

نقش معلمان

در توسعه و پرورش ذهن دانش آموز

در کلاس درس؛ ارائه یک الگو

■ آرزو احمدآبادی* ■ حمیدرضا آراسته** ■ عبدالرحیم نوه ابراهیم*** ■ حسین عباسیان****

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر ارائه الگو از نقش معلمان در توسعه و پرورش ذهن دانش آموزان در کلاس درس در دوره ابتدایی است. برای رسیدن به این هدف، از روش کیفی-اسنادی استفاده شده است. کلیه اسناد و مدارک مرتبط با کلیه واژه‌های تخصصی در حوزه پرورش ذهن در پایگاه‌های علمی معتبر و وبگاه‌های مرتبط علمی-پژوهشی، و انتشارات داخل و خارج، تعداد ۴۱۱ اثر، جامعه موردنظر در این پژوهش بودند. بر مبنای اشباع نظری و نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر ملاک، در نهایت ۶۷ سند انتخاب شد. سپس، با استفاده از فیش برداری به صورت تکی و موجی شکل از نمونه‌های انتخابی، پایگاه اطلاعاتی فراهم شد و فرایند تحلیل محتوای استقرایی با خواندن خط به خط جملات و اجرای مراحل کدگذاری به شیوه دستی آغاز شد. در نهایت یافته‌ها در سه مرحله استخراج شدند. در نتیجه، ۸۷ خرده‌مقوله در زیر هفت مقوله میانی جایابی شدند که آن‌ها نیز حول دو مقوله اصلی با عنوان خودپرورشی معلم (اخلاقی-رفتاری؛ دانشی-علمی-پژوهشی؛ مهارتی-توانمندی)، و توسعه و پرورش ذهن (توسعه شناختی؛ توسعه فراشناختی؛ شکل‌دهی عادات سالم ذهنی؛ خودآگاهی) دسته‌بندی شدند. برای اعتباریابی مراحل کدگذاری از بررسی روایی همکار بهره گرفته شد. در این زمینه میزان توافق ۸۹ درصد بود. همین‌طور برای اعتباریابی الگو از دیدگاه متخصصان، که به صورت هدفمند ۱۴ نفر انتخاب شده بودند، بهره گرفته شد و از این طریق مقدار عددی سی‌وی آر (بالای ۵۱ درصد) و مقدار میانگین عددی قضاوت‌ها (مساوی یا بیشتر از ۱/۵۷) به دست آمدند. در پایان به بحث و نتیجه‌گیری یافته‌ها و کاربردهای آن با توجه به نقش معلم با ارائه الگوی مفهومی پرداخته شد.

خودپرورشی معلم، توسعه و پرورش ذهن، توسعه شناختی، توسعه فراشناختی، عادات سالم ذهنی، خودآگاهی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۷/۲۹ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۹/۹/۱۶ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۵/۱۴

این مقاله از رساله دکتری با عنوان «طراحی الگوی جامع نقش‌های پرورشی معلمان مدارس ابتدایی نظام آموزشی ایران» دانشگاه خوارزمی استخراج شده است.

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. E-mail: ahmadiarezoo10@gmail.com
 ** (نویسنده مسئول) استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. E-mail: arasteh@khu.ac.ir
 *** استاد گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. E-mail: naveh1954@yahoo.com
 **** استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. E-mail: a_abbasianedu@yahoo

مقدمه

رشد و پیشرفت کشورها را در تحول فکری باید جست‌وجو کرد، در این صورت است که آن کشور به سمت توسعه همه‌جانبه پیش خواهد رفت. اگر تحول فکری رخ ندهد، هزینه برای پیشرفت بالاتر می‌رود. یکی از کارهایی که برای ایجاد تحول فکری، در هر زمانی، متناسب با تغییرات محیطی لازم است توجه به پرورش ذهن^۱ از اوان کودکی است. این موضوع نیازهای ذهنی نسل آینده را تقویت می‌کند (کالکسون^۲ و همکاران، ۲۰۱۶). از این‌رو، پرورش فکر و همه خصوصیات که از یک فرد انسان می‌سازد از عمده‌ترین وظایف هر آموزش و پرورشی است (بهرنگی، ۱۳۸۸). در میان عوامل مؤثر در توسعه ذهنی دانش‌آموز، بعد از خانواده، معلم با اهمیت‌ترین و مؤثرترین عامل است. او عهده‌دار سلامت و توسعه ذهنی دانش‌آموز است. کاستا و کالیک^۳ (۲۰۱۹، ص. ۹۶) می‌گویند مغز انسان خودآگاهی شناختی تولید می‌کند، یعنی فرد توانایی در نظر گرفتن و فکر کردن درباره خودش را در درون دارد. این آگاهی همچون آینه داخلی ذهن است که فعالیت‌ها و کارهای فرد را به او نشان می‌دهد. نکته مهم درباره انسان‌ها این است که همه افراد به صورت یکسان از این توانایی بهره نمی‌برند. لذا معلم باید سعی کند قدرت بهره‌گیری از این توانایی را در کودکان بالا ببرد تا آن‌ها بتوانند روی خود و زندگی آینده‌شان نظارت داشته باشند. بسیاری از پژوهش‌های طولی بیان کرده‌اند حدود ۱۰ الی ۲۵ درصد از کودکان پیش‌دبستانی و دبستانی نشانه‌هایی از نافرمانی، پرخاشگری یا مشکلات رفتاری اولیه دارند. وجود مشکلات خاص رفتاری در کودکان احتمال افزایش خطر محکومیت کیفری را در بزرگسالی افزایش می‌دهد زیرا مشکلات رفتاری مهم‌ترین شاخصه فعالیت جنایی بعد از آن محسوب می‌شود. اما خبر خوشحال‌کننده این است که با تشخیص و مداخله زودهنگام در دوران پیش‌دبستانی و دبستان می‌توان به ارتقای مهارت‌های مختلف در کودک پرداخت و از بروز مشکلات و تشدید رفتارهای مخرب در بزرگسالی جلوگیری کرد (وبستر استراتون و راید^۴، ۲۰۰۴)، به علت اینکه در کودکی و نوجوانی زمینه‌های توسعه ذهنی در قیاس با بزرگسالی ملموس‌تر و آموزش‌پذیرتر است و موفقیت‌هایی که اغلب بزرگسالان به آن رسیده‌اند از طریق مهارت‌های شناختی و فراشناختی کسب شده در دوران مدرسه به دست آمده است (کندال و هالون^۵، ۱۹۷۹؛ مورای و گرینبرگ^۶، ۲۰۰۱؛ فلاول و فلاول^۷، ۲۰۰۴؛ کاستا و کالیک، ۲۰۱۹؛ گلن^۸، ۲۰۰۶؛ بالبی^۹، ۱۹۸۸؛ استرنبرگ، ۱۳۹۸؛ خرازی، ۱۳۸۷؛ حجتی، ۱۳۹۶؛ بالبی، ۱۹۸۸؛ قراملکی و همکاران، ۱۳۹۵؛ پرتی-فرانتزاک^{۱۰}، ۲۰۲۰).

کاستا و کالیک (۲۰۱۹) معتقدند تمرکز اصلی در نظام آموزشی باید روی پرورش ذهن دانش‌آموزان باشد تا کودکان علاوه بر مهیا شدن برای زمینه‌های آموزشی در دریافت صحیح یادگیری و عمیق تر شدن در آن مهارت‌های اساسی زندگی را به دست آورند، خلاق باشند، شجاعت و عزت‌نفس داشته باشند، ارتباط برقرار کنند و خود را مفید و باعتبار بدانند، احساسات دیگران را درک کنند، در مسائل مهم سهمی داشته باشند، ابراز وجود کنند و نقش خود را در خانواده و جامعه و در انتخاب‌ها

مهم و مؤثر بدانند. برای این کار لازم است تا معلم علاوه بر کسب شایستگی‌های گوناگون در خود به کارها و فعالیت‌های متنوع و روش‌های آموزشی و مهارتی برای توسعه تفکر دانش‌آموز بپردازد؛ یکی از این موارد پرورش عادات سالم ذهنی در دانش‌آموزان است. کاستا (۱۹۹۱، ص. ۳۶) عادت ذهنی را شرایطی می‌داند که افراد باهوش در پاسخ به مشکلات، مسائل و معضلات از خود نشان می‌دهند. کاستا و کالیک (۲۰۱۹، ص. ۶۴) عادت ذهنی را این‌گونه تعریف کرده‌اند: تمایل به داشتن رفتار هوشمندانه در هنگام مواجهه با مشکلات. معلم با استفاده از سؤال‌هایی که در ذهن دانش‌آموز است زمینه‌های تولید دانش را برای او فراهم می‌آورد. او تسهیلگری است که نحوه استفاده از عادات ذهنی را به دانش‌آموزان یاد می‌دهد و همین موضوع به توسعه ذهنی آن‌ها منجر می‌شود (کالکسون و همکاران، ۲۰۱۶). امینی (۱۳۹۷) بیان می‌کند عوامل گوناگونی از جمله عادت‌های نادرست فکری و عاطفی و مقدم‌داشتن این عادت‌ها بر منطق و عقل گاه موجب بروز انحراف در باورها و مسائل اجتماعی، سیاسی، اخلاقی و دینی می‌شوند. در نتیجه، لازم است که مربی به عادت‌های سالم ذهنی بپردازد و شاگرد را در مسیر درست هدایت کند تا باورهای درست و منطقی در او شکل گیرد. این‌ها هدایت‌کننده او در مسیر زندگی اجتماعی، عاطفی، و اخلاقی خواهند بود.

در جای دیگر فلاول (۱۹۷۹) ایده فراسناخت را برای توسعه ذهن مطرح کرده است. او معتقد است که از این طریق می‌توان ظرفیت‌های ذهنی دانش‌آموز را رشد داد. هاشمی و خیر (۱۳۸۷) نیز معتقدند فراسناخت چهارچوبی برای نحوه تفسیر اتفاقات و برخورد با آن‌هاست که سبب بروز الگوهای متفاوت عاطفی، شناختی و رفتاری در افراد می‌شود. بیابانگرد (۱۳۸۱) بیان می‌کند احساسات و هیجانات منبع اطلاعات‌اند و در قضاوت اثر می‌گذارند و موجب هدایت و سوگیری شناختی می‌شوند. در پردازش اطلاعات در انسان، شناخت متأثر از عوامل هیجانی و فراسناختی است. بنابراین دست‌کاری حالت‌های احساسی ممکن است باعث تغییر ارزیابی‌ها و شناخت فرد شود. از این‌رو اگر فراسناخت شناخت را هدایت کند، آشفتگی در تفکر و اختلال هیجانی و اضطراب فرد تعدیل خواهد شد. پس بسیار مهم است که به تأثیر فراسناخت در آموزش توجه شود.

ساتو^{۱۱} (۲۰۱۶) بیان می‌کند معلم باید با آگاهی‌دادن به دانش‌آموز بستری را برای آموزش مهارت‌های فراسناختی ایجاد کند تا فراگیر از این طریق به درک محتوای یادگیری خود برسد. او یکی از طرق رسیدن به این مهارت را خودتنظیمی می‌داند و عنوان می‌کند که معلم باید همراه با هدایت و نظارت بر امور دانش‌آموز، او را در تنظیم وقت و نظارت بر شرایط محیطی پیرامونش تشویق کند تا به درک مسائل برسد و به مدیریت یادگیری خود بپردازد. با این‌که ممکن است سوق‌دادن دانش‌آموز به تأمل در مورد یادگیری خود در ابتدا کمی سخت باشد، اما با مداومت رفته‌رفته به افق دید گسترده‌ای از یادگیری خود می‌رسد. زمانی که فراسناخت به‌منزله بخشی از دستورالعمل‌های روزانه در کلاس درس و به‌صورت هدفمند آموخته شود، دانش‌آموز در خود درجه‌بندی^{۱۲} (ارزیابی یادگیری، شخصیت، احساسات

یا رفتار شخصی فرد برای درک از خود) و یادگیری مهارت‌های جدید توانا خواهد شد. در این حالت هدایت فراشناختی در پایین‌ترین سطح قرار خواهد گرفت و عادی خواهد شد. از این رو، در پژوهش‌های بسیاری، به توسعه فراشناخت در کلاس درس، که به مهارت‌های مهمی در زندگی افراد منجر می‌شود، پرداخته شده است (فلاول و ادانل^{۱۳}، ۱۹۹۹؛ لاونتو^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۳؛ اشرو^{۱۵} و همکاران، ۲۰۰۶؛ وانداسکیتل و تامپسون^{۱۶}، ۲۰۱۳؛ برد^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۴). پژوهش‌های گوناگون دیگری نیز از اهمیت نقش معلم در توسعه شناختی، گفت‌وگوی آموزشی، روش‌های متفاوت تدریس، بازی، نحوه داربست‌زدن و سکوسازی و موارد گوناگون دیگری در پرورش ذهن دانش‌آموز در کلاس درس صحبت کرده‌اند. در سیاست‌های کلی تحول نظام آموزش و پرورش بر رشد و پرورش عقلانی نیز تأکید شده است زیرا این امر زمینه‌ساز صلاحیت‌ها و شایستگی‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی هم در معلمان و هم در دانش‌آموزان خواهد بود. همچنین بر اهمیت پرورش عقل در مکتب اسلام نیز جداً تأکید شده است چراکه شناخت خداوند و رشد فضایل اخلاقی از این طریق امکان‌پذیر است (حجتی، ۱۳۹۶؛ وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

شایان ذکر است در تمامی دیدگاه‌ها لازمه توسعه و پرورش ذهن دانش‌آموز داشتن ویژگی‌ها، صلاحیت‌های رفتاری و اخلاقی، آگاهی، دانش و توانمندی معلم در ابعاد گوناگون است. بهرنگی (۱۳۸۸) بیان کرده است نبود انسجام فکری و هدایتگری مناسب برای رشد و پرورش ذهنی دانش‌آموز، باعث می‌شود که او از فرایند عقلانی خودش شناخت نداشته باشد. این امر در میان مدت زمینه‌ساز بروز مشکلاتی متعدد در زمینه‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموز خواهد شد. کشورهای توسعه‌یافته با سرمایه‌گذاری و تقویت نظام آموزشی در پی توسعه و پرورش اذهان کودکان توسط معلمان آگاه‌اند. آن‌ها در کلاس درس، برای ورود به دنیای آینده، به فعالیت‌هایی می‌پردازند که بتوانند هیجان‌اتشان را مدیریت کنند و ظرفیت‌های وجودی و فکری خود را برای زندگی بهتر به کار گیرند و به تبع آن جرم و جنایت را کاهش دهند. در ایران نیز باید تدابیری برای کمک به توسعه ذهنی کودکان اتخاذ شود. لازمه این امر تحول در آموزش و پرورش است، جایی که مجری هدایت افراد به آینده‌ای بهتر برای جامعه‌ای بهتر است؛ وجود معلمانی با قابلیت‌ها و مهارت‌های منحصربه‌فرد و آگاه به نقش حقیقی خود در کلاس درس نیز ارزش‌های فردی را در دانش‌آموزان پرورش می‌دهد. بنابراین در مطالعه حاضر تلاش شده است از طریق پژوهشی کاملاً کیفی-اسنادی، تمامی عوامل و فعالیت‌هایی بررسی شود که از طریق آن معلمان در مسیر پرورش ذهن دانش‌آموزان سوق داده می‌شوند. براین اساس هدف اصلی از پژوهش حاضر ارائه الگو از نقش معلمان در توسعه و پرورش ذهن دانش‌آموزان در کلاس درس مدارس ابتدایی است. سؤال پژوهش این است که ابعاد و عواملی که معلمان باعث توسعه و پرورش ذهن دانش‌آموزان ابتدایی می‌شوند کدام است.

پیشینه پژوهش

با توجه به منابع منتخب در زمینه پرورش ذهن، پژوهشگر دریافت که از جنبه‌ها و دیدگاه‌های متفاوتی به پرورش و اقدامات معلم در این زمینه نگاه شده است؛ موضوعی که به کارگیری آن‌ها معلم سبب رشد و توسعه ذهن دانش‌آموز می‌شود، مانند گسترش راهبردهای شناختی و فراشناختی، توسعه فراشناخت با استفاده از مهارت‌های خودتنظیمی، روش‌های تدریس مناسب، الگوی مدیریت بر آموزش، داربست عقلی، پیش‌سازمان‌دهنده‌ها، نقشه مفهومی، روش خودآموز شناختی، یادگیری واسطه‌ای، تعدیل شناختی-رفتاری، توسعه خودآگاهی، ایجاد عادت‌های ذهنی سالم در دانش‌آموز، گفت‌وگوی آموزشی، و بازی‌های دشوار فکری. محققان در این پژوهش سعی کرده‌اند به صورت جامع تمامی این موارد را در قالب الگویی ارائه دهند. شایان ذکر است، در تمامی رویکردها و نظریه‌های توسعه ذهن، معلم در جایگاه عامل پرورش باید آگاهی، صلاحیت، توانمندی و مهارت‌هایی داشته باشد که از طریق آن‌ها بتواند دانش‌آموزان را به خوبی هدایت کند و ذهن آنان را توسعه و پرورش دهد. در ادامه، نظریات و دیدگاه‌ها بیان شده است.

یک جنبه اساسی در درک رویکرد توسعه و پرورش ذهن توجه به نظریه دل‌بستگی بالبی (۱۹۸۸) است. نظریه دل‌بستگی به ارتباطات صمیمانه میان افراد، به خصوص در محیط خانواده، مربوط می‌شود. دل‌بستگی شامل پیوند عاطفی میان کودک و مراقب اوست. کودک در حال رشد از مراقب اصلی خود حمایت‌های عاطفی و اجتماعی دریافت می‌کند که باعث امنیت و دل‌بستگی ایمن در کودک می‌شود. این موضوع با گذشت زمان سبب توسعه ارتباطات کودک با دیگران خواهد شد و به او کمک می‌کند تا در موقعیت‌های اضطراب‌آور انعطاف‌پذیری داشته باشد. نظریه دل‌بستگی بالبی یکی از تحولات بسیار مهم در حوزه روان‌شناختی معاصر است که نشان می‌دهد تجارب هیجانی اولیه کودک با مراقبش در رشد هیجانی و شناختی او اهمیت دارد. این نظریه فقط به منظور تحول کودک نیست، بلکه نظریه تحول در گستره حیات نیز است. نظریه دل‌بستگی توضیحی در زمینه پیوند میان کودک و مراقب اصلی اوست، اما لزوماً همیشه مراقب اصلی مادر نیست. اگرچه در ابتدا تصور می‌شد در این نظریه هدف کودکان خردسالی‌اند که در دوره حساسی، بین شش‌ماهگی تا دوسالگی، قرار دارند. هم‌اکنون این نظریه برای طول عمر در نظر گرفته شده است. رابطه دل‌بستگی در هر سنی، به منزله نمونه‌ای اولیه، در تمامی روابط اجتماعی در آینده اثرگذار است. بر اساس این نظریه فعالیت ساختار دل‌بستگی محدود به دوران کودکی نیست و در تمام طول زندگی و پیوندهای عاطفی دیگر، همچون دوستی‌ها، شاگرد-معلم، ازدواج، روابط خویشاوندی، فعال باقی می‌ماند و انسان‌ها در هیچ سنی کاملاً از احساس اعتماد و دل‌بستگی به افراد مهم زندگی‌شان جدا نیستند (دویل^{۱۸}، ۲۰۱۳؛ آیزنورث^{۱۹}، ۱۹۸۹). والدین، مراقبان اصلی، و معلم در هر مرحله از روند رشد کودک در سال‌های اول زندگی، از طریق نوازش، تماس چشمی، لبخند، تلفظ‌های صحیح صوتی با صدای رسا و حرکات غیر کلامی،

موتور رشد مغز را تحریک می‌کنند. این‌ها به تعامل لذت‌بخشی میان کودک و مراقب منجر می‌شود و راه ارتباطی شکل‌گرفته و اعتمادی که ایجاد شده است، سبب شکل‌گیری شناخت کودک از دنیای اطرافش می‌شود. شناسایی عوامل اضطراب‌آور در کودک بسیار مهم است و تلاش برای رفع آن باعث از بین رفتن محدودیت‌های شناختی او خواهد شد (سازمان جهانی بهداشت [WHO] و صندوق کودکان ملل متحد [یونیسف]، ۲۰۱۸).

باندورا^{۲۱} (۲۰۰۱) با تغییر در نظریه یادگیری اجتماعی خود، آن را به نظریه یادگیری اجتماعی-شناختی تغییر می‌دهد و معتقد است که کودک علاوه بر مشاهده و تقلید، به تفکر هم می‌پردازد، مسائل را تجزیه و تحلیل می‌کند و در شرایط معینی که رفتار در آن رخ می‌دهد به استدلال می‌پردازد. برونر^{۲۲} (۱۹۹۶، ص. ۱۱۳) در نظریه یادگیری اکتشافی در آموزش بیان می‌کند معلمان نباید رشد شناختی کودک را صرفاً به علت مطابقت با مواد و محتوای درسی تلف کنند و آن‌ها را عقب نگه دارند تا به بلوغ شناختی برسند، بلکه باید میل و کشش به سمت اکتشاف را در کودک ایجاد کنند تا به کشف درون خود (ذهن) نائل آیند. وی بیان می‌کند کودکان اطلاعات پیچیده‌ای را درک می‌کنند و می‌توان در قالب‌های منطقی، مفاهیم گوناگونی را به آن‌ها آموزش داد. این وظیفه معلم است که به صورت غیرمستقیم دانش‌آموز را به چالش بکشد تا برای کشف مفاهیم و یادگیری پیش‌قدم شود و خودش دانش را کسب کند.

ویگوتسکی^{۲۳} (۱۹۸۷، ص. ۱۱۵) در نظریه فرهنگی-اجتماعی-شناختی خود بیان کرده است یادگیری شامل درونی‌سازی دانش است که در ابتدا از طریق تعاملات اجتماعی درک می‌شود. او معتقد بود که کودک هنگام یادگیری مفهوم جدید، از تعاملات اجتماعی با بزرگسالان یا همسالانی که قبلاً آن مفهوم را آموخته‌اند سود می‌برد. کودک با استفاده از سرنخ‌های اجتماعی از افراد آگاه، مانند بزرگسال یا همسالان، متن، زبان و الگوبرداری از رفتار دیگران یادگیری را در خود نهادینه می‌کند. مجموعه این موارد داربست‌های شناختی را برای کودک فراهم می‌آورد و او را در کسب مهارت و دانش جدید از نقطه آغاز درک موجود خود توانمند می‌کند. با رشد کودک، افزایش استقلال، و دانش او در موقعیت‌های گوناگون داربست‌ها کم‌کم محو می‌شوند. این عنصری اساسی برای معلم در امر پرورش دانش‌آموز است. دانش‌آموزان در سنین پایین‌تر بیشترین الگوبرداری را از معلم خود دارند و بعد از خانواده بیشترین یادگیری اجتماعی، عاطفی و رفتاری را در مدرسه خواهند آموخت. می‌توان گفت داربست‌هایی که یادگیری را حمایت می‌کنند عناصر اجتماعی، عاطفی و تحصیلی‌اند که معلم با به کارگیری آن‌ها زمینه‌های پرورش ذهن را فراهم می‌کند. نظریه فرهنگی-اجتماعی یادگیری ویگوتسکی برای درک روان‌شناختی و بهره‌مندی کودکان از افراد دیگر، در کسب مهارت‌ها برای پرورش تحول ذهنی کودک، امری ضروری است. از طرفی وود^{۲۴} و همکاران (۱۹۷۶) داربست‌زدن^{۲۵} یا سکوسازی را در توسعه ذهن کمک‌کننده می‌دانند. ویگوتسکی (۱۹۹۳) معتقد بود در تأمین داربست مناسب برای کودک، مشاهدات

و کمک بزرگسالان در فرایند یادگیری او کمک‌کننده‌اند. زمانی که معلمان دانش‌آموزان را هدایت می‌کنند و از آن‌ها می‌خواهند تا داربستی برای دیگر دانش‌آموزان باشند، فرصت‌هایی برای اصلاح اشتباهات آن‌ها به وجود می‌آورد که به بهبود خودکارآمدی^{۲۶} در دانش‌آموزان نیز منجر می‌شود. عوامل مهم دیگری که محققان (بهرنگی، ۱۳۹۳: ۲۳؛ خرازی، ۱۳۸۷؛ استرنبرگ، ۱۳۹۸؛ فلاول، ۱۹۷۹؛ ساتو، ۲۰۱۶؛ گلنن، ۲۰۰۶؛ کوزلین^{۲۷}، ۲۰۱۵؛ میشنباوم و آثارنو^{۲۸}، ۱۹۷۹؛ وادورث^{۲۹}، ۲۰۰۴) از تأثیر معلم در توسعه ذهن دانش‌آموز مطرح کرده‌اند ضرورت آگاهی از انواع روش‌ها و الگوهای تدریس، نظریه‌های یادگیری، دانش روان‌شناختی لازم، تعاملات مناسب، شناخت روحیات دانش‌آموزان و نگرش مثبت به آن‌هاست.

جویس^{۳۰} و همکاران (۱۳۸۹) معتقدند باید به دانش‌آموز ابزاری داد تا خودش توانایی یادگیری و مهم‌تر از آن ظرفیت رشد و نمو فردی و شناختی را در خود افزایش دهد. او بیان می‌کند معلمان با استفاده از الگوهای تدریس متفاوت، که تلفیقی از کاربردهای آموزشی و پرورشی است، شایستگی‌های اساسی را در دانش‌آموزان برای موفقیت در زندگی و رسیدن به توسعه مفهوم مثبت از خود پرورش می‌دهند. همچنین بهرنگی (۱۳۹۳)، بهرنگی و کردلو (۱۳۹۶) بیان کرده‌اند، استفاده از روش‌های تدریس در توسعه فراشناختی و پرورش قدرت تفکر تأثیرگذار است؛ همچون الگوی مدیریت در آموزش با ارائه ده گام، حل مسئله، پرسش و پاسخ، پردازش اطلاعات و پیش‌سازمان‌دهنده‌ها که در رشد ظرفیت‌های فراشناختی ذهن مفید و مؤثرند.

میشنباوم و آثارنو (۱۹۷۹) نیز معتقدند برای آموزش تفکر یا به تعبیر امروز برای پرورش ذهن می‌توان از هر دو رویکرد شناختی-رفتاری و رهنمودهای عمومی فراشناخت در کلاس درس استفاده کرد. برای این کار لازم است معلم ابتدا دیدگاه فراشناخت در پیش گیرد. او برای تنظیم آن باید مهارت‌های شناختی-اجرایی را به کار گیرد، از مهارت‌های عالی حل مسئله آگاه باشد، حتی از قابلیت‌هایی که ممکن است در زمان حل مسئله با شکست روبه‌رو شود نیز آگاهی داشته باشد و شکست‌ها را به برنامه درسی، موضوعات گوناگون و حتی ضعف دانش‌آموز نسبت ندهد. ایبی^{۳۱} (۲۰۰۹) در مطالعه خود بیان می‌کند زمانی که دانش‌آموزان از راهبردهای شناختی و نحوه استفاده موفقیت‌آمیز از آن‌ها آگاهی دارند، یادگیری مؤثرتری دارند و در حفظ اطلاعات برای مدت زمان طولانی‌تر تواناترند. لزوم آگاهی دادن این مهارت بر عهده معلم است. معلمان به علت اثرگذاری و نقش الگویی منحصر به فرد در تمامی زمینه‌ها، به‌ویژه الگوی منظم ذهنی در زندگی دانش‌آموزان، باید سعی کنند با شناخت، آگاهی، هدف و برنامه‌ریزی به‌منظور پرورش مطلوب کودکان، و فارغ از عادات قدیمی وارد کلاس شوند، بر خود و کارهایی که قرار است در ساعات آموزشی در کلاس درس انجام دهند و همچنین اصول تفاوت‌های فردی، آموزش‌های شناختی-رفتاری، روش‌های گوناگون تدریس و مهارت‌های شناختی و فراشناختی تسلط و تمرکز کافی داشته باشند (میشنباوم، ۱۹۸۵؛ کاستا و

کالیک، ۲۰۱۹؛ میشنباوم و آثارنو، ۱۹۷۹؛ کاستا، ۱۹۹۱؛ بیابانگرد، ۱۳۸۱؛ استرنبرگ، ۱۳۹۸؛ گلمن، ۲۰۰۶.

یکی از عوامل پرورش ذهن که پژوهشگران، از جمله فلاول و میشنباوم، به آن مشغول بودند ایده فراشناخت است. این دیدگاه به‌منزله‌سازهای، در دهه ۱۹۷۰، در نوشته‌های فلاول به‌صورت ابرفراایندها، مانند فراحافظه و فراادراک، مطرح شد. فلاول (۲۰۰۰) معتقد است آگاهی فراشناختی ممکن است طی چهار تا شش سالگی به‌وجود آید، اما افزایش فزاینده‌ای در رشد فراشناختی طی سال‌های اولیهٔ مدرسه، در نتیجهٔ افزایش سن و تجربه، مشاهده می‌شود. راهبردهایی که اگر پرورش یابد، به دانش‌آموزان کمک خواهد کرد تا آنچه را می‌دانند یا نمی‌دانند یا نمود ظاهری دارد را تشخیص دهند و خود را به‌منزلهٔ افرادی که قدرت تفکر و تحلیل دارند بشناسند. فلاول (۱۹۷۹) فراشناخت را هر دانش یا فعالیت‌های شناختی‌ای دانسته است که به‌منزلهٔ هدف در نظر گرفته می‌شوند یا هر جنبه‌ای که سرمایه‌گذاری‌های شناختی را نظم می‌دهد. شونک^{۳۳} (۲۰۰۸) فراشناخت را، به زبان ساده‌تر، تفکر در مورد تفکر یا شناخت در مورد شناخت نامیده است. برد و همکاران (۲۰۱۴) فراشناخت را اصطلاح چتری^{۳۴} در نظر گرفته‌اند که به آگاهی دانش‌آموز از خودشناسی^{۳۴} و ارزیابی در زمینهٔ هدف تعیین شده اشاره می‌کند. معلم برای پرورش فراشناخت باید در زمان یادگیری از دانش‌آموز بخواهد که هدف خودش را مشخص کند. تعیین هدف برای دانش‌آموز این امکان را به او می‌دهد که روی یادگیری و درک خود در زمان داشتن فعالیت نظارت داشته باشد.

یکی از راهکارهای دیگری که معلمان به توسعهٔ فراشناختی در کودکان کمک می‌کنند، استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌هاست؛ گفته می‌شود ساخت شناختی از مفهوم به‌طور کلی در ابتدای شروع یادگیری، در ذهن دانش‌آموز شکل می‌گیرد که در این صورت بهتر به دیدگاهی منسجم و علمی، مبتنی بر جهان پیرامون خود، دست می‌یابد. از آنجا که یادگیری با فراشناخت آغاز شده است، فرد اجازه می‌یابد تا تأثیراتی را که روی تفکرش دارد شناسایی کند. به این ترتیب، پیش‌سازمان‌دهنده‌ها انعکاسی از فرایندی است که فرد را به یادگیری مداوم ترغیب می‌کند (ویگوتسکی، ۱۹۹۳، ص. ۲۳۵). معلم می‌تواند از طریق دیگری به روند تفکر فراشناخت دانش‌آموز کمک کند و آن خواندن و نوشتن است. خواندن و نوشتن تأملی^{۳۵} توجه یادگیرنده را به کاوش در تفکراتش دربارهٔ موضوعات خاص یا روش‌های یادگیری فردی معطوف می‌کند (مورلی^{۳۶}، ۲۰۰۹).

از دیگر طرق توسعهٔ تفکر بحث گفت‌وگویی آموزشی^{۳۷} در کلاس درس است. امروزه از مبحث گفت‌وگویی آموزشی، که شامل گفت‌وگوهای مداوم میان معلم و دانش‌آموزان است، استفاده می‌شود. این اصطلاح را رابین الکساندر^{۳۸} از اوایل ۲۰۰۰ اشاعه داد که به معنای استفاده مؤثر از صحبت کردن برای انجام دادن آموزش و یادگیری است. الکساندر (۲۰۱۸) بیان می‌کند گفت‌وگو می‌تواند بسیار مهم است که در مباحث درسی باید بسیار از آن استفاده کرد. معلم از طریق گفت‌وگو با دیدگاه‌های روزمره

دانش‌آموزان آشنا می‌شود و آن‌ها را جذب و با دیدگاه‌های در حال رشد خودشان درگیر می‌کند. در این صورت، به آن‌ها در غلبه بر سوء تفاهم‌ها کمک می‌کند. او معتقد است فرصت دادن به دانش‌آموز برای مشارکت در گفت‌وگوهای کلاسی، به شیوه‌های متنوع، باعث می‌شود که او حدود درک خود را کشف کند. معلمان با درگیر کردن دانش‌آموزان در گفت‌وگو به آن‌ها کمک می‌کنند تا روش‌های جدید علمی و توصیف پدیده‌ها را بهتر درک کنند. در آموزش گفت‌وگو از قدرت گفت‌وگو برای علاقه و شرکت در بحث، تحریک فکر، توسعه و پیشبرد درک و فهم، گسترش دیدگاه‌ها، ارزیابی استدلال‌ها، توانمندسازی دانش‌آموزان برای یادگیری مداوم و تعامل دموکراتیک استفاده می‌شود.

بازی یکی دیگر از عوامل توسعه تفکر در دوره ابتدایی است. ویگوتسکی (۱۹۹۳) بیان می‌کند بازی مستقیماً به توسعه مغز کودکان کمک می‌کند. او معتقد است، بازی از درون فرد گرفته می‌شود. معلمان با درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایند بازی به آن‌ها در تشخیص احساسات خود و دیگران کمک می‌کنند. آن‌ها با انجام دادن بازی‌های گوناگون، مانند بازی‌های نمادین^{۴۹}، تصویری و اجرای نمایشنامه‌ها به دانش‌آموزان به توسعه تفکر انتزاعی کمک می‌کنند. در بازی‌های تصویری دانش‌آموز با ایفای نقش‌های متفاوت همچون خبرنگار، سخنگو یا حتی نقش معلم یا یکی از دوستانش باعث می‌شود از زاویه دید او به مسائل بپردازد. این بازی به توسعه همدلی در کودکان منجر می‌شود و به آن‌ها چشم‌انداز می‌دهد (اسپرلینگ^{۴۰} و همکاران، ۲۰۱۲؛ ملو^{۴۱}، ۱۹۹۴). پیازه^{۴۲} (۱۹۴۵)، به نقل از وادورث، (۲۰۰۴) در نظریه رشد شناختی کودک بیان می‌کند بازی فقط بیانگر سطح رشد شناختی کودک نیست، بلکه به پیشرفت و توسعه فراشناختی او کمک می‌کند. پیازه بازی را وضعیتی نامتوازن می‌داند که در آن غلبه جذب (تغییر واقعیت برای تناسب با ساختار شناختی) روی انطباق (تغییر ساختارهای شناختی برای مطابقت با واقعیت) اتفاق می‌افتد. در این حالت برای یادگیری و عمل هوشمندانه باید سازگاری به وجود آید که تعادل را میان جذب و انطباق حفظ کند. پیازه معتقد است مهارت‌هایی که اخیراً کودک کسب کرده است با انجام دادن بازی تمرین و تثبیت می‌شود (به نقل از وادورث، ۲۰۰۴). ملو (۱۹۹۴) در مطالعه خود می‌گوید معلمان با استفاده از بازی‌های گوناگون می‌توانند به رشد فراشناختی کودک کمک کنند. نقش بازی در ادراک و باورها مؤثر است. کودکانی که به طور مشترک با یکدیگر بازی می‌کنند در مقایسه با کودکانی که در انزوا بازی می‌کنند روی درک دیدگاه‌های خود و دیگران عملکرد بهتری دارند.

در بحث بعدی از توسعه تفکر، به دیدگاه اسلام در این زمینه می‌پردازیم. اسلام تربیت عقل را با تعیین میدان تفکر و عرصه‌ای آغاز می‌کند که عقل می‌تواند در آن جولان دهد و از معلم می‌خواهد که دانش‌آموز را با نیروی عقل از طریق استدلال و کشف حقیقت تمرین دهد. برای این منظور دو نکته را توصیه می‌کند: ابتدا، معلم باید از روش‌های تفکر از طریق خالی کردن ذهن از هرگونه مقررات گذشته شروع کند که بر تقلید و گمان استوارند و قطعی و یقینی نیستند؛ و دوم، تدبّر در قوانین طبیعت،

دقیق بودن و پیوستگی آن‌ها را با یکدیگر به دانش‌آموز گوشزد کند و برای این کار عقل او را، در سایه مطالعه، در قوانین طبیعت به دقت و نظم عادت دهد (حجتی، ۱۳۹۶، ص. ۱۴۵). کاستا و کالیک (۲۰۰۹) در بحث پرورش ذهن، عادت‌های ذهنی را مطرح می‌کنند و معتقدند پرورش عادت‌های سالم در دانش‌آموز همگی با پرورش ذهن و آموزش آن در ارتباط است. فلاول و همکاران (۱۹۹۹) و گلاسر و بارون^{۴۳} (۱۹۸۵) مطرح کرده‌اند که معلم می‌تواند برای اولین بار خودآگاه دانش‌آموز را طوری تربیت کند که در زمان حرکت به سمت ناخودآگاه با نظم و دقت به آن وارد شود تا روش‌های صحیح در ذهن ناخودآگاه، برای تصمیم‌گیری‌ها، برقراری ارتباطات، انجام‌دادن کارها و فعالیت‌ها در طول زندگی کودک حک شود، به طوری که در آینده هم احتیاجی به اصلاح نداشته باشد. کاستا (۱۹۹۱)، و کاستا و کالیک (۲۰۰۹ و ۲۰۱۹) شانزده عادت ذهنی سالم را برای موفقیت کودک در سراسر زندگی‌اش معرفی کرده‌اند که معلم با پرورش دادن صحیح این عادات به کودکان، در اوایل ورود به مدرسه، باعث می‌شود کودکان کلیه مسیر زندگی را با موفقیت طی کنند. در ادامه، در جدول ۱ توضیح عادات سالم ذهنی آمده است.

جدول ۱. شانزده عادت ذهنی اقتباس از کاستا (۱۹۹۱)، کاستا و کالیک (۲۰۰۹ و ۲۰۱۹)

ردیف	عادت ذهنی	توضیحات	ردیف	عادت ذهنی	توضیحات
۱	مداومت و پافشاری	به کار بچسبید؛ ثابت‌قدم باشید و در انجام‌دادن یک کار تا پایان آن پشتکار داشته باشید؛ متمرکز بمانید؛ در جست‌وجوی راه‌هایی برای رسیدن به هدف باشید و هرگز تسلیم نشوید.	۲	مدیریت هیجان (تکانشگری)	با حوصله کارهایتان را پیش ببرید؛ قبل از اقدام به کاری فکر کنید؛ آرام، متفکر و عمیق کار را انجام دهید.
۳	گوش‌دادن با درک و همدلی	دیگران را درک کنید؛ انرژی ذهنی به افکار و اندیشه‌های شخص دیگر اختصاص دهید و برای درک دیدگاه و احساسات او تلاش کنید.	۴	انعطاف فکری	به روشی دیگر نگاه کنید؛ در تغییر دیدگاه توانمند باشید و در پی رویکردهای جدید باشید؛ گزینه‌های دیگر را در نظر بگیرید.
۵	فکر کردن درباره تفکر (فراشناخت)	می‌دانم که می‌دانید! از افکار، استراتژی‌ها، احساسات و اعمال خود و آثار آن‌ها در دیگران آگاه باشید.	۶	تلاش برای اصلاح	دوباره آن را بررسی کنید؛ همیشه بهترین تلاش خود را انجام دهید؛ در پی تنظیم استانداردهای بالا، بررسی و یافتن راه‌های بهبود به صورت مداوم و در جست‌وجوی حقیقت باشید.

جدول ۱. (ادامه)

ردیف	عادت ذهنی	توضیحات	ردیف	عادت ذهنی	توضیحات
۷	سؤال کردن و بررسی احتمالی مسائل	از کجا می‌دانید؟ دانستن اطلاعات موردنیاز و تدوین استراتژی‌های پرسشگری برای تولید داده‌ها و پیدا کردن مسائل و راه‌حلهایی برای حل آن.	۸	استفاده از دانش گذشته در موقعیت‌های جدید	از آنچه یاد گرفته‌اید استفاده کنید؛ میان آنچه آموختید و آنچه خواهید آموخت رابطه ایجاد کنید؛ دستیابی به آموخته‌های قبلی سبب انتقال به دانش فراتر خواهد شد.
۹	تفکر و برقراری ارتباط با وضوح و دقت	شفاف باش؛ برای برقراری ارتباط دقیق، به‌صورت نوشتاری و شفاهی، تلاش کنید؛ از عوام‌زدایی و جلوگیری از تحریف، حذف و اغراق پرهیز کنید.	۱۰	جمع‌آوری داده‌ها با تمام حواس	از مسیرهای طبیعی خود استفاده کنید؛ به دنیای اطراف توجه کنید؛ از طریق تمامی حواس پنج‌گانه داده جمع‌آوری کنید، مانند چشیدن، لمس کردن، شنیدن، دیدن و بوییدن.
۱۱	خلق و نوآوری و تخیل	روشی متفاوت را امتحان کنید؛ طرح‌های جدید و بدیع، اثرگذار و اصل تولید کنید.	۱۲	پاسخ‌دادن به حیرت‌ها و هراس	از کشف لذت ببرید؛ جهانی بسیار جذاب و مرموز پیدا کنید؛ با پدیده‌ها و زیبایی‌ها بیامیزید و درگیر شوید.
۱۳	ریسک‌پذیری	ریسک کنید؛ البته می‌دانید، تمام ریسک‌ها ارزش استفاده را ندارند؛ ماجراجو باشید؛ دائماً سعی کنید چیزهای جدید را امتحان کنید؛ از فرصت‌ها و شایستگی‌هایتان استفاده کنید.	۱۴	شوخ‌طبع بودن	کمی بخندید؛ توانایی این را داشته باشید که خودتان را بخندانید؛ در تعاملات کلامی با دیگران شوخ‌طبع باشید؛ بازیگوش باشید؛ چیزهای عجیب‌وغریب، غیرمنتظره بیابید و بخندید.
۱۵	باهم‌دیگر فکر کردن	باهم کار کنید؛ در شرایط متقابل باهم همکاری کنید؛ در پی یادگیری از یکدیگر باشید و در کار گروهی شرکت کنید.	۱۶	یادگیری مداوم و باقی‌ماندن بر آن	چیزهای فراوانی برای یادگیری وجود دارد؛ داشتن تواضع و فروتنی در زمانی که نمی‌دانید، خوشنودی و باقی‌ماندن بر آن برای یادگیری

برای آنکه معلمان در دانش‌آموزان عادات سالم ذهنی به‌وجود آورند، پژوهشگران (گلاسن و بارون، ۱۹۸۵؛ اتکینسون^{۴۴}، ۲۰۱۷؛ کاستا، ۱۹۹۱؛ مارزانو و کاستا^{۴۵}، ۱۹۸۸؛ کاستا و کالیک، ۲۰۰۹ و ۲۰۱۹؛

فلاول، ۲۰۰۴؛ نلسون، ۲۰۱۵؛ فیورستین و همکاران، ۱۹۸۰؛ کالکسون و همکاران، ۲۰۱۶) مواردی را مشخص کرده‌اند که از این قرارند:

۱. معلم باید ابتدا اهداف هر درس را مشخص کند. پس از تعیین آن‌ها، باید خودش را در نقش شاگرد ببیند. به عبارتی، خودش دانش‌آموز شود تا از منظر او بر یادگیری اهداف نظاره کند. سپس، در زمینه اهداف و محتوا مطالعه و بررسی کند تا اطلاعاتش گسترده و کامل شود. از خواندن و گوش دادن توصیه‌های لازم و صرف وقت بسیار در این زمینه دریغ نکند.
۲. خود معلم از عادت‌های ذهنی استفاده کند و در این زمینه بسیار کتاب بخواند زیرا رعایت این موارد علاوه بر اینکه به رشد دانش‌آموز کمک می‌کند، باعث هدایت درست او در کسب عادات سالم ذهنی نیز می‌شود.
۳. به راه‌های اجرای عادت‌های ذهنی فکر کند. همچنان که معلم نقش دانش‌آموز را ایفا می‌کند، از خودش بپرسد این کتاب درسی یا این برنامه درسی چگونه به کسب و اجرای راه‌های عادت‌های ذهنی کمک می‌کند.
۴. بر اساس برنامه درسی و محتوای کتاب طرح درس بریزد، روش‌های مناسب را روی کاغذ بیاورد و مفاهیم اصلی را مشخص کند. این‌ها برای معلم تبدیل به جعبه‌ابزاری می‌شوند که راهنمای کار او خواهند بود. سرانجام او موفق خواهد شد تا حدودی تفکر کودکان را نمایان سازد.
۵. معلم باید از طریق گفت‌وگوی همدلانه، به همراه تفاهم با دانش‌آموزان، ابعاد و زوایای پنهانی را که از ذهن خودش مغفول مانده است روشن سازد.
۶. با تشکیل میزگردها و استفاده از ابزار آموزشی به طراحی نقشه‌های تفکر بپردازد و، همچون مادر یا پدری در مرکز حلقه، دانش‌آموزان را هدایت و در تشکیل و انسجام مسیر فکری راهنمایی‌شان کند (روال‌ها و نقشه‌های تفکر جعبه‌ابزار محبوب و لازم معلمان در کلاس درس‌اند).
۷. معلم باید با حوصله هدف را دنبال کند زیرا آموزش و پرورش، با کیفیت مناسب، زمان می‌برد. بنابراین همچنان باید درگیر آموختن باشد. معلم باید سعی کند، با ایجاد عادت‌ها در دانش‌آموزان، آن‌ها را توانمند کند و در معرض شکوفاشدن قرار دهد تا درون خود را کاوش کنند.
۸. معلم باید قوانینی را برای کلاس وضع کند. سپس عادت‌های مذکور را در بطن آن قوانین، که همراه با خود دانش‌آموزان در میزگردها تدوین شده است، روی تابلوی اعلانات نصب کند. نکته قابل تأمل که معلمان باید به آن توجه کنند این است که دانش‌آموزان ابتدایی بیشترین یادگیری را از طریق حواس پنج‌گانه دارند. یادگیری در این سن بیشتر به صورت عینی و در تماس مستقیم و الگوبرداری از معلم شکل می‌گیرد. به همین خاطر هر چقدر رویه و کار معلم ملموس‌تر و عینی‌تر باشد، رشد و پرورش ذهنی در دانش‌آموز و رسیدن به درک مفهومی بهتر اتفاق می‌افتد.

۹. معلم پس از نصب موارد مشخص شده، هدف خود را در دروس مختلف از طریق باهم فکر کردن و بازی‌های دشوار اجرا می‌کند. نقطه شروع عادت‌ها دیگر در اینجا زده می‌شود و دانش‌آموزان کم‌کم متوجه آن‌ها می‌شوند. لازم است هر روز معلم آن‌ها را درگیر فرایند نقشه مفهومی کند. بحث خودآگاهی^{۴۶} یکی دیگر از مباحثی است که پژوهشگران برای توسعه ذهن مطرح کرده‌اند. گلمن (۲۰۰۶) در بحث هوش هیجانی، قسمتی را به خودآگاهی اختصاص داده است که تقریباً با فراشناخت در یک راستا قرار می‌گیرد؛ خودآگاهی اشاره دارد به اینکه پدیده‌های درونی خود را، که هم‌زمان اتفاق می‌افتند، بشناسید. سپس، بایدونبایدهای احساسات خود را مدیریت کنید و در نهایت این را بدانید که احساسات بد نیستند، بلکه باید یاد بگیرید چگونه از طریق آن‌ها به خود انگیزه بدهید. پرتی-فرانتزاک (۲۰۲۰) خودآگاهی را شناخت احساسات کودک از خودش مطرح کرده است، اینکه دانش‌آموز بتواند آگاهی‌اش را بر شناخت خودش از نقاط قوت، ضعف، خواسته‌ها، ترس‌ها، نگرانی‌ها و نیازهایی که دارد متمرکز کند. او از این طریق به توسعه تفکر و ذهن‌آگاهی^{۴۷} نائل خواهد آمد که نوعی حضور در لحظه به صورت هدفمند و بدون قضاوت است. او به معلمان پیشنهاد می‌کند تا از دانش‌آموزانشان بخواهند فهرستی از نقاط قوت و ضعف خود بنویسند. سپس باید بتواند از روی نوشته‌های دانش‌آموز به حالات احساسی او پی ببرد و تعامل خود را با کودک تنظیم کند. مثلاً، اگر ضعف دانش‌آموز ناامیدی و نداشتن اعتمادبه‌نفس در کسب نمره خوب در آزمون است، به او کمک کند از پس آزمونی دشوار برآید و حس اعتمادبه‌نفس را در او به وجود آورد. این روش غیرمقابله‌ای باعث نگه‌داشتن و مشارکت دانش‌آموزان در فضای کلاس می‌شود و به ارتقای رفتاری و افزایش خودآگاهی در آنان کمک می‌کند. این امر رشد مغز را نیز به همراه خواهد داشت.

سیگل و برایسون^{۴۸} (۲۰۲۰) خودآگاهی را عنصر مهمی در آرامش دانش‌آموز طی مراحل تحصیلی، کسب مهارت‌های خودتنظیمی، تلاش برای مدیریت عوامل اضطراب‌آور^{۴۹}، توسعه تفکر، پردازش فرایندهای احساسی^{۵۰}، توسعه منطقه یادگیری بهینه^{۵۱}، حمایت از رشد مغز، موفقیت و اعتمادبه‌نفس می‌دانند. آن‌ها به معلمان توصیه می‌کنند که دانش‌آموزانشان را به آرامش و حضور در لحظه به صورت هدفمند دعوت کنند تا در مقابل خواسته‌ها و رفتارهایشان آگاهانه عمل کنند. لوریا (۱۹۶۱) و ویگوتسکی (۱۹۶۲) نیز معتقدند معلمان می‌توانند به کودکان کمک کنند تا از طریق خودآگاهی، که به توسعه فرایندهای ذهنی منجر می‌شود، رفتارهایشان را تحت کنترل درونی خودشان درآورند. آن‌ها سه مرحله را پیشنهاد کرده‌اند: ۱. معلمان به منزله بزرگ‌سالانی که رفتار کودکان را در مرحله اول هدایت می‌کنند تأثیری اساسی دارند. گفتار معلم همراه با تعاملات مثبت به کودک، منطقه تقریبی رشد او را گسترش می‌دهد. معلمان از کودکان بخواهند تا افکارشان را با صدای بلند بیان کنند؛ ۲. گفتار آشکار کودک به واسطه‌گری یا تنظیم‌کننده مؤثر رفتار او تبدیل می‌شود؛ ۳. سرانجام، گفتار پنهانی یا درونی کودک نقش خودگردان را بر عهده می‌گیرد (به نقل از میشنباوم، ۱۹۸۵). میشنباوم، با الهام گرفتن از نظریه ویگوتسکی، بیان

می‌کند کودک با واسطه‌گری خود ناظر به افکارش است. اما قبل از آن لازم است معلم آگاهی لازم را به او بدهد. میشنباوم و آثارنو (۱۹۷۹) بیان می‌کنند برای توسعه‌دادن ذهن باید در مرحله اول دانش‌آموز را از تأثیر ترس، اضطراب و افکار منفی در زندگی‌اش آگاه کرد. معلمان باید بدانند خودآگاهی مهم‌ترین روش تسلط بر همین رفتارهایی است که از کودک سر می‌زند. معلمان با واسطه شناختی یادگیری اولیه، تعاملات مثبت عاطفی به وجود می‌آورند و باعث شکل‌گیری این مهارت در کودک می‌شوند. برای این کار میشنباوم (۱۹۷۷) از روش خودآموز^{۵۲} گفته است. این روش از طریق تعدیل شناختی رفتاری با فراشناخت حاصل می‌شود. برای مثال، معلم با به چالش کشیدن شناخت‌های غلط و رفتارهای وابسته به آن، از دانش‌آموزی که نگرانی و اضطراب درسی دارد می‌خواهد افکاری که باعث می‌شود بر درش تمرکز نداشته باشد را با صدای بلند بگوید و شروع به یادداشت‌برداری کند؛ مثال: من بدترین شاگرد کلاس هستم. من می‌خواهم حرف بزنم اما خجالت می‌کشم که دیگران مرا مسخره کنند و تنبل به نظر بیایم. هیچ‌کسی دوست ندارد با من حرف بزند. سپس، با صدای آرام با خود زمزمه کند. با این کار دانش‌آموز از گفت‌وگوی درونی خود با افکارش آگاه می‌شود و این امری ضروری برای تعدیل شناختی- رفتاری است. در اینجا نقش معلم بررسی این نکته است که آیا دانش‌آموز به خودش پیام‌های منفی می‌دهد. در مرحله دوم باید روی تغییر گفت‌وگوی منفی کار شود و به گفت‌وگوی مثبت تبدیل شود؛ وقتی فرد درباره افکار منفی خود صحبت می‌کند، کم‌کم متوجه و شگفت‌زده خواهد شد که چقدر به ترس‌هایش فکر کرده و به خودش اضطراب وارد کرده است. در واقع خودش را با ترس‌هایش شناخته و به دیگران شناسانده است. ردیابی این نوع گفت‌وگو از طریق نوشتن، به دانش‌آموز کمک می‌کند تا هنگام وقوع آن از موضوع آگاه شود. در مرحله سوم معلم باید به دانش‌آموز کمک کند تا گفت‌وگوی جدید و مثبت با خودش داشته باشد. در این موقع کودک به جای فرار و اجتناب برای مقابله با ترس و اضطراب، مایل به تجربه موقعیت‌های تحریک‌کننده اضطرابش خواهد بود که به مهارت‌های مقابله‌ای بهتری منجر می‌شود. زمانی که معلم فرصت‌هایی برای کسب موفقیت‌های کوچک در کودک ایجاد می‌کند، این کار به بهبود کودک و گام برداشتن برای کسب دستاوردهای بزرگ منجر می‌شود. مرحله چهارم آموختن مهارت‌های جدید است. در این مرحله دانش‌آموز به علت آنکه بر افکار منفی خودآگاهی پیدا کرده است، می‌تواند آن افکار را شناسایی و بازسازی کند، نگرانی خود را بهتر بسنجد و به شیوه‌ای مفیدتر واکنش نشان دهد. وقتی دانش‌آموز افکار منفی خود را کنترل می‌کند ممکن است هدایت پاسخ‌های رفتاری‌اش به موقعیت‌های ناخوشایند در ابتدا کمی دشوار باشد. اما با مرور زمان و تمرین می‌تواند روی خود و افکارش آگاهی پیدا کند و آن‌ها را کنترل کند (به نقل از میشنباوم، ۱۹۸۵).

روش پژوهش

هدف پژوهش حاضر، با توجه به ماهیت آن، کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده‌ها، در قالب

پژوهش‌های کیفی-اسنادی است. روش پژوهشی اسنادی^{۵۳} روشی کیفی است که پژوهشگر تلاش می‌کند با استفاده از نظام‌مند از داده‌های اسنادی به کشف، استخراج، طبقه‌بندی و ارزیابی مطالب مرتبط با موضوع پژوهش خود بپردازد. این روش برای پژوهش‌هایی مناسب است که برد کلان نظری دارند (صادقی‌فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۹۴). همچنین در روش پژوهش اسنادی، به‌منزله روشی کیفی، پژوهشگر داده‌های پژوهشی خود را درباره کنشگران، وقایع و پدیده‌های مختلف اجتماعی از میان منابع و اسناد جمع‌آوری می‌کند و مستلزم جست‌وجوی توصیفی و تفسیری است. استفاده از این روش روند دانش، مفاهیم، رفتارها، ذهنیت‌ها، تکامل افراد و عملکردها را نیز تقویت می‌کند (موگالاکوی^{۵۴}، ۲۰۰۶). در این روش، سند متنی نوشته‌شده حاوی داده‌ها یا اطلاعات درباره یک موضوع یا پدیده دانسته می‌شود که به شکل نوشتاری/غیرنوشتاری، دست‌اول/دست‌دوم، و اولیه/ثانویه روی آن مطالعه انجام می‌گیرد (صادقی‌فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۹۴). از این‌رو در پژوهش حاضر به دلیل گستردگی موضوع، از حیث مفاهیم نظری و انتزاعی، و استفاده از مدارک و اسناد متفاوت، از حیث توصیفی و تحلیلی، از روش اسنادی استفاده شده است. کلیه اسناد و مدارک مرتبط با کلیدواژه‌های تخصصی پرورش ذهن^{۵۵}، پرورش ذهن در مدرسه^{۵۶}، نقش معلم در توسعه ذهن دانش‌آموز^{۵۷}، نقش معلم در پرورش ذهن دانش‌آموزان^{۵۸} در پایگاه‌های علمی معتبر از جمله نورمگز، مگ ایران، سیویلیکا، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، پرتال جامع علوم انسانی، ایرنادک، پروکوئست^{۵۹}، الزویر^{۶۰}، اسکوپوس^{۶۱}، اریک^{۶۲}، و ساینس دایرکت^{۶۳} جامعه موردنظر بودند. همچنین، وبگاه‌های علمی-پژوهشی، و انتشاراتی چون گوگل اسکالر^{۶۴}، نورچر یوک^{۶۵}، بروکس^{۶۶}، و آرشیوهای الکترونیکی مجلات و روزنامه‌ها در دوره زمانی ۱۹۶۰ تا ۲۰۲۰ در خارج و ۱۳۶۰ تا ۱۳۹۹ در داخل، و استادان و متخصصان علوم تربیتی نیز جامعه نمونه این پژوهش بودند. با توجه به اهداف و سؤال‌های پژوهش، روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر ملاک بود. به همین روی منابعی انتخاب شدند که مرجع آن‌ها شامل زبان فارسی و انگلیسی است، نویسنده سند مشخص و مرتبط است، متن منبع در دسترس است، و پوشانندگی و اهداف غنی با موضوع پژوهش دارند. در بررسی‌های اکتشافی اولیه در زمینه موضوع و جمع‌آوری منابع برای آن، بر اساس کلیدواژه‌های پژوهش تعداد ۴۱۱ سند یافت شد که پس از بررسی عناوین آن‌ها ۲۱۰ سند برای بررسی انتخاب شدند. پس از بررسی چکیده و محتوای اسناد، تعداد ۹۷ سند انتخاب شد. با توجه به تأکید بر غنای پژوهش، تعداد ۳۰ سند به علت نقصان اطلاعاتی و نامناسب بودن کیفیت موردنظر مردود شدند. در نهایت، ۶۷ سند، ۲۴ کتاب، ۳۶ مقاله، ۵ سند و ۲ پایان‌نامه (یک ارشد و یک دکتری) انتخاب شدند. از میان گروه دوم جامعه مورد بررسی، ۱۴ نفر (گروه خبرگان) انتخاب شدند. این تعداد نمونه بر مبنای معیار داشتن مدرک دکتری تخصصی مرتبط، سابقه اجرایی در حوزه آموزشی و پرورشی یا فعالیت در مدارس ابتدایی، تألیف کتب، مقالات و طرح‌های مرتبط با موضوع انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در مرحله اعتبارسنجی، فرم نظرسنجی استاندارد «لاوشه»^{۶۷} بوده است.

سپس برای جمع‌آوری داده‌ها، از منابع انتخابی، از فیش‌برداری به شکل تکی و موجی شکل به شیوه الکترونیکی استفاده شد. در فن موجی شکل پژوهشگر به‌جای فیش‌برداری از هر منبع، پس از مطالعه چندین منبع، برداشت‌های نظری خود را یادداشت و درباره آن تأمل می‌کند (صادقی فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۹۴). از این‌رو، در این پژوهش منابع منتخب چندین بار مطالعه شدند. پژوهشگر بعد از مطالعه منابعی که، برای مثال در توسعه‌فراشناختی، مباحث نظری آن‌ها با کاربرد معلم از آن‌ها در کلاس درس اشتراک‌های بسیاری وجود داشت در قالب یک فیش یادداشت‌برداری کرد. درنهایت، با جمع‌آوری داده‌ها از منابع انتخابی با ابزار فوق پایگاهی منسجم از اطلاعات برای تجزیه و تحلیل این پژوهش فراهم شد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل محتوای استقرایی استفاده شد. تحلیل داده‌ها ابتدا با خواندن مکرر متن برای غوطه‌ور شدن در آن‌ها و یافتن درکی کلی آغاز شد و با ابزار فیش‌برداری، که در چند سطر پیش گفته شد، پایگاه اطلاعاتی به دست آمد. سپس متون پایگاه اطلاعاتی خط به خط خوانده شد تا برچسب‌ها/کدها استخراج شوند. به عبارتی، برچسب‌ها/کدها به صورت گزاره‌های مفهومی اولیه مشخص و در هر جمله به منظور بازیابی‌های بعدی استخراج شدند (۷۳۴ کد باز استخراج شد). کدها بدون در نظر گرفتن روابط بین آنان و فقط به‌منزله مفهوم‌ها یا گزاره‌های مفهومی که برچسب‌های ذهنی جداگانه به وقایع و پدیده‌هاست (کوربین و اشتراوس^{۶۸}، ۱۹۹۰) مشخص شدند و پس از تقلیل و بر اساس اشتراکات به ۸۷ کد باز ثانویه تبدیل شدند. سپس بر اساس اشتراکات و تفاوت‌ها در زیر هفت مقوله میانی جایابی و درنهایت، مقولات میانی نیز حول دو مقوله اصلی دسته‌بندی شدند. در قسمت یافته‌ها به تفصیل درباره داده‌ها توضیح داده شده است.

■ یافته‌ها

۱ ابعاد و عوامل توسعه و پرورش ذهن دانش‌آموزان توسط معلمان دوره ابتدایی کدام‌اند؟

طبق نتایج این بخش، که حاصل بررسی‌های عمیق و اکتشافی اسناد و تحلیل محتوای متون و مطابقت آن‌ها با مبانی نظری است، ۷۳۴ کد باز اولیه استخراج شد. در مرحله بعد، با توجه به کدهای باز به دست آمده از مرحله اول، پس از بررسی و غربالگری‌های مجدد و اشتراکات آن‌ها به ۸۷ مورد تقلیل یافتند. در ادامه تحلیل‌ها، برای مشخص شدن مقولات میانی، کدهای باز ثانویه که تقلیل شده بودند بر اساس اشتراکات و تفاوت‌ها دسته‌بندی و در هفت مقوله میانی جایابی شدند. سپس مقولات میانی در دو مقوله اصلی با نام‌های خودپرورشی معلم شامل مقولات میانی اخلاقی-رفتاری با ۱۱ خرده‌مقوله، دانشی-علمی-پژوهشی با ۹ خرده‌مقوله و مهارتی و توانمندی با ۹ خرده‌مقوله و مقوله اصلی پرورش ذهن شامل مقولات میانی توسعه‌شناختی با ۹ خرده‌مقوله، توسعه‌فراشناختی با ۱۹ خرده‌مقوله، ایجاد عادات سالم ذهنی با ۱۶ خرده‌مقوله و خودآگاهی با ۱۴ خرده‌مقوله دسته‌بندی شدند. نمونه برچسب‌های اولیه و کدهای باز از پایگاه اطلاعات و ابعاد و عوامل و خرده‌مقولات در جداول ۲، ۳، ۴، ۵ و ۶ آورده شده و در شکل ۱ نیز ابعاد و عوامل ذکر شده‌اند.

جدول ۲. نمونه‌ای از عبارات پایگاه اطلاعاتی از منابع منتخب و برجسب‌های باز

خرده‌مقولات	گزاره‌های مفهومی
تصویرسازی و عینی‌سازی برای تحول شناختی، استفاده از محسوسات در توسعه شناختی، استفاده از حواس بینایی و شنوایی در کسب معلومات حسی برای توسعه شناختی، استفاده از تشبیه برای فهم و درک مطالب و مسائل عقلانی، استفاده از عادت‌های ذهنی در مواجهه با موقعیت‌های مسئله‌ساز، پرورش فراشناخت با هدف‌گذاری، نظارت بر یادگیری برای پرورش فراشناخت، نظارت بر درک فرایند یادگیری و فعالیت‌ها در پرورش فراشناخت.	در برخی آیات قرآن و روایات اهل بیت برای رساندن پیام‌های تربیتی از تصویرسازی و عینی‌سازی، به علت اهمیت نقش تصویر در تربیت، استفاده شده است؛ معلومات حسی انسان غالباً یا از طریق حس بینایی حاصل می‌شود یا از طریق حس شنوایی، بقیه زیر نفوذ آن دو هستند. انس انسان با امور محسوس، مانند تصویرسازی، تأثیر آن را در تربیت دوچندان می‌کند. از همین رو، مربی می‌تواند از تصویرسازی و عینی‌سازی برای توسعه و پرورش شایستگی‌های شناختی در کودک استفاده کند. همچنین استفاده مربی از تمثیل و تشبیه، بر امر پرورش، بسیار آموزنده است؛ گاهی مطلبی عقلانی، اما نامأنوس را می‌توان با تمثیل و تشبیه کوتاه و بسیار ساده قابل فهم کرد تا دانش آموز به راحتی بتواند پیام را دریافت کند. زیرا انسان با محسوسات بیشتر آشنایی دارد و لذا استفاده از روش تمثیل و تشبیه موجب آسان شدن درک مسائل عقلانی و نامحسوس برای کودک می‌شود. عادت‌های ذهنی ممکن است برای توسعه ذهن به‌منزله نظمی ذهنی عمل کنند. معلمان و دانش‌آموزان ممکن است هنگام مواجه‌شدن با موقعیت‌های مسئله‌ساز به‌طور عادی از یک یا چند مورد از این عادت‌ها استفاده کنند. معلم برای پرورش فراشناخت باید در زمان یادگیری از دانش‌آموز بخواهد هدفش را مشخص کند. تعیین هدف برای دانش‌آموز این امکان را به او می‌دهد که روی یادگیری و درک خود در زمان انجام‌دادن فعالیت نظارت داشته باشد.

جدول ۳. نمونه‌ای از کدهای باز استخراج‌شده از پایگاه اطلاعات از ۷۳۰ کد باز

استفاده از فراشناخت برای توسعه آگاهی از خودشناسی و ارزیابی؛ پرورش فراشناخت با هدف‌گذاری؛ استفاده از محسوسات در توسعه شناختی؛ نظارت بر یادگیری برای پرورش فراشناخت؛ همدلی (درک نگاه دیگری از قضایا) و احساس آرامش‌دادن به دیگری در موقع ناراحتی؛ حفظ دوستی، تبادل اطلاعات و استفاده از گفت‌وگوی مناسب؛ استفاده از حواس بینایی و شنوایی در کسب معلومات حسی برای توسعه شناختی؛ محیطی مطمئن و قابل اعتماد؛ اثرگذاری در شناخت نگرش و رفتار فردی بر اساس اهداف از پیش تعیین شده؛ درخواست پرسیدن سؤال؛ نظارت بر درک فرایند یادگیری و فعالیت‌ها در پرورش فراشناخت؛ ایجاد محیط امن و پیش‌بینی‌پذیر و متناسب با الگوی رشد؛ استفاده از عادت‌های ذهنی در مواجهه با موقعیت‌های مسئله‌ساز؛ برقراری تماس چشمی در هنگام صحبت کردن با بزرگسالان و کودکان؛ بردن اسم کودکان و بزرگسالان در هنگام مکالمه؛ توسعه فراشناخت؛ کسب دانش فراشناختی؛ تسلط به خود و داشتن هدف و برنامه‌ریزی برای دانش‌آموزان؛ تفکر مثبت و کارآمد درباره خود (معلم)؛ دادن تفکر مثبت و کارآمد به دانش‌آموز در زمینه توانمندی‌هایش؛ توسعه مفهوم مثبت از خود؛ خودآگاهی؛ خودکنترلی؛ توسعه مهارت‌های زبانی؛ پرورش عقل؛ پرورش هیجانات صحیح؛ مدیریت هیجانات و کنترل احساسات؛ ایجاد عادت‌های سالم؛ توسعه و پرورش ذهن؛ توسعه و پرورش شناختی؛ توسعه و پرورش فراشناختی؛ رفع ناسازگاری‌های اجتماعی، رفتاری و عاطفی دانش‌آموز؛ هدف‌گذاری؛ الگوبودن؛ استفاده از استعاره و قیاس؛ ذهن آگاهی و فراشناخت؛ آگاهی از روند ارزیابی رویدادها؛ آگاهی از روند ارزیابی احساسات؛ آگاهی از روند ارزیابی افکار؛ تمرکز بر فرایندهای شناختی؛ داربست‌زدن؛ ساخت دانش؛ پیش‌سازمان‌دهنده‌ها؛ ایجاد پایگاه امن در کلاس درس؛ ترویج جو مثبت و همکارانه؛ تصویرسازی ذهنی؛ بازی؛ نمایش و تئاتر؛ ایفای نقش؛ نقش‌گیری؛ گفت‌وگوی آموزشی؛ نقش مفهومی؛ جیگ‌ساو و جورچین؛ به‌کارگیری روش‌های تدریس مناسب؛ خودنظارتی بر افکار؛ تعدیل شناختی-رفتاری؛ نقش‌آفرینی؛ تصاویر عاطفی و شناخت شخصیت‌ها؛ الگوسازی شناختی؛ تمرین شناختی؛ آگاهی از افکار در حین آموزش؛ آموزش حل مسئله؛ واگویه و گفت‌وگوی درونی؛ داشتن هدف در شروع هر کاری؛ حس داشتن به هدف‌تان؛ خودتان یک دانش‌آموز شوید؛ با دانش‌آموزانتان زندگی کنید؛ داشتن زندگی جمعی شاد؛ آفرین در کلاس درس؛ همدلی و همکاری؛ خودتنظیمی؛ روش تدریس مناسب؛ حالت خواندن؛ الگوی مدیریت بر آموزش؛ درک زمان برای یادگیری چیزها؛ صبوری و مداومت بر پرورش مهارت‌ها؛ صبوری و تحمل ابهام.

جدول ۴. ابعاد و عوامل توسعه و پرورش ذهن دانش‌آموز

مقولات اصلی	مقولات میانی	خرده‌مقولات
خودپرورشی معلم	اخلاقی- رفتاری	۱۱
	دانشی- علمی- پژوهشی	۹
	مهارتی- توانمندی	۹
توسعه و پرورش ذهن	توسعه شناختی	۹
	توسعه فراشناختی	۱۹
	ایجاد عادات سالم ذهنی	۱۶
	خودآگاهی	۱۴

جدول ۵. مقولات میانی و خرده‌مقولات بُعد خودپرورشی معلم

مقولات میانی	خرده‌مقولات
معلم از نظر اخلاقی- رفتاری	سلامت روح- روان و جسم داشته باشد؛ تعاملات مثبت و همدلانه با دانش‌آموز داشته باشد؛ به شأن و شخصیت و کرامت انسانی دانش‌آموزان توجه کند؛ پیوسته توجه و عشق به خدا و انتمه اظهار داشته باشد؛ مراقبت و پرداختن به خویشتن و عمل به علم را سرلوحه خود قرار دهد؛ صبر و تحمل داشته باشد؛ نظافت، پاکیزگی و آراستگی را رعایت کند؛ در اظهار حق و جلوگیری از تخلف و جدل در بحث شهامت داشته باشد؛ در صورت غیبت شاگرد پیگیر احوالش باشد؛ به افکار شاگردان اهمیت دهد؛ در شنیدن سخن مفید و سنجیده و تشکر از شاگرد انصاف داشته باشد.
معلم از نظر دانشی- علمی- پژوهشی	الگوی مناسب شناختی یا الگوی منظم ذهنی برای دانش‌آموزان باشد؛ دانش شناختی داشته باشد؛ دانش فراشناختی داشته باشد؛ دانش الگوهای تدریس داشته باشد؛ از نظریه‌های مرتبط در امر یادگیری و پرورش آگاهی داشته باشد؛ درباره روحیه‌ها، تفاوت‌ها و نیازهای فردی دانش‌آموزان آگاهی داشته باشد؛ روحیه تحقیق و علم‌آموزی داشته باشد و از نظر علمی به‌روز باشد؛ از ارزیابی‌های شناختی- رفتاری مناسب برای بررسی میزان پیشرفت فردی هر دانش‌آموز استفاده کند و در این زمینه مطلع باشد؛ بر مداومت، مشارکت، استمرار بحث و اشتغال علمی در کلاس درس تأکید کند.
معلم از نظر مهارتی- توانمندی	توانایی ایجاد محیطی امن و نشاط‌آور، به‌دوراز اضطراب و فشار، را برای دانش‌آموزان داشته باشد؛ در برابر خود و دانش‌آموزان خودپنداره مثبت داشته باشد. توانایی ایجاد فرصت‌های رشدی یا اصلاح و رفع نقایص و ردایل را در شاگردان داشته باشد؛ در مشاهده و تهیه گزارش‌های روزانه از عملکرد دانش‌آموز توانمند باشد؛ توانایی برانگیختن و ایجاد شوق و دل‌بستگی به علم و دانش را در شاگردان داشته باشد؛ توانایی مربی‌گری بر خود و بررسی کارایی معلم را خودش، برای بهبود عملکرد، داشته باشد؛ توانایی طرح مسائیل دقیق و پرسش کردن از شاگردان را داشته باشد؛ توانایی و مهارت به چالش کشیدن ذهن شاگردان را داشته باشد؛ بتواند استعداد شاگردان را بسنجد و متوجه تفاوت‌های هوش در آن‌ها باشد.

جدول ۶. مقولات میانی و خرده‌مقولات بعد پرورش ذهن

خرده‌مقولات	مقولات میانی
<p>متوجه کردن دانش آموز به محرکات حسی؛ کمک به دانش آموز برای به کارگیری حواس مختلف، به‌خصوص بینایی و شنوایی؛ استفاده از تصویرسازی و عینی‌سازی؛ کمک به دانش آموز برای به کارگیری راهبردهای شناختی؛ سازمان‌دادن اطلاعات، درهم‌تنیدن اطلاعات و مفاهیم؛ استفاده از تمثیل و تشبیه‌ها و تصویرسازی‌های ذهنی؛ استفاده از الگوی تفکر استقرایی؛ استفاده از روش دریافت مفهوم.</p>	<p>توسعه شناختی دانش آموز توسط معلم از طریق</p>
<p>مداومت بر دستورالعمل‌های فراشناختی به‌طور روزانه و هدفمند در کلاس درس؛ یاددادن خودتنظیمی به دانش آموز؛ الگوی مدیریت بر آموزش؛ راهبردهای فراشناختی؛ ایجاد نقشه‌های شناختی و مفهومی مطالب؛ گفت‌وگوی آموزشی؛ کمک به دانش آموز برای هدف‌گذاری؛ استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها (برای ساخت شناختی ذهن دانش آموز)؛ داربست‌زدن؛ سکوسازی یا یادگیری واسطه‌ای و میانجی (معلم، دانش آموز دیگر و مفاهیم به‌منزله یک داربست، سکوی پرتاب و میانجی برای توسعه فراشناختی دانش آموز عمل می‌کنند)؛ استفاده از برنامه‌ریزی راهبردی همراه با نظارت؛ بازی‌های تصویری و ورزشی و نمادین؛ داستان‌های دشوار فکری؛ طراحی نقشه‌های مفهومی و جداول خلاصه؛ به‌کارگیری معیارهایی برای قضاوت و تصمیم‌گیری؛ پیداکردن روابط علت و معلولی در رخدادها و تجزیه و تحلیل آن‌ها؛ خواندن و نوشتن تأملی؛ دانش آموز، با راهنمایی معلم، خودش مسئله حل کند؛ خارج‌شدن دانش آموز از منطقه آرامش و به فکر فرورفتن از طریق پرسیدن سؤال‌های ذهنی و چالش برانگیز؛ بیرون کشیدن فرایند فراشناختی از طریق پرسیدن سؤال از دانش آموز در نحوه دستیابی به نتایج.</p>	<p>توسعه فراشناختی دانش آموز توسط معلم از طریق</p>
<p>عادت‌ورزی به ساخت شناخت در ذهن؛ خودانضباطی با برنامه پیش‌رفتن؛ مدیریت هیجان؛ گوش‌دادن فعال همراه با درک و همدلی؛ انعطاف فکری؛ تمرین استدلال و کشف حقیقت؛ خالی کردن ذهن از هرگونه تقلید و گمان؛ فکر کردن درباره تفکر (فراشناخت)؛ تلاش برای اصلاح؛ عادت به تدبیر و تأمل در قوانین طبیعت؛ عادت به پرسش و بررسی احتمالی مسائل؛ جمع‌آوری داده‌ها با تمام حواس؛ خلق، تخیل و نوآوری؛ شوخ‌طبع بودن؛ فکر کردن جمعی؛ یادگیری مداوم و باقی‌ماندن بر آن (یادگیری مداوم).</p>	<p>ایجاد عادات سالم ذهنی در دانش آموز توسط معلم از طریق</p>
<p>کمک به دانش آموز برای شناخت روحیاتش؛ ایجاد حس اعتمادبه‌نفس در دانش آموز؛ برون‌ریزی فکری، یعنی با صدای بلند افکار را بیان کردن؛ کمک به ایجاد فهرستی از نقاط قوت و ضعف توسط خود دانش آموز؛ واگویی و درونی صحبت کردن؛ یادداشت‌برداری کردن از افکار؛ تأمل کردن بر نوشته‌ها؛ کنترل بر افکار؛ گفت‌وگوی مثبت با خود؛ کنترل پاسخ رفتاری در موقعیت ناخوشایند؛ ایجاد آرامش در ذهن و بدن دانش آموز؛ ارسال سیگنال توسط معلم برای اینکه دانش آموز به پردازش وقایع درونی خود مانند احساسات، افکار، رفتار، باورها و نگرش‌ها بپردازد؛ در لحظه بودن و آگاهی به نیازها و خواسته‌ها؛ به چالش کشیدن شناخت‌های غلط و رفتارهای وابسته به آن در دانش آموز.</p>	<p>توسعه خودآگاهی در دانش آموز توسط معلم از طریق</p>



شکل ۱. ابعاد و عوامل نقش معلم در توسعه و پرورش ذهن

۲. الگوی طراحی شده برای نقش معلمان در توسعه و پرورش ذهن دانش‌آموز در دوره ابتدایی از چه اعتباری برخوردار است؟

روش اول، به‌منظور تعیین اعتبار، روش هولستی (توافق بین دو کدگذار) ^{۶۹} است. از این‌رو، در پژوهش حاضر از یکی از همکاران معلم با مدرک دکتری تخصصی برنامه‌درسی دانشگاه فردوسی مشهد، آشنا به موضوع و مسلط به تحلیل محتوای استقرایی، درخواست شد تا به‌عنوان کدگذار ثانویه در پژوهش مشارکت کند. برای این منظور، بخشی از مطالب پایگاه اطلاعاتی در اختیار ایشان قرار گرفت و از او خواسته شد تا کدگذاری کند. پیش از کدگذاری، در جلسه‌ای مشترک در اسکایپ، توضیحاتی در خصوص مسئله، هدف و سؤال پژوهش ارائه شد. فرمول روش مذکور به‌صورت زیر است:

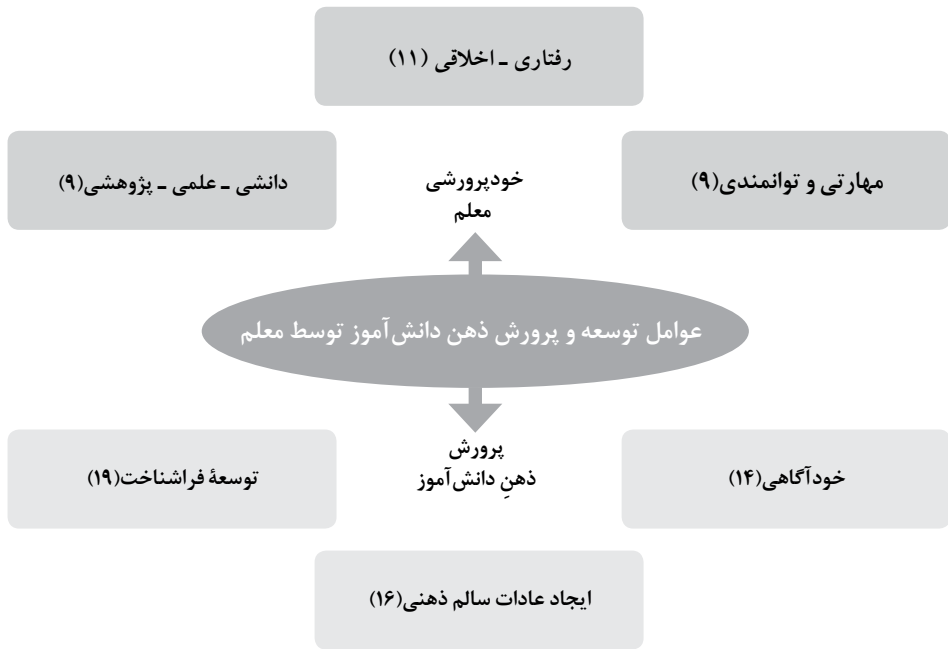
$$PAO = 2M \div (n_1 + n_2) \times 100 = (2 \times 158) \div (185 + 169) \times 100 = 78.9\%$$

در این فرمول PAO ضریب پایایی، M تعداد توافق در دو مرحله کدگذاری، n₁ تعداد کدهای مرحله اول و n₂ تعداد کدهای مرحله دوم است. با توجه به فرمول فوق، پس از بررسی مستقل، میزان توافق به‌دست آمده ۸۹ درصد شد که، با توجه به کیفی بودن پژوهش، شاخص مناسبی برای اطمینان از اعتبار تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی است.

روش دیگر، به‌منظور اعتبارسنجی و تعیین روایی محتوایی، استفاده از الگوی پیشنهادی لائوشه (۱۹۷۵) با طیف سه‌حالتی «ضروری‌اند؛ مفیدند، اما ضرورتی به وجود آن‌ها نیست؛ و غیرضروری» بود که با قراردادن اعداد ۱، ۲ و ۰ در مقابل خرده‌مقولات انجام شد. همچنین یک سؤال باز برای ارائه نظر متخصصان در پایان فرم لحاظ شده بود. سپس، برای محاسبه‌های لازم، فرم اعتبارسنجی جمع‌بندی شد. پس از جمع‌بندی، اختلافی در خصوص غیرضروری بودن خرده‌مقولات وجود نداشت و بیشتر اختلاف‌ها در این زمینه بود که آیا این عامل‌ها «ضروری‌اند» یا اینکه «مفیدند، اما ضرورتی به وجود آن‌ها نیست». درنهایت، برای هر خرده‌مقوله، نسبت

روایی محتوایی (CVR)، میانگین، انحراف معیار قضاوت‌ها و حداقل و حداکثر نمره‌ای که به هر خرده‌مقوله تعلق گرفته است محاسبه شد.

طبق فرمول لاوشه، نسبت روایی محتوا (CVR) از طریق فرمول زیر به دست می‌آید: $CVR = (ne - \frac{N}{2}) / N$ ؛ در این نسبت ne = تعداد خبرگانی که رأی به «ضروری بودن» داده‌اند و N = تعداد کل خبرگان است. دو معیار برای پذیرش خرده‌مقولات به کار گرفته شد: ۱. پذیرش بدون شرط خرده‌مقولاتی که مقدار سی‌وی‌آر 70% آن‌ها از 0.51 بیشتر است و پذیرش خرده‌مقولاتی که مقدار میانگین عددی قضاوت‌ها مساوی یا بیشتر از $1/57$ است. این وضعیت نشان داد که بیشتر از نیمی از خبرگان با ضرورت خرده‌مقوله مورد نظر موافق بوده‌اند. همچنین طبق جدول لاوشه (۱۹۷۵)، اگر مقدار محاسبه‌شده برای ۱۴ نفر خبره از 51% درصد بالاتر باشد، اعتبار محتوای آن خرده‌مقوله پذیرفته می‌شود. این مقدار در پژوهش حاضر، برای بسیاری از خرده‌مقولات، بیش از 64% درصد بود. یازده آیتی که کمتر از 51% درصد بودند، به دلیل مشابهت یا تکراری بودن حذف شدند. مثلاً، یکی از صاحب‌نظران بیان کرد برخی از خرده‌مقولات معنی یکسانی را می‌رسانند و می‌توان آن‌ها را تلفیق کرد، مانند روحیه شاد و اطمینان بخش که بهتر است با تعاملات مثبت و همدلانه تلفیق شود. در کل، قبل از اعتباریابی گروه خبرگان، مقوله اصلی به جای خود پرورشی معلم (توجه معلم به خود) با مقولات میانی اخلاقی-رفتاری، دانشی-علمی-پژوهشی و مهارتی-توانمندی بود. با نظر برخی متخصصان و اعتباریابی، مقوله اصلی به خود پرورشی معلم تغییر یافت و برخی موارد آن، به دلیل مشابهت با مقولات دیگر، باهم تلفیق شدند که در نهایت این مقوله اصلی به ۳ مقوله میانی و ۲۹ خرده‌مقوله دسته‌بندی شد. بعد از آن نوبت به نقش معلم آگاه در پرورش ذهن دانش آموز می‌رسد که شامل توسعه شناختی، توسعه فراشناختی، عادات سالم ذهنی و خودآگاهی دانش آموز است. هر کدام از آن‌ها در دل خود خرده‌مقولاتی دارند که معلم با انجام دادن آن‌ها باعث توسعه و پرورش ذهن دانش آموز می‌شود. در خصوص هم‌پوشانی برخی خرده‌مقولات در ذیل مقولات میانی عادات سالم ذهنی و توسعه فراشناختی، در اعتباریابی با توجه به نظر خبرگان، مقدار عددی سی‌وی‌آر بالای 51% درصد بود و نتیجه این شد که هر کدام باقی بمانند؛ به علت آنکه معلمان هر کدام از عواملی را که در قسمت مقوله اصلی، یعنی پرورش ذهن، برایشان مقدور است را در کلاس محقق کنند و بر آن اساس از فعالیت‌های آموزشی و مهارتی در آن مقوله، به منزله نمونه کاربردی برای توسعه ذهن دانش آموز، استفاده کنند. تسج^{۲۱} (۱۹۹۰) در این زمینه ذکر کرده است که، در تحلیل محتوای کیفی، در برخی مواقع می‌توان هم‌زمان یک کد را در بیش از یک طبقه جای داد. در نتیجه، الگوی نهایی طراحی شد که در شکل ۲ ارائه می‌شود.



شکل ۲. الگوی مفهومی پژوهش؛ عوامل توسعه و پرورش ذهن دانش‌آموزان توسط معلمان

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر پرداختن به نقش معلمان در توسعه و پرورش ذهن دانش‌آموزان در دوره ابتدایی بود. برای رسیدن به این هدف، بر اساس پیشینه پژوهش و تحلیل اسناد منتخب، به تبیین عواملی پرداخته شد که معلمان با به‌کارگیری آن‌ها موجبات توسعه و پرورش ذهن دانش‌آموز را فراهم می‌کنند. در نتیجه، دو مقوله اصلی خودپرورشی معلم و پرورش ذهن دانش‌آموز و هفت مقوله میانی مشخص شدند که خرده‌مقولاتی نیز داشتند. علت این دسته‌بندی، از منظر پژوهشگران، این بود که معلم در ابتدا باید روی خودش در جایگاه عامل اصلی توسعه و پرورش ذهن دانش‌آموز کار کند و در کار خود روش‌ها، مهارت‌ها و ویژگی‌هایی داشته باشد یا آن‌ها را تقویت کند. سپس به توسعه و پرورش ذهن از طریق توسعه شناختی، توسعه فراشناختی، ایجاد عادات سالم ذهنی و توسعه خودآگاهی در دانش‌آموزان با خرده‌مقولات کاربردی بپردازد. شایان ذکر است، در این مقاله سعی شد گفته شود که معلم آگاه باید بتواند با به‌کارگیری خرده‌مقولات در هر کدام از عوامل، پدیده یا

مفهوم انتزاعی پرورش ذهن را تا حدود بسیاری به صورت ملموس، عینی و کاربردی در کلاس درس اجرا کند. همین موضوع نشان‌دهنده بدیع بودن و نوآوری در پژوهش حاضر است. در ادامه هر کدام از ابعاد را، به همراه مقولات میانی و خرده‌مقولات آن‌ها، توضیح می‌دهیم.

بعد نخست خودپرورشی معلم است. معلم باید در کلاس درس، به‌منظور توسعه ذهن دانش‌آموز، روی پرورش خودش کار کند. مقوله میانی اول در این بُعد، اخلاقی-رفتاری است و شامل تعاملات مثبت و همدلانه معلم با دانش‌آموز، توجه به شأن و شخصیت و کرامت انسانی دانش‌آموز، سلامت روح-روان و جسم، توجه و عشق به خدا و ائمه اطهار، مراقبت و پرداختن به خویشتن و عمل به علم، داشتن صبر و تحمل، رعایت نظافت و پاکیزگی و لزوم آراستن ظاهر، شهامت در اظهار حق و جلوگیری از تخلف و جدل در بحث، تفقد از احوال شاگردان در صورت غیبت، اهمیت دادن به افکار شاگرد، انصاف در شنیدن سخن مفید و سنجیده، و تشکر از شاگرد می‌شود.

در پژوهش حاضر نتیجه آن شد که ویژگی‌های اخلاقی-رفتاری معلم به‌گونه‌ای است که با دلسوزی، صبر و شکیبایی به سؤال‌ها و ابهامات دانش‌آموزان پاسخ می‌دهد و در رفتار با آن‌ها، حق و انصاف را رعایت می‌کند. از نظر سلامت روحی و روانی در وضعیت مطلوبی است و به شأن و شخصیت دانش‌آموز احترام می‌گذارد. توجه و توکل به خدا و ائمه اطهار را در زندگی و کار همواره مدنظر قرار می‌دهد. خودش نیز عمل می‌کند به آنچه از علم و اخلاق به دانش‌آموزانش می‌گوید. اگر در گفت‌وگو با دانش‌آموز پاسخ اشتباهی بدهد، می‌پذیرد و آن را اصلاح می‌کند و حق را به زبان می‌آورد. از غیبت شاگردش نگران می‌شود و پیگیر و جویای احوال او می‌شود. به صحبت‌ها و بیان افکار دانش‌آموزانش و به آراستگی و پاکیزگی در امور اهمیت می‌دهد. اگر چیزی را نمی‌داند، بیان می‌کند و در آن خصوص به تحقیق و تفحص می‌پردازد. اگر گفتار دانش‌آموزی سودمند و مفید باشد، می‌پذیرد و از او تشکر می‌کند. در ارتباطاتش با شاگردان از گفت‌وگوی مثبت و همدلانه استفاده می‌کند. تمامی این موارد با پژوهش‌های به‌رنگی (۱۳۸۸)، حجتی (۱۳۹۶)، امینی (۱۳۹۷)، رفیعی‌محمدی (۱۳۹۷)، قراملکی و همکاران (۱۳۹۵)، دفتر تألیف کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای و کاردانش (۱۳۹۷)، سازمان بهداشت جهانی و یونیسف (۲۰۱۸) و سیاست‌های کلی تحول در نظام آموزش و پرورش کشور (۱۳۹۲) همسویی دارد. رفیعی‌محمدی (۱۳۹۷) اصل اول تربیت را سلامت نفس مربی برشمرده و بیان

کرده است که فقط فردی تربیت یافته می‌تواند مربی مؤثری در جامعه باشد. پس لازم است قبل از هر چیزی مربی ابتدا به تربیت خود بپردازد و سپس وارد نقش تربیتی خود شود. او اصل صبر و سعه صدر را نیز برای معلم لازم برشمرده و اذعان داشته است که با بی‌صبری و حتی کم‌صبری نمی‌توان کار تربیتی انجام داد. گاهی اوقات مربیان با کم‌صبری و گفتن الفاظ ناروا با دانش‌آموز به‌نوعی برخورد می‌کنند که باعث تحقیر و تخریب شخصیت او می‌شوند. حتی (۱۳۹۶: ۱۶۸) اذعان داشته است که در اسلام به پرورش وجودی انسان بیش از شروع آموزش تأکید شده است و لازمه رسیدن به پرورش عقلی ابتدا پرورش شاکله انسانی معلم در درون خودش است. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۱) نیز، در توضیح تقدم تزکیه بر تعلیم، بر عامل مربی و تأثیر مرجعیت معلم در کلاس درس تأکید کرده است. او ویژگی‌هایی را برای معلم برشمرده است که عبارت‌اند از: توجه به شأن و کرامت انسانی دانش‌آموزان، توجه به ارزش‌های اسلامی، رشد عقلانی، ایمانی، اخلاقی، الگوسازی ایمانی و اخلاقی، مراقبت عاطفی و اخلاقی از دانش‌آموز. سازمان بهداشت جهانی و یونسف (۲۰۱۸) نیز گام اول در رشد مغزی و پرورش دانش‌آموز را صحت و سلامت عقلانی، رفتاری و عاطفی معلم می‌دانند و بیان می‌کنند که معلم باید الگوی مناسب و درستی برای کودک باشد زیرا او از طریق الگوسازی و تقلید در روابط میان فردی که به‌صورت سازوکار بیولوژیکی در او عمل می‌کند، سعی در دارد خود را با محیط سازگار کند تا بتواند با تغییرات نیز همراه باشد. از این‌رو، تعاملی که میان کودک و مراقب او ایجاد می‌شود، احساس متقابل لذت‌بخشی را ایجاد می‌کند. در مدرسه کودک با الگوگیری از معلم می‌خواهد خود را به او نزدیک کند.

یکی دیگر از مقولات میانی خود پرورشی معلم مقوله دانشی-علمی-پژوهشی است. معلم باید در این زمینه خود را به‌روزرسانی کند و در زمینه‌های راهبردهای شناختی، فراشناختی، آگاهی از روحیات، تفاوت‌های فردی و استعدادهای دانش‌آموزان، دانش الگوهای تدریس و امر یادگیری و پرورش آگاهی و دانش لازم را داشته باشد تا الگوی مناسب شناختی یا الگوی منظم ذهنی برای دانش‌آموزان باشد. با این ویژگی‌ها معلم اهداف آموزشی دروس را گام‌به‌گام و با برنامه‌ریزی به دانش‌آموزان یاد خواهد داد و آن‌ها نیز از معلم الگوبرداری خواهند کرد. این خود زمینه‌های رشد و پرورش تفکر و انسجام ذهنی را در شاگرد فراهم می‌آورد که با پژوهش‌های ویگوستکی (۱۹۹۳)، برونر (۱۹۹۶)، باندورا (۱۹۹۱)، کاستا و کالیک (۲۰۰۹ و ۲۰۱۹)، دوزویس^{۲۲} و همکاران (۲۰۱۹)، الکساندر (۲۰۱۸) همسویی دارد.

خرازی (۱۳۸۷) و استرنبرگ (۱۳۹۸) معتقدند معلم برای اینکه وظیفه پرورشی خود را به‌درستی انجام دهد باید از توانایی‌های شناختی لازم برخوردار باشد. معلم باید شناخت و آگاهی کافی از حالات و فعالیت‌های خودش و همین‌طور شناخت و آگاهی کافی از دانش‌آموزان داشته باشد تا با درک نیازها، علائق، تجربیات، شناخت دنیای ذهن و حالات ذهنی کودک عملاً بتواند کار تدریس را شروع کند.

میشنبام و آثارنو (۱۹۷۹) بیان کردند برای آموزش ذهن یا به تعبیر امروز برای آموزش تفکر می‌توان از هر دو رویکرد شناختی-رفتاری و رهنمودهای عمومی فراشناخت در کلاس درس استفاده کرد. برای این کار لازم است معلم ابتدا دیدگاه فراشناخت را اتخاذ کند و برای تنظیم آن باید مهارت‌های شناختی-اجرایی را به کار گیرد، از مهارت‌های عالی حل مسئله آگاه باشد، حتی از قابلیت‌هایی که ممکن است در زمان حل مسئله با شکست روبه‌رو شود نیز آگاهی داشته باشد و شکست‌ها را به برنامه درسی، موضوعات گوناگون و حتی ضعف دانش‌آموز نسبت ندهد. جتی (۱۳۹۶، ص. ۱۶۹) معتقد است که باید معلم در اشتغالات علمی اعم از خواندن، مطالعه، نگارش و حاشیه‌نویسی، مباحثه، مذاکره، تفکر و تدبیر، حفظ و ازبر کردن و امثال آن‌ها همواره کوشا باشد. قراملکی و همکاران (۱۳۹۵، ص. ۳۶) می‌گویند نظام تعلیم و تربیت به علت تأثیر مهم معلم لازم است تا این حرفه را از لحاظ دانش تخصصی و سایر مهارت‌ها و توانایی‌ها تقویت کند تا معلمان شایستگی فعالیت در حوزه آموزشی و پرورشی را پیدا کنند. معلم باید دانش تخصصی مربوط به سبک‌های یاددهی، مهارت‌ها و توانایی‌ها در انتقال دانش‌های محتوای دروس متفاوت را به یادگیرندگان و نیز تربیت آن‌ها داشته باشد، مثلاً دانش تخصصی مربوط به سنجش عملکرد دانش‌آموز، مهارت سنجش صحیح و قاعده‌مند را حاصل می‌کند.

دوزویس و همکاران (۲۰۱۹، ص. ۴۵) بیان می‌کنند برای رفع اضطراب استفاده از آموزش‌ها و ارزیابی‌های شناختی-رفتاری مفید است. این آموزش‌ها شامل مجموعه پیچیده‌ای از مهارت‌ها به‌منظور شناسایی، آزمون و به چالش کشیدن نظام‌مند شناخت‌ها و فرایندهاست که توسعه ذهن را به همراه دارد. معلم با آموزش‌های شناختی-رفتاری^{۲۳}، تفکر افراد و ارتباطات آن‌ها را با دنیای خود تغییر می‌دهد. این آموزش‌ها شامل روبه‌روشدن با محرک‌ها و موقعیت‌های اضطراب‌آور است. بنابراین افراد با ایجاد تداعی‌های جدید می‌توانند با احساسات اضطراب‌آور خود در هر موقعیت کنار بیایند. در جای دیگر، دوزویس و همکاران (۲۰۱۹، ص. ۲۲) مطرح کرده‌اند کودکانی که فقط آموزش‌های شناختی دریافت کنند در انجام دادن وظایف آموزشی

عملکرد خوبی دارند. اما این پیشرفت به سایر وظایف در طول زمان تعمیم نمی‌یابد، در مقابل آموزش‌های فراشناختی طی زمان به کودکان کمک می‌کنند تا روی خود نظارت بیشتری در مواجهه با مسائل داشته باشند و با هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی در سایر وظایف تحصیلی به نتایج مطلوبی برسند. در نتیجه، استفاده از هر دو رویکرد شناختی-رفتاری و رهنمودهای عمومی فراشناخت در کلاس درس مفیدند.

مقولهٔ مهارتی-توانمندی از دیگر مقولات میانی در بُعد خودپرورشی معلم است. معلم باید توانایی برانگیختگی دانش‌آموز به درس، مربی‌گری بر خود و اصلاح نواقص کار، ایجاد محیطی امن و نشاط‌آور به‌دور از اضطراب، خودپندارهٔ مثبت از خود و دانش‌آموزان، ایجاد فرصت‌های رشدی یا رفع نواقص در دانش‌آموزان را داشته باشد و در تهیهٔ گزارش‌های روزانه از عملکرد دانش‌آموزان با استفاده از ابزارهای متفاوت، از جمله نمایه‌های شناختی-رفتاری، مهارت لازم را کسب کند. این مقوله با پژوهش‌های (میشنبوم و آثارنو، ۱۹۷۹؛ خرازی، ۱۳۸۷؛ باندورا، ۲۰۰۱؛ کندال و هالون، ۱۹۷۹؛ استرنبرگ، ۱۳۹۸؛ بالبی، ۱۹۸۸؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۱؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰ الف و ب) همسویی دارد.

باندورا (۲۰۰۱) در بحث خودپندارهٔ مثبت معلم از خودش و دانش‌آموزان بیان می‌کند داشتن نگرش مثبت معلم و تقویت این نگرش در کودکان اصل مهم پرورشی است که کیفیت کار پرورش را نیز در مدارس بالا می‌برد. اهمیت نظریهٔ باندورا در پرورش ذهن این نکته را می‌رساند که الگوهای فکری معلم در کلاس درس تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بر توسعهٔ شناختی و فراشناختی کودک دارد. بالبی (۱۹۸۸، ص. ۱۱۹) بیان کرده است ایجاد محیطی امن، شاد، و مطمئن در کلاس درس سبب حمایت از پیشرفت مغز در کودک خواهد شد. والدین و بخش بهداشت در اوایل کودکی نقش بسیاری در اهمیت این مسئله دارند اما با ورود کودک به مدرسه، این معلمان‌اند که عهده‌دار این مسئولیت در کنار خانواده‌ها می‌شوند. اگر کمبود یا نقصی در دورهٔ قبل از مدرسه در شناخت جهان کودک و رفتارهایش ایجاد شده باشد، این مدرسه است که در مرحلهٔ بعد به جبران کمبودها می‌پردازد. همین‌طور در مواردی که کودک با موفقیت وارد مدرسه شده باشد به یادگیری بیشتر و کسب شناخت اصولی‌تر خواهد پرداخت. لذا از توانمندی‌های معلم ایجاد کلاسی شاد و مطمئن برای کودکان است.

یکی دیگر از مقولات اصلی استخراج‌شده از تحلیل داده‌های کیفی «پرورش

ذهن» بود. معلم پس از اینکه مهارت‌ها و ویژگی‌هایی را در خود کسب یا تقویت کرد، نوبت به توسعه و پرورش ذهن دانش آموز در کلاس درس می‌رسد. فلاول (۲۰۰۴)، فلاول و فلاول (۲۰۰۴)، کاستا و کالیک (۲۰۰۹ و ۲۰۱۹)، میشنباوم و آثارنو (۱۹۷۹) و برانسفورد^{۲۴} (۱۹۹۹) در مطالعات خود پرورش ذهن را یکی از وظایف مهم معلم در کلاس درس، در قرن ۲۱، می‌دانند و بر آن تأکید کرده‌اند. در نتیجه، لازم است تا معلم با درگیر کردن دانش آموزان در فعالیت‌های کلاسی، ایجاد فرصت‌های مناسب آموزشی، به کارگیری مهارت‌ها، ایجاد داربست، سکوسازی، بازی‌ها، هدف‌گذاری و روش‌های آموزشی مختلف و غیره به رشد ذهنی آن‌ها از طریق توسعه شناختی، فراشناختی، عادات سالم ذهنی و خودآگاهی همت گمارد.

در اینجا معلم، از طریق توسعه شناختی، ذهن کودک را برای شناخت آن باز می‌کند و به جهان اطراف معطوف می‌دارد. سپس با توسعه فراشناختی، کودک را با دنیای ذهن خودش، با نحوه روند اندیشه و تفکر در مقابل امور درونی و پیرامونش آشنا می‌کند و با توسعه خودآگاهی در دانش آموز، او را در برابر نقاط قوت، ترس‌ها، اضطراب‌ها، ضعف‌ها و مشکلات پیش رو در زندگی و در کل بر شناخت خودش و آگاهی از اموراتش مسلط می‌کند. همین‌طور از طریق ایجاد عادات سالم ذهنی با برقراری نظم، و مدیریت بر هیجانات و احساسات شرایط رشد و درک نیاز ذهنی در آینده را برای او فراهم و تقویت می‌کند. در نتیجه، کودک می‌تواند از ظرفیت‌های ذهنی خودش برای بهره‌گیری از موقعیت‌های مختلف استفاده کند. در ادامه به توضیح هر کدام از این موارد با ذکر کارهایی پرداخته شده است که معلمان با اجرای آن به پرورش ذهن دانش آموز کمک می‌کنند:

● الف) توسعه شناختی. نتایج این الگو در خرده‌مقولات توسعه شناختی

به این ترتیب است: معلمان باید سعی کنند از طریق جلب توجه دانش آموز به محرکات حسی؛ کمک به دانش آموز برای به کارگیری حواس گوناگون، به خصوص بینایی و شنوایی؛ استفاده از تصویرسازی و عینی‌سازی؛ کمک به دانش آموز برای به کارگیری راهبردهای شناختی گوناگون برای درک مطالب؛ سازمان دادن اطلاعات؛ درهم‌تنیدن اطلاعات و مفاهیم؛ استفاده از تمثیل و تشبیه‌ها و تصویرسازی‌های ذهنی؛ استفاده از الگوی تفکر استقرایی؛ و استفاده از روش دریافت مفهوم آن‌ها را در فهم مسائل و امور نامأنوس عقلانی و بازشدن دریچه‌های آگاهی مغز برای شناخت امور کمک برسانند. این خرده‌مقولات با تحقیقات وادورث (۲۰۰۴)، اشرو و همکاران (۲۰۰۶)، جویس و

همکاران (۲۰۰۴)، امینی (۱۳۹۷)، برونر (۱۹۹۶)، دفتر پژوهش و برنامه‌ریزی (۱۳۹۷) و حجتی (۱۳۹۶ و ۱۳۶۴) همسویی دارد.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۷) بر توسعه شناخت مغز و کارکردهای شناختی تأکید کرده است. طبق تأکید این سازمان، مربی از طریق گوناگونی همچون گفت‌وگو، جست‌وجوگری، داستان‌های فکری، طراحی سؤال‌های ویژه، و ارزیابی‌های شناختی می‌تواند در کسب توانمندی‌های شناختی به کودک کمک کند. برونر (۱۹۶۶ و ۱۹۹۶) بیان کرده است استفاده از حواس پنج‌گانه در اکتشافات علمی برای کودکان بسیار حائز اهمیت است، چراکه آن‌ها را به یادگیری ترغیب می‌کند و در استفاده از توانمندی خودشان برای یادگرفتن مؤثر است. این‌گونه کودک احساس خودکارآمدی می‌کند و در نهایت موفقیت‌ها به قابلیت ذهنی^{۷۵} برای کودک منجر می‌شود. پیازه (۱۹۵۸)، به نقل از وادورث، (۲۰۰۴) در سومین مرحله از تحول شناختی کودک، به نام مرحله عینی، مفهوم تصویرسازی و عینی‌سازی را مطرح می‌کند و معتقد است در این مرحله باید از طریق عینیات و محسوسات به توسعه شناختی کودک کمک کرد (به نقل از وادورث، ۲۰۰۴، ص. ۱۴۲).

امینی (۱۳۹۷) بیان کرده است در برخی آیات قرآن و روایات اهل بیت برای رساندن پیام‌های تربیتی، به علت اهمیت نقش تصویر در تربیت، از تصویرسازی و عینی‌سازی استفاده شده است. از این‌رو، مربی می‌تواند از تصویرسازی و عینی‌سازی برای توسعه و پرورش شایستگی‌های شناختی در کودک استفاده کند. همچنین استفاده مربی از تمثیل و تشبیه بر امر پرورش بسیار آموزنده است؛ گاهی یک مطلب عقلانی، اما نامأنوس را می‌توان با تمثیل و تشبیه کوتاه و بسیار ساده قابل فهم کرد تا دانش‌آموز پیام را به راحتی دریافت کند. علت این موضوع آن است که انسان با محسوسات بیشتر آشنایی دارد و لذا استفاده از روش تمثیل و تشبیه موجب آسان شدن درک مسائل عقلانی و نامحسوس در کودک می‌شود. اشرو و همکاران (۲۰۰۶) بر استراتژی‌های یادگیری شناختی در توسعه تفکر دانش‌آموز تأکید کرده‌اند، از جمله تکرار و تمرین^{۷۶} (یادداشت‌برداری، خواندن کلمات و تعریف، و کپی کردن یادداشت‌ها در این راهبرد ارتباط کمی بین اطلاعات و حافظه بلندمدت برقرار می‌کند)، شرح و تفسیر^{۷۷} (خلاصه‌نویسی، دسته‌بندی، ارتباط و تداعی معانی، بسط و گسترش معنایی) و سازمان‌دهی^{۷۸} (نقشه مفهومی، استدلال و قیاس، و نتیجه‌گیری).

● (ب) توسعه فراشناختی. فراشناخت یک تفکر یا تأمل درزمینه دانش، یادگیری و درک فرد تعریف می‌شود. نتایج این الگو در خرده‌مقولات توسعه فراشناختی به این ترتیب است: معلمان باید سعی کنند با ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان و مداومت بر دستورالعمل‌های فراشناختی، روزانه و هدفمند در کلاس درس، آن‌ها را به سمت هدف‌گذاری در امور گوناگون هدایت کنند. همچنین باید به آن‌ها یاد دهند که چگونه با تنظیم وقت، کنترل بر محیط‌های اجتماعی، کنترل بر حواس‌پرتی و بازخورد دادن به آن‌ها در فرایند یادگیری، برای رسیدن به خودتنظیمی، در رشد فراشناختی، عمل کنند. دانش‌آموزان با آگاهی یافتن از اهمیت درک مدیریت زمان در انجام دادن فعالیت‌ها می‌توانند روی کارهایشان برنامه‌ریزی و نظارت داشته باشند و به سمت اهداف از قبل تعیین شده پیش بروند. این خرده‌مقولات با پژوهش واندسکیتل و تامپسون (۲۰۱۳)، ساتو (۲۰۱۶) و برد و همکاران (۲۰۱۴) همسویی دارد. معلمان باید از یک طرف سعی کنند با سؤال پرسیدن از فرایند رسیدن دانش‌آموز به اهداف و نتایج کارش، ذهن آن‌ها را به چالش بکشند و شاگرد را از منطقه امن دانستن‌هایش خارج کنند و به فکر فروبرند. این مورد با پژوهش ایبی (۲۰۰۹) همسویی دارد. ازطرفی دیگر، معلمان باید از دانش‌آموزان بخواهند که بر فعالیت‌های دیگر دوستانشان نظارت کنند و از این راه خطاهای آن‌ها را اصلاح کنند. در این مواقع معلم برای دانش‌آموزان و همین‌طور دانش‌آموزان با یکدیگر، با همکاری هم، خطاها را اصلاح می‌کنند. این گونه به صورت تکیه‌گاه، داربست و سکوی پرتابی برای تحول فکر و رسیدن به منطقه بالقوه رشد عمل می‌کنند. این مورد با پژوهش‌های برانسفور (۱۹۹۹)، لاونتو و همکاران (۲۰۱۳) و ویگوتسکی (۱۹۹۳) همسویی دارد. بازی نیز یکی از عوامل توسعه فراشناختی است. معلمان با به‌کارگیری انواع بازی‌های تصویری و نمایشی متفاوت، در قالب شبیه‌سازها و نقش‌گیری دانش‌آموزان، می‌توانند آن‌ها را به فراخانی اندیشه و چشم‌اندازگیری در برابر افراد و مسائل گوناگون برسانند. این موضوع با پژوهش‌های اسپرلینگ و همکاران (۲۰۱۲)، ویگوتسکی (۱۹۹۳) و ملو (۱۹۹۴) همسویی دارد. ازطرفی، معلمان با به‌کارگیری الگوی مدیریت بر آموزش با ده گام یا روش تدریس پیش‌سازمان‌دهنده‌ها و ارائه ذهنیت کلی اولیه می‌توانند دانش‌آموزان را برای ورود به یادگیری فراشناختی آماده کنند. این موضوع با پژوهش‌های بهرنگی (۱۳۹۳)، بهرنگی

و کردلو (۱۳۹۶) و جویس و همکاران (۲۰۰۴) همسویی دارد. معلمان با یاد دادن راهبردهای فراشناختی به شاگردان و با ایجاد نقشه‌های شناختی و مفهومی مطالبِ شونک (۲۰۰۸)، هاشمی و خیر (۱۳۸۷) و سالاری‌فر و مظاهری (۱۳۸۹)، همراه با گفت‌وگوی آموزشی (الکساندر، ۲۰۱۸) در کلاس درس می‌توانند دانش‌آموزان را تشویق به طراحی نقشه‌های مفهومی و جداول خلاصه دربارهٔ مطالب و درک تفکر خودشان از قضایا کنند. همچنین با کمک خود دانش‌آموزان، معیارهایی برای قضاوت و تصمیم‌گیری دربارهٔ مطالب علمی و قضایای گوناگون یادگیری مطرح کنند تا آن‌ها بتوانند با پیدا کردن روابط علی و معلولی در رخدادها و تجزیه و تحلیل آن‌ها استدلالی محکم، بدون دخالت ذهنیت خودشان، ارائه دهند. این مورد با پژوهش‌های فلاول (۱۹۷۹) و (۲۰۰۴)، فلاول و فلاول (۲۰۰۴) همسویی دارد. خود دانش‌آموز با خواندن و نوشتن تأملی و حل مسئله، همراه با نظارت معلم، به درک تفکر خودش در موقعیت‌های گوناگون می‌رسد که با پژوهش‌های بیابانگرد (۱۳۸۱) و مورلی (۲۰۰۹) همسویی دارد.

● **ج) عادات سالم ذهنی.** معلمان باید بتوانند عادات سالم ذهنی را در شاگرد ایجاد کنند. برای این کار لازم است تا خودشان را مورد بازبینی و بازبایی قرار دهند، عادت‌های کهنه را به کلاس وارد نکنند و به کاوش و واکاوی به درون خویشتن خویش بپردازند. بعد از آن، با تعیین اهداف در دروس متفاوت، دانش‌آموز را با همدلی (گوش کردن فعال و درک احساسات) و به صورت غیرمستقیم (فیلم، تصویر، الگوسازی، سؤال‌های تأمل برانگیز و غیره) به سمت دنیای واقعی ذهن خودش هدایت می‌کنند. در نتیجه، معلم باید بداند همه چیز از همین عادت‌ها شروع می‌شود. این‌ها رشته‌های پیچیده و سخت در هم تنیده‌ای هستند که امکان گسست آن‌ها بسیار کم است و با ایجاد عادات مفید ذهنی به کودکان در رسیدن به موفقیت و کسب شایستگی‌های شناختی، رفتاری، عاطفی و اجتماعی کمک می‌کنند. نتایج الگو در این بخش نشان داد که معلمان باید بتوانند دانش‌آموزان را به خودانضباطی، با برنامه پیش‌رفتن، مدیریت هیجان، گوش دادن فعال همراه با درک و همدلی، انعطاف فکری، فکر کردن دربارهٔ تفکر (فراشناخت)، تلاش برای اصلاح اموراتشان، عادت به تدبّر و تأمل در قوانین طبیعت، عادت به سؤال کردن و بررسی احتمالی مسائل، جمع‌آوری داده‌ها با تمام حواس، خلق، تخیل و

نوآوری، شوخ‌طبع بودن، فکر کردن جمعی، یادگیری مداوم و باقی ماندن بر آن (یادگیری مداوم)، تمرین استدلال و کشف حقیقت، خالی کردن ذهن از هرگونه تقلید و گمان بکشانند و عادت دهند. این خرده‌مقولات با تحقیقات بهرنگی (۱۳۹۳)، کاستا و کالیک (۲۰۰۹)، فیورستین^{۷۹} و همکاران (۱۹۸۰)، حجتی (۱۳۹۶ و ۱۳۶۴)، رحیمیان (۱۳۶۷)، کاستا و کالیک (۲۰۱۹) و نلسون (۲۰۰۹)، اتکینسون (۲۰۱۷)، کالکسون و همکاران (۲۰۱۶)، فلاول و ادانل (۱۹۹۹)، کاستا (۱۹۹۱)، مارزانو و کاستا (۱۹۹۸) و گلاسن و بارون (۱۹۸۵) همسویی دارد.

● **د) خودآگاهی.** نتایج این الگو در خرده‌مقولات خودآگاهی به این ترتیب است: معلمان باید دانش‌آموزان را در رسیدن به دیدگاهی از باورها، افکار، نگرش‌ها، ادراکات خود و دیگران کمک کنند تا با رسیدن به نوعی خودآگاهی بتوانند در موقعیت‌های متفاوت عملکرد بهتری داشته باشند. برای این کار معلم باید به دانش‌آموز برای شناخت روحیاتش، ایجاد حس اعتماد به نفس، کنترل بر افکار، آگاهی به نیازها و خواسته‌ها، کنترل پاسخ رفتاری در موقعیت ناخوشایند، در لحظه بودن هدفمند، ایجاد آرامش در ذهن و بدون او کمک کند و همین‌طور از او بخواهد تا با برون‌ریزی فکری (یعنی با صدای بلند افکار را بیان کردن) و ایجاد فهرستی از نقاط قوت و ضعف توسط خود دانش‌آموز، واگویه و درونی صحبت کردن، یادداشت‌برداری کردن از افکارش، تأمل کردن روی نوشته‌ها، گفت‌وگوی مثبت با خود، به چالش کشیدن شناخت‌های غلط و رفتارهای وابسته به آن و ارسال سیگنال‌هایی توسط معلم برای اینکه دانش‌آموز به پردازش وقایع درونی خود مانند احساسات، افکار، رفتار، باورها و نگرش‌ها بپردازد کمک کند. این موارد با تحقیقات سیگل و برایسون (۲۰۲۰)، پرتی-فرانتزاک (۲۰۲۰)، میشنباوم و آئارنو (۱۹۷۹) و میشنباوم (۱۹۸۵) همسویی دارد.

درنهایت بر اساس یافته‌ها و الگوی پژوهش پیشنهاد می‌شود با به‌کارگیری خرده‌مقولات پیشنهادی الگوی حاضر پرورش ذهن در طرح درس‌ها، به‌منزله فعالیت‌های معلم، گنجانده شود. از معلمانی که روحیه علم‌آموزی دارند و مؤمن، متعهد، آگاه به پرورش ذهن، متفکر و خلاق‌اند به‌کار گرفته شود تا ضمن خدمت در دوره‌های آموزشی، با آگاهی‌دادن به دیگر معلمان، از آن در کلاس درس خود

استفاده کنند. معلمان از حواس پنج‌گانه دانش‌آموز، محرکات حسی، تابلوهای مصور و عینی، تمثیل و تشبیه برای توسعه شناختی، به‌خصوص در دوره اول ابتدایی، و از نقشه‌های مفهومی برای توضیح کلیدواژه‌های متفاوت در درس، گفت‌وگوی آموزشی، پیش‌سازمان‌دهنده‌ها، الگوی مدیریت بر آموزش با ده گام، هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و خودتنظیمی و نظارت بر اهداف برای توسعه فراشناختی به‌خصوص در دوره دوم ابتدایی استفاده کنند. پیشنهاد می‌شود معلمان، بعد از ارائه چند نمونه نقشه مفهومی برای درس متفاوت، از دانش‌آموزان بخواهند تا خودشان با کلیدواژه‌های مشخصی که معلمان به آن‌ها می‌دهند به طراحی نقشه‌های مفهومی بپردازند. سپس آن‌را، به زبان خودشان، برای سایر اعضای کلاس توضیح دهند. پیشنهاد می‌شود معلمان برای دانش‌آموزانی که اضطراب و تشویش زیادی دارند، از طریق مشاهده فعال، حالات گوناگون آن‌ها را یادداشت کنند. سپس در مواقعی که احساس کردند دانش‌آموز دچار حالت اضطراب شده است، با ارسال علائمی او را به حضور در لحظه و کنترل و آگاهی بر خودشان متوجه کنند و به آرامش دعوتشان کنند تا موانع فکری برای یادگیری برداشته شود و به توسعه مهارت خودآگاهی و توسعه تفکر منجر شود. پیشنهاد می‌شود معلمان با مشارکت دانش‌آموزان قوانینی ایجاد کنند که در بطن آن، عادات ذهنی سالم گنجانده شده شود و در دستور کار روزانه در کلاس درس قرار گیرد.

منابع

- استرنبرگ، رابرت. (۱۳۹۸). *روان‌شناسی شناختی* (ترجمه کمال خرازی و الهه حجازی). سمت
- امینی، محمد. (۱۳۹۷). روش‌های شناختی در تربیت اصلاحی از دیدگاه احادیث. *پژوهش‌نامه علوم حدیث تطبیقی*، ۵(۹)، ۱۰۱-۱۳۸.
- بهرنگی، محمدرضا. (۱۳۸۸). رهنمودهای تدریس بر اساس الگوهای یادگیری. *مدیریت برآموزش انتظامی*، ۲(۱)، ۱۰-۱۶.
- بهرنگی، محمدرضا. (۱۳۹۳). *پیشگفتار مترجم بر ترجمه کتاب الگوهای تدریس ۲۰۰۴*. کمال تربیت.
- بهرنگی، محمدرضا و کردلو، محسن. (۱۳۹۶). تأثیر تدریس علوم بر یادگیری فراشناختی با الگوی مدیریت بر آموزش. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۸(۱)، ۹۱-۱۱۴.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۱). تحلیلی بر فراشناخت و شناخت درمانی، *تازه‌های علوم شناختی*، ۴(۴)، ۱-۱۰.
- جویس، بروس، ویل، مارشال و کالهن، امیلی. (۱۳۸۹). *الگوهای تدریس ۲۰۰۴* (ترجمه محمدرضا بهرنگی). کمال تربیت
- حجتی، سیدمحمدباقر. (۱۳۶۴). پرورش عقل. *مجله پیوند*، ۶۸، ۵۵۹-۵۶۲.
- خرازی، کمال. (۱۳۸۷). *آموزش و پرورش شناختی. مجله پژوهشی-آموزشی و اطلاع‌رسانی مدارس*، ۴(۴)، ۱۸-۲۳.
- دفتر تألیف کتاب‌های درسی فنی و حرفه‌ای و کار دانش. (۱۳۹۷). *پرورش مهارت‌های شناختی و خلاق کودک*. شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- رحیمیان، محمدحسن. (۱۳۶۷). پرورش عقل. *مجله پاسدار اسلام*، ۸۴، ۳۶-۴۳.
- ربیعی محمدی، علی محمد. (۱۳۹۷). *بسیست اصل در تربیت: اصول برقراری ارتباط با کودکان و نوجوانان*. نشر رسول اعظم (ص).
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی*. وزارت آموزش و پرورش.
- سالاری‌فر، محمدحسین و مظاهری، محمدعلی. (۱۳۸۹). رابطه فراشناخت و استعاره با خودنظم جویی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۲(۴)، ۶۸-۶۰.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰ الف). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. وزارت آموزش و پرورش.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰ ب). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. وزارت آموزش و پرورش.
- صادقی‌فاسایی، سهیلا و عرفان‌منش، ایمان. (۱۳۹۴). *مبانی روش شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی؛ مورد مطالعه: تأثیرات مدرن‌شدن بر خانواده ایرانی*. راهبرد فرهنگ، ۱۸(۲)، ۶۱-۹۱.
- حجتی، سید محمدباقر. (۱۳۹۶). *آداب تعلیم و تعلم در اسلام*. دفتر نشر فرهنگ اسلامی. (نگارش جدیدی بر کتاب المنیه المرید فی الآداب مفید و السمفید، توسط شیخ‌زین‌الدین عاملی جیبی [شهیدثانی]، ۱۳۶۴، مکتب الإعلام الإسلامی)
- قرامرز قراملکی، احد، برخوردار، زینب و موحد، فائزه. (۱۳۹۵). *اخلاق حرفه‌ای در مدرسه*. شهید مهدوی
- هاشمی، زهرا و خیر، محمد. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ابعاد فراشناخت عاطفی و جهت‌گیری هدف. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی دانشگاه تبریز*، ۳(۱۱)، ۱۲۳-۱۴۶.
- Atkinson, V. (2017). Book Review: *Fostering habits of mind in today's students: A new approach to developmental education* by Fletcher, J., Najarro, A., & Yelland, H. *Community College Review*, 45(1), 71-73. <https://doi.org/10.1177%2F0091552116671576>.
- Alexander, R. (2018). *Dialogic teaching & classroom talk: Maximising effectiveness*. <https://blog.irisconnect.com/uk/blog/developing-effective-dialogic-teaching-and-classroom-talk>.
- Ainsworth, M S. (1989) Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45-103). Erlbaum.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26. doi.

- org/10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University.
 - Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University.
 - Bowlby J. (1988). *A secure base*. Basic Books.
 - Bransford, J. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
 - Breed, B., Mentz, E., & Van der Westhuizen, G. (2014). A metacognitive approach to pair programming: influence on metacognitive awareness. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 33-60.
 - Costa, A. (1991). The search for intelligent life. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking* (pp. 100-106). ASCD Publishing.
 - Costa, A. L., & Kallick, B. (2009). *Leading and learning with habits of mind: 16 characteristics for success*. ASCD Publishing.
 - Costa, A. L., & Kallick, B. (2019). *Nurturing habits of mind in early childhood: Success stories from classrooms around the world*. ASCD Publishing. www.habitsofmindinstitute.org/resources/what-is-habits-of-mind/
 - Claxton, G., Costa, A., & Kallick, B. (2016). Hard thinking about soft skills. *Educational leadership*, 73(6), 60-64
 - Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
 - Dozois, D. J. A., Dobson, K. S., & Rnic, K. (2019). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. In K. S. Dobson & D. J. A. Dozois (Eds.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 3-31). The Guilford Press.
 - Doyle, R. (2013). *The impact of a nurture group on an infant school: a longitudinal case study* (Doctoral dissertation, University of East Anglia). <https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/47982/1/2013DoyleRJAPhd.pdf>
 - Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906- 911.
 - Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's Knowledge about the Mind. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 21-45. doi:10.1146/annurev.psych.50.1.21
 - Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15-23. doi:10.1080/016502500383421
 - Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290
 - Flavell, J. H., & Flavell, E. R. (2004). Development of Children's Intuitions about Thought-Action Relations. *Journal of Cognition and Development*, 5(4), 451-460. doi:10.1207/s15327647jcd0504_3
 - Flavell, J. H., & Green, F. L. (1999). Development of intuitions about the controllability of different mental states. *Cognitive Development*, 14(1), 133-146. doi:10.1016/s0885-2014(99)80021-5
 - Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (2000). Development of children's awareness of their own thoughts. *Journal of Cognition and Development*, 1(1), 97-112.
 - Flavell, J. H., Green, F. L., Flavell, E. R., & Lin, N. T. (1999). Development of children's knowledge about unconsciousness. *Child Development*, 70(2), 396-412. doi:10.1111/1467-8624.00029
 - Flavell, J., O'Donnell, A., & Melot, A. M. (1999). Le développement de savoirs intuitifs à propos des expériences mentales. *Enfance*, 52(3), 267-276.
 - Pretti-Frontczak, K. (2020, April 14). *The Power of Mindfulness: Practical Tips to Help Children Feel Safe and Secure*. <https://blog.brookespublishing.com/guest-post-the-power-of-mindfulness-practical-tips-to-help-children-feel-safe-and-secure/>.
 - Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam.

- Glatthorn, A. A., & Baron, J. (1985). The Good thinker. In A. L. Costa (Eds.), *Developing minds: A Resource book for teaching thinking* (pp. 49-53). ASCD.
- Ibe, H. N. (2009). Metacognitive strategies on classroom participation and student achievement in senior secondary school science classrooms. *Science Education International*, 20(2), 25-31.
- Feuerstein, R. Rand, Y.M, Hoffman, M. B., & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. University Park Press.
- Kozulin, A. (2015). The Impact of Cognitive Education Training on Teachers' Cognitive Performance. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(2), 252-262. doi:10.1891/1945-8959.14.2.252
- Kendall, P. C., & Hollon, S. D. (1979). *Cognitive-behavioral interventions Theory, Research, and Procedures*. Academic Press
- Lawanto, O., Butler, D., Cartier, S., Santoso, H., Goodridge, W., Lawanto, K., Clark, D. (2013). Pattern of task interpretation and self-regulated learning strategies of high school students and college freshmen during an engineering design project. *Journal of stem Education: Innovations and Research*, 14(4), 15-27.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Meichenbaum, D. (1985). Teaching Thinking: A Cognitive- Behavioral Perspective. In S.F. Chipman, J.W. Segal, & R. Glaser (Eds), *Thinking and Learning Skills: Volume 2: Research and Open Questions* (pp. 407-423). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Meichenbaum, D., & Asarnow, J. (1979). Cognitive-Behavioral Modification and Metacognitive Development: Implications for the Classroom. In P. C. Kendall and S. D. Hollon (Eds.), *Cognitive-Behavioral Interventions* (pp.11-35). Academic Press.
- Mellou, E. (1994). Play Theories: A contemporary review. *Early Child Development and Care*, 102(1), 91-100. doi:10.1080/0300443941020107
- Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review/ Revue Africaine De Sociologie*, 10(1), 221-230.
- Morley, S. L. (2009). *Metacognitive identities: Examining sixth-grade students' thinking during academic reading* (Doctoral dissertation, Northern Illinois University). <https://www.proquest.com/openview/a65032bc833b3ca949655a7f68cfd70b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>.
- Marzano, R. J., & Costa, A. L. (1988). Question: Do standardized tests measure general cognitive skills? Answer: No. *Educational Leadership*, 45(8), 66-71.
- Murray, C., Greenberg, M.T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Journal Psychology in the Schools*, 38(1), 25-41.
- Nelsen, P. J. (2015). Intelligent dispositions: Dewey, habits and inquiry in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 86-97. <http://jte.sagepub.com/content/early/2014/05/23/0022487114535267>.
- Soto, N. E. (2016). *The role of metacognition in promoting science learning and self-regulation* (Masters Thesis, California State University). <https://www.proquest.com/openview/cf7512395ea58a1261d27328d4d84230/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational psychology review*, 20(4), 463-467.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in science education*, 36(1-2), 111-139.
- Sperling, R. A., Richmond, A. S., Ramsay, C. M., & Klapp, M. (2012). The measurement and predictive ability of metacognition in middle school learners. *Journal of Educational Research*, 105(1), 1-7.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2020). *The power of showing up: How parental presence shapes who our kids become and how their brains get wired*. Ballantine Books.

- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types & Software Tools*. Routledge Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9781315067339>
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology*. New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1993). *The collected works of L. S. Vygotsky: The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)* (R. W. Rieber & A. S. Carton, Eds.; J. E. Knox & C. B. Stevens, Trans). Plenum.
- WHO and UNICEF. (2018). *Supported by The Partnership for Maternal, Newborn & Child Health (PMNCH), the ECD Action Network, and many other partners. Nurturing care for early childhood development A global framework for action and results.*
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100. <http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic862383.files/Wood1976.pdf>.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—the foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2), 96-113.
- Wadsworth, B. J. (2004). *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism*. Longman
- Windschitl, M., & Thompson, J. (2013). The modeling toolkit: Making student thinking visible with public representations. *The Science Teacher*, 80(6), 63-69.

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| 1. CVR | 28. Kozulin | 55. Mogalakwe |
| 2. nurturing of mind | 29. Meichenbaum & Asarnow | 56. nurture the mind |
| 3. Claxton | 30. Wadsworth | 57. nurturing of mind in the school |
| 4. Costa & Kallick | 31. Joyce | 58. the role of teachers in |
| 5. Webster-Stratton & Reid | 32. Ibe | development of the child's mind |
| 6. Kendall & Hollon | 33. Schunk | 59. the role of teachers in nurturing |
| 7. Murray & Greenberg | 34. umbrella term | the students mind |
| 8. Flavell & Flavell | 35. self knowing | 60. ProQuest |
| 9. Goleman | 36. reflective writing | 61. Elsevier |
| 10. Bowlby | 37. Morley | 62. Scopus |
| 11. Pretti-Frontczak | 38. dialogic teaching | 63. ERIC |
| 12. Soto | 39. Alexander | 64. ScienceDirect |
| 13. self-rating | 40. symbolic play | 65. Google Scholar |
| 14. O'Donnell | 41. Sperling | 66. nurtureuk |
| 15. Lawanto | 42. Mellou | 67. Brookes Publishing |
| 16. Schraw | 43. Piaget | 68. Lawshe |
| 17. Windschitl & Thompson | 44. Glatthorn & Baron | 69. Corbin & Strauss |
| 18. Breed | 45. Atkinson | 70. Inter Coder Reliability (ICR) |
| 19. Doyle | 46. Marzano & Costa | 71. Tesch |
| 20. Ainsworth | 47. self-awareness | 72. Dozois |
| 21. World Health Organization | 48. mindfulness | 73. cognitive-behavioral education |
| (WHO) & United Nations | 49. Siegel & Bryson | 74. Bransford |
| Children's Fund (UNICEF) | 50. struggle to manage stressors | 75. intellectual potency |
| 22. Bandura | 51. process big emotions | 76. rehearsal |
| 23. Bruner | 52. extend the zone of optimal | 77. elaboration |
| 24. Vygotsky | learning | 78. organization |
| 25. Wood | 53. self-instructional methods | 79. Feuerstein |
| 26. scaffolded | 54. documentary research | |
| 27. self-efficacy | method | |