

برنامه آموزش زبان انگلیسی

تاثیر برنامه بر شناخت دبیران مبتدی / باتجربه ایرانی

پرویز مفتون*

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی،
تهران، ایران

حسین آقاعلیخانی**

دانشجوی دوره‌ی دکتری آموزش زبان انگلیسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی،
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۱۱/۰۳، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۱/۲۱، تاریخ چاپ: تیر ۱۳۹۸)

چکیده

شناخت دبیر و آموزش زبان، بطور کلی از اهمیت بسیاری برخوردارند و بطور ویژه از نظر آموزش دبیر زبان اهمیت می‌یابد. هدف این پژوهش بررسی تاثیر برنامه تربیت معلم بر شناخت (باور، دانش) دبیران زبان انگلیسی مبتدی/باتجربه در ایران است. پژوهشگران نمونه هدفمندی را با انتخاب ۱۵۰ شرکت کننده از ۵ واحد دانشگاه فرهنگیان در ایران دعوت به همکاری کردند. پژوهشگران پرسشنامه کامپیوتری شناخت را ساختند و اعتبار سنجی کردند که نشان دهنده تفاوت معنادار بین باورهای دبیران مبتدی پیش و پس از آموزش بوده است. با این وجود، نتایج آزمون زوجی، هیچ تفاوت آماری معناداری را بین باورهای دبیران با تجربه نشان نداد. مواد و محتوای آموزشی برای تمامی دبیران زبان انگلیسی که در دانشگاه فرهنگیان در ایران مشغول تحصیل بودند، مشترک بود. تحلیل یافته‌ها همچنین تفاوت معناداری را بین دانش دبیران مبتدی و باتجربه پس از آموزش نشان داد. پژوهش حاضر ممکن است کاربرد جذابی را برای مربیان آموزش انگلیسی و مدرسان دوره تربیت دبیری، تهیه کنندگان مواد آموزشی و برنامه‌ریزان آموزشی در ایرانی داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: تربیت دبیر، شناخت دبیر، باور، دانش، دبیران مبتدی، دبیران باتجربه.

* E-mail: pmaftoon@srbiau.ac.ir نویسنده مسئول

** E-mail: h.alikhani@srbiau.ac.ir

۱- مقدمه

شناخت دبیر و آموزش زبان، بطور کلی مهم‌اند، به ویژه آموزش دبیر زبان اهمیت بسیاری دارد. دبیران، مهمترین منبع در مدارس بوده و تاثیری حیاتی در رشد کل جامعه دارند. آنان، بی‌گمان، نقش اساسی را در محیط آموزشی ایفا کرده و کاملاً منطقی بنظر می‌رسد که آمادگی کامل آن‌ها تاثیر مستقیمی بر دانش آموزان خواهد داشت (بیرجندی و حصاری، ۲۰۱۰). آلباخ^۱ (۱۹۸۷) باور دارد که دبیران در مرکز فرایند آموزشی قرار دارند؛ وی می‌افزاید: بدون داشتن دبیرانی خوب همگی اختراعات دیگر محکوم به شکست‌اند. در این باره الباز^۲ (۱۹۸۱) چنین استدلال می‌کند که "دبیران در شکل دهی برنامه درسی نقش اساسی مستقیمی را ایفا می‌کنند، نه اینکه فقط دارای نقشی اساسی در دستگاه آموزشی باشند." (ص. ۴۵)

پیشرفت در روانشناسی شناختی تاثیر تفکر بر رفتار را برجسته کرده است. بنابراین، این موضوع نشان می‌دهد درک نیازمندی‌های دبیران، نیازمند درک ذهنی دبیران است، نه تمرکز جامع بر رفتار قابل مشاهده آنان.

به تعریف بور^۳ (۲۰۰۳) شناخت دبیر^۴ به "آنچه دبیران باید بدانند، باور داشته باشند و بیاندیشند" اشاره دارد (ص. ۸۱). همگان به این نکته اذعان دارند که دبیران، باورهای نظری و درک مربوط به خود را در باره یادگیری و آموزش زبان دارند و این باورهای آنان است که روش‌های آموزشی را تشکیل می‌دهد (هانگ^۵، ۲۰۱۲، پازارز^۶ ۱۹۹۳). دغدغه اولیه شناخت دبیر در ارتباط با بعد غیر قابل مشاهده از زندگی ذهنی دبیران است.

توجه به بررسی شناخت دبیر با مطالعه روی تصمیم‌گیری کلاسی دبیر آغاز شده است (شاوولسون و استرن یاد شده در دادوند^۷، ۲۰۱۳). همان‌طور که بورگ (۲۰۰۹، ۲۰۰۶، ۲۰۰۳) ذکر کرده است، در سه دهه اخیر اقدامات مهمی برای تشخیص تاثیر شناخت^۸ دبیران بر روش‌های آموزشی بطور گسترده در آموزشی زبان اول و زبان خارجه انجام شده است.

1- Altbach, P. G.

2- Elbaz, F.

3- Borg, S.

4- Teacher cognition

5- Hung, N. V.

6- Pajares, F.

7- Dadvand, B.

8- Cognition

در نظام آموزشی ایران توجه جدی و گسترده‌ای به کیفیت یادگیری و آموزش معطوف شده است. آموزش در مسیر حرفه‌ای تر شدن حرکت می‌کند و دبیران توجه بیشتری به آموزش خود دارند و در پی یافتن راه‌هایی برای بهبود تاثیر و کارایی دانش آموزان خود هستند. برنامه تربیت معلم در صدد آن است که دبیران را هم از جهت کیفیت و هم از جهت کمیت آماده کند. این دگرگونی‌ها، درک بهتری مبتنی بر پژوهش در تاثیر برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی روی شناخت معلمان زبان انگلیسی خواهد داشت.

برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی در ایران شامل عنوان‌های مرتبط با کلاس درسی، برنامه درسی و روش‌های آموزشی و ارزشیابی است. اهداف اصلی برنامه کمک به معلمان برای ارتقای مهارت‌های آموزشی و همچنین درک آنان از برنامه درسی و مدیریتی است. بطور ویژه، با توجه به آموزش، هدف کمک به پیشرفت از سه طریق است: ۱- درک نظریه‌های یادگیری و اصول آموزشی؛ ۲- توانایی بکارگیری روش مناسب برای دستیابی به اهداف یادگیری، ۳- آگاهی در این زمینه که چگونه آموزش موثر در یادگیری موفق دخیل است، پس، انتظار می‌رود که دبیران دانش نظری خود، درک نظری یادگیری، و آموزشی را تقویت کنند، اما همچنین باید روش‌های واقعی کلاسی خود را نیز ارتقا بخشیده و آن را مورد مذاقه قرار دهند.

علیرغم گسترش پژوهش‌های تربیت دبیر، در سراسر جهان پژوهش‌های کمی (احمدی و شفیع‌ی ۲۰۱۵، معینی ۲۰۰۹) در آموزش زبان انگلیسی در جامعه ایران با توجه به شناخت دبیر و روش واقعی دبیران و کلاس وجود دارد. با در نظر داشتن این موضوع در ذهن، درک تاثیر برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی بر شناخت دبیران زبان انگلیسی ایرانی می‌تواند مسیر را برای دگرگونی‌های بنیادی در محتوا و شکل برنامه آموزشی دبیران هموار کند و پیشنهادهایی را برای سیاست‌گذاران ارائه دهد که برای اصلاحات برنامه آموزشی دبیر زبان در آینده مناسب باشد تا اطمینان بدست آید که دانش آموختگان چنین برنامه‌هایی برای نیازهای آموزشی به درستی تربیت شده‌اند.

۲- پیشینه تحقیق

شناخت دبیر در ذهن دبیر نهفته است. درک آموزشی نیازمند درک شناخت دبیر (فکر، باور و دانش) در زمینه آموزش، یادگیری و دانش آموزان است. شناخت دبیر ارتباطی جدایی ناپذیر با یادگیری دانش آموزان دارد. بر این پایه، این واقعیت که دبیران از باورهای قدیمی خود و الگوهای فکری برای ایجاد دیدگاه‌های آموزشی استفاده می‌کنند، پذیرفته شده است.

مطالعه باور دبیر^۱، یکی از مولفه‌های شناخت در سی سال گذشته به عنوان زمینه اصلی بررسی در رشته‌های آموزش و تربیت معلم نمایان شده است. نکته مهمی که از پژوهش شناخت دبیر در زمینه آموزش زبان پدیدار شده این است که تفکر و رفتار دبیر را مجموعه‌ای از باورهای شخصی، کاربردی، نظام مند پویا و بیشتر ناخودآگاه کنترل می‌کند (بورگ ۲۰۰۶، فانگ^۲ ۱۹۹۶، پاجارز^۳ ۱۹۹۲، ویلیامز و بردن^۴ ۱۹۹۷). این موضوع علاقه زیادی را در زمینه آموزش دبیر، به ویژه در نقش باورهای اولیه دبیران، چگونگی شکل گیری آن‌ها، چگونگی تاثیرگذاری آن‌ها در تدریس و چگونگی هم کنشی آن‌ها بر انگیزته است.

پژوهش‌های متعددی (آبلسون^۵ ۱۹۷۹، پاجارز ۱۹۹۲، وول فلک هوی، دیویس و پاپ^۶ ۲۰۰۶) باور را از دیدگاه‌های وسیع روانشناسی و فلسفی تعریف کرده‌اند. این پژوهش‌ها اذعان دارند که باورها گزاره‌های اند که افراد می‌پندارند که درست‌اند و بیشتر غیر قابل شهود و مولفه‌ای بسیار تاثیرگذار در گستره تربیت معلم زبان انگلیسی‌اند. باورها به عنوان عنصر اصلی در یادگیری و شناخت دبیر در نظر گرفته می‌شوند و از این رو، این پژوهش بر روی آن‌ها تمرکز دارد.

برخی پژوهشگران باورها در باره یادگیری زبان را به عنوان بخشی از دانش فراشناختی در نظر می‌گیرند؛ با این وجود وندن (۱۹۹۸) اظهار می‌دارد که در زمینه زبان خارجه و زبان دوم این دو اصطلاح به جای هم بکار می‌روند و اشاره به ساختار یکسانی دارند. کالاجا و بارسلوز (۲۰۰۳) باورهای فراگیری زبان را به عنوان "انگاره‌ها و نظریاتی که زبان آموزان در مورد فعالیت‌های یادگیری زبان خارجی دوم دارند" تعریف می‌کنند (ص.۱).

دانش مواد مورد تدریس مولفه دیگری از شناخت معلم است که همانند باورها از اهمیت زیادی برخوردار است. دانش مواد درسی یکی از شرایط لازم برای آموزش زبان انگلیسی در شناخت دبیر است. در این باره شولمن (۱۹۸۶) می‌گوید که دانش مواد مورد تدریس "به میزان و سازماندهی دانش بطور مستقیم در ذهن دبیر اشاره دارد (ص.۹)". ویلیسون، شولمن و ریشر

1- Teacher belief

2- Fang, Z. 2

3- Pajares, F.

4- Williams, M., & Burden, R.

5- Abelson, R. P.

6- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S.I.

(۱۹۸۷) هفت مقوله هی که در آن « دانش دبیر باید سازماندهی شده باشد و عبارتند از: محتوا یا دانش مواد مورد تدریس، دانش محتوای آموزشی، دانش آموزشی کلی، دانش برنامه درسی، دانش یادگیرندگان، دانش بافت‌های آموزشی و دانش اهداف آموزشی، ارزش‌ها. دانش مواد درسی که تمرکز پژوهش حاضر بر آن است شامل چیزی است که اسکواب (۱۹۶۴) آن را دانش ساختارهای با ثبات و تحلیل ترکیبی رشته می‌نامد در این مفهوم، ویلسون و همکاران (۱۹۸۷) بیان می‌دارند که "ساختارهای با ثبات شامل انگاره‌ها، واقعیت‌ها و مفاهیم رشته و همچنین روابط میان آن انگاره‌ها، واقعیات و مفاهیم است. ساختار تحلیل ترکیبی (نحوی) شامل دانش به روش‌هایی است که ایجاد نظم می‌کند و دانش جدید را ارزشیابی می‌کند(ص ۱۱۸)".

با وجود محوریت دانش در دیدگاه‌های شناختی و سازنده یادگیری، اهمیت دانش در برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی بحث برانگیز است. مسئله چالش برانگیز این است که آیا این دانش نظری می‌تواند در رو درویی با مشکلات پیچیده که دبیران زبان انگلیسی بطور روزانه با آن‌ها مواجه‌اند از کارایی لازم برخوردار باشد. در پژوهش‌های حاضر، پیدایش دانش دبیر که با پژوهش بر روی تفکر دبیر پیوند خورده ملازم هم‌اند که در میانه دهه ۱۹۷۰ به مثابه واکنشی علیه الگوهای پژوهش‌های پیشین بود (مانبی، راسل، و مارتین^۱ ۲۰۰۱). در اوایل دهه ۱۹۵۰ پژوهش روی دبیران و آموزش متمرکز بر کارایی دبیر، از نظر عملکرد قابل مشاهده دبیر و رابطه سببی آن با پیامدهای علمی دانش آموزان بود. این الگوی "فرآیند-محصول" بطور پیوسته به خاطر ناکامی در دستیابی به ظرافت‌ها و پیچیدگی‌های آموزشی مورد انتقاد قرار گرفت. از این رو یک الگوی جایگزین برای دبیران و تدریس که تمرکز آن روی بررسی تفکر دبیر از نگاه دبیر، به عنوان حل‌کننده مسئله، برنامه ریز حرفه‌ای، تصمیم ساز، کارشناس و متفکر بوجود آمد.

در طول دهه اخیر، پژوهش‌های زبان شناسی گذشته روی دبیران زبان متمرکز شد. این پژوهش‌ها نشان داده‌اند آنچه دبیران در کلاس انجام می‌دهند بطور انکارناپذیری به آنچه آن‌ها می‌دانند، می‌اندیشند و باور دارند مربوط می‌شود (بورگ ۲۰۰۵). در نتیجه، بررسی‌های اخیر بر دبیران زبان انگلیسی و آموزش دبیر از تمرکز محض بر رفتارهای قابل مشاهده دبیر برای کشف ارتباط بین فرایندهای ذهنی دبیران و عملکردهای کلاسی آن‌ها دور شده است.

1- Munby, M., Russell, T., & Martin, A.K.

فعالیت‌های آموزش زبان در گستره‌های اجتماعی فرهنگی مختلف، درک حیات ذهنی دبیران زبان (والبرگ^۱ ۱۹۷۲) و ذهنیت دبیر را شکل می‌دهد که در جایگاه نخست اصول فرعی زبان شناسی کاربردی است که به عنوان شناخت دبیر زبان شناخته می‌شود. پژوهش روی آموزش، دیگر شامل بررسی محض رفتار آشکار کلاسی دبیر نیست، تمرکز آن به جنبه‌های ضمنی و دقیق تر آموزش تغییر کرده است. با این وجود، تنها پژوهش‌های منتشر شده اندکی روی این موضوع در سطح آموزش عالی وجود دارد. در باره تاثیر برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی بر شناخت دبیر، بررسی تاثیرگذار کاگان^۲ (۱۹۹۲) فزون تر به پژوهش‌های آموزشی زبان اشاره دارد که نشان می‌دهد این رابطه قابل توجه نیست. با این وجود، دونکین^۳ (۱۹۹۶) تردیدهای جدی را در مورد نتایج کاگان (۱۹۹۲) ایجاد می‌کند. با این حال، این مسئله، یک مسئله اصلی در مطالعه شناخت دبیر است و چندین پژوهش دیگر این موضوع را با اشاره به تدریس زبان انگلیسی مورد توجه قرار داده است. بورگ^۴ (۲۰۱۱) خاطر نشان می‌کند که بیشتر پژوهش‌های موجود پیرامون تاثیر برنامه تربیت معلم بر باورهای دبیر زبان در گستره‌های قبل از ورود به تدریس کلاسی صورت گرفته است. پژوهش‌های مانند بورگ (۲۰۰۵)، پیکاک^۵ (۲۰۰۱) پنینگ تون و آرمستون^۶ (۱۹۹۸) و آرمستون^۷ (۲۰۰۳) ثبات باورهای پیش و پس از برنامه دانشجویان تربیت معلم گزارش دادند. در عوض، کاباروگلو و رابرتز^۸ (۲۰۰۰)، کلارک^۹ (۲۰۰۸)، مک دونالد، بادگر و وایت^{۱۰} (۲۰۰۱)، متیو داکیس^{۱۱} (۲۰۰۷) و بوش^۳ (۲۰۱۰) همه شواهدی را بر دگرگونی در باورهای

1- Walberg, H.

2- Kagan, D. M.

3- Dunkin, M. J.

4- Borg, S.

5- Peacock, M.

6- Pennington, M.C., & Urmston, A.

7- Urmston, A.

8- Cabaroglu, N., & J. Roberts.

9- Clarke, M.

10- MacDonald, M., Badger, R., & White, G.

11- Mattheoudakis, M.

3. Busch, D.

4. Liu, Y., & Fisher, L.

5. Richards, J. C., Ho, B., & Giblin, K.

دبیران دانشجو معلم زبان بازتاب داده‌اند. نتایج پژوهش‌های دیگر (لیو و فیشر^۴ ۲۰۰۶؛ موری ۲۰۰۳؛ ریچاردز، هو و گیلبین^۵ ۱۹۹۶) دلالت بر تغییر باور معلمان در حال تحصیل می‌کند به طرق گوناگون در افراد و زمینه‌های باورمندی افراد نمایان شده است. آلمارزا (۱۹۹۶) تأثیر برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی روی کارآموزان را نیز بررسی کرده است. یافته‌ها تمایز میان دگرگونی‌های رفتاری و شناختی را که برنامه‌های آموزش دبیر می‌تواند آن‌ها را برانگیزد، برجسته می‌سازد. پژوهش فوق نتیجه می‌گیرند که اگر چه آموزش دبیران نقش قدرتمندی را در شکل دهی رفتار معلمان در طول دوره آموزش ایفا می‌کند، اما آن برنامه‌ها بطور اساسی شناختی که معلمان با خود به همراه این دوره می‌آورند را تغییر نمی‌دهد.

با توجه به جامعه ایران، حجم پژوهش‌هایی که تأثیر برنامه تربیت دبیر زبان انگلیسی روی شناخت معلمان زبان را بررسی کرده‌اند محدود می‌کند. پژوهش‌هایی مانند معینی (۲۰۰۹)، احمدی و شفیع (۲۰۱۵) تفاوت‌های چشمگیری بین دبیران مدرسه و دبیران موسسات خصوصی زبان در روش‌ها و شناخت آن‌ها نشان داد. با این وجود، باورهای دبیران براساس جنسیت آن‌ها تفاوت‌های چشمگیری را نشان نداد.

درک شناخت دبیران افزون بر رابطه آن‌ها با عملکرد کلاسی می‌تواند به مدرسان تربیت معلم کمک کند تا راهکارهایی طراحی کنند که رشد معلمان را به خوبی پشتیبانی نماید. تا به امروز، تا جایی که پژوهشگران این مطالعه می‌دانند، هیچ پژوهش مستقلی این مسئله را در ایران مورد بررسی قرار نداده است. براساس پژوهش حاضر سوالات زیر تنظیم شده است:

۱- آیا برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی تأثیر آماری معناداری بر باورهای دبیران مبتدی/باتجربه دارد؟

۲- آیا برنامه تربیت معلم زبان انگلیسی تأثیر آماری معناداری بر دانش دبیران مبتدی/باتجربه دارد؟

۳- روش

۳-۱- شرکت کنندگان

این پژوهش از روش نمونه گیری هدفمند استفاده کرده است (کرس ول ۲۰۰۸) به این مفهوم که شرکت کنندگان بطور هدفمند بدلیل ارتباط آن‌ها با سوالات پژوهش انتخاب شده‌اند. شرکت کنندگانی که به پرسشنامه نهایی جواب داده‌اند ۱۵۰ نفر (۶۱ دبیر با تجربه و ۸۹ دبیر

مبتدی) از معلمانی بودند که در ۵ واحد دانشگاه فرهنگیان در ایران مشغول به تحصیل بودند و تجربیات آن‌ها بین ۳ تا ۲۶ سال بوده است. در این پژوهش به معلمانی که کمتر از ۵ سال سابقه تدریس دارند، معلمان مبتدی و معلمانی که بیشتر از ۵ سال سابقه تدریس دارند، معلمان با تجربه گفته می‌شود.

۳-۲- ابزار

۳-۲-۱- ساختار پرسشنامه

پرسشنامه کامپیوتری شناخت محقق ساخته، براساس محتوای یک پرسشنامه باز که دو کارشناس در ارزیابی زبان، دو مدرس متخصص در تربیت دبیری و همچنین توسط دو دبیر دانشجوی تربیت معلم پاسخ داده شده بود، ساخته و پایایی آن از طریق روش آلفای کرونباخ تعیین شد.

پژوهشگران پرسشنامه را در دو مرحله با ۱۹۰ دانشجوی دبیری زبان انگلیسی مبتدی/باتجربه که در واحدهای مختلف دانشگاه‌های فرهنگیان مشغول تحصیل بودند، اجرای آزمایشی نمودند. پرسشنامه اعتبار سنجی شده‌ی نهایی شامل عنوان و راهکارهایی برای پاسخگویی به سوالات جمعیت شناسی شامل نام، جنسیت، سن و سالهای تجربه آموزش بود. موضوعات اصلی پرسشنامه راجع به دانش شرکت کنندگان (۷گویه)، باورها (۱۸گویه) و افکار (۹گویه) بوده است که بر عملکرد در کلاس درس تاثیر داشته‌اند. پرسشنامه مقیاس لیکرت شامل ۳۴ گویه با "به شدت مخالف" در یک سو و "به شدت موافق" در سوی دیگر است. نمره‌های کمینه و بیشینه به ترتیب ۱ تا ۵ بودند. روایی سازه پرسشنامه از طریق تحلیل عامل اکتشافی (EFA) و پایایی آن از طریق روش آلفای کرونباخ بررسی شد که پایایی گویه‌های پرسشنامه ۰/۷۳ برآورد شد که پایایی تقریباً بالایی است.

۳-۲-۲- گردآوری و تحلیل داده‌ها

گردآوری داده‌های آماری در دو مرحله صورت گرفت. در طول فاصله یک ساله، شرکت کنندگان پرسشنامه مقیاس لیکرت را پر کردند. اطلاعات بدست آمده از اجرای اولیه برای تحلیل بیشتر در کامپیوتر ثبت شد. در طول مرحله دوم همان شرکت کنندگان همان پرسشنامه را پس از گذراندن برنامه یک ساله تربیت معلم زبان انگلیسی کامل کردند و داده‌های بدست آمده از پرسشنامه با استفاده از بسته آماری مورد استفاده در علوم اجتماعی (SPSS 22)

تحلیل شدند. آمار توصیفی و آزمون t زوجی برای مقایسه دو مجموعه از نمره‌های بدست آمده از گروه یکسان در دو مرحله اجرا مورد استفاده قرار گرفت.

۳-۲-۳- یافته‌های پژوهش

به عنوان اولین سوال پژوهش در ارتباط با تاثیر برنامه تربیت معلم بر باور دبیران مبتدی/ باتجربه، پژوهشگران از آمار توصیفی و آزمون t زوجی برای هر متغیر استفاده کردند. نتایج بدست آمده از تحلیل داده‌ها در زیر گزارش شده است:

جدول ۱: آمار توصیفی برای باورهای دبیران مبتدی/باتجربه

برجستگی	چراگی		واریانس		انحراف معیار		میانه		حداکثر		حداقل		دامنه		تعداد	
	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد	آماره
	.506	1.543	.255	-62	36.51	6.04	62.59	74.00	40.00	34.00	89	پیش-آزمون باور دبیران مبتدی				
	.506	2.001	.255	-79	49.59	7.04	65.5	80.00	39.00	41.00	89	پس-آزمون باور دبیران مبتدی				
	.604	.197	.306	-06	21.26	4.61	66.93	79.00	55.00	24.00	61	پیش-آزمون باور دبیران با تجربه				
	.604	1.265	.306	-49	37.80	6.14	68.37	86.00	54.00	32.00	61	پس-آزمون باور دبیران با تجربه				

در ابتدا، پژوهشگران تحلیل مقدماتی را برای حصول اطمینان از اینکه هیچ نقضی در مفروضات عادی (مانند چولگی و میزان برجستگی منحنی بین +۲ و -۲ برای متغیر) صورت نگرفته است، انجام داده‌اند. جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمره‌ها برای عملکرد دبیران مبتدی در پیش‌آزمون (6.04 = انحراف معیار، 62.59 = میانگین) و در پس‌آزمون (7.04 = انحراف معیار، 65.5 = میانگین) و دبیران با تجربه در پیش‌آزمون (4.61 = انحراف معیار، 66.93 = میانگین) در پس‌آزمون (6.14 = انحراف معیار، 68.37 = میانگین) را نشان می‌دهد. افزون بر آن، با توجه به همبستگی بین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرسشنامه، این همبستگی قابل قبول بود (بیش از ۳۰ و کمتر از ۹۰) برای هر دو نمره بدست آمده از باورهای دبیران مبتدی/ باتجربه بود که در جدول ۲ نمایش داده شده است.

جدول ۲: همبستگی نمونه‌های زوجی برای باور دبیران مبتدی/ باتجربه

سطح معناداری	همبستگی	تعداد	
.000	.89	89	زوج پیش و پس آزمون باور دبیران مبتدی
.001	.40	61	زوج پیش و پس آزمون باور دبیران با تجربه

برای تعیین اینکه آیا هیچ تفاوت مهمی بین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون دبیران مبتدی وجود دارد، بررسی ستون نامگذاری شده بنام (Sig سطح معناداری) (جدول ۳) آشکار کرد که تفاوت معناداری در میانگین نمره‌ها برای متغیر وابسته در هر یک از دو مجموعه نمره‌ها وجود دارد. بطور ویژه تر، بخاطر اینکه مقدار در ستون (Sig2-tailed) سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ یعنی (۰/۰۰۰) می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت قابل توجهی بین دو مجموعه نمره‌ها وجود دارد زیرا میانگین نمره‌های زبان آموزانی که آموزش را دریافت کرده بودند (6۵,۵ = میانگین) از میانگین نمره‌ها آن‌ها قبل از دریافت آموزش بیشتر بود (۶۲,۵۹ = میانگین). بنابراین تغییر در باورهای دبیران مبتدی مشاهده می‌شود.

برای درک این که هیچ تفاوت معناداری بین نمره‌های پیش و پس - آزمون برای دبیران با تجربه وجود دارد یا نه، نتایج تحلیل t نمونه زوجی (جدول ۳) هیچ تفاوت معناداری را در میانگین نمره‌های هر یک از دو مجموعه نشان نداد برای اینکه مقدار در ستون سطح معنا داری بیش از ۰/۰۵ یعنی (۰/۰۶۶) است (جدول ۳)، به این مفهوم که آموزش، هیچ تاثیری بر باورهای دبیران باتجربه ندارد.

جدول ۳. تحلیل نمونه زوجی باورهای دبیران مبتدی / باتجربه

سطح معناداری	درجه آزادی	t	تفاوت زوجی				میانگین	
			فاصله اطمینان ۹۵٪		خطای استاندارد	انحراف معیار		
			کران بالا	کران پایین				
.000	88	-9.02	-2.28	-3.57	.32	3.06	-2.93	زوج ۱: پیش و پس آزمون باور دبیران مبتدی
.066	60	-1.87	.09	-2.98	.76	6.01	-1.44	زوج ۲: پیش و پس آزمون باور دبیران با تجربه

برای پاسخ به سوال دوم پژوهش که تاثیر برنامه‌های تربیت معلم بر دانش دبیران مبتدی / باتجربه بود، پژوهشگران آمار توصیفی و تحلیل t نمونه زوجی را برای هر متغیر بکار گرفتند، نتایج بدست آمده از داده‌ها در جدول ۴ نشان داده شده است.

بمنظور اطمینان از این که هیچ تخطی از مفروضات عادی صورت نگرفته است، تحلیل اولیه انجام گرفت. جدول ۴ نشان می دهد که میانگین و انحراف معیار نمره‌ها برای دبیران مبتدی در پیش -آزمون (3.66=انحراف معیار و 21.43 = میانگین) و در پس -آزمون (3.67= انحراف معیار و 23.71 = میانگین) بوده است. افزون بر آن جدول ۴ نشان می دهد که میانگین و انحراف معیار نمره‌ها برای دبیران باتجربه در پیش - آزمون (2.35= انحراف معیار و 25.37 = میانگین) بوده است.

برای یافتن اینکه آیا هیچ تفاوت معناداری بین نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون دانش دبیران مبتدی وجود دارد یا نه، نتایج توصیف شده در بالا نشان می دهد که تفاوت معناداری بین نمره‌ها میانگین برای هر دو مجموعه از نمره‌ها وجود دارد. بدلیل اینکه مقدار در ستون (sig2 tailed) کمتر از ۰/۰۵ (۰/۰۰۰) است، از آن جایی که میانگین نمره‌ها دبیران مبتدی بعد از آموزش (M=23.71) بیشتر از میانگین نمره‌های آن‌ها قبل از آموزش (M=21.43) بوده است، می توان نتیجه گرفت که دبیران مبتدی در نمره‌های دانش خود ارتقاء یافته‌اند.

جدول ۵. آزمون نمونه زوجی برای دانش دبیران مبتدی/باتجربه

سطح معناداری	Df	t	تفاوت زوجی				میانگین	
			فاصله اطمینان ۹۵٪		خطای استاندارد	انحراف معیار		
			کران بالا	کران پایین				
.000	88	-10.88	-1.86	-2.69	.20	1.97	-2.28	زوج ۱: پیش و پس آزمون دانش دبیران مبتدی
.000	60	-11.37	-2.10	-3.00	.22	1.75	-2.55	زوج ۲: پیش و پس آزمون دانش دبیران با تجربه

برای آگاهی از این که آیا تفاوت معناداری بین نمره‌های پیش و پس آزمون دبیران با تجربه وجود دارد یا نه، نتایج بدست آمده از جدول ۵ تفاوت معناداری در میانگین متغیر وابسته هر یک از دو مجموعه نمره‌ها را نشان داد، از آنجایی که مقدار در ستون (Sig2 tailed) کمتر از ۰/۰۵ یعنی (۰/۰۰۰) است. بنابراین برنامه تربیت معلم بر دانش دبیران با تجربه تاثیر قابل توجه مثبتی داشته است.

۴- بحث و بررسی

سوال اول پژوهش، نتایج یافته‌های بوش (۲۰۱۰) کاباروگلو و رابرتز (۲۰۰۰)، و کلارک (۲۰۰۸) را تایید می‌کنند که همگی شواهدی را برای تغییر مثبت در باورهای دانشجوی تربیت معلم در طول آموزش دبیری زبان فراهم آورده است. دبیران مبتدی تغییراتی را در باورهای اولیه خود در باره جنبه‌های یادگیری و آموزش زبان تجربه کردند. افزون بر آن، نتایج پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌ها (لیو و فیشر ۲۰۰۶، موری ۲۰۰۳؛ ریچارد و همکاران ۱۹۹۶) هم راستا بوده است که تغییر باور به روش‌های مختلفی با آموزش دبیر زبان پیش از ورود به تدریس کلاسی قابل مشاهده بوده است.

یافته‌ها همچنین با نتایج پژوهش صورت گرفته توسط آلمارزا (۱۹۹۶) که یادگیری ۴ دانشجوی تربیت معلم را در واحدهای آموزشی مدرک کارشناسی ارشد دنبال کرده است، همسواست، بطور ویژه، یافته‌ها تمایز بین تغییرات رفتاری و شناختی که برنامه تربیت معلم می‌تواند ایجاد کند را برجسته می‌سازد.

با این وجود، نتایج پژوهش حاضر در تضاد زیادی با یافته‌های پژوهش بورگ^۹ (۲۰۰۵)، پیکاک (۲۰۰۱) و آرمستون (۲۰۰۳) است. آن‌ها عدم تغییر را در باورهای پیش و پس از برنامه دانشجویان تربیت معلم را نشان می‌دهد. ویلیامز و بوردن (۱۹۹۷) ادعا داشته‌اند که دبیران پیش تر باورهایی با ریشه‌های عمیق را در باره یادگیری زبان فراگرفته‌اند که در عملکرد کلاسی آن‌ها بیش از یک روش خاص القا می‌شود. آن‌ها این باورها را در طول برنامه‌های آموزش دبیری یاد گرفته‌اند.

در باره باورهای دبیران با تجربه، هیچ تغییر معناداری یافت نشد از این منظر یافته‌ها با نتایج بورگ (۲۰۰۵)، پیکاک (۲۰۰۱) و آرمستون (۲۰۰۳) هم راستا بوده است. عدم تطابق بین باورهای دبیران و روش‌های آن‌ها می‌تواند بخاطر عوامل محیطی، به تاخیر انداختن توانایی دبیر زبان برای اتخاذ روش‌هایی که باورهای آنان را منعکس می‌سازد (فانگ ۱۹۹۶) باشد. در

میان عوامل محیطی، شرایط دانشجویان مانند انتظارات آنها برای برنامه، مهارت زبان خارجه و سبک‌های ترجیحی یادگیری تمایل به تاثیری ژرف در تصمیمات دبیران دارد. سچکولز^۱ (۲۰۰۱) نشان می‌دهد که دبیران ممکن است مجبور به تغییر روش‌های آموزشی خود بمنظور سازگار کردن آنها با انتظارات دانش آموزان باشند.

هالت ری نولدز^۲ (۱۹۹۲) اذعان دارد که دانشجو-معلمان پیش از شروع به تدریس زمان قابل ملاحظه‌ای را به عنوان دانش آموزصرف کرده‌اند و از این رو باورهای مبتنی بر تجربه دارند، که تغییر آنها بسیار دشوار است. باورهای مبتنی بر تجربه دانشجو-معلم می‌تواند یادگیری دوره تربیت معلم را محدود نماید (آلمارزا ۱۹۹۶، پیکاک ۲۰۰۱).

با توجه به سوال دوم پژوهش، یافته‌ها نشان داد که دانش دبیران مبتدی و باتجربه هر دو ارتقا یافته است و برنامه بطور مستقیم بر دانش هم دبیران مبتدی و هم باتجربه زبان انگلیسی تاثیرگذار بوده است. همچنین نتایج پژوهش یافته‌های فریمن (۲۰۰۲) را که تربیت معلم می‌تواند او را برای یک برنامه در کلاس مجهز کند تاکید کرد. دانش دبیر در برنامه تربیت معلم افزایش یافته و با افزایش تجربیات آموزشی تداوم خواهد یافت.

۶- نتیجه

پژوهش‌های اندکی درباره آموزش دبیر، به ویژه در جامعه ایران وجود دارد که تاثیری واقعی بر شناخت دانشجویان تربیت معلم داشته باشد. پژوهش حاضر کوشید تا تاثیرات احتمالی برنامه آموزش دبیر را در شناخت دبیران مبتدی/ باتجربه زبان انگلیسی در جامعه ایران کشف کند. از آنجا که دبیران تاثیر چشمگیری در زندگی دانش آموزان دارند، درک دانش و باورهای دبیر راجع به آموزش برای هر سیستم آموزشی بسیار ضروری است. سیستم‌های باور دبیر بر آنچه آنها در کلاس انجام می‌دهند تاثیرگذار است. برای درک تصمیم گیری و روش‌های آموزشی دبیران مطالعه روندهای شناخت آنها ضروری است.

نتایج این پژوهش نشان داد که دبیران مبتدی و با تجربه دریافتند که برنامه تاثیرگذار بوده است و طی برنامه تربیت معلم، شناخت دبیران زبان انگلیسی تغییر کرده باورهای دبیران مبتدی در مورد آموزش زبان دوم تغییرات مثبتی را نشان داد و باور دبیران باتجربه هیچ تغییری

1- Schulz, R. A

2- Holt-Reynolds, D.

چشمگیری را نشان نداد که این موضوع می‌تواند به خاطر این حقیقت باشد که باورهایی قدیمی به سادگی تغییر نمی‌کنند. باورهایی که ریشه در عمق جان دبیران با تجربه دارند به سادگی تغییر نمی‌کنند. بنظر پژوهشگران اگر تغییری در باورهای دبیران با تجربه رخ دهد مقطعی بوده و دوباره بعد از مدتی دبیران با تجربه به همان شیوه‌های قدیمی تدریس خود روی می‌آورند. این دگرگونی همچنین می‌تواند بخاطر تغییر در محتوای برنامه آموزشی دبیر باشد که در این صورت، برنامه‌های تربیت معلم نیازمند بازنگری است تا برای دانش آموزان فرصتی را فراهم سازد که محتوا را از مدرسان شایسته که تجربیات کلاسی جدید و مرتب‌تری دارند، یاد بگیرند. دبیران مبتدی و با تجربه در دانش مواد درسی خود پیشرفت نشان دادند. پژوهشگران معتقدند که دبیران زبان با تجربه، شناخت در تمامی زمینه‌های کار خود را حفظ کرده و دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد که توسط آنها این شناخت‌ها قابل درک و مطالعه هستند. پژوهشگران این مطالعه همچنین اقرار می‌کنند که این شناخت‌ها بوسیله مجموع تجربیات زندگی دبیران و تجربیات رشد حرفه‌ای (مانند آموزش دبیر) شکل گرفته که می‌تواند تا حد بیشتری یا کمتری برای آنچه دبیران مبتدی واقعا در کلاس انجام می‌دهند، موثر باشند. اولین یافته پژوهش می‌تواند آگاهی دبیران EFL را در باره شناخت در بکارگیری آنچه آنها برآستی در کلاس درس انجام می‌دهند افزایش دهد و همچنین ممکن است به بکارگیری آموزش مناسب تر در نظام تربیت معلم ایران منجر شده و ممکن است یک چارچوب اصلاح شده از اهداف تربیت معلم را در ایران فراهم سازد. و سرانجام این که می‌تواند به طراحان برنامه درسی و تهیه کنندگان مواد درسی کمک نماید که تا از یافته‌های پژوهش بهره برده و درک بهتری از نقش تربیت معلم در آموزش زبان انگلیسی داشته باشند، و موادی را فراهم سازند که شناخت دبیر را به عنوان یکی از عوامل موثر در حرفه و موفقیت علمی معلم تثبیت کند.

۷- منابع

- Ahmadi, F., & Shafiee, S. (2015). L2 teachers' and learners' beliefs about grammar. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 9(1), 245- 261.
- Altbach, P. G. (1987). Teaching: International concerns. *Teachers College Record*, 88(3), 326-329.

- Abelson, R. P. (1979). Differences between beliefs and knowledge systems. *Cognitive Science* 3, 355-366.
- Almarza, G. (1996). Student foreign language teachers' growth. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 50-78). Cambridge: CUP.
- Birjandi, P., & Derakhshan Hesari, A. (2010). Teachers' perceptions of the present and optimum status of the in-service EFL teacher preparation programs. *English language Teaching*, 3(4), 47-57.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109 doi:10.1080/03055690802648135
- Borg, S. (2005). A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher. *TESL-EJ*, 9, 1-30.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2009). Introducing language teacher cognition. Retrieved From <http://www.education.leeds.ac.uk/people/staff.php?staff=29>
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370-380.
- Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, 14, 318-337.
- Cabaroglu, N., & J. Roberts. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-Year PGCE program. *System*, 28(3), 387-402.
- Clarke, M. (2008). *Language teacher identities: Co-constructing discourse and community* Multilingual matters. Clevedon.
- Cresswell, J. (2008). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Dadvand, B. (2013). *Examining pedagogical knowledge base of EFL teachers and its relation to teacher reflection and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
- Dunkin, M. J. (1996). Types of errors in synthesizing research in education. *Review of Educational Research*, 66(2), 87-97.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: A report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11, 43-71.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Education Research*, 38, 47-64.

- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35(1), 1-13. doi:10.1017/S0261444801001720
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- Hung, N. V. (2012). A mixed approaches method used to investigate teacher cognition of English language teaching. *English Language Teaching*, 5(11), 161-180. doi:10.5539/eltv5n11p161
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (2003). Introduction. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 1-33). Dordrecht: Kluwer.
- Liu, Y., & Fisher, L. (2006). The development patterns of modern foreign language student teachers' conceptions of self and their explanations about change: three cases. *Teacher Development*, 10, 343-360.
- MacDonald, M., Badger, R., & White, G. (2001). Changing values: what use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education* 17, 949-963.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: a longitudinal study. *Teaching and Teacher Education* 23, 1272-1288.
- Moini, M. (2009). The impact of EFL teachers' cognition on teaching foreign language grammar. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji, Special Issue, English*, 49, 141-164.
- Munby, M., Russell, T., & Martin, A.K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 877-904). Washington, D.C.: AERA.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19, 317-328.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pajares, F. (1993). Preservice teachers' beliefs: A focus for teacher education. *Action in Teacher Education*, 15, 45-54.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, 29, 177-195.
- Pennington, M.C., & Urmston, A. (1998). The teaching orientation of graduating students on a BATESL course in Hong Kong: a comparison with first-year students. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 3, 17-46.

- Richards, J. C., Ho, B., & Giblin, K. (1996). Learning how to teach in the RSA Cert. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 242-59). Cambridge: CUP.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback. *Modern Language Journal*, 85, 244-258.
- Schwab, J. J. (1964). Structure of the disciplines: Meanings and significances. In G. W. Ford and L. Pugno. (Eds.), *The structure of knowledge and the curriculum* (pp. 6-30) Chicago, IL: Rand McNally Curriculum Studies.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-14.
- Urmston, A. (2003). Learning to teach English in Hong Kong: The opinions of teachers in training. *Language and Education*, 17, 112-37.
- Walberg, H. (1972). Decision and perception: New constructs in research on teaching effects. *Cambridge Journal of Education*, 7, 12-20.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: CUP.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). 150 different ways of knowing: Representation of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.). *Exploring teachers' thinking* (pp. 104-124). London: Cassell.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S.I. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In: Alexander, P.A., Winne, H. (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 715-737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Archive of SID