آن با ماهیت انتزاعی نشان دهنده تلاش معلمان برای دستیابی به یک معرفت جدید از موضوعات درسی است که ویژگی‌هایی با مالکیت شخصی در پردازش معانی مفاهیم و توسعه ابعاد آن به عنوان یک پوشش یا چتر واژگانی دارد. می‌توان گفت که مفهوم‌شناسی به عنوان مبنای درک موضوعات علمی مستلزم فهم و توسعه ابعاد گوناگون و خلق تصورات تازه از معانی مفاهیم همراه با بانک اطلاعاتی آن در برنامه‌درسی تأمل‌گرایانه است چرا که با گسترش معانی حاصل از مفاهیم گوناگون درسی قدرت تبیین و استدلال‌گری در حوزه‌های موضوعی گوناگون گسترش پیدا کرده و فرایند کنش متقابل بین افراد در رابطه با حیطه‌های علمی افزایش می‌یابد. از طرفی شرایط برای استحکام مبانی معرفتی که پایه و اساس درک پدیده‌های درسی و تفهیم بهتر آن برای دانش‌آموزان است، امکان‌پذیر می‌شود و دایره تعمیم‌پذیری در ابعاد متنوعی فراهم می‌آید.

۴. شخصی‌سازی دانش

جدول ۵. مفاهیم استخراج شده از درون‌مایه شخصی‌سازی دانش

مضامین پایه	مضامین درون‌مایه	مضامین سازمان‌دهنده
راهبرد توسعه دانش درسی، انحصار دانش، صفت‌پذیری برنامه، ترسیم معنای فردی از مفاهیم درسی، تجارب فردی از دروس، جهت‌گیری فردی در تفهیم مطالب درسی	هویت‌بخشی درسی	شخصی‌سازی دانش
کیفیت تحلیل دانش، کیفیت بسط دانش درسی، دانش‌افزایی در موضوعات درسی، نیازسنجی دانش مطلوب، بهسازی دانش درسی، درجه بهره‌مندی از دانش درسی	مدیریت دانش	

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که دانش برنامه‌درسی زاینده تفکرات معلمان از محتوای موجود است بدین معنا که شکل زنده محتوای درسی در فرایند تفکر معلمان تجلی می‌یابد. در واقع متن برنامه‌درسی بستری برای احیا دانش درسی از راه تجارب شخصی منعکس شده در تفکرات معلمان است. آنچه که شرایط را برای توسعه ماهیت اتوبیوگرافی برنامه‌درسی از بعد شناختی و نگرشی فراهم می‌سازد تمایل به کاربرد رویکردهای خاص در شناخت برنامه‌درسی و نحوه استفاده از این دانش به دست آمده برای مصارف علمی است، به طوری که واقعیات درسی نشان دهنده ماهیت و کیفیت فهم خود معلمان از برنامه‌ها باشد و روند پیاده‌سازی محتوا را مطابق با قابلیت‌های فردی آنها از دانش درسی ارائه کند. هم‌چنین رهبری و نظارت بر چگونگی توسعه دانش درسی در ساختار شناختی معلمان و کیفیت‌سنجی رشد آن بر مبنای معیارهای شخصی باشد که تعریف شده است، چرا که شناسایی نیازهای درسی و بهبود اهداف برآمده از آن مبتنی بر میزان فعالیت‌ها و تلاش‌های معلمان و استمرار آن است.

۵. خودتنظیمی فکری**جدول ۶. مفاهیم استخراج شده از درون‌مایه خود تنظیمی فکری**

مضامین پایه	مضامین درون‌مایه	مضامین سازمان‌دهنده
استانداردهای تفکر درباره دروس، محدوده‌سازی برای بررسی موضوعات درسی، تفکیک‌سازی موضوعات درسی، هماهنگ‌سازی محتواهای گوناگون درسی، تعیین ارزش علمی در بحث‌های درسی، تعیین رویکردهای فکری گوناگون در برنامه‌درسی	هنجارسازی درسی	خود تنظیمی فکری
روابط‌سازی بین مفاهیم درسی، ایجاد حس توسعه معنایی در برنامه‌درسی، الگوپردازی، استدلال‌آفرینی در برنامه‌درسی، توجیه عقلانی مفاهیم درسی، شناخت تبیین‌گرانه از موضوعات درسی	منطق‌آفرینی	

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که شکل‌گیری یک ساختار منظم فکری درباره محتوای برنامه‌درسی مستلزم تشریح و تبیین مفاهیم درسی در ارتباط با هم و تعیین نقش آنها در تأثیرگذاری بر توجیه معنادار گزاره‌های درسی است. می‌توان گفت که عامل اصلی در خود تنظیمی فکری معلمان در ارتباط با برنامه‌های درسی مشخص کرن محدوده تفکر درباره موضوعات و عوامل و مؤلفه‌های لازم برای تغذیه فکری

و پرداختن به روش‌های کسب دانش علمی در حوزه‌های مربوطه است. در این راستا با ترسیم شاخص‌هایی که زمینه تفکر را فراهم می‌سازند باید به ایجاد الگوهای تشریح معانی مفاهیم و ماهیت تبیین ایده‌های درسی در جهت توسعه کنش‌های منطقی پرداخت تا با استفاده از قدرت استدلال‌پذیری علمی تکیه‌گاه مناسبی برای چرایی و دلایل این نوع برداشت از برنامه‌های درسی ایجاد کرد.

ع. نوزایی درسی

جدول ۷. مفاهیم استخراج شده از درون‌مایه نوزایی درسی

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	درون‌مایه
اکتشاف، خلاقیت در محتوا، نتیجه‌زایی ذهنی، حس فضای درسی تازه، تلفیق دیدگاه‌های درسی، بازتعریف مفاهیم، غنی‌سازی محتوای موجود	شهودگرایی	نوزایی درسی
خبرگی در شناسایی معانی محتوای درسی، توجه به جنبه‌های مغفول برنامه‌درسی، واکاوی رویکردهای آموزشی دروس، شناخت ماهیت اجرای برنامه‌ها، بررسی اهداف درسی، بازبینی مستمر برنامه‌ها، ارزیابی ساختار برنامه‌ها	نقدگرایی	

بررسی یافته‌های این مؤلفه اصلی بیانگر این است که چارچوب برنامه‌درسی متناسب با نقشه ذهنی ترسیم می‌شود که معلم از آن برخوردار است. به عبارتی ایده کلیدی در طراحی نقشه‌ای که معلم مسئولیت آن را بر عهده دارد، نشأت گرفته از جهت‌گیری‌های ذهنی او در قبال فهم و درک محتوای درسی است تا واقعیت‌های درسی ذکر شده در متن را از زاویه جدیدی به نظارت بنشینند. می‌توان گفت که فرایند بروز یا ظهور برنامه‌درسی متناسب با سطح ادراک معلمان منوط به رویکرد ترکیب‌گونه ماهیت انتقادگرانه از محتوای درسی و ارائه دستورالعمل‌ها و اصول درسی از زاویه شناخت معلمان و کنشگری آنها در جهت کشف و خلق واقعیت‌های درسی تازه است. به عبارتی تمرکز بر حقایق پنهان متون درسی و مطرح کردن آنها به عنوان سرنخی برای ایجاد دسته‌بندی‌ها و موضع‌گیری‌های تازه در قبال محتوا زمینه را برای خلق تصورات جدید در ساختار محتوا و قرار گرفتن در موقعیت‌های پیش‌بینی نشده فراهم می‌سازد.

۷. مالکیت معنوی

جدول ۸. مفاهیم استخراج شده از درون‌مایه مالکیت معنوی

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	درون‌مایه
ایده‌سازی در موضوعات درسی، مدیریت درسی، پیشروی در ارائه نظرات، تخصص درسی، تفکر آفرینی، مباحثه‌سازی در موضوعات، حس تصمیم‌گیری در برنامه‌درسی، نظریه‌پردازی در برنامه‌درسی، انتخاب روش‌های تشریح محتوا، ارزشمندسازی فکری، آگاهی‌بخشی در برنامه‌درسی، ترسیم اولویت‌های درسی، توصیف فردی از علمیت محتوا، منبع اطلاعات درسی، معرفت آفرینی در اندیشه‌ها، قدرت‌پذیری در تحلیل برنامه‌درسی	رهبری فکری	مالکیت معنوی
	خودشناخت‌سازی	

یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که گستره برنامه‌درسی سند تدوین شده‌ای است که توسط معلمان طراحی شده است، به عبارتی معلمان یا معلم صاحب اصلی محتوایی است که آن را با ترکیب اندیشه و نگرش فردی خلق کرده است و سعی می‌کند وجه‌هایی از برنامه‌درسی را به نمایش بگذارد که نمایانگر هویت شخصی معلم در برنامه‌درسی است و جهت‌گیری علمی او را در قبال نوع پرداخت به برنامه‌درسی مشخص می‌کند. می‌توان گفت که برنامه‌درسی مستلزم هدایت فکری توسط معلم و پیشگامی در ارائه ایده‌هایی است که دیدگاه‌های او را بیان می‌کند. به بیان دیگر، ماهیت تفکر معلمان به شکل‌دهی قالب برنامه‌درسی و توسعه و کنترل آن می‌پردازد. به عبارتی برنامه‌درسی نیازمند رهبری در ایجاد تفکرات در برنامه‌درسی و ارائه مباحثات جدید در ازای برنامه‌هاست به طوری که نحوه تحقق‌پذیری اهداف آن مبتنی بر تجارب حاصل از اندیشه‌ورزی و تأمل در جریان یا روند فراگیری موضوعات است. همچنین، توجه به چگونگی تشریح مفاهیم و شکل‌دهی نگرش عالمانه به یادگیری دروس و ترسیم اهداف درسی، حس تعلق‌پذیری را برای معلمان فراهم می‌سازد و آنها را مسئول آگاهی‌بخشی از فرایند اندیشه‌های علمی در برنامه‌درسی می‌کند.

۸. همدلی شناختی

جدول ۹. مفاهیم استخراج شده از درون‌مایه همدلی شناختی

مضامین پایه	مضامین درون‌مایه
تمایلات فکری در برنامه‌درسی، تفکرخوانی در دروس، هدف‌شناسی برنامه‌ها، جریان‌شناسی در برنامه‌درسی، میزان انطباق‌دهی با اسناد بالادستی، روند توسعه مفاهیم درسی	سازمان‌دهنده
روند تکمیل‌پذیری آموخته‌های درسی، نقش یادگیری برنامه‌های درسی در توانمندسازی، بررسی هزینه-فایده دروس، اولویت در مفاهیم و موضوعات درسی، توسعه‌پذیری برنامه‌ها، نقش برنامه‌ها در تحولات آموزشی	همدلی شناختی

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان می‌دهد که معلمان به دنبال پذیرش حس شناختی محتوای درسی و نشان دادن آن در رفتار آموزشی هستند، بدین صورت که آنچه که در اجرای برنامه‌درسی مشاهده می‌شود واقعیتی است که معلمان از فحوای درونی آن استخراج کرده‌اند. می‌توان گفت آنچه که روند درک شناختی معلمان را از محتواهای گوناگون یا برنامه‌های درسی گوناگون امکان‌پذیر می‌سازد آگاهی از نگرش و جهان‌بینی دانش تولید شده در راستای تحقق اهدافی است که در عمل مورد مطالعه دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. به عبارتی محتوا در تلاش برای انتقال فرهنگ خاصی از دانش آموزشی است که معلم چارچوب فکری آن را شناسایی می‌کند. از طرفی توجه به جایگاه و موقعیتی است که برنامه‌درسی در آن قرار گرفته و در یک کنش متقابل فرایند اثربخشی آن را برجسته می‌سازد. به طور کلی این مؤلفه به دنبال شناسایی چارچوب شکل و زمینه در مفهوم برنامه‌درسی و مطالب برآمده از آن است تا همدلی نزدیک‌تری با واقعیت‌های درسی داشته باشد.

۹. عملکرد پژوهی

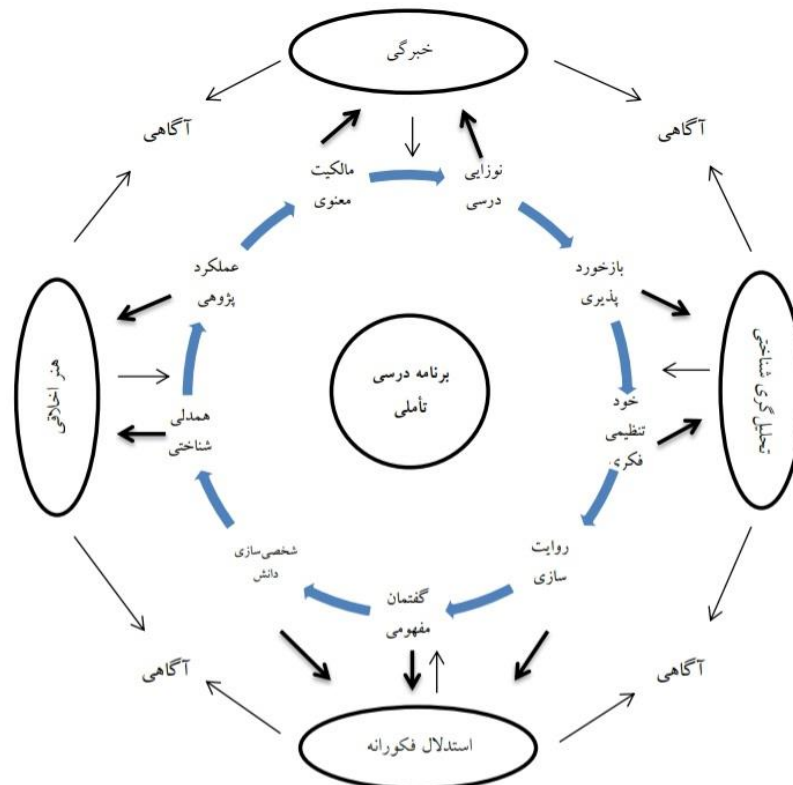
جدول ۱۰. مفاهیم استخراج شده از درون‌مایه عملکرد پژوهی

درون‌مایه	مضامین	کدهای باز
درون‌مایه	مضامین	کدهای باز
عملکرد پژوهی	مسئله‌شناسی	ابهامات موضوعات درسی، چالش‌های مفهومی، ایده‌های مورد نیاز به تشریح، درگیری ذهنی، وضعیت عدم تعادل شناختی، تلاش برای فهم موقعیت تنش‌زا
	سازمان‌دهنده	اصلاح مفهومی، تنش‌زایی مفهومی، فهم مطلوب، حس اطمینان از شناخت فردی، حل مسائل مفهومی، قدرت مفهوم‌پردازی
	راهبردی	راهبردگزینی

بررسی یافته‌های این مضمون اصلی نشان دهنده این است که معلمان به دنبال شناسایی کارکردهای آموزشی برنامه‌های درسی هستند، بدین معنا که پیامدها و نتایجی را که برنامه‌های درسی می‌تواند داشته باشد، مورد بررسی قرار داده و فعالیت‌های ادراکی خود را در راستای توسعه مفاهیم درسی مطابق با آنها هماهنگ می‌سازند. می‌توان گفت که این مؤلفه بیانگر کارکردی از برنامه‌های درسی است که بر مبنای چالش مفهومی ترسیم شده توسط معلم به دنبال شناسایی و تبیین مسائل موجود در برنامه‌درسی است، محتوایی که لازمه شکل‌گیری آن، همین چالش‌ها یا مسائل درسی است و معلم می‌کوشد راه حل یا راهبردی که می‌تواند مساله را نشان دهد، مطرح کند تا متناسب با حس فکری، دیدگاه خود را درباره تغییر وضع مفهومی موجود به نقل مطالب آموزشی و درسی بیان کند. بنابراین، آنچه نمود پیدا می‌کند فهم دقیق مفاهیم چالش‌زا و قابلیت برای بسط مفهومی آن به عنوان یک عملکرد مفهوم‌پردازانه در برنامه‌های درسی است.

نقش برنامه‌درسی تأملی در توسعه آگاهی معلمان

بررسی رابطه بین برنامه‌درسی تأملی با آگاهی معلمان نشان می‌دهد که پرداختن به محتوایی که شکل‌دهی ساختار آن مبتنی بر تجارب شخصی و تحلیل عمیق ماهیت آن است می‌تواند به توسعه و گسترش آن از راه کنش‌های ابتکاری بینجامد. به عبارتی برنامه‌درسی تأملی بستری است که آگاهی معلمان فرصت غنی‌سازی و بازاندیشی مستمر پیدا می‌کند تا با تکامل و تقویت باورها و احساسات شناختی آنها وجهه تازه‌تری از چگونه زیستن را در برنامه‌درسی به نمایش بگذارد. بنابراین، در بحث کنش متقابل بین برنامه‌درسی تأمل‌محور با مفهوم آگاهی معلمان ویلیام شوبرت مواردی مانند داشتن مباحثات فکورانه با معلمان، تجزیه و تحلیل فرایند دانستن، ایده تدریس به عنوان هنر اخلاقی و معلمان به عنوان خبرگان را به عنوان مبانی مطالعه در خصوص آگاهی معلمان مد نظر قرار می‌دهد (Fathi Vajargah, 2021) که می‌تواند در راستای ارتقا فعالیت‌های تأملی معلمان از یک طرف و افزایش آگاهی‌های آنها از طرف دیگر مورد بررسی قرار گیرد. در حقیقت این روند رو به رشد تأمل و آگاهی در بستر برنامه‌درسی منوط به رابطه بین مؤلفه‌های برنامه‌درسی تأملی و شاخص‌های مطرح شده در آگاهی معلمان است.



شکل ۱. رابطه بین برنامه درسی تأملی و آگاهی معلمان

تحلیل روابط بین مؤلفه‌های برنامه‌دستی تأملی با آگاهی معلمان در شکل ۱ نشانگر این است که در گام اول توسعه مستمر شاخص‌های نه گانه برنامه‌دستی تأملی و استفاده از آن توسط معلمان در موقعیت‌های گوناگون درسی که در آن فرصت تفکر عمیق برای آنها فراهم می‌شود منجر به بهبود عوامل چهارگانه آگاهی معلمان و تأثیر متقابل آنها بر بازپروری مؤلفه‌های برنامه‌دستی تأملی می‌شود. بنابراین، آنچه که قابل مشاهده است وجود یک تعامل دو طرفه در جهت اعتلای تأمل و آگاهی نسبت به برنامه‌دستی است که می‌تواند کیفیت برنامه‌ها را به دلیل چرخه جذب و انطباق شناختی در ذهن معلمان تکامل بخشد، بدین صورت که معلمان در مواجهه دوباره با محتوای درسی سطح پردازش بالاتری در ارائه فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری برای مخاطبان خود دارند. به عبارتی نظم بخشی به فرایند تفکر درباره برنامه‌دستی و ارزیابی مداوم کیفیت و سطح اندیشه‌ورزی در جهت فراهم ساختن موقعیت شناختی تحلیل‌گرانه در حوزه‌های درسی عمل می‌کند و منجر به توجه و تمرکز کافی نسبت به روند اجرای برنامه‌ها و اطمینان از چگونگی میزان تأمل درباره فعالیت‌های معلمی می‌شود. از طرفی فراهم کردن بستر و عوامل پرداختن به تفکر از راه رشد توانمندی‌های ذهنی معلمان و قدرت انتخاب در تولید مفاهیم و ایده‌های شناختی شرایط را برای قدرت استدلال‌گری فکورانه فراهم می‌کند، به طوری که قدرت شناسایی محرک‌های تأثیرگذار در روند اجرای برنامه‌های درسی و نحوه پرداختن به آن مشخص می‌شود و

باعث خلق و تولید تفکراتی درباره برنامه‌ها و چرایی و چگونگی مدیریت آن با رفع موانع و مسائل آموزشی و بازآفرینی و نگاه‌داشت فرصت‌های اصیل درسی می‌شود. هم‌چنین شرایط برای شناخت واقعی و مستمر اقدامات آموزشی و درسی سطح هشیاری و حساسیت را برای ارائه راه‌حل‌های منطقی در جهت تداوم عملکرد متعهدانه آماده می‌سازد. در نتیجه در راستای ارتباط متقابل بین مؤلفه‌های گوناگون و تاثیرپذیری آن بر فرایند درونی تأمل‌ورزی در برنامه‌درسی و پیامدهای حاصل از آن در بهبود روند آگاهی معلمان آنچه که مورد تاکید قرار می‌گیرد این است که دانش برنامه‌درسی توسط معلمان ساخته و پرداخته می‌شود. بدین معنا که معلم با استفاده از تأمل در برنامه‌درسی و تجهیز شدن به آگاهی‌های حاصل از آن تمایل به رویکرد حل مساله و ارائه راه‌حل‌های نوآورانه می‌پردازد، راه‌حل‌هایی که ماهیت ابتکاری یا هیوریستیک دارد و هویت پژوهشگرانه معلمان را رشد داده و استفاده از این نوع ماهیت معلمی را ابزاری برای بازتولید اندیشه‌های درسی در بافت کلاسی تلقی می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

فراهم کردن محتوایی که بتواند هم راستا با نظرات و باورهای شناختی معلمان در عمل پیامدهای مطلوبی به دنبال داشته باشد مستلزم واگذاری چارچوب مفهومی برنامه‌درسی به آنهاست تا روند اجرای برنامه‌ها و ایجاد معرفت علمی مسیر تازه‌ای را طی کند. در واقع ارزش‌گذاری نسبت به هویت جدیدی از برنامه‌درسی که در آن تجربیات شناختی معلمان ترسیم کننده ساختار علمی آن باشد نیازمند تأمل و تفکر عمیق معلمان به صورت فردی و مطابق با زیست آموزشی آنها در راستای شکل‌گیری ماهیت خود نگرانه است. در این پژوهش نیز پژوهشگر به دنبال شناسایی مؤلفه‌های برنامه‌درسی تأملی است تا نقش آنها را در توسعه آگاهی معلمان تشریح کند. این شاخص‌ها عبارتند از:

(۱) روایت‌نگاری: شناسایی معانی شخصی در برنامه‌درسی و برجسته ساختن آن در راستای محوریت ایده‌های به دست آمده از تجارب شناختی که از محتوای دروس نشأت گرفته است به عنوان شاخص تشخیص و تبیین گزاره‌های درسی و نقل آن از دیدگاه فردی تلقی می‌شود تا معلمان واکنش برنامه‌ریزی‌شده‌ای نسبت به موضوعات گوناگون درسی داشته باشند. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش (Kremzer, 2023) بر نقش توصیف و روایت تأملی معلمان در شکل‌گیری آگاهی معلمان از ماهیت بینش و ادراک برنامه‌درسی برای کیفیت‌بخشی معنای آن و مطالعه (O'Keeffe & Paige, 2020) بر ژورنال‌نویسی تأملی به عنوان یک بستر روایت‌نگارانه با تفکر عمیق که منجر به توسعه ایده‌های خلاقانه و نوآور در برنامه‌درسی می‌شود، تأکید دارد. می‌توان گفت که در راستای توسعه مهارت روایت‌گونه از برنامه‌درسی باید از شکل‌دهی ایده یا ذهنیت تصویری محتوا در راستای فهم ساختاری آن استفاده کرد. به عبارتی با ترسیم شرایط حاکم بر برنامه‌درسی به توصیف ویژگی‌ها و کارکردهای شناختی آن در جهت تبیین موضوعات گوناگون درسی پرداخت بدین صورت که کیفیت کنش متقابل مفاهیم درسی برای ارزیابی و برآورد ماحصل برآمده از محتوا مشخص باشد. بنابراین، آنچه که نشان‌دهنده واقعیت محتواست مبتنی بر سازه‌های ذهنی شکل‌گرفته‌ای است که همیشه مورد بررسی و مطالعه قرار می‌گیرد.

۲) بازخوردپذیری: آگاهی از پیامد کنش‌های شناختی و تلاش برای بهبود و اصلاح رویه‌های موجود در فرایند تأمل نیازمند ساختار ارزشیابی مبتنی بر استانداردهای تعریف شده است به طوری که سطح پردازش و معنایابی داده‌ها ارتقا یابد. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش (Choy, Yim & Tan, 2017) بیانگر این است که فعالیت‌های تأملی معلمان در برنامه‌درسی مستلزم خود ارزیابی و آگاهی آموزشی آنها و تفکرپذیری در سطوح بالای حرفه‌ای در جهت انتخاب راهبردهای بازخوردپذیرانه است. همچنین نتایج پژوهش (Chan, Wong & Luo, 2021) بیانگر این است که فعالیت‌های ارزیابی معلمان در توسعه ادراک تأملی معلمان و شکل‌دهی چگونگی پیاده‌سازی برنامه‌های درسی نقش موثری دارد. آنچه که می‌تواند به بهبود محتوای تأملی در چارچوب برنامه‌درسی منجر شود کاربرد سیستم انطباق فکری در افزایش سطح ادراکات معلمان و حذف عوامل مداخله‌گر در درون نظام عقلانی آنهاست. به عبارتی معلمان با مواجهه‌سازی اندیشه‌های گوناگون فکری و تفکیک میزان اثربخشی آنها در توسعه ساختار عقلانی خود به ایجاد ارتباط سلسله مراتبی از مفاهیم، درجه ارتباط‌پذیری و نقش آنها در فرایند تأملی می‌پردازند. بنابراین، کیفیت بازخوردپذیری افکار و اندیشه‌های معلمان در حوزه برنامه‌های درسی به عینیت‌بخشی داده‌های ذهنی منجر می‌شود به طوری که شفافیت در تشریح تفکرات درسی مورد توجه قرار گرفته و باعث اعتبار ایده‌های تحلیل شده در حوزه برنامه‌درسی می‌شود.

۳) گفتمان مفهومی: ایجاد فضای ذهنی که در آن مفهوم‌پردازی در رابطه با سوژه‌های درسی اولویت داشته باشد کارکرد معلمان را به سمت گسترش مباحثات فکری و درگیری مداوم بین مفاهیم دروس ترغیب می‌کند. به عبارتی بسط حوزه‌های موضوعی و مطرح کردن تفکرات جدید از کاربرد اصطلاحات درسی، فرصت سازگاری انعطاف‌پذیرتری از بحث‌های انتزاعی فراهم می‌کند. نتایج پژوهش (Boldrini & Cattaneo, 2014) بیانگر رابطه معنادار نوشتن تأملی با بازآفرینی مفاهیم در محتوای برنامه‌های درسی است و کیفیت بخشی در فرایند مفهوم‌پردازی یکی از ارکان تأمل‌پذیری در برنامه‌ها تلقی می‌شود. باید گفت که در راستای ایجاد گفتمان مفهومی و شکل‌دهی مفاهیم درسی از رویکرد استعاره‌ای در توضیح و تشریح مفاهیم درسی استفاده کرد. به عبارتی برای شبیه‌سازی مفاهیم انتزاعی شکل گرفته در ذهن، جنبه عینی آنها را از راه واقعیت‌های ملموس خلق کرد، به صورتی که فهم مفاهیم انتزاعی با ارجاع ذهنی معلمان به آنچه که برای آنها قابل درک بوده، صورت گیرد. از طرفی فرصت ارتباط‌دهی مفاهیم عینی‌سازی شده با شبکه مفهومی گسترده در حوزه موضوعی فراهم شود تا ایده‌های ذهنی بتوانند نقش تایید کننده و معناسازی در حوزه دانش محتوای علمی داشته باشند.

۴) شخصی‌سازی دانش: توسعه قابلیت‌های فردی در مواجهه با برنامه‌های درسی و مدیریت علمی آن منجر به بروز دانشی می‌شود که استانداردها و دیدگاه‌های خاص خود را دارد. به عبارتی اهمیت دانش وابسته به قدرت فردی معلمان در بازتعریف ماهیت علمی برنامه‌ها و عمل‌پذیری متناسب با آن چیزی است که خود معلمان آن را پذیرفته‌اند. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش (Chan, Wong & Luo, 2021) نشان می‌دهد که دانش شخصی معلمان در برنامه‌درسی بستری برای فعالیت‌های تأملی آنها در آموزش است. باید گفت که در جهت فردی ساختن دانش برنامه‌درسی تأملی باید از راهبرد خود دانش‌پروری استفاده کرد. در واقع با شناخت از ابعاد دانش معلمی به توسعه ماهیتی از دانش درسی پرداخت که جنبه شخصی آن نشان دهنده باور و زاویه دید معلم از محتوای درسی باشد و افعال آموزشی القا کننده شکل جدیدی از کاربرد محتوا در یادگیری دانش‌آموزان و شکل‌گیری برنامه‌درسی موقعیتی مبتنی بر قابلیت‌های معلمی باشد. در نتیجه صلاحیت‌های

فردی معلمان بستری برای رشد این نوع برنامه‌درسی و اولویت‌دهی جایگاه آن در نظام آموزشی محسوب می‌شود.

۵) خودتنظیمی فکری: قدرت مانورپذیری فکری معلمان وابسته به توسعه سازماندهی شده محتوای درسی و بررسی سلسله‌وار آنها در ارتباط با یکدیگر است تا فهم یکپارچه‌ای از مفاهیم درسی به دست آید که می‌تواند ماهیت جدیدی داشته باشد. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش (Pazhoman & Sarkhosh, 2019) نشان می‌دهد که کیفیت مطلوب فعالیت‌های تأملی در برنامه‌درسی ناشی از کنش‌های عقلانی خودتنظیم‌گرانه معلمان است که می‌تواند تعیین‌کننده جهت‌گیری درست در پیاده‌سازی برنامه‌های آموزشی و درسی باشد. می‌توان گفت که در راستای ارتقا کنش‌های فکری در برنامه‌درسی باید از راهبرد طرحواره‌سازی استفاده کرد. بدین معنا که با ترسیم نقشه‌های مفهومی و ذهنی در جهت ارتباط بین مفاهیم درسی، هماهنگی مطلوبی برای پرداخت ذهنی ایجاد کرد. در واقع ایجاد معیارهایی در بطن این نقشه‌ها به القای ایده‌های منظم شده در راستای تحلیل معانی عبارات درسی پرداخت، بدین صورت که ساختارهای معرفتی مستقلی با توجه به هویت شناختی معلمان خلق کرد تا نسبت به سوژه‌های درسی رفتار مشخصی را تعریف کرد. به طور کلی تعیین الگوی فکری مستقل در برنامه‌درسی و تعهد نسبت به اجرای ایده‌های آن شرایط لازم را برای نظم‌بخشی به روند تفکر و تأمل فراهم می‌کند.

۶) نوزایی درسی: قدرت خلاقانه در بسط مفاهیم و توجه به ابعاد مغفول در گستره معنایی برنامه‌درسی مستلزم ایجاد حس نوآورانه یا غیر معمول در راستای ایده‌های شخصی است تا برداشت متفاوتی از راه تأمل و تفکر عمیق در محتوا به دست آید. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش (Ozudogru, 2021) بیانگر این است که تأمل و تفکر در راستای غنی‌سازی برنامه‌درسی ضمن توسعه دانش درسی شرایط را برای توسعه تفکر انتقادی در چگونگی اجرای برنامه‌های درسی فراهم می‌کند. یافته‌های پژوهش (O'Keeffe & Paige, 2020) نیز نشان دهنده رابطه بین ژورنال تأملی و ایده‌سازی در جهت توسعه اندیشه‌های نوآورانه در برنامه‌های درسی است. می‌توان گفت که در راستای توسعه فعالیت‌های نوآورانه درسی باید از رویکرد مساله‌مداری در بررسی و تحلیل مفاهیم درسی استفاده کرد، بدین صورت که فرصت تبیین و توجیه مسائل درسی را به صورت فردی فراهم کرد تا قدرت شناسایی عناصر و پدیده‌های جدیدی که از کشف ارتباط بین مفاهیم به دست می‌آید، مشخص شود. بنابراین، نگرش نقادانه به شرایط حاکم بر برنامه‌های درسی و استخراج عواملی که می‌تواند معانی جدیدی داشته باشد روند اجرای برنامه‌ها در کلاس درس را تحت تأثیر قرار می‌دهد و باعث می‌شود ذهنیت اصیل و بدیعی در فرایند تفکر و پرداختن به ملزومات آن صورت گیرد. در نتیجه ارتقا خلاقیت در برنامه‌ها معلمان را در موقعیت پیش‌بینی نشده‌ای از تصورات درسی قرار می‌دهد و حساسیت و هشیاری ذهنی آنها را نسبت به فهم درست واقعیات بر می‌انگیزد.

۷) مالکیت معنوی: جذب اندیشه‌های درسی در راستای بازآفرینی شخصی معلمان برای جهت‌دهی جریانات آموزشی و مشخص کردن چرایی و چگونگی مفاهیم مورد بحث در کلاس‌های درسی نقش معلمان را در محور تغییرات و تحولات قرار می‌دهد، به طوری که معلمان مسئولیت پیشبرد اهداف درسی و ارزیابی چگونگی تحقق آن را بر اساس معیارهای فردی بر عهده می‌گیرند. همسو با این یافته‌ها، نتایج پژوهش (Ozudogru, 2021) بیانگر این است که مدیریت معلمان در تولید دانش برنامه‌درسی نیازمند قدرت تأملی آنها در مواجهه با

موقعیت‌های آموزشی و پذیرش آن به عنوان دارایی فکری است. می‌توان گفت که در راستای توسعه مالکیت معنوی در برنامه‌دستی باید راهبرد خود تحقیقی آموزشی را دنبال کرد. به عبارتی بسط دیدگاه‌های نظری در برنامه‌های درسی بر مبنای ذهنیت پیشروی است که در مواجهه با پدیده‌های درسی ظهور پیدا می‌کند. در این راستا آنچه که اهمیت دارد هدایت شناختی برنامه‌ها از راه دغدغه‌های شخصی در آموزش و ایده‌پردازی برای تحت تأثیر قرار دادن عوامل بیرونی است. بنابراین، جهت‌بخشی برنامه‌ها و مشخص کردن مسیر فهم مفاهیم درسی منوط به آن چیزی است که خود معلم مدعی تبیین آن است.

۸) همدلی شناختی: شناخت مبتنی بر واقعیات درسی و حذف عوامل مداخله‌کننده در فهم معانی درسی شرایط را برای دستیابی به فحوای مفاهیم درسی فراهم می‌آورد، به طوری که یکپارچگی یا وحدت نظر در چگونگی کاربرد یا استفاده از معانی در برنامه‌های درسی گوناگون به وجود می‌آید. همسو با این یافته‌ها، نتایج مطالعه (Kremzer, 2023) موید این نکته است که حس شناختی و همزادپنداری با محتوای درسی مستلزم تفکر و تأمل مستمر و قرار دادن فردیت خود در فضای درسی و روایت محرک‌های شناختی آن است. در راستای حس شناختی عمیق نسبت به محتوای درسی باید از رویکرد خود جانشینی شناختی در توسعه تفکرات تأملانه استفاده کرد بدین صورت که چارچوب شناختی در برنامه‌های درسی با جایگزین کردن تجارب شناختی خود در فهم و معانی‌سازی محتوا مورد استفاده قرار گیرد. جانشین‌سازی تجارب شناختی فردی به عنوان ابزاری برای کشف و فهم واقعیات معرفتی و بسط آموزه‌های درسی تلقی می‌شود. در واقع تصور فضای فکری که در آن تجارب عینی برنامه‌های درسی و تجارب ذهنی معلمان با یکدیگر تلفیق شود و امکان تشخیص مستنددار(مبتنی بر شواهد) پدیده‌های درسی به وجود آید. در نتیجه حس نزدیکی و قرابت معنایی در توصیف و تشریح برنامه‌های درسی می‌تواند به واقعیت موجود در برنامه‌ها شبیه باشد.

۹) عملکرد پژوهی: ترویج راهکارهای مفهومی در اجرای برنامه‌های درسی منوط به نوع یا ماهیت فکری معلمان است تا با توجهات ذهنی و درگیری عمیق در آن پیامد یا محصول این روند تأمل‌گرایانه در برنامه‌ها را بروز دهند. همسو با این یافته‌ها، نتایج مطالعه (Shahbahrami, 2022) نشان می‌دهد که داشتن ذهنیت حل مساله در برنامه‌دستی هم‌راستا با تفکر تأملی و شکل‌دهی آن است که منجر به ارائه راهکارهای آموزشی و رفع چالش‌ها می‌شود. در واقع توجه به رویکرد موقعیت‌شناسی شناختی در محتوای درسی و تحلیل واکنش‌پذیری مفاهیم آن در راستای ترکیب ایده‌های درسی و ارائه راه‌حلهایی برای گسترش دانش درسی، معلمان با استخراج عناصر ذهنی یا انتزاعی اصول درسی و کاربرد آن در عمل درسی نسبت به تغییر فضای حاکم بر برنامه‌های درسی و بهبود رویه‌های آموزشی و یادگیری کمک می‌کنند.

به طور کلی می‌توان گفت که برنامه‌دستی تأمل‌محور واقعیت شناختی است که نقش معلم در آن توصیف و تبیین آگاهانه مفاهیم درسی از دیدگاه فردی است به طوری که فرایند اجرای و یادگیری آن به فراگیران متأثر از دیدگاه‌ها و باورهای ذهنی خود معلمان است. بنابراین، این نوع برنامه‌دستی در کلاس‌های درس منجر به تولید آن نوع فرهنگ شناختی از برنامه‌دستی می‌شود که ضرورتاً چارچوب‌های عقلانی معلمان را در مواجهه با مسائل درسی نمایان می‌سازد. بنابراین، دانش یادگرفته شده از برنامه‌دستی تأمل‌محور نشان دهنده سطح و عمق پردازش داده‌های درسی معلمان از محتوا و کیفیت‌بخشی به آن هم‌راستا با هویت معلمی است که تجارب

زیست شده آنها را در زندگی حرفه‌ای که همراه با فرایند آگاهی آشکار ساخته و رویکرد خودآموزی در برنامه‌های درسی را از راه قدرت عقلانیت معلمان مطرح می‌کند.

پیشنهاد‌های کاربردی

- فعالیت‌های روایت‌نگاری در محتوای برنامه‌درسی در اولویت دوره‌های بازآفرینی معلمان قرار گیرد. - نقش معلم به عنوان یکی از ارکان آموزشی در نظام ارزشیابی از برنامه‌های درسی باز تعریف شود. - مفهوم‌پردازی از محتوای درسی بستری برای ارتقای کارکردهای درسی معلمان تلقی شود. - دانش شخصی معلمان در طراحی برنامه‌های درسی مورد توجه قرار گیرد. - رویکرد معلم تأملی در افزایش آگاهی از روند اجرای برنامه‌های درسی مدارس مورد تأکید قرار گیرد. - برنامه‌های آموزشی برای توسعه خلاقیت فکری معلمان در برنامه‌های درسی تدارک دیده شود. - نقش هویت فکری معلمان در تصمیم‌گیری‌های برنامه‌درسی ارزشمند تلقی شود. - مهارت‌های حل مساله معلمان در برنامه‌های درسی توسعه داده شود.

محدودیت‌های پژوهش

آنچه در مطالعه حاضر به عنوان محدودیت‌های پژوهشی وجود دارد شامل ابعاد و جنبه‌های گوناگونی از چگونگی اجرای آن است. در وهله اول مطابق با موضوع پژوهش شناسایی معلمانی که تجربه و دانش مناسبی در ارائه اطلاعات مربوطه داشته و نسبت به نقش‌شان از فرایندهای تأملی عمیق‌تری برخوردار باشند، چالش‌برانگیز است. جمع‌آوری و سازماندهی داده‌های پژوهشی در این مطالعه به دلیل طولانی بودن فرایند توجیه آموزشی معلمان نسبت به اجرای فعالیت‌های تأملی در برنامه‌درسی وقت‌گیر و زمان‌بر است. شکل‌گیری تعامل مستمر با مصاحبه‌شوندگان در موقعیت‌های آموزشی و با روحیات پژوهشی گوناگون نیازمند تخصص و تجربه کافی است. هم‌چنین فعالیت‌های پژوهشی کم‌تری در زمینه موضوع مورد مطالعه و به خصوص برنامه‌درسی تأملی انجام گرفته است.

منابع

- Ahanchian, N., & Shabani Varaki, B. (2012). Heuristic in higher education curriculum o: a relation of heuristics and traditionalist, conceptual empiricists and re-conceptualist orientations. *Journal of Higher Education Curriculum*, 3(5), 113-138. [Persian]
- 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.
- Ali, S., & Shafeeq, N. Y. (2021). Professional development of teachers at higher education level - issues and challenges. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 10(7), 67-72. <https://doi:ijmer.in.doi./2021/10.07.186>.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>.
- Boldrini, E., & Cattaneo, A. (2014). Scaffolding Collaborative Reflective Writing in a VET Curriculum. *Vocations and Learning*, 7(2), 145-165.

- Buchanan, R., & Mooney, E. (2023). Unpacking Moments of Success in Teacher Education: Discovery of Nuance through Collaborative Self-Study. *Studying Teacher Education*, 19(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/17425964.2022.2095509>.
- Chan, C. K. Y., Wong, H. Y. H., & Luo, J. (2021). An Exploratory Study on Assessing Reflective Writing from Teachers' Perspectives. *Higher Education Research and Development*, 40(4), 706-720. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1773769>.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Connelly, A. S., Shaik, N., & Mosito, C. (2020). Grade R teachers' understanding of reflective practice. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 1-10. . <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.842>.
- Choy, S. C., Yim, J. S. C., & Tan, P. L. (2017). Reflective thinking among preservice teachers: A Malaysian perspective. *Issues in Educational Research*, 27(2), 234-251.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Diasi, K. S., & Kuswando, P. (2020). Thriving through Reflecting: Current Perspective on Teacher Professional Development Research in Asia Context. *Journal of English Teaching*, 6(3), 220-231. . <https://doi.org/10.33541/jet.v6i3.1981>.
- Etomes, S. E., & Nsem, M. C. (2023). Strategies for Improving Teachers' Professional Development in Higher Education Institutions in the Southwest Region of Cameroon. *Educational Considerations*, 49(2), 1-16. . <https://doi.org/10.4148/0146-9282.2366>.
- Farrell, T. S. C. (2015). The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contribution. *Language Teaching Research*, 20(1), 1-25. . <https://doi.org/10.1177/1362168815617335>.
- Fathi Vajargah, K.(2021). *Curriculum Identities: An Introduction to contemporary theories of curriculum professors*. Tehran: Ayizh. First Edition. first volume. [Persian]
- Gencel, I. E., & Saracaloglu, A. S. (2018). The Effect of Layered Curriculum on Reflective Thinking and on Self-Directed Learning Readiness of Prospective Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 8-20. . <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.129.2>.
- Gheith, E., & Aljaberi, N. (2018). Reflective Teaching Practices in Teachers and Their Attitudes toward Professional Self-Development. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 160-179. . <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.146.11>.
- Gilliland, B., Tanaka, J., Schwartz, B. F., & Diez-Ortega, M.(2020). Multiple Dimensions of Teacher Development on an International Practicum. *TESL-EJ*, 23(4), 1-16.
- Gudeta, D., & Kyriakides, L. (2022). Professional development through reflective practice: The case of Addis Ababa secondary school EFL in-service teachers. *Cogent Education*, 9(1), 1-26. . <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2030076>.
- Hakrob, A. N., & Priya, M. (2022). Coaching and mentoring in higher education institutions: A case study in Oman. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(3), 1-24. . <https://doi.org/10.1108/IJMCE-05-2019-0060>.
- Killen, R. (2015). *Teaching strategies for quality teaching and learning*. 2nd edn. Juta, Cape Town.
- Koopman, O., & Koopman, K. J. (2023). *Decolonizing the South African University: Towards Curriculum as Self Authentication*. Curriculum Studies Worldwide. Palgrave Macmillan.

- Korzhuev, A. V., Ryazanova, E. L., Ikrennikova, Y. B., Sadyikova, A. R., & Shurupova, R. V. (2020). Methodological reflection as a component of the activity of the undergraduate and the competitor of the academic degree in pedagogy. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*, 12(2), 221-231. . [https://doi: 10.5373/JARDCS/V12SP2/SP20201064](https://doi.org/10.5373/JARDCS/V12SP2/SP20201064).
- Kremzer, V. (2023). Academic Reflective Writing or Anecdotal Storytelling: A Study on Pre-Service EFL Teaching Portfolios. *European Journal of Teacher Education*, 46(4), 580-604. . [https://doi:10.1080/02619768.2021.1961735](https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1961735).
- Lazard, L., McAvoy, J. (2020). Doing reflexivity in psychological research: What's the point? What's the practice? *Qualitative Research in Psychology*, 17(2), 159-177. . [https://doi:10.1080/14780887.2017.1400144](https://doi.org/10.1080/14780887.2017.1400144).
- 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.
- Morris, J., Couture, J., & Phelan, A. M. (2023). Riding Fences: Anticipatory Governance, Curriculum Policy, and Teacher Subjectivity. *Canadian Journal of Education*, 46(3), 517-544. . <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5833>.
- Mukeredzi, T. G. (2019). Curriculum Framework Development as Space for Lecturer Professional Learning: A Teacher. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(2), 267-289. [https://doi:10.1177/1477971419852745](https://doi.org/10.1177/1477971419852745).
- Munson, L. (2023). Lessons from the Field on Comprehensive Curriculum Planning. *Educational Leadership*, 80(5), 28-33.
- Natow, R. S. (2020). Policy Actors' Perceptions of Qualitative Research in Policymaking: The Case of Higher Education Rulemaking in the United States. *A Journal of Research, Debate and Practice*, 18(1), 109-126. [doi:10.1332/174426420X16047229138089](https://doi.org/10.1332/174426420X16047229138089).
- O'Keefe, L., & Paige, K. (2020). Reflections on Journaling: An Initiative to Support Pre-Service Mathematics and Science Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(4), 76-95. . <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n4.6>.
- Oteng, B., Mensah, R. O., Adiza Babah, P., & Swanzy-Impraim, E. (2023). Social Studies and History Curriculum Assessment in Colleges of Education in Ghana: Reflective Practices of Teacher Educators. *Cogent Education*, 10(1), 1-22. . <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2175515>.
- Ozudogru, M. (2021). Reflective Thinking and Teaching Practices: A Study on Pre-Service Teachers' Perceptions and Improvement of Reflection in the Curriculum Development Course. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 2195-2214. <http://org/licenses/by-nc-nd/4>.
- Pazhoman, H., & Sarkhosh, M. (2019). The Relationship between Iranian English High School Teachers' Reflective Practices, Their Self-Regulation and Teaching Experience. *International Journal of Instruction*, 12(1), 995-1010. . <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12164a>.
- Mathew, P., Mathew, P., Prince, M., & Peechattu, J. (2017). Reflective Practice: A Means to Teacher Development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3 (1), 126-130.
- Robinson, M., & Rousseau, N. (2018). Disparate understandings of the nature, purpose and practices of reflection in teacher education. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1), 1-9. . <https://doi.org/10.4102/sajce.v8i1.599>.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. California: Jossey-Bass, Inc.

- Schubert, W. (2003). The curriculum-curriculum: Experiences in teaching curriculum. *Curriculum & Teaching Dialogue*, 5(1), 9–21.
- Schubert, W., & Ayers, W. (1992). *Teacher lore: Learning from our own experience*. Longman Publishing Group.
- Schubert, W. H. (1991). *Teacher lore: A basis for understanding praxis*. In C. Witherell & N. Noddings (Eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press.
- Shahbahrani, N. (2022). Predicting the Conceptual Model of the Curriculum based on Reflective Thinking: The Case of Educational Sciences Bachelor's Curriculum. *Journal of Curriculum Development and Educational Planning Research*, 12(2), 227-242. [Persian]. doi.org/10.1001.1.22517758.2022.12.17.1.2.
- Shahbahrani, N., Seif Naraghi, M., & Naderi, E. (2015). Identify curriculum reflective from perspective Specialists and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 6(2), 1-13. [Persian]
- Tashiro, j., shimpuku, Y., Naruse, K., & Matsutani, M. (2012). Concept analysis of reflection in nursing professional development. *Japan journal of nursing Scieece*, 10(2), 170-179. . <https://doi.org/10.1111/j.1742-7924.2012.00222>.
- Utami, P. P., & Vioreza, N. (2021). Teacher work productivity in senior high school. *International Journal of Instruction*, 14(1), 599-614. doi.org/10.29333/iji.2021.14136a.
- Van As, A. J. & Excell, L. (2018). Strengthening early childhood teacher education towards a play-based pedagogical approach through a music intervention programme. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1), 1-10. . <https://doi.org/10.4102/sajce.v8i1.525>.

Extended Abstract

Reflection-Oriented Curriculum: A Discourse for Developing the Concept of 'Teacher Awareness' within the Framework of Narrative Inquiry

Reza Masouminejad^{1*}

Introduction: Teachers are considered the main axis of achieving educational goals in the classroom, and their efficiency determines the effectiveness of the educational system. In this regard, reflective thinking and self-directed action of teachers in dealing with educational issues provide the conditions for preparing curricula according to the needs of the learners. Teachers with reflective thinking are always reviewing and improving teaching methods and trying to make personal knowledge feasible in order to apply it within the curricula. Through reflective questions as a vital tool for professional reflection and learning, they emphasize systematic critical reflection and, as a result, professional learning and growth. Teachers' reflective activities in the curriculum provide greater freedom for teachers to make decisions at all levels, including curriculum changes, selection of teaching materials, and classroom methods. In fact, promoting a culture of thinking is the goal of reflective curriculum and is an appropriate strategy for shaping curriculum resources and implementing them through deeper and reflective interaction that leads to coherent curricula with teacher support. Reflective activity helps teachers organize and manage the curriculum and provides a platform for scaffolding curriculum content and improving the quality of students' learning and addressing their curriculum challenges. Lived experiences and acquired awareness contain curriculum knowledge. Through exploring these experiences, the curriculum researcher can achieve curriculum knowledge and transform curriculum practice into a reflective action.

Research questions: Research on the concept of reflection and its potential role in modifying and improving teachers' classroom activities and curriculum implementation quality was proposed to map the quality of teachers' reflective actions for continuous review and processing of programs, determining mental patterns of activity for implementation in practice, identifying and extracting educational elements and their relationship in line with the operational system

¹ Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

*. Corresponding Author: r.masouminejad@cfu.ac.ir

within the framework of educational programs, and the necessary criteria in the process of teachers' awareness with the nature of the components of the reflection-based curriculum were identified and explained. Therefore, the present study seeks to answer the question of what components do teachers' activities in a curriculum with a reflective nature have and how do they affect the process of forming teachers' awareness? So that educational actions lead to improving the quality of the content presented in the classroom.

Methods: In this study, the conventional content analysis method with thematic analysis technique was considered for the concept of reflective curriculum. The participants were elementary and secondary school teachers, 15 of whom were interviewed semi-structured through purposive sampling of the index type. The interview process with teachers was individual. Their personal views were described regarding the importance of reflection in modifying and improving classroom activities and curriculum implementation quality. This was done to determine the indicators of reflective curriculum that are effective in the content structure of the programs. The process of designing interview questions was the argumentative nature of the whole excerpt, in that first general questions about the research topic were raised and then more detailed and precise questions were asked from the participants in accordance with the interview process. In the data analysis stage, using the theme network, the role of teachers' reflective activities in the formation of reflective curriculum and the quality of network interactions between these components in order to understand meaningful ideas were determined. To validate qualitative data, techniques such as researcher self-review and peer review were used, to ensure transferability, rich data descriptions and cross-case analyses, and to ensure the reliability of findings, continuous comparison was used.

Results: The results of this study show that by identifying and extracting 125 basic themes and 20 organizing themes, 9 overarching themes were obtained, including narrative creation, feedback, conceptual discourse, personalization of knowledge, intellectual self-regulation, curriculum innovation, intellectual property, cognitive empathy, and performance research. These elaborate on and explain the nature and dimensions of reflective curriculum. Reflective curriculum is a context in which teachers' awareness finds the opportunity to enrich and continuously rethink in order to display a newer face of how to live in the curriculum by evolving and strengthening their cognitive beliefs and feelings. Therefore, a two-way interaction exists, aimed at enhancing reflection and curriculum awareness. This interaction can improve program quality through a cycle of cognitive absorption and adaptation in teachers' minds. As a result, teachers, when faced with the curriculum content again, have a higher level of processing in providing activities and learning opportunities for their audiences.

Discussion: Valuing a new identity for the curriculum in which teachers' cognitive experiences shape its scientific structure requires deep reflection and thinking by teachers individually and in accordance with their educational ecosystems through various components that lead to the formation of a reflective

nature of the curriculum and enhance the level of teachers' awareness. These features include:

Identifying personal meanings in the curriculum and highlighting them in line with the centrality of ideas derived from cognitive experiences as an indicator of recognition and explanation of curriculum propositions

Awareness of the consequences of cognitive actions and efforts to improve and modify existing procedures in the reflection process through standard-based evaluation

Creating a mental space in line with conceptualizing the curriculum and expanding intellectual discussions and proposing new thoughts with the aim of providing flexible adaptation opportunities

Developing individual capabilities in dealing with curricula and their scientific management

The power of intellectual maneuverability of teachers and their sequential examination in relation to each other for an integrated understanding of curriculum concepts

Creative power in expanding concepts and paying attention to neglected dimensions in the semantic scope of the curriculum by creating an innovative sense of personal ideas

Attracting curriculum ideas in line with teachers' personal recreation to direct educational flows and determine the why and how of the concepts discussed in classrooms

Knowledge based on curriculum facts and eliminating interfering factors in understanding curriculum meanings

Promoting conceptual solutions in implementing curricula and deep involvement of the outcome of this reflective process in programs

