

## بررسی و آسیب‌شناسی روش تدریس در آموزش زبان خارجی از دیدگاه معلمان

مصطفی مرادی مقدم\*

دانشجوی دکترای آموزش زبان انگلیسی دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

فرهمن فرخی\*\*

دانشیار دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۲/۴/۳۱، تاریخ تصویب: ۹۲/۱۲/۲۶)

### چکیده

دیدگاه‌ها و نظریه‌های متعددی در صدد مرتفع کردن چالش «بهترین روش آموزش زبان خارجی» به وجود آمد که هر نگره روش و اصول مشخصی را به لحاظ زبان‌شناسی و روان‌شناسی دنبال می‌کرد. سرانجام، در دوره موسوم به پساروش<sup>۱</sup>، نتیجه چنین شد که روشی جادویی برای آموزش زبان وجود ندارد، بلکه روش تدریس سازگار با اصول تجربی و بومی‌سازی شده می‌تواند فضای آموزشی مطلوبی را فراهم آورد. در تحقیق حاضر، در راستای ارائه راهبردهای ارتقاء کیفیت آموزش زبان خارجی، ضمن بررسی «دانش آموزشی» معلمان با استفاده از الگوی ارائه شده توسط گتونتون<sup>۲</sup> (۱۹۹۹)، به آسیب‌شناسی و مطالعه روش تدریس مؤثر از دیدگاه معلمان پرداخته شده است. پس از آسیب‌شناسی روش تدریس، معلمان عواملی مثل مدیریت زبان‌آموز، کیفیت آموزش، بازدهی آموزش، تخصص، شخصیت و سیاست‌های آموزشی را معیارهای تشخیص تدریس مؤثر ذکر کردند. مشاهده روش تدریس معلمان زبان انگلیسی نیز نشان داد که تفاوت‌هایی در «دانش آموزشی» معلمان کم‌تجربه و باتجربه از لحاظ شناختی وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان خارجی، آسیب‌شناسی تدریس، دانش آموزشی، ارزیابی تکوینی.

\* تلفن: ۰۴۱۱-۳۳۹۲۱۶۱، دورنگار: ۰۴۱۱-۳۳۵۶۰۱۷، E-mail: mostafa\_morady@yahoo.com

\*\* تلفن: ۰۴۱۱-۳۳۹۲۱۶۱، دورنگار: ۰۴۱۱-۳۳۵۶۰۱۷، E-mail: ffarrokhi20@yahoo.co.uk

- 1- postmethod
- 2- Gatbonton

#### مقدمه

روش تدریس و یادگیری در ارتباطی تنگاتنگ با یکدیگرند. کنفوسیوس «یادگیری» را قلب تپنده هر فعالیتی ذکر کرده است. او باور دارد که ذهن انسان در بدو تولد مانند لوح سفیدی است که محیط و تجارب، تأثیر زیادی در شکل‌دهی آن دارند (رجوع شود به هوآنگ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). بنابراین، محیط، که آموزش و روش تدریس جزئی از آن است، نقش مهمی در کیفیت یادگیری دارد.

در دو دهه اخیر، اهمیت تدریس و نقش آن در ارتقاء یادگیری، توجه معلمان زبان خارجی را به ایجاد الگوی «دانش آموزشی»<sup>۲</sup> معطوف کرده است (لارسن فریمن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱) و محققان آموزش زبان، الگوهای مختلفی را راجع به عقاید و تفکر هنگام تدریس معلمان پیدا کرده‌اند (پیکاک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). این الگوها متشکل از عناصر مختلفی است که جنبه‌های زبانی، عاطفی و مدیریتی تدریس را در بر می‌گیرد. «دانش آموزشی» به هر دانش، نظریه و اندیشه‌ای درباره روش تدریس و فرایند یادگیری اطلاق می‌شود که اطلاعاتی درباره رفتار معلم در کلاس نشان می‌دهد (شولمان<sup>۵</sup>، ۱۹۸۶). «دانش آموزشی»، زیربنای فعالیت‌ها و گفتمان معلم در کلاس است. به عنوان مثال، معلم از زبان‌آموزان می‌خواهد که با کمک هم‌کلاسی خود تمرینی را انجام دهند. دانش آموزشی این تمرین، «ارتقاء کار گروهی» در زبان‌آموزان است. هر فعالیت و روش تدریس معلم در کلاس، برخاسته از تفکر مشخصی است که در این تحقیق به بررسی این تفکرات نیز پرداخته‌ایم.

روش تدریس مؤثر لزوماً نباید روش تدریس ثابت و مشخصی باشد، چرا که نظریه‌های جامعه‌شناسی تأکید می‌کنند که هر فرد نیازهای متفاوتی دارد و افراد با توجه به محیطی که در آن رشد یافته‌اند، جهان پیرامون خود را به تصویر می‌کشند (سگویا و هاردیسون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹). ویگاتسکی<sup>۷</sup> (۱۹۷۸) جهان پیرامون را در مفهوم «نظریه فعالیت»<sup>۸</sup> به تصویر کشیده است که

- 
- 1- Huang
  - 2- Pedagogical knowledge
  - 3- Larsen-Freeman
  - 4- Peacock
  - 5- Shulman
  - 6- Segovia, & Hardison
  - 7- Vygotsky
  - 8- Activity theory

دلالت بر انگیزه‌های درونی افراد در تقابل با محیط دارد. قدر مسلم آن که روش تدریسی که در منطقه‌ای برخوردار از «سرمایه‌های فرهنگی» و «سرمایه‌های اجتماعی» (بُردیو<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶) است متفاوت با روش تدریس در منطقه‌ای محروم خواهد بود. صرف نظر از اینکه چه روش تدریسی اتخاذ شده است، معلمان ملزم به در نظر گرفتن اکولوژی و محیط آموزشی هستند (ویلیامز و بردن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷).

این تحقیق به منظور آشنایی بیشتر با فرایند تدریس و ارتقاء کیفیت آموزش زبان خارجی انجام شده است. در همین راستا، پس از بررسی آسیب‌شناسی و معیارهای تشخیص به‌بود کیفیت تدریس از دیدگاه معلمان، الگوی «دانش آموزشی» معلمان کم‌تجربه و باتجربه بر مبنای طبقه‌بندی گتونتون<sup>۳</sup> (۱۹۹۹) تحلیل شده است. بررسی و تحلیل اصول تدریس به ما کمک می‌کند تا در راستای تدریس بومی‌سازی شده، هماهنگ با نیازهای زبان‌آموزان پیش‌برویم و همچنین می‌توان راه حل مناسب برای چالش‌های پیش روی آموزش زبان خارجی پیدا کرد.

#### پیشینه تحقیق

در تلاطم آمد و شد روش‌های مختلف آموزش زبان، و ناکافی بودن این روش‌ها در ارتقاء یادگیری در زبان‌آموزان، برخی محققان (کوماروادیولو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱) توصیه کردند که بهترین راه حل، جدا شدن از قید و بندهای روش‌های محدود آموزش زبان است. به عقیده کوماروادیولو، بسته‌های روش تدریس زبان<sup>۵</sup>، محصول دانش برخی متخصصان است که مجموعه‌ای از فعالیت‌های کلاسی و نظریه‌های آموزشی را تعیین می‌کنند. این گونه بسته‌های روش تدریس جواب‌گوی نیازهای زبان‌آموزان که برخوردار از فرهنگ و محیط آموزشی متفاوتند نیست (بودرو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶) و همچنین ممکن است معلمان در ارائه و اجرای این روش‌های آموزشی دچار مشکل شوند، زیرا با شرایط موجود و تجربه‌های آن‌ها سازگار نیست. از طرف دیگر،

---

1- Bourdieu

2- Williams, & Burden

3- Gatbonton

4- Kumaravadivelu

5- Method

6- Beaudreau

مفهوم پساروش<sup>۱</sup> بر این اصل استوار است که آموزش بر مبنای معیارهای بومی که بر اساس نیازها و تجربه‌های زبان‌آموز و معلم باشد الگوی تدریس مؤثر را تضمین می‌کند. دیدگاه پساروش تحقیقات گسترده‌ای را با خود به همراه داشته است.

به نظر گراسمن<sup>۲</sup> (۱۹۹۰)، برای بهبود روش‌ها و نظریه‌های آموزش زبان، باید برای معلمان «پایگاه دانش» فراهم شود. او معتقد است که این پایگاه باید اطلاعاتی راجع به اصول کلی آموزش، یادگیری و زبان‌آموزان در دسترس بگذارد. گراسمن همچنین یادآور شد که دانش مدیریت کلاس، اهداف و سیاست‌های آموزشی نیز در تربیت معلم زبان مؤثر است. برخی دیگر از محققان از طریق مشخص کردن نقش مطلوب معلم در کلاس، در صدد بهبود کیفیت آموزش زبانند. میجر و پالمر<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) به این نتیجه رسیدند که آموزش حل مسئله و انتقال تجربه‌ها از معلمان با سابقه تدریس زیاد به معلمان کم تجربه، روشی برای بهبود تدریس در آموزش زبان است که در آن به نقش زبان‌آموز، نظم و آموزش توجه ویژه‌ای می‌شود.

از دیدگاه شولمان<sup>۴</sup> (۱۹۸۷)، تحقیقات انجام شده بر روی معیارهای تدریس مؤثر از چشم‌انداز زبان‌آموزان در این خلاصه می‌شود که معلم تجربه کافی در زمینه تدریس داشته باشد و طرح درس خود را به علم روز و هماهنگی با نیاز فراگیران تعریف کند. اولسون و مور<sup>۵</sup> (۱۹۸۴) نشان دادند که از نظر فراگیران، معلم باید نسبت به موضوع درس، دانش لازم و بیان فصیحی داشته باشد، در فعالیت‌های خود تنوع و سرگرمی را لحاظ کند، نسبت به سؤال‌های زبان‌آموز بازتاب مناسبی داشته باشد و او را در انجام فعالیت‌های درسی کمک کند. در همین باره، ترلی<sup>۶</sup> (۱۹۹۴) اصول تدریس مؤثر را از دیدگاه فراگیران مطالعه کرد و به این نتیجه رسید که در نظر گرفتن روش تدریس، محیط آموزش، تلاش زبان‌آموز و تعهد معلم، به تدریس مطلوب ختم می‌شود.

در ایران نیز تحقیقات متعددی در جهت تعیین عوامل تأثیرگذار بر افزایش کیفیت آموزش

---

1- Postmethod

2- Grossman

3- Major & Palmer

4- Shulman

5- Olson & Moore

6- Turley

زبان انگلیسی انجام شده است؛ صفرنواده و همکاران<sup>۱</sup> (۱۳۹۰، ۱۳۳) بر این دیدگاه تأکید می‌کنند که «بررسی و تحلیل جایگاه معلم در برنامه‌ی درسی تربیت معلم می‌تواند به عنوان یکی از فاکتورهای مؤثر در چگونگی و کیفیت بروندهای آموزش زبان انگلیسی مورد توجه قرار گیرد». در این تحقیق، محققان به این نتیجه رسیدند که بسیاری از معلمان آموزش زبان با نظریه‌های نوین تدریس آشنا نیستند و به خاطر فراهم نشدن امکانات مناسب و بومی‌سازی نشدن روش‌ها، امکان رها شدن از قیدوبندهای روش‌های قدیمی و غیرکاربردی آموزش زبان خارجی مهیا نمی‌شود. به نظر این محققان، باور و نظریه‌های معلمان در رابطه با آموزش زبان، متفاوت از عملکرد آن‌ها در کلاس درس است که این فاصله به جهت «عوامل بیرونی» به وجود می‌آید. این عوامل عبارتند از امکانات نامناسب، ویژگی‌های فرهنگی خانواده‌ها و دانش‌آموزان (کامادان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰)، ناهماهنگی در برنامه‌ی درسی و محتوای کتاب‌ها و عوامل مادی و معنوی (۱۴۶). نتیجه این‌که اگر بین عوامل بیرونی و عوامل درونی تأثیرگذار در تدریس، هماهنگی لازم وجود داشته باشد، می‌توان به صورت چشم‌گیری کیفیت آموزش را بهبود بخشید. دانش، مهارت زبانی معلم و تجربه تدریس از جمله عوامل درونی‌اند.

نیسی و یمینی<sup>۳</sup> (۱۳۸۸، ۱۵۳) توجه به عوامل عاطفی را چراغ سبزی برای پیشرفت مهارت زبانی فراگیران می‌دانند. بسیاری از نظریه‌های زبان خارجی، مهارت‌های شناختی را عامل ناکامی زبان‌آموزان می‌دانند، ولی محققانی همچون هیلگارد<sup>۴</sup> (۱۹۶۳) و براون<sup>۵</sup> (۱۹۷۳) بر متغیرهای عاطفی در یادگیری زبان خارجی تأکید می‌کنند. البته نمی‌توان نقش عوامل عاطفی را در یادگیری نادیده گرفت؛ دورنیه<sup>۶</sup> (۲۰۰۹) در قالب مفهوم «پویایی گروه»<sup>۷</sup> اشاره کرده است که عوامل عاطفی و شیوه توزیع آن در گروهی مشخص، جایگاه ویژه‌ای در یادگیری دارند. طبق گفته نیسی و یمینی (۱۳۸۸)، «افراد با عزت نفس بالا و همچنین با انگیزه موفقیت بالا، انتظارات بالایی در جهت عملکرد خود دارا می‌باشند، در نتیجه سعی و تلاش می‌کنند که

---

1- Safarnavadeh, Aliasgari, Mosapour, & Ananisarab

2- Camadan

3- Neisi, & Yamini

4- Hilgard

5- Brown

6- Dörnyei

7- Group dynamics

عملکرد آن‌ها در یادگیری زبان خارجی بیش‌تر از دیگران باشد» (۱۶۳). از نظر این محققان، ایجاد دوره‌های آموزشی در زمینه افزایش عزت نفس و انگیزه یادگیری، گام مؤثری در افزایش یادگیری زبان انگلیسی در آموزشگاه‌های زبان است.

در تحقیقی دیگر، لطافتی<sup>۱</sup> (۱۳۸۷) با تأیید این موضوع که نیازهای انگیزشی زبان‌آموز تأثیر عمیقی بر یادگیری او دارد، بیان می‌کند که متن‌های ادبی با موضوع‌های انسانی باعث ایجاد انگیزه در زبان‌آموز و در نتیجه ارتقاء کیفیت یادگیری می‌شود. همچنین، محقق نامبرده انتقال ارزش‌های فرهنگی زبان را راهی به سوی جذب بهتر آموزه‌های زبانی می‌داند که باعث شرکت فعالانه زبان‌آموز در کلاس می‌شود.

غلامی و عبداللهی<sup>۲</sup> (۱۳۸۹) مشکلات دور بودن از محیط زبانی و عدم شناخت فرهنگی را از عوامل ناکامی زبان‌آموز در محیط‌های آموزش یادآور شده و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین در آموزش زبان خارجی را مسیری مناسب برای بهبود فرایند یادگیری می‌دانند. به نظر این محققان، ابزارهای نوین آموزشی مثل سینما و فیلم، می‌تواند زبان‌آموزان را در دستیابی به هدف غایی آموزش که همان توانایی برقراری ارتباط از طریق زبان خارجی است، یاری دهد. بررسی ادبیات تحقیق نشان داد که عوامل مختلف زبان‌شناسی، شناختی، عاطفی، زیست‌شناسی و جامعه‌شناختی در فرایند یادگیری زبان خارجی تأثیرگذارند. این عوامل فرایند یادگیری زبان را پیچیده‌تر کرده است. چندبُعدی بودن ماهیت زبان خارجی و هم‌کنشی آن با علوم مختلف باعث شده که نتوان روشی ثابت و قابل پیش‌بینی را برای هر محیط آموزشی به‌کار برد، ولی می‌توان با استفاده از تعیین کردن برخی اصول تدریس، راهبردهایی ارائه داد تا امکان بهبود کیفیت آموزش فراهم شود.

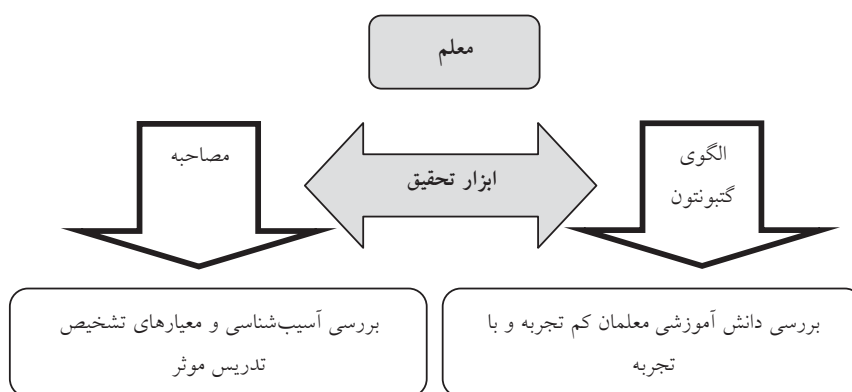
### هدف تحقیق

هدف از انجام این تحقیق تلاش برای ارائه راهبردهایی است که از طریق آن بتوان روش تدریس را در آموزش زبان خارجی بهبود بخشید. همچنین، از طریق «دانش آموزشی» که در این مقاله ذکر شده است می‌توان دانش و آگاهی معلمان کم تجربه را افزایش داد. با توجه به نظریه‌های تدریس و یادگیری که در این نوشتار به آن‌ها اشاره شده است، این موضوع روشن

1- Letafati

2 - Gholami, & Abdollahi

است که معلمان زبان خارجی با هزارتوی ناشناخته‌ها روبرویند که گذر از آن‌ها نیازمند شناخت درست و وابسته به اصول و روش‌های متفاوت روان‌شناسی و آموزشی است. چندبُعدی بودن آموزش زبان، «دانش آموزشی» معلمان را نیز تحت تأثیر قرار داده به گونه‌ای که توجه به ابعاد مختلف تدریس در اندیشه‌های آن‌ها مشهود است. چارچوب تحقیق در شکل ۱ نشان داده شده است:



شکل ۱- طرح کلی تحقیق

سؤال‌های اصلی این تحقیق عبارتند از:

- ۱- الگوی تدریس مؤثر و آسیب‌های تدریس از نظر معلمان چیست؟
- ۲- الگوی «دانش آموزشی» معلمان کم‌تجربه و باتجربه در هنگام ارائه تمرین‌ها و طرح درس چگونه است؟

این سؤال‌ها با مقایسه روش تدریس معلمان و همچنین از طریق تعیین عوامل تشکیل‌دهنده تدریس مطلوب و سپس با استفاده از آسیب‌شناسی روش تدریس، در رسیدن به هدف این مقاله به ما کمک می‌کنند.

### روش تحقیق

#### نمونه‌ها

همانطور که در طرح کلی تحقیق ذکر شد، شرکت‌کنندگان این تحقیق معلمان مؤسسه‌های زبان انگلیسی‌اند. برای به دست آوردن توضیح مناسب برای اهداف تحقیق، از ۳۵ معلم (۲۰ زن، ۱۵

مرد) که در مؤسسه‌های زبان انگلیسی متفاوت مشغول تدریس بودند انجام شد. مصاحبه‌ها مرتبط با آسیب‌شناسی، معیارهای تشخیص تدریس مطلوب و ارائه الگوی تدریس مؤثر در آموزش زبان خارجی است. برای پی بردن به «دانش آموزشی» معلمان، ۳۵ کلاس مورد مشاهده قرار گرفت و الگوی تدریس تجزیه و تحلیل شد. برای بررسی «دانش آموزشی» معلمان از الگوی تدریس گتونتون<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) استفاده شد. ۱۹ نفر معلم کم‌تجربه و ۱۶ نفر معلم باتجربه بودند. بر اساس گفته گتونتون، معیار دسته‌بندی معلمان، سابقه تدریس بیش از چهار سال است. سن این معلمان بین ۲۵ تا ۳۵ سال بود.

### روش انجام پژوهش

این تحقیق به شکل کیفی در مؤسسه‌های زبان‌آموزی مختلف انجام شد. بدین منظور، ابتدا سؤال‌هایی مطرح و به شکل مصاحبه در بازه زمانی مشخص از معلمان پرسیده شد. هر معلم، با توجه به میزان جوابی که به سؤال‌ها اختصاص داد، بین ۵ تا ۱۰ دقیقه مصاحبه شد. این مصاحبه‌ها ضبط شد تا بتوان بررسی دقیق‌تری انجام داد. موارد زیر سؤال‌هایی است که در مصاحبه‌ها پرسیده شد:

- به نظر شما روش تدریس زبان در مؤسسه چه معیایی دارد؟ (آسیب‌شناسی روش تدریس)
- به نظر شما الگوی برتر تدریس چگونه الگویی است؟

جواب‌هایی که معلمان دادند جمع‌آوری و سپس واکاوی شدند. سپس محتوای معنایی مشترک از مصاحبه‌های آن‌ها استخراج و با یکدیگر مقایسه گردید. محتوای معنایی مصاحبه‌ها می‌تواند در ارائه الگوی تدریس مناسب به معلمان و برنامه‌ریزان زبان انگلیسی در ارائه فعالیت‌های مفیدتر و طرح درس کمک کند.

به منظور بررسی الگوی «دانش آموزشی»، صدای معلمان ضبط شد و در پایان کلاس، بخشی از آن برای معلم تکرار شد. در حین پخش مجدد، از معلمان خواسته شد تا بیان کنند در هنگام ارائه فعالیت‌ها به چه چیزی فکر می‌کردند. سپس، معلمان کم‌تجربه و باتجربه مشخص شدند. معیار دسته‌بندی آن‌ها تجربه تدریس بود؛ بدین گونه که معلمان با سابقه تدریس کمتر از چهار سال، در گروه معلمان کم‌تجربه قرار گرفتند (بر اساس گتونتون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). بر مبنای

1- Gatbonton

2- Gatbonton



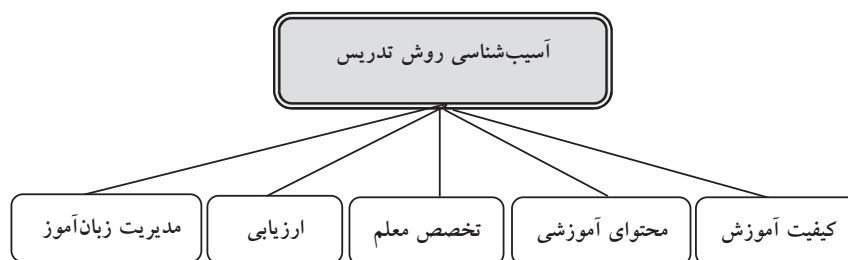
محتوای معنایی مشترک افکار معلمان هنگام ارائه فعالیت‌های کلاسی و روش تدریس، این افکار در دسته‌های مختلف جای گرفتند. به عنوان مثال، هنگام شروع درس، معلم به زبان‌آموزان گفت «open your books» که این جمله می‌تواند افکار متفاوتی را در بر گیرد. معلم با استفاده از این جمله در پی این تفکر بوده که فعالیتی محاوره‌ای ارائه دهد. بنابراین، در نهاد هر کنش معلم، «دانش آموزشی» مشخصی نهفته است که در این تحقیق، ماهیت این دانش بررسی می‌شود.

### بحث و بررسی

بدون شک، اولین مشخصه هر معلم، روش تدریس اوست که تأثیر بسزایی در ارزش‌گذاری وی توسط زبان‌آموزان دارد. برای روش تدریس، تعریف مشخصی نمی‌توان ارائه داد ولی می‌توان عواملی که پایه و اساس تدریس مؤثر را در برمی‌گیرند، شناسایی نمود تا از این طریق معلم بتواند با توجه به نیازهای فراگیر، اهداف آموزشی و اسباب و وسایل موجود، مناسب‌ترین تدریس را داشته باشد. زبان‌آموزان و معلمان به عنوان دو عضو اصلی کلاس‌های زبان انگلیسی می‌توانند در پیشبرد هرچه بهتر کیفیت تدریس سودمند باشند. در ادامه، نتایج استخراج شده از مصاحبه‌های معلمان بحث و بررسی و سپس به تحلیل «دانش آموزشی» معلمان پرداخته شده است.

### آسیب‌شناسی روش تدریس از دیدگاه معلمان

اطلاعاتی که از آسیب‌شناسی روش تدریس معلمان در مؤسسه‌های زبان به دست آمد، بر اساس محتوای معنایی، در پنج گروه مختلف با زیرمجموعه‌های مشخص قرار گرفتند:



شکل ۲- آسیب‌شناسی روش تدریس معلم در مؤسسه‌های زبان

در بخش «کیفیت آموزش»، معلمان به مواردی اشاره کردند که می‌تواند در بهبود روش تدریس زبان خارجی تأثیر قابل توجهی داشته باشد. به عنوان نمونه، در آسیب‌شناسی روش تدریس، محتوای معنایی مشترک که از مصاحبه‌های به دست آمد، حاکی از آن بود که روش‌های جدید آموزش زبان خارجی در کلاس کمتر به کار برده می‌شود؛ روش تدریس، فاقد معیارهای جهانی بوده و مغایر با روش‌های مؤثر آموزش زبان است؛ روش تدریس سطحی است و مطالب بدون در نظر گرفتن سطوح ژرف‌تر آموزش داده می‌شود؛ روش تدریس منسجم نیست؛ روش تدریس به صورت سخنرانی<sup>۱</sup> است و در رابطه یک جانبه معلم-زبان آموز خلاصه می‌شود؛ مفاهیم کاربردی نیست؛ روش تدریس تکراری و بدون خلاقیت است؛ مطالب بدون فراهم کردن زمینه قبلی ارائه می‌شود؛ شیوه ارائه مطالب مبهم است؛ شرایط مناسب برای یادگیری فراهم نمی‌شود و برخی نیز به تک بعدی بودن روش تدریس در آموزش مهارتی خاص (جامع نبودن در ادغام مهارت‌ها) اشاره کردند.

در بخش «محتوای آموزشی»، معلمان به کلیشه‌ای شدن مواد درسی؛ ارائه ندادن منابع آموزشی معتبر و متنوع؛ فراگیر نبودن محتوای آموزشی در جهت آموزش اصطلاحات زبان، فعل‌های دو وجهی، کلمه‌های محاوره‌ای و دیگر بخش‌های مربوط به واژگان و عبارات؛ ارائه اطلاعات و منابع بی‌ربط با هدف زبان‌آموزان و محدود بودن معلم به کتابی خاص اشاره کردند. بیشتر معلمان در بخش «تخصص»، به عدم تسلط معلم بر برخی مهارت‌های زبان اشاره کردند و در این میان کسانی هم بودند که به سطحی‌نگر بودن معلم نسبت به تدریس مهارت‌ها و زیرمهارت‌ها اشاره کردند. این خود بیانگر آن است که معلمان نباید مصرف‌کننده باشند و به ارائه مطالب موجود در کتاب‌های آموزشی بسنده کنند. افزون بر این، نیاز زبان‌آموز امروزی گسترده‌تر بوده و لازم است که معلم منابع و کتاب‌های متفاوتی را که درباره موضوع تدریس است مطالعه کند و تخصص لازم را در آن زمینه به دست آورد. همچنین، لحاظ کردن مهارت‌ها و زیر مهارت‌ها در فعالیت‌های کلاسی اهمیت بسزایی دارند که می‌توان در قالب تمرین‌های متنوع به این مهم رسید. آشنا نبودن با فناوری‌های آموزشی از قبیل فرهنگ لغت جامع و مناسب، نرم‌افزارهای آموزشی معتبر و جدید، رایانه و پاورپوینت نیز در گستره تخصص معلم قرار می‌گیرد.

---

1- Monologue

2- Rote learning

«ارزیابی» نیز از ساختارهای جداناپذیر و اساسی تدریس است. ارزیابی نامناسب آن هم منحصرأ بر مبنای نمره‌آزمون کتبی پایان دوره، و نه یادگیری و فهم علمی، آسیب جدی است که معلمان به آن اشاره کردند. شایان ذکر است که ارزیابی نباید فقط از نوع آزمون‌های کتبی در پایان دوره آموزشی باشد. ارزیابی شفاهی یا کتبی در طول دوره آموزشی به معلمان کمک می‌کند تا بتوانند واکنشی مناسب نسبت به ضعف‌های زبان‌آموز نشان دهند و این تأثیر مثبتی در او از نظر جنبه‌های عاطفی و شناختی دارد. به دیگر بیان، نظام آموزشی باید به سمت «ارزیابی تکوینی»<sup>۱</sup> سوق داده شود. منظور از ارزیابی تکوینی، ارزیابی در طول دوره آموزشی برای یافتن مشکلات آموزشی و اصلاح آن‌ها است. به بیان دیگر، در ارزیابی تکوینی، نگاه به فرایند یادگیری است، نه محصول پایانی. «ارزیابی کل»<sup>۲</sup>، به امتحان پایان دوره اشاره می‌کند که در آن نقاط ضعف و قوت زبان‌آموزان مشخص نمی‌شود، زیرا بعد از امتحان فرصتی برای رفع خطاهای زبان‌آموز وجود ندارد. دکتر فلودن، استاد ممتاز دانشگاه ایالتی میشیگان، از ارزیابی تکوینی به عنوان رهیافتی امیدبخش در نظام آموزشی نوین یاد کرده است (پیکاک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). بلک و ویلیام<sup>۴</sup> (۱۹۹۸) هماهنگی بین وضعیت زبان‌آموز و تحقق اهداف آموزشی، واکنش مناسب از طرف معلم نسبت به سؤال‌های زبان‌آموز و امکان ایجاد تغییرات در روش آموزش را از مهم‌ترین ویژگی‌های ارزیابی تکوینی نام بردند. از دیدگاه جانسون<sup>۵</sup> (۱۹۹۶) یادگیری زمانی بهترین نتیجه را دارد که با بازخورد<sup>۶</sup> صحیح از طرف معلم همراه باشد و آن را در قالب رابطه زیر بیان کرد:

- یادگیری مرسوم (یادگیری ← ارزیابی)
- یادگیری مؤثر (یادگیری ← ارزیابی ← یادگیری)

همانطور که ملاحظه می‌شود، به عقیده جانسون، شیوه ارزیابی مهارت‌های زبان نیز باید اصلاح شود، از آنجا که بیشتر ارزیابی‌ها از نوع یادگیری مرسوم است که در آن، «ارزیابی»، که همان امتحان کتبی پایان دوره می‌باشد، آخرین مرحله آموزش است و به احتمال نقاط ضعف

---

1- Formative assessment  
2- Summative assessment  
3- Peacock  
4- Black, & William  
5- Johnson  
6- Feedback

زبان‌آموز برطرف نخواهد شد، زیرا بازخوردی پس از امتحان وجود ندارد. در بخش یادگیری مؤثر در نظریه جانسون دیده می‌شود که بعد از ارزیابی، یعنی استخراج دانش از زبان‌آموز با پرسش یا آزمون، فرایند «یادگیری» ادامه دارد. از دیدگاه رفتارگرایان کلاسیک، شکل‌گیری رابطه و تثبیت آن بین محرک و پاسخ باعث یادگیری می‌شود (براون، ۲۰۰۷) که تأکیدی بر یادگیری مرسوم و سنتی است. در نتیجه، هرچه محرک به تعداد بیشتر تکرار شود، این رابطه قوی‌تر می‌شود. بنابراین، نقش محرک که همان آزمون است بسیار پر رنگ می‌شود. نورفتارگرایان<sup>۲</sup> جایگاه محرک را تضعیف و ادعا کردند، پاسخی که فرد بعد از رفتار خود دریافت می‌کند، نقش مهمی در تقویت و یا خاموشی رفتار او دارد که منظور بازخورد است. به عنوان مثال، اگر کودکی شروع به گریه کند و والدین او به سرعت تقویت‌کننده مثبتی به او بدهند، عمل گریه کردن را تقویت می‌کنند. بنابراین، در نوبت بعد، کودک برای دریافت خواسته‌اش از سلاح خود، یعنی گریه کردن، که در حال قدرتمند شدن است، بهره می‌گیرد. در نورفتارگرایی بر نقش «تقویت‌کننده» تأکید شده است. ارزیابی از طریق فراهم کردن بازخورد تأثیر مطلوبی در یادگیری دارد. بنابراین، یادگیری در ارتباط نزدیک با ارزیابی است. به دیگر بیان، ارزیابی نیز باید ابزاری برای یادگیری باشد.

افزون بر روش تدریس مناسب و تخصص، «مدیریت زبان‌آموز» نیز مهم است. عدم تشویق زبان‌آموز به انجام پژوهش؛ عدم شرکت زبان‌آموز در بحث؛ عدم آشنایی با روش‌های ایجاد انگیزه و گرفتن قدرت تفکر از زبان‌آموز؛ از جمله آسیب‌هایی‌اند که معلمان یادآور شدند. مدیریت زبان‌آموز از آنجایی حائز اهمیت است که تا اندازه زیادی یادگیری خارج از کلاس را تضمین می‌کند و این همان هدفی است که از آن به عنوان «یادگیری مستقل»<sup>۳</sup> یاد شده است.

### چشم‌انداز الگوی برتر تدریس

از نظر معلمان، الگویی می‌تواند به بهبود تدریس کمک کند که در آن: (۱) زبان‌آموز به پویایی و تحرک سوق داده شود؛ (۲) نقش و مسئولیت زبان‌آموز در کلاس افزایش یابد؛ (۳) بینش

1- Brown

2- Neobehaviorists

3- Autonomous learning

زبان‌آموز افزایش یابد؛ (۴) زبان‌آموز به معلم و کلاس وابستگی زیاد نداشته باشد؛ (۵) تدریس با جذابیت و سرگرمی همراه باشد؛ (۶) زبان‌آموز برای مراحل بالاتر آماده شود؛ (۷) تدریس تخصصی شود؛ (۸) تلاش برای تولید دانش باشد نه لزوماً مصرف‌کننده بودن؛ (۹) تدریس با نیازهای زبان‌آموز هماهنگ و متنوع باشد؛ (۱۰) تأکید بر پژوهش، بحث، تبادل نظر و روش حل مسئله باشد.

همانطور که ملاحظه می‌شود، در بخش الگوی تدریس نیز معلمان بیشتر به جنبه‌های مدیریت زبان‌آموز اشاره کردند که این خود اعتبار آسیب‌شناسی و معیارهای تشخیص تدریس مؤثر که پیش‌تر بیان شد را مشخص می‌کند. در هر بخش اصلی تحقیق رویه‌ای مشخص دیده می‌شود و اطلاعاتی که از معلمان به دست آمده در یک راستا و هدفمند است. بر اساس جواب‌هایی که معلمان ارائه کردند، توانستیم الگوی برتر تدریس را به دست آوریم که شامل موارد ذیل می‌شود:

- فراگیر بودن تدریس و لحاظ کردن مهارت‌ها و زیرمهارت‌ها در تدریس
- افزایش بینش و درک زبان‌آموز
- تشخیص و تقویت استعدادهای زبان‌آموز
- هدایت زبان‌آموز در مسیر درست یادگیری
- توجه به یادگیری معنادار و طولانی
- سنجش صحیح و در راستای یادگیری
- تقویت قدرت تفکر و خلاقیت
- بکارگیری روش‌های متنوع و منحصر به فرد در تدریس

سنجش صحیح نیز مسئولیت معلمان را بسیار دشوار ساخته است زیرا سنجش نادرست می‌تواند تأثیر نامطلوبی در یادگیری و عواطف زبان‌آموز داشته باشد. بنابراین نیاز است تا معلم با روش‌های مختلف ارزیابی آشنا باشد. اگر هدف افزایش بینش و توانایی زبان‌آموز باشد، ارزیابی صرفاً بر مبنای نمره پایان دوره، روش صحیحی نیست. ارزیابی باید در طول دوره آموزشی، آن هم در یک رابطه غنی آموزشی صورت گیرد که منجر به گسترش فکر و تقویت دانش زبانی شود. این همان هدفی است که از آن به عنوان ارزیابی پویا<sup>۱</sup> یاد شده

است (باکمن و پالمر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). امتحان پایان دوره بیشتر بر اساس مطالب حفظ شده است که آن هم پس از مدتی از ذهن زبان‌آموز پاک می‌شود. در ادامه به بررسی دانش آموزشی معلمان پرداخته‌ایم.

### الگوی دانش آموزشی معلمان

به منظور بررسی دانش آموزشی، در پایان وقت کلاس از معلمان خواسته شد تا بیان کنند در طی انجام فعالیت یا تمرینی مشخص در حین تدریس، به چه الگو و ایده‌ای فکر می‌کردند و بر اساس این تفکرات که از مصاحبه‌های آن‌ها به دست آمد، به این نتیجه رسیدیم که چه بینشی فعالیت‌های آموزشی آن‌ها را هدایت می‌کند. معلمان جواب‌های متنوعی برای تفکر خود داشتند. بعضی از آن‌ها گفتند که در حین ارائه فعالیت‌های کلاسی، قصد انجام چه کاری را داشتند یا چه چیزی مد نظرشان بوده. البته این موضوع را باید بیان کرد که ممکن است تفکرات معلمان به هنگام مصاحبه، با ایده‌آل‌های ذهن آن‌ها هنگام تدریس متفاوت باشد. شرایط کلاس و زبان‌آموزان این موضوع را ایجاب می‌کند. به این دلیل، نیاز به مطالعات بیشتر در این زمینه است تا صحت نتایج حاضر تأیید شود.

همانطور که در جدول ۲ دیده می‌شود، معلمان کم‌تجربه توجه بیشتری به کنترل روند کلی تدریس دارند ( $n=25$ ). اعداد کوچکی که بالای اعداد بزرگ‌تر در جدول ۲ ذکر شده است، بیان‌گر ترتیب الگوها از زیاد به کم است. معلمان با تجربه تمایل بیشتری به در نظر گرفتن و مدیریت گفتمان خود و زبان‌آموزان دارند ( $n=31$ ). معلمان کم‌تجربه توجه بیشتری به ویژگی‌های عاطفی و شخصیتی زبان‌آموزان داشتند. بر طبق گفته بریلینگر<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، وابستگی زیاد به برنامه درسی، در نظر نگرفتن محتوا و دانش قبلی زبان‌آموزان از جمله ویژگی‌های معلمان کم‌تجربه است. در جدول ۲ نیز دیده می‌شود که معلمان کم‌تجربه کمتر به دانش قبلی زبان‌آموزان توجه داشتند. روان‌شناسان شناختی در پی بررسی انگیزه‌های درونی و ساختارهای عمیق‌تر رفتار انسانند (براون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱) و به عقیده آن‌ها، یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که اطلاعات جدید با اطلاعات قبلی که در ذهن گمارده شده است، تلفیق شود

1- Bachman, & Palmer

2- Brillinger

3- Brown

(شعبانی<sup>۱</sup>، ۱۳۸۴). نظریه «یادگیری معنادار» که آزوبل<sup>۲</sup> (۱۹۶۸) پایه‌گذار آن است مفهوم تلفیق را برای اولین بار ارائه کرد. این نظریه پیامی برای معلمان دارد و آن این است که قبل از آموزش اطلاعات جدید، باید زمینه‌سازی لازم انجام شود تا کیفیت تدریس بهبود یابد. این زمینه‌سازی به شکل‌های مختلف امکان‌پذیر است. به عنوان مثال، آموزش واژگان دشوار، اشاره به تاریخچه یا ایده کلی متن و بحث درباره قواعد زبان از جمله فعالیت‌هایی است که معلم زبان می‌تواند قبل از تدریس درس جدید انجام دهد.

معلمان با تجربه توجه بیشتری به محتوا داشتند. از آنجا که معلمان با تجربه مستقل‌تر از معلمان کم‌تجربه بوده و کمتر پایبند و وابسته به روشی تک‌بعدی و مدل‌های تدریس‌اند (تسویی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳)، قدرت تصمیم‌گیری آن‌ها به هنگام تدریس، بیشتر از معلمان کم‌تجربه است. موفقیت و یادگیری زبان‌آموزان در نظر معلمان باتجربه اهمیت بسزایی دارد ولی در نظر معلمان کم‌تجربه، علایق کلاس اهمیت بیشتری دارد (انجل و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). در تحقیق حاضر نیز معلمان باتجربه تمایل بیشتری به در نظر گرفتن میزان پیشرفت زبان‌آموزان داشتند که جمله پیش را تأیید می‌کند. در جدول ۲، اعدادی که با اندازه کوچک‌تر در بالای اعداد دیگر نوشته شده است ترتیب بیشتری فراوانی را در هر ستون نشان می‌دهد. به عنوان نمونه، در معلمان کم‌تجربه، بیشترین فراوانی مربوط به «procedure check» است که با عدد ۱ در بالای عدد ۲۵ نشان داده شده است.

در جدول ۲ مشاهده می‌شود که معلمان از تجربه قبلی زبان‌آموز در تدریس استفاده نمی‌کنند. پیازه، پیش‌گام نظریه «سازنده‌گرایی فردی»، با تأکید بر نقش فعال زبان‌آموز در یادگیری بیان داشت که تجارب قبلی در رشد فرد نقش مهمی دارد. در همین راستا، پیازه بر این عقیده بود که تا فراگیر به رشد شناختی مناسب نرسد، بعضی مفاهیم را یاد نمی‌گیرد (اسلوین<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳). به عنوان مثال، کودک در سنین پایین، قادر به فراگیری جدول ضرب نیست و برای این کار، باید به رشد شناختی مناسبی رسیده باشد. با در نظر گرفتن این موضوع، معلم نه تنها باید به یادگیری زبان‌آموز توجه داشته باشد، بلکه باید به او کمک کند تا «روش

---

1- Shabani

2- Ausubel

3- Tsui

4- Angell, Ryder, & Scott

5- Slavin

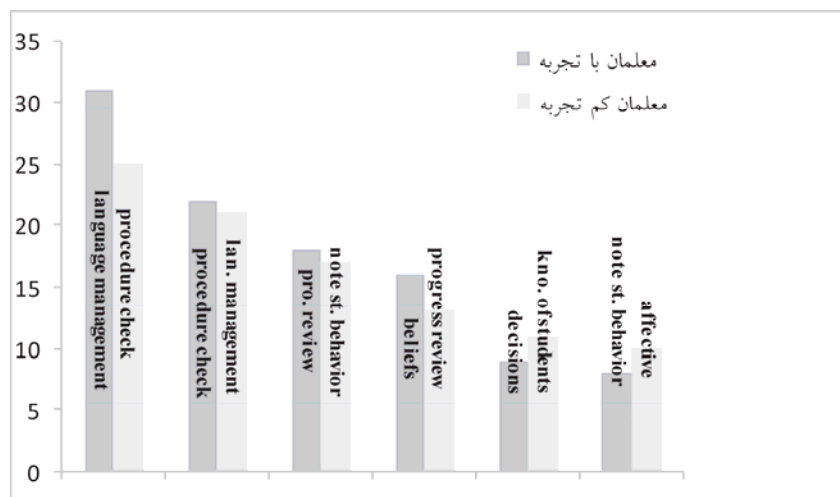
یادگرفتن» را نیز فراگیرد. به دیگر بیان، یادگیری دیگر به طور انحصاری از طریق معلم منتقل نمی‌شود بلکه زبان‌آموز نیز سهمی در این فرآیند دارد.

جدول ۲- مقایسه فراوانی دانش آموزشی معلمان مورد مطالعه این تحقیق

معلمان باتجربه	معلمان کم‌تجربه	عناصر تشخیص دانش آموزشی (pedagogical knowledge)
۳۱ <sup>۱</sup>	۲۱ <sup>۲</sup>	۱ توجه به گفتمان معلم و زبان‌آموزان (language management)
۲۲ <sup>۲</sup>	۲۵ <sup>۱</sup>	۲ توجه به روند و جریان کلی تدریس (procedure check)
۱۸ <sup>۳</sup>	۱۳ <sup>۴</sup>	۳ بررسی میزان پیشرفت زبان‌آموز (progress review)
۱۶ <sup>۴</sup>	۸	۴ عقاید و ارزش‌های آموزشی (beliefs)
۷	۱۱ <sup>۵</sup>	۵ توجه به شخصیت زبان‌آموز (knowledge of students)
۶	۱۰ <sup>۶</sup>	۶ در نظر گرفتن جنبه‌های عاطفی معلم و زبان‌آموز (affective)
۹ <sup>۵</sup>	۵	۷ قدرت تصمیم‌گیری در جریان تدریس (decisions)
۸ <sup>۶</sup>	۱۷ <sup>۳</sup>	۸ توجه به رفتارهای زبان‌آموزان هنگام تدریس (note students' behavior & reactions)
۲	-	۹ مطرح کردن و ارجاع به خطاهای معلم (self-critique)
۵	۷	۱۰ ارزیابی درک مطلب (comprehension)
۷	۴	۱۱ نظرات و دیدگاه‌های معلم راجع به خود (self-reflection)
۵	۳	۱۲ ارجاع به تجربه‌های قبلی معلم (past experience)
۱	۳	۱۳ مدیریت زمان (time check)
-	۳	۱۴ در نظر گرفتن مشکلات معلم هنگام تدریس (problem)
۶	۴	۱۵ توجه به محتوای مواد آموزشی (contents)
۷	۳	۱۶ کمک به درک مطلب زبان‌آموز (aid comprehension)
۲	۵	۱۷ کار گروهی (group work)
۱	-	۱۸ در نظر گرفتن میزان دانش و سطح زبان‌آموز (level check)
-	۱	۱۹ ارجاع و توجه به نام زبان‌آموز (name check)
۳	۱	۲۰ در نظر گرفتن و مدیریت طرح درس (planning acts)
۳	-	۲۱ در نظر گرفتن تجربه قبلی زبان‌آموز (prior knowledge)
۱۵۷	۱۴۶	جمع کل (فراوانی)



ویگاتسکی، نقطه مقابل پیازه، نظریه «سازنده‌گرایی جمعی» را ارائه کرد و بر این عقیده بود که هر فرد قادر است فعالیت‌هایی انجام دهد و یا اطلاعاتی را یاد بگیرد که به تنهایی قادر به انجام دادن و یا فراگیری آن‌ها نیست (ویگاتسکی<sup>۱</sup>، ۱۹۷۸). در این نظریه، نقش «توانایی بالقوه» پررنگ می‌شود. بنابراین، روش تدریس باید به سمتی سوق پیدا کند که زبان‌آموز بتواند «جهش آموزشی» داشته باشد (اشاره به Zone of Proximal Development). این جهش از طریق تعامل با دیگران و به‌کارگیری ابزارهای آموزشی دست‌یافتنی است. در شکل ۵، شش مورد از عوامل سازنده دانش آموزشی معلمان کم‌تجربه و باتجربه که بیشترین فراوانی را داشتند بررسی و مقایسه شده است:



شکل ۵- مقایسه دانش آموزشی معلمان کم‌تجربه و باتجربه

یافته‌های این تحقیق با نتایج مطالعه گتونتون<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) که بر روی دانش آموزشی معلمان کم‌تجربه و باتجربه انجام داده است متفاوت است. در تحقیق گتونتون، معلمان کم‌تجربه فراوانی بیشتری در توجه به رفتارهای زبان‌آموزان هنگام تدریس ( $n=13$ )، توجه به گفتار معلم و زبان‌آموزان ( $n=12$ )، توجه به روند و جریان کلی تدریس ( $n=11$ ) و توجه به

1- Vygotsky

2- Gattbonton

شخصیت زبان‌آموز ( $n=10$ ) داشتند. از طرف دیگر، معلمان باتجربه در توجه به گفت‌وگو معلم و زبان‌آموزان ( $n=22$ )، توجه به روند و جریان کلی تدریس ( $n=11$ )، بررسی میزان پیشرفت زبان‌آموز ( $n=10$ ) و عقاید و ارزش‌های آموزشی ( $n=8$ ) از معلمان کم‌تجربه فراوانی بیشتری داشتند. بیشترین فراوانی در معلمان باتجربه در این تحقیق و مطالعه گنونتون، مربوط به توجه به گفت‌وگو معلم و زبان‌آموزان است<sup>۱</sup> (رجوع شود به جدول ۲). از این منظر نتایج مشابهی به دست آمد ولی در این تحقیق معلمان کم‌تجربه توجه بیشتری به روند و جریان کلی تدریس داشتند (procedure check) که در تحقیق گنونتون بالاترین فراوانی در بین معلمان کم‌تجربه، مربوط به توجه به رفتارهای زبان‌آموزان هنگام تدریس است.

یکی از مهم‌ترین کاربردهایی که می‌توان از این اعداد و ارقام به دست آورد این است که دوره‌های تربیت معلم باید با جدیت بیشتری دنبال شود تا فرصتی برای ارتقاء سطح دانش آموزشی معلمان کم‌تجربه فراهم شود. همانطور که نتایج این تحقیق نشان داد، الگوها و طرز تفکر معلمان کم‌تجربه و باتجربه با هم متفاوت است. به علاوه، آنچه که جای آن در نظام آموزش زبان خارجی در ایران خالی است، وجود برنامه‌ای منظم برای تبادل نظر معلمان کم‌تجربه با معلمان با سابقه در حیطه آموزش زبان خارجی است. بدون شک، تفکرات معلمان کم‌تجربه و دیدگاه‌های آن‌ها می‌تواند برنامه‌های تربیت معلم را بهبود بخشد. معلمان با سابقه نیز می‌توانند دیدگاه‌های جدید و تجارب خود را با دیگر معلمان مطرح کنند. تجارب معلمان با سابقه، نقش مهمی در ارتقاء تفکر انتقادی معلمان کم‌تجربه خواهد داشت. دیدگاه آموزشی معلمان با تجربه می‌تواند به عنوان پایگاه دانش برای معلمان کم‌تجربه در نظر گرفته شود. بنابراین، نیاز است که افراد مسؤول در سیاست‌گذاری برنامه آموزشی زبان خارجی مکان و زمانی را برای اجماع معلمان کم‌تجربه و باتجربه فراهم آورند تا امکان تبادل نظر فراهم شود. همچنین، در راستای دیدگاه پسامدرن، این نتایج می‌تواند به خلق روش تدریس بومی‌سازی شده کمک شایانی کند.

### نتیجه

تحقیق حاضر و مطالعات نظیر این، به معلمان کمک می‌کند تا دریابند که مشکلات و چالش‌های کلاس‌های زبان خارجی در ایران چیست و در صدد مرتفع کردن این کمبودها

برآیند. روش ارزیابی در کلاس‌های زبان خارجی در ایران نباید با نظریه‌های جدید سنجش مغایرت داشته باشد و باید در جهت ارزیابی تکوینی حرکت کرد. همچنین، توجه به سنجش پویا، که در آن به فرایند ارزیابی، و نه به محصول پایانی، اشاره شده است، باید مدنظر معلمان زبان خارجی باشد (باکمن و پالمر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). همچنین، این مقاله نشان داد که «دانش آموزشی» معلمان کم‌تجربه و باتجربه در کیفیت تدریس آن‌ها تأثیرگذار است. البته از کاستی‌های این تحقیق می‌توان به مبهم ماندن چگونگی رابطه «دانش آموزشی» معلمان و روش تدریس آن‌ها اشاره کرد که این خود به تحقیقات بیشتری نیاز دارد. در این مطالعه به این نتیجه رسیدیم که کلاس‌های زبان خارجی می‌تواند تأثیر بسزایی در جهت افزایش عزت‌نفس و ارتقاء «پویایی گروه» داشته باشد. پویایی گروه بدین معنی است که عوامل عاطفی و اجتماعی هریک از افراد در کلاس می‌تواند روی شیوه فعالیت دیگر اعضا تأثیر داشته باشد. بنابراین، لازم است در ابتدای کلاس انتظارسنجی انجام شود تا بتوان با برخی پویایی‌های فردی آشنا شد. البته نیاز به کاربردی شدن مفاهیم و یافته‌های علمی نیز هست. به عقیده سگوویا و هاردیسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۹)، اگرچه ادبیات آموزش زبان خارجی مملوء از نظریه‌های متفاوت و سودمند است ولی عده کمی از معلمان این نظریه‌ها را در روش تدریس خود لحاظ می‌کنند.

در پایان، باید خاطر نشان کرد که معیارها و الگوی تدریس ارائه شده در این تحقیق فقط به عنوان برخی ویژگی‌های تدریس مؤثر ذکر شده است و نباید محدود به این الگو شد. نیاز به پژوهش‌های بیشتر است، تا نقاط ضعف و قوت این تحقیق آشکار شود. معلمان زبان خارجی باید با در نظر گرفتن لوازم، تجهیزات، نیازهای زبان‌آموز و تقویت مهارت‌های مختلف، مطلوب‌ترین روش تدریس را اتخاذ کنند. روشی که در آن معلم از خلاقیت خود بهره می‌گیرد و فرآیند یادگیری کیفیت مناسبی دارد. روش تدریس مؤثر روشی است که بر پایه یافته‌های علمی و متناسب با ابزار و شرایط موجود باشد. انجام دادن فعالیت‌های متنوع می‌تواند نیازهای مختلف زبان‌آموزان را برطرف کند. معلم باید به زبان‌آموزان کمک کند تا آن‌ها بتوانند توانایی فکر کردن را در خود تقویت کنند و از این طریق به بینش‌های جدید برسند. هماهنگی بین معلم و زبان‌آموز باعث انگیزه بیشتر زبان‌آموز، حساسیت بیشتر به دانش، افزایش عزت نفس، افزایش نقش مثبت زبان‌آموز در کلاس و کاهش تنش‌ها می‌شود (ثورنبوری<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱).

---

1- Bachman, & Palmer  
2- Segovia, & Hardison  
3- Thornbury

تدریس فقط تخصص نیست بلکه هنر نیز محسوب می‌شود. برخی مواقع، معلم تخصص بالایی دارد ولی قادر نیست اطلاعات را به خوبی انتقال دهد و یادگیری به کندی اتفاق می‌افتد. تقابل تدریس با علومی مثل روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، آموزش زبان خارجی را با چالش‌های فراوانی روبرو کرده است. امید است تحقیقاتی از این قبیل با در نظر گرفتن چشم‌اندازهای جدیدتر بتواند به معلمان و برنامه‌ریزان کتاب‌های زبان در تعیین الگوی مطلوب تدریس یاری دهند.

### Bibliography

- Angell, C., Ryder, J., & Scott, P. (2005). Becoming an expert teacher: Novice physics teachers' development of conceptual and pedagogical knowledge. *Working Document*. Retrieved June 16, 2005, from <http://www.education.leeds.ac.uk/research/cssme/workingdoc.pdf>
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Beaudreau, B. C. (2006). Identity, entropy and culture. *Journal of Economic Psychology*, 27, 205-223.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 7-73.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. C. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Brillinger, K. (2004). The impact of teacher presentation style. Retrieved December 7, 2011, from <http://www.wlu.ca/documents/>.
- Brown, H. D. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning*, 23, 231-244.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. (2<sup>nd</sup> ed.). White Plains, NY: Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5<sup>th</sup> ed.). White Plains, NY: Longman.
- Camadan, F. (2010). Predicting the students' perfectionism from their parents' perfectionism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4260-4265.

- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gatbonton, E. (1999). Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Modern Language Journal*, 83(1), 35-50.
- Gholami, H., & Abdollahi, M. (1389/2010). The use of modern technology in foreign language education. *Research in Contemporary World Literature*, 15(57), 85-100.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hilgard, E. R. (1963). *Motivation in learning theory*. New York: McGraw-Hill.
- Huang, C. (1997). *The Analects of Confucius (Lun Yu): A Literal Translation with an Introduction and Notes*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, K. (1996). *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560.
- Larsen-Freeman, D. (1991). Consensus and divergence on the content, role, and process of teaching grammar. In J. Alatis (Ed.), *Georgetown University Roundtable on Language Linguistics 1991: Linguistics and language pedagogy* (pp. 259-262). Georgetown, Washington, DC: Georgetown University Press.
- Letafati, R. (1387/2008). Literature: An appropriate tool for teaching language to Iranian learners. *Research in Contemporary World Literature*, 13(46), 101-115.
- Major, C. & Palmer, B. (2006). Reshaping teaching and learning: The transformation of faculty pedagogical content knowledge. *Higher Education*, 51(4), 619-647.
- Millrood, R. (2004). The role of NLP in teachers' classroom discourse. *ELT Journal*, 58(1), 28-37.
- Neisi, S., & Yamini, M. (1388/2010). Relationship between self-esteem, achievement motivation, FLCA, and EFL learners' academic performance. *Journal of Education and Psychology*, 4(2), 153-166.
- Olson, L., & Moore, M. (1984). *Voices from the classroom: Students and teachers speaking out on the quality of teaching in our schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 252497.)
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29, 77-196.
- Safarnavadeh, Kh., Aliasgari, M., Mosapour, N., & Ananisarab, M. R. (1390). An investigation of factors which affect foreign language teaching from the viewpoint of teachers. *Critical Language and Literary Studies*, 4(7), 133-149.
- Segovia, L. P., & Hardison, D. M. (2009). Implementing education reform: EFL teachers' perspectives. *ELT Journal*, 63(2), 154-162.

- Shabani, H. (1384/2005). *Instructional skills: Methods and techniques of teaching*. Tehran: SAMT Publications.
- Shulman, L. S. (1986). Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–21.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Slavin, R. (2003). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Thornbury, S. (2001). The unbearable lightness of EFL. *ELT Journal*, 55(4), 391-402.
- Tsui, A. (2003). Characteristics of expert and novice teachers. In M. H. Long & J. C. Richards (Eds.), *Understanding expertise in teaching* (pp. 22-41). United Kingdom: University of Cambridge.
- Turley, S. (1994). *The way teachers teach is, like, totally whacked: The student voice on classroom practice*. American Educational Research Association (AERA) in New Orleans, U.S.A.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.