

The role of professors and instructors at Farhangian University in developing professional reflection of student teachers with an emphasis on Islamic foundations

Mohammad Hasan Tavalae^{ID}

1. *Department of Islamic Education, Farhangian University, Tehran, Iran*
Mhtavavala@gmail.com

ABSTRACT

Article type: Review article

Keywords:

Farhangian University, Islamic education, Professional development, Professional reflectivity, Qualitative thematic analysis, Student teachers, Teacher educators.

Background and Objectives: Professional reflection is a cornerstone of effective teacher education in advanced educational systems. Despite the critical role of educators in this process, few qualitative studies have explored the concrete strategies, interactive processes, and challenges faced by instructors within the Iranian-Islamic context. This study aimed to uncover the roles, strategies, and challenges of educators at Farhangian University in developing student-teachers' reflectivity, drawing on lived experiences and Islamic foundations. **Methods:** A qualitative approach with thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) was employed. Using maximum-variety purposive sampling, 18 participants (9 educators and 9 student-teachers) were selected from Tehran and Yazd provinces. Theoretical saturation was achieved after the 15th interview, with three additional interviews confirming no new data. Semi-structured interviews (45–90 minutes) were conducted and analyzed using MAXQDA software. Trustworthiness was ensured through member checking, inter-coder agreement (Cohen's kappa = 0.82), and peer review. **Results:** Data analysis yielded a paradigmatic model comprising six key strategies: (1) modeling reflection as professional identity, (2) guiding structured reflective dialogue, (3) providing constructive, analytical, and evidence-based feedback, (4) creating a safe, non-judgmental environment rooted in human dignity, (5) designing purposeful experiential learning activities, and (6) promoting a culture of collective thinking based on Islamic principles .system. **Conclusion:** The educator's role is existential, professional, facilitative, and transformative—entering into an authentic relationship with the student through personal beliefs, experiences, and moral character. This role integrates reflective competencies (practical wisdom, analytical skills) with ethical-relational competencies grounded in Islamic culture (empathy, dignity-centeredness, professional discretion). Realizing this role necessitates reforms in selection policies, training, evaluation of educators, and curriculum revision.

Cite this Article: Author, Tavalae. Mohammad Hasan (2026). The role of professors and instructors at Farhangian University in developing professional reflection of student teachers with an emphasis on Islamic foundations. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, x(x), -. <https://doi.org/10>

Introduction

In the current era, educational systems face unprecedented challenges, including rapid technological changes, increasing cultural diversity, and the need to educate lifelong learners. In such a dynamic context, the traditional model of the teacher as a passive transmitter of knowledge has lost its effectiveness. What modern educational systems require are teachers who can continuously rethink, analyze, and reconstruct their practice within complex situations. This capability, termed "professional reflection," enables teachers to learn from experience, question their assumptions, and design more informed actions to improve student learning. Numerous studies have demonstrated that reflection is closely linked to teaching effectiveness, responsiveness to diverse learner needs, and continuous professional development.

As the primary institution responsible for teacher education in Islamic Iran, Farhangian University bears the significant responsibility of cultivating reflective and professional teachers. Within this context, the university's professors and instructors serve as bridges between theory and practice and as facilitators in transforming experience into practical knowledge. However, despite the critical importance of this role, domestic research has largely focused on student-teachers themselves, with few qualitative studies exploring the concrete strategies, interactive processes, and challenges faced by teacher educators within the unique context of Farhangian University—particularly with a systematic connection to Islamic foundations. The fundamental critique of previous studies is that their linkage to Islamic foundations has often been normative and decorative rather than analytical and operational. In other words, they have failed to demonstrate which raw data led to which Islamic concept. This research gap shaped the main research question: "What strategies and interactive processes grounded in Islamic foundations do educators at Farhangian University employ to develop student-teachers' professional reflection, and what opportunities and challenges does this process face within the organizational and cultural context of Farhangian University?"

Research Question(s)

"What strategies and interactive processes grounded in Islamic foundations do educators at Farhangian University employ to develop student-teachers' professional reflection, and what opportunities and challenges does this

process face within the organizational and cultural context of Farhangian University?"

Literature Review

In Islamic Iran, research on reflectivity has mainly flourished over the past two decades. Some studies have identified barriers to reflectivity among in-service teachers (Mirzamohammadi et al., 2018), while others have examined the effects of specific instructional methods. For instance, Sajjadi and Amini (2020) investigated the effectiveness of reflective teaching on student-teachers' critical thinking skills, and Kiani and Arasteh (2021) identified curriculum components for developing reflective educators. At the international level, extensive research has been conducted on the role of teacher educators. For example, Vanassche and Kelchtermans (2021) demonstrated that developing student-teachers' reflectivity depends above all on the teacher educator's ability to create a climate of trust and authentic dialogue. Similarly, Smith et al. (2019) concluded that the main challenge for teacher educators is managing the tension between their evaluative and developmental roles. However, the main gaps in domestic research include: (1) a lack of qualitative studies that extract concrete strategies of professors and instructors from their lived experiences; (2) neglect of the specific context of Farhangian University as a unique teacher-training institution; and (3) a weak and largely normative connection to Islamic foundations. The present study, employing thematic analysis and a systematic linkage of findings with Islamic foundations, seeks to fill these gaps.

Methodology

This study employed a qualitative approach using thematic analysis based on the model proposed by Braun and Clarke. This method was chosen for its flexibility and capacity to identify patterns of meaning within complex data, as well as its potential to present a structured model of the findings. The research population comprised faculty members, adjunct instructors, and student-teachers at Farhangian University in Tehran and Yazd provinces during the 2023–2024 academic year. Using maximum-variety purposive sampling in terms of gender, teaching experience (5 to 25 years), field of study, and academic level, 18 participants (9 educators and 9 student-teachers) were selected. Data were collected through in-depth semi-structured interviews (45–90 minutes). The interview guide was designed around axes including participants' understanding of the concept of reflection, concrete experiences of effective and ineffective interactions, practical strategies employed by educators, barriers and facilitating factors, and the place of Islamic foundations in everyday practices. Theoretical saturation was achieved after the fifteenth interview, with three additional

interviews confirming no new data. The data were analyzed using Braun and Clarke's six-step method: familiarization with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the report. For logical organization, the themes were arranged within a paradigmatic model (causal conditions, central phenomenon, strategies, contextual factors, intervening factors, and consequences). Coding was performed using MAXQDA software. For trustworthiness, Lincoln and Guba's criteria were applied, including member checking, inter-coder agreement (Cohen's kappa = 0.82), peer review, and the use of rich, direct quotations. Ethical considerations, including informed consent, confidentiality, use of pseudonyms, and data security, were duly observed.

Conclusion

The findings of this study demonstrated that the educator's role in developing reflection is not static or predetermined, but rather a dynamic, complex, and multifaceted "existential-professional mentoring" that goes beyond mere technical skills, referring to the ontological, identity-based, and value dimensions of the educator. This role requires the integration of two sets of competencies: professional-reflective competencies (practical wisdom, mastery of reflective methods, deep analysis of practice, and awareness of learning theories) and relational-ethical competencies (active listening, empathetic questioning, creating a safe and dignity-based environment, conflict management, and authentic, unpretentious communication). The main innovation of this study lies in presenting a localized model that demonstrates how Islamic foundations (contemplation, self-accountability, consultation, and professional fault-covering) can serve as an operational framework for reflection development strategies. Unlike previous studies that treated Islamic foundations normatively and decoratively, this research showed how aware educators transform these concepts into concrete strategies in their interactions with student-teachers. For instance, "self-accountability" is converted into guided reflective journaling, and "consultation" into reflective problem-solving groups. This linkage elevates reflection from a mere academic task to a "spiritual-professional journey" for the continuous development of student-teachers. Success in developing reflection is a direct product of the quality of the authentic, value-based relationship that professors and instructors establish. The study faced limitations, including sampling from only two provinces, reliance on interview-based data, and the absence of long-term impact assessment. Accordingly, it is recommended that policymakers and administrators revise faculty selection and evaluation criteria, reform the curriculum by reducing

theoretical course hours and increasing reflective practicum requirements, design and implement reflective mentoring training programs, and shift assessment systems toward qualitative formative evaluation. Educators are also advised to consciously move from the role of an omniscient authority to that of a facilitating companion and reflective model, to share their personal experiences, and to regularly employ reflective tools. Ultimately, this study showed that in Iranian-Islamic culture, reflection is not merely an educational technique but a spiritual-professional path for the continuous excellence of teachers, and its realization calls for fundamental transformation in existing policies, curricula, and evaluation systems.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The author has observed all ethical principles in conducting and publishing this scientific research.

Data Availability Statement

The data are not publicly available due to ethical restrictions.

Declaration of Generative AI and AI-assisted technologies in the writing process

During the preparation of this work, the author used [DeepSeek] in order to [translate English sources and summarize certain texts]. After using this tool/service, the author reviewed and edited the content as needed and takes full responsibility for the content of the publication.

Conflict of Interest

According to the author's declaration, this article has no conflict of interest.

Funding

This article has no financial sponsor.

Acknowledgements

I would like to express my sincere gratitude to all professors, educators, and students for their valuable consultations and cooperation in the interviews, to the reviewers for their constructive and corrective feedback, and to the respected editorial team of the journal for their support.

نقش استادان و مربیان دانشگاه فرهنگیان در توسعه بازتابندگی حرفه‌ای دانشجومعلمان با تأکید بر مبانی اسلامی

محمدحسن تولائی

۱. نویسنده مسئول، گروه آموزش معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

Mhtavala@gmail.com

چکیده

نوع مقاله: پژوهشی

پیشینه و اهداف: بازتابندگی حرفه‌ای، سنگ‌بنای تربیت معلم اثربخش در نظام‌های آموزشی پیشرفته است. با وجود نقش حیاتی مربیان، پژوهش‌های کیفی کمی به راهبردهای عینی، فرآیندهای تعاملی و چالش‌های آنان در بافت ایرانی اسلامی پرداخته‌اند. این پژوهش با هدف کشف نقش، راهبردها و چالش‌های مربیان دانشگاه فرهنگیان در توسعه بازتابندگی دانشجومعلمان، بر پایه تجربه زیسته و مبانی اسلامی طراحی شد. **روش‌ها:** پژوهش با رویکرد کیفی و تحلیل مضمون (براون و کلارک، ۲۰۰۶) انجام شد. با نمونه‌گیری هدفمند حداکثر تنوع، ۱۸ مشارکت‌کننده (۹ مربی و ۹ دانشجومعلم) از تهران و یزد انتخاب شدند. اشباع نظری پس از نفر پانزدهم حاصل شد و سه مصاحبه تکمیلی داده‌ی جدیدی تولید نکرد. داده‌ها با مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته (۹۰-۴۵ دقیقه) گردآوری و با مکس کیودا تحلیل شدند. اعتباریابی با بازبینی توسط اعضا، توافق بین کدگذاران (کاپای کوهن=۰.۸۲) و بررسی همکاران انجام گرفت. **یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها به مدلی پارادایمی شامل شش راهبرد انجامید: ۱. الگو سازی بازتابندگی به‌مثابه هویت حرفه‌ای، ۲. هدایت گفت‌وگوی بازتابی ساختاریافته، ۳. ارائه بازخورد سازنده، ۴. خلق محیط امن، غیرقضاوتی و مبتنی بر کرامت انسانی، ۵. طراحی تجربیات یادگیری عملی تأملی هدفمند، ۶. ترویج فرهنگ تفکر جمعی بر پایه مبانی اسلامی. **نتیجه‌گیری:** نقش مربی، «مربیگری وجودی-حرفه‌ای» تسهیل‌گر و تحول‌آفرین است که تلفیق شایستگی‌های تأملی و رابطه‌ای-اخلاقی ریشه‌گرفته از فرهنگ اسلامی را می‌طلبد. تحقق آن نیازمند بازنگری در سیاست‌های گزینش، آموزش و ارزیابی مربیان و اصلاح برنامه‌های درسی با رویکرد تلفیقی است.

واژه‌های کلیدی:

توسعه حرفه‌ای،
بازتابندگی حرفه‌ای،
تحلیل مضمون کیفی،
تربیت اسلامی،
دانشجومعلمان، دانشگاه
فرهنگیان، مربیان تربیت
معلم.

استناد به این مقاله: تولائی. محمد حسن (۲۰۲۶). نقش استادان و مدرسان دانشگاه فرهنگیان در توسعه بازتابندگی حرفه‌ای دانشجومعلمان با تأکید بر مبانی اسلامی. نظریه و عمل در تربیت معلم. $X(X)$ -.

مقدمه

آموزش و پرورش در دوران کنونی با چالش‌های بی‌سابقه‌ای همچون تغییرات سریع فناوریانه، تنوع فرهنگی فزاینده و نیاز به تربیت شهروندانی با قابلیت یادگیری مادام‌العمر مواجه است در این فضای پویا، مدل سنتی معلم به‌عنوان انتقال‌دهنده منفعل دانش، کارایی خود را از دست داده است. آنچه نظام‌های آموزشی امروز به آن نیاز دارند، معلمانی هستند که بتوانند به‌طور پیوسته عمل خویش را در بافت‌های پیچیده بازانديشي، تحليل و بازسازی کنند. این قابلیت که «بازتابندگی حرفه‌ای» نامیده می‌شود، به معلمان امکان می‌دهد تا از تجربه بیاموزند، مفروضات خود را مورد پرسش قرار دهند و اقدامات آگاهانه‌تری برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان طراحی کنند (Shon, 2002; Loughran, 1983). اهمیت بازتابندگی تا بدان جاست که پژوهش‌های متعدد بر ارتباط آن با اثربخشی تدریس، پاسخگویی به نیازهای متنوع یادگیرندگان و توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان تأکید کرده‌اند (Kurtgen, 2017; Zeichner and Liston, 2014). پژوهش‌های جدیدتر نشان داده‌اند که بازتابندگی نه تنها یک مهارت فردی، بلکه پدیده‌ای اجتماعی-فرهنگی است که در بستر تعاملات حرفه‌ای شکل می‌گیرد و معلمان را قادر می‌سازد تا در مواجهه با موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده، تصمیمات آگاهانه‌تری اتخاذ کنند (Van Esche and Kloktermans, 2021; Moore, 2022). این مفهوم در بستر فرهنگ ایران اسلامی، ریشه در سنت فکری و تربیتی غنی اسلامی دارد. قرآن کریم پیوسته انسان را به تفکر، تعقل، تدبر و نظر در آیات آفاقی و انفسی فراخوانده است (قرآن کریم، بقره: ۱۶۴؛ آل عمران: ۱۹۱). همچنین تأکید روایات متعدد اسلامی بر محاسبه نفس (غرر الحکم، ص ۳۶۲؛ بحارالانوار، ج ۶۷، ص ۷۳) و ارزش مشورت (شورا: ۳۸) بستری ارزشی و انگیزشی قدرتمند برای نهادینه‌سازی فرهنگ تأمل جمعی و خوداصلاحی حرفه‌ای فراهم می‌کند. دانشگاه فرهنگیان، به‌عنوان متولی اصلی تربیت معلم و مرکز ثقل نظام آموزش و پرورش در ایران اسلامی، مسئولیت خطیر پرورش معلمان بازتابنده و حرفه‌ای را بر عهده دارد. در این میان، استادان این دانشگاه (اعضای هیأت علمی و مربیان مدعو عملی) نقش واسط بین نظریه و عمل و تسهیل‌گر تبدیل تجربه به دانش عملی را ایفا می‌کنند. پژوهش‌های متعدد نشان داده است که کیفیت کار معلم‌مربیان یکی از تعیین‌کننده‌ترین عوامل در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان است (Lunenberg et al., 2019). با این حال، علیرغم اهمیت این نقش، مطالعات داخلی عمدتاً بر خود دانشجومعلم‌ان متمرکز بوده و کمتر به کاوش کیفی نقش فعال، راهبردهای عینی و چالش‌های پیش‌روی استادان تربیت معلم، آن هم در بافت منحصربه‌فرد دانشگاه فرهنگیان و با پیوند نظام‌مند به مبانی اسلامی پرداخته‌اند. نقد اساسی بر پژوهش‌های پیشین این است که پیوند با مبانی اسلامی در آنها غالباً جنبه‌ای هنجاری و تزینی داشته، نه تحلیلی و عملیاتی. به عبارت دیگر، نشان نداده‌اند که کدام داده خام به کدام مفهوم اسلامی منجر شده است. این خلأ پژوهشی، پرسش اصلی این پژوهش را شکل می‌دهد: «مربیان دانشگاه فرهنگیان، با استفاده از چه راهبردها و فرآیندهای تعاملی برگرفته از مبانی اسلامی به توسعه

بازتابندگی حرفه‌ای دانشجو معلمان می‌پردازند و این فرآیند در بستر سازمانی و فرهنگی دانشگاه فرهنگیان، با چه فرصت‌ها و چالش‌هایی روبه‌روست؟. بنابراین هدف این پژوهش، ارائه درکی بهتر و زمینه‌مند از این نقش پیچیده و ارائه رهنمودهایی مبتنی بر یافته‌های بومی و مبانی اسلامی برای بهبود خط‌مشی‌های تربیت معلم است.

۱. مبانی نظری

۱-۱. **مبانی اسلامی تأمل و بازتابندگی:** در نظام تربیتی اسلام، تأمل نه یک کنش ذهنی منفعل، که زیربنای همه عبادات و معارف است. قرآن کریم با بیش از ۷۵۰ آیه که به پدیده‌های طبیعی اشاره دارند و آنها را «آیات» و نشانه‌های خداوند معرفی می‌کند، در حقیقت روش تفکر نظام‌مند را به‌عنوان واجب عقلی و دینی به انسان تکلیف می‌نماید. این دعوت به نگاه حکیمانه در طبیعت، با تأکید بر محاسبه نفس در سنت نبوی و اصل شورا در مدیریت جامعه اسلامی، سه‌ضلعی معرفتی بازتابندگی اسلامی را شکل می‌دهد: الف) تأمل در آفاق (نگاه به طبیعت؛ الگوی مشاهده علی): قرآن برای طبیعت، هویتی کتاب‌گونه قائل است و انسان را به تدبر و تعقل در آن فرا می‌خواند. نظام علیت و حیات مجدد در آیاتی همچون «فَانْظُرْ إِلَىٰ آثَارِ رَحْمَتِ اللَّهِ كَيْفَ يُحْيِي الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا...» (روم، ۵۰) و «وَأَحْيَيْنَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا كَذَٰلِكَ النُّشُورُ» (فاطر، ۹)، معلم را به این حقیقت رهنمون می‌سازد که هر پدیده تربیتی (زمین مرده) در مواجهه با روش صحیح (باران حیات‌بخش) قابلیت احیا و تحول دارد.

از این منظر، معلم بازتابنده موظف است در مقام مشاهده‌گر، عوامل مؤثر بر یادگیری (زمان، روش، محتوا و انگیزه) را چنان‌که عوامل طبیعی هستند، کشف و تحلیل کند. قرآن با اشاره به رنگ‌های متنوع در خلقت، مانند «صَفْرَاءَ فَاقِعَ لَوْنِهَا تَسْرُّ النَّاطِرِينَ» (بقره، ۶۹) و تنوع رنگ‌ها در میوه‌ها و شهد زنبور (نحل، ۱۳ و ۶۹)، حس حیرت علمی و پرسشگری را برمی‌انگیزد. از این منظر، تأمل به معنای توقف بر چرایی و چگونگی پدیده‌هاست؛ همان چیزی که معلم باید در مواجهه با افت تحصیلی، رفتارهای هیجانی یا سبک‌های یادگیری متنوع دانش‌آموزان از خود نشان دهد. آیاتی چون «قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ ثُمَّ انظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ» (انعام، ۱۱) بر ضرورت بررسی پیامدهای کنش‌ها تأکید دارند. این نگاه آینده‌نگر، معلم را از ارزیابی صرفاً فرآیندی به ارزیابی پیامدگرا سوق می‌دهد و او را به اصلاح روش‌های ناکارآمد فرامی‌خواند. ب) تأمل در انفس (محاسبه نفس؛ الگوی خودارزیابی اخلاقی): در کنار نگاه به بیرون، سنت اسلامی، توجه به درون را به‌عنوان زیربنای اصلاح رفتاری ترسیم می‌کند. این همان خودارزیابی مستمر یا بازتابندگی درونی است که در ادبیات روانشناسی تربیتی از آن به فراشناخت و خودآگاهی انتقادی یاد می‌شود. رسول اکرم (ص) می‌فرماید: «حَاسِبُوا أَنْفُسَكُمْ قَبْلَ أَنْ تُحَاسَبُوا وَزُنُوهَا قَبْلَ أَنْ تُوزَنُوا وَتَجَهَّزُوا لِلْعُرْضِ الْأَكْبَرِ» (بحار الانوار، ج ۶۷، ص ۷۳). این حدیث شریف، اصل سبقت گرفتن در نقد خویش را تبیین می‌کند. برای معلم، این به معنای ترسیم چک‌لیست‌های هفتگی از کنش‌های

تربیتی و پرسش از خود است: «آیا رفتار من در کلاس، مرا به هدف قرب الهی و خدمت به خلق نزدیک تر کرد یا دورتر؟». در روایت دیگر آمده است: «يَا ابْنَ آدَمَ، إِنَّكَ لَا تَزَالُ بِخَيْرٍ مَا كَانَ لَكَ وَأَعْظَمُ مِنْ نَفْسِكَ» (تحف العقول، ج ۲، ص ۲۸۰). این روایت، بر ضرورت فعال سازی «ناظر درونی» تأکید دارد. معلمی که از این موهبت برخوردار است، همواره در حین تدریس، به بررسی لحن، زبان بدن و واکنش دانش آموزان پرداخته و بدون نیاز به ممیز بیرونی، راه اصلاح را بازمی یابد. این همان «تفکر در عمل» است که در نظریه های نوین تعلیم و تربیت بدان پرداخته می شود. (ج) تأمل جمعی و شورا (گفت و گوی بازتابی؛ الگوی خرد جمعی): بازتابندگی اسلامی در خلوت فردی خلاصه نمی شود، بلکه با اصل شورا به سطحی اجتماعی و جمعی ارتقا می یابد که بستری برای هم فکری و نقد حرفه ای فراهم می آورد. قرآن کریم در سوره شورا (آیه ۳۸)، مؤمنان را به «وَأْمُرْهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ» می ستاید. این اصل در محیط های آموزشی، به معنای تشکیل جلسات نقد همکارانه، به اشتراک گذاری چالش های کلاسی و بهره گیری از تجارب زیسته دیگر معلمان است. جلسات شورا، همچون ابزاری برای رفع سوگیری های شناختی فردی عمل کرده و افق های تازه ای را در تحلیل مسائل تربیتی می گشایند. ماهیت شورا در اسلام، به رأی گیری اکثریت خلاصه نمی شود، بلکه مشورت با اهل خبره و سنجش آرا با معیارهای وحیانی را شامل می شود. در نتیجه، تأمل جمعی معلمان، فرایندی الهی برای کشف سنن الهی در عرصه تعلیم و تربیت است.

۱-۲. بازتابندگی در تربیت معلم: مفهوم بازتابندگی در آموزش ریشه در اندیشه های John Dewey (۱۹۳۳) دارد. وی تفکر تأملی را بررسی فعال، پایدار و دقیق هر باور یا شکلی از دانش در پرتو دلایل پشتیبان و نتایج بعدی آن می دانست. Donald Schon (۱۹۸۳) این مفهوم را به حرفه های عملی بسط داد و میان تأمل در حین عمل و تأمل بر عمل تمایز قائل شد. در حوزه تربیت معلم، Liston and Zeichner (۱۹۹۰) سطوح سه گانه بازتابندگی (فنی، عملی و انتقادی) را ارائه کردند. Kortagen (۲۰۱۷) با مدل آلترناسیون بر چرخه پویای تجربه، تأمل، اقدام و گفت و گو به عنوان موتور توسعه حرفه ای تأکید کرد. پژوهش های جدیدتر نشان داده اند که بازتابندگی زمانی اثربخش است که در بستر «اجتماعات یادگیری حرفه ای رخ دهد (Vescio et al., 2008; Darling-Hammond et al. 2017) از منظر اجتماعی، نظریه اجتماعات عمل Wenger (۱۹۹۸) بر یادگیری از طریق مشارکت در جامعه حرفه ای و تعامل با اعضای باتجربه تر توجه دارد که در آن مربی نقش راهبردی می یابد.

۲. پیشینه پژوهش

در ایران اسلامی، پژوهش در حوزه بازتابندگی عمدتاً در دو دهه اخیر رونق یافته است و برخی مطالعات به شناسایی موانع بازتابندگی در معلمان خدمت پرداخته اند میرزامحمدی و همکاران (۱۳۹۷) و برخی دیگر اثر روش های خاص آموزشی را سنجیده اند. سجادی و امینی (۱۳۹۹) اثربخشی روش تدریس بازتابی بر مهارت های تفکر انتقادی دانشجو معلمان را بررسی کردند. کیانی و آراسته (۱۴۰۰) نیز مؤلفه های برنامه

درسی برای پرورش مربی بازتابنده را شناسایی نمودند. در سطح بین‌المللی، پژوهش‌های گسترده‌ای در مورد نقش معلم‌مربیان انجام شده است. برای نمونه، Van Assche and Kloktermans (۲۰۲۱) نشان دادند که توسعه بازتابندگی دانشجو‌معلم‌ان بیش از هر چیز به توانایی معلم‌مربی در ایجاد فضای اعتماد و گفت‌وگوی اصیل بستگی دارد. همچنین (Smith et al., ۲۰۱۹) به این نتیجه رسیدند که چالش اصلی معلم‌مربیان، مدیریت تعارض میان نقش ارزیابانه و نقش توسعه‌دهنده است. با این حال، خلأهای اصلی پژوهش‌های داخلی عبارتند از: (۱) فقدان مطالعه کیفی که راهبردهای عینی استادان و مربیان را از تجربه زیسته آنان استخراج کند؛ (۲) غفلت از بافت خاص دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک نهاد منحصربه‌فرد تربیت‌معلم؛ (۳) پیوند ضعیف و عمدتاً هنجاری با مبانی اسلامی. پژوهش پیش‌رو با استفاده از تحلیل مضمون و پیوند نظام‌مند یافته‌ها با مبانی اسلامی درصدد پر کردن این خلأهاست.

روش

این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل مضمون بر اساس مدل Brown and Clark (۲۰۰۶) انجام شد. دلیل انتخاب این روش، انعطاف‌پذیری و توانایی آن در شناسایی الگوهای معنایی در داده‌های پیچیده و همچنین امکان ارائه مدلی ساختاریافته از یافته‌هاست. تحلیل مضمون به‌ویژه برای پژوهش‌هایی که به دنبال کشف تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان و ارائه مدل‌های مفهومی از پدیده‌های پیچیده هستند، مناسب است (Noll et al., ۲۰۱۷). جامعه پژوهش شامل اعضای هیأت علمی و مربیان مدعو و دانشجو‌معلم‌ان دانشگاه فرهنگیان استان‌های تهران و یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بود. با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند حداکثر تنوع Patton (۲۰۱۵)، از لحاظ جنسیت، سابقه تدریس (۵ تا ۲۵ سال)، رشته تحصیلی و مقطع، ۱۸ نفر (۹ مربی و ۹ دانشجو‌معلم) انتخاب شدند.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	نقش	جنسیت	سابقه (برای مربیان)	رشته/مقطع (برای دانشجو‌یان)	دانشگاه
۱	مربی / استاد	مرد	۱۸	علوم تربیتی	یزد
۲	مربی / استاد	زن	۱۶	ریاضی	تهران
۳	مربی / استاد	مرد	۱۲	روانشناسی	تهران
۴	مربی / استاد	زن	۸	ادبیات فارسی	تهران
۵	مربی / استاد	زن	۵	مشاوره	یزد
۶	مربی / استاد	مرد	۲۰	علوم اجتماعی	تهران
۷	مربی / استاد	مرد	۱۱	الهیات	یزد
۸	مربی / استاد	زن	۸	زبان انگلیسی	تهران

۹	مربی/استاد	زن	۱۴	آموزش ابتدایی	یزد
۱۰	دانشجومعلم	زن	۰	مشاوره/کارشناسی	یزد
۱۱	دانشجومعلم	مرد	۰	ریاضی/کارشناسی	تهران
۱۲	دانشجومعلم	زن	۰	ادبیات/کارشناسی	یزد
۱۳	دانشجومعلم	مرد	۰	علوم اجتماعی/کارشناسی	تهران
۱۴	دانشجومعلم	زن	۰	ابتدایی/کارشناسی	یزد
۱۵	دانشجومعلم	مرد	۰	الهیات/کارشناسی	یزد
۱۶	دانشجومعلم	زن	۰	علوم تربیتی/کارشناسی	تهران
۱۷	دانشجومعلم	مرد	۰	فیزیک/کارشناسی	یزد
۱۸	دانشجومعلم	زن	۰	مشاوره/کارشناسی	تهران

اشباع نظری به این صورت مستندسازی شد که: پس از انجام مصاحبه پانزدهم، هیچ مفهوم یا مضمون جدیدی ظاهر نشد و کدهای جدیدی به کدهای قبلی افزوده نگردید. برای اطمینان بیشتر، سه مصاحبه دیگر (تا نفر هجدهم) انجام شد که تأییدکننده اشباع بود. این رویکرد با توصیه‌های ساندرز و همکاران (Saunders et al., ۲۰۱۸) در مورد مستندسازی اشباع در پژوهش‌های کیفی همخوانی دارد.

ابزار و شیوه گردآوری داده‌ها: داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق (۴۵ تا ۹۰ دقیقه) گردآوری شد. راهنمای مصاحبه حول محورهای: درک مشارکت‌کنندگان از مفهوم بازتابندگی - تجارب عینی از تعاملات مؤثر و غیرمؤثر در توسعه بازتابندگی - راهبردهای عملی به کارگرفته‌شده توسط مربیان - موانع و زمینه‌های تسهیل‌گر در این فرآیند - جایگاه مبانی اسلامی در رویه‌های روزمره طراحی شدند و مصاحبه‌ها با رضایت آگاهانه ضبط و عیناً پیاده‌سازی شدند. داده‌ها با استفاده از روش شش مرحله‌ای Brown and Clark (۲۰۰۶) تحلیل شدند: (۱) آشنایی با داده‌ها (خواندن مکرر متن مصاحبه‌ها) (۲) تولید کدهای اولیه (۳) جستجوی مضامین (۴) بازبینی مضامین (۵) تعریف و نام‌گذاری مضامین (۶) تهیه گزارش. برای سازماندهی منطقی یافته‌ها، مضامین در قالب یک مدل پارادایمی (شرایط علی، پدیده محوری، راهبردها، عوامل زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر و پیامدها) چیده شدند. کدگذاری با نرم‌افزار مکس کیودا^۱ (نسخه ۲۰۲۰) انجام شد.

برای اعتباریابی از معیارهای Lincoln and Guba (۱۹۸۵) به شرح زیر استفاده شد. الف) بازبینی توسط اعضا: تفسیرهای اولیه برای ۴ مشارکت‌کننده (۲ مربی و ۲ دانشجومعلم که به‌صورت تصادفی از میان شرکت‌کنندگان انتخاب شدند) ارسال و تأیید گردید. تغییرات جزئی در گزارش‌بندی برخی مفاهیم بر اساس بازخورد آنها اعمال شد. ب) توافق بین کدگذاران: ۲۰٪ از داده‌ها به‌صورت مستقل توسط پژوهشگر دوم (دانشجوی دکتری تخصصی در رشته علوم تربیتی با سابقه ۸ سال پژوهش کیفی) کدگذاری شد. ضریب کاپای کوهن (مکس کیودا) برابر ۰,۸۲ محاسبه گردید که نشان‌دهنده توافق عالی است.

^۱. MAXQDA(۲۰۲۰)

ج) بررسی همکاران: فرایند کدگذاری و شکل‌گیری مضامین با دو متخصص روش‌های کیفی (استادان علوم تربیتی) بحث و بررسی شد. د) استفاده از نقل‌قول‌های مستقیم متنوع: برای انتقال عمق یافته‌ها و افزایش قابلیت انتقال از نقل‌قول‌های مستقیم متعدد استفاده شد.

ملاحظات اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه کتبی همه مشارکت‌کنندگان، تضمین محرمانگی اطلاعات، استفاده از اسامی مستعار، اعلام حق خروج آزادانه از پژوهش، و حفظ امنیت داده‌ها بود رعایت شد.

یافته‌ها

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، منجر به استخراج مضامین متعددی شد که در قالب یک مدل پارادایمی سازماندهی گردیدند. در ادامه، هر یک از مؤلفه‌های این مدل به تفکیک تشریح می‌شود.

۴-۱. شرایط علی (عوامل شکل‌دهنده و برانگیزاننده نقش مربی): شرایط علی، عواملی هستند که بستر و انگیزه عمل مربی را فراهم می‌کنند و به‌عنوان محرک‌های اصلی ورود مربی به نقش تسهیل‌گری تأملی عمل می‌نمایند: الف) باور و تعهد شخصی عمیق مربی به ارزش بازتابندگی: مربیان مؤثر، بازتابندگی را یک فلسفه عمل و ضرورت اخلاقی حرفه معلمی می‌دانستند. یکی از مربیان با اشاره به حدیثی از امام صادق (ع) که تفکر را برترین عبادت می‌داند (کلینی، ۱۴۰۷)، گفت: اگر دانشجو باور نکند که یک ساعت تفکر عمیق درباره یک شکست در تدریس، از ده‌ها ساعت تدریس ماشینی ارزشمندتر است، کار ما بی‌ثمر است» (مربی ۳، مرد، ۱۲ سال سابقه). ب) تجربه عملی غنی و دارا بودن حکمت عملی: مربیانی که خود سال‌ها در مدارس تجربه چالش‌های واقعی داشتند، از اعتبار بیشتری برای هدایت گفت‌وگوهای تأملی برخوردار بودند. این دانش عملی یا حکمت عملی به آنان امکان می‌داد تا فراتر از نظریه‌های کلی، راهکارهای زمینه‌مند ارائه دهند. تحلیل داده‌ها نشان داد که بین سابقه تدریس در مدرسه و اثربخشی در نقش تسهیل‌گری تأملی رابطه مستقیم وجود دارد. ج) فشارهای برنامه درسی متمرکز بر کمیت: این عامل به‌عنوان یک شرایط علی منفی عمل می‌کرد. حجم انبوه سرفصل‌ها و تأکید بر ارزیابی‌های کمی، زمان و فضای ذهنی لازم برای فرآیند زمان‌بر بازتابندگی را محدود می‌ساخت. به عبارت دیگر، این فشارها به‌عنوان یک محرک منفی، مربیان را با چالش جدی مواجه می‌ساخت.

۴-۲. نقش مربی به مثابه تسهیل‌گر تأملی چندوجهی: پدیده مرکزی که از داده‌ها استخراج شد، نقش مربی به مثابه یک تسهیل‌گر تأملی چندوجهی بود. این نقش ترکیبی پویا و درهم‌تنیده از پنج وجه زیر است: الف) الگوی زنده بازتابندگی: مربی به‌عنوان نمونه عینی یک معلم بازتابنده. ب) همراه و شریک تأملی: کسی که در کنار دانشجو می‌ایستد و با او می‌اندیشد. ج) مشاور حرفه‌ای آگاه: ارائه‌دهنده بینش مبتنی بر تجربه و دانش نظری. د) معمار فضای فکری امن: خالق محیطی که ریسک‌پذیری فکری و اقرار به اشتباه در آن ممکن باشد. ه) تسهیل‌گر ارتباطات: ایجادکننده پل بین دانشجو، هم‌تایان و جامعه حرفه‌ای گسترده‌تر.

۳-۴. راهبردهای کلیدی مربیان: ارتباط میان استاد و دانشجو می‌تواند به بهبود فرصت‌های آموزشی و یادگیری دانشجو کمک کند و منجر به توسعه مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی هر دو طرف شود (علیپور و همکاران، ۱۴۰۵). شش راهبرد اصلی به‌عنوان ستون‌های نقش مربی شناسایی شد که در ادامه با ذکر مصادیق داده‌ها ارائه می‌گردد:

۴-۳-۱. الگوسازی بازتابندگی به‌مثابه یک هویت حرفه‌ای: مربیان مؤثر، بازتابندگی را در رفتار، گفتار و فرآیند فکری خود به نمایش می‌گذاشتند:

الف) به‌اشتراک‌گذاری روایت‌های شخصی از شکست‌ها و درس‌های آموخته‌شده: «برای دانشجویان تعریف کردم چگونه در سال اول تدریسم، به خاطر عدم توجه به پیش‌زمینه دانش‌آموزان، یک مفهوم را کامل نفهماندم و بعد با دیدن ویدئوی تدریسم به اشتباهم پی بردم. این کار، دیوار بین ما را برداشت» (مربی ۵، زن، ۸ سال سابقه).

ب) انعکاس حضوری فرآیندهای فکری خود در حین تصمیم‌گیری: گاهی در کلاس، یک سناریوی آموزشی فرضی طرح می‌کنم و با صدای بلند فکر می‌کنم که "خب، الان من به عنوان معلم چه کار می‌توانم بکنم؟ اول ممکن است فلان کار را بکنم، اما خطرش این است...". (مربی ۲، مرد، ۲۲ سال سابقه). تحلیل داده‌ها نشان داد که این راهبرد، تأثیر قابل‌توجهی در کاهش فاصله روانی بین مربی و دانشجو و افزایش تمایل دانشجویان به پذیرش آسیب‌پذیری فکری داشته است.

۴-۳-۲. هدایت گفت‌وگوی بازتابی ساختاریافته و دیالکتیکی: گفت‌وگو، محور اصلی توسعه بازتابندگی بود: الف) پرسش‌گری سقراطی عمیق و مرحله‌ای: حرکت از پرسش‌های توصیفی «چه اتفاقی افتاد؟» به تحلیلی «چرا آن تصمیم را گرفتی؟ چه شواهدی داشتی؟» و سپس به پرسش‌های فرضی-انتقادی و مرتبط با ارزش‌ها: «اگر فلان دانش‌آموز خاص آنجا بود چه؟»، «این عمل تو با کدام یک از ارزش‌های تربیت اسلامی مانند "گرامت‌دهی" همخوان بود؟» (مربی ۴، مرد، ۱۰ سال سابقه). ب) گوش دادن فعال و همدلانه: «سکوت‌های تحمل‌کننده در هنگام صحبت دانشجو، گاهی از هر پرسشی ارزشمندتر است. باید فضایی ایجاد کرد که دانشجو احساس کند به‌طور کامل شنیده می‌شود» (مربی ۱، زن، ۲۵ سال سابقه). ج) ترغیب به گفت‌وگوی درون‌گروهی: تشکیل اجتماعات کوچک یادگیری برای تحلیل کار همتایان.

۴-۳-۳. ارائه بازخورد سازنده، تحلیلی و مبتنی بر شواهد: بازخورد مؤثر، ویژگی‌های مشخصی داشت: الف) توصیفی و عینی به جای قضاوتی و کلی: به جای گفتن «ارتباط چشمی‌ات ضعیف بود»، گفته می‌شد: «در ده دقیقه اول تدریس، نگاهت بیشتر به اسلایدها بود و تنها با سه دانش‌آموز از ردیف اول ارتباط چشمی برقرار کردی» (مربی ۷، مرد، ۱۵ سال سابقه). ب) مستند به شواهد ملموس (ویدئو، رونوشت گفتگو، کار دانش‌آموزان): «از دانشجو می‌خواهم دقیقاً زمان رخداد را در ویدئو نشان دهد و سپس با هم تحلیل می‌کنیم» (مربی ۶، زن، ۵ سال سابقه). ج) متعادل و زمان‌مند: شروع با نقاط قوت، سپس طرح چالش‌ها به‌صورت پرسشی، و ارائه بازخورد در فاصله کوتاه پس از مشاهده.

۴-۳-۴. خلق و حفظ محیطی امن، غیرقضاوتی و مبتنی بر اعتماد و کرامت: امنیت روان‌شناختی، پیش‌شرط تأمل عمیق بود: الف) تصریح شفاف قاعده «آزمایشگاه یادگیری» در جلسه اول: اعلام اینکه این فضا برای یادگیری از اشتباهات است، نه قضاوت شدن. «من می‌گویم بزرگ‌ترین اشتباه در اینجا، پنهان کردن اشتباه است» (مربی ۴، مرد، ۱۰ سال سابقه). ب) تأکید بر ارزش آموزشی اشتباهات: تبیین این نکته که اشتباه، ماده خام یادگیری است. ج) رعایت اصل کرامت انسانی: مبتنی بر آیه «وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ» (اسراء: ۷۰)، بازخورد به عمل داده می‌شد، نه به شخصیت فرد.

۴-۳-۵. طراحی، هدایت و غنی‌سازی تجربیات یادگیری عملی-تأملی هدفمند: مربیان از تکالیف ساختاریافته برای هدایت تأمل استفاده می‌کردند: الف) ژورنال‌نویسی بازتابی راهنمایی‌شده: دادن راهنمای تحلیلی با پرسش‌های کلیدی به جای گزارش روزانه صرف. ب) تحلیل ویدئوی تدریس (خود و هم‌تایان) با چارچوب تحلیلی مشخص: تمرکز بر شواهد عینی یادگیری دانش‌آموزان. ج) اجرای پروژه‌های مشارکتی مانند درس‌پژوهی: تأمل گروهی بر طراحی، اجرا و بازنگری یک درس. د) مطالعه موردی موقعیت‌های اخلاقی-تربیتی: تحلیل موارد واقعی با توجه به مبانی اسلامی و تربیتی.

۴-۳-۶. ترویج فرهنگ تفکر جمعی و اجتماع یادگیری حرفه‌ای بر پایه مبانی اسلامی: مربیان سعی در ریشه‌دار کردن فرهنگ بازتابندگی در ارزش‌های بومی داشتند: الف) تبیین بازتابندگی به‌عنوان مصداق «تعقل» و «محاسبه نفس»: ارتباط دادن فرآیند تأمل حرفه‌ای با مفاهیم دینی آشنا برای تقویت انگیزه درونی. «به دانشجویان می‌گویم همان‌طور که هر شب محاسبه نفس می‌کنیم، بعد از هر تدریس هم یک محاسبه نفس حرفه‌ای داشته باشیم» (مربی ۹، مرد، ۲۰ سال سابقه). ب) تشکیل گروه‌های تربیتی دانشجویی: الهام‌گرفته از اصل شورا «وَأْمُرْهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ» برای حل مسائل پیچیده تدریس به‌صورت جمعی. ج) ترغیب به «تَعَاوُنًا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ» (مائده: ۲) در گروه‌های هم‌تایان: تشویق دانشجویان به ارائه بازخورد سازنده و دلسوزانه به یکدیگر.

۴-۴. شرایط زمینه‌ای (بسترهای سازمانی-فرهنگی): فرهنگ‌های حمایتگر-یادگیرنده در مقابل فرهنگ‌های کنترل‌گر-دستوری تأثیر مستقیم بر آزادی عمل و خلاقیت مربی داشت. در واحدهایی که مدیران میانی خود را همیار یادگیری می‌دانستند، مربیان از خلاقیت و نوآوری بیشتری برخوردار بودند. درک مدیران میانی و ارشد از ماهیت زمان‌بر و کیفی فرآیندهای بازتابی، نقش تعیین‌کننده‌ای داشت. مدیرانی که خود تجربه تدریس داشتند، حمایت بیشتری از رویکردهای تأملی به عمل می‌آوردند. دسترسی به وسایل ضبط ویدئو، نرم‌افزارهای تحلیل و فضای فیزیکی مناسب برای گفت‌وگوهای کوچک، از عوامل تسهیل‌گر بود.

۴-۵. عوامل مداخله‌گر (چالش‌ها و موانع): الف) کمبود زمان: حجم زیاد دروس مصوب و تعداد بالای دانشجویان، مهم‌ترین چالش گزارش شد. مربیان تأکید داشتند که فرآیند بازتابندگی واقعی نیازمند زمان کافی برای گفت‌وگوهای عمیق است که در برنامه درسی فعلی پیش‌بینی نشده است. ب) مقاومت اولیه

دانشجویان: عادت به الگوی یادگیری منفعل و دریافت‌کننده و ترس از قرار گرفتن در معرض نقد. یکی از دانشجویان گفت: «در ابتدا فکر می‌کردم استاد باید همه چیز را به من بگوید، نه اینکه مدام از من سؤال کند» (دانشجو ۶). ج) ضعف در مهارت‌های مربیگری بازتاب‌محور: برخی اساتید با وجود تبحر علمی، فاقد مهارت‌های ارتباطی، تسهیل‌گری و پرسش‌گری عمیق بودند. این مسئله به فقدان آموزش‌های لازم در دوره‌های تربیت مربی بازمی‌گشت. د) نظام ارزیابی کمی‌محور: تضاد ذاتی بین ارزیابی نمره‌ای و روحیه ریسک‌پذیری و اقرار به اشتباه که برای بازتابندگی ضروری است. دانشجویان گزارش می‌دادند که ترس از تأثیر اظهارنظرهایشان بر نمره، مانع از بازتابندگی صادقانه می‌شود. ه) فقدان آموزش نظام‌مند مربیان: عدم وجود دوره‌های اجباری و عملی برای توانمندسازی مربیان در مهارت‌های مربیگری بازتاب‌محور.

۴-۶. پیامدها (دستاوردهای مشاهده‌شده): الف) در سطح فردی (دانشجومعلم): افزایش اعتماد به نفس حرفه‌ای، کاهش ترس از اشتباه، عمیق‌تر شدن درک از پیچیدگی‌های تدریس، و پرورش حس «عاملیت»^۱ و مسئولیت‌پذیری. ب) در سطح حرفه‌ای: کاهش فاصله ذهنی بین نظریه دانشگاهی و عمل مدرسه، و نهادینه شدن تدریجی عادت به تأمل. دانشجویان گزارش می‌دادند که پس از مدتی، تأمل به یک عادت فکری تبدیل شده است. ج) در سطح رابطه: تبدیل رابطه از سلسله‌مراتب «بالا-پایین» به رابطه «همراه-همسفر» در مسیر رشد حرفه‌ای.

جدول ۲. نمونه‌هایی از مضامین فرعی و مصادیق داده‌ها

مضمون فرعی	مصادیق از گفتار مربی (با شماره مستعار)	مصادیق از گفتار دانشجومعلم (با شماره مستعار)
پرسش‌گری تحلیلی عمیق	هدفم این است که پرسش را از سطح "چه کردی؟" به "چرا آن کار را کردی؟ چه شواهدی از یادگیری دیدی که تصمیم‌گرفتی ادامه دهی؟ و اگر قرار باشد این کار را بر اساس حدیث "عَلِّمُوا و لَا تُعَسِّرُوا" انجام دهی، چه تغییری می‌کردی؟" ببرم.» (مربی ۴)	استادم پرسید: "تصور کن امام علی(ع) با آن تأکید بر تفکر، در کلاس تو حاضر بود، از کجای تصمیم تو راضی بود؟" این سؤال تمام ذهنم را مشغول کرد.» (دانشجو ۷) تبدیل «تعقل» از فضیلت انتزاعی به چهارچوب پرسشگری عینی: داده نشان می‌دهد مربی مستقیماً از حدیث برای تغییر سطح تأمل دانشجو استفاده می‌کند.
بازخورد مبتنی بر شواهد	بازخورد را کاملاً مستند می‌کنم. مثلاً می‌نویسم: در دقیقه ۱۵ ویدئو، وقتی دانش‌آموز الف پاسخ غلط داد، تو بلافاصله جواب درست را گفتی. من شمارش کردم: سه دانش‌آموز دیگر دستشان پایین آمد. به نظرت اگر می‌گفتی "نظر دیگری هست؟" چه می‌شد؟» (مربی ۲)	«تفاوت وقتی بود که استادم به جای قضاوت کلی، مثال عینی زد. این مرا به مشاهده‌گر رفتار خودم تبدیل کرد.» (دانشجو ۳) کاربرد اصل «عیب‌پوشی» (نهج‌البلاغه) و «بازخورد دلسوزانه» به جای سرزنش: داده نشان می‌دهد بازخورد

^۱ . Accountability

عینی و بدون تحقیر، امنیت روانی برای تأمل
ایجاد می‌کند.

«مهم‌ترین چیز این بود که ایمان داشتم می‌توانم
در باره سردرگمی‌های واقعی‌ام بدون نگرانی از
تأثیر بر نمره صحبت کنم.» (دانشجو ۵) تبدیل
اصل قرآنی «کرامت ذاتی انسان» (اسراء: ۷۰) و
«عیب‌پوشی» به قرارداد یادگیری: داده نشان
می‌دهد مربی صراحتاً از زبان دینی برای ایجاد
امنیت استفاده می‌کند.

وقتی استادش تعریف کرد خودش هم چقدر
اشتباه کرده، باور کردم که بازتابندگی یک نقش
بازی شده نیست؛ یک نیاز واقعی برای همه
معلمان، حتی باتجربه‌هاست. این باعث شد کمتر
خودم را بابت اشتباهاتم سرزنش کنم و بیشتر به
تحلیل آنها بپردازم. (دانشجو ۹) تبدیل اصل
«اعتراف به خطا برای یادگیری جمعی» به
راهبرد عینی الگوسازی: داده نشان می‌دهد
آسیب‌پذیری هوشمندانه مربی، امنیت روانی و
انگیزه تأمل را در دانشجو افزایش می‌دهد.

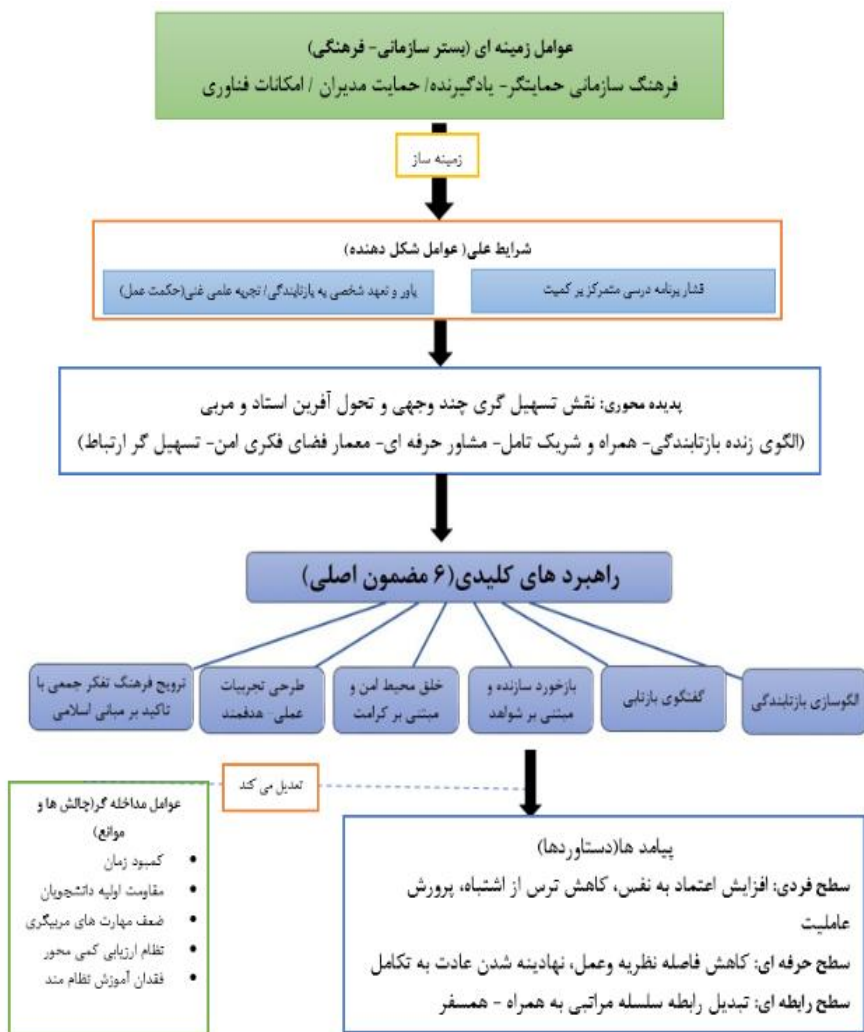
از اولین جلسه صراحتاً اعلام می‌کنم که این
فضا، آزمایشگاه یادگیری است، نه دادگاه
قضاوت. از آیه «وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا
بِالْأَلْقَابِ» (حجرات، ۱۱) یا حدیث «المؤمن مرآة
المؤمن»، هم استفاده می‌کنم و می‌گویم ما در
اینجا عیب‌پوشی حرفه‌ای می‌کنیم تا رشد
کنیم.» (مربی ۱)

ایجاد فضای
امن

برایشان تعریف کردم چگونه در یک کلاس، به
خاطر تعصب بر طرح درس از پیش نوشته‌ام،
سؤال درخشان یک دانش‌آموز را نادیده گرفتم و
بعدها با تأمل فهمیدم که چقدر فرصت
یادگیری عمیق‌تری را از دست داده‌ام. این
اعتراف، دیوار بین ما را برداشت. (مربی ۵)

الگوسازی از
طریق
اشتراک
شکست

شکل ۱. مدل پارادایمی نقش مربی در توسعه بازتابندگی دانشجومعلمان



بحث و نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که: نقش مربی در توسعه بازتابندگی، نقشی ایستا و از پیش تعریف شده نیست، بلکه مربیگری وجودی- حرفه‌ای پویا، پیچیده و چندوجهی است. منظور از «وجودی» در این مدل، اشاره به ابعاد هستی‌شناختی، هویتی و ارزشی مربی است که فراتر از مهارت‌های فنی صرف قرار می‌گیرد: (۱) باورهای عمیق فلسفی و دینی، (۲) تجارب زیسته، (۳) شخصیت اخلاقی، (۴) نحوه «بودن» استاد و مربی در رابطه با دانشجو. به عبارت دیگر، مربی با تمامیت وجود خود وارد رابطه‌ای اصیل می‌شود تا جرعه تفکر عمیق را در دانشجو روشن کند. این مدل صرفاً ترکیبی از ادبیات موجود نیست. نوآوری نظری آن در نشان دادن چگونگی تلفیق و تحقق نظریه‌های پیشین در بافت خاص ایرانی-اسلامی است. کورتاگن (کورتاگن، ۲۰۱۷) بر چرخه تجربه-تأمل-گفت‌وگو تأکید دارد. یافته‌های ما نشان می‌دهد که این چرخه در بافت دانشگاه فرهنگیان توسط «حضور وجودی» مربی هدایت می‌شود. Wenger (۱۹۹۸) بر اجتماعات عمل تمرکز دارد و شایستگی‌های اساتید پیش‌بینی‌کننده تجارب تحصیلی دانشجویان است (ترک زاده و کرماچ، ۱۴۰۲) یافته‌های ما نشان می‌دهد که در دانشگاه فرهنگیان، این اجتماعات حول مفاهیم بومی «شورا» و «تعاون» شکل می‌گیرند. بنابراین، نوآوری در سطح نظریه‌پردازی زمینه‌مند است، نه صرفاً کاربرد بومی مفاهیم جهانی. مقایسه الگوی استخراج‌شده با مدل‌های موجود، تمایزات روشنی را نشان می‌دهد.

جدول ۳. مقایسه الگوی استخراج‌شده با مدل‌های نظری موجود

مدل استخراج‌شده در این پژوهش	مدل ونگر (اجتماعات عمل)	مدل کورتاگن (ALACT)	مؤلفه
حضور وجودی مربی (الگوسازی)	مشارکت در جامعه	تجربه و بازخورد	محرک اصلی تأمل
تلفیق فردی و جمعی با محوریت شورا	تعامل اجتماعی	چرخه فردی	فرایند یادگیری
الگوی زنده، شریک تأملی، معمار فضای امن	عضو ارشد جامعه	تسهیل‌گر	نقش مربی
کرامت، تعقل، محاسبه نفس، شورا	هم‌افزایی جمعی	عمل‌گرایی	ارزش‌های بنیادین

برخلاف پژوهش‌های پیشین که مبانی اسلامی را به صورت هنجاری و در سطح کلی مطرح می‌کردند، این پژوهش نشان داد که مربیان آگاه چگونه مفاهیمی مانند: تعقل، محاسبه نفس، شورا و عیب‌پوشی حرفه‌ای را به راهبردهای عینی و عملیاتی در تعامل با دانشجومعلم تبدیل می‌کنند. برای مثال،

«محاسبه نفس» به ژورنال نویسی بازتابی با پرسش‌های راهنما تبدیل می‌شود و «شورا» به گروه‌های حل مسئله تأملی. این پیوند، بازتابندگی را از یک تکلیف درسی به یک «سیر معنوی-حرفه‌ای» ارتقا می‌دهد. در این الگوی اسلامی-ایرانی: داده‌های تجربی (مشاهدات کلاسی، نمرات، رفتارهای دانش‌آموزان) به مثابه همان «آیات طبیعی» تلقی شده و با دقت و حیرت علمی تحلیل می‌شوند- ابزارهای خودارزیابی معلم (دفترچه یادداشت تأملی، فیلمبرداری تدریس) بستر عملیاتی‌سازی «محاسبه نفس» را فراهم می‌سازند- گروه‌های بهبود حرفه‌ای و جلسات نقد درسی، عینیت‌بخشیدن به اصل «شورا» در محیط مدرسه هستند. بازتابندگی حرفه‌ای در اسلام به چرخه‌ای پویا و مستمر تبدیل می‌شود که مدار آن را «تقرب به خدا» و «خدمت به خلق» تشکیل می‌دهد. معلم در این نگاه، نه یک مجری دستورالعمل‌ها، که یک عالم عامل و مربی متفکر است که با نگاه به نشانه‌های الهی در طبیعت و درون خویش، و با بهره‌گیری از خرد جمعی، همواره در مسیر تعالی خود و شکوفایی استعدادهای نهفته دانش‌آموزان گام برمی‌دارد. این دقیقاً همان «حیات طیبه» علمی و عملی است که قرآن از آن به‌عنوان ثمره ایمان و عمل صالح یاد می‌کند. مهم‌ترین چالش شناسایی شده، تنش ذاتی بین گفتمان مسلط کمی‌محور (نمره، حجم محتوا) و الزامات کیفی بازتابندگی (زمان، عمق، امنیت روانی) است. این یافته با پژوهش‌های مشابه (Harrison and Lee, 2011; Smith et al., 2019) همسوست، اما در بافت ایران اسلامی به دلیل ساختارهای متمرکز آموزشی، حادتر به نظر می‌رسد.

برای مواجهه با چالش مقاومت اولیه دانشجویان، یافته‌ها نشان داد که راهبردهای مؤثر عبارتند از: (۱) تبیین فلسفه بازتابندگی و مزایای آن برای رشد حرفه‌ای (۲) به‌اشتراک‌گذاری تجارب شخصی مربی از شکست‌ها (۳) شروع با تأمل ساده و سپس عمیق‌تر کردن آن.

برای چالش کمبود زمان، مربیان مؤثر از راهبردهای: ادغام تأمل در فعالیت‌های روزمره (مثلاً تحلیل ویدئوی کوتاه)- استفاده از زمان کارورزی برای تأمل ساختاریافته- طراحی تکالیف تأملی که هم‌زمان وظایف درسی را پوشش دهند، استفاده کردند.

بر اساس یافته‌ها، مربی بازتاب‌آفرین در دانشگاه فرهنگیان کسی است که دو دسته شایستگی را تلفیق می‌کند: الف) شایستگی‌های حرفه‌ای-تأملی: حکمت عملی، تسلط بر روش‌های بازتابی (ژورنال نویسی، تحلیل ویدئو، درس‌پژوهی)، توانایی تحلیل عمیق عمل، آگاهی از نظریه‌های یادگیری و تربیتی. ب) شایستگی‌های رابطه‌ای-اخلاقی: گوش دادن فعال، پرسش‌گری همدلانه، ایجاد فضای امن و مبتنی بر کرامت انسانی، مدیریت تعارض، ارتباط اصیل و غیرمدمعانه. موفقیت در توسعه بازتابندگی محصول مستقیم کیفیت رابطه‌ای اصیلی است که چنین استادان و مربیانی برقرار می‌کنند. همان‌گونه که یکی از دانشجویان بیان کرد: «مهم‌ترین چیز این بود که استاد نه از موضع برتر، بلکه از کنار من می‌پرسید و فکر می‌کرد» (دانشجو ۱۲).

با وجود تلاش برای حداکثر تنوع در نمونه‌گیری، این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود: نمونه‌گیری تنها از دو استان (تهران و یزد) انجام شد که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را به سایر استان‌ها محدود می‌کند-

داده‌ها عمدتاً مبتنی بر مصاحبه (گزارش خاطرات) بودند. مشاهده میدانی مستقیم از جلسات بازخورد یا گفت‌وگوهای مربی و دانشجو انجام نشد که می‌توانست بر اعتبار یافته‌ها بیافزاید- امکان بررسی تأثیر بلندمدت راهبردهای مربیان بر عملکرد حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان پس از ورود به مدارس وجود نداشت و پژوهش به لحظه کنونی محدود بود. این پژوهش نشان داد که توسعه بازتابندگی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان، فرآیندی پیچیده و چندلایه است که در قلب آن، نقش مربیگری وجودی-حرفه‌ای استادان و مربیان قرار دارد و این نقش فراتر از انتقال دانش نظری است و مستلزم حضور اصیل مربی در رابطه‌ای مبتنی بر اعتماد، کرامت و گفت‌وگوی عمیق است.

نوآوری این پژوهش در ارائه مدلی بومی شده است که نشان می‌دهد چگونه مبانی اسلامی (تعقل، محاسبه نفس، شورا و عیب‌پوشی) می‌توانند به‌عنوان چارچوبی عملیاتی برای راهبردهای توسعه بازتابندگی عمل کنند. این مدل نشان می‌دهد که بازتابندگی در فرهنگ ایرانی-اسلامی، تنها تکنیک آموزشی نیست بلکه یک سیر معنوی-حرفه‌ای برای تعالی مستمر دانشجو معلم‌ان است. دستاورد عملی این پژوهش، ارائه شش راهبرد عینی و عملیاتی برای مربیان است که مبتنی بر تجربه زیسته آنان و منطبق با ارزش‌ها و مبانی اسلامی طراحی شده‌اند. این راهبردها می‌توانند برای توانمندسازی مربیان و بازنگری در برنامه‌های درسی تربیت معلم فراهم آورند.

بنابراین برای سیاست‌گذاران و مدیران تربیت معلم پیشنهاد می‌شود: (۱) در شاخص‌های گزینش و ارزیابی اساتید بازنگری و شاخص‌های کیفی چون توانایی هدایت گفت‌وگوهای تحلیلی، مهارت در ایجاد محیط یادگیری امن، و سابقه تدریس در مدارس به‌عنوان معیارهای اصلی انتخاب اضافه گردد. (۲) با اصلاح برنامه درسی و کاهش ساعات دروس نظری محض و اختصاص واحدهای اجباری کارورزی تأمل‌محور با حجم مناسب و ایجاد دروس اختیاری با عنوان مهارت‌های تأمل حرفه‌ای در تربیت اسلامی. گام بردارند (۳) ضمن طراحی و اجرای دوره‌های آموزش مربیگری بازتاب‌محور با عناوینی چون مهارت‌های پیشرفته پرسش‌گری تأملی، بازخورددهی سازنده مبتنی بر اخلاق اسلامی، و تسهیل‌گری گروه‌های تأملی متعلمین را به این مسیر سوق دهند. (۴) در نظام ارزیابی بازنگری نموده و وزن ارزیابی‌های پایانی کمی را کاهش و سهم ارزیابی‌های تکوینی کیفی (پورتفولیوی بازتابی، مشارکت در گفت‌وگوها، کیفیت ژورنال‌نویسی) افزایش دهند. همچنین اساتید و مربیان با حرکت آگاهانه از نقش استاد دانای مطلق به تسهیل‌گر همراه و الگوی بازتابندگی همچنین پذیرش نقش جدید و کنارگذاشتن انتظار پاسخ‌گویی به همه سؤالات و واز سویی به‌اشتراک‌گذاری متواضعانه تجارب شخصی (از جمله موفقیت‌ها و شکست‌ها) در راستای تأثیر و کاهش فاصله روانی و افزایش اعتماد دانشجویان - به‌کارگیری منظم ابزارهای تأمل (ژورنال، تحلیل ویدئو، درس‌پژوهی) در تعامل با دانشجویان چرا که این ابزارها باید به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر فرایند یادگیری، نه به‌عنوان تکلیف اضافی، طراحی شوند- ایجاد شفافیت در مورد فلسفه بازتابندگی و مزایای آن از جلسه اول: تبیین اینکه این فضا برای رشد است، نه قضاوت. همچنین پیشنهاد

می شود سایر پژوهشگران برای پیگیری تأثیر بلندمدت آموزش مربیان بر کیفیت بازتابندگی دانشجومعلمان و عملکرد آنان در مدارس پژوهش انجام دهند بصورت کاربردی و طولی همچنین پژوهش در مورد کاربست سایر مفاهیم اسلامی (مانند اخلاص، مراقبه، تفکر در خلقت) در فرایند بازتابندگی جهت غنی سازی مدل با مفاهیم عمیق تر اسلامی و انجام پژوهش های تطبیقی با تربیت معلم در دیگر کشورهای اسلامی و شناسایی نقاط قوت و ضعف و تبادل تجربیات و مطالعات میدانی با روش مشاهده مشارکتی: برای ثبت تعاملات واقعی مربی و دانشجو و تکمیل داده های مبتنی بر مصاحبه.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسنده اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده است.

دسترسی به داده ها

داده ها به دلیل محدودیت های اخلاقی قابل اشتراک گذاری عمومی نیست.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

در طول آماده سازی این اثر، نویسنده [ادیپ سیک] به منظور [ترجمه متن منابع انگلیسی و خلاصه نمودن برخی متن ها] استفاده شد. پس از استفاده از این ابزار/خدمت، نویسنده مطالب را در صورت نیاز بررسی و ویرایش کرده و مسئولیت کامل محتوای نشریه را بر عهده می گیرند.

تعارض منافع

بنابر اظهار این مقاله تعارض منافع ندارد.

حامی مالی

مقاله حاضر حامی مالی ندارد

سپاسگزاری

لازم است از همه اساتید، مربیان و دانشجویان به خاطر مشورت ها و همکاری های ارزشمندشان در مصاحبه ها، از داوران به خاطر بازخوردهای سازنده و اصلاحی شان، و از تیم تحریریه محترم مجله به خاطر حمایتشان صمیمانه تشکر کنم.

ORCID

Mohammad Hasan Tavalaei



<http://orcid.org/۰۰۰۹۰۰۰-۶۰۰۰-۲۵۱۸-۴۷۷۶>

منابع

منابع فارسی

قرآن کریم.

- نهج البلاغه (ترجمه سید جعفر شهیدی). (۱۳۸۲). انتشارات علمی و فرهنگی.
- ترک زاده، جعفر و کرماج، ولی احمد. (۱۴۰۲). بررسی رابطه بین شایستگی‌های مدرسان و تجارب دوره دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کردستان: نظریه و عمل در تربیت معلمان ۹(۱۵). 178-151.
- تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد (۱۳۶۶). غرر الحکم و درر الکلم. قم: دارالکتاب الاسلامی.
- سجادی، سید مهدی و امینی، محسن (۱۳۹۹). اثربخشی روش تدریس بازتابی بر مهارت‌های تفکر انتقادی دانشجومعلم‌ان. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۸(۱۶)، ۱۳۳-۱۵۶.
- علی پور، محمد، آیتی، محسن، عباسی مقدم، فاطمه، احمدی گلارچه عربها، ساجده، خسروی طناک، محمد و ملکی زهان، مجتبی. (۱۴۰۵). واکاوی تجارب زیسته ارتباط استاد-دانشجو در دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی: نظریه و عمل در تربیت معلمان [10.48310/itt.2025.17083.995](https://doi.org/10.48310/itt.2025.17083.995)
- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷ ق). الکافی. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- کیانی، محمد و آراسته، حمیدرضا (۱۴۰۰). «شناسایی مؤلفه‌های برنامه درسی تربیت معلم برای پرورش مربی بازتابنده». مطالعات برنامه درسی، ۱۶(۶۱)، ۸۵-۱۰۶.
- مجلسی، محمد باقر بن محمد تقی (۱۴۰۳ ق). بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار. بیروت: مؤسسة الوفاء.

Latin sources

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report*
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. D.C. Heath and Company.*
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.*
- Harrison, J., & Lee, R. (2011). *Exploring the perceptions of beginning teacher mentors. Professional Development in Education*, 37(4), 603-621. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.561702>
- Korthagen, F. A. J. (2017). *Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry. Sage Publications.*

- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1990). *Reflective teaching and action research in preservice teacher education*. *Journal of Education for Teaching*, 16(3), 235-254. <https://doi.org/10.1080/0260747900160301>
- Loughran, J. J. (2002). *Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching*. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2019). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004413355>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>
- Moore, A. (2022). *Teaching and learning: Pedagogy, curriculum and culture* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003176442>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). *Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria*. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). *Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization*. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893-1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Smith, K., Ulvik, M., & Helleve, I. (2019). *Novice teachers and their mentors*. In S. J. Zepeda & J. A. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 381-402). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119128304.ch18>
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2021). *The professional development of teacher educators: A narrative perspective*. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 363-378. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1916725>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>

References in Persian

- Shahidi, S. J. (Trans.). (2003). *Nahj al-Balaghah*. Elmi va Farhangi Publications. [In Persian]
- Kiani, A., & Arasteh, H. R. (2021) [*Identifying the components of the curriculum based on developing the reflective educator in higher education: A qualitative study*]. (*Higher Education Curriculum Studies*), 12(23), 7–36. <https://doi.org/10.22034/icsaj.2021.143731>[In Persian]

- Kulayni, M. b. Y. (1986). *Al-Kafi* (Vol. 2). Dar al-Kutub al-Islamiyyah. (Original work published 1407 AH) [In Persian]
- Majlisi, M. B. (1982). *Bihar al-anwar* (Vol. 67). Dar al-Kutub al-Islamiyyah. (Original work published 1403 AH) [In Persian]
- Mirmohammadi, M. H., Maleki, H., & Shabani Varaki, B. (2018). *[Reflectivity in the teaching practice of elementary teachers: A phenomenological study]. - (Journal of Education and Evaluation)*, 11(41), 127–150. <https://doi.org/10.22034/jinev.2018.78965>[In Persian]
- The Holy Quran*. (n.d.).
- Sajjadi, S. M., & Amini, M. (2020). *[Effectiveness of reflective teaching method on critical thinking skills and attitude toward lifelong learning of student-teachers]. (Research in School and Virtual Learning)*, 8(2), 7–26. <https://doi.org/10.30473/etl.2020.55563.3125>[In Persian]
- Shariatmadari, A. (2006). *Osul va falsafe-ye amuzesh va parvaresh* [Principles and philosophy of education] (22nd ed.). Amirkabir Publications. [In Persian]