# بررسی نگرش معلمان زبان انگلیسی ایرانی در خصوص تفکر بازخوردی: پژوهش کیفی

رخساره قربانی مقدم[۱]، دکتر محمد داودی[۲]، دکتر سید محمد رضا عادل[۳]، دکتر سید محمد رضا امیریان[۴]

تاریخ دریافت۹۶/۱۲/۱۲ تاریخ پذیرش ۹۷/۱۲/۲۱

**چکیده**

هدف از این پژوهش بررسی نگرش معلمان زبان انگلیسی ایرانی در خصوص تفکر بازخوردی در تدریس بود. بدین‌منظور مصاحبه نیم‌ساختاری با نمونه هدفمند متشکل از ۱۵ معلم زبان انگلیسی صورت گرفت. داده ها با کمک روش داده بنیاد مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از تحلیل داده‌ها ۵ مقوله استخراج شد که به ترتیب به مقوله اصلی یعنی شناخت و آگهی از تفکر بازخوردی، عوامل مربوط به تدریس، عوامل مربوط به یادگیرنده، عوامل مربوط به معلم، مزایا و معایب تفکر بازخوردی نام‌گذاری شدند. مقوله‌های استخراج شده در محیط آموزش زبان مورد بحث قرار گرفتند. نتایج بدست آمده نشان می‌دهد شرکت‌کنندگان به ارزش و اهمیت تفکربازخوردی واقفند. نتایج نشان داد عوامل تدریس، عوامل مربوط به یادگیرنده و عوامل مربوط به معلم از مولفه‌های اصلی تدریس تفکر بازخوردی به‌شمار می‌روند. مربیان برنامه‌های تربیت معلم می‌توانند از نتایج این تحقیق جهت ترویج تفکر بازخوردی در دوره‌های آموزشی و طراحی و برنامه‌ریزی این روش تدریس استفاده کنند.

**واژگان کلیدی:** روش داده بنیاد، نگرش، معلم، تفکر بازخوردی

۱. دانشجوی رشتهٔ دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری ghorbanimoghadam_r@yahoo.com
۲. (نویسنده مسئول) استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه حکیم سبزواری davoudi2100@gmail.com
۳. استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه حکیم سبزواری
۴. استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه حکیم سبزواری



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

## مقدمه

تفکر بازخوردی[1](تدریس تامل‌گرایانه) یکی از مهارت‌های کلیدی یادگیری و یاددهی و شـــاخصـــه هویت حرفه‌ای قلمداد می شود (ریچارد و لکهارت[2]، ۱۹۹۶؛ شان[3]، ۱۹۸۷). امروزه مفهوم تفکر بازخوردی که در برگیرنده مشورت و تفکر انتقادی می‌باشد بیش از پیش به‌منظور رشد حرفه‌ای معلم مطرح می شود (دارلینگ هامون و راثمن[4]، ۲۰۱۵). علی‌رغم اینکه بیشتر تحقیقات به اهمیت و مفهوم تفکر بازخوردی و روش‌های اجرای آن با ابعاد گوناگون پرداخته‌اند (گریفتس[5]، ۲۰۰۰) مطالعه چندانی در خصـــوص نگرش معلمان در خصـــوص تفکر بازخوردی و نحوه به‌کارگیری آن در محیط آموزش زبان در حکم زبان دوم و زبان خارجی صورت نگرفته است ( جیانگ[6]،۲۰۱۲). شنیدن حرف خود معلمان در این زمینه می‌تواند راهنمایی جهت نظریه‌پردازی در حوزه تفکر بازخوردی باشد. گذشته از این، از آنجا که تفکر بازخوردی ازمعلم می‌خواهد تا دیدگاه‌ها و باورهای خود را در اجرای عملی بیان کند (ریچارد و لکهارت،۱۹۹۶) انتظار می‌رود معلمان نظرات عمیق‌تری درخصـــوص به‌کارگیری روش تفکر بازخوردی در کلاس ارائه نمایند. از این رو پژوهش کنونی به برر سی دیدگاه‌ها و نظریات معلمان در خصـــوص تفکر بازخوردی و موانع اجرای این روش از نگاه آنها می پردازد. به‌علاوه نتایج این پژوهش می‌تواند مورد استفادۀ دست‌اندرکاران آموزش عالی و آموزش و پرورش قرار گیرد تا برای طراحی و برنامه‌ریزی این روش تدریس تلاش نمایند.

## سوال پژوهش

۱. نگرش معلمان زبان انگلیسی ایرانی در خصوص تفکر بازخوردی چیست؟

۲.عوامل بازدارنده تفکر بازخوردی  از دید معلمان زبان انگلیسی ایرانی کدام است؟

1 Reflective Teaching
2 Richards & Lockhart
3 Schon
4 Darling-Hammond & Rothman
5 Griffiths
6 Jaiung



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

## پیشینه پژوهش

صحبت از تفکر که به میان می‌آید ادبیات پژوهش مکررا دیویی[1]( ۱۹۳۳) را پیشگام اصلی نظریه‌های تفکر بازخوردی معرفی می‌کند. به تعبیر وی، تفکر بازخوردی صورت خاصی از تفکر برآمده از واکنش به شک و سردرگمی و پدیده بغرنج می‌باشد. سایر پژوهشگران با الهام از دیویی سه دسته‌بندی اصلی از تامل[2] یعنی، تامل-در-عمل[3]، تامل-بر-عمل[4] و تامل برای-عمل[5] ارایه داده‌اند (فرل[6]، ۲۰۰۴ ؛ شان،۱۹۸۷). تامل-در-عمل یا تامل پویا و تعاملی در کلاس رخ می‌دهد هنگام بروز مشکلی که نیازمند اصلاح و تغییر از سوی معلم باشد. تامل –در- عمل به‌عبارتی دیگر «تاملی است که از طریق تجربه کردن در محل حاصل می شود. این تامل در لحظه تدریس رخ می‌دهد» . تامل -بعد -عمل در خارج از کلاس رخ می‌دهد هنگامی که معلم به بررسی رویدادهای رخ داده پس از تدریس می‌پردازد. تامل-بعد -عمل بعد از عمل تدریس رخ می‌دهد. تامل- برای-عمل، قبل و بعد از لحظه تدریس رخ می‌دهد. این تامل از تحلیل دو موقعیت قبلی یعنی تامل-درعمل و تامل-بر-عمل حاصل می‌شود. بیشتر تحقیقات بر پرورش و تقویت تأمل تأکید دارند و از آن به منزله الگوی عمومی جهت آماده‌سازی معلمان تاکید دارند (فرل،۲۰۱۲). تفکر بازخوردی به تعبیر فرل(۲۰۱۵ : ۱۲۳)، عبارتست از "فرایند شناختی آمیخته با نگرشی که معلم به جمع‌آوری داده در خصوص تدریس می‌پردازد و ضمن گفتگوی درونی با خود از داده‌های جمع‌آوری شده جهت اتخاذ تصمیمات آگاهانه در بیرون و خارج کلاس بهره می‌گیرد". تفکر بازخوردی رویکرد تک‌بعدی به‌شمار نمی‌رود، بلکه رویکردی همه‌جانبه متشکل از ابعاد شناختی عقلایی، عاطفی، اخلاقی، فراشناختی می‌باشد. به‌عبارت دیگر تفکر بازخوردی به‌بررسی باورها و ارزش‌های تدریس خلاصه نمی‌شود بلکه تاملی فراتر از ابعاد یاددهی و یادگیری را شامل می‌شود(فرل،۲۰۰۴).

مولفه‌های اصلی تفکر بازخوردی به نظریه‌های سازنده‌گرایی، انسان‌گرایی، انتقادی مرتبط می‌باشند (وا و وا[7] ، ۲۰۱۴؛ سلمانی ندوشن[8]،۲۰۱۰). از دیدگاه نظریه سازنده‌گرایی واقعیت ساخته می‌شود یعنی دانش، روش‌های دانستن، معلومات عمومی از طریق اجتماع همتایان (ونجر[9]، ۱۹۹۸) و از طریق تعامل بین فرد و جامعه ساخته می‌شوند (ویگوتسکی[10]،۱۹۸۷).

1 Dewy
2 Reflection
3 Reflection-In-Action
4 Reflection-On-Action
5 Reflection-For-Action
6 Farrell
7 Wu &Wu
8 Salmani Nodoushan
9 Wenger
10 Vygotsky

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]
[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

نظریه انتقادی یکی دیگر از نظریه‌های تاثیرگذار بر تفکر بازخوردی به مسایل مربوط به قدرت و ایدیولوژی سلطه می‌پردازد. نظریه انتقادی در تعلیم وتربیت مبانی نظام تعلیم و تربیتی که ایده‌لوژی‌های غالب سلطه و مسایل مربوط به قدرت را مطرح می‌کنند به چالش می‌کشد (بارتلت[1]،۱۹۹۰؛ برک فیلد[2] ، ۱۹۹۰ ؛ فریره[3]، ۱۹۸۰). نظریه دیگری که آبشخور تامل می‌باشد نظریه انسان‌گرایی است. از دیدگاه نظریه‌ی انسان‌گرایی، گیرنده آموزش ابتدا باید به چشم یک انسان نگریسته شود و سپس به چشم یادگیرنده. دراین رویکرد، اهمیت دنیای درونی یادگیرنده و اندیشه، احساسات و عواطف فرد برای رشد و تعالی انسانی در الویت قرار می‌گیرد. رویکرد انسان‌گرایی تأکید زیادی بر احساسات و عواطف فرد دارد(مازلو[4]، ۱۹۸۹؛ راجرز[5]، ۱۹۶۸ ).

مطالعات زیادی نقش تامل و تفکر بازخوردی در دستیابی به بینش عمیق‌تر در تدریس و بهبود آن تاکید کرده‌اند( گریوز[6]، ۲۰۰۲). بعضی از پژوهش‌ها به شرایط گسترش و ترویج تفکر بازخوردی پرداختند (دینکلمن[7] ، ۱۹۹۷) ؛ برخی از پژوهش‌ها جنبه‌های فنی و اجتماعی آن را مورد بررسی قرار داده‌اند (والی[8]، ۱۹۹۷)؛ برخی دیگر هم به محیط تفکر بازخوردی پرداخته‌اند (وانگ لی[9]،۱۹۹۸). برخی پژوهش‌ها به‌رابطه و تاثیر تفکر بازخوردی بر تفکر انتقادی پرداخته‌اند (صباح و رشتچی، ۱۳۹۵). به‌علاوه بیشتر مطالعات ذکر شده در محیط زبان اول و با معلمان غیر زبان صورت گرفته‌است. بدیهی است پیاده‌سازی روش‌های مختلف تدریس در محیط‌های متفاوت رویه‌ها و نتایج مختلفی به‌همراه دارد و معلمانی که این روش‌ها را به‌کار می‌برند دیدگاه متفاوتی در مورد روش‌های تدریس خواهند داشت مطالعات اندکی به بررسی درک و نگرش معلمان زبان نسبت به تفکر بازخوردی پرداخته‌اند (الجابری[10]، ۲۰۰۹ ؛ پدرو[11]، ۲۰۰۵). الجابری (۲۰۰۹) نگرش معلمان زبان را نسبت به تفکر بازخوردی از طریق پرسشنامه و مصاحبه بررسی کرد. یافته‌های این مطالعه نشان داد که معلمان تفکر را به‌عنوان ابزاری برای رشد حرفه‌ای و بهبود آموزش خود مورد استفاده قرار می‌دهند. اعتباریابی ابزار مورد استفاده در این مطالعه گزارش نشده است. همین‌طور، در دو تحقیق جداگانه شکری[12] (۲۰۱۴) و سیباهی[13] (۲۰۱۵) به‌بررسی شناخت معلمان زبان از روش تفکر بازخوردی به منزله ابزاری جهت توسعه معلمان پرداخته‌اند. نتایج پژوهش اول نشان داد بین تدابیر آموزشی، تفکر بازخوردی

1 Bartlett
2 Brookfield
3 Freire
4 Maslow
5 Rogers
6 Graves
7 Dinkleman
8 Valli
9 Wang Li
10 Al-Jabri
11 Pedro
12 Shukri
13 Sibahi



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

و ارتقاء رشد حرفه‌ای رابطه معناداری وجود دارد. پژوهش دوم نیز نشان داد شرکت‌کنندگان به ارزش و اهمیت تفکر بازخوردی واقفند و از مدل‌های مختلف تفکر بازخوردی جهت تامل کردن بر عملکرد روزانه خود استفاده می‌کنند. علی‌رغم پژوهش‌های ذکر شده پژوهش چندانی در خصوص دیدگاه معلمان نسبت به تفکر بازخوردی به چشم نمی‌خورد. بررسی دیدگاه آنها نسبت به‌تفکر بازخوردی می‌تواند به ایجاد مدلی از تفکر بازخوردی در محیط یادگیری زبان انگلیسی به منزله زبان خارجی کمک کند. همانطور که بورگ[1] (۲۰۰۶، به نقل شوکری، ۲۰۱۴) اشاره می‌کند، شناخت دیدگاه معلمان در حکم افراد حرفه‌ای در محیط آموزشی نقش مهمی در شناسایی نیازهای تربیت معلمان دارد و این به‌نوبه‌خود آموزش را ارتقا می‌بخشد. از این رو، بررسی دیدگاه معلمان زبان در مورد تفکر بازخوردی حایز اهمیت می‌باشد. این همان کاری است که پژوهش حاضر قصد انجام آن را دارد.

**روش پژوهش**

پژوهش حاضر جهت جمع‌آوری داده از روش داده بنیاد (مارشال و گرسن[2]، ۱۹۹۵) استفاده کرد. از آنجا که تفکر بازخوردی پدیده‌ای پیچیده و چند بعدی به شمار می‌رود به چارچوب مفهومی نیاز دارد که بسیاری از مسایل مرتبط و بهم پیوسته را در برداشته باشد. از این رو روش داده بنیاد می‌تواند بینش منحصربه‌فردی در پژوهش‌های تفکر بازخوردی فراهم آورد.

**جامعهٔ آماری پژوهش**

از آنجا که این پژوهش از روش داده بنیاد[3] استفاده کرد نمونه هدفمند متشکل از ۱۵ معلم انتخاب شد. دلیل انتخاب این نمونه‌گیری این است که پژوهشگر آن دسته افرادی که نسبت به موضوع مد نظر اطلاع دارند انتخاب می‌کند (درنیه[4]، ۲۰۰۷). در این پژوهش پژوهشگر معلمان زبانی که با تفکر بازخوردی آشنا بودند و در دسترس بودند انتخاب کرد. خلاصه‌ای از اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در جدول ۱ آمده است.

مصاحبه نیمه ساختاری چهره به چهره (ضمیمه الف) با ۱۵ مدرس ایرانی زبان انگلیسی که در آموزشگاه‌های زبان و دبیرستان دولتی درس می دادند، انجام شد. بدین منظور برای گردآوری داده، قبل از انجام مصاحبه‌ها دعوت نامه‌ای برای افراد ارسال شد و به شکل حضوری در مورد امکان انجام مصاحبه و زمان انجام آن هماهنگی گردید. مصاحبه از نوع باز-بسته بود و سوالات آن به‌طور هدفمند و با توجه به پیشینه مربوطه ساخته شد. پژوهشگر در ابتدای مصاحبه به‌طور کلی هدف پژوهش ذکر کرد و تأکید کرد که از مصاحبه‌ها تنها برای مقاصد پژوهشی استفاده خواهد شد و هویت افراد به‌هیچ

1 Borg
2 Marshal &Gression
3 Grounded Theory
4 Dorneyie

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]
[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

وجه منتشر نخواهد شد. با کسب اجازه از شرکت کننده‌ها به ضبط مصاحبه آنها پرداخت و در صورت مخالفت با ضبط صدای مصاحبه صرفاً از نظرات یادداشت برداشت. در طی مصاحبه‌ها، شرکت‌کنندگان آزاد بودند به زبان انگلیسی یا فارسی صحبت کنند، بسته به اینکه با کدام زبان راحت‌تر می توانند صحبت کنند. تمام مصاحبه شونده‌ها ترجیح دادند به زبان مادری خود فارسی صحبت کنند. طول مصاحبه‌ها بین ۲۵ تا ۳۵ دقیقه بود. هر مصاحبه ضبط شد و به فارسی پیاده‌سازی شد و سپس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع صورت گرفت.

**تجزیه و تحلیل داده‌ها**

پس از گردآوری داده‌ها ابتد پیاده سازی مصاحبه‌ها در همان روز مصاحبه صورت گرفت و در ادامه تجزیه و تحلیل داده‌ها انجام شد. به منظور تسهیل در سازمان‌دهی داده‌ها از نرم افزار MAXQAD۱۰ استفاده شد. سپس مقوله گذاری داده‌ها با سه تکنیک روش داده بنیاد یعنی کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام شد (استراتوس و کربین[1]، ۱۹۹۸). همزمان با گردآوری داده‌ها، پژوهشگر باکدگذاریِ باز به بررسی خط به خط داده‌ها و مفاهیم شناسایی شده و ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها پرداخت. استخراج مفاهیم براساس سه نوع داده صورت گرفت: صحبت خود مصاحبه‌شوندگان، پیشینیه پژوهش، سوالات پژوهش. برای مثال در پاسخ به سوال روش تفکر بازخوردی چیست کد تعریف تفکر بازخوردی نوشته شد. سپس در مرحله کدگذاری محوری داده‌های کدگذاری شده، با داده‌های دیگر مقایسه شد، بر اساس وجوه مشترک دسته‌بندی شدند. در واقع داده‌های کدگذاری شده در مرحله کدگذاری باز، که به هم مرتبط بودند با هم ادغام شدند. بالاخره در مرحله انتخابی، کدهای اصلی از روابط فیمابین مقوله‌های موجود در کدگذاری محوری استخراج شدند و به عنوان مدل نهایی انتخاب شدند. درجدول ۲ مثال‌هایی از مفاهیم و مقوله‌های شناسایی شده در متن یک نمونه مصاحبه آورده شده است. چنین کاری برای هر کدام از مصاحبه‌هاا انجام شد.لازم به ذکر است برای مقبولیت و اعتبار داده‌ها از روش بررسی همکار و بررسی اعضا استفاده شد. برای این منظور دو استاد دانشگاه، کدگذاری داده‌های کیفی را بررسی کردند و همین‌طور دست نوشته‌های مصاحبه‌ها در اختیار شرکت‌کننده‌ها قرار داده شد تا صحت آن‌ها را تایید کنند.

**نتایج وبحث**

از تجزیه و تحلیل داده در کدگذاری باز ۷۰ کد و در کدگذاری محوری۱۰ کد استخراج شد که به پنج مقوله: مسایل مربوط به تدریس، عوامل مربوط به معلم، عوامل مربوط به فراگیرنده، مزایا و معایب تفکر بازخوردی دسته‌بندی شدند. مقوله اصلی

1 Strauss & Corbin



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

یعنی شناخت تفکر بازخوردی و سایر زیر مقوله‌ها در راستای پیشینه پژوهش مورد بحث قرار گرفت. در نمودار ۱ مقوله ها و زیر مقوله ها آمده است.

**۱.مسایل مربوط به تدریس**

**۱ –۱. بعد فنی**

یکی از ویژگی‌های اصلی تفکر بازخوردی جنبه‌های فنی تدریس است که عمدتا مسایل آموزشی از قبیل آماده کردن طرح درس، ارایه درس، فعالیت‌ها، مواد آموزشی و روش‌های آموزشی را دربرمی‌گیرد (وان من[1]، ۱۹۷۷) در زیر برخی از نظرات مصاحبه شونده‌ها آمده است:

> قبل از رفتن به کلاس به این فکر می‌کنم چگونه درس را بدهم. چگونه بچه‌ها را درگیر کنم. چگونه مطلب را از آن‌ها بپرسم. اگه بچه‌ها ساکت بودند از آن‌ها سوال می‌پرسم نمی‌خواهم کلاس خشک و بی روحی داشته باشم(زیور مصاحبه حضوری۱۳۹۶).

معلمان بایستی بر روی نحوه آماده‌سازی تدریس خود به گونه‌ای تمرکز کنند که باعث افزایش مشارکت فراگیران در یادگیری شود. برای این منظور، آنها می‌بایست علایق فراگیران، آمادگی آن‌ها و یادگیری قبلی آن‌ها باید مد نظر گرفته شود. همین‌طور در نحوه ارایه درس معلم بایستی ارتباط بین مطالب جدید و دانش قبلی فراگیران بر قرار کند. برای این کار مصاحبه شونده‌ها تاکید داشتند فراگیران را باید از طریق سوال پرسیدن، آوردن پای تخته واگذار کردن بخشی از مطالب به فراگیران، استفاده از پاورپوینت و سایر وسایل کمک آموزشی موجود دخالت و مشارکت داد. نوع و کاربرد مطالب آموزشی هم نقش کلیدی در افزایش انگیزه و مشارکت فراگیران دارد. از دید مصاحبه شونده‌ها تنوع مطالب بایستی مدنظر گرفته شود تا نیازها و علایق فراگیران ارضا شود و این به نوبه خود مشارکت و یادگیری آنها را افزایش می‌دهد. رویا یکی از معلمان معتقد بود:

> معلم بایستی از مطالب جالب آموزنده و معنادار استفاده کند تا دانش‌آموزان از آموخته‌های خود استفاده کنند. اگر برای دانش‌آموز مطالب جالب باشد با علاقه بیشتری در درس شرکت می‌کند (رویا مصاحبه حضوری۱۳۹۶).

1 Van Manenn

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

از آنجا که ما با دانش‌آموزان مختلفی سروکار داریم، باید از روش‌های مختلف استفاده کنیم. یک روش ممکن است متناسب با یک محیط باشد. به عنوان مثال در مدرسه دولتی چون سطح زبان دانش‌آموزان پایین هستند، ما اغلب روش ترجمه گرامر را استفاده می‌کنیم، اما در مدارس خاص مانند مدرسه تیز هوشان، از شیوه‌های ارتباطی–محور بیشتراستفاده می‌کنیم(سمانه مصاحبه حضوری۱۳۹۶).

**۱– ۲. بعد تحقیق و پرسش**

تفکر بازخوردی با تحقیق و پرسش‌گری عجین شده است. بیشتر مصاحبه‌شوندگان اظهار داشتند در برخورد با هر موضوع ابهام بر انگیز و یا هر نوع مساله دشوار، سوال در ذهن معلمان بوجود می‌آید که آن‌ها را به گفتگوی درونی با خود مشغول می‌سازد. مصاحبه‌شوندگان اذعان داشتند حین تدریس و بعد از تدریس در برخورد با مشکل، به گفتگوی درونی با خود در مورد علل آن مشغول می‌شوند. آن‌ها همچنین خاطر نشان کردند در مواجهه با مشکلی، سؤال در ذهن آن‌ها مطرح می‌شود، آن را از دیدگاه‌های مختلف بررسی کنند. با توجه به اینکه معلمان با مساله بغرنجی که مواجه می شوند فکر می‌کنند و در پی بررسی آن بر می‌آیند گفته‌های فرل (۲۰۰۴) ، زیچرو لیستن[1] (۱۹۹۶) را تداعی می‌کند که پرسش وتحقیق را بعدی از تفکر بازخوردی تلقی می‌کنند. پرسش و تحقیق درحکم وسیله‌ای برای یادگیری ازشیوه تدریس تلقی می شود. چنین پرسشگری، معلمان را به بکارگیری از رویکردهای مختلف و پیاده‌سازی آنها سوق می‌دهد، که به نوبه خود به بهبود عملکرد آنها کمک می‌کند (کروچشانک[2] ۱۹۹۰، به نقل پدرو، ۲۰۰۵). زیور اظهار داشت:

خوب، در حین تدریس، اگر احساس کنم دانش‌آموزان بی‌علاقه یا ساکت هستند؛ کاری می‌کنم تا کلاس از حالت بی‌علاقگی خارج شود و پویایی در کلاس بیشتر شود (زیور مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

برای پیشرفت حرفه‌ای خود معلمان بایستی از مشکلات مواجه شده و نحوه حل آن به منزله فرصت یادگیری نگریسته که یادگیری مدام‌العمر برای آن‌ها به ارمغان می آورد ( فرل،۲۰۰۴). مساله و پیچیدگی بوجود آمده در حین تدریس، معلم را وا می‌دارد تا با توجه به اطلاعات مربوط به موقعیت یک مساله و تجربه خویش به بررسی آن مساله و سبک و سنگین کردن راه‌حل‌های مختلف بپردازد. به بیان دیگر فرایند تامل باید به شکل فرایند آزمون و خطا انجام شود تا راه حل مناسب بدست آید (فرل، ۲۰۰۴؛ شان، ۱۹۸۷). مصاحبه شونده‌ها خاطر نشان کردند معلمان از روش‌های مختلفی همچون جویا شدن نظر همکاران، استفاده از کتب مرجع، جستجو در اینترنت، مشاهده و نظرخواهی از فراگیران می‌توانند استفاده کنند. تبادل نظر با

1 Zeichner& Liston
2 Cruickshank



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

همکاران بازخوردهای کاربردی و ایده‌های عملی برای معلم به‌همراه دارد که به رشد معلم کمک می‌کند. در این‌باره یکی از شرکت کننده‌ها بیان کرد که:

> برای این روش معلم بایستی روش تدریس خود را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد ببیند چه چیزی خوب پیش می‌رود و چه چیزی خوب پیش نمی‌رود. معلم باید هر چیز تامل برانگیز تمرکز کند و با مشاهده به بررسی و تحقیق آن بپردازد و دنبال راه حل برای مشکل بوجود آمده باشد با بررسی یا با تحقیق بیشتر. .. اگر راه حل کارساز بود در آینده می‌تواند استفاده کند (رویا مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

> اگر در کلاس معلم با مساله‌ای روبرو شد می‌تواند نظر بچه‌ها رو بپرسد در مورد اینکه چه چیزی خوب پیش رفت و چه چیزی خوب نبود. . . معلم می‌تواند بعدا مشکل را با جستجو در منابع دیگر و پرسیدن از همکاران بررسی کند (سما مصاحبه حضوری۱۳۹۶).

### ۱-۳. بعد انتقادی

بعد انتقادی به دستاوردهای اجتماعی، اخلاقی و سیاسی تدریس می پردازد(فرل ،۲۰۰۴). از آنجا که آموزش از دیدگاه طرفداران روش انتقادی آموزش و پرورش، یک عمل کاملا سیاسی محسوب می‌شود و با مسائل سیاسی و اجتماعی مانند عدالت، نژاد، جنسیت، فقر، تبعیض و غیره در هم آمیخته شده است از این رو معلمان بایستی به طور مداوم در مورد خودشان به منزله کارورز فعال فکر کنند و پیامدهای اجتماعی و اخلاقی عمل خود را در نظر بگیرند، ابعاد اخلاقی را در تدریس تامل‌گرایانه خود قرار دهند (کنگراجاه[1]، ۱۹۹۳؛ پنی کک[2]، ۲۰۰۱؛ زیچنر[3]، ۱۹۹۱ به نقل اکبری[4]، ۲۰۰۷). با توجه به اینکه معلمان در جامعه آموزشی با عوامل به‌هم پیوسته زیادی مواجه هستند، آن‌ها بایستی جنبه‌های فرهنگی، اخلاقی و اجتماعی تدریس خود را مدنظر بگیرند. برخی از مصاحبه شونده‌ها به مسائل مربوط به برابری و عدالت در کلاس، مدارس و تبعیض نسبت به برخی فراگیران اشاره کردند. آن‌ها معتقد بودند که مدارس و معلمان باید فرصت‌های برابر برای همه فراگیران فراهم کنند. درخصوص موضوعات انتقادی و پرورش تفکر انتقادی در فراگیران، معلمان موضوعات اجتماعی روز را بسیار مناسب می‌دانستند. آن‌ها همچنین به مشکل پرورش تفکر انتقادی در مدارس ایران به دلیل سلطه نظام آموزش بانکی گوشزد کردند. در این سیستم بانکی سواد به منزله مجموعه‌ای از مهارت‌های شناختی یا دانش بی‌ارتباط به زندگی دانش‌آموزان تعلیم داده می‌شود، مهارت تفکر و قدرت خلاقانه افراد نادیده گرفته می‌شود (فریره،۱۹۷۰).

1 Canagarajah
2 Pennycook
3 Zeichner
4 Akbari

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]
[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

در زیر برخی از نظرات مصاحبه شونده‌ها آمده است:

> مهم اســـت که به تدریس‌تان، به محیط خود با نگاه انتقادی نگاه کنید، برای مثال، متوجه شـــدم که دانش‌آموزان در مدارس دولتی دســـترســـی به پایگاه داده ندارند. احســـاس کردم که تمام مدارس باید امکانات برابر برخوردار باشند. با کمک مدیر و دانش‌آموزان‌نامه‌ای به اداره آموزش و پرورش نوشتیم و از آن‌ها درخوا ست کردیم تا سیـ ستم کامپیوتر به مدر سه بدهند ونتیجه گرفتیم. الان یک پایگاه داده‌ای داریم که هم معلمان و هم دانش‌آموزان می‌توانند ا ستفاده کنند. به نظر من نباید بین مدارس خصو صی و مدارس دولتی تبعیض بگذارند. . . . . اگر متوجه بشـــوم دانش‌آموزان فقیر پول کافی برای خرید کتاب ندارند، سعی می‌کنم به آن‌ها کمک کنم و پول خرید کتاب‌شان را بدهم (سمانه مصاحبه حضوری۱۳۹۶). من سعی می‌کنم موضوعات اجتماعی و مرتبط با موضوعات کتاب را مطرح کنم اگر وقت کافی است. ما وقت نداریم تا در مورد مسایل انتقادی صحبت کنیم. بعضی موارد مثلا در بحث فوتبال برای پسرها بحث داغی می‌تواند باشد ولی برای خانم‌ها اینطوری نباشد و نخواهند در بحث شرکت کنند اینجا بحث جنسیت پیش می‌آید که باید در نظر بگیریم (سامان مصاحبه حضوری۱۳۹۶).

همانطور که دیویی (۱۹۳۳) خاطر نشان می‌کند، تامل در مفهوم صرفا شناختی، عاری از نگاه انتقادی نمی‌تواند باعث پیشرفت جامعه بشری شود. برای تغییر وتحول تفکر انتقادی بسیار حایز اهمیت می‌باشد. تامل معلم باید فراتر از مسایل مربوط به تدریس روزمره باشد تا "بتواند ارتباط بین پیشه معلم و عضویت در جامعه را به‌طور کلی بررسی کند؛ معلمان بایستی مسئولیت خود را در قبال جامعه مد نظر داشته باشند"(بارتلت، ۱۹۹۰ :۲۰۴).

**۱-۴ بعد خلاقیت**

خلاقیت عبارتست از بکارگیری تخیل، تغییر دادن روش‌های متداول و نوآوری داشتن در انجام کارها (مالی و پیچ[1]، ۲۰۱۵). خلاقیت دستاورد تامل تلقی می‌شود. تدریس بدون خلاقیت یکنواختی و روزمرگی را به‌دنبال دارد که دستیابی به بینش‌های جدید را باز می‌دارد (کوینگ[2]، ۲۰۰۹). معلمان بایســتی عملکرد مطالب آموزشــی را با توجه به محیط و با توجه به فراگیران تطبیق دهند؛ آن‌ها نبایـ ستی خود را به یک روش خاص محدود کنند؛ بلکه بایـ ستی با توجه به توانایی و شرایط، نوآوری را در آموزش خود اعمال کنند. در این راســتا، معلمان می‌توانند از تکنولوژی موجود و ایده‌های جدید دیگران بهره بگیرند و یا

1 Malay &Peachy
2 Qing



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

روش‌های قدیمی را اصـــلاح و تعدیل کنند، اما بایســـتی بعد از بکارگیری، آن‌ها را مورد ارزیابی قرار دهند. از همه مهم‌تر خلاقیت برای معلمان منبع تجدیدشـــدنی حرفه‌ای پایدار و رضـــایت به ارمغان می‌آورد؛ به عبارت دیگر، معلمان، زمانی که دانش‌آموزان خود را مشغول، با انگیزه و موفق می‌بینند تدریس را انگیزه‌بخش و الهام‌بخش می‌یابند. علاوه بر این، خلاقیت معلم در تدریس نه‌تنها کیفیت و کارآیی مؤســـســـات و مدارس را تقویت می‌کند بلکه اعتبار این مراکز را نیز بالا می‌برد (ریچاردز، ۲۰۱۴). در زیر نقل قول برخی از مصاحبه شونده‌ها آمده است:

> می‌گویند تنوع چاشـنی زندگی اسـت، به نظر من برای معلمان اندیشـمند خلاقیت چاشـنی تدریس اسـت. برای این روش تامل‌گرایانه، شـما باید از رویکردهای و راه‌کارهایی جدید برای تدریس بیشـتر اسـتفاده کنید. برای مثال، برای بهبود نوشـتن دانش‌آموزان، کلاس ما یک کانال را در تلگرام درسـت کرد و بچه‌ها متن‌ها ونظرات خود را آزادانه ار سال می‌کردند؛ به این ترتیب نگارش معنی‌دار برای آن‌ها بود. علاوه‌بر این، از نوشـتن کم کم لذت بردند، نه اینکه از آن متنفر بشـوند. در کلاس دیگر با سـطح مبتدی، متوجه شـدم بچه‌ها از نقاشـی خوشـشـان می‌آید بنابراین، من نقاشـی را به‌عنوان یک فعالیت آموزشی
> استفاده کردم (رویا مصاحبه حضوری۱۳۹۶).

در این روش معلمان بایستی توانایی‌ها و علایق دانش‌آموزان را جویا شوند و آن‌ها را تبدیل به فعالیت آموزشی جدید کنند. مثلا اگر آن‌ها از آشپزی، نقاشی، موسیقی یا هر چیز دیگر خوششان می‌آید معلمان می‌توانند از آن‌ها به‌عنوان منبع الهام استفاده نمایند. برای مثال در یکی از درس‌ها که در مورد زمان حال استمراری بود از یکی از بچه‌ها که کلاس تئاتر می‌رفت خواستم تصاویر کتاب رو برای بقیه اجرا کند و بقیه هم باید پانتمیم را حدس می‌زدند. با این کار آن‌ها بهتر یاد می‌گرفتند و لذت هم می‌بردند (زیورمصاحبه حضوری۱۳۹۶).

## ۲.عوامل مربوط به فراگیران

### ۲–۱ .عوامل شناختی

عوامل مربوط به فراگیران شـامل دانش‌آموزان و ویژگی‌های آن‌ها از قبیل توانایی، پیش زمینه‌های فرهنگی، زبانی، درک و راهبردهای یادگیری آن‌ها می شود. توجه و آگاهی از خصو صیات فراگیران؛ خلق و خوی شناختی و عاطفی آن‌ها در زمینه

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

یادگیری برای کیفیت تدریس بسیار حایز اهمیت است (کرتاگان و وصالوص[1]، ۲۰۰۵ ؛ راجرز و ریدرروز[2]، ۲۰۰۶؛ زینچرز و لیستن، ۱۹۹۶). سما اظهار داشت:

> . . . اصل دانش‌آموزان هستند؛ توانایی آن‌ها، سطح زبانی، درک آن‌ها، رفتار آن‌ها، عکس‌العمل‌ها مهم است . . . مثلا، دانش‌آموزانی که همیشه خوب بوده سرحال بوده این جلسه ناراحت است همین ناخودآگاه یک سوال در ذهن پیش می‌آید که این چرا ناراحته. این خیلی اهمیت دارد (سما مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

بدیهی است که فراگیران معلومات، توانایی‌ها و راهبردهای متفاوت دارند که بر یادگیری آن‌ها تاثیر می‌گذارد (براون[3]، ۲۰۰۶). همانطور که رویا اشاره کرد:

> تفاوت‌های فردی باید در نظر گرفته شود . . .اگر یک دانش‌آموز ضعیف باشد نباید او را دلسرد کرد. معلم برخورد عادلانه و یکسانی با همه باید داشته باشد . . . (رویا مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

شناخت تفاوت‌های فردی همانطورکه برون (۲۰۰۶) خاطر نشان می‌کند معلمان را در ارزیابی صحیح استعدادهای بالقوه فراگیران یاری می‌کند و بدین‌ترتیب، فرصت‌های یادگیری بهتر و راهبردهای مناسب‌تری که پاسخگوی نیازهای فراگیران باشد، فراهم می‌کند.

### ۲-۲ . بعد عاطفی

بعد عاطفی دیدگاه انسان‌گرایانه کارل راجرز را تداعی می‌کند که به حوزه عاطفی بیشتر توجه دارد. از نظر راجرز (۱۹۶۹)، معلمان بسترهای مناسب آموزشی را از طریق تعامل برای فراگیران علم و دانش فراهم می آورند. تدریس یک عمل بی‌اثر نیست بلکه در ارتباط با دیگران درهم آمیخته است. تدریس نیاز به مشارکت فرگیران و معلمان در تولید معنا و دانش دارد. برای رسیدن به این هدف، معلمان بایستی با دانش‌آموزان خود ارتباط خوب برقرار کنند. در این خصوص، مصاحبه‌شوندگان اذعان داشتند که تدریس مستلزم برقراری رابطه خوب با فراگیران است. درگیر کردن فراگیران یا جلب توجه آن‌ها بستگی به روابطی دارد که معلمان با فراگیران خود برقرار می‌کنند. همانطور که یکی از شرکت‌کنندگان اظهار داشت قادر نبودن به برقراری ارتباط با فراگیران، فرایند آموزش را دشوار می‌سازد. این دیدگاه در راستای نظریه‌های انسانی‌گرایی است که

1 Korthagen & Vasalos
2 Rodgers & Raider-Roth
3 Brown



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

می‌گوید معلمان باید ابتدا فراگیرنده را به چشم یک انسان بنگرند و سپس به منزله یادگیرنده. در همین راستا سما اظهار داشت:

> اولین چیزی که دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار می‌دهد رابطه است؛ اگر رابطه خوبی با دانش‌آموزان داشته باشید، می‌توانید از دیدگاه‌ها، افکار دانش‌آموزان استفاده کنید، چنین روابط خوبی باعث می‌شود افکار خوب آن‌ها را به‌کار گیرید. آموزش یک فرآیند تعاملی است؛ معلمان نباید همه چیز راخودشان انجام دهند (سما مصاحبه حضوری۱۳۹۶).

رشد و پرورش فردی کامل در کلیه سطوح فکری، روانی، روحی، خلاق، اجتماعی، فیزیکی و معنوی در نظریه یادگیری انسانی‌گرایی بسیار حایز اهمیت می‌باشد (مازالو، ۱۹۶۸؛ راجرز، ۱۹۶۹). آموزش با رویکرد تامل‌گرایانه نیازمند اتخاذ رویکرد فرد–یکپارچه یا رویکرد جامع برای یادگیری می‌باشد. چنین رویکرد تعاملی معلمان و فراگیران را ترغیب می‌کند که حس رشد، یکپارچگی را تجربه کنند. برای این رشد ارتباط بسیار حایز اهمیت است به‌عبارت دیگر، این رشد بستگی به ایجاد ارتباط یادگیرنده با معلم خویش دارد. با به‌کارگیری تکنیک‌های انسانی‌گرایی به تعبیر موسکویز[1] (۱۹۹۸: ۲) ، معلمان قادرند "احساس و اندیشه فراگیران با یادگیری آنها تلفیق کنند" . این تکنیک‌ها آن‌ها را قادر می‌سازد تا محیطی آکنده از ارتباط، همبستگی، توجه و اشتراک ایجاد کنند. همان‌گونه که برخی معلمان اشاره داشتند:

> معلم اندیشمند باید به ظاهر دانش‌آموزان توجه کند، به روحیه آن‌ها نگاه کند تا ببیند آیا حال و هوای یادگیری دارند یا نه . . . . من شخصا به آن‌ها نگاه می‌کنم تا ببینم که آیا آماده درس هستند یا نه. . . من سعی می‌کنم مشکلات آن‌ها را درک کنم و به مسایل عاطفی توجه کنم فقط به مسایل تدریس تکیه نکنم (تینا مصاحبه حضوری۱۳۹۶).

> من فکر می‌کنم یک معلم اندیشمند رابطه خوبی با دانش‌آموزان برقرار می‌کند؛ عکس‌العمل آن‌ها خلق و خوی آن‌ها، آمادگی عاطفی آن‌ها برای یادگیری بررسی می‌کند؛ او نباید دانش‌آموزان خود را اگر خیلی باهوش نیستند سرکوبشان کند. باید یک رابطه هم‌یاری گونه و دوستانه با دانش‌آموزان داشته باشد، چرا؟ چون چنین رابطه‌ای باعث علاقه آن‌ها به یادگیری می‌شود (اعظم مصاحبه حضوری۱۳۹۶).

**۲–۳.انگیزه**

انگیزه عامل موفقیت و شکست شناخته می‌شود (براون، ۲۰۰۶). انگیزه از دید مصاحبه‌شوندگان دشوارترین وظیفه معلم به شـــمار می‌رود. مادامی که فراگیران انگیزه‌ای برای انجام کاری ندارند، یاد نخواهند گرفت. به‌منظور ایجاد انگیزه، معلمان

[1] Moskowitz

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

بایستی ضمن در نظرگرفتن عوامل عاطفی و شناختی دانش‌آموزان (درنیه، ۲۰۰۱) شرایطی جهت پرورش و حفظ انگیزه ایجاد نمایند. برای ایجاد انگیزه در فراگیران، معلمان می‌توانند از روش‌های مختلف مانند: جایزه دادن و تجلیل از موفقیت فرگیران، ارائه مطالب جالب و مفید، مطرح کردن فواید درس در زندگی آینده، آن‌ها تشویق فراگیران به انجام تحقیق فردی یا گروهی استفاده کنند. رویا بیان داشت:

> معلم اندیشمند، با جویا شدن از نظرات دانش‌آموزان می‌تواند آن‌ها را به درس علاقمند کند همین‌طور با آگاه کردن دانش‌آموزان از اهمیت و کاربرد درس . . . من دانش‌آموزانم را تشـــویق می‌کنم که با من تحقیق انجام دهند. . . (رویا مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

### ۲-۴ ..مشارکت و درگیر کردن

مشارکت عبارت‌است از میزان سرمایه‌گذاری که فراگیران با توجه به شرایط فیزیکی و ذهنی در یادگیری خود دارند (ترولر[1]، ۲۰۱۰). به تعبیر مصاحبه شونده‌ها، هنگامی که فراگیران مشارکت داده شوند، بیشتر می‌آموزند. برای افزایش مشارکت فراگیران در یادگیری و افزایش بهره‌وری یادگیری، معلمان بایســـتی از تکنیک‌های مختلف اســـتفاده کنند؛ بایســـتی از فعالیت‌های معنی‌دار، بازی، آهنگ، ایفای نقش و فعالیت‌های گروهی بهره گیرند. همین‌طور معلم بایستی بحث و تعاملات متقابل را فراهم آورد تا نظرات همه شنیده شود. اما مشارکت و درگیر کردن فراگیران نباید به فعالیت کلاسی محدود شود؛ معلمان می‌بایســـت فراگیران را در تجارب و فعالیت‌های خود در داخل و خارج از کلاس با تشـــکیل جوامع یادگیری درگیر کنند تا بدین‌طریق زمینه رشد علمی و اجتماعی فراگیران صرف نظر از جنسیت، لهجه و غیره افزایش دهند. برخی اظهار داشتند:

> اگر می‌خواهید دانش‌آموزان در کلاس شرکت کنند، باید آن‌ها را تشویق کنید تا این کار را انجام دهند. مثلا، باید بخشی از نمره را به شرکت آن‌ها در فعالیت کلاسی اختصاص دهید. اگر کلاس شما کسل‌کننده و خشک باشد، هر کس که به کلاس شما می‌آید ممکن است خسته بشود. وقتی که دانش‌آموزان کاری را انجام می‌دهند، زمانی که کلاس درس پویا باشد، دانش‌آموزان چیزی یاد می‌گیرند. اگر معلم تنها متکلم در کلاس باشد، دانش‌آموزان ممکن است خسته بشوند، اما اگر تعامل بین دانش‌آموزان و معلمان وجود داشته باشد، هر دو می‌توانند از یکدیگر یاد بگیرند (سامان مصاحبه حضوری۱۳۹۶).

1 Trowler



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

## ۳. مزایای تفکر بازخوردی

### ۳-۱.خودآگاهی

با تدریس تامل‌گرایانه معلمان قادرند در مورد روش‌های تدریس خود تامل کنند، نقاط قوت و ضعف و همین‌طور علاقمندی‌های خود در تدریس را شناسایی کنند و در نهایت به خود پنداره‌ای از هویت معلمی (پولارد و همکاران[1]،۲۰۰۸) دست یابند. سما بیان نمود:

> با استفاده از این روش می‌توان جنبه‌های تدریس خود که موثر نیستند تغییر داد و می‌توان راه حل گزینه‌های دیگری نیز به کار گرفت، من، به‌عنوان مثال، پس از نوشتن دفترچه یادداشت و فکر کردن به شیوه تدریس خودم، تصمیم گرفتم که فعالیت‌های جدیدی را استفاده کنم، موضوعات چالشی به روزتری برای بحث بیارم و مسائل فرهنگی و اجتماعی در تدریس، خود بگنجانم (سما مصاحبه حضوری۱۳۹۶).

تامل به معلم کمک می‌کند تا به درک عمیق‌تری از روش کار خود برسد و روش خود را بر اساس اطلاعات و بینشی که به‌واسطه تامل و فکر کردن در مورد تدریس خود بدست می‌آورند اصلاح کند. پولارد و همکاران (۲۰۰۸) معتقدند که تفکر بازخوردی نوعی خود ارزیابی سازنده و عینی می‌باشد که ظرفیت تغییر و تحول پیوسته به‌دنبال می‌آورد .

### ۳-۲ .تدریس پژوهش-محور

از دید مصاحبه شونده‌ها ، تأمل سبب ایجاد سوال در ذهن معلم می‌گردد، بدین ترتیب راه حل‌های دیگر بررسی و معلم قادر است تا با خطاهای خود در محیط مواجهه و به ارزیابی آن‌ها بپردازد. نگار گفت:

> من فکر می کنم از طریق تامل شما همیشه چیزی را چک می‌کند و یا چیزی را به چالش می‌کشد که این‌ها می تواند باعث بهبود تدریس و مهارت‌های یادگیری شما شود .این باعث می شود شما مثل یک محقق به جمع آوری داده‌ها بپردازید و آن‌ها را بررسی کنید و همه چیز را بازبینی کنید (نگارمصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

1 Pollard et al.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

### ۳-۳.تدریس خلاق و به روز

تفکربازخوردی معلمان را قادر می‌سازد تا شیوه‌های معمول و رفتارهای نسنجیده بکار نبرند (اکبری، ۲۰۰۷) و نوآوری در روش‌های تدریس خود داشته باشند. تفکر بازخوردی از دید مصاحبه‌شوندگان معلمان از منفعل بودن باز می‌دارد و آن‌ها را به یافتن روش‌های جدید آموزشی جهت بهبود یادگیری فراگیران ترغیب می‌کند. تینا معتقد بود:

> وقتی معلم تامل می کند، تلاش می کند تا از روش‌های جدید استفاده کند. اگر چنین چیزی وجود نداشته باشد، پیشرفتی در کارتان نخواهد بود آموزش شما بهبود نخواهد یافت، آموزش شما هدفمند نخواهد بود ... تدریس شما تکراری خواهد شد (تینا مصاحبه حضوری۱۳۹۶) .

در همین راستا، کوینگ (۳۹:۲۰۰۹) می‌گوید که "اگر معلمان در مرحله یکنواختی عملی، بدون بهره‌گیری و یادگیری از تجربیات خود در کلاس و ارتباط دادن آن‌ها با نظریه‌ای باقی بماند، عمل آن‌ها هرگز حرفه‌ای تلقی نمی‌شود. "به‌طور خلاصه، تفکر بازخوردی تدریس معلم را به روز نگه دارد یا همانطور که گان[1] (۲۰۱۰ :۲۰۸)، اشاره می‌کند معلمان را از "سقوط به روند، تکراری یک -روش- برای -همه" رهایی می‌دهد.

### ۴.خصوصیات معلم اندیشمند

طبق گفته مصاحبه‌شوندگان و ادبیات پژوهش خصوصیات معلم اندیشمند عبارتست از:

#### ۴-۱. باسواد بودن

معلم اندیشمند مجموعه‌ای از دانش شامل دانش تعلیم و تربیت، دانش موضوع و دانش روانشناسی، دانش روش‌های تدریس، دانش روش برقراری ارتباط با دیگران دارد (هندر سن[2]،۱۹۹۲). دا شتن دانش و سیع، به معلم اقتدار می‌بخ شد و در تصمیم گیری‌های منا سب به معلم کمک می‌کند. راحله گفت: معلم اندیشمند باید با سواد با شد. در ر شته خود تسلط دا شته باشد (مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

1 Gunn
2 Henderson



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

### ۴–۳ .پژوهشگر بودن

معلم اندیشــمند علاقمند به انجام پژوهش به منظور ارتقای رشــد حرفه‌ای و پیشــرفت فراگیران خود اســت. نه تنها رویکرد پژوهشی به تدریس دارد بلکه می‌کوشد تا روحیه پژوهشگری را در فراگیران تقویت کند. سما بیان کرد:

> معلم اندیشــمند همیشــه در مورد چیزی فکر می‌کند؛ در پی یافتن راه‌حل درباره مشــکلات پیش آمده با کمک بررسی و تحقیق می‌باشد .برای بررسی مشکلات دانش‌آموزان و بررسی تعامل خود با دانش آموزان اتفاقات کلاس را ضبط می‌کند (سما مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

### ۴—۴. صادق و دلسوزبودن

معلم اندیشمند رابطه خوب و سالمی با فراگیران برقرار می‌کند؛ عوامل شناختی و عاطفی تدریس توجه می‌کند از نظرات و انتقادات سازنده فراگیران استقبال می‌کند.

> معلم اندیشـــمند با دانش آموزان خود رابطه دوســـتانه دارد؛ به درد دل‌های آنها گوش می‌کند و با آن‌ها احساس همدردی می‌کند (سمانه مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

### ۴–۵.منتقد بودن

معلم اندیشمند شیوه تدریس خود را به‌بوته نقد می‌گذارد تا معایب خویش را شنا سایی کند و برای رفع آن‌ها تلاش می‌کند. وی برای رشــد حرفه‌ای خود، مانند فردی خودمنتقد، به انتقاد ســازنده از عمل خویش می‌پردازد. با چنین رویکردی، اهداف آموزش، ایده‌ها و شیوه‌های آموزشی را به چالش می‌کشد. نه تنها دیدگاه انتقادی نسبت به تدریس، یادگیری، برنامه درسی و کارکرد مدارس در جامعه خود را در پیش می‌گیرد، بلکه چنین نگرش انتقادی را در دانش‌آموزان خود القا می‌کند (قایی[1]، ۲۰۱۰) با پرورش روحیه پرســشــگری در فراگیران معلم، آن‌ها را قادر می‌ســازد تا از تفکر غیر فعال به تفکر پویا برســند، به تغییراتی که می‌توانند انجام دهند فکر کنند و فضــایل آموزش و یادگیری و هر گفتمان آموزشــی را به چالش بکشــانند. تینا معتقد است:

1 Ghaye

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

من فکر می‌کنم معلم اندیشمند در درجه اول خود منتقد است؛ کمبودهای خود را شناسایی می‌کند و تلاش می‌کند تا نقاط قوت خود را بیشتر کند و روی نقاط ضعف خود کار کند (تینا مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

امید گفت:

معلم اندیشمند باید متفکر انتقادی باشد. من سعی می‌کنم ذهن بچه‌ها را منتقد بار بیارم؛ به‌عنوان مثال، از آن‌ها می‌خواهم پاسخ روی سوال بنویسند و از جواب به‌سوال برسند جواب‌ها و چیزی که فکر می‌کنند بالای سوال بنویسند این طوری ذهنشان باز شده از حالت غیر فعال به حالت پویا در می‌آید (امید مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

**۴-۶. روحیه همیاری**

معلم اندیشمند روحیه همکاری با دیگران دارد؛ پویا است و تجربیات خود را با دیگران به اشتراک می‌گذارد؛ در هر موقعیت مفید برای ارتقاء رشد حرفه‌ای خود شرکت می‌کند. سما گفت: معلم اندیشمند فعال و اهل همکاری است.

**۵. موانع تفکربازخوردی**

در مورد موانع، اکثر معلمان کمبود وقت حجم کاری، استقلال کم، عدم تفکر انتقادی، عدم حمایت در برنامه‌های آموزشی، کلاس‌های پرجمعیت و عدم آشنایی با روش و اصول تفکر بازخوردی، سطح مطالعه و انگیزه پایین معلمان اشاره کردند. این یافته در راستای یافته‌های قبلی می‌باشد (رشیدی و جاویدان مهر[1] ، ۲۰۱۲ ؛ اداباسی سیمر و گنی پالیک [2]،۲۰۱۲).

**۵-۱.کمبود وقت و حجم کاری**

موانع اصلی تفکر بازخوردی حجم کاری و کمبود وقت است. مصاحبه شونده‌ها اعلام کردند که حجم کاری سنگین آن‌ها را از به‌کارگیری تفکر بازخوردی باز می‌دارد. آن‌ها تأکید کردند که معلمان می‌خواهند خود و فراگیران خود را بهبود ببخشند؛ اما، دقدقه‌های و مسئولیت‌های دیگری است که نیاز به رسیدگی دارند. از این رو، اولویت‌های دیگر، حجم کار سنگین و زمان محدود، اجازه نمی‌دهد معلمان زمان کافی را صرف رخدادهای کلاس اختصاص دهند. به این عوامل در ادبیات پژوهش بارها اشاره شده است (الاهدال و الوویید[3] ، ۲۰۱۴؛ سیمر و همکاران [4]، ۲۰۱۳).

سمانه گفت:

1 Rashidi & Javidanmehr
2 Odabaşi Çimer & Günay
3 Al-Ahdal & Al-Awaid
4 Çimer, et al.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

> معلمان وقت ندارند؛ آن‌ها باید کتاب را در ۵ ساعت در دو روز که به این درس اختصاص داده شد تمام کنند . . . آن‌ها می‌خواهند ما در دو روز درس بدهیم . . . . حتی قبلا کمتر از این ساعت بود. ما وقت نداریم بنشینیم و برنامه‌ریزی، در مورد آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد صحبت کنیم، یا همانطور که گفتید، ایده‌هامون را به اشتراک بگذاریم و این خیلی بد است و تأثیر بدی بر توانایی و آموزش ما دارد (سمانه مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

### ۵-۲. استقلال کاری کم و برنامه ریزی اجباری

موانع دیگر عبارت ا ست از محدودیت ا ستقلال کاری و برنامه‌ریزی و سیا ست‌گذاری‌های اجباری. م صاحبه شوندگان اذعان داشـتند که دسـت معلمان در مورد تغییرات آموزشـی و نوآوری در شـیوه‌های تدریس به‌دلیل اینکه همه‌چیز توسـط وزارت آموزش و پرورش تعیین شده است و به آن‌ها دیکته شده است بسته است، از این رو، معلمان نقش کمرنگی در تصمیم‌گیری مربوط به مواد آموزشی، ارزیابی و زمان دارند. مسئله استقلال معلم که ریشه در آموزه‌های پست مدرن (پیشقدم و میرزایی[1]، ۲۰۰۸) دارد کمتر، درنظام آموز شی مانند ایران مورد توجه قرار می‌گیرد. در سی ستم آموزش بالا –پایین که در ایران غالب است، قدرت تصمیم‌گیری معلمان (عطایی و مظلوم[2]، ۲۰۱۳) محدود می‌کند، از این رو، صدای آن‌ها در مورد مسائل آموزشی شنیده نمی شود. به معلمان بایستی فرصتی برای نظریه‌پردازی از روش‌هایی که به کار می‌برند داده شود و همینطور فرصتی برای به کارگیری نظریه‌ها در روش‌های خود تا به معلمی اندیشمند تبدیل شوند. معلمان می‌بایستی به مانند تصمیم‌گیرندگان دقیق در نظرگرفته شوند، که در تصمیم‌گیری‌شان بر عقلانیت و نظریه‌های خویش متکی هستند. اهمیت نظریه‌پردازی معلم و به کارگیری دانش–در– عمل در سـخنی از کامارا وادی ولوی [3](۱۷۸:۲۰۰۱) به خوبی مطرح شـده اسـت. ایشـان اظهار می‌دارد "آموزش پس مدرن دانش پی شین معلمان و ا ستقلال و اختیار معلمان در چی ستی و چگونگی تدریس، به ر سمیت می شناسد". سامان معتقد است :

> مطالب درسی از پیش تعیین شده است. در یک مرز مشخص و برنامه زمانی مشخص شده است. باید کار رو در همان مرز پیش برد که این خلاقیت را از معلم بگیرد. چنین محدودیتی ممکن است مانع تفکر شود (سامان مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

### ۵-۳. بی انگیزگی

1 Pishghadam & Mirzaee
2 Atai & Mazlum
3 Kumaravadivelu

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

مانع دیگر تفکر بازخوردی بی انگیزگی و انگیزه پایین معلمان است. انگیزه؛ جزء لاینفک هرتغییر و تحول عمیق در عمل به شـمار می‌رود (براون،۲۰۰۶ ). ریشـه دل به کار ندادن معلمان می‌تواند به این دلیل باشـد که حقوق معنوی و مادی معلمان آن‌چنان باید و شاید شناخته نشده است. شرکت‌کنندگان به دستمزد پایین معلمان و سایر امکانات رفاهی اشاره داشتند که بی‌ارتباط به بی‌علاقگی و روحیه پایین معلمان برای تدریس نمی‌باشـد. با کاهش رو افزون نسـبت قدردانی از معلمان، حرفه خود معلمی و موقعیت خود معلمان، انگیزه کمی برای معلم می‌ماند تا به دنبال تغییر در روش تدریس خود با شد. اگر معلمان انگیزه نداشته باشند، بعید است که با میل و رغبت در جهت بهبود هر جنبه ای از درس قدم بردارند. سامان اظهار داشت :

> مشکل دیگر انگیزه است. انگیزه معلم بسیار پایین است که من در میان همکاران حس می‌کنم اکثر همکارانم دچار روزمرگی شده‌اند. هیچ تعهدی برای نظارت کارشان دیده نمی‌شود این حس وجود دارد که متاسفانه روزمرگی آفتی شده که همه آن‌ها را تحت تاثیر قرار می‌دهد؛ می‌گویند خوب حالا که چی بشود حالا مثلا این کار را کردم. سعی می‌کنند کمترین ریسک را بپذیرند؛ چرا خودم را به آب و آتش بزنم چه فرقی می‌کند؟ چرا باید خودم را با والدین دانش‌آموز مدیر مدرسه، درگیر کنم؟ بهتره یک روش ساده را پیاده کنیم هیچ کس کاری به کارمان نداشته باشد؛ . . . از ما هم راضی هستند (سامان مصاحبه حضوری ۱۳۹۶ ).

### ۵-۴.عدم حمایت و همکاری

حمایت و همکاری مدیران مدارس، والدین و دانش‌آموزان همگی بر رغبت معلمان در به کارگیری تفکر بازخوردی تاثیر می‌گذارد. عدم حمایت و همکاری می‌تواند هم از لحاظ روان‌شـناختی و هم از لحاظ آموزشـی تأثیر منفی بر معلمان داشـته باشد. از لحاظ روانشناختی، عدم حمایت انزوای معلمان را به‌همراه دارد و از لحاظ آموزشی پیشرفت حرفه‌ای معلمان محدود می‌کند از این جهت که معلمان به‌جای بهره‌گیری از تجربیات همدیگر، تنها به تخصص خود اکتفا نموده. این در حالی است که با تامل بر روش های تدریس خود و اشـتراک گذاری تجربیات خود معلمان بر بازآفرینی روش ها و یادگیری خود می‌افزایند. هاتون و اسمیت[1] (۱۹۹۵) معتقدند که تفکر بازخوردی بیشتر در محیطی آکنده از اعتماد و حمایت و با مشارکت دوستان انتقادی صورت می‌گیرد. از این رو، مدارس که به دنبال تدریس تامل‌گرایانه هستند، بایستی محیط آکنده از توجه و مشـارکت ایجاد کنند که از بحث وگفتگو، اعتماد، احترام متقابل میان همکاران حمایت می‌کند. معلمان افزودند علاقمند به یادگیری روش‌های نوین هسـتند، اما با توجه به این که تشـویق و حمایت نمی‌شـوند، ترجیح می‌دهند که در راسـتای سیاست‌های از قبل تعیین شده مدارس کار کنند. سامان اشاره کرد:

1 Hatton& Smith



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

. . . وقتی مباحث خاصی را مطرح می‌کنیم و یا خانواده‌ها یا خود شاگردها از روش جدید قطعا استقبال نمی‌کنند. در مجموع مدیرانی هستند که ممکن است از روش‌های جدید استقبال بکنند اما ما چنین حسی داریم آها چنین روشی را نمی‌خواهند نیازی ندارند (سامان مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

**۵-۵.عدم آگاهی**

عدم آگاهی از تفکر بازخوردی، پیاده‌سازی آن را محدود می‌کند. معلمان برای اینکه این روش را به نحو احسن بکار گیرند بایستی با اصول نظری و مهارت‌های عملی این رویکرد آشنایی داشته باشند. عدم بکاربستن این رویکرد ممکن است حاکی از عدم شفافیت و عدم معرفی آن باشد از این رو دست اندرکاران و مسولان برنامه‌های آموزشی بایستی آموزش مناسب در این زمینه برای معلمان فراهم آورند. راحیل اظهار داشت:

شاید بسیاری از معلمان با این روش آشنا نیستند. رسانه ها، اداره آموزش، کارگاه‌ها باید معلمان را مطلع کنند (راحیل مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

**۵-۶ . عدم تفکر انتقادی**

به چالش کشیدن باورها، دیدگاه‌ها و بررسی شیوه‌های تدریس در ارتباط با زمینه‌های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی، تفکر انتقادی می‌طلبد. تفکر انتقادی به منزله مؤلفه اصلی در تفکر بازخوردی، معلمان را در فکر و عمل منتقد بار می‌آورد. با برخورداری از دانش و مهارت‌های انتقادی معلمان می‌توانند باورها، شیوه‌های خود را به نقد و چالش بکشند و به این ترتیب شیوه‌های ناکارآمد تغییر دهند و نگرش انتقادی در دانش‌آموزان پرورش دهند (بروکفیلد،۲۰۱۰). از این رو معلمان برای اینکه در راستای اصول تفکر بازخوردی عمل کنند، بایستی تفکر انتقادی را در خود پرورش دهند. مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر معتقدند که تفکر انتقادی در نظام آموزشی ایران مورد حمایت قرار نگرفته است؛ چرا که انتقاد کردن و انتقادپذیری در فرهنگ ایرانی خوشایند نیست. عدم تفکر انتقادی در مدارس ایران به سیستم آموزش بانکی و فقدان مهارت‌های تفکر انتقادی در برنامه‌های آموزشی معلمان ایران برمی‌گردد (الهمرادی و علی اکبری[1]، ۲۰۱۲). می‌توان گفت چنین سیستمی باعث می‌شود تا معلمان سیاست‌های مدل آموزش بانکی را ادامه دهند. تینا معتقد است:

معلمان ممکن است با مهارت تفکر انتقادی آشنا نباشند؛ اگر آن را بلد نباشند چگونه می‌توانند مهارت‌های انتقادی در دانش‌آموزان تقویت کنند (تینا مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

1 Aliakbari & Allahmoradi

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

### ۵-۷.واقعیت‌های کلاس درس

برخی ازواقیعت های کلاس های درس از قبیل: پرجمعیت بودن کلاس ها، نبود امکانات، معلمان را از به کارگیری تفکر بازخوردی باز می‌دارد. مصاحبه‌شونده‌ها بیان کردند که در کلاس‌های بزرگ که پر از فراگیران جوان هستند، نمی‌توانند آنچه را که طرفداران تفکر بازخوردی توصیه می‌کنند، به‌کار گیرند. سما و اعظم معتقدند:

> کلاس‌ها خیلی پرجمعیت است... . پر از دانش‌آموزان جوان پر انرژی و پرحرف . . . اغلب وقت ما صرف ساکت نگه داشتن بچه‌ها می‌شود . مدام باید بچه‌ها رو ساکت کرد (سما مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

> امکانات کافی نیست به‌عنوان مثال سیستم کامپیوتری کافی یا پایگاه اطلاعاتی برای معلمان برای بیشتر کردن اطلاعات خود نیست (اعظم مصاحبه حضوری ۱۳۹۶).

### ۶.نتیجه گیری

پژوهش‌های بسیار کمی در خصوص نگرش معلمان زبان نسبت به تفکر بازخوردی وجود دارد. مطالعه کیفی حاضر، به شناخت تفکر بازخوردی از دیدگاه معلمان پرداخت. با استفاده از روش داده بنیاد، مطالعه حاضر، دیدگاه جدیدی را در مورد تفکر بازخوردی متشکل از مولفه‌های فنی، عملی، انتقادی عوامل مربوط به فراگیرنده و مزایا و موانع تفکر بازخوردی، ارائه می‌دهد. بر ا ساس نتایج پژوهش مهمترین مولفه‌های تفکر بازخوردی عوامل فنی، عملی و انتقادی به شمار می‌رود. این سه مورد مکررا در ادبیات پژوهش به چشم می‌خورند (وان من، ۱۹۹۷). علاوه بر این، پژوهش حاضر، ابعاد خلاقیت به‌عنوان یک مقوله جدید مرتبط با تفکر بازخوردی یافت. مقوله مهم دیگر تفکر بازخوردی بر اساس گفته‌های شرکت‌کننده‌ها عوامل مربوط به معلم و عوامل مربوط به فراگیرنده می‌باشد. در مورد بعد عوامل مربوط به فراگیران، مقوله انگیزه و بعد مشارکت کشف شد که ظاهرا در مطالعات قبلی مورد بحث قرار نگرفته است. مهمترین عوامل باز دارنده روش تدریس بازخوردی مقوله‌هایی محدودیت زمانی و حجم‌کاری استقلال کاری محدود، عدم شناخت، عدم حمایت و نبود تفکر انتقادی بدست آمد. مربیان برنامه‌های تربیت معلم می‌تواند از نتایج این تحقیق جهت ترویج تفکر بازخوردی در دوره‌های آموز شی ا ستفاده کنند. رویکرد تفکر بازخوردی به‌منظور آگاهی دادن معلمان نسبت به عوامل آموزشی، محیطی و اخلاقی و گسترش در میان معلمان ضرورت دارد چرا که این امر به نوبه خود به بهبود معلمان و و ضعیت آنها کمک می‌کند. با چنین روحیه‌ای، معلمان می‌توانند افق‌های خود را گسترش داده و فراتر از مو ضوعات آموز شی بپردازند تا درحکم عامل تحول و تغییر در جامعه خود عمل کنند.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

## منابع


دانایی فرد، حسن وامامی، سیدمجتبی ( ۱۳۸۶). استراتژیهای پژوهش کیفی: تأملی برنظریه پردازی داده بنیاد. اندیشه مدیریت ۱(۲):۷۹-۶۸

صباح، سمیه و رشتچی، مژگان.(۱۳۹۵). تجزیه وتحلیل تاثیر کاربست فعالیتهای تاملی روزانه بر توانای تفکر انتقادی دبیران ایرانی زبان انگلیسی . جستارهای زبانی. ۶ (۳۵):۱-۲۱

مارشال، کاترین و راسمن گرچن ، ب (۱۹۹۵ ). روش تحقیق کیفی. ترجمه : علی پارساییان و سید محمد اعرابی(۱۳۷۷). تهران :انتشارات دفتر پژوهش های فرهنگی.

Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, *35*(2), 192-207.

Aliakbari, M., & Allahmoradi, N. (2012). On Iranian school teachers' perceptions on the principle of critical pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, *4*(1), 154-171.

Al-Ahdal, A. A. M. H., & Al-Awaid, S. A. A. (2014). Reflective teaching and language teacher education programmes: A milestone in Yemen and Saudi Arabia. *Journal of Language Teaching and Research*, *5*(4), 759-768.

Al-Jabri, S. (2009). *Post-basic teachers' attitudes towards reflection*. Leeds: School of Education, University of Leeds.

Atai, M. R., & Mazlum, F. (2013). English language teaching curriculum in Iran: Planning and practice. *The Curriculum Journal*, *24*(3), 389-411.

Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), Second language teacher education (pp. 202- 214). Cambridge: CUP.

Brookfield, S. D. (1995). Becoming a critically reflective teacher. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Brookfield, S. (2010). Critical reflection as an adult learning process. In N. Lyons (Ed.), Handbook of reflection and reflective inquiry (pp. 215-236). New York, NY: Springer.

Brown, H. D. (2006). Principles of language learning and teaching. New York: Longman. Falmer Press.

Çimer, A., Odabaşi Çimer, S., & Vekli, G. S. (2013). How does reflection help teachers to become effective teachers? International Journal Educational Research, 1(4), 133-149.

Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2015). Teaching in the Flat World: Learning from High Performing Systems. New York, NY: Teachers College Press.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: D.C. Heath and Co. Routledge.

Dinkelman, T. (1997). Critically reflective teacher education in secondary social studies: A pre-service case study. Dissertation Abstracts International 58, 10A: 3891.

Dornyei, Z. (2001b) Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2007). Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press.

Farrell, T. S. C. (2004). Reflective practice in action: 80 Reflections breaks for busy teachers. California: Corwin Press.

Farrell, T. S. C. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re) visiting Dewey and Schön. TESOL Journal, 3(1), 7-16.


[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

Farrell, T. S. C. (2015). Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals. New York, NY: Routledge.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. New York: Herder and Herder.

Ghaye, T. (2011). Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action. London: Routledge.

Graves, K. (2002). Developing a reflective practice through disciplined collaboration.*The Language Teacher, 26*(7), 19-21.

Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research, 33*, 539 - 555.

Gunn, C. L. (2010). Exploring MA TESOL students' resistance to reflection. *Language Teaching Research, 14*(2), 208-223.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 22-49.

Henderson, J.G. (1992). *Reflective teaching: Becoming an inquiring educator*. New York: Mcmillan Publishing Company.

Jiang, Y. (2012). *Reflection, change, and reconstruction in the context of educational towards educational reforms in China.* Cambridge scholars.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice 11*(1),
47-71.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a post method pedagogy. *TESOL Quarterly, 35*, 537-560.

Maley, A. & Peachey, N. (2015). *Creativity in the English language classroom.* London SW1A 2BN, UK

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: D. Van Nostrand Company.

Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice, 6* (1), 49-66.

Pishghadam, R., & Mirzaee, A. (2008). English language teaching in postmodern era. *Journal of Teaching English Language and Literature, 2*(7), 89-109.

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J., & Warwick, P. (2008). *Reflective teaching: Effective and evidence-informed professional practice* (3rd ed.). London: Continuum.

Odabaşi Çimer, S., & Günay, P. (2012). Teachers' Perceptions and Practices of reflection. *International Journal of Educational Research and Technology 1*, 52-60.

Qing, X. (2009). Reflective teaching-an effective path for EFL teacher's professional development. *Canadian Social Science, 5*(2), 35-40.

Rashidi, N., & Javidanmehr, Z. (2012). Pondering on issues and obstacles in Iranian context. *American Journal of Linguistics*, 3, 19-27.

Reid, J. (2002). Ask! In L. L. Blanton, & B. Kroll (Eds.), *ESL composition tales: Reflection on teaching* (pp. 83-103). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Richards, J.C. (2014). Creativity in language teaching. A paper presented at City University of Hong Kong (2013/2014), 5th June 2013.



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). Professional Development for Language Teachers. New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, New York.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.

Rodgers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and teaching: Theory and practice, 12* (3), 265-287.

Safari, P., & Rashidi, N. (2015). Iranian EFL teachers' voices on the pedagogy of word and world. *Journal of Social Science Education 4*, 39-59.

Salmani-Nodoushan, M. A. (2010). Reflective teaching in English as a foreign language (EFL) classes: An overview. *Journal on School Educational Technology*, *6*(3), 1-6.

Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey Bass.

Scully, P. (1997). Contexts that invite reflection on self as teacher: An interpretive inquiry with education students learning about literacy acquisition. *Dissertation Abstracts International*, 58, 06A: 2169.

Sibahi, R. (2015). Exploring reflective practice among college EFL Teachers in Saudi Arabia. *Arab World English Journ*al (AWEJ) 6, 2 .337-351.

Shukri, N. (2014). Female teachers' perceptions of reflective teaching as a teacher development tool in the Saudi context. *Australian International Academic Centre*, Australia, *5*, 5.192-200.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publication, London.

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: Higher Education Academy.

Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, *72*(1), 67-88.

Van Manenn, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, *6*(3), 205-228.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*: The development of higher mental processes. Cambridge: Harvard University Press.

Wang Li, L. (1998). Early childhood pre-service teachers' professional development through reflective practice in a Taiwanese context (China). *Dissertation Abstracts International*, 59, 07A, 2337.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wu, J., &. Wu, Y. (2014). A research of college English reflective teaching in China. Theory and Practice in Language Studies, 4(11), 2366-2372.

Zeichner, K. M. (1996). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgrin, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), Teachers' minds and actions (pp. 9-27). London, UK: FalmerPress.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

# An Analysis of Iranian EFL Teachers' Perceptions of Reflective Teaching: A Qualitative Study


## Abstract

This qualitative study sets out to capture Iranian EFL teachers' perceptions of reflective teaching. In doing so, a semi-structured interview was done with a theoretical sampling comprising 15 EFL teachers. Drawing on a grounded theory method the collected data were analyzed whose results led to the emergence of five categories with reflective teaching understanding as the core category and teaching issues, learner's issues, teacher-related factors, advantages of, and obstacles to reflective teaching as subcategories. The emerging categories were discussed in the context of language teaching along with some recommendations. The results indicated that the teachers have awareness of reflective teaching and support its priviples. The findings of the present research might be of value to the curriculum developers and course instructors of teacher education programs to design courses.


**Keywords:** Grounded Theory. Perception. Teacher. Reflective Teaching

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

**سوالات مصاحبه**

آماده ای که شروع کنیم؟ چند سال سابقه تدریس دارید؟

۱ .آیا شما باتفکر بازخوردی یا روش تامل گرایانه اشنایی دارد؟ اگر میدانید لطفا توضیح دهید؟

۲. به نظر شما معلم به چه چیز هایی قبل، در طول و بعد از یک درس بایستی فکر کند؟

۳ .آیا معلم بایستی در مورد پاسخ های دانش اموزان خود و واکنش های انها فکر کنند؟ چه مسایل مربوط به دانش آموزان اهمیت دارند؟

۴ . تفکربازخوردی چگونه بایستی صورت بگیرد؟ آیا از خودتان در مورد تدریس خود سوال می کنید؟ اگر پاسخ شما اری است ، چه سوالاتی پیش می آید؟

۵ .چه روشها و راهبرد هایی برای انجام تفکر بازخوردی استفاده می شود؟

۶ .چه روش های این روش تدریس لازم دارد؟

۷ .آیا فکر می کنید معلمان باید در مورد تجربه تدریس خود با همکاران باتجربه صحبت کنند چرا ؟

۸.بعضی از معلمان معتقدند که معلمان باید تنها بر مسائل آموزشی خود فکر کنند ، در حالی که سایر معلمان می گویند که معلمان باید به مسایل اجتماعی، سیاسی و فرهنگی نیز توجه داشته باشند. نظر شما در مورد این موضوع چیست؟ لطفا توضیح دهید؟

۱۰ .چه موضوعاتی معلم می تواند در کلاس های درس استفاده کند؟ موضوعات اجتماعی؟ چرا از این مباحث استفاده می کنید؟ آیا می توانید نمونه هایی را ارائه دهید؟

۱۱ . تفکر بازخوردی چه اهمیتی برای معلمان دارد؟

۱۱ . ویژگی های یک معلم اندیشمند کدامند ؟

۱۲ .چه عواملی معلم را از پیاده سازی این روش باز می دارد می کند؟

از همکاری شما سپاسگزاریم

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]

جدول ۱ اطلاعات جمعیت شناختی شرکت کنندگان

| اطلاعات جمعیتی | تعداد |
|---|---|
| جنسیت | – |
| مرد | ۵ |
| زن | ۱۰ |
| مدرک تحصیلی | - |
| لیسانس | ۴ |
| فوق لیسانس | ۷ |
| دکتری | ۴ |
| سابقه کاری | بیشتر از ده سال |

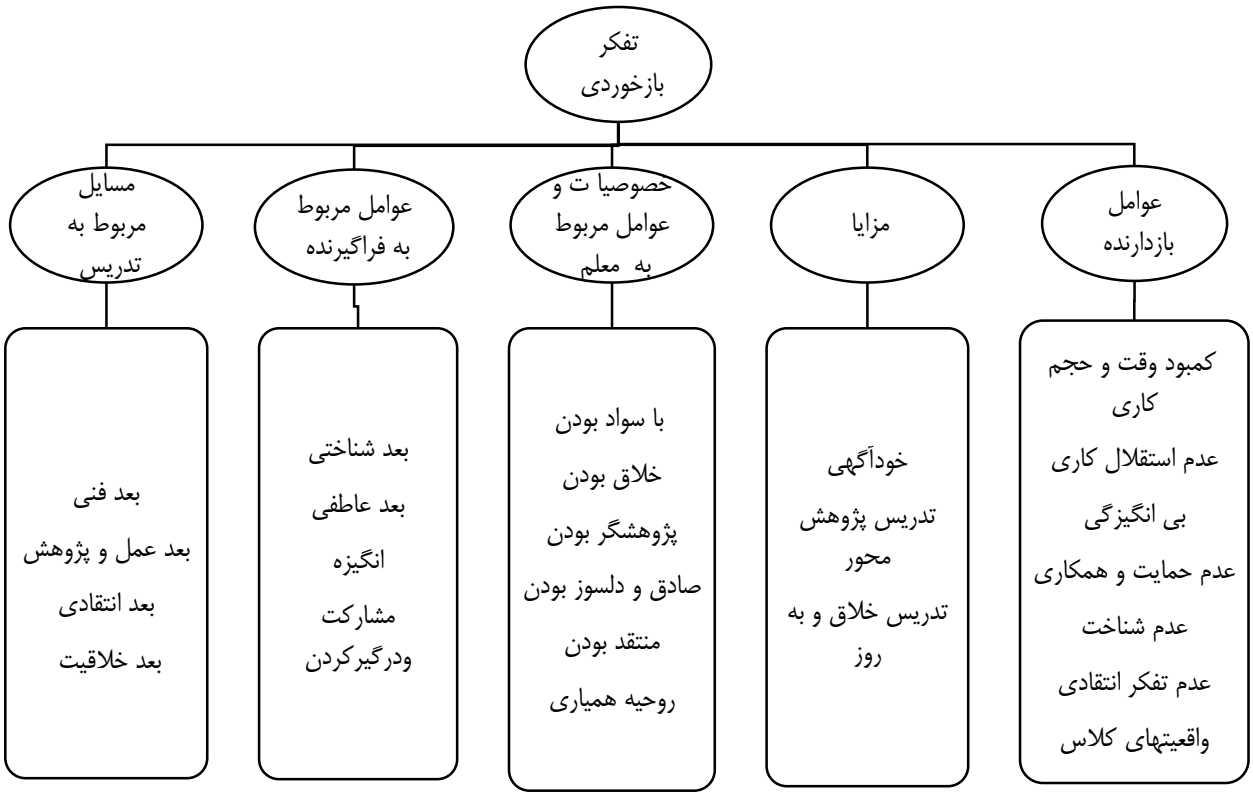
جدول ۲. مفاهیم و مقوله های فرعی شناسایی شده در متن یک نمونه مصاحبه

| کد مفهوم | عنوان مفهوم شناسایی شده و نقل قول مرتبط با ان | کد زیر مقوله | عنوان مقوله فرعی |
|---|---|---|---|
| ۱۵ | نداشتن وقت کافی<br>"معلمان وقت ندارند؛ آنها باید کتاب را در ۵ ساعت ،در دو روز که به این درس اختصاص داده شد، تمام کنند. . . آنها می خواهند ما در دو روز درس انگلیسی را آموزش بدهیم. حتی قبلا کمتر از این ساعت بود. ما وقت نداریم بشینیم و برنامه ریزی، در مورد رخدادهای کلاس درس صحبت کنیم ، یا همانطور که گفتید، ایده ها مون را اشتراک گذاری کنیم و این خیلی بد است و تأثیر بدی بر توانایی و آموزش ما دارد". | زیرمقوله فرعی ۸ | موانع به کارگیری تفکر بازخوردی |
| ۱۶ | محدود شدن در یک چارچوب خاص<br>"مطالب درسی از پیش تعیین شده در یک مرز مشخص و برنامه زمانی مشخص شده باید کار رو در همان مرز باید پیش برد که شاید این خلاقیت را از معلم بگیرد. . .آنها باید در یک چارچوب ارائه شوند، چنین محدودیتی ممکن است مانع تفکر بازخوردی شود." | | |
| ۱۷ | بی علاقگی و بی انگیزگی معلم<br>"یکی خود معلمان است ، معلمان ممکن است منفعل باشند روحیه کار کردن نداشته باشند" | | |



[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]




نمودار۱. مدل فرضی از شناخت تفکر بازخوردی

[ Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29 ]

[ DOI: 10.52547/erj.5.37.76 ]