

Revisiting the Concept and Dimensions of Teacher Reflection: A Conceptual Meta-Synthesis

Masoud Ramroudi¹, Khalil Gholami²* & Yahya Maroofi³

1. PhD Student, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. Email: masoud.Ramroudi@uok.ac.ir
2. Corresponding Author: Department of Education, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, Helsinki, Finland. Email: khalil.gholami@helsinki.fi
3. Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. Email: y.maroofi@uok.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Keywords:

Reflection, Reflective Practice,
Definitions of Reflection,
Dimensions of Reflection,
Conceptual Meta-Synthesis.

ABSTRACT

Teacher reflection has been conceptualized in diverse ways over the past few decades, resulting in a wide range of definitions and theoretical perspectives. This study examines the nature and core dimensions of teacher reflection using an interpretive approach and a conceptual meta-synthesis strategy. Through a systematic review and a three-stage thematic synthesis, 86 peer-reviewed sources published between 1983 and 2025 were analyzed. The findings revealed a broad spectrum of definitions, conceptualizations, and models of reflective practice. The analysis demonstrated that teacher reflection varies considerably based on its underlying nature, intended purposes, levels and depth, processes involved, educational contexts, degree of teacher agency, and theoretical perspectives informing its conceptualization. Despite these differences, four core dimensions consistently emerged across the literature: experiential analysis, critical reappraisal, interaction and collaboration, and a commitment to professional transformation. Furthermore, most reflective practice models emphasize four fundamental constructs: description, understanding, analysis, and transformation. By proposing a comprehensive definition of teacher reflection and an integrative conceptual framework for reflective practice, this study provides a foundation for developing educational models, assessment instruments, and teacher education curricula.

Article history:

Received: 23 July 2025

Received: 1 September 2025

Accepted: 3 September 2025

Published: 4 August 2026

Cite this article: Ramroudi, M., Gholami, Kh., & Maroofi, Y. (2026). Revisiting the Concept and Dimensions of Teacher Reflection: A Conceptual Meta-Synthesis. *Curriculum Studies in Teacher Education & Development*, 1(4), 4-28. <https://doi.org/10.22034/jcsted.2025.536636.1031>



This article is based on the doctoral dissertation of Masoud Ramroudi at University of Kurdistan.

© The Author(s).

Publisher: Iranian Curriculum Studies Association.

Extended Abstract

Introduction

Reflective practice is a cornerstone of teacher professional development. Over the past few decades, it has evolved from an individual skill for examining experience into a multidimensional, critical, and transformative approach in educational research. Early perspectives conceptualized reflection primarily as a systematic cognitive process for analyzing experience and improving instructional decisions. More recent scholarship has expanded this view to encompass the examination of beliefs, values, assumptions, professional identity, social interactions, and institutional structures. Consequently, reflection is now understood as a dynamic, contextual, and collaborative process that promotes teacher professional growth and transformation.

Despite the rapid expansion of research, the literature remains conceptually fragmented, with substantial variation in the definitions, dimensions, and models of reflective practice. Reflection has been interpreted as cognitive inquiry, a problem-solving process, a vehicle for professional learning, and a means of critical and identity transformation. Although these perspectives demonstrate the richness of the field, they have hindered the development of a coherent conceptual understanding.

To address this gap, the present study employs a conceptual meta-synthesis to systematically integrate the literature on teacher reflection. It identifies key definitions, dimensions, and reflective practice models, and proposes a comprehensive definition and an integrative conceptual framework to guide teacher education, professional development, and future research.

Methodology

This qualitative study was conducted as part of the author's doctoral dissertation and aimed to analyze the conceptual and structural nature of the definitions and the dimensions of reflective practice in teaching. To achieve this objective, a conceptual meta-synthesis approach was employed to systematically and interpretively integrate the findings of previous studies (Sandelowski & Barroso, 2007).

Data were collected through a systematic search of both English- and Persian-language literature in major academic databases, including ERIC, Scopus, Web of Science, ProQuest, ScienceDirect, Taylor & Francis Online, SpringerLink, SID, Magiran, and Google Scholar. The review covered publications from 1983, when Schön introduced the concept of reflective practice, through 2025. The study selection process followed the PRISMA guidelines, and after applying predefined inclusion and exclusion criteria, 86 sources were retained for the final analysis. The data were analyzed using the thematic synthesis approach developed by Thomas and Harden (2008).

Finding and Conclusion

The conceptual meta-synthesis addressed four research questions concerning the nature, dimensions, models, and conceptualization of teacher reflection. In response to the first research question, the findings revealed that the concept of reflection has evolved from a cognitive, problem-solving process into a multidimensional, critical, collaborative, and transformative construct. Early perspectives emphasized systematic thinking to analyze experience, solve problems, improve decision-making, and enhance professional practice. More recent scholarship has broadened this view to include the examination of beliefs, values, professional identity, teacher agency, social and institutional contexts, collaborative interactions, and transformative learning. Reflection is therefore understood not merely as the

reconsideration of past experiences but as a dynamic process through which teachers continuously reconstruct their professional knowledge, understanding, and practice.

Regarding the second research question, the analysis identified four core dimensions of reflective practice: experiential analysis, critical reflection, professional interaction and collaboration, and professional transformation. These dimensions suggest that reflection begins with interpreting experience, develops through critical examination of assumptions and values, expands through professional dialogue and collaboration, and ultimately leads to changes in teacher knowledge, identity, instructional practices, and, potentially, educational structures. Reflection is thus a continuous, contextual, and multi-layered process that integrates individual and collective learning.

The third research question examined 28 reflective practice models. Although these models differ in their stages, levels, and theoretical orientations, they share a common developmental logic: experience, description and analysis, critical examination of beliefs, dialogue and feedback, and the reconstruction of professional practice.

Finally, the synthesis identified seven shared characteristics of reflective practice across the literature: its process-oriented, cyclical, contextual, and systematic nature; the critical examination of beliefs and assumptions; professional interaction and collaboration; and commitment to the transformation of professional knowledge, practice, and identity. Based on these findings, teacher reflection is defined as a cyclical, critical, and contextual process through which teachers systematically examine experiences, thoughts, actions, and their underlying assumptions to reconstruct and transform their professional knowledge, identity, and practice through both individual and collaborative inquiry.

The findings of this conceptual meta-synthesis demonstrate that, in contemporary educational scholarship, teacher reflection has evolved beyond a cognitive process of reconsidering experience into a multidimensional framework for professional development, identity reconstruction, teacher agency, and collaborative learning. A comparative analysis of the literature indicates that the differences between early and contemporary perspectives reflect not merely theoretical disagreement but the gradual expansion of the concept through the incorporation of individual, social, ethical, and institutional dimensions. Likewise, the analysis of reflective practice models reveals that, despite their diverse theoretical foundations, they share a common developmental pathway: beginning with the description of experience, progressing through systematic analysis and critical reflection within collaborative interactions, and culminating in the transformation of professional practice and continuous learning.

Based on these findings, the proposed four-quadrant conceptual model, *Teachers' Reflective Practice Growth Pathways*, provides an integrative and coherent representation of this shared developmental logic. The model suggests that reflective growth depends not only on deeper individual understanding but also on the simultaneous progression from individual to collaborative reflection and from descriptive to critical and transformative reflection. Influenced by professional experience, educational context, institutional support, and learning opportunities, this progression may occur either incrementally or through transformative shifts across the four quadrants. Thus, professional reflection develops not simply through accumulated experience but through the dynamic interaction of teacher agency, collaborative learning, and supportive institutional environments.

Overall, by synthesizing the definitions, dimensions, and models of reflective practice, this study offers a comprehensive account of the nature and developmental trajectory of teacher reflection. It provides a conceptual foundation for teacher education, professional development, professional learning communities, and future research. Furthermore, the proposed framework may inform the development of assessment instruments, educational interventions, and teacher education models designed to foster reflective professional practice.

بازنگری بر مفهوم و ابعاد عمل تأملی معلمان: یک فراترکیب مفهومی

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

۱. دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: masoud.Ramroudi@uok.ac.ir

۲. نویسنده مسئول: گروه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه هلسینکی، هلسینکی، فنلاند. رایانامه: khalil.gholami@helsinki.fi

۳. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: y.marooft@uok.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله اصیل پژوهشی	تأمل معلمان طی چند دهه اخیر با مفاهیم و تعاریف متنوع، ارائه شده است. پژوهش حاضر با هدف بررسی ماهیت و ابعاد اساسی تأمل معلمان، با رویکرد تفسیری و راهبرد فراترکیب مفهومی، از طریق مرور نظامند و روش تحلیل مضمون محور سه مرحله‌ای، ۸۶ منبع تخصصی، طی بازه زمانی ۱۹۸۳ تا ۲۰۲۵ میلادی را بررسی کرده است. یافته‌ها منتج به استخراج طیف وسیعی از تعاریف، مفاهیم و الگوهای عمل‌تأملی شد. بررسی تعاریف ارائه شده از تأمل معلمان نشان می‌دهد؛ که این مفهوم با توجه به مؤلفه‌هایی نظیر: "ماهیت تأمل"، "اهداف مورد نظر"، "سطوح و عمق تأمل"، "فرآیندهای درگیر"، "زمینه‌های آموزشی"، "میزان عاملیت معلم"، و "رویکردهای نظری" حاکم بر آنها، دارای تنوع و تفاوت‌های قابل توجهی است. با این حال؛ علی‌رغم تنوع دیدگاه، چهار بعد اصلی شامل: "تحلیل تجربه"، "بازنگری انتقادی"، "تعامل و مشارکت"، و "گرایش به تحول حرفه‌ای"، از مولفه‌های مشترک تعاریف و ماهیت تأمل معلمان است. همچنین، در بیشتر الگوهای عمل‌تأملی، چهار سازه تأملی شامل: "توصیف"، "درک"، "تحلیل" و "تحول" برجسته هستند. این مقاله با ارائه تعریفی جامع از تأمل و ساختاری مفهومی از عمل‌تأملی معلمان، می‌تواند مبنای طراحی الگوهای آموزشی، ابزارهای سنجش، و برنامه‌های درسی تربیت معلم باشد.

واژه‌های کلیدی:

تأمل، عمل‌تأملی، تعاریف تأمل، ابعاد تأمل، فراترکیب مفهومی.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۶/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۵/۱۳

استناد به این مقاله: رامرودی، مسعود؛ غلامی، خلیل و معروفی، یحیی. (۱۴۰۵). بازنگری بر مفهوم و ابعاد عمل تأملی معلمان: یک فراترکیب مفهومی.

مطالعات برنامه درسی در تربیت و بالندگی معلم، ۱ (۴)، ۲۸-۴۸. <https://doi.org/10.22034/jcsted.2025.536636.1031>

این مقاله برگرفته از رساله دکتری مسعود رامرودی در دانشگاه کردستان است.

© نویسندگان.

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.



مقدمه

امروزه، اگرچه تأمل^۱ مفهومی جدید در ادبیات حوزه مطالعات معلمان نیست، کاربرد عملی آن و مشارکت در عمل تأملی^۲ همچنان از چالش‌های برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان به شمار می‌رود. ریشه واژه «تأمل» از واژه لاتینی *reflexio* گرفته شده است که از دو جزء *re* به معنای «بازگشت» و *flecto* به معنای «عقب» تشکیل شده است (Postholm, 2018). تأمل، در معنای عام، به نوعی بازاندیشی یا مکث ذهنی برای بازبینی تجربه‌ها، احساسات یا عملکرد اشاره دارد که ممکن است سطحی یا عمیق، فردی یا جمعی باشد و الزاماً نیز ساختاریافته نباشد. اما در معنای خاص، فرایندی از تفکر هدفمند، نظام‌مند و فعال مبتنی بر حل مسئله است که در آن، فرد با تردید یا پرسشگری، داده‌ها و تجربه‌ها را به صورت انتقادی بررسی می‌کند تا از طریق تفسیر دقیق و درک عمیق، به قضاوتی منطقی و راه‌حلی مناسب دست یابد (Dewey, 1933; Rodgers, 2002). ویژگی‌های اصلی این نوع تفکر شامل آگاهانه و عامدانه بودن، بازاندیشی مبتنی بر تجربه، بررسی پیامدها و بازسازی الگوهای ذهنی است (Larrivee, 2008). از منظر فرایندی، تأمل زمانی رخ می‌دهد که فرد با فاصله گرفتن از کنش یا تجربه، آن را به شیوه‌ای ساختاریافته و انتقادی تحلیل کند و نتایج حاصل را در تصمیم‌گیری‌ها و عملکردهای آتی به کار گیرد (Rodgers, 2002). بنابراین، تأمل هم ابزاری برای خودشناسی و هم سازوکاری برای بهبود یادگیری و توسعه حرفه‌ای تلقی می‌شود.

نخستین بار، Dewey (1933) با ارائه نظریه «تفکر تأملی^۳»، بنیان مفهومی تأمل حرفه‌ای را به عنوان فرایندی فعال، مداوم و مبتنی بر ارزیابی شواهد و نتایج تجربه بنا نهاد. دیویی تأمل را نه فقط یک فرایند خودتحلیلی و شناختی عامدانه، بلکه شکلی از یادگیری مبتنی بر پرسشگری، تلاش معطوف به حل مسئله و معناسازی تجربیات عملی معرفی کرد. بعدها Schön (1983) با اشاره به پیچیدگی اتخاذ تصمیمات در موقعیت‌های واقعی و ماهیت ضمنی دانش حرفه‌ای، بر نقش زمینه و زمان در تأمل تأکید کرد. از نگاه وی، معلمان در مواجهه با موقعیت‌های منحصربه‌فرد آموزشی، از طریق تأمل در عمل^۴ و بر عمل^۵ می‌توانند، به درک بهتر از «دانش ضمنی» و «دانش در عمل» دست یابند و بطور مستمر عمل خود را اصلاح کنند. بنابراین، مفهوم عمل تأملی، برای رفع شکاف بین نظریه و عمل بکار می‌رود، تا با ادغام دانش و بینش، عملکرد را بهبود ببخشد (Ruffinelli et al., 2020). در کنار این نظریات پیشگام، الگوهای تجربی و نظری دیگری نیز در راستای توسعه مفهوم تأمل معلمان شکل گرفتند. الگوی یادگیری تجربی Kolb (1984) و چرخه‌ی ساختاریافته تأملی Gibbs (1988) پایه‌گذار رویکردهای نظام‌ندی برای انجام عمل تأملی شدند. Boud et al. (1985) به نقش تأثیرگذار عواطف فردی و بین فردی در فرایند تأمل و یادگیری از تجربه، توجه ویژه‌ای نشان دادند. همچنین، Mezirow (1991) و Brookfield (1995, 2017) با ارائه نظریات «یادگیری تحولی» و «تأمل انتقادی»، بُعد انتقادی و تحولی، تأمل را برجسته کردند، و آن را ابزاری برای بازاندیشی در پیش‌فرض‌ها، ارزش‌ها و ساختارهای قدرت و ایدئولوژی‌های پنهان در آموزش دانستند.

ادبیات نوین نیز با گسترش دامنه‌های پژوهشی و تمرکز بر عمل تأملی در بافت‌های گوناگون آموزشی، اهمیت این پدیده را دوچندان ساخته‌اند. Mann and Walsh (2017) نشان دادند که تأمل می‌تواند توانایی معلم را در ارائه مطالب آموزشی، توسعه روابط بهتر معلم با دانش‌آموز و توسعه مهارت‌های مدیریت کلاس افزایش دهد. در مقابل، پژوهش‌های اخیر تأکید دارند تأمل نه تنها ابزاری برای توسعه مهارت‌های آموزشی، بلکه ابزاری بنیادین برای شکل‌گیری و تحول هویت حرفه‌ای فردی و جمعی معلمان است (Segal, 2024). در مجموع، مطالعات تجربی نشان می‌دهند؛ که عمل تأملی، نقش محوری در خودآگاهی حرفه‌ای، تصمیم‌گیری‌های آموزشی، رشد خودکارآمدی، و شکل‌دهی به ارزش‌ها و باورهای آموزشی ایفا می‌کند (Hußner et al., 2023). در این میان، تحقیقاتی نیز به توسعه ابزارهای اعتبارسنجی و سنجش سطح تأمل معلمان پرداخته‌اند، و راهکارهایی برای پرورش و ارزیابی شایستگی‌های تأملی پیشنهاد داده‌اند (Yilmaz & Akar, 2024; Lane et al., 2014).

¹ Reflection

² Reflective Practice

³ Reflective Thinking

⁴ Reflection in action

⁵ Reflection on action

بررسی بیشتر تحقیقات آموزشی، حاکی از وسعت و ظرفیت تفکر و عمل تأملی در اثربخشی و همبستگی با متغیرهای مختلف حوزه آموزش و یادگیری است. برای نمونه (Harvey et al., 2025) نقش تأمل ساختاریافته در پرورش تفکر انتقادی و آگاهی فراشناختی را تایید و بر قابلیت آموزش‌پذیری تأمل صحنه می‌گذارند. (Oo et al., 2023) تأثیر تأمل در ابتکار عمل معلم برای کیفیت شیوه‌های تدریس را بررسی کردند. (Ms¹ (2020) در مطالعه‌ای نشان داد شایستگی تأملی با کیفیت‌های روان‌شناختی همچون خودانتقادی، عزت نفس، خودتحلیلی و خودتنظیمی ارتباط دارد. این مطالعه نقش تأثیرگذار تأمل را در ارتقاء سایر شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، نشان می‌دهد. از سوی دیگر (Akpur (2020) تایید می‌کند، که تفکرتأملی رابطه معناداری با تفکر انتقادی و خلاق در پیشرفت آموزشی دارد. (Fuertes-Camacho et al., 2021) نیز تأمل را به عنوان مهارت و ضرورت حرفه معلمی در توسعه پایدار آموزش مورد تأکید قرار دادند.

با این حال و علی‌رغم گسترش قابل توجه پژوهش‌های نظری و تجربی درباره تأمل معلمان، چالش‌هایی بنیادین همچنان وجود دارد. تحقیقات نشان می‌دهند: وضعیت عمل تأملی معلمان تأسف بار است و «تنها ۱۰٪ از معلمان قادر به انجام وظیفه تأمل در عمل هستند» (Marcos et al., 2009, p. 195). عدم شناسایی «پایه دانشی که نشان دهد، تأمل چگونه انجام می‌شود»، و ماهیت و ابعاد آن چیست، منجر به گسترش «تفسیرهای ایزاری» شده است (Walsh & Mann, 2015). (Rodgers (2002) تأکید می‌کند، که آموزش استاندارد و درک ارزشمندی تأمل، نیازمند ارائه تصویر روشنی از آن است. در واقع در ادبیات علمی، مفهوم تأمل به دلیل گستردگی کاربردها و تنوع دیدگاه‌های نظری، همواره با ابهام و پیچیدگی همراه بوده است. این تنوع ناشی از تأکیدات متفاوت محققان بر ابعاد گوناگون تأمل از جمله فرآیندهای شناختی، فراشناختی، عاطفی، انتقادی و عملی است (Ashraf et al., 2016). از این رو، پژوهش حاضر به بررسی ماهیت و ابعاد اساسی تأمل معلمان، می‌پردازد. یافته‌های این پژوهش برای معلمان، دانشجویان معلمان، اساتید و مربیان معلم، از این جهت اهمیت دارد که به آن‌ها کمک می‌کند تا درک بهتری از مفهوم، ماهیت و ابعاد عمل تأملی، متناسب با حوزه حرفه‌ای خود، به خصوص برای تأمل کردن و آموزش تأملی، داشته باشند. از طرفی، کمک شایانی به طراحی و توسعه برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان از حیث برنامه‌ریزی‌های درسی تربیت معلم، دوره‌های کارورزی و کارگاه‌های توسعه حرفه‌ای ضمن خدمت می‌کند. بنابراین پرسش‌های این بررسی عبارتند از:

۱. در ادبیات تخصصی، تأمل معلمان با چه تعاریف و مفاهیمی ارائه شده است؟
۲. مهمترین ویژگی‌ها (یا ابعاد) کلیدی عمل تأملی معلمان چیست؟
۳. چه الگوهایی برای عمل تأملی معلمان وجود دارد؟
۴. با توجه به بررسی منابع علمی، چه تعریف و ساختار قابل درکی از تأمل معلمان، می‌توان ارائه کرد؟

روش پژوهش

پژوهش کیفی حاضر، به عنوان بخشی از تحقیقات مرتبط با رساله دکتری نگارنده، با هدف تحلیل مفهومی و تبیین ساختاری «تعاریف و ماهیت تأمل» و «ابعاد عمل تأملی» معلمان انجام شد. بر این اساس، از راهبرد فراترکیب مفهومی برای ترکیب نظام‌مند و تفسیرگرایانه یافته‌های پژوهش‌های پیشین استفاده شده است (Sandelowski & Barroso, 2007). برای گردآوری داده‌ها، جستجوی نظام‌مند در پایگاه‌های داده شامل ERIC, Web of Science, ProQuest, Scopus, SpringerLink, SID, Magiran, Google Scholar Francis Online, (نقطه آغاز ورود مفهوم «عمل تأملی» در ادبیات آموزشی با مطالعه Schön) تا سال ۲۰۲۵ را در بر می‌گیرد. زبان منابع انگلیسی و فارسی بوده و از کلیدواژه‌های ترکیبی نظیر:

- "Reflective practice", "Teacher Reflection", "Levels Of Reflection", "Nature of reflection", "Reflective model", "Reflective characteristics", "reflection in teacher education", "Reflective

¹ Ivanova-Armevkova Rositsa Ms

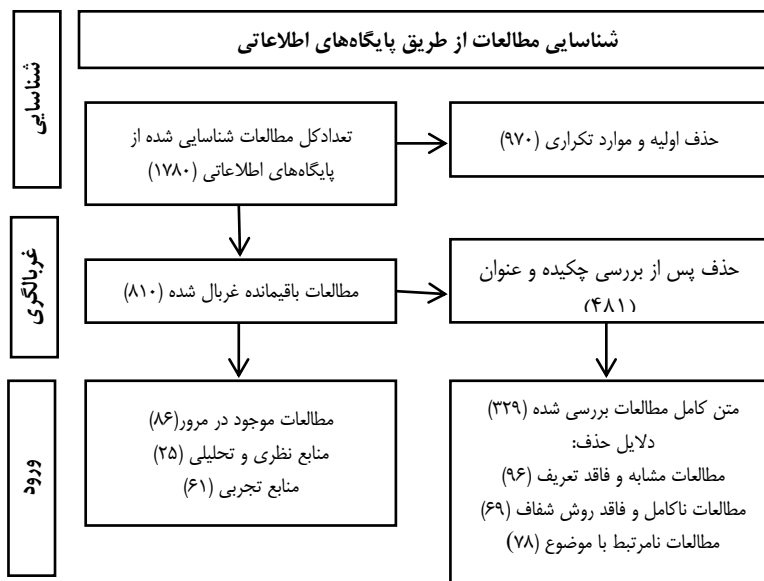
Fromwork"

همراه با ترکیب عملگرهای منطقی^۱ (AND/OR/IN/ON) استفاده شد.

فرایند انتخاب منابع با پیروی از دستورالعمل استاندارد PRISMA انجام شد (Page et al., 2021). پس از اعمال معیارهای ورود و خروج، در نهایت ۸۶ منبع برای تحلیل نهایی انتخاب شد (شکل ۱).

شکل ۱

نمودار جریان انتخاب منابع بر اساس PRISMA



با توجه به ماهیت پژوهش و تمرکز آن بر فراترکیب مفاهیم، تعاریف و الگوهای عملی تأملی معلمان در منابع تخصصی، بررسی هم‌زمان منابع نظری پیشگام و پژوهش‌های تجربی نوین ضروری بود. معیارهای ورود شامل: (۱) ارتباط مستقیم با تأمل معلمان، مربیان و دانشجومعلمان؛ (۲) ارائه تعریف یا الگوی عملی تأملی؛ (۳) انتشار در مجلات علمی معتبر؛ (۴) برخورداری از محتوای نظری مستند یا داده‌های تجربی؛ و (۵) پیشگام و پرارجاع بودن منابع در مطالعات تجربی بود. معیارهای خروج نیز شامل: (۱) مطالعات منتشر شده به زبانی غیر از فارسی و انگلیسی؛ (۲) مطالعات تأملی غیرمرتبط با حوزه معلمان (مانند پزشکی، فیزیک و مددکاری)؛ (۳) مطالعات غیرآموزشی متمرکز بر مباحث فلسفی، تفکر تأملی ماهوی یا تفکر انتقادی؛ (۴) مطالعات تکراری یا مطالعاتی که صرفاً از تعاریف و الگوهای پیشین استفاده کرده بودند؛ (۵) مطالعات فاقد روش‌شناسی شفاف و کامل؛ و (۶) مطالعاتی که دسترسی به متن کامل آن‌ها امکان‌پذیر نبود. همچنین، منابعی انتخاب شدند که حداقل ۶ مورد از ۱۰ معیار پروتکل CAPS را دارا بودند.

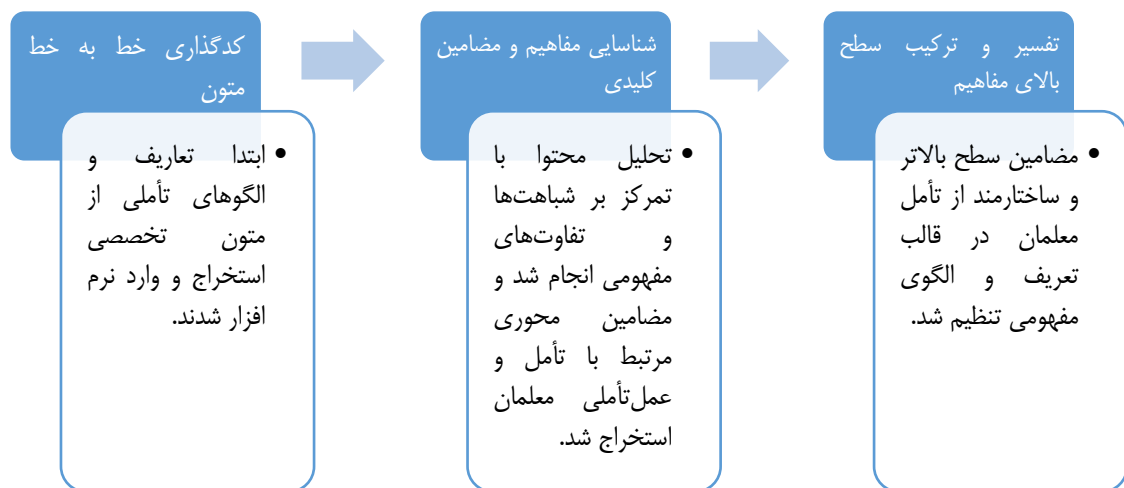
برای تحلیل داده‌ها، از روش «ترکیب مضامین»^۲ سه مرحله‌ای (Thomas and Harden (2008) استفاده شد. در فرایند تحلیل، مفاهیم کلیدی، تعاریف ارائه‌شده، ویژگی‌ها و مضامین مفهومی مرتبط با تأمل معلمان، در قالب کدها و مقوله‌های اصلی طبقه‌بندی شدند. تمرکز اصلی تحلیل بر منابع پیشگام و نوین پراستناد بود که نوآوری مفهومی، بازتعریف علمی یا تحول تجربی معناداری در حوزه تأمل معلمان ارائه کرده‌اند.

^۱ Boolean Operators

^۲ Thematic Synthesis

شکل ۲

فرایند تحلیل داده‌ها در مطالعه حاضر



برای سازماندهی داده‌ها و تحلیل محتوای کیفی، از نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد. سرانجام، بر پایه یافته‌ها، تعریف پیشنهادی جدیدی از تأمل معلمان و نیز الگوی نظری برای تبیین عمل تأملی در آموزش با اقتباس از مطالعه (Beijaard et al., 2004) طراحی شد که ناظر بر سطوح و ابعاد تأمل حرفه‌ای معلمان است و ریشه در ادبیات معتبر و تجارب پژوهشی موجود دارد. به‌منظور افزایش اعتبار تحلیل، کدگذاری مضاعف به‌صورت مستقل توسط دو پژوهشگر همکار انجام شد و ضریب توافق، بر اساس شاخص کاپای کوهن، ۰/۷۸ به دست آمد. در موارد اختلاف‌نظر، تصمیم‌گیری نهایی بر عهده داور سوم بود. همچنین، مضامین استخراج‌شده با مفاهیم بنیادین تأمل در ادبیات کلاسیک و نظری مقایسه و تطبیق داده شدند. در نهایت، در راستای رعایت ملاحظات اخلاقی، تمامی مراحل تحلیل بر مبنای اصول صداقت علمی و شفافیت داده‌ها انجام شد و همه منابع استفاده‌شده به‌صورت دقیق مستند شدند. در ادامه، یافته‌ها و تحلیل داده‌ها بر اساس پرسش‌های پژوهش، که در مقدمه بیان شدند، ارائه می‌شوند.

یافته‌ها

۱. در ادبیات تخصصی، تأمل معلمان با چه تعاریف و مفاهیمی ارائه شده است؟

در پاسخ به پرسش نخست، بررسی مطالعات واردشده در این پژوهش، به استخراج ۳۲ تعریف ارائه‌شده از سوی پژوهشگران حوزه تأمل انجامید. مرور منابع نشان می‌دهد که نخستین تعریف رسمی تأمل به Dewey (1933) بازمی‌گردد (Loughran, 2002, p. 14). از دیدگاه او، تأمل نوعی تفکر شناختی و در عین حال انتقادی است که از طریق تحلیل دقیق تجربه و نتیجه‌گیری از آن، به حل مسئله می‌انجامد. وی تأکید داشت که تأمل بر پایه شک و تعلیق قضاوت شتاب‌زده استوار است و معلمان را به خوداندیشی درباره باورها و عملکردشان و نیز تعامل با دیگران، به‌منظور افزایش اثربخشی عمل، دعوت می‌کند. Schön (1983) مفهوم تأمل را به حوزه حرفه‌ها، به‌ویژه حرفه معلمی، گسترش داد و آن را در دو قالب زمانی مطرح کرد؛ «تأمل در عمل» که در آن، معلم هم‌زمان با تدریس، عملکرد خود را اصلاح و بازتنظیم می‌کند، و «تأمل بر عمل» که در آن، با بازنگری در تجربه‌های گذشته، برای اقدامات آینده برنامه‌ریزی می‌کند. Boud et al. (1985) نیز با تأکید بر یادگیری تأملی، بر پردازش ابعاد عاطفی و اجتماعی در فرایند بازاندیشی تجربه تأکید داشتند.

Mezirow (1991) نیز تأمل را فرایندی برای ارزیابی انتقادی پیش‌فرض‌ها و چارچوب‌های تفسیر تجربه معرفی می‌کند که به یادگیری تحول‌گرا منجر می‌شود. به همین ترتیب، Brookfield (1995) تأمل را مشتمل بر سه مرحله شناسایی، ارزیابی و

بازسازی مفروضات زیربنایی می‌داند و اضافه می‌کند که تأمل، فرایندی انتقادی است که معلمان از طریق آن، ایدئولوژی‌های پنهان، ساختارهای قدرت و نابرابری‌های اجتماعی نهفته در عمل آموزشی خود را بازشناسی و نقد می‌کنند. همچنین، Zeichner and Liston (2013) بعد بازسازی اجتماعی تأمل را برجسته کرده و آن را ابزاری برای نقد ساختارهای نهادی و تحقق عدالت آموزشی معرفی می‌کنند. در ادامه، تعاریف و مفاهیم تأمل در ادبیات مرتبط با معلمان مرور می‌شود (جدول ۱).

جدول ۱

بررسی تعاریف و مفاهیم تأمل از منظر محققان پیشگام

محقق/سال	تعریف/ماهیت تأمل	مفاهیم کلیدی
۱ Dewey, 1933	«تأمل عبارت است از تفکر فعال، مداوم و دقیق در مورد هرگونه باور یا دانسته‌ای در پرتو دلایلی که آن را پشتیبانی می‌کند و نتایجی که از آن برمی‌آید.» (ص. ۹).	تفکر مسئله‌محور، یادگیری مبتنی بر معناکاوی
۲ Van Manen, 2016, 1991	تأمل یعنی اندیشیدن و دارای کیفیت «تفکر، انتخاب و تصمیم‌گیری در خصوص مسیرهای جایگزین عمل» است (ص. ۹۸).	تصمیم‌گیری آگاهانه، انتخاب روش‌های جایگزین عمل
۳ Schön, 1983	«کسی که در عمل تأمل می‌کند، مانند یک پژوهشگر عمل است؛ او به نظریه‌های از پیش تعیین شده وابسته نیست، بلکه متناسب با آن موقعیت خاص، نظریه تازه‌ای می‌سازد. در این فرایند، وسایل و اهداف را جدا از هم نمی‌بیند، بلکه آن‌ها را در تعامل با یکدیگر بازتعریف کرده و موقعیت مسئله‌دار را چارچوب‌بندی می‌کند.» (ص. ۶۸).	واکنش در لحظه، موقعیت محوری
۴ Kolb, 1984	«مشاهده تأملی» بخش کلیدی در چرخه یادگیری تجربی است.	چرخه یادگیری تجربی، تحلیل نظام‌مند
۵ Boud et al., 1985	«اصطلاح عمومی برای آن دسته از فعالیت‌های فکری و عاطفی که در آن افراد به کشف تجربیات خود می‌پردازند، تا به درک و قدرتی جدیدی منجر شوند» (ص. ۱۹).	پردازش عواطف، بازنگری تجربی
۶ Zeichner & Liston, 1987, 2013	تأمل به عنوان جنبش عدالت اجتماعی و آموزشی، فرایندی است که معلم به بررسی و نقد خود، عمل تدریس و باورهای شخصی خود در پرتو زمینه‌های اجتماعی و نهادی می‌پردازد.	عدالت آموزشی، نقد ساختارهای نهادی و کلان
۷ Ross, 1989	«تأمل روشی برای تفکر در مورد مسائل آموزشی است که شامل توانایی انتخاب‌های منطقی و پذیرش مسئولیت آن انتخاب‌ها می‌شود» (ص. ۱).	تصمیم‌گیری عقلانی، مسئولیت‌پذیری
۸ Richards, 1995	تأمل، یادآوری و بررسی آگاهانه تجربه به عنوان مبنایی برای ارزیابی و تصمیم‌گیری و به عنوان منبعی برای برنامه‌ریزی و اقدام است.	ارزیابی داده‌ها، تصمیم‌گیری تجربی
۹ Mezirow, 1991	«تأمل را فرآیند ارزیابی انتقادی محتوا، فرایند یا پیش‌فرض‌های تلاش‌های ما برای تفسیر و معنا بخشیدن به یک تجربه» توصیف می‌کند (ص. ۱۰۴).	بازنگری مفروضات، معناکاوی انتقادی
۱۰ King & Kitchener, 2004	به‌طور خاص با ارائه الگو توسعه قضاوت تأملی، تأمل را فرایند تفکر پیچیده شناختی و انتقادی درباره معرفت، شواهد و توجیه باورها در مواجهه با مسائل پیچیده بیان کرد.	استدلال تأملی، بازاندیشی در باورها
۱۱ Brookfield, 1995	تأمل، «۱. شناسایی مفروضاتی که زیربنای افکار و اعمال ما هستند؛ ۲. بررسی دقیق و صحت این فرضیات از نظر نحوه اتصال یا مغایرت با تجربه ما از واقعیت؛ ۳. بازسازی این مفروضات برای اینکه آنها را فراگیرتر و یکپارچه‌تر کند» است (ص. ۱۷۷).	بازنگری مفروضات، یکپارچه‌سازی دیدگاه، بازسازی ذهنیت
۱۲ Hutton & Smith, 1995	«تفکر عمدی در مورد عمل با هدف بهبود آن» (ص. ۴۰).	تفکر آگاهانه، توسعه عمل حرفه‌ای
۱۳ Newell, 1996	جوهر تأمل «تأمل تجربیات با تحلیل باورهای مربوط به آن تجربیات» است (ص. ۵۶۸).	تأمل تجربی، تحلیل باورهای زیربنایی، معناکاوی
۱۴ Moon, 1999	تأمل را فرایند ذهنی تفکر، درباره آنچه انجام داده‌ایم، آموخته‌ایم و تجربه کرده‌ایم، معرفی کرد.	خودآگاهی شناختی، آگاهی فراشناختی

براساس یافته‌های گزارش شده در جدول ۱، در ادبیات کلاسیک، تأمل معلمان به مثابه فرایندی از تفکر نظام‌مند و هدفمند مطرح شده است که ابعاد شناختی، عاطفی، اخلاقی و اجتماعی را دربرمی‌گیرد. در مقابل در تعاریف مطالعات متأخر، تأمل معلمان، به‌عنوان فرایندی پیچیده، داده‌محور، بافتمند، چندبعدی و مشارکتی در نظر گرفته شده که ابعاد شناختی، عاطفی، اخلاقی و نهادی را دربرمی‌گیرد. این فرایند، صرفاً محدود به ارزیابی گذشته نیست، بلکه با هدف بازسازی هویت حرفه‌ای، بازنگری در

باورها، ارتقاء دانش عملی، توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای و ایجاد تغییر در ساختارهای نهادی و اجتماعی آموزش طراحی شده است (جدول ۲).

جدول ۲

بررسی تعاریف و مفاهیم تأمل در منابع متأخر

محقق/سال	تعریف/ماهیت تأمل	مفاهیم کلیدی
۱۵ Rodgers, 2002	تأمل ۱- یک فرآیند معناسازی، ۲- یک روش دقیق تفکر، ۳- یک فرآیند که در جامعه (جمع) اتفاق می‌افتد و ۴- مجموعه‌ای از چهار نگرش هالگوی، صراحت، گشاده رویی و مسئولیت پذیری.	معناسازی جمعی، مشارکت مشترک، نگرش باز و مسئولانه
۱۶ Loughran, 2002	تأمل فهم عمل بر اساس زوایای و چشم اندازه‌های مختلف است (ص. ۳۶).	دیدگاه‌پذیری، تحلیل موقعیت آموزشی
۱۷ Eraut, 2004	سه معنی برای تأمل وجود دارد: «نخست، عمل بازگشت (به عقب) یا تثبیت افکارمان بر روی یک موضوع، دوم، یادآوری یا فراخواندن یک چیز و حالت سوم، عملکرد یا قوه‌ای که ذهن از طریق آن از خود و عملکردهایش آگاهی دارد» (ص. ۴۷)	تفکر عامدانه، توانایی تأمل
۱۸ Davis, 2006	مفهوم تأمل سازنده، را با توسعه دیدگاه پیچیده‌تر شامل تحلیل موقعیت، و تلفیق انواع دانش، با هدف ارائه و اعتبارسنجی ایده (ها) می‌داند (ص. ۲۸۲).	توسعه دانش عملی، تحلیل موقعیت
۱۹ Kember et al., 2008	تأمل «از طریق بررسی مجدد و ارزیابی دقیق تجربه، باورها و دانش عمل می‌کند» و «به دیدگاه‌های جدید منتهی می‌شود» (ص. ۳۷۰).	دگرگونی دیدگاه، بازنگری انتقادی مفروضات
۲۰ Larrivee, 2008	تأمل، و به تبع آن عمل تأملی، برای توصیف اعمالی از تحلیل یک جنبه واحد از یک درس گرفته تا بررسی پیامدهای اخلاقی، اجتماعی و سیاسی عمل تدریس استفاده می‌شود. عمل به گنجینه دانش، گرایش‌ها، مهارت‌ها و رفتارهای فرد اشاره دارد. اصطلاح عمل تأملی به عملکرد شغلی ناشی از استفاده از یک فرآیند تأملی برای تصمیم‌گیری و حل مسئله روزانه اشاره دارد (ص. ۳۴۲).	توسعه عمل حرفه‌ای، تصمیم‌گیری اخلاقی
۲۱ Farrell, 2012	مفهوم تأمل مانند «قطب نما» معلمان را قادر می‌سازد تا بایستند، به عقب نگاه کنند و کشف کنند که در لحظه کجا هستند و سپس تصمیم بگیرند که در آینده کار حرفه‌ای به کجا می‌خواهند بروند (ص. ۷).	توسعه عمل حرفه‌ای، خودتأملی
۲۲ Nguyen et al., 2014	«تأمل، فرایند درگی شدن خود در تعاملات چرخه‌ای، اکتشافی و انتقادی، با توجه به تفکرات و اعمال فردی، در چارچوب مفهوم زیربنایی آنهاست، که یک نگاه به تغییر آنها و یک نگاه به تغییر خود دارد» (ص. ۱۸۰).	چرخه تأملی، بازنگری انتقادی، تحول در عمل حرفه‌ای، تحول در هویت حرفه‌ای
۲۳ Brookfield., 2017	تأمل به عنوان یک «ژيروسکوپ» عمل می‌کند و به معلم/مربی کمک می‌کند تا در میان یک محیط در حال تغییر، تعادل خود را حفظ کنند (ص. ۸۱).	تعادل حرفه‌ای در بافت متغییر، خودتنظیمی
۲۴ Tonna et al., 2017	تأمل زمانی رخ می‌دهد که معلمان نظریه‌های دیگران و نظریات خود را نقد و اصلاح (یا جایگزین) کنند.	نقد دو سویه و بازسازی دیدگاه
۲۵ Lutzenberg et al., 2017	تأمل به عنوان فعالیت شناختی در یک سیستم پیچیده در قالب اقدام‌پژوهی دارای ابعاد ناهمگن، باز، پویا، غیرخطی، تطبیقی و هم تطبیقی است.	عمل پژوهی، تأمل پیچیده
۲۶ Mann & Walsh, 2017	عمل تأملی به بررسی انتقادی معلمان از دانش، باورها، گرایش‌ها، شایستگی‌ها، مهارت‌ها و تجربیات خود برای بهبود عملکرد کلاس درسشان اشاره دارد.	بازنگری انتقادی، بهبود عملکرد
۲۷ Ravanal Moreno et al., 2021	تأمل به عنوان ابزاری برای تبدیل کردن دانش ضمنی به دانش صریح عمل می‌کند (ص. ۵۳۰).	آشکارسازی دانش ضمنی، یادگیری اجتماعی
۲۸ Suphasri & Chinokul, 2021	«تأمل حرفه‌ای، معمولاً به عنوان چرخه‌ای و نظاممند در نظر گرفته می‌شود، جایی که معلمان با دقت به جمع‌آوری شواهد درباره‌ی عمل تدریس خود می‌پردازند تا بتوانند تجربیاتشان را با نیت بهبود تدریس آینده خود تحلیل، تفسیر و ارزیابی کنند،» (ص. ۲۳۷).	تحلیل داده محور، شواهد محوری، چرخه تأملی، توسعه عمل حرفه‌ای
۲۹ Zwodiak-Myer, 2023	عمل تأملی «تمایل به تحقیق و شامل فرآیندی است که از طریق آن دانشجو/معلمان، معلمان تازه کار و باتجربه، اعمال، باورها، دانش و نظریه‌هایی را که به تدریس برای هدف توسعه حرفه‌ای کمک می‌کنند، ساخته یا بازسازی می‌کنند» (ص. ۵).	بازسازی دانش و بینش
۳۰ Ahmed & Montecillo Leider, 2024	عمل تأملی، شامل درک روابط بین باورهای خود در ارتباط با نظریه‌های تدریس و بازنگری انتقادی برنامه‌ریزی شده کار حرفه‌ای معلم به منظور ارتقاء آموزش آینده است.	بازنگری انتقادی برنامه ریزی شده، توسعه عمل حرفه‌ای
۳۱ Burhan-Horasanlı & Hart, 2024	تأمل برای عمل، یک اقدام فردی، مشارکتی و جمعی است که تحت تأثیر باورها و استقلال حرفه‌ای معلمان از طریق چرخه سه‌گانه محرک، ارزیابی و عمل تسهیل می‌شود و معلمان را قادر	استقلال و عاملیت معلم، چرخه نقد و نوآوری

به شناسایی نقاط قوت و ضعف خود و ارائه استراتژی‌هایی برای به چالش کشیدن شیوه‌های آموزشی تجویز شده نهادی با روش‌های تدریس خلاقانه‌تر، نوآورانه‌تر و خارج از چارچوب می‌کند.	Harvey et al., 2025	۳۲
تأمل، فرآیندی آگاهانه و عامدانه است که از ظرفیت‌های شناختی، عاطفی و جسمانی فرد برای تعمیق آگاهانه در مورد اعمال گذشته، حال یا آینده (عمدی یا برنامه‌ریزی شده) به منظور یادگیری، یافتن درک بهتر و بهبود بالقوه اعمال آینده استفاده می‌کند.		

۲. مهمترین ویژگی‌ها (یا ابعاد) کلیدی عمل تأملی معلمان چیست؟

نتایج فراترکیب حاضر نشان داد که تأمل در تحقیقات تخصصی معلمان، عمدتاً دارای چهار ویژگی کلیدی است: (۱) تحلیل تجربه، (۲) بازنگری انتقادی، (۳) تعامل و مشارکت حرفه‌ای، (۴) و گرایش به تحول حرفه‌ای. بُعد «تحلیل تجربه» بر سازمان‌دهی و معناکاوای تجربه از طریق تحلیل نظام‌مند، توجه به شواهد، زمینه و عواطف تأکید دارد. «بازنگری انتقادی» بیانگر ارزیابی و به چالش کشیدن مفروضات، هنجارها، ایدئولوژی‌ها و ساختارهای اثرگذار بر عمل است. بُعد «تعامل و مشارکت» نقش گفت‌وگو، یادگیری همتایان و تأمل مشارکتی را در تعمیق فرایند تأمل برجسته می‌کند. در نهایت، «گرایش به تحول» نشان می‌دهد که تأمل صرفاً به فهم تجربه محدود نمی‌شود، بلکه به تغییر در باورها، دانش عملی، کنش حرفه‌ای و حتی ساختارهای کلان منجر می‌شود. در مجموع، این ابعاد نشان می‌دهند که عمل تأملی فرایندی چندبُعدی، انتقادی، مشارکتی و تحول‌آفرین است (جدول ۳).

جدول ۳

نتایج کدگذاری و فراترکیب ابعاد کلیدی تأمل معلمان

مضمین	مقوله‌ها	نمونه‌های مفاهیم اولیه	منابع (شواهد)
تحلیل تجربه	نظام‌مند بودن	تحلیل سیستماتیک تجربه	Hußner et al. (2023, p. 1314), Mena et al. (2024, p. 406)
		چرخه تأملی	Nguyen et al. (2014, p. 1182),
		سطوح تأملی	Larriuee (2008, p. 357)
		تفکر ساختاریافته	Ahmed & Montecillo Leider (2024, p. 7), Nolan & Sim (2011, p. 128)
		شیوه تفکر منظم، تفکر سیستماتیک	Rodgers (2002), Myllykoski-Laine et al. (2024, p.598)
عمل محوری (پراکسیس)		تحلیل موقعیت	Husu et al. (2008, p. 38), Myllykoski-Laine et al. (2024, p.596)
		خلاقیت و ابتکار خلاقانه عمل	Ms (2020, p. 102), Uğur Akpur (2020, p.6)
		عمل‌پژوهی (تحقیق در عملکرد)	Luttenberg et al. (2017, p. 98)
		ابتکار عمل در کیفیت تدریس	Azimi et al. (2019, p. 276), Oo et al. (2023)
		توسعه دیدگاه‌های عملی معلم	Körkkö et al. (2016, p. 204), Allas et al. (2020, p. 187)
		توسعه اقدامات عملی شخصی	Maaranen & Stenberg (2017, p. 710)
		زیر سوال بردن فرضیات بدیهی عمل	Loughran (2002)
تحلیل عواطف و احساسات		آگاهی از عواطف و احساسات	Boud et al. (1985)
		درک جنبه‌های عاطفی تدریس	Yilmaz & Akar (2024, p. 1210)
		تأمل حسی (درونی)	Husu et al. (2008, p. 44), Körkkö et al. (2016, p. 203)
		خودآگاهی عاطفی و هیجانی	Arefian, (2023, p. 67)
		تحلیل عواطف خود و دیگران	Nolan & Sim (2011, p. 122)
		شناسایی محرک‌های عاطفی در محیط و کنش‌ها	Boud et al. (1985)
		خودکارآمدی و انگیزش	Hußner et al. (2023, p. 1314)
داده و شواهد محور		تجزیه و تحلیل داده‌های حرفه‌ای	Walsh & Mann (2015)
		جمع‌آوری داده‌ها و شواهد کلاسی	Ashraf et al. (2016, p. 48)
		تحلیل رویدادهای بحرانی	Mena et al. (2024, p. 605)
		گردآوری و تحلیل داده‌ها در تجربیات	Scoupe et al. (2024, p.430)
		مفهوم‌سازی داده‌محور از تأمل برای عمل	Burhan-Horasanlı & Hart (2024)

Husu et al. (2008, p. 43)	استفاده از ویدئو تدریس		
Hußner et al. (2023)	استناد به مشاهدات عینی در تدریس		
Bain et al. (2002)	زمینه به عنوان کانون تأمل	زمینه‌ای و بافتمند	
Valli (1997)	زمینه عدالت آموزشی و اجتماعی		
Hinostroza-Paredes (2023, p. 1932), Segal (2024)	در نظر گرفتن زمینه‌های شخصی		
Rozimela et al. (2025)	توجه به پیچیدگی تدریس و محیط کلاس		
Segal (2024, p. 147)	توجه به زمینه‌های حرفه‌ای، نهادی و مدرسه		
Valli (1997, p. 80), Tajeddin et al. (2023)	بافت اجتماعی، سیاسی و ارزشی مدرسه و جامعه		
Ms (2020, p. 102), Luttenberg et al. (2017, p. 90)	ملاحظات اخلاقی-تربیتی		
Loughran (2002), Ng & Tan (2009)	زمینه‌های نهادی و فرهنگی		
Ravanal Moreno et al. (2021, p.527)	کاوش برای معنا کردن تجربیات	معناکاو و تفسیرگرایی	
Morris (2020)	فرایند مفهوم‌سازی (ذهنی‌سازی) عمل		
Larriee (2008)	تفسیر عمیق باورهای شخصی و فرضیات		
Palacios et al. (2021, p. 612)	فرآیند معناسازی در طول زمان		
Brookfield()	تفسیر اعمال و رفتار معلم		
Bailie et al. (2021, p. 106)	تعامل انتقادی با محتوا		
Mezirow (1991)	معنا و تفسیر پیش‌فرض‌ها		
Nolan & Sim (2011, p. 123)	تفسیر مجدد حوادث و تجربیات مهم		
Mezirow (1991), Harvey et al. (2025)	ارزیابی باورها و مفروضات زیربنایی اعمال	بازنگری در مفروضات و بازنگری انتقادی	
Johannessen (2024, p. 792)	تصویرسازی و کاوش باورهای تدریس	چارچوب‌های ذهنی	
Ahmed & Montecillo Leider (2024, p.4)	بازنگری انتقادی برنامه‌ریزی شده		
Mylykoski-Laine et al. (2024, p. 597)	خودتأملی و خوداندیشی		
Bailie et al. (2021, p. 106)	آگاهی انتقادی		
Yilmaz & Akar (2024, p. 1211)	درک عادات شناختی معلم		
Kamali & Javahery (2025)	افزایش تفکر انتقادی معلم		
Ahmed & Montecillo Leider (2024, p. 11)	تاثیر باورها بر عملکرد معلم		
Mezirow (1991)	بازنگری الگوواره‌های ذهنی		
Tonna et al. (2017, p. 219)	نقد و بازنگری نظریات خود و دیگران		
Larriee (2008), Ms (2020, p. 103)	آگاهی و نقد اخلاقی و ارزشی	بازنگری در هنجارها و ارزش‌ها	
Valli (1997)	ارزیابی ارزش‌های حرفه‌ای		
Scoupe et al. (2024, p.442)	درک و تحلیل ارزش‌های عمل		
Mezirow (1991)	تحلیل تضادهای ارزشی		
Robinson & Rousseau (2018, p. 8)	بازنگری ملاحظات اخلاقی و معنوی تدریس		
Fuertes-Camacho et al (2021)	توجه به پیامدهای اخلاقی بین فردی		
Luttenberg et al. (2017, p. 90)	تأمل اخلاقی و ارزشی		
Loughran (2002)	زیر سوال بردن فرضیات بدیهی	نقد ایدئولوژی و گفتمان‌های مسلط	
Brookfeild (1995)	شناسایی ایدئولوژی‌های پنهان		
Zahrabi & Xodabande (2024)	توجه به زمینه‌های ایدئولوژیک و فرهنگی		
Tajeddin et al. (2023)	نقد گفتمان‌های رسمی و مسلط		
Fuertes-Camacho et al (2021)	توجه به عوامل خرد ایدئولوژیکی و نهادی		
Brookfeild (1995)	تحلیل قدرت در تعاملات آموزشی		
Tajeddin et al(2023)	نقد نهادهای آموزشی	نقد ساختارهای کلان اجتماعی و نهادی	
Zahrabi & Xodabande (2024)	چالش کشیدن فرضیات بدیهی در سطوح گسترده تر تربیتی یا اجتماعی		
Brookfiled (1995)	تأمل به عنوان فرایند ایدئولوژیک		
Tajeddin et al. (2023)	تأمل بر سیاست‌گذاری‌های آموزشی		
Farrell (2019, p. 5)	تحلیل فراتر از عمل		
Larriee (2008)	آگاهی از زمینه‌های گسترده تر تربیتی		
Zohrabi & Xodabande (2024)	درک عوامل فرهنگی، نهادی و زبانی		
Tajeddin et al(2023)	تحلیل بسترهای اجتماعی، سیاسی و ایدئولوژیک		

Johannessen (2024, p. 790)	مشارکت در گفتگوی سازنده	گفتگوی تأملی	تعامل و مشارکت تأملی
Ahmed & Montecillo Leider (2024, p. 9)	درک گفتار معلم در کلاس		
Hatton & Smith (1995), Ward & Mccotter (2004)	تأمل گفتگو (دیالوگ)		
Tiainen et al. (2024, p. 253)	بحث و نقد گروهی تأملی همتایان		
Huang et al. (2023, p. 365)	تلفیق گفتگوی حرفه ای با عمل تأملی		
Mamoura et al. (2025)	بحث گروهی هدایت شده		
Tiainen et al. (2024, p. 253)	گفتگو و بحث‌های تأملی		
Tonna et al. (2017, p. 217)	بحث و گفتگوهای تأملی دوگانه و جمعی		
Fuertes-Camacho et al (2021)	گفتگوی با همتایان	همتا و هم‌تأملی	
Tiainen et al. (2024, p. 247)	مربیگری (منتورینگ) همتایان		
Allas et al. (2020, p. 187), Husu et al. (2008, p. 45)	حمایت ناظر متخصص و همتایان		
Scoupe et al. (2024, p.438)	توسعه شایستگی اجتماعی (روابط)		
Segal (2024, p. 164)	تأمل جمعی با تمرکز بر زمینه و هویت		
Nurkamto & Sarosa (2020, p. 55), Ng & Tan (2009)	جوامع عمل، جوامع حرفه‌ای، جوامع مشارکت	تأمل مشارکتی	
Kamali & Javahery (2025, p. 246)	توسعه تفکر مشارکتی		
Ash & Clayton (2004, p. 142)	تسهیل مشارکت مدنی		
Tonna et al. (2017, p. 218)	منتورینگ و کوچینگ تأملی		
Burhan-Horasanli & Hart (2024)	عمل تأملی جمعی		
Fuertes-Camacho et al. (2021)	روش‌های اقدام‌پژوهی مشارکتی		
Mezirow (1991)	دگرگونی در نگرش‌های زیربنایی	تحول در باورها و دیدگاه	گرایش به تحول
Bailie et al. (2021, p. 107)	در نظر گرفتن تعصبات و سوگیریها		
Nguyen et al. (2014, p. 1182)	دگرگونی در تفکرات و اعمال و چارچوب ذهنی		
Johannessen (2024, p. 792)	تحول و دگرگونی دیدگاه		
Zohrabi & Xodabande (2024)	تغییر در سیستم‌های اعتقادی موجود، تغییر باورهای ایدئولوژیک		
Nolan & Sim (2011, p. 125)	تطبیق عملکرد با باورها و ارزش‌ها		
Scoupe et al. (2024, p.441)	خودارزیابی تفکر		
Azimi et al. (2019, p.283)	تغییر و تحول دیدگاه		
Rozimela et al. (2025)	دگرگونی در نحوه تمرکز و مشاهده کلاس		
Bain et al. (2002)	بازسازی عمل	تحول در عمل و روش حرفه‌ای	
Husu et al. (2008, p. 49), Ms (2020, p. 103)	توسعه شایستگی‌های معلم		
Körkkö et al. (2016, p. 202)	توسعه درک حرفه‌ای معلم		
Nurkamto & Sarosa (2020, p. 55)	توسعه یادگیری حرفه‌ای پایدار		
Oo et al. (2023), Huang et al. (2023)	کیفیت شیوه‌های تدریس معلمان و مربیان		
Scoupe et al. (2024, p.436)	توسعه تخصص تدریس		
Bailie et al. (2021, p. 107)	بهبود عملکرد حرفه‌ای		
Ms (2020, p. 103)	خودآگاهی و خودتنظیمی حرفه‌ای		
Segal (2024, p. 159)	بازنمایی عمل بصورت فردی و جمعی		
Allas et al. (2020, p. 188), Husu et al. (2008, p. 49)	ساخت دانش آموزشی	تحول در دانش عملی	
Zohrabi & Xodabande (2024)	عینیت بخشیدن به یادگیری خود		
Palacios et al. (2021, p. 612)	تغییر شکل دانش حرفه‌ای		
Davis (2006, p. 295)	ادغام دانش و ایده‌ها		
Ravanal Moreno et al. (2021, p. 526)	توسعه دانش صریح و ضمنی تدریس		
Allas et al. (2020)	توسعه استدلال نظری معلم		
Husu et al. (2008, p. 45)	ادغام در دانش نظری و دانش تجربی		
Allas et al. (2020), Mamoura et al. (2025)	توسعه و تحول دانش عملی معلم		
Bailie et al. (2021, p. 106), Tiainen et al. (2024, p. 254)	درک عمیق از روش‌های یادگیری خود		
(2018), Tiainen et al. (2024, p. 254)	اتصال نظریه‌های یادگیری به دانش عملی تدریس		

Luttenberg et al. (2017, p. 90)	عمل تأملی عدالت‌محور	تحول در ساختارهای کلان
Robinson & Rousseau (2018, p. 7)	آموزش در یک بستر اجتماعی گسترده‌تر	
Larrivee (2008)	خلق رویکردهای تازه در مدرسه و نظام آموزشی	
Zohrabi & Xodabande (2024)	معلم به مثابه کنشگر اجتماعی	
Tajeddin et al. (2023)	تغییر در سیاست‌گذاریهای نهادی، کلان	
Zeichner & Liston (2013)	بازسازی اجتماعی	
Brookfield (2017, p. 92)	بازسازی اجتماعی در سطح کلاس و فراتر	
Brookfield (2017, p. 238)	از تأمل فردی تا تغییر نهادی/جمعی	

۳. چه الگوهایی برای عمل تأملی معلمان وجود دارد؟

در پاسخ به پرسش سوم، بررسی مطالعات نشان داد که الگوهای عمل تأملی^۱، چارچوب‌هایی نظری و کاربردی هستند که به عنوان داربست، فرایند تأمل معلم را در قالب سطوح و عمق، سازماندهی می‌کنند (Suphasri & Chinokul, 2021). مرور مطالعات بررسی شده منجر به شناسایی ۲۸ الگوی عمل تأملی معلمان شد (جدول ۴).

جدول ۴

بررسی الگوهای عمل تأملی معلمان

محقق / سال انتشار	سطح/مراحل عمل تأملی	ابعاد کلیدی
۱. Dewey, 1933	احساس مشکل، تعریف مسئله، فرضیه، استدلال، آزمون.	تفکر نظاممند، تجربه محور و مبتنی بر حل مسائل
۲. Van Manen, 1977	عقلانیت فنی، عملی، انتقادی.	سلسله مراتبی از کاربرد فنی تا تحلیل اخلاقی
۳. Schön, 1983	تأمل در عمل، بر عمل، برای عمل.	موقعیتی و متمرکز بر عمل در لحظه
۴. Kolb, 1984	تجربه ملموس، مشاهده، مفهوم‌سازی، آزمون (Morris, 2020).	چرخه یادگیری تجربی
۵. Boud et al., 1985	فراخواندن تجربه، بازنگری عاطفی، بازسازی تجربه.	تأکید بر پردازش عاطفی و معنا کاوی مجدد
۶. Zeichner & Liston, 1987	تأمل فنی، زمینه‌ای و تأمل اخلاقی (اجتماعی)	ادغام تأمل فردی با نقد اجتماعی و نهادی
۷. Gibbs, 1988	توصیف، احساس، تحلیل، ارزیابی، نتیجه‌گیری، اقدام.	چرخه ساختاریافته اقدام عملی
۸. Smyth, 1989	توصیف، توضیح، مواجهه، بازسازی.	تفسیر سیستماتیک عمل روزمره با بازنگری انتقادی و اجتماعی
۹. Griffiths & Tann, 1992	واکنش خودکار، تأمل در لحظه (تعمیر)، تأمل بر عمل (مرور)، تأمل برای عمل (تحقیق)، نظریه پردازی و فرمول‌بندی مجدد.	پیوند مفهومی بین باورهای فردی با نظریات دانشگاهی
۱۰. Atkins & Murphy, 1993	آگاهی، توصیف، تحلیل انتقادی، ارزیابی موقعیت، آمادگی برای عمل.	تمرکز بر تأمل درونی، خودآگاهی و تحلیل موقعیت
۱۱. Hatton & Smith, 1995	نوشتن توصیفی، تأمل توصیفی، دیالوگ، انتقادی.	تأکید بر سنجش تأمل مکتوب و شفاهی
۱۲. Zeichner & Liston, 2013	نقشه‌برداری (مشاهده و جمع آوری شواهد)، اطلاع‌رسانی (درک)، رقابت (تناقضات)، ارزیابی و اقدام.	ایجاد یک عادت تأملی برای توسعه حرفه‌ای پایدار
۱۳. Valli, 1997	فنی، مشورتی، شخصی، انتقادی.	تأمل زمینه‌ای با در نظر گرفتن زمینه و شناخت معلم
۱۴. Bain et al., 2002	گزارش، پاسخ، ارتباط، استدلال و بازسازی. با چهار کانون (تمرکز بر عمل، خود-ملاحظات حرفه‌ای-زمینه).	تأمل شناختی چندوجهی و زمینه‌ای
۱۵. Korthagen & Vasalos, 2005	طرح پیاز (ALACT) چرخه، عمل، بازنگری بر عمل، آگاهی از جنبه‌های ضروری، توسعه دیدگاه‌های جایگزین، و آزمایش.	تأمل لایه‌مند، نگاه به درون و تحلیل عمل
۱۶. Jay & Johnson, 2002	تأمل توصیفی، مقایسه‌ای، انتقادی.	تأمل تحلیلی با توصیف، مقایسه و نقد شرایط
۱۷. Fund Court & Kramarski, 2002	توصیف، نظرات شخصی، ارتباط، انتقاد.	تأمل تفسیری، درک موقعیت، تفسیر و نقد هنجارها
۱۸. Ash & Clayton, 2004	تأمل توصیف، تحلیل، یادگیری (شناسایی)، کاربرد، ترکیب و ارزیابی).	بازنمایی یادگیری تأملی
۱۹. Ward & Mccotter, 2004	تأمل معمول، تأمل فنی، دیالوگی، دگرگونی (تحول) در ابعاد سه گانه تمرکز، کاوشگری و تغییر.	تأمل تحول‌گرا با توصیف و تحلیل تکنیکها از طریق گفتگو
۲۰. Lee, 2005	یادآوری، عقلانی سازی، تأمل عمیق.	ساختاریافته برای حل مسائل حرفه‌ای در بافت و زمینه واقعی عمل

¹ Reflective Models Or Frameworks Reflection

۲۱	Davis, 2006	تأمل غیرمولد، تأمل مولد.	تأمل سازنده و متمرکز بر تلفیق دانشها
۲۲	Larrivee, 2008	پیش تأملی، تأمل سطحی، تأمل آموزشی، انتقادی.	سطوح تأمل از تحلیل تجربه تا نقد اخلاقی و تربیتی
۲۳	Kember et al., 2008	عمل عادی/عدم تأمل، درک، تأمل اصیل و تأمل انتقادی.	سلسله مراتب کیفی از تأمل سطحی تا عمیق
۲۴	Grossman et al., 2009	نمایش عمل، تقریب عمل، تفکیک اجزای عمل، تأمل.	تأمل از طریق نمایش، تقلید و تحلیل عمل
۲۵	Korthagen & Vasalos, 2005	ادغام الگوی تأمل هسته‌ای ^۱ : شامل محیط، رفتار، قابلیت‌ها، باورها، هویت و مأموریت به (ALACT)	لایه‌مند و متمرکز بر عمق و تحول هویتی
۲۶	Nolan & Sim, 2011	بازگشت به تجربه، اضافه شدن عواطف، ارتباط با دانش نظری، ادغام با نظریه، ارزیابی با شواهد، کاربرد یا پذیرش برای عمل آینده.	چارچوبی برای ارزیابی عینی سطوح تأمل
۲۷	Lane et al., 2014	کاملاً توصیفی، ارزشیابانه، سطح پایین، سطح بالا.	چارچوب ارزیابی تأملات نوشتاری
۲۸	Farrell, 2019	فلسفه، اصول، نظریه، عمل، فراتر از عمل.	توسعه یکپارچه هویت حرفه‌ای

۴. با توجه به بررسی منابع علمی، چه تعریف و ساختار قابل درکی از تأمل معلمان، می‌توان ارائه کرد؟

در پاسخ به پرسش چهارم تحقیق، بررسی تحلیلی یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد: ۱. تأمل به عنوان نوعی تفکر فعال سیستماتیک، ۲. متمرکز بر حل مسائل و مشکلات، ۳. چرخه‌ای و پیش رونده، ۴. متکی به زمینه، ۵. دربرگیرنده باورها، ارزشها و مفروضات زیربنایی، ۶. فعالیتی مشارکتی و تعاملی، و ۷. پیوند با توسعه حرفه‌ای و تحول هویتی معلم مورد توافق اکثریت جامعه محققان است. از این منظر این مطالعه، با تحلیل محتوای تعاریف، ماهیت و الگوهای عمل تأملی در منابع پیشگام و نوین، نشان می‌دهد:

«تأمل معلمان فرآیندی چرخه‌ای، انتقادی و بافتمند (زمینه محور) است، که با درک و تحلیل نظامند تجربیات، تفکرات، اعمال و مفاهیم زیربنایی آنها، به‌منظور بازآفرینی و تحول بینش، نگرش و کنش حرفه‌ای در بستر تعاملات فردی و جمعی انجام می‌شود.»

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این فراترکیب نشان داد که مفهوم «تأمل معلمان» در چهار دهه گذشته از یک فعالیت عمدتاً فردی، شناختی و معطوف به حل مسئله، به فرایندی چندبعدی، بافتمند و تحول‌آفرین توسعه یافته است. پاسخ به پرسش نخست پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه تعاریف کلاسیک، تأمل را عمدتاً به منزله بازانديشی نظامند درباره تجربه‌های تدریس و ابزاری برای بهبود تصمیم‌های آموزشی معرفی می‌کردند. اما مطالعات اخیر، دامنه تأمل را از تحلیل تجربه فراتر برده و آن را فرایندی درهم‌تنیده از «تحلیل شناختی»، «پردازش عاطفی»، «قضاوت اخلاقی»، «تعامل حرفه‌ای» و «کنش اجتماعی» می‌دانند. که در تعامل مستمر میان فرد، محیط و جامعه حرفه‌ای شکل می‌گیرد (جدول ۵). بنابراین، تحول اصلی در ادبیات تأمل، در گسترش دامنه آنها از سطح شناخت فردی به سطوح هویتی، نهادی و اجتماعی است (Harvey et al., 2025; Burhan-Horasanlı & Hart, 2024).

جدول ۵

وجه تمایز در تعاریف و ماهیت تأمل معلمان در منابع پیشگام و اخیر

وجه تمایز	تعاریف پیشگام	تعاریف متأخر
۱ ماهیت تأمل	اغلب به عنوان فرایندی شناختی، ذهنی، تحلیل محور و نسبتاً فردی برای تفکر هدفمند و ساختارمند درباره تجربیات فردی و حرفه‌ای.	فرایندی پیچیده، چندوجهی، زمینه محور، داده محور، اجتماعی، اخلاقی و گاه تجسم‌یافته است. تأمل به مثابه پدیده‌ای پویا و بینا ذهنی در بافت فرهنگی و نهادی درک می‌شود.
۲ اهداف تأمل	تمرکز بر حل مسئله حرفه‌ای، یادگیری از تجربه، تصمیم‌گیری بهتر و بازسازی تفکر و بهبود کیفیت تدریس و یادگیری.	علاوه بر این، توانمندسازی تحول هویتی، افزایش عاملیت و تغییر ساختارهای آموزشی، عدالت اجتماعی، و توسعه اخلاق حرفه‌ای معلمان.
۳ سطوح و عمق تأمل	معمولاً شامل سه سطح: فنی، عملی، انتقادی.	بیشتر شامل سطوح توصیفی، تحلیلی، انتقادی، و تحولی با لایه‌های اخلاقی، اجتماعی، سازمانی و فرهنگی.

^۱ Core Reflection

۴	فرایندهای درگیر	بیشتر شامل بازگشت به تجربه، مشاهده، تحلیل، ارزیابی و اقدام، متمرکز بر تأمل بر عمل و در عمل.	علاوه بر این، شامل تعامل اجتماعی، روایت پردازی، تحلیل زمینه، بازنگری اخلاقی، تجسم بدنی، استفاده از داده، بازخورد، و خودآگاهی فرهنگی است.
۵	زمینه‌های آموزشی	معطوف به محیط کلاس یا روش‌های رسمی تدریس.	تأمل در بافتهای چندلایه (نهاد، جامعه، فرهنگ، فناوری، جنسیت و غیره).
۶	عاملیت معلم	معلم بیشتر به عنوان تحلیلگر منفرد، درگیر تفکر عمیق دیده می‌شود. اگر چه نقش او منفعل نیست اما در سطح فردی (خودتأملی) باقی می‌ماند.	معلم به عنوان کنشگر فعال، منتقد، مشارکت کننده، بازآفرین در ساختارهای آموزشی، و دارای عاملیت تربیتی، اجتماعی و فرهنگی دیده می‌شود.
۷	رویکردهای نظری حاکم	غالباً تحت تأثیر پراگماتیسم، نظریه انتقادی-اجتماعی و پدیدارشناسی.	توسعه به دیدگاه‌های سازنده‌گرایی، پساساختارگرایی، و رویکردهای پیچیدگی، پسا انسان‌گرایی.
۸	ابزارها و روشها	نوشتن (ژورنال) تأملی، تحلیل روایت، گفتگوی تأملی.	ویدئو تدریس، فناوری و نرم افزارهای فضای مجازی، تحلیل داده‌ها، جوامع یادگیری حرفه‌ای.

این تحول را می‌توان نتیجه تغییر پارادایم‌های حاکم بر پژوهش‌های تربیت معلّم دانست (Ramroudi et al., 2025). در حالی که آثار پیشگام (Schön, 1983; Boud et al., 1985; Dewey, 1933)، تأمل را عمدتاً ابزاری برای «یادگیری از تجربه» و «اصلاح عمل حرفه‌ای» معرفی می‌کردند، پژوهش‌های جدید با تأثیرپذیری از رویکردهای اجتماعی - فرهنگی، نظریه عاملیت، هویت حرفه‌ای و عدالت آموزشی، نشان داده‌اند که کیفیت تأمل به شدت تحت تأثیر زمینه‌های سازمانی، روابط حرفه‌ای و فرهنگ مدرسه قرار دارد. همچنان که مطالعات جدید، تأمل را نه صرفاً مهارتی فردی، بلکه سازوکاری برای بازتعریف هویت حرفه‌ای و تغییر کنش آموزشی می‌دانند (Harvey et al., 2025; Johannessen, 2024; Mena et al., 2024; Tiainen et al., 2024). در مقابل، یافته حاضر نشان می‌دهد که بسیاری از مدل‌های کلاسیک، اگرچه مبانی نظری تأمل را بنیان نهادند، اما به نقش ساختارهای نهادی، تعاملات اجتماعی و عوامل فرهنگی در شکل‌گیری آن توجه محدودی داشته‌اند.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های این فراترکیب، در استخراج چهار بُعد «تحلیل تجربه»، «بازنگری انتقادی»، «تعامل و مشارکت حرفه‌ای» و «گرایش به تحول» به عنوان ویژگی‌های اصلی عمل تأملی معلمان بود. یافته‌ها نشان داد که این مؤلفه‌ها باید به‌صورت یک نظام مفهومی یکپارچه درک شوند. در مطالعات پیشگام، «تحلیل تجربه»، زیربنای «یادگیری از تجربه» محسوب می‌شود (Rodgers, 2002; Boud et al., 1985; Kolb, 1984; Dewey, 1933)؛ تحلیلی که معلّم از سطح صرف توصیف رویداد یا تأمل فنی، فراتر رفته و به واکاوی نظامند و عمل‌محور (پراکسیس) موقعیت‌های آموزشی می‌پردازد (Mena et al., 2024). در این فرایند، معلّمان نه تنها جنبه‌های شناختی، بلکه عواطف و احساسات خود را نیز تحلیل می‌کنند و تجربه را در پیوند با داده‌ها و شواهد عینی و در بسترهای خاص اجتماعی-فرهنگی، مورد بررسی قرار می‌دهند (Arefian, 2023). این تحلیل مبتنی بر زمینه، امکان تفسیر و معناکاوای تجربه، را فراهم می‌سازد (فرونسیس) و راه را برای پرسشگری عمیق‌تر هموار می‌کند (Luttenberg et al., 2017).

اما مطالعات بعدی نشان داده‌اند که این تحلیل زمانی به یادگیری عمیق منجر می‌شود که با «بازنگری انتقادی» همراه باشد (Kember et al., 2008; Brookfield, 1995; Mezirow, 1991)؛ جایی که معلّمان پیش‌فرض‌های ذهنی و چارچوب‌های زیربنایی خود را بازاندیشی می‌کنند، هنجارها و ارزش‌های پذیرفته‌شده را به چالش می‌کشند، و از سطح فردی فراتر رفته، گفتمان‌های مسلط آموزشی و حتی ساختارهای کلان نهادی و اجتماعی را مورد نقد سازنده و تأمل قرار می‌دهند (Zahrabi & Xodabande, 2024). این بازنگری انتقادی، تأمل را از ابزاری برای حل مسائل روزمره به ابزاری برای بازتعریف بنیادین هویت و مأموریت حرفه‌ای ارتقا می‌دهد (Farrell, 2019). یافته‌های این پژوهش این دو جریان نظری را به یکدیگر پیوند می‌دهد و نشان می‌دهد که تحلیل تجربه بدون نقد مفروضات، به توصیف تجربه، محدود خواهد شد.

در بُعد «تعامل و مشارکت» نیز یافته‌ها مؤید تغییر پارادایم در ادبیات تأمل است. در حالی که آثار اولیه بیشتر بر «خودتأملی» فردی تأکید داشتند، مطالعات جدید، نشان می‌دهند که مشارکت مشترک، گفت‌وگوی حرفه‌ای، جوامع یادگیری، اقدام پژوهی،

منتورینگ و تأمل جمعی، نقش تعیین کننده‌ای در تعمیق تأمل از طریق آشکارسازی ابعاد پنهان عمل و تولید فهم مشترک، دارند (Mamoura et al., 2025; Segal, 2024; Tiainen et al., 2024). بر همین اساس، یافته‌های این پژوهش نیز نشان داد که تأمل دیگر یک فعالیت صرفاً فردی نیست، بلکه در بستر تعاملات حرفه‌ای و اجتماعی شکل می‌گیرد و از طریق گفت‌وگو، بازخورد و مشارکت توسعه می‌یابد.

همچنین، یافته‌ها نشان داد که غایت تأمل صرفاً اصلاح یک اقدام آموزشی نیست، بلکه تحول در «باورها»، «دانش عملی»، «هویت حرفه‌ای» و حتی «ساختارهای آموزشی» را دنبال می‌کند. این نتیجه با نظریه یادگیری تحول‌آفرین (Mezirow, 1991)، نقش تأمل در تغییر ساختارهای قدرت (Brookfield, 2017)، و پیوند تأمل با عدالت اجتماعی (Zeichner & Liston, 2013) همسو است. همچنین پژوهش‌های جدید، نیز نشان داده‌اند که تأمل زمانی به توسعه حرفه‌ای پایدار منجر می‌شود که از سطح بازاندیشی فردی فراتر رفته و به تغییر در هویت حرفه‌ای، عاملیت معلم و ظرفیت نوآوری آموزشی بیانجامد (Tiainen et al., 2024; Körkkö et al., 2016).

در عین حال، بررسی داده‌ها در پاسخ به پرسش سوم پژوهش نیز نشان داد که اگرچه این الگوها از نظر تعداد مراحل، مبانی نظری و سطح تحلیل تفاوت دارند، اما اغلب آنها بر یک منطق مشترک استوار هستند؛ به گونه‌ای که فرایند عمل‌تأملی معمولاً از توصیف تجربه آغاز می‌شود، سپس به درک و تفسیر موقعیت، تحلیل و نقد آن و در نهایت به تغییر و تحول در نگرش یا عمل حرفه‌ای منتهی می‌شود که با مرورهای انجام‌شده قبلی (Suphasri & Chinokul, 2021)، و تحلیل‌های فرایندی تأمل (Farrell, 2008; Larrivee, 2019)، همخوانی دارد. با این حال، فراترکیب حاضر نشان می‌دهد که تفاوت مدل‌ها بیشتر در نحوه نام‌گذاری مراحل، میزان تأکید بر هر مرحله و ابزارهای مورد استفاده است و نه در منطق زیربنایی آنها (جدول ۶).

جدول ۶

مرور و دسته‌بندی مدل‌های عمل‌تأملی معلمان در ادبیات

سطح	اشکال بازنمایی در مدل‌ها	منابع (شواهد)
تأمل توصیفی	توصیف، توضیح، یادآوری، معمول، عادت، محیط، واقعیت عینی، فراخواندن تجربه، احساس مشکل، تجربه ملموس، آگاهی، نوشتن توصیفی، گزارش، نگاه به عمل. نمایش عمل	Gibbs (1988), Smyth (1989), Hatton & Smith (1995), Jay & Johnson (2002), Ash & Clayton (2004), Fund Court & Kramarski (2002), Lane et al. (2014).
تأمل درک	درک، توجه به عواطف، نظرات شخصی، تقریب عمل، تأمل سطحی، آگاهی از جنبه‌های اساسی، احساس، توضیح، تعریف مشکل، مشاهده تأملی، در نظر گرفتن زمینه، بازنگری احساسات، پاسخ‌دهی و مرتبط سازی، توجه به پیچیدگی تجربه، فرضیه سازی.	Boud et al. (1985), Bartlett (1990), Larrivee (2008), Kember et al. (2008), Nolan & Sim (2011), Fund Court & Kramarski (2002).
تأمل تحلیلی (انتقادی)	تحلیل انتقادی، استدلال، بازبینی تجربه، تحلیل و ارزیابی، مواجهه، دیالوگ انتقادی، توسعه دیدگاه‌های جایگزین، توجه به رفتار و قابلیت‌ها، تأمل اصیل، تفکیک اجزای عمل، ارتباط دهی. تحلیل اخلاقی.	Van Manen (1977), Hatton & Smith (1995), Valli (1997), Jay & Johnson (2002), Fund Court & Kramarski (2002), Larrivee (2008), Kember et al. (2008).
تأمل تحولگرا	تحول، تغییر، دگرگونی، نتیجه، آزمون، تأمل مولد، بازسازی، هویت و رسالت، یادگیری، اقدام، آمادگی برای عمل، فراتر از عمل.	Boud et al. (1985), Gibbs (1988), Smith (1989), Atkins & Murphy (1993), Ash & Clayton (2004), Ward & McCotter (2004), Davis (2006), Farrell & Kennedy (2019).

این سطوح زمانی به تحول حرفه‌ای منجر می‌شوند که در بستری از تعامل حرفه‌ای، بازخورد و حمایت سازمانی قرار گیرند. به بیان دیگر، عبور از تأمل توصیفی به تأمل انتقادی صرفاً پیامد رشد شناختی فرد نیست، بلکه حاصل تعامل میان عاملیت معلم و ظرفیت‌های محیط حرفه‌ای است؛ نکته‌ای که در بسیاری از مدل‌های اولیه کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

همچنین تحلیل داده‌ها در راستای پاسخ به پرسش نهایی تحقیق مبتنی بر ارائه تعریفی مفهومی از برآیند تحلیل داده‌ها و نیز ارائه ساختار قابل درک از فرایند رشد تأمل معلمان، نشان داد که تعریف حاضر تلاش می‌کند ماهیت چندبعدی تأمل را در قالب یک تعریف تلفیقی بازنمایی کند. این تعریف از تأمل، نشان می‌دهد که نخست، تأمل ماهیتی چرخه‌ای دارد؛ بدین معنا که پایان هر تجربه، آغاز دور تازه‌ای از بازاندیشی و یادگیری حرفه‌ای است. دوم، تأمل فرایندی انتقادی است؛ زیرا تنها به توصیف یا

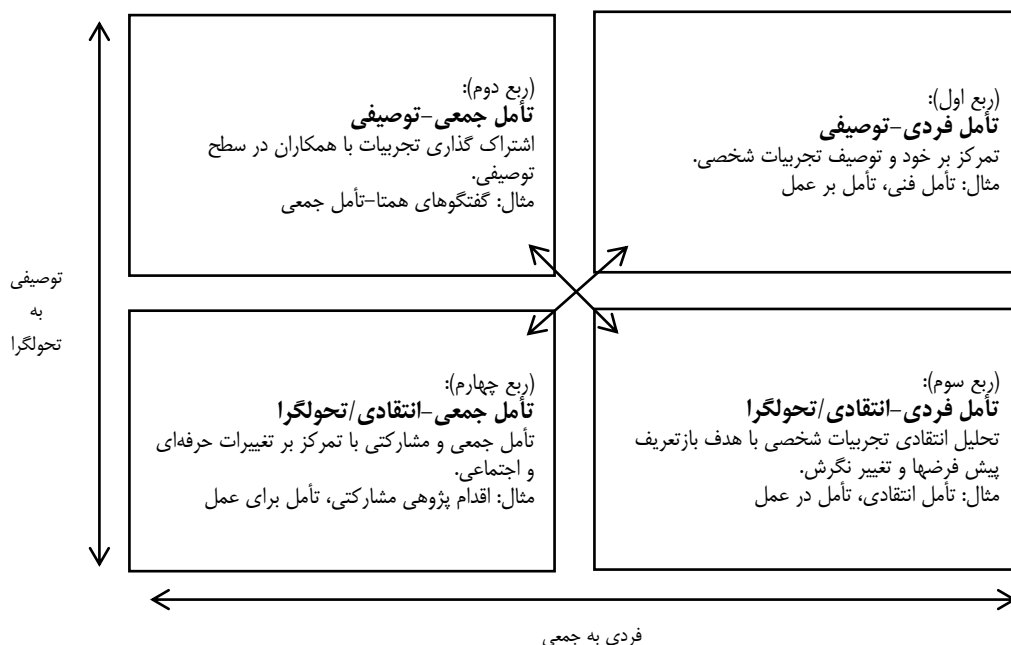
تحلیل تجربه محدود نمی‌شود، بلکه پیش‌فرض‌ها، ارزش‌ها و مبانی کنش حرفه‌ای را نیز به چالش می‌کشد. سوم، تأمل پدیده‌ای بافتمند است و کیفیت آن در تعامل با شرایط فرهنگی، سازمانی و اجتماعی شکل می‌گیرد؛ بنابراین، نمی‌توان آن را مستقل از زمینه حرفه‌ای تبیین کرد. در نهایت، تأمل ماهیتی تحول‌آفرین دارد؛ زیرا پیامد آن صرفاً افزایش آگاهی نیست، بلکه بازآفرینی بینش، نگرش و کنش حرفه‌ای معلم است.

بنابراین، بر پایه تحلیل تطبیقی منابع پیشگام و تلفیق یافته‌های مطالعات تجربی نوین، الگوی مفهومی از مسیر رشد و توسعه تأمل حرفه‌ای معلمان در قالب یک ساختار چهارربعی ارائه شد که با اقتباس از چارچوب تحلیلی (Beijaard et al., 2004) طراحی شده است. این الگو تبیین می‌کند که تأمل چگونه از تجربه‌های فردی آغاز شده و در تعامل با دیگران، به بازاندیشی انتقادی و تحول حرفه‌ای منجر می‌شود (شکل ۳).

مطالعات مرور شده نشان دادند که تأمل، فرایندی پویا و تدریجی است و معمولاً از تأملات توصیفی و فردی آغاز می‌شود، اما در صورت فراهم بودن فرصت‌های تعامل حرفه‌ای، بازخورد، حمایت نهادی و تقویت عاملیت معلم، می‌تواند به تأمل انتقادی و در نهایت به تحول فردی و جمعی بیانجامد (Husu et al., 2008; Kõrkkö et al., 2016). از این رو، در این الگو، محور عمودی بیانگر تحول در کیفیت تأمل، از تأمل توصیفی به تأمل تحول‌گرا است و محور افقی، تغییر کانون تأمل از سطح فردی به سطح جمعی را نشان می‌دهد. تقاطع این دو محور، چهار قلمرو متمایز اما به هم پیوسته از عمل تأملی را شکل می‌دهد که بیانگر مراحل و مسیرهای مختلف رشد تأمل حرفه‌ای هستند. حرکت میان این قلمروها الزاماً خطی نیست بلکه معلم بسته به تجربه، شرایط سازمانی، حمایت حرفه‌ای و موقعیت آموزشی، می‌تواند میان آن‌ها جابه‌جا شود. بنابراین، حرکت در این الگو هم می‌تواند تدریجی و مرحله‌ای باشد و هم به صورت جهش‌های غیرخطی میان ربع‌های مختلف رخ دهد.

شکل ۳

الگوی چهار بخشی تکامل تأمل معلمان



در ربع اول (تأمل فردی-توصیفی) معلمان تازه‌کار عمدتاً به تأمل در سطح فنی، توصیفی و بدون تحلیل انتقادی می‌پردازند. این تأمل شامل بیان تجربیات، مشاهده محیط، رفتار و شناسایی چالش‌ها است (Huang et al., 2023). پژوهش‌های تجربی نوین

نشان داده‌اند بسیاری از معلمان در مراحل اولیه شغلی خود در این سطح باقی می‌مانند و تأمل آن‌ها عمدتاً در قالب ثبت تجربیات در دفتر تأملات یا نگارش گزارش‌های آموزشی است (Mamoura et al., 2025; Nurkamto & Sarosa, 2020).

در ربع دوم (تأمل جمعی-توصیفی) معلمان را از تأمل فردی به اشتراک‌گذاری توصیفی و تعامل با سایر همکاران سوق می‌دهد. در این مرحله، اقدام‌پژوهی مشارکتی، گفتگوهای تأملی، تأمل هم‌تا و هم‌تأملی موجب غنای بیشتر تأملات آن‌ها می‌شود (Johannessen, 2024). پژوهش‌های تجربی نشان داده‌اند مشارکت در گروه‌های یادگیری حرفه‌ای و اجتماعات یادگیری معلمان هرچند با تأمل توصیفی بین مشارکت‌کنندگان آغاز می‌شود، اما به ارتقای کیفیت تأمل و ورود تدریجی به تأمل انتقادی کمک می‌کند (Körkkö et al., 2016; Ward & McCotter, 2004).

ربع سوم (تأمل فردی-انتقادی) نقطه‌ای است که معلمان از سطح توصیفی (فردی و جمعی) فراتر رفته و با خودآگاهی انتقادی به درک و تحلیل باورها، پیش‌فرض‌ها و پیامدهای عمل تدریس خود می‌پردازند (Mamoura et al., 2025; Mena et al., 2024). مطالعات اخیر تأکید دارند تأمل در/ بر/ برای عمل، تأمل هدایت‌شده، بازخورد همکاران و دانش‌آموزان، مشاهده هم‌تایان، ثبت و تحلیل ویدئویی تدریس و نمونه کارهای مستند، از جمله تمرینات تأملی هستند که می‌توانند نقش مؤثری در شکل‌گیری تأمل انتقادی و تحولی معلم نسبت به خود ایجاد کنند (Kamali & Javahery, 2025).

ربع چهارم (تأمل جمعی-تحولی) نیز مرحله‌ای است که معلمان با استفاده از جوامع یادگیری حرفه‌ای، اقدام‌پژوهی مشارکتی و تعاملات بین‌فرهنگی و بین‌رشته‌ای به بازتعریف نقش حرفه‌ای خود پرداخته و تغییرات عمیق در هویت و عاملیت خود ایجاد می‌کنند (Johannessen, 2024). پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند هم‌تأملی و مشارکت در گفتگوهای حرفه‌ای هدایت‌شده در جوامع معلمان باتجربه، می‌تواند تأمل را از سطح انتقادی فردی به سطح تحول حرفه‌ای جمعی ارتقا دهد (Mamoura et al., 2025). بر اساس یافته‌های Husu et al. (2008) تأمل تحولی مستلزم گذر از توصیف عمل، درک زمینه و تحلیل موقعیت بوده و نیازمند تعامل مستمر با همکاران و جامعه حرفه‌ای است. همچنین، مطالعه Mamoura et al. (2025) نشان داد تأمل فردی و فنی در ابتدا با توصیف بر تکنیک‌های تدریس آغاز و با تأمل جمعی، معلمان را قادر می‌سازد تا به تدریج عمل خود را با نظریه مرتبط، درک خود را تغییر و دانش را با هم بسازند.

آنچه در این الگو برجسته است، جایگاه تأمل مشارکتی، حمایت و هدایت تأملی (متخصص و هم‌تا)، ابزار و شیوه‌های مناسب تأمل است. برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معلمان تازه‌کار در شرایط مناسب، می‌توانند با ورود به جوامع یادگیری حرفه‌ای و یا تأمل هدایت‌شده، از تأمل فردی-توصیفی به تأمل جمعی-تحول‌گرا جهش کنند (Allas et al., 2020; Ng & Tan, 2009). این الگو نشان می‌دهد؛ که حرکت میان این ربع‌ها هم خطی (گام‌به‌گام) و هم غیرخطی (ضربدری، جهش‌های مفهومی) است.

با این حال، بررسی مطالعات نشان داد که تأمل معلمان تحت تأثیر موانع فردی، سازمانی و فرهنگی قرار دارد. عدم دسترسی به فرصت‌های تأمل ساختاریافته، کمبود حمایت‌های نهادی، و نبود ابزارها و ارزیابی‌های استاندارد برای سطوح تأمل از چالش‌های اصلی شناسایی‌شده در پژوهش‌ها هستند (Ruffinelli et al., 2020). علاوه بر این، عدم قطعیت در تعاریف و ماهیت عملیاتی تأمل و روش‌های سنجش آن در تحقیقات تجربی، مانع از اجماع و تعمیم‌پذیری برخی یافته‌ها شده است (Suphasri & Chinokul, 2021). مطالعات اخیر نیز به لزوم طراحی چارچوب‌های سنجش و اندازه‌گیری تأمل و استفاده از روش‌شناسی‌های متنوع، به عنوان چالش‌های مهم در تحقیقات تأملی، اشاره دارند (Harvey et al., 2025). علاوه بر این، بیشتر پژوهش‌های تجربی نوین مورد بررسی، در بافت‌های آموزشی اروپا، آمریکا و آسیای شرقی انجام شده‌اند؛ بنابراین، تعمیم‌پذیری نتایج به دیگر فرهنگ‌ها نیازمند احتیاط است. ضمن آن که بیشتر پژوهش‌های تجربی مرور شده، مقطعی و کوتاه‌مدت هستند، و داده‌های طولی و بلندمدت درباره پیامدهای پایدار تأمل، محدود است. با این حال، آنچه قطعی بنظر می‌رسد، پیامد فقدان برنامه‌ریزی برای توسعه شایستگی‌های تأملی معلمان است، که بیشتر معلمان در سطح تأمل توصیفی یا فنی باقی خواهند ماند، و عبور به سطوح انتقادی و تحول‌گرا نیازمند مداخلات هدفمند در برنامه درسی تربیت معلم، دوره‌های عملی ضمن خدمت و حمایت‌های نهادی است (Nurkamto & Sarosa, 2020).

یافته‌های این پژوهش ضرورت بازنگری در برنامه‌درسی تربیت معلم را به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد؛ به‌گونه‌ای که شایستگی‌های تأملی دانشجویان معلمان، از بدو ورود تا پایان دوره کارورزی، هم در سطح آموزش‌های نظری و هم در سطح

کسب تجارب میدانی، هدف‌گذاری و پرورش یابد. اگرچه در اسناد کلان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سیاست‌های کلان دانشگاه فرهنگیان، به اهمیت تأمل و تربیت معلم متأمل اشاره شده است، اما این موضوع مستلزم سیاست‌های عملیاتی روشن و نهادینه در سطح میانی (دانشگاه‌ها، دانشکده‌های تربیت معلم و مدارس) است. طراحی نظامند فرآیند آموزش، سنجش و حمایت از توسعه تأمل در دانشجومعلمان باید بخشی جدایی‌ناپذیر از این سیاست‌ها باشد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود، دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم با تشکیل انجمن‌های تأملی، جوامع یادگیری تأملی دانشجومعلمان و حمایت از توسعه تأمل حرفه‌ای مدرسان و مربیان، به تدریج فرهنگ نهادی تأمل را در محیط‌های آموزشی ترویج کنند. برنامه‌های حمایتی مشخص برای فعالیت‌های تأملی گروهی در ساختار رسمی دانشگاه‌ها و مدارس می‌تواند، شکاف میان سیاست‌های کلان و سطح عمل را پر کند.

در سطح اجرا، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های عملی تربیت معلم و کارگاه‌های ضمن خدمت معلمان، بر مهارت‌های کلیدی تأمل مانند، تحلیل تجربه، بازنگری انتقادی، مشارکت تأملی و بویژه هدایت در مسیر تحول نگرش و عمل حرفه‌ای، متمرکز شوند. فعالیت‌هایی مانند: آموزش نظری تأمل، تحلیل ویدئویی تدریس، استفاده از نمونه کار، بازخورد ساختاریافته، اقدام‌پژوهی مشارکتی، درس‌پژوهی خرد و بهره‌گیری از فناوری‌ها بویژه در دوره کارورزی، در این بستر مفید هستند. همچنین، توسعه توانمندسازی مدرسان و مربیان در حوزه مربیگری تأملی، راهنمایی تأملی و نظارت حمایتی باید به‌طور جدی در دستور کار قرار گیرد. چنین برنامه‌هایی کمک می‌کنند، معلمان از تأملات سطحی و توصیفی فراتر رفته و به بازاندیشی عمیق و تحول‌آفرین دست یابند. نهایتاً، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های تجربی آینده به طراحی و تحلیل تکنیک‌های تأمل هدایت‌شده و ساختاریافته در تربیت معلم، پژوهش‌های مداخله‌ای در زمینه اثر حمایت مربیگری تأملی و تأمل همتایان، و طراحی ابزارهای سنجش کیفی و کمی تأملات دانشجومعلمان و مربیان، بپردازند. این تحقیقات بستر رشد تربیت معلم تأملی را فراهم می‌آورد.

References

- Ahmed, A. A., & Montecillo Leider, C. (2024). Stimulated recall, teacher beliefs, and teacher practices: Using structured reflective practice to examine teacher talk. *TESOL Journal*, 15(4), e838. <https://doi.org/10.1002/tesj.838>
- Akpur, U. (2020). Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100683. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100683>
- 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>
- 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>
- Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2004). The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education*, 29(2), 137-154. <https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000048795.84634.4a>
- 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. <https://doi.org/10.5539/ijel.v6n7p48>
- Azimi, E., Kuusisto, E., Tirri, K., & Hatami, J. (2019). How do student teachers reflect on their practice through practicum courses? A case study from Iran. *Journal of Education for Teaching*, 45(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599511>

- Bailie, A. L., Gebre, E. H., & O'Neill, K. (2021). Instructors' Conceptions of Reflective Learning: A Phenomenographic Study. *Higher Education Studies*, 11(4), 102-115. <https://doi.org/10.5539/hes.v11n4p102>
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching*, 5(1), 51-73. <https://doi.org/10.1080/1354060990050104>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Promoting reflection in learning: A model*. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker, *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 18-40). Kogan Page.
- Brookfield, S. (1995). The getting of wisdom: What critically reflective teaching is and why it's important. *Becoming a critically reflective teacher*, 1-28.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.
- 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>
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and teacher education*, 22(3), 281-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.005>
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative*. D.C. Heath.
- Eraut, M. (2004). The practice of reflection. *Learning in Health and Social Care*, 3(2), 47-52. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2004.00066.x>
- Farrell, T. S. (2012). Reflecting on Reflective Practice:(Re) Visiting Dewey and Schön. *TESOL journal*, 3(1), 7-16. <https://doi.org/10.1002/tesj.10>
- Farrell, T. S. (2019). Standing on the shoulders of giants: Interpreting reflective practice in TESOL. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(3 (Special Issue)), 1-14. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2019.120733>
- Fuertes-Camacho, M. T., Dulsat-Ortiz, C., & Álvarez-Cánovas, I. (2021). Reflective practice in times of COVID-19: a tool to improve education for sustainable development in pre-service teacher training. *Sustainability*, 13(11), 6261. <https://doi.org/10.3390/su13116261>
- Fund, Z., Court, D., & Kramarski, B. (2002). Construction and application of an evaluative tool to assess reflection in teacher-training courses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 485-499. <https://doi.org/10.1080/0260293022000020264>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Harvey, M., Walkerden, G., Semple, A., McLachlan, K., Lloyd, K., & Bosanquet, A. (2025). Reflecting on reflective practice: issues, possibilities and guidance principles. *Higher Education Research & Development*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2463517>

- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- 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>
- Huang, A., Klein, M., & Beck, A. (2023). An exploration of teacher learning through reflection from a sociocultural and dialogical perspective: professional dialogue or professional monologue?. *Professional Development in Education*, 49(2), 353-367. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787192>
- Hußner, I., Lazarides, R., Symes, W., Richter, E., & Westphal, A. (2023). Reflect on your teaching experience: Systematic reflection of teaching behaviour and changes in student teachers' self-efficacy for reflection. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(5), 1301-1320. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01190-8>
- Husu, J., Toom, A., & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9(1), 37-51. <https://doi.org/10.1080/14623940701816642>
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00051-8)
- Johannessen, W. H. (2024). Modelling teachers' reflective practice. *Reflective Practice*, 25(6), 784-798. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2406934>
- Kamali, J., & Javahery, P. (2025). Collaborative reflection as a means to improve teachers' reflective skills: A community of practice perspective. *Reflective Practice*, 26(2), 246-261. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2426279>
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369-379. <https://doi.org/10.1080/02602930701293355>
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational psychologist*, 39(1), 5-18. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_2
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and teacher education*, 55, 198-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- 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. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699–715. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.007>
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- 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>
- Maaranen, K., & Stenberg, K. (2017). Portraying reflection: The contents of student teachers' reflection on personal practical theories and practicum experience. *Reflective Practice*, 18(5), 699-712. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1323729>
- Mamoura, M., Nako, I., & Sfendylaki, K. (2025). Guided Group Discussion and Individual Written Reflection: Exploring Their Contribution to Preservice Teachers' Professional Development. *International Journal of Learning in Higher Education*, 32(1) 265-285. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/v32i01/265-285>
- Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315733395>
- Marcos, J. J. M., Miguel, E. S., & Tillema, H. (2009). Teacher reflection on action: What is said (in research) and what is done (in teaching). *Reflective practice*, 10(2), 191-204. <https://doi.org/10.1080/14623940902786206>
- 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>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203822296>
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning—a systematic review and revision of Kolb's model. *Interact. Learn. Environ*, 28, 1064–1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Myllykoski-Laine, S., Parpala, A., Hailikari, T., & Postareff, L. (2024). Using self-reflection to support higher education teaching. *Reflective Practice*, 25(5), 589-604. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2376784>
- Ms, I. A. R. (2020). On reflexive skills and competencies of the teachers. *Education Journal*, 9(4), 99-104. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20200904.12>
- Newell, S. T. (1996). Practical inquiry: Collaboration and reflection in teacher education reform. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 567-576. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00001-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00001-7)
- Nguyen, Q. D., Fernandez, N., Karsenti, T., & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical education*, 48(12), 1176-1189. <https://doi.org/10.1111/medu.12583>

- Nolan, A., & Sim, J. (2011). Exploring and evaluating levels of reflection in preservice early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 122-130. <https://doi.org/10.1177/183693911103600316>
- Nurkamto, J., & Sarosa, T. (2020). Engaging EFL teachers in reflective practice as a way to pursue sustained professional development. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 4(1), 45-58. <https://doi.org/10.20961/ijpte.v4i1.26082>
- Oo, T. Z., Habók, A., & Józsa, K. (2023). Empowering educators to sustain reflective teaching practices: The validation of instruments. *Sustainability*, 15(9), 7640. <https://doi.org/10.3390/su15097640>
- 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. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palacios, N., Onat-Stelma, Z., & Fay, R. (2021). Extending the conceptualisation of reflection: making meaning from experience over time. *Reflective Practice*, 22(5), 600-613. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1938995>
- Postholm, M. B. (2018). Reflective thinking in educational settings: An approach to theory and research on reflection. *Educational Research*, 60(4), 427-444. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1530947>
- Ravanal Moreno, E., Cabello, V. M., López-Cortés, F., & Amortegui Cedeno, E. (2021). The reflective practice as a tool for making tacit knowledge explicit. *Reflective Practice*, 22(4), 515-530. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1930527>
- Richards, J. C. (1995). Towards reflective teaching. *ENGLISH TEACHERS JOURNAL*, 59-63.
- Robinson, M., & Rousseau, N. (2018). Disparate understandings of the nature, purpose and practices of reflection in teacher education. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1), 1-9. <https://doi.org/10.4102/sajce.v8i1.599>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842-866. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>
- Ross, D. D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of teacher education*, 40(2), 22-30. <https://doi.org/10.1177/002248718904000205>
- Rozimela, Y., Fatimah, S., & Fudhla, N. (2025). EFL teachers' practices and perspectives on self-and collaborative contextualized reflective practice. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 10(1), 35. <https://doi.org/10.1186/s40862-025-00338-9>
- Ruffinelli, A., de la Hoz, S., & Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice*, 21(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>
- Sandelowski, M., Barroso, J., & Voils, C. I. (2007). Using qualitative metasummary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Research in nursing & health*, 30(1), 99-111. <https://doi.org/10.1002/nur.20176>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*. Basic Books.

- Scoupe, R., Delnoij, L., & Beausaert, S. (2024). Reflective practice among pre-service teachers: the role of portfolios. *Educational Research*, 66(4), 429-447. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2412642>
- Segal, A. (2024). Rethinking collective reflection in teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 75(2), 155-167. <https://doi.org/10.1177/00224871231188702>
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2-9. <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>
- Suphasri, P., & Chinokul, S. (2021). Reflective practice in teacher education: Issues, challenges, and considerations. *Pasaa*, 62(1), 236-264. <https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.62.1.9>
- 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*, 29, 3523-3547. <https://doi.org/10.1177/13621688231213602>
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), 45. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45>
- Tiainen, O., Lutovac, S., & Korkeamäki, R. L. (2024). Rethinking approaches to reflection in initial teacher education. *Educational Research*, 66(3), 245-262. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2346088>
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International journal of mentoring and coaching in education*, 6(3), 210-227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- 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. (2016). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315417134>
- Walsh, S., & Mann, S. (2015). Doing reflective practice: A data-led way forward. *Elt Journal*, 69(4), 351-362. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv018>
- 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.org/10.1016/j.tate.2004.02.004>
- 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>
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. 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.j18v7162275tlw3w>
- Zohrabi, M., & Xodabande, I. (2024). Reflective practice as a tool for teacher education: a comparison between individual and peer reflection of Iranian EFL teachers. *Discover Education*, 3(1), 225. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00338-w>