



دوماهنامه علمی- پژوهشی

۱۰د، ش ۶ (پیاپی ۵۴)، بهمن و اسفند ۱۳۹۸، صص ۲۷-۵۴

## بررسی میزان و نوع تدریس تأمل‌گرایانه معلمان زبان انگلیسی به وسیله دفترچه یادداشت

رخساره قربانی مقدم<sup>۱</sup>، محمد داودی<sup>۲</sup>، سید محمدرضا عادل<sup>۳</sup>،  
سید محمدرضا امیریان<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.
۲. دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.
۳. دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.
۴. دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.

پذیرش: ۹۷/۰۹/۰۶

دریافت: ۹۷/۰۶/۱۲

### چکیده

امروزه از تدریس تأمل‌گرایانه به‌منزله محک جدیدی در مهارت‌های تدریس یاد می‌شود. تحقیقات تجربی زیادی در مورد ابزارهای مختلف برای به‌کار بستن تدریس تأمل‌گرایانه، از جمله نوشتن دفترچه یادداشت، ضبط ویدئوی کلاس و پژوهش کلاسی انجام شده است؛ اما پژوهش کافی در حوزه تدریس تأمل‌گرایانه معلمان با استفاده از ابزار پژوهشی دفترچه یادداشت<sup>۱</sup> به‌ویژه در ایران، انجام نشده است. پژوهش مختلط حاضر، به بررسی میزان و نوع تدریس تأمل‌گرایانه معلمان زبان انگلیسی ایرانی می‌پردازد. بخش کمی از پژوهش شامل نمونه‌گیری تصادفی متشکل از ۲۵۰ معلم زبان ایرانی مرد و زن با مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد، در رشته‌های زبان‌شناسی، ترجمه، آموزش زبان و ادبیات زبان انگلیسی بودند. از ۲۵۰ شرکت‌کننده در این بررسی، نمونه‌گیری اتفاقی (در دسترس) انجام شد و ۶۰ معلم مرد و زن از دو آموزشگاه زبان در شهر سبزوار در این مطالعه شرکت کردند. آن‌ها به‌صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و گروه شاهد، هر کدام با ۳۰ نفر شرکت‌کننده تقسیم شدند. داده‌ها به‌وسیله روش‌هایی - که در ادامه ذکر می‌شود - جمع‌آوری شد: پرسش‌نامه اکبری و همکاران (2010) که به ۲۵۰ معلم زبان داده شد؛ ۶۰ دفترچه یادداشت که ۶۰ نفر معلم زبان نوشته بودند. نتایج نشان داد معلمان مؤلفه‌های فراشناختی و شناختی، تدریس تأمل‌گرایانه را بیشتر و مؤلفه‌های عملی را کمتر به‌کار می‌برند.

E-mail: davoudi2100@yahoo.com

\* نویسنده مسئول مقاله:

بر اساس مدل فرل (2004)، نتایج دفترچه یادداشت‌ها تجزیه و تحلیل شد و نتایج آن نشان داد که معلمان سه نوع تأمل، یعنی تأمل قبل، حین و بعد عمل را با درجه‌های مختلف به‌کار می‌برند. همین‌طور از تحلیل کیفی محتوای دفترچه‌ها، چارچوبی متشکل از مؤلفه‌های فراشناختی، شناختی، زبان‌آموز و انتقادی به‌دست آمد. کاربرد یافته‌های پژوهش حاضر برای مربیان و دست‌دراندرکاران برنامه‌های آموزشی تربیت معلم ذکر شده است.

واژه‌های کلیدی: تدریس تأمل‌گرایانه، انواع تأمل، دفترچه یادداشت، محیط زبان انگلیسی.

### ۱. مقدمه

امروزه تدریس تأمل‌گرایانه<sup>۱</sup> بیش از گذشته اهمیت یافته است و به‌منزله شاخص توسعه حرفه‌ای شناخته می‌شود و اهمیت آن در تدریس از سوی صاحب‌نظران تعلیم و تربیت از دیدگاه‌های مختلف مطرح شده است. دیویی (31: 1933) «تأمل<sup>۲</sup> را نگرشی دقیق، پویا و نقادانه و مستمر به اعتقادات و باورها در راستای مبانی و پیامدهای موجود می‌داند». به تعبیر وی، «تأمل معلمان را قادر می‌سازد تا با شیوه‌های هدفمند و آگاهانه عمل کنند». از این رو، وی معتقد بود که معلمان باید تشویق شوند تا متفکر تربیت شوند و به رشد خودشان از طریق تأمل ادامه دهند. برخی از پژوهش‌ها به شرایط گسترش تدریس تأمل‌گرایانه پرداخته‌اند (Cady, Schaak, 1997; Distard, & Germundsen, 1998; Dinkleman, 1997). برخی به محیط به‌کارگیری این روش توجه کرده‌اند (Wang Li, 1998) و برخی از پژوهش‌ها نیز تدریس تأمل‌گرایانه جمعی را بررسی کرده‌اند (Gonzales, 1998)؛ اما در مورد تدریس تأمل‌گرایانه در محیط زبان انگلیسی به‌منزله زبان خارجی<sup>۳</sup> و زبان دوم<sup>۴</sup> مطالعه چندانی به‌چشم نمی‌خورد (Jiang, 2012). بیشتر پژوهش‌ها در این زمینه از نوع پژوهش‌های هم‌بستگی و مطالعات موردی است (Babaei, 2016; Hossieni Fatemi et al., 2011; & Abednia, 2016). علاوه بر این، به‌نظر می‌رسد پژوهش کافی در حوزه تدریس تأمل‌گرایانه معلمان با استفاده از ابزار پژوهشی دفترچه یادداشت<sup>۵</sup> به‌ویژه در ایران انجام نشده است. از این رو، مطالعه کنونی میزان تدریس تأمل‌گرایانه معلمان و نوع تدریس تأمل‌گرایانه<sup>۶</sup> آن‌ها را به‌وسیله دفترچه یادداشت<sup>۷</sup> بررسی می‌کند. پرسش‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. تا چه میزان معلمان زبان انگلیسی ایرانی تدریس تأمل‌گرایانه را در تدریس خود به‌کار

می‌برند؟

۲. چه نوع تدریس تأمل‌گرایانه را معلمان زبان انگلیسی ایرانی به‌کار می‌برند؟
۳. آموزش تدریس تأمل‌گرایانه چه تأثیری بر تدریس تأمل‌گرایانه معلمان زبان دارد؟

## ۲. پیشینه پژوهش

نظریه‌های تدریس تأمل‌گرایانه، به‌طور کلی از سوی پیشگامانی همچون فرل و دیویی مطرح شده است. این پیشگامان تأمل را عملی تعبیر می‌کنند که فرد را از فعل بدون تأمل و تکراری رها می‌کند تا تغییری برای بهبود عمل به‌وجود آید. فرل (2004) تدریس تأمل‌گرایانه را رویکرد تک-بعدي نمی‌داند؛ بلکه آن را فرایندی جامع متشکل از بعد فراشناختی، عقلانی، شناختی عاطفی، اخلاقی و روحانی می‌داند. رویکرد تدریس تأمل‌گرایانه عبارت‌اند از جمع‌آوری داده و تأمل کردن بر روش‌های تدریس خود به منظور ارتقای آن‌ها (Richards & Lockhart, 1996). این رویکرد مستلزم اشتغال مداوم به فعالیت ذهنی، مسئولیت‌پذیری و حرفه‌ای بودن از سوی معلم است. پیشینه پژوهشی سه نوع تأمل را معرفی می‌کند: تأمل - در - عمل<sup>۱</sup>، تأمل - بعد - عمل<sup>۲</sup> و تأمل - بر - عمل<sup>۳</sup> (Farrell, 2004). تأمل - در - عمل تأملی است که از طریق تجربه کردن در محل حاصل می‌شود. این تأمل در لحظه تدریس هنگام بروز مسئله بگرنج رخ می‌دهد. تأمل بعد - از - عمل، بعد از عمل تدریس رخ می‌دهد. تأمل - برای - عمل، قبل و بعد از لحظه تدریس رخ می‌دهد. این تأمل از تحلیل دو موقعیت قبلی، یعنی تأمل - در و تأمل - بر - عمل حاصل می‌شود. «در این نوع تأمل، پس از دو مرحله قبل معلم تصمیم می‌گیرد که چه اقداماتی را در کلاس درس انجام دهد» (Farrell, 2012: 12). امروزه به تدریس تأمل‌گرایانه در حوزه آموزش توجه زیادی شده است و از آن به‌منزله محک جدیدی در مهارت‌های تدریس یاد می‌شود. تدریس تأمل‌گرایانه معلم را قادر می‌سازد با در نظر گرفتن ابعاد مختلف هر موقعیت، به تجزیه و تحلیل و بررسی آن بپردازد و تصمیمات اصولی و نظام‌مند درباره تجربیات آموزشی اتخاذ کرده و سپس تغییرات لازم را در سایه داده‌های برگرفته از تأملات نظام‌مند برای بالا بردن پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان انجام دهد (Farrell, 2012; Gözüyeşil & Richards & Lockhart, 1996; Aslandağ Soylu, 2014). به بیان دقیق‌تر، معلم اندیشمند فعالیت‌های خود را به‌بوته نقد می‌گذارد و می‌آزماید و به ایده‌ها و نظریات جدید

دست می‌یابد تا در سایه آن‌ها مهارت تدریس خود را برای ارتقای سطح یادگیری فراگیران بالا ببرد.

تحقیقات زیادی نشان داده است که تأمل در دستیابی به بینش عمیق‌تر در تدریس و بهبود آن نقش دارد. این رویکرد معلمان را ترغیب می‌کند خود در پی شناخت مشکلات آموزشی دست به کار شوند و برای رفع موانع به‌طور آگاهانه گام بردارند. تحقیقات تجربی زیادی در مورد شیوه‌ها و ابزارهای مختلف برای به‌کار بستن تدریس تأمل‌گرایانه، از جمله نوشتن دفترچه یادداشت (Hsu, 2008; Lee, 2007; Liou, 2001; Tsang, 2003)، ضبط ویدئوی کلاس (Hagevik, Aydeniz & Glennon Rowell, 2005) و پژوهش کلاسی (Huang & Hsu, 2005) انجام شده است. با این حال، شواهد چندانی در خصوص اینکه کدام نوع تدریس تأمل‌گرایانه از طریق روش‌های مذکور انجام می‌شود، وجود ندارد. از میان تکنیک‌های ذکرشده، نوشتن دفترچه یادداشت به‌دلیل عملی بودن آن بیشتر استفاده می‌شود (Richards, 1995). مطالعات بیشماری از دفترچه یادداشت برای بررسی میزان تدریس تأمل‌گرایانه بر اساس چارچوب‌های مختلف استفاده کرده‌اند (Ho & Richards, 1993; Lai & Calandra, 2010; Lee, 2007; Liou, 2001; Tsang, 2003). (۱۳۹۵). مطالعات آن‌ها نشان داده است که سطح تأمل معلمان از نوع توصیفی و گفتمانی است. مطالعات اندکی، به‌خصوص در محیط زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، محتوا و نوع تدریس تأمل‌گرایانه را به‌طور هم‌زمان به‌وسیله دفترچه یادداشت بررسی کرده‌اند (مثلاً Burhan-Horasanli & Ortaçtepe, 2016; Camacho Rico et al, 2012; ليو (2001) با بررسی ۲۰ گزارش درسی معلمان نشان داد که سطح تأمل معلمان بیشتر از نوع توصیفی است تا انتقادی. همین‌طور دغدغه اصلی معلمان مسائل مربوط به تدریس و ارزیابی همکاران است. در مطالعه دیگری، لی (2005) از طریق مصاحبه و مشاهده تدریس تأمل‌گرایانه سه معلم پیش‌دبستانی کردهای را بررسی کرد. تجزیه و تحلیل دفترچه یادداشت آن‌ها نشان داد سطح تأمل آن‌ها در هر سه سطح تأمل که در چارچوب ون مانن (1997) شرح داده شده است. موضوعات اصلی تأمل آن‌ها شامل رفتارهای فردی فراگیران، مهارت‌های آموزشی و مسائل برنامه‌درسی/محتوای درسی بود. به علاوه نتایج نشان داد سطح تأمل آن‌ها تحت تأثیر شرایطی است که تأمل در آن رخ می‌دهد. پولو (2007) در مطالعه خود دغدغه‌های اصلی دانشجو - معلمان را فرایند تدریس

و احساسات مربوط به فرایند تدریس گزارش داد. در مطالعه‌ای وبلاگ‌محور، تانگ (2013) در مجموع، ۱۵۰۳ مدخل وبلاگ ۴۹ معلم انگلیسی پیش‌دبستانی در هنگ کنگ را - که بر اساس سابقه تدریس به سه گروه تقسیم شده بودند - گردآوری کرد تا تعامل آن‌ها را در فعالیت‌های تأمل‌گرایانه و دغدغه‌هایی که در تدریس دارند، بررسی کند. فراوانی نوشته‌های وبلاگ و تعداد کل کلمات در وبلاگ‌ها نشان داد که شرکت‌کنندگان در فعالیت تفکر تأمل‌گرایانه فعال بودند. به علاوه، در تجزیه و تحلیل وبلاگ‌های گروه‌های انتخاب‌شده، چهارده موضوع مختلف نگرش آموزشی معلمان شناسایی شد. با وجود پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه، مطالعات اندکی در خصوص نوع زمانی تدریس تأمل‌گرایانه - که از طریق نوشتن دفترچه انجام می‌شود - صورت پذیرفته است. همچنین، میزان تأثیر آموزش تدریس تأمل‌گرایانه بر تأمل معلمان، نیازمند بررسی بیشتری است. از این رو، پژوهش کنونی قصد دارد تا این خلأهای پژوهشی را پر کند.

### ۳. روش تحقیق

پژوهش مختلطی که در ادامه آورده می‌شود از روش کمی (پرسش‌نامه) و کیفی (دفترچه یادداشت) برای بررسی تدریس تأمل‌گرایانه معلمان استفاده کرده است.

#### ۳-۱. نمونه آماری

بخش کمی پژوهش شامل نمونه‌گیری تصادفی متشکل از ۲۵۰ معلم زبان ایرانی مرد و زن بود که مدرک کارشناس یا کارشناسی ارشد در رشته‌های زبان‌شناسی، ترجمه، آموزش زبان و زبان ادبیات انگلیسی بودند. سابقه تدریس آن‌ها بین ۵ تا ۱۵ سال بود. از ۲۵۰ شرکت‌کننده در این بررسی، نمونه‌گیری اتفاقی (در دسترس) ۶۰ معلم مرد و زن از دو آموزشگاه زبان در سبزوار ایران، در این مطالعه شرکت داشتند. آن‌ها به صورت تصادفی به دو گروه A به عنوان گروه آزمایشی (تعداد = ۶۰) و B (تعداد = ۶۰) به عنوان گروه شاهد تقسیم شدند. این شرکت‌کنندگان به دلیل در دسترس بودن انتخاب شدند.

### ۳-۲. ابزارهای پژوهش

در مطالعه کنونی، پرسشنامه اکبری و همکاران (2010) (ضمیمه B) برای بخش کمی به کار رفت. این ابزار پرسشنامه‌ای از نوع مقیاس پنج‌گانه لیکرت با ۲۹ آیت (۱: هرگز و ۵: همیشه) است. این پرسشنامه مؤلفه‌های اصلی تدریس تأمل‌گرایانه معلم زبان، یعنی مؤلفه عاطفی<sup>۱</sup>، مؤلفه شناختی<sup>۲</sup>، مؤلفه فراشناختی<sup>۳</sup>، مؤلفه عملی<sup>۴</sup> و مؤلفه انتقادی<sup>۵</sup> را ارزیابی می‌کند. مؤلفه عاطفی مربوط به دانش‌آموزان و رفتارهای عاطفی آن‌ها در کلاس (۳ آیت) می‌شود. مؤلفه شناختی به تلاش مستمر معلمان برای ارتقای پیشرفت حرفه‌ای می‌پردازد (۶ آیت). مؤلفه فراشناختی شامل معلمان و تأمل آن‌ها بر نظرات و شخصیت خود (۷ آیت) است. مؤلفه عملی شامل ابزارها و روش‌های تمرین تدریس تأمل‌گرایانه در عمل است (۶ آیت) و مؤلفه انتقادی جنبه‌های اجتماعی و سیاسی آموزش و پرورش (۷ مورد) را دربر می‌گیرد. پایایی کل مقیاس و خرده مقیاس‌های این ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد. شاخص آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها از ۰.۵۹۱ تا ۰.۸۷۰ متغیر بود. این مقادیر قابل قبول هستند. علاوه بر این، شاخص آلفای کرونباخ کل مقیاس نیز ۷۸۲ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب است (Pallant, 2011). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه نیز از طریق تحلیل عاملی بررسی شد. نتایج تحلیل عاملی ( $KMO = 0.68$ ) و آزمون بارتلت ( $p = 0.00$ ) به دست آمد. این مقادیر نشان می‌دهد که پرسشنامه دارای روایی قابل قبول است (Pallant, 2011). این ابزار بسیار دقیق ساخته شده و در پیشینه پژوهش مکرر از آن استفاده شده است.

### ۳-۳. دفترچه یادداشت

دفترچه ساختار - یافته (ضمیمه A) برای جمع‌آوری تدریس تأمل‌گرایانه معلمان طراحی شد.

### ۳-۴. روش کار

روش مورد استفاده در پژوهش حاضر شامل سه مرحله است: پرسشنامه، مداخله و نوشتن دفترچه یادداشت. گردآوری داده‌ها از طریق توزیع ۴۰۰ نسخه پرسشنامه اکبری و همکاران (2010) در میان معلمان زبان انگلیسی ایرانی انجام شد. این پرسشنامه در ۲۰ دقیقه کامل می‌شود. از ۴۰۰ پرسشنامه توزیع‌شده در مجموع، ۳۰۰ نسخه بازگردانده شد. پس از حذف

پرسش‌نامه‌های ناقص و تکمیل‌نشده، ۲۵۰ نسخه از پرسش‌نامه که به‌طور کامل تکمیل شده بودند، تجزیه و تحلیل شدند و آمار توصیفی داده‌ها (میانگین، انحراف استاندارد) به کمک نرم-افزار اس.پی.اس.اس ۲۳ محاسبه شد. دفترچه یادداشت‌ها نیز پس از جمع‌آوری بررسی شدند و از میان آن‌ها دفترچه‌هایی که به‌صورت ناقص تکمیل شده بودند، کنار گذاشته شدند. سپس هر دفترچه یادداشت انتخاب‌شده با توجه به نام نویسندگان آن‌ها کدگذاری شدند. به‌طور مثال، تعداد دفترچه یادداشت‌هایی که یک معلم زن تکمیل کرده بود به‌صورت «معلم: مؤنث: تعداد دفترچه عدد ۵» کدگذاری شد. برای سهولت در کار، هر دفترچه یادداشت به‌صورت جداگانه در فایل‌ی نگه داشته شد. در کل ۱۲۰ دفترچه یادداشت جمع‌آوری شدند و استفاده شدند. تعداد دفترچه‌ها به‌طور مساوی از گروه‌های آزمایش و شاهد ۶۰ عدد بود.

پیش از شروع مداخله، پرسش‌نامه اکبری و همکاران (2010) به شرکت‌کنندگان هر دو گروه به‌عنوان یک پیش‌آزمون داده شد تا از یکدست بودن هر دو گروه به لحاظ تدریس تأمل‌گرایانه اطمینان حاصل شود. برای انجام مرحله مداخله پژوهشگر، پس از در میان گذاشتن اهداف پژوهش با مسئول آموزشگاه زبان کیش‌ایر، اجازه ایشان برای اجرای تحقیق دریافت شد. این آموزشگاه به‌دلیل تعداد زیاد معلمانی که در زمان تحقیق در آنجا کار می‌کردند، انتخاب شد. پس از کسب اجازه از مسئول مؤسسه در یک جلسه رسمی، ضمن معرفی اجمالی پژوهش حاضر، برنامه‌ای برای برگزاری کلاس روش تدریس تأمل‌گرایانه در آموزشگاه مذکور تنظیم شد تا شرکت‌کنندگان بتوانند در برنامه شرکت کنند. مداخله بر اساس دستورالعمل‌های کتاب روش تدریس تأمل‌گرایانه در کلاس زبان دوم ریچاردز و لهکارت (1996) و نظریه سه نوع تدریس تأمل‌گرایانه فرل (2004) به مدت پنج جلسه به شرکت‌کنندگان گروه آزمایش ارائه شد. در جلسه کلاس اول، مدرس - که خود محقق بود - اهداف درس را توضیح داد. به معلم گفته شد که در این دوره، آن‌ها باید در مورد روند آموزش و یادگیری در کلاس درس خود تأمل کنند و پس از اتمام کلاس تأملات خود را نسبت به تدریس یک درس در دفترچه یادداشت بنویسند. طول هر جلسه یک‌ونیم ساعت بود. در جلسه اول پس از معرفی روش تدریس تأمل‌گرایانه، محقق از شرکت‌کنندگان خواست تا جزوه کتاب ریچاردز و لهکارت را مطالعه کنند و طرح درس را برای درسی که قرار است در جلسه بعد ارائه کنند بنویسند. آن‌ها باید طرح درس خود را بر اساس مواردی که ذکر می‌شود، تهیه کنند:

۱. چرا باید این درس را آموزش دهم؟
  ۲. چه فعالیت‌هایی در درس بگنجانم؟
  ۳. آیا این درس با آموخته‌های قبلی دانش‌آموزان ارتباط دارد؟
  ۴. هر فعالیت چه مدت زمان لازم دارد؟
  ۵. چگونه درس را به مراحل یا بخش سازمان‌دهی کنم؟
  ۶. چگونه درس را شروع و پایان دهم؟
  ۷. آیا این درس برای این کلاس خیلی ساده و دشوار بود؟
  ۸. چگونه با سطوح مختلف توانایی دانش‌آموزان در کلاس برخورد کنم؟ (برگرفته شده از Lockhart & Richards, 1996: 82). در ادامه جلسه از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا طرح درس خود را با کلاس به اشتراک بگذارند.
- در جلسه بعدی، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا همان طرح درسی که در جلسه قبلی پس از تدریس تهیه داده شده بود را ارزیابی کنند. به‌ویژه، آن‌ها می‌باید طرح درس خود را با توجه به مواردی که آورده می‌شود ارزیابی می‌کردند:
۱. نکات مثبت درس کدام است؟
  ۲. نقاط ضعف درس کدام است؟
  ۳. اگر اشکالی در درس پیش آمد چه چیزی را باید تغییر دهید؟
  ۴. اگر دوباره این درس را بخواهید ارائه کنید، چگونه آن را متفاوت انجام خواهید داد؟
  ۵. در طول درس، چه کارها/ فعالیت‌ها/ تمرینی عملی نبودند؟
  ۶. آیا مسائل اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی در نتیجه درس اتفاق افتاد؟ (برگرفته شده از Richards & Lockhart, 1996: 82).
- بقیه جلسه، معلمان درباره نحوه اجرای طرح درس خود و شیوه به‌کارگیری تدریس تأمل-گرایانه، صحبت کردند. در جلسه سوم، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا یکی از کلاس‌های خود را به صورت ویدیوی یا صوتی ضبط کنند، فهرستی از تصمیمات تعاملی یا آنی که در حین تدریس اتخاذ کردند را همراه با ذکر علت آن تهیه کنند. علاوه بر این، آن‌ها باید جنبه‌های دیگر آموزش خود، از جمله مدیریت کلاس درس، ساختار درس، الگوهای تعاملی در کلاس، اصلاح خطا و غیره را ارزیابی می‌کردند. در ادامه جلسه، آن‌ها بخش‌هایی از کلاس ضبط‌شده خود را



تماشا و تجزیه و تحلیل کردند و در مورد چگونگی تأمل حین عمل خود تبادل نظر کردند. جلسه چهارم از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا کلاس یکی از همکاران خود را مشاهده کنند و آن را بر اساس چکلیستی که در میان آن‌ها توزیع شده بود، ارزیابی کنند و در کلاس در مورد آن بحث کنند. در ادامه جلسه، آن‌ها آنچه را که از طریق مشاهده یاد گرفتند، به اشتراک گذاشتند. در جلسه پنجم، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا در مورد درسی که ارائه کردند تأمل کنند و تجربه خود را در دفترچه یادداشت بر اساس دستورالعمل‌های اقتباس‌شده از ریچاردز و لاکهارت (1996) بنویسند. به منظور آشناسازی بیشتر معلمان با نوشتن دفترچه یادداشت، دفترچه ساختاری و چند نمونه دفترچه در بین آن‌ها توزیع شد. از آنجا که احتمال داشت برخی از شرکت‌کنندگان نتوانند دفترچه یادداشت خود را به صورت صحیح به زبان انگلیسی بنویسند، آن‌ها مجاز بودند که دفترچه را به زبان فارسی (زبان مادری خود) و یا به زبان انگلیسی تکمیل کنند. مدرس دفترچه یادداشت معلمان را بررسی می‌کرد. به دفترچه معلمان بازخورد می‌داد، به پرسش‌های آن‌ها پاسخ می‌داد، آن‌ها را در نوشتن دفترچه خود راهنمایی می‌کرد. از معلمان خواسته شد تا دفترچه خود را برای حداقل پنج جلسه بنویسند و آن‌ها را در پوشه نگه دارند و پس از اتمام دوره به پژوهشگر تحویل دهند.

### ۳-۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش از روش کمی و کیفی برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. برای بخش کیفی (محتوای دفترچه یادداشت‌ها) از روش کدگذاری تحلیل مضمون (thematic analysis) برون و کلارک (2006) استفاده شد. برای این کار محتوای دفترچه یادداشت به صورت خط به خط خوانده شد، سپس کدهای معنایی در قالب مفاهیم دسته‌بندی شدند و در نهایت زیرمقوله‌ها و کدهای مشابه ادغام شدند و تم‌های اصلی دسته‌بندی شدند. در این مرحله، از طبقه‌بندی زمانی تأمل فرل (2004) برای تشخیص نوع تأمل استفاده شد. تأمل در مورد موقعیت‌ها و حوادث گذشته، در زیر تأمل بعد از عمل قرار داده شد، آگاهی شرکت‌کنندگان در مورد وضعیت کنونی وقایع کلاس در قسمت تأمل حین عمل قرار گرفت و برنامه‌های آینده و اهداف معلمان در زیر تأمل بر عمل طبقه‌بندی شدند. برای پرهیز از تعصبات فکری محقق و حصول اطمینان از پایداری، از ارزیاب دیگر - که با تحقیق کیفی آشنایی داشت - خواسته شد تا تحلیل دفترچه یادداشت‌ها را

نیز بررسی کند. شاخص پایایی دو ارزیاب ۸۰ درصد به دست آمد. در بخش کمی به منظور تحلیل داده‌ها، از آمار توصیفی (میانگین، حداکثر، حداقل و انحراف استاندارد) و آمار استنباطی (آزمون تی) استفاده شد و برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس ۲۳ استفاده شد.

#### ۴. نتایج پرسش یک

از پرسش‌نامه اکبری و همکاران (۲۰۱۰) برای پاسخ به پرسش اول پژوهش استفاده شد. میانگین و انحراف معیار هر مؤلفه در جدول شماره ۱ نشان داده شده است. همان‌طور که جدول شماره ۱ نشان می‌دهد، بالاترین میانگین (۳.۷۶) مربوط به مؤلفه فراشناختی است. بعد از آن مؤلفه شناختی (۳.۰۲)، مؤلفه انتقادی (۲.۸۹)، مؤلفه عاطفی (۲.۱۶) و بخش عملی (۲.۱۴) به ترتیب بالاترین میانگین را دارند.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های پرسش‌نامه

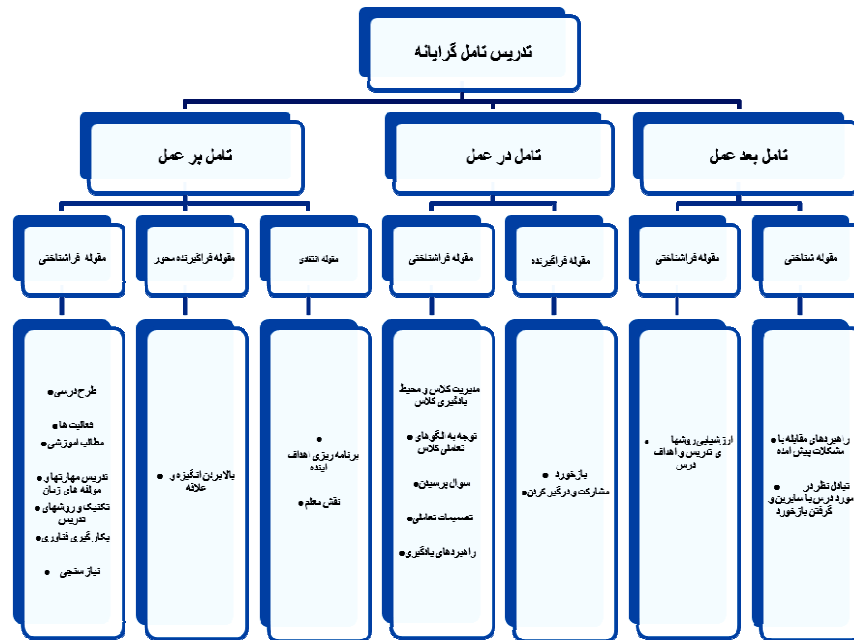
Table 1. Mean and standard deviation of the questionnaire component

	عملی	شناختی	عاطفی	فراشناختی	انتقادی
میانگین	۱۴.۲	۳.۰۲	۱۶.۲	۷۶.۳	۸۹.۲
تعداد	۲۵۰	۲۵۰	۲۵۰	۲۵۰	۲۵۰
انحراف استاندارد	۵۷۶.	۷۹۵.	۵۰۹.	۰۸۳.۱	۶۰۹.۰

#### ۴ - ۱. نتایج پرسش دو

به منظور بررسی نوع تدریس تأمل‌گرایانه شرکت‌کنندگان، تأملات نوشته‌شده در دفترچه هر دو گروه به صورت کیفی تجزیه و تحلیل شد. شکل ۱، مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها را در زیر هر نوع تأمل نشان می‌دهد. بر اساس جدول شماره ۲ تا ۸، سه مقوله اصلی برای تأمل بر عمل به دست آمد: فراشناختی، یادگیرنده و انتقادی. همان‌طور که در جدول شماره ۳ تا ۸ دیده می‌شود، تفاوت‌هایی در حوزه‌های موضوعی تأمل بین دو گروه وجود دارد. شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش تأمل بر عمل (۷۸٪) و تأمل بعد عمل (۷۴٪) و تأمل در عمل (۷۰٪) مشغول شدند. بر

اساس جدول شماره ۲ تا ۷، گروه شاهد تأمل بعد عمل (۶۶.۶٪)، تأمل بر عمل (۵۰٪) و تأمل در عمل (۳۹.۹٪).



نمودار ۱: مقوله‌ها و زیرمقوله‌های نوع تأمل

Table 2. The Categories and Subcategories of the Reflection

جدول ۲: مقوله‌ها و زیرمقوله‌های تأمل بر عمل در گروه آزمایش

Table 2. The Categories and Subcategories of the Reflection on Action in Examination Group

درصد	فراوانی	زیرمقوله	مقوله	حیطه
۶.۹۱	۵۵	برنامه‌ریزی درسی	فراسناختی	تأمل بر عمل
۳.۶۸	۴۱	فعالیت‌ها		
۸۳.۸۰	۴۸	مطالب آموزشی		
۳.۹۸	۵۹			
۹۵				

درصد	فراوانی	زیرمقوله	مقوله	حیطه
۶۰	۵۷	تکنیک‌ها و روش‌های تدریس		
۳۰	۲۲	مهارت‌ها و اجزای زبان		
۱۰	۵۰	به‌کارگیری فناوری		
۱۰	۵۰	نیازسنجی		
۵۰	۳۰	بالا بردن انگیزه و علاقه	فراگیرنده	
۶۰	۳۴	هدف‌ریزی آینده	انتقادی	
۸۰		نقش معلم		کل
۷۴	۴۸			

جدول ۳: مقوله‌ها و زیرمقوله‌های تأمل بر عمل در گروه شاهد

Table 3. The Categories and Subcategories of the Reflection on Action in Control Group

درصد	فراوانی	زیرمقوله	مقوله	حیطه
۳۳	۲۰	برنامه‌ریزی درسی	فراشناختی	تأمل بر عمل
۳۵	۲۱	فعالیت‌ها		
۴۳	۲۶	مطالب آموزشی		
۷۰	۴۲	تکنیک‌ها و روش‌های تدریس		
۷۳		مهارت‌ها و اجزای زبان		کل
۵۰	۴۴			

جدول ۴: مقوله‌ها و زیرمقوله‌های تأمل در عمل در گروه آزمایش

**Table4.** The Categories and Sunbategories of the Reflection in Action in examination Group

حیطه	مقوله	زیرمقوله	فراوانی	درصد
تأمل در عمل	فراشناختی	مدیریت کلاس و محیط یادگیری	۵۳	۳.۸۸
		تصمیمات تعاملی	۳۸	۳.۶۳
		چک کردن الگوهای تعاملی در کلاس	۳۲	۳.۰۳
		مشارکت و درگیر کردن	۴۲	۷.۰
		بازخورد	۴۵	۷.۵
		راهبردهای یادگیری	۴۷	۳.۷۸
		پرسش پرسیدن	۴۱	۳.۶۸
کل				۷.۰

جدول ۵: مقوله‌ها و زیرمقوله‌های تأمل در عمل در گروه شاهد

**Table5.** The Categories and Subcategories of the Reflection in Action in Control Group

حیطه	مقوله	زیرمقوله	فراوانی	درصد
تأمل در عمل	فراشناختی	مدیریت کلاس و محیط یادگیری	۴۷	۳۳.۷۸
		مشارکت و درگیر کردن	۲۷	۴.۵
		بازخورد	۲۲	۶.۳۶
کل				۹.۳۹

جدول ۶: مقوله‌ها و زیرمقوله‌های تأمل بعد عمل در گروه آزمایش

Table6. The Categories and Subcategories of the Reflection after Action in Examination Group

درصد	فراوانی	زیرمقوله	مقوله	حیطه
۸۶	۵۲	ارزشیابی اهداف درس و روش تدریس	فراشناختی	تأمل بعد عمل
۷۱	۴۳	توجه به انگیزه و علاقه	فراگیرنده	
۳۰۸۸	۵۳	راهبردهای مقابله با مشکلات رخ داده شده	شناختی	
۳۰۶۸	۴۱	تبادل نظر در خصوص درس با سایرین و گرفتن بازخورد		
۷۸			کل	

جدول ۷: مقوله‌ها و زیرمقوله‌های تأمل بعد عمل در گروه شاهد

Table7. The Categories and Subcategories of the Reflection after Action in Control Group

درصد	فراوانی	زیرمقوله	مقوله	حیطه
۵۰	۳۰	جست‌وجو در منابع و اینترنت	شناختی	تأمل بعد عمل
۵۰			کل	

#### ۴-۲. نتایج پرسش سه

پرسش‌نامه به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون در اختیار گروه‌های آزمایش و شاهد قرار گرفت تا مشخص شود، آیا قبل از تداخل، تفاوتی بین دو گروه وجود دارد یا خیر. نتایج آن در جدول ۸ تا ۱۱ نشان داده شده است. همان‌طور که جدول شماره ۸ نشان می‌دهد، میانگین نمرات گروه آزمایش و شاهد در مرحله پیش‌آزمون به ترتیب ۱۳/۴۱ و ۱۳/۱۷ است. نتایج آزمون تی مستقل نشان می‌دهد، تفاوت معناداری بین گروه‌ها در پیش‌آزمون (جدول شماره ۹) وجود ندارد. همان‌طور که جدول شماره ۹ نشان داده شده است، مقدار معناداری بیشتر است  $p < .05$   $\alpha = .006$ :

جدول ۸: آمار توصیفی پیش‌آزمون گروه آزمایش و شاهد

**Table 8.** The Pre-exam Descriptive Statistics of the Examination and Control Groups

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار.	خطای میانگین
آزمایش	۳۰	۴۱.۱۳	۶۲۲.۱	۲۹۶.
شاهد	۳۰	۱۷.۱۳	۴۱۴.۱	۲۵۸.

جدول ۹: آزمون تی مستقل پیش‌آزمون هر دو گروه

**Table 9.** The Pre-exam Independent T-test In both Groups

اختلاف میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری . (2-tailed)
آزمایش - شاهد	۲۰۸.	۱۹۷.	۵۸	۰۰۰۶.

p<.05.

نتایج آزمون تی مستقل برای نمرات پس‌آزمون در جدول شماره ۱۱ نشان می‌دهد که میانگین نمرات گروه آزمایش به‌طور عجیبی با گروه شاهد تفاوت دارد. برای بررسی میزان اثر-بخشی مداخله بر تأمل آن‌ها، یک آزمون تی وابسته انجام شد. نتایج آزمون تی وابسته در جدول شماره ۱۰ آمده است. در گروه آزمایش، تفاوت بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنی‌دار است ( $\alpha = .000$ ,  $p > .05$ )؛ ولی، نتایج آزمون تی مستقل در گروه شاهد معنی‌دار نیست. با استفاده از ماشین حساب آنلاین، مقدار اندازه اثر بخشی  $d = 0.56$ ، به‌دست آمد که بر اساس راهنمای اندازه اثر کوهن (1988) مقدار متوسطی می باشد.

جدول ۱۰: آزمون تی زوجی برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر دو گروه

**Table 10:** The Couple T-test for Post-test and Pre-test of both Groups

گروه	اختلاف میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری . (2-tailed)
آزمایش - آزمایش	۴۸.۸-	۱.۴۴۹	۲.۸۶۹	۲۹	۰۰۰۰.
شاهد - شاهد	۹۲۰۰.	۱.۴۴۹	-۳.۴۷۹	۲۹	۰۰۲.

p<.05.

جدول ۱۱: آزمون مستقل تی برای پس‌آزمون هر دو گروه

**Table 10:** The T-test for Post-test of both Groups

گروه	اختلاف میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری . (2-tailed)
آزمایش - شاهد	۸۰۷.۷	۰.۲۷۵	۲.۱۵	۵۸	.۰۰۰

$p < .05$ .

## ۵. بحث

در مورد بررسی میزان تدریس تأمل‌گرایانه معلمان، نتایج پرسش‌نامه نشان داد معلمان بیشتر مؤلفه‌های فراشناختی ( $M = 3.76$ )، شناختی ( $M = 2.02$ ) و کم‌تر مؤلفه عملی ( $M = 2.14$ )<sup>۱۵</sup> را در تدریس خود به کار می‌برند. این نشان می‌دهد که معلمان زبان ایرانی بیشتر به عوامل فراشناختی توجه می‌کنند و در مقایسه با سایر عوامل تمایل بیشتری به درک بهتر شیوه‌های تدریس خود دارند. دلیل استفاده کم مؤلفه عملی می‌تواند مربوط به عوامل مختلف محیطی باشد که بر کار معلمان زبان تأثیر می‌گذارد (Akbari et al, 2010). این یافته همسو با مطالعات قبلی (Gün & Kömür, 2016) است. مطالعات قبلی گزارش دادند که معلمان زبان بیشتر به عامل فراشناختی تدریس تأمل‌گرایانه توجه می‌کنند. همان‌طور که ریچاردز و فرل (2005) اشاره می‌کنند، تدریس تأمل‌گرایانه مستلزم آن است که معلمان به جمع‌آوری داده‌ها در مورد تدریس خود بپردازند، تجربیات خود در مورد به کارگیری شیوه‌های مختلف این رویکرد را با همکاران خود به اشتراک بگذارند و توصیه‌های لازم در اجرای شیوه‌های این رویکرد، در اختیار آنها قرار دهند. در خصوص مؤلفه عاطفی، نتایج نشان داد که معلمان با دانش‌آموزان خود در مورد شبکه‌های یادگیری و علاقه‌مندی‌های آنها ( $M = 2.16$ ) صحبت می‌کنند و همین‌طور پیشینه‌های خانوادگی، سرگرمی، علاقه و توانایی‌های دانش‌آموزان را جویا می‌شوند. این نشان می‌دهد که معلمان بازخورد و زمینه‌های دانش‌آموزان را به منظور بهبود عملکرد آموزش خود در نظر می‌گیرند. بر اساس فرضیه فیلتر عاطفی<sup>۱۱</sup> کراشان (1982)، متغیرهای عاطفی سبب تسهیل درونی شدن یا مانع درونی شدن داده‌های ورودی می‌شوند. همان‌طور که در رویکرد انسان-گرایی تأکید می‌شود، هر دو بُعد عاطفی و شناختی در تدریس باید توجه شود (Rogers, )



1983)؛ زیرا توجه به نیازهای عاطفی نقش مهمی در یادگیری دارند (پیشقدم و مرادی مقدم، ۱۳۹۱). نتایج مؤلفه انتقادی نشان داد معلمان ( $M = 2.89$ ) در مورد مسائل بی‌عدالتی اجتماعی در جامعه، در کلاس بحث می‌کنند. توجه کم معلمان به این مؤلفه می‌تواند به دلیل مهارت‌های انتقادی پایین معلمان باشد و یا به این دلیل باشد که معلمان تحت فشار هستند تا مطالب درسی تعیین‌شده را طبق برنامه تنظیم‌شده پایان دهند. آن‌ها ممکن است زمان کافی برای پرداختن به مسائل فراآموزشی پیدا نکنند. علاوه بر این، موضوعاتی که در کتاب‌های درسی گنجانیده شده‌اند، بیشتر دربرگیرنده موضوعات عمومی مانند غذا، مسافرت و تعطیلات هستند، از این رو، فرصت چندان‌ی را برای توجه‌برانگیزی به مسائل اجتماعی و سیاسی فراهم نمی‌آورند (Akbari, 2008). از این گذشته، نظام آموزشی ایران به‌مثابه یک نظام بانکی است که بر آموزش مهارت‌های زبان مبتنی بر حفظ و تکرار تأکید می‌کند، از این رو، این روش نمی‌تواند برای تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی مؤثر باشند. بنابراین، توانایی تفکر انتقادی معلمان و دانش‌آموزان نسبتاً ضعیف است. پیشینه پژوهش، تأمل انتقادی را به‌عنوان عامل مهمی در آموزش معلمان معرفی می‌کند (Johnson & Jay, 2002; Bartlett, 2002). معلمان باید به « مفاهیم فراتر از مسائل فنی تدریس و بهبود روش‌های آموزشی » فکر کنند (Bartlett, 204: 1990) و مسائل مربوط به عدالت، اخلاق، نژاد، جنسیت و طبقه اجتماعی را در نظر بگیرند و بر این اساس راه‌هایی برای توانمندسازی دانش‌آموزان اتخاذ کنند (Akbari, 2007). در پاسخ به پرسش دوم مربوط به دسته‌بندی تأمل بر عمل، در گروه آزمایش مقوله‌های فراشناختی، یادگیرنده و انتقادی به‌دست آمد. نتایج نشان داد که در مورد مقوله‌های فراشناختی، بیشتر شرکت‌کنندگان در گروه آزمایشی عمدتاً بر برنامه‌ریزی طرح درس، مواد آموزشی، فعالیت‌های آموزشی تمرکز کرده‌اند و این بدان معنی است که شرکت‌کنندگان در مورد آمادگی قبل از تدریس و شناسایی نقاط ضعف و اقدامات خود برای حل مشکلات احتمالی در درس‌های آینده تأمل می‌کنند. محتوای دفترچه یادداشت‌ها نشان داد که شرکت‌کنندگان نیز بر نقش خود به‌عنوان عامل تغییر برای ایجاد برخی تغییرات در مراکز آموزشی زبان خود تأمل کرده‌اند. محتوای برخی از تأملات‌های نوشته‌شده در دفترچه یادداشت‌ها نشان می‌دهد که معلمان شرکت‌کننده در مطالعه حاضر پیشنهادهاتی برای پاره‌ای تغییرات در مؤسسات آموزشی خود نظیر تغییر فضای کلاس‌ها، اصلاح معیارهای ارزیابی به منظور بالا بردن کیفیت یادگیری

دانش‌آموزان و مؤسسات را ارائه کرده‌اند. همه این اقدامات به‌عنوان فعالیت تدریس تأمل‌گرایانه قلمداد می‌شود؛ زیرا آن‌ها به‌نوعی خودآگاهی و بازنگری از سوی معلمان تلقی می‌شوند (Farrell, 2004). به بیان دقیق‌تر، تأمل معلمان در مورد اهداف آینده و برنامه‌های آینده دال بر این است که آن‌ها به تأمل بر عمل مشغول بودند، در حالی که شرکت‌کنندگان در گروه شاهد عمدتاً به مسائل فراشناختی توجه کرده‌اند. این حاکی از آن است که چنین مسائلی دغدغه‌های اصلی آن‌ها در بررسی اعتقادات و شیوه‌های تدریسشان بوده است. بر اساس پیشینه پژوهش، دغدغه اصلی معلمان در درجه اول موضوع‌های فراشناختی هستند (Farrell, 1997; Valli, 2004).

گزیده‌ای از دفترچه‌های یادداشت معلمان در ادامه آمده است:

طبق معمول مطالب را از قبل برای این جلسه آماده کرده بودم. امروز درس را با تدریس واژگان شروع کردم با آماده کردن مطالب از قبل می‌توانم مطمئن شوم چه چیزی را درس دادم. به نظر من این به پیشبرد کلاس کمک می‌کند (الهام).

نتایج تحلیل دفترچه‌های یادداشت‌ها نشان داد که محتوای تأمل در عمل بیشتر شرکت‌کنندگان گروه آزمایش از نوع مقوله فراشناختی بود و درباره مسائل و اتخاذ تصمیمات تعاملی همچون مدیریت کلاس، نظارت دانش‌آموزان، ارزیابی الگوهای تعاملی کلاس، مشارکت دانش‌آموزان، بالا بردن توجه آن‌ها بود. می‌توان نتیجه گرفت توجه معلمان به وقایع کلاس آن‌ها را قادر می‌سازد تا تصمیمات به موقع در حین تدریس برای حفظ توجه کلاس اتخاذ کنند. همان‌طور که لهران (1996: 166) بیان می‌کند: تشخیص و پیاده‌سازی تأمل در عمل به توجه معلم به بازخوردی که از فرایند تدریس و محیط به‌دست می‌آید بستگی دارد. هر چه توجه معلم بیشتر باشد، تأمل در عمل بیشتری گرفته می‌شود. تصمیمات در حین تدریس نشان‌دهنده آگاهی آن‌ها از جزئیات روند تدریس و محیط درس است. محتوای دفترچه گروه شاهد بیشتر در مورد خطای دانش‌آموزان مدیریت کلاس بود. در ادامه نمونه‌هایی از تأمل در عمل آمده است.

یکی از بچه‌ها پرسید *what do you figure out* داشت دیوانم می‌کرد، چونکه قبلاً به آن‌ها نحوه جمله‌سازی صحیح با کلمات جدید توضیح داده بودم. تصمیمم گرفتم دوباره توضیح بدهم و جواب داد. خیلی وقت کلاس گرفته شد چونکه مجبور شدم دیکشنری رو روی اسکرین نشون بدهم و از آن‌ها بخواهم نحوه به کارگیری و الگوی لغت مثل *figure out* در جمله را

پیدا کنند. اون لحظه‌ها گفتم با خودم. توجه دانش‌آموزان را به این نکته جلب کردم، آن‌ها نمی‌توانند کلمه را بر اساس الگو و ساختار زبان اول خود در جمله بیارند و باید چارچوب هر لغت را یاد بگیرند. کلمات جدید را در دیکشنری به آن‌ها نشان دادم و از آن‌ها خواستم چند پرسش یا جمله جدید بسازند (الهام).

تصمیم گرفتم در این باره تحقیق کنم و مقالات مختلفی را بررسی کردم و با بعضی همکاران صحبت کردم. هر کدام نظرات مختلفی ارائه کردند که بعضی از آن‌ها جالب بود و برخی جالب نبود. پس از بررسی نظریات همکاران و مقالات مختلف در این باره به این نتیجه رسیدم باید شوخی به تدریس زبان هم اضافه شود تا استرس دانش‌آموزان کم شود. افزایش مشارکت و درگیر کردن دانش‌آموزان کلاس را از حالت بکنواختی و خسته‌کننده خارج می‌سازد. تصمیم گرفتم روش تدریس خود را اصلاح کنم و شوخی را چاشنی بخش‌های مختلف تدریس خود کنم. به این نتیجه رسیدم شوخی در کلاس تفاوت ایجاد می‌کند (مهناز).

محتوای تأمل بعد عمل گروه آزمایش بیشتر مسائل فراشناختی همچون ارزشیابی فرایند تدریس و مسائل مربوط به فراگیرنده نظیر توجه به انگیزه آن‌ها و بازخورد دادن به آن‌ها و همچنین، مسائل شناختی همچون تبادل نظر با همکاران و جست‌وجو در منابع و کتاب‌ها را شامل می‌شد؛ اما محتوای تأمل بعد عمل گروه شاهد بیشتر مسائل شناختی مانند جست‌وجو در اینترنت و منابع را شامل می‌شد. این بدان معناست که گروه آزمایش بیشتر درصدد کسب آموخته‌های جدید و توسعه حرفه‌ای خود از طریق تبادل نظر با سایرین بوده‌اند. به‌علاوه، نتایج نشان داد که گروه آزمایش به نقش معلم و هدف‌ریزی در آینده نیز تأمل کرده‌اند. این نشان می‌دهد که تأمل سبب شده است تا نقاط قوت و ضعف را شناسایی کنند و درصدد اصلاح روش‌های خود برآیند. به‌طور کلی گروه آزمایش تأمل بر عمل ۷۴ درصد و تأمل بعد عمل را (۷۸ درصد) بیشتر از تأمل در عمل (۷۰ درصد) انجام دادند. بر اساس پیشینه پژوهش، تأمل در عمل به دلیل اینکه نیازمند تجربه کافی، دانش و آگاهی از سایر عوامل به هم وابسته است، دشوارتر از دو نوع دیگر تأمل به‌شمار می‌رود. از این رو کم‌تر تمرین می‌شود. تفاوت در محتوای موضوعی دو گروه می‌تواند به دلیل مداخله باشد. به‌نظر می‌رسد مداخله سبب شده است تا گروه آزمایش بیشتر به مسائل مختلف روند تدریس خود تأمل کنند. از این گذشته، نتایج به‌دست آمده همسو با مطالعات قبلی است. مطالعات پیشین (Lee, 2005; Liou, 2001; Russell, 2005; Spadling & Wilson, 2002; Watts & Lawson, 2009; Wunder,

(Zulfikar & Mujiburrahman, 2018; 2003 نشان داده است آموزش تدریس تأمل‌گرایانه به شیوه‌های مختلف سبب تقویت مهارت‌های تأملی و ارتقای تأمل معلمان می‌شود.

## ۶. نتیجه

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که معلمان زبان ایرانی پنج عامل اصلی روش تدریس تأمل‌گرایانه را در تدریس خود استفاده می‌کنند. همچنین، نتایج حاکی از آن است که آموزش تدریس تأمل‌گرایانه بر میزان تفکر آن‌ها اثر می‌گذارد. داده‌های کیفی نشان داد که شرکت‌کنندگان گروه آزمایش بیشتر تأمل بعد و تأمل قبل از تدریس را مشغول می‌شوند. این یافته همسو با یافته‌های سایر پژوهشگران یادشده در پیشینه پژوهش است. ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که به دلیل عملی بودن این دو نوع تأمل معلمان این دو را بیشتر تمرین می‌کنند (Schön, 1989; Loughran, 1996).

خلاف بسیاری از پژوهش‌ها که بر عمق یا سطوح تأمل تمرکز دارد، این مطالعه به طور هم‌زمان نوع و محتوای تدریس تأمل‌گرایانه را از طریق نوشتن دفترچه یادداشت بر اساس چارچوب فرل انجام داد و چارچوبی موقت برای محتوای هر نوع تأمل تهیه کرد. چنین طبقه‌بندی می‌تواند برای برنامه‌های آموزش معلمان مفید باشد. یافته‌های مطالعه کنونی می‌تواند مریبان و دست‌دراندکاران برنامه‌های آموزشی تربیت معلم را تشویق کند تا نگاه جدیدی به شیوه‌ها و برنامه‌های خود داشته باشند. همین‌طور آن‌ها ترغیب می‌شوند تا شیوه‌ها و راهبردهایی برای ترویج تدریس همراه با تفکر پیدا کنند. آنچه باید به آن توجه شود، گسترش دامنه تأمل معلمان به مسائل اخلاقی، انتقادی، اجتماعی و محیطی است. این همان جایی است که برنامه‌های آموزش معلمان می‌توانند وارد میدان شوند. این برنامه‌ها باید آگاهی معلمان را به مسائل فراتر از جنبه‌های فنی ارتقا دهد. به معلمان بیاموزند تا به تجربیاتشان از دیدگاه انتقادی نگاه کنند و توجه داشته باشند که شیوه‌های تدریس بستگی به محیط دارند (Valli, 1997). نتایج این پژوهش، چنانچه با سایر داده‌ها مانند مشاهده همراه شود دارای اعتبار بیشتری خواهد شد؛ از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به اندازه نمونه و عدم بررسی متغیرهای سن، تجربه تدریس و سایر تفاوت‌های فردی شرکت‌کنندگان اشاره کرد که از میزان تعمیم‌پذیری نتایج این پژوهش می‌کاهد.

## ۷. پی‌نوشت‌ها

1. reflective teaching
2. relection
3. EFL
4. ESL
5. reflective journal writing
6. types of reflection
7. reflection in action
8. reflection on action
9. reflection for action
10. affectvie
11. cognitive
12. metacognitive
13. practical
14. crittical

۱۵. معادل میانگین

16. affective filter

## ۸. منابع

- پیشقدم، رضا و مصطفی مرادی مقدم (۱۳۹۱). «مطالعهٔ اکولوژیک در آموزش زبان: نقش والدین در پیشرفت سطح یادگیری زبان انگلیسی فراگیران». *جستارهای زبانی*. د. ۴. ش. ۴ (پیاپی ۱۶). صص ۳۱ - ۵۴.
- صباح، سمیه و مژگان رشتچی (۱۳۹۵). «تجزیه و تحلیل تأثیر کاربست فعالیت‌های تأملی روزانه بر توانایی تفکر انتقادی دبیران ایرانی زبان انگلیسی». *جستارهای زبانی*. د. ۷. ش. ۶ (پیاپی ۳۵). صص ۱ - ۲۱.

## References:

- Akbari, R. (2007). "Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education". *System*. 35(2). Pp. 192-207.
- Akbari, R. (2008). "Post method discourse and practice". *TESOL Quarterly*. 42(2).

Pp.641-652.

- Akbari, R.; F. Behzadpoor & B. Davvand, (2010), "Development of English language teaching reflection inventory". *System*. 38(2).Pp. 211-227.
- Babaei, M. & A. Abednia, (2016), "Reflective teaching and self-efficacy beliefs: Exploring relationships in the context of teaching EFL in Iran. *Australian Journal of Teacher Education*. 41(9). Pp. 1-16.
- Bartlett, L. (1990). "Teacher Development through Reflective Teaching". In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (Pp. 202- 214). Cambridge: CUP.
- Braun, V. & V. Clarke, (2006), "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology*. 3(2). Pp. 77-101.
- Burhan-Horasanlı, E. & D. Ortaçtepe, (2016), "Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' reflection-on, in, and for-action. *Teaching and Teacher Education*. 59.Pp. 372- 382.
- Cady, J.; L. Schaak-Distard & R. Germundsen, (1998), "Reflective practice groups in teacher induction :Building professional community via experiential knowledge". *Education*. 118. 3. Pp. 459-471.
- Camacho Rico, Z. D.; J. C. Albarracin Trujillo; M. Martínez Cáceres; L. Durán Becerra; M. V. Arciniegas Vera; G. E. Cote Parra, (2102), "How can a process of reflection enhance teacher- trainees' practicum experience? *HOW*". 1. Pp. 19, 48-60.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ:Lawrence Earlbaum Associates.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath and Co.
- Dinkleman, T. (1997). "Critically reflective teacher education in secondary social studies: A pre- service case study. *Dissertation Abstracts International*, 58, 10A: 3891.
- Farrell, T. S. C. (2004). *Reflective Practice in Action: 80 Reflections Breaks for Busy*

Teachers. California: Corwin Press.

- Farrell, T. S. C. (2012). *Reflective Writing for Language Teachers*. Sheffield: Equinox Publishing.
- Gonzales, N. (1998). Examining the thought processes of teachers: A study of collegial reflection (supervisors). *Dissertations Abstracts International*. 59, 09A: 3302.
- Gözüyeşil, E. & B. Aslandağ-Soylu, (2014), "How reflective are EFL instructors in Turkey?" *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 116. Pp. 23-27.
- Hagevik, R.; M. Aydeniz & C. Glennon Rowell, (2012), "Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice". *Teaching and Teacher Education*. 28. Pp. 675-684.
- Ho, B. & J.C. Richards, (1993), "Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities". *Perspectives*. 5(2). Pp. 25-40.
- Hossieni Fatemi, A.; M. Elahi Shirvan & Y. Rezvani, (2011), "The effect of teachers' self-reflection on EFL learners' writing achievement." *Cross-cultural Communication*. 3, 7. Pp. 175-181.
- Hsu, P. Y. (2008). "Using videotaping and reflective journal writing to improve student-teachers' performance in classroom". *Chaoyang Journal of Humanities and Social Sciences*. 6(2). Pp. 97- 120.
- Huang, H. W. & P. Y. Hsu, (2005), "Reflective teaching through videotaping in an English teaching practicum course. *Proceeding of 2005 International Conference and Workshop on TEFL and Applied Linguistics* (Pp. 210-216). Taiwan: Crane.
- Jay, J. K. & K. L. Johnson, (2002), "Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education". *Teaching and Teacher Education*. 18. Pp. 73-85.
- Jiang, Y. (2012). *Reflection, Change, and Reconstruction in the Context of Educational Towards Educational Reforms in China*. Cambridge scholars.
- Lai, G. & B. Calandra, (2010), "Examining the effects of computer-based scaffolds on novice teachers' reflective journal writing". *Educational Technology Research*

and Development. 58(4). Pp. 421- 437.

- Kömür, Ş. & S. Gün, (2016), "English language teachers' reflective practices for understanding their teaching processes". *The Journal of Language Teaching and Learning*. 6(2). Pp. 14-27.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lee, I. (2007). "Preparing pre-service English teachers for reflective practice". *ELT Journal*. 61(4). Pp. 321-329.
- Liou, H. C. (2001). "Reflective practice in a pre-service teacher education program for high school English teachers in Taiwan, ROC". *System*. 29(2). Pp. 197-208.
- Loughran, J. J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modeling*. London: Falmer.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS* (4th ed.). Australia: Allen & Unwin.
- Pishghadam, R. & M. Morady Moghaddam ,(2014). "An ecological study of language teaching: parents' role in improving the learners' proficiency level of English". *Language Related Research*. Vol.4. No. 4. Pp. 31-54. [In Persian].
- Poulou, M. (2007). "Student-teachers concerns about teaching practice". *European Journal of Teacher Education*. 30(1). Pp. 91-110.
- Richards, J. C. (1995). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge Language Teaching Library.
- Richards, J. C. & C. Lockhart, (1996), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Russell, T. (2005). "Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*". 6(2). Pp. 199-204.
- Sabah, S. & M. Rashtchi, (2017), "An analysis of the impact of using reflective



practices on the Iranian EFL Teachers' critical thinking ability". *Language Related Research*. Vol.7. No. 6. Pp. 1-21. [In Persian].

- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: BasicBooks.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Spadling, E. & A. Wilson, (2002), "Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing". *Teachers College Record*. 104 (7).Pp. 1393-1421.
- Tsang, W. K. (2003). "Journaling from internship to practice teaching". *Reflective Practice*. 4(2). Pp. 221-240.
- Tang, E. (2013). "The reflective journey of pre-service ESL teachers: An analysis of interactive blog entries". *Asia-Pacific Education Researcher*. 22(4).Pp. 449-457.
- Valli, L. (1997). "Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States". *Peabody Journal of Education*. 72(1). Pp. 67-88.
- Van Manen, M. (1977). "Linking ways of knowing with ways of being practical". *Curriculum Inquiry*. 6(3).Pp. 205-228
- Watts, M. & M. Lawson, (2009), "Using a meta-analysis activity to make critical reflection explicit in teacher education". *Teaching and Teacher Education*. 25.Pp. 609-616.
- 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.
- Williams, M. & A. Watson, (2004), Post-lesson debriefing: delayed or immediate? An investigation of student - teacher talk. *Journal of Education for Teaching*. 30(2). Pp. 85-96.
- Wunder, S. (2003). Pre-service teachers' reflections on learning to teach elementary social studies. *Reflective Practice*. 4(2). Pp. 193-206.

- Zulfikar, T. & A. Mujiburrahman, (2018), "Understanding own teaching: becoming reflective teachers through reflective journals". *Reflective Practice*.19(1). Pp. 1-13.

## Reflective Teaching through Journal Writing: A Study on EFL Teachers' Reflection- For-, In-, and On-Action

Rokhsareh Ghorbanimoghaddam<sup>1</sup>, Mohammad Davoudi<sup>2\*</sup>,  
Mohammadreza Adel<sup>3</sup>, Mohammadreza Amirian<sup>4</sup>

1. PhD Candidate in English Language Teaching, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran.
2. Associate Professor, Department of English Language and Literature, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran.
3. Associate Professor of English Language and Literature, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran.
4. Associate Professor of English Language and Literature, Hakim Sabzevari University Sabzevar, Iran.

Received: 3/09/2018

Accepted: 27/11/2018

Currently reflective teaching has received much attention by educators in the field of education and is believed to be a serious new measure of the quality of teaching. Many experimental studies have been carried out to study teachers' reflective teaching using methods and research instruments such as reflective journals, video recordings or actions research but little research has been conducted using reflective journals in L2 teaching in the context of Iran. The present study intends to explore the extent to which EFL teachers engage in reflective teaching. For the survey section, there was a random sampling of 250 Iranian EFL teachers holding M.A, B.A. Ph.D. degree in linguistics, translation, English literature. Out of 250 surveyed participants, a convenience sampling comprising of 60 EFL teachers, both males and females, from two language institutes in Sabzevar, Iran, participated in the study. They were randomly assigned into two groups of A as the experimental group and B as the control group with 30 participants each. Data were collected by the following means: (a) Akbari et al.'s (2010) reflective teaching inventory administered to 250 Iranian EFL teachers, (b) journals written by 60 EFL teachers. The results revealed that EFL teachers practice the metacognitive as the most frequently used component and the

\* Corresponding Author's E-mail: davoudi2100@yahoo.com

practical component as the least frequently used one. Using Farrell's (2004) framework, journal data were analyzed whose results indicated that EFL teachers practiced three chronological types of reflection namely, reflection-for-,in, and on-action with different degrees. The analysis of the contents of reflective teaching resulted in a framework with metacognitive, learner-based, cognitive, critical components. Some implications and suggestions for teacher education programs are discussed in EFL context.

**Keywords:** Reflective Teaching, Types of Reflection, Journal Writing, EFL context.