



## Narrative Inquiry into Novice Teachers' Lived Experiences: Reflective Knots in Professional Paradoxes

Masoud Ramroudi<sup>1</sup>, Khalil Gholami<sup>2</sup>, Yahya maroofi<sup>3</sup>

1. *Corresponding Author*, PhD Student, Higher Education Development Planning Major, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. [masoud.ramroudi@gmail.com](mailto:masoud.ramroudi@gmail.com)

2. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. [khalil.gholami@gmail.com](mailto:khalil.gholami@gmail.com)

3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. [y.maroofi@uok.ac.ir](mailto:y.maroofi@uok.ac.ir)

### Article Info

### ABSTRACT

**Article type:**  
Research Article

**Keywords:**

Reflection; Reflective practice; Narrative inquiry; novice teachers; Professional paradoxes of teaching

**Article history:**


Received: 04 August 2025

Reviewed: 28 November 2025

Accepted: 21 January 2026

Published: 22 January 2026

Providing conditions for the professional development of beginning teachers, due to the formation of their identity in the early years of service, is agreed upon by many researchers. The present study examines the identification of professional paradoxes in the lived experiences of beginning teachers and analyzes their reflective practice in these situations. Within a qualitative–interpretive approach, using a narrative inquiry strategy focused on critical incidents and theme-oriented analysis, 36 reflective narratives from 32 teachers were examined. The findings led to the identification of 6 professional paradoxical situations—including situational certainty-ambiguity; agency-institutional constraint; theory-experience; identity transformation-continuity; self-other; duty-human emotion—in the lived experiences of beginning teachers across four levels of tension: ‘cognitive’, ‘identity-related’, ‘agential’, and ‘value-normative’. Closer examination showed that teachers’ reflective practice unfolds through a non-linear and reversible cycle of reflective knots, including ‘acceptance-resistance’, ‘multidimensional-confirmatory rethinking’, ‘suspension-stabilization of meaning’, and ‘balanced action-stereotype’. This dual process delineates pathways of openness or closure in teachers’ reflection. The findings contribute to a deeper understanding of the complex nature of reflection in the early years of service and can inform the design of educational programs and effective reflective guidance.

**Citation (APA):** Ramroudi, M. , gholami, k. Maroofi, Y. (2026). Narrative Inquiry into Novice Teachers' Lived Experiences: Reflective Knots in Professional Paradoxes . *Iranian Journal of curriculum studies*, 20 (79),  <https://doi.org/10.22034/jcs.2026.539210.2476>



© The Author(s).

Publisher: Iranian Curriculum Studies

## **Extended Abstract**

### **Introduction:**

Today, most researchers acknowledge that the initial years of teachers' service constitute a difficult and sensitive period in the formation of their professional identity. Beginning teachers, at the outset of their careers, encounter numerous contradictory experiences and professional paradoxes that require complex and multidimensional reflection. However, the lack of objective identification and analysis of such situations, as well as the examination of teachers' reflective processes, remains a gap in empirical research.

### **Purpose:**

The present study seeks to provide a better understanding of these experiences and the nature of reflection in the early stages of the teaching profession through the analysis of beginning teachers' reflective narratives.

### **Methodology:**

Within a qualitative–interpretive approach and a narrative inquiry strategy focused on critical incidents in the early years of entry into the teaching profession, 36 reflective narratives from 32 primary and secondary school teachers with less than five years of teaching experience were analyzed using a three-stage, theme-based coding method. The unit of analysis was the smallest meaning units with reflective significance, through which paradoxical situations and reflective processes in professional narratives were identified.

### **Result:**

The analysis of the narratives showed that beginning teachers are situated in dual professional contexts in which two opposing poles are simultaneously present. The findings led to the identification of six professional paradoxical situations (including situational certainty-ambiguity; agency-institutional constraint; theory-experience; identity transformation-continuity; self-other; duty-human emotion) in the lived experiences of beginning teachers, which were classified across four levels of tension: cognitive, identity-related, agential, and value-normative. More detailed examination indicated that teachers' reflective engagement unfolds through a non-linear and reversible cycle of reflective knots, including acceptance-resistance, multidimensional-confirmatory rethinking, suspension-stabilization of meaning, and balanced action-stereotype. This dual process delineates pathways of openness or closure in teachers' reflection.

### **Conclusion:**

This study demonstrates that experiencing professional paradoxical situations is not a threat but rather a catalyst for professional development and for generating epistemological impulses and transformative reflection, in alignment with Derrida's theory of constructive aporia. Examining the reflective–practical processes of beginning teachers also contributes to a deeper understanding of the complex, situated, and dual nature of reflection in the early years of service, as shaped by individual, interpersonal, institutional, and ritual factors, and

can inform the design of educational programs and effective reflective guidance. Conscious engagement with dualities, multidimensional rethinking, and the acceptance of uncertainty are key to the sustainable development of professional competence and a dynamic professional identity among beginning teachers.



## روایت پژوهی در تجارب زیسته معلمان تازه کار: گره‌های تأملی در پارادوکس‌های حرفه‌ای

مسعود رامرودی<sup>۱</sup>؛ خلیل غلامی<sup>۲</sup>؛ یحیی معروفی<sup>۳</sup>

۱. نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری، رشته برنامه ریزی توسعه آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

masoud.ramroudi@gmail.com

۲. استاد، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. khalil.gholami@gmail.com

۳. استاد، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. y.marofi@uok.ac.ir

### اطلاعات مقاله

#### چکیده

#### نوع مقاله:

مقاله اصیل پژوهشی

فراهم کردن زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان تازه کار به دلیل شکل‌گیری هویت آنها در سال‌های نخستین خدمت مورد توافق بسیاری از محققان است. پژوهش حاضر<sup>۱</sup> به شناسایی پارادوکس‌های حرفه‌ای در تجارب زیسته معلمان تازه کار و تحلیل نحوه عمل‌تأملی آنان در این موقعیت‌ها می‌پردازد. در چارچوب رویکرد کیفی-تفسیری با راهبرد روایت‌پژوهی بر رویدادهای بحرانی و تحلیل مضمون محور، ۳۶ روایت تأملی از ۳۲ معلم بررسی شد. یافته‌ها منجر به شناسایی ۶ موقعیت پارادوکس حرفه‌ای (شامل؛ قطعیت- ابهام موقعیتی؛ عاملیت- محدودیت نهادی؛ نظریه- تجربه؛ تحول- تداوم هویتی؛ خود- دیگری؛ وظیفه- عاطفه انسانی) در چهار سطح تنش «شناختی»، «هویتی»، «عاملیتی» و «ارزشی- هنجاری» در تجارب زیسته معلمان تازه کار شد. بررسی دقیق‌تر نشان داد: مواجهه عمل‌تأمل معلمان در چرخه‌ای غیرخطی و بازگشت‌پذیر از گره‌های تأملی شامل: «پذیرش-مقاومت»، «بازاندیشی چندوجهی- تاییدی»، «تعلیق- تثبیت معنا»، و «اقدام متوازن- کلیشه»، صورت می‌پذیرد. این فرایند دوگانه مسیرهای گشودگی یا انسداد تأمل معلمان را مشخص می‌کند. یافته‌ها به درک عمیق‌تری از ماهیت پیچیده تأمل در سال‌های آغازین خدمت کمک می‌کند و می‌تواند در طراحی برنامه‌های آموزشی و هدایت تأملی مؤثر باشد.

#### کلیدواژه‌ها:

تأمل، عمل‌تأملی، روایت‌پژوهی، معلمان تازه کار، پارادوکس‌های حرفه معلمی

#### تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۰۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۱/۱۲

استناد به این مقاله: رامرودی، مسعود؛ غلامی، خلیل و معروفی، یحیی. (۱۴۰۴). روایت پژوهی در تجارب زیسته معلمان تازه کار: گره‌های

تأملی در پارادوکس‌های حرفه‌ای، ۲۰ (۷۹)، ۲۸-۱. <https://doi.org/10.22034/jcs.2026.539210.2476>

© نویسندگان

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.



۱. استخراج از رساله دکترا با عنوان طراحی الگوی توسعه شایستگی‌های تأملی دانشجومعلم در دانشگاه کردستان

## مقدمه

امروزه اکثر محققان اذعان دارند؛ سال‌های نخستین خدمت معلمان، دوره‌ای سخت و حساس در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنان است. مواجهه با تجربیات پیچیده، دوگانه و متناقض، ضرورت تأمل عمیق و بازاندیشی چندوجهی را برای توانمندسازی در درک نقش‌ها، ارزش‌ها و اقدامات حرفه‌ای، دوچندان ساخته است (Lefebvre et al., 2022; Ghiasvand et al., 2023). در این مسیر، «تأمل حرفه‌ای<sup>۱</sup>» به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی توسعه حرفه‌ای، معلمان را قادر می‌سازد؛ تا تجارب تدریس خود را بازبینی کنند، از آنها معنا بسازند و زمینه‌های بهبود عمل خود را شناسایی کنند (Schön, 2017). به‌ویژه، برای معلمان تازه‌کار که با چالش‌های متعددی از شکاف میان نظریه و عمل، انتظارات تجویزی، استاندارد سازی‌ها، تا هویت حرفه‌ای در حال شکل‌گیری مواجه هستند، فرایند تأمل می‌تواند ابزاری مؤثر برای سازگاری و رشد باشد (Ben-Peretz & Flores, 2018; Farrell, 2016).

با این حال، بررسی باورها و تأملات معلمان امری دشوار است، زیرا نمی‌توان آنها را مستقیماً مشاهده یا اندازه‌گیری کرد. ضمن اینکه، ممکن است؛ معلمان از باورها و تأملات خود آگاه نباشند و بیان شفاهی از دانش ضمنی و عادات رفتاری برایشان دشوار باشد (Johannessen, 2024). بنابراین، پژوهشگران بر آن شدند تا با استفاده از روش‌های کیفی چون روایت‌پژوهی، به کاوش در تجارب زیسته معلمان بپردازند (Mena et al., 2024; Karami & Seraji, 2020). روایت‌های تأملی<sup>۲</sup>، به عنوان ابزار بازنمایی‌های نوشتاری یا شفاهی از تجربیات، پنجره‌ای به ذهنیت، درک و نظام معنایی معلمان می‌گشایند. بطورخاص، روایت‌های معلمان تازه‌کار از رویدادهای بحرانی در حرفه معلمی، می‌تواند زمینه‌ای غنی برای تحلیل تجربیات و نحوه تأمل آنان در «موقعیت‌های پیچیده و متناقض حرفه‌ای»، فراهم آورد (Pourhassan & Nazari, 2023). در این موقعیت‌ها معلم در دوگانگی تصمیم‌گیری بین دو ارزش یا وظیفه‌ی متناقض، مانند: تعادل میان همدلی با دانش‌آموز و حفظ اقتدار کلاس، یا میان استقلال شخصی و انتظارات نهادی قرار می‌گیرد؛ جایی که معلم ناگزیر از تصمیم‌گیری میان ارزش‌ها، عواطف، هنجارها، خواسته‌ها و الزامات متضاد است (Beauchamp, 2015). این همان چیزی است که تحت عنوان «پارادوکس» حرفه‌ای در ادبیات پژوهش دیده می‌شود؛ موقعیت‌های پیچیده و دوگانه‌ای که معلم را بین دو یا چند ارزش، هنجار یا اقدام به‌ظاهر مشروع اما متضاد قرار می‌دهد و تصمیم‌گیری را مبهم، دشوار و همراه با تعلیق معنا می‌سازد (Ben-Peretz & Flores, 2018; Bulterman-Bos, 2022).

در ادبیات تأملی معلمان تأکید می‌شود: این موقعیت‌های دوگانه ناپایدار و متناقض، بیش از موقعیت‌های معمول، ظرفیت فعال کردن تفکر تأملی و بازسازی حرفه‌ای را دارند (Clarà, 2015; Brookfield, 2017). زیرا، هویت معلم به عنوان امری پویا، زمینه محور و در حال تحول، از طریق تأمل بر همین تجارب چالش‌برانگیز و بحرانی بازتعریف می‌شود. در مقابل، وقتی این تعارضات بدون تأمل یا بازنگری هویتی رها شوند، منجر به بحران درونی، کاهش خودکارآمدی، تردید نسبت به نقش حرفه‌ای، بی‌انگیزگی مستمر و حتی اضطراب، فرسودگی و ترک شغلی می‌شود (Seyri & Nazari, 2023; Krummenacher et al., 2024). با این حال، بنظر می‌رسد: ماهیت و سبک تأمل در چنین موقعیت‌هایی متفاوت از مفهوم رایج عمل تأملی باشد. بنابراین، از یک سو شناسایی و تحلیل مصادیق تجربه شده پارادوکس در بستر رخدادهای حرفه‌ای، و از سوی دیگر ماهیت تأمل و نحوه درگیر شدن معلمان با چنین موقعیت‌هایی، می‌تواند به فهم عینی و عمیق‌تری از

روایت پژوهی در تجارب زیسته معلمان تازه‌کار: گره‌های تأملی در پارادوکس‌های حرفه‌ای

فرایندهای یادگیری حرفه‌ای، نقش عاملیت معلمان و تأثیر آنها بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای، بیانجامد. مطالعه حاضر با تحلیل روایت‌های تأملی معلمان تازه‌کار به دنبال ارائه درک بهتر از چنین تجربیاتی و ماهیت تأمل در مراحل ابتدایی حرفه معلمی است.

### بیان مسئله

ورود به حرفه تدریس در سالهای آغازین، اغلب با تجربه موقعیت‌های پیچیده و گاه متناقض همراه است؛ که معلمان را در معرض فشارهای حرفه‌ای، تصمیم‌گیری‌های دشوار و تعارضات ارزش‌محور قرار می‌دهند (Stewart & Jansky, 2022). پیش از این برخی محققان به امکان چنین تجربیاتی در قالب تعارض در نقش‌های حرفه‌ای معلم به عنوان عامل بحران هویت (Ghiasvand et al., 2023; Kawai, 2021)، تنش‌های اخلاقی و حرفه‌ای (Kelchtermans, 2005)، و تعارضات میان انتظارات نهادی با واقعیت‌های کلاسی (Beauchamp & Thomas, 2009)، اشاره کرده‌اند. این تجربیات، که در ادبیات پژوهشی تحت عنوان موقعیت‌های بحرانی<sup>۱</sup>، یا لحظات تصمیم‌ساز شناخته می‌شوند، می‌توانند به فرصت‌هایی برای رشد حرفه‌ای، بازسازی باورها، و ارتقای عاملیت معلم تبدیل شوند؛ مشروط بر آنکه از طریق تأمل نظامند و معنادار تحلیل شوند (Mena et al., 2024). با این حال، شواهد پژوهشی نشان می‌دهند: که معلمان تازه‌کار، به‌ویژه در رویارویی با موقعیت‌های پیچیده، غالباً فاقد مهارت‌های لازم برای تحلیل عمیق و معناسازی مجدد تجربیات حرفه‌ای خود هستند. در نتیجه، روایت‌های حرفه‌ای آنان معمولاً در سطحی فنی یا توصیفی باقی می‌ماند و کمتر به سطوح شناختی، تحلیلی یا انتقادی ارتقا می‌یابد (Williams & Grudnoff, 2011). در حالیکه موقعیت‌های این‌چنینی نیازمند نوعی تأمل عمیق فراتر از چارچوب‌های سنتی تأمل، است (Çavuşoğlu, 2022; Cramer et al., 2023).

پژوهش‌های تجربی نشان می‌دهند: موقعیت‌های پیچیده و متناقض (مانند: تقابل میان نظریه-تجربه یا وظیفه-همدلی)، اغلب بدلیل ابهام، شکست‌ها و بار عاطفی ناخوشایند به شکل مقاومت، انکار یا اجتناب بروز می‌کند (Zembylas, 2014). زمانی که باورها، ارزش‌ها یا تجربیات حرفه‌ای معلم در تضاد قرار گیرند، ناهماهنگی شناختی ایجاد می‌شود و برای کاهش آن، راه‌حلی چون نادیده‌انگاشتن نظریه یا ساده‌سازی موقعیت به‌صورت ناخودآگاه فعال می‌گردد (Braaten et al., 2022). این تنش‌ها، اغلب با بحران‌هایی درون هویت معلم همراه می‌شوند و با ایجاد هویت‌های دفاعی، به انسداد رشد حرفه‌ای می‌انجامد (Beauchamp & Thomas, 2009). مطالعات پدیدارشناختی از دفاع روانی در فرایند یادگیری حرفه‌ای نیز نشان می‌دهند: این مقاومت‌ها، پاسخ عاطفی به تجربیاتی هستند، که معلم را با شکاف‌هایی در درک خود و عملش مواجه می‌کنند (Kelchtermans, 2009; Sadovnikova et al., 2018). در همین راستا، محققان تأملی تأکید دارند؛ که مواجهه آگاهانه با چنین موقعیت‌هایی، گرچه ممکن است دشوار و ناخوشایند باشند، اما زیربنای تأملات عمیق و دگرگون‌کننده هستند (Zembylas, 2014; Clarà, 2015)، که در حالت معمول، بسیاری از معلمان، تمایلی به مواجهه و تأمل آنها ندارند.

بنابراین، موقعیت‌های پارادوکس، جلوه‌هایی واقعی از چالش‌های عمیق، اما کمتر شناخته‌شده‌ی حرفه معلمی هستند که تاکنون، نه ماهیت و نه چرخه و فرایند آن، به‌صورت منسجم مفهوم‌سازی و تحلیل نشده‌اند. آموزش معلمان اگر بر این پارادوکس‌ها حساس نشود، عملکرد معلم سطحی و ناکارآمد، خواهد بود، و تأمل معلمان در حد انتزاعی، باقی می‌ماند. آموزش مبتنی بر پذیرش و عبور از شکاف پارادوکس‌ها، معلمان را برای مواجهه با دنیای پیچیده، غیرقطعی و پسا

واقع‌گرایانه، تربیت می‌کند. این مطالعه بر آن است تا با تحلیل روایت‌های تأملی معلمان تازه‌کار در محیط واقعی مدرسه، به استخراج و تحلیل عینی این پارادوکس‌ها و نحوه تأمل آنها، بپردازد. بر این اساس، مطالعه حاضر درصدد پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر است:

۱. معلمان تازه‌کار به چه موقعیت‌های متناقض و پارادوکس حرفه‌ای مواجه می‌شوند، که نیازمند تأمل پیچیده است؟
۲. عمل تأملی معلمان در چنین موقعیت‌هایی به چه شکل است؟

## مبانی نظری

تأمل در ساده‌ترین معنا، به بازاندیشی در تجربه، عمل، و تصمیمات گذشته، حال یا آینده اشاره دارد؛ فرآیندی ذهنی و عملی که از طریق آن فرد، تجربه را معنا می‌بخشد و از آن یاد می‌گیرد. این فرایند، بر «کاوش معنا»، «فهم عمیق» و «عمل آگاهانه‌تر» تأکید دارد (Schön, 2017; Dewey, 1933). در حرفه معلمی، تأمل نقش محوری در یادگیری حرفه‌ای، خودآگاهی، و بهبود تصمیمات آموزشی ایفا می‌کند. معلمان با بازاندیشی در عمل روزمره خود، به چرایی و چگونگی کنش‌های خود فکر می‌کنند؛ پیش‌فرض‌های پنهان را شناسایی می‌نمایند؛ و به خلق پاسخ‌های خلاقانه‌تر و زمینه‌مندتر می‌پردازند (Zeichner & Liston, 2013). ادبیات کلاسیک، سه رویکرد کلان به عمل تأملی معلمان را معرفی کرده است: رویکرد شناختی که تأمل را فرآیندی ذهنی برای سازمان‌دهی، بررسی و اصلاح دانش و عمل حرفه‌ای می‌داند و بر یادگیری از تجربه و شکل‌گیری طرح‌واره‌های ذهنی معلم برای تصمیم‌گیری آگاهانه، تأکید می‌کند (Shah, 2022)، رویکرد فنی که بر بهینه‌سازی روش‌ها و ابزارهای تدریس متمرکز است و تأمل را ابزاری برای انتخاب مؤثرترین شیوه‌های آموزشی می‌داند (Zeichner & Liston, 2013)، و رویکرد انتقادی که فراتر رفته و تأمل را کنشی اخلاقی و اجتماعی برای نقد ارزش‌ها و دیدگاه‌های زیربنایی، قدرت و گفتمان‌های آموزشی مسلط می‌داند (Ramroudi et al., 2025; Brookfield, 2017). این رویکرد به نقش معلم به عنوان عامل تغییر اجتماعی توجه دارد.

با وجود ارزشمندی این رویکردها، حرفه معلمی اغلب پیچیده‌تر از آن است که صرفاً در قالب بهبود روش یا نقد نظام‌ها قابل فهم باشد. معلمان به‌ویژه تازه‌کار در بسترهای متنوع، پرتنش و غیرقابل پیش‌بینی کلاس، علاوه بر مسائل فنی، با موقعیت‌هایی پیچیده، متناقض و چندلایه مواجه هستند. بنابراین تجربیات حرفه‌ای آنان، شامل تعامل مداوم با ارزش‌ها، تعارضات، مسئولیت‌ها، روابط انسانی و محدودیت‌های ساختاری است، که هویت حرفه‌ای آنان را شکل می‌دهد (Stewart & Jansky, 2022; Ben-Peretz & Flores, 2018). از اینرو، در هنگام مواجهه معلم با موقعیت‌های متناقض (مانند؛ انسجام-گسست هویتی) رویکردهای معمول تأمل، کفایت نظری و تحلیلی ندارند، زیرا اغلب بر ثبات، انسجام و کنترل شناختی تأکید دارند و نمی‌توانند پویایی، ابهام و کشمکش‌های درونی کنش حرفه‌ای را بازنمایی کنند (Cramer et al., 2015; Mortary, 2023). بنابراین، این موقعیت‌ها نیازمند نوعی تأمل عمیق و پیچیده هستند.

Clarà (2015, p.3) استدلال می‌کند: تأمل عمیق هنگامی آغاز می‌شود که معلم در موقعیتی قرار می‌گیرد، که عناصر مختلف با یکدیگر در تضاد یا تناقض هستند و این تضادها نیاز به بازاندیشی در باورها و مفروضات را ایجاد می‌کند. در چنین مواقعی، معلم باید در دل تضادها، تصمیم‌گیری کند. بنابراین؛ تأمل فرایندی صرفاً تکنیکی، شناختی یا انتقادی صرف نیست؛ بلکه امری پیچیده، چندبعدی، و درگیر با ساحت‌های عاطفی، هویتی و ارزشی است (Mohamed et al., 2022). در چنین زمینه‌هایی، رویکردهای پساساختارگرایانه به تأمل - که بر تعلیق معنا، عدم قطعیت معرفتی و چندگانگی سوژگی

تأکید دارند - اهمیت می‌یابند (Ramroudi et al., 2025; Kim & Kim, 2017). ژاک دریدا با معرفی مفهوم آپوریا<sup>1</sup> (تناقض حل‌نشدنی) نقش برجسته‌ای در تبیین موقعیت‌های حرفه‌ای معلمان دارد؛ او آپوریا را «وضعیتی آکنده از تضاد مفهومی و اخلاقی» می‌داند که در آن، نه تصمیم‌گیری و نه تعلیق تصمیم، بدون پیامد، ممکن نیست. چنین موقعیت‌هایی در حرفه‌ی معلمی نیز رخ می‌دهند، جایی که معلم میان دو وظیفه اخلاقی، گفتمان نهادی و یا انسانی، که هر دو معتبر هستند، دچار تردید و ابهام می‌شود (Charteris, 2014).

Zembylas (2014) با بهره‌گیری از نظریات دریدا و فوکو نشان می‌دهد: که تأمل معلمان در بستر چنین موقعیت‌هایی، باید به جای تمرکز بر حل‌کردن، بر تعلیق قضاوت، پذیرش ابهام، شنیدن صدای «دیگر» و یافتن راهکار از میان شکاف تضادها، استوار باشد. این رویکرد، تأمل را نه سازوکاری برای بهبود عمل، بلکه کنشی اخلاقی، گفتمانی و رهایی‌بخش تلقی می‌کند که در دل تضادها، راهی برای سوژگی حرفه‌ای می‌گشاید و منجر به پرورش «تأمل مسئولانه» در شرایط عدم قطعیت و توسعه مسیرهای خلاقانه از طریق برقراری «تعادل تأملی»، می‌شود (Schwieler, 2022; Bulterman-Bos, 2022). Charteris (2014) نیز با پرداختن به مفهوم آپوریای سازنده<sup>2</sup>، نشان داد که تأمل معلم بر این تناقضات حل‌نشدنی، باعث تکانه معرفت‌شناختی و تحول هویتی می‌شود. بنابراین، برای درک پویایی و مواجهه با این موقعیت‌ها، تحقیق حاضر از تأمل در چارچوب پسا‌ساختارگرایی و آپوریای مولد (Charteris, 2014) بهره می‌برد تا نشان دهد، که چگونه این موقعیت‌ها می‌توانند، به نقطه آغاز تأمل عمیق‌تر، تکانه معرفتی و تحول حرفه‌ای بدل شوند.

#### پیشینه پژوهش

تناقض و دوگانگی در موقعیت‌های تدریس، موضوعی است که در سالهای اخیر مورد توجه مطالعات متعددی بوده است. Körkkö et al (2024) نشان دادند: که عدم قطعیت یا ابهام، بخشی ذاتی از تجربیات معلمی به ویژه در قرار گرفتن با تغییرات اجتماعی، برنامه‌های درسی سفت یا انتظارات فرهنگی متفاوت، است؛ این مطالعه، به تجربه متناقض معلمان، از اینکه دانش نظری آنها به اندازه لازم برای موقعیت‌های کلاسی، کافی نیست. اشاره دارد. بطور مشابه؛ Browning and Korthagen (2023) مواجهه معلمان با تجربیات دوگانه را برای پرورش تأمل مسئولانه و اخلاقی در مواجهه با موقعیت‌های عدم قطعیت در تدریس، مورد تأکید قرار دادند. در مطالعه‌ی دیگر (Turan and Yiğitoglu Aptoula (2023) به بررسی پارادوکس ایفای نقش معلم پرداخته است؛ این تحقیق نشان داد معلمان در مواجهه با دانش‌آموزان از یک سو باید با پایین نگه داشتن دانش خود امکان ایجاد فرصت برابر برای تعامل و هم‌زمان از موضع فرد دارای دانش مرجع، امکان ارتقا دانش‌آموزان را فراهم کنند. (Ockerman and Bagui (2024) نیز با بررسی تجربیات معلمان در موقعیت‌های متناقض نظریه-تجربه تأکید می‌کنند، مفاهیم نظری مادامی که با تجربیات کلاسی مرتبط نشوند، غالباً انتزاعی باقی می‌مانند.

از سوی دیگر؛ Blackley et al (2021) با اشاره به قرار گرفتن معلمان در موقعیت‌های دوگانه و دشوار شناختی-عاطفی، لزوم ایجاد تعادل بین شناخت عاطفی (همدلی) و قضاوت حرفه‌ای (اجرای وظیفه) از طریق تأمل را برجسته ساختند. در سطحی نظری، (Schwieler (2022) نشان می‌دهد که، تدریس معلم همواره در پارادوکس حل‌نشدنی (آپوریا) از درک خود و دیگری قرار دارد، که برای برقراری تعادل (میان خود و دیگری)، تأمل امکان فهم جدید، بازتعریف نقش معلم و تأمل اخلاقی را فراهم می‌سازد. همین‌طور؛ Bulterman-Bos (2022) با اشاره به پارادوکس حل‌نشدنی حفظ اقتدار معلم

(خود)، در تقابل با آموزش خودراهبری دانش آموزان (دیگری)، تأمل حرفه‌ای را ضرورت ایجاد تعادل برای معلمان، می‌داند.

علاوه بر اینها؛ بررسی مطالعات، بیانگر پارادوکس‌های هویتی در تجارب معلمان است؛ بسیاری از معلمان آماده به خدمت با پارادوکس انسجام-گسست هویتی بین دیدگاه‌های دوران دانشجویی و واقعیت‌های کلاسی قرار می‌گیرند (Yuan et al., 2019). بطور مشابه؛ Seyri and Nazari (2023) به تعارض بین تصورات قبلی معلمان (چه کسی هستیم؟) با ایفای نقش‌های مختلف معلمی (چه کسی باید باشم؟) در فرایند واقعیت‌های کلاس، می‌پردازد. یافته‌های Kawai (2021) نشان می‌دهد؛ معلمان در مسیر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای خود، دائماً بین «خود درونی» (باورها، ارزشها و تجارب شخصی) با انتظارات، ارزشها و نگاه‌های جامعه، مدرسه و دانش‌آموزان، گرفتار می‌شوند. در این مواقع، تأمل عمیق با تعامل و گفتگو میان مواضع مختلف «من» درونی، موجب شناسایی و بازسازی تناقضات نهفته در پیش فرضها، عادات فکری و تعصبات می‌شود و معلم می‌تواند میان گذشته، حال و آینده خود پیوستار هویتی برقرار کند. (Gertsen (2024) نیز تأکید می‌کند؛ که مواجهه ناگهانی با تضادها و تناقضات اخلاقی و موقعیت‌های غیرمنتظره مدرسه (مانند: مواجهه با ارزش‌های اخلاقی متناقض معلم با دانش‌آموزان، والدین و همکاران)، منجر به گفتگوی درونی، رشد اخلاقی و توسعه توانمندی‌های تدریس معلمان می‌شود. Ghiasvand et al (2023) بطور کلی، تضادهای هویتی و عاملیتی را شامل: تعارض میان نقش حرفه‌ای و انتظارات سازمانی، دوگانگی میان خود آرمانی و واقعیت کلاس درس و همچنین، تنش بین ارزش‌های شخصی و الزامات نهادی، بیان می‌کند. در مجموع؛ این مطالعات مواجهه معلمان با تجربیات متناقض و پارادوکس در زمینه‌های مختلف را نشان داده‌اند و بر نقش تأثیرگذار تأمل حرفه‌ای در مسیر ایجاد تعادل تأکید کرده‌اند.

### روش‌شناسی تحقیق

رویکرد کلی پژوهش حاضر، کیفی-تفسیری<sup>۱</sup> با راهبرد روایت‌پژوهی<sup>۲</sup> متمرکز بر رویدادهای بحرانی<sup>۳</sup> است، که بر پایه روایات مکتوب معلمان از چالش‌های حرفه‌ای طراحی شده است (Webster & Mertova, 2007). داده‌های این پژوهش روایت‌های بحرانی معلمان تازه‌کار است که به عنوان محرک‌های اصیل تأملی، در چارچوب یک پژوهش میدانی گسترده‌تر در قالب رساله دکتری نگارنده، با تمرکز بر شایستگی‌های تأملی دانشجوی معلمان، گردآوری شدند. در این تحقیق به صورت مستقل و با هدف تحلیلی متفاوت بررسی شدند تا تجربه موقعیت‌های پارادوکس حرفه معلمی شناسایی شوند.

### فرایند جمع‌آوری داده‌ها

داده‌های پژوهش از طریق روایت‌نگاری تأملی معلمان تازه‌کار گردآوری شد. جامعه هدف شامل معلمانی با کمتر از ۵ سال سابقه تدریس شاغل در مدارس شهرستان سنندج بود که با شیوه نمونه‌گیری هدفمند و داوطلبانه در آذر و دیماه ۱۴۰۳ از طریق کانال‌های ارتباطی مجازی مرتبط با معلمان (مانند، شبکه شاد، واتس‌آپ و پیام‌رسان بله) صورت پذیرفت. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی پژوهش و در راستای گردآوری داده‌های کیفی معتبر، یک دستورالعمل مکتوب روایت‌نویسی به صورت هدفمند و فاقد هرگونه اطلاعاتی از محورهای تحلیل، طراحی شد. از معلمان تازه‌کار خواسته شد، تا تجربیات واقعی خود از رویدادهای بحرانی حرفه معلمی، در حوزه‌هایی نظیر تدریس، مدیریت کلاس، رفتار دانش‌آموزان، ارزشیابی،

1. Interpretive Paradigm  
2. Narrative Inquiry  
3. Critical Incidents

روایت پژوهی در تجارب زیسته معلمان تازه کار: گره‌های تأملی در پارادوکس‌های حرفه‌ای

ارتباط با والدین، کاربرد فناوری در آموزش و چالش‌های ساختاری و ارزشی به صورت روایت‌نویسی تأملی ارسال نمایند. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد، که روایت‌ها صرفاً برای اهداف علمی استفاده می‌شود. در مجموع ۴۳ روایت حرفه‌ای بر پایه تجربیات زیسته معلمان گردآوری شد که پس از بازبینی معیارهای روش‌شناختی (عمق تأملی، انسجام روایی و توصیف موقعیت‌های بحرانی) توسط دو نفر از اساتید علوم تربیتی دانشگاه، روایت‌های ناقص، فاقد تأمل و انسجام روایی یا خارج از موضوعات کلاسی و آموزشی، از فرایند تحلیل کنار گذاشته شدند و ۳۶ روایت از ۳۲ معلم (۲۱ زن و ۱۱ مرد) برای تحلیل نهایی انتخاب گردید.

### فرایند تحلیل داده‌ها

داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون-محور<sup>۱</sup> با رویکرد استقرایی-تفسیری و به صورت کدگذاری سه‌مرحله‌ای (کدهای اولیه، میانی و فراگیر) تحلیل شدند (Braun & Clarke, 2021). تمامی داده‌ها به صورت متنی وارد نرم‌افزار MAXQDA (2020) شدند. در گام نخست، تمامی روایت‌ها چندین بار به صورت کامل خوانده شدند تا درک کلی از تجارب زیسته معلمان شکل گیرد. کدگذاری اولیه مبتنی بر کوچکترین واحدهای مفهومی دارای بار تأملی از تنش‌های ذهنی و عاطفی، ارزش‌های متناقض، انتظارات دوگانه، تناقض در نقش‌ها، لحظات شک و عدم قطعیت در تصمیم‌گیری‌ها مبتنی بر برانگیخته شدن عواطف و تفکر معلم، بودند. در مرحله بعد، کدهای اولیه بر اساس شباهت‌های مفهومی و الگوهای تکرار شونده سطح تنش در قالب مضامین سازمان‌دهنده (میانی)، ادغام و زمینه شکل‌گیری مضامین فراگیر «پارادوکس‌های تأملی» را فراهم کردند. فرایند تحلیل تا زمانی ادامه یافت که تحلیل روایت‌های جدید به تولید مضمون مفهومی تازه‌ای منجر نشد و داده‌ها به تثبیت الگوهای موجود می‌انجامید. بنابراین تحقق اشباع نظری و مفهومی در سطح داده‌ها و مضمون‌ها حاصل شد. همچنین، بر اساس منطق درونی تأملات و مقایسه مضامین تقابلی، چهار گره مفهومی از مسیرهای دوگانه گشودگی و انسداد تأمل معلمان، شناسایی شد.

به منظور افزایش اعتبار درونی<sup>۲</sup>، تحلیل داده‌ها به صورت رفت و برگشتی میان روایت‌ها و مضامین انجام شد، تا اطمینان حاصل شود که کدها و مضامین سازمان‌دهنده دقیقاً بازتاب‌دهنده داده‌ها هستند. علاوه بر این، بخشی از کدگذاری‌ها توسط پژوهشگر دوم بازبینی<sup>۳</sup> شد و پس از بحث و تبادل نظر، توافق نهایی بر ساختار کدها و مضامین حاصل شد. همچنین، بازخوانی مکرر داده‌ها و تطبیق مضامین با روایت‌های خام سبب شد همه‌ی موارد مبهم و ناسازگار در مسیر تحلیل شناسایی و اصلاح شوند و بدین ترتیب پابرجایی تحلیل<sup>۴</sup> ارتقا یابد. استفاده از نقل‌قول‌های مستقیم و متعدد در بخش یافته‌ها نیز به افزایش قابلیت رهگیری مسیر استنتاجی بین داده‌های خام و نتایج تحلیلی کمک می‌کند و امکان ارزیابی بهتر از فرایند تحلیل را فراهم می‌سازد. نهایتاً نیز هم‌راستا سازی پارادوکس‌های شناسایی شده با ادبیات نظری و تجربی تأمل معلمان با هدف تثبیت اعتبار تفسیری تحلیل و ارتقاء قابلیت انتقال یافته‌ها انجام شد و ممیزی هم‌تراز<sup>۵</sup> توسط دو نفر از متخصصان علوم تربیتی دانشگاه، صورت پذیرفت (Yadav, 2022).

1. Thematic Analysis
2. Credibility
3. Investigator triangulation
4. Dependability
5. Peer debriefing



## یافته‌ها

در پاسخ به پرسش نخست تحقیق، تحلیل محتوای ۳۶ روایت تأملی معلمان تازه‌کار از حوادث بحرانی تجربیات تدریس آنها، منجر به شناسایی ۶ موقعیت پارادوکس تأملی، برجسته شد (جدول ۱).

جدول ۱. شناسایی پارادوکس‌های تأملی معلمان تازه‌کار در تحلیل محتوای روایت‌های حرفه‌ای

پارادوکس	تعریف مختصر	کدهای اولیه	کدهای میانی	گزیده روایت
۱ قطعیت - ابهام موقعیتی	نااطمینانی در تصمیم‌گیری در لحظه‌ای در موقعیت‌های مبهم و ناپایداری پیامدها	«ناتوانی در تشخیص واکنش مناسب»؛ «تردید در زمان اصلاح خطای دانش‌آموز»؛ «سردرگمی در انتخاب مسیر تدریس»؛ «شک و تردید در تصمیم لحظه‌ای»؛ «عدم اطمینان از آثار و پیامد اقدام و پاسخ»؛ «برداشت‌های متفاوت از یک موقعیت»؛ «تغییر ناگهانی شرایط کلاس»	دانستن محتوا - نداشتن کنش مناسب؛ برنامه‌ریزی قبلی - رخداد پیش‌بینی نشده؛ اطمینان حرفه‌ای - تردید لحظه‌ای	«خیلی وقت‌ها توی کلاس پیش می‌آمد با اینکه فکر می‌کردم تصمیم درست گرفته‌ام اما بعدش باز هم شک می‌کردم.»
۲ نظریه - تجربه	شکاف بین آموخته‌های نظری دانشگاه با کارآمدی آنها در واقعیت‌های عملی	«بی‌اثر بودن روش‌های آموزشی»؛ «ناکارآمدی الگوی تدریس آموخته‌شده»؛ «شکست اجرای نظریه در کلاس»؛ «بازگشت به راه‌حل‌های تجربی»؛ «یادگیری از تجربه همکاران»	دانش دانشگاهی - وفاداری نظری - پیاده‌سازی عملی؛ شکاف میان تئوری - عمل	«خیلی از کارهایی که در کلاس جواب می‌دهد، اصلاً شبیه چیزهایی نیست که در دانشگاه یاد گرفته بودم.»
۳ عاملیت - محدودیت نهادی	دوگانگی میان سطح مداخله عملی برای هدایت کلاس و الزامات ساختاری، مدیریتی یا برنامه مدرسه	«اجبار به اجرای دقیق بودجه‌بندی»؛ «فشار انتظارات مدیریتی و همکاران»؛ «فرهنگ نهادی»؛ «بخشنامه‌های اداره»؛ «نادیده‌گرفته‌شدن تشخیص معلم»؛ «تردید در سخت‌گیری و انعطاف»؛ «اتکا به روش‌های مرسوم»	تشخیص معلم - برنامه‌های مصوب؛ درک نیاز کلاس - محدودیت اجرایی؛ کنترل - آزادی عمل	«می‌خواستم یک بخش از کتاب را بیشتر زمان بدهم اما بخاطر مدیر مدرسه که روی بودجه بندی تأکید داشت، بی‌خیال شدم.»
۴ تحول - تداوم هویتی	کشمکش میان آگاهی به تغییر هویتی و مقاومت‌های درونی و بیرونی	«تردید نسبت به نقش معلمی خود»؛ «تفاوت تصور دانشجویی با واقعیت مدرسه»؛ «احساس معلم متفاوت بودن»؛ «تغییر تدریجی شیوه تدریس»؛ «مقاومت در برابر تغییر ارزش‌ها»؛ «بازگشت به الگوهای قبلی»؛ «سازگاری همراه با نارضایتی»؛ «واهمه در استفاده از فناوری‌ها»	تصور اولیه - واقعیت زیسته؛ معلم واقعی؛ تحول در عمل - تداوم در هویت؛ تمایل به تغییر - ترس از ناتوانی؛ سنت - نوآوری	«وقتی دانشجو بودم، باورم از معلم بودن چیزی بود که با آمدنم به مدرسه، نابود شد.»
۵ وظیفه - همدلی	تعارض میان اجرای مقررات و الزامات حرفه‌ای با ملاحظات عاطفی و انسانی	«تعویق تذکر انضباطی»؛ «چشم‌پوشی از برخورد جدی»؛ «دودلی میان عدالت و ملاحظه»؛ «نگرانی از آسیب رابطه»؛ «چشم‌پوشی از تذکر علنی در کلاس»	اجرای مقررات - عدالت آموزشی - حفظ رابطه عاطفی	«دلم راضی نمی‌شدم به نحوه دانش‌آموز برخورد کنم که از دست من دلخور شود.»

پارادوکس	تعریف مختصر	کدهای اولیه	کدهای میانی	گزیده روایت
۶ خود-دیگری	دوگانگی میان ارزش‌ها و صدای خود با نیازها و هنجارهای دیگران	«کنار گذاشتن نظر شخصی»؛ «تعديل در پذیرش دیگران»؛ «احساس نادیده گرفته شدن»؛ «دوگانگی در بازنمایی خود حرفه‌ای»	تمایلات فردی- دلخواه- معلم مورد انتظار؛ خودابرازی- خودسانسوری- حرفه‌ای؛	«بخاطر اعتقاد به داشتن کلاس فعال، همکارانم فکر می‌کردند که توانایی من مدیریت کلاس را ندارم. من هم برخلاف تمایلم فعالیت بچه‌ها را کم کردم»

### ساختار مفهومی تجربه موقعیت‌های پارادوکس در حرفه معلمی

در روایت‌های تأملی معلمان تازه‌کار موقعیت‌هایی شناسایی می‌شوند که، در آنها دو قطب ظاهراً متضاد، همزمان در تجربه معلم حضور دارند، هر دو مشروعیت دارند، و کنار گذاشتن یکی موجب از دست رفتن بخشی از حقیقت می‌شود. این موقعیت‌ها اغلب با بوجود آوردن تعارضات شناختی، محرک تغییرات مفهومی برای معلمان بوده‌اند، و منجر به تردید، تأمل و گشودگی معرفت‌شناختی شده‌اند. تحلیل **سطح تنش** این موقعیت‌ها نشان داد که عمدتاً در چهار سطح؛ «شناختی»، «عاملیتی»، «هویتی» و «ارزشی-هنجاری»، قرار می‌گیرند؛

### پارادوکس‌های شناختی

موقعیت‌هایی هستند که با تنش و دوگانگی در دانش و فهم، قضاوت و تصمیم‌گیری حرفه‌ای در موقعیت‌های پیش‌بینی ناپذیر همراه است. مانند:

#### ۱. پارادوکس «قطعیت-ابهام موقعیتی»

تحلیل روایت‌های حرفه‌ای نشان می‌دهد؛ معلمان با موقعیت‌های جدید و چالش برانگیزی مواجه می‌شوند، که احساس می‌کنند، آگاهی و شناخت قبلی آن‌ها پاسخگوی نیازهای فعلی نیست. در چنین موقعیت‌هایی آنها اشاره کرده‌اند که علیرغم اینکه می‌دانستند باید واکنش حرفه‌ای نشان دهند اما نسبت به کفایت دانش خود برای تصمیم و عمل مناسب اطمینان نداشتند. تحلیل روایت‌ها نشان داد؛ این موقعیت‌ها اغلب در شکل ابهام نسبت به دانش‌ها و پدیده‌های نوظهور، تجلی یافته‌اند. بطور نمونه؛

"گرم توضیح درباره اینترنت و فضای مجازی بودم، که یکی از بچه‌ها سوالی درباره بیت کوین و تتر پرسید، اما من واقعاً دانش و اطلاعات کافی نداشتم. و نمی‌خواستم معلمی بی اطلاع به نظر برسم"

این تجربیات می‌تواند منجر به پذیرش ناآگاهی و جستجوی دانش جدید شود. در برخی تجارب دیگر، معلم علیرغم آگاهی از نقش و هنجار حرفه‌ای، در تصمیم‌گیری، زمان‌بندی و کنش لحظه‌ای (دانش موقعیتی) با ابهام مواجه می‌شود. بطور نمونه؛

"وقتی درس بدن ما علوم کلاس چهارم ابتدایی را تدریس می‌کردم، یکی از بچه‌ها سوالی پرسید، لحظه‌ای مکث کردم؛ مطمئن نبودم پاسخ دادن به این سوال در این موقعیت و برای این کلاس درست است یا نه؟ از طرفی هم نمی‌خواستم پاسخ غیردرستی بدهم."

این روایت نشان می‌دهد که معلم در سطح کنش حرفه‌ای دچار دوگانگی و ابهام موقعیتی است. یا بطور مشابه معلمی دیگر نوشته است؛

"... از من سؤال پرسید؛ چرا بعضی آدم‌های خوب در دنیا خیلی زود می‌میرند، اما بعضی آدم‌های بد، خیلی عمر می‌کنند؟  
جواب مشخصی نداشتم؛ با خودم فکر کردم در سن و سالی نیست که بتواند این موضوع را درک کند، نمی‌دانستم باید  
چه پاسخی بدهم."

چنین موقعیت‌هایی ظرفیت تأمل عمیق درباره ارزش‌ها و پیامدهای اخلاقی کنش معلم را برای مقابله با عدم قطعیت‌ها دارند. مواجهه با این تجربیات می‌تواند؛ منجر به انگیزه برای جستجوی منابع نوین، تأمل با همکاران، گشودگی نسبت به تجارب جدید و رشد شخصی و حرفه‌ای شود.

## ۲. پارادوکس «نظریه- تجربه»

در برخی روایت‌ها، معلمان به موقعیت‌هایی اشاره داشته‌اند: که در تطبیق نظریه‌های آموزشی با واقعیت‌های کلاس درس، در موقعیت پارادوکس قرار گرفته‌اند؛ لحظاتی که احساس می‌کنند برخی نظریه‌های آموزشی در عمل قابل اجرا نیستند، یا نیاز به تطبیق دارند. بطور نمونه؛

"سال اول خدمتم یکی از دغدغه‌های بزرگ من این بود که بازخورد دادن به ۳۲ دانش آموز کلاس، ساعت‌ها وقت می‌برد، نمی‌دونستم چیکار کنم آنقدر که در دانشگاه فرهنگیان استادان روی بازخورد دادن به دانش‌آموزان تأکید داشتند، نه می‌شد رها کنم نه می‌تونستم اجرا کنم."

این تجربه بیانگر مواجهه معلم در دوگانگی پابندی به نظریه با تجربه کلاسی است. یا بطور مشابه؛

"هرچه نظریه و روش تدریس، در دانشگاه یادگرفته بودم وارد کلاس که شدم بی‌فایده بود. هر بار دانش‌آموزان دعوا می‌کردند، من به حساب دیدگاه‌های تربیتی دنبال برخوردهای مثبت گرایانه برای اصلاح رفتارشان بودم تا گفتگو و مسئولیت‌پذیری را یاد بگیرند، اما تاثیری نداشت. از طرفی حس می‌کردم در نظر بچه‌ها و حتی همکاران، معلمی ساده هستم."

این روایت‌ها نشان می‌دهند؛ تجربیات متناقض بین مفاهیم نظری با واقعیت‌های متغیر و پیچیده کلاس، عمل تأملی معلم را به سمت تعامل بین تئوری-عمل سوق می‌دهد، که می‌تواند منجر به بازنگری در نظریه‌ها و توسعه‌ی رویکردهای آموزشی منعطف‌تر و مؤثرتر شود.

## پارادوکس‌های عملیتی

این موقعیت‌ها، تنش میان اختیار حرفه‌ای و محدودیت‌های موقعیتی، زمانی، نهادی (مانند: قوانین، سیاست‌ها و فرهنگ سازمانی) معلم را در اجرا و کنش حرفه‌ای نشان می‌دهد. مانند؛

## ۳. پارادوکس «عاملیت- محدودیت نهادی»

تحلیل روایت‌ها نشان داد که به‌طور مکرر موقعیت‌های دوگانه‌ای را تجربه می‌کنند که در آن، تمایل و توانایی کنشگری حرفه‌ای (مانند؛ تشخیص و طراحی تدریس، مدیریت کلاس و پاسخ‌گویی به نیازهای واقعی دانش‌آموزان) در برابر محدودیت‌های نهادی و ساختاری (مانند؛ برنامه درسی رسمی، بودجه‌بندی، ارزشیابی‌ها، هنجارهای مدرسه و انتظارات مدیریتی و سازمانی) قرار می‌گیرد. برای نمونه؛

روایت پژوهی در تجارب زیسته معلمان تازه‌کار: گره‌های تأملی در پارادوکس‌های حرفه‌ای

«همان ابتدای سال مشخص بود، برخی از دانش‌آموزان مشکل یادگیری دارند و باید ابتدا آموزش‌هایی خارج از برنامه درسی اجرا کنم، اما مدیر مدرسه بخاطر بازدیدهای اداره، اصرار داشت، فقط کتاب و بودجه‌بندی را اجرا کنم. در این شرایط مدام به این فکر که چه کنم؟»

این روایت نشان می‌دهد که عاملیت معلم در مرز میان تشخیص حرفه‌ای و الزام نهادی دچار پارادوکس شده است. در روایتی مشابه، یکی دیگر از معلمان به محدودیت‌های ساختاری اشاره می‌کند:

«به مدیر مدرسه گفتم وقتی کلاس ۳۰ نفر دانش‌آموز دارد، چطور معلم فرصت کافی برای رسیدگی به تفاوت‌های فردی هر دانش‌آموز را داشته باشد؟ فقط بخواهم با دقت بازخورد فعالیت‌های درسی را بدهم دو زنگ زمان می‌برد.»

این تجربیات به تأمل در مرزهای قدرت شخصی و نهادی، پرورش مهارت‌های سازگاری و تأمل انتقادی نسبت به سیاست‌های آموزشی، کمک می‌کند. داده‌ها همچنین نشان داد که این پارادوکس در اشکال موقعیتی متفاوتی مانند؛ کنترل-آزادی عمل نیز تجربه می‌شود؛ جایکه کشمکش درونی و کنشی معلم را در مداخله فعال برای هدایت کلاس و یا عقب‌نشینی آگاهانه برای ایجاد فضای یادگیری موثرتر نشان می‌دهد. برای مثال؛

«اوایل معلم شدنم بیشترین تلاشم این بود که همه چیز تحت کنترل خودم باشد، زمان حرف زدن، جواب دادن، سوال کردن و حتی حرکت کردن بچه‌ها را شدیداً کنترل می‌کردم. اما بعد از چند وقت متوجه شدم بچه‌ها زیاد درگیر درس نمی‌شوند و تمایلی هم به مشارکت و کارگروهی ندارند، این قضیه باعث شد به این فکر بیافتم که باید بین نظم و ساکت بودن کلاس و لذت بردن و مشارکت بچه‌ها دنبال راه چاره‌ای باشم.»

قرار گرفتن در این تجارب، معلم را به بازانندیشی در نقش خود به‌عنوان تسهیل‌گر یادگیری، سوق می‌دهد و موجب توسعه مهارت‌های مدیریت کلاس، و برقراری تعادل در شرایط پویا می‌شود. در مجموع؛ این روایت‌ها نشان می‌دهند که معلمان تازه‌کار عاملیت حرفه‌ای خود را در تعامل مستمر با محدودیت‌های نهادی تجربه می‌کنند و تأمل بر این رویدادها، آنان را به ایجاد تعادل میان تشخیص حرفه‌ای و الزامات ساختاری در تدریس، سوق می‌دهد.

#### پارادوکس‌های هویتی

به موقعیت‌هایی اشاره دارد که با تنش بین نقش‌ها، باورها و هویت معلم در تداوم الگوهای تثبیت شده عمل (چه کسی هستیم؟) یا تغییر و تحول حرفه‌ای معلم (چه کسی باید باشم؟) همراه است. مانند؛

#### ۴. پارادوکس «تحول-تداوم»

روایت‌های معلمان، مواجهه با موقعیت‌های دوگانه‌ای را نشان می‌دهد که منجر به تنش، ابهام در نقش و چالش در ساخت هویت «خود حرفه‌ای» شده است. در این موقعیت‌ها معلمان تازه‌کار از یک سو تمایل دارند هویت حرفه‌ای‌شان را منسجم کنند و خود را به‌عنوان معلمی متعهد، توانمند و تاثیرگذار ببینند، و از سوی دیگر تجربه‌های واقعی (ناهماهنگی میان ارزش‌های درونی و واقعیت تدریس) ممکن است باعث شود که احساس کنند هویت‌شان گسسته، ناپیوسته یا بی‌تعلق به نقش معلم است. بطور نمونه معلمی نوشته است؛

«سال اول خدمتم یک روز هم نشد که به این فکر نکنم که این نیست تصویری که از معلم شدن و تدریس داشتم؟ احساس می‌کردم تبدیل به ربانی شدم که طبق یک دستورالعمل همه چیز را تکرار می‌کنم. با خودم فکر کردم چطور باید متفاوت باشم برای همین هر روز زنگ آخر زمانی را گذاشتم برای بحث و گفتگو بچه‌ها درباره درس‌های همان روز، توی کانال شاد مدرسه، هر روز یک مطلب یا فیلم تدریس بارگذاری می‌کردم، با خودم گفتم همین که بقیه معلمان ببینند غیرمستقیم روی تدریس شان تاثیر می‌گذارم»

این‌گونه تجربیات به مذاکره درونی معلم بین آنچه هست و آنچه باید باشد، منجر می‌شود. معلم پس از تجربه دوگانه هویتی، با بازاندیشی چندوجهی راه‌کارهایی را اتخاذ کرده است. بنابراین؛ در این موقعیت‌ها معلم کنش و عاملیت دارد، با دیگری در تعارض نیست و از نظر دانشی و مهارت هم الزاماً ناتوان نیست، بلکه تجربه درونی غیرمنسجم، متزلزل و چندپاره از هویت حرفه‌ای خود دارد. در نقطه مقابل این نیز در برخی روایتها دیده می‌شود. بطور مثال؛

«سال اول خدمتم خیلی احساس سرخوردگی داشتم، محیط مدرسه و همکاران با آنچه در دانشگاه فکر می‌کردم فرق داشت، چند وقت طول کشید تا فهمیدم کاری از دستم بر نمی‌آید، اما کم کم سعی کردم معلمی را به صورت یک شغل ببینم.»

این روایت نشان می‌دهد که معلم پس از تنش هویتی، به سوی پذیرش گسست هویتی گام برداشته است. بطور مشابه؛ در برخی روایت‌ها، معلمان به تمایل و پایبندی به روش‌های مرسوم تدریس ابراز کرده‌اند و با قضاوت احساسی نشان داده‌اند که به استفاده از فناوریها در تدریس علاقه ندارند. این تجربیات بیانگر تمایل به تداوم و گریز از تحول در شیوه‌های اجرایی تدریس است. مقایسه روایتها نشان داد؛ تأمل حرفه‌ای، معلمان را به بازنگری در باورها و ارزش‌های خود و توسعه مهارت‌های مدیریت تغییر و نوآوری سوق می‌دهد، تا بین نیاز به تحول و حفظ تداوم، تعادل برقرار کنند. این تعادل می‌تواند به توسعه پایدار حرفه‌ای آنها کمک کند.

#### پارادوکس‌های ارزشی و هنجاری

به کشمکش درونی میان ارزش‌های شخصی (مثلاً عدالت، مهربانی)، ملاحظات اخلاقی، عواطف انسانی و فرهنگ آموزشی با وظایف حرفه‌ای، اشاره دارد که نیازمند تأمل مسئولانه اخلاقی است. مانند؛

#### ۵. پارادوکس «وظیفه - همدلی»

معلمان تازه‌کار در روایت‌های حرفه‌ای به تجاربی چالش‌انگیز از تنش شناختی-عاطفی اشاره کرده‌اند؛ موقعیت‌هایی که در تعارض بین اجرای وظایف حرفه‌ای و نشان دادن همدلی و دلسوزی نسبت به دانش‌آموزان قرار گرفته‌اند. بطور نمونه:

«... تکالیفش را انجام نداده بود! خبر داشتم که مشکلات خانوادگی عمیقی دارد و نمی‌دانستم بخاطر قوانین کلاسی که خودم وضع کرده بودم، برخورد کنم یا کوتاه بیاوم؟ از یک طرف نمی‌خواستم بخاطر برخورد من، شرایط روحی‌اش بدتر شود، از طرف دیگر می‌ترسیدم این قضیه به یک عادت در کلاس، تبدیل شود.»

این روایت بیانگر پارادوکس میان پایبندی به قوانین کلاس و مسئولیت همدلانه معلم است. در روایت‌های معلمان، این پارادوکس اغلب در لحظاتی رخ می‌دهد که تجربه حرفه‌ای معلم با ارزش‌های درونی، نقش‌های متفاوت یا تجربیات زیسته گذشته در تعارض قرار می‌گیرد. بطور نمونه:

روایت پژوهی در تجارب زیسته معلمان تازه‌کار: گره‌های تأملی در پارادوکس‌های حرفه‌ای

«... بخاطر رفتار زشتش، سرزنش کردم، اما تمام روز به این فکر می‌کردم، که وقتی خودم دانش آموز بودم چقدر احساس بدی از سرزنش معلم داشتم.»

این موقعیت‌های تأملی به توسعه هوش هیجانی معلم، تعادل بین رعایت اصول حرفه‌ای و همدلی، و افزایش توانایی در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی در موقعیت‌های پیچیده، منجر می‌شود.

## ۶. پارادوکس «خود-دیگری»

در روایت‌های حرفه‌ای بطور مکرر معلمان از تجربیاتی سخن گفته‌اند که در پارادوکس میان خواست و تمایلات خود با دیگران (دانش آموزان، والدین، همکاران، ناظم و مدیر) قرار گرفته‌اند و در این لحظات قادر به تصمیم‌گیری نبوده‌اند. در این رخدادها، سطح تنش نه از الزام رسمی یا ساختار نهادی، بلکه از مواجهه اخلاقی و تفسیری معلم با نگاه و انتظارات دیگران، شکل می‌گیرد. بطور نمونه:

«وقتی بعضی از بچه‌ها گفتند؛ از نحوه تدریس احساس خستگی می‌کنند، واقعاً ناراحت شدم و احساس کردم به من توهین شده، کمی که دقت کردم، دیدم من بیشتر بر اساس علاقه خودم تدریس می‌کنم، تا علاقه بچه‌ها!»

این روایت بیانگر تأمل معلم برای شنیدن صدای دیگر موقعیت پارادوکس و عبور از خودمحوری حرفه‌ای، است. یا بطور مشابه؛

«سال اول خدمتم، هر هفته برای درس علوم، ویدئوهای آموزشی آماده می‌کردم، که خیلی در یادگیری بچه‌ها موثر بود، اما بعضی از والدین فکر می‌کردند؛ این کار من برای فرار از تدریس و اتلاف وقت کلاسی است.»

این تجربه نشان می‌دهد معلم نه با محدودیت نهادی، بلکه با برداشت و قضاوت دیگران در موقعیت پارادوکس بین تشخیص حرفه‌ای و مقبولیت اجتماعی قرار گرفته است. همچنین در روایتی دیگر معلم تازه‌کاری اظهار داشته؛

«سال اول خدمتم تحت تأثیر یکی از استادان دانشگاه فرهنگیان بودم، که تأکید زیادی بر اثر تدریس بر ذهن کودکان داشت. خیلی دلم می‌خواست تا حکایتها، ضرب‌المثل‌ها و حتی داستانهای تاریخی کتاب را با روش تدریس نمایشی و ایفای نقش در کلاس اجرا کنم، اما واقعاً می‌ترسیدم! با یکی از همکارانم در میان گذاشتم که با خنده گفت؛ مگر کلاس درس صحنه تئاتر است؟ ابتدا نا امید شدم، اما با خودم فکر کردم که آیا قرار است یک معلم معمولی باشم یا متفاوت؟...»

مواجهه با این تجارب به لحاظ رشد درونی، بازنگری در ایفای نقش‌های معلم، توسعه روابط و مهارت‌های همدلی اهمیت دارد.

## بحث و تحلیل یافته‌ها

تحلیل روایت‌ها نشان داد؛ که تجربه آغاز معلمی بیش از آنکه با مسائل فنی یا کمبود مهارت تعریف شود، مواجهه مداوم با موقعیت‌هایی است که پاسخ‌های روشن، مسیرهای ازپیش‌تعیین‌شده یا راه‌حل‌های قطعی ندارند. آنچه در داده‌ها برجسته بود، زیست حرفه‌ای در دل تنش‌هایی است که همزمان سطوح شناختی، عاملیتی، هویتی و ارزشی-هنجاری را درگیر می‌کند. از این منظر، معلمان تازه‌کار با پارادوکس‌های حرفه‌ای مواجه می‌شوند؛ وضعیت‌هایی که حذف‌پذیر یا حل‌شدنی نیستند، اما می‌توانند از طریق تأمل، به منبع یادگیری و رشد حرفه‌ای تبدیل شوند.

در سطح تنش شناختی، معلمان اغلب خود را در موقعیت‌هایی می‌یابند که باید تصمیم بگیرند، مسئولیت بپذیرند و پاسخ‌گو باشند، بی‌آنکه از قطعیت دانشی یا اطمینان اخلاقی برخوردار باشند. این تجربه‌ی «عدم قطعیت-ابهام موقعیتی»، با آنچه Browning and Korthagen (2023) زمینه تأمل مسئولانه اخلاقی در عدم قطعیتها یاد می‌کنند، همسو است. روایتها نشان می‌دهد که ابهامات حرفه‌ای، صرفاً منبع اضطراب نیست، بلکه زمینه‌ای برای مکث، بازاندیشی و پرسش از پیامدهای کنش حرفه‌ای فراهم می‌کند. همچنان که Körkkö et al (2024) عدم قطعیت را جزء ذاتی حرفه معلمی، به‌ویژه در بستر تغییرات اجتماعی، برنامه‌های درسی و انتظارات فرهنگی متعارض می‌دانند. در چنین شرایطی، تأمل به معلمان امکان می‌دهد میان فشار استانداردها و فقدان پاسخ‌های قطعی، مسیرهای معنادارتری برای کنش بیابند؛ امری که می‌تواند به جستجوی منابع نوین، گفت‌وگو با همکاران و گشودگی نسبت به تجربه‌های تازه بیانجامد (Lefebvre et al., 2022).

علاوه بر این، روایت‌ها بیانگر شکاف میان آنچه معلمان در دوران تربیت معلم آموخته‌اند با آنچه در موقعیت واقعی کلاس رخ می‌دهد، به عنوان یکی از منابع اصلی تنش شناختی و عاملیتی است. این فاصله، به شکل نقد نظریه و ناکافی بودن آن در پاسخ به پیچیدگی‌های موقعیتی تدریس، تجربه می‌شود. که به تناقض «نظریه-تجربه» اشاره دارد (Ockerman & Bagui, 2024). این تجربه در ادبیات با توصیف مفاهیمی چون «شوک واقعیت» در سال‌های آغازین تدریس، بیانگر بخشی ساختاری از ورود به حرفه معلمی است (Khorram et al., 2025a). آنچه این پژوهش برجسته می‌کند، نقش تأمل در تبدیل این گسست به فرصتی برای بازسازی دانش حرفه‌ای و پیوند تدریجی میان نظریه-تجربه است.

در سطح تنش عاملیتی، معلمان تازه‌کار به‌طور مداوم در حال مذاکره میان تمایل به کنش مستقل و محدودیت‌های نهادی هستند. این تنش، خود را در مواجهه با سیاست‌های آموزشی، هنجارهای تجویزی و انتظارات سازمانی نشان می‌دهد و معلمان را وادار می‌کند مرزهای قدرت شخصی و نهادی را بازاندیشی کنند. مطالعات نیز نشان داده‌اند که معلمان همواره با دوگانگی میان ارزش‌های شخصی و هنجارهای نهادی مواجه هستند (Ghiasvand et al., 2023; Stewart & Jansky, 2022). در روایت‌های معلمان، این تنش نه تنها به صورت محدودیت، بلکه به عنوان بستری برای شکل‌گیری عاملیت موقعیتی و تصمیم‌گیری‌های خلاقانه نیز تجربه شده است؛ وضعیتی که با توصیف Ghiasvand et al (2023) از تعارض میان خود آرمانی و واقعیت کلاس درس همسو است؛ Marschall et al (2025) نشان دادند؛ که تصمیم‌گیری معلمان در لحظه نه فقط بر اساس باورهای قبلی یا مهارت‌ها، بلکه با توجه به آنچه در کلاس (واکنش دانش‌آموزان، حفظ جریان کلاس، احساسات و منابع موجود) رخ می‌دهد، است. بنابراین، تأمل در عمل به درک این تعامل پیچیده کمک می‌کند. معلمان در روایت‌های خود نشان می‌دهند که از یک سو برای حفظ نظم و احساس امنیت حرفه‌ای، به کنترل کلاس گرایش دارند و از سوی دیگر، به ارزش‌های مشارکت، خلاقیت و دانش‌آموزمحوری باور دارند (Lim-Ratnam, 2016; Wang & Ryan, 2023). در این پارادوکس، تأمل موثر سازوکاری برای ورود به ابتکار عمل و نوآوری در شیوه‌های معلم فراهم می‌کند بدون آنکه ارزش‌های سنتی را کاملاً کنار بگذارد (East, 2014).

اما در سطح تنش هویتی، مواجهه با پارادوکس «تداوم-تحول هویتی»، معلمان را به بازاندیشی در خودپنداره حرفه‌ای سوق می‌دهد (Seyri & Nazari, 2023). یافته‌ها نشان می‌دهد که تجربه اولیه تدریس، اغلب با باورها و پیش‌فرض‌های پیشین معلمان در تعارض قرار می‌گیرد و همین تعارض، نقطه آغاز تحول هویتی است. این یافته با روایت‌کاوای Ghorbani (2022) همسو است که تأمل را سرچشمه سازگاری هویتی می‌داند. در همین راستا Abramson and Schachter (2024) نشان می‌دهند که هویت نومعلمان موقعیتی و پویا است. معلمان در فرایند حرفه‌ای شدن در برابر مجموعه‌ای از

روایت پژوهی در تجارب زیسته معلمان تازه‌کار: گره‌های تأملی در پارادوکس‌های حرفه‌ای

انگیزه‌های چندگانه هویتی (مانند؛ تاثیرگذار بودن، کارآمدی، متفاوت بودن، وفاداری به ارزشها و...) قرار می‌گیرند. تمایز بین انتخاب ناگزیر و ادغام فعال این انگیزه‌ها می‌تواند به انسجام یا گسست هویتی منجر شود. در نتیجه، تأمل نقش محوری دارد. Khorram et al (2025b) نیز اشاره می‌کنند که کلیشه‌های مسلط درباره «معلم خوب»، که در فرایند فرهنگ و جامعه‌پذیری حرفه‌ای بازتولید می‌شوند، می‌توانند به تنش‌های اخلاقی و گسست هویتی بیانجامند. در مقابل Segal (2024) بر نقش تأمل جمعی در ساخت و بازسازی هویت حرفه‌ای معلمان تأکید می‌کند. چنین مواجهه‌هایی نشان می‌دهد که تأمل حرفه‌ای نه صرفاً ابزاری برای بهبود عمل، بلکه سازوکاری هویتی است که معلمان را به بازنگری در باورها، ارزش‌ها و پیش‌فرض‌های خود سوق می‌دهد و امکان مدیریت هم‌زمان تحول-تداوم را فراهم می‌سازد.

نهایتاً در سطح تنش ارزشی-هنجاری، معلمان در تعارض میان اجرای وظیفه حرفه‌ای و پاسخ عاطفی و انسانی به دانش‌آموزان قرار می‌گیرند که نیازمند بازاندیشی چندلایه اخلاقی است. همانطور که Blackley et al (2021) بر لزوم ایجاد تعادل بین شناخت عاطفی و قضاوت حرفه‌ای از طریق تأمل در مواجهه معلمان با موقعیت‌های متناقض شناختی-عاطفی، تأکید کرده‌اند، روایت‌ها نشان داد که مواجهه با چنین موقعیت‌هایی ظرفیت تأمل سازنده و تکانه معرفتی دارند. این یافته هم‌راستا با مطالعه Gertsen (2024) است، که مواجهه ناگهانی با تناقضات اخلاقی در موقعیت‌های غیرمنتظره کلاس، را منجر به گفتگوی درونی، رشد اخلاقی و توسعه توانمندی‌های تدریس معلمان، می‌داند. همچنین؛ در این سطح تنش، تجربه پارادوکس «خود-دیگری» نشان می‌دهد؛ تدریس مستلزم تعامل و درک «دیگری» است و بدلیل «عدم امکان درک مطلق دیگری»، معلم همواره در پارادوکس حل‌نشده (آپوریا) خود-دیگری قرار دارد. بنابراین، تأمل امکان فهم جدید، بازتعریف نقش معلم و تأمل اخلاقی را فراهم می‌کند (Schwieler, 2022). افزون بر این، مطالعات به تجربه موقعیت‌های پارادوکس در ایفای نقش معلم و ایجاد فرصت برابر برای تعامل از حیث هم‌سطح دانش‌آموز شدن و معلم ماندن در کلاس اشاره می‌کنند (Turan & Yiğitoğlu Aptoula, 2023). در مجموع، این تحلیل نشان می‌دهد که پارادوکس‌های تجربه‌شده توسط معلمان تازه‌کار نه نشانه ناتوانی حرفه‌ای، بلکه ویژگی ساختاری حرفه معلمی در سالهای آغازین هستند که عمل تأملی به‌عنوان سازوکاری مرکزی برای زیستن، تصمیم‌گیری و حرفه‌ای شدن در دل ابهام، دوگانگی و تنش‌های اخلاقی اهمیت پیدا می‌کند.

### مواجهه عملی معلمان با موقعیت‌های پارادوکس حرفه‌ای: گره‌های تأملی

این بخش با اتکاء به یافته‌های روایی پژوهش و در پاسخ به پرسش دوم، الگویی غیرخطی از نحوه مواجهه تأملی با موقعیت‌های پارادوکس حرفه‌ای را ارائه می‌کند (شکل ۱). بررسی روایت‌ها نشان داد؛ مواجهه معلمان با چنین موقعیت‌هایی، به‌صورت یک مسیر خطی و مرحله‌مند پیش نمی‌رود، بلکه در قالب نقاطی از مکث و تردیدها، بازگشت و بازاندیشی، و تصمیمات دوباره شکل می‌گیرد. این نقاط، کانون‌هایی هستند که نیروهای متناقض با هم تلاقی می‌کنند و نیاز به باز کردن یا عبور از آن‌ها برای ادامه‌ی مسیر وجود دارد. بطور نمونه،

"چند ساعت با خودم کلنجار می‌رفتم که چرا از کوره در رفتم و چنین برخوردی با دانش‌آموز داشتم! [تأمل بر اقدام اولیه] تصمیم گرفتم از دانش‌آموز دلجویی کنم [اقدام ثانویه]. اما اینکار من می‌توانست عواقبی داشته باشد. ممکن بود دانش‌آموز فکر کند، کار اشتباه اش جدی نبوده، از طرفی هم نشانه‌ی ضعف من باشد [تأمل چندوجهی]. دیدم بهتر است از این به بعد چنین مسائلی را بطور خصوصی مطرح کنم" [اقدام متوازن].

این روایت نشان می‌دهد: که فرایند تأمل معلم در یک چرخه غیرخطی و بازگشت‌پذیر بوده است. آنچه در این تجربه برجسته است، نه حل سریع مسئله، بلکه توقف، سنجش پیامدها و تلاش برای یافتن شیوه‌ای است که هیچ‌یک از دو قطب را به طور کامل حذف نکند، به گونه‌ای که تشخیص دوگانگی، هم می‌تواند پیامد اقدام اولیه باشد و هم زمینه‌ساز اقدام بعدی. از اینرو، در تحلیل داده‌ها از صورت‌بندی "گره‌های تأملی"<sup>۱</sup> برای توصیف الگوهای مشاهده شده در تجربه زیسته معلمان استفاده شد؛ گره‌هایی که هر یک می‌توانند نقطه‌ای برای ورود معلم به فرایند تأمل حرفه‌ای باشند، بی‌آنکه ترتیب زمانی ثابتی داشته باشند. در این چارچوب، چهار گره تأملی (یا دوراهی‌های تأملی) شناسایی شدند که به ترتیب مفهومی عبارتند از:

### پذیرش در برابر مقاومت

در بسیاری از روایت‌ها، معلمان از لحظاتی سخن گفته‌اند که در آن خود را میان دو خواسته یا الزام متعارض یافته‌اند. برای نمونه،

"دقیقاً وسط تدریس، لحظه‌ای که بعد از کلی مقدمه بالاخره بچه‌ها با اشتیاق و سکوت جذب درس شده بودند، متوجه شدم یکی از بچه‌ها گریه می‌کند. ناخودآگاه یک لحظه ماندم در این لحظه چه کنم؟ یا باید درس را قطع می‌کردم که حواس بچه‌ها پرت می‌شد و زحماتم هدر می‌رفت یا باید بی تفاوت درس رو ادامه می‌دادم که حس می‌کردم اخلاقی نیست."

این روایت نشان می‌دهد که معلم در برخی موقعیت‌ها، وجود دو قطب متضاد را تشخیص داده و آن را به رسمیت شناخته است. در مقابل، برخی روایت‌ها حاکی از مقاومت و انکار در برابر یکی از قطب‌هاست. بطور نمونه؛

"با خودم فکر کردم که مهمترین وظیفه من به عنوان معلم، آموزش است. و بهتر است از پرداختن به مشکلات مشاوره و روانشناسی دانش‌آموزان که بر عهده مشاور مدرسه است، پرهیز کنم."

در این روایت معلم در برابر درک عواطف و ایفای نقش حمایتی خود، مقاومت کرده و با تأکید بر نقش رسمی خود، از پذیرش قطب دیگر، فاصله گرفته و مسیر تأمل را در همان نقطه مسدود کرده است. در مجموع، روایت‌ها نشان می‌دهد که پذیرش پارادوکس، معلم را از واکنش‌های دفاعی و حل سریع مسئله (که معمولاً اقدامات کلیشه‌ای است) فاصله می‌دهد و در نقطه مقابل؛ مقاومت، اغلب به ساده‌سازی موقعیت و انسداد (توقف) تأمل می‌انجامد. مطالعات نشان داده‌اند که معلمان اغلب در نخستین مواجهه با موقعیت‌های دوگانه مانند، نظریه-عمل، مقاومت (بازاندیشی سطحی و بازتولید الگوهای تثبیت شده) می‌کنند که تأمل جمعی امکان بازشناسی و پذیرش تدریجی را تسهیل می‌کند (Lefebvre et al., 2022; Stewart & Jansky, 2022)

### بازاندیشی چندوجهی در برابر بازاندیشی یک‌سویه یا تأییدی

تحلیل روایت‌ها نشان می‌دهد که در مواجهه با موقعیت‌های پارادوکس، شیوه‌ای که معلمان تجربه خود را بازاندیشی می‌کنند، یکسان نیست. در برخی روایت‌ها، معلمان موقعیت را از چند زاویه هم‌زمان مورد توجه قرار داده‌اند و تلاش کرده‌اند صداهای متفاوت حاضر در موقعیت را بشنوند. برای نمونه، معلمی در مواجهه با رفتار نامناسب یکی از دانش‌آموزان نوشته است:

روایت پژوهی در تجارب زیسته معلمان تازه‌کار: گره‌های تأملی در پارادوکس‌های حرفه‌ای

"اول عصبانی شدم و فکر کردم بی‌احترامی کرده. بعد به این فکر افتادم که شاید برای جلب توجه این رفتار را می‌کنند.

هم‌زمان به ذهنم رسید که اگر الان تند برخورد کنم، بقیه بچه‌ها چه برداشتی می‌کنند."

در این روایت، معلم هم‌زمان به رفتار دانش‌آموز، پیامدهای جمعی کلاس و برداشت دیگران توجه کرده است، یا به‌طور مشابه؛

"هر بار که بحث آزاد درباره درس‌ها می‌گذاشتم، کلاس کمی شلوغ می‌شد و دلم می‌خواست فوراً جلوگیری کنم، اما

بلافاصله به این فکر می‌افتادم که ممکن است انگیزه مشارکت بچه‌ها را از بین ببرم. نگران هم بودم معلم‌های کلاس‌های

دیگر ناراحت و شاکی نشوند."

این روایت نشان می‌دهد که معلم در بازاندیشی خود، هم نیازهای تربیتی و مشارکتی دانش‌آموزان، هم نگرانی‌های حرفه‌ای و عاطفی را به‌طور هم‌زمان در نظر گرفته است. در مقابل، در برخی روایت‌ها، بازاندیشی معلمان به‌صورت یک‌سویه یا تأییدی انجام شده است. برای مثال، معلمی در مواجهه با چالش اجرای روش‌های نوین تدریس (فناوری) نوشته است:

"همیشه روش‌های سنتی تدریس بهتر از روش‌های نوین هستند. در کشور ما که کلاس‌ها شلوغ و بچه‌ها انرژی و بیش

فعالی زیادی دارند، روش‌های سنتی با فرهنگ ما سازگارترند."

که نشان می‌دهد، بازاندیشی یک‌سویه و در خدمت توجیه یا تثبیت باور قبلی معلم به‌کار رفته و نشانه‌ای از بررسی ابعاد متضاد یا امکان‌های جایگزین دیده نمی‌شود. روایت مشابه دیگری نشان می‌دهد که معلم پس از یک تجربه ناموفق نوشته است:

"مشکل اصلی بی‌انضباطی دانش‌آموزان، خانواده است. اگر آن‌ها درست تربیت شده بودند، این مسائل پیش نمی‌آمد."

در این بازاندیشی، مسئولیت به‌طور کامل به یک عامل واحد نسبت داده شده و امکان بازخوانی پیچیدگی موقعیت از بین رفته است. در مجموع، این روایت‌ها نشان می‌دهد که بازاندیشی چندوجهی زمانی شکل می‌گیرد که معلم به‌جای تثبیت یک معنا، موقعیت را از منظرهای فردی، بین‌فردی، نهادی و هنجاری به‌طور هم‌زمان بازخوانی می‌کند. در مقابل، بازاندیشی تأییدی یا یک‌سویه با تقلیل موقعیت در یک معنا، علت یا یک پیش‌فرض قبلی همراه است و مسیر تأمل را محدود می‌سازد. پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند، بازاندیشی معلمان تازه‌کار زمانی تحول‌آفرین می‌شود که بصورت چندوجهی از خلال پیوند تجربیات زیسته کلاس، تحلیل داده‌های واقعی و بازنگری در پیش‌فرض‌های حرفه‌ای شکل بگیرد (Mak et al., 2023). اخیراً نیز محققان تأکید دارند که حرفه معلمی بواسطه پیچیدگی و عدم قطعیت در موقعیت‌های حرفه‌ای، نظریات متنوع آموزشی و دانش‌های متناقض، نیازمند "فرا تأمل" و ایجاد تعادل پویا در کنش معلم است (Cramer et al., 2023).

#### تعلیق معنا در برابر تثبیت معنا

در روایت‌ها، معلمان از لحظاتی سخن گفته‌اند که نه تنها قادر به تصمیم‌گیری فوری نبوده‌اند، بلکه چارچوب‌های آشنای فهم آن‌ها به‌طور موقت کارایی خود را از دست داده است. این لحظات منجر به مکث آگاهانه و پرهیز از اقدام فوری شده است. برای نمونه، یکی از معلمان نوشته است:

"یکی از بچه‌ها کاری کرد که می‌خواستم تذکر جدی بدهم. دستم ناخودآگاه رفت بالا که جلوی بقیه تذکر بدهم، اما یک

آن با خودم گفتم اگر الان تذکر بدهم، ممکن است جلوی هم کلاسی هاش احساس تحقیر کند؛ اگر هم چیزی نگویم،

ممکن است هم او و هم بقیه بچه‌ها سوء استفاده کنند. برای یک لحظه نمی‌دانستم کار درست چیه؟"

همچنین در روایتی دیگر یکی از معلمان نوشته است؛

"چندین بار شاهد رفتارهایی بودم که محترمانه نبود. تذکرات اولیه من هم تاثیری نداشت. نمی‌خواستم از کلمه بی ادب استفاده کنم، می‌ترسیدم تکرار بیش از حد من باعث شود که او باور کند، بی ادب است. دنبال راه حلی بودم تا بفهمد که در نگاه من او با ادب است و انتظار چنین رفتاری ازش را ندارم."

در این تأمل، معلم صرفاً بر اساس رفتار دانش آموز قضاوت نکرده، او از تثبیت معنا و برچسب زنی اجتناب کرده و درگیر تأمل اخلاقی و تربیتی شده است. به جای اقدامات کلیشه (سرزنش، تنبیه) دنبال راه حلی برای تقویت هویت مثبت دانش آموز است. این روایت‌ها نشان می‌دهد که تعلیق معنا صرفاً به معنای "به تعویق انداختن تصمیم" نیست، بلکه لحظه‌ای است که معلم با ناکارآمدی معنای تثبیت شده روبه‌رو می‌شود. در این وضعیت، نه یکی از قطب‌های پارادوکس قابل حذف است و نه امکان انتخاب سریع میان آن‌ها وجود دارد. این بن‌بست موقت، همان لحظه‌ی آپوریای سازنده است که با تجربه‌ی تردید عمیق، مکث در عمل و ازهم‌گسیختگی پیش‌فرض‌ها منجر به بروز "تکانه‌ی معرفتی" می‌شود؛ تکانه‌ای که معلم را وادار می‌کند با شنیدن صدای قطب دیگر موقعیت، نسبت خود با نقش، اقتدار، مسئولیت و معنای حرفه‌ای را دوباره بازبینی کند. در مقابل؛ در برخی روایت‌ها، دفاع از موضع، برچسب زنی فوری، تثبیت معنا و تعمیم‌های زود هنگام صورت پذیرفته است. بطور نمونه؛

"از دانشگاه که وارد مدرسه شدم توی ذهنم کلی ایده از روش‌های فعال و مشارکتی تدریس داشتم مثلاً دلم می‌خواست برخی از حکایت‌ها و درس‌های فارسی را با روش نمایشی و ایفای نقش به بچه‌ها تدریس کنم، اما همان چند ماه اول وقتی دیدم از نظر مدیر و حتی اداره کنترل کردن ساکت کلاس، نشانه معلم موفق است. تصمیم گرفتم همان روش‌های قدیمی را اجرا کنم."

این روایت نشان می‌دهد: که معلم با تثبیت معنا از طریق سازگاری منفعلانه با انتظارات نهادی، از تأمل عمیق و یافتن راهکارهای جایگزین، باز مانده است و به سمت یکی از قطب‌ها گرایش پیدا کرده است. در مجموع، مقایسه روایت‌ها نشان می‌دهد که تعلیق فعالانه معنا نقطه آغاز درنگ و تکانه معرفت‌شناختی (شکل‌گیری آپوریای سازنده) است؛ وضعیتی که اگرچه با ناآرامی شناختی همراه است، اما امکان تحول در فهم حرفه‌ای و گشودگی مسیرهای تازه کنش را فراهم می‌سازد (Charteris, 2014). این وضعیت، مشابه "مکث در عمل" در تأمل انتقادی است و امکان حرکت از کنش عادت محور به تحلیل چندوجهی را فراهم می‌کند (Brookfield, 2017). در حالی که تثبیت سریع معنا، اغلب ریشه در سوگیری‌های پیشین و عادت‌های ذهنی و آئینی دارد و به انسداد تأمل منجر می‌شود. این نشان می‌دهد که چرا برخی موقعیت‌های دوگانه به انسداد تأمل می‌انجامد و برخی دیگر نقطه عطف شکل‌گیری هویت حرفه‌ای می‌شوند.

### اقدام متوازن در برابر اقدام کلیشه

تحلیل روایت‌های معلمان نشان می‌دهد که در بسیاری از موقعیت‌های پارادوکس، نخستین واکنش عملی معلمان، کنشی سریع و آشنا بوده است؛ کنشی که اغلب ریشه در الگوهای تکرارشونده مدرسه دارد. برای نمونه، معلمی در مواجهه با بی‌نظمی کلاس نوشته است:

"سال اول آموزگار پایه پنجم در یک دبستان پسرانه شدم. یکی از دغدغه‌های من مدیریت کلاس بود، دانش آموزی داشتم که کارهایی می‌کرد مثلاً زیر لب صدا در می‌آورد و باعث خنده بقیه بچه‌ها می‌شد. چندبار نادیده گرفتم اما بعدش با صدای بلند

روایت پژوهی در تجارب زیسته معلمان تازه‌کار: گره‌های تأملی در پارادوکس‌های حرفه‌ای

تذکر و تهدید کردم از کلاس بیرون می‌کنم، با اینکه یکبار اینکار را کردم اما فایده نداشت و بیشتر هم می‌شد، از طرفی هم نمی‌خواستم دفتر بفرستم که مدیر و معاونین مدرسه فکر کنند نمی‌توانم کلاس را مدیریت کنم"

یا بطور مشابه در روایت دیگری، معلمی نوشته است؛

"تصمیم گرفتم دانش آموز را تنبیه کنم تا کل درس را رونویسی کند، تا هم متوجه اشتباهش شود و هم این تنبیه برایش مفید باشد" این موقعیت‌ها بیانگر اقداماتی است که معلم به جای درنگ، بازاندیشی چند وجهی و آزمودن روش‌های جایگزین، به اقدامات سریع و کلیشه‌ای مانند؛ اتکا به عادت‌های حرفه‌ای، سرزنش، تنبیه، لحن تهدید، تذکر جدی، بالا بردن صدا و اعمال قدرت فوری بدون بازخوانی موقعیت، به‌عنوان راه‌حل آماده به‌کار روی آورده است. روایت‌ها نشان داد، برخی معلمان به همین اقدامات کلیشه (تذکر و تنبیه) بسنده کرده‌اند و در ادامه تکرار مسئله را روایت کرده‌اند. اما در بسیاری از روایت‌ها معلمان تازه‌کار ابراز کرده‌اند که تصمیمات و برداشت‌های اولیه آنها درست و یا دقیق نبوده. بطور نمونه؛

"بیشتر که فکر کردم فهمیدم تصور اولیه من از رفتار دانش آموز درست نبود. نباید آن قدر زود قضاوت می‌کردم و با لحن تند سرزنش می‌کردم."

در نقطه مقابل، همین کنش‌های اولیه که اغلب ناکارآمد و کلیشه بوده‌اند، به محرکی برای بازگشت به تأمل، تبدیل شده‌اند. بطور نمونه؛

" کمی که فکر و تحقیق کردم، متوجه شدم که سرزنش و تهدید جوابگو نیست و ممکن است رفتار دانش آموز بخاطر جلب توجه در کلاس باشد، تصمیم گرفتم چند مسئولیت مثل حفظ نظم کلاس، همیاری معلم، نگهداری وسایل کلاس را برعهده اش بگذارم، بطور باور نکردنی دیدم از فردای همان روز، رفتارش تغییر کرد"

در نتیجه؛ مقایسه روایت‌ها نشان می‌دهد که اقدام کلیشه معمولاً با واکنش‌های سریع، اقتدارمحور و تکرارشونده همراه است و هدف آن کنترل موقعیت است. در مقابل، اقدام متوازن زمانی شکل می‌گیرد که معلم با مکث و پذیرش دوگانگی، از تثبیت معنا و حل شتاب‌زده پارادوکس پرهیز کرده، ابعاد مختلف را بازاندیشی فردی یا جمعی می‌کند و کنشی را انتخاب می‌کند که با شنیدن صدای دیگر، امکان حفظ هم‌زمان دو قطب متعارض را فراهم آورد (شکل ۱). این الگو با مفهوم "آپوریای سازنده" در اندیشه دریدا هم‌خوانی دارد؛ جایی که کنش در دل بن‌بست و نه با رفع آن امکان‌پذیر می‌شود. این نوع اقدام لزوماً نه پایان تأمل، بلکه ادامه آن در سطح عمل است. (Loughran (2006 تأکید می‌کند که تأمل فرایندی خطی و مرحله‌مند نیست، بلکه سیال و بازگشت‌پذیر است و گاه تجربه شکست یا اقدام نسنجیده، خود محرک بازاندیشی عمیق‌تر می‌شود.



شکل ۱. مسیرهای گشودگی فرایند تأمل معلمان در موقعیت‌های پارادوکس

## نتیجه‌گیری

تحلیل روایت‌ها نشان داد: معلمان تازه‌کار درگیر موقعیت‌هایی با تضادهای شناختی، عملیتی، هویتی و ارزشی-هنجاری می‌شوند، که کنارگذاشتن و نادیده گرفتن یکی از آنها، ممکن نیست. بلکه باید با آنها زیست و تعادل برقرار کرد؛ وضعیتی که با ویژگی‌هایی چون ابهام، پویایی و زمینه‌محوری تصمیم‌گیری حرفه‌ای همراه است، و منجر به تنش شناختی و هیجانی معلم می‌شوند و این خود تأییدی بر پیچیدگی و متناقض بودن تأمل در تدریس حرفه‌ای است. این موقعیت‌ها زمینه‌ای فراهم می‌کنند تا معلمان تازه‌کار، تأملی تحول‌ساز را تجربه کنند، و هویت حرفه‌ای خود را توسعه دهند. یافته‌ها نشان داد: این مواجهه، مستلزم نوعی از تأمل عمیق و پیچیده است، که چارچوب نظری آن ریشه در دیدگاه‌های پساساختارگرایانه دارد. یعنی تأمل معلم بر گسست یا تعلیق معنا، کثرت تفاسیر، برساخت‌گرایی هویت و تناقض در نقش‌ها، تمرکز دارد. در این بستر، تأمل صرفاً ابزاری برای حل مسئله نیست، بلکه بستری برای پذیرش و مدیریت تناقضات، ابهامات و عدم قطعیت‌ها برای یافتن اقدامی متوازن، است. در این موقعیت‌ها تأمل، به عنوان یک واسط تحول و تعادل عمل می‌کند، به معلمان اجازه می‌دهد، از موقعیت‌های دو گانه بسته (مانند؛ عاملیت-محدودیت یا وظیفه-عاطفه) عبور کنند، و در منطقه وسط رشد کنند. در نتیجه، تأمل فرایندی خطی نیست؛ بلکه در قالب گره‌هایی رخ می‌دهد که هر کدام پیچیدگی خاص خود را دارند و می‌توانند آغازگر یا پیامد تأمل باشند. همانطور که Zeichner and Liston (2013) تأکید دارند؛ تأمل معلمان در موقعیت‌های واقعی اغلب «شکل‌های غیرترتیبی و اقتضایی» دارد و معلمان در موقعیت‌های پیچیده، لزوماً به صورت مراحل متوالی، تأمل نمی‌کنند.

علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد: معلمان در تناقضات حل‌نشده حرفه‌ای، درگیر با چهار گره تأملی بودند، که همزمان دو فرایند دوگانه شامل: (۱) پذیرش یا مقاومت پارادوکس‌ها، (۲) بازاندیشی چندلایه یا بازاندیشی یک‌سویه/تأییدی، (۳) تعلیق یا تثبیت معنا و (۴) کنش متوازن یا کلیشه، را پیش روی آنها می‌گذاشت. این چهار گره، شیوه‌های تأمل و تعامل معلمان تازه‌کار را در شرایط پیچیده و متناقض نشان می‌دهند. تحلیل دقیق‌تر نشان داد: که در مواجهه با این موقعیت‌ها، تأمل معلم شکل پارادوکس به خود می‌گیرد؛ معلمان، هم‌زمان ممکن است در دو جهت متفاوت حرکت کنند: از یک سو درگیر تعلیق معنا و تردید عمیق نسبت به دانسته‌های پیشین خود (تکانه معرفت‌شناختی) شوند (لحظه‌ای از آپوریا)، و از سوی دیگر تلاش کنند تا از دل این آشفتگی شناختی و هویتی، معنایی تازه، هرچند ناپایدار برای همان موقعیت، خلق کنند. از اینرو، معلم هم در تلاش برای ساختن معنا است و هم در حال تعلیق معنا، هم درگیر صدای درونی و هم درگیر شنیدن صداهای متضاد بیرونی است (Gertsen, 2024). این وضعیت شکل تأمل معلم را به میدانی از کشمکش، گفت‌وگو، و تحمل ابهام، تبدیل می‌کند. در نتیجه، تأمل نه یک فرایند مکانیکی، بلکه یک عمل پویا، زمینه‌محور و معطوف به معنا است. یافته‌های این پژوهش تأیید می‌کند: که چنین تجربیاتی هم ظرفیت تأمل‌سازنده (از مسیر: پذیرش، بازاندیشی چندلایه، تعلیق معنا و اقدام متوازن) و هم انسداد تأمل و یادگیری (از مسیر: مقاومت، تأمل یک‌سویه، تثبیت معنا و اقدام کلیشه) را دارند.

از سوی دیگر روایتها نشان داد، مسیر حرکت به سوی گشودگی یا انسداد تأمل، اغلب تحت تأثیر چهار دسته عوامل؛ فردی، بین‌فردی، نهادی، و آئینی/هنجاری، قابل مشاهده است. از نظر عوامل فردی، ارزش‌ها، نگرش‌ها، پیش‌فرض‌ها و باورهای پیشین، عادت‌های ذهنی و تجارب زیسته نقش تعیین‌کننده دارند. در سطح بین‌فردی، روابط همدلانه با دانش‌آموزان و گفت‌وگو با همکاران موجب تقویت دیدگاه‌های چندوجهی و بازاندیشی شده است؛ اما فشارهای ضمنی از سوی مدیر و

روایت پژوهی در تجارب زیسته معلمان تازه‌کار: گره‌های تأملی در پارادوکس‌های حرفه‌ای

همکاران و نگاه قضاوت‌گرانه یا رقابتی، موجب انسداد تأمل و بازگشت به الگوهای تثبیت‌شده شده‌اند. همچنین، در بُعد نهادی، ساختارهای رسمی مدرسه مانند؛ برنامه‌های درسی سختگیرانه، تأکید بر نظم، ارزیابی کمی و فشار برای بازدهی فوری، فضای تأمل را محدود کرده و معلمان را به سمت واکنش‌های کلیشه‌ای سوق داده است. در مقابل، حمایت مدیر، انعطاف در زمان‌بندی، و فرصت بازخورد و گفت‌وگو، امکان تعلیق معنا و اقدام متوازن را فراهم کرده است. در سطح آئینی و فرهنگی، ارزش‌های حرفه‌ای مسلط (مانند؛ تصویر «معلم همیشه دانا و بی‌خطا»)، هنجارهای نانوشته گروهی (مانند؛ «معلم مقتدر نباید تردید کند») در برخی موارد سبب مقاومت در برابر پذیرش ابهام یا بازاندیشی در عمل شده‌اند. در مقابل، فرهنگ مدرسه‌ای که «تردید، پرسش و یادگیری از خطا» را ارزشمند تلقی کرده است، زمینه‌ساز گشودگی تأمل بوده است. به طور کلی، گشودگی تأمل زمانی امکان‌پذیر می‌شود که معلم در تعامل میان این عوامل، بتواند ابهام، تضاد و ناعادلی را نه تهدید، بلکه فرصت یادگیری ببیند؛ در حالی که انسداد تأمل در شرایطی رخ می‌دهد که معلم برای حفظ ثبات شخصی، حرفه‌ای یا نهادی، به بازتولید الگوهای آشنا و سریع پناه می‌برد. مطالعات اخیر نیز نشان داده‌اند؛ که معلمان موفق، آنهایی نیستند، که تناقضات آموزشی را از میان برمی‌دارند، بلکه آنهایی هستند؛ که قادرند؛ میان فشارهای متعارض، یک تعادل تأملی ایجاد کنند (Ben-Peretz & Flores, 2018; Krummenacher et al., 2024).

این چارچوب مفهومی، نه تنها به توصیف و تبیین فرایند درونی معلمان در برخورد با موقعیت‌های پیچیده تأملی می‌پردازد، بلکه به دلیل بنیان‌های فلسفی و روان‌تحلیلی خود، امکان بررسی عمیق ساختارهای هویتی، معرفتی، اخلاقی، نهادی و هنجاری در تجربیات حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌آورد. همچنین؛ این چرخه، پارادوکس را نه اختلال، بلکه فرصت مولد یادگیری و تأمل می‌داند. تأمل در این چارچوب، فرایندی غیرخطی، تکرارشونده و چندلایه است، که در تعامل با هویت، زمینه، و هدف‌های اخلاقی و تربیتی شکل می‌گیرد. این وضعیت تأملی، اساس توانمندی حرفه‌ای معلمان در عصر پیچیدگی محسوب می‌شود. بنابراین، لازم است تا با طراحی برنامه‌های هدفمند مسیرها و نحوه تأمل معلمان تازه‌کار تقویت شود.

### پیشنهاد (کاربردی و پژوهشی)

این پژوهش نشان داد: پارادوکس‌های حرفه معلمی، به عنوان محرک تکانه‌های معرفتی و هویتی، ظرفیت بالایی برای گشودگی تأمل تحول‌گرا دارد. همچنان که بی‌توجهی به آنها منجر به انسداد مسیر تأمل و یادگیری حرفه‌ای می‌شود. در برنامه‌های تربیت معلم، تحلیل این موقعیت‌ها، به دانشجومعلم کمک کند؛ تا مهارت‌های تأملی خود را تقویت کنند. برای مثال، مواجهه با پارادوکس «نظریه-تجربه» می‌تواند، آن‌ها را به تفکر درباره‌ی چگونگی اتصال مفاهیم نظری به تجربیات عملی در کلاس درس، کاهش ناهماهنگی شناختی و ایجاد تعادل، ترغیب کند. که حتی در ایجاد تعادل در تجارب انسجام-گسست هویتی بین دیدگاه‌های دوران دانشجومعلمی و واقعیت‌های کلاسی موثر است (Yuan et al., 2019).

همچنین، برای معلمان در حال خدمت، مواجهه با موقعیت‌های متناقض می‌تواند، فرصتی برای بازاندیشی در شیوه‌های تدریس و توسعه‌ی حرفه‌ای باشد (Gertsen et al., 2024). با آگاهی و تحلیل پارادوکس‌های حرفه‌ای، معلمان می‌توانند، برای برخورد با تضادهای موجود در تأمل حرفه‌ای خود، روش‌های مؤثرتری پیدا کنند. برای مثال، پارادوکس «کنترل-آزادی عمل» می‌تواند، معلمان را به تفکر درباره‌ی تعادل میان هدایت کلاس و استقلال دانش‌آموزان ترغیب کند (Turan & Yigitoglu Aptoula, 2023). یا بطور مشابه؛ بازاندیشی چندوجهی معلمان در موقعیت پارادوکس «خود-دیگری» آنها را برای یافتن تعادل میان خودآگاهی و دگرآگاهی در حرفه معلمی توانمندتر می‌سازد (Bulterman-Bos, 2022). ضمن اینکه؛

آموزش و استفاده معلمان از چرخه چهارگانه گره‌های تأملی، می‌تواند به پذیرش و فهم بهتر تضادها، بازاندیشی چندوجهی، تعلیق معنا و اقدامات متوازن، کمک می‌کند، که پیامد آن توسعه‌ی مهارت‌های تأملی، تفکر انتقادی و تصمیم‌گیری معلمان در سطوح مختلف حرفه‌ای است.

بنابراین، طراحی مطالعات برنامه درسی دوره تربیت معلم و برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای (کارگاه‌های تأملی و مطالعات موردی) باید فرصت‌هایی برای معلمان فراهم کنند؛ تا موقعیت‌های پارادوکس را شناسایی و تحلیل کنند و از آن‌ها برای بهبود عملکرد حرفه‌ای خود بهره‌برداری کنند. همچنین، در حوزه پژوهشی پیشنهاد می‌شود: مطالعات آتی با بررسی عمیق الگوها و عوامل تاثیرگذار بر گشودگی و انسداد تأمل معلمان مانند؛ نقش پیش فرض‌ها و سوگیری‌های حرفه‌ای معلمان، بررسی نقش زمینه‌های نهادی و هنجاری و یا حتی ارزیابی برنامه‌های تربیت و توسعه حرفه‌ای در بازتولید یا تضعیف مسیرهای انسداد تأمل، تصویر شفافت‌تری از عمل تأملی معلمان، ارائه دهند.

### منابع

- Abramson, L. L., & Schachter, E. P. (2024). Beginning Teachers Navigating Identity Development Transitions: Identity Motives and Commitment to Teaching. *Education Sciences*, 14(11), 1170. <https://doi.org/10.3390-educsci14111170>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141. <https://doi.org/10.1080-14623943.2014.982525>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080-03057640902902252>
- Ben-Peretz, M., & Flores, M. A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202-213. <https://doi.org/10.1080-02619768.2018.1431216>
- Blackley, C., Redmond, P., & Peel, K. (2021). Teacher decision-making in the classroom: the influence of cognitive load and teacher affect. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 548-561. <https://doi.org/10.1080-02607476.2021.1902748>
- Braaten, M., Granados, E., & Bradford, C. (2022). Making sense through dissonance during preservice teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103541. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103541>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?. *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080-14780887.2020.1769238>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- Browning, T. D., & Korthagen, F. A. (2023). The winding road of student teaching: Addressing uncertainty with core reflection. *European Journal of Teacher Education*, 46(4), 621-638. <https://doi.org/10.1080-02619768.2021.1973421>
- Bulterman-Bos, J. A. (2022). Does a teacher need authority to teach students self-direction? Reflections on embracing a paradox. *Educational Action Research*, 30(3), 377-394. <https://doi.org/10.1080-09650792.2020.1806895>
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5(1), 43-51. [https://doi.org/10.1016-0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016-0742-051X(89)90018-8)
- Çavuşoğlu, Ç. (2022). Rethinking reflection in teaching and teacher education: An alternative terminology. *JETT*, 13(3), 84-91. <https://doi.org/10.47750-jett.2022.13.03.009>
- Charteris, J. (2014). Epistemological shudders as productive aporia: A heuristic for transformative teacher learning. *International Journal of Qualitative Methods*, 13(1), 104-121. <https://doi.org/10.1177-160940691401300102>
- Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of teacher education*, 66(3), 261-271. <https://doi.org/10.1177-0022487114552028>

- Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023). Meta-reflexivity and teacher professionalism: Facilitating multiparadigmatic teacher education to achieve a future-proof profession. *Journal of Teacher Education*, 74(5), 467-480. <https://doi.org-10.1177-00224871231162295>
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative*.
- East, M. (2014). Mediating pedagogical innovation via reflective practice: a comparison of pre-service and in-service teachers' experiences. *Reflective Practice*, 15(5), 686-699. <https://doi.org-10.1080-14623943.2014.944128>
- Farrell, T. S. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, 61, 12-19. <https://doi.org-10.1016-j.system.2016.07.005>
- Gertsen, R. (2024). Novice teachers reflexively explicate their internal moral dialogues linked with their practical experiences in Dutch primary schools. *Discover Education*, 3(1), 121. <https://doi.org-10.1007-s44217-024-00202-x>
- Ghiasvand, F., Kogani, M., & Nemati, F. (2023). »Teachers as conflict managers?»: mapping novice and experienced Iranian EFL teachers' professional identity conflicts and confrontation strategies. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 45. <https://doi.org-10.1186-s40862-023-00219-z> [in Persian]
- Ghorbani, H. (2022). My Currere: The Narratives of Teaching Experience as a Freshman Teacher. *Iranian Journal of Curriculum Studies*, 17(64), 125-156. 20.1001.1.17354986.1401.17.64.4.0 [in Persian]
- Johannessen, W. H. (2024). Modelling teachers' reflective practice. *Reflective Practice*, 25(6), 784-798. <https://doi.org-10.1080-14623943.2024.2406934>
- Karami, Z. and Seraji, F. (2020). A Meta-Synthesis of the Achievements of the Narrative Inquiry Program for Teachers and Student Teachers. *Iranian Journal of Curriculum Studies*, 15(56), 5-40. 20.1001.1.17354986.1399.15.56.1.7 [in Persian]
- Kawai, T. (2021, January). A theoretical framework on reflection in service learning: Deepening reflection through identity development. In *Frontiers in education* (Vol. 5, p. 604997). Frontiers Media SA. <https://doi.org-10.3389-feduc.2020.604997>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995-1006. <https://doi.org-10.1016-j.tate.2005.06.009>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org-10.1080-13540600902875332>
- Khorrani, B., Khakbaz, A. and Yousefzadeh Chosari, M. (2025A). Studying The Professional Life Cycle of New Teachers in Their First Year of Teaching. *Iranian Journal of Curriculum Studies*, 19(75), 111-142. doi: 10.22034-jcs.2025.416934.2168[in Persian]
- Khorrani, B., Khakbaz, A. and Yousefzadeh, M. (2025B). Challenges of the Acculturation Process of Elementary School Novice Teachers and Conditions for Its Improvement. (e217354). *Curriculum Studies in Teacher Education & Development*, 1(1), e217354 doi: 10.22034-jcsted.2025.492734.1009 [in Persian]
- Kim, K., & Kim, J. (2017). Going beyond the gap between theory and practice: Rethinking teacher reflection with poststructural insights. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(4), 293-307. <https://doi.org-10.1080-10901027.2017.1388307>
- Körkkö, M., Lutovac, S., & Korte, S. M. (2024). The sense of inadequacy and uncertainty arising from teacher work: Perspectives of pre-and in-service teachers. *International Journal of Educational Research*, 127, 102410. <https://doi.org-10.1016-j.ijer.2024.102410>
- Krummenacher, I., Hascher, T., Mansfield, C., Beltman, S., Mori, J., & Guidon, I. (2024). Navigating the Paradox between Professional Challenges and Teacher Well-Being: The Role of Strategies within the Resilience Process. *Frontline Learning Research*, 12(4), 85-112. <https://doi.org-10.14786-flr.v12i4.1211>
- Lefebvre, J., Lefebvre, H., & Lefebvre, B. (2022). Reflection of novice teachers on their teaching practice. *Reflective practice*, 23(4), 452-466. <https://doi.org-10.1080-14623943.2022.2056883>
- Lim-Ratnam, C., Atencio, M., & Lee, C. K. E. (2016). Managing the paradox of control: The case of ground-up implementation of active learning in Singapore's primary schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 15(3), 231-246. <https://doi.org-10.1007-s10671-016-9191-x>

- Loughran, J. (2006). A response to 'Reflecting on the self'. *Reflective Practice*, 7(1), 43-53. <https://doi.org-10.1080-14623940500489716>
- Mak, P., Yang, M., & Yuan, R. (2023). Fostering teacher competence through classroom-based research during field experiences. *Journal of Education for Teaching*, 49(5), 841-856. <https://doi.org-10.1080-02607476.2022.2150963>
- Marschall, G., Watson, S., Kimber, E., & Major, L. (2025). A transdisciplinary study of a novice mathematics teacher's instructional decision-making. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 28(6), 1397-1422. <https://doi.org-10.1007-s10857-024-09653-3>
- Mena, J., Flores, M. A., Fernandes, E., & Estrada-Molina, O. (2024). Critical incidents as a strategy to enhance student teachers' reflection about practice through immersive learning. *Reflective Practice*, 25(3), 406-425. <https://doi.org-10.1080-14623943.2024.2321500>
- Mohamed, M., Rashid, R. A., & Alqaryouti, M. H. (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in psychology*, 13, 1008234. <https://doi.org-10.3389-fpsyg.2022.1008234>
- Mortari, L. (2015). Reflectivity in research practice: An overview of different perspectives. *International journal of qualitative methods*, 14(5), <https://doi.org-10.1177-1609406915618045>
- Ockerman, L. S., & Bagui, S. (2024). Critical Reflection Sessions: Teacher's Perspectives During Professional Development. *International Journal of Changes in Education*. <https://doi.org-10.47852-bonviewIJCE42023792>
- Pourhassan, A., & Nazari, M. (2023). Teachers learn to use critical incidents as a professional development tool in teaching young English learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(1), 32-46. <https://doi.org-10.1080-17501229.2021.1907751> [in Persian]
- Ramroudi, M., Gholami, Kh., & Maroofi, Y. (2025). The Conceptual Evolution of Teacher Reflection: A Systematic Review and Thematic Analysis Based on Educational Paradigms. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 11(19), 289-311. <https://doi.org-10.48310-itt.2025.20531.1180> [in Persian]
- Sadovnikova, N. O., Sergeeva, T. B., Kotova, S. S., Khasanova, I. I., & Domoratskaya, V. A. (2018). Specifics of defense and coping behavior among teachers experiencing a professional identity crisis. *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*, 7(2), 36-40. <https://elar.uspu.ru-handle-ru-uspu-28115>
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. <https://doi.org-10.4324-9781315237473>
- Schwieler, E. (2022). *The Aporia of Teaching: Translating the Other*. In *Aporias of Translation: Literature, Philosophy, Education* (pp. 143-167). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org-10.1007-978-3-030-97895-2\\_7](https://doi.org-10.1007-978-3-030-97895-2_7)
- Segal, A. (2024). Rethinking collective reflection in teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 75(2), 155-167. <https://doi.org-10.1177-00224871231188702>
- Seyri, H., & Nazari, M. (2023). From practicum to the second year of teaching: examining novice teacher identity reconstruction. *Cambridge Journal of Education*, 53(1), 43-62. <https://doi.org-10.1080-0305764X.2022.2069227> [in Persian]
- Shah, M. A. (2022). Teachers as reflective practitioners: From individualism to Vygotskian social constructivism. *Alberta Journal of Educational Research*, 68(3), 297-307. <https://doi.org-10.55016-ojs-ajer.v68i3.68598>
- Stewart, T. T., & Jansky, T. A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 100002. <https://doi.org-10.1016-j.tatelp.2022.100002>
- Turan, P., & Yiğitoğlu Aptoula, N. (2023). Between teacher candidates' reflection and teacher educators' evaluation: Fluctuations in epistemic (a) symmetry in feedback conversations. *The Modern Language Journal*, 107(4), 1011-1034. <https://doi.org-10.1111-modl.12886>
- Wang, Y., & Ryan, J. (2023). The complexity of control shift for learner autonomy: A mixed-method case study of Chinese EFL teachers' practice and cognition. *Language Teaching Research*, 27(3), 518-543. <https://doi.org-10.1177-1362168820957922>

- Webster, L., & Mertova, P. (2007). Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching. Routledge. <https://doi.org/10.4324-9780203946268>
- Williams, R., & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281-291. <https://doi.org/10.1080-14623943.2011.571861>
- Yadav, D. (2022). Criteria for good qualitative research: A comprehensive review. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(6), 679-689. <https://doi.org/10.1007-s40299-021-00619-0>
- Yuan, R., Liu, W., & Lee, I. (2019). Confrontation, negotiation and agency: Exploring the inner dynamics of student teacher identity transformation during teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 25(8), 972-993. <https://doi.org/10.1080-13540602.2019.1688286>
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324-9780203771136>
- Zembylas, M. (2014). The place of emotion in teacher reflection: Elias, Foucault and 'critical emotional reflexivity'. *Power and Education*, 6(2), 210-222. <https://doi.org/10.2304-power.2014.6.2.210>