

کاربرد تئوری انتخاب ویلیام گلسر در سرعت بخشیدن به شکل‌گیری هویت معلمان زبان انگلیسی ایرانی^۱

محمدرضا فرنگی^۲، ابولفضل سنجرانی^۳

چکیده

هدف این مطالعه موردی بررسی چگونگی سرعت بخشیدن تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در طول پنج هفته دوره‌های آفلاین آموزش حرفه‌ای معلمان در ایران است. سه معلم زبان انگلیسی که در این دوره‌ها شرکت کرده بودند و در طول فعالیت‌های تفکر بازخوردی در یک گروه حضور داشتند، در این تحقیق مشارکت کردند. داده‌ها در قالب روایت‌ها از طریق بحث‌های گروهی متمرکز با شرکت‌کنندگان به‌دست آمد. از روش تجزیه و تحلیل موضوعی برای دستیابی به موضوعات پیداشده در مورد تأثیر تفکر بازخوردی در سرعت بخشیدن به شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان استفاده شد. یافته‌های تحقیق نشان دادند که تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده از طریق به یادآوری تجربیات حرفه‌ای، مشارکت برابر، ارتباط متقابل و مثبت‌گرا بودن، به شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان سرعت می‌بخشد. تفکر بازخوردی گروهی، شخصی، قدردانی‌شده و داده‌محور باعث پرورش فردیت مثبت می‌شود. ضروری است که تفکرات بازخوردی مرتبط با هویت در دوره‌های حرفه‌ای معلمان گنجانده شود تا به معلمان در پرورش و پاک‌سازی شغل حرفه‌ای آن‌ها کمک شود.

واژگان کلیدی: تفکر بازخوردی، پژوهش قدرشناسانه، هویت معلمان، دوره‌های حرفه‌ای معلمان.

^۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۴/۳۱ - تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۶/۱۱

^۲ دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. Mohamadrezafarangi@gmail.com

^۳ دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

The application of William Glasser's Choice Theory in accelerating the formation of professional identity among Iranian English teachers

Mohamad Reza Farangi¹, Abolfazl Sanjarani²

The aim of this case study was to examine how the accelerated feedback group thinking contributes to the formation of professional identity among English teachers during a five-week offline professional development course for teachers in Iran. Three English teachers who participated in these courses and engaged in group feedback activities were involved in this research. Data was obtained in the form of narratives through focused group discussions with the participants. The thematic analysis method was used to uncover the themes regarding the impact of feedback thinking on accelerating the formation of professional identity for teachers. The findings of the research showed that group feedback thinking, through recalling professional experiences, equal participation, mutual communication, and positivity, accelerates the formation of professional identity among teachers. Group feedback thinking, when personal, acknowledged, and data-driven, promotes individual growth. It is essential to incorporate feedback thinking related to identity in teacher professional development courses to assist teachers in the nurturing and cleansing of their professional journey.

Keywords: Feedback thinking, phenomenological research, teachers' identity, teacher professional development courses.

¹ Department of foreign languages, Shiraz University, Shiraz, Iran.
mohamadrezafarangi@gmail.com

² Translation studies, Allameh Tabatabayii University, Tehran, Iran.

مقدمه

به‌طور گسترده پذیرفته‌شده است که تفکر باز‌خوردی نقش حیاتی در توسعه حرفه‌ای، اجتماعی و شخصی معلمان دارد. معلمانی که درگیر تفکر باز‌خوردی هستند می‌توانند آگاهی خود درباره فعالیت‌های آموزشی را افزایش دهند (هانگ و توی^۱، ۲۰۲۱)، فهم عمیق‌تری از فعالیت‌های خود بدست آورند (فرل^۲، ۲۰۱۶)، و از کارشناس‌هایی که صرفاً از سیستم آموزشی خاصی پیروی می‌کنند، به معلمانی (مستقل، کارآمد و عامل) که با بافت‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی تدریس سازگار هستند، تبدیل شوند (لیو^۳، ۲۰۱۵). هنگامی که معلمان به تجربیات و اقدامات حرفه‌ای خود در محیط‌های آموزشیشان فکر می‌کنند، ممکن است به‌طور انتقادی و دقیق تعامل بین عقاید و فعالیت‌هایشان و همچنین اختلافات بین آن‌ها را بررسی کنند. چنین فعالیت‌های تفکری باز‌خوردی مبتنی بر داده می‌توانند مبنایی برای تصمیم‌گیری درمورد اصلاح و/یا تقویت باورها و فعالیت‌های آن‌ها در آینده باشد (باکستر^۴ و دیگران^۴، ۲۰۲۱، فرل، ۲۰۱۸؛ فرنگی و مهرپور^۵، ۲۰۲۲). بنابراین، تصمیمات مربوط به تدریس که به‌وسیله تفکر باز‌خوردی آن‌ها شناخته می‌شود درنهایت منجر به رشد حرفه‌ای معلمان می‌شود (عالمی و تاج‌الدین^۶، ۲۰۲۰؛ میلر و دیگران^۷، ۲۰۲۱؛ اوستاک و دی کاستا^۸، ۲۰۲۱).

تفکر باز‌خوردی در آموزش زبان انگلیسی به گویشوران سایر زبان‌ها (TESOL) تحت تأثیر مفهوم تفکر باز‌خوردی در آموزش عمومی بوده است (فرنگی و خجسته مهر^۹، ۲۰۲۳). بیشترین استناد مفهوم تفکر باز‌خوردی در آموزش توسط دیویی (۱۹۳۳) انجام شده است و آن را به‌عنوان توجه فعال، مستمر و دقیق هر باور یا شکل فرضی از دانش در پرتو دلایلی که آن را تأیید می‌کند و نتیجه‌گیری‌های بعدی که به آن گرایش دارد، تعریف می‌کند. تفاوت تفکر باز‌خوردی با تفکر معمولی در این است که اولی فرآیندی پیچیده و تعمدی است که کاوشی

¹ Hung & Thuy

² Farrell

³ Liu

⁴ Baxter et al.,

⁵ Farangi & Mehrpour

⁶ Alemi & Tajeddin

⁷ Miller et al.

⁸ Uştuk & De Costa

⁹ Farangi & Khojastemehr

عمیق‌تر در باورهای اساسی خود و پیشینیان دارد. معلمان به‌عنوان عاملان تفکر انتقادی، کاوشی عمیق‌تر به فعالیت‌های حرفه‌ایشان دارند و به‌طور انتقادی به بررسی فلسفه تدریسشان، باورها و دانش خود برای بهبود عملکرد و معنادار بخشی آن‌ها به‌صورت شخصی می‌پردازند (فرل، ۲۰۱۵، ۲۰۱۸؛ فرل و مکاپینالک^۱، ۲۰۲۱؛ من و والش^۲، ۲۰۱۷). از آنجاکه فعالیت‌های بازخوردی از تنش‌های بین باورهای آموزشی و عملکردها ناشی می‌شود، دیویی درصدد است که معلمان را از روزمرگی‌هایی که در آن تمایلات، عادات یا امور ظاهری تفکر و اقدامات روزمره را هدایت می‌کنند، بازدارد (فرل، ۲۰۱۲). من و والش (۲۰۱۷) نیز بر اهمیت داده‌ها به‌عنوان محرک و تقویت‌کننده تفکر بازخوردی تأکید دارند. در دسترس بودن داده‌ها مربوط به اینکه آیا معلمان مستقیماً روی فعالیت‌های خود تأمل می‌کنند یا آن را برای مدتی به تأخیر می‌اندازند، تأثیر دارد.

بر اساس ابعاد زمانی تفکر بازخوردی (شون ۱۹۸۳، ۱۹۸۷)، بین تفکر بازخوردی در حین فعالیت و تفکر بازخوردی پس از فعالیت تمایز قائل می‌شوند. تفکر بازخوردی در حین فعالیت، "مکالمه‌ای انعکاسی را تشکیل می‌دهد که در آن تمرین‌کننده به پیش‌جوابی (backtalk) موقعیتی گوش می‌دهد" (فرل، ۲۰۱۳، ص ۱۳). از آنجایی‌که این تفکر بازخوردی بر به‌دست‌آوردن چشم‌اندازهای جدید در حین تدریس تمرکز می‌کند، معلمان باید از آگاهی بالایی برخوردار باشند تا اقدامات خود در حین فعالیت را تغییر دهند (مولیران کین^۳، ۲۰۲۱). درمقابل، تفکر بازخوردی پس از فعالیت بعد از اقدام صورت می‌گیرد و شامل تفکر پس اندیشانه درمورد فعالیت‌های گذشته است. تفکر بازخوردی بر روی فعالیت‌های گذشته معلمان را تشویق می‌کند تا عوامل مؤثر بر عملکرد خود را شناسایی کرده و مشکلاتی که در اقدامات بعدی با آن مواجه می‌شود را حل کنند. با در نظر گرفتن دو نوع تفکر بازخوردی، ون مانن (۱۹۹۱) مفهوم تفکر بازخوردی را ارائه می‌دهد که به اقدامات آینده اشاره دارد. این تفکر بازخوردی برای پیش‌بینی مشکلاتی است که ممکن است در تدریس‌های آینده رخ دهد. پیش‌بینی‌ها بر اساس تفکر بازخوردی در حین فعالیت و تفکر بازخوردی پس از فعالیت معلمان است. همان‌طور که معلمان به‌طور مداوم سه نوع تفکر بازخوردی را دنبال می‌کنند، فعالیت

¹ Farrell & Macapinlac

² Mann & Walsh

³ Mulryan-Kyne, 2021

تفکر بازخوردی بخشی جدایی‌ناپذیر از زندگی آن‌ها می‌شود که نه تنها جنبه‌های عقلانی، شناختی و فراشناختی را شامل می‌شود، بلکه شامل جنبه‌های ابعاد اجتماعی، سیاسی، اخلاقی و معنوی معلمان نیز می‌شود (فرل، ۲۰۱۵، ۲۰۱۶). با در نظر گرفتن معلم به‌عنوان انسانی با فردیت چندبعدی، فرل (۲۰۱۸) ایده تفکر بازخوردی قدردانی شونده-به‌عنوان- عملی جامع‌تر برای فعالیت‌های تفکر بازخوردی را مطرح می‌کند. به‌طور کلی، همه انواع تفکر بازخوردی می‌تواند در فعالیت‌های انفرادی و/یا تلاش‌های گروهی و محاوره‌ای آشکار شود (من و والش، ۲۰۱۷).

از آنجایی که تفکر بازخوردی را می‌توان به‌طور گروهی انجام داد (مان و والش، ۲۰۱۷؛ موری، ۲۰۱۰)، تفکر بازخوردی گروهی معلمان را تشویق می‌کند تا به درک درستی از خود برسند، آن‌ها را از لحاظ اجتماعی با دیگران در میان بگذارند، و به شکل‌دهی هویت خود بپردازند، و نیز درک و تصویری را که از خود به‌عنوان معلم دارند در این فرایند بگنجانند (فلورزا، ۲۰۲۰؛ گوتیرزو دیگران^۱، ۲۰۱۹؛ کورکو^۲، ۲۰۲۱؛ ریچاردز^۳، ۲۰۲۱). تفکر بازخوردی گروهی از دیدگاه‌های اجتماعی-فرهنگی نشئت می‌گیرد، که نقش تعاملات را در شکل‌گیری هویت در جوامع فعال برجسته می‌کند (سنگ^۴، ۲۰۲۰؛ جانسون و گلوبک^۵، ۲۰۲۰). با کمک همکاران یا استادان خود در تفکر بازخوردی گروهی، معلمان می‌توانند خود و فعالیت‌هایشان را از زوایای مختلف ببینند و به یک فهم کلی از آن برسند (تورهان و کیرکگوز^۶، ۲۰۲۱). بنابراین، تفکر بازخوردی؛ هنگامی که به انتخاب شخصی معلمان تبدیل شود، می‌تواند نتایج شایان ذکری را برای این گروه به ارمغان آورد. این انتخاب مهم، بر طبق آنچه ویلیام گلسر در کتاب پرفروش خود با نام "تئوری انتخاب" مطرح می‌کند، فرایندی نشئت گرفته از دورن می‌باشد که با نمودهای بیرونی همراه است. بخش زیر به تشریح بیشتر این نظریه و کاربرد آن در آموزش معلمان بویژه معلمان زبان انگلیسی می‌پردازد.

¹ Flores

² Gutiérrez et al.

³ Körkö

⁴ Richards

⁵ Sang

⁶ Johnson & Golombek

⁷ Turhan & Kirkgöz

نظریه انتخاب گلاسر و کاربرد آن در دوره های تربیت معلم

نظریه انتخاب توسط ویلیام گلاسر، روانشناس و روانپزشک مشهور آمریکایی توسعه یافته است. او این نظریه را طرح نمود که هر رفتار، انتخابی است که توسط فردی، بر اساس احساسات و نیازهای خویش صورت می پذیرد، و بنابراین توسط شرایط بیرونی تعیین یا کنترل نمی شود. گلاسر یک روانشناس تربیتی انسانگرا بود (تانریکولو^۱، ۲۰۱۴) که معتقد بود شیوه های درمانی مؤثری که برای ایجاد تغییرات مثبت در فرد طراحی شده اند، ریشه در تجزیه و تحلیل رویدادهای گذشته و تاثیرات آنها ندارند، بلکه ریشه در آموزش افراد برای توسعه آگاهی از رفتار درونی و اینکه چگونه این رفتار بر تجربه آنها از واقعیت بیرونی تأثیر می گذارد، دارند (گلاسر^۲، ۱۹۷۵/۱۹۹۱/۱۹۹۸؛ والتر، لامبی و نگازیمبی^۳، ۲۰۰۸؛ زیمن^۴، ۲۰۰۶). بر طبق این نظریه، حتی کودکانی که به سن مدرسه رسیده اند مسئول انتخاب هایی هستند که انجام می دهند و اینکه تمامی رفتارها در واقع انتخاب های ما در واکنش به اطلاعاتی خاص هستند. تاکید گلاسر بر آموزش پیشگیرانه ای است که به افراد کمک می شود تا عادت های درونی به وجود آورند (والتر، لامبی و نگازیمبی، ۲۰۰۸) که هدف آن تشویق بهزیستی روانی-اجتماعی مثبت و ارتباطات بین فردی موثر به جای درمان ساده علائم اختلالات درک شده می باشد (ادواردز^۵، ۲۰۰۶؛ والتر^۶، لامبی و گزامبی^۷، ۲۰۰۸). ویلیام گلاسر در کتاب خود "تئوری انتخاب" به سال (۱۹۹۹) اذعان می نماید که یکی از کاربردهای مهم تئوری انتخاب در حوزه تربیت و به ویژه تربیت معلمین و رابطه معلم با دانش آموز می باشد. از آنجایی که رویکرد تفکر بازخوردی از تغییر در شکست ها (the broken) به دستیابی و حفظ نقاط بالقوه تغییر می کند، فضاهای قدرشناسانه بیشتر در تفکر بازخوردی به صورت گروهی نمایان می شوند (گرگسون و مرسی^۸، ۲۰۲۲). بدون شک حضور معلمان در جامعه ای که در آن به طور مثبتی مورد قدردانی قرار میگیرند و برای حضور و فرایندهای مفهوم سازی آنها در حین تفکر

¹ Tanrikulu

² Glasser

³ Walter, Lambie & Ngazimbi

⁴ Zeeman

⁵ Edwards

⁶ Walter

⁷ Lambie & Ngazimbi

⁸ Gregersen & Merce

بازخوردی ارزش قائل هستند موجب تقویت هویت برساخته معلمان می‌شوند. چنین پژوهش قدرشناسانه، که بر نقاط قوت و جنبه‌های مثبت تمرکز دارد و همکاری و مشارکت را برجسته می‌کند، به معلمان کمک می‌کند بتوانند درک درستی از آینده داشته باشند (برگمارک و کستنیوس^۱، ۲۰۱۸؛ گرگسون و مرسر^۲، ۲۰۲۲؛ هاموند^۳، ۲۰۱۳؛ هی^۴، ۲۰۱۳؛ لاسارد-کلوستون^۵، ۲۰۲۰). بنابراین پژوهش قدرشناسانه از این رو بر کمک به معلمان برای رشد، شکوفایی و ارزش‌گذاری با استفاده از تجربیات خوب پیشین تمرکز می‌کند (مکینتایر^۶، ۲۰۲۱).

از آنجایی که پژوهش قدرشناسانه باهدف حمایت از پتانسیل‌های و موفقیت‌های مثبت حرفه‌ای معلمان انجام می‌شود، آنها در تفکر بازخوردی گروهی قدرشناسانه تشویق می‌شوند تا بازخورد مثبتی از فعالیت‌ها ارائه دهند که خود رشد معلم را به دنبال دارد و می‌تواند برای توسعه حرفه‌ای آینده آنها استفاده شود. علاوه بر این، تاکید مجدد بر نقاط قوت و مثبت معلمان در تفکر بازخوردی گروهی می‌تواند اعتماد به نفس، کارآمدی و خود پنداره‌ای آنها را افزایش دهد (گرگرسن و مرسر، ۲۰۲۲)^۷. در این راستا، فضای حمایتی که در گروه ایجاد می‌شود، فرهنگ اعتماد، پذیرش و احترام را ایجاد می‌کند که باعث تقویت و توانمندسازی توسعه هویت معلمان و خودکارآمدی آنها می‌شود. در نتیجه، درک معلمان از خود حرفه‌ای آنها به‌طور مثبت توسط دیگران پذیرفته‌شده، تعمیق و تصدیق می‌شود. اگرچه تفکر بازخوردی گروهی برای تقویت هویت حرفه‌ای معلمان در مطالعات قبلی مورد اشاره قرار گرفته است (گوتیررز و دیگران، ۲۰۱۹^۸، تورهان و کیرگور، ۲۰۲۱^۹)، پژوهش بر روی تفکر بازخوردی گروهی با رویکرد قدرشناسانه به‌ندرت انجام گرفته است.

¹ Bergmark & Kostenius

² Gregersen & Mercer

³ Hammond

⁴ He

⁵ Lessard-Clouston

⁶ MacIntyre

⁷ Gregersen & Mercer

⁸ Gutiérrez et al.

⁹ Turhan & Kirkgöz

با بکارگیری رویکرد قدرشناسانه در تفکر بازخوردی گروهی به معلمان TESOL پیش از خدمت در طول دوره کارآموزی در امارات متحده عربی، گرگرسن و مرسر (۲۰۲۲) دریافتند که هویت معلمان پیش از خدمت از آنجایی که احساس پذیرش، احترام و حمایت می‌کردند، تقویت می‌شود. علاوه بر این، بازخورد قدردانی شده از همکاران و اساتید به‌عنوان منبعی که به آن‌ها در رشد هویت معلمی و انسانی کمک می‌کند، شناخته می‌شود. در واقع، تفکر بازخوردی گروهی مبتنی بر قدردانی، ساختار هویت حرفه‌ای معلمان را به دلیل اینکه هویت آن‌ها در جوامع فعال به‌طور مثبت شناخته‌شده و ارزش‌گذاری می‌شود، بهبود و ارتقا می‌بخشد. همان‌طور که گرگرسن و مرسر (۲۰۲۲) خواستار مطالعات بیشتر درمورد پژوهش قدرشناسانه و تفکر بازخوردی گروهی در بافت‌های متفاوت هستند، این تحقیق به دنبال بررسی تفکر بازخوردی گروهی قدردانی شده در طول دوره‌های تربیت معلم معلمان ضمن خدمت در ایران است. این مطالعه به نوبه خود اولین مطالعه انجام شده در این زمینه در ایران می‌باشد که رویکرد قدرشناسانه را به تفکر بازخوردی معلمان اضافه نموده است. اهمیت دیگر این پژوهش وابسته به این مطلب است که دوره‌های ضمن خدمت و پیش از خدمت معلمان در ایران، دوره‌های طراحی شده از بالا برای آماده‌سازی معلمان به منظور حضور در کلاس درس می‌باشد. هدف دوره‌های ضمن خدمت در ایران آماده کردن معلمان برای مسائل اجتماعی، شخصی، حرفه‌ای و توانش‌های آموزشی است و در نهایت تلاش می‌شود تا با رشد چهارچوب فکری معلمان بتوان به آنها کمک کرد تا جهان در حال تغییر را کشف کنند و به آن پاسخ مناسب بدهند. محتویات این دوره‌ها شامل کارگاه‌های آموزشی با موضوعات خاص آموزشی، آموزش گروهی، غنی‌سازی مطالب درسی، و آموزش کارورزی در مدرسه است. باین‌حال، علی‌رغم اینکه که دولت برنامه درسی و ماژول‌ها را از پیش تعیین می‌کند فعالیت‌های یادگیری در مؤسسات آموزش معلمان ممکن است آیین‌نامه‌ای و فنی باشد. این فرایند صرفاً تابع آیین‌نامه‌های دولتی است و به‌سختی درک عمیق‌تر معلمان از ماهیت و معنی‌دار بودن حرفه را پرورش می‌دهد. در این راستا، معلمان در دام روال‌های تعیین‌شده توسط مقامات می‌افتند (فرل، ۲۰۱۲). هدی و همکاران (۲۰۲۱) ثابت کردند که برنامه PPG به‌ندرت مهارت‌های اجتماعی معلمان که در شکل‌گیری حرفه‌ای بودن آن‌ها نیز ضروری است را پرورش می‌دهند.

علیرغم اینکه قبلاً پژوهشی در ایران به طور مستقیم تاثیر استفاده از تئوری انتخاب ویلیام گلسر در هویت بخشی و آموزش معلمان ضمن خدمت را مورد بررسی قرار نداده است، چند مطالعه نسبتاً مشابه که از این تئوری استفاده کرده اند در اینجا مورد بررسی اجمالی قرار می‌گیرد. جلیلی سنقری و همکاران (۱۳۸۹) در رساله کارشناسی ارشد خود بر بررسی اثربخشی آموزش به شیوهی نظریه‌ی انتخاب گلاسر بر میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دوره راهنمایی شهر گیلان پرداخت. برای این هدف، دانش‌آموزانی که دارای نمره مسئولیت‌پذیری پایین تری بر اساس پرسشنامه مطبوع بودند در ۹ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای بر اساس نظریه انتخاب گلاسر آموزش دیدند. نتایج مطالعه نشان داد که پس از شرکت در این دوره، نمره‌های نظم‌پذیری، قانونمندی و پیشرفت‌گرایی دانش‌آموزان ارتقا پیدا کرد. همچنین، آقاگدی و اعتمادی (۱۳۹۱) تاثیر آموزش نظریه انتخاب و کنترل گلسر را بر روی هویت دانش‌آموزان دختر شهر اصفهان مورد بررسی قرار دادند. در این مطالعه، ۴۰ دانش‌آموز در دو گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. نتایج نشان داد آموزش نظریه انتخاب و کنترل گلاسر بر هویت آشفته و پیشرفت‌نوجوانان موثر بود، ولی بر هویت زود رس و تعویق‌افتاده آن‌ها تاثیری نداشت. به طور مشابه، راضی‌مرادی و همکاران (۱۳۸۹) از مشاوره گروهی بر اساس تئوری انتخاب استفاده کردند تا به دانش‌آموزان قربانی قلدری آموزش مقابله با این عمل سخیف را بدهند. بر همین اساس، ۳۰ دانش‌آموزان از مناطق ۲۲ گانه شهرها تهران انتخاب شدند و در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند. مشاوره گروهی بصورت ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای انجام شد. نتایج نشان داد که مشاوره گروهی به شیوه نظریه انتخاب، برای مقابله با رفتارهای قلدرانه اثربخش بوده است و کاهش قربانی شدن دانش‌آموزان در مقابل رفتارهای قلدرانه را در پی داشته است.

برای تسهیل شکل‌گیری هویت‌های حرفه‌ای، برنامه تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده در برنامه آموزشی یک مؤسسه خصوصی آموزش معلمان در ایران اجرا شد. از آنجایی که این مؤسسه از آموزش تفکر بازخوردی استفاده می‌کرد، تفکر بازخوردی منظم روزانه، شامل تفکر بازخوردی گروهی و شخصی (مان و والش، ۲۰۱۷؛ موری، ۲۰۱۰)، در طول دوره وارد این برنامه گردید. این تفکر بازخوردی برای کمک به معلمان برای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آن‌ها در نظر گرفته شده بود و آنها به صورت شخصی و اجتماعی با معلمان دیگر از طریق مفاد و

ارزش‌های مطلوب به اشتراک گذاشته شده تعامل داشتند. مطالعه حاضر چگونگی تاثیر تفکر بازخوردی قدردانی شده بر تسریع ساخت هویت‌های حرفه‌ای معلمان را بررسی کرد.

روش تحقیق

بیست و هشت معلم زبان انگلیسی ضمن خدمت در برنامه پنج‌هفته‌ای آفلاین در یکی از دانشگاه‌های غیردولتی ایران با استفاده از رویکرد تفکر بازخوردی گروهی قدردانی شده شرکت کردند. آن‌ها معلمان انگلیسی متوسطه اول و دوم بودند که تجربیات تدریس از پنج تا پانزده سال داشتند. از میان معلمان، هفده نفر معلم مدارس دولتی و یازده نفر معلم مدارس غیرانتفاعی بودند. تمامی شرکت‌کنندگان از سوی وزارت آموزش و پرورش ایران مکلف به شرکت در دوره‌هایی ضمن خدمت این دانشگاه بودند. برای شکل‌دهی توانش‌های حرفه‌ای، آموزشی، اجتماعی و شخصی معلمان، دوره تربیت معلم در این دانشگاه همراه با فعالیت‌هایی ارائه می‌شد که یکی از آن‌ها تفکر بازخوردی بود. تفکر بازخوردی سیستماتیک روزانه در طول دوره برای کمک به شرکت‌کنندگان برای پالایش ذهنیتشان به‌عنوان معلم، تفکر درباره تجارب حرفه‌ایشان، و شکل‌گیری هویت حرفه‌ایشان انجام شد. یک دوره تفکر بازخوردی پنج‌هفته‌ای با ادغام رویکرد قدرشناسانه و تفکر بازخوردی گروهی بر اساس مطالعه سوهارجانتو^۱ و دیگران (۲۰۱۹) طراحی شد. در این دوره موضوعات هفتگی متفاوتی بحث می‌شدند که شرکت‌کنندگان را برای ایجاد درک از خود راهنمایی می‌کرد. همان‌طور که در جدول شماره یک نشان داده شده است، این موضوعات معلمان را تشویق می‌کرد تا هویت حرفه‌ای خود را به‌عنوان معلم با معنا بخشیدن به فردیت گذشته، حال و آینده خود بسازند.

جدول شماره ۱: موضوعات تفکر بازخوردی گروهی

موضوع	هفته
درک کردن، پذیرفتن، قدردانی از خود	اول
شخصیت معلمی	دوم
یادگیری به عنوان حرفه‌ای زندگی	سوم
تدریس به عنوان یک ماموریت	چهارم
سخاوت معلمی	پنجم

¹ Suharjanto et al

به‌عنوان هماهنگ‌کننده برنامه دوره حرفه‌ای آموزش معلمان انگلیسی دانشگاه، نویسنده اول که دانش اموخته دکتری آموزش زبان انگلیسی می باشد در هدایت فعالیت‌های تفکر بازخوردی در طول برنامه‌هایی آموزشی نقش داشت. از آنجاکه شرکت‌کنندگان عادت به انجام تفکر بازخوردی نداشتند، قبل از اجرای تفکر بازخوردی، آموزش دیدند. آموزش‌ها شامل شفاف‌سازی چپستی تفکر بازخوردی و تمرین‌هایی در رابطه با تفکر بازخوردی تجربیات بود. از آنجایی که فعالیت تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده یک‌ساعته هر روزه در دوره ادغام‌شده بود، نویسنده اول فرآیند تفکر بازخوردی را با توضیح رویه‌ها، نگه داشتن زمان و برجسته کردن نکات مهم ارائه می‌کرد. سه مرحله برای انجام فعالیت‌های تفکر بازخوردی روزانه بر اساس جدول ۲ تشریح شده است.

جدول شماره ۲: رویه‌های تفکر بازخوردی روزانه

فعالیت‌ها	تخصیص زمان	مرحله
جمع‌آوری و تفکر در رابطه با تجربیات	۳۰ دقیقه	۱. تفکر بازخوردی شخصی
۱. تقسیم‌بندی به گروه‌های سه نفره و ماندن در همان گروه تا پایان دوره ۲. به اشتراک‌گذاری بازخوردها با گروه ۳. گوش سپردن با دقت به هم‌گروهی بدون قطع کردن کلام وی	۱۵ دقیقه	۲. مکالمه سه مرحله‌ای
۱. مرور آنچه در روایت‌های دیگران الهام‌بخش و تاثیرگذار بوده است ۲. ارائه نظرات مثبت و قدردانی‌کننده	۵ دقیقه	
۱. بیان احساسات و نیاتی که در آینده ابراز خواهد شد ۲. ایجاد معنی مشترک	۵ دقیقه	۳. به اشتراک‌گذاری
۱. خلاصه نتایج بازخورد‌ها در یک یا دو جمله ۲. به اشتراک‌گذاری آنها با کلاس	۵ دقیقه	

در پایان هفته، هر شرکت‌کننده تفکر بازخوردی کل هفته را در بصورت روایت تفکر بازخوردی شخصی به نگارش درآورد. سپس، آنها روایت‌های تفکر بازخوردی را با هم‌تایان درون گروه به اشتراک گذاشتند و درنهایت به سرگروه تحویل دادند تا آن‌ها را تفسیر کنند. روایت‌های هفتگی تفکر بازخوردی سپس به‌صورت یک روایت کلی تفکر بازخوردی کامل با عنوانی جالب که نشان‌دهنده محتوا است، جمع‌آوری شدند. نویسنده اول مشاهده کرد که یک گروه در روابط

بین فردی بین اعضا عملکرد بهتری در طول تفکر بازخوردی گروهی قدردانی شده داشتند و اعضای گروه درباره آن نوشته بودند. به همین دلیل، این تحقیق بر روی گروه موردنظر متمرکز شد تا به صورت عمیق و جزئی تجزیه و تحلیل دقیقی انجام دهیم. اعضای گروه نادیا، یاسر و مریم (نام مستعار) بودند. اگرچه سه شرکت کننده قبل از برنامه ضمن خدمت یکدیگر را نمی شناختند، اما به یکدیگر در طول دوره فعالیت های تفکر بازخوردی اعتماد داشتند. جدول ۳ جزئیات آماری شرکت کنندگان را ارائه می کند:

جدول شماره ۳: سه اطلاعات آماری شرکت کنندگان

شرکت کننده	جنسیت	سطح مدرسه	وضعیت کاری	سوابق تدریس
نادیا	زن	متوسطه دوم	استخدام دولتی	۱۰ سال
مریم	زن	متوسطه دوم	استخدامی دولتی	۱۲ سال
یاسر	مرد	متوسطه اول	معلم مدرسه غیرانتفاعی	۶ سال

روش اجرا، جمع آوری و تجزیه و تحلیل داده ها

برای بررسی اینکه چگونه تفکر بازخوردی گروهی قدردانی شده شکل گیری هویت حرفه ای معلمان زبان انگلیسی را تقویت می کند، محققین از طرح تحقیق مطالعه موردی کیفی استفاده کردند. این مطالعه موردی سیستم محدودی متشکل از شخص یا نهاد و بافت اجتماعی آن را بررسی می کند. در دوره آموزش به معلمان زبان خارجی، نهاد ممکن است به گروهی از معلمان یا زبان آموزان اشاره کند. همچنین در این تحقیق این نهاد گروهی متشکل از سه معلم زبان انگلیسی بود که تفکر بازخوردی گروهی قدردانی شده که در راستای شفقت ورزی در تئوری انتخاب ویلیام گلسر می باشد را تجربه کردند. از آنجایی که اجرای تفکر بازخوردی در این مطالعه در بافت ایران منحصربه فرد بود، به عنوان مطالعه موردی در نظر گرفته شد (کرسول و پات^۱، ۲۰۱۸).

از مصاحبه گروهی نیمه ساختاریافته در این تحقیق استفاده کردیم تا مکالمه ها روان انجام شود و اصل انعطاف پذیری در مکالمات رعایت گردد. سوالات به حوزه هایی شامل فهم و درک معلم ها از خود حرفه ای شان در تفکر بازخوردی، تنش هایی که آن ها در طول مفهوم سازی

¹ Creswell and poth

تجربه می‌کنند و تعاملاتی که در تفکر بازخوردی گروهی دارند، و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در تفکر بازخوردی پرداختند. بحث‌های گروهی به‌صورت صوتی و تصویری با مشارکت سه شرکت‌کننده ضبط شد تا در پایان دوره درک عمیقی از مسیر شکل‌گیری هویت فرد در تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده از طریق روایت‌های خودشان به‌دست آورده شود. از ضبط تصویری در این تحقیق استفاده کردیم، زیرا تعامل بین شرکت‌کنندگان می‌تواند بهترین اطلاعات را به‌همراه داشته باشد (کرسول و پاٹ، ۲۰۱۸). نویسنده اول بحث یک‌ساعته را هدایت می‌کرد که بر روی اجرای تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده و تأثیرات آن بر فهم و درک معلمان از خودشان به‌عنوان معلم زبان انگلیسی، تمرکز داشت. هرگفتگو و پرسش و پاسخ شامل یک ساعت بحث گروهی می‌گردید که در آن شرکت‌کنندگان به یکدیگر وقت سخن گفتن و پاسخ به سوالات می‌دادند و سپس بدون اینکه کلام یکدیگر را قطع کنند به بیان نظرات خود در رابطه با تجربیات دیگران می‌پرداختند. در این میان، محقق نیز به‌صورت ضمنی سوالاتی را وارد بحث می‌کرد تا هم بتواند نظر و تجربه تک‌تک افراد را در رابطه با این سوالات جویا شود و هم بتواند جواب سوالات مصاحبه را برای بررسی‌های بیشتر ثبت کند.

استفاده از زبان فارسی باعث شد که به‌صورت واضح سوالات کاوشی را درک کنند و نظرات خود را درمورد تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده بیان کنند. از آنجایی که نویسنده اول رابطه و ارتباطات شخصی بیشتری با مشارکت‌کنندگان ایجاد کرده بود، شرکت‌کنندگان در طول برنامه، به‌راحتی روایت‌های خود مربوط به ساخت هویت حرفه‌ای شان در تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده را بیان کردند. نویسنده اول نیز به‌عنوان یک محقق کیفی، از مشارکت خود در فرایند مفهوم‌سازی با گوش‌دادن به تجربیات شرکت‌کنندگان، بیان دیدگاه‌ها و پرسیدن توضیحات و سوالات بیشتر آگاه بود. محققان مکرراً رونوشت برنامه‌های ضبط‌شده را مطالعه کردند تا از صحت داده‌ها اطمینان حاصل کنند. استراتژی بررسی به‌وسیله اعضا، یعنی با دادن متن به شرکت‌کنندگان، به‌کارگرفته شد تا از صحت متن مصاحبه اطمینان حاصل شود (کاندلا^۱، ۲۰۱۹). برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، محققان بخش‌هایی را که نقش تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده بر روی هویت حرفه‌ای درک‌شده را مشخص می‌کرد، برجسته کردند. به

¹ Candela

منظور کدگذاری داده ها از روش نظریه داده بنیاد^۱ استفاده شد. بدین منظور، ابتدا، متن خام مصاحبه ها توسط دو محقق مورد بررسی اولیه قرار گرفت. در این بررسی اولیه، تمامی قسمت هایی که نامربوط به اهداف پژوهش بود، مانند، احوال پرس، جک گفتن در وسط بحث ها و غیره، حذف گردید. سپس، در مرحله دوم، داده های خام وارد مرحله کدگذاری^۲ باز شدند. در این مرحله، پس از مرور متن ها و مرتبط ساختن کلام با یکدیگر، کدهای ابتدایی مربوط به اهداف پژوهش نام گذاری شدند (حدود ۳۵ کد در این بخش شناسایی و نامگذاری گردیده است). برای این منظور، از تکنیک ذهن باز در کدگذاری استفاده کردیم تا بتوان کد ها را به تعداد زیاد تا حد امکان در دسته های وسیع قرار داد. سپس، وارد مرحله کدگذاری محوری^۳ شدیم. در مرحله کدگذاری محوری، کدهای مستخرج شده در مرحله کدگذاری باز به دقت توسط دو محقق خوانش گردید و این کد ها به کدهای محدود تری که هر کدام دسته ای از کدهای قبلی را شامل می شد تقلیل یافت (۱۴ کد در این مرحله نامگذاری گردید). سپس، و در مرحله نهایی انجام کار، وارد مرحله کدگذاری انتخابی^۴ شدیم که در اینجا هدف پیوند دادن کدهای استخراجی در مرحله دوم و ارتباط آنها با اهداف تحقیق بود. برای این منظور، کد های ایجاد شده در مرحله کدگذاری محوری در مقابل اهداف پژوهش و سوالات تحقیق قرار گرفت و کدهایی که با یکدیگر قرابت معنایی و هدفی داشتند به یک کد جدید تقلیل یافت. در این مرحله بود که محققین به سه مضمون نهایی استخراج شده با نام های **به یادآوری خاطراتی از دیدگاهها و تجربیات حرفه ای، مشارکت برابر و ارتباط متقابل و مثبت‌گرا بودن** رسیدند (کرسول و پاٹ، ۲۰۱۸). کد ها توسط دو متخصص کد نویسی کیفی مورد بررسی و بازبینی مجدد قرار گرفت و شاخص همسانی بین کدگذاری ها ۰.۹۲ بود که همسانی بالایی را نشان می داد.

یافته‌ها و مباحث تحقیق

یافته‌ها نشان می‌دهد که تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده باعث سرعت بخشیدن به شکل‌گیری خود حرفه‌ای معلمان به‌عنوان معلم آموزش زبان انگلیسی در بافت ایران شد.

¹ Grounded theory

² Open coding

³ Axial Coding

⁴ Selective coding

فعالیت‌های تفکر بازخوردی پنج‌هفته‌ای باعث شد که معلمان فضای گفتگوی درون فردی و بین فردی را به دست بیاورند که آن‌ها را تشویق می‌کرد تا هویت معلمی خودشان را شکل دهند و آن را با معلمان همکار خود به اشتراک بگذارند. در نتیجه باهم آن هویت را ساختند و هویت‌های حرفه‌ایشان را باهم به اشتراک گذاشتند (گوتیرز و دیگران^۱، ۲۰۱۹؛ تورهان و کیرگوز^۲، ۲۰۲۱). علاوه بر این، افزودن رویکرد قدرشناسانه در تفکر بازخوردی درک مثبت و محتاطانه شرکت‌کنندگان از خود حرفه‌ایشان به‌عنوان معلم زبان انگلیسی را افزایش داد. (گرگسون و مرسر^۳، ۲۰۲۲). بر اساس یافته‌ها، تفکر بازخوردی گروهی قدردانی‌شده، که تلاش‌های فردی و گروهی را برجسته کرد، شکل‌گیری هویت معلمی را از طریق یادآوری تجارب حرفه‌ای، مشارکت برابر و ارتباط متقابل و مثبت‌گرا بودن تسریع کرد. برخی از موضوعات نوظهور در این بازه در ادامه بحث‌شده است:

به یادآوری خاطراتی از دیدگاه‌ها و تجربیات حرفه‌ای

در مرحله اول تفکر بازخوردی، شرکت‌کنندگان تشویق شدند تا تجارب حرفه‌ای خود را به یاد آورند و افکار تفکر بازخوردی مبتنی بر شواهد خود را با پرکردن فرم خالی که در اختیار آن‌ها قرار داده شده بود، نقل کنند. با انجام این کار، شرکت‌کنندگان داده‌هایی درباره شیوه‌ها و تجربیات حرفه‌ای خود ارائه دادند و از آن‌ها به‌عنوان محرک برای انجام تفکر بازخوردی استفاده شد (من و والش^۴، ۲۰۱۷). شرکت‌کنندگان نشان دادند که باورها و تجربیات حرفه‌ای جمع‌آوری‌شده از طریق تفکر بازخوردی مکتوب فردی آن‌ها باعث سرعت بخشیدن به شکل‌گیری خود حرفه‌ای آن‌ها به‌عنوان معلم زبان انگلیسی می‌شود. علاوه بر این، چون دیدگاه‌ها و تجربیات جمع‌آوری‌شده به‌دلیل دنبال کردن موضوعات دوره ساختاریافته، خاص بودند معناسازی آن‌ها متمرکز بر دیدگاه‌ها و تجربیات خاص بود. از این‌رو، تفکر در نظرات و تجربیات خاص، به آن‌ها کمک کرد تا مشخص کنند در طول زمان و مکان چه کسانی بودند و خواهند بود. برخی روایت‌های شرکت‌کنندگان در زیر ذکر شده است:

¹ Gutiérrez et al.

² Turhan & Kirkgöz

³ Gregersen & Mercer

⁴ Mann & Walsh

سؤالات و فرم‌های موجود در دوره من را برانگیخت تا با تجربیات حرفه‌ای قبلی‌ام، از جمله دیدگاهم در مورد موضوعات خاص بتوانم ارتباط برقرار کنم. این فرایند خوبی بود چون توانستم تجربیات قبلی‌ام را به یاد بیاورم و خود را در زمان‌های متفاوت ببینم. علاوه بر این، تجربیات یادآوری شده به من کمک کرد تا بفهمم چرا تدریس را به عنوان شغل خود انتخاب کرده‌ام... آیا مسیر حرفه‌ای ام را دنبال کرده‌ام... بنابراین خودم را در نقش‌های مختلفی می‌دیدم.

نادیا

من در طول زندگی حرفه‌ای خود تجربیات حرفه‌ای را پشت سر گذاشته‌ام. تفکر بازخوردی باعث شد تا با آن تجربیات دوباره ارتباط برقرار کنم و در میان آن تجربیات، کشف کردم که چرا الان معلم زبان انگلیسی هستم... همچنین یاد گرفتم که خودهای حرفه‌ای متفاوتی را در موقعیت‌های مختلف نشان داده‌ام. تفکر بازخوردی باعث شد نقاط قوت و ضعف خود را بیشتر درک کنم. این مساله به من کمک کرد تا خود و مسیر حرفه‌ام را به عنوان معلم زبان انگلیسی درک کنم.

مریم

از طریق تجربیات نوشته شده در تفکر بازخوردی، شخصیت معلم را در درون خودم کشف کردم. متوجه شدم که تحت تأثیر سایر افرادی هستم که در گذشته ملاقات کردم. تفکر و دیدگاه آن‌ها به من القا می‌شود و زندگی من به عنوان معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد... یاد می‌گیرم که آن تجربیات متفاوت می‌تواند بر نگرش من نسبت به خودم تأثیر بگذارد... وقتی به زندگی خود با تفکر بازخوردی می‌نگریستم، سیاست‌گذار بودم که معلم هستم. معلم بودن بزرگ‌ترین هدیه خداوند است... این یک شغل الهی است که باید در تدریسم چهره خدا را نشان دهم.

یاسر

گزیده‌ها نشان می‌دهند که این یادآوری‌ها در طول دوره باعث شد تفکر بازخوردی مبتنی بر داده‌ها، آگاهی معلمان را نسبت به حرفه خودشان افزایش داد (آلاس و دیگران^۱، ۲۰۲۰؛ من و

¹ Allas et al.

والش، ۲۰۱۷). یادآوری تجربیات حرفه‌ای برای معلمان در حین خدمت زبان انگلیسی ضروری است زیرا آن‌ها سال‌ها تجربه تدریس را پشت سر گذاشته بودند. در واقع، این دوره به آن‌ها کمک کرد تا تجربیات حرفه‌ای گذشته خود را به یاد بیاورند و از آن تجربیات استفاده کنند. بر اساس یافته‌ها، شرکت‌کنندگان شکل‌گیری خود حرفه‌ای شان به‌عنوان معلم زبان انگلیسی و باورهای قبلی‌شان، از جمله دلایل اصلی که حرفه معلمی را انتخاب کردند، را تایید کردند. همچنین، آن‌ها متوجه شدند که دیگران در گذشته و تجربیات قبلی مربوط به زندگی حرفه‌ای فعلی آن‌ها چقدر نقش داشته اند. چنین تفکری منجر شد تا معلمان به درک متفکرانه‌ای از خود به‌عنوان انسان و شخصیتی معنوی دست یابند و مفاهیم را در شیوه‌های آموزشی و زندگی حرفه‌ای خود به‌کارگیرند (فرل، ۲۰۱۵؛ فرل و دیگران، ۲۰۲۰).

از این‌رو این تحقیق نشان داد که تفکر بازخوردی در ابتدا به معلمان در شناسایی خود حرفه‌ایشان کمک می‌کند. پوسادا-اورتیز (۲۰۲۲) دریافت که تعیین هویت در شکل‌گیری هویت امری اساسی است زیرا می‌تواند نشان دهد که معلمان چه درک و فهمی از خودشان دارند و دیگران چه تصویری از آنها به‌عنوان معلم دارند. در این تحقیق، تعیین هویت حرفه‌ای شرکت‌کنندگان از طریق تفکر بازخوردی نشان می‌دهد که افراد مهم و تجربیات گذشته مسلماً هویت آن‌ها را شکل داده است. چنین خود‌های به‌هم‌پیوسته‌ای در طول زمان و مکان با این مفهوم طنین‌انداز می‌شود که ساختن هویت معلمی بر اساس ارتباطات او با افراد و بر اساس نحوه درک افراد از خود و اینکه چگونه دیگران آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند، شکل می‌گیرد (صادقی و بهاری^۱، ۲۰۲۲؛ تامپسون، ۲۰۲۲). از طریق تفکر بازخوردی مبتنی بر داده، شرکت‌کنندگان شخصاً خود پنداره‌های حرفه‌ایشان در طول دوران کاری، از جمله اقدامات، ادراک، باورها و اهداف خود را موردبررسی قرار دادند (بوچمپ و توماس^۲، ۲۰۱۰؛ گویترز و دیگران، ۲۰۱۹؛ کورکو^۳، ۲۰۲۱). این فرآیند معناسازی از خود حرفه‌ای به آن‌ها این امکان را می‌داد که پویایی هویت حرفه‌ای خود را ببینند. مشارکت‌کنندگان متوجه شدند که هویت آن‌ها در طول زمان در نوسان بوده و به‌طور متفاوتی در بافت‌های مختلف اجتماعی و فضایی

¹ Sadeghi & Bahari

² Beauchamp & Thomas

³ Körkkö

شکل گرفته است (بوچانان^۱، ۲۰۱۵؛ فلورز^۲، ۲۰۲۰). با تأکید بر اینکه ساخت هویت معلم نیز تجربی است (صادقی و بهاری، ۲۰۲۲)، حتی زمانی که آن‌ها مشغول فعالیت تفکر بازخوردی بودند، بازهم درباره هویت خود گفتگو کردند.

مشارکت برابر و ارتباط متقابل

ترویج فرهنگ گفتگو که مشارکت شرکت‌کنندگان را تسهیل می‌کند و ارتباط متقابل در مرحله دوم تفکر بازخوردی آشکار بود. شرکت‌کنندگان تأکید کردند که تماماً درگیر تعامل و بحث مرحله دوم بودند. آن‌ها مفهوم‌سازی خود حرفه‌ایشان را در مرحله اول با سایر اعضا مورد بحث قرار دادند و به اشتراک گذاشتند. تعامل و بحث با همکارانشان در فعالیت‌های تفکر بازخوردی منجر به درک هویتشان شد (من و والش، ۲۰۱۷). علاوه بر این، تفکر بازخوردی گروهی ساختاریافته به موقع به آن‌ها اجازه داد تا به‌طور مساوی در فرایند تفکر بازخوردی گروه کوچکشان سهیم شوند. شرکت‌کنندگان تفکر بازخوردی خود را به اشتراک گذاشتند و به تفکر بازخوردی دیگران نیز بر اساس زمان اختصاص یافته گوش دادند. در این راستا گوش دادن به سایر اعضای گروه مسلماً برای شروع رابطه بین فردی تأیید می‌شد. مریم و یاسر بیان کردند:

از مکالمه بر اساس تفکر بازخوردی در سه مرحله لذت بردم. به‌طور فعال در به اشتراک‌گذاری دیدگاه‌های خودم درباره زندگی حرفه‌ای ام شرکت کردم اما در عین حال تشویق شدم که به داستان‌های تفکر بازخوردی دوستانم نیز گوش دهم ... گوش دادن به دوستانم باعث شد احساس صمیمیت بیشتری با آن‌ها داشته باشم.

مریم

فکر می‌کنم که ما فرصت‌های یکسانی برای صحبت کردن با و گوش دادن به یکدیگر داشتیم. بر یکدیگر برتری نداشتیم ... صحبت کردن و گوش دادن کلیدهای مکالمه تفکر بازخوردی بود ... فرصت‌ها باید به‌طور مساوی توزیع می‌شدند.

یاسر

¹ Buchanan

² Flores

یافته‌ها نشان داد که شرکت‌کنندگان رابطه‌ای بین فردی ایجاد کرده و از یکدیگر در طول دوره تفکر بازخوردی آموخته‌اند. چنین ارتباط و کمک متقابل باعث می‌شود آن‌ها احساس کنند که موردقبول، احترام، ارزش‌گذاری و حمایت هستند (من و والش، ۲۰۱۷). گزیده زیر نمونه‌ای از چگونگی ارتباط و کمک متقابل شرکت‌کنندگان در گروه را نشان می‌دهد که شکل‌گیری هویت آن‌ها کمک کرد.

دوستانم را از طریق داستان‌های الهام‌بخش بهتر شناختم... هنوز به‌خاطر دارم که یاسر یک‌بار در مورد پدرش به ما گفت که پدرش الهام‌بخش او برای انتخاب شغل معلمی بوده است. داستان او من را برانگیخت تا در مورد اعضای خانواده‌ام فکر کنم، کسانی که ممکن است الهام‌بخش من برای انتخاب شغل معلمی بوده باشند. در نهایت، متوجه شدم که تدریس در خون من است زیرا والدینم و پدر بزرگ‌ها و مادر بزرگ‌های من هم معلم بودند... به همین دلیل من هم‌اکنون معلم هستم. من می‌توانستم این را بفهمم چون یاسر داستانش را با ما در میان گذاشت... به یاد آوردن جزئیات تجربیات برایم سخت بود، اما گوش دادن به داستان‌های دیگران، مرا تحریک کرد تا در مورد خودم فکر کنم.

نادیا

شرکت‌کنندگان اذعان داشتند که روایت‌های تفکر بازخوردی ارائه‌شده توسط معلمان و همکارشان آن‌ها را تشویق کرد تا در مورد همین وضعیت فکر کنند. آن‌ها از دوستان خود الهام گرفتند که باعث شد به مسیر حرفه‌ای خود فکر کنند. در این راستا، ارتباط متقابل در تفکر بازخوردی گروهی، مکالمه‌ی درون فردی را برانگیخت که ایجاد خودهای حرفه‌ای را از طریق درک نو و توسعه هویت حرفه‌ای، تسهیل کرد (گویترز و دیگران، ۲۰۱۹؛ تورهان و کیرگوز، ۲۰۲۱). در فرهنگ هواخواه اصول اجتماعی در زندگی، مانند ایران، چنین خودسازی به‌هم‌وابسته، اینکه تا چه حد مردم خود را به‌عنوان فرد وابسته به دیگران درک می‌کنند، برای حفظ انسجام گروهی با در نظر گرفتن دیدگاه‌های دیگران مهم است (گیاکومین و جردن، ۲۰۲۰). یافته‌ها نیز با توتیاندری (۲۰۲۲) همسان است، که به اهمیت ارتباط متقابل در تسریع رشد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی دست‌یافته بود. در واقع، ارتباط متقابل بین افراد گروه نقش اساسی در توسعه هویت آن‌دسته از معلمان داشت که آرزو داشتند از نظر اجتماعی

موردقبول و مورداحترام سایر اعضا قرار گیرند. گوش دادن دقیق هم که به احساس داشتن ارتباط متقابل با سایر اعضا گروه کمک می‌کند، مورد تایید قرار گرفت. شرکت‌کنندگان اذعان کردند که تمایل آن‌ها به گوش دادن به مفهوم‌سازی معلمان از خود حرفه‌ایشان بدون قضاوت باعث شده بود که به درکی از دنیای معلمان همکار خود برسند. اغلب اوقات، آن‌ها به مطالعه دقیق وضعیت عاطفی دیگر شرکت‌کنندگان پرداختند. چنین گوش دادن همدلانه احساس ارزشمندی دیگران را مجدداً تأیید می‌کند و روابط مثبت بینا فردی را تقویت می‌کند (توبس و دیگران^۱، ۲۰۱۲). شرکت‌کنندگان یادآور شدند:

در مکالمه تفکر بازخوردی سه‌مرحله‌ای، گوش دادن به روایت‌های متفکرانه دوستانم جالب بود... یاد گرفتم که دوستانم چگونه حرفه‌ای بودنشان را درک و ارائه می‌کردند. در حین گوش دادن، تفکر بازخوردی آن‌ها را ارزیابی نکردم اما تمام پیش‌فرض‌هایم را کنار گذاشتم. به داستان‌های تفکر بازخوردی و دیدگاه‌های آن‌ها از خود به عنوان معلم اعتماد کردم. خب واقعاً اجازه نداشتم تفکر بازخوردی آن‌ها را قضاوت کنم، اما آن‌ها را درک می‌کردم... تفکر بازخوردی آن‌ها شخصی بود و آن چیزی که می‌توانستم انجام دهم این بود که آن‌ها را به خودم ربط بدهم.

نادیا

از گوش دادن به نظرات دوستانم که تفکر بازخوردی خود را به اشتراک گذاشتند بسیار لذت بردم. گاهی اوقات می‌توانستم دوستانم را احساس کنم... زیرا دقیق به حرف‌هایشان گوش میکردم. همچنین توانستم دوستانم را عمیقاً درک کنم و البته از آن‌ها یاد بگیرم که چگونه معلم خوبی باشم. واقعاً روایت‌های دوستانم در مورد زندگی حرفه‌ایشان الهام‌بخش بود. داستان‌هایم را به عنوان معلم زبان انگلیسی تأیید کردند. تا حدودی همه در یک موقعیت ناخوشایند بودیم.

مریم

¹ Tubbs et al.

من آموختم که شنونده خوبی باشم. در ابتدا، آسان نبود، زیرا گاهی اوقات می‌خواستم به‌طور خودجوش درمورد روایت‌های دوستانم نظر بدهم. باگذشت زمان متوجه شدم گوش‌دادن دقیق در زندگی ما ضروری است. مثلاً با گوش‌دادن به داستان‌های تفکر بازخوردی مریم، می‌توانم مسیر حرفه‌ای و موفقیت‌هایی که به‌دست آورده بود را درک کنم. همچنین مسیرهایی را که در حرفه خود طی کرده بودم را بیاد آوردم. درضمن من نیز تجربیات حرفه‌ای خود را بازگو کردم و بین او و من ارتباط خوبی برقرار شد... ما تجربیات مشترک خود را به اشتراک گذاشتیم ... گوش‌دادن متفکرانه به صحبت‌های دوستانم مرا به آن‌ها نزدیک‌تر کرد.

یاسر

شایان ذکر است که شرکت‌کنندگان سعی در درک و معنا بخشیدن به تفکر بازخوردی سایر همکاران خود با پیوند دادن آن‌ها با تفکرهای بازخوردی خودشان داشتند. با این کار، در حین گوش‌دادن به دیگران، از کلمات بیان‌شده فراتر رفتند و اجزای آن روایت‌ها را برای جست‌وجوی معنی به هم مرتبط کردند (ورثینگتون و بودی^۱، ۲۰۱۸). این معناسازی در شکل‌گیری هویت بسیار مهم است، زیرا معلمان به‌طور فعال معنای خود حرفه‌ایشان را می‌سازند. بنابراین، تا حدی، گوش‌دادن عمیق، معلمان را تشویق کرد تا درمورد هویت‌های حرفه‌ای خود تأمل کنند، آن‌ها را بسازند و با دیگران به اشتراک بگذارند.

مثبت‌گرا بودن

مرحله اول تفکر بازخوردی، شرکت‌کنندگان را تشویق کرد تا شخصاً به تجربیات مثبت حرفه‌ای‌شان فکر کنند. شرکت‌کنندگان تأیید کردند که مثبت‌گرا بودن و تفکرات بازخوردی مبتنی بر قدرت آن‌ها را تشویق کرد که خوش‌بینانه برای حرفه‌ای بودن خود ارزش قائل شوند و منجر به این شد تا برای تمام زندگی‌شان قدردان باشند. آن‌ها فهمیدند که زندگی و حرفه‌ای آن‌ها معجزاتی پیچیده است که باید قدرشان را می‌دانستند. تفکر بازخوردی بر روی روایت‌های مثبت و نقاط قوت زندگی مبتنی بر کار و حرفه و فعالیت‌های آن‌ها، معلمان را به سمت تجربیات حرفه‌ای عمیق‌تر و پرورش خود حرفه‌ایشان سوق داد. مریم اذعان کرد:

¹ Worthington & Bodie

در مرحله اول (تفکر بازخوردی)، تشویق شدم که به گذشته‌ی خودم بنگرم... در دوره متوسطه دوم در یادگیری زبان انگلیسی با مشکل مواجه بودم. معلم زبان انگلیسی ام صبورانه در یادگیری زبان انگلیسی به من کمک کرد. احساس می‌کردم معلم به من اهمیت می‌دهد... این اولین باری بود که علاقه داشتم معلم زبان انگلیسی شدم. در آن زمان احساس می‌کردم که عاشق زبان انگلیسی هستم. من این خاطره را در ذهنم حفظ کردم و باعث خوشحالی من به عنوان معلم انگلیسی می‌شد... می‌خواهم این عشق و علاقه را با دانش‌آموزانم به اشتراک بگذارم که در حال یادگیری زبان انگلیسی هستند.

این گزیده چگونگی تفکر بازخوردی مریم در مورد برخورد مثبت گذشته‌اش با معلم زبان انگلیسی را روشن می‌کند که چگونه باعث القای حس خوشحالی در او شده است. همچنین شکل‌گیری هویت حرفه‌ای او را نیز شکل داد. او با تکیه بر تجربیات مثبت خود، تعهد دلسوزانه به زندگی حرفه‌ای اش را نیز بیان کرد. به همین ترتیب، یادآوری اقدامات متعهدانه و موفقیت‌های حرفه‌ای دو شرکت‌کننده دیگر نیز باعث افزایش احساس کارآمدی و رضایت آن‌ها شد. آن‌ها گفتند:

از طریق تفکر بازخوردی، متوجه شدم که تدریس خلاقانه را در کلاس‌های خود پیاده کرده‌ام. از ابزارهای فناوری استفاده کردم که باعث ایجاد هیجان و انگیزه در دانش‌آموزانم شد. بر اساس تجربیاتم، خودم را به عنوان معلمی خلاق تعریف می‌کنم... معتقدم که می‌توانم کارهای بیشتری برای ایجاد انگیزه در دانش‌آموزانم برای یادگیری زبان انگلیسی حتی با وجود چالش‌ها و سختی‌ها انجام دهم... معتقدم که می‌توانم به آن‌ها کمک کنم.

یاسر

زمانی که به دانش‌آموزانم در آماده‌سازی مسابقه گفتاری در منطقه آموزشی‌ام کمک کردم را در تفکر بازخوردی بیاد آوردم. دو ماه به آن‌ها آموزش دادم. در روز مسابقه یکی از شاگردانم رتبه دوم را کسب کرد. من خیلی راضی و خوشحال بودم... اما برای من، مهم‌ترین چیز این است که بتوانم به آن‌ها کمک کنم... این مساله خوشحال‌کننده بود.

نادیا

مرحله دوم تفکر بازخوردی به شرکت‌کنندگان اجازه داد تا تجارب حرفه‌ای مثبت خود را به اشتراک بگذارند و نظراتی مبنی بر قدردانی به یکدیگر بگویند. شرکت‌کننده‌ها نشان دادند که این مرحله، هویت حرفه‌ای آن‌ها را بازسازی کرده و اعتمادبه‌نفس درباره‌ی خود حرفه‌ایشان به‌عنوان معلم زبان انگلیسی را تقویت کرده است. موارد زیر برخی از نقل قول‌های آن‌ها است:

وقتی نظرات مبنی بر قدردانی دوستانم را دریافت کردم، احساس قدرت کردم. چنین پذیرشی باعث شد در آموزش دانش‌آموزانم احساس دلگرمی کنم.

مریم

نظرات دوستانم در مورد تجربیات من آنقدر قدرتمند بود که باعث شد یقیناً خودم را به‌عنوان معلمی خوب در نظر بگیرم.

نادیا

یافته‌ها تاکید می‌کنند که مثبت‌گرا بودن و تفکر بازخوردی گروهی و انفرادی مبتنی بر توانمندی باعث افزایش شادی، خودکارآمدی، خودشکوفایی و اعتمادبه‌نفس معلمان زبان انگلیسی در زندگی حرفه‌ای آن‌ها می‌شود، که با نظرات گرگرسن و مرسر (۲۰۲۲) هم‌سو است. آن حالت‌های روان‌شناختی به‌صورت کهن‌الگوهایی، شرکت‌کنندگان را به شکل‌دهی خود‌پنداره‌های حرفه‌ای مثبت متمایل می‌کند. به‌عنوان مثال، شکل‌گیری هویت‌های حرفه‌ای شرکت‌کنندگان در این روایت‌ها آموزشی و حرفه‌ای بود (پنینگتون^۱، ۲۰۱۵). از همه مهم‌تر، تفکر بازخوردی و تأیید مجدد تجربیات و موفقیت‌های مثبت باعث تشویق این شرکت‌کنندگان شد تا به‌طور مداوم عملکرد خود را بهبود بخشند و اقدامات متعهدانه خود را به‌عنوان معلمان زبان انگلیسی ادامه دهند. ریچاردز (۲۰۲۱) استدلال می‌کند که تعهد یکی از ویژگی‌های ضروری معلمان برای دستیابی به تعالی در آموزش و تعلیم دانش‌آموزان است. بنابراین قدردانی از بهترین فعالیت‌ها و موفقیت‌ها در تفکر بازخوردی تلاشی تحول‌آفرین است که

¹ Pennington

معلمان را تشویق می‌کند تا رشد کنند و آینده حرفه‌ای را برای خود تصور کنند (برگمارک و کستنئوس^۱، ۲۰۱۸؛ لسارد-کلوتسن، ۲۰۲۰؛ هاموند، ۲۰۱۳؛ گرگسون و مرسر، ۲۰۲۲).

نتیجه‌گیری

این مطالعه موردی کیفی نشان می‌دهد که تفکر بازخوردی گروهی قدردانی شده باعث تسریع شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در طول دوره حرفه‌ای آموزش آنها در بافت آموزشی ایران شد. عناصر تفکر بازخوردی که مبتنی بر داده، شخصی، گروهی و قدردانی شده هستند (گرگرسن و مرسر، ۲۰۲۲؛ مان و والش، ۲۰۱۷)، فضای مکالمه‌ی درون فردی و بینا فردی را در برمی‌گیرد که به معلم‌ها امکان پرورش خود حرفه‌ایو قدردانی از آن را داد و به دنبال آن رشد حرفه‌ای آن‌ها را دربرداشت. مهم‌تر از آن، تاکید بر مثبت‌گرا بودن، به معلمان کمک کرد تا خود حرفه‌ای مثبتی را شکل دهند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که چنین فعالیت‌های تفکر بازخوردی مبتنی بر قدرشناسی در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان گنجانده شود تا به آن‌ها در درک خود از مفهوم اساسی معلم بودن و پالایش ذهنشان از مفهوم معلمی کمک کند. همان‌طور که این تحقیق محدود به نقش‌های تفکر بازخوردی در کمک به معلمان برای شکل‌دهی هویت‌های حرفه‌ایشان است، تحقیقات آتی برای بررسی بیشتر پویایی به اشتراک‌گذاری هویت در تفکر بازخوردی گروهی نیاز است. داده‌های ترکیبی از مشاهدات، مکالمات ضبط‌شده شرکت‌کنندگان و مصاحبه‌ها کمک می‌کند تا به درکی با جزئیات بیشتر از پویایی‌شناسی گروهی و اشتراک‌گذاری‌های استدلالی برسیم.

منابع و ماخذ

- آقاگدی، پریسا، اعتمادی، احمد (۱۳۹۱). بررسی اثر بخشی آموزش نظریه انتخاب و کنترل کلاسر بر تحول الگوی هویت نوجوانان. مطالعات روانشناختی، ۸ (۴)، ۵۶-۳۳.
- جلیلی سنقری، صدیقه، شفیق آبادی، عبدالله، کرمی، ابولفضل (۱۳۸۹). تعیین اثر بخشی آموزش به شیوه نظریه ی انتخاب کلاسر بر میزان مسئولیت پذیری دانش آموزان، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - دانشگاه علامه طباطبایی.

¹ Bergmark & Kostenius

- راضی مرادی، محمد، اعتمادی، احمد، و نعیم آبادی، الهام. (۱۳۸۹). اثربخشی مشاوره گروهی بر اساس نظریه انتخاب ویلیام گلاسر با دانش آموزان قربانی قلدری، به منظور افزایش توان مقابله با رفتارهای قلدرانه. مطالعات روان شناختی، ۶(۴)، ۱۱-۳۶.
- Alemi, M., & Tajeddin, Z. (2020). Reflection and good language teachers. In C. Griffiths & Z. Tajeddin (Eds.), *Lessons from good language teachers* (pp. 41-53). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108774390.007>
 - Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2020). Guided reflection procedure as a method to facilitate student teachers' perception of their teaching to support the construction of practical knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 26(2), 166-192. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1758053>
 - Baxter, L. P., Southall, A. E., & Gardner, F. (2021). Trialling critical reflection in education: The benefits for school leaders and teachers. *Reflective Practice*, 22(4), 501-514. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1927694>
 - Beauchamp, C., & Thomas, L. (2010). Reflecting on an ideal: Student teachers envision a future identity. *Reflective Practice*, 11(5), 147-155. <https://doi.org/10.1080/14623943.2010.516975>
 - Bergmark, U. & Kostenius, C. (2018). Appreciative student voice model - reflecting on an appreciative inquiry research method for facilitating student voice processes. *Reflective Practice*, 19(5), 623-637. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1538954>
 - Bjork, C. (2005). *Irann education: Teachers, schools, and central bureaucracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203959015>
 - Bjork, C. (2013). Teacher training, school norms and teacher effectiveness in Iran. In D. Suryadarma & G. W. Jones (Eds.), *Education in Iran* (pp. 53-67). Institute of Southeast Asian Studies. <https://doi.org/10.1355/9789814459877-008>
 - Bjork, C., & Raihani. (2018). Moving toward stability: Development of the Irann education system. In R. W. Hefner (Ed.), *Routledge handbook of contemporary Iran* (pp. 68-79). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315628837>
 - Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
 - Candela, A. G. (2019). Exploring the function of member checking. *The Qualitative Report*, 24(3), 619-628. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3726>

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design* (4th ed.). Sage Publications.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Co.
- Farangi, M. R., & Khojastemehr, M. (2023). Iranian Applied Linguists (mis) Conceptions of Ethical Issues in Research: A Mixed-Methods study. *Journal of Academic Ethics*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10805-023-09489-1>
- Farangi, M. R., & Mehrpour, S. (2022). Iranian Preschoolers Vocabulary Development: Background Television and Socio-economic status. *Journal of Early Childhood Literacy*. <https://doi.org/10.1177/14687984211073653>.
- Farangi, M. R., & Mehrpour, S. (2022). Preschool Minority Children's Persian Vocabulary Development: A Language Sample Analysis. *Frontiers in psychology*, 17 March 2022, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.761228>
- Farrell, T. & Macapinlac, M. (2021). Professional development through reflective practice: A framework for TESOL teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 24(1), 1–25. <https://doi.org/10.37213/cjal.2021.28999>
- Farrell, T. S. C. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re)visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3(1), 7–16. <https://doi.org/10.1002/tesj.10>
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Farrell, T. S. C. (2016). The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223–247. <https://doi.org/10.1177/1362168815617335>
- Farrell, T.S.C. (2018). *Reflection-as-action in ELT*. TESOL Press.
- Farrell, Thomas S.C., Baurain, B., & Lewis, M. (2020). 'We teach who we are': Contemplation, reflective practice and spirituality in TESOL. *RELC Journal*, 51(3), 337–346. <https://doi.org/10.1177/0033688220915647>
- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: A study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>
- Giacomini, M., & Jordan, C. H. (2020). Interdependent and independent self-construal. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 2319–2325). Springer International Publishing.
- Gregersen, T. & Mercer, S. (2022). *An appreciative-inquiry and strengths-*

- based approach to pre-service teacher reflection during the practicum. In Z. Tajeddin & A. Watanabe (Eds.), *Teacher reflection: Policies, practices, and impacts* (pp. 105–119). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781788921022-011>
- Gutiérrez, M. V. A., Adasme, M. A. N., & Westmacott, A. (2019). Collaborative reflective practice: Its influence on pre-service EFL teachers' emerging professional identities. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(3), 53–70.
 - Hammond, S. A. (2013). *The thin book of appreciative inquiry*. Thin Book Publishing.
 - He, Y. (2013). Developing teachers' cultural competence: Application of appreciative inquiry in ESL teacher education. *Teacher Development*, 17(1), 55–71. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.753944>
 - Hood, M. (2009). Case study. In J. Heigham & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 66–90). Palgrave Macmillan.
 - Huda, S. A., Arifi, A., Putranta, H., & Azizah, A. N. M. (2021). Experiences of participants in teacher professional education on obtaining soft skills: A case study in Iran. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 313–325. <https://doi.org/10.12973/EU-JER.10.1.313>
 - Hung, D. M., & Thuy, P. T. (2021). Reflective teaching perceived and practiced by EFL teachers - A case in the South of Vietnam. *International Journal of Instruction*, 14(2), 323–344. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14219a>
 - Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2020). Informing and transforming language teacher education pedagogy. *Language Teaching Research*, 24(1), 116–127. <https://doi.org/10.1177/1362168818777539>
 - Körkkö, M. (2021). Towards meaningful reflection and a holistic approach: Creating a reflection framework in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 258–275. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1676306>
 - Lessard-Clouston, M. (2020). Using appreciative inquiry for a positive approach to English language teaching and teacher education. *International Journal of Christianity and English Language Teaching*, 7, 20–33.
 - Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), 135–157. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.839546>
 - Loeneto, B. A., Alwi, Z., Ernalida, E., Eryansyah, E., & Oktarina, S. (2022). Teacher education research and development in Iran: Preparing educators for the twenty-first century. In M.S. Khine & Y. Liu (Eds.), *Handbook of*

- research on teacher education (pp. 173–204). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9785-2_10
- MacIntyre, P. D. (2021). Exploring applications of positive psychology in SLA. In K. Budzińska & O. Majchrzak (Eds.), *Positive psychology in second and foreign language education* (pp. 3–17). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64444-4_1
 - Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Routledge.
 - Miller, L. R., Nelson, F. P., & Phillips, E. L. (2021). Exploring critical reflection in a virtual learning community in teacher education. *Reflective Practice*, 22(3), 363–380. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1893165>
 - Mulryan-Kyne, C. (2021). Supporting reflection and reflective practice in an initial teacher education programme: an exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 502–519. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793946>
 - Murray, A. (2010). Empowering teachers through professional development. *English Teaching Forum*, 48(1), 2–11.
 - Novita, P. (2022). The quest for teacher education quality in Iran: The long and winding road. In M. S. Khine & Y. Liu (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 651–673). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9785-2_32
 - Pennington, M. C. (2015). Teacher identity in TESOL: A frames perspective. In Y. Cheung, S. B. Said, & K. Park (Eds.), *Advances and current trends in language teacher identity research* (pp. 16–30). Routledge.
 - Posada-Ortiz, J. (2022). English language preservice teachers' identity construction within academic and other communities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(1), 247–260. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n1.93110>
 - Richards, J. C. (2021). Teacher, learner and student-teacher identity in TESOL. *RELC Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/0033688221991308>
 - Sadeghi, K., & Bahari, A. (2022). Second language teacher identity: A systematic review. In K. Sadeghi & F. Ghaderi (Eds.), *Theory and practice in second language teacher identity: Researching, theorising and enacting* (pp. 11–30). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13161-5>
 - Sang, Y. (2020). Research of language teacher identity: Status quo and future directions. *RELC Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/0033688220961567>
 - Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith.
 - Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

- Suharjanto, L. (2019). Panggilan guru: Tuntunan refleksi (Teachers' calling: A reflection guide). Sanata Dharma Universitas Press.
- Thompson, I. (2022). Identity formation in beginning English teachers. In K. Sadeghi & F. Ghaderi (Eds.), *Theory and practice in second language teacher identity: Researching, theorising and enacting* (pp. 45–57). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13161-5>
- Tubbs, S. L., Moss, S., & Papat Stefanou, N. (2012). *Human communication: Principles and contexts*. McGraw-Hill Education.
- Turhan, B., & Kirkgöz, Y. (2021). A critical and collaborative stance towards retrospective reflection in language teacher education. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1917545>
- Tutyandari, C. (2022). English language pre-service teachers' sense of preparedness for teaching: An Iran case. *TEFLIN Journal*, 33(2), 367–385.
- Uştuk, Ö., & De Costa, P. I. (2021). Reflection as meta-action: Lesson study and EFL teacher professional development. *TESOL Journal*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.1002/tesj.531>
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.
- Walsh, S., & Mann, S. (2015). Doing reflective practice: A data-led way forward. *ELT Journal*, 69(4), 351–362. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv018>
- Worthington, D. L., & Bodie, G. (2018). *Listening: Processes, functions, and competency* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315389202>.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی