

# **A socio-cultural development of Iranian EFL high school teachers through reflection on critical incidents**

**Milad Salimi<sup>1</sup>, Aliakbar Khomeijani farahani <sup>2</sup>& Majid Nemati<sup>3</sup>**

## **Abstract**

**Objectives:** Public schools are viewed as a crucial and integral component of the educational system due to the diverse student population they serve. The objective of this study is to analyze significant incidents in English classrooms and explore the socio-cultural growth of English language educators in public schools.

**Materials and Methods:** The research method is qualitative and Public schools are considered as a rich source of critical incidents due to demographic varieties. After establishing several communities of practice Becker (2023), the researcher visited 10 public high schools in Tehran, Iran. English classes, their teachers and its students were the target of this study. Teachers' and students' narratives collected through reflective journals and semi-structured interviews were analyzed using theme methods analysis.

**Discussion and Conclusions:** The results of narratives analyses indicated teachers' dissatisfaction with a large number of critical incidents in their classes. Moreover, majority of teachers considered critical incidents as native while some positive incidents were also reported. Teachers believed that Iranian public high schools are a rich source of critical incidents. A large number of critical incidents were reported in the present study. The innovative path in the present study was including students' conceptions of critical incidents. Students' reported several themes as the reasons for critical incident: teachers' language proficiency, teachers' classroom management abilities and students' (mis)behaviors. The results of this study provided insightful ideas on the most routine practices in Iranian high schools.

**Keywords:** Community of practice, Critical incidents, Public high schools, EFL classes

---

1. Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran  
2. Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran  
3. Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran

## رشد فرهنگی-اجتماعی معلمان زبان انگلیسی مقطع متوسطه دوم با بررسی

### رخدادهای حیاتی کلاس درس

میلاذ سلیمی چگنی<sup>۱</sup>، علی اکبر خمیجانی فراهانی<sup>۲</sup> و مجید نعمتی<sup>۳</sup>

#### چکیده

**هدف:** مدارس دولتی به دلیل تنوع جمعیتی به‌عنوان منبع مهمی از مجموعه رخدادهای بحرانی و حیاتی دستگاه آموزش محسوب می‌شوند. هدف مطالعه حاضر بررسی دقیق رخدادهای حیاتی در کلاس‌های زبان انگلیسی و رشد فرهنگی-اجتماعی معلمان زبان انگلیسی مدارس دولتی می‌باشد.

**مواد و روش‌ها:** روش تحقیق کیفی است و مدارس دولتی به دلیل تنوع جمعیتی به‌عنوان منبع غنی حوادث بحرانی محسوب می‌شوند. محققین توانسته‌اند از ۱۰ دبیرستان دولتی در شهر تهران بازدید کنند. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۱۰ معلم زبان انگلیسی، ۱۰۰۰ دانش آموز دبیرستان دولتی شهر تهران بودند. در این مطالعه با بهره‌گیری از مدل معروف بکر (۲۰۲۳) مراتب پژوهش طرح‌ریزی گردیده و پس از ایجاد چندین جامعه عملی، محققین توانسته‌اند از ۱۰ دبیرستان دولتی در تهران بازدید کرده و به بررسی دقیق، علمی و البته نقادانه‌ی مجموعه‌ای از رویدادهای حیاتی کلاس‌های درس زبان انگلیسی بپردازند. محققان با استفاده از پرسشنامه و روایت‌نگاری به جمع‌آوری نظریات و گفته‌های معلمان و دانش‌آموزان از طریق مجلات علمی و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته پرداختند و با استفاده از روش تحلیل موضوعی، اطلاعات به دست آمده را مورد تجزیه و تحلیل میدانی قرار دادند. در نهایت نتایج تجزیه و تحلیل از نقل قول‌ها و نظرات معلمان زبان انگلیسی در مورد تکرر و تعدد رخدادهای حیاتی در کلاس‌های درس به شیوه‌ای کیفی مورد بحث قرار گرفتند.

**بحث و نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش نشان داد که دانش‌آموزان چندین عامل را به‌عنوان دلایل وقوع رخدادهای حیاتی گزارش کردند که مهم‌ترین عوامل شامل تفاوت بافت‌های فرهنگی و اجتماعی بوده که نیازمند تدبیر و رسیدگی بالای معلمان در بازبینی موشکافانه‌ی این رویدادها دارد. نتایج این پژوهش هم‌چنان نشان داد که مهارت‌های بالای معلمان زبان انگلیسی از قبیل توانایی‌ها و قابلیت‌های آن‌ها در مدیریت کلاس درس و چگونگی مواجهه شدن با رفتارهای (سوء) دانش‌آموزان می‌تواند در بهینه‌سازی سامانه‌ی آموزش تأثیر قابل توجهی را بر جای بگذارد. محققان با استفاده از نتایج این تحقیق به تشریح مجموعه‌ای از راهکارهای روشن‌گرایانه و متداول در بررسی و نقد رویدادهای حیاتی کلاس درس می‌پرداختند که می‌تواند رشد فرهنگی-اجتماعی معلمان زبان انگلیسی دبیرستان را موجب شود.

#### کلیدواژه‌ها:

رشد فرهنگی-اجتماعی، انجمن تخصصی، رخدادهای حیاتی و بحرانی، دبیرستان‌های دولتی، کلاس‌های زبان انگلیسی

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳. دانشیار، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مفهوم جامعه عمل یا محفل کاری<sup>۱</sup> (CoP) به گروهی از افرادی اشاره می‌کند که به صورت منظم تجربیات و دغدغه‌های خود را در مورد کاری که انجام می‌دهند به اشتراک می‌گذارند تا بتوانند آن را به صورت بهتری انجام دهند. این مفهوم اولین بار توسط ونگر و به عنوان یک نظریه یادگیری اجتماعی معرفی شد (اسنایدر و ونگر، ۲۰۱۰). ریشه‌های این مفهوم به ماهیت اجتماعی یادگیری انسان برمی‌گردد که توسط مطالعات انسان‌شناسی و اجتماعی پیشنهاد شده است (ویگوتسکی و کول، ۱۹۷۸). جامعه عمل به عنوان یک سیستم اجتماعی ساده یا پیچیده تعریف می‌شود که در آن یادگیری در روابط افراد با یکدیگر و جهان اتفاق می‌افتد (ونگر، ۲۰۱۰). ماهیت تولید دانش در یک جامعه عمل نوظهور به صورت خود سازماندهی شده است و در ساده‌ترین واحدهای اجتماعی تا پیچیده‌ترین نهادهای اجتماعی آن خلق می‌گردد. فرآیند دوگانه‌ی معنا سازی به شیوه‌هایی اشاره می‌کند که در آن از فعالیت‌ها، گفتگوها و بازتاب‌ها برای تولید مصنوعات مفهومی و فیزیکی استفاده می‌شود.

تجربیات مشترک افراد از طریق مشارکت آن‌ها در محافل کاری طی یک فرآیند پویا شکل می‌گیرد (اسنایدر و ونگر، ۲۰۱۰). به گفته‌ی ونگر (۲۰۱۰) "با گذشت زمان، سابقه یادگیری به یک ساختار اجتماعی غیررسمی و پویا در میان شرکت‌کنندگان تبدیل می‌شود" (ص ۱۸۰). اعضای یک محفل کاری به عنوان افراد کاملی شناخته می‌شوند که از طریق بدن، قلب، مغز، روابط و آمال و آرزوهای خود درگیر یک سری امور معنادار هستند. هر شرکت‌کننده دارای تجربه‌ای مختص به خود است که آماده‌ی به اشتراک گذاشتن تجربیات خود با سایر اعضا با هدف توسعه و رشد در کل جامعه است. این تجربیات ممکن است منعکس‌کننده‌ی آیین جهان‌بینی و فلسفه خاص هر شرکت‌کننده باشد که ممکن است برای سایر شرکت‌کنندگان در جامعه جدید باشد و در نهایت منجر به مذاکرات مجدد در مورد باورها و عملکردهای موجود شود. به گفته‌ی ونگر (۲۰۱۰)، این مذاکرات مجدد می‌تواند منجر به نوعی "شایستگی در جامعه شود که در آن هویت، منعکس‌کننده یک رابطه‌ی پیچیده بین جامعه و شخص است و در حقیقت، یادگیری نوعی تغییر و تحول اجتماعی به شمار می‌رود." (ص ۱۸۲-۱۸۳). محافل کاری که در آثار لاو و ونگر (۱۹۹۱) توسعه یافتند در حقیقت یادگیری افراد تازه وارد در حرفه‌های مختلف را مورد بررسی قرار می‌دهند و به "مشارکت جنبی مشروع"<sup>۲</sup> (LPP) به عنوان یک مفهوم مهم در مطالعه حاضر می‌پردازند.

وان و دورنان (۲۰۱۴) با استدلالی محکم مبتنی بر نظریات ویگوتسکی این چنین می‌پندارند که الگوی فراگیری فردگرایانه و اکتسابی یادگیری همواره به چالش کشیده می‌شود تا نشان دهد که توسعه انسانی در تعامل اجتماعی گنجانده شده است. همان طور که وان و دورنان (۲۰۱۴) استدلال کردند، محافل کاری می‌توانند گفتگوها و تعاملات بین نسلی را با هدف روشن ساختن رویه‌ها و ابزارهایی که رویه‌ها را پایدار ساخته و یا تغییر می‌دهند ارائه دهند. نویسندگان در مقاله حاضر از محافل کاری با چنین اهداف مشخصی بهره برده‌اند. جامعه‌ی عمل در این پژوهش شامل مدارس بود که مورد بررسی قرار گرفتند و اعضای این مدارس شامل معلمین زبان انگلیسی، دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم و مدیران مدارس عضو جامعه‌ی ما بودند. این اعضا در گفتمان بین‌نسلی و با هدف بهبودبخشی کل جامعه شرکت داشتند. اهمیت انجمن تخصصی اخیراً توسط بکر (۲۰۲۳) در زبان‌شناسی کاربردی تأکید شده است. از آنجایی که تحقیقات کمی در مورد محافل کاری در رشته زبان‌شناسی کاربردی و آموزش زبان انگلیسی در ایران انجام شده‌اند محققان به این نتیجه رسیدند که زمان آن فرا رسیده است که زبان‌شناسی کاربردی، جوامعی از شیوه‌های خود را ایجاد کند تا از طریق ارتباطات و تعاملات میان اعضای این جوامع بهره‌مند شود. با توجه به این نظریه، پژوهش حاضر با هدف ایجاد جوامع عملی بین معلمین زبان انگلیسی و دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم که زبان انگلیسی را به عنوان یک زبان خارجی در چندین دبیرستان دولتی ایران فرا می‌گیرند انجام شد. محققان هم‌چنین به عنوان ناظر و تسهیل‌کننده‌ی مذاکرات و گفتگوها بین اعضا در این جوامع شرکت داشتند. چشم‌انداز کنونی آموزش معلمان شاهد افزایش قابل توجهی در علاقه و درگیری با اصول توسعه اجتماعی-فرهنگی بوده است، همان‌طور که آثار علمی مانند کراس (۲۰۱۰) و استیو و همکاران نشان می‌دهند (۲۰۲۱) این روند باعث ایجاد یک ارزیابی مجدد اساسی از نقش مرسوم معلمان از انتقال‌دهندگان صرف دانش به مشارکت‌کنندگان فعال در فرآیند تولید دانش شده است. به‌طور هم‌زمان، یک تغییر پارادایم در درک نقش‌های دانش‌آموزان در

1. Community of Practice (CoP)
2. Legitimate Peripheral Participation

محیط‌های آموزشی ایجاد کرده است، و آن‌ها را نه به‌عنوان دریافت‌کنندگان منفعل، بلکه به‌عنوان مفسران فعال و همساز دانش، قرار می‌دهد.

در چارچوب توسعه اجتماعی-فرهنگی، اصل تولید مشترک دانش است، مفهومی که توسط وایبورن و همکارانش به‌عنوان «فرآیندهایی که به‌طور مکرر راه‌های شناخت و عمل - از جمله ایده‌ها، هنجارها، شیوه‌ها و گفت‌مان‌ها - را که منجر به تقویت متقابل و دگرگونی متقابل نتایج اجتماعی می‌شود، متحد می‌کند» توضیح داده شده است (وایبورن و همکاران، ۲۰۱۹، ص ۳۲۰). این توضیح بر تأثیر متقابل پیچیده عناصر مختلف در تولید و انتشار دانش تأکید می‌کند و بر تأثیر متقابل بر پویایی‌های اجتماعی تأکید می‌کند. علاوه بر این، ماهیت اجتماعی تعبیه شده و وابسته به زمینه دانش بر چالش‌های چندوجهی که شرکت‌کنندگان در کلاس‌های زبان با آن‌ها مواجه می‌شوند، تأکید می‌کند. همان‌طور که توسط کراس (۲۰۱۰) مطرح شده است، رویکرد اجتماعی-فرهنگی به آموزش معلمان دارای پتانسیل بسیار زیادی در هدایت تعامل پیچیده بین تأثیرات زمینه‌ای، فرآیندهای شناختی و کاربرد عملی از طریق ایجاد جوامع عملی است (بکر، ۲۰۲۳). این جوامع، خواه در مقیاس کوچک‌تر یا بزرگ‌تر تجلی پیدا کنند، نشان‌دهنده گروه‌های متحدی از شرکت‌کنندگان هستند که توسط یک هدف مشترک هدایت می‌شوند، یادگیری مشارکتی، تبادل دانش و توسعه حرفه‌ای را تقویت می‌کنند.

علاقه روزافزون به توسعه اجتماعی-فرهنگی در آموزش معلمان نشان‌دهنده انحراف قانع‌کننده از رویکردهای آموزشی سنتی است که نویددهنده عصر جدیدی است که در آن معلمان و دانش‌آموزان به‌عنوان عوامل فعال در ایجاد دانش مشترک تصور می‌شوند. این تغییر دگرگون‌کننده نه تنها بر پیچیدگی‌های ذاتی ساخت دانش در زمینه‌های آموزشی تأکید می‌کند، بلکه بر پتانسیل جوامع عملی به‌عنوان کاتالیزور برای اصلاح و پیشرفت آموزشی معنادار تأکید می‌کند. هدف اصلی از ایجاد این جوامع، مشاهده و بررسی حوادث مهمی بود که در این کلاس‌ها اتفاق می‌افتد.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

اشتیاق فزاینده به پدیده توسعه در آموزش معلمان تحت اصول توسعه اجتماعی-فرهنگی (کراس، ۲۰۱۰؛ استیو و همکاران ۲۰۲۱) ایده معلمان را به‌عنوان انتقال‌دهندگان دانش به معلمان به‌عنوان تولیدکنندگان دانش به چالش کشیده است. علاوه بر این، دانش‌آموزان به‌عنوان گیرنده نیستند، بلکه مفسر دانش در کلاس‌های درس هستند. یکی از اصول اصلی توسعه اجتماعی-فرهنگی، تولید مشترک دانش است. وایبورن و همکاران (۲۰۱۹) آن را به‌عنوان «فرآیندهایی که به‌طور مکرر راه‌های دانستن و عمل - از جمله ایده‌ها، هنجارها، شیوه‌ها و گفت‌مان‌ها - را که منجر به تقویت متقابل و دگرگونی متقابل پیامدهای اجتماعی می‌شود، متحد می‌کند» تعریف کرد (ص. ۳۲۰). این ماهیت دانش موقعیتی و اجتماعی، پیچیدگی‌هایی را که شرکت‌کنندگان در کلاس زبان باید با آن مقابله کنند، برجسته می‌کند. همان‌طور که توسط کراس (۲۰۱۰) استدلال شده است، رویکرد اجتماعی-فرهنگی به آموزش معلمان این پتانسیل را دارد که پیوند بین زمینه، تفکر و عمل را در قالب جوامع عملی مذاکره کند (بیکر، ۲۰۰۳) جامعه عملی به‌عنوان گروه‌های کوچک یا بزرگ به‌صورت میدانی برگرفته از شرکت‌کنندگانی است که برای ایجاد یک وحدت جمعی گرد هم می‌آیند.

در قلب این جوامع، تعاملات اجتماعی به‌عنوان رسانه اصلی توسعه در نظر گرفته می‌شود (لی، ۲۰۲۰) که از طریق آن شناخت انسانی با کمک عناصر متفاوت با واسطه فرهنگی ایجاد و توسعه می‌یابد (لانتولف، ۲۰۰۶). رشد شناختی یک پیشرفت تعاملی است که در بافت اجتماعی، فرهنگی و تاریخی قرار دارد (جانسون، ۲۰۰۹؛ استیو، فرناندز، و بس، ۲۰۱۸). همان‌طور که ورتچ<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) گفت، «افراد به دلیل اینکه بخشی از یک محیط اجتماعی فرهنگی هستند به ابزارها و عملکردهای روانشناختی دسترسی دارند که در آن این ابزارها و عملکردها به صورت فرهنگی منتقل شده و هم‌چنان ادامه دارد» (ص ۱۴۱). اعتقاد بر این است که یک رویکرد اجتماعی-فرهنگی به آموزش معلمان خود را به تعامل بین چندین نیرو وامی‌دارد و توسعه می‌تواند در نتیجه این تعاملات ایجاد شود (یعنی شناخت معلمان، اقدامات معلمان، شناخت دانش‌آموزان، عملکرد دانش‌آموزان، مطالب و غیره).

جانسون (۲۰۰۶) بر این باور بود که از منظر فرهنگی-اجتماعی، آموزش معلم بر این فرض استوار است که درک، باور و درک از کمک به عملکرد اجتماعی آموزش و آموزش در مدارس و مکان‌های مدرسه خاص ناشی می‌شود. جانسون (۲۰۰۹) این نکته را

1. Becker  
2. Wertsch

تکمیل می‌کند که باید در نظر داشته باشیم که آموزش معلمان زبان دوم براساس دیدگاه اجتماعی-فرهنگی دارای مزایای متعددی است. اولاً، چنین دیدگاهی مدلی از آگاهی را به ما ارائه می‌دهد که ما را از ارتباط مشخصه رویه‌های ذهنی و جمعی که از طریق آن مربیان فلسفه‌های خود را در حرفه‌های خود ترسیم می‌کنند، آگاه می‌کند. دوم، یک دیدگاه اجتماعی-فرهنگی در مورد آموزش معلم بر این عقیده تأکید می‌کند که حکمت تدریس فقط مشکل مشارکت در شیوه‌های اجتماعی مرتبط با آموزش نیست، بلکه مسئله بازسازی آن شیوه‌ها برای دسترسی به نیازهای منحصر به فرد و بومی است. ارتباط ذاتی بین آموزش، یادگیری و توسعه را تشخیص می‌دهد و استدلال می‌کند که تمرکز توجه، از منظر فرهنگی-اجتماعی، بر معلم یا دانش‌آموزان یا هر دو نیست، بلکه بر ویژگی و کیفیت فعالیت‌هایی است که آن‌ها در آن مشغول هستند. با هم، منابعی که برای شرکت در آن فعالیت‌ها استفاده می‌کنند و آنچه که با درگیر شدن در آن فعالیت‌ها به دست می‌آید (جانسون، ۲۰۰۹). از منظر فرهنگی اجتماعی، رشد معلمان شامل یک فرآیند پویا و اجتماعی از میانجی‌گری معنا است، جایی که باورها یا بازنمایی‌های اولیه آن‌ها باید با مفاهیم علمی زیربنای شیوه‌های تدریس خوب مواجه شود (استیو، ۲۰۱۸؛ جانسون، ۲۰۰۹). در نتیجه آن تقابل، پیش فهم‌های اولیه باید تغییر شکل داده و مفهوم‌سازی شود. یکی از رسانه‌های اصلی که از طریق آن این رویارویی‌ها می‌توانند به‌طور انتقادی رخ دهند، تأمل در عمل در جوامع عملی است. ظرفیت بازتاب در حال حاضر به‌عنوان بخش مهمی از دوره‌های آموزش معلمان زبان دیده می‌شود. در واقع، رایت (۲۰۱۰) در یک بررسی گسترده از ادبیات آموزش معلمان زبان دوم اشاره کرد که هدف SLTE تولید "معلمان بازتابنده، در فرآیندی است که شامل خواسته‌های اجتماعی-شناختی برای درون‌نگری و همکاری با آن‌هاست. دیگران، و یادگیری قبلی و تجربه زندگی را به‌عنوان نقطه شروع برای یادگیری جدید تصدیق می‌کند (ص ۲۶۷)». در طول سال‌ها، رویکردها و روش‌های مختلفی در مورد اینکه معلمان چگونه می‌توانند بازتاب کنند، پیشنهاد شده‌اند، با این حال بیشتر آن‌ها تأمل را به نقش گذشته‌نگر محدود می‌کنند که بر روی آنچه در کلاس کار می‌کند یا کار نمی‌کند، در حالی که همیشه زندگی درونی معلمان را نادیده می‌گیرد، محدود می‌کند. (فارل، ۲۰۱۸). مطالعه حاضر از بازتاب به‌عنوان یک ابزار اجتماعی-فرهنگی برای توسعه اعضای جامعه عمل ما استفاده کرد.

#### سوالات پژوهش

۱. تصور معلمان زبان انگلیسی ایرانی از رخدادهای حیاتی و بحرانی در کلاس‌های زبان انگلیسی در دبیرستان‌های دولتی چیست؟
۲. تصور دانش‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی از رخدادهای حیاتی و بحرانی در کلاس‌های زبان انگلیسی در دبیرستان‌های دولتی چیست؟

#### روش‌شناسی پژوهش

##### نمونه‌گیری

برای انتخاب شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری در دسترس با معیارهای داوطلبانه استفاده شده است. روش نمونه‌گیری در دسترس نوعی روش غیراحتمالی است که شامل نمونه‌برداری از بخشی از جامعه‌ی در دسترس می‌باشد (جاگر و همکاران، ۲۰۱۷). به این ترتیب محققان به‌طور تصادفی از چند مدرسه دولتی پسرانه در تهران بازدید کردند. سپس با مدیران و معلمان مدارس گفتگو داشته و روش تحقیق را برای آن‌ها شرح دادند. از آنجایی که شرکت‌کنندگان به‌طور داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند، معلمان داوطلب و کلاس‌های آنان به‌عنوان نمونه پژوهش در نظر گرفته شد.

##### نمونه‌ی مورد مطالعه

با استفاده از پیشنهادات بکر (۲۰۲۳)، یک جامعه عمل برای هدف مطالعه فعلی ایجاد شد. جوامع مورد مطالعه شامل ۱۰ مدرسه دولتی در شهر تهران بودند. این مدارس در مقاطع دبیرستان بوده و جمعیت آن‌ها شامل حدود ۳۰۰۰ دانش‌آموز و حدود ۱۰۰ معلم می‌باشد. برای کنترل این متغیرها، مدارس در نقاط مختلف شهر، هم در مناطقی با سطح اجتماعی-اقتصادی بالا و هم در مناطقی با سطح اجتماعی-اقتصادی پایین قرار داشتند. همه اعضای جامعه شامل شرکت‌کنندگان مرد بودند، زیرا محقق مرد بود و به مدارس دخترانه دسترسی نداشت. همه مدارس دولتی بوده و بنابراین هیچ شهریه رسمی از دانش‌آموزان دریافت نمی‌شد. دانش‌آموزان ۵ روز در هفته و از ساعت ۷ صبح تا ۲ بعد از ظهر در مدرسه حضور داشتند و گاهی اوقات نیز کلاس‌های فوق

برنامه برگزار شده و زمان بیشتری را در مدرسه سپری می‌کردند و در نهایت دو گروه از شرکت‌کنندگان در جامعه‌ی هدف این مطالعه قرار گرفتند. گروه اول دانش‌آموزان بودند، و گروه دوم معلمان می‌باشند. اطلاعات جمعیت‌شناختی هر یک از این گروه‌ها در بخش زیر ارائه شده است.

#### ۱. دانش‌آموزان شرکت‌کننده

دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر از ۲۰ کلاس زبان انگلیسی برگزار شده در این مدارس بودند. آن‌ها در کلاس‌های نهم، دهم و یازدهم نظام جدید وزارت آموزش و پرورش ایران هستند و محدوده سنی آن‌ها بین ۱۵ تا ۲۰ سال بود ( $m=16.4$ ) که حدود ۴۷,۳٪ از شرکت‌کنندگان زبان انگلیسی را در مؤسسات زبان خارجی و خارج از مدرسه یاد می‌گیرند و ۵۳,۱٪ آن‌ها بر این باور بودند که "من از برگزاری کلاس‌های زبان انگلیسی در مدرسه نیز راضی هستم". میانگین معدل کل این دانش‌آموزان ۱۵/۳۳ از ۲۰ بود. کل جمعیت دانش‌آموزان را خانواده‌هایی با میانگین درآمد ۱۱۲ میلیون ریال تشکیل می‌دهند که به‌طور کلی در گروه کم درآمد طبقه‌بندی می‌شوند. آن‌ها به‌صورت کلی و رسمی فارسی زبان بودند و برخی از آن‌ها به زبان مادری خود (لری، کردی، ترکی، عربی) صحبت می‌کردند که به بخش‌های دو زبانه و چندزبانه دسته‌بندی می‌شدند.

#### ۲. شرکت‌کنندگان معلم

شرکت‌کنندگان معلم در پژوهش حاضر شامل ۱۰ معلم زبان انگلیسی در مدارس دولتی بودند. این معلمان به همه دانش‌آموزان کلاس نهم، دهم و یازدهم زبان انگلیسی آموزش می‌دادند. آن‌ها جزء معلمان شاغل در وزارت آموزش و پرورش بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ در مدارس خود مشغول به کار بودند. سن آن‌ها بین ۲۹ تا ۴۷ سال ( $m=33.6$ ) و سابقه تدریس ۳ تا ۲۱ سال ( $m=12.5$ ) بود. همه آن‌ها فارغ‌التحصیل دانشگاه‌های فرهنگیان بودند که به تربیت دانشجویان معلمی در وزارت آموزش و پرورش اختصاص یافته‌اند. شش نفر از این معلمان حداقل ۵ سال است که در یک مدرسه مشغول به کار بوده‌اند، در حالی که بقیه تازه وارد بودند. از بین این معلمان، ۸ نفر آن‌ها از تدریس زبان انگلیسی راضی بودند، در حالی که دو معلم معتقد بودند که مثل گذشته حوصله‌ی تدریس ندارند.

#### مجلات فکری

به هر معلم یک مجله فکری اختصاص داده شد. هدف از این مجلات این است که معلمان در مورد تجربیات خود از تدریس و یادگیری تأمل کنند. از طریق این مجلات فکری معلمان مطالعه حاضر به‌طور آزادانه می‌توانستند اتفاقاتی که اخیراً در کلاس زبان اتفاق افتاده است را بازگو کنند که این اطلاعات توسط محقق مورد بررسی قرار گرفت. به معلمان توصیه شد که چهار مرحله پیشنهاد شده توسط (تیل، ۱۹۹۹) را برای گزارش یکپارچگی مداوم خود در مجلات را اعمال نمایند. این مراحل عبارت‌اند از:

(۱) خویش‌نگری: شناخت رخدادهایی که معلمان آن را مهم می‌دانند.

(۲) توصیف آنچه اتفاق افتاده است: توصیف و نوشتن به‌طور تفصیلی و در مورد آنچه اتفاق افتاده است، چه چیزی باعث آن شده است و چه چیزی به دنبال آن رخ داده است.

(۳) خودآگاهی: تجزیه و تحلیل "چرایی" اتفاقی که در کلاس رخ داده است.

(۴) خودارزیابی: بررسی تأثیرات اتفاقات و چگونگی تغییر آن در تدریس.

ورودی‌های مجله به‌عنوان روایات معلمان در قالب متن نوشتاری تجزیه و تحلیل شدند. روایت‌ها به‌عنوان "متن گفتاری یا نوشتاری که شرح یک رویداد/عمل یا مجموعه‌ای از رویدادها/عمل‌ها را ارائه می‌دهد" تعریف می‌شوند (زارنیواکسا، ۲۰۰۴، ص ۱۷). به‌عنوان یک روش تحقیق، روایت‌ها در حقیقت داستان‌هایی که توسط افراد گفته می‌شود را گرد هم می‌آورند تا درک عمیقی از تجربیات زندگی‌شان ایجاد کنند. روایت‌ها به روشی مهم در تحقیقات آموزش معلمان تبدیل شده است (بارکوینز، ۲۰۱۷) زیرا ابزاری معتبر در آشکارسازی احساسات، افکار، تصمیم‌گیری‌ها و رشد شرکت‌کنندگان در طول زمان است. به گفته ی بارکوینز (۲۰۱۴)، "روایت‌هایی که معلمان در مورد زندگی گذشته، حال و آینده خود می‌گویند بخش اساسی ادراک کاری معلمان زبان انگلیسی در دنیای واقعی و خیالی است که آن‌ها در آن زندگی کرده و آن را می‌سازند." (ص ۳۵). در تحقیقات دیگر، محققان برای جمع‌آوری داده‌های روایی نوشتاری، شفاهی و یا مشاهده‌ای بر ابزارهایی مانند مصاحبه‌ها، مجلات، نامه‌ها، یادداشت‌های میدانی و مشاهدات تکیه کرده‌اند و بر این نکته تمرکز کرده‌اند که چگونه زبان انگلیسی در همه اشکال آن، معنا

را تفسیر می‌کند و به آن معنی داده می‌شود (رحمت‌زاد و همکاران، ۱۳۹۶، ص ۴۰۸). بنابراین، معانی و اهمیت آغشته به روایت‌های گفته شده توسط شرکت‌کنندگان در مقایسه با داستان‌های فی‌نفسه در تحلیل روایت از ارزش بیشتری برخوردار است (هندری، ۲۰۰۷).

#### روایت‌های دانش‌آموزان

در مطالعه حاضر، محقق با بررسی روایات دانشجویان، از بازتاب‌های روند یکپارچه‌سازی مداوم استفاده کرد. به‌منظور بررسی روایات دانشجویان، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته یکی از رایج‌ترین انواع مصاحبه‌های مورد استفاده در تحقیقات اجتماعی-کیفی است (نات و همکاران، ۲۰۲۲). این مصاحبه‌ها بین دو حالت افراطی ساختاریافته و بدون ساختار قرار می‌گیرد که گاهی اوقات مصاحبه عمیق نامیده می‌شود، که در آن از همه پاسخ‌دهندگان سؤالات یکسانی پرسیده می‌شود و آن‌ها می‌توانند به‌طور آزادانه پاسخ‌های خود را به هر نحوی که می‌خواهند، ارائه دهند و مسئولیت گفته‌های خود را به عهده گیرند. رمزگذاری پاسخ‌ها و طبقه‌بندی آن‌ها توسط محقق انجام می‌شود (نات و همکاران، ۲۰۲۲). در این نوع مصاحبه، محقق به دنبال اطلاعات خاصی است تا بتواند آن را با اطلاعات به دست آمده از مصاحبه‌های دیگر مقایسه کند. سوالات مشابهی باید در هر مصاحبه پرسیده شود. اما از آنجایی که محقق هم‌چنان می‌خواهد مصاحبه به شکل انعطاف‌پذیر باشد، ترتیبی می‌دهد تا حتی در چنین شرایطی بتوان اطلاعات مهمی را از مصاحبه استخراج کرد (نات و همکاران، ۲۰۲۲). به‌منظور انجام این پژوهش، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با دانش‌آموزانی که در زمان کلاس خود درگیر یک رخداد حیاتی و حساس بودند انجام شد. هدف از مشارکت دانش‌آموزان در جمع‌آوری داده‌ها این بود که آن‌ها بخشی از رخدادهای حیاتی و بحرانی بودند که از طریق چک‌لیست مشاهده می‌شدند. به این ترتیب آن‌ها می‌توانند بینش‌های مهمی در مورد دلایل و پیامدهای یک رخداد خاص در کلاس درس یا خارج از آن را به محقق بدهند.

#### یافته‌های پژوهش

اعتقاد بر این است که معلمان نقش‌آفرینان اصلی در هر کلاس درس هستند (فرنگی و رشیدی، ۱۳۹۱). آن‌ها کلاس را مدیریت می‌کنند، مطالبی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند و آن‌ها را تدریس می‌کنند. آن‌ها نیاز به برقراری روابط مناسب با دانش‌آموزان و خانواده آن‌ها دارند (فرنگی و مهرپور، ۲۰۲۲). آن‌ها باید پاسخگوی مدیران مدارس باشند و دانش و روش‌های تدریس خود را هر چند وقت یکبار به روزرسانی کنند. به این ترتیب می‌توانند چنین منابع غنی الهام‌بخشی باشند. تأمل معلمان در مورد عملکرد خود می‌تواند حوادث مهمی که در کلاس‌های درس آن‌ها رخ می‌دهد را محدود کند (کابار اوغلو، ۲۰۱۴). براساس داده‌های کمی و هم‌چنین برخی گزارش‌های معلمان، فراوانی رخدادهای حیاتی و بحرانی در کلاس‌های زبان در دبیرستان‌های ایران نسبتاً زیاد است. معلم ۸ استدلال‌هایی را ارائه کرده است که شامل موارد زیر می‌باشد:

T8: "تا جایی که من اطلاع دارم، فراوانی رخدادهای حیاتی و بحرانی در دبیرستان‌های ایران بسیار زیاد است. وقتی از دبیرستان‌های شهر تهران به‌عنوان پایتخت ایران صحبت می‌کنیم، این موضوع تشدید می‌شود. دانش‌آموزان با توقع بسیار بالایی از معلم وارد کلاس درس می‌شوند و در بیشتر مواقع معلمان به دلیل عوامل متعددی که محدود به حقوق، ساعات کاری، شرایط جامعه و غیره نمی‌شود، نمی‌توانند این انتظارات را برآورده کنند. هم‌چنین مهارت‌های مختلف دانشی آن‌ها می‌تواند منجر به فراوانی رخدادهای حیاتی و بحرانی در مدارس ایران شود".

این گزارش توسط مطالعات قبلی در ایران نیز تأیید شده است (عطایی و نژادقنبر، ۲۰۱۶، ۲۰۱۷؛ استاجی و فتالکی، ۲۰۲۲؛ فرنگی و همکاران، ۲۰۱۷). نظام آموزشی ایران به‌ویژه در دبیرستان‌ها مستعد رخدادهای حیاتی و بحرانی است. به دلیل هزینه‌های بالای تحصیل در مدارس خصوصی، در سال‌های اخیر تعداد زیادی از دانش‌آموزان به مدارس دولتی روی آورده‌اند. این امر منجر به تشکیل کلاس‌های درس پر از دانش‌آموزان با سوابق، تجربیات و انتظارات مختلف شده بود. علاوه بر این، اکثر معلمان جوان و کم‌تجربه هستند و آمادگی و هدایت و رسیدگی به کلاس‌های درسی بزرگ را ندارند. حتی برخی از معلمان در مطالعه حاضر گزارش کردند که هنگام ورود به کلاس از برخی از دانش‌آموزان خود هراس دارند. علاوه بر این، حمایت معلمان توسط وزارت آموزش و پرورش بسیار کم است و در مواقعی که رخدادهای حیاتی با پیامدهای زیاد رخ می‌دهد سیستم آموزشی نمی‌تواند به شدت از معلمان خود حمایت کند چرا که ممکن است مسئولیت‌های اجتماعی بر عهده داشته باشند.

اولین چیزی که توجه محققین را به خود جلب کرد این واقعیت بود که اکثر معلمان در این مطالعه معتقد بودند که رخدادهای حیاتی باید به مسائل منفی اشاره کنند. آن‌ها بر مفهوم منفی واژه "بحرانی" تأکید داشتند و معتقد بودند که رخدادهای مثبت و روشن‌گرانه را نمی‌توان به معنای بحرانی تعریف کرد. یکی از معلمان در رابطه با چنین موضوعی بیان داشت که:

T1: "من اتفاقات مهم را به‌عنوان نکات منفی در کلاس درس در نظر می‌گیرم. بعد از صحبت با شما، دوباره به آن فکر کردم. رخدادهای حیاتی و بحرانی ممکن است نکات مثبتی مانند ایجاد فضای سرگرم‌کننده در کلاس را به همراه داشته باشد. متأسفانه اغلب واکنش‌های من به این رخدادهای حساس در کلاس‌هایم تخریب‌آمیز بود. کنترلم را از دست دادم و حتی گاهی اوقات مدیریت کلاس را از دست می‌دادم. اما فکر می‌کنم باید یاد بگیرم که روی حوادث مهم در کلاس درس کنترل داشته باشم." این نوع تفکر توسط نژادقنبر (۲۰۲۱) در بین معلمان زبان انگلیسی ایرانی تبار نیز گزارش شده است. محقق بر این باور بود که معلمان زبان انگلیسی تازه کار ایرانی مستعد این هستند که اتفاقات مهم کلاس درس خود را به‌عنوان یک نکته منفی در نظر بگیرند که باید قابل جبران باشد. اما مشاهدات ما در پژوهش حاضر نشان داد که حوادث انتقادی مثبت و الهام‌بخشی نیز در کلاس‌های زبان در ایران رخ می‌دهد. یکی از معلمان به ما گفت:

T7: "من یک دانش‌آموزی داشتم که از روستایی خارج از شهرمان به مدرسه می‌آمد. او علاقه زیادی به یادگیری زبان انگلیسی داشت. او به‌عنوان معلم زبان انگلیسی با من ارتباط نزدیکی داشت. در طول سال متوجه شدم که او صبح‌ها کار می‌کند و بعد از ظهر به مدرسه می‌آید. او از خانواده‌ای بسیار فقیر بود و مجبور بود برای تأمین مخارج خانواده کار کند. متأسفانه قبل از دانستن این حقایق، یک روز بارانی با کفش‌های گل‌آلود به کلاس آمد. نمی‌دانستم از سر کار برمی‌گردد و از این مسئله عصبانی شدم. سرش داد زد: "چرا اینطوری سر کلاس می‌آیی؟" به او گفتم: "مگر دیوانه شده‌ای؟" در آن لحظه شوکه شد و آرام در گوشه‌ای از کلاس نشست. چند دقیقه بعد، وسط تدریس، خودم هم شوکه شدم. خودم را توبیخ کردم که چرا این کار را با او کردم. در آن لحظه نتوانستم به تدریس ادامه دهم. من خودم آدم خیلی احساساتی هستم. خیلی از دست خودم عصبانی شدم و وقتی دانش‌آموزان دیگر از من پرسیدند که نمی‌خواهم به تدریس ادامه دهم، به آن‌ها گفتم که کلاس تعطیل است. بعد از اتمام کلاس، آن دانش‌آموز را در کلاس نگه داشتم و ماجرا را از او پرسیدم. او همه چیز را به من گفت. در آن لحظه واقعاً شوکه شدم و سعی کردم از او عذرخواهی کنم. هفته بعد موفق شدم با کمک معلمان دیگر آن مدرسه برایش لباس و کفش بخریم."

برخی دیگر از حوادث مهم گزارش شده توسط معلمان ما مربوط به مسائل مدیریت کلاس بود. مدیریت کلاس درس یک شمشیر دو لبه است (ماهر و پرسکات، ۲۰۱۷). افراط در مقیاس‌های مدیریت کلاس می‌تواند منجر به حوادث مهمی شود که مقابله با برخی از آن‌ها دشوار است. معلم دیگری مدعی شد که:

T9: "زیاد خندیدن در کلاس درس من خوب نیست. من خندیدن دانش‌آموزان در کلاس زبان را یک حادثه بسیار حساس می‌دانم. به‌عنوان مثال، یکی از دانش‌آموزان در کلاس درس و در حالی که من تدریس می‌کردم، به آرامی می‌خندید. اول سعی کردم خودم را کنترل کنم. اما بعد از چند دقیقه ناگهان عقلم را از دست دادم و شروع به داد زدن بر سر آن دانش‌آموز کردم. اما بعد از این ماجرا متوجه شدم که من سوژه آن خنده نبودم. اتفاقاً در آن لحظه نتوانستم کاری انجام دهم."

اگر رخدادهای بحرانی اموری بديهی تلقی نشوند، ممکن است عواقب حادی در پی داشته باشند (کوک، ۱۹۹۴). برخی از حقایق ممکن است پس از وقوع حوادث بحرانی که قابل برگشت نیستند، تغییر کنند. یکی از معلمان ما گزارش داد که:

T6: "گاهی اوقات، رخدادهای حیاتی و بحرانی می‌تواند منجر به شکاف گسترده‌ای در رابطه‌ی بین من و یک دانش‌آموز خاص شود. موردی را به خاطر دارم که یکی از شاگردانم پس از یک اتفاق خاص در کلاس هرگز به من سلام نکرد. هر چند سعی کردم رفتارم را جبران کنم، اما فکر می‌کنم او نتوانست رفتار ناخوشایند من را ببخشد."

به دلیل تجربه یک رخداد حیاتی و بحرانی توسط این معلم خاص و ناتوانی وی در مدیریت شرایط، رابطه او با یک دانش‌آموز از بین رفت. رخداد بحرانی می‌تواند از یک مقیاس کوچک تا بزرگ باشد. حوادث مقیاس کوچک ممکن است در آن موقعیت خاص به پایان برسد، در حالی که حادثه در مقیاس بزرگ می‌تواند عواقب بزرگی در پی داشته باشد. به گفته هال و تاونسند (۲۰۱۷)، هدف از تأمل در مورد رخداد حیاتی و بحرانی، توانمندسازی شرکت‌کنندگان برای تشخیص رویدادهای کوچک و بزرگ و بکارگیری تدابیر مناسب در این زمینه است. هنگام تأمل در رخداد حیاتی و بحرانی، معلمان می‌توانند اعتماد به نفس بالاتری به دست آورند و آرام‌تر و معقول‌تر به موقعیت واکنش نشان دهند (فارل، ۲۰۰۸). اعتقاد بر این است که با استفاده از شیوه‌های



انعکاسی در یکپارچه‌سازی مداوم، معلمان می‌توانند با دانش‌آموزان خود صحبت کنند و اعتماد آن‌ها را جلب کنند و در نتیجه، آن دسته از دانش‌آموزانی که ممکن است در کلاس‌های پسرانه تمایل به سرکشی داشته باشند به روش مؤثرتری مدیریت شوند. علاوه بر این، همان‌طور که وو و باجر (۲۰۰۹) پیشنهاد کردند، "حفظ جایگاه" در بحث بین معلمان و دانش‌آموزان به جای درگیری در کلاس درس تسهیل می‌شود. یک رخداد مهم دیگر به رفتار دانش‌آموزی اشاره داشت که سعی داشت توجه دیگران را به خود جلب کند. به‌عنوان مثال، T12 گزارش داد که:

T12. "یکی از شاگردانم در پایان کلاس کتابش را روی زمین انداخت تا توجه دوستانش را به خودش جلب کند. یادم می‌آید که در سال‌های ابتدایی کارم سعی می‌کردم نسبت به این عمل واکنش تندی نشان دهم. با این حال، امروز برخی از این موارد تکرار شده است و من به آن توجه نمی‌کنم."

دادلی ایوانز و سنت جان (۱۹۹۸) معتقد بودند که هیچ راه واحدی برای واکنش به موقعیت‌های مختلف وجود ندارد. هر معلمی به یک موقعیت خاص واکنش متفاوتی نشان می‌دهد. با این حال، باید توجه داشت که این کار برای معلمان بی‌تجربه دشوارتر است. همان‌طور که توسط خود معلمان گزارش شده و در مباحث ادبی نیز تأیید شده است، تأمل در یکپارچه‌سازی‌های مداوم می‌تواند فرصت‌هایی را برای معلمان بی‌تجربه فراهم کند تا در مورد عملکرد خود تأمل کنند و در صورت لزوم آن را اصلاح کنند. معمولاً اکثر معلمان بی‌تجربه پس از درگیری با دانش‌آموزان خود احساس دلهره می‌کنند. آن‌ها خود را مقصر می‌دانند. یکپارچه‌سازی‌های مداوم می‌توانند به آن‌ها فرصت دهند تا این فشار مسئولیت را با افراد دیگر تقسیم کنند و از ایده‌های دیگران در این زمینه استفاده کنند. متن زیر گزیده‌ای از سخنان یک معلم با تجربه است:

T1. "یک بار یک رخداد حیاتی و بحرانی مربوط به وایت‌بورد را تجربه کردم. وارد کلاس شدم و دیدم وایت‌بورد خراب است. عصبانی شدم چون یک سری مباحث برای ارائه آماده کرده بودم و به آن وایت‌بورد نیاز داشتم. هم‌چنین، می‌دانستم که تقاضای یک وایت‌بورد دیگر از دفتر مدرسه دشوار است، زیرا باید دلیل خرابی آن را توضیح دهیم. حتی هفته گذشته هم تجربه مشابهی داشتم و از شاگردانم پرسیدم و آن‌ها توضیح دادند که همکارم مسئول این کار است. این بار استدلال آن‌ها را پذیرفتم."

اگرچه معلم بی‌تجربه ما نمی‌توانست شرایط را مدیریت کند، اما معلم با تجربه در این امر موفق بود. او ترجیح می‌داد با دانش‌آموزان درباره یکپارچه‌سازی مداوم صحبت کند. با توجه به مشاهدات ما، نتایج این یکپارچه‌سازی مداوم نیز مثبت‌تر بود و به یافته‌های امیدوارکننده‌تری منجر شد. این امر ممکن است به این دلیل باشد که معلم از خودش انعطاف نشان داده و ایده‌های دانش‌آموزان را تأیید کرده است. در این رابطه معلم ۲ بیان داشت:

T2. "شرایط کلاس درس را نمی‌توان از قبل تعریف کرد. گاهی اوقات انتظار چیزی را دارید ولی وقتی وارد کلاس می‌شوید و با چیز دیگری روبرو می‌شوید. من در یک دبیرستان نخبگان کار می‌کنم. دیروز با اینکه می‌خواستم خونسرد باشم و فقط گوش بدهم، اما در حین تدریس یکی از بهترین شاگردان کلاس به دوستش توهین کرد و درست وسط تدریس من ناگهان با هم شروع به دعوا کردند. من اول واقعاً شوکه شدم. او یکی از بهترین شاگردان کلاس بود. فضای فرهنگی-اجتماعی مدرسه نیز به گونه‌ای نبود که منجر به این توهین و دعوا شود. چیزی که من را بسیار مضطرب و عصبانی کرد این بود که من از این دانش‌آموز انتظار نداشتم که چنین جنجال بحرانی را شروع کند. از خودم پرسیدم "چطور ممکن است؟" من از این دانش‌آموز انتظار خیلی زیادی داشتم و آن دانش‌آموز ذهنیت مثبت من را نسبت به خودش از بین برد. متأسفانه برای اولین بار در طول کارم به شدت عصبانی شدم و با آن دانش‌آموز دعوا کردم. او را از کلاس اخراج کردم. وقتی کلاس را ترک می‌کرد خیلی ناراحت بود. بعد از آن از دانش‌آموز دیگری که درگیر بود پرسیدم. گفت دوستم را لگد زدم چون فکر می‌کردم خوابش می‌برد. دیشب، قبل از رفتن به رختخواب، فکر کردم باید رویکردم را تغییر دهم. این اتفاق تأثیر عمیقی بر رویکرد من در روش تدریس گذاشت. الان که دارم راجب این موضوع صحبت می‌کنم خیلی ناراحت هستم. کل کلاس هم از این اتفاق شوکه شده بود. آن‌ها از من انتظار نداشتند که یکی از بهترین دانش‌آموزان را از کلاس درس اخراج کنم. حتی بعد از آن هم من را توبیخ کردند چون او گناهی نداشت. این حادثه تأثیر عمیقی بر تدریس من بر جای گذاشت!"

در راستای این روایت طولانی، رحمتی و همکاران (۲۰۱۹) معتقد بودند که سطح احساس مصونیت در بین معلمان ایرانی زبان انگلیسی پایین است که یکی از دلایل آن اعتماد به نفس پایین آن‌ها است. محققان معتقدند که این سطح از اعتماد به نفس می‌تواند در شیوه‌های مدیریت کلاس درس معلمان تداخل ایجاد کند که به نوبه خود بر کل عملکرد تدریس آن‌ها تأثیر می‌گذارد.

اعتماد به نفس پایین در مواجهه با موقعیت‌های جدید مانند آنچه در بالا گزارش شد می‌تواند منجر به حواس پرتی معلمان و از دست دادن کنترل شود. معلم دوم از بهترین دانش‌آموزانش چنین رفتاری را انتظار نداشت و وقتی با آن مواجه شد نمی‌توانست به فهرست تکنیک‌های مدیریت کلاس خود رجوع کند تا به شیوه‌ای درست با مشکل مقابله کند. رفتار او به حدی افراطی بود که حتی کل دانش‌آموزان کلاس شوکه شدند. او مدعی شد که این حادثه تأثیر عمیقی بر درک او از خود و حرفه‌اش به‌عنوان معلم داشته است.

شرایط مدرسه نیز از عوامل مهم تعیین‌کننده یکپارچه‌سازی‌های مداوم هستند. وقتی فضای عمومی مدرسه مساعد نباشد معلمان تهدید می‌شوند. چنین موردی توسط یکی از معلمان در مطالعه حاضر گزارش شده است:

T2. "چگونه می‌توانم در مورد حوادث مهم در کلاس خود صحبت کنم؟ جایی که من در آن کار می‌کنم به خودی خود مکان بسیار حساسی است. متأسفانه دانش‌آموزی داشتم که در کلاس درس متامفتمین مصرف می‌کرد. بعد از مصرف با خودش صحبت می‌کرد یا به دیگران در کلاس توهین می‌کرد. هیچ‌کس جرأت انجام کاری را نداشت. با مدیر مدرسه صحبت کردم و او از من خواست که بلافاصله کلاس را ترک کنم و از دیگر مدیران مدرسه خواست تا به او کمک کنند تا کلاس را ترک کند!"

برخورد با دانش‌آموزان بدخلق نه تنها برای معلمان بلکه برای مدیران مدارس و حتی والدین نیز کار دشواری است. یکی از اصول اصلی مصونیت معلم، احساس کار در مکانی امن و قابل اعتماد است (هیور و همکاران، ۲۰۱۵). مکانی که یکی از معلمان پژوهش حاضر در آن مشغول به کار بوده است را نمی‌توان محلی امن دانست. با توجه به این موضوع می‌توان انتظار داشت که تعداد بالایی از رویه‌های یکپارچه‌سازی مداوم عمدتاً منفی هستند. معلم دوم ادعا کرد که او جرات واکنش به رفتار نادرست دانش‌آموزان خود را ندارد که نشان‌دهنده مصونیت وی در این زمینه است. این ایمنی ناسازگار می‌تواند تا حد زیادی بر عملکرد معلمان تأثیر بگذارد که قبلاً توسط رحمتی و همکاران نیز گزارش شده است. یک مثال دیگر از عدم مصونیت دبیرستان‌های ایران در بین معلمان زبان انگلیسی، میزان شوخی دانش‌آموزان با آن‌هاست. معلم سوم داستانی را نقل قول کرد که در این زمینه مهم است:

T3. "یکی از شاگردانم سوئیچ ماشینم را به شوخی گرفت. متأسفانه واکنش من نسبت به آن بسیار تند بود. من فکر می‌کنم که آن دانش‌آموز ممکن است بعد از آن حادثه از زبان انگلیسی متنفر شده باشد. من جوان و بی‌تجربه بودم. بعد از ظهر امتحان داشتیم و دانش‌آموزی که با او ارتباط داشتم حتی در آن آزمون شرکت نکرد. من خیلی ناراحت بودم. حتی در زمان آزمون با او تماس گرفتم و جواب نداد. در آن شب حتی نتوانستم بخوابم و تصمیم گرفتم از مدیر مدرسه خواهش کنم که اجازه دهد دوباره در آزمون شرکت کند!"

تنها این واقعیت که دانش‌آموز به خود اجازه می‌دهد با گرفتن و پنهان کردن سوئیچ ماشین معلم خود را مسخره کند، نشان‌دهنده عدم اعتماد به نفس و همچنین سطوح درک خودکارآمدی در این معلمان را نشان می‌دهد (فرنگی و رشیدی، ۱۳۹۱). فرنگی و رشیدی (۲۰۲۲) سطح بالایی از خودکارآمدی را در بین معلمان ایرانی زبان انگلیسی گزارش کردند که با نتایج مطالعه حاضر هم‌خوانی ندارد. دلیل این اختلاف ممکن است زمینه‌های مختلفی از مطالعات باشد. معلمان ایرانی زبان انگلیسی که در دبیرستان‌ها کار می‌کنند، ویژگی‌های متفاوتی با معلمان زبان خصوصی دارند. معلمان زبان انگلیسی در مؤسسات زبان ممکن است به دلایل متعددی مانند محیط مؤسسه، انگیزه دانش‌آموزان، حمایت مدیران مؤسسات و انتظارات خانواده‌ها از فرزندان‌شان سطوح بالاتری از مصونیت را احساس کنند (رحمتی و همکاران، ۲۰۱۹).

علاوه بر تصور معلمان از رخدادهای حیاتی و بحرانی، درک دانش‌آموزان از رخدادهای بحرانی در کلاس‌های خود نیز بسیار مهم است. دانش‌آموزان ذی‌نفعان اصلی در هر کلاس درس هستند و نادیده گرفتن ایده‌های آن‌ها در مورد موضوعات خاص ممکن است مضر باشد. آنچه مطالعه حاضر را از مطالعات قبلی متمایز می‌کند، ادغام درک دانش‌آموزان از حوادث مهم در کلاس‌هایشان است. تصورات دانشجویان از رخدادهای بحرانی برای دانشجویان پزشکی (متکالف و ماتارو، ۱۹۹۵)، دانشجویان ریاضی (گودل، ۲۰۰۶)، دانشجویان کالج (خاندلوال، ۲۰۰۹) گزارش شده است. برای این منظور، در ادامه گزیده‌ای از واکنش‌های دانش‌آموزان به رخدادهای حیاتی و بحرانی در کلاس‌هایشان ارائه می‌شود. در اینجا یکی از نکات مهم تفاوت در درک معلمان و دانش‌آموزان از حوادث مهم است. همان‌طور که قبلاً ذکر شد، اکثر معلمان رخدادهای بحرانی را به‌عنوان حوادث منفی در حرفه خود می‌دانستند، در حالی که دانش‌آموزان در پژوهش حاضر حوادث مثبتی را روایت می‌کردند. دانش‌آموز اول یک مثال است:

S1. "یکی از معلمان زبان انگلیسی من برایم بسیار الهام‌بخش بود. در کلاس‌های دبیرستان از تکنیک پخش فیلم استفاده می‌کرد. پخش فیلم در کلاس‌های دبیرستان در ایران یک روند معمولی نیست و معلم باید با مدیر مدرسه مشورت می‌کرد تا بتواند فیلمی را در کلاس پخش کند."

دانش‌آموز دیگری در رابطه با این مسئله می‌گوید:

S2. "یکی از معلمان زبان انگلیسی من در یادگیری درس‌های زندگی به من بسیار کمک کرد. او به زبان انگلیسی بسیار مسلط بود و به همین دلیل راهنمای تورهای تفریحی نیز هست و به کشورهای زیادی سفر کرده است. به‌عنوان مثال، یکی از درس‌های کتاب انگلیسی ما، در مورد غذاهای چینی بود. بنابراین، او از آن درس استفاده کرد تا آن را با تجربیات خود پیوند دهد و توصیفات بسیار خوبی از چین و مردم چین و فرهنگ آن‌ها ارائه کرد. در حالی که او صحبت می‌کرد، من خودم را در چین تصور می‌کردم. خاطره بسیار شادی را برایم تداعی کرده بود."

تأمل در رخدادهای حیاتی و بحرانی پتانسیل بهبودبخشی فرآیندهای تدریس و یادگیری را در پی دارد. وقتی داستان دانش‌آموز دوم را برای معلمش تعریف کردیم، او بسیار خوشحال شد که منبع الهام‌بخش شاگردانش بود. معلم استدلال کرد که او عاشق سفر است و دوست دارد در مورد داستان‌های سفر خود برای مردم صحبت کند. وقتی متوجه شد که دانش‌آموزان کلاس زبان انگلیسی از داستان‌های او خوشحال هستند، بسیار خوشحال شد و انگیزه بیشتری برای سفر و روایت بیشتر پیدا کرد. یکی از اهداف اصلی که معمولاً نادیده گرفته می‌شوند، مشخص کردن رفتار برتر معلمان یا دانش‌آموزان و عمومی کردن آن یا اطلاع‌رسانی آن به گروه‌های شرکت‌کننده خاص است. به این ترتیب، به شرکت‌کنندگان این فرصت داده می‌شود تا رفتار خوب خود را از رفتار بدشان تشخیص دهند و برای رفتارهای خوب بیشتر در کلاس‌های درس تلاش کنند (کهندلوال، ۱۳۸۸). یک مورد دیگر از رویدادهای انتقادی مثبت مربوط به نحوه استفاده یک معلم خاص برای پوشیدن لباس در کلاس بود:

S9. "من معلمی داشتم که یک جنتلمن واقعی بود. خیلی تمیز و مرتب بود. او همیشه ریشش را اصلاح می‌کرد و لباس‌های بسیار تمیز می‌پوشید. او هم به نوعی سخت‌گیر بود. باور کنید یا نه، لباس پوشیدن او به من انگیزه داد تا بیشتر درس بخوانم. قبل از رفتن به کلاس، استرس داشتم که اگر زبان نخوانم ممکن است با من برخورد خوبی نداشته باشد و چون او بسیار جنتلمن است، من را تحقیر می‌کند. می‌ترسیدم جلوی او صورتم را نشان دهم."

اولین چیزی که توجه دانش‌آموز نهم را به خود جلب کرد، نحوه پوشیدن لباس‌های معلمش بود. او به‌عنوان یک معلم مرتب و تمیز، الگوی خوبی برای دانش‌آموزان خود به‌ویژه دانش‌آموز نهم در این مورد بود. دانبار و سگرین (۲۰۱۲) نشان دادند که وقتی معلم با لباس‌های رسمی، تمیز و مرتب به کلاس می‌رود، می‌تواند تأثیر خوبی بر دانش‌آموزان بگذارد و آن‌ها را تشویق کند تا مؤدب‌تر در کلاس خود حاضر شوند. همین‌طور تعالیم اسلامی به ما آموخته است که هر فردی به‌ویژه کسانی که در جامعه مسئولیت دارند باید تمیز و آراسته لباس بپوشند که تأثیر زیادی در شغلش دارد (قرآن کریم). بنابراین معلم در پژوهش حاضر می‌تواند تأثیر خوبی به‌ویژه بر یکی از دانش‌آموزان خود داشته باشد و این موضوع به‌عنوان یک اصل یکپارچه‌سازی مداوم توسط آن دانش‌آموز گزارش شده است.

برخی از یکپارچه‌سازی‌های مداوم منفی نیز توسط دانشجویان در مطالعه حاضر گزارش شده است. برخی از آن‌ها شامل تعدادی از عوامل فرهنگی درونی بودند. به‌عنوان مثال، دانش‌آموزی تکنیک ایجاد رابطه نامناسب توسط معلمش را گزارش کرد. او به ما گفت:

S3. "من در کلاس‌هایم فردی بسیار فعال هستم. من یک معلم زبان دارم. او جوان است. در جلسه اول معلمم با من شوخی کرد و با هم خندیدیم. متأسفانه این شوخی در سایر جلسات نیز ادامه یافت. استاد در جلسات دیگر با نامی خاص من را صدا زد. اگرچه اولین واکنش من خنده بود، اما در جلسه بعد از آن ناراحت شدم. معلم می‌دانست که من آن شوخی را دوست ندارم، اما او به آن ادامه داد. این کار به من نشان داد که او فردی بی‌تجربه است چون نمی‌تواند از تجربیات خود در هر کلاس درس عبرت بگیرد."

مسائل فرهنگی در دبیرستان‌های ایران واقعاً پررنگ است. ایران کشوری چندفرهنگی است که میزبان طیف گسترده‌ای از گروه‌های فرهنگی و قومیتی است. گاهی اوقات، این تفاوت‌های فرهنگی می‌تواند منشأ یکپارچه‌سازی‌های مداوم باشد. دانش‌آموز سوم به ما گفت روشی که معلم ما با نام خاصی با من شوخی می‌کند در سبک زندگی ما پذیرفته شده نیست. ما مردم را با

چیزهایی غیر از نامشان صدا نمی‌زنیم و از آنجایی که از یک گروه قومیتی خاص (کردها) هستیم، نسبت به این مسئله حساس هستیم. او معتقد بود اگرچه معلم این کار را عمداً انجام نداده است، اما توانایی درک موقعیت و مدیریت آن را ندارد. پس از آن محققین این ماجرا را برای آن معلم خاص بازگو کردند و او از این رفتار متأسف شد. معلم به ما گفت که او از قومیت دانش‌آموز آگاه نیست و فقط قصد دارد با دانش‌آموزان خود رابطه برقرار کند. به‌عنوان یک مثال دیگر، یکپارچه‌سازی متداوم در این مورد می‌تواند به جامعه انگیزشی ما کمک کند (بکر، ۲۰۲۳) تا رفتار خود را بهبود ببخشد. مورد دیگری از تفاوت‌های فرهنگی-اجتماعی مربوط به هم‌کلاسی‌ها و یک معلم است. دانش‌آموز پنجم بازگو کرد:

S5. "یک روز معلمم حال خوبی نداشت. برخی از هم‌کلاسی‌های من در مورد یک کلمه بسیار بی‌ادبانه به زبان انگلیسی صحبت می‌کردند. معلم این کلمه را شنید و با صدای بلند برای کلاس توضیح داد. من آن کلمه را حفظ کردم و پس از آن آن‌ها به دنبال کلمات بی‌ادبانه دیگری به زبان انگلیسی گشتند. متأسفانه، من توانستم یک سری کلمات بی‌ادبانه یاد بگیرم و این همیشه در ذهن من تأثیر بدی بر جای گذاشت. من فکر می‌کنم معلم ما نباید این کلمه را در کلاس توضیح دهد. شاید او مریض بود و قصد داشت به‌طور غیرمستقیم به کلاس توهین کند، اما این برای من بسیار بد بود. من همیشه سعی می‌کنم یک فرد مؤدب باشم. اگر پدر و مادرم متوجه شوند که از این قبیل کلمات استفاده می‌کنم، من را سرزنش می‌کنند و به شدت عصبانی می‌شوند." گزارش خاصی مبنی بر استفاده از کلمات یا جملات نامناسب توسط معلمان یا دانش‌آموزان در دبیرستان‌های ایران وجود ندارد. با این حال، این یک موضوع بسیار مهم است که باید مورد توجه قرار بگیرد. واضح است که در دوره‌های تربیت معلم و ضمن خدمت، نحوه برخورد با بدرفتاری‌های زبانی را یاد می‌گیرند. مشکل اینجاست که گاهی تئوری به عمل تبدیل نمی‌شود. با بررسی این حوادث مهم از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان، محققان در مطالعه حاضر پیشنهاد می‌کنند که دوره‌های تربیت معلمان باید اولویت بیشتری را به طیف وسیعی از تکنیک‌های مدیریت رفتار بدهند. علاوه بر این، آموزش‌ها باید با استفاده از مثال‌های واقعی مانند روایت‌های بالا انجام شود تا واقعیت برای معلمان روشن شود. مطالعه چند صفحه کتاب در مورد این موضوع کافی نیست زیرا نتایج ما نشان داد که آن حجم از مطالب نمی‌توانند معلمان یا دانش‌آموزان را از انجام رفتارهای نادرست بازدارند. یکی از موارد گزارش شده، رفتار نادرست معلم و دانش‌آموز و ناتوانی مدیران مدرسه در مدیریت آن بود.

S10. "مدرسه ما در یک بخش اجتماعی-اقتصادی بالای شهر واقع شده است. اکثر دانش‌آموزان از خانواده‌هایی با درآمد متوسط یا بالا هستند. هفته پیش امتحان زبان انگلیسی داشتیم. معلم ما بسیار خوب است. اما به نظر من وضعیت مالی او چندان خوب نیست. می‌دانیم که حقوق معلمان در ایران بسیار پایین است. هفته پیش آزمون داد و دیروز نتایج همه دانش‌آموزان را در مقابل کل کلاس خواند. برخی از دانش‌آموزان نمره بسیار خوب و برخی از دانش‌آموزان نمرات خوبی کسب نکردند. ناگهان شروع به انتقاد از دانش‌آموزانی کرد که نمره خوبی نمی‌گرفتند. او گفت که من از خانواده‌ای پولدار هستم و واقعاً دیوانه‌ام که درس نمی‌خوانم. او گفت که من پول و همه جور امکانات رفاهی دارم. چند دقیقه این کار را ادامه داد. ناگهان یکی از دانش‌آموزانی که در امتحان نمره پایینی گرفته بود عقلش را از دست داد. شروع به داد و فریاد و فحاشی به معلم کرد و گفت که به تو ربطی ندارد که به پول ما حسادت می‌کنی و خیلی بیچاره‌ای. معلم هیچ کاری نکرد و فقط کلاس درس را ترک کرد. ما می‌دانستیم که به دلیل شرایط خاص مدرسه، مدیر از ما حمایت خواهد کرد. معلم هم این را می‌دانست و تصمیم گرفت کلاس را ترک کند. او به مدیر مدرسه گفت که مریض است و مدرسه را ترک کرد. در آن جلسه یک معلم جایگزین به کلاس آمد."

این یک مورد واضح از قلدری دانش‌آموز در کلاس درس است که متأسفانه معلم را هدف قرار داد. براساس مطالعات قبلی قلدری دانش‌آموزان بر سر معلمان یک پدیده پیچیده‌ی چند وجهی است (گارت، ۲۰۱۴). متأسفانه این موضوع قبلاً در ایران بررسی نشده است تا بتوان مدعی شد که این یک پدیده گسترده است یا خیر. آنچه مهم است، جهانی بودن این مسئله است (گرت، ۲۰۱۴) که باید از جنبه‌های اجتماعی و سیاسی مورد توجه قرار گیرد.

یکی از دلایل اصلی رویه یکپارچگی مداوم در کلاس‌های زبان انگلیسی دبیرستان‌های ایران مهارت زبان معلمان است. دانشجویان ایرانی نیز مانند بسیاری از کشورهای جهان در سال‌های اخیر از یادگیری زبان‌های خارجی استقبال کرده‌اند. زبان انگلیسی اصلی‌ترین زبان خارجی است که هم در مدارس دولتی و هم در مؤسسات خصوصی زبان تدریس می‌شود. معلمان انگلیسی در دبیرستان‌ها از کارکنان وزارت آموزش و پرورش ایران هستند. اکثر کسانی که در مؤسسات زبان خصوصی کار می‌کنند معلمان آزاد هستند. مهارت زبان انگلیسی در این دو گروه متفاوت است و معلمان آزاد به‌طور کلی از تسلط بالاتری در زبان انگلیسی برخوردار هستند

فرنگی و همکاران، ۲۰۱۵؛ حقیقی و نورتون، ۲۰۱۷). این واقعیت به‌عنوان منبع اصلی رویه یکپارچگی مداوم توسط چندین دانشجو در مطالعه حاضر گزارش شده است. دانش‌آموز چهارم روایت می‌کند:

S4. "من فکر می‌کنم یکی از دلایل اصلی رخدادهای در کلاس‌های زبان دبیرستان، مهارت زبان انگلیسی معلمان ما است. ما علاوه بر دبیرستان‌های خود، به کلاس‌های خصوصی زبان انگلیسی در مؤسسات زبان رجوع می‌کنیم. معلمان انگلیسی ما در مؤسسات عمدتاً معلمان انگلیسی ماهر هستند و به‌ویژه به خوبی انگلیسی صحبت می‌کنند. متأسفانه من امسال یک معلم انگلیسی دارم که خیلی به زبان مسلط نیست. کلمات انگلیسی را به فارسی تلفظ می‌کند و این مسئله من را خیلی گیج می‌کند. می‌دانم که اشتباه می‌کند، اما می‌ترسم چنین تلفظ‌های اشتباهی را یاد بگیرم. از طرفی می‌ترسم به خاطر این موضوع از او انتقاد کنم، زیرا فکر می‌کنم برخورد بدی با من خواهد داشت. این مشکل من را ناراحت و گیج می‌کند."

دانش‌آموز دیگری معتقد بود که چون معلم آن‌ها تسلط کمی به زبان انگلیسی دارد و می‌داند که اکثر ما در کلاس خارج از مدرسه به کلاس‌های انگلیسی می‌رویم، در مورد مسائلی صحبت می‌کند که به زبان انگلیسی ربطی ندارد. دانش‌آموز ششم به ما گفت:

S6. "یکی از معلمانم سر کلاس درباره موضوعات بی‌ربط بحث می‌کرد. کلاس زبان انگلیسی بود اما در مورد سیاست صحبت می‌کرد. ما به‌طور معمول از سیاست خسته شده‌ایم. ما به مدرسه می‌آییم تا چیز جدیدی یاد بگیریم. او معمولاً نیم ساعت از زمان کلاس را صرف صحبت در مورد موضوعات نامرتبط می‌کند. این مسئله برای من آزاردهنده است. یک روز نسبت به این مسئله اعتراض کردم و او با لحن مؤذبانانه به من گفت که اگر سیاست برایت مهم نیست، تو آدم خوبی برای جامعه نیستی و نباید زبان انگلیسی یاد بگیری."

مشکل مهارت زبان در بین معلمان زبان خارجی بسیار گسترده است. ریچاردز و همکاران (۲۰۱۳) استدلال کردند که علاوه بر یادگیری نحوه آموزش زبان، معلمان زبان انگلیسی باید بر مهارت زبان خود که بخشی از دانش موضوعی آن‌هاست، تمرکز کنند. برای آموزش با کیفیت و به رسمیت شناخته شدن، معلمان باید به سطح بالایی از مهارت زبان خارجی مجهز شوند، به‌ویژه در دورانی که دانش‌آموزان می‌توانند به راحتی به منابع دیگر برای مقایسه با معلمان خود دسترسی داشته باشند. مهارت بالای زبان انگلیسی به‌طور مستقیم با خودکارآمدی معلمان مرتبط است که چهارچوب اصلی و بسیار مهمی در حرفه آن‌هاست (چوی و لی، ۲۰۱۸؛ فرنگی و رشیدی، ۲۰۲۲). معلمانی که با تسلط کم‌تر به زبان انگلیسی وارد کلاس می‌شوند ممکن است در معرض خطر باورهای خودکارآمدی خود قرار گیرند زیرا ممکن است مورد انتقاد دانش‌آموزان قرار بگیرند. در ضمن مشکل مهارت زبان همیشه متوجه معلمان نیست. گاهی اوقات در برخی مواقع به خصوص در دبیرستان‌های دولتی، دانش‌آموزانی هستند که مخالف معلمان زبان با تسلط بالا هستند. دانش‌آموز هفتم برای ما چنین نقل کرد:

S7. "کلاس انگلیسی ما استرس زا است. معلم‌مان از ما انتظار دارد که در طول کلاس انگلیسی صحبت کنیم. مثلاً در کلاس‌های عربی یا ریاضی این اتفاق نمی‌افتد. تلاش معلمان ما ستودنی است اما من فکر می‌کنم این کار در دبیرستان‌های ایران جواب نمی‌دهد. این موضوع را به مدیران مدرسه گفتیم و او قول داد تا با معلم صحبت کند. فکر می‌کنم استرس زیاد در کلاس زبان انگلیسی باعث می‌شود تا نتوانیم مطالب کلاس‌های دیگر را به خوبی یاد بگیریم."

از نظر این دانش‌آموز، یکی از منشاءهای استرس در کلاس زبان، سطح بالای مهارت زبان معلم انگلیسی است. معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد که در کلاس خود انگلیسی صحبت کنند (روشی که در بستر تدریس زبان انگلیسی ما چندان رایج نیست) و این باعث می‌شود دانش‌آموزانی که سطح زبان پایین‌تری دارند احساس استرس کنند. به‌طور کلی، دانش‌آموزان مدارس دولتی همیشه مشتاق یادگیری از معلمان خود نیستند. در یک قسمت جالب یکی از دانش‌آموزان به ما گفت:

S8. "یکی از معلمان ما خیلی بازنه بود. او برای جلب توجه دانش‌آموزان در کنار آموزش زبان انگلیسی جوک می‌گفت. من فکر می‌کنم شوخ بودن و معلم بودن دو قطب متضاد نیستند. برخی از معلمان با نگاه بالا به پایین به دانش‌آموزان سر کلاس می‌آیند. آن‌ها فکر می‌کنند نزدیک شدن به دانش‌آموزان باعث وقفه در کار تدریس آن‌ها می‌شود. به نظر من چنین طرز فکری اشتباه است. فکر می‌کنم بیشتر دانش‌آموزان از معلم سخت‌گیر خوش‌شان نمی‌آید. ما انتظار داریم که معلم‌مان همانند کسی باشند که در فیلم‌ها می‌بینیم."

دانش‌آموز معتقد بود که زبان انگلیسی را به‌عنوان یک درس جدی مانند ریاضی یا فیزیک نمی‌پذیرند. او فکر می‌کرد که اگر می‌خواهد مهارت انگلیسی خود را بالا ببرد، می‌تواند به مؤسسات زبان برود. آن‌ها از معلمان خود انتظار کلاس درس سخت‌گیرانه با مطالب جدید و زیاد ندارند و از معلمانی که ملایم‌تر هستند، استقبال می‌کنند.

### بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر نظریه بکر (۲۰۲۳) را برای ایجاد جامعه عملی زبان‌شناسی کاربردی و به‌منظور ارتباطات و تعاملات بالاتر بین شرکت‌کنندگان در این زمینه ارائه داده است. جامعه عملی ما شامل دانش‌آموزان، معلمان و مدیران مدارس چند دبیرستان دولتی پسرانه در ایران بود. فرض ما بر این است که ساختن چنین جوامعی به ما کمک می‌کند تا رویدادها و حوادث مهم را در کلاس مشاهده و جمع‌آوری کنیم. به چنین روندی رخدادهای حیاتی و بحرانی می‌گویند. مطابق با فرضیه ما، تعداد زیادی یکپارچه‌سازی‌های مداوم در کلاس مشاهده و ثبت شد. این حوادث شامل طیف گسترده‌ای از شرکت‌کنندگان، موضوعات و پیامدها بود. معلمان و دانش‌آموزان با کاوش در یکپارچه‌سازی‌های مداوم در مطالعه حاضر، یکدیگر را تکمیل کردند. یافته‌های ما چندین پیامد مهم در بر دارند. اولاً، جوامع عملی رسانه‌هایی را تسهیل می‌کنند که از طریق آن می‌توان باورها، تصورات و برداشتهای شرکت‌کننده از یک پدیده خاص را با جزئیات بررسی کرد. این جوامع به افراد داخلی و خارجی اجازه می‌دهد تا درک جامع‌تری از یک مشکل به دست آورند و برای حل آن از طریق همکاری متقابل تلاش کنند. دوم اینکه فراوانی یکپارچه‌سازی‌های مداوم در مدارس دولتی ایران بسیار زیاد است. علاوه بر این، یکپارچه‌سازی‌های مداوم منفی چندین برابر بیشتر از یکپارچه‌سازی‌های مداوم مثبت است. این امر باید به‌عنوان هشدار در خصوص کیفیت آموزش در نظام آموزشی ایران تلقی شود. با افزایش تعداد یکپارچه‌سازی‌های مداوم منفی، کیفیت آموزش و تدریس کاهش می‌یابد. مقامات وزارت آموزش و پرورش می‌توانند با استفاده از نتایج مطالعه از پیش تعیین شده و مطالعات مشابه، کارگاه‌های آموزشی در مورد یکپارچه‌سازی‌های مداوم را در کلاس‌های درس راه‌اندازی کنند تا معلمان را با آن‌ها آشنا کرده و بهترین راه‌حل‌ها را برای آن‌ها ارائه دهند. مورد سوم این است که روش نوآورانه‌ای که در مطالعه حاضر بکار گرفته شد که ترکیب ادراک دانشجویان از یکپارچه‌سازی‌های مداوم بود. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان منابع پربراری از الهامات و ادراک کلاس درس هستند که در مورد یکپارچه‌سازی‌های مداوم در کلاس درس‌شان صحبت می‌شود. آن‌ها یا در یکپارچه‌سازی‌های مداوم خاص نقشی را ایفا می‌کنند یا آن را مشاهده می‌کنند و این امر می‌تواند درک آن‌ها را از شیوه‌های کلاس درس شکل دهد. بنابراین، برخلاف مطالعات قبلی که دانش‌آموزان را به‌عنوان منبعی ارزشمند نادیده می‌گرفت، پژوهش حاضر به ایده‌های آنان توجه کرد و توانست اطلاعات مهمی را از آن‌ها استخراج کند. نتایج مطالعه‌ی حاضر نشان‌دهنده عدم تفاهم واضح بین معلمان و دانش‌آموزان در مورد یکپارچه‌سازی‌های مداوم است و نویسندگان پیشنهاد می‌کنند که ایجاد جوامع عملی می‌تواند این شکاف را کم کند.

مطالعه حاضر شامل چندین پیشنهاد کاربردی است. یکی از مواردی که به نظر می‌رسد در حیطه‌ی آموزش زبان به دست فراموشی سپرده است ایجاد جامعه عمل یا محفل کاری معلمان زبان انگلیسی در مدارس دولتی وابسته به وزارت آموزش و پرورش و مؤسسات خصوصی آموزش زبان در ایران است. مفهوم جامعه عمل معلمان زبان انگلیسی و نحوه‌ی ایجاد آن می‌تواند در دستور کار دوره‌های تربیت مدرس قرار گیرد تا از طریق آن سطح آگاهی معلمان نسبت به تعامل انعکاسی در جامعه عمل افزایش یابد و معلمان بتوانند تدریس خود را ارتقا بخشند. نتایج تحقیق حاضر چندین رخداد حیاتی مثبت و منفی را در کلاس‌های زبان انگلیسی در دبیرستان‌های دولتی آشکار نمود. این رخدادهای می‌توانند در قالب یک چهارچوب منسجم به مدیران مدارس کمک کنند تا با توجه کردن دانش‌آموزان آن‌ها را در تقویت رخدادهای مثبت و کاهش رخدادهای منفی بحرانی در کلاس درس یاری کنند که می‌تواند منجر به تقویت یادگیری زبان در مدارس شود. شایان ذکر است که این رخدادهای می‌توانند در دستور کار مشاوران مدرسه قرار گیرند تا بتوانند دانش‌آموزان را در جلسات خصوصی مشاوره تحصیلی به سمت و سوی اهداف آموزش هدایت کنند. علاوه بر معلمان و دانش‌آموزان، والدین نیز باید از رخدادهای مثبت و منفی بحرانی کلاس‌های زبان انگلیسی آگاهی یابند تا بتوانند فرزندان خود را به نحو بهتری در جهت استفاده حداکثری از کلاس‌های زبان انگلیسی در مدارس دولتی هدایت کنند. بنابراین، می‌توان گفت که جامعه عمل و چهارچوب رخدادهای مثبت و منفی باید متشکل از معلمان زبان انگلیسی، دانش‌آموزان، مشاوران و والدین باشد تا از طریق تعاملات چندوجهی مشکلات پیش آمده را به بهترین نحو ممکن حل

کرد. در نهایت می‌توان از یافته‌های نتایج این تحقیق در ایجاد محافل کاری و جامعه عمل و تهیه چهارچوب عملی رخدادهای مثبت و منفی در دروس دیگر در دبیرستان‌های دولتی استفاده کرد.

مانند تمام تحقیقات دیگر، مطالعه حاضر شامل چندین محدودیت و پیشنهاد برای تحقیقات بیشتر است. محدودیت اصلی تحقیق حاضر استفاده از دبیرستان‌های پسرانه دولتی به‌عنوان نمونه تحقیق است. از آنجایی که محققین به دلیل قوانین سخت‌گیرانه‌ی اداری نتوانستند به دبیرستان‌های دخترانه دسترسی داشته باشند، تنها دبیرستان‌های پسرانه مورد هدف این مطالعه قرار گرفتند. مطالعات آتی باید در دبیرستان‌های دخترانه نیز صورت گیرد تا مفهوم جامعه عمل و محفل کاری بین معلمان خانم زبان انگلیسی و هم‌چنین طیف رخدادهای مثبت و منفی بحرانی کلاس‌های زبان دبیرستان‌های دولتی دخترانه با تحقیق حاضر مورد مقایسه قرار گیرد. علاوه بر متغیر جنسیت، تحقیقات آتی می‌توانند متغیرهای دیگری مانند سن، سطح تحصیلات و غیره را در کنکاش محافل کاری و پژوهش رخدادهای بحرانی مد نظر قرار دهند. مطالعه حاضر در کلاس‌های درس زبان انگلیسی دبیرستان‌های دولتی انجام شد. از سوی دیگر، تعداد نامحدودی مؤسسات زبان در ایران وجود دارند. محققان آتی می‌توانند مفهوم جامعه عمل و رخدادهای بحرانی در مؤسسات زبان را کلاس‌های زبان انگلیسی در دبیرستان‌های دولتی مورد مقایسه قرار دهند. مطالعه حاضر در دبیرستان‌های دولتی شهر تهران برگزار شد و تحقیقات آینده در این زمینه می‌توانند در شهرهای دیگر ایران انجام شوند. تحقیق حاضر از داده‌های کیفی بهره برده و محققان دیگر می‌توانند علاوه بر داده‌های کیفی از داده‌های کمی مانند پرسشنامه استفاده کنند تا دید گسترده‌تر و عمیق‌تری نسبت به این موضوع حاصل شود.

## References

- Atai, M. R., & Nejadghanbar, H. (2016). Unpacking in-service EFL teachers' critical incidents: The case of Iran. *RELC Journal*, 47(1), 97-110.
- Atai, M. R., & Nejadghanbar, H. (2017). Exploring Iranian ESP teachers' subject-related critical incidents. *Journal of English for Academic Purposes*, 29, 43-54.
- Barkhuizen, G. (2014). Narrative research in language teaching and learning. *Language Teaching*, 47(4), 450-466.
- Barkhuizen, G. (2017). Investigating multilingual identity in study abroad contexts: A short story analysis approach. *System*, 71, 102-112.
- Becker, A. (2023). Applied linguistics communities of practice: Improving the research-practice relationship. *Applied Linguistics*, amad010.
- Cabaroglu, N. (2014). Professional development through action research: Impact on self-efficacy. *System*, 44, 79-88.
- Choi, E., & Lee, J. (2018). EFL teachers' self-efficacy and teaching practices. *ELT journal*, 72(2), 175-186.
- Cook, L. A. (1994). Critical incidents in teaching: Developing professional judgement. In: JSTOR.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Sage.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge university press.
- Dunbar, N. E., & Segrin, C. (2012). Clothing and teacher credibility: An application of expectancy violations theory. *International Scholarly Research Notices*, 2012.
- Estaji, M., & Fatalaki, J. A. (2022). Teacher Educators' Perceptions of Critical Incidents in Teaching Practice: The Case of Novice EFL Teachers. *East European Journal of Psycholinguistics*, 9(1).
- Farangi, M. R., Kamyab, J., Izanlu, M., & Ghodrati, N. (2017). The effect of using SMS as a post task activity on Iranian EFL learners' grammar knowledge. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 392.
- Farangi, M. R., & Mehrpour, S. (2022a). Iranian Preschoolers Vocabulary Development: Background Television and Socio-economic status. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14687984211073653.
- Farangi, M. R., & Mehrpour, S. (2022b). Preschool Minority Children's Persian Vocabulary Development: A Language Sample Analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 761228.
- Farangi, M. R., Nejadghanbar, H., Askary, F., & Ghorbani, A. (2015). The effects of podcasting on EFL upper-intermediate learners' speaking skills. *CALL-EJ Online*, 16(2), 16.
- Farangi, M. R., & Rashidi, N. (2022). The Relationship between Iranian EFL Teachers' Conceptions of Assessment and Their Self-Efficacy. *International Journal of Language Testing*, 12(2), 59-75.
- Farrell, T. S. (2008). Critical incidents in ELT initial teacher training. *ELT journal*, 62(1), 3-10.
- Garrett, L. (2014). The student bullying of teachers: An exploration of the nature of the phenomenon and the ways in which it is experienced by teachers. *Aigne Journal*, 5.
- Golombek\*, P. R., & Johnson, K. E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and teaching*, 10(3), 307-327.

- Goodell, J. E. (2006). Using critical incident reflections: A self-study as a mathematics teacher educator. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(3), 221-248.
- Haghighi, F. M., & Norton, B. (2017). The role of English language institutes in Iran. *tesol QUARTERLY*, 51(2), 428-438.
- Hall, J. M., & Townsend, S. (2017). Using critical incidents and E-Portfolios to understand the emergent practice of Japanese student-teachers of English. *Teaching and Teacher Education*, 62, 1-9.
- Hiver, P., Dörnyei, Z., MacIntyre, P., & Henry, A. (2015). Once burned, twice shy: The dynamic development of system immunity in teachers. *Motivational dynamics in language learning*, 4(3), 214-237.
- Jager, J., Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2017). II. More than just convenient: The scientific merits of homogeneous convenience samples. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 82(2), 13-30.
- Khandelwal, K. A. (2009). Effective Teaching Behaviors in the College Classroom: A Critical Incident Technique from Students' Perspective. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 299-309.
- Knott, E., Rao, A. H., Summers, K., & Teeger, C. (2022). Interviews in the social sciences. *Nature Reviews Methods Primers*, 2(1), 73.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Maher, D., & Prescott, A. (2017). Professional development for rural and remote teachers using video conferencing. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(5), 520-538.
- Metcalf, D. H., & Matharu, M. (1995). Students' perception of good and bad teaching: report of a critical incident study. *Medical education*, 29(3), 193-197.
- Nejadghanbar, H. (2021). Using critical incidents for professional development with Iranian novice English teachers. *TESOL Journal*, 12(1), e00521.
- Rahmati, T., Sadeghi, K., & Ghaderi, F. (2019). English as a foreign language teacher immunity: An integrated reflective practice. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(3 (Special Issue)), 91-107.
- Richards, H., Conway, C., Roskvist, A., & Harvey, S. (2013). Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal*, 41(2), 231-246.
- Snyder, W. M., & Wenger, E. (2010). Our world as a learning system: A communities-of-practice approach. *Social learning systems and communities of practice*, 107-124.
- Thiel, T. (1999). Reflections on critical incidents. *Prospect*, 14(1), 44-52.
- Vaughan, S., & Dornan, T. (2014). Communities of practice. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Health, Illness, Behavior, and Society*, 266-270.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wenger, E. (2010). Conceptual tools for CoPs as social learning systems: Boundaries, identity, trajectories and participation. *Social learning systems and communities of practice*, 125-143.
- Wu, H., & Badger, R. G. (2009). In a strange and uncharted land: ESP teachers' strategies for dealing with unpredicted problems in subject knowledge during class. *English for Specific Purposes*, 28(1), 19-32.