

چالش‌های آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران از دیدگاه مدیران آموزشی و دبیران زبان انگلیسی^۱

فاطمه غلامی^{۲*}، محبوبه عارفی^۳، کوروش فتحی واجارگاه^۴ و محمود ابوالقاسمی^۵

تاریخ دریافت: ۹۵/۹/۰۴ صص ۱۹۴-۱۶۱ تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۲/۱۸

چکیده

هدف از این پژوهش، کمک به ارتقای کیفیت آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران از راه بررسی و معرفی عوامل چالش‌زای مهم آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران می‌باشد. به این منظور مطالعه کیفی با رویکرد تحلیل محتوا انجام شد. برای این کار از مدیران آموزشی و دبیران زبان انگلیسی مدارس دولتی شهر تهران که از دیدگاه مسئولین آموزش و پرورش، دبیران دیگر، دانش‌آموزان و اولیای آنها، شایسته‌ترین افراد گروه آموزشی خود بودند و شناخت کافی از چالش‌های فرایند یاددهی - یادگیری زبان خارجی داشتند، در نمونه پژوهش قرار گرفتند. در این مقاله جهت تحقق اهداف آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران تلاش شد تا با استفاده از نظرات دبیران زبان انگلیسی و مدیران آموزشی به عنوان متخصصان درگیر در آموزش و مهم‌ترین افراد دخیل در میزان موفقیت آموزش و یادگیری زبان انگلیسی و همچنین شواهد و تحقیقات علمی ارائه شده، چالش‌های موجود در نظام آموزشی ایران را در حیطه عناصر برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در ایران، عوامل تعدیل‌کننده یادگیری زبان خارجی شامل (موانع، مزیت‌ها و عوامل تسهیل)، پیامدها (منفی و مثبت)، ویژگی‌های زمینه‌ای (تاریخی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، ساختاری) که باید در آموزش زبان مورد توجه قرار بگیرد و جزء عوامل درونی و بیرونی تاثیرگذار در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی می‌باشند، به دقت مورد مطالعه و بررسی و نتیجه‌گیری قرار دهند. جامعه آماری این تحقیق ۳۸۰ نفر بودند که جهت دستیابی به اطلاعات عمیق، با

^۱ این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دکتری دانشجو در رشته برنامه ریزی درسی می‌باشد.

^۲ دانشجوی دوره دکتری تخصصی رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی. تهران. ایران

^۳ دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی. تهران. ایران

^۴ استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی. تهران. ایران

^۵ دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی. تهران. ایران

* نویسنده مسئول مقاله: fgeducation@yahoo.co.in

۱۵ نفر از مدیران مراکز آموزش زبان انگلیسی و مدیران مراکز آموزشی آموزش و پرورش و ۱۵ نفر از دبیران آموزش زبان انگلیسی در سطح مدارس شهر تهران مصاحبه انجام گرفت. سپس برای اعتبارسنجی داده‌های بدست آمده از مصاحبه‌ها، پرسشنامه‌ای محقق ساخته بر مبنای مضامین بدست آمده از مصاحبه‌ها تهیه و در اختیار ۳۵۰ نفر از معلمان، مدیران، متخصصان زبانشناسی، روانشناسی و برنامه درسی جهت تایید یا رد مضامین قرار گرفت که نهایتاً حجم نمونه آماری در این تحقیق ۳۸۰ نفر می‌باشد. در بخش کیفی متخصصان، مدیران و دبیران با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و در بخش کمی این افراد به صورت تصادفی انتخاب گردیدند. جمع‌آوری اطلاعات ابتدا از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته، و سپس پرسشنامه صورت گرفت. روایی سوالات با بهره‌گیری از نظر متخصصان برآورد شد و داده‌های حاصل از مصاحبه با روش تحلیل مضمون مقوله‌بندی و تجزیه و تحلیل داده‌های کمی در ۲ مرحله اصلی انجام شد: (۱) تجزیه و تحلیل اکتشافی داده‌ها (۲) تجزیه و تحلیل همبستگی چند متغیره داده‌ها شامل تحلیل عاملی تأییدی است. نتایج حاصل بیانگر این مطلب است که "در نظام آموزشی ایران تمامی عوامل در حیطه عناصر برنامه درسی، عوامل تعدیل کننده یادگیری زبان خارجی، پیامدها و ویژگی‌های زمینه‌ای تاثیر گذار بر کار معلم و دانش آموز با چالش روبرو است و نقش این عوامل جهت تحقق اهداف آموزش زبان انگلیسی بیش از سطح متوسط است که در صورت کم توجهی و یا عدم اصلاح و بروز رسانی می‌توانند از عوامل چالش‌زای مهم در راستای رسیدن به اهداف آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران باشند.

کلید واژه‌ها: زبان انگلیسی، زبان دوم، عوامل چالش‌زا، نظام آموزشی ایران، برنامه‌ریزی درسی

مقدمه

زبان توسعه یافته‌ترین ابزار فکری است که برای برقراری ارتباط بین انسان‌ها و جوامع انسانی به کار گرفته می‌شود. گرچه با ابزارهای دیگری مانند علایم، هنرهای بصری همچون نقاشی و مجسمه‌سازی نیز می‌توان ارتباط برقرار نمود، اما انتقال مفاهیم پیچیده ذهنی به ساده‌ترین و کامل‌ترین شکل ممکن فقط از طریق زبان نوشتاری و گفتاری ممکن است. جمعیت کره‌ی زمین به زبان‌های مختلفی صحبت می‌کنند، زبان‌هایی که هر کدام به گوش دیگری غریب می‌آیند. طی سالیان اخیر یادگیری زبان انگلیسی به عنوان یک زبان واسطه در بین بسیاری از مردم جهان، در ارتباط تنگاتنگ با نیازهای ارتباطی آن‌ها مورد توجه خاص مراکز آموزشی می‌باشد. بیشتر کشورهای غیرانگلیسی زبان با در نظر گرفتن نیازهای روزافزون خود در برقراری ارتباط با سایر ملت‌ها و به منظور تبادل اطلاعات علمی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی، جهانگردی و غیره، زبان انگلیسی را به نام یک زبان بین‌المللی و به عنوان زبان دوم خود برگزیده‌اند که میزان کسب موفقیت

در یادگیری آن در کشورهای گوناگون متفاوت است. در راستای تغییر نیازهای بشری و با توجه به وقوع انواع تحولات در جوامع مختلف، نیاز ارتباطی ملت‌ها دستخوش تغییر و تحول می‌شود. علاوه بر آن در دنیایی که پیشرفت وسایل ارتباط جمعی رفته رفته آن را به دهکده‌ای فرضی بدل می‌کند، نیاز به زبانی مشترک برای برقراری ارتباط و پیشبرد اهداف علمی-اجتماعی بشر، بیش از پیش احساس می‌شود. بنابراین یادگیری زبان انگلیسی که خواهی نخواهی به زبان ارتباط مردم دنیا تبدیل شده و در اولویت کاری تاجران، دانش‌پژوهان و ... قرار دارد. امروزه یادگیری زبان انگلیسی یک ضرورت انکارناپذیر است. چرا که زبان انگلیسی، زبان علم است و آموزش رشته‌های مختلف در سطوح عالی و تولید علم به زبان انگلیسی صورت می‌گیرد. با افزایش روند جهانی‌سازی ارتباطات بین‌المللی، برنامه‌های رادیویی و تلویزیونی، تجارت جهانی و آموزش علوم جدید همگی به زبان انگلیسی صورت می‌گیرند و عدم آشنایی با این زبان برابر با عدم زندگی در دنیای مدرن امروزی است. زبان انگلیسی از زبان‌های زنده و بین‌المللی دنیاست که بر طرفدارترین زبان مکالمه‌ای دنیا می‌باشد.

در این جا لازم است سخنی درباره‌ی ضرورت یادگیری زبان خارجی از حضرت امام خمینی(ره) نقل شود: "بیش‌تر به زبان(خارجی) احتیاج نبود، امروز احتیاج است. باید زبان‌های زنده‌ی دنیا جزء برنامه‌ی تبلیغاتی مدارس باشد ... امروز مثل دیروز نیست که صدای ما از ایران بیرون نمی‌رفت. امروز ما می‌توانیم در ایران باشیم و در همه جای دنیا با زبان دیگری تبلیغ کنیم."

با توجه به مطالب یاد شده، آشکار می‌گردد که نقش و جایگاه درس زبان انگلیسی در زندگی انسان به چه میزان دارای اهمیت است. اما سوال مهمی که مطرح می‌باشد آن است که چرا بعضی از دانش‌آموزان به درس زبان انگلیسی علاقه مند نمی‌باشند؟ چرا بعضی از دانش‌آموزان در پاسخ گویی به طور شفاهی دچار اضطراب می‌شوند؟ چرا بعضی از دبیران در تدریس این درس موفقیت چندانی ندارند؟ به راستی دلیل این ناکامی‌ها چیست و عوامل آن کدامند؟ آیا این موارد جزء چالش‌های موجود در نظام آموزشی ما به شمار می‌آیند؟

در این جا می‌توان به رویکردهای حاکم بر برنامه درسی که از اعتقاد و باور کلان متخصصان و برنامه‌ریزان حوزه آموزش نسبت به ماهیت، نقش و عملکرد معلم و دانش‌آموز و همچنین طبیعت و ماهیت یادگیری شکل می‌گیرد و عناصر برنامه درسی به عنوان اولین و مهم‌ترین موضوع چالش‌زا که در تمام حیطه‌ها (عناصر برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در ایران)، عوامل تعدیل‌کننده یادگیری زبان خارجی شامل(موانع، مزیت‌ها و عوامل تسهیل)، پیامدها(منفی و مثبت)، ویژگی‌های

زمینه‌ای (تاریخی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، ساختاری) را تحت تاثیر قرار می‌دهد، اشاره کرد. به عبارت دیگر برون‌داده‌های هر برنامه درسی متأثر از رویکرد حاکم بر آن است که ویژگی‌ها و نقش عناصر و کارکرد آن‌ها را مشخص می‌کند، اما چیزی که نباید از نظر دور داشت نقش دست‌اندرکاران آموزشی مخصوصاً مدیران و معلمان و همچنین دانش‌آموزان نه به عنوان عنصر مهم از عناصر هر برنامه درسی، بلکه به عنوان انسان‌هایی با پیشینه‌ای از باورها، گرایش‌ها، علائق، احساسات و دانش که خود می‌توانند تأثیر مستقلی بر برنامه درسی داشته باشند، به گونه‌ای که منجر به فاصله‌ی بین برنامه درسی قصد شده براساس تصمیمات و سیاست‌گذاری‌ها و برنامه درسی اجرا شده توسط معلم در کلاس درس شوند (Mehrmohamadi, 2007). در این میان عواملی وجود دارد که نقش مهمی در موفقیت معلم و موثر بر کار آموزش او دارد که آن‌ها را می‌توان در دو دسته عوامل درونی و بیرونی نام برد. از عوامل درونی می‌توان به آشنایی معلم با روش‌های کارآمد تدریس، آشنایی با ماهیت موضوع تدریس و بنیان‌های نظری آن، توانمندی معلم در موضوع مورد تدریس، قابلیت‌های بیانی و انتقال مطالب، و ... اشاره کرد، که باید در معلم درونی شده و به باور تبدیل شده باشند، این عوامل ابزاری است که تصور می‌شود معلم در دوران تحصیل خود با آنها آشنا می‌شود. زمان تخصیص داده شده برای تدریس و میزان هماهنگی بین زمان و حجم کتاب، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی استاندارد شده، میزان تطابق بین انتظارات و امکانات، کلاس‌های ناهمگون (دانش‌آموزانی با زمینه‌های بسیار متفاوت در یک کلاس)، تأثیرات مسائل سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی را نیز می‌توان به عنوان عوامل بیرونی نام برد که تا حد زیادی عوامل درونی و نظری را تحت تأثیر قرار می‌دهند. طبیعی است که هماهنگی بین این دسته عوامل می‌تواند تأثیر بسزایی در کارایی معلم داشته باشد. تحقیق حاضر بر آن است که چالش‌های آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران را با توجه به عوامل درونی و بیرونی از دیدگاه مدیران و دبیران زبان انگلیسی که تأثیرگذار بر عملکرد دبیران و دانش‌آموزان می‌باشد را مورد توصیف و تحلیل قرار دهد. در راستای هدف تحقیق ابتدا بنیان‌های نظری در حوزه آموزش زبان انگلیسی که متأثر از رویکرد‌های برنامه درسی در طول قرن بیستم تا کنون بوده و منجر به ترسیم رویکرد و یا روش آموزش زبان شده است مورد بررسی قرار می‌گیرد. با توجه به مصاحبه‌های انجام شده از مدیران و معلمان زبان انگلیسی چالش‌های موجود در آموزش زبان انگلیسی مشخص و سپس از طریق پرسشنامه محقق ساخته مضامین استخراج شده از مصاحبه‌ها اعتبارسنجی شد تا با توجه به نقش هریک از عوامل در بروز چالش در کار معلم، ما را در تحلیل نقش عوامل چالش‌زا در برنامه درسی موجود در آموزش زبان انگلیسی یاری کند. در ادامه پیشینه تحقیق حاضر ارائه می‌شود.

نظریه‌های مربوط به ماهیت زبان و یادگیری به عنوان نظریه‌های اصلی و محوری در دو حوزه زبان شناسی و روان شناسی یادگیری، تأثیرات بسزا و عمیقی در بروز و ظهور رویکرد های حاکم بر آموزش زبان خارجی داشته اند، به عبارتی می توان گفت پایه های فلسفی و نظری هر یک از آنها را شکل می دهد (Brown, 2007). سهم مکاتب فکری در حوزه آموزش زبان دوم را مطرح می کند که با تلفیق دیدگاه های مرتبط در زبان شناسی و روان شناسی یادگیری شکل گرفته اند. زبان شناسی ساختارگرا و روان شناسی رفتارگرا^۱ زبان شناسان ساختارگرا بر مشاهدات علمی در حوزه زبان تاکید دارند. از نظر ساختارگرایان وظیفه زبان شناس عبارت است از توصیف زبان های بشر و تعیین ویژگی های ساختاری آن ها. ساختارگرایان بر این باورند که زبان ها باهم متفاوتند و هیچ پیشینه ذهنی برای به کارگیری آن ها وجود ندارد. براساس این دیدگاه، زبان به قطعات و واحدهای کوچکی تقسیم می شود و این قطعات می توانند به طور علمی توصیف شده، مورد مقایسه واقع شوند و مجددا کنار هم قرار گیرند و کل را تشکیل دهند (Richards & Rajers, 2001; Brown, 2007). روان شناسان رفتارگرا نیز بر پاسخ هایی که به شکل قابل مشاهده ای قابل ثبت و اندازه گیری باشند تاکید دارند. از نظر روان شناسان رفتارگرا یادگیری باید از ساده به پیچیده، گام به گام، از جزء به کل و همراه با تقویت های به موقع صورت گیرد. شرطی شدن عامل رفتار از جمله رفتار کلامی^۲ یکی از اصول اساسی بحث یادگیری در حوزه رفتارگرایی می باشد. براساس این باور، زبان از طریق تأیید و در نتیجه تقویت درست کلمات و یا جملات صحیح توسط مربیان فرا گرفته می شود (Kadivar, 2007; Hrgnhan, 2006). در رویکرد رفتارگرایی، معلم نقش انتقال دهنده دانش و اطلاعات به فراگیران منفعل را دارد که با باز خورد های به موقع پاسخ های درست فراگیران را تقویت می کند (Kadivar, 2007). در این رویکرد فرایندهای ذهنی، فرایند یادگیری، تعاملات اجتماعی و بین فردی و انگیزه یادگیری نقش قابل توجهی در یادگیری دارند که نادیده گرفته می شوند (Kadivar, 2007; Eisner, 1994). در رویکردها و روش های آموزش زبان از قبیل روش شنیداری-گفتاری گه براساس زبان شناسی ساختارگرا شکل گرفته از اصول یادگیری رفتارگرایی برای طراحی متون درسی و روشهای تدریس و فعالیت های یادگیری استفاده می شود (Richards & Rajers, 2001). در این روش و همچنین روش آموزش موقعیت محور^۳ معلم نقش مرکزی و فعال را دارد و جهت یادگیری را کنترل می کند، بر عملکرد دانش آموزان نظارت دارد و آن ها را کنترل

^۱Structural linguistics

^۲Behavioral Psychology

^۳Verbal Behavior

^۴Audio ° Lingual Method

^۵Situational Language Teaching

می‌کند (Richards & Rajers, 2001; Brown, 2007; Freeman, 2000). زبان‌شناسی زایشی و روان‌شناسی شناختی^۱ در دهه ۱۹۶۰ زبان‌شناسی گشتاری زایشی تحت تأثیر چامسکی مطرح شد. چامسکی بر این باور بود که همه انسان‌ها با یکسری توانایی‌های اولیه برای یادگیری زبان به دنیا می‌آیند که وی برای اشاره به آنها از تعبیرات جعبه سیاه مغز^۲ یا ابزار فراگیری زبان^۳ استفاده می‌کند (Brown, 2007). زبان‌شناسی زایشی تفاوت مهم بین جنبه‌های قابل مشاهده ظاهری زبان^۴ و لایه‌های پنهانی مفهوم و تفکر^۵ که باعث تولید و تعمیم جنبه‌ها یا جرایبی زبان می‌شود را مورد توجه قرار می‌دهد. روان‌شناسان شناخت‌گرا نیز مانند زبان‌شناسان زایشی، به دنبال کشف انگیزه‌های مهم و ساختارهای عمیق تر رفتار انسانی با استفاده از رویکرد عقل‌گرایانه می‌باشند. زبان‌شناسان ساختارگرا و روان‌شناسان رفتارگرا هر دو علاقه‌مند به توصیف در پاسخ به سوالات چستی با پاسخ‌های قابل مشاهده و قابل اندازه‌گیری از رفتارهای انسان در یک چرخه کنترل شده می‌باشند، در حالی که پاسخ به چرایی و چگونگی و این که چه عوامل مهم و چه شرایط محیطی، اجتماعی، روان‌شناختی و درون‌فردی منجر به یک رفتار خاص می‌شود از نظر آن‌ها دور مانده است (Brown, 2007). برخلاف رفتارگرایان، شناخت‌گرایان تغییر رفتار را نتیجه فرایندهای ذهنی می‌دانند نه تأثیرات محیط. بر اساس دیدگاه روان‌شناسی شناخت‌گرا، معلم انتقال‌دهنده دانش نیست بلکه شرایطی را فراهم می‌کند تا فراگیر با حل مسئله‌ای که کمی از دانسته‌های قبلی او فراتر است بتواند از یک وضعیت نامتعادل به وضعیت متعادل دست یابد و این تلاش برای حل مسئله باعث رشد فکری او می‌شود (Kadivar, 2007). زبان‌شناسان زایشی نیز بر این باورند که فراگیران با دانستن اصول ساختاری زبان می‌توانند زبان را در موقعیت‌های مختلف و بدیع تولید کنند. دیدگاه کنشی^۶ بر این اساس، زبان را وسیله‌ای برای بیان مفاهیم کاربردی می‌داند و بر جنبه‌های کاربردی و معنایی زبان تأکید دارد. رویکردها و روش‌های آموزش زبان متأثر از این دیدگاه، علاوه بر گرامر و واژگان بر موضوع و مفاهیمی که فراگیران برای برقرار کردن ارتباط نیاز دارند نیز تأکید می‌کند (Richards & Rajers, 2001).

¹ Generative Transformational Linguistics

² Cognitive Psychology

³ Noam Chomsk

⁴ Brain s Btk Box

⁵ Language Acquisition Device (LAD)

⁶ Performance

⁷ Competence

⁸ Functional View of Language

ساختن گرایبی؛^۱ به عنوان یک رویکرد چندرشته‌ای مکتبی جدید است که با نام‌های پیازه‌آ و ویگوتسکی همراه و قرین می‌باشد. تلفیق پارادایم‌های زبانشناسی، روانشناسی و جامعه‌شناسی از ویژگی‌های این رویکرد است که به دیدگاه شناختی و اجتماعی به عنوان دو شاخه ساختن‌گرایی اشاره می‌شود. در نسخه شناختی ساختن‌گرایی، تاکید بر فراگیر است که مفاهیم یا واقعیت را ساخته و شکل می‌دهد و به عبارتی فراگیر باید خود دانش پیچیده را کشف و منتقل کند. برای پیازه یادگیری یعنی فرایند رشدی که مستلزم تغییر، خود تعمیمی و ساختن است و هر تجربه یادگیری بر پایه تجارب و معلومات قبلی حاصل می‌شود. ساختن‌گرایی اجتماعی بر اهمیت تعامل اجتماعی و یادگیری مشارکتی در ساختن مفاهیم احساسی و شناختی از واقعیت استوار است. سخنگوی ساختن‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی است. (Brown, 2007) که معتقد است مفهوم سازی و تفکر به طور اجتماعی شکل می‌گیرد و حاصل تعاملات اجتماعی فراگیران با محیط است. در محدوده تقریبی رشد^۲ که توسط ویگوتسکی مطرح می‌شود بر نقش مهم تعامل بین معلم و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر در یادگیری تاکید می‌شود. (Brown, 2007; Levykh, 2008) محدوده تقریبی رشد و ظایفی را که فراگیر به تنهایی قادر به انجام آنها نیست ولی با کمک معلم، همگروهی‌های توانمند و بزرگسالان خود قادر به انجام آنها می‌شود را توضیح می‌دهد. پارادایم اجتماعی شدن زبان بر این اساس شکل گرفته که درک پدیده زبان مستلزم نگاه دوباره به ذهن، زبان، و شناخت‌شناسی است. بر این اساس باید ریشه‌های شناختی را در تعاملات اجتماعی جستجو کرد (Brown, 2007).

ساختن‌گرایان بر این باورند که آموزش به فراگیر و محیط او بستگی دارد. این دیدگاه، بیش از نظریه‌های دیگر بر تعامل محیط و فراگیر تاکید می‌کند. بنابراین طراحان آموزش ساختن‌گرا مشخص می‌کنند که چه روش و راهبردهای آموزشی کمک می‌کند تا فراگیر فعالانه موضوع را بررسی کند و از این طریق تفکر خود را ارتقاء دهد (Kadivar, 2007).

یکی دیگر از عوامل موثر بر آموزش زبان خارجی که می‌تواند از چالش‌های مهم در یادگیری زبان انگلیسی نیز باشد، مسئله تاثیرات فرهنگی است. (Bruner, 1996) در کتاب فرهنگ تعلیم و تربیت خود به اهمیت محیط، تعاملات اجتماعی و نمادهای فرهنگی و تاثیر آنها در رشد فرایندهای ذهنی و یادگیری تاکید می‌کند و بیان می‌دارد که ذهن در فرهنگ و موقعیت رشد می‌کند و نمی‌-

¹ Constructivism

² Jean Piaget

³ Lev Vygotsky

⁴ Social Constructivism

⁵ Zone of Proximal Development (ZPD)

توان کارکردهای شناختی ذهن از قبیل تجزیه و تحلیل، ترکیب، قضاوت و ارزشیابی را جدای از معناسازی و تفسیر که در متن فرهنگ شکل می‌گیرد تصور کرد. (Josef, et al, 1999) در کتاب فرهنگ‌های برنامه درسی، ساختن‌گرایی را در کنار یادگیری فرهنگی اجتماعی به کار می‌برند و معتقدند که دانش، عناصر فرهنگی، اجتماعی و همچنین فردی دارد و این عناصر نمی‌توانند جدای از یکدیگر معنی دار باشند. افراد دانش خود را در حضور دیگرانی فرا می‌گیرند که می‌توانند محیط را با ابزارهایی مثل زبان، قراردادها و عملکردهای پذیرفته شده برای خلق و قضاوت دانش تقویت و یا تضعیف کنند.

در رابطه با نقش معلم در طراحی برنامه درسی و ارزشیابی (Josef, et al, 1999)، چنین بیان می‌دارند که معلمان طراحان واقعی برنامه درسی هستند، چون تنها آنان هستند که از علاقه و توانایی دانش‌آموزان خبر دارند، معلم فرایند برنامه درسی را شکل می‌دهد، راجع به استانداردها برای کار دانش‌آموزان تصمیم می‌گیرد و ساختاری از فعالیت کلاسی را خلق می‌کند، او با دانش‌آموزان مذاکره می‌کند که چه معیاری برای انتخاب مسئله دارند و چه چیزی یادگیری آن‌ها را نشان می‌دهد و ارزشیابی براساس چه فرایندی و همچنین محصول فعالیت فکری و ذهنی صورت می‌گیرد. در ارزشیابی، معلم به چگونگی نظم بخشیدن به یادگیری، کیفیت همکاری با همکلاسان و چگونگی استفاده از منابع موجود توجه دارد. ارزشیابی بر اساس کنش و عملکرد دانش‌آموز و آنچه که تولید شده با توجه به معیاری که معلم و دانش‌آموزان توافق کرده‌اند انجام می‌شود. مطالعات اکولوژیک آموزش زبان این موضوع را بیان می‌کند که برای شناختی صحیح از روند رشد کودک در ابعاد مختلف، باید به لایه‌های متفاوت آموزش زبان نفوذ کرد و به بررسی آن‌ها پرداخت. یکی از این لایه‌ها که می‌تواند ابعاد فرهنگی، هویتی و آموزشی کودک را تحت الشعاع قرار دهد، نقش "رسانه" است. در دنیای رو به توسعه مدرن، رسانه تقریباً در تمام فعالیت‌های بشر رخنه کرده است و حوزه آموزش زبان نیز از این قاعده مستثنی نیست. با پررنگ شدن نقش محیط و مطالعات اکولوژیک در حوزه یادگیری زبان دوم، استفاده از ابزارهای مختلف برای افزایش توانایی‌های زبان آموز، اهمیت به سزایی پیدا کرد که "رسانه" (کامپیوتر، فیلم، CD و ...) نیز جزئی از آن است. نقش رسانه در قلمروی زبان دوم تا اندازه زیادی مدیون نظریات کراشن است که بیان داشت مقدار و کیفیت اطلاعات زبان شناختی که به زبان آموز تحمیل می‌شود، نقش مهمی در یادگیری دارد (Krashen, 1985). کراشن بر این عقیده بود که در معرض اطلاعات زبان شناختی گویشوران زبان مقصد قرار گرفتن، تنها شرط لازم یادگیری زبان دوم است و بر همین اساس، برنامه‌های

کامپیوتری، سی دی های آموزشی، فیلم ها و کارتون های آموزشی فراوانی برای رفع این نیاز زبان-آموزان به وجود آمد که در کنار آموزش، "تفریح" را نیز دربر می گرفت. در خصوص توجه به ابعاد فرهنگی جامعه هدف، همان طور که در اکثر منابع مرتبط ذکر شده، نمی توان زبان و فرهنگ را از یکدیگر جدا ساخت. زبان برای آشکار ساختن افکار است، طبعاً ابعاد فرهنگی مختلف را نیز به دنبال خود می آورد. مطالب در نظر گرفته شده‌ی برنامه های آموزشی باید بر اساس جنبه‌های فرهنگی، اجتماعی و آموزشی دانش‌آموزان باشد. علاوه بر این که آموختن یک زبان بیگانه مستلزم آشنایی با فرهنگ و اجتماع آن زبان است بلکه در تدوین مطالب کتاب‌های آموزشی هر دو جنبه باید در نظر گرفته شوند (Cook, 1996). می گوید زبانی که در آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرد باید نیازهای یک ملت را در تجارت و دادوستد محلی و بین‌المللی برآورده سازد. در این جا نقش سیستم آموزشی به گونه ایست که می تواند به عنوان جایگاهی باشد تا این گونه اشخاص را برای چنین اعمالی تربیت کرد (Kaplan & Balduf, 1997).

(Kaplan & Balduf, 1997) مدعی هستند که معرفی یک زبان به عنوان زبان برنامه درسی زمانی با شکست مواجه می شود که با کمبود معلمان واجد شرایط (کارآمد)^۱ که به اندازه کافی برای آموزش زبان خارجی دوره و تعلیم دیده باشند و همین طور تا حد قابل قبولی به زبان دوم تسلط داشته باشند و روانی کلام داشته باشند، رو به رو شویم. در این شرایط باید از معلمان متخصص زبان خارجی استفاده کنیم و یا این که مجبور باشیم تا از معلمان با کارایی پایین استفاده کنیم که در این صورت چالش بسیار بزرگی در سیستم آموزشی ما بوجود می‌آید. بطور کلی موارد زیر بیشترین تأثیر را در برنامه ریزی و آموزش زبان انگلیسی در یک جامعه دارند که کم توجهی به آن ها می تواند به صورت چالشی بزرگ در راه رسیدن به اهداف آموزشی زبان انگلیسی تبدیل گردد:

خانواده (نوع نگرش در خانواده)

ساختار آموزشی

سیاسی (در صورتی که هدف آن ایجاد وحدت ملی باشد، در این جا سنت و ویژگی‌های عرفی یک زبان به عنوان یک نیروی قدرتمند در درون حرکت ملی در نظر گرفته

می‌شود)

فشارهای فرهنگی

^۱. Qualified teacher

فشارهای اقتصادی (که شامل تجارت، علم پیشرفته و تکنولوژی می‌باشد، در این جا نظر بر این است که همهٔ زبان‌ها دامنهٔ واژگانی فنی پیشرفته ندارند و بیشتر این منطقی به نظر می‌رسد که زبانی مانند زبان انگلیسی را برای این هدف در نظر بگیریم) رسانه‌های گروهی (برای مثال، اگر رسانه‌ای برای یک زبان خاص وجود نداشته باشد، تأکید و فشار بیشتر برای یاد گرفتن روی زبان دیگری است که از این لحاظ بهتر ارائه شود)

فشارهای قانونی و حقوقی (فقدان یک زبان رسمی اغلب می‌تواند به عنوان اساسی برای تبعیض در جامعه باشد)

فشار نظامی (تمایل داشتن به استفاده از یک زبان مشترک)

تحقیقات نشان می‌دهد علاوه بر عوامل بازدارنده و محدود کننده و چالش زای درونی از قبیل انگیزه، دیدگاه‌ها و توانمندی‌های علمی معلم که تا حد زیادی متأثر از آموزش‌های قبلی معلم می‌تواند باشد، عوامل بازدارنده بیرونی و محیطی نیز تأثیر بسزایی در نحوه عملکرد معلم، جهت‌گیری‌ها و نتایج کارآموزی زبان انگلیسی در کلاس دارند.

(Stewart, 2009; Kashiwara, 2008) ابراز می‌دارند که با وجود تأکید بر رویکرد ارتباطی در برنامه درسی زبان انگلیسی ژاپن، از سال ۱۹۸۹ هنوز در کلاس‌ها از روش‌های سنتی استفاده می‌شود و ایشان به عواملی از قبیل زمان کم، تست‌های ورودی برای امتحان‌های ورودی دانشگاه‌ها که نوعاً ترجمه، خواندن و درک مطلب و گرامر است به عنوان عوامل اساسی تأثیرگذار بر چگونگی و میزان موفقیت آموزش زبان انگلیسی در کلاس اشاره کرده‌اند.

(Tang, 2009; Pan. & Block, 2011; Penner, 1995) به سیاست آمون محور، زمان ناکافی و تضادهای بین فرهنگ آموزشی کلاس‌های چینی و اصول آموزش ارتباطی به عنوان عوامل تأثیرگذار بر نحوه عملکرد معلم و عواملی چون جمعیت زیاد دانش‌آموزان در کلاس، سیستم ارزشیابی رقابتی، کمبود تجربه معلمان در بکارگیری رویکرد فعالیت محور، عدم سازگاری بین این رویکرد و فرهنگ کلاسی در کشور، کمبود وقت، و عدم ارائه درون‌داد ساختاری کافی به دانش‌آموزان به عنوان عوامل بازدارنده در اجرای برنامه درسی توسط معلم در کلاس اشاره می‌کنند.

(Chang, 2003; Flattery, 2007) به امتحانات ورودی دانشگاه‌ها که هنوز بر خواندن و گرامر و ترجمه تأکید دارند نه توانش ارتباطی، تمرکز محتوای کتاب درسی بر فعالیت‌های شنیدن بیشتر از صحبت کردن، عدم استفاده از ارتباطات و تعاملات واقعی در فعالیت‌های سخن گفتن در محتوای کتب درسی، عدم توانایی لازم معلم در مهارت سخن گفتن به انگلیسی، تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌ها، مقاومت دانش‌آموزان در برابر شرکت در فعالیت‌های کلاسی، عدم توجه به فعالیت‌های

گروه‌های کوچک در طراحی محتوای کتاب‌های درسی، و عدم گنجاندن موضوعات مرتبط با فرهنگ در کتاب‌های درسی به عنوان عوامل بازدارنده در اجرای برنامه درسی قصد شده در حوزه آموزش زبان انگلیسی در کره جنوبی نام می‌برند.

(Orafi & Borg, 2009) به ارزیابی عملکرد دبیران زبان خارجی لیبی براساس برنامه درسی که از سال ۲۰۰۰ بر پایه رویکرد ارتباطی تدوین و معرفی شده است می‌پردازند. در نتایج این پژوهش آمده است که دیدگاه، تجربیات و پیشینه دبیران فیلتر بسیار مهمی برای عملیاتی کردن این رویکرد می‌باشد. در ایران نیز تحقیقاتی در این رابطه انجام گرفته است که از آن جمله می‌توان به تحقیق (Razmjoo & Riazi, 2006) اشاره کرد. آنان با مطالعه موردی به بررسی نظرات و همچنین بکارگیری رویکرد ارتباطی توسط معلمان دبیرستان‌ها و آموزشگاه‌ها در شیراز پرداخته و دریافتند که اگر چه معلمان دبیرستان‌ها نسبت به استفاده از رویکرد ارتباطی گرایش مثبت دارند اما عملاً در کلاس‌های خود از همان شیوه‌های سنتی استفاده می‌کنند.

در رابطه با انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری زبان انگلیسی می‌توان به تحقیق (Kooshesh, 2006) اشاره کرد. او انگیزه را به عنوان وسیله‌ای برای ارتباط و وفق دادن دانش‌آموز با پیشرفت و توسعه‌های جدید در تکنولوژی و علوم می‌داند نه فقط به عنوان درسی که باید گذرانده شود به آن نگاه کنند.

(Hesaraki, 2010) در تمام دنیا هدف اصلی آموزش زبان‌های خارجی برقراری ارتباط است، بر همین اساس هدف از یادگیری زبان انگلیسی هم باید افزایش مهارت مکالمه باشد، که این مسأله در آموزش و پرورش ایران نادیده گرفته می‌شود. همچنین وی به عواملی از جمله پایین بودن سطح علمی مدرسان زبان انگلیسی در مدارس و این که خود دبیران این رشته هنوز بر مهارت‌های یادگیری زبان انگلیسی تسلط کافی ندارند و به همین دلیل از عهده تقویت این مهارت‌ها بر نمی‌آیند و استخدام معلمان زبان انگلیسی در آموزش و پرورش کشور ما تنها براساس مدرک این رشته صورت می‌گیرد و نظارتی بر کارایی معلمان این رشته از سوی آموزش و پرورش وجود ندارد، کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در ایران تنها براساس‌های خواندن و نوشتن تألیف شده و کمتر مهارت‌های گفتاری و شنیداری مورد توجه قرار گرفته است، هم چنین تکالیف موجود در کتاب برای تمرین مهارت‌های دانش‌آموزان کافی نیست، کم بودن ساعت تدریس یکی دیگر از مواردی است که مورد انتقاد قرار گرفته و سه ساعت در هفته را برای آموزش کافی نمی‌دانند، هم چنین کتاب‌های درسی مدارس ایران خواسته‌های معلمان و دانش‌آموزان را به خوبی برآورده نمی‌کند، زیرا تأکید کتابها بر روش‌های ساختاری است و نقش محاوره و صحبت کردن به زبان انگلیسی را نادیده می‌گیرد. بنابراین مسائل، مشکلات و ناتوانی‌های فوق در نظام آموزشی مشکلات فراوانی را فراروی

فراگیران قرار داده که بنا به گزارش‌های مستند روند تسهیل و بهبود فعالیت‌های آموزشی را با مشکل مواجه ساخته و هدف پژوهش فوق در شناسایی چالش‌های موجود می‌باشد. آشکارسازی مسایل و مشکلات آموزش زبان انگلیسی موضوع این تحقیق بوده و نتایج به دست آمده از اطلاعات این پژوهش می‌تواند مورد استفاده معلمان و کارشناسان و برنامه ریزان آموزش زبان انگلیسی جهت اصلاح و بهبود برنامه آموزش زبان انگلیسی نظام آموزشی ایران قرار گیرد.

روش پژوهش

با توجه با این که هدف از این پژوهش، کمک به ارتقای کیفیت آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران از راه بررسی و معرفی عوامل چالش زای مهم آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران می باشد، به این منظور مطالعه‌ی کیفی با رویکرد تحلیل محتوا انجام شد. برای این کار از مدیران آموزشی و دبیران زبان انگلیسی مدارس دولتی شهر تهران که از دیدگاه مسئولین آموزش و پرورش، دبیران دیگر، دانش آموزان و اولیای آن‌ها، شایسته ترین افراد گروه آموزشی خود بودند و شناخت کافی از چالش‌های فرایند یاددهی - یادگیری زبان خارجی داشتند، در نمونه پژوهش قرار گرفتند. در این مقاله جهت تحقق اهداف آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران تلاش شد تا با استفاده از نظرهای دبیران زبان انگلیسی و مدیران آموزشی به عنوان متخصصان درگیر در آموزش و مهم ترین افراد دخیل در میزان موفقیت آموزش و یادگیری زبان انگلیسی و همچنین شواهد و تحقیقات علمی ارائه شده، چالش‌های موجود در نظام آموزشی ایران را در حیطه عناصر برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در ایران، عوامل تعدیل کننده یادگیری زبان خارجی شامل (موانع، مزیت ها و عوامل تسهیل)، پیامدها (منفی و مثبت)، ویژگی‌های زمینه‌ای (تاریخی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، ساختاری) که باید در آموزش زبان مورد توجه قرار بگیرد و جزء عوامل درونی و بیرونی تاثیرگذار در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی می‌باشند، به دقت مورد مطالعه و بررسی و نتیجه گیری قرار دهند. این تحقیق به شیوه کیفی انجام شد و جامعه آماری آن ۳۸۰ نفر بودند که جهت دستیابی به اطلاعات عمیق، با ۱۵ نفر از مدیران مراکز آموزش زبان انگلیسی و مدیران مراکز آموزشی آموزش و پرورش و ۱۵ نفر از دبیران آموزش زبان انگلیسی در سطح مدارس شهر تهران مصاحبه غیررسمی و نیمه ساختار یافته که مشتمل بر سوال‌های باز پاسخ انجام شد. مصاحبه با روش گفتگوهای غیررسمی بر مبنای طرح سوالات خود جوش دریک تعامل طبیعی شکل گرفت. سپس در مرحله بعد برای اعتبارسنجی در مورد داده‌های بدست آمده پرسشنامه ای محقق ساخته بر مبنای مضامین بدست آمده از مصاحبه‌ها تهیه شد و در اختیار ۳۵۰ نفر از معلمان، مدیران و متخصصان موضوعی جهت تایید یا رد مضامین قرار گرفت. که در کل

حجم نمونه آماری در این تحقیق ۳۸۰ نفر می‌باشد. در بخش کیفی متخصصان، مدیران و دبیران با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و در بخش کمی این افراد به صورت تصادفی انتخاب گردیدند. جمع‌آوری اطلاعات ابتدا از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته، و سپس پرسشنامه صورت گرفت. روایی سوالات با بهره‌گیری از نظر متخصصان برآورد شد. در سوالات مصاحبه‌ها محورهای زیر مورد پرسش واقع شد:

ویژگی‌های تدریس معلمان در کلاس، استفاده از گروه‌بندی در کلاس، میزان تطابق روش تدریس معلم در کلاس با روش ایده آل او، نقش معلم، عوامل تاثیرگذار بر نقش معلم، میزان مفید بودن محتوای آموزشی در عملکرد کلاسی، مهم‌ترین ویژگی‌های زمینه‌ای است که باید در آموزش زبان مورد توجه قرار بگیرد، پیامدها، عوامل تعدیل‌کننده و آسیب‌های موجود در آموزش زبان خارجی و عوامل اثرگذار در آموزش زبان خارجی در آموزش و پرورش ایران. داده‌های حاصل از مصاحبه با روش تحلیل مضمون مقوله‌بندی و تجزیه و تحلیل داده‌های کمی در ۲ مرحله اصلی انجام شد: (۱) تجزیه و تحلیل اکتشافی داده‌ها (۲) تجزیه و تحلیل همبستگی چند متغیره داده‌ها شامل تحلیل عاملی تأییدی (CFA) است. نتایج حاصل بیانگر این مطلب است که "در نظام آموزشی ایران تمامی عوامل در حیطه عناصر برنامه درسی، عوامل تعدیل‌کننده یادگیری زبان خارجی، پیامدها و ویژگی‌های زمینه‌ای تاثیرگذار بر کار معلم و دانش‌آموز با چالش روبرو است. و نقش این عوامل جهت تحقق اهداف آموزش زبان انگلیسی بیش از سطح متوسط است، که در صورت کم توجهی و یا عدم اصلاح و بروز رسانی می‌توانند از عوامل چالش‌زای مهم در راستای رسیدن به اهداف آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران باشند. با به‌کارگیری تحلیل تفسیری مقوله‌ها و تحلیل مجدد داده‌های کمی مشخص شده، تحلیل‌نهایی صورت گرفت و چالش‌های موجود در نظام آموزشی ایران مشخص گردید. همچنین نتایج ذیل مشخص شد.

روش تدریس با توجه به روش ارتباطی که مورد تأیید اکثر معلمان و مدیران جامعه آماری پژوهش بود هنوز از روش سنتی استفاده می‌شود و میزان تطابق روش تدریس کلاسی با روش ایده آل معلم کم است، استفاده از گروه‌بندی در کلاس به شکل سنتی است، نقش معلم را تسهیل‌کننده یادگیری اعلام کردند که عملاً انتقال‌دهنده دانش است.

عوامل تأثیرگذار بیرونی شامل امکانات نامناسب، دانش‌آموزان و شرایط آموزشی، عوامل فرهنگی، خانواده‌ها و دانش‌آموزان، عدم هماهنگی در برنامه درسی و محتوای کتاب‌ها، عوامل مادی و معنوی از قبیل انگیزه می‌باشد. از ویژگی‌های مورد تأکید دیگر در آموزش زبان انگلیسی به مسئله گفت‌شنوهای فردی و گروهی، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، حالت‌های ایده‌آل و غیر واقعی کلاس، آشنایی با ساختار زبان، علوم تربیتی از قبیل روانشناسی یادگیری، روش‌های تدریس و توانایی کنترل کلاس اشاره گردید. در نتیجه مشخص شد مطالب بیان شده توسط جامعه آماری

پژوهش می‌تواند چالشی بزرگ در رسیدن به اهداف آموزشی زبان انگلیسی در نظام آموزش ایران باشد. همچنین پیشنهادها و بسیاری در رابطه با بهبود فرایند آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران اشاره به تحول در دیدگاه دولتمردان در رابطه با آموزش زبان انگلیسی، تصمیم‌گیری‌های مشترک بین مسئولین آموزش پرورش و معلمان، نزدیک شدن تعلیمات آموزشی مدارس به محیط واقعی مدرسه، دبیران با سواد و با انگیزه و امکانات قوی آموزش زبان انگلیسی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی و دعوت از افراد با تجربه داخلی و خارجی که کشورشان شرایط مشابهی در این زمینه با کشور ما داشته است.

یافته‌های پژوهش

در تحقیق حاضر دیدگاه مدیران و دبیران زبان انگلیسی در رابطه با چالش‌های موجود در برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته و پرسشنامه محقق ساخته بر پایه مضامین استخراج شده از مصاحبه‌ها در جهت تحقق هدف تحقیق و پاسخ‌گویی به دو سوال زیر به عنوان سوال‌های تحقیق مورد توجه واقع شد.

۱- در برنامه درسی قصد شده آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران چه ویژگی‌هایی برای معلم، دانش آموز، محیط آموزشی در نظر گرفته شده است که بعد از طی دوره فراگیر باید به آنها مجهز شده باشد؟

جدول ۱. ویژگی‌های مورد بررسی برای معلم، دانش آموز، محیط آموزشی

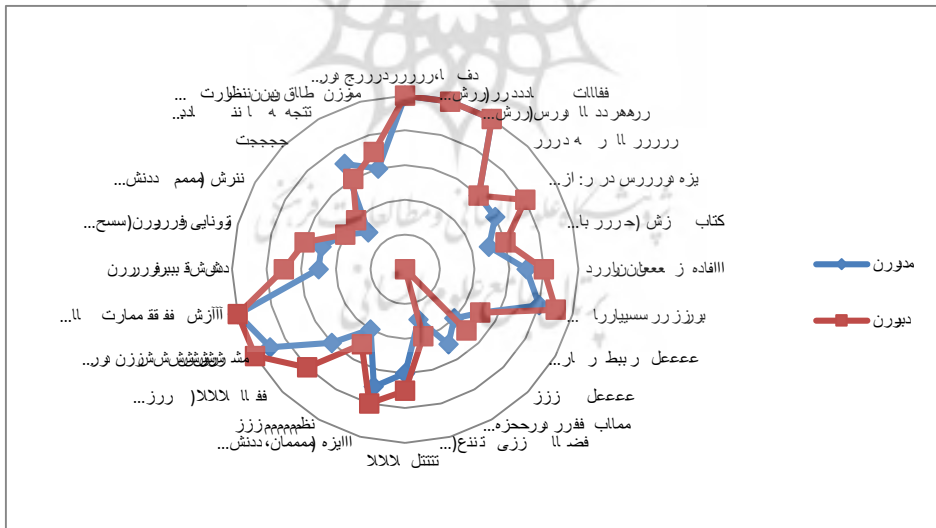
اولویت	دبیران	اولویت	مدیران	ویژگی‌های معلم، دانش آموز، محیط آموزشی
اول	۳۰	اول	۳۰	روشنی هدف‌ها، به عنوان رویکرد رایج در آموزش زبان انگلیسی
اول	۳۰	اول	۳۰	فعالیت‌های یادگیری (روش‌های یادگیری، فعالیت‌های فوق برنامه)
اول	۳۰	اول	۳۰	راهبردهای تدریس (روش تدریس معلم)
پنجم	۲۶	پنجم	۲۶	راهنمای برنامه درسی
سوم	۲۸	پنجم	۲۶	انگیزه در کلاس درس: از طریق بازی، شعر، تماشای فیلم و کارتون، CD های آموزشی
پنجم	۲۶	ششم	۲۵	کتاب آموزش (حروف با نقاشی)
سوم	۲۸	چهارم	۲۷	استفاده از معلمان کارآمد
دوم	۲۹	سوم	۲۸	برگزاری سمینارها و برگزاری دوره‌های آموزشی
ششم	۲۵	ششم	۲۵	عوامل مربوط بر کار معلم (مدیریت کلاسی، تسلط مدرسان زبان انگلیسی)
ششم	۲۵	هفتم	۲۴	عوامل آموزشی
-	۰	ششم	۲۵	توجه به مکاتب فکری در حوزه آموزش زبان خارجی (زبان شناسی)

چالش‌های آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران از دیدگاه مدیران آموزشی و دبیران زبان

انگلیسی

ساختارگرا، روانشناسی رفتارگرا)

هفتم	۲۴	هشتم	۲۳	فضای آموزشی متنوع (آزمایشگاه، گردش های علمی، موزه، کتابخانه...)
چهارم	۲۷	پنجم	۲۶	تعامل کلاسی
سوم	۲۸	چهارم	۲۷	انگیزه (معلمان، دانش آموزان، والدین، مسئولان و ...)
ششم	۲۵	هفتم	۲۴	نظام آموزشی
سوم	۲۸	دوم	۲۶	فضای کلاسی (متمركز نمودن حواس دانش آموزان در کلاس)
اول	۳۰	دوم	۲۹	مشارکت دانش آموزان در بحث های گروهی
اول	۳۰	اول	۳۰	آموزش تلفیقی مهارت های چهارگانه
چهارم	۲۷	ششم	۲۵	دانش قبلی فراگیران
پنجم	۲۶	ششم	۲۵	توانایی فراگیران (سطح توانایی زبانی افراد)
هفتم	۲۴	هفتم	۲۴	نگرش (معلم و دانش آموزان) به زبان انگلیسی
هفتم	۲۴	هشتم	۳	جنسیت
پنجم	۲۶	چهارم	۲۷	توجه به مبانی و اسناد بالادستی
چهارم	۲۷	پنجم	۲۶	میزان تطابق بین انتظارات و امکانات



نمودار ۱. نمودار عنکبوتی ویژگی‌های در نظر گرفته شده برای معلم، دانش آموز، محیط آموزشی برای طی دوره توسط فراگیر

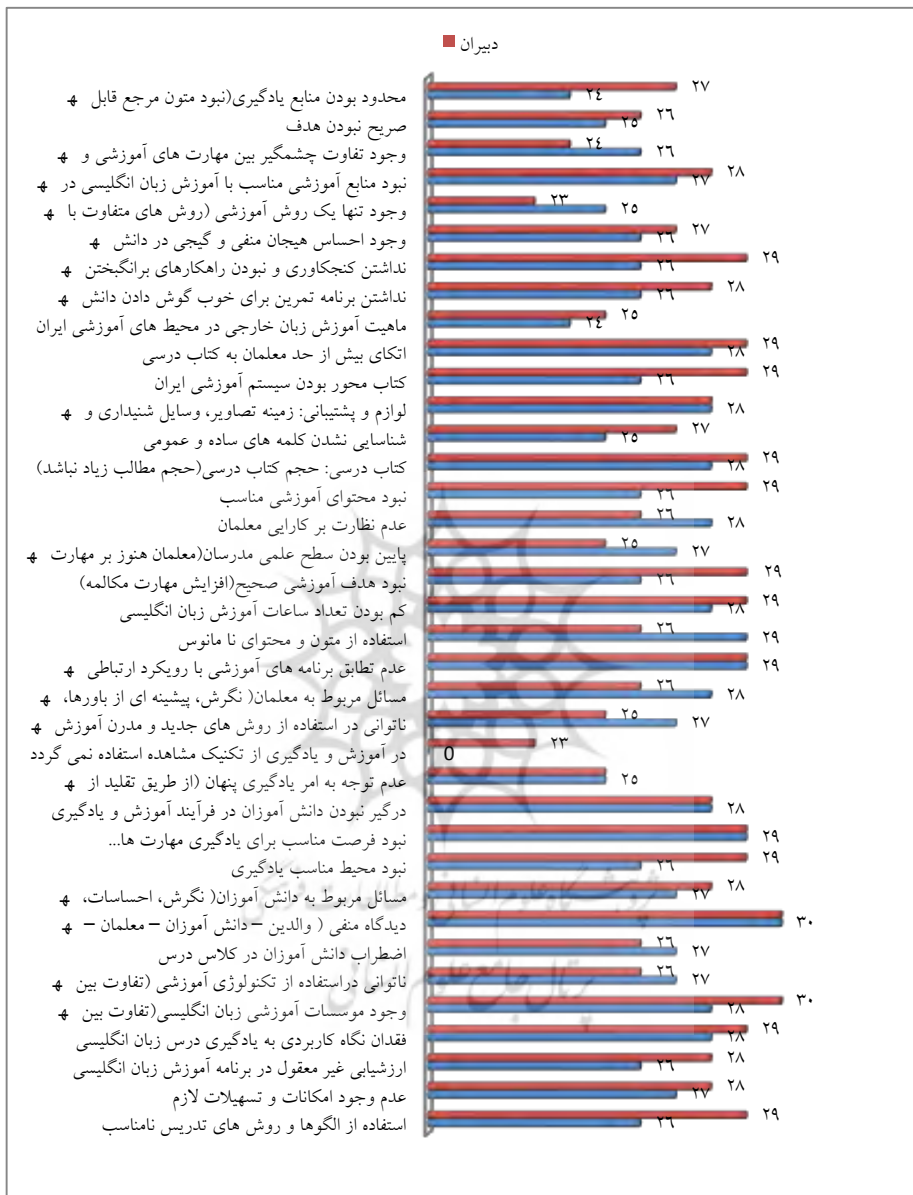
در این مطالعه یافته‌های مصاحبه غیررسمی با ۳۰ نفر از دبیران و مدیران شرکت کننده در مورد ویژگی هایی در نظر گرفته شده برای معلم، دانش آموز، محیط آموزشی که بعد از طی دوره فراگیر باید به آنها مجهز شده باشند نشان می‌دهد که از نظر مدیران و دبیران زبان انگلیسی "روشنی هدف‌ها، به عنوان رویکرد رایج در آموزش زبان انگلیسی، فعالیت‌های یادگیری مناسب و متناسب (روش‌های یادگیری، فعالیت‌های فوق برنامه)، راهبردهای مناسب تدریس و آموزش تلفیقی مهارت-های چهارگانه و مشارکت دانش‌آموزان در بحث‌های گروهی" هر کدام با ۳۰ فراوانی با صد در صد امتیاز از مهمترین ویژگی‌های در نظر گرفته شده برای معلم، دانش آموز، محیط آموزشی بعد از طی دوره فراگیر می‌باشد که فراگیران باید به آنها مجهز شده باشند. آنچه که واضح است در این بررسی تاکید تقریباً مشابه مدیران و دبیران بر روی مقوله‌های مشابه در زمینه بررسی سوال اول پژوهش می‌باشد. به عبارت دیگر دبیران و مدیران در زمینه ویژگی‌های مهم مورد نظر برای فراگیران پس از طی دوره‌های آموزش زبان انگلیسی اتفاق نظر داشتند.

۲- در برنامه درسی قصد شده آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران، چه چالش‌هایی در نحوه عملکرد اجرایی و در فرایند آموزش وجود دارد و چه عواملی برای فرآیند تاثیر گذار می‌باشند؟

جدول ۲. چالش‌های برنامه درسی قصد شده آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران در نحوه عملکرد اجرایی

مدیران اولویت دبیران اولویت			چالش‌های نحوه عملکرد اجرایی و در فرایند آموزش
دوم	۲۹	۲۶	استفاده از الگوها و روش‌های تدریس نامناسب
سوم	۲۸	۲۷	عدم وجود امکانات و تسهیلات لازم
سوم	۲۸	۲۶	ارزشیابی غیر معقول در برنامه آموزش زبان انگلیسی
دوم	۲۹	۲۸	فقدان نگاه کاربردی به یادگیری درس زبان انگلیسی
اول	۳۰	۲۸	وجود موسسات آموزشی زبان انگلیسی (تفاوت بین دانش‌آموزان را بیشتر می‌کند)
پنجم	۲۶	۲۷	ناتوانی در استفاده از تکنولوژی آموزشی
پنجم	۲۶	۲۷	اضطراب دانش‌آموزان در کلاس درس
اول	۳۰	۳۰	دیدگاه منفی (والدین، دانش‌آموزان، معلمان، مسئولان مدرسه) به آموزش و یادگیری زبان انگلیسی
سوم	۲۸	۲۷	دانش‌آموزان (نگرش، علاقه، جنسیت، سطح درک، تفاوت‌های فردی ...)
دوم	۲۹	۲۶	نبود محیط مناسب یادگیری
دوم	۲۹	۲۹	نبود فرصت مناسب برای یادگیری مهارت‌ها...
سوم	۲۸	۲۸	درگیر نبودن دانش‌آموزان در فرآیند آموزش و یادگیری
ششم	۲۵	۲۵	عدم توجه به امر یادگیری پنهان (تقلید- تقویت- تکرار)

نهم	۳	-	۰	در آموزش و یادگیری از تکنیک مشاهده استفاده نمی‌گردد
ششم	۲۵	چهارم	۲۷	ناتوانی در استفاده از روش‌های جدید و مدرن آموزش زبان انگلیسی (روش جان برین، پروانه‌ای، ...)
پنجم	۲۶	سوم	۲۸	معلمان (نگرش، پیشینه‌ای از باورها، علائق و دانش، روش تدریس، جنسیت و ...)
دوم	۲۹	دوم	۲۹	عدم تطابق برنامه‌های آموزشی با رویکرد ارتباطی مخصوصاً در رابطه با ساعات آموزشی
پنجم	۲۶	دوم	۲۹	استفاده از متون و محتوای نامناسب
دوم	۲۹	سوم	۲۸	کم بودن تعداد ساعات آموزش زبان انگلیسی
دوم	۲۹	پنجم	۲۶	نبود هدف آموزشی صحیح (افزایش مهارت مکالمه)
ششم	۲۵	چهارم	۲۷	پایین بودن سطح علمی مدرسان (عدم تسلط معلمان بر مهارت‌های یادگیری زبان انگلیسی)
پنجم	۲۶	سوم	۲۸	عدم نظارت بر کارایی معلمان
دوم	۲۹	پنجم	۲۶	نبود محتوای آموزشی مناسب
دوم	۲۹	سوم	۲۸	کتاب درسی: حجم کتاب درسی (حجم مطالب زیاد نباشد)
چهارم	۲۷	ششم	۲۵	شناسایی نشدن کلمه‌های ساده و عمومی
سوم	۲۸	سوم	۲۸	لوازم و پشتیبانی: زمینه تصاویر، وسایل شنیداری و دیداری مناسب نباشد
دوم	۲۹	پنجم	۲۶	کتاب محور بودن سیستم آموزشی ایران
دوم	۲۹	سوم	۲۸	اتکای بیش از حد معلمان به کتاب درسی
ششم	۲۵	هشتم	۲۴	ماهیت آموزش زبان خارجی در محیط‌های آموزشی ایران
سوم	۲۸	پنجم	۲۶	نداشتن برنامه تمرین برای خوب گوش دادن دانش آموز به زبان انگلیسی
دوم	۲۹	پنجم	۲۶	نداشتن کنجکاوری و نبودن راهکارهای برانگیختن دانش آموز در سیستم آموزشی ایران
چهارم	۲۷	پنجم	۲۶	وجود احساس هیجان منفی در دانش آموزان (تفکر متحجرانه) (ندانستن معانی لغات و ...)
نهم	۳	ششم	۲۵	وجود تنها یک روش آموزشی (روش‌های متفاوت با امکانات آموزشی متفاوت ادغام گردد)
سوم	۲۸	چهارم	۲۷	نبود منابع آموزشی مناسب با آموزش زبان انگلیسی در مدارس
هشتم	۲۴	پنجم	۲۶	وجود تفاوت چشمگیر بین مهارت‌های آموزشی و نحوه آموزش زبان انگلیسی توسط معلمان
پنجم	۲۶	ششم	۲۵	صریح نبودن هدف
چهارم	۲۷	هشتم	۲۴	محدود بودن منابع یادگیری (نبود متون مرجع قابل تدریس و ارائه در کلاس)



نمودار ۲. چالش های برنامه درسی قصد شده آموزش زبان انگلیسی نظام آموزشی ایران در نحوه عملکرد اجرایی و فرایند آموزش

در این مطالعه یافته های مصاحبه غیر رسمی با ۳۰ نفر از مدیران و دبیران شرکت کننده در مصاحبه نشان می دهد که از نظر مدیران و دبیران برنامه درسی قصد شده آموزش زبان انگلیسی

نظام آموزشی ایران در نحوه عملکرد اجرایی و در فرایند آموزش در زمینه‌هایی چون " دیدگاه منفی (والدین، دانش‌آموزان، معلمان، مسئولان مدرسه) به آموزش و یادگیری زبان انگلیسی با ۳۰ فراوانی از ۳۰ مصاحبه، نبود فرصت مناسب برای یادگیری مهارت‌ها.. عدم تطابق برنامه های آموزشی با رویکرد ارتباطی مخصوصاً در رابطه با ساعات آموزشی، استفاده از متون و محتوای نامانوس هر کدام با ۲۹ فراوانی از ۳۰ مصاحبه، فقدان نگاه کاربردی به یادگیری درس زبان انگلیسی، وجود موسسات آموزشی زبان انگلیسی(تفاوت بین دانش آموزان را بیشتر می کند)، مسائل مربوط به معلمان(نگرش، پیشینه‌ای از باورها، گرایش‌ها، احساسات، علائق و دانش، روش تدریس، جنسیت و .. درگیر نبودن دانش‌آموزان در فرآیند آموزش و یادگیری، کم بودن تعداد ساعات آموزش زبان انگلیسی، عدم نظارت بر کارایی معلمان، کتاب درسی: حجم کتاب درسی(حجم مطالب زیاد نباشد)، لوازم و پشتیبانی: زمینه تصاویر، وسایل شنیداری و دیداری مناسب نباشد، اتکای بیش از حد معلمان به کتاب درسی هر کدام با ۲۸ فراوانی بیش از سایر مقوله‌ها با چالش روبه‌رو است.

نتایج و یافته‌های حاصل از آمار استنباطی

تحلیل عاملی و پرسشنامه تایید چالش‌های برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش و پرورش ایران

با توجه به اینکه پرسشنامه محقق ساخته سنجش معیارهای کیفی برای اولین بار استفاده می‌شد، به منظور تعیین روایی‌سازه و هم چنین تعیین بار عاملی هر یک از مؤلفه های اصلی(چالش- های برنامه درسی) با تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی قرار گرفت. در تحلیل عاملی اکتشافی از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و برای چرخش عامل‌ها از چرخش واریماکس استفاده شد.

نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد بیشترین بار عاملی در زمینه بروز چالش در برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران را گویه‌های مربوط به عناصر برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش و پرورش ایران داشتند که رتبه بندی تک تک عناصر به ترتیب اثر گذاری آنها در برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در پرسشنامه تحقیق معادل معیار اول یعنی "اهداف" بود. در رتبه دوم عناصر برنامه درسی عامل " فعالیت های یاددهی و یادگیری" در رتبه سوم نیز " منطق و چرایی" قرار دارد.

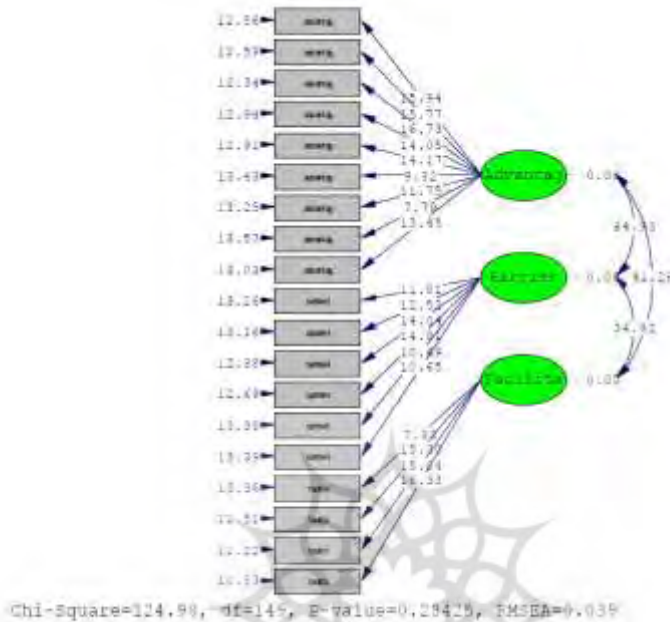
نتایج تحلیل عاملی تاییدی عناصر برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش و پرورش ایران در شکل شماره ۱ و جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. شاخص های برازش تحلیل عامل تأییدی عناصر برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش و پرورش ایران

نام شاخص	مقادیر مشاهده شده	شاخص مورد انتظار
نسبت خی دو به درجه آزادی (df /)	۱/۶۹	≤ 3
ریشه خطای میانگین مجدورات تقریبی (RMSEA)	۰/۰۴۹	$< 0/1$
شاخص نرم شده برازش (NFI)	۰/۹۴	$\geq 0/90$
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۶	$\geq 0/90$
شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۰	$\geq 0/90$

در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم عناصر برنامه درسی نتایج نشان داد بر اساس شاخص های برازندگی، در جدول ۴ و مقدار بار عاملی بدست آمده از هر معیار، شاخص های بدست آمده از برازش مطلوبی برخوردارند و عامل های مورد بررسی جزء عناصر مهم و چالش زای برنامه درسی می باشند.





شکل ۱. نتایج تخمین معناداری بارعاملی برای ۴۰ گویه مزایا و عوامل تعدیل کننده چالش‌زای برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش و پرورش ایران در تحلیل عاملی تأییدی

مقدار مورد انتظار آماره تی برای تایید معناداری، مقدار بیشتر از ۲ و کمتر از ۲- می باشد که بر اساس نتایج بدست آمده معناداری کلیه عامل‌ها تایید می‌گردد.

معیار تعیین تعداد عامل‌ها (مزایا و عوامل تعدیل کننده برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش و پرورش ایران)

بر اساس ملاک «کایزر» ۳ عامل استخراج گردید که تعداد پیشنهادی آزمون، با تعداد معیارهای مورد استخراج شده در بخش کیفی تحقیق و مصاحبه با خبرگان نیز همسو و موافق بود.

برای تعیین عامل ها از ملاک کایزر استفاده شد. بر مبنای ملاک «کایزر»، فقط عامل هایی [مؤلفه هایی] که مجذور بار عاملی آنها بزرگتر از یک باشد مورد قبول است.

جدول شماره ۴. عامل های استخراج شده از تحلیل عامل اکتشافی و میزان واریانس تبیین شده توسط هر یک از آنها

ردیف	مقادیر ویژه اولیه			مقادیر استخراج شده			مقادیر چرخش یافته		
	کل	واریانس (درصد)	واریانس جمعی	کل	واریانس (درصد)	واریانس جمعی	کل	واریانس (درصد)	واریانس جمعی
۱	۱۲/۳۲۳	۳۳/۳۰۴	۳۳/۳۰۴	۱۲/۳۲۳	۳۳/۳۰۴	۳۳/۳۰۴	۱۰/۸۲۲	۲۹/۲۴۹	۲۹/۲۴۹
۲	۲/۹۲۴	۷/۹۰۳	۴۱/۲۰۷	۲/۹۲۴	۷/۹۰۳	۴۱/۲۰۷	۳/۸۲۲	۱۰/۳۳۰	۳۹/۵۷۹
۳	۲/۵۲۴	۶/۸۲۰	۴۸/۰۲۸	۲/۵۲۴	۶/۸۲۰	۴۸/۰۲۸	۳/۱۲۶	۸/۴۴۹	۴۰/۰۲۸

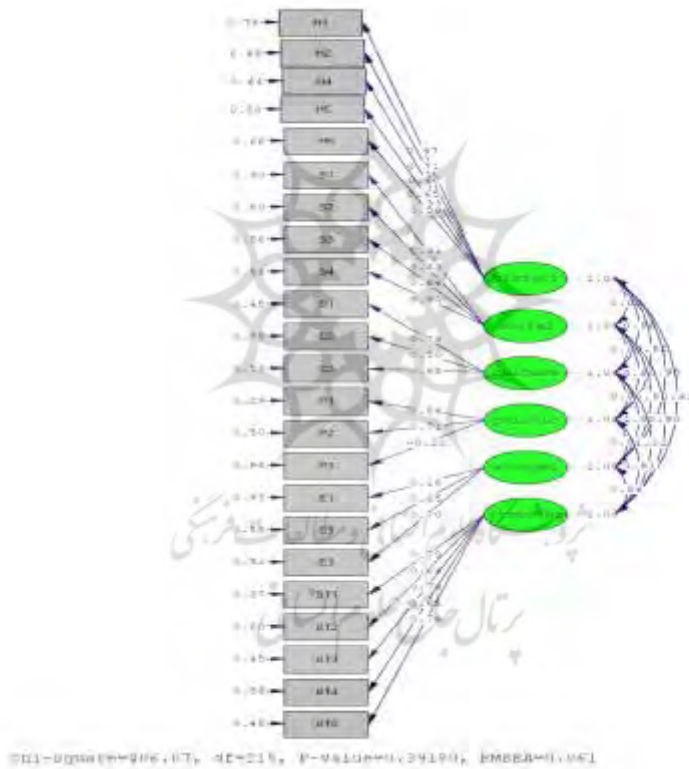
بر اساس نتایج بدست آمده شش عامل استخراج شده جمعاً ۴۸/۰۲۸٪ از واریانس مزایا و عوامل تعدیل کننده برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش و پرورش ایران را تبیین می نماید و پوشش می دهد. مقدار این واریانس و همسو بودن بخش کیفی و کمی نشان دهنده روایی مناسب معیارهای بدست آمده در بخش کیفی و مطالعات نظری پژوهش می باشد.

در تحلیل عاملی تاییدی مزایا و عوامل تعدیل کننده نتایج نشان داد بر اساس شاخص های برازندگی، و مقدار بار عاملی بدست آمده از هر معیار، شاخص های بدست آمده از برازش مطلوبی برخوردارند و عامل های مورد بررسی توانایی تبیین مزایا و عوامل تعدیل کننده را دارا می باشند.

جدول شماره ۵. نتایج حاصل از چرخش عامل ها به روش واریماکس

مؤلفه	شماره گویه	بار عاملی	رتبه
تاریخی	۵ تا ۱		چهارم
اجتماعی	۹ تا ۶		دوم
فرهنگی	۱۲ تا ۱۰		اول
سیاسی	۱۶ تا ۱۳		ششم
اقتصادی	۱۹ تا ۱۷		سوم
ساختاری	۲۴ تا ۲۰		پنجم

نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان دادگویه‌های شماره ۱۰ تا ۱۲ بیشترین بار عاملی را در تبیین عامل اول پیامدهای برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش و پرورش ایران داشتند که این گویه‌ها در پرسشنامه تحقیق معادل معیار اول یعنی "پیامد فرهنگی" بود. در رتبه دوم پیامدهای برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش و پرورش ایران عامل "پیامد اجتماعی" با گویه‌های ۶ تا ۹ و در رتبه سوم نیز "پیامدهای اقتصادی" با گویه‌های ۱۳ تا ۱۶ قرار دارد.



شکل ۲. نتایج تخمین معناداری بار عاملی برای ۴۰ گویه پیامدهای چالش زای برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی نظام آموزش و پرورش ایران در تحلیل عاملی تاییدی

مقدار مورد انتظار آماره تی برای تایید معناداری، مقدار بیشتر از ۲ و کمتر از ۲- می باشد که بر اساس نتایج بدست آمده معناداری کلیه عامل‌ها تایید می‌گردد.

از تحلیل معادلات ساختاری و نرم افزار لیزرل جهت پاسخ به پرسش اصلی پژوهش «شناسایی چالش‌های برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش و پرورش ایران»، استفاده شد. بر مبنای مدل پارادایمی مستخرج از تحلیل داده‌های کیفی و عوامل حاصل از تحلیل عاملی مرتبه دوم، روابط مستقیم و غیر مستقیم بین متغیرها مشخص شد. با توجه به مرحله کیفی پژوهش، در جدول زیر ضرایب همبستگی بین این عوامل کلی آمده است.

جدول ۶. ضرایب همبستگی بین عوامل برونزا و درونزا (* / P < ** / P <)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
منطق	۱											
آرمان	۰/۱۹۱**	۱										
محتوا	۰/۲۶۴**	۰/۱۷۰**	۱									
فعالیت یادگیری	۰/۱۷۹**	۰/۱۰۱	۰/۶۰۵**	۱								
راهبرد تدریس	۰/۱۰۹*	۰/۱۳۳**	۰/۶۰**	۰/۲۲۸**	۱							

انگلیسی

پیتامها	مداخله‌گر	کل عناصر	ارزشیابی	زمان	مکان	گروه بندی	مواد و منابع
۰/۳۱۰۰	۰/۳۰۷۰	۰/۳۲۷۰	۰/۳۲۰۰	۰/۲۶۰۰	۰/۲۶۲۰	۰/۳۲۵۰	۰/۲۱۶۰
۰/۲۶۷۰	۰/۲۰۶۰	۰/۲۶۶۰	۰/۲۱۹۰	۰/۰۹۷۰	۰/۱۵۸۰	۰/۲۱۸۰	۰/۰۵۲۰
۰/۲۶۳۰	۰/۲۷۶۰	۰/۲۶۵۰	۰/۱۵۰۰	۰/۰۱۰۰	۰/۲۶۱۰	۰/۲۰۳۰	۰/۱۵۴۰
۰/۲۴۸۰	۰/۲۵۵۰	۰/۲۴۳۰	۰/۱۵۳۰	۰/۰۲۰۰	۰/۲۶۷۰	۰/۲۴۱۰	۰/۲۸۱۰
۰/۲۶۷۰	۰/۱۵۴۰	۰/۲۲۰۰	۰/۲۲۱۰	۰/۱۵۷۰	۰/۲۴۰۰	۰/۲۲۷۰	۰/۱۵۴۰
۰/۲۷۶۰	۰/۲۰۳۰	۰/۲۰۷۰	۰/۱۵۳۰	۰/۰۲۶۰	۰/۲۲۶۰	۰/۱۵۴۰	۱
۰/۱۵۱۰	۰/۱۷۶۰	۰/۱۵۰۰	۰/۰۶۴۰	۰/۰۵۰۰	۰/۱۵۹۰	۱	۱
۰/۲۸۶۰	۰/۲۸۳۰	۰/۱۶۱۰	۰/۰۲۰۰	۰/۲۲۲۰	۱	۱	۱
۰/۳۰۸۰	۰/۰۷۸۰	۰/۲۰۸۰	۰/۰۶۰۰	۱	۱	۱	۱
۰/۳۰۶۰	۰/۰۲۰۰	۰/۲۲۰۰	۱	۱	۱	۱	۱
۰/۳۰۷۰	۰/۰۵۸۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱
۰/۳۰۷۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
۰/۳۰۷۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱

با توجه به یافته‌های به دست آمده در مرحله کیفی در مورد روابط بین متغیرها، عوامل زیر به دلیل انطباق آن با یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی به عنوان چالش‌های برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران در نظر گرفته شد. در جدول شماره ۷ ضرایب معنی داری این عوامل نشان داده شده است.

جدول ۷. ضرایب و معناداری چالش‌های برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش و پرورش ایران

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره t
عناصر	کل		۰/۸۴	۹۴/۳۲
مداخله گر	کل		۰/۲۲	۵/۸
مداخله گر	چالش‌ها	پیامدها	۰/۰۹	۷/۲
کل				

با توجه به نتایج جدول بالا، عناصر برنامه درسی (۰/۸۴ =) عوامل مداخله گر (۰/۲۲ =) و عوامل مداخله گر روی پیامدهای برنامه درسی (۰/۰۹ =) نقش معنی‌دار را دارا هستند. البته باید گفت که طبق اصلاحات پیشنهادی متغیر کل مولفه‌ها (R= ۰/۴۷) با میزان مقادیر مشخص شده بصورت مستقیم برنامه درسی را تحت تاثیر قرار می‌دهند.

بحث و نتیجه گیری

تحلیل نظر خواهی از دبیران و مدیران نشان می‌دهد که باور و نظرهای معلمان در رابطه با آموزش زبان انگلیسی متفاوت از عملکرد آنها در کلاس درس می‌باشد و این فاصله به جهت عوامل بیرونی از قبیل امکانات نامناسب، عوامل فرهنگی خانواده‌ها و دانش‌آموزان، عدم هماهنگی در برنامه درسی و محتوای کتاب‌ها و عوامل مادی و معنوی از قبیل انگیزه را ذکر کرده‌اند. در نظرخواهی اکثر دبیران شرکت کننده در این تحقیق صریحاً اذعان داشته‌اند که از روش‌های سنتی در آموزش استفاده می‌کنند و باز همه آنها در پاسخ به سوال دیگر تاکید کرده‌اند که روشی که آنها برای آموزش استفاده می‌کنند به هیچ وجه روش مطلوب و ایده آل آنها نیست. و در توضیح روش مطلوب خود به اصول و ویژگی‌های رویکرد ارتباطی و همچنین ساختن‌گرایی و نقش معلم به عنوان تسهیل کننده یادگیری اشاره کرده‌اند. هم چنین به کارگیری روش‌های تدریس فعال و مشارکتی و تعاملی نیز در اثربخشی برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی همواره مورد تأکید بوده است. نتایج تحقیق (Nunan, 1999), (Martin, & Lixian, 1996), (Jamali, 2008) این اصل را مورد تأکید قرار می‌دهند. معلم به مجری برنامه‌های درسی آموزش زبان همواره می‌تواند کاستی‌ها و نواقص مرحله

طراحی برنامه درسی را رفع نماید که این امر اتفاق نمی‌افتد مگر اینکه بتواند رویکردهای فعال و مشارکتی تدریس را در اجرای برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی به کار گیرد. البته اجرای این رویکرد نیز پتانسیل‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای لازم را می‌خواهد. این یافته با نتایج تحقیق (Razmjoo, & riazzi, 2006) که نشان داده‌اند معلمان مورد مطالعه در شیراز علی‌رغم استفاده از روشهای سنتی در کلاس‌های درس، رویکرد ارتباطی را یک رویکرد کارآمد برای آموزش زبان می‌دانستند، همسو می‌باشد.

آگاهی معلمان از روش‌های کارآمد و ویژگی‌های معلم کارآمد موید این نکته می‌تواند باشد که نظام آموزشی در انتقال دانش و مفاهیم مربوط به روش‌های کارآمد و نوین آموزشی موفق بوده است و این همه تفاوت بین نظر و عمل در کار آموزشی معلم می‌تواند به دو دلیل باشد، نظام آموزشی در ایجاد باور در این رابطه در میان دانش‌آموزان خود ضعیف عمل کرده است و یا آنکه عوامل بیرونی به قدری تأثیرگذار هستند که می‌توانند عوامل نظری و درونی را تحت الشعاع خود قرار دهند. همچنین در رابطه با آگاهی از روش‌های نوین تدریس و ویژگی‌های معلم کارآمد که در این تحقیق اکثر دبیران و مدیران به آن واقف بودند، تنها بخش کوچکی از ملزوماتی که تدریس خوب و مناسب می‌باشد. آموزش یک سیستم و ارگان است که جهت رشد مناسب و هماهنگ، نیاز به همگنی و همسویی بین تمام اجزاء درجهت مناسب دارد، در این میان باید به برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی به عنوان بخش مهمی از این ارگان اشاره کرد، که باید همسو و هماهنگ با سایر بخش‌ها و عناصر تأثیرگذار بر امر آموزش از جمله هدف، محتوای کتب درسی، ارزشیابی و ... مورد توجه واقع شود. سیستم آموزشی می‌تواند بر هماهنگی بین برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی و هدف، محتوای کتب درسی، ارزشیابی و زمان به عنوان عناصر برنامه درسی این حوزه، مدیریت و کنترل داشته باشد. اگرچه عناصر دیگر برنامه درسی از جمله فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، روش‌های تدریس، ابزار و منابع یادگیری و گروه بندی تا حد زیادی از حیطه مدیریت و کنترل سیستم آموزشی خارج شده و تحت تأثیر متغیرهای فردی از جمله متغیرهای عاطفی و شناختی میان دانش‌آموزان و معلمان و همچنین متغیرهای میان فردی بین معلمان و دانش‌آموزان، دانش‌آموزان و دانش‌آموزان قرار می‌گیرند، با ایجاد هماهنگی و همسویی مطلوب برنامه درسی و چهار عنصر هدف، محتوای کتب درسی، ارزشیابی، و زمان درجهت تقویت توانش ارتباطی دانش‌آموزان، می‌توان به تغییر فرهنگ آموزشی تأثیرگذار بر عناصر دیگر برنامه درسی امیدوار بود. پس لازم است در طراحی برنامه درسی در رابطه با عوامل محدود کننده و تأثیرگذاری که در حیطه مدیریت و کنترل سیستم آموزشی است، توجه خاص مبذول شود.

بی‌توجهی به نحوه طراحی تدریس، تهیه و استفاده از وسایل و امکانات آموزشی (فناوری آموزشی)، بی‌توجهی به عوامل فردی و تناسب محتوای کتاب‌های درسی زبان انگلیسی، و مهیا

نبودن شرایط مساعد فرهنگی - اجتماعی، به افت کیفیت تدریس زبان انگلیسی انجامیده است. در صورتی که باید هم به زمان با گسترش اطلاعات و ارتباطات، نهایت تلاش را در جهت رسیدن به هدف (پیشرفت در زمینه یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان بین المللی معرفی شده) مبذول داشت. به طور کلی می توان گفت که در پیشرفت هر آموزشی، محصل، معلم و عوامل یاد شده سه عامل مکمل هم هستند که به ترتیب در صورت علاقه، تبحر و کارایی می توانند آموزش زبان را به بهترین وجه به ثمر برسانند. نتایج حاصل از تحلیل عاملی نشان می دهد که عوامل برنامه درسی شامل استفاده از الگوها و روش های تدریس نامناسب، عدم وجود امکانات و تسهیلات لازم، رویکردهای ارزشیابی غیرمعمول برنامه آموزش زبان انگلیسی و فقدان نگاه کاربردی به یادگیری درس زبان انگلیسی) روی عامل اول و عوامل آموزشی شامل، (نبود پیش زمینه فرهنگی، ناتوانی دبیران در استفاده از روش های جدید و مدرن آموزش زبان انگلیسی، استفاده از متون و محتوای نامأنوس در زبان انگلیسی و کم بودن تعداد ساعات آموزش زبان انگلیسی) بر روی عامل دوم دارای بار عاملی بیشتری هستند، بنابراین مشخص می شود که این هشت آسیب، عوامل آسیب زای نظام آموزشی زبان انگلیسی در ایران است.

نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق انجام شده توسط (Hesaraki, 2010) (Jamali, 2008) و (Birjandi, 2005) مطابقت دارد. در این تحقیقات به خصوص تأکید شده است که اختصاص سه یا چهار ساعت در هفته برای آموزش زبان کافی فرصت مناسب و کافی نمی باشد. کم بودن ساعت تدریس زبان انگلیسی، یکی دیگر از مواردی است که کارشناسان آن را مورد انتقاد قرار می دهند و سه ساعت در هفته را برای آموزش این زبان کافی نمی دانند، در حالی که به گفته آن ها، شرایط غیراستاندارد آموزش، مشکلات ناشی از این کمبود وقت را تشدید می کند. آموزش به ساعتی در هفته مسلماً نتیجه ای جز آنچه که هست نخواهد داشت. از طرفی می توان گفت امکانات و تسهیلات مناسب در یادگیری زبان بسیار مؤثر است. دانش آموزان ما متأسفانه وسایل کمک آموزشی لازم در زمینه یادگیری زبان انگلیسی در اختیار ندارند و امکان شنیدن زبان انگلیسی چه از طریق ضبط صوت و چه در لابراتوارهای زبان برای آنها وجود ندارد. استفاده از وسایلی مانند لابراتوارهای زبان، فیلم، سی دی و ... و هم چنین به کار بردن تصاویر، نمودارها و دیگر وسایل دیداری و شنیداری در یادگیری زبان به فراگیران کمک می کند. رسانه ها به معلم در ارائه بهتر مطالب درسی و هدایت کلاس درس کمک کرده و موجب توضیح دقیق تر مفاهیم، تنظیم صحیح تر فعالیت های آموزشی می شوند.

مسئله دیگر این است که کتاب های درسی زبان انگلیسی در ایران تنها براساس مهارت های خواندن و ترجمه تألیف شده اند. در تمام دنیا هدف اصلی آموزش زبان های خارجی برقراری ارتباط است بر همین اساس هدف از یادگیری زبان انگلیسی باید افزایش مهارت مکالمه باشد که این

مسأله در آموزش و پرورش ایران نادیده گرفته می‌شود. زبان انگلیسی یک مهارت پایه تلقی نمی‌شود و نگاه برنامه ریزان در آموزش و پرورش به یادگیری زبان به گونه ای است که آن را یک مقوله غیرفعال ارزیابی می‌کنند و این زبان به عنوان یک زبان بیگانه در سیستم آموزش ما وجود دارد. در مجموع می‌توان گفت کتاب‌های زبان انگلیسی نقش مهمی در موفقیت زبان آموز دارند. این کتاب-ها نشان دهنده اهداف یادگیری زبان بوده و نیازهای یادگیرنده، اهداف، روش‌ها و ارزش‌های زبان آموزی را در برمی‌گیرد. هر چقدر فعالیت‌ها به گونه ای باشد که دانش‌آموزان را از حالت منفعل در یادگیری به صورت فعال درآورد تا بتوانند بیندیشد، به اطلاعات سازمان دهند فرضیه بسازند، سؤال بپرسند، بحث کنند، نظر دهند، مسئله حل کنند، و ذهن آنها به چالش کشیده شود به کتاب درسی علاقمند خواهند بود.

دنیای واقعی زبان، یک دنیای صوتی است. در حالی که سیستم آموزشی ما، دنیایی مبتنی بر متن بوده است و این باعث می‌شود که مشکل تلفظ نیز بر مشکلات بی‌شمار ما افزوده شود. درباره استفاده از فناوری آموزشی، آن چه که مهم و مطلوب است در نظر گرفته شود، این است که استفاده از فناوری آموزشی هدف آموزشی نیست، ولی از جمله عوامل مهم تأثیرگذار بر سرعت یادگیری و پیشرفت تحصیلی است. کاربرد صحیح فناوری آموزشی، از یک سو بر کارایی و قدرت آموزش معلم می‌افزاید و از دیگر سو، محیط یادگیری را متنوع و مناسب تر می‌کند که در این صورت، پیشرفت تحصیلی چشم‌گیر خواهد بود.

عدم هماهنگی بین حوزه نظر و اجرا در کار آموزش زبان انگلیسی توسط دبیران به خاطر عوامل تأثیرگذار بیرونی می‌تواند ناشی از فاصله و عدم ارتباط بین دانشگاه و مدرسه و دولتمردان و سیاست‌گذاران باشد. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق انجام شده توسط (Hesaraki, 2010) (Jamali, 2008) و (Birjandi, 2005) مطابقت دارد. در این تحقیقات به خصوص تأکید شده است که اختصاص سه یا چهار ساعت در هفته برای آموزش زبان کافی فرصت مناسب و کافی نمی‌باشد. کم بودن ساعت تدریس زبان انگلیسی، یکی دیگر از مواردی است که کارشناسان آن را مورد انتقاد قرار می‌دهند و سه ساعت در هفته را برای آموزش این زبان کافی نمی‌دانند، در حالی که به گفته آنها شرایط غیراستاندارد آموزش، مشکلات ناشی از این کمبود وقت را تشدید می‌کند. آموزش به ساعاتی در هفته مسلماً نتیجه‌ای جز آنچه که هست نخواهد داشت. از طرفی می‌توان گفت امکانات و تسهیلات مناسب در یادگیری زبان بسیار مؤثر است. دانش‌آموزان ما متأسفانه وسایل کمک آموزشی لازم در زمینه یادگیری زبان انگلیسی در اختیار ندارند و امکان شنیدن زبان انگلیسی چه از طریق ضبط صوت و چه در لابراتوارهای زبان برای آنها وجود ندارد. استفاده از وسایلی مانند لابراتوارهای زبان، فیلم، سی‌دی و ... و هم‌چنین به کار بردن تصاویر، نمودارها و

دیگر وسایل دیداری و شنیداری در یادگیری زبان به فراگیران کمک می‌کند. رسانه‌ها به معلم در ارائه بهتر مطالب درسی و هدایت کلاس درس کمک می‌کنند و موجب توضیح دقیق‌تر مفاهیم، تنظیم صحیح‌تر فعالیت‌های آموزشی می‌شوند. هم‌چنین به کارگیری روش‌های تدریس فعال و مشارکتی و تعاملی نیز در اثربخشی برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی همواره مورد تأکید بوده است. نتایج تحقیق (Nunan, 1999)، (Martin, & Lixian, 1996) و (Jamali, 2008) این اصل را مورد تأکید قرار می‌دهند. معلم به عنوان مجری برنامه‌های درسی آموزش زبان، همواره می‌تواند کاستی‌ها و نواقص مرحله طراحی برنامه درسی را رفع نماید که این امر اتفاق نمی‌افتد مگر اینکه بتواند رویکردهای فعال و مشارکتی تدریس را در اجرای برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی به کار گیرد. البته اجرای این رویکرد نیز پتانسیل‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای لازم را می‌خواهد. در مجموع می‌توان گفت کتاب‌های زبان انگلیسی نقش مهمی در موفقیت زبان آموز دارند. این کتاب‌ها نشان دهنده اهداف یادگیری زبان بوده و نیازهای یادگیرنده، اهداف، روش‌ها و ارزش‌های زبان‌آموزی را در برمی‌گیرد. هر چقدر فعالیت‌ها به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان را از حالت منفعل در یادگیری به صورت فعال درآورد تا بتوانند بیندیشد، به اطلاعات سازمان دهند، فرضیه بسازند، سؤال بپرسند، بحث کنند، نظر دهند، مسئله حل کنند، و ذهن آنها به چالش کشیده شود به کتاب درسی علاقمند خواهند بود. دنیای واقعی زبان، یک دنیای صوتی است. در حالی که سیستم آموزشی ما، دنیایی مبتنی بر متن بوده است و این باعث می‌شود که مشکل تلفظ نیز بر مشکلات بی‌شمار ما افزوده شود. درباره استفاده از فناوری آموزشی، آن چه که مهم و مطلوب است در نظر گرفته شود این است که استفاده از فناوری آموزشی، هدف آموزشی نیست ولی از جمله عوامل مهم تأثیرگذار بر سرعت یادگیری و پیشرفت تحصیلی است. کاربرد صحیح فناوری آموزشی از یک سو بر کارایی و قدرت آموزش معلم می‌افزاید و از دیگر سو، محیط یادگیری را متنوع و مناسب‌تر می‌کند که در این صورت، پیشرفت تحصیلی چشم‌گیر خواهد بود. لذا پیشنهاد می‌شود:

- همانطور که یکی از دبیران شرکت‌کننده در این تحقیق پیشنهاد کرده بود، مسئولین آموزش و پرورش باید سعی کنند دولت‌مردان را از اهمیت آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک وسیله ارتباطی آگاه کنند و شرایط و امکانات لازم برای رسیدن به حد مطلوب آموزش زبان انگلیسی را به طور کامل تشریح نمایند. مراکز سیاستگذاری آموزشی به ویژه وزارت آموزش و پرورش در سیاستگذاری‌های خود از مراکز دانشگاهی کمک بگیرد.

- دانشگاه با مدرسه تعامل بیشتری داشته باشد و از نیازها و انگیزه‌های معلمان و دانش‌آموزان آگاه باشد و آن‌ها را در برنامه درسی خود لحاظ کند. زمینه مناسب برای ارتباط نزدیک بین مراکز

دانشگاهی و مدارس ایجاد شود تا از این طریق فرهنگ آموزش مبتنی بر پژوهش و حرفه گرایی رشد کند.

- دبیران و دانش آموزان مجریان اصلی امر آموزش هستند. لحاظ کردن نظرات، نیازها، علائق و انگیزه های آن ها در امر برنامه ریزی به تلطیف برنامه و اجرای درست آن بسیار کمک خواهد کرد.

- معلم در صورتی می تواند آموخته های خود را در جهت تقویت توانش ارتباطی دانش آموزان به اجرا درآورد که تمام عناصر برنامه درسی به ویژه ارزشیابی به طور منسجم و هماهنگ در این راستا طراحی شده باشند. لذا پیشنهاد می شود با ارزشیابی مداوم سازگاری درونی عناصر برنامه درسی زبان انگلیسی و هماهنگی آن ها با برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی مورد توجه واقع شود. و نهایتاً به مسولان محترم آموزش و پرورش پیشنهاد می گردد :

ساعت آموزش درس زبان انگلیسی را افزایش داده تا دبیر بتواند با صبر و حوصله ی بیشتری با فراگیران به آموزش زبان انگلیسی بپردازد و نیز در مدارس کلاسی را مخصوص تدریس درس زبان انگلیسی در نظر بگیرند که بتوان انگیزه ی یادگیری را در فراگیران افزایش داد و از امکانات سمعی - بصری استفاده نمود.

به دبیران گرامی توصیه می شود از روش های متنوع آموزش زبان انگلیسی استفاده کنند و محیط کلاس را شاد و با نشاط سازند تا دانش آموزان رغبت بیشتری به یادگیری این درس داشته باشند.

به اولیای ارجمند دانش آموزان پیشنهاد می گردد در ارتقای سطح زبانی فرزند خود با قرار دادن امکانات آموزشی زبان انگلیسی نظیر کتاب های داستانی گوناگون، سی دی های آموزشی و ... کوشش کنند.

به دانش آموزان عزیز توصیه می شود زبان یک مهارت است که برای یادگیری آن باید تمرین زیادی کرد، این تمرین باید متناوب، مستمر و طولانی باشد تا اثر بخشی آن افزایش یابد.

References

- Alavi Shooshtar, S. (2004). A multi- variety causal model of motivation in second/ foreign language learning. PhD thesis. Shiraz University, Iran, (In Persian).
- Birjandi, Nourozi, Mahmoodi, (2005). English book 2 and 3 Tehran. In Persian.
- Brown, H. D. (2007). Principles of language learning and teaching. (5thed). White Plains, NY: Longman.
- Bruner, Jerome. (1996). The culture of Education. Harvard University Press.

- Chang, B.M. (2003). English Textbook Analysis for Developing the 8th National Curriculum: Focused on Discourse study using Discourse Completion Tasks. Available at: www.Paaljapan.org/resources/proceedings/paal8/pdf/pdf004.pdf
- Cook (1996). Second language learning and teaching London Edward Arnold.
- Eisner, Elliot W. (1994). The Educational Imagination. Macmillan College publishing company, New York.
- Flattery, B. (2007). An overview of English in South Korea: Language, culture, and Pedagogy. Available at: <http://homes.Chass.utoronto.ca/~cpercycourses/eng6365-flattery.htm>.
- Freeman, Dian Larsen (2000). Technique and principle in language Teaching. Oxford University press.
- Hearaki, J. (2010). Planners look towards language learning authoring textbooks, English language teaching. Roshd Magazine, 32, 47 (In Persian).
- Hrgnhan, B. (2006). Introduction to the Theory of Learning. Translated by Ali Akbar Saif. Publish by Doran.
- Ilani, E. (2001). The effect of native language in learning the second language, English language learning. Roshd Magazine, 4 (In Persian).
- Jamali, D. (2008). Students and their disability in speaking English, English language teaching Roshd Magazine, 60 (In Persian)
- Josef, Pamela Bolotin. Braymann, Stephanie Lster. Windachitl, Mark Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Joseph (et al). (1999). Cultures of Curriculum. Associates New Jersey Pumela Bolotin.
- kadivar, P. (2007). Learning Psychology. Publication .Samt.
- Kaplan, Robert, B and Balduf, Richened B., Jr. (1997). Language planning from practice to theory. Cleve don: Mninlingual Marters.
- Kashihara, T. (2008). English Education and policy in Japan. 12th OECD Japan Seminar : Globalisation and linguistic competencies : Responding to diversity in Language Environnements. Available at : Oecd.org/data.
- Kooshesh, Z. (2006). Anxiety in English language classes, English language teaching Roshd Magazine, 19, 74 (In Persian).
- Krashen, S. (1985). The input hypothesis. London: Longman.
- Levykh, Michael G. (2008). The affective establishment and maintenance of Vygotsky's zone of proximal development. Educational Theory, 58, 1.
- Martin, C & Lixian, J. (1996). Language teaching and learning in China, Language Teaching, Volume 29, Issue 02, April 1996, pp61-80.
- Masgoret, A. & Gardner, R. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: a Meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. Language Learning, 53(1), 123- 164.
- Mehrmohammadi, M. (2007). Curriculum: Attitudes, approaches and perspectives. Publishers: Astan Quds Razavi
- Nunan, D. (1999). Second Language Teaching & Learning. ERIC Number: ED 441344.
- Orafi, S. M. & Borg, S. (2009). Intentions and Realities in implementing communicative curriculum reform, System 37, 243-253.
- Pan, L. & Block, D. (2011). English as a global language in China: An investigation into learners and teachers language beliefs. System, xx, 1-12.

- Penner, J.(1995). Change and conflict : Introduction of the Communicative Approach in China. TESL Canada Journal/REVUE TESL Du,vol. 12, No. 2.
- Razmjoo, Seyyed Ayatollah & riazi,abdol-Mehdi(2006) .Do high schools Or private institutes practice communicative language teaching? A case study of Shiraz teachers in high schools and institutes The reading matrix Vol.6.no3,december2006.
- Richards,Jack C. & Rodgers,Theodore s(2001). Approaches and Methods In language teaching.Cambridge language teaching library.
- Stewart,T.(2009). Will the new English curriculum for 2013 work? The language Teacher. 33,11, pp.9-13.
- Tang,E.(2009). A culture framework of Chinese learn English : a critical review and reflections on research. English as International language Journal,Vol.4, pp.1-43.
- Yashima, T., Zenuk- Nishide, L. & Shimizu, K. (2004).The influence of attitudes and effect on willingness to communicate and second language communication.Language Learning.54(1), 119- 152.





پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی