



تاملی در برنامه درسی کارشناسی آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان از منظر دانش فن آوری، تربیتی، موضوعی و تربیتی-موضوعی



مجتبی مقصودی *

(نویسنده مسئول)

استادیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

Email: maghsudi@cfu.ac.ir

چکیده

فرایند یاددهی یادگیری در دوران همه گیری کرونا ثابت کرد که آموزش و پرورش نه تنها به معلمان می‌تواند در حوزه دانش موضوعی و تربیتی نیازمند است بلکه شدیداً نیازمند معلمان است که در حوزه فن آوری نیز مسلط باشند و این مفهوم در تربیت معلم در قالب دانش فن آوری، تربیتی، موضوعی و تربیتی موضوعی تبیین می‌شود. هدف از انجام این تحقیق بررسی وضعیت برنامه درسی دوره کارشناسی آموزش زبان انگلیسی ویژه دانشگاه فرهنگیان با توجه به الگوی دانش فن آوری، تربیتی، موضوعی و موضوعی تربیتی بود. به این منظور، ۱۰۳ واحد درسی این رشته با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد بررسی قرار گرفت. اهداف، محتوا، ساختار، تکالیف، منابع آموزشی، و تمرینات ارزشیابی هر یک از دروس در تحلیل گنجانده شد. تجزیه و تحلیل کیفی داده‌ها حاکی از این بود که برنامه درسی جدید مصوب این رشته از نظر دانش، معلم، به طور عمده با اساس الگوی قدیم، موضوعی، تربیتی، (الگوی شولمن) استوار است. در میان ۵۸ واحد درسی، به تقویت دانش، موضوعی، ۱۸ واحد، از تقای دانش، تربیتی، و نیز ۲۷ واحد به توسعه دانش، معلم، اختصاص داده شد است و تنها ۳ واحد کارگاه، سهم دانش، تربیتی، فناوری، بود. کاستی بزرگ تر فقدان ایجاد فرصت برای تقویت دانش، فناوری، و دانش، فناوری، موضوعی، و تلفیق سازه‌ها در قالب پرورش دانش، فناوری، تربیتی، و موضوعی است. به طور اخص، نتایج تحلیل نشان داد که برای تقویت برنامه درسی حال حاضر رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان باید موضوعات مربوط به دانش فن آوری به عنوان یکی از انواع شایستگی‌ها به صورت واحدهای نظری و عملی ارائه شود و دانش فن آوری آنالوگ و دیجیتال، به همراه دانش فن آوری موضوعی و دانش فن آوری تربیتی به طور یکپارچه ارائه شود. علاوه بر این، باید بر ابزارهای فن آوران تدریس و ارزشیابی برخط تاکید شود.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۱۰/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۲۱

تاریخ انتشار: تابستان ۱۴۰۰

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

دانش تربیتی، دانش

فن آوری، دانش موضوعی،

دانشگاه فرهنگیان

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2021.316601.794

مقصودی، مجتبی. (۱۴۰۰). تاملی بر برنامه درسی کارشناسی آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان از منظر دانش فن آوری، تربیتی، موضوعی و

موضوعی-تربیتی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی، (۱۱) ۲(۲۰۲۰) ۱۸۱-۲۰۲

Maghsudi, M. (2021). A Reflection on the Undergraduate Teaching English as a Foreign Language Curriculum at Farhangian University from TPACK Perspective. *Foreign Language Research Journal*, 11 (2), 181-202 doi: 10.22059/jflr.2021.316601.794



A Reflection on the Undergraduate Teaching English as a Foreign Language Curriculum at Farhangian University from TPACK Perspective



Mojtaba Maghsoudi*

Assistant Professor, English Language Department, Farhangian University, Tehran, Iran
Email: maghsudi@cfu.ac.ir

ABSTRACT

The teaching-learning process during the Covid-19 pandemic proved that education needs not only capable teachers in content and pedagogy knowledge, but also strongly needs teachers who are proficient in technology, and this concept in teacher education is explained in the form of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Therefore, the purpose of this study was to critically reflect on the current BA curriculum of teaching English as a foreign language (TEFL) at Farhangian University regarding technological, pedagogical and content knowledge model. Accordingly, objectives, materials, structure, assignments, resources and assessment activities set for 103 units (credit hours) of the curriculum were studied using content analysis. The results showed that the most recent curriculum of TEFL at Farhangian University is mainly based on the old pedagogical content knowledge (PCK) model rather than TPACK. Considering the fact that the largest part of the curriculum (58 units) is dedicated to developing student-teachers' content knowledge (CK), the second largest part (27 units) is devoted to building up the candidates' pedagogical content knowledge (PCK), and 18 units are allotted to raising the student-teachers' pedagogical knowledge (PK), only 3 units are dedicated to technological pedagogical (TP) knowledge. The most serious shortcoming of the curriculum is that no room was considered for flourishing technological knowledge (TK) and technological content knowledge (TCK) and TPACK, in particular. The results revealed that in order to further improve the current curriculum for TEFL at Farhangian University, specified issues on TK, as one of the major qualifications, have to be embodied in theoretical and practical courses to cover both analog and digital technologies. In addition, it has to be in harmony with TC and TP to form a coherent whole. Last but not least, online teaching and assessment tools also have to be emphasized in the revised curriculum.

DOI: 10.22059/JFLR.2021.316601.794

ARTICLE INFO

Article history:

Received:
4th, January, 2021

Accepted:
9th, February, 2021

Available online:
Summer 2021

Keywords:

*Pedagogical knowledge,
Technological knowledge,
Content knowledge,
Farhangian University*

Maghsoudi, M. (2021). A Reflection on the Undergraduate Teaching English as a Foreign Language Curriculum at Farhangian University from TPACK Perspective. *Foreign Language Research Journal*, 11 (2), 181-202 doi: 10.22059/jflr.2021.316601.794

* Mojtaba Maghsoudi, is Assistant Professor of TEFL in English Department, Farhangian University. He has been teaching English for more than 20 years.

۱. مقدمه

به نظر نمی‌رسد که لزوم توان‌مند شدن و همراه شدن معلمان زبان انگلیسی با تحولات پرشتاب فن‌آوری به‌طور کل و فن-آوری آموزشی به‌طور خاص جای پرسش و بحث داشته‌باشد چراکه تجربه شخصی هر کسی که به نحوی با فرایند یاددهی-یادگیری در دوران همه‌گیری کرونا مرتبط بود، اهمیت و ضرورت آن را تبیین کرده‌است. از این‌روی، هر دانشجومعلم در دانشگاه فرهنگیان ناگزیر از پرداختن به دانش فن‌آوری در برنامه‌های درسی خود است و دانشگاه فرهنگیان که یکی از نهاد رسمی آموزش معلم در ایران است، رسالت مهمی برای توان‌مندسازی دانشجومعلمان در این زمینه دارد (منفردی راز، عباسی جوشقان، سلیمان پور عمران و سنگ سفیدی، ۱۳۹۴). به‌همین جهت پژوهشگران حوزه تربیت معلم در ایران و سایر نقاط جهان دریافته‌اند که نیاز به اصلاح در نظام تربیت معلم و برنامه‌درسی آن وجود دارد و بدون انجام این بازبینی، معلمان توانمند و برخوردار از صلاحیت‌های تخصصی به پیکره آموزش کشور وارد نمی‌شوند (کریمی، ۱۳۹۴، تورگوت (Turgut)، ۲۰۱۷).

کارشناسان فن‌آوری آموزشی بر این باوراند که اغلب برنامه‌های تربیت معلم موجود، منطبق با اهداف سنتی است و متناسب با دنیای بی‌رایانه است و اگر چه این اهداف مطلوب‌اند ولی پاسخ‌گوی نیازهای سده‌ی بیست و یکم

نیستند (ستو و چنگ (Szeto & Cheng)، ۲۰۱۷).

الگوهای سنتی دانش برای معلمان، نظیر الگوی شولمن (Shulman) (۱۹۸۶) نیز بحثی از فن‌آوری و ارتباط آن با دانش موضوعی یا دانش تربیتی به‌میان نیاورد. ولی از آن‌جایی که نمی‌توان رشد فن‌آوری و تاثیر آن بر آموزش را نادیده گرفت، محققان مختلفی کوشیدند تا سازه‌ی فن‌آوری را به الگوی شولمن (Shulman) بیافزایند. در این راه، الگوی ترکیبی فن‌آوری، تربیتی و موضوعی (Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)) که توسط میشرا و کوهلر، (۲۰۰۶) ارائه شد، بیش از هر الگوی دیگر مورد استقبال قرار گرفت.

پژوهش‌ها حاکی از آن است که سطح دانش فن-آوری معلمان مطلوب نیست و معلمان حقیقتاً برای تدریس به‌کمک فن‌آوری آماده نشدند (حدیدی، جهانبان اسفهان و سیفوری، ۱۳۹۹). ریشه‌ی این حقیقت را باید در فرآیند یاددهی-یادگیری و برنامه‌درسی دانشجومعلمان رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی جست که آشنایی محدودشان را با فن-آوری و عدم آمادگی آنان را در پی داشته‌است (اسفندیاری، ۱۳۹۸؛ دشتستانی و کریمی، ۱۳۹۸). این مهم در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (راهکار ۹-۱۱) نیز مورد تاکید قرار گرفته است. با توجه به این‌که برنامه‌درسی کارشناسی رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی ویژه‌ی دانشگاه فرهنگیان در سال ۱۳۹۴ مورد بازنگری قرار گرفت و از سال ۱۳۹۵ برای آموزش دانشجومعلمان زبان انگلیسی تصویب و ابلاغ گردید،

این پرسش کلیدی مطرح می‌شود که آیا این برنامه درسی نوین علاوه بر پرداختن به نیاز دانشجویان در زمینه‌ی دانش موضوعی و دانش تربیتی، دانش فن‌آوری را هم پوشش داده است؟ اگر پاسخ مثبت است، تا چه اندازه؟ این پژوهش کوشید تا وضعیت برنامه درسی مصوب سال ۱۳۹۵ رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان را از نظر دانش فن-آوری، تربیتی، موضوعی و تربیتی-موضوعی بررسی و به پرسش زیر پاسخ دهد:

وضعیت موجود برنامه درسی مصوب سال ۱۳۹۵ رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان از نظر دانش فن‌آوری، تربیتی، موضوعی و تربیتی-موضوعی چگونه است؟

۲. پیشینه تحقیق

۱.۲. برنامه درسی دوره‌ی کارشناسی آموزش زبان انگلیسی ویژه‌ی دانشگاه فرهنگیان

برنامه درسی رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان (تربیت معلم سابق) برای اولین بار در سال ۱۳۴۹ در قالب برنامه درسی دانش‌سراهای عالی مصوب شد و در سال‌های ۱۳۵۸، ۱۳۷۵ و ۱۳۸۶ بازنگری شد. برنامه‌ی مصوب سال ۱۳۸۶ شامل ۱۳۳ واحد درسی (۵ واحد عمومی، ۱۲ واحد دروس تربیت اسلامی، ۱۸ واحد دروس تربیتی، و ۹۸ واحد دروس تخصصی) بود. این برنامه برای آخرین بار در سال ۱۳۹۵ مورد بازنگری قرار گرفت. برنامه درسی نوین این رشته

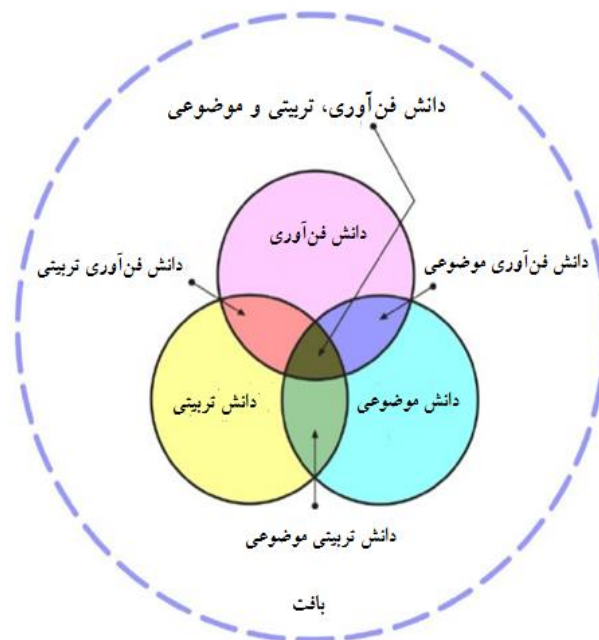
۱۵۰ واحد درسی (۲۵ واحد دروس عمومی، ۱۹ واحد دروس تربیت اسلامی، ۱۸ واحد دروس تربیتی، و ۸۷ واحد دروس تخصصی) را شامل می‌شود. گفتنی است که از ۱۳۳ واحد درسی در برنامه درسی قدیم رشته آموزش زبان انگلیسی فقط ۲ واحد عمومی تربیت بدنی عملی بود و بقیه واحدهای درسی به صورت نظری ارائه می‌شد، ولی در برنامه درسی نوین، ۳۷ واحد دروس به صورت عملی و ۱۱ واحد به صورت کارگاهی ارائه می‌شود. برنامه درسی نوین این رشته بر استفاده از فن‌آوری در آموزش زبان انگلیسی تاکید دارد و بر همین اساس، ۳ واحد کارگاهی به میزان ۱۵ ساعت، با عنوان کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات (۱، ۲ و ۳) در آموزش زبان انگلیسی برای دانشجویان منظور شد. این برنامه درسی با اعمال بیشترین تغییرات در مقایسه با برنامه-های قبلی سعی دارد معلمانی تربیت کند که از صلاحیت حرفه‌ای لازم برای تدریس برخوردار باشند (مقصودی و خدامرادی، ۱۳۹۸).

۲.۲. دانش فن‌آوری، تربیتی، موضوعی و تربیتی-موضوعی معلم زبان انگلیسی

ظهور فن‌آوری نوین در عرصه‌ی رایانه و دیجیتال به ویرایش الگوی سنتی دانش تربیتی-موضوعی شولمن (۱۹۸۶) منجر شد و سازه‌ی فن‌آوری به آن اضافه گردید. در بین الگوهای مختلفی که در این راستا پدید آمد الگوی دانش فن‌آوری، تربیتی و موضوعی میشرا و کوهرل (Mishra & Koehler)

(Koehler ۲۰۰۶) (شکل ۱) به الگوی شاخص در این

زمینه بدل شد.



شکل ۱: الگوی دانش فن آوری، تربیتی و موضوعی میشرا و

کوهلر، ۲۰۰۶

این الگو سه بعد اساسی و چهار بعد تعاملی دارد و

در مجموع هفت بعد را شامل می‌شود. بعد دانش فن آوری آن

عبارت است از دانشی که بر به‌کارگیری فن آوری، از فن

آوری‌های ساده، مانند گچ و تخته سیاه گرفته تا فن آوری‌های

پیشرفته‌تر مثل رایانه و اینترنت توسط معلم دلالت دارد

(میشرا و کوهلر، ۲۰۰۶). این بعد اکنون با مفهوم فن آوری

اطلاعات و ارتباطات (فاوا) پیوندی عمیق پیدا کرده است

(باران، کانبازوگلو بلیجی، آلبایراک‌ساری، توندور

(Baran, Canbazoglu Bilici, Albayrak Sari &

Tondeur, ۲۰۱۹؛ جو، پارک و لیم (Joo, Park &

Lim, ۲۰۱۸). دانش فن آوری موضوعی شکل بسط‌یافته

و تعاملی دانش موضوعی و دانش فن آوری است و در پی

دانش ارائه موضوع درسی (مثل زبان انگلیسی) به‌کمک فن -

آوری است (پارداکول (Yurdakul)، ۲۰۱۸). این سازه

مبین آن است که چگونه موضوع خاص درسی با فن آوری

به‌طور دوجانبه به‌هم مرتبط هستند. در واقع معلم نه‌تنها باید

در مورد موضوعی که تدریس می‌کند بداند، بلکه باید بداند

چطور موضوع درسی با توجه به اقتضای فن آوری تغییر می -

کند (میشرا و کوهلر، ۲۰۰۶). دانش فن آوری تربیتی، شکل

بسط‌یافته و تعاملی دانش فن آوری و دانش تربیتی است و

مبین به‌کارگیری فن آوری برای اجرای اثرگذار روش‌های

یاددهی-یادگیری است (میشرا و کوهلر، ۲۰۰۶). دانش

تربیتی فن آوری زمان و روش کاربست فن آوری را بیان می -

کند و همچنین نشان می‌دهد چه‌گونه استفاده از فن آوری بر

فرآیند یاددهی-یادگیری اثر می‌گذارد (تورگوت (Turgut)،

۲۰۱۷؛ داراجاتی، تن، هریاتی، روکسنتینینگی و زینوری

(Drajati, Tan, Haryati, Rochsantiningih &

Zainnuri)، ۲۰۱۸). دانش فن آوری، تربیتی و موضوعی

به چگونگی توسعه راهبردهای یاددهی-یادگیری خاص و

موضوع درسی به‌کمک فن آوری برای تسهیل یادگیری تمرکز

می‌کند و در نتیجه فراتر از سه سازه‌ی اصلی است. در واقع

دانش فن آوری، تربیتی و موضوعی، ساختار مفیدی را برای

تعریف آن‌چه که معلمان زبان انگلیسی برای ترکیب اثربخش

فن آوری با دانش موضوعی تربیتی نیاز دارند را ترسیم می‌کند

(حبیبی، یاسوپ و رازک (Habibi, Yusop &

Razak)، ۲۰۲۰).

پژوهش‌های متعددی در ایران و سایر نقاط جهان انجام شد که به سنجش سازه‌های دانش فن‌آوری، تربیتی و موضوعی دانشجو معلمان زبان انگلیسی پرداخت. برای مثال فتحی و یوسفی‌فرد (Fathi & Yousefifard) (۲۰۱۹) نشان دادند که معلمان ایرانی نیاز دارند تا در جهت تقویت دانش فن‌آوری تربیتی و فن‌آوری موضوعی خود بکوشند تا بتوانند از قالب سنتی کلاس‌ها بیرون روند. رایگان و مرادخانی (Raygan & Moradkhani) (۲۰۲۰) به بررسی تاثیر فضای مدرسه، دانش فن‌آوری، تربیتی و موضوعی و نگرش معلمان بر میزان به‌کارگیری فاوا در کلاس زبان انگلیسی پرداختند و دریافتند که دانش فن‌آوری، تربیتی و موضوعی به‌طور معناداری بر به‌کارگیری فاوا اثرگذار است. در این راستا، نظری، نفیسی و استاجی (Nazari, Nafissi & Estaji) (۲۰۲۰) بیان کردند که این دانش را باید طی دوره‌های ضمن خدمت برخط، هم برای نومعلمان و هم معلمان باسابقه زبان انگلیسی آموزش داد.

سنگ و چنگ و یه (Tseng, Cheng & Yeh) (۲۰۱۹) در یک مطالعه موردی به بررسی ماهیت دانش فن‌آوری، تربیتی و موضوعی پرداختند و طریقه‌ی به‌کارگیری این دانش توسط شش معلم زبان انگلیسی را تحلیل کردند. آنها با به‌کارگیری روش تحلیل موضوع نشان دادند که عملکرد این معلمان اساساً مبتنی بر الگوی سنتی تربیتی و موضوعی است و وابستگی مشهودی با دانش فن‌آوری تربیتی ندارند. تورگوت (Turgut) (۲۰۱۷) نیز طی یک مطالعه‌ی کیفی نشان داد که رشد دانش فن‌آوری تربیتی و موضوعی

دانشجو معلمان زبان انگلیسی سال سوم و چهارم دوره‌ی کارشناسی از یک روند نامتعادل و غیرخطی پیروی می‌کند. اکمل (Akmal) (۲۰۱۷) در یک پژوهش کمی به مطالعه‌ی دانشجو معلمان زبان انگلیسی در اندونزی پرداخت و به این نتیجه رسید که آنان از رشد نامتعادل دانش در زمینه‌های فناوری، تربیتی و موضوعی رنج می‌برند. وی نتیجه گرفت که برای ارتقای شایستگی‌های آنان باید تغییری در برنامه‌درسی آنان و نیز روش‌های یاددهی-یادگیری دوره‌های تربیت معلم صورت پذیرد. حبیبی، یاسوک و رازک (۲۰۲۰) به بررسی ارتباط بین دانش فناوری، تربیتی و موضوعی دانشجو معلمان و میزان به‌کارگیری فاوا پرداختند و نتایج تحقیق آنان نشان داد که به‌کارگیری این الگو توسط دانشجو معلمان درحین تدریس بسیار ضروری و لازم است. ساریچوبان، توسانکوفلو، کرمزی (Sarıçoban, Tosuncuoğlu & Kirmizi) (۲۰۱۹) توانش دانشجو معلمان زبان انگلیسی را در ترکیه مورد بررسی قرار دادند و دریافتند با وجود این که آنان از دانش مطلوبی در زمینه‌های فناوری، موضوعی و تربیتی برخوردارند، ولی از تلفیق نامتقارن آن‌ها رنج می‌برند.

۳. روش تحقیق

این پژوهش از نوع تحلیل محتوا و مبتنی بر تحلیل کیفی است. به‌علاوه، ماهیت این پژوهش را باید کاربردی دانست زیرا نتایج تحلیل داده‌های کیفی می‌تواند به برنامه‌ریزان و سیاستگذاران برنامه‌درسی رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی برای شناسایی وضع موجود برنامه‌درسی مصوب این رشته از منظر

دانش فن‌آوری، تربیتی و موضوعی کمک کند. تمرکز میدانی این پژوهش بر برنامه‌ی درسی مصوب سال ۱۳۹۵ رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان است. ابزار پژوهش، فهرستی محقق ساخته بود که براساس بررسی منابع نظری موجود الگوی دانش فناوری، تربیتی و موضوعی (اشمید، بریانزا و پتکو) (Schmid, Brianza & Petko)، ۲۰۲۰؛ ریس، ریدینگ، دوپلو گرگوری (Reyes, Reading, Doyle & Gregory)، ۲۰۱۷؛ سوپرن، هندرسون، هاینریش و ردموند (Sauern, Henderson, Heinrich & Redmond)، ۲۰۲۰؛ هرینگ، کوهکر و میشر (Herring, Koehler & Mishra)، ۲۰۱۶) تهیه شد که شرح آن در جدول ۱ آمده است. به منظور تعیین روایی این ابزار، شاخص‌های استخراج شده در اختیار پنج متخصص (۲ استادیار رشته‌ی مطالعات برنامه‌درسی و ۳ استادیار آموزش زبان انگلیسی) قرار گرفت و آن‌ها هر یک از شاخص‌ها را با هدف اصلی پژوهش تطبیق دادند. با توجه به نظرات متخصصان، اصلاحاتی در ابزار صورت پذیرفت و ویرایش اصلاح شده مجدد در اختیار آنان قرار گرفت و تأیید شد. جهت بررسی پایایی از همان پنج متخصص درخواست شد تا نظر خود را در مقیاس دو نمره‌ای توافق و عدم توافق بیان کنند و در نهایت ضریب توافق آنها براساس نسبت مولفه‌های مورد توافق به کل مولفه‌ها محاسبه شد. نتیجه‌ی به دست آمده نشانگر ضریب توافق ۹۳ درصد بود که حاکی از روایی قابل ملاحظه‌ی ابزار بود. در ادامه، مولفه‌های مورد توافق به عنوان مولفه‌های نهایی (جدول ۱) در این تحقیق منظور شدند و ۷

درصد مولفه‌های عدم توافق هر ۵ متخصص در این مطالعه مورد بررسی قرار نگرفت. به این ترتیب، تحلیل محتوا در این پژوهش بر مبنای چارچوبی از پیش تعیین شده براساس الگوی فن‌آوری، تربیتی، موضوعی و تربیتی-موضوعی (میشرا و کوهلر، ۲۰۰۶) انجام شد.

در این تحقیق، داده‌های کیفی به صورت دستی از برنامه درسی دوره‌ی کارشناسی آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان استخراج گردید و سپس به ترتیب زبر عمل شد. لازم به ذکر است که برای پردازش داده‌ها از الگوی تحلیل محتوای کیفی که توسط پاتون (Patton)، ۲۰۰۲)، داون (Downe) (۱۹۹۲) و کاندراکی (Kandracki) (۲۰۰۲) پیشنهاد گردید استفاده شد. مراحل تحلیل عبارت بودند از: ۱- تعیین محتوای آشکار و پنهان، ۲- تعیین واحد تحلیل، ۳- تعیین واحد معنا، ۴- فشرده کردن، ۵- جداسازی و خلاصه کردن، ۶- تعیین منطقه محتوایی، ۷- رمزگذاری، ۸- تبیین مقوله و ۹- تبیین تم. در این تحقیق هم محتوای آشکار و هم محتوای پنهان مدنظر بوده است. به این معنا که هم جنبه‌های مشاهده‌پذیر و جزئیات ملموس و هم جنبه‌های تفسیرپذیر و ارتباطی مورد نظر بود. در این تحقیق واحد تحلیل، سرفصل هریک از دروس دوره‌ی کارشناسی آموزش زبان ویژه دانشگاه فرهنگیان مصوب سال ۱۳۹۵ بود (برای مثال سرفصل درس نظری دو واحدی اسناد، قوانین و سازمان آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران). واحد معنا نیز مشتمل بر جملات بود و طی فرایند فشرده‌سازی و تلخیص، اندازه‌ی حجم داده بدون آسیب‌زدن به کیفیت آن کم شد و تنها

جملات و گزاره‌های برای مرحله‌ی بعد منظور شد که به یک یا چند رکن از ارکان الگوی دانش فن‌آوری، تربیتی، موضوعی و تربیتی-موضوعی می‌پرداخت. برای نمونه در بخش معرفی درس و منطق سرفصل فوق این‌گونه آمده‌است: جمله (۱) از جمله ویژگی‌های تربیت رسمی و عمومی قانونمند بودن است؛ جمله (۲) از این‌رو، معلم به‌عنوان کارگزاری که در این بستر به عمل تربیت اقدام می‌کند، لازم است با این بستر و زمینه آگاهی و معرفت داشته‌باشد. طی فرایند تخلیص و فشرده‌سازی جمله‌ی اول کنارگذاشته‌شد و جمله‌ی دوم در مرحله‌ی بعدی تحلیل‌شد. سپس، هسته‌ی معنایی هر واحد استخراج شد و با هم درون دسته‌ی بزرگ‌تر قرار گرفتند. برای مثال در جمله‌ی شماره دو هسته معنایی "تربیت" بود که در

زمره حوزه‌ی تربیتی قرار گرفت. بعد از آن، گروهی از مضامین که در یکی از ارکان الگوی این تحقیق وجه اشتراک دارند و دارای هماهنگی درونی و ناهم‌گونی بیرونی بودند به‌عنوان یک مقوله در نظر گرفته‌شد، به‌طوری‌که جامع و مانع باشد، به این معنا که هیچ داده‌ی مرتبطی نمی‌تواند با قصد پژوهشگر از مقوله بیرون نگاه داشته‌شود. افزون‌براین، هیچ داده‌ای در بیش از یک مقوله وارد نشد. به‌عنوان مثال، هسته‌ی استخراج-شده فوق ("تربیت") ذیل مقوله‌ی دانش تربیتی قرار گرفت. درنهایت، تم داده‌ها که یک اصل تکراری ایجادشده درون مقوله‌ها بود تبیین شدند.

جدول ۱: شاخص‌های اصلی و مولفه‌های نهایی براساس الگوی دانش فن‌آوری، تربیتی، موضوعی و تربیتی-موضوعی

شاخص اصلی	مولفه‌های نهایی
۱- دانش فن‌آوری	<p>(۱) دانش فن‌آوری آموزشی ساده (مثل استفاده از تخته)،</p> <p>(۲) دانش برنامه‌های آموزشی رایانه‌ای (مثل اینترنت یا فیلم‌های دیجیتالی)،</p> <p>(۳) دانش سیستم‌های عامل،</p> <p>(۴) دانش سخت افزارها،</p> <p>(۵) دانش نرم افزارها (مثل مایکروسافت وورد)،</p> <p>(۶) دانش مدیریت یادگیری و تدریس برخط،</p> <p>(۷) دانش دوره‌های آموزش برخط فراگیر (موکت)،</p> <p>(۸) دانش نصب و نگهداری تجهیزات آموزشی،</p> <p>(۹) آشنایی با ابزارهای ارزشیابی و سنجش،</p> <p>(۱۰) آشنایی با ابزارهای نوین کمک‌آموزشی (مثل تخته هوشمند)،</p> <p>(۱۱) آشنایی با شبکه‌های اجتماعی،</p> <p>(۱۲) دانش فن‌آوری اطلاعات (فاوا) برای ذخیره سازی، بازیابی و انتقال اطلاعات آموزشی،</p> <p>(۱۳) دانش فن‌آوری برای طراحی، تولید، مدیریت و ارزشیابی فرآیندها و منابع یادگیری،</p> <p>(۱۴) دانش مسائل امنیتی اینترنت، سیستم عامل و نرم افزارها.</p>

<p>(۱) دانش ترکیب فن آوری با آموزش مهارت‌های زبانی،</p> <p>(۲) دانش انتخاب فن آوری مناسب برای تدریس یک مهارت زبانی یا خرده‌مهارت زبانی،</p> <p>(۳) دانش استفاده از محیط‌های رایانه‌ای و بسته‌های نرم‌افزاری مناسب برای تولید موضوعی هر مهارت زبانی،</p> <p>(۴) دانش توانایی تغییر موضوع یا روش ارائه یک مهارت زبانی با در نظر گرفتن اقتضای فن-آوری،</p> <p>(۵) دانش استفاده از ابزارها متناسب با هر مهارت زبانی برای ارزشیابی و سنجش دانش‌آموزان (مثل ویدئو کنفرانس، تخته‌هوشمند یا شبکه‌های اجتماعی).</p>	<p>۲- دانش فن آوری-موضوعی</p>
<p>(۱) دانش ترکیب یا تغییر فن آوری و روش‌های تربیتی برای اجرای اثرگذار روش‌های مختلف تدریس،</p> <p>(۲) توانایی استفاده خلاقانه از ابزارهای کمک‌آموزشی فن آورانه موجود در یک زمینه تربیتی،</p> <p>(۳) دانش توانایی ترکیب نرم افزارهای رایانه‌ای موجود طبق نیازها و اهداف آموزشی،</p>	<p>۳- دانش فن آوری- تربیتی</p>
<p>(۱) دانش ترکیب همزمان موضوع، روش‌های تربیتی و فن آوری و یکپارچه سازی آنها</p> <p>(۲) دانش چگونگی تقویت موضوعی زبانی با استفاده از فن آوری،</p> <p>(۳) دانش چگونگی بهره‌بردن از فن آوری برای یاددهی- یادگیری مهارت‌های زبانی و خرده-مهارت‌ها برای درک عمیق، دانش تهیل ادراک معلمان دربارهی افزایش یادگیری با استفاده از فن آوری،</p> <p>(۴) دانش آموزش و تمرین راهبردهای تربیتی مهارت‌های زبانی مختلف با استفاده از فن آوری های نوین به منظور تسهیل یادگیری وحل مشکلات یادگیری دانش‌آموزان.</p>	<p>۴- دانش فن آوری، تربیتی و موضوعی</p>

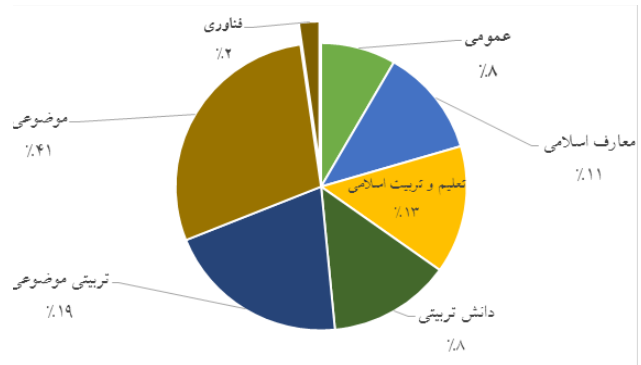
(شکل ۲) نشان‌می‌دهد که دانش‌جو معلمان ملزم به گذراندن

۱۱ واحد عمومی، ۱۶ واحد معارف اسلامی، ۱۹ واحد تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۸ واحد دانش تربیتی، ۲۷ واحد تربیتی-موضوعی و ۵۸ واحد دانش موضوعی می‌باشند. لازم به ذکر است که در برنامه درسی مذکور، ۳ واحد دانش فن آوری در بخش واحدهای "تربیتی-موضوعی" گنجانده شده است. از این رو، تحقیق حاضر بر ۱۰۳ واحد از دروسی که این دانشجویان در دانشگاه فرهنگیان ملزم به گذراندن می‌باشند متمرکز بود. چنانکه در شکل ۲ نشان داده می‌شود، می‌توان گفت، به ترتیب ۸، ۱۳ و ۱۱ درصد از دروس ارائه شده در این برنامه درسی جزو دروس عمومی، تعلیم و تربیت اسلامی و

۴. نتایج و بحث و بررسی

پس از اطمینان از روایی ابزار پژوهش، تحلیل موضوع مطابق با آن انجام شد. بر این اساس کل برنامه درسی مصوب رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان سال ۱۳۹۵ جمله به جمله مورد بررسی قرار گرفت. تمام واحدها، استخراج و کد گذاری شدند. سپس مقوله‌های فرعی و شاخص مرتبط به الگوی دانش فن آوری، موضوعی، تربیتی و تربیتی-موضوعی جهت پاسخگویی به سوال پژوهش، استخراج شدند. نگاهی به دروس ارائه شده در برنامه درسی مصوب سال ۱۳۹۵ برای دوره‌ی کارشناسی آموزش زبان انگلیسی

معارف اسلامی است که در تعاریف دانش فن‌آوری، تربیتی، موضوعی و تربیتی-موضوعی نمی‌گنجد. بنابراین، ۶۸ درصد دروس باقی‌مانده مورد تحلیل قرار گرفت (شکل ۲).



شکل ۲. توزیع دروس دوره‌ی کارشناسی آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان

سوال تحقیق این بود که وضعیت موجود برنامه درسی مصوب سال ۱۳۹۵ رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان از نظر دانش فن‌آوری، تربیتی، موضوعی و تربیتی-موضوعی چگونه است؟

بر اساس تحلیل داده‌های کیفی در سرفصل دروس آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان درباره‌ی مولفه‌های دانش فن‌آوری، محقق به این موارد دست‌یافت:

(۱) در این سرفصل به سواد اینترنتی، سواد رایانه، سواد اطلاعاتی، سواد رسانه‌ای، سواد دیجیتال و سواد فن‌آوری پرداخته شده است.

(۲) مؤلفه‌های دانش فاوا به صورت معرفی سخت افزارهای متداول آموزشی و خاص رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی، معرفی سیستم عامل، معرفی

مایکروسافت ورد، ایمیل ذخیره سازی اطلاعات بر خط و برون خط ارائه گردیده است.

(۳) مؤلفه‌های فاوا در قالب آموزش نرم افزار مناسب برای نظارت و ارزیابی پروژه‌های دانش‌آموزی و به طور کلی مدیریت و پشتیبانی دانش‌آموزان با استفاده از محیط‌های برخط توسط معلم پوشش داده شده است.

(۴) مؤلفه‌های سازمان‌دهی و مدیریت گروه‌های مشارکتی به وسیله شبکه در کلاس درس معرفی شده است.

(۵) مؤلفه‌ی یادگیری حرفه‌ای معلم با تکیه بر سواد دیجیتال و مدیریت مسائل امنیتی اینترنت پوشش داده شد است.

(۶) به یادگیری حرفه‌ای معلم از طریق مشاوره با کارشناسان بیرون از محیط کار و استفاده از محیط برخط و سواد دیجیتالی پرداخته شده است.

بر اساس الگوی دانش فناوری، تربیتی، موضوعی و تربیتی-موضوعی، کاستی‌های برنامه درسی مصوب سال ۱۳۹۵ رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان به شرح زیر شناسایی شد:

(۱) دانش فن‌آوری در این برنامه درسی تنها در قالب ۳ واحد کارگاهی منظور گردیده است و از آموزش نظری برخی مباحث که در واقع پیش‌نیاز استفاده از کلاس‌های کارگاهی است، چشم‌پوشی شده است. به عبارت دیگر، دانش فن‌آوری به عنوان یک

شایستگی مورد تاکید نبوده است. مثال بارز، عدم پوشش مهارت‌های هفت‌گانه ICDL در قالب دروس جداگانه است.

(۲) با کم توجهی به فن‌آوری آموزشی در سرفصل مذکور، عملاً استفاده از فن‌آوری آموزشی (آنالوگ و دیجیتال) در برنامه‌درسی کم‌رنگ شده است.

(۳) بر نحوه آموزش و شیوه‌های تدریس برخط تاکید نشده است.

بر اساس تحلیل داده‌های کیفی در سرفصل دروس آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان، درباره‌ی مولفه‌های دانش فن‌آوری موضوعی، محقق به این موارد دست‌یافت:

(۱) روند جستجوی منابع مکتوب و اینترنتی (برخط) و یا فعالیت‌های کلاسی که بتواند در عمل این موضوع را تقویت کند مورد تاکید نیست.

(۲) در هیچ یک از اهداف سرفصل تاکید بر استفاده از فاوا در طراحی فعالیت‌های کلاسی برای آموزش بهتر زبان انگلیسی نشده است.

(۳) ایجاد نوآوری در سیاست‌های آموزشی و طراحی و اجرای برنامه اصلاحی آموزشی در مدرسه با استفاده از فاوا مورد توجه نیست.

(۴) بهره‌برداری از نرم‌افزاری موجود و استفاده از فاوا در معرفی مفاهیم و فرآیندهای اساسی ارزشیابی مهارت‌های زبانی مورد تاکید نیست. در این راستا، دستورالعمل‌های استفاده از محصولات فاوا برای ارزشیابی معرفی نشده است.

(۵) در آشنا ساختن دانش‌آموزان با راهبردهای یادگیری و چگونگی تمرین آنها با کمک فاوا پرداخته نشده است. همچنین، طراحی فعالیت‌های زبان‌آموزی با کمک فاوا برای تقویت و افزایش دانش و برقراری ارتباط زبانی/کلامی مورد غفلت قرار گرفته است. به‌همین ترتیب، بر تقویت یادگیری فکورانه، انجام کار گروهی، تقویت دانش و مهارت زبانی و برقراری ارتباط و نیز روش‌های تشویق دانش‌آموزان با استفاده از فاوا تاکید نشده است.

با توجه به آن‌چه در پاسخ به پرسش تحقیق مطرح شد، می‌توان نتیجه‌گرفت که برنامه‌درسی مصوب سال ۱۳۹۵ برای دانشجویان رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان به‌طور عمده از همان الگوی سنتی تربیتی-موضوعی (شولمن، ۱۹۸۶) پیروی می‌کند و با اندک تغییری سازه‌ی فن‌آوری-تربیتی به‌آن افزوده شده است (شکل ۳). به‌عبارت دیگر، با مقایسه‌ی شکل ۱ و شکل ۳ می‌توان دریافت که برنامه‌درسی نوین رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان کمبودهای اساسی در حوزه پرورش و ارتقای دانش فن‌آوری-موضوعی برای آموزش بهتر دانش‌جو معلمان زبان انگلیسی دارد و از کاستی‌های زیر رنج می‌برد:

(۱) دانش فن‌آوری-موضوعی به‌عنوان یکی از انواع اهداف دوره، مورد توجه قرار نگرفته است و به آموزش‌های گوناگون از قبیل استفاده از تصویر، فایل صوتی و فیلم به‌خوبی توجه نشده است. به بیانی واضح‌تر، در تلفیق فن‌آوری و موضوع به

مولفه‌هایی مثل تغییر ساختار موضوعی درسی با استفاده از فن‌آوری یا با توجه به اقتضاهای فن-آورانه با کمک نرم‌افزارهای تولید موضوع برای ارائه‌ی مهارت‌ها و خرده‌مهارت‌های زبانی مختلف توجه کافی نشده است.

(۲) به ساخت و ارائه مهارت‌های زبانی در محیط‌هایی مثل تارنماها، شبکه‌های اجتماعی، و بطور کلی فضای مجازی به خوبی پرداخته نشده است.

بر اساس تحلیل داده‌های کیفی در سرفصل دروس آموزش زبان انگلیسی مذکور درباره‌ی مولفه‌های دانش فن-آوری تربیتی، محقق به این موارد دست‌یافت:

(۱) در راستای آموزش و ارتقای مهارت‌های تربیتی معلمان، استفاده از فاوا برای ایجاد و تقویت خلاقیت و مهارت‌های یادگیری دائمی (مادام‌العمر) و چگونگی به کارگیری منابع برای طراحی موضوعهای آموزشی الکترونیکی در جهت نوآوری و خلاقیت دانش توسط دانش‌آموزان مورد توجه قرار نگرفت.

(۲) در راستای برگزاری کلاس استاندارد به مواردی از قبیل استفاده از فاوا برای انجام و سازمان‌دهی فعالیت‌های کلاسی انفرادی و گروهی (گروه کوچک یا کل کلاس) پرداخته نشده است. به این ترتیب، دانشجو معلمان در این دوره به سازمان‌دهی کلاس برای فراهم کردن دسترسی عادلانه دانش-آموزان به تجهیزات کلاسی نپرداختند.

(۳) طراحی برنامه‌درسی مبتنی بر تارنما که طی آن مدرسه با استفاده از فاوا ایفای نقش کند و با معرفی محیط مجازی برای فرایند یاددهی-یادگیری موثر و افزایش دانش و درک مطالب درسی و تقویت یادگیری برخط و معکوس مورد تاکید نبوده است.

(۴) در تلفیق فاوا با اهداف تربیتی چشم پوشی شده است. بدین معنا که مقوله‌هایی از قبیل این‌که چگونه می‌توان از فاوا برای فعالیت‌های کلاسی و یا تدریس در موقعیت‌های یادگیری خاص استفاده کرد، مورد تاکید قرار نگرفته است و یا در بهبود راهبردهای یاددهی-یادگیری با استفاده از نرم-افزارهای مناسب و منابع دیجیتال چشم‌پوشی شده است.

(۵) به طراحی و پیاده سازی تکالیف مسأله محور و پروژه‌های گروهی به کمک فاوا پرداخته نشده است. به همین ترتیب، برنامه‌های کاربردی برای فعالیت‌های کلاسی که قدرت استدلال، گفتگو، مشارکت و حل مسائل پیچیده را در دانش‌آموزان تقویت کند یا برای استفاده از داستان و بازی‌های دیجیتال و شبیه سازی مورد غفلت قرار گرفته است.

(۶) به همین ترتیب، خودمدیریتی دانش‌آموزان در زمینه‌ی طراحی و پیاده سازی موقعیت‌های گوناگون یادگیری که در آنها دانش‌آموزان با استفاده از فاوا قادر به اجرا و استفاده از مهارت‌های خود باشند مورد توجه نیست. هم‌چنین،

راهبردهایی برای هدایت دانش‌آموزان به سوی تولید چندرسانه‌ای مشارکتی و تولید و انتشار پروژه‌های دانش‌آموزی و نیز ارتباط با سایر مخاطبان و هم‌تایان لحاظ نشده است.

بر این اساس، کاستی‌های برنامه‌درسی مصوب سال ۱۳۹۵ رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان از منظر دانش‌فناوری تربیتی بسیار عمده است به طوری که دانش‌فناوری تربیتی به عنوان یکی از اهداف این دوره مورد توجه قرار نگرفت و روش‌های مختلف یاددهی-یادگیری با استفاده از فن‌آوری‌های مختلف توجه نشد و تاثیر آن از قلم افتاد.

بر اساس تحلیل داده‌های کیفی در سرفصل دروس آموزش زبان انگلیسی مذکور درباره‌ی مولفه‌های دانش‌فناوری، تربیتی و موضوعی محقق به این موارد دست‌یافت:

(۱) به عوامل اصلی فرایند یاددهی-یادگیری، از جمله طراحی، ارزیابی و اصلاح فعالیت‌های آموزشی با استفاده از نرم‌افزارها و سخت‌افزارهای کاربردی و دیگر منابع دیجیتال در کلاس درس کمتر توجه شده است.

(۲) طراحی و پیاده‌سازی موقعیت‌های مساله محور که بتوان در آنها از فاوا کمک گرفت، مورد تاکید نبوده است. برای مثال، به فرایند تولید موضوعی الکترونیکی و برخط برای ارتقای نوآوری دانش‌آموزان توجه نشد.

(۳) برای ارزیابی مهارت‌های زبانی به روش‌های استاندارد ارزشیابی موجود برای ترکیب فاوا توجه

نشده است. به این ترتیب، به کارگیری محیط‌های رایانه‌ای مربوطه در داخل و خارج از کلاس و نیز راهبردهای طراحی آزمون‌های مبتنی بر فاوا مورد توجه نبوده است.

(۴) در ارتباط با برنامه‌درسی و ارزشیابی به استفاده از فاوا برای یافتن راه‌حل‌های مناسب برای مشکلات دانش‌آموزان و نیز ارزیابی نتایج آن‌ها توجه نشده است.

(۵) در فراهم کردن بحث‌های گروهی و مشارکتی با محوریت فراگیران با کمک فن‌آوری توجه نشده است.

(۶) در ارتباط با ایجاد کلاس و مدرسه هوشمند، پیاده‌سازی و به کارگیری سواد دیجیتال و فاوا به عنوان منبعی برای کسب مهارت زبانی بیشتر و چگونگی افزایش بهره‌وری حرفه‌ای (از قبیل اقدام‌پژوهی یا مقاله‌نویسی) مورد توجه قرار نگرفته است.

(۷) بر اساس یافته‌های فوق، برنامه‌درسی مصوب سال ۱۳۹۵ رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان از نظر دانش‌فناوری، تربیتی و موضوعی از کاستی‌های زیر رنج می‌برد.

(۱) به ترکیب یکپارچه‌ی سه دانش موضوعی، تربیتی و فن‌آوری به خوبی توجه نشده است. به عبارت دیگر، اگر چه به هر یک از این دانش‌ها به طور مجزا تاکید کافی شده است ولی به ترکیب آن‌ها با

یکدیگر با استفاده از فن آوری و نرم افزارها برای برآوردن نیازهای آموزشی و تربیتی به طور متوازن پرداخته نشده است.

(۲) انتخاب روش تدریس کارآمد و همینطور نحوه‌ی کمک به حل مشکلات دانش آموزان و تصحیح اشتباهات آنها به کمک فن آوری مورد غفلت قرار گرفته است.

(۳) به آموزش نرم افزارهای مختلف برای تولید محتوای موضوعی و آموزش مهارت‌ها و خرده مهارت‌های زبانی پرداخته نشده است. همچنین به تهیه طرح درسی مناسب با استفاده از فن آوری به-طور و آموزش نرم افزارهای طراحی آزمون‌های برخط زبان انگلیسی توجه بسیار اندکی شده است.

۵. نتیجه گیری

بررسی برنامه درسی مصوب سال ۱۳۹۵ رشته آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان از نظر دانش فن آوری، تربیتی، موضوعی و تربیتی-موضوعی، باتوجه به اهمیت این برنامه-درسی در پرورش معلمان زبان انگلیسی مدارس سراسر کشور حائز اهمیت است. بنابراین در این پژوهش نقاط قوت و ضعف سرفصل مصوب مذکور، نشان داد که برنامه درسی حاضر از نظر دانش‌های معلمی بیشتر از عناصر الگوی دانش تربیتی-موضوعی شولمن (۱۹۸۶) بهره می‌جوید زیرا اهداف بیان شده در این برنامه درسی شامل شایستگی‌های موضوعی، تربیتی و موضوعی-تربیتی است و دانش فن آوری در این

برنامه درسی به عنوان شایستگی موضوعی-تربیتی فن آورانه به صورت سه درس کاربرد فاوا در آموزش زبان انگلیسی ارائه شده است. در حالی که الگوی دانش فن آوری، تربیتی و موضوعی (میشراو کوهلر، ۲۰۰۶) هفت حوزه‌ی دانش مورد نیاز معلمان را از قبیل، دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش فن آوری، دانش موضوعی-تربیتی، دانش موضوعی-فن آوری، دانش فن آوری-تربیتی و دانش فن آوری، تربیتی و موضوعی را دربرمی‌گیرد. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که در برنامه-درسی نوین رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان، به دانش فن آوری و مولفه‌های مرتبط با آن، به عنوان نیاز فوری معلمان در این عصر فن آوری توجه کافی نشده است. همانگونه که دیگر محققان (مقصودی و خدامرادی، ۱۳۹۸؛ ملازهی و همکاران، ۱۳۹۶؛ منفردی راز و همکاران، ۱۳۹۴)

نیز به آن اشاره کردند، این کم توجهی ممکن است به این دلیل باشد که برنامه درسی نوین، بازنگری برنامه‌ی مصوب سال ۱۳۸۶ است و درواقع برنامه‌ای جدید مطابق با نیازهای معلمان زبان انگلیسی آینده تدوین نشده است. دلیل دیگر این کم توجه‌ای، همانگونه که در شکل ۲ نشان داده شد، تخصیص تنها ۲ درصد از واحدهای درسی در برنامه درسی نوین دانشگاه فرهنگیان به آموزش دانش فن آوری می‌باشد. از طرف دیگر در برنامه درسی نوین، مهارت‌های هفتگانه ICDL جزء دروس جبرانی است و این گونه استدلال شده است که دانشجو معلمان رشته‌ی زبان انگلیسی باید این مهارت‌ها را به صورت مجزا بیاموزند؛ درحالی که، رویکرد

تعاملی دانش فن‌آوری، تربیتی و موضوعی آموزش ترکیبی و توان این مهارت‌ها را ایجاب می‌کند (کرمی، ۱۳۹۴).

به نظر می‌رسد که در برنامه‌درسی نوین، دانش فن‌آوری آموزشی معادل فاوا تلقی شده است. اگر چه این حوزه همچنان مورد تاکید است اما دانش فن‌آوری که شامل مقوله‌های دیجیتال، اینترنت، ابزارهای تدریس برخط، ابزار ساخت و طراحی موضوعی آموزش زبان انگلیسی و ابزار ارزشیابی برخط هم می‌باشد مورد غفلت قرار گرفته است. البته در این حوزه نباید از آموزش انواع فن‌آوری‌های کمک‌آموزشی غیردیجیتال مانند بسته‌های کمک‌درسی و آموزشی نیز غافل شده است. بنابراین، اگر عنوان شود که باتوجه به الگوی دانش فن‌آوری، تربیتی و موضوعی، از ظرفیت‌های بالقوه این برنامه‌درسی برای رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان برای تقویت دانش فن‌آوری، تربیتی و موضوعی دانشجو معلمان زبان انگلیسی به‌خوبی استفاده نشده است، ادعایی ناعادلانه نیست. البته این وضعیت مختص این برنامه‌درسی و دانشگاه فرهنگیان نیست و چنانکه که در تحقیقات دیگر در سایر کشورها نیز بیان شده است (تورگوت زینوری (Turgut)، ۲۰۱۷؛ داراجاتی، تن، هریاتی، روکسنتینگیسی و Drajati, Tan, Haryati، Rochsantiningih & Zainnuri، ۲۰۱۸؛ ساریچوبان، Sariçoban, Tosuncuoğlu & Kirmizi، ۲۰۱۹). برنامه‌درسی رشته آموزش زبان انگلیسی در موسسات و مراکز تربیت‌معلم تنها در تعداد اندکی از مؤلفه‌های مذکور قادر به پاسخ‌گویی به نیازهای

دانشجو معلمان می‌باشند. به طور اخص درباره‌ی دوره‌های تربیت معلم در ایران، تحقیقات پیشین (رضوی، منصوری، شاهی، ۱۳۹۶؛ مشهدی، شریفیان، لیاقت‌دار و رستگارپور، ۱۳۹۶؛ ملازهی، رستمی‌نژاد و کیخا، ۱۳۹۶) نشان داد که وضعیت موضوعی برنامه‌درسی در دانشگاه فرهنگیان برای تربیت معلم فن‌آور چندان مطلوب نیست. در این تحقیقات هم نشان داده شد که ضعف دانش معلمان که خود ناشی از مشکلات برنامه‌درسی است از موانع مهم کاربرد فاوا در مدارس هوشمند است.

با توجه به نتایج و یافته‌های پیشین (باران، Canbazoglu Bilici, Albayrak Sari & Tondeur، ۲۰۱۹؛ جو، پارک و لیم (Joo, Park & Lim)، ۲۰۱۸؛ یارداکول (Yurdakul)، ۲۰۱۸)، به‌منظور طراحی برنامه‌درسی مبتنی بر دانش فن‌آوری، تربیتی و موضوعی و آماده‌کردن دانشجو معلمان باید بر درک دانش یکپارچه فن‌آوری، تربیتی و موضوعی تاکید شود و پیشنهاد می‌شود، به‌جای این‌که دوره‌ی فن‌آوری در برنامه‌های آموزشی معلمان تنها به‌صورت مفهومی آموزش داده شود، باید به آموزش پیشرفته و کاربردی فن‌آوری و نحوه به خدمت درآوردن آن‌ها در تدریس، ارزشیابی، تعیین تکلیف، ایجاد خلاقیت و حل مسله در زبان آموزان در دوره‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت به معلمان مبادرت ورزید. به‌این‌ترتیب، دانش فن‌آوری، تربیتی و موضوعی به صورت

کاربردی و در قالب فن آوری عملی تجلی می‌یابد و از این- روی، تجربیات عملی در محیط‌های حمایتی و در قالب برنامه‌ی آموزشی دانشجومعلم‌ان در دسترس آنان خواهد بود (هاروی و کارو (Harvey & Caro), ۲۰۱۷). در نتایج این تحقیق بیان شد که تلفیق فن آوری با سایر سازه‌های الگوی فن آوری، تربیتی و موضوعی به درستی و به صورت متعادل انجام نشده و در نتیجه‌ی آن می‌توان انتظار داشت که کارایی لازم برای استفاده صحیح از فن آوری در آموزش زبان انگلیسی شکل نگیرد. این ادعا در نتایج پژوهش‌های قبلی نیز بازگو شده است (وانگ، اشمیت-کرافورد و جین (Wang, Schmidt-Crawford & Jin), ۲۰۱۸؛ ولتانن، لپانن، هیبیا، سویتو، اسمیتس و توندور (Valtonen, Leppänen, Hyypiä, Sointu, Smits & Tondeur), ۲۰۲۰). از این روی، شایسته است تا به توسعه باور و نگرش دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی در مورد دانش فن آوری در طول دوره‌ی کارشناسی توجه شود. یافته‌های تحقیقات تطبیقی از قبیل ملایی نژاد و ذکاوتی (۱۳۸۷) نشان داد که در مقایسه با کشورهای ژاپن، فرانسه، انگلستان و مالزی جهت بهره‌گیری از فن آوری در مراکز تربیت معلم، اقدام خاصی در ایران انجام نشده است. هر چند با تکیه بر یافته‌های (حبیبی، یاسوپ و رازک، ۲۰۲۰؛ گیل و دالگارنو (Gill & Dalgarno), ۲۰۱۷) باید گفت که اکثر کشورهای هم که فن آوری‌های نوین آموزشی را در برنامه‌های درسی مراکز تربیت معلم خود گنجانده‌اند، در راه ترکیب آن با برنامه‌های تربیت معلم بسیار کند عمل کرده‌اند.

این تحقیق نیز عاری از محدودیت نبود و مهم‌ترین آن می‌تواند نپرداختن به نظر دست‌انداران، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان سرفصل دروس کارشناسی آموزش زبان انگلیسی ویژه‌ی دانشگاه فرهنگیان در باب گنجاندن دانش فن آوری، تربیتی و موضوعی در برنامه‌درسی مصوب سال ۱۳۹۵ بود. از این روی می‌توان در تحقیقات آتی به صورت کمی و کیفی به این مهم پرداخت. براساس یافته‌های این تحقیق و در نظر گرفتن پیشینه‌ی پژوهشی موجود، توصیه می‌شود که نظر به تأثیر فن آوری در فرآیند یاددهی-یادگیری و نیز تأکید سند برنامه‌درسی ملی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (راهکار ۹-۱۱) بر آموزش دانش فناوری به معلمان در برنامه-درسی مصوب سال ۱۳۹۵ برای رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان مطابق با آخرین الگوی دانش فن آوری، موضوعی، تربیتی و تربیتی-موضوعی اصلاح شود.

فهرست منابع

- اسفندیاری، رجب. (۱۳۹۸). سواد دیجیتالی معلمان زبان انگلیسی در محیط‌های آموزشی ایران: ضرورت حرفه‌ای سازی معلمان در دنیای دیجیتال.
- پژوهش‌های زبانشناختی در زبانهای خارجی، دوره ۱۱، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۰، از صفحه ۳۳۶ تا ۳۵۴، ۶۹۱-۷۲۰.
- حدیدی، نسرين، جهانبان اسفهلانف حسن و سیفوری، زهره. (۱۳۹۹). مقایسه‌ی نگرش دبیران زبان انگلیسی دبیرستانهای تبریز نسبت به استفاده از تکنولوژی در کلاس بر اساس ویژگیهای

دموگرافیک آنها. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۰(۳)، ۵۴۱-۵۲۶.

دشتستانی، سید رضا، و کرمی، حسین. (۱۳۹۸). بررسی

مهارت‌های فنی، آموزشی و ارزیابی معلمان ایرانی

در دوره‌های آنلاین زبان انگلیسی. پژوهش‌های

زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۹(۳)، ۸۱۵-۸۳۰.

رضوی، سید عباس، منصوری، احمد، و شاهی، سکینه.

(۱۳۹۶). وضعیت کاربرد فناوری اطلاعات و

ارتباطات در مدارس هوشمند ابتدایی شهر شوش.

علوم تربیتی، ۲۴(۲)، ۱۵۰-۱۲۹.

کرمی، زهره. (۱۳۹۴). آموزش فناوری در تربیت معلم. رشد

معلم، ۱۲(۱)، ۸-۶.

مقصودی، مجتبی و خدامرادی، ابوالفضل (۱۳۹۸). نقد و

بررسی برنامه درسی جدید رشته دبیری زبان انگلیسی

دانشگاه فرهنگیان. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه

های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی،

۱۹(۱۱)، ۲۹۴-۲۷۳.

مشهدی، حمیدرضا، شریفیان، فریدون، لیاقت‌دار، محمدجواد

و رستگارپور، حسن. (۱۳۹۶). بررسی وضعیت

مطلوب و موجود عنصر موضوع برای تربیت معلمان

فناور از دیدگاه صاحب‌نظران، اعضای هیئت علمی و

دانشجویان مطالعات برنامه درسی، ۱۲(۴۷)، ۳۷-

۶۸.

ملازهی، اسماء، رستمی نژاد، محمدعلی و کیخا، هما.

(۱۳۹۶). بررسی میزان انطباق برنامه درسی جدید

رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان با نیازهای

فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) دانشجو

معلمان. نخستین کنفرانس ملی پیشرفت‌ها و فرصت

های فناوری اطلاعات و ارتباطات. تهران: دانشگاه

فرهنگیان.

ملایی نژاد، اعظم و ذکاوتی، علی. (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی

نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای

انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران. نوآوری‌های

آموزشی، ۷(۴)، ۶۲-۳۵.

منفردی راز، براتعلی، عباسی جوشقان، احسان، سلیمان پور

عمران، محبوبه، سنگ سفیدی، رضا. (۱۳۹۴). نقش

دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم فکور با رویکرد

برنامه درسی فاوامحور. راهبردهای نوین تربیت

معلمان، ۱(۱)، ۳۶-۱۵.

Akmal, A. (2017). Local culture and morality attachment to TPACK framework of pre-service English teachers within the challenge of the 21st century skills. *International Journal of Education*, 9(2), 113-119.

Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Albayrak Sari, A., & Tondeur, J. (2019). Investigating the impact of teacher education strategies on preservice teachers' TPACK. *British Journal of*

- explicit course design. *TechTrends*, 61(2), 106-114.
- Herring, M. C., Koehler, M. J., & Mishra, P. (Eds.). (2016). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators*. Routledge.
- Joo, Y. J., Park, S., & Lim, E. (2018). Factors influencing preservice teachers' intention to use technology: TPACK, teacher self-efficacy, and technology acceptance model. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 48-59.
- Kondracki, N. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 3(4), 17-26.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Nazari, N., Nafissi, Z., & Estaji, M. (2020). The impact of an online professional development course on EFL teachers' TPACK. *Journal of Language Horizons*, 4(1), 59-86.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oask, California: Sage Publication.
- Raygan, A., & Moradkhani, S. (2020). Factors influencing technology integration in an EFL context: investigating EFL teachers' attitudes, *Educational Technology*, 50(1), 357-370.
- Downe, W. (1992). Content analysis: Method, applications, and Issues. *Health Care for Women International*, 13(3), 32-48.
- Drajati, N. A., Tan, L., Haryati, S., Rochsantiningsih, D., & Zainnuri, H. (2018). Investigating English language teachers in developing TPACK and multimodal literacy. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 575-582.
- Fathi, J., Yousefifard, S. (2019). Assessing language teachers' technological pedagogical Content knowledge (TPACK): EFL students' perspectives. *Research in English Language Pedagogy*, 7(2), 255-282.
- Gill, L., & Dalgarno, B. (2017). A qualitative analysis of pre-service primary school teachers' TPACK development over the four years of their teacher preparation programme. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(4), 439-456.
- Habibi, A., Yusop, F. D., & Razak, R. A. (2020). The role of TPACK in affecting pre-service language teachers' ICT integration during teaching practices: Indonesian context. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1929-1949.
- Harvey, D. M., & Caro, R. (2017). Building TPACK in preservice teachers through

- of integrating technology in practice? *Journal of Educational Computing Research*, 55(3), 346-373.
- Tseng, J. J., Cheng, Y. S., & Yeh, H. N. (2019). How pre-service English teachers enact TPACK in the context of web-conferencing teaching: A design thinking approach. *Computers & Education*, 128, 171-182.
- Turgut, Y. (2017). Tracing preservice English language teachers' perceived TPACK in sophomore, junior, and senior levels. *Cogent Education*, 4(1), 136-152.
- Valtonen, T., Leppänen, U., Hyypiä, M., Sointu, E., Smits, A., & Tondeur, J. (2020). Fresh perspectives on TPACK: pre-service teachers' own appraisal of their challenging and confident TPACK areas. *Education and Information Technologies*, 3(1), 1-20.
- Wang, W., Schmidt-Crawford, D., & Jin, Y. (2018). Preservice teachers' TPACK development: A review of literature. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(4), 234-258.
- Yurdakul, I. K. (2018). Modeling the relationship between pre-service teachers' TPACK and digital nativity. *Educational Technology Research and Development*, 66(2), 267-281.
- TPACK level, and educational climate. *Computer Assisted Language Learning*, 3(2), 1-22.
- Reyes Jr, V. C., Reading, C., Doyle, H., & Gregory, S. (2017). Integrating ICT into teacher education programs from a TPACK perspective: Exploring perceptions of university lecturers. *Computers and Education*, 11(5), 1-19.
- Sarıçoban, A., Tosuncuoğlu, İ., & Kirmizi, Ö. (2019). A technological pedagogical content knowledge (TPACK) assessment of pre-service EFL teachers learning to teach English as a foreign language. *Dil ve Dili Bilimi Çalışmaları Dergisi*, 15(3), 1122-1138.
- Saubern, R., Henderson, M., Heinrich, E., & Redmond, P. (2020). TPACK—time to reboot? *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 1-9.
- Schmid, M., Brianza, E., & Petko, D. (2020). Developing a short assessment instrument for Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK. xs) and comparing the factor structure of an integrative and a transformative model. *Computers & Education*, 1(5), 103-127.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Szeto, E., & Cheng, A. Y. N. (2017). Pedagogies across subjects: What are preservice teachers' TPACK patterns