

تکوین تدریس فکورانه در معلمان تازه‌کار زبان انگلیسی:

نقش روش یادداشت‌نویسی

فواد بهزادپور*

دکترای آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس،
تهران، ایران

رضا غفارثمر**

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس،
تهران، ایران

رامین اکبری***

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس،
تهران، ایران

غلامرضا کیانی****

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس،
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۰۱/۲۰، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۱/۲۱، تاریخ چاپ: تیر ۱۳۹۸)

چکیده

تدریس فکورانه یکی از پر اهمیت‌ترین مدل‌های تربیت معلم است. علیرغم اینکه این شیوه تدریس در بسیاری از مطالعات پژوهشی مورد تفحص قرار گرفته اما، در بیشتر موارد مطالعات مربوطه به صورت مقطعی انجام گرفته و ماهیت شکل‌گیری این نوع تدریس در بلندمدت، مورد بررسی قرار نگرفته است. مطالعه حاضر، نوع شکل‌گیری تدریس فکورانه در چهار معلم تازه‌کار آموزش زبان انگلیسی را بررسی کرده است. در این راستا، راهبردهای مربوط به یادداشت‌نویسی فکورانه به معلمان آموزش داده شده و سپس یادداشت‌های فکورانه هر معلم در بازه زمانی یک سال مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش حاکی از آن است که نوع عمل فکورانه و عمق آن در معلمان به تدریج و در اثر آموزش مسایل مربوط به تدریس فکورانه، متنوع‌تر و بیشتر شده است. این یافته‌ها لزوم توجه به طراحی و اجرای دوره‌های "پیشبرد حرفه‌ای" متمرکز بر تدریس فکورانه را در محیط‌های آموزشی مختلف برجسته می‌سازد.

واژه‌های کلیدی: تدریس فکورانه، معلمان تازه‌کار آموزش زبان انگلیسی، یادداشت‌نویسی فکورانه، پیشبرد حرفه‌ای، تربیت معلم.

* نویسنده مسئول E-mail: foad.behzadpour@gmail.com

** E-mail: rgsamar@gmail.com

*** E-mail: akbari_ram@yahoo.com

**** E-mail: rezakiany@yahoo.com

۱- مقدمه

با توجه به اهمیت و نقش کلیدی روزافزون تربیت معلم^۱، تلاش برای بهبود محتوا و همچنین اجرای بهتر نظام‌های تربیت معلم به امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر تبدیل شده است. در این راستا، طی چند دهه اخیر، آموزش اندیش‌ورز^۲ به عنوان یک الگوی آموزش مناسب و سودمند، به طور قابل ملاحظه‌ای از سوی نظریه‌پردازان گستره تعلیم و تربیت جهت پیشبرد حرفه‌ای و تربیت معلمان مورد استقبال و استفاده قرار گرفته است (آسترمن و کات کمپ^۳، ۲۰۰۴؛ اکبری^۴، ۲۰۰۷؛ جی و جانسون^۵، ۲۰۰۲؛ فارل^۶، ۲۰۱۵ و ۲۰۱۸؛ کورنفورد^۷، ۲۰۰۲؛ گریفیثس^۸، ۲۰۰۰؛ مان و والش^۹، ۲۰۱۷؛ هلیدی^{۱۰}، ۱۹۹۸). آموزش اندیش‌ورز عبارتست از "بازنگری تجربه آموزش به گونه‌ای که این بازنگری در عمل، به آموزش معلم آگاهی بخشیده و ارتقای او را در پی داشته باشد؛ آموزش اندیش‌ورز یعنی یادگیری به هنگام عمل و اتخاذ تصمیماتی آگاهانه و هوشمندانه، به طوری که در زمان مناسب، بر اساس دلایل منطقی به انجام عمل صحیح و متناسب مبادرت ورزیم" (جی^{۱۱}، ۲۰۰۳، ص. ۱۴). علیرغم گرایش فراوان به کارگیری آموزش اندیش‌ورز و محبوبیت گسترده آن، این الگوی آموزش در سطح نظریه بسیار قوی و غنی بوده، اما در مرحله عمل بسیار پیچیده و دور از دسترس است. علیرغم شکل‌گیری مباحث دانشگاهی فراوان و انجام تحقیقات متعدد، پیچیدگی‌های این شیوه آموزش، هنوز به طور کامل درک نشده است و بسیاری از مسایل و موضوعات عملی مربوط به آن نیز همچنان به درستی بررسی نشده‌اند (اکبری، ۲۰۰۷؛ بهزادپور و دادوند^{۱۲}، ۲۰۱۰؛ مان و

-
- 1- Teacher Education
 - 2- Reflective Teaching
 - 3- Osterman, Karen. & Kottkamp, Robert.
 - 4- Akbari, Ramin.
 - 5- Jay, Joelle. & Johnson, Kerri.
 - 6- Farrell, Thomas.
 - 7- Cornford, Ian.
 - 8- Griffiths, Vivienne.
 - 9- Mann, Steve. & Walsh, Steve.
 - 10- Halliday, John.
 - 11- Jay, Joelle.
 - 12- Akbari, Ramin., Behzadpoor, Foad. & Dadvand, Babak.

والش، ۲۰۱۷؛ وارد و مک کارتر^۱، ۲۰۰۴؛ هارگریوز^۲، ۲۰۰۴). در نتیجه، استقبال گسترده از این شیوه آموزش تنها به دلیل حمایت از آن، از سوی استادان تعلیم و تربیت و مهمتر بر اساس توصیه‌های نظری بوده و نه بر پایه پژوهش‌های علمی و کاربردی. از سوی دیگر، به دلیل وجود پیچیدگی‌های موجود در آموزش اندیش‌ورز، انجام پژوهش درباره مسایل مربوط به این شیوه آموزش نیز با چالش‌های فراوانی روبرو بوده است. یکی از چالش‌های موجود، آموزش اندیش‌ورز و همچنین بررسی آن به صورت بلندمدت به منظور بررسی بهتر و کامل‌تر ابعاد این شیوه آموزش و پیچیدگی‌های ذاتی آن است. با توجه به ماهیت تکوینی آموزش اندیش‌ورز، و همچنین به منظور بررسی دقیق‌تر این نوع آموزش، لزوم انجام مطالعات و تحقیقات بلند مدت و کیفی بیش از پیش محرز می‌گردد. این در حالی است که ادبیات موضوع، حاکی از کمبود چنین مطالعاتی است (کورنفورد، ۲۰۰۲؛ منا مارکوس و تیلما^۳، ۲۰۰۶؛ مان و والش، ۲۰۱۷). از سوی دیگر، تاثیر استفاده از یادداشت‌نویسی اندیش‌ورز^۴ به عنوان پرکاربردترین ابزار ارتقای آموزش اندیش‌ورز (رایت^۵، ۲۰۱۰؛ عابدنیا، هوواس ساپیان، تیمورنژاد و قنبری^۶، ۲۰۱۳؛ فارل، ۲۰۰۴) مورد انتقاد واقع شده است. در میان انتقادات وارد شده، می‌توان به عدم توفیق معلمان در ایجاد تمایز میان "بازگو کردن"^۷ و "اندیش‌ورزی"^۸ در نوشتن یادداشت‌های اندیش‌ورز (کرول^۹، ۱۹۹۶) و نقش و سهم محدود یادداشت اندیش‌ورز در رسیدن معلمان به سطوح بالای اندیش‌ورزی و به عبارتی عدم فراتر رفتن اندیش‌ورزی معلمان از سطح مقولات ابتدایی آموزش، مانند مدیریت و کنترل کلاس (گالوز-مارتین، باومن و موریسون^{۱۰}، ۱۹۹۸؛ مک لافلین و هانیفین^{۱۱}، ۱۹۹۴) اشاره نمود. در پاسخ به این انتقادات،

- 1- Ward, John. & McCotter, Suzanne.
- 2- Hargreaves, Janet.
- 3- Mena Marcos, Juan. & Tillema, Harm.
- 4- Reflective Journal
- 5- Wright, Tony.
- 6- Abednia, Arman., Hovassapian, Addeh., Teimournezhad, Shohre. & Ghanbari, Nazanin.
- 7- Telling
- 8- Reflecting
- 9- Krol, Christine.
- 10- Galvez-Martin, Maria., Bowman, Connie. & Morrison, Margaret.
- 11- McLaughlin, Denis & Hanifin, Pam.

مسئله "آموزش" مستقیم و صحیح یادداشت‌نویسی اندیش‌ورز به‌معلمان در دوره‌های تربیت معلم، به‌عنوان یکی از راه‌های افزایش تاثیر این روش بر ارتقای سطح آموزش اندیش‌ورز مطرح شده است. این در حالی است که عمده مطالعات پژوهشی انجام شده تنها به‌توصیف و گاهی تحلیل یادداشت‌های اندیش‌ورز پرداخته (به‌عنوان مثال، اولین، ویلسون و کوردری^۱، ۲۰۰۴؛ جی، ۲۰۰۳؛ کورکو، کایرو-آمالا و تورونن^۲، ۲۰۱۶؛ لوگران^۳، ۱۹۹۶) و بررسی نقش آموزش یادداشت‌نویسی اندیش‌ورز در ارتقای آموزش اندیش‌ورز به‌ندرت صورت گرفته، و همان تعداد اندک، بیشتر در گستره‌های دیگر تعلیم و تربیت (به‌عنوان مثال، زولفیکار و مجیب‌الرحمن^۴ (۲۰۱۸) سپالدینگ و ویلسون^۵، ۲۰۰۲) و بسیار کمتر در زمینه آموزش زبان انگلیسی بوده (به‌عنوان مثال، تاجیک و پاکزاد^۶، ۲۰۱۶)، ضمن این‌که تنها تعداد اندکی از این مطالعات (به‌عنوان مثال، چیرما^۷، ۲۰۰۳؛ فرانسیس^۸، ۱۹۹۵؛ هیوم^۹، ۲۰۰۹) در یک بازه زمانی بلند مدت انجام شده‌اند.

به‌طور کلی، در مطالعات متمرکز بر یادداشت‌نویسی اندیش‌ورز دو مقوله بررسی می‌شود: نوع یا محتوای اندیش‌ورزی^{۱۰} و سطح اندیش‌ورزی^{۱۱} (اکبری و همکاران، ۲۰۱۰؛ سپالدینگ و ویلسون، ۲۰۰۲؛ لاریوی^{۱۲}، ۲۰۰۸). اکبری و همکاران (۲۰۱۰) بر این باورند که نوع یا محتوای اندیش‌ورزی در دو حالت می‌تواند بررسی شود: الف. موضوعاتی که معلم آن‌ها را در فرایند اندیش‌ورزی مد نظر قرار می‌دهد، از جمله یادگیری و یا عدم یادگیری دانش‌آموزان، و ب. فعالیت‌هایی که معلم برای پیشبرد حرفه‌ای خود انجام می‌دهد، مثل شرکت در سمینارها یا کارگاه‌های آموزشی مرتبط با رشته و حرفه خود. از سوی دیگر، لاریوی (۲۰۰۸) معتقد است

1- Uline, Carol., Wilson, Janell. & Cordry, Sheila.

2- Korkko, Minna., Kyro-Ammala, Outi. & Turunen, Tuija.

3- Loughran, John.

4- Zulfikar, Teuku. & Mujiburrahman

5- Spalding, Elizabeth. & Wilson, Angene.

6- Tajik, Leila. & Pakzad, Kazem.

7- Chirema, Kathleen.

8- Francis, Dawn.

9- Hume, Anne.

10- Type/Content of Reflection

11- Level of Reflection

12- Larrivee, Barbara.

که اندیش‌ورزی به‌طور کلی در چهار سطح انجام می‌پذیرد: الف. سطح "پیش‌اندیش‌ورزی"^۱ که در آن معلم فقط به‌طور روزمره به‌زبان‌آموزان و اتفاقات کلاس واکنش نشان می‌دهد؛ ب. سطح "اندیش‌ورزی غیر عمقی (سطحی)"^۲ یا "تخصصی"^۳ که در آن اندیش‌ورزی معلمان معطوف به‌استفاده از روش‌ها و راهبردهای خاص آموزش برای رسیدن به‌اهداف آموزشی از پیش تعیین شده می‌شود؛ ج. سطح "اندیش‌ورزی آموزشی"^۴ شامل سطح بالاتری از اندیش‌ورزی است که در آن معلمان درباره‌نظریه‌هایی که زیربنای فعالیت‌های عملی آموزش را بنیان نهاده و همچنین ارتباط میان این اصول نظری و واقعیت عملی آموزش به‌اندیش‌ورزی می‌پردازند؛ و د. سطح "اندیش‌ورزی انتقادی"^۵ که در آن معلمان درباره‌پیامدها و دستاوردهای اخلاقی فعالیت‌های آموزشی و کلاسی خود بر دانش‌آموزان می‌پردازند.

در پژوهش حاضر، با اتخاذ رویکردی کیفی، فرایند تکوین آموزش اندیش‌ورز، همگام با آموزش، یکی از مهم‌ترین ابزارهای این نوع آموزش یعنی یادداشت‌نویسی اندیش‌ورز در بازه‌زمانی ۱۲ ماهه در معلمان تازه‌کار زبان انگلیسی مورد بررسی قرار گرفته است. به‌طور خاص، در مطالعه حاضر تلاش بر این بوده است که به‌سوال ذیل پاسخ داده شود:

۱. آموزش روش یادداشت‌نویسی اندیش‌ورز، به‌عنوان یکی از ابزارهای ارتقای آموزش اندیش‌ورز، چه تاثیری بر "نوع" و "سطح" آموزش و عمل اندیش‌ورز معلمان تازه‌کار زبان انگلیسی در یک بازه‌زمانی بلند مدت دارد؟

۲- چارچوب نظری و پیشینه تحقیق

۲-۱- از محو "روش"^۶ تا ظهور آموزش اندیش‌ورز در تربیت معلم زبان دوم^۷

طی سه دهه اخیر، رشته تعلیم و تربیت دستخوش تغییر و دگرگونی‌های بنیادینی قرار گرفته است، رشته‌های تربیت معلم زبان دوم و آموزش زبان انگلیسی^۸ نیز از این قاعده مستثنی

- 1- Pre-Reflection
- 2- Surface
- 3- Technical
- 4- Pedagogical Reflection
- 5- Critical Reflection
- 6- Method
- 7- Second Language Teacher Education
- 8- English Language Teaching

نیستند. در این راستا، رویکردهای مثبت‌گرایی^۱ به تدریج جایگاه خود را به‌مبانی ساخت و سازگرایانه^۲ داده که در نتیجه آن رویکردهای آزاداندیش و برابرجویانه^۳ مجال بیشتری برای حضور در عرصهٔ تعلیم و تربیت پیدا کرده‌اند (اکبری، ۲۰۰۷؛ پیکا، ۲۰۰۰؛ فریمن، ۲۰۰۲؛ کرنال، ۲۰۰۰؛ کوماروادیلو، ۲۰۰۱). نگاهی اجمالی به موضوعات و مباحث مطروحه در کتابها و نشریه‌های معتبر آموزش زبان انگلیسی به‌خوبی نشان می‌دهد که تعدد و تنوع موضوعات به‌طور چشمگیری افزایش یافته و مباحث و رخدادهای رشته از چشم‌اندازها و زوایای نو و مختلفی مورد بررسی قرار می‌گیرند (تودور، ۲۰۰۳؛ رایت، ۲۰۱۰).

یکی از دستاوردهای مستقیم ناشی از این دگرگونی‌ها کم‌رنگ شدن و در برخی موارد حتی حذف واژه/مفهوم "روش" از مباحث رشته آموزش زبان - کمینه در مباحث و مجامع دانشگاهی - و در نتیجه اهمیت پیدا کردن جایگاه و نقش معلم در کلاس زبان و طبیعتاً در ساختار کلی نظام تعلیم و تربیت بوده است (آلرایت، ۲۰۰۳). این دگرگونی‌ها به‌طور مستقیم تأثیر مستقیم و بسزایی در پیشرفت حرفه‌ای معلمان داشته است. اکنون اصول آزاداندیشی، آگاهی زبانی^۴، و تفکر انتقادی^۵ در ابعاد و سطوح مختلف آموزشی مورد توجه قرار گرفته و تلاش‌های بسیاری جهت فراهم آوردن بسترهای مناسب برای رشد و ارتقای آن‌ها صورت می‌پذیرد (براون، ۲۰۰۷؛ ریچاردز و لاکهارت، ۱۹۹۹).

در این اثنا، رشتهٔ تربیت معلم زبان دوم، نیازمند یک الگوی آموزش متناسب و هم‌راستا با تحولات ذکر شده در این دوران "فرا روش"^۶ جهت ارایه در دوره‌های تربیت معلم شد. برای

- 1- Positivist Approaches
- 2- Constructivist Principles
- 3- Democratic Approaches
- 4- Pica, Teresa.
- 5- Freeman, Donald.
- 6- Crandall, JoAnn.
- 7- Kumaravadivelu, Bala.
- 8- Allwright, Dick.
- 9- Language Awareness
- 10- Critical Thinking
- 11- Brown, Douglas.
- 12- Richards, Jack. & Lockhart, Charles.
- 13- Postmethod

مرتفع ساختن این نیاز، آموزش اندیش‌ورز، به‌عنوان یک پارادایم جدید در گستره تربیت معلم زبان دوم مطرح شد (اکبری، ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸؛ کومارواادیولو، ۲۰۰۳). دوران شکوفایی آموزش اندیش‌ورز در گستره تربیت معلم دهه ۹۰ میلادی بوده و این الگو هنوز هم بسیار رایج است، به‌طوری که بیشتر مربیان تربیت معلم به‌نقش مانوس و تاثیرگذار اذعان دارند (گیمنز^۱، ۱۹۹۹). آموزش اندیش‌ورز کل گستره تعلیم و تربیت را تحت تاثیر خود قرار داده و رشته آموزش زبان انگلیسی نیز از این قاعده مستثنی نیست (فارل، ۲۰۰۴، ۲۰۰۷ و ۲۰۱۸).

۲-۲- تعاریف و مدل‌های آموزش اندیش‌ورز

بررسی منابع مختلف آموزش اندیش‌ورز به آشکار نشانگر آن است که تعاریف و تعبیرات ارائه شده درباره آن متعدد، متفاوت، و گاهی متضاد و متناقض‌اند (اکبری و همکاران، ۲۰۱۰؛ فارل، ۲۰۰۱). این تکرار آرا سبب ایجاد نوعی سردرگمی و ابهام در مباحث و گستره‌های مربوطه و در نتیجه شکل‌گیری رویکردهای متفاوتی در برنامه‌های تعلیم و تربیت معلم شده است (اکبری، ۲۰۰۷).

به‌طور کلی، آموزش اندیش‌ورز به‌فرایندی اشاره دارد که در خلال آن، معلمان تجارب، باورها، و اندیشه خود را مورد بررسی و تحلیل قرار می‌دهند (کالدرهد^۲، ۱۹۹۶). بسیاری از مباحث مربوط به آموزش اندیش‌ورز ریشه در آثار و اندیشه‌های جان دویی^۳، متفکر پیشگام امور تعلیم و تربیت، دارند (اکبری، ۲۰۰۷؛ جی، ۲۰۰۳). وی تفکر مبتنی بر اندیش‌ورزی^۴ را در مقایسه با عمل غریزی^۵ و روزمره^۶ مطرح کرده است (دویی، ۱۹۱۰). به‌اعتقاد او تفکر مبتنی بر اندیش‌ورزی به‌فرایند حل مسئله روی می‌آورد که این فرایند اغلب با تردید و سردرگمی درباره یک موضوع خاص شروع شده، بر اساس دانش و تجربیات قبلی و مشاهدات جدید به‌راه حل رسیده، سپس راه حل به‌دست آمده، اعمال و آزمایش شده، و در نهایت کارآمدی آن

- 1- Gimenez, Telma.
- 2- Calderhead, James.
- 3- Dewey, John.
- 4- Reflective Thought
- 5- Impulsive
- 6- Routine

بررسی و امتحان می‌شود. شان^۱ (۱۹۹۲) دیگر نظریه‌پرداز بنام در گستره آموزش اندیش‌ورزی، اصطلاح "عمل اندیش‌ورزی"^۲ را در برابر "تفکر مبتنی بر اندیش‌ورزی" دویی مطرح کرده است که مولفه‌های تشکیل‌دهنده آن عبارتند از: "دانش در عمل"^۳، "اندیش‌ورزی در عمل"^۴، و "گفتمان اندیش‌ورزی با موقعیت"^۵ که همگی دال بر تمرکز شان بر بعد عملی آموزش اندیش‌ورزی است.

زایکنر و تاباچنیک^۶ (۲۰۰۱) در تحلیل خود از آموزش اندیش‌ورزی، چهار دیدگاه ارایه کرده‌اند که ریشه در سنت‌های اصلاح‌گرایانه^۷ مباحث تعلیم و تربیت در قرن بیستم دارند. این دیدگاه‌ها عبارتند از: دیدگاه "دانشگاهی"^۸، دیدگاه "کارایی اجتماعی"^۹، دیدگاه "رشدگرایانه"^{۱۰}، و دیدگاه "بازسازی‌گرایی"^{۱۱}. در دیدگاه "دانشگاهی"، بر اندیش‌ورزی معلمان درباره موضوعات درسی و همچنین نحوه انتقال موضوعات و مفاهیم به دانش‌آموزان برای رشد و ارتقای درک و یادگیری آنان تمرکز دارد. در دیدگاه "کارایی اجتماعی"، معلمان به بررسی پژوهش‌های انجام شده در زمینه آموزش می‌پردازند؛ همچنین معلمان می‌باید هوشمندانه راهبردها و پیشنهادهای برآورد، حاصل از چنین تحقیقاتی را، با توجه به موقعیت خاص کلاس خود، به کار گیرند. در دیدگاه "رشدگرایانه"، اندیش‌ورزی و تمرکز معلم معطوف به مشاهده دقیق، توصیف و تحلیل رفتار و اندیشه دانش‌آموزان در مراحل مختلف رشد می‌گردد. و سرانجام در دیدگاه "بازسازی‌گرایی"، دو عامل تحصیلات و تربیت معلم به عنوان ابزار اصلی برای نیل به جوامعی انسانی‌تر و آزادتر در نظر گرفته می‌شوند. جی و جانسون (۲۰۰۲)، در نوع‌شناسی^{۱۲} پیشنهادی خود برای توصیف انواع اندیش‌ورزی به سه نوع

- 1- Schon, Donald.
- 2- Reflective Practice
- 3- Knowing in Action
- 4- Reflection in Action
- 5- Reflective Conversation with the Situation
- 6- Zeichner, Kenneth. & Tabachnick, Robert.
- 7- Reformist
- 8- Academic
- 9- Social Efficiency
- 10- Developmentalist
- 11- Reconstructionist
- 12- Typology

اندیش‌ورزی اشاره می‌کند: توصیفی^۱، مقایسه‌ای^۲ و انتقادی^۳. منظور از اندیش‌ورزی توصیفی، شناسایی، توصیف، و تحلیل مسئله‌ای است که قرار است بر روی آن اندیش‌ورزی صورت پذیرد. از سوی دیگر، اندیش‌ورزی مقایسه‌ای شامل اندیش‌ورزی درباره مسئله مورد نظر از زوایا و دیدگاه‌های مختلف است. در این سطح از اندیش‌ورزی، معلم سعی می‌کند که نظرات و دیدگاه‌های دیگران را جویا شده و جنبه‌های مختلف مسئله را که ممکن است در تضاد و تناقض با دیدگاه‌های وی باشند، مورد بررسی قرار می‌دهد. در اندیش‌ورزی انتقادی، معلم تمامی ابعاد و جنبه‌های یک موقعیت یا مسئله و همچنین تمامی افراد و عوامل درگیر از قبیل معلمان، دانش‌آموزان، مدرسه، و همچنین عوامل اجتماعی و فرهنگی را به‌دقت مورد ملاحظه قرار داده و رابطه آن‌ها را با مسئله مورد نظر، تجزیه و تحلیل کند. در یک دسته‌بندی دیگر، وان مانن^۴ (۱۹۷۷) اندیش‌ورزی را در سه سطح مختلف خردگرایی تخصصی^۵، عملی^۶، و انتقادی^۷ معرفی می‌کند. در اندیش‌ورزی خردگرایی تخصصی، تمرکز بر روی کارایی ابزار و راهبردهای مورد استفاده برای رسیدن به اهداف مشخص و غیر قابل‌تغییر است. در این سطح، به‌کارگیری اصولی و موثر مهارت‌ها و دانش فنی و تخصصی معلمان در آموزش بررسی و کاویده شود. در سطح دوم یا سطح عملی، افزون بر اندیش‌ورزی درباره ابزار، اهداف و مقاصد نیز مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرند. نیز، فرضیه‌ها و تصمیماتی که منجر به‌انجام یک عمل در کلاس شده و همچنین عواقب و پیامدهای آن‌ها بر یادگیری نیز مورد اندیش‌ورزی قرار می‌گیرند. در اندیش‌ورزی انتقادی، سطوح اول و دوم هر دو پا برجا یند. آنچه که این سطح به‌دو سطح قبل می‌افزاید، در واقع تمرکز بر معیارها و اصول اخلاقی است. در ضمن، در خصوص این‌که آیا یک عمل، فعالیت، و تصمیم عادلانه، انسانی، و منصفانه است یا خیر، قضاوت صورت خواهد گرفت. در این سطح از اندیش‌ورزی، تاثیرات حاصل از فعالیت‌ها و تصمیمات معلمان و کارکنان دیگر موسسه آموزشی، جامعه فرامدرسه، ساختارهای فرهنگی، سیاسی، و اقتصادی جامعه بر کل فضای آموزش و همچنین باورهای معلم مورد بررسی و ارزیابی قرار می‌گیرند.

- 1- Descriptive
- 2- Comparative
- 3- Critical
- 4- Van Manen, Max.
- 5- Technical Rationality
- 6- Practical
- 7- Critical

اکبری و همکاران (۲۰۱۰) به‌منظور طراحی ابزاری برای سنجش آموزش اندیش‌ورز در رشته آموزش زبان دوم یا خارجی، با بررسی دقیق، جامع، و همه‌جانبه ادبیات آموزش اندیش‌ورز مدلی ارائه کرده‌اند که شش مولفه اصلی آموزش اندیش‌ورز را دربرمی‌گیرد. این مولفه‌ها به شرح زیراند:

- مولفه عملی^۱: این مولفه به‌روش‌ها و عمل واقعی اندیش‌ورزی می‌پردازد. روش‌ها مختلف برای ارتقای آموزش اندیش‌ورزی شامل یادداشت‌نویسی، گزارش درسی، پرسشنامه، مشاهده کلاسی، ضبط کلاس درس، پژوهش در عمل، پوشه‌های آموزش، بحث‌های گروهی، و تحلیل رویدادهای مهم است.

- مولفه شناختی^۲: این مولفه بر روی تلاش معلمان برای رشد و پیشبرد حرفه‌ای خود تمرکز دارد. انجام پروژه‌های کلاسی، شرکت در کنفرانس‌ها و کارگاه‌های آموزشی مرتبط با رشته، و مطالعه منابع مربوط به رشته، جزو مصادیق این مولفه‌اند.

- مولفه زبان‌آموز^۳: این مولفه به‌اندیش‌ورزی معلم درباره زبان‌آموز می‌پردازد، برای مثال: این‌که آیا یادگیری در زبان‌آموز رخ داده است یا خیر؟

- مولفه فراشناختی^۴: در این مولفه اندیش‌ورزی درباره باورهای خود معلم، ساختار عاطفی و احساسی او و غیره صورت می‌پذیرد.

- مولفه انتقادی^۵: این مولفه به‌اندیش‌ورزی در زمینه مسایل اجتماعی و فرهنگی مرتبط با مسایل آموزشی می‌پردازد.

- مولفه اخلاقی^۶: این مولفه بر سه رویکرد استوار است. "رویکرد اندیشه‌ای و مشورتی"^۷ معلمان را وامی‌دارد تا در اهداف خود و توجیه آن‌ها از منظر اخلاقی، اندیش‌ورزی کنند. رویکرد دوم که به "رویکرد ارتباطی"^۸ معروف است، بر پایه اصول فلسفی اخلاقی و نظریه تساوی حقوق افراد استوار است. و در پایان، رویکرد سوم که "رویکرد انتقادی"^۹ نام گرفته

- 1- Practical
- 2- Cognitive
- 3- Learner
- 4- Metacognitive
- 5- Critical
- 6- Moral
- 7- Deliberative
- 8- Relational
- 9- Critical

است، به‌لحاظ دیدگاه، بسیار شبیه به "اندیش‌ورزی انتقادی" مدل جی و جانسون (۲۰۰۲) است. در این پژوهش نوع/محتوای اندیش‌ورزی معلمان تازه‌کار زبان انگلیسی بر اساس مدل فوق‌مورد بررسی قرار گرفته است.

۲-۳- یادداشت‌نویسی: پرکاربردترین روش ارتقا و رشد آموزش اندیش‌ورز

روش‌ها مختلفی برای ارتقا و رشد آموزش اندیش‌ورز ارائه شده است که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از یادداشت‌نویسی، ضبط صدا یا تصویر کلاس‌های درس و بررسی آن‌ها، مشاهده کلاس‌های دیگر همکاران، استفاده از پوشه‌های^۱ آموزش، گزارش درسی، استفاده از پرسشنامه برای جمع‌آوری نظرات و دیدگاه‌های دانش‌آموزان، و انجام تحقیقات کلاسی در مقیاس کوچک که با نام "تحقیق حین عمل"^۲ شناخته شده است. نگاهی اجمالی به ادبیات موضوع نشان می‌دهد که نحوه استفاده از این روش‌ها در دوره‌های تربیت معلم بیشتر بر "چگونگی" و فرایند اندیش‌ورزی تاکید دارد تا بر "سطح" اندیش‌ورزی و "آنچه" که باید مورد اندیش‌ورزی قرار گیرد (اکبری، ۲۰۰۷). در مطالعه حاضر، کوشش شد تا این دو بعد از اندیش‌ورزی یعنی سطح و محتوا نیز در آموزش روش یادداشت‌نویسی مورد تاکید قرار گیرند، تا بتوان تاثیر این آموزش را بر نوع و سطح اندیش‌ورزی معلمان شرکت‌کننده در پژوهش بررسی کرد.

یادداشت عبارت است از "پاسخ و واکنش مکتوب معلم به‌رخدادهای آموزش" (ریچاردز و لاکهارت، ۱۹۹۹، ص. ۷). به عبارت دیگر یادداشت شامل روایت، شرح، و تفسیر رویدادهای کلاس است که توسط معلم نوشته می‌شود (فارل، ۲۰۰۴). از نظر ریچاردز و لاکهارت (۱۹۹۹) یک یادداشت را زمانی می‌توان اندیش‌ورز تلقی کرد که وقایع ثبت شده را بعدها، به‌منظور اندیش‌ورزی درباره آن‌ها مورد استفاده قرار داد، ضمن این‌که خود فرایند نوشتن نیز می‌باید کمک شایانی به شکل‌گیری و تکامل بینش‌های مختلف درباره آموزش بکند؛ در این حالت، نوشتن به‌عنوان یک فرایند "کشف" عمل می‌کند. کیم^۳ (۲۰۱۳) بر این باور است که هدف اصلی یادداشت‌نویسی، کمک به افراد برای رسیدن به سطحی است که در آن خود را مسئول یادگیری خویش بدانند.

1- Portfolio

2- Action Research

3- Kim, Aise.

نتایج برخی از تحقیقات انجام شده در زمینه تأثیر مداخله مربیان و کمک آن‌ها به معلمان به منظور ارتقای آموزش اندیش‌ورز، حاکی از آن است که در بیشتر موارد، این مداخله‌ها موفقیت آمیز نبوده‌اند (به عنوان مثال، اسمیت و هاتون^۱، ۱۹۹۳؛ والی^۲، ۱۹۹۲). در برخی از پژوهش‌ها، علیرغم کمک و مداخله مربیان جهت ارتقای اندیش‌ورزی، اندیش‌ورزی معلمان اغلب در سطح "توصیفی" بوده و اثری از سطوح بالاتر اندیش‌ورزی نبوده است (به عنوان مثال، پولاتوراک^۳، ۱۹۹۳؛ کولیر^۴، ۱۹۹۹؛ واندر^۵، ۲۰۰۳). با این وجود، به طور کلی، اصل پذیرفته شده در این باره چنین است که بدون کمک و آموزش معلمان، نمی‌توانند به سطوح بالای اندیش‌ورزی دست‌یابند (فارل، ۲۰۰۴؛ لاریوی، ۲۰۰۸). در ادامه، با تفصیل بیشتر به برخی از پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه پرداخته می‌شود.

در پژوهشی که بر روی پنجاه دانشجوی رشته زبان انگلیسی انجام شد، ال دیب^۶ (۲۰۰۷) پس از آشنا کردن شرکت‌کنندگان با "تحقیق حین عمل" از آن‌ها خواست که در پروژه درس آموزش عملی خود "تحقیق حین عمل" انجام دهند و گزارش آن را تحویل دهند. ال دیب، با هدفی از پیش تعیین شده، هیچگونه دخالت و یا کمکی در فرایند اندیش‌ورزی شرکت‌کنندگان نداشت. در این مطالعه، اندیش‌ورزی به چهار سطح "پایین"، "پایین رو به متوسط"، "متوسط رو به بالا"، و "بالا" تقسیم‌بندی شد. یافته‌های تحقیق حاکی از آن بود که ۵۰٪ از شرکت‌کنندگان در سطوح "پایین" و یا "پایین رو به متوسط" قرار داشتند. طبق تعریف ارائه شده توسط ال دیب، معلمانی که در این سطوح از اندیش‌ورزی قرار دارند، برای هر یک از مسایل و مشکلات کلاسی، فقط و فقط یک علت می‌بینند و قادر نیستند که علل متفاوت یک مشکل را در نظر بگیرند. از سوی دیگر، معلمانی که در سطوح "متوسط رو به بالا" و یا "بالا" جای دارند، به محدودیت‌های محتمل فعالیت‌ها و باورهای آموزش خود و همچنین محدودیت‌های مربوط به موضوعات فرهنگی، اجتماعی، و قومیتی که مرتبط با مشکل ایجاد شده و همچنین اقدام صورت پذیرفته برای حل آن‌ند، آگاهند.

1- Smith, David. & Hatton, Neville.

2- Valli, Linda.

3- Pultorak, Edward.

4- Collier, Sunya.

5- Wunder, Susan.

6- El-Dib, Mervat.

عابدنیا و همکاران (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای که بر پایه "روش بحث گروهی متمرکز"^۱ انجام دادند، به بررسی مزایا، چالش‌ها، و راه‌حل چالش‌های مربوط به نوشتن یادداشت‌های اندیش‌ورز پرداختند. هر شش شرکت‌کننده در این پژوهش دارای تجربه نوشتن "یادداشت اندیش‌ورز" بودند. مزایای یادداشت‌ها عبارت بودند از: تسهیل خودآگاهی، ساخت و گسترش ادراک فردی، پیشرفت مهارت‌های اندیش‌ورزی، و شرکت در گفتگو با مربی.

فارل (۲۰۱۳) در یک بازه زمانی دو ساله، اندیش‌ورزی سه معلم باتجربه زبان انگلیسی را در "گروه‌های پیشرفت معلم"^۲ از طریق "بحث‌های گروهی" و "یادداشت‌نویسی اندیش‌ورز" مورد بررسی و تحلیل قرار داد. محتوای یادداشت‌ها در بازه دو ساله به ترتیب اهمیت عبارت بودند از: روش‌ها و رویکردهای آموزش، ارزشیابی آموزش، و دریافت از "خود" به‌عنوان معلم.

تاجیک و پاکزاد (۲۰۱۶) در پژوهشی بر روی پنج معلم زبان انگلیسی، پس از ارائه یک برنامه پیشرفت حرفه‌ای اندیش‌ورز، اندیش‌ورزی آن‌ها را قبل و بعد از اجرای برنامه با هم مقایسه کردند. از معلمان خواسته شد که درباره کلاس‌های درسشان یادداشت‌های اندیش‌ورز بنویسند. نتایج پژوهش نشان دادند که دست‌یافتن به آگاهی بیشتر درباره رخدادهای کلاس، یادگیری و تمرین اندیش‌ورزی بر روی آموزش خود پس از اتمام کلاس درس، آگاهی یافتن درباره ویژگی‌های یک معلم اندیش‌ورز، و تمایل به یادگیری گسترده درباره دانش^۳ پایه مورد نیاز آموزش مقولاتی بودند که پس از اجرای برنامه در اندیش‌ورزی معلمان نمود پیدا کردند.

انصارین، فرخی، و رحمانی^۴ (۲۰۱۵) در یک پژوهش کمی که بر روی ۱۰۰ معلم زبان انگلیسی انجام دادند، تاثیر جنسیت، تجربه آموزش، و مدرک دانشگاهی را بر روی "سطوح" بازاندیشی بر اساس مدل "سطوح بازاندیشی" لاریوی (۲۰۰۸) مورد تفحص قرار دادند. یافته‌های پژوهش نشان داد که معلمان بیشتر در سطح "آموزشی" اندیش‌ورزی داشته و دیگر سطوح به ترتیب بیشترین به کمترین میزان عبارت بودند از انتقادی، سطحی، و پیش-بازاندیشی. همچنین، در حالیکه بین مدرک دانشگاهی معلمان و سطوح بازاندیشی "سطحی" و "پیش-بازاندیشی" آن‌ها ارتباط معناداری وجود نداشت، اما سطوح "آموزشی" و "انتقادی" بازاندیشی

1- Focus Group

2- Teacher Development Group

3- Knowledge Base

4- Ansarin, Ali Akbar., Farrokhi, Farahman. & Rahmani, Mina.

معلمان با افزایش مدرک دانشگاهی، به‌طور معناداری افزایش یافت. افزون بر این، سطوح "آموزشی" و "انتقادی" بازاندیشی در معلمان دارای تجربه بالا، نسبت به معلمان کم تجربه و یا با تجربه متوسط، بیشتر بود. به عبارت دیگر، بین تجربه آموزش معلمان و سطح اندیش‌ورزی آن‌ها رابطه مستقیم وجود داشت. محققان پژوهش همچنین گزارش کردند که معلمان خانم نسبت به معلمان آقا سطح اندیش‌ورزی بیشتری از خود نشان دادند؛ این در حالی است که درباره سطوح دیگر اندیش‌ورزی بین خانم‌ها و آقایان، تفاوت معناداری یافت نشد. محققان این پژوهش بر این باورند که با توجه به یافته‌های پژوهش آن‌ها، توجه به سطوح بازاندیشی "آموزشی" و "انتقادی" و فراهم ساختن بستر مناسب برای ارتقای آن‌ها در برنامه‌های تربیت معلم، اساسی و ضروری می‌نماید.

زولفیکار و مجیب‌الرحمن (۲۰۱۸) در پژوهش شش‌ماهه خود بر روی ۱۰ دانشجوی کارشناسی ارشد رشته زبانشناسی که در حال گذراندن درس آموزش عملی خود بودند، از طریق مصاحبه با شرکت‌کنندگان، و نه تحلیل یادداشت‌های اندیش‌ورز آن‌ها، محتوای یادداشت‌ها و همچنین دریافت شرکت‌کنندگان را از تاثیر استفاده از یادداشت‌ها در آموزششان مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از آن بود که محتوای یادداشت‌های اندیش‌ورز حول چهار محور تمرکز داشتند: موضوعات کلاسی، موضوعات آموزش، روش‌ها آموزش، و محتوا و مطالب آموزشی. همچنین هشت نفر از شرکت‌کنندگان اظهار داشتند که نوشتن یادداشت‌های اندیش‌ورز بر فرایندهای آموزشی و فعالیت‌های آموزش آن‌ها از جمله روش‌ها آموزش، تعامل کلاسی، تهیه و تدوین مطالب آموزشی، و مشکلات آموزش تاثیرگذار بودند. البته دو نفر از هشت شرکت‌کننده مذکور تردید خود را نسبت به این‌که آیا این تاثیر به دلیل یادداشت‌ها بوده و یا به دلیل دیگر منابع موجود، اظهار داشتند. همچنین دو نفر از شرکت‌کنندگان اعتقادی به تاثیر مثبت یادداشت‌های اندیش‌ورز نداشتند و بر این باور بودند که دیگر ابزارهای اندیش‌ورزی مانند تصویربرداری از کلاس و یا مشاهده کلاس همکاران می‌توانند تاثیر بیشتری بر ارتقای آموزش داشته باشند.

۳- روش پژوهش

۳-۱- شرکت‌کنندگان

در این پژوهش کیفی، چهار معلم تازه‌کار و خانم زبان انگلیسی با تجربه کمتر از یک سال آموزش در آموزشگاه زبان انگلیسی "نوآوران علم" در شهر کاشان و متعلق به گروه سنی ۳۴-

۲۴ به‌عنوان نمونه هدفمند و ملاک-محور شرکت داشتند. یکی از معلمان شرکت‌کننده، دارای مدرک کارشناسی آموزش زبان انگلیسی، یکی دیگر از آن‌ها دارای مدرک کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی، و دو معلم دیگر نیز دارای مدرک کارشناسی در رشته زبان و ادبیات انگلیسی بودند. در روش نمونه‌گیری هدفمند و ملاک-محور که در بسیاری از تحقیقات کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد، شرکت‌کنندگان بر اساس یک سری معیارهای مرتبط با اهداف پژوهش انتخاب می‌شوند. دو معیار مورد نظر در پژوهش حاضر برای شرکت‌کنندگان عبارت بودند از: الف. تازه‌کار بودن معلم (داشتن تجربه آموزش کمتر از یک سال) و ب. عدم گذراندن دوره‌های تربیت معلم که شامل آموزش آموزش اندیش‌ورز بوده باشند. هر چهار معلم در زمان انجام پژوهش سطوح مقدماتی مجموعه کتاب‌های "هی در" را آموزش می‌کردند. در ضمن هر یک از آن‌ها پیش از شروع به‌کار آموزش یک دوره تربیت معلم کوتاه مدت و بسیار مقدماتی را در همان آموزشگاه گذرانده بودند.

۳-۲- برنامه پیشرفت حرفه‌ای

به‌منظور اجرای برنامه پیشرفت حرفه‌ای، ابتدا یک چارچوب نظری بر اساس مدل تربیت معلم ریچاردز (۱۹۸۹) و همچنین مدل‌ها و ابزار آموزش اندیش‌ورز اکبری و همکاران (۲۰۱۰)، فارل (۲۰۰۴)، و ریچاردز و لاکهارت (۱۹۹۹) طراحی شد. مدل تربیت معلم ریچاردز شامل پنج مولفه رویکرد، محتوا، فرایند، نقش معلم، و نقش مربی می‌باشد. رویکرد، فلسفه و هدف آموزشی برنامه را تشکیل می‌دهد. در این مطالعه، رویکرد برنامه پیشرفت حرفه‌ای اندیش‌ورز ارتقای سطح آموزش اندیش‌ورز در معلمان شرکت‌کننده بود. در مدل ریچاردز، محتوا عبارت است از موضوعات و مطالبی که در برنامه پیشرفت حرفه‌ای آموزش می‌شود. محتوای برنامه مورد استفاده در این مطالعه را مدل‌ها، سطوح، و نظریه‌های آموزش اندیش‌ورز تشکیل می‌داد. در این راستا مدل اکبری و همکاران (۲۰۱۰) که پیش‌تر در قسمت چارچوب نظری و پیشینه تحقیق به‌طور مفصل تشریح شد و به‌عنوان مدل اصلی آموزش محتوای آموزش اندیش‌ورز مورد استفاده قرار گرفت. منظور از فرایند در مدل ریچاردز، ابزارهایی است که توسط آن‌ها محتوای برنامه به‌شرکت‌کنندگان انتقال می‌یابد. ابزارهای ارتقا دهنده آموزش اندیش‌ورز که در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفتند،

عبارت بودند از بحث‌های گروهی، استفاده از یادداشت‌نویسی، ضبط صدا یا تصویر کلاس‌های درس و بررسی آن‌ها در جلسات، مشاهده کلاس‌های معلمان و بررسی آن‌ها در جلسات (فارل، ۲۰۰۴؛ ریچاردز و لاکهارت، ۱۹۹۹). جلسات از طریق سخنرانی و آموزش، رایه پاورپوینت، کارگاه‌های آموزشی، و نمایش فیلم‌های آموزشی برگزار شده. نقش مربی (که در واقع یکی از محققان پژوهش بود) مشاور، تسهیل‌کننده و همکار بود تا یک متخصص و ناظر. همچنین وی خود نیز به‌عنوان یک شرکت‌کننده و یادگیرنده در مباحث شرکت می‌کرد و بیشتر سعی در رایه مطالب جدید و چالش‌برانگیز می‌کرد تا این‌که تنها اقدام به رایه سخنرانی‌های یک‌طرفه نماید. نقش معلم در برنامه اجرا شده در این تحقیق عبارت بود از یک فرد اندیش‌ورز که بتواند با تصمیم‌گیری درست، شرایط محیط آموزش را عوض نموده و ارتقا بخشد و همچنین دارای تجربه و دانش بوده، هر چند که این دانش و تجربه، به دلیل کم تجربه بودن، بیشتر نشات گرفته از سال‌های دانش‌آموزی خود وی و یا آموزش محدود او باشد.

برنامه مذکور پس از دریافت یادداشت اول شروع شده و به مدت یک سال تا دریافت آخرین یادداشت به طول انجامید. این برنامه به‌طور متوسط هر سه هفته یک بار روزهای پنج‌شنبه و جمعه و طی ۲ جلسه ۲ ساعته متوالی در هر روز و در محل آموزشگاه برگزار می‌شد.

۳-۳- ابزار تحقیق

در این پژوهش، یادداشت‌نویسی ابزار جمع‌آوری داده‌های معلمان شرکت‌کننده را تشکیل داد. استفاده از ابزار یادداشت‌نویسی به‌عنوان منبعی غنی از داده‌های باارزش، جایگاه ویژه‌ای در مطالعات کیفی به‌خود اختصاص داده است (داف، ۲۰۰۸). در ابتدا از معلمان خواسته شد که در یک یادداشت، یکی از کلاس‌های آموزش خود را به زبان فارسی یا انگلیسی توصیف کرده و اتفاقات رخ داده را تشریح کنند. هدف از انجام این مرحله این بود که بتوان دریافت که اندیش‌ورزی معلمان به‌لحاظ سطح و محتوا در لحظه شروع جمع‌آوری داده‌ها چگونه بوده که بعداً "بتوان آن‌ها را با اندیش‌ورزی معلمان در مراحل دیگر جمع‌آوری داده‌ها مقایسه نمود. در

ابتدا، معلمان تصور درستی از یادداشت‌نویسی نداشتند و ذهن آن‌ها ابهامات زیادی در این زمینه داشت. به‌عنوان مثال به‌درستی نمی‌دانستند که چه باید بنویسند، چگونه بنویسند، و با چه هدفی بنویسند. به‌منظور شفاف ساختن چنین مواردی، روال کار به‌طور مختصر برای معلمان شرکت‌کننده توضیح داده شد. همچنین چند یادداشت به‌عنوان نمونه به‌ایشان ارائه شد.

۳-۴- روش جمع‌آوری داده‌ها

در ابتدای اجرای پژوهش، معلمان شرکت‌کننده یک یادداشت را با توجه به توضیحات اشاره شده در قسمت ۳-۳ درباره یکی از کلاس‌های خود نوشته و به‌محققان تحویل دادند. پس از آن، معلمان هر سه هفته یک بار به‌مدت یک سال (از مهر ۱۳۹۳ تا مهر ۱۳۹۴) در کلاس‌های مربوط به برنامه پیشرفت حرفه‌ای که توسط محققین طراحی شده بود، شرکت کردند. این برنامه شامل آموزش ابزار و راهبردهای مربوط به یادداشت‌نویسی اندیش‌ورز بود که محتوای آن با توجه به مدل‌های موجود طراحی و آماده شده بود. معلمان هر دو ماه یکبار اقدام به نوشتن یک یادداشت اندیش‌ورز کرده و آن را به‌محققان تحویل می‌دادند که در مجموع به‌ازای هر معلم هفت یادداشت اندیش‌ورز (یک یادداشت در ابتدای کار و پیش از شروع برنامه پیشرفت حرفه‌ای، سه یادداشت در شش ماه اول پژوهش و سه یادداشت در شش ماه دوم) جمع‌آوری شد. برای این‌که معلمان بتوانند تفکرات خود و اتفاقات صورت پذیرفته را به‌راحتی و بدون توجه به‌مسائل و مشکلات زبانی بیان کنند، در انتخاب زبان نوشتار یادداشت‌ها آزادی عمل داشتند. حجم هر یادداشت حداقل یک صفحه و حداکثر سه صفحه بود.

۳-۵- روش تحلیل داده‌ها

برای تحلیل محتوای یادداشت‌های اندیش‌ورز، از روش "تحلیل محتوای کیفی"^۱ استفاده شد. در مطالعه حاضر، چهار مرحله تحلیل کیفی ارائه شده توسط کایروز، کرامپ و اویرین^۲ (۲۰۰۷) مورد استفاده قرار گرفت. در اولین گام، داده‌ها، به‌منظور مشخص نمودن مفاهیم و

1- Qualitative Content Analysis

2- Kairuz, Therese., Crump, Keith. & O'Brien, Anthony.

معانی اصلی موجود در آن‌ها، تحت عنوان "واحد‌های معنایی"^۱ مورد تحلیل قرار گرفتند. در مرحله دوم، به‌منظور کاهش تعداد واحد‌های معنایی، این واحدها به‌مفاهیم ساده‌تر به‌نام "واحد‌های معنایی فشرده شده"^۲ تقلیل یافتند. در گام بعد، که خود شامل دو مرحله می‌شود، در ابتدا واحد‌های معنایی فشرده شده کدگذاری شده و در مرحله دوم کدهای مذکور بر اساس مشترکات بین آن‌ها تحت عناوین "زیر مقوله"^۳ و "مقوله"^۴ های جداگانه دسته‌بندی شدند. مقوله عبارت است از "سطح توصیفی محتوا" که در واقع بیانگر و نماینده بخشی از داده‌ها است که محتوای مشترکی دارند. در مرحله آخر، مقوله‌های به‌دست‌آمده بر اساس معنا‌های زیربنایی آن‌ها و به‌منظور یافتن روابط مشترک بین آن‌ها و رسیدن به "مضمون"^۵ مشترک گروه‌بندی شدند. برای کدگذاری "مضامین" نهایی به‌دست آمده از تحلیل داده‌ها، از مدل آموزش اندیش‌ورز ارائه شده توسط اکبری و همکاران (۲۰۱۰) برای نامگذاری مضامین "محتوای" اندیش‌ورزی و مدل "سطوح اندیش‌ورزی" لاریوی (۲۰۰۸)، که در بخش مقدمه بدان اشاره شد، برای تعیین "سطح" اندیش‌ورزی استفاده شد. جدول یک، نمونه‌ای از تحلیل صورت گرفته را در رسیدن به مضمون "اندیش‌ورزی تخصصی (سطحی)" به‌عنوان یکی از سطوح اندیش‌ورزی نشان می‌دهد. به‌منظور پاسخ به‌سوال تحقیق، داده‌ها به‌سه دسته تقسیم شدند. دسته اول مربوط به یادداشت‌های اول می‌باشد که در ابتدای گردآوری داده‌ها از معلمان تحویل گرفته شده بودند. دسته دوم داده‌ها مربوط به سه یادداشت بعدی می‌باشد که در طول شش ماه اول گردآوری شده بودند. و دسته سوم داده‌ها را سه یادداشت اندیش‌ورز متعلق به شش ماه دوم تشکیل می‌دهند. با توجه به ماهیت کیفی پژوهش حاضر، یافته‌ها و بحث درباره آن‌ها در بخش بعدی به‌طور همزمان ارائه می‌شود.

-
- 1- Meaning Units
 - 2- Condensed Meaning Units
 - 3- Subcategory
 - 4- Category
 - 5- Theme

جدول ۱: نمونه مراحل تحلیل داده‌ها بر اساس "سطح" اندیش‌ورزی

واحد‌های معنایی	سر کلاس‌ها احساس می‌کردم که بچه‌ها خیلی شلوغ می‌کنند و به جاهایی کنترل کلاس از دستم خارج می‌شده / در ابتدای آموزش چندان جریمه‌ای برای تکلیف ننوشتن، دیر آمدن سر کلاس، خندیدن بی‌مورد و فارسی حرف زدن قائل نبودم.
واحد معنایی تقلیل یافته	تمرکز بر روی کنترل و ایجاد نظم در کلاس
زیر مقوله	مدیریت کلاس
مقوله	مسایل کلاسی
مضمون	اندیش‌ورزی تخصصی

۵- یافته‌ها و بحث

۵-۱- داده‌های مرحله ۱

در مرحله اول، اندیش‌ورزی اولیه معلمان پیش از برگزاری دوره آموزش یادداشت‌نویسی اندیش‌ورز مورد بررسی قرار گرفت. پس از تحلیل محتوای کیفی داده‌ها "مضامین" زیر به‌لحاظ "سطح" و "محتوای" اندیش‌ورزی به‌دست آمدند.

۵-۱-۱- سطح اندیش‌ورزی

الف- پیش-اندیش‌ورزی

هر چهار معلم در این مرحله، مشخص و آشکار در یادداشت‌های اولیه خود به‌توصیف مسایل روزمره آموزش زبان انگلیسی پرداختند که بر اساس طبقه‌بندی لاریوی (۲۰۰۸) ویژگی بارز سطح "پیش-اندیش‌ورزی" می‌باشد. در نمونه زیر می‌بینیم که معلم به بیان فعالیت‌های مختلفی که در کلاس به‌طور روزمره به‌دنبال هم انجام گرفته می‌پردازد و می‌توان دریافت که این فعالیت‌ها با اندک تغییراتی در جلسات قبل و بعد نیز رخ داده و یا اتفاق خواهند افتاد.
نمونه:

قسمت شنیداری کتاب همانند قسمت درک مطلب آموزش شد. لغات جدید قبل از

گوش دادن به قسمت مورد نظر ارائه شده و معانی آن‌ها بیان شدند. زبان‌آموزان باید

رونویسی این قسمت را به‌همراه داشته باشند (یعنی بیشتر در منزل گوش داده و هر چه را متوجه شده‌اند، یادداشت کنند).

ب- اندیش‌ورزی سطحی

معلم‌ان در این مرحله مواردی از اندیش‌ورزی سطحی (غیر عمقی) نیز بروز دادند که بر اساس طبقه‌بندی لاریوی یک سطح بالاتر از سطح پیش-اندیش‌ورزی قرار می‌گیرد. در نمونه زیر می‌بینیم که معلم بر اساس یک راه حل از پیش تعیین شده، سعی در برطرف کردن مشکل مربوط به دشوار بودن بخش گرامر یک درس خاص دارد.

نمونه:

قسمت گرامر کتاب به دلیل نا مفهوم بودن و دشوار بودن آن به‌همراه تعداد زیادی "worksheet" ارائه می‌گردد، که زبان‌آموز این‌ها را حل کرده و معلم مشکلات آن‌ها را در بخش خاصی از گرامر متوجه و سعی در تمرکز بیشتر بر روی آن بخش کرده است.

۵-۱-۲- محتوای اندیش‌ورزی: تمرکز بر روی زبان‌آموز

به لحاظ نوع یا محتوای اندیش‌ورزی، در این مرحله معلم‌ان تنها بر مولفه "زبان‌آموز" و موارد مربوط به آن مثل یادگیری آن‌ها تمرکز داشتند. در نمونه قبل که مربوط به دشوار بودن نکات گرامری درس بود، دغدغه اصلی معلم یادگیری زبان‌آموزان بود. در نمونه زیر نیز مشاهده می‌شود که معلم در اندیش‌ورزی خود مشکل یکی از زبان‌آموزان را که مشکل وی در املاي کلمات بوده مورد بررسی قرار می‌دهد.

نمونه ۱:

اشکال در نوشتن لغات؛ یکی از زبان‌آموزان در نوشتن لغات اشکال داشت. ابتدا سعی شد با نوشتن یک کلمه به دو صورت مختلف زبان‌آموز را به تفکر واداشت. بعد از چند مرحله تمرین املا به وی داده شد. سپس از او خواسته شد تا یک کلمه را به صورت جداگانه دقیق ببیند و با چشمان خود تصویری از آن در ذهن خود بگیرد. سپس آن کلمه را بدون نگاه کردن به آن بنویسد ...

جدول ۲: مضامین اصلی داده‌های مرحله اول بر اساس سطح و محتوای اندیش‌ورزی

مضمون "سطح" اندیش‌ورزی	مضمون "محتوی" اندیش‌ورزی
۱- پیش‌اندیش‌ورزی	زبان‌آموز
۲- اندیش‌ورزی سطحی	

نتایج حاصل از این مرحله نشان می‌دهد که اندیش‌ورزی معلمان تازه‌کار پژوهش حاضر در مرحله ابتدایی (در زمان شروع جمع‌آوری داده‌ها و پیش از شروع برنامه پیشبرد حرفه‌ای) تا حد نسبتاً زیادی محدود بوده است. بدین معنا که از منظر سطح اندیش‌ورزی فراتر از مسایل تخصصی نرفته و از لحاظ نوع اندیش‌ورزی، فقط بر مسایل و موضوعات مرتبط با زبان‌آموزان و موارد مربوط به یادگیری آنان تمرکز داشته‌اش. این یافته‌ها به‌طور کلی با نتیجه‌گیری‌های بدست آمده در ادبیات موضوع درباره اندیش‌ورزی معلمان تازه‌کار سنخیت کامل دارد. در بیشتر مطالعات مرتبط، نشان داده شده که اندیش‌ورزی معلمان تازه‌کار از سطح توصیفی (بر اساس مدل جی و جانسون، ۲۰۰۲) فراتر نمی‌رود (فارل، ۲۰۰۴). سطح توصیفی معادل سطح تخصصی در مدل لاریوی است. معلمان تازه‌کاری نیز که اندیش‌ورزی انتقادی داشته‌اند، در واقع در برنامه تربیت معلم خود تحت تاثیر "دروس اندیش‌ورز" رایج شده در برنامه بوده‌اند (به‌عنوان مثال، یاست، ۲۰۰۶). همچنین، یافته‌های این مرحله، تا حد زیادی با نتایج بدست آمده در مطالعه تاجیک و پاکزاد (۲۰۱۶) مطابقت دارد. معلمان شرکت‌کننده در آن پژوهش که بیشتر آنان تازه‌کار بودند، پیش از گذراندن برنامه اندیش‌ورزی طراحی شده توسط محققان، نسبت به مشکلات و مسایل مختلف آموزش خود به‌صورت کاملاً "روزمره" (پیش‌اندیش‌ورزی) واکنش نشان داده و تمرکز آن‌ها بیشتر بر روی موضوعات تخصصی آموزش و یادگیری زبان‌آموزان بود. هر چند که پژوهش مذکور در یک بازه زمانی کوتاه مدت یک‌ماهه انجام شده و تاثیر برنامه اندیش‌ورزی تنها با مقایسه اندیش‌ورزی معلمان قبل و بعد از رایج برنامه بررسی شده بود.

۲-۵- داده‌های مرحله ۲

در این مرحله مضامین موجود در داده‌های مرحله اول یعنی سطوح پیش‌اندیش‌ورزی و اندیش‌ورزی تخصصی و محتوای تمرکز بر زبان‌آموز در یادداشت‌های اندیش‌ورز معلمان

مشاهده شده. مضامین جدیدی هم از نظر سطح و هم از نظر محتوا در داده‌ها مشهود بود که به شرح زیراند:

۵-۲-۱- سطح اندیش‌ورزی: اندیش‌ورزی آموزشی

در این مرحله شاهد ارتقای سطح اندیش‌ورزی معلمان از اندیش‌ورزی تخصصی به اندیش‌ورزی آموزشی بودیم. لاریوی (۲۰۰۸) بر این باور است که در این سطح از اندیش‌ورزی، معلم به تحلیل روابط بین اصول نظری آموزش (که او به آن‌ها اعتقاد داشته و در کلاس‌های خود اعمال می‌کند) و آنچه که در عمل اتفاق می‌افتد پرداخته و سعی در ارزشیابی آموزش خود دارد. در نمونه زیر می‌بینیم که معلم به تحلیل رابطه بین آموزش خود (تاکید بیشتر بر مهارت‌های شنیداری و گفتاری) از یک سو و پیامد منفی آن که ضعف زبان‌آموزان در گرامر است پرداخته و برای رفع این مشکل راه حل ارائه کرده و آن را اجرا می‌کند.

نمونه:

با توجه به ضعف زبان‌آموزان در قسمت گرامر به دلیل این که در کلاس‌هایم به مهارت‌های listening و speaking توجه بیشتری داشته و سعی در بهبود و مسلط شدن زبان‌آموزان در این دو مهارت دارم، تصمیم گرفتم حین توجه به این دو مهارت، گرامر را هم در این دو بخش بگنجانم. ۱. بعد از آموزش و ارائه مطالب لازم در قسمت گرامر، زبان‌آموزان موظفند به قسمت reading مراجعه کرده و نکات گرامری ارائه شده در کلاس را داخل متن پیدا کرده و زیر آن‌ها خط بکشند. ۲. بعد از آموزش گرامر زبان‌آموزان موظفند با استفاده از گرامر یاد داده شده و لغات جدید در قسمت اول درس یاد داده شده، مکالمه‌ای مرتبط با موضوع درس بسازند، و تمام نکات گرامری و لغات جدید را در آن استفاده کنند ...

در پژوهش انجام شده توسط فارل (۲۰۱۳) نیز معلمان به این سطح از اندیش‌ورزی تحت عنوان "ارزشیابی آموزش" رسیده بودند. با این حال، معلمان شرکت‌کننده به‌طور مستقیم در برنامه پیشرفت حرفه‌ای خاصی شرکت نکرده بودند و اندیش‌ورزی آن‌ها تنها بر اساس "گروه‌های پیشرفت معلم" و "بحث‌های گروهی" رخ داده بود، ضمن این که فارل اشاره‌ای به این موضوع نکرده که این سطح از اندیش‌ورزی در چه مرحله‌ای از بازه دو ساله انجام پژوهش رخ داده بود. این در حالی است که در پژوهش حاضر، برنامه پیشرفت حرفه‌ای ارائه

شده تاثیر بسزایی در پیدایش این سطح از اندیش‌ورزی داشت، چرا که یکی از مولفه‌های برنامه مذکور در همان ابتدای دوره در راستای این سطح اندیش‌ورزی بوده و افزون بر این، در مرحله اول پژوهش (پیش از شروع برنامه پیشرفت حرفه‌ای) شاهد این سطح از اندیش‌ورزی نبودیم.

۲-۲-۵- محتوای اندیش‌ورزی: اندیش‌ورزی عملی

در این مرحله، افزون بر تمرکز بر "زبان‌آموز" و موضوعات مربوط به آن، مانند یادگیری و یا مسایل عاطفی و احساسی آن‌ها، اندیش‌ورزی عملی نیز در داده‌های معلمان حاضر در پژوهش نمود پیدا کرد. بر اساس تعریف اکبری و همکاران (۲۰۱۰)، در این نوع از اندیش‌ورزی، معلم با بهره‌گیری از ابزارها و روش‌ها مختلف، مانند یادداشت‌نویسی، مشاوره با همکاران، و غیره سعی در اندیش‌ورزی و بهبود شرایط آموزش خود دارد. در نمونه زیر، معلم به صحبت مستقیم با همکاران و مشورت با آنها درباره مشکلات مدیریت کلاس برای رسیدن به راهکارهای مناسب اشاره می‌کند.

نمونه:

حالا به راه مستقیم تر برای این که مثلا برسم به پیشرفت همینه که مثلا با همکارها صحبت مستقیم داشته باشم ... مثلا وقتی به مشکلی هستش مثل بچه‌ها شیطنت میکنن یا یکی تکلیفش رو ننوشته اینو رو باید از همکارها پرسید که مثلا شما این جور مشکلات رو چطور برطرف میکنید. به عده میگن ندیده میگیریم میزاریم مثلا یکی دو جلسه بگذره ببینیم چطوریه، به عده هم میگن نه باید برخورد کرد. نظر خودم این که باید بعضی هاش رو ندیده گرفت.

معلمان شرکت‌کننده در پژوهش تاجیک و پاکزاد (۲۰۱۶) نیز به این نوع اندیش‌ورزی تحت عنوان " آگاهی یافتن درباره ویژگی‌های یک معلم اندیش‌ورز" رسیدند. از این نوع اندیش‌ورزی به عنوان یکی از ویژگی‌های بارز یک معلم اندیش‌ورز به کرات در این گستره نام برده شده است (ریچاردز و فارل، ۲۰۱۱؛ ریچاردز و لاکهارت، ۱۹۹۹؛ فارل، ۲۰۰۴ و ۲۰۱۸؛ مان و والش، ۲۰۱۷؛ مورفی، ۲۰۰۱). جدول سه مضامین استخراج شده از یادداشت‌های اندیش‌ورز معلمان را در مرحله دوم نشان می‌دهد.

جدول ۳: مضامین اصلی داده‌های مرحله دوم بر اساس سطح و محتوای اندیش‌ورزی

مضمون "سطح" اندیش‌ورزی	مضمون "محتوی" اندیش‌ورزی
۱- پیش-اندیش‌ورزی	۱- زبان‌آموز
۲- اندیش‌ورزی سطحی	۲- عملی
۳- اندیش‌ورزی آموزشی	

۳-۵- داده‌های مرحله ۳

در مرحله پایانی (داده‌های مربوط به شش ماه دوم) افزون بر تکرار مضامین مرحله ۱ (داده‌های اولیه و جمع‌آوری شده پیش از برگزاری برنامه پیشرفت حرفه‌ای) و مرحله ۲ (داده‌های مربوط به شش ماه اول) که به ترتیب در جداول ۲ و ۳ ارائه شده‌اند، سه مضمون جدید در داده‌ها نمود پیدا کردند. این مضامین جدید به شرح زیراند:

۳-۵-۱- سطح اندیش‌ورزی: اندیش‌ورزی انتقادی

همان‌طور که پیشتر نیز اشاره شد، در مدل سطح اندیش‌ورزی لاریوی، سطح اندیش‌ورزی انتقادی بالاترین سطح اندیش‌ورزی به حساب می‌آید که بر اساس تعریف لاریوی (۲۰۰۸) در آن معلمان درباره پیامدها و دستاوردهای اخلاقی فعالیت‌های آموزشی و کلاسی خود بر دانش‌آموزان می‌پردازند. در نمونه زیر مشاهده می‌شود که معلم با اندیش‌ورزی خود از پرداختن به موضوع فقر، به عنوان یک موضوع اجتماعی-اقتصادی، و توضیح آن در راستای سوال یکی از زبان‌آموزان اجتناب می‌ورزد چرا که در همان لحظه دو پیامد منفی انجام این کار را بررسی می‌کند.

نمونه:

... هفته پیش یادمه که یکی از بچه‌ها درباره واژه زیر خط فقر سوال کرد ازم که خانم این به انگلیسی چی میشه، راستش من اول معادل فارسی رو بهش گفتم بعد خواستم که بیشتر توضیح بدم که احساس کردم بهتره اینکارو نکنم چون یکی از بچه‌ها تو کلاسمه که افغانیه و میدونم که شرایط مالی و خونوادگیش نسبت به بقیه بچه‌ها زیاد خوب نیس، احساس کردم اگه بخوام خیلی وارد جزئیات بشم ممکنه که ناراحت بشه یا حتی تو خونه مطرح کنه، چون پیش اومده تو آموزشگاه از این اتفاقا بیفته و مشکل ساز شده، راستش

دیگه اون موقع فکر کردم که درباره یه همچین موضوع حساسی خیلی حرف نزنم. نمیدونم شاید اگه یه کلاسه دیگه بود ممکن بود بیشتر توضیح بدم...

در مقایسه با یافته‌های پژوهش زولفیکار و مجیب‌الرحمن (۲۰۱۸) که در آن معلمان تازه‌کار در یادداشت‌های خود به سطح اندیش‌ورزی انتقادی نرسیدند، یافته‌های پژوهش حاضر در این مرحله و بر اساس نمود سطح انتقادی در اندیش‌ورزی معلمان تاثیر مثبت برنامه اجرا شده در این تحقیق را نشان می‌دهد. همچنین، معلمان شرکت‌کننده در پژوهش تاجیک و پاکزاد (۲۰۱۶) علیرغم گذراندن دوره پیشرفت حرفه‌ای اندیش‌ورزی، به این سطح از اندیش‌ورزی دست نیافتند. با توجه به محتوای برنامه ارائه شده در تحقیق تاجیک و پاکزاد، می‌توان دریافت که علت اصلی این امر، ننگنجاندن مبحث یا مباحثی درباره این سطح اندیش‌ورزی در برنامه مذکور است. بنابراین، صرف ارائه برنامه پیشرفت اندیش‌ورزی متضمن ارتقای اندیش‌ورزی در سطوح مختلف نمی‌باشد و نحوه طراحی ساختار و محتوای برنامه آموزشی و حتی چگونگی ارائه آن و این‌که توسط چه کسی صورت پذیرد، همگی بر روند ارتقای اندیش‌ورزی معلمان موثرند. همان‌گونه که پیشتر هم گفته شد، به‌طور کلی، باور بر این است که سطوح بالای اندیش‌ورزی، که شامل اندیش‌ورزی آموزشی و انتقادی است، در معلمان تازه‌کار و برخی هم حتی باتجربه، حتی با کمک به معلمان و یا از طریق آموزش اندیش‌ورزی رخ نداده و یا بسیار دیر حاصل می‌شود. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که رسیدن به این سطح اندیش‌ورزی از طریق آموزش امکان‌پذیر بوده هر چند که ممکن است با تاخیر همراه باشد. البته فارل (۲۰۱۳) یکی از دلایل عدم اندیش‌ورزی در سطوح بالاتری مانند سطح "انتقادی" در یادداشت‌های اندیش‌ورزی را در این می‌بیند که احتمال روی دادن چنین سطحی از اندیش‌ورزی در گروه‌های بحث و گفتگو میان معلمان (به‌عنوان یکی از روش‌ها ارتقای آموزش اندیش‌ورزی) به‌واسطه ماهیت هم‌کنشی آن‌ها بیشتر است و از این رو در چنین گروه‌هایی، به‌عنوان مثال، اندیش‌ورزی درباره بافت اجتماعی-فرهنگی محیط آموزشی، در مقایسه با یادداشت اندیش‌ورزی، بیشتر اتفاق می‌افتد.

۵-۳-۲- محتوای اندیش‌ورزی

الف. اندیش‌ورزی شناختی: تمرکز بر پیشرفت حرفه‌ای برای ارتقای سطح آموزش مضمون به‌دست آمده در این مرحله نشان‌دهنده سطح بالای اندیش‌ورزی است. همان‌طور که پیشتر نیز اشاره شد، این اندیش‌ورزی در مدل اکبری و همکاران (۲۰۱۰) به "اندیش‌ورزی

شناختی" معروف است. در این نوع اندیش‌ورزی، معلم با درک صحیحی از سطح آموزش خود و احیاناً مشکلاتی که ضعف‌های او در آموزش ممکن است به‌بار آورند، سعی در پیشبرد حرفه‌ای خویش، هم برای ارتقای سطح آموزش و هم برای مرتفع ساختن مشکلات، از طرق مختلف دارد. این اقدامات می‌توانند شامل مطالعه ادبیات مربوط به آموزش یک مطلب یا مهارت خاص، شرکت در کارگاه‌های آموزشی، شرکت در سمینارهای رشته و یا جستجوی اینترنتی درباره یک موضوع مشخص است. در نمونه زیر مشاهده می‌شود که معلم با مطالعه متون مربوط به بحث‌های روش آموزش و بررسی ویدیوهای ضبط شده کلاس‌های خود در تلاش برای بهبود و ارتقای سطح آموزش و عملکرد کلاسی خود می‌باشد.

نمونه:

بعد از خواندن مطالبی درباره Methodology و آشنایی با متدهای آموزش و همچنین مرور فیلم‌های کلاسی تغییراتی در مدیریت کلاس و روش‌های آموزش دادم که از این قرارند: در ابتدای آموزش چندان جریمه‌ای برای تکلیف ننوشتن، دیر آمدن سر کلاس، خندیدن بی مورد و فارسی حرف زدن قائل نبودم چون فکر می‌کردم ممکن است سخت‌گیری آن‌ها را از کلاس دور کند ...

مضمون اندیش‌ورزی شناختی که در این مرحله نمود داشته است در مطالعات دیگر، تا آنجا که محققان پژوهش حاضر اطلاع دارند، گزارش نشده است. یک دلیل محتمل، گنجاندن موضوعات مرتبط با این نوع اندیش‌ورزی در محتوای برنامه پیشرفت حرفه‌ای اندیش‌ورزی در تحقیق حاضر است که موجب نمود این نوع اندیش‌ورزی در معلمان شده است. همچنین، ریچاردز و فارل (۲۰۰۵) فارل (۲۰۰۴) به این نوع اندیش‌ورزی به‌عنوان یکی از ویژگی‌های یک معلم اندیش‌ورز اشاره می‌کنند.

ب. اندیش‌ورزی اخلاقی

مضمون اندیش‌ورزی "اخلاقی" که در برگیرنده مسایل مختلفی از قبیل مشخص نمودن استانداردها و قوانین واضح و مشخص برای انجام امور مختلف و همچنین توجه به نوع ارتباط معلم با زبان‌آموزان می‌باشد، در این مرحله در یادداشت‌های اندیش‌ورزی معلمان نمود پیدا کرد. همان گونه که پیشتر هم اشاره شد این نوع از اندیش‌ورزی، خود در سطوح مختلف صورت می‌پذیرد. اندیش‌ورزی معلمان در این پژوهش از نوع ارتباطی و انتقادی بودند. در وهله اول، معلم در این سطح به این امر واقف است که باید قوانین و استانداردهای آموزش در مراحل

مختلف از جمله مدیریت کلاس، ارزیابی زبان‌آموزان و غیره برای زبان‌آموز مشخص شود. وی همچنین به‌طور آگاهانه دربارهٔ تأثیرات تصمیماتی که در این زمینه اتخاذ می‌شود و نتایج و عواقب آن‌ها بر روی یادگیری زبان‌آموزان و دیگر مسایل آموزشی و تربیتی، اندیش‌ورزی می‌کند. این نوع اندیش‌ورزی به‌طور ضمنی به‌سمت مرحلهٔ اندیش‌ورزی انتقادی جهت پیدا خواهد کرد. در نمونهٔ زیر، مشاهده می‌شود که معلم چگونه دربارهٔ تدوین و اظهار شفاف و مشخص قوانین و استانداردهای خود و تأثیر آن اظهار نظر (اندیش‌ورزی) می‌کند.

نمونه:

برای کنترل تمرینات listening آن‌ها گروهی در Whats App البته برای شاگردان قدیمی تر تشکیل دادم و به این صورت با آن‌ها در ارتباطم البته هنوز 3 نفر به علت عدم دسترسی به اینترنت عضو نیستند که آن‌ها صداهای خود را ضبط کرده و به کلاس می‌آورند. البته اداره و کنترل دانش‌آموزان وظیفه دشوار است ولی یک قانون باید از ابتدا دیکته شده و بر رعایت آن اصرار شود. بیان شفاف قوانین کلاس و تعیین جریمه در قبال عدم رعایت آن می‌تواند سودمند باشد.

از آنجا که این نوع اندیش‌ورزی در برخی از مدل‌ها و تعاریف آموزش اندیش‌ورزی (به‌عنوان مثال، لاریوی ۲۰۰۸؛ جی و جانسون، ۲۰۰۲) زیرمجموعهٔ اندیش‌ورزی انتقادی است، نمود آن را در مطالعات دیگر بیشتر تحت عنوان اندیش‌ورزی انتقادی می‌توان یافت. این در حالی است که اکبری و همکاران (۲۰۱۰)، همان‌گونه که پیشتر گفته شد، و همچنین والی (۱۹۹۰) میان اندیش‌ورزی اخلاقی و انتقادی تفاوت قایل شده‌اند. به‌عنوان مثال، در پژوهش انصارین، فرخی، و رحمانی (۲۰۱۵)، این نوع اندیش‌ورزی بر اساس مدل لاریوی، تحت دسته‌بندی اندیش‌ورزی انتقادی قرار گرفته و جالب این‌که پس از اندیش‌ورزی آموزشی، به‌عنوان بیشترین اندیش‌ورزی انجام گرفته در یافته‌های تحقیق مذکور، گزارش شده است. البته، با توجه به ماهیت کمی بودن پژوهش مذکور و استفاده از پرسشنامه برای مشخص نمودن سطح اندیش‌ورزی معلمان، شاید نتوان قیاس مناسبی بین یافته‌های تحقیق کیفی حاضر و نتایج چنین تحقیقات کمی انجام داد.

ج. اندیش‌ورزی انتقادی

سطح اندیش‌ورزی انتقادی در مدل لاریوی (۲۰۰۸) و محتوای اندیش‌ورزی انتقادی مدل اکبری و همکاران (۲۰۱۰) یکسان بوده و به‌طور کامل همپوشانی دارند. بنابراین، در این

قسمت، با توجه به یافته‌های مربوط به سطح اندیش‌ورزی در این مرحله که پیشتر ارایه شد، محتوای اندیش‌ورزی انتقادی معلمان نیز منظور شد. جدول چهار مضامین بدست آمده در یادداشت‌های اندیش‌ورز معلمان در مرحله سوم را نشان می‌دهد.

جدول ۴: مضامین اصلی داده‌های مرحله سوم بر اساس سطح و محتوای اندیش‌ورزی

مضمون "سطح" اندیش‌ورزی	مضمون "محتوی" اندیش‌ورزی
۱- پیش-اندیش‌ورزی	۱- زبان‌آموز
۲- اندیش‌ورزی سطحی	۲- عملی
۳- اندیش‌ورزی آموزشی	۳- شناختی
۴- اندیش‌ورزی انتقادی	۴- اخلاقی
	۵- انتقادی

پیشرفت تدریجی و، تا حدودی، مرحله به مرحله اندیش‌ورزی معلمان این پژوهش، موید نظر هاتون و اسمیت^۱ (۱۹۹۵) است که اظهار داشتند روند گذار معلمان از سطوح مختلف اندیش‌ورزی طبعاً فرایندی تکوینی است، بدین صورت که آن‌ها باید نخست درباره تخصصی آموزش اندیش‌ورزی داشته و سپس به تدریج قادر به اندیش‌ورزی در سطوح بالاتر خواهند بود. نتایج پژوهش حاضر همچنین تاییدی است بر یافته‌های پژوهش‌هایی که کمک به معلمان موجب بروز اندیش‌ورزی در سطوح بالا شده است. البته یک تفاوت اساسی در این بین وجود دارد و آن این که در مطالعات مذکور، اندیش‌ورزی به‌طور مستقیم و بر اساس یک برنامه پیشرفت حرفه‌ای مبتنی بر اندیش‌ورزی آموزش داده نشده است بلکه تنها از طریق راهبردهایی مانند طرح پرسش در هم‌کنشی بین مربیان و معلمان، انگیزه مبادرت به کنش و آموزش اندیش‌ورز در معلمان ایجاد شده است.

۶- نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، محققان در یک بازه زمانی یک‌ساله با ارایه یک برنامه پیشرفت حرفه‌ای اندیش‌ورز به‌چهار معلم تازه‌کار زبان انگلیسی، سعی در بررسی تاثیر آموزش یادداشت‌نویسی

1- Hatton, Neville. & Smith, David

اندیش‌ورز در ارتقا و رشد آموزش اندیش‌ورز آن‌ها داشتند. با توجه به یافته‌های پژوهش و پیشرفت تدریجی و تا حدودی مرحله به مرحله سطح و محتوای اندیش‌ورزی معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، به واسطه تاثیر برنامه ارایه شده، لزوم توجه به آموزش مستقیم آموزش اندیش‌ورز و به‌کارگیری آگاهانه ابزار و راهبردهای ارتقادهنده این شیوه آموزش ضروری می‌نماید و به گفته ال‌دیب (۲۰۰۷) نمی‌توان و نباید منتظر رشد و گسترش خود بخودی اندیش‌ورزی به‌ویژه در معلمان تازه‌کار باشیم. نتایج بدست‌آمده مهر تاییدی بر دیگر مطالعاتی است که، در مقابل طیف وسیعی از مطالعات نافی نقش آموزش در ارتقای اندیش‌ورزی، آموزش و کمک به معلمان را در تسهیل و رشد آموزش اندیش‌ورز موثر و لازم می‌دانند. اعتبار نتایج پژوهش حاضر در این راستا به دو دلیل حایز اهمیت است: ماهیت طولی و بلند مدت تحقیق و همچنین طراحی و اجرای اصولی و دقیق یک برنامه پیشرفت حرفه‌ای اندیش‌ورز جامع و مدون. نکته دیگری که می‌تواند بر این اعتبار بیافزاید بازخورد معلمان طی مصاحبه‌هایی است که در طول دوره و همچنین پس از پایان آن با آن‌ها انجام گرفت. تمامی معلمان تاثیر دوره را مثبت و موثر دانسته و محتوای یادداشت‌ها در مراحل مختلف نشان‌دهنده این تاثیر می‌باشد. به‌مانند بسیاری از محیط‌های دیگر آموزش زبان انگلیسی (فارل، ۲۰۱۳)، غالب بودن شیوه‌های آموزشی معلم-محور^۱ و مبتنی بر صرف انتقال دانش^۲ در مراکز و آموزشگاه‌های مختلف زبان انگلیسی در ایران (مهرانی، ۲۰۱۵) منجر به عدم توجه کافی به گنجاندن مدل آموزش اندیش‌ورز در دوره‌های "تربیت معلم" و "پیشرفت حرفه‌ای" شده است. با توجه به کارایی آموزش اندیش‌ورز و اهمیت آموزش آن در ابعاد مختلف آموزشی، به نظر می‌رسد که زمان آن فرا رسیده است تا دست اندرکاران امر، در سطوح مختلف آموزشی، به این مهم توجه بیشتری داشته باشند. نتایج این پژوهش تاثیر مثبت چنین راهبردی را به وضوح آشکار می‌نمایند. برای ارتقای آموزش اندیش‌ورز، مربیان می‌باید به‌طور مستقیم و با استفاده از ابزارهای نظری و عملی مربوط به آموزش اندیش‌ورز این مدل از آموزش را آموزش بدهند، بدین معنا که صرف درگیر کردن معلمان و یا شاگرد-معلمان در اندیش‌ورزی، نتیجه موثری نخواهد داشت. همان‌گونه که مان و والش (۲۰۱۷) اشاره می‌کنند، آموزش آموزش اندیش‌ورز برای ایجاد و رشد آن در معلمان از اهمیت بالایی برخوردار است، چرا که نباید به‌عنوان یک

1- Teacher-fronted

2- Transmission-oriented

فرض مسلم معلم را دارای مهارت‌های لازم برای اندیش‌ورزی بدانیم. ولی در عین حال، داده‌های عینی‌تر و پژوهش‌های بیشتری در این زمینه نیاز است تا بتوان درباره چگونگی طراحی، مدیریت، و اجرای چنین آموزش‌ها و همچنین نوع تاثیر آن‌ها، بر اساس شواهد و داده‌های کافی و معتبر قضاوت کرد. در این پژوهش مشخص شد که استفاده از یادداشت‌نویسی اندیش‌ورز و آموزش آن بر اساس یک چارچوب نظری و با بهره‌گیری از ابزارهای مختلف، تاثیر قابل ملاحظه‌ای بر ارتقای آموزش اندیش‌ورز معلمان هم از لحاظ محتوا و هم به لحاظ سطح داشت.

علیرغم این‌که در پژوهش حاضر یافته‌هایی حاصل شد که نقش آموزش یادداشت‌نویسی در ارتقای اندیش‌ورزی معلمان را برجسته می‌سازد، انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه و پرداختن به این موضوع از جنبه‌های مختلف، که به دلیل محدودیت‌های پژوهشی امکان بررسی آن‌ها در این مطالعه نبود، بسیار ضروری است. بررسی رفتار اندیش‌ورز در معلمان با تجربه و مقایسه آن با آموزش اندیش‌ورز معلمان تازه‌کار بینش‌های جدید و منحصر بفردی در این زمینه به دست خواهد داد. همچنین در نظر گرفتن متغیرهای مختلف از قبیل جنسیت، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی دانشگاهی (این‌که معلم دانش‌آموخته رشته زبان یا غیر زبان مانند رشته‌های مهندسی و غیره باشد) و بررسی تاثیر آن‌ها در ماهیت آموزش اندیش‌ورز معلمان موضوعات و بسترهای بسیار مناسبی برای تحقیق در این گستره‌اند که تاکنون یا کار نشده و یا بسیار کم کار شده‌اند. همچنین بررسی رابطه بین تکامل آموزش اندیش‌ورز معلم، بر اساس یک برنامه پیشرفت حرفه‌ای مبتنی بر اصول اندیش‌ورز، و پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان یکی از موضوعات بسیار مهم در این حیطه بوده که بسیار اندک به آن پرداخته شده و این در حالی است که یافته‌های پژوهش‌هایی از این دست تاثیر بسیاری در اثبات کارایی یا عدم کارایی آموزش اندیش‌ورز دارند.

۷- منابع

- Abednia, A., Hovassapian, A., Teimourmezhad, S., & Ghanbari, N. (2013). Reflective journal writing: Exploring in-service EFL teachers' perceptions. *System, 41*, 503-514.
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System, 35*, 192-207.
- Akbari, R. (2008). Postmethod discourse and practice. *Tesol Quarterly, 42*(4), 641-652.

- Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(1), 211-227.
- Allwright, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7(2), 113-141.
- Ansarin, A. A., Farrokhi, F., & Rahmani, M. (2015). Iranian EFL teachers' reflection levels: The role of gender, experience, and qualifications. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 140-155.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Chirema, K. D. (2003). The use of reflective journals in the promotion of reflection and learning in post registration nursing students. *Doctoral Thesis*. University of Huddersfield.
- Collier, S. T. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 50(3), 173-181.
- Cornford, I. R. (2002). Reflective teaching: Empirical research findings and some implications for teacher education. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(2), 219-236.
- Crandall, J. J. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New Yourk: D. C. Heath & Co.
- Duff, P. A. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- El-Dib, M. A. (2007). Levels of reflection in action research: An overview and an assessment tool. *Teaching and Teacher Education*, 23, 24-35.
- Farrell, T. S. (2001). Tailoring reflection to individual needs: A TESOL case study. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 23-38.
- Farrell, T. S. (2004). *Reflective practice in action: 80 reflection breaks for busy teachers*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Farrell, T. S. (2007). *Reflective language teaching: from research to practice*. Michigan: Continuum.
- Farrell, T. S. (2013). *Reflective practice in ESL teacher development groups: From practices to principles*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Farrell, T. S. (2015). It's not who you are! It's how you teach! Critical competencies associated with effective teaching. *RELC Journal*, 46(1), 79-88.
- Farrell, T. S. (2018). *Research on reflective practice in TESOL*. New York: Routledge.

- Francis, D. (1995). The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229-241.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35(1), 1-13.
- Galvez-Martin, M. E., Bowman, C. L., & Morrison, M. A. (1998). An exploratory study of the level of reflection attained by preservice teachers. *Midwestern Educ. Res*, 11(2), 9-18.
- Gimenez, T. (1999). Reflective teaching and teacher education: Contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, 2(2), 129-143.
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33, 539-555.
- Halliday, J. (1998). Technicism, reflective practice and authenticity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14, 597-605.
- Hargreaves, J. (2004). So how do you feel about that? Assessing reflective practice. *Nurse Education Today*, 24, 196-201.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 22-49.
- Hume, A. (2009). Promoting higher levels of reflective writing in student journals. *Higher Education Research & Development*, 28(3), 247-260.
- Jay, J. K. (2003). *Quality teaching: Reflection as the heart of practice*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press.
- Jay, J. K., & Johnson, J. K. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Kairuz, T., Crump, K., & O'Brien, A. (2007). Tools for data collection and analysis. *The Pharmaceutical Journal*, 278, 371-373.
- Kim, A. K. (2013). Reflective journal assessment: The application of good feedback practice to facilitating self-directed learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 13, 255-259.
- Korkko, M., Kyro-Ammala, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206.
- Krol, C. A. (1996). Preservice teacher education students' dialogue journals: What characterizes students' reflective writing and a teacher's comments. *Paper Presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators*. St. Louis, MO.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL QUARTERLY*, 35(4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360.
- Loughran, J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. Bristol: Falmer Press.
- Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching*. New York: Routledge.
- McLaughlin, D., & Hanifin, P. (1994). Empowering the novice: Promoting reflection in preservice teacher education. *Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Teacher Education Association*. Brisbane, Queensland, Australia.
- Mehrani, M. B. (2015). English teachers' research engagement: Level of engagement and motivation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(1), 83-97.
- Mena Marcos, J. J., & Tillema, H. (2006). Studying studies on teacher reflection and action: An appraisal of research contributions. *Educational Research Review*, 1, 112-132.
- Murphy, J. M. (2001). Reflective teaching in ELT. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 499-514). Boston: Heinle & Heinle.
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators*. California: Corwin Press.
- Pica, T. (2000). Tradition and transition in English language teaching methodology. *System*, 28, 1-18.
- Pultorak, E. G. (1993). Facilitating reflective thought in novice teachers. *Journal of Teacher Education*, 19, 288-295.
- Richards, J. C. (1989, June). Beyond training: Approaches to teacher education in language teaching. *A keynote address given at a workshop on second language*. Sydney, Australia: Macquarie University.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2011). *Practice teaching: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1999). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schon, D. A. (1992). Extracts from the theory of Inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139.
- Smith, D., & Hatton, N. (1993). Reflection in teacher education: A study in progress. *Education Research and Perspectives*, 13-23.
- Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*, 104(7), 1393-1421.
- Tajik, L., & Pakzad, K. (2016). Designing a reflective teacher education course and its contribution to ELT teachers' reflectivity. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9), 58-80.

- Tudor, I. (2003). Learning to live with complexity: Towards an ecological perspective on language teaching. *System*, 31, 1-12.
- Uline, C., Wilson, J. D., & Cordry, S. (2004). Reflective journal: A valuable tool for teacher preparation. *Education*, 124(3), 456-460.
- Valli, L. (1990). Moral imperatives in reflective teacher education. In R. T. Clift, W. R. Houston, & M. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice: An examination of issues and exemplars* (pp. 39-56). New York: Teachers College Press.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. New York: SUNY Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20, 243-257.
- Wright, T. (2010). Second language teacher education: Review of recent research on practice. *Lang. Teach.*, 43(3), 259-296.
- Wunder, S. (2003). Preservice teachers reflections on learning to teach elementary social studies. *Reflective Practice*, 4(2), 193-206.
- Yost, D. S. (2006). Reflection and self-Efficacy: Enhancing the retention of qualified teachers from a teacher education perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 59-76.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, R. (2001). Reflection on reflective teaching. In J. Soler, A. Craft, & H. Burgess (Eds.), *Teacher development: Exploring our own practice* (pp. 72-87). London: Paul Champman Publishing.
- Zulfikar, T., & Mujiburrahman. (2018). Understanding own teaching: Becoming reflective teachers through reflective journals. *Reflective Practice*, 19(1), 1-13.