

طراحی و تدوین پرسشنامه تعیین سطح آموزش تامل‌گرایانه (آموزش بازخوردی) مدرسان زبان

رخساره قربانی مقدم*

دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

** محمد داودی

استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

*** محمد رضا عادل

استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

**** محمد رضا امیریان

استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۸/۰۳/۱۷، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۶/۰۶، تاریخ چاپ: دی ۱۳۹۸)

چکیده

امروزه مفهوم آموزش تامل‌گرایانه (آموزش بازخوردی) که در برگیرنده مشورت و آموزش انتقادی است، بیش از پیش به منظور رشد حرفه‌ای معلم مطرح می‌شود. هر چند آموزش تامل‌گرایانه از شاخصه‌های حرفه‌ای بشمار می‌رود، اما پژوهش‌چندانی در باره طراحی ابزاری، برای سنجش میزان آموزش تامل‌گرایانه مدرسان زبان انجام نشده است. از این رو این پژوهش، به منظور طراحی و اعتبار سنجی پرسشنامه تعیین سطح آموزش تامل‌گرایانه مدرسان زبان بنا بر مدل وارد و مک کوتر (۲۰۰۴) انجام گرفت. نسخه نهایی ابزار طراحی شده با جامعه آماری ۲۵۰ مدرس زبان ایرانی بررسی شد و سپس به منظور احراز روایی پرسشنامه تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی و برای احراز پایایی از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل اکتشافی و تأییدی مدل چهار عاملی متشکل از عامل‌های: عادی، فنی، محاوره‌ای و تبدیلی را تایید کرد. میزان آلفای ۰/۸۱. بدست آمد؛ نتایج پژوهش نشان داد که پرسشنامه، از روایی و پایایی لازم برای شناسایی سطح آموزش تامل‌گرایانه مدرسان برخوردار است. کاربردهای این ابزار در محیط یادگیری زبان مطرح شد.

واژه‌های کلیدی: آموزش تامل‌گرایانه، سطح آموزش تامل‌گرایانه، تحلیل عاملی اعتباریابی، محیط یادگیری زبان خارجی.

* نویسنده مسئول: ghorbanimoghdam_r@yahoo.com E-mail:

** E-mail: m.davoudi@yahoo.com, phone

*** E-mail: adelzero@yahoo.uk.com

**** E-mail: smr.amirian@gmail.com

۱- مقدمه

آموزش تامل‌گرایانه^۱ یکی از تازه‌ترین مفاهیم گنگ آموزشی به‌شمار می‌رود که در زمینه‌های مختلف توجه معلمان را به‌خود جلب کرده و بیش از پیش به‌منزله شاخص رشد حرفه‌ای به‌شمار می‌رود (فرل ۲۰۱۲، ۲۰۰۴). به‌لحاظ لغوی تامل^۲ واژه‌ای مبهم است. این واژه با تعبیر مختلفی یاد می‌شود که دلیل آن را می‌توان به پیچیدگی خود فعل تامل و تاثیر رشته‌ها، نظریه‌ها و آبخورهای فلسفی متعدد مربوط به آن نسبت داد (اکبری ۲۰۰۷). از این رو، تعریف دقیق آن دشوار است. دیوی (۱۹۳۳، ص. ۳۱) «تامل را نگرشی دقیق، پویا و نقادانه و مداوم به اعتقادات و باورها در راستای مبانی و پیامدهای موجود می‌داند» به تعبیر وی «تامل، معلمان را قادر می‌سازد تا با یک‌شیوه هدفمند و آگاهانه عمل کنند». علی‌رغم نبود تعریف جامع برای آموزش تامل‌گرایانه، این روش مورد توجه بسیاری در گستره آموزش قرار گرفته است و از آن به‌منزله محکی نو در مهارت‌های آموزش یاد می‌شود. آموزش تامل‌گرایانه معلم را قادر می‌سازد تا با در نظر گرفتن ابعاد مختلف هر موقعیت، به تجزیه و تحلیل و بررسی آن پرداخته و تصمیمات اصولی و نظام‌مند را درباره تجربیات آموزشی اتخاذ کرده و سپس دگرگونی‌های بایسته را در سایه داده‌های برگرفته از تأملات نظام‌مند برای بالابردن پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پیاده نمایند (جونز ۲۰۰۲؛ شان ۱۹۸۳، ۱۹۸۷؛ ریچاردو لولوکارت ۱۹۹۶؛ فرل ۲۰۱۲، ۲۰۰۴؛ گریوز ۲۰۰۰؛ گوزاسیل و اسلانگ سولو، ۲۰۱۴). به بیان دقیق‌تر، معلم تامل‌گرا فعالیت‌های خود را به‌بوته نقد می‌گذارد؛ آن‌ها را می‌آزماید و به‌آرا و نظریات نو دست می‌یابد تا در سایه آن‌ها، مهارت آموزشی خود را برای ارتقای سطح یادگیری یادگیرندگان بالا ببرد. پژوهش‌های زیادی نشان داده است که تامل در دستیابی به بینش عمیق‌تر در آموزش و بهبود آن نقش دارد. این روش معلمان را ترغیب می‌کند که خود در پی شناخت مشکلات آموزشی دست‌به‌کار شوند و آگاهانه برای رفع موانع قدم بردارند. معلمان با چنین مهارتی آموزش خود را مورد کاوش نقادانه می‌گذارند و با بهره‌گیری از بازخوردهای آموزش خود در صدد رفع اشکالات شیوه آموزش خود تلاش می‌کنند که این امر در نهایت، به ارتقای رشد حرفه‌ای آن‌ها کمک می‌کند (الایا، مسا، ۲۰۱۸؛ فرل ۲۰۰۴). معلمان تامل‌گرا از رفتار خود آگاه بوده و در گستره یادگیری از گشودگی ذهنی برخوردارند و در آموزش، منطقی و به‌صورت خودتنظیم‌گرا عمل می‌کنند (دیوی ۱۹۳۳؛ فرل ۲۰۰۴).

1- Reflective teaching

2- Reflection

علی‌رغم اینکه پرورش و ارزشیابی آموزش تامل‌گرایانه یکی از عوامل موثر در بهبود کارایی و رشد حرفه‌ای مدرسان قلمداد می‌شود، پژوهش‌چندانی در خصوص یافتن ابزاری برای سنجش میزان آموزش تامل‌گرایانه انجام نشده است. دلیل نبود چنین ابزاری را تا حدود زیادی می‌توان به خود سازه تامل یا آموزش تامل‌گرایانه دانست که واژه مبهمی به‌شمار می‌رود (اکبری، بهزادوند و دادوند ۲۰۱۰). طراحی و ساخت ابزاری برای تشخیص سطح آموزش تامل‌گرایانه مدرسان، که «مشخصه‌های نگرشی و رفتاری خاص فعل تامل را نشان دهد» (لاروی ۲۰۰۸، ص ۱۴۲) خالی از لطف نیست. در پیشینه پژوهشی، ابزار سنجش سطح آموزش تامل‌گرایانه مدرسان زبان چندان به چشم نمی‌خورد. تاکنون پرسشنامه‌های مختلفی برای سنجش سطح آموزش تامل‌گرایانه مدرسان توسط محققانی همچون: کمبر و همکاران (۲۰۰۰)، لاروی (۲۰۰۸) و یامن و ارکتیو (۲۰۱۰) ساخته شده است. هرچند این ابزارها در پژوهش‌های مختلفی بکار رفته‌اند ولی همانطور که اکبری و همکاران (۲۰۱۰) اظهار می‌کنند از آنجا که متغیرهای محیطی بر کاربرد این ابزارها اثر دارد، چنانچه کسی قصد استفاده از آن‌ها را در محیط‌های دیگر دارد، باید این ابزارها را تعدیل و تطبیق دهد.

بیشتر ابزارهای نامبرده در محیط زبان اول تهیه و ساخته شده‌اند، از این رو مناسب بودن آن‌ها در محیط‌های دیگر باید بررسی و تعدیل شود. افزون بر این، همانطور که فرهادی، هزاوه و هدایتی (۲۰۱۰) گوشزد می‌کنند، امکان ندارد که دو جامعه آموزشی، به‌طور همگون مدیریت شوند، چراکه دو جامعه از ویژگی‌های همانند برخوردار نیستند. پیاده‌سازی، حتی یک نظریه، در دو محیط متفاوت؛ رویه‌ها و نتایج مختلفی را به‌همراه دارد (فرهادی، هزاوه، هدایتی ۲۰۱۰). از این گذشته، پژوهش‌ها، اندکی اعتبارسنجی پرسشنامه‌های برگرفته را در دیگر محیط‌ها بررسی کرده‌اند. برای پر کردن این خلا، پژوهش حاضر، در نظر دارد ابزاری را برای اندازه‌گیری سطوح مختلف آموزش تامل‌گرایانه بر اساس مدل وارد و مک کوتر (۲۰۰۴) تهیه کند. این پرسشنامه مختص سنجش سطح آموزش بازخوردی مدرسان زبان انگلیسی است. این مدل بدلیل اینکه بارها در مطالعات مختلف (مثلاً: لی و کلاندر، ۲۰۱۰) برای سنجش سطوح آموزش معلمان بکار رفته، انتخاب شد. افزون بر این، مدل برگرفته چارچوب جامع و عملی را برای ساخت ابزار سنجش، ابعاد و کیفیت آموزش تامل‌گرایانه فراهم می‌آورد. پژوهش حاضر را می‌توان به‌عنوان نخستین تلاش در نوع خود برای تدوین و ساخت ابزاری به‌منظور طبقه‌بندی سطوح مختلف آموزش تامل‌گرایانه بر پایه مدل برگرفته، دانست. با توجه به افزایش توجه به آموزش حرفه‌ای، بررسی دقیق‌تر سطوح آموزش تامل‌گرایانه بسیار حایز اهمیت است.

۲- پیشینه پژوهش

در گستره‌های مختلف، گرچه رویه‌های تأملی، تعابیر متفاوتی دارند، اما همگی یک روند را دنبال می‌کنند. به‌طور کلی تأمل عبارتست از تکرار و فراخواندن حوادث و اتفاقات در ذهن. هدف از تأمل در نظر گرفتن دانسته‌های قبلی و افزودن اطلاعات جدید به آن‌ها باهدف آفریدن معنایی نو و فهم بهترست. بروک فیلد (۱۹۹۵) تأمل را به‌منزله نگرش و آموزش مستمر درباره تجارب، اعمال و احساسات و تفسیر آن‌ها برای یادگیری می‌داند. رویه تأملی به‌طور کلی به‌معنی فرایند یادگیری در حین و بعد از تجربه برای کسب بینش‌های جدید از خود و از کار خود تلقی می‌شود. در ادبیات پژوهش، مدل‌های بسیاری در زمینه آموزش تأمل‌گرایانه به‌چشم می‌خورد. هر کدام از این مدل‌ها، کاربردهای متفاوتی دارند که تنها به‌برخی از ابعاد تأمل پرداخته اند (مانند پلارد و همکاران، ۲۰۰۸؛ والی، ۱۹۹۷؛ وان مانن، ۱۹۷۷). مدل وان مانن (۱۹۷۷) شامل سه‌عنصر عقلانیت فنی^۱، عقلانیت عملی^۲ و تأمل انتقادی^۳ می‌باشد. در این مدل، عقلانیت فنی پایین‌ترین سطح آموزش تأمل‌گرایانه معرفی می‌شود. در این سطح، معلم به‌کارایی آموزش در کلاس درس بدون آنکه در صدد تغییر چیزی باشد توجه می‌کند. به‌عبارتی، معلم بیشتر به‌شیوه‌های آموزش خود توجه دارد تا رسیدن به‌اهداف موردنظر. توجه معلم در این سطح بیشتر به‌مهارت‌ها، راهبرد‌ها، روش‌ها و اصول‌های بکار رفته در دستیابی به‌اهداف تعیین شده معطوف است. عقلانیت عملی به‌تفسیر مفروضات و اهداف آموزشی می‌پردازد. در این سطح، معلم توجه بیشتری به‌تجزیه، تحلیل و بررسی فرضیه‌ها و باورهای اصولی اقدامات خویش دارد. عقلانیت انتقادی به‌ارزش‌ها و مسایل اخلاقی می‌پردازد؛ در این سطح معلم جنبه‌های اجتماعی و اخلاقی آموزش، پیامدهای آموزش، «مبارزه برای برابری، رهایی، توجه و عدالت در برنامه ریزی برنامه درسی» توجه دارد (وان مانن، ۱۹۷۷، ص. ۲۲۶-۲۲۷).

مدل والی (۱۹۹۷) شامل شش سطح است: تأمل فنی، تأمل- در -عمل^۴ و تأمل-بعد-عمل^۵، تأمل مشورتی^۶، تأمل شخصیتی^۷ و تأمل انتقادی. تأمل فنی مربوط به‌عقلانیت فنی،

- 1- Technical rationality
- 2- Practical reflection
- 3- Critical reflection
- 4- Reflection-in-action
- 5- Reflection-on-action
- 6- Deliberative reflection
- 7- Personalistic reflection

مسائل مربوط به مسایل فنی خاص، مانند رفتارهای آموزشی و مدیریتی خاصی می‌شود. سطح تامل-در-عمل و تامل بعد-عمل به اقدامات مربوط به بازسازی، بازنگری مشکلات بوجود آمده در حین آموزش و بعد از آموزش می‌پردازد. سطح سوم تامل، مشورتی است که شامل بهره‌گیری از دیدگاه‌های مختلف، ارزش‌ها و نظرات دیگر معلمان در باره مسئله یا موضوع خاص می‌شود. در این مرحله، معلم با سبک و سنگین کردن راه حل‌ها و دیدگاه‌های متعدد، تصمیمات خود را توجیه می‌کند. سطح تامل شخصیتی، که از ویژگی برجسته چارچوب والی، به‌شمار می‌رود؛ به‌رشد فردی، توانایی معلم در شناخت احساسات، افکار و احساسات دانش‌آموزان، روابط دانش‌آموزان، همدردی با دانش‌آموزان و تلاش برای رشد آن‌ها می‌پردازد. تامل انتقادی، که بالاترین سطح در این طبقه‌بندی بشمار می‌رود، توجه به جوانب اجتماعی و اخلاقی، آموزش، پیامدهای آموزش، "تلاش برای ایجاد برابری، آزادی و عدالت در باره برنامه‌ریزی درسی را شامل می‌شود (والی، ۱۹۹۷).

وارد و مک کوتر (۲۰۰۴) نیز با کمک روش داده‌بنیاد به‌منظور بررسی کارکرد آموزش تامل‌گرایانه معلمان پیش از خدمت در یادگیری دانش‌آموزان، چارچوبی را ارائه دادند که ابعاد و کیفیت آموزش تامل‌گرایانه را نشان می‌دهد. مدل آن‌ها شامل سه بعد: تمرکز^۱، پژوهش^۲ (سوال) و تغییر^۳ است. هر کدام به سطوح عادی یا روزمرگی^۴، فنی، محاوره‌ای^۵ و تبدیلی (تغییر)^۶ تقسیم می‌شوند. توجه به دانش‌آموزان و یادگیری آن‌ها مربوط به بعد تمرکز است. سوال‌های شخصی در مورد رویدادهای کلاس، ایده‌های جدید، و همین‌طور سوال‌هایی که راه حل‌های پیشنهادی را بررسی می‌کند جز بعد پژوهش به‌شمار می‌روند (وارد و مک کوتر، ۲۰۰۴). بعد پژوهش و پرسشگری معلم را به پرسیدن سوالات موقعیتی مرتبط با یک مسئله و سوالات مربوط به راهبردهای مختلف آموزشی [فنی]، و دیدگاه‌های دانش‌آموزان، و سایرین " (ص. ۲۵۰) مشغول می‌سازد. در پایان، بعد تغییر، معلم را وادار می‌کند تا با تکیه بر تجارب خود، نسبت به رویدادها، موقعیت‌ها یا مشکلات واکنش نشان دهد و روش خود را در

- 1- Focus
- 2- Inquiry
- 3- Change
- 4- Routine
- 5- Dialogic
- 6- Transformative

آینده اصلاح کند (وارد و مک کوتر ۲۰۰۴). در هر بعد، تمرکز معلم از سطح عادی به سطح گفتمانی در نوسان است. در سطح عادی، تمرکز معلم بر دغدغه‌ها یا مسائلی است که خطری شخصی به دنبال نداشته باشد، از قبیل نظارت بر دانش‌آموزان، زمان و حجم کاری، کسب شهرت، اجتناب از سرزنش برای شکست. وارد و مک کوتر (۲۰۰۴) آموزش در سطح عادی و روزمرگی را به‌عنوان نمونه‌های ضعیف و سطحی از شیوه‌های آموزش می‌دانند. سطح فنی مربوط به فعالیت‌های آموزشی از قبیل: مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی مربوط به آموزش می‌شود. سطح محاوره‌ای شامل ارزیابی شیوه یادگیری و شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان از طریق سنجش و ارزیابی و تعامل با آن‌ها می‌باشد. این سطح پیشنهادات و آرا دیگران در خصوص آموزش و یادگیری را در برمی‌گیرد. سطح تبدیلی یا تغییر به مسایل سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اخلاقی، تاریخی آموزش و چگونگی تأثیرگذاری این مسایل بر دانش‌آموزان و دیگران می‌پردازد (وارد و مک کوتر، ۲۰۰۴، ص. ۲۵۰). همین‌طور که این مدل‌ها نشان می‌دهد، کیفیت تامل از پایین‌ترین سطح، یعنی عادی و به بالاترین سطح، یعنی سطح تبدیلی یا سطح انتقادی متغیر است. چنین سطوح طبقه‌بندی شده، میزان رشد تامل معلم را از پایین‌ترین سطح تا بالاترین سطح نشان می‌دهد، به تعبیر ریگان و همکاران (۲۰۰۰)، نقل شده در لاروی (۲۰۰۸)، تامل؛ فرایند مستمر پیچیده‌ای است که مستلزم تغییر و توسعه است. در مراحل اولیه فرایند رشد تامل، معلمان معمولاً در سطح فنی آموزش می‌کنند. چنین تاملی همان‌طور که فندلر (۲۰۰۳) اظهار می‌دارد، نه تنها ناکارآمد نیست، بلکه ضروری نیز می‌باشد، بویژه برای معلمان تازه‌کار که می‌باید در آموزش کسب صلاحیت کنند.

بسیاری از معلمان، به دلیل نداشتن تجربه کافی در برخورد با مشکلات آموزشی، بیشتر در سطح فنی عمل می‌کنند (ویلسون و تارگت، ۲۰۰۵). با گذشت زمان، معلمان ترغیب می‌شوند که فراتر از سطح فنی تامل کنند و جنبه‌های اجتماعی، محیطی و اخلاقی آموزش را در نظر بگیرند. گرچه معلمان ممکن است به‌طور هم‌زمان در سطوح مختلف تامل کنند، ولی همان‌طور که هاتون و اسمیت (۱۹۹۵) خاطر نشان می‌کنند، تامل فرایند افزایشی است که باید به‌صورت مرحله به مرحله پیش رود، بدین معنا که ابتدا از تامل بر جوانب فنی آغاز کرده و سپس تا مقایسه و ارزیابی راهبردهای گوناگون آموزش پیش روند تا به معلم‌های تاملی منتقد تبدیل شوند.

ابزار ارزیابی که در این پژوهش توصیف می‌شود، می‌تواند شاخص‌هایی از سطوح تامل را که کارشناسان ارائه داده‌اند، فراهم سازد.

۳- سوال پژوهش

۱. آیا پرسشنامه طراحی شده، سطوح آموزش تامل‌گرایانه را نشان می‌دهد؟
۲. آیا پرسشنامه ساخته شده مربوط به سطوح آموزش تامل‌گرایانه از اعتبار و روایی کافی در میان مدرسان زبان ایرانی برخوردار است؟

۴- روش پژوهش

جامعه آماری این پژوهش، شامل نمونه تصادفی ۲۵۰ مدرس زبان انگلیسی ایرانی مرد و زن با سابقه‌کاری بین دو سال تا بیشتر از ۱۰ سال بود. پاسخ‌دهندگان مدرک کارشناسی یا کارشناسی ارشد یا دکترا در رشته‌های زبان شناسی، ادبیات انگلیسی، ترجمه و آموزش زبان را داشتند. از شرکت‌کنندگان خواسته شد پرسشنامه ساخته شده را کامل کنند. اطلاعات شرکت‌کنندگان در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: اطلاعات شرکت‌کنندگان

اطلاعات جمعیتی	تعداد
جنسیت	-
مرد	۹۰
زن	۱۶۰
مدرک	-
لیسانس	۱۵۰
فوق لیسانس	۹۰
دکترا	۱۰
سابقه کاری	-
کمتر از یک سال	۰
۳-۵	۴۵
۵-۱۰	۱۱۰
بیش از ۱۰ سال	۱۰۰

۵- روش ساخت پرسشنامه

بیشتر ابزارها و پرسشنامه‌های سازه آموزش تامل‌گرایانه، در محیط زبان اول طراحی شده‌اند (مثلاً: کمبرو همکاران ۲۰۰۰، لاروی ۲۰۰۸)؛ ظاهراً پژوهشی درباره ابزار اندازه‌گیری این سازه در محیط زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به‌چشم نمی‌خورد. بنابراین، هدف اصلی پژوهش حاضر طراحی ابزار جدیدی برای سنجش سطح آموزش تامل‌گرایانه مدرسان زبان در محیط زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بود. آنچه این پژوهش را از سایر پژوهش‌ها متمایز می‌سازد، این است که این پژوهش، بنا بر مدل وارد و مک کوتر (۲۰۰۴) کیفیت آموزش تامل‌گرایانه را می‌سنجد. با پیروی از رها هکاری طراحی و هنجاریابی یک پرسشنامه روا و پایا که درنیه و تگوجی (۲۰۱۰) پیشنهاد کرده‌اند، یک پرسشنامه محقق-ساخته در مقیاس پنج امتیازی لیکرت بر اساس مراحل زیر ساخته شد:

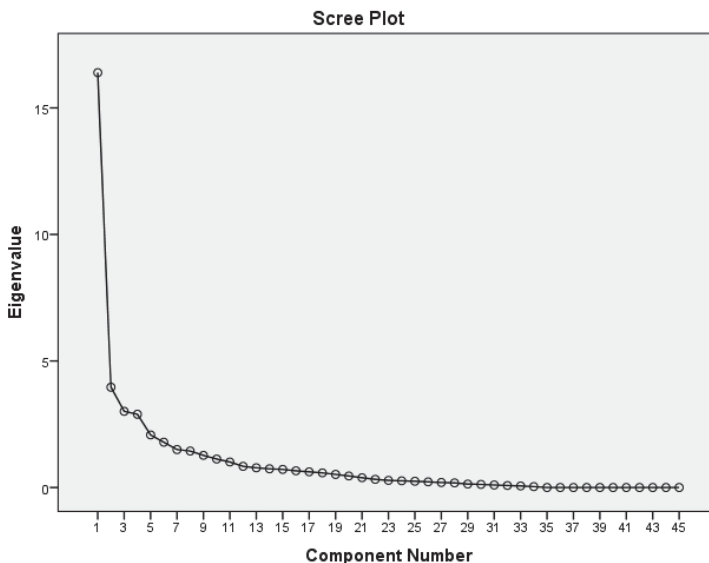
ایجاد گویه‌ها (آیتمها) برای سازه‌های آموزش تامل‌گرایانه مدل مذکور، آزمودن اولیه، اعتبار محتوایی، دومین آزمایش و ارزیابی روان‌سنجی. در این پژوهش عبارات اصلی مدل وارد و مک کوتر برای ایجاد گویه برای هر سازه بازنویسی شدند. برای عبارتها و جملاتی که در مدل مذکور واضح نبودند، محقق پژوهش حاضر با بررسی پیشینه پژوهشی (به‌عنوان مثال، آثار جی و جانسون ۲۰۰۲؛ لاروی، ۲۰۰۸؛ وان مانن ۱۹۷۷) جملاتی را که با همان اجزای مدل همخوانی داشتند انتخاب کردند. در این مرحله برای درک آسانتر گویه‌ها کوتاه و ساده تهیه شدند. نسخه اولیه پرسشنامه شامل ۶۸ آیتم بود. به‌منظور بررسی اعتبار محتوایی خود ابزار و آیتمها، با یک هیأت از کارشناسان متشکل از ۲ استاد دانشگاه و ۲ مدرس زبان مشورت شد. سپس، پرسشنامه طراحی شده برای شفاف‌سازی گویه‌ها مورد آزمایش قرار گرفت. برای این کار، نسخه اصلاح شده که توسط هیئت کارشناسی برگرفته تایید شده بود، با پنج معلم زبان مورد آزمایش قرار گرفت. از آن‌ها خواسته شد تا هر گویه را که پیچیدگی و ابهام دارد پیدا کرده و آن‌ها را علامت‌گذاری کنند و همین‌طور گویه‌های غیر ضروری را نیز علامت‌بزنند و در صورت تمایل پیشنهادهای خود را ارائه دهند. بر اساس پیشنهادهای آن‌ها، برخی از اصلاحات در این پرسشنامه به‌منظور بهبود کیفیت و شفافیت و همین‌طور ترتیب گویه‌ها اعمال شد. در زیر برخی از نمونه‌های این اصلاحات آمده: به‌عنوان مثال گزینه‌های ۱ و ۳۲ بدلیل پیچیدگی و نامفهوم بودن بازنویسی شدند، مثلاً "کنترل دانش‌آموزان و پژوهش‌درازمدت مستمر همراه با هم‌کنشی با معلمان یا دوست انتقادی"، با جملات زیر به‌ترتیب جایگزین شدند: حضور دانش‌آموزان و بررسی دقیق رویداد مهم آموزشی به‌کمک سایر همکاران". سپس

۵-۳- نتایج تجزیه و تحلیل عاملی اکتشافی

پیش از انجام تحلیل عاملی، فاکتورپذیری داده‌ها توسط آماره کایزر میر اولکین KMO و بارتلت Bartlett مورد ارزیابی قرار گرفت. شاخص آزمون KMO بین ۰ تا ۱ متغیر است و مقدار ۰,۶ برای آنالیز فاکتورپذیری مناسب به‌شمار می‌رود (تبنیک و فیدل، ۲۰۰۷، نقل شده در پلاننت، ۲۰۱۱). همانطور که در جدول ۲ آمده است، مقدار آزمون KMO ۰,۶۷۸ است که بالاتر از مقدار آستانه ۰,۶ است. آزمون کرویت بارتلت Bartlett نیز از لحاظ آماری در سطح معنی دار است ($p < .05$) افزون بر این، همبستگی در ماتریس همبستگی بالاتر از ۰,۳ است. بر پایه این دو ملاک می‌توان نتیجه‌گیری کرد که تحلیل عاملی اکتشافی EFA برای مشخص کردن تعداد سازه‌های پنهان متغیرهای آشکار (گویه‌ها) مناسب است. به‌عبارتی اطمینان حاصل شد که تعداد داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب است. در تحلیل عاملی، صرفاً عامل‌هایی استخراج می‌شوند که بیشترین میزان واریانس را تبیین کنند که در این مقاله بار عاملی ۰/۳ به‌بالا در نظر گرفته شده است. اجرای تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PCA) با چرخش واریماکس، ۱۰ عامل با مقادیر بیش از ۱ مشخص کرد، که واریانس ۶۰۳.۶۶۶ کل پرسشنامه را تبیین می‌کنند. جداول ۳ و ۴ نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی را نشان می‌دهد (ضمیمه الف). از آنجا که معیار ریشه دوم، بزرگتر از یک برای تعیین بارهای عاملی کفایت نمی‌کند (پلاننت ۲۰۱۱)، نمودار اسکری پلات نیز بدست آمد که نتایج آن ۴ سازه را نشان داد؛ از این رو اسکری پلات جهت تعداد بارها در نظر گرفته شد. تصمیم به‌حفظ یک گویه (متغیر آشکار) براساس ضریب همبستگی بیشتر از ۰/۳ (پلاننت ۲۰۱۱) در نظر گرفته شد. بایسته یادآوری است که در مرحله تحلیل عاملی، گویه ۴۶ به‌دلیل آنکه مقدار بارگذاری آن کمتر از ۰/۳ بود در مرحله تحلیل عاملی حذف شد. در پایان پرسشنامه با ۴۵ گویه باقی ماند. بر اساس بررسی محتوای آیتم، اجزاء ۱ تا ۴ چهار سطح آموزش: عادی (موارد ۱ تا ۱۱)، فنی (۱۱ تا ۱۹)، محاوره‌ای (۱۹ تا ۳۳) و تغییر (تبدیلی) (۳۴ تا ۴۵) را به‌ترتیب نشان می‌دهند.

جدول ۲: مقدار KMO و نتیجه آزمون بارتلت

۰/۶۷۸	آزمون کیفیت نمونه برداری KMO	
۱۳۵۸۳/۱۹۴	مربع خی	آزمون کرویت بارتلت
۹۹۹	درجه آزادی	
۰/۰۰۰	سطح معنا داری	



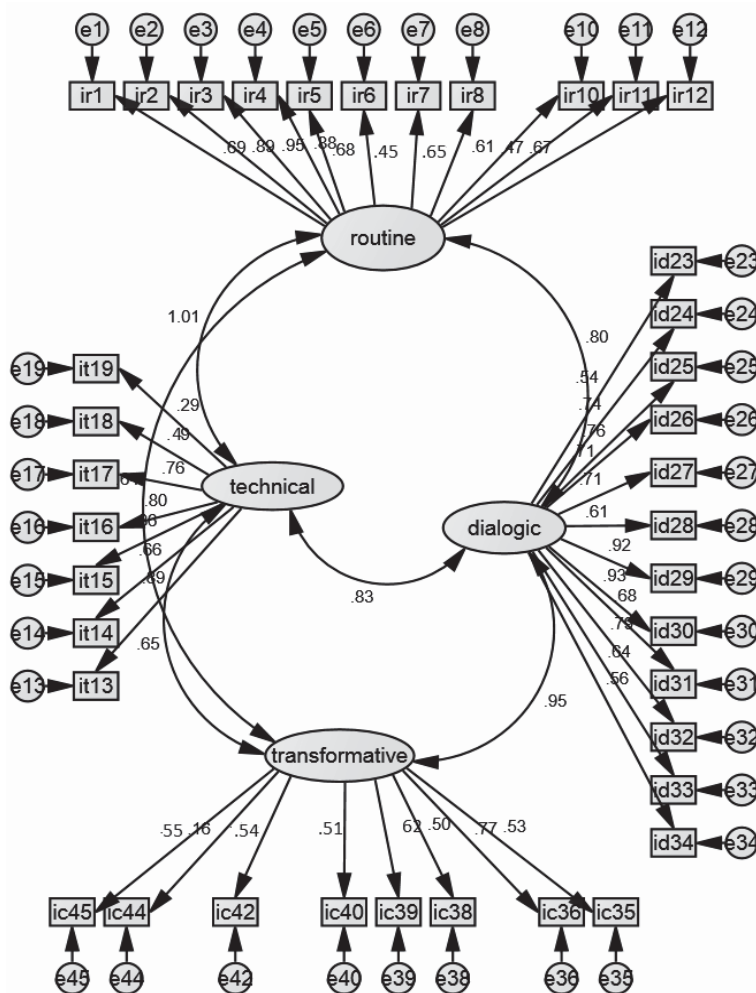
نمودار ۱. اسکیری پلات

۶- نتایج تحلیل عاملی تاییدی

مدل چهار فاکتوری استخراج شده از مرحله تحلیل عاملی اکتشافی برای ارزیابی در معرض تحلیل عاملی تاییدی قرار گرفت. هدف اصلی تحلیل تاییدی داده‌ها، تأیید ساخت عاملی حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی است. (کلاین ۲۰۱۰). قبل از اجرای این مرحله، شاخص آلفای کرونباخ برای هر عامل محاسبه شد که به ترتیب ۰/۶۸۷، ۰/۶۳۴، ۰/۶۰۴ و ۰/۶۰۱ بدست آمد. مرحله تأیید عاملی مدل ۴ عاملی را تایید کرد که روابط تمام بارهای عاملی بین مولفه‌ها و عامل‌های پنهان و کواریانس بین عاملی در سطح پنج صدم ۰/۰۵ معنادار می‌باشند. ولی، آیت‌های ۹، ۲۰، ۲۱ و ۳۷، ۴۱، ۴۳ ارتباط معناداری با عوامل مرتبط را نشان ندادند، از این رو حذف شدند.

با استفاده از متداولترین شاخص‌های برازندگی یعنی آزمون‌های برازش مطلق و افزایشی، برازش مدل مورد ارزیابی قرار گرفت. در این پژوهش، افزون بر آمار مجذور خی که نسبت به اندازه نمونه چندان حساس نیست، از سه شاخص برازش مطلق دیگر شامل شاخص برازش نیکویی، شاخص نیکویی تقریبی برازش و شاخص نسبتاً جدیدتر ریشه میانگین مجذورات ۶۱ استفاده شد. چنانچه شاخص مجذور خی کوچکتر از ۳ باشد مطلوب است. همچنین زمانی که ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب کمتر از ۰/۱ باشد تحلیل برازش مطلوبی را نشان می‌دهد. شاخص‌های نیکویی برازش GFI و برازش تطبیقی CFI نزدیک به دامنه ۱ باشند (کلاین ۲۰۱۰)

مطلوبند. همانطور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، شاخص‌های برازش مدل برای مجموعه داده‌ها به ترتیب ۳ < برای شاخص مجذور خی Normed، ۰.۰۵ برای RMSEA ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب کمتر و ۹ < برای > CFI برازش تطبیقی ۰.۸. به بیان دقیقتر در دامنه نزدیک به یک قرار دارند که بیانگر آن است این شاخص‌ها استانداردهای لازم را کسب کرده‌اند. از این رو اعتبار روایی مدل تأیید می‌شود. نمودار دوم مدل خطی را نشان می‌دهد.



نمودار ۲. نمودار خطی مدل

توجه: routine = عادی، technical = فنی، dialogic = محاورای، transformative = تبدیلی

جدول ۵: شاخص برازندگی مدل

	Chi-Sq	GFI	CFI	RMSEA
برازندگی داده	۱/۷۱	۰/۹	۰/۹	۰/۰۶
مقدار مطلوب	< ۳	> ۰/۸۵	> ۰/۹	< ۰/۸

۷- بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، طراحی، تدوین و اعتباریابی ابزاری برای سنجش سطح آموزش تامل‌گرایانه مدرسان زبان بر اساس مدل وارد و مک کوتر (۲۰۰۴) بود. برای این منظور، مدل فرضی ۴ عاملی با ۳۸ گویه بر اساس مدل وارد و مک کوتر با جامعه آماری ۲۵۰ مدرس زبان با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تاییدی مورد آزمون و بررسی قرار گرفت. به منظور تعیین روایی و اعتبار ابزار طراحی شده در محیط ایران، تحلیل عاملی اجرا شد. تحلیل اسکری پلات بر روی داده‌های پرسشنامه باعث استخراج ۴ عامل سطح آموزش تامل‌گرایانه یعنی: عادی، فنی، محاوره‌ای و تغییرگردید، که در نسخه نهایی پرسشنامه، سطح روزمرگی (۱۱ تعدادگویه)، فنی (۷ تعدادگویه)، محاوره‌ای (۱۲ تعدادگویه) و تبدیلی (تغییری) (۸ تعدادگویه) استخراج شد (نمودار ۲). اولین عامل، یعنی روزمرگی، عامل دوم، یعنی سطح فنی، با سطح پیش‌تامل^۱ و سطح تامل آموزشی^۲ لاروی (۲۰۰۸) مطابقت دارد. همین‌طور، سطح تبدیلی با سطح انتقادی مدل لاروی (۲۰۰۸) و مدل جی و جانسون (۲۰۰۲) مطابقت دارد و سطح گفتمانی همسو با سطح مشورتی مدل والی (۱۹۹۷) می‌باشد. در سطح روزمرگی یا عادی، معلمان به مسایل روزمره و تکراری آموزش خود توجه می‌کنند؛ در سطح فنی، توجه معلمان بر ابزار، اهداف و شیوه‌های آموزش معطوف می‌شود. در سطح محاوره‌ای، معلمان برای حل مسیله خاصی دیدگاه‌های مختلف و مشاوره سایر همکاران را در نظر می‌گیرند. در سطح تبدیلی یا تغییر، معلمان فراتر از جنبه‌های فنی آموزش توجه کرده و در صدد تغییر روش‌ها و وضعیت خود عمل می‌کنند. چنین تاملی سبب می‌شود معلمان نه تنها باورهای و روش‌های آموزش خود را به چالش بکشند، بلکه به مفاهیم اجتماعی آموزش خود نیز بیاندیشند. نتایج اجزای اولیه مدل فرضی پشتیبانی می‌کنند. بنابراین، عامل‌های استخراج شده با مدل وارد و مک کوتر همسو و هماهنگ‌اند. نتایج پژوهش، برآزش مدل را بر اساس شاخص‌های برازندگی نیز نشان داد.

1- Pre-reflection

2- Pedagogical reflection

به‌علاوه، با استفاده از آلفای کرونباخ، قابلیت اطمینان مقیاس و خرده مقیاس‌ها قابل قبول بود. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که ابزار طراحی شده از پایایی و روایی کافی برخوردار است. نقاط قوت این پرسشنامه طراحی شده این است که سطوح آموزش تامل‌گرایانه مدرسان زبان را بر اساس یک مدل نشان می‌دهد. از آنجا که تامل یک مفهوم انتزاعی است، آن را می‌توان در عملکرد باورها، ارزش‌ها و مفروضات مشاهده کرد. دست‌اندرکاران آموزش و پرورش می‌توانند جهت تقویت و گسترش رفتار تامل‌گرایانه در مدرسان از نتایج این پژوهش استفاده کنند. این ابزار می‌تواند به‌عنوان ابزار مفیدی جهت سنجش میزان آموزش تامل‌گرایانه مدرسان زبان مورد استفاده قرار گیرد. پس از تشخیص سطح آموزش، مربیان تربیت معلم می‌توانند برنامه‌هایی را برای راهنمایی آموزش معلمان به سطوح بالاتر آموزش ارائه دهند. افزون بر این، آگاهی معلمان از سطح آموزش خود، باعث می‌شود که آن‌ها تغییراتی در کارکرد خود ایجاد کنند.

گرچه استفاده از روش آموزش تامل‌گرایانه معلمان را به‌بازنگری، ارزیابی و داوری انتقادی درباره رفتارهای آموزش تشویق می‌کنند تا از سطح عادات غیر عقلانی و تکراری به سطح آموزش عقلانی، خلاق و تامل‌گرایانه برسند (والی، ۱۹۹۷) معلمان ممکن است به‌صورت سطحی یا عمقی این روش را به‌کار گیرند، یا در عملکرد موفقیت‌آمیز و اجرای این روش ناتوان باشند. از این روست سنجش سطح آموزش آن‌ها حایز اهمیت است. به‌نظر می‌رسد چنانچه معلمان درک عمقی از روش آموزش تامل‌گرایانه برخوردار باشند، می‌توانند بر تردیدها و شکست‌های آموزشی خود غلبه کنند و راه پیشرفت برای آینده خود و دانش‌آموزان خود فراهم سازند. مطالعه حاضر برخی محدودیت‌ها و پیشنهادها را برای پژوهش آینده اشاره می‌کند. در این پژوهش تنها از روش عاملی برای ارزیابی روایی استفاده شد، برای درجه اطمینان بیشتر، پژوهش‌های بعدی می‌توانند روش‌های آماری دیگر را مورد آزمون قرار دهند. جامعه آماری به‌اندازه کافی بزرگ نبود، که امکان دارد بر تعمیم بودن نتایج تاثیر بگذارد. بنابراین، مطالعات آینده باید نمونه‌های بزرگتری را در برگیرند و بدین ترتیب پرسشنامه طراحی شده را اصلاح نمایند. دوم اینکه، نباید از نظر دور داشت که پرسشنامه طراحی شده در این پژوهش برای محیط زبان دوم مختص مدرسان زبان ایرانی طراحی شده است، از این رو تعمیم این یافته‌ها به معلمان دیگر رشته‌ها باید با احتیاط انجام شود و انجام پژوهش‌های دیگر در این زمینه ضروری است. لازم است پرسشنامه‌های مشابه در سطح وسیعتری صورت گیرد. مطالعات دیگر می‌توانند روش اعتبارسنجی این ابزار جدید در سایر محیط‌ها و دیگر رشته‌ها بررسی کنند.

۸- منابع

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection. A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207.
- Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211-227.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Co.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing* (2nd ed.). New York, NY – Abingdon: Routledge.
- Farhady, H., Hezaveh, F. S., & Hedayati, H. (2010). Reflections on foreign language education in Iran. *Tesl-Ej*, 13(4), 1-18.
- Farrell, T. S. C. (2004). *Reflective practice in action: 80 Reflections breaks for busy teachers*. California: Corwin Press.
- Farrell, T. S. C. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re)visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3(1), 7-16.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 3(32), 16-25.
- Gözüyeşil, E., & Soylu, B. A. (2014). How reflective are EFL instructors in Turkey? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 23-27.
- Graves, K. (2002). Developing a reflective practice through disciplined collaboration. *The Language Teacher*, 26(7), 19-21.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Jones, E. (2010). A professional practice portfolio for quality learning. *Higher Education Quarterly*, 64(3), 292-312.
- Kember, D., Leung, D.Y. P, Jones, A., Yuen Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Yuet Wong, E. K., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, 4, 381-395.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.

- Lai, G., & Calandra, B. (2010). Examining the effects of computer-based scaffolds on novice teachers' reflective journal writing. *Educational Technology Research and Development*, 58(4), 421-437.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- Olaya Mesa, M. L. (2018). Reflective teaching: An approach to enrich the English teaching professional practice. *HOW*, 25(2), 149-170.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4th ed.). Australia: Allen & Unwin.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms* (6th ed.). New York: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Ward, J. R., & McCotter, S. (2004). Reflection as a visible outcome for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243-257.
- Yaman, Ş., & Armutcu, N. (2010). ELT novice teachers' teacher reflection through practicum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, 28-35.

ضمیمه الف

جدول ۳: واریانس متغیرهای پرسشنامه

گویه	مقدار آیگن			استخراج مقادیر مربع بارها			استخراج مقادیر مربع بارها		
	کل	% of واریانس	واریانس تراکمی %	کل	% of واریانس	تراکمی %	کل	% of واریانس	تراکمی %
1	7.233	15.724	15.724	7.233	15.724	15.724	6.113	13.290	13.290
2	4.982	10.831	26.556	4.982	10.831	26.556	5.167	11.232	24.522
3	4.610	10.022	36.578	4.610	10.022	36.578	5.098	11.083	35.605
4	3.375	7.337	43.915	3.375	7.337	43.915	3.823	8.310	43.915
5	2.371	.988	49.068						
6	2.028	.960	53.477						
7	1.745	.902	57.269						
8	1.502	.900	60.534						
9	1.434	.889	63.652						
10	1.357	.850	66.603						
11	.987	.845	69.248						
12	.978	.821	71.768						
13	.966	.813	74.181						
14	.957	.780	76.261						
15	.915	.789	78.250						
16	.843	.778	80.083						
17	.776	.777	81.770						
18	.717	.758	83.328						
19	.665	.745	84.773						
20	.603	.710	86.083						
21	.589	.710	87.363						
22	.567	.693	88.595						

گویه	مقدار آیگن			استخراج مقادیر مربع بارها			استخراج مقادیر مربع بارها		
	کل	% of واریانس	واریانس تراکمی %	کل	% of واریانس	تراکمی %	کل	% of واریانس	تراکمی %
23	.511	.681	89.707						
24	.469	.679	90.726						
25	.441	.668	91.685						
26	.396	.660	92.544						
27	.369	.602	93.347						
28	.342	.564	94.090						
29	.316	.586	94.777						
30	.282	.513	95.390						
31	.244	.431	95.921						
32	.237	.425	96.437						
33	.217	.421	96.907						
34	.193	.411	97.328						
35	.181	.394	97.722						
36	.166	.361	98.083						
37	.134	.291	98.374						
38	.132	.288	98.662						
39	.120	.262	98.924						
40	.097	.211	99.135						
41	.091	.198	99.333						
42	.086	.187	99.521						
43	.072	.158	99.678						
44	.062	.134	99.812						
45	.047	.102	99.914						
46	.039	.086	100.000						

روش استخراج: تحلیل مولفه عاملی اصلی

جدول ۴: عوامل حاصل از تحلیل مولفه‌های پرسشنامه

آیتم	عوامل			
	1	2	3	4
	عادی	فنی	مجاورهای	تبدیلی
i1	.511			
i2	.621			
i3	.763			
i4	.618			
i5	.645			
i6	.709			
i7	.841			
i8	.796			
i9	.622			
i10	.587			
i11	.514			
i12	.617			
i13		.707		
i14		.720		
i15		.793		
i16		.641		
i17		.606		
i18		.558		
i19		.421		
i20		.306		
i21		.382		
i22		.368		
i23		.322		
i24		.359		

آیتم	عوامل			
	1	2	3	4
	عادی	فنی	مجاورهای	تبدیلی
i25			.659	
i26			.764	
i27			.782	
i28			.630	
i29			.655	
i30			.810	
i31			.890	
i32			.758	
i33			.848	
i34			.678	
i35				.314
i36				.579
i37				.363
i38				.486
i39				.503
i40				.600
i41				.373
i42				.310
i43				.350
i44				.356
i45				.409
i46				.218

تحلیل مولفه اصلی .

روش چرخش. Varimax with Kaiser normalization. a. Rotation converged in 7 iterations.

توجه. i به معنی گویه (متغیر) می‌باشد

ضمیمه ب

پرسشنامه سطح آموزش تامل‌گرایانه: هدف از این ابزار سنجش سطح آموزش تامل‌گرایانه مدرسان زبان در هنگام آموزش می‌باشد. پاسخهای شما بصورت محرمانه محفوظ خواهد ماند. از اینکه پاسخ صادقانه به موارد پرسشنامه بدهید بسیار سپاسگزاریم.

نام: (اختیاری) -----

مدرسه/موسسه آموزشی: (اختیاری) -----

ملیت: -----

جنسیت: مذکر مونث

۱- آیا شما معلم زبان انگلیسی هستید؟ بله خیر

مدرک تحصیلی: دیپلم لیسانس فوق لیسانس دکترا

سابقه آموزش:

کمتر از یک سال ۱-۲ سال ۳-۵ سال ۵-۱۰ سال بیشتر از ۱۰ سال

تمایل دارید یک نسخه الکترونیکی از نتایج مطالعه دریافت کنید. بله خیر

آدرس ایمیل: -----

راهنمایی: لطفا میزان اندازه‌ای که در فعالیت تامل‌گرایانه برای هر یک آیت‌م شرح داده شده را علامت بزنید. برای هر شاخص، لطفا موردی را که با وضعیت فعلی آموزش خود را نشان می‌دهد انتخاب کنید. به‌عنوان مثال، اگر شما فکر می‌کنید فعالیتی که در آن شما اغلب به آن مشغول هستید گزینه **غالباً** در ستون سمت راست را تیک بزنید. در صورتی که فعالیتی که که شما هرگز به آن مشغول نمی‌شوید لطفاً گزینه **هرگز** را در ستون اول تیک بزنید.

کلید پاسخ: همیشه، معمولاً، گاهی اوقات، به‌ندرت، هرگز.

Routine level					
	Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never
1. I focus on students' attendance.					
2. I focus on time and workload.					
3. I focus on my personal success in teaching.					
4. I pay attention to students.					
5. I blame problems on others or limited time, policy, and resources.					
6. I analyze strengths and weaknesses of my own teaching superficially.					
7. I analyze the circumstances underlying the problem superficially.					
8. I do not adapt my teaching based on students' responses and needs.					
9. I analyze my practice and the curriculum randomly without intention to change.					
10. I check the classroom environment randomly without intention to change the arrangement.					
11. I employ what has been determined by the curriculum with no or little change.					
Technical level					
	Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never
12. I focus on using summative assessment and observations to evaluate students.					
13. I focus on means and activities used in class.					
14. I focus on teaching techniques or skills I should use or I use.					
15. I focus on learning strategies appropriate for students.					

16. I wonder about specific situations that have brought about either unexpected results or exciting results.					
17. I observe students' performance when a problem arises.					
18. I ask myself question about implications of the matter from alternative perspectives.					
19. I develop a better plan for future action.					
Dialogic level					
	Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never
20. I focus on how to involve students in learning activities.					
21. I use assessment and interactions with students to interpret how or in what ways students are learning in order to help them.					
22. I ask for others' ideas and viewpoints about some teaching issues.					
23. After leaving class, I ask myself what went well what did not well.					
24. I seek colleagues and experts' comments when encountering a problem in class.					
25. I engage in an inner dialogue with myself when a problem arises in class.					
26. I collect data about my teaching through journal writing and recording lessons for self-analysis.					
27. I look at journal articles or search the internet to see what the recent developments in my profession are.					
28. I use my experience to tackle a problematic issue in class.					
29. I ask my students whether they like a teaching task or not.					
30. I ask colleagues to observe my class and let me know my strengths and weaknesses.					

Transformative level					
	Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never
31. I focus on the need to change my ideas about myself or the situations in which I work.					
32. I focus on pedagogical, ethical, moral, cultural aspects of my teaching.					
33. I challenge the efficiency and inefficiency of teaching techniques.					
34. I challenge assumptions about students and expectations for students.					
35. I engage in careful examination of the critical incident along with other colleagues.					
36. I focus on using/introducing new teaching techniques in my classes.					
37. I take part in curriculum development and in school change efforts.					
38. I think about the ways gender, social class, and race influence my students' achievements.					

Thank You for Your Cooperation