

ویژگی‌ها و نقش‌های معلم دگرگون‌ساز: یک مطالعه فراترکیب

Characteristics and Roles of a Transformative Teacher: A Meta-Synthesis Study

Leila Mohammadi

PhD Student of Educational psychology, Department of Educational psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

Mahnaz Akhavan Tafti *

Professor, Department of Educational psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

makhavant88@gmail.com

Zahra Hashemi

Associate Professor, Department of Educational psychology, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran.

لیلا محمدی

دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

مهناز اخوان تفتی (نویسنده مسئول)

استاد، گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

زهره هاشمی

دانشیار، گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران.

Abstract

The present study aimed to determine the characteristics and roles of a transformative teacher. The research method was applied and qualitative, conducted using the meta-synthesis approach. The scope of this study encompassed research articles published between 1998 and 2025. Employing a purposive approach until saturation was achieved and utilizing an integrative perspective and the meta-synthesis model of Sandelowski and Barroso's (2007), a total of 29 articles (out of 134 initially reviewed articles) were included in the final analysis stage. Qualitative data were analyzed in the form of primary and secondary codes, intermediate and main categories, using the Atlas software. The Kappa index value in this study was 0.89. the result revealed that the transformative teacher is defined by the categories of facilitation (effective guidance, organizing learning, optimizing the learning process, and creating learning opportunities); transformative thinking (flexibility, experience-based learning, transformation, self-change, agency, influencing others, and change agency); creating a transformative environment (security, trust, and peace; learning stimulation; relationship management; being a role model, and motivation); and learner-centered approach (enhancing critical thinking, innovation-driven learning, skill- based learning, and learner focus). Consequently, based on the identified main and intermediate categories, it is possible to redefine the teacher's role at an operational level and bring about effective change in teacher training systems.

Keywords: Transformative Teacher, Learning-Centered Approach, Meta-Synthesis.

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تعیین ویژگی‌ها و نقش‌های معلم دگرگون‌ساز بود. روش مطالعه، کاربردی و کیفی بود که با روش فراترکیب صورت پذیرفت. حوزه بررسی این مطالعه مقالات پژوهشی بین سال‌های ۱۹۹۸ تا ۲۰۲۵ بود. با استفاده از رویکرد هدفمند و تا رسیدن به اشباع و بهره‌گیری از نگرش یکپارچه‌سازی و مدل فراترکیب سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۷)، تعداد ۲۹ مقاله (از تعداد ۱۳۴ مقاله اولیه بررسی شده) وارد مرحله نهایی تحلیل شدند. داده‌های کیفی در قالب کدهای اولیه و ثانویه، مقوله‌های میانی و اصلی با استفاده از نرم‌افزار اطلس تحلیل شدند. مقدار شاخص کاپا در این پژوهش ۰/۸۹ بود. نتایج نشان داد، معلم دگرگون‌ساز با مقوله‌های تسهیل‌گری (راهنمای موثر؛ سازماندهی یادگیری؛ بهینه‌سازی فرایند یادگیری و خالق فرصت یادگیری)؛ تفکر دگرگون‌ساز (انعطاف‌پذیری؛ تجربه‌محوری؛ دگرگون‌سازی؛ خودتغییری؛ عامل بودن؛ دگرثائیری و عاملیت تغییر)؛ ساخت محیط دگرگون‌ساز (امنیت؛ اعتماد و آرامش؛ محرک یادگیری؛ مدیریت روابط؛ الگو بودن و انگیزه) و یادگیرنده محوری (ارتقای تفکر انتقادی؛ نوآوری محوری در یادگیری، مهارت محوری و توجه به یادگیرنده) تعریف می‌شود. در نتیجه با توجه به مقوله‌های اصلی و میانی بدست آمده، می‌توان به باز تعریف معلم در سطح عملیاتی و تغییر موثر در نظام آموزش معلمان اقدام نمود.

واژه‌های کلیدی: معلم دگرگون‌ساز، یادگیری محوری، فراترکیب.

مقدمه

آموزش در قرن بیست و یکم شاهد یک دگرگونی عمیق و بنیادین است. این دگرگونی نه تنها به عنوان یک روند، بلکه به عنوان پدیده‌ای پیچیده که با ابعاد فردی و اجتماعی درهم تنیده است، ضروری به نظر می‌رسد (سوراچمن و همکاران^۱، ۲۰۲۴؛ فورمنتی و هوگان-کلوبرت^۲، ۲۰۲۳). در عصر جهانی‌شدن، افراد جامعه چالش‌های متعددی مانند آموزش‌های چندفرهنگی، فناوری‌های پیشرفته و تحولات اجتماعی را تجربه می‌کنند (برگمن و هسل^۳، ۲۰۲۳) که علاقه به درک همین تجربیات یادگیری، باعث محبوبیت نوعی از یادگیری به نام یادگیری دگرگون‌ساز شده است (میسواوا^۴، ۲۰۲۴). یادگیری دگرگون‌ساز، فرآیندی است که طی آن چارچوب‌های مرجع فرد تغییر کرده و به سطوحی فراگیرتر، متمایزتر و بازتر ارتقا می‌یابد. این فرآیند تا جایی ادامه می‌یابد که تغییرات عاطفی معناداری در فرد رخ داده و سیستم‌های باور و نگرش او به گونه‌ای بازسازی می‌شود که از منظر منطقی و تجربی قابلیت توجیه بیشتری برای هدایت رفتارها و تصمیم‌گیری‌های وی فراهم می‌سازند (بریسو^۵، ۲۰۲۴). در نتیجه تاثیر این نوع از یادگیری در زندگی فرد، چارچوب مرجع او بازسازی شده (کارت و نیکولایدس^۶، ۲۰۲۳) که به طور مستقیم به تغییرات ساختاری عمیق در ابعاد فکری، عاطفی، رفتاری و آگاهی منجر می‌شود (جرونن و همکاران^۷، ۲۰۲۲).

باور به یادگیری دگرگون‌ساز، به شکل‌گیری مفهوم آموزش دگرگون‌ساز منجر شد. این نوع آموزش بر تعاملات پویا میان عناصر یادگیری (بلانکو^۸ و همکاران، ۲۰۲۲)، تجربیات دگرگون‌ساز زندگی (هرمان^۹، ۲۰۲۴) و نگرش‌های شخصی (بلانکو و همکاران، ۲۰۲۲) استوار است. در این راستا، معلمان به عنوان یکی از عوامل کلیدی در فرایند ده مرحله‌ای یادگیری و آموزش دگرگون‌ساز، نقشی محوری ایفا می‌کنند (هرمان، ۲۰۲۳). آن‌ها به عنوان تسهیل‌گرانی عمل می‌کنند (فاول^{۱۰}، ۲۰۲۳) که خود نیز دائماً در معرض تغییر و رشد قرار دارند (کنتراس و بدفورد^{۱۱}، ۲۰۲۴). آنچه در رابطه با معلمان در یادگیری دگرگون‌ساز در کانون توجه قرار دارد، باورها، ارزش‌ها، تجربیات و دانشی است که در عمل آن‌ها نمایان می‌شود (سلیمانیان^{۱۲}، ۲۰۲۳). این معلمان که به عنوان الگوهای دگرگون‌ساز در فرایند یادگیری شناخته می‌شوند، معلمان دگرگون‌ساز نامیده می‌شوند (دامیاناکیس و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۹). این مفهوم نخستین بار توسط «کوبین^{۱۴}» مطرح شد. او معتقد بود که معلمان باید توانایی تبدیل ادراکات و آموخته‌های خود به عمل واقعی را داشته باشند. بر این اساس، آن‌ها می‌توانند از طریق تغییر خود و تبدیل‌شدن به الگوهای دگرگون‌ساز، دانش‌آموزان خود را نیز تحت تاثیر قرار دهند (پرس^{۱۵}، ۲۰۲۴). بدین ترتیب، معلمان دگرگون‌ساز با ارائه الگوهای رفتاری مثبت و نشان دادن تمایل به یادگیری و تغییر، با گسترش و تعمیق درک و دیدگاه‌ها نسبت به موضوع و فرایند تدریس، بستر مناسبی برای یادگیری دگرگون‌ساز فراهم می‌آورد (می و همکاران^{۱۶}، ۲۰۲۲).

بررسی پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که بخش عمده‌ای از مطالعات در زمینه یادگیری دگرگون‌ساز بر فرایند یادگیری متمرکز بوده است (آریف و همکاران^{۱۷}، ۲۰۲۵). با این حال، شماری از پژوهشگران به دنبال ترسیم الگویی از یک معلم دگرگون‌ساز بوده‌اند، زیرا حضور معلمان موثر و توانمند، نقش اساسی در ارتقای کیفیت آموزش در تمامی سطوح دارد (ویرگانا و فیتربانی^{۱۸}، ۲۰۲۵). پژوهش درباره ویژگی‌ها و نقش‌های معلم دگرگون‌ساز با توسعه نظری در این حوزه به فهم بهتری از فرآیندهای دگرگون‌سازی در آموزش و پرورش منجر می‌شود (جاکاونیت-استاسکسکوینه و بارکارسکین^{۱۹}، ۲۰۲۳) و می‌تواند ابزارهای موثرتری برای تربیت و حمایت از معلمان فراهم آورد (دکاپو و همکاران^{۲۰}، ۲۰۱۸) و در نهایت به طراحی برنامه‌های آموزشی و سیاست‌های نوآورانه منجر شود (هارواس و همکاران^{۲۱}، ۲۰۲۳). از آنجایی که این معلمان نقش کلیدی در ارتقای سطح آگاهی و تقویت ارزش‌های اجتماعی نظیر عدالت، همکاری و مسئولیت‌پذیری دارند (بلانکو و همکاران، ۲۰۲۲)، شناسایی و تقویت معلمان

1 Surachman et al

2 Formenti & Hoggan-klobert

3 Bergman & Hessel

4 Misawa

5 Bricu

6 Carter & Nicolaides

7 Jeronen et al

8 Blanco

9 Herman

10 Fowle

11 Contreras & Bedford

12 Soleimanian

13 Damianakis et al

14 Quinn

15 Perse

16 Mei et al

17 Arif et al

18 Virgana & Fitriani

19 Jakavonyte-Staskuviene & Barkauskiene

20 Decapua et al

21 Hauerwas et al

دگرگون‌ساز می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش، کاهش نابرابری‌های آموزشی و تربیت نسلی آگاه، خلاق و متعهد کمک کند (ویرگانا و فیتربانی، ۲۰۲۵). همچنین عدم توجه به معلمان دگرگون‌ساز و بی‌توجهی به نقش آنان در تغییر و بهبود سیستم آموزشی می‌تواند پیامدهای منفی قابل توجهی داشته باشد. از منظر عملی، این غفلت به تکرار روش‌های سنتی و ناکارآمد در آموزش منجر می‌شود و فرصت‌های لازم برای بهبود سیستم آموزشی از دست خواهد رفت (دلان^۱، ۲۰۲۴). نتایج پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که با وجود اهمیت نظام آموزشی در پرورش معلمان دگرگون‌ساز به منظور تقویت و توسعه یادگیری دگرگون‌ساز (هومان^۲، ۲۰۲۳؛ آوسک و فرک‌ساوک^۳، ۲۰۲۱)، همچنان شکاف‌های پژوهشی قابل توجهی در این حوزه وجود دارد (هرمان، ۲۰۲۳). از این رو، مطالعه حاضر با هدف مرور نظام‌مند پیشینه‌های پژوهشی مرتبط با ویژگی‌های معلم دگرگون‌ساز طراحی شده است. هدف این پژوهش، بررسی و تبیین ویژگی‌های معلم دگرگون‌ساز است.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند به غنای ادبیات نظری این حوزه کمک کند و به عنوان چارچوب مفهومی و پایه‌ای برای توسعه نظریه‌های جدید در حوزه تربیت معلم و آموزش معلمان دگرگون‌ساز مورد استفاده قرار گیرد. علاوه بر این، نتایج پژوهش زمینه را برای مطالعات تطبیقی میان ویژگی‌های معلمان دگرگون‌ساز در فرهنگ‌ها و نظام‌های آموزشی مختلف فراهم می‌کند و به درک عمیق‌تر از عوامل موثر بر تحول و دگرگونی در آموزش کمک می‌نماید. از منظر عملی، یافته‌های این پژوهش می‌تواند به عنوان معیاری برای ارزیابی عملکرد معلمان و انتخاب معلمان نمونه در نظام‌های آموزشی در نظر گرفته شود.

روش

روش پژوهش حاضر از نوع کیفی و مبتنی بر رویکرد فراترکیب^۴ است که به منظور تلفیق و تفسیر یافته‌های مطالعات پیشین درباره ویژگی‌ها و نقش‌های معلمان دگرگون‌ساز طراحی شده است. فراترکیب برخلاف روش‌های کمی، بر تحلیل عمیق و ترکیب مضامین و مفاهیم کیفی تمرکز دارد تا درک جامع‌تر و بینش عمیق‌تری از موضوع مورد مطالعه ارائه دهد (کاراکسه و همکاران^۵، ۲۰۲۴). این پژوهش در چند مرحله نظام‌مند شامل (۱) تعیین هدف پژوهش و معیارهای ورود و خروج مطالعات، (۲) جستجوی جامع در منابع علمی، (۳) ارزیابی کیفیت مطالعات انجام شده، (۴) استخراج مضامین کلیدی و (۵) تلفیق و تفسیر یافته‌ها برای خلق یک روایت منسجم انجام شد. برای جستجوی نظام‌مند یا سیستماتیک^۶ و اطمینان از جامعیت، از الگوی فراترکیب پریزما^۷ به عنوان چارچوب ساختاری استفاده شد. اما تحلیل داده‌ها به صورت کیفی و با تأکید بر تفسیر مضامین صورت گرفت. داده‌ها از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی علمی معتبر شامل پایگاه اطلاعاتی جهاد دانشگاهی^۸، پرتال جامع علوم انسانی^۹، بانک اطلاعات نشریات کشور^{۱۰}، سیلیوپکا^{۱۱} و پایگاه‌های اطلاعاتی بین‌المللی: web of Science، ERIC، ScienceDirect، PubMed و موتور جستجوی Google Scholar جمع‌آوری شدند.

محدوده مطالعات مورد پژوهش، شامل تمامی مقالات پژوهشی معتبر است که از طریق جستجوی کلید واژه‌های تخصصی از قبیل «نظریه دگرگون‌ساز»^{۱۲}، «یادگیری دگرگون‌ساز»^{۱۳}، «معلم دگرگون‌ساز»^{۱۴}، «آموزش دگرگون‌ساز»^{۱۵} و «تجربه دگرگون‌ساز»^{۱۶} در بازه زمانی بین سال‌های ۱۹۹۸ تا ۲۰۲۵ میلادی شناسایی و برای تحلیل در این مطالعه انتخاب شده‌اند. در مرحله اولیه، ۱۳۴ مقاله شناسایی شد. در این مرحله، فرایند غربالگری اولیه انجام شد و ۸ مقاله به دلیل تکراری بودن حذف گردید. سپس عناوین و چکیده ۱۲۶ مقاله دیگر مورد بررسی قرار گرفت که در نتیجه از این تعداد، ۷ مقاله دیگر به دلیل عدم ارتباط با معیارهای ورودی از مطالعه کنار گذاشته شد. محتوای ۱۱۹ مقاله دیگر نیز بررسی و مطالعه شد. در این مرحله ۹۰ مقاله دیگر به دلیل عدم ارائه اطلاعات قابل قبول در ارتباط با اهداف پژوهش از مطالعه کنار گذاشته شد. در نهایت، ۲۹ مقاله با توجه به معیارهای ورودی انتخاب شدند و نتایج آن‌ها با روش پریزما مورد تحلیل و بررسی نهایی قرار گرفت. کیفیت مقالات انتخاب شده، به ویژه از نظر روش شناسی و یافته‌ها، توسط نویسندگان این مقاله مورد ارزیابی و بررسی دقیق قرار گرفت.

1 Dolan
 2 Heumann
 3 Avsec & Ferik Savac
 4 Metasynthesis
 5 Karakose et al
 6 Systematic Review
 7 PRISMA
 8 SID: Scientific Information Database
 9 ENSANI
 10 Magiran
 11 civilica
 12 Transformative theory
 13 Transformative learning
 14 Transformative Teacher
 15 Transformative Education
 16 Transformative Experience

معیارهای ورود

۱. مرتبط بودن با موضوع پژوهش: مقالاتی که به بررسی ویژگی‌ها و نقش‌های معلمان دگرگون‌ساز پرداخته‌اند یا حداقل یکی از ابعاد مرتبط با نظریه دگرگون‌ساز، یادگیری دگرگون‌ساز، آموزش دگرگون‌ساز یا تجربه دگرگون‌ساز را در ارتباط با نقش معلم مورد تحلیل قرار داده باشند.
۲. بازه زمانی انتشار: مقالاتی که در بازه زمانی ۱۹۹۸ تا ۲۰۲۵ میلادی منتشر شده باشند، زیرا این دوره به عنوان بازه‌ای انتخاب شده است که تحولات نظری و عملی در حوزه آموزش دگرگون‌ساز به طور گسترده مورد توجه قرار گرفته‌اند.
۳. اعتبار علمی: مقالاتی که در مجلات معتبر علمی-پژوهشی یا پایگاه‌های داده شناخته شده (مانند Scopus, Web of Science) یا پایگاه‌های معتبر داخلی) منتشر شده باشند.
۴. زبان مطالعه: مقالاتی که به زبان فارسی یا انگلیسی نوشته شده باشند.

معیارهای خروج

۱. عدم دسترسی به اطلاعات کامل: مقالاتی که اطلاعات کافی در مورد یافته‌ها ارائه نکرده بودند یا صرفاً به صورت چکیده در دسترس بودند و امکان تحلیل عمیق آن‌ها وجود نداشت.
 ۲. ضعف در روش‌شناسی یا فقدان شفافیت: مقالاتی که از نظر روش‌شناسی فاقد چارچوب مشخص، شفافیت در فرآیند گردآوری داده‌ها یا توضیح کافی درباره تحلیل داده‌ها بودند.
 ۳. عدم تمرکز بر نقش معلم: مقالاتی که صرفاً به یادگیری دگرگون‌ساز یا نظریه دگرگون‌ساز پرداخته و نقش معلم را به عنوان محور اصلی مورد توجه قرار نداده بودند.
- در جدول ۱ اطلاعات پژوهش‌های نهایی وارد شده نشان داده می‌شود:

جدول ۱: خلاصه اطلاعات ۲۹ مقاله مرور شده در حوزه آموزش دگرگون‌ساز و معلم دگرگون‌ساز

شماره	پژوهشگران	سال	عنوان/شاخص	ویژگی‌ها و نقش‌های معلم دگرگون‌ساز
۱	ونگ و همکاران ^۱	۲۰۲۵	شایستگی معلمان از دیدگاه یادگیری دگرگون‌ساز	دارای تفکر انتقادی، فراهم کردن محیطی که اعتماد ایجاد کند، راهنما، انگیزه
۲	آریف و همکاران	۲۰۲۵	کشف فرآیند یادگیری دگرگون‌ساز	تفکر انتقادی، ایجاد فرصت یادگیری، احترام، همدلی، ایجاد محیط یادگیری حمایتی
۳	هریانا و همکاران ^۲	۲۰۲۴	پرورش معلمان دگرگون‌ساز	تسهیل یادگیری، نوآوری، الگو بودن
۴	پرس	۲۰۲۴	تاثیر آموزش بر معلمان دگرگون‌ساز	تسهیل‌گر، تفکر انتقادی، نوآوری، راهنما
۵	دولان	۲۰۲۴	آموزش دگرگون‌ساز	کشف مفروضات و سوگیری دانش‌آموزان، موثر در چارچوب‌های مرجع دانش‌آموزان
۶	لیو و لی ^۳	۲۰۲۳	یادگیری دگرگون‌ساز	تسهیل‌گر
۷	جاکاونیت-استاسکووینه و بارکارسکین	۲۰۲۳	تجارب رهبری معلم دگرگون‌ساز	موثر در فعالیتهای آموزشی با سازماندهی بحث‌ها و به اشتراک‌گذاری تجربیات
۸	کالدروود و ریزو ^۴	۲۰۲۳	ایجاد یک محیط یادگیری دگرگون‌ساز	قابل اعتماد بودن، محترم بودن، فروتنی
۹	آریان و همکاران ^۵	۲۰۲۳	توسعه حرفه‌ای معلمان بالینی با تمرکز بر یادگیری دگرگون‌ساز	دانش گسترده، تشویق به یادگیری، مدیریت برخوردهای عاطفی، به چالش کشیدن دانش‌آموزان
۱۰	گالیکز ^۶	۲۰۲۲	یادگیری دگرگون‌ساز از طریق اقدام پژوهی معلمان مبتدی	کمک به رهایی از الگوهای آموزشی تحمیل شده، توسعه نظریه‌های تدریس شخصی به وسیله اقدام عمده، افزایش احساس عاملیت، آمادگی برای پذیرش مسئولیت تحولات اجتماعی
۱۱	یزدان‌خواه و همکاران	۲۰۲۲	نگرش معلمان زبان انگلیسی به تفکر انتقادی و نقش آن در رشد حرفه‌ای از نظر یادگیری دگرگون‌ساز	دارای تفکر انتقادی، تسهیل‌گر

1 Wang et al

2 Heryana et al

3 Liu & Li

4 Calderwood & Rizoo

5 Ryan et al

6 Gawlicz

۱۲	می و همکاران	۲۰۲۲	یادگیری دگرگون ساز در زمینه معلم کردن محیط مناسب	دارای تفکر انتقادی، خودآگاه، تسهیل گر، صبور، فراهم کردن محیط مناسب
۱۳	کیبلر و چپمن ^۱	۲۰۱۹	تجربیات خواندن دگرگون ساز	تبدیل دانش آموزان به متفکران انتقادی از طریق درک عمیق و تجارب دگرگون کننده
۱۴	نوگویراس و همکاران ^۲	۲۰۱۹	تجربه یادگیری دگرگون ساز	بررسی تجربه عاطفی دانش آموزان با هدف ارتقای یادگیری دگرگون ساز
۱۵	دامیاناکیس و همکاران	۲۰۱۹	آموزش برای دگرگونی	اصیل بودن، پرشور بودن، قابل دسترس بودن، آماده بودن برای برقراری ارتباط، الگو بودن، دلسوز بودن
۱۶	فوتوپلو و ایفانتی ^۳	۲۰۱۸	ادراکات معلم پیش دبستان از دریچه یادگیری دگرگون ساز	موثر در زمینه سازی فرصت تغییر، پژوهشگر
۱۷	بیاسین ^۴	۲۰۱۸	یادگیری دگرگون ساز	کمک به یادگیرنده برای برای شناسایی چارچوب های مرجع
۱۸	دکاپو و همکاران	۲۰۱۸	سفر یادگیری دگرگون ساز یک معلم تازه کار	اصلاح تدریس، زمینه سازی برای تغییر چارچوب های مرجع خود و تبدیل شدن به معلمان حرفه ای
۱۹	کواکس ^۵	۲۰۱۸	تحقیق کیفی در یادگیری معلمان دگرگون ساز	فرصت سازی برای تغییر نگرش های دانش آموزان-دارای تفکر انتقادی، زمینه سازی برای تغییر هدفمند و موثر در چارچوب های مشکل ساز، ایجاد محیط یادگیری نوآورانه
۲۰	اسلاویچ و زیملاردو ^۶	۲۰۱۲	آموزش دگرگون ساز	راهنما، شکل دهی به تجربه یادگیری، تقویت کننده مهارت های دانش آموزان، ترویج نگرش های مثبت به یادگیری، موثر در ارزش و باورهای دانش آموزان، به چالش کشیدن، ایجاد و ارتقای فرصت
۲۱	مزیزو ^۷	۲۰۰۸	یادگیری دگرگون ساز	تسهیل گر، فراهم کننده محیط یادگیری برای بهبود عملکرد دانش آموزان، افزایش آگاهی دانش آموزان از یادگیری خود
۲۲	اندینگ ^۸	۲۰۰۵	معلم دگرگون ساز	متعهد به ایجاد تفاوت، فرصت سازی و زمینه سازی برای تغییر دانش آموزان توسط خودشان-ایجاد محیط یادگیری، به چالش کشیدن دانش آموزان
۲۳	اسلاویچ ^۹	۲۰۰۵	آموزش دگرگون ساز	تاثیر معنادار در زندگی دانش آموزان
۲۴	تیلور ^{۱۰}	۱۹۹۸	تئوری و عمل یادگیری دگرگون ساز	همدلی، دلسوزی، صداقت، صمیمیت، فراهم کننده محیطی که اعتماد و مراقبت ایجاد کند، توسعه روابط حساس بین یادگیرندگان
۲۵	مهدی رضایی	۱۴۰۳	ارائه مولفه های معلم تحول آفرین	شاداب، سرزنده، تحول خواه، تحول گرا، تحول آفرین، تدریس فعال، انعطاف پذیری در آموزش
۲۶	عبدی و همکاران	۱۴۰۱	رابطه آموزش دگرگون ساز و نوآوری کاری در دبیران	ایجاد نوآوری کاری، خلاقیت
۲۷	امیری خامکائی و حسن-پور	۱۴۰۱	بررسی رابطه امید و سرسختی با میانجی گری تدریس تحول آفرین	تسهیل گر، تحریک کننده، درگیر کردن دانش آموزان در تجربیات یادگیرنده محور
۲۸	وحیدی و همکاران	۱۳۹۹	طراحی محیط یادگیری مبتنی بر نظریه یادگیری دگرگون ساز برای دانش آموزان دوره متوسطه	راهنما، تسهیل گر، خالق فرصت، افزایش دهنده اعتماد به نفس

1 Kibler & Chapman

2 Nogueiras et al

3 Fotopoulou & Ifanti

4 Biasin

5 Kovacs

6 Slavich & Zimbardo

7 Mezrow

8 Anding

9 Slavich

10 Taylor

۲۹	شریفی‌دروازه و همکاران	۱۳۹۸	واکاوی نقش نظریه انتقادی در برنامه درسی و ترسیم الگویی از یک معلم تحول‌آفرین	فکور، بردبار، رهایی‌بخش، دگرگون‌ساز، نقاد، تسهیل‌گر
----	------------------------	------	---	---

در پژوهش حاضر که با رویکرد فراترکیب انجام شده است، از روش کدگذاری کیفی برای تحلیل و تلفیق یافته‌های مطالعات پیشین استفاده شد. این فرآیند کدگذاری بر اساس الگوی سه مرحله‌ای کدگذاری باز، محوری و انتخابی (مایلز و همکاران^۱، ۲۰۲۰) اجرا گردید. هدف از این روش شناسایی، سازماندهی و تلفیق مضامین مرتبط با ویژگی‌ها و نقش‌های معلمان دگرگون‌ساز بود.

در مرحله نخست (کدگذاری باز)، کدهای اولیه از متن استخراج شدند؛ این کدها شامل مفاهیم و عبارات کلیدی مرتبط با موضوع پژوهش بودند که به صورت جداگانه از هر مطالعه جمع‌آوری شدند. در مرحله دوم (کدگذاری محوری)، کدهای اولیه براساس اشتراکات مفهومی و نزدیکی معنایی گروه‌بندی شده و به کدهای ثانویه تبدیل شدند. این فرآیند با تکیه بر مبانی نظری موجود در ادبیات پژوهش و تحلیل استقرایی داده‌ها انجام گرفت. در مرحله سوم (کدگذاری انتخابی)، کدهای ثانویه به مقوله‌های میانی و سپس مقوله‌های اصلی دسته‌بندی شدند تا ساختار منسجمی از یافته‌ها شکل گیرد. این مراحل به گونه‌ای طراحی شدند که نه تنها داده‌ها را سازمان‌دهی کند، بلکه به خلق یک روایت جامع و تفسیر عمیق از مطالعات کیفی منجر شود که هدف اصلی فراترکیب است. روش کشف کدها و مقوله‌ها به صورت استقرایی و با استفاده از مقایسه مداوم آبین مطالعات انجام شد که این رویکرد نیز در روش‌شناسی تحلیل کیفی تأیید شده است (مایلز و همکاران، ۲۰۲۰).

یافته‌ها

در این بخش نتایج تحلیل‌های انجام شده در ارتباط با ویژگی‌های معلمان دگرگون‌ساز و نقش آن‌ها در فرآیند دگرگونی ارائه شده است. جدول ۲ اطلاعات مرتبط با مقوله‌های اصلی، مقوله‌های میانی، کدهای ثانویه و منابع مطالعات اولیه را نشان می‌دهد.

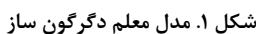
جدول ۲. مقوله‌های اصلی، میانی و کدهای ثانویه

مقوله اصلی	مقوله میانی	کدثانویه	منبع
تسهیل‌گری	راهنمای موثر	کمک به رهایی از الگوهای آموزشی تحمیل شده، کمک و همراه بودن؛ همیار بودن؛	۱۰؛ ۱۷؛ ۱۷؛ ۲؛ ۱
	سازماندهی یادگیری	راهنما؛ هدایت فرآیند یادگیری؛ سازماندهی بحث‌ها؛	۲۰؛ ۲۴؛ ۴؛ ۷
	بهینه‌سازی فرایند یادگیری	تسهیل‌گری در فرآیند یادگیری؛ کمک به دانش‌آموز برای شناخت مرجع؛ هدایت فرایند یادگیری	۵؛ ۱۲؛ ۲۱؛ ۲۷؛ ۲۸؛ ۱۱؛ ۲۹؛ ۱۷؛ ۲۴؛ ۳
	خالق فرصت یادگیری	ایجاد چالش؛ به چالش کشیدن دانش‌آموزان؛ خالق فرصت	۹؛ ۲۲؛ ۲۸
دگرگون‌سازی	انعطاف‌پذیری	انعطاف‌پذیری در آموزش؛ همدلی؛ صمیمیت	۲۵؛ ۲۴؛ ۲۴؛ ۵
	تجربه‌محوری	تجربیات یادگیرنده محور؛ شکل‌دهی به تجربه یادگیری؛ تجربه عاطفی دانش‌آموزان؛ تجارب دگرگون‌کننده؛ اشتراک‌گذاری تجربیات	۲۷؛ ۲۰؛ ۱۴؛ ۱۳؛ ۷؛ ۳؛ ۴
	دگرگون‌سازی	دگرگون‌ساز؛ تحول‌گرا؛ تحول‌خواه؛ تحول‌آفرین؛ زمینه‌سازی برای تغییر در چارچوب‌های مشکل‌ساز؛ فراهم‌کننده محیط یادگیری برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان	۲۹؛ ۲۵؛ ۲۵؛ ۱۹؛ ۱۱؛ ۳
	خودتغییری	متعهد به ایجاد تفاوت؛ اصلاح تدریس؛ فرصت‌سازی برای تغییر چارچوب‌های مرجع خود؛ زمینه‌سازی برای تغییر دانش‌آموزان به وسیله تغییر خود؛ پذیرش مسئولیت تغییرات اجتماعی؛ حضور موثر و زمینه‌سازی برای تغییرات دانش‌آموزان؛ توسعه نظریه‌های تدریس شخصی	۲۲؛ ۱۸؛ ۱۸؛ ۲۲؛ ۱۰؛ ۱۶؛ ۱۰؛ ۲
عامل بودن	عامل بودن	اقدام عمدی؛ افزایش احساس عاملیت؛ دانش گسترده؛ تفسیرگر؛ فکور؛ خودآگاه؛ کشف مفروضات و سوگیری دانش‌آموزان؛ موثر در ارزش و باورهای دانش‌آموزان	۱۰؛ ۱۰؛ ۹؛ ۲۹؛ ۱۲؛ ۶؛ ۲۰؛ ۱

1 Miles et al

2 Constant Comparison

بر اساس تحلیل صورت گرفته، مجموعه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که معلم دگرگون‌ساز با مقوله‌های اصلی؛ تسهیل‌گری (راهنمای مؤثر؛ سازماندهی یادگیری؛ بهینه‌سازی فرایند یادگیری و خالق فرصت یادگیری)؛ تفکر دگرگون‌ساز (انعطاف‌پذیری؛ تجربه‌محوری؛ دگرگون‌سازی؛ خودتغییری؛ عامل بودن؛ دگر تأثیری و عاملیت تغییر)؛ ساخت محیط دگرگون‌ساز (امنیت؛ اعتماد و آرامش؛ محرک یادگیری؛ مدیریت روابط؛ الگو بودن و انگیزه) و یادگیرنده محوری (ارتقای تفکر انتقادی؛ نوآوری محوری در یادگیری، مهارت محوری و توجه به یادگیرنده) تعریف می‌شود. شکل زیر مدل مستند بر تحلیل داده‌ها را نشان می‌دهد:



بحث و نتیجه‌گیری

در عصر حاضر که تحولات سریع و گسترده در تمامی ابعاد اجتماعی و فرهنگی به وضوح قابل مشاهده است، نقش معلمان به عنوان عوامل دگرگون‌ساز در نظام آموزشی اهمیتی روزافزون پیدا است. این پژوهش با هدف بررسی ابعاد گوناگون نقش‌های معلمان دگرگون‌ساز می‌تواند به درک عمیق‌تر از اهمیت حضور این معلمان در نظام آموزشی کمک کند. یافته‌های حاصل از این مطالعه، می‌تواند نقش مهمی در ارتقای برنامه‌های آموزشی و تدوین مسیرهای کارآمدتر برای توسعه حرفه‌ای معلمان ایفا کند و به عنوان مبنایی موثر برای بهبود کیفیت آموزش در سطوح گوناگون مورد استفاده قرار گیرد. تحلیل یافته‌های نظام‌مند نشان داد که معلمان دگرگون‌ساز به عنوان تسهیل‌گران آموزشی، از طریق ایجاد بسترهای مناسب برای پرورش تفکر دگرگون‌ساز در دانش‌آموزان، طراحی محیط‌های یادگیری مبتنی بر نوآوری و تاکید بر رویکرد یادگیرنده محور نقشی اساسی در بهبود فرآیند یادگیری ایفا می‌کنند. این رویکردها در نهایت به ارتقای کیفیت یادگیری و دستیابی به اهداف آموزشی موثر منجر می‌شود.

از آنجایی که ویژگی‌ها و نقش‌های معلمان دگرگون‌ساز ماهیتی چندوجهی دارند، می‌توان آن‌ها را از منظرهای گوناگون، شامل جنبه‌های آموزشی، فرهنگی و اجتماعی مورد بررسی قرار داد و از طرفی مضامین یادگیری دگرگون‌ساز همواره در حال تحول است (سوگیتو^۱، ۲۰۲۴). بنابراین این ویژگی‌ها به دلیل ماهیت پیچیده و درهم‌تنیده خود، به سختی قابل تفکیک هستند. معلمان دگرگون‌ساز با برخورداری از این ویژگی‌های منحصر به فرد و با تأثیرات عمیق و معنادار خود بر فرآیند یادگیری، نقشی کلیدی در ایجاد تحولات بنیادین در دانش‌آموزان و به تبع آن در جامعه ایفا می‌کنند. آنها فراتر از تدریس صرف محتوای درسی عمل کرده و به عنوان عوامل موثر در شکل‌دهی نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان شناخته می‌شوند. فرایند دگرگون‌سازی این معلمان عمدتاً از طریق برقراری ارتباط معنادار، هدفمند و موثر با دانش‌آموزان محقق می‌شود. چنین ارتباطاتی زمینه‌ساز درک عمیق‌تر دانش‌آموزان از مفاهیم مرتبط با زندگی و جامعه است. هدف نهایی معلمان دگرگون‌ساز، ایجاد تأثیرات مثبت و ماندگار در زندگی دانش‌آموزان و تربیت افرادی مستقل، منتقد و خلاق است که قادرند نقش خود را به شکلی موثر و سازنده در جامعه ایفا کنند (برن و سويسال^۲، ۲۰۲۱).

بر اساس یافته‌های این پژوهش، ویژگی‌ها و نقش‌های معلمان دگرگون‌ساز را می‌توان در چهار مقوله اصلی دسته بندی کرد: تسهیل‌گری، پرورش تفکر دگرگون‌ساز، ایجاد محیط دگرگون‌ساز و یادگیرنده محوری. این دسته بندی در مقایسه با اصول اساسی ارائه شده توسط اسلاویچ و زیملاردو (۲۰۱۲)، سه مولفه کلیدی را در نقش معلمان دگرگون‌ساز برجسته می‌کند: (۱) تسهیل فرآیند یادگیری، (۲) تقویت مهارت‌های دانش‌آموزان در مسیر یادگیری و (۳) ترویج نگرش‌های مثبت، ارزش‌ها و باورهای مرتبط با یادگیری. که نتایج نشان می‌دهد دو تا از ابعاد مهم، یعنی نقش معلمان در ایجاد محیطی مناسب برای یادگیری دگرگون‌ساز و یادگیرنده محوری مورد توجه قرار نگرفته است. در ادامه این ویژگی‌ها و نقش‌ها به طور دقیق‌تر و جامع‌تر مورد تحلیل قرار خواهند گرفت.

نقش تسهیل‌گری یکی از مولفه‌های بنیادین و اساسی در تعریف معلمان دگرگون‌ساز محسوب می‌شود. این نقش ارتباطی مستقیم با مفهوم معلم دگرگون‌ساز دارد و در چارچوب فرآیند یادگیری دگرگون‌ساز، توجه خاصی به آن اختصاص یافته است. از زمان معرفی این نظریه توسط مزیزو^۳، معلمان دگرگون‌ساز به عنوان افرادی با ویژگی تسهیل‌گر شناخته شده‌اند که این ویژگی جزء جدانشدنی هویت حرفه‌ای آن‌ها در زمینه آموزش به شمار می‌آید (هریانا و همکاران، ۲۰۲۴؛ پرس، ۲۰۲۴؛ می و همکاران، ۲۰۲۲). تسهیل‌گری شامل جنبه‌های مختلفی از جمله راهنمایی موثر دانش‌آموزان در فرآیند یادگیری، سازماندهی و هدایت فرآیند یادگیری، بهینه‌سازی و تسهیل فرایند یادگیری و خلق فرصت‌های جدید برای یادگیری است.

معلمان دگرگون‌ساز با استفاده از روش‌هایی مانند فراهم کردن فضای باز برای تفکر و ابتکار، استفاده از روش‌های تدریس تعاملی، توجه به نیازهای فردی، تشویق به انعطاف‌پذیری و نوآوری و ایجاد بازخورد سازنده دانش‌آموزان را فعالانه در فرایند یادگیری درگیر کرده (عبدی و همکاران، ۲۰۲۲) و از طریق راهنمایی‌های موثر خود به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا از الگوهای آموزشی ثابت و تحمیلی رها شده و به یادگیری شخصی‌سازی شده و موثر دست یابند (گالیکز، ۲۰۲۲). آنها در تمامی مراحل راهنما، همراه و همیار آنها هستند و به سازماندهی، هدایت و بهینه‌سازی فرایند یادگیری می‌پردازند. آنها همه دانش‌آموزان را با استفاده از استراتژی‌های مختلف به مشارکت در بحث‌ها تشویق می‌کنند به عنوان مثال دانش‌آموزان ساکت‌تر را برای به اشتراک گذاشتن افکار خود ترغیب می‌کنند تا همه یادگیرندگان فرصتی برای مشارکت داشته باشند. نقش کلیدی تسهیل‌کنندگان این است که بحث‌ها را به گونه‌ای هدایت کنند که آن‌ها را متمرکز و مولد نگه دارد. آنها با حفظ جریان بحث به

1 Sugito

2 Boun & Soysal

3 Mezirow

دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا موضوع و ایده‌ها را به صورت عمیق‌تر بررسی کنند. همچنین با ایجاد فرصت‌های یادگیری و با به چالش کشیدن دانش‌آموزان فرآیند یادگیری را هدایت می‌کنند (اوگرادی^۱؛ ۲۰۲۳؛ ولف و همکاران^۲، ۲۰۲۲).

تفکر دگرگون‌ساز در فرآیند یادگیری دگرگون‌ساز به ویژه در تقویت یادگیری عمیق و رشد شخصیت در دانش‌آموز از اهمیت زیادی برخوردار است (آریف و همکاران، ۲۰۲۵). این نوع از تفکر دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا در مورد باورها، ارزش‌ها و فرضیات خود تأمل کنند و چگونگی شکل گرفتن دیدگاه‌هایشان را با توجه به تجربیات درک کنند. همچنین به آنها کمک می‌کند تا زمینه‌هایی برای رشد را شناسایی کنند که در نهایت به درک عمیق‌تر آنها از خود و دنیای اطرافشان منجر می‌شود (بیاسین، ۲۰۱۸). به آنها کمک می‌کند وضعیت موجود را زیر سوال ببرند و دیدگاه‌های جایگزین را در نظر بگیرند که در نهایت به بهبود عملکرد دانش‌آموزان منجر می‌شود (گالیکز، ۲۰۲۲). معلمان دگرگون‌ساز نه تنها خود واجد تفکر دگرگون‌ساز هستند (ماچاراگا و موکردزی^۳، ۲۰۲۳)، بلکه دانش‌آموزان را نیز در مسیر کسب و پرورش این نوع تفکر هدایت می‌کنند. این فرایند دو سویه را می‌توان به شرح زیر تبیین کرد. از یک طرف معلمان دگرگون‌ساز با تفکر انتقادی همواره در پی یافتن روش‌های نوین آموزشی و بهبود شیوه‌های تدریس خود هستند و نسبت به شرایط و دیدگاه‌های جدید انعطاف‌پذیر هستند. آنها همواره خود را در جایگاه یادگیرنده قرار داده و دانش و مهارت‌های خود را به‌روز رسانی می‌کنند (انعطاف‌پذیری، خود تغییر، تغییر پذیری، عامل بودن) و قادر به تحلیل عمیق مسائل و ارزیابی نقادانه روش‌های آموزشی هستند. از طرفی دیگر معلمان دگرگون‌ساز برای هدایت دانش‌آموزان به سوی تفکر دگرگون‌ساز با ایجاد چالش‌های فکری، آموزش مهارت‌های حل مسئله، تجربه محوری در فرآیند یادگیری تلاش می‌کنند (تجربه محوری، دگرگون‌سازی، دگر تأثیری). به طور کلی مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان به طور قابل توجهی با استفاده از یادگیری دگرگون‌ساز افزایش می‌یابد (جاکاونیت-استاسکووینه و بارکارسکین، ۲۰۲۳).

معلمان دگرگون‌ساز در فرآیند ساخت محیط برای یادگیری دگرگون‌ساز در دو نقش کلیدی و مکمل هم به عنوان الگو و هم به عنوان طراح محیط عمل می‌کنند. آنها به عنوان الگو از طریق اصیل بودن (دامیاناکیس و همکاران، ۲۰۱۹)، صادق بودن، محترم بودن، فروتن بودن (کالدرد و ریزو، ۲۰۲۳)، شاداب و سرزنده بودن (رضایی، ۱۴۰۳) و آماده بودن برای پذیرش مسئولیت و همچنین نمایش رفتارهای دگرگون‌ساز مانند پذیرش تغییر، تفکر انتقادی، خلاقیت و خودارزیابی در محیط یادگیری ایفای نقش می‌کنند و هم به عنوان طراح محیط یادگیری با ایجاد امنیت، اعتماد و آرامش، ایجاد محرک‌های یادگیری، مدیریت روابط در محیط یادگیری ایفای نقش می‌کنند (بزدان‌خواه و همکاران، ۲۰۲۲). این محیط با ایجاد پذیرش، احترام و حمایت مشخص می‌شود. جایی که دانش‌آموزان برای بیان ایده‌ها و احساسات خود احساس امنیت می‌کنند. چنین محیطی یادگیرندگان را تشویق می‌کند و به آنها انگیزه می‌دهد تا در تکرار خود ریسک کنند و با دیدگاه‌های متنوع درگیر شوند (وحیدی و همکاران، ۲۰۲۰). معلمان دگرگون‌ساز از استراتژی‌های آموزشی مختلف برای پرورش این محیط استفاده می‌کنند. آنها با تعیین قوانین اساسی برای ارتباط محترمانه و تشویق دانش‌آموزان برای به اشتراک گذاشتن دیدگاه‌های خود بدون ترس از قضاوت یک محیط امن برای گفتگوی باز را ترویج می‌دهند. با انجام این کار آنها به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا تجربیات شخصی خود را با محتوای آکادمیک متصل کنند و یک تجربه یادگیری معنی‌دار را کسب کنند که با زندگی آنها همخوانی دارد. ایجاد یک محیط حمایتی در فرآیند یادگیری دگرگون‌ساز نه تنها مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد بلکه احساس آزادی را نیز تقویت می‌کند. معلمان هم به عنوان الگو و هم به عنوان کسی که محیط یادگیری دگرگون‌ساز ایجاد می‌کند نقش دارند (دامیاناکیس و همکاران، ۲۰۱۹).

معلمان دگرگون‌ساز با اتخاذ رویکرد یادگیرنده محور، به شکل موثری بر توسعه تفکر انتقادی و مهارت محوری دانش‌آموزان تأکید دارند. آنها با در نظر گرفتن ویژگی‌های فردی و نیازهای آموزشی هر دانش‌آموز فرآیند تدریس را به نحوی طراحی می‌کنند که ضمن تسهیل مشارکت فعال یادگیرندگان، آنها را در مسیر خودراهبر شدن هدایت کند (کیبلر و چپمن، ۲۰۱۹). بهره‌گیری از شیوه‌های تدریس نوآورانه، این امکان را فراهم می‌آورد که دانش‌آموزان نه تنها مفاهیم درسی را به خوبی درک کنند، بلکه توانایی‌هایی همچون تفکر مستقل، تحلیل مسائل پیچیده و یادگیری خود تنظیمی را نیز تقویت نمایند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که پرورش تفکر انتقادی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا اطلاعات را دقیق‌تر ارزیابی کرده، استدلال‌های منطقی شکل دهند و تصمیم‌گیری‌های آگاهانه‌تری داشته باشند (آریف و همکاران، ۲۰۲۵). بر این اساس معلمان دگرگون‌ساز صرفاً بر انتقال دانش متمرکز نیستند، بلکه بر توسعه مهارت‌های اساسی که برای موفقیت در محیط‌های پیچیده و پربای امروزی ضروری است، تأکید دارند (هریانا و همکاران، ۲۰۲۴؛ پرس، ۲۰۲۴).

این معلمان، علاوه بر تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی، محیط‌های یادگیری تعاملی و پویایی ایجاد می‌کنند که در آن، دانش‌آموزان از حالت دریافت‌کننده منفعل دانش خارج شده و در فرآیند یادگیری نقش فعالی ایفا کنند (آریف و همکاران، ۲۰۲۵). چنین رویکردی، زمینه را برای

1 O'grady

2 Wolff et al

3 Macharaga & Mukeredzi

Characteristics and Roles of a Transformative Teacher: A Meta-Synthesis Study

رشد توانمندی‌هایی همچون خلاقیت، قدرت تصمیم‌گیری، مهارت‌های بین فردی و همکاری اثربخش فراهم می‌سازد. استفاده از روش‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری مادام‌العمر و خودآگاهی، نه تنها موجب رشد حرفه‌ای معلمان می‌شود، بلکه محیطی انعطاف‌پذیر و پویا را در کلاس درس ایجاد می‌کند. همچنین تشویق دانش‌آموزان به پرسشگری، تحلیل داده‌ها و درگیر شدن در مباحث انتقادی، فرصتی را برای آن‌ها فراهم می‌کند تا افکار خود را به چالش بکشند و به درک عمیق‌تری از مفاهیم علمی و عملی دست یابند (آریان و همکاران، ۲۰۲۳). این امر نه تنها باعث تقویت توانایی‌های شناختی می‌شود، بلکه احساس مالکیت دانش‌آموزان بر فرآیند یادگیری را افزایش داده و آن‌ها را از یادگیرندگان منفعل به افرادی کنشگر و مستقل تبدیل می‌کند (ولف و همکاران، ۲۰۲۲).

افزون بر این، معلمان دگرگون‌ساز با طراحی فعالیت‌های نوآورانه، خلاقانه و پروژه‌های مبتنی بر حل مسئله، فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند تا دیدگاه‌های منحصر به فرد خود را بیان کرده و مهارت‌های تفکر خلاق خود را توسعه دهند. این رویکرد، علاوه بر تقویت مهارت‌های حل مسئله، نوآوری در دانش‌آموزان را پرورش داده و آن‌ها را برای مواجهه با چالش‌های آینده آماده می‌سازد. از آن‌جا که عواطف و احساسات نیز در فرآیند یادگیری نقش بسزایی ایفا می‌کنند (گراند و همکاران^۱، ۲۰۲۴)، این معلمان با ایجاد روابط حمایتی و تعاملات مثبت، محیطی سرشار از اعتماد، همدلی و انگیزه را برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازند (عبدی و همکاران، ۲۰۲۲؛ می و همکاران، ۲۰۲۲). علاوه بر آن با در نظر گرفتن ویژگی‌ها، علایق و اهداف فردی هر یادگیرنده، روش‌های آموزشی خود را متناسب با نیازهای آن‌ها تنظیم کرده و از طریق به‌کارگیری راهبردی متنوع تدریس، نقش یادگیرنده را در فرآیند آموزش تقویت می‌کنند. این شیوه نه تنها موجب افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان می‌شود، بلکه کیفیت یادگیری را ارتقا داده و آموزش را از یک فرآیند به یک تجربه تعاملی و مشترک میان معلم و یادگیرنده تبدیل می‌کند (پالمر و همکاران^۲، ۲۰۲۱).

معلمان دگرگون‌ساز به طور خاص به ویژگی‌ها، نیازها و پیش‌زمینه‌های فردی هر دانش‌آموز توجه می‌کنند و آموزش بر اساس علایق، اهداف و نقاط قوت و ضعف هر دانش‌آموز طراحی می‌شود. آن‌ها از طریق فراهم کردن محیط مناسب، افزایش آگاهی دانش‌آموزان از یادگیری خود و ایجاد و ارتقای فرصت آموزش می‌دهند. معلمان دگرگون‌ساز با بهره‌گیری از روش‌های متنوع و نوآورانه، نقش محوری یادگیرنده را در فرآیند آموزش تقویت می‌کنند. آن‌ها دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند تا با مطرح کردن سوالات چالش برانگیز و ترویج بحث‌هایی که نیاز به تجزیه و تحلیل عمیق‌تر دارند مهارت‌های تحلیلی خود را توسعه دهند. آن‌ها دانش‌آموزان را در تعیین اهداف یادگیری راهنمایی می‌کنند و آن‌ها را تشویق می‌کنند تا مسئولیت یادگیری خود را به عهده بگیرند و شرکت‌کننده فعال در روند یادگیری خود شوند که انگیزه و مشارکت را افزایش می‌دهد (ساری^۳، ۲۰۲۴).

محدودیت‌های پژوهش

پژوهش حاضر که با هدف تلفیق و تحلیل جامع یافته‌های پیشین درباره ویژگی‌ها و نقش‌های معلمان دگرگون‌ساز انجام شد، با محدودیت‌هایی مواجه بود:

۱. محدودیت دسترسی به مطالعات: این پژوهش با مطالعاتی وابسته بود که در پایگاه‌های اطلاعاتی مشخص و در دسترس جستجو شدند. ممکن است برخی مطالعات مرتبط به دلیل عدم انتشار در این پایگاه‌ها یا محدودیت‌های زبانی (زبان‌های غیرانگلیسی یا غیر فارسی) از قلم افتاده باشند.

۲. تنوع روش‌شناسی مطالعات اولیه: مطالعات بررسی شده از نظر روش‌شناسی، کیفیت و گستردگی داده‌ها متفاوت بودند. این ناهمگونی ممکن است بر یکپارچگی و انسجام مضامین استخراج شده در فرآیند فراترکیب تأثیر گذاشته باشد.

پیشنهادهای پژوهش

۱. با گسترش دامنه مطالعات پژوهشگران می‌توانند با جستجوی گسترده در منابع بین‌المللی و چندزبانه، شکاف‌های موجود در ادبیات پژوهش را پر کنند.

۲. استفاده از روش‌های ترکیبی که داده‌های کمی و کیفی را با هم ادغام می‌کند، می‌تواند درک جامع‌تری از ویژگی‌ها و نقش‌های معلمان دگرگون‌ساز ارائه دهد.

۳. بررسی تأثیرات تفاوت‌های فرهنگی و سیستمی بر نقش‌ها و ویژگی‌های معلمان دگرگون‌ساز

1 Grund

2 Palmer et al

3 Sari

- امیری، محبوبه، و حسن‌پور، عصمت (۱۴۰۱). بررسی رابطه امید به تحصیل با سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری تدریس تحول‌آفرین در دانش‌آموزان متوسطه اول شهر کرمان. *فناوری و دانش پژوهی در تعلیم و تربیت*، ۱۲(۱)، ۹-۱۵. <https://doi.org/10.30473/t-edu.2022.9001>
- رضایی، مهدی (۱۴۰۳). ارائه مؤلفه‌های معلم تحول‌آفرین بر پایه اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش و اندیشه‌های تربیتی آیت‌الله خامنه‌ای. *پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی*، ۲۵(۲)، ۲۷-۴۰. [10.22034/RIET.2024.16255.1251](https://doi.org/10.22034/RIET.2024.16255.1251)
- سلیمانیان، محمدحسن (۱۴۰۲). نقش‌های متعدد معلمان. *کنفرانس بین‌المللی مدیریت و تحقیقات علوم انسانی در ایران*، تهران. <https://sid.ir/paper/1058832/fa>
- شریفی‌دروازه، مینو، ناطقی، فائزه، و رضایی، محمدحاشم (۱۳۹۸). واکاوی نقش نظریه انتقادی در برنامه‌درسی و ترسیم الگویی از یک معلم تحول‌آفرین. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۳(۴۷)، ۱۴۱-۱۵۶. <http://noo.rs/xXguQ>
- عبدی، علی، محمدی، میترا، و رستمی، نیلوفر (۱۴۰۱). بررسی رابطه بین تدریس تحول‌آفرین و نوآوری کاری با نقش واسطه‌ای مشارکت کاری در دبیران دوره متوسطه اول. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱۲(۱)، ۱۲۷-۱۴۶. https://journals.iau.ir/article_695177.html
- وحیدی، زهرا، پوشنه، کامبیز، خسروی، علی‌اکبر، و ایزدی، مهشید (۱۳۹۹). طراحی محیط یادگیری مبتنی بر نظریه یادگیری تحولی برای دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *پژوهش در روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶(۵۶)، ۳۰۷-۳۳۷. <https://doi.org/10.22054/jep.2020.49044.2863>
- Anding, J. M. (2005). An interview with Robert E. Quinn—Entering the fundamental state of leadership: Reflections on the path to transformational teaching. *Academy of Management Learning & Education*, 4, 487–495. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.19086790>
- Arif, S., Sinaga, R. M., & Miswar, D. (2025). Uncovering transformative learning trends: A bibliometric review of education. *Multidisciplinary Reviews*, 8(6), 2025185. <https://doi.org/10.31893/multirev.2025185>
- Avsec, S., & Ferik Savec, V. (2021). Pre-service teachers' perceptions of, and experiences with, technology-enhanced transformative learning towards education for sustainable development. *Sustainability*, 13(18), Article 10443. <https://doi.org/10.3390/su131810443>
- Bergman, L., & Hessel, F. (2023). From “Confusion” and “Fear” to “Broadened Horizons”: Students' transformative experiences in two higher education contexts: Argentina and Sweden. *Journal of Transformative Education*. <https://doi.org/10.1177/15413446231179896>
- Biasin, C. (2018). Transformative learning: Evolutions of the adult learning theory. *Phronesis*, 7(3), 5–17. <https://doi.org/10.7202/1054404ar>
- Blanco, C. G. R., Buenvinida, L. P., Tan, C. S., Yazon, A. D., & Lapie, L. P. (2022). Organizational commitment, teachers' empowerment, and transformational teaching of public elementary schools in Laguna, Philippines. *International Journal of Emerging Issues in Early Childhood Education*, 4(2), 12–28. <https://doi.org/10.31098/ijeiece.v4i2.1122>
- Bourn, D., & Soysal, N. (2021). Transformative learning and pedagogical approaches in education for sustainable development: Are initial teacher education programmes in England and Turkey ready for creating agents of change for sustainability?. *Sustainability*, 13(16), 8973. <https://doi.org/10.3390/su13168973>
- Briciu, B. (2024). Emotions and meaning in transformative learning: Theory U as a liminal experience. *Journal of Transformative Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/15413446241246236>
- Calderwood, K. A., & Rizzo, L. N. (2023). Co-creating a transformative learning environment through the student-supervisor relationship: Results of a social work field placement duo-ethnography. *Journal of Transformative Education*, 21(1), 138–156. <https://doi.org/10.1177/15413446221079590>
- Carter, P. L., & Nicolaides, A. (2023). Transformative learning: An emotional @evolution. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(177), 25–36. <https://doi.org/10.1002/ace.20476>
- Contreras, E., & Bedford, L. (2024). The transformative nature of graduate education. *Global Journal of Transformative Education*, 4(1), 24–31. <https://doi.org/10.14434/gjte.v4i1.34388>
- Damianakis, T., Barrett, B., Archer-Kuhn, B., Samson, P., Matin, S., & Ahern, C. (2019). Teaching for transformation: Master of social work students identify teaching approaches that made a difference. *Journal of Transformative Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/1541344619865948>
- DeCapua, A., Marshall, H. W., & Frydland, N. (2018). The transformational learning journey of a novice ESL teacher of low-literate adults. *Journal of Transformative Education*, 16(1), 17–38. <https://doi.org/10.1177/1541344617704645>
- Dolan, A. M. (2024). Transformative education: Teaching hope, respect, empathy, and advocacy in schools. In *Teaching the Sustainable Development Goals to Young Citizens*, 10(16), 36–58. <https://doi.org/10.4324/9781003232001>
- Formenti, L., & Hoggan-Kloubert, T. (2023). Transformative learning as societal learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(177), 105–118. <https://doi.org/10.1002/ace.20482>
- Fotopoulou, V. S., & Ifanti, A. A. (2018). Pre-primary teachers' perceptions about professionalism and professional development through the lens of transformative learning: A case study in Greece. *Global Studies of Childhood*, 8(2), 184–194. <https://doi.org/10.1177/2043610617735005>
- Gawlicz, K. (2022). “I felt as if I was becoming myself anew”: Transformative learning through action research projects carried out by beginner teachers. *Journal of Transformative Education*, 20(1), 62–79. <https://doi.org/10.1177/15413446211049467>
- Grund, J., Singer-Brodowski, M., & Büssing, A. G. (2024). Emotions and transformative learning for sustainability: A systematic review. *Sustainability Science*, 19(1), 307–324. <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5>

Characteristics and Roles of a Transformative Teacher: A Meta-Synthesis Study

- Herman, M. (2023). Transformative learning: Empowering individuals to challenge their assumptions and create positive change. *STIPAS Tahasak Danum Pambelum Keuskupan Palangkaraya*, 2023, 54-68.
- Herman, N. (2024). *Unveiling the significance of transformative social and emotional learning: Empowering agents of social transformation*. In N. Herman & S. M. Stewart (Eds.), *Supporting activist practices in education* (pp. 293–311). IGI Global. 10.4018/979-8-3693-0537-9.ch015
- Heryana, K., Sumarto, S., Suryana, A., & Triatna, C. (2024). Transformative teacher training as an inspiration for the driving teacher program to improve teacher competency. *Dinamisia: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 8(4), 1233-1240. <https://doi.org/10.31849/dinamisia.v8i4.22236>.
- Heumann, A. R. (2023). *Teaching for change: Exploring transformative pedagogy in education for sustainable development* (Bachelor's thesis, A. Heumann). <https://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-202309153044>.
- Jakavonytė-Staškuvienė, D., & Barkauskienė, A. (2023). Transformative teacher leadership experiences in schools in creating an innovative educational culture: The case of Lithuania. *Cogent Education*, 10(1), 2196239. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2196239>.
- Jeronen, E., Ahonen, P., & Korkeamäki, R.-L. (2022). Connections of transformative education with Bhutan's pedagogical ideas for promoting sustainability education. *Sustainability*, 14, 163. <https://doi.org/10.3390/su14010163>.
- Kibler, K., & Chapman, L. A. (2019). Six tips for using culturally relevant texts in diverse classrooms. *The Reading Teacher*, 72(6), 741–744. <https://doi.org/10.1002/trtr.1775>.
- Kovacs, H. (2018). Change, challenge, transformation: A qualitative inquiry into transformative teacher learning. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 99-118. <https://doi.org/10.26529/cepsj.510>.
- Liu, F., & Li, S. (2023). Unveiling the roles of adult learners in transformative learning: An English teacher's tale. <https://doi.org/10.31219/osf.io/j7w8p>.
- Macharaga, E., & Mukeredzi, T. G. (2023). Transformative Learning Experiences of the Vocationally Interested and Vocationally Disinterested Pre-Service Teachers in Teacher Training Colleges in Zimbabwe. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(4), 3. <https://doi.org/10.14221/1835-517X.5928>
- Mei, W.K., bin Hamisan, Z., & Khair, M.F.B.O. (2022). Transformational learning in teacher context. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(8), 1653-1667. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i8/14538>.
- Mezirow, J. (2008). An overview on transformative learning. *Lifelong Learning*, 40–54.
- Misawa, M. (2024). Transformative learning as a part of living theory: A constant evolution of transformative learning theory in lifelong education. *Adult Education Critical Issues*, 4(1), 57–63. <https://doi.org/10.12681/haea.36238>.
- Nogueiras, G., Iborra, A., & Kunnen, S. E. (2019). Experiencing transformative learning in a counseling masters' course. *Journal of Transformative Education*, 17(1), 71–95. <https://doi.org/10.1177/1541344618774022>.
- O'Grady, M. (2023). Transformative education for sustainable development: A faculty perspective. *Environment, Development and Sustainability*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10668-023-03609-y>.
- Palmer, J., Kgothule, R., Alexander, G., & de Klerk, E. (2021). Enabling Transformative Inclusive Learning Pedagogies of Preservice Teachers in Multicultural Higher Learning Contexts. *Proceeding of Education and New Development*, 26-28. <https://doi.org/10.36315/2021end129>
- Perse, R. J. (2024). A Review on Transformative Education as a Door toward New Learning Language Opportunities in Societal Development. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202407.0240.v1>.
- Ryan, C., McAllister, M., Vanderburg, R., & Batty, C. (2023). A creative intervention focusing on transformative learning in the professional development of clinical teachers. *Science Talks*, 5, 100131. <https://doi.org/10.1016/j.sctalk.2023.100131>.
- Sari, D. R. (2024). Implementation of transformational leadership in improving teacher. *Educational Management Journal*, 1(1). <https://doi.org/10.62872/r2eaz54>
- Slavich, G. M. (2005). Transformational teaching. E-xcellence in Teaching. *PsychTeacher Electronic Discussion List*, 5.
- Sugito, S. (2024). A bibliometric analysis of transformative learning research: Trends and developments from 1992 to 2023. *Cogent Education*, 11(1), 2411092. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2411092>.
- Surachman, A., Putri, D. E., & Nugroho, A. (2024). Transformasi pendidikan di era digital: Tantangan dan peluang. *Journal of International Multidisciplinary Research*, 2(2), 52–63. <https://doi.org/10.62504/6y4qb169>.
- Taylor, E. W. (1998). The theory and practice of transformative learning: A critical review. *Columbus, Ohio, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*. 374.
- Wolff, L., Laherto, A., Cheah, S., Vivitsou, M., & Autio, M. (2022). Transformation toward sustainability in Finnish teacher education policy: Promises and shortcomings. *Frontiers in Education: Sec. Higher Education*, 7, 1–19. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.856237>.
- Virgana, V., & Fitriani, A. (2025). Transformative leadership: cultivating teacher excellence through satisfaction, environment, and self-efficacy. *Journal of Education and Learning*, 19(2), 1065–1073. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i2.21837>.
- Yazdankhah, J., Behin, B., Yousefi, M. H., & Asadollahfam, H. (2022). Critical thinking as an essential factor in EFL teacher educators' professional development: A transformative learning paradigm. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 14(30), 194–208. <https://doi.org/10.22034/ELT.2022.51042.2493>.
- Wang, X., Husu, J., & Toom, A. (2025). What makes a good mentor of in-service teacher education? A systematic review of mentoring competence from a transformative learning perspective. *Teaching and Teacher Education*, 153, 104822. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104822>.