



## پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی

شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸

وبسایت نشریه: [www.jfibr.ut.ac.ir](http://www.jfibr.ut.ac.ir)



### مقایسه دیدگاه‌های مدرسان شاغل در ایران و ژاپن در اجرای «گروه‌بندی» در کلاس‌های درس زبان انگلیسی

#### نعمت اله شوموسی

دانشیار، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، ایران



دکتر نعمت‌اله شوموسی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه علوم پزشکی سبزوار) مقالات متعددی در مجلات و همایش‌های بین‌المللی ارائه‌نموده و درحال حاضر، به آموزش زبان برای گروه پزشکی و بهداشت مشغول است.

Email: [nshomoossi@yahoo.com](mailto:nshomoossi@yahoo.com)

#### مرجان وثوقی

استادیار، گروه زبان انگلیسی، واحد سبزوار، دانشگاه آزاد اسلامی، سبزوار، ایران (نویسنده مسئول)



مرجان وثوقی عضو هیات علمی و استادیار تمام وقت گروه زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد سبزوار می‌باشند. ایشان دارای مدرک دکتری تخصصی در گرایش آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه الزهرا (س) بوده است.

Email: [vosoughee@iaus.ac.ir](mailto:vosoughee@iaus.ac.ir)

#### ملیحه بیدی

کارشناسی ارشد، گروه زبان انگلیسی، واحد سبزوار، دانشگاه آزاد اسلامی، سبزوار، ایران



ملیحه بیدی دبیر تمام وقت در رشته آموزش زبان انگلیسی در وزارت آموزش پرورش ایران می‌باشند. ایشان با سابقه ای بیست ساله به تدریس این رشته در دبیرستان‌های ایران مشغول بوده اند.

ail: [ma.bidi.2020@gmail.com](mailto:ma.bidi.2020@gmail.com)

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ ارسال: ۹۷/۰۵/۱۸	در این پژوهش، عوامل مؤثر بر گروه‌بندی در کلاس‌های درس زبان انگلیسی از دیدگاه معلمان دو کشور ایران و ژاپن، میان ۲ گروه شرکت‌کنندگان شامل نوزده معلم زبان انگلیسی شاغل در ایران و ژاپن و هشتادوسه دانش‌آموز ایرانی از طریق یک طرح اقدام‌پژوهی، صحت‌سنجی شد. دیدگاه معلمان حاکی از وجود هفت عامل شامل یک (سطح زبانی، دو) سن، سه) نیازهای دانش‌آموزان، چهار) عوامل روان‌شناختی، پنج) تعداد دانش‌آموزان در کلاس، شش) تعداد نشست‌های کلاسی و هفتم) تقسیم تصادفی بود که تمایل معلمان ایرانی را در سطوح آموزش‌های غایت-محور و معلمان ژاپنی را به‌سوی روش‌های آموزشی فرایند-محوری نشان می‌داد. دانش‌آموزان نیز با در نظر گرفتن عواملی همچون یک) استفاده از هم‌کلاسی‌های قوی در هر گروه، دو) استفاده از گروه‌های همگن، سه) اختیار عمل با معلم (دانش و تجربه)، چهار) دوستی و رفاقت، و پنج) رفاقت توأم با سطح زبانی، تنها به‌ارتقای سطح زبانی خود و نه بایایی ارتقای سطح مهارت‌های اجتماعی اهمیت می‌دادند. در نتیجه، با استناد به‌شواهد به‌دست‌آمده در این پژوهش، توصیه می‌شود؛ پیش از اجرای هر رویکرد جدید در اینجا اجرای کارهای گروهی در راستای آموزش به‌شیوه ارتباطی-ابتدا می‌باید رویکردهای ارزشی متصدیان آموزش و یادگیری، یا همان مدرسان بررسی شود و در صورت وجود تفاوت، در اساس و پایه، به‌جای اجرای سازوکارهای مربوطه و صرف هزینه، به‌بررسی ماهیت اعتقادی معلمان و دانش‌آموزان آن‌ها و به‌ویژه، به‌هم‌راستا کردن نگرش متصدیان آموزشی با دگرگونی‌های نو پرداخت.
تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۱/۱۹	
تاریخ انتشار: ۹۸/۱۲/۲۵	
نوع مقاله: علمی پژوهشی	
<b>کلید واژگان:</b>	
کارگروهی، یادگیری مشارکتی، اقدام‌پژوهی، گروه‌بندی کلاسی، مهارت‌های اجتماعی.	

کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jfibr.2020.263545.538

وثوقی، مرجان، بیدی، ملیحه، شوموسی، نعمت اله. (۳۳۹۹). مقایسه دیدگاه‌های مدرسان شاغل در ایران و ژاپن در اجرای «گروه‌بندی» در کلاس‌های درس زبان انگلیسی. پژوهشهای زبانشناختی در زبانهای خارجی، ۱۰ (۱)، ۲۳۳-۲۴۹. doi: 10.22059/jfibr.2020.263545.538



## JOURNAL OF FOREIGN LANGUAGE RESEARCH

Print ISSN: 2588-4123

Online ISSN: 2588-7521

Website: [www.jflr.ut.ac.ir](http://www.jflr.ut.ac.ir)



### A Comparison of the Views of Language Instructors in Iran and Japan on the Implementation of "Grouping" in English Classes

#### Malihe Bidi

MA, English Department,  
Sabzevar Branch, Islamic  
Azad University, Sabzevar,  
Iran



Maliheh Bidi is an English language teacher in the Iranian Ministry of Education (MoE). She has about 20 years' experience in MoE.

Email: [ma.bidi.2020@gmail.com](mailto:ma.bidi.2020@gmail.com)

#### Marjan Vosoughi

Assistant professor,  
English Department,  
Sabzevar Branch, Islamic  
Azad University,  
Sabzevar, Iran

(Corresponding author)



Marjan Vosoughi is currently an assistant professor in TEFL and a full-time faculty member of Islamic Azad University of Sabzevar, Iran. She holds a PhD in TEFL from Al-Zahr a University of Tehran, Iran.

Email: [vosoughee@iaus.ac.ir](mailto:vosoughee@iaus.ac.ir)

#### Nematullah Shomoossi

Associate professor,  
English Department,  
Sabzevar University of  
Medical Sciences,  
Sabzevar, Iran



Nematullah Shomoossi (associate professor of TEFL, Sabzevar University of Medical Sciences, Iran) has presented and published scientific papers, and is currently pursuing the professional instruction of Medical and health-care English.

Email: [nshomoossi@yahoo.com](mailto:nshomoossi@yahoo.com)

#### ARTICLE INFO

##### Article history:

Received 09 th, August 2019

Accepted 23 th, January 2020

Available online April 2020

Article Type Research article

##### Keywords:

*Group work, Cooperative learning, Grouping, Action research, Social skills.*

#### ABSTRACT

In the present study, possible factors affecting 'Grouping' within English language classes were collected drawing on some English language teachers affiliated in Iran and Japan (no.19) and Iranian learners (no.83). The teachers' viewpoints indicated seven factors, including (1) linguistic level (45.16%), (2) age (3.22%), (3) student needs (3.22%), (4) psychological factors (22.58%), (5) number of students in the classroom (12.90%), (6) the number of classroom sessions (3.22%), and (7) random factors (9.67), which showed the tendency of Iranian teachers to focus on product-oriented while Japanese teachers were more preoccupied with process-oriented methodologies in grouping. Students' views involved some six factors including (1) the use of strong partners in each group (45.09%), (2) using homogeneous groups (29.41%), (3) the ability to act with the teacher (knowledge and experience) (3.92%), friendship (15.68%), and 5) friendship with linguistic level (5.88%) which could show their tendency towards improving their linguistic level and not necessarily their social skills through group work. Consequently, based on the evidence obtained in this study, it is recommended that before implementing any new approach – here, teamwork in communicative-style teaching - we should first consider the value system of teaching and learning in the region rather than implementing the related materials. After examining the beliefs of teachers and their students and in particular teachers, then we can align teachers' attitudes with new changes.

DOI: [10.22059/jflr.2020.263545.538](https://doi.org/10.22059/jflr.2020.263545.538)

© 2020 All rights reserved.

(Richards & Rodgers, ۲۰۱۴). از این روی، پژوهندگان این

پژوهش، بر آن شدند تا با جستار در این مسئله و صحت‌سنجی ماهیت موضوع در سال‌های اخیر که در عمل معلمان با آن‌ها دست‌وپنجه نرم کرده‌اند، موانع اجرای کار گروهی را مشخصا در محور گروه‌بندی و از دیدگاه معلمان شاغل در سازمان‌های رسمی آموزش و پرورش و دانش‌آموزان شناسایی نمایند. بررسی این موضوع با در نظر گرفتن نظرات معلمان و دانش‌آموزان به صورت توأمان و تطبیق آن‌ها با مدل‌های کار گروهی در برخی کشورهای پیشرفته از جمله ژاپن، پژوهندگان پژوهش حاضر را بر آن داشت تا با طرح مسائل مربوطه تا حدی بتوانند زیرساخت‌های آموزشی و تربیتی این مسئله را به جامعه علمی ایران بازنمایی کنند.

یادگیری مشارکتی در اساس به‌استفاده آموزشی از گروه‌های کوچک اطلاق می‌شود که در آن فراگیران زبان با یکدیگر کار می‌کنند تا خود و یادگیری همدیگر را به‌بالاترین حد خود برسانند. ویژگی اصلی این روش این است که اعضای گروه برای رسیدن به یک هدف مشترک تلاش می‌کنند (اسلاوین، (Slavin)، ۱۹۹۱ □ چانگ، (Chung)، ۱۹۹۱). دیگر مشخصه این روش این است که امکان رشد فردی به‌رشد جمعی گروه وابسته است، بدین‌صورت که رشد ذهنی فردی به‌رشد و بلوغ جامعه اطراف و محیط پیرامون او منوط می‌شود (جعفر پور و میرزایی، ۲۰۱۴).

در پژوهش پیش رو، پژوهندگان باهدف امکان‌سنجی انجام کارهای گروهی، در کلاس‌های درس زبان انگلیسی موضوع گروه‌بندی را بررسی کردند. بدین ترتیب، پیش‌بینی نظام‌مند شامل

۱. مقدمه

در سال‌های اخیر، مبانی و ارزش‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران دچار تغییراتی به‌سوی توسعه یادگیری ارتباطی (Communicative Language Learning) شده است. از سال ۲۰۱۳ به‌بعد، منابع آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران نیز در این راستا به‌نفع استفاده از شیوه‌های یادگیری مشارکتی (Cooperative Learning) تغییر کرده است. از جمله بایسته‌ها، استفاده از شیوه‌های آموزش ارتباطی (Communicative Lanaguge Teaching (CLT)، استفاده مدرسان زبان از فعالیت‌های کارگروهی (Group Work) است چراکه با این شیوه، امکان ایجاد بازخورد و هم‌کنشی دوسویه و یا چندسویه میان فراگیران پدیدار می‌شود. با این‌حال، به‌نظر می‌رسد که سازوکارهای اجرای کارگروهی از جمله؛ معیارهای گروه‌بندی (Grouping) به‌قدر کافی مورد توجه و بررسی علمی از سوی صاحب‌نظران گستره آموزش زبان انگلیسی قرار نگرفته است و ادبیات موجود بیشتر در گستره تأثیرات کار گروهی بر میزان چیرگی زبانی معطوف بوده‌اند.

این دغدغه، از آنجایی دارای اهمیت بیشتر است که در شیوه‌های آموزش زبان به‌صورت ارتباطی، لزوم به‌کارگیری مؤثر کار گروهی و صحبت در جمع و با درک تفاوت‌های دانش‌آموزان با رویکردهای فکری متفاوت، به‌دلیل کلاس‌های پرجمعیت و زمان کوتاه کلاسی، اجتناب‌ناپذیر به‌نظر می‌رسد (ریچاردز و راجرز

هم‌کنشی ساختاری انجام کار گروهی ابتدا با مشورت گرفتن از چندین معلم باتجربه و نیز با مراجعه به ادبیات موجود انجام گرفت و نقطه‌نظرات مشترک در میان کارشناسان در این موضوع در ابتدا مشخص شد و سپس در یک فرایند پژوهش‌های طولی (Longitudinal) به بحث گذاشته شدند. دلیل استفاده از مدرسان شاغل در ژاپن در پژوهش حاضر، موفقیت‌های مکرری بود که در ادبیات موجود به انجام کارهای گروهی و مشارکتی در محیط‌های آموزشی در کشور ژاپن منسوب بود. در سامانه آموزش و پرورش ژاپن که اقتصاد آن بر پایه سرمایه‌های انسانی استوار است، تأکید بر کیفیت آموزشی در رأس امور قرار دارد (شاه‌محمدی، ۱۳۹۴).

## ۲. پیشینه پژوهش

بیشتر مطالعات و پژوهشات مربوط به کار گروهی در مورد اثربخشی آموزش/یادگیری مشارکتی به‌طور پیوسته نشان می‌دهند که این روش، با ایجاد روابط مثبت بین فردی و حذف افکار خودمحور به افراد این امکان را می‌دهد که از تلاش‌های رقابتی فاصله بگیرند و به‌سوی کنش‌های فعال همیاری و هم‌فکری در جمع حرکت کنند. در برخی فرهنگ‌ها از جمله ژاپن، اجرای کارهای گروهی سابقه‌ای دیرینه دارد، گرچه در ابتدا اوضاع و شرایط به‌گونه‌ی دیگری بود (سوجی، Sugie، ۱۹۹۵). به‌عنوان مثال، سال‌ها قبل، در منطقه میجی (Meiji) (۱۸۶۸-۱۹۱۲)، در ژاپن مدرسه مکانی محسوب می‌شد که در آن دانش‌آموزان برای کسب شغل بهتر به رقابت می‌پرداختند، اما پس از جنگ جهانی دوم، به‌دلیل تمرکز کارشناسان تعلیم و تربیت بر آزادی‌های فردی، مدرسان ژاپنی رویکرد خود را به‌سمت‌وسوی اصلاح‌طلبی در نظام تعلیم و تربیت خود تغییر داده

و با توجه به‌علاق و تجربیات هر فرد، به‌طور جداگانه نوع آموزش را برای ایشان تعدیل نمودند (سوزوکی، Suzuki، ۱۹۴۸). در این زمینه، هر دانش‌آموز با توجه به‌علاقه و توانایی خود به‌انجام کار خاصی در گروهی که تمایل داشت می‌پرداخت و پس از آن، نتیجه را به‌کل کلاس اعلام می‌کرد (سوجی، ۱۹۹۵). به‌اعتقاد چانگ، ۲۰۰۰، به‌نقل از ابراهیم، شاک، مهد و یاسین (Ibrahim, Shak, Mohd, Zaidi, & Yasin، ۲۰۱۵)، در بیشتر کشورهای آسیایی، رویکردهای یادگیری مشارکتی به‌دلیل اینکه گویندگان آن‌ها از جسارت بیان (Assertiveness) لازم برخوردار نیستند، در اجرای چنین فعالیت‌هایی با مشکل روبه‌رویند، اما همچنان که در بالا بدان اشاره شد، به‌نظر نمی‌رسد این امر به‌دلیل تنها تفاوت‌های فرهنگی باشد، چراکه در کشوری مثل ژاپن، به‌عنوان نمونه، تغییرات رویکردی آموزش و پرورش به‌دلایل تاریخی و سیاسی نوع برخورد معلمان را در این کشور در برخورد با فعالیت‌های کار گروهی به‌مرور زمان دگرگون ساخته است (کارسون و نلسون Carson & Nelson، ۱۹۹۴). در بیشتر کشورهای آسیایی، گرچه اجرای شیوه‌های آموزش زبان به‌صورت ارتباطی، به‌دلیل عدم تطابق فرهنگی دانش‌آموزان و معلمان با فردگرایی چندان موفق نبوده است (Tanaka، ۲۰۰۹)، در فرهنگ ژاپن، ارزش‌های آموزشی یکپارچه‌ای برای گروه‌بندی وجود دارد، دانش‌آموزان در گروه‌های خود خوب عمل می‌کنند (ایک Ike، ۱۹۹۵؛ به‌نقل از تاناکا Tanaka، ۲۰۰۹) و راهبردهای یادگیری سنتی مانند حفظ کردن و خواندن کورکورانه و درعین‌حال دلسردکننده و به‌دوراز خلاقیت دیگر جایی ندارد. حال سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود، این است

استفاده غیرماهرانه معلمان از شیوه‌های یادگیری مشارکتی نیز مشکل‌ساز بوده است.

در مجموع، برخی از پژوهندگان اخیر، کاستی‌هایی در اثربخشی یک گروه درسی را به‌عدم سنخیت نظام فکری و فرهنگی افراد با این‌گونه روش‌ها نسبت داده‌اند و معتقدند در برخی فرهنگ‌ها، اجرای کارهای گروهی از طریق یادگیری مشارکتی با اشکالاتی روبه‌رو است (گیلیس (Gillies)، ۲۰۱۵). از جمله دلایل این امر مشخصاً عدم پذیرش برخی الگوهای آموزشی، من‌جمله کار گروهی است که اغلب گفته می‌شود در قیاس با شیوه‌های تدریس سخنرانی از غرب وارد شده است و ممکن است با رویکردهای محلی- قومی افراد سنخیت نداشته باشد (علوی و تمیمی، ۱۳۹۳). برخی، پژوهندگان گستره زبان‌شناسی کاربردی تمایل دارند فرهنگ غربی و شرقی را با بازنمایی دگرگونی‌های فکری و مرزبندی‌های فرهنگی از این نظر از یکدیگر متمایز سازند (کیوبوتا (Kubota)، ۱۹۹۹). بر این اساس، برچسب‌هایی مانند فردگرایی، خودابرازی، تفکر انتقادی و تحلیلی با گسترش برخی دانش‌ها از فرهنگ‌های غرب از یک‌سو و جمع‌گرایی، هماهنگی و هدایت‌گری، به‌فرهنگ‌های آسیایی به‌طورکلی از سوی دیگر اطلاق می‌شد. فرضیه اصلی این رویکرد این است که یک روش نظام‌مند و قابل‌اعتماد وجود دارد که در آن همه اعضای یک فرهنگ خاص باید با یکدیگر هم‌فکری کنند و بر آن مبنا رفتار نمایند.

دورنیه و مورفی (Dornyei & Murphy)، ۲۰۰۳) مشخصه‌های کار گروهی را در گستره آموزش زبان مشخصاً در چند بخش دسته‌بندی می‌کنند:

که کار گروهی دقیقاً به‌چه نوع فعالیت‌هایی اشاره دارد. دانستن مشخصه‌های اصلی و ویژگی‌های تربیتی این موضوع برای شناخت مسائل مربوطه، پژوهندگان پژوهش حاضر را بر آن داشت که ریز مشخصه‌های اصلی کار گروهی را در ابتدا با استناد به ادبیات موجود به‌طور دقیق برشمرند تا از این طریق با طرح سؤالات مربوطه، نظریات معلمان \_ در اینجا معلمان زبان انگلیسی\_ را نیز در این باره جویا شوند.

بر اساس مدل نظری ون دن بوش (Van den Bossche) و همکاران (۲۰۰۶: ص. ۵۰۳؛ به‌نقل از علوی و تمیمی، ۱۳۹۳)، ابعاد اجتماعی در یادگیری مشارکتی عبارتند از همبستگی، انسجام اجتماعی، وظیفه‌شناسی در گروه، خودباوری و امنیت روانی که با دخالت برخی مشخصه‌های شناختی شامل مفهوم‌سازی (Construction)، تعارض سازند (Constructive Conflict)، مفهوم‌سازی هم‌کنشی (Co-Construction) و رفتار ارتباطی؛ به‌خرد جمعی منجر می‌شود و این امر اثربخشی گروه را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد.

به‌تازگی، بلوچ و برودی (Baloch & Brody)، ۲۰۱۷) اطلاعات خود را از طریق بررسی ۲۰۰ معلم در یک مدرسه ابتدایی در سوئیس در باره شیوه استفاده از شیوه‌های یادگیری مشارکتی جمع‌آوری کردند. نتایج نشان‌داد که این‌گونه شیوه‌ها به‌طور گسترده‌ای مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. محدودیت زمانی و برنامه درسی و عدم وجود یک نظام آموزشی سازگار برای معلمان برای کار در گروه‌های مدرسه از جمله دلایل آن‌ها عنوان شد. همچنین،



۱. در میان اعضای گروه هم‌کنشی و هم‌صحبتی برقرار است.
  ۲. اعضای گروه یک جمع مجزا از دیگران را تشکیل می‌دهند.
  ۳. هدف مشترکی میان اعضا وجود دارد.
  ۴. اعضا برای زمان مشخصی با یکدیگر در گروه می‌مانند.
  ۵. در گروه، ساختار داخلی خاصی برقرار می‌شود که انسجام آن را تضمین می‌کند.
- بنا به نکات مطرح‌شده در فوق، به نظر می‌رسد مدرس زبان در ابتدا لازم است برای استقرار گروه‌های کلاسی به طریق فوق، به شناخت تک‌تک افراد گروه بپردازد و نیز با کسب اطلاع از شیوه رفتار آن‌ها در حین انجام فعالیت‌ها، اطلاعات قبلی خود را نیز همیشه به‌روزرسانی کند. این امر مستلزم گذاشتن وقت و انرژی لازم از سوی معلم است و از سویی همکاری تک‌تک دانش‌آموزان را نیز در انجام ریز فعالیت‌های گروهی می‌طلبد، چراکه گاهی در میانه راه، آنان بدون کمک معلم باید بتوانند از پس کار و فعالیت‌های لازم برای نیل به اهداف گوناگون آموزشی مشخص‌شده از قبل برآیند. در این میان، نقش مدرس زبان بدون هیچ اغراقی، بسیار خطیر است، چراکه مدیریت و حفظ گروه‌های کلاسی در گروه با لحاظ تفاوت‌های زبانی دانش‌آموزان و احیاناً نظام‌های فکری متفاوت در محاوره‌ها، دارای اهمیت بسیارست و در ابتدای امر وظیفه مدرس است که با مراجعه به پژوهش‌های موجود، به‌هرچه بهتر شدن اوضاع کمک کند و با مقایسه نتیجه کار خود با دیگر پژوهندگان، اعتبار نتایج خود را ارزیابی کند (گیلیس، اشمن و ترول Gillies Ashman, & Terwel, ۲۰۰۷). در پژوهش حاضر، معلم - پژوهنده (نویسنده ردیف اول) ابتدا از طریق انجام یک طرح
- اولیه به‌شیوه، اقدام پژوهی به مدت یک‌سال تحصیلی موانع مربوطه را شناسایی و با تطبیق آن‌ها با شرایط دیگر معلمان در دو موقعیت داخل و خارج ایران، نتایج حاصل از کار خود را با ایجاد جرح و تغییرات مکرر اعتبار سنجی نمود.
- در برخی موارد در ادبیات پژوهش موجود این نکته حائز اهمیت بود که مدرس آگاه در اجرای کار گروهی می‌بایست از تمامی زمینه‌های روان‌شناختی افراد نیز مطلع باشد. به‌عنوان مثال، برخی از فراگیران ممکن است در گروه‌هایی بیشتر رضایت داشته باشند حضور یابند که کاملاً مجاز به شرکت در تصمیم‌گیری‌های گروهی‌اند. شاو (Shaw, ۱۹۸۱؛ به نقل از مورفی و دورنیه، ۲۰۰۳) معتقد است مدرسانی که رهبران خودکامه خوبی‌اند بسیار کار راحت‌تری نسبت به مدرسان رهبر-دموکرات خوب دارند. Carl Rogers (۱۹۵۷)، به‌عنوان یک روان‌شناس انسان‌گرا، سه ویژگی اساسی را که مربیان باید در گستره عوامل روان‌شناختی دانش‌آموزان در شیوه‌های یادگیری مشارکتی مورد استفاده قرار دهند، چنین برشمرده است: ۱) همدلی: شامل توانایی حضور، تفسیر و بیان احساسات شخص دیگری است. این بدان معناست که فرد توانایی قرار دادن خود را در مقام دیگران در جایگاه تصمیم‌گیری داشته باشد. ۲) پذیرش: شامل نگرش بی‌طرف و مثبت نسبت به دانش‌آموزان به‌عنوان انسان‌های پیچیده با هر دو فضیلت و کاستی است. ۳) همبستگی: به‌توانایی زندگی و ارتباط برقرار کردن با دیگران در راستای شخصیت واقعی خود اشاره دارد. این بدان معناست که مدرس باید با خود و همچنین با دانش‌آموزان خود صادق باشد. این به‌این معنی است که معلمان باید محدودیت‌های

خود را نیز به راحتی قبول کنند. این در حالی است که در برخی از فرهنگ‌ها، گاهی معلمان از این مسئله سر باز می‌زنند و به اشتباهات و اشکالات علمی احتمالی خود اعتراف نمی‌کنند.

از جمله زمینه‌های جالب در ادبیات کارهای گروهی می‌تواند استفاده از کارگروه‌های بازتابی در دوره‌های تربیت معلم باشد که از طریق آن مدرسان زبان (در اینجا انگلیسی) بتوانند با کمک دیگر معلمان در تسهیل همکاری میان دانش‌آموزان خود بکوشند. زمانی که معلمان از طریق یادگیری مشارکتی به طور موفقیت‌آمیز مجموعه‌ای از اصول اجرای کار گروهی را تجربه کنند، با احتمال بیشتری این امکان وجود دارد که این‌گونه فعالیت‌ها را در میان فراگیران خود اجرا کنند تا مزایای هم‌کنشی خوب، سازمان‌یافته و

درست را به دانش‌آموزان خود منتقل سازند (فارل و جاکوبز (Farrell & Jacobs)، ۲۰۱۶).

### گروه‌بندی فراگیران

در یادگیری و تدریس از طریق یادگیری مشارکتی، گروه‌بندی به معنای اینکه فرد «با چه کسی» و یا «با چه نقش‌هایی» بیشترین تطابق را دارد (اسلاوین، ۱۹۹۰)، امری بسیار مهم است. بایسته یادآوری است که پژوهش در این باره در ادبیات موجود در گستره‌های آموزش زبان بسیار اندک بود. بیشتر پژوهش‌ها در باره ترکیب اختیاری گروه‌ها بر مبنای توانایی آن‌ها صورت گرفته بود، این در حالی است که گروه‌ها ممکن است به دلایل دیگری نیز از جمله ترکیب جنسیتی، قومیتی، ترکیب دوستان و غیره نیز متفاوت عمل کرده باشند. کاربرد برخی راهبردها توسط پژوهندگان قبلی در این باره نشان‌دهنده این موضوع است که گروه‌بندی فقط با معیار

توانایی زبانی افراد، گرچه برای مدیریت کلاس به جای فرایندهای یادگیری مفید است، سرانجام، موفقیت انجام کار گروهی را ممکن است عوامل دیگری نیز رقم بزنند، از جمله انتخاب ترکیب گروه‌ها توسط خود دانش‌آموزان یا معلم، گروه‌بندی موقتی یا دائمی که هرکدام به نوعی در شرایط گوناگون می‌توانند مشکل‌ساز باشند، زیرا می‌توانند با کند کردن کارکردهای اجتماعی فراگیران در زمینه‌های گوناگون، آن‌ها را در ادامه راه مایوس سازند. به عنوان نمونه، فراگیرانی که علی‌رغم انتظار ایشان در گروه‌های خاصی انتخاب نشده‌اند، ممکن است برای مدت طولانی منزوی شوند (بلچفورد، کوتنیک و گالتون (Blatchford, Kutnick, Baines, & Galton)، ۲۰۰۳).

با توجه به نظرات کوهن و لوتان (Cohen & Lotan)، ۲۰۱۴)، از جمله چالش‌های موجود بر سر راه

مدیریت فعالیت‌های گروهی پس از گروه‌بندی می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

۱. ابهام در اجرای نقش: فردی که نقشی بازی می‌کند، ممکن است درک متفاوتی نسبت به شیوه رفتار با انتظارات دیگران داشته باشد و این باعث ایجاد عدم اطمینان و استرس در فرد می‌شود.
۲. درگیری در اجرای نقش: اشغال نقش‌های مختلف در گروه‌های مختلف و یا حتی در یک گروه در موقعیت‌های مختلف ممکن است شامل خواسته‌های متضاد با خواسته‌های فرد باشد.

۳. بار و فشار اجرای نقش: بعضی از نقش‌ها می‌توانند بیش‌ازحد برای افراد خاصی موردنیاز باشند، اما آن‌ها آمادگی لازم را برای اجرای آن نداشته باشند.

کیم (Kim)، ۲۰۱۲) در پژوهش خود بر تأثیرات مضر گروه‌بندی بر اساس توانایی دانش‌آموزان در سطح پایین‌تر و احساس خجالت از اینکه فرد در گروه‌های پایین‌تر قرار گیرد، تأکید کرد و برخی از اثرات منفی آن را در باره انگیزه به‌اثبات رسانید چراکه دانش‌آموزان خود را با دیگر دانش‌آموزان مقایسه می‌کردند و خودمختاری منفی در آن‌ها افزایش می‌یافت.

آنچه یک معلم مسئول و وظیفه‌شناس باید در نظر داشته باشد این است که در کار گروهی داشتن حس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری در رأس امور قرار دارد. دانش‌آموزان باید بدانند که رفتارهای جدیدی از آن‌ها ممکن است از سوی معلم انتظار برود. به‌عنوان مثال، از آن‌ها ممکن است خواسته شود از صندلی‌هایشان بلند شوند و در شرایط مختلفی کارهای متفاوتی انجام دهند و یا از آن‌ها ممکن است خواسته شود با دانش‌آموزانی که توانایی‌های متفاوتی با آن‌ها دارند، کار کنند. همچنین ممکن است از دانش‌آموزان خواسته شود که خودشان تصمیم بگیرند چه کاری می‌خواهند بکنند و چقدر می‌خواهند در آن کار تلاش

کنند. سپس آن‌ها باید به تصمیمات خود مبنی بر آنچه انجام می‌دهند، احترام نیز بگذارند (ترکو (Treko)، ۲۰۱۳).

بر اساس پژوهش‌های البته اندک موجود، هنگامی‌که فراگیران خودشان هم‌تیمی‌های خود را انتخاب می‌کنند، نتایج نشان می‌دهند که بهترین فراگیران به‌لحاظ قدرت زبانی با یکدیگر گروه تشکیل می‌دهند و گروه ضعیفان را ترک می‌کنند فلدر و برانت (Felder & Brant)، ۲۰۰۷). همچنین گروه دوستان با یکدیگر گروه تشکیل می‌دهند و بعضی از دانش‌آموزان غیرخودی را از گروه خارج می‌کنند بدین منظور، از دیگر دغدغه‌های پژوهندگان در پژوهش پیش رو، این بود که تصمیمات معلمان زبان را در خصوص شیوه‌ی گروه‌بندی موفق بر طبق تجربیات آن‌ها در دو کشور ایران و ژاپن مقایسه نمایند.

#### سؤالات پژوهش

در راستای اهداف پژوهش حاضر، پرسش‌های زیر مطرح

گردید:

۱. در چه مواردی راهبردهای مدرسان زبان انگلیسی شاغل در ایران و ژاپن درباره شیوه گروه‌بندی فراگیران با یکدیگر تفاوت دارد؟
۲. چگونه تصمیم‌گیری درباره شیوه گروه‌بندی دانش‌آموزان توسط معلمان زبان انگلیسی در ایران بر دیدگاه‌های فراگیران ایرانی در انجام کار گروهی، تأثیر می‌گذارد؟



## ۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر بر هم‌سطح بودن آنها نبود بنابراین آزمون تعیین سطح در میان آنان انجام نگرفت. جدول ۱ در زیر به تفکیک دیگر مشخصات معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش را نشان می‌دهند.

## شرکت‌کنندگان

در مجموع، تعداد نوزده مدرس (۱۶ نفر در ایران و ۳ نفر در ژاپن) به‌همراه هشتادوسه دانش‌آموز ایرانی در پژوهش حاضر شرکت نمودند. شانزده نفر معلم ایرانی (۴ نفر مرد و ۱۲ نفر زن) از نقاط مختلف ایران و با تجارب آموزش مختلف (از ۷ تا ۳۵ سال) به‌طور داوطلبانه و تصادفی در این پژوهش شرکت کردند. همچنین، سه معلم که در زمان انجام این پژوهش در یک مرکز آموزشی پیش‌دبستانی بین‌المللی در توکیو، ژاپن تدریس می‌کردند، به‌عنوان نمونه در دسترس با رضایت خود در این پژوهش همکاری کردند.

در میان مدرسان ژاپنی، یک نفر ایرانی تبار و بقیه اصالتاً اهل فیلیپین و بنگلادش بودند، اما در محیط ژاپن مدت زیادی مشغول کار و تدریس بوده‌اند. میانگین تجربه آموزشی آنها در محیط ژاپن حدوداً بیست و دو و نیم سال بود. گروه دوم شرکت‌کنندگان در پژوهش

حاضر، دانش‌آموزان دبیرستانی بودند که در یک مطالعه اقدام پژوهی که توسط پژوهنده - معلم اول در یکی از شهرهای بزرگ استان خراسان رضوی در سال تحصیلی ۱۳۹۶ انجام گرفته بود شرکت نمودند. دانش‌آموزان (همه زن) و در سه کلاس با محدوده سنی ۱۴-۱۵ سالگی قرار داشتند و در کلاس نهم در یک مدرسه نمونه دولتی مورد بررسی قرار گرفتند. با توجه به وجود آزمون ورودی برای ثبت‌نام در این‌گونه مدارس، سطح دانش‌آموزان بیشتر در تمام درس‌ها به‌گونه‌ای بالاتر از مدارس عادی بود. سطح زبانی دانش‌آموزان با توجه به شرکت در آزمون‌های ورودی خاص در این‌گونه مدارس بالاتر از متوسط ارزیابی می‌شد، اما از آنجایی که تمرکز

جدول (۱). مشخصات جمعیت‌شناسی معلمان شاغل در ایران و ژاپن

ردیف	ملیت	محیط آموزشی (محل خدمت)	سابقه‌ی تدریس	جنسیت
۱	ایرانی	دوره‌ی دوم متوسطه	۵	زن
۲	ایرانی	دوره‌ی اول متوسطه	۲	مرد
۳	ایرانی	آموزشگاه	۷	زن
۴	ایرانی	آموزشگاه	۱۷	زن
۵	ایرانی	دوره‌ی اول متوسطه	۱۹	زن
۶	ایرانی	دوره‌ی دوم متوسطه	۲۶	زن
۷	ایرانی	آموزشگاه	۵	زن
۸	ایرانی	دوره‌ی اول متوسطه	۲۰	مرد
۹	ایرانی	دوره‌ی اول متوسطه	۲۵	مرد

		متوسطه		
زن	۳۵	دوره‌ی اول متوسطه	ایرانی	۱۰
زن	۲۵	دوره‌ی اول متوسطه	ایرانی	۱۱
زن	۲۶	دوره‌ی اول متوسطه	ایرانی	۱۲
زن	۵	آموزشگاه	ایرانی	۱۳
مرد	۱۲	دوره‌ی اول متوسطه	ایرانی	۱۴
زن	۱۰	آموزشگاه	ایرانی	۱۵
زن	۱۲	پیش‌دبستانی	ایرانی	۱۶
زن	۲۰	پیش‌دبستانی	بنگلادشی	۱۷
زن	۲۵	پیش‌دبستانی	فیلیپینی	۱۸
زن	۲۳	دوره‌ی اول متوسطه	ایرانی	۱۹

در پژوهش حاضر که در زمره طرح‌های پژوهش کیفی قابل‌طبقه‌بندی است و برگرفته از طرح پژوهش‌های بزرگ‌تری است، مجموعه‌ای از ابزارهای پژوهش‌های مورد استفاده قرار گرفت. در بخش اول پژوهش شامل انجام یک طرح اقدام پژوهی، به دو طریق وقایع به‌طور دقیق ثبت و ضبط شد:

۱. مشاهده کلاسی، با استفاده از یادداشت‌های میدانی و ضبط صوت. طبق نظر هاپکینز (Hopkins)، (۲۰۰۸)، پروتکل‌های مشاهده‌ای ابزارهایی‌اند که به پژوهنده کمک می‌کنند، داده‌های مورد نیاز برای انجام یک پژوهش را از سایر معلمان و ناظران که در آن زمان حضور ندارند، دریافت کنند.

۲. نظرسنجی محرمانه از دانش‌آموزان نسبت به راهبردهای گروه‌بندی در کلاس از طریق پرسشنامه باز در طول ترم به تکرار صورت گرفت.

در بخش دوم، نظرسنجی در میان حداقل دو گروه کارشناسان از طریق پاسخ‌دهی به‌سؤالاتی از پیش تعیین‌شده توسط معلم - پژوهنده اول که دارای ۱۵ سال سابقه تدریس در مراکز گوناگون آموزشی در آموزش و پرورش ایران بود و با مراجعه به ادبیات پژوهش موجود انجام گرفت. این روند به‌طریق مصاحبه کتبی با استفاده از پرسشنامه باز شامل سه سؤال انجام پذیرفت. در اینجا، مدرسان باتجربه بر طبق نظر برلینر (Berliner)، (۲۰۰۴) دارای سابقه تدریس بالای ۱۵ سال‌اند. در این پژوهش، نظرسنجی میان دو گروه مدرسان زبان انگلیسی در دو کشور ایران و ژاپن صورت گرفت و سرانجام، با دیدگاه‌های فراگیران ایرانی در زمینه کارهای گروهی تطبیق داده شد. به دلایل محرمانگی سامانه آموزشی کشور ژاپن،

صدور مجوز پاسخ‌گویی فراگیران ژاپنی به پرسش‌نامه‌های پژوهش حاضر فراهم نشد، بنابراین این، نظرسنجی‌های دانش‌آموزی برخلاف نظرسنجی از دایرهٔ معلمان، فقط در گسترهٔ دانش‌آموزان ایرانی شرکت‌کننده در یک طرح اقدام پژوهی انجام گرفت.

### روش انجام پژوهش

در ابتدای کار و در راستای انجام طرح بزرگ‌تر این پژوهش، برای پیدا کردن پاسخ‌های مناسب به‌سؤالات مطرح‌شده، پرسشنامه‌هایی به‌سبک سؤال - باز در میان تعدادی از معلمان زبان انگلیسی در دسترس در ایران (۴۰ نفر) توزیع شد. پرسش‌ها شامل چندین موضوع در گسترهٔ شیوه صحیح انجام کار گروهی و در راستای اهداف پژوهش، جنبه‌های مختلفی را از جمله (۱) گروه‌بندی صحیح، (۲) شیوهٔ مدیریت کلاس‌های نامتوازن برای انجام گروه‌بندی، (۳) شیوهٔ اجرای تمرین‌های فعالیت محور و سرانجام (۴) شیوهٔ انجام ارزشیابی در کارهای گروهی بود. بر اساس نظریات داده‌شده، در حین گردآوری داده‌ها و همگام با اهداف پژوهش، شیوه‌های مختلف گروه‌بندی و انجام کار گروهی به‌شرح بخش‌های بعدی در ذیل در طرح اقدام پژوهی توسط نویسندهٔ اول به‌صورت همگام صحت‌سنجی می‌شد و در حین انجام کار، پرسش‌های جدید طرح و از مدرسان شرکت‌کننده پرسیده و به‌بحث گذاشته می‌شد. در پژوهش حاضر، فقط نتایج حاصل از بررسی سؤال یک پرسشنامه در میان معلمان زبان انگلیسی در ایران و ژاپن (ضمیمهٔ ب) ارائه شده است.

### تجزیه و تحلیل نتایج

در حین جمع‌آوری داده‌های اولیه، تحلیل داده بر روی نظریات معلمان و نگرش دانش‌آموزان در زمان اجرای راهبردهای گوناگون، از طریق پرسشنامه‌هایی که شرکت‌کنندگان بدان پاسخ می‌دادند، به‌طریق تحلیل محتوا با کمک نرم‌افزار مکس کیودا (نسخه ۱۲ پرو)، صورت گرفت. تجزیه و تحلیل محتوا به‌سبک طرح‌های کیفی بر روی متن مصاحبه‌ها نه‌تنها محتوای آشکار، بلکه موضوعات و ایده‌های اصلی را که در متن به‌عنوان محتوای پنهان یافت می‌شوند، مورد توجه نویسندگان مقاله حاضر قرار می‌داد (دریسکو و مشی (Drisko & Maschi)، ۲۰۱۵). پس از انجام کدبندی باز بر روی نظریات معلمان و دانش‌آموزان و سپس مرحلهٔ کدگذاری محوری، (چارماز (Charmaz)، ۲۰۰۶)، کدهای استخراج‌شده در چند محور شمارش‌شده و بر مبنای نظریات/ دیدگاه‌های معلمان، فرایند کدگذاری شامل دسته‌ها و مفاهیم مربوط به یکدیگر، از طریق ترکیبی به‌شیوهٔ استقرایی تحلیل شدند. طبق گفته اشتراوس و کوربین (Strauss & Corbin)، ۱۹۹۰، چارچوب اساسی روابط عمومی در پژوهشات کیفی، (۱) درک عمیق پدیده مورد مطالعه، (۲) شرایط مربوط به این پدیده (شرایط زمینه، شرایط مداخله‌ای، شرایط ساختاری یا شرایط علی)، (۳) اقدامات و راهبردهای تعاملی جهت هدایت یک پدیده و (۴) پیامدهای اقدامات / هم‌کنشی مربوط به این پدیده است. بنابراین، در انجام تحلیل محتوی به این نکات کاملاً توجه شده است. در بخش اقدام پژوهی نیز اتفاقات کلاسی به‌صورت روایتی و با تکیه بر اتفاقات اصلی، دغدغه‌ها، ابهام‌های کلاسی، طرح‌های استفاده‌شده برای رفع مشکلات و بازتاب‌های

دانش‌آموزان و معلم در هر صحنه با دید انتقادی (فریس (Friess)، ۲۰۰۸) ثبت و بازنویسی شد.

نمونه این طرح درس برای یک درس کامل از کتاب پراسپکت ۳ که در دبیرستان‌های ایران تدریس می‌شود، قابل مشاهده است.

#### ۴. نتایج و بحث و بررسی

با بررسی‌های اولیه در ادبیات پژوهش و با تکیه بر تجربیات تدریس پژوهندگان حاضر، مشخص شد کار گروهی در سال‌های اخیر در کشورمان با موفقیت چندانی روبه‌رو نبوده است (زمانی، ۲۰۱۶؛ علوی و تمیمی، ۱۳۹۳؛ مردانی و جهان‌بازیان، ۲۰۱۴؛ مرعشی و بیگ زاده، ۲۰۱۰؛ معماری هنجانی، ۲۰۱۷؛ رحیمی، میرزایی و محمدی، ۲۰۱۶؛ مهرورز و رحیمی، ۲۰۱۶). این امر به‌عنوان یک واقعیت، حاکی از آن بود که دانش‌آموزان ایرانی معمولاً دوست ندارند با یکدیگر همکاری کنند و یا اینکه با این نوع یادگیری راحت نیستند.

در ابتدای ترم در پاییز سال ۱۳۹۶، پژوهنده - معلم اول در مورد مزایای گروه‌بندی به دانش‌آموزان به‌طور مفصل در کلاس صحبت کرد و از آن پس مرحله دوم پژوهش‌ها عملاً آغاز شد بدین‌صورت که گروه‌های مختلفی در کلاس به‌شرح بخش‌های زیر تشکیل شد. مشاهدات معلم و واکنش‌های دانش‌آموزان در هر مرحله توضیح داده می‌شود.

#### گروه‌بندی به‌سبک تصادفی

معلم نام تعدادی از دانشجویان را در یک ورق کاغذ نوشت و آن‌ها را در یک جعبه گذاشت، سپس از یک دانش‌آموز خواسته شد پنج قطعه کاغذ را به‌صورت تصادفی فراخوانی کند. هر پنج عدد درآمده از جعبه در یک گروه قرار داده شد. این اقدام برای دانش‌آموزان در ابتدا بسیار هیجان‌انگیز بود تا بفهمند که با چه کسانی هم‌گروهند. پس از قرعه‌کشی، بعضی از آن‌ها بسیار خوشحال و بعضی نیز غمگین به‌نظر می‌رسیدند (یادداشت‌های کلاسی معلم، مهرماه ۱۳۹۶). پس از دو یا سه جلسه، معلم متوجه شد تعدادی از دانش‌آموزان از آنجایی که با دوستان خود در یک گروه نبودند، بسیار ناراحت بودند و بدین دلیل اصلاً در فعالیت‌ها تمایل نداشتند شرکت کنند. بدین دلیل، معلم نوع گروه‌بندی را به‌طریق دیگری تغییر داد.

البته این بدان معنا نیست که معلمان نیز نباید از این رویکرد در کلاس‌های خود استفاده کنند، بلکه این واقعیت اشاره‌ی ضمنی به این نکته نیز داشت که مدرسان با آگاهی از مزایای شیوه‌های یادگیری مشارکتی می‌بایست راهکارهای مناسبی برای این معضل بیابند. این دغدغه همیشه و در همه حال همراه پژوهندگان گستره آموزش زبان به‌سبک ارتباطی نیز بوده است که از طریق آن دانش‌آموزان به‌کارهای دسته‌جمعی در قالب یادگیری مشارکتی عادت کنند.

این مشکل، پژوهندگان را بر آن داشت تا با تنظیم و طراحی یک برنامه درسی با توجه به‌تنوع توانایی‌ها، شخصیت، مهارت زبانی، نیازها و امکانات مدرسه، برنامه‌ای تنظیم کنند که از طریق آن در یک کلاس که در آن دانش‌آموزان در کل سال تحصیلی خود در گروه‌های مختلف کار می‌کنند، اهدافی برای عادت دادن دانش‌آموزان به‌انجام کار گروهی پی‌ریزی شود. در ضمیمه الف،

#### گروه‌بندی بر مبنای سطح زبانی

این بار، در مرحله دوم، دانش‌آموزان با توجه به توانایی‌هایشان بدون اینکه بدانند معلم این تصمیم را گرفته است که چه افرادی باهم باشند گروه‌بندی شدند. نکته جالب توجه این بود که در همان جلسه، دانش‌آموزان بعد از اینکه متوجه نامشان در هر گروه می‌شدند، حدس می‌زدند دلیل گروه‌بندی ضعف یا قوت آن‌ها بر اساس اطلاعات معلم در جلسات قبل بوده است (جلسه سوم کلاس، مهرماه ۱۳۹۶). این تصمیم که توسط معلم با الهام‌گیری از اصول انجام پژوهش به سبک اقدام پژوهی گرفته شد، با مشورت‌گیری ایشان از ادبیات پژوهش و مدرسان باتجربه‌تر از ایشان انجام گرفت. گروه‌بندی بر اساس توانایی دانش‌آموز، یک شیوه‌ی رایج همراه با قرار دادن دانش‌آموزان در گروه‌ها یا طبقات است که بر اساس توانایی آن‌ها در یک موضوع یا مهارت، مانند مهارت‌های چهارگانه زبانی آن‌ها انجام می‌پذیرد (ریچاردز و اشمیت (Richards & Schemit)، ۲۰۰۲؛ به نقل از شپرد، مانالو و هنینگ Sheppard, Manalo, & Henning، ۲۰۱۸). مشاهدات بعدی معلم-پژوهنده اول نشان داد که گروه‌بندی بر اساس توانایی نیز برای دانش‌آموزان بسیار کم‌توان تجربه‌ای دردآور بود، زیرا اغلب اوقات آن‌ها از بقیه عقب‌تر بودند و بدون کمک معلم در نهایت هیچ راه‌حلی برای حل مشکلاتشان نداشتند و به نظر می‌رسید برای حل مشکل سرعتشان همراه با دقت برای انجام یک فعالیت به راهبردهای دیگری نیاز داشتند. به عنوان مثال، زمانی که یک دانش‌آموز برای یافتن لغتی خاص برای جایابی در جمله‌ای مجبور بود از کمک دیگر دانش‌آموزان بهره بگیرد، افزون بر اینکه پاسخ‌های ضدونقیض دریافت می‌کرد، مجبور بود برای تثبیت یادگیری خود مجدداً به معلم

رجوع کند و این امر در تکرارهای بعدی همان‌طور که گاهی دانش‌آموزان در نظرات خود اشاره کرده بودند با حس شرم و خجالت و داشتن دلهره از رویارو شدن با پاسخ‌های منفی از سوی هم‌گروهی‌هایشان همراه بوده و در نهایت بسیاری از ابهامات یادگیری در زمان خود با پاسخ مناسبی همراه نبوده است. این مشکل را معلم در مشاهدات خود نیز دریافته بود، بدین گونه که دانش‌آموزان با توانایی بالاتر بعضاً در انجام تمرینات کلاسی با دیگرانی که حتی از آن‌ها کمی پایین‌تر بودند بسیار با غرور برخورد می‌کردند و به جای بروز حس تواضع و فروتنی و همیاری، با افتخار به معلم اعلام می‌کردند که در انجام فعالیت خود موفق بوده‌اند. این اتفاق در هر سه کلاسی که طرح اقدام پژوهی حاضر در آن‌ها انجام گرفت گاهی رؤیت می‌شد و معلم را به چالش می‌کشید، بدین صورت که قوی‌ترها حتی گاهی بدون توجه به تذکر معلم، از روی عمد با سرعت باهم‌گروهی‌های خود باشتاب کارهای خواسته شده را انجام می‌دادند و از معلم می‌خواستند به آن‌ها فعالیت‌های دشوارتری ارائه دهد. زمانی که معلم بر طبق رسالت خویش، فعالیت‌های سنگین‌تری در اختیار آن‌ها قرار می‌داد، گروه‌های دیگر از دیدن این صحنه به آن‌ها غبطه می‌خوردند و گاهی به آن‌ها با حس حسادت/کم‌خودبینی تماشای می‌کردند. معلم با فهمیدن این موضوع در کلاس، تصمیم گرفت برای تمرین‌های دشوارتر از قبل برنامه‌ریزی کند، بدین صورت که انجام هر تمرین به صورت مرحله‌ای برای تمامی گروه‌های کلاسی از قبل آماده بود و دانش‌آموزانی که در انجام هر فعالیت موفقیت کسب می‌کردند به مرحله بعدی کار وارد می‌شدند. این تصمیم در موارد زیادی با

واکنش مثبتی از سوی دانش‌آموزان مواجه شده بود. به‌عنوان مثال

مثال:

مهوش در جلسه سوم در ترم مهر معتقد بود:

مهسا: «من آرامش زیادی در کلاس دارم و هیچ استرسی ندارم. ما

«این حالت خوبی برای صحبت کردن بیشتر در کلاس

توانایی مشابهی در زبان انگلیسی و در گروه‌مان داریم و به یکدیگر

انگلیسی است، چون در کلاس‌مان، ما هیچ‌کس را نمی‌بینیم

کمک می‌کنیم. من در مورد دانش‌آموزان سریع که کار خود را بسیار

که به انگلیسی مانند خودمان صحبت کند.»

تند انجام می‌دهند، هیچ تنشی ندارم.»

چنین بازخوردهایی اگرچه حاکی از رضایت دانش‌آموزان بود

زهرا: «من از دانش‌آموزان قوی مطالب زیادی آموخته‌ام، من دوست

با این وجود معلم نمی‌توانست تنها بر مبنای احساس دانش‌آموزان

دارم راه‌های یادگیری زبان انگلیسی و دلایل موفقیت آن‌ها را بپرسم.

عمل کند، چراکه انجام یک تصمیم برای کل طول سال بسیار

من در باره پاسخ‌هایشان مطمئن هستم. دوستان قدیم من به من

مخرب می‌نمود. از این روی، تصمیم بر آن شد تا معیار گروه‌بندی بر

کمک زیادی می‌کنند و سؤال‌های مرا به‌وضوح توضیح می‌دهند اما

پایه رتبه‌بندی دانش‌آموزان بالا و پایین و یا متوسط برای کل کلاس

در نهایت من دوست دارم که در یک گروه با افراد قوی‌تر باشم.»

تغییر کند. دلیل معلم برای این کار، توجه ایشان به معیارهای

مریم: «من فکر می‌کنم که دانش‌آموزان باید در سطوح مختلف با

اجتماعی واحد کلاس بود که ممکن بود انسجام گروهی افراد

دوستان نزدیک خود در گروه‌های خود، احساس آرامش کنند و

به دلایل تبعیض یک گروه بر گروه‌های دیگر را از بین ببرد و

یکدیگر را بهتر درک کنند. در این مورد، کمک آن‌ها عاطفی‌تر

پیشرفت کلاسی برخی کند شود. بنابر این، تصمیم بر مبنای

است، چراکه دانش‌آموزان با مهارت بیشتر انگیزه‌های مثبت برای کمک

گروه‌بندی بر پایه توانمندی دانش‌آموزان (بالا تر و پایین تر) را معلم

به دانش‌آموزان با مهارت کمتر دارند.»

برای مدتی متوقف کرد و گروه‌بندی اختیاری برای بار دوم اجرا

گردید.

گروه‌بندی به سبک اختیاری توسط دانش‌آموزان

میترا: «معلم باید سطوح دانش‌آموزان را تشخیص دهد، نه اینکه

این بار، گروه‌های مختلط با توانایی‌های متفاوت هدف قرار گرفت

دانش‌آموزان خود را در گروه‌های مناسب قرار دهند و همچنین باید

قوی‌تر به آموزش ضعیف‌تر بپردازد و به آن‌ها اطمینان دهد که در

و اختیار به خود دانش‌آموزان داده شد، تا به افرادی که می‌خواهد

مورد هم‌گروهی‌هایشان صبور باشند. معلم باید تشخیص بدهد که

کمک‌درسی کنند در گروه خود قرارشان دهند. در این روش

چه کسی برای آموزش دیگران در هر گروه بهتر است.»

گروه‌بندی، ایجاد روابط حسنه و دوستی دانش‌آموزان با معیار

همان‌طور که مشاهده می‌شود واکنش‌ها متفاوت و در راستای

توانایی آن‌ها با اختیار عمل دانش‌آموزان و نه دخالت معلم

اهداف مشارکتی بیشتر در میان دانش‌آموزان، هر یک نظرات مختلفی

واکنش‌های متفاوتی در برداشت:



داشتند. باهدف مدیریت کلاس باوجود نظرات مختلف دانش‌آموزان، معلم با مشاهده برخی دانش‌آموزان که در موقعیت‌های چالش‌برانگیز سعی می‌کردند نظم کلاس را بر هم بزنند، تلاش نمود از معیارهای دیگر موجود در ادبیات پژوهش نیز برای گروه‌بندی غافل نماند و با اجرای آن‌ها در کلاس، صحت و اعتبار آن‌ها را با توجه به اینکه زمان مناسبی در طول یک سال تحصیلی در اختیار داشت، بیازماید.

#### گروه‌بندی باهدف اجرای بازی

در مرحله چهارم، با اجرای بازی‌های زبانی معلم سعی نمود اهداف کلاس را در قالب کار گروهی هدفمند به پیش ببرد. گزارش کلاسی زیر برگرفته از یادداشت‌های کلاسی معلم گویای تلاش دیگر ایشان در این راستا است:

«درس جدید در باره کسب اطلاعات از دیگران به انگلیسی بود. از طریق سؤال مطرح‌شده به زمان حال ساده و با استفاده از کلمات پرسشی (چه زمانی، کجا و چه کسی)، من (معلم-پژوهنده اول) ۱۳ سؤال اطلاعاتی را در زمان حال ساده بر روی سیزده کارت به همراه پاسخ آن‌ها در سیزده کارت دیگر نوشتم. آن‌ها را در جعبه‌ای گذاشتم و خواستم هر کس کارتی را به صورت تصادفی انتخاب کند. هر سؤال در محیط کلاس و با چرخیدن در گروه‌های مختلف (۵ گروه) با بررسی پاسخ‌های مربوط به آن به زمان حال ساده بیان شد و گروه‌ها خود را بر اساس سؤالات اطلاعاتی و پاسخ‌های خود، به عنوان مثال «چه زمانی» به گروه A اطلاق داده شد، «کجا» به گروه B داده شد، «چرا» به گروه C و غیره. اشتباهات دستوری در هر سؤال و پاسخی که دانش‌آموزان بدان برمی‌خوردند مشخص می‌شد و صورت صحیح را برای من می‌نوشتند.» (یادداشت‌های کلاسی معلم، جلسه ششم،

ترم مهر ۱۳۹۶).

در این نوع گروه‌بندی که به صورت تصادفی همراه با بازی انجام می‌شد، دانش‌آموزان گرامر را آموخته و با همکاری افراد دیگر در کلاس خود به تعمیق بیشتر مفاهیم کمک می‌کردند. البته، این وضعیت گرچه فعالیتی هیجان‌انگیز و سرگرم‌کننده بود، در حقیقت، زمان زیادی را از کلاس تلف می‌کرد و نظم و انضباط کلاس را نیز تا حدی مختل می‌کرد.

پس از تفکر بیشتر و پژوهش عمیق در ادبیات موجود، در

تلاش دیگری، معلم سعی کرد با درس گرفتن از تجربیات قبلی

خود در مراحل قبلی پژوهش حاضر، برای به دست آوردن

راهبردهای گروه‌بندی بهتر، از دیدگاه‌های همکاران خویش نیز بهره ببرد. پس از اجرای پرسشنامه در میان دو گروه از همکاران ایرانی و شاغل در محیط ژاپن، نظریات آن‌ها با یکدیگر مقایسه شد. در این بخش از پژوهش، نظریات معلمان ایرانی و ژاپنی به تفکیک آورده شده است.

#### نظرسنجی از مدرسان زبان انگلیسی

پرسش اولی که از همکاران در پرسشنامه باز مطرح شد به شرح زیر بود:

\*در اجرای کار گروهی در کلاس، در بیشتر اوقات چه تصمیمی در گروه‌بندی دانش‌آموزان مدنظرتان قرار دارد؟

نام معلمان برای رعایت حق محرمانگی آنان تغییر نموده است. در

ذیل، برخی از نظریات معلمان را در مرحله انجام کدبندی باز

مشاهده می‌نمایید. کلمات کلیدی که منجر به ایجاد کدهای فرعی

اولیه شدند زیرخط دار شده‌اند:

«تصمیم من در گروه‌بندی وابسته به نوع و ماهیت فعالیت و تعداد دانشجویان است. گاهی اوقات تصمیم می‌گیرم کار دونفره و گاهی اوقات کار گروهی را انجام می‌دهم. من سعی می‌کنم گروه‌های ناهمگونی ایجاد کنم. مدیریت زمان و کار گروهی درست برای من بسیار مهم است.»

قیادی (زن، ۵ سال تجربه کاری در وزارت آموزش و پرورش ایران)

«من گروه‌های ثابتی در کلاس ندارم و هر جلسه اعضا را تغییر می‌دهم. در این مورد، تمام دانش‌آموزان می‌توانند با یکدیگر هم‌گروه شوند و اختلافات زیادی بین گروه‌ها هم اگر وجود نداشته باشند مسئله‌ای نیست. من سعی می‌کنم در گروه‌ها حداقل دو تا چهار عضو وجود داشته باشد. زمانی که بیش از این تعداد وجود دارد، فقط برخی از دانش‌آموزان فعال هستند و دیگران در گروه منفعل هستند. من همیشه کلاس‌های خود را با دقت بررسی می‌کنم و سعی می‌کنم سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان را درک کنم و تمرین‌ها را با توجه به توانایی‌هایشان تقسیم کنم... کیانی (زن، دارای ۱۰ سال تجربه آموزشی رسمی در وزارت آموزش و پرورش ایران)

«مهم‌ترین نگرانی من در مورد فراگیرانم نیاز آن‌ها به جنبه‌های مختلف زبانی است. همه ما به‌مرور زمان متوجه می‌شویم که هر کودک/دانش‌آموز نیاز خاصی دارد. حال باید از خود بپرسیم آیا او نیاز به یک گروه دارد تا بتواند خلاقیت خود را شکوفا کند؟ آیا او باید در اطراف

افرادی قرار بگیرد که بتوانند یاد بگیرند؟ این مسئله بستگی به اطلاع از تک‌تک نیازها و شخصیت فراگیران دارد. آن‌ها دارای شخصیت‌های منحصر به فردند، بنابراین بزرگ‌ترین نگرانی و مسئولیت من شناخت نیازهای واقعی آن‌ها است که آن‌ها را بر اساس کار گروهی برطرف می‌کنند.» اف (زن، اهل فیلیپین دارای ۲۵ سال تجربه در تدریس زبان انگلیسی در محیط ژاپن)

سپس در مرحله کدگذاری محوری، نظریات معلمان دو منطقه با رعایت اصول پیکره‌بندی مفاهیم به شرح جدول ۲ مشخص شد.

جدول (۲). عوامل مؤثر بر گروه‌بندی از دیدگاه معلمان شاغل در ایران

#### و ژاپن

ردیف	عوامل گزارش شده	فراوانی	درصد
۱	سطح دانش‌آموزان	۱۴	۴۵,۱۶
۲	سن	۱	۳,۲۲
۳	نیازهای دانش‌آموز	۱	۳,۲۲
۴	عوامل روان‌شناختی	۷	۲۲,۵۱
۵	تعداد دانش‌آموزان در	۴	۱۲,۹۰

کلاس			
۶	تعداد جلسات کلاسی	۱	۳,۲۲
۷	تقسیم تصادفی	۳	۹,۶۷

جدول ۲، توزیع عواملی را که از تجزیه و تحلیل محتوای نظریات دو گروه معلمان فوق به اولین سؤال پرسشنامه باز در باره تصمیم‌گیری گروهی در هر دو گروه گرفته شده است، نشان می‌دهد.

به دلیل ناهمگون بودن تعداد معلمان، نظرات در جدول کمی ترکیب گردید اما دیدگاه‌ها به تفکیک در بخش کیفی به صورتی مجزا توصیف و توضیح داده شده است؛ بنابراین، جهت تفکیک نظریات دو گروه معلمان برای روشن شدن دلایل ضمنی با تعمق بیشتر در پاسخ‌های مورد نظر، تجزیه و تحلیل کیفی بر روی پاسخ‌ها به شرح زیر انجام پذیرفت.

در میان عوامل یادشده، توجه معلمان به سطح دانش‌آموزان در گروه‌بندی‌ها در رأس امور قرار داشت (۴۵,۱۶٪). در میان معلمان ایرانی، بیشتر معلمان، دانش‌آموزان قوی را به عنوان رهبران گروهی در نظر گرفته و معتقد بودند دانش‌آموزان را می‌توان در گروه‌های ناهمگن شامل بالا، متوسط و کم‌توان قرارداد. دلایلی که برای این نوع گروه‌بندی عنوان می‌کردند از قرار زیر بود:

- جلوگیری از ایجاد تفاوت‌های زیاد در کارکرد گروه‌های کلاسی و
- دادن شانس برابر به تمامی اعضای کلاس برای صحبت کردن در

جمع

همچنین، آن‌ها عوامل دیگری شامل سن، تعداد دانش‌آموزان در کلاس، توجه به عوامل روان‌شناختی از جمله شخصیت افراد و تفاوت‌های فردی را نیز برای گروه‌بندی به طور هم‌زمان در نظر گرفتند. در این میان، همه معلمان شاغل در ژاپن به تشکیل گروه‌های ناهمگون مانند معلمان ایرانی اعتقاد داشتند، اما مهم‌ترین نگرانی آن‌ها اطلاع از نیازهای دانش‌آموزان بود که هیچ‌کدام از معلمان ایران در پاسخ‌هایشان بدان اشاره‌ای نکرده بودند. در نظر ایشان، هر گروه باید شامل انواع فراگیران باشد تا:

- دانش‌آموزان به یکدیگر کمک کنند و وظایفشان را به درستی انجام دهند و

- دانش‌آموزان قوی‌تر باعث تشویق دیگران شوند.

زبان‌آموزانی که بسیار خجالتی و حساسند و سطح پایینی دارند به اعتقاد معلمان شاغل در ژاپن، می‌توانستند در یک گروه باشند که در آن احساس راحتی کنند؛ اما برای سطوح بالاتر، آن‌ها اعتقاد داشتند که می‌توانند فراگیرانی با سطوح مختلف را در هر گروه قرار دهند. این امر در نظر آنان موقتی و قابل تغییر بود. به عنوان مثال، معلم شماره ۱۶ گروه‌ها را هر هفته تغییر می‌داد تا:

- زمان مناسب برای یادگیرنده برای انسجام بیشتر فراهم شود،
- به آن‌ها فرصتی برای همکاری بیشتر داده شود و
- فرصتی فراهم شود که هر فرد در کلاس به طور منظم با همگان هم‌گروه بشود.

با این وجود، پاسخ‌دهندگان اظهار داشتند که وقتی متوجه بی‌نظمی در کلاس می‌شدند اعضا را تغییر می‌دادند.

نکته قابل ملاحظه‌ای که در مورد معلمان شاغل در محیط ژاپن جالب به نظر می‌رسید این بود که آنان در کارهای گروهی اشاره می‌کردند اشاعه دوستی و همیاری در میان دانش‌آموزان یکی از اهداف درسی آنان است بدین معنا که در اهداف برنامه‌ی درسی‌شان این مطلب بسیار مورد توجه بوده و از کار گروهی بیشتر برای افزایش حس نوع دوستی بهره می‌برند. آنان با توجه به نیازها، توانایی‌ها، منافع دانش‌آموزان، تفاوت‌های فردی و شخصیت دانش‌آموزان، به ایجاد یک «جامعه مناسب برای یادگیری» (Community of Practice) در تمرینات خود می‌پرداختند و به دانش‌آموزان طبق گفته‌شان فرصتی برای همکاری بیشتر می‌دادند. باین وجود، این مسئله در میان معلمان ایرانی کمتر توجه شده بود و آنان بیشتر بر روی نیل به اهداف فقط آموزشی متمرکز بودند. معلمان شاغل در ژاپن دانش‌آموزان خود را با لحاظ شیوه‌های مختلف یادگیری و در راستای علاقه‌های متفاوتشان به انجام کارهای کلاسی گروه‌بندی می‌کردند و توسعه مهارت‌های حل مسئله را یادآوری می‌کردند که به نظر آنها این مسئله آینده آنها را متحول می‌کرد. همچنین برخلاف معلمان ایرانی، آنها به ایجاد مهارت‌های رقابتی در دانش‌آموزان تأکید داشتند که این امر در نظر آنان باعث می‌شد دانش‌آموزان به‌طور مؤثر با هم‌تایان خود همکاری کنند. این در حالی بود که معلمان ایرانی به فعالیت‌های گروهی به‌دوراز رقابت بیشتر متمرکز بودند. همچنین توجه به نمره و غایت محوری (Product-Orientedness) در حیطه‌ی مسئولیت رهبران گروه و توجه به عینیت نمره‌گذاری در اظهارات مدرسان ایرانی، می‌توانست نشانگر این نکته باشد که کار گروهی خود وسیله‌ای برای رسیدن

به هدف دیگری است. ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان و نه انجام کار گروهی به‌عنوان فعالیتی معنادار در راستای رشد فعالیت‌های اجتماعی، کشف استعدادها، تعالی حس مسئولیت نوع دوستی و غیره. به‌عنوان نمونه، در مثال‌های زیر وجود چنین رویکردی قابل اثبات بود:

مثال:

«من گروه‌های ناهمگن را تشکیل می‌دهم. رهبران برای من بسیار مهم‌اند. مسئولیت آنها بسیار سنگین است. آنها باید در هر جلسه یک نمره از دانش‌آموزان گروه خود به من گزارش بدهند. من به این نمرات احتیاج دارم، زیرا نمرات آنها نباید با امتیازات من در پایان ترم تفاوت زیادی داشته باشند.» (کیان: مرد، دارای ۲۰ سال سابقه آموزشی در ایران)

«در گروه‌های تشکیل شده در کلاس‌های من، هر عضو یک وظیفه‌ای دارد و زمانی که یک پروژه خارج از مدرسه داشته باشیم، همه باید در مورد این کار توضیح دهند و نتیجه را به من ایمیل کنند. من اغلب می‌خواهم همه گروه‌ها سرانجام، به یک درجه پیشرفت و نقطه قدرت برسند. در این صورت، من از رقابت منفی میان آنها جلوگیری می‌کنم. این باعث می‌شود دانشجویان من بسیار خوشحال باشند و در کلاس درس خوبی داشته باشیم.» (کیقبادی: مرد، دارای ده سال سابقه آموزشی در وزارت آموزش و پرورش ایران)

همچنان که در اظهارات این مدرس ایرانی مشخص است، بعضاً محیط کلاس مکانی برای رسیدن همه به یک هدف درسی مشخص است و گونه‌گونی‌های رشد و پیشرفت در زمینه‌های مختلف غیردرسی زیاد مدنظر مدرسان مورد بررسی در پژوهش

حاضر نبوده است. این چنین عدم تمایل به ایجاد گونه گونی اجتماعی در کلاس در میان اظهارات دیگر معلمان ایرانی نیز به چشم می خورد از جمله:

«من گروه‌هایی از دانش‌آموزان با توانایی‌های مختلف در کلاس ایجاد می‌کنم. برخی از دانش‌آموزان در تلفظ بسیار خوبند، بعضی از آن‌ها در دیکته خوبند و ... من می‌خواهم آن‌ها با یکدیگر همکاری کنند تا همه به دوستان خود همه چیز را که بهتر می‌دانند، آموزش دهند. این یک نوع معامله است.» (فیاض: زن، دارای ۳۵ سال سابقه آموزشی در دبیرستان‌های ایران)

استفاده از لفظ «معامله» در اظهارات مدرس مزبور در فوق و اصل مساوات و برابری در رسیدن به یک هدف صرفاً آموزشی مبین مطلب فوق‌الذکر و مشابه اظهارات ایجاد رقابت منفی بود که در دیگر مدرسان ایرانی نیز اغلب به چشم می خورد. غایت محوری به جای تمرکز بر خود فعالیت به عنوان یک تمرین گروهی مفید، به نظر می رسید در نظر معلمان ایرانی امری مغفول مانده بود. دلیل مضاعف بر این نکته، تکیه‌ی مدرسان ایرانی به دادن پاداش و جایزه در کلاس به گروه‌های موفق و دانش‌آموزان داوطلب به آموزش به دانش‌آموزان ضعیف‌تر نکته‌ی دیگری بود که به مطالب فوق در خصوص روحیه‌ی غایت محور بودن آنان به جای روحیه‌ی فرایند محوری (Process-Orientedness) صحنه می گذاشت. به عنوان نمونه در موارد زیر نیز چنین حالتی مشاهده می شد:

مثال:

«...من همچنین نمره‌ای اضافی برای گروه‌هایی که دانش‌آموزان ضعیف را قبول کنند و به آن‌ها کمک کنند در نظر می‌گیرم.» پروند (مرد، دارای ۲۵ سال سابقه آموزش در ایران)

«من گروه‌های فعال و رهبران گروه را تشویق می‌کنم. اگر به دانش‌آموزان ضعیف در هر گروه کمک کنند، نمره‌ای به عنوان پاداش برای رهبر گروه در نظر می‌گیرم. بعضی از دانش‌آموزان خوب که دوست ندارند به خاطر مسئولیت خود رهبر گروه شوند، به آن‌ها می‌گویم که در پایان دوره، رهبران نیازی به امتحان پایانی ندارند.» کیان (مرد، دارای ۲۰ سال سابقه آموزشی در ایران)

البته، یاری رساندن به دانش‌آموزان ضعیف‌تر امری حسنه و قابل تقدیر است اما به نظر می‌رسد موقوف کردن آن به دریافت جایزه توسط دانش‌آموز و یا تشویق دانش‌آموزان قوی برای کمک‌رسانی با وعده‌ی عدم شرکت در امتحان پایانی و یا دریافت پاداش‌های این چنین در دانش‌آموزان نوعاً می‌توانست بیانگر تقویت روحیه‌ی غایت محوری در آنان باشد. این مسئله در میان معلمان شاغل در ژاپن بسیار کمتر به چشم می خورد.

از دیگر عواملی که برای گروه‌بندی، هر دو گروه معلمان با فراوانی بیشتری بدان اشاره داشتند توجه به مسائل روان‌شناختی دانش‌آموزان بود. توجه به تفاوت‌های شخصیتی، علائق، احساس در کلاس و شیوه‌های یادگیری (Learning styles) در زمره‌ی زیر کدهای این بخش دسته‌بندی و تحلیل شدند. توجه به این مسئله در میان معلمان ایرانی، در ظاهر، بیشتر بود اما ماهیت و نوع به کارگیری این نکات در امر گروه‌بندی بسته به چند عامل به نظر می‌رسید، از جمله اینکه معلمان ایرانی به احساس «راحت بودن» و یا اصطلاحاً

«معذب نبودن» دانش‌آموز اهمیت بیشتری می‌دادند درحالی‌که این مطلب در میان معلمان شاغل در محیط ژاپن به دلایل دیگری اهمیت داشت از جمله درک واقع‌گرایانه‌تر مدرس از وجود تفاوت‌ها در وهله اول و سپس تلاش برای یافتن راهکاری مناسب برای رسیدن به آرامش در یادگیری. این دو سبک نگاه در مثال‌های زیر کاملاً مشخص بود:

«من معتقدم تنوع همه‌چیز است. اگر من بتوانم آن‌ها را با شیوه‌های مختلف یادگیری و علاقه‌های مختلف گروه‌بندی کنم، این گروه بهترین نتایج را کسب خواهد کرد...» اف (زن، اهل فیلیپین دارای ۲۵ سال تجربه در تدریس زبان انگلیسی در محیط ژاپن)

رویکرد توجه به راحتی و احساس خوشایند داشتن در یادگیری در میان مدرسان ژاپنی منوط به در نظر گرفتن معیارهای دیگری از جمله توجه مدرس به شیوه‌های یادگیری نیز بود. در پاسخ‌های مدرسان ایرانی، این نوع نگاه کمتر به چشم می‌خورد و کنترل احساسات در کلاس را مدرسان به خود دانش‌آموزان از طریق انتخاب دلخواهی هم‌تیمی‌های خود در مراحل اولیه انجام می‌دادند: «آن‌ها {دانش‌آموزان} می‌خواهند خودشان در مورد گروه‌های خود تصمیم بگیرند و می‌خواهند در گروه‌هایی قرار بگیرند که راحت‌تر باشند.» (نراقی: زن، دارای ۲۵ سال سابقه تدریس زبان انگلیسی)

«در طول جلسات، من دیدگاه دانش‌آموزانم را درباره هم‌گروهی‌هایشان در نظر می‌گیرم و گروه‌هایی را که دلایل متقاعدکننده‌ای برای تغییر دارند، تغییر می‌دهم زیرا معتقدم که دانش‌آموزان باید در گروه‌هایشان خوشحال و آرام باشند.» (بیات: زن، دارای ۲۵ سال تجربه آموزشی زبان انگلیسی)

#### دیدگاه فراگیران درباره گروه‌بندی

در راستای پاسخ به پرسش دوم پژوهش در باب اینکه تصمیم‌گیری درباره شیوه‌ی گروه‌بندی دانش‌آموزان توسط معلمان زبان انگلیسی در ایران بر دیدگاه‌های فراگیران ایرانی در انجام کار گروهی چه تأثیراتی دارد، نظریات دانش‌آموزان شرکت‌کننده در طرح اقدام پژوهی در میان ۸۳ نفر بررسی شد. ارزیابی این مسئله البته در اظهارات مدرسان مورد مطالعه پژوهش حاضر گاه‌آشکار بود اما به جهت دخیل دانستن شرکت‌کنندگان، از آنجایی‌که آنان با انواع روش‌های گروه‌بندی در طول دو ترم تحصیلی مواجه شدند، بررسی این پرسش در میان دانش‌آموزان نیز انجام شد. بررسی دیدگاه دانش‌آموزان در ابتدا بر روی عواملی که در تصمیم‌گیری می‌بایست مبنا قرار بگیرد صورت پذیرفت چراکه به‌طور غیرمستقیم این نکته حاکی از تأثیر مثبت این عوامل بر یادگیری مؤثرتر در میان آن‌ها بود. در ابتدا، جدول ۳ در ذیل معیارهای دانش‌آموزان ایرانی را در مورد عوامل مناسب گروه‌بندی نشان می‌دهد.

جدول (۳) عوامل مؤثر بر گروه‌بندی از دیدگاه دانش‌آموزان ایرانی

ردیف	عوامل گزارش شده	فراوانی	درصد
۱	استفاده از هم‌کلاس‌های قوی در هر گروه	۲۳	۴۵,۰۹



## ۵. نتیجه گیری

۲	استفاده از گروه‌های همگن	۱۵	۲۹,۴۱
۳	اختیار عمل با معلم (دانش و تجربه)	۲	۳,۹۲
۴	دوستی و رفاقت	۸	۱۵,۶۸
۵	رفاقت توأم با سطح زبانی	۳	۵,۸۸

در زمنه تأثیر شیوه گروه‌بندی، دانش‌آموزان در اغلب موارد نظریات همانندی مبنی بر استفاده دانش‌آموزان قوی‌تر در گروه‌ها داشتند (۴۵,۰۹٪). با تفاوت کمتری، استفاده از گروه‌های همگن (۲۹,۴۱٪) نیز در ردیف دوم اولویت‌بندی دانش‌آموزان قرار داشت. دانش‌آموزانی که در دسته‌ی دوم قرار داشتند، به‌دلایلی، همچون برقراری ارتباط بیشتر از طریق فهم صحبت‌ها به‌انگلیسی اغلب اشاره داشتند و اینکه بعضاً خودشیفتگی برخی از دانش‌آموزان مسلط باعث سرخوردگی آن‌ها شده بود. دوستی و رفاقت (۱۵,۶۸٪) و دوستی همراه با تسلط زبانی نیز با (۵,۸۸٪) در رده‌های بعد قرار گرفته بود. در مجموع، همچون گروه معلمان، توجه به سطح زبانی دانش‌آموزان در استفاده از گروه‌های مختلف چه به صورت همگن و چه ناهمگن مجدداً در رأس توجه دانش‌آموزان نیز قرار داشت. این نکته، مجدداً می‌توانست مدرکی مضاعف در خصوص توجه دانش‌آموزان و مدرسان ایرانی به‌غایت محوری به‌جای فرایند محوری در انجام کارهای گروهی در کلاس‌های درس زبان انگلیسی به حساب آید.

در مقاله حاضر که برگرفته از پژوهش وسیع‌تری در گستره بررسی چالش‌های انجام کار گروهی در میان دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی و تطبیق شرایط با وضعیت آموزش به‌طریق کار گروهی در ژاپن بود، پژوهندگان سعی کردند بخشی از واقعیت‌های موجود را در حیطه آموزش زبان انگلیسی در این زمینه به‌پژوهندگان این گستره بازنمایی کنند. در راستای پاسخ به پرسش‌های پژوهش، در سؤال اول در خصوص عوامل مؤثر بر گروه‌بندی دانش‌آموزان، نظریات معلمان شاغل در ژاپن و ایران با یکدیگر تفاوت و مشابهت‌هایی داشت که با لحاظ تفاوت‌های فرهنگی - منطقه‌ای دو کشور در چند محور قابل تأمل بود.

ابتدا، دیدگاه دو گروه معلمان با استناد به تجربیات نسبتاً زیاد آنان در طول کار با فراگیرانی بود که در سلسله تغییرات اجتماعی - سیاسی در خصوص ارزش‌های آموزش زبان تا حدی با یکدیگر متفاوت بودند. این نکته خود می‌توانست در دیدگاه آنان تفاوت‌هایی ایجاد نماید، گرچه توجه به مشخصه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان دو کشور نیز می‌توانست عامل این‌گونه گونی‌ها باشد. به‌عنوان مثال، پژوهندگان اغلب فرهنگ ژاپن را به‌عنوان فرهنگی سنتی، همگن و گروه‌مدار معرفی می‌کنند و با تأکید قوی بر هماهنگی آن‌ها در انجام کارهای گروهی صحه می‌گذارند. معلم شماره ۱۶ که یک ایرانی بود و در ژاپن تدریس می‌کرد در حین مصاحبه‌ها اظهار داشت که دانش‌آموزان ژاپنی بسیار خجالتی هستند و به‌ندرت به‌زبان انگلیسی صحبت می‌کنند زیرا از انجام اشتباه متنفر هستند و اجبار آن‌ها در صحبت کردن در جلو کلاس بسیار دشوار

است، اما در کار گروهی بسیار خوب عمل می‌کنند و انضباط با فرهنگ و شخصیت آنان گره‌خورده است. این امر، قطعاً بر نوع تصمیم‌گیری‌های معلم در انجام گروه‌بندی مؤثر است.

نکته بسیار مهم دیگری که نتایج پژوهش حاضر تا حدی بر آن صحنه گذاشت، عدم توجه معلمان ایرانی در مقایسه با معلمان ژاپنی به «فرایند محور بودن» کارهای گروهی بود. همان‌طور که در بخش نتایج نشان داده شد، معلمان ایرانی با اجرای گروه‌بندی، بیشتر بر میزان پیشرفت درسی دانش‌آموزان در گستره لغت و گرامر و بعضاً مهارت‌های کلامی بیشتر به صرف یادگیری مواد درسی تکیه داشتند.

این در حالی بود که معلمان ژاپنی، به کار گروهی در کنار ارائه مواد درسی، به عنوان فعالیتی برای دستیابی به اهداف دیگری همچون فرصتی برای رشد کلامی دانش‌آموزان، رشد مهارت‌های حل مسئله و تفکر نقادانه در آنان می‌نگریستند. این مسئله نیز همچون مورد فوق، می‌توانست ریشه در سیاست‌های آموزشی دو کشور داشته باشد. در کشور ایران، سیاست آزمون محور بودن و تکیه معلمان بر نتایج کار در کلاس در نمره دانش‌آموزان بنابراین می‌توانسته است نوع رویکرد مدرسان را در تأکید بر غایت محوری تغییر بدهد. این در حالی است که در کشور ژاپن، مهارت‌های تدریس تنها به داشتن توانایی در انتقال مفاهیم درسی محدود نمی‌شود و هر معلم می‌بایست در چند حیطه شامل صلاحیت اجتماعی و صلاحیت فناورانه در کنار صلاحیت آموزشی و یادگیری از خود توانمندی بروز بدهد (شاه‌محمدی، ۱۳۹۴). با توجه به تمرکز اهداف آموزش زبان در دنیا در حیطه‌ی فرهنگی-اجتماعی، این نتیجه حاکی از آن است که ما با دنیای حاضر ممکن است هنوز فاصله داشته باشیم.

البته در سال‌های اخیر، تمرکز پژوهندگان کشور بر گسترش مهارت - محور بودن معلمان از طریق دوره‌های برگزارشده در مراکز و همچنین دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۵) تلاشی در این سو بوده است. در زمینه‌ی آموزش زبان انگلیسی نیز در این مراکز، پژوهشات اخیر نشان‌دهنده این است که اولین دغدغه مدرسان برای جذب شدن در مراکز همچون دانشگاه فرهنگیان، به جای داشتن شور معلمی و اشتیاق به امر تدریس، عمدتاً کسب امنیت شغلی است (دردی نژاد و عنانی سراب، ۱۳۹۶). این مسئله نیز به خودی خود حائز اهمیت است و در راستای اهداف کلان برنامه‌ی درسی نباید دور از ذهن بماند.

در راستای پاسخ به سؤال دوم پژوهش مشخص شد در امر گروه‌بندی، اکثر دانش‌آموزان در مورد استفاده از دانش‌آموزان قوی‌تر با یکدیگر اختلاف نظر داشتند. گرچه در نهایت استفاده از گروه‌های ناهمگن بیشتر از گروه‌های همگن توسط دانش‌آموزان مدنظر قرار گرفته بود، نوعاً تأکید و تمرکز آن‌ها بر دانش‌آموز قوی در مقابل ضعیف شاید می‌توانست حاکی از نگاه/دیدگاه آن‌ها در به وجود اختلاف و در نتیجه حس رقابت‌جویی منفی در آن‌ها باشد که با دادن آموزش‌های لازم به دانش‌آموزان می‌توانست قابل‌رفع باشد. در پژوهش اخیر که توسط تسلیمی، عابدی، فرهنگی و راز نهان (۱۳۸۹) صورت گرفت، مشخص شد فرهنگ ملی - ایرانی با کار گروهی ناسازگاری دارد و ریشه‌ی آن در تنها فرهنگ نیست بلکه عوامل ساختاری، مدیریتی و رفتاری نیز بی‌تأثیر نبوده است. در پژوهش ایشان، با پیمایش در سه حیطه فرهنگی، اجتماعی و بین فرهنگی، مشخص شد موانع گروه‌گریزی، عمدتاً غیر فرهنگی بوده

و شامل ۱) فضای مورد انتظار کار تیمی، ۲) آمادگی برای انجام کار تیمی به‌طور مثبت، ۳) ابهام‌گریزی در سطوح رفتاری و ۴) سطح تحصیلات بالاتر در میان ایرانیان بوده است. در پژوهش حاضر، واکنش دانش‌آموزان به سطح زبانی دانش‌آموزان قوی و تمایل آنها به هم‌گروه شدنشان با گروه‌های همسان می‌تواند هم‌راستا با نتایج ایشان باشد بدین گونه که برخی دانش‌آموزان تفاوت بالاتر هم‌گروهی‌های خود را گاهی حتی اگر به پیشرفت آنها منجر می‌شد بر نمی‌تابیدند. در بخش اقدام پژوهی در پژوهش حاضر، فواید انجام کار گروهی در طی جلسات اول به دانش‌آموزان گوشزد شد. لیکن به نظر می‌رسید مجدداً تمرکز برخی دانش‌آموزان به حضور در گروه‌های همگن و رجوع به معلم به جای رجوع به دانش‌آموزان قوی‌تر، به دلایل دیگری در حیطه‌های شخصیتی دانش‌آموزان نیز رخ داده باشد.

در این پژوهش، لزوم به‌کارگیری صحیح گروه‌بندی در راستای ایجاد روش‌های یادگیری مشارکتی صحیح با استناد به وجود تفاوت‌های فکری میان دو گروه معلمان شاغل در ایران و ژاپن بررسی شد. گرچه این پژوهش به دلیل تحلیلی - توصیفی بودن ماهیت آن، هیچ‌گونه شیوه‌ی صحیح گروه‌بندی را به‌طور مشخص توصیه نمی‌کند، به نظر می‌رسد در راستای تغییرات ارزشی در اهداف آموزش زبان، باید در ابتدا فرصتی فراهم شود که رویکردهای ارزشی متصدیان آموزش و یادگیری - مدرسان - نیز مورد بررسی قرار گیرد و در صورت وجود تفاوت، در اساس و پایه، به‌جای اجرای سازوکارهای مربوطه در هر نظام ارزشی جدید و در هر دوره، ابتدا به بررسی تغییر نگرش معلمان پرداخت. به‌طور

خلاصه، در پژوهش حاضر، بخشی از مسائل مربوط به انجام کار گروهی در حیطه روش‌های اجرای گروه‌بندی مورد توجه قرار گرفت. امید می‌رود همگام با تغییرات مؤثر نگرشی در حیطه آموزش زبان در کشورمان در سال‌های اخیر، استفاده از لوازم و ابزارهای موجود در راستای آموزش ارتباطی با تکیه بر توسعه مهارت‌های اجتماعی، شیوه‌های صحیح و درست این ابزارها و شیوه‌ها نیز در اختیار مدرسان زبان قرار گیرد. این موضوع هم‌راستا با بند هفتم از فصل دوم بیانیه‌ی ارزش‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز است که در آن به نقش معلم به‌عنوان هدایت‌کننده و اسوای امین در مأموریت‌های نظام آموزش و پرورش اشاره شده است. همچنین انتظار می‌رود همگام با شعارهای جدید در عصر اجتماعی - فرهنگی (Socio-cultural era) حوزه‌های آموزش زبان، به‌نیازها و علایق دانش‌آموزان نیز توجه بیشتری شود و نظریات آنها در امر تأثیر آموزش در یادگیری مؤثر به‌طریق مشارکتی با انجام پژوهشات نوعاً اقدام پژوهی مدنظر پژوهندگان این حوزه قرار گیرد.

در پژوهش حاضر، برخی عوامل از جمله جنسیت دانش‌آموزان به دلیل محدودیت‌های تدریس تک جنسیتی در دبیرستان‌های ایران قابل کنترل نبود، بنابر این، نظریات دانش‌آموزان می‌توانسته است تحت تأثیر جنسیت آنان نیز که همگی دختر بودند بوده باشد. همچنین به دلایل محرمانگی، دسترسی به کلاس‌های درس ژاپنی میسر نشد و نظرسنجی‌ها به‌طور غیرمستقیم و تنها از کانال معلمان شاغل در سامانه آموزشی ژاپن صورت پذیرفت. این نکته نیز می‌توانست بخشی از واقعیت‌های نظرسنجی از دانش‌آموزان را

به‌طور واقع‌بینانه‌تری صحت سنجی کند. انتظار می‌رود در پژوهش‌های آینده، پژوهندگان با انجام راهکارهایی به این جنبه‌ها به‌طور دقیق‌تری بپردازند.

کمیته برنامه‌ریزی تربیت‌معلم، بخش اول. رشد آموزش زبان، ۱۲۲ (۳۱)، ۱۳-۸.

دانشگاه فرهنگیان؛ اهداف دانشگاه فرهنگیان مطابق اساسنامه. (۱۳۹۵). رشد معلم، ۲۹۹ (۳۵)، ۲۴-۲۵.

شاه محمدی، ن. (۱۳۹۴). معلمان قرن ۲۱: شایستگی‌های معلمان ژاپنی. رشد معلم، ۲۸۹، ۴۰-۴۲.

علوی، س.م.، تمیمی، م. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین شناخت فرهنگ و ابعاد یادگیری گروهی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۲۱۰-۱۷۹ (۲)، ۴.

#### منابع فارسی

تسلیمی، م؛ عابدی‌جعفری، ح؛ فرهنگی، ع. ا. و راز نهمان، ف. (۱۳۸۹). مدل اثرگذاری فرهنگ ملی بر کار تیمی در ایران. راهبرد فرهنگ، ۱۰ (۳)، ۱۶۲-۱۲۷.

دردی نژاد، ف. و عنانی سراب، م. ر. (۱۳۹۶). میزگرد؛ تربیت‌معلم فکور، برنامه‌های جدید رشته زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان از زبان اعضای

#### References

Baloche, L. & Brody, C.M. (2017). Cooperative learning: exploring challenges, crafting innovations, *Journal of Education for Teaching*, 43:3, 274-283, doi: 10.1080/02607476.2017.1319513.

Berliner, D. C. (2004). Expert teachers: their characteristics, development and accomplishments. In R. Batllori Obiols, A. E Gomez Martinez, M. Oller i Freixa & J. Pages i Blanch (eds.), *De la teoria a l'aula: Formacio del professorat ensenyament de las ciències socials*, pp. 1328. Barcelona, Spain: Departament de Didàctica de la Llengua de la Literatura I de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona.

Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8).

Carson, J. G., & Nelson, G. L. (1994). Writing groups: Cross-cultural issues. *Journal of second language writing*, 3(1), 17-30.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

Chung, J. (1991). Collaborative learning strategies: The design of instructional environments for the emerging new school. *Educational Technology*, 31(12), 15-22.

Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom Third Edition*. New York: Teachers College Press.

Dornyei, Z., & Murphy, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Drisko, J. W., & Maschi, T. (2015). *Content Analysis: Pocket Guides to Social Work Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Farrell, T. S., & Jacobs, G. M. (2016). Practicing What We Preach: Teacher Reflection Groups on Cooperative Learning. *Test-EJ*, 19(4), 4, 1-9.

Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In *Active learning: Models from the analytical sciences*, ACS Symposium Series, 970, 34-53. doi: 10.1021/bk-2007-0970.ch004.

Friess, R. (2008). Play and narration as patterns of meaning construction: Theoretical foundation and empirical evaluation of the user experience of interactive

- films. In *Joint International Conference on Interactive Digital Storytelling* (pp. 108-113). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Gillies, R. M., Ashman, A. F., & Terwel, J. (2007). The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom: An introduction. *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*, 1.
- Gillies, R. M. (2015). Small-Group Work: Developments in Research. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (pp. 261-279). New York: Routledge.
- Hopkins, E. A. (2008). Work-related learning: hearing students' voices. *Educational action research*, 16(2), 209-219. doi/abs/10.1080/09650790802011858.
- Ibrahim, N., Shak, M. S. Y., Mohd, T., Zaidi, A., & Yasin, S. M. A. (2015). The Importance of Implementing Collaborative Learning in the English as a Second Language (ESL) Classroom in Malaysia. *Procedia Economics and Finance*, 31, https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01208-3.
- Jafarpour, A. A., Mirzaei, A., & Ehsani, F. Z. (2015). Collaborative L2 Interactivity in Diverse ZPD-Based Proximal Contexts and Interactional Competence Development. *Journal of Teaching Language Skills*, 33(3), 75-100.
- Kim, Y. (2012). Implementing ability grouping in EFL contexts: Perceptions of teachers and students. *Language Teaching Research*, 16(3), 289-315. https://doi.org/10.1177/1362168812436894.
- Kubota, R. (1999). Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and ELT. *TESOL quarterly*, 33(1), 9-35. https://doi.org/10.2307/3588189.
- Marashi, H., & Baygzadeh, L. (2010). Using cooperative learning to enhance EFL learners' overall achievement. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 13 (1), 74-98.
- Mardani, M., & Jahanbazian, T. (2014). A Study into the Effects of Competitive Team-Based Learning and 'Learning Together' on the Oral Performance of Intermediate EFL Learners. *Research in English Language Teaching*, 5(0), 60-73.
- Mehrvarz Bahambari, N., & Rahimy, R. (2016). School General English Achievement and Group-Work: An Investigation among Iranian Junior High School Students. *International Journal of Research in English Education*, 1(1), 43-50.
- Memari Hanjani, A., & Li, L. (2017). Cooperative Learning Pedagogy: A Response to an Urgent Need in the Iranian EFL Reading Comprehension Context. *Teaching Language Skills*, 31(36), 33-58.
- Rahimi Domakani, M., Mirzaei, A., & Mohammadi, J. (2016). The Effect of Cooperative Learning on Senior High School Students' EFL Reading Comprehension. *Roshd-e-Amozesh-e-Zaban*, 119(0), 59-63.
- Rogers, C. R. (1957). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Sheppard, C., Manalo, E., & Henning, M. (2018). Is ability grouping beneficial or detrimental to Japanese ESP students' English language proficiency development?. *English for Specific Purposes*, 49, 39-48. https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.10.002.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research of cooperative learning. *Educational leadership*, 48(5), 71-82.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. California: Sage Publications, Inc.
- Sugie, S. (1995). Cooperative learning in Japan. *International Journal of Educational Research*, 23(3), 213-225. https://doi.org/10.1016/0883-0355(95)93609-Y.
- Suzuki, K. (1948). Shusengo no kyoiku ni kansuru jitsujochosa (Actual situation about post-

war education]. *Jtdo Shinri*, 2, 52-58.

123.

Tanaka, T. (2009). Communicative language teaching and its cultural appropriateness in Japan. *Doshisha Studies in English*, 84, 107-

Treko, N. (2013). The big challenge: Teaching large multi-level classes. *Academic journal of interdisciplinary studies*, 2(4), 243-251. doi/10.5901/ajis.2012.v2n4p243.

Van den Bossche, P., Gijsselaers, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments team learning beliefs and behaviors. *Small group research*, 37(5), 490-521.

doi/abs/10.1177/1046496406292938.

Zamani, M. (2016). Cooperative learning: Homogeneous and heterogeneous grouping of Iranian EFL learners in a writing context. *Cogent Education*, 3(1), doi/pdf/10.1080/2331186X.2016.114995.







پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی