

ارزشیابی صلاحیت حرفه‌ای مدرسان زبان انگلیسی سطح بزرگسال در بخش خصوصی آموزش زبان ایران

محمودرضا عطایی*

استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه خوارزمی،
تهران، ایران

عصمت بابایی**

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه خوارزمی،
تهران، ایران

ملیحه موسوی***

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه خوارزمی،
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۵/۱۰/۰۹، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۳/۲۱، تاریخ چاپ: تیر ۱۳۹۶)

چکیده

هدف اصلی ارزشیابی استاندارد-محور تضمین کیفیت و مسئولیت‌پذیری معلمان در محیط‌های آموزشی است. بدین منظور، ۳۸۵ معلم شاغل به خدمت در اقصی نقاط ایران به پرسشنامه خودارزیابی معلمان زبان (عطایی، بابایی، موسوی، ۲۰۱۶) پاسخ دادند. افزون بر این، با ۲۵ نفر از آن‌ها در مناطق مختلف مصاحبه شد و با ۳۲ نفر از این معلمان به هنگام تدریس در تهران و حومه تهران دیدار داشتیم. نتایج پژوهش حاضر نشان دهنده نقاط ضعف و قوت معلمان زبان انگلیسی سطح بزرگسال شاغل در بخش خصوصی در پنج مولفه توصیف زبان و درک فرایند فراگیری و رشد زبان، مهارت بین‌فرهنگی، مهارت ارزیابی، مهارت برنامه‌ریزی، به‌کارگیری، و مدیریت کلاس، و مهارت حرفه‌ای است. نتایج پژوهش حاضر دارای کاربردهای مهمی برای سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان، استادان، و مربیان معلمان در رشته آموزش زبان انگلیسی است.

واژه‌های کلیدی: ارزشیابی معلم، شاخصه عملکرد، بخش خصوصی، استانداردهای کیفی، توان حرفه‌ای.

* mahmood.atai@gmail.com

** ebaiai@gmail.com

*** malihe.mousavi@gmail.com

مقدمه

ارزشیابی همیشه داری اهمیت چشمگیر و قابل ملاحظه‌ای در سیاستگذاری و آموزش زبان انگلیسی است و به ابعاد و وجوه گوناگون آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، شامل رشد حرفه‌ای معلمان، روش آموزش و طراحی برنامه درسی مرتبط است (دیویسون و کامینز، ۲۰۰۷). لو و دپن (۲۰۰۴) با تاکید بر اهمیت ویژه ارزشیابی معتقدند که هدف ارزشیابی داوری شایستگی‌ها، ارزش‌ها و کاستی‌های برنامه‌های گوناگون آموزشی است. آن‌ها براین باورند که ارزشیابی، ابزار مهمی در پیشرفت و بهبود کیفیت آموزشی است.

گرچه، ارزشیابی معلمان به عنوان یکی از ابعاد ارزشیابی آموزشی زمینه‌ای است که دارای اهمیت فزاینده‌ای در سامانه آموزشی در سراسر جهان است، پیترسون (۲۰۰۰) می‌گوید شمار کمی از پژوهشگران آموزشی به موضوع ارزشیابی معلمان که پیش از دیگر دست اندرکاران آموزشی نقش اصلی را در کلاس و برنامه درسی دارند، پرداخته‌اند.

مرور ادبیات موضوعی ارزشیابی معلمان در آموزش زبان انگلیسی، به عنوان زبان دوم، نشاندهنده این است که در پژوهش‌های ارزشیابی، پژوهشگران بیشتر به موضوعاتی نظیر ارزشیابی توانایی زبان معلمان (حمدان، غفار، لی، ۲۰۱۰)، طراحی نظام‌های ارزشیابی (کافمن، ۲۰۰۷)، توصیف شیوه ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی (استینوف، ۲۰۰۷) پرداخته‌اند. افزون بر این، در زمینه پژوهش‌های ارزشیابی معلمان در محیط‌های یادگیری زبان خارجی، پژوهندگان بطور عمده به ارزشیابی همکاری و آموزش معلمان گویشور زبان انگلیسی در محیط‌های یادگیری زبان خارجی (کیلی و ریڈیکنز، ۲۰۰۵)، ارزشیابی مهارت زبانی معلمان زبان خارجی (کونیم و فالوی، ۲۰۰۵)، ارزشیابی صلاحیت حرفه‌ای معلمان زبان خارجی (ویر و رابرت، ۱۹۹۴)، طراحی روش‌های نوین ارزشیابی (مورفی و یائود، ۲۰۰۷)، ارزشیابی کارآمدی معلمان زبان خارجی (اکن، ۲۰۰۷)، و ارزیابی شیوه ارزشیابی معلمان زبان خارجی (بردن و تروودی، ۲۰۰۷؛ دیویسون، ۲۰۰۷) پرداخته‌اند.

بررسی پژوهش‌های ارزشیابی معلمان در ادبیات تدریس زبان انگلیسی ایران نشان‌دهنده این است که پژوهندگان ایرانی بیشتر درباره شیوه ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی در بخش خصوصی (اکبری و یزدانمهر، ۲۰۱۱؛ استوارنماغی، ۲۰۱۳) به پژوهش پرداخته‌اند. نویدی نیا (۲۰۱۳) مدل و استانداردهای ارزشیابی معلمان زبان خارجی را در بخش دولتی طراحی کرده است. از سوی دیگر، عطایی، بابایی، و موسوی (۲۰۱۶) استانداردهای صلاحیت

حرفه‌ای^۱ معلمان زبان انگلیسی را با استفاده از استانداردهای (TESOL, ۲۰۰۳) بومی‌سازی^۲ کرده‌اند. عطایی و همکاران بیان کرده‌اند که ۳۸ شاخص کارکرد^۳ از ۶۳ شاخص کارکرد پیشنهادی (TESOL) در پنج زمینه صلاحیت حرفه‌ای معلمان زبان خارجی، مناسب ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی شاغل به خدمت^۴ بخش خصوصی آموزش زبان ایران است.

استینوف (۲۰۰۷) بر اهمیت شرایط محیطی در مطالعات ارزشیابی تاکید و استدلال می‌کند که ارزشیابی جدا از محیط اجتماعی و سیاسی نیست زیرا طراحی و تناسب نظام ارزشیابی در جهت اهداف تعیین شده تحت تاثیر عوامل ذکر شده قرار دارد. بررسی تاریخی آموزش و یادگیری زبان خارجی در ایران نشان می‌دهد که پیش از انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷، موسسه‌های خصوصی در تعداد زیادی از شهرهای بزرگ ایران تاسیس شدند و مسئولیت توسعه و گسترش زبان انگلیسی در ایران را عهده دار شدند (داوری و آقاگل زاده، ۲۰۱۵). در آن زمان، بیشتر معلمان زبان انگلیسی در آموزشگاه‌های زبان خود گویشور زبان انگلیسی بودند که در ایران زندگی می‌کردند (نراکت الحسینی و کتابی، ۲۰۱۳). هرچند، همانطور که علی اکبری (۲۰۰۲) خاطر نشان می‌کند، آموزش و یادگیری زبان انگلیسی پس از انقلاب اسلامی نادیده گرفته شد. با این حال، سه دهه پس از انقلاب اسلامی، جهانی شدن، مدرن سازی، و تقاضای دسترسی به فناوری بر شیوه کاهشگرایی، مقاومت و مخالفت نسبت به زبان انگلیسی چیره شد و منجر به رشد روند آموزش و یادگیری زبان انگلیسی و گسترش آموزشگاه‌های خصوصی زبان انگلیسی شد (ریاضی، ۲۰۰۵).

افزون بر این، کاستی‌های موجود در بخش دولتی، نظیر عدم توانایی کافی و یا قابل قبول زبانی معلمان (گلابستون، ۲۰۰۳؛ حداد و یمنی، ۲۰۱۱)، روش تدریس معلمان زبان (کاظمی و سلیمانی، ۲۰۱۳)، ضعف یادگیرندگان زبان در مکالمه (دهمرد، ۲۰۰۹) و رقابت در صحنه‌های بین‌المللی (یارمحمدی، ۲۰۰۰) دلایل قابل قبول و قانع کننده‌ای جهت ثبت نام شمار بسیاری از یادگیرندگان در بخش خصوصی است. حیاتی و مشهدی (۲۰۱۰) از بخش خصوصی به عنوان بدنه دوم آموزش زبان در ایران یاد کرده و می‌نویسند که بخش خصوصی حامی بخش دولتی در برآورده کردن نیازهای کشور است و نقصان بخش دولتی را جبران می‌کند.

1. Professional competence
2. Localization
3. Performance indicator
4. In-service EFL teachers

نظر به نقش به سزای آموزشگاه‌ها و معلمان زبان‌آموزشگاهی در یادگیری و آموزش زبان انگلیسی در ایران، پژوهشگران حاضر پس از طراحی و بومی‌سازی استانداردهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در آموزشگاه‌ها (نویسنده و همکاران، ۲۰۱۶)، این گروه از معلمان را ارزشیابی کردند. ویر و رابرت (۱۹۹۴) استدلال می‌کنند که یکی از دلایل اصلی ارزشیابی آموزشی بهره‌گیری شمار بیشتری از مخاطبان از نظام آموزشی است. بنابراین، انتشار اطلاعات درباره صلاحیت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در بخش خصوصی برای مدیران موسسات، مدیران آموزشی موسسات، و مربیان معلمان ارزشمند و رهنمود معتبری جهت رشد حرفه‌ای معلمان زبان‌آموزشگاهی است.

افزون بر این، تاین (۲۰۰۴) باور دارد که ماهیت ارزشیابی معلمان پیچیده و غیر قابل پیش‌بینی است، هرچند که؛ تضمین کیفیت و مسئولیت‌پذیری^۱ در محیط کار واقعی خواست آنانی است که خواهان توان حرفه‌ای و کارشناسانه معلمان هستند. تاین همچنین استدلال می‌کند که معلمان زبان دوم در محیطی مشغول به کارند که یادگیرندگان، کارفرمایان، و اداره‌های استاندارد و تضمین کیفیت نیاز به ضمانت صلاحیت حرفه‌ای این معلمان دارند. از این رو تمامی دلایل بازگفته، پژوهشگران حاضر را بر آن داشت که صلاحیت حرفه‌ای معلمان سطح بزرگسال شاغل در آموزشگاه‌های زبان ایران را ارزشیابی کنند، تا بایستگی‌های رشد معلمان زبان را در بخش خصوصی شناسایی کنند.

پرسش‌های پژوهش

۱. تا چه اندازه کارکرد معلمان زبان انگلیسی سطح بزرگسال شاغل در آموزشگاه‌های خصوصی، نشان‌دهنده استانداردهای کیفی صلاحیت حرفه‌ای این معلمان است؟
۲. تا چه اندازه کارکرد معلمان زبان انگلیسی سطح بزرگسال شاغل در آموزشگاه‌های خصوصی، گویای استانداردهای کیفی مهارت توصیف زبان و درک فرایند فراگیری و رشد زبان این معلمان است؟
۳. تا چه اندازه کارکرد معلمان زبان انگلیسی سطح بزرگسال شاغل در آموزشگاه‌های خصوصی، استانداردهای کیفی مهارت بین فرهنگی این معلمان را می‌نمایند؟

1. Quality assurance

2. Accountability

۴. تا چه اندازه کارکرد معلمان زبان انگلیسی سطح بزرگسال شاغل در آموزشگاه‌های خصوصی، نشانگر استانداردهای کیفی مهارت ارزیابی این معلمان است؟
۵. تا چه اندازه کارکرد معلمان زبان انگلیسی سطح بزرگسال شاغل در آموزشگاه‌های خصوصی، استانداردهای کیفی مهارت برنامه ریزی، به‌کارگیری، و مدیریت کلاس این معلمان را نشان می‌دهد؟
۶. تا چه اندازه کارکرد معلمان زبان انگلیسی سطح بزرگسال شاغل در آموزشگاه‌های خصوصی، نشان‌دهنده استانداردهای کیفی مهارت حرفه‌ای این معلمان است؟

جامعه آماری

چهارنوع آموزشگاه زبان خصوصی در ایران وجود دارد که شامل آموزشگاه‌های زبان دارنده پروانه وزارت آموزش و پرورش، آموزشگاه‌های زبان دارنده پروانه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، آموزشگاه‌های زبان دارنده پروانه فنی و حرفه‌ای، و آموزشگاه‌های وابسته به دانشگاه‌های بزرگ و دولتی در ایران است. متأسفانه، اطلاعات این سازمان‌ها محدود به تعداد و ویژگی‌های این آموزشگاه‌هاست و آن‌ها اطلاعات دقیقی درباره تعداد معلمان شاغل به خدمت در آموزشگاه‌های خصوصی ندارند. از ۱۰۱ آموزشگاه دارنده پروانه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۶۰ آموزشگاه در تهران قرار دارد و بقیه آن‌ها در سراسر ایران پراکنده‌اند، هرچند که، تمامی این آموزشگاه‌ها دارای مجوز فعالیت در سه زمینه علمی نظیر زبان، کامپیوتر، و حسابداریند. فقط ۱۰ آموزشگاه از ۶۰ آموزشگاه تهران و ۱۶ آموزشگاه از ۴۱ آموزشگاه دیگر استان‌ها دارای کلاس‌های زبانند.

وزارت آموزش و پرورش تعداد بسیاری مجوز صادر کرده است که فقط ۲۲۶۱ واحد از آموزشگاه‌های دارای پروانه این وزارت در تهران واقع شده‌اند. برخی از این آموزشگاه‌ها در دیگر شهرهای ایران دارای شعبه‌اند و برخی دیگر فقط دارای یک شعبه‌اند. مراکز جهاد دانشگاهی نیز دارای ۴۲ شعبه مرکز زبان در سراسر کشور است. با توجه به پراکندگی آموزشگاه‌ها، انواع آن‌ها، عدم دسترسی به اطلاعات راجع به تعداد معلمان شاغل به خدمت، و دوری مسافت؛ استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی برای پژوهشگران امکان‌پذیر نبود. در نتیجه، انتخاب موسسه‌ها و معلمان شاغل به خدمت بر مبنای شیوه نمونه‌گیری غیر احتمالی^۱ و

از راه نمونه‌گیری سهمیه‌ای^۱ انجام شد. متغیرهای زیر برای انتخاب معلمان و موسسات در نظر گرفته شد.

- نوع مجوز آموزشگاه‌ها

- وسعت و شهرت موسسه: موسسه‌های بزرگ با شعب مختلف و موسسه‌های تک شعبه‌ای

- مکان و منطقه موسسه زبان: موسسه‌ها بر مبنای دسترسی به لحاظ مسافت و اجازه ورود به پژوهشگران انتخاب شده‌اند.

به طور کلی، شرکت کنندگان در پژوهش ۳۸۵ معلم زبان انگلیسی شاغل در آموزشگاه‌های خصوصی بودند که شیوه انتخاب آن‌ها توضیح داده شد و اطلاعات جمعیت‌شناختی و پراکندگی جغرافیایی آنان در جدول‌های ۱ و ۲ نشان داده شده است. همچنین از ۲۵ معلم زبان انگلیسی در نقاط مختلف ایران مصاحبه شد و ۳۲ معلم شاغل در آموزشگاه‌های تهران و اطراف تهران مشاهده شدند. از ۲۵ معلم مصاحبه شده، ۱۰ نفر آن‌ها دارای مدرک کارشناسی، ۱۳ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد، و ۲ نفر دانشجوی دکتری بودند. رشته تحصیلی ۵ نفر از مصاحبه شوندگان مترجمی زبان، ۱۱ نفر آموزش زبان انگلیسی، ۲ نفر زبان‌شناسی، ۲ نفر ادبیات زبان انگلیسی، و ۵ نفر غیر زبان انگلیسی بود. از ۳۲ معلمی که در تهران و اطراف تهران در حین تدریس مشاهده شدند، ۱۴ نفر دارای مدرک کارشناسی، ۱۴ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد، و ۲ نفر دانشجوی دکتری بودند. رشته تحصیلی ۶ نفر از آن‌ها مترجمی زبان، ۸ نفر آموزش زبان، ۷ نفر ادبیات زبان انگلیسی، ۳ نفر زبان‌شناسی، و ۸ نفر غیرزبان انگلیسی بود.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت کنندگان در پژوهش

سطح تحصیلات		رشته تحصیلی			جنسیت		سن		میزان تجربه کاری									
کارشناسی	دانشجوی ارشد	کارشناسی ارشد	دکتری	دانشجوی دکتری	مترجمی زبان انگلیسی	ادبیات زبان انگلیسی	آموزش زبان انگلیسی	زبان‌شناسی	دیگر رشته‌ها	مرد	زن	۱۹-۳۳	۳۳-۴۱	۴۱+	۱-۴ سال	۵-۱۰ سال	۱۱-۱۵ سال	بیش از ۱۵ سال
۴۹.۳٪	۳۶.۲٪	۲۰٪	۰.۳٪	۴.۲٪	۲۳.۱٪	۱۶.۱٪	۳۲٪	۷٪	۲۱.۸٪	۳۷.۹٪	۶۲.۱٪	۳۱.۴٪	۶۰.۳٪	۸.۳٪	۴۳.۱٪	۳۴.۸٪	۱۳.۸٪	۸.۳٪

جدول ۲. پراکندگی جغرافیایی شرکت کنندگان در پژوهش

مکان	بسامد	درصد داده‌های معتبر	درصد فراوانی تجمعی
تهران: شمال، جنوب، شرق، غرب و حومه	۲۶۲	۶۷/۳	۶۷/۳
شمال ایران: رشت	۳۰	۷/۸	۷۵/۱
جنوب ایران: خوزستان، بهبهان، بوشهر، گناوه	۱۶	۴/۱	۷۹/۲
غرب ایران: ایلام، سنندج، و کرمانشاه	۴۹	۱۲/۷	۹۱/۹
شرق ایران: قائن	۳۱	۸/۱	۱۰۰
تعداد کل	۳۸۵	۱۰۰	۱۰۰

ابزار پژوهش

اولین ابزار پژوهش حاضر، پرسشنامه سنجش صلاحیت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی شاغل در آموزشگاه‌ها بود که بر مبنای استانداردهای بومی شده صلاحیت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی سطح بزرگسال آموزشگاه‌ها طراحی شده و روایی و اعتبار آن نیز سنجیده شده است (عطایی و همکاران، ۲۰۱۶). ضریب کرونباخ آلفا برای این پرسشنامه ۰/۹۱۲ بود که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول این پرسشنامه است. دومین ابزار پژوهش سیاهه مشاهده فعالیت‌های معلمان در کلاس درس زبان انگلیسی بود که با وجود همبستگی کاپای ۰/۷۳ از ثبات درون ارزیابی مطلوبی بهره می‌برد. بایسته یادآوری است که هر کلاس به مدت ۹۰ دقیقه مشاهده شد. در پایان بر اساس اهداف پژوهش، مصاحبه نیمه نظام‌مند^۱ برای ارزشیابی معلمان برگزار شد. محورهای اساسی مصاحبه و سیاهه مشاهده نیز بر مبنای استانداردهای صلاحیت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی شامل توصیف زبان و درک فراگیری و رشد زبان^۲، مهارت بین‌فرهنگی^۳، مهارت حرفه‌ای^۴، مهارت ارزیابی^۵ و مهارت برنامه‌ریزی، به‌کارگیری و مدیریت کلاس^۶ بود.

1. Semi-structured interview
2. Describing language and understanding language acquisition and development process
3. Intercultural skill
4. Professionalism Skill
5. Assessment skill
6. Planning, implementing, and managing instruction

نتایج پژوهش

نتایج توصیفی داده‌های جمع‌آوری شده از راه پرسشنامه‌ها، در جدول ۱ نشان داده شده است. میانگین و انحراف معیار نمره معلمان زبان انگلیسی در هر مولفه^۱ و نمره صلاحیت حرفه‌ای معلمان در جدول ۳ نشان داده شده است. نمره صلاحیت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی با جمع ارزش‌گزینه‌ای که آن‌ها در ارزیابی خود (نمره ۱ تا ۵) و پاسخ به سوالات انتخاب کردند، محاسبه شده است. هرچه نمره معلم در هر یک از مولفه‌ها و یا نمره کل بالاتر باشد، توانایی معلم در آن مولفه و یا به طور کلی صلاحیت حرفه‌ای او بالاتر است. برای مثال، معلم با نمره کل ۲۴۳ از معلمي که نمره ۱۷۱ را کسب کرده به لحاظ صلاحیت حرفه‌ایی قوی‌تر است.

جدول ۳. آمار توصیفی نتایج خودارزیابی معلمان زبان انگلیسی

انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	تعداد پرسشها	مولفه
۱۰,۳۹۴۴	۶۶,۶۳۸	۹۰	۳۲	۱۸	توصیف زبان و درک فراگیری و رشد زبان
۸,۵۱۸۱	۴۷,۷۰۵۷	۶۵	۲۱	۱۳	مهارت برنامه‌ریزی، به‌کارگیری، و مدیریت کلاس
۵,۵۶۲۳	۲۴,۴۴۹۱	۳۵	۷	۷	مهارت ارزیابی
۳,۷۱۶۱	۱۲,۹۱۱۵	۲۰	۴	۴	مهارت بین فرهنگی
۵,۴۰۰	۲۱,۷۹۱۷	۳۵	۷	۷	مهارت حرفه‌ای
۲۷,۶۹۶۶۴	۱۷۱,۵۱۴۴	۲۳۸	۸۵	۴۹	نمره کل معلمان زبان

مولفه ۱: توصیف زبان و درک فراگیری و رشد زبان

نتایج آزمون کای-دو و پاسخ معلمان به پرسشنامه در زمینه توصیف زبان و درک فراگیری و رشد زبان در جدول ۴ گزارش شده است. همانطور که جدول ۴ نشان می‌دهد تفاوت میان بسامد مشاهده شده و مورد انتظار در سطح صفر برای شاخصه‌های کارکرد ۳، ۸، ۴،

۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۳، ۱۲، ۱۱ و ۱۸ در وجه مثبت معنادار است. در واقع، بررسی آمار نشان می‌دهد که معلمان شرکت کننده در پژوهش در شاخصه‌های زیر کارکرد خود را مثبت ارزیابی کردند. معلمان شاغل در موسسات خصوصی معتقدند که آن‌ها.....

۳. به یادگیرندگان زبان انگلیسی راهبردهای موثری را برای سنجش ساختار دستوری خود در زبان گفتاری و نوشتاری می‌آموزند.

۴. به یادگیرندگان زبان انگلیسی راهبردهای موثری برای فراگیری و استفاده از لغات در زبان گفتاری و نوشتاری می‌آموزند.

۱۱. کلاسهای خود را به صورت پرسش و پاسخ برگزار می‌کنند.

۱۲. برای دانشجویان فرصت‌هایی برای هم‌کنشی و توسعه مهارت زبانی فراهم می‌کنند.

۱۳. به تفاوت‌های فردی مانند سن، سطح سواد، شخصیت، سطح اقتصادی اجتماعی یادگیرندگان در فعالیت‌های کلاسی توجه می‌کنند.

۱۴. یادگیرندگان را با راهبردهای یادگیری مانند تکرار، یادداشت‌برداری، و پرسش آشنا می‌کنند.

۱۶. بازخوردهای خاص و معین^۱ و فردی^۲ متناسب با نیاز زبان‌آموزان ارائه می‌کنند.

۱۷. از امکانات تصویری، حرکات بدنی، نمایش، و حمایت زبانی نظیر تکرار و بازگویی برای کمک به درک یادگیرندگان استفاده می‌کنند.

۱۸. پیاپی از کارهای گروهی و دونفره زبان‌آموزان برای مشارکت در مکالمات با دیگران استفاده می‌کنند.

از سوی دیگر، جدول ۴ نشان می‌دهد تفاوت معناداری در وجه پاسخ‌های مثبت و یا منفی در خود ارزیابی معلمان زبان انگلیسی در شاخصه‌های کارکرد ۱۰، ۹، ۷، ۶، ۵، ۲، ۱ و ۱۴ وجود ندارد. همانطور که جدول ۴ نشان می‌دهد این امر بدین معنی است که نیمی از معلمان زبان انگلیسی در شاخصه‌های کارکرد یادشده خود را مثبت و نیم دیگر خود را منفی ارزیابی کردند. این شاخصه‌های کارکرد عبارتند از:

۱. من به یادگیرندگان راهبردهای یادگیری نظام واج‌شناسی^۳ زبان انگلیسی را برای افزایش مهارت زبانی یاد می‌دهم.

1. Focused feedback
2. Individual feedback
3. Phonology

۲. من به یادگیرندگان آموزش می‌دهم دانش ساخت واژه^۱ خود را برای افزایش دانش لغات انگلیسی به کار بگیرند.
۵. من با استفاده از مثال به یادگیرندگان کمک می‌کنم تا دریابند که چگونه محیط بر کاربرد و نوع کلام نوشتاری و گفتاری تاثیر می‌گذارد.
۶. من به یادگیرندگان آموزش می‌دهم که از نشانه‌گذاری نگارشی (نظیر نقطه گذاری و کاما) به صورت مناسب استفاده کنند.
۷. من به یادگیرندگان آموزش می‌دهم تا نگارش خود را ارزیابی کنند.
۹. من برای یادگیرندگان، متون مختلف را می‌خوانم تا در یادگیری زبان، آن‌ها را پشتیبانی کنم.

۱۰. من به یادگیرندگان فیلم نشان می‌دهم تا در یادگیری زبان، آن‌ها را پشتیبانی کنم. نتایج مصاحبه و مشاهده نشان می‌دهد که بیشتر معلمان زبان انگلیسی از دانش ساخت واژه، واج‌شناسی، و کاربردشناسی^۲ خود در کلاس درس استفاده نمی‌کنند. ۱۲ معلم از ۳۲ معلم مشاهده شده با استفاده از حرکات دستان، مثال و روش پلکانی واج‌شناسی را آموزش می‌دادند. در مصاحبه ۷ معلم از ۲۵ معلم هیچ توضیحی در این ارتباط ارائه نکردند و بقیه نیز به روش‌های یادشده اشاره کردند و اذعان داشتند که از روش‌های ارائه شده در کتاب معلم‌یار استفاده می‌کنند. به لحاظ کاربری دانش ساخت واژه، ۲۵ معلم از ۳۲ کلاس مشاهده شده از این دانش خود در تدریس لغات استفاده نمی‌کردند. بیشتر معلمان (۲۰) مترادف، متضاد، و باهم‌آیندی لغات را آموزش می‌دادند. در مصاحبه نیز فقط ۱۵ معلم از ۲۵ معلم، تعریف و مثال‌های صحیحی از دانش ساخت واژه ارائه کردند و دیگران حتی با وجود توضیحات پژوهشگر پاسخهای نادرستی را ارائه می‌نمودند. در رابطه با دانش کاربردشناسی، نتیجه دیدارها نشان می‌دهد که ۲۶ معلم از ۳۲ معلم در کلاس به زبان رسمی گفت و گو می‌کردند، و به کاربرد واژه‌های گوناگون در محیط‌های مختلف هیچ اشاره‌ای نداشتند و تنها ۶ معلم به علت وجود نکته کاربردشناختی در کتاب، به این بحث پرداختند. در مصاحبه نیز بیشتر معلمان با لغت کاربردشناسی آشنایی نداشتند و پس از توضیحات مصاحبه‌کننده به مثال‌های ساده، ملموس، و کثیرالذکر نظیر اشکال مختلف سلام و احوال‌پرسی اشاره می‌کردند و اذعان داشتند چنانچه کتاب درسی دارای نکته کاربردشناسی

باشد، به آن اشاره می‌کنند و تنها ۳ نفر تعریف و مثال‌های قابل قبول و دقیقی را در رابطه با کاربردشناسی ارائه دادند.

جدول ۴. نتایج آزمون کای دو توصیف زبان و درک فراگیری و رشد زبان در خود ارزیابی معلمان

معنا داری	کای - دو	پاسخ‌های مثبت				پاسخ‌های منفی				شاخص کارکرد
		باقیمانده	درصد	بسامد مورد انتظار	بسامد مشاهده شده	باقیمانده	درصد	بسامد مورد انتظار	بسامد مشاهده شده	
۰/۲۰	۱/۶۴۰	۱۲/۵	%۵۳	۱۹۲/۵	۲۰۳	۱۲/۵	%۴۷	۱۹۲/۵	۱۷۸	۱
۰/۹۵۹	۰/۰۰۳	۰/۵	۴۹/۹	۱۹۲/۵	۱۹۱	-۰/۵	۵۰/۱	۱۹۲/۵	۱۹۰	۲
۰۰۰	۲۲/۷۰	۴۶/۵	۶۲/۴	۱۹۲/۵	۲۳۷	-۴۶/۵	۳۷/۶	۱۹۲/۵	۱۴۴	۳
۰۰۰	۵۸/۲۷	۷۴/۵	۶۹/۷	۱۹۲/۵	۲۶۵	-۷۴/۵	۳۰/۳	۱۹۲/۵	۱۱۶	۴
۰/۰۰۱	۵۸/۲۷	۲۳/۵	۵۵/۷	۱۹۲/۵	۲۲۳	-۳۲/۵	۴۴/۳	۱۹۲/۵	۱۵۸	۵
۰/۰۳۶	۴/۴۱۲	-۲۰/۵	۴۴/۴	۱۹۲/۵	۱۷۰	۲۰/۵	۵۵/۶	۱۹۲/۵	۲۱۱	۶
۰/۰۷۳	۳/۲۱	-۱۷/۵	۴۵/۵	۱۹۲/۵	۱۷۳	۱۷/۵	۵۴/۶	۱۹۲/۵	۲۰۸	۷
۰۰۰	۳۸/۴۲۸	۶۰/۵	۶۶	۱۹۲/۵	۲۵۱	-۶۰/۵	۳۴	۱۹۲/۵	۱۳۰	۸
۰/۵۷۳	۰/۳۱۸	۵/۵	۵۱/۳	۱۹۲/۵	۱۹۶	-۵/۵	۴۸/۷	۱۹۲/۵	۱۸۵	۹
۰/۷۵۶	۰/۰۹۴	۳	۵۰/۸	۱۹۲/۵	۱۹۵	-۳	۴۹/۲	۱۹۲/۵	۱۸۹	۱۰
۰۰۰	۳۳/۸۴	۵۷	۶۴/۹	۱۹۲/۵	۲۴۹	-۵۷	۳۵/۱	۱۹۲/۵	۱۳۵	۱۱
۰۰۰	۷۴/۶	۹۲/۴۲	۷۴/۶	۱۹۲/۵	۲۸۶	-۹۴	۲۵/۴	۱۹۲/۵	۹۸	۱۲
۰۰۰	۵۲/۵۱۰	۷۱	۶۹/۳	۱۹۲/۵	۲۶۴	-۷۱	۳۰/۷	۱۹۲/۵	۱۲۱	۱۳
۰/۰۸۳	۳/۰۱۰	-۱۷	۴۶/۲	۱۹۲/۵	۱۷۶	۱۷	۵۳/۸	۱۹۲/۵	۲۰۹	۱۴
۰۰۰	۱۷/۵۱	۴۱	۶۱/۴	۱۹۲/۵	۲۳۴	-۴۱	۳۸/۶	۱۹۲/۵	۱۵۱	۱۵
۰۰۰	۲۲۴/۲۶	۴۶/۵	۶۲	۱۹۲/۵	۲۳۹	۴۶/۵	۳۸	۱۹۲/۵	۱۴۶	۱۶
۰۰۰	۱۷۳/۳۴۴	۱۲۹	۸۴/۴	۱۹۲/۵	۳۲۲	-۱۲۹	۱۵/۶	۱۹۲/۵	۶۳	۱۷
۰۰۰	۱۱۹/۲۶۰	۱۰۶/۵	۷۸/۳	۱۹۲/۵	۲۹۹	-۱۰۷/۵	۲۱/۷	۱۹۲/۵	۸۵	۱۸

به طور کلی، نتیجه دیدارها و مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که معلم‌های زبان نقشی پویا و فعال در بخش ماهیت اجتماعی و ارتباطی^۱ زبان دارند. معلمان زبان انگلیسی از روش پرسش و

1. Social and communicative nature of language

پاسخ، کار دونفره و گروهی، هم‌کنشی، و پشتیبانی زبانی نظیر تکرار و بازگویی استفاده می‌کنند تا به یادگیرندگان اجازه دهند در مکالمه به زبان انگلیسی شرکت کنند. همچنین، مصاحبه‌ها و دیدارها نشان می‌دهد که همهٔ معلمان زبان انگلیسی از شیوه‌های مختلف و مناسب برای ارائهٔ بازخورد و تصحیح کلام یادگیرندگان استفاده می‌کنند.

مولفهٔ دو: مهارت برنامه‌ریزی، به‌کارگیری، و مدیریت کلاس

جدول ۵ نشان می‌دهد تفاوت میان بسامد مشاهده شده و مورد انتظار در سطح صفر برای شاخصه‌های کارکرد ۲۸، ۲۶، ۲۵، ۲۴، ۲۳، و ۳۱ در وجه مثبت معنادار است. در واقع، بررسی دقیق‌تر پاسخ‌های معلمان در ارزیابی مهارتشان در برنامه‌ریزی، به‌کارگیری، و مدیریت کلاس نشان می‌دهد که معلمان شرکت‌کننده در پژوهش نسبت به شاخصه‌های کارکرد زیر خود را مثبت ارزیابی کردند. معلمان شاغل به خدمت در موسسات خصوصی باوردارند که آن‌ها
۱۹. یادگیری و آموزش را برای تحقق اهداف آموزش زبان سازمان‌دهی می‌کنند.
۲۰. کلاس‌ها را برای تامین اهداف یادگیری یادگیرندگان برنامه‌ریزی می‌کنند.
۲۳. فعالیت‌ها و مطالب درسی را طوری تنظیم می‌کنند که در آن‌ها استفاده از مهارت‌های خواندن، گفتار، نوشتار، و شنیدار با هم ادغام شوند.
۲۴. به یادگیرندگان کمک می‌کنند تا مهارت شنیداری خود را با استفاده از راهبردهای شنیداری تقویت کنند.
۲۵. به یادگیرندگان کمک می‌کنند تا مهارت خواندن خود را با استفاده از راهبردهای خواندن و درک مفاهیم تقویت کنند.
۲۶. به یادگیرندگان کمک می‌کنند تا مهارت گفتاری خود را با استفاده از راهبردهای گفتاری تقویت کنند.
۲۸. با کارها و فعالیت‌های زبانی گوناگون برای یاددهی چهار مهارت زبانی آشنايند.
۳۱. با راهبردها و فنون مختلف جهت آموزش دستور، لغت، تلفظ، و مهارت‌های زبانی آشنايند.

جدول ۵ نشان می‌دهد که نتایج آزمون کای-دو در خود ارزیابی معلمان زبان انگلیسی در شاخصه‌های کارکرد ۲۲، ۲۹، و ۳۰ معنادار نیست. همانطور که جدول ۵ نشان می‌دهد در پاسخ به سوال ۲۲، ۵۱٪ از معلمان گفتند که از الگوی یادگیرنده-محور در برنامه‌ریزی و مدیریت

کلاس استفاده می‌کنند، در حالی که ۴۹٪ آن‌ها معتقدند که از الگوی کلاسهای یادگیرنده-محور در تدریس خود استفاده نمی‌کنند. همچنین بررسی پاسخ معلمان به سوال ۲۹ نشان می‌دهد که ۶۷/۵٪ از معلمان براین باورند که از فناوری در تدریس خود استفاده نمی‌کنند، در حالیکه ۵۳/۵٪ اظهار داشتند که از فناوری در تدریس خود استفاده می‌کنند. بررسی پاسخ‌ها به سوال ۳۰ نشان می‌دهد که ۴۵/۷٪ از معلمان زبان از اینترنت و امکانات موجود در آن برای آموزش زبان انگلیسی استفاده نمی‌کنند، در حالی که ۵۴/۳٪ از آن‌ها گفتند که از اینترنت برای آموزش زبان استفاده می‌کنند.

جدول ۵. نتایج آزمون کای-دو مهارت برنامه ریزی، به کارگیری، و مدیریت کلاس در خود ارزیابی

معلمان

معناداری	کای - دو	پاسخ‌های مثبت				پاسخ‌های منفی				شاخص کارکرد
		باقیمانده	درصد	بسامد مورد انتظار	بسامد مشاهده شده	باقیمانده	درصد	بسامد مورد انتظار	بسامد مشاهده شده	
۰/۰۰۱	۱۲/۰۴۲	۳۴	۵۸/۶	۱۹۲/۵	۲۲۶	-۳۴	۴۱/۴	۱۹۲/۵	۱۵۸	۱۹
۰۰۰	۲۳/۰۱	۴۷	۶۲/۳	۱۹۲/۵	۲۳۹	-۴۷	۳۷/۷	۱۹۲/۵	۱۴۵	۲۰
۰/۰۰۱	۱۱/۳۴	۳۳	۵۸/۶	۱۹۲/۵	۲۲۵	-۳۳	۴۱/۴	۱۹۲/۵	۱۵۹	۲۱
۰/۷۵۹	۰/۰۹۴	۳	۴۹	۱۹۲/۵	۱۸۹	۳	۵۱	۱۹۲/۵	۱۹۵	۲۲
۰۰۰	۳۶/۲۶۰	۵۹	۶۵/۲	۱۹۲/۵	۲۵۱	-۵۹	۳۴/۸	۱۹۲/۵	۱۳۳	۲۳
۰۰۰	۵۵/۵۱	۶۳	۶۹/۴	۱۹۲/۵	۲۶۵	-۶۳	۳۰/۶	۱۹۲/۵	۱۱۹	۲۴
۰۰۰	۴۱/۳۴	۶۳	۶۶/۵	۱۹۲/۵	۲۵۵	-۶۳	۳۳/۵	۱۹۲/۵	۱۲۹	۲۵
۰۰۰	۴۷/۳۳	۵/۶۷	۶۷/۵	۱۹۲/۵	۲۶۰	-۶۷/۵	۳۲/۵	۱۹۲/۵	۱۲۵	۲۶
۰/۸۷۸	۰/۰۲۳	۱/۵	۵۰/۵	۱۹۲/۵	۱۹۴	-۱/۵	۴۹/۵	۱۹۲/۵	۱۹۱	۲۷
۰۰۰	۱۵/۴	۳۸/۵	۶۰/۲	۱۹۲/۵	۲۳۱	-۳۸/۵	۳۹/۸	۱۹۲/۵	۱۵۴	۲۸
۰/۱۶۹	۱/۸۹۴	۱۳/۵	۵۳/۷	۱۹۲/۵	۲۰۶	-۱۳/۵	۴۶/۵	۱۹۲/۵	۱۷۹	۲۹
۰/۱۳۹	۲/۱۸۴	۱۴/۵	۵۴/۳	۱۹۲/۵	۲۰۷	-۱۴/۵	۴۵/۷	۱۹۲/۵	۱۷۸	۳۰
۰۰۰	۲۸/۶۳۶	۵۲/۵	۶۳/۶	۱۹۲/۵	۲۴۵	-۵۲/۵	۳۶/۴	۱۹۲/۵	۱۴۰	۳۱

مشاهدات نشان می‌دهد که معلمان با کیفیت‌های متنوع از خوب تا عالی سعی در تحقق اهداف آموزش زبان و یادگیرندگان و برگزاری کلاس‌های یادگیرنده-محور دارند. در تدریس مهارت‌های دریافتی زبان^۱، کیفیت تدریس معلمان از ضعیف تا متوسط ارزیابی شده است، زیرا معلمان در تدریس مهارت‌ها، راهبردهای خواندن و شنیدار را تدریس نمی‌کردند. با توجه به مهارت‌های تولیدی^۲، معلم‌ها بیشتر با استفاده از شیوه‌های مختلف سعی در پیشرفت مهارت گفتاری یادگیرندگان داشتند. نظر به ارائه تکالیف و فعالیت‌های مختلف برای یادگیری هر چه بیشتر، معلم‌های آموزشگاهی پایبند به کتاب بوده و هیچ‌گونه ابتکاری در این باره از خود نشان نمی‌دادند، بنابراین، در این زمینه ضعیف ارزیابی شدند. به علاوه، نیم بیشتری از معلمان مشاهده شده از فناوری نظیر رایانه، موبایل و اینترنت در تدریس خود استفاده نمی‌کردند و بقیه با وجود استفاده، متوسط و ضعیف ارزیابی شدند.

برخلاف نتایج پرسشنامه، نتایج مصاحبه نشان می‌دهد که بیشتر مصاحبه شونده‌گان در شاخصه‌های عملکرد مهارت برنامه‌ریزی، به‌کارگیری، و مدیریت کلاس مثبت ارزیابی نشدند. از ۲۵ معلم مصاحبه شونده ۱۷ نفر آنها قادر به توضیح مبانی و اصول برنامه‌ریزی درسی به صورت دقیق و درست نبودند. در تعیین اهداف یادگیری درس، ۱۱ نفر از مصاحبه شونده‌گان اذعان داشتند که آن‌ها فقط از محتوی و موضوعات دروس کتاب متابعت می‌کنند، ۹ نفر از آنها گفتند که اهداف درسی را با توجه به نیاز یادگیرندگان تعیین می‌کنند و ۵ نفر توضیحات درستی را ارائه نکردند. با توجه به ویژگی‌های کلاس یادگیرنده-محور، ۱۳ نفر از مصاحبه شونده‌گان پاسخ‌های درستی را ارائه نکردند و فقط ۱۲ نفر از آن‌ها به ویژگی‌هایی نظیر نیاز یادگیرندگان، کنترل مباحث کلاس توسط یادگیرندگان، و شخصی کردن دروس^۳ اشاره کردند.

مؤلفه ۳: مهارت ارزیابی

جدول ۶ نشان می‌دهد که نتایج آزمون کای-دو در شاخصه‌های کارکرد ۳۳، ۳۴، ۳۵ و ۳۸ در وجه منفی معنادار است. بررسی بسامدهای مشاهده شده نشان می‌دهند که درصد زیادی از معلمان شاغل به خدمت زبان انگلیسی در بخش خصوصی توانایی خود را در مهارت ارزیابی ضعیف ارزیابی کردند. این معلمان معتقدند که آن‌ها قادر به ...

1. Receptive skill
2. Productive skill
3. Personalization

۳۳. ارزیابی مهارت‌های زبانی افراد که شامل مهارت خواندن، نوشتار، گفتار، و شنیدار است نیستند.

۳۴. ارزیابی اجزای زبانی شامل دستور، لغت، و تلفظ نیستند.

۳۵. کمک به یادگیرندگان برای کنترل تولیدات گفتاری و نوشتاری خود نیستند.

۳۶. استفاده از آزمون‌های ملاک-مرجع^۱ جهت سنجش مهارت زبانی نیستند.

جدول ۶. نتایج آزمون کای-دو مهارت ارزیابی در خود ارزیابی معلمان

معناداری	کای-دو	پاسخ‌های مثبت				پاسخ‌های منفی				شاخص کارکرد
		باقیمانده	درصد	بسامد مورد انتظار	مشاهده شده بسامد	باقیمانده	درصد	بسامد مورد انتظار	مشاهده شده بسامد	
۰/۴۴۵	۰/۵۸۴	-۷/۵	۴۸/۵	۱۹۲/۵	۱۸۵	۷/۵	۵۱/۵	۱۹۲/۵	۲۰۰	۳۲
۰۰۰	۲۱/۰۹۴	۴۵	۶۱/۴	۱۹۲/۵	۲۳۷	-۴۵	۳۸/۶	۱۹۲/۵	۱۴۷	۳۳
۰۰۰	۲۰/۵۷۴	۴۴/۵	۶۱/۵	۱۹۲/۵	۲۳۷	-۴۴/۵	۳۸/۵	۱۹۲/۵	۱۴۸	۳۴
۰۰۰	۳۰/۸۶	۵۴/۵	۶۴/۴	۱۹۲/۵	۲۴۷	-۵۴/۵	۳۵/۶	۱۹۲/۵	۱۳۸	۳۵
۰/۶۴۶	۰/۲۱۰	-۱۳/۵	۵۱	۱۹۲/۵	۱۹۷	۱۳۵/۵	۴۹	۱۹۲/۵	۱۸۸	۳۶
۴۶/۶	۵۳/۴	-۱۳/۵	۴۶/۶	۱۹۲/۵	۱۷۹	۱۳/۵	۵۳/۴	۱۹۲/۵	۲۰۶	۳۷
۰۰۰	۳۵/۵۵۶	۵۴/۸	۳۴/۸	۱۹۲/۵	۱۳۴	۵۸/۵	۶۵/۲	۱۹۲/۵	۲۵۱	۳۸

مشاهدات نشان می‌دهد که بطور عمده معلمان زبان انگلیسی در آموزشگاه‌ها به سنجش و ارزیابی یادگیرندگان نمی‌پردازند. از ۳۲ کلاس مشاهده شده فقط در ۴ کلاس، معلم‌ها روش‌های خود ارزیابی^۲ و ارزیابی همتایان^۳ را نمایش می‌دادند. نتایج مصاحبه نیز نشان می‌دهد که از ۲۵ نفر مصاحبه شونده فقط ۶ نفر انواع آزمون، اهداف آن‌ها، و شیوه طراحی آزمون، روش‌های خودارزیابی و ارزیابی همتایان را به خوبی تشریح کردند و دیگر شرکت‌کنندگان در مصاحبه دارای دانش جزئی و محدود ارزیابی زبان بودند.

1. Criterion-referenced

2. Self-assessment

3. Peer assessment

مؤلفه ۴: مهارت بین فرهنگی

جدول ۷ نشان می‌دهد تفاوت میان بسامد مشاهده شده و مورد انتظار در سطح صفر برای شاخصه‌های کارکرد ۳۹ و ۴۲ در وجه منفی معنادار است درصد زیادی از معلم‌های شرکت‌کننده در پژوهش معتقدند که آن‌ها...

۳۹. یادگیرندگان را برای کسب سواد بین فرهنگی^۱ کمک نمی‌کنند.

۴۲. یادگیرندگان را با مبانی تفکر انتقادی برای آماده‌سازی آن‌ها در تصمیم‌گیری درست در زمینه جذب و یا رد هنجارهای فرهنگی آشنا نمی‌کنند.

از سوی دیگر، جدول ۷ نشان می‌دهد که تفاوت معناداری در وجه پاسخ‌های مثبت و منفی در خود ارزیابی معلمان زبان انگلیسی در شاخصه‌های کارکرد ۴۰ و ۴۱ وجود ندارد. در پاسخ به سوال ۴۰، ۵۲/۱٪ از معلمان بیان کردند که یادگیرندگان را با تفاوت‌های فرهنگی میان دو زبان آشنا می‌کنند و ۴۷/۹٪ به این سوال پاسخ منفی دادند. به همین منوال، در پاسخ به سوال ۴۱، ۴۷/۹٪ اعلام کردند که شباهت‌ها و تفاوت‌های میان فرهنگی دو زبان را ذکر می‌کنند، در حالی که ۵۵٪ به این سوال پاسخ منفی دادند.

جدول ۷. نتایج آزمون کای-دو مهارت بین فرهنگی در خود ارزیابی معلمان

معناداری	کای-دو	پاسخ‌های مثبت				پاسخ‌های منفی				شاخص کارکرد
		باقیمانده	درصد	بسامد مورد انتظار	مشاهده شده	باقیمانده	درصد	بسامد مورد انتظار	مشاهده شده	
۰۰۰	۲۷/۵۵۶	۵۱/۵	۳۶/۶	۱۹۲/۵	۱۴۴	۵۱/۵	۶۳/۴	۱۹۲/۵	۲۴۴	۳۹
۰/۴۴۵	۰/۵۸۴	-۱۸/۵	۵۲/۱	۱۹۲/۵	۲۰۰	۱۸/۵	۴۷/۹	۱۹۲/۵	۱۸۵	۴۰
۰/۰۵۹	۳/۵۵۶	-۷۳/۵	۴۵	۱۹۲/۵	۲۱۱	۷۳/۵	۵۵	۱۹۲/۵	۲۱۱	۴۱
۰۰۰	۵۶/۱۲۷	-۱۲۸/۵	۳۰/۹	۱۹۲/۵	۱۱۹	۱۲۸/۵	۶۹/۱	۱۹۲/۵	۲۶۶	۴۲

نتیجه دیدارها نشان می‌دهد که بطور عمده مسائل بین فرهنگی در کلاسهای یادگیری زبان خارجی در بخش خصوصی نادیده گرفته می‌شود. به علاوه، از ۲۵ معلم مصاحبه شونده، ۱۴ معلم بیان گفتند که آن‌ها در تدریس به مسائل فرهنگی توجه نمی‌کنند، مگر اینکه کتاب درسی

حاوی نکته فرهنگی باشد، ۳ نفر اظهار داشتند که یادگیرندگان به خصوص یادگیرندگان مونث را نسبت به تفاوت‌های فرهنگی آگاه می‌کنند و آن‌ها را به سمت فرهنگ اسلامی سوق می‌دهند، ۵ نفر اذعان داشتند آن دسته از مسائل فرهنگی را بازگو می‌کنند که منجر به شوک فرهنگی در یادگیرندگانی که قصد ترک کشور را دارند می‌شود، و ۳ نفر گفتند که مسائل فرهنگی را به همراه قدرت تفکر انتقادی به یادگیرندگان انتقال می‌دهند.

مؤلفه ۵: توان حرفه‌ای

همانطور که جدول ۸ نشان می‌دهد نتایج آزمون کای-دو از نظر آماری در شاخصه‌های کارکرد شماره ۴۳، ۴۷، ۴۹، ۴۴، ۴۵ معنا دار است. نتایج نشان می‌دهند که بیشتر معلمان در شاخصه‌های ۴۳، ۴۷، و ۴۹ کارکرد خود را منفی ارزیابی کردند. در واقع، بیشتر معلمان اذعان داشتند که

۴۳. عضو انجمن‌های علمی زبان انگلیسی نظیر تلسی نیستند.

۴۷. یافته‌های آخرین مقالات پژوهشی را در تدریس عملی خود استفاده نمی‌کنند.

۴۹. در کنفرانس‌های علمی در ایران و خارج از کشور شرکت نمی‌کنند.

از سوی دیگر، نتایج آزمون کای-دو نمایانگر این است که بیشتر معلمان کارکرد خود را در شاخصه‌های ۴۴ و ۴۵ مثبت ارزیابی کردند. همانطور که جدول ۸ نشان می‌دهد بیشتر معلمان بیان می‌کنند که آن‌ها ..

۴۴. برای پیشرفت شغلی خود با توجه به نیازهای موجود و علاقه‌شان، برنامه‌ریزی می‌کنند.

۴۵. با دیگر معلمان برای پیشرفت توانایی‌هایشان در تدریس زبان انگلیسی همکاری می‌کنند.

نتایج مصاحبه در ارتباط با اهداف معلمان در رشد توان حرفه‌ای خود، نشان می‌دهد که معلمان در بخش خصوصی بیشتر خواستار دریافت مدارکی مانند آیلتس، دلتا، و سلتا هستند و علاقه‌ای به ادامه تحصیل در دانشگاه ندارند و به نظر آن‌ها دروس دانشگاهی آموزش زبان انگلیسی و همچنین کنفرانس‌ها و سمینارهای زبان انگلیسی در ایران غیر عملی و نظری است. بیشترین آن‌ها بیان کردند که دی وی دی‌های آموزشی و فیلم‌های کوتاه آموزشی موجود در اینترنت به مراتب از کارگاه‌های غیرعملی بهتر است. به علاوه، نتایج مصاحبه نشان می‌دهد که بیشتر معلمان با روش‌های مختلف تدریس زبان دوم آشنایی دارند، اما، فقط ۳ نفر از ۲۵ نفر مصاحبه شونده با اصول پسامتد آشنایی داشتند.

جدول ۸. نتایج آزمون کای-دو مهارت حرفه‌ای در خود ارزیابی معلمان

معنا داری	کای-دو	پاسخ‌های مثبت				پاسخ‌های منفی				شاخص کارکرد
		باقیمانده	درصد	بسامد	مورد انتظار	مشاهده شده	باقیمانده	درصد	بسامد	
۰۰۰	۱۷۱/۵۵۶	۱۲۸/۵	۱۶/۸	۱۹۲/۵	۶۴	۱۲۸/۵	۸۳/۲	۱۹۲/۵	۳۲۱	۴۳
۰۰۰	۵۶/۱۲۷	۶۷/۵	۶۸/۸	۱۹۲/۵	۲۶۶	-۶۷/۵	۳۱/۲	۱۹۲/۵	۱۱۹	۴۴
۰۰۰	۴۷/۳۳۸	۶۷/۵	۶۷/۳	۱۹۲/۵	۲۶۰	-۶۷/۵	۳۲/۷	۱۹۲/۵	۱۲۵	۴۵
۰/۲۸۵	۱/۱۵۴	۱۰/۵	۵۲/۶	۱۹۲/۵	۲۰۳	۱۰/۵	۴۷/۴	۱۹۲/۵	۱۸۲	۴۶
۰۰۰	۲۰/۵۷۴	-۴۴/۵	۳۸/۲	۱۹۲/۵	۱۴۸	۴۴/۵	۶۱/۸	۱۹۲/۵	۲۳۷	۴۷
۰/۰۰۷	۷/۲۲۶	۲۶/۵	۵۶/۸	۱۹۲/۵	۲۱۹	-۲۶/۵	۴۳/۲	۱۹۲/۵	۱۶۶	۴۸
۰۰۰	۱۷۱/۵۵۶	۱۲۸/۵	۱۶/۸	۱۹۲/۵	۶۴	۱۲۸/۵	۸۳/۲	۱۹۲/۵	۳۲۱	۴۹

بحث

نتایج تحقیق حاضر، کیفیت معلمان شاغل آموزشگاه‌های زبان انگلیسی را در مقایسه با استانداردهای کیفی بومی سازی شده معلمان زبان انگلیسی سطح بزرگسال آموزشگاه‌ها (نویسنده و همکاران در حال انتشار) نشان می‌دهد. با مقایسه نتایج به دست آمده از پرسشنامه خودارزیابی معلمان، مشاهدات، و مصاحبه‌ها، محققان در این بخش درباره صلاحیت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی شاغل در بخش خصوصی به صورت کلی و همچنین در بخش‌های جداگانه، شامل توصیف زبان و درک فراگیری و رشد زبان، مهارت برنامه‌ریزی، به‌کارگیری، و مدیریت کلاس، مهارت ارزیابی، مهارت بین فرهنگی، و مهارت حرفه‌ای بحث می‌کنند.

بررسی مطالعات ارزشیابی معلمان زبان دوم نشان می‌دهد که همانند پژوهش حاضر، پژوهش‌های ارزشیابی استاندارد-محور در زمینه صلاحیت حرفه‌ای معلمان (آل-ثمالی، ۲۰۱۱؛ همدان، غفار، و لی، ۲۰۱۰) در دیگر محیط‌های یادگیری زبان خارجی نظیر عربستان، مصر، و مالزی انجام شده است. از سوی دیگر، تعدادی از تحقیقات ارزشیابی نیز به صورت جداگانه به یکی از مهارت‌های معلمان زبان خارجی شامل ارزشیابی توان زبانی (کیلی و ریدیکنز، ۲۰۰۵؛ کنیم و فلیوی، ۲۰۰۵)، مهارت ارزیابی معلمان (بزیات و کولمن، ۲۰۱۵) و مهارت بین فرهنگی معلمان زبان دوم (سکرو، ۲۰۰۶) پرداخته‌اند.

التمالی (۲۰۱۱) استانداردهای متناسب صلاحیت حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی عربستان سعودی را شناسایی کرد و شاخصه‌های ارزیابی جامعی را برای ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی سطح متوسط طراحی کرد. نتایج ارزشیابی التمالی نقاط ضعف و قوت معلمان زبان خارجی عربستان سعودی را در سه زمینه شامل زبان، ارزیابی، و مهارت مدیریت و برنامه‌ریزی نشان می‌دهد. به همین منوال، پژوهش حاضر نیز نقاط ضعف و قوت معلمان زبان انگلیسی در بخش خصوصی را نشان می‌دهد. مطالعه حاضر نشان می‌دهد که معلمان سطح بزرگسال زبان انگلیسی در بخش خصوصی برخی از شاخصه‌های عملکرد را در مولفه‌های مهارت ارزیابی، زبان، و مهارت بین فرهنگی برآورده نمی‌کنند، در حالی که آن‌ها در حیطه مهارت حرفه‌ای و مهارت برنامه‌ریزی، به‌کارگیری و مدیریت کلاس را می‌توان کارآمد دانست.

همانند نتایج پژوهش حاضر، یافته‌های پژوهشی ارزشیابی حمدان و همکاران (۲۰۱۰) در مالزی نشان می‌دهد که معلمان زبان دوم در زمینه‌های مدیریت کلاس، ویژگی‌های حرفه‌ای، کارآمدی، و مهارت تدریس بسیار کارآمدند. از سوی دیگر، حمدان و همکاران (۲۰۱۰) رابطه میان توانایی تدریس و سطح تحصیلات معلمان و همچنین توانایی تدریس و جنسیت معلمان را مورد مطالعه قرار دادند. هرچند که در مطالعه حاضر متغیرهایی نظیر سطح تحصیلات و جنسیت و تاثیر آن‌ها بر توانایی تدریس معلمان مورد توجه قرار نگرفته است.

کیلی و ریڈیکنر (۲۰۰۵) در ارزشیابی مهارت زبان انگلیسی معلمان زبان دوم استدلال کردند که توانایی زبانی معلمان زبان دوم باید از راه‌های دیگری نشان داده شود، برای مثال در آماده‌سازی و برنامه‌ریزی درسی و در محاورات با دیگر معلمان و در اجتماع مدرسه. در پژوهش حاضر توانایی زبانی معلمان زبان خارجی از طریق مشاهده، مصاحبه، و پرسشنامه خود ارزیابی مورد ارزشیابی قرار گرفت. بنابراین، پژوهش حاضر کیفیت استفاده از زبان انگلیسی معلمان سطح بزرگسال آموزشگاه‌های زبان انگلیسی را به صورت کامل به تصویر کشیده است. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر توانایی زبانی به توانایی معلمان زبان انگلیسی در ایجاد رابطه میان اطلاعات زبان‌شناختی و تدریس زبان و محتوی اطلاق می‌شود. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که نیمی از معلمان بخش خصوصی، دارای توانایی به‌کارگیری دانش زبان‌شناختی در تدریس چهار مهارت اصلی زبان و اجزا زبان نمی‌باشند، درحالی‌که عده زیادی از آنان در درک فراگیری و رشد زبان توانا و شایسته ارزیابی شدند. در حقیقت، یافته‌های پژوهش‌های حاضر نشان می‌دهد که معلمان زبان خارجی سطح بزرگسال در ارائه بازخورد مناسب به یادگیرندگان، ایجاد فرصت مناسب برای تعامل معنادار، و قرار

دادن یادگیرندگان در معرض زبان داری مهارت هستند، درحالی‌که آن‌ها در به کارگیری راهبردهای مختلف در تدریس واج‌شناسی، دانش ساخت واژه، دستور و نگارش زبان، لغت و کاربردشناسی ضعیف ارزشیابی شده‌اند. جانسون و پولتر (۲۰۱۵) بیان می‌کنند که "ویژگی منحصر به فرد تدریس زبان انگلیسی این است که زبان هدف هم موضوع درسی و هم ابزار اولیه آموزش است." بنابراین یافته‌های پژوهش حاضر موجب افزایش آگاهی معلمان زبان بخش خصوصی نسبت به مهارتشان در توصیف زبان و تلاش آن‌ها در جهت بهبود و اصلاح توانایی‌هایشان در این مهارت می‌شود. به عبارت دیگر، نتایج پژوهش حاضر به معلمان زبان انگلیسی بخش خصوصی پیشنهاد می‌کند که راهبردهای موثر جهت تدریس واج‌شناسی، دانش ساخت واژه، دستور و نگارش، لغت، و کاربردشناسی را بیاموزند.

درباره مهارت ارزیابی معلمان زبان انگلیسی در بخش خصوصی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بیش از نیمی از معلمان زبان بخش خصوصی در مقایسه با شاخصه‌های عملکرد مهارت ارزیابی از توانایی‌های لازم برخوردار نیستند. با تأکید در نقش مهم معلمان در ارزیابی، ریدیکنز (۲۰۰۴) از معلمان به عنوان عامل ارزیابی یاد می‌کند که پیوسته عملکرد دانش‌آموزان را مشاهده، ارزشیابی، و تفسیر می‌کنند تا بازده یادگیری را در آن‌ها افزایش دهند. از این رو، یافته‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهد که معلمان زبان بخش خصوصی نیاز به تعلیم جهت یادگیری و کسب مهارت‌های ارزیابی دارند. هم‌سو با یافته‌های پژوهش حاضر، بزیات و کولمن (۲۰۱۵) در ارزشیابی دانش ارزیابی معلمان قبل از اشتغال دریافتند که این معلمان دارای سواد ارزیابی نیستند، اگرچه دروسی نظیر ارزیابی در کلاس درس را در دوران تحصیلی خود خوانده‌اند. نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که معلمان زبان انگلیسی بخش خصوصی ایران دانش مستدل و جامعی درباره انواع مختلف تست و اهداف آن‌ها، روش‌های خودارزیابی و ارزیابی هم‌تایان و آزمون‌های ملاک-مرجع ندارند.

واکاوی و بررسی دقیق مهارت بین فرهنگی معلمان زبان خارجی در بخش خصوصی نشان می‌دهد که بیش از نیمی از معلمان زبان در بخش خصوصی، در مقایسه با شاخصه‌های کارکرد مهارت بین فرهنگی از توانایی‌های لازم برخوردار نیستند. سکر و (۲۰۰۶) معتقد است که تدریس زبان خارجی دیگر فقط یک کار زبانی به شمار نمی‌رود و مدرسان زبان خارجی باید در جهت دستیابی به دانش بین فرهنگی سوق داده شوند. به علاوه، برخلاف نتایج پژوهش حاضر،

کسترو، سکرو، و گارسیا (۲۰۰۴) در ارزشیابی مهارت بین‌فرهنگی معلمان زبان خارجی در دیگر کشورها نظیر اسپانیا نشان می‌دهند که معلمان زبان خارجی فراگیران زبان را در رشد مهارت بین‌فرهنگی پشتیبانی می‌کنند. در نتیجه، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که معلمان زبان خارجی ایرانی نیز باید نکات فرهنگی لازم را یاد بگیرند تا به فراگیران برای محاوره مفید و موثر با افراد خارجی کمک کنند.

افزون براین، ارزشیابی توان حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی نشان می‌دهد که بیش از نیمی از معلمان زبان انگلیسی در بخش خصوصی، در مقایسه با شاخصه‌های کارکرد رشد حرفه‌ای و همکاری مثبت ارزیابی شدند، اگرچه؛ آن‌ها نیاز به ترغیب به یادگیری اصول و روش تدریس، مطالعه مقالات آموزشی، و شرکت در کنفرانس‌ها و انجمن‌های علمی دارند. بررسی دقیق مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که معلمان زبان خارجی در آموزشگاه‌های خصوصی زبان، کنفرانس‌ها و برنامه‌های آموزش زبان در ایران را غیرعملی به شمار می‌آورند. بنابراین، مربیان معلمان و استادان باید برنامه‌های آموزش زبان را مفیدتر و کارا تر برگزار کنند.

در نتیجه، پژوهش حاضر نقاط ضعف و قوت معلمان زبان ایرانی در بخش خصوصی را در مقایسه با استانداردهای بومی شده صلاحیت حرفه‌ای معلمان زبان خارجی شناسایی کرده است. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که معلمان زبان خارجی در بخش خصوصی باید توانایی و مهارت خود را در توصیف زبان، مهارت ارزیابی و مهارت بین‌فرهنگی توسعه دهند. در حقیقت، پژوهش حاضر نشان دهنده این نکته است که استادان و مربیان معلمان باید دروس عملی را در زمینه‌های مختلف برای معلمان زبان خارجی شاغل به خدمت آموزشگاه‌های خصوصی طراحی کنند.

منابع

- Akbari, R., & Yazdanmehr, E. (2011). EFL teachers' recruitment and dynamic assessment in private language institutes of Iran. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 8, 29-51.
- Aliakbari, M. (2002). *Culture in language teaching* (doctoral dissertation). University of Isfahan, Isfahan, Iran.
- Althumami, A.D.A.R. (2011). *Evaluating EFL intermediate teachers' performance in the light of quality standards in Saudi Arabia*. (Master's thesis, Taif University, Kingdom of Saudi Arabia). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525726.pdf>

- Atai, M.R., Babaii, E., & Mousavi, M. (2016). *Exploring standards and developing a measure for evaluating Iranian EFL teachers' professional competence in the private sector*. Manuscript submitted for publication.
- Beziat, T.L.R., & Coleman, B.K. (2015). Classroom assessment literacy: Evaluating pre-service teachers. *The Researcher*, 27 (1), 25-30.
- Burden, P., & Troudi, S. (2007). An evaluation of student ratings of teaching in Japanese university context. In C. Coombe, M. Al-Hamly, P. Davidson, & S. Troudi (Eds.), *Evaluating teacher effectiveness in EFL/ESL contexts* (pp. 152-167). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Castro, P., Sercu, L., & Garcia, M. C. M. (2004). Integrating language-and-culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education. *Intercultural Education*, 15(1), 91-104.
- Coniam, D., & Falvey, P. (2005). High-stakes testing and assessment: English language teacher benchmarking. In J. Cummins, & Ch. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 457-4470). New York, NY: Springer.
- Dahmardeh, M. (2009). *English language teaching in Iran and communicative language teaching* (Unpublished doctoral dissertation). The university of Warwick, Warwick, United Kingdom.
- Davari, H., & Aghagolzadeh, F. (2015). To teach or not to teach? Still an open question for the Iranian education system. In C. Kennedy (Ed.), *English language teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, trends and challenges* (pp. 11-19). London: British Council.
- Davidson, P. (2007). Faculty attitudes toward three methods of evaluating teacher effectiveness. In C. Coombe, M. Al-Hamly, P. Davidson, & S. Troudi (Eds.), *Evaluating teacher effectiveness in EFL/ESL contexts* (pp. 183-199). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Davison, Ch., & Cummins, J. (2007). Assessment and evaluation in ELT: Shifting paradigms and practices. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 415-421). New York, NY: Springer.
- Eken, D.K. (2007). An exploration of teaching effectiveness: An attempt to define the less easy definable. In C. Coombe, M. Al-Hamly, P. Davidson, & S. Troudi (Eds.), *Evaluating teacher effectiveness EFL/ ESL contexts* (pp. 167-183), Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Golebostan, H. (2003). Evaluating English proficiency of English majors in teacher training universities and higher education centers in Tehran. *Foreign Language Teaching Journal*, 17 (67), 4-8.
- Haddad Narafshan, M., & M. Yamini. (2011). Policy and English language teaching in Iran. *The Iranian EFL Journal*, 7 (5), 179-89.

- Hamdan, A. R., Ghafar, M. N., & Hwe Li, L. T. (2010). Teacher competency testing among Malaysian school teachers. *European Journal of Social Sciences*, 12 (4), 610-611.
- Hayati, A.M., & Mashhadi, A. (2010). Language planning and language-in-education policy in Iran. *Language Problems and Language Planning*, 34 (1). 24-42.
- Johnson, J., & Poulter, M. (2015). Teachers' language competence: Issues of appropriation and appropriacy. In R. Wilson & M. Poulter (Eds.). (179-198). *Assessing language teachers' professional skills and knowledge*. UK: Cambridge University Press.
- Kazemi, A., & Soleimani, N. (2013). On Iranian EFL teachers' dominant teaching styles in private language centers: Teacher-centered or student-centered? *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(1), 193-202.
- Kaufman, D. (2007). A multidisciplinary approach to assessment in teacher education. In C. Coombe, M. Al-Hamly, P. Davidson, & S. Troudi (Eds.), *Evaluating teacher effectiveness in EFL/ESL contexts* (pp. 25-39). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Kiely, R., & Rea-Dickins, P. (2005). *Program evaluation in language education*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave MacMillan.
- Luo, M., & Dappen, L. (2004). Mixed-methods design for an objective-based evaluation of a magnet school assistance project. *Evaluation and Program Planning*, 28, 109-118.
- Murphey, T., & Yaode, Q. (2007). A Coherent approach to faculty appraisal. In C. Coombe, M. Al-Hamly, P. Davidson, & S. Troudi (Eds.), *Evaluating teacher effectiveness in EFL/ESL contexts* (pp. 89-106). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Navidnia, H. (2013). *English language teacher performance appraisal in Iranian high schools: Improving evaluation and feedback process* (Unpublished doctoral dissertation). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
- Nezakat-Alhossaini, M., & Ketabi, S. (2013). Teacher training system and EFL classes in Iran. *Procedia of Language Studies Conference, Turkey*, 526-536.
- Ostovar-Namaghi, S.A. (2013). Language teachers' perceptions of evaluation criteria in Iran. *The Reading Matrix*, 13 (1), 45-60.
- Peterson, K.D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Crown Press.
- Rea-Dickens, P. (2004). Understanding teachers as agents of assessment. *Language Testing*, 21(3), 249-258.
- Riazi, A. (2005). The Four language stages in history of Iran. In A. M.Y. Lin, & P.W. Martin (Eds.), *Decolonization, globalization: language in education policy and Practice* (PP. 98-115). Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17, 55-72.
- Stoyhoff, S. (2007). Building a context- specific teacher evaluation system for an ESL Program. In C. Coombe, M. Al-Hamly, P. Davidson, & S. Troudi (Eds.), *Evaluating teacher effectiveness in EFL/ESL contexts* (pp.106-119). Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- TESOL. (2003). TESOL / NCATE program standards: Standards for the accreditation of initial programs in P-12 ESL teacher education. Alexandria, VA.
- Thaine, C. (2004). The assessment of second language teaching. *ELT Journal*, 58 (4), 336-345.
- Weir, C., & Robert, J. (1994). *Program evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Yarmohammadi, L. (2000). Reflections on the treatment and contextualization of pronunciation: Practices and language functions in the pre-university textbooks in Iran. *Journal of Teaching Languages*, 1(3), 1-21.

