

Investigating the Teaching Competence, Professional Development and Classroom Practices among ESAP Instructors in Iran



Azam Pishadast  0000-0002-5594-2527

Department of Linguistics, Farhangian University of Zahedan, Iran.

Email: pishadast2020@gmail.com



Zahra Rezaei Fard  0000-0003-3783-5661

Department of Technical and Vocational University, Women's Branch, Eghlid, Iran

Email: zahra.rezaei.fard123@gmail.com

ABSTRACT

This study aimed to examine the differences between English language instructors and English for Academic Purposes (EAP) instructors regarding their beliefs about teaching competence and participation in professional development. It also explored students' attitudes toward the classroom practices of English for Specific Academic Purposes (ESAP) instructors. In addition, it investigated whether male and female EAP instructors differed in their views on teaching competence, professional development, and classroom practices. Participants included 80 instructors (40 English language instructors and 40 ESAP instructors) and 80 undergraduate students from various academic disciplines in universities in Zahedan. A purposive sampling method was used to select instructors with relevant ESAP teaching experience. Students were selected randomly to provide feedback on classroom practices. Instructors completed questionnaires on teaching competence and professional development, and students responded to a classroom practices questionnaire. Statistical analysis showed significant differences between English language and ESAP instructors in areas such as receptive skills, grammar and vocabulary, translation, feedback, error correction, classroom strategies, curriculum, and materials. However, there were no significant gender-based differences in instructors' views on professional development, teaching competence, or classroom performance. The findings underline the need to support EAP instructors through targeted pre-service and in-service training programs and workshops. These initiatives can help improve their teaching skills and better prepare them for ESAP instruction in university settings.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 27 June 2024

Received in revised form
23 April 2025

Accepted: 24 April 2025

Available online:

Spring 2025

Keywords:

teacher education,
teaching competence,
professional development,
classroom practice, EAP
teachers, ESP teachers,
ESAP teachers.

Pishadast, A. and Rezaei Fard, Z. (2025). Investigating the Teaching Competence, Professional Development and Classroom Practices among ESAP Instructors in Iran.. *Journal of Foreign Language Research*, 15(1), 47-69. <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.360344.1042>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2025.360344.1042>.

** Azam Pishdad is an English language teacher. She obtained her Bachelor's degree (English translation) from Sistan and Baluchestan University and her Master's degree (English language teaching) and PhD (linguistics) from Islamic Azad University Sistan and Baluchestan.

✉ Zahra Rezaei Fard has a PhD in TEFL. She has published some papers in second language learning in different journals. Her main areas of interest lies in technology-based language learning, ESP and vocabulary learning.



بررسی شایستگی تدریس، رشد حرفه‌ای و شیوه‌های کلاس درس در بین مدرسین آموزش زبان انگلیسی با اهداف خاص دانشگاهی در ایران

اعظم پیشادست**

گروه زبان شناسی، دانشگاه فرهنگیان، زاهدان، ایران.

رایانامه: pishadast2020@gmail.com



زهرا رضایی فرد*

گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فنی و حرفه ای، واحد دختران/اقلید/ایران.

رایانامه: zahra.rezaei.fard123@gmail.com



چکیده

هدف این مطالعه بررسی و شناسایی تفاوت‌ها بین مدرسان محتوای زبان انگلیسی با اهداف دانشگاهی (EAP) و مدرسان رشته زبان انگلیسی از نظر باورهای بیان شده آن‌ها درباره شایستگی تدریس و مشارکت در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای بود. علاوه بر این، به دنبال یافتن نگرش دانشجویان نسبت به تمرینات کلاسی انجام شده توسط مدرسان زبان انگلیسی برای اهداف خاص دانشگاهی (ESAP) بود. در نهایت، این مطالعه تفاوت بین مدرسان مرد و زن زبان انگلیسی با اهداف دانشگاهی را در مورد نگرش آنها نسبت به توسعه حرفه‌ای، شایستگی تدریس و تمرینات کلاسی بررسی کرد. بدین منظور شرکت‌کنندگان در این مطالعه از میان مدرسان و دانشجویان دانشگاه‌های زاهدان انتخاب شدند. برای انتخاب مدرسان، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد تا مدرسان با تجربه و مرتبط با تدریس ESAP در نظر گرفته شوند. در مجموع، ۸۰ مدرس شامل ۴۰ مدرس زبان انگلیسی و ۴۰ مدرس ESAP انتخاب شدند. برای انتخاب دانشجویان، از بین دانشجویان مقاطع کارشناسی در رشته‌های مختلف دانشگاهی، ۸۰ دانشجو به‌طور تصادفی انتخاب شدند تا از نگرش‌های آنان نسبت به تمرین‌های تدریس مدرسان ESAP مطلع شویم. روش‌های جمع‌آوری داده‌ها شامل استفاده از پرسش‌نامه‌های شایستگی تدریس و توسعه حرفه‌ای برای مدرسان و پرسش‌نامه تمرین‌های کلاسی برای دانشجویان بود. مدرسان به پرسش‌نامه‌های صلاحیت‌های تدریس و فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای پاسخ دادند. دانشجویان به پرسش‌نامه تمرین‌های کلاسی مدرسان ESAP پاسخ دادند. نتایج تحلیل‌های آماری نشان داد که بین مدرسان عمومی و تخصصی زبان انگلیسی در مهارت‌های دریافتی، گرامر و واژگان، ترجمه، بازخورد و تصحیح خطا، رویکردهای کلاس، برنامه درسی ESAP و مطالب درسی، تفاوت معناداری وجود دارد. علاوه بر این، مشخص شد که بین مدرسان زن و مرد از نظر نگرش نسبت به پیشرفت حرفه‌ای، شایستگی تدریس و عملکرد کلاسی تفاوت معناداری وجود ندارد. یافته‌های این مطالعه بر ضرورت سرمایه‌گذاری در توسعه حرفه‌ای مدرسان زبان انگلیسی تأکید می‌کند. این امر از طریق برنامه‌ها و کارگاه‌های آموزشی پیش از خدمت و ضمن خدمت برای آموزش زبان انگلیسی با اهداف دانشگاهی (EAP) امکان‌پذیر است.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۳/۰۴/۰۷
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۰۳
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۰۴
تاریخ انتشار: بهار ۱۴۰۴
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

تربیت مدرس، شایستگی تدریس، توسعه حرفه‌ای، تمرین‌های کلاس درس، مدرسان EAP، مدرسان ESP.

پیشادست، اعظم و رضایی فرد، زهرا. (۱۴۰۴). بررسی صلاحیت تدریس، توسعه حرفه‌ای و روش‌های کلاس درس بین اساتید آموزش زبان انگلیسی برای اهداف تخصصی در ایران. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۵ (۱)، ۴۷-۶۹.

DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2025.360344.1042.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2025.360344.1042.

**اعظم پیشادست دبیر زبان انگلیسی است. او دوره کارشناسی (مترجمی زبان انگلیسی) خود را در دانشگاه سیستان و بلوچستان و کارشناسی ارشد (آموزش زبان انگلیسی) و دکترای (زبان شناسی) خود را در دانشگاه آزاد سیستان و بلوچستان گذراند.

*زهرا رضایی فرد، دانشجوی دکتری تخصصی از دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرضا است. وی مقالاتی در زمینه آموزش زبان دوم در مجلات مختلف منتشر کرده است. زمینه‌های اصلی مورد علاقه وی در یادگیری زبان مبتنی بر فناوری، ESP و یادگیری واژگان است.

۱- مقدمه

زبان انگلیسی برای اهداف خاص (ESP) در دهه ۱۹۶۰ ظهور کرد، زمانی که مدرسین و مؤسسات زبان دوم دریافتند که برنامه‌های سنتی انگلیسی قادر به برآورده کردن نیازهای تخصصی دانشجویان و کارفرمایان در مناطق انگلیسی‌زبان نیستند (براکاج، ۲۰۱۴؛ لیو و هو، ۲۰۲۱). در نهایت آشکار شد که آنچه دوره‌های زبان انگلیسی را از سایر برنامه‌های آموزشی متمایز می‌کند، ضرورت‌های حرفه‌ای و تخصصی است که زبان‌آموزان به دنبال آن هستند. به عبارت دیگر، دانشجویان باید از انگلیسی برای اهداف خاص به جای اهداف روزمره استفاده کنند. از سوی دیگر، دو دانشجو ممکن است امتیازات مشابهی در ظرفیت یادگیری غریب‌پویا داشته باشند، اما نمرات مختلف نشان می‌دهد که آن‌ها ممکن است قوت‌ها و ضعف‌های متفاوتی در مسیر تحصیلی خود داشته باشند (پیشادست و همکاران، ۲۰۲۲). این نشان می‌دهد که رویکرد یکسان برای همه در آموزش ممکن است برای این دانش‌آموزان مؤثر نباشد. با توجه به رشد روزافزون نیاز به زبان انگلیسی در حوزه‌های تخصصی و دانشگاهی، بررسی تفاوت‌های میان مدرسین تخصصی و عمومی زبان انگلیسی از اهمیت بالایی برخوردار است. این مطالعه به دنبال شناسایی این تفاوت‌ها و ارائه راهکارهایی برای بهبود کیفیت آموزش زبان انگلیسی برای اهداف خاص (ESP) است. درک این تفاوت‌ها نه تنها به بهبود روش‌های تدریس کمک می‌کند، بلکه می‌تواند به طراحی برنامه‌های آموزشی مؤثرتر و پاسخگو به نیازهای واقعی دانشجویان و بازار کار بینجامد. همچنین، این پژوهش به بررسی نگرش دانشجویان نسبت به شیوه‌های تدریس مدرسین می‌پردازد، که می‌تواند به عنوان مبنایی برای بهبود فرآیند یادگیری و تدریس در محیط‌های دانشگاهی مورد استفاده قرار گیرد.

ESP را می‌توان به عنوان آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی، اهداف حرفه‌ای یا شغلی یا هر دو تعریف کرد. EAP (انگلیسی با اهداف دانشگاهی) و ESAP (انگلیسی با اهداف خاص دانشگاهی) از زیرشاخه‌های این حوزه هستند. انگلیسی برای مقاصد دانشگاهی (EAP) بر بررسی و آموزش

زبان انگلیسی مورد نیاز افرادی که از این زبان به دلایل تحصیلی استفاده می‌کنند، متمرکز است. این رشته از دامنه گسترده‌تر زبان انگلیسی برای اهداف خاص (ESP) توسعه یافته و در دو دهه گذشته به طور قابل توجهی رشد کرده است، که این رشد ناشی از توسعه جهانی در استفاده از زبان انگلیسی برای کار و تحصیلات دانشگاهی شکل گرفته است (پالتریج و استافیلد، ۲۰۱۳).

زبان انگلیسی برای اهداف خاص دانشگاهی (ESAP) به دو دلیل اصلی به وجود آمده است: اول، برای کمک به دانشجویان بین‌المللی در برآوردن نیازها و قابلیت‌های علمی خود (دودی-اوانس و جان، ۱۹۹۸)، و دوم، برای قرار دادن این دانشجویان در معرض انتظارات و الزامات دانشکده‌ها از نظر نیازهای موقعیت هدف و فرهنگ دانشگاهی (جردن، ۱۹۹۷؛ چلیک و همکاران، ۲۰۱۴). از آنجایی که ESAP توسط اهداف یادگیری فردی زبان‌آموز هدایت می‌شود، اولین مرحله در طراحی دوره ESAP، شناسایی نیازهای خاص مدرسین و دانش‌آموزان رشته‌های موضوعی است که برنامه‌های آموزشی را مشخص می‌کند. قبل از ایجاد یک دوره زبان، تجزیه و تحلیل الزامات ESAP برای تعیین خواسته‌های تحصیلی مورد نیاز است (فلاوردو، ۲۰۱۶).

زبان انگلیسی به زبان بین‌المللی رسانه، گردشگری، تجارت، علم و سیاست تبدیل شده است و تقاضای جهانی برای زبان انگلیسی با اهداف خاص در سراسر دنیا ایجاد کرده است. در بسیاری از موارد، زبان انگلیسی با اهداف خاص نه تنها یک انتخاب هوشمندانه برای بهبود فرصت‌های یافتن شغل، برآورده کردن الزامات برنامه‌های دانشگاهی یا کسب رشد حرفه‌ای است، بلکه یک ضرورت است که باید در درخواست‌های شغلی گنجانده شود (آبیدن، ۲۰۱۵). علاوه بر این، زبان انگلیسی با اهداف خاص امروزه به عنوان یکی از محبوب‌ترین موضوعات آموزش زبان دوم مطرح شده است. ایجاد محیط‌های یادگیری فعال برای حمایت از فراگیران زبان انگلیسی برای اهداف خاص (ESP) به ویژه برای دانشجویان ایرانی اهمیت دارد، زیرا این دانشجویان معمولاً با ساعات محدود کلاس در فرآیند

^۶ Jordan, 1997

^۷ Çelik et al., 2014

^۸ Flowerdew, 2016

^۹ Abedeen, 2015

^۱ Bracaj, 2014

^۲ Liu & Hu, 2021

^۳ Pishadast et al., 2022

^۴ Paltridge & Starfield, 2013

^۵ Dudley-Evans & John, 1998

یادگیری زبان دوم (L2) روبه‌رو هستند و نیازهای زبانی ویژه‌ای دارند (رضایی‌فرد و همکاران، ۱۴۰۰).

۲- پیشینه پژوهش

زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی (EAP) با رشد سریع دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها در بسیاری از کشورهای جهان و افزایش تعداد دانشجویان بین‌المللی که تحصیلات تکمیلی را به زبان انگلیسی دنبال می‌کنند، رشد کرده است. در نتیجه، EAP در حال حاضر در خط مقدم توسعه نظریه و عمل نوآورانه در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم یا خارجی قرار دارد (گوپتا، ۲۰۱۹). اکثر مدرسان EAP/ESP در سراسر جهان بومی زبان انگلیسی نیستند و این منجر به تغییراتی در مطالب EAP و دوره‌های آموزشی مدرسان شده است. همان‌گونه که برین (۱۹۹۵) اشاره کرده است، برنامه‌های کارشناسی ارشد تخصصی در حوزه زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی (EAP) رو به افزایش است و به‌تدریج روشن می‌شود که EAP بر آموزش رسمی در همه مقاطع تأثیرگذار است. امروزه توجه بیشتری به EAP در دوران تحصیل ابتدایی و همچنین در نگارش پایان‌نامه و راهنمایی پژوهش در مقطع تحصیلات تکمیلی وجود دارد. دوره‌های EAP نباید تنها برای فراگیران غیرانگلیسی‌زبان در نظر گرفته شود. بسیاری از انگلیسی‌زبانان بومی که بدون مهارت‌های ارتباطی دانشگاهی وارد آموزش عالی می‌شوند نیز EAP را بخشی ضروری از تجربه‌های یادگیری خود می‌دانند (چنگ و فاکس، ۲۰۰۸).

آموزش زبان انگلیسی برای اهداف خاص مهم است زیرا مهارت‌ها و دانش زبانی مورد نیاز برای موفقیت در زمینه‌های تحصیلی یا حرفه‌ای انتخابی را در اختیار زبان‌آموز قرار می‌دهد که منجر به نتایج بهتر و افزایش اعتمادبه‌نفس و انگیزه می‌شود (پیشادست، ۲۰۲۲). آموزش زبان برای اهداف خاص همچنین می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا در مطالعه یا کار خود اعتمادبه‌نفس و انگیزه بیشتری داشته باشند، زیرا آنها برای درک و برقراری ارتباط در رشته خود مجهزتر هستند. این می‌تواند منجر به بهبود نتایج تحصیلی و حرفه‌ای، مانند نمرات

بهتر، افزایش فرصت‌های شغلی، و افزایش ارتباطات با همکاران و مراجعین شود (رضایی‌فرد و همکاران، ۲۰۲۲).

اهمیت توسعه حرفه‌ای مدرسان به پیشرفت دانشجویان محدود نمی‌شود. بلکه تأثیر قابل توجهی بر رضایت شغلی و انگیزه مدرسان برای ماندن در شغل خود دارد. تدریس شغلی سخت و پرمشقت است و برای مربیان جدید بسیار دشوارتر است. مربیان مبتدی باید پس از دریافت آموزش‌های لازم در مواجهه با حوادث دشوار و محیط کاری سخت وارد میدان شوند (مگیولی، ۲۰۰۳؛ موهان، ۲۰۱۹). در نتیجه اساتید تربیت مدرس و کسانی که مسئول آموزش دانشجویان-مدرسان هستند باید از عناصر مختلفی که ممکن است مدرسان را در طول حرفه خود هیجان‌زده یا بی‌انگیزه کند، آگاه باشند. همچنین گفته می‌شود که آنها به عواملی توجه کنند که افراد را به مدرسانی موفق تبدیل کند (دور، ۲۰۰۸؛ دیشنا و موکوئنا، ۲۰۱۶).

به‌طور کلی، شایستگی تدریس معمولاً در رابطه با هدفی به‌منظور انجام وظایف خاصی استفاده می‌شود. به‌طور خاص، ظرفیت مدرس قابلیت مدرسان برای ادامه رشد دانش، موقعیت و مهارت‌های خود است (مک دیارمید و کلونجر-برایت، ۲۰۰۸). مدرسان به فرصت‌هایی برای همکاری با همکاران خود نیاز دارند تا شایستگی خود را توسعه دهند. به گفته مک دیارمید و کلونجر-برایت (۲۰۰۸) این فرصت‌ها باید بر شواهد یادگیری و تمرین تمرکز کنند. به روشی مشابه، شورای ملی اعتباربخشی آموزش مدرسان (NCATE، ۲۰۰۳) شایستگی مدرس را به‌عنوان ساختاری شامل سه مؤلفه دانش، مهارت‌ها و تمایلات در نظر گرفت. شایستگی تدریس باعث می‌شود که مدرسان درک بهتری از دانش، مهارت‌ها و تمایلات خود داشته باشند و در نتیجه، عملکرد مؤثرتری در کلاس درس ارائه دهند (کوکران-اسمیت و همکاران، ۲۰۰۸). به عبارت دیگر، دانش، مهارت و تمایلات سه ویژگی اصلی موفقیت یک مدرس هستند.

بیشتر مدرسان EAP/ESP در سراسر جهان در حوزه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (TEFL) آموزش

^۷ Mohan, 2019

^۸ Durr, 2008

^۹ Dishena & Mokoena, 2016

^{۱۰} McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008

^{۱۱} National Council for Accreditation of Teacher Education (2003)

^{۱۲} Cochran-Smith, et al., 2008

^۱ Rezaei Fard et al., 2021

^۲ Gupta, 2019

^۳ Braine (1995)

^۴ Cheng & Fox, 2008

^۵ Rezaeifard, Tavakoli, & Rezaei, 2022

^۶ Magioli, 2003

مدرسان ESAP ضروری است تا روش‌های تدریس آن‌ها بهبود یابد و نتایج یادگیری دانشجویان ارتقا پیدا کند.

قائدرحمت و همکاران (۲۰۱۸) یک مطالعه انجام دادند تا نحوه دیدگاه دو گروه استاد زبان تخصصی (ESP) را نسبت به تدریس انگلیسی هوانوردی بررسی کنند. پژوهشگران از ترکیب مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و پرسش‌نامه برای مصاحبه با هشت مدرس استفاده کردند. نتایج نشان داد تفاوت‌های قابل توجهی در نگرش‌های اساتید زبان تخصصی و اساتید زبان انگلیسی عمومی بود. اساتید زبان تخصصی باور داشتند که آموزش عملی با تمرکز بر محتوای فنی، آموزش مدرک‌محور و بازخورد از مدرس بسیار مهم است. در مقابل، مدرسان زبان انگلیسی عمومی باور داشتند که روش تدریس، آموزش مشارکتی و بازخورد از همکاران باید به‌عنوان اولویت اصلی در چنین دوره‌هایی باشد.

کایا و کیزیلتپه (۲۰۲۱) قصد داشتند تا برنامه آموزشی را برای ارتقای صلاحیت آموزشی مدرسان ESAP توسعه و ارزیابی کنند. برنامه آموزشی بر اساس تجزیه و تحلیل نیازهای مدرسان ESAP طراحی شده بود و شامل شش مولفه درباره جوانب مختلف آموزش ESAP مانند تجزیه و تحلیل نیازها، طراحی برنامه درسی، توسعه مطالب آموزشی، ارزیابی و ادغام فناوری بود. برنامه با ۱۲ مدرس ESAP پیاده‌سازی شد و اثربخشی آن از طریق نظرسنجی قبل و بعد از آموزش و مصاحبه با شرکت‌کنندگان ارزیابی شد. نتایج نشان داد که برنامه آموزشی به‌طور قابل توجهی دانش و مهارت شرکت‌کنندگان در زمینه آموزش ESAP را بهبود بخشید و شرکت‌کنندگان سطح رضایت بالایی از برنامه داشتند. این مطالعه نشان می‌دهد که فراهم کردن فرصت‌های توسعه حرفه‌ای برای مدرسان ESAP می‌تواند شایستگی آموزشی آنها را ارتقا دهد و کیفیت آموزش ESAP را بهبود بخشد.

هدف اصلی کلاس‌های انگلیسی در مقطع کارشناسی کمک به دانشجویان برای بهبود واژگان فنی، خواندن و مهارت‌های ترجمه است. اگرچه اکثر کتاب‌های درسی مقطع کارشناسی در ایران به زبان فارسی هستند، اما دانشجویان به مطالعه سایر منابع و مجلات تخصصی به زبان انگلیسی تشویق می‌شوند. از دانشجویان انتظار می‌رود که مهارت‌های زبان

ندیده‌اند و این موضوع باعث تغییراتی در محتوای آموزشی EAP و دوره‌های تربیت مدرس شده است (**دینگ و کمپیون، ۲۰۱۶**). تعداد فزاینده‌ای از دوره‌های کارشناسی ارشد تخصصی در این حوزه در سطح بین‌المللی موجود است و همچنین درک فزاینده‌ای وجود دارد که EAP شامل آموزش رسمی در هر سطحی می‌شود و اکنون توجه بیشتری به EAP در سال‌های ابتدایی تحصیل و نوشتن پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی و نظارت بر پایان‌نامه می‌شود (**هایلند، ۲۰۰۶**). تعداد فزاینده‌ای از انگلیسی‌زبانان زبان اول که بدون پیش‌زمینه مهارت‌های ارتباطی دانشگاهی وارد آموزش عالی در کشورهای خود می‌شوند، EAP را جنبه‌ای حیاتی از تجربیات خود می‌دانند. تاکنون، کار اصلی تحقیقات EAP در دو حوزه فراگیران و مطالب/کتاب‌های درسی بوده است (**باسترکمن و بکانگرا-واله، ۲۰۱۸؛ استلر، ۲۰۱۶**). بااین‌حال، مسائل مربوط به عملکرد مدرسان، توسعه حرفه‌ای و نیازهای آنها محدود بوده است (**باسترکمن، ۲۰۱۹**).

جهانگرد و کتابی (۲۰۱۷) صلاحیت آموزشی، توسعه حرفه‌ای و تمرینات کلاسی اساتید زبان انگلیسی برای مقاصد آموزشی خاص (ESAP) در ایران را بررسی می‌کنند. در این پژوهش، میزان شایستگی مدرسان ESAP در روش‌های تدریس، میزان مشارکت آن‌ها در فعالیتهای توسعه حرفه‌ای، و میزان به‌کارگیری شیوه‌های مؤثر کلاسی که به یادگیری بهتر دانشجویان کمک می‌کند، بررسی می‌شوند. این مطالعه با استفاده از پرسش‌نامه بررسی و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۴۰ استاد ESAP از دانشگاه‌های مختلف در ایران، داده‌ها را جمع‌آوری کرده است. یافته‌های مطالعه نشان می‌دهد که بیشتر استادان ESAP در ایران سطح خوبی از صلاحیت آموزشی دارند و در فعالیتهای توسعه حرفه‌ای شرکت می‌کنند تا مهارت‌های آموزشی خود را بهبود بخشند. بااین‌حال، مطالعه نشان داد که در بین استادان ESAP، تمرین‌های کلاسی کارآمدی که از یادگیری دانشجویان حمایت می‌کند کمتر به کار گرفته می‌شود و این می‌تواند تأثیر منفی بر یادگیری دانشجویان داشته باشد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که فراهم‌سازی فرصت‌های بیشتر برای توسعه حرفه‌ای

^۵ Basturkmen, 2019

^۶ Jahangard and Ketabi (2017)

^۷ Ghaedrahmat, et al. (2018)

^۸ Kaya and Kızıltepe (2021)

^۱ Ding & Campion, 2016

^۲ Hyland, 2006

^۳ Basturkmen & Bocanegra-Valle, 2018

^۴ Stoller, 2016

عمومی خود را در اوایل دوره بهبود بخشند و واژگان فنی مربوط به رشته خود را در سال اول بیاموزند تا بتوانند در دوره‌های تخصصی بعدی خود کتاب‌های درسی موضوعی خاص را مدیریت کنند. باین‌حال، کمیسیون عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری هیچ راهنمایی روشنی برای انتخاب و توسعه مطالب آموزشی دانشگاهی مرتبط با استانداردهای زبانی یا ارتباطی مورد انتظار دانشجویان ارائه نمی‌دهد. انگلیسی برای مقاصد دانشگاهی (EAP) و انگلیسی برای اهداف خاص (ESP) دو شاخه از آموزش زبان انگلیسی در ایران هستند و به‌عنوان بخشی از آموزش عالی ایرانیان وضعیت حاشیه‌ای دارند (مزدایاسنا و تحریریان، ۲۰۰۸).

وقتی زبان انگلیسی وسیله ارتباط و آموزش در دانشگاه نیست، اما دانشجویان باید کتاب‌های درسی و مطالب درسی را به زبان انگلیسی بخوانند، نیاز مبرمی به توسعه دوره‌های انگلیسی برای اهداف خاص (ESP) وجود دارد. فرض بر این است که دانشجویانی که دروس محتوایی دانشگاهی را می‌گذرانند، از مهارت زبانی بالا و دانش پیشین گسترده‌ای برخوردار هستند. به گفته اسپکتور و همکاران (۲۰۰۱)، هدف از چنین دوره‌هایی تجهیز فراگیران به توانایی‌ها و راهبردهای لازم برای دستیابی به اهداف خواندن انگلیسی برای دوره‌های تحصیلی است. در چنین شرایطی، طراحان دوره‌های ESP با یکسری مسائل و مشکلات کاربردی مانند زمان مشخص دوره، سطح دشواری متون و کمبود دانش فنی اساتید مواجه هستند.

اکثر آموزش‌های زبان انگلیسی در ایران در مقطع کارشناسی با محدوده محدودی سروکار دارند و اصول طراحی دوره را نادیده گرفته‌اند، که باید به‌عنوان فرآیندی مداوم برای رسیدگی به نیازها و علایق دانشجویان تلقی شود. علاوه بر این، این دوره از رویکرد متن‌محور برای آموزش زبان استفاده می‌کند و نسبتاً امتحان‌محور است. به نظر می‌رسد اکثر دانشجویان ایرانی پس از اتمام دوره‌های تحصیلی خود، فاقد مهارت کافی در زبان خارجی هستند، که انتظار می‌رود برای برآورده کردن نیازهای خود و همچنین انتظارات کارفرمایان آینده‌شان، از آن برخوردار باشند.

هدف این مطالعه بررسی تمرین‌های آموزشی جاری و فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای در کلاس‌های ESAP ایران است. تمرینات کلاسی بخش جدایی‌ناپذیر هر دوره ESP هستند؛ از این رو، در این پژوهش تلاش بر این است که تصویری از

آنچه در کلاس‌های ESP ایران رخ می‌دهد ارائه شود. توسعه حرفه‌ای نیز یک جزء کلیدی در هر برنامه آموزش-یادگیری زبان است. این یک دستیار نامرئی برای آموزش مدرسان است و حتی یک منبع اصلی برای ارائه برنامه‌هایی برای اینکه چه چیزی و چگونه تدریس شود (جانسون و گلوبک، ۲۰۱۱). با توجه به توضیحات فوق، این مطالعه با کاوش در ادراک مدرسان مختلف ESAP در زمینه EFL در ایران، با هدف توصیف برخی از عوامل کلیدی تعیین‌کننده آموزش موفق مدرس ESAP از جمله توسعه حرفه‌ای مدرس و تمرین‌های کلاس درس انجام شد. بنابراین، با بررسی فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای (PD) که در حال حاضر در کلاس‌های ESP ایران استفاده می‌شود، این تحقیق با هدف گسترش افق تدریس در کلاس‌های ESP انجام می‌شود.

برای دستیابی به اهداف فوق، سؤالات زیر تدوین شده‌اند:

۱. آیا بین مدرسان محتوای EAP و مدرسان رشته زبان انگلیسی از نظر باورهای بیان‌شده درباره شایستگی تدریس و فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای تفاوتی وجود دارد؟

۲. آیا بین شیوه‌های کلاسی مدرسان ESAP از دیدگاه دانشجویان، تفاوت معنادار آماری وجود دارد؟

۳. آیا بین مدرسان مرد و زن EAP از نظر نگرش آن‌ها نسبت به توسعه حرفه‌ای، شایستگی تدریس و شیوه‌های کلاسی تفاوتی وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان این مطالعه شامل ۸۰ مدرس ESAP (۴۰ مدرس محتوا و ۴۰ مدرس زبان انگلیسی) و همچنین ۸۰ دانشجوی کارشناسی از رشته‌های مختلف بودند. دانشجویان از هر دو جنسیت بودند و در دوره‌های کارشناسی مانند مدیریت، مدیریت کسب‌وکار، حسابداری، تاریخ و ادبیات درس می‌خواندند. آن‌ها از مناطق مختلف ایران بودند و همه آن‌ها در گروه سنی ۱۹ تا ۳۵ سال بودند. مدرسان شامل دانش‌آموختگان رشته‌زبان انگلیسی و رشته‌های دیگر بودند و از هر دو جنس مرد و زن تشکیل می‌شدند. آن‌ها بر اساس نمونه‌گیری گلوله برفی غیرتصادفی انتخاب شدند زیرا پیدا کردن شرکت‌کنندگان در شرایط شیوع کووید-۱۹ بسیار دشوار بود. نمونه مورد مطالعه از نظر ویژگی‌های جمعیتی بسیار متنوع بود. شرکت‌کنندگان شامل مدرسین مرد و زن با طیف گسترده‌ای از سنین (از ۲۵ تا ۶۰ سال با میانگین ۳۳/۵) بودند.

^۱ Johnson & Golombek, 2011

^۱ Mazdayasna & Tahririan, 2008

^۲ Spector, et al. (2001)

شرکت در همایش‌های آموزشی، انجام پژوهش، و رشد فردی هستند. روایی محتوایی این پرسش‌نامه نیز با پرسیدن نظرات سه کارشناس در حوزه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (TEFL) تأیید شد. همچنین، پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ اندازه‌گیری شد و مقدار آن ۰٫۸۲ بود.

پرسش‌نامه تمرین‌های کلاسی مدرسان ESAP که توسط **کیوان پناه و همکاران (۲۰۲۱)** طراحی شده بود، برای سنجش نگرش‌های دانشجویان نسبت به استفاده مدرسان ESAP از تمرین‌های کلاسی به‌کار رفت. این پرسش‌نامه شامل ۵۸ سؤال با مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت به شرح زیر است: ۱ = هرگز، ۲ = به ندرت، ۳ = گاهی اوقات، ۴ = اغلب، ۵ = همیشه. سؤالات، نظرات دانشجویان را درباره میزان استفاده از فعالیت‌ها برای مهارت‌های درک و تولید، مطالب ESAP، فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT)، گرامر و واژگان، ترجمه، بازخورد و تصحیح خطا، ارزیابی، و رویه‌های کلاسی می‌پرسد. روایی محتوایی این پرسش‌نامه نیز با گرفتن نظرات سه کارشناس در حوزه تدریس زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی تأیید شد. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ اندازه‌گیری شد و نتیجه آن ۰٫۷۴ به دست آمد.

روند پژوهش

برای انجام این پژوهش، پژوهشگر با اساتید و دانشجویان دانشگاه‌های فرهنگیان و آزاد اسلامی زاهدان هماهنگی کرد و از آن‌ها خواست تا پرسش‌نامه‌ها را برخط پاسخ دهند. دو گروه مدرسان عمومی زبان انگلیسی و مدرسان ESAP پرسش‌نامه شامل توانایی‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای دریافت کردند. پرسش‌نامه سوم، یعنی پرسش‌نامه روش‌های کلاسی مدرسان ESAP به دانشجویان شرکت‌کننده در این مطالعه داده شد. پرسش‌نامه‌ها در Google Forms قرار داده شدند و پیوندهای آن‌ها از طریق برنامه‌های شبکه‌های اجتماعی مانند واتس‌آپ میان مدرسان و دانشجویان به اشتراک گذاشته شد. زمانی که برای هر پرسش‌نامه اختصاص داده شده بود، ۱۰-۱۵ دقیقه بود، اما محقق اجازه داد تا ۵ دقیقه اضافی برای دقت بیشتر در پاسخ‌ها که در این مطالعه اهمیت داشت، در نظر گرفته شود. نسخه فارسی پرسش‌نامه‌ها اجرا شد. نتیجه داده‌های خام جمع‌آوری و برای تجزیه و تحلیل‌های آماری ارسال گردید.

سطح تحصیلات آن‌ها نیز متنوع بود و شامل مدرسین با مدارک کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در رشته‌های مرتبط با آموزش زبان انگلیسی و سایر رشته‌های تخصصی می‌شد. سابقه تدریس آن‌ها نیز از ۸ ماه تا ۳۵ سال (با میانگین ۱۴/۳۵ سال) متغیر بود، که نشان می‌دهد هم مدرسین تازه‌کار و هم مدرسین با تجربه در این مطالعه مشارکت داشته‌اند. این تنوع جمعیتی به پژوهش این امکان را داد تا نتایج جامع‌تر و قابل تعمیم‌تری ارائه دهد.

ابزارها

در این مطالعه، ابزارهای استفاده‌شده شامل سه پرسش‌نامه هستند که به شرح زیر توضیح داده شده‌اند:

پرسش‌نامه توانایی‌های آموزشی مدرسان ESAP، که توسط **کیوان پناه و همکاران (۲۰۲۱)** طراحی شده است، برای ارزیابی نگرش مدرسان ESAP نسبت به توانایی آموزش مهارت‌های زبان (خواندن، نوشتن، شنیدن و صحبت کردن) و زیرمهارت‌های آن‌ها (واژگان، دستور زبان و تلفظ) و همچنین نظرات مدرسان درباره ارائه بازخورد به عملکردهای مختلف دانشجویان، استفاده از آزمون‌ها و تست‌های مختلف، کار گروهی، فعالیت‌ها، استفاده از مطالب و شناسایی نیازهای دانشجویان به کار می‌رود. این پرسش‌نامه شامل ۷۲ سؤال با مقیاس لیکرت ۳-نقطه‌ای با محدوده از ۱ (نیاز به بهبود)، ۲ (ماهر) تا ۳ (خیلی ماهر) است. روایی محتوایی پرسش‌نامه با بررسی محتوای ابزار توسط کارشناسان این حیطه بررسی شد تا اطمینان حاصل شود که تمام اندازه‌گیری‌های مربوطه در آن گنجانده شده‌اند (**والن و فرنکل، ۲۰۰۱**). روایی محتوایی پرسش‌نامه با پرسیدن نظرات سه کارشناس در حوزه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (TEFL) که دارای دکترای آموزش زبان انگلیسی بودند، تأیید شد. همچنین، پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ اندازه‌گیری شد و مقدار آن ۰٫۷۸ بود.

پرسش‌نامه فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای مدرسان ESAP، که توسط **کیوان پناه و همکاران (۲۰۲۱)** طراحی شده است، در این مطالعه برای بررسی اینکه چه اندازه مدرسان ESAP از فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای استفاده می‌کنند، به کار رفته است. این پرسش‌نامه شامل ۱۹ سؤال با مقیاس لیکرت ۳-درجه‌ای است. مقیاس‌ها شامل ۱ (هرگز)، ۲ (گاهی اوقات) و ۳ (همیشه) هستند. سؤالات شامل مشاهده و کمک به سایر مدرسان،

^۱ Wallen & Fraenkel, 2001

^۱ Kaivanpanah, et al. (2021)

۳- نتایج و بحث

سری آزمون t مستقل انجام شد. در ابتدا، آمار توصیفی پاسخ‌های مدرسان ESAP به پرسش‌نامه‌های توانایی‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای در جدول ۱ نشان داده شده است.

برای پاسخ به سؤال اول پژوهش که در آن بررسی شد که آیا محتوای ESAP و مدرسان زبان انگلیسی عمومی در مورد توانایی‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای خود تفاوت دارند، یک

جدول ۱. آمار توصیفی پاسخ‌های مدرسان محتوای ESAP و زبان انگلیسی عمومی به اجزای مختلف پرسش‌نامه توانایی‌های

آموزشی

انحراف معیار	میانگین	بیشینه	کمینه	تعداد	گروه	آمار توصیفی
۱,۳۴۱	۲۹,۶۵	۴۲	۱۸	۴۰	مدرسان محتوا	مهارت‌های دریافتی
۱,۲۴۹	۳۶,۴۵	۴۲	۲۶	۴۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۲۱۲	۳,۳۵	۶	۲	۴۰	مدرسان محتوا	مهارت‌های تولیدی
۰,۲۹۶	۳,۷۵	۶	۴	۴۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۳۱۴	۳,۴۵	۶	۳	۴۰	مدرسان محتوا	فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT)
۰,۲۲۴	۴,۱۵	۶	۴	۴۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۶۴۵	۸,۲۵	۱۵	۵	۴۰	مدرسان محتوا	دستور زبان و واژگان
۰,۵۲۷	۱۱,۱۵	۱۵	۱۰	۴۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۱۸۴	۴,۵۰	۶	۴	۴۰	مدرسان محتوا	ترجمه
۰,۱۴۴	۵,۸۵	۶	۵	۴۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۲۶۵	۴,۴۵	۶	۲	۴۰	مدرسان محتوا	بازخورد و تصحیح خطا
۰,۳۴۹	۵,۴۵	۶	۴	۴۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۳۱۲	۵,۲۰	۶	۴	۴۰	مدرسان محتوا	ارزیابی و سنجش
۰,۲۴۸	۵,۴۵	۶	۴	۴۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۸۲۵	۹,۶۵	۱۵	۸	۴۰	مدرسان محتوا	روش‌های کلاسی
۰,۲۹۶	۱۴,۲۵	۱۵	۱۲	۴۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۸۴۵	۱۳,۷۵	۲۰	۸	۴۰	مدرسان محتوا	برنامه درسی و مطالب ESAP
۰,۲۶۷	۱۵,۸۵	۲۴	۱۵	۴۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۳۷۷	۵,۲۵	۶	۴	۴۰	مدرسان محتوا	نیازهای دانشجویان
۰,۲۹۴	۵,۴۵	۶	۴	۴۰	مدرسان زبان انگلیسی	

داده‌ها یک پیش‌فرض اساسی برای انجام آزمون‌های پارامتریک، مانند آزمون t، است که مستلزم نرمال بودن تقریبی داده‌ها در هر گروه می‌باشد. جدول ۲ نتایج آزمون‌های نرمالیتی را نشان می‌دهد.

آزمون‌های نرمالیتی، شامل آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک، برای بررسی توزیع نمرات در دسته‌های مختلف مهارتی انجام شد تا مشخص شود آیا این توزیع‌ها از توزیع نرمال پیروی می‌کنند یا خیر. نرمال بودن

جدول ۲. نتایج آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمالیتی در گروه‌ها

شاپیرو-ویلک			کولموگروف-اسمیرنوف			گروه	مهارت‌ها
معنی‌داری	درجه آزادی	آمار	معنی‌داری	درجه آزادی	آمار		
۰,۱۱۴	۷۸	۰,۷۱۷	۰,۱۶۳	۷۸	۰,۳۵۹	مدرسان محتوا	مهارت‌های دریافتی
۰,۱۲۵	۷۸	۰,۷۹۵	۰,۱۵۶	۷۸	۰,۲۸۴	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۳۴۷	۷۸	۰,۸۲۷	۰,۰۹۰	۷۸	۰,۱۸۸	مدرسان محتوا	مهارت‌های تولیدی
۰,۱۱۵	۷۸	۰,۹۴۱	۰,۲۰۳	۷۸	۰,۱۶۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۴۱۳	۷۸	۰,۸۰۵	۰,۱۴۰	۷۸	۰,۲۳۳	مدرسان محتوا	فناوری اطلاعات و ارتباطات
۰,۲۵۸	۷۸	۰,۹۴۰	۰,۲۱۱	۷۸	۰,۱۶۴	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۱۲۰	۷۸	۰,۹۶۰	۰,۱۱۹	۷۸	۰,۱۴۱	مدرسان محتوا	دستور زبان و واژگان
۰,۳۲۱	۷۸	۰,۸۹۶	۰,۳۲۱	۷۸	۰,۱۷۶	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۱۴۲	۷۸	۰,۹۰۸	۰,۱۷۴	۷۸	۰,۲۱۵	مدرسان محتوا	ترجمه
۰,۱۶۷	۷۸	۰,۹۱۰	۰,۱۹۹	۷۸	۰,۱۹۸	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۱۳۴	۷۸	۰,۹۲۰	۰,۱۸۱	۷۸	۰,۲۲۴	مدرسان محتوا	بازخورد و تصحیح خطا
۰,۱۴۵	۷۸	۰,۹۱۳	۰,۲۰۵	۷۸	۰,۲۱۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۰۸۷	۷۸	۰,۹۸۸	۰,۱۳۴	۷۸	۰,۲۲۳	مدرسان محتوا	ارزیابی و سنجش
۰,۰۵۸	۷۸	۰,۹۱۵	۰,۱۳۴	۷۸	۰,۲۰۳	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۰۷۵	۷۸	۰,۹۲۱	۰,۱۵۴	۷۸	۰,۱۹۰	مدرسان محتوا	روش‌های کلاسی
۰,۰۸۴	۷۸	۰,۱۲۱	۰,۱۲۱	۷۸	۰,۱۸۴	مدرسان زبان انگلیسی	
۰,۰۸۱	۷۸	۰,۹۰۵	۰,۱۴۵	۷۸	۰,۲۴۵	مدرسان محتوا	برنامه درسی و مطالب ESAP
۰,۰۹۳	۷۸	۰,۹۱۹	۰,۱۶۷	۷۸	۰,۲۱۱	مدرسان زبان انگلیسی	

نیازهای دانشجویان	مدرسان محتوا	۰,۲۴۴	۷۸	۰,۱۵۷	۰,۹۳۳	۷۸	۰,۰۸۴
	مدرسان زبان انگلیسی	۰,۲۱۲	۷۸	۰,۱۳۹	۰,۹۱۲	۷۸	۰,۰۷۲
مشاهده و کمک از سایر مدرسان شرکت در کنفرانس و پژوهش	مدرسان محتوا	۰,۱۵۲	۷۸	۰,۱۲۰	۰,۹۷۰	۷۸	۰,۵۴۵
	مدرسان زبان انگلیسی	۰,۱۳۰	۷۸	۰,۱۵۰	۰,۹۶۵	۷۸	۰,۰۶۰
توسعه شخصی مشاهده و کمک از سایر مدرسان	مدرسان محتوا	۰,۱۶۵	۷۸	۰,۱۰۱	۰,۹۴۵	۷۸	۰,۱۰۲
	مدرسان زبان انگلیسی	۰,۱۴۵	۷۸	۰,۱۱۵	۰,۹۶۰	۷۸	۰,۰۵۵
شرکت در کنفرانس و پژوهش	مدرسان محتوا	۰,۱۷۰	۷۸	۰,۲۳۹	۰,۹۴۰	۷۸	۰,۴۶۹
	مدرسان زبان انگلیسی	۰,۱۵۲	۷۸	۰,۳۵۴	۰,۵۴۱	۷۸	۰,۲۷۸

و مهارت‌های مشخص شده قابل قبول است. سپس، ده آزمون t مستقل بین مدرسان محتوای ESAP و زبان انگلیسی عمومی در مورد عملکرد آن‌ها در اجزای مختلف پرسش‌نامه مهارت‌های آموزشی انجام شد. نتایج در جدول ۳ نشان داده شده‌اند.

نتایج آزمون‌های نرمالیتی نشان می‌دهند که در اکثر دسته‌های مهارتی و گروه‌های مورد بررسی، داده‌ها انحراف معنی‌داری از توزیع نرمال ندارند. این نتایج نشان می‌دهد که پیش‌فرض نرمالیتی برقرار است و استفاده از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل مقایسه‌ای در بیشتر دسته‌ها توجیه‌پذیر است. بنابراین، انجام آزمون t برای مقایسه گروه‌ها

جدول ۳. آزمون t مستقل بین مدرسان زبان انگلیسی عمومی و محتوای ESAP در مورد توانایی‌های آموزشی آن‌ها

مهارت		آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		F		معنی‌داری		t	درجه آزادی	معنی‌داری (دوطرفه)	تفاوت میانگین	فاصله اطمینان ۹۵ درصد تفاوت	
۱		معنی‌داری		معنی‌داری		معنی‌داری		معنی‌داری		معنی‌داری (دوطرفه)		بیشینه	
مهارت‌های دریافتی	برابری واریانس‌ها پذیرفته شد	۰,۱۱	۰,۱۱	۵,۰۵	۷۸	۰,۰۰۰	۶,۸۰	۱۰,۵۴	-۹	۴,۵۶۱	-	بیشینه	کمینه
مهارت‌های تولیدی	برابری واریانس‌ها پذیرفته شد	۰,۱۷	۰,۱۷	۰,۹۲	۷۸	۰,۲۱۴	۰,۴۰	۱۱,۷۶	-۹	۷,۰۰۸	-	بیشینه	کمینه
فناوری اطلاعات و ارتباطات	برابری واریانس‌ها	۰,۲۸	۰,۲۸	۲,۵۰	۷۸	۰,۱۱۹	۰,۷۰	۰,۳۰۱	-۲	۲,۵۷۹	۰	بیشینه	کمینه

								پذیرفته شد	
۲,۸۳۸ -	۸,۴۹۴ -	۲,۹۰ ..	۰,۰۰۰	۷۸	۷,۰ ۴	۰,۷۹	۰,۰ ۶۹	برابری واریانس‌ها پذیرفته شد	دستور زبان و واژگان
۲,۰۲۰ -	۶,۸۶۸ -	۱,۳۵ ..	۰,۰۱۲	۷۸	۹,۸ ۲	۰,۴۸	۰,۴ ۹۱	برابری واریانس‌ها پذیرفته شد	ترجمه
۰,۲۳۶ -۷	۱,۹۰۲ -	۱,۰۰ ..	۰,۰۳۳	۷۸	۱۳, ۰۷	۰,۰۳	۴,۶ ۸	برابری واریانس‌ها پذیرفته شد	بازخورد و تصحیح خطا
۲,۴۸۶ -	۸,۳۴۶ -	۰,۲۵ ..	۰,۲۶۰	۷۸	۰,۹ ۲۵	۰,۰۶۷	۳,۴ ۷	برابری واریانس‌ها پذیرفته شد	ارزیابی و سنجش
۳,۴۷۸ -	۶,۱۸۸ -	۴,۶۰ ..	۰,۰۰۰	۷۸	۱,۵ ۷۵	۰,۷۴۷	۰,۱ ۰۵	برابری واریانس‌ها پذیرفته شد	روش‌های کلاسی
۰,۷۰۹ ۶	۰,۸۴۸ -۵	۲,۱۰ ..	۰,۰۰۱	۷۸	۶,۰ ۷	۰,۰۶۶	۳,۵ ۱	برابری واریانس‌ها پذیرفته شد	برنامه درسی و مطالب ESAP
۴,۰۷۰	۱,۷۰۹ -	۰,۲۰ ..	۰,۴۱۷	۷۸	۸,۹ ۰	۰,۴۰۸	۰,۶ ۹۴	برابری واریانس‌ها پذیرفته شد	نیازهای دانشجویان

نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین مدرسان زبان انگلیسی و محتوای ESAP در مورد مهارت‌های درک مطلب، دستور زبان و واژگان، ترجمه، بازخورد و اصلاح خطا، تمرین‌های کلاسی، برنامه درسی و مطالب درسی وجود دارد. در مهارت‌های تولیدی، فناوری اطلاعات و ارزیابی و ارزشیابی

و نیازهای دانشجویان تفاوت معناداری بین مدرسان زبان انگلیسی و محتوای ESAP وجود نداشت. سه آزمون t مستقل بین مدرسان زبان انگلیسی و محتوای ESAP در مورد عملکرد آن‌ها در پرسش‌نامه توسعه حرفه‌ای انجام شد و نتایج در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. آزمون t مستقل بین مدرسان زبان انگلیسی و محتوای ESAP در مورد توسعه حرفه‌ای آن‌ها

مهارت‌ها		F	معنی داری	t	درجه آزادی	معنی داری (دوطرفه)	تفاوت میانگین	خطای استاندارد تفاوت	فاصله اطمینان ۹۵ درصد تفاوت	
									کمینه	بیشینه
مشاهده و کمک از سایر مدرسان	برای بری واریان‌ها پذیرفته شد	۱,۰۵۴	۰,۶۰۵	۱,۸۶۹	۷۸	۰,۲۱۲	۰,۶۸۰	۱,۶۴۲	۶,۷۷۹	۱۳,۳۵۴
شرکت در کنفرانس و پژوهش	برای بری واریان‌ها پذیرفته شد	۳۱,۴۱	۰,۳۹۱	۳,۱۸۷	۷۸	۰,۰۰۱	۸,۰۶۱۸	۰,۱۶۷۹۰	۵,۶۱۴	۴,۹۳۵
توسعه شخصی	برای بری واریان‌ها پذیرفته شد	۵,۵۱۵	۲,۱۳۸	۴,۵۸۲	۷۸	۰,۰۰۰	۱۰,۰۳۵	۴,۳۳۴۷	۸,۰۱۵	۰,۵۴۸۳

نتایج نشان داد که:

- تفاوت معناداری بین مدرسان زبان انگلیسی و محتوای ESAP در مورد توسعه شخصی وجود دارد. برای پاسخ به سؤال دوم در مورد یافتن تفاوت معنادار آماری بین تمرین‌های کلاسی مدرسان ESAP که توسط دانشجویانشان گزارش شده‌اند، آزمون t مستقل انجام شد. در ابتدا، آمار توصیفی پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌نامه تمرین‌های کلاسی مدرسان ESAP در جدول ۵ نشان داده شده است.

- تفاوت معناداری بین مدرسان زبان انگلیسی و محتوای ESAP در مورد مشاهده و کمک از سایر مدرسان وجود ندارد.
- تفاوت معناداری بین مدرسان زبان انگلیسی و محتوای ESAP در مورد شرکت در کنفرانس و پژوهش وجود دارد.

جدول ۵. آمار توصیفی پاسخ‌های دانشجویان به پرسش‌نامه تمرین‌های کلاسی مدرسان ESAP

مهارت‌ها	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
مهارت‌های دریافتی	۸۰	۲	۱۰	۵,۳۵	۰,۴۷۸
	۸۰	۴	۱۰	۷,۲۵	۰,۳۸۹
مطالب ESAP	۸۰	۴	۱۵	۷,۶۵	۰,۷۳۶

۰۰۵۱۲	۱۰۰۵۵	۱۵	۸	۸۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۱۰۰۴۵	۲۲۰۶۵	۳۵	۱۸	۸۰	مدرسان محتوا	مهارت‌های تولیدی
۱۰۵۱۴	۲۶۰۸۵	۳۵	۲۴	۸۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰۰۲۶۱	۷۰۵۵	۱۰	۵	۸۰	مدرسان محتوا	فناوری اطلاعات و ارتباطات
۰۰۳۰۶	۷۰۷۵	۱۰	۵	۸۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰۰۳۵۱	۶۰۴۵	۱۰	۴	۸۰	مدرسان محتوا	دستور زبان و واژگان
۰۰۳۰۱	۷۰۰۵	۱۰	۶	۸۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰۰۴۰۵	۷۰۶۵	۱۰	۶	۸۰	مدرسان محتوا	ترجمه
۰۰۲۹۷	۷۰۷۵	۱۰	۶	۸۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰۰۳۴۷	۷۰۱۰	۱۰	۵	۸۰	مدرسان محتوا	بازخورد و تصحیح خطا
۰۰۴۱۸	۷۰۲۵	۱۰	۵	۸۰	مدرسان زبان انگلیسی	
۰۰۵۶۴	۶۰۹۰	۱۰	۵	۸۰	مدرسان محتوا	ارزیابی و سنجش
۰۰۲۶۱	۸۰۸۵	۱۰	۸	۸۰	مدرسان زبان انگلیسی	

آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک برای مهارت‌ها به‌طور نرمال توزیع شده‌اند یا خیر، انجام شد. نتایج ارزیابی این که آیا توزیع نمرات برای دسته‌های مختلف در جدول ۶ نشان داده شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون‌های شاپیرو-ویلک و کولموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن مهارت‌های مختلف مدرسان ESAP

شاپیرو-ویلک			کولموگروف-اسمیرنوف			گروه	مهارت‌ها
سطح معنی‌داری	درجه آزادی	آمار	سطح معنی‌داری	درجه آزادی	آمار		
۰۰۰۹۳	۷۸	۰۰۷۴۲	۰۰۱۳۷	۷۸	۰۰۳۷۱	مدرسان محتوا	مهارت‌های دریافتی
۰۰۱۰۸	۷۸	۰۰۷۶۸	۰۰۱۵۹	۷۸	۰۰۲۹۶	مدرسان زبان انگلیسی	
۰۰۳۵۶	۷۸	۰۰۸۴۱	۰۰۰۸۷	۷۸	۰۰۱۹۱	مدرسان محتوا	مهارت‌های تولیدی
۰۰۱۲۳	۷۸	۰۰۹۵۲	۰۰۲۱۷	۷۸	۰۰۱۷۲	مدرسان زبان انگلیسی	
۰۰۴۲۱	۷۸	۰۰۸۱۲	۰۰۱۵۰	۷۸	۰۰۲۴۵	مدرسان محتوا	فناوری اطلاعات و ارتباطات
۰۰۲۷۴	۷۸	۰۰۹۴۸	۰۰۲۱۹	۷۸	۰۰۱۸۲	مدرسان زبان انگلیسی	
۰۰۱۰۹	۷۸	۰۰۹۷۴	۰۰۱۱۲	۷۸	۰۰۱۵۲	مدرسان محتوا	دستور زبان و واژگان

مدرسان زبان انگلیسی	۰۰،۱۸۵	۷۸	۰۰،۳۳۷	۰۰،۹۰۲	۷۸	۰۰،۳۴۵
ترجمه	مدرسان محتوا	۰۰،۲۲۹	۷۸	۰۰،۱۸۳	۰۰،۹۱۵	۷۸
	مدرسان زبان انگلیسی	۰۰،۲۰۵	۷۸	۰۰،۲۰۵	۰۰،۹۲۳	۷۸
بازخورد و تصحیح خطا	مدرسان محتوا	۰۰،۲۳۹	۷۸	۰۰،۱۷۲	۰۰،۹۲۸	۷۸
	مدرسان زبان انگلیسی	۰۰،۲۱۸	۷۸	۰۰،۲۱۱	۰۰،۹۱۹	۷۸
ارزیابی و سنجش	مدرسان محتوا	۰۰،۲۳۱	۷۸	۰۰،۱۵۱	۰۰،۹۹۵	۷۸
	مدرسان زبان انگلیسی	۰۰،۲۱۵	۷۸	۰۰،۱۳۷	۰۰،۹۲۱	۷۸
تمرین‌های کلاسی	مدرسان محتوا	۰۰،۲۰۳	۷۸	۰۰،۱۶۵	۰۰،۹۳۸	۷۸
	مدرسان زبان انگلیسی	۰۰،۱۹۳	۷۸	۰۰،۱۲۷	۰۰،۱۲۹	۷۸
برنامه درسی و مطالب ESAP	مدرسان محتوا	۰۰،۲۵۷	۷۸	۰۰،۱۴۹	۰۰،۹۱۷	۷۸
	مدرسان زبان انگلیسی	۰۰،۲۲۳	۷۸	۰۰،۱۷۲	۰۰،۹۳۲	۷۸
نیازهای دانشجویان	مدرسان محتوا	۰۰،۲۵۲	۷۸	۰۰،۱۶۱	۰۰،۹۴۷	۷۸
	مدرسان زبان انگلیسی	۰۰،۲۲۵	۷۸	۰۰،۱۳۴	۰۰،۹۲۵	۷۸

می‌دهد که می‌توان با اطمینان از روش‌های آماری پارامتریک برای تحلیل‌های بیشتر استفاده کرد. سپس، هشت آزمون t مستقل بین مدرسان محتوا و زبان انگلیسی در مورد تمرین‌های کلاسی گزارش شده توسط دانشجویانشان انجام شد. نتایج در جدول ۶ نشان داده شده است.

تمامی مهارت‌های مورد آزمایش (مهارت‌های دریافتی، مهارت‌های تولیدی، فناوری اطلاعات و ارتباطات، ترجمه، بازخورد و تصحیح خطا، ارزیابی و سنجش، تمرین‌های کلاسی و مطالب ESAP) توزیع نرمال را نشان دادند، که این امر نشان

جدول ۶. آزمون t مستقل نمونه بین مدرسان زبان انگلیسی و مدرسان محتوا درباره تمرین‌های کلاسی خود

آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها						
مهارت ۱	F	معنی‌دا ری	t	در جه آزادی	معنی‌دا ری (دوطرفه)	تفاوت میانگین
فاصله اطمینان ۹۵ درصد تفاوت						
بیشینه						کمینه

۰,۸۴۵ -۷	۲,۶۹۵ -	۲,۱۰ ۰۰	۰,۰۰۰	۷۸	۱,۱ ۸	۰,۷۷۰ ۷	۵,۲ ۲۹	برابر ی واریانس ها پذیرفته شد	مهارت ای دریافتی
-۰,۷۲۹۳	۴,۲۷۰ -	۳,۱۰ ۰۰	۰,۰۰۰	۷۸	۳,۲ ۵	۰,۸۴۵ ۷	۴,۳ ۰۴	برابر ی واریانس ها پذیرفته شد	مهارت ای تولیدی
۵,۲۲۹ -	۸,۷۷۰ -	۴,۲۰ ۰۰	۰,۰۰۰	۷۸	۰,۰ ۷۵	۰,۲۷۰ ۷	۲,۷ ۲۹	برابر ی واریانس ها پذیرفته شد	فناوری اطلاعات و ارتباطات
۱,۵۹۵ -	۸,۰۵۴ -	۰,۲۰ ۰۰	۰,۱۹۸	۷۸	۰,۱ ۵۰	۰,۰۵۴ ۳	۰,۵ ۹۵	برابر ی واریانس ها پذیرفته شد	دستور زبان و واژگان
۱,۳۰۴ -	۱,۸۴۳ -	۰,۶۰ ۰۰	۰,۳۵۵	۷۸	۰,۵ ۷۵	۰,۳۰۴ ۳	۰,۸ ۴۵	برابر ی واریانس ها پذیرفته شد	ترجمه
۲,۶۹۵ ۷	۰,۸۴۵ -۷	۰,۱۰ ۰۰	۰,۶۹۴	۷۸	۰,۰ ۷۵	۰,۵۹۵ ۷	۸,۰ ۵۴	برابر ی واریانس ها پذیرفته شد	بازخورد و تصحیح خطا
۰,۱۹۵ ۷	۳,۳۴۵ -	۰,۱۵ ۰۰	۰,۲۶۱	۷۸	۰,۵ ۴	۰,۶۷۱ ۲	۷,۱ ۲۹	برابر ی واریانس ها پذیرفته شد	ارزیابی و سنجش
۴,۳۰۴ -	۷,۸۴۵ -	۱,۹۵ ۰۰	۰,۰۳۰	۷۸	۰,۲ ۵	۰,۰۹۹ ۵	۵,۵ ۵۴	برابر ی واریانس ها	تمرین‌ها ی کلاسی

								پذیرفته شد	
۰,۸۴۵ ۷	۲,۶۹۵ -	۲,۱۰ ۰۰	۰,۰۰۰	۷۸	۱,۱ ۸	۰,۷۷۰ ۷	۵,۲ ۲۹	برابری وارianس ها پذیرفته شد	برنامه درسی و مطالب ESAP
۰,۷۲۹ -۳	۴,۲۷۰ -	۳,۱۰ ۰۰	۰,۰۰۰	۷۸	۳,۲ ۵	۰,۸۴۵ ۷	۴,۳ ۰۴	برابری وارianس ها پذیرفته شد	نیازهای دانشجویان

برای پاسخ به سومین سؤال پژوهش در خصوص یافتن تفاوت بین مدرسان مرد و زن ESAP درباره نگرش آن‌ها نسبت به توسعه حرفه‌ای، شایستگی تدریس و تمرین‌های کلاسی، سه آزمون t مستقل نمونه انجام شد. در ابتدا، آمار توصیفی عملکرد مدرسان مرد و زن در سه پرسش‌نامه در جدول ۷ نشان داده شده است.

نتایج نشان داد که دانشجویان باور داشتند که تفاوت معنی‌داری بین مدرسان زبان انگلیسی و مدرسان محتوا درباره مهارت‌های دریافتی، مطالب ESAP، مهارت‌های فعال، و ارزیابی و ارزشیابی وجود دارد. همچنین، نتایج نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین مدرسان زبان انگلیسی و مدرسان محتوا درباره فناوری اطلاعات و ارتباطات، دستور زبان و واژگان، ترجمه، و بازخورد و اصلاح خطا وجود ندارد.

جدول ۷: آمار توصیفی عملکرد مدرسان مرد و زن در سه پرسش‌نامه

انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	تعداد	جنسیت	آمار توصیفی
۲,۷۶۱	۱۳۲,۳ ۳	۱۷۲	۸۴	۴۳	مرد	پرسش‌نامه شایستگی‌های تدریس
۲,۴۰۹	۱۳۶,۸ ۳	۱۸۱	۶۸	۳۷	زن	
۱,۵۸۹	۳۶,۴۹	۵۵	۲۷	۴۳	مرد	پرسش‌نامه توسعه حرفه‌ای
۱,۹۰۱	۳۵,۱۱	۵۲	۲۳	۳۷	زن	
۵,۳۲۴	۲۱۲,۹ ۰	۲۵۶	۱۱۲	۴۳	مرد	تمرین‌های کلاس درس
۵,۸۳۴	۲۰۸,۱ ۴	۲۳۲	۷۵	۳۷	زن	

سپس، سه آزمون t مستقل نمونه انجام شد. نتایج در جدول ۸ نشان داده شده است.

جدول ۸: آزمون t مستقل بین عملکرد مدرسان مرد و زن در سه پرسش‌نامه

آزمون لوین برای برابری وارianس‌ها	
---	--

مهارت ها	F	معنی داری	t	درجه آزادی	معنی داری (دوطرفه)	تفاوت میانگین	خطای استاندارد تفاوت	۹۵ درصد تفاوت	
								کمینه	بیشینه
پرسش نامه شایستگی های تدریس	۰,۰۷	۰,۷۸	۳,۱۵	۷۸	۰,۳۲۲	۴,۵۰	۱,۳۷۱۷۵	۱,۵۸۷	۷,۰۷۹۱
شرکت در کنفرانس و پژوهش	۰,۴۴	۰,۲۳	۵,۲۸	۷۸	۰,۱۰۹	۱,۳۸	۰,۶۳۲۴۱	۰,۳۲۷۲	۰,۴۶۷۱
پرسش نامه توسعه حرفه ای	۰,۱۵	۰,۴۹	۰,۴۳۲	۷۸	۰,۵۹۰	۴,۷۶	۱,۸۴۳	۱,۳۰۲	۱,۹۱۶

نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین مدرسان مرد و زن درباره نگرش آن‌ها نسبت به شایستگی تدریس، توسعه حرفه‌ای، و تمرین‌های کلاسی وجود ندارد.

بحث

این پژوهش به مطالعه بررسی و شناسایی تفاوت‌ها بین مدرسان رشته زبان انگلیسی و مدرسان رشته‌های تخصصی در خصوص باورهای بیان‌شده درباره شایستگی تدریس و فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای انجام شده است. علاوه بر این، هدف پژوهش بررسی نگرش دانشجویان نسبت به تمرین‌های کلاسی مدرسان ESAP بود. در پایان، تفاوت بین مدرسان مرد و زن ESAP درباره نگرش آن‌ها نسبت به توسعه حرفه‌ای، شایستگی تدریس و تمرین‌های کلاسی نیز مورد بررسی قرار گرفت. برای این منظور، ۸۰ مدرس ESAP (۴۰ مدرس محتوا و ۴۰ مدرس زبان انگلیسی) و ۸۰ دانشجوی کارشناسی از رشته‌های مختلف در این پژوهش شرکت کردند. مدرسان به پرسش‌نامه‌های شایستگی تدریس و فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای پاسخ دادند که توسط **کیوان پناه و همکاران (۲۰۲۱)** طراحی شده بود. دانشجویان نیز به پرسش‌نامه تمرین‌های کلاسی مدرسان ESAP پاسخ دادند که توسط **کیوان پناه و همکاران (۲۰۲۱)** تهیه شده بود. نتایج تحلیل‌های آماری نشان

داد که تفاوت معناداری بین مدرسان زبان انگلیسی و مدرسان محتوا در خصوص مهارت‌های شنیداری، دستور زبان و واژگان، ترجمه، بازخورد و اصلاح خطا، تمرین‌های کلاسی، سرفصل و مطالب ESAP وجود دارد. همچنین تفاوت معناداری در زمینه زیرمقیاس‌های شرکت در کنفرانس و تحقیقات و توسعه شخصی مشاهده شد. علاوه بر این، نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین مدرسان مرد و زن درباره نگرش آن‌ها نسبت به توسعه حرفه‌ای، شایستگی تدریس و تمرین‌های کلاسی وجود ندارد.

در این پژوهش، تفاوت معنادار بین مدرسان رشته زبان انگلیسی و مدرسان رشته محتوا در خصوص باورهای بیان‌شده درباره شایستگی تدریس و فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای بررسی شد. نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین مدرسان رشته زبان انگلیسی و مدرسان رشته محتوا درباره باورهای بیان‌شده درباره شایستگی تدریس و فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای وجود دارد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مدرسان زبان انگلیسی بیشتر ارزش قائل هستند و در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای فعال‌تر هستند که ممکن است به عملکرد بهتر آن‌ها در این پژوهش و پژوهش‌های دیگر (مانند **رجبی و همکاران،**

یافته‌های این تحقیق با یافته‌های شمس الدین و سانموگام (۲۰۱۵)^۹ که آمادگی و نیازهای آموزشی مدرسان زبان انگلیسی را در تدریس دوره‌های ESP در دانشگاه پلی‌تکنیک پیشرو مالزی بررسی کردند، در تضاد است. داده‌ها از ۶۲ استاد از طریق پرسش‌نامه و مصاحبه با شش مدرس ESP جمع‌آوری شده است. نتایج نشان داد که مدرسان ESP هنوز آمادگی کافی برای تدریس دوره‌های ESP را ندارند و نیاز به آموزش در این زمینه دارند.

سؤال دوم تحقیق، بررسی کردن این بود که آیا تفاوت قابل توجهی بین تمرین‌های کلاسی مدرسان ESAP به گزارش دانشجویان وجود دارد که نتایج به‌دست‌آمده را تأیید کردند. درباره تمرین‌های کلاسی مدرسان ESAP، عملکرد بهتر مدرسان زبان (طبق گزارش دانشجویانشان) می‌تواند نشان‌دهنده قابلیت و آمادگی بیشتر آنها برای تدریس دوره‌های ESAP در محیط ایران باشد. به عبارت دیگر، یافته‌های تحقیق حمایت می‌کنند از این نکته که مدرسان زبان و متخصصان موضوع نیازهای آموزشی مختلفی دارند و بنابراین باید در برنامه‌های آموزشی مختلفی با توجه به نیازها و نگرش‌های آنها آموزش داده شوند. می‌توان نتیجه گرفت که مدرسان ESAP شرکت‌کننده در این تحقیق، ترجیح می‌دهند در نیازهای حرفه‌ای، تمرینی و شخصی خود به‌صورت حرفه‌ای آموزش داده شوند.

مطالعه نیشن و وب (۲۰۱۱)^{۱۰} نشان داد که دانشجویانی که در فعالیت‌های خواندن و گوش دادن گسترده شرکت کردند، دانش مفید واژگان بهتری نسبت به کسانی داشتند که فقط به آموزش صریح تمرکز کرده بودند. مطالعه دیگری لوفر و هولستاین (۲۰۰۱)^{۱۱} نشان داد که دانشجویانی که به شکل تکراری با واژگان در زمینه‌های مختلف روبرو می‌شدند، احتمالاً بیشتر آن‌ها را در ذهن خود ذخیره و به درستی در ارتباطات خود استفاده می‌کردند.

۲۰۱۲) کمک کرده باشد. در واقع، درحالی که توسعه حرفه‌ای در زمینه آموزش زبان انگلیسی در سراسر جهان به خوبی برقرار است (برگ، ۲۰۱۱)^{۱۲}، تحقیقات کمی درباره توسعه حرفه‌ای مدرسان EAP (بسترکمن، ۲۰۱۹؛ بلج-وارد، ۲۰۱۴)^{۱۳} و تعداد محدودی از فرصت‌های توسعه برای مدرسان EAP در چند کشور محدود شده است، مانند انگلستان. با این حال، همان‌طور که یکانگرا-واله و بسترکمن (۲۰۱۹)^{۱۴} تأکید می‌کنند، مدرسان EAP باید در توسعه حرفه‌ای مداوم شرکت کنند. به‌طور مشابه، تائو و گائو (۲۰۱۸)^{۱۵} بر ضرورت افزایش فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای و فرصت‌های آموزشی برای مدرسان زبان انگلیسی در حال تبدیل به مدرسان EAP تأکید کرده‌اند. بلج-وارد (۲۰۱۵)^{۱۶} بر ضرورت توسعه «سواد تحقیقاتی» مدرسان EAP با شرکت در تحقیقات نظری و تجربی در زمینه EAP (بهرامی و همکاران، ۲۰۱۹؛ دیویس، ۲۰۱۹)^{۱۷} و انجام مطالعات کوچک یا بزرگ درباره جوانب عملی مختلف EAP (همپ-لیونز، ۲۰۱۸؛ هاروود، ۲۰۱۷)^{۱۸} تأکید دارند.

این نتایج با نتایج عباسی دلوند و همکاران (۲۰۱۳)^{۱۹} که کارآمدی مدرسان ESP را در دانشگاه‌های ایرانی ارزیابی کردند، همسو است. نتایج آنها نشان داد که تفاوت قابل توجهی بین مدرسان محتوا و زبان در روش تدریس درس‌های ESP وجود دارد به‌گونه‌ای که دانشجویان مدرسان زبان را برای تدریس درس‌های ESP شایسته‌تر می‌دانستند.

این یافته همچنین از یافته‌های عمادیان و همکاران (۲۰۱۸)^{۲۰} که نیازهای خدماتی مدرسان زبان و مدرسان محتوا را در تدریس ESAP اندازه‌گیری کردند و اختلافات در این دو گروه را شناسایی کردند تا در برنامه‌های آموزشی مدرسان ESAP به‌صورت نظام مند تصحیح شود، حمایت می‌کند. یافته‌ها نشان داد که تفاوت قابل توجهی در نیازهای خدماتی این دو گروه وجود دارد، به‌طوری که مدرسان زبان در تربیت مدرس ESAP به‌عنوان نیازهای حرفه‌ای، تمرینی و شخصی خود، از یک برنامه آموزشی خدماتی ESAP استفاده می‌کنند.

^۹ Hamp-Lyons, 2018

^{۱۰} Harwood, 2017

^{۱۱} Abassy Delvand et al. (2013)

^{۱۲} Emadian et al. (2018)

^{۱۳} Shamsuddin and Sanmugam (2015)

^{۱۴} Nation and Webb (2011)

^{۱۵} Laufer and Hulstijn (2001)

^۱ Rajabi, et al. (2012)

^۲ Borg, 2011

^۳ Blaj-Ward, 2014

^۴ Bocanegra-Valle & Basturkmen (2019)

^۵ Tao and Gao (2018)

^۶ Blaj-Ward, 2014

^۷ Bahrami, et al., 2019

^۸ Davies, 2019

است. این شرایط باعث شده است که ترجیح به تدریس دوره‌های ESAP به مدرسان محتوا، به‌ویژه در حوزه‌های موضوعی خاص، افزایش یابد.

نتایج این مطالعه نیاز به سرمایه‌گذاری در مدرسان زبان انگلیسی از طریق برنامه‌های آموزشی و کارگاه‌های پیش‌خدمت و در حین خدمت در زمینه آموزش EAP را آشکار می‌سازد. این پیشنهاد به‌ویژه بر ضرورت جذب مدرسان با آموزش پس از تجربه و تجربه‌های تحصیلی در دوره‌های پس از فارغ‌التحصیلی تأکید دارد. به‌عنوان مثال، مشابه آنچه در ترکیه (کرک‌گوز، ۲۰۱۹)^۵ مشاهده می‌شود، برنامه‌های آموزشی پیش‌خدمت برای مدرسان ESAP در ایران می‌تواند طراحی و اجرا گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود که در مراحل ابتدایی برنامه‌های آموزشی زبان در ایران، دوره‌های اضافی EAP/ESP به برنامه‌ها اضافه شوند تا مدرسان زبان انگلیسی بتوانند با توجه به نیازهای واقعی تدریس در دانشگاه‌ها، آموزش‌های خود را به‌روز کنند.

وزارت علوم باید آموزش ESAP را به‌عنوان یکی از ارکان اصلی آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها در نظر بگیرد و اقدامات لازم برای گنجاندن دوره‌های EAP/ESP در برنامه‌های آموزشی مدرسان زبان را انجام دهد. چنین برنامه‌هایی می‌تواند به مدرسان زبان انگلیسی کمک کند تا درک خود را از تمرین‌ها و اصول تدریس، یادگیری و ارزیابی زبان با تأکید ویژه بر ESAP بازبینی و به‌روزرسانی کنند.

علاوه بر این، برخی واحدهای درسی اختیاری در رشته‌های مختلف مانند پزشکی یا مهندسی می‌تواند طراحی و ارائه شود تا نیازهای محتوایی مدرسان در این حوزه‌ها پاسخ داده شود. این واحدها می‌تواند شامل تمرین‌های آموزشی خاصی باشد که برای آموزش زبان در این حوزه‌ها مفید است؛ مثلاً آموزش حل مسئله به زبان انگلیسی در حوزه پزشکی (بسترکمن، ۲۰۱۰).

پیشنهاد می‌شود که وزارت علوم ایران در زمینه تحقیقاتی ESAP سرمایه‌گذاری بیشتری داشته باشد. این تحقیق‌ها می‌تواند نه تنها از توسعه مهارت‌های مدرسان حمایت کنند، بلکه اطلاعات و داده‌های لازم برای اجرای اصلاحات مؤثر در این زمینه را فراهم آورند.

سومین سؤال پژوهش حاضر بررسی می‌کند که آیا بین مدرسان مرد و زن ESAP درباره نگرش‌هایشان نسبت به پیشرفت حرفه‌ای، شایستگی تدریس و تمرین‌های کلاسی تفاوتی وجود دارد یا خیر. نتایج نشان داد که بین مدرسان مرد و زن ESAP تفاوت معناداری وجود ندارد.

با توجه به ماهیت EAP که بسیار متمرکز بر آموزش است (آنتونی، ۲۰۱۸؛ هایلند و ونگ، ۲۰۱۹)^۱، اهمیت تمرین‌های آموزش در EAP (هافنر و میلر، ۲۰۱۹؛ هایلند، ۲۰۰۶؛ نورثکات، ۲۰۱۳)^۲ و نبود برنامه‌های آموزشی مدرسان EAP در ایران (ایرانمهر و همکاران، ۲۰۱۸)^۳ منطقی بود که نتایج این مطالعه را به‌گونه‌ای توجیه کنیم که بین مدرسان مرد و زن ESAP در این زمینه‌ها تفاوت معناداری وجود ندارد. مدرسان زبان انگلیسی، بدون توجه به جنسیت، به‌دلیل صلاحیت‌های آموزشی‌شان و تجربه‌های قبلی در آموزش زبان، بهترین نامزدهای آموزش دوره‌های ESAP هستند.

این نتیجه با نتایج احمد و همکاران (۲۰۱۸)^۴ که درباره تفاوت جنسیتی در راهبردهای مدیریت کلاس EAP بین مدرسان بررسی شده است، مطابقت ندارد. آن‌ها یافتند که جنسیت مدرسان بر روی نحوه مدیریت کلاس آن‌ها تأثیر دارد و مدرسان زن در مهارت‌های مدیریت بهتر از مدرسان مرد عملکرد داشتند.

این نتیجه با نتایج علی‌بخشی و جواهری (۲۰۰۲)^۵ که درباره انواع فعالیت‌های حرفه‌ای مورد استفاده توسط مدرسان زبان انگلیسی و مدرسان رشته‌های تخصصی ایران بررسی شده است، مطابقت ندارد. طبق یافته‌ها، هر دو مدرس مرد و زن در چندین فعالیت حرفه‌ای مشترک شرکت می‌کنند. با این حال، چندین فعالیت حرفه‌ای دیگر نیز برای مدرسان مرد و زن متفاوت است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

با توجه به مطالعات موجود و پژوهش‌های پیشین، مشخص است که مدرسان زبان انگلیسی در ایران از شایستگی و آمادگی بالاتری برای تدریس دوره‌های ESAP برخوردارند. با این حال، واقعیت این است که بیشتر دوره‌های ESAP در دانشکده‌ها ارائه می‌شوند و تصمیم‌گیری در خصوص انتخاب مدرس برای تدریس این دوره‌ها بیشتر بر اساس تخصص‌های موضوعی

^۵ Iranmehr et al., 2018

^۶ Ahmed et al. (2018)

^۷ Alibakhshi and Javaheri (2022)

^۸ Kirkgoz, 2019

^۱ Anthony, 2018

^۲ Hyland & Wang, 2019

^۳ Hafner & Miller, 2019

^۴ Northcott, 2013

منابع

- در نهایت، محدودیت‌هایی مانند تفاوت‌های فرهنگی و منطقه‌ای در ایران می‌تواند بر نحوه اجرای دوره‌های ESAP تأثیر داشته باشد. در این راستا، تحقیقات آینده باید به این جنبه‌های فرهنگی و منطقه‌ای توجه ویژه‌ای داشته باشند و برنامه‌های آموزشی برای مدرسان زبان انگلیسی را بر اساس نیازهای واقعی و چالش‌های موجود در دانشگاه‌ها طراحی کنند.
- Anthony, L. (2018). *Teaching English for specific purposes*. Routledge.
- Atai, M. R., & Fatahi-Majd, M. (2014). The relationship between EFL teachers' critical thinking ability and their success in teaching EAP. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 6(13), 1-23.
- Atai, M. R., & Taherkhani, S. (2018). The relationship between EFL teachers' knowledge of EAP and their EAP teaching proficiency. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(1), 1-14.
- Atai, M. R., Babaii, E., & Lotfi Gaskaree, B. (2017). An investigation into the differences between ELT and content teachers in EAP instruction. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(3), 163-176.
- Bahrami, M., Hosseini, S. B., & Atai, M. R. (2019). Research literacy and research involvement of EAP teachers in Iran. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 13-22.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan.
- Basturkmen, H. (2019). Research on English for academic purposes. In R. M. Manchón & P. Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing* (pp. 327-342). De Gruyter Mouton.
- Basturkmen, H., & Bocanegra-Valle, A. (2018). An analysis of research trends in English for academic purposes. *Journal of English for Academic Purposes*, 34, 65-81.
- Blaj-Ward, L. (2014). EAP teacher development: A neglected area? اهمیت روزافزون زبان انگلیسی در ایران و فرآیندهای جهانی‌شدن، نیاز به آموزش‌های تخصصی ESAP در دانشگاه‌ها را تقویت می‌کند. به‌ویژه در رشته‌های علمی، آشنایی با زبان تخصصی انگلیسی می‌تواند به ارتقاء سطح علمی دانشجویان و کیفیت آموزش کمک کند. علاوه بر این، توجه به آموزش‌های مدرسان محتوا و زبان انگلیسی از جهات مختلف مانند تدریس، یادگیری و ارزیابی زبان ضروری است تا شکاف‌های احتمالی در تدریس دوره‌های ESAP کاهش یابد.
- پیشادست، اعظم، مجوزی، احمد، اوکاتی، فریده (۱۴۰۱). افزایش توانایی نوشتن از طریق تکنیک‌های تکیه گاه سازی: مطالعه ترکیبی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۲(۳)، ۲۳۷-۲۱۴. <https://doi.org/10.22059/jflr.2022.338918>. 936
- رضایی فرد زهرا، شاهرخی، محسن، طالبی نژاد، محمدرضا (۱۴۰۱). بررسی رویکرد کلاس درس معکوس در دوره‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف خاص: با تمرکز بر تفکر انتقادی و درگیر شدن دانشجویان دوره‌های انگلیسی با اهداف خاص. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۲(۱)، ۹۳-۷۴. doi: 10.22059/jflr.2021.331574.901
- Abassy Delvand, Sh., Khalilisabet, M., & Mahdavi Zafarghandi, A. (2013). Evaluation of teachers' efficacy in an ESP context of Iranian universities. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(11), 150-156.
- Abedeen, J. (2015). English for Specific Purposes (ESP): Definition, Issues, and Scope. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, 3(5), 118-126.
- Ahmed, R., Ambreen, M., & Hussain, M. (2018). Gender differences in classroom management strategies of EAP teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(1), 1-10. doi:10.17507/jltr.0901.01.
- Alibakhshi, G., & Jabaheri, M. (2022). Professional development activities of Iranian ESP/EAP instructors: A gender perspective. *Journal of English for Academic Purposes*, 54, 1-12. doi:10.1016/j.jeap.2022.101162.

- critical thinking ability and their success in teaching EAP. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(3), 192-198.
- Ding, A., & Campion, G. (2016). EAP teacher development. In *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 547-559). Routledge.
- Dishena, B. M., & Mokoena, M. L. (2016). Teachers' motivation to teach in rural schools: A case of two Vhembe District schools in Limpopo Province, South Africa. *Journal of Social Sciences*, 47(1), 1-8.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Durr, M. J. (2008). Teacher motivation: A study of teachers in the Houston Independent School District. Doctoral dissertation, University of Houston.
- Emadian, H., Atai, M. R., & Ketabi, S. (2018). In-service demands of language instructors and subject experts teaching ESAP: A needs analysis study. *Journal of English for Academic Purposes*, 35, 1-15.
- Flowerdew, J. (2016). *Needs analysis and curriculum development in ESP*. Routledge.
- Fukui, Y., Noguchi, J., & Watanabe, Y. (2009). A comparative study of the roles of English language teachers and subject teachers as instructors of content-based language instruction in Japan. *RELJ Journal*, 40(3), 301-314.
- Ghaedrahmat, M., Gholami, J., & Mohammadnia, Z. (2018). Teacher attitudes to aviation English programs. *Journal of Foreign Language Research*, 16(3), 67-84. <https://doi.org/10.22059/jflr.2018.242731.403>
- Gupta, P. (2019). English for academic purposes: A review of the literature. *Journal of English for Academic Purposes*, 13, 63-75.
- Blaj-Ward, L. (2015). Research literacy for EAP professionals. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 56-67.
- Bocanegra-Valle, A., & Basturkmen, H. (2019). Continuing professional development for EAP teachers: An exploratory study. *Journal of English for Academic Purposes*, 40, 1-12.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- Bracaj, V. (2014). English for Specific Purposes (ESP) and Its Importance in Language Teaching. *European Scientific Journal*, 10(19), 1857-7881.
- Braine, G. (1995). Academic literacy and the non-native speaker graduate student. *Journal of English for Academic Purposes*, 14(2), 169-185.
- Celik, S., Kilinc, A., & Basaran, B. (2014). The effectiveness of English for Specific Academic Purposes (ESAP) courses in promoting students' academic skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 201-206. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.198
- Cheng, A., & Fox, J. (2008). English for academic purposes in a multilingual and multicultural world: Challenges and opportunities. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(3), 147-148. doi:10.1016/j.jeap.2008.03.001.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., & McIntyre, D. J. (2008). Introduction. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 1-12). Routledge.
- Davis, P. (2019). Researching EAP: A practitioner's perspective. *Journal of English for Academic Purposes*, 40, 1-11.
- Davoudi-Mobarakeh, S., Eslami-Rasekh, A., & Barati, H. (2014). The relationship between EFL teachers'

- practitioners. *Journal of English for Academic Purposes*, 50, 272-296. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.100971>
- Kaya, E., & Kızıltepe, Z. (2021). Developing the teaching competence of English for specific academic purposes teachers: A training program evaluation study. *Journal of English for Academic Purposes*, 51, 97-107. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.100977>
- Krkgöz, Y. (2019). Pre-service English for academic purposes (EAP) teacher education in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 1-15.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied linguistics*, 22(1), 1-26.
- Liu, Y., & Hu, G. (2021). Mapping the field of English for specific purposes (1980–2018): A co-citation analysis. *English for Specific Purposes*, 61, 97-116. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.10003>
- Maggioli, C. (2003). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Mazdayasna, G., & Tahririan, M. H. (2008). Developing a profile of the ESP needs of Iranian students: The case of students of nursing and midwifery. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(4), 277-289.
- McDiarmid, G. W., & Clevenger-Bright, M. (2008). The teaching career. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 130-150). Routledge.
- Mohan, R. (2019). *Teacher education*. PHI Learning Pvt. Ltd.
- Nation, I. S., & Webb, S. A. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- International Journal of English Language Teaching*, 7(3), 1-13.
- Hafner, C. A., & Miller, L. (2019). *English for academic purposes in a global context*. John Benjamins Publishing Company.
- Hamp-Lyons, L. (2018). Researching EAP: The challenge of interdisciplinary collaboration. *Journal of English for Academic Purposes*, 33, 1-7.
- Harwood, N. (2017). The changing face of English for academic purposes research: Introduction to the special issue. *Journal of English for Academic Purposes*, 26, 1-3.
- Hejazi, Y. (2013). A study of the differences between EFL teachers and content teachers in teaching EAP courses. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(5), 1084-1092.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
- Hyland, K., & Wong, L. L. (2019). *English for specific academic purposes: An international perspective*. Routledge.
- Iranmehr, A., Zare-ee, A., & Youhanaee, M. (2018). A survey of EAP teacher education programs in Iran. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6), 1206-1213.
- Jahangard, A., & Ketabi, S. (2017). Investigating the teaching competence, professional development and classroom practices among ESAP instructors in Iran. *Journal of Foreign Language Research*, 13(2), 263-283.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (Eds.). (2011). *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. Routledge.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press.
- Kaivanpanah, S., Alavi, S. M., Bruce, I., & Hejazi, S. Y. (2021a). EAP in the expanding circle: Exploring the knowledge base, practices, and challenges of Iranian EAP

- specific knowledge in the design of intelligent learning environments. *Journal of Educational Computing Research*, 24(3), 265-287.
- Stoller, F. L. (2016). English for academic purposes. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-7). Wiley Blackwell.
- Tao, J. T., & Gao, X. A. (2018). Identity constructions of ESP teachers in a Chinese university. *English for specific Purposes*, 49, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.09.003>
- Wallen, N. E., & Fraenkel, J. R. (2001). *Educational Research: A Guide to the Process*. McGraw-Hill Education.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2003). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education*. Author.
- Northcott, J. (2013). *English for academic purposes in neoliberal universities: A critical grounded theory*. Routledge.
- Paltridge, B., & Staefield, J. (2013). English language teaching for academic purposes: An overview. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 3-15). John Wiley & Sons.
- Pishadast, A. (2022). Developing the Speaking Ability of EFL Learners through Scaffolding. *Journal of Contemporary Language Research*, 1(2), 60-64. <https://doi.org/10.58803/jclr.v1i2.8>
- Rajabi, P., Ketabi, S., & Dastgoshadeh, A. (2012). An investigation into the differences between ELT and content teachers in EAP instruction. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(2), 279-286.
- Rezaei Fard, Z., Mansouri, Z., & Aghashiri, S. (2022). A study of Iranian technical students' motivational strategies across their learning styles. *Journal of new advances in English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(2), 991-1001. doi:10.22034/jeltal.2022.4.2.8
- Rezaei Fard, Z., Shahrokhi, M., & Talebinezhad, M. R. (2022). Flipped Classroom Approach in ESP Courses: Focus on ESP Students' Critical Thinking and Engagement. *Journal of Foreign Language Research*, 12(1), 74-93. doi: 10.22059/jflr.2021.331574.901
- Shamsudin, S., & Sanmugam, S. T. (2015). Readiness to teach ESP: A case of polytechnic English language lecturers. *Medwell Journals*, 10(3), 346-352
- Spector, J. M., Kirschner, P. A., & Wexler, J. S. (2001). The role of domain-