



Rabbani Yekta, R. (2018). Teachers' perceptions of their knowledge and skills in general and specific purposes English courses at distance and regular universities. *Journal of Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 10(2), 141-163.

Doi:

URL: http://isih.ir/article_280.html

2008-4641 / © The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>).

Teachers' Perceptions of their Knowledge and Skills in General and Specific Purposes English Courses at Distance and Regular Universities

Razieh Rabbani Yekta¹

Received: Oct. 25, 2017; Accepted: Mar. 12, 2018

Extended Abstract

The purpose of this article was to explore if there were any differences between EGP and ESP teachers in terms of the way they perceived their pedagogical knowledge and teaching skills in teaching English when they were teaching in distance and regular education systems. To this aim, 84 novice teachers from a regular University and 50 teachers from a distance-study university were selected to participate in the survey. The survey instrument used in this study was a questionnaire developed by Choy, Lim, Chong, and Wong . (2012). It consists of 37 items, each with two Likert rating scales of 5 points which assess the self-perceived pedagogical knowledge and skills of the teachers. To compare the mean scores obtained from EGP and ESP teachers' perceptions of their knowledge and skills in distance and regular systems, MANOVA statistical technique was run on SPSS. The results showed that there was not any significant difference between distance and regular teachers of EGP in terms of their perceptions of their knowledge level and teaching skills. But, distance and regular teachers' perceptions of their pedagogical knowledge level in ESP courses were significantly different. A significant difference was also observed in the perceptions of pedagogical skills level between ESP teachers in two university systems with ESP teachers in the distance-study university perceiving their knowledge and skills at a higher level than their counterparts in regular education system. The results of this study have some implications for teacher training programs and pave the way for future studies on teachers' and learners' perceptions.

Keywords: distance education, English for general purposes, English for specific purposes, teachers' professionalism, teachers' pedagogical knowledge, teaching skills

1. Assistant Professor in TEFL, Department of Literature and Foreign Languages, Payām-e Noor University, Tehran, Iran.

✉ R_ryekta@yahoo.com



INTRODUCTION

Along with rapid changes in technology and education, a kind of paradigm shift was also observed in both communications and the field of teacher training (Hawkins, 2004). Teaching was once considered as a kind of “technical enterprise”, and teachers were encouraged to learn and apply certain skills and practices. Later, teaching was seen as a “cognitive process” which focused on analyzing teachers’ mental processes. In recent years, the “critical teacher training programs” have been of a great concern in which teachers are “the agents of change”, those who can develop appropriate attitudes and mentalities to reflect on not only “what they know.” (knowledge), but also on are” (their identities) (Hawkins, 2004). Despite this paradigm shift which opens the eyes of the teachers to the critical era of change in teaching, it seems that some contexts, like the context of English for Specific Purposes (ESP), still suffer from a kind of chaos in pedagogy due to the incongruence between teachers of English for General Purposes (EGP) and teachers of English for Specific Purposes (ESP), on one hand, and between perceptions and practices, on the other hand.

PURPOSE

Because of these instabilities, the aim of the present study is to investigate teachers’ perceptions of two aspects of knowledge and teaching skills. To this aim, the following research questions are answered in this study:

- 1) Is there any significant difference between regular and distance systems teachers’ perceptions of their pedagogical knowledge and their teaching skills in General English courses?
- 2) Is there any significant difference between regular and distance systems teachers’ perceptions of their pedagogical knowledge and their teaching skills in ESP courses?

METHODOLOGY

This study was designed as an analytic survey using questionnaire to check the differences between self- perceived knowledge and skills of the novice teachers of English across different education systems and different types of the English courses. The survey was selected to be in an analytic type, here, because, in this study, the aim goes beyond just describing what is there; it attempts to find some answers to the research questions by analyzing the patterns observed in the participants’ answers

RESULT

The results showed that there was not any significant difference between distance and regular teachers of EGP in terms of their perceptions of their knowledge level and teaching skills. But, distance and regular teachers’ perceptions of their pedagogical

knowledge level in ESP courses were significantly different. A significant difference was also observed in the perceptions of pedagogical skills level between ESP teachers in two university systems with ESP teachers in the distance-study university perceiving their knowledge and skills at a higher level than their counterparts in regular education system.

CONCLUSION

In sum, the results of this study suggested that the self-perceived level of knowledge and skills was different in EGP and ESP beginning teachers in distance and regular education systems. In some areas of teaching (those which are directly related to teacher-student interactions), distance nature of university has affected positively on teachers' perceptions while in other areas (including those aspects which are related to teacher's planning and management of classroom events), it is the teachers in the regular system that see their knowledge and skills at a higher level.

NOVELTY

Conducting research on teachers' professional knowledge and its influences on classroom decisions and performances is rather a new phenomenon in language teaching. A few studies have explored the relationship between teachers' perceptions and the way they work in EGP teaching (L. S. Shulman, 1987; L. Shulman, 1986; Cook, 1996; Andrews, 1999). However, in ESP teaching, this kind of study is rare or sporadic (Abdeen, 2015). Moreover, investigating the impacts of teachers' knowledge on their classroom teaching, and studying the practical and professional needs of ESP teachers is not found among the research carried out earlier on ESP teaching and teacher development. When different education systems come into scene (in this case, regular vs. distance education systems), the paucity of research becomes more acute.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

BIBLIOGRAPHY

- Abedeem, F. (2015). *Exploration of ESP teacher knowledge and practices at tertiary and applied colleges in Kuwait: Implications for pre-and in-service ESP teacher training* (Unpublished doctoral dissertation). University of Exeter, Exeter, Devon, UK.
- Berliner, D. C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. *New directions for teacher assessment* (Proceeding of the 1988 ETS Invitational Conference, pp. 39-68). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Berliner, D. C. (1995). Teacher expertise. In L.W. Anderson, (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (p. 46-52), Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Bevan, R. M. (2004). Filtering, fragmenting, and fiddling? Teachers' life cycles, and phases in their engagement with research. *Teacher Development*, 8(2), 325-339. 10.1080/13664530400200224
- Blum, R. (1984). *Effective schooling practices: A research synthesis*. Portland, Ore.: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Borich, G. D. (2000). *Effective teaching methods* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall.
- Burden, P. (1982). Implications of teacher career development: New roles for teachers, administrators and professors. *Action in Teacher Education*, 4(4), 21-25. doi: 10.1080/01626620.1982.10519117
- Campbell, J. Y., & Thompson, S. B. (2007). Predicting the equity premium out of Sample: Can anything beat the historical average?. *Review of Financial Studies*, 21(4), 1509-1531. doi: 10.3386/w11468
- Chong, S., Wong, A. F. L., Choy, D., Wong, I. Y-F., & Goh, K. C. (2010). Perception changes in knowledge and skills of graduating student teachers: A Singapore study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19, 333-345.
- Choy, D., Chong, S., Wong, I. Y-F., & Wong, A. F. L. (2011). Beginning teachers' perceptions of their levels of pedagogical knowledge and skills: Did they change since their graduation from initial teacher preparation?. *Asia Pacific Education Review*, 12, 79-87. doi: 10.1007/s12564-010-9112-2
- Conrad, R., & Donaldson, J. A. (2012). *Continuing to engage the online learner: More activities and resources for creative instruction*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Vol. 10
No. 2
Spring 2018

- Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Day, Ch., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Quing, G. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead: McGraw Hill.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman, & G. Sykes, (Eds.), *Handbook on Teaching and Policy* (pp. 150-170), New York: Longman. doi: 10.2307/3324015
- Fessler, R., & Ingram, R. (2003). The teacher career cycle revisited: New realities, new responses. In B. Davies, & J. West-Burnham, (Eds.), *Handbook of Educational Leadership and Management* (s. 584-590), Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226. doi: 10.3102/00028312006002207
- Fuller, F. F., & Case, C. (1972). *A manual for scoring the teacher concerns statement* (2nd ed., Eric No. ED079361), Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED079361.pdf>
- Fuller, F. F., Parsons, J. S., & Watkins, J. E. (1974). *Concerns of teachers: A developmental research and reconceptualization* (Eric No. ED091439). Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED091439.pdf>
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan, (Ed.), *Teacher Education: Seventy-Fourth Yearbook of The National Society for The Study of Education*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. W. Anderson, (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (s. 41-46), Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Grossman, P. L., & Richert, A. E. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 53-62. doi: 10.1016/0742-051X(88)90024-8
- Herring, M., & Smaldino, S. (2001). *Planning for interactive distance education: A handbook* (2nd ed.). Bloomington, IN: AECT Publications.
- Joyce, B., & Shovers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, VA USA: ASCD.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract



- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 23(1), 50-54.
- König, J., Blömek, S., Paine, L., Schmidt, H. L., & Hsieh, Feng-Jui. (2011). General pedagogical knowledge of future middle school teachers: On the complex ecology of teacher education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 188-201. doi: 10.1177/0022487110388664
- Mallikarjun, B. (1989). General and need based second language courses. *International Review of Applied Linguistics*, 40(5), 230-233.
- Maynard, T., & Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. In T. Kelly, & A. S. Mayes, (Eds.), *Issues in Mentoring* (p. 10-30), London: Routledge.
- Morine-Deshimer, G., & Kent, T. (1999). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman, (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Palloff, R., & Pratt, K. (2007). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom* (2nd ed.), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13-25. doi: 10.1207/s15326985ep4001_2
- Pišová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., & Zerzová, J. (2011). Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi [*Theory and research of experts in teacher profession*]. Brno: Masarykova Univerzita.
- Reeves, C. K., & Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and in-service teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 267-271. doi: 10.1080/00220671.1985.10885614
- Remmik, M., Karm, M., & Lepp, L. (2013). Learning and developing as a university teacher: Narratives of early career academics in Estonia. *European Educational Research Journal*, 12(3), 330-341. doi: 10.2304/eerj.2013.12.3.330
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmani-Nodoushan, M. A. (2006). Language teaching: State of the art. *The Reading Matrix*, 6(2), 125-140.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Research*, 57, 1-22. doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. doi: 10.1080/0022027032000148298
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů* [*Beginning teacher: Some pedagogical problems of beginning teachers*]. Brno: Masarykova Univerzita.
- Simonson, M., Smaldino, Sh., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundation of distance education* (6th ed.). Information Age Publishing.
- Sorensen, C. K., & Baylen, D. M. (2004). Learning online: Adapting the seven principles of good practice to a web-based instructional environment. *Distance Learning*, 1(1), 7-17.
- Sothayapetch, P., Lavonen, J., & Juuti, K. (2013). Primary school teachers' interviews regarding pedagogical content knowledge (PCK) and general pedagogical knowledge (GPK). *European Journal of Science and Mathematics Education*, 1(2), 84-105.
- Spilková, V. (2011). Development of student teachers' professional identity through constructivist approaches and self-reflective techniques. *Orbis Scholae*, 5(2), 117-138. doi: 10.14712/23363177.2018.104
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H., & Enz, B. J. (Eds.). (2000). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Tikunoff, W. J. (1983). *Utility of the SBIF features for the instruction of limited English proficiency students*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. doi: 10.3102/00346543054002143
- Wilkins, D. (1974). *Second-language learning and teaching*. London: Edward Arnold.
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations. A Research Report Prepared for The U.S. Department of Education by The Center for the Study of Teaching and Policy in Collaboration With Michigan State University*.
- Wong, A., Chong, S., Choy, D., Wong, I., & Goh, K. (2008). A comparison of perceptions of knowledge and skills held by primary and secondary teachers: From the entry to exit of their preservice programme. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(3), 77-93. doi: 10.14221/ajte.2008v33n3.6



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract



مقایسه طرز تلقی استادان دوره‌های زبان انگلیسی تخصصی و عمومی از دانش و مهارت‌های خود در دو سیستم آموزشی از راه دور و حضوری*

راضیه ربانی‌یکتا^۱

پذیرش: ۱۳۹۶/۱۱/۰۸

دریافت: ۱۳۹۶/۰۸/۰۱

چکیده

هدف از مقاله حاضر فهم این مسئله است که آیا تفاوتی بین تلقی استادان زبان عمومی و تخصصی از اطلاعات آموزشی و مهارت‌های تدریستان در سیستم‌های آموزشی از راه دور و حضوری وجود دارد؟ ۸۴ نفر از استادان تازه‌کار در دوره‌های درسی زبان عمومی و زبان تخصصی از یکی از دانشگاه‌های دارای سیستم آموزشی حضوری و ۵۰ نفر دیگر از دانشگاهی با سیستم آموزشی از راه دور برای شرکت در نظرسنجی انتخاب شدند. پرسشنامه استفاده‌شده در این مقاله، برگرفته از مطالعه چای و همکارانش (۲۰۱۲) است که ۳۷ سؤال دارد. هر سؤال سطح اطلاعات آموزشی و مهارت‌های تدریس استادان را بر اساس خودادراکی‌شان و بر اساس دو مقیاس لیکرت با ۵ نمره می‌سنجد. به‌منظور مقایسه میانگین نمرات به‌دست‌آمده از تلقی استادان زبان عمومی و زبان تخصصی از سطح اطلاعات و مهارت‌شان در دو سیستم دانشگاهی، تکنیک آماری MANOVA اجرا شد. نتایج نشان داد که در هر دو سیستم آموزشی، در تلقی استادان زبان عمومی از سطح اطلاعات آموزشی و مهارت‌های تدریستان تفاوت معناداری وجود ندارد. اما، در درس زبان تخصصی، تلقی استادان از سطح اطلاعات آموزشی خودشان در این دو سیستم بسیار متفاوت است. از نظر سطح مهارت‌های تدریس نیز، استادان زبان تخصصی در هر دو سیستم طرز تلقی متفاوتی دارند؛ به‌این‌ترتیب که، استادان زبان تخصصی در دانشگاه از راه دور سطح اطلاعات آموزشی و مهارت‌های تدریس خود را از استادان زبان تخصصی در دانشگاه حضوری بالاتر می‌دانند.

کلیدواژه‌ها: اطلاعات آموزشی عمومی، استادان تازه‌کار زبان انگلیسی، ارتقای حرفه‌ای، مرحله تأثیر، مرحله خویشتن، مرحله کارگروه، مهارت‌های تدریس

* این مقاله مستخرج از پژوهشی است که با استفاده از اعتبارات دانشگاه پیام نور انجام شده است.

۱. استادیار زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجه، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

اِگن و کاجک^۱ (۲۰۰۱) طرز تلقی اشخاص را یکی از فرایندهای رشد می‌دانند که دارای بُعدی ادراکی است. به اعتقاد این دو محقق، افراد به واسطه شکل دادن به طرز تلقی خود می‌توانند به تجارب شخصی‌شان معنا دهند (همچنین رجوع شود به: وانگ و همکاران^۲، ۲۰۰۸، ۷۷-۹۳). عوامل زیادی می‌تواند بر طرز تلقی فرد از محیط مؤثر باشد. برخی از این عوامل عبارت‌اند از: تجارب حال و گذشته، نگرش فرد در لحظه‌ای خاص، وضعیت جسمانی اندام‌های حسی، علایق، و سطح توجه و تفسیر فرد از برداشت‌های خود. در این میان، طرز فکر و نگرش معلمان و استادان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، چراکه این گروه از افراد با قشری روبه‌رو هستند که خود در آستانه تجربه‌پذیری و رشد قرار دارند. در نظریات علوم تربیتی، طرز فکر معلم همواره به‌عنوان عاملی ذکر شده که پیوسته در معرض تغییر و تحولات رشدی است (فولر^۳، ۱۹۶۹، ۲۰۷-۲۲۶؛ کتز^۴، ۱۹۷۲، ۵۴-۵۰؛ بردن^۵، ۱۹۸۲، ۲۵-۲۱؛ برلینر^۶، ۱۹۸۸، ۴۶-۵۲). در تمام این نظریه‌ها، این اصل مشترک است که تغییر در تفکر معلم با تغییر در رفتارهای آموزشی، درک از دانشجویان و فرایند یادگیری، آگاهی از بافت و محیط آموزشی، و طرز تلقی از خود و از حرفه معلمی همراه است (فیمان-نیمسر^۷، ۱۹۸۳، ۱۷۰-۱۵۰).

به گفته کمبل و تامسن^۸ (۲۰۰۷، ۱۵۳۱-۱۵۰۹) یکی از اصلی‌ترین مبانی این نوع نظریه‌پردازی‌ها در حوزه تربیت معلم، «نظریه دغدغه‌ها»^۹ اثر فولر (۱۹۶۹، ۲۰۷-۲۲۶) است که بر اساس آن معلمان و استادان نوع دغدغه‌ها و نگرانی‌های خود را در امر تدریس مشخص کرده و بیان می‌کنند. دغدغه، در اینجا به ادراک معلم از مسائل و مشکلات تدریس اشاره دارد (فولر، ۱۹۶۹، ۲۰۷-۲۲۶) یا چیزهایی که «یک معلم پیوسته به آن فکر می‌کند و دوست دارد در مورد او کاری انجام دهد» (ریوز و کزلسکیز^{۱۰}، ۱۹۸۵، ۲۶۷-۲۶۲).



1. Eggen & Kauchak
2. Wong et al.
3. Fuller
4. Katz
5. Burden
6. Berliner
7. Feiman-Nemser
8. Campbell & Thompson
9. concerns theory
10. Reeves & Kazelskis



فولر و کیس^۱ (۱۹۷۲) در مطالعه‌ای با استفاده از پرسشنامه، هفت نوع از نگرانی‌های معلمان و استادان را شناسایی کرد و سپس آن‌ها را در سه مرحله خویشتن^۲، فعالیت^۳ و تأثیر^۴ خلاصه نمود (فولر و همکاران، ۱۹۷۴). کِگِن^۵ (۱۹۹۲، ۱۶۰) معتقد است در مرحله پیش از تدریس، دانشجویان تربیت معلم خود را بیشتر دانش‌آموز می‌دانند تا استاد یا معلم. در مرحله دوم، نگرانی‌ها بیشتر در مورد مسائل مربوط به حفظ شغل است؛ یعنی مسائلی مانند کنترل کلاس، تسلط بر محتوا، یا کفایت و کارآمدی معلم در اجرای نقش خود. اما در مرحله سوم، نگرانی‌ها و دغدغه‌ها به سمت مسائل اجرایی تدریس، محدودیت‌ها و نکات مایوس‌کننده در جایگاه معلم برمی‌گردد.

فولر و براون^۶ (۱۹۷۵) با در نظر گرفتن چنین تغییر و تحولی در ماهیت دغدغه‌ها و تفکر معلمان و استادان، مدل سه‌مرحله‌ای برای برنامه‌های تربیت معلم و ارتقای حرفه‌ای استادان پیشنهاد داده‌اند. در این مدل، فرض بر آن است که دانشجویان در دوره‌های تربیت معلم و استادان در برنامه‌های آمادگی شغلی همان‌طور که در برنامه آموزشی خود پیش می‌روند این دغدغه‌ها را پشت سر می‌گذارند. این پیشروی به صورت مجموعه‌ای از نگرانی‌ها نظریه‌پردازی شده است که به صورت متوالی و در سه مرحله اتفاق می‌افتد: (۱) مرحله خویشتن (ابقاً؛ ۲) مرحله فعالیت-آموزش؛ و (۳) مرحله تأثیردانش‌آموز. هرچند، در تحقیقات بعدی ایراداتی به این توالی وارد آمد (رجوع شود به: بوریگ^۷، ۲۰۰۰)، اما در این مقاله تلاش بر آن است که طرز تلقی گروهی از استادان تازه‌کار زبان انگلیسی در سیستم‌های دانشگاهی مختلف بررسی و مقایسه شود. بدین منظور که با توجه به همبستگی بالایی که بین طرز تلقی معلمان و کیفیت و کمیت تدریس وجود دارد (وانگ و همکاران، ۲۰۰۸، ۷۷-۹۳؛ چانگ و همکاران^۸، ۲۰۱۰، ۳۳۳-۳۴۵) و نظر به اینکه طرز تلقی در طول فرایند ارتقای حرفه‌ای یا همان «گذر از مراحل دغدغه» تغییر می‌کند، مشخص شود سیستم دانشگاهی و نوع درس چه تأثیری بر پیشروی استادان در مسیر تحول از طرز تلقی خویشتن‌مدار به طرز تلقی دانشجو‌مدار دارد.

1. Fuller & Case
2. self
3. task
4. impact
5. Kagan
6. Fuller & Brown
7. Borich
8. Chong et al.



در سیستم دانشگاهی ایران، استادان دروس زبان تخصصی معمولاً فارغ‌التحصیل رشته‌های علوم انسانی هستند و در رشته‌هایی همچون زبان‌شناسی، زبان‌شناسی کاربردی، آموزش زبان دوم یا ترجمه، مدرک کارشناسی ارشد یا دکتری دارند. بنابراین، اکثر استادان دروس زبان تخصصی از دانش و مهارت کافی برخوردار نیستند که بتوانند از عهده پرداختن به مسائل تخصصی در رشته‌هایی که خارج از حوزه تخصصی خودشان هست، برآیند (ویلیکینز^۱، ۱۹۷۴، به نقل از عابدین^۲، ۲۰۱۵). این مسئله زمانی حساسیت بیشتری پیدا می‌کند که دوره آمادگی ضمن خدمت برای روش تدریس زبان تخصصی در دانشگاه‌ها برگزار نمی‌شود. این شرایط باعث می‌شود استادان مبتدی زبان تخصصی کارشان را تنها با گذراندن چند ترم در آموزش دروس زبان عمومی شروع کنند. درحالی‌که، به گفته مالی کارجن^۳ (۱۹۸۹، ۲۳۰) «در دروس زبان عمومی، مهارت‌های زبانی، به‌ویژه مهارت خواندن، و دانش زبانی لغوی و دستوری مد نظر است و نوعی توانش عمومی در زبان‌آموز به وجود می‌آید تا صرفاً بتواند در حوزه‌های کاربردی روزمره ارتباط برقرار کند. اما زبان‌آموز نخواهد توانست در موقعیت‌هایی که تخصصی و فنی بوده و بین تمام گویشوران انگلیسی مشترک نیستند ارتباط برقرار کند (به نقل از عابدین، ۲۰۱۵). این نوع تغییر تمرکز درس از توانش عمومی به توانش تخصصی در انگلیسی در زبان‌آموز نیازمند برنامه‌های تربیت معلم زبان تخصصی با توجه ویژه به تقویت اطلاعات آموزشی تخصصی معلم به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی دانش معلم زبان تخصصی است.

در مقاله حاضر، استادان زبان عمومی و زبان تخصصی با شرکت در یک نظرسنجی داوطلبانه، نظرات خود را در مورد سطح اطلاعات آموزشی و نیز مهارت‌های تدریس خود را در حوزه‌هایی مانند مدیریت کلاس، برخورد با دانشجویان، تهیه مطالب درسی، انطباق جلسات درس با نیاز دانشجویان و موارد مشابه، اعلام کردند. این استادان سال‌های اول تدریس خود را در سیستم‌های مختلف دانشگاهی ایران (دانشگاه پیام‌نور که نوعی دانشگاه از راه دور محسوب می‌شود و دانشگاه حضوری) مشغول به خدمت بودند. ازاین‌رو، نتایج به‌دست‌آمده از این نظرسنجی می‌تواند برای طراحی و تقویت دوره‌های تربیت معلم زبان متناسب با سیستم‌های مختلف آموزشی در ایران به کار رود.

1. Wilkins
2. Abedeen
3. Mallikarjun

همگام با تغییرات سریع در تکنولوژی، آموزش و ارتباطات و حوزه تربیت معلم نیز پیوسته شاهد تغییر پارادایم بوده است (هاکینز^۱، ۲۰۰۴). زمانی تدریس نوعی «تکنیک» تلقی می‌شد و معلمان تشویق می‌شدند که مهارت‌ها و رویه‌های خاصی را یاد بگیرند و به کار بندند. در سال‌های بعد، تدریس به‌عنوان یک «فرایند ادراکی» در نظر گرفته می‌شد که تمرکز آن بر تحلیل فرایندهای ذهنی معلمان بود. در سال‌های اخیر، «برنامه‌های تربیت معلم انتقادی» مورد توجه قرار گرفته‌اند که در آن معلمان «عامل ایجاد تغییر و تحول» تلقی می‌شوند و می‌توانند به نگرش‌ها و ذهنیت‌های درست شکل دهند تا بتوانند نه تنها «بر آنچه می‌دانند» (دانش خود) بلکه در مورد اینکه «چه کسی هستند» (یعنی هویتشان) نیز تأمل کنند (هاکینز، ۲۰۰۴، ۵-۴). به‌رغم این تغییر پارادایم که معلمان را وارد عصر حساس تغییر آموزش کرده است، به نظر می‌رسد که بافت‌های خاص مانند بافت زبان تخصصی همچنان به دلیل عدم هماهنگی و همکاری بین استادان زبان و استادان دروس اصلی غیر زبان از یک طرف، و بین آنچه در ذهن می‌گذرد (طرز تلقی) و آنچه در عمل (تدریس) روی می‌دهد از طرف دیگر، دچار بی‌نظمی در فنون آموزشی هستند. به سبب چنین بی‌ثباتی‌هایی، در تحقیق حاضر تلاش بر آن است که ادراک و طرز تلقی استادان زبان عمومی و زبان تخصصی از دو جنبه اطلاعات آموزشی و مهارت‌های تدریس بررسی شود.

هدف از این مقاله فهمیدن این مسئله بود که آیا تفاوتی بین تلقی استادان زبان عمومی و تخصصی از اطلاعات آموزشی و مهارت‌های تدریس خودشان در سیستم‌های آموزشی از راه دور و حضوری وجود دارد. نتایج تحقیق حاضر می‌تواند در حوزه تربیت معلم زبان به کار گرفته شود. مشاهده هر نوع تفاوتی در نتایج به‌دست‌آمده برای دوره‌ها و سیستم‌های مختلف نشان می‌دهد که برنامه‌های تربیت معلم باید از نظر نوع و کیفیت برنامه آموزشی برای استادان سیستم‌های مختلف متفاوت باشد.

برای نیل به این هدف، در این پژوهش، سؤالات زیر بررسی خواهند شد:

- ۱) آیا در دانشگاه‌های حضوری و از راه دور، تفاوت معناداری بین تلقی استادان زبان عمومی از اطلاعات آموزشی و مهارت‌های تدریس خود وجود دارد؟
- ۲) آیا در دانشگاه‌های حضوری و از راه دور تفاوت معناداری بین تلقی استادان زبان تخصصی از اطلاعات آموزشی و مهارت‌های تدریس خود وجود دارد؟



پیشینه تحقیق

در این بخش، پیشینه نظری و مطالعات صورت گرفته درخصوص طرز تلقی و ارتقای حرفه‌ای استادان به اختصار مطرح شده است.

۱) اطلاعات آموزشی استادان

به گفته کونینگ و همکارانش^۱ (۲۰۱۱، ۲۰۱۱-۱۸۸)، یکی از مؤلفه‌های اصلی دانش معلم اطلاعات آموزشی عمومی آن‌هاست. شولمن^۲ (۱۹۸۷، ۸۰) اطلاعات آموزشی عمومی معلم را چنین تعریف می‌کند: «مجموعه‌ای از اصول و راهبردهای مدیریت و سازماندهی امور کلاس است که جدای از مسائل تخصصی مربوط به رشته و موضوع درسی می‌باشد؛ این نوع اطلاعات، اطلاعات مربوط به فراگیران و فرایند یادگیری، ارزشیابی و بافت‌ها و اهداف آموزشی را نیز دربرمی‌گیرد.» (به نقل از ساتهایالپچ، لاونن، و جایوتی^۳، ۲۰۱۳، ۱۰۵-۸۴).

گراسمن و ریکرت^۴ (۱۹۸۸، ۶۲-۵۳) نیز از اطلاعات آموزشی عمومی معلم به‌عنوان اطلاعاتی یاد می‌کنند که استادان در مورد نظریات یادگیری، اصول و فلسفه‌های آموزشی، تکنیک‌های مدیریت کلاس و فراگیر دارند؛ این اطلاعات به‌عنوان یک مفهوم پژوهشی به سه مقوله تقسیم می‌شوند: ۱) مدل آموزشی (روش تدریس)؛ ۲) مدیریت کلاس؛ و ۳) رفتارهای ارتباطی استاد و دانشجو در کلاس (مورینا دشیمر و کنت^۵، ۱۹۹۹).

۲) مهارت‌های تدریس موفق

به گفته تیکنوف^۶ (۱۹۸۳)، استادان و معلمان موفق افرادی هستند که شرح دقیق و روشنی از پیامدها و نتایج آموزش دارند، می‌توانند این پیامدها و نتایج را در عمل تعریف کنند، و عملکرد دانشجویان و دانش‌آموزان را در مسیر دستیابی به نتایج مطلوب هدایت نمایند (به نقل از سلمانی ندوشن^۷، ۲۰۰۶، ۱۴۰-۱۲۵). اصول تدریس موفق بر مبنای تحقیقاتی طرح شده است که بر رویه‌های کلاسی موفق صورت گرفته است. بلم^۸ (۱۹۸۴)، به نقل از ریچاردز^۹،



فصلنامه علمی - پژوهشی

۱۴۶

دوره ۱۰، شماره ۲

بهار ۱۳۹۷

پیاپی ۳۸

1. König et al.

2. Shulman

3. Sothayapetch, Lavonen & Juuti

4. Grossman & Richert

5. Morine-Deshimer & Kent

6. Tikunoff

7. Salmani-Nodoushan

8. Blum

9. Richards

۲۰۰۱)، دوازده ویژگی را برای تدریس موفق فهرست کرده است که از جمله آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ۱) ارائه آموزش‌های شفاف و متمرکز؛ ۲) کنترل پیشرفت دانش‌آموز؛ ۳) استفاده بهینه از زمان کلاس؛ ۴) برخورداری از مهارت‌های ارتباطی مثبت با دانش‌آموزان، و ۵) استفاده از جایزه برای تشویق دانش‌آموزان.

۳) جایگاه و اهمیت طرز تلقی استادان از دانش و مهارت خود در ارتقای حرفه‌ای آن‌ها

اِگن و کاجک (۲۰۰۱) طرز تلقی معلم را یکی از فرایندهای رشد بشر می‌دانند که دارای بُعدی ادراکی است. به اعتقاد این دو محقق، افراد به واسطه شکل دادن به طرز تلقی خود می‌توانند به تجارب شخصی‌شان معنا دهند (همچنین رجوع شود به: وانگ و همکاران، ۲۰۰۸، ۹۳-۷۷). عوامل زیادی می‌تواند بر طرز تلقی فرد از محیط تأثیر بگذارد که از آن جمله عبارت‌اند از: تجارب حال و گذشته، نگرش فرد در لحظه‌ای خاص، وضعیت جسمانی اندام‌های حسی، و علایق، سطح توجه و تفسیر فرد از برداشت‌های خود. به دلیل حساس بودن رویدادهای کلاسی و نقش عوامل اجتماعی-عاطفی و (فرا)شناختی در تدریس و یادگیری موفق، موضوع طرز تلقی و نگرش استادان تاکنون بارها مورد تحقیق و پژوهش قرار گرفته است (برای نمونه، وانگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ چانگ و همکاران، ۲۰۱۰). برای نمونه، در مطالعه‌ای که در سال ۲۰۱۰ توسط ویلسون و جمعی از همکارانش^۱ صورت گرفت، همبستگی بالایی بین طرز تلقی استادان و آنچه تدریس می‌کنند، به دست آمد. بنابراین یکی از مؤلفه‌های اصلی که توانایی استاد را برای تدریس موفق بالا می‌برد، طرز تلقی آن‌ها از دانش و مهارت‌های تدریس است که خود، بسیار منعطف بوده و در طول فرایند ارتقای حرفه‌ای معلم دستخوش تغییر می‌شود.

۴) مؤلفه‌های مؤثر در تغییر نگرش معلمان نسبت به دانش حرفه‌ای تدریس

در ادبیات تحقیقی موجود در حوزه تربیت معلم و دانش حرفه‌ای تدریس، الگوهای مختلفی برای ارتقای حرفه‌ای معلمان وجود دارد. برای مثال، الگوی خطی برلینر (۱۹۹۵، ۴۸-۴۷) برای ارتقای حرفه‌ای معلم، یکی از اولین الگوهای است که به گفته پیسووا و جمعی از همکارانش^۲ (۲۰۱۱، ۸۶-۷۹) با نوعی رویکرد آموزشی-درسی به ارتقای حرفه‌ای پرداخته اما



1. Wilson et al.

2. Pišová et al.



تأثیر تفاوت‌های فردی یا متغیرهای بافتی و محیطی را نادیده گرفته است. در این الگو، معلمان کار را به‌عنوان افرادی تازه‌کار شروع کرده و به ترتیب سطوح تازه‌کار، پیشرفته، متبحر، ماهر، و متخصص را طی می‌کنند. الگوهای دیگری نیز وجود دارد که در آن‌ها بر ویژگی‌های معلم تأکید شده است (برای نمونه، فولر، ۱۹۶۹، ۲۱۳-۲۱۰؛ کِگن، ۱۹۹۲، ۱۵۶؛ می‌نارد و فورلانگ^۱، ۱۹۹۵، ۱۳-۱۲؛ پیسوا و همکاران، ۲۰۱۱، ۸۳-۸۲). بر مبنای این الگوها، در مرحله اول ارتقای معلم، تمرکز بر ماندگاری معلم در کلاس است؛ در مرحله بعد، تمرکز تغییر می‌کند و بر شرایط تدریس قرار می‌گیرد، و در پایان، بر یادگیری دانش‌آموزان تأکید می‌شود.

رویکرد دیگری که در مورد ارتقای حرفه‌ای معلم وجود دارد، رویکرد اجتماعی-آموزشی است (پیسوا و همکاران، ۸۷، ۲۰۱۱-۷۹). در این رویکرد، برخی الگوها (برای نمونه، الگوی هابرمن^۲ به نقل از گلاتثورن^۳، ۱۹۹۵، ۴۲) بر دوره‌هایی که فرد از نظر سابقه تدریس طی کرده است به‌عنوان مراحل ارتقای حرفه‌ای معلم تمرکز می‌کند (۱ تا ۳ سال، ۴ تا ۶ سال، ۷ تا ۱۸ سال، ۱۹ تا ۳۰ سال، ۳۱ تا ۴۰ سال)؛ برخی دیگر به ارتقای معلم از دیدگاه کاربرد نتایج تحقیقات (بون^۴، ۲۰۰۴، ۳۲۸-۳۳۶)، یا طرز تلقی از محیط اطراف (جویس و شاورز^۵، ۲۰۰۲، ۱۵۴-۱۴۸) می‌پردازند. از طرف دیگر، الگوهایی مانند الگوی نیاز^۱ (۱۹۸۹، ۷۳-۶۶) و الگوی دی و همکارانش^۷ (۲۰۰۷، ۷۰-۶۹) به تأثیر عوامل خارجی بر خودآنگاره حرفه‌ای معلمان تمرکز دارند. درون‌نگری معلمان نیز، عامل دیگری است که مبنای برخی از الگوهای ارتقای حرفه‌ای قرار گرفته است (اسپیلکووا^۸، ۲۰۱۱، ۱۲۱-۱۲۰؛ استفی و همکاران^۹، ۲۰۰۰، ۱۴-۶).

در دیدگاه سوم، چندین الگو وجود دارد که به مسئله ارتقای حرفه‌ای معلم از رویکردی اجتماعی-آموزشی-درسی می‌پردازد (پیسوا و همکاران، ۲۰۱۱، ۸۷-۷۹). در الگوی فِسلر (فِسلر و اینگرام^{۱۰}، ۲۰۰۳، ۵۸۸)، سه جزء-سیستم در چرخه کاری معلم وجود دارد:

1. Maynard & Furlong
3. Huberman's Model
3. Glatthorn
4. Bevan
5. Joyce & Shovers
6. Nias
7. Day et al.
8. Spilková
9. Steffy et al.
10. Fessler & Ingram

۱) چرخه حرفه‌ای (جزء سیستم آموزش)، ۲) محیط شخصی (جزء سیستم روان‌شناختی)، و ۳) محیط سازمانی (جزء سیستم اجتماعی). در الگوی شولمن و شولمن (شولمن و شولمن، ۲۰۰۴، ۲۶۸-۲۶۰)، سه سطح فرد، جامعه و سیاست در طول ارتقای حرفه‌ای یک معلم توسعه می‌یابد در حالی که کل این تغییرات با محوریت درون‌نگری معلم صورت می‌پذیرد.

۵) ارتقای حرفه‌ای استادان در درس زبان عمومی و تخصصی

در سیستم دانشگاهی ایران، استادان درس زبان تخصصی معمولاً فارغ‌التحصیل رشته‌های علوم انسانی هستند و در رشته‌هایی همچون زبان‌شناسی، زبان‌شناسی کاربردی، آموزش زبان دوم یا ترجمه، مدرک کارشناسی ارشد یا دکتری دارند. به عبارتی، می‌توان گفت تقریباً هیچ استادی نیست که در حوزه انگلیسی برای اهداف ویژه تخصص گرفته باشد. بنابراین، اکثر استادان درس زبان تخصصی از دانش و مهارت کافی برخوردار نیستند تا بتوانند از عهده پرداختن به مسائل تخصصی در رشته‌هایی که خارج از حوزه تخصصی خودشان هست، برآیند (ویلیکینز، ۱۹۷۴، به نقل از عابدین، ۲۰۱۵). این مسئله زمانی حساسیت بیشتری می‌یابد که می‌بینیم هیچ دوره آمادگی ضمن خدمتی برای روش تدریس زبان تخصصی در دانشگاه‌ها برگزار نمی‌شود. این شرایط به وضعیتی منجر می‌شود که استادان مبتدی زبان تخصصی کارشان را تنها با گذراندن چند ترم در آموزش درس زبان عمومی شروع می‌کنند. این در حالی است که، به گفته مالی کارجن (۱۹۸۳، ۲۳۰):

در درس زبان عمومی، تمام مهارت‌های زبانی مد نظر است و نوعی توانش عمومی در زبان آموز به وجود می‌آید تا صرفاً بتواند در حوزه‌های کاربردی روزمره ارتباط برقرار کند. اما زبان آموز نخواهد توانست در موقعیت‌هایی که ماهیتاً تخصصی و فنی بوده و بین تمام گویشوران انگلیسی مشترک نیستند ارتباطی برقرار کند (به نقل از عابدین، ۲۰۱۵).

این نوع تغییر تمرکز درس از توانش عمومی به تخصصی در انگلیسی از جانب زبان‌آموز، نیازمند برنامه‌های تربیت معلم زبان تخصصی با توجه ویژه به تقویت دانش آموزشی تخصصی معلم به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی دانش معلم زبان تخصصی است.

۶) نظام آموزشی از راه دور در مقابل نظام آموزشی حضوری

یکی از انتظارات دانشجویان در هر محیط آموزشی این است که مسائلی مانند سازمان‌بندی کلاس، برنامه زمانی، و مسئولیت‌های دانشجویان دقیقاً از ابتدای دوره درسی برای آن‌ها روشن باشد. بنابراین،





این استاد است که باید برنامه‌های کلاس را زمان‌بندی، و دانشجویان را برای فعالیت‌ها گروه‌بندی کند و انتظاراتی را برای تعاملات و تکالیف کلاس قرار دهد (سیمنسون، اسمالدینو، و زواچک^۱، ۲۰۱۵). به‌علاوه، همان‌طور که سورنسن و بیلن^۲ (۲۰۰۴، ۱۷-۷) مطرح کرده‌اند، مجموعه‌اصولی آموزشی برای درگیرکردن دانشجویان در تجارب یادگیری سطح بالا وجود دارد که از این اصول می‌توان به این‌ها اشاره کرد: (۱) ارتباط با دانشجویان؛ (۲) همکاری در میان دانشجویان؛ (۳) تجارب یادگیری فعال؛ (۴) بازخورد فوری؛ (۵) انتظارات بالا؛ (۶) احترام به تفاوت‌های میان دانشجویان. بااین‌حال، در آموزش از راه دور، مسائل دیگری نیز وجود دارد که عمدتاً استادان را درگیر می‌کند و آن‌ها را برای اینکه یک استاد طراز اول باشند در موقعیت‌های دشواری قرار می‌دهد.

در ادامه بعضی از نگرانی‌هایی که استادان در سیستم آموزش از راه دور دارند مطرح شده است: (۱) فراهم‌بودن پشتیبانی‌های لازم نه‌تنها برای ارائه درس بلکه برای استفاده از فناوری‌هایی که در این فرایند دخیل‌اند؛ (۲) تهیه دستورالعمل‌هایی برای رویه‌های آموزشی که برای تدریس در سطح عالی در سیستم از راه دور لازم است؛ (۳) طراحی آموزش با فرصت‌هایی برای دادن بازخورد به دانشجویان و با لحاظ‌کردن پیشینه و مسئولیت‌های آن‌ها؛ (۴) به‌کارگیری روش‌های تدریس دانشجو‌محور و تعاملی که با اهداف یادگیری در سیستم از راه دور منطبق باشد (هرینگ و اسمالدینو^۳، ۲۰۰۱)؛ (۵) استفاده از راهبردهایی که فراگیران را در تجارب یادگیری پویا، و نه انفعالی، درگیر کند (کونراد و دونالدسون^۴، ۲۰۱۲؛ دباغ و بانان-ریتلند^۵، ۲۰۰۵؛ پال آف و پرات^۶، ۲۰۰۷؛ برای توصیه‌های بیشتر، رجوع شود به: سیمنسون، اسمالدینو، و زواچک، ۲۰۱۵).

روش تحقیق

هدف از تحقیق حاضر که به شیوه نظرسنجی انجام شده، درک این مسئله است که آیا بین استادان زبان عمومی و زبان تخصصی که در سیستم آموزشی حضوری و از راه دور تدریس می‌کنند از نظر طرز تلقی آن‌ها نسبت به اطلاعات آموزشی و مهارت‌های تدریس زبان

1. Simonson, Smaldino & Zvacek
2. Sorensen & Baylen
3. Herring & Smaldino
4. Conrad & Donaldson
5. Dabbagh & Bannan-Ritland
6. Palloff & Pratt

انگلیسی تفاوتی وجود دارد یا خیر. در این بخش، توضیحاتی در مورد شرکت کنندگان در تحقیق، پرسشنامه مورد استفاده در نظرسنجی، و مراحل انجام تحقیق آمده است. جامعه تحقیقی در پژوهش حاضر مشکل است از تمامی استادان دروس زبان انگلیسی که در دانشگاه اصفهان (به عنوان سیستم آموزش حضوری) و دانشگاه پیام نور اصفهان (به عنوان سیستم آموزش از راه دور) تدریس می کردند. از این جامعه تحقیقی، ۸۴ استاد از دانشگاه اصفهان و ۵۰ نفر از دانشگاه پیام نور، با تکنیک نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. به این ترتیب که استادان به گونه ای انتخاب شدند که همگی ۱ تا ۵ سال سابقه تدریس زبان انگلیسی داشته باشند، و در نتیجه، تازه کار محسوب شوند (پالمر و همکاران^۱، ۲۰۰۵، ۲۳؛ رمیک، کارم و لپ^۲، ۲۰۱۳، ۳۳۲؛ استفی و همکاران، ۲۰۰۰، ۶؛ سیمونیک^۳، ۱۹۹۴، ۹؛ وینمن^۴، ۱۹۸۴، ۱۴۳). ترکیب هر یک از گروه ها در جدول زیر آمده است:

جدول شماره (۱). مشخصات استادان شرکت کننده در تحقیق

	از راه دور		حضوری	
	تعداد	سابقه تدریس به طور متوسط	تعداد	سابقه تدریس به طور متوسط
زبان عمومی	۳۳	۳/۵	۶۳	۴
زبان تخصصی	۱۷	۳	۲۱	۳

ابزار اصلی مورد استفاده در تحقیق حاضر، پرسشنامه ای است که توسط چای و همکارانش در سال ۲۰۱۲ برای نظرسنجی از استادان طراحی شد. این پرسشنامه شامل ۳۷ سؤال است که هر کدام از سؤالات دو مقیاس لیکرت با ۵ نمره دارد که میزان اطلاعات آموزشی و مهارت تدریسی را که استادان در خود می بینند می سنجد. تحقیقات قبلی نشان داده است که این پرسشنامه از روایی داخلی و خارجی خوبی برخوردار است (چای و همکاران^۵، ۲۰۱۱، ۸۷-۷۹؛ چانگ و همکاران، ۲۰۱۰، ۳۳۳-۳۴۵). با وجود این، برای اطمینان از پایایی پرسشنامه در

1. Palmer et al.
2. Remmik, Karm, & Lepp
3. Šimonik
4. Veenman
5. Choy et al.





محیط تحقیق، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که با $= 0/82$ نشان داد پرسشنامه از پایایی قابل قبولی برخوردار است. برای بررسی روایی پرسشنامه نیز، از تحلیل عاملی استفاده شد که نشان داد پنج عاملی که چای و همکارانش پیش از این، در سال ۲۰۱۲، به عنوان پنج عامل اصلی مورد سنجش در این پرسشنامه استخراج کرده بودند، شامل تسهیل کردن، ارزشیابی، مدیریت، آمادگی، و توجه و علاقه مندی، در این پژوهش نیز $45/7$ درصد از واریانس نمرات کل مقیاس را تبیین می کنند. این پرسشنامه در قسمت پیوست (الف) آمده است. همان طور که در پیوست نشان داده شده است، در این پرسشنامه، استادان باید طرز تلقی خود را از سطح اطلاعات آموزشی که دارند روی مقیاسی با ۵ نمره (۱=هیچ اطلاعی ندارم، ۲=اطلاعات زیادی ندارم، ۳=مطمئن نیستم، ۴=اطلاع دارم، ۵=اطلاع کامل دارم) علامت بزنند. همچنین، آن‌ها باید طرز تلقی خودشان را از سطح مهارتی که در تدریس در حوزه‌های مشخص شده در سؤالات دارند نشان دهند. در این مقیاس نیز، عدد ۱ نشان می دهد که استاد «هیچ اطمینانی به مهارت خود ندارد»؛ عدد ۲ یعنی: «چندان از مهارت خود مطمئن نیست»؛ عدد ۳ زمانی علامت زده می شود که استاد «به مهارت خود شک داشته باشد»؛ عدد ۴ نشان می دهد که استاد «از مهارت خود اطمینان دارد»؛ و ۵ نشان دهنده «اطمینان کامل استاد به مهارت خودش» است.

مراحل انجام تحقیق

داده‌های تحقیق حاضر در پایان سال تحصیلی ۹۶-۹۵ جمع آوری شد. در ابتدا، هدف تحقیق و ماهیت سؤالات پرسشنامه برای استادان توضیح داده شد و محقق از آن‌ها دعوت کرد که به صورت داوطلبانه در تحقیق شرکت کنند. سپس، پرسشنامه در میان افرادی که داوطلب شده بودند یا از طریق ایمیل یا در جلسات حضوری پخش و پاسخ‌ها جمع آوری شد.

تحلیل داده‌ها

چهار مجموعه داده از هر دانشگاه جمع آوری شد (چهار دسته از دانشگاه اصفهان و چهار دسته از دانشگاه پیام نور که در هر کدام، دو مجموعه از پاسخ‌ها مربوط به استادان زبان عمومی و دو مجموعه مربوط به استادان زبان تخصصی بود). جدول شماره (۲) آمار توصیفی به دست آمده برای هر مجموعه از اطلاعات را نشان می دهد:

جدول شماره (۲). میانگین نمرات طرز تلقی استادان از سطح اطلاعات آموزشی و مهارت‌های تدریس در دوره‌های زبان عمومی و زبان تخصصی

دانشگاه حضوری	دانشگاه از راه دور		دانشگاه حضوری	دانشگاه حضوری
	زبان عمومی	زبان تخصصی		
طرز تلقی از اطلاعات آموزشی	۳/۲۹	۴/۶۰	۳/۳۷	۳/۷۰
طرز تلقی از مهارت تدریس	۳/۳۸	۳/۵۳	۳/۳۶	۳/۴۱

همان‌طور که نشان داده شده است، بین طرز تلقی استادان از اطلاعات آموزشی‌شان در دوره‌های زبان عمومی و تخصصی تفاوت‌هایی وجود دارد. در دروس زبان عمومی، استادان دانشگاه پیام نور نسبت به استادان زبان عمومی در دانشگاه حضوری تلقی پایین‌تری از اطلاعات آموزشی‌شان داشتند (۳/۲۹ در مقابل ۳/۳۷). در دوره‌های زبان تخصصی نیز، تفاوت‌هایی در سطح تلقی استادان وجود دارد. به‌طور کلی، استادان دانشگاه پیام نور تلقی بالاتری (۴/۶۰) از سطح تلقی استادان در دانشگاه حضوری داشته‌اند (۳/۷۰). به‌همین ترتیب، اگر میانگین نمرات را در دوره‌های درسی مختلف در یک دانشگاه مقایسه کنیم، مجدداً می‌بینیم که بین طرز تلقی استادان زبان عمومی و زبان تخصصی از سطح دانش‌شان تفاوتی وجود دارد، به‌این‌صورت که استادان زبان تخصصی اطلاعات آموزشی خود را در سطحی بالاتر تلقی می‌کردند.

در مورد طرز تلقی از مهارت تدریس، نتایج متفاوتی به دست آمد. تلقی استادان از سطح اطلاعات آموزشی‌شان در میان استادان زبان عمومی در دانشگاه‌های مختلف تقریباً در یک سطح بود (۳/۳۸ و ۳/۳۶). اما تلقی استادان از سطح مهارت‌شان در تدریس در میان استادان زبان تخصصی تفاوت‌هایی را نشان می‌دهد، به‌این‌ترتیب که، میانگین نمره برای استادان زبان تخصصی در سیستم آموزشی از راه دور (۳/۵۳) بالاتر از نمره استادان زبان تخصصی در سیستم حضوری بود (۳/۴۱).

برای پاسخ به سؤال (۱) که «آیا در دانشگاه‌های حضوری و از راه دور تفاوت معناداری بین تلقی استادان زبان عمومی از اطلاعات آموزشی، و مهارت‌های تدریس خود وجود دارد؟» از





MANOVA استفاده شد تا میانگین نمرات به دست آمده برای تلقی استادان زبان عمومی از سطح اطلاعات و مهارتشان در دو دانشگاه حضوری و از راه دور با هم مقایسه شود. در ابتدا، آزمون برابری واریانس مشترک انجام شد و نتیجه نشان داد که تفاوتی بین دو سیستم دانشگاهی نیست ($F=0.85, p=0.57$)؛ به این ترتیب، آزمون MANOVA، با در نظر گرفتن سطح تلقی استادان از اطلاعات و مهارتشان به عنوان متغیر وابسته و نوع سیستم دانشگاهی به عنوان متغیر مستقل، برای تحلیل داده‌ها مناسب تشخیص داده شد. آزمون شاپیرو-ویلک نیز با $P=0.6820$ ($P>0.05$) و $W=0.9301$ نشان داد که داده‌ها نرمال بوده‌اند. نتیجه تحلیل نشان داد که بین استادان دانشگاه از راه دور و دانشگاه مجازی تفاوت قابل ملاحظه‌ای از نظر تلقی آن‌ها از سطح اطلاعات آموزشی شان وجود ندارد { $Wilk's\ Lamda = 0.90, F(1, 134) = 1.99, p = 0.07$ }. نتایج مشابهی برای تلقی استادان از سطح مهارت‌های تدریس خود در درس زبان عمومی به دست آمد { $Wilk's\ Lamda = 0.90, F(1, 134) = 2.17, p = 0.04$ } که نشان داد استادان زبان عمومی در دو سیستم آموزشی حضوری و از راه دور تلقی مشابهی از سطح مهارت‌های تدریس خود دارند.

برای پاسخ به سؤال (۲) که «آیا در دانشگاه‌های حضوری و از راه دور تفاوت معناداری بین تلقی استادان زبان تخصصی از اطلاعات آموزشی و مهارت‌های تدریس خود وجود دارد؟» آزمون MANOVA برای بار دوم در SPSS انجام شد تا تفاوت‌های احتمالی طرز تلقی استادان زبان تخصصی را بین دو سیستم از راه دور و حضوری بررسی کند. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین تلقی استادان دانشگاه از راه دور و دانشگاه حضوری از سطح اطلاعات آموزشی شان در درس زبان تخصصی وجود دارد { $Wilk's\ Lamda = 0.94, F(1, 134) = 5.56, p < 0.01$ }. همچنین، تفاوت معناداری در تلقی استادان زبان تخصصی از سطح مهارت‌های تدریس خود بین دو سیستم دانشگاهی وجود داشت { $Wilk's\ Lamda = 0.93, F(1, 134) = 6.1, p < 0.01$ }. این تفاوت‌ها، پیش از این نیز، در جدول شماره (۳) نشان داده شد، به این صورت که می‌بینیم استادان زبان تخصصی در دانشگاه از راه دور سطح اطلاعات و مهارت‌های تدریس خود را بالاتر از همکارانشان در سیستم آموزشی از راه دور تلقی می‌کردند.

تفاوت مشاهده شده در این تحقیق بین استادان زبان تخصصی در سیستم آموزشی از راه دور و حضوری را می‌توان بر مبنای الگوی فولر و براون (۱۹۷۵) برای دغدغه‌های استادان در طول ارتقای حرفه‌ای آن‌ها توضیح داد. طبق این الگو، استادان و معلمان تازه‌کار نگران «خویشتن» خود یا «توانایی تدریس به دانش‌آموزان و جزئی از محیط آموزشی شدن» هستند. بعد از این مرحله، معلمان وارد مرحله «فعالیت یا کارگونه» می‌شوند؛ در این مرحله، آن‌ها «نگرانی خود را برای کارگونه‌ها و فعالیت‌های آموزشی یا طراحی مطالب آموزشی مناسب ابراز می‌کنند». و بالاخره، در مرحله آخر تدریس، موقعی که نگرانی‌های مربوط به خویشتن معلم و فعالیت‌ها برطرف شد، معلمان بیشتر به تأثیر تدریس خود بر دانش‌آموزان فکر می‌کنند که مستلزم «تصمیمات و ملاحظات آموزشی مهم‌تر و گسترده‌تری در مورد تأثیر رویه‌ها و مسائل فعلی بر دانش‌آموزان کلاس است». در سیستم آموزش حضوری، که تعامل روزمره استاد با دانشجو در کلاس ویژگی بارز آن است، منطقی است که استادان سریع‌تر از استادان سیستم از راه دور وارد مرحله آخر، یعنی مرحله «تأثیر» شوند، چون در سیستم از راه دور تعامل دانشجو با استاد محدودتر است. می‌توان گفت این مرحله «تأثیر» در بافت دروس زبان تخصصی اهمیت بیشتری می‌یابد، زیرا در این دروس، همه چیز بر مبنای نیاز دانشجویان تعیین می‌شود.

از طرف دیگر، در دروس زبان عمومی، که نیازهای دانشجویان به اندازه دروس زبان تخصصی اهمیت ندارد، تلقی استادان از سطح اطلاعات آموزشی و مهارت‌های خود، تقریباً در هر دو سیستم از راه دور و حضوری یکسان بود. این مسئله به این معناست که استادان تازه‌کار در دروس زبان عمومی در طول ارتقای حرفه‌ای خود، مدت بیشتری را در مراحل «خویشتن» و «کارگونه و فعالیت» می‌گذرانند و کمی دیرتر به مرحله «تأثیر» وارد می‌شوند.

نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج این مطالعه، چیزی که طرز تلقی استادان زبان عمومی و زبان تخصصی را در دو سیستم آموزشی حضوری و از راه دور از هم متمایز می‌کند، اطلاعات آموزشی و مهارت‌های تدریس آن‌ها در برخورد با دانشجویان است. منظور این است که در دانشگاه‌های غیرحضوری، که دانشجویان معمولاً در تعاملات از راه دور، و نه رودررو، وارد می‌شوند،





استادان زبان تخصصی اطلاعات و مهارت‌های تدریس خود را در سطح بالایی تلقی می‌کنند. اگر پاسخ‌های به‌دست‌آمده از پرسشنامه را مجدداً بررسی کنیم، این مسئله را می‌توان از پاسخ استادان به سؤال ۲۳ تا ۳۰ درک کرد. در این سؤالات، اکثر استادان زبان تخصصی در دانشگاه از راه دور در حوزه‌هایی مانند پاسخ‌دادن به نیاز دانشجویان، کنترل دانشجویانی که مشکلات رفتاری یا اختلالات یادگیری دارند، توجه‌نشان‌دادن به رشد همه‌جانبه دانشجویان، مدیریت گروه‌های یادگیری دانشجویی، مدیریت یادگیری در تک‌تک دانشجویان، استفاده از راهبردهای مناسب برای کنترل رفتارهای دانشجو، کنترل یادگیری و عملکرد دانشجویان در طول جلسات درس، و مدیریت نظم و انضباط دانشجویان، خود را کاملاً مطلع تلقی می‌کردند و از مهارت خود در این زمینه‌ها کاملاً مطمئن بودند، درحالی‌که استادان زبان تخصصی در سیستم حضوری گزارش دادند که از اطلاعات و مهارت خود در این زمینه‌ها اطمینان ندارند.

همچنین، جدول شماره (۳) نشان داد که استادان زبان عمومی در دانشگاه از راه دور، نسبت به استادان زبان عمومی در دانشگاه حضوری، از مهارت‌های تدریس خود کمی مطمئن‌تر بودند؛ در عوض، استادان زبان عمومی در دانشگاه حضوری خود را از نظر اطلاعات آموزشی کمی مطلع‌تر می‌دانستند. این طرز تلقی‌ها از پاسخ‌های به‌دست‌آمده از ده سؤال اول مشخص است؛ در این سؤالات، استادان زبان عمومی در دانشگاه از راه دور نشان دادند که در حوزه‌هایی مانند: انتخاب راهبردهای مناسب تدریس، پرسیدن سؤالات درست از دانشجویان، تهیه و طراحی مطالب درسی خود، به‌کاربردن فناوری‌های ارتباطی مؤثر، طراحی و برنامه‌ریزی جلسات درس، تشخیص روش‌های تدریس مناسب و مانند این‌ها، از مهارت خود مطمئن‌تر بودند. از طرف دیگر، استادان زبان عمومی در دانشگاه حضوری معتقد بودند که در این حوزه‌ها، اطلاعات بیشتری دارند.

در مجموع، نتایج این مطالعه حاکی از آن است که سطح اطلاعات و مهارتی که استادان تازه‌کار زبان عمومی و تخصصی در خود احساس می‌کردند در سیستم‌های آموزشی حضوری و از راه دور متفاوت است. در بعضی از حوزه‌های تدریس (حوزه‌هایی که مستقیماً با تعاملات دانشجو با استاد ارتباط دارد)، ماهیت از راه دور دانشگاه تأثیر مثبتی بر تلقی استادان از اطلاعات آموزشی و مهارت تدریس آن‌ها داشت، درحالی‌که در حوزه‌های دیگر (از جمله جنبه‌هایی که به برنامه‌ریزی و مدیریت رویدادهای کلاسی از سوی استاد مربوط می‌شد)،

استادان دانشگاه حضوری اطلاعات و مهارت‌های خود را در سطح بالاتری می‌پنداشتند. این تفاوت اهمیت برنامه‌های ارتقای حرفه‌ای را که بر شناخت و تقویت مهارت‌های تدریس در استادان هر دو سیستم تأکید بیشتری دارند، نشان می‌دهد. تمرکز باید بر شکل‌گیری سیستم‌های پاسخگو باشد که استادان و مراکز تربیت معلم را مسئول بالابردن سطح اطلاعات آموزشی و مهارت‌های تدریس می‌کند؛ اطلاعات و مهارت‌هایی که از استانداردهای وضع شده طبق تحقیقات صورت‌گرفته بر روی توصیف توانش‌های حرفه‌ای مبنا می‌گیرد.



فهرست منابع

- Abdeen, F. (2015). *Exploration of ESP teacher knowledge and practices at tertiary and applied colleges in Kuwait: Implications for pre-and in-service ESP teacher training* (Unpublished doctoral dissertation). University of Exeter, Exeter, Devon, UK.
- Berliner, D. C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. *New directions for teacher assessment* (Proceeding of the 1988 ETS Invitational Conference, pp. 39-68). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Berliner, D. C. (1995). Teacher expertise. In L.W. Anderson, (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (p. 46-52), Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Bevan, R. M. (2004). Filtering, fragmenting, and fiddling? Teachers' life cycles, and phases in their engagement with research. *Teacher Development*, 8(2), 325-339. 10.1080/13664530400200224
- Blum, R. (1984). *Effective schooling practices: A research synthesis*. Portland, Ore.: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Borich, G. D. (2000). *Effective teaching methods* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall.
- Burden, P. (1982). Implications of teacher career development: New roles for teachers, administrators and professors. *Action in Teacher Education*, 4(4), 21-25. doi: 10.1080/01626620.1982.10519117
- Campbell, J. Y., & Thompson, S. B. (2007). Predicting the equity premium out of Sample: Can anything beat the historical average?. *Review of Financial Studies*, 21(4), 1509-1531. doi: 10.3386/w11468
- Chong, S., Wong, A. F. L., Choy, D., Wong, I. Y-F., & Goh, K. C. (2010). Perception changes in knowledge and skills of graduating student teachers: A Singapore study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19, 333-345.
- Choy, D., Chong, S., Wong, I. Y-F., & Wong, A. F. L. (2011). Beginning teachers' perceptions of their levels of pedagogical knowledge and skills: Did they change since their graduation from initial teacher preparation?. *Asia Pacific Education Review*, 12, 79-87. doi: 10.1007/s12564-010-9112-2
- Conrad, R., & Donaldson, J. A. (2012). *Continuing to engage the online learner: More activities and resources for creative instruction*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۱۵۸

دوره ۱۰، شماره ۲

بهار ۱۳۹۷

پیاپی ۳۸



- Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Day, Ch., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Quing, G. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead: McGraw Hill.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman, & G. Sykes, (Eds.), *Handbook on Teaching and Policy* (pp. 150-170), NewYork: Longman. doi: 10.2307/3324015
- Fessler, R., & Ingram, R. (2003). The teacher career cycle revisited: New realities, new responses. In B. Davies, & J. West-Burnham, (Eds.), *Handbook of Educational Leadership and Management* (s. 584-590), Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226. doi: 10.3102/00028312006002207
- Fuller, F. F., & Case, C. (1972). *A manual for scoring the teacher concerns statement* (2nd ed., Eric No. ED079361), Austin, TX: Research and Development Center for Teacher Education. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED079361.pdf>
- Fuller, F. F., Parsons, J. S., & Watkins, J. E. (1974). *Concerns of teachers: A developmental research and reconceptualization* (Eric No. ED091439). Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED091439.pdf>
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan, (Ed.), *Teacher Education: Seventy-Fourth Yearbook of The National Society for The Study of Education*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. W. Anderson, (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (s. 41-46), Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Grossman, P. L., & Richert, A. E. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 53-62. doi: 10.1016/0742-051X(88)90024-8
- Herring, M., & Smaldino, S. (2001). *Planning for interactive distance education: A handbook* (2nd ed.). Bloomington, IN: AECT Publications.
- Joyce, B., & Shovers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, VA USA: ASCD.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.

- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 23(1), 50-54.
- König, J., Blömek, S., Paine, L., Schmidt, H. L., & Hsieh, Feng-Jui. (2011). General pedagogical knowledge of future middle school teachers: On the complex ecology of teacher education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 188-201. doi: 10.1177/00224871110388664
- Mallikarjun, B. (1989). General and need based second language courses. *International Review of Applied Linguistics*, 40(5), 230-233.
- Maynard, T., & Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. In T. Kelly, & A. S. Mayes, (Eds.), *Issues in Mentoring* (p. 10-30), London: Routledge.
- Morine-Deshimer, G., & Kent, T. (1999). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman, (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Palloff, R., & Pratt, K. (2007). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom* (2nd ed.), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdinski, T. K., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13-25. doi: 10.1207/s15326985ep4001_2
- Pířová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., & Zerzová, J. (2011). Teorie a výzkum expertnosti v učitel'ské profesi [*Theory and research of experts in teacher profession*]. Brno: Masarykova Univerzita.
- Reeves, C. K., & Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and in-service teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 267-271. doi: 10.1080/00220671.1985.10885614
- Remmik, M., Karm, M., & Lepp, L. (2013). Learning and developing as a university teacher: Narratives of early career academics in Estonia. *European Educational Research Journal*, 12(3), 330-341. doi: 10.2304/eerj.2013.12.3.330
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmani-Nodoushan, M. A. (2006). Language teaching: State of the art. *The Reading Matrix*, 6(2), 125-140.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Research*, 57, 1-22. doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411





- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. doi: 10.1080/0022027032000148298
- Šimoník, O. (1994). Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů [*Beginning teacher: Some pedagogical problems of beginning teachers*]. Brno: Masarykova Univerzita.
- Simonson, M., Smaldino, Sh., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundation of distance education* (6th ed.). Information Age Publishing.
- Sorensen, C. K., & Baylen, D. M. (2004). Learning online: Adapting the seven principles of good practice to a web-based instructional environment. *Distance Learning*, 1(1), 7-17.
- Sothayapetch, P., Lavonen, J., & Juuti, K. (2013). Primary school teachers' interviews regarding pedagogical content knowledge (PCK) and general pedagogical knowledge (GPK). *European Journal of Science and Mathematics Education*, 1(2), 84-105.
- Spilková, V. (2011). Development of student teachers' professional identity through constructivist approaches and self-reflective techniques. *Orbis Scholae*, 5(2), 117-138. doi: 10.14712/23363177.2018.104
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H., & Enz, B. J. (Eds.). (2000). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Tikunoff, W. J. (1983). *Utility of the SBIF features for the instruction of limited English proficiency students*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. doi: 10.3102/00346543054002143
- Wilkins, D. (1974). *Second-language learning and teaching*. London: Edward Arnold.
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations. A Research Report Prepared for The U.S. Department of Education by The Center for the Study of Teaching and Policy in Collaboration With Michigan State University.
- Wong, A., Chong, S., Choy, D., Wong, I., & Goh, K. (2008). A comparison of perceptions of knowledge and skills held by primary and secondary teachers: From the entry to exit of their preservice programme. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(3), 77-93. doi: 10.14221/ajte.2008v33n3.6

پیوست (الف). پرسشنامه طرز تلقی معلم از دانش و مهارت‌های تدریس خود

طرز تلقی از دانش	سؤالات	طرز تلقی از مهارت‌های تدریس
	۱. انتخاب راهبردهای تدریس مناسب برای تدریس موضوعات خاص	
	۲. انتخاب راهبردهای آموزشی که با سطوح مختلف توانایی دانشجویان منطبق باشد.	
	۳. پرسیدن سؤالات درست از دانشجویان برای تسهیل یادگیری آن‌ها	
	۴. تهیه و تنظیم مطالب درسی برای کلاس‌های خودم	
	۵. به‌دست‌آوردن مطالب درسی مناسب برای دروس خودم	
	۶. استفاده مؤثر از فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی در کلاس	
	۷. تنظیم و طراحی جلسات درس بر اساس سرفصل	
	۸. تنظیم طرح درس به نحوی که توانایی‌های مختلف دانشجویان در آن لحاظ شده باشد.	
	۹. تشخیص روش‌های تدریس مناسب	
	۱۰. طراحی جلسات درس به‌صورت دانشجو محور	
	۱۱. استفاده از بازخورد ارزیابی‌کننده برای کمک به پیشرفت دانشجویان	
	۱۲. تدریس متناسب با روند پیشروی دانشجویان	
	۱۳. طراحی ابزارهای ارزشیابی (مانند آزمون‌های کتبی، آزمون‌های شفاهی، امتحان عملی)	
	۱۴. تفسیر عملکرد دانشجو بر اساس نمرات امتحانی	
	۱۵. تشخیص اشکالات و ناتوانی‌های دانشجویان در یادگیری	
	۱۶. استفاده از نوع مناسب ارزشیابی	
	۱۷. مدیریت فعالیت‌های برنامه درسی	
	۱۸. مدیریت درست زمان	
	۱۹. برخورداری از مهارت‌های مقابله (با عوامل و شرایط ناخواسته و نامطلوب)	
	۲۰. به‌دست‌آوردن محتوای تخصصی مربوط برای آموزش	
	۲۱. مدیریت اضطراب	
	۲۲. به‌کارگیری تکنیک‌های مناسب مدیریت کلاس	
	۲۳. پاسخ‌گویی به نیازهایی مختلف دانشجویان	
	۲۴. کنترل دانشجویانی که مشکلات رفتاری یا اختلالات یادگیری دارند.	
	۲۵. توجه به رشد همه‌جانبه دانشجو	
	۲۶. مدیریت درست گروه‌های یادگیری دانشجویی	
	۲۷. مدیریت درست یادگیری در تک‌تک دانشجویان	
	۲۸. استفاده از راهبردهای مناسب برای کنترل رفتارهای دانشجو	
	۲۹. کنترل یادگیری و عملکرد دانشجویان در طول جلسات درس	
	۳۰. کنترل نظم و انضباط در دانشجویان	
	۳۱. ابراز علاقه به دانشجویان و ارزش قائل شدن برای آن‌ها	
	۳۲. انگیزه‌بخشیدن به دانشجویان برای بیشتر کارکردن	
	۳۳. افزایش علاقه دانشجویان به یادگیری	



فصلنامه علمی - پژوهشی

۱۶۲

دوره ۱۰، شماره ۲
بهار ۱۳۹۷
پیاپی ۳۸

طرز تلقی از مهارت‌های تدریس	سؤالات	طرز تلقی از دانش
	۳۴. برانگیختن علاقه دانشجویان نسبت به حوزه درسی من	
	۳۵. برانگیختن تفکر انتقادی در جلسات درس	
	۳۶. تسهیل فرایند فکرکردن و تحریک آن در میان دانشجویان	
	۳۷. استفاده از فعالیت‌های یادگیری و تدریس دانشجو محور	

(برگرفته از چای و همکاران، ۲۰۱۲؛ چانگ و همکاران، ۲۰۱۰)



فصلنامه علمی - پژوهشی

۱۶۳

مقایسه طرز تلقی
استادان دوره‌های ...