



Persian Language International Teaching Studies
Vol. 10, Issue 18, 2024; pp (103-120)
DOI: [10.22034/MAZ.2025.21835.1166](https://doi.org/10.22034/MAZ.2025.21835.1166)



مطالعات آموزش بین‌المللی زبان فارسی
دوره ۱۰، شماره ۱۸، بهار و تابستان ۱۴۰۳: صفحات (۱۰۳-۱۲۰)
نشریه علمی / مقاله پژوهشی

The Perception of Persian Language Teachers to Non-Persian Speakers (AZFA) of Reflective Teaching: Examining the Role of Educational and Experiential Factors in Professional Development*

Mohammad Reza Tollab¹

Department of Linguistics, Faculty of Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Reza Morad Sahraei²

Department of Linguistics, Faculty of Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Abstract

The present research aimed to investigate the level of the perception of Persian language teachers to non-Persian speakers (AZFA) of the components of reflective teaching and analyze the role of educational and experimental variables in its formation. This research attempts to fill the gap between theoretical foundations and field evidence, given the lack of empirical studies in teaching Persian to non-Persian speakers. The research was conducted using a descriptive-analytical method with a survey approach. 34 teachers from universities and centers teaching Persian to non-Persian speakers participated in this research by the convenience sampling with voluntary participation. The data collection tool was a localized Trinh's (2024) questionnaire with twelve items on a Likert scale and four components (source of information, development of professional thinking, growth of teaching skills, and solving educational problems), whose validity was confirmed by experts and its reliability with a Cronbach's alpha of 0.87. Data analysis was done with SPSS-26 and statistical tests (Friedman, independent t-test, analysis of variance, regression, Spearman). The mean of the components (>4) indicated a positive attitude of teachers towards reflective teaching, but no significant difference was observed between the components ($P>0.05$). In addition, demographic variables (age, gender, educational degree) did not have a significant effect; while educational and experiential factors (level of classes taught, completion of teacher training courses, source of familiarity with reflective teaching) had a significant relationship with some components; thus, the findings show that reflective teaching is a teachable skill and depends on educational factors. Designing teacher training courses with an emphasis on reflective teaching can improve the quality of education and professional development of Persian language teachers to non-Persian speakers (AZFA).

Keywords: Reflective Teaching, Persian Language Teachers to non-Persian Speakers (AZFA), Teacher Training, Professional Development, Teachers' Perception.

* Receive Date: 20 February 2024 | Revise Date: 26 April 2024 | Accept Date: 19 May 2024

¹ Email: mr.tollabi@gmail.com (Corresponding Author)

² Email: sahraei@atu.ac.ir

ادراک مدرسان آزفا از تدریس تأملی: بررسی نقش عوامل آموزشی و تجربی در بالندگی حرفه‌ای*

محمدرضا طالبی^۱

گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجه، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

رضامراد صحرایی^۲

گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجه، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی سطح ادراک مدرسان آزفا از مؤلفه‌های تدریس تأملی و تحلیل نقش متغیرهای آموزشی و تجربی در شکل‌گیری آن انجام شد. این پژوهش می‌کوشد با توجه به کمبود مطالعات تجربی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، شکاف میان مبانی نظری و شواهد میدانی را پر کند. مطالعه به روش توصیفی-تحلیلی با رویکرد پیمایشی اجرا شد. ۳۴ مدرس آزفا از دانشگاه‌ها و مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از راه نمونه‌گیری در دسترس با مشارکت داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه بومی‌سازی شده از ترینخ (۲۰۲۴) با دوازده گویه در مقیاس لیکرت و چهار مؤلفه (منبع اطلاعات، توسعه تفکر حرفه‌ای، رشد مهارت‌های تدریس و حل مشکلات آموزشی) بود که روایی آن از سوی متخصصان و پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰.۸۷ تأیید شد. تحلیل داده‌ها با SPSS 26 و آزمون‌های آماری (فریدمت، تی مستقل، تحلیل واریانس، رگرسیون، اسپیرمن) انجام گرفت. میانگین مؤلفه‌ها ($p < 0.05$) نشان‌دهنده نگرش مثبت مدرسان آزفا به تدریس تأملی بود، اما تفاوت معناداری میان مؤلفه‌ها مشاهده نشد ($p > 0.05$)؛ همچنین متغیرهای جمعیت‌شناختی (سن، جنسیت، مدرک تحصیلی) اثر معناداری نداشتند؛ درحالی‌که عوامل آموزشی و تجربی (سطح کلاس‌های تدریس شده، گذراندن دوره‌های تربیت مدرس، منبع آشنایی با تدریس تأملی) با برخی مؤلفه‌ها رابطه معنادار داشتند؛ بدین ترتیب یافته‌ها نشان می‌دهد تدریس تأملی مهارتی آموزش‌پذیر و وابسته به عوامل تربیتی است. طراحی دوره‌های تربیت مدرس با تأکید بر تدریس تأملی می‌تواند کیفیت آموزش و بالندگی حرفه‌ای مدرسان آزفا را ارتقا دهد.

واژه‌های کلیدی: تدریس تأملی، مدرسان آزفا، تربیت مدرس، بالندگی حرفه‌ای، ادراک مدرسان.

* تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۰۱ | تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۲/۰۷ | تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۳۰

¹ Email: mr.tollabi@gmail.com

(نویسنده مسئول)

² Email: sahraei@atu.ac.ir

۱. مقدمه

در دهه‌های گذشته، تدریس تأملی^۱ به یکی از محورهای اصلی ارتقای کیفیت آموزش و بالندگی حرفه‌ای مدرسان در حوزه زبان‌دوم‌آموزی تبدیل شده است. در این رویکرد، مدرسان فراتر از اجرای صرف برنامه‌های آموزشی به تحلیل نظام‌مند تجربه‌های آموزشی خود می‌پردازند و تصمیمات آموزشی را بر مبنای بازنگری انتقادی، بازخورد و آگاهی حرفه‌ای اتخاذ می‌کنند (شون، ۱۹۸۳؛ فارل، ۲۰۱۵). مطالعات پیشین نشان داده‌اند که تأمل می‌تواند موجب بهبود تصمیم‌گیری آموزشی و انطباق بهتر با نیازهای متنوع زبان‌آموزان شود (لی، ۲۰۰۷؛ فارل، ۲۰۱۶).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تأمل یک فرایند خودجوش یا صرفاً وابسته به تجربه نیست، بلکه مهارتی قابل آموزش و نیازمند هدایت، تمرین و بازخورد مستمر است (هاتون و اسمیت، ۱۹۹۵). در نتیجه دوره‌های تربیت مدرس و برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای باید فرصت‌های هدفمندی برای تمرین آگاهانه تأمل را فراهم کنند؛ از آن جمله: ژورنال‌نویسی و کارگاه‌های نقد آموزشی (زیکنر، ۱۹۹۴؛ فارل، ۲۰۱۵).

بخش عمده‌ای از مطالعات پیشین تمرکز خود را در حوزه زبان‌دوم‌آموزی بر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مدرسان همانند سن، جنسیت یا مدرک تحصیلی معطوف کرده‌اند (اکبری، ۲۰۰۷)؛ در حالی که نقش عوامل تربیتی و تجربی مانند گذراندن دوره‌های تربیت مدرس، سطح کلاس‌های تدریس‌شده و منبع آشنایی با مفهوم تأمل و تدریس تأملی، کمتر بررسی شده‌اند (فارل، ۲۰۱۷؛ لی، ۲۰۰۷). شواهد موجود نشان می‌دهد که چنین متغیرهایی می‌توانند بر کیفیت و عمق ادراک مدرسان از تأمل اثرگذار باشند و به دنبال آن، رفتارهای حرفه‌ای آنان را شکل دهند (بورگ، ۲۰۰۳؛ پاچارس، ۱۹۹۲).

در بافت آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، کمتر به بررسی تجربی ادراک مدرسان آزفا از تدریس تأملی پرداخته شده است. این در حالی است که، با توجه به ویژگی‌های فرهنگی و زبانی خاص این بافت، شناخت چگونگی شکل‌گیری و تقویت

ادراک در تدریس تأملی می‌تولند نقش مهمی در ارتقای کیفیت آموزش و تدوین برنامه‌های تربیت مدرس ایفا کند.

شکاف پژوهشی موجود نشان می‌دهد که هنوز شواهد اندکی برای تبیین رابطه میان عوامل آموزشی/تجربی و سطح ادراک مدرسان آزا از مؤلفه‌های مختلف تدریس تأملی در دسترس است؛ بر این اساس، هدف پژوهش حاضر عبارت می‌باشد از: بررسی سطح ادراک مدرسان آزا از چهار مؤلفه اصلی تدریس تأملی و نیز تحلیل نقش عوامل آموزشی و تجربی اثرگذار در شکل‌گیری این ادراک.

این مطالعه با ارائه داده‌های تجربی و تحلیل آماری، تلاشی برای پر کردن خلأ موجود میان مبانی نظری و شواهد میدانی در حوزه تدریس تأملی در بافت آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است؛ بر همین اساس، پژوهش پیش‌رو پرسش‌های زیر را مطرح می‌کند:

(۱) سطح ادراک مدرسان آزا از هر یک از مؤلفه‌های تدریس تأملی به چه صورتی است؟

(۲) آیا میان چهار مؤلفه ادراک تأملی از نظر میانگین تفاوت معناداری وجود دارد؟

(۳) چه عواملی (از جمله تجربه و آموزش) بر ادراک تأملی مدرسان آزا اثرگذارند؟

۲. پیشینه پژوهش

تحقیقات در حوزه «تدریس تأملی» در دهه‌های اخیر رشد قابل‌توجهی داشته و از ابعاد مفهومی، آموزشی و ارزیابی آن در زبان‌آموزی به‌طور گسترده بحث شده است. در ادبیات بین‌المللی، پژوهش‌های فراوانی بر این نکته تأکید دارند که تأمل حرفه‌ای فرایندی است که می‌تواند به خودآگاهی بیشتر مدرس، بهبود مهارت‌های تدریس و تصمیم‌گیری آگاهانه‌تر بینجامد (فارل، ۲۰۱۵؛ ریچاردز و لاکهارت، ۱۹۹۶).

مطالعات اولیه، مانند اکبری (۲۰۰۷) نشان داد که سطح تأمل مدرسان زبان در بسیاری از موارد سطحی باقی می‌ماند و بدون آموزش هدفمند، عمق لازم را پیدا نمی‌کند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که صرف تجربه تدریس، تضمین‌کننده بروز رفتارهای تأملی مؤثر نیست.

در سال‌های اخیر تمرکز پژوهش‌ها به سمت بررسی عوامل زمینه‌ای و تربیتی تغییر کرده است؛ برای مثال مان و والش (۲۰۱۷) اشاره داشتند که عواملی مانند سطح کلاس‌های تدریس شده، شرکت در دوره‌های تربیت مدرس و منبع آشنایی با تأمل، تأثیر چشمگیری بر کیفیت و عمق رفتارهای تأملی دارند. این مطالعات بر ضرورت طراحی برنامه‌های آموزشی ساختاریافته برای تقویت تأمل تأکید می‌کنند.

نینگسی و همکارش (۲۰۲۳) در پژوهشی به بررسی موانع پیش‌روی معلمان زبان انگلیسی تازه‌کار اندونزیایی در تدریس تأملی پرداختند. این پژوهش از روش کیفی با رویکرد اکتشافی و ابزار پرسشنامه برخط اقتباس و توسعه یافته از پرسشنامه موانع تمرین تدریس تأملی معلمان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی استفاده کرده و بر روی سی معلم تازه‌کار اندونزیایی در سطوح دبیرستان و راهنمایی اجرا شده است. نتایج پژوهش نشان داد که کمبود تمرین تأملی در میان معلمان تازه‌کار به دلیل موانعی است؛ از آن جمله: کمبود دانش (مانند ناآشنایی با پایه‌های نظری و آموزش‌های عملی)، عوامل عاطفی و احساسی (مانند فرسودگی، کمبود انگیزه و مسئولیت‌پذیری) و عوامل سازمانی (مانند قوانین سختگیرانه، کمبود جلسات تأملی و حقوق پایین).

با وجود این، مرور نظام‌مند جاکفار و همکارش (۲۰۲۳) بر اهمیت به کارگیری راهبردهایی مانند مشاهده همتایان و بازخورد زبان‌آموزان برای بهبود عملکرد مدرسان در تدریس تأملی تأکید دارد و پیشنهاد می‌کند که ترکیب این روش‌ها می‌تواند مؤثرتر باشد. آریال (۲۰۲۴) در پژوهش خود به بررسی تجربیات معلمان در اتخاذ تدریس تأملی در کلاس‌های درس می‌پردازد. وی در پژوهش خود از روش کیفی با رویکرد تفسیری و ابزار مصاحبه استفاده می‌کند و بر روی دو معلم انگلیسی مدارس عمومی از مناطق مختلف نپال تمرکز دارد. نتایج آن نشان می‌دهد این موضوع بود که معلمان ادراک مثبتی از تدریس تأملی دارند و آن را ابزاری برای بهبود روش‌های تدریس، بالندگی حرفه‌ای و ارتباط بهتر با زبان‌آموزان می‌دانند، اما چالش‌هایی مانند محدودیت زمان، مقاومت سازمانی و کمبود

حمایت نیز وجود دارد. آنها پیشنهاد می‌کنند که تدریس تأملی در برنامه‌های آموزشی معلمان ادغام شود تا فرهنگ بهبود مداوم پدید آید.

در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، شواهد موجود بسیار محدود است و عمدتاً به بررسی مفهومی یا مرور ادبیات پرداخته‌اند. پژوهش حاضر با تکیه بر ابزار معتبر و جمع‌آوری داده‌ها، تلاش و کوششی برای پر کردن این شکاف و ارائه شواهد تجربی درباره نقش عوامل آموزشی و تجربی در شکل‌گیری ادراک تدریس تأملی در میان مدرسان آرفا به شمار می‌رود.

۳. چارچوب نظری

البته مفهوم «تدریس تأملی» ریشه در آثار جان دیویی (۱۹۳۳) دارد که آن را فرایندی فعال، هدفمند و مستمر برای بازبینی باورها، تجربیات و پیامدهای عمل آموزشی می‌داند. از نظر او آموزش اثربخش زمانی شکل می‌گیرد که مدرس از تصمیم‌های خود آگاه باشد و فراتر از رفتارهای مبتنی بر عادت به تأمل، تحلیل و بازاندیشی بپردازد.

در حوزه زبان دوم‌آموزی، فارل (۲۰۱۵) دیدگاهی تلفیقی ارائه داد که تأمل را نه تنها ابزار تحلیل آموزشی بلکه بخشی از رشد هویت معلم می‌داند. مدل‌های ساختار فرایند تأمل مانند مدل جی و جانسون (۲۰۰۲)، سه بعد توصیفی، تحلیلی و ارزشیابی/پیشنهادی را برای آن تعریف می‌کنند؛ همچنین مدل زیکنر (۱۹۹۴) ابعاد فنی، اخلاقی و انتقادی را معرفی می‌کند که از سطح عملی تا سطح تحلیل اجتماعی - فرهنگی امتداد می‌یابند.

در پژوهش حاضر تدریس تأملی به عنوان سازه‌ای چندبعدی شامل چهار مؤلفه زیر در نظر گرفته می‌شود:

- ۱) منبع اطلاعات: استفاده از تأمل برای درک عمیق‌تر مفاهیم آموزشی و کلاس؛
- ۲) توسعه تفکر حرفه‌ای: بهره‌گیری از تأمل برای ارتقای تفکر تحلیلی و تصمیم‌گیری حرفه‌ای؛
- ۳) رشد مهارت تدریس: استفاده از بازاندیشی برای بهبود روش‌ها و تعاملات آموزشی؛
- ۴) حل مشکلات آموزشی: به کارگیری تأمل برای شناسایی و رفع چالش‌های آموزشی واقعی.

براساس مطالعات پیشین (بورگ، ۲۰۰۳؛ پاجارس، ۱۹۹۲؛ فارل، ۲۰۱۷)، فرض بر این است که عوامل آموزشی و تجربی (گذراندن دوره تربیت مدرس، مانند سطح کلاس‌های تدریس‌شده و منبع آشنایی با تأمل) می‌توانند بر سطح ادراک این چهار مؤلفه تأثیرگذار باشند؛ درحالی‌که ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (سن، جنسیت، مدرک تحصیلی) اثر معناداری ندارند. بر این اساس مدل مفهومی عوامل مؤثر بر سطح ادراک مدرسان در تدریس تأملی به این شرح ارائه می‌شود:

- متغیرهای مستقل: گذراندن دوره تربیت مدرس مانند سطح کلاس‌های تدریس‌شده، منبع آشنایی با تأمل، سن، جنسیت، مدرک تحصیلی.
- متغیر وابسته: ادراک تدریس تأملی (چهار مؤلفه: منبع اطلاعات، توسعه تفکر، رشد مهارت‌های تدریس، حل مشکلات آموزشی).



نمودار ۱: مدل مفهومی عوامل مؤثر بر سطح ادراک مدرسان در تدریس تأملی

۴. روش‌شناسی

این مطالعه از نوع توصیفی-تحلیلی می‌باشد که با رویکرد پیمایشی انجام شده است. هدف این پژوهش سنجش ادراک مدرسان آزفا از تدریس تأملی و تحلیل نقش عوامل آموزشی و تجربی در شکل‌گیری این ادراک است. رویکرد پژوهش کمی بوده و داده‌ها به‌وسیله پرسشنامه استاندارد گردآوری و تحلیل شده‌اند.

جامعه آماری این پژوهش ۳۴ نفر از مدرسان دانشگاه‌ها و مراکز آزفا بوده که با روش نمونه‌گیری در دسترس و مشارکت داوطلبانه بوده است و اطلاعات افراد به صورت محرمانه و صرفاً برای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

ابزار گردآوری داده‌های پژوهش نسخه بومی‌سازی شده پرسشنامه‌ای استاندارد از مطالعه ترینچ (۲۰۲۴) و شامل دو بخش است. در این پژوهش صرفاً از بخش اول این پرسشنامه استفاده شد که به بررسی ادراک مدرسان در تدریس تأملی می‌پردازد و شامل دوازده گویه براساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱ = کاملاً مخالفم تا ۵ = کاملاً موافقم) در چهار مؤلفه اصلی، تأمل به عنوان منبع اطلاعات، تأمل به عنوان ابزار توسعه تفکر حرفه‌ای، تأمل برای رشد مهارت‌های تدریس و تأمل برای حل مشکلات آموزشی است.

فرایند ترجمه و بومی‌سازی پرسشنامه با دقت و به صورت نظام‌مندی انجام شد؛ نخست پرسشنامه به زبان فارسی ترجمه و سپس به انگلیسی بازترجمه شد. سه متخصص آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و زبان‌شناسی که همگی مدرسان با تجربه و متخصص در این حوزه بودند، ترجمه معکوس را با نسخه اصلی مقایسه کردند تا تطبیق معنایی دقیق اطمینان حاصل شود. پس از این بررسی، اصلاحات واژگانی و فرهنگی لازم اعمال شد؛ برای مثال عبارات خاصی تغییر یافتند که ممکن بود با ارزش‌های فرهنگی ایرانی ناسازگار باشند و محتوای پرسشنامه با زمینه آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان سازگاری شد تا از تناسب فرهنگی و زبانی آن اطمینان حاصل شود. روایی محتوایی از سوی همین سه متخصص تأیید شد و نیز مقدار آلفای کرونباخ ۰.۸۷ نشان‌دهنده پایایی مناسب ابزار پژوهش بود.

تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. روش‌های آماری متفاوتی در این پژوهش استفاده شد که عبارت‌اند از: آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، فراوانی)، آزمون فریدمن برای مقایسه میانگین رتبه مؤلفه‌ها، آزمون تی مستقل و تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه گروه‌ها، رگرسیون خطی ساده برای پیش‌بینی مؤلفه‌ها براساس سابقه تدریس و همبستگی اسپیرمن برای سنجش ارتباط بین متغیرهای ترتیبی و نمرات مؤلفه‌ها.

۵. یافته‌های پژوهش

یافته‌های این تحقیق براساس تحلیل داده‌های گردآوری شده از ۳۴ مدرس آزفا با استفاده از پرسشنامه استاندارد (ترینج، ۲۰۲۴) ارائه می‌شود. تحلیل‌ها شامل آمار توصیفی و استنباطی (آزمون‌های فریدمن، تی مستقل، تحلیل واریانس، رگرسیون خطی ساده و همبستگی اسپیرمن) با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ است.

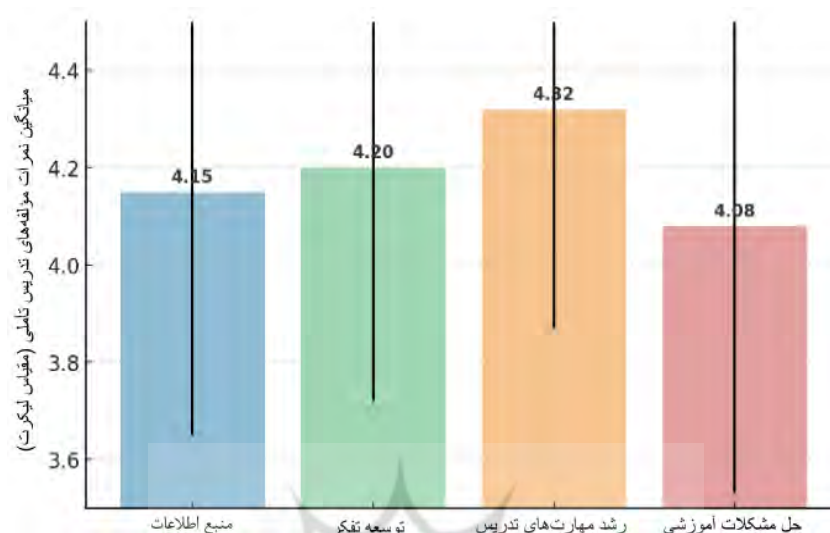
۵-۱. آمار توصیفی مؤلفه‌های تدریس تأملی

نتایج از آمار توصیفی (جدول ۱ و نمودار ۲) نشان می‌دهد که میانگین تمام مؤلفه‌های تدریس تأملی بالاتر از ۴ (در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت)، بیانگر نگرش مثبت و نسبتاً بالای مدرسان آزفا نسبت به ابعاد مختلف تدریس تأملی است.

جدول ۱: آمار توصیفی مؤلفه‌های تدریس تأملی (میانگین و انحراف معیار)

مؤلفه	میانگین	انحراف معیار
منبع اطلاعات	۴.۱۵	۰.۵۰
توسعه تفکر حرفه‌ای	۴.۲۰	۰.۴۸
رشد مهارت‌های تدریس	۴.۳۲	۰.۴۵
حل مشکلات آموزشی	۴.۰۸	۰.۵۵

با توجه به نتایج بالاترین میانگین ۴.۳۲ مربوط به مؤلفه رشد مهارت‌های تدریس، بیانگر تمرکز مدرسان بر استفاده از تأمل برای بهبود روش‌های تدریس است. پایین‌ترین میانگین نیز ۴.۰۸ می‌باشد که به مؤلفه حل مشکلات آموزشی اختصاص دارد و می‌تواند نشان‌دهنده نیاز به تقویت مهارت استفاده از تأمل در موقعیت‌های بحرانی و چالش‌برانگیز آموزشی باشد. این یافته‌ها با مطالعات فارل (۲۰۱۵) و مینوت (۲۰۰۸) همخوان است که بیان می‌کنند مؤلفه‌های عملی‌تر تأمل (مانند رشد و بهبود مهارت تدریس) معمولاً بیشتر از ابعاد تحلیلی و انتقادی آن به کار می‌روند.



نمودار ۲: میانگین مؤلفه‌ها

۲-۵. مقایسه مؤلفه‌های تدریس تأملی

نتیجه آزمون فریدمن ($\chi^2(3) = 1.69, p = 0.638$) برای مقایسه میانگین رتبه چهار مؤلفه نشان داد که تفاوت معناداری میان آنها وجود ندارد؛ این نتیجه بیانگر آن است که مدرسان شرکت‌کننده در این پژوهش دیدگاه نسبتاً یکپارچه‌ای نسبت به همه ابعاد تدریس تأملی دارند. چنین همسانی می‌تواند به معنای یکپارچگی ادراکی نسبت به مفهوم تدریس تأملی باشد.

۳-۵. اثر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

آزمون تی مستقل برای بررسی اثر جنسیت و مدرک تحصیلی بر مؤلفه‌ها در نتایج (جدول ۲) نشان داد که هیچ تفاوت معناداری میان گروه‌های جنسیت (مردان در برابر زنان) یا مدرک تحصیلی (کارشناسی ارشد در برابر دکتری) وجود ندارد ($p > 0.05$). همبستگی اسپیرمن نیز برای سن نشان داد هیچ رابطه معناداری با مؤلفه‌ها وجود ندارد ($p > 0.05$).

جدول ۲: نتایج آزمون تی مستقل برای جنسیت و مدرک تحصیلی

متغیر گروهی	مؤلفه	گروه‌ها	میانگین	p-مقدار
جنسیت	منبع اطلاعات	مردان / زنان	۴۱۴ / ۴۱۶	۰.۸۹
	توسعه تفکر حرفه‌ای	مردان / زنان	۴۱۹ / ۴۲۱	۰.۷۸
	رشد مهارت‌های تدریس	مردان / زنان	۴۳۱ / ۴۳۳	۰.۸۳

متغیر گروهی	مؤلفه	گروه‌ها	میانگین	p-مقدار
	حل مشکلات آموزشی	مردان / زنان	۴۰۹ / ۴۰۷	۰.۹۱
مدرک تحصیلی	منبع اطلاعات	کارشناسی ارشد / دکتری	۴۱۷ / ۴۱۳	۰.۷۲
	توسعه تفکر حرفه‌ای	کارشناسی ارشد / دکتری	۴۲۲ / ۴۱۸	۰.۶۹
	رشد مهارت‌های تدریس	کارشناسی ارشد / دکتری	۴۳۴ / ۴۳۰	۰.۷۵
	حل مشکلات آموزشی	کارشناسی ارشد / دکتری	۴۱۰ / ۴۰۶	۰.۸۰

جدول ۳: همبستگی اسپیرمن برای سن

مؤلفه	ضریب همبستگی (ρ)	p-مقدار
منبع اطلاعات	۰.۱۲	۰.۴۹
توسعه تفکر حرفه‌ای	۰.۰۹	۰.۶۱
رشد مهارت‌های تدریس	۰.۱۱	۰.۵۳
حل مشکلات آموزشی	۰.۰۸	۰.۶۴

این نتایج با یافته‌های بورگ (۲۰۰۳) و پاچارس (۱۹۹۲) همخوان است که نشان می‌دهند ویژگی‌های جمعیت‌شناختی اثر محدودی بر ادراک حرفه‌ای معلمان دارند.

۴-۵. اثر عوامل آموزشی و تجربی

تحلیل واریانس^۱ برای بررسی اثر سطح کلاس‌های تدریس شده و منبع آشنایی با تدریس تأملی انجام شد؛ همچنین آزمون تی مستقل برای گذراندن دوره تربیت مدرس اجرا شد.

– **سطح کلاس‌های تدریس شده:** تفاوت معنادار در مؤلفه توسعه تفکر حرفه‌ای مشاهده شد ($F(2, 31) = 3.45, p = 0.044$). مدرسان سطح پیشرفته (میانگین ۴/۳۵) نمرات بالاتری نسبت به سطوح ابتدایی (۴/۰۵) و متوسط (۴/۱۵) به دست آوردند که نشان‌دهنده تأثیر پیچیدگی کلاس بر توسعه تفکر است.

جدول ۴: اثر سطح کلاس‌های تدریس شده بر مؤلفه توسعه تفکر (ANOVA)

مؤلفه	سطح کلاس	میانگین	F	p-مقدار
	ابتدایی	۴۰۵		
توسعه تفکر حرفه‌ای	متوسط	۴۱۵	۳.۴۵	۰.۰۴۴
	پیشرفته	۴۳۵		

^۱. ANOVA

- منبع آشنایی با تدریس تأملی: با بررسی منبع آشنایی با تدریس تأملی اثر معنادار بر سه مؤلفه مشاهده شد (جدول ۵) و مدرسانی که در دانشگاه یا دوره‌های تربیت مدرس با تأمل آشنا شده بودند، نمرات بالاتری داشتند.

جدول ۵: اثر منبع آشنایی با تدریس تأملی (ANOVA)

مؤلفه	F	p-مقدار
توسعه تفکر حرفه‌ای	۳۶۶	۰.۰۳۰
رشد مهارت‌های تدریس	۶۱۱	۰.۰۰۴
حل مشکلات آموزشی	۵۵۵	۰.۰۰۵

- گذراندن دوره تربیت مدرس: با بررسی این بخش نیز تفاوت معنادار در مؤلفه حل مشکلات آموزشی مشاهده شد ($t(32) = ۲.۰۵, p = ۰.۰۴۴$).

جدول ۶: اثر گذراندن دوره تربیت مدرس بر حل مشکلات آموزشی (تی مستقل)

مؤلفه	گروه	میانگین	t	p-مقدار
حل مشکلات آموزشی	گذرانده	۴۰۱	۲.۰۵	۰.۰۴۴
	نگذرانده	۴۲۰		

۵-۵. اثر سابقه تدریس

نتیجه رگرسیون خطی ساده نشان داد که سابقه تدریس پیش‌بینی‌کننده معناداری برای هیچ‌یک از مؤلفه‌های تدریس تأملی نیست ($p > ۰.۰۵$). می‌توان گفت این نتیجه با صحبت‌های فارل (۲۰۱۷) همخوان است؛ ایشان تأکید می‌کند تجربه بدون آموزش هدفمند به تعمیق تأمل نمی‌انجامد.

۶. نتیجه‌گیری یافته‌ها

به‌طور کلی یافته‌ها بیانگر این است که عوامل آموزشی و تجربی (مانند سطح کلاس‌های تدریس شده، گذراندن دوره‌های تربیت مدرس و منبع آشنایی با مفهوم تأمل) تأثیر بیشتری بر ادراک مدرسان در تدریس تأملی دارند تا ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (مانند سن، جنسیت و مدرک تحصیلی)؛ این نتیجه مسیر روشنی را برای طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر آموزش ساختاریافته فراهم می‌کند.

۷. بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج به‌دست آمده، نخست پرسش‌های این پژوهش را پاسخ می‌دهیم و سپس به بحث و نتیجه‌گیری می‌پردازیم.

پرسش اول: سطح ادراک مدرسان آزفا از هر یک از مؤلفه‌های تدریس تأملی به چه صورتی است؟
پاسخ: سطح ادراک مدرسان آزفا از مؤلفه‌های تدریس تأملی به‌طور کلی مثبت و نسبتاً بالا ارزیابی می‌شود: با میانگین نمرات بالاتر از ۴ در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از ۱ = کاملاً مخالف تا ۵ = کاملاً موافق). براساس آمار توصیفی، میانگین مؤلفه‌ها به شرح زیر است:

- منبع اطلاعات: ۴۱۵ (انحراف معیار ۰۵۰)، که نشان‌دهنده استفاده از تأمل برای درک عمیق‌تر محتوای آموزشی است.
- توسعه تفکر حرفه‌ای: ۴۲۰ (انحراف معیار ۰۴۸)، که بیانگر نقش تأمل در ارتقای تصمیم‌گیری و تحلیل حرفه‌ای است.
- رشد مهارت‌های تدریس: ۴۳۲ (انحراف معیار ۰۴۵)، که بالاترین میانگین را دارد و حاکی از تمرکز عملی مدرسان بر بهبود روش‌های تدریس است.
- حل مشکلات آموزشی: ۴۰۸ (انحراف معیار ۰۵۵)، که پایین‌ترین میانگین را نشان می‌دهد و پیشنهاد می‌کند نیاز به تقویت کاربرد تأمل در موقعیت‌های چالش‌برانگیز وجود دارد. این الگو با مطالعات پیشین مانند فارل (۲۰۱۵) همخوان است، که تأکید می‌کند ابعاد عملی تأمل (مانند رشد مهارت) اغلب بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرند تا ابعاد تحلیلی (مانند حل مشکلات).

پرسش دوم: آیا میان چهار مؤلفه ادراک تأملی از نظر میانگین تفاوت معناداری وجود دارد؟
پاسخ: خیر، تفاوت معناداری میان میانگین چهار مؤلفه ادراک تأملی مشاهده نشد. آزمون فریدمن $(\chi^2(3) = 169, p = 0.638)$ نشان داد که رتبه‌بندی میانگین مؤلفه‌ها از نظر آماری یکنواخت است و با وجود تفاوت‌های جزئی در میانگین‌ها (مانند بالاتر بودن رشد مهارت تدریس نسبت به حل مشکلات)، این تفاوت‌ها در سطح ۰۰۵ معنادار نیستند. این یافته بیانگر دیدگاه یکپارچه و همسنگ مدرسان نسبت به ابعاد مختلف تدریس تأملی است که می‌تواند

نشان‌دهنده درک کلی و غیرتمایز از مفهوم تأمل در بافت آزفا باشد. این نتیجه با تأکید مقاله بر همسانی ادراکی همراستا است و پیشنهاد می‌کند که آموزش‌های آینده بر تقویت مؤلفه‌های ضعیف‌تر (مانند حل مشکلات) تمرکز کنند، البته بدون نیاز به تمایز شدید میان آنها.

پرسش سوم: چه عواملی از جمله تجربه و آموزش بر ادراک تأملی مدرسان آزفا اثرگذارند؟

پاسخ: عوامل آموزشی و تجربی (مانند سطح کلاس‌های تدریس شده، گذراندن دوره‌های تربیت مدرس و منبع آشنایی با تدریس تأملی) بر برخی مؤلفه‌های ادراک تدریس تأملی اثرگذار هستند؛ درحالی‌که ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (سن، جنسیت، مدرک تحصیلی، و سابقه تدریس) اثر معناداری ندارند. جزئیات براساس آزمون‌ها عبارت‌اند از:

- سطح کلاس‌های تدریس شده: تفاوت معنادار در مؤلفه توسعه تفکر حرفه‌ای $p = 0.044$ از تحلیل واریانس با نمرات بالاتر در سطوح پیشرفته‌تر نشان می‌دهد که پیچیدگی کلاس‌ها تفکر تحلیلی را تقویت می‌کند.
- گذراندن دوره‌های تربیت مدرس: تفاوت معنادار تنها در مؤلفه حل مشکلات آموزشی $p = 0.044$ از آزمون تی مستقل.
- منبع آشنایی با تدریس تأملی: اثر معنادار بر سه مؤلفه از تحلیل واریانس؛ توسعه تفکر حرفه‌ای ($p = 0.004, F = 3.66$)، رشد مهارت تدریس ($p = 0.030, F = 5.55$) و حل مشکلات آموزشی ($p = 0.005, F = 5.55$) با نمرات بالاتر در آشنایی پیشین با تأمل و تدریس تأملی (دانشگاه یا دوره‌های تربیت مدرس).
- عوامل جمعیت‌شناختی: نبود تفاوت معنادار در آزمون تی مستقل (برای جنسیت و مدرک تحصیلی، $p > 0.05$)، رگرسیون خطی ساده (برای سابقه تدریس، $p > 0.05$) و همبستگی اسپیرمن (برای سن، $p > 0.05$).

نتایج این پژوهش نشان داد مدرسان آزفا به‌طور کلی نگرش مثبتی نسبت به تدریس تأملی دارند؛ به‌گونه‌ای که میانگین تمام مؤلفه‌ها بالاتر از ۴ در مقیاس پنج‌درجه‌ای گزارش شد. این امر بیانگر آن است که تدریس تأملی در نگاه این گروه از مدرسان، بخش مهمی از فرایند یاددهی - یادگیری به شمار می‌رود.

بالا تر بودن نمره مؤلفه رشد مهارت‌های تدریس نسبت به سایر مؤلفه‌ها نشان می‌دهد که تأمل بیشتر به عنوان ابزاری برای بهبود روش‌های تدریس و فنون آموزشی روزمره به کار گرفته می‌شود تا به عنوان روشی برای تحلیل انتقادی یا حل مسائل پیچیده آموزشی؛ این یافته با نتایج فارل (۲۰۱۵) و مینوت (۲۰۰۸) همسو است که نشان دادند ابعاد عملی تأمل معمولاً پیش از ابعاد تحلیلی و انتقادی در عمل معلمان شکل می‌گیرد.

در مقابل، میانگین نسبتاً پایین‌تر مؤلفه حل مشکلات آموزشی گویای آن می‌باشد که استفاده از تأمل برای مواجهه با موقعیت‌های بحرانی و چالش‌برانگیز هنوز به طور کامل در این بافت نهادینه نشده است. این نتیجه با پژوهش لی (۲۰۰۷) همخوانی دارد که بر نیاز به آموزش ساختاریافته برای توسعه مهارت‌های حل مسئله مبتنی بر تأمل تأکید دارد.

یافته‌های استنباطی بیانگر این موضوع بودند که عوامل آموزشی و تجربی مانند سطح کلاس‌های تدریس شده، گذراندن دوره‌های تربیت مدرس و منبع آشنایی با تدریس تأملی با برخی مؤلفه‌ها رابطه معنادار دارند؛ در حالی که ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مانند سن، جنسیت و مدرک تحصیلی فاقد اثر معنادار بودند. این نتایج با دیدگاه بورگ (۲۰۰۳) و پاچارس (۱۹۹۲) هم‌راستا می‌باشد که باورها و رفتارهای حرفه‌ای معلمان را محصول تجربه‌های آموزشی و بافت‌های کاری می‌دانند، نه صرفاً خصوصیات فردی.

یافته مهم دیگر این پژوهش، وجود نداشتن رابطه میان سابقه تدریس و سطح تأمل است. این امر تأکید می‌کند که تجربه بدون هدایت، بازخورد و آموزش هدفمند، لزوماً به تعمیق رفتارهای تأملی نمی‌انجامد که در پژوهش فارل (۲۰۱۷) نیز مطرح شده است.

۱-۷. پیامدهای نظری و کاربردی

به عنوان پیامد نظری می‌توان اشاره کرد که این پژوهش با تأکید بر نقش عوامل آموزشی و تجربی در مقابل متغیرهای جمعیت‌شناختی، شواهد تازه‌ای به ادبیات حوزه تدریس تأملی می‌افزاید و نشان می‌دهد که ادراک تأملی ماهیتاً یک مهارت آموزش‌پذیر است. به عنوان پیامد کاربردی نیز طراحی و بازنگری دوره‌های تربیت مدرس باید بر تمرین ساختاریافته

تأمل، به‌ویژه در زمینه حل مسئله و توسعه تفکر تحلیلی متمرکز شود؛ همچنین منابع آموزشی و کارگاه‌های عملی می‌توانند نقش مؤثری در ارتقای درک مدرسان از تأمل ایفا کنند.

۲-۷. محدودیت‌ها و پیشنهادها

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به حجم نمونه محدود (۳۴ نفر) و استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس با مشارکت داوطلبانه اشاره کرد؛ همچنین اتکای صرف به داده‌های خود گزارشی می‌تواند با سوگیری پاسخ همراه باشد.

پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده از حجم نمونه بزرگ‌تر و روش‌های نمونه‌گیری تصادفی یا طبقه‌ای استفاده شود و داده‌ها با روش‌های ترکیبی کمی و کیفی (مانند مصاحبه یا مشاهده کلاسی) تکمیل شوند؛ همچنین انجام مطالعات مقایسه‌ای میان‌فرهنگی و طراحی مداخلات آموزشی هدفمند برای تقویت مؤلفه‌های کمتر توسعه‌یافته، به‌ویژه مهارت حل مسئله توصیه می‌شود.

۳-۷. نتیجه‌گیری کلی

به‌طور کلی نتایج این پژوهش تأیید می‌کند که تدریس تأملی در میان مدرسان آزمون‌های جایگاه قابل توجهی دارد، اما توزیع ادراک میان مؤلفه‌های مختلف آن یکنواخت نیست. تقویت ابعاد تحلیلی‌تر و انتقادی‌تر تأمل از جمله حل مسئله نیازمند مداخلات آموزشی هدفمند است. توجه به متغیرهای قابل مداخله (مانند سطح کلاس‌های تدریس‌شده، منبع آشنایی و آموزش) می‌تواند راهبردی مؤثر برای ارتقای کیفیت آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان باشد.

منابع

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192–207. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>
- Aryal, M. (2024). Reflective Teaching and Practices in the Classroom. *Journal of Multidisciplinary Research Advancements*, 2(1), 26-31. <https://doi.org/10.3126/jomra.v2i1.66635>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315775401>
- Farrell, T. S. (2016). Anniversary article: The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223-247. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168815617335>
- Farrell, T.S.C. (2017). *Research on Reflective Practice in TESOL* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315206332>
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Jakfar, A. E. & Rahmatillah, R. (2023). A systematic review on the significance of reflective teaching in teaching performance. *EnJourMe (English Journal of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English*, 8(2), 158-163. <http://dx.doi.org/10.26905/enjourme.v8i2.11785>
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
- Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal*, 61(4), 321–329. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm022>
- Mann, S. & Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315733395>
- Minott, M. A. (2008). Valli's typology of reflection and the analysis of pre-service teachers' reflective journals. *Australian Journal of Teacher*

- Education* (Online), 33(5), 55-65.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n5.4>
- Ningsih, Y. D. R. & Lengkanawati, N. S. (2023). Reflective teaching among Indonesian novice EFL teachers: Hindrances to the practice. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Learning*, 26(2), 561-576. <https://doi.org/10.24071/llt.v26i2.6951>
 - Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
 - Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667169>
 - Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc.
 - Trinh, Q. L., Ha, N. T., Tuan, L. C. & Nga, N. H. H. (2024). EFL Teachers' Perceptions and Practices of Reflective Teaching as a Means for Professional Development. *Arab World English Journal*, 15(4): 400-417 <http://dx.doi.org/10.24093/awej/vol15no4.25>
 - Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*, 9-27.