



A Comparative Study on the Co-Teaching of Grammar in Foreign Language Instruction and Learners' Attitudes: The Cases of Iranian English and Foreign Persian Learners

Navid Atar Sharghi

Assistant professor of Persian Language Teaching Center, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

navid_atar.sharghi@PLC.ikiu.ac.ir

Amir Ghajarieh*

Corresponding author, Assistant professor of TEFL, Social Sciences Faculty, Ershad Damavand University, Tehran, Iran.

ghajarieh.amir@e-damavandihe.ac.ir

Kiyoomars Jahangardi

Assistant professor of Linguistics, Farhangian University, Tehran, Iran

kjahangardi@yahoo.com

Abstract:

Co-teaching, as a novel language teaching method, warrants comprehensive research to investigate its efficacy in enhancing various language skills and components such as grammar, vocabulary and reading. This study examines the impact of co-teaching with two teachers on the effectiveness of grammar instruction. It focuses on implementing this approach in two educational contexts comprising Iranian English learners in one group and international learners of Persian in another group as experimental groups. A comparable class has been selected as the control group in each context as well. The English language class was taught by two Iranian English language instructors and the Persian language class was taught by two Iranian instructors, one specialized in Persian language teaching and the other proficient in English. In the practical phase of the study, the primary instructor presented new materials in a foreign language, and then the instructors, by dividing the language learners into smaller groups, engaged in tasks and problem-solving. The assistant instructors explained the materials again in an intermediary language (Persian for English learners and English for Persian learners). Statistical tests were used to analyze the data. The findings showed the effectiveness of grammar instruction increased significantly in both test groups compared to the control groups. The impact of this method on international Persian learners in comparison with Iranian English learners was not significantly different. Based on the interview results, the language learners consider the co-teaching method highly effective and engaging. The study suggests this method can be beneficial for language learners.

***Cite this article:** Atar Sharghi, Navid. Ghajarieh, Amir. Jahangardi, Kiyoomars. A Comparative Study on the Co-Teaching of Grammar in Foreign Language Instruction and Learners' Attitudes: The Cases of Iranian English and Foreign Persian Learners. Vol. 12, No. 2 (Tome 26), October 2023, 31-58.

DOI: 10.30479/JTPSOL.2023.19117.1641

Received on: 24/07/2023

Accepted on: 25/10/2023

© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University



Introduction

Co-teaching has emerged as an innovative approach to language learning that involves two teachers working together to improve the learning experiences of students. Since language learners often face challenges in understanding grammatical concepts due to their complexity, co-teaching can address these challenges by providing students with multiple instructional strategies from two teachers. Co-teaching encompasses various objectives and forms (Honingsfeld & Dove 2008). Boland et al. (2019) and Mohammad Hassani Soudman & Ahour (2020) are among the important studies on co-teaching in educational settings.

The success of co-teaching, where teachers from different areas work together, is a focal point of discussion in education (Aldabas, 2018). Many factors play a role in the success or failure of co-teaching. One of the challenges in co-teaching is the issue of unequal power dynamics (Kervinen et al., 2022). Through co-teaching, educators can provide an interactive and engaging learning environment, familiarizing students with a variety of teaching presentations, models, and practice opportunities. This can lead to a deeper understanding of grammar rules and structures, as well as an overall improvement in language skills. Teaching with one teacher and a teacher's aide, or using a combination of both, can serve as one of the strategies in language education (Boland et al., 2019). Despite the different strategies for implementing this approach, teaching skills are enhanced through the sharing of knowledge and bidirectional discussions, leading to professional development (Baeten & Simons 2014). Furthermore, co-teaching can enhance the experience of language learners as they see the collaboration of two teachers and learn how such collaboration can take place in educational settings and be extended to students.

In the case of teaching Persian to Speakers of Other Languages, the presence of an English language expert and a qualified language teacher can create an enjoyable multicultural learning experience as well. It allows students to not only learn the language but gain an insight into the culture, history as well as social norms associated with the language and deepens their understanding of various cultures and languages within multilingual multicultural educational spaces. One of the latest studies looking at group teaching in Iran is by Normashiri et al. (2021). They looked at what happens when learners of English as a Foreign Language have two teachers and a counselor to help them. This study showed that this method works well and helps when students work together and are motivated. Even though there have been many studies about learning English, including Mohammad Hassani

Soudman & Ahour (2020), few (if any) studies have focused on educational contexts of teaching Persian to international learners. This study, thus, aims to investigate the effectiveness of co-teaching with a specific focus on grammar instruction. By investigating the impact of co-teaching grammar in English language and Persian language classes, this study sheds light on its potential benefits and limitations and compares the effectiveness of this approach for the first time in Iran in two different educational settings with Iranian and non-Iranian language learners. For this study, the following questions were adopted:

1. To what extent, does co-teaching in English as a Foreign Language (EFL) classes contribute to the enhancement of grammar proficiency in language learners?
2. To what extent, does co-teaching in Persian language teaching classes contribute to the enhancement of grammar proficiency in bilingual language learners?
3. In these educational contexts, which group of language learners demonstrated greater improvement in the experimental groups when instructed through the co-teaching method?
4. What are the attitudes of learners toward using this method in both educational contexts?

Methodology

In this study, one group of English language learners and another group of international students studying Persian in Tehran were selected as the experimental groups. One control group was selected for each experimental class to examine the effectiveness of the co-teaching method. Each experimental class had two teachers who collaborated to provide grammar instruction to the experimental group. In the case of the Persian class, the primary teacher was proficient in the Persian language instruction, while the secondary teacher was fluent in English. As for the experimental group in English as a Foreign Language context, both teachers were English instructors from Iran. In the control groups of both educational settings, instruction was delivered by a single teacher.

In education, co-teaching is a practice that is intricately connected to the principles of cooperative learning. Johnson et al. (1991) put forth a perspective on cooperative learning which advocates for a new paradigm, thereby fostering the collaboration between both teachers and students. The underlying objective

involves the joint efforts of both teachers and students in striving towards a shared goal in every instructional session. Unlike traditional teaching methods where learners are viewed as passive recipients of knowledge, cooperative learning highlights the active engagement of learners in creating a dynamic and interactive classroom environment. In the practical phase of this study and during the co-teaching process, the experimental groups were led by two teachers who collaborated in the classroom. In the practical phase of the study, the primary instructor presented new materials in a foreign language, and then the instructors, by dividing the language learners into smaller groups, engaged in tasks and problem-solving. The assistant instructors explained the materials again in an intermediary language (Persian for English learners and English for Persian learners). To test the research questions, statistical tests of ANCOVA, ANOVA and independent t-tests were conducted. The analyses were performed using SPSS-24 software.

Results and discussion

The study revealed significant improvement in grammar learning in the experimental groups i.e. Iranian learners taught by two Iranian English teachers and international learners taught by two Persian teachers, compared to the control groups in each setting.

Post-test in the TEFL setting

	N	Mean	Standard Deviation	Degrees of freedom	T-Value	Significance level (Sig.)
Control group	30	43/14	62/.	58	12/11	000/0
Experimental group	30	66/16	90/.	-	-	000/0

Post-test in Persian language teaching setting

	N	Mean	Standard Deviation	Degrees of freedom	T-Value	Significance level (Sig.)
Control group	30	21/14	61/0	58	41/11	0000/0
Experimental group	30	53/16	92/0			0000/0

The tables show that co-teaching had a positive effect on grammar learning outcomes in both EFL and Persian teaching. Additionally, the learners were interviewed to gain their perspectives on the co-teaching approach. Qualitative results also revealed overall participant satisfaction and positive responses to co-teaching. The interviewees highlighted the advantages of using this approach and considered the co-teaching method highly effective and engaging.

The findings of this study demonstrate the effectiveness of co-teaching in improving grammar learning for language learners. The improved learning outcomes in both educational settings suggest that the collaborative approach used in co-teaching facilitates the language learning process. The positive attitude of the student participants towards this approach further reinforces the rationale for its use. By including two teachers with expertise in their respective languages, students benefited from different perspectives and instructional approaches.

Conclusion

This study adds to the existing literature on co-teaching by highlighting the positive impact of co-teaching on grammar learning in particular. This research provided evidence that co-teaching not only improves grammatical competence in English as a Foreign Language (EFL) and Persian teaching but also contributes to student satisfaction and engagement as well. This suggests that co-teaching has the potential to provide significant benefits in language learning. The findings of the study highlight the value of involving more teachers in language teaching in an educational setting. When the knowledge, perspectives, and teaching styles of two or more teachers are combined, co-teaching creates a rich and dynamic learning environment. Students benefit from the individual strengths of each teacher, as well as the collaborative efforts between them. Further research is needed to examine the effectiveness of co-teaching in pronunciation, vocabulary acquisition and writing, reading and speaking skills as well as cultural awareness. Such research will help expand our understanding of collaborative learning in language teaching. This study served as an exemplary endeavor in interdisciplinary research, highlighting the importance of collaboration between researchers and educators from diverse backgrounds. Such interdisciplinary research endeavors can significantly contribute to the improvement of language education pedagogy in Iran and ultimately benefit language learners. It is hoped that cooperative learning will be improved and expanded through the employment of co-teaching in different educational settings. To this end, more studies on co-teaching should be carried out

to convince policymakers in education to set new policies for encouraging cooperative learning to achieve common goals in educational settings that benefit all learners.

Acknowledgment

The author would like to thank the Persian language teaching centers of Tarbiat Modares and Allameh Tabatabai universities and Dekhoda Institute for providing the basis for collecting research data.

Keywords: Co-teaching, two-teacher teaching, TEFL, Teaching Persian to Speakers of Other Languages.



مقایسه اثربخشی تدریس مشترک دستور زبان در آموزش زبان خارجی و نگرش زبان آموزان به این رویکرد: مورد انگلیسی آموزان ایرانی و فارسی آموزان غیر ایرانی (پژوهشی)

نوبد اعطار شرقی

استادیار مرکز آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵)، قزوین، ایران.
navid_atar.sharghi@PLC.ikiu.ac.ir

امیر قاجاریه*

نویسنده مسئول، استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه ارشد داموند، تهران، ایران.
ghajarieh.amir@e-damavandihe.ac.ir

کیومرث جهانگردی

استادیار مدعو دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
kjahangardi@yahoo.com

چکیده

تدریس مشترک، روشی نوین در آموزش زبان است. برای اطمینان از اثربخشی این شیوه آموزشی بر آموزش ابعاد مختلف زبان؛ شامل دستور، واژه، خواندن، نوشتن و ... لازم است کارایی آن در هر یک از این زمینه‌ها بررسی شود. مطالعه حاضر، به بررسی و مقایسه تأثیر تدریس مشترک دو معلم بر آموزش دستور زبان می‌پردازد. برای این منظور، یک کلاس از فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و کلاس دیگری از فراگیران خارجی زبان فارسی برای بررسی انتخاب شدند برای هر گروه، کلاسی مشابه نیز به‌عنوان گروه کنترل (شاهد) در نظر گرفته شد. کلاس‌های زبان انگلیسی توسط دو استاد ایرانی زبان انگلیسی و کلاس‌های زبان فارسی توسط دو استاد ایرانی، یکی متخصص زبان فارسی و دیگری مسلط به زبان انگلیسی تدریس می‌شد. روش کار بدین صورت بود که استاد اصلی مطالب جدید را به زبان خارجی ارائه می‌کرد، سپس استادان با تقسیم زبان آموزان به گروه‌های کوچکتر، به تمرین و رفع اشکال می‌پرداختند و استادان دوم مطالب را به زبان واسط (فارسی برای انگلیسی‌آموزان و انگلیسی برای فارسی‌آموزان) دوباره توضیح می‌داد. برای پاسخ به پرسش‌ها و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های تی مستقل، کوواریانس و واریانس و نرم افزار SPSS-24 استفاده شد. یافته‌های این پژوهش تطبیقی نشان داد که میزان اثربخشی آموزش دستور زبان در هر دو گروه آزمون؛ نسبت به گروه‌های کنترل در سطح معنی‌داری افزایش یافته است. تأثیر این روش در فارسی‌آموزان غیر ایرانی، نسبت به انگلیسی‌آموزان ایرانی یکسان بود. بر اساس مصاحبه‌ها، زبان آموزان، روش دو معلمی را روشی بسیار مؤثر و جذاب برای یادگیری می‌دانند. بنابراین، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که این روش می‌تواند برای زبان آموزان سودمند باشد.

کلیدواژه‌ها

تدریس مشترک، تدریس دو معلمی، آموزش زبان انگلیسی، آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان.

* استناد: اعطار شرقی، نوبد. قاجاریه، امیر. جهانگردی، کیومرث. مقایسه اثربخشی تدریس مشترک دستور زبان در آموزش زبان خارجی و نگرش زبان آموزان به این رویکرد: مورد انگلیسی آموزان ایرانی و فارسی‌آموزان غیر ایرانی، سال دوازدهم، شماره دوم (پیاپی ۲۶)، پاییز و زمستان ۱۴۰۲، ۳۱-۵۸.

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/JTPSOL.2023.19117.1641

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۲/۰۸/۰۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۵/۰۲

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۵)

۱. مقدمه

تدریس مشترک زبان به زبان‌آموزان زبان‌های دیگر، توسط دو یا حتی چند معلم، از رویکردهای جدیدی است که در حال حاضر بسیار مورد توجه قرار گرفته است. مشارکت یک معلم بومی زبان مورد آموزش، با معلمی که تسلط کافی بر زبان واسط، به‌عنوان زبان مشترک فراگیران و معلم دارد، این شیوه آموزشی را از شیوه‌های مرسوم، متفاوت و منحصر به فرد می‌کند؛ زیرا یادگیری زبان از طریق ارتباط و مشارکت دو معلم، آموزش مثلاً زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان و با استفاده از زبان انگلیسی به‌عنوان زبان واسط را بسیار آسان و سریع می‌کند. نمونه دیگری از کاربردی این شیوه، تمرکز بر آموزش و مشارکت دو معلم، بیشتر بر آموزش و مثلاً یک کمک‌معلم بر اداره کلاس است. بلند و همکاران (2019) و محمدحسینی سودمند و آهور^۲ (2020)، نمونه‌ها و مثال‌هایی از کاربردی تدریس مشترک زبان را ذکر کرده‌اند.

تدریس مشترک، روشی از آموزش است که با اهداف متفاوت و به شکل‌های مختلف، مورد استفاده قرار می‌گیرد (Honingsfeld & Dove, 2008). برای مثال در آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه^۳، یک معلم تدریس مفاهیم را به عهده می‌گیرد؛ در حالی که معلم دیگر، نکات زبانی را مورد توجه قرار می‌دهد. فراتحلیل انجام شده درباره تدریس مشترک توسط مورائوسکی و لی‌سوانسون^۴ نشان می‌دهد که اجرای راهبردهای تدریس مشترک، تأثیرات مثبتی بر زبان‌آموزان در حوزه درک مطلب دارد. (Murawski & Lee Swanson, 2001). به نظر می‌رسد در کلاس‌های آموزش زبان فارسی که تنوع زبان اول زبان‌آموزان بیشتر است، می‌توان با به کارگیری تدریس مشترک، ضمن کاهش استرس زبان‌آموزان، زمینه فراگیری زبان فارسی را توسط یک زبان واسط؛ مثل زبان انگلیسی، سرعت و عمق بخشید. در این نوع تدریس، زبان‌آموزان با معلم خود بیشتر ارتباط می‌گیرند و در نتیجه مشارکتشان در کلاس افزایش خواهد یافت. همچنین، در یک محیط آموزشی غنی، زبان‌آموزان برداشت بهتر و دقیق‌تری خواهند داشت؛ زیرا با استفاده از روابط قوی با معلم خود، به صورت فردی^۵ و بر اساس تفاوت‌ها و نیازهای فردی آموزش خواهند دید.

این تحقیق به دنبال این هدف است تا با اجرای رویکرد تدریس مشترک در دو محیط آموزش زبان فارسی و انگلیسی، بتواند شواهدی کیفی و کمی، از کارایی این روش را ارائه دهد. تمرکز پژوهش بر آموزش دستور قرار دارد. آموزش دستور به عنوان یکی از مفاد یا عناصر مهم زبانی در رویکردهای آموزشی ارتباط محور، تا حدودی چالش برانگیز است و بررسی تأثیر تدریس مشترک بر آموزش آن، بسیار سودمند خواهد بود. پژوهش‌ها در زمینه

۱. Boland et al.

۲. Mohammad Hassani Soudmand, F. & Ahour, T

۳. English for Specific Purposes (ESP)

۴. Murawski & Lee Swanson

۵. Individually

کتاب‌های آموزش زبان فارسی نشان می‌دهد که دستور، انعکاس ضعیفی در کتب درسی زبان‌آموزان غیرفارسی زبان دارد. (Hajiseyedrezaee & sahraee, 2015)

یکی از ویژگی‌های پژوهش حاضر، پیوندی است که نویسندگان با انجام آن، بین دو محیط آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و آموزش زبان فارسی به‌غیر فارسی‌زبانان برقرار می‌کنند و بهره‌گیری از این رویکرد را در این دو محیط، با یکدیگر مورد بررسی مقایسه‌ای قرار می‌دهند. در واقع تخصص نویسندگان این مقاله، امکان مقایسه تدریس دستور زبان در این دو محیط را برای آن‌ها فراهم می‌کند. نتایج این پژوهش، در مقیاس داده‌های این مطالعه، قابل بسط به سایر محیط‌های آموزش زبان است و به نظر می‌رسد که می‌تواند یکی از شکاف‌های پژوهشی در حوزه آموزش زبان را پر کند. تأثیر این روش بر روی یادگیرندگان، در دو محیط متفاوت، مثبت است. به‌منظور رسیدن به اهداف پژوهش سؤالات زیر مطرح شد:

۱. تدریس مشترک در کلاس‌های آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، تا چه میزان بر افزایش یادگیری دستور زبان در زبان‌آموزان دوزبانه تأثیر می‌گذارد؟
۲. تدریس مشترک در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان تا چه میزان بر افزایش یادگیری دستور زبان در زبان‌آموزان دوزبانه تأثیر می‌گذارد؟
۳. در مقایسه نتایج تدریس دستور زبان در این دو محیط با روش تدریس مشترک، کدام گروه از زبان‌آموزان پیشرفت بیشتری داشتند؟
۴. از دیدگاه فراگیران، استفاده از این روش، چه معایب و مزایایی دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

در حوزه آموزش زبان فارسی، آموزش دستور، یکی از عناصر مهم زبانی است که باید به شیوه‌ای مناسب، به زبان‌آموزان آموزش داده شود و همان‌گونه که فرجی اصطلاح پستی (1397) بیان می‌کند؛ چالش‌هایی در تدریس آن وجود دارد. روش تدریس قواعد می‌تواند بر اساس شیوه ارتباطی باشد (Tajeddin, 2014) و معنا و کاربرد را در بر گیرد (Hajiseyedrezaee & Sahraee, 2015). کتاب‌های جدیدی درباره چگونگی یادگیری و تدریس این توانش زبانی، به‌تازگی انتشار یافته است. (Conf. Sahraee, 2020. And Sahraee & Kiashemshaki, 2022) این روش نوین را می‌توان در بستر روش ارتباطی، با وجود دو معلم در کلاس به اجرا درآورد.

تدریس مشترک رویکردی آموزشی، مبتنی بر وجود دو یا چند معلم برای برنامه‌ریزی، ارائه و ارزیابی دانش‌آموزان کلاس مورد نظر است. مفهوم تدریس مشترک، اولین بار توسط فرند^۱، استاد آموزش به کودکان

^۱ . Friend

استثنائی در دهه نود میلادی مطرح شد. (Cited by Murawski & Lee Swanson, 2001) از آن زمان، تدریس مشترک در محیط‌های آموزشی مختلف؛ از جمله آموزش زبان، محبوبیت پیدا کرده است. تدریس مشترک، مدلی نویدبخش تلقی می‌شود و گزینه‌ای برای رفع نیازهای یادگیری است (Friend, 2007). خاستگاه این رویکرد، آموزش به کودکان استثنائی است و به گفته فرند، برای دانش‌آموزان دارای معلولیت، کارایی دارد؛ البته این روش در سال‌های اخیر، در محیط‌های آموزشی متفاوت به کار گرفته می‌شود. کهلر ایوانس^۱ (2006) این شراکت را مشابه تشکیل زندگی مشترک می‌داند که به اعتقاد نگارندگان این مقاله، می‌تواند جنبه‌های اعتماد و همکاری نزدیک با این استعاره ادراکی، بیشتر مشخص شود. «تدریس مشترک برای بهره‌مندی دانش‌آموزان و معلمان طراحی شده است. اثربخشی رویکردهای تدریس مشترک که به‌عنوان همکاری بین معلمان دارای دانش در زمینه‌های مختلف تعریف می‌شود، موضوع بحث در آموزش مدرن است» (Aldabas, 2018: 160).

پژوهشگران متعددی تدریس مشترک را بررسی کرده‌اند و از مزایای آن گفته‌اند: «تدریس مشترک، صرفاً بودن دو معلم بزرگسال در کلاس درس، برای رفع نیازهای دانش‌آموزان نیست. این روش فرایندی است که به‌خوبی به مراحل آن فکر شده و عواملی؛ همچون زمان برنامه‌ریزی مشترک، ارتباطات شفاف و صادقانه و تمایل داوطلبانه برای قرارگرفتن در موقعیت، از شرایط ضروری تحقق آن هستند. در یک کلاس درس مشترک واقعی، دانش‌آموزان احتمالاً تفاوت بین متخصص و معلم کلاس را حس نمی‌کنند» (Crary, 2023: 10) عوامل زیادی در موفقیت یا عدم موفقیت در یک موقعیت تدریس مشترک، نقش دارند. یکی از مشکلات در تدریس مشترک، تفاوت قدرت نابرابر است (Kervinen et al., 2022). به‌عبارت دیگر؛ این که یکی از معلمان در مقامی بالاتر، نسبت به معلم دیگر قرار داشته باشد. مسئله موفقیت یا عدم موفقیت در استفاده از روش تدریس مشترک، به نوع بافت اجتماعی کشورها بسیار وابسته است. در محیط ایران، اجرای تدریس مشترک، پیچیدگی‌های بیشتری دارد و ممکن است با مقاومت و سختی بیشتری از سوی معلمان ایرانی، در مقایسه با هم‌تایان غربی خود اجرا شود. یکی از دلایلی که موجب این مقاومت می‌شود، سطح پایین‌تر روحیه همکاری در فرهنگ ایرانیان، در مقایسه با کشورهای غربی است؛ البته به نظر می‌رسد در آموزش زبان فارسی به خارجیان، تدریس مشترک با استقبال بیشتری روبه‌رو شود؛ زیرا معلم اصلی نیاز به معلمی که زبان مادری دانش‌آموزان را بداند، بیشتر احساس می‌کند؛ این در حالی است که معلمان کلاس‌های زبان انگلیسی در ایران، احتمالاً مقاومت بیشتری برای اجرای این روش نشان می‌دهند. این ممکن است به دلیل نوعی احساس نابرابری بین معلمان باشد و همین پیش‌فرض، باعث ایجاد مشکلاتی برای تدریس مشترک در کلاس شود. با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و بافت اجتماعی کشورها، نمی‌توان انتظار داشت که روش تدریس مشترک در همه جوامع به‌طور یکسان اجرا شود. برای موفقیت

^۱. Kohler-Evans

این روش در هر کشور، نیاز است که به وضعیت فرهنگی و اجتماعی آن کشور توجه و اقدامات مناسبی برای ایجاد هماهنگی و همکاری بین معلمان و دانش‌آموزان صورت گیرد. از سوی دیگر این روش به نوعی در تقابل با نظر کسانی قرار می‌گیرد که موافق کمترین میزان کاربرد زبان مادری/واسط در آموزش زبان هستند.

پژوهش‌های مختلفی درباره تأثیر تدریس مشترک بر فرایند یادگیری زبان‌آموزان در محیط‌های زبان خارجی انجام شده است. این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که این روش، باعث به اشتراک‌گذاری اطلاعات، مهارت‌ها و تجربیات بین زبان‌آموزان مختلف و بهبود توانایی‌های زبانی آنان می‌شود. برای مثال؛ در مطالعه یگانه‌پور و ظرف‌ساز^۱ (2020)، تأثیر تدریس مشترک بر توانایی نوشتن دانشجویان پیشرفته زبان انگلیسی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل نشان داد؛ این روش تأثیر مثبتی بر توانایی‌های زبانی دانشجویان داشته است.

محمدحسینی سودمند و آهور (2020) تأثیر مدل یک معلم و یک کمک معلم بر درک خواندن دانشجویان EFL ایرانی را بررسی کردند.

مارتینسن هالت^۲ (2004) و هانیگزفلد و داو^۳ (2008) نشان دادند که برای داشتن مدلی موفق از تدریس مشترک، می‌توان با توجه به اندازه کلاس، از مدل موازی، تدریس دوباره یا تدریس متفاوت استفاده کرد. این مدل‌ها می‌توانند به فراگیران کمک کند تا از دو منبع متفاوت، نسبت به زبان، آگاهی پیدا کنند و با وجود دو معلم، احتمال برقراری ارتباط بیشتر و صرف وقت بیشتر برای برطرف کردن مشکلات زبانی افزایش پیدا می‌کند.

تدریس با یک معلم و یک معلم‌یار و یا به صورت ترکیبی، می‌تواند به‌عنوان یکی از استراتژی‌ها در آموزش زبان به‌کار رود (Boland et al., 2019). با وجود استراتژی‌های متفاوت در اجرای این رویکرد، مهارت‌های تدریس در این روش، با اشتراک‌گذاری دانش و گفتگوهای دوطرفه افزایش می‌یابد و به توسعه حرفه‌ای می‌انجامد (Baeten & Simons 2014)

نرماشیری و همکاران^۴ (2021) در مطالعه خود نشان می‌دهند؛ شواهدی از ارتباط مشارکت در کلاس و روش‌های مشاوره، با تدریس گروهی وجود دارد. این نویسندگان تلویحاً بیان می‌کنند که چون آموزش، نیازمند روش‌های جدید و خلاقانه می‌باشد و حرکت به سمت الگوهای پویا در نظام آموزشی مهم است، روش تدریس گروهی در این راه، از اهمیت برخوردار است.

از آنجا که بیشتر مطالعات قبلی انجام گرفته در زمینه این رویکرد، در محیط‌های انگلیسی‌زبان انجام شده است، به عنوان مثال نرماشیری و همکاران (2021)، راو و یو^۵ (2019)، داو و هانیگزفلد (2010)، با لر و کنگ^۶

^۱. Yeganehpour & Zarfsaz

^۲. Martinsen Holt

^۳. Honigsfeld & Dove

^۴. Narmashiri et al.

^۵. Rao & Yu

^۶ Bauler & Kang

(2020)؛ لیلی و همکاران (2017)، این روش می‌تواند در آموزش زبان فارسی به‌غیر فارسی‌زبانان نیز مورد توجه قرار گیرد. نحوه اجرای این روش، اصولاً در این‌گونه محیط‌ها می‌تواند چالش‌هایی را برای اساتید و فراگیران دوزبانه به‌همراه داشته باشد. برای اطمینان از اجرای موفقیت‌آمیز، انتخاب دقیق معلمان برای تدریس مشترک، یکی از مواردی است که باید مورد توجه قرار گیرد (Hendrickson, 2011).

در مطالعه‌ای جامع بر روی دانشجویان ژاپنی، مشخص شد «تدریس مشترک گروهی باعث بهبود درک زبان آموزان از مفاهیم درسی خود و طرح سؤالات بیشتر از طرف زبان‌آموزان در کلاس می‌شود. پاسخ‌دهندگان، خود را به‌عنوان همکارمعلمان خود می‌دانستند و احساس می‌کردند، از قدرت برابر برای تسهیل یا ممانعت از همکاری برخوردارند. پاسخ‌دهندگان همچنین اظهار داشتند که معلمانی که به‌صورت مشترک تدریس می‌کنند، نسبت به معلمانی که به‌تنهایی در کلاس درس می‌دهند، بهتر نیازهای زبان‌آموزان را بر طرف می‌کنند» (Gladman, 2015).

یکی از جدیدترین پژوهش‌های انجام گرفته در محیط ایران، در مورد تدریس گروهی، مطالعه نمایشی و همکاران (۲۰۲۱) است. در این پژوهش، تأثیر وجود دو معلم زبان، به همراه یک مشاور بر روی بیان شفاهی فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی بررسی شده است. نتایج این تحقیق، تأثیر این روش را با همکاری زبان‌آموزان و انگیزش آن‌ها مثبت ارزیابی می‌کند. با وجود این که پژوهش‌های فراوانی در محیط‌های آموزش انگلیسی، به‌عنوان زبان دوم و زبان خارجی صورت گرفته است همچون پژوهش‌های محمدحسینی سودمند و آهور (2020) و بلند و همکاران (2019)، مطالعه خاصی درباره آموزش زبان فارسی به خارجی‌انجام نشده است و هیچ‌گونه مقایسه‌ای هم در این خصوص، بین محیط‌های آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان دوم و آموزش زبان فارسی به خارجی‌انجام نشده است. از این نظر، نتایج و یافته‌های این پژوهش می‌تواند آغازی برای تحقیقاتی از این دست در زبان فارسی باشد. و علاوه بر آن، با مقایسه یافته‌های حاصل از دو محیط آموزش زبان انگلیسی به خارجی‌ان از یک طرف و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از سوی دیگر، پرتوی بر مطالعات تطبیقی در استفاده از شیوه‌های یکسان در خصوص دو زبان متفاوت بیفکند.

به‌طور مشخص، اغلب تحقیقات تاکنون بر روی مقایسه اثربخشی تدریس مشترک دستور زبان در دو محیط آموزش فارسی و انگلیسی، تمرکز نداشته‌اند و نگرش زبان‌آموزان به این رویکرد، مورد بررسی واقعی قرار نگرفته است. بنابراین، یک خلأ در ادبیات موجود وجود دارد که نیازمند بررسی نگرش زبان‌آموزان ایرانی و غیرایرانی به تدریس مشترک دستور زبان در آموزش زبان‌های خارجی و مقایسه هر دو گروه می‌باشد.

در مجموع، مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد؛ تدریس مشترک می‌تواند تأثیر مثبتی بر روی فرایند یادگیری زبان آموزان داشته باشد. با این حال، بررسی جزئیات دقیق تدریس مشترک؛ مانند هنگامی که مهارت‌های متفاوت با استفاده از مدل‌های مختلف، در محیط‌های زبان‌آموزی انگلیسی و فارسی به کار گرفته می‌شود، نیازمند بررسی بیشتر است.

۳. چارچوب نظری

بر اساس نظر جانسون و همکاران (1991)، در گذشته، فرایند آموزش، بر اساس انتقال دانش از معلمان به دانش‌آموزان شکل می‌گرفت. معلمان در کلاس به‌عنوان تنها منبع دانش و دانش‌آموزان به عنوان ظرفی برای پرکردن ذهنشان با آن دانش در نظر گرفته می‌شدند. هدف اصلی معلمان گروه‌بندی دانش‌آموزان در پاسخ به سیستم آموزشی بود و تاکید آن‌ها به‌شدت بر فراگیری اطلاعات بود و نه بر تربیت استعدادها و توانمندی‌های منحصر به فرد شاگردان. در این الگو، روابط بین دانش‌آموزان و همچنین بین معلمان و دانش‌آموزان پویا نبود و محیط کلاس بیشتر رقابتی و فردگرایانه بود و تأکید کمی بر همکاری در کلاس درس وجود داشت. علاوه بر این، فرض می‌شد که تدریس کار پیچیده‌ای نبوده و هر کارشناسی قادر به تدریس است. در مقابل، الگوهای جدید آموزشی بر ایجاد تعامل بین دانش‌آموزان و معلمان تأکید می‌کنند. دانش‌آموزان، دیگر دریافت‌کننده صرف محسوب نمی‌شوند، بلکه به عنوان خلق‌کننده، کشف‌کننده و تغییردهنده فعالیت می‌کنند. هدف کنونی معلمان توسعه استعدادها و توانمندی‌های دانش‌آموزان و تقویت قابلیت‌های منحصر به فرد آنان است. روابط، در الگوهای جدید، شخصیت‌محورتر و میانجی‌گرانه‌تر هستند و همکاری بین دانش‌آموزان و همچنین بین معلمان و دانش‌آموزان را ترویج می‌دهند. فرایند آموزش/یادگیری مبتنی بر همکاری و تعامل است و تمرکز بیشتری بر یادگیری مشارکتی در کلاس درس و فعالیت گروهی وجود دارد. در این الگو، تدریس به عنوان فرایندی پیچیده در نظر گرفته می‌شود که نیازمند آموزش‌های مهم است و این فرض که هر کارشناسی قادر به تدریس اثربخش است، مورد قبول نیست.

در تدریس مشترک، معلمان با یکدیگر همکاری می‌کنند تا به اهداف آموزشی مورد نظر خود دست یابند (Honigfeld & Dove, 2008). تدریس مشترک، مشارکت فعال در آموزش را می‌طلبد و موجب شمول^۱ طیف بیشتری از یادگیرندگان در محیط آموزشی می‌شود (Walther-Thomas, 1997) در این روش، معمولاً متخصص، محتوا، تدریس می‌کند و مداخله‌گر (معلم‌یار) به فرایند یادگیری کمک می‌کند. در تدریس مشترک، از هر روشی که استفاده شود، آموزش، به طور مستقیم به اشتراک گذاشته می‌شود. (Walther-Thomas, 1997). تدریس مشترک، روش آموزشی پویا و باکیفیتی است که در آن، معلمان در فرایند تدریس مشارکت می‌کنند (Murawski, 2008). کلاس تدریس مشترک، مشارکت زبان‌آموزان را افزایش می‌دهد؛ زیرا نسبت دانش‌آموز به معلم در این نوع تدریس پایین‌تر است (Honigfeld & Dove, 2008). در این شیوه، زبان‌آموزان با تنوع دانش معلمان و فرهنگ آن‌ها آشنا می‌شوند و این خود جنبه‌های فرهنگی و ارتباطی بیشتری را به فراگیران انتقال می‌دهد.

^۱. Inclusion

تدریس مشترک، با داشتن دو معلم مزایای فراوانی می‌تواند داشته باشد؛ زیرا هر دو یا چند معلم، با تجربه‌ها، مهارت‌ها و دانش‌های متفاوت، می‌توانند از تخصص خود برای آموزش بهتر بهره‌گیرند. این روش آموزشی برای زبان‌آموزان دارای مزایای بسیار مفید است؛ زیرا به رویکرد یادگیری بر اساس نیازها و تفاوت‌ها نزدیک‌تر است. با استفاده از این روش می‌توان به نیازهای طیف متنوعی از زبان‌آموزان پاسخ داد؛ مثلاً آن‌گونه که پژوهش‌های لیفستد و همکاران^۱ (2007) و کینگ-شرز و همکاران^۲ (2014) نشان داده‌اند، زبان‌آموزانی که معلولیت دارند، با این روش مشکلاتشان تا حدی جبران می‌شود.

بررسی محیط‌های آموزش انگلیسی، تأثیر مثبت کاربست این روش در بهبود دانش زبانی زبان‌آموزان را اثبات کرده و نشان داده است که اگر در آن‌ها از مدل معلم بومی و یک معلم غیربومی استفاده شود، اثربخشی مثبت در بر خواهد داشت (conf. Carless & Walker, 2006). زبان‌آموزان از این روش، رضایت داشته‌اند. مواردی مثل آشنایی با فرهنگ و آموزش مکمل، از مزیت‌های این روش به‌شمار می‌رود (Rao & Yu, 2021). به این ترتیب که غالباً دو معلم زبان، سبک‌های آموزشی مکمل یا متفاوتی دارند و زبان‌آموزان می‌توانند از آن بهره‌ببرند. هرکدام از معلمان بومی و غیربومی زبان، می‌توانند در این روش، مهارت‌های مختلف را با تأکیدات متفاوت و بر اساس توانایی‌ها و علایق خود تدریس نمایند.

در نهایت این که تدریس مشترک، یک روش کاملاً تعاملی با زبان‌آموزان است. این مشارکت، همان‌گونه که آيسن و تیستل^۳ (2000) اشاره می‌کنند، به تولید دانش می‌انجامد. در نتیجه مطالعاتی که دیدگاه دانشجویان را مورد بررسی قرار می‌دهد، در حیطه تدریس مشترک قابل توجه است. به عبارت دیگر؛ اگر چه برخی از محققان به‌طور سنتی، به تمایز بین معلمان و زبان‌آموزان در تحقیق قائل هستند، مشارکت در تدریس و همچنین نظرات دانشجویان به‌عنوان صدای آن‌ها درباره این روش باید در نظر گرفته شود (Gladman, 2015).

موراواسکی و لی سوانسون (2001) در فراتحلیل پژوهش‌های انجام گرفته درباره تدریس مشترک دریافتند که از بین ۸۹ مقاله مرتبط با این موضوع، تنها ۶ مقاله به‌لحاظ کمی اطلاعات کافی برای محاسبه اثربخشی موضوع تدریس مشترک را ارائه می‌دهند. بر اساس یافته‌های این فراتحلیل، لازم بود پژوهش‌های بیشتری انجام شود تا ثابت شود که آیا می‌توان تدریس مشترک را گزینه انتخابی مؤثر برای فرایند آموزش به‌شمار آورد.

بلند و همکاران (2019) به مقایسه هم‌زمان دو کلاس درس که هر روز به میزان یک ساعت و بیست دقیقه آموزش زبان می‌دیدند، پرداختند. این دوره در تابستان ۲۰۱۸ به مدت ۶ هفته در دانشکده علوم پایه با حضور ۲۴ زبان‌آموز دختر اجرا شد. در یکی از کلاس‌ها (گروه شاهد یا کنترل)، یک معلم و در کلاس دیگر (گروه

۱. Leafstedt et al.

۲. King-Sears et al.

۳. Eisen & Tisdell

آزمایش) دو معلم تدریس کردند. این دو معلم مانند یک مغز در دو پیکر عمل می‌کردند. نتایج نشان داد دانشجویانی که در کلاس تدریس مشترک بودند پیشرفت معنی‌داری در عملکرد تحصیلی خود به‌دست آورده‌اند. کراری (2023) نیز که به‌دنبال یکی از سازنده‌ترین شیوه‌های آموزش زبان به زبان‌آموزان یک مدرسه متوسطه اول بود، به بررسی حضور دو معلم کاملاً ماهر برای تدریس زبان پرداخت تا دریابد تدریس اندیشمندان و هدفمند، چه تأثیری بر موفقیت تحصیلی زبان‌آموزان زبان انگلیسی دارد؟ کراری بررسی خود را بر دو گروه کوچک ۵ نفره از زبان‌آموزان انجام داد. یک گروه به‌عنوان گروه شاهد با یک معلم و گروه دیگر به‌عنوان گروه آزمایش با دو معلم زبان‌آموزی را تجربه کردند. وی به این نتیجه رسید که گروه آزمایش در حوزه گفتاری یا مانند گروه شاهد رشد کردند و یا رشدی جزئی نسبت به گروه شاهد داشتند.

در تحقیق حاضر نیز پژوهشگران قصد دارند بر اساس تعاریفی که محققان ذکر شده برای تدریس مشترک ارائه داده‌اند، تأثیر تدریس مشترک با دو معلم را بر موفقیت تحصیلی زبان‌آموزان در فراگیری یکی از جنبه‌های آموزش زبان؛ یعنی آموزش دستور بررسی کنند و همچنین از نظرات زبان‌آموزان در این زمینه آگاهی یابند.

۴. روش‌شناسی

۴.۱. جامعه آماری

جامعه آماری پژوهش شامل ۶۰ دانشجوی زبان انگلیسی از دانشگاه ارشاد دماوند و ۶۰ فارسی‌آموز غیرایرانی از یک مرکز آموزش زبان فارسی در تهران می‌باشند. آزمودنی‌ها که همگی در سطح مبتدی قرار داشتند به چهار گروه ۳۰ نفره تقسیم شدند، متشکل از یک کلاس شاهد و یک کلاس آزمون برای هر زبان مقصد.

۴.۲. روش آموزش و سطح‌بندی

روش به کار گرفته شده برای تدریس مشترک در پژوهش حاضر، شامل مدل معلم - معلم همکار بود و تدریس دروس به گروه‌های آزمون توسط دو معلم، یکی به عنوان معلم اصلی و دیگری به عنوان معلم کمکی، انجام می‌شد. دو معلم گروه انگلیسی هر دو متخصص آموزش زبان انگلیسی بودند؛ در حالی که یکی از دو معلم گروه فارسی، متخصص آموزش زبان فارسی و دیگری مسلط به زبان انگلیسی بود. این معلمان مطابق پروتکل تدریس مشترک خودساخته پژوهشگران این تحقیق که بر اساس مبانی نظری پژوهش تدوین شده است، تدریس می‌کردند. طبیعتاً تدریس گروه‌های شاهد، تنها توسط یک معلم صورت می‌گرفت. فرایند تدریس مشترک با آموزش مطالب دستوری توسط معلم اصلی به زبان مقصد شروع می‌شد. سپس با تشکیل گروه‌های کوچک، زبان‌آموزان به تمرین می‌پرداختند. برای رفع اشکالات و تفهیم بهتر مطالب، استاد دوم مجاز بود از طریق زبان واسط فارسی برای انگلیسی‌آموزان و انگلیسی برای فارسی‌آموزان) مطالب را دوباره برای شاگردان شرح دهد.

در این مطالعه، از روش آمیخته^۱ بهره گرفته شد تا داده‌های کمی و کیفی لازم برای درک بهتر نتایج به دست آید (cf. Kimmons, 2022) برای بخش کمی پژوهش، از روش تحقیق شبه‌آزمایشی^۲ استفاده شد. از هر چهار گروه، پیش‌آزمون و پس‌آزمون گرفته شد. تمامی گروه‌ها، از نظر تسلط زبانی، بر اساس آزمون‌های زبان استاندارد گرفته شده، در سطح مبتدی قرار داشتند.

۳.۴. ابزار پژوهش

برای سنجش دانش دستوری آزمودنی‌ها، آزمون‌های استاندارد^۳ مورد استفاده در مراکز آموزش زبان به کار گرفته شد، تا از هر کدام از گروه‌های آزمایش و شاهد، پیش‌آزمون و پس‌آزمون به عمل آید. برای بررسی نظر دانشجویان و معلمان، در خصوص به‌کارگیری دو معلم نیز از ابزار کیفی مصاحبه استفاده شد. هماهنگی تدریس بر اساس پروتکل پژوهش و طی ده ساعت آموزش معلم‌ها انجام شد. برای دادن پاسخ به پرسش‌های پژوهش و تحلیل داده‌ها از آزمون‌های تی مستقل، کوواریانس، آنووا و نرم‌افزار SPSS.24 استفاده شد.

۴.۴. مراحل اجرای پژوهش

ابتدا از فارسی‌آموزان یک مرکز آموزش زبان فارسی و دانشجویان زبان انگلیسی دانشگاه ارشد دماوند، هر دو واقع در شهر تهران، به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تعدادی انتخاب شدند. از مجموع فراگیران انگلیسی، یک آزمون تعیین سطح گرفته شد، تا زبان‌آموزانی که سطح مبتدی داشتند، برای مطالعه انتخاب شوند. اغلب فارسی‌آموزان نیز به طور خودکار به علت آشنایی نداشتن با زبان فارسی در سطح مبتدی قرار داشتند، اما با اجرای یک پیش‌آزمون زبان فارسی، آزمودنی‌های محیط فارسی نیز مشخص شدند. علت انتخاب این سطح آن بود که دانشجویان در این سطح، معمولاً به کمک بیشتری از طرف معلمان احتیاج دارند. سپس یک گروه به عنوان گروه آزمایش و یک گروه هم به عنوان گروه شاهد در هر دو محیط انتخاب شدند. یک پیش‌آزمون از دانش دستوری هر چهار گروه به عمل آمد. سپس در طول یک ترم آموزشی ۳ ماهه، در هر هفته، دو جلسه و هر جلسه ۲ ساعت، کلاس آموزش دستور زبان با دو معلم در گروه‌های آزمایش، برگزار شد. هر چهار معلم، با هم یک دوره هماهنگی ۱۰ ساعته را نیز زیر نظر نگارندگان این مقاله انجام دادند. این معلمان در طول انجام آزمایش، با یکدیگر در مورد نحوه تدریس و مسائل دیگر هماهنگی لازم را انجام می‌دادند.

معلمان سعی می‌کردند ضمن مشارکت دادن فراگیران در فرایند تدریس، روحیه همکاری را در آن‌ها تقویت کرده، حس رقابت را تضعیف نمایند و بر تعامل و ارتباط بیشتر دانشجویان با معلمین خود تاکید کنند. به عبارت دیگر، اساس کار تبدیل محیط کلاس از یک محیط کسالت بار به یک محیط پویا بود. در کلاس‌های گروه آزمایش،

۱. Mixed methods

۲. Pseudo-experimental

۳. آزمون تعیین سطح کانون زبان ایران و یک آزمون تعیین سطح مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه امام خمینی (ره)

یک معلم به تدریس پرداخت و معلم دوم نقش کمک‌کننده را ایفا کرد؛ به عقیده هالدر و ساها^۱ (2003)، این روش راحت‌تر اجرا می‌شود و جمع‌آوری داده بهتر انجام می‌گیرد. می‌گرفت؛ البته در برخی از جلسات، به‌ضرورت از سایر مدل‌های تدریس مشارکتی، مانند تدریس خارج از کلاس یکی از معلمان استفاده شد. (برای آگاهی از روش تدریس در این کلاس‌ها با کمک دو معلم، به پروتکل تدریس مشترک پژوهش (ضمیمه یک) مراجعه کنید). بعد از انجام این فرایند آموزشی، از گروه‌ها پس‌آزمون گرفته شد. طرح تحقیق در این مطالعه، بر اساس مدل هم‌گرایی^۲ (Creswell, & Plano Clark, 2011) بود که بر آن اساس می‌توان نتایج کمی مطالعه را با نتایج کیفی مقایسه کرد.

در پایان دوره، برای اطلاع از نگرش زبان‌آموزان در استفاده از شیوه تدریس مشترک، از تعداد ۱۲ نفر از فراگیران این دو کلاس مصاحبه گرفته شد که در بیشتر موارد، رضایت خود را از وجود دو معلم در تدریس اعلام کردند. به این ترتیب که شش فراگیر از گروه محیط آموزش زبان انگلیسی و ۶ فراگیر از محیط آموزش زبان فارسی مورد مصاحبه قرار گرفتند. برای تحلیل مفهومی^۳ مصاحبه‌های انجام‌شده با فراگیران شرکت‌کننده در پژوهش، ابتدا صحبت‌های این زبان‌آموزان به‌صورت متنی، عیناً ثبت و نوشته شد؛ سپس، داده‌ها به‌روش تحلیل محتوای مفهومی و بر اساس کدگذاری این‌ویو^۴ کدگذاری شد. داده‌ها به زیرمجموعه‌های کوچک و طبقه‌بندی‌های بزرگ‌تر تقسیم شد. در این روش، به‌صورت آزادانه از مدل بران و کلارک^۵ (2006) استفاده شد.

۵. تحلیل داده‌ها

۱.۵. نتایج آزمون تی مستقل گروه زبان انگلیسی

بعد از گردآوری داده‌ها، برای یافتن تأثیر متغیر تدریس مشارکتی و مشخص شدن تفاوت بین دو گروه آزمایش و شاهد، در هر دو محیط آموزشی زبان انگلیسی و زبان فارسی، آزمون تی مستقل^۶ انجام شد که نتایج آن در جداول زیر نشان داده‌شده است:

جدول ۱: نتایج پیش‌آزمون گروه زبان انگلیسی

تعداد	معدل	انحراف‌معیار	درجه آزادی	آماره تی	سطح معنی‌داری (Sig.)
۳۰	۱۳/۴۰	۰/۵۶	۵۸	۰/۲۴	۰/۸۱
۳۰	۱۳/۳۶	۰/۵۰	-	-	۰/۸۱

۱. Halder & Saha

۲. Convergence model

۳. Conceptual analysis

۴. In Vivo

۵. Braun, V. & Clarke, V.

۶. Independent t-test

بر طبق جدول (۱)، مقدار ارزش تی ۰/۲۴ است و چون سطح خطا بیش از ۵ درصد است، می توان نتیجه گرفت که دو گروه، تفاوت معنی داری در پیش آزمون نداشتند. به هر حال، در پس آزمون تفاوت کاملاً معنی داری با سطح خطای ۰/۰۰۰۱ بین این دو گروه وجود داشت. جدول ۲ این موضوع را نشان می دهد.

جدول ۲: پس آزمون در محیط زبان انگلیسی

تعداد	معدل	انحراف معیار	درجه آزادی	آماره تی	سطح معنی داری (Sig.)
۳۰	۱۴/۴۳	۰/۶۲	۵۸	۱۱/۱۲	۰/۰۰۰
۳۰	۱۶/۶۶	۰/۹۰	-	-	۰/۰۰۰

همچنین، برای این که مشخص شود؛ آیا اختلاف بین دو گروه آزمایش و شاهد، به خاطر اجرای تدریس مشترک بوده است، از آزمون کوواریانس^۱ استفاده کردیم تا مشخص شود، خود این گروه در پیش آزمون اختلاف معناداری با هم نداشته اند و این متغیر، مداخله گر در نظر گرفته شود. جدول شماره (۳) این تحلیل را نمایش می دهد:

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس

منبع تغییرات	درجه آزادی	سطح معنی داری (Sig)	آماره F
پیش آزمون*	۱	۰/۸۶	۰/۲۸
گروه ها	۵۸		
مجموع	۶۰		

بر طبق جدول بالا و با توجه به این که آماره F و سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ است، تأثیر پیش آزمون بر روی پس آزمون مشاهده نشد. این بدان معنی است که تدریس مشترک، باعث تفاوت معنی داری در گروه آزمایش شده است و در پاسخ به پرسش اول پژوهش، نتایج نشان می دهد که تدریس مشترک در کلاس های آموزش انگلیسی، به عنوان زبان خارجی، اثربخشی فراوانی بر افزایش یادگیری دستور زبان در زبان آموزان دوزبانه دارد.

۵.۲. نتایج کمی در محیط آموزش زبان فارسی

جدول ۴: نتایج پیش آزمون گروه آموزش زبان فارسی

تعداد	معدل	انحراف معیار	درجه آزادی	آماره تی	ارزش احتمال دوسویه
۳۰	۱۳/۴۵	۰/۵۱	۵۸	۱/۲۹	۰/۲۰
۳۰	۱۳/۲۸	۰/۴۸			۰/۲۰

۱. ANCOVA

بر طبق این جدول، مقدار آماره تی ۱/۲۹ است و چون سطح خطا بیش از ۵ درصد است، می‌توان نتیجه گرفت که دو گروه، تفاوت در پیش‌آزمون نداشتند؛ هرچند که در پس‌آزمون، تفاوت کاملاً معنی‌داری با سطح خطای ۰/۰۰۰۱ بین این دو گروه وجود داشت. جدول (۵)، این موضوع را نشان می‌دهد.

جدول ۵: پس‌آزمون در محیط زبان فارسی

Sig.	آماره تی	درجه آزادی	انحراف‌معیار	معدل	تعداد	
۰/۰۰۰۰	۱۱/۴۱	۵۸	۰/۶۱	۱۴/۲۱	۳۰	گروه شاهد
۰/۰۰۰۰			۰/۹۲	۱۶/۵۳	۳۰	گروه آزمایش

برای این که مشخص شود، آیا اختلاف بین دو گروه آزمایش و شاهد، به‌خاطر اجرای تدریس مشترک بوده است، از آزمون کوواریانس استفاده می‌کنیم. جدول شماره (۶)، یافته‌های این تحلیل را نشان می‌دهد:

جدول ۶: نتایج تحلیل واریانس

منبع تغییرات	درجه آزادی	Sig.	آماره F
پیش‌آزمون* گروه‌ها	۱	۰/۵۰	۰/۴۶
مجموع	۶۰		

بر طبق جدول (۶)، آماره F یعنی ۰/۴۶، مربوط به مداخله گروه است و پیش‌آزمون، دارای سطح معنی‌داری بیشتر از ۰/۰۵ می‌باشد؛ این بدان معنی است که نمرات پس‌آزمون شرکت‌کنندگان در گروه آزمایش، تأثیر معنی‌داری از نتایج پیش‌آزمون نگرفته است. به‌عبارت دیگر، نتایج نشان می‌دهد؛ تدریس مشترک است که در محیط‌های آموزش زبان فارسی، باعث تفاوت بسیار معنی‌داری در گروه آزمایش شده است و بنابراین در پاسخ به پرسش دوم پژوهش باید گفت؛ تدریس مشترک در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به خارجیان، بر افزایش یادگیری دستور زبان در زبان‌آموزان، تأثیر مثبت فراوانی داشته است.

۵.۳. نتایج کمی مقایسه اثربخشی تدریس مشترک در محیط آموزش زبان فارسی و زبان انگلیسی

برای مشخص شدن میزان تفاوت معنی دار بین گروه‌های شاهد و آزمایش در محیط‌های فارسی و انگلیسی در مقایسه با هم، آزمون آنووا^۱ بین این گروه‌ها با محوریت محیط آموزشی به‌عنوان فاکتور متغیر اجرا شد. جدول زیر نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۷: نتایج تحلیل واریانس

		مجموع مجذور	درجه آزادی	مجذور میانگین	F آماره	Sig.
گروه شاهد انگلیسی و فارسی (پیش آزمون)	Between Groups	.۳۷	1	۰/۰۳۷	۰/۱۲۹	۰/۷۲۱
	Within Groups	875/16	58	۰/۲۹۱		
	Total	912/16	59			
گروه آزمون انگلیسی و فارسی (پیش آزمون)	Between Groups	۰/۱۰۴	1	۰/۱۰۴	۰/۴۲۲	۰/۵۱۸
	Within Groups	308/14	58	۰/۲۴۷		
	Total	413/14	59			
گروه شاهد انگلیسی و فارسی (پس آزمون)	Between Groups	۰/۷۰۴	1	۰/۷۰۴	1.177	۰/۲۸۳
	Within Groups	34.708	58	۰/۵۹۸		
	Total	35.413	59			
گروه شاهد انگلیسی و فارسی (پس آزمون)	Between Groups	۰/۲۶۷	1	۰/۲۶۷	۰/۴۲۸	۰/۵۱۶
	Within Groups	133/36	58	۰/۶۲۳		
	Total	400/36	59			

بر طبق جدول‌های بالا، تفاوت معنی داری بین دو گروه آزمایش در دو محیط فارسی و انگلیسی مشاهده نشد. با توجه به پرسش سوم پژوهش، این بدان معنی است که تدریس مشترک در هر دو محیط، تأثیر داشته و تفاوت معنی داری در مقدار تأثیر آن وجود ندارد. این نتایج، اثربخشی تدریس مشترک در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی و فارسی را نشان می‌دهد. به نظر می‌رسد؛ تدریس مشترک برای هر دو گروه زبان آموز مفید بوده و باعث بهبود میانگین نتایج شده است. برای توضیح این که چرا تدریس مشترک در هر دو کلاس زبان مؤثر بوده است، می‌توان به چند دلیل اشاره کرد. اولاً، تدریس مشترک، امکان استفاده از انواع سبک‌ها و نظریات تدریس متنوع را فراهم می‌کند که به نیازهای یادگیری مختلف دانش‌آموزان پاسخ می‌دهد. این بدان معناست که هر دو گروه زبان آموز انگلیسی و فارسی، ممکن است پشتیبانی و آموزش سازگار با نیازهای خاص فرآیند فراگیری زبان خود

^۱. ANOVA

را دریافت کرده باشند؛ به‌علاوه، هم‌آموزی به افزایش مشارکت و تعامل دانش‌آموزان کمک می‌کند. با حضور دو معلم فعال در فعالیت‌های کلاسی، احتمالاً زبان آموزان به میزان بیشتری از توجه مربیان بهره‌مند می‌شوند. همچنین بازخوردهای سریع‌تری دریافت کرده و به فرصت‌های بیشتری برای تعامل در کلاس دسترسی خواهند داشت. این عوامل می‌توانند به بهبود نتایج یادگیری زبان، برای هر دو گروه کمک کنند.

۵.۴. نتایج کیفی پژوهش

بر اساس داده‌های گردآوری‌شده از مصاحبه‌های انجام شده، پس از برگزاری کلاس‌های دومعلمی و بعد از گذراندن این داده‌ها، مفاهیم اصلی و زیرمجموعه‌های آن‌ها به دست آمد. و نظرات جالب توجهی از جانب زبان‌آموزان بیان شد. بنابراین، در پاسخ به پرسش چهارم پژوهش باید گفت؛ از دیدگاه فراگیران، استفاده از این شیوه، دارای معایب و مزایایی است که مهم‌ترین آن‌ها در زیر خلاصه شده است:

۵.۴.۱. پیشرفت مؤثر

همه شرکت‌کنندگان در محیط انگلیسی و فارسی در این مصاحبه، اعتقاد داشتند که روش تدریس مشترک با دو معلم، به مشارکت بیشتر آن‌ها در کلاس و پیشرفتشان بر اساس همین مشارکت منجر شده است. برای مثال؛ یکی از این مصاحبه‌شوندگان اعتقاد داشت:

«تجربه تدریس مشترک برای من به‌عنوان یک زبان‌آموز، در ارتقای سطح دانش و یادگیری بسیار مؤثر بود. مباحث به‌گونه‌ای جذاب و مفید آموزش داده می‌شد.»

۵.۴.۲. علاقه‌مندی برای ایجاد ارتباط

برخی از مصاحبه‌شوندگان در محیط فارسی اعلام کردند که به دلیل تدریس مشترک، ترس آن‌ها از صحبت کردن در میان یک جمع بزرگ‌تر، بسیار کاهش یافته است؛ زیرا آن‌ها با تمرین ارتباط برقرار کردن با دو معلم، در گروه‌های کوچک توانسته‌بودند، بهتر سؤالات خود را مطرح و اضطراب خود را از ارتباط برقرار کردن کم کنند؛ به‌عنوان مثال یکی از آن‌ها بیان کرد:

«آموزش مکمل، فرصت‌هایی عالی برای تمرین زبان فراهم می‌کند که هنگامی که فقط یک معلم در کلاس وجود داشت، از انجام آن‌ها خجالت می‌کشیدم. در این تجربه، من احساس نزدیکی بیشتری با یکی از معلمان داشتم.» البته در محیط انگلیسی این مفهوم در تحلیل پاسخ‌ها مشاهده نشد، این مورد می‌تواند بدان علت باشد که معلمان در این محیط می‌توانند با استفاده از زبان مادری، توضیحات کامل‌تری را بیان کنند. این امر در مورد محیط فارسی با تدریس مشترک تسهیل شد؛ چیزی که با وجود یک معلم (بدون آشنایی به یک زبان واسطه) امکان آن کمتر وجود دارد.

۵.۴.۳. روش جدید برای دریافت بازخورد

شرکت‌کنندگان در هر دو محیط، از این که توضیحات و بازخوردهای مناسبی توسط دو معلم به آن‌ها داده می‌شد، بسیار خوشحال بودند و این روش جدید دادن بازخورد، چه در داخل و چه در خارج از کلاس برای آن‌ها تازگی داشت. به‌عنوان مثال؛ یکی از آن‌ها بیان کرد:

« این روش برای من بسیار جذاب بود؛ اصلاً فکر نمی‌کردم چنین روشی هم وجود دارد که گرامر را این گونه بشود درس داد.»

۵.۴.۴. انتقال حس مشارکت از معلمان به زبان‌آموزان

سه نفر از زبان‌آموزان در محیط انگلیسی و سه نفر در محیط فارسی، به نکته‌ی ظریفی در مورد تدریس مشارکتی اشاره کردند. آن‌ها این‌چنین بیان کردند که رفتار مشارکتی معلمان را در تدریس بسیار پسندیده‌اند و حتی خود سعی کردند، این رفتار مشارکتی را در قبال سایر فراگیران زبان در کلاس خود اجرا کنند. این موضوع، یکی از شواهدی است که نشان می‌دهد؛ رفتار معلم در کلاس می‌تواند بر رفتار یادگیری فراگیران زبان اثر گذارد و با مشارکت بیشتر، معلم بهتر عملکرد آن‌ها را ارزیابی و روند یادگیری‌شان را بررسی کند. بالا رفتن سطح مشارکت کلاسی (معلم-معلم، معلم-شاگرد، شاگرد-شاگرد) قطعاً باعث افزایش راندمان کلاسی می‌شود.

۵.۴.۵. نقاط ضعف تدریس مشترک از نگاه زبان‌آموزان

به‌نظر می‌آید، باوجود نکات مثبتی که راجع به این روش گفته شد، استقبال زبان‌آموزان آموزش زبان فارسی از این روش، بیشتر از دانشجویان آموزش زبان انگلیسی باشد. در خصوص معلمانی که در محیط آموزش زبان فارسی مشارکت کردند نیز به‌علت این که یک نفر به زبان انگلیسی تسلط داشت و می‌توانست بسیاری از موضوعات را برای زبان‌آموزان به زبانی که آن‌ها تسلط بیشتری داشتند، توضیح دهد و این امر با استقبال بیشتر این دانشجویان نسبت به زبان‌آموزان انگلیسی مواجه شد. به گفته‌ی یکی از این زبان‌آموزان آموزش زبان انگلیسی، وجود دو معلم، به آنان کمک کرده است؛ اما حضور یک معلم بومی (native) در کلاس می‌تواند بهتر باشد؛ زیرا نکات فرهنگی، بهتر توسط این معلم بیان می‌شود. مشکل دیگری که بیان شد؛ عبارت است از عدم تمرکز دانشجویان برای انتخاب معلم در هنگام پرسیدن سؤال در کلاس. به‌عنوان مثال؛ یکی از مصاحبه‌شوندگان این‌گونه این مطلب را بیان کرد: «گاهی اوقات احساس می‌کردم که تدریس مشترک، کمی گیج‌کننده است؛ زیرا نمی‌دانستم وقتی سؤالی داشتم، به کدام معلم مراجعه کنم.»

۶. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، زبان‌آموزان خارجی که در تهران فارسی می‌آموزند را با ایرانیانی که انگلیسی یاد می‌گیرند، به لحاظ بهره‌گیری از رویکرد تدریس مشترک در آموزش دستور زبان مورد مقایسه قرار دادیم. تدریس مشترک توسط دو معلم هم در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به ایرانیان و هم در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، در مقایسه با گروه‌های کنترل (شاهد) که با یک معلم تدریس شدند، از سطح تمایز معنی‌دار و میزان اثربخشی بسیار بالاتری برخوردار بودند. جالب این که در مقایسه بین تدریس مشترک زبان انگلیسی به ایرانیان و فارسی به غیر فارسی‌زبانان تفاوت چشمگیری دیده نشد و این نشان می‌دهد که چنانچه امکانات و نیروی انسانی لازم وجود داشته باشد، به‌کارگیری این شیوه می‌تواند برای آموزش زبان‌های مختلف، موثر واقع شود.

همچنین از طریق مصاحبه، نگرش فراگیران نسبت به روش تدریس دو معلمی و تأثیر آن بر تجربیات یادگیری آن‌ها در مورد دستور زبان مشخص شد. زبان‌آموزان زبان خارجی، روش دو معلمی را روشی بسیار مؤثر و جذاب برای یادگیری می‌دانند. حضور دو معلم و برقراری ارتباط و پرس و جو با زبان واسطه با آن‌ها باعث شده بود ظرافت‌های زبانی و نکات فرهنگی را عمیق‌تر درک کنند. زبان‌آموزان همچنین از داشتن دو دیدگاه درباره زبان ابراز رضایت کردند؛ و آن را آموزشی و مفید دانستند. این نتیجه در راستای نتایج و اظهارات راو و یو (۲۰۲۱) و کارلس و واکر (۲۰۰۶) است؛ که بر فواید این روش تأکید دارند. زبان‌آموزان همچنین تأکید کردند که وقتی معلمانشان از تدریس مشترک استفاده می‌کردند، انگیزه بیشتری برای مشارکت داشتند. احساس مشارکت بیشتری در فرایند یادگیری دستور زبان داشتند و کمتر تحت فشار قرار می‌گیرند و بیشتر می‌توانند روی کار تمرکز کنند. آن‌ها معتقد بودند که حمایت و تشویق معلمان، به آن‌ها کمک می‌کند تا در استفاده از زبان، اعتماد به نفس بیشتری داشته‌باشند. علاوه بر این، آن‌ها معتقد بودند استفاده از روش‌های و فعالیت‌های مختلف آموزشی برای توضیح دروس موجب یادگیری بهتر آنان شده است و از به‌کارگیری وسایل مربوط به تکنولوژی آموزشی، برای حمایت از یادگیری خود بسیار راضی بودند.

علاوه بر نتایج کیفی که به‌دست آمد، نتایج کمی این تحقیق نشان داد؛ گروه‌های آزمون از گروه‌های شاهد، عملکرد بهتری داشتند و این بدان معناست که فراگیران در هر دو محیط فارسی و انگلیسی، پس از قرارگرفتن در معرض تدریس مشترک، پیشرفت معنی‌داری را نشان دادند. بنابراین و به‌طورکلی می‌توان گفت که رویکرد تدریس مشترک برای آموزش زبان فارسی در ایران، روشی مؤثر و بسیار سودمند برای زبان‌آموزان خارجی است و وجود دو معلم، یکی امکان درک بهتر زبان را فراهم می‌کند و تجربه یادگیری جامعی را در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد.

درنهایت با توجه به این‌که در این پژوهش از روش تدریس مشترک برای آموزش دستور زبان استفاده شد و تفاوت تأثیر معنی‌داری بین دو محیط آموزشی انگلیسی و فارسی مشاهده نشد، یکی از موضوعات پیشنهادی برای

پژوهش‌های آتی، بررسی امکان کاربرد و تأثیر این شیوه درمورد سایر مهارت‌ها و زیر مهارت‌های زبانی؛ همچون آموزش واژه و غیره خواهد بود، تا شواهد تجربی خوبی برای آموزش زبان‌های فارسی و انگلیسی فراهم آید.

فهرست منابع:

- تاج‌الدین، ضیاء‌الدین و عشقوی، ملیحه. (۱۳۹۲). آموزش زبان‌های فارسی به غیرفارسی زبانان: مقایسه روش‌های تدریس ساختاری و ارتباطی. علم زبان، ۱ (۱) (پیاپی ۱)، ۸۳-۱۰۸.
- حاجی سید رضایی، اکرم بیگم و صحرائی، رضا مراد. (۱۳۹۴). آموزش دستور زبان فارسی به خارجی‌ان در چارچوب رابطه بین کارکردهای زبانی و صورت‌های دستوری. پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۷ (۲) (پیاپی ۱۳)، ۵۷-۸۴.
- صحرائی، رضا مراد و کیاشمشکی، لیلا. (۱۴۰۱). زبان فارسی را چگونه آموزش دهیم (آموزش دستور). تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.
- صحرائی، رضا مراد. (۱۳۹۹). زبان فارسی را چگونه آموزش دهیم. تهران: نشر نویسه پارسی.
- فرجی اصطلاح پشته، سیداسماعیل. (۱۳۹۷). آموزش دستور زبان فارسی (مشکلات، راهکارها)، نخستین همایش ملی تحقیقات ادبی با رویکرد مطالعات تطبیقی، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

References:

- Aldabas, R. A.** (2018). Co-teaching in classrooms: Literature review of teachers' perspective, readiness, and knowledge. *Journal of Education and Practice*, 9 (9), 156-161.
- Baeten, M., & Simons, M.** (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Boland, D. E., Alkhalifa, K. B., & Al-Mutairi, M. A.** (2019). Co-teaching in EFL classroom: The promising model. *English Language Teaching*, 12 (12), 95-98. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n12p95>
- Braun, V., & Clarke, V.** (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carless D., Walker E.** (2006). Effective team teaching between local and native-speaking English teachers. *Language and Education*, 20 (6), 463-475.
- Bauler, C. V., & Kang, E. J. S.** (2020). Elementary ESOL and content teachers' resilient co-teaching practices: a long-term analysis. *International Multilingual Research Journal*, 14 (4), 338-354. doi:10.1080/19313152.2020.1747163
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L.** (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Los Angeles, Calif.: SAGE Publication

- Crary, S.** (2023). *Co-Teaching in the ELA classroom: Content teacher and ELL specialist*. Dissertations, Theses, and Projects. 844. <https://red.mnstate.edu/thesis/844>
- Dove, M., & Honigsfeld, A.** (2010). ESL coteaching and collaboration: Opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning. *TESOL Journal*, 1 (1), 3–22. <https://doi.org/10.5054/tj.2010.214879>.
- Eisen, M.-J., & Tisdell, E. J.** (2000). Editors' notes. In M.-J. Eisen & E. J. Tisdell (Eds.), *Team teaching and learning in adult education* (Vol. 87, pp. 1–3). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Faraji Estalakh Poshti, S. I.** (2018). Teaching Persian grammar (problems, solutions). *The First National Conference on Literary Research with a Comparative Studies Approach*, Tehran: Allameh Tabatabaee University.
- Friend, M.** (2007). The Coteaching partnership. *Educational Leadership*, 64 (5), 48-52.
- Gladman, A.** (201۰). Team Teaching Is Not Just for Teachers! Student Perspectives on the Collaborative Classroom. *TESOL Journal*, 6 (1), 130–148. doi:10.1002/tesj.144.
- Hajiseyedrezaee, A., & sahraee, R.** (2015). The assessment of grammatical content of some Persian language sources in pedagogical grammar perspective. *Journal of Researches in Linguistics*, 7(2), 57-84.[In Persian]
- Halder, S., & Saha, S.** (2023). *The Routledge handbook of education technology*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hackett, J., Kruzich, J., Gouter, A., & Maritess Battista** (2021). Tearing down the invisible walls: Designing, implementing, and theorizing psychologically safer co-teaching for inclusion. *Journal of Educational Change*, 22 (3), 103-130
- Hendrickson, D.** (2011). *ESL and mainstream co-teaching practices in one elementary school* (Unpublished master's thesis). Hamline University, St. Paul, MN. Retrieved from: <http://www.hamline.edu/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=2147516348>.
- Honigsfeld, A., & Dove, M.** (2008). Co-teaching in the ESL classroom. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 74 (2), 8- 14. Retrieved from http://www.nystesol.org/region/ArticleStudy_Co-teaching.pdf.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith K.** (1991). *Active learning: Cooperation in college classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/234568124_Active_Learning_Cooperation_in_the_College_Classroom
- Kervinen A., Portaankorva-Koivisto P., Kesler M., Kaasinen A., Juuti, K. & Uitto, A.** (2022). From pre- and in-service teachers' asymmetric backgrounds to equal co-teaching: Investigation of a professional learning model. *Frontiers in Education*. 7:919332.

doi: 10.3389/feduc.2022.919332

- Kimmons, R.** (2022). Mixed Methods: How does one go about doing good mixed methods research? In R. Kimmons (Ed.), *Education Research*. BYU Open Textbook Network. https://open.byu.edu/education_research/mixed_methods.
- King-Sears, M. E., Brawand, A. E., Jenkins, M. C., & Preston-Smith, S.** (2014). Co-teaching perspectives from secondary science co-teachers and their students with disabilities. *Journal of Science Teacher Education*, 25(6), 651–680. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9391-2>
- Kohler-Evans, P. A.** (2006). Co-teaching: How to make this marriage work in front of the kids. *Education*, 127 (2), 260–264.
- Leafstedt, J. M., Richards, C., & LaMonte, M.** (2007). Perspectives on co-teaching: Views from high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 14, 177–184.
- Martinsen Holt, N.** (2004). *Pull-out to collaboration: Becoming an effective ESL co-teacher* (Unpublished master's thesis). Hamline University, Saint Paul, MN. Retrieved from: <http://www.hamline.edu/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=2147490909>.
- Mohammad Hassani Soudmand, F., & Ahour, T.** (2020). The Effect of One Teach-One Assist Model of Co-teaching on Iranian EFL Learners' Reading Comprehension. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 13 (26), 24-48. doi: 10.30495/jal.2020.676716.
- Murawski, W.** (2008) Five Keys to Co-teaching in Inclusive Classrooms, *The School Administrator*, 65 (8), 27.
- Murawski, W. W., & Lee Swanson, H.** (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? *Remedial and Special Education*, 22 (5), 258–267. <https://doi.org/10.1177/074193250102200501>.
- Narmashiri, F., Tajadini, M., & Fatehi Rad, N.** (2021). Impact of Team Teaching on the Academic Performance, Motivation, and Collaboration of Iranian EFL Learners: Oral Skills and Counseling Procedures in Focus. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9 (37), 143-150. DOI: 10.52547/JFL.9.37.151.
- Rao, Z., & Yu, H.** (2019). Enhancing students' English proficiency by co-teaching between native and non-native teachers in an EFL context. *Language Teaching Research*, 25 (5), 778-797.
- Rao, Z., & Yu, H.** (2021). Enhancing students' English proficiency by co-teaching between native and non-native teachers in an EFL context. *Language Teaching Research*, 25(5), 778–797. <https://doi.org/10.1177/1362168819873937>.
- Sahraee, R.** (2020). *How to teach Persian*. Tehran: Nevish Parsi Editions. [In Persian]
- Sahraee, R. & Kiashemshaki, L.**, (2022). *How to teach the Persian Language? Teaching Grammar*. Tehran: Allameh Tabatabaei University Press. [In Persian]

- Tajeddin, Z.** (2014). Teaching Persian Tenses to the Speakers of Other Languages: Impact of Structural and Communicative Tasks. *Language Science*, 1(1), 83-108. [In Persian] doi: 10.22054/lis.2014.28
- Walther-Thomas, C. S.** (1997). Inclusion and teaming: Including all students in the mainstream. In T. Dickinson & T. Erb (Eds.), *We gain more than we give: Teaming in middle schools* (pp. 487–522). Columbus, Ohio: National Middle Schools Association.
- Yeganehpour, P., & Zarfsaz, E.** (2020). The effect of co-teaching on advanced EFL learners' writing ability. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16 (4), 1833-1853. Doi: 10.17263/jlls.85100.

ضمیمه ۱

پروتکل اجرای تدریس مشترک با دو معلم در کلاس

۱. مفهوم تدریس مشترک را به زبان‌آموزان معرفی کنید.
۲. نقش‌های مختلفی را که هر معلم در طول درس بر عهده می‌گیرد را توضیح دهید.
۳. یکی از معلم‌ها نکات دستوری را در کلاس توضیح می‌دهد و مثال می‌زند.
۴. کلاس را به گروه‌های کوچک‌تر تقسیم کنید و هر دو یا سه گروه را بر اساس نیاز دانشجو به یک معلم اختصاص دهید.
۵. از هر معلم بخواهید گروه خود را از طریق مبحث دستور زبان راهنمایی کند. هر معلم باید بازخورد ارائه دهد، به سؤالات پاسخ دهد و به گروه کمک کند تا مبحث دستوری را در محیط ارتباطی واقعی و یا شبه‌واقعی به کار گیرد.
۶. از گروه‌ها بخواهید که موضوع گرامر را برای کل کلاس توضیح دهند.
۷. از کلاس بخواهید موضوع دستور زبان را با انجام فعالیت‌هایی مانند نوشتن جملات و تکمیل تمرینات دستوری تمرین کند.
۸. میزان درک دانش‌آموز از موضوع را ارزیابی کنید.
۹. بعد از اتمام کلاس، زبان‌آموزان سؤالاتی را که به‌صورت آنلاین برایشان طراحی شده‌است جواب می‌دهند و اشکالات آن‌ها با ارتباط برقرار کردن با معلم دوم (معلم همکار) در خارج از کلاس از طریق نرم افزارهای ارتباطی رفع می‌شود.