



ارزشیابی از برنامه تربیت دبیر زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان: مطالعه سه بعدی مبتنی بر مدل CIPP

مجید نعمتی*

(نویسنده مسئول)

دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبانها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران،

تهران، ایران

Email: nematim@ut.ac.ir



ام البنین موسی زاده**

دکتری آموزش زبان انگلیسی، پردیس البرز دانشگاه تهران

تهران، ایران

Email: mousazadeh_o@ut.ac.ir



چکیده

با توجه به اهمیت نقش دانشجو معلمان و مدرسان در پیشبرد برنامه‌های تعلیم و تربیت، این پژوهش به بررسی کیفیت برنامه تربیت دبیر زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان ایران می‌پردازد. مطالعه حاضر با استفاده از مشاهده، پرسش‌نامه و مصاحبه می‌باشد. پرسش‌نامه تجربه دانشجو (پیس و کو، ۱۹۹۸) به ۲۸۵ دانشجو داده شد. ۷۰ مدرس به ارزشیابی از برنامه تربیت دبیر پرداختند، ۳۴ نفر از مدرسان، چک لیست (۲۰۰۷) CIPP را نمره‌گذاری نمودند، و با ۸ نفر از مدرسان نیز مصاحبه به عمل آمد. برنامه تربیت دبیر بر اساس مدل CIPP از چهار بعد شامل اهداف، محتوای دوره، فعالیت‌های یاددهی و یادگیری و ارزشیابی کلی از برنامه مورد بررسی قرار گرفت. روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها شامل آمار توصیفی و تحلیل اسناد مکتوب موجود در این زمینه می‌باشد. نتایج این تحقیق نشان دهنده رضایتمندی نسبی دانشجو معلمان و فارغ‌التحصیلان از برنامه تربیت دبیر و نگرش مثبت آنها نسبت به سودمندی دوره‌های کارورزی می‌باشد. تحلیل پرسش‌نامه مدرسان نشان داد که برنامه تربیت دبیر زبان انگلیسی تا حدودی به اهداف خود در زمینه آماده‌سازی دبیرانی که بتوانند نیازهای شغلی خود را تأمین نمایند، نائل آمده است. اگرچه، نتایج بیانگر وجود تناقضاتی بین نیازهای واقعی دانشجو معلمان و محتوای دوره‌های ارائه شده می‌باشد. نتایج حاصل از تحقیق حاضر، توصیه‌هایی جهت پیشبرد برنامه تربیت دبیر از طریق بازنگری در نیازهای شغلی دانشجو معلمان و نیز ایجاد تغییراتی در محتوای دوره ارائه می‌نماید.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۶/۱۱/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۱۰

تاریخ انتشار: زمستان ۱۴۰۰

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

ارزشیابی، برنامه تربیت

دبیر، مدل CIPP.

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2020.252651.477

نعمتی، مجید، موسی زاده، ام البنین. (۱۴۰۰). ارزشیابی از برنامه تربیت دبیر زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان: مطالعه سه بعدی مبتنی بر مدل CIPP. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، (۴)، ۷۶۳-۷۸۰.

Nematy, M., Mousazadeh, O. (2021). Evaluating EFL Teacher Education Program in Farhangian University: A triangulated study based on CIPP Model. Foreign Language Research Journal, 11 (4), 763-780.

* مجید نعمتی، دانشیار زبان‌شناسی کاربردی در دانشکده زبانها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران است. حوزه پژوهشی وی اکتساب زبان اول، مهارت نوشتاری انگلیسی به عنوان زبان دوم و نگاه وسیعتر به زبان‌شناسی کاربردی می‌باشد

** ام البنین موسی زاده فارغ‌التحصیل دکترای آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه تهران است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه وی روش تحقیق در آموزش زبان، آموزش معلمان و آزمون‌سازی می‌باشد.



Evaluating EFL Teacher Education Program in Farhangian University : A triangulated study based on CIPP Model



Majid Nemati *

(corresponding author)

Associate Professor of Applied Linguistics, Faculty of Foreign Languages & Literatures, University of Tehran, Tehran, Iran

Email: nematim@ut.ac.ir



Omolbanin Mousazadeh **

Ph.D. in TEFL, University of Tehran, Alborz Campus, Tehran, Iran

Email: mousazadeh_o@ut.ac.ir

ABSTRACT

This study intended to investigate EFL teacher education program in Farhangian University. College student experiences questionnaire (Pace & Kuh, 1998) were administered to two hundred and eighty five prospective teachers and graduates. Seventy instructors answered a researcher-made program evaluation questionnaire, thirty-four instructors rated the CIPP evaluation checklist (Stufflebeam, 2007), and interviews were conducted with eight instructors. Based on CIPP model, the education program was examined. Data analysis included descriptive statistics and analysis of written documents. The findings indicated that prospective teachers and graduates reflected positive attitudes towards the productivity of the practicum courses. In addition, analyses of the instructors' questionnaires revealed that the program accomplished its goals in preparing qualified English teachers to meet the needs of the workplace. However, the findings also disclosed that there were some inconsistencies between the prospective teachers' needs and the courses offered. The findings suggested recommendations for the improvement of the EFL teacher education program through reconsidering the prospective teachers' professional needs.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: February 14, 2018

Accepted: May 30, 2020

Available online:
winter2021

Keywords:

CIPP; EFL; Evaluation; Program; triangulation.

DOI: 10.22059/JFLR.2020.252651.477

Nemati, M., Mousazadeh, O. (2021). Evaluating EFL Teacher Education Program in Farhangian University: A triangulated study based on CIPP Model. *Foreign Language Research Journal*, 11 (4), 763-780.

* Dr. Majid Nemati is an associate professor of Applied linguistics in the Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran. His areas of interest are first language acquisition, ESL writing, and broader view of applied linguistics.

** Omolbanin Mousazadeh received her Ph.D in TEFL from University of Tehran. Her areas of interest are Research Methods in TEFL, Teacher Education, and Language Testing

اطلاعاتی به منظور ارزشیابی از کارایی یک برنامه معین اطلاق می‌گردد» (ص. ۱۹۹). مدل‌های مختلفی نیز برای انجام ارزشیابی از برنامه‌های آموزشی ارائه گردیده است. پیکاک (۲۰۰۹) طرحی را برای سنجش برنامه‌های تربیت دبیر پیشنهاد نموده که عمدتاً به نقاط قوت و ضعف برنامه و میزان موفقیت برنامه در برآورده ساختن نیازهای فراگیران می‌پردازد. مدل سیپ (CIPP) نیز که توسط استافل بیم و همکارانش در دهه ۱۹۶۰ پیشنهاد شد، در چهار مرحله شامل موقعیت یا زمینه (context)، درون‌داد (input)، فرایند (process) و فراورده (product) به منظور ارزشیابی از برنامه‌های آموزشی ارائه گردیده است.

اهمیت و نوآوری موضوع

ارزشیابی از کارایی برنامه تربیت دبیر به منظور پیشبرد کیفیت امر یاددهی و یادگیری بسیار حائز اهمیت است. پژوهش‌های قابل توجهی در زمینه ارزشیابی از برنامه‌های تربیت دبیر صورت گرفته است که در پیشرفت این برنامه‌ها تأثیر قابل ملاحظه‌ای داشته‌اند (کوماروادیلو، ۲۰۱۲). در ایران نیز تحقیقات متعددی در زمینه برنامه‌های تربیت دبیر زبان انگلیسی انجام گرفته است (به‌عنوان مثال: گنجی، کتابی و شاه نظری ۲۰۱۶؛ غلامی و قربان زاده ۲۰۱۶؛ معین وزیری و رزمجو، ۲۰۱۵). اگرچه، تاکنون مطالعه جامعی در زمینه ارزشیابی کلی از چهار جنبه شامل موقعیت یا زمینه، درون‌داد، فرایند و فراورده از برنامه تربیت دبیر دانشگاه فرهنگیان انجام نگرفته است. نتایج بعضی تحقیقات

دانشگاه فرهنگیان در ایران از سال ۱۳۹۲ با تجمیع مراکز تربیت معلم سراسر کشور فعالیت خود را در زمینه تربیت دبیر آغاز نموده است. هدف برنامه‌های تربیت دبیر، پرورش معلمان ماهری است که قادرند نیازهای شغلی آینده خویش را برطرف نموده و خود را برای مواجهه با چالش‌های احتمالی در حرفه معلمی آماده سازند (مدهاوی، ۲۰۱۴). از نظر کیلدان، ایبرت و پکتاس (۲۰۱۳)، آموزش‌های قبل از خدمت، سهم بسیار مهمی در ارتقای کیفیت تدریس ایفا می‌نمایند. آنها معتقدند که به منظور بهبود کارایی یک برنامه آموزشی، لازم است به آموزش‌های قبل از خدمت معلمان توجه کافی نمود. سیستم ارزشیابی قاعده‌مند به منظور سنجش کارایی برنامه تربیت دبیر، امری ضروری به نظر می‌رسد. در آن صورت می‌توان در برنامه تربیت دبیر تغییرات لازم را اعمال نمود و یا تصمیمات مهمی را در جهت رفع مشکلات احتمالی اتخاذ کرد. در ارتباط با اهمیت برنامه تربیت دبیر زبان خارجی، دی (۱۹۹۰) بیان می‌دارد «آموزش زبان خارجی در مقایسه با تربیت دبیر در سایر حوزه‌ها پیشرفت کاملاً جدیدی است.» پیکاک (۲۰۰۹)، ارزشیابی از برنامه‌های تربیت دبیر را عامل مهمی در حرفه‌ای نمودن حوزه آموزش زبان معرفی می‌نماید. رابینسون (۲۰۰۳) تعریف جامعی از ارزشیابی از برنامه آموزشی ارائه می‌نماید. بر اساس تعریف رابینسون (۲۰۰۳)، «ارزشیابی از برنامه به فرایند جمع‌آوری، سنجش و تفسیر

نشان می‌دهد هنوز تعدادی از دبیران زبان انگلیسی دانش محتوایی لازم برای تدریس را دارا نمی‌باشند (عنانی سراب و فقیهی، ۲۰۱۶). معین وزیری و رزمجو (۲۰۱۵) نیز نتیجه‌گیری نموده‌اند که دبیران زبان انگلیسی پس از اتمام تحصیلات در مراکز تربیت دبیر، آمادگی لازم برای حرفه آینده خود را ندارند. تجربیات و مشاهدات گذشته محققان (عنانی سراب و فقیهی، ۲۰۱۶، شاه محمدی، ۲۰۱۲) در این زمینه نیز بیانگر این است که دانشجو معلمان با محتوای بعضی از دروس دانشگاه و روش تدریس آنها با مشکلاتی مواجه می‌باشند و به نظر می‌رسد مواد آموزشی جهت آماده‌سازی دانشجویان برای تدریس در کلاس‌های خود ناکافی می‌باشند. به علاوه، فارغ‌التحصیلانی که شروع به تدریس در کلاس خود می‌نمایند، با وجود آشنایی نسبی با تئوری‌های آموزش زبان، در عمل به شیوه قدیمی که در دوران دانش‌آموزی از معلمان خود تجربه نموده‌اند، متوسل می‌شوند. با کسب آگاهی در زمینه چنین مشکلاتی در امر تربیت دبیر، انجام پژوهش‌های جامع در برنامه تربیت دبیر و بررسی چالش‌های احتمالی دانشجو معلمان ضروری می‌باشد.

پرسش‌های تحقیق

تحقیق حاضر با فراهم نمودن اطلاعات ضروری برای طراحان برنامه‌های آموزشی درباره نیازهای دانشجو معلمان، پیشنهادات عملی برای ایجاد تغییرات مناسب در برنامه تربیت دبیر ارائه می‌نماید. به منظور حصول اهداف مذکور، سؤالات تحقیق زیر ارائه گردیدند:

(۱) برنامه تربیت دبیر در دانشگاه فرهنگیان از بعد «موقعیت یا زمینه» چگونه می‌باشد؟

(۲) برنامه تربیت دبیر در دانشگاه فرهنگیان از بعد «درون‌داد» چگونه می‌باشد؟

(۳) برنامه تربیت دبیر در دانشگاه فرهنگیان از بعد «فرایند» چگونه می‌باشد؟

(۴) برنامه تربیت دبیر در دانشگاه فرهنگیان از بعد «فراورده» چگونه می‌باشد؟

۲. پیشینه تحقیق

از دهه ۱۹۹۰ مطالب زیادی در زمینه برنامه‌های تربیت دبیر زبان انگلیسی یافت می‌شوند که عمدتاً بر روی محتوای برنامه آموزشی متمرکز می‌شوند. به عنوان مثال، جانسون و گولومبوک (۲۰۱۱)، برنامه‌های تربیت دبیر را بخش مهمی از فعالیت‌های یادگیری و آماده‌سازی برای امر تدریس در نظر می‌گیرند. نتایج بسیاری از مطالعات نشان داده است که برنامه تربیت دبیر و دانش و رفتار مدرسان تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر روی آموزش دانشجو معلمان دارند. محققانی مانند گو (۲۰۰۷)، شاه محمدی (۲۰۱۲)، و ویلسون (۲۰۱۱)، اهمیت نقش معلمان را مورد تأکید قرار می‌دهند و بیان می‌دارند که موفقیت فراگیران وابسته به مهارت‌های مناسبی است که معلمان در کلاس‌ها به کار می‌گیرند. آقا علیخانی و مفتون (۲۰۱۹) به بررسی تأثیر برنامه تربیت معلم بر شناخت (باور، دانش) دانشجو معلمان پرداختند و نتیجه‌گیری نمودند

که شناخت دبیر و آموزش زبان، به‌طور کلی از اهمیت بسیاری برخوردارند و به‌طور ویژه از نظر آموزش دبیر زبان اهمیت می‌یابد. نتایج و یافته‌های چنین تحقیقاتی اهمیت برنامه‌های تربیت دبیر را در جامعه مدرن برجسته می‌سازند. های تاور، دلگادو، لیود، ویتن اشتاین، سلرز و سوانسون (۲۰۱۲) بیان می‌دارند «شایستگی و توانایی‌های حرفه‌ای معلمان عوامل تعیین‌کننده‌ای در امر یادگیری فراگیران می‌باشند» (ص ۱۵). این تحقیقات، لزوم ارزشیابی دقیق از برنامه تربیت دبیر را مورد تأکید قرار می‌دهند. دیوگان (۲۰۰۲) ارزشیابی را سنجش دقیق و برنامه‌ریزی شده از نقاط قوت یا فواید یک برنامه تعریف می‌کند. پیکاک (۲۰۰۹) نیز اهمیت فرایند ارزشیابی را در برنامه‌های تربیت دبیر مورد تأکید قرار می‌دهد.

ایزریل (۲۰۰۲)، در مقاله ای با عنوان «رویکردهای ارزشیابی»، ۶ طبقه‌بندی موضوعی برای مدل‌های ارزشیابی برنامه‌های آموزشی معرفی می‌نماید که عبارتند از ارزشیابی مبتنی بر هدف (Goal-based evaluation)، ارزشیابی هدف-آزاد (Goal-free evaluation)، ارزشیابی واکنشی (Responsive evaluation)، ارزشیابی سیستم (Systems evaluation)، مرور تخصصی (Professional review) و مدل ارزشیابی شبه-حقوقی (Quasi-legal model). وی معتقد است که مشکل عمده محققان جهت استفاده از چنین مدل‌ها میزان قدرت مدل در توصیف جزئیات فرایند های دخیل در هر مرحله از

ارزشیابی می‌باشد. ایزریل بیان می‌دارد که مدل‌های سیستم-بنیان (مانند CIPP، IPO، TVS) نسبت به سایر مدل‌های ارزشیابی، ساده و کاربردی‌تر می‌باشند. استافل بیم در سال ۱۹۷۱ مدل سیستم-بنیان CIPP را پیشنهاد نمود که شامل ۴ مرحله برای ارزشیابی می‌باشد. در ارزشیابی زمینه، اهداف تعریف شده، نیازها و مشکلات مورد بررسی قرار می‌گیرند تا به عوامل تصمیم‌گیرنده در تنظیم و ارزیابی از اهداف تعیین شده کمک کنند. در ارزشیابی از درون‌داد، رویکرد پیشنهادی دیگری مورد بررسی قرار می‌گیرد تا کارایی آنها جهت تامین و حصول نیازهای مورد نظر مشخص گردد. در مرحله ارزشیابی از فرایند، چگونگی اجرای طرح‌های پیشنهادی مورد بررسی قرار می‌گیرند و نتایج این مرحله می‌تواند به محققان در سنجش کارایی برنامه‌های آموزشی کمک نماید. ارزشیابی از فرآورده، به بررسی میزان موفقیت برنامه در برطرف ساختن نیازهای اساسی تعیین شده می‌پردازد.

۳. روش تحقیق

الف) جامعه آماری و حجم نمونه

مطالعه پیمایشی حاضر به ارزشیابی از برنامه تربیت دبیر زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان ایران می‌پردازد. تعداد نمونه مورد مطالعه، از طریق جدول مورگان تعیین گردید و در مجموع ۲۸۵ دانشجو معلم و فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان در رشته دبیری زبان انگلیسی از پردیس‌های مختلف در این مطالعه شرکت نمودند. همچنین ۷۵ فارغ

التحصیل که در سال ۱۳۹۵ فارغ التحصیل شده بودند، به پرسش‌نامه «تجربه دانشجو» پاسخ دادند. دانشجو معلمان و فارغ‌التحصیلان در محدوده سنی ۱۸ تا ۲۸ سال بودند. تعداد مدرسان ۷۰ نفر بود که بر اساس نمونه‌گیری آسان (در دسترس) از میان افرادی که دست کم یک ترم تجربه تدریس دروس رشته دبیری زبان انگلیسی در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان ایران را داشتند، انتخاب شدند. مدرسان در محدوده سنی ۳۳ سال تا ۵۸ سال سن قرار داشتند. ویژگی‌های افراد مورد پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های افراد مورد پژوهش

تعداد		شرکت‌کنندگان
۵۶	سال اول	دانشجو معلمان
۴۳	سال دوم	
۶۵	سال سوم	
۴۶	سال چهارم	
۷۵		فارغ‌التحصیلان
۲۸۵		مجموع دانشجو معلمان و فارغ‌التحصیلان
۴۴	زن	مدرسان
۲۶	مرد	
۷۰		مجموع مدرسان زن و مرد

ب) ابزارهای پژوهش

۱) پرسش‌نامه تجربه دانشجو: پرسش‌نامه «تجربه دانشجو» (پیس و کو، ۱۹۹۸) شامل ۶۹ سؤال ۵ گزینه‌ای در قالب مقیاس لیکرت می‌باشد که از ۷ بخش عمده تشکیل شده بود. تعداد سؤالات مربوط به هر یک از بخش‌های پرسش-نامه به این ترتیب است: فعالیت‌های دانشگاهی (۱۵ سؤال)، یادگیری (۱۰ سؤال)، تجربه دانشجو معلمان در ارتباط با اساتید (۸ سؤال)، امکانات دانشگاه (۷ سؤال)، نگرش کلی دانشجو معلمان نسبت به دانشگاه، محیط فیزیکی و چگونگی ارتباط در دانشگاه (۱۲ سؤال)، نگرش دانشجو معلمان نسبت به دست یافته‌های خود (۱۰ سؤال) و بخش مربوط به اولویت دانشجو معلمان در نحوه ارزشیابی از معلوماتشان (۷ سؤال).

۲) پرسش‌نامه ارزشیابی از کارایی دوره: یک پرسش‌نامه محقق ساخته بود که محتوای آن بر اساس مروری بر مطالعات انجام یافته تهیه شده بود. پرسش‌نامه دارای دو بخش عمده بود که بخش اول آن شامل ۳ سؤال به فعالیت-های حرفه‌ای مدرسان و در بخش دوم پرسش‌نامه، دیدگاه مدرسان نسبت به سودمندی دروس زیر در برنامه تربیت دبیر مورد بررسی قرار گرفت: خواندن و درک مطلب (۶ سؤال)، مهارت شنیداری و گفتاری (۷ سؤال)، درس

پژوهی (۷ سؤال)، شناخت آواهای زبانی (۴ سؤال)، زبان-شناسی (۸ سؤال)، مهارت نوشتاری (۴ سؤال)، اصول و فنون ترجمه (۵ سؤال)، خلاقیت از طریق ادبیات (۷ سؤال)، نگارش حرفه‌ای (۵ سؤال)، مهارت خواندن رسانه (۵ سؤال)، کارگاه واژه و اصطلاح آموزشی (۵ سؤال)، مهارت مکالمه (۵ سؤال)، نظریه‌های یادگیری زبان (۴ سؤال)، روش تحقیق در زبان‌شناسی کاربردی (۵ سؤال)، مهارت‌های تدریس (۴ سؤال)، تهیه و تولید محتوای آموزشی (۴ سؤال)، کارورزی (۶ سؤال) و اصول آزمون‌سازی (۶ سؤال).

۳) چک لیست ارزشیابی CIPP : سومین ابزار جمع‌آوری داده‌ها می‌باشد که بر اساس مدل استافل بیم و به منظور ارزشیابی از برنامه‌های آموزشی تدوین یافته بود. این چک لیست شامل ۴ بخش مهم شامل زمینه، درون‌داد، فرایند، و فراورده است.

۴) مصاحبه: مصاحبه شبه‌ساختاری با حضور ۸ مدرس برگزار گردید و شامل ۵ سؤال بود که بر مبنای مدل CIPP و با هدف کسب اطلاعات بیشتر در زمینه نقاط قوت، ضعف، به‌روز بودن برنامه تربیت دبیر طراحی شده بود. در یک مطالعه آزمایشی که با حضور ۱۰ مدرس، ۲۰ دانشجو معلم و ۸ فارغ‌التحصیل رشته دبیری زبان انگلیسی از دانشگاه فرهنگیان انجام گرفت، روایی و اعتبار محتوای پرسش‌نامه‌ها مورد سنجش قرار گرفتند که در نتیجه آن در تعدادی از آیتم‌ها اصلاحاتی انجام گرفت.

تحلیل آلفای کرونباخ به منظور اندازه‌گیری ثبات درونی میان آیتم‌های پرسش‌نامه اجرا گردید. شاخص‌های روایی برآورد شده به ترتیب برای پرسش‌نامه تجربیات دانشجو ($\alpha = .75$)، ارزشیابی مدرسان از دوره‌های تربیت دبیری ($\alpha = .77$) و چک لیست ارزشیابی CIPP ($\alpha = .82$). بزرگتر از حداقل شاخص مورد نیاز برای تأیید روایی پرسش‌نامه‌ها بود و روایی پرسش‌نامه‌ها تثبیت گردید (۷۰). دو مدرس متخصص در زمینه آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه فرهنگیان اعتبار محتوای آیتم‌های پرسش‌نامه و مصاحبه را از نظر ارتباط محتوای سؤالات با موضوع ارزشیابی از برنامه تربیت دبیر، مورد ارزیابی قرار دادند.

ج) روش اجرای پژوهش

مطالعه سه بعدی از طریق استفاده از شیوه‌های تحقیقاتی کیفی و کمی و به کار گرفتن پرسش‌نامه، مصاحبه و مشاهده و مدل ارزشیابی CIPP به منظور جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز انجام گرفت. به‌علاوه، برای جمع‌آوری داده‌های کیفی، ۸ کلاس مربوط به برنامه آموزشی دبیری زبان انگلیسی مورد مشاهده قرار گرفت و مصاحبه‌هایی با مدرسان با هدف بررسی نقاط ضعف و قدرت و تجربیات آنها از برنامه تربیت دبیر صورت پذیرفت. داده‌های اصلی از طریق لینک‌های زیر جمع‌آوری گردید:

<https://goo.gl/forms/2TifiD4wjqpNZWEj2>

EFL Teacher Education Program Evaluation Questionnaire

د) روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل اسناد مکتوب و نیز پاسخ مدرسان به سؤالات پرسش‌نامه، به منظور بررسی زمینه و درون‌داد برنامه انجام گرفت. سپس داده‌های پرسش‌نامه‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ از لحاظ توصیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. جهت ارزشیابی از مراحل فرایند و فراورده، اطلاعات حاصل از مشاهده و پرسش‌نامه‌ها به صورت جدول ارائه گردیدند و آمار توصیفی شامل فراوانی، و میانگین رتبه محاسبه شدند تا دید کلی نسبت به برنامه تربیت دبیر و نگرش دانشجو معلمان، فارغ‌التحصیلان و مدرسان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان فراهم آید و محتوای مصاحبه شبه‌ساختاری با مدرسان نیز به صورت توصیفی ارائه گردید.

۴. نتایج و بحث و بررسی

برنامه تربیت دبیر در دانشگاه فرهنگیان از طریق چک لیست CIPP، «پرسش‌نامه ارزشیابی از برنامه تربیت دبیر» و پاسخگویی مدرسان زبان انگلیسی شاغل در دانشگاه فرهنگیان، مورد ارزیابی قرار گرفت. دانشجو معلمان و فارغ‌التحصیلان نیز به پرسش‌نامه «تجربه دانشجو» پاسخ دادند. نتایج آمار توصیفی برای چک لیست CIPP در جدول‌های ۲ تا ۵ ارائه گردیده است. در مجموع ۳۴ مدرس (۲۲ زن و ۱۲ مرد) بین سنین ۳۵ تا ۵۵ سال چک لیست ارزشیابی CIPP را نمره‌گذاری نمودند.

جدول ۲. آمار توصیفی سؤالات چک لیست ارزشیابی CIPP (مرحله ارزشیابی از موقعیت)

آیتم های پرسش‌نامه	کاملا موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملا مخالفم	میانگین
۱. اهداف آموزشی مفیدی برای برنامه تربیت دبیر تعریف شده است.	۷ (٪۲۰/۶)	۲۴ (٪۷۰/۶)	۱ (٪۲/۹)	۲ (٪۵/۹)	۰ (٪۰)	۴/۰۵
۲. اهداف جامعی برای برنامه تربیت دبیر تعریف شده است.	۵ (٪۱۴/۷)	۲۳ (٪۶۷/۶)	۲ (٪۵/۹)	۴ (٪۱۱/۸)	۰ (٪۰)	۳/۸۵
۳. اهداف مهم در برنامه تربیت دبیر لحاظ شده اند.	۴ (٪۱۱/۸)	۲۶ (٪۷۶/۵)	۱ (٪۲/۹)	۳ (٪۸/۸)	۰ (٪۰)	۳/۹۱
۴. اهداف برنامه تربیت دبیر به‌روز شده می‌باشند.	۲ (٪۵/۹)	۲۸ (٪۸۲/۴)	۰ (٪۰)	۲ (٪۵/۹)	۲ (٪۵/۹)	۳/۷۶
۵. اهداف تعیین شده متناسب با انتظارات دانشجو معلمان می‌باشند.	۵ (٪۱۴/۷)	۲۴ (٪۷۰/۶)	۰ (٪۰)	۵ (٪۱۴/۷)	۰ (٪۰)	۳/۸۵

پنج آیتم نخست چک لیست به ارزشیابی از زمینه برنامه تربیت دبیر می‌پردازند. بالاترین میانگین رتبه مربوط به آیتم نخست می‌باشد که دیدگاه مدرسان را نسبت به «سودمندی اهداف تعیین شده برای برنامه» مورد بررسی قرار می‌دهد ($M = 4/05$). در مقابل، پایین‌ترین میزان میانگین رتبه برای «به‌روز بودن اهداف تعیین شده» گزارش گردید ($M = 3/76$). به عبارت دیگر، نتایج نشان داد که مدرسان رضایت چندانی از به‌روز بودن اهداف تعیین شده در برنامه تربیت دبیر نداشتند. در مجموع، تقریباً تمامی مدرسان (تعداد = 31، درصد = 91/2٪) موافق و یا کاملاً موافق بودند که «اهداف آموزشی تعریف شده برای برنامه تربیت دبیر» سودمند می‌باشند. بیش از دو سوم پاسخ‌گویان (تعداد = 28، درصد = 82/3٪) موافق و یا کاملاً موافق

بودند که اهداف تعریف شده، قابل فهم و واضح بودند. تعداد زیادی از پاسخ‌گویان (تعداد = 30، درصد = 88/3٪) موافق یا کاملاً موافق بودند که اهداف تعریف شده در برنامه تربیت دبیر لحاظ شده بودند. و تعداد زیادی از مدرسان (تعداد = 29، درصد = 85/3٪) موافق و یا کاملاً موافق بودند که اهداف تعریف شده، همسو با انتظارات دانشجو معلمان بوده است. اگرچه، 14٪ از پاسخ‌گویان مخالف هماهنگی میان اهداف تعیین شده و انتظارات دانشجو معلمان بودند.

جدول 3. آمار توصیفی سؤالات چک لیست ارزشیابی CIPP (مرحله ارزشیابی از درون‌داد)

آیتم‌های پرسش‌نامه	کاملاً موافقم	کاملاً مخالفم	میانگین	موافقم	مخالفم	نظری ندارم
6. محتوای برنامه تربیت دبیر منطبق با اهداف بیان شده می‌باشد.	4(11/8٪)	1(2/9٪)	3/79	25(73/5٪)	4(11/8٪)	0(0٪)
7. محتوای برنامه تربیت دبیر منطبق با نیازهای دانشجو معلمان می‌باشد.	4(11/8٪)	1(2/9٪)	3/73	24(70/6٪)	5(14/7٪)	0(0٪)
8. محتوای برنامه تربیت دبیر منطبق با انتظارات مدرسان می‌باشد.	5(14/7٪)	2(5/9٪)	3/85	25(73/5٪)	2(5/9٪)	0(0٪)
9. محتوای برنامه تربیت دبیر همسو با ابداعات جدید می‌باشد.	2(5/9٪)	8(23/5٪)	3/00	18(52/9٪)	6(17/6٪)	0(0٪)
10. منابع کتابخانه‌ای، تجهیزات، و محیط فیزیکی کلاس‌ها رضایت‌بخش می‌باشد.	4(11/8٪)	0(0٪)	3/82	25(73/5٪)	5(14/7٪)	0(0٪)

بخش دوم چک لیست، مرحله درون‌داد را در

برنامه تربیت دبیر مورد بررسی قرار می‌داد. بالاترین میانگین

رتبه برای سؤال ۸ گزارش گردید که دیدگاه مدرسان را نسبت به «تطبیق محتوای برنامه با انتظارات مدرسان» می‌سنجید ($M=3/85$). در مقایسه، پایین‌ترین میزان میانگین رتبه مربوط به «به‌روز بودن محتوای برنامه» بود ($3/00$) که نشان می‌داد مدرسان از نظر به‌روز بودن محتوای برنامه، چندان رضایتمند نبودند. در مجموع، تعداد زیادی از مدرسان (تعداد = ۲۹، درصد = ۸۵,۳٪) موافق و یا کاملاً موافق بودند که محتوای دوره تربیت دبیر در راستای اهداف بیان شده بود. بیش از دو سوم از پاسخ‌گویان (تعداد = ۲۸، درصد = ۸۲,۳٪) موافق و یا کاملاً موافق بودند که محتوا،

مرتبط با مطالبات و درخواست‌های دانشجوی معلمان می‌باشد. از نظر منابع کتابخانه‌ای، تجهیزات و محیط فیزیکی کلاس‌ها، تعداد زیادی از مدرسان (تعداد ۲۹، درصد = ۸۵,۳٪) موافق و یا کاملاً موافق بودند که چنین امکاناتی خوب و رضایت‌بخش بودند. آمار توصیفی سؤالات چک لیست ارزشیابی CIPP برای مرحله ارزشیابی از فرایند در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. آمار توصیفی سؤالات چک لیست ارزشیابی CIPP (مرحله ارزشیابی از فرایند)

آیتم‌های پرسش‌نامه	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم	میانگین
۱۱. دانشجوی معلمان فعالانه در طول دوره‌های عملی مشارکت دارند.	۷(٪۲۰/۶)	۲۴(٪۷۰/۶)	۰(٪۰)	۳(٪۸/۸)	۰(٪۰)	۴/۰۲
۱۲. دانشجوی معلمان فعالانه در انجام فعالیت‌های کلاسی مشارکت دارند.	۹(٪۲۶/۵)	۲۲(٪۶۴/۷)	۰(٪۰)	۲(٪۵/۹)	۱(٪۲/۹)	۴/۰۵
۱۳. راهبرد حل مساله در دوره تقویت می‌شود.	۰(٪۰)	۲۰(٪۵۸/۸)	۳(٪۸/۸)	۵(٪۱۴/۷)	۶(٪۱۷/۶)	۳/۰۸
۱۴. دانشجوی معلمان شیوه‌های تدریس مؤثری را تجربه می‌نمایند.	۵(٪۱۴/۷)	۲۵(٪۷۳/۵)	۰(٪۰)	۴(٪۱۱/۸)	۰(٪۰)	۳/۹۱
۱۵. شیوه ارزیابی از آموخته‌های دانشجوی معلمان منطقی و منصفانه است.	۶(٪۱۷/۶)	۲۳(٪۶۷/۶)	۰(٪۰)	۵(٪۱۴/۷)	۰(٪۰)	۳/۸۸
۱۶. دانشجوی معلمان در طول دوره به انجام فعالیت تحقیقاتی تشویق می‌شوند.	۱(٪۲/۹)	۲۰(٪۵۸/۸)	۰(٪۰)	۹(٪۲۶/۵)	۴(٪۱۱/۸)	۳/۱۴
۱۷. دانشجوی معلمان در طول دوره به مشارکت در بحث‌های گروهی تشویق می‌شوند.	۴(٪۱۱/۸)	۱۷(٪۵۰)	۰(٪۰)	۱۰(٪۲۹/۴)	۳(٪۸/۸)	۳/۲۶

در بخش ارزشیابی از مرحله فرایند، بالاترین میانگین رتبه برای آیتم دوازدهم و بعد از آن برای آیتم یازدهم گزارش گردید که به ترتیب به بررسی نگرش مدرسان نسبت به «مشارکت فعال دانشجو معلمان در برنامه کلاسی» ($M=4/05$) و در طول «دوره‌های عملی» ($M=4/02$) می-پرداختند. در مقابل، کمترین میانگین رتبه برای آیتم ۱۳ گزارش گردید ($M=3/08$) و بیانگر این است که از نظر مدرسان، محتوای برنامه تربیت دبیر به میزان مطلوبی به تقویت راهبرد حل مساله در میان دانشجو معلمان نپرداخته است. در مجموع، مدرسان زیادی (تعداد=۳۰، درصد = $7/88$) موافق و یا کاملاً موافق بودند که «دانشجو معلمان

شیوه‌های مؤثر تدریس را در طول دوره تربیت دبیر تجربه می‌نمایند». بیش از دو سوم پاسخ‌گویان (تعداد = ۲۹ ، درصد = $84/2$) موافق یا کاملاً موافق بودند که شیوه ارزشیابی از آموخته‌های دانشجو معلمان، منطقی و منصفانه بود. همچنین، حدود دو سوم از مدرسان (تعداد=۲۱ ، درصد = $61/7$) موافق و یا کاملاً موافق بودند که دانشجو معلمان در طول دوره نسبت به انجام فعالیت‌های تحقیقاتی و مشارکت در بحث‌های گروهی مورد تشویق قرار می-گیرند.

جدول ۵. آمار توصیفی برای سؤالات چک لیست ارزشیابی CIPP (مرحله ارزشیابی از فرآورده)

آیتم‌های پرسش‌نامه	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً مخالفم	میانگین
۱۸. دانشجو معلمان نگرش مثبتی نسبت به عملکرد مدرسان دارند.	۱(۲/۹)	۲۷(۷۹/۴)	۲(۵/۹)	۴(۱۱/۸)	۰(۰)	۳/۷۳
۱۹. دانشجو معلمان نگرش مثبتی نسبت به برنامه تربیت دبیر دارند.	۰(۰)	۲۷(۷۹/۴)	۰(۰)	۳(۸/۸)	۴(۱۱/۸)	۳/۴۷
۲۰. نیازهای شغلی و حرفه‌ای دانشجو معلمان در برنامه تربیت دبیر مورد توجه قرار می‌گیرد.	۲(۵/۹)	۱۶(۴۷/۱)	۰(۰)	۶(۱۷/۶)	۱۰(۲۹/۴)	۲/۸۲
۲۱. شناخت دانشجو معلمان از مهارت‌ها و مؤلفه‌های زبانی در طول دوره پیشرفت کافی دارد.	۳(۸/۸)	۱۹(۵۵/۹)	۱(۲/۹)	۴(۱۱/۸)	۷(۲۰/۶)	۳/۲۰
۲۲. برداشت کلی از برنامه تربیت دبیر رضایت‌بخش می‌باشد.	۶(۱۷/۶)	۱۹(۵۵/۹)	۲(۵/۹)	۴(۱۱/۸)	۳(۸/۸)	۳/۶۱

آخرین مرحله از چک لیست CIPP ، به ارزشیابی از

مرحله «فرآورده» در برنامه تربیت دبیر می‌پردازد. بالاترین

میزان میانگین رتبه برای آیتم هجدهم گزارش گردید (۳/۷۳)

($M=$) که نشان می‌داد دانشجو معلمان دیدگاه نسبتاً خوبی نسبت به عملکرد مدرسان خود در کلاس‌ها داشتند. در مقابل، کمترین میانگین رتبه مربوط به سؤال ۲۰ می‌باشد ($M=2/82$). میانگین پایین گزارش شده برای این آیتم بیانگر این است که نیازهای حرفه‌ای دانشجو معلمان به میزان مطلوبی در برنامه‌ریزی دوره‌های تربیت معلم مورد توجه قرار نگرفته‌اند. در مجموع، بسیاری از پاسخ‌گویان موافق و یا کاملاً موافق بودند که دانشجو معلمان نسبت به

وضعیت کلی برنامه تربیت دبیر زبان انگلیسی تا حدی رضایت داشتند ($M=3/47$). از نظر ارتقا دانش و درک مهارت‌های زبانی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان، بیش از دو سوم پاسخ‌گویان (تعداد = ۲۵، درصد = ۷۳/۳٪) موافق و یا کاملاً موافق بودند که دانش و درک دانشجو معلمان در طول برنامه پیشرفت داشته است.

جدول شماره ۶. آمار توصیفی پرسش‌نامه تجربیات دانشجو

مجموع	میانگین	تعداد معتبر	
۶۱۷/۰۰	۲/۱۶	۲۸۵	۱. فعالیت‌های دانشگاهی
۷۹۵/۲۵	۲/۷۹	۲۸۵	کتابخانه
۸۸۴/۶۰	۳/۱۰	۲۸۵	۲. یادگیری دروس
۶۶۰/۰۰	۲/۳۱	۲۸۵	۳. تجربیات دانشگاهی
۴۷۰/۵۷	۱/۶۵	۲۸۵	۴. امکانات مرکز
۷۴۱/۵۰	۲/۶۰	۲۸۵	۵. نگرش کلی نسبت به دانشگاه
۸۰۳/۷۱	۲/۸۲	۲۸۵	۶. محیط دانشگاه
۹۶۷/۶۷	۳/۳۹	۲۸۵	۷. کیفیت ارتباطات در دانشگاه
۶۷۴/۳۰	۲/۳۶	۲۸۵	۸. برآورد موفقیت‌ها
۵۷۳/۰۰	۲/۰۱	۲۸۵	۹. شیوه مطلوب ارزشیابی
۷۰۹/۰۰	۲/۴۸	۲۸۵	امتحانات کلاسی
۷۰۰/۰۰	۲/۴۵	۲۸۵	امتحان پایانی
۷۰۰/۰۰	۲/۴۵	۲۸۵	عملکرد کلاسی
۵۶۴/۰۰	۱/۹۷	۲۸۵	گزارش شفاهی (ارائه)
۵۷۰/۰۰	۲/۰۰	۲۸۵	آزمون میان ترم
۶۴۶/۰۰	۲/۲۶	۲۸۵	تکالیف / گمارش

۶۶۰/۰۰	۲/۳۱	۲۸۵	مشارکت و حضور در کلاس	
--------	------	-----	-----------------------	--

رضایتمندی دانشجوی معلمان نسبت به «امکانات دانشگاه»

($M= 1/65$) و نیز «ارزشیابی از عملکردشان در طول دوره

به شیوه بیان شفاهی و یا ارائه گزارش» ($M=1/97$) اعلام

گردید. نتایج آمار توصیفی پرسشنامه ارزشیابی از برنامه

دبیر بر اساس مدل CIPP در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷. آمار توصیفی پرسشنامه ارزشیابی از برنامه دبیر بر

اساس مدل CIPP

پرسشنامه «تجربه دانشجوی» برنامه تربیت دبیر را

از ۹ جهت مورد ارزشیابی قرار می‌داد. بالاترین میزان

رضایتمندی دانشجوی معلمان برای بخش هفتم پرسشنامه

گزارش گردید که این بخش نگرش دانشجو معلمان را

نسبت به «چگونگی ارتباطات در محیط دانشگاه» مورد

ارزشیابی قرار می‌داد ($M= 3/39$). در مقابل، پایین‌ترین میزان

عناوین دروس	تعداد پاسخ‌گو	میانگین	مجموع
خواندن و درک مفاهیم	۷۰	۳/۷۰	۲۵۹/۱۷
شنیداری و گفتاری	۷۰	۳/۵۲	۲۴۶/۴۳
درس پژوهی	۷۰	۳/۳۴	۲۳۳/۸۶
شناخت آواهای زبانی	۷۰	۳/۲۴	۲۲۷/۲۵
زبان‌شناسی	۷۰	۳/۵۶	۲۴۹/۷۵
مهارت نوشتاری	۷۰	۳/۲۵	۲۲۷/۷۵
اصول و فنون ترجمه	۷۰	۳/۵۸	۲۵۱/۲۰
خلاقیت از طریق ادبیات	۷۰	۲/۸۳	۱۹۸/۴۳
نگارش حرفه‌ای	۷۰	۳/۵۹	۲۵۱/۸۰
مهارت خواندن رسانه	۷۰	۳/۴۲	۲۳۹/۸۰
کارگاه واژه و اصطلاح آموزشی	۷۰	۳/۳۱	۲۳۲/۲۰
مهارت مکالمه	۷۰	۳/۶۸	۲۵۸/۰۰
نظریه‌های یادگیری زبان	۷۰	۳/۶۸	۲۵۷/۷۵
روش تحقیق در زبان‌شناسی کاربردی	۷۰	۳/۳۹	۲۳۷/۸۰
مهارت‌های تدریس	۷۰	۳/۵۸	۲۵۱/۲۵

۲۴۹/۲۵	۳/۵۶	۷۰	تولید محتوای آموزشی
۲۷۲/۱۷	۳/۸۸	۷۰	کارورزی
۲۴۵/۳۳	۳/۵۰	۷۰	اصول آزمون سازی

تعداد ۷۰ مدرس پرسش‌نامه «ارزیابی از برنامه تربیت دبیر» را نمره‌گذاری نمودند. این پرسش‌نامه، سودمندی و کارایی دروس برنامه‌ریزی شده برای دانشجوی معلمان در طول برنامه چهار ساله دبیری را مورد بررسی قرار می‌دهد. مدرسان بالاترین میزان رضایتمندی خود را نسبت به کارایی «دوره‌های کارورزی» اعلام نمودند ($M=۳/۸۸$). این امر بیانگر این است که از نظر مدرسان، کارورزی مؤثرترین دوره جهت پیشرفت حرفه‌ای دانشجوی معلمان می‌باشد. در مقابل، پایین‌ترین میزان رضایتمندی برای درس «خلاقیت از طریق ادبیات» اعلام شد ($M= ۲/۸۳$). میزان پایین نمره-گذاری برای این درس بیانگر این است که درس خلاقیت از طریق ادبیات در پیشبرد دانش و مهارت زبانی مورد نیاز دانشجوی معلمان چندان مؤثر نبوده است.

۵. نتیجه‌گیری

تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از طریق چک لیست ارزیابی CIPP نشان داد که در مجموع، مدرسان نگرش مثبتی نسبت به کارایی، قابلیت فهم، قابلیت قیاس و درک اهداف تعیین شده داشتند. نتایج حاصل از ارزشیابی از «زمینه»، دلالت بر لزوم اجرای اصلاحاتی در برنامه تربیت دبیر از نظر به‌روز نمودن اهداف تعیین شده به هنگام طراحی برنامه تربیت دبیر می‌نماید. از نظر ارزشیابی از

«درون‌داد» که از طریق بررسی محتوای دوره انجام گرفت، نتایج نشان داد که محتوای دوره، همسو با انتظارات و نیازهای دانشجوی معلمان و نیز در راستای اهداف بیان شده می‌باشند. با این وجود، مدرسان، محتوای برنامه تربیت دبیر را به‌روز نمی‌دانستند. نتایج ارزیابی از مرحله «فرایند» نشان داد که دانشجوی معلمان در فعالیت‌های کلاسی و در طول دوره‌های کارورزی مشارکت فعال داشتند و از شیوه‌های مؤثر تدریس بهره‌مند می‌شدند. همچنین شیوه ارزشیابی از دانش و مهارت دانشجوی معلمان منصفانه و مطلوب بوده است. نتایج ارزیابی از مرحله «فراورده» نشان داد که در مجموع، مدرسان نگرش مثبتی نسبت به نتایج برنامه تربیت دبیر اظهار نموده‌اند. با این وجود، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های پرسش‌نامه بیانگر این حقیقت است که از نظر بعضی مدرسان دانشگاه فرهنگیان، دانش و مهارت‌های زبانی دانشجوی معلمان در طول برنامه تربیت دبیر پیشرفت رضایت‌بخشی نداشته است. به‌علاوه، نیازهای شغلی دانشجوی معلمان در برنامه تربیت دبیر به میزان کافی مورد توجه قرار نگرفته است. این نتایج همسو با یافته‌های تحقیق صادقی و ریچاردز (۲۰۱۵) می‌باشند که بیان نمودند دبیران زبان انگلیسی در ایران نیاز به اصلاح و بهبود مهارت تدریس و مدیریت کلاس دارند. نتایج تحقیق حاضر همچنین یافته‌های تحقیق اقتصادی و حسن آبادی (۲۰۱۶)

را مورد تأیید قرار می‌دهند که نتیجه‌گیری نمودند راهکارها و شیوه‌های تدریس ارائه شده در دوره‌های ضمن خدمت معلمان زبان انگلیسی، برای دانش‌آموزان ضعیف مؤثر نمی‌باشد. می‌توان چنین برداشت نمود که برنامه کنونی آماده-سازی دبیران زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان، رویکرد جامعی نمی‌باشد و نمی‌تواند تمام جوانب تدریس در کلاس‌های حقیقی را در بر بگیرد و پاسخگوی نیازهای متنوع دانشجو معلمان باشد. به عبارت دیگر، لازم است تمام نیازهای عمده شغلی دانشجو معلمان در برنامه تربیت دبیر مورد توجه قرار بگیرد تا معلمانی را پرورش دهد که شایستگی رفع نیازهای آینده خود را در کلاس‌های حقیقی داشته باشند.

تجزیه و تحلیل پرسش‌نامه «تجربه دانشجو» نشان داد که بعضی از امکانات آموزشی از قبیل پروجکشن، تلویزیون، پخش سی دی، کامپیوتر و محیط کلاسی مطلوب آزمایشگاه زبان برای دانشجو معلمان فراهم بود. این امکانات جهت بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی ضروری می‌باشند. نتایج این تحقیق نشان داد که در مجموع دانشجو معلمان محیط آموزشی دانشگاه فرهنگیان را مطلوب ارزیابی نمودند اما مشکلاتی از لحاظ امکانات و محتوای بعضی دوره‌ها گزارش گردید که این امر لزوم بازنگری در برنامه-ریزی و طراحی و بهبود امکانات را مورد تأکید قرار می‌دهد. نتایج این تحقیق همسو با یافته‌های مدهاوی (۲۰۱۴) می‌باشد که نشان داد ایجاد محیط آموزشی مطلوب،

دانشجویان را علاقه‌مند می‌سازد و آنان را به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی تشویق می‌نماید و در نتیجه این امر موجب پیشبرد یادگیری می‌گردد.

تحلیل پرسش‌نامه مدرسان و ارزیابی آنها از کارایی دوره‌های آموزشی دانشجو معلمان نشان داد که برنامه تربیت دبیر نیازمند ایجاد اصلاحاتی در محتوا و یا شیوه تدریس بعضی از دروس مانند خلاقیت از طریق ادبیات، شناخت آوای زبانی و مهارت نوشتاری می‌باشد. این نتایج در راستای یافته‌های اقتصادی و حسن آبادی (۲۰۱۶) می‌باشند که بیان نمودند به نظر می‌رسد شیوه‌های تدریس مهارت‌های نوشتاری و خوانداری در دوره‌های آموزشی مؤثر نمی‌باشند. از طرف دیگر، نقش مؤثر دوره‌های کارورزی بسیار مورد تأکید قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه نشان داد که بعضی جنبه‌های برنامه تربیت دبیر از جمله محتوای آموزشی آن نیاز به بازنگری دارند.

یافته‌های تحقیق حاضر، برقراری ارتباط و همکاری بیشتر بین آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان و نیز همکاری و مشارکت علمی بین پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان را مورد تأکید قرار می‌دهند. به علاوه، از آنجاییکه برطرف نمودن نیازهای رفاهی دانشجو معلمان سهم بزرگی در موفقیت آنها در امر تدریس دارد ارتقا سطح امکانات از قبیل خوابگاه، تغذیه، کمک هزینه و سایر موارد مرتبط توصیه می‌گردد. به دلیل پایین بودن حجم نمونه، محققان

منابع

- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Duignan, P. (2002). Building social policy evaluation capacity. *Social Policy Journal of New Zealand, 19*, 179-194.
- Eghtesadi, A. R., & Hassanabadi, S. (2016). An Evaluation of In-Service Training Courses for the Seventh Grade English Package for Iranian Schools (Prospect 1). *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 3* (5), 130-143.
- Eseryel, D. (2002). Approaches to evaluation of training: Theory & practice. *Educational Technology & Society, 5*(2), 93-99.
- Ganji, M., Ketabi, S. & Shahnazari, M. (2016). Evaluating an English Teacher Training Course for Iranian Private Language Institutes' Teachers. *Iranian Journal of English for Academic Purposes, 5*(1), 1-20.
- Gholami, J., & Qurbanzada, I. (2016). Key stakeholders' attitudes towards teacher education programs in TEFL: A case study of Farhangian University in Iran. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 18*(2), 5-20.
- Goe, L. (2007). The link between teacher quality and student outcomes: a research synthesis. <http://secc.sedl.org/orc/resources/Lin>
- برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز به ناچار فارغ‌التحصیلان و نیز دانشجویان هر چهار سال در جمع‌آوری داده‌ها مشارکت داده شدند. هر چند به نظر می‌رسد انتظارات و نیازهای دانشجویان در سال‌های مختلف تحصیل دستخوش تغییراتی می‌گردد که این امر می‌تواند بر روی نتایج تحقیق تأثیرگذار باشد. تحقیق حاضر به بررسی برنامه تربیت دبیر زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان پرداخته است. مطالعات بعدی می‌توانند با استفاده از رویکردهای مشابه به ارزشیابی از سایر برنامه‌های تربیت دبیر از قبیل «انگلیسی با اهداف ویژه» بپردازند. به‌علاوه مدل به کار رفته در این تحقیق، یک مدل سیستم - بنیان می‌باشد که برنامه‌های آموزشی را از ۴ بعد شامل زمینه، درون‌داد، فرایند و فراورده مورد ارزشیابی قرار می‌دهند. انجام تحقیقات دیگر با استفاده از سایر مدل‌های ارزشیابی از برنامه توصیه می‌گردد.
- Aghaalikhani, H., Maftoon, P. (2019). An English Education Program: The effect of the program on the cognition of Iranian Novice/Experienced teachers. *Foreign Language Research Journal, University of Tehran, 9*(2), 609-628. doi: 10.22059/jflr.2019.250932.468
- Faghihi, G., & Anani Sarab, M. R. (2016). Teachers as reflective practitioners: A survey on Iranian English teachers' reflective practice. *Journal of Teaching Language Skills, 34*(4), 57-86.

- Moiinvaziri, M., Razmjoo, S. A., (2015). Demotivating Factors Affecting Undergraduate Learners of Non-English Majors Studying General English: A Case of Iranian EFL Context. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 5 (4), 41-61.
- Pace, R. C., & Kuh, G. D. (1998). College students experiences questionnaire (4th ed.). Bloomington, IN: Indiana University.
- Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign-language-teacher education programs. *Language Teaching Research*, 13(3), 259-78.
- Robinson, B. (2003). Evaluation, research, and quality. In Robinson, B. and Latchem, C. (Eds.), *Teacher education through open and distance learning* (pp. 193-211). London: Routledge/Farmer.
- Sadeghi, k., Richards, J.C., (2015). "Teaching spoken English in Iran's private language schools: issues and options", *English Teaching: Practice & Critique*, 14 (2), 210-234.
- Shahmohammadi, N. (2012). Evaluation of Teachers' Education Programs in Iran (Case Study). *Journal of Educational and Social Research*, 2(2).
- Stufflebeam, D. L. (2007). CIPP Evaluation Model Checklist, A tool for applying the CIPP Model to assess long-term enterprises: Evaluation Checklists kBetweenTQandStudentOutcomes.pdf.
- Hightower, A. M., Delgado, R. C., Sterling C. Lloyd, S. C., Wittenstein, R., Sellers, K., & Swanson, C. B. (2011). *Improving student learning by supporting quality teaching: Key issues, effective strategies*. Bethesda: Editorial Projects in Education.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2011). The transformative power of narrative in second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 45(3), 486-509.
- Kildan, A.O., Ibret, B.U., Pektas, M., Aydinozu, D., Incikabi, L., Recepoglu, E. (2013). Evaluating Views of Teacher Trainees on Teacher Training Process in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(2), 51- 68.
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu, & S. L. McKay (Eds.), *Teaching English as an international language: Principles and practices* (pp. 9-27). New York: Routledge.
- Madhavi, L., (2014). Teacher Education and ESP. *International Journal of Research in Humanities, Arts, and Literature*. 2(4), 73-82.

Project.

<https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippch/ec...>

Wilson, V. (2011). Evaluation of a practice development program: the emergence of the teamwork, learning and change model. *International Practice Development Journal*. 1. 1 (2), 1-15.