



بررسی برنامه درسی تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان از منظر میزان انطباق با نیازهای حرفه‌ای دانشجومعلمان

مهدي كرمي^{۱*}

English Language Teacher Education Curriculum in Farhangian University: Appropriacy to Teacher Trainee's Future Professional Needs

Mehdi Karami^{1*}

Abstract

Many experts believe that one of the main causes of ineffective language learning in Iranian state schools has been inefficient teacher education. As a result, a new curriculum for English language teacher education has been in place in Farhangian University since 2012. This study aimed to examine some aspects of the curriculum that needed to be improved, changed and/or maintained in order to help improve English language teaching in Iran. The evaluation framework of second language teacher education developed by Richards (1998) was employed as a guideline for analyzing the curriculum. The research was conducted through a course material analysis and the data was collected through questionnaires and interviews from 150 male and female teacher-students and 5 teacher educators. The results revealed that the programme has many advantages including its special emphasis on language teaching theories, teaching skills, communication skills and subject matter knowledge. However, there were some shortcomings, namely lack of close supervision of the practicum at schools, no pre-thought policies for teacher-students participation in English teachers' communities of practice, insufficient time allotted to teaching conversational skills and more consciousness-raising activities for teacher-students in terms of pedagogical reasoning skills and the influential socio-cultural factors in second language learning.

Keywords: Curriculum, Farhangian University, Second Language Teacher Education, Teacher-Students

چکیده

به اعتقاد برخی از کارشناسان، یکی از عوامل اصلی یادگیری ضعیف زبان انگلیسی در مدارس دولتی ایران، وجود ضعف‌هایی در حوزه تربیت معلم بوده است؛ بدین منظور از سال ۱۳۹۱ برنامه درسی جدید تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان طراحی و اجرا شد. هدف از مطالعه حاضر این بود که در راستای بهبود وضعیت آموزش زبان انگلیسی در کشور به بررسی ابعادی از این برنامه بپردازد که نیازمند اصلاح، تغییر، و یا ابقاء می‌باشند. مدل ارزیابی برنامه تربیت معلم زبان دوم ریچاردز (۱۹۹۸) نیز جهت تحلیل این برنامه انتخاب شد. پژوهش از طریق تحلیل مواد درسی و با جمع‌آوری داده‌ها از ۱۵۰ دانشجومعلم مرد و زن و ۵ نفر از اساتید از طریق پرسشنامه و مصاحبه انجام شد. نتایج نشان داد که این برنامه دارای نقاط قوت بسیاری از جمله تأکید ویژه بر نظریه‌های آموزش زبان، مهارت‌های تدریس، مهارت‌های ارتباطی، و دانش موضوعی می‌باشد، اما کاستی‌هایی هم وجود دارد. از آن جمله، نظارت دقیقی بر حسن اجرای واحد تدریس عملی در مدارس وجود ندارد؛ تدابیر خاصی برای مشارکت دادن دانشجومعلمان در اجتماعات علمی معلمان زبان انگلیسی کشور اندیشیده نشده است؛ آموزش مهارت‌های گفتاری- شنیداری، نیازمند زمان بیشتری می‌باشد؛ و اینکه، دانشجومعلمان، نیازمند آشنایی بیشتری با مهارت‌های استدلال تعلیمی و عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر یادگیری زبان دوم هستند.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم زبان دوم، دانشجومعلم

1. PhD Student of TEFL, Payame Noor University, Tehran, Iran

Email: karami_m58@yahoo.com

۱. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه

گسترش جهانی استفاده از زبان انگلیسی منجر به افزایش سطح انتظارات خیلی از جوامع در زمینه «روزآمد کردن برنامه درسی^۱، ایجاد نگرش حرفه‌ای، و توسعه صلاحیت‌های شناخته شده بین‌المللی» (ریچاردز، ۲۰۰۸: ۱۷۵) برای معلمان زبان انگلیسی شده است تا برنامه‌های تربیت معلم زبان انگلیسی را تأثیرگذارتر سازد. دانشگاه فرهنگیان^۲ هم که مجری آموزش معلمان زبان انگلیسی برای مدارس دولتی در ایران است، در این راستا گام برداشته و تلاش نموده است برنامه درسی خود را روزآمد کند. تعداد کل واحدهای درسی در این برنامه، ۱۵۷ واحد است، که دروس عمومی ۴۱ واحد (۲۶/۱۱ درصد)، دروس تربیتی ۱۸ واحد (۱۱/۴۶ درصد)، دروس اصلی ۷۲ واحد (۴۵/۸۵ درصد)، و دروس اختصاصی ۲۶ واحد (۱۰/۵۶ درصد) این برنامه را به خود اختصاص داده‌اند. این برنامه از واحدهای درسی اجباری و اختیاری تشکیل شده است که عمدتاً در دو سال ابتدایی از دانشجومعلمان انتظار می‌رود ابعاد گوناگون مربوط به فراگیری زبان انگلیسی، همچون دستور زبان، آواشناسی، و چهار مهارت اصلی خواندن و درک مطلب، نگارش، گفتاری و شنیداری را بیاموزند. در سال‌های سوم و چهارم، اغلب واحدهای درسی مانند روش تدریس، طراحی برنامه درسی و ارزشیابی، اختصاصی هستند. بیشتر کتب درسی مربوط به آموزش زبان انگلیسی عموماً از بریتانیا و ایالات متحده آمریکا وارد و در برنامه درسی گنجانده می‌شوند. در این برنامه همچنین دوره‌های کارآموزی برگزار می‌شود که فرصت مشاهده کلاس‌های واقعی مدارس دوره متوسطه اول و دوم و تدریس عملی تحت نظارت استاد راهنما و یک معلم راهنمای با تجربه زبان انگلیسی را برای دانشجومعلمان فراهم می‌آورد.

حال باید دید آیا این برنامه درسی می‌تواند نظر منتقدان را جلب نماید یا خیر؛ زیرا بسیاری از آن‌ها بر این باورند که مقصر اصلی وضعیت نامطلوب یادگیری زبان در مدارس دولتی ایران، معلم و برنامه تربیت معلم است (خوش‌سلیقه، جمالی، و سعیدیان^۳، ۲۰۱۴). به علاوه اینکه، برنامه‌های تربیت معلم زبان خارجی در سرتاسر دنیا همواره با طیف گسترده‌ای از کاستی‌ها روبرو بوده‌اند که توجه کمتر به افزایش سطح بسندگی زبانی دانشجومعلمان؛ توجه کمتر به مهارت‌های کاربردی مانند مدیریت کلاس درس و استفاده از فن‌آوری؛ استفاده محدود از راهبردها و مدل‌سازی‌های تعلیمی مؤثر در دوره‌های آموزشی؛ و ارتباط ضعیف بین تئوری و عمل از جمله این کاستی‌ها می‌باشند (فترمن^۴ و همکاران، ۱۹۹۹) که نیاز به بررسی و مطالعه دارند. بر این اساس، ارزیابی برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان، یک ضرورت پژوهشی ویژه تشخیص داده شد، علی‌الخصوص پژوهش در این حوزه به طرز محسوسی نسبت به سایر حوزه‌ها کمتر است (دولی،

1. Curriculum renewal
 2. <http://cfu.ac.ir/>
 3. Khoshsaligheh, Jamali, & Saeedian
 4. Fetterman

دنگل، و فاران^۱، (۲۰۱۱).

در ادامه به بررسی و مرور مطالعات موجود در زمینه ارزیابی برنامه‌های تربیت معلم در نظام‌های آموزشی سرتاسر دنیا می‌پردازیم. ژان^۲ (۲۰۰۸) در پژوهشی تجربی، برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در بائودینگ چین را مورد ارزیابی قرار داد. بر اساس داده‌های گردآوری شده از فارغ التحصیلان این مرکز تربیت معلم از طریق مصاحبه و پرسشنامه مشخص شد که دانش محتوایی-تعلیمی، دانش موضوعی، و تدریس عملی از مهمترین ضرورت‌های یک دانشجو معلم آموزش زبان می‌باشد.

کسکون و دال اوغلو^۳ (۲۰۱۰) پس از ارزیابی یک برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی از طریق مدل پیکاک^۴ (۲۰۰۹) به این نتیجه رسیدند که باید تعادلی بین توانایی‌های زبانی و تعلیمی در برنامه‌های تربیت معلم زبان انگلیسی وجود داشته باشد. آن‌ها دریافتند که از منظر تجربه عملی تدریس، دانشجو معلم از واحدهای درسی که فرصت‌های تدریس عملی بیشتری را فراهم می‌کردند، نسبت به واحدهای درسی تئوری، استقبال بیشتری به عمل می‌آوردند. از سوی دیگر، آن‌ها خاطرنشان کردند که جنبه‌های بسندگی زبانی در برنامه‌های تربیت معلم زبان انگلیسی باید کاملاً مورد توجه قرار گیرد.

مطالعاتی هم در حوزه تربیت معلم زبان انگلیسی در ایران انجام شده است. مطلب‌زاده^۵ (۲۰۱۲)، نزاکت‌الحسینی و کتابی^۶ (۲۰۱۳)؛ سرلک و وفائی‌مهر^۷ (۲۰۱۴)؛ سلیمانی و زنگنه^۸ (۲۰۱۳، ۲۰۱۴) یافته‌های مشابهی داشتند. از یافته‌های مشترک تمامی این مطالعات این بود که دانش محتوایی-تعلیمی، تجربه تدریس عملی، و سطح بسندگی زبانی از جنبه‌های تربیت معلم زبان انگلیسی بودند که نیاز به توجه بیشتری داشتند.

با این حال، یافته‌های مطالعات پیشین، پاسخگوی تمام پرسش‌های مربوط به برنامه درسی تربیت معلم زبان دوم در ایران نیست؛ زیرا سانتورو، رید، مایر و سینگ^۹ (۲۰۱۲) معتقد بودند که تربیت معلم با محیط آموزشی بومی ارتباط تنگاتنگی دارد و توسط آن تعریف می‌شود. در حوزه فراگیری زبان انگلیسی، یک ساختار تأثیرگذار وجود دارد و آن، تمایز بین دو کلمه اختصاری یعنی BANA^{۱۰} و TESEP^{۱۱} است. BANA اشاره دارد به رویکرد اتخاذ شده نسبت به آموزش و فراگیری زبان که در بریتانیا، استرالیا و آمریکای شمالی، رشد و نمو یافته است؛ در حالی که

1. Dooley, Dangel, & Farran
2. Zhan
3. Coskun & Daloglu
4. Peacock
5. Motallebzadeh
6. Nezakat-Alhossaini & Ketabi
7. Sarlak & Vafaeimehr
8. Soleimani & Zanganeh
9. Santoro, Reid, Mayer & Singh
10. British & North America
11. Tertiary, Secondary & Primary

TESEP به رویکرد موجود در مدارس دولتی ابتدایی، متوسطه اول، و متوسطه دوم سرتاسر جهان اشاره دارد (هالیدی^۱، ۱۹۹۴). در واقع، در برنامه‌های تربیت معلم BANA، معلمان آموزشگاه‌های خصوصی برای تدریس کتاب‌های درسی طراحی شده در ایالات متحده آمریکا و بریتانیا تربیت می‌شوند؛ اما در برنامه‌های تربیت معلم TESEP مانند دانشگاه فرهنگیان، معلمان برای تدریس محتوای آموزشی بومی که برای مدارس دولتی آموزش و پرورش طراحی شده‌اند، آموزش می‌بینند. برخلاف مطالعات پیشین که به ارزیابی برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در محیط آموزشی BANA پرداخته‌اند، ارزیابی تربیت معلم زبان انگلیسی برای محیط آموزشی مدارس دولتی ایران که از نوع TESEP می‌باشد، تمرکز اصلی مطالعه حاضر است و به احتمال فراوان، این پژوهش اولین تلاش صورت گرفته برای ارزیابی این نوع برنامه‌های تربیت معلم زبان دوم در ایران می‌باشد.

به اعتقاد گریوز^۲ (۲۰۰۹: ۱۲۱)، ارزیابی برنامه تربیت معلم زبان خارجی از منظر برنامه درسی بر دو بخش اصلی تمرکز دارد: «یادگیری دانشجو معلمان و اثربخشی برنامه». متناسب با اهداف مطالعه حاضر، مورد دوم در این پژوهش، مدّ نظر است که مشابه تعریف رابینسون^۳ (۲۰۰۳: ۱۹۹) از ارزیابی برنامه‌های تربیت معلم می‌باشد: «جمع آوری، تجزیه و تحلیل، و تفسیر اطلاعات برای ارائه قضاوتی درست در مورد ارزش یک برنامه خاص...». لذا هدف اصلی این مطالعه، ارزیابی میزان اثربخشی جنبه‌های گوناگون یک برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در یکی از دانشگاه‌های تربیت معلم ایران بود. در این مطالعه، همچنین به بحث در زمینه کاربست تغییرات پیشنهادی در این برنامه تربیت معلم پرداخته می‌شود. با توجه به این اهداف، یک پرسش اساسی در ذهن تداعی می‌شود که: با توجه به مدل دانش پایه ریچاردز (۱۹۹۸) برای برنامه‌های تربیت معلم، چه حوزه‌هایی از برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان نیاز به بهبود و یا احیاناً ابقاء دارند؟ در واقع، مدل ریچاردز، ما را برای یافتن شواهد تجربی برای پاسخ به پرسش‌های زیر رهنمون ساخت:

۱. برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان توانسته در زمینه ساخت دانش نظریه‌های تدریس در دانشجو معلمان، مؤثر واقع شود؟
۲. برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان توانسته در زمینه توسعه مهارت‌های تدریس در دانشجو معلمان، مؤثر واقع شود؟
۳. برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان توانسته در زمینه توسعه مهارت‌های ارتباطی در دانشجو معلمان، مؤثر واقع شود؟
۴. برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان توانسته در زمینه ساخت دانش موضوعی در دانشجو معلمان، مؤثر واقع شود؟
۵. برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان توانسته در زمینه توسعه

1. Holliday
2. Graves
3. Robinson

مهارت‌های استدلال تعلیمی و تصمیم‌گیری در دانشجومعلمان، مؤثر واقع شود؟
 ۶. برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان توانسته در زمینه و ساخت دانش محیطی در دانشجومعلمان، مؤثر واقع شود؟

روش‌شناسی

آکسامیت، هال، و رایان^۱ (۱۹۹۰) بیشتر بر روش‌های کیفی تأکید دارند، و پیشنهاد می‌کنند که ارزیابان یک برنامه تربیت معلم باید با کلیه افراد مرتبط با آن برنامه، مشارکت و تبادل نظر داشته باشند. بر اساس توصیه‌های ویر و رابرتز^۲ (۱۹۹۴) نیز داده‌های پژوهشی باید از منابع مختلف از طریق جمع‌آوری دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان مختلف در مورد برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی و با استفاده از روش‌های کمی و کیفی جمع‌آوری شوند. بر این اساس، طرح پژوهشی به کار رفته در این مطالعه شامل گردآوری داده‌ها از دانشجومعلمان، اساتید، و برنامه درسی از طریق پرسشنامه، مصاحبه، و تحلیل محتوا بود. جهت تحلیل محتوای برنامه درسی از چارچوب ارزیابی دانش پایه تربیت معلم زبان خارجی، طراحی شده توسط ریچاردز (۱۹۹۸) استفاده شد (جدول ۱). وجه تمایز این مدل با سایر مدل‌ها در این است که یک ارزیابی جامع از حوزه‌های تشکیل‌دهنده دانش، مهارت، درک و فهم، و آگاهی ارائه می‌دهد که برخاسته از پیشینه پژوهشی مرتبط می‌باشد و پژوهشگر را در جمع‌آوری داده‌های باارزش یاری می‌نماید.

جدول (۱) خلاصه چارچوب ارزیابی دانش پایه تربیت معلم زبان خارجی ریچاردز (۱۹۹۸)

| حوزه‌ها | جزئیات |
|--|--|
| تئوری‌های آموزش زبان در فهم ماهیت و اهمیت فعالیت‌های کلاس درس، نقش عمده‌ای دارند. آنها بنیاد نظری برنامه‌های تربیت معلم را ارائه می‌نمایند و همچنین رویکردها و روش‌های آموزشی مورد انتظار از دانشجومعلمان را توجیه می‌کنند. | نظریه‌های آموزش زبان در فهم ماهیت و اهمیت فعالیت‌های کلاس درس، نقش عمده‌ای دارند. آنها بنیاد نظری برنامه‌های تربیت معلم را ارائه می‌نمایند و همچنین رویکردها و روش‌های آموزشی مورد انتظار از دانشجومعلمان را توجیه می‌کنند. |
| مهارت‌های تدریس به عملکرد قابل مشاهده آموزش اشاره دارد و شامل جنبه‌هایی از تدریس می‌شود که صرف‌نظر از موضوع تدریس و مهارت‌های ویژه آموزش زبان دوم، وجود برخی از آنها برای هر معلمی ضروری است. از جمله مهارت‌های تدریس می‌توان به انتخاب فعالیت‌های یادگیری، آماده‌سازی دانش‌آموزان برای یادگیری مطالب جدید، نحوه پرسش، ارزیابی آموخته‌های دانش‌آموزان، فراهم‌آوردن فرصت‌هایی برای تمرین مطالب آموخته شده جدید، نظارت بر یادگیری دانش‌آموزان، ارائه بازخورد به آموخته‌های دانش‌آموزان، مرور و تدریس مجدد در صورت لزوم، اشاره کرد. | مهارت‌های تدریس به عملکرد قابل مشاهده آموزش اشاره دارد و شامل جنبه‌هایی از تدریس می‌شود که صرف‌نظر از موضوع تدریس و مهارت‌های ویژه آموزش زبان دوم، وجود برخی از آنها برای هر معلمی ضروری است. از جمله مهارت‌های تدریس می‌توان به انتخاب فعالیت‌های یادگیری، آماده‌سازی دانش‌آموزان برای یادگیری مطالب جدید، نحوه پرسش، ارزیابی آموخته‌های دانش‌آموزان، فراهم‌آوردن فرصت‌هایی برای تمرین مطالب آموخته شده جدید، نظارت بر یادگیری دانش‌آموزان، ارائه بازخورد به آموخته‌های دانش‌آموزان، مرور و تدریس مجدد در صورت لزوم، اشاره کرد. |

1. Aksamit, Hall, & Ryan
2. Weir & Roberts
3. theories of teaching
4. teaching skills

ادامه جدول (۱) خلاصه چارچوب ارزیابی دانش پایه تربیت معلم زبان خارجی ریچاردز (۱۹۹۸)

| حوزه‌ها | جزئیات |
|---|---|
| مهارت‌های ارتباطی ^۱ | مهارت‌های ارتباطی از دو بعد تشکیل شده‌اند. بعد اول، توانایی عمومی برای برقراری ارتباط مؤثر است که شامل شخصیت، رفتار و منش، سبک کلی، توانایی ابراز عقاید، و توانایی ایجاد و حفظ ارتباط صمیمی با دیگران می‌باشد. بعد دوم، سطح بسندگی در زبان مقصد است که یک معلم برای تدریس مؤثر به آن نیاز دارد. برخی از نمونه‌های کنش‌های گفتار ^۲ و کاربردهای زبان که باید توسط معلم زبان دوم فراگرفته شوند شامل ارائه درخواست، دستور دادن و وضع مقررات، برقراری تمرکز و توجه، و ارائه دستورالعمل می‌باشد. غالباً، توسعه سطح بسندگی دانشجو معلم، یکی از اجزاء اصلی بسیاری از برنامه‌های تربیت معلم زبان دوم است. |
| دانش موضوعی ^۳ | این حوزه شامل مفاهیم تخصصی و دانش مربوط به مقدمات نظری آموزش زبان دوم می‌باشد که معلم زبان نیاز به دانستن آن‌ها دارند. موضوعات این حوزه معمولاً شامل آواشناسی، نحو، زبانشناسی اجتماعی، تحلیل گفتمان، و طراحی برنامه درسی می‌باشد. یکی دیگر از ابعاد دانش موضوعی، گفتمان یا سبک و سیاقی تخصصی است که معلم زبان دوم از آن برای بحث و تبادل نظر در زمینه حوزه تخصصی خود استفاده می‌کنند. |
| تعلیمی و تصمیم‌گیری ^۴ مهارت‌های استدلال | این حوزه بر مهارت‌های شناختی پیچیده‌ای تمرکز دارد که اساس مهارت‌ها و تکنیک‌های تدریس به شمار می‌آیند و عنصر اصلی آموزش محسوب می‌شوند. این مهارت‌ها شامل توانایی معلم برای تبدیل دانش موضوعی خود به اشکال آموزشی قدرتمندی است که با توانایی‌ها و زمینه‌های متنوع دانش‌آموزان سازگاری دارد. توانایی معلم در اتخاذ تصمیمات تعاملی که با وضعیت پویای خاص درس آن‌ها تناسب دارد، نیز یکی دیگر از ابعاد مهم تربیت معلم زبان دوم می‌باشد. |
| دانش محیطی ^۵ | درک درست از نحوه تأثیرپذیری آموزش زبان از محیط مربوط، عوامل اجتماعی، جامعه، و عوامل سازمانی، هدف اصلی این حوزه دانش است. عوامل محیطی مهمی که باید در آموزش زبان دوم در نظر گرفته شوند عبارتند از: سیاست‌های زبانی، سیاست‌های آموزش زبان، عوامل مربوط به جامعه، نوع مدارس/مؤسسات، شیوه‌های مدیریتی، فرهنگ مدرسه، برنامه‌های مدرسه، منابع آموزشی، و عوامل ارزشیابی. |

نمونه: نمونه پژوهش شامل ۱۵۰ نفر (۹۵ مرد و ۵۵ زن) از دانشجو معلم مقطع کارشناسی بود که بین ۲۱ تا ۲۵ سال سن داشتند. همچنین، ۵ نفر از اساتید مرد با میانگین ۲۸ سال سابقه

1. communication skills
2. speech acts
3. subject matter knowledge
4. pedagogical reasoning skills and decision making
5. contextual knowledge

تدریس در برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی (در مرکز تربیت معلم سابق و دانشگاه فرهنگیان فعلی) انتخاب شدند. با استفاده از روش خوشه‌ای تصادفی، هفت کلاس از میان حدود ۶۵ پردیس دانشگاه فرهنگیان سراسر کشور انتخاب شدند؛ اساتید هم به صورت هدفمند از میان افراد با تحصیلات بالا و با تجربه‌تر انتخاب شدند و دو نفر از آن‌ها دارای دانشنامه دکترای آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه‌های ایرانی بودند. برنامه درسی تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان، مواد درسی، و سرفصل‌های دروس هم به منظور تجزیه و تحلیل این اسناد جمع‌آوری شدند.

ابزار پژوهش: به منظور سه‌سویه‌سازی فرآیند جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از پرسشنامه، مصاحبه نیمه ساختاریافته^۱، و تحلیل مواد درسی (به ضوابط رجوع کنید) برای ارزیابی برنامه تربیت معلم زبان دوم استفاده شد. پرسش‌ها و عبارات مندرج در ابزارهای پژوهش براساس چارچوب ارزیابی دانش پایه تربیت معلم زبان دوم ریچاردز (۱۹۹۸) که خلاصه آن در جدول ۱ آمده است، تدوین شد؛ برخی از این عبارات از پرسشنامه‌های معتبر دارلینگ-هاموند^۲ (۲۰۰۶) و پیکاک (۲۰۰۹) گرفته شدند.

برای اثبات اعتبار ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها در این مطالعه، از چهار نفر صاحب‌نظر مجرب در زمینه تدوین برنامه درسی خواسته شد تا نظرات خود را در مورد عبارات و پرسش‌های موجود در هر ابزار اندازه‌گیری ارائه دهند. پس از انجام اصلاحات، هر چهار کارشناس، اعتبار ابزارهای اندازه‌گیری را تأیید کردند. پس از طراحی پرسشنامه اندازه‌گیری نگرش دانشجومعلم‌ان در مورد برنامه تربیت معلم زبان دوم، این پرسشنامه به صورت آزمایشی اجرا شد که در نهایت مشخص شد از پایایی درونی خوبی با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ برخوردار است.

شیوه اجرا: نگرش شرکت‌کنندگان در مورد شش حوزه چارچوب دانش پایه تربیت معلم زبان دوم ریچاردز (۱۹۹۸) از طریق یک پرسشنامه ۳۵ سؤالی (جدول ۱، بخش ضمیمه) جمع‌آوری شد. پاسخ سؤالات در مقیاس پنج نقطه‌ای لیکرت تنظیم شد که به ترتیب از کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم، تا کاملاً موافقم قرار داشتند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، نگرش دانشجومعلم‌ان در خصوص هر حوزه از دانش پایه تربیت معلم زبان دوم در برنامه درسی، مورد تجزیه و تحلیل کمی قرار گرفت.

مصاحبه نیمه ساختاریافته‌ای نیز با پنج نفر از اساتید برنامه تربیت معلم مورد ارزیابی صورت گرفت. هدف از این کار، کسب دیدگاه‌ها و نظرات آن‌ها در قالب ۸ پرسش (جدول ۳، بخش ضمیمه) بر اساس چارچوب دانش پایه تربیت معلم زبان دوم ریچاردز (۱۹۹۸) برای شناسایی نقاط ضعف و قوت برنامه و راهکارهای بهبود آن بود، به نحوی که درک عمیق‌تری از طرز فکر این اساتید در مورد برنامه تربیت معلم زبان دوم به‌دست آوریم. به منظور ارزیابی مطابقت دیدگاه‌های اساتید با نظرات دانشجومعلم‌ان، متن مصاحبه با اساتید، مورد تجزیه و تحلیل کیفی قرار گرفت.

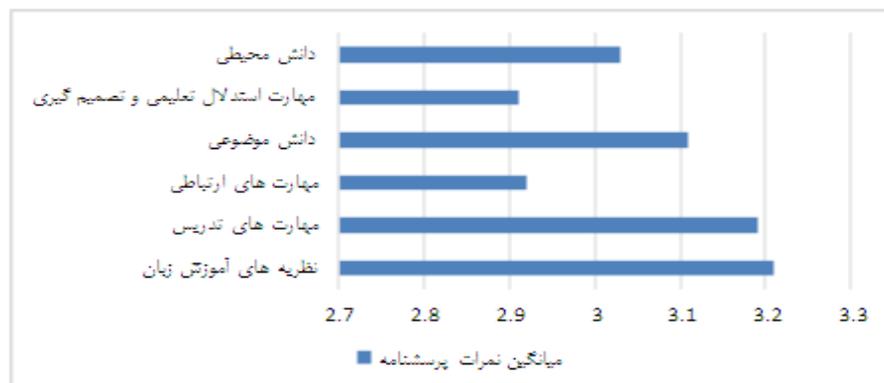
1. semi-structured interview
2. Darling-Hammond

در نهایت، برای تجزیه و تحلیل دروس و واحدهای درسی ارائه شده در این برنامه، تصمیم گرفته شد تا خصوصیات کامل تمام دروس عمومی و تخصصی این برنامه گردآوری شود. در مرحله بعد، اسناد و داده‌های گردآوری شده به دقت بررسی و در حوزه‌های دانش پایه تربیت معلم زبان دوم کدگذاری شدند (جدول ۲، بخش ضمیمه). به عنوان مثال، یک واحد درسی با هدف «توسعه مجموعه‌ای از مهارت‌ها و راهبردهای تدریس برای افزایش میزان مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری» در حوزه مهارت‌های تدریس کدگذاری شد. نسبت توجه برنامه تربیت معلم به هر یک از حوزه‌های دانش پایه بر اساس درصد واحدهای درسی اختصاص یافته به آن حوزه از دانش محاسبه شد. برای مثال، اگر سه درس دو واحدی در حوزه دانش محیطی کدگذاری شده است، تعداد کل واحدهای اختصاص یافته به آن حوزه، ۶ واحد است که برابر با $\frac{3}{8}$ درصد کل واحدهای دوره می‌باشد (یعنی ۶ واحد از ۱۵۷ واحد). سپس مقایسه‌ای بین آیت‌های هر حوزه از دانش در سرتاسر برنامه درسی به عمل آمد. بررسی درصدها بیانگر وجود یا عدم وجود تعادل در اختصاص واحدهای درسی بین حوزه‌های دانش بودند.

دو ارزیاب که اهداف و محتوای دروس را در حوزه‌های دانش پایه تربیت معلم زبان دوم، کدگذاری کرده بودند نتایج بسیار مشابهی داشتند. بدین منظور آزمون پایایی داده‌های کدگذاری شده هر دو ارزیاب انجام شد که نتیجه تحلیل این آزمون، سطح بالای اعتبار و ثبات فرآیند کدگذاری را نشان داد. کاپای کوهن^۱ برابر با ۰/۹۱ بود.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های این مطالعه به ترتیب سؤالات پژوهشی ارائه شده‌اند. سؤال (۱) برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان توانسته در زمینه ساخت دانش نظریه‌های آموزش زبان در دانشجومعلم‌ان، مؤثر واقع شود؟



شکل (۱) میانگین نمرات حوزه‌های دانش در برنامه درسی تربیت معلم زبان دوم دانشگاه فرهنگیان

1. Cohen's Kappa

همانطور که در شکل (۱) می‌بینید، نتایج حاصل از پرسشنامه ارزیابی برنامه تربیت معلم زبان دوم در دانشگاه فرهنگیان نشان داد که نظریه‌های آموزش زبان تقریباً بهتر از سایر حوزه‌ها در این برنامه مورد توجه قرار گرفته است (۳/۲۱ = میانگین). همچنین، ارزیابی محتوای مواد درسی نشان داد که این حوزه میزان قابل توجه ۴/۴۵ درصد (۷ واحد) از کل برنامه (۱۵۷ واحد) را به خود اختصاص داده است. با این حال، تنها خلأ موجود در این بخش این بود که نظریه‌های فراگیری زبان دوم به اندازه کافی، پوشش داده نشده است (جدول ۲).

جدول (۲) نظریه‌های آموزش زبان

| ترم | نوع | واحد | ماده درسی |
|-----|---------|------|-------------------------------------|
| ۳ | تربیتی | ۳ | روش‌ها و فنون تدریس (به زبان فارسی) |
| ۶ | اختصاصی | ۴ | روش تدریس زبان انگلیسی (تئوری‌ها) |

مصاحبه نیمه ساختاریافته با اساتید رشته آموزش زبان خارجی در دانشگاه فرهنگیان، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل پرسشنامه و محتوای مواد درسی را تأیید نمود. این نتایج نشان داد که برنامه تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان تا حد زیادی بر نظریه‌های آموزش زبان، متمرکز شده است. در طول مصاحبه، ح. ت، یکی از اساتید شرکت کننده در این پژوهش، در این مورد این چنین اظهار نظر نمودند که:

«برنامه درسی تربیت معلم زبان خارجی در دانشگاه فرهنگیان به اندازه کافی به لحاظ معرفی شناخته شده‌ترین و جدیدترین کتب درسی در حیطه نظریه‌های آموزش و یادگیری زبان دوم به دانشجویان، غنی است؛ اما مشکل اصلی اینجاست که اساتید و دانشجویان اعتقاد چندانی به پیاده کردن این نظریه‌ها در کلاس‌های درس ندارند؛ چرا که معتقدند قرار است به جای پیروی از اصول رویکرد ارتباطی آموزش زبان، صرفاً چندین کلمه یا متن را برای دانش‌آموزان ترجمه کنند و دانش‌آموزان هم با این روش، مطالب را بهتر فرا خواهند گرفت.»

م. ک هم که بیشتر در مورد تدریس عملی نگران بود، نظرات مشابهی داشت:

«مشکل اصلی این است که اساتید و دانشجویان احساس می‌کنند چنین نظریه‌هایی نمی‌تواند چندان به آن‌ها کمک کنند. آن‌ها می‌دانند که قرار نیست در عمل از این نظریه‌ها در تدریس خود بهره ببرند؛ زیرا تغییر نگرش خانواده‌ها، دانش‌آموزان، مدیران مدارس، و همکاران با تجربه‌تر خود را در جهت به‌کارگیری این آموخته‌های جدید، تقریباً یک مأموریت غیرممکن می‌پندارند.»

بنابراین، اگرچه برنامه تربیت معلم زبان دوم دانشگاه فرهنگیان از منظر ساخت دانش مربوط به نظریه‌های آموزش زبان، بسیار غنی است، ولی شیوه ایجاد ارتباط بین این دانش نظری و تدریس در عمل تا حدودی ضعیف است.

سؤال ۲) برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان توانسته در زمینه توسعه مهارت‌های تدریس در دانشجومعلمان، مؤثر واقع شود؟

نتایج پرسشنامه (شکل ۱) نشان داد که از دید دانشجومعلمان، مهارت‌های تدریس، میزان قابل توجهی از برنامه (۳/۱۹ = میانگین) را تشکیل می‌دهند. ارزیابی محتوای مواد درسی هم نشان داد که مهارت‌های تدریس ۶/۳۶ درصد (۱۰ واحد) از کل برنامه (۱۵۷ واحد) را به خود اختصاص داده است؛ ولی عمدتاً در سال پایانی این دوره ۴ ساله ارائه می‌شوند (جدول ۳).

جدول (۳) مهارت‌های تدریس

| ترم | نوع | واحد | ماده درسی |
|-----|---------|------|-----------------------------------|
| ۶ | اختصاصی | ۲ | مقدمه‌ای بر روش تحقیق |
| ۷ | اختصاصی | ۲ | روش تدریس زبان انگلیسی (مهارت‌ها) |
| ۷ | اختصاصی | ۲ | تدریس عملی ۱ |
| ۷ | اختصاصی | ۲ | تحلیل خطاهای زبانی |
| ۸ | اختصاصی | ۲ | تدریس عملی ۲ |

مصاحبه نیمه ساختاریافته با اساتید هم درست مثل نتایج حاصل از پرسشنامه و تحلیل محتوای مواد درسی نشان داد که این حوزه در برنامه تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان، مورد غفلت قرار نگرفته است، اما مشکل اصلی در کاربرد عملی مهارت‌های به دست آمده می‌باشد. ب. ج. معتقد بود که:

«این برنامه بسیاری از مهارت‌های تدریس را از جمله آماده‌سازی دانش‌آموزان برای یادگیری جدید، نظارت بر یادگیری آن‌ها، ارائه بازخورد به آن‌ها هنگام یادگیری، و مرور آموزش می‌دهد؛ با این حال، مشکل اصلی این است که دانشجومعلمان فرصت کمی برای تمرین این مهارت‌های کسب شده دارند. در واحد درسی تدریس عملی، چندین جلسه به بحث درباره کتاب درسی و روش تدریس بخش‌های مختلف آن اختصاص می‌یابد و در کلاس‌های درس واقعی با حضور دانش‌آموزان، دانشجومعلمان بیشتر وقت خود را به مشاهده تدریس یک معلم با تجربه می‌پردازند که عمدتاً با روش‌های سنتی آموزش می‌دهند.»

م. ب. در نظر گرفتن توجه ناکافی به مهارت‌های عملی به سؤال دوم این پژوهش، این‌گونه پاسخ داد:

«کتاب‌های درسی در این برنامه، بسیاری از مهارت‌های تدریس را پوشش می‌دهند؛ با این حال، اشکال اصلی این است که دانشجومعلمان صرفاً با این مهارت‌ها آشنایی مختصری دارند؛ حال آنکه آن‌ها باید برای تبدیل مهارت‌های آموخته شده به مهارت‌های عملی، ساعاتی را در کلاس‌های واقعی تدریس کنند. دوره‌های تدریس عملی یا کارورزی تنها فرصت آن‌ها برای انجام این کار است، اما متأسفانه به دلایل مختلف، زمان کافی برای تمرین معلمی در اختیار آن‌ها قرار نمی‌گیرد.»

سؤال ۳) برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان توانسته در زمینه توسعه مهارت‌های ارتباطی در دانشجویان، مؤثر واقع شود؟

نتایج پرسشنامه (شکل ۱) نشان داد که دانشجویان، رضایت چندانی از نحوه توسعه مهارت‌های ارتباطی در این برنامه ندارند (۲/۹۲ = میانگین). این در حالی است که ارزیابی محتوای مواد درسی دوره نشان داد که این حوزه ۳۴/۳۹ درصد (۵۴ واحد از ۱۵۷ واحد) برنامه را تشکیل می‌دهد که به صورتی متعادل در تمامی طول برنامه، توزیع شده است (جدول ۴). شاید این تناقض نشان‌دهنده کیفیت پایین اجرای این دروس و یا انتخاب مواد درسی نامناسب باشد که تا حدی، مصاحبه نیمه ساختاریافته با اساتید این برنامه، این نتایج را تأیید کرد.

جدول (۴) مهارت‌های ارتباطی

| ترم | نوع | واحد | ماده درسی |
|-----|------|------|------------------------------------|
| ۱ | اصلی | ۴ | خواندن و درک مطلب ۱ |
| ۱ | اصلی | ۴ | دستور زبان ۱ |
| ۲ | اصلی | ۴ | خواندن و درک مطلب ۲ |
| ۲ | اصلی | ۴ | دستور زبان ۲ |
| ۳ | اصلی | ۴ | خواندن و درک مطلب ۳ |
| ۳ | اصلی | ۲ | دستور زبان ۳ |
| ۳ | اصلی | ۴ | گفت و شنود ۱ |
| ۳ | اصلی | ۲ | نگارش پایه |
| ۴ | اصلی | ۴ | گفت و شنود ۲ |
| ۴ | اصلی | ۲ | نثر ساده |
| ۴ | اصلی | ۲ | نگارش ۱ |
| ۴ | اصلی | ۲ | شعر ساده |
| ۴ | اصلی | ۲ | خواندن و درک مطلب پیشرفته |
| ۵ | اصلی | ۲ | خواندن متون مطبوعاتی |
| ۵ | اصلی | ۲ | مکالمه موضوعی |
| ۵ | اصلی | ۲ | گفت و شنود ۳ |
| ۵ | اصلی | ۲ | نگارش ۲ |
| ۶ | اصلی | ۲ | بیان شفاهی داستان |
| ۶ | اصلی | ۲ | گفت و شنود ۴ |
| ۶ | اصلی | ۲ | کاربرد اصطلاحات و تعبیرات در ترجمه |

ح. ت. معتقد است کیفیت آموزش مهارت‌های ارتباطی در این برنامه نادیده گرفته شده است:

«تمام مهارت‌های زبان دوم مانند صحبت کردن، گوش دادن، خواندن، و نوشتن، در این برنامه درسی از طریق بسته‌های آموزشی مانند Grammar Digest، Discovery، New Headway و Paragraph Development پوشش داده شده‌اند، اما زمان کافی برای انجام همه فعالیت‌های یادگیری در کتاب‌های درسی به طور مؤثر وجود ندارد.»

م. ک. نیز بی‌توجهی به کیفیت آموزش مهارت‌های ارتباطی در این برنامه را مورد تأیید قرار داد: «تمام مهارت‌های زبان خارجی در این برنامه از طریق بسته‌های آموزشی معتبر بین‌المللی آموزش داده می‌شوند، لیکن اساتید تربیت معلم، زمان کافی برای پوشش همه دروس را در اختیار ندارند؛ علاوه بر این، آن‌ها از شیوه‌های آموزشی توصیه شده در کتب راهنمای معلم پیروی نمی‌کنند. به عنوان مثال، به جای آموزش استفاده از اصطلاحات روزمره انگلیسی هنگام سخن گفتن از دانشجو معلم می‌خواهند نمونه مکالمه‌های درس را حفظ کنند و در کلاس، دو نفری از بر اجرا کنند.»

سؤال ۴) برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان توانسته در زمینه ساخت دانش موضوعی در دانشجو معلم، مؤثر واقع شود؟

نتایج تحلیل پرسشنامه نشان داد که دانشجو معلم معتقدند حوزه دانش موضوعی در این برنامه به خوبی پوشش داده شده است (۳/۱۱ = میانگین). ارزیابی محتوای مواد درسی نیز مشخص کرد که این حوزه حدود ۸/۹۱ درصد (۱۴ واحد) از برنامه (۱۵۷ واحد) را تشکیل می‌دهد، و تمامی زیرمجموعه‌های آواشناسی و واج‌شناسی^۱، نحو^۲، زبان‌شناسی اجتماعی^۳، تحلیل گفتمان^۴، کارکردشناسی^۵، طراحی برنامه‌های درسی^۶، و آگاهی فرازبانی^۷ پوشش داده شده‌اند (جدول ۵).

جدول (۵) دانش موضوعی

| ترم | نوع | واحد | ماده درسی |
|-----|---------|------|--|
| ۴ | اصلی | ۲ | آواشناسی |
| ۴ | اصلی | ۲ | کلیات زبان‌شناسی ۱ |
| ۵ | اصلی | ۲ | کلیات زبان‌شناسی ۲ |
| ۵ | تربیتی | ۲ | مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه |
| ۶ | اختصاصی | ۲ | زبان‌شناسی مقابله‌ای |
| ۷ | اختصاصی | ۲ | بررسی کتب درسی و تهیه و تدوین مطالب درسی |
| ۸ | اختصاصی | ۲ | آزمون‌سازی |

1. phonetics and phonology
2. syntax
3. sociolinguistics
4. discourse analysis
5. pragmatics
6. curriculum development
7. metalinguistic awareness

مصاحبه نیمه ساختاریافته با اساتید تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان هم نتایج حاصل از تحلیل پرسشنامه و محتوای مواد درسی را تأیید کرد. تحلیل محتوای نظرات اساتید در این مصاحبه نشان داد که دانش موضوعی به خوبی در این برنامه پوشش داده شده است، اگر چه ح. ت. با این موضوع کاملاً موافق نبود و معتقد بود که برخی از جنبه‌های دانش موضوعی همچون شیوه تدوین برنامه آموزشی و درسی نیاز به توجه بیشتری در برنامه تربیت معلم زبان دانشگاه فرهنگیان دارد:

«برای آواشناسی، نحو، زبانشناسی اجتماعی، تحلیل گفتمان و کارکردشناسی، دو کتاب زبانشناسی بسیار معروف تألیف فرامکین و یول، انتخاب شده‌اند؛ با این حال، برای بررسی کتب درسی و تهیه و تدوین مطالب درسی، هیچ دوره یا ماده درسی خاصی پیش‌بینی نشده است.»

ب. ج. هم همین مطلب را تأیید کرد که آموزش طراحی برنامه درسی و آموزشی نیازمند توجه بیشتری در برنامه تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان می‌باشد:

«تمام بخش‌های حوزه دانش موضوعی تقریباً به طور خلاصه در برخی کتب زبان‌شناسی همچون فرامکین و یول پوشش داده شده‌اند. با این حال، برخی از این بخش‌ها مانند بررسی کتب درسی و تهیه و تدوین مطالب درسی به خوبی تدریس نمی‌شوند و صرفاً مطالبی جسته و گریخته به دانشجومعلمان ارائه می‌شود.»

سؤال ۵) برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان توانسته در زمینه توسعه مهارت‌های استدلال تعلیمی و تصمیم‌گیری در دانشجومعلمان مؤثر واقع شود؟ همان‌طور که در شکل ۱ می‌بینید، نتایج پرسشنامه نشان داد که از دید دانشجومعلمان، مهارت‌های استدلال تعلیمی و تصمیم‌گیری، کمترین مقدار (۲/۹۱ = میانگین) را در برنامه به خود اختصاص داده است. ارزیابی محتوای مواد درسی هم نشان داد که این حوزه از دانش پایه تربیت معلم زبان دوم تا ۲/۵۴ درصد (۴ واحد) از کل برنامه (۱۵۷ واحد) را تشکیل می‌دهد که به نسبت، بسیار پایین است (جدول ۶). تا حدودی می‌توان گفت در این برنامه، دانشجومعلمان مطالب و محتوای آموزشی ویژه‌ای مربوط به آموزش شیوه اتخاذ تصمیمات تعاملی متناسب با توانایی‌های هر دانش‌آموز دریافت نمی‌کنند.

جدول (۶) مهارت‌های استدلال تعلیمی

| ترم | نوع | واحد | ماده درسی |
|-----|---------|------|--|
| ۵ | تربیتی | ۲ | مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه |
| ۷ | اختصاصی | ۲ | بررسی کتب درسی و تهیه و تدوین مطالب درسی |

نتایج مصاحبه با اساتید هم مؤید نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل پرسشنامه و محتوای مواد درسی بود که تا حدودی بیانگر نادیده شمردن حوزه مهارت استدلال تعلیمی در برنامه تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان بود.

م. ر. یکی از اساتید دانشگاه فرهنگیان در این مورد گفت:

«در واقع، در برنامه تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان، دانشجومعلمان به میزان اندکی با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان آشنا می‌شوند و آن هم از طریق دروس اختصاصی مثل اصول آموزش و یادگیری زبان و برخی دروس تربیتی مانند روانشناسی تربیتی میسر می‌گردد.»

ح. ت. هم معتقد است که:

«واحدهای درسی اختصاصی مانند فراگیری زبان دوم و برخی از واحدهای درسی تربیتی مانند روانشناسی تربیتی به دانشجومعلمان اطلاعاتی در زمینه تفاوت‌های فردی بین فراگیران ارائه می‌دهد، اما این دانش به دست نمی‌آید مگر اینکه دانشجومعلمان عملاً به مشاهده و کشف توانایی‌ها و پیشینه‌های مختلف دانش‌آموزان در شرایط واقعی کلاس‌های درس اقدام کنند. آن‌جا که آموزش نحوه انتخاب مواد درسی و کمک درسی و یا فعالیت‌های فوق برنامه برای زبان‌آموزان مطرح می‌شود، هیچ یک از مواد درسی در برنامه تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان این خلأ را پوشش نداده‌اند، اما اساتید تربیت معلم به هر نحو که شده دانشجومعلمان را در این زمینه راهنمایی می‌کنند.»

سؤال ۶) برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان تا چه میزان توانسته در زمینه ساخت دانش محیطی در دانشجومعلمان، مؤثر واقع شود؟

نتایج به دست آمده از تحلیل پرسشنامه (شکل ۱) نشان داد که دانش محیطی به نحو مطلوبی در این برنامه (۳/۰۳ = میانگین) مورد توجه واقع شده است. ارزیابی محتوای مواد درسی (جدول ۷) هم نشان داد که دانش محیطی ۶/۳۶ درصد (۱۰ واحد) از کل برنامه (۱۵۷ واحد) را به خود اختصاص داده که مقدار نسبتاً مناسبی است. با این حال، بحث پیرامون سیاست‌های آموزش زبان در ایران، انواع مختلف مدارس (عادی-دولتی، نمونه دولتی، سمپاد، شاهد) مسائل انضباطی، محیط یادگیری هدفمند، منابع آموزشی مختلف، ارتباط با والدین، برنامه‌ریزی و حل مشکلات به کمک همکاران و دانش‌آموزان و سایر عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر یادگیری در این برنامه مغفول مانده‌اند؛ اما خوشبختانه، سایر عوامل مربوط به حوزه دانش محیطی همچون رشد عاطفی، جسمی، و شناختی دانش‌آموزان و تأثیر آن بر یادگیری، آموزش داده می‌شوند.

جدول (۷) دانش محیطی

| ترم | نوع | واحد | ماده درسی |
|-----|--------|------|--------------------------------|
| ۲ | تربیتی | ۲ | روانشناسی تربیتی |
| ۳ | تربیتی | ۲ | روانشناسی کودکی و نوجوانی |
| ۴ | تربیتی | ۲ | اصول و فنون مشاوره و راهنمایی |
| ۵ | تربیتی | ۲ | مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه |
| ۷ | تربیتی | ۲ | مدیریت آموزشی |

مصاحبه با اساتید راهنما، علاوه بر تأیید نتایج پرسشنامه و تحلیل محتوای مواد آموزشی، نشان

داد که دانش محیطی در این برنامه بیشتر توسط خود اساتید ارائه شده است و مواد درسی موجود در برنامه، این مهم را پیش‌بینی نکرده بودند.

ب. ج. یکی از اساتید دانشگاه فرهنگیان، در مورد این موضوع اظهار نظر کرده و معتقد است که: «هیچ یک از کتب درسی موجود در برنامه، دانش محیطی را به خوبی پوشش نداده‌اند، و این خود اساتید هستند که بیشتر مواقع، دانشجویان را در این امر راهنمایی می‌کنند.»

م. الف. هم با این موضوع که دانش محیطی توسط خود استادان ارائه می‌گردد، موافق بود: «هیچ واحد یا ماده درسی در برنامه مربوط به حوزه دانش محیطی وجود ندارد، اما ما به خوبی می‌دانیم که باید معلمان زبان آینده را برای چه مدارسی آماده و تربیت کنیم؛ بنابراین نمی‌توانیم به سادگی حوزه دانش محیطی را نادیده بگیریم و تمام تلاش ما این است که دانشجویان، قبل از شروع به کار در مدارس، تصویری واقعی از محیط آموزشی هدف داشته باشند. سابق بر این، این آموزش‌ها را نداشتیم و دانشجویان تصور می‌کردند تمام مدارس از امکانات آموزشی یکسان برخوردارند؛ ولی حالا این‌گونه نیست و با تمام محدودیت‌های آموزش زبان در انواع مدارس آشنا می‌شوند.»

بحث و نتیجه‌گیری

در مطالعه حاضر از مدل دانش پایه تربیت معلم زبان دوم ریچاردز (۱۹۹۸) به عنوان چارچوب نظری ارزیابی برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان استفاده شد. در واقع، هدف از ارزیابی این برنامه، تعیین حوزه‌هایی بود که از منظر دانشجویان و اساتید نیاز به اصلاح و یا ابقاء دارند. به همین منظور، سؤال اساسی پژوهش این چنین مطرح شد: چه جنبه‌های از برنامه تربیت معلم زبان دوم در دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل ارزیابی تربیت معلم زبان دوم ریچاردز (۱۹۹۸) باید حفظ و یا اصلاح شوند؟

با کمی تأمل انتقادی در یافته‌های اصلی این مطالعه می‌توان گفت اگرچه نقاط قوت زیادی در برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان وجود دارد، نقاط ضعفی هم در این برنامه دیده شد که ضروری است به منظور آماده‌سازی هر چه بهتر دانشجویان برای آموزش زبان انگلیسی در مدارس دولتی ایران در ادامه مورد بحث و بررسی قرار گیرند.

واکاوی نتایج این مطالعه نشان داد که برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان به میزان زیادی بر نظریه‌های آموزش زبان تأکید دارد و دانشجویان هم با رغبت فراوان به مطالعه این نظریات می‌پردازند، اما امید و اعتقاد چندانی به موفقیت در به‌کارگیری این نظریه‌ها هنگام تدریس ندارند؛ چرا که می‌دانند حتی اگر کتب درسی جدیدالتالیف به قول نویسندگان این کتب با «رویکرد ارتباطی خودباورانه فعال» تدوین شده باشند (سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی^۱،

1. Organization for Educational Research and Planning

۲۰۰۷) فضای کلی آموزش زبان در مدارس دولتی، تدریس سنتی گرامر-محور را اقتضاء می‌کند، و نمی‌توان به سادگی علاقه کلیه افراد درگیر در امر آموزش زبان (مدیران مدارس، معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها) به روش‌های سنتی همچون «روش دستور و ترجمه» یا «روش شنیداری گفتاری مبتنی بر تکرار» را تغییر داد.

خوشبختانه مهارت‌های تدریس در این برنامه، مورد غفلت قرار نگرفته است، و واحد تدریس عملی یا دوره‌های کارورزی که نقطه تلاقی نظریه و عمل می‌باشد در ترم‌های پایانی این برنامه ارائه می‌شوند؛ اما مانع اصلی در تبدیل دانش به مهارت در این دوره‌ها این است که متأسفانه دانشجویان معلمان، بیشتر به مشاهده تدریس معلمان راهنما می‌پردازند تا اینکه خود به طور مستقل یا به کمک معلم راهنما تدریس کنند. علاوه بر این، از آن‌جا که اساتید راهنمای کارورزی، نظارت جدی بر نحوه فعالیت دانشجویان معلمان کارورز ندارند، بحث آموزش انعکاسی^۱ هم منتفی می‌ماند و فرصت تأمل و بازاندیشی در شیوه تدریس از دانشجویان معلمان گرفته می‌شود.

کیفیت تدریس واحدهای درسی مربوط به مهارت‌های ارتباطی هم مورد بی‌توجهی واقع شده است و دلیل اصلی آن، زمان محدود برای پوشش مؤثر همه فعالیت‌های مواد درسی این حوزه می‌باشد. دانش موضوعی هم میزان قابل توجهی از برنامه را تشکیل می‌دهد، اگرچه برخی از بخش‌های مربوط به این حوزه همچون طراحی و تدوین برنامه درسی و آموزشی نیاز به توجه بیشتری دارد؛ می‌توان گفت مهارت‌های استدلال تعلیمی و تصمیم‌گیری از قبیل شیوه اتخاذ تصمیمات تعاملی متناسب با توانایی و تجارب قبلی دانش‌آموزان تا حدودی در دوره‌های کارورزی این برنامه، نادیده گرفته شده است؛ حال آن‌که دانشجویان معلمان تنها می‌توانند این مهارت‌ها را با مشاهده و تدریس در کلاس‌های درس واقعی به دست آورند. و سرانجام این‌که، بیشتر بخش‌های مربوط به حوزه دانش محیطی به نحو نسبتاً مطلوبی در این برنامه توسط خود اساتید، و نه از طریق مواد درسی، ترویج و توسعه یافته است، زیرا اساتید راهنما به خوبی می‌دانستند که قرار است دانشجویان معلمان در مدارس زبان انگلیسی را تدریس کنند که بسیاری از شرایط لازم برای آموزش صحیح زبان دوم را دارا نیستند. با این حال، بررسی تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی در یادگیری زبان دوم در این برنامه، نادیده گرفته شده است.

یافته‌های این پژوهش همانند مطالعات مشابه (ژان، ۲۰۰۸؛ کسکون و دال اوغلو، ۲۰۱۰) بیانگر تأکید بیشتر برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان بر سه حوزه نظریه‌های آموزش زبان، مهارت‌های تدریس و دانش موضوعی و مغفول ماندن جنبه‌هایی مثل تدریس عملی و بسندگی زبانی می‌باشد. شاید این تصور برای طراحان برنامه درسی و اساتید این دانشگاه به وجود آمده که دانشجویان معلمان که قرار است در دوره متوسطه اول یا دوم مدارس دولتی تدریس کنند، نیاز چندانی به مهارت‌های پیشرفته ارتباطی ندارند و در این مدارس، توسعه مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان

1. Reflective Teaching

مدت‌نظر نیست؛ و این که تمام هم و غم دانش‌آموزان، ترجمه لغات جدید و یادگیری دستور است تا در کنکور، موفقیت بالاتری کسب نمایند.

یافته‌های این پژوهش پیشنهادات ارزنده‌ای برای اساتید تربیت معلم و تهیه‌کنندگان برنامه درسی تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان دربر خواهد داشت که در ادامه به تفصیل به آن‌ها می‌پردازیم:

۱. واحد تدریس عملی باید منتج به بهبود مهارت‌های تدریس دانشجومعلم‌ان شود و فرصت بازانديشي در تدریس را برای آن‌ها مهیا کند، نه اینکه صرفاً به مشاهده محدود شود. به بیان دیگر، در دوره‌های تدریس عملی، باید فرصت‌هایی به ترتیب برای مشاهده تدریس، کسب آمادگی برای تدریس، تدریس، بازانديشي در تدریس، تحلیل و ارزیابی تدریس، و در یک کلام، آموختن نحوه تدریس فراهم شود. دانشجومعلم‌ان نیز باید موظف شوند از طریق گروه‌های آموزشی زبان در ادارات تکنولوژی و گروه‌های آموزشی مستقر در ادارات کل استان‌ها با جامعه معلم‌ان سراسر کشور/استان خود در تعامل باشند. سرگروه‌های درسی و معلم‌ان راهنما، در نقش یک الگوی تدریس و یک مشاور حرفه‌ای، می‌توانند ورود دانشجومعلم‌ان را به جامعه حرفه‌ای معلم‌ان زبان تسهیل کنند و نقش آن‌ها را با توجه به نیاز دانش‌آموزان آینده‌شان، به طور شفاف تبیین نمایند. بنابراین، برقراری همکاری مداوم با مدارس، یکی از چالش‌های جدی در برنامه تربیت معلم زبان دوم در دانشگاه فرهنگیان است.

۲. در جدیدترین نگاشت برنامه درسی ملی ایران (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۲۰۰۷)، وزارت آموزش و پرورش، اهداف آینده آموزش زبان انگلیسی را تعیین کرده است، و انتظار می‌رود دانش‌آموزان با رویکرد ارتباطی آموزش ببینند و در آموزش تمام مهارت‌های زبانی، تعادل برقرار گردد. بنابراین، در برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان باید به حوزه آموزش مهارت‌های ارتباطی، اهمیت بیشتری داده شود تا از یک سو دانشجومعلم‌ان، تجربه یادگیری مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خواندن و درک مطلب، و نوشتن را با رویکرد ارتباطی کسب نمایند و از سوی دیگر، آمادگی تدریس این مهارت‌ها به دانش‌آموزان را به‌دست آورند.

۳. اگر چه دانشجومعلم‌ان، بخشی از مهارت‌های استدلال و تصمیم‌گیری تعلیمی را در طول مشاهدات خود در کلاس‌های درس فرا می‌گیرند، مواد درسی و دوره‌های تدریس عملی باید بیش از پیش به این حوزه بسیار با اهمیت بپردازند.

۴. دانشجومعلم‌ان باید آشنایی بیشتری با تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر یادگیری داشته باشند. همچنین، آماده‌سازی آن‌ها برای تدریس در هر دو دوره متوسطه اول و دوم، یک ضرورت است؛ چرا که تا بعد از فارغ‌التحصیلی و تا زمان سازماندهی در برخی شهرستان‌ها و مناطق یک استان، مشخص نیست که این دانشجومعلم‌ان قرار است در کدام دوره تدریس کنند.

۵. آخرین توصیه این که می‌توان از پرسشنامه تدوین شده در مطالعه حاضر جهت ارزیابی مداوم برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان بهره برد.

حتی با در نظر گرفتن تمامی یافته‌ها و پیشنهادات این مطالعه، تعیین معیارهای مشخص برای برنامه تربیت معلم زبان دوم یک شمشیر دو لبه است. در تدوین برنامه درسی تربیت معلم زبان دوم، باید محیط خاص اجرای این نوع برنامه درسی و تدریس محتوای آن را در نظر گرفت و گرنه همه براین اصل واقفند که یک نسخه واحد، مناسب تمامی محیط‌های یادگیری نیست. گریوز (۲۰۰۹: ۱۲۲) در این مورد می‌گوید:

«از یک سو، وجود معیارها به سازماندهی اهداف برنامه درسی تربیت معلم زبان دوم کمک می‌کند و مبنایی برای ارزیابی ارائه می‌دهد، ولی از سوی دیگر، می‌تواند برنامه درسی را محدود کند. این معیارها که محصول دیوان‌سالاری اداری هستند، نه توسط یکایک مؤسسات آموزشی بومی‌سازی شده‌اند و نه این‌که به راحتی قابل تغییر هستند. در نتیجه، اساتید تربیت معلم را وادار می‌کنند تا به آن دسته از روش‌های آموزشی تدریس زبان پایبند باشند که ممکن است تناسبی با نیازهای دانشجومعلم‌ان نداشته باشد.»

تحقیقات کمی راجع به ارزیابی برنامه درسی تربیت معلم زبان دوم در دانشگاه‌های تربیت معلم ایران انجام شده است و مطالعه حاضر ضرورت تحقیقات بیشتر در زمینه ارزیابی برنامه‌های تربیت معلم زبان دوم را در محیط‌های مختلف و با استفاده از دیگر چارچوب‌های ارزیابی برنامه درسی، بیش از پیش نشان می‌دهد تا شاید بتوان به یافته‌های تعمیم‌پذیر و معتبری دست یافت. علاوه بر این، ارزیابی صورت گرفته در این مطالعه بر مبنای قضاوت عینی و شخصی دانشجومعلم‌ان و اساتید در مورد یک برنامه تربیت معلم زبان دوم بود که زمان زیادی از فارغ‌التحصیلی اولین نسل دانشجومعلم‌ان آن نمی‌گذرد. پیشنهاد می‌شود مطالعات آینده به ارزیابی این برنامه از منظر اساتید، دانشجومعلم‌ان، و فارغ‌التحصیلان بپردازد تا اعتبار یافته‌های این پژوهش هم بهتر مشخص گردد.

منابع

- Aksamit, D.L; Hall, S.P. & Ryan, L. (1990). Naturalistic inquiry applied to the evaluation of a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 215–226. doi:10.1016/0742-051x(90)90014-v
- Coskun, A; & Daloglu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through Peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.2>
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120–138. doi:10.1177/0022487105283796
- Dooley, C. M; Dangel, J. R; & Farran, L. K. (2011). Current issues in teacher education: 2006–2009. *Action in Teacher Education*, 33(3), 298–313. doi:10.1080/01626620.2011.592125
- Fetterman, D., Connors, W; Dunlap, K; Brower, G; Matos, T; & Paik, S. (1999). *Stanford Teacher Education Program 1997-98 evaluation report*. Stanford, CA: Stanford University.
- Graves, K. (2009). The curriculum of second language teacher education. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 115-124). Cambridge: Cambridge University Press.

- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Khoshsaligheh, M; Jamali, J; & Saeedian, A. (2014). Attitude of Iranian Graduate Students toward English: A Case Study. *English Language Teaching, 1*(2), 105-126.
- Motallebzadeh, K. (2012, October). *Can we make good EFL teachers? A reflection on the current teacher training programs in Iran*. A paper presented at the 1st Conference on Language Learning & Teaching: An Interdisciplinary Approach (LLT-IA), Ferdowsi University, Mashhad, Iran.
- Nezakat-Alhossaini, M; & Ketabi, S. (2013). Teacher training system and EFL classes in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 70*, 526 -536. doi:10.1016/j.sbspro.2013.01.090
- Organization for Educational Research and Planning. (2007). The 4th edition of national curriculum. Retrieved on July 16, 2015 from <http://www.oerp.medu.ir/oerp/oerpDocs/adverties/MATN.pdf>
- Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign-language-teacher education programmes. *Language Teaching Research, 13*(3), 259-278. doi: 10.1177/1362168809104698
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on language teacher education*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). Second Language Teacher Education Today. *RELC Journal, 39*(2), 158–177. doi:10.1177/0033688208092182
- Robinson, B. (2003). Evaluation, research and quality. In Robinson, B. and Latchem, C. (Eds.), *Teacher education through open and distance learning* (pp. 193–211). London: Routledge/Farmer.
- Santoro, N; Reid, J. A; Mayer, D; & Singh, M. (2012). Producing ‘quality’ teachers: the role of teacher professional standards. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(1), 1-3. doi:10.1080/1359866X.2012.644508
- Sarlak, N., & Vafaeimehr, R. (2014). Iranian EFL teachers' reflection on current teacher training programs. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW), 6*(1), 47-58.
- Soleimani, H. & Zanganeh, H. (2013). Disposition in teacher education: A case of Iranian EFL teachers in pre-service training programs. *The Iranian EFL Journal, 9*(5), 228-249.
- Soleimani, H; & Zanganeh, H. (2014). A survey on knowledge, dispositions, and performances of pre-service EFL teacher training programs in Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98*, 1802 -1810. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.609
- Weir, C. and Roberts, J. (1994). *Evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Zhan, S. (2008). Changes to a Chinese pre-service language teacher education program: analysis, results and implications. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*(1), 53–70. doi:10.1080/13598660701793392

ضمائم

جدول (۱) پرسشنامه ارزیابی برنامه تربیت معلم زبان دوم دانشگاه فرهنگیان

| حوزه‌ها | عبارات | کاملاً مخالفم | مخالفم | نظری ندارم | موافقم | کاملاً موافقم |
|----------------------|--|---------------|--------|------------|--------|---------------|
| آموزش زبان نظریه‌های | ۱. برنامه تربیت معلم زبان دوم دانشگاه فرهنگیان به درک بهتر شما از نظریه‌های آموزش زبان کمک شایانی کرد. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۲. این برنامه به درک بهتر شما از نظریه‌های فراگیری زبان کمک شایانی کرد. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۳. نظریاتی که در این برنامه آموختید زمینه‌های شناخت شما از رویکردها و روش‌های تدریس را فراهم ساخت. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| مهارت‌های تدریس | ۴. در این برنامه در مورد چگونگی انتخاب فعالیت‌های یادگیری متناسب با نیازهای دانش‌آموزان مطالبی آموختید. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۵. این برنامه زمینه ارتباط یادگیری در کلاس و زندگی واقعی را برای شما فراهم کرد. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۶. در این برنامه شما در مورد چگونگی آماده ساختن دانش‌آموزان برای یادگیری مطالب جدید آموزش دیدید. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۷. در این برنامه شما در مورد شیوه فراهم نمودن فرصت‌هایی برای تمرین مطالب آموخته شده جدید توسط دانش‌آموزان آموزش دیدید. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۸. این برنامه شما را برای بکارگیری راهبردهای آموزشی جهت افزایش مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری آماده ساخت. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۹. این برنامه شما را برای درگیر ساختن دانش‌آموزان در کار مشارکتی و یادگیری مستقل آماده ساخت. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۱۰. در این برنامه، در مورد نحوه حصول اطمینان از یادگیری دانش‌آموزان آموزش دیدید. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۱۱. در این برنامه، در مورد راهبردهای پرسش از دانش‌آموزان و فراخوانی دانش فراگیران آموزش دیدید. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۱۲. این برنامه شما را برای ارائه بازخورد تولیدی به دانش‌آموزان و هدایت یادگیری آن‌ها آماده ساخت. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۱۳. این برنامه سطح آگاهی شما را از تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان افزایش داد. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۱۴. این برنامه شما را برای تربیت دانش‌آموزان خودانگیز و مستقل در یادگیری آماده ساخت. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۱۵. این برنامه شما را برای بکارگیری فن‌آوری در کلاس درس آماده ساخت. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |

ادامه جدول (۱) پرسشنامه ارزیابی برنامه تربیت معلم زبان دوم دانشگاه فرهنگیان

| حوزه‌ها | عبارات | کاملاً مخالفم | مخالفم | نظری ندارم | مواقفم | کاملاً موافقم |
|--|---|---------------|--------|------------|--------|---------------|
| مهارت‌های ارتباطی | ۱۶. این برنامه آگاهی شما را از برخی مهارت‌های ارتباطی همچون توانایی برقراری ارتباط صمیمانه با دانش‌آموزان افزایش داد. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۱۷. این برنامه سطح بسندگی شما را در زبان مقصد جهت استفاده از آن در تدریس مؤثر افزایش داد. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۱۸. این برنامه برخی از نمونه‌های بارز کردار زبانی مورد نیاز در کلاس همچون تقاضا، دستور، جلب توجه، پرسش، و راهنمایی را به شما آموزش داد. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| دانش موضوعی | ۱۹. این برنامه دانش شما در مورد مسائل آواشناسی را افزایش داد. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۲۰. این برنامه دانش شما در زمینه نحو زبان انگلیسی را بهبود بخشید. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۲۱. این برنامه دانش شما در زمینه زبانشناسی اجتماعی را بهبود بخشید. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۲۲. این برنامه دانش شما در زمینه تحلیل گفتمان و کردارشناسی زبان را بهبود بخشید. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۲۳. این برنامه دانش شما در زمینه طراحی و تدوین برنامه درسی و آموزشی را بهبود بخشید. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۲۴. این برنامه دانش فرازبانی شما را که هنگام توصیف زبان به آن نیاز دارید بهبود بخشید. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| مهارت‌های استدلالی تعلیمی و تصمیم‌گیری | ۲۵. این برنامه شما را قادر به اتخاذ تصمیمات تعاملی ساخت که متناسب با توانایی‌ها و پس‌زمینه‌های متفاوت دانش‌آموزان هستند. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۲۶. این برنامه شما را برای ارزشیابی مواد برنامه درسی از حیث تناسب با نیازهای دانش‌آموزان و مفید بودن برای آن‌ها آماده ساخت. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| دانش محیطی | ۲۷. این برنامه شما را با سیاست‌های آموزش زبان آشنا ساخت. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۲۸. این برنامه شما را برای درک عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر در یادگیری و موجود در محیط زندگی دانش‌آموزان آماده ساخت. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۲۹. این برنامه شما را با انواع مدارس و مؤسسات آموزشی آشنا ساخت. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۳۰. این برنامه شما را برای برقراری نظم در کلاس و ایجاد محیط یادگیری هدفمند آماده ساخت. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۳۱. این برنامه به شما در مورد انواع مختلف برنامه‌های آموزشی مدارس آموزش داد. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |

ادامه جدول (۱) پرسشنامه ارزیابی برنامه تربیت معلم زبان دوم دانشگاه فرهنگیان

| حوزه‌ها | عبارات | کاملاً مخالفم | مخالقم | نظری ندارم | مواقفم | کاملاً موافقم |
|-------------|---|---------------|--------|------------|--------|---------------|
| دانش‌آموزان | ۳۲. این برنامه شما را با انواع مختلف منابع آموزشی و کمک آموزشی آشنا ساخت. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۳۳. این برنامه شما را برای فهم نحوه اثرگذاری رشد عاطفی، جسمی، و شناختی دانش‌آموز بر یادگیری او آماده ساخت. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۳۴. این برنامه شما را برای همکاری با والدین و خانواده‌ها آماده ساخت تا در نهایت به شناخت بهتری از دانش‌آموزان نائل آید و به یادگیری آن‌ها کمک کنید. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| | ۳۵. این برنامه شما را برای طرح و حل مسائل و مشکلات با دانش‌آموزان و کارکنان آماده ساخت. | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |

جدول (۲) چک لیست ارزیابی مواد درسی برنامه تربیت معلم زبان دوم دانشگاه فرهنگیان

| حوزه‌ها | مواد درسی | تعداد واحد درسی | نوع درس | ترم |
|---------------------------------------|-----------|-----------------|---------|-----|
| نظریه‌های آموزش زبان | | | | |
| مهارت‌های تدریس | | | | |
| مهارت‌های ارتباطی | | | | |
| دانش موضوعی | | | | |
| مهارت‌های استدلال تعلیمی و تصمیم‌گیری | | | | |
| دانش محیطی | | | | |

جدول (۳) پرسش‌های مصاحبه نیمه ساختاریافته با اساتید برای ارزیابی برنامه تربیت معلم زبان دوم دانشگاه فرهنگیان

| پرسش‌ها | حوزه‌ها |
|--|----------------------|
| ۱. این برنامه چگونه درک دانش‌جو معلم را از نظریه‌های آموزش و یادگیری زبان دوم ارتقاء می‌بخشد؟ | نظریه‌های آموزش زبان |
| ۲. این برنامه چگونه مهارت‌های ویژه تدریس زبان دوم را به دانش‌جو معلم آموزش می‌دهد؟ (مهارت‌هایی از قبیل انتخاب فعالیت‌های یادگیری مناسب دانش‌آموزان، آماده‌سازی دانش‌آموزان برای فراگیری مطالب جدید، نحوه حصول اطمینان از فهم مطالب توسط دانش‌آموزان، ایجاد فرصت‌هایی برای تمرین مطالب آموخته شده، نظارت بر یادگیری دانش‌آموزان، ارائه بازخورد با آن‌ها، و مرور مطالب درسی) | مهارت‌های تدریس |

ادامه جدول (۳) پرسش‌های مصاحبه نیمه ساختاریافته با اساتید برای ارزیابی برنامه تربیت معلم زبان دوم

دانشگاه فرهنگیان

| پرسش‌ها | حوزه‌ها |
|---|---|
| ۳. این برنامه چگونه میزان آگاهی دانشجویان را از برخی مهارت‌های ارتباطی عمومی همچون توانایی برقراری ارتباط صمیمانه با دانش‌آموزان از سوی معلم ارتقاء می‌دهد؟ | مهارت‌های ارتباطی |
| ۴. این برنامه چگونه سطح بسندگی دانشجویان در زبان دوم را در جهت تدریس مؤثر با استفاده از آن بهبود می‌بخشد؟ | دانش موضوعی |
| ۵. این برنامه چگونه دانش موضوعی دانشجویان در زبان دوم را بهبود می‌بخشد؟ (به عنوان مثال آواشناسی، نحو، زبانشناسی اجتماعی، تحلیل گفتمان و کارکردشناسی، تهیّه و تدوین برنامه درسی، و آگاهی فرازبانی) | مهارت‌های استدلال تعلیمی و تصمیم‌گیری |
| ۶. این برنامه چگونه دانشجویان را در مسیر اتخاذ تصمیمات تعاملی متناسب با توانایی‌ها و پیشینه‌های متفاوت دانش‌آموزان هدایت می‌کند؟ | |
| ۷. این برنامه چگونه دانشجویان را برای ارزیابی مواد برنامه درسی از حیث تناسب آنها با نیازهای دانش‌آموزان آماده می‌سازد؟ | |
| ۸. این برنامه چگونه دانشجویان را با عوامل اجتماعی، جامعه‌شناختی، و سازمانی در آموزش زبان آشنا می‌سازد؟ (عواملی همچون انواع مختلف مدارس، انطباط، محیط یادگیری هدفمند، برنامه‌های مدارس، منابع آموزشی، رشد عاطفی، جسمی، و شناختی دانش‌آموز، همکاری با والدین، طرح و حل مسائل و مشکلات با دانش‌آموزان و کارکنان) | دانش محیطی |