

Iranian EFL Teachers' Awareness of Dialogic Inquiry Approach to Language Teaching: A Case Study on Changing Teachers' Practice from Monologic into Dialogic



Mojtaba Eghlidi  0000-0003-4332-8156

Department of English Language, Shahreza Branch, Islamic Azad University, Shahreza, Iran
Email: mojtaba.eghlidi@gmail.com



Mohsen Shahrokhi  0000-0002-5447-7918

Department of English Language, Shahreza Branch, Islamic Azad University, Shahreza, Iran
Email: shahrokhi1651@yahoo.com



Mohammad Reza Talebinejad  0000-0001-7342-0661

Department of English Language, Shahreza Branch, Islamic Azad University, Shahreza, Iran
Email: mrezatalebinejad@gmail.com

ABSTRACT

This mixed-methods study focused on measuring Iranian EFL teachers' awareness of the dialogic inquiry approach and investigating the influence of the awareness of the approach on changing teachers' classroom practices into dialogic practices. The study included two phases. For the first phase of the study, a researcher-made questionnaire was designed with a 5-point Likert Scale. A purposive sampling method was applied to select 150 EFL teachers in Fars Province, Iran. The results pointed out that EFL teachers' awareness was not sufficient to practice the approach in their classes. In the second phase, three EFL teachers participated in an in-service course to increase their awareness of the dialogic inquiry approach. Afterwards, five video-recorded sessions of a 20-session term were observed. The data were utilized to score Joyce and Showers' (2002) Levels of Transfer Scale for each teacher to identify if they changed their practice into dialogic practice. To triangulate the data, in-depth interview sessions were conducted. In order to investigate the amount of dialogic stance of their practice, the Dialogic Inquiry Tool (D-I-T) teachers' rubric was applied. The results showed that teachers' awareness of the approach positively influenced the teachers' practice to shift from monologic to dialogic. However, the teachers and their learners faced some challenges and problems in the first phases of applying the approach.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 15 August 2024

Received in revised form:
01 December 2024

Accepted: 01 December
2024

Available online:
Winter 2025

Keywords:

*Dialogic Inquiry
Approach, EFL Teachers,
Social-constructivism,
Teachers' Awareness,
Teachers' Professional
Development.*

Eghlidi, M., Shahrokhi, M. and Talebinejad, M. R. (2025). Iranian EFL teachers' awareness of dialogic inquiry approach to language teaching: A case study on changing teachers' practice from monologic into dialogic. *Journal of Foreign Language Research*, 15(4), 403-423. <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.380936.1146>



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.380936.1146>

* Mojtaba Eghlidi is a Ph.D. Candidate in TEFL at Shahreza Branch of Islamic Azad University. He is an English teacher, the head of the educational group of English language teachers of Eghlid, and an instructor at Farhangian University Center of Shahid Beheshti in Eghlid. His research interests are new teaching methods, content analysis of English language books and teachers' professional development

✉** Mohsen Shahrokhi is an associate professor in Applied Linguistics at Shahreza Branch of Islamic Azad University, Isfahan, Iran. His research interests include Sociolinguistics, Pragmatics, and issues concerning teaching and learning English as a foreign language.

*** Mohammad Reza Talebinejad is an associate professor of Applied Linguistics at Islamic Azad University, Shahreza Branch. He is also an associate faculty member at Sheikhbahaee University, Iran. Dr. Talebinejad has presented papers in international conferences and authored/coauthored eight books in related fields and ESP.

آگاهی معلمان ایرانی زبان انگلیسی از رویکرد تحقیقی گفتگومحور در آموزش زبان: مطالعه موردی در تغییر رویه ی معلمان از یک‌جانبه به گفتگومحور

مجتبی اقلیدی*

گروه زبان انگلیسی، واحد شهرضا، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرضا، اصفهان، ایران.

رایانامه: mojtaba.eghlidi@gmail.com

محسن شاهرخی**

گروه زبان انگلیسی، واحد شهرضا، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرضا، اصفهان، ایران.

رایانامه: shahrokhi1651@yahoo.com

محمدرضا طالبی نژاد***

گروه زبان انگلیسی، واحد شهرضا، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرضا، اصفهان، ایران.

رایانامه: mrezatalebinejad@gmail.com



چکیده

پژوهش حاضر یک مطالعه آمیخته است که بر سنجش آگاهی معلمان ایرانی زبان انگلیسی از رویکرد تحقیقی گفتگومحور و بررسی تأثیر آگاهی از این رویکرد بر تبدیل شیوه‌های تدریس معلمان به گفتگومحور متمرکز بود. این پژوهش دو مرحله را در بر می‌گرفت. برای مرحله اول پژوهش، پرسش‌نامه محقق‌ساخته با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای طراحی گردید. از روش نمونه‌گیری هدفمند برای انتخاب ۱۵۰ معلم زبان انگلیسی در استان فارس استفاده شد. نتایج نشان داد که آگاهی معلمان زبان انگلیسی برای به کار بردن این رویکرد در کلاس‌هایشان کافی نیست. در مرحله دوم، سه معلم زبان انگلیسی در یک دوره ضمن خدمت شرکت کردند تا آگاهی خود را از رویکرد تحقیقی گفتگومحور افزایش دهند. پس از آن، پنج جلسه از یک ترم ۲۰ جلسه‌ای به‌صورت ویدئویی ضبط و مشاهده گردید. از داده‌ها برای امتیاز دادن به مقیاس سطوح انتقال جویس و شورز (۲۰۰۲) برای هر معلم استفاده شد تا مشخص شود آیا آن‌ها روش تدریسشان را به گفتگومحور تغییر داده‌اند یا خیر. برای مثلث‌سازی داده‌ها از جلسات مصاحبه ژرف استفاده شد. به‌منظور بررسی میزان به‌کارگیری رویکرد گفتگومحور توسط معلمان، از شاخص ارزیابی معلمان در ابزار سنجش تحقیقی گفتگومحور (DIT) استفاده گردید. نتایج حاصله نشان داد که آگاهی معلمان از رویکرد تأثیر مثبتی بر روی عملکردشان برای تبدیل از یک‌جانبه به گفتگومحور داشته است. بااین‌حال، در مراحل اولیه عملیاتی کردن رویکرد در کلاس معلمان و فراگیرانشان با چالش‌ها و مشکلاتی مواجه بوده‌اند.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۳/۰۵/۲۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۹/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۱۱

تاریخ انتشار: زمستان ۱۴۰۴

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

رویکرد تحقیقی گفتگومحور، معلمان زبان انگلیسی، ساختارگرایی اجتماعی، آگاهی معلمان، توسعه حرفه‌ای معلمان.

اقلیدی، مجتبی، شاهرخی، محسن، و طالبی نژاد، محمدرضا. (۱۴۰۴). آگاهی معلمان ایرانی زبان انگلیسی از رویکرد تحقیقی گفتگومحور در آموزش زبان: مطالعه موردی در تغییر رویه ی معلمان از یک‌جانبه به گفتگومحور. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۵ (۴)، ۴۲۳-۴۰۳.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.380936.1146>



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2024.380936.1146>

* مجتبی اقلیدی دانشجوی مقطع دکترای تخصصی رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرضا می‌باشد. او معلم رسمی آموزش و پرورش و سرگروه آموزشی دبیران زبان انگلیسی شهرستان اقلید.

** محسن شاهرخی دانشیارگروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرضا است. علایق پژوهشی وی شامل جامعه‌شناسی زبان، منظورشناسی و مسائل مربوط به آموزش و یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی است.

*** محمدرضا طالبی نژاد، دانشیارگروه زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرضا است. او همچنین عضو هیئت علمی دانشگاه شیخ بهایی اصفهان است. زمینه‌های موردعلاقه وی آموزش مبتنی بر فناوری، ESP و مسایل مختلف آموزش زبان انگلیسی است.

امروزه این باور وجود دارد که گفتن مطالب توسط معلم به صورت یک جانبه و بدون مشارکت فعال فراگیران، آموزش نیست (لنگ^۱، ۲۰۱۶). بنابراین، یادگیری یک تجربه منفعل نیست، بلکه فی نفسه اجتماعی است (رزنیسکایا و گرگوری^۲، ۲۰۱۳). از این رو، ممکن است یادگیری برای فراگیران از طریق یک محیط گفتگومحور در کلاس درس بهتر اتفاق بیفتد. تاریخچه آموزش زبان دوم یا زبان خارجی نشان می دهد که معلمان مایل اند کلاس های خود را به صورت یک جانبه مدیریت کنند بدان معنا که تمایل آن ها این است که بیشتر اوقات در کلاس صحبت کنند و زبان آموزان ساکت باشند و فقط وظایف محول شده خود را انجام دهند (فیشر و فری^۳، ۲۰۰۸، یعقوبی و رشیدی^۴، ۲۰۱۹). یعقوبی و رشیدی (۲۰۱۹) دلیل این مشکل را عدم آگاهی معلمان از رویکردهای گفتگومحور در تدریس می دانند. تدریس گفتگومحور یک رویکرد کلی به آموزش است که بر استفاده راهبردی از تعاملات کلاس درس برای کمک به یادگیری دانش آموزان متمرکز است (الکساندر^۵، ۲۰۱۷). این رویکرد تدریس «راهی برای تحریک کنجکاوی و انگیزه دانش آموزان برای مشارکت فعال در یادگیری است» (گیلیس^۶، ۲۰۲۳: ۱۲۴۲). یکی از رویکردهای آموزش زبان که می تواند شیوه های تدریس معلمان را از طریق تمرکز بر ایجاد فضایی گفت و گو محور در بافت کلاس درس دستخوش تغییر کند، رویکرد تحقیقی گفتگومحور است (لمکه^۷، ۱۹۹۰؛ ولز^۸، ۱۹۹۹). اساس این رویکرد، نظریه ساخت گرایی اجتماعی است که ماهیت زبان را با تعامل اجتماعی-کلامی به عنوان پیش نیاز برای تفکر و یادگیری می بیند (سکیدمور و موراками^۹، ۲۰۱۶؛ مرسر و لیتلتون^{۱۰}، ۲۰۰۷) این رویکرد به معلم و یادگیرندگان به عنوان

شرکت کنندگانی می نگرد که به طور فعال و پاسخگو در ساختن، بازسازی و تخصیص معنا مشارکت دارند (نورث کات^{۱۱}، ۲۰۱۴). معلمانی که از این رویکرد استفاده می کنند، به عنوان تسهیلگرانی شناخته می شوند که از تعاملات کلاسی فراگیران برای معناسازی و در نتیجه دستیابی به یادگیری حمایت می کنند (رزنیسکایا^{۱۲}، ۲۰۱۲). این رویکرد به یادگیرندگان کمک می کند تا در زمینه ای که در آن معلم یاریگرشان است عمیقاً بتوانند فکر کنند تا فهمشان را از طریق تعاملات معنی دار مورد تبادل نظر قرار دهند (کرمر^{۱۳}، ۲۰۱۶؛ گیلیس^{۱۴}، ۲۰۲۰). همچنین، رزنیسکایا (۲۰۱۲: ۴۴۶) معتقد است که «معلمان با سوق بیشتر تعاملات کلاسی خود به سمت گفتگومحور، می توانند دانش آموزان را در بحث مشترک در مورد سؤالات پیچیده مشارکت دهند و رشد تفکر دانش آموزان را مورد حمایت قرار دهند». در این زمینه نقش معلمان بسیار مهم است. بنابراین، آنها باید از اصول نظری و فنون عملی رویکرد آگاه باشند تا شیوه های کلاس درس خود را به شیوه های مبتنی بر گفتگو تغییر دهند (نیستراند^{۱۵}، ۱۹۹۷؛ ولز^{۱۶}، ۱۹۹۹). علاوه بر این، دیدگاه های آموزشی و معرفتی معلمان باید با نظریه های ساخت گرایانه اجتماعی و دیدگاه های ارزیابی آن که زیربنای شیوه های مبتنی بر گفتگو هستند، سازگار باشد (ویندشیتل^{۱۷}، ۲۰۰۲؛ هیئت ملی استانداردهای تدریس حرفه ای^{۱۸}، ۲۰۱۶). برنز و ریچاردز^{۱۹} (۲۰۰۹) اظهار می دارند که «تقاضای فزاینده ای در سراسر جهان برای داشتن معلمان انگلیسی شایسته و رویکردهای مؤثرتر برای آماده سازی و توسعه حرفه ای آنها وجود دارد» (ص. ۱). برای این اساس، بورگ^{۲۰} (۲۰۱۰) دوره های توسعه حرفه ای ضمن خدمت معلمان را توصیه می کند که در آن معلمان آماده هستند تا با آگاهی کامل از مبانی نظری و فنون عملی، رویکرد جدیدی از تدریس را به مرحله اجرا

^{۱۱} Northcutt^{۱۲} Reznitskaya^{۱۳} Kremer^{۱۴} Gillies^{۱۵} Nystrand^{۱۶} Wells^{۱۷} Windschitl^{۱۸} National Board for Professional Teaching^{۱۹} Burns and Richards^{۲۰} Borg^۱ Lang^۲ Reznitskaya & Gregory^۳ Fisher & Frey^۴ Yaqubi & Rashidi^۵ Alexander^۶ Gillies^۷ Lemke^۸ Wells^۹ Skidmore & Murakami^{۱۰} Mercer & Littleton

درآوردند. هنگامی که معلم از جنبه‌های مختلف رویکرد آگاه باشد، می‌تواند مبانی نظری را در حین تدریس در کلاس عملیاتی کند (براون^۱، ۲۰۰۲؛ سکرونر^۲، ۲۰۱۱؛ ویدوسون^۳، ۱۹۹۰).

مکتب فکری ساخت‌گرایی هدف اصلی دوره‌های تربیت معلمان را تشویق معلمان به دور شدن از دیدگاه منفعلانه در مورد خود تعریف می‌کند (آفاعلی‌خانی و مفتون^۴، ۲۰۱۸، بک و کوسنیک^۵، ۲۰۰۶). رزنیسکایا و گرگوری^۶ (۲۰۱۳) اظهار می‌دارند که چنین رویکردی به توسعه حرفه‌ای معلمان راه را برای آن‌ها باز می‌کند تا مبانی آموزشی را جهت‌دهی و مفهوم‌سازی مجدد کنند تا چهارچوب‌های آموزشی منسجم خود را بسازند. معلمان می‌کنند به‌عنوان عوامل فعالی در نظر گرفته می‌شوند که پس از دوره آموزشی می‌توانند تدریسشان را از طریق بهبود پیوندهای عینی و مرتبط بین تئوری و عمل به‌عنوان یک نظام تلفیقی و یکپارچه و نیز با شناخت و عملکرد موقعیتی، دستخوش تغییر سازند (بک و کوسنیک، ۲۰۰۶؛ کراندال^۷، ۲۰۰۰).

اگرچه برای آموزش زبان انگلیسی نیاز زیادی به رویکرد تحقیقی گفتگومحور وجود دارد، «واقعیت شیوه‌های کلاسی معمول امروزه با ایدئال آموزشی مورد حمایت آموزش گفتگومحور مطابقت ندارد» (رزنیسکایا^۸، ۲۰۱۲: ۴۴۷). در ایران، به‌عنوان کشوری که زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بیگانه شناخته می‌شود، مؤسسات زبان و مدارس دولتی ادعا می‌کنند که توجه بیشتری به تقویت تعامل و توانایی‌های مشارکتی فراگیران خود داشته‌اند (خنصیر و محمدی فرد^۹، ۲۰۱۵). بااین‌حال، مطالعات نشان می‌دهد که معلمان علاقه‌ای به استفاده از رویکردهایی که آن‌ها را در رسیدن به چنین هدفی یاری می‌کند، ندارند (یعقوبی و رشیدی^{۱۰}، ۲۰۱۹). علاوه بر این، بسیاری از فراگیران قادر به ایجاد تعامل با دیگران با استفاده از زبان انگلیسی نیستند که این نشان

می‌دهد که واقعیت با ادعای مؤسسات زبان و مدارس مبنی بر تقویت مهارت‌های تعاملی در زبان‌آموزان فاصله دارد. (صالحی و امینی^{۱۱}، ۲۰۱۵؛ طباطبایی یزیدی و همکاران^{۱۲}، ۲۰۱۸) مشکل دیگری که وجود دارد این است که تمرکز معلمان بیشتر بر مهارت‌های نوشتاری و خوانداری می‌باشد و به مهارت‌های شفاهی و تعاملی به‌اندازه آن‌ها تأکید ندارند. یکی از دلایل این موضوع، عدم آگاهی معلمان از رویکردهایی مانند تحقیقی گفتگومحور است که به آن‌ها در تقویت تعاملات و ارتباطات شفاهی کمک می‌کند (یعقوبی و رشیدی^{۱۳}، ۲۰۱۹). پژوهش حاضر با توجه به مشکل عدم آگاهی کافی معلمان زبان انگلیسی از رویکرد تحقیقی گفتگومحور که نتایج مطالعات قبلی بدان منتج شده است، و با توجه به اهمیت دوره‌های آموزشی توسعه حرفه‌ای معلمان در جهت افزایش آگاهی معلمان از این رویکرد و عملیاتی نمودن آن در کلاس‌های زبان انگلیسی به انجام رسیده است. اهمیت این تحقیق آنجا مشخص می‌گردد که پژوهش‌های قبلی تنها عدم آگاهی از رویکرد را بررسی نموده‌اند ولی اینکه معلمان در چه جنبه‌هایی از رویکرد آگاهی کافی ندارند را مورد بررسی قرار نداده‌اند. وقتی میزان آگاهی معلمان از جنبه‌های رویکرد مشخص شود، دوره‌های توسعه حرفه‌ای معلمان می‌توانند بیشتر بر آن جنبه‌هایی تمرکز کنند که معلمان از آن‌ها آگاهی ندارند و این به معلمان کمک می‌کند با رویکردی جهت تبدیل کلاس‌های سنتی به کلاس‌های فعال مجهز شوند تا به فراگیران کمک شود که تعاملات بیشتری داشته باشند. (لمکه^{۱۴}، ۱۹۹۰). ازاین‌رو، پژوهش حاضر با هدف اندازه‌گیری میزان آگاهی از ویژگی‌ها و جنبه‌های رویکرد تحقیقی گفتگومحور در بین معلمان ایرانی زبان انگلیسی و بررسی تأثیر آگاهی آن‌ها به‌عنوان نتیجه دوره توسعه حرفه‌ای معلمان با رویکرد ساخت‌گرایی در جهت تغییر شیوه‌های تدریس از یک‌جانبه

^۸ Reznitskaya

^۹ Khansir & Mahammadifard

^{۱۰} Yaqubi & Rashidi

^{۱۱} Salehi & Amini

^{۱۲} Tabatabaee-Yazdi et al

^{۱۳} Lemke

^۱ Brown

^۲ Scrivener

^۳ Widdowson

^۴ Aghaalikhani & Maftoon

^۵ Beck & Kosnik

^۶ Reznitskaya & Gregory

^۷ Crandall

به گفتگومحور انجام گردید. علاوه بر این، محققان علاقه‌مند بودند تا چگونگی تغییر شیوه‌های معلمان را بشناسند. با توجه به اهداف پژوهش، سؤالات زیر مطرح و به آنها پرداخته شد:

۱. معلمان ایرانی زبان انگلیسی تا چه حد از ویژگی‌های رویکرد تحقیقی گفتگومحور آگاه هستند؟

۲. آیا یک دوره آموزشی ضمن خدمت برای توسعه معلمان که بر ساخت‌گرایی تمرکز دارد می‌تواند با افزایش آگاهی معلمان از رویکرد تحقیقی گفتگومحور به‌منظور به‌کارگیری چنین رویکردی در جهت تغییر عملکرد آن‌ها در کلاس درس مؤثر باشد؟

۳. چگونه معلمان ایرانی زبان انگلیسی با به‌کارگیری رویکرد تحقیقی گفتگومحور، حالت گفتگومحور را برای شیوه‌های کلاسی خود فراهم می‌نمایند؟

۲- پیشینه تحقیق

مبنای پژوهش حاضر، اصول رویکرد تحقیقی گفتگومحور به‌عنوان یک رویکرد ساخت‌گرایی اجتماعی معرفی شده توسط ویگوتسکی می‌باشد. کار ویگوتسکی شالوده ساخت‌گرایی اجتماعی را در محیط‌های آموزشی شکل داده است و او به‌عنوان پدر نظریه ساخت‌گرایی اجتماعی - که نوعی از مکتب ساخت‌گرایی است - شناخته می‌شود (جونز و برادر-آراجه، ۲۰۰۲). در دهه‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰، ویگوتسکی و همکارانش در روسیه رویکردهای ساخت‌گرایی اجتماعی را برای آموزش، یادگیری و رشد معرفی کردند (جان اشتاینر و ماهن، ۱۹۹۶). ساخت‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی^۳ (۱۹۸۷) نظریه‌ای در مورد دانش تحت نظریه جامعه‌شناسی و ارتباطات است که دانش و درک از جهان را که به‌طور مشترک توسط افراد ایجاد می‌شود، مورد بررسی قرار می‌دهد. فرض این نظریه بر آن است که درک، مفهوم و معنا در هماهنگی با سایر انسان‌ها ایجاد می‌شود. ویگوتسکی معتقد است که ذهن ما در جامعه و از طریق تعاملات اجتماعی با دیگران شکل می‌گیرد (ویگوتسکی، ۱۹۸۷). واکر و شور^۴ (۲۰۱۵) بیان می‌کنند که معلمان در نظریه ساخت‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی به‌عنوان منابعی

برای دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شوند. همچنین، بائرسفلد^۵ (۱۹۹۵) می‌گوید که معلمان برای فراگیران تسهیل‌کننده هستند، نه قدرت مسلم کلاس درسی که در آن دانش را به فراگیرانشان انتقال بدهند. شانک^۶ (۲۰۰۰) معتقد است که رویکردهای آموزشی ساخت‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی بر روش‌هایی تمرکز می‌کنند که شامل یادگیری به همراه دیگران می‌باشد از جمله آموزش متقابل، همکاری با همتایان، کارآموزی‌های شناختی، آموزش مبتنی بر مسئله، و تحقیقات اینترنتی. از این‌رو، ضرورت همکاری بین فراگیران و نیز با معلمان، مبنایی برای مدل‌های آموزشی با استفاده از اصول ساخت‌گرایی اجتماعی است (مک ماهون^۷، ۱۹۹۷).

تحقیقاتی در زمینه بررسی نگرش و آگاهی معلمان از ساخت‌گرایی و رویکرد تحقیقی گفتگومحور به‌عنوان یک مفهوم کمتر شناخته شده در آموزش زبان انگلیسی و تغییر شیوه‌های تدریس معلمان از یک‌جانبه‌محور به گفتگومحور به انجام رسیده‌اند. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که معلمان از سطح آگاهی بالایی از این رویکرد برخوردار نیستند و رایج‌ترین رویکردهای تدریس در کلاس‌های زبان انگلیسی کاملاً با تدریس از طریق تک‌گویی و به‌صورت یک‌جانبه مطابقت دارد (یعقوبی و رشیدی^۸، ۲۰۱۹). تحقیقاتی که به توسعه حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند و آن را راه‌حلی برای تغییر رویه کلاسی معلمان به سمت گفتگومحور دانسته‌اند به این نتیجه رسیده‌اند که دوره توسعه حرفه‌ای معلمان به آن‌ها کمک کرده است تا ساخت‌گرایی و رویکرد تحقیقی گفتگومحور را یاد بگیرند و این افزایش آگاهی منجر به تغییرات مهم و قانع‌کننده‌ای در شیوه‌های تدریس معلمان جهت سوق دادن فضای کلاس به سمت فضایی گفتگومحور

^۵ Bauersfeld

^۶ Shunk

^۷ McMahon

^۸ Yaqubi & Rashidi

^۱ Jones & Brader-Araje

^۲ John-Steiner & Mahn

^۳ Vygotsky

^۴ Walker & Shore

دارد (پهمر و همکاران^۱، ۲۰۱۵؛ سدووا و همکاران^۲، ۲۰۱۶؛ گول^۳، ۲۰۱۶؛ لفستین و اسنل^۴، ۲۰۱۴؛ نورثکات^۵، ۲۰۱۴).

۳- روش تحقیق

۳-۱- طراحی پژوهش

پژوهش حاضر به روش آمیخته به انجام رسید. کارشناسان تحقیقات زبان‌شناسی کاربردی توصیه کرده‌اند که مطالعات پیمایشی ابزارهای بسیار قدرتمندی برای فراهم نمودن اطلاعات ارزشمندی در مورد آگاهی معلمان هستند (دورنیه^۶، ۲۰۱۰؛ کورموس و همکاران^۷، ۲۰۱۱؛ واگنر^۸، ۲۰۱۵). براین اساس و از آنجایی که هدف از مرحله اول پژوهش اندازه‌گیری آگاهی معلمان از ویژگی‌های رویکرد تحقیقی گفتگومحور بود، پژوهشی پیمایشی تنها با مؤلفه‌های کمی به انجام رسید. علاوه بر این، یک مطالعه موردی برای بررسی تغییرات در عملکرد کلاسی ۳ معلم با به‌کارگیری رویکرد تحقیقی گفتگومحور انجام گردید. در این مورد، داده‌های کیفی با استفاده از ابزار ذیل جمع‌آوری گردید: مقیاس سطوح انتقال توسعه یافته توسط جویس و شورز^۹ (۲۰۰۲)، جلسه مصاحبه ژرف، و شاخص ارزیابی معلمان در ابزار سنجش تحقیقی گفتگومحور (DIT) معرفی شده توسط رزنیسکایا، گلینا و اویلر^{۱۰} (۲۰۱۱). به‌منظور تفسیر و گزارش داده‌های کیفی، محققین آنها را کمی‌سازی کردند (مکسول^{۱۱}، ۲۰۱۰).

۳-۳- شرکت‌کنندگان

معلمان زبان انگلیسی در مدارس دولتی و مؤسسات زبان در ایران جامعه این تحقیق را تشکیل می‌دادند. ۱۵۰ معلم زبان انگلیسی (N=150) شامل ۸۷ زن و ۶۳ مرد که در مدارس دولتی و مؤسسات زبان در استان فارس تدریس می‌کردند، افرادی بودند که در این پژوهش شرکت داشتند. برای انجام مرحله اول پژوهش از نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌گیری غیراحتمالی استفاده گردید. همان‌طور که گفته شد در مجموع، ۱۵۰ معلم زبان انگلیسی به روش

نمونه‌گیری هدفمند از معلمان زبان انگلیسی مدارس دولتی و مؤسسات زبان استان فارس انتخاب شدند که از بین آن‌ها سه نفر در مرحله دوم تحقیق شرکت کردند. معلمانی که در تحقیق موردی شرکت نمودند به روش نمونه‌گیری در دسترس از مؤسسه زبان مهر اقلید که یکی از شعب گروه آموزشی مهر در استان فارس می‌باشد انتخاب شدند. یکی از شرکت‌کنندگان زن و دو نفر دیگر مرد بودند. برای ناشناس ماندن نام مستعار برای آن‌ها استفاده شد: بابک، فرزاد و نسترن.

۳-۲- ابزار و وسایل

به‌منظور پاسخ به سؤال اول پژوهش، از پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده شد. پژوهشگران آن را «پرسش‌نامه آگاهی ادراک‌شده از رویکرد تحقیقی گفتگومحور در تدریس و یادگیری زبان» عنوان نهادند. این ابزار شامل یک پرسش‌نامه ۱۶ سؤالی بود که در سه دسته الف) زمینه رویکرد با ۷ گویه^{۱۲}، ب) مبانی تدریس با ۵ گویه و ج) مبانی یادگیری با ۴ گویه طراحی گردید. گویه‌های پرسش‌نامه در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً ناآگاه تا کاملاً آگاه طراحی شده‌اند (به پیوست یک مراجعه کنید). از آنجایی که پرسش‌نامه محقق‌ساخته بود، پایایی و روایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و روشهای تحلیل عاملی اندازه‌گیری شد. جداول زیر نتایج روشهای اجرا شده را نشان می‌دهند.

جدول ۱. آمار پایایی نظرسنجی

آلفای کرونباخ	آلفای کرونباخ بر اساس موارد استاندارد شده	تعداد گویه‌ها
۰.۹۰۱	۰.۹۰۱	۱۶

همان‌طور که جدول فوق نشان داد ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه (۰/۹۰۱) بود. دورنیه^{۱۳} (۲۰۱۰) اظهار می‌دارد که اگر ضریب آلفای کرونباخ بیش از ۰.۷۰ باشد، پرسش‌نامه قابل قبول خواهد بود. همچنین اگر ضریب آلفای کرونباخ بین ۰.۸۰-۰.۹۰ باشد، پرسش‌نامه ابزار

^۸ Wagner

^۹ Joyce and Shower

^{۱۰} Reznitskaya, Glina & Oyler

^{۱۱} Maxwell

^{۱۲} item

^{۱۳} Dörnyei

^۱ Pehmer et al

^۲ Sedova et al

^۳ Gul

^۴ Lefstein & Snell

^۵ Northcut

^۶ Dörnyei

^۷ Kormos et al

مناسبی برای اندازه‌گیری می‌باشد. با توجه به نتایج آزمون پایایی، پرسش‌نامه این تحقیق از پایایی بالایی برخوردار بوده است.

روشهای تحلیل عاملی استفاده‌شده در این تحقیق عبارتند از: تحلیل همبستگی، شاخص KMO و آزمون کرویت بارتلت^۱، اشتراک عامل‌ها، واریانس کل استخراج‌شده، و ماتریس مؤلفه چرخشی.

ابتدا با استفاده از یک ماتریس همبستگی، محققان ۵ مورد را حذف کردند و سپس از ماتریس برای گویه‌های باقی‌مانده استفاده کردند. ماتریس نشان داد که شاخص تعیین‌کننده ۰,۰۰۲ است. **یمینی و رحیمی**^۲ (۲۰۰۷) پیشنهاد می‌کنند که شاخص تعیین‌کننده باید بزرگ‌تر از ۰/۰۰۰۰۱ باشد. در پرسش‌نامه این تحقیق شاخص تعیین‌کننده بیشتر از ۰,۰۰۰۰۱ بود (یعنی $0,00001 < 0,00001$). این موضوع نشان داد که داده‌ها برای نگهداری در تحلیل عاملی مناسب هستند.

در مرحله دوم، آزمون‌های کایزر-مایر-اولکین^۳ (KMO) و کرویت بارتلت مورد استفاده قرار گرفت. معیار کفایت نمونه‌گیری KMO شاخصی است که از ۰ تا ۱ متغیر است و برای داشتن یک تحلیل عاملی خوب به حداقل ۰/۶۰ نیاز است **یمینی و رحیمی** (۲۰۰۷).

آزمون کرویت بارتلت باید معنی‌دار باشد ($p > 0,05$)، به‌طوری که بتوان تحلیل عاملی را برای پرسش‌نامه مناسب در نظر گرفت.

جدول ۲. آزمون KMO و کرویت بارتلت برای پرسش‌نامه

آزمون KMO و بارتلت		
۰,۸۳۴	مقیاس کفایت نمونه‌گیری کایزر-مایر-اولکین.	
۴۴۷	مقدار تقریبی مجذور	تست کرویت بارتلت
۵۵	df	
۰,۰۰۰	Sig.	

همان‌طور که در جدول بالا نشان داده شده است، خروجی داده‌ها شاخص ۰,۸۳۴ را برای KMO و ۰,۰۰۰ را

برای معنی‌داری نشان می‌دهند. آزمون شاخص کرویت بارتلت^۴ بیشتر از شاخص احتمال ۰,۰۵ ($p < 0,05$) بود (یعنی $0,00001 < 0,00001$). از این رو، تحلیل عاملی مناسب بود.

روش بعدی که مورد استفاده قرار گرفت اشتراک عامل‌ها بود. اشتراک عامل‌ها به درصد واریانس یک گویه محسوب‌شده توسط مؤلفه‌ها یا عوامل حفظ‌شده اشاره دارد (**یمینی و رحیمی**، ۲۰۰۷). اشتراک عامل‌ها برای گویه‌های پرسش‌نامه نشان داد که هیچ عامل بارگذاری شده‌ای با مقادیر کمتر از ۰,۳۰ وجود ندارد.

با توجه به واریانس کل استخراج‌شده برای پرسش‌نامه، دو مؤلفه ۶۰,۳۵۹ درصد از کل واریانس را توضیح دادند. مؤلفه اول شامل هشت گویه و مؤلفه دوم شامل سه گویه است. برای اولین مؤلفه گویه‌های ۱#، ۲#، ۳#، ۴#، ۸#، ۱۰# و ۱۲# را داشتیم که به‌ترتیب مربوط به مبانی تدریس ۲، زمینه رویکرد ۲، زمینه رویکرد ۳، زمینه رویکرد ۱، زمینه رویکرد ۴، مبانی یادگیری ۱، مبانی یادگیری ۳ و مبانی تدریس ۳ بود. نتایج نشان داد که هر سه مقوله در مؤلفه اول دخیل هستند، اما نقش مقوله زمینه عمده است زیرا چهار گویه از هشت گویه را شامل می‌شود. در مؤلفه دوم، سه گویه شماره ۱۳، ۱۴ و ۱۱ به‌ترتیب مربوط به مبانی تدریس، زمینه رویکرد و مبانی یادگیری می‌شوند. توزیع دسته‌ها در آن مؤلفه برای سه دسته یکسان بود. نتایج نشان داد که تمامی مقوله‌ها در نتایج نظرسنجی گنجانده شده است، بنابراین نظرسنجی از روایی سازه خوبی برخوردار است. پرسش دوم پژوهش با استفاده از دو ابزار کیفی: (۱) مقیاس سطوح انتقال **جویس و شورز**^۵ (۲۰۰۲) و (۲) جلسات مصاحبه ژرف مورد بررسی قرار گرفت. مقیاس سطوح انتقال به این دلیل به کار گرفته شد که تعیین‌کننده این باشد که معلم‌ها چگونه آموخته‌های دوره توسعه معلمان را در عمل به کار می‌گیرند. **جویس و شورز** (۲۰۰۲) مقیاس را به شیوه‌ای سلسله‌مراتبی با پنج سطح طراحی نموده‌اند که مرتبط است با روش‌هایی که معلمان آن‌ها را به‌طور کامل درک می‌کنند و در روال معمول موجود خود آنچه را

^۴ Bartlett

^۵ Joyce and Showers

^۱ Bartlett

^۲ Yamini & Rahimi

^۳ Kaiser-Meyer-Olkin

آموخته‌اند برای عملیاتی کردنشان در کلاس درس استفاده می‌کنند. بنابراین، آن اندازه که معلمان قادر به ادغام این شیوه‌های جدید باشند، پیش‌بینی انتقال و به فعلیت رساندن دانشی که در دوره توسعه معلمان آموخته‌اند حاصل می‌شود (جویس و شورز، ۲۰۰۲). جویس و شورز (۲۰۰۲، ص ۱۰۲) مقیاس را در پنج سطح به شرح زیر دسته‌بندی کردند: سطح ۱ نشان‌دهنده استفاده تقلیدی، سطح ۲ نشان‌دهنده استفاده مکانیکی (یا انتقال افقی)، سطح ۳ نشان‌دهنده استفاده معمولی، سطح ۴ نشان‌دهنده استفاده یکپارچه، و سطح ۵ نشان‌دهنده استفاده اجرایی از محتوایی است که آموزش داده شده است. مصاحبه‌های ژرف پس از پایان یک ترم ۲۰ جلسه‌ای برگزار گردید. در جلسه مصاحبه سؤالاتی از معلمان در مورد ارزیابی تغییر رویه تدریسان قبل و بعد از دوره آموزشی توسعه حرفه‌ای، چالش‌هایی که تغییر شیوه‌های تدریس خاصه در جلسات اولیه ترم در کلاس برای آن‌ها و فراگیرانشان به وجود آورده بود، پرسیده شد. همچنین محققان نظر معلمان را برای به‌کارگیری این روش تدریس برای کلاس‌های دیگرشان جویا شدند.

سومین سؤال تحقیق با استفاده از شاخص ارزیابی^۱ معلمان در ابزار سنجش تحقیقی گفتگومحور (DIT) رزنیسکایا و همکاران^۲ (۲۰۱۱) پاسخ داده شد. طراحان این ابزار هشت نمایگر^۳ ویژه معلم را برای توصیف ویژگی‌های تدریس گفتگومحور تعریف نموده‌اند: الف) اشتراک‌گذاری بستر، ب) تقسیم مسئولیت‌ها، ج) پرسیدن سؤالات بازپاسخ، د) درخواست دلایل، ه) درخواست برای جایگزین، و) نظارت بر فرآیندهای بحث، ز) پیوند نظرات دانش‌آموزان، و ح) شفاف‌سازی معنا/خلاصه کردن. هر نمایگر در شاخص ارزیابی معلم بر روی یک محور شامل یک موضع معطوف به معلم، مقتدرانه و یک‌جانبه نسبت به آموزش در انتهای پایین محور که با اعداد ۱ و ۲ نشان داده می‌شود، و یک موضع دانش‌آموزمحور، باز و گفتگومحور در انتهای دیگر محور که در اعداد ۵ و ۶ می‌باشد. اعداد ۳ و ۴ بین یک موضع کاملاً یک‌جانبه و یک موضع کاملاً گفتگومحور قرار دارند.

۳-۴- روند

فاز ۱

برای انجام اولین مرحله از پژوهش پرسش‌نامه‌ای که توسط محققین ساخته شده بود مورد مطالعه آزمایشی قرار گرفت. پرسش‌نامه برای گروهی از پاسخ‌دهندگان با حجم نمونه ۳۰ نفر (N=30) ارسال شد که از هر نظر شبیه به جامعه هدف مطالعه بودند. در این مرحله به پاسخ‌دهندگان اعلام نشده بود که این یک پرسش‌نامه در دست ساخت است. دلیل انتخاب این تعداد از شرکت‌کنندگان، توصیه دورنیه^۴ (۲۰۱۰) بود که او استدلال می‌کند که گروه آزمایشی نباید خیلی بزرگ باشد. پس از بررسی نتایج مطالعه آزمایشی و ارزیابی پایایی و روایی پرسش‌نامه، محققین آن را برای ۱۵۰ معلم زبان انگلیسی (N=150) از طریق رایانامه ارسال نمودند. برای پاسخگویی به پرسش‌نامه مهلت یک هفته‌ای در نظر گرفته شد.

فاز ۲

سه معلم زبان انگلیسی در این بخش از پژوهش شرکت کردند (N=3). تمامی داده‌ها در ترم زمستانی سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در موسسه زبان مهر اقلید در استان فارس جمع‌آوری گردید. قبل از اینکه معلمان این رویکرد را در کلاس درسشان عملیاتی کنند، یک دوره فشرده ضمن خدمت برگزار شد. این دوره در سه جلسه در یک هفته برگزار گردید تا آگاهی معلمان را از ماهیت و کارکردهای دیدگاه ساخت‌گرایی اجتماعی، رویکرد تحقیقی گفتگومحور و چگونگی عملیاتی کردن رویکرد و تغییر رویه کلاسی از یک‌جانبه به گفتگومحور افزایش دهد. پس از آن، پژوهشگران مشاهدات غیرمشارکتی را برای ۵ جلسه از یک ترم ۲۰ جلسه‌ای (یعنی دو جلسه در ابتدا، یک جلسه در اواسط و دو جلسه در پایان ترم) در دستور کار خود قرار دادند. برای جلوگیری از سوگیری و افزایش بازتاب‌پذیری و قابل اعتماد بودن نتایج، و برای از بین بردن تأثیر مشارکت محقق، جلسات به‌صورت ویدئویی ضبط شدند (دنزین^۵، ۲۰۱۰؛ مریام^۶، ۲۰۰۹). پس از اتمام کلاس، محققان جلسات پس از مشاهده را برای گفتگو در مورد عملکرد معلمان در کلاس برگزار می‌کردند. در این بخش کیفی از مطالعه، محققان عوامل فعالی محسوب می‌شدند که در خارج از محیط تحقیق

^۲ Dörnyei

^۵ Denzin

^۶ Merriam

^۱ rubric

^۲ Reznitskaya et al

^۳ indicator

نبودند (دزین، ۲۰۱۰). این جلسات همچنین بخش تکمیلی دوره رشد معلمان در مکتب فکری ساخت‌گرایی محسوب می‌گردیدند (بک و کوسنیک^۱، ۲۰۰۶). پس از مشاهده و تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی به دست آمده از ویدئوهای ضبط شده از کلاس معلمان، مقیاس سطوح انتقال جویس و شورز^۲ (۲۰۰۲) و شاخص ارزیابی معلمان در ابزار سنجش تحقیقی گفتگو محور (DIT) رزنیسکایا و همکاران^۳ (۲۰۱۱) برای هر جلسه از تدریس هر یک از معلمان نمره‌گذاری می‌گردید. پس از پایان ترم، یک جلسه مصاحبه ژرف برای هر سه معلم شرکت‌کننده در پژوهش برگزار گردید.

۳-۵- تحلیل داده‌ها

داده‌های کمی جمع‌آوری شده به وسیله ابزار پرسش‌نامه در فاز اول پژوهش، از نظر آمار توصیفی با استفاده از میانگین (M)، واریانس (V) و انحراف معیار (SD) توسط نرم‌افزار IBM SPSS نسخه ۲۵ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. همان‌طور که گفته شد، از آنجایی که پرسش‌نامه توسط محققین طراحی شده بود، لازم بود پایایی و روایی آن اندازه‌گیری شود. از این رو، محققین ضریب آلفای کرونباخ را اندازه‌گیری نمودند. همچنین طبق توصیه (هچ و فرهادی^۴،

۱۹۸۱) تحلیل عاملی انجام شد. هدف از تحلیل عاملی این است که این فهم را ایجاد کند که آیا مؤلفه‌های موجود در پرسش‌نامه در واقع نمایانگر جنبه‌های مختلف خصیصه‌ای هستند که محققان می‌خواهند اندازه‌گیری یا ارزیابی کنند یا نه (هچ و فرهادی، ۱۹۸۱؛ یمینی و رحیمی^۵، ۲۰۰۷).

در فاز دوم، به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی گردآوری شده از طریق ضبط ویدئویی و جلسات مصاحبه ژرف، روش هولیدی^۶ (۲۰۱۵) مورد استفاده قرار گرفت که مراحل آن عبارتند از: الف) کدگذاری داده‌ها، ب) شناسایی مضامین، ج) تفسیر و کنترل مجدد پیش‌نویس‌های تفسیر. در نهایت، تفسیر کیفی برای تفسیر و گزارش کمی‌سازی شدند (مکسول^۷، ۲۰۱۰؛ همرسلی^۸، ۲۰۰۸).

۴- نتایج تحقیق

۴-۱- پاسخ به سؤال اول تحقیق

در این بخش، آمار توصیفی پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به گویه‌های پرسش‌نامه بر حسب میانگین (M)، واریانس (V) و انحراف معیار (SD) ارائه می‌شود. جدول زیر کل آمار توصیفی پرسش‌نامه را نشان می‌دهد.

جدول ۳ خلاصه آمار توصیفی پیمایش

تعداد گویه‌ها	واریانس	حداکثر / حداقل	محدوده	بیشترین	کمترین	میانگین	
۱۶	.۱۹۵	۷۵۵	۱،۵۴۰	۵۸۰	.۲	.۲	میانگین گویه‌ها
۱۶	.۰۰۸	۴۶۷	.۲۷۳	۴۵۹	۱۸۶	۰،۲۹۴	واریانس گویه‌ها

جدول ۳ نشان داد که میانگین کلی پاسخ‌های معلمان شرکت‌کننده (۲/۹۶۳) و واریانس آن (۰/۱۹۵) بود.

جدول ۴. آمار توصیفی پرسش‌نامه

شماره	مؤلفه	گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار	واریانس
۱	زمینه رویکرد	فلسفه پشت این رویکرد مکتب فکری ساخت‌گرایی اجتماعی در آموزش و یادگیری زبان است.	۲،۰۴	.۶۶۹	.۴۴۷

^۵ Yamini & Rahimi

^۶ Holliday

^۷ Maxwell

^۸ Hammersley

^۱ Beck & Kosnik

^۲ Joyce & Shower

^۳ Reznitskaya et al

^۴ Hatch and Farhady

۲	زمینه رویکرد	ساخت‌گرایی اجتماعی معتقد است که یادگیری در هماهنگی با سایر انسان‌ها توسعه می‌یابد.	۲,۲۶	۶۰۰	۳۶۰
۳	زمینه رویکرد	رویکرد تحقیقی گفتگو محور، تفکر انتقادی را تقویت می‌کند.	۲,۵۶	۶۱۱	۳۷۴
۴	زمینه رویکرد	یکی از مهم‌ترین بخش‌های آموزش، پرسشگری است.	۲,۷۰	۶۷۸	۴۵۹
۵	زمینه رویکرد	این رویکرد تعاملات بین فراگیران را به وسیله تبادل نظرات توسعه می‌دهد.	۲,۶۸	۴۷۱	۲۲۲
۶	مبانی تدریس	نقش معلم تسهیل کننده یادگیری برای فراگیران است.	۳,۱۸	۴۳۸	۱۹۱
۷	مبانی تدریس	معلم راه را برای فراگیران برای ساختن دانش خود هموار می‌کند.	۳,۳۲	۵۱۳	۲۶۳
۸	مبانی یادگیری	فراگیران از طریق گفتگوها و بحث‌های کلاسی معنا را می‌سازند.	۳,۲۴	۴۳۱	۱۸۶
۹	مبانی یادگیری	فراگیران به طور فعال درگیر فرآیند یادگیری هستند.	۳,۲۱	۴۳۴	۱۸۹
۱۰	مبانی یادگیری	فرآیند یادگیری یادگیرنده محور است.	۳,۵۸	۵۳۸	۲۸۹
۱۱	مبانی یادگیری	یادگیرندگان مسئول یادگیری یا ساختن معنا هستند.	۳,۱۴	۴۹۶	۲۴۶
۱۲	مبانی تدریس	فرآیند تدریس یادگیرنده محور است.	۳,۱۲	۴۸۰	۲۳۰
۱۳	مبانی تدریس	معلم فرصتی ایجاد می‌کند که برای فراگیران سؤالاتی را مطرح کند.	۳,۳۴	۲۶۲	۳۹۲
۱۴	زمینه رویکرد	یک تعامل متقابل دوسویه بین یادگیرنده و معلم وجود دارد.	۳,۱۶	۵۱۰	۲۶۰
۱۵	مبانی تدریس	معلم در کلاس یک سخنران یک‌جانبه نیست.	۳,۳۰	۵۰۵	۲۵۵
۱۶	زمینه رویکرد	یکی از اصول زیربنایی این رویکرد، منطقه رشد همجوار (ZPD) است.	۲,۵۲	۵۸۰	۳۳۶

ساخت‌گرایی اجتماعی در آموزش و یادگیری زبان است»
($M=۲,۰۴$).

در مؤلفه مبانی تدریس بالاترین میانگین به گوینده شماره ۱۳ «معلم فرصتی ایجاد می‌کند که برای فراگیران سؤالاتی را مطرح کند» اشاره دارد. ($M=۳,۳۴$) و کمترین میانگین مربوط به گوینده شماره ۱۲ «فرآیند تدریس یادگیرنده محور است» ($M=۳,۱۲$) بود.

گوینده شماره ۱۰ «فرآیند یادگیری یادگیرنده محور است» ($M=۳,۵۸$)، و گوینده شماره ۱۱ «یادگیرندگان مسئول یادگیری یا ساختن معنا هستند» ($M=۳,۱۴$) بیشترین و کمترین میانگین را در دسته مبانی یادگیری پرسش‌نامه به خود اختصاص داده‌اند.

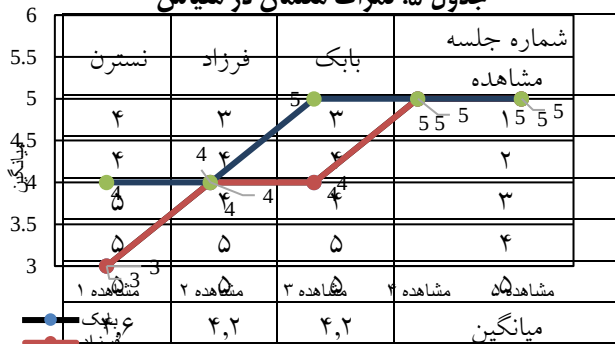
همان‌طور که جدول فوق نشان می‌دهد، بالاترین میانگین مربوط است به گوینده شماره ۱۰ «فرآیند یادگیری یادگیرنده محور است» ($M=۳,۵۸$) و کمترین میانگین مربوط به گوینده شماره ۱ «فلسفه پشت این رویکرد مکتب فکری ساخت‌گرایی اجتماعی در آموزش و یادگیری زبان است.» ($M=۲,۰۴$). بالاترین میانگین مربوط به مبانی یادگیری و کمترین میانگین مربوط به مبانی تدریس بود.

همان‌طور که جدول ۴ نشان داد، بالاترین میانگین پیشینه پرسش‌نامه در مؤلفه زمینه رویکرد مربوط به گوینده شماره ۱۴ «یک تعامل تعاملی دوسویه بین یادگیرنده و معلم وجود دارد» ($M=۳,۱۶$) و کمترین میانگین مربوط است به گوینده شماره ۱ «فلسفه پشت این رویکرد مکتب فکری

۴-۲- پاسخ به سؤال دوم تحقیق

برای پاسخ به سؤال دوم تحقیق از مقیاس سطوح انتقال جویس و شورز^۱ (۲۰۰۲) استفاده شد. برای مثلث‌سازی داده‌ها جلسات مصاحبه ژرف برگزار گردید. جداول و شکل زیر نتایج مقیاس نمره‌گذاری شده برای معلمان شرکت‌کننده را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نمرات معلمان در مقیاس



شکل ۱. مقایسه نمرات معلمان در مقیاس انتقال

برای تأیید اینکه تغییرات معلمان مطالعه موردی مربوط به دوره ضمن خدمت است، برای هر معلم یک جلسه مصاحبه ژرف ترتیب داده شد و داده‌های به‌دست‌آمده از آن جلسات با روش هولیدی^۲ (۲۰۱۵) کدگذاری و تفسیر شدند. نتایج تفسیر داده‌ها در قالب مضامین مطرح‌شده توسط معلمان و فراوانی آنها در جدول زیر به نمایش درآمده است.

جدول ۶. فراوانی مضامین مصاحبه معلمان

شماره	مضامین	فراوانی (f)
۱	رویکرد جدید در تدریس	۹
۲	افزایش آگاهی از رویکرد	۸
۳	به‌کارگیری رویکرد	۷
۴	تدریس تغییر یافته توسط معلم	۷
۵	تأثیر مثبت دوره برای تغییر	۷
۶	تعامل بیشتر بین فراگیران و معلمان	۶
۷	روش جدید سؤال کردن	۶
۸	آموزش یک‌جانبه راحت‌تر است	۵
۹	فراگیران برای مشارکت در کارها فعال می‌شوند	۵
۱۰	چالش برانگیز برای معلمان در جلسات اول	۵
۱۱	آموزش دانش‌آموز محورتر	۴
۱۲	فکر کردن بیشتر	۴
۱۳	گیج‌کننده برای زبان‌آموزان در جلسات اول	۴
۱۴	مدیریت زمان دشوار است	۴
۱۵	مدیریت مشکل بحث‌های کلاسی	۴
۱۶	استفاده از این رویکرد در سایر کلاس‌های زبان انگلیسی	۳
۱۷	فهم اشتباه بیشتر	۳

^۲ Holliday

^۱ Joyce & Showers

۱۸	قبل از کلاس باید آمادگی بیشتری داشت	۳
۱۹	دشواری ایجاد سؤالات درگیرکننده ذهن	۳
۲۰	گیج‌کننده برای معلمان آموزش‌نדיده	۳
۲۱	معلم به‌عنوان یک تسهیلگر و کمک‌کننده	۳

مضمون 21 بین در دهمی نشان 6 جدول که گونه‌همان
توسط که مضامینی بیشترین مصاحبه جلسات در شدمطرح
«تدریس در جدید رویکرد» به مربوط گردید مطرح معلمان
کارگیری‌به، (f=8) «رویکرد از آگاهی افزایش»، (f=9)
(f=7) «معلم توسط یافته‌تغییر تدریس»، (f=7) «رویکرد
باشدمی (f=7) «تغییر برای دوره مثبت تأثیر»

جدول ۷. نمرات پژوهشگران بر روی نمایگرهای شاخص ارزیابی معلمان در DIT برای کلاس‌های بابک

میانگین	نمایگرهای شاخص ارزیابی معلمان در DIT								جلسه
	شفاف‌سازی معنا/ خلاصه کردن	پیروند نظرات دانش‌آموزان	نظارت بر فرآیندهای بحث	درخواست برای حل‌گداز	درخواست دلایل	پرسیدن سؤالات بازپاسخ	تقسیم مسئولیت‌ها	اشتراک‌گذاری بستر	
۳,۸۷	۴	۶	۵	۴	۳	۳	۳	۴	۱
۴,۲۵	۵	۵	۵	۵	۳	۳	۴	۴	۲
۵,۳۷	۶	۵	۶	۵	۴	۵	۶	۶	۳
۵,۷۵	۵	۵	۶	۶	۶	۶	۶	۶	۴
۵,۷۵	۶	۶	۵	۵	۶	۶	۶	۶	۵

رویه‌اش را به‌سمت رویکرد تحقیقی و گفتگومحور تغییر داده است. بهترین نمایگرهایی که او با این رویکرد مناسب‌سازی کرده است «نظارت بر بحث‌ها» و «پیوند نظرات دانش‌آموزان» می‌باشد.

جدول زیر نمرات پژوهشگران را بر روی نمایگرهای DIT برای ۵ جلسه تدریس فرزاد با استفاده از رویکرد تحقیقی و گفتگومحور نشان می‌دهد.

جدول ۸. نمرات پژوهشگران بر روی نمایگرهای شاخص ارزیابی معلمان در DIT برای کلاس‌های فرزاد

میانگین	نمایگرهای شاخص ارزیابی معلمان در DIT	جلسه
---------	--------------------------------------	------

همان‌طور که در جدول بالا نشان داده شده است، میانگین نمرات از ۳,۸۷ تا ۵,۷۵ متغیر است. نمرات نمایگرهای DIT برای کلاس‌های بابک نشان‌دهنده بهبود عملکرد وی در طول ترم می‌باشد. به‌عنوان مثال، این ابزار در نمایگر «پرسیدن سؤالات بازپاسخ» برای جلسات ۱ و ۲ با علامت ۳، اما برای جلسات ۳، ۴ و ۵ با ۵ و ۶ علامت‌گذاری شده است. به این معنی که معلم در طول ترم،

	اشتراک گذاری بستر	تقسیم مسئولیت‌ها	پرسیدن سؤالات بازپاسخ	درخواست دلایل	درخواست برای جایگزین	نظارت بر فرآیندهای بحث	پیوند نظرات دانش‌آموزان	شفاف‌سازی معنا/ خلاصه کردن	
۱	۴	۴	۴	۴	۴	۲	۴	۴	۷۵/۳
۲	۴	۴	۴	۵	۵	۴	۴	۵	۴,۳۷
۳	۶	۶	۵	۵	۵	۵	۶	۵	۵,۳۷
۴	۶	۶	۶	۵	۶	۵	۵	۶	۵,۶۲
۵	۶	۶	۵	۶	۶	۶	۵	۵	۵,۶۲

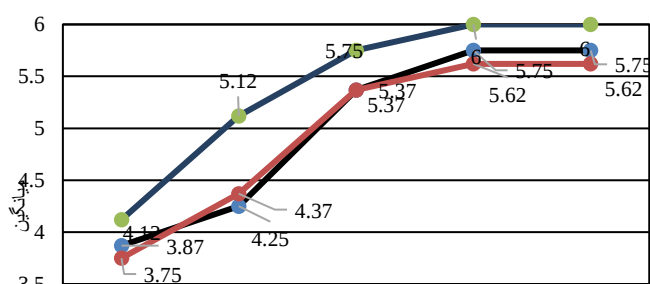
جدول ۸ نشان می‌دهد که تغییر رویه در تدریس فرزاد در طول ترم محققین را متقاعد کرده است تا میانگین نمرات او را از ۳/۷۵ تا ۵/۶۲ ثبت کنند. این امر نشان داد که آگاهی فرزاد از این رویکرد، باعث سازگار شدن رویه عملیاتی او در

کلاس با رویکرد تحقیقی گفتگو محور شده است. حداقل نمرات او برای نمایگر «نظارت بر فرایندهای بحث» می‌باشد. اما، حداکثر امتیاز او مربوط به «اشتراک‌گذاری بستر» و «تقسیم مسئولیت‌ها» است.

جدول ۹. نمرات پژوهشگران بر روی نمایگرهای شاخص ارزیابی معلمان در DIT برای کلاس‌های نسترن

میانگین	نمایگرهای شاخص ارزیابی معلمان در DIT								جلسه
	اشتراک‌گذاری بستر	تقسیم مسئولیت‌ها	پرسیدن سؤالات بازپاسخ	درخواست دلایل	درخواست برای جایگزین	نظارت بر فرآیندهای بحث	پیوند نظرات دانش‌آموزان	شفاف‌سازی معنا/ خلاصه کردن	
۱	۴	۴	۴	۴	۵	۴	۵	۴	۴,۱۲
۲	۴	۵	۶	۶	۵	۴	۵	۵	۵,۱۲
۳	۶	۶	۶	۵	۵	۶	۶	۶	۵,۷۵
۴	۶	۶	۶	۶	۶	۶	۶	۶	۶
۵	۶	۶	۶	۶	۶	۶	۶	۶	۶

رویه‌های تدریس نسترن نشان داده است که بهترین نمایگرهایی که او با این رویکرد مناسب‌سازی نموده مربوط به «پرسیدن سؤالات بازپاسخ» و «پیوند نظرات دانش‌آموزان» بوده است. کمترین امتیازات مربوط به «درخواست دلایل» و «اشتراک‌گذاری بستر» می‌باشد. نمودار زیر میانگین نمرات پژوهشگران را برای کلاس‌های معلمان شرکت‌کننده در پژوهش مقایسه می‌کند.



۵- بحث و بررسی

اولین سؤال تحقیق در مورد مشخص شدن میزان آگاهی معلمان زبان انگلیسی از ویژگی‌های رویکرد تحقیقی گفتگومحور در آموزش زبان بود. همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد، میانگین کل پرسش‌نامه (۲/۹۶۳) و واریانس آن (۰/۱۹۵) بوده است. با توجه به آکسفورد^۱ (۱۹۹۰)، اگر میانگین نمرات بین ۱،۰ و ۲،۴ باشد به‌عنوان تأثیر «کم»، ۲،۵ و ۳،۴ به‌عنوان تأثیر «متوسط» و ۳،۵ و ۵،۰ به‌عنوان تأثیر «بالا» شناخته می‌شوند. میانگین کلی این مطالعه چیزی بین ۲،۵ تا ۳،۴ بود ($M=2.5 < 2.963 < 3.4$). براین اساس، با توجه به اینکه آگاهی کلی از رویکرد تحقیقی گفتگومحور متوسط است، آگاهی معلمان ایرانی زبان انگلیسی برای به‌کارگیری آن در کلاس‌های خود کافی نبود. با این حال، این نظرسنجی نتایج قابل توجهی را نشان داد که میزان آگاهی معلمان ایرانی زبان انگلیسی را در جنبه‌های مختلف رویکرد تحقیقی گفتگومحور مشخص می‌کرد. نتایج را می‌توان برای تمرکز بر بخش‌هایی از رویکرد که معلمان گزارش دادند که آگاهی‌شان نسبت به آن‌ها کمتر است به کار برد. این بدان معناست که ما می‌توانیم روی آن بخش‌هایی تمرکز کنیم که آگاهی کمتری نسبت به آن‌ها وجود دارد و کارگاه‌هایی برگزار کنیم تا معلمان بیشتر روی آن حوزه‌ها کار کنند. پاراگراف‌های زیر آمار توصیفی گزارش شده توسط ۱۵۰ معلم زبان انگلیسی را که در مطالعه شرکت داشتند، مورد بحث قرار می‌دهد.

همان‌طور که جدول ۴ نشان داد، بالاترین میانگین مربوط به سه گویه بود: گویه ۱۰ «فرایند یادگیری یادگیرنده‌محور است» ($M=3.58$) (مبانی یادگیری)، گویه شماره ۱۳ «معلم فرصتی ایجاد می‌کند که برای فراگیران سؤالاتی را مطرح کند» ($M=3.34$)، و گویه شماره ۷ «معلم راه را برای فراگیران برای ساختن دانش خود هموار می‌کند» ($M=3.32$) (مبانی تدریس). در بالاترین میانگین‌ها جایی برای دسته زمینه رویکرد وجود نداشت. علاوه بر این، کمترین میانگین مربوط به گویه‌های ذیل می‌باشد: گویه ۱۶ «یکی از اصول زیربنایی این رویکرد، منطقه رشد همجوار (ZPD) است.» ($M=2.52$) (زمینه رویکرد)، گویه شماره ۲

«ساخت‌گرایی اجتماعی معتقد است که یادگیری در هماهنگی با سایر انسان‌ها توسعه می‌یابد.» ($M=2.26$) (زمینه رویکرد)، و مورد شماره ۱ «فلسفه پشت این رویکرد مکتب فکری ساخت‌گرایی اجتماعی در آموزش و یادگیری زبان است» ($M=2.04$) (زمینه رویکرد).

بالاترین میانگین مربوط به مبانی یادگیری و کمترین میانگین مربوط به زمینه رویکرد بود. نتایج این نظرسنجی نشان داد که معلمان ایرانی زبان انگلیسی به‌خصوص در مبانی نظری، آگاهی کافی از رویکرد تحقیقی گفتگومحور ندارند.

برای پرداختن به سؤال دوم تحقیق مقیاس سطوح انتقال جویند و شورز^۲ (۲۰۰۲) به کار گرفته شد. نتایج حاکی از آن بود که بابک در مشاهده اول نمره ۳ را کسب نموده است. به این معنی که او در سطح استفاده معمولی از انتقال رویکرد تحقیقی گفتگومحور بود. برای مشاهدات ۲ و ۳، ناظران نمره ۴ را در نظر گرفتند، به این معنی که معلم در سطح استفاده یکپارچه از انتقال قرار داشت. از آنجایی که بابک در سطح کاربری اجرایی انتقال رویکرد تحقیقی گفتگومحور بود، محققین برای مشاهدات ۴ و ۵ امتیاز ۵ را ثبت کردند. همان‌طور که جدول ۵ نشان می‌دهد، فرزند از نظر کسب امتیاز با بابک مشابه بود: سطح استفاده معمولی، با امتیاز ۳ برای مشاهده اول، سطح استفاده یکپارچه برای مشاهده دوم و سوم، و سطح استفاده اجرایی، با امتیاز ۵ برای مشاهده چهارم و پنجم. با توجه به ماهیت توصیفی مقیاس به‌کاربرده شده در تحقیق، نتایج حاصله نشان می‌دهد که هر دو معلم به یکسان توانسته‌اند پژوهشگران را برای نمره‌گذاری مقیاس قانع سازند. جدول ۵ نشان می‌دهد که نسترن در مشاهده اول و دوم در سطح ۴ (یعنی سطح استفاده یکپارچه) بوده است. محققین مشاهده کردند که وی در مشاهده سوم، چهارم و پنجم در سطح استفاده اجرایی از انتقال موارد آموزش داده شده قرار داشته است.

جدول ۶ که مربوط به نتایج مصاحبه‌ها می‌باشد اشاره می‌کند که معلمان تأیید کردند که با آگاهی از رویکرد تغییر کرده‌اند زیرا بیشترین مضامین مصاحبه آن‌ها مربوط به «رویکرد جدید در تدریس» ($f=9$)، «افزایش آگاهی از رویکرد» ($f=8$)، «به‌کارگیری رویکرد» ($f=7$)، «تدریس

^۲Joyce & Showers

^۱ Oxford

تغییر یافته توسط معلم» ($f=7$)، «تأثیر مثبت دوره برای تغییر» ($f=7$) بوده است. با این حال، آن‌ها مشکلاتی را برای فراگیران و معلمان برای انطباق رویکرد، به‌ویژه در جلسات اول ترم گزارش کردند. **سدووا و همکاران**^۱ (۲۰۱۶) استدلال می‌کنند که دلیل این دشواری این است که معلمان نمی‌توانند اصول نظری انتزاعی رویه تدریس گفتگومحور را در کلاس درس عملیاتی کنند.

با توجه به نتایج حاصل از مقیاس سطوح انتقال و مصاحبه‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که معلمان شرکت‌کننده در مطالعه موردی در استفاده از رویکرد تحقیقی گفتگومحور در حال پیشرفت بوده‌اند. در یک دیدگاه کلی، آگاهی معلمان از اصول این رویکرد تأثیر مثبتی در تغییر شیوه‌های تدریس در کلاس درس آن‌ها به سمت چنین رویکردی داشته است. نتایج مطالعه حاضر با تحقیقات **لفستین و اسنل**^۲ (۲۰۱۴) و **نورثکات**^۳ (۲۰۱۴) مطابقت دارد، همان‌گونه که در مطالعات آن‌ها معلمان انطباق تدریجی با رویکرد را نشان داده‌اند.

هدف سومین سؤال پژوهش پی بردن به چگونگی به‌کارگیری رویکرد تحقیقی گفتگومحور توسط معلمان شرکت‌کننده جهت ایجاد فضای گفتگومحور در کلاس‌های خود بود. برای این منظور، محققان شاخص ارزیابی معلمان در DIT را برای هر معلم شرکت‌کننده علامت‌گذاری کردند. نمرات نمایگرهای DIT برای کلاس‌های بابک نشان‌دهنده بهبود عملکرد وی در طول ترم بود، زیرا دامنه میانگین نمرات او از ۳٫۸۷ تا ۵٫۷۵ متغیر بود. جدول ۸ نشان می‌دهد که آگاهی فرزند از این رویکرد، عملکرد کلاسی او را با رویکرد تحقیقی گفتگومحور مناسب می‌کند، زیرا میانگین نمرات او بین ۳٫۷۵ تا ۵٫۶۲ بوده است. ناظران کلاس‌های نسترن را در جلسه اول تا آخر به ترتیب از ۴٫۱۲ تا ۶ در شاخص ارزیابی علامت‌گذاری کردند. نتایج مطالعه **نورثکات**^۴ (۲۰۱۴) نشان داد که پیوند نظرات دانش‌آموزان شاکله خوبی برای حفظ بحث‌های کلاسی و اتخاذ یک موضع گفتگومحور ایجاد می‌کند. معلمان به تدریج بر بحث‌های گروهی تأکید کردند تا کلاس درگیر بحث شود. مطالعات **گول**^۵ (۲۰۱۶) و **سدووا و همکاران**^۶ (۲۰۱۶) نیز

شاهد این تغییر تدریجی بود. این ماهیت «اشتراک‌گذاری بستر» است که در آن معلمان نشان دادند که رویکرد را می‌دانند و می‌توانستند بستر را به یک موضع گفتگومحور تبدیل کنند. برای «تقسیم مسئولیت‌ها»، معلمان نشان دادند که واقعاً می‌توانند بحث‌ها را تسهیل کنند و این فراگیران بودند که مسئولیت‌های کلیدی را برای جریان بحث بر عهده می‌گرفتند. با این حال، در برخی موارد وقتی معلمان متوجه می‌شدند که جریان پرسش و پاسخ به آنچه قبلاً وجود داشت، ارتباطی ندارد، بحث را مدیریت می‌کردند. از آنجایی که معلمان شرکت‌کننده سؤالاتی با کیفیت ترکیبی از جمله سؤالات باز پیچیده و چالش‌برانگیز مطرح می‌کردند تا فراگیران را به طیف محدودی از تفاسیر متن سوق دهند، محققان متوجه شدند که معلمان می‌توانند نمرات ۵ و ۶ را در نمایگر «پرسیدن سؤالات بازپاسخ» به دست آورند. عملکرد معلمان محققین را متقاعد نمود که در آخرین جلسات ترم، شاخص ارزیابی‌ها را در نمایگر «درخواست دلایل» ۵ و ۶ علامت‌گذاری کنند. این بدان دلیل بود که معلمان می‌خواستند کلاس را به سمتی سوق دهند که فراگیران دلایل خود را برای نظراتشان بیان کنند. نمرات نمایگر «درخواست برای جایگزین» برای اولین و آخرین مشاهدات به ترتیب از ۳ تا ۶ متغیر بود. شواهد این پیشرفت این بود که معلمان می‌دانستند که چه سؤالاتی می‌توانند نظرات متضاد فراگیران را برانگیزد. با توجه به اینکه معلمان تلاش می‌کردند تا درجه بالاتری از همکاری را به‌ویژه برای مشارکت فراگیرانی که فعالیت کمتری داشتند ایجاد نمایند، محققان برای نمایگر «نظارت بر فرآیندهای بحث» نمره‌های ۵ و ۶ را منظور کردند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که معلمان در نمایگر «پیوند نظرات دانش‌آموزان» پیشرفت‌هایی داشتند. دلیل آن هم این بود که معلمان در دو جلسه آخر ترم در برانگیختن مخالفت و موافقت دانش‌آموزان نسبت به نظرات به اشتراک گذاشته در موضوع بحث بسیار خوب بودند. در نهایت، ناظران برای نمایگر «شفاف‌سازی معنا/خلاصه کردن» امتیازهای ۵ و ۶ را منظور کردند. شواهد این امر این بود که آن‌ها مشاهده می‌کردند که معلمان

^۲ Northcutt

^۵ Gul

^۶ Sedova et al

^۱ Sedova et al

^۲ Lefstein & Snell

^۳ Northcutt

سؤالاتی مانند «چه کسی ایده‌ای را که او به اشتراک گذاشته است را به بیان دیگری می‌گوید؟» یا «آیا کسی می‌تواند مشکلی را که توضیح داده است دوباره بیان کند؟» را می‌پرسیدند. **رزنیتسکایا^۱ (۲۰۱۲)** اظهار می‌دارد که اگر معلمان بتوانند توانایی‌های خود را برای کسب نمرات بالا در شاخص‌های اصلی ارزیابی افزایش دهند، فضای کلاس خود را گفتگومحورتر می‌کنند. پژوهش **نورثکات^۲ (۲۰۱۴)** که همین ابزار را به کار برده است، با پژوهش حاضر از نظر رابطه بهبود معلمان در نمایگرهای شاخص ارزیابی و ایجاد فضای گفتگومحور در کلاس درس مطابقت دارد.

۶- نتیجه‌گیری

نتایج بخش پیمایشی این پژوهش نشان داد که معلمان ایرانی زبان انگلیسی به‌طور کلی و به‌ویژه در مبانی نظری آگاهی کافی از رویکرد تحقیقی گفتگومحور ندارند. مطالعات آتی می‌توانند بر دلایل این عدم آگاهی متمرکز گردند. براین اساس می‌توان برای برنامه‌های توسعه معلمان پیشنهاد کرد که به این رویکرد توجه شود و فرصت‌هایی برای توسعه آگاهی معلمان از این رویکرد ساخت‌گرایی اجتماعی ایجاد گردد. همچنین می‌توان پیشنهاد کرد که به‌کارگیری این رویکرد توسط معلمان در کلاس‌های درس پس از دوره توسعه معلمان بررسی شود تا اثربخشی این رویکرد بر تعاملات کلاسی زبان‌آموزان و ساخت معنا به‌عنوان هدف نهایی رویکرد بررسی گردد. علاوه بر این، تأثیر رویکرد بر رشد زبان‌آموزان در مهارت‌های مختلف زبانی قابل بررسی است.

این پژوهش بر روی یک رویکرد ساخت‌گرایانه در توسعه معلمان متمرکز شده بود. در این دیدگاه معلمان فعالیت‌های کلاسی‌شان را نه تنها بر اساس آنچه در دوره توسعه حرفه‌ای معلمان آموخته‌اند انجام می‌دهند، بلکه آن‌ها را بر اساس تعاملات فعال مستمر با دیگران همچون مربیان دوره‌شان به انجام می‌رسانند (**اصغری و همکاران^۳، ۲۰۲۲؛ دهقان^۴، ۲۰۲۲**). در پژوهش حاضر معلمان شرکت‌کننده که پس از دوره ضمن خدمت در مطالعه موردی شرکت کرده‌اند، در هنگام اعمال رویکرد در کلاس‌های خود رها نشده‌اند. محققان جلسات پس از مشاهده برگزار می‌کردند تا در مورد

عملکرد معلمان به گفتگو بپردازند. در رویکرد ساخت‌گرایی در توسعه معلمان، عملکرد معلمان در کلاس درس بخشی از دوره است و در واقع در این پژوهش دوره مطالعه موردی (یعنی ترم ۲۰ جلسه‌ای) بخش عملی دوره توسعه حرفه‌ای معلمان بود (**روت و بهرا^۵، ۲۰۱۴**). این دیدگاه به معلمان کمک کرد تا عدم فهم صحیح از مواردی که در دوره ضمن خدمت به‌صورت نظری بیان شده بود را در عملیاتی نمودن رویکرد اصلاح کنند. به این معنی که محققان به معلمان کمک می‌کردند تا مفاهیم نظری را به‌صورت صحیح عملی کنند. نتایج مرحله دوم این پژوهش حاکی از آن است که دوره ساخت‌گرایانه توسعه معلمان برای رویکرد تحقیقی گفتگومحور تأثیر مؤثری بر آگاهی معلمان از این رویکرد و در نتیجه بر کاربرد آن در کلاس‌های زبان انگلیسی داشته است. این مطالعه همچنین نشان داد که هرچه آگاهی بیشتری از رویکرد وجود داشته باشد، حالت گفتگومحور بیشتری در کلاس درس به وجود خواهد آمد. تغییر عملکرد معلمان در کلاس نتیجه دوره توسعه حرفه‌ای معلمان بود که محققان مشاهده کردند و خود معلمان نیز در مصاحبه‌هایشان آن را تأیید نمودند. اگرچه آگاهی معلمان از رویکرد تحقیقی گفتگومحور در به‌کارگیری آن در کلاس مؤثر بود، اما معلمان شرکت‌کننده در پژوهش بر این اذعان داشتند که عملیاتی کردن رویکرد در کلاس‌های درس خاصه در جلسات ابتدایی ترم دارای چالش‌ها و مشکلاتی برای معلمان و فراگیرانشان بوده است. به‌عنوان مثال مصاحبه‌شوندگان گزارش دادند که طراحی سؤالاتی که درگیرکننده ذهن زبان‌آموزان باشد برای معلم دشوار بوده است. همچنین با توجه به تمرکز رویکرد بر گفتگو، درگیر کردن همه فراگیران در بحث‌های کلاسی در جلسات اول ترم دشوار به نظر می‌آمد. مطالعات آتی می‌تواند بر دلایل این مسائل تمرکز کنند و آن‌ها را مورد مطالعه قرار دهند.

از محدودیت‌های این تحقیق می‌توان به محدود بودن نمونه پژوهش به علت اینکه تعداد محدودی از معلمان در دسترس پژوهشگران قرار داشتند، اشاره کرد. به همین دلیل محققین از نمونه‌گیری غیراحتمالی استفاده کردند. باین‌حال، پرسش‌نامه قابل اعتماد و معتبری که توسط محققان برای

^۲ Dehghan

^۵ Rout & Behera

^۱ Reznitskaya

^۲ Northcutt

^۳ Asghari

Alexander, R. J. (2017). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (5th ed.). North Yorkshire, UK: Dialogos.

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), 440-416.

Bauersfeld, H. (1995). Language Games in the mathematics classroom: Their function and their effects. In P. Cobb, & H Bauersfeld (Eds.), *The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures*. (pp. 211-292). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Beck, C., & Kosnik, C. (2006). *Innovations in teacher education: A social constructivist approach*. University of New York Press.

Borg, S. (2010). Language teacher research ,engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391-429.

Brown, H. D. (2002). English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. In J. C. Richards, & W A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, (pp. 9-18). Cambridge University Press.

Burns, A., & Richards, J. C. (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge University Press.

بررسی دقیق آگاهی معلمان زبان انگلیسی از رویکرد تحقیقی گفتارمحور طراحی و به کار گرفته شد، راه را برای سایر محققان هموار می کند تا میزان آگاهی گروه های بزرگ تری از معلمان زبان انگلیسی را بررسی نمایند تا نتایج قابل تعمیم بیشتری به دست آید.

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.

Crandall, J. A. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55.

Dehghan, F. (2002). A comparison of two groups of pre- and in-service teachers' discursive construction of their professional identities: Inclination toward change or constancy. *Journal of Foreign Language Research*, 12(3), 288-307.

Denzin, N. K. (2010). *The qualitative manifesto: A call to arms*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction administration, and processing*. Lawrence Erlbaum Associations Mahwah.

Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gillies, R. M. (2020). Dialogic Teaching during Cooperative Inquiry-Based

- Science: A Case Study of a 6-Year Classroom. *Educ. Sci.*, 10(3), 328-347.
- Gillies, R. M. (2022). Using Cooperative Learning to Enhance Students' Learning and Engagement during Inquiry-Based Science. *Educ. Sc.*, 13, 1242-1253.
- Gul, A. (2016). *Constructivism as a new notion in English language education in Turkey*. (Doctoral dissertation, Kent State University, College of Education Health, and Human Service).
- Hammersley, M. (2008). *Questioning qualitative inquiry: Critical essays* London: Sage.
- Hatch, E., & Farhady, H. (1981). *Research design and statistics for applied linguistics*. Tehran: Rahnama Publications.
- Holliday, A. (2015). Qualitative research and analysis. In B. Paltridge, & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (pp. 49-62). Bloomsbury Publishing Plc.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(4), 191-206.
- Jones, M. G., & Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1-10.
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria, VA: ASCD.
- Khansir, A. A., & Mahammadifard, E. (2015). An evaluation of Prospect book (Prospect 1). *Theory and Practice in Language Studies*, 5(3), 485-492.
- Kormos, J., Kiddle, T., & Csizer, K. (2011). System of goals, attitudes, and self-related beliefs in second language learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495-516.
- Kremer, J. B. (2016). Giving learners a voice: A study of the dialogic 'quality' of three episodes of teacher-learner talk-in-interaction in a language classroom. In D. Skidmore, & K. Murakami (Eds.), *Dialogic pedagogy: The importance of dialogue in teaching and learning* (pp. 135-152). Buffalo; Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Lang, J. M. (2016). *Small teaching: Everyday lessons from the science of learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lee, H. Y. (2014). Inquiry-based teaching in second and foreign language pedagogy. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(6), 1236-1244.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. London: Routledge.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Stanford Ablesc: JAI Publishing Corporation.
- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482.
- McMahon, M. (1997). *Social constructivism and the world wide web: A paradigm for learning*. Paper presented at the ASCILITE conference. Perth, Australia.

- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialog and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- National Board for Professional Teaching Standards. (2016). *What teachers should know and be able to do* (2nd ed).
- Northcutt, K. L. (2014). *Coaching a teacher to use dialogic inquiry: Fostering students' talk about texts*. (Doctoral dissertation, Texas Women's University)
- Nystrand, M. (1997). Dialogic instruction: When recitation becomes conversation. In M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur, C. Prendergast, (Eds.), *Opening & dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* (pp. 1-29). New York: Teachers College Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Pehmer, A. K., Greoschner, A., & Seidel, T. (2015). Fostering and scaffolding student engagement in productive classroom discourse: Teachers' practice changes and reflections in light of teachers' professional development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 7, 12-27.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446-456.
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114-133.
- Reznitskaya, A., Glina, M., & Oyler, J. (2011). *Dialogic Inquiry Tool*. Montclair, NJ: The Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Rout, S., & Behera, S. K. (2014). Constructivist Approach in teacher professional development: An overview. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 8-12.
- Salehi, H., & Amini, M. (2016). Critical analysis of a new English textbook used in Iranian junior high schools. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(3), 42-54.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching* (3rd ed.) Oxford: Macmillan Education .
- Sedova, K., Sedlacek, M., & Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14-25.
- Shunk, D. H. (2000). *Learning theories: An educational perspective* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Skidmore, D., & Murakami, K. (2016). Dialogic pedagogy: An introduction. In D. Skidmore, & K. Murakami (Eds.), *Dialogic pedagogy: The importance of dialog in teaching and learning* (pp. 1-16). Bristol; Buffalo: Multilingual Matters Ltd.
- Tabatabaee-Yazdi, M., Motallebzadeh, K., Ashraf, H., & Baghaei, P. (2018). Continuing Professional Development) Strategies: A Model for the EFL

- Teachers' Success. *Journal of Foreign Language Research*, 8(1), 319-335.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking speech In R.W. Rieber, & A.S. CARTON (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 81: Problems of General Psychology* (N. Minick, Tr.). New York: Plenum.
- Wagner, E. (2015). Survey research. In B. Paltridge, & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (pp. 83-99). London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Walker, C. L., & Shore, B. M. (2015). Understanding classroom roles in inquiry education: Linking role theory and social constructivism to the concept of role diversification. *SAGE Open*, 5, 1-13.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 75-131.
- Yamini, M., & Rahimi, M. (2007). *A guide to statistics and SPSS for research in TEFL, linguistics and related disciplines*. Shiraz: Kousha Mehr Publications.
- Yaqubi, M., & Rashidi, N. (2019). Comparative evaluation of dialogic versus monologic pedagogy among EFL instructors and teacher educators in Iran. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 8(2), 13-33.

نام شما:

سوابق تدریس:

مدرک دانشگاهی:

رشته تحصیلی:

سن:

شما انگلیسی را در مدارس دولتی در مؤسسات زبان در هر دو تدریس می‌کنید. (زیر گزینه مورد نظر تان خط بکشید).

(برای پاسخ به گویه‌های پرسش‌نامه، با استفاده از ابزار سایه‌زنی در تب Home و نوار پاراگراف همان‌طور که در تصویر می‌بینید، آن‌ها را با رنگ سبز برجسته کنید. ابتدا روی سلول جدول کلیک کنید، سپس آن را برجسته کنید.)

پیوست یک

پرسش‌نامه آگاهی‌آدارک‌شده از رویکرد تحقیقی گفتگو محور در تدریس و یادگیری زبان

سلام بر شما دبیر عزیز زبان انگلیسی

هدف این پرسش‌نامه اندازه‌گیری میزان آگاهی شما از رویکرد تحقیقی گفتگو محور در آموزش و یادگیری زبان است. می‌خواستیم بدانیم که آیا می‌توانید میزان آگاهی خود را از اصول رویکرد از ۱ (کاملاً ناآگاه) تا ۵ (کاملاً آگاه) گزارش کنید. تکمیل نظرسنجی تقریباً ۱۰ تا ۱۵ دقیقه طول می‌کشد. پاسخ‌های شما محرمانه و ناشناس باقی خواهند ماند. فقط پژوهشگران این تحقیق به آن دسترسی خواهند داشت.



شماره	گویه‌ها	ناآگاه	کمی آگاه	آگاه	آگاه
۱	فلسفه پشت این رویکرد مکتب فکری ساخت‌گرایی اجتماعی در آموزش و یادگیری زبان است.				
۲	ساخت‌گرایی اجتماعی معتقد است که یادگیری در هماهنگی با سایر انسان‌ها توسعه می‌یابد.				
۳	رویکرد تحقیقی گفتگومحور، تفکر انتقادی را تقویت می‌کند.				
۴	یکی از مهم‌ترین بخش‌های آموزش، پرسشگری است.				
۵	این رویکرد تعاملات بین فراگیران را به‌وسیله تبادل نظرات توسعه می‌دهد.				
۶	نقش معلم تسهیل‌کننده یادگیری برای فراگیران است.				
۷	معلم راه را برای فراگیران برای ساختن دانش خود هموار می‌کند.				
۸	فراگیران از طریق گفتگوها و بحث‌های کلاسی معنا را می‌سازند.				
۹	فراگیران به‌طور فعال درگیر فرآیند یادگیری هستند.				
۱۰	فرآیند یادگیری یادگیرنده‌محور است.				
۱۱	یادگیرندگان مسئول یادگیری یا ساختن معنا هستند.				
۱۲	فرآیند تدریس یادگیرنده‌محور است.				
۱۳	معلم فرصتی ایجاد می‌کند که برای فراگیران سؤالاتی را مطرح کند.				
۱۴	یک تعامل متقابل دوسویه بین یادگیرنده و معلم وجود دارد.				
۱۵	معلم در کلاس یک سخنران یک‌جانبه نیست.				
۱۶	یکی از اصول زیربنایی این رویکرد، منطقه رشد هم‌جوار (ZPD) است.				