

آموزش زبان انگلیسی از نگاه معلمان

شناسایی و اولویت‌بندی موانع موجود
مطالعه موردی: دبیرستان‌های استان مازندران

رجبعلی رعیتی دماوندی
عضو هیئت علمی دانشگاه مازندران
email: alirayat@yahoo.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی موانع موجود در امر آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان‌های استان مازندران از نگاه معلمان زبان انگلیسی این دوره بوده است. به این منظور، با استفاده از پرسش‌نامه محقق ساخته ۳۱ سؤالی بر مبنای مقیاس لیکرت، نظرات ۲۲۸ معلم شش شهر استان مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش که از نوع توصیفی است و در آن از آزمون‌های «تی‌تک‌نمونه‌ای» و «فریدمن» استفاده شده، حاکی از آن است که در زمینه هر هفت عامل کلان شناسایی شده در امر آموزش زبان انگلیسی شامل: فضا و امکانات آموزشی، دانش آموزان، نظام و برنامه درسی، معلمان، مسئولین اداری، والدین و کتاب‌های درسی، مشکل جدی وجود دارد. همچنین، تجزیه و تحلیل داده‌ها در قالب آزمون‌های تی‌تک‌نمونه‌ای نشان می‌دهد که این عوامل به یک اندازه بر رفتار آموزشی معلم اثر ندارند. به علاوه، رتبه‌بندی عوامل فوق براساس آزمون فریدمن گویای آن است که فضا و امکانات آموزشی جدی‌ترین و کتاب‌های درسی کمترین مانع در امر آموزش مطلوب زبان انگلیسی در مدارس محسوب می‌شوند.

کلیدواژه‌ها: عوامل بازدارنده محیطی، رفتار آموزشی معلم، آموزش زبان انگلیسی.

Abstract

The present study intends to investigate the contextual constraints in teaching English as a foreign language at Mazandaran high schools from the perspective of its teachers. 228 high school teachers from six cities took part in the survey whose ideas were sought using a researcher-made questionnaire with 32 items on a 5-point Likert scale. The findings of the study indicates that English language teaching at high schools suffers from all the 7 main types of constraints identified in the study, i.e. educational technology, students, curriculum design, teachers, high school and education officials, parents and textbooks. In addition, the one-sample statistical analyses of the data revealed that the above constraints are of differential impacts upon English teaching. Rank-ordering of the constraints, using Friedman Test, also showed that educational technology and textbooks are the most and least serious impediments plaguing English language teaching in the region.

Key Word: contextual constraints, teacher's cognition, teacher's educational behavior.

مقدمه

را که از نظر آن‌ها بازدارنده بوده‌اند و مانع استفاده از روش‌ها و اقدامات مؤثر آموزشی می‌شوند، مشخص و دسته‌بندی کنیم تا شاید با پرداختن گام به گام به آن‌ها، به تدریج شاهد نتایج مطلوب‌تری در امر آموزش زبان انگلیسی در مدارس دولتی باشیم.

ضرورت اجرای پژوهش

همان‌طور که می‌دانیم، معلمان زبان دبیرستان‌ها حداقل دارای مدرک کارشناسی هستند که برای اخذ آن وقت، بودجه و انرژی زیادی مصرف می‌کنند. به علاوه، سالانه بودجه‌های کلانی به‌وسیله آموزش و پرورش هزینه می‌شود تا این معلمان با شیوه‌های نوین آموزشی آشنا شوند و آن‌ها را در کلاس اعمال کنند. اما، از یک‌سو، همان‌طوری که در بالا اشاره شد، رضایت‌چندانی از آموزش زبان انگلیسی در آموزش و پرورش وجود ندارد. از سوی دیگر، وقتی که از معلمان درباره کارایی پایین کلاس‌های زبان سؤال می‌شود، آن‌ها غالباً موانع موجود را در اعمال روش‌های جدیدتر آموزشی دخیل می‌دانند. با توجه به این که معلمان در صف مقدم آموزش قرار دارند و با مشکلات و موانع موجود مستقیماً مواجه می‌شوند و اثرات آن‌ها را لمس می‌کنند، منطقی است در گام اول برای بهبود آموزش این زبان بین‌المللی، نظر آن‌ها را در این زمینه مورد کنکاش و بررسی قرار دهیم و تحقیق حاضر گامی در این راستاست.

چارچوب مفهومی

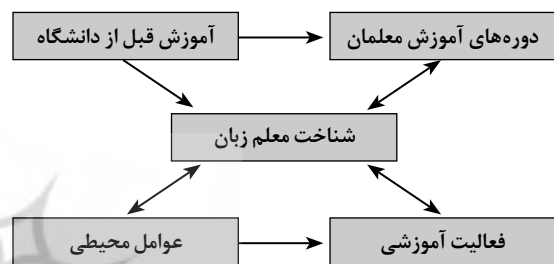
در مطالعه حاضر چارچوب مفهومی بُرگ (۲۰۰۳) درخصوص «شناخت معلم»^۱ مورد استفاده قرار گرفته است (شکل ۱). از نظر بُرگ، شناخت معلمان، یعنی آن‌چه معلمان می‌دانند، باور دارند و می‌اندیشند بر فعالیت‌های حرفه‌ای آن‌ها تأثیر می‌گذارد. در این

در دنیای امروز دانستن زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان بین‌المللی برای تحقق اهداف ارتباطی و آکادمیک، از ضروریات جدی به شمار می‌رود. به همین دلیل، بودجه قابل توجهی برای آموزش این زبان صرف می‌شود، اما نتایج به‌دست آمده تاکنون چندان رضایت‌بخش نبوده است. مؤید این ادعا، سخن معاون وزیر آموزش و پرورش و رئیس «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» در سال ۱۳۷۹ است که در گزارش «گردهمایی گروه زبان‌های خارجی- کارشناسی زبان انگلیسی» چنین اظهار داشت: «پروژه زبان‌آموزی در ایران با حدود ۳۰ هزار معلم در سطوح متفاوت آموزشی و هفته‌ای ۱۴ ساعت در دوره‌های راهنمایی، متوسطه و پیش‌دانشگاهی، برای دولت مبلغی معادل چهار میلیارد تومان در سال هزینه دارد. با این حال نتوانسته است به نتیجه مطلوب برسد» (بیرجندی، ۱۳۷۹: ۳). نگاهی اجمالی به وضعیت زبان عمومی و تخصصی در سطح دانشگاه نیز نتیجه‌گیری فوق را تأیید می‌کند چرا که اکثریت دانشجویانی که فقط زبان را در سطح راهنمایی و دبیرستان آموخته‌اند در سطح مطلوبی برای دنبال کردن زبان عمومی تخصصی در دانشگاه نیستند.

با وجود این مشکل جدی، مروری بر تحقیقات انجام‌شده درخصوص آموزش رسمی زبان انگلیسی در ایران نشان می‌دهد که تحقیقات بسیار اندکی درخصوص موانع و مشکلات موجود انجام گرفته است. به‌علاوه، اکثر بررسی‌ها پراکنده و موردی بوده و چندان گره‌گشا نبوده‌اند. لذا، در تحقیق حاضر برآنیم از نگاه معلمان که در دیدگاه‌های جدید آموزشی (فریمن، ۲۰۰۲؛ ویلیامز و بردن، ۱۹۹۷؛ ریچاردز و لاک‌هارت، ۱۹۹۶) کلیدی‌ترین نقش را در امر آموزش ایفا می‌کنند، مورد کنکاش قرار دهیم و عواملی

دیدگاه، «معلمان تصمیم‌سازان متفکر و فعالی قلمداد می‌شوند که تصمیمات آموزشی آن‌ها براساس باورها، افکار و شناخت‌های پیچیده آن‌ها است و از تجربیات عملی، انفرادی و معطوف به موقعیت‌های زمانی و مکانی معین آن‌ها ناشی می‌شود» (ص ۱۹۱). بُرگ در سال ۲۰۰۳ از شناخت معلم و عوامل تأثیرگذار بر آن تصویر عینی خوبی به دست داده است که چارچوب منسجمی را برای تحقیق در خصوص ذهنیت معلمان زبان ایجاد می‌کند و به همین دلیل، تحقیقات زیادی در این چارچوب انجام گرفته است.

شکل ۱. شناخت معلم و مؤلفه‌های این شناخت



در این چارچوب، پدیده شناخت معلم که شامل باورها، نظریه‌ها، دیدگاه‌ها، تصاویر ذهنی، استعاره‌ها، منظرها، برداشت‌ها و دانش اوست، از چهار مؤلفه اصلی تشکیل می‌شود: آموزش قبل از دانشگاه، دوره‌های تخصصی آموزش معلمان، تجارب آموزشی، و عوامل و محدودیت‌های محیط آموزشی.

الف) آموزش قبل از دانشگاه^۲

بُرج مدعی است که معلم طی سال‌های متمادی آموزش در مدرسه و مشاهده روش‌های گوناگون تدریس زبان، تجربیات گسترده‌ای پیدا می‌کند که شناخت اولیه او را می‌سازد و تصاویر ذهنی او را از تدریس شکل می‌دهد. او با همین ذهنیت‌ها، در کلاس‌های تدریس معلمان شرکت نموده و نسبت به آن‌ها عکس‌العمل نشان می‌دهد.

ب) دوره‌های تخصصی تربیت دبیر^۳

دومین مؤلفه، دوره‌های تخصصی تربیت دبیر است که امکان دارد الزاماً روی ذهنیت‌های اولیه معلم اثری نداشته باشند. اگر طی این دوره‌ها سعی نشود روی باورهای پیشین معلمان، خاصه باورهای نامعقول، نامناسب و ساده‌انگارانه آن‌ها درخصوص یادگیری و آموزش کار بشود، یعنی نسبت به آن‌ها آگاهی ایجاد کند و آن‌ها را به چالش بکشد، بعید است این ذهنیت‌ها جای خود را به باورهای منطقی‌تر و مقبول‌تر بدهند.

ج) سوابق آموزشی^۴

درخصوص مؤلفه سوم می‌توان گفت که شناخت معلمان و تجربه آموزشی آن‌ها برهم تأثیر متقابل می‌گذارد. از یک طرف، برنامه‌ریزی‌های معلمان، تصمیمات آن‌ها و آن‌چه در کلاس انجام می‌دهند، متأثر از شناخت، فکر و باور آن‌هاست؛ چه این باورها آگاهانه کسب شده باشند یا ناخودآگاه. از طرف دیگر، آن‌چه در کلاس رخ می‌دهد (تجربیات آموزشی) می‌تواند روی شناخت معلمین اثر بگذارد و آن‌ها را بهبود بخشد؛ البته مشروط بر آن‌که آن‌ها با این تجربیات آگاهانه برخورد کنند، محیط کلاس را آزمایشگاهی برای تحقیق دائمی درخصوص آموزش و یادگیری بدانند، درباره رفتار آموزشی خود تأمل کنند و دانش پیشین خود را دائماً مورد ارزیابی قرار دهند.

د) عوامل محیطی^۵

و اما آخرین مؤلفه (که مورد نظر مطالعه حاضر نیز است)، عوامل و متغیرهای محیطی است. در فرایند تدریس معمولاً عواملی (در درون و بیرون کلاس) وجود دارند که شناخت معلمان و اعمالشان را تحت تأثیر قرار می‌دهند؛ «عواملی از قبیل والدین، مدیران، جامعه، برنامه‌های درسی، ساختار کلاس و مدرسه، سیاست‌های مدرسه، همکاران، تست‌های استاندارد از پیش تعیین شده و میزان منابع مورد نیاز را می‌توان بخشی از متغیرهای محیطی دانست» (بُرج، ۲۰۰۵: ۱۹۷). این عوامل ممکن است کوشش معلمان را برای اخذ تصمیم تسهیل کنند یا در راه آن‌ها ممانعت به‌وجود آورند.

عوامل محیطی به یکی از دو صورت زیر می‌توانند ذهنیت معلمان را تحت تأثیر قرار دهند: ممکن است موجب تغییر در شناخت و ذهنیات معلم‌ها شوند، یا بدون آن‌که روی شناخت بنیادین معلمان اثر بگذارند، مستقیماً رفتار آن‌ها را تغییر دهند و موجب عدم هم‌خوانی بین گفتار و عمل معلمان بشوند. درست به همین دلیل است که پرداختن به این عوامل اهمیت ویژه‌ای دارد. چون ممکن است مسئولین آموزش با صرف هزینه‌های گزاف و برگزاری دوره‌های آموزش معلمان، موجبات تغییر ذهنیات معلمان را فراهم سازند، اما این باورها، به دلیل وجود عوامل بازدارنده محیطی، امکان ظهور و بروز نیابند یا آن‌که اصلاً کنار گذاشته شوند و جای خود را به باورهای پیشین بدهند. نتیجه این امر ممکن است کارایی اندک، به باطالت رفتن منابع انسانی و مالی، و از دست رفتن انگیزه آموزشی باشد. بنابراین، با توجه به مراتب فوق، بررسی و شناسایی این عوامل، اولویت‌بندی آن‌ها و پرداختن به آن‌ها به‌منظور افزایش کارایی آموزش زبان انگلیسی اجتناب‌ناپذیر است و تحقیق حاضر گامی کوچک در این مسیر است.

پیشینه پژوهشی مرتبط با موضوع

طبق کنکاش‌ها و جست‌وجوهای به‌عمل آمده توسط محقق حاضر، علی‌رغم اهمیت جدی تنگناهای محیط آموزشی، تحقیقات چندانی در این مورد صورت نگرفته است. برگ در مرور جامع خود در سال ۲۰۰۳ نتیجه گرفت، تعداد تحقیقاتی که اختصاصاً به این عوامل پرداخته باشند اندک است و ضرورت انجام چنین بررسی‌ها را خاصه در مدارس دولتی، آن‌هم در محیط آموزشی غیرانگلیسی زبان مورد تأکید قرار داد. اما تحقیقات صورت گرفته تا آن‌جا که محقق حاضر به آن‌ها دست یافته به شرح زیر است:

■ **ریچاردز، تانگ و نگ** در سال ۱۹۹۲ در هنگ‌کنگ، در مطالعه‌ای درخصوص باور معلمان، دریافتند که اقبال عمومی برنامه‌ریزان نسبت به روش‌های جدید ارتباطی^۶ به جای روش‌های سنتی دستورمحور^۷، معلمان به همان روش‌های سنتی تدریس می‌کردند و دلایل آن را عواملی از قبیل جمعیت زیاد کلاس‌ها (حدود ۴۰ نفر در کلاس)، حجم بالای کارهای آموزشی و اجرایی معلمان (متوسط ۳۰ ساعت تدریس در هفته) و کمبود منابع آموزشی می‌دانستند.

■ **لمب** در سال ۱۹۹۵، در بررسی تدریس تعدادی از معلمان که دوره کوتاه‌مدت آموزش ضمن خدمت را گذرانده بودند و طبق آموزش‌های این دوره، می‌باید از روش مکالمه‌ای استفاده می‌کردند، دریافت که آن‌ها کمتر موفق به انجام این کار می‌شوند. او دلایل این امر را مقاومت یادگیرندگان نسبت به این روش، جمعیت بالای کلاس‌ها، مشکل اداره کلاس و کمبود وقت ذکر کرده است.

■ **ریچاردز و پنینگتن** در سال ۱۹۹۸، عملکرد پنج معلم انگلیسی را در سال اول تدریس‌شان بررسی کردند. در این تحقیق مشخص شد به دلیل وجود عواملی هم‌چون حجم بالای کارهای آموزشی و اجرایی، برنامه‌های درسی ثابت، جمعیت بالای کلاس‌ها، ضعف دانش زبانی یادگیرندگان و جدی نبودن آن‌ها، این معلمان از روش‌های سنتی دوران تحصیل خود استفاده می‌کردند.

■ **تامیلینسون** در تحقیقی در سال ۱۹۹۸، درخصوص میزان تأثیر دوره‌های فشرده آموزش معلمان گزارش می‌دهد که معلمان شرکت‌کننده در پژوهش وی، به دلیل موانعی از قبیل برنامه‌های درسی، امتحانات، مطالب درسی، انتظارات متولیان آموزشی و تعداد یادگیرندگان در کلاس، انگیزه و تحرک خود را از دست می‌دهند و مأیوس می‌شوند.

■ **کروکس و آراکاک** در تحقیق خود در سال ۱۹۹۹ اظهار داشتند که ۲۰ معلم زبان انگلیسی مورد تحقیق آن‌ها در دوره فشرده تربیت دبیر، به دلیل کمبود وقت و عدم آمادگی لازم برای تدریس، رفتاری متفاوت از آن‌چه می‌باید داشته باشند، از خود بروز می‌دادند.

تا آن‌جا که به تحقیقات انجام شده در داخل کشور مربوط می‌شود، همان‌طوری که در سطرهای بالا اشاره شد، به موضوع فوق چندان

پرداخته نشده است. برای مثال، نگاهی به شماره‌های مجله رشد آموزش زبان که توسط وزارت آموزش و پرورش به چاپ می‌رسد نشان می‌دهد که تعداد مطالعات انجام شده از تعداد انگشتان دست تجاوز نمی‌کند. برخی از این مطالعات به شرح زیرند:

■ **آقای غلامحسین محمودی**، در سال ۱۳۶۹ در تجزیه و تحلیل مشکلات و نواقص آموزش زبان انگلیسی در نظام رسمی کشور، قالب و محتوای امتحانات زبان و بازمبندی تجویزی را در تعیین خط‌مشی معلم در آموزش و یادگیری دانش‌آموزان بسیار مؤثر می‌داند. برای مثال، وی معتقد است که علت تأکید بیش از حد معلمان روی آموزش دستور زبان، بارم ۱۶ نمره‌ای (از ۴۰ نمره) دستور در مقابل ۵ نمره برای خواندن بوده است.

■ **در گزارش بیرجندی**، کتاب محور بودن نظام آموزش زبان ایران و اتکای بیش از حد معلمان به کتاب درسی، از مشکلات نظام آموزش کشور قلمداد شده است (بیرجندی، ۱۳۷۹: ۴).

■ **در اولین همایش بررسی مسائل آموزش زبان در سال ۱۳۸۰**، محققان مشکلات را از زوایای مختلف، از جمله سن شروع یادگیری زبان دوم، مدت اختصاص یافته به کلاس زبان، کتاب‌های درسی و... مورد بررسی قرار دادند (رضایی، ۱۳۸۰: ۲۴).

■ **تنها تحقیقی که سعی کرده است مشکل آموزش زبان انگلیسی در دوره دبیرستان را از جنبه‌های متفاوت از نظر معلمان بررسی کند، کار تحقیقی خانم احمدپور** در سال ۱۳۸۳ بوده که به بعضی از عوامل اشاره کرده است.

همان‌طور که مرور ادبیات فوق نشان می‌دهد، اولاً تعداد تحقیقات انجام شده در این خصوص اندک است. ثانیاً، با وجود بعضی هم‌پوشی‌ها، عوامل محیطی در کشورهای مختلف یکسان نیستند تا بتوان از یافته‌های کشورهای دیگر به محدودیت‌های محیطی خود پی برد. به‌علاوه، همان‌طوری که از پیشینه تحقیقات داخل کشور برمی‌آید، هیچ تحقیق منسجم، گسترده و مبتنی بر چارچوب نظری معینی در داخل کشور برای بررسی مسائل مربوط به آموزش زبان در دوره قبل از دانشگاه صورت نپذیرفته است. این امر بررسی جداگانه عوامل محدودیت‌زا در محیط آموزشی ایران را طلب می‌کند که مطالعه حاضر تلاشی در این راستاست.

سؤالات پژوهش

۱. موانع احتمالی موجود در تحقق مطلوب نظرات معلمان کدام‌اند؟
۲. آیا این موانع به یک میزان بر رفتار آموزشی معلمان اثر می‌گذارند؟
۳. آیا می‌توان این موانع را رتبه‌بندی کرد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، مطالعه‌ای توصیفی از نوع «پیمایشی-مقطعی»

است و جامعه مورد مطالعه شامل تمامی معلمان دوره دبیرستان شهرهای ساری، قائم‌شهر، بابل، آمل، بابلسر و فریدونکنار در استان مازندران بوده است. شهرهای مذکور عمدتاً به دلیل حجم بالای جمعیت معلمان زبان انگلیسی شاغل به تدریس در آن‌ها و گستردگی مشخصات حرفه‌ای معلمان آن‌ها انتخاب شدند.

گردآوری داده‌ها

در این پژوهش، برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شد. برای تولید این پرسش‌نامه، ابتدا پرسش‌نامه اکتشافی بازپاسخی (شماره ۱) با هدف شناسایی موانع احتمالی موجود در تحقق اهداف آموزشی معلمان تهیه شد (دورنیه، ۲۰۰۷). برای آن‌که پرسش‌نامه از روایی محتوایی لازم برخوردار شود، در تهیه محتوای گویه‌های پرسش‌نامه مقدماتی، از نظر متخصصان آموزش زبان انگلیسی، هم‌چون ریچاردز، گالو، و راننده استفاده شد. این کارشناسان، مقوله‌های اصلی در امر آموزش زبان را ۹ مقوله به این شرح معرفی می‌کنند:

۱. دستور زبان و تدریس آن، ۲. معلم/ دانش‌آموزمحوری، ۳. مواد درسی، ۴. کار گروهی، ۵. تصحیح اشتباهات یادگیرندگان، ۶. ارزش‌یابی، ۷. مهارت‌های زبان، ۸. روش آموزش زبان، ۹. نقش معلم در کلاس (ریچاردز، گالو، و راننده، ۲۰۰۰).

بر این اساس، در پرسش‌نامه اول که به وسیله ۲۹ معلم از میان معلمان جامعه آماری مورد نظر تکمیل شد، نظر معلمان درباره ۹ مقوله یاد شده، امکان یا عدم امکان اعمال نظرات آن‌ها در کلاس در این ۹ زمینه، و در صورت عدم امکان، موانع احتمالی در این امر مورد کنکاش قرار گرفت. براساس تجزیه و تحلیل پاسخ معلمان به این پرسش‌نامه، ۲۹ گویه بازدارنده شناسایی شدند و به‌عنوان موانع احتمالی موجود در پرسش‌نامه دوم مورد استفاده قرار گرفتند. علاوه بر این عوامل، سه عامل بازدارنده دیگر نیز (۱) برنامه و محتوای درس زبان از پیش تعیین شده و غیرقابل تغییر است، ۲. ساعات کار معلمان در هفته زیاد است، ۳. معلمان جدید در تدریس خود از سوی معلمان باتجربه‌تر تحت فشار هستند) که در تحقیقات سایر کشورها آمده بود، به فهرست عوامل اضافه شد. علت این امر آن بود که در صورت مغفول ماندن این عوامل در پاسخ به پرسش‌نامه اول، آن‌ها در تحقیق گسترده دوم مورد کنکاش مستقیم قرار گیرند و میزان دخالت آن‌ها در آموزش زبان در ایران مشخص شود. در نهایت، ۳۲ عامل شناسایی شده، در هفت عامل بازدارنده کلان ذیل: ۱. دانش‌آموزان (۷ گویه)، ۲. امکانات (۲ گویه)، ۳. سیستم و برنامه درسی (۵ گویه)، ۴. کتب (۶ گویه)، ۵. مسئولین (۴ گویه)، ۶. معلمان (۶ گویه)، ۷. والدین (۲ گویه) طبقه‌بندی شدند.

بنابراین، پرسش‌نامه دوم دارای ۳۲ گویه بسته بود که براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی شدند (نمودار ۱). برای تعیین پایایی پرسش‌نامه، آزمون آلفای کرونباخ مورد استفاده قرار گرفت و ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۵ به دست آمد که این امر پایایی پرسش‌نامه را نشان می‌دهد. این پرسش‌نامه تقریباً به همه معلمان شهرهای مورد نظر داده شد که ۲۲۸ معلم آن را تکمیل کردند و به محققان عودت دادند. نتایج تجزیه و تحلیل انجام‌شده در بخش یافته‌ها آمده است. برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، ابتدا گویه‌های تشکیل‌دهنده هریک از عوامل کلان بازدارنده، به وسیله شاخص‌های میانگین و درصد موافقان مورد توصیف قرار گرفت تا وضعیت هر گویه هفت عامل کلان، از نظر مانع بودن یا نبودن، مشخص شود. در ادامه به کمک آزمون تی‌تک‌نمونه‌ای، اثرگذاری هریک از عوامل مورد مطالعه بررسی شد. در پایان، با توجه به تفاوت ابعاد عوامل اثرگذار، همه آن‌ها به مبنای واحد تبدیل شد و با استفاده از آزمون فریدمن، موانع کلان مورد بررسی را اولویت‌بندی قرار گرفت.

یافته‌ها

الف) خصوصیات شرکت‌کنندگان

با توجه به تعداد پاسخ‌نامه‌های دریافت شده، ۲۲۸ نفر در این تحقیق شرکت داشته‌اند. وضعیت حضور شهرها از این قرار بود: بابل: ۸۵ نفر (۳۷٪)؛ قائم‌شهر: ۵۱ نفر (۲۳٪)؛ ساری: ۵۰ نفر (۲۱٪)؛ آمل: ۲۸ نفر (۱۲٪)؛ بابلسر و فریدونکنار: ۱۴ نفر (۷٪). جدول ۱ وضعیت شرکت‌کنندگان را از نظر شاخص‌های



**عوامل اصلی
تأثیرگذار بر
رفتار آموزشی
معلمان**

دانش آموزان

- ← سطح زبانی دانش آموزان پایین است.
- ← دانش آموزان از نظر دانش زبانی همگن نیستند.
- ← دانش آموزان به روش‌های نادرست گذشت عادت کرده‌اند.
- ← دانش آموزان در برابر هرگونه تغییر مقاومت می‌کنند.
- ← تعداد دانش آموزان هر کلاس زیاد است.
- ← دانش آموزان در امر فراگیری زبان انگلیسی انگیزه ندارند.
- ← دانش آموزان نمره‌محورند.

امکانات

- ← امکانات کمک آموزشی (سمعی و بصری) برای تدریس زبان انگلیسی وجود ندارد.
- ← فضای کلاس برای اعمال روش‌های جدید تدریس زبان انگلیسی (از جمله کار گروهی) مناسب نیست.

نظام و برنامه درسی

- ← برنامه و محتوای درس زبان از پیش تعیین شده و غیرقابل تغییر است.
- ← نظام و برنامه‌ریزی آموزشی زبان انگلیسی ضعیف است.
- ← فشار امتحانات (به‌ویژه نهایی و کنکور) زیاد است.
- ← نمره مستمر در مقایسه با نمره پایانی از تأثیر کمی برخوردار است.
- ← ساعات تدریس درس زبان انگلیسی در هفته کافی نیست.

کتاب‌های درسی

- ← طراحان کتاب‌های درسی زبان انگلیسی از صلاحیت لازم برخوردار نیستند.
- ← به نظر معلمان زبان انگلیسی، به امر تدوین کتاب‌های درسی زبان توجه نمی‌شود.
- ← حجم کتاب‌های درسی زبان انگلیسی زیاد است.
- ← کتاب‌های درسی زبان انگلیسی از نظر موضوع برای دانش آموزان جالب نیستند.
- ← تدوین کتاب‌های درسی زبان انگلیسی به نحوی است که اجازه استفاده از روش‌های جدید تدریس را نمی‌دهد.
- ← در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی به همه مهارت‌های زبانی توجه نشده است.

مسئولان

- ← مسئولان مدرسه از امر آموزش زبان انگلیسی آگاهی لازم را ندارند.
- ← مسئولان مدرسه در نمره‌دهی معلمان دخالت می‌کنند.
- ← مسئولان مدرسه در برابر اجرای روش‌های جدید تدریس زبان انگلیسی مقاومت نشان می‌دهند.
- ← سازمان آموزش و پرورش در تقابل دانش آموز و معلم، از دانش آموز حمایت می‌کند.

معلمان

- ← معلمان جدید در تدریس خود از سوی معلمان باتجربه‌تر تحت فشار هستند.
- ← حقوق (دستمزد) معلمان کافی نیست.
- ← به تلاش و جدیت معلمان ارزش لازم داده نمی‌شود.
- ← ساعات کار معلمان در هفته زیاد است.
- ← دانش معلمان در امر تدریس زبان انگلیسی به‌روز نیست.
- ← کلاس‌های آموزشی مؤثر لازم (ضمن خدمت) برای معلمان برگزار نمی‌شوند.

والدین

- ← والدین از معلمان انتظار نمرات بالا دارند.
- ← والدین در برابر اجرای روش‌های جدید تدریس زبان انگلیسی مقاومت نشان می‌دهند.

نمودار ۱. موانع کلان آموزشی و گویه‌های هریک از آن‌ها

اصلی، هم‌چون جنسیت، سابقه آموزشی، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، و آموزش ضمن خدمت نشان می‌دهد.

جدول ۱. وضعیت شرکت‌کنندگان از نظر شاخص‌های اصلی

جنسیت	مرد	زن
	۸۶ (۳۷/۷٪)	۱۴۱ (۶۱/۸٪)
سابقه تدریس	زیر ۱۵ سال	بالای ۱۵ سال
	۱۳۷ (۶۰٪)	۹۱ (۴۰٪)
نوع مدرک تحصیلی (کارشناسی)	آموزش زبان انگلیسی	سایر رشته‌ها/ گرایش‌ها
	۲۱۴ (۵۴/۳٪)	۱۰۴ (۴۵/۷٪)
نوع مدرک تحصیلی (کارشناسی ارشد)	آموزش زبان انگلیسی	سایر رشته‌ها/ گرایش‌ها
	۱۱ (۳۳٪)	۲۲ (۶۷٪)
آموزش ضمن خدمت	گذرانده	نگذرانده
	۱۸۴ (۸۰/۷٪)	۹ (۳/۹٪)

مطابق جدول ۱، میانگین تجربه تدریس شرکت‌کنندگان در مطالعه حاضر ۱۵ سال بود. به علاوه، بیش از نیمی از معلمان، دارای مدرک کارشناسی در رشته آموزش زبان و حدود یک‌سوم دارای مدرک کارشناسی ارشد در این گرایش بودند. این موضوع از وضعیت نسبتاً مطلوب شرکت‌کنندگان از نظر تجربه آموزشی و دانش تخصصی حکایت دارد.

ب) تجزیه و تحلیل توصیفی سؤال‌ها

سؤال اول تحقیق این بود که: «موانع احتمالی موجود در تحقق مطلوب نظرات معلمان کدام‌اند؟» برای این سؤال، ملاک ارزیابی و رتبه‌بندی گویه‌ها، دو شاخص «درصد موافقان» و «میانگین رتبه‌ای» در نظر گرفته شد؛ به طوری که میانگین بالای ۳ از ۵ نشانگر، جهت مثبت گویه و درصد موافقان بالای ۶۰، نگرش مثبت پاسخ‌دهندگان به گویه را نشان می‌داد. با چنین معیاری هریک از گویه‌های موجود توصیف شدند و مانع بودن یا نبودن آن‌ها مشخص شد.

۱. عامل دانش‌آموزان

بر اساس جدول ۲، عامل دانش‌آموزان دارای هفت گویه است که با توجه به میانگین‌های به دست آمده می‌توان گفت که همه گویه‌های این عامل دارای میانگین بالای ۳ هستند و مانع تلقی می‌شوند. به علاوه، بالاترین درصد موافقان مربوط به گویه «دانش‌آموزان از نظر دانش زبانی همگن نیستند» (۹۶/۴۹٪) و میانگین نمرات نیز ۴/۵۵ از ۵ است و کمترین درصد موافقان مربوط به گویه «دانش‌آموزان در برابر هرگونه تغییر مقاومت می‌کنند» با ۶۷/۵۴ درصد و میانگین آن نیز ۳/۶۰ از ۵ است. (جدول شماره ۲)

جدول ۲. گویه‌های مربوط به عامل دانش‌آموزان

ردیف	گویه‌ها	سطح سنجش					درصد موافقان	میانگین	انحراف معیار	
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم				
۱	سطح زبانی دانش‌آموزان پایین است	فرآوانی	۱۰۰	۱۱۱	۴	۱۱	۲	۹۲/۵۴	۴/۳۰	۰/۸۰
		درصد	۴۳/۹	۴۸/۷	۱/۸	۴/۸	۰/۹			
۲	دانش‌آموزان از نظر دانش زبانی همگن نیستند	فرآوانی	۱۳۵	۸۵	۶	۲	۰	۹۶/۴۹	۴/۵۵	۰/۶۰
		درصد	۵۹/۲	۳۷/۳	۲/۶	۰/۹	۰/۰			
۳	دانش‌آموزان به روش‌های نادرست گذشته عادت کرده‌اند	فرآوانی	۹۸	۱۰۴	۱۳	۱۲	۱	۸۸/۶۰	۴/۲۵	۰/۸۲
		درصد	۴۳/۰	۴۵/۶	۵/۷	۵/۳	۰/۴			
۴	دانش‌آموزان در برابر هرگونه تغییر مقاومت می‌کنند	فرآوانی	۴۶	۱۰۸	۱۸	۴۸	۸	۶۷/۵۴	۳/۶۰	۱/۱۳
		درصد	۲۰/۲	۴۷/۴	۷/۹	۲۱/۱	۳/۵			
۵	تعداد دانش‌آموزان هر کلاس زیاد است	فرآوانی	۸۷	۱۱۱	۱۵	۱۵	۰	۸۶/۸۴	۴/۱۸	۰/۸۲
		درصد	۳۸/۲	۴۸/۷	۶/۶	۶/۶	۰/۰			
۶	دانش‌آموزان در امر فراگیری زبان انگلیسی انگیزه ندارند.	فرآوانی	۶۶	۱۰۰	۱۴	۴۴	۴	۷۲/۸۱	۳/۷۹	۱/۱۱
		درصد	۲۸/۹	۴۳/۹	۶/۱	۱۹/۳	۱/۸			
۷	دانش‌آموزان نمره‌محورند	فرآوانی	۱۰۵	۱۰۶	۱۱	۶	۰	۹۲/۵۴	۴/۳۶	۰/۷۰
		درصد	۴۶/۱	۴۶/۵	۴/۸	۲/۶	۰/۰			

۲. امکانات آموزشی

عامل دوم، امکانات آموزشی با دو گویه است. اطلاعات جدول ۳ حاکی از آن است که میانگین هر دو گویه بسیار بالا (۴/۴۳) و (۴/۳۷) و نظر پاسخ‌دهندگان نیز به مقدار بسیار زیادی مثبت است. (جدول ۳)

۳. نظام و برنامه‌ریزی درسی

این عامل پنج گویه دارد و میانگین همه گویه‌ها بالای ۳ است. این نتیجه نشانگر آن است که هریک از این گویه‌ها مانع آموزش مطلوب زبان تلقی می‌شود. از نظر میزان موافقت پاسخ‌گویان، گویه «نظام و برنامه‌ریزی آموزشی زبان انگلیسی ضعیف است»، دارای بیشترین موافق (۹۰/۳۵٪) با میانگین ۴/۴۱ است. یعنی معلمان معتقدند: در برنامه‌ریزی آموزش زبان باید تغییرات جدی صورت گیرد تا کیفیت آموزش زبان بهبود یابد. لازم به ذکر است، گویه دوم (برنامه و محتوای درس زبان از پیش تعیین‌شده و غیرقابل تغییر

است) که از مطالعات سایر کشورها اخذ و به فهرست گویه‌ها اضافه شده بود، در محیط آموزشی ایران نیز عامل بازدارنده نسبتاً قوی محسوب می‌شود و مانع عمل مطلوب معلمان است. (به جدول ۴)

۴. کتاب‌های درسی

از دیگر عوامل منفی تأثیرگذار بر کیفیت آموزش زبان از نگاه معلمان، کتاب‌های درسی انگلیسی تدوین شده است. پاسخ‌دهندگان، با گویه پنجم، یعنی: «در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی به همه مهارت‌های زبانی توجه نشده است»، از شش گویه موجود در این عامل، بیشترین موافقت را داشتند (۸۰/۶۲٪). میانگین این گویه نیز ۳/۹۶ از ۵ بود که حاکی از مانع جدی بودن این گویه است. اما از طرف دیگر، شرکت‌کنندگان در تحقیق، اصلاً اعتقادی به این موضوع نداشتند که «طراحان کتاب‌های درسی زبان انگلیسی از صلاحیت لازم برخوردار نیستند» (موافقان: ۲۹/۸۲٪ و میانگین نسبتاً پایین ۳/۰۸ از ۵). همچنین ۴۷/۸۱ درصد با میانگین مشابه

جدول ۳. گویه‌های مربوط به عامل امکانات

ردیف	گویه‌ها	سطح سنجش					درصد موافقان	میانگین	انحراف معیار
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم			
۱	امکانات کمک‌آموزشی (سمعی و بصری) برای تدریس زبان انگلیسی وجود ندارد	۱۳۵	۷۰	۱۰	۱۲	۱	۸۹/۹۱	۴/۴۳	۰/۸۴
	درصد	۵۹/۲	۳۰/۷	۴/۴	۵/۳	۰/۴			
۲	فضای کلاس برای اعمال روش‌های جدید تدریس زبان انگلیسی (از جمله کار گروهی) مناسب نیست	۱۲۳	۸۱	۱۱	۱۱	۲	۸۹/۴۷	۴/۳۷	۰/۸۵
	درصد	۵۲/۹	۳۵/۵	۴/۸	۴/۸	۰/۹			

جدول ۴. گویه‌های مربوط به عامل نظام و برنامه‌ریزی درسی

ردیف	گویه‌ها	سطح سنجش					درصد موافقان	میانگین	انحراف معیار
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم			
۱	نظام و برنامه‌ریزی آموزشی زبان انگلیسی ضعیف است	۱۲۲	۸۴	۱۵	۷	۰	۹۰/۳۵	۴/۴۱	۰/۷۵
	درصد	۵۳/۵	۲۶/۸	۶/۶	۳/۱	۰/۰			
۲	برنامه و محتوای درسی زبان از پیش تعیین شده و غیرقابل تغییر است	۸۰	۸۴	۲۶	۳۴	۴	۷۱/۹۳	۳/۸۹	۱/۱۰
	درصد	۳۵/۱	۳۶/۸	۱۱/۴	۱۴/۹	۱/۸			
۳	نمره مستمر در مقایسه با نمره پایانی از تأثیر کمی برخوردار است	۲۵	۱۱۰	۳۱	۵۷	۵	۵۹/۲۱	۳/۴۱	۱/۰۵
	درصد	۱۱/۰	۴۸/۲	۱۳/۶	۲۵/۰	۲/۲			
۴	فشار امتحانات (به‌ویژه نهایی و کنکور) زیاد است	۷۸	۹۶	۲۵	۲۹	۰	۷۶/۳۲	۳/۹۸	۰/۹۸
	درصد	۳۴/۲	۴۲/۱	۱۱/۰	۱۲/۷	۰/۰			
۵	ساعات تدریس درس زبان انگلیسی در هفته کافی نیست	۱۲۲	۷۳	۱۶	۱۴	۳	۸۵/۵۳	۴/۳۰	۰/۹۴
	درصد	۵۳/۵	۳۲/۰	۷/۰	۶/۱	۱/۳			

۳/۲۳ از ۵ موافق بودند که «حجم کتاب‌های درسی زبان انگلیسی زیاد است.» (جدول ۵)

۵. مسئولان

پنجمین عامل بازدارنده در ارتباط با تدریس زبان، مسئولان اداری هستند که به نحوی در آموزش زبان دخالت دارند. از چهار گویه موجود در این عامل، گویه‌های «مسئولان مدرسه از امر آموزش زبان انگلیسی آگاهی لازم را ندارند» و «سازمان آموزش و پرورش

در تقابل دانش آموز و معلم، از دانش آموز حمایت می‌کند» به ترتیب ۷۵/۸۸ و ۷۵/۴۴ درصد موافقان را به خود اختصاص داده‌اند. به علاوه، این دو گویه از میانگین‌های بالایی نیز برخوردارند (۴/۰۶ و ۴/۰۸ از ۵). اما نگاهی به گویه‌های دوم و سوم این عامل، یعنی «مسئولان مدرسه در نمره‌دهی معلمان دخالت می‌کنند» و «مسئولان مدرسه در برابر اجرای روش‌های جدید تدریس زبان انگلیسی مقاومت نشان می‌دهند» از این حکایت دارد که پاسخ‌دهندگان موافقت چندانی با این گویه‌ها ندارند (به ترتیب ۵۲/۶۳ و ۴۹/۶۳ درصد). (جدول ۶)

جدول ۵. گویه‌های مربوط به عامل کتاب‌های درسی

ردیف	گویه‌ها	سطح سنجش						درصد موافقان	میانگین	انحراف معیار
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم				
۱	طراحان کتاب‌های درسی زبان انگلیسی از صلاحیت لازم برخوردار نیستند	۲۶	۴۲	۹۵	۵۵	۱۰	۲۹/۸	۳/۰۸	۱/۰۳	
		۱۱/۴	۱۸/۴	۴۱/۷	۲۴/۱	۴/۴	۲			
۲	به نظر معلمان زبان انگلیسی به امر تدوین کتاب‌های درسی زبان توجه نمی‌شود	۷۰	۹۷	۳۹	۱۹	۳	۷۳/۲	۳/۹۳	۰/۹۶	
		۳۰/۷	۴۲/۵	۱۷/۱	۸/۳	۱/۳	۵			
۳	حجم کتاب‌های درسی زبان انگلیسی زیاد است	۳۷	۷۲	۳۲	۸۰	۷	۴۷/۸	۳/۲۳	۱/۱۸	
		۱۶/۲	۳۱/۶	۱۴/۰	۳۵/۱	۳/۱	۱			
۴	کتاب‌های درسی زبان انگلیسی از نظر موضوع برای دانش‌آموزان جالب نیستند	۶۴	۱۰۷	۲۴	۲۷	۶	۷۵/۰	۳/۸۶	۱/۰۴	
		۲۸/۱	۴۶/۹	۱۰/۵	۱۱/۸	۲/۶	۰			
۵	در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی به همه مهارت‌های زبانی توجه نشده است	۶۰	۱۲۳	۲۱	۲۴	۰	۸۰/۲	۳/۹۶	۰/۸۸	
		۲۶/۳	۵۳/۹	۹/۲	۱۰/۵	۰/۰	۶			
۶	تدوین کتاب‌های درسی زبان انگلیسی به نحوی است که اجازه استفاده از روش‌های جدید تدریس را نمی‌دهد	۴۸	۱۱۵	۲۳	۳۶	۶	۷۱/۴	۳/۷۱	۱/۰۵	
		۲۱/۱	۵۰/۴	۱۰/۱	۱۵/۸	۲/۶	۹			

جدول ۶. گویه‌های مربوط به عامل مسئولان

ردیف	گویه‌ها	سطح سنجش						درصد موافقان	میانگین	انحراف معیار
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم				
۱	مسئولان مدرسه از امر آموزش زبان انگلیسی آگاهی لازم را ندارند	۸۹	۸۴	۳۶	۱۷	۲	۷۵/۸۸	۴/۰۶	۰/۹۶	
		۳۹/۰	۳۶/۸	۱۵/۸	۷/۵	۰/۹	۲			
۲	مسئولان مدرسه در نمره‌دهی معلمان دخالت می‌کنند	۴۶	۷۴	۳۶	۶۱	۱۱	۵۲/۶۳	۳/۳۶	۱/۲۱	
		۲۰/۲	۳۲/۵	۱۵/۸	۲۶/۸	۴/۸	۱۱			
۳	مسئولان مدرسه در برابر اجرای روش‌های جدید تدریس زبان انگلیسی مقاومت نشان می‌دهند	۴۴	۶۸	۴۴	۶۳	۹	۴۹/۱۲	۳/۳۳	۱/۱۸	
		۱۹/۳	۲۹/۸	۳/۱۹	۲۷/۶	۳/۹	۹			
۴	سازمان آموزش و پرورش در تقابل دانش آموز و معلم، از دانش آموز حمایت می‌کند	۸۹	۸۳	۴۱	۱۵	۰	۷۵/۴۴	۴/۰۸	۰/۹۱	
		۳۹/۰	۳۶/۴	۱۸/۰	۶/۶	۰/۰	۰			

۶. معلمان

ششمین عامل مؤثر در آموزش زبان که به معلمان برمی‌گردد دارای شش گویه است. در این عامل، گویه اول «معلمان جدید در تدریس خود از سوی معلمان باتجربه‌تر تحت فشار هستند»، تقریباً اصلاً مورد موافقت معلمان قرار نگرفت. زیرا فقط تعداد اندکی از معلمان (۱۵/۷۹٪) با میانگین بسیار پایین (۲/۴۸ از ۵) معتقدند که چنین فشاری وجود دارد. به علاوه، از گویه چهارم (ساعات کار معلمان در هفته زیاد است) نیز چندان استقبال نشد. جالب است بدانیم که این دو گویه، از گویه‌هایی بودند که به‌عنوان موانع موجود، در مطالعات سایر کشورها مطرح بودند و به ۲۹ مانع احتمالی استخراج شده از پرسش‌نامه‌های اولیه مطالعه حاضر اضافه شده بودند. اما گویه‌های دوم و سوم است که به حقوق مادی و معنوی معلمان مربوط می‌شود، مورد تأکید جدی و مساوی معلمان حاضر در تحقیق بود. (جدول ۷)

۷. والدین

نگاهی به جدول ۸ نشان می‌دهد که از دو گویه مربوط به عامل والدین، اولی (والدین از معلمان انتظار نمرات بالا دارند) مورد اقبال معلمان است. این انتظار غیر کارشناسانه می‌تواند معلم را وادار کند که برخلاف باور آموزشی خود در کلاس عمل کند و این می‌تواند بر کیفیت آموزش اثرات جدی داشته باشد. اما گویه دوم (والدین در برابر اجرای روش‌های جدید تدریس زبان انگلیسی مقاومت نشان می‌دهند) به نظر می‌رسد چندان مورد اعتنا نباشد. (جدول ۸)

تجزیه و تحلیل استنباطی عوامل

پس از بررسی وضعیت گویه‌ها، با استفاده از آزمون تی تک‌نمونه‌ای، وضعیت هر یک از هفت عامل کلان از نظر بازدارنده بودن یا نبودن بررسی شد. در جدول ۹ نتیجه آزمون و شاخص‌های محاسبه شده برای بررسی و سنجش اثرگذاری عوامل آمده است. (جدول ۹)

جدول ۷. گویه‌های مربوط به عامل معلمان

ردیف	گویه‌ها	سطح سنجش					درصد موافقان	میانگین	انحراف معیار
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم			
۱	معلمان جدید در تدریس خود از سوی معلمان باتجربه‌تر تحت فشار هستند	۱۰	۲۶	۶۱	۹۷	۳۴	۱۵/۷۹	۲/۴۸	۱/۰۲
		۴/۴	۱۱/۴	۲۶/۸	۴۲/۵	۱۴/۹			
۲	حقوق (دستمزد) معلمان کافی نیست	۱۶۴	۳۹	۲۲	۳	۰	۸۹/۰۴	۴/۶۰	۰/۷۲
		۷۱/۹	۱۷/۱	۹/۶	۱/۳	۰/۰			
۳	به تلاش و جدیت معلمان ارزش لازم داده نمی‌شود	۱۴۷	۵۶	۱۳	۱۰	۲	۸۹/۰۴	۴/۴۷	۰/۸۶
		۶۴/۵	۲۴/۶	۵/۷	۴/۴	۹/۰			
۴	ساعات کار معلمان در هفته زیاد است	۵۷	۶۹	۵۱	۴۵	۶	۵۵/۲۶	۳/۵۵	۱/۱۴
		۲۵/۰	۳۰/۳	۲۲/۴	۱۹/۷	۲/۶			
۵	دانش معلمان در امر تدریس زبان انگلیسی به‌روز نیست	۴۷	۱۱۱	۳۴	۳۳	۳	۶۹/۰۳	۳/۷۳	۰/۹۹
		۲۰/۶	۴۸/۷	۱۴/۹	۱۴/۵	۱/۳			
۶	کلاس‌های آموزشی مؤثر لازم (ضمن خدمت) برای معلمان برگزار نمی‌شود	۷۹	۱۰۶	۲۰	۲۰	۳	۸۱/۱۴	۴/۰۴	۰/۹۵
		۳۴/۶	۴۶/۵	۸/۸	۸/۸	۱/۳			

جدول ۸. گویه‌های مربوط به عامل والدین

ردیف	گویه‌ها	سطح سنجش					درصد موافقان	میانگین	انحراف معیار
		کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم			
۱	والدین از معلمان انتظار نمرات بالا دارند	۵۳	۱۱۹	۲۶	۲۹	۱	۷۵/۴۴	۳/۸۵	۰/۹۴
		۲۳/۲	۵۲/۲	۱۱/۴	۱۲/۷	۰/۴			
۲	والدین در برابر اجرای روش‌های جدید تدریس زبان انگلیسی مقاومت نشان می‌دهند	۳۲	۸۱	۴۷	۵۸	۱۰	۴۹/۵۶	۳/۲۹	۱/۱۳
		۱۴/۰	۳۵/۵	۲۰/۶	۲۵/۴	۴/۴			

سنجش می‌کنیم. در آزمون فریدمن، فرضیه اولیه، اثر گذاری یکسان عوامل است و مبنای تصمیم‌گیری میزان معنی‌داری است. در جدول ۱۰، نتیجه آزمون فریدمن آمده است. (جدول ۱۰)

بر اساس اطلاعات جدول ۱۰، چون میزان معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است، فرض یکسان بودن اثر عوامل رد می‌شود. در پایان عوامل هفت‌گانه تأثیرگذار را به صورت جدول ۱۱ رتبه‌بندی می‌کنیم. (جدول ۱۱)

جدول ۱۱ حاکی از آن است که عوامل بازدارنده تحقق اهداف آموزشی توسط معلمان از اهمیت برابری برخوردار نیستند و می‌توان بازدارنده‌های کلان را بر اساس بازدارندگی‌شان اولویت‌بندی کرد. مطابق این جدول، مهم‌ترین بازدارنده در مسیر تحقق اهداف آموزشی توسط معلمان، امکانات (تجهیزات کمک آموزشی و فضای فیزیکی کلاسی) است و کتاب‌های درسی زبان انگلیسی نسبت به سایر عوامل از کمترین میزان بازدارندگی برخوردارند.

فرضیه اولیه آزمون سنجش عوامل این است که هیچ‌یک از عوامل هفت‌گانه اثرگذار نیستند و مبنای تصمیم‌گیری برای رد یا قبول فرضیه اولیه، میزان معنی‌داری و فاصله اطمینان است. در صورتی که میزان معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ و باندهای بالا و پایین فاصله اطمینان مثبت باشد، فرضیه اولیه رد می‌شود و اثرگذاری عوامل مورد بررسی قرار می‌گیرد. بر اساس مطالب بیان شده اثرگذاری تمام عوامل مورد تأیید قرار می‌گیرد.

فرضیه دوم تحقیق این است که موانع موجود به یک میزان بر رفتار آموزشی معلمان اثر می‌گذارند. برای بررسی این فرضیه، ابتدا امتیاز عوامل هفت‌گانه را که اثرگذاری آن‌ها بر رفتار آموزشی معلمان پذیرفته شد، به دلیل تفاوت ابعاد، همسان و بر مبنای ۱۰۰ محاسبه می‌کنیم. سپس امتیاز همسان‌شده رتبه‌بندی می‌کنیم. یعنی هفت عامل را برای یک فرد مرتب می‌کنیم و رتبه ۱ را به کمترین امتیاز و ۵ را به بیشترین امتیاز می‌دهیم. این عمل را برای کل افراد نمونه تکرار می‌کنیم. سپس این فرضیه را که همه عوامل هفت‌گانه به یک اندازه بر رفتار آموزشی معلمان تأثیرگذارند، با استفاده از «آزمون فریدمن»

جدول ۹. نتیجه بررسی اثرگذاری عوامل هفت‌گانه بر آموزش زبان انگلیسی

ردیف	نام عامل	تعداد نمونه (N)	میانگین (Mean)	انحراف معیار (Std. Deviation)	مقدار آزمون (Test Value)	آماره آزمون (T)	میزان معنی‌داری (Sig.) (2-tailed)	فاصله اطمینان Confidence Interval (val of the Difference)	
								باند بالا (Up-) (per)	باند پایین (Lower)
۱	دانش‌آموزان	۲۲۸	۲۹/۰۳	۳/۴۸	۲۱	۳۴/۸۷	۰/۰۰	۷/۵۸	۸/۴۸
۲	معلمان	۲۲۸	۲۲/۸۷	۲/۸۹	۱۸	۲۵/۴۲	۰/۰۰	۴/۵۰	۵/۲۵
۳	کتاب‌ها	۲۲۸	۲۱/۷۸	۴/۰۶	۱۸	۱۴/۰۴	۰/۰۰	۳/۲۵	۴/۳۱
۴	نظام و برنامه‌ریزی	۲۲۸	۱۹/۹۸	۲/۷۵	۱۸	۲۷/۴۰	۰/۰۰	۴/۶۲	۵/۳۴
۵	مسئولان	۲۲۸	۱۴/۸۳	۲/۹۸	۱۲	۱۴/۳۱	۰/۰۰	۲/۴۴	۳/۲۲
۶	والدین	۲۲۸	۷/۱۴	۱/۶۰	۶	۱۰/۸۱	۰/۰۰	۰/۹۴	۱/۳۵
۷	امکانات	۲۲۸	۸/۸۰	۱/۴۶	۶	۲۸/۹۱	۰/۰۰	۲/۶۱	۲/۹۹

جدول ۱۱. رتبه‌بندی عوامل مؤثر

میانگین رتبه‌ها (Mean Rank)	
۵/۷۱	امکانات
۴/۹۵	دانش‌آموزان
۴/۲۷	نظام و برنامه‌ریزی
۳/۶۳	معلمان
۳/۳۷	مسئولان
۳/۰۷	والدین
۳/۰۱	کتاب‌ها

جدول ۱۰. نتیجه آزمون فریدمن (Test Statistics)

۲۲۸	N (تعداد)
۳۱۵/۱۸	Chi-Square (آزمون آماره)
۶	درجه آزادی (df)
۰/۰۰	Asymp.Sig (میزان معنی‌داری)

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر کوشیده است که موانع موجود در امر آموزش زبان انگلیسی در دوره دبیرستان در استان مازندران را که به نظر می‌رسد وضعیت سایر استان‌ها نیز باید کمابیش همانند این استان باشد، از منظر مجریان اصلی امر آموزش، یعنی معلمان، مورد بررسی قرار دهد. نتایج پرسش از حدود ۲۳۰ معلم و تحلیل‌های آماری انجام شده حاکی از آن است که در زمینه هر هفت عامل کلان دخیل در امر آموزش زبان انگلیسی، شامل دانش‌آموزان، امکانات، نظام و برنامه درسی، کتاب‌های درسی، مسئولان اداری، معلمان، و والدین مشکل جدی وجود دارد. این یافته اصلاً عجیب به نظر نمی‌رسد، زیرا با کارایی بسیار اندک آموزش زبان انگلیسی هم‌خوانی دارد. شاهد مثال آن، ادعای گل‌بستان (۲۰۰۳) است که می‌گوید: «... بر کسی پوشیده نیست که دانش‌آموزان پس از گذراندن حدود ۵۴۰ ساعت آموزشی طی شش سال متوالی (از سال دوم راهنمایی تا سال آخر متوسطه و پیش‌دانشگاهی)، ضعف عمده‌ای در درس زبان انگلیسی نشان می‌دهند که تک‌ماده‌ها، و نتایج آزمون‌های میان‌دوره و پایان‌دوره مدرسه‌ها، همه گواه همین مطلب هستند» (ص ۶).

بدیهی است که باید برای بهبود آموزش زبان انگلیسی، به تمام این موانع پرداخت و برای رسیدن به کارایی مطلوب، آن‌ها را رفع کرد. اما با توجه به این‌که از سویی اصولاً امکان پرداختن به همه موانع به‌طور هم‌زمان وجود ندارد، از سویی دیگر یافته‌های تحقیق حاضر گویای آن است که تفاوت معناداری بین این موانع

موجود نیست، این عوامل را به ترتیب اولویت‌شان مورد بحث قرار می‌دهیم و اقدامات اصلاحی پیشنهادی را بیان می‌کنیم. همان‌طوری که جدول ۱۱ اشاره دارد، معلمان شرکت‌کننده در تحقیق، بازدارنده‌ترین عامل را امکانات آموزشی که مرکب از تجهیزات کمک‌آموزشی و فضای فیزیکی کلاس است، قلمداد کرده‌اند؛ زیرا هر دو گویۀ آن میانگین بسیار بالایی داشته‌اند. آن‌ها به‌درستی معتقدند که برای آموزش درس زبان انگلیسی به‌عنوان زبانی خارجی، به روش‌های جدید آموزشی هم‌چون «رویکرد ارتباطی» [McDonough and Shaw, 2003] که در آن یادگیرندگان باید با استفاده طبیعی از زبان در موقعیت‌های متفاوت و برای اهداف گسترده آشنا شوند، نیاز دارند و وجود منابع گوناگون آموزشی (هم‌چون کتاب داستان، فیلم آموزشی و غیره) و تجهیزات و وسایل آموزشی (مثل رایانه، ویدیو پروژکشن و غیره) ضروری است. به‌علاوه، در فضای محدود کلاس‌های موجود و چیدمان صندلی‌های آن‌ها، بعید است بتوان فعالیت‌های گروهی (که در روش‌های جدید، قسمت‌اعظم وقت کلاس به انجام این نوع فعالیت‌ها اختصاص داده می‌شود) انجام داد. خوش‌بختانه، تأمین امکانات آموزشی با توجه به ماهیت سخت‌افزاری آن‌ها، در مقایسه با سایر عوامل چندان دشوار به‌نظر نمی‌رسد.

طبق یافته‌های این تحقیق، دانش‌آموزان دومین مانع آموزش مطلوب زبان انگلیسی هستند. در این عامل کلان آموزشی که دارای هفت گویه بود، مهم‌ترین مانع «ناهمگن بودن دانش‌آموزان



با نگاهی اجمالی به وضعیت زبانی آن دسته از دانش‌آموزان که وارد دانشگاه می‌شوند، در می‌یابیم که تقریباً به جز آن عده از فارغ‌التحصیلان دبیرستانی که در مؤسسات خصوصی زبان را آموزش دیده‌اند، بقیه اصلاً از دانش‌زبانی مطلوبی برخوردار نیستند و این وضعیت حاکی از آن است که آموزش دوره‌های راهنمایی و دبیرستان چندان مؤثر نیست

است. به نظر می‌رسد جایگاه ضعیف و کم‌رنگ مدیران گروه‌های آموزشی، از جمله گروه زبان انگلیسی و هم‌چنین نبود هسته‌هایی مرکب از معلمان هر درس در مدارس، علت اصلی آن باشد. در صورت تقویت نقش این گروه‌ها و هسته‌ها، مسئولان مدارس ضرورتی به دخالت احساس نخواهند کرد و به امور تخصصی مدارس به کارشناسان مربوطه سپرده خواهد شد.

عامل ماقبل آخر در میان هفت عامل شناسایی شده، خود والدین هستند. آن‌ها از معلمان انتظار نمرات بالا دارند که حاکی از واقعیت ناخوشایند «نمره‌محور بودن» نظام آموزشی ماست. هرچند در نظام‌های آموزشی پیشرفته‌تر، سعی می‌شود به تدریج انگیزه‌های بیرونی (هم‌چون نمره) جای خود را به انگیزه‌های درونی (مانند علاقه به خود موضوع و لذت بردن از یادگیری آن) بدهد که پایاتر است، ولی به نظر معلمان، نمره‌محوری مانع اصلی یادگیری نیست و باید به نوبه خود به آن پرداخته شود.

در بخش کتاب‌های درسی نیز، معلمان به درستی از عدم توجه به همه مهارت‌های زبانی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی گلایه داشته‌اند. امروزه نگاه یکپارچه به زبان^۱ (مکدوناف و شا، ۲۰۰۳؛ هنکل، ۲۰۰۶)، خاصه در سطوح پایین‌تر، کاملاً متعارف است، در حالی که تمرکز کتاب‌های زبان انگلیسی ما در دوره دبیرستان صرفاً روی مهارت خواندن است. این امر نه تنها با اصول آموزش زبان چندان هم‌خوانی ندارد، بلکه موجب یکنواختی تدریس و تقلیل انگیزه می‌شود. به نظر می‌رسد که راه‌حل پیشنهاد در

از نظر سطح زبانی آن‌ها» قلمداد شد که از بالاترین میانگین برخوردار بوده است. طبق این یافته، تعدادی از دانش‌آموزان که خود یا خانواده‌های آن‌ها برای یادگیری زبان، احساس نیاز بیشتری می‌کنند و از امکانات مالی بهتری برخوردارند، با رفتن به مؤسسات زبان از بنیة زبانی بهتری برخوردار می‌شوند و بقیه در سطوح پایین‌تری باقی می‌مانند. این وضعیت، در روش‌های ارتباطی جدید، خود یک مزیت به حساب می‌آید، زیرا دانش‌آموزان ناهمگن در فعالیت‌های گروهی «کنش-محور»^۲، به دلیل تفاوت دانش زبانی، بیشتر می‌توانند از کمک اعضای گروه خود برخوردار شوند و این خود موجب انگیزه‌بخشی به دانش‌آموزان هر دو سطح در کلاس می‌شود (حساس‌خواه، ۲۰۰۵). اما در موقعیت نامطلوب جاری (از نظر امکانات آموزشی و بعضی عوامل بازدارنده هم‌چون نمره‌محور بودن دانش‌آموزان که از ضعف نظام آموزشی-سومین مانع جدی-ناشی می‌شود)، این مزیت آموزشی خود به یک مانع جدی تبدیل شده است. بنابراین، ناهمگن بودن دانش‌آموزان، فی‌نفسه مانع محسوب نمی‌شود که با همگن کردن آن‌ها مرتفع شود. بلکه باید با رفع سایر موانع، هم‌چون تأمین امکانات و فضای مطلوب‌تر آموزشی و به کارگیری روش‌های جدیدتر، این مانع آموزشی را به یک فرصت گران‌بهای آموزشی تبدیل کرد.

سومین عامل کلان بازدارنده، نظام و برنامه‌ریزی آموزشی زبان انگلیسی است. تا آن‌جا که به نظام برمی‌گردد، امروزه در بسیاری از کشورهای جهان، برای مثال، چین، ژاپن و کره جنوبی، نظام و رویکرد مشخص و واحدی را برای آموزش زبان در کشور خود تعیین کرده‌اند که همان «رویکرد ارتباطی» است [Kamhi-Stein, 2009]. بر این اساس، همه امور آموزش زبان، اعم از آموزش معلمان، کتاب‌های زبان مدارس و مؤسسات، منابع کمک‌آموزشی، ساعات کلاس زبان، آزمون‌ها و غیره، براساس آن تنظیم می‌شود. در ایران نیز لازم است سیاست‌گذاران آموزش زبان رویکرد واحدی را تعیین کنند که به عنوان یک چارچوب کلی، نظام‌بخش همه امور آموزش زبان باشد.

چهارمین عامل در میان هفت عامل شناسایی شده، مربوط به خود معلمان است. پاسخ معلمان حاکی از این است که آن‌ها، هم از نظر مادی (حقوق) و هم از نظر معنوی (قدردانی) اقتناع نمی‌شوند و این از انگیزه آن‌ها برای تلاش جدی می‌کاهد. این مشکل که به نظر می‌رسد مربوط به معلمان همه دروس باشد، بیانگر جایگاه و اهمیت آموزش در میان امور گوناگون کشور است. هرچند که در این زمینه گام‌هایی برداشته شده است، ولی تا نقطه مطلوب فاصله زیادی وجود دارد و مساعی همه مسئولان امور را می‌طلبد. پنجمین مشکل در امر آموزش زبان که با توجه به رتبه آن از جدیت کمتری برخوردار است، عمدتاً مربوط به مسئولان مدارس

Atay, D. (2007). Teacher research for professional development. *ELT Journal Advance Access Published January 24, 2007*, Oxford University Press.

Borg, S. (2003). Review Article- Teacher Cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.

Brog, S. (2005). Teacher Cognition in Language Teaching. In K. Johnson (Ed.), *Expertise in Second Language Teaching and Learning*. Pp. 190-209.

Brog, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.

Crandall, J. (2000). Language teacher education, *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55.

Crookes, G. and Arakaki, L. (1999). teaching idea sources and work conditions in an ESL program. *TESOL Journal*, 8, 15-19.

Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1-13.

Hassaskhah, J. (2005). *Cooperative Learning: a Promising Path in pedagogy*. Rasht: Guilan University Press.

Henkel, E. (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Language Skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-131.

Kamhi-Stein, Lia D., (2009). Teacher preparation and nonnative English-speaking educators. In Jack C Richards, and Anne Burns. (Eds.) *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. 91-101.

Lamb, M. (1995). The Consequences of INSET. *ELT Journal*, 49(1), 72-80.

McDonough, J. and Shaw, Ch. (2003). *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide*. (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.

Richards, J. C., and Lockhart, C., (1996). *Reflective Teaching in second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Pennington, M. (1998). The first year of teaching. In J. C. Richards, *Beyond Training*, 173-190. Cambridge Language Teaching Library.

Richards, J. C., Tung, P., & Ng, P. (1992). The Culture of the English language teacher: A Hong Kong Example. *RELC Journal* 23(1), 81-103.

SchOn, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

SchOn, S. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tomlinson, B. (1988). 'In-service TEFL: Is it worth the risk?' *The Teacher Trainer*, 2(2).

Williams, M. and Burden R. L. (1997). *Psychology for language teachers: a Social Constructivists Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

قسمت نظام و برنامه‌ریزی، برای رفع این مشکل نیز کارساز باشد. در پایان می‌توان گفت که اصولاً وضعیت آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در آموزش و پرورش بسیاری از کشورهای دنیا، به دلایل متعدد از جمله کلان بودن بودجه مورد نیاز برای تدریس زبان، ملموس نبودن نیاز به زبان خارجی برای یادگیرندگان، مشکل بودن یادگیری زبان در محیط کلاس، غنی نبودن محیط پیرامون یادگیرندگان از نظر استفاده از زبان خارجی و غیره، چندان مطلوب نیست و مسئولان از آموزش زبان رضایت چندانی ندارند. در ایران نیز وضعیت متأسفانه بسیار نامطلوب است. با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر که خلاصه نظرات یک گروه مهم از دست‌اندرکاران آموزش زبان، یعنی معلمان است، به نظر می‌رسد برای بهبود آموزش این زبان فوری‌ترین اقدام، تأمین فضا و تجهیزات آموزشی و پس از آن، اتخاذ و اعمال یک سیستم و رویکرد مشخص و واحد در آموزش زبان در کشور، هم‌چون «رویکرد ارتباطی» است. در این صورت، بیشتر موانع موجود مثل مشکلات کتاب‌های درسی، ناهمگن بودن دانش‌آموزان، و انتظارات والدین در مورد نمره، تا حدود زیادی خود به خود مرتفع خواهد شد. البته بعضی از موانع، مثل توجه به کار و تلاش معلمان به مساعی همه دست‌اندرکاران و مسئولان کشور نیاز دارد.

پی‌نوشت

1. teacher cognition
2. schooling
3. professional coursework
4. classroom practice
5. contextual factors
6. communicative approach
7. structural approach
8. integrated approach

منابع

احمدپور، زهرا (۱۳۸۲). «بررسی مسائل و مشکلات آموزش زبان انگلیسی در دوره متوسطه». رشد آموزش زبان. شماره ۷۱.

بیرجندی، پرویز (۱۳۷۹). «گزارش گردهمایی گروه زبان‌های خارجی- کارشناسی زبان انگلیسی- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی». رشد آموزش زبان. شماره ۵۹.

رضایی، عباسعلی (۱۳۸۰). «اولین همایش مسائل آموزش زبان در ایران». رشد آموزش زبان. شماره ۶۱.

علاقه‌مندان، رضا (۱۳۷۹). «گزارش گردهمایی گروه زبان‌های خارجی- کارشناسی زبان انگلیسی- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی». رشد آموزش زبان. شماره ۵۹.

گل‌بستان، ح (۱۳۸۲). «ارزش‌یابی زبان عمومی (توانش زبانی) دانشجویان رشته زبان انگلیسی مراکز تربیت معلم و آموزش عالی فرهنگیان تهران». رشد آموزش زبان. شماره ۶۷.