

Knowledge sharing and reflective practice among ESP instructors of allied medical sciences

Majid Farahian*: Faculty member, Department of ELT, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

Farshad Parhamnia: Faculty member, Department of Knowledge and Information Science, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

Abstract: Knowledge sharing and reflective thinking are two key issues in any educational system. The present study examined the willingness of instructors of English for the students of allied medical sciences to share knowledge and think reflectively and investigated their reluctance to form knowledge sharing groups. To this aim, in the quantitative phase of the study, two questionnaires were completed by 148 instructors, while in the qualitative phase, 12 instructors participated in semi-structured interviews. Based on the results, the participants considered knowledge sharing effective and had a positive view about it. In addition, there was a significant relationship between knowledge sharing and reflective thinking, and knowledge sharing can be used to predict reflective thinking. The findings of the interview also indicated that three categories of factors play a role in the studied instructors' reluctance to share knowledge, which included individual, organizational and cultural barriers. Due to the importance of knowledge sharing, some suggestions were made to promote this practice among English for specific purposes (ESP) instructors.

Keywords: Knowledge sharing, Reflective thinking, ESP instructors, Reluctance.

***Corresponding author:** Faculty member, Department of ELT, Kermanshah Branch, Islamic Azad University, Kermanshah, Iran.

Email: farahian@iauksh.ac.ir

مقدمه

یادگیری یک زبان خارجی به ویژه انگلیسی در همه زمینه‌های تحصیلی اهمیت فزاینده‌ای پیدا کرده است، به طوری که در دوره‌های تحصیلات تکمیلی بسیاری از رشته‌های تحصیلی، استفاده از منابع انگلیسی بخشی جدایی‌ناپذیر از آن رشته هاست. این خصوصیت در رشته‌های مجموعه علوم پزشکی بیشتر مشهود است. به این دلیل در رشته‌های پزشکی و پیراپزشکی تقاضای فزاینده‌ای برای تسلط بر مهارت‌های زبان انگلیسی وجود دارد. این به دلیل ماهیت این رشته‌ها و نیاز به تعامل بین المللی آن‌ها است (راجپراسیت، پراتومرات و ونگ، ۲۰۱۵). در همین راستا، دانشجویان باید به دلیل اهمیت شغلی آینده خود و نیاز به شناسایی، دسترسی، انتخاب و استفاده از طیف گسترده‌ای از اطلاعات که باید مرتباً به روز شوند، انگلیسی بیاموزند. اما متأسفانه بسیاری از این دانشجویان به دلایل مختلف نتوانسته‌اند مهارت کافی در این زمینه را کسب کنند.

در ایران کلیه دانشجویان دارای رشته‌های مختلف باید یک دوره سه واحدی به نام انگلیسی عمومی را پشت سر بگذارند که پس از آن دوره دو یا چند واحدی انگلیسی برای اهداف ویژه برگزار می‌شود. دوره سه واحدی تأکید زیادی بر مهارت درک مطلب و پیشرفت واژگان عمومی دارد. به همین ترتیب، برای انگلیسی برای اهداف ویژه خواندن و درک مطلب از اهمیت بالایی برخوردار است. هدف انگلیسی برای دوره‌های هدف خاص، آماده سازی دانشجویان برای خواندن متون و کلمات متداول مربوط به موضوع مورد نظر است. به طور کلی، این دوره مبتنی بر دو فرض است: الف) مطابقت محتوای دوره با رشته تحصیلی ب) بهبود محدود مهارت‌های درک مطلب و خواندن و همچنین گرامر و واژگان (فنسولی و پیشقدم ۱۳۸۹). با این حال، به غیر از اهمیت و لزوم تشکیل این دوره‌ها که مهم به نظر می‌رسد، نقش خصوصیات اساتید و

توانایی آن‌ها در آموزش انگلیسی برای اهداف ویژه بسیار ضروری است.

توسعه در هر نظام آموزشی به خصوصیات معلمان بستگی دارد. از جمله خصوصیات بسیار مهم مورد نیاز معلمان تفکر تأملی است. تفکر تأملی برای معلمان از اهمیت بسیاری برخوردار است زیرا معلمان را ترغیب می‌کند که "در لحظه متوقف شوند، نگاه کنند و کشف کنند که در کجا قرار دارند و سپس تصمیم بگیرند که در آینده به کدام مسیر حرکت خواهند کرد" (فارل، ۲۰۱۲: ۷). تفکر تأملی راه را برای استفاده از تئوری به تمرین هموار می‌کند و در عین حال به عملکرد مؤثر در کلاس کمک می‌کند. معلمانی که درگیر آموزش‌های توأم با تأمل هستند، از تجربیات کلاس خود یاد می‌گیرند که این به نوبه خود منجر به رشد و عملکرد حرفه‌ای آن‌ها می‌شود (سیروکی و فارل ۲۰۱۷؛ فندرل ۲۰۰۳؛ زاهد و خانام ۲۰۱۹؛ زچنر و لیستون ۱۹۸۷). تأمل معلمان بر تجربیات مبتنی بر کلاس می‌تواند با پیشرفت دانش آموزان رابطه مثبت داشته باشد (خیرزاده و سیستانی ۲۰۱۸)؛ می‌تواند خودکارآمدی معلمان را بهبود بخشد (حسینی و همکاران ۲۰۱۸) و معلمان را ماهر و توان‌تر کند (زچنر و لیستون ۱۹۹۶).

هیچ تعریف متفق‌القول درباره تفکر تأملی وجود ندارد. دیویی (۱۹۳۳) به عنوان پیشگام در مطالعات تفکر تأملی، اعتقاد دارد که تفکر تأملی نوع خاصی از حل مسئله است که شامل پیوند و ترکیب دقیق ایده‌ها می‌شود (هاتن و اسمیت ۱۹۹۵). تفکر تأملی معلمان را ملزم می‌کند که دائماً در مورد عملکرد کلاسی از خود سؤال کنند و سپس در مورد سؤالاتی که در هنگام تأمل ایجاد می‌شوند با دیگران مشورت کنند (پیکت، ۲۰۲۰). گلپزر، آبوت و هریس (۲۰۰۴) گزارش می‌دهند که "تفکر تأملی اغلب به عنوان یک کاتالیزور برای رشد حرفه‌ای عمل می‌کند" (ص ۳۵). از نظر بارتلت (۱۹۹۰)، آموزش معلمان باید چیزی فراتر از آموزش مهارت‌ها به معلمان باشد. به عبارت دیگر، معلمان باید توانایی تجزیه و تحلیل عملکرد روزانه

به دانش آموزان، جامعه و جهان به طور کلی قرار دهند" (آدامسجد و هونگ، ۲۰۱۸: ۲۷). از طریق اشتراک دانش، دانش مبتنی بر تجربه منتقل و در دسترس دیگران قرار می‌گیرد (لین ۲۰۰۶). اشتراک دانش مؤثر، شانس بقای یک سازمان را افزایش می‌دهد (آروگات و همکاران ۲۰۰۰) و برای به اشتراک گذاری دانش، بسترهای مختلفی از جمله وبلاگ، ایمیل، گروه‌های بحث و گفتگو آنلاین و تالار گفتگو در دسترس هستند. مهم نیست که کدام یک از این بسترها انتخاب شده باشد، به نظر می‌رسد تعامل معلم به معلم اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

گرچه معلمان آموزش زبان انگلیسی در دوره‌های مختلف آموزش معلمان در مدارس و مدارس زبان شرکت می‌کنند، اما تعامل معلم به معلم کمتر مورد توجه قرار گرفته است (موهاینی ۲۰۱۰). حتی با توجه به تجربه مؤلفین این تعامل اصلاً در دانشگاه‌ها دیده نمی‌شود. در این راستا، ارتباط مؤثر با سایر معلمان منجر به دریافت دیدگاه‌های مختلف از معلمان (گلیزر و همکاران ۲۰۰۴؛ نگ و تن ۲۰۰۹) و منجر به "تغییر در شناخت و یا رفتار در سطح فردی یا گروهی شود" (دوپنبرگ، باکس، و بروک، ۲۰۱۲: ۵۴۸-۵۴۹). اشتراک دانش ممکن است در توسعه تفکر تأملی معلمان اثرگذار باشد (کلچرمانس ۲۰۰۶؛ ونگرکن و همکاران ۲۰۱۵؛ ون‌جین ۱۹۹۶) و در عملکرد کلاسی آن‌ها ایجاد تغییر کند (نیومن، کینگ و یانگز ۲۰۰۰). در این خصوص جوامع یادگیری معلمان شامل گروه‌هایی یادگیری است که توسط تعدادی از معلمان یا همه معلمان در یک مدرسه شکل گرفته است. ریچاردز و فارل (۲۰۰۵) توضیح می‌دهند که وقتی معلمان با هم کار می‌کنند، شانس بیشتری برای ساختن دانش، شکل دادن به آن و به دنبال آن تحول شیوه‌های تدریس خود دارند. معلمانی که مرتباً کنار هم جمع می‌شوند تأمل بر روش‌های آموزش خود و همکاران دارند و در این زمینه با یکدیگر تبادل نظر می‌کنند (هارگریوس ۲۰۱۳). تحقیقات نشان می‌دهد معلمانی که در این گروه‌ها شرکت دارند، اعتماد به نفس بیشتری را در خود

خود را داشته باشند و خود را با شواهدی که جمع می‌کنند تطبیق دهند. همانطور که اکبری، بهزادپور و دادوند (۲۰۱۰: ۲۱۲) بیان می‌کنند "معلمی که درگیر تفکر تأملی می‌شود کسی است که به طور انتقادی عملکرد خود را مورد بررسی قرار می‌دهد، به ایده‌هایی می‌رسد که چگونه می‌تواند عملکرد خود را برای بهبود یادگیری دانش آموزان ارتقاء بخشد، و آن ایده‌ها را به کار می‌گیرد". مطالعات گوناگون نشان داده‌اند که تدریس تأملی بر دانش و نگرش معلمان تأثیر مثبتی دارد (کابیلان ۲۰۰۷). چنین استدلال شده است که آموزش تأمل برانگیز، معلمان را قادر می‌سازد که شیوه‌های معمول تدریس را مورد سؤال قرار دهند و عملکردی آگاهانه‌تر را به کار گیرند که بر پایه آگاهی و دانش عملی باشد. (کراندال ۲۰۰۰). در مقابل، معلمانی که به تمرین در کلاس خود تأمل نمی‌کنند، بیشتر از استراتژی‌های آموزش ناکارآمد استفاده می‌کنند (براون و کرامپل ۲۰۰۴).

موضوعی که در این میان کمتر در آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است، مدیریت دانش است. مدیریت دانش به عنوان "فرایند جمع‌آوری، مدیریت و به اشتراک گذاری... دانش در یک سازمان" تعریف شده است (بوجاراجو ۲۰۰۵: ۳۷). مدیریت دانش کمک می‌کند تا اعضای یک سازمان "به صورت جمعی و منظم، دانش را برای دستیابی به اهداف استراتژیک و عملیاتی خود ایجاد کنند، به اشتراک بگذارند و به کار گیرند" (نورث و باباخانو ۲۰۱۶: ۲۱۱). مدیریت دانش اغلب از دو منظر مورد توجه گرفته می‌شود: جنبه فناوری که به انتشار دانش کمک می‌کند و زمینه‌های اجتماعی که در آن اشتراک‌گذاری دانش اتفاق می‌افتد (بیاسوتی و ال دقایدی ۲۰۱۲). به عنوان زیر مجموعه‌ای مهم از مدیریت دانش، "اشتراک دانش دستیابی، سازماندهی، استفاده مجدد و انتقال دانش مبتنی بر تجربه و قرار دادن آن دانش در دسترس دیگران است" (لین، ۲۰۰۶: ۲۷). معلمان "باید دانش را در میان خود به اشتراک بگذارند تا بتوانند آن را

کرمانشاه، ایلام، کردستان و لرستان مشغول به فعالیت بودند و مطالعه در انتهای نیمسال اول سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ انجام شد. برای انجام فاز اول مطالعه که مرحله کمی بود دو نسخه پرسشنامه در بین ۱۷۰ از اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه به صورت مستقیم و ایمیل توزیع شد که از آن تعداد ۱۴۸ پرسشنامه تکمیل شده عودت داده شدند. این پرسشنامه‌ها شامل پرسشنامه تفکر تأملی و پرسشنامه درک تعاملی معلمان انگلیسی بودند. پرسشنامه تفکر تأملی معلمان زبان‌های خارجی توسط اکبری، بهزادپور و دادوند (۲۰۱۰) طراحی شده است. این ابزار شامل ۲۹ گویه است و تفکر تأملی معلمان را در خرده مقیاس‌های مختلف ارزیابی می‌کند. اولین مورد، تأمل عملی (۶ سؤال) است، که وقتی صورت می‌گیرد که معلمان مسائل مربوط به تدریس با همکاران خود را به اشتراک می‌گذارند، کلاس‌های دیگر معلمان را مشاهده می‌کنند و یا اینکه دیگر همکاران با هدف ایجاد پیشرفت در کار خود، کلاس‌های آن‌ها را مورد مشاهده قرار می‌دهند. خرده مقیاس دوم، بازخوانی شناختی (۶ سؤال)، به تلاش‌های آگاهانه معلمان برای مشارکت در توسعه حرفه‌ای از جمله، حضور در کنفرانس‌ها یا خواندن مجلات حرفه‌ای اشاره دارد. بازخوانی عاطفی (۳ سؤال) سومین خرده مقیاس است، شامل تلاش‌هایی است که معلمان برای درک بهتر پیشینه دانش‌آموزان انجام می‌دهند و ایده‌های آن‌ها را در مورد روش‌های مختلف تدریس به دست می‌آورند. بازآرایی فراشناختی (۷ سؤال)، که زیرمجموع چهارم است، شامل سه موضوع اعتقادات شخصی معلمان درباره ماهیت تدریس، ارزیابی انتقادی از عملکرد خودشان و تفسیرهایی از رفتار معلمان خود، سرانجام، آخرین خرده مقیاس، تأمل انتقادی (۷ سؤال)، مربوط به دانش معلمان از عوامل سیاسی-اجتماعی تدریس و تأثیر این عوامل در متن کلاس است. این پرسشنامه باید بر اساس مقیاس لیکرت ۵ نقطه‌ای متفاوت از (۱) "هرگز" تا (۵) "همیشه" پاسخ داده شود.

پرورش می‌دهند، اعتقاد بیشتری به این مسئله دارند که می‌توانند در یادگیری شاگردان تغییر ایجاد کنند، اشتیاق به کار مشارکتی و تعهد بیشتر برای تغییر روش خود داشته و تلاش برای امتحان روش‌های جدید در آن‌ها وجود دارد (ارلی و پوریت ۲۰۱۰)، استل و همکاران (۲۰۰۶). اشتراک دانش عامل مهمی برای موفقیت سازمان‌ها است و در محیط‌های علمی و دانشگاهی عنصری از ضروریات جامعه دانش محور است (ترهان و کوشواها ۲۰۱۲) و عامل بهبود عملکرد حرفه‌ای اساتید است (رمضان‌زاده و همکاران ۲۰۱۹). اما تا به امروز، قدرت به اشتراک‌گذاری دانش و تعامل بین معلم‌ها کمتر مورد توجه واقع شده است (جونگ، مریل و آدمیرال ۲۰۱۹). علاوه بر این پژوهشی در خصوص ارتباط اشتراک دانش و تفکر تأملی به ویژه در اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه وجود ندارد. برای برطرف کردن این خلاء، در پژوهش پیش رو با هدف بررسی ارتباط این دو مقوله و علل عدم رغبت اساتید زبان تخصصی حوزه پیراپزشکی به تشکیل گروه‌های اشتراک دانش سؤالات تحقیق زیر مطرح شد:

۱. وضعیت تمایل به اشتراک دانش در میان اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه چگونه است؟
۲. آیا رابطه‌ای بین اشتراک دانش و تفکر تأملی در اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه هست؟
۳. آیا اشتراک دانش می‌تواند تفکر تأملی را پیش‌بینی کند؟
۴. علل عدم رغبت اساتید زبان تخصصی رشته‌های پیراپزشکی به تشکیل گروه‌های اشتراک دانش چیست؟

روش کار

روش پژوهش تحقیق حاضر از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری متشکل از ۱۴۸ نفر از اساتیدی بود که درس زبان انگلیسی تخصصی برای رشته‌های پیراپزشکی را تدریس کرده بودند یا در حال تدریس آن بودند. این اساتید در چهار دانشگاه علوم پزشکی غرب کشور وابسته وزارت بهداشت و دانشگاه آزاد اسلامی شامل استان‌های

مصاحبه شرکت کردند ۱۲ نفر بودند که با توجه به اشباع داده ها این تعداد به عنوان حجم نمونه انجام شد. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه و به روش مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته انجام شد. با توجه به شیوع ویروس کووید-۱۹ مصاحبه از طریق تلفن و پیام رسان واتس آپ انجام شد. زمان مصاحبه در اواسط اسفند ۱۳۹۸ انجام شد و طول مدت مصاحبه‌ها بین ۲۰ تا ۴۰ دقیقه بود. بعد از پیاده کردن هر کدام از مصاحبه‌ها از تحلیل محتوا برای تحلیل داده‌ها استفاده شد که شامل جمع‌آوری داده‌ها، تقلیل آن‌ها و در مرحله آخر استیباط و تحلیل بود. به این شکل تحلیل محتوا انجام شد که بعد از مطالعه پاسخ هر یک از سؤالات به جملات معنادار یک کد داده شد. سپس به کدهایی که دارای مفهوم مشترک بودند یک طبقه اختصاص داده شد. در فرایند بررسی باقی مصاحبه‌ها در صورتی که دیگر شرکت کنندگان به آن نکات قبلی اشاره کرده بودند به آن طبقه ادغام گردید و در صورتی که موارد جدیدی را مطرح کردند طبقه جدیدی ایجاد شد. در نهایت به منظور افزایش اعتبار فرایند صورت گرفته از سه نفر از اساتید خواسته شد که کار طبقه‌بندی را مورد بازنگری انجام دهند. بصورت کلی تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش استقرایی خواندن نسخه‌ها و تقسیم بندی آنها به واحدهای معنادار انجام شد. در این پژوهش چند سؤال به صورت کلی به عنوان راهنمای مصاحبه بیان گردید؛ سؤالاتی چون به نظر شما علت عدم رغبت اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه به اشتراک دانش چیست. که این سؤال نیاز به پاسخ باز و تفسیری داشت، و سؤالات بعدی بر اساس پاسخ مصاحبه شونده‌گان در طول مصاحبه طراحی گردید. به منظور روایی و اعتبار پژوهش از چهار معیار اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، وابستگی و اتکاپذیری و تأییدپذیری استفاده شد. در خصوص اعتبارپذیری پژوهش، تقریباً پژوهشگر اول بیش از ۱۷ سال است که درگیر تدریس در حوزه آموزش زبان انگلیسی و پژوهشگر دوم ۱۸ سال در حوزه علم اطلاعات و دانش شناسی می‌باشد. بنابراین پژوهشگران با محیط پژوهش تماس مستمر

پرسشنامه درک معلمان انگلیسی برای اهداف ویژه نسبت به اشتراک دانش به صورت محقق ساخته بود. این مقیاس برای سنجش درک مربیان آموزش زبان انگلیسی نسبت به اشتراک دانش تهیه شده است. برای تهیه پرسشنامه پس از مراجعه به ادبیات تحقیق (اپیه ۲۰۰۳، ۲۰۰۴ و کاراسنه و الزوبی ۲۰۱۹)، اولین پیش‌نویس شامل ۲۰ مقاله به صورت آزمایشی به ۱۳ مدرس آموزش زبان انگلیسی داده شد. به طور کلی ۱۷ سؤال با طیف لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم با نمره گذاری از یک الی پنج می‌باشد. به منظور روایی صوری پرسشنامه در اختیار ۵ نفر از اعضای هیأت علمی آموزش زبان انگلیسی و حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی قرار گرفت و بر اساس نظر آنان پرسشنامه نهایی اصلاح شد. حاصل نظرات گردآوری شده‌ی این افراد، نشان دهنده‌ی این بود که پرسشنامه از روایی صوری کافی و مناسب برخوردار هستند. سپس برای تعیین ضریب اعتبار درونی از آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج آلفای کرونباخ به طور کلی برابر با ۰/۷۸۵ که نشان دهنده این بود که پرسشنامه از پایایی مطلوبی برخوردار بود. در نهایت تحلیل داده‌ها در بخش کمی با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و جهت پیش بینی از تحلیل رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ انجام شد.

در فاز دوم مطالعه که مرحله کیفی بود، جهت تعیین حجم و اندازه نمونه از روش اشباع داده‌ها استفاده شد. در پژوهش کیفی رسیدن به اشباع داده‌ها نشان‌دهنده زمان اتمام مصاحبه است. جهت انجام نکات اخلاقی و کسب اطمینان خاطر به مصاحبه شونده‌گان قبل از مصاحبه به اطلاع آنان رسانده شد که اولاً اسامی آنان در مقاله و یا جایی دیگر بازگو نمی‌شود، دوماً به شرکت‌کنندگان در پژوهش اطمینان داده شد که گفته‌هایشان محرمانه بوده و علیه آنان در هیچ جایی مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. بنابراین از اساتیدی که در پرسشنامه تفکر تأملی امتیاز بالاتر از میانگین را کسب کرده بودند، دعوت شد تا در مصاحبه شرکت کنند. بنابراین تعداد افرادی که در این

یکدیگر مقایسه و نظرات مشابه و متفاوت آنان مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

سؤال اول این پژوهش به دنبال بررسی وضعیت تمایل به اشتراک دانش در میان اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه بود. برای پاسخ به این سؤال آمار توصیفی استفاده شد. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نشان داد از مجموع ۱۴۸ نفری که به پرسشنامه پاسخ دادند، تعداد ۵۰ نفر معادل ۳۳/۸ درصد زن و ۹۸ نفر معادل ۶۶/۲ درصد مرد بودند. از لحاظ مرتبه علمی تعداد ۵۷ نفر معادل ۳۸/۵ درصد مرتبه مربی، تعداد ۸۳ نفر معادل ۵۶/۱ درصد استادیار، تعداد ۷ نفر معادل ۴/۷ درصد دانشیار و تعداد ۱ نفر معادل ۰/۷ درصد مرتبه استادی داشتند. آماره توصیفی پژوهش هر کدام از خرده مقیاس‌ها و مؤلفه‌های در جدول ۱ نشان داده شده است.

ج

داشته و این شرایط موجب شده که اعتماد شرکت‌کنندگان در پژوهش را به خود جلب کند. جهت انتقال‌پذیری و تناسب یا قابلیت تعمیم و انتقال نتایج به دست آمده به سایر گروه‌ها و محیط‌های مشابه، نتایج پژوهش در اختیار تعدادی از اعضای هیأت علمی که به نحوی با موضوع در ارتباط بودند ولی در این پژوهش شرکت یا نقشی نداشتند، قرار گرفت تا انتقال‌پذیری و تناسب آن بررسی گردد. نتیجه این بررسی ضمن تأیید یافته‌ها، ارائه تجربیات و دیدگاه‌های تکمیلی بود که در فرایند تحلیل داده‌ها به کار گرفته شد. معیار وابستگی و اتکاپذیری در پژوهش حاضر توسط روش‌هایی مانند سعی در جلب اعتماد مصاحبه‌شوندگان از طریق گوش دادن دقیق و عمیق صورت گرفت. در نهایت به منظور تأیید یافته‌های پژوهش، دست‌نوشته‌های تنظیم شده به همراه کدهای اولیه به منظور بازخوانی آن‌ها در اختیار چهار نفر از اعضای هیأت علمی گروه آموزشی آموزش زبان انگلیسی و علم اطلاعات و دانش‌شناسی که در رابطه با تفکر تأملی و اشتراک دانش داشتند، قرار گرفت و نظرهای هر یک از آنان به صورت مجزا گردآوری و سپس با

دول ۱. بررسی وضعیت اشتراک دانش و تفکر تأملی

Table 1. Investigating the status of knowledge sharing and reflective thinking

مؤلفه	خرده مقیاس	تعداد	میانگین	انحراف معیار
تفکر تأملی	تأمل عملی	۱۴۸	۲/۵۵	۰/۳۵۶
	بازخوانی شناختی	۱۴۸	۲/۵۰	۰/۳۲۹
	بازخوانی عاطفی	۱۴۸	۲/۵۸	۰/۳۴۸
	بازآرایی فراشناختی	۱۴۸	۲/۶۴	۲/۸۹
	تأمل انتقادی	۱۴۸	۲/۶۱	۰/۳۸۲
	مجموع تفکر تأملی	۱۴۸	۲/۵۷	۰/۲۴۳
اشتراک دانش	فرهنگی	۱۴۸	۳/۲۴	۰/۶۱۵
	تأمل	۱۴۸	۲/۷۶	۰/۵۵۶
	شخصی	۱۴۸	۲/۸۷	۰/۶۹۵
	هزینه	۱۴۸	۲/۶۰	۰/۵۰۰
	سازمانی	۱۴۸	۲/۵۷	۰/۵۶۱
	مجموع اشتراک دانش	۱۴۸	۲/۷۹	۰/۳۱۹

همانگونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، در بین مؤلفه تفکر تأملی خرده مقیاس بازآرایی فراشناختی با میانگین

۰/۵۱۶ کمترین میانگین به خود اختصاص داده است. در مجموع میانگین اشتراک دانش برابر ۲/۷۹ و تفکر تأملی برابر ۲/۵۷ و بود.

سؤال دوم پژوهش بیان کرد که آیا رابطه‌ای بین اشتراک دانش و تفکر تأملی در اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه وجود دارد؟ برای این منظور از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. رابطه بین اشتراک دانش با خرده مقیاس‌های تفکر تأملی با استفاده از ماتریس همبستگی پیرسون

Table 2. The relationship between knowledge sharing and reflective thinking subscales using Pearson correlation matrix

۶	۵	۴	۳	۲	۱	مؤلفه و خرده مقیاس‌ها
					۱	اشتراک دانش
					**۰/۶۱۱	تأمل عملی
				۱	۰/۰۰۰	بازخوانی شناختی
			۱	**۰/۳۶۳	**۰/۵۵۸	بازخوانی عاطفی
			**۰/۳۸۰	**۰/۳۶۰	**۰/۶۳۱	باز آرایی فراشناختی
		۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	تأمل انتقادی
		**۰/۴۰۸	**۰/۳۲۳	**۰/۳۰۶	**۰/۵۰۲	
	۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	
	**۰/۳۲۲	**۰/۴۱۷	**۰/۴۵۸	**۰/۴۶۳	**۰/۶۷۹	
۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	

** همبستگی در سطح معناداری ۰/۰۱

صورت مستقیم (مثبت) و در حد متوسط تا قوی بود. در ادامه این سؤال جهت مشخص شدن رابطه بین اشتراک دانش و تفکر تأملی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه بین اشتراک دانش و تفکر تأملی

Table 3. Pearson correlation coefficient to investigate the relationship between knowledge sharing and reflective thinking

سطح معناداری	ضریب همبستگی	تعداد	متغیر
۰/۰۰۰	**۰/۸۴۴	۱۴۸	اشتراک دانش و تفکر تأملی

دارد. از نظر شدت همبستگی که برابر با $(r=0/844)$ می باشد این مقدار، مثبت و در حد قوی است و نشان می‌دهد با بالا رفتن اشتراک دانش، سطح تفکر تأملی ارتقاء می‌یابد.

۲/۶۴ و انحراف معیار ۲/۸۹ بیشترین و خرده مقیاس بازخوانی شناختی با میانگین ۲/۵۰ و انحراف معیار ۰/۳۲۹ کمترین میانگین به خود اختصاص داده است.

همچنین در بین مؤلفه اشتراک دانش خرده مقیاس فرهنگی با میانگین ۳/۲۴ و انحراف معیار ۰/۶۱۵ بیشترین و خرده مقیاس سازمانی با میانگین ۲/۵۷ و انحراف معیار

مطابق جدول ۲، با اطمینان ۹۹ درصد و میزان خطای ۰/۰۱ درصد و سطح معناری به دست آمده $(Sig.=0/000)$ بین اشتراک دانش و خرده مقیاس‌های تفکر تأملی به عنوان متغیر وابسته رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد. از نظر شدت همبستگی، بین این متغیرها به

مطابق جدول ۳، با اطمینان ۹۹ درصد و خطای کوچک‌تر از ۰/۰۱ درصد با توجه به سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ می‌توان نتیجه گرفت بین متغیر اشتراک دانش و تفکر تأملی رابطه معناداری وجود

برای پاسخ به سؤال سوم از رگرسیون چندگانه استفاده شد (جدول ۴).

جدول ۴. ضریب معادله پیش‌بینی تفکر تأملی با استفاده از متغیرهای پیش‌بین اشتراک دانش

Table 4. Predictive equation coefficient of reflective thinking using predictive variables of knowledge sharing

مدل	B	خطای استاندارد	Beta	t	سطح معناداری	همبستگی مرتبه صفر	همبستگی تفکیکی مرتبه دوم	همبستگی نیمه تفکیکی
مقدار	۰/۲۴۰	۰/۰۴۶		۴/۹۲۲	۰/۰۰۰			
تأمل عملی	۰/۲۳۰	۰/۰۴۷	۰/۲۵۷	۴/۹۱۳	۰/۰۰۰	۰/۶۱۱	۰/۳۸۱	۰/۲۱۹
بازخوانی شناختی	۰/۱۵۷	۰/۰۵۱	۰/۱۶۲	۳/۰۸۹	۰/۰۰۲	۰/۵۵۸	۰/۲۵۱	۰/۱۳۷
بازخوانی عاطفی	۰/۲۵۷	۰/۰۴۹	۰/۲۸۱	۵/۲۹۸	۰/۰۰۰	۰/۶۳۱	۰/۴۰۶	۰/۲۳۶
بازآرایی فراشناختی	۰/۱۶۹	۰/۰۵۶	۰/۱۵۳	۳/۰۴۳	۰/۰۰۳	۰/۵۰۲	۰/۲۴۷	۰/۱۳۵
تأمل انتقادی	۰/۲۶۷	۰/۰۴۶	۰/۳۲۰	۵/۷۹۷	۰/۰۰۰	۰/۶۷۹	۰/۴۳۷	۰/۲۵۸
$R = ۰/۸۴۸$ $Adj. R^2 = ۰/۷۰۹$ $Sig. = ۰/۰۰۰$ $R^2 = ۰/۷۱۹$ $F = ۷۲/۶۱۵$								

درصد تغییرات مربوط به تفکر تأملی را تبیین کند. نتایج

ضرایب همبستگی سهمی نشان داد متغیر تأمل عملی ۱۴/۵۱ درصد، متغیر بازخوانی شناختی ۶/۳ درصد، متغیر

بازخوانی عاطفی ۱۶/۴۸ متغیر بازآرایی فراشناختی ۶/۱ درصد و متغیر تأمل انتقادی ۱۹/۰۹ درصد از واریانس متغیر وابسته تفکر تأملی را تبیین می‌کنند.

سؤال چهارم پژوهش اینگونه مطرح شد که علل عدم رغبت اساتید زبان تخصصی رشته‌های پیراپزشکی به تشکیل گروه‌های اشتراک دانش چیست؟ جهت پاسخ به این سؤال از مطالعه کیفی از نوع تحلیل محتوا استفاده شد. ابتدا ویژگی جمعیت‌شناختی اساتید در این بخش، از نظر جنسیت شامل ۳ نفر زن و ۹ نفر مرد بودند. از لحاظ مرتبه علمی ۳ نفر مربی (دانشجوی دکتری)، ۷ نفر استادیار و ۲ نفر دانشیار بودند. فرایند تحلیل داده‌های کیفی بدین صورت بود که بعد از گردآوری داده‌ها، مفاهیم و مقوله‌های اصلی و فرعی شناسایی گردید. با استخراج کدهای مفهومی مشترک و پالایش و حذف موارد تکراری، برخی از کدهای مفهومی شناسایی و با انجام پالایش این

بر اساس داده‌های مندرج در جدول ۴، مقدار R برابر ۰/۸۴۸ است، یعنی همبستگی پیرسون بین مقادیر پیش‌بینی شده و مقدار واقعی متغیر وابسته تقریباً ۰/۸۵ است. ضریب R^2 نشان می‌دهد که این متغیر توانست تقریباً ۷۲ درصد از واریانس تفکر تأملی را تبیین کند. تحلیل واریانس نشان داد مقدار F مشاهده شده برابر با ۷۲/۶۱۵ است و $P = (۰/۰۰۰) < ۰/۰۵$ نشان می‌دهد در سطح ۰/۰۵ معنادار است. به عبارت دیگر، به احتمال ۹۵ درصد بین ترکیب خطی متغیر مستقل وزنی اشتراک دانش و تفکر تأملی از نظر آماری رابطه معنادار وجود دارد. ضریب معادله نیز نشان داد در سطح آلفای ۰/۰۵ می‌تواند واریانس تفکر تأملی را به صورت معنادار تبیین کند. ضریب بتای استاندارد شده نشان می‌دهد متغیر تأمل عملی ($\beta = ۰/۲۵۷$ و $t = ۴/۹۱۳$)، متغیر بازخوانی شناختی ($\beta = ۰/۱۶۲$ و $t = ۳/۰۸۹$)، متغیر بازخوانی عاطفی ($\beta = ۰/۲۸۱$ و $t = ۵/۲۹۸$)، متغیر بازآرایی فراشناختی ($\beta = ۰/۱۵۳$ و $t = ۳/۰۴۳$)، و متغیر تأمل انتقادی ($\beta = ۰/۳۲۰$ و $t = ۵/۷۹۷$) به ترتیب ۲۵، ۱۶، ۲۸، ۱۵ و ۳۲

برقرار می‌کنم" (شرکت کننده شماره ۱۱). یا استاد دیگری چنین بیان کرد "معمولاً وقتی قبل یا بعد از کلاس به اتاق اساتید میرم موفق به دیدن اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه نمی‌شوم" (شرکت کننده شماره ۸).

مقوله فرعی ۴: کمبود وقت برای شرکت در فعالیت اشتراک دانش: فرصت کافی برای اختصاص دادن به فعالیت‌های اشتراک دانش عامل مهمی است. تعداد زیادی از اساتید به کمبود وقت و مشغله فراوان به عنوان یک مانع اساسی در ایجاد ارتباط اشاره کردند. یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان می‌کند: "ساعات زیادی در هفته مشغول تدریس. وقت کافی برای صحبت با همکاران در گروه در خصوص کلاس و یا نحوه تدریس ندارم" (شرکت کننده شماره ۱۲).

مقوله فرعی ۵: کاهش محبوبیت و شهرت: نکته جالبی که اساتید به آن اشاره کردند این بود که دانشی که به مرور زمان با تجربه و مطالعه گردآوری کرده‌اند به آن‌ها اقتدار داده است و این باعث ارتقاء جایگاه آنان در بین دانشجویان و دیگر همکاران شده است. انتقال این دانش به دیگران به گفته یکی مصاحبه‌شوندگان: "دانشی که به مرور کسب می‌شود باعث میشه که این تجربه و دانش بدون هیچ زحمتی در اختیار آن‌ها قرار بگیره. دانشی که حاصل مطالعه و تلاش خود فرد بوده است" (شرکت کننده شماره ۶).

مقوله فرعی ۶: اجتناب از تضاد: آنگونه که اساتید حاضر در مصاحبه گزارش کردند نگرانی از این که عقیده‌هایشان مورد پذیرش دیگران واقع نشود عامل مهمی در اجتناب از اشتراک دانش است. آنگونه که یکی از اساتید شرکت کننده در مصاحبه به آن اشاره کرد این بود: "همیشه فکر می‌کنم که ممکن است ایده‌ام اشتباه باشد و یا این که مورد توجه کافی واقع نشود. گاهی هم فکر می‌کنم ممکن است مطالبی که قرار است به دیگران انتقال دهم به درد دیگران نخورد. بنابراین سعی می‌کنم در خصوص مطالب علمی و یا کلاسی با همکارانم صحبت نکنم" (شرکت کننده شماره ۲).

مفاهیم در قالب مقوله‌های فرعی سازماندهی شدند. به منظور جلوگیری از افزایش حجم این نوشتار، از ارائه کدهای اولیه که یکصد و چهل و پنج مفهوم اولیه بود خودداری می‌شود. طبق نظر مشارکت‌کنندگان مقوله‌ها و عوامل اصلی و فرعی موثر بر عدم رغبت اساتید به اشتراک دانش را می‌توان از مجموع یکصد و شصت و پنج مفاهیم اولیه، سه مقوله و عامل اصلی و سیزده عامل فرعی طبقه‌بندی کرد:

مقوله اصلی ۱: موانع فردی

اولین مقوله اصلی در این پژوهش موانع فردی بود. این دسته از موانع ناشی از ویژگی‌های شخصیتی افراد و ارتباطات بین افراد است. مقوله فرعی ۱: فقدان انگیزه: انگیزه می‌تواند مانع مهمی در برابر شکل‌گیری اشتراک دانش باشد (تیمونن و یلیتالو ۲۰۰۷). یکی از اساتید در این خصوص چنین بیان کرد: "نمی‌دانم چرا باید در مورد موارد مختلف تدریس با دیگر همکاران باید صحبت کنم. من به عنوان مدرس کار خودم را به شکل مناسب انجام می‌دهم" (شرکت کننده شماره ۳).

مقوله فرعی ۲: عدم شناخت کافی از اهمیت اشتراک دانش: عدم اطلاع از فواید اشتراک دانش می‌تواند به عنوان یک مانع دیگر در اشتراک دانش در محیط‌های آموزشی و دانشگاه‌ها باشد. یکی از اساتید چنین اظهار نظر کرد: "تا حالا این مسئله را اصلاً جدی نگرفتم چون فکر نمی‌کردم که فایده‌ای داشته باشه. اصلاً اشتراک دانش را در سطح یک گپ معمولی با همکاران می‌دانستم" (شرکت کننده شماره ۵).

مقوله فرعی ۳: عدم ایجاد رابطه بین شخصی: در بسیاری از مواقع ممکن است اساتید تمایل به تبادل دانش با دیگر اساتید داشته باشند اما فرصت ایجاد رابطه با دیگر اساتید را نداشته باشند و یا نتوانند به شکل مؤثری با آن‌ها ارتباط برقرار کنند. چنانچه ریگ بیان می‌کند که مهارت ارتباطی می‌تواند تأثیر زیادی بر روی توانایی اشتراک دانش داشته باشد (ریگ ۲۰۰۵). در این رابطه یکی از اساتید گفت: "من اصولاً فردی هستم که به ندرت با دیگران ارتباط

مقاله اصلی ۲: موانع سازمانی

مقاله اصلی که مورد بحث مصاحبه‌شوندگان بود، مقاله موانع سازمانی بود. موانع سازمانی موانعی هستند که متاثر از قوانین، ساختار سازمانی و یا امکانات آن می‌باشد.

مقاله فرعی ۱: عدم وجود حمایت مدیران: یکی از عوامل مؤثر در ایجاد و تداوم اشتراک دانش مؤسسه آموزشی و یا گروه آموزشی از آن است. این حمایت می‌تواند شکل‌های متفاوتی در قالب آگاهی‌رسانی، ایجاد دوره‌های آموزشی و یا ایجاد بستر مناسب فیزیکی جهت گردهم آمدن اساتید باشد. یکی از مصاحبه‌شوندگان چنین بیان می‌کند: "مدیر گروه نقش اساسی در ایجاد ارتباطات رسمی و یا غیررسمی دارد. به نظرم اساساً عامل گردهم آمدن اساتید شخص مدیر گروه است. مدیر می‌تواند اساتید را هر چند وقت یک بار برای تبادل عقاید کنار هم جمع کند و یا با ایجاد گروه مجازی در رسانه‌های اجتماعی مثل واتس‌آپ آن‌ها را تشویق به گفتگو در خصوص مطالب علمی یا روش تدریس کند" (شرکت کننده شماره ۷).

مقاله فرعی ۲: عدم وجود مشوق: فقدان مشوق در بین اساتید می‌تواند عامل بسیار مؤثری در عدم برقراری ارتباط بین اساتید باشد. آرتور، مک آویلی و ریگانز (۲۰۰۳) به نقش کلیدی پاداش در فرایند اشتراک دانش اشاره می‌کنند. در این رابطه یکی از اساتید چنین بیان می‌کند: "تا اکنون هیچ مشوقی از طرف مسئولین برای اشتراک دانش نداشته‌ایم" (شرکت کننده شماره ۱۰).

مقاله فرعی ۳: نبود اهداف مشترک: انتظار می‌رود که اهداف دوره درسی توسط سرفصل ارائه شود و اساتید با مطالعه سرفصل مرتبط درسی از اهداف اطلاع پیدا کنند. اما این اطلاعات همیشه در اختیار اساتید قرار نمی‌گیرد و ممکن است خود آن‌ها هم رغبتی به دستیابی به این اطلاعات نداشته باشند. به این صورت اهداف متفاوتی برای دروس و به ویژه درس انگلیسی برای اهداف ویژه توسط اساتید وضع خواهد شد. این اهداف متفاوت مانع از آن خواهند بود که ارتباط مؤثری بین اساتید برقرار شود زیرا هر مدرس هدفی متفاوت با مدرس دیگر را دنبال می‌کند.

گفته‌های یکی از اساتید مؤید همین مطلب است چنانچه بیان می‌کند: "گرچه سرفصل مشخص کننده اهداف و نشان دهنده راه برای تدریس مؤثر است اما تا آنجایی که می‌دانم معمولاً توجهی به آن نمی‌شود و هر استاد با اهداف مد نظر خودش و یا آن چه را که مدیر گروه مشخص می‌کند دنبال می‌کنند." (شرکت کننده شماره ۹)

مقاله اصلی ۳: موانع فرهنگی

مقاله سوم در این پژوهش موانع فرهنگی است. فرهنگ حاکم بر جامعه مبتنی بر تعامل افراد می‌تواند به عنوان یک عامل محرک و یا یک مانع در اشتراک دانش عمل کند. فرهنگ نشأت گرفته از همکاری و تشریک مساعی در جامعه می‌تواند در سازمان و یا محیط فرهنگی تأثیرگذار باشد.

مقاله فرعی ۱: فردگرایی: فردگرایی و توجه صرف به منافع فردی می‌تواند اهمیت هرگونه تشریک مساعی را کاهش دهد. نوناکا (۱۹۹۴) اعتقاد دارد معدود افرادی پیدا می‌شوند که بدون چشم داشت دانش خود را در اختیار دیگران قرار دهند. اساتید حاضر در مصاحبه به خوبی به این موضوع اشاره کردند چنانچه یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان می‌کند: "وقتی احساس می‌کنم که به اشتراک گذاشتن دانسته‌هایم هیچ نفعی برای من ندارد انگیزه‌ام را برای این کار از دست می‌دهم" (شرکت کننده شماره ۵).

مقاله فرعی ۲: عدم وجود تعهد: تعهد سازمانی بستگی به میزان هماهنگی فرد با اهداف و ارزش‌های سازمانی دارد و در صورتی که تناسبی بین این دو نباشد تمایل فرد به اشتراک دانش کاهش می‌یابد (خاتمیان فر ۱۳۸۸). آنگونه که یکی از شرکت‌کنندگان در این پژوهش بیان می‌کند: "بیشتر هر فرد (استاد) به فکر موفقیت و پیشرفت در کار خودش است و این که اولویت‌ها و منافع دانشگاه چیست خیلی برایش اهمیت ندارد" (شرکت کننده شماره ۳).

مقاله فرعی ۳: رقابت بین اساتید: رقابت بین اساتید از جمله عوامل مؤثری بود که اساتید به آن اشاره کردند.

وجود این رقابت باعث خواهد شد تا فرد اعتقادی به تبادل دانش نداشته باشد و سعی کند هر گونه امتیاز علمی را برای خود محفوظ نگاه دارد. استاد جوانی به این مقوله اشاره کرد و گفت "خیلی از مواقع فکر می‌کنم که همکارانم سعی در مخفی کردن اطلاعات در خصوص مسائل علمی از من دارند و وقتی در این خصوص از آنها سؤال می‌پرسم معمولاً از پاسخ دادن طفره می‌روند" (شرکت کننده شماره ۴).

مقوله فرعی ۴: عدم اعتماد به دیگر اساتید: روحیه اعتماد نقش بسزایی در اشتراک دانش در یک سازمان دارد (خاتمیان فر ۱۳۸۸). عدم اعتماد به سازمان یا دیگر همکاران ممکن است باعث گوشه‌گیری آنان شود. در این خصوص یکی از اساتید با تجربه چنین اظهار کرد که: "در طی سال‌های کاری اطلاعات مختلفی را در نشست‌های رسمی و غیررسمی به دیگر اساتید انتقال دادم و بعدها متوجه شدم که آن همکاران بدون این که مرا در جریان بگذارند از آن اطلاعات استفاده کرده‌اند. شاید فکر می‌کرده‌اند در صورتی که دیگران را در جریان پیشرفتشان بگذارند اساتید دیگر رقیب آن‌ها خواهند بود. این حس عدم اعتماد به نظرم ریشه در تصویری دارد که جامعه به ما انتقال داده است" (شرکت کننده شماره ۸).

بحث و نتیجه‌گیری

تعامل و اشتراک دانش در میان معلم‌ها از اهمیت زیادی برخوردار است و از آن جا که دوره‌های زبان تخصصی رشته رشته‌های پیراپزشکی از جایگاه پراهمیتی برخوردار است. اشتراک دانش میان اساتید می‌تواند در تعالی تفکر عالی در آن‌ها و در نتیجه تدریس آن‌ها مثمرتر باشد. با این رویکرد این مطالعه به بررسی وضعیت تمایل اساتید به اشتراک دانش و رابطه اشتراک دانش و تفکر تأملی پرداخت. براساس نتایج، اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه، اشتراک دانش را مؤثر دانسته و نظر مثبت نسبت به آن داشتند. در ضمن، بین اشتراک دانش و تفکر تأملی رابطه معناداری وجود دارد و اشتراک دانش می‌تواند تفکر تأملی را پیش‌بینی کند. مطالعه‌ای که

به صورت مستقیم به بررسی رابطه اشتراک دانش و تفکر تأملی پرداخته باشد وجود ندارد از این رو در اینجا به مطالعات مشابه اشاره می‌شود. تسانگ (۲۰۱۱) به بررسی بحث‌های گروهی دانشجویان پرداخت و گزارش کرد که دانشجویان از این گروه‌ها استقبال کردند و به شکل‌های متفاوت بحث‌های گروهی سودمند بوده‌اند. انچسون (۲۰۱۸) که بحث گروهی برخط و برون خط معلمان را در دوره‌های قبل از خدمت مطالعه کرد که هر دو روش بحث گروهی مزایا و معایبی داشته‌اند. روان و گریفیث (۲۰۱۱) هم بحث بر خط در بین معلمان را مورد مطالعه قرار دادند و اعلام کردند که بحث‌هایی که به واسطه ابزارهای فناوری انجام می‌شود به تبادل تجربیات حرفه‌ای در بین معلم‌ها کمک می‌کند و تفکر تأملی معلمان را ارتقاء می‌دهد. تسانگ (۲۰۱۱) استفاده از گروه‌های برخط دانشجویی را مورد توجه قرار داد. نتایج نشان داد که گروه‌های تفکر تأملی بر بهبود تفکر انتقادی تأثیر داشت. دونیایی و سودمندافشار (۲۰۱۹) که به بررسی کارآیی کارگاه‌های تعاملی معلمان پرداخته‌اند گزارش کردند که این کارگاه‌ها در کنار دیگر عوامل کیفیت تدریس آن‌ها را ارتقا می‌بخشد. این یافته‌ها همسو با یافته‌های پژوهش پیش‌رو در راستای ادبیات تحقیق است (به عنوان مثال، گروسمن، وینبرگ، و وولورث ۲۰۰۱؛ مک‌لاولین و تالبرت ۲۰۰۶) که بیان می‌کند تشکیل گروه‌های یادگیری تدریس معلمان را ارتقا می‌دهند.

در پاسخ به سؤال چهارم پژوهش که به دنبال بررسی عدم رغبت اساتید زبان تخصصی رشته‌های پیراپزشکی به تشکیل گروه‌های اشتراک دانش است، با توجه به یافته‌ها می‌توان سه دسته از عوامل را مؤثر دانست که شامل موانع فردی، سازمانی و فرهنگی می‌شود. این یافته تا حدود زیادی با مطالعه مروری ریگ (۲۰۰۵) که به دسته‌بندی موانع اشتراک دانش پرداخت، همسو است. در این مطالعه ریگ عوامل را به سه دسته فردی، سازمانی و فناوری تقسیم کرده است. مطالعه پیش‌رو با یافته‌های مطالعه پورسراجیان، صالح اولیا و علی‌آبادی (۱۳۹۲) نیز مطابقت

Argote L, McEvily B, Reagans R 2003, Managing Knowledge in Organizations: An Integrative Framework and Review of Emerging Themes. *Management Science*, Vol. 49, No. 4, pp. 571-582.

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

Bhojaraju G, 2005, Knowledge management: Why do we need it for corporates. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, Vol. 10, No. 2, Pp. 37-50.

Braun JA, Crumpler TP, 2004, The social memoir: an analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, No. 1, Pp. 59-75.

Cirocki A, Farrell TSC, 2017, Reflective practice in the ELT classroom [special issue]. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, Vol. 6, No. 2, Pp. 41-63.

Crandall J, 2000, Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 20, Pp. 34-55.

Dewey J, 1933, *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.

Donyaie S, Soodmand Afshar H, 2019, EFL Teachers' Reflective Journal Writing: Barriers and Boosters. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, Vol. 7, No. 3, Pp. 71-90.

Doppenberg JJ, Bakx AW E A, Brok den PJ, 2012, Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching*, Vol. 18, No. 5, Pp. 547-566.

Earley P, Porritt V, 2010, Effective practices in continuing professional

دارد از آن جایی که این نویسندگان به مطالعه موانع اشتراک دانش در دانشگاه‌های ایران پرداختند و گزارش کردند که این موانع راهبردهای رهبری، عوامل انسانی، عوامل فرهنگی، نظام و فناوری و عوامل سازمانی می‌باشند.

با توجه به یافته‌ها، پیشنهاد می‌گردد گروه‌های بحث و تبادل نظر رسمی یا غیررسمی در گروه‌های آموزشی تشکیل شوند. این مسئله می‌تواند به عنوان یک عامل انگیزه در جهت اشتراک دانش در دانشگاه‌ها عمل کند. تأثیر اشتراک دانش به صورت غیررسمی دانش را نباید دست کم گرفت زیرا ممکن است نقش بسزایی در ایجاد فضای دوستانه‌تر داشته باشد. به همین ترتیب، توصیه می‌شود که مدرسان انگلیسی برای اهداف به صورت دوره‌ای از طرف مدیران گروه فراخوانده شوند تا در مورد تدریس روزانه خود ایده‌هایی را به اشتراک بگذارند. چنین گفتگوهایی باعث تقویت تفاهم در بین معلمان می‌شود. در ضمن تشکیل دوره‌هایی به صورت آموزش ضمن خدمت می‌تواند آگاهی اساتید را در خصوص اهمیت و روش‌های اشتراک دانش ارتقا بخشد. این گردهمایی‌ها یا دوره‌ها می‌توانند با استفاده از بستر ارتباطات مجازی نیز انجام گیرند. اما در هر صورت نباید فراموش کرد که اشتراک دانش در بین اساتید نیازمند تشویق، حمایت و پشتیبانی لازم از طرف مسئولین می‌باشد. مطالعات بیشتر همچنین می‌تواند عواملی را که مانع اشتراک دانش در بین اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه است، مورد بررسی قرار دهد. بدون شک شناخت موانع اشتراک دانش می‌تواند نقش مهمی در آموزش مربیان داشته باشد.

References

- Adamseged HY, Hong JJ, 2018, Knowledge sharing among university faculty members. *Journal of Education and Practice*, Vol. 9, No. 24, Pp. 1-10.
- Akbari R, Behzadpoor B, Dadvand B 2010, Development of English language teaching reflection inventory. *System*, Vol. 38, No. 2, Pp. 211-227.

- motivation, intention certainty and reflective thinking of the of Farhangyan University students in Ahvaz. Ahvaz, Iran. *Amazonia Investiga*, Vol. 7, No. 13, Pp. 401-418.
- Ipe M, 2003, Knowledge sharing in organizations: A conceptual framework. *Human Resource Development Review*, Vol. 2, No. 4, Pp. 337-359.
- Ipe M, 2004, Knowledge sharing in organizations: An analysis of motivators and inhibitors. Proceedings of Academy of Human Resource Development International Conference (AHRD) Austin, 3-7 March, 2004, Pp. 399-406.
- Jong L.de, Meirink J, Admiraal W, 2019, School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 86, Pp. 1-12.
- Kabilan MK, 2007, English language teachers reflecting on reflections: a Malaysian experience. *TESOL Quarterly*, Vol. 41, No. 4, Pp. 681-706.
- Karasneh AA-F, zoubi A-Z, 2019, Factors affecting knowledge sharing in special education- A Jordanian study. *Knowledge and Process Management*, Vol. 26, Pp. :41-50.
- Kelchtermans G, 2006, Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift fur pädagogik*, Vol. 52, Pp. 220-237.
- Khatamian Far P, 2009, An analytical review of the barriers and barriers to knowledge sharing in organizations. *Organization of Libraries, Museums and Documentation Center of Astan Quds Razavi*, Vol. 1, No. 2, Pp. 1-20.
- Kheirzadeh S, Sistani N, 2018, The effect of reflective teaching on Iranian EFL students' achievement: The case of teaching experience and level of development: Lessons from schools. London: Institute of Education.
- Enochsson A, 2018, Reflective discussions in teacher training: A comparison between online and offline discussions of course literature in a class of pre-service teachers. *Education and Information Technologies*, Vol. 23, No. 1, Pp. 303-319.
- Farrell TSC, 2012, Reflecting on reflective practice: (Re) visiting Dewey and Schon. *TESOL Journal*, Vol. 3, No. 1, Pp. 7-16.
- Fendler L, 2003, Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 3, Pp. 16-25.
- Ghonsooly B, Pishgadam R, 2011, A critique on ESP books: examining general English at university level. *Quarterly Journal of Language and Translation Studies*, Vol. 42, No. 3, Pp. 21-36. [In persian]
- Glazer C, Abbott L, Harris J, 2004, A teachers developed process for collaborative professional reflection. *Reflective Practice, International and Multidisciplinary Perspectives*, Vol. 5, No. 1, Pp. 33-46.
- Grossman P, Wineburg S, Woolworth S, 2001, Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, Vol. 103, No. 6, Pp. 942-1012.
- Hargreaves E, 2013, Assessment for learning and Teache Learning Communities: UK teachers' experiences, *Teaching Education*, Vol. 24, No. 3, Pp. 327-344.
- Hatton N, Smith D, 1995, Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 11, No. 1, Pp. 33-49.
- Hosseini F, Maktabi GH, Yailagh MS, Yakhchali AH, 2018, The effects of teaching reflective thinking model on academic self-efficacy, achievement

- study: Imam Javad University college. *Quarterly Roshd-E-Fanavari*, Vol. 9, No. 34, Pp. 34-43.
- Ramazanzade K, Ayati M, Shokohifard H, et al, 2019, Pedagogical knowledge Management and its Application in Medical Education: A Research Synthesis Study. *Future of Medical Education Journal*, Vol. 9, No. 1, Pp. 51-58.
- Richards JC, Farrell TSC, 2005, Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. New York, us: Cambridge University Press.
- Riege A, 2005, Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 9, No. 3, Pp.18-35.
- Ruan J, Griffith PL, 2011, Supporting teacher reflection through online discussion. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, Vol. 3, No. 4, Pp.548-562.
- Stoll L, Bolam R, McMahon A, et al, 2006, Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, Vol. 7, Pp. 221 – 258.
- Timonen H, Ylitalo J, 2007, Exploration of knowledge sharing challenges in value networks: a Case study in the Finnish grocery industry. *The Electronic Journal of Knowledge*, Vol. 5, No. 4, Pp. 505–514.
- Todorova N, Mills A, 2014, The Impact of Rewards on Knowledge Sharing CONFIRM 2014 Proceedings. 27. <http://aisel.aisnet.org/confirm2014/27>
- Trehan A, Kushwaha P, 2012, The Implementation of knowledge management system in B-Schools. *International Journal of Multidisciplinary Management Studies*, Vol. 2, No. 2, Pp. 252-260.
- education. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 43, No. 2, Pp.143-156.
- Lin HF, 2006, Impact of organizational support on organizational intention to facilitate knowledge sharing. *Knowledge Management Research and Practice*, Vol. 4, No. 1, Pp. 26-35.
- McLaughlin MW, Talbert JE, 2006, Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement. New York; London: Teachers College Press.
- Mawhinney L, 2010, Let's lunch and learn: Professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, No. 4, Pp.972-978.
- Nonaka I, 1994, A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, Vol. 5, No. 1, Pp. 14-37.
- Newmann FM, King MB, Youngs P, 2000, Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, Vol. 108, No. 4, Pp. 259–99.
- Ng PT, Tan C, 2009, Community of practice for teachers: Sense making or critical reflective learning? *Reflective Practice*, Vol. 10, No. 1, Pp. 37-44.
- North K, Babakhanlou R, 2016, Knowledge Management Tools for SMES. In Klaus North, Gregório Varvakis (Eds.): *Competitive Strategies for Small and Medium Enterprises*. Pp. 211-222
- Pickett AQ, 4 April 2020. Reflective Teaching Practices and Academic Skills Instruction. Available in: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720504006>.
- Pourserajian D, Owlia Mohamad S, Soltani Aliabadim A, 2013, Determination and prioritization of barriers to knowledge sharing at University and HEIS; case

Zahid M, Khanam A, 2019, Effect of reflective teaching practices on the performance of prospective teachers. TOJET. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Vol. 18, No. 1, Pp. 32-43.

Zeichner KM, Liston DP, 1987, Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, Vol. 56, No. 1, Pp. 23-48.

Zeichner KM, Liston DP, 1996, Reflective teaching: An introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Tsang A, 2011, In-class Reflective Group Discussion as a Strategy for the Development of Students as Evolving Professionals. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 5, No. 1, Pp. 1-20.

Tsang AKL, 2011, Online reflective group discussion – connecting first year undergraduate students with their third year peers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 11, No. 3, Pp. 58 – 74.

Vangrieken K, Dochy F, Raes E, et al, 2015, Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, Vol. 15, Pp. 17-40.

Van Gyn GH, 1996, Reflective practice: the needs of professions and the promise of cooperative education. *The Journal of Cooperative Education*, Vol. 31, No. 2, Pp. 103–131.

مجله‌ی توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور
فصلنامه‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی
سال دوازدهم، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۰

اشتراک دانش و تفکر تأملی در اساتید درس انگلیسی برای اهداف ویژه رشته‌های پیراپزشکی

مجید فرهیان*: عضو هیأت علمی، گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.
فرشاد پرهام‌نیا: عضو هیأت علمی، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران .

چکیده: اشتراک دانش و تفکر تأملی دو مقوله کلیدی در نظام آموزشی‌اند. از این رو پژوهش پیش‌رو به بررسی وضعیت تمایل به اشتراک دانش در میان اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه رشته‌های پیراپزشکی، رابطه‌ای بین اشتراک دانش و تفکر تأملی در اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه و در نهایت علل عدم رغبت اساتید زبان تخصصی رشته‌های پیراپزشکی به تشکیل گروه‌های اشتراک دانش پرداخته است. به این منظور در فاز کمی مطالعه دو نسخه پرسشنامه توسط ۱۴۸ نفر از اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه تکمیل شد. در فاز کیفی مطالعه ۱۲ نفر از این اساتید در مصاحبه‌ای نیمه ساختاریافته شرکت کردند. بر اساس نتایج، اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه، اشتراک دانش را مؤثر دانسته و نظر مثبت نسبت به آن داشتند. در ضمن، بین اشتراک دانش و تفکر تأملی رابطه معناداری وجود داشت و اشتراک دانش تونست تفکر تأملی را پیش‌بینی کند. یافته‌های بخش کیفی نیز حاکی از آن بود که سه دسته از عوامل در عدم رغبت اساتید به اشتراک دانش نقش دارند که شامل موانع فردی، سازمانی و فرهنگی می‌شود. با توجه به اهمیت اشتراک دانش پیشنهادهاتی در جهت ترویج آن در بین اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه پیشنهاد شده است.

واژگان کلیدی: اشتراک دانش، تفکر تأملی، اساتید انگلیسی برای اهداف ویژه، عدم رغبت.

***نویسنده مسؤول:** عضو هیأت علمی، گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

Email: farahian@iauaksh.ac.ir