

Original Article

Towards Reflective Teaching: Meta-Synthesis of Reflection in Teaching-Learning Process

Nazanin Ghasemi*
Marzieh Dehghani**

Introduction

Reflection and teaching are two inseparable concepts and the combination of these two has led to the formation of the concept of reflective teaching. In reflective teaching, teachers think about the entire teaching-learning process that takes place in the classroom. The purpose of this study is to explore different aspects of teachers' reflective teaching at school.

Method

This study was conducted using Qualitative approach and Meta-Synthesis method. In the Meta-Synthesis, the seven-step method of Sandeliski and Barroso (2006) was used, which includes some processes like; setting research questions, systematic review, finding out and selecting basics, extracting and analyzing findings, analysis and synthesis, quality control and presenting meta-synthesis.

Results

The research findings showed reflective teaching mainly has three aspects. One of them is the various dimensions of reflective teaching, including reflection before the act of teaching, during the teaching, and after the teaching. The second aspect refers to reflective teaching strategies like; observing own self-performance of teaching, students' feedback, action research, journalling, using portfolio, and collaboration with colleagues in teaching. The third and last aspect is related to the requirements of reflective

* M.A. Student, Faculty of Psychology and Education University of Tehran, Tehran, Iran.

** Associate Professor of Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Psychology and Education University of Tehran, Tehran, Iran. *Corresponding Author:*

dehghani_m33@ut.ac.ir

teaching, which is included professional, personal, and socio-cultural factors.

Discussion

The meta-Synthesis showed that teachers' reflective teaching in school is a complex and multi-dimensional practice. Teachers' reflection in reflective teaching is not limited to reflection before teaching, they reflect on the teaching and learning process during and after teaching. By using different strategies, teachers look at teaching and learning from different perspectives, including themselves, students, and colleagues. Of course, reflective teaching of teachers in school needs requirements such as personality factors, professional factors, and socio-cultural factors. For reflective teaching, teachers must have unique personality traits such as patience, criticism, and flexibility. Professional factors related to teachers' reflective teaching also include things such as how to face teaching and learning issues, providing learning opportunities, and how to communicate with students. Socio-cultural factors are another requirement of reflective teaching, which is related to the existence of a suitable social and cultural atmosphere for the interaction of teachers with students, the interaction of teachers with each other, and school staff.

Keywords: Reflective teaching, teachers' reflection, reflective thinking, meta-synthesis

Author Contributions: Author 1 was responsible for leading the overall research process. Author 2 was responsible for research plan design, data collection and analysis and all authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank all dear teachers who have helped us in this research.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the authors

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۱۸
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۱/۲۰

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱
شماره‌ی ۱، صص: ۱۶۶-۱۲۳

مقاله پژوهشی

به سوی تدریس تأملی: فراترکیب تأمل در فرایندهای یاددهی- یادگیری

نازنین قاسمی *

مرضیه دهقانی **

چکیده

تأمل و تدریس دو مفهوم جداناپذیرند و ترکیب این دو منجر به شکل‌گیری مفهوم تدریس تأملی شده است. معلمان در تدریس تأملی درباره تمام فرایندهای یاددهی-یادگیری که در کلاس درس به وقوع می‌پیوندد، می‌اندیشند. هدف از پژوهش حاضر واکاوی وجوه تدریس تأملی معلمان در مدرسه است. رویکرد این پژوهش کیفی و روش آن فراترکیب است. در این فراترکیب از روش هفت مرحله‌ای (Sandelows & Barroso, 2006) استفاده شد که مراحل آن شامل تنظیم سؤالات پژوهش، بررسی نظام‌مند، جست‌وجو و گزینش مبانی، استخراج و تجزیه و تحلیل یافته‌ها، تحلیل و ترکیب، کنترل کیفیت و ارائه فراترکیب است. نتایج این پژوهش نشان داد که تدریس تأملی به طور عمده سه وجه اساسی دارد. یکی از وجوه تدریس تأملی ابعاد تدریس تأملی است که شامل تأمل پیش از عمل، تأمل حین عمل و تأمل پس از عمل است. دومین وجه تدریس تأملی به استراتژی‌های تدریس تأملی اشاره دارد که شامل همکاری معلمان با یکدیگر در تدریس، یادداشت‌نویسی، مشاهده تدریس خود، بازخورد دانش‌آموزان، اقدام پژوهی و به کارگیری کارپوشه است. سومین و آخرین وجه تدریس تأملی مربوط به استلزمات تدریس تأملی است که عوامل حرفه‌ای، شخصیتی و فرهنگی-اجتماعی را در برمی‌گیرد.

واژه‌های کلیدی: تدریس تأملی، تأمل معلمان، تفکر تأملی، فراترکیب.

* دانشجوی کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران.

** دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران،

تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

dehghani_m33@ut.ac.ir

مقدمه

تفکر به عنوان یکی از مهمترین عناصر شکل‌دهنده کنش‌های معلمان در نظر گرفته می‌شود. از دیرباز تا کنون، صاحب‌نظران بسیاری به اندیشه‌ورزی درباره مفهوم تفکر، انواع و جایگاه آن در تدریس پرداخته‌اند. جان دیویی یکی از صاحب‌نظران پیشگام در حوزه مفهوم‌پردازی تفکر تأملی است. Dewey (1933, 9) تفکر تأملی را «ملاحظه فعال، مداوم و دقیق هر باور یا شکل فرضی دانش در پرتو عواملی که آن باور را پشتیبانی می‌کنند و نتیجه‌گیری‌های بیشتری که این باور به آن‌ها گرایش دارد» تعریف کرده است. Schon (1983) یکی دیگر از نظریه‌پردازان برجسته در حوزه تفکر تأملی است. وی معتقد است که معلمان می‌توانند قبل از عمل تدریس، حین و پس از آن به تأمل پردازند. به زعم او، تفکر تأملی به معلمان کمک می‌کند تا به طور عمیق از فعالیت‌های کلاسی خود آگاه شوند. همچنین به آنها کمک می‌کند تا به اهمیت تفکر انتقادی و خودارزیابی پی ببرند. در این راستا می‌توان گفت، تفکر تأملی در تدریس کوششی برای منطقی کردن مسائل، ایجاد ارتباط بین مسائل و تصمیم‌گیری معقول با استفاده از دانش و تجارب پیشین و تجارب جدید است (Salido & Dasari, 2019; Engelbertink et al., 2020).

تفکر تأملی، به عنوان مفهومی جداناپذیر از عمل تدریس، منجر به شکل‌گیری مفهوم تدریس تأملی^۱ شده است (Afshar & Farahani, 2018). تدریس تأملی برداشتی نوین از مقوله تدریس است که در واکنش به نوع نقش معلم در دیدگاه سنتی مطرح شده است. براساس دیدگاه سنتی، معلمان متخصصان فنی^۲ بودند که مسائل تدریس و کلاس درس را درک نمی‌کردند و هر آنچه کارشناسان تعلیم و تربیت به عنوان مواجهه منطقی در برخورد با مسائل مختلف تجویز می‌کردند، بی‌کم‌وکاست به کار می‌گرفتند (Zeichner & Liston, 1996). اما باید توجه داشت که تدریس فرایندی سیال، پیچیده و چند بعدی است، از این رو عمل تدریس معلمان از یکدیگر متمایز است و امکان استفاده از روندهای تجویز شده در تدریس وجود ندارد. به زعم Galea (2014) عمل تأملی نه تنها به معلمان، امکان‌رهایی از الگوهای آموزشی و یادگیری اقتدارگرایانه می‌دهد، بلکه به آنها کمک می‌کند تا بتوانند آزادانه فلسفه‌های آموزشی خویش را شکل دهند.

تدریس تأملی مفهومی بحث‌برانگیز است که هر یک از اندیشمندان متفاوت از دیگری به

1- Reflective thinking

2- Technician

نظرورزی درباره آن پرداخته‌اند. برای مثال، (2013) Farrell معتقد است تدریس تأملی نوعی تدریس است که معلمان در آن با استفاده از تفکر انتقادی، تصمیمات منطقی اتخاذ می‌کنند و به تأمل عمیق درباره عمل تدریس می‌پردازند. (2023) Li et al. تدریس تأملی را فرایند ارزیابی منتقدانه عمل تدریس در نظر می‌گیرد که در آن معلمان ضمن ایجاد تغییر در تدریس به تأمل درباره ایده‌های جدید درباره تدریس و یادگیری و شیوه‌های بکارگیری آنها می‌پردازند. (2009) Hulsman et al. اعتقاد دارند که تدریس تأملی چرخه‌ای از عمل، مشاهده، تجزیه و تحلیل کردن، ارائه تجزیه و تحلیل‌ها و بازخورد است. با توجه به آن چه که ذکر شد، تدریس تأملی ابزاری است که نه تنها منجر به بهبود مهارت‌هایی حل مسأله، فراشناخت و تصمیم‌گیری معلمان می‌شود، بلکه به ارتقا کیفیت تدریس آنها نیز کمک می‌کند (Ashraf & Goodley, 2018; Bartlet, 1990; Zolfaghari, 2017).

پژوهش‌های بسیاری درباره تدریس تأملی معلمان در مدرسه انجام شده است که به مواردی در پژوهش حاضر اشاره می‌شود. (2021) Sheikhbanui در پژوهشی به ارتباط بین اشتیاق معلمان برای تدریس و عمل تأملی آنان در تدریس پرداخت. وی به این نتیجه رسید که بین اشتیاق معلمان برای تدریس و عمل تأملی آنان در تدریس رابطه معناداری وجود دارد؛ بدین معنا که شوق و شور تدریس پیش‌بینی‌کننده میزان عمل تأملی آنها در تدریس است. Phan, (2022) Nguyen and Nguyen در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که معلمان نگرش مثبتی نسبت به بکارگیری استراتژی‌های تدریس تأملی دارند اما به طور کلی با موانعی از قبیل کمبود آگاهی درباره استراتژی‌های تدریس تأملی، محدودیت زمانی و حجم کاری مواجه هستند. یافته‌های پژوهش (2022) Aydoğmuş and Kurnaz، (2015) Murray، Hashim and Yusoff (2020) نشان داد که تدریس تأملی معلمان منجر به یادگیری بهتر و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شده است. (2015) Hayden and Chiu نیز دریافتند که بکارگیری تدریس تأملی، توانایی حل مسأله معلمان را ارتقا داده است. نتایج پژوهش (2013) Tok and Dolapçioğlu نشان داد که معلمان برای داشتن تدریس تأملی، محیط آموزشی دانش‌آموز محور فراهم کرده‌اند. در چنین کلاس‌هایی، دانش‌آموزان نظرات خود درباره تدریس، علایق، ترس‌ها و نگرانی‌هایشان را با معلم خود در میان گذاشته‌اند و همچنین معلم در فرایند تدریس و یادگیری ارزش بسیاری برای نقد قائل بوده است.

مرور پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که تدریس تأملی معلمان در موقعیت مدرسه

از اهمیت و ضرورت ویژه‌ای برخوردار است. علی‌رغم این که پژوهش‌های بسیاری درباره تدریس تأملی معلمان انجام شده است، اما کمتر پژوهشی با نگاه کلی به مطالعه این مفهوم پیچیده پرداخته است. پژوهش حاضر به دنبال واکاوی تدریس تأملی و عمل فکورانه معلمان در موقعیت مدرسه است؛ لذا در این راستا مسئله ذیل مطرح می‌شود:

تدریس تأملی معلمان در مدرسه چه وجوهی دارد؟

روش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی و روش آن فراترکیب است. فراترکیب مطالعه‌ای است که در آن یافته‌های سایر پژوهش‌های کیفی به عنوان داده مورد استفاده قرار می‌گیرد (Sandelows & Barroso, 2006). در این پژوهش نیز از روش هفت‌مرحله‌ای Sandelows and Barroso جهت ترکیب یافته‌های مرتبط با تدریس تأملی استفاده شد. هفت گام این روش شامل تنظیم سؤالات پژوهش، بررسی نظام‌مند، جست‌وجو و گزینش مبانی، استخراج و تجزیه و تحلیل یافته‌ها، تحلیل و ترکیب، کنترل کیفیت و ارائه فراترکیب است. همچنین در این پژوهش از روش تحلیل مضمون برای تجزیه و تحلیل یافته‌ها و دست‌یابی به مضامین، استفاده شد.

گام نخست: تنظیم پرسش‌های پژوهش

در گام نخست پس از این که هدف اولیه از انجام فراترکیب مشخص شد، پرسش‌هایی چون تدریس تأملی معلمان در مدرسه چه وجوهی دارد؟ جامعه پژوهش در حوزه تدریس تأملی معلمان در مدرسه شامل چه منابعی است؟ پژوهش‌های به چاپ رسیده در حوزه تدریس تأملی در مدرسه در چه بازه زمانی مد نظر خواهد بود؟ روش گردآوری، تحلیل و ترکیب یافته‌ها چگونه است؟ مطرح شدند. با توجه به این که تدریس تأملی در دو دهه اخیر بیشتر مورد توجه بوده است، پژوهش‌های چاپ شده درباره تدریس تأملی در بازه زمانی ۲۰۰۰-۲۰۲۳ در دستور کار قرار گرفتند. همچنین با استفاده از روش سندلوسکی و باروسو، داده‌ها گردآوری، تجزیه و تحلیل و ترکیب شدند.

گام دوم: بررسی نظام‌مند پژوهش

در گام دوم به جست‌وجوی پژوهش‌های مرتبط با پژوهش حاضر پرداخته شد. در این

مرحله منابع، روش‌های جستجو و واژگان کلیدی مشخص شدند (Pawson et al., 2004). در این پژوهش از پایگاه‌های اطلاعاتی و استنادی داخلی از جمله پرتال جامع علوم انسانی، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، پایگاه اطلاعات علمی ایران (گنج)، نورمگز و همچنین از پایگاه‌های اطلاعاتی و استنادی خارجی Scopus، SAGE، Science Direct، Wiley، Taylor & Francis و ProQuest استفاده شد. جستجو در پایگاه‌های ذکر شده با استفاده از کلیدواژه‌هایی که در جدول (۱) ذکر شده است، انجام شد. همچنین، جهت جست‌وجوی دقیق‌تر مقالات از کلمات "او" و "یا" هم در کلید واژگان فارسی و هم کلید واژگان انگلیسی استفاده شد.

جدول ۱. واژه‌های کلیدی جست‌وجو شده Table 1. Searched keywords

تعداد پژوهش‌ها Number of researches	کلید واژه‌های فارسی Persian Keywords	کلید واژه‌های انگلیسی English Keywords
۴۱	تدریس فکورانه/ تأملی / بازاندیشانه/ انعکاسی	Reflective Teaching
۶۱	عمل فکورانه/ تأملی / بازاندیشانه/ انعکاسی	Reflective Practices
۱۱	عمل تدریس فکورانه/ بازاندیشانه/ تأملی / انعکاسی	Reflective Teaching Practice
۶	عمل فکورانه/ تأملی / بازاندیشانه/ انعکاسی معلمان	Teachers' Reflection Practice
۶	تأمل بر تدریس	Reflection on Teaching
۹	معلم فکور	Reflective teacher
۱۲۳		مجموع پژوهش‌های خارجی
۱۱		مجموع پژوهش‌های داخلی

گام سوم: جست‌وجو و انتخاب مبانی نظری و پیشینه‌های پژوهش

در گام سوم فراترکیب، پژوهش‌های جست‌وجو شده طی چهار مرحله غربال شدند. در این چهار مرحله عنوان، چکیده، محتوا و کیفیت پژوهش‌های جست‌وجو شده مورد ارزیابی قرار گرفتند. در مرحله اول، پژوهش‌های جست‌وجو شده بر اساس عنوانشان ارزیابی شدند. در این مرحله ۴۰ مقاله از مجموع ۱۳۴ مقاله به دلیل عدم ارتباط کافی عنوان مقاله با موضوع پژوهش تدریس تأملی در مدرسه، از فرایند پژوهش کنار گذاشته شدند. در مرحله دوم این گام، چکیده ۹۴ مقاله باقی‌مانده از مرحله قبلی، بررسی شدند. در این مرحله، ۴۹ مقاله بنا به دلایلی از جمله

۱- باتوجه به این که در پژوهش‌های مختلف برای واژه Reflection معادل‌هایی چون تأمل، بازاندیشی، تفکر و انعکاس مطرح شده است. بنابراین در فرایند جست‌وجو، معادل‌های آن نیز مد نظر نویسندگان قرار گرفت.

عدم ارتباط با موضوع، کیفی نبودن رویکرد پژوهش و دیگر شاخص‌های مورد نظر از فرایند بررسی حذف شدند. در مرحله سوم، جهت پذیرش یا عدم پذیرش مقالات، محتوای مقالات باقی‌مانده مورد بازبینی قرار گرفتند. پس از بازبینی پژوهش‌ها، ۱۰ مقاله به دلیل نداشتن ویژگی‌های مورد نظر نویسندگان از روند فراترکیب کنار گذاشته شدند. در مرحله آخر، کیفیت پژوهش‌های غربال‌شده مد نظر قرار گرفت. بدین منظور، از برنامه ارزیابی مهارت‌های حیاتی^۱ در پژوهش‌های کیفی استفاده شد. جهت بررسی کیفیت، هر یک از پژوهش‌ها از نظر اهداف پژوهش، طرح پژوهش، منطق پژوهش، روش نمونه‌گیری، روش جمع‌آوری داده‌ها، انعکاس‌پذیری، ملاحظات اخلاقی، دقت در تجزیه و تحلیل یافته‌ها، بیان روش‌ها و ارزش پژوهش ارزیابی شدند. مقالات منتخب بر اساس هر یک از شاخص‌ها ارزیابی و از ضعیف تا عالی امتیازبندی شدند. در نهایت مجموع امتیاز هر پژوهش محاسبه و بر اساس مجموع امتیاز به عالی (۵۰-۴۱)، خیلی خوب (۴۰-۳۱)، خوب (۳۰-۲۱)، متوسط (۲۰-۱۱) و ضعیف (۱۰-۱) طبقه‌بندی انجام شد. در این مرحله نیز ۱۲ مقاله متوسط و ضعیف کنار گذاشته شدند. نهایتاً در این گام ۲۲ پژوهش از مجموع ۱۳۴ پژوهش اولیه پذیرفته شد و در فراترکیب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

گام چهارم: استخراج و تجزیه و تحلیل یافته‌ها

در گام چهارم جهت استخراج و تجزیه و تحلیل یافته‌ها، محتوای مقالات منتخب مورد بررسی قرار گرفتند. ۲۲ مقاله که مشخصات آنها اعم از عنوان مقاله، نام نویسندگان، عنوان مجله، جامعه، هدف و اهمیت یافته‌ها در جدول (۲) ذکر شده است با استفاده از روش تحلیل مضمون تجزیه و تحلیل شدند. در نهایت کدهای پایه، مضامین کلی و مفاهیم به دست آمدند.

گام پنجم: تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی

پس از کدگذاری اولیه یافته‌ها، در گام پنجم تحلیل مضامین ادامه پیدا کرد. در مجموع ۷۶۹ کد اولیه با احتساب کدهای تکراری و ۷۴ مضمون پایه بدست آمد. ۱۳ مضمون کلی استخراج شده شامل تأمل قبل از تدریس، تأمل حین تدریس، تأمل پس از تدریس، مشاهده تدریس

جدول ۲. مشخصات مطالعات انتخاب شده برای کدگذاری پس از غربالگری

Table2. Characteristics of studies selected for coding after the screening process

کد مقاله Article Code	عنوان مقاله Article Title	نام نویسندگان Authors Names	عنوان مجله Journal Name	هدف Purpose	جامعه Population	اهم یافته‌ها The most important findings
۱	خودتأملی در عمل تدریس زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم: تبدیل شدن به معلم فکور منتقد	سایلیگ	<i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i>	تدوین چهارچوب مفهومی برای معلم فکور	یک معلم زبان انگلیسی	تأمل معلمان فکور درباره مواردی چون باورها و ارزش‌های شخصی خود، نظریه‌های تدریس و یادگیری، چگونگی افزایش یادگیری دانش آموزان، ارزش‌های اخلاقی حاکم بر کلاس درس، سبک‌های یادگیری و نیازهای شخصی دانش‌آموزان از طریق تأمل در تجربه‌های قبلی تدریس و بازخوردهای دانش‌آموزان
۲	نقش کانال‌های غیررسمی در ارتقا عمل تأملی معلمان حین خدمت	کاسنر و کاسادا	<i>Digital Learning in Teacher Education</i>	مطالعه تأثیر بازخورد همتایان در تدریس معلمان	معلمان مدرسه (پیش از دبستان، دوه ابتدایی، دوره متوسطه اول و دوم)	مشاهده تدریس همکاران روشی مناسب جهت توسعه حرفه‌ای معلمان، تجزیه و تحلیل فرایند تدریس از طریق ضبط آن
۳	گفتگوی معلمان درباره تدریس و مدرسه: مشارکت و عمل تأملی معلمان در گروه‌های دوستانه انتقادی	کوه	<i>Teachers and Teaching</i>	مطالعه مکانیسم‌های عمل تأملی در گروه‌های دوستانه انتقادی	معلمان دوره ابتدایی	دریافت بازخورد پیرامون تدریس از منابعی چون دانش آموزان، همکاران، والدین، بررسی کارهای دانش آموزان در تدریس تأملی؛ زمان‌بر بودن مشاهده تدریس همکاران و تجزیه و تحلیل آن؛ الزامات تدریس تأملی؛ داشتن روحیه کار گروهی و تمایل معلمان برای بهبود عمل تدریس
۴	مطالعه عوامل اثرگذار بر مهارت‌های عمل تأملی معلمان برای یادگیری پایدار	چن و چن	<i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i>	بررسی عوامل مؤثر بر مهارت عمل تأملی	معلمان مدرسه	الزامات تدریس تأملی: احساس خودکارآمدی و استقلال معلمان، وجود فضای مبتنی بر دموکراسی، حمایت مدرسه و نهاد آموزش و پرورش از تدریس تأملی؛ استراتژی‌های تدریس تأملی: دریافت بازخورد از دانش‌آموزان پیرامون تدریس، بررسی کارهای دانش‌آموزان، مورد بررسی قرار گرفتن تدریس توسط همکاران؛ پیامدهای تدریس تأملی: تأمل درباره نقاط قوت و ضعف تدریس، دریافت
۵	چگونه تدریس می‌کنم؟ واکاوی دانش عمل تأملی معلمان در حال خدمت	خرلای، وی و فیلیپس	<i>Teachers and Teaching</i>	مطالعه کیفیت عمل تأملی معلمان	معلمان زبان انگلیسی	تدریس تأملی به معنای تأمل درباره اقدامات آموزشی و رخدادهای کلاسی، اهداف و غایات آموزشی، تجربه‌های قبلی و خاطرات تدریس؛ استراتژی‌های تدریس تأملی:

زبان انگلیسی در اوکراین	یادداشت نویسی، اقدام پژوهی، دریافت بازخورد از دانش‌آموزان، مشاهده فیلم تدریس خود و نقد آن، مشاهده تدریس دیگران، زیاد بودن فشار کاری و کمبود زمان در تدریس به کمک همکاران؛ تمایل معلمان فکور برای شرکت در کارگاه‌ها و سیمارهای مربوط به تدریس	معلمان زبان انگلیسی متوسطه اول	ارزیابی مهارت‌های عمل تاملی معلمان	<i>Coherent Education</i>	گودتا	توسعه حرفه‌ای از طریق تدریس تاملی: معلمان زبان انگلیسی متوسطه اول	۶
فارل، باورین و لوئیس	تامل معلمان درباره شیوه مدیریت کلاس، انتخاب مواد و منابع یادگیری، روش‌ها و رویکردهای تدریس و فلسفه معلمی‌شان	معلمان زبان انگلیسی	تامل معلمان درباره تجربه تدریس زبان انگلیسی	<i>RELC Journal</i>	فارل، باورین و لوئیس	تفکر، عمل تاملی و معنویت در تدریس زبان انگلیسی	۷
فارل و کندی	تامل معلم فکور درباره مواردی چون فلسفه معلمی خود، ویژگی‌های دانش‌آموزان، چگونگی تدارک فعالیت‌های یادگیری، برنامه‌ریزی‌های انجام شده برای تدریس؛ اقدامات معلم فکور: بازنگری تدریس، ایجاد تغییر در فعالیت‌های یادگیری نامناسب، یادگیرنده محور بودن کلاس، دریافت بازخورد از دانش‌آموزان و همکاران، تطبیق برنامه درسی با نیازهای دانش‌آموزان	یکی از معلمان زبان انگلیسی	مطالعه سیر تاملی معلمان	<i>Reflective Practice</i>	فارل و کندی	چارچوب عمل تاملی برای معلمان زبان انگلیسی: سیر تاملی یک معلم	۸
السورس	مزایای استفاده از کارپوشه در تدریس تاملی: آگاهی از ویژگی‌های دانش‌آموزان، آگاه شدن دانش‌آموزان و والدین آنها از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان، افزایش اثربخشی تدریس معلمان، امکان تصحیح پیش‌فرض‌های خطا درباره دانش‌آموزان	معلمان دوره ابتدایی	مطالعه اثر کارپوشه در عمل تاملی معلمان	<i>Journal of Teacher Education</i>	السورس	استفاده از کارپوشه دانش‌آموزان برای افزایش عمل تاملی میان معلمان دوره ابتدایی	۹
سوسانگوارن و وانگوانیچ	تامل معلمان درباره روش‌های تدریس، فعالیت‌های یادگیری، مواد و منابع یادگیری و ارزشیابی، استراتژی‌های تدریس تاملی: مشاهده و نقد تدریس خود و دیگران	معلمان دوره ابتدایی	مطالعه روش‌های بهبود تدریس تاملی	<i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i>	سوسانگوارن و وانگوانیچ	ارتقا معلمان فکور از طریق کوچینگ هم‌تا برای بهبود مهارت‌های تدریس	۱۰

۱۱	معلم فکور رهبر: یک اقدام پژوهی	فورتادو و اندرسون	<i>Journal of School Leadership</i>	مطالعه تأملات چهار نفر از معلمان در فرایند اقدام پژوهی	معلمان مدرسه	تمایل معلمان فکور برای انجام اقدام پژوهی، آگاه شدن معلمان از میزان یادگیری دانش آموزان از طریق اقدام پژوهی، آگاه شدن معلمان از تفاوت‌های فردی در اقدام پژوهی، انجام اقدام پژوهی جهت واکاوی روش‌های ارزشیابی به کار گرفته شده
۱۲	بررسی راه‌های مختلف ارتقا تدریس تأملی معلمان	فاکازلی	<i>Journal of Social and Humanities Sciences Research,</i>	مطالعه روش‌های تدریس تأملی	معلمان مدرسه	استراتژی‌های تدریس تأملی: یادداشت‌نویسی، تجربه و تحلیل ویدئوهای تدریس، و مشارکت معلمان با یکدیگر
۱۳	بررسی ادراکات معلمان درباره استراتژی‌های تدریس تأملی	فان، نگوین و نگوین	<i>European Journal of Educational Research</i>	مطالعه ادارکات و تجربه معلمان از تدریس تأملی	معلمان مدرسه	استراتژی‌های تدریس تأملی: یادداشت‌نویسی، بازخورد دانش‌آموزان، مشاهده تدریس همکاران و ضبط تدریس خود؛ تأمل معلمان درباره مواردی چون نتایج یادگیری دانش‌آموزان، روش‌های تدریس جدید، محتوای برنامه درسی؛ پیامدهای تدریس تأملی: درس گرفتن از نقاط ضعف و قوت تدریس همکاران، برقراری تعامل مؤثر با دانش‌آموزان؛ چالش‌های تدریس تأملی: فراهم نبودن امکان همکاری معلمان با یکدیگر، محدودیت زمانی، عدم حمایت مدرسه از همکاری معلمان
۱۴	تدریس تأملی، تدریس فراگیر و وظایف معلمان در تدریس فراگیر	مینوت	<i>British Journal of Special Education</i>	شناسایی وظایف معلمان در تدریس تأملی و فراگیر	معلمان مدرسه	استفاده کردن معلمان از شهود در تدریس تأملی، استقبال معلمان فکور از نظرات دیگران درباره تدریس آنها، مشارکت معلمان فکور با همکاران، ثبت وقایع روزانه تدریس از طریق نوشتن یادداشت
۱۵	نقش معلمان در تدریس تأملی در کلاس درس	شانماگولو و همکاران	<i>International Journal of Education</i>	نقش معلمان در تدریس تأملی	معلمان مدرسه	تأمل انتقادی معلمان فکور درباره پیشینه یادگیری دانش‌آموزان، اهداف و تاریخچه برنامه درسی، ابعاد اخلاقی برنامه درسی؛ ماهیت پداگوژیکی یادداشت نویسی، تأمل معلمان درباره تدریس از طریق بررسی کارپوشه و ضبط تدریس خود
۱۶	تدریس تأملی چیست؟ درس آموخته‌ها از معلمان زبان انگلیسی فیلیپین	والدز، ناورا و استرون	<i>Asia-Pacific Edu Res</i>	واکاوی تدریس تأملی معلمان	معلمان مدرسه	علاقه‌مندی معلمان فکور به تأمل درباره یادگیری دانش‌آموزان، عدم حمایت مدیر مدرسه از تدریس تأملی معلمان، تعداد زیاد دانش‌آموزان و کوچک بودن فضای کلاس چالشی برای تدریس تأملی

۱۷	تأمل درباره باورها و عمل معلمان: مطالعه موردی	فارل و بنیس	<i>RELC Journal</i>	واکاوی عمل تأملی معلمان	معلمان درس زبان انگلیسی	تأمل معلمان فکور درباره محتوای تدریس، فعالیت‌های یادگیری و تصمیمات پداگوژیکی؛ گشاده‌رویی و انعطاف‌پذیری معلمان فکور
۱۸	عمل تدریس تأملی معلمان در مدارس ابتدایی کشور ترکیه	توک و دولاپیاوغلو	<i>Teacher Development</i>	مطالعه عمل تأملی معلمان	معلمان دوره ابتدایی	ویژگی‌های تدریس تأملی: دریافت بازخورد از دانش‌آموزان پیرامون کیفیت تدریس، فراهم کردن فضایی مملو از آرامش برای اصلاح اشتباهات خود و دانش‌آموزان، استقبال معلمان از دیدگاه دیگران درباره تدریس خود، بحث و گفتگو درباره مسائل تدریس با همکاران، خودارزیابی معلمان، تأمل معلمان درباره وقایع پیش‌بینی نشده در تدریس
۱۹	سواد اقدام پژوهی ابزاری تأملی برای معلمان تازه کار	عارفیان و نامی	<i>International Journal of Educational Reform</i>	مطالعه اقدام پژوهی معلمان تازه‌کار	معلمان درس زبان انگلیسی	مزایای اقدام پژوهی: فرصتی برای مشارکت معلمان بایکدیگر، افزایش شناخت معلمان از ویژگی‌های دانش‌آموزان، امکان تأمل معلمان درباره باورهایشان پیرامون تدریس و یادگیری، برطرف کردن مسائل تدریس و یادگیری
۲۰	تکوین تدریس فکورانه در معلمان تازه‌کار زبان انگلیسی: نقش روش یادداشت‌نویسی	بهزادپور و همکاران	پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی	بررسی نوع شکل‌گیری تدریس فکورانه در معلمان	معلمان درس زبان انگلیسی	مزایای یادداشت‌نویسی: آگاهی از میزان دانش خود، تأمل درباره روش‌های تدریس و موضوعات آموزشی، آگاهی از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان، مشورت با صاحب‌نظران درباره مشکلات یادگیری دانش‌آموزان
۲۱	معلمان فکور و اقدام پژوهی: پیوند عمل آموزشی با نظریه زنده	محمدآقایی	فصلنامه تربیت معلم فکور	مطالعه نقش اقدام پژوهی در تدریس فکورانه	مطالعات مربوط به اقدام پژوهی	توسعه تفکر پژوهشی معلمان در فرایند تدریس فکورانه، خلق نظریه‌های زنده به کمک اقدام پژوهی، اقدام پژوهی فرصتی برای تأمل درباره مسائل آموزشی
۲۲	اقدام پژوهی راهبردی برای توسعه معلمان فکور	حسینی	فصلنامه پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره	مطالعه تأثیر اقدام پژوهی در توسعه حرفه‌ای معلمان فکور	مطالعات مربوط به اقدام پژوهی	ویژگی‌های معلمان فکور: مشارکت فعالانه در برنامه‌ریزی برای تدریس، احترام قائل شدن برای دانش‌آموزان، استقبال از پرسش‌های دانش‌آموزان، تأمل درباره عمل و نظر خود، تأمل درباره شیوه‌ها و مراحل تدریس و یادگیری، تأمل درباره برنامه درسی

خود، بازخورد دانش‌آموزان، اقدام پژوهی، یادداشت‌نویسی، به کارگیری کارپوشه، همکاری معلمان با یکدیگر در تدریس، استلزامات مربوط به عوامل فرهنگی-اجتماعی، استلزامات مربوط به عوامل حرفه‌ای و استلزامات مربوط به عوامل شخصیتی است. در نهایت با تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی یافته‌ها، سه مفهوم ابعاد تدریس، استراتژی‌ها و استلزامات تدریس به دست آمد.

گام ششم: کنترل کیفیت کدهای استخراجی

در گام ششم فراترکیب اعتبار توصیفی، اعتبار تفسیری، اعتبار نظری و اعتبار عملی (Seale, 2004; Maxwell, 1999) یافته‌های به دست آمده در دستور کار پژوهشگران قرار گرفت. توضیح بیشتر این که اعتبار توصیفی با دقت در شناسایی تحقیقات مرتبط و توصیف دقیق اطلاعات آنها ارتباط دارد. اعتبار تفسیری به بیان و تفسیر درست معانی مورد نظر پدیدآورندگان پژوهش‌ها مرتبط است. اعتبار نظری با تفسیر و تبیین نظری محققان پژوهش فراترکیب ارتباط دارد که به تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌ها می‌پردازند. اعتبار عملی نیز بر سودمندی، به موقع بودن موضوع و امکان ترکیب داده‌ها دلالت دارد. در این پژوهش جهت ارتقای اعتبار توصیفی، تفسیری و نظری به صورت هفتگی جلساتی مبنی بر ارزیابی، بازبینی و اصلاح روش‌های جستجو پژوهش‌ها، انتخاب و اصلاح استراتژی‌های ارزیابی پژوهش‌ها، تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌ها با حضور گروه پژوهش برگزار شد. همچنین، جهت افزایش اعتبار عملی با یکی از استادان حوزه تدریس و یادگیری که در زمینه تدریس تاملی تخصص داشتند درباره روند پژوهش مشورت شد.

گام هفتم: ارائه فراترکیب

در گام هفتم با استفاده از شبکه مضامین نمای کلی از تجزیه و تحلیل و ترکیب کدهای استخراج شده ارائه شد. در این مرحله جهت اعتباریابی، پیش‌نویس الگوی پژوهش فراترکیب به یکی از متخصصان حوزه برنامه درسی داده شد تا به ارزیابی آن بپردازد. به پیشنهاد متخصصان حوزه برنامه درسی، برخی تغییرات جزئی در الگوهای ارائه شده صورت گرفت.

یافته‌ها

مطالعه حاضر به دنبال واکاوی وجوه تدریس تأملی معلمان در موقعیت مدرسه است. نتایج پژوهش نشان داد که سه مفهوم ابعاد تدریس تأملی، استراتژی‌های تدریس تأملی و استلزامات

تدریس تأملی در پاسخ به پرسش پژوهش قابل طرح است که در جداول مجزا به هر یک از مفاهیم پرداخته شده است. در جدول (۳) کدهای اولیه و مضامین کلی (تأمل قبل از تدریس، تأمل حین تدریس و تأمل پس از تدریس) و مفهوم ابعاد تدریس تأملی ذکر شده است.

جدول ۳. ابعاد تدریس تأملی معلمان Table3. Dimensions of teachers' reflective teaching

مفهوم Concept	مضمون کلی Core theme	مضامین پایه Basic themes	کد مقالات Article Code
ابعاد تدریس تأملی معلمان	تأمل قبل از تدریس	تأمل معلمان درباره «راهبردها و روش‌های تدریس؛ نظریه‌های مربوط به تدریس و یادگیری؛ مواد و ابزارهای آموزشی؛ تجربه‌های قبلی پیرامون تدریس یک موضوعات درسی؛ محتوای برنامه درسی؛ ماهیت یادگیری و تدریس؛ اهداف و مقاصد آموزشی؛ اصول اخلاقی حاکم بر کلاس درس؛ ماهیت و چرایی فعالیت‌های یادگیری؛ چگونگی مطابقت برنامه‌درسی با نیازهای دانش‌آموزان؛ چگونگی تدارک فعالیت‌های یادگیری متناسب با نیازهای دانش‌آموزان؛ سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان؛ مفروضات، باورها و ارزش‌های شخصی» پیش از عمل تدریس	(۲۰)
		تأمل معلمان درباره «کیفیت فعالیت‌های دانش‌آموزان؛ رخدادهای کلاسی؛ فهم دانش‌آموزان از محتوای تدریس شده؛ مسائل پیش‌بینی نشده؛ چگونگی جایگزین کردن موقعیت‌های یادگیری مناسب با موقعیت‌های یادگیری نامناسب؛ ابعاد اجتماعی و فرهنگی موضوعات درسی»	(۲۲)
		تأمل معلمان درباره «پیامدهای یادگیری؛ ویژگی‌های محیط یادگیری مناسب برای دانش‌آموزان؛ کاستی‌های فرایند تدریس؛ اثربخشی برنامه‌ریزی‌های انجام شده؛ کارآمدی روش‌های تدریس خود؛ اثربخشی مواد و منابع آموزشی پس از تدریس» پس از عمل تدریس	(۱)
		تأمل معلمان درباره «کیفیت فعالیت‌های دانش‌آموزان؛ رخدادهای کلاسی؛ فهم دانش‌آموزان از محتوای تدریس شده؛ مسائل پیش‌بینی نشده؛ چگونگی جایگزین کردن موقعیت‌های یادگیری مناسب با موقعیت‌های یادگیری نامناسب؛ ابعاد اجتماعی و فرهنگی موضوعات درسی»	(۶)
		تأمل معلمان درباره «کیفیت فعالیت‌های دانش‌آموزان؛ رخدادهای کلاسی؛ فهم دانش‌آموزان از محتوای تدریس شده؛ مسائل پیش‌بینی نشده؛ چگونگی جایگزین کردن موقعیت‌های یادگیری مناسب با موقعیت‌های یادگیری نامناسب؛ ابعاد اجتماعی و فرهنگی موضوعات درسی»	(۹)
	تأمل حین تدریس	تأمل معلمان درباره «کیفیت فعالیت‌های دانش‌آموزان؛ رخدادهای کلاسی؛ فهم دانش‌آموزان از محتوای تدریس شده؛ مسائل پیش‌بینی نشده؛ چگونگی جایگزین کردن موقعیت‌های یادگیری مناسب با موقعیت‌های یادگیری نامناسب؛ ابعاد اجتماعی و فرهنگی موضوعات درسی»	(۱۳)
		تأمل معلمان درباره «کیفیت فعالیت‌های دانش‌آموزان؛ رخدادهای کلاسی؛ فهم دانش‌آموزان از محتوای تدریس شده؛ مسائل پیش‌بینی نشده؛ چگونگی جایگزین کردن موقعیت‌های یادگیری مناسب با موقعیت‌های یادگیری نامناسب؛ ابعاد اجتماعی و فرهنگی موضوعات درسی»	(۲۱)
		تأمل معلمان درباره «کیفیت فعالیت‌های دانش‌آموزان؛ رخدادهای کلاسی؛ فهم دانش‌آموزان از محتوای تدریس شده؛ مسائل پیش‌بینی نشده؛ چگونگی جایگزین کردن موقعیت‌های یادگیری مناسب با موقعیت‌های یادگیری نامناسب؛ ابعاد اجتماعی و فرهنگی موضوعات درسی»	(۸)
		تأمل معلمان درباره «کیفیت فعالیت‌های دانش‌آموزان؛ رخدادهای کلاسی؛ فهم دانش‌آموزان از محتوای تدریس شده؛ مسائل پیش‌بینی نشده؛ چگونگی جایگزین کردن موقعیت‌های یادگیری مناسب با موقعیت‌های یادگیری نامناسب؛ ابعاد اجتماعی و فرهنگی موضوعات درسی»	(۱۰)
		تأمل معلمان درباره «کیفیت فعالیت‌های دانش‌آموزان؛ رخدادهای کلاسی؛ فهم دانش‌آموزان از محتوای تدریس شده؛ مسائل پیش‌بینی نشده؛ چگونگی جایگزین کردن موقعیت‌های یادگیری مناسب با موقعیت‌های یادگیری نامناسب؛ ابعاد اجتماعی و فرهنگی موضوعات درسی»	(۱۰)
تأمل پس از تدریس	تأمل معلمان درباره «کیفیت فعالیت‌های دانش‌آموزان؛ رخدادهای کلاسی؛ فهم دانش‌آموزان از محتوای تدریس شده؛ مسائل پیش‌بینی نشده؛ چگونگی جایگزین کردن موقعیت‌های یادگیری مناسب با موقعیت‌های یادگیری نامناسب؛ ابعاد اجتماعی و فرهنگی موضوعات درسی»	تأمل معلمان درباره «کیفیت فعالیت‌های دانش‌آموزان؛ رخدادهای کلاسی؛ فهم دانش‌آموزان از محتوای تدریس شده؛ مسائل پیش‌بینی نشده؛ چگونگی جایگزین کردن موقعیت‌های یادگیری مناسب با موقعیت‌های یادگیری نامناسب؛ ابعاد اجتماعی و فرهنگی موضوعات درسی»	
	تأمل معلمان درباره «کیفیت فعالیت‌های دانش‌آموزان؛ رخدادهای کلاسی؛ فهم دانش‌آموزان از محتوای تدریس شده؛ مسائل پیش‌بینی نشده؛ چگونگی جایگزین کردن موقعیت‌های یادگیری مناسب با موقعیت‌های یادگیری نامناسب؛ ابعاد اجتماعی و فرهنگی موضوعات درسی»	تأمل معلمان درباره «کیفیت فعالیت‌های دانش‌آموزان؛ رخدادهای کلاسی؛ فهم دانش‌آموزان از محتوای تدریس شده؛ مسائل پیش‌بینی نشده؛ چگونگی جایگزین کردن موقعیت‌های یادگیری مناسب با موقعیت‌های یادگیری نامناسب؛ ابعاد اجتماعی و فرهنگی موضوعات درسی»	

نتایج نشان داد که مفهوم تدریس تأملی معلمان شامل سه بعد تأمل قبل از تدریس، تأمل حین تدریس و تأمل پس از تدریس است. تأمل قبل از تدریس اساساً قبل از ورود معلم به کلاس درس شکل می‌گیرد. معلمان در این مرحله درباره اهداف و مقاصد آموزشی، محتوا، راهبرد و روش‌های تدریس و فعالیت‌های یادگیری تأمل می‌کنند. به علاوه آن‌ها درباره باورها و چگونگی به کارگیری نظریه‌های مربوط به یادگیری در تدریس، سبک‌های یادگیری

دانش‌آموزان و تطبیق دادن برنامه‌درسی با نیازهای دانش‌آموزان می‌اندیشند. تأمل حین تدریس معلمان در جریان فرایند یاددهی-یادگیری رخ می‌دهد. معلمان حین تدریس با موقعیت‌های پیش‌بینی نشده مواجه می‌شود، در چنین موقعیت‌هایی تأمل و به صورت آنی تصمیم‌گیری می‌کنند. علاوه بر این معلمان درباره چگونگی مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری، چگونگی فهم و درک دانش‌آموزان از محتوای تدریس تدبیر می‌کنند. تأمل معلمان به قبل و حین تدریس محدود نمی‌شود و پس از اتمام تدریس همچنان در جریان است. در واقع معلمان پس از تدریس پیرامون فرایند تدریس درباره مواردی چون ابعاد اجتماعی و فرهنگی موضوعات مختلف، اثربخشی و کارآمدی عناصر برنامه درسی از جمله محتوا، روش‌های تدریس، مواد و منابع آموزشی، کاستی‌های تدریس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تعمق می‌کنند.

یکی دیگر از وجوه تدریس تأملی معلمان در مدرسه، استراتژی‌های تدریس تأملی است. در جدول شماره (۴) مضامین پایه و مضامین کلی (بازخورد دانش‌آموزان، مشاهده تدریس خود، اقدام پژوهی، به کارگیری کارپوشه، همکاری معلمان بایکدیگر در تدریس) مربوط به مفهوم استراتژی‌های تدریس تأملی ذکر شده است.

یافته‌ها نشان داد که معلمان برای تدریس تأملی، استراتژی‌های مختلفی به کار می‌گیرند. این استراتژی‌ها شامل استفاده از بازخوردهای دانش‌آموزان، مشاهده تدریس خود، اقدام پژوهی، به کارگیری کارپوشه، یادداشت‌نویسی و تدریس با همکاری معلمان دیگر است. معلمان در استراتژی مشاهده تدریس خود، فرایند تدریس را در قالب صدا یا فیلم ضبط می‌کنند. آنها پس از این که تدریستان به اتمام رسید به مشاهده و تجزیه و تحلیل آن می‌پردازند. مشاهده تدریس فیلم ضبط شده تدریس به معلمان کمک می‌کند تا آن چه را که از تدریس به یاد دارند با واقعیت مطابقت دهند. بازخورد دانش‌آموزان یکی دیگر از استراتژی‌های تدریس تأملی است. در این استراتژی، معلمان به تدریس خود از منظر دانش‌آموزان می‌نگرند. آنها با دانش‌آموزان درباره فرایند یاددهی-یادگیری گفتگو و گزارش‌های دانش‌آموزان پیرامون تجارب یادگیری مطالعه می‌کنند. استراتژی دیگر تدریس تأملی اقدام پژوهی است. معلمان به کمک اقدام‌پژوهی به واکاوی درباره عناصر مختلف برنامه درسی از جمله روش‌ها و راهبردهای تدریس، مواد و ابزارهای آموزشی می‌پردازند. معلمان فکور غالباً تمایل زیادی برای اقدام‌پژوهی دارند چرا که با دستاوردهای ذی‌قیمت آن آشنایی دارند. اقدام‌پژوهی به عنوان

جدول ۴. استراتژی‌های تدریس تأملی معلمان

Table4. Strategies of teachers' reflective teaching

مفهوم Concept	مضمون کلی Core theme	مضامین پایه Basic themes	کد مقالات Article Code
استراتژی‌های تدریس تأملی معلمان	بازخورد دانش آموزان	مصاحبه یا دانش‌آموزان پیرامون فرایند تدریس و یادگیری؛ استفاده از گزارش‌های شخصی دانش‌آموزان درباره تجارب یادگیری آنها؛ بررسی وضعیت یادگیری دانش‌آموزان از طریق بررسی سیاهه‌های مربوط به یادگیری	(۲) (۴) (۱۱)
	مشاهده تدریس خود	ضبط تدریس به منظور خودتأملی معلمان؛ آگاه شدن معلمان از تمام جوانب تدریس با مشاهده فیلم ضبط شده‌ان؛ کسب تصویر واقع‌بینانه از تدریس پس از مشاهده فیلم تدریس؛ بررسی نحوه تعامل معلمان با دانش‌آموزان با مشاهده فیلم ضبط شده تدریس؛ امکان مشاهده کنش و واکنش‌های دانش‌آموزان حین تدریس؛ تفکر انتقادی معلمان در تجزیه و تحلیل فیلم‌های ضبط شده از تدریس	(۱۸)
	اقدام پژوهی	انجام اقدام پژوهی جهت واکاوی روش‌ها و راهبردهای تدریس به کارگرفته شده؛ انجام اقدام پژوهی جهت واکاوی مواد و ابزارهای آموزشی به کارگرفته شده؛ انجام اقدام پژوهی جهت واکاوی روش‌های ارزشیابی به کارگرفته شده؛ تمایل معلمان فکور به انجام اقدام پژوهی؛ توسعه تفکر پژوهشی معلمان در اقدام پژوهی؛ آگاه شدن معلمان از نحوه یادگیری دانش‌آموزان در اقدام پژوهی؛ آگاه شدن معلمان از تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در اقدام پژوهی	(۱۴) (۱۰)
	به کارگیری کارپوشه	امکان گردآوری مستندات تدریس معلمان در کارپوشه؛ استفاده کارپوشه فرصتی جهت تأمل درباره تدریس؛ تصحیح پیش‌فرض‌های خطای معلم درباره دانش‌آموزان به کمک بررسی کارپوشه؛ ارزیابی میزان اثربخشی تدریس از طریق کارپوشه توسط معلمان؛ آگاهی معلمان از تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان به کمک بررسی کارپوشه؛ آگاه شدن والدین از چگونگی پیشرفت فرزند خود از طریق بررسی کارپوشه توسط آنها؛ امکان واریسی مسیر طی شده در تدریس به کمک کارپوشه؛ تأثیر کارپوشه در اثربخش شدن تدریس معلمان	(۱۳) (۲۱) (۳)
	یادداشت‌نویسی	ثبت وقایع کلاسی در یادداشت‌های شخصی؛ یادداشت‌نویسی معلمان فرصتی برای ارزیابی میزان پیشرفتشان در تدریس؛ عدم فراموشی جزئیات رخدادهای کلاسی به دلیل یادداشت‌نویسی معلمان؛ تأثیر یادداشت‌نویسی بر افزایش قدرت استدلال معلمان؛ یادداشت‌نویسی روشی برای به اشتراک‌گذاری عقاید با دیگران؛ افزایش آگاهی معلمان از باورهایشان درباره تدریس از طریق یادداشت‌نویسی؛ افزایش آگاهی معلمان از میزان دانش خود درباره موضوعات تدریس به کمک یادداشت‌نویسی؛ تأمل معلمان درباره تجارب خود از تدریس در یادداشت‌نویسی؛ افزایش تمرکز معلمان از طریق یادداشت‌نویسی؛ یادداشت‌نویسی ابزاری برای خودشناسی معلمان؛ ماهیت یادگویی یادداشت‌نویسی معلمان؛ زمان‌بر بودن یادداشت‌نویسی برای معلمان؛ چالش برانگیز بودن یادداشت‌نویسی برای معلمان	(۶) (۹) (۱۲) (۲۰)
	همکاری معلمان با یکدیگر	رشد عمل تأملی معلمان از طریق همکاری آنها با یکدیگر؛ تأمل معلمان درباره کیفیت تدریس خود در حین همکاری با هم‌تایان؛ درس گرفتن معلمان از نقاط ضعف همکارانشان در تدریس؛ مشارکت معلمان با یکدیگر فرصتی برای خلق روش‌های بدیع تدریس؛ تأثیر نگرش مدیران بر همکاری معلمان برای تدریس؛ وجود محدودیت مکانی و زمانی برای تدریس معلمان با همکاری یکدیگر؛ افزایش فشار کاری معلمان در فرایند تدریس با همکاری یکدیگر؛ کمبود حمایت‌های نهادی و سازمانی برای تدریس معلمان با همکاری یکدیگر	(۱۹)

یکی از انواع مرسوم پژوهش‌های معلمان نه تنها به توسعه تفکر و مهارت‌های پژوهشی آنها می‌کند، بلکه شناخت معلمان از نحوه یادگیری دانش‌آموزان و تفاوت‌های آنها در یادگیری را افزایش می‌دهد. یادداشت‌نویسی به عنوان یکی دیگر از استراتژی‌های تدریس تأملی مطرح شده است. معلمان در تدریس تأملی درباره فرایند یاددهی-یادگیری، روش‌های تدریس به کارگرفته شده، چگونگی مشارکت دانش‌آموزان و سایر موارد دیگر به یادداشت‌نویسی می‌پردازند. یادداشت‌نویسی می‌تواند دستاوردهایی از جمله افزایش آگاهی معلمان از باورهای خود، چگونگی یادگیری دانش‌آموزان و افزایش قدرت استدلال را در پی داشته باشد. در نهایت، استراتژی دیگر تدریس تأملی به کارگیری کارپوشه است. کارپوشه می‌تواند مسیری که در فرایند یاددهی-یادگیری طی شده را به معلمان نشان دهد و موجب مستند شدن فرایند تدریس شود. معلمان با استفاده از کارپوشه به ارزیابی میزان پیشرفت دانش‌آموزان می‌پردازند. در نهایت، همکاری و مشارکت معلمان با یکدیگر در تدریس یکی دیگر از استراتژی‌های تدریس تأملی است. در این استراتژی معلمان تجارب خود از تدریس با یکدیگر به اشتراک می‌گذارند، تدریس همدیگر را مشاهده و سرانجام به طور موشکافانه نقد می‌کنند. البته آنها هنگامی که مشارکت با یکدیگر در تدریس می‌پردازند با چالش‌هایی چون ناکافی بودن حمایت‌های نهادی و سازمانی از آنها، فشار کاری و محدودیت زمانی مواجه می‌شوند.

در نهایت، یکی دیگر از وجوه تدریس تأملی معلمان در مدرسه، استلزامات تدریس تأملی است. در جدول شماره (۵) مضامین پایه و مضامین کلی (عوامل شخصیتی، عوامل حرفه‌ای، عوامل فرهنگی-اجتماعی) مربوط به این مفهوم ذکر شده است.

یافته‌ها نشان داد که تدریس تأملی معلمان در مدرسه به فراهم بودن شرایط ویژه‌ای وابسته است و نیازمند استلزاماتی است. استلزامات تدریس تأملی معلمان شامل عوامل شخصیتی، عوامل حرفه‌ای و عوامل فرهنگی-اجتماعی است. استلزاماتی که مربوط به عوامل شخصیتی معلم است شامل داشتن روحیه یادگیری مستمر، روحیه انتقادی، سعه صدر، اعتماد به نفس، سازگاری، انعطاف‌پذیری و تمایل به انجام کارهای گروهی است. استلزامات مربوط به عوامل حرفه‌ای با مواردی چون داشتن نگاه موشکافانه به تدریس و یادگیری، عدم اتکای معلمان به دانش موجود و تمایل به ایجاد تغییر در فرایند تدریس و یادگیری مرتبط است. همچنین، یافته‌ها نشان داد که معلمان در تدریس تأملی، یادگیرنده را محور تدریس قرار داده و خود نقش

جدول ۵. استلزامات تدریس تأملی Table5. Reflective teaching requirement

مفهوم Concept	مضمون کلی Core theme	مضامین پایه Basic themes	کد مقالات Article Code		
عوامل شخصیتی		«روحیه‌ی یادگیرندگی؛ روحیه نقد کردن و نقدپذیری؛ سعه صدر؛ احساس کفایت و اعتماد به نفس برای خودارزیایی؛ عدم مقاومت در برابر پذیرش اشتباهات؛ روحیه انجام کار مشارکتی؛ سازگاری و انعطاف‌پذیری بالا» معلمان			
عوامل حرفه‌ای	عوامل حرفه‌ای	تمایل معلمان جهت شرکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای (مانند سمینارها، کارگاه‌ها، کنفرانس‌ها)؛ داشتن کلاس یادگیرنده-محور؛ پاسخگویی مسئولانه به پرسش‌های دانش‌آموزان؛ تمایل به ایجاد تغییر در فرایند یاددهی-یادگیری؛ منطبق کردن روش‌های تدریس با نیازهای دانش‌آموزان؛ ارتباط صمیمانه با دانش‌آموزان	(۴)		
		برای دریافت بازخورد از آنها در خصوص تدریس؛ آگاهی معلمان از ویژگی‌ها و چگونگی تدریس تأملی؛ گروه‌بندی نامتجانس دانش‌آموزان به جای گروه‌بندی متجانس؛ استفاده از تفکر شهودی و منطقی در فرایند تدریس و یادگیری؛ استفاده از روش‌های ارزشیابی فرایندی در کلاس درس؛ غالب بون رویکرد مسأله‌محوری در فرایند یاددهی-یادگیری؛ تلقی پداگوژی به عنوان بخش جدانشدنی از تدریس؛ به کارگیری نظریه‌های مرتبط با یادگیری در فرایند یاددهی-یادگیری؛ مواجهه منطقی با سردرگمی‌ها؛ کج‌فهمی‌ها و ابهامات دانش‌آموزان؛ فراهم کردن فرصت‌های یادگیری متنوع برای دانش‌آموزان؛ عدم اتکا به دانش موجود درباره تدریس و یادگیری؛ استقبال از دیدگاه‌های دیگران درباره فرایند یاددهی-یادگیری	(۱۸) (۶) (۱۴) (۲۲) (۱۳) (۱۷) (۶)		
		وجود فضای فرهنگی مناسب و آزاد میان معلمان برای تصحیح اشتباهات یکدیگر؛ فراهم بودن بستر فرهنگی برای تدریس تأملی در مدرسه؛ حمایت نهاد آموزش و پرورش از تدریس تأملی معلمان در مدرسه؛ امکان برقراری تعامل با همکاران در مدرسه و خارج از مدرسه؛ امکان برقراری تعامل با متخصصان حوزه‌ی تدریس و یادگیری؛ حاکم بودن اصول اخلاقی در فرایند تدریس؛ وجود فرهنگ مشارکت میان معلمان و کارکنان در مدرسه			
		عوامل فرهنگی- اجتماعی	عوامل فرهنگی- اجتماعی		

تسهیلگر را ایفا می‌کنند. آن‌ها ارتباط صمیمانه با دانش‌آموزان برقرار می‌کنند و به پرسش‌های دانش‌آموزان مسئولانه پاسخ می‌دهند. فضای یادگیری را با استفاده از به کارگیری نظریه‌های مربوط به تدریس و یادگیری غنی می‌کنند و از طریق شرکت در کارگاه‌ها، سمینارها و کنفرانس‌ها به توسعه حرفه‌ای خود می‌پردازند. معلمان فکور با استفاده از تفکر منطقی و شهودی تدریس می‌کنند و فرصت‌های یادگیری متنوع برای دانش‌آموزان خود تدارک می‌بینند. در نهایت، برای تدریس تأملی استلزاماتی که مربوط به عوامل اجتماعی-فرهنگی نیز قابل طرح است. عوامل اجتماعی-فرهنگی همچون امکان تعامل معلمان با یکدیگر در داخل و خارج از مدرسه، وجود فضای فرهنگی آزاد و مناسب میان معلمان، وجود فرهنگ مشارکت میان معلمان و کارکنان

مدرسه، تعامل معلمان با متخصصان حوزه تدریس و یادگیری، حمایت آموزش و پرورش از تدریس تأملی معلمان، حاکمیت اخلاق در تمام فرایندهای تدریس و یادگیری اشاره کرد. در مرحله آخر فراترکیب، مضامین بدست آمده در قالب شبکه مضامین طراحی شد. ابعاد، استراتژی‌ها و استلزامات تدریس تأملی مفاهیم از تجزیه و تحلیل یافته‌ها بدست آمدند. این مفاهیم به همراه مضامین کلی به صورت شبکه مضامین در شکل (۱) نمایش داده شده‌اند.



Figure1. Aspects of reflective teaching

شکل ۱. وجوه تدریس تأملی

بحث و نتیجه‌گیری

میان تدریس و تأمل در فرایند تدریس تأملی پیوند عمیقی برقرار می‌شود. (Graves (2002 معتقد است که تأمل یکی از قوی‌ترین ابزارهایی است که معلمان می‌توانند به کمک آن به کشف، فهم و ایجاد تغییر در عمل خود بپردازند. با توجه به اهمیت این موضوع، هدف از پژوهش حاضر واکاوی وجوه تدریس تأملی معلمان در موقعیت مدرسه است.

نتایج مطالعه حاضر نشان داد که ابعاد تدریس تأملی شامل تأمل قبل از عمل، تأمل حین عمل و تأمل پس از عمل است. معلمان قبل از تدریس درباره موضوعات مختلف به تأمل می‌پردازند. آنها درباره عناصر مختلف برنامه درسی از جمله اهداف و مقاصد آموزشی، محتوای تدریس، روش‌های تدریس، فعالیت‌های یادگیری تأمل می‌کنند. معلمان همچنین درباره مسائل تربیتی و آموزشی مانند اصول اخلاقی که قصد دارند در کلاس درس حاکم باشد و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان اندیشه‌ورزی می‌کنند. آنها درباره مفروضات، باورها و

ارزشی‌های شخصی خود و تجارب پیشین خود از تدریس یک موضوع نیز فکر می‌کنند. همچنین، معلمان حین تدریس درباره اتفاقاتی که در کلاس رخ می‌دهد تأمل می‌کنند تا بتوانند در لحظه تصمیم‌گیری کنند. علاوه بر این، آنها درباره این که دانش‌آموزان چگونه موضوعات درسی را فهم و به چه میزان در فعالیت‌های یادگیری مشارکت می‌کنند، تفکر می‌کنند. تأمل معلمان صرفاً به موارد ذکر شده محدود نمی‌شد بلکه آنها درباره کیفیت موقعیت‌های یادگیری نیز به تأمل می‌پردازند. معلمان پس از اینکه تدریس به پایان رسید، تأمل درباره آن را متوقف نمی‌کنند. آنها نه تنها درباره مواردی چون کاستی‌های تدریس، کنش‌های و فعالیت‌هایشان و کارآمدی هر یک از عناصر برنامه درسی به تفکر می‌پردازند. بلکه در سطح کلان‌تر هم درباره مسائلی مانند پیامدهای یادگیری موضوعات مختلف، ابعاد فرهنگی و اجتماعی موضوعات تدریس شده تدبیر می‌کنند.

نتایج این پژوهش حاکی از آن است که معلمان برای داشتن تدریس تأملی از استراتژی‌هایی از جمله مشاهده تدریس خود، بازخورد دانش‌آموزان، اقدام پژوهی، به‌کارگیری کارپوشه، یادداشت‌نویسی و مشارکت با همکاران استفاده می‌کنند. در استراتژی مشاهده تدریس خود، معلمان فیلم یا صدای تدریس خود را ضبط می‌کنند و پس از اتمام تدریس آن را مشاهده می‌کنند. مشاهده صدا یا فیلم ضبط شده تدریس برای معلمان فرصتی فراهم می‌کند تا به تفکر درباره تدریس خود بپردازند و تعاملاتشان با دانش‌آموزان را بررسی کنند. علاوه بر این آنها می‌توانند با استفاده از نسخه‌های ضبط شده، شاهد پیشرفت تدریس خود باشند.

دومین استراتژی تدریس تأملی، دریافت بازخورد از دانش‌آموزان است که شامل مصاحبه با دانش‌آموزان و استفاده از گزارش‌های شخصی آنان و استفاده از سیاهه‌های مربوط به یادگیری است. اقدام پژوهی استراتژی سوم تدریس تأملی است. معلمان با استفاده از اقدام پژوهی کیفیت مواد و ابزارهای آموزشی، روش‌ها و راهبردهای تدریس و روش‌های ارزشیابی را مورد پرسش قرار می‌دهند. همچنین، از تفاوت‌های یادگیری دانش‌آموزان و تفاوت‌های دیگر آنها اطلاع پیدا می‌کنند. (Karami (2022 معتقد است که استفاده معلمان از رویکردهای پژوهش‌محور در توسعه حرفه‌ای معلمان فکور نقش حائز اهمیت دارد.

چهارمین استراتژی تدریس تأملی، به کارگیری کارپوشه است. کارپوشه امکان گردآوری

مستندات تدریس را فراهم می‌کند و معلمان می‌توانند درباره مسیر طی شده در تدریس، میزان پیشرفت دانش‌آموزان، اثربخشی تدریس بیاندیشند. همچنین، معلمان با استفاده از کارپوشه پیش‌فرض‌های خطای خود درباره دانش‌آموزان تصحیح می‌کنند. در مقام جمع‌بندی می‌توان گفت، استفاده از کارپوشه منجر به افزایش اثربخشی فرایند یاددهی-یادگیری و ارتقای کیفیت محیط یادگیری می‌شود (Alekasir, Arvin and Charkhab, 2022).

پنجمین استراتژی تدریس، یادداشت‌نویسی است. یادداشت‌نویسی دستاوردهای بسیاری برای معلمان به ارمغان می‌آورد. برای مثال آگاهی معلمان از میزان دانش خود از موضوعات درسی و روش‌های تدریس افزایش می‌یابد. این استراتژی به معلمان کمک می‌کند که وقایع کلاسی را فراموش نکنند و چشم‌اندازهای خود درباره چگونه تدریس کردن توسعه دهند. در نهایت، ششمین استراتژی تدریس تأملی، مشارکت معلمان با یکدیگر است. معلمان زمانی که در تدریس با یکدیگر همکاری می‌کنند، از نقاط قوت و ضعف تدریس همکاران خود درس می‌گیرند و به تفکر درباره کیفیت تدریس خود می‌پردازند. معلمان حین مشارکت یکدیگر با تدریس با چالش‌هایی از جمله کمبود حمایت‌های نهادی و سازمانی برای همکاری با یکدیگر، محدودیت زمانی و افزایش فشار کاری مواجه‌اند.

تدریس تأملی معلمان در موقعیت مدرسه استلزامات ویژه‌ای دارد که شامل استلزامات شخصیتی، حرفه‌ای و فرهنگی-اجتماعی است. استلزامات شخصیتی تدریس تأملی به ویژگی‌های شخصیتی معلمان اشاره دارد. در خصوص، عوامل شخصیتی باید گفت، تدریس تأملی زمانی به وقوع می‌پیوندد که معلمان ویژگی‌هایی از جمله نقادی، ذهن باز، سعه صدر، عدم مقاومت در برابر پذیرش اشتباهات خود، احترام به نظرات دیگران، انعطاف‌پذیری و روحیه یادگیری مستمر داشته باشند. استلزامات حرفه‌ای تدریس تأملی، مرتبط با حرفه معلمی است. معلمان برای تدریس تأملی فضایی مملو از آرامش برای تصحیح خطای خود و دانش‌آموزان فراهم می‌کنند و از دیدگاه دیگران درباره فرایند یاددهی-یادگیری استقبال می‌کنند، چرا که آنان تمایل به ایجاد تغییر در فرایند یادگیری دارند. علاوه بر این می‌توان به تمایل آنها برای شرکت در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و استفاده از تفکر شهودی و منطقی اشاره کرد. در نهایت، استلزامات اجتماعی-فرهنگی همچون سایر موارد برای تدریس معلمان امری ضروری است. در واقع معلمان برای تدریس تأملی نه تنها باید از طرف کارکنان مدرسه، بلکه باید توسط نهاد آموزش و پرورش تحت حمایت باشد. بدین معنا که فضای

مناسب و آزاد برای تعامل معلمان با یکدیگر و با متخصصان حوزه تدریس و یادگیری فراهم کند. Jaberouti and Bagherimajd (2022) نیز معتقدند که یادگیری مادام‌العمر و توسعه حرفه‌ای معلمان به نیازمند همکاری و حمایت آموزش و پرورش است.

تدریس تأملی عملی پردامنه و پیچیده است. معلمان در تدریس تأملی به طور مداوم درباره جزئیات تدریس می‌اندیشند و به واکاوی آن می‌پردازند. در واقع هر آنچه که به نوعی با فرایند یاددهی-یادگیری مرتبط است، در نگاه معلمان مهم جلوه می‌کند و موشکافانه به بررسی آن می‌پردازند. هنگامی که معلمان تدریس خود را به چالش می‌کشند، از منابع مختلف برای ارزیابی آن استفاده می‌کنند. همان‌طور که نتایج پژوهش‌های Aydoğmuş and Kurnaz (2022) و Murray (2015) و Hashim and Yusoff (2020) نشان داد، تدریس تأملی معلمان منجر به افزایش یادگیری دانش‌آموزان و موفقیت تحصیلی آنان می‌شود. چنین دستاوردی در یادگیری از این نشأت می‌گیرد که معلمان در تدریس تأملی به طور مستمر فرایند یاددهی-یادگیری را بازنگری و اصلاح می‌کنند و بدین صورت کیفیت یادگیری را ارتقا می‌دهند. Tok and Dolapçioğlu (2013) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که معلمان برای به‌کارگیری تدریس تأملی، فضای یادگیری دانش‌آموز محور فراهم می‌کنند. فضایی که دانش‌آموزان می‌توانند نظراتشان درباره تدریس، دغدغه‌ها و علایقشان را با معلم خود به اشتراک گذارند. همچنین باید افزود که در تدریس تأملی معلمان همانند دانش‌آموزان به یادگیری می‌پردازند تا بتوانند به تعالی حرفه‌ای خود را معنا ببخشند.

در مقام جمع‌بندی باید گفت که تدریس تأملی معلمان عملی چند وجهی و پرزحمت است که می‌تواند دستاوردهای ذی‌قیمتی برای معلمان داشته باشد. معلمان با استفاده از تدریس تأملی به پیچیدگی‌های موجود در تدریس و همچنین عاملیت خود پی می‌برند. هر چند اقدامات بنیادینی نیاز است تا تدریس تأملی به عنوان شیوه معمول تدریس در نظام آموزشی و مدارس تلقی شود.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده دوم، به عنوان استاد راهنمای پژوهش، نظارت و راهبردی روند کلی پژوهش و تدوین و نهایی‌سازی اصلاحات مقاله را بر عهده داشته‌اند. نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را بر عهده داشته و در مجموع نتیجه‌گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک توسط نویسندگان انجام شد.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: از کلیه مشارکت‌کنندگان تقدیر و تشکر به عمل می‌آید.

References

- Alekasir, S., Arvin, A., & Charkhab, M. (2022). Investigating the Impact of E-Portfolios on English Vocabulary. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 147-168. DOI: 10.22055/edus.2022.40552.3355 [Perasian]
- Afshar, H., & Farahani, M. (2018). Inhibitors to EFL teachers' reflective teaching and EFL learners' reflective thinking and the role of teaching experience and academic degree in reflection perception. *Reflective Practice*, 19(1), 46-67. DOI:10.1080/14623943.2017.1351353
- Ashraf, H., & Zolfaghari, S. (2017). EFL Teachers' Assessment Literacy and Their Reflective Teaching. *International Journal of Instruction*, 11(1), 425-436. DOI:10.12973/iji.2018.11129a
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Re-Statement of the Relation of Reflective Thinking in the the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers. DOI:10.1080/14623943.2017.1351353
- Engelbertink, M., Colomer, J., Woudt- Mittendorff, K., Alsinac, Á., Keldersb, S. M., Ayllón, S., & . Westerhof, G. (2020). The reflection level and the construction of professional identity of university students. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 22(1), 58-73. DOI:10.1080/14623943.2020.1835632
- Farrell, T. S., & Bennis, K. (2013). Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: A case study. *RELC Journal*, 44(2), 163-176. DOI:10.1177/0033688213488463
- Galea, S. (2014). Reflecting Reflective Practice. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 245-258. DOI:10.1111/j.1469-5812.2010.00652.x
- Goodley, C. (2018). Reflecting on being an effective teacher in an age of measurement. *ReflectivPractices*, 19, 167-178. DOI:10.1080/14623943.2018.1437401
- Graves, K. (2002). Developing a reflective practice through disciplined collaboration. *The Language Teacher*, 26(7), 19-21.
- Hashim, S. N. A., & Yusoff, N. M. (2020). *The use of reflection-for-action in planning English Language lesson at primary school*. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1475-1482. DOI:10.1177/1558689813509027
- Hayden, H., & Chiu, M. M. (2015). Reflective Teaching via a Problem Exploration Teaching Adaptations Resolution Cycle: A Mixed Resolution Cycle: A Mixed Resolution Cycle: A Mixed. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(2) 133-153. DOI:10.13189/ujer.2020.080441
- Hulsman, R. L., Harmsen, A. B., & Fabriek, M. (2009). Reflective teaching of medical communication skills with DiViDU: Assessing the level of student reflection on recorded consultations with simulated patients. *Patient Education and Counseling*, 74(2), 142-149. DOI: 10.1016/j.pec.2008.10.009
- Jaberouti, N., & Bagherimajd, R. (2022). Canonical analysis of Lifelong Learning on Teachers' Professional. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 30(1), 127-144. DOI:10.22055/edus.2022.42154.3399 [Perasian]
- Karami, Z. (2022). An analysis on the acquisition of teacher knowledge through narrative inquiry based on the model of Kohler and Mishra. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*. 29(2), 23-42. DOI:10.22055/

edus.2022 [Perasian]

- Li, F., Mohammaddokht, F., Hosseini, H. M., & Fathi, J. (2023). Reflective teaching and academic optimism as correlates of work engagement among university instructors. *Heliyon*, 9(2), 1-10. DOI:10.1016/j.heliyon.2023.e13735
- Maxwell, J. (2004). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, Second Edition, London: Sage Publications.
- Murray, E. (2015). *Improving teaching through collaborative reflective teaching cycles*. *Investigations in Mathematics Learning*, 7(3), 23-29. DOI:10.1080/24727466.2015.11790343
- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (2004). Realist synthesis-an introduction. *ESRC res methods program*, 2, 1-55.
- Phan, T. T. V., Nguyen, L. T., & Nguyen, K. D. (2022). Exploring English as a Foreign Language High School Teachers' Perceptions of Reflective Teaching Strategies in Language Teaching. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1825-1837. DOI:10.12973/eu-jer.11.3.1825
- Salido, A., & Dasari, D. (2019). The analysis of students' reflective thinking ability viewed by students' mathematical ability at senior high school. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1157(2), 022121. IOP Publishing.
- Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seale, C. F. (1999) *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Shanmugavelu, G., Parasuraman, B., Arokiasamy, R., Kannan, B., & Vadivelu, M. (2020). The Role of Teachers in Reflective Teaching in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 8(3), 30-33. DOI:10.34293/education.v8i3.2439
- Sheikhbanui, M. (2021). An Investigation of Iranian EFL Teachers' Enthusiasm to Teaching: The Case of the Level of their Reflective Practice. *Language Teaching Research Quarterly*, 22, 78-90. DOI:10.32038/ltrq.2021.22.06
- Soisangwan, A., & Wongwanich, S. (2014). Promoting the reflective teacher through peer coaching to improve teaching skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2504-2511.
- Tok, Ş., & Dolapçioğlu, S. D. (2013). Reflective teaching practices in Turkish primary school teachers. *Teacher Development*, 17(2), 265-287. DOI:10.1080/13664530.2012.753940
- Valdez, P. N., Navera, J. A., & Esteron, J. J. (2018). What is reflective teaching? Lessons learned from ELT teachers from the Philippines. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27, 91-98. DOI:10.1007/s40299-018-0368-3
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

