دوماهنامهٔ جستارهای زبانی
د۸، ش۱ (پیاپی ۳۶)، فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۶، صص۲۳-۴۷

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

رامین اکبری[۱]، میلاد بهشتی‌پرور*[۲]، غلامرضا کیانی[۳]

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

دریافت: ۹۳/۳/۱ پذیرش: ۹۳/۶/۱۷

چکیده

یکی از مهم‌ترین مباحث در زمینهٔ آموزش، وجود اطمینان از کیفیت و اثرگذاری تدریس و مدرس است؛ ازاین‌رو، لازم است الگوها و ابزارهایی برای توصیف و سنجش آن‌ها ایجاد شود. یکی از دروس آموزشی که فراگیران زیادی به آن علاقه دارند، زبان انگلیسی است؛ بنابراین، ایجاد ابزار سنجش و نیز ارائهٔ الگویی مناسب برای توصیف کیفیت تدریس و اثربخشی در این حیطه امری ضروری است. تحقیق حاضر با هدف ارائهٔ چنین ابزار و الگویی در دو مرحلهٔ کیفی و کمّی صورت پذیرفت که نتایج مرحلهٔ کیفی به ارائهٔ یک الگو و نیز یک پرسش‌نامه جهت سنجش آن انجامید. نتایج مرحلهٔ کیفی نشان داد الگوی کیفیت مدرس از هفت عامل/ فاکتور اصلی تشکیل شده است: ۱. پیش‌شرط‌های تدریس؛ ۲. مهارت‌های عملی کلاسی؛ ۳. مهارت‌های اجتماعی- ارتباطی؛ ٤. سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی آموزش؛ ٥. رشد حرفه‌ای؛ ٦. مهارت‌های مدیریت کلاس؛ ۷. مهارت‌های کنترل یادگیری و رشد فراگیران. براساس این عوامل، یک پرسش‌نامهٔ ٤۸سؤالی طراحی شد؛ سپس در مرحلهٔ کمّی، با استفاده از روش آماری تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، اعتبار، پایایی و معناداری تمام عوامل و سؤالات سازندهٔ آن‌ها بررسی شد. براساس نتایج آماری به‌دست‌آمده می‌توان هم الگوی ارائه‌شده و هم پرسش‌نامه را قابل قبول و قابل استفاده دانست. پرسش‌نامهٔ حاصل از این مطالعه می‌تواند در ارزیابی مدرسان و نیز کنترل کیفی آموزشگاه‌های زبان و نیز درصورت نیاز، در مدارس استفاده شود.

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

* نویسندهٔ مسئول مقاله: E-mail: miladbp@gmail.com

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

۱. مقدمه و طرح مسئله

شاید بتوان گفت یکی از مهم ترین مسائل موجود در هر نظام آموزشی، امکان سنجش کیفیت و ارزیابی آن و اجزای آن نظام است. با این حال، برای امکان‌پذیر کردن چنین امری، باید ابتدا از اجزایی که قرار است مورد سنجش کیفی یا ارزیابی قرار گیرند، تعریف یا تعاریفی در دست داشته باشیم. یکی از مهم‌ترین مسائل مطرح در هر نظام آموزشی، شیوه و ابزار مورد نیاز جهت بررسی کیفیت و ارزیابی مدرسان آن است. با عنایت به این امر، برای دستیابی به نتایجی قابل قبول، باید قبل از هرچیز، به تعریف کیفیت تدریس و کیفیت مدرس پرداخت. نکتهٔ شایان توجهی که باید از ابتدا تبیین شود، این است که چون امر تدریس را مدرسان انجام می‌دهند، کیفیت تدریس برآمده و متأثر از کیفیت مدرس است. ازهمین‌رو، مقالهٔ حاضر در بیان و تشریح موضوع خود، از این دو ساختار به‌شکل جایگزین استفاده کرده است؛ هرچند می‌توان وجوه تمایزی را میان آن‌ها قائل شد که چنین امری خارج از حیطهٔ این پژوهش است.

کیفیت تدریس را می‌توان این‌گونه تعریف کرد: «آموزشی که منجر به حصول نتایج عملی می‌شود» (Tyagi & Vashisth, 2012: 30). درواقع، کیفیت تدریس با ایجاد تعامل میان علایق جسمی، روحی و روانی فراگیران حاصل می‌شود. از دیدگاه تیاگی[۱] و واشیست[۲]، کیفیت تدریس تحت تأثیر برخی ویژگی‌های آموزگار مانند ایجاد انگیزش، بیان واضح و برنامه‌ریزی درسی است. در جایی دیگر، تدریس را نتیجهٔ پیوند تدریس خوب و تدریس موفق دانسته‌اند (Richarddson & Fensttermacher, 2000). تدریس خوب حول محور معیارهای معیّن می‌گردد؛ درصورتی که تدریس موفق نتایج مطلوب را حاصل می‌کند (همان‌جا).

طرح مسئله:

دربارهٔ مسئله کیفیت مدرس، چند نکته درخور توجه است: اول آنکه، بررسی پیشینهٔ تحقیق در این زمینه نشان می‌دهد بسیاری از تحقیقات انجام‌گرفته بیشتر به بررسی کیفیت تدریس در آموزش عمومی پرداخته‌اند. از سوی دیگر، در اغلب موارد، تعاریف و معیارهای بیان‌شده بازتاب نظر افراد بالادستی نظیر دانشگاهیان یا کارشناسان امور آموزشی بوده است؛ البته، موارد بسیاری نیز به بررسی سازهٔ کیفیت مدرس از دیدگاه دانش‌آموزان یا مدرسان/ آموزگاران پرداخته‌اند؛ اما غالباً نظر گروه‌های مختلف ذی‌نفع به‌طور یکپارچه درمورد تعریف و

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

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

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

عوامل تشکیل‌دهنده ساختار کیفیت مدرس از دیدگاه ذی‌نفعان زبان انگلیسی چیست؟

در تحقیق حاضر، از واژه‌های دانش‌آموز، فراگیر و شاگرد به‌صورت جایگزین استفاده شده است. این موضوع درمورد واژگان معلم، آموزگار و مدرس، و همچنین تدریس و آموزش صادق است.

۲. پیشینهٔ پژوهش

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

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

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

دو جنبهٔ رسمی (عمومی) و غیررسمی است. آموزش رسمی شامل برنامه ریزی و هماهنگ سازی برای فهم و یادگیری فرد است. نکتهٔ مهمی که در این مضمون یافت می‌شود، مسئلهٔ تدریس به‌عنوان خلق تجارب آموزشی و آموزگار به‌عنوان خالق این تجارب است. این مضمون دو عنصر اساسی و مهم را دربرمی‌گیرد: ۱. تدریس که به خلق تجارب آموزشی اشاره می‌کند؛ ۲. مدرس/ آموزگار که خالق این تجارب است.

تدریس یا همان آموزش اصالتاً به انتقال دانش و تجربیات از یک فرد (والدین، آموزگار یا افرادی که قبلاً چنین تجاربی را آموخته‌اند) به فرد دیگر مربوط می‌شد (*Ibid*: 130). بنابراین، مسیر حرکت آموزش از افراد دارای تجربه به‌سوی افراد کم‌تجربه یا بی‌تجربه و هدف آن آماده‌سازی آن‌ها برای بقای حیات بوده است (Javeris, 2005: 59). اما با گذر زمان و پیدایش پیچیدگی در ساختار جوامع بشری، معیار آمادگی و کارآمدی افراد به‌عنوان فردی مفید برای جامعه تغییر یافت.

برای دستیابی به این امر مهم، جوامع مختلف شیوه‌های متنوّع و نوین تدریس را به‌کار گرفتند. همگام با این نوآوری‌ها، مفاهیم وموضوعات مرتبط با میزان بازدهی و اثربخشی این روش‌ها مطرح شد که از میان آن‌ها می‌توان به کیفیت تدریس[۳] و اثربخشی تدریس[۴] اشاره کرد. از آنجا که امر تدریس را مدرسان انجام می‌دهند، به‌آسانی می‌توان گفت مؤلفهٔ بنیادی کیفیت تدریس، همان کیفیت مدرس است که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد.

مباحث دربارهٔ کیفیت تدریس و اثربخشی آن متعاقباً به شکل‌گیری مفهوم پاسخ‌گویی[۵] منجر شد. پاسخ‌گویی را می‌توان «مسئول قرار دادن مناطق، مدارس و آموزگاران درمقابل کسب سطح مطلوب مهارت‌های موجود در یک برنامهٔ درسی خاص در مقطعی مشخص» تعریف کرد (Collins & O'brein, 2011: 5). از این تعریف دریافت می‌شود که سطوح مختلف آموزشی باید درمقابل تدریس و یادگیری دانش‌آموزان به ذی‌نفعان نظام آموزشی (یعنی والدین، دانش-آموزان و جامعه) متعهد و پاسخ‌گو باشند.

همان‌طور که در مقدمه اشاره شد، حصول نتایج عملی را می توان یکی از مؤلفه‌های معرّف کیفیت تدریس دانست که در آن تعامل عواملی نظیر علایق جسمی، روحی و روانی فراگیران به حصول چنین کیفیتی منجر می‌شود. از سوی دیگر، برخی ویژگی‌های آموزگاران مانند ایجاد انگیزش، صراحت در بیان و برنامه‌ریزی درسی را می توان در برانگیختن تعامل مذکور مؤثر

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

دانست (Tyagi & Vashisth, 2012: 30). ازهمین‌رو، می توان کیفیت تدریس را تلفیقی از تدریس خوب یا همان پیروی از معیار های معیّن، و تدرسی موفق یعنی ایجاد نتایج مطلوب تصور کرد (Richarddson & Fensttermacher, 2000). در بسیاری از مطالعات و پژوهش‌های انجام‌شده، ملاک کیفیت تدریس را نتایج عملکرد دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد قرار داده‌اند (Little, Goe & Bell, 2009; Hunt, 2009). چنین ملاکی دارای چند مشکل است: ۱. نمی‌توان فقط آموزگاران را مسؤل نتایج دانش‌آموزان دانست؛ ۲. یادگیری چیزی فراتر از معدل نمرات و ارزیابی دانش‌آموزان است؛ ۳. نمرات معیارِ مطمئنی برای قضاوت درمورد کیفیت نیستند؛ ٤. نباید یافته‌های علم سنجش و ارزشیابی را تنها ملاک قضاوت درنظر گرفت (Little, Goe & Bell, 2009). برای اجتناب از این محدودیت‌ها، برخی پژوهش‌های موجود به ارائهٔ الگوهای متعددی برای سنجش کیفیت مدرس و کیفیت تدریس پرداخته‌اند؛ برای نمونه می‌توان به الگوهای ارزش‌افزوده، توصیف کیفی معلمان، مشاهده و نظارت بر معلمان، و روش‌های متناوب ارزیابی دانش‌آموزان اشاره کرد (Little et al., 2009; Hunt, 2009; Evaluating Teacher Effectiveness, 2010). در ادامه، برخی مدل‌ها رائه‌شده به‌اختصار بیان می‌شود.

۲-۱. بررسی الگوهای موجود در آموزش

الگوی کریگ[٦]، کرافت[٧] و دوپله‌سیس[٨] (۱۹۹۸) یکی از جامع‌ترین الگوهای موجود است که به توصیف معیارهای کیفیت مدرس و تدریس می‌پردازد. در این الگو، کریگ و همکارانش موارد زیر را در توصیف ویژگی‌های مدرسان کیفی بیان کرده‌اند:

> شیوهٔ بیان مناسب آموزشی، تسلط به زبان تدریس، ایجاد محیط خلاق آموزشی، یافتن و پاسخ‌گویی به نیازهای فراگیران و جامعه، اندیشیدن پیرامون نحوهٔ آموزش و واکنش فراگیران و ایجاد تغییرات متناسب، پایبندی به اصول اخلاقی، تعهد به حرفهٔ آموزش، و توجه به فراگیران (1998: 12).

آن‌ها دربارهٔ کیفیت تدریس در مدارس، دوازده شاخه را بیان کرده‌اند که به‌دلیل نبود فضای کافی، در اینجا تشریح نمی‌شوند. این شاخه‌ها عبارت‌اند از: وجود نیروی آموزشی توانا، نگرش‌های مثبت آموزگاران، مدیریت زمان و بازده، مدیریت کلاس، انتظارات و اهداف بلند، تعامل میان فراگیران و آموزگاران، برنامهٔ درسی سازمان‌یافته، طرح‌های درسی واضح و

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

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

یکی دیگر از الگوهای بسیار موفق را استرانگ[۹] (۲۰۰۷) ارائه کرده است. در این الگو، شش مؤلفهٔ اصلی وجود دارد که هرکدام دارای زیرشاخه‌های گوناگونی هستند. اولین مؤلفه، توانش زبانی است که خود دارای پنج زیرشاخه است که با فن بیان، دانش عمومی و دانش تعلیمی معلم در ارتباط‌اند. مؤلفهٔ دوم این الگو،«معلم به‌عنوان انسان»[۱۰] نامیده شده که دارای زیرشاخه‌هایی درباب رفتار با دانش‌آموزان و احترام به آن‌ها، ایجاد انگیزه و داشتن نگرش مثبت به حرفهٔ آموزگاری است. سومین مؤلفه، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس است که به مسائلی همچون مدیریت کلاس، ایجاد نظم و انضباط، پیش‌بینی مشکلات و چیدمان محیط کلاس در زیرشاخه-هایش اشاره دارد. برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی آموزش، مؤلفهٔ چهارم این الگو را تشکیل می‌دهد و حول مسائلی نظیر تمرکز آموزشی، زمان‌بندی آموزش، آماده‌سازی و تعیین هدف برای فراگیران می‌چرخد. مولفهٔ دیگر، به‌اجرا گذاشتن آموزش است که بیشترین زیرشاخه‌ها را دارد. این ریزمؤلفه‌ها شامل مواردی همچون استفاده از راهبردهای آموزشی، پاسخ به طیف نیازهای فراگیران، تعیین اهداف بلند برای فراگیران، فهم پیچیدگی‌های آموزش، کاربرد فنون پرسش و درگیر کردن فراگیران در فعالیت‌های آموزشی است. ششمین و آخرین مؤلفه، نظارت بر پیشرفت و توان بالقوّهٔ فراگیران است که دارای سه زیرشاخه است: اهمیت تکالیف بیرون از کلاس، فراهم کردن بازخورد مناسب و استفاده از سنجش و ارزشیابی در راستای نیازهای فراگیران.

یکی دیگر از الگوهایی که شهرت فراوانی دارد، حاصل مطالعات دنیلسون و همکارانش است (Danielson & McGreal, 2007; Danielson, 2011). در این الگو، معیارهای کیفیت مدرس در قالب ٤ حوزهٔ اصلی و ۲۲ مؤلفه معرفی شده‌اند. هریک از مؤلفه‌ها نیز دارای شاخص‌هایی هستند که به‌تفصیل به آن‌ها اشاره شده است. این الگو برای سنجش کیفیت چهار سطح را درنظر می‌گیرد. حوزه‌های اصلی این الگو عبارت‌اند از: ۱. برنامه‌ریزی و آماده‌سازی با زیرمجموعهٔ شش مؤلفه؛ ۲. محیط کلاس با پنج مؤلفه؛ ۳. آموزش با زیرمجموعهٔ پنج مؤلفه؛ ٤. مسئولیت‌های حرفه‌ای با شش مؤلفه در زیرمجموعه‌اش. سطوح مرتبط با کار معلمان و میزان

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

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

۲-۲. بررسی الگو ها در آموزش زبان

دربارهٔ مبحث کیفیت مدرس، تعداد انگشت‌شماری از تحقیقات موجود بر آموزش زبان متمرکز شده‌اند (Park & Lee, 2006). از این میان، شاید بتوان تحقیق براش[11] (۱۹۹٦) را اولین پژوهش در زمینهٔ آموزش زبان دانست. براش براساس نظر ۲۰۰ آموزگار و ٤۰٦ فراگیر مقطع نهم در یکی از شهرهای سرزمین‌های اشغالی و با استفاده از یک پرسش‌نامهٔ ۲۰سؤالی، توانست به الگویی چهارعامله برای طراحی و تبیین کیفیت مدرس دست یابد. این چهار عامل عبارت‌اند از: ۱. دانش و تسلط به زبان مقصد؛ ۲. توانایی توضیح، سازمان‌دهی و ایجاد انگیزه در فراگیران؛ ۳. انصاف و عدل در رفتار با فراگیران؛ ٤. در دسترس فراگیران بودن.

در پژوهشی دیگر، دیدگاه ۱٦ معلم و ۳۳۹ فراگیر بررسی شد که حاصل آن استخراج سه عامل کلی بود (Park & Lee, 2006): تسلط به زبان انگلیسی، دانشِ آموزشی/ تعلیمی و مهارت‌های اجتماعی- عاطفی. از دیگر یافته‌های درخور توجه در این تحقیق، تفاوت میان نظر شاگردان و معلمان بر سر اهمیت این سه عامل بود که براساس آن، معلمان تسلط بر زبان را مهم‌ترین عامل قلمداد کردند؛ درحالی که شاگردان دو عامل دیگر را مهم‌تر می‌دانستند.

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

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

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

اهداف پژوهشی خود قرار داده، از بورگ[۱۲] در سال ۲۰۰٦م است. وی با جمع‌آوری نظر ۲۰۰ معلم شاغل و درحال آموزش دریافت که درمورد «طبیعت درس، محتوای شیوهٔ آموزش، رابطهٔ میان معلم و شاگرد و تفات میان گویندگان بومی و غیربومی»، میان کیفیت مدرس در حیطهٔ زبان و سایر حیطه‌ها تمایزاتی وجود دارد.

مشابه این تحقیقات در ایران نیز انجام شده است. اولین پژوهش دربارهٔ کیفیت مدرس زبان را خجسته‌مهر و کریمی (۲۰۰۹) انجام داده‌اند. در این تحقیق، با استفاده از یک پرسش‌نامهٔ ۵۰سؤالی که توسط ۲۱۵ معلم زن و مرد در خوزستان تکمیل شد، بنیان‌های کیفیت مدرس به این شرح شناسایی شد: ۱. راهبردهای آموزشی/ تعلیمی؛ ۲ مهارت‌های ارتباطی؛ ۳. ویژگی‌های فردی؛ ٤. دانش. این عوامل براساس اهمیتشان در اینجا ذکر شده‌اند. پژوهش بعدی در این زمینه را خدادای (۲۰۱۰) انجام داده است. وی داده‌های به‌دست‌آمده از یک پرسش‌نامهٔ ٤۷سؤالی را که ۱٤٦۹ فراگیر زبان انگلیسی ایرانی تکمیل کردند، مورد بررسی‌های تحلیل عاملی قرار داد که به استخراج پنج عامل برای کیفیت مدرسان زبان انجامید. این پنج عامل عبارت‌اند از: تفاهم، عدالت، صلاحیت (محتوا، موضوع درسی و دانش آموزشی)، تسهیل (انگیزه، خلاقیت و اشتیاق) و آزمون و ارزیابی که به‌ترتیب اهمیتشان براساس نتایج آماری ذکر شده‌اند (برای دسترسی به تحقیقات دیگر در این زمینه ر.ک: Chen, 2012; Wichadee, 2010).

۳. روش تحقیق

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

۳-۱. مرحلهٔ کیفی

الف. نمونه‌گیری

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

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

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

ب. جمع‌آوری داده

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

پ. تحلیل داده‌ها

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

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

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

استفاده از این روش در تحقیق کنونی به شکل‌گیری و استنتاج هفت مقوله/ تم اصلی انجامید که توسط یک دانشجوی دکتری نیز مورد بررسی و واکاوی قرار گرفت. مقایسهٔ نتایج این دو تحلیل حاکی از همخوانی نظر ایشان و محقق حاضر بود. در پایان، این مقوله‌ها/ تم‌ها با سایر الگوهای موجود مقایسه شدند تا از همگونی و معنادار بودن آن‌ها اطمینان حاصل شود.

در پایان فاز کیفی، یکی از استادان گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه تربیت مدرس و یکی از دانشجویان دکتری همین گروه پرسش‌نامهٔ آماده شده را بررسی کردند و سپس نظرهای ایشان اِعمال شد.

۳-۲. مرحلهٔ کمّی

الف. طرح اولیهٔ پرسش‌نامه

براساس یافته‌های مرحلهٔ اول، یک بانک ۱۱۷سؤالی شکل گرفت که پس از مقایسهٔ آن با تم‌ها از لحاظ تواتر و محتوا، به ۷۹ سؤال کاهش یافت؛ سپس براساس نظر کارشناسان آموزش صاحب‌نظر در زمینهٔ تحقیق حاضر، تعداد ۷۹ سؤال دوباره تقلیل یافت؛ تا جایی که شمار نهایی سؤال‌ها به ٤٨ رسید. هر ٤٨ سؤال پرسش‌نامهٔ مذکور در قالب جملهٔ خبری آماده شده بودند و پاسخ‌دهندگان می‌بایست نظر خود را برمبنای یک مقیاس لیکرت پنج‌سطحی (۱ = کاملاً موافقم تا ٥ = کاملاً مخالفم) بیان می‌کردند. در تمام این مراحل، مراجع و منابع روش تحقیقِ در دسترس مورد استفاده قرار گرفت (DeMaio, 1985; Dornyei, 2003)؛ سپس پرسش‌نامه مورد بررسیِ مقدماتیِ کیفی و کمّی و پس از آن مورد اعتبارسنجی قرار گرفت.

ب. بررسی مقدماتی (پایلوت)

در مرحلهٔ پایلوت، ٤٠ نسخهٔ تقریباً نهایی پرسش‌نامه بین تعداد مساوی از شاگردان، معلمان، ناظران و مربی معلمان توزیع شد و پس از تکمیل آن‌ها توسط این گروه از شرکت‌کنندگان، پاسخ‌های جمع‌آوری‌شده از آن‌ها مورد بررسی پایایی قرار گرفت. برای این

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

منظور، از روش کرونباخ آلفا (نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۱۹) استفاده شد.

پ. اعتبارسنجی پرسش‌نامه

در این مرحله، ٥٦٠ نسخه از پرسش‌نامه به‌صورت چاپی یا الکترونیک بین شاگردان، معلمان، ناظران و مربیان معلمان در دو استان تهران و اصفهان توزیع شد که ٥٠٧ عدد از آن‌ها به محقق بازگردانده شد. پرسش‌نامه‌های چاپی بین فراگیران، معلمان و ناظران آموزشگاه‌ها توزیع شدند.

از میان این تعداد، فقط ٤٢٣ پرسش‌نامه قابل استفاده بود. این تعداد پرسش‌نامه را ۱۰۸ نفر شاگرد، ۱۰۹ نفر معلم، ۱۰۲ نفر ناظر و ۱۰٤ مربی معلم کامل کرده بودند که ۱۷٤ تن از آن‌ها مؤنث و ۲٤۲ نفر مذکر بودند. در ۷ پرسش‌نامه جنسیت شرکت‌کننده نامشخص بود.

پس از بررسی این ٤۲۳ پرسش‌نامهٔ تکمیل‌شده و اطمینان از قابل استفاده بودن آن‌ها، داده‌های خام نتایج آن‌ها در برنامه‌های SPSS نسخهٔ ۱۹ و LISREL نسخهٔ ۸.۸ وارد شد و مورد بررسی آماری از لحاظ آمار توصیفی و پایایی با روش کرونباخ آلفا، و نیز بررسی تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی قرار گرفت.

۴. نتایج و بحث

۴-۱. نتایج مرحلهٔ کیفی

همان‌طور که اشاره شد، داده‌های مرحلهٔ کیفی به‌روش مصاحبهٔ نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شد و سپس مورد تجزیه و تحلیل محتوایی قرار گرفت و درنهایت، به استخراج هفت تم یا مقولهٔ اصلی انجامید: ۱. پیش‌شرط‌های تدریس؛ ۲. مهارت‌های عملی کلاسی؛ ۳. مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی؛ ٤. سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی آموزش؛ ٥. رشد حرفه‌ای؛ ٦. مهارت‌های مدیریت کلاس؛ ۷. مهارت‌های کنترل یادگیری و رشد فراگیران. این هفت مقوله با الگوهای یادشده در بخش پیشینهٔ تحقیق مقایسه شدند و مشخص شد که تمام این مقولات/ تم‌ها با پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه (Brosh, 1996; Danielson, 2010; Stronge, 2007) کمابیش مطابقت دارند.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

۴-۲. نتایج مرحلهٔ کمّی

۴-۲-۱. بررسی مقدماتی (پایلوت)

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

۴-۲-۲. اعتبارسنجی پرسش‌نامه

پایایی گزارش‌شده توسط نرم‌افزار برای ٤٢٣ پرسش‌نامهٔ نهایی ۰/۹۵۲ گزارش شد که مقدار این ضریب در خور توجه است.

برای اعتبارسنجی پرسش‌نامهٔ حاضر از روش تحلیل عاملی (با نرم‌افزار SPSS 19) استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل عاملی، از آزمون بارتلت[۱۷] و KMO [۱۸] برای مناسب بودن داده‌ها برای اجرای تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. در این تحقیق، KMO به‌دست‌آمده ۰/۹۲۸ گزارش شد (بالاتر از مقدار پیشنهادی ۰/۸) که نشان می‌دهد تحلیل عاملی روشی مناسب برای تحلیل این داده‌هاست. نتیجهٔ آزمون بارتلت، ۱۱۲۸ (p=0/000) به‌دست آمد که این نیز نشان‌دهندهٔ مناسب بودن تحلیل عاملی اکتشافی و وجود هم‌بستگی میان متغیرهاست. درادامه، داده‌ها به‌روش تجزیه و تحلیل مؤلفه‌های اصلی[۱۹] و روش چرخش واریماکس[۲۰] بررسی شدند و حداقلِ بار برای نگه داشتن هر سؤال ۰/٤ قرار داده شد. نتایج نشان داد هفت عامل با مقادیر ویژهٔ بزرگ‌تر از ۱/۰۰ به‌دست آورده شد و درمجموع توانست ٦١/٨٤ درصد از واریانس موجود در داده‌ها را دربرگیرد. جدول زیر اطلاعات آماری مرتبط با این مرحله را نشان می‌دهد.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

جدول ۱. کل واریانس به‌دست‌آمده برای هفت عامل

Table 1. Total Variance Explained

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

جدول ۲. بارهای سؤالات و نشست آن‌ها بر عوامل

Table 2. Factor Loadings of the Items

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

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

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

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

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

توجه به عوامل سازندهٔ آن به‌صورت ذیل به‌دست آمد:

عامل اول، مهارت‌های اجتماعی- ارتباطی (سؤالات ۱۳-۲۱)؛ عامل دوم، پیش شرط‌های آموزش تدریس (سؤالت ۱-۱۱)؛ عامل سوم، سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی آموزش (سؤالات ۱۲و ۲۶-۳۳)؛ عامل چهارم، مهارت‌های عملی کلاسی (سؤالات ۳٤-٤۰ و ٤۳)؛ عامل پنجم، رشد حرفه‌ای (سؤالات ٤٤-٤۸)؛ عامل ششم، مهارت‌های مدیریت کلاس (سؤالات ۲۲-۲۵) و عامل هفتم، مهارت‌های کنترل یادگیری و رشد فراگیران (سؤالات ٤۱-٤۲).

در مرحلهٔ بعدی از تحقیق، روش الگوسازی معادلهٔ ساختاری[۲٤] (SEM) جهت انجام تحلیل عاملی تأییدی مورد استفاده قرار گرفت. هدف از انجام این روش دو چیز است: دستیابی به تخمین پارامترهای الگو[۲۵] و تناسب مدل[۲٦] ارائه‌شده. برای یافتن تخمین پارامترها از روش حداکثر درست‌نمایی[۲۷] استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد بارهای به‌دست‌آمده برای پارامترها (همان سؤالات) از نظر آماری معنادارند ($p< 0/05$).

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

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

جدول ۳. شاخص‌های تناسب مدل هفت‌عاملی ارائه‌شده در پژوهش حاضر

Table 3.Goodness-of-fit Indices

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

۴-۳. یافته‌های تحقیق

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

با این حال، یافته‌های کمّی شایان توجه‌اند. این یافته‌ها سازهٔ کیفیت مدرس را در زبان

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

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

از سوی دیگر، یافته‌های تحلیل عاملی نشان می‌دهد می‌توان مدل ارائه‌شده را الگویی مناسب قلمداد کرد. به‌عبارتی، می‌توان آن را پایهٔ نظری مناسبی برای انجام مطالعات یا حتی تصمیم-گیری‌های بعدی دانست و به‌کار گرفت. برخی شاخص‌های به‌دست‌آمده تناسب مدل ارائه‌شده را رد کرده‌اند که دلیل اصلی آن حساسیت این شاخص‌ها به تعداد نمونه‌های موجود در داده-هاست. از لحاظ تخمین پارامترها، تمام پارامترها معنادار و قابل اطمینان هستند. تنها نقص موجود، نبود هم‌بستگی میان عامل ٤ و ٦ است که تاحدی باعث تضعیف مدل ارائه‌شده می‌شود. البته، با توجه به معنادار بودن اکثر شاخص‌های تناسب، کماکان می‌توان الگوی به‌دست‌آمده را قابل قبول دانست.

۵. نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر کوششی است جهت تبیین سازهٔ کیفیت مدرس در آموزش زبان انگلیسی که نتیجهٔ آن طراحی و هنجاریابی پرسش‌نامهٔ کیفیت مدرس است. این تحقیق با ماهیتی اکتشافی صورت گرفت و در دو مرحلهٔ کیفی و کمّی انجام شد. در مرحلهٔ کیفی با استفاده از مصاحبه، تم‌های اصلی کشف و سؤالات اولیه تهیه شد. یافته‌های کیفی تفاوت چندان چشمگیری با پژوهش‌های موجود در این زمینه نداشتند و فقط یک تم جدید کشف شد. در مرحلهٔ کمّی، پس از بررسی‌های مقدماتی و اطمینان از پایایی و معناداریِ محتوایی پرسش‌نامه، ٥٦٠ پرسش‌نامه (٤٢٣ عدد قابل استفاده) بین ذی‌نفعان آموزش زبان توزیع شد و داده‌های به‌دست‌آمده به‌وسیلهٔ نرم‌افزارهای مرتبط آماری مورد بررسی قرار گرفت. روش آماری تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی جهت اعتباریابی استفاده شد. نتایج این روش‌ها نشان می‌دهد مدل پیشنهادی قابل قبول است و ٦٢ درصد از کل واریانس در داده‌ها را توصیف می‌کند. شاخص‌های تناسب مدل پیشنهادی نیز آن را مدلی قابل

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

قبول و پرسش‌نامهٔ حاصل را تقریباً ابزاری کاربردی نشان می‌دهد.

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

از آنجا که این تحقیق به کنترل مسائلی نظیر سن، جنسیت و قومیت نپرداخته است، جای آن دارد که محققان علاقه‌مند به این موضوع در آینده به مطالعاتی از این‌دست بپردازند که هم موارد مذکور را دربرگیرد و هم اینکه از تعداد شرکت‌کنندگان بیشتری نظرسنجی کند.

همچنین، محققان بر این باورند که با افزایش تعداد شرکت‌کنندگان در هر دو مرحلهٔ کمّی و کیفی، بالا بردن دقت پرسش‌های به‌کاررفته در مصاحبه‌ها، مدل‌سازی ساختاری (تعدیل نتایج تحلیل عاملی براساس سایر متغیرها نظیر سن، جنسیت و تحصیلات)، افزایش سطوح نظرها در پاسخ‌نامه (از مقیاس لیکرت پنج‌تایی به مقیاس لیکرت هفت‌تایی یا نُه‌تایی) و نیز استفاده از نرم-افزارهای آماری پیچیده‌تر مانند R Package که از دقت بالاتری برای تحلیل مقیاس‌های لیکرت برخوردارند، می‌توان مدل به‌دست‌آمده در این پژوهش را تعمیم داد و استاندارسازی آن را بهبود بخشید.

۶. پی‌نوشت‌ها

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

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

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

۷. منابع

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

References:

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

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

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

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

Paper No. 43).

- Javeris, P. (2005). *International Dictionary of Adult and Continuing Education.* Taylor & Francis e-Library.
- Khodadady, E. (2010). "Factors underlying characteristics of effective English language teachers: validity and sample effect". *Iranian Journal of Applied Linguistics.* 13 (2). Pp. 47-74.
- Khojastehmehr, R. & A. Takrimi (2009). "Characteristics of effective teachers: perceptions of the English teachers". *Journal of Education and Psychology.* 3 (2). Pp. 53-66.
- Kyriacou, C. (2009). *Effective Teaching in Schools.* 3rd Ed. Cheltenham, United Kingdom: Nelson Thornes Ltd.
- Lohithakshan, P. (2002). *Dictionary of Education: A Practical Approach.* Daryaganj, New Delhi: Kanishka Publishers, Distributors.
- Park, G.P. & H.W. Lee (2006). "The Characteristics of effective English teachers as perceived by high school teachers and students in Korea". *Asia Pacific Education Review.* 7 (2). Pp. 236-248.
- Rogers, G. & E. Bouey (1996). "Collecting Your Data" in L.M. Tutty, M. Rothery & R.M. Grineell (Eds.). *Qualitative Research for Social Workers: Phases, Steps, and Tasks.* 4th Ed. Boston: Ally and Bacon.
- Stronge, J.H. (2007). *Qualities of Effective Teachers.* 2nd Ed. Aelxandria, Virginia Association for Supervision and Curriculum Development.
- Toch, T. & R. Rothman (2008). Rush to judgment: teacher evaluation in public education. Education Sector Reports. Retrieved Jun 16, 2013, from www.educationsector.org/sites/default/files/publications/RushToJudgment_ES_Jan08.pdf.
- Tyagi, S. & K. Vashisth (2012). "Dimensions of teaching effectiveness". *International Journal of Basic and Advanced Research.* 1 (2). Pp. 30-33.
- UNESCO (2004). *FL Global Monitoring Report: The Quality Imperative.* Paris.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

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

۸ ضمیمه

The Teacher Quality Instrument:
Gender: Male □ female □
Education:
High school diploma and lower□ B.A/B.S□ M.A. /M.S. □ Ph.D. □
Other (please specify):
I am:

e	A student	Length of study (years):	Level:
e	An English teacher	Length of experience (years):	
e	A supervisor	Length of experience (years):	
e	A teacher educator/trainer	Length of experience (years):	

Dear Participant;
This questionnaire is part of a research study on **teacher quality in English language education** and tries to check your views of a good English language teacher. Please read each of the sentences below carefully and choose the box that best describes your opinion about each of them. Your answers on the questionnaire will be used for research purposes only and will remain private. Thank you for your time and support.
1: totally disagree 3: no idea 2: somehow disagree4: somehow agree5: totally agree

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

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

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

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

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

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]

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

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-10-12]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.1.7.5]