



University of Tehran press

In-service EFL Teachers' Decision-Making in Classroom Instruction: The Impact of a Teacher Education Course



Mohadeseh Asghari *

Department of English Language Teaching at Islamic Azad University, West Tehran Branch, Tehran, Iran
Email: mohadeseh_asghari@yahoo.com



Mino Alemi **✉

Department of English Language Teaching at Islamic Azad University, West Tehran Branch, Tehran, Iran
Email: minoalemi2000@yahoo.com

0000-0001-9703-831X



Zia Tajeddin ***

Department of English Language Teaching at Tarbiat Modares University, Tehran, Iran
Email: tajeddinz@modares.ac.ir

0000-0002-0430-6408

ABSTRACT

The emerging interest in the concept of teachers' decision-making as a key to teaching effectiveness has mounted over the last few years. Although the number of studies conducted in this area has been vast, there is a paucity of literature on the impact of in-service teacher education courses on teachers' decision-making (re)construction. To bridge this gap, in the present qualitative multiple case study, pre- and post-course classroom observations and the teacher education course were conducted to investigate four novice EFL teachers' instructional decision-making. Content analysis based on *Stronge's (2007)* five teacher skills checklists and microgenetic constructivist moment-by-moment discourse analysis were employed. Findings indicated five shifts from using "L1 to using L1 as well as L2 for instruction", "one method to use different approaches and strategies in teaching," "paper-and-pencil based activities to incorporate technology in teaching," "whole-class or individual to using different grouping activities," and "a strict approach to using games for teaching and learning" in teachers' decisions. In view of the findings, it can be concluded that the focus of targeted teachers changed as a result of participating in this course. They brought valuable information from the tacit to the conscious level, negotiated it, and reshaped it to some extent. They became more aware of their abilities and considered the context, students' levels, needs, and demands. These results are consistent with many of the previous findings reported in the literature. The main implication of this study is for institute managers, teacher educators, and EFL teachers regarding decisions and the significant role of reflection on them.

ARTICLE INFO

Article history:
Received: 9 July, 2022
Accepted: 6 September, 2022
Available online:
winter 2022

Keywords:

Decision-making; Language teacher education; KARDS model; Novice EFL teachers; Teachers' skills checklists

DOI: 10.22059/JFLR.2022.345439.965



Asghari, M., Alemi, M., & Tajeddin, Z. (2022). In-service EFL Teachers' Decision-Making in Classroom Instruction: The Impact of a Teacher Education Course. *Journal of Foreign Language Research*, 12 (4), 416-440.

* Mohadeseh Asghari is a Ph.D. candidate in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) at Islamic Azad University, West Tehran Branch. Her areas of interest include second language teacher education, decision-making, pedagogical reasoning, discourse analysis, and materials development
** Mino Alemi is Associate Professor of Applied Linguistics at Islamic Azad University, West Tehran Branch, and a research associate at Sharif University of Technology (SUT), Iran. She is the founder of Robot-Assisted Language Learning (RALL) in Iran. She is the associate editor of *Applied Pragmatics* (John Benjamins) and sits on the editorial/review boards of many journals. Her research interests include L2 pragmatics, robot-assisted language learning (RALL), and materials development.
*** Zia Tajeddin is Professor of Applied Linguistics at Tarbiat Modares University, Iran. He is the co-editor of *Applied Pragmatics* (John Benjamins) and *Second Language Teacher Education* (Equinox). His research interests center on L2 pragmatics instruction and assessment, teacher education, EIL/ELF pedagogy.



انتشارات دانشگاه تهران

پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸-۷۵۲۱-۲۵۸۸ شاپای الکترونیکی: ۲۵۸۸-۷۵۲۱-۲۵۸۸

[/https://jflr.ut.ac.ir](https://jflr.ut.ac.ir)

تأثیرات دوره ضمن خدمت بر تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلمان زبان انگلیسی

محدثه اصغری*

گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب، تهران، ایران

Email: mohadeseh_asghari@yahoo.com



مینو عالمی**

گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب، تهران، ایران

Email: minooalemi2000@yahoo.com



ORCID ID: 0000-0001-9703-831X

ضیاء تاج‌الدین***

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

Email: tajeddinz@modares.ac.ir



ORCID ID: 0000-0002-0430-6408

چکیده

توجه پژوهشگران به مهارت‌های تصمیم‌گیری معلمان به‌عنوان عاملی تأثیرگذار در فرایند تدریس طی سال‌های گذشته افزایش یافته است. اگرچه تعداد مطالعات انجام شده در این زمینه بسیار است، اما مطالعات اندکی در مورد تأثیرات دوره‌های آموزش ضمن بر (باز) سازی تصمیمات معلمان وجود دارد. برای پاسخ به این خلاء پژوهشی، طی یک مطالعه موردی کیفی چندگانه، تصمیم‌گیری‌های آموزشی چهار معلم تازه‌کار زبان انگلیسی از طریق مشاهدات کلاسی پیش و پس از دوره آموزش معلمان بررسی و برای تحلیل داده‌ها از تحلیل محتوا بر اساس فهرست‌های پنج مهارت معلم استرانگ (۲۰۰۷) و تحلیل گفتمان لحظه به لحظه میکروژنتیک استفاده شد. یافته‌ها حاکی از پنج تغییر شامل تغییر از «استفاده بیش از حد زبان اول به استفاده متناسب از هر دو زبان برای آموزش»، «استفاده از یک روش تدریس به استفاده از رویکردها و راهبردهای مختلف»، «استفاده از روش‌های سنتی به استفاده از فناوری در تدریس»، «استفاده از فعالیت‌های جمعی یا انفرادی به استفاده از گروه‌بندی مختلف در انجام فعالیت‌ها» و «استفاد از رویکرد سخت‌گیرانه در تدریس به آموزش با استفاده از بازی‌ها» در تصمیم‌گیری معلمان می‌باشد. با توجه به یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که تمرکز معلمان در نتیجه شرکت در این دوره تغییر کرده است. آنان اطلاعات ارزشمندی را از سطح ضمنی به سطح آگاهانه آورده، در مورد آنها مذاکره کرده و تا حدی آنها را تغییر دادند. آنها بیشتر از توانایی‌های خود آگاه شدند و زمینه، سطوح، نیازها و خواسته‌های دانش‌آموزان را در نظر گرفتند. نتایج مذکور هم‌سو با بسیاری از یافته‌های مطالعات صورت گرفته قبلی است. پیامدهای اصلی این مطالعه برای مدیران مؤسسات، کارشناسان تربیت معلم و معلمان زبان انگلیسی در خصوص تصمیم‌گیری‌ها و نیز نقش مهم تأمل در تصمیمات است.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۱/۰۴/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۱۵

تاریخ انتشار: زمستان ۱۴۰۱

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

تصمیم‌گیری، آموزش معلمان

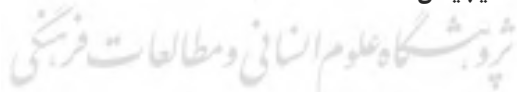
زبان، مدل کاردن، معلمان

تازه‌کار زبان انگلیسی،

فهرست‌های بررسی

مهارت‌های معلمان.

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2022.345439.965



اصغری، محدثه، عالمی، مینو، و تاج‌الدین، ضیاء. (۱۴۰۱). تأثیرات دوره ضمن خدمت بر تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلمان زبان انگلیسی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۲(۴)، ۴۱۶-۴۴۰.

Asghari, M., Alemi, M., & Tajeddin, Z. (2022). In-service EFL Teachers' Decision-Making in Classroom Instruction: The Impact of a Teacher Education Course. *Journal of Foreign Language Research*, 12 (4), 416-440.

* محدثه اصغری دانشجوی دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب است. زمینه‌های پژوهشی مورد علاقه او شامل آموزش معلمان زبان دوم، تصمیم‌گیری، استدلال آموزشی، تحلیل گفتمان، و تهیه و تدوین مطالب درسی است.

** مینو عالمی دانشیار زبان شناسی کاربردی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب و پژوهشگر دانشگاه صنعتی شریف، ایران، است. او بنیانگذار آموزش زبان به کمک ربات در ایران است. او دستیار سردبیر منظور شناسی کاربردی (جان پنجامینز) است و در هیئت تحریریه مجلات بسیاری حضور دارد. حیطه‌های پژوهشی او شامل منظورشناسی زبان دوم، آموزش زبان به کمک ربات، و تهیه و تدوین مطالب درسی است.

*** ضیاء تاج‌الدین استاد زبان شناسی کاربردی دانشگاه تربیت مدرس، ایران، است. او یکی از سردبیران مجله منظور شناسی کاربردی (جان پنجامینز) و مجله آموزش معلمان زبان دوم (ایکونکس) است. حیطه‌های پژوهشی او شامل منظورشناسی زبان دوم، تربیت معلم زبان، و آموزش انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی است.

(دیمیتریسکا، ۲۰۱۸). در نتیجه، مفهوم «همکاری» به یک

عامل اساسی در رشد معلم تبدیل شده است. اتفاق نظر بر این است که چنانچه معلمان با یکدیگر همکاری کنند، فعالیت‌های تأملی (reflective practice) آنها کارآمدتر خواهد بود (جانسون، ۲۰۰۹). علاوه بر این، از نظر آقاعلیخانی و مفتون (۲۰۱۸)، معلمان به‌عنوان کارشناس و مقلد منفعل در نظر گرفته نمی‌شوند؛ بلکه با کارشناسان تربیت معلم در حوزه بالندگی معلم همکاری می‌کنند.

با در نظر گرفتن دیدگاه اجتماعی- فرهنگی، مدلی پودمانی پیشنهاد شده است که تلاشی برای انفصال از راهبردهای سنتی و ارائه مدلی تناوبی، ترکیبی، مشارکتی، و چند بعدی (cyclical, incorporated, cooperative, multidirectional and multidimensional focus) است (کو ماراوادیلو، ۲۰۱۲).

بنابراین ساختار و الگوی آموزش معلمان از مدل سنتی استاد-شاگردی به مدلی تغییر یافته است که هدف آن توانمندسازی معلمان برای بررسی محیط و نیازهایشان با نگاهی انتقادی و تبیین روش مناسب محیط در دوران پسا-متد است (مک مورو، ۲۰۰۷). در نتیجه، طبق نظر بورگ (۲۰۱۱)، دوره‌های تربیت معلم نقش تأثیرگذاری بر شناخت معلمان دارد که منجر به تغییر در اقدامات و تصمیم‌های ایشان می‌شود.

به گفته محمدی چمردانی و نور رحمانی (۲۰۱۸) «تصمیم‌گیری» اصلی‌ترین مهارت در تدریس قلمداد می‌شود که به‌عنوان نقشه راه‌نما در تدریس مؤثر عمل می‌کند. از

قبل از قرن بیست و یکم تا کنون موضوع «تدریس» و تأثیر آن در تربیت انسان‌ها از دغدغه‌های اصلی محققان بوده است (بدرا، ۲۰۲۲). همین دغدغه، آماده سازی مؤثر معلمان برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان را به یکی از چالش‌های اساسی کارشناسان تربیت معلم (teacher educators) تبدیل کرده است (رایلی، ۲۰۱۹). این مسئله پس از تأکید پژوهشگران مبنی بر در نظر گرفتن تأثیر تجربیات پیشین معلمان بر چگونگی و چرایی عملکرد آنها در محیط تدریس نیز شدت گرفت (جانسون، ۲۰۰۹). به گفته صالحی

(۲۰۰۱)، «تدریس» مجموعه‌ای از اقدامات هدف‌دار است که معلم در مرا حل پیش، در حین و پس از تدریس آنها را طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌کند. بنابراین تدریس اثربخش را می‌توان به‌عنوان مجموعه‌ای از رفتارهای معلم که سبب دستیابی زبان‌آموز به اهداف آموزشی و یادگیری بهتر می‌شود تعریف کرد (زارعی و همکاران؛ ۲۰۱۷).

بنا بر گفته فریمن و جانسون (۱۹۹۸)، یادگیری معلم یک یادگیری نظام‌مند و دائمی است که از طریق مشارکت در فعالیت‌های مختلف در محیط‌های اجتماعی متنوع ایجاد می‌شود. با تأکید بر ماهیت تعاملی دانش معلمان (ویگوتسکی، ۲۰۱۸)، مفهوم اجتماعی- فرهنگی نشان می‌دهد که درونی سازی یادگیری معلم فرآیندی توسعه‌ای و گفتمانی است که در ابتدا با همکاری دیگران صورت می‌گیرد و سپس تحت اختیار فرد در می‌آید (خود تنظیمی)

آنجایی که تصمیم‌گیری معلمان (کوک، ۲۰۰۵) نقش بسزایی در موفقیت یادگیرندگان ایفا می‌کند، تا زمانی که در تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلمان تحول و بهبودی حاصل نشود نمی‌توان اهداف والای نظام آموزشی را به شایستگی محقق کرد (نصر اصفهانی، ۲۰۱۲).

در حالی که بررسی‌ها، مجموعه‌ای غنی از تحقیقات انجام شده در مورد تصمیم‌گیری معلمان زبان انگلیسی از دیدگاه و جهات مختلف را نشان می‌دهد (به‌عنوان مثال، لوی، ۲۰۱۹؛ پاولسروود و ورمکه، ۲۰۲۰)، کمبود تحقیقات در این زمینه خاص، انگیزه برای پژوهش حاضر را نیز آشکار می‌کند (بکتاش، ۲۰۲۱؛ تاج‌الدین و عالمی، ۲۰۱۹). برای پر کردن این خلاء، پژوهش حاضر تأثیر دوره آموزش ضمن خدمت مهارتی، تحول‌آفرین و گفتگو محور بر اساس مدل کاردز (کوماروادیلو، ۲۰۱۲) و فهرست‌های بررسی معلم تأثیرگذار (استرانگ، ۲۰۰۷) را بر تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلمان تازه‌کار زبان انگلیسی، بررسی کرده است.

۲. چهارچوب نظری و پیشینه تحقیق

فرآیند آموزش زبان خارجی، مانند بسیاری از فعالیت‌های انسانی دیگر، عمدتاً به انتخاب‌های گوناگونی مانند انتخاب مواد آموزشی، فعالیت‌ها، روش‌ها و موارد دیگر بستگی دارد. در آموزش زبان باید به‌طور منظم تصمیم‌گیری شود که گاهی برای حذف جایگزین‌ها و گاهی برای سازماندهی فعالیت‌های متنوع در یک نظم سازنده است. به همین دلیل است که «تصمیم‌گیری»، موضوعی در بطن فرآیند تدریس

به‌نظر می‌رسد (شاولسون، ۱۹۷۳). تمام فعالیت‌های آموزشی نتیجه تصمیمات آگاهانه یا غیرآگاهانه‌ای است که معلم پس از پردازش اطلاعات اتخاذ می‌کند. این فرآیند منجر به این فرض شده که تصمیم‌گیری، مهارت اصلی تدریس است (محمدی چمردانی و نور رحمانی، ۲۰۱۸؛ شاولسون، ۱۹۷۳)، و معلمان ممکن است فرصت‌های یادگیری را با تصمیمات خود محدود یا تسهیل کنند (والش، ۲۰۰۲).

به گفته لوی (۲۰۱۹)، معلمان نقشی حیاتی در موفقیت‌های دانش‌آموزان دارند، تصمیم‌های آنها در تدریس مؤثر ضروری است و عقاید و نظراتشان درک آنها از تدریس مؤثر را تشکیل می‌دهد (لوگران، ۲۰۱۹). در نتیجه، تصمیمات معلمان از اساسی‌ترین موضوعات در تدریس است (ریچاردز و همکاران، ۲۰۰۱). همان‌طور که فارل (۲۰۱۵الف) ادعا می‌کند، معلمان کارآمد دارای ویژگی‌ها و دانش خاصی از جمله دانش کافی در مورد موضوع، توانایی کافی مدیریت کلاس، توانایی‌های تدریس و بسیاری از مؤلفه‌های دیگر هستند. او همچنین در نتیجه‌گیری پایانی خود، به مشارکت مداوم در فعالیت‌های تأمل‌گرا به‌عنوان ویژگی محوری و بنیادین معلمان کارآمد اشاره می‌کند. میرینک و همکارانش (۲۰۰۷) معتقدند همکاری معلمان و اشتراک‌گذاری تجربیات، نظر‌ها، منابع و تأمل روی آنها می‌تواند سبب بهبود عملکرد آنان شود. گودارد و همکارانش (۲۰۰۷) نیز از رابطه مستقیم میان همکاری معلمان و میزان موفقیت یادگیرندگان سخن گفتند. بنابراین همکاری میان

معلمان می‌توانند به بهبود مهارت و دانش آنها در تدریس بینجامد (شاکنوا، ۲۰۱۷).

نتیجتاً در عصر جهانی شدن (اقتصادی، فرهنگی و آموزشی)، مدل کاردز واکنشی مناسب به نیاز برای طراحی مدل‌های آموزش معلمان زبان است. اصطلاح «کاردز» مخفف واژه های دانستن، تحلیل، شناختن، انجام دادن و دیدن (=Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing (KARDS)) می‌باشد. این مدل تغییری از راهبرد های سنتی محصول‌محور و مبتنی بر انتقال به روش های نوآورانه تناوبی، فرآیند‌محور و مبتنی بر تحول است (کوماروادپولو، ۲۰۱۲؛ مدگیس، ۲۰۱۳). بنابراین، کوماروادپولو (۲۰۱۲) مدلی ترکیبی برای انفصال از راهبردهای سنتی و تمرکز بر فعالیت های تناوبی، ترکیبی، مشارکتی و چند بعدی را پیشنهاد کرد. مدل ترکیبی کوماروادپولو از طریق پنج دیدگاه جهانی و سه اصل عملیاتی پشتیبانی می‌شود (مدگیس، ۲۰۱۳). پنج دیدگاه ثابتی که ممکن است در درک بستر جهانی شدن مفید باشند عبارتند از دیدگاه‌های پساملی (post-national) پسامدرن، پساستعماری، پساروش و پسانتقالی (post-transmission). سه دیدگاه اول در تحولات تاریخی، سیاسی و اجتماعی-فرهنگی ادغام می‌شوند، در حالی که دو دیدگاه آخر، آموزش معلم زبان را تشکیل می‌دهند (کوماروادپولو، ۲۰۱۲). این دیدگاه‌ها با به کارگیری مجموعه‌ای از اصول عملیاتی (operating principles) که می‌تواند رو به‌ها و شیوه‌های آموزش معلمان زبان دوم را کنترل کنند، شناسایی می‌شوند.

اصول عملیاتی، شالوده اصلی مدل کاردز هستند. این اصول شامل جزئیات دقیق، قابلیت اجرایی و خصوصیات عملی (particularity, practicality, possibility). می‌باشد.

مدل کاردز در قالب پنج پودمان اصلی طراحی شده است. اولین پودمان، به معلمان قدرت ساخت دانش حرفه‌ای، شخصی و رویه‌ای را می‌دهد. پودمان دوم مرتبط با چگونگی ارزیابی نیازها، انگیزه و استقلال یادگیرنده است. پودمان سوم، در مورد شناسایی و اعتبار بخشیدن به هویت، باورها و ارزش‌های معلم است. پودمان چهارم، بر نحوه تدریس معلم، نظریه‌پردازی و گفتگو با سایر اعضای جامعه آموزشی تأکید می‌کند. پودمان پنجم، نحوه نگرش یادگیرنده، سایر معلمان و ناظران به تدریس معلم را مورد تأکید قرار می‌دهد (کوماروادپولو، ۲۰۱۲).

بر اساس مطالب بیان شده، امروزه گفتمان‌های آموزشی قابل توجهی در مورد نحوه جذب و آماده‌سازی معلمان وجود دارد. علاوه بر این، ثابت شده است که برنامه‌های آموزشی سنتی پیش از خدمت قادر به آماده‌سازی مناسب معلمان برای حفظ برنامه‌های آموزشی که به پیشرفت دانش‌آموزان کمک می‌کند، نیست. بنابراین استرانگ (۲۰۰۷) با بررسی مدل‌ها و مطالعات مختلف، ویژگی‌های معلمان مؤثر را در پنج فهرست ارائه کرد: معلم به‌عنوان شخص، مدیر و سازمان‌دهنده کلاس، تهیه‌کننده و هماهنگ‌کننده آموزش، مجری آموزش، و ناظر بر پیشرفت و ظرفیت‌های بالقوه یادگیرندگان.

با توجه به اهمیت مسئولیت معلم، مهارت‌های تدریس، همکاری معلمان و تصمیم‌گیری‌های آموزشی، مطالعات متعددی به مفاهیم تصمیم‌گیری معلمان (به‌عنوان مثال، لوید، ۲۰۱۹؛ پاولس‌رود و ورمکه، ۲۰۲۰)، مشارکت برنامه‌های آموزش معلمان (مانند، اسپاساندین لوپس و تورنیسیلو اسکارلا ساری، ۲۰۲۲؛ کیزا و آگزیلاثو، ۲۰۲۰؛ ون دن برگ و همکاران، ۲۰۱۵)، مدل کاردز (حسنی و همکاران، ۲۰۲۰)؛ ویژگی‌های معلمان کارآمد (تاج‌الدین و عالمی، ۲۰۱۹) پرداخته‌اند. اما تأثیرات دوره آموزشی ضمن خدمت مهارتی، تحول‌آفرین و گفتگو محور در تصمیم‌گیری معلمان به ندرت مورد بررسی قرار گرفته است. فقدان تحقیق در این زمینه خاص در ایران و این واقعیت که دوره‌های تربیت معلم بیشتر انتقالی هستند و نه تحول‌آفرین (بکتاش، ۲۰۲۱)، محققان را بر آن داشت تا مطالعه حاضر با تمرکز بر اجرای برنامه‌ای مهارتی، تحول‌آفرین و گفتگو محور را انجام دهند. در این راستا، سؤال پژوهشی زیر مطرح است:

«چه جنبه‌هایی از تصمیم‌گیری آموزشی معلمان تازه کار زبان انگلیسی با شرکت در دوره آموزش ضمن خدمت مهارتی، تحول‌آفرین و گفتگو محور تغییر می‌کند؟».

۳. روش تحقیق

جامعه آماری

چهار معلم تازه کار زبان انگلیسی از مؤسسات زبان خصوصی مختلف در تهران به صورت هدفمند برای شرکت در این مطالعه انتخاب شدند. برای این انتخاب هدفمند دو

معیار مد نظر قرار گرفت: طبق تعریف گاتبونتون (۲۰۰۸)، معلمان تازه کار کسانی هستند که کمتر از دو سال سابقه تدریس داشته باشند، بنابراین محققان، معلمان با کمتر از دو سال سابقه تدریس و کسانی که دوره‌های آموزش معلمان پیش از خدمت را گذرانده بودند، برای شرکت در این مطالعه انتخاب کردند. سارا (۱ سال سابقه)، مریم (۶ ماه سابقه)، علی (۱ سال سابقه) و رضا (۸ ماه سابقه) در پژوهش حاضر شرکت کردند. سن معلمان هدف بین ۲۲ تا ۳۴ سال، دانشجو یا فارغ التحصیل دوره کارشناسی، ایرانی و فارسی‌زبان بودند. برای رعایت اخلاق تحقیق، اسامی مؤسساتی که پژوهش در آنها اجرا شده و مشخصات دقیق شرکت‌کنندگان ناشناس باقی مانده است (از نام مستعار استفاده شد).

ابزار پژوهش

در پژوهش حاضر برای جمع‌آوری داده‌ها، از مشاهدات کلاسی پیش و پس از دوره آموزش معلمان استفاده شده است.

روش جمع‌آوری داده‌ها

مشاهده کلاس درس قبل و بعد از دوره

مشاهده کلاسی، یک روش برای جمع‌آوری داده‌های ارزشمند و مفید است زیرا به پژوهشگر اجازه می‌دهد افراد را در محیط واقعی خود مطالعه کند تا مسائل را از دیدگاه آنها درک کند (شپنس و همکاران، ۲۰۰۷). در این راستا، در پژوهش حاضر مشاهده برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز

در خصوص تصمیم‌گیری آموزشی معلمان تازه‌کار انتخاب شد. در این مطالعه ده جلسه از کلاس‌های معلمان مورد نظر پیش از دوره، مشاهده، یادداشت‌برداری و فیلمبرداری شد تا تصمیم‌گیری‌های آموزشی آنها بررسی شود. محتوای کلاس‌ها نیز برای ارائه شواهد کامل در مورد شرکت‌کنندگان و تصمیمات آنها به‌صورت ویدئویی ضبط شد (دورنیه، ۲۰۰۷).

در نهایت برای اطمینان از پایداری تغییرات، مشاهدات کلاسی پس از دوره انجام شد. یک ماه پس از شرکت در دوره آموزشی، کلاس‌های معلمان هدف برای ده جلسه دیگر مشاهده، یادداشت‌برداری و فیلمبرداری شد تا پیشرفت و بازسازی واقعی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی آنها بررسی شود.

شایان ذکر است که مشاهدات کلاسی در این مطالعه بر اساس فهرست‌های بررسی معلم تأثیرگذار استرانگ (۲۰۰۷) هدایت می‌شد. یک فهرست مشاهده براساس این چهارچوب توسط محققان طراحی و توسط دو متخصص در حوزه تربیت مدرس پیش از اجرا ارزیابی و اصلاح شد.

دوره تربیت معلم

اعتقاد بر این است که تشکیل گروه‌های گفتگو محور فرصتی را برای معلمان فراهم می‌سازد تا با یک یا چند همکار برای ساختن فردی با روش تدریس خاص گفتگو کنند (اج، ۲۰۰۲) که در نتیجه منجر به بالندگی حرفه‌ای تأمل‌گرا (reflective professional development)

می‌شود (جانسون، ۲۰۰۹). بنابراین، دوره مهارتی، تحول‌آفرین و گفتگو محور آموزش معلمان مبتنی بر مدل کاردز (کومار اوادیولو، ۲۰۱۲) و فهرست‌های بررسی معلم تأثیرگذار (استرانگ، ۲۰۰۷) در این مطالعه اجرا شد تا بازسازی و توسعه تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلمان در طول و پس از دوره را بررسی کند.

بر این اساس، پژوهشگران یک دوره آموزشی تربیت معلم را ترتیب دادند. این دوره دوازده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (۱۸ ساعت) به طول انجامید. در این دوره پژوهشگر اول، به ارائه مدل‌ها و هدایت بحث‌ها پرداخت. با توجه به همه‌گیری کووید-۱۹ و محدودیت‌های آن، جلسات به صورت برخط (در فضای اسکایپ) اجرا شد. در این دوره، پژوهشگر اول و شرکت‌کنندگان به‌طور مشترک در ۲ مرحله (ساخت دانش و تامل مشارکتی) شرکت کردند. در مرحله اول، سؤالاتی بر اساس مدل کاردز و پنج پودمان آن مطرح می‌شد و شرکت‌کنندگان در مورد آن سوالات بحث کرده و پاسخ‌های خود را ارائه می‌دادند. او همچنین سناریوهایی را با توجه به رویدادهای کلاس درس معلمان و فهرست‌های بررسی استرانگ (۲۰۰۷) ارائه می‌کرد تا شرکت‌کنندگان را در فرآیند بالندگی مشارکتی ترغیب کرده و از آنها بخواهد تصمیم مناسب در آن شرایط را بگیرند و به بحث و گفتگو بپردازند. سپس پژوهشگر اول به ارائه هر پودمان مدل کاردز و فهرست بررسی استرانگ (۲۰۰۷) می‌پرداخت. برای دستیابی به نتایج مورد نظر، هر بخش در یک جلسه بررسی می‌شد.

در مرحله بعد، چند سؤال و سناریوهای دیگر با مضمونی مشابه ارائه می‌شد و شرکت‌کنندگان در مورد آنها بحث کرده و نظرات و پاسخ‌های خود را ارائه می‌کردند. پرسش‌ها و سناریوها به زبان مادری شرکت‌کنندگان (فارسی) تدوین و توسط دو نفر از متخصصان تربیت معلم برای بررسی اعتبار محتوایی و ارتباط آن‌ها با هدف پژوهش بررسی، بازنگری و سپس ارائه شد. شایان ذکر است تمامی جلسات به صورت تصویری ضبط و برای تحلیل بیشتر رونویسی شدند.

روش تحلیل داده‌ها

به منظور آشکار ساختن تصمیم‌گیری آموزشی معلمان تازه‌کار زبان انگلیسی، از تحلیل محتوایی قیاسی (deductive content analysis)، بر اساس پنج فهرست بررسی مهارت‌های معلم استرانگ (۲۰۰۷) استفاده شد. برای این منظور، پس از خواندن داده‌ها، به وصف و مقایسه آنها پرداخته و سپس آنها با مؤلفه‌های استرانگ مرتبط شدند. نهایتاً، کدهای بالقوه به کلمات رمز تقلیل داده و دسته‌بندی شدند. علاوه بر این، تحلیل گفتمان برساخت‌گرایانه میکروژنتیک (microgenetic constructivist moment-by-moment discourse analysis) (ویگوتسکی، ۱۹۷۸) در مورد رونویسی‌های مذاکرات مشارکتی معلمان تازه‌کار زبان انگلیسی در طول دوره آموزش معلمان انجام شد. از این تحلیل فرآیندمحور استفاده شد تا هر خط از رونویسی‌ها با مشاهده‌ای دقیق بررسی شوند و هر تغییر، تحول یا بازسازی ظریف/تدریجی در تصمیم‌گیری معلمان، کشف شود. سپس فرآیندی که در

مشاهده کلاسی پیش از دوره دنبال می‌شد به منظور یافتن تصمیمات آموزشی معلمان در مرحله پس از دوره مجدداً اجرا شد.

برای افزایش قابلیت اطمینان کدها و دسته‌بندی‌ها از کدگذاری دوگانه (double-coding) برای تحلیل رونویسی‌ها استفاده شد. کدها و دسته‌بندی‌ها با توافق دو کدگذار نهایی شدند. اندازه‌گیری کوهن‌کاپا مربوط به این بخش‌ها بین دو مجموعه کد پیش و پس از دوره محاسبه شد و پایایی بین کدگذاران ۰/۸۲ و ۰/۸۴

به دست آمد که نشان‌دهنده درجه بالایی از توافق بین کدگذارها بود. در نتیجه، اعتبار کدهای استخراج شده تأیید شد. علاوه بر این، برای اطمینان از اعتبار یافته‌ها و اجتناب از تفسیرهای نادرست احتمالی، از روش بررسی مجدد به کمک معلمان شرکت‌کننده نیز استفاده شد (ریاضی، ۲۰۱۶). در نهایت، تحلیل محتوایی مشاهدات کلاسی معلمان شرکت‌کننده قبل و بعد از دوره با تمرکز بر پنج مؤلفه استرانگ (۲۰۰۷) مقایسه شد تا تحول و بازسازی واقعی تصمیم‌گیری آنها را آشکار کند. با این حال، با توجه به گستردگی این مطالعه، برای ارائه تصویری غنی و عمیق از نتایج، پژوهشگران بر توسعه و بازسازی تصمیمات مربوط به حوزه «راهبردهای آموزشی» از فهرست «اجرای آموزش» تمرکز کردند.

۴. یافته‌ها

این مطالعه تأثیر شرکت در یک دوره آموزشی مهارتی، گفتگو محور، تحول‌آفرین را بر تغییر تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلمان تازه‌کار زبان انگلیسی بررسی کرده است. تحلیل بر ساخت‌گرایانه میکروژنتیکی از مذاکرات مشارکتی و تأمل‌گرایانه شرکت‌کنندگان در حوزه «راهبرد های آموزشی» (استرانگ، ۲۰۰۷) و مقایسه مشاهدات پیش و پس از دوره مواردی را نشان داد که در آن بالندگی تدریجی فرآیندی رخ داده است. پنج بخش ذیل تغییرات ناشی از شرکت در دوره را نشان می‌دهد.

تغییر از «استفاده بیش از حد زبان اول به استفاده از هر دو زبان برای آموزش»

در مشاهدات پیش از دوره، معلمان از زبان اول (در این مورد فارسی) برای آموزش قسمت‌های مختلف، تصحیح خطاها، حل مسائل و حتی پرسش و پاسخ از زبان‌آموزان استفاده می‌کردند. در طول دوره، آنها درباره استفاده از زبان اول در تدریس با یکدیگر بحث، تبادل نظر و منابع مختلف را بررسی کردند. در جلسات مختلف، آنها تحت تأثیر دیدگاه یکدیگر و مدل‌های ارائه شده، رویکرد خود را تغییر دادند. سارا که از معلمان است، در یکی از جلسات به این موضوع اشاره کرد و دلایل تصمیم خود برای استفاده از زبان اول و تغییرات رویکردش را بیان کرد. او اظهار داشت:

«قبل از شرکت در دوره، اولین راهی که به ذهنم خطور می‌کرد استفاده از زبان اول برای حل مسائل بود. حالا فهمیدم که به‌عنوان یک معلم باید خلاقیت بیشتری داشته باشم و از روش‌های

مختلف برای توضیح موضوع استفاده کنم و در نهایت اگر هیچ‌کدام از روش‌ها مشکل را حل نکردند، می‌توانم از زبان اول به‌عنوان آخرین راه حل استفاده کنم.» (سارا، زن، سابقه = ۱ سال)

علی نیز به این نکته اشاره کرد:

«همان‌طور که در مدل ذکر شد، ما باید نیازهای دانش‌آموزان خود را در نظر بگیریم و بارزترین نیاز آنها یادگیری زبان انگلیسی است. و قطعاً به همین دلیل است که آنها روی سندلی‌های این کلاس می‌نشینند. بنابراین، با استفاده بیش از حد از زبان اول، نیاز اولیه آنها را نادیده می‌گیریم.» (علی، مرد، سابقه = ۱ سال)

علی در این گزیده به شناسایی و در نظر گرفتن نیازهای دانش‌آموزان اشاره می‌کند که در هر دو مدل ارائه شده مورد تأکید قرار گرفته است. در نظر گرفتن نیازهای دانش‌آموزان یکی از زیرمجموعه‌های پودمان «تحلیل» از مدل کاردز و همچنین در حوزه «راهبردهای آموزشی» از فهرست «اجرای آموزش» است (استرانگ، ۲۰۰۷).

مشاهدات پس از دوره، تغییر در عملکرد معلم‌ها در این مورد را نشان داد. مقایسه تصمیمات پیش و پس از دوره معلمان نشان داد که استفاده از زبان اول کاهش و استفاده از زبان دوم افزایش چشمگیری داشته است. آنها آشکارا سعی کردند راهبردهای مختلفی را برای به‌تعمیق‌انداختن استفاده از زبان اول به کار گیرند. به‌عنوان مثال، رضا از راهبردهای مختلفی مانند همکاری دانش‌آموزان با یکدیگر، استفاده از فیلم برای توضیح دستور زبان، استفاده از سناریو و تصویرسازی برای توضیح و حل مشکلات دانش‌آموزان

استفاده می‌کرد و در نهایت در موارد نادری به زبان اول روی می‌آورد. وی همچنین زبان‌آموزان را به استفاده از انگلیسی به‌عنوان زبان اصلی برای پاسخ به سوالات و شرکت در فعالیت‌های مختلف تشویق می‌کرد. سارا، یکی دیگر از معلمان شرکت‌کننده، علاوه بر راهبردهای مطرح شده از عروسک‌های انگشتی و نیز نقاشی برای توضیح بیشتر استفاده می‌کرد و همچنین زبان‌آموزان را برای به کارگیری این راهبردها به‌جای استفاده از زبان اول برای رساندن منظورشان تشویق می‌کرد. همین موضوع باعث شد زبان‌آموزان بیشتر به فرهنگ لغت مراجعه کنند و خود در صدد برطرف کردن نیازهایشان برای برقراری ارتباط باشند، چرا که برای رساندن تمامی مفاهیم قادر به استفاده از راهبردهای پیشنهادی معلم نبودند.

تغییر از «استفاده از یک روش تدریس به استفاده از رویکردها و راهبردهای مختلف»

مشاهدات پیش از دوره، تصمیم‌های معلمان برای استفاده از یک رویکرد ثابت برای آموزش موضوعات مختلف را منعکس می‌کند. آنها خود را متعهد به اجرای برنامه درسی از پیش تعیین‌شده و محدود به برخی روش‌های خاص می‌دیدند. در اوایل دوره، معلمان همچنان بر رویکرد خود تأکید می‌کردند و دلایل مختلفی از جمله جلوگیری از سردرگمی دانش‌آموزان، درک کامل موضوع، عدم فشار روانی، و صرفه‌جویی در زمان را برای چنین تصمیماتی ارائه می‌کردند. با این حال رویکردهای آنها به مرور زمان تغییر

کرد و این تغییر به‌وضوح در صحبت‌هایشان دیده می‌شد. به عنوان مثال، مریم در یکی از جلسات گفت:

«قبلاً فکر می‌کردم همه چیز را می‌دانم و دانش‌آموزانم چیزی نمی‌دانند و این من هستم که باید دانش را به آنها منتقل کنم. اما الان فهمیدم چقدر اشتباه کردم! من می‌توانم از خود دانش‌آموزان برای تدریس استفاده کنم، کلاس فعال‌تری داشته باشم و سطح تعامل آنها را افزایش دهم که در نهایت منجر به درک بهتر مطالب می‌شود. ما همیشه مجبور نیستیم به‌طور مستقیم به دانش‌آموزان بگوییم که اکنون چه چیزی را می‌خواهیم آموزش دهیم. به‌عنوان مثال، می‌توانیم بخشی از یک فیلم را به آنها نشان دهیم و از آنها بخواهیم در مورد ساختاری که بازیگران استفاده می‌کنند فکر کنند، با یکدیگر صحبت کنند و اجازه دهیم خودشان موضوع را کشف کنند.» (مریم، خانم، سابقه = ۶ ماه)

صحبت‌های مریم نشان‌دهنده تغییر دیدگاه او در استفاده از رویکردهای مختلف در تدریس است. آنچه مریم ذکر کرد توسط کومار اوادیولو (۲۰۱۲) به‌عنوان تغییر از دیدگاه «انتقال»

به «تحول» (transmission to transformation) پیشنهاد شده است. مریم همچنین به افزایش مشارکت دانش‌آموزان، تأکید بر توانایی‌های فراگیران و حل مسئله اشاره می‌کند که در فهرست‌های مختلف مدل استرانگ (۲۰۰۷) مطرح شده است. این موضوع در صحبت‌های معلمان دیگر نیز در جلسات مختلف دوره دیده می‌شد. مثلاً در جلسه دیگری رضا گفت:

«از این به بعد، قطعاً به بخش‌هایی که می‌خواهم تدریس کنم فکر خواهم کرد و شاگردانم را در نظر می‌گیرم. این اشتباه است که

فقط به تمام کردن بخش تعیین شده فکر کنیم. ما باید با توجه به سبک یادگیری دانش‌آموزان روش مناسب را انتخاب کنیم.» (رضا، مرد، سابقه = ۸ ماه)

نکاتی که رضا در مورد برنامه‌ریزی و تفکر قبل از کلاس و همسویی روش‌های مورد استفاده با سبک یادگیری دانش‌آموزان مطرح کرد، مربوط به حوزه‌های «طرح آموزشی» از فهرست «برنامه‌ریزی و سازماندهی آموزشی» و «پاسخگویی به نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان» از فهرست «نظارت بر توانایی و پیشرفت‌های دانش‌آموزان» است (استرانگ، ۲۰۰۷). با توجه به این موارد می‌توان تأثیرات

شرکت در دوره را به وضوح بر دیدگاه معلمان نشان داد.

پس از پایان دوره، مشاهدات حاکی از تغییراتی در این زمینه است؛ به‌عنوان مثال، علی در کلاس خود از روش‌های مختلفی برای آموزش بخش‌های دستور زبان استفاده می‌کرد. در یکی از جلسات، او ویدئویی مربوط به بخش دستور را برای شاگردانش پخش کرد و از آنها خواست که فیلم را ببینند و سپس در مورد آن با یکدیگر گفتگو کنند. در جلسه دیگری در ابتدای کلاس سناریویی را تشریح کرد و از دانش‌آموزان خواست به ساختارهایی که استفاده می‌کنند توجه کنند و سپس آن قسمت را آموزش دهند. سارا نیز برای آموزش خواندن از روش‌های مختلفی استفاده می‌کرد. او در یکی از جلسات، سر تیتیر یک متن را به‌عنوان موضوع گفتگو روی تخته نوشت، با دانش‌آموزانش به گفتگو پرداخت و نهایتاً شروع به تدریس کرد. سپس در جلسه‌ای

دیگر از شاگردانش خواست تا قسمت‌های مختلف درس را به دو ستان خود آموزش دهند. رضا نیز برای تقویت مهارت واژگانی زبان‌آموزان از آنان خواست در قسمتی از کلاس عبارت‌هایی را که آموخته‌اند به دوستانشان آموزش دهند، در جلسه‌ای دیگر پادکستی را در کلاس پخش کرد و زبان‌آموزان را تشویق به حدس معنای لغات جدید از بافت جملات کرد. اینها نمونه‌هایی از روش‌های مختلف مورد استفاده معلمان شرکت‌کننده در طی ده جلسه پس از دوره بود که نشان‌دهنده تغییراتی در عملکرد آنان است.

تغییر از «استفاده از روش‌های سنتی به استفاده از فناوری

در تدریس

مسئله دیگری که در کلاس‌های هر چهار معلم شرکت‌کننده در این مطالعه مشاهده شد، عدم استفاده از فناوری و استفاده بیش از حد از فعالیت‌های مبتنی بر کاغذ و قلم بود. آنها در اوایل دوره برای چنین تصمیمی عوامل مختلفی از جمله صرفه‌جویی در زمان، کمبود امکانات و در نظر گرفتن سطح زبان‌آموز را ذکر کردند. علی، مریم و رضا با اشاره به کمبود امکانات، نارضایتی‌شان از این وضعیت را اعلام کردند. اما سارا ضمن اشاره به تمایل خود به استفاده از فناوری در کلاس‌هایش به دو دلیل دیگر که در بالا ذکر شد اشاره کرد و تصمیم خود را تصمیمی منطقی دانست. با این حال، وجه اشتراک این چهار معلم، تصمیم به عدم استفاده از فناوری بود. با وجود این، ارائه مدل‌های مورد استفاده در دوره

آموزشی و بحث‌های معلمان منجر به تغییراتی در رویکرد آنها شد. مثلاً رضا در یکی از جلسات گفت:

«درست است که مؤسسه امکانات لازم را در اختیار ما قرار نداده است اما ما هم به‌عنوان معلم در این زمینه تلاشی نکردیم. من هرگز از مؤسسه تقاضای لپ‌تاپ نکرده‌ام یا از تلفن همراه دانش‌آموزان در کلاس استفاده نکرده‌ام. حتی یک بار که برای آموزش معنی یک کلمه به شاگردانم مشکل داشتم، آخرین راهی که به ذهنم رسید استفاده از تلفن همراه و اینترنت بود. به نظر من، فناوری نقش انکارناپذیری در آموزش و تدریس دارد.» (رضا، مرد، سابقه = ۸ ماه)

نکته‌ای که رضا در مورد استفاده از فناوری به آن اشاره کرد نیز یکی از ویژگی‌های مثبت معلم کارآمد بود که در فهرست بررسی «برنامه‌ریزی و سازماندهی برای آموزش» توسط استرانگ (۲۰۰۷) ارائه شد. ذکر این موضوع نیز می‌تواند نشان‌دهنده تأثیرات شرکت در دوره و الگوهای ارائه شده از دیدگاه معلمان باشد.

مشاهدات پس از دوره تغییراتی را در این زمینه نشان داد. به‌عنوان مثال، رضا به‌صورت مداوم در کلاس‌های خود از اینترنت استفاده می‌کرد و سعی می‌کرد وب‌گاه‌های مناسبی را به دانش‌آموزانش معرفی کند تا مهارت‌هایشان را ارتقا دهند. او همچنین آنها را به اینترنت ارجاع می‌داد و از آن برای یافتن توضیحات در مورد موضوعات مختلف استفاده می‌کرد. علی‌الغالب ویدیوهای مربوط به بخش‌هایی از کتاب را می‌آورد و از دانش‌آموزان خود می‌خواست قسمت‌هایی را در اینترنت جستجو کرده و با یکدیگر به اشتراک بگذارند.

نکته مشترک دیگر در بین معلمان ایجاد گروه‌هایی در شبکه‌های اجتماعی برای ارتباط بیشتر با دانش‌آموزان و ایجاد فرصت‌های یادگیری بیشتر برای آنها بود.

تغییر از «استفاده از فعالیت‌های جمعی یا انفرادی به استفاده از گروه‌بندی مختلف در انجام فعالیت‌ها»

مشاهدات پیش از دوره از کلاس‌های معلم‌ها نشان داد که آنها در انجام فعالیت‌های کلاسی به دو صورت عمل می‌کنند. آنها یا به صورت جمعی سؤال می‌کنند یا از دانش‌آموزان می‌خواهند که به‌صورت جداگانه روی یک فعالیت کار کنند. آنها در ابتدای دوره مواردی از جمله جلوگیری از هرج و مرج در کلاس، صرفه‌جویی در وقت، موضوع و ویروس کووید-۱۹ و در نظر گرفتن سطح دانش‌آموزان را از دلایل این تصمیمات عنوان کردند و با بیان این دلایل از رویکردهای خود حمایت کردند. پس از چند جلسه مواجهه با مدل‌های ارائه شده و بحث با یکدیگر در این زمینه، رویکرد آنها تا حدودی تغییر کرد. به‌عنوان مثال، سارا در صحبت خود به موضوع استقلال زبان‌آموزان اشاره کرد که یکی از زیرمجموعه‌های پودمان «تحلیل» در مدل کاردرز است. نگاه کردن به گزیده‌ای از آنچه او ذکر کرد می‌تواند روشن‌گر باشد.

«من فکر می‌کنم رویکرد های قبلی ما دانش‌آموزان را به معلم وابسته نگه می‌دارد. همان‌طور که در مدل کاردرز خواندیم، ما باید به استقلال زبان‌آموز اهمیت دهیم و زبان‌آموز مستقل تربیت کنیم.

به‌نظم با انجام کار گروهی این امر محقق می‌شود.» (سارا، زن، سابقه = ۱ سال)

مریم ضمن تأیید سخن سارا گفت:

«دقیقاً؛ من هم فکر می‌کنم که ما فقط مسئول آموزش و پوشش مطالب از پیش تعیین‌شده نیستیم. بلکه وظیفه داریم روحیه همکاری و آموزش کار گروهی را تقویت کنیم و در نتیجه نسل بهتری را تربیت کنیم. من هم موافقم که کار گروهی را در کلاس‌هایمان افزایش دهیم.» (مریم، خانم، سابقه = ۶ ماه)

موضوعی که مریم مطرح کرد، یکی از نکات برجسته استرانگ (۲۰۰۷) در حوزه «انتظارات معلمان» است که منجر

به تغییر رویکرد این معلم در حوزه «راهبردهای آموزشی» شده است. پس از پایان دوره، مشاهدات انجام شده تغییراتی را در تصمیم‌گیری معلمان در مورد کار گروهی و استفاده از راهبردهای گروهی مختلف نشان داد. به‌عنوان مثال، معلمان در طول جلسات از کار گروهی دو یا چهار نفره استفاده می‌کردند و برای آن امتیاز قرار می‌دادند. آنها همچنین از دانش‌آموزان می‌خواستند تا قسمتی از درس را به‌صورت گروهی برای سایر دانش‌آموزان توضیح دهند و به یکدیگر کمک کنند تا مشکلات حل شود و فضای کلاس را تا حد امکان از یک فضای رقابتی محض دور کنند.

تغییر از «استفاده از رویکرد سخت‌گیرانه در تدریس به آموزش با استفاده از بازی‌ها»

آخرین تصمیم رایجی که اغلب در کلاس‌های معلمان قبل از حضور در دوره دیده می‌شد، اتخاذ رویکرد سخت‌گیرانه

در تدریس بود. آنها به‌هیچ وجه از بازی و راهکارهای دیگر برای تدریس استفاده نمی‌کردند و استفاده از این راهکارها را موجب از دست دادن سازماندهی و احترام کلاس می‌دانستند. آنان در طول دوره بارها بر اهمیت حفظ احترام معلمان و فاصله بین معلم و دانش‌آموزان تأکید کردند و گفتند: «معلم نباید در هنگام تدریس با دانش‌آموزان بازی یا شوخی کند زیرا باعث می‌شود آنها کلاس را جدی نگیرند و به درس گوش ندهند» (علی، مرد، تجربه = ۱ سال). با این حال، تغییرات به تدریج خود را نشان دادند. این تغییر اولین بار در سخنان رضا دیده شد:

«قبلاً فکر می‌کردم که هر چیزی باید زمان خاص خود را در کلاس داشته باشد. یعنی اگر شوخی کنید دیگر نمی‌توان کلاس را کنترل کرد پس باید کلاس را جدی گرفت. یا با انجام بازی نمی‌توانید چیزی یاد بگیرید. اما وقتی بعد از جلسه قبلی‌مان در اینترنت جستجو کردم، دیدم چندین بازی معرفی شده است که می‌توانیم از آنها برای آموزش استفاده کنیم. به این ترتیب زبان‌آموزان علاقه‌مندتر می‌شوند و انگیزه آنها افزایش می‌یابد. البته باید بدانیم در حین شوخی و بازی باید نقش معلمی خود را حفظ کنیم.» (رضا، مرد، سابقه = ۸ ماه)

رضا در این گزیده به اهمیت انگیزش زبان‌آموز که یکی از زیرمجموعه‌های پودمان «تحلیل» در مدل کاردز است و همچنین به «تعامل با دانش‌آموزان» از فهرست «معلم به‌عنوان یک فرد» در مدل استرانگ (۲۰۰۷) اشاره کرد. این موارد نشان‌دهنده تأثیرات دوره و ارائه مدل‌های مذکور بر رویکرد معلمان است. این تغییرات در اظهارات سایر معلمان نیز

دیده می‌شد. پس از پایان دوره، مشاهدات از کلاس‌های هر چهار معلم نشان داد که آنها از رویکرد بسیار جدی قبلی خود فاصله گرفته و سعی در انجام بازی‌های مختلفی مانند جدول کلمات برای بهبود مهارت‌های واژگانی دانش‌آموزان، آواز خواندن به زبان انگلیسی برای بهبود مهارت‌های گفتاری و شنیداری، و داستان برای بهبود مهارت‌های نوشتاری دانش‌آموزان و غیره داشتند.

به‌طور خلاصه، نکات بیان شده توسط معلمان در طول دوره نشان‌دهنده رضایت آنها از مشارکت و تمایل آنها به ایجاد تغییرات و پیشرفت حرفه‌ای است. مثلاً مریم در یکی از جلسات دوره گفت: «خوشحالم که در این دوره شرکت کردم. چون فکر می‌کنم اکنون می‌توانم معلم بهتری باشم» (زن، تجربه = ۶ ماه)؛ رضا نیز گفت: «به نظرم، ما معلم‌های خوش‌شانسی بودیم که در مسیر پیشرفت قرار گرفتیم. آشنایی با این مدل‌ها، صحبت با یکدیگر و تبادل نظر همگی من را تغییر داده است» (مرد، تجربه = ۸ ماه).

۵. بحث

یافته‌ها حاکی از پنج تغییر برجسته از «استفاده بیش از حد زبان اول به استفاده از هر دو زبان برای آموزش»، «استفاده از یک روش در تدریس به استفاده از رویکردها و راهبردهای مختلف»، «استفاده از روش‌های سنتی به استفاده از فناوری در تدریس»، «استفاده از فعالیت‌های جمعی یا انفرادی به استفاده از گروه‌بندی مختلف در انجام فعالیت‌ها» و «استفاده

از رویکرد سخت‌گیرانه در تدریس به آموزش با استفاده از بازی‌ها» در تصمیم‌گیری معلمان است.

یافته‌های پژوهش حاضر به خوبی با مطالعات انجام شده پیش از آن مطابقت دارد. بر اساس نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی (۲۰۱۸)، «یادگیری» فرآیندی متقابل است که در آن همه عوامل، صرف نظر از سطح تخصصشان، ممکن است سود ببرند. در پژوهش حاضر، تصمیم‌گیری معلمان تازه‌کار با مذاکره با سایر همکاران در طول دوره تربیت معلم، دوباره شکل گرفت و بازسازی شد. بنابراین، همان‌طور که لونتا (۲۰۱۲) بیان کرد، بالندگی حرفه‌ای مداوم برای ارتقا و به روز کردن معلمان حیاتی است، زیرا گستردگی اصلاحات اجتماعی و آموزشی و این واقعیت که دوره‌های تربیت معلم بیشتر انتقالی هستند و نه تحول‌آفرین، آمادگی پیش از خدمت را به یک پایگاه نامناسب و ناکافی برای شایستگی حرفه‌ای طولانی مدت تبدیل می‌کند.

(بکتاش، ۲۰۲۱؛ لونتا، ۲۰۱۲) بنابراین، به گفته آهن (۲۰۱۹)،

درگیر کردن معلمان در شیوه‌های تعاملی و تاملی منجر به بالندگی حرفه‌ای آنها می‌شود. همچنین، فارل (۲۰۱۳) بر تأثیر مذاکرات و تعامل معلمان بر بازسازی دیدگاه‌های تدریس آنها از طریق به اشتراک گذاشتن تجربیات تأکید می‌کند. با این حال، نکته قابل توجه در طراحی این نوع برنامه‌ها این است که مبتنی بر تحلیل کافی نیازها باشد تا منجر به بهبود پایه‌های دانش معلمان در مورد موضوع، محتوا، تدریس و دانش آموزشی شود (لونتا، ۲۰۱۲).

همان‌طور که فارل (۲۰۱۵ب) تأکید کرده است، تأمل با پیشرفت حرفه‌ای مستمر معلم گره خورده است و موضوع حیاتی برای تدریس کارآمد است. در نتیجه، تغییر در نگرش و عملکرد معلمان بر اهمیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت تأکید می‌کند. سایر مطالعات اخیر نیز تغییراتی را در نگرش و عملکرد معلمان پس از شرکت در چنین برنامه‌هایی و همکاری با معلمان دیگر، از جمله کارشناسان تربیت معلم و سایر اعضای جامعه معلمان، نشان می‌دهند (اسپا ساندین

لوپس و تورنی سیلو اسکارلا ساری، ۲۰۲۲؛ کیزا و آگریلا، ۲۰۲۲؛ استدلر-هیر، ۲۰۲۲؛ ون دن برگ و همکاران، ۲۰۱۵).

تاج‌الدین و عالمی (۲۰۱۹) بر لزوم تقویت باورهای معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت در مورد ویژگی‌های معلمان کارآمد از طریق دوره‌های آموزش معلمان پیش از خدمت و ضمن خدمت تأکید کردند.

هم‌سو با نتایج پژوهش حاضر، حسینی و همکاران (۲۰۲۰)

تأثیر مدل کاردز را بر بازسازی هویت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در ایران بررسی کردند. یافته‌های آنها نشان‌دهنده دگرگونی‌های قابل توجه در هویت حرفه‌ای شرکت‌کنندگان در چهار حوزه بود، که عبارتند از دستیابی به اطمینان از عملکرد تدریس، اجرای راهبرد های کلان بیشتر، اتخاذ دیدگاه انتقادی در مورد آموزش زبان، و تشدید حس عدم انطباق با ایدئولوژی‌های تحمیلی توسط دیگران.

علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر به خوبی با مطالعات انجام شده توسط عبادی و قیصری (۲۰۱۶) مطابقت دارد.

آنها به این نتیجه رسیدند که مفاهیم تدریس و رفتار کلاسی معلمان با بالا بردن آگاهی و تفکر انتقادی نسبت به رفتارهای آموزشی آنها قابل اصلاح و بازسازی است. یافته‌های جانسون و گلمبک (۲۰۱۱) نیز از یافته‌های این مطالعه حمایت می‌کند. به پیشنهاد آنها استفاده از ابزارهایی مانند افزایش آگاهی و تفکر انتقادی سبب تقویت فرایند بالندگی معلم برای درک تفکر جاری و ساختار مجدد عملکرد کلاسی می‌شود.

استفاده بیش از حد از زبان اول، برداشت اشتباه معلمان تازه‌کار است زیرا آنها یا در زبان دوم توانایی لازم را ندارند

یا زبان اول را به‌عنوان ابزار آموزشی مؤثرتر در نظر می‌گیرند (لی، ۲۰۱۶). با پیروی از این روش، آنان فرصت لازم برای رویارویی با زبان دوم را از دانش‌آموز می‌گیرند. بنابراین، تغییر از «استفاده بیش از حد از زبان اول به استفاده متناسب

از زبان اول و دوم برای آموزش» با یافته‌های مطالعه انجام شده توسط محمود اوغلو و کیچر (۲۰۱۳) مطابقت دارد.

آنها اشاره کردند که استفاده معلمان از عملکرد «بینابینی» که از نظر هزینه و مزایا قابل توجه باشد، عاقلانه است. معلمان در همه موقعیت‌ها، باید محیط خود را به‌طور انتقادی ارزیابی کنند و قضاوت‌های آگاهانه و واقع‌بینانه‌ای درباره استفاده از زبان اول داشته باشند (محمود اوغلو و کیچر، ۲۰۱۳). مطالعات دیگری نیز وجود دارد که اهمیت استفاده

از زبان مادری را در کلاس‌های زبان و در عین حال توجه به میزان و هدف استفاده از زبان مادری را مورد بررسی قرار

می‌دهد (هاوا و هم‌کاران، ۲۰۲۱؛ کو ماراوادیولو، ۲۰۱۲؛ پاربا، ۲۰۱۸). در نتیجه، تاریخچه اخیر بر اهمیت بسترهای حرفه‌ای تأکید می‌کند که در آن معلمان بتوانند تجربیات خود را در مورد استفاده از زبان اول و دوم در کلاس‌های درس خود جمع‌آوری کرده و به اشتراک بگذارند و به‌جای استفاده بیش از حد یا منع کامل از زبان اول، استفاده‌ای متعارف و هدفمند از آن ایجاد کنند (هال و کوک، ۲۰۱۳).

پیش از دوره، معلمان هدف تصمیم‌گرفتن از تعداد محدودی از رویکردهای آموزشی استفاده می‌کنند که نشان‌دهنده مقاومت آنها در استفاده از روش‌های مختلف و متنوع تدریس است (استرانگ، ۲۰۰۷). مقاومت در برابر تغییر راهبردهای مورد استفاده معلمان، حتی در صورت مواجهه با مشکلات، نشان می‌دهد که معلمان مبتدی کمتر روی رویکردهای خود تأمل می‌کنند (فارل، ۲۰۱۳). با این حال، معلمان با تأمل کردن می‌توانند فرصت‌های یادگیری بهتری را برای دانش‌آموزان خود فراهم کنند (وبستر و شمپ، ۲۰۰۸) و کیفیت تصمیمات خود را بهبود بخشند (لوید، ۲۰۱۹). این یکی از عوامل متمایزکننده معلم متخصص از غیر متخصص است (سویی، ۲۰۱۱). این نکات در تغییر از «استفاده بیش از حد از یک روش تدریس در مرحله قبل از دوره به استفاده از رویکرد و راهبردهای مختلف در مرحله پس از دوره» نشان داده شد. همچنین استرانگ (۲۰۰۷) تأکید کرد که معلم کارآمد از مجموعه‌ای از راهبردهای آموزشی استفاده می‌کند. هاف (۲۰۰۳)

همچنین اشاره کرد که با محدود شدن به یک راهبرد آموزشی، ما به‌عنوان معلم به دانش‌آموزان خود خیانت می‌کنیم. بنابراین، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که معلمان شرکت‌کننده به سمت معلم کارآمد حرکت می‌کنند.

همچنین یافته‌ها نشان می‌دهند که معلمان در استفاده از فناوری برای تدریس نسبتاً ناکارآمد هستند و قبل از شرکت در دوره، بیشتر بر روی فعالیت‌های مبتنی بر کاغذ و قلم تمرکز می‌کردند که یکی از نشانه‌های تدریس ناکارآمد است (استرانگ، ۲۰۰۷). تصمیمات معلمان در این موضوع و بحث‌هایشان در طول دوره، نشان‌دهنده عدم آگاهی آنها از تأثیرات مثبت به کارگیری فناوری در آموزش - یادگیری زبان بود که در مطالعه انجام شده توسط کاهایانی و کاهینونو (۲۰۱۲) نیز مورد توجه قرار گرفته است. به گفته آنان معلمان مبتدی به دلیل نداشتن تجربه کافی قادر به کاربرد فناوری نیستند و تمرکز آنها به قدری روی آموزش قیاسی است که از روش‌های متنوع استفاده نمی‌کند. با این حال، معلمان خیره می‌توانند از انواع مختلف مواد آموزشی با فناوری‌های مختلف استفاده کنند که به دانش‌آموزان انگیزه می‌دهد و محیط یادگیری به‌روز ایجاد می‌کند (مسکیل و همکاران، ۲۰۰۶). یافته‌های این پژوهش توسط نوشی و قاسمی (۲۰۲۱) نیز تأیید شده است، زیرا آنها نیز در مطالعه خود به این نتیجه رسیده‌اند که معلمان زبان انگلیسی ایرانی رویکردی مثبت به استفاده از فناوری دارند و تمایل آنها به داشتن کلاس‌های درس معلم محور است که در مرحله پیش

از دوره این مطالعه کاملاً آشکار بود. نتایج این مطالعه نیز با نتایج به دست آمده در مطالعه اسپاساندین لوپس و تورنیسیلیو اسکارلا ساری (۲۰۲۲) مطابقت دارد. از آنجایی که آنها نیز در مطالعه خود خاطر نشان کردند که دانش محتوایی برای تدریس کافی نیست، نیاز به دانش آموزشی، شناخت سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان، در نظر گرفتن نیازهای دانش‌آموزان و اهمیت استفاده از فناوری در کلاس وجود دارد.

طبق چهارچوب دانلیسون (۲۰۰۷)، معلمان باید در شرایط و موقعیتی که یادگیرندگان قرار دارند با آن‌ها روبرو شوند. از آنجایی که دانش‌آموزان در دنیای مبتنی بر فناوری زندگی می‌کنند، معلمان باید با به کارگیری فناوری در کلاس‌های خود و رویایی با چالش‌های آن، یادگیرندگان را برای آینده آماده کنند (کازو و ایساگو، ۲۰۲۱). این موضوع در مدل کاردز (کومار اوادیولو، ۲۰۱۲) در تحلیل نیازهای دانش‌آموز و همچنین در فهرست‌های بررسی ارائه شده توسط استرانگ (۲۰۰۷) بارها مورد تأکید و توجه قرار گرفته است.

تصمیم‌گیری‌های دیگری که اغلب در کلاس‌های معلمان شرکت‌کننده در مرحله قبل از دوره مشاهده می‌شد، شامل استفاده محدود از فعالیت‌های گروهی در طول آموزش بود که بر اساس چهارچوب استرانگ (۲۰۰۷) می‌تواند نشانه‌هایی از تدریس ناکارآمد باشد. علاوه بر این، کومار اوادیولو (۲۰۱۲) تأکید کرد که معلمان باید در مورد رویه‌های آموزشی مختلف که اجرای برنامه درسی معلم را

تسهیل می‌کند، آگاه باشند. این جریان‌ها عبارتند از: (الف) زمانی که باید فعالیت‌های فردی، دونفره، گروهی یا کل کلاس را انتخاب کرد؛ (ب) برای تشکیل گروه‌ها از چه معیارهایی باید پیروی کرد؛ (ج) مدت زمانی که آنها باید پس از طرح سؤال و قبل از بیان مجدد یا طرح مجدد سؤال از دانش‌آموز دیگر منتظر بمانند؛ و (د) آیا به زبان‌آموزان اجازه داده شود تا از زبان اول خود در کلاس استفاده کنند و این اجازه در چه زمانی صورت گیرد (کومار اوادیولو، ۲۰۱۲):

۳۱. پس از دوره، تغییری از «استفاده از فعالیت‌های جمعی یا فردی به استفاده از فعالیت‌های گروهی مختلف» صورت گرفت که بازتاب پژوهش‌های پیشین موجود بود. معلمان به تشویق یادگیرندگان به کار گروهی و کمک به یکدیگر در تکمیل تکلیف علاقه نشان دادند. این یافته‌ها با یافته‌های عبادی و بیگزاده (۲۰۱۵) و لی (۲۰۰۹) همسو است. بنابراین، با توجه به آنچه در مطالعات قبلی بر آن تأکید شده است، یافته‌های به دست آمده در مرحله پس از دوره نشان می‌دهد که معلمان به سمت بالندگی حرفه‌ای در حال حرکت هستند.

کومار اوادیولو (۲۰۱۲) بر آماده‌سازی دروس در بافت‌های معنادار با استفاده از فعالیت‌های ارتباطی (مانند بازی‌ها یا فعالیت‌های شکاف اطلاعاتی) برای جلب توجه زبان‌آموز به ماهیت تعاملی گفتمان، معنا، و شکل برای پیشرفت زبانی دانش‌آموزان تأکید کرد. استرانگ (۲۰۰۷) همچنین خاطرنشان کرد که معلم کارآمد به جای سخت‌گیری بیش از

حد و داشتن قوانین سخت به گونه‌ای عمل می‌کند که هم او و هم دانش‌آموزان از تدریس و یادگیری لذت ببرند. اثرات مثبت استفاده از فناوری‌ها و بازی‌ها در کلاس درس در مطالعات دیگری نیز مورد بررسی قرار گرفت و یافته‌های آنها این تأثیرات مثبت را تأیید کرد (آلسوپ و جسل، ۲۰۱۸؛ [دیکسون و همکاران، ۲۰۲۲](#)).

۶. نتیجه‌گیری

این تحقیق، تأثیر دوره آموزش ضمن خدمت مهارتی، گفتگو محور و تحول آفرین را بر تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلمان تازه‌کار زبان انگلیسی نشان داد. براساس یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان نتیجه گرفت که معلمان تازه‌کار آگاهی کافی نسبت به توانمندی خود ندارند و به دوره‌های تربیت معلم پیش از خدمتی که گذرانده‌اند و آنچه از دیگران به آنها منتقل شده است تکیه می‌کنند. آنها روی تصمیمات خود تأمل نمی‌کنند و دائماً به اجرای برنامه از پیش تعیین شده در کلاس خود فکر می‌کنند. بنابراین، موضوع برنامه‌ریزی بر اساس محیط، سطوح، نیازها و خواسته‌های دانش‌آموزان، که در مدل کاردز (کوماروادپولو، ۲۰۱۲) و فهرست‌های بررسی معلمان کارآمد استرانگ (۲۰۰۷) تأکید شده بود، عموماً نادیده گرفته می‌شد. با این حال، برگزاری دوره‌های آموزشی مهارتی، گفتگو محور و متحول‌کننده برای معلمان در اوایل کارشان می‌تواند به آنها کمک کند تا ذهن خود را تغییر دهند، باورهای غلط را برطرف کنند، روی تصمیم‌های خود تأمل کنند و نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند. همان‌طور

که در تحقیق حاضر مشخص شد، در طول دوره نیز تغییراتی در رویکردهای این معلمان ایجاد شد و تصمیم‌گیری‌های متفاوتی پس از پایان دوره مشاهده شد که نشان داد معلمان نسبت به موضوع‌های مطرح شده آگاهی بیشتری پیدا کرده‌اند. در مجموع، دوره آموزش ضمن خدمت مهارتی، تحول‌آفرین و گفتگو محور کنونی نقش قابل توجهی نشان داده است، زیرا برخلاف دوره‌های رایج این فرصت را برای معلمان شرکت‌کننده فراهم کرد تا آنان اطلاعات ارزشمندی را در مورد موضوعات مختلف از سطح ضمنی به سطح آگاهانه بیاورند، در معرض مدل‌های ارائه شده قرار بگیرند، با یکدیگر مذاکره کنند و تصمیم‌گیری‌های آموزشی خود را تغییر دهند.

یافته‌های این مطالعه دارای پیامدهای آموزشی برای سه گروه است. امید است مدیران مؤسسات، فرصت‌هایی را برای برگزاری چنین دوره‌های آموزشی برای معلمان مشغول به خدمت در طول سال‌های تدریسشان فراهم کنند تا موقعیت‌ها و تجربیات مختلف را به اشتراک بگذارند، و به جای فضای رقابتی، محیطی مشارکتی، جمعی و نیز روحیه‌ای در جهت بالندگی حرفه‌ای در معلمان ایجاد کنند. پیامد دوم برای کارشناسان تربیت معلم است که می‌توانند معلمان را از ارزش و اهمیت تصمیم‌گیری‌هایشان و تأثیر مستقیم آنها بر زبان‌آموزان آگاه کنند. همچنین انتظار می‌رود که آنها ساختار انتقالی برنامه‌های آموزش معلمان را به ساختاری متحول‌کننده تغییر دهند. علاوه بر این، آنها قرار

است معلمان را از مشکلات بالقوه در کلاس‌ها و نحوه تأمل بر تصمیماتشان در مورد این مسائل آگاه کنند. در نهایت، معلمان باید به این واقعیت توجه داشته باشند که شرکت در دوره‌های تربیت معلم پیش از خدمت، شروع راه حرفه‌ای آنهاست که روندی بی‌پایان است. بنابراین، از آنها انتظار می‌رود که دائماً در مورد تصمیمات خود فکر کنند تا شکاف بین مرحله فعلی خود و آنچه را که باید به دست آورند، پر کنند.

این مطالعه محدودیت‌های خاص خود را دارد که باید در تحقیقات آتی مورد توجه قرار گیرد. اولاً، جنسیت شرکت‌کنندگان عاملی برای تمایزات احتمالی در تصمیم‌گیری معلمان در نظر گرفته نشد. در نتیجه، مطالعات دیگری را می‌توان برای بررسی دقیق تأثیر جنسیت معلمان بر تصمیمات آموزشی آنها انجام داد. علاوه بر این، از آنجایی که معلمان شرکت‌کننده تنها چهار نفر بودند و از مؤسسات مختلف زبان مستقر در تنها یک شهر (تهران) در ایران انتخاب شدند، می‌توان مطالعات دیگری را بر روی تعداد بیشتری از شرکت‌کنندگان در سطح کشور و از محیط‌های مختلف (دانشگاه‌ها و مدارس) انجام داد تا تصویر گویاتری در مورد تصمیم‌گیری‌های آموزشی معلمان زبان انگلیسی تازه‌کار ارائه شود. این مطالعه از مشاهدات کلاس درس و دوره آموزشی معلمان برای تفسیر یافته‌ها بهره برد. بنابراین، داده‌های غنی‌تری را می‌توان برای تحلیل تصمیم‌گیری آموزشی معلمان جمع‌آوری کرد. در نهایت،

تصمیم‌گیری‌های فرضی معلمان مبتدی را می‌توان بررسی کرد تا مشخص شود که چقدر از تصمیمات واقعی آنها فاصله دارد.

فهرست منابع

- [Aghaalikhani, H., & Maftoon, P. \(2018\). English teacher education programs and professionalism: The case of Iranian novice/experienced teachers. *Research in English Language Pedagogy*, 6\(1\), 78-94. <https://doi.org/10.30486/relp.2018.538776>](#)
- [Ahn, S. \(2019\). Non-native English-speaking teachers in Korean English classrooms: Reflections through critical performative pedagogy. *Reflective Practice*, 21\(1\), 68-80. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708713>](#)
- [Allsop, Y., & Jessel, J. \(2018\). Teachers' Experience and Reflections on Game-Based Learning in the Primary Classroom: Views from England and Italy. In G. Kiryakova, N. Angelova, & L. Yordanova \(Eds.\), *Gamification in education: Breakthroughs in research and practice* \(pp. 304-322\). IGI Global.](#)
- [Badra, M. \(2022\). Structural pattern design-method of observatorial teaching based on relationships and ratios theory \(Focusing on the Jamo al-Jam Induction of Anfosi and Afaghi\). *Educational and Scholastic Studies*, 10\(4\), 295-328. \[20.1001.1.2423494.1400.10.4.12.3\]\(https://doi.org/10.1001.1.2423494.1400.10.4.12.3\)](#)
- [Baktash, N. \(2021\). A reflection on how EFL teachers in Iran feel about their education: A modular model \(KARDS\) perspective. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9\(37\), 185-194.](#)

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

Ebadi, S., & Beigzadeh, M. (2015). The effect of teacher scaffolding vs. peer scaffolding on EFL learners' reading comprehension development. *International Journal of English and Education*, 4(2), 105-116.

Edge, J. (2002). *Continuing cooperative development*. University of Michigan Press.

Espasandin Lopes, C., & Tornisiello Scarlassari, N. (2022). Agency and criticality in statistics teaching practices: the account of a teacher. *The Mathematics Enthusiast*, 19(2), 394-421. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1558>

Farrell, T. S. C. (2013). Reflecting on ESL teacher expertise: A case study. *System*, 41(4), 1070-1082. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.10.014>

Farrell, T. S. C. (2015a). It's not who you are! It's how you teach! Critical competencies associated with effective teaching. *RELC Journal*, 46(1), 79-88. <https://doi.org/10.1177/0033688214568096>

Farrell, T. S. C. (2015b). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.

Freeman, D. & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417. <https://doi.org/10.2307/3588114>

Gatbonton, E. (2008). Looking beyond teachers' classroom behavior: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research*, 12(2), 161-182. <https://doi.org/10.1177/1362168807086286>

Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical

<https://doi.org/20.1001.1.23223898.2021.9.37.12.0>

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>

Borko, H., Roberts, S. A., & Shavelson, R. (2008). Teachers' decision making: From Alan J. Bishop to today. In P. Clarkson & N. Presmeg (Eds.), *Critical issues in mathematics education* (pp. 37-67). Springer.

Cahyani, H., & Cahyono, B. Y. (2012). Teachers' attitudes and technology use in Indonesian EFL classrooms. *TEFLIN Journal*, 23(2), 130-148. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v23i2/130-148>

Cook, V. (2005). Basing teaching on the L2 user. In E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 47-61). Springer.

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Dimitrieska, V. (2018). Research on teacher identity: Introduction to mapping challenges and innovations. In P. A. Schutz, D. C. Francis, & J. Hong (Eds.), *Becoming a language teacher: Tracing the mediation and Internalization processes of pre-service teachers* (pp.157-168). Springer Nature.

Dixon, D. H., Dixon, T., & Jordan, E. (2022). Second language (L2) gains through digital game-based language learning (DGBLL): A meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1-25.

for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. Routledge.

Kyza, E. A., & Agesilaou, A. (2022). Investigating the processes of teacher and researcher empowerment and learning in co-design settings. *Cognition and Instruction*, 40(1), 100-125. <https://doi.org/10.1080/07370008.2021.2010213>

Lee, J. (2016). Exploring non-native English-speaking teachers' beliefs about the monolingual approach: Differences between pre-service and in-service Korean teachers of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(8), 759-773. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1133629>

Lee, L. (2009). Scaffolding collaborative exchanges between expert and novice language teachers in threaded discussions. *Foreign Language Annals*, 42(2), 212-228. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01018.x>

Lloyd, C. A. (2019). Exploring the real-world decision-making of novice and experienced teachers. *Journal of Further and Higher Education*, 43(2), 166-182. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1357070>

Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching*, 25(5), 523-535. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1633294>

Luneta, K. (2012). Designing continuous professional development programmes for teachers: A literature review. *Africa Education Review*, 9(2), 360-379. <https://doi.org/10.1080/18146627.2012.722395>

investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>

Hall, G., & Cook, G. (2013). *Own-language use in ELT: Exploring global practices and attitudes*. British Council.

Hassani, V., Khatib, M., & Yazdani Moghaddam, M. (2020). Contributions of Kumaravadivelu's language teacher education modular model (KARDS) to Iranian EFL language institute teachers' professional identity. *Applied Research on English Language*, 9(1), 75-102. <https://doi.org/10.22108/are.2019.117913.1470>

Hawa, S., Suryani, S., Susiani, R., Dauyah, E., & Majid, A. H. (2021). University students' perception toward the use of the mother tongue in the EFL classrooms. *Studies in English Language and Education*, 8(3), 1094-1110. <https://doi.org/10.24815/siele.v8i3.19870>

Hoff, D. J. (2003). Large-scale study finds poor math, science instruction. *Education Week*, 23, 8.

Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.

Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (Eds.). (2011). *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. Routledge.

Kazu, I. Y., & Issaku, Y. (2021). The opinion of ELT students on technology-based classroom approach. *Focus on ELT Journal*, 3(1), 33-42. <https://doi.org/10.14744/felt.2021.000436>

Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model*

<https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=700905>. (In Persian)

Nasrasfahani, A. (2012). عوامل مؤثر در بهبود کیفیت تدریس [Factors affecting the improvement of teaching quality]. *Education*, 29(8), 134-154. <http://noo.rs/PQNvT>. (In Persian)

Nushi, M., & Ghasemi, F. (2021). Teachers' teaching styles and their beliefs about incorporating technology into L2 instruction: The Case of Iranian EFL Context. *Foreign Language Research Journal*, 11(3), 511-539. <https://doi.org/10.22059/jflr.2021.329359.879>

Parba, J. (2018). Teachers' shifting language ideologies and teaching practices in Philippine mother tongue classrooms. *Linguistics and Education*, 47, 27-35. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.07.005>

Paulsrud, D., & Wermke, W. (2020). Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 706-727. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>

Riazi, M. (2016). *The Routledge encyclopedia of research methods in applied Linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed-methods research*. Routledge.

Richards, J. C., Li, B., & Tang, A. (2001). Exploring pedagogical reasoning skills. In J. C. Richards (Ed.), *Beyond training* (pp. 86-102). Foreign Language Teaching and Research Press.

Riley, T. (2019). Exceeding expectations: Teachers' decision-making regarding aboriginal and Torres Strait Islander Students. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 512-525. <https://doi.org/10.1177/0022487118806484>

Mahmutoğlu, H., & Kıcı, Z. (2013). The use of mother tongue in EFL classrooms. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 49-72. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/euljss/issue/6283/84328>

McMorrow, M. (2007). Teacher education in the post-method era. *ELT Journal*, 61(4), 375-377. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm057>

Medgyes, P. (2013). [Review of the book *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*, by B. Kumaravadivelu]. *Language and Education*, 27(5), 475-477. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.713598>

Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.003>

Meskill, C., Anthony, N., Hilliker-VanStrander, S., Tseng, C., & You, J. (2006). Expert-novice teacher mentoring in language learning technology. In P. Hubbard & M. Levy (Eds.), *Teacher education in CALL* (pp. 283-298). John Benjamins.

Mohammadi Chamardani, H., & Noor Rahmani, M. (2018). مدل یابی معادلات ساختاری رابطه اثربخشی فعالیت های قبضه ل-من و یس از تدریس با بهبود دوره های [Structural equation modeling: The relationship between the effectiveness of previous activity, after and after teaching by improving educational courses]. *New Thoughts on Education*, 14(3), 59-97.

[teaching and learning \(Vol. 2, pp. 21-39\). Routledge.](#)

[Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. \(2015\). Teacher learning in the context of a continuing professional development programme: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 47\(1\), 142-150. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.002>](#)

[Vygotsky, L. S. \(1978\). *Mind in society*. Harvard University Press.](#)

[Vygotsky, L. S. \(2018\). *Mind in society: The development of higher psychological processes* \(2nd ed.\). Harvard University Press.](#)

[Walsh, S. \(2002\). Construction or obstruction: Teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 6\(1\), 3-23. <https://doi.org/10.1191/1362168802lr095oa>](#)

[Webster, C. A., & Schempp, P. G. \(2008\). Self-monitoring: Demystifying the wonder of expert teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79\(1\), 23-29. <https://doi.org/10.1080/07303084.2008.10598115>](#)

[Zarei, H. A., Gholam Hosseinzadeh, O. K., & Charmchian Langroudi, M. \(2017\). مدل سازی معادله ساختاری اثربخشی تدریس معلمان ریاضی دوره متوسطه ششگ استن‌مازندران در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴. \[Structural equation modeling in teaching effectiveness of upper secondary level math teachers in east of Mazandaran during the educational year 2015-16\]. *Journal of Educational Sciences*, 10\(38\), 95-113. <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=351388>. \(In Persian\)](#)

[Salehi, S. \(2001\). \[Effective teaching\]. *Journal of Shahrekord University of Medical Sciences*, 3\(2\), 21-12. <https://www.sid.ir/en/journal/ViewPaper.aspx?id=54231>. \(In Persian\)](#)

[Schepens, A., Aelterman, A., & Van Keer, H. \(2007\). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23\(4\), 457-472. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.014>](#)

[Shakenova, L. \(2017\). The theoretical framework of teacher collaboration. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 20\(2\), 34-48. <http://hdl.handle.net/20.500.12323/3530>](#)

[Shavelson, R. J. \(1973\). *The basic teaching skill: Decision-making*. Stanford University](#)

[Stadler-Heer, S. \(2022\). Developing novice teachers' classroom discourse competence through micro-teaching and reflective practice. In K. Thomson \(Ed.\), *Classroom discourse competence: Current issues in language teaching and teacher education*, \(pp. 257-271\). Narr Francke Attempto Verlag GmbH.](#)

[Stronge, J. H. \(2007\). *Qualities of effective teachers* \(2nd ed.\). Association of Supervision and Curriculum Development.](#)

[Tajeddin, Z., & Alemi, M. \(2019\). Effective language teachers as persons: Exploring pre-service and in-service teachers' beliefs. *TESL-EJ*, 22\(4\). Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume22/ej88/ej88a3/>.](#)

[Tsui, A. B. M. \(2011\). Teacher education and teacher development. In E. Hinkel \(Ed.\), *Handbook of research in second language*](#)

