

ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی

ابوالفضل خدامرادی* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران)

مجتبی مقصودی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران)

چکیده

هدف این پژوهش ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه‌ای برای تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی بود. به این منظور از مرور متون سه مؤلفه اصلی و ۴۲ گویه استخراج گردید و پس از تأیید روایی محتوایی توسط صاحب‌نظران، پرسش‌نامه نهایی با ۳۶ گویه تعیین و از اعتبار آن از طریق آزمون-آزمون مجدد ($r = 0/91$) و همسانی درونی آلفای کرونباخ ($\alpha = 0.92$) اطمینان حاصل شد. سپس پرسش‌نامه نهایی با ۳۶ گویه بر روی یک نمونه ۳۰۵ نفری فارغ‌التحصیلان رشته زبان انگلیسی اجرا گردید. به منظور بررسی ساختار عاملی از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. در قالب تحلیل عاملی اکتشافی نتایج حاصل نشان داد تنها سه عامل دانش، مهارت و نگرش قابل استخراج است. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد همه ضرایب رگرسیون و همبستگی بین متغیرهای مکنون، ضرایب استاندارد به‌شمار می‌روند. لذا می‌توان نتیجه گرفت مدل پیشنهادی از هر دو روش تحلیل عاملی با انتظار طراحان پرسش‌نامه مطابقت دارد. **کلیدواژه‌ها:** هنجاریابی، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، دانش، مهارت، نگرش

* نویسنده مسئول khodamoradi@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۱۷

۱. مقدمه

به عقیده دیویی^۱ (۱۹۲۶) سیستم‌های آموزشی در هر جامعه‌ای یکی از مهم‌ترین ابزارهای تأمین پیشرفت و اصلاح جامعه محسوب می‌شوند؛ لذا امروزه تلاش‌های فراوانی صورت می‌گیرد تا با ارتقای خرده‌سیستم‌های نظام آموزشی، کم‌وکیف آن را بهبود ببخشند. یکی از این خرده‌سیستم‌ها، سیستم تربیت معلم است که هدف آن تربیت معلمانی شایسته بوده، از جمله مؤلفه‌های بسیار تأثیرگذار بر کیفیت سیستم آموزشی یک کشور محسوب می‌شوند (چانگ و هو^۲، ۲۰۰۹؛ دارلینگ هموند و برنسفورد^۳، ۲۰۰۶؛ کوکران-اسمیت^۴، ۲۰۰۱؛ گودوین^۵، ۲۰۰۸). در این زمینه صاحب‌نظران و متخصصان امر آموزش همواره با بررسی نیازها و الزامات محیط‌های آموزشی، به دنبال ارائه چهارچوب‌های مفهومی دقیق‌تری بودند تا بتوانند تصویر جامع‌تری از ویژگی‌ها و شاخصه‌های یک معلم باصلاحیت ترسیم کنند. امروزه به این ویژگی‌ها و شاخصه‌ها «صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم»^۶ اطلاق می‌شود.

صلاحیت‌های حرفه‌ای به مجموعه دانش، مهارت‌ها، بینش‌ها، ارزش‌ها و خصیصه‌های فردی اطلاق می‌گردد که معلم را قادر می‌سازد در موقعیت‌های متفاوت به‌طور حرفه‌ای عمل کند (کوستر و دنگرینک^۷، ۲۰۰۸). لذا می‌توان گفت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم ناظر به مجموعه‌ای از شاخص‌ها و ویژگی‌هایی است که تحصیل آن‌ها معلم را برای احراز حرفه معلمی واجد شرایط می‌کند و احتمال توفیق او را امر خطیر تعلیم و تربیت افزایش می‌دهد. لازم به ذکر است که صلاحیت‌های معلمی با مقوله شایستگی معلمی^۸ متفاوت است. مفهوم صلاحیت‌های معلمی، مجموعه‌ای از توانمندی‌های معلم در حوزه‌های مختلف است، حال آنکه شایستگی،

-
1. Dewey
 2. Chong & Ho
 3. Darling-Hammond & Bransford
 4. Cochran-Smith
 5. Goodwin
 6. teachers' competencies
 7. Koster & Dengerink
 8. teacher competence

توانایی کلی فرد در رسیدن فرد به سطح مشخصی از عملکرد اطلاق می‌شود (مولدر^۱، ۲۰۰۱، ص. ۷۶). به عبارت ساده‌تر می‌توان گفت که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم آجرهای سازنده شایستگی معلمی هستند که خود از الزامات بسیار مهم آموزش به حساب می‌آید و با موفقیت دانش‌آموزان نیز همبستگی بالایی دارد (پوتری، یواسترا، عزیز و یوسف^۲، ۲۰۱۹).

چهارچوب‌های مفهومی متعددی برای به تصویر کشیدن مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان ارائه شده است. هوستان^۳ (۱۳۸۵) این صلاحیت‌ها را در سه حیطه دانشی، مهارتی و ارزشی طبقه‌بندی می‌کند و در طبقه‌بندی کم‌وبیش مشابه، ریچن و سالگانیک^۴ (۲۰۰۶) این متغیر را متشکل از دانش، مهارت‌های شناختی حرکتی و نگرش‌ها می‌دانند. همچنین در تقسیم‌بندی دیگری، سلوی^۵ (۲۰۱۰) صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را در سه حوزه صلاحیت‌های تخصصی، تربیتی و فرهنگی طبقه‌بندی می‌کند.

تفاوت در چهارچوب‌های مفهومی مطرح‌شده برای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از برخی متغیرها متأثر است که از جمله این متغیرها می‌توان به رشته تحصیلی معلمان و ارزش‌های نهفته در بافت فرهنگی اجتماعی محیط‌های آموزشی اشاره کرد؛ لذا منطقی به نظر می‌رسد که صلاحیت‌ها و شایستگی‌های متصور برای یک معلم زبان انگلیسی در یک کشور با صلاحیت‌ها و شایستگی‌های تعریف‌شده برای یک معلم ریاضی در کشور دیگری متفاوت باشند. شاید به همین دلیل باشد که به ندرت چهارچوب‌های مفهومی اختصاصی برای معلمان یک رشته خاص ارائه شده است و اگر تلاش‌هایی در این زمینه صورت گرفته است اغلب در حد و حدود بیان مبانی نظری بوده است و مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های مطرح‌شده کمتر در قالب پروژه‌های تحقیقی اعتبارسنجی یا هنجاریابی شده‌اند؛ لذا بررسی و ارزیابی مدل‌ها و

1. Mulder
2. Putri, Yoestara, Aziz, & Yusuf
3. Houston
4. Rychen and Salganik
5. Selvi

چهارچوب‌های مفهومی با هدف ساخت ابزار سنجش این متغیر می‌تواند از اولویت‌های اصلی متخصصان و سیاست‌گذاران حوزه آموزش باشد. با توجه به اهمیت سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی و همچنین فقدان ابزار سنجش این متغیر، نویسندگان این جستار بر آن شدند تا ابزاری برای سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای این دسته از معلمان طراحی و هنجاریابی نمایند.

۲. پیشینه پژوهش

معلم به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان آموزش همواره مورد توجه متخصصان آموزشی بوده است تا آنجا که برخی بر این باورند که کیفیت سیستم آموزشی نمی‌تواند از کیفیت معلمان آن سیستم فراتر رود (باربر و مرشد^۱، ۲۰۰۷)؛ لذا نیاز به بررسی عملکرد کمی و کیفی این مؤلفه تأثیرگذار همواره احساس شده است. برای ارزیابی عملکرد این عنصر اثربخش، مفهوم «صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم» در حوزه تربیت معلم مطرح شده است که ناظر بر مجموعه‌ای از دانش‌ها، توانمندی‌ها، خصیصه‌ها و باورهایی است که متناسب با نیازهای روز محیط‌های آموزشی تعریف می‌گردند. ادبیات پژوهش در حوزه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان به دو بخش قابل تقسیم است. بخش اول شامل تعاریف، مدل‌ها و تقسیم‌بندی‌های کلی و جزئی این مقوله است که مبانی نظری این حوزه را تشکیل می‌دهد و بخش دوم شامل تحقیقات تجربی است که یا با هدف ساخت و هنجاریابی ابزار سنجش این متغیر صورت پذیرفته‌اند یا کم‌وکیف برنامه‌های تربیت معلم را می‌سنجد.

در حوزه نظری، تعاریف و تقسیم‌بندی‌های متعددی از صلاحیت‌های حرفه‌ای مطرح شده است. در یک تقسیم‌بندی، هانتلی^۲ (۲۰۰۸) صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را در سه حوزه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای دسته‌بندی کرده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوایی، شناخت فراگیران و آگاهی از راهبردهای تدریس و یادگیری است. عمل حرفه‌ای شامل طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری

1. Barber and Mourshed

2. Huntly

مناسب و سنجش و ارزشیابی است. تعهد حرفه‌ای نیز به‌عنوان مؤلفه سوم یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاق‌مداری را شامل می‌شود. در یک تقسیم‌بندی دیگر کوستر، برکلمانس، کورتاگن و وابلز^۱ (۲۰۰۵) صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را به پنج سرشاخه اصلی تقسیم می‌کنند که عبارت‌اند از: ۱. دانش تخصصی شامل اطلاعات فنی لازم برای تدریس؛ ۲. مهارت‌های ارتباطی برای برقراری ارتباط با دانش‌آموزان؛ ۳. مهارت‌های مدیریتی برای مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق با اهداف سازمانی؛ ۴. مهارت‌های آموزشی برای نیازسنجی دانش‌آموزان، تنظیم برنامه درسی، طراحی فعالیت‌هایی یادگیری و استفاده از فناوری در تدریس؛ ۵. صلاحیت رفتاری همچون داشتن نگرش دموکراتیک، احساس مسئولیت، اشتیاق برای یادگیری مادام‌العمر و صداقت.

در سال ۲۰۰۴، مؤسسه ملی آموزش سنگاپور در راستای بازنگری برنامه‌های تربیت معلم خود مدلی را با عنوان چهارچوب وی‌اس‌کی (VSK)^۲ را طراحی کرد که صلاحیت حرفه‌ای معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه را در سه سرشاخه اصلی دانش‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌ها و با چندین زیرشاخه برای هر کدام تعریف کرد. این مدل حاصل یافته‌های تحقیقات متعددی بود که با تمرکز بر نیازهای روز محیط‌های آموزشی، ماهیت متغیر این نیازها و نظریات جدید در حوزه آموزش سعی داشت تصویر جامعی از معلم شایسته در سه سرشاخه اصلی ترسیم کند. در سرشاخه دانش، دانش محتوایی، دانش درباره محیط آموزشی، دانش برنامه‌ریزی درسی، دانش در زمینه نظریات تدریس، شناخت دانش‌آموزان و شناخت خود پیشنهاد شد. در سرشاخه مهارت‌ها، مهارت‌های مدیریت کلاس، مهارت‌های فردی، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های تدریس و مهارت‌های تأملی مطرح شد و در سرشاخه ارزش‌ها، باور داشتن به یادگیری مشارکتی، یادگیری مادام‌العمر، تعهد شغلی، تربیت‌پذیری

1. Koster, Brekelmans, Korthagen, & Wubbels

2. VSK (values, skills, knowledge) framework

تمامی دانش آموزان، تفاوت‌های فردی و احساس مسئولیت داشتن در قبال تمامی دانش آموزان پیشنهاد شد.

با گذر زمان مدل وی‌اس‌کی کمی بسط داده شده و عناصر دیگری به آن اضافه گردیده است. در مدل اصلاح شده که با عنوان V3SK شناخته می‌شود سرشاخه ارزش‌ها خود به سه شاخه تقسیم می‌شوند که هر کدام از این شاخه‌ها، زیرشاخه‌های خاص خود را دارند. همچنین سرشاخه‌های مهارت و دانش نیز زیرشاخه‌های بیشتری دارند. در سرشاخه نگرش‌ها، سه شاخه با عناوین ارزش‌های دانش‌آموزمحور، هویت معلمی و خدمت به حرفه و جامعه مطرح شده است. در شاخه ارزش‌های دانش‌آموزمحور، مؤلفه‌هایی همچون همدلی، باور داشتن به همه دانش‌آموزان، تعهد به پرورش پتانسیل‌های هر دانش‌آموز و ارج نهادن به تفاوت‌های فردی ذکر شده است. در شاخه هویت معلم، مؤلفه‌های تعیین استانداردهای بالا، اشتیاق برای یادگیری، تلاش برای پیشرفت، اخلاق‌مداری و حرفه‌ای شدن بیان شده است و در شاخه خدمت به حرفه و جامعه، مؤلفه‌های یادگیری مشارکتی، مسئولیت اجتماعی و مباشرت مطرح گردیده است. در بخش سرشاخه مهارت‌های لازم برای صلاحیت حرفه‌ای، مهارت‌های تأملی، آموزشی، مدیریتی، اجرایی، خودمدیریتی، فناوری، ابداعی و هوش هیجانی پیشنهاد شده است و در سرشاخه دانش، معلم باید درباره خود، دانش‌آموزان، محتوا، آموزش، سیاست‌ها، برنامه درسی، محیط زیست و فرهنگ‌ها اطلاعات کافی داشته باشد.

در یکی از جدیدترین مدل‌های صلاحیت حرفه‌ای که توسط وزارت آموزش و پرورش ترکیه معرفی شده نیز سرشاخه‌های دانش حرفه‌ای، مهارت حرفه‌ای، و نگرش‌ها و ارزش‌ها مطرح شده است (اوزتوسان^۱، ۲۰۱۸). در سرشاخه دانش حرفه‌ای اجزای دانش موضوعی، دانش تخصصی، و دانش آیین‌نامه‌ای قرار می‌گیرد. در زیرمجموعه مهارت حرفه‌ای، مهارت طراحی آموزشی، مهارت مدیریت محیط یادگیری، مهارت مدیریت فرایند تدریس و مهارت سنجش و ارزیابی مطرح شده

است و در سرشاخه نگرش‌ها و ارزش‌ها، پابندی به ارزش‌های اخلاقی/ملی/بین‌المللی، نگرش درست نسبت به دانش‌آموز، باور به کار جمعی و مشارکتی و اعتقاد به توسعه حرفه‌ای پیشنهاد شده است (کارتال و باسول^۱، ۲۰۱۹).

از بررسی تعاریف و مدل‌های متعدد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان این‌گونه استنباط می‌شود که اکثر آن‌ها ارزش‌ها، دانش‌ها و مهارت‌ها را به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی صلاحیت حرفه‌ای مطرح کرده‌اند. به باور بسیاری از صاحب‌نظران، ارزش‌ها و نگرش‌ها باید در اولویت برنامه تربیت معلم باشند (فراسر و ساندرز^۲، ۱۹۹۸)، اما تحقیقات نشان داده‌اند سهم این بخش در بسیاری از برنامه‌های تربیت معلم ناچیز بوده است (هیدان^۳، ۱۹۹۷). مهارت در محیط‌های آموزشی به رفتارهای اکتسابی اطلاق می‌شود که حاصل عملیاتی‌کردن دانش اکتسابی به‌منظور تسهیل فرایند یاددهی به دانش‌آموزان و مدیریت کلاس است (اروین^۴، ۲۰۰۱). این دسته از شایستگی‌ها طیف گسترده‌ای را تشکیل می‌دهند که اهم آن‌ها عبارت‌اند از: مهارت‌های آموزشی، ارتباطی، تأملی، فردی و مهارت‌های مدیریتی. سرشاخه دانشی صلاحیت حرفه‌ای معلمان نیز طیف گسترده‌ای را شامل می‌شود. در تقسیم‌بندی‌ای، چانگ و چی^۵ (۲۰۰۹) این طیف را به‌صورت جزئی تفسیر و زیرشاخه‌هایی همچون اطلاعات درباره محیط‌های آموزشی، دانش محتوایی، دانش برنامه‌درسی، آشنایی با فراگیران، دانش آموزشی و خودشناسی را مطرح کرده‌اند.

چانگ و چی (۲۰۰۹) در پروژه‌ای تحقیقی، پرسش‌نامه‌ای را برای ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلمان در سنگاپور طراحی و هنجاریابی کردند. در این تحقیق ۶۷۶ دانش‌جو معلم ۳۰ گویه پرسش‌نامه صلاحیت حرفه‌ای را ارزیابی کردند. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار عاملی مفروض محققان که در آن دانش، مهارت و ارزش به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی صلاحیت‌های حرفه‌ای مطرح

-
1. Kartal and Başol
 2. Fraser and Saunders
 3. Haydon
 4. Irvine
 5. Chong Cheah

گردیده، مورد تأیید است. در این پرسش‌نامه باور به تربیت‌پذیری همه دانش‌آموزان، نیاز به تدریس تأملی، ایجاد روحیه ابداع و نوآوری، تعهد به حرفه معلمی، نیاز به تعامل با والدین، درک تفاوت‌های فردی، ارتقای مستمر دانش فردی و خدمت به جامعه به‌عنوان زیرمؤلفه‌های سرشاخه ارزش‌ها تعیین گردید. در سرشاخه مهارت‌ها، زیرمؤلفه‌های تدریس اثربخش، تشویق دانش‌آموزان، مدیریت کلاس، سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان، تعامل با دیگر عناصر آموزش، کاربرست نظریات در آموزش، نظریه‌پردازی در حوزه آموزش، مدیریت زمان و مدیریت فعالیت‌های برنامه درسی تعیین شد و در بخش دانش، زیرمؤلفه‌های دانش محتوایی، انتخاب منابع، پاسخگویی به سؤالات، راهبردهای تدریس، فناوری‌های تدریس، سنجش و ارزیابی، بازخورد، مشاوره، سازگار کردن محتوا با نیاز دانش‌آموزان و استفاده بهینه از ابزار سنجش استخراج شد.

در تحقیقی دیگر کاسنی^۱ (۲۰۱۷) پرسش‌نامه‌ای طراحی و اعتبارسنجی کرد تا صلاحیت حرفه‌ای معلمان علوم را در مالزی بسنجد و ارزشیابی کند. براساس منابع موجود ۶۸ گویه برای صلاحیت حرفه‌ای استخراج شد و از ۲۳۰ معلم دبیرستان خواسته شد اهمیت آن‌ها را در مقیاس پنج‌نقطه‌ای لیکرت تعیین کنند. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد ۴۲ گویه از ۶۸ گویه در پرسش‌نامه اولیه در سه سرشاخه ارزش‌ها (۱۹ گویه همچون باور به تربیت‌پذیری همه دانش‌آموزان، تعهد بالا به حرفه تدریس، تشویق دانش‌آموزان به کار گروهی و پیروی از اصول اخلاقی)، دانش‌ها (۱۷ گویه از جمله آشنایی با حقایق، مفاهیم، اصول، نظریه‌ها، آشنایی با اصول ارزشیابی، آشنایی با منابع آموزشی و آشنایی با راهبردهای یاددهی-یادگیری) و مهارت‌ها (۶ گویه شامل مدیریت کلاس و آزمایشگاه، مهارت تعامل با دانش‌آموزان و والدین و کاربرست نظریات یادگیری در تدریس) بارگذاری شدند.

1. Kosni

در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نیز تحقیقاتی پیرامون صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان صورت گرفته است. در پژوهشی، آفرین، راستی، انور و عمر^۱ (۲۰۱۸) به مدلی از صلاحیت حرفه‌ای رسیدند که تمامی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان فنی و حرفه‌ای^۲ در چهار طبقه توانش تدریس، توانش حرفه‌ای، توانش ارتباطی و توانش فردی قرار می‌گیرند. همچنین با هدف تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان فنی و حرفه‌ای در فنلاند در تحقیق دیگری تاپانی و سالونن^۳ (۲۰۱۹) به مدلی دست یافتند که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در ۵۳ خرده‌مهارت و سه توانش آموزشی، تربیتی و سنجشی تعریف می‌شود.

بررسی پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد در اکثر قریب به اتفاق آن‌ها مؤلفه‌های دانش، مهارت و نگرش سرشاخه‌های اصلی صلاحیت حرفه‌ای معلمی به‌شمار می‌روند؛ اما آنچه ضروری به نظر می‌رسد بررسی این مدل سه‌وجهی برای ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در رشته‌های خاص و در بافت فرهنگی اجتماعی محیط‌های خاص آموزشی است. حوزه آموزش زبان انگلیسی در ایران از جمله این حوزه‌هاست که با توجه به کمیت و کیفیت تحقیقات صورت گرفته از بسترهای مناسب برای انجام این دست تحقیقات محسوب می‌شود. لذا نظر به فقدان ابزار سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در ایران محققان بر آن شدند تا در قالب طرحی تحقیقاتی ابزاری برای سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای در این حوزه طراحی و هنجاریابی نمایند. ضرورت ساخت این ابزار از آن جهت بود که برنامه تربیت دبیر زبان انگلیسی در ایران اخیراً با تأسیس دانشگاه فرهنگیان با سازوکار جدید و برنامه درسی کاملاً نوینش وارد مرحله تازه‌ای شده است و سنجش خروجی این برنامه درسی بیش از پیش حائز اهمیت است.

-
1. Arifin, Rasdi, Anuar, & Omar
 2. vocational teachers
 3. Tapani and Salonen

۳. روش شناسی

۳.۱. آزمودنی‌ها

جامعه آماری این تحقیق شامل همه فارغ‌التحصیلان کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری گرایش‌های زبان انگلیسی در ایران بود که در محیط‌های آموزشی مشغول به تدریس بودند و از بین آن‌ها ۳۰۵ نفر به‌عنوان نمونه در دسترس انتخاب شدند. مشخصات جمعیتی نمونه پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیتی نمونه پژوهش

متغیر	طبقه‌بندی	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۹۵	۳۱/۱
	زن	۲۱۰	۶۸/۹
سابقه تدریس (سال)	۵-۱	۱۹	۶/۲
	۱۰-۵	۷۵	۲۴/۶
	۲۰-۱۰	۷۵	۲۴/۶
	۲۵-۲۰	۷۷	۲۵/۲
	۳۰-۲۵	۵۹	۱۹/۳
گرایش	آموزش	۲۶۷	۸۷/۵
	مترجمی	۱۴	۴/۶
	ادبیات	۱۶	۵/۲
	زبان‌شناسی	۸	۲/۶
مدرک تحصیلی	کارشناسی	۲۹	۹/۵
	کارشناسی ارشد	۲۳۸	۷۸
	دکتری	۳۸	۱۲/۵

۳.۲. روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی بود. ابتدا مبانی نظری صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان بررسی شد و براساس چهارچوب‌های نظری مطرح در این حوزه سه مؤلفه اصلی و ۴۲ زیرمؤلفه توسط محققان استخراج شد. سپس گویه‌ها برای تأیید روایی محتوایی در اختیار پنج نفر از صاحب‌نظران در حوزه آموزش زبان انگلیسی قرار گرفت. براساس نظرات مطرح‌شده، برخی گویه‌ها تلفیق، حذف، یا

اضافه شد و در نهایت ۳۶ گویه در پرسش‌نامه گنجانده شد. پس از آماده‌سازی فرم اولیه پرسش‌نامه، در پژوهشی مقدماتی از ۱۵ نفر از فارغ‌التحصیلان کارشناسی ارشد گرایش آموزش زبان خواسته شد پرسش‌نامه را تکمیل نمایند. سپس نظرات آن‌ها درخصوص سهولت فهم سؤالات و پاسخ‌دهی به آن‌ها جمع‌آوری شد. براساس نظرات مطرح‌شده پاره‌ای تغییرات لفظی و مفهومی در پرسش‌نامه اعمال شد و نسخه نهایی با همان ۳۶ گویه تهیه و تنظیم شد. آزمودنی‌ها در این پرسش‌نامه باید گویه صلاحیت حرفه‌ای را با استفاده از مقیاس پنج‌نقطه‌ای لیکرت (خیلی مهم=۵، مهم=۴، نظری ندارم=۳، قابل صرف‌نظر کردن=۲، غیرضروری=۱) ارزیابی کنند. نظر به اینکه سطح زبانی آزمودنی‌ها سطح پیشرفته بود زبان به‌کاررفته در پرسش‌نامه، زبان انگلیسی انتخاب شد. اعتبار پرسش‌نامه بر روی ۳۰ آزمودنی به روش آزمون-آزمون مجدد با فاصله زمانی دو هفته محاسبه شد. ضریب همبستگی دو بار اجرای پرسش‌نامه برابر با ۰/۹۱ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است و همسانی درونی پرسش‌نامه از طریق آلفای کرون‌باخ ۰/۹۲۳ به‌دست آمد. نتایج نشان داد حذف هیچ‌یک از گویه‌ها تغییر قابل توجهی در اعتبار پرسش‌نامه ایجاد نمی‌کند و از این رو تمامی ۳۶ گویه مناسب‌اند. پس از اطمینان از روایی محتوایی و پایایی پرسش‌نامه، این ابزار در اختیار ۳۳۲ فارغ‌التحصیل کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری رشته زبان انگلیسی قرار گرفت که از این تعداد پرسش‌نامه، داده‌های ۳۰۵ نفر برای بررسی اعتبار سازه‌ای تحلیل شد.

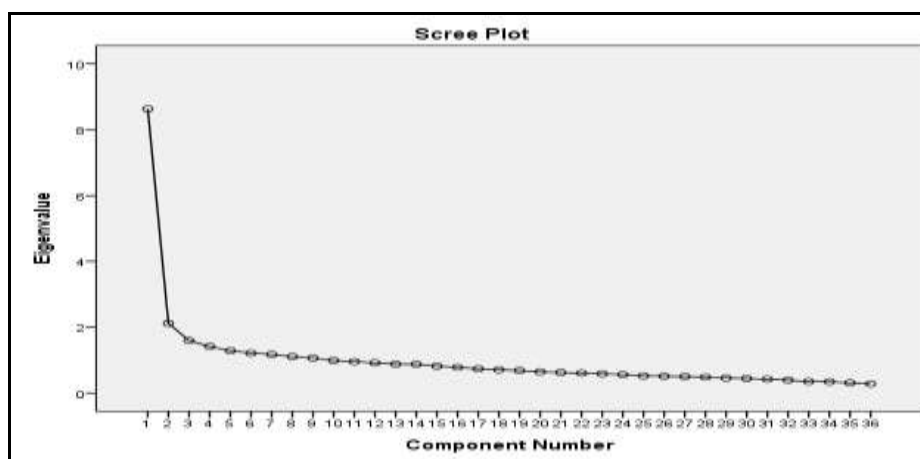
۴. نتایج

برای بررسی ساختار عاملی پرسش‌نامه در ابتدا تحلیل عاملی اکتشافی به‌کار برده شد و سپس برای بررسی ساختار عاملی مفروض‌شده توسط محققان، از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد.

۴. ۱. تحلیل عاملی اکتشافی

برای بررسی ساختار عاملی پرسش‌نامه در ابتدا از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. روش تحلیل عاملی به‌کاررفته عبارت بود از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی. قبل از تفسیر نتایج تحلیل عاملی در ابتدا باید تعداد عوامل پرسش‌نامه مشخص شود. برای بررسی تعداد عوامل اکتشاف شده از روش تحلیل موازی و منحنی سنگریزه‌ای استفاده شد.

در نمودار ۱ منحنی سنگریزه‌ای برای تعیین تعداد عوامل اصلی پرسش‌نامه ترسیم شده است. با توجه به این منحنی مشخص است که سه عامل اصلی برای ساختار پرسش‌نامه توسط نرم‌افزار مشخص شده است.



نمودار ۱. منحنی سنگریزه‌ای برای تعیین تعداد عوامل اکتشافی پرسش‌نامه

روش منحنی سنگریزه‌ای برای تعیین تعداد عوامل پرسش‌نامه روش قابل اعتمادی نیست. به‌همین دلیل برای تعیین دقیق تعداد عوامل پرسش‌نامه از روش تحلیل موازی استفاده می‌شود. در جدول ۲ واریانس تبیین‌شده توسط مؤلفه‌های پرسش‌نامه و همچنین مقادیر ویژه هر یک از مؤلفه‌ها گزارش شده است. همچنین در این جدول

مقادیر ویژه تولیدشده توسط روش تحلیل موازی با فرض تعداد ۳۰۵ نمونه و ۳۶ متغیر گزارش شده است.

جدول ۲. واریانس و مقادیر ویژه استخراج‌شده توسط مؤلفه اصلی و تحلیل موازی

گویه	مقادیر ویژه اولیه		
	مجموع	% از واریانس	% از انباشته
۱	۸/۶۳۱	۲۳/۹۷۴	۲۳/۹۷۴
۲	۲/۱۱۹	۰/۸۸۶	۲۹/۸۶۰
۳	۱/۵۹۴	۴/۴۲۸	۳۴/۲۸۸
۴	۱/۴۱۵	۳/۹۳۱	۳۸/۲۱۹
۵	۱/۲۸۵	۳/۵۷۰	۴۱/۷۸۹
۶	۱/۲۱۳	۳/۳۶۹	۴۵/۱۵۸
۷	۱/۷۳	۳/۲۵۷	۴۸/۵۱۸
۸	۱/۱۰۷	۳/۰۷۵	۵۱/۴۹۰
۹	۱/۰۶۴	۲/۹۵۴	۵۴/۴۴۴
۱۰	۰/۹۸۸	۲/۷۴۴	۵۷/۱۸۹
۱۱	۰/۹۵۷	۲/۶۵۷	۵۹/۸۴۶
۱۲	۰/۹۱۷	۲/۵۴۶	۶۲/۳۹۲
۱۳	۰/۸۸۰	۲/۴۴۴	۶۴/۸۳۶
۱۴	۰/۸۷۷	۲/۴۳۷	۶۷/۲۳۷
۱۵	۰/۸۲۰	۲/۲۷۷	۶۹/۵۵۰
۱۶	۰/۷۸۴	۲/۱۷۷	۷۱/۷۲۷
۱۷	۰/۷۳۶	۲/۰۴۴	۷۳/۷۷۱
۱۸	۰/۷۰۹	۱/۹۶۹	۷۵/۷۴۰
۱۹	۰/۶۸۵	۱/۹۰۲	۷۷/۶۴۲
۲۰	۰/۶۴۶	۱/۷۹۳	۷۹/۴۳۶
۲۱	۰/۶۲۵	۱/۷۳۶	۸۱/۱۷۲
۲۲	۰/۶۰۷	۱/۶۸۵	۸۲/۸۵۶
۲۳	۰/۵۸۸	۱/۶۳۴	۸۴/۴۹۰

گویه	مقادیر ویژه اولیه		
	مجموع	% از واریانس	% از انباشته
۲۴	۰/۵۶۰	۱/۵۵۵	۸۶/۰۴۵
۲۵	۰/۵۲۳	۱/۴۵۳	۸۷/۴۹۷
۲۶	۰/۵۱۲	۱/۴۲۱	۸۸/۹۱۸
۲۷	۰/۵۰۱	۱/۳۹۳	۹۰/۳۱۱
۲۸	۰/۴۸۳	۱/۳۴۱	۹۱/۶۵۲
۲۹	۰/۴۵۸	۱/۲۷۱	۹۲/۹۲۳
۳۰	۰/۴۴۳	۱/۲۳۲	۹۴/۱۵۵
۳۱	۰/۴۲۲	۱/۱۷۲	۹۵/۳۲۷
۳۲	۰/۳۹۵	۱/۰۹۸	۹۶/۴۲۴
۳۳	۰/۳۵۲	۰/۹۷۹	۹۷/۴۰۳
۳۴	۰/۳۴۵	۰/۹۵۸	۹۸/۳۶۲
۳۵	۰/۳۰۸	۰/۸۵۵	۹۹/۲۱۶
۳۶	۰/۲۸۲	۰/۷۸۴	۱۰۰/۰۰۰

با توجه به نتایج گزارش شده در جدول ۲ مشخص است که روش تحلیل موازی نیز سه عامل برای پرسش نامه مشخص می کند؛ چراکه بر طبق قاعده نکته برش برای تعیین تعداد عوامل مقایسه مقادیر ویژه استخراج شده توسط روش تحلیل موازی و تحلیل عاملی است. با توجه به اینکه مقدار ویژه مؤلفه چهارم که در تحلیل مؤلفه های اصلی استخراج شده برابر با ۱/۴۱۵ است و این مقدار از اندازه گزارش شده برای تحلیل موازی کوچک تر است (۱/۵۳۳)، فقط سه عامل برای پرسش نامه قابل استخراج است.

بعد از تعیین تعداد عوامل پرسش نامه و تثبیت تعداد عوامل پرسش نامه، برای تفسیر نتایج تحلیل عاملی از چرخش متمایل دایرکت ابلیمین (direct oblimin) استفاده شد. در جدول ۳ نتیجه تحلیل عاملی با چرخش متمایل آمده است. با توجه به نتایج گزارش شده در جدول ۱ مشخص است که مؤلفه اول استخراج شده برای

پرسش‌نامه متشکل از گویه‌هایی است که بُعد نگرش را می‌سنجد، بُعد دوم پرسش‌نامه شامل گویه‌هایی است که مهارت را می‌سنجد و بُعد سوم حاوی گویه‌هایی که مؤلفه دانش را می‌سنجد.

جدول ۳. تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش direct oblimin

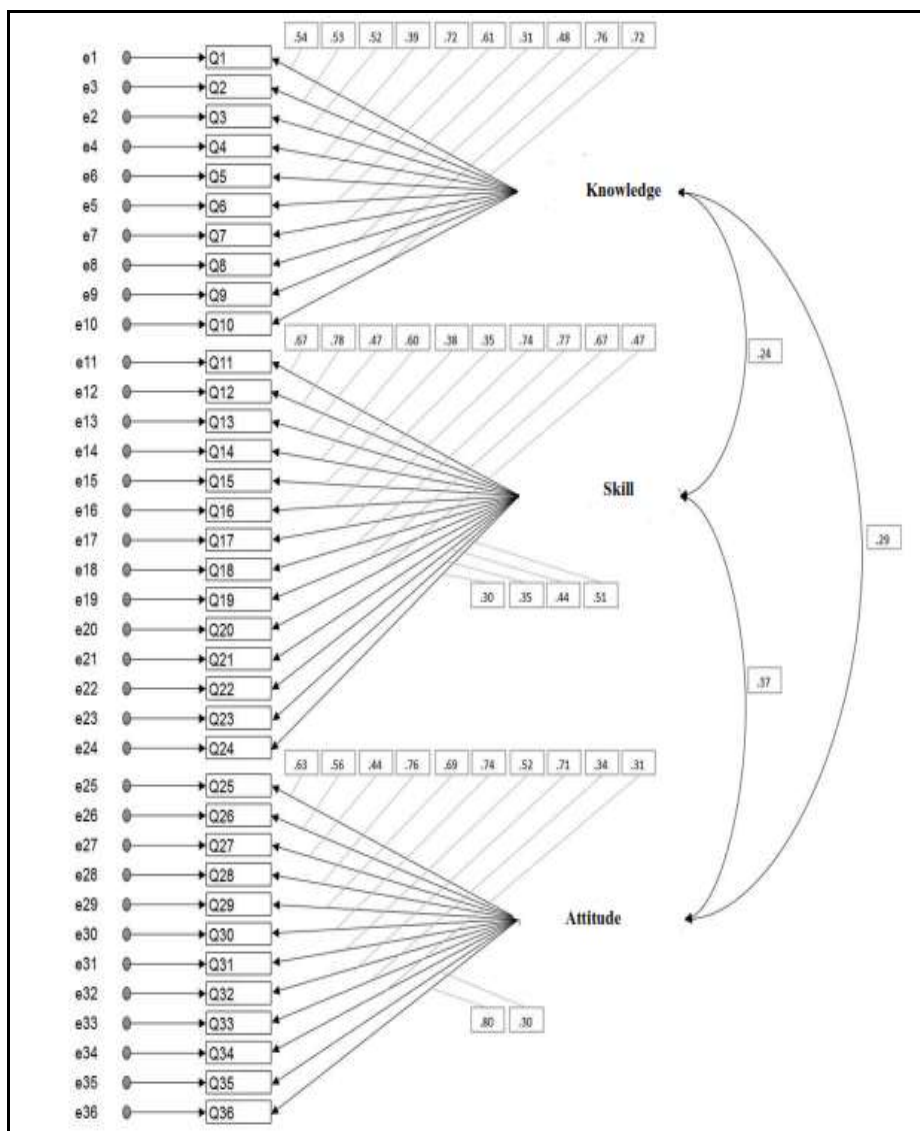
شماره	گویه	Component		
		1	2	3
۳۵	متعهد بودن به اصول اخلاقی	.748		
۳۶	درک احساسات و شرایط دانش‌آموزان	.714		
۳۱	اعتقاد به تدریس تأملی	.701		
۳۲	احساس مسئولیت در قبال تمامی دانش‌آموزان	.596		
۲۷	اعتقاد به یادگیری گروهی و مشارکتی	.572		
۲۸	اعتقاد به اصل تفاوت‌های فردی	.567		
۲۹	اعتقاد به نوآوری و رشد فردی	.533		
۳۴	داشتن رویکردهای صحیح در آموزش	.508		
۳۰	باور داشتن به یادگیری مستمر	.428		
۳۳	داشتن احساس مسئولیت و تعهد	.365		
۱۴	مهارت آزمون‌سازی		.756	
۱۹	مهارت ایجاد انگیزه		.723	
۲۰	مهارت زبانی		.769	
۲۱	مهارت مدیریت منابع		.698	
۱۳	مهارت اقدام‌پژوهی		.668	
۱۶	مهارت مشارکت		.649	
۲۳	مهارت حل مسئله		.536	
۱۵	مهارت مدیریت کلاس		.526	
۲۲	مهارت تدریس		.518	
۲۴	مهارت خودآزمایی		.435	
۱۷	مهارت ایجاد هماهنگی بین اجزای مختلف		.410	
۱۸	مهارت تصمیم‌گیری براساس داده‌ها		.404	

شماره	گویه	Component		
		3	2	1
۲۵	مهارت در استفاده از فناوری آموزشی		.343	
۲۶	مهارت مدیریت زمان و تدریس		.317	
۱۲	آگاهی از فنون و راهبردهای تدریس	.762		
۳	دانش سازمانی	.755		
۱۰	دانش آموزشی	.732		
۷	شناخت فراگیران	.690		
۹	دانش محتوایی آموزشی	.671		
۴	دانش برنامه‌ریزی درسی و طراحی سرفصل درسی	.645		
۱	دانش روان‌شناسی	.520		
۲	دانش محتوایی	.497		
۶	دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات	.480		
۸	دانش زبانی	.454		.431
۵	دانش آموزشی	.315		
۱۱	دانش تحقیق	.312	.304	

به‌طور خلاصه نتیجه تحلیل مؤلفه‌های اصلی گویای این بود که پرسش‌نامه پژوهش از سه مؤلفه اصلی تشکیل شده است.

۲.۴. تحلیل عاملی تأییدی

در مرحله بعد برای واریانس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی از تحلیل عاملی تأییدی بهره گرفته شد. برای انجام تحلیل عاملی تأییدی از نرم‌افزار AMOS استفاده شد. روش برآورد پارامترهای سؤال روش بیشینه درست‌نمایی بود. در شکل ۲ خروجی مدل برآورده شده برای پارامترهای سؤال و همچنین رابطه بین متغیرهای مکنون ترسیم شده است. لازم به ذکر است که همه ضرایب رگرسیون و همبستگی بین متغیرهای مکنون ضرایب استاندارد است.



نمودار ۲. تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه

قبل از تفسیر نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی باید از برازش مدل با داده‌ها اطمینان حاصل کرد. در جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل ساختاری با داده‌های تجربی گزارش شده است. با توجه به مقادیر گزارش شده در این جدول به وضوح مشخص است که مدل پیشنهادی تحقیق دارای مقادیر قابل قبول برازش است. بنابراین

می‌توان نتیجه گرفت مدل پیشنهادی محققان از طریق هر دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مطابق با انتظار طراحان پرسش‌نامه بود.

جدول ۴. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی

تفسیر	ملاک	میزان	شاخص برازش	
-	-	۱۰۷/۳۲ درجه آزادی ۷۴	x2	مطلق
عدم برازش	بیشتر از ۰/۰۵	۰/۰۰۶۸	p value	
قابل قبول	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۸	شاخص نیکویی برازش (GFI)	تطبیقی
قابل قبول	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۷	شاخص توکر- لویس (TLI)	
برازش مطلوب	بیشتر از ۰/۹۰	۰/۹۸	شاخص برازش تطبیقی (CFI)	
قابل قبول	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۷۷	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	مقتصد
برازش مطلوب	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	۰/۹۴	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه‌ای برای سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم زبان در ایران بود. بدین‌منظور از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی ساختار عاملی پرسش‌نامه استفاده شد. در قالب تحلیل عاملی اکتشافی، نتایج حاصل از روش تحلیل موازی و منحنی سنگریزه برای تعیین تعداد مؤلفه‌های اصلی پرسش‌نامه و نتایج حاصل از چرخش متمایل دایرکت ابلیمن برای تفسیر نتایج تحلیل عاملی گویه‌ها نشان داد سه عامل برای پرسش‌نامه قابل استخراج است. برای تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS روش بیشینه درست‌نمایی برای برآورد پارامترهای سؤال انتخاب گردید که نتایج نشان داد همه ضرایب رگرسیون و همبستگی بین متغیرهای مکنون، ضرایب استاندارد هستند. همچنین برازش مدل ساختاری با داده‌ها نشان داد که مدل پیشنهادی دارای مقادیر قابل قبول برازش است.

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت اعتبار و پایایی چهارچوب مفهومی مطرح‌شده توسط محققان از هر دو روش تحلیل عاملی تأیید شد و این پرسش‌نامه می‌تواند برای سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در ایران استفاده شود.

در این پرسش‌نامه سه مؤلفه دانش (۱۲ گویه)، مهارت (۱۴ گویه) و نگرش (۱۰ گویه) استخراج و تأیید شدند. این چهارچوب مفهومی با چهارچوب مفهوم غالب در حوزه صلاحیت‌های حرفه‌ای که سه‌گانه دانش، مهارت و نگرش را مطرح می‌کند صرف‌نظر از زیرمؤلفه‌ها کاملاً مطابقت دارد. تا آنجا که نویسندگان این جستار می‌دانند، هنوز پرسش‌نامه‌ای برای سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در ایران طراحی و هنجاریابی نشده است؛ لذا مقایسه زیرمؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای در این حوزه امکان‌پذیر نیست، اما تعداد قابل توجهی از زیرمؤلفه‌های تأییدشده در این پرسش‌نامه با صلاحیت‌های مطرح‌شده در پرسش‌نامه‌های طراحی‌شده در حوزه‌های دیگر همپوشانی دارند. به نظر می‌رسد عدم انطباق برخی گویه‌های این پرسش‌نامه با پرسش‌نامه‌های طراحی‌شده ناشی از تفاوت ماهیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی با صلاحیت‌های حرفه‌ای دیگر معلمان باشد.

در حوزه آموزش زبان انگلیسی، مؤلفه مهارت از اهمیت بیشتری نسبت به حوزه‌های دیگر همانند حوزه آموزش ریاضی و علوم برخوردار است؛ زیرا معلم زبان نه تنها باید بر دانش زبانی تسلط داشته باشد بلکه باید در مهارت‌های چهارگانه زبانی (شنیداری، گفتاری، نوشتاری، و خوانداری) نیز از سطح بالایی برخوردار باشد. از طرفی، تدریس زبان انگلیسی با رویکردهای جدید همانند رویکرد ارتباطی ایجاب می‌کند معلم در حوزه مهارت‌های ارتباطی و تعاملی مهارت زیادی داشته باشد. همچنین این یافته با نظریه آموزش زبان کاربردمحور پیش‌قدم و ذبیحی^۱ (۲۰۱۲) که بر دانش علمی و دانش عملی برنامه‌های زبان‌آموزی تأکید دارد همسو است. این نظریه بر این باور تکیه دارد که کلاس‌های زبان‌آموزی می‌توانند پلی برای انتقال دانش

برای رسیدن به مهارت‌های زندگی باشد که این خود نیازمند برنامه‌درسی ویژه است (ناوری، پیش‌قدم، فاطمی و هاشمی، ۱۳۹۷). لذا با توجه به نقش کلیدی معلم در کیفیت برنامه‌زبان‌آموزی اختصاص بیشترین تعداد گویه‌ها به مؤلفه‌مهارت دور از انتظار نیست.

در برخی موارد همچون دانش فناوری و مهارت استفاده از فناوری یا دانش زبانی و مهارت‌های چهارگانه زبانی تناظر یک‌به‌یک وجود دارد که بدون شک می‌تواند ریشه در نگرش معلمان و سیستم ارزشی آن‌ها داشته باشد. این تناظر یک‌به‌یک نشان می‌دهد که در سرفصل‌های درسی تربیت معلم، گنجاندن دروسی که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم را در هر سه حوزه دانش، مهارت و نگرش تضمین کند، ضروری است. آنچه صلاحیت حرفه‌ای معلم را در معرض خطر قرار می‌دهد توجه بیش از حد به مقوله‌های دانشی دانشجو معلمان بدون فراهم کردن شرایط تبدیل آن‌ها به مهارت است. در این میان اصلاح نگرش این طیف از دانشجویان با توجه به تجربه چندین‌ساله حضور آن‌ها در دوران تحصیل و الگوبرداری از معلمانشان نیز باید از اولویت‌های برنامه تربیت معلم باشد.

قرار گرفتن ده گویه در مؤلفه نگرش نیز بسیار قابل تأمل است. اخلاقی‌گرایی، مسئولیت‌پذیری، درک دانش‌آموزان، اعتقاد به تدریس تأملی، اعتقاد به یادگیری مشارکتی، باورداشتن به اصل تفاوت‌های فردی، نوآوری و یادگیری مستمر از جمله مؤلفه‌هایی هستند که شاكلة جهان‌بینی معلم را تشکیل می‌دهند. مقایسه این مؤلفه‌ها با علل بی‌انگیزگی دانشجو معلمان (اقتصادی، ۱۳۹۷) نشان می‌دهد بی‌انگیزگی دانشجو معلمان به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم متأثر از فقدان یک یا چند مؤلفه نگرشی است.

با توجه به تناظر گویه‌ها در مؤلفه‌های دانش و مهارت، محققان در پژوهش‌های آتی می‌توانند مدلی را طراحی و ارزیابی کنند که برای هر صلاحیت حرفه‌ای در حوزه دانش، صلاحیت‌های دیگری در حوزه مهارت تعریف کند؛ چراکه کسب مهارت بدون کسب دانش امکان‌پذیر نیست و کسب دانش و از طرفی ارتقای سطح مهارت

نیز غالباً با نگرش افراد رابطه تنگاتنگی دارد. این روند پژوهش می‌تواند با اعمال تحلیل عاملی اکتشافی، صحت و سقم مدل غالب در این حوزه را بیش از پیش بررسی و کنکاش کند. همچنین با توجه به اینکه نقش و کارکرد معلم در تعاریف جدید گستردگی بیشتری پیدا کرده است طراحی پرسش‌نامه‌ای که صلاحیت‌های معلمی را در دو بخش صلاحیت‌های عمومی و صلاحیت‌های اختصاصی ارائه نماید می‌تواند از دیگر حوزه‌های آتی تحقیق باشد. بدون شک عناصر و مؤلفه‌های آموزشی در دنیای امروز دائماً در حال تغییرند و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نیز تابعی از این ماهیت متغیر خواهد بود؛ لذا ساخت ابزار جدید و توسعه مدل‌ها و چهارچوب‌های مفهومی تازه از ضرورت‌های این حوزه خواهد بود.

کتابنامه

اقتصادی، ا. (۱۳۹۷) انگیزه و چالش‌های آن در برخی دانشجومعلم‌ان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد: مطالعه‌ای آمیخته. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۲)، ۱۱۳-۱۳۷.

ناوری، ص.، پیش‌قدم، ر.، حسینی فاطمی، آ.، و هاشمی، م. (۱۳۹۷). ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه افزایش خلاقیت زبان‌آموزان در آموزش زبان به شیوه کاربردمحور، با روش مدل‌سازی رش. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰(۴)، ۱-۲۷.

- Arifin, M. A., Rasdi, R. M., Anuar, M. A. M., & Omar, M. K. (2018). Competencies of vocational teacher: A personnel measurement framework. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(14). doi: 10.6007/ijarbss/v7-i14/3659
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Retrieved from <https://b2n.ir/099362>
- Chong, S., & Cheah, H. (2009). A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programs. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 1-17.
- Chong, S., & Ho, P. (2009). Quality teaching and learning: A quality assurance framework for initial teacher preparation programs. *International Journal of Management in Education*, 3(3&4), 302-314.
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 527-546.

- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2006). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Dewey, J. (1926). My pedagogic creed. *Journal of Education*, 104(21), 542–542.
- Fraser, V., & Saunders, M. (1998, September). *Communities in search of values: Articulated shared principles in initial teacher education*. Paper presented at BERA Conference. The Queen's University, Belfast, Ireland.
- Goodwin, A. L. (2008). Defining teacher quality: Is consensus possible? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers, (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 399–403). New York, NY: Routledge.
- Haydon, G. (1997). *Teaching about values: A new approach*. London, England: Cassel.
- Houston, R. W. (1985) Competency-based education. In T. Hussen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education research and studies* (pp. 898–906). Oxford, England: Pergammon.
- Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Irvine, J. J. (2001). *Critical knowledge for diverse teachers and learners*. Washington, DC: AACTE.
- Kartal, G., & Başol Ç. H. (2019). Generic teacher competencies and the English language teacher education program in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 13(2), 133-154.
- Kosni, A. N. (2017). An exploratory factor analysis on generating of quality of science teacher attributes from Malaysian science teacher perspectives. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(3), 613-623.
- Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176.
- Mulder, M. (2001). *Competence development in organization: Perspectives and practice*. The Hague, Netherlands: Elsevier.
- Pishghadam, R., & Zabihi. R. (2012). Life syllabus: A new research agenda in English language teaching. *TESOL Arabia Perspectives*, 19(1), 23-27.
- Putri, Z., Yoestara, M., Aziz, Z. A., & Yusuf, Y. Q. (2019). The correlation between Professional development training and English teachers' competence. *Journal of Physics: Conference Series*, 1232. doi: 10.1088/1742-6596/1232/1/012037
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2006). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Göttingen, Germany: Hogrefe and Huber.

- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultural International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Tapani, A., & Salonen, A. O. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 243-260.
- Uztosun, M. S. (2018). Professional competences to teach English at primary schools in Turkey: A Delphi study. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 549-565.

پرسش‌نامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم زبان انگلیسی (نمونه‌ای از گویه‌ها)

۱- به نظر من دانش تحقیقی برای یک معلم زبان

- اهمیت ندارد

- قابل صرف نظر کردن است

- نظری ندارم

- مهم است

- بسیار مهم است

۲- به نظر من مهارت مدیریت کلاس برای یک معلم زبان

- اهمیت ندارد

- قابل صرف نظر کردن است

- نظری ندارم

- مهم است

- بسیار مهم است

۳- به نظر من باور داشتن به کار گروهی برای یک معلم زبان

- اهمیت ندارد

- قابل صرف نظر کردن است

- نظری ندارم

- مهم است

- بسیار مهم است

Questionnaire on English Language Teacher Competencies

Dear participant,

This questionnaire aims at investigating your opinion about the significance of English language teacher competencies. Please fill out the bio data section, and then indicate your level of agreement with the significance of each of these competencies.

BIODATA

Name: Teaching Experience: 0 ≤5
 5- 10 10-20
 Degree: BA MA Ph.D. Major: Teaching translation
 Literature Linguistics

1. I think action research skill (doing small-scale research in the class) is

a. unimportant b. negligible c. no opinion d. important
e. very important

2. I think assessment tool design skill (designing tests) is

a. unimportant b. negligible c. no opinion d. important
e. very important

3. I think believing in cooperation and collaboration is

a. unimportant b. negligible c. no opinion d. important
e. very important

4. I think believing in diversity and individual differences is

a. unimportant b. negligible c. no opinion d. important
e. very important

5. I think believing in innovation and personal improvement is

a. unimportant b. negligible c. no opinion d. important
e. very important

6. I think *believing in life-long learning* is
- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*
7. I think *believing in reflective teaching (getting feedback from learners for improvement)* is
- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*
8. I think *child development/psychology knowledge* is
- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*
9. I think *classroom management skill* is
- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*
10. I think *content area knowledge* is
- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*
11. I think *contextual, institutional, organizational knowledge (knowing the context)* is
- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*
12. I think *cooperative skill (school-environment relationship skill)* is
- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*
13. I think *coordinating skills (organizing teaching elements to work well together)* is
- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*
14. I think *curriculum development and syllabus design knowledge* is
- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*

15. I think *data-driven decision-making skill (deciding based on data and evidence)* is

- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*

16. I think *educational knowledge (historical, philosophical, sociological knowledge)* is

- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*

17. I think *enthusiasm generation skill (motivating students)* is

- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*

18. I think *having care and concern for all students* is

- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*

19. I think *having commitment and feeling responsible* is

- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*

20. I think *having right attitudes towards teaching and learning* is

- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*

21. I think *ICT knowledge (computer literacy)* is

- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*

22. I think *language skills (listening, speaking, reading, & writing)* is

- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*

23. I think *learners knowledge (awareness of learners' needs, their prior knowledge, ...)* is

- a. *unimportant* b. *negligible* c. *no opinion* d. *important*
e. *very important*

24. I think *linguistic knowledge (vocabulary and grammatical knowledge)* is
- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important
25. I think *material/resource management skill (using the available resources well)* is
- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important
26. I think *pedagogical content knowledge (using pedagogical knowledge in a specific situation)* is
- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important
27. I think *pedagogical knowledge (knowing theories, approaches, methods in general)* is
- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important
28. I think *pedagogical skill (applying theories in a real context)* is
- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important
29. I think *problem-solving skill* is
- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important
30. I think *reflective and self-evaluative skill* is
- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important
31. I think *research knowledge* is
- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important
32. I think *Showing concern about professional ethics (following moral rules and principles)* is

a. unimportant b. negligible c. no opinion d. important
e. very important

33. I think *Strategies and technique knowledge* is

a. unimportant b. negligible c. no opinion d. important
e. very important

34. I think *Technological skill* is

a. unimportant b. negligible c. no opinion d. important
e. very important

35. I think *Time management/lesson plan skill* is

a. unimportant b. negligible c. no opinion d. important
e. very important

36. I think *Understanding students' feelings and problems (empathy)* is

a. unimportant b. negligible c. no opinion d. important
e. very important

درباره نویسندگان

ابوالفضل خدامرادی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در حوزه تربیت معلم می‌باشد.
 مجتبی مقصودی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در حوزه دوزبانگی و معلم فکور می‌باشد.