

ارائه الگوی کیفیت مدرس از دیدگاه ذی‌نفعان در آموزش زبان انگلیسی: ایجاد پرسش‌نامه

رامین اکبری^۱، میلاد بهشتی‌پرور^{۲*}، غلامرضا کیانی^۳

۱. دانشیار آموزش زبان، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران
۲. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران
۳. دانشیار آموزش زبان، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

پذیرش: ۹۳/۶/۱۷

دریافت: ۹۳/۳/۱

چکیده

یکی از مهم‌ترین مباحث در زمینه آموزش، وجود اطمینان از کیفیت و اثرگذاری تدریس و مدرس است؛ از این رو، لازم است الگوها و ابزارهایی برای توصیف و سنجش آن‌ها ایجاد شود. یکی از دروس آموزشی که فراگیران زیادی به آن علاقه دارند، زبان انگلیسی است؛ بنابراین، ایجاد ابزار سنجش و نیز ارائه الگویی مناسب برای توصیف کیفیت تدریس و اثربخشی در این حیطه امری ضروری است. تحقیق حاضر با هدف ارائه چنین ابزاری و الگویی در دو مرحله کیفی و کمی صورت پذیرفت که نتایج مرحله کیفی به ارائه یک الگو و نیز یک پرسش‌نامه جهت سنجش آن انجامید. نتایج مرحله کیفی نشان داد الگوی کیفیت مدرس از هفت عامل/فاکتور اصلی تشکیل شده است: ۱. پیش‌شرط‌های تدریس؛ ۲. مهارت‌های عملی کلاسی؛ ۳. مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی؛ ۴. سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی آموزش؛ ۵. رشد حرفه‌ای؛ ۶. مهارت‌های مدیریت کلاس؛ ۷. مهارت‌های کنترل یادگیری و رشد فراگیران. براساس این عوامل، یک پرسش‌نامه ۴۸ سؤالی طراحی شد؛ سپس در مرحله کمی، با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، اعتبار، پایایی و معناداری تمام عوامل و سؤالات سازنده آن‌ها بررسی شد. براساس نتایج آماری به دست آمده می‌توان هم الگوی ارائه شده و هم پرسش‌نامه را قابل قبول و قابل استفاده دانست. پرسش‌نامه حاصل از این مطالعه می‌تواند در ارزیابی مدرسان و نیز کنترل کیفی آموزشگاه‌های زبان و نیز در صورت نیاز، در مدارس استفاده شود.

واژگان کلیدی: کیفیت مدرس، مدل، آموزش زبان انگلیسی، پرسش‌نامه.



۱. مقدمه و طرح مسئله

شاید بتوان گفت یکی از مهم ترین مسائل موجود در هر نظام آموزشی، امکان سنجش کیفیت و ارزیابی آن و اجزای آن نظام است. با این حال، برای امکان پذیر کردن چنین امری، باید ابتدا از اجزایی که قرار است مورد سنجش کیفی یا ارزیابی قرار گیرند، تعریف یا تعاریفی در دست داشته باشیم. یکی از مهم ترین مسائل مطرح در هر نظام آموزشی، شیوه و ابزار مورد نیاز جهت بررسی کیفیت و ارزیابی مدرسان آن است. با عنایت به این امر، برای دستیابی به نتایج قابل قبول، باید قبل از هر چیز، به تعریف کیفیت تدریس و کیفیت مدرس پرداخت. نکته شایان توجهی که باید از ابتدا تبیین شود، این است که چون امر تدریس را مدرسان انجام می دهند، کیفیت تدریس برآمده و متأثر از کیفیت مدرس است. از همین رو، مقاله حاضر در بیان و تشریح موضوع خود، از این دو ساختار به شکل جایگزین استفاده کرده است؛ هرچند می توان وجوه تمایزی را میان آن ها قائل شد که چنین امری خارج از حیطه این پژوهش است.

کیفیت تدریس را می توان این گونه تعریف کرد: «آموزشی که منجر به حصول نتایج عملی می شود» (Tyagi & Vashisth, 2012: 30). در واقع، کیفیت تدریس با ایجاد تعامل میان علایق جسمی، روحی و روانی فراگیران حاصل می شود. از دیدگاه تیاگی^۱ و واشیست^۲، کیفیت تدریس تحت تأثیر برخی ویژگی های آموزگار مانند ایجاد انگیزش، بیان واضح و برنامه ریزی درسی است. در جایی دیگر، تدریس را نتیجه پیوند تدریس خوب و تدریس موفق دانسته اند (Richardddson & Fensttermacher, 2000). تدریس خوب حول محور معیارهای معین می گردد؛ در صورتی که تدریس موفق نتایج مطلوب را حاصل می کند (همان جا).

طرح مسئله:

درباره مسئله کیفیت مدرس، چند نکته درخور توجه است: اول آنکه، بررسی پیشینه تحقیق در این زمینه نشان می دهد بسیاری از تحقیقات انجام گرفته بیشتر به بررسی کیفیت تدریس در آموزش عمومی پرداخته اند. از سوی دیگر، در اغلب موارد، تعاریف و معیارهای بیان شده بازتاب نظر افراد بالادستی نظیر دانشگاهیان یا کارشناسان امور آموزشی بوده است؛ البته، موارد بسیاری نیز به بررسی سازه کیفیت مدرس از دیدگاه دانش آموزان یا مدرسان/ آموزگاران پرداخته اند؛ اما غالباً نظر گروه های مختلف ذی نفع به طور یکپارچه در مورد تعریف و

چستی کیفیت تدریس پژوهش نشده است. علاوه بر این، مطالعات و بررسی‌های کافی در حوزه موضوعات درسی خاص مانند زبان انگلیسی وجود ندارد که با توجه به اهمیت آن، مطالعه و پژوهش درباره کیفیت تدریس در این حوزه را بسیار حائز اهمیت کرده است. از این رو، در تحقیق حاضر سعی شده تا به این مهم پرداخته شود تا بتوان تعریفی درست براساس معیارهای مورد نظر ذی‌نفعان آموزش زبان از کیفیت مدرسان این رشته حاصل شود.

از آنجا که پژوهش حاضر با ماهیت اکتشافی انجام شده و در این نوع از تحقیق، هدف بیشتر ایجاد فرضیه است تا آزمودن آن (Holliday, 2002)، در این مرحله از پژوهش هیچ فرضیه‌ای مطرح نشده است. علاوه بر این، با توجه به اکتشافی بودن تحقیق حاضر و با در نظر گرفتن هدف از تحقیق - یعنی تهیه ابزاری مناسب برای سنجش کیفیت مدرس آموزش زبان انگلیسی - محقق فقط به دنبال یافتن پاسخی برای این پرسش بوده است:

عوامل تشکیل‌دهنده ساختار کیفیت مدرس از دیدگاه ذی‌نفعان زبان انگلیسی چیست؟
در تحقیق حاضر، از واژه‌های دانش‌آموز، فراگیر و شاگرد به صورت جایگزین استفاده شده است. این موضوع در مورد واژگان معلم، آموزگار و مدرس، و همچنین تدریس و آموزش صادق است.

۲. پیشینه پژوهش

در این بخش پس از بیان مقدمه‌ای کوتاه درباره مباحث آموزش، کیفیت و اثربخشی تدریس، برخی الگوهای موجود در زمینه کیفیت تدریس در بافت آموزش رسمی به طور مختصر معرفی می‌شوند؛ سپس پژوهش‌های انجام‌شده درباره کیفیت مدرسین در آموزش زبان انگلیسی بررسی خواهد شد.

شاید بتوان گفت یکی از مسائل مهم عصر حاضر در هر جامعه، آموزش و تبعات آن است. به طور کلی می‌توان آموزش را ایجاد تغییر در رفتار یا پیشبرد رشد اجتماعی، عاطفی، شناختی و روانی فرد دانست؛ به طوری که وی به شخصی شاداب و مفید در جامعه تبدیل شود (Collins & O'brein, 2011: 154; Lohithakshan, 2002: 130). براساس این تعریف، کار آموزش ایجاد تغییرات مطلوب در افراد بر پایه اهداف مشخص است و دغدغه آن ایجاد تعادل میان نیازهای فردی و اجتماعی است (Lohithakshan, 2002: 130). همچنین، آموزش دارای



دو جنبه رسمی (عمومی) و غیررسمی است. آموزش رسمی شامل برنامه ریزی و هماهنگ سازی برای فهم و یادگیری فرد است. نکته مهمی که در این مضمون یافت می شود، مسئله تدریس به عنوان خلق تجارب آموزشی و آموزگار به عنوان خالق این تجارب است. این مضمون دو عنصر اساسی و مهم را دربرمی گیرد: ۱. تدریس که به خلق تجارب آموزشی اشاره می کند؛ ۲. مدرس/ آموزگار که خالق این تجارب است.

تدریس یا همان آموزش اصالتاً به انتقال دانش و تجربیات از یک فرد (والدین، آموزگار یا افرادی که قبلاً چنین تجاربی را آموخته اند) به فرد دیگر مربوط می شد (Ibid: 130). بنابراین، مسیر حرکت آموزش از افراد دارای تجربه به سوی افراد کم تجربه یا بی تجربه و هدف آن آماده سازی آن ها برای بقای حیات بوده است (Javeris, 2005: 59). اما با گذر زمان و پیدایش پیچیدگی در ساختار جوامع بشری، معیار آمادگی و کارآمدی افراد به عنوان فردی مفید برای جامعه تغییر یافت.

برای دستیابی به این امر مهم، جوامع مختلف شیوه های متنوع و نوین تدریس را به کار گرفتند. همگام با این نوآوری ها، مفاهیم و موضوعات مرتبط با میزان بازدهی و اثربخشی این روش ها مطرح شد که از میان آن ها می توان به کیفیت تدریس^۲ و اثربخشی تدریس^۳ اشاره کرد. از آنجا که امر تدریس را مدرسان انجام می دهند، به آسانی می توان گفت مؤلفه بنیادی کیفیت تدریس، همان کیفیت مدرس است که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد.

مباحث درباره کیفیت تدریس و اثربخشی آن متعاقباً به شکل گیری مفهوم پاسخگویی^۴ منجر شد. پاسخگویی را می توان «مسئول قرار دادن مناطق، مدارس و آموزگاران درمقابل کسب سطح مطلوب مهارت های موجود در یک برنامه درسی خاص در مقطعی مشخص» تعریف کرد (Collins & O'brein, 2011: 5). از این تعریف دریافت می شود که سطوح مختلف آموزشی باید درمقابل تدریس و یادگیری دانش آموزان به ذی نفعان نظام آموزشی (یعنی والدین، دانش آموزان و جامعه) متعهد و پاسخگو باشند.

همان طور که در مقدمه اشاره شد، حصول نتایج عملی را می توان یکی از مؤلفه های معرف کیفیت تدریس دانست که در آن تعامل عواملی نظیر علایق جسمی، روحی و روانی فراگیران به حصول چنین کیفیتی منجر می شود. از سوی دیگر، برخی ویژگی های آموزگاران مانند ایجاد انگیزش، صراحت در بیان و برنامه ریزی درسی را می توان در برانگیختن تعامل مذکور مؤثر

دانست (Tyagi & Vashisth, 2012: 30). از همین رو، می توان کیفیت تدریس را تلفیقی از تدریس خوب یا همان پیروی از معیار های معین، و تدرسی موفق یعنی ایجاد نتایج مطلوب تصور کرد (Richardson & Fensternacher, 2000). در بسیاری از مطالعات و پژوهش های انجام شده، ملاک کیفیت تدریس را نتایج عملکرد دانش آموزان در آزمون های استاندارد قرار داده اند (Little, Goe & Bell, 2009; Hunt, 2009). چنین ملاکی دارای چند مشکل است: ۱. نمی توان فقط آموزگاران را مسؤل نتایج دانش آموزان دانست؛ ۲. یادگیری چیزی فراتر از معدل نمرات و ارزیابی دانش آموزان است؛ ۳. نمرات معیار مطمئنی برای قضاوت در مورد کیفیت نیستند؛ ۴. نباید یافته های علم سنجش و ارزشیابی را تنها ملاک قضاوت در نظر گرفت (Little, Goe & Bell, 2009). برای اجتناب از این محدودیت ها، برخی پژوهش های موجود به ارائه الگوهای متعددی برای سنجش کیفیت مدرس و کیفیت تدریس پرداخته اند؛ برای نمونه می توان به الگوهای ارزش افزوده، توصیف کیفی معلمان، مشاهده و نظارت بر معلمان، و روش های متناوب ارزیابی دانش آموزان اشاره کرد (Little et al., 2009; Hunt, 2009; Evaluating Teacher Effectiveness, 2010). در ادامه، برخی مدل ها ارائه شده به اختصار بیان می شود.

۱-۲. بررسی الگوهای موجود در آموزش

الگوی کریگ^۱، کرافت^۲ و دوپله سیس^۳ (۱۹۹۸) یکی از جامع ترین الگوهای موجود است که به توصیف معیارهای کیفیت مدرس و تدریس می پردازد. در این الگو، کریگ و همکارانش موارد زیر را در توصیف ویژگی های مدرسان کیفی بیان کرده اند:

شیوه بیان مناسب آموزشی، تسلط به زبان تدریس، ایجاد محیط خلاق آموزشی، یافتن و پاسخ گویی به نیازهای فراگیران و جامعه، اندیشیدن پیرامون نحوه آموزش و واکنش فراگیران و ایجاد تغییرات متناسب، پایبندی به اصول اخلاقی، تعهد به حرفه آموزش، و توجه به فراگیران (1998: 12).

آن ها درباره کیفیت تدریس در مدارس، دوازده شاخه را بیان کرده اند که به دلیل نبود فضای کافی، در اینجا تشریح نمی شوند. این شاخه ها عبارتند از: وجود نیروی آموزشی توانا، نگرش های مثبت آموزگاران، مدیریت زمان و بازده، مدیریت کلاس، انتظارات و اهداف بلند، تعامل میان فراگیران و آموزگاران، برنامه درسی سازمان یافته، طرح های درسی واضح و



متمرکز، سنجش متواتر، تنوع در راهبردهای آموزش، و نظام پاداش و تشویق فراگیران (Ibid: 13-19). مشکل عمده این الگو، وابستگی آن به نتایج عملکرد فراگیران به عنوان تنها ملاک برای ارزیابی معیارهای بیان شده است.

یکی دیگر از الگوهای بسیار موفق را استرانگ^۱ (۲۰۰۷) ارائه کرده است. در این الگو، شش مؤلفه اصلی وجود دارد که هرکدام دارای زیرشاخه‌های گوناگونی هستند. اولین مؤلفه، توانش زبانی است که خود دارای پنج زیرشاخه است که با فن بیان، دانش عمومی و دانش تعلیمی معلم در ارتباطند. مؤلفه دوم این الگو، «معلم به عنوان انسان»^۲ نامیده شده که دارای زیرشاخه‌هایی در باب رفتار با دانش‌آموزان و احترام به آن‌ها، ایجاد انگیزه و داشتن نگرش مثبت به حرفه آموزگاری است. سومین مؤلفه، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس است که به مسائلی همچون مدیریت کلاس، ایجاد نظم و انضباط، پیش‌بینی مشکلات و چیدمان محیط کلاس در زیرشاخه-هایش اشاره دارد. برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی آموزش، مؤلفه چهارم این الگو را تشکیل می‌دهد و حول مسائلی نظیر تمرکز آموزشی، زمان‌بندی آموزش، آماده‌سازی و تعیین هدف برای فراگیران می‌چرخد. مؤلفه دیگر، به اجرا گذاشتن آموزش است که بیشترین زیرشاخه‌ها را دارد. این ریزمؤلفه‌ها شامل مواردی همچون استفاده از راهبردهای آموزشی، پاسخ به طیف نیازهای فراگیران، تعیین اهداف بلند برای فراگیران، فهم پیچیدگی‌های آموزش، کاربرد فنون پرسش و درگیر کردن فراگیران در فعالیت‌های آموزشی است. ششمین و آخرین مؤلفه، نظارت بر پیشرفت و توان بالقوه فراگیران است که دارای سه زیرشاخه است: اهمیت تکالیف بیرون از کلاس، فراهم کردن بازخورد مناسب و استفاده از سنجش و ارزشیابی در راستای نیازهای فراگیران.

یکی دیگر از الگوهایی که شهرت فراوانی دارد، حاصل مطالعات دنیلسون و همکارانش است (Danielson & McGreal, 2007; Danielson, 2011). در این الگو، معیارهای کیفیت مدرس در قالب ۴ حوزه اصلی و ۲۲ مؤلفه معرفی شده‌اند. هریک از مؤلفه‌ها نیز دارای شاخص‌هایی هستند که به تفصیل به آن‌ها اشاره شده است. این الگو برای سنجش کیفیت چهار سطح را در نظر می‌گیرد. حوزه‌های اصلی این الگو عبارت‌اند از: ۱. برنامه‌ریزی و آماده‌سازی با زیرمجموعه شش مؤلفه؛ ۲. محیط کلاس با پنج مؤلفه؛ ۳. آموزش با زیرمجموعه پنج مؤلفه؛ ۴. مسئولیت‌های حرفه‌ای با شش مؤلفه در زیرمجموعه‌اش. سطوح مرتبط با کار معلمان و میزان

کیفیت آن نیز عبارت‌اند از: عدم رضایت‌بخش، مبتدی، مسلط و متمایز که به‌ترتیب از حد عدم کیفیت تا بالاترین حد ممکن را دربرمی‌گیرند. نکته شایان ذکر درمورد الگوی دنیلسون، مسائلی نظیر شهرت، کاربرد فراوان و دسترسی آسان و رایگان به آن است. با جست‌وجویی ساده در تارنمای گوگل مشاهده شد که این الگو بیش از ۱۱۰۰ بار در تحقیقات ذکر شده است و با مراجعه به تارنمای www.danielsongroup.org می‌توان به راحتی از آن بهره برد.

۲-۲. بررسی الگوها در آموزش زبان

دربارهٔ مبحث کیفیت مدرس، تعداد انگشت‌شماری از تحقیقات موجود بر آموزش زبان متمرکز شده‌اند (Park & Lee, 2006). از این میان، شاید بتوان تحقیق برایش^{۱۱} (۱۹۹۶) را اولین پژوهش در زمینهٔ آموزش زبان دانست. برایش براساس نظر ۲۰۰ آموزگار و ۴۰۶ فراگیر مقطع نهم در یکی از شهرهای سرزمین‌های اشغالی و با استفاده از یک پرسش‌نامهٔ ۲۰ سؤالی، توانست به الگویی چهارعامله برای طراحی و تبیین کیفیت مدرس دست یابد. این چهار عامل عبارت‌اند از: ۱. دانش و تسلط به زبان مقصد؛ ۲. توانایی توضیح، سازمان‌دهی و ایجاد انگیزه در فراگیران؛ ۳. انصاف و عدل در رفتار با فراگیران؛ ۴. در دسترس فراگیران بودن.

در پژوهشی دیگر، دیدگاه ۱۶ معلم و ۳۳۹ فراگیر بررسی شد که حاصل آن استخراج سه عامل کلی بود (Park & Lee, 2006): تسلط به زبان انگلیسی، دانش آموزشی/تعلیمی و مهارت‌های اجتماعی-عاطفی. از دیگر یافته‌های درخور توجه در این تحقیق، تفاوت میان نظر شاگردان و معلمان بر سر اهمیت این سه عامل بود که براساس آن، معلمان تسلط بر زبان را مهم‌ترین عامل قلمداد کردند؛ درحالی که شاگردان دو عامل دیگر را مهم‌تر می‌دانستند.

یکی دیگر از مطالعات در این زمینه، با بررسی نظر ۵۹ معلم و ۲۱۵ شاگرد و استفاده از پرسش‌نامه به‌عنوان ابزار گردآوری داده‌ها، به تفاوت‌های میان نظر این دو گروه دربارهٔ کیفیت مدرس پرداخته است (Babai Shishavan & Sadeghi, 2009). یافته‌های این مطالعه نشان داد از میان پنج عامل بیان‌شده، معلمان تسلط به زبان و دانش آموزشی و کاربرد فنون آموزشی را مهم‌تر دانسته‌اند؛ درحالی که شاگردان چگونگی رفتار و شخصیت معلمان را مهم‌تر و ضروری‌تر شمرده‌اند (همان‌جا).

تنها تحقیقی که وجوه تمایز کیفیت مدرسان زبان و مدرسان سایر دروس را سرلوحهٔ



اهداف پژوهشی خود قرار داده، از بزرگ^{۱۲} در سال ۲۰۰۶م است. وی با جمع‌آوری نظر ۲۰۰ معلم شاغل و درحال آموزش دریافت که درمورد «طبیعت درس، محتوای شیوه آموزش، رابطه میان معلم و شاگرد و تفات میان گویندگان بومی و غیربومی»، میان کیفیت مدرس در حیطه زبان و سایر حیطه‌ها تمایزاتی وجود دارد.

مشابه این تحقیقات در ایران نیز انجام شده است. اولین پژوهش درباره کیفیت مدرس زبان را خجسته‌مهر و کریمی (۲۰۰۹) انجام داده‌اند. در این تحقیق، با استفاده از یک پرسش‌نامه ۵۰ سؤالی که توسط ۲۱۵ معلم زن و مرد در خوزستان تکمیل شد، بنیان‌های کیفیت مدرس به این شرح شناسایی شد: ۱. راهبردهای آموزشی/تعلیمی؛ ۲. مهارت‌های ارتباطی؛ ۳. ویژگی‌های فردی؛ ۴. دانش. این عوامل براساس اهمیتشان در اینجا ذکر شده‌اند. پژوهش بعدی در این زمینه را خدادای (۲۰۱۰) انجام داده است. وی داده‌های به‌دست‌آمده از یک پرسش‌نامه ۴۷ سؤالی را که ۱۴۶۹ فراگیر زبان انگلیسی ایرانی تکمیل کردند، مورد بررسی‌های تحلیل عاملی قرار داد که به استخراج پنج عامل برای کیفیت مدرسان زبان انجامید. این پنج عامل عبارت‌اند از: تفاهم، عدالت، صلاحیت (محتوا، موضوع درسی و دانش آموزشی)، تسهیل (انگیزه، خلاقیت و اشتیاق) و آزمون و ارزیابی که به‌ترتیب اهمیتشان براساس نتایج آماری ذکر شده‌اند (برای دسترسی به تحقیقات دیگر در این زمینه ر.ک: Chen, 2012; Wichadee, 2010).

۳. روش تحقیق

از آنجا که تحقیق حاضر جنبه اکتشافی دارد، روش تحقیق به‌کاررفته در آن دومرحله‌ای است که در یک مرحله، جنبه‌های کیفی و در دیگری، جنبه‌های کمی بررسی شده است.

۳-۱. مرحله کیفی

الف. نمونه‌گیری

برای نمونه‌گیری از روش ملاک-محور^{۱۳} استفاده شد. این روش به محقق امکان می‌دهد نمونه‌هایی را انتخاب کند که شرایط مورد نیاز مطالعه را داشته باشند و مساعدت آن‌ها به دستیابی به یافته‌های ملموس منجر شود (Kairuz, Crump & O'brein, 2007; LeCompet &)

Preissle, 1993). شرکت‌کنندگان در این مرحله شاگردان (نُه نفر)، معلمان (نُه نفر)، ناظران آموزشگاه‌ها (سه نفر)، مربی معلم (سه نفر) و متخصصان آموزش (سه نفر) بودند که در مجموع تعداد آن‌ها ۲۷ نفر می‌شد. شاگردان از سه گروه مبتدی، متوسط و پیشرفته انتخاب شدند (هر گروه سه نفر). معلمان براساس تجربه کاری (برمبنای ساعت/کار) به سه گروه مبتدی (کمتر از ۱۸۰۰ ساعت/کار)، نیمه‌مغرب (بین ۱۸۰۰ تا ۳۶۰۰ ساعت/کار) و مغرب (بیش از ۳۶۰۰ ساعت/کار) تقسیم شدند و در هر گروه سه نفر قرار گرفت. ملاک انتخاب ناظران، داشتن دست‌کم سه سال سابقه در کار نظارت و همچنین سابقه اشتغال به‌عنوان معلم مغرب در نظر گرفته شد. انتخاب مربی معلمان نیز براساس سابقه کار آن‌ها انجام شد و سه نفر با دست‌کم دو سال سابقه در این شغل از آموزشگاه‌ها و مراکز زبان انتخاب شدند. سه نفر از افرادی که دارای درجه دکتری آموزش یا آموزش زبان بودند نیز گروه متخصصان آموزش را تشکیل دادند. لازم است ذکر شود که تمام شرکت‌کنندگان در این مرحله بیش از هجده سال داشتند و از نظر جنسیت شامل هم زن و مرد می‌شدند.

ب. جمع‌آوری داده

در مرحله کیفی، مصاحبه یکی از متداول‌ترین شیوه‌ها در تحقیقات کیفی است (Rogers & Bouey, 1996). مصاحبه‌ها از نوع نیمه-ساختاریافته و شامل یازده سؤال کلی بودند. این مصاحبه‌ها بین ۲۰-۷۵ دقیقه طول کشید که با رضایت شرکت‌کنندگان، صدای آن‌ها ضبط شد. در مرحله بعدی، مصاحبه‌های ضبط‌شده در قالب نوشتار درآمد. مصاحبه با شاگردان مبتدی به زبان فارسی صورت گرفت و سپس از ترجمه انگلیسی آن‌ها استفاده شد.

پ. تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده از مصاحبه‌ها، از روش تجزیه و تحلیل محتوای کیفی^{۱۴} به‌روش استقرایی (Graneheim & Lundman, 2004) استفاده شد. در این روش، محقق ضمن پرسش و پاسخ با مصاحبه‌شوندگان و سپس تعمق و اکتشاف در نظر آن‌ها، به خلاصه-ای از دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان دست می‌یابد (Kairuz, Crump & O'brein, 2007). این روش دارای چهار مرحله است (Graneheim & Lundman, 2004). مرحله اول آشکارسازی و استخراج واحدهای معنایی نهفته^{۱۵} است. در مرحله دوم، خلاصه کردن این واحدهای معنایی صورت می‌گیرد؛ به عبارتی، «واحدهای معنایی خلاصه‌شده»^{۱۶} به‌وجود می‌آید. در مرحله سوم،



این واحدهای معنایی به هم فشرده کدگذاری و سپس براساس وجوه اشتراکشان دسته‌بندی می‌شوند تا «خوشه‌بندی» معنایی را تشکیل دهند. در پایان، این خوشه‌ها براساس زیرساخت معنایی موجود در آنها طبقه‌بندی و درنهایت پس از بررسی روابط موجود میان آنها، مقوله‌های (تم‌ها) اصلی استنتاج می‌شوند.

استفاده از این روش در تحقیق کنونی به شکل‌گیری و استنتاج هفت مقوله/ تم اصلی انجامید که توسط یک دانشجوی دکتری نیز مورد بررسی و واکاوی قرار گرفت. مقایسه نتایج این دو تحلیل حاکی از همخوانی نظر ایشان و محقق حاضر بود. در پایان، این مقوله‌ها/ تم‌ها با سایر الگوهای موجود مقایسه شدند تا از همگونی و معنادار بودن آنها اطمینان حاصل شود. در پایان فاز کیفی، یکی از استادان گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه تربیت مدرس و یکی از دانشجویان دکتری همین گروه پرسش‌نامه آماده شده را بررسی کردند و سپس نظرهای ایشان اعمال شد.

۳-۲. مرحله کمی

الف. طرح اولیه پرسش‌نامه

براساس یافته‌های مرحله اول، یک بانک ۱۱۷ سؤالی شکل گرفت که پس از مقایسه آن با تم‌ها از لحاظ تواتر و محتوا، به ۷۹ سؤال کاهش یافت؛ سپس براساس نظر کارشناسان آموزش صاحب‌نظر در زمینه تحقیق حاضر، تعداد ۷۹ سؤال دوباره تقلیل یافت؛ تا جایی که شمار نهایی سؤال‌ها به ۴۸ رسید. هر ۴۸ سؤال پرسش‌نامه مذکور در قالب جمله خبری آماده شده بودند و پاسخ‌دهندگان می‌بایست نظر خود را بر مبنای یک مقیاس لیکرت پنج‌سطحی (۱ = کاملاً موافقم تا ۵ = کاملاً مخالفم) بیان می‌کردند. در تمام این مراحل، مراجع و منابع روش تحقیق در دسترس مورد استفاده قرار گرفت (DeMaio, 1985; Dornyei, 2003)؛ سپس پرسش‌نامه مورد بررسی مقدماتی کیفی و کمی و پس از آن مورد اعتبارسنجی قرار گرفت.

ب. بررسی مقدماتی (پایلوت)

در مرحله پایلوت، ۴۰ نسخه تقریباً نهایی پرسش‌نامه بین تعداد مساوی از شاگردان، معلمان، ناظران و مربی معلمان توزیع شد و پس از تکمیل آنها توسط این گروه از شرکت‌کنندگان، پاسخ‌های جمع‌آوری شده از آنها مورد بررسی پایایی قرار گرفت. برای این

منظور، از روش کرونیباخ آلفا (نرم افزار SPSS نسخه ۱۹) استفاده شد.

پ. اعتبارسنجی پرسشنامه

در این مرحله، ۵۶۰ نسخه از پرسشنامه به صورت چاپی یا الکترونیک بین شاگردان، معلمان، ناظران و مربیان معلمان در دو استان تهران و اصفهان توزیع شد که ۵۰۷ عدد از آنها به محقق بازگردانده شد. پرسشنامه‌های چاپی بین فراگیران، معلمان و ناظران آموزشگاه‌ها توزیع شدند.

از میان این تعداد، فقط ۴۲۳ پرسشنامه قابل استفاده بود. این تعداد پرسشنامه را ۱۰۸ نفر شاگرد، ۱۰۹ نفر معلم، ۱۰۲ نفر ناظر و ۱۰۴ مربی معلم کامل کرده بودند که ۱۷۴ تن از آنها مؤنث و ۲۴۲ نفر مذکر بودند. در ۷ پرسشنامه جنسیت شرکت‌کننده نامشخص بود. پس از بررسی این ۴۲۳ پرسشنامه تکمیل‌شده و اطمینان از قابل استفاده بودن آنها، داده‌های خام نتایج آنها در برنامه‌های SPSS نسخه ۱۹ و LISREL نسخه ۸.۸ وارد شد و مورد بررسی آماری از لحاظ آمار توصیفی و پایایی با روش کرونیباخ آلفا، و نیز بررسی تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی قرار گرفت.

۴. نتایج و بحث

۴-۱. نتایج مرحله کیفی

همان‌طور که اشاره شد، داده‌های مرحله کیفی به روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شد و سپس مورد تجزیه و تحلیل محتوایی قرار گرفت و در نهایت، به استخراج هفت تم یا مقوله اصلی انجامید: ۱. پیش‌شرط‌های تدریس؛ ۲. مهارت‌های عملی کلاسی؛ ۳. مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی؛ ۴. سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی آموزش؛ ۵. رشد حرفه‌ای؛ ۶. مهارت‌های مدیریت کلاس؛ ۷. مهارت‌های کنترل یادگیری و رشد فراگیران. این هفت مقوله با الگوهای یادشده در بخش پیشینه تحقیق مقایسه شدند و مشخص شد که تمام این مقولات/تم‌ها با پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه (Brosh, 1996; Danielson, 2010; Stronge, 2007) کمابیش مطابقت دارند.



۲-۴. نتایج مرحله کمی

۲-۴-۱. بررسی مقدماتی (پایلوت)

همان‌طور که اشاره شد، در مرحله پایلوت، چهار پرسش‌نامه بین چهار نفر از شرکت‌کنندگان توزیع شد و اطلاعات جمع‌آوری‌شده توسط آن‌ها، مورد بررسی و ارزیابی اولیه قرار گرفت. آلفای کرونباخ در این مرحله ۰/۸۷۹ گزارش شد.

۲-۴-۲. اعتبارسنجی پرسش‌نامه

پایایی گزارش‌شده توسط نرم‌افزار برای ۴۲۳ پرسش‌نامه نهایی ۰/۹۵۲ گزارش شد که مقدار این ضریب در خور توجه است.

برای اعتبارسنجی پرسش‌نامه حاضر از روش تحلیل عاملی (با نرم‌افزار SPSS 19) استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل عاملی، از آزمون بارتلت^{۱۷} و KMO^{۱۸} برای مناسب بودن داده‌ها برای اجرای تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. در این تحقیق، KMO به‌دست‌آمده ۰/۹۲۸ گزارش شد (بالاتر از مقدار پیشنهادی ۰/۸) که نشان می‌دهد تحلیل عاملی روشی مناسب برای تحلیل این داده‌هاست. نتیجه آزمون بارتلت، ۱۱۲۸ (p=0/000) به‌دست آمد که این نیز نشان‌دهنده مناسب بودن تحلیل عاملی اکتشافی و وجود همبستگی میان متغیرهاست. در ادامه، داده‌ها به روش تجزیه و تحلیل مؤلفه‌های اصلی^{۱۹} و روش چرخش واریماکس^{۲۰} بررسی شدند و حداقل بار برای نگره داشتن هر سؤال ۰/۴ قرار داده شد. نتایج نشان داد هفت عامل با مقادیر ویژه بزرگ‌تر از ۱/۰۰ به‌دست آورده شد و در مجموع توانست ۶۱/۸۴ درصد از واریانس موجود در داده‌ها را دربرگیرد. جدول زیر اطلاعات آماری مرتبط با این مرحله را نشان می‌دهد.

پرونده‌های علمی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۱. کل واریانس به دست آمده برای هفت عامل

Table 1. Total Variance Explained

| مؤلفه | مقادیر ویژه اولیه ^{۲۱} | | | مجموع استخراج مربعات بار ^{۲۲} | | |
|-------|---------------------------------|-----------|-------------------------|--|-----------|---------------|
| | کل | % واریانس | % انباشته ^{۲۳} | کل | % واریانس | % انباشته |
| 1 | 15.405 | 32.095 | 32.095 | 15.405 | 32.095 | 32.095 |
| 2 | 4.752 | 9.899 | 41.994 | 4.752 | 9.899 | 41.994 |
| 3 | 2.719 | 5.664 | 47.657 | 2.719 | 5.664 | 47.657 |
| 4 | 2.237 | 4.661 | 52.318 | 2.237 | 4.661 | 52.318 |
| 5 | 1.849 | 3.852 | 56.170 | 1.849 | 3.852 | 56.170 |
| 6 | 1.485 | 3.095 | 59.265 | 1.485 | 3.095 | 59.265 |
| 7 | 1.236 | 2.576 | 61.841 | 1.236 | 2.576 | 61.841 |

جدول ۲. بارهای سؤالات و نشست آنها بر عوامل

Table 2. Factor Loadings of the Items

| Items | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 | Factor 6 |
|-------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1 | .796 | . | . | . | . | .... |
| 2 | .846 | . | . | . | . | .... |
| 3 | .691 | . | . | . | . | .... |
| 4 | .815 | . | . | . | . | .... |
| 5 | .643 | . | . | . | . | .... |
| 6 | . | . | . | . | . | .... |
| 7 | .408 | . | . | . | . | .... |
| 8 | . | . | . | . | . | .... |
| 9 | . | . | . | . | . | .... |
| 10 | . | . | . | . | . | .... |
| 11 | . | . | . | . | . | .... |
| 12 | . | . | . | . | . | .... |
| 13 | . | . | . | . | . | .... |
| 14 | . | .713 | . | . | . | .... |
| 15 | . | .401 | . | . | . | .... |
| 16 | . | .667 | . | . | . | .... |
| 17 | . | .804 | . | . | . | .... |
| 18 | . | . | . | . | . | .... |
| 19 | . | . | . | . | . | .... |
| 20 | . | .792 | . | . | . | .... |
| 21 | . | . | . | . | . | .... |
| 22 | . | .675 | . | . | . | .... |



| Items | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 | Factor 6 |
|-------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 23 | . | . | . | . | . | |
| 24 | . | . | . | . | . |735 |
| 25 | . | . | . | . | . |815 |
| 26 | . | . | . | . | . |847 |
| 27 | . | . | . | . | . |941 |
| 28 | . | . | . | . | . | |
| 29 | . | . | . | . | . |496 |
| 30 | . | . | . | . | . | |
| 31 | . | . | . | . | . |660 |
| 32 | . | . | . | . | . | |
| 33 | . | . | . | . | . | ...779. |
| 34 | . | . | . | . | . | ...657. |
| 35 | . | . | . | . | . | ...450. |
| 36 | . | . | . | . | . | ...200. |
| 37 | . | . | . | . | . | ...779. |
| 38 | . | . | . | . | . | |
| 39 | . | . | . | . | . | |
| 40 | . | . | . | . | . | |
| 41 | . | . | . | . | . | |
| 42 | . | . | . | . | . | ..677.. |
| 43 | . | . | . | . | . | ..688.. |
| 44 | . | . | . | . | . | |
| 45 | . | . | . | . | . | ..409.. |
| 46 | . | . | . | . | . | ..653.. |
| 47 | . | . | . | . | . | ..501.. |
| 48 | . | . | . | . | . | |
| 49 | . | . | . | . | . | ..779.. |
| 50 | . | . | . | . | . | ..656.. |
| 51 | . | . | . | . | . | |
| 52 | . | . | . | . | . | |
| 53 | . | . | . | . | . | 483... |
| 54 | . | . | . | . | . | |
| 55 | . | . | . | . | . | ..582... |
| 56 | . | . | . | . | . | ..795... |
| 57 | . | . | . | . | . | ..813... |
| 58 | . | . | . | . | . | ..620... |
| 59 | . | . | . | . | . | ..643... |
| 60 | . | . | . | . | . | ..666... |
| 61 | . | . | . | . | . | |
| 62 | . | . | . | . | . | ..374... |

براساس بارهای به‌دست‌آمده برای سؤالات پرسش‌نامه فوق (جدول ۲)، الگوی اولیه با

توجه به عوامل سازنده آن به صورت ذیل به دست آمد:

عامل اول، مهارت‌های اجتماعی- ارتباطی (سؤالات ۱۳-۲۱)؛ عامل دوم، پیش شرط‌های آموزش تدریس (سؤال ۱-۱۱)؛ عامل سوم، سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی آموزش (سؤالات ۱۲ و ۲۶-۳۳)؛ عامل چهارم، مهارت‌های عملی کلاسی (سؤالات ۳۴-۴۰ و ۴۳)؛ عامل پنجم، رشد حرفه‌ای (سؤالات ۴۴-۴۸)؛ عامل ششم، مهارت‌های مدیریت کلاس (سؤالات ۲۲-۲۵) و عامل هفتم، مهارت‌های کنترل یادگیری و رشد فراگیران (سؤالات ۴۱-۴۲).

در مرحله بعدی از تحقیق، روش الگوسازی معادله ساختاری^{۲۴} (SEM) جهت انجام تحلیل عاملی تأییدی مورد استفاده قرار گرفت. هدف از انجام این روش دو چیز است: دستیابی به تخمین پارامترهای الگو^{۲۵} و تناسب مدل^{۲۶} ارائه شده. برای یافتن تخمین پارامترها از روش حداکثر درست‌نمایی^{۲۷} استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد بارهای به دست آمده برای پارامترها (همان سؤالات) از نظر آماری معنادارند ($p < 0/05$).

در بخش بعد، تناسب مدل برای الگوی ارائه شده به دست آمد. مدل‌سازی معادله ساختاری دارای شاخص‌های متعدد برای نشان دادن تناسب مدل برای داده‌های به دست آمده است. این شاخص‌ها براساس روابط پیچیده آماری، حالت‌های مختلف تناسب مدل را برای الگوی موجود و الگوهای فرضی که توسط نرم‌افزار (LISREL) شبیه‌سازی می‌شوند، بررسی می‌کنند. لازم است توجه کنیم که قابل ملاحظه بودن تمام این شاخص‌ها برای یک مدل امری بعید است و از همین رو، عموماً اگر نه شاخص از میان آن‌ها تناسب مدل را نشان دهد، آن‌گاه می‌توان گفت مدل مفروض الگوی مناسبی برای توضیح یک سازه با اجزا و مؤلفه‌های آن است. در زیر جدول این شاخص‌ها ارائه شده است.

پرونده‌های علمی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



جدول ۳. شاخص‌های تناسب مدل هفت‌عاملی ارائه‌شده در پژوهش حاضر

Table 3. Goodness-of-fit Indices

| شاخص | آستانه | ارزش | تناسب مدل |
|-------|--------------|-------|-----------|
| RMSEA | RMSEA < 0/08 | 0/067 | پذیرفته* |
| RMR | RMR → 0 | 0/094 | پذیرفته* |
| SRMR | SRMR → 0 | 0/065 | پذیرفته* |
| AGFI | AGFI > 0/90 | 0/74 | مردود |
| GFI | GFI > 0/90 | 0/77 | مردود |
| PGFI | PGFI > 0/7 | 0/72 | پذیرفته* |
| NNFI | NNFI > 0/90 | 0/96 | پذیرفته* |
| NFI | NFI > 0/90 | 0/94 | پذیرفته* |
| PNFI | PNFI > 0/7 | 0/88 | پذیرفته* |
| CFI | CFI > 0/90 | 0/96 | پذیرفته* |
| IFI | IFI > 0/90 | 0/96 | پذیرفته* |
| RFI | RFI > 0/9 | 0/93 | پذیرفته* |

۳-۴. یافته‌های تحقیق

یافته‌های تحقیق کنونی درکل رضایت‌بخش و قابل استفاده به‌نظر می‌رسد. یافته‌های مرحله کیفی تحقیق محدود بوده و فقط توانسته‌اند یک عامل بیشتر از عواملی را که در ادبیات کیفیت مدرس مطرح شده (در بخش پیشینه پژوهش نمونه‌های آن ذکر شد)، برای مدرسان زبان انگلیسی ارائه کنند و این عامل/ فاکتور «رشد حرفه‌ای» است. بر این اساس نمی‌توان به‌راحتی ادعا کرد که با استناد به این یافته‌ها، سازه کیفیت مدرس در آموزش زبان انگلیسی متمایز از سایر دروس است. با این حال، اکتشاف عامل نام‌برده را می‌توان با نتیجه تحقیق بورگ (۲۰۰۶) همسو دانست؛ زیرا عوامل تمیزدهنده مطرح‌شده در آن را می‌توان تاحدی مرتبط با رشد حرفه‌ای در آموزش زبان دانست. برخی از علل چنین یافته‌هایی را می‌توان روش مصاحبه، واضح نبودن مفاهیم کیفیت برای شرکت‌کنندگان (گرچه قبل از مصاحبه توجیه می‌شدند) یا کلی بودن سؤالات مصاحبه دانست.

با این حال، یافته‌های کمی شایان توجه‌اند. این یافته‌ها سازه کیفیت مدرس را در زبان

انگلیسی به خوبی توصیف می‌کنند. تنها مورد مشکوک سؤال ۱۲ بود که با توجه به ادبیات و نظر محقق، احتمال داشت بخشی از عامل دوم باشد؛ اما این سؤال بر روی عامل سوم بارگذاری شد. پس از بررسی‌ها، دو دلیل احتمالی به ذهن متبادر شد: نامفهوم بودن کلیدواژه سؤال که تجربه بود؛ ارتباط آن با کیفیت برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی آموزش. محقق تصمیم گرفت این سؤال را در عاملی که بارگیری شده است، حفظ کند. مشکلاتی از این قبیل برای سایر سؤالات مشاهده نشد.

از سوی دیگر، یافته‌های تحلیل عاملی نشان می‌دهد می‌توان مدل ارائه‌شده را الگویی مناسب قلمداد کرد. به عبارتی، می‌توان آن را پایه نظری مناسبی برای انجام مطالعات یا حتی تصمیم‌گیری‌های بعدی دانست و به کار گرفت. برخی شاخص‌های به دست آمده تناسب مدل ارائه‌شده را رد کرده‌اند که دلیل اصلی آن حساسیت این شاخص‌ها به تعداد نمونه‌های موجود در داده‌هاست. از لحاظ تخمین پارامترها، تمام پارامترها معنادار و قابل اطمینان هستند. تنها نقص موجود، نبود هم‌بستگی میان عامل ۴ و ۶ است که تا حدی باعث تضعیف مدل ارائه‌شده می‌شود. البته، با توجه به معنادار بودن اکثر شاخص‌های تناسب، کماکان می‌توان الگوی به دست آمده را قابل قبول دانست.

۵. نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر کوششی است جهت تبیین سازه کیفیت مدرس در آموزش زبان انگلیسی که نتیجه آن طراحی و هنجاریابی پرسش‌نامه کیفیت مدرس است. این تحقیق با ماهیتی اکتشافی صورت گرفت و در دو مرحله کیفی و کمی انجام شد. در مرحله کیفی با استفاده از مصاحبه، تم‌های اصلی کشف و سؤالات اولیه تهیه شد. یافته‌های کیفی تفاوت چندان چشمگیری با پژوهش‌های موجود در این زمینه نداشتند و فقط یک تم جدید کشف شد. در مرحله کمی، پس از بررسی‌های مقدماتی و اطمینان از پایایی و معناداری محتوایی پرسش‌نامه، ۵۶۰ پرسش‌نامه (۴۲۳ عدد قابل استفاده) بین ذی‌نفعان آموزش زبان توزیع شد و داده‌های به دست آمده به وسیله نرم‌افزارهای مرتبط آماری مورد بررسی قرار گرفت. روش آماری تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی جهت اعتباریابی استفاده شد. نتایج این روش‌ها نشان می‌دهد مدل پیشنهادی قابل قبول است و ۶۲ درصد از کل واریانس در داده‌ها را توصیف می‌کند. شاخص‌های تناسب مدل پیشنهادی نیز آن را مدلی قابل



قبول و پرسش‌نامه حاصل را تقریباً ابزاری کاربردی نشان می‌دهد.

نتایج این تحقیق از دو جهت حائز اهمیت است: نخست آنکه، می‌توان براساس الگوی پیشنهادی، روابط میان کیفیت مدرس و دیگر سازه‌های مرتبط با معلمان (مانند تفکر انتقادی و انعطاف) را بررسی کرد. جنبه دیگر اهمیت مدل پیشنهادی، امکان به‌کارگیری آن توسط سازمان‌ها و نهادهای مرتبط آموزشی جهت سنجش کیفیت مدرسان و یافتن ضعف‌های احتمالی مرتبط با آن دانست. همچنین، این سازمان‌ها می‌توانند تفاوت میان نگرش گروه‌های مختلف خود را به‌کمک این پرسش‌نامه ارزیابی و مطالعه کنند.

از آنجا که این تحقیق به کنترل مسائلی نظیر سن، جنسیت و قومیت پرداخته است، جای آن دارد که محققان علاقه‌مند به این موضوع در آینده به مطالعاتی از این‌دست بپردازند که هم موارد مذکور را دربرگیرد و هم اینکه از تعداد شرکت‌کنندگان بیشتری نظرسنجی کند. همچنین، محققان بر این باورند که با افزایش تعداد شرکت‌کنندگان در هر دو مرحله کمی و کیفی، بالا بردن دقت پرسش‌های به‌کاررفته در مصاحبه‌ها، مدل‌سازی ساختاری (تعدیل نتایج تحلیل عاملی براساس سایر متغیرها نظیر سن، جنسیت و تحصیلات)، افزایش سطوح نظرها در پاسخ‌نامه (از مقیاس لیکرت پنج‌تایی به مقیاس لیکرت هفت‌تایی یا نه‌تایی) و نیز استفاده از نرم‌افزارهای آماری پیچیده‌تر مانند R Package که از دقت بالاتری برای تحلیل مقیاس‌های لیکرت برخوردارند، می‌توان مدل به‌دست‌آمده در این پژوهش را تعمیم داد و استاندارسازی آن را بهبود بخشید.

۶. پی‌نوشت‌ها

1. Tyagi
2. Vashisth
3. Teaching Quality
4. Teaching Effectiveness
5. Accountability
6. Creig
7. Kraft
8. Du Plessis
9. Stronge
10. Teacher as a Person
11. Brosh

12. Borg
13. Criterion-Oriented
14. Qualitative Content Analysis
15. Meaning Units
16. Condensed Meaning Units
17. Bartlett test of Sphericity
18. Kaiser-Meyer-Olkin
19. Principal Component Analysis
20. Varimax Rotation
21. Initial Eigenvalues
22. Extraction Sums of Squared Loadings
23. Cumulative
24. Structural Equation Modeling (SEM)
25. Estimates of Model Parameters
26. Model Fit
27. Maximum Likelihood Estimation

۷. منابع

- مصری، ک. (۱۳۸۹). «آشفته‌بازار مؤسسات آموزش زبان». ۰۶/۰۵/۱۳۸۹.

References:

- Evaluating Teacher Effectiveness (2010). *Emerging Trends Reflected in the State Phase 1 Race To The Top Applications*. Naperville, IL: Learning Point Associates. Pp. 1-13.
- Confirmatory Factor Analysis (2013). Retrieved August 27, 2013. At: http://en.wikipedia.org/wiki/Confirmatory_factor_analysis.
- Exploratory Factor Analysis (2013). Retrieved August 27, 2013. At: http://en.wikipedia.org/wiki/Exploratory_factor_analysis#cite_note-Norris-1.
- Adams, C. & R. Pierce (2004). *Characteristics of Effective Teaching: Traditions and Innovations*. Teaching at Ball State University.
- Anderson, D.; L. Barrow & W. Sander (2007). "Teachers and student achievement in the Chicago public high schools". *Journal of Labor Economics*. 25(1). Pp. 95-135.



- Babai Shishavan, H. & K. Sadeghi (2009). "Characteristics of an effective English language teacher as perceived by Iranian teachers and learners of English". *English Language Teaching*. 2 (4). Pp. 130-143. Doi: 10.5539/elt.v2n4p130.
- Borg, S. (2006). "The Distinctive characteristics of foreign language teachers". *Language Teaching Research*. 10 (1). Pp. 3-31.
- Brosh, H. (1996). "Perceived characteristics of the effective language teachers". *Foreign Language Annals*. 29 (2). Pp. 125-136.
- Campbell, J.; L. Kyriakides; D. Muijs & W. Robinson (2006). *Assessing teacher effectiveness: developing a differentiated model*. Taylor & Francis e-Library.
- Chen, J. (2012). "Favorable and infavorable characteristics of EFL teachers perceived by university students of Thailand". *International Journal of English Linguistics*. 2 (1). Pp. 213-219.
- Collins, J. & N.P. O'Brien (2011). *The Greenwood Dictionary of Education*. 2nd Ed. Santa Barbara, California: ABC-CLIO, LLC.
- Craig, H.J., R.J. Kraft & J. Du Plessis (1998). *Teacher Development: Making an Impact*. Washington DC: USAID.
- Creemers, B.P. & L. Kyriakides (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness*. Abingdon, Oxford: Routledge.
- Goe, L.; C. Bell & O. Little (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Holliday, A. (2001). *Doing and Writing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- <http://www.vajehyab.com/dehkhoda/کیفیت/1393/04/20>. At: <http://www.vajehyab.com>
- Hunt, B.C. (2009). *Teacher effectiveness: A Review of the International Literature and its Relevance for improving Education in Latin America*. Washington, DC: Partnership for Educational Revitalization in the Americas (PREAL) (Working

- Paper No. 43).
- Javeris, P. (2005). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. Taylor & Francis e-Library.
 - Khodadady, E. (2010). "Factors underlying characteristics of effective English language teachers: validity and sample effect". *Iranian Journal of Applied Linguistics*. 13 (2). Pp. 47-74.
 - Khojastehmehr, R. & A. Takrimi (2009). "Characteristics of effective teachers: perceptions of the English teachers". *Journal of Education and Psychology*. 3 (2). Pp. 53-66.
 - Kyriacou, C. (2009). *Effective Teaching in Schools*. 3rd Ed. Cheltenham, United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.
 - Lohithakshan, P. (2002). *Dictionary of Education: A Practical Approach*. Daryaganj, New Delhi: Kanishka Publishers, Distributors.
 - Park, G.P. & H.W. Lee (2006). "The Characteristics of effective English teachers as perceived by high school teachers and students in Korea". *Asia Pacific Education Review*. 7 (2). Pp. 236-248.
 - Rogers, G. & E. Bouey (1996). "Collecting Your Data" in L.M. Tutty, M. Rothery & R.M. Grineell (Eds.). *Qualitative Research for Social Workers: Phases, Steps, and Tasks*. 4th Ed. Boston: Ally and Bacon.
 - Stronge, J.H. (2007). *Qualities of Effective Teachers*. 2nd Ed. Aelxandria, Virginia Association for Supervision and Curriculum Development.
 - Toch, T. & R. Rothman (2008). Rush to judgment: teacher evaluation in public education. Education Sector Reports. Retrieved Jun 16, 2013, from www.educationsector.org/sites/default/files/publications/RushToJudgment_ES_Jan08.pdf.
 - Tyagi, S. & K. Vashisth (2012). "Dimensions of teaching effectiveness". *International Journal of Basic and Advanced Research*. 1 (2). Pp. 30-33.
 - UNESCO (2004). *FL Global Monitoring Report: The Quality Imperative*. Paris.



- Wichadee, S. (2010, July 8, 2013). "Characteristics of Effective English Language Teachers: The perspectives of Bangkok University Students". *BU Academic Review*.

ضمیمه ۸

The Teacher Quality Instrument:

Gender: Male female

Education:

High school diploma and lower B.A/B.S M.A. /M.S. Ph.D.

Other (please specify):

I am:

e A student Length of study (years): Level:

e An English teacher Length of experience (years):

e A supervisor Length of experience (years):

e A teacher educator/trainer Length of experience (years):

Dear Participant;

This questionnaire is part of a research study on **teacher quality in English language education** and tries to check your views of a good English language teacher. Please read each of the sentences below carefully and choose the box that best describes your opinion about each of them. Your answers on the questionnaire will be used for research purposes only and will remain private. Thank you for your time and support.

1: totally disagree 3: no idea 2: somehow disagree 4: somehow agree 5: totally agree

| Item No. | Item | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|----------|---|---|---|---|---|---|
| 1 | A quality teacher is good at transferring the points of a lesson by using simple and understandable language and words. | | | | | |
| 2 | A quality teacher has a good general knowledge of the world. | | | | | |
| 3 | A quality teacher knows a lot of words. | | | | | |
| 4 | A quality teacher knows English culture very well. | | | | | |
| 5 | A quality teacher knows a lot about the content of the lesson (grammar, vocab, skills). | | | | | |

| Item No. | Item | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|----------|---|---|---|---|---|---|
| 6 | A quality teacher knows well how to teach the content of the lesson. | | | | | |
| 7 | A quality teacher knows different methods of language teaching and can use them very well. | | | | | |
| 8 | A quality teacher keeps his/her knowledge of teaching techniques and methods up-to-date. | | | | | |
| 9 | A quality teacher regularly participates in training courses for English teachers. | | | | | |
| 10 | A quality English teacher should have a university degree or alternative certificates (for example, CELTA, TESOL, TKT). | | | | | |
| 11 | A quality teacher must have a certificate of proficiency (for example, IELTS, TOEFL, CAE). | | | | | |
| 12 | A quality teacher has a lot of experience teaching English at different levels. | | | | | |
| 13 | A quality teacher is caring and respectful toward everyone. | | | | | |
| 14 | A quality teacher knows the students in the class and outside the class. | | | | | |
| 15 | A quality teacher matches the points in the lesson to the interests and concerns of the students. | | | | | |
| 16 | A quality teacher is fair and treats everyone equally. | | | | | |
| 17 | A quality teacher creates friendly and strong relationships with the students both inside and outside the class. | | | | | |
| 18 | A quality teacher is a good communicator. | | | | | |
| 19 | A quality teacher motivates students to learn. | | | | | |
| 20 | A quality teacher has a love of teaching and students. | | | | | |
| 21 | A quality teacher shares and cooperates with other teachers to help students learn more and better. | | | | | |
| 22 | A quality teacher is aware of every event in the classroom. | | | | | |
| 23 | A quality teacher predicts problems in the class and is ready to solve them. | | | | | |



| Item No. | Item | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|----------|--|---|---|---|---|---|
| 24 | A quality teacher prepares a set of materials before starting to teach a lesson. | | | | | |
| 25 | A quality teacher establishes rules for his/her classes so that he/she does not have to explain things a lot and waste the class time. | | | | | |
| 26 | A quality teacher is organized and does not waste the class time. | | | | | |
| 27 | A quality teacher establishes clear objectives and outcomes for a lesson. | | | | | |
| 28 | A quality teacher makes students feel responsible for their own learning. | | | | | |
| 29 | A quality teacher uses a variety of techniques to maximize learning. | | | | | |
| 30 | A quality teacher makes sure that everyone is achieving the objectives of a lesson. | | | | | |
| 31 | A quality teacher repeatedly reminds students that they are responsible for their own learning. | | | | | |
| 32 | A quality teacher has a lesson plan that shows what he/she wants to teach and how he/she wants to teach it. | | | | | |
| 33 | A quality teacher predicts students' problems and questions before a lesson and tries to prepare for them. | | | | | |
| 34 | A quality teacher matches the teaching techniques with the level of the students. | | | | | |
| 35 | A quality teacher sets high professional standards for him/herself. | | | | | |
| 36 | A quality teacher sets high standards for his/her students. | | | | | |
| 37 | A quality teacher makes the activities interesting by relating them to students' personal lives. | | | | | |
| 38 | A quality teacher asks questions that motivate thinking and waits for students to respond. | | | | | |
| 39 | A quality teacher tells very clearly what students must do with an activity so that everyone knows what to do. | | | | | |
| 40 | A quality teacher checks homework and gives feedback about it in the class. | | | | | |

| Item No. | Item | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|----------|--|---|---|---|---|---|
| 41 | A quality teacher provides supportive and useful feedback when students have errors. | | | | | |
| 42 | A quality teacher reviews parts of the lesson that are difficult for the students. | | | | | |
| 43 | A quality teacher uses audiovisual facilities (for example, LCDs, laptops, speakers, etc.) to improve his/her performance. | | | | | |
| 44 | A quality teacher is normally highly experienced. | | | | | |
| 45 | A quality teacher thinks and reflects upon his/her classroom performance. | | | | | |
| 46 | A quality teacher spends time observing the performance of other teachers and colleagues. | | | | | |
| 47 | A quality teacher participates in in-service training programs on a regular basis. | | | | | |
| 48 | A quality teacher does a lot of self-study to improve his/her practice. | | | | | |

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 پرتال جامع علوم انسانی