



ارائه شده توسط:

سایت ترجمه فا

مرجع جدیدترین مقالات ترجمه شده

از نشریات معتبر

## فرهنگ آموزشی: تمرین های آموزشی، اعتقادات و رفتارهای معلمان

### چکیده

این پروژه تحقیقاتی با روش های ترکیبی، فرهنگ آموزشی موسسه زبان دانشگاه امید را مستند می کند و روابط متقابل بین فرهنگ آموزشی و تمرین های آموزشی انگلیسی به عنوان یک معلم زبان خارجی (EFL)<sup>1</sup> را در این موسسه خاص آشکار می سازد. روی هم رفته 62 معلم EFL (انگلیسی به عنوان زبان خارجی) پذیرفتند که پرسشنامه را کامل کنند. از این افراد 14 نفر در مصاحبه ی نیمه ساختاریافته و مشاهدات کلاسی شرکت کردند؛ 2 نفر موافقت کردند که مصاحبه کنند اما اجازه ندادند که کلاس هایشان مورد نظاره قرار گیرد. داده های کمی نشان دهنده ی همبستگی قوی میان هشت متغیر سازمانی اجتماعی است. داده های کیفی بیشتر تاثیرات فرهنگ یک مدرسه بر شیوه های آموزشی معلمان شرکت کننده را آشکار می سازند.

### مقدمه

فرهنگ های آموزشی منحصر به فرد و خاص هستند. این فرهنگ ها توسط افرادی تولید و بازتولید می شوند که این افراد اعضای یک محتوا در نظر گرفته می شوند؛ به طور مثال معلمان، دانش آموزان، والدین و جوامع در میان بسیاری از افراد دیگر. دیل و پترسون<sup>2</sup> (1999) فرهنگ های آموزشی را به عنوان مجموعه ای از "سنت ها و رسوماتی تعریف کردند که در طول زمان تقویت می شوند زیرا معلمان، دانش آموزان، والدین و مدیران با هم کار می کنند و با بحران ها و موفقیت ها سر و کار دارند" (صفحه 4).

فرهنگ های آموزشی، پرنفوذ و قدرتمند هستند. فرهنگ های آموزشی هر آن چه افراد انجام می دهند، فکر می کنند و احساس می کنند را شکل یا تغییر شکل می دهند. مطالعه کمی و کیفی رازنهلتز<sup>3</sup> (1991) در مورد معلمان مدرسه ابتدایی در آمریکا به طور متقاعدکننده ای نشان داده که فرهنگ های آموزشی چگونه بر این معلمان تاثیر می گذارد. رازنهلتز با داده های جمع آوری شده از 1213 پرسشنامه تکمیل شده و 74 مصاحبه، دو نوع فرهنگ آموزشی تعریف نمود؛ یعنی غیر روتین/مشخص و روتین/نامشخص. در محیط غیر روتین/مشخص،

<sup>1</sup>انگلیسی به عنوان زبان خارجی (EFL): آموزش زبان انگلیسی به افرادی که انگلیسی زبان اولشان نیست و در یک کشور انگلیسی زبان زندگی نمی کنند.

<sup>2</sup>Deal and Peterson

<sup>3</sup>Rosenholtz

معلمان به طور مشارکتی کار می کنند، در تنظیم هدف دخیلند و برای توسعه ی حرفه ای فرصت دارند. این ها به نوبه ی خود رشد تحصیلی دانش آموزان را بیشینه می کند. درمقابل، معلمان در محیط روتین/نامشخص در انزوا کار می کنند، دخالت کمی در تنظیم هدف دارند (یا تقریباً ندارند) و فرصت های کمی برای توسعه حرفه ای دارند. در نتیجه عملکرد دانش آموزان حداقل می شود.

تاثیرات فرهنگ های آموزشی بر معلمان، به طور وسیعی آموزش زبان خارجی (FL) را در برمی گیرد. یافته های کلینزاسر<sup>4</sup> (1993) از مطالعه سه گانه اش با 37 معلم FL در پنج ناحیه تحصیلی آمریکا، بر قدرت فرهنگ مدارس تاکید می کند. کلینزاسر همانند رازنهورتز (1991) دو نوع فرهنگ آموزشی یافت: غیر روتین/مشخص و روتین/نامشخص. همان طور که کلینزاسر بیشتر توضیح داد، فرهنگ غیر روتین/مشخص همکاری را در یک جامعه ترویج می دهد. به عبارت دیگر معلمان FL شرکت کننده، نه تنها با همکاران خود در دپارتمان FL همکاری می کردند، بلکه با معلمان رشته های دیگر، دانش آموزان، والدین، مدیران و جوامع نیز کار می کردند. این معلمان FL از طریق همکاری می توانند یک محیط آموزشی موفق ایجاد کنند که در آن دانش آموزان فرصت استفاده از زبان دوم برای برقراری ارتباط داشته باشند. در مقابل، در فرهنگ روتین/نامشخص که در آن همکاری بسیار اندک است (با اصلا وجود ندارد)، نه تنها معلمان FL دستورات آموزشی را شخصا برنامه ریزی می کنند، بلکه اهداف آموزشی و تعلیمی مختلفی را دنبال می کنند. دستورات آموزشی کلاس درس، بیشتر مبتنی بر متن هستند و عمدتاً بر گرامر تاکید دارند؛ دانش آموزان فرصت کمی برای استفاده زبان دوم برای برقراری ارتباط دارند (یا تقریباً فرصتی ندارند).

چند سال بعد، دو دانشجوی دکترای کلینزاسر به طور مشابه فرهنگ های آموزشی را در دو زمینه آموزشی مختلف بررسی نمودند (در ژاپن و تایلند). با وجود تفاوتی که در زمینه مطالعه و ماهیت شرکت کنندگان در تحقیق دارند، یافته های آن ها منعکس کننده ی یافته های کلینزاسر است. مطالعه سه گانه ساتو<sup>5</sup> (2000) از 19 معلم انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی (EFL) در یک دبیرستان ژاپنی، وجود فرهنگ روتین/نامشخص را آشکار نمود. در این دبیرستان خاص، همکاری بسیار اندک بود؛ این معلمان شرکت کننده در انزوا کار می کردند. دستورهای آموزشی

---

<sup>4</sup>Kleinsasser

<sup>5</sup>Sato

آن‌ها به دنبال میزان آمادگی دانش‌آموزان برای آزمون‌ها بود. تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان و تعامل میان دانش‌آموزان بسیار محدود بود؛ در اغلب اوقات در کلاس درسی EFL، تمرینات محل کار و فعالیت‌های یادگیری طولی وار اجرا می‌شد (برای جزئیات بیشتر به نوشته‌ی کلینزاسر و ساتو (2007) و نوشته‌ی کلینزاسر و ساتو (2004) رجوع کنید). هونگبونتری<sup>6</sup> (2003) به یک دانشگاه تایلندی رفت تا فرهنگ آموزشی آن را مستند نماید. هونگبونتری با سه زاویه‌ی ای کردن داده‌های جمع‌آوری شده‌ی خود، در این دانشگاه خاص وجود یک فرهنگ روتین/نامشخص را تشخیص داد. این معلمان تصدیق کردند که به ندرت با سایر معلمان همکاری می‌کردند؛ اهداف مشترکی نداشتند و فرصت‌های آموزشی آن‌ها اندک بود. به دلیل این عوامل، نه تنها دستورات آموزشی آن‌ها به کتاب‌های درسی معینی اختصاص دارد بلکه عمدتاً بر نکته‌های گرامری مجزایی تأکید می‌نماید. تعامل کلاس درس اندک بود زیرا دانش‌آموزان اغلب اوقات به طور فردی در تمرینات گرامری محل کار مشارکت داشتند. از این رو دانش‌آموزان برای استفاده از انگلیسی برای برقراری ارتباط، فرصتی ندارند (به نوشته‌ی هونگبونتری 2006، 2007، 2008 رجوع کنید).

مطالعات کلینزاسر (1993)، ساتو (2000) (و نیز کلینزاسر و ساتو 2007 و ساتو و کلینزاسر 2004) و هونگبونتری (2003) بینش‌هایی برای نقش‌های تاثیرگذار فرهنگ‌های آموزشی بر معلمان FL و EFL عرضه نمود. با این وجود برای درک پیچیدگی فرهنگ‌های آموزشی و ارتباط دوجانبه آن‌ها با باورها، رفتارها و تمرین‌های آموزشی معلمان FL و EFL، مطالعات بیشتری مورد نیاز است. بیانات کلینزاسر و ساتو با این که طولانی است، ارزش دارد که به آن اشاره کنیم.

با در نظر داشتن این ایده‌ها از تمرین و توسعه حرفه‌ای، باید تحقیقات آینده در مورد شرکت‌کننده‌ها، موضوعات و توسعه حرفه‌ای را تشویق کنیم. ما باید مطمئن شویم که مطالعات آینده شرایطی را تعیین می‌کنند که مردم، مکان‌ها و مشارکت‌کنندگان‌شان در عمل به طور مناسب و ماهرانه در کنار هم قرار می‌گیرند. چنین ایده‌هایی تحقیقات آینده را عرضه می‌کنند. چه تمرین‌هایی محیط آموزش زبان پایدار را ترویج می‌دهند؟ چه تمرین‌هایی مانع ایجاد محیط آموزش زبان پایدار می‌شود؟ چه تعداد موضوع معتبر وجود دارد؟ چگونه می‌توان موضوعات معتبر را طبقه‌بندی کرد؟ روش‌های مدیران، معلمان، دانش‌آموزان، والدین و سایر اعضای جامعه برای یک موضوع

---

<sup>6</sup>Hongboontri

چیست؟ چنین روش‌هایی چگونه با هم تعامل دارند، چگونه تکامل می‌یابند، چگونه واگذار می‌شوند و یا چگونه ثابت می‌مانند؟ در آغاز قرن 21 این مسائل و سایر مسائل به توجه ما نیاز دارند. ما تنها شروع به خراشیدن سطح آن نمودیم (صفحه 140).

در پاسخ به تماس‌های کلینزاسر و ساتو (2007)، این مطالعه‌ی تحقیقاتی به دنبال پاسخ‌هایی برای دو سوال تحقیقاتی بود. 1) چه‌الگویی از فرهنگ‌های آموزشی در موسسه‌ی زبان دانشگاه امید به کار گرفته می‌شود؟ فرهنگ‌های آموزشی چه تأثیری بر شیوه‌های آموزشی معلمان EFL در موسسه‌ی زبان دانشگاه امید دارد؟ این تحقیق بر پایه‌ی دو مفهوم تئوری در مورد فرهنگ‌های آموزشی (رازنهولتز، 1991) و سازمان‌های اجتماعی (تامپسون، 2010) ایجاد شده است.

### چارچوب مفهومی

معلمان به شکل فرهنگ آموزشی در می‌آیند که ممکن است خودشان به شکل‌گیری آن کمک کرده باشند. رازنهولتز (1991) ادعا نمود "معلمان مانند اعضای بسیاری از سازمان‌ها، باورها و اقداماتشان را عمدتاً در انطباق با ساختارها، سیاست‌ها و سنت‌های روزانه‌ی جهان در اطرافشان شکل می‌دهند" (صفحه 2 تا 3). بنابراین آنچه معلمان تصمیم می‌گیرند که در کلاس درسشان انجام دهند یا انجام ندهند را می‌توان با پیوستگی معلمان با فرهنگ‌های آموزشی مانند سیاست‌های مدرسه، سنت‌های مدرسه، ساختارهای مدرسه و تعاملات معلمان میان دیگران تعیین کرد (بیدول و کاساردا، 1980؛ هارگریویز، 1994).

بنابراین برای درک بهتر فرهنگ‌های آموزشی و روابط دوجانبه میان فرهنگ‌های آموزشی و رفتارها، باورها و تمرین‌های آموزشی معلمان، درک معلمان از سازمان‌های اجتماعی‌شان باید مورد بررسی قرار گیرد. رازنهولتز (1991) پیشنهاد نمود؛ "برای درک مدارس، باید آن‌ها را همانند معلمان درک کنیم، یعنی باید تلاش کنیم چگونه پدیدار شدن مدارس برای معلمانی که در آن‌ها هستند را تفسیر کنیم" (صفحه 3). مهمتر اینکه درک مشترک معلمان از فرهنگ آموزشیشان باید جمع‌آوری و آشکار شود؛

مردم می‌آیند تا از طریق مجموعه‌ای از فرض‌های مشترک در مورد رفتارها و نگرش‌های مناسب که درون آنها ساخته شده، حقیقت‌های روز کاری خود را تعریف کنند. معانی کار عوض می‌شوند، مورد بحث قرار می‌گیرند و

یا از طریق ارتباطاتی که افراد با دیگران دارند و یا از طریق مشاهداتشان تغییر می کند. بنابراین معلمان از طریق تعاملات روزانه خود می آموزند که چگونه اشیا را نام گذاری و طبقه بندی کنند و در این فرایند یاد می گیرند که چگونه از آن ها انتظار می رود با توجه به این اشیا رفتار کنند (صفحه 3).

سازمان اجتماعی مدارس در برگیرنده 9 متغیر سازمانی اجتماعی است، شامل: 1) اطمینان معلم، 2) همبستگی معلم، 3) همکاری معلم، 4) شکایت های معلم، 5) ارزیابی معلم، 6) تنظیم اهداف معلمان، 7) مدیریت رفتار دانش آموزان، 8) مشارکت والدین و 9) فرصت های آموزشی معلمان (برای تعریف آن ها به جدول 1 رجوع کنید). رازنهولتز (1991) استدلال می نماید این متغیرهای سازمان اجتماعی "ویژگی معلمان فردی نیست بلکه این معلمان به شکل گیری آن ها کمک می کنند؛ سازمان های اجتماعی که پس از آن، آثاری بر رفتارها و درک معلمان دارند" (صفحه 4). ادراک معلمان از این متغیرها، در مجموع درک معلمان از سازمانهایشان را به تصویر می کشد؛ یعنی چگونگی "تعریف آن ها از ماهیت کارشان، احساس آن ها نسبت به کارشان، (و) مفهوم کارشان".

از این رو این امر کفایت می کند که استدلال کنیم همبستگی میان این متغیرهای سازمان اجتماعی همراه با تعاریف مشترک معلمان از متغیرها، به خودی خود به تعریف فرهنگ های آموزشی کمک می کند. علاوه بر این، آنها به طور مناسب به طرح ریزی الگوهای رفتاری و اعتقادی معلمان در مدارس کمک می کنند و روابط متقابل بین فرهنگ های آموزشی و باورها، رفتارها و شیوه های آموزشی معلمان را به تصویر می کشند. به طور مشابه تامپسون<sup>8</sup> (2010) ادعا نمود [این امر به ما] اجازه می دهد تا در مورد این دو تمایز در فرد و محیطش، برای منبع تفاوت و یکسانی تحقیق کنیم. تا حدی که افراد در شرایط ظاهر شده برای عرضه محدودیت ها و فرصت های مشابه، استانداردها، باورها و آرزوهایشان را ارائه می کنند، می توانیم انتظار داشته باشیم که شباهت ها یا الگوهایی را در پیگیری اقدامات ببابیم. ما باید کشف کنیم که گروه افراد تا چه حد به طور مشابه برنامه ریزی نمودند و شرایط موجود در سازمان های پیچیده تا چه مقدار به طور مشابه ساختار یافته است (صفحه 102).

تعاریف	متغیرهای سازمانی اجتماعی
این متغیر بر اطمینان معلمان از تمرین های آموزشی و رابطه بین فرهنگ های آموزشی و شیوه های آموزشی معلمان تمرکز دارد.	اطمینان معلم

همبستگی معلم	این متغیر با اندازه گیری میزانی که معلمان احساس می کنند بخشی از سازمان هستند، احساس تعلق معلمان را بررسی می کند.
همکاری معلم	این متغیر ادراک معلمان نسبت به کار مشترک را آشکار می کند و به بررسی نحوه همکاری در یک فرهنگ آموزشی می پردازد، در حالی که اندازه گیری می کند معلمان تا چه حد تمایل دارند برای بهبود و حل مشکلات آموزشی با هم همکاری کنند.
شکایت های معلم	این متغیر بررسی می کند که معلمان از کدام نوع فعالیت آموزشی و فعالیت های فوق برنامه ناراضی هستند.
ارزیابی معلم	این متغیر احساسات معلمان نسبت به شیوه هایی که نظارت و ارزیابی می شوند را آشکار می سازد.
تنظیم اهداف معلمان	این متغیر میزان مشارکت معلمان در تنظیم هدف سازمانشان را اندازه گیری می کند.
مدیریت رفتار دانش آموزان	این متغیر نشان دهنده ی توافق کلی معلمان در اجرای قوانین برای اداره دانش آموزان در سازمانشان است.
مشارکت والدین*	این متغیر میزان مشارکت والدین در یادگیری فرزندانشان را مورد بررسی قرار می دهد.
فرصت های آموزشی معلمان	این متغیر درجه ای را اندازه گیری می کند که معلمان برای بهبود خود فرصت هایی را فراهم می کنند. همچنین این متغیر میزانی که یک مدرسه پیشرفت حرفه ای معلمان را تسهیل کرده یا مانع آن می شود را مورد بررسی قرار می دهد.

\* لازم به ذکر است از آنجایی که هدف پژوهش حاضر مطالعه فرهنگ های آموزشی در سطح سوم آموزش است، متغیر مشارکت والدین حذف شده بود. حذف این متغیر به این دلیل است که معمولا در سطح سوم آموزش، مشارکت والدین در فرآیند آموزش و یادگیری به حداقل می رسد (یا معمولا غایب هستند).

### جدول 1: متغیرهای سازمانی اجتماعی و تعریف هایشان

تامپسون (2010) ادعا نموده که برای درک اینکه سازمانها چه کارهایی می کنند و سازمان ها چگونه رفتار می کنند، لازم است درک کنیم که افراد درون سازمانها چگونه رفتار یا عمل می کنند. بعد از آن تامپسون ادعا کرده که این امر به این دلیل است که عمل انسان از تعامل او پدیدار می شود از "1" فردی که آرزوها، استانداردها و

دانش در مورد باورهای علیتی به ارمغان می آورد؛ و (2) وضعیت، که فرصت ها و محدودیت ها را فراهم می کند. تعامل فرد و موقعیت با ادراک یا شناختشان وساطت می شود.

### سبک تحقیق

به پیروی از مفاهیم نظری یک نمونه تحقیقاتی با روش ترکیبی (به عنوان مثال، دورنیئی، 2008؛ تشکری و تدلی<sup>9</sup>، 2010)، محققان این پژوهش چهار استراتژی جمع آوری داده ها را برای گردآوری داده ها به کار بردند. این چهار استراتژی عبارتند از: 1) پرسشنامه، 2) مصاحبه نیمه ساختاریافته، 3) مشاهدات کلاس درس؛ و 4) ابزارها و اسناد نوشته شده.

### پرسشنامه

این پرسشنامه دارای 102 مورد مقیاس پنج گانه لیکرت بود (اقتباس شده از هونگبونتتری 2005؛ کلینزاسر 1993 و رازنهلتنز 1991). پرسشنامه قبل از استفاده واقعی، به گروهی از 10 معلم EFL از دانشگاه اعتماد (نام مستعار) ارسال شده است. برای محاسبه اعتبار، پاسخ پرسشنامه های بازگشته وارد نرم افزار SPSS شده است. اعتبار پرسشنامه 0.997 بود (همان طور که بریمن و کارمر<sup>10</sup> (1990) پیشنهاد نمودند، ترجیحا اعتبار باید بیشتر از 0.70 باشد).

### مصاحبه نیمه ساختاریافته

محققان از مفاهیم اسپرادل (1979) در مصاحبه قوم نگاری پیروی کردند و در آغاز 35 سوال مصاحبه را طرح نمودند. این سوالات با دو معلم EFL در دانشگاه مورد آزمایش قرار گرفتند و سپس مجددا نوشته شده، لغات آن عوض شده و مجددا چیده شده اند. در نهایت 24 سوال با پایان باز در این مصاحبه استفاده شده است. بسته به پاسخ اطلاع دهنده ها، هر محاسبه حدودا یک ساعت طول کشید. با اجازه معلمان شرکت کننده، همه مصاحبه ها و یادداشت های میدانی ضبط و ثبت شد. برای تجزیه و تحلیل بیشتر، این ها بعدا رونویسی شدند.

### مشاهدات کلاس درس

<sup>9</sup>Dörnyei, 2008; Tashakkori & Teddlie, 2010

<sup>10</sup>Bryman & Carmer



هر معلمی که با نظاره کلاس موافقت نمود، حداقل سه بار مورد نظاره قرار گرفت. در طی مشاهدات کلاس، یادداشت های میدانی در یک پروتکل نظاره کلاس که از هونگبونتتری (2005) اقتباس شده است، ثبت و ضبط می شوند.

### ابزارها و اسناد نوشته شده

در طول فرایند جمع آوری داده ها (در سال تحصیلی 2011-2012)، ابزارها و اسناد نوشته شده (مانند برنامه های آموزشی، تصاویر و مواد آموزشی) جمع آوری شد.

روش های جمع آوری داده				تخصص	درجه مطالعه	نام
نظاره کلاس			مصاحبه			
بار سوم	بار دوم	بار اول				
*	*	*	*	توسعه حرفه ای	دکترای تحصیلات آموزشی	اندی
*	*	*	*	TESOL	کارشناس ارشد علوم انسانی	آنا
*	*	*	*	زبان شناسی کاربردی	کارشناس ارشد علوم انسانی	دبرا
*	*	*	*	مطالعه سیاست های بین المللی	کارشناس ارشد علوم انسانی	گری+
*	*	*	*	TEFL	کارشناس ارشد علوم انسانی	جوزف++
*	*	*	*	زبان شناسی کاربردی	کارشناس ارشد علوم انسانی	کیت
*	*	*	*	اقتصاد و زبان شناسی کاربردی	کارشناس ارشد علوم انسانی	کتی++
*	*	*	*	TESOL	کارشناس ارشد تحصیلات آموزشی	نانسی
*	*	*	*	TESOL	کارشناس ارشد تحصیلات آموزشی	ناتالی
*	*	*	*	زبان شناسی کاربردی	کارشناس ارشد علوم انسانی	ند++
*	*	*	*	آموزش زبان انگلیسی	دکترای فلسفه	پتی
*	*	*	*	زبان شناسی کاربردی	دکترای فلسفه	رنه
*	*	*	*	انگلیسی و موسیقی	لیسانس علوم انسانی	شون+
*	*	*	*	TESOL	کارشناس ارشد علوم انسانی	سوزان
*	*	*	*	مطالعات آموزشی و برنامه درسی	کارشناس ارشد تحصیلات آموزشی	ویویان
			*	زبان شناسی کاربردی	کارشناس ارشد علوم انسانی	وندی

+ گری و شون معلمان انگلیسی زبان بودند (NESTs). گری از آمریکا و شون از ایرلند بود.

++ جوزف، کتی و ند در دانشکده ی دیگری از موسسه زبان دانشگاه امید تدریس می کردند.

## جدول 2. مشارکت معلمان در جمع آوری داده ها

### شرکت کنندگان و شرکت در جمع آوری داده ها

در مجموع 62 معلم EFL از سه محوطه در موسسه زبان دانشگاه امید داوطلب شدند تا پرسشنامه را کامل کنند. (موسسه زبان دانشگاه امید، سه محوطه دارد. دو محوطه اصلی در بانکوک و در حاشیه بانوک قرار دارند؛ محوطه دیگر در بخش شمال تایلند است). از این 62 نفر، 14 نفر (12 تایلندی، یک آمریکایی و یک ایرلندی) هم در مصاحبه ها و هم نظاره کلاس درس شرکت کردند؛ 2 تایلندی موافقت کردند که مصاحبه شوند اما با نظاره ی کلاس درس مخالفت کردند. (برای جزئیات بیشتر به جدول شماره 2 مراجعه کنید).

### ملاحظات اخلاقی

آیزنر و پشکین<sup>11</sup> (1990) تاکید کردند که لازم است یک محقق، شرکت کنندگان را از حقوق و حریم خصوصیشان مطمئن سازد. با توجه به این مسئله، محققان مطالعه حاضر ابتدا نامه ای به مدیر موسسه زبان دانشگاه امید فرستادند و از او درخواست کردند تا اجازه مطالعه را بدهد. هنگامی که اجازه تایید شد، محققان یک نامه همراه با فرم رضایت شرکت کنندگان به معلمان ارسال کردند تا آن ها را از مطالعات تحقیق، روش های جمع آوری داده استفاده شده در مطالعه و حقوق معلمان برای شرکت در مطالعه یا کناره گیری از آن در هر زمان یا شرکت نکردن در این مطالعه، آگاه سازند. مهمتر از همه، این نامه معلمان را مطمئن می سازد که محرمانگی و حریم خصوصیشان همیشه حفظ می شود.

### تجزیه و تحلیل داده ها

پاسخ پرسشنامه های کامل شده و بازگشته مورد بررسی قرار گرفت، جدول بندی شد و برای ارزیابی همبستگی وارد برنامه SPSS شد. رونوشت ها (و یادداشت های میدانی) از یادداشت های میدانی نظاره ی کلاس درس و مصاحبه ها، با تکنیک های برنامه نویسی محوری و باز استراوس و کوربین<sup>12</sup> (1998) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای شناخت مشابهات و تفاوت های بین مصاحبه و یادداشت های میدانی نظاره کلاس درس، با ایده هایی

<sup>11</sup>Eisner and Peshkin

<sup>12</sup>Strauss and Corbin

از برنامه نویسی باز، داده های مصاحبه و نظاره ی کلاس درس خوانده و دوباره خوانی شد. سپس پاسخ ها و یادداشت های میدانی را طبقه بندی کرده و در دسته های آزمایشی گروه بندی نمودیم. به پیروی از مفاهیم تکنیک های برنامه نویسی محوری، دسته های آزمایشی از گروه های کلی تر به ایجاد گروه های مرتبط تر و معنادارتری از داده ها مجددا سازماندهی شدند. به عبارت دیگر با ایجاد ارتباط بین گروه ها و زیرمجموعه ها، داده ها از نظر موقعیت ها، زمینه ها، استراتژی های عملی/تعاملی و نتایج، با هم جایگزین شدند.

علاوه بر این محققان به مفاهیم مثلث بندی پیوستند و داده های آماری، مصاحبه ها، نظاره ی کلاس های درسی و ابزار و اسناد نوشته شده را بر حسب ثبات، تناقض یا مخالفت ها در این سه مجموعه داده، ترکیب نمودند. از طریق این فرآیند، بینش بهتر نسبت به فرهنگ موسسه زبان دانشگاه امید و عامل متقابل در این زمینه خاص، سرانجام ظهور خواهد کرد.

## نتایج

محاسبه آماری 62 پرسشنامه کامل شده و برگشته، نشان دهنده ی همبستگی قوی میان هشت متغیر سازمانی اجتماعی است. این همبستگی قوی نشان دهنده ی حرکت موازی متغیرها است. به طور مثال به این معنی است که بیشتر این معلمان شرکت کننده در ارزیابی معلمان و تنظیم اهداف آموزشی همکاری کردند، بیشتر این معلمان از شیوه های آموزشی خود مطمئن هستند. نه تنها این، همکاری بیشتر معلمان می تواند راه های بیشتری برای توسعه حرفه ای معلمان باز کند. در مقابل معلمان کمی با دیگران همکاری کردند؛ معلمان کمی اطلاعاتشان را به اشتراک می گذارند و کمک های کمی را رد و بدل می کنند؛ آن ها خودشان و تدریسان را کمتر بهبود می دهند. در نتیجه این معلمان شرکت کننده نسبت به شیوه های آموزشی خود مردد می شوند. بدتر اینکه چون این معلمان مشارکت کمی تنظیم اهداف آموزشی دارند (یا تقریبا مشارکتی ندارند)، احساس می کنند نادیده گرفته می شوند و به محیط کار خود تعلق ندارند (برای جزئیات بیشتر به جدول 3 رجوع کنید).

همبستگی قوی میان این هشت متغیر سازمانی اجتماعی، نیاز به تحقیق بیشتر و دقیق تر را بر می انگیزاند، درمورد اینکه این معلمان شرکت کننده همکاری در موسسه خود را چگونه توصیف توصیف می کنند، چقدر در فرایند تنظیم هدف آموزشی موسسه دخیل بودند و آن ها فرصت های یادگیری خود در این محل کار خاص را چگونه درک می کنند. تجزیه و تحلیل داده های کیفی ما (مصاحبه ها، نظاره ی کلاس ها و ابزار و اسناد نوشته شده) به

ما اجازه می دهد که تصویر کامل تری از الگوی فرهنگ محل کار و رابطه متقابل آن با تمرین های آموزشی، اعتقادات و رفتارهای معلمان شرکت کننده ارائه و بهبود دهیم.

	2	3	4	5	6	7	8	Mean	S.D.
1	.624**	.578**	.673**	.679**	.682**	.657**	.650**	56.6129	13.47780
2		.884**	.751**	.913**	.929**	.697**	.891**	49.9032	16.74369
3			.659**	.806**	.832**	.622**	.882**	51.5806	18.98969
4				.737**	.786**	.521**	.700**	14.5323	4.12794
5					.939**	.722**	.893**	19.0806	7.91823
6						.725**	.920**	34.1935	13.60429
7							.690**	26.5161	5.34312
8								34.1774	13.80369

\*\* همبستگی در سطح 0.01 معنادار است.

یادداشت ها: 1= اطمینان معلم 2= همبستگی معلم 3= همکاری معلم  
 4= شکایت های معلم 5= ارزیابی معلم 6= تنظیم اهداف آموزشی  
 7= مدیریت رفتار دانش آموزان 8= فرصت های آموزشی معلم S.D.= انحراف معیار

### جدول 3. همبستگی، میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای سازمانی اجتماعی

فرهنگ مؤسسه زبان دانشگاه امید و تمرین های آموزشی، اعتقادات و رفتارهای معلمان

در این بخش تجزیه و تحلیل ما از داده های کیفی که از مصاحبه ها، نظاره ی کلاس ها و ابزار و اسناد نوشته شده به دست آمده، درمورد روابط دوجانبه بین فرهنگ مؤسسه زبان انگلیسی و تمرین های آموزشی، اعتقادات و رفتارهای معلمان بر حسب هشت متغیر سازمانی اجتماعی، بینش عمیق تری عرضه می کند. این بینش تصویر آگاهانه تری از فرهنگ مؤسسه زبان و تأثیر آن بر معلمان ارائه می کند.

### فرهنگ آموزشی و همکاری معلمان

زمانی که از معلمان بانکوک خواسته شد فرهنگ کاری خود در سازمان را توضیح دهند، آن ها صریحا بیان کردند که به ندرت با همکاران خود مشارکت می کردند. هرچند مؤسسه زبان، سیاست همکاری در آموزش را به ویژه بین معلمان انگلیسی زبان بومی و غیربومی ترویج داده است، اکثر معلمان هنوز ترجیح می دهند به طور فردی یا

بالکائی کار کنند. شون<sup>۱۳</sup> یک معلم انگلیسی زبان بومی (NEST) است که حدود یک سال و نیم در این موسسه تدریس می نمود، نسبتاً خود را منزوی کرده و تمایل به کار فردی داشت. او متوجه شد که محل کار او از گروه های مختلفی تشکیل شده است. در نتیجه او فهمید در این سازمان کار تیمی یک شکست است. شون گفته است: با همکارانم کمترین همکاری را دارم. من کاملاً فردگرا هستم. ما نوعی گروه و تیم فرموله هستیم، اما در آخر روز هنوز فکر می کنم که معلمان تا حد زیادی تنها هستند. من دوست ندارم در تیم کار کنم. تیم را آزار دهنده یافتیم. فهمیدم که بسیار سخت است به روشی که دوست دارم در مورد چیزی مذاکره کنم. یا بر بقیه مسلط می شوم یا به بقیه اجازه می دهم این کار را به روش خود انجام دهند. رسیدن به سازش و توافق در گروهی از مردم، کار بسیار دشواری است. این درست ترین پاسخ است. من فکر می کنم بسیاری از معلمان، بزرگسالان کاملاً منزوی هستند. نمی توانم بگویم که یک روند کاری خودمانی یا روش منظمی برای کار با یکدیگر داریم. ما فهمیدیم که کار با هم دشوار است. (شون)

زمانی که شون برای آموزشش نیاز به کمک داشت، اینترنت را برگزید. آن چه او با همکاران خود در میان گذاشته بود، به مشکلات دانش آموزان یا مدیریت سازمانی محدود می شد.

دوست ندارم بپذیرم چالش هایی در کلاس خود دارم. به ندرت پیش می آید که برای مشاوره مستقیماً به کسی نزدیک شوم. برای دیدن برنامه درسی موسسات مختلف و مقایسه آن ها با روش های خودم، از اینترنت زیاد استفاده می کنم. با این حال اگر از کلاس خود ناامید شوم، ناامیدی خود را با گروهی از معلمان که کاملاً به آن ها نزدیک هستم، خالی می کنم. چیزهایی مانند، "آه! خدای من. برای این دانش آموزان چه اتفاقی افتاده است؟ در امتحان چه اتفاقی افتاده است؟ خیلی برایشان سخت است!". (شون)

روش فردگرایانه ی شون، تحت تاثیر آموزش او به روش های مختلف قرار گرفته است. نظاره ی کلاس درسی او نشان داده است که اغلب اوقات تدریس او سازماندهی نشده است. شون تعدادی از فعالیت های کلاسی را در آموزش خود اجرا کرده است. با این حال، این فعالیت ها نه اهداف روشنی دارند نه دستورالعمل مشخصی. در اغلب موارد دانش آموزان گیج ظاهر می شوند و به سختی در فعالیت های شون شرکت می کنند. شون با پرسش و پاسخ به سوالاتش بر کلاس تسلط داشت و این کارها را خودش انجام می داد. معمولاً با واژگانی که در طول کلاس پیدا

می شدند یا با واژگان ناآشنا به دانش آموزان تمرین می داد؛ برای ارائه دانش آموزان، به ندرت توضیحی می داد. کلاس های او در نهایت معما باقی می ماند.

رنه<sup>۱۴</sup>، معلم EFL مبتدی تایلندی توضیح می دهد که عدم همکاری معلمان در موسسه، چگونه بر تدریس او تاثیر می گذارد. او به عنوان یک معلم نه راهنمای از همکاریش دریافت می کند و نه کمکی. در نتیجه او ایده های مبهمی دارد، به خصوص در مورد چگونگی برخورد با یک کتاب درسی یا برنامه تحصیلی معین. رنه تاسف می خورد:

چهار ماه پیش که کارم را شروع کرده بودم، نمی دانستم وقتی مشکلات آموزشی دارم به چه کسی مراجعه کنم. در یک مرحله حساس تنها بودم. موسسه به من سه بخش آموزشی داد و گفتند "این کتاب است، برو و آموزش بده". همینه. هیچ کس به من نه گفت که چکار کنم. وقتی متوجه شدم بعضی از معلمان از کتاب استفاده می کنند و بعضی استفاده نمی کنند، بیشتر گیج شدم. برخی از معلمان فصل هایی از کتاب را جا انداختند و بسیاری از آن ها فصل های کتاب را کامل کردند. فکر می کنم هدف ما پیروی از کتاب است. به نظر می رسید همه گیج شده اند. ممکن است به این دلیل باشد که ما برنامه درسی را تغییر دادیم. با این حال زیاد توجه نمی کردم که برنامه درسی چگونه تغییر می کند. اما اهمیت می دادم که تدریس را چگونه باید آغاز کنم. (رنه)

انزوای معلمان نه تنها در محوطه بانکوک مشهود بود، بلکه در موسسه ی محوطه شمالی نیز وجود داشت. این محوطه 3 معلم EFL تایلندی داشت. دو معلم (ند و جوزف<sup>۱۵</sup>) یک گروه را تشکیل دادند و معلم دیگری (کتی<sup>۱۶</sup>) که تنها چند ماه قبل از آغاز این مطالعه تحقیقاتی استخدام شده بود را تنها گذاشتند. ند و جوزف به خوبی با هم کار می کردند زیرا آن ها نه تنها اهداف آموزش مشابه، بلکه استنباط دانش آموزانشان را نیز به اشتراک می گذاشتند. به طور مثال ند و جوزف بر آماده سازی دانش آموزان برای آزمون متمرکز بودند. آن ها همه ی نکته های گرامری و محتوایی کتاب درسی را همان طور که در آزمون ها و امتحانات می آید، پوشش می دادند. آن ها دانش آموزانشان را به عنوان دانش آموزان کم مهارت در نظر می گرفتند و انتظارات کمی از آن ها داشتند. اهداف آموزش و یادگیری زبان معلم تازه استخدام شده (کتی)، متفاوت از اهداف ند و جوزف بود. اهداف او تقویت مهارت ارتباطی دانش آموزان بود. با چنین اهدافی، انتظارات زیادی از دانش آموزان داشت. او برای خودآموزی دانش

---

<sup>14</sup>Rene

<sup>15</sup>Ned and Joseph

<sup>16</sup>Kathy

آموزان، تعدادی فعالیت های خارج از کلاس برایشان تعیین می نمود، مانند مشاهده فیلم های انگلیسی یا گفت و گو با گویندگان انگلیسی زبان. اهداف مختلف معلمان برای آموزش و تدریس، منجر به کشمکش هایی میان آن ها و در نهایت پایان همکاری معلمان می شود. در طی یک مصاحبه، ند تبادل همکاری و مواد آموزشی با جوزف را به این روش توصیف می کند: "ما مشکلات آموزشی، مواد آموزشی، نکات تبادل و غیره را به اشتراک گذاشتیم". اما ند تقسیم بین او و کتی را پذیرفت. ند شکایت می کند که این تقسیم از مشکلات رفتاری کتی به وجود آمده است. "او بسیار سخت گیر و تحمیل گر است. دانش آموزان از او شکایت کرده اند. او به دانش آموزان مسئولیت و تکالیف زیادی می دهد. در جلسه به او گفتیم برخی از آن ها را کم کند؛ او زیاد خوشحال نبود و نارضایتی خود را نشان داد". (ند)

ند کمترین ارتباط ممکن را با کتی داشت. در بدترین حالت، حتی در نظر داشت کارش را ترک کند. "تمایلات سخت گیرانه او فقط برای من بود. من به کلی با او صحبت نمی کنم. من خودم را کاملا از او جدا می کنم. فقط در صورت لزوم با او کار می کنم. او موفق شد محیط زیست را بکشد. من به ترک شغل فکر کرده ام". (ند)

انتظارات بالای کتی از دانش آموزان، قبلا جوزف را نگران کرده بود. جوزف به کتی گفت که انتظاراتش را کاهش دهد و تکالیف درسی را کمتر کند. با این حال کتی بر حفظ انتظاراتش اصرار داشت. جوزف به خاطر می آورد: "کتی از دانش آموزان انتظارات بالایی داشت. من از او خواستم انتظاراتش را کم کند زیرا این دانش آموزان ضعیف هستند. به طور مثال اگر 20 تکلیف درسی تعیین می کرد، به او گفتم که این تکالیف را کمتر کند. اما او این کار را نکرد. او همه ی این 20 تکلیف را به آن ها داد. عمل نکرد". پس از آن جوزف خود را از کتی جدا کرد و به ندرت به او مشورت می داد. "من مستقیما به او نگفتم که برنامه هایش عمل نمی کند. به او اجازه دادم به آن چه برنامه ریزی کرده، عمل کند. در نهایت دانش آموزانش به او خواهند گفت که برنامه هایش کار نمی کنند".

کتی از رفتار سرد دو همکارش آگاه بود و خود را از گروه کنار کشید. تنها در مواقع ضروری با آن ها کار می کرد. او شکایت می کند:

"من در اینجا جدید هستم. هنوز در حال شناخت دانش آموزان هستم. من از این معلمان با تجربه مشورت خواستم. در مورد فعالیت های کلاسی که آماده کردم، از آن ها نظر خواستم. آن ها در مورد چیزهای خاص مانند

سطح شایستگی انگلیسی دانش آموزان یا تعداد تکالیف درسی به من مشاوره دادند. هر چند وقت یکبار ابزار آموزشی آن ها را قرض گرفتیم. گاهی اوقات به من اجازه می دهند به ابزار آموزشی ای که استفاده می کنند نگاهی بیاندازم. گاهی اوقات پیشنهاد می کنم برخی از ابزارهای آموزشی خود را به اشتراک بگذارم و پیشنهادهایی در مورد آموزش بدهم. اما معمولاً آن ها نادیده گرفتند. برای اشتراک و تبادل نکات آموزشی یا مشکلات ، هرگز این کار را نکردیم. اغلب اوقات درس های خود را آماده می کنیم، بعضی ها نمره می دهند و بعضی ها تحقیقشان را انجام می دهند." (کتی)

روش اکثر معلمان شرکت کننده، فردگرایانه بود. چندین معلم شرکت کننده اشاره کردند که بر اساس دو هدف اصلی، معلمان در موسسه تقسیم شدند. از یک طرف تعداد کمی از معلمان شرکت کننده خود را به زیرگروه های کوچک تقسیم کردند. آن ها در گروه های خود ایده هایی در زمینه ابزار آموزشی، نکات آموزشی و مشکلات آموزشی به اشتراک گذاشته و تبادل کردند. دبرا، کیت، نانسی و ناتالی<sup>17</sup> ، چهار معلمی که تازه استخدام شدند (زمانی که مطالعه انجام شد)، دلایل خود را برای تشکیل گروه خود توضیح دادند.

"من با سه معلم دیگری که در گروهم هستند خودمانی هستیم. ما یک تیم هستیم. با هم به خوبی کار می کنیم. ما معمولاً ابزار آموزشی و مشکلات آموزشی را به اشتراک می گذاریم؛ نکات و پیشنهادات را تبادل می کنیم."

(دبرا) **TarjomeFa.Com**

"گفتگوی روزانه من با سایر معلمان در موسسه، مربوط به هیچ مسئله ی دانشگاهی نیست. منظورم این است که ما در مورد مسائل کلی صحبت می کنیم. وقتی به اینجا منتقل شدم، با این معلمان کار می کنم. با این حال کمک هایمان را با سه معلم دیگر مبادله می کنیم. گاهی اوقات به سراغشان می روم و از آن ها کمک می خواهم؛ گاهی اوقات آن ها به سراغم می آیند و از من کمک می خواهند. ما ابزارهای آموزشی و برنامه های درسی را با هم به اشتراک گذاشته و تبادل می کنیم. ما به تغییر کار یکدیگر کمک می کنیم." (کیت)

"با سه معلمی که کاملاً به هم نزدیک هستیم، همه چیز از ابزار آموزشی، نکات آموزشی، موانع آموزشی و مشکلات دانش آموزان را با آن ها در میان می گذارم. در رابطه با سایر معلم ها عقب می شینم و گوش می دهم و نظراتم را برای خودم نگه می دارد." (نانسی)

<sup>17</sup>Debra, Kate, Nancy, and Natalie



با سه معلم دیگر در موسسه، یک پیوند کاملا ویژه تشکیل داده ام. هر مشکل آموزشی که نمی توانم حل کنم را با این سه نفر در میان می گذارم. کار کردن با دوستان، متفاوت از کار کردن با دیگران است. رابطه صمیمانه بین دوستان کمک می کند به طور موثرتری کار کنیم. ممکن است به این دلیل باشد که معمولا با هم ناهار می خوریم و زمان بیکاری با هم حرف می زنیم. برقراری تماس و ارتباط بسیار آسان است. مهمتر اینکه زمانی که با چیزی مخالفی می توانی صریح و روراست باشی. اما گاهی اوقات نمی توانی با دیگران همین کار را بکنی. " (ناتالی)

این چهار معلم با کار، اشتراک و تبادل کمک با اعضای گروه، یک پیوند قوی میانشان را منعکس و ایجاد می کنند. "گاهی سعی می کنم ایده هایی درباره نحوه تدریس یا توضیح برخی موضوعات پیدا کنیم. من اغلب به دنبال کمک از گروه خود هستم (دبرا، کیت و ناتالی). در این نیمسال من و ناتالی موضوع یکسانی را آموزش می دهیم. او معمولا بازی ها، فعالیت ها، اعانه ها و مکمل های زیادی آماده می کند. معمولا او این ها را با من در میان می گذارد. " (نانسی)

"هرچند در اتاق مشترک ما برگه های مکملی برای ما فراهم می شود، برای دوره های مختلف برگه های خودم را ایجاد می کنم. معمولا به دوستان خود می گویم من این برگه ها را دارم و از آن ها می پرسم آیا می خواهند این برگه ها را کپی کنند. اگر این کار را نکنند برای من خوب است. اما اگر این کار را بکنند به آن ها اجازه می دهم این برگه ها را داشته باشند. " (ناتالی)

اگر در یک دوره برای طراحی یک برنامه درسی گماشته شوم و ایده ای نداشته باشم، از دوستانم می پرسم. به طور مثال می پرسم کدام تکنیک آموزشی برای این نوع موضوع مناسب است. وقتی کسی در گروه ما آماده سازی ابزار آموزشی را به پایان نرسانده باشد، بقیه می آیند و کمک می کنند. این چیزی است که همه افراد گروه مشتاق به انجام آن هستند. ما ایده های ، بازی ها و مکمل ها آموزشی را با هم درمیان گذاشته و مبادله می کنیم. شکایت از ابزار آموزشی و سیستم سازمانی، موضوعاتی هستند در مکالماتمان نمی توانیم که به طور آشکار از آن اجتناب کنیم. " (کیت)

"معمولا ما (کیت، نانسی، ناتالی و خودش) ایده های آموزشی را تبادل کرده و به اشتراک می گذاریم. " من این کار را در کلاس خود انجام می دهم و واقعا موثر است. چرا شما امتحان نمی کنید؟ ما برگه های مکمل و اسلایدهای پاورپوینت را نیز به اشتراک می گذاریم. ما برای ساخت اسلایدها هم همکاری می کنیم. به طور مثال من اسلایدهای

فصل اول را انجام می‌دهم و دوستانم اسلایدهای فصل دو را تهیه می‌کنند. این کار فشار کاری را کاهش می‌دهد. ما نه تنها ابزار آموزشی، بلکه اطلاعاتی در مورد دانش آموزان را با هم در میان می‌گذاریم. خوشبختانه می‌دانستم که دوستی در گروهمان قبلاً به دانش آموزانم آموزش داده بود. من در مورد سبک یادگیری دانش آموزان، علائقشان و غیره از او سوال کردم. این اطلاعات برای چگونگی طراحی کلاس مهم است. با این حال، اطلاعات را فقط با افراد درون گروه در میان می‌گذاریم." (دبرا)

الگوی این چهار معلم از رابطه و شکل مشارکت، در نظاره‌ی کلاسشان مشهود بود. برگه‌ها و فعالیت‌های استفاده شده در کلاس‌های دبرا، در کلاس‌های ناتالی و نانسی نیز استفاده شده است. علاوه بر این سبک تدریس آنها تا حدودی رایج بود. به طور مثال، آنها محتوای کتابهای درسی تعیین شده در کتاب درسی را ساده کرده و در پاورپوینت قرار داده‌اند. طی آموزش‌هایشان نکات گرامری را به روشی مجزا توضیح دادند، تمرین‌های کلاسی دانش آموزان را تعیین نمودند و پاسخ این تمرین‌ها را دادند. اغلب اوقات در اینترنت جستجو می‌کردند و برای ایجاد یک فضای دوستانه، از یوتیوب موسیقی پخش می‌کردند. زمانی که آن‌ها از پاسخ تمرین‌ها مطمئن نبودند یا با واژگان ناآشنا رو به رو می‌شدند، پاسخ سوال یا معنی واژگان را در اینترنت بررسی می‌کردند. همکاری گروهی آن‌ها این الگوی خاص از تمرین آموزشی را ایجاد کرده است. بدون شک همکاری چهار معلم به آموزششان کمک می‌کند. با این حال کار و همکاری آن‌ها به عنوان یک گروه، پیامدهای منفی بر تدریس و آموزششان دارد. بالکانیزاسیون<sup>18</sup> آن‌ها را از سایر معلمان جدا می‌کند و فرصت‌های آن‌ها برای همکاری با دیگران را تضعیف می‌کند.

فرهنگ بالکانیزاسیون میان آموزش موضوع مشابه معلمان به خوبی مشهود است. سه معلم با تجربه چینی (وندی، ویویان و آنا<sup>19</sup>) اصرار داشتند که غالباً با معلمانی که موضوعات مشترکی را آموزش می‌دادند کار کنند. وندی و ویویان به طور مشابه توضیح دادند که چگونه در گروهشان کارها میان معلمان تقسیم شده و به اشتراک گذاشته می‌شود.

---

<sup>18</sup>balkanization

<sup>19</sup>Wendy, Vivian, and Anna

"من قبل و بعد از تدریس، با معلمانی که واحد مشابهی را تدریس می کنند ملاقات می کنم. ما برای تخصیص مسئولیت ها جمع شده بودیم. دو معلم برنامه درسی را طراحی و آماده می کنند. بعضی از معلمان محتوا و ابزار آموزشی را انتخاب می کنند؛ ممکن است برخی از آن ها آزمون های میان ترم را بنویسند؛ ممکن است برخی آزمون های پایان ترم را بنویسند. همیشه از همدیگر می پرسیم "کلاست چطور بود؟ دانش آموزانت چطور بودند؟". (وندی)

از همان ابتدای ترم، معمولا یک جلسه پیش از ترم داریم. هماهنگ کننده دوره برای هر کسی که در این واحد تدریس می کند، معمولا یک برنامه آموزشی تجربی و یک طرح کلی از دوره آماده می کند. پس از آن درمورد آموزش هر هفته، تعداد آزمون های هر هفته برای دانش آموزانمان، زمان تعطیلات عمومی و غیره، ایده هایی می دهیم. با معلمانی که واحدهای مشترکی آموزش می دهند، در جلسه بحث می کنیم و مسئولیت کاری را با هم تقسیم می کنیم. به طور مثال معلم اول آزمون هفته هشتم را آماده می کند و معلم دوم آزمون شنیداری را طراحی می کند؛ و معلم سوم و چهارم آزمون نهایی را انجام می دهند. اغلب اوقات برای ارتباط با یکدیگر از ایمیل استفاده می کنیم. من معمولا با سایر معلم ها ارتباط زیادی ندارم." (ویویان)

اما آنا تایید می کند که میزان همکاری او با معلمان گروهش، به رابطه او با این معلمان بستگی داشت. در طول مصاحبه، این معلم خاص به ما گفت:

چند سال همکاری معلمان خوب بود، بنابراین به هم کمک می کردیم و اطلاعات و ابزار آموزشی را با هم در میان می گذاشتیم. و من از این بابت بسیار خوشحال بودم. با این حال من چند سال با معلمان همکاری نداشتم. پس از آن ما به طور مستقل کار کردیم." (آنا)

از سوی دیگر بعضی از معلمان گروهی برای به اشتراک گذاری و تبادل مشکلات فردی تشکیل دادند. اندی توضیح می دهد:

"هر وقت که احساس خستگی می کنم، به سه یا چهار معلمی که با آن ها نزدیک هستم، اعتماد می کنم. همچنین با برخی از معلمان در موسسه اختلاف دارم. بعضی از آن ها حتی با من حرف نمی زنند. این ها بسیار مرا تحت تاثیر قرار می دهند زیرا باید هر روز یکدیگر را ببینیم و با هم کار کنیم. این امر در تخصیص کار یا پروژه به ما، کار رئیس را دشوار می کند." (اندی)

دو الگو خاص از روابط و شکل های ارتباط بین اعضای آموزشی این مؤسسه زبان خاص، عمدتاً انواع فعالیت هایی که این معلمان شرکت کننده با یکدیگر داشتند را محدود کردند. از این پس، احساسات معلمان از همبستگی و فرصت های توسعه حرفه ای به ناچار کاهش یافت.

### نادیده گرفتن، محرومیت و فقدان توسعه حرفه ای

تجزیه و تحلیل داده ها نشان دهنده ی رابطه متقابل میان منزوی کردن، محرومیت و فقدان توسعه حرفه ای است. سه معلم شرکت کننده در محوطه شمالی موسسه، شکایت کردند که به دلیل برخی موانع دموگرافی (وابسته به آمارگیری نفوس)، مشارکت آنها با موسسه کم بود (یا تقریباً وجود نداشت). در نتیجه آنها زیاد احساس نمی کردند که بخشی از موسسه هستند. کتی در مورد عدم حمایت از موسسه و عدم ارتباط میان معلمان در دانشگاه های مختلف انتقاداتی بیان کرد. آن چه که موسسه انجام داد این بود که به من به عنوان یک معلم جدید تنها یک کتاب راهنمای معلم دادند و گفتند "برو و تدریس کن!" تنها کمکی که موسسه به من کرد، ارسال ایمیل برای اطلاع رسانی کنفرانس TESOL بود. این تمام کمک آن ها بود." او به همکاری در محوطه بانکوک اذعان کرد که "با معلمان و کارکنان آن جا صمیمی نبودم و اکثر اوقات با ایمیل با آن ها تماس می گرفتم". کتی احساس می کرد که در این موسسه نادیده گرفته می شود. او تاسف می خورد:

"من هنوز در طراحی تکالیف یا فعالیت های دانش آموزان، سهم نیستم. من و همه کسانی که اینجا هستند از تکالیف تصویب و ارسال شده توسط دانشکده بانکوک پیروی می کنیم. من احساس می کنم که بیشتر به این دانشکده تعلق دارم تا دفتر مرکزی بانکوک که توسط موسسه زبان اداره می شود." (کتی)

دو معلم دیگر نیز در مصاحبه ها اظهار داشتند که آنها نیز احساس محرومیت (استثنا قائل شدن) می کنند. ند از حمایت ناکافی موسسه برای رشد حرفه ای اش انتقاد کرد. "کاملاً احساس می کنم که نادیده گرفته می شوم. جدای از این، من از کارم راضی هستم، اما ممکن است در این حرفه به جایی نرسم یا رشد نکنم. من سال های سال تدریس را ادامه دادم." به طور مشابه جوزف شکوه می کند "احساس می کنم رها شده ام. از لحاظ کار علمی، در این جا هیچ شانسی برای رشد ما وجود ندارد." این معلمان بیشتر شکایت کردند که حجم زیاد کار، آن ها را خسته کرده و آن ها را از فرصت های انجام تحقیق دور کرده است. تاسف های جوزف ادامه دارد، او ادعا می کند؛

معلمان دانشکده اصلی مقداری سرمایه تحقیقاتی دریافت می کنند و بار آموزشی آن ها کاهش می یابد. در این دانشکده نمی توانیم این کار را انجام دهیم. ما معلمان کافی نداریم؛ باید ساعت های زیادی را درس دهیم و خسته هستیم. زمانی برای گفت و گو یا بحث در مورد تحقیق نداریم." (جوزف)

پاسخ مصاحبه ها از یک NEST در محوطه بانکوک، بر تأثیرات نادیده گرفتن تاکید دارد. گری<sup>20</sup> انتقاد می کند که نادیده گرفتن چگونه نه تنها NEST را از رشد حرفه ای محروم می کند، بلکه بیزاری موسسات از NEST را تقویت می کند. در نتیجه، این امر می تواند منجر به خستگی معلم شود.

در تایلند خارجی ها استخدام می شوند، اما کارمندان موقتی در نظر گرفته می شوند. این سیستم در مورد ادغام معلمان تایلندی و بین المللی به صورت یک واحد، کار خوبی انجام نداده است. اگر شما یک معلم بین المللی هستید، در شغل خود رشد نخواهید کرد. همیشه در کلاس می مانید و آن چه که باید را انجام می دهید. اما بعد از یک، دو یا سه سال، آن ها می بینند که در این مسیر شغلی جدایی وجود دارد. بسیاری از مربیان بین المللی زمان زیادی نمی مانند. این به دلیل درآمد، فقدان مسیرهای شغلی و شاید یک نگرش محافظه کارانه در دانشگاه خاص است. بنابراین آنها احساس خفت می کنند. آنها برای ماندن در تایلند احساس بی انگیزگی می کنند. به عنوان یک مربی بین المللی، من هنوز هم فکر می کنم این یک مشکل است که ما به طور کامل در کل فرهنگ سازمان شرکت نداریم. و احساس می کنیم به طور کامل مشارکت نداریم. ما احساس می کنیم در خارج هستیم. وقتی احساس می کنیم که در خارج هستیم، مأموریت داخلی مأموریت ما نیست. (گری)

اکثر معلمان شرکت کننده در محوطه بانکوک از عدم حضور آن ها در فعالیت های مدرسه در رابطه با آموزش و یادگیری شکایت می کنند. این معلمان، بیشتر از این انتقاد کردند که این مسئله نه تنها احساسات نادیده گرفتن را در میان معلمان ترویج می دهد، بلکه روش های آموزش سنتی معلمان شرکت کننده را نیز تقویت می کند. به عبارت دیگر، این معلمان فقط نکات گرامری مجزا را پوشش می دهند، تمرین های دانش آموزان را معین می کنند و دانش آموزان را برای امتحان آماده می کنند. سوزان<sup>21</sup> هیچ دخالتی در توسعه برنامه درسی خود نداشت و دانش آموزان را جهت آماده سازی برای امتحان آموزش می داد. او توضیح داد:

---

<sup>20</sup>Garry

<sup>21</sup>Suzanne

"من هیچ دخالتی در نوشتن طرح درسی ندارم. طرح درسی توسط موسسه طراحی و به ما ابلاغ شده بود. آنچه را که برای آزمون آموزش دادم را مقایسه کردم. من درس می‌دهم و تکالیف در خانه را تعیین می‌کنم. من می‌دانم بسیاری از دانش‌آموزان تدریس مرا خسته کننده می‌دانند. بعضی از دانش‌آموزان با هم صحبت می‌کنند و بعضی می‌خواهند. اما من باید همه‌ی موضوعات امتحانی را پوشش دهم. (سوزان)

اندی، معلم دیگر نیز اذعان کرد که برای آزمون به دانش‌آموزان درس می‌دهد.

"من هرگز اهداف آموزشی خود را تنظیم نکردم و صادقانه بگویم نمی‌دانم آیا تدریس من در جهت موسسه یا همکاری هست یا خیر. این موسسه از ما می‌خواهد بر مهارت شنیداری و مکالمه تاکید کنیم، اما آزمون‌های ما هنوز هم بر خواندن، نوشتن و گرامر متمرکز است. اگر بر این مهارت‌ها متمرکز شوم، دانش‌آموزان من قادر به امتحان دادن نخواهند بود." (اندی)

به طور مشابه رنه اشاره کرد: "صادقانه بگویم که من در درس‌هایم تا حد زیادی بر گرامر متمرکز هستم زیرا گرامر در امتحان خواهد آمد." تعجبی ندارد که دو معلم دیگر در محوطه شمالی موسسه که قبل شکایات زیادی در مورد نادیده گرفتن معلمان و محرومیت در موسسه داشتند، برای امتحانات به دانش‌آموزان درس دهند. ند اذعان کرد: "صادقانه بگویم هدف اصلی من از تدریس، پوشش تمام مطالبی است که در امتحانات می‌آید. من بر آزمون تمرکز می‌کنم و جهت آمادگی دانش‌آموزان برای آزمون، سوال‌های آزمون قبلی را اصلاح می‌کنم. جوزف افزود: "من اساساً کتاب درسی را دنبال می‌کنم. من از دانش‌آموزان، آزمون‌های تقلیدی می‌گیرم که از لحاظ غالب و غیره، شبیه به آزمون‌های واقعی است."

رابطه علت و معلولی بین نادیده گرفتن، محرومیت و فقدان توسعه حرفه‌ای عمدتاً در شکایات معلمان از تمهیدات موسسه برای واحدهای آموزشی مشهود است. بیشتر واحدهای درسی مطابقت کمی با نیازهای معلمان داشت. دبرا از گروهی از چهار معلم که قبلاً روش‌های بالکانیزاسیون خود را تایید کردند، انتقاد نموده است: "در اینجا کارگاه‌ها و سمینارهای زیادی هست. متأسفانه موضوع کارگاه‌ها یا سمینارها واقعا مناسب منافع من نیستند. مؤسسه باید از هر معلم بخواهد به این موضوعات رای بدهند. ناسی بعداً توضیح داد: "هر سه شبیه موسسه برای معلمان کارگاهی برگزار می‌کند. از سخنگویان دعوت می‌شود تا در مورد چیزهای مختلف مانند SPSS یا نحوه نوشتن پروپوزال، کارگاهی برگزار کنند. این کارگاه‌ها خوبند اما واقعا با نیازهای من مطابق نیستند." ناتالی شکوه می‌کند:

"من غالبا در این کارگاه ها شرکت می کردم، اما معمولا آن ها را در عرض چند روز فراموش کردم. برای مثال، این کارگاه ها آموزش خلاقانه، تکمیل ابزار آموزشی یا یادگیری الکترونیکی بودند. اما اینها چیزی نیستند که من واقعا میخواهم."

موسسه هایی که کارآموزی عملی را سازمان دهی نمودند اندکی می توانند (یا نمی توانند) به معلمانشان کمک کنند تا خودشان را بهبود دهند. این به این دلیل بود که تقریبا تمام جلسات کارآموزی عملی، واقعا مناسب نیازهای معلمان نیست (برای جزئیات بیشتر به نوشته گروسمن، وینبورگ و ولورث 2001 مراجعه کنید). نتایج ارزیابی معلمان به این معلمان شرکت کننده اجازه می دهد به توسعه حرفه ای برسند. همانطور که اکثر معلمان شرکت کننده انتقاد کردند، این مسئله به این دلیل بود که ارزیابی آن ها، به تیک دانش آموزان بر چک لیست یا بدگویی و شایعات معلمان نسبت داده شده بود. یعنی ارزیابی دانش آموزان از معلم و ارزیابی معلم از یک معلم. "یک نوع ارزیابی وجود دارد که دانش آموزان باید آن را پر کنند. آنها برای ارائه بازخورد به ما آزادند. و دیگری ارزیابی معلم است. معمولا ممکن است برای انجام یک کار خاص در کلاس درس، از فردی به طور غیررسمی انتقاد کنیم. تعدادی از معلمان شرکت کننده، نگرانی خود را نسبت به ارزیابی دانش آموزان از معلم ابراز کردند."

پتی<sup>۲۲</sup> به آنچه دانش آموزانش درباره او فکر می کردند، گوش داد اما او معتقد بود که "دانش آموزان نشانه های مهمی از تدریس موفق نیستند. بازخورد دانش آموزان نوعی ارزیابی به شما می دهد. اما من نمی گویم همه چیز را در مورد تدریستان می گویند یا چگونگی تاثیر شما به عنوان یک معلم را بیان می کنند. نانسی با این سخنان موافقت نمود و بیان کرد " دانش آموزان گاهی اوقات نمی دانند که آیا تدریس من موثر است یا خیر. چیزی که می توانستند به آن توجه کنند این است که من چقدر مهربانم". اگرچه شون معتقد بود که بازخورد دانش آموزان "بسیار مهم است"، او به اعتبار ارزیابی دانش آموزان از یک معلم شک داشت. "اما معمولا این گرایش وجود دارد که (دانش آموزان) فاقد معلم باشند. آنها نمی دانند که چه کار می کنند. بنابراین، همواره آنها بهترین منبع اطلاعات در مورد یادگیری خود نیستند."

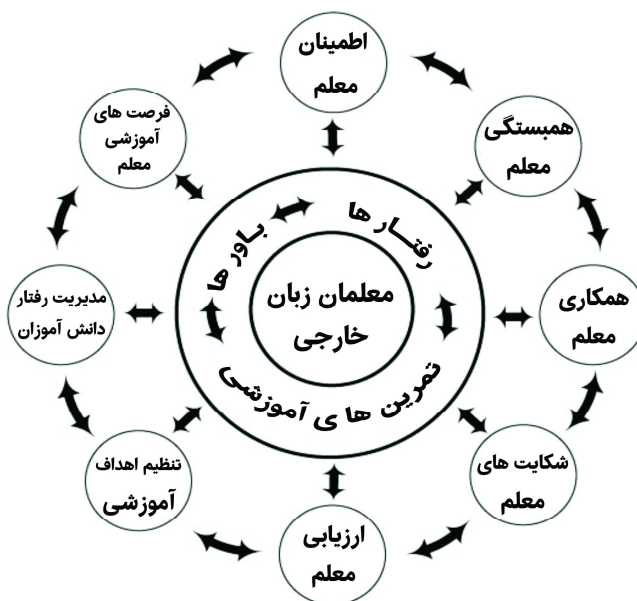
منبع دیگری که در این مؤسسه برای ارزیابی معلمان استفاده شد، شایعات و بدگویی معلم بود. آنا توضیح داد؛

"ما سیستمی نداریم که سایر معلمان را در اینجا مشاهده کنیم. شایعات و بدگویی میان معلمان در این ارزیابی استفاده شده است. من نمی دانم این داستان ها درست هستند یا غلط. اما اگر از آموزش ضعیف یک معلم مطلع شویم، این معلم را از هر کلاسی که آموزش می دهد حذف می کنیم و او را در جایی دیگر قرار می دهیم. (آنا) گری آشکارا از بدگویی معلم در موسسه انتقاد می کند:

من معتقدم که همکاران می خواهند همکاران خود را ارزیابی کنند. اما این یک سیستم ارزیابی بسیار شفاف نیست. ممکن است چیز ساده ای باشد که ما در حال خوردن ناهار هستیم و کسی یک اظهارنظر، شایعه و بدگویی می سازد. "هی، شما شنیدید که او امروز چه کرد؟" بحث ناهار است و داستان ها می توانند پیچیده شوند. ممکن است آنها ادراک شما را تحت تاثیر قرار بدهند یا تصور شما از یک فرد را تغییر دهند، ممکن است این تغییر مثبت باشد یا منفی. آنها علمی نیستند؛ شما نمیتوانید کیفیت نظرات آن ها را مشخص کنید. آنها نباید بخشی از یک ارزیابی رسمی باشند. اما آنها این کار را می کنند. (گری)

پاسخ این معلمان شرکت کننده، به طور کلی تقابل میان روش های فردگرایی، بالکانیزاسیون، نادیده گرفتن معلم، ارزیابی معلم و توسعه حرفه ای معلم را نشان می داد (برای جزئیات بیشتر به نمودار 1 رجوع کنید). فردگرایی با انزوای معلمان و تفاوت های شخصی مشخص شده بود. بالکانیزاسیون از طریق روابط و تعیین هویت فردی و رشته های موضوعی ایجاد شده است. محرومیت از اختلاف قدرت بین مدیران موسسه و معلمانش ایجاد شد که همه جا وجود داشت و اثرات آن به وضوح مشهود بود. از آنجایی که اکثریت این معلمان، مشارکت کمی در تنظیم هدف موسسه داشتند (سا هیچ مشارکتی نداشتند)، آموزش آنها عمدتاً براساس کتاب راهنما معین شده بود تا دانش آموزان را برای امتحان آماده کنند. این موسسه تعدادی دوره های کارآوزی عملی برای معلمانش سازمان دهی کرده است. با این حال با وجود این تعداد دوره ی کارگاه عملی، اکثر معلمان شرکت کننده، خواستار فرصت های آموزشی بیشتر از موسسه هستند. برای بسیاری از معلمان شرکت کننده، نتایج ارزیابی معلمان غیر قابل اعتماد بود. این به این دلیل بود که این نتایج عمدتاً برگرفته از ارزیابی دانش آموزان و شایعات و بدگویی های معلمان بود.





شکل 1: رابطه متقابل بین هشت متغیر سازمانی اجتماعی و اعتقادات، رفتارها و شیوه های آموزشی معلمان

### بحث و نتیجه گیری

در نوشتن نتیجه گیری و بحث، تصمیم گرفتیم به دقت از مفاهیم وولکات<sup>23</sup> (1990) پیروی کنیم. وولکات به صورت متقاعد کننده ای به محققان هشدار می دهد که نتیجه گیری و بحث را به اختصار شرح دهند: "چه کاری انجام شده، چه چیزی آموخته شده و چه سوالات جدیدی مطرح شده است" (صفحه 56). با در نظر گرفتن این موضوع، مجدداً دو سوال تحقیقمان را بازبینی کردیم و از آن ها به عنوان چارچوب سازمان دهی بحثمان استفاده نمودیم.

### کدام الگوی فرهنگ آموزشی در موسسه زبان دانشگاه امید عمل می کند؟

به طور کلی، تجزیه و تحلیل و ارائه داده ها، فرهنگ مدرسه را نشان می دهد که با هنجارهای منعکس شده در دو الگوی هارگریوز<sup>24</sup> (1994) از فرهنگ معلم، سازگار بود؛ یعنی فردگرایی و بالکانیزاسیون. (در اصل هارگریوز (1994) چهار نوع فرهنگ معلم را شناسایی کرد که عبارتند از: اشتراک اختیارات، همکاری طرح ریزی شده، بالکانیزاسیون و فردگرایی).

<sup>23</sup>Wolcott

<sup>24</sup>Hargreaves

محاسبات ما از پرسشنامه های بازگشته، ادراک معلمان شرکت کننده از هنجارها و ارزش های موسسه را گزارش می نماید. در اصل ما یاد گرفتیم که این معلمان شرکت کننده چه میزان با روش های مشخص در موسسه موافق یا مخالفند و چه اقداماتی در داخل موسسه رخ می دهد. علاوه بر این ما شاهد الگوهایی از زندگی روزانه این معلمان شرکت کننده بودیم که شامل میزان تعامل آن ها با یکدیگر، میزان به اشتراک گذاری و تبادل ابزار و مشاوره های آموزشی و میزان کمک به یکدیگر است.

مصاحبه ها و مشاهدات ما بیشتر الگوی عملی معلمان شرکت کننده در تعامل با همکارانشان در موسسه را آشکار می کند. به طور ساده، همکاری کمی در موسسه وجود دارد (یا تقریباً مشارکتی وجود ندارد). این موسسه تقریباً هرگز همکاری معلمان را ترویج نمی کرد، اما در حقیقت، محرومیت را بین مؤسسه و معلمانش تقویت می کرد. معلمان تا حد زیادی از تنظیم اهداف موسسه محروم بودند؛ آن ها در جلسات کارگاه عملی سازمان یافته در موسسه، حضور کمی داشتند. در نتیجه، اکثر شرکت کنندگان به ندرت در این جلسات آموزشی حضور داشتند زیرا آن ها به ندرت منافع عملی این جلسات را می دیدند.

همکاری معلم میان معلمان موسسه کم بود. این معلمان شرکت کننده خود را طبقه بندی کردند و زیرگروه ها را تشکیل دادند یا خود را جدا کردند. در زیر گروه های آن ها، معلمان حجم کاری خود را تسهیم کرده، نکات و ابزار آموزشی را تبادل نمودند و به مشکلات یکدیگر گوش دادند (و گاهی اوقات راه حل هایی ارائه دادند). هارگریوز (1994) معتقد است که "در فرهنگ های بالکانیزه، این الگوها عمدتاً شامل کار معلمان نه در انزوا و نه با همکارانشان به عنوان یک مدرسه کامل، بلکه در ریزگروه های کوچک در جامعه مدرسه است (صفحه 213). همان طور که هارگریوز قبلاً هشدار داده بود، در بدترین حالت فرهنگ های بالکانیزه با "مجزا سازی و منفرد سازی (معلمان)، آن ها (معلمان) را کم توان می کند. در فرهنگ های بالکانیزه، کل سازمان کمتر از مجموع بخش هایش است" (صفحه 226). (برای جزئیات بیشتر به نوشته تالبرت<sup>25</sup> 1995 مراجعه کنید).

دو معلم شرکت کننده فردیت را ترجیح می دادند زیرا می خواستند استقلال حرفه ای، قدرت و حق خود را برای اجرای تصمیماتی که برای روش های آموزشی خود گرفتند، حفظ نمایند. هرچند فردگرایی، این معلمان را با احساس استقلال راضی نگه می دارد و حق آن ها را برای خلاقیت و بی قاعدگی تضمین می کند، همچنین همان

طور که هارگریوز هشدار داد "مانع منابع احتمالی تحسین و حمایت می شود. معلمان منزوی از ارزش، بها و شایستگی خود بازخوردهای کمی دریافت می کنند (صفحه 167). هارگریوز نتیجه گرفت فردگرایی "در درجه اول یک کمبود است، نه یک قدرت؛ مشکل است نه یک امکان؛ چیزی است که باید حذف شود نه چیزی که قابل احترام است (صفحه 171) (برای جزئیات بیشتر به نوشته هارگریوز 2001 و اسنو-جرونو<sup>26</sup> 2005 رجوع کنید). ارائه منابع داده چندگانه، نه تنها محرومیت بین موسسه و معلمان، بلکه روش معلمان از دو فرهنگ موجود در همه جا را فاش می کند: بالکانیزاسیون و فردگرایی. این دو فرهنگ به وضوح این موسسه زبان خاص را بر زنجیره روزنهولتز (1991) از تنظیمات جداگانه قرار داده است که به نظر می رسد در آن، "وقوع درخواست ها و پیشنهادات همکاری، تناسب کمی دارند. در جایی که معلمان به ندرت در مورد مسائل اساسی بحث می کنند، ممکن است هر کدام فکر کنند که فقط از مشکلات کلاس درس رنج می برند؛ که افراد کمی نیازهای مشابه دارند. ممکن است معلمان با توجه به جهت گیری انحصاریشان علائق حقیقی کمی را به منظور ارائه کمک متقابل به اشتراک بگذارند" (صفحه 44). اما در محیط مشارکتی، روزنهولتز افزود: "معلمان خواستار مشاوره هستند و مشاوره ارائه می کنند. معلمان به دلیل مشکلات ذاتی کار، به جای شکایات محل کار و مکالمات نامرتبط به کار، تمایل به گفتگو در مورد فرآیندهای آموزشی، مدیریتی و نتایج دارند (صفحه 43). علاوه بر این، او نتیجه گرفت که هنجارهای مبتنی بر همکاری "گروه های دستاورد گرا را تقویت می کنند، آنها ایده های جدید و روش های تازه برای نگاه کردن به کارها ایجاد می کنند و سهمی از دانش اجتماعی به بار می آورند که مفیدتر از کار فردی است" (صفحه 41). در نهایت او تاکید نمود؛ "بسیاری از آن ها تمایل داشتند که با هم بهتر کار می کنند. به نظر می رسد در اینجا تقاضا و ارائه مشاوره و کمک، الزامات اخلاقی هستند و همکاران به ندرت بدون پیش بینی و محاسبات عمدی عمل می کنند" (صفحه 208). بدون شک روزنهولتز روابط مثبت بین همکاری معلم و شیوه های آموزشیش را طراحی کرده است. بنابراین اگر همکاری معلمان به عنوان ترویج پیشرفت معلم و توسعه حرفه ای دیده شود که ممکن است این پیشرفت و توسعه در نهایت منجر به بهبود مدرسه شود، این معلمان شرکت کننده چگونه می توانند فرهنگ های مشارکتی بسازند که در آن "درخواست و ارائه مشاوره و کمک، تعداد مبادله کنندگان دانش در مدارس را افزایش می دهد و گزینه های آموزشی معلمان در رو به رویی با تصمیمات کلاسی را تقویت می کند. موسسه چگونه می

تواند فرهنگ مشارکتی را در موسسه ترویج دهد؟ و اگر این فرهنگ مشارکتی ایجاد شود، موسسه چگونه می تواند چنین فرهنگ هایی را حفظ کند؟

مهمتر اینکه این یافته ها نشان می دهند نه تنها مدیر موسسه زبان مشارکتی، بلکه سرپرستان و سیاست گذاران آموزش و پرورش نیز باید توجه جدی به فرهنگ مدرسه داشته باشند. درک آنها از فرهنگ مدرسه می تواند "مبنایی برای درک گسترده از کیفیت معلم و موفقیت مدرسه ارائه دهد، کسی که همراه با داده هایی در مورد آنچه که معلمان در حین کار خود فکر می کنند و انجام می دهند، چندین نتایج تحصیلی را در نظر می گیرد" (روزنهولتز، 1991، صفحه 218).

**فرهنگ های آموزشی موسسه زبان دانشگاه امید، چه تاثیراتی بر روش های آموزشی معلمان EFL دارد؟**

انحصار مؤسسه از معلمان و شیوه های بلکانیزاسیون و فردگرایی، فرهنگ آموزشی روتین/ نامشخص را در میان این معلمان شرکت کننده ایجاد کرده است. این فرهنگ تدریس خاص بر شیوه های آموزشی این شرکت کنندگان تاثیر گذاشت.

داده های کیفی آنالیز شده ما (مصاحبه ها، نظاره کلاس ها و ابزار و اسناد نوشته شده) به ما اجازه می داد که اجرای تدریس توسط معلمان را کشف کنیم. تقریباً تمام این شرکت کنندگان تدریس خود را بر کتاب های درسی متمرکز کردند تا دانش آموزان را برای امتحان آماده کنند. این معلمان در آموزش خود عمدتاً بر نکات گرامری مجزا و ترجمه (برای معلمان EFL تاپلند) تمرکز داشتند؛ فعالیت هایی که اجرا کردند، رابطه کمی با محتوای آموزشی داشت (یا تقریباً رابطه ای نداشت)؛ تمرینات مدرسه ای به شدت مورد استفاده قرار می گرفت؛ تعامل بین معلم و دانش آموز یا تعامل بین دانش آموزان اندک بود و دانش آموزان فرصتی برای استفاده از زبان انگلیسی در ارتباط واقعی نداشتند. روزنهولتز (1991) بیان کرد این یافته ها تصویری از یک محیط فرهنگی روتین ارائه می کند که در این محیط، رشد حرفه ای معلمان محدود است. برای معلمان "ظاهراً یادگیری آموزش به معنی رسیدن به یک مقصد ثابت از طریق تجربه است. مهارت های آموزشی از پیش تعیین شده و غیر قابل انعطاف هستند؛ اگر معلمان با کتب درسی، برنامه های درسی، تکالیف درسی و سایر روش های عملیاتی روتین آشنا شوند، به نظر می رسد که مهارت هایشان را یاد گرفتند" (صفحه 82). بدتر اینکه روزنهولتز قبلاً انتقاد نمود: معلمان باورهای خود را حفظ کرده اند که "تدریس موفق مستلزم چیزی بیشتر از یک فرمان ابتدایی برای تمرین های روتین کلاسی

نیست بلکه دیدگاهی از پردازش دانش آموزان را فرا می خواند، که در آن می توان تکنیک های مشابه را با همان مواد خام بارها اعمال نمود (صفحه 82).

یافته های ما موافق با یافته های کلینزاسر (1993) و یافته های ساتو و کلینزاسر (2004) بود. کلینزاسر اثرات متقابل بین فرهنگ آموزشی روتین/ نامشخص و روش های آموزشی معلمان زبان خارجی را به این شیوه توصیف کرد. او نوشت؛

محیط روتین نشان دهنده وابستگی متقابل معلمان به روش های کنترل شده است ... معلمان نامشخص/روتین بر فرم زبان و یا کاربرد محرومیت استفاده از زبان تأکید دارند ... معلمان گمان می کنند برخی از دانش آموزان توانایی یادگیری زبان خارجی ندارند ... دانش آموزان با صحبت در مورد گرامر زبان انگلیسی، وقت کلاس را تمام می کنند... " (کلینزاسر، 1993، صفحه 383).

گزارش ساتو و کلینزاسر از شیوه های تدریس معلمان EFL در یک دبیرستان ژاپنی که فرهنگ آن به صورت روتین/ نامشخص شناخته شده بود، با گزارش کلینزاسر مصادف شد. آنها ادعا کردند:

اکثر معلمان به تدریس بر اساس درس های کتاب درسی ادامه دادند و بر گرامر و ترجمه تأکید داشتند و در عین حال از فعالیت های ارتباط گرا اجتناب می کردند. داده های نظاره کلاس درس، به توصیف و روشن کردن شیوه های معلمان EFL کمک کرد. اکثر معلمان در کلاس های منظم (و حتی در کلاس های خاص و گزینشی)، با یک الگوی آموزشی مقرر مواجه شدند و بر توضیح گرامری و ترجمه های ژاپنی-انگلیسی تأکید سنگینی نمودند. این معلمان توجه بیشتری به نظم کلاس درس داشتند (و) برای فعالیت های ترجمه گرامری، به شیوه های روتین خود وفادار ماندند. (صفحه 808 تا 809).

مهم تر این که یافته های ما نه تنها آگاهی از تهدیدات احتمالی وجود یک فرهنگ آموزشی روتین/نامشخص را افزایش داد، بلکه بر ضرورت کاهش این فرهنگ نیز تأکید داشت. روزنهلتنز (1991) اشاره می کند که مدارس برای توسعه حرفه ای، فرصت های آموزشی ارائه می کنند.

منابع سازمانی نیز باید عدم قطعیت معلم را با ارائه کمک های فنی بیشتر، تضعیف کنند. یک منبع آشکار، فرصت های معلمان برای آموزش است ... معضلات تحصیلی که خواستار استدلال اهداف، انتخاب های آگاهانه و اقدامات مسئولانه است، در جایی که سازمان اجتماعی مدرسه این فرایندها را آسان می کند، بهتر حل می شوند و معلمانی

که ظرفیت تغییر روش های ناموفق به روش های موفق را دارند، باید در کارشان عدم اطمینان کمتری را تجربه کنند (صفحه 107).

### مطالعات آینده

یافته های تحقیقاتی ما از طریق منابع داده متعدد، بر اهمیت فرهنگ مدرسه و تأثیر آن بر روش های آموزشی معلمان تاکید دارد. با این وجود هنوز هم برای تدوین و تعریف پیچیدگی تدریس، تحقیقات مشابهی (در زمینه آموزش EFL و سایر رشته ها) مورد نیاز است (لورتی<sup>27</sup>، 1998). از این رو محققان ترغیب می شوند که به کلاس های درس واقعی به ویژه در سطح سوم آموزش وارد شوند تا بررسی کنند معلمان در محیط های یادگیری مختلف، چگونه سازمان اجتماعی مدارسشان را تعریف می کنند (کین، ساندرتو و هیث<sup>28</sup>، 2002). این به این دلیل است که هر سازمان اجتماعی منحصر به فرد است.

سازمان های اجتماعی از مدرسه ای به مدرسه دیگر بسیار تغییر می کند. این بدان معنی است که ممکن است معلمان از محیط مختلف، تعاریف مختلفی از واقعیت مدرسه داشته باشند. سپس فعالیت های معلمان و تفسیری که از آنها ساخته شده است، مفاهیم مختلف اما با ارزش برابری از تدریس با دیدگاه های مختلفشان را ممکن می کند (روزنهولتز، 1991، صفحه 3).

پرس و جوهای بیشتر باید بررسی شود. به عنوان مثال، معلمان تا چه حد (معلمان EFL و معلمان رشته های دیگر) از وجود عملی فرهنگ مدرسه ی خود آگاهی دارند؟ معلمان تا چه حد اثرات متقابل فرهنگ های آموزشی و شیوه های آموزشی خود را می شناسند؟ معلمان به چه شیوه ای از تاثیرات فرهنگ روتین/ نامشخص آگاهی دارند؟ معلمان تا چه حد رابطه متقابل فرهنگ آموزشی روتین/ نامشخص و روش های آموزشی را به رسمیت می شناسند؟ معلمان چگونه می توانند درمورد شیوه های خود تحقیق کنند؟ معلمان چطور می توانند مسئولیت آموزش خودشان و همکارانشان را بر عهده بگیرند؟ پاسخ به این پرسش ها نه تنها نمی تواند بینش بهتری برای درک معلمان از سازمان اجتماعی مدارسشان ارائه دهد، بلکه در بهترین شرایط به آموزش و یادگیری بهتر کمک نمی کند. این ها از بسیاری تحقیقات آموزشی که در خارج از مدارس و دور از معلمان انجام شده، از دست رفته است.

<sup>27</sup>Lortie

<sup>28</sup>Kane, Sandretto, & Heath

در حالی که هر یک از این رویکردها (قواعد، اختیارات، ساختارها) به کل کمک می کنند، هیچ یک از آنها کل نیستند و همه آنها اساسا خارج از رفتار مدارس و ساکنان آنها هستند. اگر ما درک کاملتری از نحوه حمایت از رشد حرفه ای در مدارس داشته باشیم، باید موضوعات و واژگان مدارس و آشکاری اتفاقات واقعی که در مدارس رخ می دهد را بررسی کنیم. این روش ملایمی است که نشان می دهد ما راه حل ها را تحمیل نمی کنیم و ما تشخیص می دهیم که از بیرون نگاه کردن متفاوت از چشم انداز درونی است. ( کوپر<sup>۲۹</sup>، 1988، صفحه 45)

#### References

- Adler, P. A. & Adler, P. (1994). Observation techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barth, R. S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 8-13.
- Beaudoin, M. & Taylor, M. E. (2004). *Creating a positive school culture: How principals and teachers can solve problems together*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Garden City, NY: Doubleday.
- Bidwell, C. E. & Kasarda, J. D. (1980). Conceptualizing and measuring the effects of schools and schooling. *American Journal of Education*, 88, 401-430.  
<http://dx.doi.org/10.1086/443540>
- Brown, J. S. (2005). *Testing in language programs: A comprehensible guide to English language assessment*. Singapore: McGraw-Hill.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1990). *Quantitative data analysis for social scientists*. London: Routledge.
- Cooper, M. (1988). Whose culture is it, anyway? In A. Lieberman (ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 45-54). Teachers College, Columbia University, NY: Teachers College Press.
- Craig, C. J. (2009). Research in the midst of organized school reform: Versions of teacher community in tension. *American Educational Research Journal*, 46(2), 598-619.  
<http://dx.doi.org/10.3102/0002831208330213>
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 46-53.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school cultures: Pitfalls, paradoxes, and promises*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Delamont, S. (2002). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2010). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dooner, A., Mandzuk, D., & Clifton, R. A. (2008). Stages of collaboration and the realities of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 24, 564-574.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.009>
- Dšrnyei, S. (2008). *Research methods in Applied Linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dove, M. & Honigsfeld, A. (2010). ESL coteaching and collaboration: Opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning. *TESOL Journal*, 1(1), 3-22.  
<http://dx.doi.org/10.5054/tj.2010.214879>
- Eager, R. & Keating, J. (2008). A shift in school culture. *National Staff Development Council*, 29(3), 14-17.
- Eisner, E. W. & Peshkin, A. (1990). *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Goulet, L., Krentz, C., & Christiansen, H. (2003). Collaboration in education: The phenomenon and process of working together. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLIX(4), 325-340.

- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 949-1012. <http://dx.doi.org/10.1111/0161-4681.00140>
- Guise, M. E. (2009). How three English language arts teachers negotiate their beliefs and instructional practices in three educational contexts. Unpublished doctoral dissertation. USA: University of Pittsburgh.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503-527. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00006-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00006-X)
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hatch, E. & Farhady, H. (1982). *Research design and statistics for Applied Linguistics*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hongboontri, C. & Chaokongjakra, W. (2011). The reciprocal relationship between school culture and foreign language teachers' beliefs, behaviors, and instructional practices. *Thoughts*, 74-85.
- Hongboontri, C. (2008). Workplace organisational factors and professional development of university English as a foreign language (EFL) teachers: Lessons from Thailand. In M. K. Kabilan & M. E. Vethamani (eds.), *Qualitative studies on English language teacher development* (pp. 191-222). Malaysia: Vivar Printing Snd. Bhd.
- Hongboontri, C. (2007). Textbook: A teacher passage to teaching. *Suranaree Journal of Social Science*, 1(1), 19-36.
- Hongboontri, C. (2006a). Teacher collaboration: It takes a team to work. *Thoughts*, 34-59.
- Hongboontri, C. (2006b). Teachers' professional self-images: How teachers view themselves. *ThaiTESOL BULLETIN*, 19(2), 32-77.
- Hongboontri, C. (2005). Perceptions and teaching conceptualizations of English as a foreign language (EFL) teachers in a Thai university context. Thailand: The Kenan Institute Asia.
- Hongboontri, C. (2003). EFL university teachers in Thailand: Reviewing their perceptions and environment. Unpublished doctoral dissertation. Australia: The University of Queensland.
- Jurasait-Harbinson, E. & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 267-277. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.012>
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half a story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 71, 177-228. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543072002177>
- Kegan, R. & Lahey, L. (2001). *How the way we talk can change the way we work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kleinsasser, R. C. (2013). Language teachers: Research and studies in language(s) education, teaching, and learning in *Teaching and Teacher Education*, 1985-2012. *Teaching and Teacher Education*, 29, 86-96. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.011>
- Kleinsasser, R. C. (1993). A tale of two technical cultures: Foreign language teaching. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 373-383. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90004-Z](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(93)90004-Z)
- Kleinsasser, R. C. & Sato, K. (2007). Professional development in a context: Teachers in a Japanese high school English department. *SLLT (Studies in Languages and Language Teaching)*, 14(1), 108-145.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. NY: Falmer Press.
- Lieberman, A. (1988). *Building a professional culture in schools*. Teachers College, Columbia University, NY: Teachers College Press.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9620.00273>
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Lortie, D. (1998). Unfinished work: Reflections on school teacher. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. G. Fullan, & Hopkins (eds.), *International handbook of educational change*, (pp. 145-162). Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance*. Enschede, The Netherland: Twente University Press.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17(1): 13-17. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X017002013>
- McLaughlin, M. W. (1993). What matters most in teachers' workplace context? In J. W. Little & M. W. McLaughlin (eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts* (pp. 79-103). NY: Teachers College Press.





- Merriam, S. B. (1991). *Case study in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Metz, M. H. (2000). *Sociology and qualitative methodologies in educational research*. *Harvard Educational Review*, 70(1), 60-74.
- Muhammad, A. (2009). *Transforming school culture: How to overcome staff division*. Blomington, IN: Solution Tree Press.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sato, K. (2000). *EFL teachers in context: Beliefs, practices, and interactions*. Unpublished doctoral dissertation. Australia: The University of Queensland.
- Sato, K. & Kleinsasser, R. C. (2004). Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education*, 20, 797-816. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.09.004>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. NY: Holt, Reinhart, and Winston.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basic qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Talbert, J. E. (1995). Boundaries of teachers' professional communities in U.S. high schools: Power and Precariousness of the subject department. In L. S. Siskin & J. W. Little (eds.), *The subjects in question: Departmental organization and the high school* (pp. 68-94). NY: Teachers College Press.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in Social & Behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thompson, J. D. (2010). *Organizations in action: Social science bases of administrative theory*. New Brunswick, NJ: McGraw-Hill.
- Thompson, J. D. (1967). *Organizations in action*. St. Louis, NY: McGraw-Hill.
- Wardrip, P. S. (2009). *The role of literacy work circles in developing professional community*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA, April 13-17, 2009.
- Wolcott, H. F. (1990). *Writing up qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.



**TarjomeFa.Com**

برای خرید فرمت ورد این ترجمه، بدون واتر مارک، اینجا کلیک نمائید.

این مقاله، از سری مقالات ترجمه شده رایگان سایت ترجمه فا میباشد که با فرمت PDF در اختیار شما عزیزان قرار گرفته است. در صورت تمایل میتوانید با کلیک بر روی دکمه های زیر از سایر مقالات نیز استفاده نمایید:

لیست مقالات ترجمه شده ✓

لیست مقالات ترجمه شده رایگان ✓

لیست جدیدترین مقالات انگلیسی ISI ✓

سایت ترجمه فا ؛ مرجع جدیدترین مقالات ترجمه شده از نشریات معتبر خارجی