

From Experience to Insight: A Phenomenological Investigation of Lived Experiences of Teachers on Employing Thinking Strategies in Teaching Arabic Language

Sajjad Esmaili ¹ ` Hadiseh Najafi ²

¹Associate Professor, Department of Arabic Language and Literature, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran. (Corresponding author) esmaili@HUM.ikiu.ac.ir

²Graduate of Arabic Language Translation, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran. hadysnajafy@gmail.com


Abstract

In contemporary education, enhancing learning quality extends beyond mere information transmission to necessitate the cultivation of critical thinking and cognitive empowerment among learners. Thinking-based teaching strategies, particularly in second language acquisition, represent innovative pedagogical approaches that foster the development of analytical and creative reasoning. The Arabic language, characterized by its complex syntactic structures and extensive lexicon, demands an instructional methodology that transcends rote memorization, promoting instead deeper analysis, interpretation, and practical application. This qualitative study, employing a phenomenological framework, explores the lived experiences of Arabic language teachers through in-depth semi-structured interviews with secondary school educators. The research reveals four principal thinking strategies employed in Arabic language instruction: visual thinking and conceptual organization through mind mapping, collaborative and group-based learning techniques, systematic review and knowledge consolidation methods, and metacognitive thinking strategies. Despite their demonstrated effectiveness, significant implementation barriers persist, including

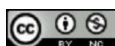
inadequate specialized training, curricular time constraints, and resource limitations. Nevertheless, the integration of thinking strategies holds substantial potential for transforming Arabic language education from its traditional emphasis on memorization toward a more profound, enduring, and analytical learning paradigm. This study contributes valuable insights for curriculum development and teacher training programs aimed at enhancing Arabic language pedagogy through thinking-focused instructional approaches.

Keywords: Arabic Language Teaching, Thinking Strategies, Lived Experience, Phenomenology, Secondary School Teachers.

Date Received: ١٤٠٤-٠٩-٠٨ Revision date: ١٤٠٤-١٢-٠٣ Date of admission: ١٤٠٥-٠١-١٤ Online publication date: ١٤٠٥-٠١-١٥

Citation of this article: Esmaili, Sajjad; Najafi, Hadiseh (١٤٠٥) From Experience to Insight: A Phenomenological Investigation of Lived Experiences of Teachers on Employing Thinking Strategies in Teaching Arabic Language. *Research in Arabic language and literature education*, ٨(١), pp. ٢٩٢-٣١٧. 

Publisher: Farhangian University © the authors <https://amozesharabi.cfu.ac.ir> Article type: Research Article



توظيف استراتيجيات التفكير في تدريس اللغة العربية: دراسة فينومينولوجية للخبرة المعاشة لدى المعلمين

سجاد اسماعيلي^۱  حديثه نجفي^۲ ^۱ استاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام الخميني الدولية، قزوین، ایران. (الكاتب المسؤول)esmaili@HUM.ikiu.ac.ir^۲ خريجة في فرع ترجمة اللغة العربية، جامعة الإمام الخميني الدولية، قزوین، ایران. hadysnajafy@gmail.com

المخلص

لم يعد تحسين جودة التعلم يقتصر على نقل المعلومات فحسب، بل يتطلب تنمية الفكر وتمكين المتعلمين في المستويات المعرفية العليا. تشكل استراتيجيات التدريس القائمة على التفكير، خاصة في تعليم اللغات الثانية، واحدة من أنجع الأساليب التعليمية الحديثة التي توفر أرضية لنمو التفكير النقدي والإبداعي. وتتطلب اللغة العربية، بخصائصها اللغوية الفريدة مثل البنية النحوية المعقدة والمفردات الواسعة، نهجاً تعليمياً يتجاوز مستوى الاعتماد على الحفظ إلى مجال التحليل والتفسير والتطبيق. وبناءً على ذلك، تسعى هذه الدراسة، باستخدام المنهج النوعي وبطريقة الفينومينولوجيا، إلى الكشف، من خلال التجارب المعاشة لمدرسي اللغة العربية، عن كيفية استخدام استراتيجيات التفكير في تدريس اللغة العربية، وبيان طرق استخدام هذه الاستراتيجيات، والتحديات، والفرص، وتبعاتها في عملية تعليم وتعلم اللغة العربية. وقد أجري هذا البحث باستخدام طريقة أخذ العينات الهادفة ومعياري التشبع النظري، ومن خلال إجراء مقابلات نصف مهيكلة متعمقة مع عدد من مدرسي المرحلة الثانوية. أظهرت نتائج البحث أن المعلمين يؤمنون باستخدام أربع استراتيجيات رئيسية في تدريس اللغة العربية تشمل: استراتيجيات التفكير البصري وتنظيم المفاهيم (الخرائط الذهنية)، واستراتيجيات التفكير التشاركي والقائم على المجموعات (خلال التعلم)، واستراتيجيات التفكير القائمة على المراجعة والترسيخ، واستراتيجيات التفكير فوق المعرفي. ومع ذلك، فإن عقبات جدية، بما في ذلك نقص التدريب المتخصص، والضغط الزمني، ونقص الموارد، تشكل تحدياً أمام الاستخدام الكامل والفعال لهذه الاستراتيجيات. إن استخدام استراتيجيات التفكير من قبل مدرسي اللغة العربية، وإن كان مقروناً بتحديات، يمكن أن يؤدي إلى إخراج تعليم هذه اللغة من نطاق الاعتماد على الحفظ والتوجه نحو تعلم عميق، دائم، وتحليلي.

الكلمات المفتاحية: تدريس اللغة العربية، استراتيجيات التفكير، التجربة المعاشة، الفينومينولوجيا، معلمو المرحلة الثانوية.

از تجربه تا بينش: واكاوي پديدارشناسانه تجربه زيسته معلمان درباره كاربست راهبردهاي تفكر در تدريس زبان عربي

سجاد اسماعيلي^١، حديثه نجفي^٢

دانشيار گروه زبان و ادبيات عربي، دانشگاه بين المللي امام خميني (ره)، قزوین، ايران. (نویسنده مسئول)

esmaili@HUM.ikiu.ac.ir

آفارغ التحصيل رشته مترجمی زبان عربي، دانشگاه بين المللي امام خميني (ره)، قزوین، ايران.

hadysnajafy@gmail.com

چکیده

امروزه ارتقاء کیفیت یادگیری تنها از مسیر انتقال اطلاعات نمی‌گذرد، بلکه مستلزم پرورش اندیشه و توانمندسازی فراگیران در سطوح عالی شناختی است. راهبردهای تدریس مبتنی بر تفکر، به‌ویژه در آموزش زبان‌های دوم، به‌عنوان یکی از مؤثرترین شیوه‌های نوین آموزشی، بستر رشد تفکر از جمله تفکر نقادانه و خلاقانه را فراهم می‌سازند. زبان عربي، با ویژگی‌های زبانی منحصر به فرد خود همچون ساختار نحوی پیچیده و واژگان گسترده، مستلزم رویکردی آموزشی است که از سطح حافظه‌محور فراتر رفته و به ساحت تحلیل، تفسیر و کاربرد بینجامد. در همین راستا این پژوهش با بهره‌گیری از رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناسی می‌کوشد تا از خلال تجربه‌های زیسته معلمان عربي، ضمن واكاوي چگونگی به‌کارگیری راهبردهای تفکر در تدریس زبان عربي، شیوه‌های به‌کارگیری این راهبردها، چالش‌ها، فرصت‌ها و پیامدهای آن در فرایند یاددهی — یادگیری زبان عربي را مشخص سازد. این تحقیق با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و با معیار اشباع نظری و از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق با چند تن از مدرسان مقطع متوسطه انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که معلمان در تدریس زبان عربي قائل به استفاده از چهار راهبرد اصلی شامل راهبردهای تفکر بصری و سازمان‌دهی مفاهیم (نقشه‌های ذهنی)، راهبردهای تفکر مشارکتی و گروه‌محور (کندوهای یادگیری)، راهبردهای تفکر مبتنی بر مرور و تثبیت و راهبردهای تفکر فراشناختی هستند. با این حال، موانعی جدی از جمله کمبود آموزش تخصصی، محدودیت زمانی و کمبود منابع، به‌کارگیری کامل و مؤثر این راهبردها را با چالش مواجه ساخته است. به‌کارگیری راهبردهای تفکر توسط معلمان زبان عربي، اگرچه با چالش‌هایی همراه است، اما می‌تواند منجر به خروج آموزش این زبان از حافظه‌محوری و حرکت به سمت یادگیری عمیق، پایدار و تحلیلی شود.

واژگان کلیدی: تدریس زبان عربي، راهبردهای تفکر، تجربه زیسته، پدیدار شناسی، معلمان دوره متوسطه.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴-۰۹-۰۸ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴-۱۲-۰۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۱-۱۴ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵-۰۱-۱۵

استناد به این مقاله: اسماعیلی، سجاد؛ نجفی، حدیثه (۱۴۰۵) از تجربه تا بینش: واكاوي پدیدارشناسانه تجربه زیسته معلمان درباره کاربرد راهبردهای تفکر در

تدریس زبان عربي، پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب، ۱۸(۱)، ص ۲۹۲-۳۱۷. doi:10.3177/1008-3177.2023.18.1.292-317

© نویسندگان

نوع مقاله: پژوهشی

<http://https://amozesharabi.cfu.ac.ir>

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

در جهان پیچیده و پرتغییر کنونی، آموزش دیگر به انتقال صرف اطلاعات محدود نمی‌شود؛ بلکه تقویت توانمندی‌های شناختی، تحلیلی و فکری فراگیران، به‌ویژه در حوزه‌های زبانی، به ضرورتی بنیادین در نظام‌های آموزشی بدل شده است. در این میان، «تفکر» به‌عنوان یکی از مهارت‌های کلیدی قرن حاضر، جایگاهی محوری یافته و نقش آن در تربیت انسان‌های خلاق، تحلیل‌گر و مستقل بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. نظام‌های آموزشی مؤثر، تنها حافظه‌محور عمل نمی‌کنند، بلکه با تمرکز بر تفکر محوری، مسیر رشد فکری و شناختی یادگیرندگان را هموار می‌سازند.

راهبردهای تدریس مبتنی بر تفکر، مجموعه‌ای از روش‌ها، فنون و الگوهایی هستند که فراگیران را در پردازش عمیق‌تر داده‌های آموزشی، تحلیل موقعیت‌های پیچیده، حل مسائل، تصمیم‌گیری آگاهانه و استدلال یاری می‌دهند. این راهبردها در تقویت مهارت‌هایی مثل تفکر نقادانه، تفکر خلاقانه و فراشناخت نقش بسزایی دارند (Costa & Kallick, ۲۰۰۸: ۲۱-۲۵). همچنین، با هدایت یادگیرندگان به سطوح بالاتر حیطه شناختی، زمینه‌ساز یادگیری معنادار، پایدار و قابل انتقال می‌شوند (Anderson & Krathwohl, ۲۰۰۱: ۶۷-۸۸).

در آموزش زبان‌های دوم یا خارجی، به‌ویژه زبان عربی، کاربست راهبردهای تفکر اهمیتی دوچندان می‌یابد. زبان، افزون بر نقش ارتباطی، ابزاری برای اندیشیدن است و یادگیری اثربخش آن نیازمند فعال‌سازی ظرفیت‌های شناختی و تحلیلی زبان‌آموزان است. راهبردهای تفکر به فراگیران کمک می‌کنند تا معانی را عمیق‌تر استنتاج کرده، ساختارهای زبانی را دقیق‌تر تحلیل نموده، تفاوت‌های ظریف معنایی را تشخیص دهند و در تولید زبان، عملکردی خلاقانه‌تر و هدفمندتر داشته باشند. زبان عربی به‌عنوان یکی از زبان‌های دارای ساختار صرفی - نحوی پیچیده، تنوع واژگانی گسترده و لایه‌های معنایی چندگانه، آموزش‌پذیری متفاوتی نسبت به سایر زبان‌ها دارد. از این‌رو، تدریس آن بدون بهره‌گیری از راهبردهای تفکر، اغلب به آموزش سطحی، حافظه‌محور و ناپایدار می‌انجامد. در مقابل، بهره‌گیری آگاهانه از این راهبردها می‌تواند زمینه‌ساز درکی عمیق، پایدار و کاربردی از این زبان گردد. تحلیل متون، کشف الگوهای زبانی، درک معانی ضمنی و توسعه مهارت‌های زبانی در پرتو تفکر تحلیلی و انتقادی، از جمله دستاوردهای این رویکرد است. با عنایت به موارد یادشده، بررسی میزان و شیوه‌های به‌کارگیری راهبردهای تفکر در تدریس زبان عربی، به‌ویژه در بسترهای رسمی آموزشی از جمله مدارس متوسطه، ضرورتی جدی دارد. درک عمیق تجربه‌های معلمان به‌عنوان عاملان اصلی تدریس، می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی، برنامه‌ریزان درسی و طراحان دوره‌های توانمندسازی کمک کند تا مسیرهای مؤثرتری برای ارتقاء کیفیت آموزش زبان عربی اتخاذ نمایند.

بر این اساس، پژوهش حاضر درصدد است تا با اتخاذ رویکردی پدیدارشناسانه، به درک و تفسیر عمیق معنایی که معلمان زبان عربی در دوره های متوسطه اول و دوم از تجربه زیسته خود در به کارگیری راهبردهای تفکر کسب کرده اند، دست یابد. هدف، توصیف صرف پدیده ها نیست، بلکه کشف ساختار نهفته در این تجارب و چگونگی ادراک معلمان از موقعیت های پیچیده کلاس درس عربی است. در راستای تحقق این هدف، پژوهش حاضر به دو پرسش اصلی زیر پاسخ خواهد داد:

١. معلمان متوسطه اول و دوم در تدریس زبان عربی از چه راهبردهای تفکر بهره می گیرند؟
٢. مهم ترین راهکارهای معلمان برای به کارگیری مؤثر راهبردهای تفکر در تدریس زبان عربی چیست؟

١. پیشینه پژوهش

در سال های اخیر، پژوهش های متعددی در زمینه اهمیت آموزش مهارت های تفکر در فرایند آموزش انجام شده است که هر یک از منظری به نقش این مهارت ها در بهبود کیفیت آموزش و یادگیری پرداخته اند.

مرسلی (١٤٠٣) در مقاله ای تحت عنوان «کلاس درس عربی بستر شکوفایی تفکر فلسفی در دانش آموزان»، پیشنهاد کرد که استفاده از روش های فلسفه برای کودکان (فبک)، گفت و گو پژوهشی و فعالیت های مشارکتی می تواند به شکوفایی تفکر انتقادی در کلاس عربی کمک کند و معلم را نقش تسهیل گر قرار دهد.

اسماعیلی و متقی زاده (١٣٩٦) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر مهارت های تفکر نقادانه بر مهارت درک مطلب متون ادبی دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در ایران»، به این نتیجه رسیدند که آموزش و به کارگیری مؤلفه های تفکر نقادانه می تواند موجب ارتقای مهارت درک مطلب در متون ادبی عربی شود.

اسماعیلی (٢٠٢٠) در مقاله ای با عنوان «دراسة فاعلیة استخدام التفكير الناقد على تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية» با بهره گیری از روش پژوهش نیمه تجربی به بررسی میزان اثربخشی به کارگیری مهارت های تفکر نقادانه در تقویت مهارت مکالمه دانشجویان زبان عربی پرداخته است و به این نتیجه دست یافته است که تدریس بر اساس مهارت های تفکر نقادانه، تأثیر مستقیمی بر یادگیری مهارت مکالمه عربی آموزان دارد.

تقیپورجای و همکاران (١٣٩٨) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی ادراک معلمان نسبت به تفکر انتقادی در امر آموزش»، با روش تحقیق کیفی و رویکرد پدیدارشناسی تفسیری، مصاحبه ای نیمه ساختاریافته با ٢٤ معلم از مناطق آلونی و لردگان انجام دادند. آن ها چهار مقوله اصلی شامل: تعریف تفکر انتقادی، پیش نیازهای آموزش، روش های تدریس و نتایج کاربرد آن را استخراج کرده اند و تأکید بر نیاز به تقویت ادراک معلمان درباره پیش نیازها و روش های مناسب تفکر انتقادی مطرح کرده اند.

فاضل‌نیا و همکاران (۱۴۰۴) در مقاله‌ای با عنوان «نقش معلمان در پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان: روش‌ها و چالش‌ها»، بررسی کردند که استفاده از پرسشگری سقراطی، یادگیری مبتنی بر مسئله و تحلیل چندبعدی می‌تواند باعث افزایش مهارت‌های تحلیلی و تصمیم‌گیری مستقل دانش‌آموزان شود. نتایج نشان می‌دهد که به‌کارگیری این روش‌ها علاوه بر بهبود عملکرد تحصیلی، در پرورش تفکر انتقادی نیز مؤثر است.

بنابراین تأمل در تحقیقات فوق حاکی از آن است که جستاری که به‌گونه کاملاً مستقل به بررسی پدیدارشناسانه تجربه زیسته معلمان درباره کاربست راهبردهای تفکر در تدریس زبان عربی پرداخته باشد، صورت نگرفته است و از این حیث پژوهش حاضر دارای نوآوری است.

۲. مبانی نظری پژوهش

۱-۳. تفکر و نقش آن در یادگیری زبان

تفکر به عنوان «مجموعه‌ای از فعالیت‌های ذهنی است که مغز هنگام مواجهه با محرک‌های قابل دریافت از طریق یک یا چند حس از حواس پنج‌گانه انجام می‌دهد» (جراون، ۲۰۱۰: ۳۳). پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که آموزش توانمندی‌های مبتنی بر تفکر در کنار واحدهای درسی مدرسه که یادگیری زبان‌های مختلف هم می‌تواند یکی از آنها باشد، به فراگیران کمک می‌کند که باور کنند ایده‌ها، تفکرات و توانایی‌های آنها مهم و ارزشمند هستند (McGuinness, ۲۰۰۷). نقل در: غفاری ساروی، ۱۴۰۱: ۲۶۵). همچنین برخی مطالعات نشان داده‌اند که باورهای آموزشی معلمان بر شیوه‌های آموزشی و تصمیم‌گیری آنها در کلاس‌های درس تأثیر می‌گذارد. همانطور که ویلیامز و بردن (Williams & Burden, ۲۰۱۰) معتقدند باورهای معلمان در مورد یادگیری زبان، بر اقدامات آنها در کلاس درس تأثیر می‌گذارد و آنها را قادر می‌سازد فعالیت‌های کلاسی را کارآمدتر هدایت کنند و ارتقا ببخشند و به جای بهره‌گیری از یک روش خاص یا یک کتاب درسی معین در کلاس، از روش‌ها و راهبردهای مؤثرتری استفاده کنند (غفاری ساروی و دیگران، ۱۴۰۱: ۲۶۶).

در همین راستا تحقیقات نشان داده‌اند که با توجه به تحولات سریع و انفجار دانش و اطلاعات و استفاده از تکنولوژی‌های جدید، استفاده از راهبردهای آموزشی مبتنی بر تفکر، به عنوان یکی از اهداف اساسی آموزش و پرورش، نقش مهمی در تربیت فراگیران دارد (امین خندقی و پاک‌مهر، ۱۳۹۰). به عبارت دقیق‌تر بهره‌گیری از روش‌های تدریس مبتنی بر تفکر در کلاس‌های آموزش زبان، و به ویژه تفکر نقادانه و تفکر خلاقانه، نقش مهمی در تحقق این هدف دارد؛ زیرا تفکر نقادانه، فرآیند نظام‌مدار هوشمندانه‌ای از مفهوم‌سازی، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزیابی ماهرانه اطلاعات جمع‌آوری شده یا تولید شده از طریق مشاهده، تجزیه، منطقی و استدلال است که به عنوان راهنمای عقاید و اعمال محسوب می‌شود (گلرد و قمری، ۱۳۹۵؛ حسینی و همکاران،

١٤٠٠). تفکر خلاقانه نیز به عنوان سبکی از سبک‌های تفکر هدفمند (الشمري، ٢٠٢٣: ١٦١)، باعث می‌شود که فرد بکوشد تا روابط جدید یا راهکارهای مناسب و مسیرهای جدید برای حل یک مسئله را کشف کند (المشرفی، ٢٠٠٥: ٤٥). بنابراین در دنیای پیچیده و در حال تحول امروز، به کارگیری راهبردهای فعال یادگیری مانند بحث گروهی، تحلیل مسائل واقعی، آموزش مبتنی بر پرسش و یادگیری مبتنی بر مسئله (PBL)، از جمله راهبردهایی هستند که زمینه را برای رشد این مهارت فراهم می‌سازند (ترسا و همکاران، ١٤٠٣: ١).

در زمینه آموزش زبان عربی نیز به دلیل پیچیدگی‌های ساختاری و معنایی این زبان، افزون بر شخصیت و مقام و منزلت معنوی و اعتبار مدرس در نزد فراگیران، شناخت انواع روش‌ها و راهبردهای تدریس و توانایی به کارگیری آنها در کلاس درس از اهمیت قابل توجهی برخوردار است، زیرا اگر روش‌های تدریس به کار گرفته شده نامناسب باشد و با محتوای درس عربی همخوانی نداشته باشد و یا اینکه مدرسان به روش‌های تدریس مورد استفاده تسلط نداشته باشند یا راهبردها و فعالیت‌های مورد استفاده مدرسان عربی برای تعامل با فراگیران در فرایند یادگیری مؤثر نباشد، در این صورت مشخص نیست که خروجی این نوع آموزش اثربخش باشد یا خیر؟! (طیبي، ١٤٠٠: ٢٨-٣٦). در همین راستا، اهمیت بهره‌گیری از راهبردهای آموزش مبتنی بر تفکر در کلاس‌های آموزش زبان عربی بیش از پیش اهمیت دارد. چه بسا به کارگیری راهبردهای آموزشی مبتنی بر تفکر باعث این شود که فراگیران، توانایی تجزیه و تحلیل ساختارهای زبان را کسب کنند و ارتباط منطقی میان عناصر مختلف را درک کنند.

٢-٣. راهبردهای به کارگیری تفکر در تدریس زبان عربی

هدف اصلی آموزش، پرورش توانایی فراگیران برای اندیشیدن و به کارگیری راهبردها و ابزارهای متنوع، به منظور دستیابی به دانش علمی و مواجهه با اطلاعات موجود است؛ چراکه پرورش تفکر و ارتقای توانایی‌های فراگیر، یکی از مهم‌ترین اهداف آموزشی به‌شمار می‌رود (علی‌زایر و همکاران، ٢٠٢٠). راهبردهای متعددی برای کمک به فراگیران وجود دارد تا از اطلاعات در دسترس، در حل مسائلی که در حوزه‌های مختلف تحصیلی با آنها روبه‌رو می‌شوند، بهره ببرند. سعد علی‌زایر، و سن عباس جاسم البهادلی و صبا حامد حسین در کتابی با عنوان «توظيف استراتيجيات التفكير في تدريس اللغة العربية» به ارائه مهم‌ترین راهبردهای تفکر محور در حوزه تدریس زبان عربی پرداخته‌اند که خلاصه آنها به شرح زیر است:

راهبرد نقشه‌های ذهنی

نقشه‌های ذهنی نشان دهنده نسل سوم ابزارهای یادگیری بصری است که با نمودارهای بارش فکری در دهه ١٩٧٠ تا دهه ١٩٨٠ آغاز شد. نقشه‌های ذهنی یکی از ابزارهای تفکر بصری است و بیانگر یک زبان دیداری مشترک برای معلم و فراگیر و روشی جدید برای سازماندهی اطلاعات است که مبتنی بر استفاده از نقشه‌های سازماندهی برای ایده‌های مهم هر موضوع مطالعه

شد، به گونه‌ای که بازیابی، تفسیر و تجزیه و تحلیل آنها را برای دانش‌آموز آسان‌تر می‌کند. این نقشه‌ها مجموعه‌ای از نقاشی‌های خطی با محتوای شناختی هستند که سطوح تفکر را منعکس می‌کنند و دانش‌آموز را در فرآیند آموزشی، مثبت و مؤثر و متفکر بار می‌آورند (همان، ۲۰۲۰: ۱۶۳).

راهبرد کندوی یادگیری (یادگیری گروهی)

این راهبرد بر این اساس استوار است که دانش‌آموزان به صورت جفتی با مرور چیزی یا پرسیدن سؤال از یکدیگر و مواردی از این دست یاد بگیرند. هدف از این راهبرد این است که دانش‌آموزان به طور مثبت در کلاس شرکت کنند و در آنچه که در کلاس می‌آموزند از یکدیگر سود ببرند. این راهبرد ممکن است بسته به اهداف معلم، در ابتدای درس، وسط یا حتی در پایان درس اجرا شود. مراحل اجرای راهبرد به شرح ذیل است:

۱. معلم از هر یک از دو دانش‌آموز می‌خواهد که یک کندوی یادگیری تشکیل دهند.
۲. معلم از هر یک از دو دانش‌آموز به صورت زوجی می‌خواهد که در مورد موضوعی واحد که مطالعه کرده اند برای آنها سؤال و پاسخ تهیه کنند (در اینجا ما در نظر می‌گیریم که معلم کندوی یادگیری را به عنوان مرور واحد اجرا می‌کند) و زمان را برای انجام فعالیت مشخص می‌کند. لازم به ذکر است که دانش‌آموزان برای پرسیدن هر سوالی آزادی دارند. نوع یا شکلی از سوال: چند گزینه‌ای، درست و نادرست، یا موارد دیگر...
۳. دانش‌آموز اول از دانش‌آموز دوم سؤال می‌کند و دانش‌آموز دوم به آنها پاسخ می‌دهد.
۴. سپس نقش‌ها مبادله می‌شود، یعنی دانش‌آموز دوم از دانش‌آموز اول سوال می‌پرسد.
۵. پس از سپری شدن زمان تعیین شده توسط معلم، معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد تا مشکلاتی را که با آن مواجه هستند یا سؤالاتی که در پاسخ به آنها اختلاف نظر داشتند را مشخص کنند (همان ۲۰۲۰: ۱۸۴).

راهبرد مرور سریع

ایده این راهبرد به طور خلاصه بر این واقعیت استوار است که معلم به منظور مرور درس از دانش‌آموزان می‌خواهد که سریع و بدون تأخیر، به سؤالات مطرح شده توسط او پاسخ دهند. او این کار را انجام می‌دهد تا سریعاً سؤالات را از دانش‌آموزان کلاس بپرسد و دانش‌آموزی که پاسخی ندارد، می‌گوید: "من هنوز دارم فکر می‌کنم." هدف راهبرد، جلب توجه دانش‌آموزان در کلاس و اندیشیدن در مورد پاسخ مورد نیاز آنها و نیز نوعی مرور مطالبی است که در کلاس مطالعه شده است (همان، ۲۰۲۰: ۱۸۲).

راهبرد اظهار نظر در مورد پاسخ‌های دانش‌آموزان (سؤالات فراشناختی)

در این راهبرد، معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد که در مورد تفکر خود اظهار نظر کنند و روندی را که طی آن به پاسخ رسیده‌اند توضیح دهند. همچنین از آنها می‌پرسد که از کدام مهارت‌های تفکر در این درس استفاده خواهند کرد. در پایان فعالیت از سؤالات فراشناختی استفاده می‌کند، مانند:

- برای رسیدن به این نتیجه چه برنامه ای را دنبال کردید؟ - از کدام سبک استفاده کردید؟ - چگونه به این فکر کردید...؟ - چگونه به این تصمیم رسیدید؟ - آنچه در این فعالیت به ذهنتان رسید را برای ما توضیح دهید (همان، ۲۰۲۰: ۱۷۵). البته راهبردهای تفکر دیگری نیز وجود دارد، ولی از آنجا که برخی از آن راهبردها همپوشانی محتوایی دارند و نیز بررسی آنها در یک مقاله کار آسانی نبود، به همین چهار راهبرد که از مهم ترین راهبردهای تفکر در آموزش هستند، اکتفا شد.

۴- روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی بوده و با رویکرد پدیدارشناسی انجام شده است. هدف از این پژوهش، فهم عمیق و تفسیر تجربه‌های زیسته معلمان زبان عربی در زمینه به‌کارگیری راهبردهای تدریس مبتنی بر تفکر در کلاس‌های درس است. انتخاب رویکرد پدیدارشناسی بر اساس ماهیت پرسش پژوهش صورت گرفته است، چرا که پرسش‌های اصلی این تحقیق ناظر بر «به‌کارگیری یا عدم به‌کارگیری راهبردها» و «نحوه به‌کارگیری» از چند راهبرد آموزشی است. پژوهشگر در این مطالعه تلاش کرده است که نه فقط با کدگذاری صرف، بلکه با ورود به دنیای ذهنی مشارکت‌کنندگان، و احساس همدلی با تجارب زیسته آنان به درک دقیق‌تری از شیوه‌ها، برداشت‌ها، موانع و پیامدهای به‌کارگیری تفکر در تدریس زبان عربی دست یابد.

جامعه پژوهش شامل تعدادی از معلمان زبان عربی شاغل در دوره متوسطه اول و دوم در یکی از مناطق آموزش و پرورش کشور می‌باشد. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری آزاد استفاده شد، بدین معنا که تنها افرادی انتخاب شدند که از تجربه یا آگاهی مشخصی نسبت به راهبردهای تدریس مبتنی بر تفکر برخوردار بودند. ملاک اصلی انتخاب، توانایی مشارکت‌کننده در ارائه توصیف دقیق و قابل تحلیل از تجربه‌های خود در این زمینه بود. نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری (یعنی تا مصاحبه‌شونده دهم) ادامه یافت؛ یعنی زمانی که اطلاعات جدیدی از مصاحبه‌ها به‌دست نیامد و مضامین اصلی پژوهش تثبیت شد.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش، مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته بود. برای طراحی سؤالات مصاحبه، از اهداف پژوهش و تجارب اولیه میدانی استفاده شد و سؤالات به‌گونه‌ای تنظیم گردید که امکان گفت‌وگوی آزاد، انعطاف‌پذیر و عمیق با مشارکت‌کنندگان فراهم شود. مصاحبه‌ها به‌صورت غیرحضوری برگزار شد، با رضایت شرکت‌کنندگان ضبط گردید و پس از اتمام هر جلسه، فایل صوتی به‌صورت کامل پیاده‌سازی شد. سؤالات مصاحبه‌ها عبارت بودند از:

○ آیا شما در تدریس عربی سعی می‌کنید که از نقشه‌های ذهنی مختلف مثل نقشه‌های درختی یا انگشتی و... استفاده کنید؟ به نظر شما چقدر این نقشه‌ها می‌تواند روی یادگیری دانش‌آموز موثر باشد؟ اگر تجربه‌ای در این زمینه دارید، توضیح بفرمائید که در کلاس چه کار می‌کنید.

○ آیا شما برای درس عربی گروه‌بندی انجام می‌دهید؟ وظایف گروهی دانش‌آموزان به چه صورت است؟ چه فعالیت‌هایی در گروه انجام می‌دهند؟ چه نمره‌ای برایشان در نظر می‌گیرید؟ آیا پیش‌آمده که شما از دانش‌آموزان بخواهید در گروه پرسش و پاسخ انجام دهند؟ چگونه؟ لطفاً کامل توضیح دهید؟

○ شما برای مرور درس‌ها چه راهبردی دارید؟ آیا مدت زمان مشخصی در کلاس برای مرور در نظر می‌گیرید؟ آیا مسابقه انجام می‌دهید؟ چه انگیزه‌ای در دانش‌آموز ایجاد می‌کنید تا در مرور درس‌ها با شما همکاری کنند؟ لطفاً به طور کامل توضیح بفرمایید. ○ زمانی که شما از دانش‌آموزان سؤالاتی را می‌پرسید سپس آنها پاسخ‌هایی را متناسب با آگاهی‌شان اظهار می‌کنند؛ آیا پیش‌آمده است که شما به ایشان بگویید «چگونه به این جواب رسیدی؟ چه اطلاعات قبلی در این زمینه داشتی؟» به طور کلی آیا شما سؤالات فراشناختی از دانش‌آموزان می‌پرسید؟ اگر بله چگونه؟ لطفاً با مثال بیان بفرمایید؟ اگر خیر چرا؟

مشخصات مصاحبه‌شوندگان عبارت است از:

شهر	مقطع تدريس	جنسیت	سابقه تدريس	مصاحبه شونده
قزوین	متوسطه اول	زن	٢٤ سال	١
قزوین	متوسطه دوم	مرد	١٠ سال	٢
قزوین	متوسطه اول	زن	٢٣ سال	٣
قزوین	متوسطه اول	زن	٣ سال	٤
قزوین	متوسطه اول	زن	٣ سال	٥
زنجان	متوسطه دوم	زن	٢٠ سال	٦
قزوین	متوسطه دوم	زن	٣ سال	٧
قزوین	متوسطه اول	زن	٣ سال	٨
قزوین	متوسطه اول	زن	٢٨ سال	٩
تهران	متوسطه دوم	مرد	٥ سال	١٠

جدول ١: مشخصات دموگرافیک مصاحبه شوندهگان

فرآیند تحلیل داده‌ها پس از گردآوری مصاحبه‌ها آغاز شد و همزمان با ادامه جمع‌آوری، تحلیل نیز انجام می‌گرفت. برای تحلیل داده‌ها، از رویکردی گام‌به‌گام استفاده شد. در ابتدا، متن تمام مصاحبه‌ها به‌دقت نوشته و چندبار خوانده شد تا پژوهشگر بتواند با فضای کلی تجربه‌ها ارتباط برقرار کند. سپس، بخش‌هایی از مصاحبه که شامل عبارات یا توصیف‌های معنادار درباره پدیده مورد مطالعه بود، شناسایی و به‌عنوان کد اولیه ثبت شد. پس از آن، مفاهیم کلیدی از دل این کدها استخراج گردید و مفاهیم مشابه در دسته‌های معنایی منسجم قرار گرفتند. این دسته‌ها به مضامین اصلی و فرعی تقسیم شدند تا ساختار معنایی تجربه‌ها آشکار گردد. در تمام این مراحل، تلاش شد تحلیل‌ها تا حد ممکن به محتوای واقعی گفت‌وگوها وفادار بماند و نتیجه‌گیری‌ها صرفاً بر پایه داده‌های ارائه‌شده توسط مشارکت‌کنندگان صورت گیرد.

یافته‌های به‌دست‌آمده در قالب مضامینی تنظیم شد که بتوانند بازتاب‌دهنده ابعاد مختلف تجربه زیسته معلمان از تدریس مبتنی بر تفکر در کلاس‌های زبان عربی باشند. در فرآیند بازنگری مضامین، تحلیل‌ها به‌صورت مکرر بازخوانی شد تا از انسجام معنایی،

از تجربه تا بینش: واکاوی پدیدارشناسانه تجربه زیسته معلمان درباره کاربست راهبردهای تفکر در تدریس زبان عربی

عدم تکرار و وضوح مفهومی آن‌ها اطمینان حاصل گردد. در نهایت، یک روایت تحلیلی و یکپارچه از تجربه زیسته معلمان تدوین شد که به روشنی ابعاد پنهان یا کمتر دیده شده تدریس تفکر محور در آموزش زبان عربی را روشن می‌سازد. در حقیقت با این کار محقق سعی کرد که جوهره یا ذات پدیده مورد نظر را از دل تجارب زیسته معلمان استخراج نماید.

برای سنجش روایی و استحکام علمی یافته‌ها، مجموعه‌ای از راهکارهای کنترل کیفی در طول پژوهش اجرا گردید. در مرحله انتخاب مشارکت‌کنندگان، تلاش شد افرادی انتخاب شوند که از لحاظ آگاهی، تجربه و توانایی بیان، برای توصیف پدیده مورد نظر با یکدیگر متفاوت باشند تا نتایج مصاحبه‌ها یکسان نباشد. در مرحله تحلیل، ضمن ثبت دقیق فرآیندها، از بازبینی مکرر و هم‌سنجی داده‌ها با متن اصلی مصاحبه استفاده شد تا از دقت تحلیل‌ها اطمینان حاصل گردد.

پژوهشگر در تمام مراحل، تلاش کرد از دخالت پیش‌فرض‌ها و قضاوت‌های شخصی پرهیز کرده و فقط آنچه را که به صورت مستقیم از تجارب مشارکت‌کنندگان استخراج شده، مبنای تحلیل و نتیجه‌گیری قرار دهد. این تعهد به وفاداری به داده‌ها، یکی از اساسی‌ترین اصول اخلاقی و روشی در پژوهش حاضر بوده است.

۵- یافته‌های پژوهش

پس از پیاده‌سازی و کدگذاری مصاحبه‌ها، ابتدا تعداد ۳۲۶ کد (مؤلفه) به دست آمد سپس کدهای مشترک بین پاسخ‌ها حذف شدند و تعداد ۵۸ کد (مؤلفه) مفهومی حاصل از تجارب زیسته دبیران عربی پیرامون راهبردهای تدریس تفکر محور استخراج گردید و در قالب محورهای کلی ذیل ارائه گردید:

۵-۱. نقشه‌های ذهنی

تحلیل تجربیات زیسته معلمان زبان عربی در این مطالعه پدیدارشناسانه، بینش‌های عمیقی را در مورد چگونگی کاربست راهبردهای تفکر در تدریس آنان آشکار ساخت. مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این محور، که همگی مصادیق عینی این راهبردها هستند، عبارت از ۱۱ زیر مؤلفه‌ی: «نمودار مفهومی برای قواعد»، «نمودار مفهومی برای واژگان»، «استفاده از کارت‌های رنگی»، «استفاده از نمودار به صورت روش قیاسی (از کل به جزء رسیدن)»، «یادگیری مترادف و متضادها در نقشه ذهنی»، «استفاده از روش انگشتی برای یادگیری ضمائر»، «استفاده از کاربرگ گل یا حیوانات»، «استفاده از نقشه درختی»، «چارت دایره‌ای انواع اسم»، «گردونه باب‌های ثلاثی مزید» و «یادگیری قواعد به صورت فرمول ریاضی» است.

مطابق یافته‌های مرتبط با این محور، مشخص گردید که بسیاری از مدرسان زبان عربی برای تسهیل یادگیری قواعد و واژگان از نقشه‌های ذهنی کمک می‌گیرند. این راهبرد در اشکال متنوع و خلاقانه‌ای خود را نشان می‌دهد. در همین راستا یکی از مصاحبه‌شوندگان عنوان می‌کند: «از نمودار مفهومی برای قواعد و واژگان استفاده می‌کنم؛ مثلاً واژگانی که در یک حوزه معنایی

قرار دارند با رسم نمودار مفهومی با دانش آموزان روی تابلو کلاس کامل می کنیم و یا قواعد مضارع پایه هشتم و یا فعل های امر و نهی پایه نهم را به شکل نمودار مفهومی توضیح می دهیم.» (م.ش شماره ١). تجربه معلمان نشان می دهد که آموزش قواعد تنها به ارائه آن از طریق نقشه های ذهنی نیست بلکه می بایست با تمرین و تکرار و مشاهده آنها در متن کتاب درسی همراه باشد تا در ذهن فراگیران بنشینند. پیرو همین موضوع مصاحبه شونده ای اظهار کرد: «بعد از اتمام توضیحات با بررسی جملات خود کتاب دانش آموزان را وارد کتاب می کنم به این شکل که به قسمت بدانیم که درباره قواعد هست اشاره می کنم سپس قواعد را در متن همان درس پیاده می کنم.» (م.ش شماره ٣). همچنین «پس از ترجمه و تدریس متن کتاب از بچه ها می خواهم در خانه فعل های جدیدی که درس داده ام را در متن پیدا کنند و ضمیر ها را استخراج کرده و بگویند چندم شخص است؛ این کار باعث می شود دانش آموز به متن کتاب مسلط شود.» (م.ش شماره ٥).

بازنمایی تجربه معلمان از چرایی استفاده از این راهبردها را می توان در این نکته جستجو کرد که با توجه به عصر انفجار اطلاعاتی و انبوه اطلاعات وارده به مغز، ممکن است در پردازش اطلاعات و سازماندهی آن مشکلاتی ایجاد شود که منجر به کاهش تمرکز، فراموشی و از بین رفتن آن شود. قدرت تصمیم گیری و حل مسئله هم تحت تأثیر قرار خواهد گرفت. لذا در این ارتباط که چگونه اطلاعات را بهتر به خاطر سپرده و بهتر یاد بگیریم، معلمان در عمل به استفاده از راهبردهایی مانند نقشه ذهنی روی آورده اند. تکنیک نقشه ذهنی یکی از راهبردهای آموزشی نوین می باشد و می تواند مهارت های تفکر و حل مسئله را افزایش داده و با استفاده از تصاویر، رنگ ها، ارتباطات و نمایش ساختارمند، ذهن را وادار به خلاقیت و تفکر کند. هنگام ترسیم نقشه ذهنی هر دو نیم کره مغز به کار گرفته می شود. این کار، نه تنها حواس پرتی را کاهش داده، بلکه خلاقیت را بیشتر نموده و باعث یادگیری عمیق تر می شود. هم چنین، هنگام ترسیم نقشه ذهنی از حافظه تصویری کمک گرفته شده، در یادگیری و به یاد سپاری عملکرد فوق العاده ای ایجاد می شود و یادگیری فعال رخ می دهد (اسدپور و رضائیان، ١٤٠٢: ٦٣٧-٦٤٨). یکی از مصاحبه شوندگان با اشاره به تجربه عملی خود از کاربست راهبرد رنگ به عنوان بخشی از راهبرد کلان نقشه ذهنی بیان داشت: «در تدریس عربی ابتدا مطالب را به طور کامل توضیح می دهیم و از کارت های رنگی برای تفهیم کلمات و از چارت ها برای قواعد استفاده می کنیم.» (م.ش شماره ٣). مصاحبه شونده دیگری در ارتباط با به کارگیری رنگ ها بیان داشت: «البته از کاربرد هم استفاده می کنیم به این صورت که می گویم مثلاً در شکل گل اسم اشاره ها را سبز کنید یا فعل ها را قرمز کنید یا اسم ها را زرد و کلمات پرسشی را آبی کنید.» (م.ش شماره ٥). این استفاده هدفمند از رنگ، در واقع پیاده سازی یکی از ارکان اصلی نقشه های ذهنی برای ایجاد دسته بندی های ذهنی ماندگار است که باعث تثبیت یادگیری در ذهن می شود.

روش قیاسی یکی از انواع راهبردهایی است که در حیطه آموزش علوم گوناگون مورد استفاده قرار می‌گیرد. قیاس‌ها یکی از قوی‌ترین ابزار در دست معلم هستند و مانند یک مشخصه رایج و معمول از تدریس علم به رسمیت شناخته شده‌اند. مطالبی که به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود، بایستی با جزئیات بیشتری طرح شوند؛ یا به عبارت دیگر لازم است جزئیاتی که ارتباط بین دانش قبلی یادگیرنده و مطالب جدید را شامل می‌شوند مورد توجه خاص قرار گیرند که روش یادگیری مبتنی بر استفاده از قیاس‌ها، همین کار را انجام می‌دهد و باعث بسط و توسعه جزئیات در مورد مطلب آموزشی مورد نظر می‌شود (مطیع بیرجندی و همکاران ۱۳۹۰: ۱۶۸). تجربه زیسته یکی از معلمان در به کارگیری راهبرد تفکر قیاسی اینگونه بود: «از روش قیاسی یعنی از کل به جزء رسیدن برای آموزش زبان عربی استفاده می‌کنم به گونه‌ای که انواع اسم را در پایه هفتم و یا فعل ماضی و مضارع و ضمائر متصل و منفصل را به صورت نموداری و نقشه کلی به بچه‌ها نشان می‌دهم تا یک طبقه بندی در ذهن آن‌ها صورت بگیرد و بدانند در هر درس چه بخش از این نقشه کل را قرار است یاد بگیریم.» (م.ش شماره ۴). این رویکرد، در حقیقت ایجاد یک نقشه ذهنی کلان و راهبردی برای دروس یک سال تحصیلی است.

روش انگشتی برای یادگیری ضمائر و فعل‌ها از جمله راهبردهای قدیمی است که بسیاری از دبیران از آن استفاده کرده و هم‌اکنون نیز مورد استفاده قرار می‌دهند. روش بندانگشتی روشی است که دانش‌آموز در بند‌های انگشت خود ۲۸ صیغه فعل‌های ماضی و مضارع را به همراه ضمائر آن‌ها می‌نویسد و حفظ می‌کند. در این روش به ترتیب بند‌های اول انگشتان مفرد، بندهای دوم مثنی و بندهای سوم برای صیغه‌های جمع می‌باشند. انگشت شست نیز مخصوص صیغه‌های متکلم واقع می‌شود. همچنین انگشتان یکی در میان غایب و مخاطب می‌باشند. این روش را می‌توان نمونه‌ای ابتکاری و مبتنی بر حافظه مکانی از یک "نقشه ذهنی فیزیکی" دانست که ساختار ثابتی را در ذهن ایجاد می‌کند. در همین مورد مصاحبه‌شوندگان گفتند: «برای تدریس صرف افعال ماضی و مضارع از روش انگشتی استفاده می‌کنم.» (م.ش شماره ۹). «در روش قدیمی که بر اساس روش انگشتی یاد می‌دادیم من فکر می‌کنم خیلی بهتر بود و بچه‌ها راحت‌تر یاد می‌گرفتند و حداقل اینکه حفظ می‌کنند.» (م.ش شماره ۸). «از نقشه‌های انگشتی برای صرف فعل‌های ماضی و مضارع که بچه‌ها از دوران راهنمایی یاد گرفتند نیز استفاده می‌کنم.» (م.ش شماره ۶). «از روش انگشتی در قسمت ضمائر در پایه هفتم استفاده می‌کنم. حتی برای دانش‌آموزان پایه نهم که از اول با من نبودند من مجدداً این روش ضمائر را توضیح می‌دهم. چون ممکن است دانش‌آموز فراموش کند کدام ضمیر برای کدام شخص است. روش انگشتی بسیار موثر است و هیچگاه هم فراموش نمی‌کنند زیرا به ترتیب بند انگشت یاد می‌گیرند و سر جلسه امتحان هم همه چیز دوباره در ذهنشان یادآوری می‌شود. حتی در پرسش‌های کلاسی هم مثلاً می‌پرسم فلان فعل برای کدام ضمیر است که دانش‌آموز با همین روش به سرعت محاسبه می‌کند و پاسخ می‌دهد.» (م.ش شماره ۵).

«چارت دایره ای انواع اسم» و «گردونه باب های ثلاثی مزید» از دیگر نقشه های ذهنی است که مصاحبه شونده شماره ٦ به آن ها اشاره داشت. این ابزارها نیز با نمایش ارتباط بین مفاهیم به صورت بصری، در دسته بندی نقشه های ذهنی جای می گیرند. مصاحبه شونده دیگری عنوان کرد: «وقتی مطالب را بیان می کنم در انتها نموداری برای نکات ترجمه روی تابلو رسم می کنم مثل: کان + فعل مضارع یا کان + فعل ماضی که اگر این ها را به صورت ریاضی بنویسیم + = بچه ها بهتر یاد می گیرند» (م.ش شماره ٧). این فرمول نویسی ریاضی نیز در واقع ایجاد یک الگوی ذهنی یا نقشه کوچک برای درک سریع یک قاعده است.

٥-٢. کندوی یادگیری (گروه بندی دانش آموزان)

تحلیل تجربیات زیسته معلمان در این مطالعه، بینش های ارزشمندی را درباره کاربست راهبرد تفکر مشارکتی و گروهی به عنوان یک راهبرد کلان تفکر در کلاس های زبان عربی آشکار می سازد. مفاهیم استخراج شده از مصاحبه ها در این محور اصلی، که همگی حول محور این راهبرد می چرخند، عبارت از دو زیر مؤلفه: «انجام گروه بندی و اهمیت بسیار بالای آن» و «عدم توجه کافی به گروه بندی به دلیل کمبود وقت» است.

این یافته ها در بستر نظری مبتنی بر این ایده قرار می گیرد که نظام آموزشی باید به دانش آموزان شیوه های تفکر را آموزش دهد و آنان را افرادی خلاق، مبتکر، خودکارآمد، خودانگیزخته و خودتنظیم بار آورد. از جمله راهبردهای تدریس که سبب می شود فراگیران هم مستقل باشند و هم تفکر انتقادی و احترام به یکدیگر را بیاموزند، روش تدریس مشارکتی است (نامدار و همکاران، ١٤٠٢: ٤٧٠٩-٤٦٩٩). بینش معلمان از کاربست این راهبرد نیز به خوبی نشان می دهد که آنان گروه بندی را صرفاً یک چیدمان فیزیکی نمی دانند، بلکه آن را بستری برای پرورش مهارت های تفکر جمعی، خودتنظیمی و مسئولیت پذیری می دانند. نظرات مصاحبه شوندگان در این خصوص گواهی می دهد که بیشتر معلمان در کلاس های خود از کندوهای یادگیری استفاده می کنند (م.ش شماره های ٣، ٥، ٨، ١٠). به عنوان مثال، مصاحبه شونده ای با درک عمیق از ابعاد این راهبرد اظهار کرد: «گروه بندی حتماً انجام می دهم. علاوه بر اینکه حس همکاری و مشارکت و حس رقابت را افزایش می دهد، در یادگیری دانش آموزان نیز تأثیر زیادی دارد» (م.ش شماره ٦). این نگاه، نشان دهنده بینش معلمان به کاربست راهبرد تفکر مشارکتی برای تقویت همکاری و انگیزش درونی است. در تأیید این مدعا، مصاحبه شونده دیگری با تأکید بر انجام گروه بندی گفت: «اصلاً کلاس بدون گروه بندی ندارم؛ گروه بندی با توجه به سطح درسی و شخصیتی دانش آموزان انجام می شود» (م.ش شماره ١).

تجربه زیسته معلمان از نحوه اجرای این راهبرد، از انعطاف پذیری و تفکر راهبردی آنان حکایت دارد. این موضوع به ویژه در تعریف «بحث گروهی» مشهود است که عبارت است از گفت و گوی سنجیده و منظم درباره موضوعی خاص که مورد علاقه

شرکت‌کنندگان در بحث است. در این روش، شاگردان فعالانه در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند و مسئولیت پیگیری را برعهده دارند. آنان ضمن مباحثه از اندیشه‌ها و نگرش‌های خود با ذکر دلایل متکی بر حقایق از مفاهیم و اصول علمی دفاع می‌کنند (شعبانی، ۱۳۹۷). شایان ذکر است که با بررسی نظرات مصاحبه‌شوندگان به این نتیجه دست یافتیم که گروه‌بندی مطابق با سلیقه و نظر شخصی هر دبیر انجام می‌پذیرد. به باور یکی از مصاحبه‌شوندگان: «گروه‌بندی اصلاً روش واحدی ندارد. گاهی بچه‌ها را از قبل می‌شناسم و بر همین اساس گروه‌بندی می‌کنم. گاهی بعد از آزمون گروه‌بندی انجام می‌دهم. گاهی به ترتیب ردیف، گاهی هم می‌گویم خودشان گروه‌بندی را انجام دهند و من هم تغییراتی را ایجاد می‌کنم» (م.ش شماره ۴). این امر نشان می‌دهد که معلمان به صورت پویا و متفکرانه، شیوه اجرای این راهبرد را با توجه به شرایط و اهداف آموزشی تنظیم می‌کنند. مصاحبه‌شونده دیگری ضمن بیان اینکه گروه بندی موجب می‌شود بهتر بتواند کمبود وقت را جبران کند و در عین حال نیز به تمامی تکالیف دانش آموزان رسیدگی شود بیان کرد: «گروه بندی در کلاس انجام می‌شود به خصوص در کلاس‌های پرجمعیت که امکان رسیدگی به تکالیف به نحو احسن برای معلم مقدور نیست برای همین این فعالیت‌ها در گروه انجام می‌شود.» (م.ش شماره ۲).

تجربیات عملی معلمان، مصادیق عینی کاربست راهبردهای تفکر در قالب فعالیت‌های گروهی است. دبیران دیگری با اشاره به ضرورت گروه‌بندی و متغیر بودن کار گروهی می‌گفتند: «هر گروهی در زمان کوتاه ۵ الی ۷ دقیقه دو خط از متن را باید ترجمه کنند. سپس بعد از زمان مقرر، در گروه یک نفر که روان‌خوانی خوبی دارد، متن عربی را می‌خواند و یک نفر هم ترجمه را ارائه می‌دهد. البته همه در ترجمه دخیل هستند و در جلسات آینده، خوانش و ترجمه را نقرات بعدی انجام می‌دهند» (م.ش شماره ۹). این تجربه، نمونه‌ای از پرورش تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری از طریق تقسیم کار و ارزیابی همتایان است. یا فرد دیگری عنوان می‌کرد: «فعالیت دانش‌آموزان در گروه به این شکل است که تمرینات کتاب را در کلاس به شکل گروهی حل می‌کنند و در پایان به ترتیب از هر گروه یک نفر پاسخگو هست؛ البته به شکل چرخشی، یعنی هر بار به نوبت یک نفر از گروه پاسخ می‌دهد» (م.ش شماره ۳). این روش، راهبردی برای وادار کردن همه دانش‌آموزان به آمادگی ذهنی و تفکر مستمر است.

با این حال، تجربه زیسته برخی معلمان، چالش مهمی را در مسیر کاربست این راهبرد تفکر نشان می‌دهد. علی‌رغم اینکه اکثر مصاحبه‌شوندگان بر گروه‌بندی تأکید داشتند، مصاحبه‌شونده‌ای اظهار داشت: «زمان زیادی نداریم که بخواهیم کارهای گروهی انجام دهیم؛ ولی اگر وقت شود برای تنوع در روال تدریس و یا برای رسیدگی به تکالیف از فعالیت گروهی استفاده می‌کنم» (م.ش شماره ۷). این اظهارنظر، تضاد بین «بینش» مثبت معلمان نسبت به راهبردهای تفکر و «تجربه» محدودکننده کمبود وقت را به تصویر می‌کشد.

٥-٣. مرور درسها

تحليل تجریبات زیسته معلمان در این مطالعه، بینش‌های عمیقی را از درک آنان از «مرور» به عنوان یک راهبرد تفکر ضروری در فرآیند تدریس زبان عربی آشکار می‌سازد. مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه‌ها در این محور، که حول محور کاربست این راهبرد می‌چرخند، در دو قالب اصلی «مرور مستمر در هر جلسه» و «مرور کلی در ابتدا و انتهای سال تحصیلی» دسته‌بندی شدند.

این درک معلمان به خوبی با مبانی نظری یادگیری همسو است، چرا که مرور و تکرار آموخته‌ها، عنصری حیاتی و جدایی‌ناپذیر برای تثبیت اطلاعات در ساختار ذهن است؛ ساختاری که برای درک کامل و ماندگاری مفاهیم، نیازمند برخورد مکرر و درگیری فعال با اطلاعات است. یک مطلب تنها زمانی شانس ماندگاری در حافظه بلندمدت را می‌یابد که بارها فضای ذهن را تجربه کند، فرآیندی که به تشکیل «ملکه» در جان آدمی تشبیه شده است. همان گونه که هیچ ملکه‌ای یکباره در ذهن نمی‌نشیند برای فهمیدن محتوای کتاب یک بار مطالعه آن به هیچ وجه کافی نیست و اگر پاره‌ای از کتاب‌ها این چنین به نظر نمی‌رسد تنها به خاطر زمینه‌های ذهنی است که از مطالعه کتب مشابه یا مواجهه با گزاره‌های مشابه آن قبلاً پدید آمده است (خاکپور و همکاران، ۱۴۰۲: ۹۹۷۹-۹۹۶۹). این دیدگاه نظری در عمل و در بیان تجریبات معلمان به وضوح بازتاب یافته است. به عنوان مثال، یکی از دبیران با بیان این که «قسمت مهم یادگیری در حل تمارین اتفاق می‌افتد»، بر این باور است که «حتی اگر دانش‌آموزی درس را در حین تدریس اولیه به خوبی فراگرفته باشد، بدون مرور و تعمیق، بازخورد مطلوبی از یادگیری حاصل نخواهد شد. این معلم برای تحقق این هدف، راهبردهای متنوعی را به کار می‌گیرد؛ از جمله اختصاص زمان مشخصی در ابتدای جلسه برای مرور مطالب گذشته و استفاده از روشی فعال مانند تهیه کارت‌های آموزشی شامل ضمائر و افعال، که دانش‌آموزان به صورت گروهی و در قالب تکمیل یک نمودار درختی روی تابلو از آن‌ها استفاده می‌کنند» (م.ش شماره ۱).

سایر معلمان نیز بر تداوم مرور تأکید دارند. یکی از آنان ذکر می‌کند که «در چند دقیقه ابتدایی هر کلاس، مطالب جلسات گذشته را مرور کرده و با اختصاص نمره به پرسش و پاسخ، آن را به ابزاری برای تشویق تبدیل می‌کند» (م.ش شماره ۲).

معلم دیگری در این خصوص چنین نظر داشت: «برای مرور درس‌ها بین بچه‌ها مسابقه اجرا می‌کنم. در مسابقه هم ۱ یا ۲ نفر از بچه‌ها را مسئول می‌کنم که اسامی بقیه را بنویسند سپس سوالات را من می‌پرسم و کسی که نتواند پاسخ دهد از دور مسابقه خارج می‌شود و به همین ترتیب و بدون مکث باید جواب دهند. اگر مکث کنند می‌سوزند. در نهایت ۴ نفر پایانی که باقی می‌مانند نمره مثبت می‌گیرند. فکر می‌کنم این مسابقه به کلاس شور و نشاط می‌دهد.» (م.ش شماره ۶). مصاحبه‌شونده دیگری بر این باور بود: «مرور درس‌ها طبیعتاً در درس عربی نیاز هست. از آن جایی که بچه‌ها شیطنت بالایی دارند باید قواعد

از تجربه تا بینش: واکاوی پدیدارشناسانه تجربه زیسته معلمان درباره کاربست راهبردهای تفکر در تدریس زبان عربی

را مرور کنند تا در خاطرشان بماند مثلاً وقتی در پایه دوازدهم تدریس می‌کنم یک گذری هم به پایه دهم و یازدهم می‌زنم. مرور درس‌ها برایم خیلی مهم است.» (م.ش شماره ۷). مصاحبه‌شونده دیگری گفت: «من دوبار مرور انجام می‌دهم. یک بار قبل از شروع تدریس که تمامی مطالب گذشته را بصورت پرسش و پاسخ مرور می‌کنم و یک بار هم در انتهای تدریس که مطالب جدید را مجدد دوره می‌کنم.» (م.ش شماره ۸). در کنار این نگاه مبتنی بر تداوم، بینش دیگری نیز در میان معلمان وجود دارد که بر مرور کلی و چارچوب‌مند در مقاطع زمانی خاص تأکید می‌ورزد: «برای مرور درس‌ها در ابتدای سال یکبار مرور کلی انجام می‌دهم و یکبار هم موقع امتحانات یک گریز از مطالب را دوباره بیان می‌کنم.» (م.ش شماره ۱۰).

پشتوانه علمی این تجربیات عملی را می‌توان در نظریه‌های یادگیری و فراموشی جستجو کرد. یادگیری فرایندی متشکل از دریافت، کدگذاری^۱، ذخیره‌سازی و بازیابی اطلاعات است. داده‌ها ابتدا به حافظه کوتاه‌مدت راه می‌یابند و تنها در صورت تمرین و تکرار به حافظه بلندمدت منتقل می‌شوند. مطابق منحنی فراموشی ابینگ هاوز، مغز در صورت عدم مرور، حدود ۷۵ درصد اطلاعات را تنها پس از ۴۸ ساعت از دست می‌دهد (ابینگ هاوز، ۱۸۸۵: ۱۵۵-۱۵۶). بنابراین، راهبردهای متنوع مرور که از سوی معلمان به کار بسته می‌شود، در حقیقت پاسخی عملی و هوشمندانه به این مکانیسم طبیعی ذهن برای غلبه بر فراموشی و دستیابی به یادگیری پایدار است.

۴-۵. پرسش‌های فراشناختی برای تثبیت یادگیری

تحلیل تجربیات زیسته معلمان در این مطالعه پدیدارشناسانه، بینش‌های متفاوتی را از کاربست راهبرد تفکر فراشناختی در کلاس‌های زبان عربی آشکار می‌سازد. مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه‌ها در این محور، که نشان‌دهنده طیف وسیعی از نگرش‌های عملی معلمان است، در چهار زیرمؤلفه جای می‌گیرند: «رجوع به پرسش‌های فراشناختی برای تثبیت یادگیری»، «طرح پرسش‌های فراشناختی به شرط سطح بالای اطلاعات دانش‌آموزان»، «پرسش‌های فراشناختی در قالب سنجش آغازین» و «پرهیز از پرسش‌های فراشناختی».

بینش نظری معلمان از مفهوم فراشناخت، که در تجربیات آنان متبلور شده است، ریشه در تحولات مهم روانشناسی شناختی دارد. این مفهوم که بر فرآیندهای عالی نظارت‌کننده بر تفکر تأکید دارد، برای نخستین بار توسط فلاول مطرح شد (زینلی، ۱۳۸۹: مقدمه). این مبانی نظری به‌خوبی در تجربه زیسته برخی معلمان بازتاب یافته است؛ آنجا که مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ با

۱. منظور از کدگذاری در روانشناسی شناختی، فرایند تبدیل اطلاعات دریافتی از محیط به صورتی (رمز) اطلاق می‌شود که برای سیستم حافظه قابل پردازش و ذخیره‌سازی باشد. به بیان ساده‌تر، کدگذاری یعنی آماده‌سازی اطلاعات برای ورود به حافظه که از طریق توجه، معناگذاری، تکرار یا مرور اطلاعات صورت می‌پذیرد.

بینشی آگاهانه تأکید می‌کند: «بنده حتماً از دانش آموزان سوالات فراشناختی می‌پرسم زیرا خیلی برایم مهم است که بدانم آیا دانش آموزان سراغ کتاب‌های مختلف می‌روند یا از سال گذشته یادشان هست.» همچنین معلم دیگری با تأکید می‌گوید: «سوالات فراشناختی از سوالات طبیعی هر دبیری است که باید بپرسد» (م.ش شماره ٧). در واقع این نگرش که با دیدگاه پیاژه - که بر پایه آن فراگیران بین هدف‌ها، وسیله‌ها، تجربه‌های فراشناختی و بازده‌های تکلیف مورد یادگیری، رابطه‌هایی می‌یابند و سپس مشاهدات خود را با مشاهدات به عمل آمده انطباق می‌دهند (دافی، ٢٠٠٧ به نقل از کیوانی و همکار، ١٣٩٤: ٩٩-١١٦) همسو است و با این پشتوانه نظری «آموزش راهبردهای فراشناختی باعث بهبود عملکرد درک مطلب و سایر کنش‌های شناختی فرد می‌شود» (عسگری و همکاران، ١٣٩٧: ٢٣٦-٢١٣) تقویت می‌گردد.

تجربه عملی معلمان از کاربست این راهبرد، مصادیق متنوعی را دربرمی‌گیرد. مصاحبه‌شونده شماره ٦ با اشاره به هدفمندی این پرسش‌ها می‌گوید: «گاهی اوقات از بچه‌ها سوالات فراشناختی می‌پرسم زیرا می‌خواهم بدانم دانش آموزان مطالب را خوب یادگرفته‌اند یا خیر.» همچنین مصاحبه‌شوندگان شماره ١ و ٢ بر اساس تجربه زیسته خود اذعان داشتند که این راهبرد بسیار مثرتر بوده و دانش‌آموزان همکاری لازم را انجام می‌دهند.

بینش اقتضایی معلمان در کاربست این راهبرد، در بیان مصاحبه‌شونده شماره ٥ به وضوح دیده می‌شود: «بستگی به سطح دانش آموزان دارد که سوالات فراشناختی بپرسم یا خیر. بعضی‌ها هستند که هیچ اطلاعاتی ندارند. ولی بعضی هستند که مثلاً پدر یا مادر معلم عربی بوده و دانش آموز قبل از اینکه کلاس بیاید مطالب را می‌دانسته و یا بعضی از دانش‌آموزان کتاب‌های کمک درسی دارند و از آن استفاده می‌کنند» این نگاه، نشان‌دهنده تفکر راهبردی معلمان در تطبیق راهبردها با شرایط واقعی کلاس است.

تجربه نوآورانه برخی معلمان در قالب «سنجش آغازین» متجلی شده است. بدین معنا که گروهی از معلمان سوالات فراشناختی خود را در قالب سنجش آغازین اجرا می‌کنند. به این شیوه که در ابتدای سال تحصیلی پرسشنامه‌ای تهیه کرده و بدون اطلاع قبلی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند. این پرسشنامه شامل اطلاعات فراگرفته سال قبل دانش‌آموزان می‌شود. در واقع معلم می‌خواهد بداند که دانش‌آموزان چه مقدار از مطالب سال گذشته را در خاطرشان نگه داشته‌اند. مصاحبه‌شوندگان شماره ٩ و ٤ با تشریح این روش بیان کردند: «پس از سنجش آغازین اطلاعات خوبی به دست می‌آوریم و متوجه می‌شویم که سطح دانش‌آموزان در چه حدی است. اگر در سنجش آغازین نمره بالایی کسب کنند، در طول سال تحصیلی سوالات فراشناختی به وفور پرسیده می‌شود» این رویکرد، نمونه‌ای از کاربست متفکرانه و برنامه‌ریزی شده راهبردهای فراشناختی است. در مقابل این نگرش‌های مثبت، بینش گروه دیگری از معلمان بر پرهیز از این راهبرد استوار است. آنان (م.ش شماره ٣ و ٨) با استناد به تجربه

زیسته خود معتقدند که سطح فکری دانش‌آموزان مقطع متوسطه برای چنین سوالاتی مناسب نیست و این پرسش‌ها نه تنها بازخورد ندارد، بلکه سبب بی‌علاقگی فراگیران می‌شود.

۶. نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش بیانگر آن است که معلمان زبان عربی در دوره متوسطه اول و دوم، به اهمیت و ضرورت بهره‌گیری از راهبردهای تفکر در فرایند تدریس آگاهی دارند و تلاش می‌کنند در حد توان خود از این راهبردها برای بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان استفاده کنند. هرچند میزان بهره‌گیری از این راهبردها در میان معلمان متفاوت است، اما گرایش کلی آنان نشان می‌دهد که به‌کارگیری راهبردهایی مانند نقشه‌های ذهنی، تفکر فراشناخت، پرسش‌گری فعال، و بازاندیشی می‌تواند به ایجاد فضای یادگیری مشارکتی، پویا و معنادار منجر شود.

در راستای پاسخ به پرسش اول پژوهش که به شناسایی راهبردهای تفکر به کار گرفته شده توسط معلمان می‌پردازد، می‌توان به چهار محور اصلی اشاره کرد که در تجربه زیسته معلمان به وضوح قابل مشاهده است: محور اول مربوط به راهبردهای تفکر بصری و سازماندهی مفاهیم (نقشه‌های ذهنی) است. بدین ترتیب که بر اساس یافته‌های تحقیق، معلمان به‌طور گسترده از نقشه‌های ذهنی در قالب‌های مختلف بهره می‌گیرند. این راهبرد در قالب‌های متنوعی شامل ترسیم نمودارهای مفهومی برای آموزش قواعد و واژگان، به‌کارگیری کارت‌های رنگی، طراحی نقشه‌های درختی، استفاده از چارت‌های دایره‌ای و گردونه‌های صرفی نمود یافته است. این رویکرد بصری که با پژوهش فیشر (۲۰۰۵) در زمینه تأثیر سازمان دهنده‌های بصری بر درک مفاهیم پیچیده همخوانی دارد، به معلمان امکان می‌دهد تا با درگیر کردن هر دو نیمکره مغز، یادگیری عمیق‌تر و ماندگارتری را ایجاد کنند. محور دوم در خصوص استفاده معلمان از راهبردهای تفکر مشارکتی و گروه محور (کندوهای یادگیری) است. یافته‌ها گواه این بود که معلمان در کلاس‌های عربی از کندوهای یادگیری (گروه‌بندی دانش‌آموزان) بهره می‌گیرند و بر اهمیت بسیار بالای آن تأکید دارند. این راهبرد به بُعد آموزشی و بُعد شخصیتی دانش‌آموزان ارتباط دارد و موجب تقویت حس همکاری، مشارکت و رقابت می‌شود. محور سوم در رابطه با بهره‌گیری معلمان از راهبردهای تفکر مبتنی بر مرور و تثبیت یادگیری است. معلمان با بهره‌گیری از راهبرد مرور، به صورت مستمر و برنامه‌ریزی شده به تثبیت یادگیری می‌پردازند. این راهبرد که بر پایه نظریه‌های یادگیری و فراموشی استوار است، در دو سطح مرور مستمر در هر جلسه و مرور کلی در مقاطع زمانی خاص اجرا می‌شود. معلمان با استفاده از روش‌های متنوعی چون مسابقات آموزشی، پرسش و پاسخ و طراحی فعالیت‌های مروری خلاق، به مقابله با فرآیند فراموشی می‌پردازند. محور چهارم در زمینه استفاده معلمان از راهبردهای تفکر فراشناختی است. این راهبرد به معلمان امکان می‌دهد تا دانش‌آموزان را به تفکر درباره فرآیند یادگیری خود وادارند. اجرای این راهبرد در قالب‌های مختلفی از جمله پرسش‌های

مستمر فراشناختی، سنجش آغازین و پرسش‌های اقتضایی نشان از انعطاف‌پذیری و تفکر راهبردی معلمان در به کارگیری این ابزار آموزشی دارد. این راهبردها نه تنها موجب فعال‌سازی ذهنی زبان‌آموزان می‌شوند، بلکه فرصت تفکر درباره زبان، کاربرد آن و تحلیل ساختارهای آن را نیز برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورند.

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش درباره راهکارهای به کارگیری مؤثر این راهبردها، یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان به تلفیق راهبردهای تفکر با محتوای درسی توجه دارند. آنان پس از ترسیم نقشه‌های ذهنی و آموزش قواعد، از دانش‌آموزان می‌خواهند این مفاهیم را در متن کتاب درسی شناسایی و تحلیل کنند. همچنین با ایجاد محیط یادگیری پویا از طریق مسابقات آموزشی و فعالیت‌های گروهی، و نیز با اختصاص نمره به فعالیت‌های تفکرمحور، به تقویت انگیزه دانش‌آموزان می‌پردازند. معلمان از راهبردهای انعطاف‌پذیر و اقتضایی بهره می‌گیرند و بر اساس سطح دانش‌آموزان و شرایط کلاس، نوع راهبرد و نحوه اجرای آن را تنظیم می‌کنند. برای نمونه، برخی معلمان پرسش‌های فراشناختی را تنها برای دانش‌آموزان با سطح بالاتر به کار می‌گیرند.

البته با وجود این نگاه مثبت، چالش‌هایی نیز در مسیر به‌کارگیری مؤثر این راهبردها وجود دارد. بسیاری از معلمان اظهار داشته‌اند که نبود آموزش تخصصی و حرفه‌ای در زمینه راهبردهای تفکر، محدودیت‌های زمانی ناشی از حجم بالای محتوای درسی، کمبود منابع و ابزارهای مناسب، و همچنین ضعف در بازنگری محتوای آموزشی، مانع از اجرای کامل و مؤثر این رویکرد در کلاس‌های درسی آنان می‌شود. به نظر می‌رسد که بهره‌گیری از راهبردهای تفکر در تدریس زبان عربی نیازمند بستری حمایتی از سوی نظام آموزشی، بازنگری در ساختار کتاب‌های درسی، و ایجاد فرصت‌هایی برای توانمندسازی معلمان در این زمینه است. از دل گفت‌وگوها و تحلیل‌های انجام‌شده در این پژوهش برمی‌آید که مدرسان بر این باورند که برای ارتقای سطح بهره‌گیری از راهبردهای تفکر در تدریس زبان عربی، لازم است تدابیری اندیشیده شود که هم دانش نظری معلمان نسبت به این راهبردها را افزایش دهد و هم شرایط اجرایی آن‌ها را در کلاس مهیا سازد. اگر فرصت‌هایی فراهم شود تا معلمان بتوانند مهارت‌های لازم را کسب کرده و تجربه‌های موفق خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند، امکان رشد حرفه‌ای آنان در مسیر تدریس تفکرمحور فراهم خواهد شد. همچنین لازم است از سوی نهادهای تصمیم‌گیر، رویکرد تدریس زبان عربی با تکیه بر تربیت فکری و تحلیلی زبان‌آموزان بازطراحی شود تا آموزش این زبان از حالت حافظه‌محور و ایستا خارج شده و به تجربه‌ای زنده، پویا و تأثیرگذار تبدیل گردد. در نهایت، می‌توان گفت آینده آموزش زبان عربی در گرو تحولی اساسی در نگرش به تدریس این زبان است؛ تحولی که در آن، تفکر نه به‌عنوان مهارتی جانبی، بلکه به‌عنوان عنصر اصلی در فرآیند یاددهی و یادگیری نگرسته شود. در این مسیر، معلمان نقش کلیدی دارند و موفقیت این تحول بستگی مستقیمی به میزان آگاهی، توانمندی، انگیزه و حمایت‌های نهادی از آن‌ها دارد. بنابراین، برای تحقق این هدف، باید آموزش‌های ضمن خدمت مؤثر، منابع آموزشی

متنوع و فرصت‌های بازآموزی در اختیار معلمان قرار گیرد تا زمینه لازم برای به‌کارگیری راهبردهای تفکر در تدریس زبان عربی به شکلی فراگیر فراهم شود.

منابع

کتابها

- جراون، فتحي (٢٠١٠). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر.
- الشمري، محمد فاضل. (٢٠٢٣). **تعليم التفكير الإبداعي: النظرية والتطبيق**. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- علي زاير، سعد؛ عباس جاسم البهادلي، وسن؛ حامد حسين، صبا. (٢٠٢٠م). **توظيف استراتيجيات التفكير في تدريس اللغة العربية**. عمان: دارالرضوان للنشر والتوزيع.
- المشرفي، عبدالله محمد. (٢٠٠٥). **تعليم التفكير: نماذج وتطبيقات**. عمان: دار الفكر.
- شعباني، حسن (١٣٩٧). **مهارت‌های آموزشی و پرورشی**. تهران: سمت.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (٢٠٠١). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. New York: Longman.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (٢٠٠٨). **Learning and leading with habits of mind: ١٦ essential characteristics for success**. Alexandria, VA: ASCD.
- Ebbinhaus, H. (١٨٨٥). **Memory: A Contribution to Experimental Psychology**. New York: Dover.

پایان نامه

- زینلی، زهرا. (١٣٨٩). **رابطه راهبردهای فراشناختی و خلاقیت با عزت نفس و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی شهر سده**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

مقالات

- اسدپور، محمد. و رضائیان، محسن. (١٤٠٢). «نقشه ذهنی و کاربردهای آن: یک مقاله آموزش مداوم». **مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان**، دوره ٢٢ (٦)، صص ٦٣٧-٦٤٨.
- اسماعیلی، سجاد؛ متقی‌زاده، عیسی. (١٣٩٦). «بررسی تأثیر مهارت‌های تفکر نقادانه بر مهارت درک مطلب متون ادبی دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در ایران». **جستارهای زبانی**، دوره ٨ (٢)، صص ١-٢٣.
- اسماعیلی، سجاد. (٢٠٢٠). «دراسة فاعلیة استخدام التفكير الناقد على تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمی اللغة العربية». **دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، المجلد ٤، العدد ١، صص ٩٣-١٤٤.

- امین خندقی، مقصود؛ پاک‌مهر، حمیده. (۱۳۹۰). «ارتباط بین سلامت روان و تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی مشهد». *مجله اصول بهداشت روانی*، دوره ۱۳ (۵۰)، صص ۲۳-۱۱۴.
- ترسا، فاطمه، زرگران، فاطمه. و واحدی، یاسر. (۱۴۰۳). «اهمیت تفکر انتقادی در آموزش و پرورش». *همایش ملی نگرش‌های نوین در مسائل آموزش و پرورش*، رامشیر.
- تقیپورجاوی، حکیمه و شریفی، کلثوم و حاجیان، سارا و حیدری، مرجان و خلیفه، گلی، (۱۳۹۸). «بررسی ادراک معلمان نسبت به تفکر انتقادی در امر آموزش»، *ششمین کنفرانس بین‌المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم اجتماعی و علوم تربیتی و روانشناسی*، اصفهان.
- حسینی، ریحانه؛ اثنی عشری، فرزانه؛ ممانی، مژگان؛ جیریایی، نسرين. (۱۴۰۰). «بررسی سطح مهارت‌های تفکر انتقادی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی همدان». *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، دوره ۱۳ (۱)، صص ۴-۱۳.
- خاکپور، عاطفه؛ گل زردی، مهدیه؛ محمدی، فاطمه؛ ناظری، منیره، (۱۴۰۲). «بررسی دو عامل معلم و خلاقیت در سبک یادگیری دانش‌آموزان و نقش مرور درس‌ها بعد از تعطیلات طولانی»، *پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش*. صص ۹۲۶۹-۹۲۷۹.
- طیبی، زینب. (۱۴۰۰). «راهبردهای آموزش و یادگیری اثربخش زبان عربی در دوره متوسطه». *مجله پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب*، سال سوم، شماره ۴، صص ۲۵-۴۱.
- عسگری، علی، کیانی، سحر. و سالاری فر، محمدحسین. (۱۳۹۷). «رابطه باورها و حالت‌های فراشناخت با حافظه‌کاری دانش‌آموزان دوره متوسطه». *راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۱۲، صص ۲۱۳-۲۳۶.
- غفاری ساروی، زهرا؛ رشتچی، مژگان؛ کیوانفر، ارشیا. (۱۴۰۱). «به‌کارگیری تفکر انتقادی در آموزش زبان انگلیسی به کودکان خردسال: مطالعه موردی دو کودک سه ساله دو قلو». *دوفصلنامه علمی تفکر و کودک*، سال ۱۳، شماره ۱، صص ۲۶۱-۲۸۹.
- فاضل نیا، بهاره؛ چلیچ، معصومه؛ ابراهیمی، محبوبه؛ احمدزاده، طاهره. (۱۴۰۴). «نقش معلمان در پرورش تفکر انتقادی دانش‌آموزان: روش‌ها و چالش‌ها». *اولین همایش بین‌المللی هوش مصنوعی در آموزش و پرورش، روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات دینی، فرهنگی، اجتماعی و مدیریتی در هزاره سوم*.
- کیوانی، مهسا؛ جعفری، اصغر. (۱۳۹۴). «تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی در افزایش خلاقیت و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان». *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی*، دوره ۸، شماره ۳۰، صص ۹۹-۱۱۶.

- گلرد، پروانه؛ قمری، محمد. حسین. (۱۳۹۵). «بررسی رابطه بین تفکر انتقادی و خلاقیت در حل مسایل فنی (مطالعه موردی: نفرات برتر رشته داده‌کاوی مسابقه فن‌آورد در دانشگاه صنعتی شریف)». *فصلنامه مطالعات مدیریت و کارآفرینی*، دوره ۲، شماره ۴، صص ۲۲-۳۰.
- مرسلی، آناهیتا. (۱۴۰۳). «کلاس درس عربی بستر شکوفایی تفکر فلسفی در دانش‌آموزان». *اولین کنفرانس بین‌المللی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت*، بندرعباس.
- مطیع بیرجندی، علی اکبر؛ حاتمی، جواد؛ فکری، ولی‌الله. (۱۳۹۰). «بررسی اثربخشی روش آموزش استفاده از قیاس‌ها در یادگیری مفاهیم پیچیده». *نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش*، دوره ۵، شماره ۱۹، صص ۱۶۷-۱۷۹.
- نامدار، ملیکا؛ اردستانی، فاطمه؛ کچوئی سالاری، فاطمه. (۱۴۰۲). «تاثیر روش یادگیری مشارکتی بر افزایش انگیزه در دانش‌آموزان پایه ابتدایی». *کنفرانس پژوهش‌های مدیریت، تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش*.
- Flavell, J. H. (۱۹۷۹). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, ۳۴ (۱۰), ۹۰۶-۹۱۱.