

The Conceptual Evolution of Teacher Reflection: A Systematic Review and Thematic Analysis Based on Educational Paradigms

Masoud Ramroudi ^{1*} , Khalil Gholami ² , and Yahya Maroofi ³ 

1. *Corresponding author*, PhD Student, Higher Education Development Planning Major, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail: Masoud.Ramroudi@gmail.com
2. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail: Khalil.gholami@gmail.com
3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail: Y.maroofi@uok.ac.ir

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Received: 2025/04/13

Reviewed: 2025/07/15

Accepted: 2025/07/21

Published Online:

2025/07/23

Pages: 289-311

Keywords:

Reflection, Reflective practice
Teacher reflection
Educational paradigms
Reflective themes
Reflective approaches
Systematic review

Background and Objectives: Reflection, serving as a bridge between theory and practice, has been examined in teacher studies through various approaches and perspectives. The present study aims to explore the conceptual evolution of reflection by identifying philosophical-theoretical paradigms, extracting empirical reflective themes, and analyzing their interrelationships. **Methods:** This qualitative study employed a systematic review strategy and a deductive-inductive theme analysis approach, examining 91 sources (including 32 theoretical and 59 empirical works) published between 1983 and 2025. **Findings:** The findings revealed six foundational paradigms-pragmatism, phenomenology (descriptive and interpretive), constructivism (cognitive, social, and critical), critical-social theory, poststructuralism, and emerging post-paradigm approaches (such as complexity theory, critical realism, and post-humanism)-each emphasizing distinct dimensions of reflection. Analysis of empirical studies identified a broad spectrum of frequently recurring reflective themes (22 themes), ranging from technical, practical, and critical reflection to diffraction, causal, and multidimensional reflection. **Conclusion:** By presenting an integrated perspective on the theoretical and practical foundations of reflection, this study offers a conceptual framework for analyzing and enhancing teacher education at theoretical, instructional, and policy levels. While reflection has traditionally been defined primarily as a tool for reviewing practice, the findings of this study emphasize that it should be redefined as an existential, critical, social, and technological process. Teacher reflection, as analyzed in this research, is necessary not merely for being a teacher, but for being an "educational human" in the contemporary world.

Cite this Article: Ramroudi, M., Gholami, Kh., & Maroofi, Y. (2025). The Conceptual Evolution of Teacher Reflection: A Systematic Review and Thematic Analysis Based on Educational Paradigms. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 11(19), 289-311. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.20531.1180>



© the authors

Publisher: Farhangian University





تطور مفهومی تأمل معلمان: مرور نظاممند و تحلیل مضمون بر پایه پارادایم‌های تربیتی

مسعود رامرودی^{۱*}، خلیل غلامی^۲، و یحیی معروفی^۳

۱. نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری، رشته برنامه ریزی توسعه آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: Masoud.Ramroudi@gmail.com
۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: Khalil.gholami@gmail.com
۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: Y.marooft@uok.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: تأمل، به عنوان پیونددهنده نظریه و عمل، در مطالعات معلمان با رویکردها و دیدگاه‌های مختلف بررسی شده است. هدف پژوهش حاضر، تطور مفهومی تأمل از طریق شناسایی پارادایم‌های نظری - فلسفی، استخراج مضامین تجربی تأمل و تحلیل روابط میان آن‌ها است.

روش‌ها: این مطالعه کیفی با راهبرد مرور نظاممند و روش تحلیل مضمون محور به شیوه قیاسی - استقرایی، ۹۱ منبع (شامل: ۳۲ منبع نظری و ۵۹ منبع تجربی) منتشر شده بین سال‌های ۱۹۸۳ تا ۲۰۲۵ را بررسی کرده است. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان دادند: که شش پارادایم بنیادین شامل: «پراگماتیسم»، «پدیدارشناسی» (توصیفی و تفسیری)، «سازنده‌گرایی» (شناختی، اجتماعی و انتقادی)، «نظریه انتقادی - اجتماعی»، «پسا ساختارگرایی»، و «رویکردهای نوین مابعد آن» (مانند: نظریه پیچیدگی، رئالیسم انتقادی و پسانسان‌گرایی)، هر یک بُعد خاصی از تأمل را برجسته کرده‌اند. تحلیل مطالعات تجربی نیز منجر به شناسایی طیفی گسترده‌ای از مضامین تأملی پرتکرار (۲۲ مضمون) از تأمل فنی، عملی، انتقادی تا تأمل پراش، علی و چندبعدی شد. **نتیجه‌گیری:** این پژوهش با ارائه تصویری یکپارچه از مبانی نظری و عملی تأمل، چارچوبی مفهومی برای تحلیل و ارتقای تربیت معلم در سطوح نظری، آموزشی و سیاستی ارائه کرده است. درحالی‌که مفهوم تأمل در گذشته عمدتاً به صورت ابزار بازنگری در عمل تعریف می‌شد، یافته‌های این مطالعه تأکید می‌کنند که تأمل باید به مثابه فرایندی وجودی، انتقادی، اجتماعی و فناورانه بازتعریف شود. تأمل معلمی، آن گونه که در این پژوهش تحلیل شد، نه فقط برای معلم‌بودن، بلکه برای «انسان تربیتی‌بودن» در دنیای معاصر ضرورت دارد.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۲۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۳۰

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۵/۰۱

شماره صفحات: ۳۱۱-۲۸۹

واژه‌های کلیدی:

تأمل
عمل تأملی
تأمل معلمان
پارادایم‌های آموزشی
مضامین تأملی
رویکردهای تأملی
مرور نظاممند

استناد به این مقاله: رامرودی، مسعود، غلامی، خلیل، و معروفی، یحیی. (۱۴۰۴). تطور مفهومی تأمل معلمان: مرور نظاممند و تحلیل

مضمون بر پایه پارادایم‌های تربیتی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۱(۱۹)، ۲۸۹-۳۱۱.

<https://doi.org/10.48310/itt.2025.20531.1180>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

نظام تعلیم و تربیت همواره با چالش دیرپای شکاف میان نظریه و عمل مواجه بوده است؛ شکافی که موجب شده است بسیاری از مفاهیم نظری کارایی لازم را در میدان عمل نیابند و در مقابل، کنش‌های عملی معلمان نیز بی‌بهره از پشتیبانی نظری باقی بمانند. این شکاف، زمینه‌ساز شکل‌گیری مفهوم «تأمل» به‌عنوان یک پل مفهومی و عملیاتی میان نظریه و عمل شد. تا معلمان تجارب روزمره خود را با چارچوب‌های نظری پیوند بزنند، در مورد آن‌ها بازاندیشی کنند، و معنای عمیق‌تری از کنش حرفه‌ای خود کسب کنند (Dewey, 1933; Schön, 1983).

در دهه‌های اخیر، تأمل به مهارتی بنیادین در برنامه‌های تربیت معلم تبدیل شده است (Oates & Mynott, 2025; Zeichner & Liston, 2013). باین‌حال، امروزه تأمل حرفه‌ای در مطالعات مربوط به معلمان به‌طور چشمگیری از نظر دامنه موضوعی، کاربردی و روش‌شناختی گسترش یافته است. شواهد تجربی نشان می‌دهد: که تأمل معلمان تنها به بررسی عملکرد حرفه‌ای محدود نبوده، بلکه در زمینه‌های متعددی چون توسعه حرفه‌ای پایدار، تربیت معلم، یادگیری ضمن خدمت، تصمیم‌گیری آموزشی، هویت‌سازی حرفه‌ای و حتی بهزیستی روانی نیز مورد مطالعه قرار گرفته است (Mohamed et al., 2022; Tobin et al., 2024). این گسترش با تنوع اشکال تأمل نیز همراه بوده است؛ از تأملات فردی و جمعی تا تأملات فنی و انتقادی (Shah, 2022). افزون بر این، در بسیاری از مطالعات، تأمل به‌عنوان فرایندی چندلایه و میان‌رشته‌ای ظاهر شده که ابعاد مختلفی را در برمی‌گیرد؛ از جمله بُعد عاطفی (Yilmaz & Akar, 2024)، هویتی (Magill, 2021)، اجتماعی و فرهنگی (Chye et al., 2021)، عاملیت حرفه‌ای معلم (Leijen et al., 2020)، اخلاقی و هنجاری (Husu & Tirri, 2003)، عدالت آموزشی و برابری (Zeichner & Liston, 1987)، و نیز شناختی و فراشناختی (Nobutoshi, 2023). هر یک از این ابعاد، در قالب پژوهش‌های تجربی، تأمل را در پیوند با زمینه‌های واقعی تدریس، بافت فرهنگی - اجتماعی، و تنوع دانش‌آموزی قرار داده‌اند. از سوی دیگر، تنوع در روش‌های تحقیقاتی مانند؛ مطالعات کیفی موضوعی و روایی تا پژوهش‌های کمی مبتنی بر ابزارهای سنجش تأمل، نشان‌دهنده پراکندگی و گستره موضوعی مفهوم تأمل در حوزه آموزش معلمان است. این وسعت و تنوع مفهومی و رویکردی، تصویری از پویایی و اهمیت روزافزون تأمل در عمل و پژوهش آموزشی ارائه می‌دهد.

طرح مسئله

باین‌وجود، هنوز چند چالش جدی وجود دارد: نخست آنکه، پراکندگی در رویکردها و تعاریف نظری، باعث شده تا الگوی مفهومی یکپارچه‌ای برای درک و تحلیل تأمل در دسترس نباشد. دوم آنکه در بسیاری از پژوهش‌های تجربی، مضامین تأملی بدون پیوند دقیق با مبانی نظری بکار می‌روند و این موجب ابهام در تفسیر مفهوم تأمل و کارکردهای آن می‌گردد. سوم، علی‌رغم آنکه، برخی مطالعات به معرفت‌شناسی تأمل پرداخته‌اند (Van Manen, 1995; Russell & Martin, 2017)، باین‌حال، هیچ‌گونه ساختار منسجم و نظام‌مندی از رویکردهای عملی (عینی) تأمل یا تحلیل تطبیقی و ساختارمندی که رابطه میان «مضامین تأملی» و «پارادایم‌های اندیشه آموزشی» را روشن کند، تا کنون صورت نگرفته یا محدود بوده است. این شکاف، درک یکپارچه از مفهوم تأمل را دشوار می‌سازد (Farrell, 2012). درحالی‌که شناخت دقیق پیوند میان رویکردهای نظری و عملی تأمل، می‌تواند در بازتعریف علمی تأمل و ارتقای عمل تأملی معلمان نقش اساسی داشته باشد.

اگر قرار است تأمل، ابزاری برای پیوند نظریه و عمل باشد، خود آن نیز نیازمند پیوندی دقیق میان بنیان‌های نظری و چارچوب‌های عملی است. ازاین‌رو، فهم عمیق رویکردهای نظری که پشتیبان تأمل هستند، و تحلیل دقیق مضامین تأملی شکل‌گرفته در مطالعات تجربی، پیش‌شرطی برای ارتقای کیفیت آموزش معلمان و توسعه حرفه‌ای آنان به شمار می‌آید. این مطالعه در پی آن است تا با رویکرد مرور نظام‌مند، چارچوبی تحلیلی برای بررسی تطوّر مضامین تأملی معلمان در پرتو پارادایم‌های نظری فراهم آورد. این مقاله، با تحلیل ۹۱ منبع علمی منتخب، به پرسش‌های کلیدی زیر پاسخ می‌دهد:

- ۱- تأمل معلمان تحت تأثیر چه اندیشه‌های نظری - فلسفی توسعه یافته است؟
- ۲- مضامین تأملی رایج در تحقیقات تجربی حوزه معلمان چیست؟
- ۳- چه ارتباطی بین اندیشه‌های نظری و مضامین تأملی، وجود دارد؟

مبانی نظری

مفهوم تأمل، یکی از بنیادی‌ترین مفاهیم در حوزه تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای معلمان است. این مفهوم از دهه ۱۹۳۰ با آثار جان دیویی وارد گفتمان تعلیم و تربیت شد. Dewey (1933) تأمل را به مثابه نوعی تفکر فعال، هدفمند و معطوف به حل مسئله تعریف می‌کند که مبتنی بر تجربه و پیامدهای آن است. او تأمل را شرط لازم برای یادگیری از تجربه و بازسازی کنش‌های آینده می‌داند. این نگاه تجربی، اساس شکل‌گیری رویکردهای پراگماتیستی به تأمل در آموزش معلمان را فراهم ساخت. در ادامه، Schön (1983) مفهوم «دانش در عمل» و «تأمل در عمل» را در تجارب زیسته حرفه‌ای، مطرح کرد. او تأمل را فرایندی درونی، موقعیت‌محور و مبتنی بر شناخت ضمنی می‌داند که به‌ویژه در مواجهه با موقعیت‌های پیچیده و غیرقطعی، امکان بازسازی معنای عمل و تصمیم‌گیری خلاقانه را فراهم می‌سازد. این دیدگاه، نقطه آغاز رویکردهای پدیدارشناسانه به تأمل بود. از سوی دیگر، Van manen (1977) با معرفی سه سطح از تأمل (فنی، عملی و انتقادی)، زمینه‌ای برای تفکیک تحلیلی بین انواع تأمل در بسترهای تربیتی ایجاد کرد.

با گسترش گفتمان تأمل در دهه‌های اخیر، رویکردهای متعددی برای تبیین آن مطرح شده‌اند. از جمله می‌توان به رویکردهای شناختی و فردمحور (Moon, 1999)، اجتماعی و بین‌فردی (Collin & Karsenti, 2011)، و انتقادی (Mezirow, 1991)، اشاره کرد. در این میان، تأمل انتقادی به عنوان سطحی از تأمل که معطوف به بررسی مفروضات، هنجارها، قدرت و ایدئولوژی‌های پنهان در آموزش است، جایگاه مهمی یافته است (Brookfield, 2001). در این نگاه، تأمل ابزاری برای رهایی، آگاهی اجتماعی و بازاندیشی در ساختارهای نهادی محسوب می‌شود. افزون بر این، برخی پژوهش‌ها از منظری معرفت‌شناختی، به تبیین چپستی، سازوکار و کارکردهای تأمل پرداخته‌اند (Hébert, 2015; Procee, 2006). این دیدگاه‌ها تأکید دارند که تأمل معلمان، صرفاً یک تکنیک نیست؛ بلکه سازه‌ای فلسفی و نظری است که در چارچوب باورها و نگرش‌های بنیادین درباره دانش، یادگیری و عمل شکل می‌گیرد؛ بنابراین، برای درک عمیق تأمل، باید پارادایم‌های اندیشه‌ای که آن را ممکن می‌سازند، شناسایی و تحلیل شوند. با این پشتوانه نظری، پژوهش حاضر بر آن است، تا با تلفیق تحلیل نظری و داده‌های تجربی، چارچوبی تحلیلی برای درک تحول تأمل در آموزش معلمان ارائه کند.

چارچوب مفهومی

این مطالعه بر اساس تلفیق دو محور اصلی طراحی شده است. «پارادایم‌های اندیشه آموزشی» که شامل، مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها و جهان‌بینی‌های معرفتی - فلسفی هستند که مفهوم تأمل را از منظرهای گوناگون تبیین می‌کنند. «مضامین تأملی» معلمان که به مثابه جلوه‌های عملی و مفهومی تأمل، در متون پژوهشی ظهور یافته‌اند. براین اساس، شش پارادایم کلیدی که بیشترین اثر را در تحول تأمل معلمان داشته‌اند، عبارت‌اند: از پراگماتیسم با تأکید بر تجربه‌گرایی و حل مسئله؛ پدیدارشناسی در دوشاخه توصیفی و تفسیری؛ سازنده‌گرایی در سه‌شاخه شناختی، اجتماعی، انتقادی؛ سنت انتقادی - اجتماعی؛ پساساختارگرایی با تمرکز بر تحلیل گفتمان، هویت و قدرت و رویکردهای مابعد پساساختارگرایی از جمله پیچیدگی، رئالیسم انتقادی، و پسانسان‌گرایی. این پارادایم‌ها به ظهور و تبیین مجموعه‌ای از مضامین تأملی معلمان منجر شده‌اند؛ از جمله تأمل فنی، عملی، تجربه تدریس، موقعیتی، توصیفی، معناکاو، شناختی، مشارکتی، انتقادی، گفتمانی، علی، و غیرانسان‌محور. این مضامین در پژوهش حاضر، بر اساس تحلیل کیفی ۹۱ منبع، استخراج و طبقه‌بندی شده‌اند. چنین چارچوبی، امکان تحلیل تطور تاریخی و مفهومی تأمل معلمان را فراهم می‌آورد و می‌تواند مبنایی برای پژوهش‌های نظری و کاربردی آینده در حوزه تربیت معلم باشد.

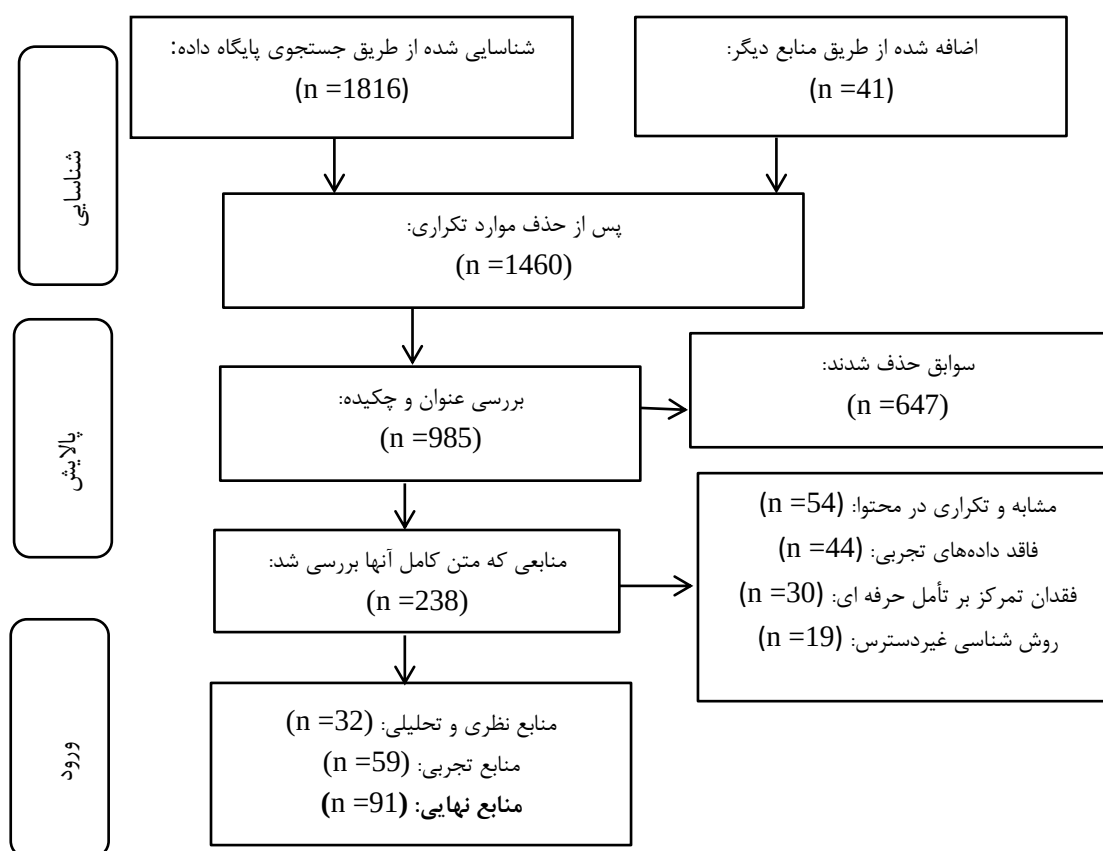
روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه با رویکرد کیفی و راهبرد مرور نظام‌مند^۱، و با بهره‌گیری از تحلیل مضمون به شیوه ترکیبی استقرایی-قیاسی (Braun & Clarke, 2021) انجام شده است. هدف اصلی آن، شناسایی و تحلیل رویکردهای تأملی معلمان در پرتو پارادایم‌های اندیشه آموزشی است.

فرایند گردآوری داده‌ها

این مطالعه بخشی از فرایند پژوهشی رساله دکتری نگارنده در حوزه شایستگی‌های تأملی دانشجومعلمان است که طی دو سال گذشته با هدف بررسی مفهومی، تبیینی و تحلیلی تأمل معلمان، انجام شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها، از دستورالعمل PRISMA (Page et al, 2021) پیروی شده است. جستجو در پایگاه‌های بین‌المللی معتبر مانند: ProQuest, Taylor & Francis, Wiley, Springer, Google Scholar, ERIC, Web of Science, Scopus صورت گرفت. بازه زمانی ۱۹۸۳ تا ۲۰۲۵ در نظر گرفته شد، تا از زمان انتشار اثر کلیدی شون (۱۹۸۳) تا جدیدترین مطالعات پوشش داده شود. جستجو در سه مرحله زمانی انجام گرفت: مرحله اول: ۱۹۸۳-۲۰۰۰؛ مرحله دوم: ۲۰۰۱-۲۰۱۴ و مرحله سوم: ۲۰۱۵-۲۰۲۵. کلیدواژه‌های اصلی شامل عبارت‌هایی مانند: Reflection, Reflective practice, reflection in and on action, reflective teaching, teaching and teacher education, reflective approach in teaching بودند. در مجموع، ۱۸۱۶ منبع شناسایی شد که پس از غربالگری و بررسی معیارهای ورود/خروج، ۹۱ منبع برای تحلیل نهایی انتخاب گردید (شکل ۱).

شکل ۱. فرایند گزینش منابع بر اساس دستورالعمل (PRISMA)



معیارهای ورود و خروج منابع به تحقیق

معیارهای ورود، شامل: پژوهش‌های تجربی، تحلیلی و نظری مرتبط با تأمل معلمان، دارای چارچوب مفهومی روشن، منتشرشده در ژورنال‌های معتبر داوری‌شده، بود و معیارهای خروج شامل: منابع تکراری، مقالات حوزه‌های غیرآموزشی، منابع فاقد پشتوانه نظری کافی و مطالعاتی بود که فقط بر تفکر انتقادی بدون تمرکز بر تأمل، پرداخته بودند (جدول ۱).

جدول ۱. معیارهای ورود و خروج در پژوهش حاضر

معیارهای ورود	معیارهای خروج
مطالعات تجربی و تحلیلی مرتبط با تأمل معلمان	مطالعات تأمل در حوزه‌های غیرآموزشی (مانند؛ پزشکی، فیزیک)
مطالعات معرفت‌شناسی تأمل معلمان	منابع متمرکز بر تفکر انتقادی صرف بدون تمرکز بر تأمل معلمان
منابع با چارچوب نظری و تعاریف استاندارد در تأمل معلمان	مطالعات دارای روش‌شناسی ضعیف یا بدون پشتوانه نظری روشن
منابع منتشرشده در ژورنال‌های معتبر با داوری همتا	منابعی که دوباره کاری یا محتوای تکراری داشتند.
تنوع زمانی و تکاملی از منابع کلاسیک تا نوین	منابع منتشرشده به‌غیر از زبان انگلیسی و فارسی

فرایند تحلیل داده‌ها

در این پژوهش، تحلیل داده‌ها بر مبنای روش تحلیل محتوای مفهومی (پارادایم‌های گزارش‌شده در منابع نظری و مضامین تأملی گزارش شده در منابع تجربی) با رویکرد استقرایی - قیاسی انجام گرفت. در گام نخست، با استفاده از تحلیل مفهومی قیاسی، دیدگاه‌های ارائه شده در مقالات نظری و تحلیلی درباره تأمل و عمل تأملی معلمان بررسی شد تا پارادایم‌ها و رویکردهای فکری بنیادین مرتبط با تفسیر تأمل استخراج شوند. در گام دوم، مطالعات تجربی منتخب در حوزه تأمل معلمان که حاصل فرایند مرور نظاممند بودند، مورد تحلیل قرار گرفتند. تحلیل داده‌ها در این مرحله با بهره‌گیری از کدگذاری مفهومی متمرکز بر مضامین گزارش‌شده^۱ و با استفاده از جدول استخراج داده‌ها انجام شد. مضامین تأملی در تحقیقات تجربی، ثبت و سپس در فرایند تحلیل ثانویه، با استفاده از منطق تحلیل تطبیقی قیاسی، با پارادایم‌های نظری مرحله نخست تطبیق داده شدند. در تحلیل محتوای کیفی، به‌ویژه در طراحی مراحل استخراج مفاهیم و تطبیق آن‌ها با طبقات نظری از چارچوب تحلیلی Braun and Clarke (2021) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA (2020) کدگذاری و دسته‌بندی شدند. برای افزایش اعتبار تحلیل، بازبینی چندمرحله‌ای مضامین و کدها انجام شد و مشارکت سه پژوهشگر برای ممیزی و داوری محتوایی به کار گرفته شد. همچنین سه سویه‌سازی^۲ شامل، تنوع در نوع منابع، روش تحلیل، و محققان، جهت افزایش پایایی و اعتبار نتایج به کار رفت (Denzin, 2012). این تحلیل، امکان شناسایی رابطه تم‌های تأملی با مبانی فکری و فلسفی پارادایمی را فراهم ساخت.

یافته‌ها

پارادایم‌های بنیادین تأثیرگذار بر تأمل معلمان

در پاسخ به پرسش نخست این پژوهش، مرور مطالعات تأملی معلمان نشان می‌دهد: مبنای معرفت‌شناختی نظریه تأمل ریشه در پارادایم‌های عمل‌گرایی، پدیدارشناسی (توصیفی، تفسیری و عمل)، سنت انتقادی - اجتماعی، سازنده‌گرایی (شناختی، اجتماعی و انتقادی)، پساساختارگرایی، و اخیراً رویکردهای نوینی شامل: نظریه پیچیدگی، رئالیسم انتقادی و پسانسان‌گرایی، دارد (جدول ۲).

جدول ۲. استخراج پارادایم‌های نظری تأثیرگذار بر نظریه تأمل در منابع نظری و تحلیلی

رویکردهای نظری حاکم	زیرشاخه‌ها	محوریت تأمل	منابع منتخب (شواهد)
۱	پراگماتیسم (pragmatism)	کنش‌محوری، یادگیری تجربی و حل مسائل	Farrell (2012), Russell & Martin (2017), Procee (2006), Valli (1997), Mortari (2015).
	پدیدارشناسی توصیفی (descriptive phenomenology)	تمرکز بر توصیف دقیق بدون تحلیل تجارب زیسته	Mortary (2012), Van Manen (1995), Larrivee (2008).
۲	پدیدارشناسی تفسیری (interpretive phenomenology)	تمرکز بر تفسیر و فهم معنادار تجارب در زمینه.	Hyde (2025), Van Manen (1995), Procee (2006), Mortari (2012).
	پدیدارشناسی عمل (phenomenology of practice)	تمرکز عملی و موقعیتی تجارب حرفه‌ای	Schon (1983), Russell & Martin (2017), Yanow & Tsoukas (2009), Hébert (2015).
۳	سنت انتقادی-اجتماعی (critical social)	نقد مفروضات، عدالت آموزشی، آگاهی اجتماعی	Mortari (2015), Procee (2006), Larrivee (2000), Brookfield (2001).
	سازنده‌گرایی شناختی (cognitive constructivism)	تحلیل فرایندها و ساختارهای پردازش ذهنی برای اصلاح و تغییر تصمیمات و اقدامات	Heiney-Smith (2018), Thanaraj (2017), Hofer (2017), Valli (1997).
۴	سازنده‌گرایی اجتماعی (sociocultural theory)	معناسازی اجتماعی و تأمل جمعی	Shah (2022), Thanaraj (2017), Collin & Karsenti (2011).
	سازنده‌گرایی انتقادی (critical constructivism)	تحلیل مفروضات زیربنایی و بازسازی معنا	Nobutoshi (2023), Hyde (2021), Larrivee (2000).
۵	پساساختارگرایی (poststructural)	ناپایداری معنا، چندصدایی، بافت‌گرایی و نقد هویت ثابت.	Myers et al. (2017), Kim & Kim (2017), Fendler (2003), Campoy (2000).
	رویکرد پیچیدگی (complexity)	تمرکز بر تأمل چندوجهی و زمینه‌ای	Cramer Brown & Aldridge (2023), Mohamed et al. (2022), Luttenberg et al. (2017), Cochran-Smith et al. (2014).
۶	پساساختارگرایی (Post-Poststructural)	تحلیل علی پدیده‌های آموزشی و تعامل عاملیت و ساختار (نهادهی).	Grecic et al. (2024), Cochran-Smith et al (2014), Kahn et al. (2012).
	پسانسان‌گرایی (Posthumanism)	تعامل انسان و غیرانسان (محیط، ماده، ابزار و عناصر)	Oates & Mynott (2025), Lambert (2023), Naidoo (2022).

مضامین تأملی رایج در تحقیقات تجربی معلمان

در پاسخ به پرسش دوم تحقیق، تحلیل محتوای تحقیقات تجربی منتخب در حوزه عمل تأملی معلمان، منتج به شناسایی طیف وسیعی از مضامین تأملی شامل ۲۲ مضمون عینی از تأمل شد که هرکدام در قالب‌های تجربی خاص و مبتنی بر زمینه و بافت مطالعات، به‌صورت مکرر مورد استفاده پژوهشگران قرار گرفته‌اند (جدول ۳).

جدول ۳. خلاصه گزارش تحلیل استقرایی - قیاسی مضامین تأملی با پارادایم های آموزشی

مضامین تأملی	معادل فارسی	ویژگی	پارادایم نظری	منابع منتخب (شواهد)
۱	Technical reflection	تأمل فنی/ ابزاری	عمل گرایی	Chen (2023)
				Ward & McCotter (2004)
				Orakcı (2021)
				Zeichner & Liston (1987)
۲	reflective teaching practice	تأمل تجربه تدریس	پدیدارشناسی	Mena et al. (2024)
				Zahid & Khanam (2019)
				Ashraf et al. (2016)
				Burhan-Horasanlı & Hart (2024)
۳	Practical reflection	تأمل عملی	پدیدارشناسی	Chen (2023)
				Farrell & Macapinlac (2021)
				Martins et al. (2015)
				Lane et al. (2014)
۴	descriptive reflection	تأمل توصیفی	عمل/توصیفی	Larivee (2008)
				Naseem et al. (2023)
				Hyde (2025)
				Naseem et al. (2023)
۵	Sense making reflection	تأمل معناکاوی (تفسیری)	پدیدارشناسی توصیفی/تفسیری	Ovens& Tinning (2009)
				Pedro (2004)
				Cronqvist (2021)
				Klein et al. (2019)
۶	embodied reflection	تأمل تجسم یافته	پدیدارشناسی بدن/ پسا انسان گرایی محیط	Mathewson Mitchell& Reid (2017)
				Yilmaz & Akar (2024)
				Čavojová & Jurkovič (2017)
				Ashraf et al. (2016)
۷	Cognitive/Mental reflection	تأمل شناختی	سازنده گرایی عمل گرایی	Merkebu et al. (2023)
				Sableski et al. (2019)
				Ashraf et al. (2016)
				Han (2025)
۸	metacognitive reflection	تأمل فراشناختی	سازنده گرایی شناختی	Yilmaz & Akar (2024)
				Arefian (2023)
				Ashraf et al. (2016)
				Tobin et al. (2024)
۹	Emotional Reflection	تأمل عاطفی	پدیدارشناسی سازنده گرایی	Qing-Li et al. (2019)
				Clara et al. (2019)
				Anderson (2019)
				Chung (2023)
۱۰	Collaborative/ joint reflection	تأمل مشارکتی	رویکردهای انتقادی سازنده گرایی اجتماعی	Anderson (2019)
				Allas et al. (2020, 2017)
				Chung (2023)
				Anderson (2019)
۱۱	Interactive/ Dialogic/Co- reflection	تأمل گفتگو/ تعاملی	سازنده گرایی اجتماعی	Allas et al. (2020, 2017)
				Chung (2023)
				Anderson (2019)
				Allas et al. (2020, 2017)

Mauri et al. (2017)	رویکردهای انتقادی	متخصصان برای یادگیری مشترک			
Tajeddin et al. (2023)	رویکردهای انتقادی -	تأملی برای نقد ارزش‌ها، ساختارها، باورها با هدف کنشگری اجتماعی، تحول نهادی و توسعه عدالت.	تأمل انتقادی/ اجتماعی (ایدئولوژی و نهادی)	critical reflection	۱۲
Zeichner & Liston (1987)	اجتماعی/ هرمنوتیک				
Benade (2015)					
Carrington & Selva (2010)					
Joseph (2016)	رویکردهای انتقادی/	تأمل بر مبنای تحلیل هنجارها، ارزش‌ها و اخلاق حرفه‌ای	تأمل اخلاقی	moral reflection	۱۳
Buzzelli (2005)	پساساختارگرایی				
Husu & Tirri (2003)					
L'Estrange et al. (2023)	سازنده‌گرایی/	کشف و تحلیل مفروضات زیربنایی و تأثیر قدرت آنها در نگرش، رفتار و عمل معلم	تأمل انتقادی/ تحول‌گرا (مفروضات زیربنایی) معرفت‌شناسی	epistemic reflexivity/ self-improvement	۱۴
Allas et al. (2020, 2017)	انتقادی -				
Larriuee (2008)	اجتماعی				
Ward & McCotter (2004)					
McCaw et al. (2024)	انتقادی -	تأمل انتقادی در مورد صحت و اعتبار باورها، منابع دانش، فرضیات و قطعیت معرفتی معلمان.	تأمل‌پذیری (معرفت‌شناسی تأملی)	Reflexivity/ Epistemic reflexivity/ Reflective epistemology	۱۵
L'Estrange et al. (2023)	شناختی				
Heiney-Smith (2018)					
Chye et al (2021)	عمل‌گرایی/	تحلیل و بازاندیشی بر شرایط و زمینه واقعی تدریس (زمان، مکان، شرایط کلاس و محدودیت‌ها)	تأمل موقعیتی	Situated Reflection	۱۶
Dalsgaard (2018)	پدیدارشناسی عمل				
Ovens & Tinning (2009)					
Segal (2024)	پساساختارگرایی	تحلیل انتقادی دانش، معنا، قدرت و چندصدایی در گفتمان‌های مسلط آموزشی	تأمل پاساختارگرایانه/	Poststructural reflective practice/ Critical reflexivity	۱۷
Tajeddin et al. (2023)					
Magill (2021)					
Nociti (2024)	پساساختارگرایی	تأمل غیرخطی و چندبعدی و برجسته‌کردن تفاوت‌ها و جزئیات عینی تجربه	تأمل پراش (پراکنده/ درهم‌تنیده)	Diffraction/ Diffracting reflection	۱۸
Moxnes & Osgood (2018)	و مابعد آن				
Lanas et al (2017)					
Hinostroza-Paredes (2023)	رنالیسم انتقادی	ساختارهای علیت پنهان و لایه‌های عمیق‌تر واقعیت	تأمل علی	causal reflection	۱۹
Kahn et al. (2012)					
Christodoulou (2024)					
Sato et al. (2025)	نظریه پیچیدگی و سیستم‌های پویا	تأمل یکپارچه و درهم‌تنیده تجربیات آموزشی در بستر تعاملات چندسطحی و شبکه‌ای	تأمل سیستمی	Systemic reflection	۲۰
Luttenberg et al. (2017)					
Mena et al. (2024)					
Kiss (2012)					
Sato et al. (2025)	پساساختارگرایی	فرایند پیچیده و پویا بررسی رویدادها از طریق ابعاد مختلف مانند: فنی، زمینه‌ای و انتقادی	تأمل چندبعدی/ چندوجهی/ چندلایه	Multidimensional /Multifaceted Reflection	۲۱
Yilmaz & Akar (2024)	و مابعد آن				
Brantley-Dias et al. (2021)					
Stewart (2023)					
Han (2025)	پسا انسان‌گرایی	پشتیبانی فناوری در توسعه تأمل عمیق	تأمل فناوریانه/دیجیتال	Digital Reflection	۲۲
Li & Walsh (2023)					
Oreshkina et al. (2021)					
Stewart (2023)					

تحلیل قیاسی و تطبیقی این مضامین با پارادایم‌های نظری حوزه آموزش و یادگیری، نشان‌دهنده ارتباط معنادار و همبستگی مفهومی بین آنها است. در ادامه، به صورت مختصر این یافته‌ها مورد بحث و تحلیل قرار می‌گیرند.

بحث و تحلیل یافته‌ها

این بخش در پاسخ به پرسش سوم تحقیق که در مقدمه اشاره شد، به تحلیل استقرایی - قیاسی پارادایم‌های تربیتی با مضامین تأملی، پرداخته است. یافته‌ها نشان می‌دهد: رابطه معناداری بین رویکردهای نظری با مضامین تأملی وجود دارد.

پارادایم عمل‌گرایی (پراگماتیسم)

عمل‌گرایی با محوریت ایده‌های دیویی (۱۹۳۳)، از بنیادی‌ترین و اثرگذارترین دیدگاه‌ها در شکل‌دادن به مسیر تحقیقات تأملی است. از دیدگاه دیویی، تأمل فرایندی از تفکر فعال، مداوم و هدفمند است که با تجربه معلم آغاز و با بررسی پیامدهای آن تجربه و اصلاح عمل در آینده ادامه می‌یابد (Procee, 2006). زیبایی پراگماتیسم در تلفیق «دانش نظری» و «عمل تجربی» است، جایی که تأمل نه صرفاً تأملی نظری، بلکه عمل مبتنی بر حل مسئله و تجربه‌اندوزی مستمر است (Farrell, 2012). پراگماتیسم بر این اصل تأکید دارد که دانش و شناخت از طریق تعامل فعال با جهان شکل می‌گیرد، و تأمل معلمان باید به شیوه‌ای عمل‌گرایانه و در زمینه‌های واقعی تدریس معنا یابد (Zahid & Khanam, 2019).

در این چارچوب، تأمل اغلب در قالب چرخه‌هایی منظم و قابل طراحی از مشاهده، آزمون و اصلاح عمل حرفه‌ای، ظاهر می‌شود (Valli, 1997). «تأمل فنی»، ابزاری برای بهبود کارایی در حرفه معلمی، حل مسائل روزمره کلاس، و اصلاح تکنیک‌ها و روش‌ها است (Zeichner & Liston, 1987). اما فراتر از آن، در «تأمل تجربه تدریس»، معلم با تحلیل عمل تدریس خود، از طریق تعامل با محیط، شاگردان، و موقعیت‌های خاص، در پی معنادارساختن تجربه و یادگیری از آن است (Zahid & Khanam, 2019). این فرایند عملی و مسئله‌محور، بر تحلیل تجربه زیسته معلم در موقعیت‌های تدریس تأکید دارد. معلم با رجوع به تجارب گذشته خود و عقلانیت عملی، راه‌حلی برای مسائل جاری یا آینده می‌یابد (Burhan-Horasanlı & Hart, 2024). این رویکرد با «تأمل بر عمل» در ارتباط است، و باعث ارتقای کیفیت تدریس و تقویت مهارت حل مسئله در بافت‌های آموزشی متنوع است (Mena et al., 2024).

پدیدارشناسی

در این رویکرد، تأمل به مثابه «بازگشت به پدیدار» است؛ یعنی کاوش و مکاشفه عمیق در معانی پنهان تجربه و ابعاد زبانی، ارزشی و عاطفی عمل تدریس که در زیست‌جهان معلم رخ می‌دهد. این پارادایم به شناخت ضمنی، فهم معنای وجودی نهفته در کنش‌ها، تصمیمات، روابط و همچنین، قضاوت آگاهانه معلمان از عمل تدریس، کمک می‌کند (Hyde, 2025; Van Manen, 1995). در ادبیات این پارادایم با سه رویکرد برجسته دیده می‌شود:

پدیدارشناسی توصیفی

با تأکید بر تعلیق قضاوت و توصیف ناب تجربیات بدون تفسیر، به دنبال کشف ساختارهای ذاتی تجربه (آرای هوسرل^۱) است (Mortary, 2015; Orakcı, 2021). در مطالعات تجربی، «تأمل توصیفی»، بر ثبت دقیق، جزئی و بدون تفسیر و قضاوت تجربیات آموزشی، تأکید دارد. به طور مشخص در الگوهای عمل تأملی، سطح نخست تأمل، صرفاً شامل؛ بازنمایی و توصیف رویدادها بدون تحلیل و قضاوت است (Lane et al., 2014; Larryvee, 2008). این همان اصل تعلیق پیش‌داوری‌ها، در پدیدارشناسی توصیفی است.

پدیدارشناسی تفسیری

در فهم عمیق پدیدارها بر پذیرش تأثیر پیش‌فرض‌ها، تفسیر و معناکاوای در زمینه و بستر تاریخی، فرهنگی و زبانی

1. Edmund Husserl

(آرای هایدگر^۱ و گادامر^۲)، تأکید دارد، و به جای تمرکز صرف بر لحظه آنی عمل، توجه خود را به چگونگی فهم پداگوژیک، حساسیت اخلاقی، و روایت‌پردازی از تجربه معطوف می‌دارد (Hyde, 2025; Van Manen, 1995). در این دیدگاه، تأمل به مثابه کنشی هرمنوتیک^۳ در نظر گرفته می‌شود که از طریق آن، معلم با واسطه زبان، روایت، و گفت‌وگو به تبیین و بازسازی تجربیات خود می‌پردازد (Procee, 2006; Mortary, 2015). در مطالعات تجربی، «تأمل معناکاوی و تف سیری»، بازنمایی این دیدگاه است؛ فرایندی که بر تفسیر معانی ضمنی نهفته در تجربیات تدریس متمرکز است، تا معلمان تجارب تدریس خود را با زمینه‌ها و پیش‌زمینه‌های فرهنگی، اخلاقی، زبانی، و شخصی معنا بخشند (Ovens & Tinning, 2009; Klein et al., 2019). Tripp (2011) مفهوم «رویدادهای بحرانی» در پدیده‌های آموزشی را مطرح کرد که معلمان با تفسیر موقعیت‌های خاص، قضاوت حرفه‌ای خود را توسعه می‌دهند. قضاوت تأملی، تجلی فهم پدیدارشناختی از خود، دیگری و عمل حرفه‌ای است (Hyde, 2025; Mena et al., 2024).

پدیدارشناسی عمل

رویکردی توسعه‌یافته از پدیدارشناسی تفسیری است که به طور هم‌زمان بر سه عنصر «توصیف»، «تفسیر» و «کاربرد عملی» در فهم تجارب زیسته حرفه‌ای (آرای ون مانن)، تأکید دارد (Van Manen, 1995). در ادبیات تأملی، Schon (1983) با بسط مفهوم عمل تأملی نشان می‌دهد که چگونه حرفه‌ای‌ها (متخصصان) در مواجهه با موقعیت‌های پیچیده، از تأمل برای حل مسائل استفاده می‌کنند. شون، تأمل را نه تنها تحلیل یک عمل، بلکه بازسازی معانی و کسب بینش بهتر آن در چارچوبی جدید بیان کرد که از یک سو به ماهیت تفسیری و شهودی و از سوی دیگر به کشف فهم مجدد عمل در چارچوبی جدید، می‌پردازد (Hébert, 2015). تأکید او بر عناصر تجربه (پدیدارشناسی)، عمل و تفکر تأملی (پراگماتیسم) باعث شد، تا برخی محققان نظریه شون را «پدیدارشناسی عمل» معرفی کنند (Yanow & Tsoukas, 2009).

در مطالعات تجربی، «تأمل عملی» متمرکز بر نوعی تفکر حرفه‌ای است که در دل عمل و در تعامل مستمر میان ذهن و محیط شکل می‌گیرد و موقعیت را به مثابه بافتی زنده برای فهم عمل آموزشی در نظر می‌گیرد. این تأمل از رهیافت «تأمل در عمل» (Schon, 1983) نشأت می‌گیرد (Chen, 2023; Martins et al., 2015). از ویژگی‌های این رویکرد تأملی، وابستگی به زمان، مکان و موقعیت؛ پیوستگی میان تفکر و عمل؛ شهود حرفه‌ای؛ هوش عملی و کنش بلادرنگ معلم، است (Pham et al., 2023; Burhan-Horasanlı & Hart, 2024). معلم به جای تعویق تصمیم‌گیری، در حین تدریس، تصمیمات خود را به‌ویژه در شرایط غیرمنتظره یا پیچیده، بازنگری و اصلاح می‌کند؛ بنابراین، تأمل عملی، از طریق توسعه دیدگاه‌های عملی شخصی، دامنه کنترل عملی معلم را ارتقا می‌دهد (Mortary, 2015). همچنین، در ادبیات تأملی برای فهم تجربیات (به‌عنوان پدیدار)، برخی محققان بر ابعاد ناخودآگاه، شهودی، و پیش‌تأملی اشاره کردند؛ یعنی، بخشی از تأمل، ممکن است به‌صورت ناخودآگاه، جسمانی - حسی، محیطی و غیرشناختی رخ دهد (Larrivee, 2008). در همین زمینه، «تأمل تجسم‌یافته» با تأکید بر پدیدارشناسی بدن، فهم و معناسازی از طریق درگیری مستقیم در تجربیات جسمانی (حرکت، احساس، زبان بدن، لمس اشیاء، تنش یا سکوت) به‌عنوان منبع شناخت و تأمل معلم و دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و تدریس، شکل گرفته است (Cronqvist, 2021; Klein et al., 2019). این دیدگاه‌ها بر تلفیق ذهن - جسم در تأمل و درک تجربیات معلم تأکید دارند.

پارادایم سازنده‌گرایی/ شناختی

در این رویکرد، معلم به‌عنوان «سازنده فعال دانش»، تجارب حرفه‌ای خود را تحلیل می‌کند، و با درک معانی عمیق، الگوهای شناختی جدیدی می‌سازد (Hyde, 2021). در ادبیات تأملی، Schon (1987: 36) تلاش می‌کند؛ با وام‌گرفتن

1. Martin Heidegger
2. Hans-Georg Gadamer
3. Hermeneutic

از مفهوم «جهان سازی گودمن»^۱ نشان دهد که کنشگر تأملی، جهان خود را با خلق معانی جدیدی برای عمل حرفه‌ای می‌سازد. به طور اخص، Moon (1999) تأمل را فرایند پردازش ذهنی (فرا شناختی) می‌داند که از طریق آن فرد درباره آنچه انجام داده، آموخته و تجربه کرده است، می‌اندیشد، به تحلیل می‌پردازد و در مسیر بازسازی معنا پیش می‌رود. این دیدگاه‌ها مبنای مضامین «تأمل شناختی» در مطالعات تجربی است؛ فرایندی آگاهانه که معلم به تحلیل و بازسازی شناختی فرایندهای تدریس، تصمیمات و اقدامات حرفه‌ای، و یادگیری‌های خود می‌پردازد (Yilmaz & Akar, 2016; Ashraf et al., 2024). این تأمل بر پایه ساختارهای شناختی فرد و چارچوب‌های فکری (تحلیل، استدلال، استنتاج و حل مسئله) عمل می‌کند (Cavojova & Jurkovic, 2017)، اما «تأمل فراشناختی»، فراتر از آگاهی شناختی، به خودآگاهی معلم از شیوه تفکر، تصمیم‌گیری و تنظیم فعالیت‌های شناختی خود، معطوف است (Sableski et al. 2019). هدف آن ارتقای خودتنظیمی، خودارزیابی حرفه‌ای و خودآگاهی از نقاط ضعف و قوت فکری، عواطف و تصمیم‌گیری مستقل در موقعیت‌های پیچیده است (Merkebu et al., 2023). همچنین، در این چارچوب، «تأمل پذیری»^۲ یا معرفت‌شناسی تأمل با تلفیق دیدگاه‌های انتقادی و شناختی، تأمل معلم را درباره نحوه اندیشیدن نسبت به علم، دانش، باورها و عمل حرفه‌ای خود از طریق پرسشگری انتقادی در خصوص اعتبار، قطعیت، منبع و درستی دانشی که دارند، سوق می‌دهد (McCaw et al., 2024; Hofer, 2017).

سازنده‌گرایی اجتماعی

از منظر سازنده‌گرایی اجتماعی، تأمل دیگر صرف یک فعالیت شناختی و یا تحلیل فردی نیست، بلکه به نحو بین‌الذهانی و بینافردی، ابزاری برای یادگیری مشارکتی و بازسازی دانش حرفه‌ای در محیط‌های آموزشی و جمعی است (Shah, 2022; Collin & Karsenti, 2011). این تعاملات برای رسیدن به سطح بالاتر شناختی در منطقه تقریبی رشد^۳ (DZP) اتفاق می‌افتد (Vygotsky, 1978). منظور از منطقه تقریبی رشد، فاصله بین سطح رشد واقعی فرد و سطح بالقوه او در صورت حمایت یا مشارکت مربی و هم‌تایان توانا تر است.

بررسی مطالعات تجربی نشان داد: «تأمل تعاملی»، بر تعاملات دیالوگ‌محور و تبادل نظر در فضای بین‌فردی میان معلم و دیگران (دانش‌آموز، همکار، استاد)، تأکید دارد. در این تأمل، گفت‌وگو به‌عنوان بستری برای هم‌فکری و کشف و بازسازی معنا در تجربیات تدریس، عمل می‌کند (Chung, 2023; Mauri et al., 2017). در مقابل، در «تأمل مشارکتی» معلم از طریق کنش فعال در فعالیت‌های جمعی مانند؛ اقدام‌پژوهی مشارکتی، جوامع یادگیری و عمل پژوهی حرفه‌ای، تیم‌های آموزشی یا تحلیل مشترک فعالیت‌ها و ویدئوهای تدریس کلاسی شرکت می‌کند (Tobin et al., 2019; Qing-Li et al., 2024). در این چارچوب، «تأمل عاطفی» فرایند آگاهانه شناسایی و تحلیل نقش احساسات، هیجانات و واکنش‌های عاطفی معلم در موقعیت‌های تدریس و یادگیری، تعامل با دانش‌آموزان و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای، است (Arefian, 2023). توانایی درک و تحلیل احساسات دیگران، سطح برتر تأمل عاطفی است (Marathe & Sen, 2021).

سازنده‌گرایی انتقادی

بررسی مطالعات تحلیلی و مفهومی نشان می‌دهد؛ این رویکرد با ترکیبی از عناصر سازنده‌گرایی (شناختی و اجتماعی) و پداگوژی انتقادی (نسبت به منابع معرفت و قدرت)، شناخت و یادگیری را نه تنها محصول تعامل با تجارب شخصی و زمینه‌های اجتماعی، بلکه متأثر از بازاندیشی انتقادی در باب معرفت‌شناختی فردی، پیش‌فرض‌های بنیادی، ارزش‌ها و گفتمان‌های تثبیت‌شده‌ای می‌داند که نظام‌های فکری و کنش حرفه‌ای، را شکل می‌دهند (Hyde, 2021). در نظریه یادگیری تحول‌آفرین (Mezirow (2000) تأمل ابزاری بنیادین برای دگرگونی در ساختارهای تفسیری

1. Goodman

2. Reflexivity

3. Development Zone of proximal (DZP)

ذهن انسان است که منجر به دگرگونی شناختی و بازسازی چارچوب‌های فکری فرد می‌شود. این فرایند تأملی شامل، سه سطح؛ تأمل محتوایی (بر آنچه می‌اندیشیم)، تأمل فرایندی (بر چگونگی اندیشیدن)، و تأمل نقد پیش‌فرض‌ها (بر چرایی نحوه اندیشیدن) است که به ترتیب باعث ایجاد سه نوع یادگیری؛ ابزاری، ارتباطی و رهایی‌بخش، می‌شود. در همین رویکرد، Brookfeld (1995) با تأکید بر شناسایی و به‌چالش کشیدن «پیش‌فرض‌های ناخودآگاه» در عمل تدریس، تأکید دارد که معلمان باید شکار فرضی^۱ کنند؛ یعنی به جستجوی پیش‌فرض‌های نادیده گرفته‌شده و طبیعی‌شده خودشان از طریق چهار لنز (دیدگاه معلم، دانش‌آموزان، همکاران، و نظریه) بپردازند. در این میان، نقد ایدئولوژی‌های آموزشی و تحلیل انتقادی قدرت، نقش اساسی در تکوین تأمل معلم ایفا می‌کنند، و به بازاندیشی مستمر نسبت به مسئولیت‌های اخلاقی، اجتماعی و معرفتی می‌انجامند (2001). برخلاف (Mezirow, 1991, 2000) که بر تغییر چارچوب‌های شناختی فردگرایانه تأکید دارد (Brookfeld, 1995) تأمل را فرایندی عمیقاً اجتماعی - نهادی می‌داند. این دیدگاه‌ها، تأمل تحول‌گرا را به‌عنوان فرایندی ارائه کردند که ساختارهای ادراکی، ارزش‌ها و پیش‌فرض‌های ریشه‌دار معلم را دگرگون می‌سازد.

در تحقیقات تجربی، «تأمل تحول‌گرا»، هم‌راستا با سازنده‌گرایی انتقادی، بر تحلیل مفروضات زیربنایی و دگرگونی شناختی و بازسازی چارچوب‌های فکری معلم تأکید دارد (Allas et al., 2020; Ward & McCotter, 2004). معلم از طریق بازاندیشی عمیق و انتقادی درباره نگرش، باور و چارچوب‌های مرجع، ارزش‌ها و پیش‌فرض‌های خود، به سطحی از تغییر شناختی و هویتی می‌رسد که منجر به تحول بنیادین در عمل و نگرش آموزشی او می‌شود (Farrell & Macapinlac, 2021; Larrivee, 2008).

سنت انتقادی - اجتماعی (مکتب فرانکفورت)

در پیش‌فرض این پارادایم، اندیشه با روابط قدرتی که در بستر اجتماعی، فرهنگی و تاریخی آن شکل گرفته، آمیخته است (Procee, 2006; Mortari, 2015). در ادبیات تأملی، برخی محققان (Liston & Zeichner &, 2013; Brookfeld, 1995) با الهام از مبانی این رویکرد، عمل تأملی معلمان را از سطح تحلیل‌های فردی و تکنیکی به سطوحی عمیق‌تر و اجتماعی‌تر ارتقا دادند؛ بنابراین، معلم فراتر از ارائه مهارت‌های تدریس و مدیریت کلاس به‌عنوان کنشگر اجتماعی، با تأمل انتقادی نسبت به موقعیت خود و دیگران، به بازاندیشی درباره عدالت اجتماعی، دموکراسی، برابری آموزشی و اخلاق حرفه‌ای می‌پردازد (Mortary, 2015). اساس این رویکرد این است که؛ «تفکر انتقادی» بدون «نقد ایدئولوژی» ناکافی است، زیرا تأملی که فاقد رویکرد نقادانه به قدرت و ایدئولوژی باشد، تنها به تطبیق معلمان با نظام موجود ختم می‌شود، و موجب بازتولید روابط سلطه خواهد شد (Brookfeld, 2001; 6).

در مطالعات تجربی، سطح برتر تأمل انتقادی آگاهی معلم از زمینه‌های نهادی و فرهنگی است که در آن تدریس می‌کند؛ یعنی ساختارها و روابط قدرت (نظام‌های مدیریت آموزشی)، سیاست‌های ناعادلانه بر نظام تعلیم و تربیت (مانند؛ قوانین آموزشی، سیاست‌های ارزشیابی، بودجه‌بندی و استانداردسازی‌های آموزشی بر فرایند یاددهی و یادگیری)، همچنین؛ روایت‌های حاکم بر آموزش و نقش خود (معلم) در بازتولید یا مقاومت در برابر آنها را به نقد و چالش بکشد (Tajeddin et al., 2023; Benade, 2015). این رویکرد، معلم را به یک «محقق انتقادی» و «کنشگر آگاه اجتماعی» تبدیل می‌کند که فراتر از بهبود عمل تدریس، به تحول سیستم‌های آموزشی و اجتماعی می‌اندیشد.

پساساختارگرایی

تأمل پس‌ساختارگرایانه، بازاندیشی انتقادی معلمان درباره دانش، معنا و عمل خود در چارچوب گفتمان‌ها، قدرت‌ها و ساختارهای اجتماعی است (Campoy, 2000). از دیدگاه فوکو^۲، هدف تأمل «خروج از حاکمیت ذهن» است؛ یعنی معلمان به‌جای پذیرفتن انگاشته‌های ذهنی بدیهی خود، باید ساختارهای فکری و گفتمان‌هایی را که اندیشه آنان را

1. Assumption hunting

2. Foucault

شکل داده است، به چالش بکشند (Mortary, 2015). Kim and Kim (2017) استدلال می‌کند: تأمل معلم باید ابزاری انتقادی - سیاسی برای نقد و تحلیل گفتمان‌های هژمونیک (نظریات تربیتی غالب) و چندصدایی (نظریات تربیتی در حاشیه رانده)، باشد. Myers و همکاران (2017) معتقدند: تأمل فرایندی ثابت و یکنواخت نیست، بلکه فرایندی متغیر، پویا و میان‌فردی است که در جریان پیچیده‌ای از سوژه‌ها و گفتگوها رخ می‌دهد؛ بنابراین، به جای تثبیت هویت معلم باید ساختارشکن باشد، تا هویت در حال بازسازی مستمر شکل بگیرد؛ بنابراین، تأمل در اندیشه پساساختارگرایانه کمتر در مورد خودآگاهی، خودتأملی انتقادی، بررسی اعمال گذشته و یا بهبود عمل آینده، است و بیشتر تحلیل انتقادی و زیرسؤال‌بردن ذهنیت‌های موجود و گفتمان‌های رایج نهادی و فرهنگی، اخلاقی و اجتماعی، است (Fendler, 2003) در مطالعات تجربی، «تأمل پساساختارگرایانه» تأملی پویا و چندلایه است که بر چگونگی شکل‌گیری هویت حرفه‌ای و عاملیت معلم در تعامل با شرایط زمینه‌ای و روابط قدرت در آموزش و جامعه (انتظارات نهادی، روابط اجتماعی، هنجارهای فرهنگی، سیاست‌های آموزشی و حتی روایت‌ها و فناوری‌ها) اشاره دارد (Segal, 2024; Magill, 2021). از این منظر، عمل تأملی معلم نه تنها شامل کنش‌های خود، بلکه درباره جایگاه معرفتی، گفتمان‌های حاکم و ساختارهای سیاسی، اخلاقی و اجتماعی است که آموزش و تدریس را شکل می‌دهند. این دیدگاه‌ها تأمل معلمان را از چارچوب فردگرایانه، به چارچوبی اجتماعی - گفتمانی ارتقا می‌دهند و آن را با عدالت، هویت، تفاوت، و مقاومت گره زده‌اند (Tajeddin et al., 2023).

رویکردهای نوین مابعد پساساختارگرایی

بررسی تحقیقات تجربی در حوزه تأمل معلمان طی سال‌های اخیر نشان می‌دهد که نگاه به تأمل در حال تحول است. تحولاتی که از چارچوب‌های فردمحور، خوداندیشانه و انتقادی فراتر رفته، و وارد عرصه‌هایی پیچیده‌تر، پویاتر و غیرخطی‌تر شده‌اند. این تحولات به تدریج با ویژگی‌های رویکردهای مابعد پساساختارگرایی انطباق پیدا کرده‌اند، هرچند تعداد و گستردگی این مطالعات محدود و بیشتر در سطح نظری و تحلیلی هستند. باین‌حال، این رویکردها، تأمل را فرایندی چندوجهی، ناهمگون و درهم‌تنیده می‌دانند (Nociti, 2024; Lambert, 2023). این رویکردها با آنکه هنوز به صورت گسترده در پژوهش‌های تجربی تأملی وارد نشده‌اند، اما افق‌های جدیدی برای فهم پیچیدگی، چندگانگی و مادی‌بودن عمل تأملی معلمان، با ارائه «مضامین نوظهور تأملی» گشوده‌اند.

رویکرد پیچیدگی و سیستم‌های پویا

این رویکرد بر اساس ویژگی‌های مشترک سیستم‌های پیچیده (ناهمگن، باز، پویا، غیرخطی، تطبیقی و هم‌انطباقی)، تأمل را به عنوان یک سیستم پیچیده معرفی می‌کنند (Luttenberg et al, 2017) که معلمان باید به تغییرات غیرمنتظره حساس باشند، «تأمل چندوجهی» داشته باشند و برای عدم قطعیت آماده باشند (Mohamed et al., 2022; Cochran-Smith et al., 2014).

در مطالعات تجربی، تأمل به مثابه فرایندی «چندعاملی و درهم‌تنیده»، در تعامل پیچیده میان معلم، دانش آموز، برنامه درسی، و محیط آموزشی، به عنوان یک سیستم پویا، چندوجهی و وابسته به زمینه، مورد توجه است (Luttenberg et al., 2017; Kiss, 2012). فرایند تأمل معلم، وابسته به تعامل متغیرها، عناصر زمانی (گذشته، حال و آینده)، زمینه‌های پیچیده آموزشی (عوامل متغیر فردی، بین فردی، محیطی و ساختاری) و روابط غیرخطی آنها است (Sato et al., 2025). تصمیم‌گیری حرفه‌ای در این چارچوب باتوجه به شرایط متغیر و خاص موقعیت، انعطاف‌پذیر، اقتضایی و خلاقانه است. این ویژگی‌ها تأمل معلمان را به فرایندی تطبیقی، اقتضایی و تحول‌گرا مبدل می‌سازد. به طور نمونه، در پژوهش Kiss (2012) تأمل معلمان به مثابه یک سیستم دینامیک پیچیده عمل می‌کند که در آن عناصر گذشته، حال و آینده غیرخطی و متداخل بر شکل‌گیری معانی تأملی اثر می‌گذارند. یا به طور مشابه، Sato و همکاران (2025) در یک مطالعه تحلیلی اکتشافی نشان دادند، نظریه پیچیدگی به معلمان چارچوبی می‌دهد، تا دشواری‌ها و عدم قطعیت‌های تدریس را به عنوان فرآیندهای پویا و تطبیقی بهتر درک کنند. این دیدگاه به سازگاری معلم با عدم قطعیت‌ها، بهبود طراحی آموزش معلمان

و فهم نقش آن‌ها در شبکه‌های محلی آموزشی کمک می‌کند. این مطالعات نشان می‌دهد: در این رویکرد تأمل غالباً شامل «تعاملات زمینه‌مند با محیط»، «تأمل پیچیده در شبکه‌ای از عوامل مختلف»، و «تصمیمات خاص اقتضائی» هستند.

رویکرد رئالیسم انتقادی

این رویکرد در تربیت معلم، یادگیری را فرایندی برای کشف و تحلیل زمینه‌ها و ساختارهای ژرف و پنهان (اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی) و مکانیسم‌های تبیین علی آنها می‌داند که با ایجاد فهم انتقادی نسبت به علل پدیده‌ها، امکان کنش آگاهانه و تغییر شرایط موجود را با عاملیت معلم، فراهم می‌سازد (Christodoulou, 2024). در واقع؛ یادگیری فرایندی چندلایه شامل؛ واقعیت‌های عینی، برداشت‌های ذهنی و امکان‌های تغییر، است. Cochran-Smith و همکاران (۲۰۱۴) تلفیق رویکرد پیچیدگی با رئالیسم انتقادی را چارچوب قدرتمندی برای بررسی عملکرد برنامه‌های آموزش معلمان، به‌عنوان سیستمی پیچیده که دارای دلایل غیرقابل پیش‌بینی و متغیر است، معرفی می‌کنند.

در بررسی مطالعات تجربی، Hinostroza-Paredes (2023) به بررسی عاملیت تأملی^۱ مربیان معلم دانشگاهی از طریق تحلیل موضوعی لایه‌های واقعیت (عینی، حقیقی، تجربی) پرداخته است. در این تحقیق، رئالیسم انتقادی در قالب بررسی مکانیزم‌های علی پنهان (مثل ساختارهای نهادی، ایدئولوژی‌ها و الزامات فرهنگی) در مقابل عاملیت فردی و تصمیم‌گیری حرفه‌ای به‌کاررفته است. نتایج: نشان می‌دهد: که تأمل علی و نقادانه، به مربیان امکان بازسازی هویت حرفه‌ای و کنش مؤثر در برابر ساختارها را می‌دهد. Kahn و همکاران (2012) با بررسی فرایند توسعه ظرفیت تأملی در عمل حرفه‌ای دانشگاهیان در آموزش عالی، تأمل حرفه‌ای را فراتر از خودآگاهی سطحی، به‌عنوان یک فرایند علی و میان‌سطحی (بین ساختار و عاملیت) معرفی کرده است. در این مطالعه، رئالیسم انتقادی از طریق تحلیل لایه‌ای واقعیت و درک علیت در تحول تأملی به‌کار گرفته شده است. این بررسی نشان داد: در این بستر، تأمل علی می‌تواند به معلمان کمک کند تا مکانیزم‌های پنهان مؤثر بر رویدادهای آموزشی، روابط قدرت و سوگیری‌ها را در دیدگاه‌ها و تصمیمات خود، شناسایی کرده و عاملیت آگاهانه و متعهدانه خود را در چارچوب محدودیت‌ها و ظرفیت‌های ساختاری بازتعریف می‌کنند (Hinostroza-Paredes, 2023; Kahn et al., 2012). تأکید بر تفکیک بین واقعیت، رخدادهای آموزشی و آنچه تجربه شده است، از ویژگی‌های این رویکرد است

رویکرد پسانسان‌گرایی/متریالیسم نوین

ورود رویکردهای پسانسان‌گرایی/متریالیسم نوین به ادبیات تأملی معلمان، افق مفهومی جدیدی مانند؛ توجه به عناصر مادی، محیطی، جسمانی، فناوری و درهم‌تنیده با عاملیت‌های انسانی و غیرانسانی، ایجاد کرده است (Oates & Mynott, 2025). این رویکرد در فلسفه معاصر، انسان را از مرکزیت خارج می‌کند و بر شبکه‌های پیچیده‌ای از تعاملات انسان - غیرانسان، ماده، فناوری، و محیط اهمیت می‌دهد (Barad, 2007)؛ بنابراین؛ مفهوم تأمل دیگر صرفاً بر تجربیات انسانی، هویت فردی یا اجتماعی متمرکز نیست، بلکه تعاملات مادی، فناوری‌ها، اشیاء و فضاها هم بخشی از فرایند تأملی محسوب می‌شوند. معلمان در فرایند تأملی خود باید به شبکه‌های عاملیت فراتر از انسان نیز توجه کنند (Oates & Mynott, 2025; Lambert, 2023).

در مطالعات تحلیلی سال‌های اخیر، برخی پژوهشگران استدلال می‌کنند: که روش‌های تأملی سنتی، ریشه در گفتمان‌های انسان‌گرایانه دارند که عمدتاً شناختی، خطی و همسو با نتایج استاندارد شده‌اند؛ بنابراین، در خطر تبدیل شدن به عملی فنی و ایستا هستند که جنبه‌های عاطفی، مادی و پیچیده تدریس را نادیده می‌گیرند (Oates & Mynott, 2025). در مقابل، با الهام از رویکرد پسانسان‌گرایی، روش‌های «پراش^۲» و «انکسار^۳» به‌عنوان جایگزینی غیرخطی و درهم‌تنیده با زمان، مکان، ماده و احساسات، پیشنهاد می‌شود. (Lambert, 2023; Moxnes & Osgood, 2018).

1. Reflexive agency
2. Diffraction
3. Refraction

تأمل پراش گونه، استعاره از مفهوم پراش در فیزیک و توسعه یافته (Barad, 2007)، به معنای بازاندیشی در تفاوت‌ها و تولید معانی نو از درهم‌تنیدگی‌ها در تجربیات معلمان است (Lambert, 2023).

در تأمل، فرض بر این است که معلم مانند، آینه به گذشته یا تجربیات خود نگاه می‌کند و آن‌ها را همان‌طور که بوده‌اند بازنمایی می‌کند. این نگاه معمولاً خطی، یک‌سویه و بازتوصیفی است. اما در تأمل پراش گونه، معلم در برخورد با نظریه‌ها، دیدگاه‌ها و تجربیات متفاوت قرار می‌گیرد. به جای بازنمایی ساده آن‌ها، به تفاوت‌ها، تضادها و تنش‌ها توجه می‌کند. این توجه باعث می‌شود تجربه و نظریه در هم بیامیزند و الگوهای جدیدی از فهم ساخته شود. در این فرایند، دیدگاه معلم تغییر شکل می‌دهد و منعطف‌تر می‌شود (انکسار)، چون صرفاً تجربه را تکرار نمی‌کند؛ بلکه با مواجهه با تفاوت‌ها، برداشت تازه‌ای خلق می‌کند (Lanas et al. 2017; Lambert, 2023).

در مطالعات تجربی، Lanas و همکاران (2017) تأمل نظری را در چارچوب رویکرد پراش گونه بررسی کردند؛ این مطالعه تأکید دارد که در مواجهه تأملی معلمان با نظریات متفاوت، شکل فهم آنها تغییر پیدا می‌کند. به طور مشابه، «تأمل فناوریانه/ دیجیتال»، به عنوان تأملی پراش گونه، تجربیات زیست فناوریانه و پسا شناختی ارائه می‌کند که فناوریها (شبکه‌های مجازی، محیط‌های دیجیتال و تعاملات آنلاین) می‌توانند به عنوان کنشگرهای فعال در ساخت معنا، به تأمل چندوجهی و خلاق معلمان کمک کنند و در شکل‌گیری دیدگاه معلمان، تأثیر بگذارند (Stewart, 2023; Oreshkina et al., 2021)؛ بنابراین، در این رویکرد، فضا، اشیاء، فناوری و عناصر غیر انسانی در بافت مادی و اجتماعی کلاس و در جریان تدریس، نقش فعال و در هم تنیده با تجربیات معلم در تولید معنا دارند و بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم تأثیرگذار هستند (Nociti, 2024).

نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تأمل معلمان، مفهومی پویا و پیچیده است که در طول زمان، تحت تأثیر تحولات فلسفی، معرفت‌شناختی و نظری در حوزه آموزش شکل گرفته است. تحلیل منابع نشان می‌دهد که هر پارادایم فکری در آموزش، نگاه خاصی به تأمل معلمان دارد. برای مثال، در رویکرد پراگماتیستی، تأمل با مهارت‌های حرفه‌ای روزمره گره خورده و ناظر بر بهبود عملکرد تدریس است (Farrell, 2012; Mortary, 2015). در مقابل، رویکردهای انتقادی و پسا ساختارگرایانه، تأمل را به مثابه کنشی اجتماعی و سیاسی در نظر می‌گیرند که هدف آن بازسازی هویت معلم، نقد روایت‌های آموزشی و برهم زدن نظم‌های سلطه‌گرایانه در آموزش است (Tajeddin et al., 2024). باین‌حال، در رویکردهای نوین، تأمل فرایندی پویا، پیچیده و چندلایه در شبکه‌های درهم‌تنیده از تعاملات انسان - غیرانسان، مادی و فرامادی، فناوری و محیط است که هدف آن فهم درهم‌تنیدگی‌های علی، سیستمی و مادی در آموزش است (Oates & Mynott, 2025).

تحلیل قیاسی منابع نشان داد: که هر یک از مضامین تأملی، به طور ضمنی یا صریح ریشه در پارادایم‌های نظری دارند. به عنوان نمونه، پارادایم پراگماتیسم محور توسعه رویکردهایی مانند: تأمل فنی و عمل تدریس، بوده است (Dewey, 1933). پدیدارشناسی، به ویژه در قالب توصیفی و تفسیری، منجر به شکل‌گیری تأملات توصیفی، معناکاوی، تجسم‌یافته و تأمل عملی (در/ بر/ برای عمل) شده است (schon, 1983; van manen, 1995). همچنین، رویکردهای سازنده‌گرایی تأکید خود را بر تأملات شناختی، فراشناختی، عاطفی، مشارکتی، تعاملی، معرفت‌شناختی و نقد مفروضات زیربنایی نهاده‌اند (Mezirow, 1991; Moon, 1999). رویکرد انتقادی - اجتماعی منشأ تأملات انتقادی و تحول اجتماعی (نقد ایدئولوژی، ارزش‌ها، هنجارها، ساختارهای نهادی و سیاست‌گذاری‌ها) بوده (Brookfield, 2001; Zeichner & Liston, 2013)، و پسا ساختارگرایی، رویکرد تأملی را به سوی تحلیل انتقادی دانش، معنا، قدرت و چندصدایی در گفتمان‌های مسلط آموزشی، سوق داده است (Fendler, 2003; Campoy, 2000). از سوی دیگر، رویکردهای نوظهور مانند: نظریه پیچیدگی و سیستم‌های پویا، رئالیسم انتقادی، پسا انسان‌گرایی/ ماتریالیسم نوین، هرچند غالباً در آثار تحلیلی و نظری برجسته‌اند (Barad, 2007)، اما نشانه‌هایی از ورود آن‌ها به مطالعات تجربی نیز مشاهده شد. در همین راستا،

رویکردهایی چون تأملات موقعیتی زمینه‌ای و اقتضایی، علی، پراش (پراکنده)، فناورانه، درهم‌تنیده و چندوجهی (فرا تأملی)، به تدریج در ادبیات تجربی حوزه تأمل معلمان در حال تثبیت و گسترش هستند (Lambert, 2023; Stewart, 2023). این مضامین نشانگر عبور از ساختارهای تأمل خطی و سنتی به سوی تأملات پیچیده، پویا (سیال) و چندلایه هستند که مبتنی بر رویکردهای پسا روش‌شناختی توسعه یافته‌اند.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند: که تأمل معلمان نه صرفاً یک تکنیک آموزشی، بلکه یک کنش نظری - عملی پیچیده و پارادایم‌محور است که در بستر رویکردهای معرفت‌شناختی مختلف، جلوه‌های متنوعی از خود بروز می‌دهد. این امر مستلزم بازنگری در چارچوب‌های سنتی طبقه‌بندی تأمل و توجه به تنوع هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی آن در مطالعات معاصر است. این تحلیل نشان می‌دهد که برنامه‌های تربیت معلم، اگر بخواهند به توسعه حرفه‌ای عمیق و پایدار معلمان کمک کنند، نمی‌توانند صرفاً به آموزش روش‌های تدریس یا تکنیک‌های کلاس‌داری بسنده کنند، بلکه باید تأمل را به مثابه یک «قابلیت وجودی» و «فرایند ذهنی - اجتماعی» در معلم تقویت کنند. در واقع، تأمل باید به عنوان بستر تحول در هویت حرفه‌ای، تقویت عاملیت معلم و بازآفرینی آموزش در نظر گرفته شود.

پیامدهای نظری برای بازنگری برنامه‌های تربیت معلم

یافته‌های این پژوهش، یک چارچوب تحلیلی جامع برای درک پیوند میان مضامین تأملی و پارادایم‌های معرفت‌شناختی فراهم کرده است. این چارچوب می‌تواند مبنای بازنگری در ساختار، محتوا و فرایندهای تربیت معلم باشد. برای مثال در سطح محتوا برنامه‌ها باید از تمرکز صرف بر محتواهای فنی و درسی فراتر روند و به آموزش درباره فلسفه آموزش، تحلیل اجتماعی، گفتمان‌پژوهی، و مبانی معرفت‌شناختی تأمل نیز بپردازند (McCaw et al., 2024). در سطح روش تدریس معلمان آینده باید درگیر تجربه‌های بازاندیشی واقعی و چندلایه شوند؛ از نوشتن ژورنال‌های تأملی گرفته تا درس‌پژوهی، مشارکت در گفت‌وگوهای انتقادی جمعی، تحلیل روایت‌های شخصی و تحلیل سیستم‌های آموزشی (Tobin et al., 2024). همچنین؛ در سطح ارزشیابی، عملکرد دانشجومعلمان نباید فقط بر مشاهده‌های کلاسی استوار باشد، بلکه باید شامل، شواهدی از رشد تأملی، تحلیلی و انتقادی آن‌ها نیز باشد (Farrell & Macapinlac, 2021)؛ بنابراین؛ کیفیت تربیت معلم در گرو بهر سمیت شناختن ماهیت پویا، پیچیده و زمینه‌ای تدریس و بالطبع تأمل معلمان است.

تقویت توسعه حرفه‌ای معلمان از منظر تأمل

یافته‌های این مقاله تأکید می‌کنند: که توسعه حرفه‌ای مؤثر معلمان بدون تمرکز بر تأمل چندلایه ممکن نیست. درحالی‌که در بسیاری از سیستم‌های آموزشی توسعه حرفه‌ای به صورت دوره‌های آموزش ضمن خدمت محدود، کارگاه‌های تکنیکی یا دوره‌های اجباری طراحی می‌شود، رویکرد تأملی مستلزم بازآرایی ساختارها و فرهنگ سازمانی مدارس است (Tobin et al., 2024). برای تحقق توسعه حرفه‌ای تأمل محور مدارس باید فضاهای امن و حمایت‌گر برای گفت‌وگو، نقد و بازاندیشی فراهم کنند. تأمل باید به صورت بخشی از فرهنگ سازمانی معلمان درآید، نه فعالیتی فردی یا وظیفه‌ای تک‌موردی (Segal, 2024). مدیران آموزشی باید به جای تمرکز صرف بر نظارت و کنترل، نقش «تسهیل‌گر فرایند تأمل» را ایفا کنند (Allas et al., 2017). همچنین لازم است در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، تفاوت‌های فردی، بافتی و فرهنگی معلمان در نظر گرفته شود و تأمل به عنوان یک مسیر شخصی - اجتماعی رشد، هدایت شود.

کاربرد سیاستی و آموزشی یافته‌ها

در سطح سیاست‌گذاری، نتایج پژوهش می‌تواند مبنای بازنگری در استانداردهای شایستگی حرفه‌ای معلمان باشد. چارچوب‌های ملی و منطقه‌ای ارزیابی معلمان، اغلب تأکید زیادی بر مهارت‌های فنی و نتایج قابل سنجش دارند. درحالی‌که یافته‌های این مقاله نشان می‌دهد که تأمل، به‌ویژه در سطوح گفتمانی، سیستمی و پسا سازسان محور، نقش کلیدی در سازگاری معلمان با شرایط پیچیده و تغییرپذیر دارد (Sato et al., 2025; Cramer et al., 2023). تأمل

باید به عنوان یک عمل اخلاقی، معرفت‌شناختی و نهادی در توسعه حرفه‌ای معلمان، درک شود (Lambert, 2023; Hofer, 2017). پیشنهاد می‌شود در اسناد سیاستی، سطوح تأملی به عنوان شایستگی کلیدی معلمان گنجانده شود. ابزارهای سنجش و ارزشیابی حرفه‌ای معلمان، به جای عملکرد صرف، بر سطوح تأملی و رشد فکری نیز تأکید کنند و نهادهای آموزشی و تربیتی، فرصت‌هایی برای «تأمل اجتماعی و نهادی» معلمان فراهم کنند؛ مثل کارگروه‌های تأملی، گفت‌وگوهای بین‌رشته‌ای، تحلیل روایت‌های آموزشی و یادگیری سازمانی.

جمع‌بندی نهایی

این پژوهش، ضمن شناسایی ارتباط میان پارادایم‌های معرفت‌شناختی و تم‌های تأملی معلمان، چارچوبی مفهومی برای تحلیل و ارتقای تربیت معلم در سطوح نظری، آموزشی و سیاستی ارائه کرده است. درحالی‌که مفهوم تأمل در گذشته عمدتاً به صورت ابزار بازنگری در عمل تعریف می‌شد، یافته‌های این مطالعه تأکید می‌کنند که تأمل باید به مثابه فرایندی وجودی، انتقادی، اجتماعی و فناورانه بازتعریف شود. تأمل معلمی، آن گونه که در این پژوهش تحلیل شد، نه فقط برای معلم‌بودن، بلکه برای «انسان تربیتی‌بودن» در دنیای معاصر ضرورت دارد.

مشارکت نویسندگان

طراحی کلی پژوهش، جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، نگارش پیش‌نویس مقاله و بازنگری علمی توسط نویسندگان مسئول انجام شد. همچنین، ارائه راهنمایی علمی، بازبینی مفهومی، تأیید روش تحقیق و اصلاح نسخه نهایی مقاله، توسط استادان راهنما به عنوان نویسندگان همکار صورت پذیرفت.

تشکر و قدردانی

این مقاله حاصل تحقیقات مرتبط با رساله دکتری نویسنده در دانشگاه کردستان، با عنوان «طراحی الگویی برای توسعه شایستگی‌های تأملی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان» است. نویسنده از استادان راهنمای خود که با ارائه راهنمایی علمی و همکاری‌های ارزشمند خود، نقش مؤثری در پیشبرد این پژوهش داشتند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کند.

تعارض منافع

«هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

References

- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2017). Supporting the construction of teacher's practical knowledge through different interactive formats of oral reflection and written reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 600-615. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>
- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2020). Guided reflection procedure as a method to facilitate student teachers' perception of their teaching to support the construction of practical knowledge. *Teachers and Teaching*, 26(2), 166-192. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1758053>
- Anderson, J. (2019). In search of reflection-in-action: An exploratory study of the interactive reflection of four experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102879. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102879>
- Arefian, M. H. (2023). 'Reflections facilitate emotions and emotions filter reflections': beginning teachers' perceptions of affective reflective practices. *Reflective Practice*, 24(1), 59-70. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2136647> [in Persian]
- Ashraf, H., Samir, A., & Yazdi, M. T. (2016). Reflective teaching practice in an EFL context: A qualitative study. *International Journal of English Linguistics*, 6(7), 48. <http://https://doi.org/10.5539/ijel.v6n7p48> [in Persian]
- Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. duke university Press. <https://doi.org/10.1215/9780822388128>
- Benade, L. (2015). Teachers' critical reflective practice in the context of twenty-first century learning. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 42-54. <https://doi.org/10.1080/23265507.2014.998159>
- Brantley-Dias, L., Puvirajah, A., & Dias, M. (2021). Supporting teacher candidates' multidimensional reflection: a model and a protocol. *Reflective Practice*, 22(2), 187-202. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1865904>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?. *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Burhan-Horasanlı, E., & Hart, D. O. (2024). Conceptualizing reflection-for-action: Empowering teachers as agents of collaborative and collective transformation. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104802>
- Buzzelli, C. A. (2005). Moral reflections from a primary classroom: One teacher's perspective. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 92-100. <https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.1.12>
- Campoy, R. (2000). Teacher development: Fostering reflection in a poststructural era. *Contemporary Education*, 71(2), 33.
- Carrington, S., & Selva, G. (2010). Critical social theory and transformative learning: Evidence in pre-service teachers' service-learning reflection logs. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/07294360903421384>
- Čavojová, V., & Jurkovič, M. (2017). Comparison of experienced vs. novice teachers in cognitive reflection and rationality. *Studia Psychologica*, 59(2), 100. <https://doi.org/10.21909/sp.2017.02.733>
- Chen, J. J. (2023). Reflecting on reflection among early childhood teachers: a study of reflection for, in, and on action intersecting with the technical, practical, and critical dimensions. *Reflective Practice*, 24(3), 324-346. <https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2194624>
- Christodoulou, M. (2024). A Critical Realist Perspective on Teacher Education Research. *Key Issues in Teacher Education*, 62. https://doi.org/10.1163/9789004689992_004
- Chye, S., Zhou, M., Koh, C., & Liu, W. C. (2021). Levels of reflection in student teacher digital portfolios: a matter of sociocultural context?. *Reflective Practice*, 22(5), 577-599. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1937976>
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: A case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L., & Aitken, G. (2014). The challenge and promise of complexity theory for teacher education research. *Teachers college record*, 116(4), 1-38. <https://doi.org/10.1177/016146811411600407>

- Collin, S., & Karsenti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: The how and why. *Reflective practice*, 12(4), 569-581. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.590346>
- Cramer, C., Brown, C., & Aldridge, D. (2023). Meta-reflexivity and teacher professionalism: Facilitating multiparadigmatic teacher education to achieve a future-proof profession. *Journal of Teacher Education*, 74(5), 467-480. DOI: [10.1177/00224871231162295](https://doi.org/10.1177/00224871231162295)
- Cronqvist, M. (2021). Embodied becoming—student teachers' reflections on their filmed teaching: Visual knowledge creation and critique. *Video Journal of Education and Pedagogy*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.1163/23644583-bja10017>
- Dalsgaard, C. (2018). Theory into practice: situated reflection in product-oriented courses. *Education Inquiry*, 9(3), 267-283. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1390379>
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Dewey, J. (1933). How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative.
- Farrell, T. S. (2012). Reflecting on Reflective Practice:(Re) Visiting Dewey and Schon. *TESOL journal*, 3(1), 7-16. <https://doi.org/10.1002/tesj.10>
- Farrell, T. S., & Macapinlac, M. (2021). Professional development through reflective practice: A framework for TESOL teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 1-25. <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.28999>
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational researcher*, 32(3), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032003016>
- Grecic, D., Sprake, A., Thomson, A., Christodoulides, E., & Palmer, C. (2024, December). The epistemic judgement framework: a reflexive tool for physical education teachers' professional development to support Quality Physical Education. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1480690). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1480690>
- Han, S. T. (2025). Narrative-Centered Emotional Reflection: Scaffolding Autonomous Emotional Literacy with AI. *arXiv preprint arXiv:2504.20342*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.20342>
- Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: A critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, 16(3), 361-371. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1023281>
- Heiney-Smith, J. (2018). Personal and reflective epistemology in pre-service teacher education. *International Dialogues on Education Journal*, 5(1). <https://doi.org/10.53308/ide.v5i1.81>
- Hinostroza-Paredes, Y. (2023). Reflexivity and agency in university-based teacher educators: a critical realist analysis. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1918-1936. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1943651>
- Hofer, B. K. (2017). Shaping the epistemology of teacher practice through reflection and reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 299-306. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1355247>
- Husu, J., & Tirri, K. (2003). A case study approach to study one teacher's moral reflection. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 345-357. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00019-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00019-2)
- Hyde, B. (2021). Critical discourse and critical reflection in Mezirow's theory of transformative learning: A dialectic between ontology and epistemology (and a subtext of reflexivity mirroring my own onto-epistemological movement). *Adult Education Quarterly*, 71(4), 373-388. <https://doi.org/10.1177/07417136211003612>
- Hyde, B. (2025). Teacher reflection as a research method: using phenomenology to reflect on classroom events. *International Journal of Research & Method in Education*, 48(2), 138-148. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2024.2336142>
- Joseph, P. B. (2016). Ethical reflections on becoming teachers. *Journal of Moral Education*, 45(1), 31-45. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1156521>
- Kahn, P., Qualter, A., & Young, R. (2012). Structure and agency in learning: a critical realist theory of the development of capacity to reflect on academic practice. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 859-871. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.656078>

- Kim, K., & Kim, J. (2017). Going beyond the gap between theory and practice: Rethinking teacher reflection with poststructural insights. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(4), 293-307. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1388307>
- Kiss, T. (2012). The complexity of teacher learning: Reflection as a complex dynamic system. *Journal of Interdisciplinary Research in Education*, 2(1), 17-35.
- Klein, E., Taylor, M., & Forgasz, R. (2019). Using embodied practices with preservice teachers: teaching and reflecting through the body to re-think teacher education. *Journal of Practitioner Research*, 4(2), 4. <https://doi.org/10.5038/2164-0866.4.2.1088>
- Lambert, L. (2023). Diffraction as an otherwise practice of exploring new teachers' entanglements in time and space. In *Non-Linear Perspectives on Teacher Development* (pp. 225-239). Routledge. <https://researchonline.rca.ac.uk/id/eprint/6422>
- Lanas, M., Rautio, P., Koskela, A., Kinnunen, S., Viljamaa, E., & Juutinen, J. (2017). Engaging with theoretical diffraction in teacher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(4), 530-541. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1126917>
- Lane, R., McMaster, H., Adnum, J., & Cavanagh, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education: A journey towards shared understanding. *Reflective Practice*, 15(4), 481-494. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900022>
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- L'Estrange, L., Walker, S., Lunn-Brownlee, J., Ryan, M., Bourke, T., Rowan, L., & Johansson, E. (2023). Capturing epistemic reflexivity for teacher educators teaching about/to/for diversity in teacher education. *Heliyon*, 9(2). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13754>
- Li, Y., & Walsh, S. (2023). Technology-enhanced reflection and teacher development: A student teacher's journey. *RELIC Journal*, 54(2), 356-375. <https://doi.org/10.1177/00336882231161153>
- Luttenberg, J., Meijer, P., & Oolbekkink-Marchand, H. (2017). Understanding the complexity of teacher reflection in action research. *Educational Action Research*, 25(1), 88-102. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1136230>
- Magill, K. R. (2021). Identity, consciousness, and agency: Critically reflexive social studies praxis and the social relations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103382. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103382>
- Martins, A. O., Coimbra, M. N., Pinto, I. P., & Serradas, R. (2015). How teachers experience practical reflexivity in schools: A case study. *American Journal of Educational Research*, 3(7), 918-922. DOI:10.12691/education-3-7-16
- Mathewson Mitchell, D., & Reid, J. A. (2017). (Re) turning to practice in teacher education: Embodied knowledge in learning to teach. *Teachers and Teaching*, 23(1), 42-58. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203775>
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 427-443. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1296542>
- Mena, J., Flores, M. A., Fernandes, E., & Estrada-Molina, O. (2024). Critical incidents as a strategy to enhance student teachers' reflection about practice through immersive learning. *Reflective Practice*, 25(3), 406-425. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2321500>
- Merkebu, J., Kitsantas, A., Durning, S. J., & Ma, T. (2023, April). What is metacognitive reflection? The moderating role of metacognition on emotional regulation and reflection. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1166195). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1166195>
- Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, 3-33.
- Mohamed, M., Rashid, R. A., & Alqaryouti, M. H. (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in psychology*, 13, 1008234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234>

- Moon, J. A. (1999). Reflection in learning and professional development: Theory and practice (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203822296>
- Mortari, L. (2012). Learning thoughtful reflection in teacher education. *Teachers and Teaching*, 18(5), 525-545. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709729>
- Mortari, L. (2015). Reflectivity in research practice: An overview of different perspectives. *International journal of qualitative methods*, 14(5), <https://doi.org/10.1177/1609406915618045>
- Moxnes, A. R., & Osgood, J. (2018). Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in early childhood teacher education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 297-309. <https://doi.org/10.1177/1463949118766662>
- Myers, K. D., Bridges-Rhoads, S., & Cannon, S. O. (2017). Reflection in constellation: Post theories, subjectivity, and teacher preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(4), 326-341. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1389789>
- Naidoo, S. A. (2022). Pre-service teachers' views on integrating post-humanism into classroom practice. *African Journal of Teacher Education and Development*, 1(1), 5.
- Naseem, A., Batool, S., & Akhter, M. (2023). A Study of Teachers' Reflections on Their Teaching. *Bulletin of Education and Research*, 45(3), 65-81. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1422247.pdf>
- Nobutoshi, M. (2023). Metacognition and reflective teaching: a Synergistic Approach to fostering critical thinking skills. *Research and Advances in Education*, 2(9), 1-14. <https://www.paradigmpress.org/rae/article/view/774>
- Nociti, K. (2024). Beyond reflective practice: Blogging-with Place as a diffractive practice for (re) imagining place-based education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/14639491221129190>
- Oates, C., & Mynott, J. P. (2025). More-than-human centred reflection: Addressing the fiction of reflective practice in teacher education. *Research in Education*, 00345237251317373. <https://doi.org/10.1177/00345237251317373>
- Orakçı, Ş. (2021). Teachers' reflection and level of reflective thinking on the different dimensions of their teaching practice. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 118-139. <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2021.88>
- Oreshkina, A. K., Lukashenko, D. V., Samokhin, I. S., & Sergeeva, M. G. (2021). Digital educational environment as a factor of developing teacher's professional reflection. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e16166-e16166. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16166>
- Ovens, A., & Tinning, R. (2009). Reflection as situated practice: A memory-work study of lived experience in teacher education. *Teaching and teacher education*, 25(8), 1125-1131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.013>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *bmj*, 372. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective practice*, 6(1), 49-66. <https://doi.org/10.1080/1462394042000326860>
- Procee, H. (2006). Reflection in education: A Kantian epistemology. *Educational theory*, 56(3), 237-253. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.0.0225.x>
- Qing-Li, H., Torres, M. N., & Shi-Ji, F. (2019). Collaborative action research for preparing teachers as reflective practitioners. *Systemic Practice and Action Research*, 32(4), 411-427. <https://doi.org/10.1007/s11213-018-9461-z>
- Russell, T., & Martin, A. K. (2017). Reflective practice: Epistemological perspectives on learning from experience in teacher education. *Reflective theory and practice in teacher education*, 27-47. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3431-2_2
- Sableski, M. K., Kinnucan-Welsch, K., & Rosemary, C. (2019). Facilitating teacher reflection using a metacognitive tool. *Mid-Western Educational Researcher*, 31(3), 312-332. <https://scholarworks.bgsu.edu/mwer/vol31/iss3/4>
- Sato, M., Ma, T., & Abbiss, J. (2025). Using complexity theory to understand teaching: Reframing perspectives from preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 156, 104905. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104905>
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.

- Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.
- Segal, A. (2024). Rethinking collective reflection in teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 75(2), 155-167. <https://doi.org/10.1177/00224871231188702>
- Shah, M. A. (2022). Teachers as reflective practitioners: From individualism to Vygotskian social constructivism. *Alberta Journal of Educational Research*, 68(3), 297-307. <https://doi.org/10.11575/ajer.v68i3.68598>
- Stewart, O. G. (2023). Using digital media in the classroom as writing platforms for multimodal authoring, publishing, and reflecting. *Computers and Composition*, 67, 102764. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2023.102764>
- Tajeddin, Z., Alemi, M., & Maleknia, Z. (2023). Torn between socio-political mandates and professional identity: Teachers' collaborative reflection on their identity tensions. *Language Teaching Research*, <https://doi.org/10.1177/13621688231213602> [in Persian]
- Thanaraj, A. (2017). Constructive reflection: getting the best out of reflective learning. *International Journal for Innovation Education and Research*, 5(2), 40-60. <https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/2715>
- Tobin, B., Farren, M., & Crotty, Y. (2024). Impacting teaching and learning through collaborative reflective practice. *Educational Action Research*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/09650792.2024.2394933>
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_4
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting. *J. Curriculum Studies*, 23(6), 507-536. <https://doi.org/10.1080/0022027910230602>
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching*, 1(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/1354060950010104>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Ward, J. R., and S. S. McCotter. 2004. "Reflection as a Visible Outcome for Preservice Teachers." *Teaching and Teacher Education* 20: 243-257. <https://doi:10.1016/j.tate.2004.02.004>.
- Yanow, D., & Tsoukas, H. (2009). What is reflection-in-action? A phenomenological account. *Journal of management studies*, 46(8), 1339-1364. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00859.x>
- Yilmaz, E., & Akar, H. (2024). Rethinking the assessment of the quality of teacher reflection by validating an innovative vignette-based instrument and an analytic coding scheme. *Asia Pacific Education Review*, 25(5), 1197-1214. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09773-6>
- Zahid, M., & Khanam, A. (2019). Effect of reflective teaching practices on the performance of prospective teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 18(1), 32-43.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective Teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard educational review*, 57(1), 23-49. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>