

هفتمین همایش ملی بنیاد علمی قانون یار

همایش پژوهش های علمی علوم اسلامی و انسانی در عصر نوین

بنیاد علمی قانون یار - آموزش و پرورش استان کرمانشاه - واحد پژوهش سپاه پاسداران (با همکاری و حمایت معنوی دانشگاه رازی، دانشگاه آزاد، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه پیام نور کرمانشاه، دانشگاه علمی و کاربردی، جهاد دانشگاهی واحد کرمانشاه، دانشگاه صنعتی کرمانشاه، بنیاد شهید و سازمان ارشاد و ...
سر دبیر علمی و مسئول برگزاری همایش: دکتر بهنام اسدی (نمایه مقالات در پایگاه های ملی و بین المللی)
تاریخ برگزاری همایش: ۸ اسفندماه ۱۴۰۳ شماره مقاله: ۲۸/۹۵۷۲ رده بندی کنفرانس: ب ۵۶/۶۷۵۵۰

از تجربه تا یادگیری: باز اندیشی در جایگاه تأمل ورزی

در تربیت معلم زبان انگلیسی

شکوفه رستمی

دبیر زبان انگلیسی، مترجمی زبان، دانشگاه پیام نور کرمانشاه

چکیده

تأمل ورزی یکی از مؤلفه های کلیدی در شکل گیری هویت حرفه ای معلمان زبان و ارتقای کیفیت یادگیری آن ها از طریق تجربه زیسته است. این مقاله، با رویکردی مفهومی-تحلیلی، به بررسی جایگاه تأمل ورزی در حرفه معلم زبان انگلیسی می پردازد و از خلال مروری نظام مند بر مبانی نظری، سطوح و مدل های تأمل ورزی (از جمله دیدگاه های شون، دیویی، فارل و بورگ)، نقش این فرایند را در رشد تدریجی معلم بررسی می کند. مقاله نشان می دهد که تأمل ورزی نه تنها ابزار بازاندیشی بر عمل گذشته است، بلکه راهبردی برای فهم پیچیدگی های فرایند آموزش زبان، ارتقای آگاهی انتقادی، و خودسازی حرفه ای است. همچنین، تحلیل انتقادی پژوهش های پیشین در زمینه تأمل ورزی در آموزش زبان، حاکی از آن است که اغلب مطالعات، یا رویکردی توصیفی داشته اند یا تأمل را محدود به مراحل مشخص در برنامه های تربیت معلم کرده اند و کمتر به بازسازی نظری مفهوم تأمل ورزی و پیوند آن با هویت حرفه ای پرداخته اند. در بخش پایانی، مقاله چارچوبی مفهومی برای درک و تقویت تأمل ورزی در معلمان زبان انگلیسی پیشنهاد می دهد که با تکیه بر سه بُعد تجربه، تحلیل و بازاندیشی، به درکی یکپارچه از یادگیری حرفه ای معلم منتهی می شود. این چارچوب می تواند به عنوان راهنمایی برای طراحی برنامه های تربیت معلم، کارگاه های توسعه حرفه ای، و ساختاردهی به دفترهای تأملی مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی: تأمل ورزی، تربیت معلم زبان انگلیسی، تجربه زیسته، یادگیری حرفه ای، هویت معلم.



۱. مقدمه

در عصر تحولات سریع آموزشی، یکی از عناصر کلیدی در توسعه حرفه‌ای معلمان، به‌ویژه در حوزه آموزش زبان انگلیسی، توانایی آن‌ها در تأمل‌ورزی^۱ بر تجارب تدریس خود است. تأمل‌ورزی به عنوان فرآیندی شناختی و تحلیلی، معلمان را قادر می‌سازد تا از طریق بازاندیشی در تجربه‌های آموزشی روزمره، به بازسازی فهم خود از آموزش، یادگیری، و نقش حرفه‌ای‌شان بپردازند (شون، ۱۹۸۳)^۲. این نوع بازاندیشی نه تنها به بهبود عملکرد معلمان در کلاس درس منجر می‌شود، بلکه زمینه‌ساز رشد مستمر، خودآگاهی حرفه‌ای، و تصمیم‌گیری آگاهانه در موقعیت‌های پیچیده آموزشی است (فارل، ۲۰۱۵)^۳.

در زمینه آموزش زبان خارجی، تأمل‌ورزی از آن‌رو اهمیت دوچندان می‌یابد که تدریس زبان دوم مستلزم تعامل پیچیده میان عوامل زبانی، فرهنگی و روان‌شناختی است. معلمان زبان باید در محیطی چندلایه تدریس کنند که در آن دانش زبانی، حساسیت فرهنگی و درک نیازهای زبان‌آموزان به‌طور هم‌زمان مطرح است. در این میان، تجربه‌های تدریس روزمره می‌توانند به منابعی ارزشمند برای یادگیری حرفه‌ای تبدیل شوند؛ البته به شرطی که به‌صورت آگاهانه و نظام‌مند مورد تأمل قرار گیرند (ریچاردز و لاکهارت، ۱۹۹۴)^۴.

با وجود آن‌که نظریه‌های فراوانی بر نقش تأمل‌ورزی در رشد حرفه‌ای معلمان تأکید دارند، اما این مفهوم هنوز در عمل، به‌ویژه در بافت آموزش زبان، کمتر مورد واکاوی نظری قرار گرفته است. بسیاری از معلمان یا فرصت تأمل عمیق را نمی‌یابند یا فاقد الگوهای نظری مناسب برای سازمان‌دهی تجربه‌های خویش هستند (بورگ، ۲۰۰۳)^۵. این خلأ نظری، لزوم بازنگری در مفهوم تأمل‌ورزی و تبیین دوباره جایگاه آن در آموزش زبان را برجسته می‌سازد. از همین‌رو، پژوهش حاضر با رویکردی مفهومی-تحلیلی به بررسی جایگاه تأمل‌ورزی در حرفه معلم زبان انگلیسی می‌پردازد و با تکیه بر متون نظری و یافته‌های

^۱ reflective practice

^۲ Schön

^۳ Farrell

^۴ Richards & Lockhart

^۵ Borg



پژوهش‌های پیشین، می‌کوشد چارچوبی مفهومی برای فهم نقش تجربه و بازاندیشی در فرآیند یادگیری حرفه‌ای معلمان ارائه دهد.

۱.۱ اهداف پژوهش

۱. بررسی مفهوم تأمل‌ورزی در آموزش زبان از منظر نظری

۲. تبیین نقش تجربه زیسته در یادگیری حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی

۳. تحلیل انتقادی جایگاه تأمل‌ورزی در ادبیات تربیت معلم زبان

۲.۱ پرسش‌های پژوهش:

۱. تأمل‌ورزی در آموزش زبان انگلیسی چه تعریفی دارد و چه جایگاهی در نظریه‌های تربیت معلم دارد؟

۲. تجربه تدریس چگونه می‌تواند از طریق فرآیند تأمل به یادگیری حرفه‌ای تبدیل شود؟

۳. چه موانع و چالش‌هایی در مسیر تأمل‌ورزی نظام‌مند معلمان زبان وجود دارد؟

۲. چارچوب مفهومی و مبانی نظری

مفهوم تأمل‌ورزی نخستین بار توسط جان دیویی مطرح شد که یادگیری را حاصل اندیشیدن درباره تجربه دانست (دیویی، ۱۹۳۳)^۱. او تأمل را فرآیندی فعال، مداوم و سنجیده برای بررسی باورها و دانش‌ها به منظور دستیابی به درک بهتر و حل مسائل جدید می‌دانست. این دیدگاه بعداً توسط دونالد شون (شون، ۱۹۸۳) توسعه یافت و با معرفی مفاهیم «تأمل در حین عمل^۲» و «تأمل پس از عمل^۳»، به یکی از پایه‌های نظری مهم در تربیت حرفه‌ای معلمان تبدیل شد.

^۱ Dewey

^۲ reflection-in-action

^۳ reflection-on-action



در بافت آموزش زبان انگلیسی، تأمل‌ورزی به‌ویژه در دهه‌های اخیر، به‌عنوان ابزار رشد حرفه‌ای معلم و عاملی مؤثر در خودشناسی، اصلاح باورهای آموزشی، و طراحی مناسب‌تر محتوا و تعامل با زبان‌آموزان شناخته شده است (فارل، ۲۰۱۵). تدریس زبان خارجی برخلاف سایر حوزه‌های آموزشی، در بستری رخ می‌دهد که لایه‌های زبانی، فرهنگی، اجتماعی و روان‌شناختی در هم تنیده‌اند؛ از این‌رو معلم زبان نه تنها باید نقش یک آموزگار، بلکه نقش یک واسطه فرهنگی و طراح یادگیری انعطاف‌پذیر را نیز ایفا کند.

۲.۱. سطوح تأمل‌ورزی

مدل‌های مختلفی برای تبیین عمق و کیفیت تأمل‌ورزی پیشنهاد شده‌اند. ون مانن^۱ (۱۹۷۷) سه سطح برای تأمل‌ورزی قائل است:

۱. تأمل فنی: تمرکز بر کارآمدی روش‌ها و تکنیک‌های تدریس

۲. تأمل عملی: تمرکز بر ارزش‌ها، اهداف و پیامدهای آموزش

۳. تأمل انتقادی: توجه به زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و ایدئولوژیک یادگیری

فارل (۲۰۱۵) نیز مدلی پنج‌لایه برای تأمل‌ورزی معلمان زبان پیشنهاد کرده است که شامل: تأمل فلسفی، اصولی، نظری، عملی و شخصی است. این رویکرد، نگاه یک‌پارچه‌ای به معلم و تدریس دارد و تأکید می‌کند که رشد حرفه‌ای واقعی نیازمند بررسی خود معلم به‌عنوان انسان، نه صرفاً یک تکنسین آموزشی است.

۲.۲. تأمل‌ورزی در تربیت معلم زبان

تحقیقات نشان می‌دهند که تأمل‌ورزی می‌تواند به اصلاح باورهای پیشین معلمان، افزایش خودکارآمدی، بهبود روابط کلاسی، و انتخاب آگاهانه‌تر روش‌های تدریس منجر شود (بورگ، ۲۰۰۳؛ فارل، ۲۰۱۲). معلمان زبان اغلب با موقعیت‌هایی مواجه‌اند که پاسخ قطعی یا نسخه‌ای از پیش تعیین‌شده‌ای برای آن‌ها

^۱ Van Manen

وجود ندارد. در چنین شرایطی، توانایی تأمل در موقعیت و تجزیه و تحلیل زمینه، به معلم امکان تصمیم‌گیری خلاقانه‌تر و حرفه‌ای‌تر را می‌دهد. با وجود مزایای پرشمار، تأمل‌ورزی هنوز در عمل معلمان زبان نهادهینه نشده است. دلایلی همچون کمبود زمان، فشار کاری، نبود آموزش نظری در زمینه تأمل‌ورزی، و نگاه فنی به حرفه معلمی باعث می‌شود تأمل اغلب به صورت سطحی یا ناخودآگاه انجام شود (ریچاردز و لاکهارت، ۱۹۹۴؛ اکبری، ۲۰۰۷).^۱ در مجموع، مرور نظریات موجود نشان می‌دهد که تأمل‌ورزی نه فقط یک ابزار تدریس، بلکه یک نگرش حرفه‌ای است که در صورت تقویت، می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در رشد درون و بیرون معلم زبان داشته باشد.

۳. تحلیل انتقادی پژوهش‌های پیشین و خلأهای نظری

۳.۱. مروری بر پژوهش‌های خارجی

تأمل‌ورزی از دهه ۱۹۸۰ به بعد، به‌ویژه پس از انتشار اثر تأثیرگذار The Reflective Practitioner نوشته‌ی شون (۱۹۸۳)، جایگاه ویژه‌ای در آموزش معلم به‌دست آورد. در زمینه آموزش زبان دوم، بورگ (۲۰۰۳) نشان داد که باورهای معلمان^۲ و نحوه پردازش تجربیاتشان نقش اساسی در شکل‌دهی به سبک‌های تدریس دارد. وی تأکید کرد که بسیاری از باورها، بدون بازاندیشی و تأمل، به‌صورت ناخودآگاه وارد عمل آموزشی می‌شوند. فارل (۲۰۱۹، ۲۰۱۵) یکی از پژوهشگرانی است که چارچوب‌هایی مفصل برای تأمل‌ورزی معلمان زبان ارائه داده است. او در مطالعات خود نشان داد که اگر تأمل‌ورزی تنها به سطح تکنیکی محدود شود، نمی‌تواند به تحول حرفه‌ای معلمان بینجامد. در عوض، تأمل باید شامل جنبه‌های فلسفی، شخصی، و اجتماعی نیز باشد. این رویکرد منجر به نگاهی جامع‌تر به هویت حرفه‌ای معلم می‌شود. با این حال، اغلب پژوهش‌ها – حتی در سطح بین‌المللی – رویکرد کمی دارند و به ابزارهایی نظیر پرسش‌نامه و چک‌لیست‌های آماده برای ارزیابی تأمل‌ورزی بسنده کرده‌اند (لیو،

Richards & Lockhart, Akbari

teacher cognition



۲۰۰۱؛ اکبری، ۲۰۰۷^۱. این رویکرد، اگرچه داده‌محور است، اما در درک عمیق فرایند درونی تأمل و نسبت آن با تجربه‌زیسته، محدودیت دارد.

۳.۲. مروری بر پژوهش‌های داخلی

در پژوهش‌های داخلی نیز تلاش‌هایی برای تبیین نقش تأمل در توسعه حرفه‌ای معلمان زبان صورت گرفته است. برای نمونه، اکبری (۱۳۸۶ / ۲۰۰۷) در مطالعه‌ای تحلیلی نشان داد که تأمل‌ورزی در نظام تربیت معلم ایران اغلب به صورت شعاری و سطحی اجرا می‌شود و بیشتر بر اصلاح تکنیک‌ها تمرکز دارد تا تحول نگرش یا بینش.

مظهری و خوشوقت (۱۳۹۵) در پژوهشی کیفی، نشان دادند که تأمل‌ورزی می‌تواند به بازنگری در روش تدریس، ایجاد خودآگاهی حرفه‌ای، و بهبود تعاملات در کلاس بینجامد. همچنین، برخی مطالعات مانند محمدی و سلیمانی (۱۳۹۸) به بررسی چالش‌های نهادهای سازشی تأمل در برنامه‌های ضمن خدمت معلمان زبان پرداخته‌اند. یافته‌های آن‌ها بر نبود چارچوب نظری بومی، کمبود زمان، و بی‌اعتمادی به روش‌های تأملی تأکید داشت.

۳.۳. خلأهای موجود و ضرورت پژوهش حاضر

با وجود تلاش‌های ارزشمند داخلی و خارجی، بررسی‌ها نشان می‌دهد که تأمل‌ورزی اغلب سطحی، ابزارمحور و تکنیکی بررسی شده است. نقش تجربه‌زیسته، ابعاد فلسفی و انسان‌شناختی در تأمل معلمان کمتر کاویده شده است. در اغلب مطالعات، تأمل‌ورزی به مثابه یک فعالیت فردی دیده شده، نه یک فرآیند اجتماعی و بین‌ذهنی. کمتر پژوهشی به بازسازی نظری مفهوم تأمل در زمینه آموزش زبان از دریچه‌ای انتقادی و تحلیلی پرداخته است. بنابراین پژوهش حاضر تلاش می‌کند از رویکردی نظری-تحلیلی و نه میدانی، با تمرکز بر مفاهیم کلیدی، تجربه‌زیسته و بینش‌های فلسفی، به تبیین جایگاه تأمل‌ورزی در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم زبان بپردازد. چنین نگاهی می‌تواند مکملی مهم برای

^۱ Liou, Akbari



گونه‌ی اصلی «تأمل در حین عمل» و «تأمل پس از عمل» تقسیم می‌کند و بر پویایی درونی معلم در لحظه تصمیم‌گیری تأکید می‌ورزد.

در آموزش زبان، چنین تأمل‌هایی به معلمان اجازه می‌دهد تا از سطح تکنیکی فراتر رفته، به تحلیل باورهای خود، نقش زبان در جامعه، و تأثیر روابط قدرت در کلاس بپردازند (اکبری، ۲۰۰۷). این سطح از بازاندیشی، نه فقط روش تدریس، بلکه نگاه معلم به آموزش را نیز متحول می‌سازد.

۴.۳. هویت حرفه‌ای معلم در پرتو تأمل‌ورزی

تأمل‌ورزی به تدریج به بازسازی هویت حرفه‌ای معلم منجر می‌شود. هویت حرفه‌ای، مفهومی پویا و چندلایه است که تحت تأثیر تجربه، باورها، تعاملات اجتماعی و زمینه‌های فرهنگی قرار دارد (بوچمپ و توماس، ۲۰۰۹)^۱. معلم زبان، برخلاف تصور رایج، صرفاً انتقال‌دهنده واژگان و قواعد نیست؛ بلکه کنش‌گری فرهنگی است که در فضایی میان‌فرهنگی، میان‌زبانی و میان‌ذهنی فعالیت می‌کند (کرامش، ۱۹۹۳)^۲. تأمل درباره تجربه‌های آموزشی، به معلمان کمک می‌کند تا موقعیت خود را در این منظومه پیچیده بازشناسی کرده و به جای اجرای نسخه‌های آماده، تصمیماتی آگاهانه، خلاقانه و مسئولانه اتخاذ کنند.

مدل پنج‌لایه فارل (۲۰۱۵) که شامل تأمل فلسفی، اصولی، نظری، عملی و شخصی است، نشان می‌دهد که هویت حرفه‌ای معلم تنها از مسیر ترکیب سطوح مختلف آگاهی ساخته می‌شود. به عبارتی، معلم زمانی می‌تواند خود را بازیابد که از تجربه تدریس، پلی به شناخت خویش، باورهای خود، و جایگاه حرفه‌ای‌اش بزند.

۵. پیشنهاد چارچوب مفهومی تأمل‌ورزی در تربیت معلم زبان انگلیسی

با توجه به تنوع رویکردها و مدل‌های موجود در حوزه تأمل‌ورزی، پیشنهاد چارچوبی مفهومی که بتواند نیازهای خاص تربیت معلم زبان انگلیسی را پوشش دهد، ضرورتی علمی و عملی است. چارچوب

^۱ Beauchamp & Thomas

^۲ Kramsch

۵.۱. اصول نظری چارچوب پیشنهادی

۵.۲. ابعاد اصلی چارچوب

۲. بُعد هویتی-شخصی: شامل خودشناسی حرفه‌ای، باورهای فردی، و تجربیه‌های زیسته‌ی معلم در بافت‌های متنوع فرهنگ، است.

Akbari; Zeichner & Liston



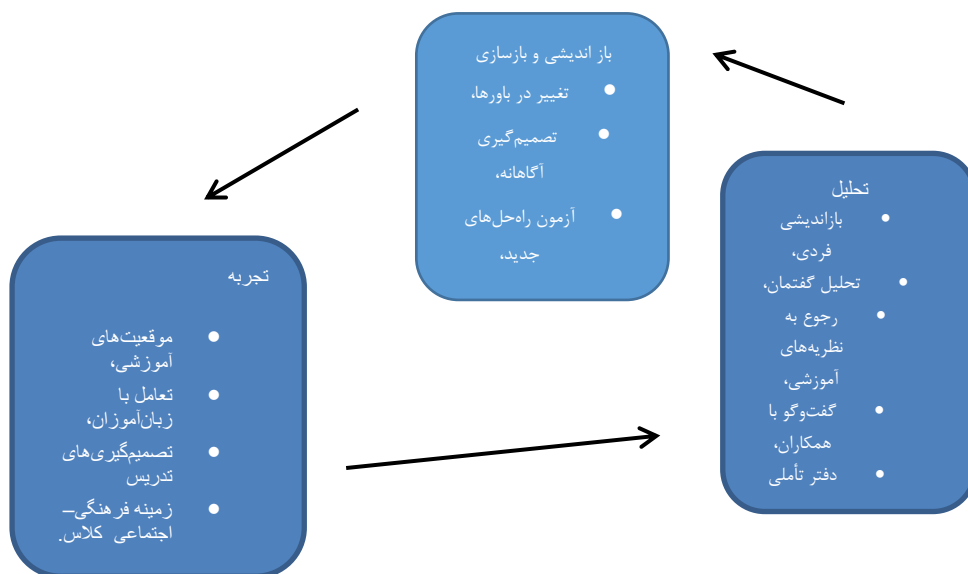
۳. بُعد نظری: شامل آگاهی از نظریه‌های زبان، یادگیری و آموزش است که جهت‌گیری ذهنی معلم را در طراحی آموزش شکل می‌دهد.

۴. بُعد عملی: تحلیل تصمیم‌های کلاسی، تعاملات با زبان‌آموزان، و انتخاب مواد و روش‌ها را در بر می‌گیرد.

۵. بُعد انتقادی اجتماعی: ارزیابی نقش قدرت، سیاست، زبان و ایدئولوژی در کلاس زبان، و نگاه به آموزش به مثابه کنش اجتماعی را شامل می‌شود (کوماروادیولو، ۲۰۰۶).^۱

در این مقاله، نویسنده با تحلیل مفهومی و بررسی پژوهش‌ها و نظریه‌های موجود، چارچوبی مفهومی برای درک و تقویت تأمل‌ورزی در حرفه‌ی معلم زبان انگلیسی پیشنهاد می‌دهد که بر سه بُعد اصلی استوار است. این چارچوب به عنوان مدلی تلفیقی و پویای یادگیری حرفه‌ای از طریق تأمل، قابل ارائه به شکل زیر است:

۳.۵ چارچوب مفهومی پیشنهادی: «چرخه تأمل‌ورزی از تجربه تا یادگیری حرفه‌ای»



^۱ Kumaravadivelu



پویایی چرخه:

چرخه «تجربه - تحلیل - بازاندیشی» یک فرایند خطی نیست، بلکه بازگشتی و مداوم است. هر تجربه جدید از دل بازاندیشی قبلی برمی خیزد و فرصت تازه‌ای برای تأمل ایجاد می‌کند. به این ترتیب، یادگیری حرفه‌ای معلم از طریق مواجهه مستمر با عمل و بازاندیشی بر آن تقویت می‌شود.

ویژگی‌های کلیدی چارچوب:

تلفیقی: بهره‌گیری از دیدگاه‌های شون، فارل، بورگ و دیویی

پویش‌محور: مبتنی بر حرکت و رشد در بستر زمان

انتقادی: تأکید بر تحلیل زمینه‌ای و بازسازی باورهای حرفه‌ای

عمل‌محور: پیوند وثیق میان عمل تدریس و یادگیری حرفه‌ای

۴.۵. فرآیند پیشنهادی برای پرورش تأمل‌ورزی

برای پیاده‌سازی این چارچوب در برنامه‌های تربیت معلم زبان، فرآیندی چندمرحله‌ای پیشنهاد می‌شود:

مرحله ۱: فعال‌سازی تجربه - دعوت از معلمان برای بازگویی و ثبت تجربه‌های شخصی در موقعیت‌های واقعی کلاس.

مرحله ۲: بازتاب^۱ - طراحی فعالیت‌های بازتابی هدایت‌شده بر اساس سؤالات کلیدی در پنج بُعد ذکر شده.

مرحله ۳: گفتگوهای حرفه‌ای - تشکیل گروه‌های یادگیری مشارکتی برای به اشتراک گذاشتن تأمل‌ها و دریافت بازخورد.

^۱ guided reflection



ضمن بهره‌گیری از نظریه‌های بین‌المللی، به اقتضائات محلی و فرهنگی نظام آموزش زبان در ایران نیز توجه دارد.

دلالت‌های کاربردی:

برای سیاست‌گذاران تربیت معلم: گنجاندن فعالیت‌های تأمل‌محور در برنامه‌های درسی تربیت معلم زبان، نظیر ژورنال‌های بازتابی، کنفرانس‌های روایت‌محور و یادگیری مشارکتی.

برای مدرسان معلم‌پرور: طراحی فضای آموزشی که تأمل را نه صرفاً به‌مثابه وظیفه، بلکه به‌عنوان فرهنگ حرفه‌ای تشویق کند.

برای معلمان زبان در عمل: بهره‌گیری از ابزارهایی مانند خودنگاری، بازتاب‌نگاری و یادگیری از همتایان برای رشد مستمر حرفه‌ای.

پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده:

با توجه به خلأهای شناسایی‌شده، پژوهش‌های آتی می‌توانند به حوزه‌های زیر بپردازند:

۱. بررسی تأثیر چارچوب پیشنهادی بر رشد هویت حرفه‌ای معلمان زبان در دوره‌های تربیت معلم.
۲. مطالعه تجربیات بازتابی معلمان زبان در بسترهای متنوع جغرافیایی و فرهنگی ایران.
۳. تحلیل نقش فناوری‌های نوین (مانند پادکست‌های بازتابی، پلتفرم‌های یادگیری تعاملی) در تسهیل تأمل‌ورزی حرفه‌ای.
۴. تحلیل مقایسه‌ای میان تأمل‌ورزی معلمان زبان در بافت رسمی و غیررسمی آموزشی.
۵. طراحی مدل‌های سنجش‌پذیر برای ارزیابی سطوح تأمل‌ورزی در معلمان زبان انگلیسی.



منابع و مأخذ

الف) منابع فارسی

۱. اکبری، ر. (۱۳۸۶). تأمل‌ورزی در آموزش معلمان زبان: از شعار تا عمل. فصلنامه زبان و زبان‌شناسی.
۲. حسینی، س. م. و همکاران. (۱۳۹۸). تأمل‌ورزی و توسعه حرفه‌ای معلمان: رویکردی نظری و کاربردی. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶ (۶۲)، ۲۳-۴۵.
۳. رحمتی، ف. (۱۳۹۶). تأمل‌ورزی معلم و ارتباط آن با پیشرفت حرفه‌ای. فصلنامه مطالعات آموزش زبان انگلیسی، ۷ (۳)، ۹-۲۸.
۴. صادقی، ع. و احمدی، س. (۱۳۹۵). تحلیل انتقادی تأمل‌ورزی در آموزش زبان انگلیسی: مفاهیم، مدل‌ها و چالش‌ها. پژوهش‌نامه آموزش زبان انگلیسی، ۱ (۲)، ۴۵-۶۵.
۵. محمدی، ف. و سلیمانی، ز. (۱۳۹۸). موانع به‌کارگیری تأمل‌ورزی در برنامه‌های ضمن خدمت معلمان زبان انگلیسی. تحقیقات تربیتی.
۶. مظهری، ن. و خوشوقت، ح. (۱۳۹۵). تأمل در عمل: روایتی از تجربه حرفه‌ای معلمان زبان. پژوهش‌نامه آموزش زبان انگلیسی.

ب) منابع انگلیسی

۱. Akbari, R. (۲۰۰۷). *Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L^۲ teacher education. System*, ۳۵ (۲), ۱۹۲-۲۰۷



۲. Beauchamp, C., & Thomas, L. (۲۰۰۹). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, ۳۹(۲), ۱۷۵-۱۸۹
۳. Borg, S. (۲۰۰۳). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, ۳۶(۲), ۸۱-۱۰۹. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
۴. Dewey, J. (۱۹۳۳). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.
۵. Farrell, T. S. C. (۲۰۱۲). Reflecting on reflective practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, ۲(۱), ۷-۱۶
۶. Farrell, T. S. C. (۲۰۱۵). *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. London: Bloomsbury Academic.
۷. Farrell, T. S. C. (۲۰۱۵). *Reflective Practice in ESL Teacher Development Groups: From Practices to Principles*. Palgrave Macmillan.
۸. Farrell, T. S. C. (۲۰۱۹). *Reflective Practice in Language Teaching: Developments and Future Directions*. Equinox.
۹. Kolb, D. A. (۱۹۸۴). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
۱۰. Kramsch, C. (۱۹۹۳). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

11. Liou, H. C. (2001). *Reflective practice in EFL teacher education: An example from a computer-assisted language learning course*. *TESOL Quarterly*, 35(2), 162-173.
12. Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2002). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Richards, J. C., & Lockhart, C. (1993). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
15. Van Manen, M. (1990). *Linking ways of knowing with ways of being practical*. *Curriculum Inquiry*, 20(2), 228.

لوگو سازمان ها و نهادها علمی، سیاسی و دولتی حامی معنوی هفتمین همایش ملی بیژوهتر ها علمی علوم اسلامی و انسانی در عصر نوین



اکانت ایتا و ایمیل رسمی همایش جهت ارسال مقاله
Ghanonyar@YAHOO.COM ۰۹۱۰۰۶۳۶۰۰۲

۱۴۰۳/۱۲/۰۸
دانشگاه رازی - سالن همایش دانشکده علوم اجتماعی



معاونت علمی، فرهنگی و اطلاع رسانی
 تحت پوشش خبری صداوسیما



جهت همکاری در برگزاری همایش با دبیر اجرایی تماس بگیرید:
خانم دکتر شهلا رضایی ۰۹۱۹۶۷۴۸۶۲۵