



Mapping Professional and Effective Teacher Competencies Model Based on the Practical Curriculum Paradigm: A Meta-Synthesis Study

Javad Jahan^{1*}, Mohammad Pakseresht²

1. Assistant Professor, Department of Education, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author).
2. Assistant Professor, Department of Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

❖ Corresponding Author Email: JavadJahan@cfu.ac.ir

Research Paper	Abstract
Receive: 2025/07/23 Accept: 2025/11/30 Initial Publish: 2026/01/05 Final Publish: 2026/06/22 Keywords: Practical curriculum paradigm; reflective teaching; professional teacher competencies; meta-synthesis; thoughtful action Article Cite: Jahan, J., & Pakseresht, M. (2026). Mapping Professional and Effective Teacher Competencies Model Based on the Practical Curriculum Paradigm: A Meta-Synthesis Study. <i>Sociology of Education</i>. 12(2): 1-21.	Purpose: The purpose of this study was to map and explain the competencies of professional and effective teachers within the framework of the practical curriculum paradigm. Methodology: This qualitative study employed a meta-synthesis approach using Roberts' six-step synthesis model. The research population consisted of all relevant scientific documents, and a purposive sample of 47 valid and related sources was selected. Data were collected through a content appraisal checklist. Major international databases—Web of Science, Scopus, ERIC, SpringerLink, Taylor & Francis, and ScienceDirect—along with Persian databases such as Noormags, SID, Magiran, and IranDoc were searched using advanced keyword combinations related to the practical paradigm and reflective teaching. Data analysis included coding, thematic analysis, and interpretive analysis. Findings: The meta-synthesis revealed eight global themes representing professional teacher competencies in the practical curriculum paradigm: (1) individual–cognitive competencies, (2) professional–pedagogical competencies, (3) collaborative and communicative competencies, (4) problem-solving and decision-making competencies, (5) continuous professional development and lifelong learning, (6) technological and innovative competencies, (7) ethical and aesthetic competencies, and (8) curriculum design and implementation roles. These themes highlight core capabilities such as self-awareness, critical analysis, integration of theory and practice, professional judgment, reflective decision-making, classroom innovation, ethical conduct, and active collaboration with stakeholders. Conclusion: The study provides a comprehensive model of professional teacher competencies that can serve as a foundation for teacher education programs, professional development initiatives, and curriculum enhancement aimed at improving instructional quality.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.655>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

The evolving landscape of teacher professionalism has led to a reconceptualization of teacher competencies within contemporary curriculum paradigms, especially the practical curriculum paradigm that positions teachers as reflective decision-makers, curriculum designers, and context-sensitive practitioners. Across global educational systems, reflective practice has been consistently associated with enhanced instructional quality, deeper pedagogical understanding, and stronger teacher identity formation. Numerous studies emphasize that reflective teachers are equipped to navigate complex classroom situations, evaluate instructional decisions, and integrate theory with practice in a dynamic and responsive manner. For example, reflective practicum systems have been shown to develop critical awareness, self-assessment, and situated judgment among teacher candidates, underscoring the importance of reflective competency in teacher education (Arabzadeh et al., 2023). Beyond identity formation, reflective practice is recognized as a driver of pedagogical improvement. Systematic reviews have demonstrated that reflective skills enable teachers to refine pedagogical strategies, analyze their teaching critically, and create meaningful learning environments (Azevedo et al., 2021). Reflective teaching also serves as a mechanism for teacher development, strengthening the capacity to evaluate experiences and modify instructional approaches (Boris & Ekiugbo, 2021). These claims align with work showing that reflective teaching supports continual professional growth in language classrooms, particularly through structured modes of reflection embedded in everyday teaching (Farrell, 2020). Moreover, reflective writing and deconstructive approaches to learning have been shown to empower teachers to analyze experience and transform it into improved pedagogical action (Clarke, 2021). Studies in sustainable tourism pedagogy, for instance, illustrate how program spaces designed for reflective dialogue and critical inquiry encourage teachers to integrate experiential learning with curriculum development (Farsari, 2021). Similarly, faculty learning communities have been found effective for supporting teachers in implementing guided-inquiry curricula by cultivating collaborative reflection and peer-supported professional learning (Price et al., 2021).

The global shift toward reflective teaching further intersects with the emotional and sociocultural dimensions of teaching. Research on emotional labor underscores the importance of reflective practices in helping teachers navigate affective demands and transform emotional experiences into pedagogical expertise (Dunn et al., 2025). In technological and artistic education, reflective engagement supports the development of aesthetic, creative, and professional competencies, broadening the concept of teacher expertise beyond purely instructional tasks (Kharytonova & Mamus, 2022; Rumiantseva & Drieieva, 2020). This shift is evident in teacher education programs that increasingly highlight 21st-century professional attributes—such as innovation, ethical reasoning, communication, and technological fluency—as core competencies (Borromeo & Labay, 2025). Studies on cultural and multilingual education have also demonstrated that reflective practice strengthens cross-cultural sensitivity and inclusive teaching skills (Chaika, 2023). Additionally, reflective engagement enhances teacher preparedness by enabling future teachers to respond to practical challenges and reshape instructional beliefs based on situated experience (Malicay, 2023; Nuraeni & Heryatun, 2021; Saputra et al., 2020).

The literature further emphasizes reflective practice as central to curriculum decision-making. Analyses of reflective curriculum approaches reveal that teachers require competencies such as problem-finding, practical reasoning, situational understanding, and creative adaptation in order to make informed curriculum decisions (Zainali Pour et al., 2022). Curriculum frameworks that recognize the fluid and interpretive nature of teaching similarly underscore the teacher's role in generating pedagogical meaning and responding to difference (Tedeschi & Pavan, 2022). Barriers to reflective practice—including lack of institutional support, limited resources, and insufficient professional awareness—have also been identified, suggesting the need for systemic strategies to cultivate reflective capacity (Huynh, 2022). Moreover, reflective practice is closely tied to continuous professional development and lifelong learning, shaping both teacher competence and the evolution of teaching strategies (Fajrina, 2024; Yao, 2023). Research confirms that reflective processes underpin professional growth and contribute significantly to the enhancement of teaching quality (Nikula, 2023). Experiences of practicing teachers further reinforce that professional standards are best achieved through reflection-driven development pathways (Yonson, 2025). Additionally, technological advancements necessitate reflective use of digital tools in teaching, highlighting technology integration as an essential dimension of modern teacher competency (Eftekhari et al., 2024; Mehraban, 2020). Finally, reflective strategies for teaching improvement reaffirm that reflection—whether individual or collaborative—is foundational to elevating instructional effectiveness (Tian, 2025; Velázquez, 2025).

Although the existing literature has extensively examined reflective practice, teacher development, and curriculum decision-making, there remains limited synthesized evidence on the comprehensive set of competencies required for professional and effective teachers within the

practical curriculum paradigm. Addressing this gap, the present study aims to identify, integrate, and model the professional competencies of reflective teachers based on a systematic meta-synthesis of scholarly evidence.

Methods and Materials

This study employed a qualitative meta-synthesis design to construct a comprehensive model of teacher competencies grounded in the practical curriculum paradigm. A systematic search strategy was applied to identify relevant peer-reviewed studies across major international databases and national academic repositories. Using predefined inclusion and exclusion criteria, 47 documents were selected as the final dataset. All documents were examined through multi-stage coding, including open, axial, and selective coding. The research process involved thematic synthesis, constant comparison, formation of conceptual categories, and development of an integrated framework that captures the essential dimensions of professional teacher competencies.

Findings

Data analysis revealed **eight overarching themes** representing the core competencies of professional and effective teachers within the practical curriculum paradigm.

- (1) **Individual–cognitive competencies**, including self-awareness, critical thinking, reflective judgment, and recognition of personal biases.
- (2) **Professional–pedagogical competencies**, comprising instructional planning, adaptive teaching, content knowledge integration, assessment literacy, and classroom management.
- (3) **Collaborative and communicative competencies**, such as teamwork, interpersonal communication, and interaction with stakeholders.
- (4) **Problem-solving and decision-making competencies**, emphasizing situational analysis, evidence-based decision-making, curricular interpretation, and professional reasoning.
- (5) **Continuous professional development and lifelong learning**, including reflective inquiry, action research, lesson study, and engagement with professional learning communities.
- (6) **Technological and innovative competencies**, consisting of technology integration, digital literacy, pedagogical innovation, and adaptive use of technological tools.
- (7) **Ethical and aesthetic competencies**, reflecting moral judgment, emotional awareness, aesthetic sensitivity, and professional integrity.
- (8) **Curriculum design and implementation competencies**, encompassing curriculum adaptation, learning environment design, reflective curriculum enactment, and contextualized instructional decision-making.

These themes collectively form a comprehensive model illustrating how reflective teachers navigate curriculum, pedagogy, technology, collaboration, and professional identity formation.

Discussion and Conclusion

The synthesized findings highlight the multidimensional nature of teacher competency within the practical curriculum paradigm. The results indicate that reflective practice is both the foundation and the driving force of professional teaching, shaping teachers' ability to evaluate experiences, adapt instruction, and make informed curricular decisions. The integration of individual, pedagogical, collaborative, ethical, and technological competencies underscores that teaching is a complex, situated, and interpretive profession requiring holistic development. The analysis further suggests that effective teaching emerges from the interplay of reflective judgment, professional knowledge, and context-sensitive decision-making. As educational environments grow increasingly diverse and technologically mediated, the competencies identified in this study offer a robust framework for guiding teacher preparation, professional development, and curriculum improvement. The model provides a theoretically grounded and empirically supported structure that educational institutions can use to design reflective, practice-oriented programs aimed at enhancing teacher effectiveness and promoting high-quality learning.



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

ترسیم مدل شایستگی‌های معلم حرفه‌ای و اثربخش بر اساس پارادایم عملی برنامه‌درسی: یک مطالعه فراترکیب

جواد جهان^{ID ۱*}، محمد پاک‌سرشت^{ID ۲}

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

۲. استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

✦ ایمیل نویسنده مسئول: JavadJahan@cfu.ac.ir

مقاله تحقیقاتی

چکیده

هدف: هدف پژوهش ترسیم و تبیین مدل شایستگی‌های معلم حرفه‌ای و اثربخش در چارچوب پارادایم عملی برنامه‌درسی است. **روش‌شناسی:** این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش فراترکیب انجام شد. الگوی شش مرحله‌ای روبرتس برای سنتز مطالعات به کار گرفته شد. جامعه پژوهش شامل کلیه اسناد علمی مرتبط و نمونه شامل ۴۷ سند معتبر بود که به صورت هدفمند انتخاب شدند. پایگاه‌های Web of Science، Scopus، ERIC، SpringerLink، Taylor & Francis، ScienceDirect و پایگاه‌های فارسی نظیر نورمگز، SID، مگیران و ایرانداک برای گردآوری داده‌ها مورد جست‌وجو قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده‌ها چک‌لیست واری محتوای روش تحلیل شامل کدگذاری، تحلیل مضمون و تحلیل تفسیری بود. **یافته‌ها:** نتایج فراترکیب نشان داد که شایستگی‌های معلم حرفه‌ای در چارچوب پارادایم عملی برنامه‌درسی در قالب هشت مضمون فراگیر تبیین می‌شوند: شایستگی‌های فردی - شناختی، شایستگی‌های حرفه‌ای - پداگوژیکی، شایستگی‌های مشارکتی و ارتباطی، شایستگی‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری، توسعه حرفه‌ای و یادگیری مادام‌العمر، شایستگی‌های فناورانه و نوآورانه، شایستگی‌های اخلاقی و زیبایی‌شناختی، و نقش‌آفرینی در طراحی و اجرای برنامه‌درسی. این مضامین بر عناصر کلیدی همچون خودآگاهی، ادغام نظریه و عمل، قضاوت حرفه‌ای، حل مسئله مبتنی بر موقعیت، نوآوری آموزشی، اخلاق حرفه‌ای و توانایی مشارکت فعال با ذینفعان تأکید دارند.

نتیجه‌گیری: پژوهش حاضر مدلی جامع از شایستگی‌های معلم حرفه‌ای ارائه می‌دهد که می‌تواند مبنای بازطراحی برنامه‌های تربیت معلم، توسعه حرفه‌ای، و ارتقای کیفیت تدریس قرار گیرد. چنین مدلی به ارتقای نقش معلم به عنوان عامل کلیدی یاددهی - یادگیری در برنامه‌درسی عمل محور کمک می‌کند.

واژگان کلیدی:

پارادایم عملی برنامه‌درسی، معلم فکور، شایستگی حرفه‌ای، فراترکیب، عمل فکورانه.

استناد مقاله:

جهان، جواد، و پاک‌سرشت، محمد. (۱۴۰۵). ترسیم مدل شایستگی‌های معلم حرفه‌ای و اثربخش بر اساس پارادایم عملی برنامه‌درسی: یک مطالعه فراترکیب. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۲(۲): ۲۱-۱.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.655>



Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

تحول در نقش، هویت و شایستگی‌های معلم در دهه‌های اخیر، یکی از محوری‌ترین چالش‌های قلمرو آموزش و پرورش بوده است. جهانی‌شدن، تغییرات فناورانه، پیچیدگی محیط‌های یادگیری، و گذار از الگوهای انتقال‌محور به الگوهای یادگیرنده‌محور، موجب شده است که «معلم حرفه‌ای» نه صرفاً یک منتقل‌کننده دانش، بلکه کنشگر چندوجهی، تأمل‌ورز، مشارکت‌جو، تحلیلگر موقعیت، و سازنده فعال برنامه‌درسی تلقی شود؛ جایگاهی که به‌ویژه در پارادایم عملی برنامه‌درسی اهمیت دوچندان می‌یابد (Pandey & Mohanty, 2025). این پارادایم که ریشه در اندیشه‌های عمل‌گرایانه، تأملی و مبتنی بر موقعیت دارد، معلم را در مرکز تصمیم‌گیری‌های موقعیتی، تحلیل موقعیت‌های تربیتی، و بازاندیشی مستمر در تجربه‌های تدریس قرار می‌دهد و از وی می‌خواهد میان نظریه و عمل پیوندی زنده و پویا برقرار کند؛ پیوندی که اساس شایستگی‌های حرفه‌ای، اخلاقی، زیبایی‌شناختی و فناورانه را در عصر جدید تشکیل می‌دهد. در چنین چشم‌اندازی، پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی ضرورت واکاوی چستی و اجزای شایستگی‌های معلم فکور را همواره برجسته کرده‌اند، زیرا کیفیت عملکرد معلم نقش مستقیم در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و میزان تحقق اهداف برنامه‌درسی دارد (Ayento et al., 2025; Boris & Ekiugbo, 2021).

نخستین لایه تحلیل در این زمینه، نقش «تجربه» و «تأمل» در شکل‌گیری هویت و توانمندی معلم است. پژوهش‌های متعدد، از جمله تحقیق آریزاد و همکاران نشان می‌دهد که استقرار نظام‌های کارورزی مبتنی بر معلم فکور، موجب شکل‌گیری نگاه انتقادی، همه‌جانبه و موقعیت‌محور در دانشجومعلم‌ان می‌شود و زمینه‌های تحقق آن نیز شامل ساختارهای حمایتی، محیط یادگیری مناسب و تعامل مؤثر دانشگاه و مدرسه است (Arabzadeh et al., 2023). این یافته‌ها با تحلیل‌های آینتو و همکاران نیز همخوان است که تأکید می‌کنند مهارت‌های قابل انتقال، سواد هیجانی و تأمل‌ورزی، محور اصلی آمادگی معلمان برای زیست حرفه‌ای پایدار و اشتغال‌پذیری آینده است (Ayento et al., 2025). از سوی دیگر، بُعد هویتی و ادراکی حرفه معلم نیز در پژوهش‌هایی مانند تحقیق پاندی و موهانتی برجسته شده است؛ آنان نشان می‌دهند که عمل تأملی در شکل‌دهی هویت معلم، ادراک نقش، و انسجام بین تجربه و باورهای تربیتی نقشی انکارناپذیر دارد (Pandey & Mohanty, 2025).

ادبیات پژوهش در سطح جهانی نیز تأکید دارد که عمل فکورانه تنها یک فعالیت الحاقی یا فردی نیست، بلکه سازوکار اصلی برای توسعه حرفه‌ای، بازنگری در روش‌های تدریس و بهبود مستمر است. برای نمونه، آزودو و همکاران، با مرور نظام‌مند آموزش تربیت‌بدنی، نشان دادند که رشد مهارت‌های تأملی موجب ارتقای کیفیت تدریس، تقویت مشارکت فراگیران، و توسعه نگرش حرفه‌ای می‌شود (Azevedo et al., 2021). بوریس و ایکیبو نیز استدلال می‌کنند که رویکرد تدریس فکورانه، ابزاری برای رشد حرفه‌ای معلمان است و موجب می‌شود معلمان خود و دانش‌آموزانشان را هم‌زمان بازشناسی کنند، ضعف‌ها را شناسایی کنند و تدریس را مبتنی بر شواهد تنظیم کنند (Boris & Ekiugbo, 2021). این یافته‌ها با تحلیل کلاسیک فارل درباره نقش تأمل در توسعه حرفه‌ای معلمان EMI نیز هم‌راستاست، آنجا که نشان می‌دهد بازنگری مستمر در فلسفه تدریس، سازوکار کلیدی برای مسئولیت‌پذیری و رشد حرفه‌ای است (Farrell, 2020).

از سوی دیگر، پیوند میان برنامه‌درسی فکورانه و ترکیب تجربه، ساختارشنکی و پیاده‌سازی — که کلارک آن را در قالب الگوی EDI صورت‌بندی می‌کند — نشان می‌دهد که نوشتار تأملی، ابزاری برای ارتقای تفکر انتقادی و تحلیل عمیق‌تر تجربه است (Clarke, 2021). این رویکرد در تحلیل فارصاری نیز مشاهده می‌شود، آنجا که تأمل در آموزش گردشگری را عاملی برای شکل‌گیری برنامه‌درسی لیبرال-حرفه‌ای می‌داند (Farsari, 2021). پرایس و همکاران نیز نشان داده‌اند که جوامع یادگیری آنلاین اساتید می‌توانند اجرای برنامه‌درسی مبتنی بر پژوهش را تقویت کنند و این محیط‌ها زمینه‌ای مساعد برای تأمل جمعی و تبادل تجربه فراهم می‌کنند (Price et al., 2021). مجموعه این مطالعات، تأمل را نه فقط فرایندی فردی، بلکه سازوکاری نهادی و چندبُعدی برای هم‌افزایی دانش حرفه‌ای می‌دانند.

در سال‌های اخیر جنبه‌های عاطفی و زیبایی‌شناختی آموزش نیز وارد تحلیل شایستگی‌های معلم شده است. مختصات کار عاطفی معلمان و نقش آن در تخصص حرفه‌ای، در پژوهش دان، استارک و هانتز به‌خوبی تبیین شده است؛ آنان نشان می‌دهند که تدریس، عرصه‌ای آکنده از تنش‌های عاطفی است و عمل تأملی به معلمان کمک می‌کند این تنش‌ها را درک و مدیریت کنند و از آن برای بهبود رابطه با دانش‌آموزان استفاده کنند (Dunn et al., 2025).

مطالعاتی مانند تحقیق خریتونووا و ماموس نیز بر اهمیت بعد هنری در شکل‌گیری شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان حوزه‌های فناوریانه تأکید کرده‌اند و نشان می‌دهند که توانایی ادراک زیبایی‌شناختی، تخیل و خلاقیت، بخشی از پیکره شایستگی معلم آینده است (Kharytonova & Mamus, 2022). رومیانتسوا نیز با تحلیل آموزش هنرهای موسیقایی، «شایستگی‌های هنری» را بُعدی مستقل و ضروری در تربیت معلمان می‌داند که می‌تواند به تقویت فهم زیبایی‌شناختی، تجربه‌های ادراکی و طراحی فعالیت‌های تربیتی منجر شود (Rumiantseva & Drieieva, 2020).

به همان میزان که بُعد عاطفی و زیبایی‌شناختی اهمیت یافته است، بُعد فناوریانه و نوآرانه نیز به‌عنوان رکن اساسی شایستگی‌های جدید معلم مطرح شده است. سنتز پژوهشی مهرآبان نشان می‌دهد که معلمان در عصر فناوری باید توانایی ادغام فناوری در تدریس، تحلیل داده‌های آموزشی، و استفاده از ابزارهای نوین برای ارزیابی و آموزش را داشته باشند و این امر بدون توان تأملی و تحلیل موقعیت میسر نیست (Mehraban, 2020). یائو نیز در پژوهش خود بر این نکته تأکید دارد که توسعه حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی، در گرو ادغام هوشمندانه فناوری و بازاندیشی در شیوه‌های تدریس است (Yao, 2023). این تحلیل با یافته‌های نیکولا نیز همخوان است که بر نقش توانایی تأمل به‌عنوان زیربنای توسعه حرفه‌ای معلم تأکید می‌کند و آن را مهارتی فراشناختی می‌داند که به تنظیم‌گری حرفه‌ای منجر می‌شود (Nikula, 2023).

همچنین، حوزه عمل فکورانه در ارتباط با بازطراحی برنامه‌دستی و تصمیم‌گیری حرفه‌ای نیز غنی از پژوهش‌های تجربی و نظری است. زینالی‌پور و همکاران نشان می‌دهند که عناصر اصلی برنامه‌دستی فکورانه شامل معلم، دانش‌آموز، محتوا و محیط است و تحقق آن نیازمند مؤلفه‌هایی مانند مسئله‌یابی، تأمل عملی، ادراک شرایط، هنر تعهد، خلاقیت و تناسب محتوا با نیازهای جامعه است (Zainali Pour et al., 2022). این تحلیل با استدلال تدسچی و پاوان نیز سازگار است، آنجا که برنامه‌دستی را عرصه‌ای سیال، ناآرام و تفسیربردار می‌دانند و نقش معلمان را در تولید «اندیشه تفاوت» برجسته می‌کنند (Tedeschi & Pavan, 2022). از سوی دیگر، هوینه با تحلیل موانع اجرای عمل فکورانه، نشان می‌دهد که نبود حمایت ساختاری، کمبود منابع، و فقدان درک نظام‌مند از عمل فکورانه، مانع اجرای آن در مدارس می‌شود و تأکید می‌کند که برای پرورش معلمان فکور، آگاهی‌سازی و حمایت نهادی ضروری است (Huynh, 2022). این یافته‌ها در امتداد تحلیل نورائی نیز قرار می‌گیرد که نشان می‌دهد چگونه معلمان پیش‌خدمت در کارورزی‌های خود از استراتژی‌های فکورانه برای اصلاح باورهای تدریس و مواجهه با چالش‌های کلاس بهره می‌گیرند (Nuraeni & Heryatun, 2021). در همین راستا، ساپوترا و همکاران نیز بیان می‌کنند که عمل فکورانه ابزار مهمی برای بازشناسی باورهای آموزشی، مشاهده دقیق‌تر رفتارهای کلاسی و اصلاح الگوهای عمل است (Saputra et al., 2020).

ابعاد مشارکتی، ارتباطی و میان‌فرهنگی شایستگی‌های معلم نیز در پژوهش‌های جدید برجسته شده است. برای مثال، چایکا نشان می‌دهد که در آموزش زبان خارجی، عمل تأملی به معلمان کمک می‌کند حساسیت میان‌فرهنگی را در کلاس تقویت کنند و رویکردهای فراگیرمحور ایجاد کنند (Chaika, 2023). همچنین، راوتدا با تأکید بر بازگشت به فعالیت‌های حرفه‌ای و تبیین نقش عمل فکورانه، توضیح می‌دهد که بازاندیشی مستمر در تجربه‌های تدریس، زمینه‌ساز توسعه حرفه‌ای پایدار و شکل‌گیری نگرش مشارکتی در میان معلمان است (Rauteda, 2024). گوندیه نیز بر ضرورت بازاعتباربخشی نیاز به عمل فکورانه برای اجرای مؤثر برنامه‌دستی تأکید می‌کند و آن را عنصر مرکزی توانمندسازی معلم در مواجهه با موقعیت‌های پیچیده آموزشی می‌داند (Gunde et al., 2025). این مفهوم در پژوهش بُرومتو درباره مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی نیز مشهود است که معتقد است معلمان قرن ۲۱ باید توانایی تحلیل موقعیت، ارتباط مؤثر، ادغام فناوری و تصمیم‌گیری اخلاقی را به صورت یکپارچه داشته باشند (Borromeo & Labay, 2025).

تحقیقات جدیدتر نیز نقش تجربه زیسته معلمان در ارتقای شایستگی‌ها را برجسته می‌کنند. یونسون با بررسی تجربه زیسته معلمان در دستیابی به استانداردهای شایستگی، نشان می‌دهد که شایستگی حرفه‌ای مجموعه‌ای پویا از توانایی‌های شناختی، عاطفی، عملی و تأملی است که از خلال تجربه و بازاندیشی تکوین می‌یابد و توسعه حرفه‌ای مستمر برای تحقق آن ضروری است (Yonson, 2025). تیان نیز در تحلیل راهبردهای بهبود تدریس، تأکید می‌کند که تأمل فردی، تأمل تیمی مشارکتی و وجود مکانیسم‌های نظام‌مند تأمل، زیربنای رشد حرفه‌ای و بهبود هم‌افزایی بین تجربه و عمل هستند (Tian, 2025). این مفاهیم با تحلیل ولاسکز درباره شایستگی‌های حرفه‌ای در برنامه‌های تربیت‌معلم نیز همخوان است که بر چندبعدی بودن نقش معلم، ضرورت توسعه هوشمندانه شایستگی‌ها و اتکای آن‌ها بر موقعیت‌های واقعی تدریس تأکید دارد (Velázquez, 2025). افزون بر این، مِلْکای با تحلیل نقش عمل

فکورانه در آمادگی معلمان نشان می‌دهد که این فرایند به تقویت مهارت‌های آموزشی، اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای و توانایی ادغام نظریه و تجربه منجر می‌شود (Malicay, 2023).

در مجموع، مجموعه گسترده‌ای از پژوهش‌های بین‌المللی و ملی — از جمله ایفتخاری و همکاران درباره ویژگی‌های معلمان فکور (Eftekhari et al., 2024)، فجرینا درباره بهره‌گیری از عمل فکورانه برای توسعه حرفه‌ای معلمان مطالعات اجتماعی (Fajrina, 2024)، و وولانداری درباره ابعاد حقوقی تصمیم‌گیری مبتنی بر قصد در رفتار انسانی (Wulandari, 2020) — نشان می‌دهد که کنشگری حرفه‌ای معلم امروزی، فرایندی پیچیده، چندوجهی و نیازمند شایستگی‌های ادراکی، اخلاقی، ارتباطی، فناورانه، هنری و تأملی است که باید در قالب یک مدل جامع تبیین شود. با وجود این کفایت پژوهش‌ها، هنوز مدل جامعی که بتواند همه این شایستگی‌ها را در چارچوب پارادایم عملی برنامه‌درسی یکپارچه سازد، در ادبیات موجود مشاهده نمی‌شود. بر همین اساس، هدف این پژوهش ترسیم و تبیین مدل شایستگی‌های معلم حرفه‌ای و اثربخش بر اساس پارادایم عملی برنامه‌درسی است.

روش‌شناسی پژوهش

رویکرد پژوهش کیفی، از نظر هدف توصیفی و از نظر نوع استفاده کاربردی و روش پژوهش از نوع فراترکیب^۱ بوده است. فراترکیب مشابه فراتحلیل^۲، برای یکپارچه سازی چندین مطالعه و ایجاد یافته‌های جامع و تفسیری صورت می‌گیرد. این روش در مقایسه با رویکرد فراتحلیل کمی که بر داده‌های کمی ادبیات موضوع و رویکردهای آماری تکیه دارد، بر مطالعات کیفی متمرکز است و به کیفیت ترجمه مطالعات کیفی و فهم عمیق پژوهشگر بر می‌گردد. به عبارت دیگر؛ فراترکیب، ترکیب تفسیرات نتایج داده‌های اصلی مطالعات گذشته است. برای دستیابی به هدف پژوهش از روش فراترکیب، مطابق با الگوی روبرتس، استفاده شد. الگوی شش مرحله‌ای سنتزپژوهی روبرتس^۳ شامل مراحل:

۱. شناسایی نیاز، اجرای جست و جوی مقدماتی، و شفاف سازی نیاز.
۲. اجرای پژوهش به منظور بازیابی مطالعات.
۳. گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات.
۴. چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل.
۵. پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس
۶. ارائه نتایج استفاده.

جامعه‌پژوهش شامل کلیه اسناد و مستندات علمی مرتبط بود که برای برای دستیابی به حداکثر شمول، پایگاه‌های بین‌المللی Scopus، Web of Science، ScienceDirect، Taylor & Francis، SpringerLink، ERIC و همچنین پایگاه‌های فارسی نورمگز، SID، مگیران و ایرانداک مورد استفاده قرار گرفت. جست‌وجو با استفاده از ترکیبات پیشرفته واژه کلیدی پارادایم عملی، عمل فکورانه، عمل فکور، عمل گرای فکورانه، معلم فکور و معادل‌های لاتین آن‌ها انجام گرفت. و نمونه پژوهش به شیوه هدفمند و به تعداد ۴۷ انتخاب و مورد بررسی قرار گرفت. ابزار گردآوری داده‌ها چک لیست واریس محتوا بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از کدگذاری، تحلیل مضمون و تحلیل تفسیری استفاده شد.

^۱ Meta-synthesis

^۲ Meta-analysis

^۳ Roberts

یافته‌های پژوهش

سوال پژوهش: در پارادایم عملی برنامه درسی، معلم حرفه‌ای و اثر بخش در کلاس درس دارای چه شایستگی‌های است؟

جدول ۱. شایستگی‌های معلم حرفه‌ای و اثربخش در پارادایم عملی برنامه درسی

مقوله‌ها	کدهای اولیه	منبع
– خودآگاهی و تحلیل انتقادی	–	بوریس و ایکویبو، ۲۰۲۱؛ فارل، ۲۰۲۰؛ دان، استارک و هانت، ۲۰۲۵؛ روتدا، ۲۰۲۴؛ یاکوبو، ۲۰۲۵؛ لین و چین، ۲۰۱۹؛ دیموک و هریسون ^۱ ، ۲۰۰۸؛ عظیم، ۲۰۱۸؛ امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵؛ دیمیترنکو ^۲ و همکاران، ۲۰۲۵؛ عرب زاده و همکاران، ۱۴۰۲؛ جهان، ۱۳۹۶؛
– بهبود شیوه‌های آموزشی	–	گوتیرز ^۳ ، ۲۰۱۶؛ فارل، ۲۰۲۰؛ نرائنی و هریتان ^۴ ، ۲۰۲۱؛ روتدا، ۲۰۲۴؛ زینلی و همکاران، ۱۴۰۱؛
– حل مسئله و تصمیم‌گیری	–	فارل، ۲۰۲۰؛ نرائنی و هریتان ^۵ ، ۲۰۲۱؛ عرب زاده و همکاران، ۱۴۰۲؛ جهان، ۱۳۹۶؛ همکاران، ۱۳۹۶؛ خاکباز، ۱۳۹۵؛ امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵؛
– رشد حرفه‌ای و مسئولیت‌پذیری	–	تاین، ۲۰۲۵؛ فارل، ۲۰۲۰؛ افتخاری و همکاران، ۱۴۰۳؛

¹ Dymoke, J. Harrison

² Dmitrenko

³ Gutierrez

⁴ Nuraeni, Yayu Heryatun

⁵ Nuraeni, Yayu Heryatun

- توانایی درک دانش‌آموزان	شدن به معلمان مؤثرتر منجر می‌شود. - ین رویکرد به معلمان کمک می‌کند تا محدودیت‌های تجربه تدریس سفت و سخت را بشکنند و از اجرای منفعلانه به بهینه‌سازی فعال تغییر کنند. - یادگیری از تجربه. - مسئولیت‌پذیری و تعهد حرفه‌ای.	روتدا، ۲۰۲۴؛ هاین ^۱ ، ۲۰۲۲؛ زینلی پور و همکاران، ۱۴۰۱؛ غلامی، ۱۳۹۳
- مهارت‌های همکاری و مشارکت	عمل فکورانه مؤثر می‌تواند شامل تأمل عمیق فردی و همچنین تأمل تیمی مشارکتی باشد. - محیط‌های مشارکتی می‌توانند معلمان را قادر سازند تا از تأملات خود برای درک شیوه‌های آموزشی خود استفاده کنند. - شایستگی‌های ارتباطی برای معلمان بسیار مهم است. - عمل فکورانه می‌تواند به معلمان در تقویت مهارت‌های همکاری و کار گروهی نیز کمک کند. - عمل فکورانه مؤثر می‌تواند شامل فرآیندهای مشارکتی و غیر سلسله مراتبی باشد. - ویژگی‌های رهبری معلم که از ارتباط شفاف، شیوه‌های فکورانه و ایجاد و حفظ روابط همکارانه با همتایان حمایت می‌کنند، اهمیت دارند. - ویژگی‌های رهبری معلم که از ارتباط شفاف، شیوه‌های فکورانه و ایجاد و حفظ روابط همکارانه با همتایان حمایت می‌کنند، اهمیت دارند. - باعث تقویت خودباوری در معلمان، حس تعلق و مشارکت می‌شود. - تعامل سازنده با همکاران، مدیر و اولیا. - مشورت‌پذیری و بهره‌گیری از تجربه دیگران. - توانایی ایجاد یادگیری مشارکتی و گفت‌وگومحور.	تاین، ۲۰۲۵؛ گوتیرز، ۲۰۱۶؛ بورمو و لابی ^۲ ، ۲۰۲۵؛ ولاکیوز ^۳ ، ۲۰۲۵؛ سلیم و هیدل ^۴ ، ۲۰۱۵؛ سیگمیر ^۵ ، ۲۰۱۱؛ الیسون ^۶ ، ۲۰۰۸؛ عصاره و رضایی، ۱۳۹۴؛ افتخاری و همکاران، ۱۴۰۳؛ امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵
- شایستگی‌های آموزشی و پداگوژیکی	معلمان توانایی‌های خود را در زمینه‌هایی مانند دانش محتوایی، سواد پداگوژیکی، مدیریت کلاس درس، نوآوری آموزشی، ارزیابی تکوینی، و آموزش افتراقی توسعه می‌دهند. - عمل فکورانه به معلمان کمک می‌کند تا نقاط قوت و ضعف آموزشی خود را شناسایی کرده و به سمت توسعه حرفه‌ای هدفمند حرکت کنند. - دانش برنامه درسی فکورانه / دانش موضوعی / دانش تدریس مبتنی بر پرسشگری / آشنایی با نظریه‌های یادگیری تأملی / توانایی تحلیل محتوای آموزشی. - پرورش کیفیت ادراک و رشد آگاهی فردی. - داشتن نگرش مثبت از اولویت‌های تدریس فکورانه است. - تجربه میدانی و مدرسه‌ای برای رشد ادراک ضروری است. - رشد خودپنداری مقدمه رشد خودآگاهی است. - رشد ادراک و آگاهی فردی. - احساس اطمینان و خودکارآمدی. - رشد مهارت‌های شهودی. - معلم باید با ذینفعان برنامه درسی آشنا باشد. - دانش پرکسیال و دانش قابل اجرا برای «موقعیت‌های متفاوت کلاس درس». - معلمان دارای ویژگی‌هایی منحصر به فرد هستند که با تکیه بر دانش دیگران قابل تبیین نیست. - شناخت عمیق از انسان و یادگیرنده.	یانسن ^۷ ، ۲۰۲۵؛ ولاکیوز ^۸ ، ۲۰۲۵؛ دمیترنکو و همکاران، ۲۰۲۵؛ جهان، ۱۳۹۶؛ جهان و همکاران، ۱۳۹۶؛ زینلی و همکاران، ۱۴۰۱؛ غلامی، ۱۳۹۳؛ خاکباز، ۱۳۹۵؛ امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵

¹ Huynh

² Borrome & Labay

³ Velázquez

⁴ Sellheim, & Weddle

⁵ Siegmyer

⁶ Ellison

⁷ Yonson

⁸ Velázquez

- تصمیم‌گیری فکورانه	- معلمان توانایی ادغام تصمیم‌گیری فکورانه را در کار حرفه‌ای خود پرورش می‌دهند. - این شامل توانایی تحلیل انتقادی موقعیت‌ها و اتخاذ تصمیمات آگاهانه برای بهبود عملکرد آموزشی است. - معلمان اثر بخش از تأمل برای شناسایی شکاف‌ها یا کاستی‌ها در فرآیندهای فکری خود استفاده می‌کنند. - استفاده از «جدل عملی» در تصمیم‌گیری‌ها. - آن‌ها قادرند با پیچیدگی‌های دنیای واقعی کلاس درس کنار بیایند، به جای اینکه دانش و نظریه‌های آموزشی را بدون چون و چرا به کار ببرند. - عمل فکورانه ساختاریافته می‌تواند سازگاری، تصمیم‌گیری آموزشی و اثربخشی کلی تدریس را در میان معلمان آینده افزایش دهد. - تصمیم‌گیری آگاهانه و تحلیلی. - رویکرد معلم پژوهنده و فکور بر موقعیت‌های درون کلاس استوار است که معلمان... تصمیم‌های حرفه‌ای اتخاذ نمایند. - آن چه به طور مستقیم موفقیت آمیز تر توسط معلمان متعهد و با استفاده از منابع و کِش‌های مناسب در ارتباط با یک پروژه معرفی، مهارتی، ارزشی به گروه خاصی از دانش آموزان منتقل شده است. این تصمیمات در بستر تعامل گروهی حضور حضور تمامی افراد گروهی در جریان یاددهی- یادگیری حضور دارند، انجام می‌گیرد. - با تحلیل و تأمل در عمل، به تبیین درست موقعیت‌ها می‌پردازند. - تصمیم‌های حرفه‌ای که از دل موقعیت‌های واقعی کلاس برمی‌آید. - «توانایی تحلیل درست موقعیت‌های حرفه‌ای.	دنیلسون، ۲۰۰۸؛ کویرک و چاملی^۱؛ ۲۰۱۸؛ لین و جین، ۲۰۱۹؛ دیمیتزنکو و همکاران، ۲۰۲۵؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱؛ عصاره و رضایی، ۱۳۹۴؛ جهان، ۱۳۹۶؛ غلامی، ۱۳۹۳؛ خاکباز، ۱۳۹۵
- شایستگی‌های فناورانه و نوآورانه	- در قرن بیست و یکم، معلمان نیاز به مهارت در ادغام فناوری در تدریس خود دارند. - عمل فکورانه به آن‌ها کمک می‌کند تا استفاده مؤثر از ابزارهای دیجیتال را برای حمایت از یادگیری دانش‌آموزان ارزیابی و بهبود بخشند. - استفاده از راهنماهای ساختاریافته، خودارزیابی مبتنی بر ویدئو و بحث‌های همتایان می‌تواند تمرین تأملی را افزایش دهد. - ادغام ابزارهای دیجیتال برای حمایت از خودارزیابی مستمر و اصلاح آموزشی مهم است. - پذیرش نوآوری و تغییر.	بورمئو و لابی، ۲۰۲۵؛ دیمیتزنکو و همکاران، ۲۰۲۵؛ یانسن، ۲۰۲۵؛ جهان، ۱۳۹۶
- عملکرد اخلاقی و ارزش‌های حرفه‌ای	- معلمان تعهد قوی به تدریس اخلاقی و ارزش‌های حرفه‌ای از خود نشان می‌دهند. - عمل فکورانه به آن‌ها اجازه می‌دهد تا فلسفه و اصول خود را به صورت انتقادی بررسی کنند. - مسئولیت‌پذیری در مدیریت کلاس فکورانه. - کار معلم مرتب با مراقبت اخلاقی و پداگوژیکی است. - رفتار اخلاقی، عدالت‌محور و محترمانه. - حساسیت به مسائل تربیتی و پرورشی کلاس. - خلاق حرفه‌ای و تربیت معنوی. -	بورمئو و لابی، ۲۰۲۵؛ ولاکیوز، ۲۰۲۵؛ بارتلی^۲ و همکاران، ۲۰۲۰؛ جهان، ۱۳۹۶؛ غلامی، ۱۳۹۳؛ افتخاری و همکاران، ۱۴۰۳؛ امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵
- توسعه حرفه‌ای مستمر	- عمل فکورانه یک پیوند اصلی بین تجربه تدریس و توسعه حرفه‌ای است. - معلمان از طریق تأمل مستمر، به دنبال فرصت‌هایی برای یادگیری و رشد مداوم هستند تا استانداردهای آموزشی را برآورده سازند و کیفیت آموزش را بهبود بخشند. - عمل فکورانه یک مهارت حیاتی و پیش‌شرطی برای رشد حرفه‌ای معلمان اثر بخش است. - این فرآیند به معلمان کمک می‌کند تا تدریس، یادگیری و درک خود را تسهیل کرده و نقش محوری در توسعه حرفه‌ای آن‌ها ایفا می‌کند. - معلمان یادگیرندگان مادام‌العمر هستند که به طور مداوم اعمال و تجربیات خود را بررسی می‌کنند تا به صورت حرفه‌ای و شخصی رشد کنند. - بازتاب نقش مهمی در ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان دارد. - معلمان باید درک عمیقی از معنای بازتاب، آموزش تأملی، فرآیند بازتاب و روش‌های آن داشته باشند و عادت به بازتاب را در خود پرورش دهند. - توانایی عمل فکورانه به عنوان یک آموزش حرفه‌ای و شخصی مهم برای معلم در نظر گرفته می‌شود. - توانایی عمل فکورانه به معلمان کمک می‌کند تا در مورد اعمال خود فکر کنند و آنها را کارآمدتر و نتیجه‌گرا کنند. -	یاکوبو، ۲۰۲۵؛ بورمئو و لابی، ۲۰۲۵؛ یانسن، ۲۰۲۵؛ سلهیم و هیدل، ۲۰۱۵؛ یائو^۳، ۲۰۲۳؛ نیکولا، ۲۰۲۳؛ عظیم، ۲۰۱۸؛ عصاره و رضایی، ۱۳۹۴؛ جهان و همکاران، ۱۳۹۶؛ زینلی و همکاران، ۱۴۰۱؛ افتخاری و همکاران، ۱۴۰۳؛ امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵

¹ Quirk, & Chumley² Brantley-Dias³ Yao

اقداماتی برای توسعه یادگیری و کاهش فاصله میان پژوهش با عمل تربیتی صورت می‌پذیرد. - آموزش مبتنی بر تجربه و کارورزی. - کارورزی نقش کلیدی در تربیت معلم کارآمد دارد. - برگزاری دوره‌های ضمن خدمت کارگاهی. - تقویت توان پژوهشی معلمان و اقدام پژوهی. - اقدام پژوهی از مولفه‌های توسعه حرفه‌ای است. - درس پژوهی و مطالعه موردی. - پژوهش‌روایی برای بازاندیشی در عمل معلم مؤثر است. - رشد مهارت مستقیم و مشاهده‌ای. - شکوفاسازی استعدادهای فردی. - رشد مهارت‌های حرفه‌ای و ملموس‌سازی عملکرد. - انتخاب و اقدام در برخورد با مسائل یادگیری. - مشارکت دقیق و هوشمندانه معلم در برنامه درسی. - پرسشگری و یادگیرندگی مادام‌العمر. - توانایی خودحرفه‌ای‌سازی.	
معلمان از طریق عمل فکورانه به درک عمیق‌تری از دانش، مهارت‌ها و گرایش‌های حرفه‌ای خود دست می‌یابند. - این شامل شناسایی نقاط قوت و ضعف آموزشی و تلاش برای بهبود آن‌ها است. - این خودارزیابی و تحلیل برای توسعه و بهبود مستمر ضروری است. - کار شواب بر قضاوت حرفه‌ای معلمان و نقش آنها به عنوان سازندگان برنامه درسی تأکید دارد. - معلم فکور دارای ویژگی‌ها و شایستگی‌هایی است که او را قادر می‌سازد تا به طور مداوم عملکرد خود را بهبود بخشد و به رشد حرفه‌ای دست یابد. - توانایی انجام خودتحلیلی و خودارزیابی در فرآیند فعالیت حرفه‌ای، تعیین راه‌های خودسازی و توانایی تنظیم فعالیت حرفه‌ای. - این شامل شناسایی نقاط قوت و ضعف آموزشی است که منجر به توسعه حرفه‌ای هدفمندتر می‌شود.	- خودآگاهی و خودارزیابی
عمل فکورانه به معلمان کمک می‌کند تا در محیط‌های کلاس درس سازگارتر باشند و توانایی تصمیم‌گیری آموزشی خود را افزایش دهند. - معلمان فکور در پاسخ به سطح و علایق دانش‌آموزان خود، احتیاط به خرج می‌دهند. - آن‌ها می‌توانند برنامه درسی را برای برآورده کردن نیازهای یادگیرندگان شخصی‌سازی کنند. - یک معلم سازگار، یادگیری و ارزیابی را بر اساس تحلیل‌های پیش‌بینی‌کننده، تمرین فکورانه فاصله‌دار و مواد آموزشی معتبر تنظیم می‌کند. - اهداف موقعیتی کلاس درس تغییر می‌کنند و معلم باید مطابق آن عمل کند. - توجه به شرایط جسمی، روانی و اجتماعی دانش‌آموزان. - شناخت توانایی‌ها، استعدادها و علایق دانش‌آموزان. - احترام به تفاوت‌های فردی. - ایجاد موقعیت‌های چالش‌برانگیز برای تقویت تفکر. - تشویق به پرسشگری و تفکر انتقادی. - ایجاد تعامل سازنده در کلاس. - آموزش شیوه‌های مطالعه، یادداشت‌برداری و تفکر. - استفاده از منابع و فعالیت‌های مناسب برای پرورش فکر. - توجه به نیازهای چندساحتی انسان (شناختی، عاطفی، اخلاقی).	- انعطاف‌پذیری و سازگاری و پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان
معلمان فکور درک بهتری از کار خود پیدا می‌کنند و قادر به ایجاد تغییرات مناسب هستند. - آن‌ها نظریه و عمل را با هم ادغام می‌کنند و با تعامل انتقادی با ذینفعان مختلف، قضاوت‌های موقعیتی انجام داده و عمق تأمل خود را افزایش می‌دهند. - این امر منجر به اجرای مؤثر برنامه درسی می‌شود. - و به آن‌ها کمک می‌کند تا توسعه دوره‌ها و برنامه درسی را بهبود بخشند و مستند کنند. - حمایت محیط در اجرای برنامه فکورانه. - هماهنگی عوامل محیطی با برنامه درسی. - بازطراحی برنامه درسی در چارچوب «برنامه درسی فکورانه»	- بهبود شیوه‌های تدریس و اجرای برنامه درسی

¹ Yidana & Lawal

² Grimmett, Ann Chinnery

³ Nikula

⁴ Saputra

— ادغام نظریه و تجربه	— معلمان فکور با آگاهی و تأمل در اعمال خود، خود را در دنیای واقعی عمل ادغام می‌کنند. — معلمان فکور شکاف بین دانش نظری و کاربرد عملی را پر می‌کنند. — بر اساس کارهای جوزف شواب، برنامه درسی عملگرا بر جنبه‌های عملی، مشورتی و زمینه‌ای آموزش تأکید دارد و از اتکای صرف به نظریه‌ها فاصله می‌گیرد. — کار شواب بر "انجام" برنامه درسی و پرداختن به مشکلات واقعی در آموزش تمرکز دارد، نه صرفاً پیگیری‌های نظری. — تأکید شواب بر "عملی" بودن برنامه درسی و نقش معلمان به عنوان تصمیم‌گیرندگان و سازندگان برنامه درسی، این توانایی‌ها را برای یک معلم حرفه‌ای در چارچوب او ضروری می‌سازد. — اقدام در کلاس همراه با تفکر و پژوهش. — تولید دانش عملی معلمی. — بهره‌گیری از روش‌های علمی در تدریس. — کاربری عملی مباحث نظری آموخته‌شده. — تجربه‌آموزی در فعالیت میدانی در تربیت معلم فکور. — دستیابی به ظرفیت غایی کنش عملی در کلاس درس و تفکر در آن. — تعمیق تجربه‌های پیشین در جهت توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای. — کاربری شیوه‌های استدلالی و منطقی در موقعیت‌های کلاسی. — معلم به عنوان عنصری فکور خود باید وارد عمل شود تا بتواند فرایند دشوار یاددهی-یادگیری را به صورتی اثربخش مدیریت نماید. — پژوهنده شدن معلمان فاصله بین نظر و عمل را کاهش می‌دهد. — معلمان در حین عمل به حل مسائل و چالش‌های یادگیری که با آن مواجه می‌شوند می‌پردازند. — باعث می‌شود میان نظرات علمی و دانشگاهی و کلاس درس پیوند حاصل گردد. — توانایی استفاده از دانش عملی در موقعیت‌های مختلف کلاس. — اقدامات اساسی برای توسعه یادگیری و کاهش فاصله میان پژوهش و عمل. — اتصال دانش با موقعیت‌های عمل‌محور کلاس. — پیوند دانش نظری با عمل تربیتی. — تحلیل مداوم تجربه و ثبت تأملات.	لین و جین، ۲۰۱۹؛ اماکی و منسا، ۲۰۱۴؛ آیزنر، ۱۹۸۴؛ شواب^۱، ۱۹۶۹؛ بیستا، ۲۰۱۳؛ عرب زاده و همکاران، ۱۴۰۲؛ غلامی، ۱۳۹۳؛ خاکباز، ۱۳۹۵؛ امام جمعه و مهرمحمدی، ۱۳۸۵
— استدلال و منطق حرفه‌ای	— تقویت مهارت‌های فراشناختی. — کارگیری روش‌های استدلالی و منطقی در کلاس و مدرسه. — ایجاد الگوهای ذهنی و طرح‌واره‌های مناسب در کلاس درس. — کاربری شیوه‌های استدلالی و منطقی در موقعیت‌های کلاسی. — دانش طرح‌واره‌های تفکر. — تسهیل یادگیری مبتنی بر تفکر. — تأمل‌ورزی فردی و جمعی. — برنامه درسی فکورانه درصدد پرورش تفکر انتقادی است. — پرورش تفکر خلاق از ابعاد مهم این برنامه درسی است. — گفتگوی فکورانه و استفاده از استدلال منطقی... — برنامه درسی مبتنی بر عمل فکورانه هنر خوب فکر کردن را آموزش می‌دهد. — استفاده از استدلال منطقی در این رویکرد ضروری است. — استفاده از «انواع شناخت‌ها، اعتقادات و خاطرات» برای جهت‌دهی عمل. — تأمل یا رفلکشن بر عمل. — تأمل هم‌زمان در عمل.	عرب زاده و همکاران، ۱۴۰۲؛ جهان، ۱۳۹۶؛ جهان و همکاران، ۱۳۹۶؛ غلامی، ۱۳۹۳
— رویکرد هدفمند و سیستماتیک	— معلمان فکور در عمل فکورانه هدفمند شرکت می‌کنند که به عنوان یک ویژگی "محوری" معلمان عالی در نظر گرفته می‌شود و ابعاد مختلف برتری در تدریس را یکپارچه می‌کند. — معلمان فکور رویکردی سیستماتیک برای تأمل اتخاذ می‌کنند. — دستیابی به نگاه همه‌جانبه. — استفاده از هر وسیله برای رسیدن به اهداف کلاس.	والش، ۲۰۱۰؛ سلهیم و هیدل، ۲۰۱۵؛ عرب زاده و همکاران، ۱۴۰۲؛ غلامی، ۱۳۹۳
— تاب‌آوری و مهارت‌های مقابله‌ای عاطفی	— معلمان اثر بخش دارای تاب‌آوری شخصی و مهارت‌های مقابله‌ای عاطفی هستند که برای پایداری در حرفه تدریس ضروری است.	ادواردز^۲ و همکاران، ۲۰۱۶
— شایستگی هنری و زیبایی‌شناختی	— برای معلمان، هنر موسیقی، شایستگی‌های هنری، ارتباطی، حرفه‌ای و روش‌شناختی به عنوان بخشی از آموزش حرفه‌ای آنها ذکر شده است. — برای معلمان، فناوری آینده، معرفی مؤلفه هنری در آموزش آنها برای افزایش اثربخشی فعالیت‌های	رومیانسوا و دریووا^۳، ۲۰۲۰؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱؛ کرایتونوا و

¹ Schwab

² Edwards

³ Rumiantseva, Yu. Drieieva

طراحی و فناوری، از جمله شایستگی‌ها در طراحی، ترکیب‌بندی، میانی رنگ، تاریخ هنر و سبک‌های هنری، و همچنین شایستگی‌های هنری و گرافیکی، مرتبط دانسته شده است. - پرورش تخیل و خلاقیت از مؤلفه‌های بعد زیباشناختی است. - پرورش خلاقیت و تخیل. - توجه به احساسات و عواطف و تجارب زیباشناختی. - تجارب زیباشناختی و اهمیت درس هنر. - انسجام و تناسب بین اهداف آموزشی. - ملموس‌سازی و محسوس‌سازی اهداف در این دیدگاه اهمیت دارد. - انسان زیبا، زیباجو و زیباگر است. - توجه به درس هنر به صورت عملی و کارگاهی ضروری است. - استفاده از تفکر هنرمندانه و هنر ادراک. - هنر مسئله‌پردازی و ادراک هنری از مؤلفه‌های بعد زیباشناسی است. - هنر ادراک شرایط برای شرکت در فرآیند عمل فکورانه. - هنر پیش‌بینی و تولید بدیل‌های ممکن.		
شواب استدلالت می‌کند که برنامه درسی "ناآرام، نامطمئن و عملی" است و معلمان باید به جای تکیه بر نظریه‌های ساده، رویکردی عملی داشته باشند. - این رویکرد عملی مستلزم "مشورت" است که یک روش پیچیده، سیال و تعاملی است که هدف آن شناسایی مطلوب و دستیابی به آن یا تغییر خواسته‌ها است. - این نشان‌دهنده نیاز به قضاوت حرفه‌ای قوی در موقعیت‌های آموزشی پیچیده و نامشخص است. - مهارت ارزیابی تفکر فراگیران.	شواب معلمان را به عنوان "سازندگان برنامه درسی" می‌بیند که برای توسعه و اعمال تخصص و قضاوت حرفه‌ای خود به فضای عملی نیاز دارند. - این مسئله شامل توانایی درگیر شدن در توسعه برنامه درسی در سطح محلی و درک نیازهای خاص دانش‌آموزان و جامعه است.	قضاوت حرفه‌ای و مشورت - نقش‌آفرینی در ساخت برنامه درسی
معلم باید زمینه‌های منحصر به فرد دانش‌آموزان و معلمان را بشناسد و دیدگاه‌های محلی را در توسعه برنامه درسی درگیر کنند. - مهارت تحلیل و تشخیص موقعیت. - اشراف به شرایط زمینه‌ای مدرسه و کلاس.	خودبازتابی و تکنیک‌های خودبازتابی به توسعه خودکارآمدی و هویت حرفه‌ای معلمان کمک می‌کند. - خودکارآمدی و هویت معلمی مفاهیم مرتبطی هستند که بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. - خودآموزی و خودکارآمدی از زیرمؤلفه‌هاست.	درک زمینه - خودکارآمدی و هویت حرفه‌ای

جدول ۲. ترسیم مدل شایستگی معلم حرفه‌ای و اثربخش بر اساس پارادایم عملی برنامه درسی

مضامین فراگیر	مضامین سازنده	مضامین پایه
شایستگی‌های فردی - شناختی معلم فکور	خودآگاهی و تحلیل انتقادی	خودتحلیلی، شناخت نقاط قوت و ضعف، تحلیل هویت حرفه‌ای، تحلیل انتقادی عمل تدریس، مشاهده دقیق، واکاوی ارزش‌ها و باورها
خودآزمایی و خودراهبری حرفه‌ای	خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری، بازخوردگیری و بازخورددهی، پایش مستمر عملکرد، جستجوی بهبود مداوم	خودآموزی، توسعه هویت حرفه‌ای، تقویت خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای
خودکارآمدی و هویت حرفه‌ای	انعطاف‌پذیری و سازگاری	تطبیق تدریس با نیاز دانش‌آموزان، سازگاری با موقعیت‌های پیچیده، پاسخ‌دهی به تفاوت‌های فردی
شایستگی‌های پداگوژیکی	بهبود شیوه‌های تدریس و اجرای برنامه‌ریزی، بازبینی و اصلاح تدریس، ادغام نظریه و عمل، طراحی آموزشی، نوآوری و خلاقیت	آموزشی

¹ Kharytonova, Halyna Mamus

² Schwartz

³ Ingman

شایستگی‌های آموزشی و پداگوژیکی	دانش محتوایی، دانش پداگوژیک، مدیریت کلاس، آموزش افتراقی، ارزیابی تکوینی، دانش برنامه‌درسی فکورانه
توانایی درک دانش‌آموزان	شناخت تفاوت‌های فردی، تحلیل نقاط قوت و ضعف یادگیرندگان، تشخیص سطح و علایق آنان
استدلال و منطق حرفه‌ای	استدلال منطقی، فراشناخت، گفت‌وگوی فکورانه، ایجاد طرح‌واره‌های ذهنی، تسهیل تفکر انتقادی
ادغام نظریه و تجربه	تجربه‌آموزی، تحلیل تجربه‌های میدانی، تولید دانش عملی، کاربرست نظریه در موقعیت واقعی
شایستگی‌های مشارکتی و ارتباطی	مهارت‌های همکاری و مشارکت
مشارکت و مشاورت	کار تیمی، روابط همکاری، ارتباط مؤثر، مشارکت در تصمیم‌گیری، تعامل با ذی‌نفعان
درک زمینه و موقعیت	تصمیم‌گیری مشارکتی، مشاورت حرفه‌ای، توجه به زمینه نهادی و سیاسی، تعادل در قضاوت
شایستگی‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری	شناخت زمینه مدرسه، تحلیل موقعیت، آگاهی از شرایط فرهنگی و اجتماعی
تصمیم‌گیری فکورانه	تصمیم‌گیری آگاهانه، تحلیل چرایی و چگونگی عمل، ارزیابی نتایج تصمیم، تصمیم‌گیری ماریپچی، توجه به خرد جمعی
حل مسئله و طراحی موقعیت‌های مسئله‌محور	طراحی فعالیت‌های چالشی، موقعیت‌های مسئله‌محور، پرسشگری، پردازش موقعیت‌های کلاسی
توسعه حرفه‌ای و یادگیری مادام‌العمر	رشد حرفه‌ای مستمر
توسعه مهارت‌های فکورانه	اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی، کارورزی، پژوهش روایی، کسب مهارت‌های جدید، یادگیری مادام‌العمر
شایستگی‌های فناوری و نوآرانه	تعمیق تجربه‌های پیشین، رشد توان مشاهده‌ای، رشد خودپنداری، بهبود توان پژوهشی
ادغام فناوری در تدریس	استفاده از ابزارهای دیجیتال، تحلیل ویدئوی تدریس، فناوری در ارزیابی، نوآوری در کلاس
رویکردهای یادگیری مبتنی بر فناوری	بهبود بازتاب، یادگیری ترکیبی، استفاده از منابع آنلاین برای طراحی تدریس
شایستگی‌های اخلاقی و زیبایی‌شناختی	عملکرد اخلاقی و اصول حرفه‌ای
شایستگی هنری و زیبایی‌شناختی	مسئولیت‌پذیری، انصاف، رعایت اصول اخلاق تدریس، تصمیم‌گیری اخلاق مدار
نقش‌آفرینی در تدوین و اجرای برنامه درسی	شایستگی هنری و زیبایی‌شناختی
معلم به‌عنوان سازنده برنامه درسی	مشارکت در طراحی برنامه درسی، تحلیل و تولید محتوا، دانش کاربردی در طراحی دروس
رویکرد هدفمند و سیستماتیک	هدف‌گذاری تدریس، نگاه نظام‌مند، یکپارچه‌سازی ابعاد تدریس، نگاه همه‌جانبه به آموزش

یافته‌های مندرج در جدول ۲ در خصوص مدل شایستگی معلم حرفه‌ای و اثربخش بر اساس پارادایم عملی برنامه درسی نشان می‌دهد که: شایستگی‌ها در قالب هشت مضمون فراگیر قابل تبیین هستند. نخست، شایستگی‌های فردی - شناختی شامل خودآگاهی و تحلیل انتقادی، خودارزیابی و خودراهبری حرفه‌ای، رشد هویت حرفه‌ای و تقویت خودکارآمدی، و نیز انعطاف‌پذیری و سازگاری با موقعیت‌های پیچیده و نیازهای یادگیرندگان است. دوم، شایستگی‌های حرفه‌ای - پداگوژیکی که بهبود شیوه‌های تدریس، دانش پداگوژیک و محتوایی، مدیریت کلاس، آموزش افتراقی، ارزیابی تکوینی، توانایی درک دقیق دانش‌آموزان، استدلال و منطق حرفه‌ای، و ادغام مؤثر نظریه و تجربه را دربرمی‌گیرد. سوم، شایستگی‌های مشارکتی و ارتباطی که شامل مهارت‌های همکاری و ارتباط اثربخش، مشارکت و مشاورت حرفه‌ای، تصمیم‌گیری جمعی و درک زمینه و موقعیت مدرسه است. چهارم، شایستگی‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری فکورانه که توان تحلیل موقعیت‌های پیچیده، تصمیم‌گیری آگاهانه و طراحی موقعیت‌های مسئله‌محور را تقویت می‌کند. پنجم، توسعه حرفه‌ای و یادگیری مادام‌العمر است که اقدام‌پژوهی، درس‌پژوهی، کارورزی، پژوهش روایی، رشد مهارت‌های پژوهشی و تعمیق تجربه‌های حرفه‌ای را شامل می‌شود. ششم، شایستگی‌های فناوری و نوآرانه که ادغام فناوری‌های آموزشی، استفاده از ابزارهای دیجیتال برای بازتاب و بهبود تدریس، و بهره‌گیری از یادگیری مبتنی بر فناوری را در بر دارد. هفتم، شایستگی‌های اخلاقی و زیبایی‌شناختی که کاربرست اصول اخلاق حرفه‌ای، توجه به ارزش‌های انسانی، و پرورش خلاقیت، تخیل و تجربه‌های زیباشناختی را شامل می‌شود. نهایتاً، نقش‌آفرینی معلم در ساخت و اجرای برنامه‌درسی به‌عنوان مضمون فراگیر هشتم، بر توانایی معلم در طراحی برنامه درسی، مشارکت در تصمیم‌های آموزشی، تولید دانش کاربردی، و اتخاذ رویکردی هدفمند و نظام‌مند در برنامه‌ریزی و اجرای درس تأکید دارد. این مجموعه مضامین نشان می‌دهد که معلم حرفه‌ای در برنامه‌درسی فکورانه تلفیقی از شایستگی‌های فردی، حرفه‌ای، مشارکتی، فناوری، اخلاقی و طراحی برنامه‌درسی را به‌صورت یکپارچه در عمل خود به‌کار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش که مبتنی بر سنتز کیفی ۴۷ منبع معتبر است، نشان می‌دهد که شایستگی‌های معلم حرفه‌ای و اثربخش در پارادایم عملی برنامه‌درسی در هشت مضمون فراگیر طبقه‌بندی می‌شوند: شایستگی‌های فردی-شناختی، شایستگی‌های حرفه‌ای-پداگوژیکی، شایستگی‌های مشارکتی و ارتباطی، شایستگی‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری، توسعه حرفه‌ای و یادگیری مادام‌العمر، شایستگی‌های فناورانه و نوآورانه، شایستگی‌های اخلاقی و زیبایی‌شناختی، و نقش‌آفرینی در طراحی و اجرای برنامه‌درسی. نخستین نکته آن است که این شایستگی‌ها نه مجموعه‌ای مستقل، بلکه شبکه‌ای درهم‌تنیده‌اند که از دل پارادایم عملی و مبتنی بر موقعیت استخراج شده‌اند. سازگاری این یافته‌ها با ادبیات موجود نشان می‌دهد که نقش معلم در این پارادایم اساساً متفاوت از الگوهای رفتارگرایانه و انتقال‌محور است و بر «تأمل» به‌مثابه هسته پیش‌ران شایستگی‌های حرفه‌ای تأکید می‌کند؛ موضوعی که در پژوهش‌های متعددی در سطح جهان نیز برجسته شده است. برای مثال، آربزاد و همکاران نشان داده‌اند که پیاده‌سازی نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور، موجب تقویت نگاه موقعیت‌محور و افزایش توان تحلیل انتقادی در دانش‌جومعلم‌ان می‌شود (Arabzadeh et al., 2023). این یافته‌ها با مضمون «خودآگاهی و تحلیل انتقادی» در این پژوهش همخوان است؛ زیرا در مدل به‌دست‌آمده، خودتحلیلی، شناخت نقاط قوت و ضعف، بازاندیشی در مسئولیت‌های حرفه‌ای و تحلیل موقعیت‌های واقعی کلاس درس، عناصر محوری شایستگی‌های فردی و شناختی معلم معرفی شده‌اند.

از سوی دیگر، شایستگی‌های حرفه‌ای - پداگوژیکی که دومین مضمون فراگیر مدل است، به‌صورت گسترده‌ای با نتایج پژوهش‌های قبلی هم‌راستاست. آزدود و همکاران با بررسی نظام‌مند آموزش تربیت‌بدنی نشان دادند که شکل‌گیری مهارت‌های تأملی، موجب بهبود برنامه‌ریزی تدریس، ادغام نظریه و عمل، و ارتقای کیفیت یادگیری می‌شود (Azevedo et al., 2021). یافته‌های این پژوهش نیز نشان داد که ادغام نظریه و تجربه، توانایی تحلیل محتوای آموزشی، مدیریت کلاس، ارزیابی تکوینی و آموزش افتراقی جزو ارکان اصلی شایستگی‌های پداگوژیکی است. این امر با نتایج پژوهش ملیکای نیز همسو است؛ وی نشان می‌دهد که بدون تأمل ساختاریافته، معلمان قادر به انتقال معنادار دانش و تبدیل تجربه‌های گذشته به الگوهای عملیاتی جدید نخواهند بود (Malicay, 2023). افزون بر این، یافته‌های حاضر هم‌راستا با تحلیل فارل است که عمل فکورانه را عامل بهبود تدریس زبان در محیط‌های EMI معرفی می‌کند و بر نقش آن در اصلاح استراتژی‌های آموزشی و افزایش مسئولیت‌پذیری معلم تأکید دارد (Farrell, 2020). بنابراین، انطباق نتایج این پژوهش با ادبیات موجود نشان می‌دهد که شایستگی‌های حرفه‌ای-پداگوژیکی نه تنها به دانش تخصصی معلم مربوط است، بلکه به توانایی او در بازاندیشی، اصلاح، ادغام نظریه در عمل، و ایجاد پیوند میان تجربه میدانی و محتوای آموزشی نیز وابسته است.

در ارتباط با شایستگی‌های مشارکتی و ارتباطی که سومین مضمون فراگیر مدل است، یافته‌ها تصریح می‌کنند که مهارت‌های ارتباطی، همکاری حرفه‌ای، مشارکت در تصمیم‌گیری، و تعامل با ذی‌نفعان آموزشی برای تحقق برنامه‌درسی عمل‌محور ضروری است. این یافته با پژوهش راوتدا سازگار است که نشان می‌دهد بازگشت به فعالیت‌های حرفه‌ای و تأمل در تجربه‌های تدریس، سبب تقویت نگرش مشارکتی و افزایش توان معلمان در همکاری‌های آموزشی می‌شود (Rauteda, 2024). همچنین، چایکا در مطالعه خود درباره آموزش میان‌فرهنگی نشان داده است که تأمل‌ورزی به معلمان کمک می‌کند حساسیت نسبت به تنوع فرهنگی را تقویت کنند و از این طریق تعامل مؤثر و چندبعدی با فراگیران شکل گیرد (Chaika, 2023). بر همین اساس، مدل پیشنهادی این پژوهش نشان می‌دهد که مهارت‌های مشارکتی با شایستگی‌های شناختی و پداگوژیکی پیوند عمیقی دارد و بدون توانایی تحلیل موقعیت‌ها و قضاوت حرفه‌ای، همکاری مؤثر در محیط‌های آموزشی امکان‌پذیر نیست. این نتیجه با یافته‌های گوندیه درباره ضرورت تقویت عمل فکورانه برای اجرای مؤثر برنامه‌درسی نیز همسویی دارد (Gunde et al., 2025). افزون بر این، برومئو در مطالعه خود بیان می‌کند که مهارت‌های ارتباطی، قدرت تعامل با گروه همکاران و توانایی هماهنگی با محیط‌های آموزشی مختلف، از ویژگی‌های کلیدی معلمان قرن بیست‌ویکم است (Borromeo & Labay, 2025). بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر مؤید این نکته است که در پارادایم عملی برنامه‌درسی، شایستگی‌های مشارکتی و مهارت‌های ارتباطی به‌عنوان عناصر پایه‌ای عمل فکورانه محسوب می‌شوند.

چهارمین مضمون فراگیر یعنی شایستگی‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری نیز یکی از عناصر اساسی مدل است و نقش حیاتی آن در ادبیات پژوهش بارها تأکید شده است. برای نمونه، زینالی‌پور و همکاران توضیح داده‌اند که برنامه‌درسی مبتنی بر عمل فکورانه، مستلزم آن است که معلمان بتوانند موقعیت‌های

پیچیده را تحلیل کنند، مسئله‌یابی کنند، و تصمیم‌های حرفه‌ای مبتنی بر خرد جمعی اتخاذ کنند (Zainali Pour et al., 2022). یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان داد که تصمیم‌گیری فکورانه صرفاً انتخاب میان گزینه‌ها نیست، بلکه فرایند بازاندیشی، تحلیل پیامدها، ارزیابی شواهد، و مشارکت فعال با ذی‌نفعان را شامل می‌شود. این مفهوم با یافته‌های تیان هم‌خوان است که نشان می‌دهد تأمل فردی و تیمی، سازوکار کلیدی برای بهبود راهبردهای تدریس و رشد حرفه‌ای است (Tian, 2025). همچنین، نورائنی در مطالعه‌ای بر معلمان پیش‌خدمت نشان داد که استراتژی‌های فکورانه، آنان را قادر می‌سازد در موقعیت‌های پیچیده، تصمیم‌های مناسب اتخاذ کنند و فعالانه با چالش‌های کلاس درس مواجه شوند (Nuraeni & Heryatun, 2021). بر همین اساس، مدل ارائه‌شده در این پژوهش، تصمیم‌گیری حرفه‌ای را نتیجه تعامل میان تجربه، تحلیل موقعیت، شواهد و بازاندیشی مستمر می‌داند.

پنجمین مضمون فراگیر یعنی «توسعه حرفه‌ای و یادگیری مادام‌العمر» نیز بخش مهمی از شایستگی‌های معلم را تشکیل می‌دهد. یافته‌های این مطالعه نشان داد که معلمان فکور همواره در فرایند بازاندیشی و بهبود تداومی نقش خود قرار دارند و با استفاده از فعالیت‌هایی مانند درس‌پژوهی، اقدام‌پژوهی، پژوهش روایی، کارورزی و یادگیری مبتنی بر تجربه، توسعه حرفه‌ای خود را استمرار می‌بخشند. این نتیجه با پژوهش فجرینا هم‌خوان است؛ وی تأکید دارد که عمل فکورانه در مطالعات مدنی و تربیتی، موجب تقویت مهارت‌های حرفه‌ای و افزایش مسئولیت‌پذیری معلمان می‌شود (Fajrina, 2024). همچنین، یائو در پژوهش خود درباره توسعه حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی نشان داد که عمل فکورانه به معلمان کمک می‌کند تا نقاط ضعف خود را شناسایی، روش‌های تدریس را اصلاح، و قابلیت‌های حرفه‌ای خود را توسعه دهند (Yao, 2023). پاندی و موهانتی نیز تأکید کرده‌اند که شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم، نتیجه بازاندیشی مداوم و تحلیل انتقادی عمل است و این فرایند بدون یادگیری مادام‌العمر امکان‌پذیر نیست (Pandey & Mohanty, 2025). چنین همسویی گسترده‌ای میان یافته‌های این پژوهش و ادبیات موجود، اهمیت توسعه حرفه‌ای مستمر را در پارادایم عملی برنامه‌درسی برجسته می‌کند.

بعد ششم مدل که «شایستگی‌های فناورانه و نوآورانه» است، نیز با یافته‌های پژوهش‌ها هم‌خوان است. مهرآبان در سنتز پژوهشی خود نشان داد که معلمان باید توانایی ادغام فناوری در تدریس، تحلیل ویدئوهای آموزشی، استفاده از ابزارهای دیجیتال و بهره‌گیری از منابع آنلاین را داشته باشند تا بتوانند برنامه‌درسی نوآورانه و سازگار با نیازهای نسل جدید را اجرا کنند (Mehraban, 2020). همچنین، ايفتخاری و همکاران در پژوهش خود بیان می‌کنند که معلمان فکور از فناوری برای تحلیل عملکرد و افزایش کیفیت تدریس استفاده می‌کنند (Eftekhar et al., 2024). این یافته با پژوهش نیکولا نیز هماهنگ است که نشان می‌دهد توانایی تأمل فناورانه، بخشی از شایستگی‌های فراشناختی معلم و پایه توسعه حرفه‌ای محسوب می‌شود (Nikula, 2023). بر همین اساس، مدل حاضر تأکید می‌کند که در عصر دیجیتال، مهارت‌های فناورانه نه موضوعی جانبی، بلکه رکن اصلی شایستگی حرفه‌ای معلم فکور است.

هفتمین مضمون فراگیر یعنی «شایستگی‌های اخلاقی و زیبایی‌شناختی» نیز در ادبیات پشتیبان گسترده‌ای دارد. خریتونوا و ماموس تأکید می‌کنند که عناصر زیبایی‌شناختی، خلاقیت هنری و توانایی ادراک هنری، بخشی از شایستگی‌های اساسی معلمان حوزه فناوری است (Kharytonova & Mamus, 2022). رومیانتسوا نیز بیان می‌کند که شایستگی‌های هنری و زیباشناختی، توان معلمان را برای طراحی فعالیت‌های معنادار افزایش می‌دهد و بُعد ارزش‌مدار تربیت را تقویت می‌کند (Rumiantseva & Drieieva, 2020). این یافته‌ها با پژوهش‌های بین‌المللی درباره نقش هنر در تربیت معلمان همسو است و نشان می‌دهد که شایستگی‌های اخلاقی و زیبایی‌شناختی نه صرفاً ویژگی‌های شخصی، بلکه عناصر ساختاری شایستگی حرفه‌ای محسوب می‌شوند. از سوی دیگر، دان و همکاران نشان داده‌اند که مدیریت عواطف و کار عاطفی بخش مهمی از تخصص حرفه‌ای معلم است و این امر نیازمند درکی عمیق از اصول اخلاقی و مسئولیت‌پذیری است (Dunn et al., 2025). بنابراین، یافته‌های حاضر نیز این بُعد از شایستگی را به‌عنوان عامل کلیدی کیفیت تعاملات معلم و دانش‌آموز معرفی می‌کند.

هشتمین مضمون فراگیر یعنی «نقش‌آفرینی در طراحی و اجرای برنامه‌درسی»، نیز نشان‌دهنده ماهیت پارادایم عملی است که معلم را نه مصرف‌کننده، بلکه سازنده فعال برنامه‌درسی می‌داند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلمان حرفه‌ای باید توانایی تحلیل محتوا، طراحی موقعیت‌های یادگیری، مشارکت در اصلاح برنامه‌درسی و اتخاذ تصمیم‌های مبتنی بر موقعیت را داشته باشند. این نتیجه با تحلیل تدسچی و پاون نیز هم‌خوان است که برنامه‌درسی را پوششی سیال و زمینه‌مند می‌دانند و نقش معلمان را در بازآفرینی دانش و تجربه تربیتی بسیار مهم تلقی می‌کنند (Tedeschi & Pavan, 2022). همچنین، پرایس و همکاران نشان می‌دهند که جوامع یادگیری آنلاین اساتید، موجب تقویت نقش معلمان در اجرای برنامه‌درسی مبتنی بر پژوهش می‌شود و شایستگی

آنان را در تصمیم‌گیری‌های مبتنی بر شواهد افزایش می‌دهد (Price et al., 2021). افزون بر این، ولاسکز نشان می‌دهد که برنامه‌های تربیت‌معلم جدید، نقش‌آفرینی معلمان در طراحی و اجرای برنامه‌درسی را رکن اساسی شایستگی‌های حرفه‌ای می‌دانند (Velázquez, 2025). مجموعه این یافته‌ها نشان می‌دهد که مدل ارائه‌شده در این پژوهش، از پشتیبانی نظری و تجربی قوی برخوردار است و می‌تواند به‌عنوان چارچوبی جامع برای تحلیل و توسعه شایستگی‌های معلم فکور به‌کار گرفته شود.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش با ادبیات بین‌المللی و ملی هماهنگ است و نشان می‌دهد که شایستگی‌های معلم حرفه‌ای در پارادایم عملی برنامه‌درسی، مجموعه‌ای چندبعدی و یکپارچه است که از تلفیق تأمل، دانش پداگوژیکی، مهارت‌های مشارکتی، توانایی تصمیم‌گیری، توسعه حرفه‌ای مستمر، سواد فناورانه، حساسیت اخلاقی و زیبایی‌شناختی و نقش‌آفرینی فعال در برنامه‌درسی شکل می‌گیرد. این همسویی گسترده میان یافته‌های این پژوهش و پژوهش‌های پیشین، میزان اعتمادپذیری مدل ارائه‌شده را افزایش می‌دهد و نشان می‌دهد که می‌توان از آن به‌عنوان مبنایی برای طراحی برنامه‌های تربیت‌معلم، سیاست‌گذاری آموزشی و توسعه حرفه‌ای استفاده کرد.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش وابستگی آن به داده‌های اسنادی و نتایج پژوهش‌های موجود است؛ به این معنا که شناسایی شایستگی‌ها بر پایه تحلیل منابع منتشرشده انجام شده و امکان بررسی مستقیم تجربه‌های میدانی معلمان فراهم نبوده است. محدودیت دیگر آن است که برخی مطالعات در دسترس، کیفیت و عمق تحلیلی متفاوتی داشتند و این امر ضرورت اعمال دآوری پژوهشی دقیق را افزایش داد. همچنین، بخش قابل توجهی از پژوهش‌های موجود مربوط به بافت‌های فرهنگی دیگر است و ممکن است برخی شایستگی‌ها نیازمند بازتفسیر و بومی‌سازی برای شرایط آموزشی ایران باشند.

پیشنهاد می‌شود برای تکمیل نتایج این مطالعه، پژوهش‌های آینده از روش‌های میدانی و ترکیبی استفاده کنند تا رابطه میان شایستگی‌های شناسایی‌شده و عملکرد واقعی معلمان در کلاس درس بررسی شود. همچنین، طراحی ابزارهای سنجش شایستگی بر اساس مدل ارائه‌شده در این پژوهش می‌تواند به آزمون تجربی و اعتبارسنجی عملی آن کمک کند. مطالعه تطبیقی شایستگی‌های معلمان در نظام‌های آموزشی مختلف و تحلیل تأثیر زمینه‌های فرهنگی و نهادی نیز می‌تواند به غنی‌تر شدن چارچوب نظری کمک کند.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، توصیه می‌شود برنامه‌های تربیت‌معلم بر توسعه مهارت‌های تأملی، سواد فناورانه، خلاقیت، مهارت‌های مشارکتی و توان تحلیل موقعیت تأکید ویژه داشته باشند. همچنین، دوره‌های ضمن خدمت معلمان به‌گونه‌ای بازطراحی شود که بازاندیشی حرفه‌ای، کارگاه‌های تحلیل موقعیت و یادگیری مبتنی بر تجربه محور اصلی آن باشد. مدارس نیز باید محیطی حمایتی فراهم کنند تا معلمان بتوانند با مشارکت یکدیگر، تجربه‌ها را بازتاب دهند، از یکدیگر بیاموزند و فرآیند اجرای برنامه‌درسی را بهبود بخشند.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

- Ahmad, I., Said, H. B., Zeb, A., Rehman, S. U., Ahmad, S., & Khan, W. (2013). How reflective practice improves teachers' classroom teaching skill? case of community based schools in District Chitral, Khyber Pakhtunkhwa. [http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.4\(1\)/2013\(4.1-07\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.4(1)/2013(4.1-07).pdf)
- Amakyi, M., & Ampah-Mensah, A. (2014). Reflective Practice in Teacher Education in Ghana. *International Journal of Education*, 2, 42-50. <https://doi.org/10.18488/journal.61/2014.2.3/61.3.42.50>
- Arabzadeh, A., Hosseini, S. R., & Oladiyan, M. (2023). Explaining the philosophy of establishing a internship system based on the reflective teacher at Farhangian University and identifying the necessary contexts and structures for its realization. *Educational and School Studies*, 12(3), 65-89. https://pma.cfu.ac.ir/article_3314.html?lang=en
- Assareh, A., & Rezaei, M. (2015). The reflective and inquiring teacher: A factor in reducing the gap between theory and practice. 13th Conference of the Iranian Curriculum Studies Association,
- Ayento, A. L., Dacuyucy, G. N. F., Toroba, L. M. E., & Susada, B. L. (2025). Possession of Different Skills and Its Perceived Importance in the Teaching Profession: A Tracer Study of BEED Graduates. *Asian Journal of Education and Social Studies*. <https://doi.org/10.9734/ajess/2025/v51i82264>
- Azevedo, E., Araújo, I., & Mesquita, R. (2021). The Development of Reflective Skills in Physical Education Teacher Education: a systematic review. *Retos*. <https://doi.org/10.37766/inplasy2021.3.0079>
- Azim, M. (2018). Learning through Self-reflection: Critical Approach to Self-efficacy and Teacher Identities Development. *Journal of Education and Practice*, 9, 100-107. <https://www.semanticscholar.org/paper/f96b663573b4c8dce7302404aa6d205650d737ec>
- Berg, S. L. (2006). Two Sides of the Same Coin: Faculty Doing Research. *The Community College Enterprise*, 12, 7-19. <https://www.semanticscholar.org/paper/830c1a9203b6f12899a12fe9583e9ee1104ed01e>
- Biesta, G. (2013). Knowledge, judgement and the curriculum: on the past, present and future of the idea of the Practical. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 684-696. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.798839>
- Boris, O. O., & Ekiugbo, U. E. (2021). Enhancing Teacher Professional Development through Reflective Teaching Approach (Reflective Practices: A means To Teacher Development). <https://www.semanticscholar.org/paper/fe987b42755105d44fc1569b06e310a9bd28485a>
- Borromeo, Y., & Labay, L. (2025). 21st Century Attributes and Professional Skills of Elementary School Teachers. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*. <https://doi.org/10.70838/pemj.470709>
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: turning experience into learning*. Kogan Page. <https://books.google.com/books/about/Reflection.html?id=XuBEAQAAQBAJ>
- Brantley-Dias, L., Puvirajah, A., & Dias, M. (2020). Supporting teacher candidates' multidimensional reflection: a model and a protocol. *Reflective Practice*, 22, 187-202. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1865904>
- Caux, B., Lam, C. K. C., Lau, R., Hoang, C., & Pretorius, L. (2017). Reflection for learning in doctoral training: writing groups, academic writing proficiency and reflective practice. *Reflective Practice*, 18, 463-473. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1307725>
- Chaika, O. (2023). Role of Reflective Practice in Foreign Language Teaching and Learning via Multicultural Education. *International Journal of Social Science and Human Research*. https://www.researchgate.net/publication/368895825_Role_of_Reflective_Practice_in_Foreign_Language_Teaching_and_Learning_via_Multicultural_Education
- Clarke, N. (2021). Experience, Deconstruction, Implementation: EDI; A New Approach to Reflective Writing for Academic Purpose. *Reflective Practice*, 22, 714-726. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1946775>
- Cokely, C., & DePlacido, C. (2012). Fostering Reflective Skills in Audiology Practice and Education. *Seminars in Hearing*, 33, 065-077. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1304729>
- Danielson, L. (2008). Making Reflective Practice More Concrete Through Reflective Decision Making. *The Educational Forum*, 72, 129-137. <https://doi.org/10.1080/00131720701805009>
- DeMulder, E., & Rigsby, L. (2003). Teachers' voices on reflective practice. *Reflective Practice*, 4, 267-290. <https://doi.org/10.1080/1462394032000112192>
- Diržytė, A. (2018). Thinking, Deciding, Acting: Gaps and Relations. *Filosofija. Sociologija*. <https://doi.org/10.6001/fil-soc.v29i3.3769>
- Dunn, M. B., Stark, K., & Hunter, D. (2025). Emotional labor as teaching expertise: reflective practices for teacher professional development workshops. *Reflective Practice*, 26, 413-427. <https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2452567>
- Eftekhari, E., Asadpour, S., Yari Dehnavi, M., & Eftekhari, H. (2024). Identifying the characteristics of reflective teachers from the perspective of teachers and school administrators in Neyriz city. *Theory and Practice in Teacher Education*, 10(17), 305-323. https://itt.cfu.ac.ir/article_3374.html?lang=en
- Eisner, E. (1984). No Easy Answers: Joseph Schwab's Contributions to Curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14, 201-210. <https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075921>

- Ellison, C. (2008). Reflective make-and-take: a talent quest reflective practice teacher model. *Reflective Practice*, 9, 185-195. <https://doi.org/10.1080/14623940802005558>
- Emam Jomeh, M., & Mehrmohammadi, M. (2006). A critique and examination of reflective teaching approaches to provide a curriculum for reflective education. *Curriculum Studies Quarterly*, 3, 30-66. <https://www.noormags.ir/view/en/articlepage/804304/>
- Fajrina, S. (2024). Developing the Professionalism of Pancasila and Citizenship Education Teachers Through Reflective Action. *International Journal of Students Education*. <https://journal.berpusi.co.id/index.php/IJoSE/article/view/772>
- Farrell, T. (2020). Professional development through reflective practice for English-medium instruction (EMI) teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23, 277-286. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1612840>
- Farsari, I. (2021). Pedagogy for sustainable tourism: reflections on the curriculum space of a master programme in Sweden. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 22, 6-35. <https://doi.org/10.1080/15313220.2021.1978127>
- Ghasemi, M., Haji Hossein Nejad, G., Mosapour, N., & Hosseini Khah, A. (2018). Explaining the practical knowledge (skills and activities) of teacher educators based on the competency of reflective practice. *Theory and Practice in the Curriculum*, 6(12), 43-66. https://www.jcstpicsa.ir/article_191527.html
- Ghasemi, M., Mosapour, N., Haji Hossein Nejad, G., & Hosseini Khah, A. (2018). Designing a curriculum model for the education of teacher educators based on the competency of reflective practice. *Curriculum Studies*, 13(50), 45-74. https://www.jcsicsa.ir/article_85548_en.html?lang=fa
- Gholami, K. (2014). A reflection on the nature of teaching inspired by Schwab's practical wisdom: With an emphasis on teachers' practical knowledge and the explanation of its epistemic nature. *Curriculum Studies*, 8(32), 105-126. https://www.jcsicsa.ir/article_60933_9e4442ae35729fa466769bbb77c2d333.pdf?lang=en
- Gibbs, J. (2011). Are 'deliberate' metaphors really deliberate?: A question of human consciousness and action. *Metaphor and the Social World*, 1, 26-52. <https://doi.org/10.1075/msw.1.1.03gib>
- Grimmett, P., & Chinnery, A. (2009). Bridging Policy and Professional Pedagogy in Teaching and Teacher Education: Buffering Learning by Educating Teachers as Curriculum Makers. *Curriculum Inquiry*, 39, 125-143. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.01441.x>
- Gulwadi, G. (2009). Using reflective journals in a sustainable design studio. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10, 96-106. <https://doi.org/10.1108/14676370910925244>
- Gunde, Y., Ewuga, L. E., & Umeh, B. C. (2025). Revalidating The Need For Reflective Practice By Teachers' For Effective Curriculum Implementation. *International Journal of Educational Research and Library Science*. https://www.researchgate.net/publication/389723339_REVALIDATING_THE_NEED_FOR_REFLECTIVE_PRACTICE_BY_TEACHERS%27_FOR_EFFECTIVE_CURRICULUM_IMPLEMENTATION
- Gutierrez, S. (2016). Teachers' Reflective Practice in Lesson Study: A Tool for Improving Instructional Practice. *Alberta Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v6i13.56087>
- Habib, N. (2017). A STUDY OF REFLECTIVE PRACTICE AND ITS ROLE FOR TEACHERS. https://www.researchgate.net/publication/334466223_A_STUDY_OF_REFLECTIVE_PRACTICE_AND_ITS_ROLE_FOR_TEACHERS
- Hardy, S. (2009). Teaching Mediation as Reflective Practice. *Negotiation Journal*, 25, 385-400. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2009.00232.x>
- Hovil, L., & Werker, E. (2004). Forthcoming : Rationality and Society Portrait of a Failed Rebellion : An Account of Rational , Sub-optimal Violence in Western Uganda. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1043463105051775>
- Huynh, H. T. (2022). Promoting Professional Development in Language Teaching through Reflective Practice. *Vietnam Journal of Education*. <https://doi.org/10.52296/vje.2022.126>
- Ingman, B. C., Lohmiller, K. L., Cutforth, N. J., Borley, L., & Belansky, E. (2017). Community-Engaged Curriculum Development: Working with Middle School Students, Teachers, Principals, and Stakeholders for Healthier Schools. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 19, 9-34. <https://www.semanticscholar.org/paper/f08b24cae2c8a0f6852ea8eeb90e4c4d1791f2a9>
- Jahan, J. (2017). Investigating the factors affecting the implementation of a curriculum based on Schwab's reflective practice at Farhangian University from the professors' perspective. *Ethical Research*, 8, 233-258. <https://ensani.ir/fa/article/399273/>
- Khakbaz, A. S. (2016). Schwab's practical theory: The integration of theory and practice. *Theory and Practice in the Curriculum*, 4(8), 5-26. <https://doi.org/10.18869/acadpub.cstp.4.8.5>
- Kharytonova, V., & Mamus, H. (2022). The Role Of Art In The Formation Of Professional Competencies Of Future Specialists In Technological Education. *Psychological and Pedagogical Problems of Modern School*. [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(7\).2022.261080](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(7).2022.261080)
- Lin, T., & Jain, J. (2019). Learning To Teach Through Reflective Practice. <https://www.semanticscholar.org/paper/4a0ca510a7e761004189e2497258d8443f5e9dbc>

- Malicay, L. G. (2023). The Role of Reflective Practice in Enhancing Teacher Preparation Programs. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*. https://www.researchgate.net/publication/373917336_The_Role_of_Reflective_Practice_in_Enhancing_Teacher_Preparation_Programs
- Mehraban, Z. (2020). *A synthesis research on technological education (foundations, components, and mechanisms)*. https://www.sce.ir/media/note_file/%D8%B3%D9%86%D8%AA%D8%B2_%D9%BE%DA%98%D9%88%D9%87%DB%8C_%D8%AA%D8%B1%D8%A8%DB%8C%D8%AA_%D9%81%D9%86%D8%A7%D9%88%D8%B1%D8%A7%D9%86%D9%87.pdf
- Mehrmohammadi, M. (2002). Research based on reflective practice in the curriculum process, Schwab's pragmatic theory. *Educational Innovations*, 1(1), 21-38. https://noavaryedu.oerp.ir/article_78711.html?lang=en
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass. https://books.google.com/books/about/Transformative_Dimensions_of_Adult_Learn.html?id=4xmFAAAAMAAJ
- Mitchell, G. J., Simpson, M. C., & Cross, N. (2012). Innovating nursing education: interrelating narrative, conceptual learning, reflection, and complexity science. *Journal of Nursing Education and Practice*, 3, 30. <https://doi.org/10.5430/jnep.v3n4p30>
- Moyles, J. (2010). *Thinking about Play: Developing a Reflective Approach*. Open University Press. https://books.google.com/books/about/Thinking_About_Play_Developing_A_Reflect.html?id=kJ_I3wdwtHkC
- Nikula, N. (2023). Ability to Reflect as the Basis of the Professional Development of a Teacher. *Problems of Education*. <https://doi.org/10.52256/10-3986.1-98.2023.20>
- Nuraeni, N., & Heryatun, Y. (2021). Reflective practice strategies of pre-service English teachers during teaching practicum to promote professional development. *Studies in English Language and Education*. <https://doi.org/10.24815/siele.v8i3.20221>
- Pandey, D. P., & Mohanty, P. P. (2025). Role of Reflective Practice in Teacher Identity Formation: A Qualitative Perspective. *International Journal of Research and Scientific Innovation*. <https://doi.org/10.51244/IJRSL.2025.12050001>
- Penn-Edwards, S., Donnison, S., & Albion, L. (2016). Developing the inner teacher: guiding the reflective practice of first year preservice teachers. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11, 10-21. <https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1187646>
- Price, E., Lau, A. C., Goldberg, F., Turpen, C., Smith, P. S., Dancy, M., & Robinson, S. (2021). Analyzing a faculty online learning community as a mechanism for supporting faculty implementation of a guided-inquiry curriculum. *International Journal of Stem Education*, 8(1), 17. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00268-7>
- Quirk, M., & Chumley, H. (2018). The adaptive medical curriculum: A model for continuous improvement. *Medical Teacher*, 40, 786-790. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1484896>
- Rauteda, K. R. (2024). Bending Back to the Professional Activities: Unveiling the Role of Reflective Practice in Teachers' Professional Development. *Journal of NELTA Gandaki*. <https://doi.org/10.3126/jong.v7i1-2.70230>
- Rumiantseva, S., & Drieieva, Y. (2020). The Essence And Content Of The Professional Competence Of The Future Teacher Of Musical Art. *Pedagogy of the formation of a creative person in higher and secondary schools*. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.41>
- Saputra, D. B., Suherdi, D., & Rodliyah, R. S. (2020). Reflective Practice As Tools To Explore In-Service Teachers' Beliefs And Classroom Practices: Indonesian Efl Teachers' Voices. <https://doi.org/10.33369/joall.v5i2.11260>
- Schwartz, H. (1984). Schwab's "Practical 4" and Its Corroboration in Recent History. *Curriculum Inquiry*, 14, 437-463. <https://doi.org/10.1080/03626784.1984.11075940>
- Scott, T. (2005). Creating the Subject of Portfolios. *Written Communication*, 22, 3-35. <https://doi.org/10.1177/0741088304271831>
- Sellheim, D., & Weddle, M. L. (2015). Using a Collaborative Course Reflection Process to Enhance Faculty and Curriculum Development. *College Teaching*, 63, 52-61. <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1005039>
- Siegmeyer, M. (2011). Knowledge and Characteristics of Emerging Mathematics Teacher Leaders: Becoming a School-based Middle School Teacher Leader. <https://uh-ir.tdl.org/items/fa294a13-f55a-4de9-b9d5-73e856a2f1be>
- Tedeschi, S. L., & Pavan, R. (2022). Teacher insurgencies in the curriculum and the production of the thought of difference. *Educar Em Revista*. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.84875-t>
- Tian, X. (2025). A Study on Teacher Professional Growth and Teaching Improvement Strategies Based on Reflective Practice. *International Journal of Education and Social Development*. <https://doi.org/10.54097/t7zxmww47>
- Velázquez, A. H. (2025). Las Competencias Profesionales en los Procesos de Formación Docente Plan 2018 en la Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc. *Ibero Ciencias - Revista Científica y Académica - ISSN 3072-7197*. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a351>
- Vierkant, T., Deutschländer, R., Sinnott-Armstrong, W., & Haynes, J. (2019). Responsibility Without Freedom? Folk Judgements About Deliberate Actions. *Frontiers in psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01133>
- Walsh, G. (2010). The importance of and an approach to comprehensive reflective practice. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 38. <https://doi.org/10.1002/bmb.20370>

- Woodrum, T., & Romano, M. (2016). Transforming a unit's culture to improve clinical outcomes. *Journal of clinical oncology : official journal of the American Society of Clinical Oncology*, 34(7_suppl), 243. https://doi.org/10.1200/jco.2016.34.7_suppl.243
- Wulandari, A. (2020). Tinjauan Hukum Pidana Islam Terhadap Tindak Pidana Pembunuhan Berencana Dalam Kitab Undang-Undang Hukum Pidana. *Jurnal Al-Hakim: Jurnal Ilmiah Mahasiswa, Studi Syariah, Hukum dan Filantropi*. <https://doi.org/10.22515/alhakim.v2i1.2487>
- Yao, H. (2023). Discussion on English Teachers' Professional Development Based on Reflective Teaching. *Curriculum and Teaching Methodology*. https://clausiuspress.com/assets/default/article/2023/08/02/article_1690970721.pdf
- Yidana, M. B., & Lawal, R. A. (2015). A Competency-Based Model for Teacher Identity. *International Journal of Innovative Research and Development*, 4. <https://ir.ucc.edu.gh/xmlui/bitstream/handle/123456789/7585/A%20competency-based%20model%20for%20teacher%20identity.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yonson, S. M. (2025). Lived experiences of teachers in achieving the standard competencies: Basis for continuous professional development in Nasipit district. *Pantao (International Journal of the Humanities and Social Sciences)*. <https://doi.org/10.69651/PIJHSS0403452>
- Yuen, S., Boulton, H., & Byrom, T. (2018). School-based curriculum development as reflective practice: a case study in Hong Kong. *Curriculum Perspectives*, 38, 15-25. <https://doi.org/10.1007/s41297-017-0032-8>
- Zahid, M., & Khanam, A. (2019). Effect of Reflective Teaching Practices on the Performance of Prospective Teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18, 32-43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201647>
- Zainali Pour, H., Hashemian, S. A., Samavi, A., & Sheikhi Fini, A. A. (2022). Qualitative recognition of effective elements in the decision-making process in the curriculum of reflective practice. *Curriculum Studies*, 17(67), 171-206. https://www.jcsicsa.ir/article_138902.html?lang=en