یادگیری و یاددهی تأملی: مطالعه مروری

فریبا حقانی، سهیلا جعفری میانایی*، مریم احسانی

چکیده

مقدمه: یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های آدمی قابلیت او برای یادگیری است. سازنده‌گرایان یادگیری را فرایند فعالی می‌دانند که طی آن یادگیرنده اصول، مفاهیم و حقایق را برای خود کشف می‌کند. مشارکت فراگیر در فرایند آموزش از راهبردهای یادگیری فعال است و آموزش از طریق تأمل از شیوه‌های آموزش فعال محسوب می‌شود که با فعالیت فرد جهت ارتقای توانمندی و شایستگی حرفه‌ای مرتبط است. هدف از این مطالعه مروری، بررسی و ارائه منسجم موضوعات مرتبط با مبحث تأمل در یادگیری، به منظور استفاده یادگیرندگان و یاددهندگان است.

روش‌ها: مقاله حاضر یک مطالعه مروری است که از طریق جستجوی بانک‌های اطلاعات علمی و با استفاده از موتورهای جستجوگر در مقالات منتشر شده پایگاه‌های اطلاعاتی wily، Elsevier، pub med، Google scholar و نیز موتور جستجوی عمومی Google با استفاده از کلید واژه‌های Learning، Reflective، Reflective learning، Reflection، Reflective Teaching نگارش گردیده است. بدین ترتیب که تعداد ۹۰ محتوای مستند مرتبط منتشر شده بین سال‌های ۲۰۰۹ تا ۲۰۱۳ شامل مقاله، کتاب و صفحات وب، انتخاب و بررسی گردید و از این میان ۲۶ مقاله مرتبط با موضوع مورد استفاده قرار گرفت.

نتایج: پس از بررسی و مرور مقالات و متون در مورد یادگیری –یاددهی تأملی، به موضوعاتی مانند مفهوم تأمل، مدل‌های تأمل، تأمل و چرخه یادگیری کلب، یادگیری تأملی، مزایای یادگیری تأملی و روش‌های ارتقای آن و نیز یاددهی تأملی پرداخته شده است.

نتیجه‌گیری: از آنجا که تأمل به عنوان یک شیوه مؤثر برای یادگیری شناخته شده است، توصیه می‌شودکه این نوع یادگیری در همه سطوح و برای کلیه یاد گیرندگان استفاده شود.

واژه‌های کلیدی: تأمل، یادگیری تأملی، یاددهی تأملی، مدل‌های تأمل

مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی/ بهمن ۱۳۹۲؛ ۱۳(۱۱): ۹۸۹ تا ۹۹۸

مقدمه

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های آدمی قابلیت او برای یادگیری است. شخصیت، عادات، مهارت‌ها، دانش، نگرش، علاقه‌ها و خصوصیات ما، همه نتیجه یادگیری هستند(۱). همچنین یادگیری یکی از موضوعات مهم تعلیم و تربیت است؛ چرا که هیچ نتیجه تربیتی و تعلیمی بدون یادگیری محقق نمی‌شود. می‌توان گفت هر نوع فعالیت تربیتی در صورتی موفق خواهد بود که مبتنی بر شناختی نسبتاً مقبول و قابل دفاع از انواع یادگیری باشد. یادگیری در زبان فارسی مترادف با آموختن و تعلم است و در دو معنا به کار می‌رود نخست، معنای عام که عبارت است از دانستن مطلبی که پیش از این برای یادگیرنده نادانسته بوده است، خواه برای دیگران دانسته باشد یا نادانسته. یادگیری در این معنا هم شامل دانستن مطالبی می‌شود که تنها برای یادگیرنده نادانسته بوده و هم شامل دانستن مطالبی می‌شود که هم برای وی و هم برای دیگران

* **نویسنده مسؤول:** سهیلا جعفری میانائی، مربی آموزشی و دانشجوی دکتری پرستاری، دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران
m_jafari@nm.mui.ac.ir
دکتر فریبا حقانی، دانشیار، گروه آموزش پزشکی، مرکز تحقیقات آموزش علوم پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران (haghani@edc.mui.ac.ir)؛ مریم احسانی، دانشجوی دکتری پرستاری، دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران maryam_ehsani@nm.mui.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۸/۲۲، تاریخ اصلاحیه: ۹۲/۱۰/۴، تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۰/۲۵

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-09-09]

نادانسته بوده است؛ دوم، معنای خاص آن که دانستن مطلبی است که برای دیگران دانسته ولی برای یادگیرنده نادانسته بوده است(۲). سازنده‌گرایان یادگیری را فرایند فعالی می‌دانند که طی آن یادگیرنده اصول، مفاهیم و حقایق را برای خود کشف می‌کند(۳). یادگیری موضوع ضروری آموزش است(٤). در قدیم آموزش به عنوان راهی برای انتقال اطلاعات در نظر گرفته می‌شد، یادگیرندگان ظروف خالی در نظر گرفته می‌شدند که با اطلاعات پر می‌شدند و در این میان سخنرانی رایج‌ترین شیوه انتقال اطلاعات بود. عده‌ای معتقدند که استفاده از سخنرانی که شیوه قدیم آموزش است دانش کمی به یادگیرندگان اضافه می‌کند چرا که این شیوه به تفاوت‌های فردی توجه ندارد و نقش تجربه را در ایجاد دانش نادیده می‌گیرد. علاوه بر این تکیه به روش سخنرانی موجب منفعل شدن یادگیرندگان می‌گردد، ممکن است یادگیرندگان اطلاعات زیادی داشته باشند اما قادر نیستند این اطلاعات را در دنیای واقعی کاربردی کنند. حرکت به سوی آموزش تجربه محور که به طور واضح سبک‌های مختلف یادگیری را مد نظر قرار می‌دهد، به عنوان یک جانشین مؤثر برای آموزش سنتی در نظر گرفته می‌شود(٥)؛ چرا که در این شیوه یادگیرنده از حالت انفعالی خارج شده و با مشارکت در یادگیری به یادگیرنده فعال تبدیل می‌شود. البته ریشه شیوه‌های فعال آموزش، به زمان سقراط باز می‌گردد، وی تفکر تأملی را از طریق طرح سؤالات بحث برانگیز تقویت می‌نمود. پرسش‌گری سقراطی به عنوان یکی از اولین استراتژی‌های ثبت شده آموزش به منظور درگیر کردن یادگیرندگان در یادگیری فعال و ترویج تفکر انتقادی مطرح شده است(٦). از سوی دیگر شواهد نیز حاکی از آن است که یادگیری مستلزم به کارگیری روش‌هایی است که فرد را ملزم به فعالیت نماید. مشارکت فراگیر در فرایند آموزش از راهبردهای یادگیری فعال است و آموزش از طریق تأمل از شیوه‌های آموزش فعال محسوب می‌شود که با فعالیت فرد جهت ارتقای توانمندی و شایستگی حرفه‌ای مرتبط است(۷). بعضی از صاحب‌نظران مبحث آموزش یادگیری را به دو نوع کلی فعال و غیرفعال تقسیم کرده‌اند. در یادگیری فعال که در واقع شیوه‌ای فراگیر محور است، فراگیر نقش اصلی را در فرایند یادگیری به عهده دارد. در این مقاله، مطالب مرتبط با یکی از شیوه‌های یادگیری فعال به نام یادگیری تأملی (Reflective Learning) مورد بحث قرار گرفته و در پایان به موضوع یاددهی تأملی نیز اشاره شده است.

روش‌ها

مقاله حاضر یک مطالعه مروری است که محتوای لازم برای نگارش آن از طریق جستجوی پایگاه‌های اطلاعاتی wily، Elsevier، pub med، Google scholar و نیز موتور جستجوی عمومی Google به دست آمده است. کلید واژه‌های مورد استفاده عبارت بودند از Learning، Reflective، Reflection، Reflective Learning، Reflective Teaching . با توجه به حجم مطالب و هدف مطالعه، نتایج بازیابی شده به زبان انگلیسی و فارسی بین سال‌های ۲۰۰۹ تا ۲۰۱۳ محدود شد. بدین ترتیب تعداد ۹۰ محتوای مستند که شامل مقاله، کتاب و صفحات وب مرتبط با موضوع تأمل در یادگیری و یادگیری فعال بود، انتخاب و بررسی گردید و از این میان ۲٦ مقاله که ارتباط بیش‌تری با موضوع داشت، در نگارش این مقاله مورد استفاده قرار گرفت.

نتایج

نتایج حاصل از بررسی ۲٦ مقاله انتخاب شده در زمینه یادگیری و یاددهی تأملی تحت عناوین مفهوم تأمل، مدل‌های تأمل، تأمل و چرخه یادگیری کلب، یادگیری تأملی، مزایای یادگیری تأملی و روش‌های ارتقای آن ارائه می‌شود:

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-09-09]

مفهوم تأمل (reflection)

جوناس دویر (Jonas-Dwyer) و همکاران به نقل از بود (Boud) و همکاران تأمل را رفتارهای شناختی و عاطفی تعریف می‌کنند که در نتیجه آنها افراد بینش جدید و درک عمیق‌تری از تجربیات خود پیدا می‌کنند(۸). ریشه لاتین لغت "تأمل" به "عمل خم شدن یا بازگشت به عقب" بر می‌گردد. در زمینه شناخت ذهنی، تأمل به عنوان فرایندی در نظر گرفته می‌شود که زمانی که افکار ما به عقب بازگشت می‌کند اتفاق می‌افتد. تأمل یک فرایند شناختی است که طی آن اطلاعات جدید و تجربیات با ساختارهای موجود دانش و مدل‌های ذهنی ترکیب شده و یادگیری معنادار را ایجاد می‌نماید(۹). تاشیرو (Tashiro) به نقل از تامورا (Tamura) بیان می‌دارد که از نظر مفهومی تأمل یک فرایند شناختی سیستمیک است که از فلسفه آموزشی دیویی (Dewey) سرچشمه گرفته است. در تأمل، شخص به صورت عمیق تجربه خود را از طریق بررسی درونی درک می‌کند، بنابراین می‌تواند رفتار یا عملکرد خود را ارتقا بخشد(۱۰).

در تأمل سه جزء وجود دارد: شناخت، تفکر انتقادی و پرسش‌گری مشروح. این فرایندها به نوعی تنظیم مشکل است و می‌توان گفت که یادگیری حرفه‌ای در عمل مداوم و تأمل بر مشکلات روزانه ریشه دارد. چنین دانشی معمولاً ضمنی است و نتیجه شناسایی و تجزیه تحلیل آن مشکل است. گام‌هایی که برای تفکر تأملی مطرح است عبارتند از: شناسایی ماهیت مشکل، پاسخ به مشکل از طریق شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌ها با سایر نتایج و اجرای راه‌حل‌های ممکن، بررسی نتایج بامعنی و بدون معنی راه حل انتخاب شده(۱۱).

مدل‌های تأمل

مدل یا چهارچوب فرایند تأمل در میان صاحب‌نظران مختلف است(۱۰)؛ مانند چرخه تأملی گیبس (Gibbs's reflective cycle)، سطوح بازتاب‌پذیری مزیرو ((Mezirow's levels of reflectivity) و مدل جان (Johns' model) که هدف همه آنها تسهیل فرایند تأمل در یادگیران است(۱۲). جوناس دویر سه سطح تأمل را از دیدگاه هاتون (Hatton) و اسمیت (Smith) مطرح کرده است: "تأمل فنی" (technical reflection) که با کارایی و اثربخشی شیوه‌ها به منظور دستیابی به نتیجه‌ای مشخص در ارتباط است، البته خود این شیوه‌ها قابل نقد و اصلاح نیستند. "تأمل عملی" (practical reflection) بررسی باز، نه تنها بر روی روش‌ها بلکه بر روی اهداف و فرضیاتی که این اهداف بر اساس آنها بیان شده، تشخیص معانی قطعی نیستند. "تأمل نقادانه" (critical reflection) که عبارت است از تأکید بر دو سطح قبل در حالی که معیارهای معنوی و اخلاقی را نیز مد نظر دارد، این سطح درباره منصفانه، عادلانه و محترمانه بودن فعالیت‌های حرفه‌ای قضاوت می‌کند و در محدوده وسیع‌تر تاریخی- اجتماعی و فرهنگی- سیاسی قرار می‌گیرد(۸). یاسین (Yasin) و همکاران در مقاله خود به مدلی که اش (Ash) و همکاران در سال ۲۰۰۵ تحت عنوان دی. ای. آ. ال (D.E.A.L) برای تأمل انتقادی پیشنهاد کرده‌اند، اشاره می‌کنند؛ این مدل از گام‌های توصیف تجربه، آزمون تجربه بر اساس موضوع یادگیری (فردی، اجتماعی، دانشگاهی)، پیکربندی یادگیری در هر طبقه و در طول طبقات تشکیل شده است(۱۳).

تاشیرو و همکاران در مطالعه خود شش جزء اساسی برای تأمل شامل واکنش هیجانی، توصیف، بررسی درونی، تجزیه و تحلیل نقادانه، ارزشیابی و برنامه‌ریزی برای عمل جدید را شناسایی کردند(۱۰). به طور کلی دو نوع تأمل وجود دارد، "تأمل در عمل" (reflection in-action) که تأمل در طول انجام کار است و "تأمل بر عمل" (reflection on-action) که تأمل بعد از انجام کار است. این چهارچوب تمام سطوح تأمل از جمله تأمل نقادانه را در بر می‌گیرد.

نوع دیگری از تأمل به نام "تأمل قبل از عمل"

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-09-09]

(reflection before action) را یک مربی پرستاری به نام گرین وود (Greenwood) معرفی نمود(۸) و مفهوم تأمل برای عمل (reflection for action) نیز توسط کاون (Cowan) مطرح گردید(۱٤).

بر اساس نتایج مطالعه اکبرگ (Ekebergh) در سال ۲۰۱۱ استفاده از مدل‌های تأمل حداقل به صورت پیروی کورکورانه، پرمخاطره است، زیرا تأمل نمی‌تواند در قالب مراحل مختلف خلاصه گردد، بلکه تأمل باید به شیوه‌ای باز، انعطاف‌پذیر و حساس در ارتباط با یادگیرنده مورد حمایت قرار گیرد. اگر یک مدل یا روشی فرایند یادگیری را با رویکرد غالب بدون توجه به شرایط زندگی یادگیرنده هدایت نماید، فایده‌ای برای یادگیری نخواهد داشت(۱۲). از سوی دیگر موضوع کلیدی در تأمل، تأکید بر رویکرد طبیعی است در حالی که در تجربیات و مطالعاتی که متغیرها را کنترل می‌کنند و هدف تعمیم نتایج است، تأکید بر معنا و تفسیر است. بنابراین واضح است که تأمل به شیوه استراحت روی صندلی انجام نمی‌شود و بهترین حالت آن در تنهایی اتفاق می‌افتد، تأمل با کمک همکاران، مربیان، گروه‌های کوچک و نیز نوشتن به منظور حفظ و استفاده در آینده، روش‌های ارزشمندی هستند که می‌توانند مورد توجه قرار گیرند(۱۱).

تأمل و چرخه یادگیری کلب (Kolb)

تا سال ۲۰۰٤ بیش از ۷۱ مدل برای روش یادگیری شناسایی شد که تأثیرگذارترین آن مدل کلب است. نکته جالب مدل یادگیری تجربی کلب تأکید آن بر فرایند یادگیری تجربی به جای تأکید بر ویژگی‌های ثابت یادگیری است. مشروط بر این که تغییر و پیشرفت فردی در مدل، مورد تصدیق و ترکیب قرار گیرد(۵). تجربه عملی، مرکز یادگیری حرفه‌ای است، بر همین اساس پیشنهاد شده است که برنامه‌های آموزشی باید شامل فرایندهای تأملی بر اساس تجربیات فردی باشند. یادگیری فرایند تبدیل تجربیات به دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هاست و این چیزی است که در چرخه‌های یادگیری تجربی مانند چرخه کلب ارائه می‌شود(۱۱).

تئوری یادگیری تجربی کلب نقش محوری در آوردن تأمل به آموزش ایفا نمود. کلب اذعان نمود که یادگیری در چرخه‌ای اتفاق می‌افتد که با یک تجربه آغاز شده و با تأمل ادامه می‌یابد. در طول فاز تأمل و مفهوم‌سازی انتزاعی، یادگیرنده به تجربه و عملکرد خود می‌اندیشد و ادراکات و مفاهیم شخصی و مدل‌های ناکامل ذهنی خود را تصحیح می‌نماید. این تلاش برای اصلاح نقص‌های شناخته شده در حیطه دانش، مهارت یا نگرش انجام می‌شود، چرخه با تجربه و عمل کردن کامل می‌شود. کلب تأمل را گام اصلی در تغییر اعتقادات، نگرش‌ها و رفتارها می‌داند(۹).

یادگیری تأملی

تأمل می‌تواند به عنوان فرایند ارتباطی به منظور یادگیری عمیق در نظر گرفته شود و در اشکال مختلف از قبیل تأمل فردی یا مشارکتی وجود دارد(۱۵). مفهوم یادگیری تأملی یک مفهوم جدید نیست و به متون قدیمی درباره یادگیری بزرگسالان (adult learning)، یادگیری خود هدایت شونده (self-directed learning) و عملکرد حرفه‌ای (professional practice) باز می‌گردد(۱٦). کووارد (Coward) به نقل از بود و همکاران تأمل در زمینه یادگیری را یک واژه کلی برای آن دسته از توانمندی‌های ذهنی و عاطفی می‌داند که با استفاده از آنها افراد به بررسی تجربیات خود می‌پردازند تا منجر به کشف مفاهیم و ادراکات جدید شود(۱۷).

یادگیری تأملی فرایند بررسی و کشف درونی موضوعی است که به واسطه تجربه مورد توجه قرار گرفته است، خود فرد معنا را تولید و واضح می‌سازد و در نتیجه دیدگاه مفهومی فرد تغییر می‌یابد. برخلاف یادگیری وسیله‌ای، در یادگیری تأملی لازم است که یادگیرندگان

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-09-09]

تفاسیر و تعابیر خود از دانش قبلی را مورد بازبینی قرار داده و به صورت گروهی یک مفهوم مشترک جدید از موقعیت و تعهد برای عمل بر اساس این یادگیری جدید را ایجاد نمایند(۱۸).

برای افزایش توان بالقوه‌ای که به واسطه یادگیری مفهومی و تجربی ارائه می‌گردد، ارائه مکانیسم یادگیری تأملی مورد نیاز است. برخی اندیشمندان تأمل را تفکر درباره عمل تعریف کرده‌اند و برخی دیگر تأکید بیش‌تری کرده‌اند که منظور از این تفکر، تفکر گذشته‌نگر است و شامل نگاه به گذشته، بازبینی تجربه و درس گرفتن از این تجربه کسب شده است(۱۹).

یادگیری تأملی معمولاً به صورت یک فرایند چرخه‌ای اتفاق می‌افتد. برای مثال مدل آ. ال. آ. سی. تی (ALACT) تأمل را در ۵ مرحله توضیح می‌دهد: عمل کردن، نگاه به گذشته بر روی عمل انجام شده، آگاهی از جنبه‌های اصلی، ایجاد شیوه‌های دیگر برای عمل، آزمایش یا تست استراتژی‌های طراحی شده جدید. مرحله پنجم همان مرحله اول چرخه بعدی یعنی عمل کردن است(۳). تأمل شدید (Intensive reflection) بالاترین سطح سلسله مراتب یادگیری تأملی است که در آن یادگیرنده آگاه می‌شود که چرا می‌اندیشد، درک می‌کند یا انجام می‌دهد. ممکن است یادگیرندگان عقاید یا روش‌های فکری خود را اصلاح کرده یا به طور کامل تغییر دهند. بنابراین تأمل شدید یک عامل تغییردهنده عقاید شخصی است(۱۳).

تأمل و تفکر تأملی (reflective thinking)

تفکر تأملی فرایندی است که در تعامل با یادگیری است. یک فرد متخصص در طی تأمل، مفهومی که در ارتباط با عملکرد حرفه‌ای وی به وجود آمده است را به سطح تفکر آورده و مورد نقادی قرار می‌دهد و نهایتاً آن را برای خود قابل فهم می‌سازد(۲۰). این نوع تفکر گذشته‌نگر است بدین صورت که فرد به گذشته می‌نگرد، تجربیات خود را مرور می‌کند و از این تجربیات درس می‌گیرد(۱۹). فرایند یادگیری تأملی به هفت سطح تقسیم‌بندی می‌شود:

سطوح آگاهی (consciousness)

۱) بازتاب‌پذیری (Reflectivity): اطلاع، مشاهده، توصیف
۲) بازتاب‌پذیری مؤثر (Affective): اطلاع از احساسات
۳) بازتاب‌پذیری متمایزکننده (Discriminant): بررسی فرایند تصمیم‌گیری و ارزشیابی برنامه‌ها
٤) بازتاب‌پذیری قضاوتی (Judgment): آگاهی از قضاوت‌های ارزشی و واقعیت ذهنی آنها

سطوح آگاهی انتقادی (critical consciousness)

٥) بازتاب‌پذیری مفهومی (Conceptual): بررسی این که آیا یادگیری بیش‌تری برای کمک به تصمیم‌گیری مورد نیاز است؟
٦) بازتاب‌پذیری روانی (Psychic)
۷) بازتاب‌پذیری نظری (Theoretical): آگاهی از این که عملکرد بر اساس روش معمول یا کسب منفعت به کار نمی‌آید، یادگیری واضح از تجربه یا تغییر دیدگاه .

در سطوح آگاهی انتقادی یادگیرنده از اطلاعات و دانش خود آگاه می‌شود، می‌آموزد که این اطلاعات را نقادی کند و فرضیات خود را به چالش بکشاند. این مراحل به صورت تعدیل شده در مطالعه‌ای به کار برده شده است؛ در این مطالعه دانشجویان پرستاری در محیط کاری خود از طریق ادراک و تفکر، ساختارهای مفهومی ایجاد کرده و بر معنای ادراکات و پیش‌زمینه‌های نظری آن تأمل نمودند. در سطح آگاهی انتقادی، دانشجویان نسبت به آگاهی و دانش خود آگاه شدند و آموختند که این آگاهی و دانش را نقد کنند و فرضیات خود را به چالش بکشند(۲۰).

روش‌های ارتقای یادگیری تأملی

معمولاً مربیان علاقه‌مند هستند تا از طریق دادن تکلیف به دانشجویان، آنها تجربه کسب کنند و تصور می‌کنند بدین

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-09-09]

صورت یادگیری اتفاق خواهد افتاد. در حالی که بسیاری از متون پیشنهاد می‌کنند که دانشجویان برای تأمل کردن نیاز به راهنمایی دارند(۱٤). در مطالعه آرونسون (Aronson) و همکاران امتیاز تأمل در یادگیرندگانی که از راهنمای تأمل استفاده کرده بودند نسبت به افرادی که فقط تعریف تأمل برای آنها بیان شده بود، بهتر بود(۲۱). رویکردهایی که برای ارتقای یادگیری تأملی مورد استفاده قرار می‌گیرند عبارتند از: اقدام پژوهی (action research)، گزارش‌های موردی (case write- ups)، تدریس کوچک (microteaching) و اعمال نظارت شده (supervised practicals)(۱۹). برای مثال در نوشتن گزارش موردی، یادگیرنده رویداد را تشریح کرده و سپس نکات مهم آن را در یادگیری و توسعه حرفه‌ای خود مورد توجه قرار می‌دهد و ارتباطات بین این رویداد و آموخته‌های نظری قبلی خویش را پیدا می‌نماید(۱۵). مطلب دیگر آنکه استراتژی‌های مختلفی نیز برای تسهیل یادگیری تأملی مورد استفاده قرار می‌گیرد که عبارتند از: تحلیل نقادانه رویداد (critical incident analysis)، ثبت تأملی وقایع روزانه (reflective journal writing)، ایجاد پوشه کار (portfolio development) و تعهد بر تغییر قراردادها (commitment to change contracts). تمام این استراتژی‌ها تأمل را تقویت می‌کنند زیرا به یادگیرنده کمک می‌کنند تا بر روی وقایعی که در گذشته تجربه کرده است، تمرکز نماید(۱۸). برای مثال پوشه کار مجموعه مستندات و شواهد ملموس است که نشان می‌دهد فرد فرایند یادگیری را طی کرده است. پوشه کار یک فرایند بازتابی مبتنی بر شواهد است که تأمل و مستندسازی را با هم ترکیب می‌کند و یادگیرندگان را درگیر یک تحلیل مداوم همراه با تأمل در یادگیری می‌سازد. همچنین پوشه کار بر پیامدهای هدف‌مند برگزیده، به منظور ارتقا و نیز ارزیابی یادگیری تمرکز دارد(۱۳) و نیز این امکان را فراهم می‌سازد تا افراد در حرفه خود از این مستندات استفاده نمایند(۱۹) و یا مثلاً در استراتژی تعهد به تغییر، لازم است تا یادگیرنده تغییر خاصی را که تمایل دارد اتفاق بیفتد بیان کرده و سطحی از تعهد برای اجرای این تغییر را طراحی کند؛ در اینجا تأمل مورد نیاز است تا شرایط بالقوه ارتقای عملکرد را در سایه دانش یا تجربه جدید شناسایی نماید(۱۸).

یکی از شایع‌ترین شیوه‌های تأمل نوشتن است. در طرح ثبت تأملی، رویدادها توسط دانشجویان به سه دسته تقسیم می‌شود: ۱. غیرتأمل‌کننده(non-reflector)، ۲. تأمل‌کننده (Reflector) و ۳. تأمل‌کننده نقاد(critical reflector).

بر اساس این طرح، در ثبت رویدادها به شیوه غیرتأمل‌کننده هیچ کدام از عناصر تفکر تأمل‌کننده دیده نمی‌شود و نوشته بسیار توصیفی است و در واقع به جای این که بازبینی تجربه و تجزیه و تحلیل آن باشد، گزارش رویداد است. افرادی که این نوشته‌ها را می‌نویسند در دست‌نوشت خود فرضیاتی را مطرح می‌کنند در حالی که تلاشی برای آزمودن و معتبر ساختن آن انجام نمی‌دهند و تجربه خود را به مدارک و منابع حمایت‌کننده ارجاع نمی‌دهند. در نوع تأمل‌کننده شواهدی از حضور احساسات، ایجاد ارتباط (مرتبط ساختن اطلاعات جدید به دانسته‌های قبلی) و ترکیب (جستجوی ارتباط بین اطلاعات) وجود دارد اما هیچ‌گونه تغییر نقادانه در دیدگاه دیده نمی‌شود. نوع تأمل‌کننده نقاد ویژگی‌های تأمل‌کننده را داراست، اما شواهدی از تغییر دیدگاه نیز دیده می‌شود. در این نوشته‌ها، نویسنده مرتب به تجربه باز می‌گردد، تلاش می‌کند تا تجربه و خود را به طور مداوم مورد بررسی نقادانه قرار دهد، افرادی که نوشته‌های این گونه دارند، قادرند تا مشکل را در متن بیان کرده و دیدگاه‌های وسیع و چند بعدی را بپذیرند(۸).

مزایای یادگیری تأملی

نظریه‌پردازان آموزش در تمام رشته‌ها مدعی هستند که استراتژی‌های فعال آموزش به طور بالقوه منجر به کسب مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان می‌شوند(٦). بر

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-09-09]

این اساس در طی سالیان متمادی مربیان، محققان و نویسندگان برجسته بر اهمیت تأمل در یادگیری تأکید کرده‌اند. هدف تأمل می‌تواند افزایش کارایی یادگیری و یا ارتقای فراشناخت یا مفاهیم مشابه مانند یادگیری برای یادگیری، یا خودتنظیمی باشد که همه این‌ها مهارت‌های ضروری برای افرادی است که با دانش سر و کار دارند(۲۲). محققان بسیاری معتقدند که یادگیری تأملی ارزش‌های کاربردی دارد که عبارتند از: تقویت یادگیری عمیق کند، شناخت فرایند یادگیری خود در دانشجویان، کمک به پیشرفت حرفه‌ای شدن و یادگیری در تمام دوران‌های زندگی، استفاده ازدانش یادگیری قبلی و ساخت، تخریب و بازسازی دانش بر پایه تجربیات جدید که از طریق محیط یادگیری ارائه می‌گردد، و نیز بر پذیرش مسؤولیت آموزش دیگران تأکید می‌نماید. یادگیری تأملی تضمین می‌نماید که یادگیری تنها به محیط‌های رسمی محدود نمی‌شود و هر تجربه‌ای به عنوان تجربه یادگیری در نظر گرفته می‌شود، همچنین دریافت‌های جدید، عقاید تغییر یافته و یک نگرش یا خصیصه هیجانی اصلاحی را ارائه می‌نماید(۱۳). از سوی دیگر استفاده از شیوه‌های تأملی یعنی احترام به دانشجو به عنوان یک بزرگسال فرهیخته. با ایجاد استقلال در دانشجو، اطمینان به شایستگی و موفقیت در عملکرد روزانه در وی به وجود می‌آید(۲۳). تأمل در فرایند یادگیری به یادگیرنده اجازه می‌دهد که یادگیری و عملکرد خود را بازبینی کند، و وی را به سوی تفکر انتقادی برای تولید دانش و راه‌حل‌های جدید برای مسائل رهنمون می‌شود. همچنین تأمل موجب رشد اخلاقی-فردی، شخصیتی، روانی، هیجانی و نیز شناختی می‌گردد(۱۵).

یاددهی تأملی (reflective teaching)

مفاهیم یاددهی و یادگیری تأملی به عنوان تسهیل‌کننده ارتقای حرفه‌ای معلمان در نظر گرفته می‌شود. مفهوم یاددهی تأملی عبارت است از هرگونه فرایندی که به طور کلی نگرش کشف و پرسش مداوم را تقویت نماید(۲٤). در یاددهی تأملی یاددهنده به آنچه در کلاس انجام می‌دهد نگاه می‌کند، می‌اندیشد که چرا این عمل را انجام می‌دهد و این که این‌گونه عمل کردن چقدر مؤثر است. در واقع یاددهی تأملی فرایند مشاهده خود و خود ارزیابی است. از طریق جمع‌آوری اطلاعات درباره آنچه در کلاس رخ می‌دهد و با تجزیه و تحلیل و ارزشیابی این اطلاعات، یاددهنده عملکرد خود و عقاید مرتبط با آن را شناسایی و کشف می‌کند، این کار موجب تغییر و ارتقا در فرایند تدریس می‌گردد. بنابراین یاددهی تأملی وسیله‌ای برای پیشرفت حرفه‌ای است که از کلاس درس شروع می‌شود. روش‌هایی که از طریق آنها یاددهی تأملی انجام می‌شوند عبارتند از: یادداشتهای خود یاددهنده، مشاهده و ارزیابی همکاران، ضبط تدریس در کلاس و بازخورد یادگیرندگان.

یاددهی تأملی نیز یک فرایند چرخه‌ای است زیرا به محض شروع اعمال تغییرات، چرخه تأمل و ارزشیابی مجددا شروع می‌شود(۲۵). از طریق تأمل معلم باورهایی در مورد یادگیرنده، یادگیری، تدریس و خود به عنوان یک فرد حرفه‌ای پیدا می‌کند(۲٤). برای مثال وقتی تدریسی خوب انجام می‌شود معلم آن را برای خود یا همکاران تشریح کرده و درباره علت این موفقیت می‌اندیشد و یا وقتی یادگیرندگان مطلب ارائه شده را متوجه نمی‌شوند، معلم می‌اندیشد که چه اتفاقی افتاده و چرا این مطلب نامفهوم بود، همچنین وقتی یادگیرندگان رفتار درستی ندارند وی می‌اندیشد که آنها چه انجام دادند، چه موقع چنین کردند و چرا. بعد از پاسخ به این سؤالات این نکته نیز باید مد نظر قرار گیرد که برای اصلاح این وضعیت یا بهبود آن چه باید انجام داد(۲۵).

توانایی تأمل به معلمان این امکان را می‌دهد تا بر اساس مراحل تصمیم‌گیری کار کنند، راه‌حل‌های خود را برای حل مسائل جستجو کنند. معلمان باید یاد بگیرند که تأمل

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-09-09]

کنند، مشکلات را ببینند، راه‌حل‌های احتمالی را مورد بحث قرار دهند و راه حل مشخصی را انتخاب نمایند(۲۵). به طور خلاصه در فرایند چرخه‌ای یاددهی تأملی، به این سؤالات پاسخ داده می‌شود: چه انجام می‌دهید؟ چرا انجام می‌دهید؟ چقدر مؤثر است؟ یادگیرندگان چگونه پاسخ می‌دهند؟ چگونه می‌توانید آن را بهتر انجام داد؟(۲٤). توگویی (Tugui) بر لزوم وجود یک برنامه درسی برای آموزش معلمان تأکید می‌کند که شیوه‌های تأمل را به آنها معرفی نماید و بر پیشرفت حرفه‌ای آنها تأثیر بیش‌تری بگذارد(۲٦).

نتیجه‌گیری

تأمل یک فرایند شناختی است که طی آن اطلاعات جدید و تجربیات با ساختارهای موجود دانش و مدل‌های ذهنی ترکیب شده و یادگیری معنادار را ایجاد می‌نماید. هدف از تأمل تنها توسعه آگاهی و مهارت نیست بلکه مقصود اصلی عادت به تفکر و تقویت مکانیسم‌های ذهنی برای تولید اطلاعات و یادگیری منتقدانه است. تأمل به همان اندازه که از نظر شناختی بر توانمندی‌های فراگیران مؤثر است، باعث رشد فردی، اخلاقی، شخصیتی، روانی و احساسی می‌شود و به عنوان جزء اساسی آموزش مطرح شده است. استفاده از تأمل در یادگیری می‌تواند منافع فراوانی برای هر نظام آموزشی به همراه داشته باشد، چرا که هدف از آموزش و یادگیری رساندن فراگیر به درجاتی از توانمندی است و یادگیری تأملی یادگیرنده را به سوی تفکر انتقادی برای تولید دانش و راه‌حل‌های جدید برای مسائل رهنمون شده و موجب رشد اخلاقی- فردی، شخصیتی، روانی، هیجانی و نیز شناختی وی می‌گردد.

از آنجا که تأمل به عنوان یک شیوه مؤثر برای یادگیری شناخته شده است، لازم است که با ایجاد تغییر مناسب و ارتقای آن، از این شیوه برای همه یاددهندگان و یادگیرندگان استفاده شود. لذا پیشنهاد می‌گردد، مدیران و اساتید، یادگیری و یاددهی تأملی را به عنوان شیوه‌ای در دسترس که نیاز به صرف هزینه و امکانات خاص ندارد، مورد توجه جدی قرار داده و استفاده از این شیوه را در فرایند آموزش و تدریس توسعه دهند.

منابع

1. Yaghma A. [Relationship between teaching and learning].Roshde Technology amoozeshi. 2009; 4: 2-3. [Persian].
2. Davoodi M.[Learning and Factors Effecting it from Ibn Sina's Viewpiont]. Sino Wisdom. 2011; 45: 42-61. [Persian].
3. Hulsman R.L, Harmsen A.B, Fabriek M. Reflective teaching of medical communication skills with DiViDU:Assessing the level of student reflection on recorded consultations with simulated patients. Patient Educ Couns. 2009; 74(2): 142–149.
4. Silius-Ahonen E, Gustavson M. To learn and not to learn – that is the question. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2011; 29(1): 809 – 818.
5. Manolis C,Burns DJ, Assudani R, Chinta R. Assessing experiential learning styles: A methodological reconstruction and validation of the Kolb Learning Style Inventory. Learning and Individual Differences. 2013; 23(1): 44–52.
6. Tedesco-Schneck M. Active learning as a path to critical thinking: Are competencies a roadblock?. Nurse Educ Pract. 2013; 13(1): 58-60.
7. Abedini Z, Jafar Begloo E, Raeisi M, Dadkhah Tehrani T. [Effectiveness of Reflection in Clinical Education: Nursing Students' Perspective]. Iran Journal of Nursing (IJN). 2011; 24(71): 74-82. [Persian].
8. Jonas-Dwyer DR, Abbott PV, Boyd N. First reflections: third-year dentistry students' introduction to reflective practice. Eur J Dent Educ. 2013; 17(1): e64–e69.
9. Bernard AW, Gorgas D, Greenberger S, Jacques A, Khandelwal S. The Use of Reflection in Emergency

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-09-09]

Medicine Education. Acad Emerg Med. 2012; 19(8): 978–982.
10. Tashiro J, Shimpuku Y, Naruse K, Matsutani M, Matsutani M. Concept analysis of reflection in nursing professional development. Japan Journal of Nursing Science. 2012; 10(2): 170-179.
11. Pitts J. Portfolios, personal development and reflective practice. Understanding Medical Education: Evidence, Theory and Practice. The Association for the Study of Medical Education; 2010.
12. Ekebergh M. A learning model for nursing students during clinical studies. Nurse Educ Pract. 2011; 11(6): 384-389.
13.Yasin RM , Rahman S, Ahmad AR. Framework for reflective learning using portfolios in pre-service teacher training. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2012; 46(1): 3837 – 3841.
14. Hamilton J, Druva R. Fostering appropriate reflective learning in an undergraduate radiography course. Radiography. 2010; 16 (4): 339-345.
15. Park JY, Son JB. Expression and connection: the integration of the reflective learning process and the writing process into social network sites. Journal of Online Learning and Teaching. 2011; 7(1): 170-178.
16. Hays R, Gay S. Reflection or 'pre-reflection': what are we actually measuring in reflective practice?. Med Educ. 2011; 45(2): 116–118.
17. Coward M. Does the use of reflective models restrict critical thinking and therefore learning in nurse education? What have we done?. Nurse Educ Today. 2011; 31(8): 883–886.
18. Vachon B, LeBlanc J. Effectiveness of past and current critical incident analysis on reflective learning and practice change. Med Educ. 2011; 45(9): 894–904.
19. Mubuuke AG, Kiguli-Malwadde E, Kiguli S, Businge F. A Student Portfolio: The Golden Key to Reflective, Experiential, and Evidence-based Learning. Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences. 2010; 41(2): 72-78.
20. Mettiäinen S, Vähämaa K. Does reflective web-based discussion strengthen nursing students' learning experiences during clinical training? Nurse Educ Pract. 2013; 13(5): 344-9.
21. Aronson L, Niehaus B, Hill-Sakurai L, Lai C, O'Sullivan PS. A comparison of two methods of teaching reflective ability in Year 3 medical students. Med Educ. 2012; 46(8): 807–814.
22. Verpoorten D, Westera W, Specht M. Using reflection triggers while learning in an online course. British Journal of Educational Technology. 2012; 43(6): 1030–1040.
23. Elena S. Reflective capability – a specific goal of a Teachers Professional Ethics Course. Procedia Social and Behavioral Sciences. 2011; 11(1): 145–149.
24. Tugui C. Systematic reflective enquiry methods in teacher education. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2012; 33(1): 998 – 1002.
25. Tice J. Reflective teaching: Exploring our own classroom practice; 2011. [cited 2011 June 15]. Available from: http://www.teachingenglish.org.uk/articles/reflective-teaching-exploring-our-own-classroom-practice.
26. Tugui C. Systematic reflective enquiry methods in teacher education. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2011; 29(1): 533 – 538.

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-09-09]

Reflective Learning and Teaching: A Review

Fariba Haghani[1], Soheila Jafari Mianaei[2], Maryam Ehsani[3]

Abstract

Introduction: *One of the most important characteristic of human being is his ability to learn. Structuralists believe that learning is an active process through which learners explores the principles, meanings and facts by themselves. Learner's participation in learning process is one of the active learning strategies and reflective learning is considered as an active teaching method which is in direct relationship with learner's attempts to advance professional capabilities and competencies. The aim of this study is to determine and present related topics to the subject of reflection in learning for students and teachers.*
Methods: *This review study was performed through searching scientific databases such as Wiley, Elsevier, Pubmed, and Google scholar as well as using search engines such as Google to retrieve results. The key words were learning, reflective, reflective learning, reflective teaching, and reflection. A total of 90 Persian and English published evidences such as articles, books and web pages during 2009-2013 were retrieved and finally 26 evidences related to subject were selected.*
Results: *After the review of selected articles and texts on reflective teaching and learning, issues such as reflection, reflection models, reflection and Kolb learning cycle, reflective learning, advantages of reflective learning and methods for its promotion, and reflective teaching were discussed.*
***Conclusion**: Since reflection is considered as an effective method in learning, it seems necessary to continue employing this method for all learners and teachers in all levels.*

Keywords: Reflection, reflective learning, reflective teaching, reflection model.

Addresses:
[1] Associate Professor, Department of Medical Education, Medical Education Research Center, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran. Email: haghani@edc.mui.ac.ir
[2] (✉) Educational Instructor and PhD Candidate in nursing, Faculty of Nursing and Midwifery, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran. Email: m_jafari@nm.mui.ac.ir
[3] PhD Candidate in nursing, Faculty of Nursing and Midwifery, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran. Email: maryam_ehsani@nm.mui.ac.ir

[Downloaded from ijme.mui.ac.ir on 2026-09-09]