

رابطه بین درک معلمان زبان انگلیسی از دانش پایه و احساس خودکارآمدی و رابطه بین آنها در بافت ایرانی

اکرم نیرنیا*

استادیار گروه زبان‌های خارجه، دانشگاه علم و صنعت ایران،

تهران، ایران

نیما حسینی**

دانش آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه علم و صنعت ایران،

تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۰۴/۳۰، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۱/۲۱، تاریخ چاپ: تیر ۱۳۹۸)

چکیده

درباره شناختی که معلمان زبان انگلیسی از خودکارآمدی و دانش پایه دارند، مطالعه‌های اندکی انجام گرفته است. این مطالعه، رابطه بین دانش پایه معلمان و خودکارآمدی آنان را بررسی می‌کند و مشخص می‌کند که آیا تجربه معلمان زبان انگلیسی بر شناختی که آنها از خودکارآمدی و دانش پایه دارند، تأثیر دارد یا خیر. با استفاده از دو پرسشنامه چند گزینه‌ای طیف لیکرت، داده‌ها از ۱۶۰ معلم زبان انگلیسی جمع‌آوری شدند. شرکت‌کنندگان در این مطالعه به دو گروه باتجربه و کم‌تجربه تقسیم‌بندی شدند. تحلیل داده‌ها نشان داد که دانش پایه به میزان قابل توجهی خودکارآمدی را پیش‌بینی می‌کند. همچنین در دانش پایه و خودکارآمدی، گروهی که باتجربه بودند نسبت به گروهی که کم‌تجربه بودند، عملکرد بهتری داشتند. این مطالعه نشان داد که تجربه بر شناخت و عملکرد معلمان زبان انگلیسی در بافتار ایران نقش مثبتی دارد.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی معلمان، دانش پایه معلمان، تجربه معلمان، معلم با تجربه، معلم کم تجربه.

* نویسنده مسئول: E-mail: nayernia@iust.ac.ir

** E-mail: moosa.hosseini90@gmail.com

۱- مقدمه

با وجود نقش چشمگیر معلمان زبان در نظام آموزشی، تا پیش از دهه ۱۹۹۰، مطالعات اندکی برای درک اهمیت نقش آنها در آموزش انجام گرفته بود. با این حال، در چند سال اخیر، با ظهور تعلیم و تربیت پساامد^۱ که معلمان زبان را قادر می‌سازد «از فعالیت‌هایشان نظریه‌پردازی کنند و آنچه را که نظریه‌پردازی کرده‌اند به اجرا درآورند» (کوماروادیلو^۲، ۲۰۰۱، ص ۵۴۱) و تعلیم و تربیت انتقادی که معلمان را به‌عنوان «روشنفکران تحول‌گرا» در نظر می‌گیرد (پنی‌کوک^۳، ۱۹۸۹، ص ۶۱۳)، مطالعات بیشتری روی معلمان زبان صورت گرفته است.

یکی از ویژگی‌هایی که اینک توجه پژوهشگران را به‌خود جلب کرده است، احساس خودکارآمدی^۴ معلمان است که یک عنصر حیاتی برای درک دیدگاه‌های معلمان در رابطه با حرفه‌شان، فعالیت‌های کلاسیشان، و تأثیر آن بر عملکرد شاگردانشان می‌باشد. بندورا^۵ (۱۹۷۷) ادعا کرد افرادی که به توانمندی خود در کنترل موفقیت‌آمیز ترس‌هایشان ایمان دارند، نسبت به افراد دیگر، شانس بیشتری برای غلبه بر ترس‌هایشان دارند. این ادعا منجر شد که مفهوم خودکارآمدی به مفهوم مهمی در روانشناسی تبدیل شود.

نظریه خودکارآمدی بندورا (۱۹۸۶) بیان می‌کند که خودکارآمدی می‌تواند در مراحل اولیه یادگیری نقشی حیاتی ایفا کند. بنابراین، سال‌های اولیه تدریس می‌تواند در تقویت طولانی مدت حس خودکارآمدی معلمان تأثیرگذار باشد. یکی از مهم‌ترین عواملی که بر تقویت حس خودکارآمدی معلمان تأثیر می‌گذارد، تجارب کسب شده در دوران دانشجویی و سال‌های اولیه تدریس است (مولهولند و والاس^۶، ۲۰۰۱). با این وجود، مطالعات اندکی خودکارآمدی را در میان آموزدنی‌ها با سطح متفاوت تجربه مورد بررسی قرار داده‌اند.

پژوهشگران دانش و درک معلمان را به‌عنوان معیاری برای فعالیت‌های آنها در کلاس شناسایی کرده‌اند (کوبالا، گرابر، کولمن و کمو^۷، ۲۰۰۰). آگاهی رو به‌رشد از تأثیرات بالقوه دانش و درک

1- Post-method pedagogy

2- Kumaravadivelu, B.

3- Pennycook, A.

4- self-efficacy

5- Bandura, A.

6- Wallace, J.

7- Koballa, Gräber, Coleman & Kemo

معلمان بر برنامه‌های تربیت معلم و عملکرد معلمان در کلاس باعث شده است که دانش معلمان به یکی از گستره‌های مورد توجه در آموزش تبدیل شود (دی جانگ و تابرا^۱، ۲۰۰۸).

دانش پایه^۲ و حس خودکارآمدی معلمان همواره مورد توجه بوده است، اما در حال حاضر، دانش‌چندانی درباره درک معلمان از سطح دانشی خود و رابطه آن با حس خودکارآمدی آنها در دست نیست. خودکارآمدی تأثیر مستقیمی بر تفکر، احساس، و رفتار معلمان دارد که آن نیز به‌نوبه خود بر موفقیت یا شکست دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (بندورا، ۱۹۹۴).

هرچند پژوهش‌های زیادی در گستره ویژگی‌های معلمان در آموزش عمومی و همچنین در آموزش زبان انجام گرفته است، اما تاکنون مطالعه‌ای به رابطه بین حس خودکارآمدی معلمان زبان و درک آنها از دانش خود در زمینه آموزش زبان انگلیسی در میان گروه‌های باتجربه و کم‌تجربه معلمان نپرداخته است. اهمیت چنین مطالعه‌ای زمانی مشخص می‌شود که بدانیم بسیاری از معلمان زبان انگلیسی از نظر حس خودکارآمدی، دانش پایه و همچنین تجربه در سطوح متفاوتی قرار دارند.

با توجه به تمامی این ملاحظات، مطالعه حاضر تلاش دارد به‌دو سوال زیر پاسخ دهد:

۱- آیا رابطه معناداری بین درک معلمان از دانش پایه خود و حس خودکارآمدی آنها وجود دارد؟

۲- آیا تفاوت معناداری بین معلمان باتجربه و کم‌تجربه از نظر حس خودکارآمدی و درک آنها از دانش پایه خود وجود دارد؟

این مقاله به‌صورت زیر سازماندهی شده است؛ در ادامه مرور ادبیات این گستره ارائه خواهد شد. در بخش سوم، روش‌شناسی تحقیق ارائه می‌شود و بخش چهارم مقاله شامل تحلیل داده‌ها و ارائه یافته‌هاست، و در پایان، در بخش پنجم، بحث و نتیجه‌گیری ارائه می‌شود.

۲- پیشینه تحقیق

۲-۱- دانش پایه معلمان

به گفته بالو^۳ (۲۰۱۲) دانش پایه معلمان برای اولین بار در گردهمایی انجمن آموزش ملی در سال ۱۹۰۷ مطرح شد که در آن سخنرانان، تأکید کردند که معلمان باید با ابزارها و

1- De Jong, & Taber

2- Knowledge base

3- Bullough, R.V.

روش‌های آموزشی آشنا باشند تا بتوانند مطالب درسی را به دانش‌آموزان یاد بدهند. درباره این دیدگاه که باور دارد تدریس، به‌دانشی فراتر از دانستن مطالب درسی نیاز دارد، مباحثی مطرح شده است و گفته می‌شود که دانستن مطالب درسی با دانش تدریس کاملاً متفاوت است. گریوز^۱ (۲۰۰۹) بیان می‌کند که دانش پایه آموزش زبان (یعنی آنچه که معلمان لازم است بدانند) بیشتر به دو دسته تقسیم می‌شود: ۱. دانش آموزش ۲. دانش مربوط به زبان.

با در نظر گرفتن این مسئله که ویژگی‌های دانش پایه معلمان در هر موضوع متفاوت است و صرف‌نظر از تفاوت‌هایی که در استفاده از این اصطلاح وجود دارد، پژوهشگران به‌طور کلی و در زمینه آموزش زبان با سه رویکرد به‌موضوع دانش پایه معلمان پرداخته‌اند: ۱. دسته‌بندی دانش پایه معلمان؛ ۲. توضیح منابع^۲ دانش پایه معلمان؛ و ۳. بررسی تأثیر دانش پایه معلمان بر آموزش. از این سه رویکرد ممکن است در یک مطالعه و به‌طور همزمان استفاده شود.

شولمان^۳ اصطلاح دانش مطالب آموزشی^۴ را در سال ۱۹۸۷ مطرح کرد و بیان کرد که معلمان باید هم با مطالب درسی و هم روش‌های آموزشی آشنا باشند و بدانند که چگونه به‌طور مناسب از این دو استفاده کنند. از آن زمان به‌بعد، سایر پژوهشگران از اصطلاح‌های دیگری مانند شناخت^۵ (بورگ^۶، ۲۰۰۳)، مسائل عملی^۷ (فنستروماخر^۸، ۱۹۸۶) و دانش عملی فردی^۹ (کانلی و کلاندینین^{۱۰}، ۱۹۸۵) برای توصیف جنبه‌های مختلف دانش پایه استفاده کرده‌اند. به‌این دلیل که نظریه خاصی برای برنامه تربیت معلمان زبان خارجه یا زبان دوم وجود ندارد، مدل دانش پایه معلمان متعلق به شولمان (۱۹۸۷) به‌چارچوب نظری مطالعات دانش پایه تربیت معلم و آموزش زبان خارجه یا دوم تبدیل شده است. شولمان دانش پایه آموزش را

1- Graves, C.

2- Resources

3- Shulman, L. S.

4- Pedagogical content knowledge

5- Cognition

6- Borg, S.

7- Practical arguments

8- Fenstermacher, G. D.

9- Personal practical knowledge

10- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J.

به گروه‌های زیر دسته‌بندی می‌کند: «۱. دانش مطالب^۱، ۲. دانش کلی روش‌های آموزش^۲ (قواعد و روش‌هایی که فراتر از مطالب درسی است)، ۳. دانش برنامه آموزشی^۳ (مانند دانستن درباره مطالب درسی و برنامه‌ها)، ۴. دانش مطالب آموزشی (یعنی مطالب و روش‌های آموزشی که تنها مربوط به معلم است)، ۵. دانستن درباره دانش‌آموزان، ۶. دانستن درباره محیط آموزش مانند شرایط اجتماعی-فرهنگی، سازمانی و مکانی، ۷. دانش نتایج، اهداف و ارزش‌های آموزش» (ص ۱۱).

شولمان همچنین منابع دانش پایه آموزش را این‌گونه برمی‌شمارد: «۱. دانشی که در موضوعات مختلف به دست آمده است، ۲. ساختارها و مطالب آموزشی، ۳. پژوهش درباره فرایندهای تحصیل، آموزش و یادگیری ۴. دانش حرفه^۴» (ص ۱۲). شولمان فرایند آموزش را یک سری اقدام و استدلال آموزشی می‌داند که به صورت «چرخه فعالیت‌های درک، تبدیل، تدریس، ارزیابی و اندیشه است» (شولمان، ۱۹۸۷، ص ۱۴).

ریچاردز^۵ (۱۹۹۸) نیز شش زمینه دانش معلمان زبان دوم را شناسایی کرد که شامل آموزش مهارت‌ها، انگاره‌های آموزش، مهارت داشتن در تصمیم‌گیری و استدلال آموزشی، دانش مطالب درسی، مهارت‌های گفت و شنود و دانستن درباره محیط است. ویژگی اصلی این تقسیم‌بندی‌ها، معرفی دانشی است که در معلمان وجود دارد و به وسیله معلمان ایجاد می‌شود. بین این دیدگاه درونی و دیدگاه‌هایی که دانش پایه معلمان را فقط بیرونی می‌دانند، تفاوت‌های آشکاری وجود دارد. گروسمن^۶ (۱۹۹۰) نیز یک تقسیم‌بندی شبیه به ریچاردز داشت اما از اصطلاح‌های دیگری استفاده کرد. در پایان، بال، تیمز و فلیس^۷ (۲۰۰۸) یافتند که دانش روش‌های آموزش معلمان شامل «دانش تخصصی مطالب درسی (دانش مطالب درسی که تنها مربوط به معلمان است)، دانش عمومی مطالب درسی (نوعی دانش که میان همه افرادی که یک موضوع خاص را می‌دانند مشترک است)، دانستن درباره دانش‌آموزان و دانش آموزش است» (ص ۳۹۹).

1- Content knowledge

2- General pedagogical knowledge

3- Curriculum knowledge

4- The wisdom of practice

5- Richards, J. C.

6- Grossman, P.

7- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G.

این چارچوب‌بندی‌های مفهومی به مبنای مطالعات تجربی که قصد بررسی دانش روش‌های آموزشی را داشتند، تبدیل شد. گتباتون^۱ (۱۹۹۰) از جمله پیشگامان در تقسیم‌بندی دانش روش‌های آموزشی معلمان بود. او گروه کوچکی از معلمان زبان انگلیسی را بررسی کرد و دریافت که این دانش از ۲۱ گروه تشکیل شده است. دانستن درباره دانش‌آموزان، دانش بررسی فرایند (یعنی اطمینان حاصل کردن از اجرای موفقیت آمیز فعالیت‌های کلاسی)، دانش مدیریت زبان توسط معلمان (یعنی زبانی که دانش‌آموزان در معرض آن قرار دارند و آن‌را ادا می‌کنند) و بازبینی پیشرفت (یعنی ارزیابی پیشرفت و مشارکت دانش‌آموزان) از جمله گروه‌های مهمی بودند که او به آنها دست یافت. اگرچه پژوهشگران دیگری (مانند اکبری و مرادخانی، ۲۰۱۲؛ گتباتون، ۲۰۰۸؛ مالوک^۲، ۲۰۰۶) چند گروه کوچک دیگر هم اضافه کردند، اما اساس دانش روش‌های آموزشی معلمان زبان بدون تغییر مانده است.

همچنین، اگرچه انواع مختلفی از دانش پایه معلمان زبان شناسایی شده است، با تفکر در این زمینه در می‌یابیم که لازم است دانش پایه یکپارچه‌ای برای معلمان معرفی شود تا آنها بتوانند به طور ثمربخشی آن را در کلاس اجرا کنند. به‌عنوان مثال، مورتون، ماگوایر و بینهام نتیجه گرفتند که «در تربیت معلم زبان، اینکه دانش مطالب درسی در آموزش زبان از چه چیزی تشکیل شده است، مسئله‌ای پیچیده و جدانشدنی از دانش آموزش است» (۲۰۰۶، ص ۳۸). از پیشرفت‌هایی که در زمینه چگونگی شکل‌گیری دانش پایه معلمان زبان به‌دست آمده است در گستره تربیت معلم زبان در سراسر جهان استفاده نشده است. تدیک^۳ درباره تربیت معلمان زبان در ایالات متحده اظهار می‌کند که «معلم‌ان پیش از خدمت^۴ زبان خارجی که دوره‌های ادبیات یا آواشناسی را می‌گذرانند، خود به تنهایی باید ارتباط این دوره‌ها با آموزش زبان را بفهمند» (ص ۲۶۵).

فریمن و جانسون^۵ (۱۹۹۸) با استدلال‌هایی از تعریف دانش پایه تربیت معلمان زبان که مبتنی بر فراگیری زبان دوم و با فرض اینکه آموختن تدریس به‌معنی فراگیری و انتقال دانش بود، انتقاد کردند. آنها بیان کردند که تربیت معلمان زبان باید بر اساس محیط اجتماعی که

1- Gattbonton, E.

2- Mullock, B.

3- Tedick, D. J.

4- Pre-service

5- Freeman, D. & Johnson, K. E.

آموزش قرار است در آن اتفاق بیفتد، باشد. بنابراین، مهم است که در این فرایند، معلمان به عنوان کسانی در نظر گرفته شوند که قرار است آموزش زبان را بیاموزند.

۲-۲- خودکارآمدی معلمان

بیشتر پژوهشگران آموزشی و روانشناسی اذعان دارند که مفهوم کارآمدی معلمان پس از مطرح شدن خودکارآمدی در انگاره یادگیری اجتماعی^۱ بندورا پدیدار شده است. انگاره یادگیری اجتماعی دو نوع انتظار به نام‌های انتظارات کارآمدی^۲ و انتظارات نتیجه^۳ را معرفی می‌کند که تعیین می‌کند برای رسیدن به یک نتیجه مشخص، چه نوع فعالیت‌هایی و چه میزان تلاش لازم است. انتظارات نتایج باوری است که براساس آن یک فعالیت خاص به یک نتیجه خاص منجر می‌شود (بندورا، ۱۹۸۶). انتظارات نتیجه باور یک فرد در اجرای موفقیت‌آمیز فعالیت‌های لازم برای دستیابی به نتایج خاص است. بنابراین، افراد می‌توانند انتظار داشته باشند که یک فعالیت خاص منجر به یک نتیجه خاص می‌شود، اما اگر افراد به توانایی‌های خود در انجام فعالیت‌های لازم ایمان نداشته باشند، بر رفتار آنها تأثیر می‌گذارد. بندورا (۱۹۹۷) بیان می‌کند که «میزان باور اشخاص به اثربخشی خود نه تنها بر میزان تلاش آنها بلکه بر میزان ایستادگیشان در برابر مشکلات تأثیر می‌گذارد. بر این اساس، انتظارات نتیجه و کارآمدی با هم متفاوتند زیرا افراد ممکن است ایمان داشته باشند که یک سری اقدام خاص منجر به یک نتیجه معین می‌شود، اما تلاش لازم را نکنند، زیرا شک دارند که آیا می‌توانند در عمل فعالیت‌های لازم را انجام دهند» (ص ۳۹۲).

معلمانی که احساس کارآمدی قوی‌تری داشته باشند، انگاره‌های جدید را راحت‌تر می‌پذیرند و از رویکردهای جدید راحت‌تر استفاده می‌کنند تا نیازهای دانش‌آموزانشان را برآورده کنند (کازینز و والکر^۴، ۲۰۰۰) و همچنین تعهد بیشتری نسبت به آموزش دارند (کولادارسی^۵، ۱۹۹۲). وینستین^۶ (۱۹۸۸) استدلال می‌کند که معلمان تازه‌کار انتظارات زیادی

1- Social cognitive theory

2- Efficacy expectations

3- outcome expectation

4- Cousins, J. B. & Walker. C. A.

5- Coladarci, T.

6- Weinstein, N. D.

دارند که بر فعالیت‌های دانش‌آموزان تأثیر بگذارند، اما چون از آنها خواسته می‌شود که همه نقش‌ها و انتظارات یک معلم باتجربه را بپذیرند، غافلگیر می‌شوند. هوی و اسپرو^۱ (۲۰۰۵) دریافتند که طی برنامه‌های تربیت معلم، کارامدی آموزش افزایش یافت، اما هرچه معلمان باتجربه‌تر شدند، کارامدی آنها به دلیل دست‌گرفتن پیچیدگی‌های حرفه معلمی و ناتوانیشان در اجرای چندین کار به‌طور همزمان، کاهش یافت. بندورا (۱۹۹۷) بیان کرد که چهار منبع تجربی سبب افزایش باورهای خودکارامدی می‌شود: «۱. تجارب مهارت اجرایی^۲، ۲. تجارب نیابتی^۳، ۳. متقاعد سازی اجتماعی یا لفظی^۴، ۴. وضعیت جسمی و روحی» (ص ۱۷۷). پژوهش‌ها درباره عوامل ایجاد کننده خودکارامدی نشان می‌دهد که مدلی متشکل از دو گروه وجود دارد: گروه اول تجارب شخصی مستقیم؛ مانند متقاعدسازی اجتماعی، تحریک احساسات و عملکردهای گذشته. گروه دوم تجارب غیر مستقیم؛ مانند الگوبرداری یا یادگیری نیابتی (اندرسون و بتز^۵، ۲۰۰۱).

تجارب مهارت اجرایی به شکست‌ها یا موفقیت‌های یک معلم اشاره می‌کند. این تجربه، مهم‌ترین منبع کارامدی بندورا (۱۹۹۷) است که اطلاعات معتبری درباره عملکرد معلمان در کلاس درس فراهم می‌کند. طبق این تجربه، موفقیت سبب افزایش خودکارامدی و شکست سبب کاهش خودکارامدی می‌شود. موفقیت در آموزش منجر به کسب مهارت در آموزش می‌شود. بنابراین، اگر معلمان بدانند که آموزششان موفقیت‌آمیز بوده است، باورهای کارامدی آنها افزایش می‌یابد که باعث می‌شود آنها باور کنند که در آینده هم آموزششان موفقیت‌آمیز خواهد بود (بندورا، ۱۹۹۷). مشاهده موفقیت‌ها یا شکست‌های دیگران را تجارب نیابتی می‌گویند. هنگامی که یک مشاهده‌گر الگویی را می‌بیند که خوب آموزش می‌دهد، کارامدی آن مشاهده‌گر هم افزایش می‌یابد. پولو^۶ (۲۰۰۷) استدلال می‌کند که در صورتی که معیار سنجش مناسبی برای ارزیابی عملکرد افراد وجود نداشته باشد، آنها برای ارزیابی توانایی هایشان، خود را با یکدیگر مقایسه می‌کنند. بنابراین، الگوبرداری روشی موثر برای بهبود

1- Hoy, A. W. & Spero, R. B.

2- Enactive mastery experiences

3- Vicarious experiences

4- Verbal or social persuasion

5- Anderson, J. R. & Betz, J.

6- Poulou, M.

کارآمدی است. متقاعدسازی اجتماعی یا لفظی به معنی تأثیر مثبت بر اطلاعات حرفه‌ای معلمان است که به وسیله‌ی فعالیت‌هایی نظیر گفت و شنود، دوره‌های آموزشی، برنامه‌های بهبود حرفه^۱ و بازخورد از سوی دانش آموزان، همکاران یا ناظر به دست می‌آید. او همچنین بیان می‌کند که اشتیاق کودکان که نوعی متقاعدسازی اجتماعی نشأت گرفته از هم سن و سالان است، یک منبع همیشگی اطلاعات مثبت برای افزایش خودکارآمدی معلمان حین خدمت و پیش از خدمت علوم بود. وضعیت جسمی و روحی بر چگونگی بروز واکنش‌های روحی و جسمی افراد تأثیر می‌گذارد. به عنوان مثال، افراد اغلب تنش و فشار روانی را نشانه‌های ناتوانی یا عملکرد ضعیف می‌دانند ولی احساس رضایت و خشنودی به دست آمده پس از آموزش موفقیت‌آمیز یک درس ممکن است سبب بهبود کارآمدی افراد شود (بندورا، ۱۹۹۷).

مفهوم خودکارآمدی بندورا بر کارآمدی معلم تأثیر گذاشته و منجر به پیدایش الگوهای چندبعدی کارآمدی معلمان شده است. پژوهش‌ها درباره‌ی کارآمدی معلمان همواره دارای دو بعد بوده است: کارآمدی فردی در آموزش و کارآمدی کلی در آموزش. اشتون و وب^۲ (۱۹۸۲) از اولین پژوهشگرانی بودند که از انگاره‌ی یادگیری اجتماعی بندورا در مطالعات مربوط به کارآمدی معلم استفاده کردند. آنها از یک پرسشنامه‌ی کارآمدی معلم که پژوهشگران موسسه رند^۳ طرح کرده بودند، برای ارزیابی این دو بعد استفاده کردند. دمبو و گیسون^۴ (۱۹۸۴) یک پرسشنامه‌ی کارآمدی معلم با ۳۰ سوال (بعدها به ۱۶ سوال کاهش یافت) طرح کردند تا این دو بعد کارآمدی معلمان را ارزیابی کنند. بعد اول که کارآمدی فردی در آموزش نام داشت به این معنی است که یک معلم باور داشته باشد که توانایی‌ها و استعدادها را لازم را دارد تا یک معلم کارآمد باشد. مثال پیش رو از پرسشنامه‌ی ۳۰ سوالی دمبو و گیسون گرفته شده که نشان دهنده‌ی بعد اول است: وقتی واقعاً تلاش می‌کنم، می‌توانم مشکل ضعیف‌ترین دانش‌آموزان را هم حل کنم. بعد دوم کارآمدی کلی آموزش است و به این معنی است که یک معلم باور داشته باشد که آموزش کارآمد می‌تواند صرف نظر از عوامل خارجی مانند تأثیر والدین، شرایط خانوادگی و

1- Professional development programs

2- Ashton, P. T. & Webb, R. B.

3- RAND Corporation

4- Dembo, M & Gibson, S.

محیط خانواده، منجر به افزایش دانش دانش‌آموزان شود. مثال بعد دوم: معلم در کسب موفقیت محدود است، زیرا محیط خانوادگی دانش‌آموزان تأثیر بسزایی در موفقیت آنها دارد (دمبو و گیسون، ۱۹۸۴). اشتون (۱۹۸۵) و اشتون، الجنیک، کروکر و مک اولیف^۱ بر این باور بودند که انتظارات معلمان از نتایج آموزش در بعدی به نام کارامدی آموزش (یا به گفته بندورا، انتظارات نتیجه) نمود می‌یابد، در حالی که انتظاراتی که معلمان از توانایی‌هایشان در اجرای فعالیت‌های معین برای رسیدن به یک هدف دلخواه دارند، در بعدی به نام کارامدی فردی در آموزش (یا به گفته بندورا، انتظارات کارامدی) نمود می‌یابد.

چنان موران و هوی^۲ (۲۰۰۱) استدلال می‌کنند که «اگرچه پرسشنامه‌های دمبو و گیسون تا آن زمان بهترین پرسشنامه‌های کارامدی معلمان بوده‌اند، اما این پرسشنامه‌ها مشکلات مفهومی و آماری دارند» (ص ۳). بنابراین، گاسکی و پاسارو^۳ (۱۹۹۴) تلاش کردند تا معنی این دو بعد دمبو و گیسون را با دوباره سرهم کردن سوالات، واضح‌تر کنند. آنها در تعریف جایگزین خود از مفهوم دوبعدی کارامدی معلم، به جای ابعاد فردی و کلی از یک بعد داخلی و یک بعد خارجی نام بردند تا ابعاد مستقل و مجزا را توصیف کنند. منظور از بعد داخلی «برداشتی بود که معلمان از تأثیر، قدرت و نفوذ فردی بر آموزش و یادگیری داشتند» (ص ۶۳۹). این بعد داخلی نشان می‌دهد که یک معلم باور کارامدی بالایی دارد که می‌تواند تأثیر مثبت و خوشبینانه‌ای بر یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. از سوی دیگر، بعد خارجی «برداشتی است که از تأثیر، قدرت و نفوذ عوامل بیرون از کلاس درس داریم. بنابراین، ممکن است از کنترل مستقیم معلمان خارج باشد» (ص ۶۳۹). این بعد خارجی نشان می‌دهد که یک معلم باور کارامدی کمی دارد که طی آن، عوامل بیرون از کلاس که خارج از کنترل معلم است بر فعالیت‌ها و عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. هربرت، لی و ویلیامسون^۴ (۱۹۹۸) هم از همین مدل دو بعدی گاسکی و پاسارو استفاده کردند و یافتند که داوطلبان تربیت‌معلم در مقایسه با معلمان باتجربه، از تأثیری که این عوامل بیرونی بر عملکرد و فعالیت‌های دانش‌آموزان دارد، درک بسیار کمی دارند، اما هر چه باتجربه‌تر می‌شوند، درک آنها از این عوامل هم افزایش می‌یابد.

1- Ashton, P. T., Olejnic, S. Crocker, L. & McAuliffe, M.

2- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.

3- Guskey, T. R. & Passaro, P. D.

4- Hebert, E., Lee, A. & Williamson, L.

تعریفی که پژوهشگران مختلف از کارآمدی معلم دارند متفاوت است، این برداشت سبب می‌شود که این مفهوم به‌طور مبهمی سنجیده شود و در نتیجه روایی^۱ و اطمینان^۲ این پرسشنامه‌ها را زیر سوال می‌برد. چانن موران، هوی و هوی (۱۹۹۸) مدلی ترکیبی ارائه کردند که ماهیت چرخشی کارآمدی معلم را نشان می‌داد. آن‌ها این‌گونه ابهامات مفهومی را که درباره کارآمدی معلم وجود داشت، حل کردند. کارآمدی یک معلم در یک موقعیت یا موضوع در مقایسه با موقعیت یا موضوع دیگر متفاوت است. حس کارآمدی در همه موقعیت‌ها برای یک معلم یکسان نیست. یک معلم ممکن است باور داشته‌باشد که بتواند یک موضوع خاص را به یک عده دانش آموز خاص و در شرایطی خاص یاد دهد. بنابراین، کارآمدی آن‌ها در شرایط مختلف ممکن است متفاوت باشد. برای مثال، یک معلم ممکن است هنگام آموزش درس شیمی، کارآمدی زیادی داشته باشد، اما هنگام آموزش درس زیست کارآمدی کمی داشته باشد. چنین معلمی ممکن است زمان بیشتری را به آموزش شیمی اختصاص دهد و اشتیاق درونی بیشتری برای شرکت در دوره‌های ارتقای حرفه^۳ در درس شیمی داشته باشد. چانن موران و هوی (۲۰۰۱) اظهار کردند که در انتظارات کارآمدی باید محیط و کار آموزش را در نظر گرفت. افزون بر این، باید مهارت فردی در آموزش ارزیابی شود، تا نقاط قوت و ضعف یک معلم مشخص شود. در این مدل، باور کارآمدی معلمان هم به انتظارات شخصی نسبت به عواملی که آموزش را چالش برانگیز می‌کنند، مربوط می‌شود و هم به ارزیابی عوامل فردی در آموزش از قبیل دانش، مهارت‌ها، روش‌ها یا ویژگی‌های شخصی در یک محیط آموزشی مشخص. در این ارزیابی، چانن موران و هوی (۲۰۰۱) موافق بودند که اطلاعات معلمان از چهار منبع کارآمدی بندورا (۱۹۹۷) نشأت می‌گیرد. ماهیت چرخشی کارآمدی معلم نشان می‌دهد که پایین بودن کارآمدی سبب کم شدن تلاش و پشتکار می‌شود که در نتیجه، باعث عملکرد ضعیف و در نهایت کم شدن کارآمدی می‌شود.

چون بیشتر ابزارهای سنجش کارآمدی معلم از کارایی فردی و تحلیل شرایط مانند منابع و محدودیت محیط آموزشی استفاده نکرده‌اند، چانن موران و هوی (۲۰۰۱) ابزار سنجش جدیدی برای کارآمدی معلم طراحی کردند تا معلم‌ها را در محیط‌ها، سطوح و موضوع‌های درسی مختلف با هم مقایسه کنند. این ابزار که مقیاس کارآمدی ایالت اوهایو^۴ نام دارد، بر اساس مدل

1- Validity

2- and reliability

3- Professional development

4- The Ohio State Teacher Efficacy Scale

چنان موران، هوی و هوی (۱۹۹۸) طراحی شده است تا به وسیله آن کارایی فردی و تحلیل شرایط بررسی شود. آنها سه گستره تعیین کردند که معلم‌ها کارآمدی مختلفی در آن داشتند: ۱. مشارکت دانش‌آموزان ۲. تمرین‌های آموزشی ۳. مدیریت کلاس. نسخه نهایی پرسشنامه دو شکل داشت: شکل ۱ پر سوال دارای ۲۴ سوال و سه مولفه^۱ بود که هر مولفه هشت سوال داشت. شکل ۲ کم سوال، دارای ۱۲ سوال و سه مولفه بود که هر مولفه چهار سوال داشت. نتیجه محاسبه اعتبار آلفا کرونباخ^۲ برای شکل ۱ پر سوال ۰/۹۴ و برای شکل ۲ کم سوال ۰/۹۰ بود. بنابراین هر دو پرسشنامه مفهوم کارآمدی معلم را می‌سنجیدند. چنان موران و هوی (۱۹۹۸) خاطر نشان کردند که «سه بعد کارآمدی از قبیل روش‌های آموزش، مشارکت دانش‌آموزان و مدیریت کلاس نشان‌دهنده شرایط حرفه‌ای معلمان و از الزامات آموزش خوب است» (ص ۸۰۱).

برداشت معلمان از کارآمدی با مدیریت کلاس درس در ارتباط است. مثلاً هنسون^۳ (۲۰۰۱) ارتباط بین کارآمدی معلم و متغیرهای نشان‌دهنده مدیریت کلاس را بررسی کرد و دریافت که معلمان پیش از خدمتی که کارآمدی بالاتری دارند، در مدیریت کلاس درس اختلال کمتری را تجربه می‌کنند. او بیان کرد که اگر از معلم انتظارات بالایی داشته باشیم که کارهای لازم را برای موفقیت دانش‌آموزان (و در نتیجه افزایش خودکارآمدی) انجام دهند، باعث می‌شود که نیاز کمتری به مدیریت کلاس داشته باشیم. معلمان کارآمد به احتمال زیاد باعث موفقیت دانش‌آموزان می‌شوند که خود سبب پیشگیری از نتایج نامطلوب آموزشی می‌شود. افزون بر این، هنسون (۲۰۰۱) از معلمان پرسید که عوامل موقعیتی آموزش^۴ را که برای آموزش مفید است، نام ببرند. او دریافت که بیشترین موردی که معلمان به آن اشاره می‌کنند مربوط به «خود» است. برعکس، وقتی از آن‌ها خواسته شد که عوامل مخل آموزش را نام ببرند، معلمان به مواردی اشاره کردند که به عوامل بیرونی مانند محیط خانواده ارتباط دارد. این دوگانگی بین عوامل درونی مفید برای آموزش و عوامل بیرونی مخل آموزش می‌تواند تهدیدی برای حرفه آموزش باشد. بنابراین، هنسون (۲۰۰۱) پیشنهاد کرد که دوره‌های تربیت معلم باید این مشکل را با در نظر گرفتن عوامل مختلف بیرونی (مانند نقش اعضای خانواده) حل کنند و تلاش کنند تا بخش‌های نیازمند به ارتقای حرفه‌ای را شناسایی کنند.

1- Subscale

2- Cronbach alpha reliability

3- Henson, R. K.

4- teaching situation factors

۲-۳- معلمان باتجربه و کم تجربه

امروزه، با افزایش شمار معلمان که نگرش‌ها و شخصیت‌های متفاوتی دارند، دانش معلمان و خودکارآمدی بالایشان نقش مهمی در آموزش ایفا می‌کند. این دو می‌توانند بر انتخاب روش‌های مناسب آموزشی تأثیر بسزایی داشته باشند.

از بیست سال پیش که عده‌ای (فریمن و جانسون، ۱۹۹۸) خواستار تعیین یک دانش پایه برای تربیت معلمان شدند، پژوهشگران کنونی زبان دوم، مسائل گوناگونی را پیرامون «تفکرات» معلمان زبان دوم بررسی کرده‌اند. مسائلی همچون توضیح فرایند آموزش (مانند تسوی^۱، ۲۰۰۳)، باورها (مانند پیکوک^۲، ۲۰۰۱) و دانشی (مانند جانسون و گوئش^۳، ۲۰۰۰) که معلمان باید درباره آموزش و یادگیری داشته باشند و تأثیر این مسائل بر حرفه آموزش (مانند باستورکمن، لوون و الیس^۴، ۲۰۰۴) از آن جمله‌اند.

معلمان از لحاظ میزان تجربه در آموزش با هم متفاوت هستند. معلمان باتجربه به آن دسته از معلمان گفته می‌شود که سالهاست به آموزش مشغولند. در تعریف معلمان باتجربه در پژوهش‌های مختلف (مانند گتباتون، ۱۹۹۹؛ تسوی، ۲۰۰۳، ۲۰۰۵)، آن‌ها حداقل چهار یا پنج سال سابقه آموزش داشته‌اند. از سوی دیگر، معلم کم‌تجربه به معلمی می‌گویند که هنوز در حال گذراندن دوره‌های تربیت معلم است یا به تازگی دوره خود را به پایان رسانده است یا به تازگی کار آموزش را آغاز کرده است و تجربه اندکی در آموزش دارد (کمتر از دو سال). بر اساس این گفته‌ها، معلمان باتجربه تمایل دارند روش‌هایی را انتخاب کنند که مناسب تجربه آنها باشد. معلمان کم تجربه متفاوت بوده و علاقه‌مند بکارگیری روش‌های نو مانند استفاده از تفکرات شخصی‌اند.

پژوهش‌هایی که برای مقایسه معلمان باتجربه و کم‌تجربه انجام گرفته است (مانند کارتر، کاشینگ، سابرس، استین و برلینر^۵، ۱۹۸۸؛ فوگارتی، وانگ و کریک^۶، ۱۹۸۳؛ پیترسون و کامیوکس^۷، ۱۹۸۷)، محدود به تربیت معلم به صورت کلی بوده و چنین پژوهش‌هایی در

1- Tsui, A. B.

2- Peacock, M.

3- Johnston, B. & Goetsch, K.

4- Basturkmen, H., Loewen, S. & Ellis, R.

5- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D. Stein, P. & Berliner, D.

6- Fogarty, J., Wang, M. C. & Creek, R.

7- Peterson, P.L. & Comeaux, M. A.

تربیت معلمان زبان خارجه و زبان دوم اندک است. بیشتر پژوهش‌هایی که برای شناختن دانش پایه معلمان زبان دوم انجام گرفته است صرفاً یا روی معلمان کم تجربه (مانند المرزا، ۱۹۹۶؛ جانسون، ۱۹۹۲) یا معلمان باتجربه (مانند گتباتون، ۱۹۹۹؛ جانسون و گاتس، ۲۰۰۰) متمرکز بوده‌اند و پژوهش‌های اندکی برای بررسی هر دو گروه به صورت همزمان انجام گرفته است. برای اینکه از فرایند آموزش و یادگیری درکی واقعی داشته باشیم و روند تربیت معلمان کارآمد را بهتر بفهمیم، باید باورها، انگاره‌ها، دانش پایه حرفه معلمی و فرایندهای یادگیری را که اساس رفتارهای یک معلم در کلاس درس است، بررسی کنیم. هدف این پژوهش، بررسی دانش پایه معلمان باتجربه و کم‌تجربه است تا مشخص شود که آیا این نوع دانش را می‌توان متغیری بالقوه در بهبود باور خودکارآمدی معلمان زبان خارجی دانست یا نه.

۳- روش شناسی

۳-۱- شرکت کنندگان

جامعه آماری مطالعه حاضر از ۱۶۰ معلم زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی زن (۸۳ نفر) و مرد (۷۷) در شش گروه سنی و سطوح تجربه‌ای متفاوت تشکیل شده است. این افراد، زبان انگلیسی را در سطوح مختلف در موسسات آموزشی مختلف در ایران تدریس می‌کردند. در مطالعه حاضر از نمونه‌گیری در دسترس برای انتخاب جامعه آماری استفاده شد. بر اساس مرور ادبیات انجام گرفته، معلمان با سابقه آماری بیش از ۵ سال در گروه معلمان باتجربه (۸۴ نفر)، و معلمان با سابقه کمتر از ۵ سال در گروه معلمان کم‌تجربه (۷۶ نفر) قرار گرفتند.

۳-۲- ابزار تحقیق

پرسشنامه‌ها ابزارهای سودمندی برای پژوهش‌اند زیرا هدف آن‌ها کشف و بررسی نظرات و عقاید افراد در یک بافت خاص است. همانگونه که دنسکامب^۴ (۲۰۰۷) بیان می‌کند، زمانی که نیاز است اطلاعات صریح و شفاف از تعداد زیادی از پاسخ‌دهندگان

1- Almarza, G.

2- Johnson, K.

3- Johnston, B. & Goetsch, K.

4- Denscombe, M.

دریافت شود، بهتر است از پرسشنامه استفاده شود. فرض بر این است که پرسشنامه امکان دریافت پاسخ‌های روشن و صادقانه را فراهم می‌کند. تمامی این موارد در این مطالعه مصداق داشتند.

دو پرسشنامه متفاوت در رابطه با دو متغیر مورد بررسی در این مطالعه، خودکارآمدی و دانش پایه معلمان، مورد استفاده قرار گرفتند. پرسشنامه خودکارآمدی که توسط بندورا (۱۹۹۷) به زبان انگلیسی طراحی و اعتبارسنجی شده است، شامل ۳۰ سؤال است که در هفت مولفه قابل طبقه‌بندی‌اند. هر مولفه درک معلمان را در اجرای وظایف مشخصی اندازه‌گیری می‌کند. مولفه‌های این پرسشنامه به قرار زیرند: ۱. خودکارآمدی در تأثیرگذاری بر تصمیم‌گیری^۱ (۲ سؤال)؛ ۲. خودکارآمدی در تأثیرگذاری بر منابع مدرسه^۲ (۱ سؤال)؛ ۳. خودکارآمدی آموزشی^۳ (۹ سؤال)؛ ۴. خودکارآمدی تربیتی^۴ (۳ سؤال)؛ ۵. خودکارآمدی در جلب مشارکت والدین^۵ (۳ سؤال)؛ ۶. خودکارآمدی در جلب مشارکت جامعه^۶ (۴ سؤال)؛ ۷. خودکارآمدی در ایجاد جو مثبت در مدرسه^۷ (۸ سؤال). سوالات این پرسشنامه در مقیاس لیکرت ۹ گزینه‌ای از ۱ (هیچ) تا ۹ (تا حد زیادی) طراحی شده‌اند.

پرسشنامه دانش پایه معلمان شامل ۳۰ سؤال در مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از ۱ (بسیار مخالف) تا ۵ (بسیار موافق) است. هر سؤال بیانگر یکی از ۶ حوزه دانشی ریچاردز (۱۹۹۸) است که دانش پایه تربیت معلم زبان دوم را تشکیل می‌دهند. هدف این پرسشنامه که توسط عبدالحافظ (۲۰۱۰) طراحی و اعتبارسنجی شده است، سنجش درک پاسخ‌دهندگان از گستره‌های دانشی مختلف آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی است. مولفه‌های این پرسشنامه به این قرارند: ۱. نظریه‌های تدریس^۸ (۶ سؤال)؛ ۲. مهارت‌های تدریس^۹ (۳ سؤال)؛

-
- 1- Efficacy to influence decision making
 - 2- Efficacy to influence school resources
 - 3- Instructional self-efficacy
 - 4- Disciplinary self-efficacy
 - 5- Efficacy to enlist parental involvement
 - 6- Efficacy to enlist community involvement
 - 7- Efficacy to create a positive school climate
 - 8- Theories of teaching
 - 9- Teaching skills

۳. مهارت‌های ارتباطی^۱ (۳ سوال)؛ ۴. دانش مرتبط به رشته^۲ (۳ سوال)؛ ۵. استدلال آموزشی و مهارت‌های تصمیم‌گیری^۳ (۹ سوال)؛ و ۶. دانش زمینه‌ای^۴ (۶ سوال).
از آنجایی که این دو پرسشنامه در مطالعات پیشین اعتبارسنجی شده‌اند (گراشا^۵، ۲۰۰۲؛ مزلک^۶، ۱۹۹۳؛ اسکوت^۷ و همکاران، ۱۹۹۸؛ چانن موران و وولفولک هوی، ۲۰۰۱) و جزء رایج‌ترین ابزارهای مورد استفاده برای بررسی خودکارآمدی و دانش پایه معلمانند، در این مطالعه آزمون پایلوت انجام نگرفت. به‌منظور برآورد کردن پایایی درونی پرسشنامه‌ها، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که نتایج آن برای پرسشنامه‌های خودکارآمدی و دانش پایه معلمان به‌ترتیب، ۰/۷۱ و ۰/۷۰ بود که نشان دهنده پایایی قابل قبول هر دو پرسشنامه است.

۳-۳- روش و طرح تحقیق

هر دو پرسشنامه با رایانامه و دیگر شبکه‌های اجتماعی در میان گروه هدف توزیع شد. توضیحات بایسته برای پاسخگویی به پرسشنامه‌ها و در رابطه با مطالعه ارائه شد. هیچ محدودیت زمانی برای پاسخ به پرسشنامه‌ها در نظر گرفته نشد.
با مرور ادبیات انجام گرفته و پرسش‌های تحقیق حاضر، روش پیمایش برای جمع‌آوری داده‌ها انتخاب شد. این روش به محقق امکان می‌دهد تا اطلاعات لازم را از نمونه‌های بزرگتری از جمعیت موردنظر جمع‌آوری کند که برای بررسی رابطه بین دو متغیر خودکارآمدی معلمان و دانش پایه آن‌ها مناسب است. روش پیمایش برای توصیف ماهیت شرایط موجود سودمند است. در این مطالعه، منظور از شرایط موجود افکار و ادراک معلمان در زمان انجام مطالعه است.

- 1- Communication skills
- 2- Subject matter knowledge
- 3- Pedagogical reasoning and decision making skills
- 4- Contextual knowledge
- 5- Grasha, A. F.
- 6- Maslach, C.
- 7- Schutte, N. S.

۴- نتایج

اولین هدف این مطالعه، بررسی رابطه بین درک معلمان از دانش پایه خود و عقاید خودکارآمدی آنهاست. به منظور پرداختن به این هدف، دو پرسشنامه که در بالا به تفصیل توصیف شدند، جهت سنجش دانش پایه و خودکارآمدی معلمان مورد استفاده قرار گرفتند. پیش از پرداختن به تحلیل داده‌ها برای پاسخ به سئوالات تحقیق، ابتدا آمار توصیفی برای هر دو متغیر در هر دو گروه معلمان کم‌تجربه و با تجربه محاسبه گردید (جدول ۱ و ۲). همانگونه که از این دو جدول پیداست، در هر دو متغیر دانش پایه و خودکارآمدی میانگین نمرات معلمان باتجربه بالاتر از معلمان کم‌تجربه است. با این حال، می‌توان مشاهده کرد که تفاوت میانگین نمرات معلمان کم‌تجربه و باتجربه در متغیر خودکارآمدی محسوس‌تر و بیشتر از متغیر دانش پایه است.

جدول ۱: آمار توصیفی گروه‌های معلمان با تجربه و کم‌تجربه در متغیر دانش پایه

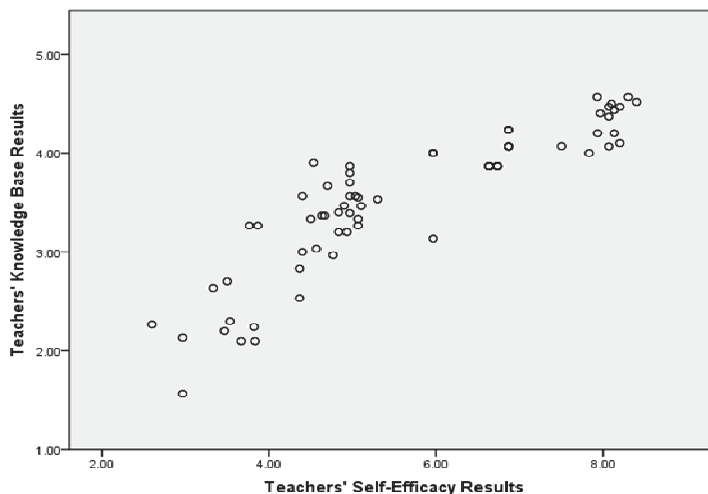
سطح تجربه شرکت کنندگان	تعداد	میانگین	انحراف معیار	حداکثر نمره	حداقل نمره
با تجربه	۸۴	۳,۸۳	۰,۵۹	۴,۵۷	۲,۱۰
کم تجربه	۷۶	۳,۳۶	۰,۶۹	۴,۲۳	۱,۵۷
کل	۱۶۰	۳,۶۱	۰,۶۸	۴,۵۷	۱,۵۷

جدول ۲: آمار توصیفی گروه‌های معلمان باتجربه و کم‌تجربه در متغیر خودکارآمدی

سطح تجربه شرکت کنندگان	تعداد	میانگین	انحراف معیار	حداکثر نمره	حداقل نمره
با تجربه	۸۴	۶,۳۶	۱,۵۳	۸,۴۰	۳,۴۷
کم تجربه	۷۶	۵,۲۰	۱,۳۶	۶,۸۷	۲,۶
کل	۱۶۰	۵,۸۱	۱,۵۵	۸,۴۰	۲,۶

برای بررسی هرگونه رابطه بین دو متغیر خودکارآمدی و دانش پایه، ابتدا نمودار پراکنندگی نمرات در هر دو پرسشنامه ترسیم شد. همانگونه که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، نحوه

قرارگیری نمرات، نشان‌دهنده رابطه مثبت بین این دو متغیر است، با این وجود تعیین معناداری رابطه بین این متغیر مستلزم محاسبه ضریب همبستگی است. از آنجایی که فرض توزیع نرمال که یکی از پیش فرض‌های استفاده از ضریب همبستگی پیرسون است، در این مطالعه برقرار نیست (ضریب معناداری کمتر از ۰/۰۵ آزمون کولموگرو-اسمیرنوف برای هر دو گروه معلمان در هر دو پرسشنامه)، از همبستگی اسپیرمن برای محاسبه میزان همبستگی بین دو متغیر استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.



شکل ۱. نمودار پراکنندگی همبستگی نمرات خودکارآمدی و دانش پایه

نتیجه آزمون همبستگی اسپیرمن ۰/۹۲ برآورد شد که نشان‌دهنده یک همبستگی قوی مثبت بین دو متغیر است. این ضریب همبستگی (۰۰,۹۲/۹۲) نمودار پراکنندگی ۱ را تأیید می‌کند. مقدار p این آزمون ۰/۰۰۰ بود. از آنجایی که این مقدار از ۰/۰۱ کمتر است، می‌توان نتیجه گرفت که یک همبستگی دو متغیره معنادار از نظر آماری بین دو متغیر خودکارآمدی و دانش پایه معلمان وجود دارد ($r_s = .92, N = 160, p < .01$). به عبارت دیگر، هرچه شرکت کنندگان سطح دانش خود را بالاتر برآورد کنند، حس خودکارآمدی بالاتری را نیز تجربه می‌کنند.

جدول ۳: نتایج آزمون همبستگی اسپیرمن

خودکارآمدی	دانش پایه			
۱,۰۰۰	۰,۹۶۲**	ضریب همبستگی	خودکارآمدی	ضریب همبستگی اسپیرمن (rho)
.	۰,۰۰۰	معناداری		
۱۶۰	۱۶۰	تعداد		
۰,۹۶۲**	۱,۰۰۰	ضریب همبستگی	دانش پایه	
۰,۰۰۰	.	معناداری		
۱۶۰	۱۶۰	تعداد		

**همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است

یافته‌های این مطالعه در رابطه با همبستگی بین خودکارآمدی و دانش پایه معلمان، یافته‌های شارپ، برندت، تافت و جی^۱ (۲۰۱۶) را نقض می‌کند که نتیجه‌گیری کردند که «دانش محتوایی معلمان خودکارآمدی و خودکارآمدی، دانش محتوایی را پیش‌بینی نمی‌کند» (ص ۶۰). این تناقض در یافته‌ها را می‌توان به تفاوت در داده‌های جمع‌آوری شده برای دانش پایه ربط داد. مطالعه حاضر، برخلاف ارزیابی دانش معلمان در گستره تدریس، که در مطالعه شارپ و همکاران مدنظر بود، درک و دیدگاه آنها را در رابطه با دانش پایه می‌سنجد. با در نظر گرفتن نتایج همبستگی دو متغیر خودکارآمدی و دانش پایه، کاملاً بدیهی است که هر دو عامل می‌توانند منجر به موفقیت معلمان بشوند.

به‌منظور پاسخ به پرسش دوم این تحقیق که به تفاوت بین معلمان باتجربه و کم‌تجربه از نظر دانش پایه و حس خودکارآمدی می‌پردازد، آزمون غیرپارامتریک من‌ویتنی‌یو^۲ برای هر دو متغیر مورد استفاده قرار گرفت (به دلیل عدم نرمال بودن توزیع داده‌ها که در بالا به آن اشاره شد). نتیجه این آزمون برای متغیر دانش پایه در جدول‌های ۴ و ۵ ارائه شده است. جدول ۴ اطلاعات مربوط به رتبه‌بندی نمرات هر دو گروه معلمان را نشان می‌دهد. روند محاسبه من‌ویتنی‌یو شامل رتبه‌بندی تمامی نمرات از هر دو گروه به ترتیب بزرگی نمره و سپس محاسبه رتبه میانگین برای هر کدام از گروه‌هاست. می‌توان مشاهده کرد که میانگین رتبه برای دانش

1- Sharp, A. C., Brandt, L., Tuft, E. A., & Jay, S.

2- Mann-Whitney

پایه درباره گروه معلمان باتجربه، ۹۶/۲۵ و برای گروه کم‌تجربه بسیار کمتر و معادل ۶۳/۰۹ است.

جدول ۴: رتبه‌های گروه‌های معلمان باتجربه و کم‌تجربه در دانش پایه

مجموع رتبه‌ها	میانگین رتبه	تعداد	سطح تجربه شرکت کنندگان	
۸۰۸۵,۰۰	۹۶,۲۵	۸۴	باتجربه	دانش پایه
۴۷۹۵,۰۰	۶۳,۰۹	۷۶	کم‌تجربه	
		۱۶۰	کل	

در جدول شماره ۵ دو مقدار لازم برای این مطالعه من‌ویتنی‌یو (برابر با ۱۸۶۹,۰۰۰) و سطح معناداری دقیق^۱ ($P=0.000$) است. در بررسی ادراکات معلمان از دانش پایه برای هر دو گروه معلمان مشاهده شد که میانه گروه معلمان باتجربه ۴/۰۰ در مقایسه با عدد ۳/۲۴۳ برای گروه معلمان کم‌تجربه است. در این بررسی به جای میانگین، میانه‌ها گزارش می‌شوند زیرا زمانی که توزیع داده‌ها نرمال نیست، میانه آماره مناسب‌تری است.

جدول ۵: نتایج آزمون من‌ویتنی‌یو برای تفاوت دو گروه معلمان در رابطه با دانش پایه

	Knowledge Base
Mann-Whitney U	1869.000
Wilcoxon W	4795.000
Z	-4.531
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
Exact Sig. (2-tailed)	.000
Exact Sig. (1-tailed)	.000
Point Probability	.000

1- Exact Significance level

همانگونه که از جدول ۵ برمی آید، بین دو گروه از نظر دانش پایه تفاوت وجود دارد ($U = 1869.00, p = .000$). این مقدار برای تعیین معناداری آماری مورد استفاده قرار گرفت. از آنجایی که احتمال (p value) اینکه این نتیجه به صورت تصادفی به دست آمده باشد کمتر از سطح معناداری (۰/۰۵) است، می توان نتیجه گرفت که تفاوت بین دو گروه معلمان باتجربه و کم تجربه از نظر ادراکاتشان در مورد دانش پایه معنادار است.

یافته های مربوط به نقش تجربه در ساخت و توسعه دانش معلمان شواهد تجربی موجود را که از نقش تجربه به عنوان یک منبع ضروری برای توسعه دانش پایه معلمان حمایت می کنند، تأیید می کند. به عنوان مثال ولوپ، واندریل و میجر^۱ (۲۰۰۱) تأیید کردند که ورودی برای دانش پایه تدریس از تجارب عملی تدریس حاصل می شود. همچنین هگارتی^۲ (۲۰۰۰) بیان می کند که تجربه یک منبع قابل اطمینان برای تقویت دانش پایه تدریس است. گاهین^۳ (۲۰۰۱) به تجربه تدریس به عنوان شکل دهنده دیدگاه های معلمان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در رابطه با زبان، یادگیری زبان و نقش آنها در کلاس اشاره می کند. گلمبک^۴ (۱۹۹۸) پیشنهاد کرد که تجربه معلمان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی طرز فکر آنها درباره آموزش و فراگیری زبان دوم را تحت تأثیر قرار می دهد. همینطور، کروکس و آراکاکي^۵ (۱۹۹۹) بیان کردند که تجربه تدریس منبعی برای ادراکات معلمان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی است. مایر و مارلند^۶ (۱۹۹۷) دریافتند که معلمان دانش خود درباره کلاس و گروه ها و افراد را از تجربه و هم کنش با دانش آموزان به دست می آورند. مولک (۲۰۰۶) تجربه تدریس را به عنوان یک منبع دانش آموزشی معلمان زبان شناسایی کرد. تفاوت بین معلمان باتجربه و کم تجربه تا حد زیادی به دلیل تجارب عملی و تماس بیشتر با زبان و دانش آموزان می باشد.

به منظور بررسی تفاوت دو گروه معلمان در رابطه با خودکارآمدی، مجدداً آزمون من ویتنی یو اجرا شد که نتایج آن در جدول های ۶ و ۷ ارائه شده اند. جدول ۷ اطلاعات مربوط به رتبه بندی میانگین نمرات خودکارآمدی را نشان می دهد. در گروه معلمان باتجربه رتبه میانگین برابر با ۹۵/۶۶ و در گروه معلمان کم تجربه برابر با ۶۳/۷۴ می باشد.

1- Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. C.

2- Hegarty, S.

3- Gahin, G.

4- Golombek, P. R.

5- Crookes, G., & Arakaki, L.

6- Mayer, D., & Marland, P.

جدول ۶: رتبه‌های گروه‌های معلمان باتجربه و کم‌تجربه در خودکارآمدی

مجموع رتبه‌ها	میانگین رتبه	تعداد	سطح تجربه شرکت‌کنندگان	
۸۰۳۵,۵۰	۹۵,۶۶	۸۴	باتجربه	دانش پایه
۴۸۴۴,۵۰	۶۳,۷۴	۷۶	کم‌تجربه	
		۱۶۰	کل	

جدول ۷: نتایج آزمون من‌ویتنی‌یو برای تفاوت دو گروه معلمان در رابطه با دانش پایه

	Self-Efficacy
Mann-Whitney U	1918.500
Wilcoxon W	4844.500
Z	-4.359
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
Exact Sig. (2-tailed)	.000
Exact Sig. (1-tailed)	.000
Point Probability	.000

در جدول ۷، مقادیر لازم برای هدف این مطالعه من‌ویتنی‌یو (۱۹۱۸/۵۰۰) و سطح معناداری دقیق ($p = 0.000$) است. زمانی که خودکارآمدی معلمان در دو گروه مورد بررسی قرار گرفت، مشاهده شد که میانه گروه باتجربه ۶/۶۳ است در حالی که میانه گروه کم‌تجربه ۴/۹۵ است. آزمون من‌ویتنی نشان داد که بین دو گروه تفاوت وجود دارد ($U = 1918.500$)، مقدار U برای تعیین معناداری آماری مورد استفاده قرار گرفت. از آنجایی که $p = .000$ احتمال اینکه این نتیجه به صورت تصادفی به دست آمده باشد کمتر از ۰/۰۵ است ($p \text{ value} = 0.000$)، می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت معناداری بین حس خودکارآمدی معلمان باتجربه و کم‌تجربه وجود دارد. بنابراین، نتیجه این آزمون نشان داد که معلمان باتجربه حس خودکارآمدی بالاتری را نسبت به معلمان کم‌تجربه، تجربه می‌کنند.

یافته‌های این مطالعه تقریباً با یافته‌های چانن موران و هوی (۲۰۰۷، ۲۰۰۲) همراستاست. آن‌ها دریافته‌اند که معلمان باتجربه در مقایسه با همکاران کم‌تجربه تر، دارای سطح بالاتری از خودکارآمدی کلی، خودکارآمدی برای مدیریت کلاس و خودکارآمدی برای راهبردهای آموزشی‌اند. این تفاوت از نظر حس خودکارآمدی در میان معلمان باتجربه و کم‌تجربه را می‌توان به منابع مختلف خودکارآمدی که آن‌ها استفاده می‌کنند ربط داد.

به گفته چانن موران و هوی (۲۰۰۷)، معلمان تازه‌کار که تلاش می‌کنند خود را به‌عنوان افراد حرفه‌ای معرفی کنند، بیشتر روی حمایتی که از همکاران خود دریافت می‌کنند، تکیه می‌کنند. در مقابل، معلمان باتجربه بیشتر روی منبع قوی‌تری از خودکارآمدی (یعنی تجربه) تکیه دارند که در طی سال‌ها اندوخته‌اند. این تجارب موفق به تقویت حس خودکارآمدی معلمان به صورت چرخه‌ای کمک می‌کنند، به این صورت که زمانی که آن‌ها در اجرای یک کار موفق می‌شوند، حس خودکارآمدی بهتری پیدا می‌کنند که خود منجر به موفقیت‌ها و دستاوردهای بیشتر و بزرگ‌تری می‌شود. این امر نیز به نوبه خود باعث عملکرد بهتر می‌شود که آن نیز بار دیگر خودکارآمدی را افزایش می‌دهد (چانن موران و هوی، ۱۹۹۸). بنابراین از آنجایی که تجربه، قوی‌ترین منبع خودکارآمدی است، حس خودکارآمدی معلمان باتجربه را تا میزان قابل توجهی در مقایسه با تشویق کلامی که بیشتر توسط معلمان تازه-کار استفاده می‌شود، توسعه می‌دهد.

در نهایت، عامل دیگری که می‌تواند به خودکارآمدی معلمان باتجربه منجر شود تعداد بیشتر دوره‌های تربت معلم است که آن‌ها گذرانده‌اند. تحقیقات نشان داده‌اند که شرکت در این دوره‌ها در طی حرفه معلمی، می‌تواند حس خودکارآمدی معلمان را تقویت کند (تاگر و همکاران، ۲۰۰۵)، به‌ویژه، خودکارآمدی برای روش‌ها و راهبردهای آموزشی و کار کلاسی (چیکون، ۲۰۰۵).

۵- بحث و نتیجه‌گیری

همانگونه که از یافته‌های مطالعه و سایر شواهد موجود در ادبیات برمی‌آید، دانش معلم باید بر فعالیت تدریس تمرکز کند. با تمرین، معلمان می‌توانند دانش پایه خود را شکل بدهند و بسازند. این دانش عملی که شامل برخی ابعاد عقاید و ادراکات است، نشان‌دهنده منبع

ایده‌آلی است که می‌تواند هنگام رویارویی با یک موقعیت عملی مسئله‌ساز، مورد استفاده قرار گیرد. بنابراین، دانش معلم تجربی است، زیرا از طریق تجربه موقعیت‌های مختلف است که اقدام مورد نظر آزموده شده و مشخص می‌شود که موفقیت آمیز است یا خیر.

میزان بالای حس خودکارآمدی در میان معلمان باتجربه را می‌توان به عوامل متعددی ربط داد. اول، در حالی که معلمان باتجربه از تجربه خود به عنوان قوی‌ترین منبع خودکارآمدی استفاده می‌کنند، تازه کاران بیشتر به تشویق کلامی تکیه دارند. دوم، زمانی که معلمان وارد این حرفه می‌شوند، با یک شوک واقعیت روبرو می‌شوند که رویاهایی را که آنها برای خودشان ساخته بودند، تخریب می‌کند و در نتیجه، به عنوان معلمان مبتدی، حس خودکارآمدی آنها تضعیف می‌شود. سرانجام، معلمان باتجربه دوره‌های مختلف برنامه‌های تربیت معلم را می‌گذرانند که بر حس خودکارآمدی آن‌ها تأثیر مثبت دارد.

نتایج پژوهش کنونی از محدودیت‌هایی نیز رنج می‌برند که از تکیه پژوهشگران بر دو پرسشنامه ناشی می‌شود. این دو پرسشنامه، ادراک و خودارزیابی افراد از حس خودکارآمدی و دانش پایه آن‌ها را منعکس می‌کنند، شاید اگر این دو متغیر به صورت عینی‌تری سنجیده می‌شدند، بینش قوی‌تری در این مورد به دست می‌آمد. همچنین، عدم تعادل بین افراد گروه-های معلمان باتجربه و کم‌تجربه ممکن است یافته‌های مربوط به سؤال تحقیق دوم را تحت تأثیر قرار بدهد. افزون بر این، نمونه مورد استفاده بر جمع‌آوری داده‌ها در این مطالعه فقط از معلمان ایرانی تشکیل شده بود، هرچند این معلمان از استان‌های مختلفی بودند، ممکن است نماینده کل گروه معلمان نباشند و یافته‌ها قابل تعمیم به جوامع گسترده‌تری نباشند.

بررسی دانش پایه و حس خودکارآمدی به عنوان نقطه آغازی در طراحی دوره‌های تربیت معلم، باعث می‌شود که این دوره‌ها، آگاهانه، عملی و مرتبط با نیازهای معلمان باشد که این نیز به نوبه خود منجر به اجرای اثربخش این دوره‌ها می‌شود. بنابراین، بررسی دیدگاه‌های معلمان درباره هر تغییر یا اقدام پیشنهادی پیش نیاز اثربخشی این اقدامات است. ورلوپ و همکاران (۲۰۰۱) استدلال می‌کنند که پیش از برداشتن هر گامی یا ایجاد هر تغییری، بهتر است که دست کم دیدگاه معلمان درگیر در آن گستره بررسی شوند.

عبدالحافظ^۱ (۲۰۱۰) پیشنهاد کرد فرهنگی وجود دارد که دانش معلم را به صورت قابل انتقال می‌بیند. بررسی دانش معلم و خودکارآمدی در این مطالعه نیز از توسعه حرفه‌ای حمایت

1- Abdelhafez

می‌کند. یافته‌های مطالعات انجام گرفته بر روی دانش و حس خودکارآمدی معلمان می‌تواند برای معلمان سودمند باشد از این جهت که دانش پایه تدریس از طریق انتشار مقالات و فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای به یک دانش عمومی تبدیل می‌شود که معلمان تازه‌کار را قادر می‌سازد تا از این منابع برای حرفه‌ای شدن استفاده کنند.

نظر به اینکه بیشتر شرکت‌کنندگان در مطالعه حاضر، معلمان باتجربه انگلیسی به عنوان زبان خارجی بودند، یافته‌ها می‌توانند نشانگر دانش و فعالیت‌های لازم برای یک معلم خوب انگلیسی باشند. بر اساس این یافته‌ها، دو ویژگی اساسی یک معلم، دانش بالا و خودکارآمد بودن است. دوره‌های تربیت معلم می‌توانند از دانش عملی ایجاد شده توسط معلمان باتجربه برای تشویق معلمان آینده استفاده کنند. این کار می‌تواند با تشویق معلمان آینده و معلمان کم‌تجربه برای بررسی آنچه که معلمان باتجربه در موقعیت‌های خاص آنچه می‌دهند و چگونگی تأثیرگذاری ادراک و شناخت آنها بر فعالیت‌هایشان انجام گیرد. این به معلمان کمک می‌کند تشخیص بدهند که تدریس یک فعالیت دانش محور است.

مطالعه حاضر نقش مثبت تجربه در شناخت و فعالیت‌های معلمان انگلیسی به عنوان زبان خارجی را در بافت ایرانی تأیید می‌کند. سایر مطالعات می‌توانند دیدگاه‌های معلمان زبان انگلیسی در مورد آنچه که دانش پایه معلمان را می‌سازد مورد بررسی قرار دهند. همچنین مطالعات دیگر می‌توانند تنش‌های بین موارد نظری و عملی را مورد بررسی قرار دهند. همچنین نیاز است که مطالعاتی بر روی تأثیر دانش و فعالیت‌های معلمان بر عملکرد دانش‌آموزان انجام گیرد.

۶- منابع

- Abdelhafez, A. M. M. (2010). *An investigation into professional practical knowledge of EFL experienced teachers in Egypt: Implications for pre-service and in-service teacher learning (unpublished doctoral dissertation)*. University of Exter, Egypt.
- Akbari, R., & Moradkhani, S. (2012). Is a degree relevant? A comparison of pedagogical thought units of teachers with and without ELT-related academic credentials. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 77-93.
- Almarza, G. (1996). *Student foreign language teachers' growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, J. R., & Betz, J. (2001). A hybrid model of categorization. *Psychonomic Bulletin and Review*, 8, 629-647.

- Ashton, P. T. (1985). *Motivation and teachers' sense of efficacy*. Orlando: Academic Press.
- Ashton, P. T., Olejnic, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982). Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton P. T., & Webb R. B. (1982, March). Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). The social learning perspective: Mechanisms of aggression. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243-272.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching. A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Bullough Jr., R. V. (2001). Pedagogical content knowledge circa 1907 and 1987: A study in the history of an idea. *Teaching and Teacher Education*, 17, 655-666.
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom stimuli. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*. 21, 257-272.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). *Personal practical knowledge and the modes of knowing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cousins, J. B., & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 31, 25-53.
- Crookes, G., & Arakaki, L. (1999). Teaching idea sources and work conditions in an ESL program. *TESOL Journal*, 8, 15-19.

- De Jong, O., & Taber, K.S. (2008). *Teaching and learning the many facets of chemistry*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dembo, M., & Gibson, S. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Fenstermacher, G. D. (1986). *Philosophy of research on teaching: Three aspects*. New York: Macmillan.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge base of language teacher education. *TESOL Quarterly* 32(3), 367-417.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (2005). *Response to Tarone and Allwright*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fogarty, J., Wang, M.C. and Creek, R. (1983). *A descriptive study of experienced and novice teachers' interactive instructional decision processes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Gahin, G. (2001). An investigation into EFL teachers' beliefs and practices in Egypt. Unpublished PhD, University of Exeter, Exeter.
- Gatbonton, E. (1999). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *The Modern Language Journal*, 83(1), 35-50.
- Gatbonton, E. (2008). Looking beyond teachers' classroom behavior: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research*, 12, 161-182.
- Golombek, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32, 447-464.
- Grasha, A. F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching*, 50(4), 139-146.
- Graves, K. (2009). *The curriculum of second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(5), 627-643.
- Hegarty, S. (2000). Teaching as a knowledge-based activity. *Oxford Review of Education*, 26, 451-465.

- Henson, R. K. (2001). *Relationships between pre-service teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Herber, E., Lee, A., Williamson, L. (1998). Teachers' and teacher education students sense of efficacy: Quantitative and qualitative comparisons. *Journal of Research and Development in Education*, 31, 214-225.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). "Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures". *Teaching and Teacher Education*. 21: 343-356.
- Johnson, K. (1992). *The instructional decisions of pre-service ESL teachers: New directions for teacher preparation programs*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong.
- Johnston, B., & Goettsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *Canadian Modern Language Review*, 56 (3), 437- 468.
- Koballa, T., Gräber, W., Coleman, D.C., & Kemo, A.C. (2000). Prospective gymnasium teachers' conceptions of chemistry learning and teaching. *International Journal of Science Education*, 22, 209-224.
- Kumaravadivalu, B. (2011). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York, NY: Routledge.
- Maslach, C. (1993). *Burnout: A multidimensional perspective*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Mayer, D., & Marland, P. (1997). Teachers' knowledge of students: A significant domain of practical knowledge. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25, 17-34.
- Morton, T., Maguire, T. & Baynham, M. (2006). *A Literature Review of Research on Teacher Education in Adult Literacy, Numeracy and ESOL*. London: NRDC.
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243-261.
- Mullock, B. (2006). The pedagogical knowledge base of four TESOL teachers. *The Modern Language Journal*, 90, 48-66.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *Pergamon*, 29.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*. 23(4): 589 – 618.
- Peterson, P. L., & Comeaux, M. A. (1987). Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3, 319-331.

- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology, 27*(2), 191-218.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training*. New York: Cambridge University Press.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- Sharp, A. C., Brandt, L., Tuft, E. A., & Jay, S. (2016). Relationship of self-efficacy and teacher knowledge for prospective elementary education teachers. *Universal Journal of Educational Research, 4*(10), 2432-2439.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new form. *Harvard Educational Review, 57* (1), 1-22.
- Tedick, D. J. (2009). K-12 language teacher preparation: problems and possibilities. *Modern Language Journal, 93*(2), 263-267.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs* New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, 944-956.
- Tsui, A. B. (2003). *Understanding expertise in teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Tsui, A. B. (2005). *Young foreign language learners and collaborative group work: a socio-cultural perspective*. Paper presented at the Colloquium on Sociocultural perspectives of Learning and Second Language Acquisition of the 37th Annual TESOL Conference, San Antonio, Texas, USA.
- Tucker, C. M., Porter, T., Reinke, W. M., Herman, K. C., Ivery, P. D., Mack, C. E., & Jackson, E. S. (2005). Promoting teacher efficacy for working with culturally diverse students. *Preventing School Failure, 50*(1), 29-34.
- Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. C. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research, 35* (5), 441-461.
- Weinstein, N. D. (1988). The Precaution Adoption Process. *Health Psychology, 7*, 355-386.

Archive of SID