



University of Tehran press

## Comparison between Iran's Policy Documents and Teachers' Actual Beliefs Regarding the Notion of Teacher's Role; Matches and Mismatches



Majid Nemati\* ✉ 0009-0007-7536-8271

Department of English, Faculty of Foreign Languages & Literatures, University of Tehran, Tehran, Iran

Email:nematim@ut.ac.ir



Azadeh Rajaei\*\*

Department of English, Faculty of Foreign Languages & Literatures, University of Tehran, Tehran, Iran

Email: azadeh.rajaei1979@ut.ac.ir

### ABSTRACT

On account of the fact that there might be a conflict between "teachers' roles" as imagined by policy makers and curriculum developers and "values" as preferred by teachers, the present study tries to analyze language teaching policy documents on the one hand and to examine the interviews with the high school teachers on the other hand, in relation to the notion of the teachers' role. This study represents a design which is qualitative in nature and to do so, four national policy documents bearing policy messages for English language education have been investigated as sources of overt national policies. In addition, in order to investigate how teachers interpret and articulate the policy in their classrooms, nine secondary high school classes in different cities of Iran have been observed using ethnographic methods and then the teachers of these classes have also been interviewed. As the next step, the Alignment between teachers' policy interpretations and policy documents messages regarding teachers' roles has been stated. The findings of this study reveal that even though there is a rather considerable consistency between policy documents and teachers' perception of policy, what the teachers actually do in class depends much more on the context's expediency rather than policy expectations.

### ARTICLE INFO

Article history:

Received: 15 August 2022

Received in revised form  
02 December 2022

Accepted: 10 December  
2022

Available online:  
Spring 2024

### Keywords:

*overt policies, covert  
policies, teachers' role,  
teachers' policy  
interpretation, policy  
application*

Nemati, M. , & rajaei, A. (2024). Comparison between Iran's Policy Documents and Teachers' Actual Beliefs Regarding the Notion of Teacher's Role; Matches and Mismatches. *Journal of Foreign Language Research*, 14 (1), 1-14. <http://doi.org/10.22059/jflr.2022.347097.980>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2022.347097.980>.

\* Dr. Majid Nemati is an associate professor of Applied linguistics in the Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran. His areas of interest are first language acquisition, ESL writing, and broader view of applied linguistics.

\*\* Department of English, Faculty of Foreign Languages & Literatures, University of Tehran, Tehran, Iran



انتشارات دانشگاه تهران

## پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی

شاپای چاپی: ۴۱۲۳-۲۵۸۸ شاپای الکترونیکی: ۷۵۲۱-۲۵۸۸  
Email: jflr@ut.ac.ir https://jflr.ut.ac.ir

### مطالعه نقش معلمان در اسناد سیاست‌گذاری ایران و مقایسه آن با عقاید واقعی معلمان: تطابقها و تضادها



مجید نعمتی\*

id 0009-0007-7536-8271

گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبانها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

Email: nematim@ut.ac.ir



آزاده رجائی\*\*

گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبانها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

Email: azadeh.rajaei1979@ut.ac.ir

#### چکیده

از آنجایی که ممکن است بین «نقش معلمان» آن‌گونه که توسط سیاست‌گذاران و توسعه‌دهندگان برنامه درسی تصور می‌شود و «ارزش‌ها» آن‌طور که توسط معلمان ترجیح داده می‌شود تضاد وجود داشته باشد، پژوهش حاضر سعی دارد از یک سو اسناد سیاست‌گذاری آموزش زبان و از سوی دیگر، مصاحبه با معلمان را در رابطه با نقش معلمان مورد تجزیه و تحلیل موضوعی قرار دهد. این مطالعه ماهیت کیفی دارد و برای انجام آن چهار سند بالا دستی ملی که خط مشی آموزش زبان انگلیسی در ایران را تعیین می‌کنند به عنوان منابع سیاست‌های آشکار بررسی شده‌اند. همچنین برای بررسی نحوه تفسیر و عملکرد معلمان در کلاس‌های درس، نه کلاس متوسطه دوم در شهرهای مختلف ایران با استفاده از روش قوم‌نگاری مشاهده شده و با معلمان این کلاس‌ها نیز مصاحبه شده است. سپس تطابق‌ها و تضادهای موجود بین آنچه که در اسناد به عنوان نقش معلمان بیان شده و تفسیر معلمان از این سیاست‌های آموزشی مورد بررسی قرار گرفته است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که اگرچه بین مفاد اسناد سیاست‌گذاری و دریافت معلمان از این سیاست‌ها سازگاری نسبتاً قابل توجهی وجود دارد، آنچه که آنها در واقع در کلاس انجام می‌دهند بیشتر به مصلحت کلاس و دانش‌آموزان بستگی دارد تا آنچه که سیاست‌های آموزشی از معلمان انتظار دارند.

#### اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۱/۰۵/۲۴  
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۹/۱۱  
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۰  
تاریخ انتشار: بهار ۱۴۰۳  
نوع مقاله: علمی پژوهشی

#### کلید واژگان:

سیاست‌های آشکار، سیاست‌های پنهان، نقش معلمان، تعبیر معلمان از سیاست‌ها، بهکارگیری سیاست‌های آموزشی.

نعمتی، مجید و رجائی، آزاده. (۱۴۰۳). مطالعه نقش معلمان در اسناد سیاست‌گذاری ایران و مقایسه آن با عقاید واقعی معلمان: تطابقها و تضادها. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۴ (۱)، ۱-۱۴.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2022.347097.980>



The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2022.347097.980e>

\*مجید نعمتی دانشیار زبانشناسی کاربردی در دانشکده زبانها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران است. حوزه پژوهشی وی اکتساب زبان اول، مهارت

نوشتاری انگلیسی به عنوان زبان دوم و نگاه وسیعتر به زبانشناسی کاربردی میباشد.

\*\*دانشجوی دکتری گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبانها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

## ۱. مقدمه

با توجه به اینکه زبان انگلیسی در مدارس و دانشگاه های ایران از اهمیت و جایگاه ویژه ای برخوردار است، وزارت آموزش و پرورش از دهه پنجاه شمسی و در بازنگری های متعدد برنامه درسی کشوری توجه ویژه ای به این زبان داشته و همواره امید بر این بوده است که با یادگیری موثر زبان انگلیسی توان رقابت ایرانی ها در سطح بین المللی و در محیط های دانشگاهی داخل و خارج از کشور افزایش یابد (ارانی و همکاران، ۲۰۱۸). در نتیجه برنامه درسی ارائه شده در طول این سال ها بارها دستخوش تغییر شده و با این تغییرات اساسی، بررسی و مطالعه دقیق پیامدهای این گونه سیاست گذاری های زبانی از دیدگاه های مختلف کاملاً ضروری و مفید به نظر می رسد. این مطالعات، حوزه سیاست و برنامه ریزی زبان را تشکیل می دهند و در حال حاضر زمینه ای منطقی و مناسب برای مطالعه سیاست های کلی آموزش فراهم می سازند که متخصصان آن تلاش می کنند با بکارگیری تکنیک ها و محاسبات کارآمد، راه حل های مؤثری در زمینه های مختلف به سیاست گذاران ارائه دهند (لوییانکو، ۲۰۱۰).<sup>۱</sup> در این خصوص بسیاری از پژوهشگران به دنبال رویکردی علمی-سیاسی برای حوزه سیاست و برنامه ریزی زبان بوده و سعی داشته اند نیازهای این حوزه را به صورت سیستماتیک و اصولی مشخص کنند، نیازهایی مثل تعیین اهداف، انتخاب ابزار و پیش بینی نتایج (لوییانکو، ۲۰۱۰).<sup>۲</sup>

از آنجا که ممکن است این حیطه در ایران هم آنطور که شاید و باید مبتنی بر گفتگوهای دو طرفه نبوده باشد، سیاست های آموزش زبان انگلیسی هم ممکن است به طور رسمی تدوین و اعلام شوند و یا به طور غیر رسمی پذیرفته شده و بدون توضیح و تبیین آشکار به کار گرفته شوند. نکته اینجاست که بر اساس تمایزی که بین سیاست های آشکار و پنهان صورت گرفته (نرو<sup>۳</sup> ۲۰۱۴، شیفمن<sup>۴</sup> ۲۰۰۶) ممکن است بین این دو شکافی قابل توجه وجود داشته باشد. به عبارت دیگر امکان دارد بین "نیازها" آنطور که توسط سیاستگذاران و تهیه کنندگان برنامه درسی تصور می شود و "خواسته ها و ارزشها" آنطور که افراد نزدیک تر به هسته آموزش (مثل معلمان و زبان آموزان) ترجیح می دهند تطابق و یا عدم تطابق وجود داشته باشد. در نتیجه سیاست گذاری های بالادستی ممکن است

توانند به درستی توضیح دهند که دقیقاً چطور شرایط زمینه ای باعث می شوند معلمان تصمیم های متفاوتی در رابطه با آموزش زبان در کلاس بگیرند (اسپوزیتو و همکاران<sup>۵</sup> ۲۰۱۲). از سوی دیگر نیات و ارزش های معلمان هم عملکرد آنها در کلاس را تحت تاثیر قرار می دهند، اما این نیات و ارزش ها ممکن است الزاماً اهداف سیاست گذاری های بالادستی را منعکس نکنند (کندی<sup>۶</sup> ۲۰۰۴). در مجموع، این مسائل می تواند زمینه جدیدی را برای تحقیق در مورد آموزش زبان در ایران باز کند تا شکاف های موجود بررسی شده و احتمالاً راه حل هایی هم برای کاهش این شکاف ها پیشنهاد شود.

از سوی دیگر لازم به ذکر است که نظام آموزشی در ایران بر اساس سند چشم انداز ۲۰ ساله ملی ایران طرح ریزی شده که این سند و سایر اسناد بالادستی، مرجع تعیین کننده خط مشی آموزشی محسوب می شوند که تمامی تصمیمات مربوط به آموزش و پرورش بر اساس آنها گرفته می شوند. به همین دلیل هم هست که تا به حال چندین پژوهش مختلف برای تحلیل و درک دقیق این اسناد انجام شده (راستی ۱۴۰۱، ولی زاده ۲۰۲۱، حقانی و قدوسی شاه نشین ۱۳۹۸، ابراهیمی و صحراگرد ۱۳۹۵، میرحسینی و خدارحمی ۲۰۱۶، کیانی و دیگران ۱۳۹۰) اما این مقالات بیشتر به بررسی کاستی ها و مشکلات احتمالی در اسناد و نحوه اجرای آنها در کشور پرداخته اند و به نقش معلمان و آنچه که از نظر آنها ارزش محسوب می شود در این مطالعات توجه کافی نشده است. به همین دلیل پژوهش حاضر سعی کرده تجزیه و تحلیلی اختصاصی صرفاً در مورد نقش معلمان در این اسناد ارائه دهد. زیرا از آنجا که این اسناد مرجع تعیین خط مشی آموزشی محسوب می شوند، این موضوع که نقش معلمان دقیقاً چطور و با استفاده از چه مفاهیمی در این اسناد تعریف شده تا بحال بررسی نشده و دانستن آن ضروری به نظر می رسد. از سوی دیگر برای مقایسه میزان تطابق بین نقش تعریف شده معلمان و نظرات واقعی خود آنها و عملکردشان در کلاس باید گفته های این دو منبع (متن اسناد و نظرات معلمان) به دقت بررسی و استخراج شوند تا امکان مقایسه دقیق تر وجود داشته باشد. در عین حال به گفته برخی سیاستگذاران، در آینده نزدیک این اسناد باید مورد بازنگری قرار گرفته و یا حتی بازنویسی شوند که در این صورت تبیین ارزش ها، خواسته ها و چالش ها از نقطه نظر

<sup>۴</sup> Schiffman

<sup>۵</sup> Esposito et al.

<sup>۶</sup> Kennedy

<sup>۱</sup> Lo Bianco

<sup>۲</sup> Lo Bianco

<sup>۳</sup> Nero

معلمان می‌تواند برای کارآمدتر و عملی‌تر کردن اسناد جدید کمک بزرگی باشد. به طور کلی پژوهش حاضر قصد دارد ابتدا یک تحلیل موضوعی و سیستماتیک از چهار سند اصلی بالادستی انجام دهد، در رابطه با این موضوع که نقش معلمان در جنبه‌های مختلف آموزش انگلیسی چطور در این اسناد تعریف و در نظر گرفته شده‌اند. بعد نتایج یک تجزیه و تحلیل موضوعی مشابه از مصاحبه با معلمان ارائه می‌شود تا میزان آگاهی و برداشت معلمان از سیاست‌های آموزشی مشخص شود. در نهایت در مورد نتایج یک مطالعه قوم‌نگاری که در کلاسهای درس و برای بررسی آنچه که در آنها اتفاق می‌افتد انجام شده، بحث می‌شود.

## ۲. پیشینه تحقیق

### ۲.۱ سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبان

برای داشتن دید و فهم بهتر نسبت به حوزه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبان، اسپولسکی (۲۰۰۴) یک مدل خاص از

سیاست‌گذاری زبان ارائه می‌دهد که از سه بخش یا عنصر تشکیل می‌شود: ۱. شیوه‌های به کار بستن و تمرین زبان، ۲. باورها و ایدئولوژی‌های مربوط به زبان و ۳. مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش زبان. بررسی این سه عنصر با هم می‌تواند توضیحی کامل‌تر از این موضوع ارائه دهد که چطور سیاست‌های مربوط به آموزش زبان تفسیر و سپس به کار گرفته می‌شوند و این که پیامدهای این تفسیرها و به کارگیری‌ها چه هستند. برای تکمیل مدل اسپولسکی، شوهایمی<sup>۸</sup> (۲۰۰۶)، ص ۵۴) مفهومی جدید به آن اضافه می‌کند، مفهوم مکانیسم‌ها یا ابزارهای سیاست‌گذاری زبان که نشان دهنده ابزارهای پنهان و آشکاری هستند که توسط سیاست‌گذاران برای ایجاد تاثیرگذاری و ماندگاری بیشتر سیاست‌های تصویب شده مورد استفاده قرار می‌گیرند (شکل ۱).



### شکل ۱. مدل سیاست‌گذاری زبان، برگرفته شده از اسپولسکی<sup>۹</sup> ۲۰۰۴ و شوهایمی<sup>۱۰</sup> ۲۰۰۶

ایران می‌توان در اسناد بالادستی خلاصه کرد که تا بحال با رویکردها و اهداف مختلفی مورد بررسی قرار گرفته‌اند؛ گاهی این اسناد با برنامه درسی ملی مقایسه شده‌اند (کیانی و دیگران، ۱۳۹۰)، در مواردی عناصر هویت ملی در آنها مورد مطالعه قرار گرفته (ولی زاده، ۲۰۲۱) و گاه در مورد رابطه بین سیاست‌گذاری‌ها و نهادهای وابسته مثل فرهنگستان زبان و ادب فارسی تحقیق شده است (راستی، ۱۴۰۱). اما تقریباً در همه موارد، پژوهش‌ها بیانگر وجود نوعی ناهماهنگی بین اسناد و سایر موارد مورد بررسی بوده‌اند. در موارد دیگری هم صرفاً خود اسناد مورد واکاوی و تحلیل قرار گرفته و در نهایت فاقد پایه نظری و برنامه‌اجرایی مشخص معرفی شده‌اند (حقانی و قدوسی شاه‌نشین، ۱۳۹۸).

سیاست‌های مربوط به آموزش زبان در ایران هم کم و بیش به همان شکلی است که در مدل اسپولسکی نشان داده شده است. عنصر اول در بخش‌های بعدی توضیح داده خواهد شد اما در مورد عنصر دوم یعنی باورها و ایدئولوژی‌ها می‌توان گفت که به طور کلی آموزش زبان انگلیسی در ایران تحت تاثیر نفوذ و نظرات مقامات بلندپایه اجتماعی، فرهنگی و سیاسی شکل گرفته است (ریاضی ۲۰۰۵، برجیان ۱۳۹۲). آموزش رسمی به طور کلی و به خصوص سیاست‌های مربوط به آموزش زبان در ایران احتمالاً بیش از بسیاری از کشورها از شرایط اجتماعی فرهنگی کشور و نگرش‌های سیاسی و مذهبی تاثیر می‌پذیرد تا مسائل صرفاً آموزشی (نرافشان و یمینی ۱۳۹۰، میرحسینی و خداکرمی ۲۰۱۶). عنصر سوم مدل اسپولسکی یعنی مدیریت و برنامه‌ریزی آموزش زبان را در

<sup>۹</sup> Spolsky

<sup>۱۰</sup> Shohamy

<sup>۷</sup> Spolsky

<sup>۸</sup> Shohamy

## ۲,۲ معلمان و شکاف بین سیاست‌گذاری‌ها و کلاس‌های

### درس واقعی

عنصر اول در مدل اسپولسکی به شیوه‌های بکارگیری زبان می‌پردازد که در اینجا در رابطه با نقش معلمان توضیح داده می‌شود. محققان اغلب در تحقیقات خود اشاره می‌کنند که اختلافات قابل توجهی بین واکنش معلمان به سیاست‌های آموزشی و خواسته‌های واقعی سیاست‌گذاران وجود دارد و توضیح می‌دهند که این اختلافات اغلب از آنجا ناشی می‌شوند که خواسته‌ها و الزامات این سیاست‌گذاری‌ها به طور واضح و روشن برای معلمان توضیح داده نمی‌شود (گرینفیلد و همکاران<sup>۱۱</sup> ۲۰۱۰، گرانت و همکاران<sup>۱۲</sup> ۲۰۰۲). در عین حال این شکاف را شاید بتوان به نقایص یا محدودیت‌های موجود در خود سیاست‌ها نسبت داد تا بی‌توجهی عمدی معلمان به الزامات و خواسته‌های سیاست‌گذاران (هاجیسوتریو<sup>۱۳</sup> ۲۰۱۳، گرانت و همکاران<sup>۱۴</sup> ۲۰۰۲). به هرجهت در کل به نظر می‌رسد که اکثر این مطالعات بر این فرض استوار هستند که الزامات و انتظارات سیاست‌ها باید بر تصمیمات آموزشی معلمان مقدم باشند. به عبارت دیگر از معلمان انتظار می‌رود که آموزش خود را به شیوه‌ای منطبق با انتظارات و خواسته‌های سیاست‌گذاری‌ها ارائه دهند حتی اگر معتقد باشند که رویکرد دیگری در موقعیت خاص کلاس آنها مناسب‌تر است. از سوی دیگر برخی از محققان بیشتر بر چگونگی تفسیر این سیاست‌ها تمرکز کرده و به این احتمال اشاره کرده‌اند که در واقع آنچه که نحوه اجرای الزامات و انتظارات سیاست‌ها را شکل می‌دهد برداشت و تفسیر معلمان از این سیاست‌هاست (هاجیسوتریو<sup>۱۵</sup> ۲۰۱۳). آنها معتقدند که عملکرد معلمان با اهداف سیاست‌گذاران مطابقت ندارد چون معلمان در فهم و تفسیر این سیاست‌ها دچار سوءتفاهم شده‌اند و به عبارت دیگر آنها را درست نفهمیده‌اند (وایلی و گارسیا<sup>۱۶</sup> ۲۰۱۶).

در ایران هم بررسی اینکه سیاست‌های آموزشی چگونه توسط معلمان تعبیر و سپس اجرا می‌شوند می‌تواند بسیار مفید باشد به ویژه زمانی که فرصت شنیدن حرف‌های آنها در مورد این سیاست‌ها و مقایسه این حرف‌ها با آنچه که واقعاً توسط آنها در کلاس‌های درس انجام می‌شود وجود داشته باشد. زیرا اولاً آگاهی از نظرات و باورهای واقعی معلمان می‌تواند راهگشای انجام سیاست‌گذاری‌هایی عملی‌تر و نزدیک‌تر به واقعیت

در آینده باشد. علاوه بر این رسیدن به شناختی عمیق‌تر و صحیح‌تر از رابطه متقابل بین سیاست‌گذاری‌ها و معلمان می‌تواند نقش مهمی در بهبود وضعیت آموزش زبان در مدارس داشته باشد به این معنی که دریابیم معلمان کجای سیاست‌گذاری‌ها ایستاده‌اند و سیاست چه نقشی و تا چه اندازه مؤثر در کلاس‌های درس ایفا می‌کند. به این منظور سعی شده بررسی دقیقی در مورد نحوه تفسیر معلمان از سیاست‌ها و سپس بررسی این موضوع که چطور و تا چه حد آنها را در تدریس روزمره خود پیاده می‌کنند انجام شود. با این اهداف پژوهش حاضر سعی دارد به سوالات زیر پاسخ دهد:

### ۱. ویژگی‌های موضوعی اسناد بالادستی ایران در رابطه

با یادگیری زبان انگلیسی و نقش معلمان در این زمینه چیست؟

### ۲. درک معلمان از الزامات و انتظارات سیاست‌گذاری‌ها

چیست؟

### ۳. بین نقش معلمان در آموزش زبان انگلیسی آن‌طور که

در اسناد سیاست‌گذاری بالادستی تعریف شده و ارزشها و باورها آن‌طور که خود معلمان ترجیح می‌دهند، چه تطابق‌ها و یا عدم تطابق‌هایی وجود دارد؟

### ۳. روش تحقیق

در این تحقیق سه مجموعه اصلی از داده‌ها بررسی شده: اول اسناد رسمی بالادستی، دوم مصاحبه‌های انجام شده با معلمان و در نهایت مشاهدات صورت گرفته از کلاس‌های درس.

### ۳,۱ چهار سند سیاست‌گذاری اصلی (اسناد بالادستی)

اسناد بالادستی شامل چهار سند ملی هستند که سیاست‌های آموزشی را بیان می‌کنند و حاوی دستورات و الزاماتی برای اجرا در محیط‌های آموزشی از جمله آموزش زبان انگلیسی هستند. اسناد مورد بررسی شامل این موارد است: سند چشم‌انداز ملی بیست ساله جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۴)، نقشه جامع علمی کشور (۱۳۸۸)، سند برنامه درسی ملی (۱۳۸۸) و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). بر اساس رویکرد تحلیل محتوای کیفی، متن کامل اسناد برای یافتن مفاهیمی که به طور مستقیم یا غیرمستقیم با مفهوم نقش معلمان مرتبط هستند مورد تجزیه و تحلیل موضوعی قرار گرفتند. با انجام این تحلیل‌ها یک سری کدها یا الگوهای موضوعی استخراج

<sup>۱۴</sup> Grant et al.

<sup>۱۵</sup> Hajisoteriou

<sup>۱۶</sup> Wiley & Garcia

<sup>۱۱</sup> Greenfield et al.

<sup>۱۲</sup> Grant et al.

<sup>۱۳</sup> Hajisoteriou

شد که نشان دهنده سیاست‌های رسمی و آشکار در مورد آموزش زبان انگلیسی در ایران هستند.

### ۳,۲ مطالعات قوم‌نگاری

اخیراً محققان حوزه سیاست و برنامه ریزی زبان به روش‌های قوم‌نگاری در این زمینه روی آورده‌اند زیرا با انجام این روش‌ها می‌توان لایه‌های عمیق‌تری از پدیده‌ها را بررسی کرد و مشاهده جامع‌تر و کامل‌تری از تمایلات و اقدامات همه افراد درگیر در زمینه آموزش زبان داشت (جانسون<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۳، منکن و گارسیا<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۰، راماناتان و مورگان<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۷، ریستون<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۶). در این پژوهش هم به منظور بررسی لایه‌های عمیق‌تر موضوع، نه کلاس در نه دبیرستان (متوسطه دوم) در شهرهای مختلف ایران انتخاب و مشاهده شدند. سه کلاس در مناطق مختلف تهران قرار داشتند (یکی از مناطق نسبتاً مرفه شمال شهر، یکی از مناطق جنوبی با سطح رفاه نسبتاً پایین و یکی از مناطق متوسط در شرق). دو کلاس از استان مازندران (یکی در بابلسر و دیگری در ساری)، دو کلاس دیگر از شهر کرمان و دو کلاس دیگر هم از همدان انتخاب شدند. این شهرها به این دلیل انتخاب شدند که محققان امکان اقامت و مشاهده کلاس‌ها در آنها را داشتند. اگر چه نمونه‌گیری این شهرها می‌تواند به عنوان نمونه‌گیری در دسترس در نظر گرفته شود اما از آنجا که آنها در نقاط مختلف و نسبتاً پراکنده کشور هستند می‌توانند تنوع قابل‌قبولی در دبیرستان‌های ایران را منعکس کنند و نشان‌دهنده رویکردهای متفاوتی باشند. نحوه انتخاب کلاس‌ها در هر شهر به این صورت بود که اطلاعاتی در گروه‌های واتس‌آپ معلمان گذاشته و از آنها برای شرکت در تحقیق دعوت شد. از میان معلمان علاقه‌مند نه نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند (اگر چه تعداد علاقه‌مندان چندان هم زیاد نبود) و هر کلاس به مدت شش جلسه یک ساعت و نیمه مشاهده شد. فیلمبرداری از کلاس‌ها به دلیل سیاست‌های خاص دبیرستان‌ها مجاز نبود و محقق هم تمام مدت فقط یک ناظر بود که هیچ مشارکتی در کلاس نداشت و فقط یادداشت برداری می‌کرد.

### ۳,۳ شرکت‌کنندگان در تحقیق

نه معلم شرکت‌کننده در پژوهش همگی خانم بودند و بین ۸ تا ۱۶ سال سابقه تدریس در دبیرستان داشتند. پنج معلم دارای مدرک کارشناسی (همه در رشته آموزش یا ادبیات

انگلیسی) و چهار نفر از آنها دارای مدرک کارشناسی ارشد (سه نفر در رشته زبان انگلیسی و یک نفر در رشته مدیریت) بودند. یکی از مدارس واقع در تهران و یکی دیگر در کرمان دولتی و بقیه غیرانتفاعی بودند. مصاحبه‌های صورت گرفته با معلمان همگی نیمه ساختار یافته و به زبان فارسی بود و پس از شش جلسه مشاهده کلاسی انجام شدند. این مصاحبه‌ها ضبط، بازنویسی و سپس با استفاده از نرم افزار NVivo (12 plus) تجزیه و تحلیل شدند. با تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها یک سری کدها یا الگوهای موضوعی استخراج شد که با الگوهای موضوعی استخراج شده از اسناد بالادستی مقایسه گردید. رابطه بین این دو یعنی سیاست‌های آشکار و پنهان زبانی و مقایسه و تقابل آنها مبنای بحث‌های ارائه شده در بخش‌های بعدی است.

### ۴. نتایج و بحث و بررسی

#### ۴,۱ رویکرد اسناد بالادستی در مورد معلمان زبان

##### انگلیسی و نقش آنها

بررسی اسناد بالادستی نشان داد که در کل "صلاحیت و شایستگی معلمان" و "استانداردهای محتوای آموزشی" دو نیاز و لازمه‌ای هستند که بیش از همه به آنها اشاره شده. موارد زیر کدها (یا الگوهای موضوعی) استخراج شده از اسناد هستند که با میزان فراوانی آن‌ها (طبق داده‌های NVivo) در هر چهار سند نمایش داده شده‌اند: مناسب و مقتضی (۳۴٪/۷)، مبتنی بر اصول علمی (۱۷٪/۴)، کافی (۱۱٪/۳)، معنادار (۱۰٪/۴)، مؤثر (۱۰٪/۲)، برابر و مساوی (۹٪/۷) و درست و صحیح (۶٪/۳) (این نتایج در جدول ۱ نشان داده شده‌اند). نقش معلمان بر اساس این الگوهای موضوعی مورد ارزیابی و سنجش قرار می‌گیرد که در ادامه توضیح داده می‌شوند.

جدول یک فراوانی الگوهای موضوعی در اسناد

الگوهای موضوعی	فراوانی (درصد)
مناسب و مقتضی	۳۴,۷٪
مبتنی بر اصول علمی	۱۷,۴٪
کافی	۱۱,۳٪
معنادار	۱۰,۴٪
مؤثر	۱۰,۲٪
برابر و مساوی	۹,۷٪
درست و صحیح	۶,۳٪

<sup>۱۹</sup> Ramanathan & Morgan

<sup>۲۰</sup> Ricento

<sup>۱۷</sup> Johnson

<sup>۱۸</sup> Menken & Garcia

**مناسب و مقتضی:** در تمام اسناد بررسی شده، برای ارزیابی کار معلمان از عبارت مناسب و مقتضی بیشتر از همه استفاده شده است (۳۴٪/۷). این اسناد تأکید می‌کنند که معلمان باید تمام تلاش‌های لازم را انجام دهند تا اطمینان حاصل شود که دانش آموزان کمک‌ها یا خدمات متناسب با نیازهای زبانی و تحصیلی‌شان را دریافت می‌کنند. در اسناد به هر ارگان و سطح دولتی که مربوط باشند، هر جا که حرفی از زبان آموزان به میان آمده بر لزوم ارائه خدمات آموزشی مناسب و مقتضی تأکید شده، خدماتی که باید توسط معلمان شایسته ارائه شوند. به نظر می‌رسد که در ارزیابی عملکرد معلمان کلمات مناسب و مقتضی علاوه بر اینکه به دفعات زیاد تکرار شده تا حد زیادی رویکرد اصلی سیاست‌گذاری هم محسوب می‌شوند به این معنی که هر جا به نیاز خاصی اشاره شده روی این کلمات هم برای رفع آن نیاز تأکید شده است.

**مبتنی بر اصول علمی:** دومین مفهوم تکرار شده در اسناد در رابطه با ارزیابی کار معلمان این بود که ارزشیابی و آموزش به زبان آموزان باید مبتنی بر روش‌ها و اصول علمی باشد. البته هیچ توضیح روشن و مشخصی برای روش تحقیق یا آموزش مبتنی بر اصول علمی منحصرأ در رابطه با آموزش زبان انگلیسی در اسناد وجود نداشت اگر چه در مواردی اشاره شده که انجام تحقیق یعنی توانایی خواندن و نوشتن مقالات پژوهشی، عبارات "دقیق"، "منظم و قاعده مند"، "عینی"، "تجربی"، "معتبر" و "همکاری با دیگر دانش آموزان" از دیگر عباراتی هستند که برای تعریف پژوهش و مطالعه پژوهشی از آنها استفاده شده. در رابطه با آموزش زبان انگلیسی نیز گفته شده که مدارس باید برنامه‌های آموزشی زبان با کیفیت بالا را که مبتنی بر تحقیقات علمی هستند ارائه کنند. این برنامه‌ها باید در زمینه‌های الف) افزایش مهارت انگلیسی و ب) پیشرفت دانش آموزان در دروس اصلی تحصیلی متمرکز باشند.

**کافی:** طبق اسناد معلمان، برنامه‌ها، کارکنان و منابع همگی باید خدمات کافی را به عنوان بخشی از استانداردهای سیاست‌های آموزشی زبان انگلیسی ارائه دهند. تقریباً در نیمی از مواردی که از عباراتی مثل کافی و شایسته در رابطه با آموزش زبان انگلیسی استفاده شده این عبارات در واقع لازمه‌های شغلی معلمان را منعکس می‌کنند. به عنوان مثال اسناد سیاست‌گذاری حال حاضر ایران انتظار دارند که توسعه حرفه‌ای معلمان با شدت و قدرت کافی صورت پذیرد و مدیران مدارس معلمانی را به کار گیرند که برای اجرای برنامه‌های

آموزش زبان به اندازه کافی آموزش دیده باشند. در بقیه موارد استفاده از عبارت کافی به این سه مورد مربوط می‌شود: ارزشیابی یا پاسخگویی به زبان آموزان (با فراوانی ۱۳٪/۹)، تصمیم‌گیری از سوی معلمان (با فراوانی ۱۳٪/۹) و ارتباط معلمان با خانواده‌ها (با فراوانی ۱۲٪/۳). طبق گفته اسناد از معلمان انتظار می‌رود که همه این موارد را به میزان و با کیفیت کافی ارائه دهند.

**موثر:** سیاست‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران از معلمان می‌خواهند که علاوه بر مناسب و کافی بودن، برنامه‌ها، تدابیر و رویکردهای موثری را ارائه کنند تا اطمینان حاصل شود که دانش آموزان قادر به تحقق اهداف تعیین شده از سوی سیاست‌گذاران هستند. علاوه بر این وقتی به موفقیت برنامه‌های آموزش زبان بر پایه میزان رسیدن به اهداف تعیین شده اشاره می‌شود هم مضمون موثر به چشم می‌خورد. یعنی برنامه‌ای موفق است که در رسیدن و رساندن به این اهداف موثر باشد. ارزشیابی یا پاسخگویی به زبان آموزان و همچنین تعامل معلم با والدین از دیگر مواردی هستند که در همگی آنها از مضمون موثر استفاده شده است.

**معنادار و برابر:** طبق داده‌های NVivo از میان کدها یا الگوهای موضوعی که در اسناد بالادستی برای ارزشیابی معلمان انگلیسی و نقش آنها به کار برده شده کد معنادار تقریباً یک دهم موارد را در بر می‌گیرد. از این مضمون بیشتر برای توصیف و توضیح این انتظار استفاده می‌شود که معلمان باید با درگیر کردن دانش آموزان در برنامه‌ها و ارزشیابی‌های مختلف، فرصت داشتن تجربه‌های آموزشی معنادار را برای آنها فراهم کنند. برای توصیف تعامل با والدین هم باز از کلمه معنادار استفاده شده که البته زیاد تکرار نشده است. اگرچه مفهوم معنادار با مفهوم برابر و مساوی تفاوت معنایی دارند، در اکثر موارد از مضمون برابر و مساوی برای توصیف آموزش معنادار استفاده شده است به عبارت دیگر آموزشی معنادار است که برای همه برابر باشد. از معلمان هم خواسته شده که به دانش آموزان فرصت‌های برابر برای یادگیری بدهند و اطمینان حاصل کنند که آنها در برنامه‌های مدرسه مشارکت برابر داشته باشند.

#### ۴,۲ تطابق و عدم تطابق بین اسناد سیاست‌گذاری و

##### تفسیر معلمان از این سیاست‌گذاری‌ها

##### ۴,۲,۱ آگاهی معلمان از سیاست‌ها

قبل از اینکه تطابق یا عدم تطابق‌های بین محتوای اسناد و برداشت معلمان را بررسی کنیم ابتدا بهتر است به بررسی این

نکته بپردازیم که اساساً معلمان تا چه حد نسبت به سیاست‌های آموزش زبان آگاهی دارند. از همه معلمان حاضر در تحقیق پرسیده شد که چه مقدار در مورد سیاست‌ها و انتظارات سیاست‌گذاران اطلاع داشتند و در ادامه بعضی از انتظارات سیاست‌گذاران برای آنها مطرح شد و پرسیده شد تا چه حد از آنها اطلاع داشتند. به عنوان مثال وقتی گفته شد که آنها می‌بایست علاوه بر کتب درسی، محتوای آموزشی مناسب با فرهنگ خاص دانش‌آموزان را هم تهیه و تدریس می‌کردند، یکی از معلمان جواب داد: "نمی‌دانستم این مورد در سیاست‌گذاری‌ها گفته شده ولی به هر حال در یکی از دوره‌های آموزش ضمن خدمت در دانشگاه فرهنگیان در این مورد صحبت شد."

اگر چه تقریباً تمام معلمان اظهار داشتند که کم و بیش از سیاست‌های آموزشی اطلاع داشتند اما در ادامه مصاحبه فقط بعضی از آنها نشان دادند که از تغییرات اخیر سیاست‌ها آگاه هستند. در عین حال در رابطه با سیاست‌گذاری‌ها در مورد موضوعات مختلفی هم صحبت کردند که در این تحقیق به آنها پرداخته نشده، کدهایی که در نهایت همه آنها تنها ۲/۶٪ از صحبت‌های تجزیه و تحلیل شده را تشکیل می‌دادند. با بررسی دقیق‌تر جزئیات اظهارات معلمان مشخص شد اگرچه بسیاری از پاسخ‌ها روشن بودند، اما در یک چهارم موارد توضیح دقیق و صریحی در مورد جزئیات آنچه که از آنها انتظار می‌رود نداشتند، پاسخ‌ها بیش از حد کلی بودند و یا در حقیقت دیدگاه‌های شخصی آنها را بیان می‌کردند.

بنابراین، در کل می‌توان به این نتیجه رسید که جدای از بحث تطابق یا عدم تطابق بین سیاست‌ها و نظرات معلمان، برخی از آنها اصولاً آگاهی کافی نسبت به سیاست‌گذاری‌ها ندارند و یا اگر هم دارند الزاماً جامع و به روز نیست. در کل آگاهی معلمان نسبت به جنبه‌های مختلف سیاست‌های آموزشی و انتظاراتی که از آنها می‌رود را می‌توان به چهار دسته بندی تقسیم کرد: آگاهی در مورد ارزشیابی و پاسخگویی، برنامه‌های آموزشی، آموزش‌های ضمن خدمت و آموزش محتوای کتب درسی.

همانطور که در جدول شماره دو نشان داده شده است، طبق یافته‌های این پژوهش معلمان از الزامات و انتظارات مربوط به ارزشیابی و پاسخگویی به دانش‌آموزان بیشتر از بقیه موارد اطلاع داشتند (۴۲/۶٪ اظهارات آنها مربوط به این موضوع بود). بیشتر حرف‌های آن‌ها هم بر شیوه‌های گرفتن امتحان و مسئولیت‌پذیری نسبت به یادگیری دانش‌آموزان متمرکز بود.

بعد از این، بیشتر در مورد برنامه‌های آموزش زبان یعنی نحوه تدریس، نحوه مدیریت کلاس، استفاده از وسایل کمک آموزشی و غیره صحبت کردند (۲۰/۱٪). پس از آن بیشترین فراوانی را مقوله آموزش‌های ضمن خدمت داشت (۱۷/۶٪) و آنها به موضوعاتی مثل شرکت در جلسات، ارائه گزارش‌ها و صورت‌جلسات اشاره کردند. در نهایت بر لزوم آموزش محتوای کتب درسی به عنوان نقش تعریف شده‌شان در سیاست تأکید کردند (۱۷/۱٪ از اظهارات).

#### جدول دو فراوانی الگوهای موضوعی در صحبت‌های

##### معلمان

فراوانی (درصد)	الگوهای موضوعی
۴۲٫۶٪	ارزشیابی و پاسخگویی به دانش‌آموزان
۲۰٫۱٪	برنامه‌های آموزشی
۱۷٫۶٪	آموزش‌های ضمن خدمت
۱۷٫۱٪	آموزش محتوای کتب درسی
۲٫۶٪	سایر موارد

پس از معلمان پرسیده شد که چطور در مورد سیاست‌گذاری‌ها و تغییرات احتمالی آنها اطلاع کسب می‌کردند. در پاسخ، به منابع مختلفی اشاره شد از نام افراد خاص گرفته تا اظهارات خیلی کلی و حتی منابع ناشناخته. به عنوان مثال دو نفر از معلمان سرگروه استان را به عنوان منبع اطلاع‌رسانی معرفی کردند و در یک مورد هم به یک منبع ناشناخته اشاره شد: "اگر آنلاین سرچ کنید چند کتاب پیدا می‌کنید که در این مورد توضیح می‌دهند. دسترسی به آخرین تغییرات بارم بندی سئوالات و نمره قبولی هم ساده است." در کل تجربه، مدرسه، اداره آموزش و پرورش، بقیه معلمان، آموزش‌های ضمن خدمت و منابع ناشناخته شش منبعی هستند که معلمان برای آگاهی از آخرین سیاست‌گذاری‌ها از آنها استفاده می‌کنند.

#### ۴،۲،۲ مقایسه بین محتوای اسناد و برداشت معلمان از

##### آن محتوا

در بخش قبل، محتوای اسناد بالادستی و مضامین برجسته موجود در آنها در رابطه با نقش معلمان توضیح داده شد. وقتی از معلمان پرسیده شد که فکر می‌کردند اسناد و سیاست‌گذاران



قدیم و جدید چه نقشی برایشان تعریف کرده بودند و چه انتظاراتی از آنها داشتند، کدها یا الگوهای موضوعی که در پاسخ های آنها پیدا شد ۷۱/۲٪ با کدهای پیدا شده در محتوای اسناد مطابقت داشت. البته اظهارات معلمان با توجه به نیاز و انتظاری که از آن صحبت می کردند، با یکدیگر متفاوت بود اما در کل وقتی از آنها در مورد اولویت های آموزش زبان سوال شد جواب این بود که از آنها انتظار می رفت در وهله اول تدریس و آموزشی مناسب و موثر داشته باشند<sup>۲۱</sup>. "مناسب و موثر" دقیقاً دو مضمونی هستند که در اسناد بالادستی هم در تعریف نقش معلمان روی آنها تأکید شده است. به عنوان مثال آنها معتقد بودند که سیاست، استفاده از زبان مادری در کلاس را مجاز می دانست و معلمان می توانستند از زبان فارسی در تدریس استفاده کنند، البته فقط تا جایی که هدف، آموزش بهتر و موثرتر بود. از سوی دیگر وقتی معلمان به مفهوم "موثر" اشاره می کنند این مفهوم را در رابطه با ارزشیابی، پاسخگویی و مسئولیت پذیری و برنامه های آموزشی در نظر می گیرند (ارزشیابی موثر، پاسخگویی موثر و برنامه های موثر). این نکته هم نشان دهنده تطابق بین اسناد و نظرات معلمان است.

اما نکته جالب اینجاست که در اسناد، پژوهش و رویکردهای مبتنی بر تحقیقات علمی جزو اولویت ها طبقه بندی شده اما هیچکدام از معلمان به این مضمون اشاره ای نکردند شاید به این دلیل که در کلاسهای آموزشی معلمان یا در بخشنامه های آموزش و پرورش تأکید چندانی روی این موضوع نشده است. یا همان طور که **آبلاردو و همکاران<sup>۲۲</sup>** (۲۰۱۹) اشاره کرده اند به خاطر نبود آموزش ها و سمینارهای کافی، وظایف سنگین آموزشی، عدم تعریف یک نقش مشخص برای معلمان برای انجام پژوهش در مدرسه و مشغله های زندگی شخصی، معلمان هیچ اشتیاقی به انجام پژوهش و تحقیق از خود نشان نمی دهند.

یک مورد دیگر از عدم تطابق بین اسناد و نظرات معلمان به مفهوم "مساوی و برابر" مربوط می شود. اگرچه در اسناد روی این مفهوم تأکید زیادی شده اما در اظهارات معلمان فقط در دو مورد به این مفهوم اشاره شده که یک موردش هم ارتباط

<sup>۲۱</sup> لازم به توضیح است که در مواردی ممکن است مناسب و موثر عین کلماتی که معلمان به کار برده اند نباشد اما به هر حال کلمات به کار برده شده معنایی یکسان یا لافل مشابه این دو کلمه داشته اند و در نتیجه در زیر مجموعه این دو کد یا الگوی موضوعی طبقه بندی شده اند. همین داستان در مورد سایر مضامین و الگوهای موضوعی بحث شده هم صادق است.

چندانی به موضوعات مطرح شده در این پژوهش نداشت. یک دلیلش شاید این باشد که به نظر معلمان این موضوع بدیهی تر از آن است که نیازی به ذکر کردن داشته باشد. دلیل دیگر ممکن است این باشد که در منابع اطلاعاتی آنها به این قضیه اشاره چندانی نشده زیرا در زمانی که آنها به سئوالات مصاحبه پاسخ می دادند به نظر می رسید که مدام در ذهنشان این منابع را مرور می کردند.

"کافی" مفهوم دیگری است که در اسناد از دو نظر روی آن تأکید شده، اول از نظر آموزش و خدمات ارائه شده توسط معلمان و دوم در رابطه با آموزش های ضمن خدمت آنها. در بخش اول بین اسناد و نظرات مصاحبه شوندهگان همخوانی وجود دارد به این معنی که معلمان هم معتقدند باید تدریس کافی داشته باشند در حدی که کمتر از ساعات کلاسی تعیین شده نباشد و به اندازه کافی در زمان خارج از کلاس برای پاسخگویی به دانش آموزان وقت بگذارند. اما در بخش دوم بین اظهارات این دو یک تفاوت قابل توجه وجود دارد. بیشتر معلمان با این انتظار که مرتب و به اندازه کافی آموزش ببینند موافق بودند اما در عین حال معتقد بودند که برخی از این برنامه های آموزشی ضمن خدمت صرفاً برای سلب مسئولیت برنامه ریزی شده و به سختی می توان آنها را چیزی بیش از اتلاف وقت در نظر گرفت.

**۴,۳ گزارش قوم نگاری از آنچه در کلاس درس می گذرد**  
اینکه برداشت و آگاهی معلمان از سیاست گذاری های آموزش زبان چیست، در مصاحبه ها مشخص و در قسمت های قبل بحث شد اما برای فهمیدن اینکه آنها چطور این تفاسیر و برداشت ها را در کلاس درس پیاده می کنند و در این راه با چه چالش هایی برخورد می کنند به مشاهدات قوم نگارانه نیاز داشتیم. در این بخش به نکات قابل توجهی که در خلال این مشاهدات متوجه آنها شدیم پرداخته می شود.<sup>۲۳</sup>

در تمام کلاس ها معلمان قسمت اعظم وقت کلاس را فقط به کتاب های درسی ارائه شده توسط وزارت آموزش و پرورش می پرداختند که احتمالاً به این دلیل است که می دانند التزام به آموزش محتوای کتب درسی موضوع مهمی است که

<sup>۲۲</sup> Abelardo et al.

<sup>۲۳</sup> لازم به ذکر است که ترتیب ارائه این نکات معنی و مفهوم خاصی ندارد و نشان دهنده اهمیت بیشتر یا کمتر آنها نیست.

در اسناد هم به آن اشاره شده است. بنابراین، تمام تلاش خود را می‌کنند تا مطالب این کتب را به نحوه کافی و مناسب تدریس کنند.

در تمام کلاس‌ها معلمان از زبان فارسی استفاده می‌کردند به ویژه زمانی که به نظر می‌رسید دانش آموزان گیج شده بودند یا مطالب ارائه شده را کامل نمی‌فهمیدند. وقتی بعداً در مصاحبه‌ها به این قضیه اشاره شد، معلمان اظهار داشتند که استفاده از زبان مادری بخصوص موقع آموزش گرامر و لغات جدید می‌تواند بسیار مفید و حتی ضروری باشد. اگر از آنها انتظار می‌رود که آموزش "مناسب" بدهند فارسی در این راه کمک بزرگی محسوب می‌شود. علاوه بر این صرفه جویی در زمان و کمک به دانش آموزان با سطح پایین تر زبانی هم دو دلیل دیگر معلمان برای استفاده از زبان فارسی بودند. با این حال اگر چه محتوای اسناد بالادستی اجازه استفاده از زبان فارسی را به معلمان می‌دهد اما احتمالاً آنها قدری سخاوتمندانه تر از این امکان استفاده می‌کنند. ذکر یک موضوع دیگر هم ضروری است، بر اساس مشاهدات انجام شده خیلی ساده می‌شد به این نتیجه رسید که حداقل برخی از معلمان از تسلط کافی برای تدریس تمامی نکات، از جمله گرامر به زبان انگلیسی برخوردار نیستند. البته به گفته خود معلمان وقتی که یکی از مسئولان از کلاس‌ها بازدید می‌کرد همه معلم‌های زبان سعی می‌کردند در تمام مدت به انگلیسی صحبت کنند. در مجموع به نظر می‌رسد که معلمان از زبان فارسی بیشتر برای راحتی و البته حفظ وجهه و اقتدار خودشان در کلاس استفاده می‌کردند.

تقریباً در همه کلاس‌ها یک چالش واضح و قابل توجه برای معلمان وجود داشت، آنها با سطوح زبانی کاملاً متفاوتی در یک کلاس سر و کار داشتند و دانش آموزان به هیچ عنوان یکدست نبودند. به این دلیل که بعضی از آنها مدتی را خارج از کشور زندگی کرده یا در مؤسسات آموزشی خارج از مدرسه انگلیسی را (البته باز در سطوح مختلف) یاد گرفته بودند. این مسئله آموزش "برابر و موثر" را بسیار دشوار می‌کند زیرا گذشته از اینکه معلم دقیقاً چه کاری انجام می‌دهد، کلاس لاجرم برای بعضی زیادی آسان یا برای برخی دیگر زیادی سخت می‌شود.

چالش دیگری که بخصوص بیشتر در مدارس با رفاه اجتماعی کمتر وجود داشت این بود که برخی از دانش آموزان بسیار بی‌انگیزه و بی‌علاقه بودند. بعداً وقتی در مصاحبه‌ها در این مورد از معلمان سؤال شد آنها مشکلات خانوادگی و یا

مسائل روانی مانند ADHD را به عنوان دلایل احتمالی مطرح کردند. به هر حال حتی اگر معلمان از تمام توقعات و الزامات سیاست‌گذاری‌ها کاملاً آگاه باشند، ارائه تدریس "مناسب" و موثر<sup>۵</sup> به این دانش آموزان بسیار دشوار است. البته دو نفر از معلمان گفتند که گاهی خارج از وقت کلاسی با آنها صحبت یا اشکالات درسی‌شان را برطرف می‌کنند.

بلافاصله بعد از اتمام کلاس ۷ نفر از معلم‌ها گفتند: "کلاس درس واقعی این است!" و وقتی از آنها خواسته شد که منظورشان را دقیق تر توضیح بدهند همگی عقیده داشتند که یک کلاس درس واقعی بسیار دشوارتر و چالش برانگیزتر از آنچه که مسئولان یا سیاستگذاران تصور می‌کنند است. طبق گفته‌های آنها علیرغم همه تلاش‌هایشان، برآورده کردن کامل تمام انتظارات و توقعات سیاست‌گذاری‌ها در یک کلاس درس واقعی اگر نگوئیم غیرممکن، لاقلاً بسیار سخت است. به عبارت دیگر همانطور که آنها بیان کردند: "بعضی از این سیاست‌ها فقط در حرف و تئوری قشنگ و معنی دار هستند".

به گفته معلمان در جلسات آموزشی اخیر روی ارزشیابی مستمر و تکوینی (در تضاد با ارزشیابی پایانی) و ارزشیابی برای یادگیری (در تضاد با ارزشیابی از یادگیری) تأکید شده و از آنها خواسته شده بود که از این دو نوع ارزشیابی در کنار آزمون‌های معمول پایان ترم استفاده کنند. به همین دلیل و به تأیید خود معلمان، تقریباً هر جلسه یا هر دو جلسه یکبار دانش‌آموزان را به جلوی کلاس فرا می‌خواندند و مطالبی که قبلاً تدریس شده بود را از آنها می‌پرسیدند. نکته قابل توجه این بود که آنها دانش آموزان ضعیف را بخاطر نمره پایین یا ناتوانی در پاسخگویی به سؤالات به طور علنی و جلوی بقیه شاگردان توبیخ می‌کردند. بعداً در مصاحبه‌ها آنها اینطور اظهار داشتند که هدف از این کار شرمندگی کردن شاگردان نبود بلکه فقط می‌خواستند آنها را تحت فشار قرار دهند تا مجبور شوند برای دفعات بعد بیشتر تلاش کنند و به قول یکی از آنها: "توبیخ نیست، تلنگر است!"

همه معلمان بر این باور بودند که با توجه به نرخ پایین حقوق معلمی، انتظارات و توقعات سیاستگذاران و مسئولان بیش از حد بوده و آنچه که در کلاس انجام می‌دهند صرفنظر از نتایج آن، بسیار بیشتر از چیزی است که برای آن حقوق می‌گیرند.

##### ۵. نتیجه گیری

در مطالعه حاضر معلمان به طور کلی الزامات و انتظارات سیاست‌گذاری‌ها را بر اساس اطلاعات دیگران و تجربیات

خودشان درک و اجرا کردند اما نکته اینجاست که اولاً آنها منبع اطلاعاتی مشخص یا کاربردی برای اطلاع از سیاست گذاری های جدید و یا حتی قدیم ندارند تا در مواقع لازم به آن رجوع کنند زیرا به گفته محققان معلمان باید از الزامات سیاست های آموزشی آگاه باشند (اد-جو<sup>۲۴</sup> ۲۰۱۱) و آنها را به درستی بفهمند تا بتوانند به طور مناسب و موفقیت آمیز این سیاست ها را در کلاس ها اجرا کنند (هاجیسوتریو<sup>۲۵</sup> ۲۰۱۳، جونز<sup>۲۶</sup> ۲۰۱۴) و یا حتی اگر کاستی هایی هم وجود دارد بتوانند با اقدامات فعالانه و ابتکار عمل خود رأساً نسبت به جبران آنها اقدام نمایند (راستی، ۱۴۰۰).

در عین حال این نکته هم قابل توجه است که اگرچه سیاست های آموزشی به صورت یک بسته مشخص و در دسترس به معلمان ارائه نشده است، آنها کم و بیش از کلیت انتظارات و نقش هایی که برایشان تعیین شده اطلاع دارند ولی الزاماً از جزئیات آگاهی ندارند. بنابراین در کل می توان به این نتیجه رسید که گاهی اوقات ممکن است معلمان از الزامات سیاسی اطلاع کافی نداشته باشند ولی به روشی منطبق با آن الزامات تدریس کنند بدون آنکه مشخصاً بدانند که چنین انتظاراتی در واقع بخشی از سیاست های آموزشی هستند. به عبارت دیگر، معلمان می توانند به عنوان اجرا کنندگان غیر عمدی سیاست گذاری ها عمل کنند تا اینکه واقعاً مجربان آگاهانه آنها باشند. این مسئله ممکن است ناشی از این واقعیت باشد که اولاً در ایران موضع گیری های رسمی اعلام شده در مورد آموزش زبان انگلیسی بیشتر جنبه سیاسی دارند و جزئی از بدنه حکومت محسوب می شوند تا اینکه واقعاً خط مشی های منسجم و ساختار یافته آموزشی باشند. این موضوع باعث می شود که بین سیاست و آموزش شکاف وجود داشته باشد و ترسیم تصویر واضحی از آنچه که باید توسط سیاست گذاری ها به دست بیاید دشوار شود. به عنوان مثال مشخص نیست که دقیقاً منظور از "آموزش مناسب"، "معلم شایسته" یا "تدریس معنادار" در اسناد چیست. دوم اینکه حتی با وجود اینکه سیاست ها کامل و روشن تبیین نشده و در آنها ابهام وجود دارد ولی باز همچنان به نظر می رسد که تلاش هماهنگی هم برای ایجاد آگاهی در معلمان در مورد این انتظارات صورت نمی گیرد.

از سوی دیگر اگر چه بین اظهارات معلمان و اسناد بالادستی لاقلاً در مورد نقش معلمان تطابق قابل توجهی وجود دارد به نظر می رسد که کلاس های آموزش ضمن خدمت معلمان، برنامه های آماده سازی دبیران زبان انگلیسی و خود اسناد تأثیر کمی بر تفسیر و اجرای سیاست گذاری ها داشته اند به این دلیل که رویکرد جامعی ندارند و نمی توانند تمام جوانب تدریس در کلاس های واقعی را مد نظر قرار دهند (نعمتی و موسی زاده، ۱۴۰۰). این موضوع با یافته های تحقیقات قبلی در این زمینه هم مطابقت دارد (به عنوان مثال میرحسینی و خذارحمی ۲۰۱۶، میرحسینی و همکاران ۲۰۲۱) اما بر خلاف انتظارات سیاستگذاران است. این قضیه نشان می دهد که وضعیت زبان انگلیسی در بستر سیاسی- فرهنگی ایران به طرز قابل توجهی پیچیده تر از آنی است که در چارچوب برنامه درسی زبان انگلیسی توسط وزارت آموزش و پرورش به تصویر کشیده شده و دقیقاً به همین دلیل است که خیرآبادی و علوی مقدم (۱۳۹۸) معتقدند که برای احتراز از تفسیر نامطمئن سند برنامه درسی ملی باید نوعی راهنما جهت استفاده معلمان تهیه و در دسترس آنان قرار داده شود.

طبق مشاهدات انجام شده، معلمان بیش از اینکه تحت تأثیر قوانین دیکته شده توسط سیاست گذاری ها قرار گیرند، ترجیح می دهند که این سیاست گذاری ها را آنطور که با شرایط کلاس مطابقت دارد پیاده کنند. آن ها تصور می کنند که اسناد بالادستی، سیاستگذاران و مقامات بیشتر به دنبال منافع دولت هستند و به همین دلیل به نظر می رسد که تلاش می کنند منافع دانش آموزان و خودشان را در اولویت قرار دهند. در نتیجه زمانی که انتظارات سیاست گذاری ها با این منافع همسو باشند آنها را برآورده می کنند اما اگر بین اولویت های آنها و انتظارات، ناسازگاری وجود داشته باشد ترجیح می دهند کاری را انجام دهند که برای دانش آموزان و حتی برای خودشان مناسب تر است.

برخی محققان هم در پژوهش های خود به هم این نتیجه رسیده اند که سیاست گذاری های مبهم و یا نامناسب (هاجیسوتریو<sup>۲۷</sup> ۲۰۱۳)، الزامات و انتظارات متناقض سیاست ها (راسل و بری<sup>۲۸</sup> ۲۰۱۳، رولکه و رایس<sup>۲۹</sup> ۲۰۰۸)، و یا اختلاف بین انتظارات سیاست ها و واقعیت های کلاس درس

<sup>۲۷</sup> Hajisoteriou

<sup>۲۸</sup> Russell & Bray

<sup>۲۹</sup> Roellke & Rice

<sup>۲۴</sup> Ade-Ojo

<sup>۲۵</sup> Hajisoteriou

<sup>۲۶</sup> Jones

(هاجیسوتریو<sup>۲۰</sup> ۲۰۱۳، گرینفیلد و همکاران<sup>۲۱</sup> ۲۰۱۰) در نهایت باعث شده که معلمان عملکردی مطابق با نیت سیاستگذاران نداشته باشند و یا کلاً از این سیاست‌ها تخطی کنند. این موضوع همان چیزی است که کاجرو<sup>۲۲</sup> (۱۹۹۲، ص ۸) از آن به عنوان برنامه ریزی زبانی نامرئی یاد می‌کند. برنامه ریزی زبانی نامرئی توسط ذینفعان آموزش زبان دیکته می‌شود و نگرش‌ها و انتظارات آنها را منعکس می‌کند نه سیاست‌گذاران را. یعنی همان ارزش‌ها و نیازهایی که معلمان شرکت‌کننده در این تحقیق در مصاحبه‌های خود به آنها اشاره کردند یا عملاً در کلاس‌هایشان نشان دادند.

به طور کلی نتایج این تحقیق نشان می‌دهند که حوزه سیاست و برنامه ریزی زبان در بستر فرهنگی سیاسی ایران در شرایطی پیچیده و چند قطبی قرار دارد و حلقه‌های گمشده احتمالی در سیاست‌گذاری مربوط به آموزش زبان انگلیسی را می‌توان این موارد در نظر گرفت: ایجاد سیاست‌های مشخص روشن و منسجم برای آموزش زبان انگلیسی، تلاش بیشتر برای تفهیم و توضیح این سیاست‌ها به مدیران و معلمان، افزایش مشارکت معلمان در فرآیندهای تصمیم‌گیری، ایجاد کانالی برای شنیده شدن صدای آنها، ایجاد تدابیر و سیاست‌هایی که در عمل و با توجه به شرایط خاص کلاس‌ها قابل اجرا باشند و بهبود کیفیت و کمیت دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان. در نهایت باید به این نکته اشاره کرد که معلمان تا حد زیادی درک می‌کنند که طبق انتظارات سیاست‌گذاری‌های جدید باید چه کارهایی را انجام دهند اما برای انجام وظایف مختلف و سنگینی که بر دوش آنها گذاشته شده دچار چالش‌های متعددی می‌شوند. آنها مرتباً در کلاس با مسائل و مواردی روبرو می‌شوند که با انتظارات مسئولان در تضاد قرار می‌گیرند و این موضوع انجام وظیفه را برای آنها دشوارتر می‌کند. یافته‌های این تحقیق مطمئناً می‌تواند صدای معلمانی باشد که با مسائل و مشکلات ناشی از تغییر سیاست‌ها و چالش‌های هر روزه کلاس درس دست و پنجه نرم کرده و می‌کنند. در پایان، تحقیق بیشتر بر روی مدارس شهرهای مختلف کشور که بتواند نظرات معلمان به ویژه در بسترهای فرهنگی گوناگون را نشان دهد، ضروری به نظر می‌رسد. از سوی دیگر، در حال حاضر سیاست‌گذاری جدید مسئولیت برنامه ریزی و هدف‌گذاری برای آموزش زبان در ایران را به عهده گرفته‌اند

که بدون شک آگاهی از نقطه نظرات آنها نیز مثر خواهد بود. در نهایت خود زبان آموزان و اینکه دقیقاً چه اهداف و انتظاراتی از سیاستگذاران جدید دارند هم زمینه تحقیقی دیگری است که در صورت انجام می‌تواند بهبود کیفیت آموزشی کشور را فراهم آورد.

### فهرست منابع

- Abelardo, L. J., Lomboy, M. A. A., Lopez, C. C., Balaria, F. E., & Subia, G. S. (2019). Challenges encountered by the national high school teachers in doing action research. *International Journal of English, Literature and Social Science (IJELS)*, 4(4), 1046-1051.
- Ade-Ojo, G. O. (2011). Practitioners' perception of the impact of the vision of policy-makers on practice: the example of the recommendations of the Moser Commission. *Research Papers in Education*, 26(1), 53-77.
- Arani, A. M., Kakia, L., & Malek, M. J. (2018). Higher education research in Iran: Quantitative development and qualitative challenges. In J. Jung, H. Horta, & A. Yonezawa (Eds.), *Researching higher education in Asia: History, development, and future* (pp. 315-326). Singapore: Springer.
- Atai, M. R., & Fatahi-Majd, M. (2014). Exploring the practices and cognitions of Iranian ELT instructors and subject teachers in teaching EAP reading comprehension. *English for Specific Purposes*, 33, 27-38.
- Borjjan, M. (2015). English in post-revolutionary Iran: From indigenization to internationalization. *Multilingua*, 34.

<sup>۲۱</sup> Kachru

<sup>۲۰</sup> Hajisoteriou

<sup>۲۲</sup> Greenfield et al.

- policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 2013(219), 7-21.
- Jones, G. S. (2014). *Outcast London: a study in the relationship between classes in Victorian society*. Verso.
- Kachru, B. B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language teaching*, 25(1), 1-14.
- Kaplan, M. A. (1989). French in the community: A survey of language use abroad. *The French Review*, 63(2), 290-299.
- Kennedy, C. (2004). Challenges for language policy, language and development. *Dreams and realities: Developing countries and the English language*, 24-38.
- Khany, R., & Tarlani-Aliabadi, H. (2016). Studying power relations in an academic setting: Teachers' and students' perceptions of EAP classes in Iran. *Journal of English for Academic Purposes*, 21, 72-85.
- Lo Bianco, J. (2010). The importance of language policies and multilingualism for cultural diversity. *International Social Science Journal*, 61(199), 37-67.
- Menken, K., García, O., (2010). Stirring the onion: Educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). In *Negotiating Language Policies in Schools* (pp. 263-275). Routledge.
- Mirhosseini, S. A., & Khodakarami, S. (2016). Aspects of 'English language education' policies in Iran: 'Our own beliefs' or 'out of who you are'?. *Journal of Multicultural Discourses*, 11(3), 283-299.
- Mirhosseini, S. A., Tajik, L., & Bahrapour Pasha, A. (2021). Policies of English
- Ebrahimi, F., & Sahragard, R. (2016). Some Insights into Iran's English Curriculum Based on Iran's Major Policies. *Journal of Language Teaching & Research*, 7(5).
- Esposito, J., Davis, C. L., & Swain, A. N. (2012). Urban educators' perceptions of culturally relevant pedagogy and school reform mandates. *Journal of Educational Change*, 13(2), 235-258.
- Grant, S. G., Derme-Insinna, A., Gradwell, J., Lauricella, A. M., Pullano, L., & Tzetzio, K. (2002). Juggling Two Sets of Books: A Teacher Responds to the New York State Global History Exam. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(3), 232-55.
- Greenfield, R., Rinaldi, C., Proctor, C. P., & Cardarelli, A. (2010). Teachers' perceptions of a response to intervention (RTI) reform effort in an urban elementary school: A consensual qualitative analysis. *Journal of Disability Policy Studies*, 21(1), 47-63.
- Hajisoteriou, C. (2013). Duty calls for interculturalism: how do teachers perceive the reform of intercultural education in Cyprus?. *Teacher development*, 17(1), 107-126.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge.
- Johnson, D. C. (2013). What is language policy?. In *Language policy* (pp. 3-25). Palgrave Macmillan, London.
- Johnson, D. C., & Ricento, T. (2013). Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: Situating the ethnography of language

- Roellke, C., & Rice, J. K. (2008). Responding to teacher quality and accountability mandates: The perspective of school administrators and classroom teachers. *Leadership and Policy in Schools*, 7(3), 264-295.
- Russell, J. L. & Bray, L. E. (2013). The dynamic interaction between institutional pressures and activity: An examination of the implementation of IEPs in secondary inclusive settings. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(2), 243-266.
- Schiffman, H., (2006). Language policy and linguistic culture. *An introduction to language policy: Theory and method*, 111-125.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Wiley, T. G., & García, O. (2016). Language policy and planning in language education: Legacies, consequences, and possibilities. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 48-63.
- حقانی، نادر، قدوسی شاه نشین، الناز. (۱۳۹۸). بررسی مختصات سیاست‌های زبان خارجی کشور بر اساس چارچوب هورنبرگر. *نقد زبان و ادبیات خارجی*. 16(22), 37-58.
- خیر آبادی، رضا، علوی مقدم، سید بهنام. (۱۳۹۸). فرصت‌ها و چالش‌های فراروی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی ایران. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. 9(1), 53-70.
- راستی، علیرضا. (۱۴۰۱). نگاهی نقادانه به فرایند واژه‌گزینی فرهنگستان زبان و ادب فارسی در پرتو رهیافت سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی. *مطالعات زبان و ترجمه*. 50(55), 66-89.
- راستی، علیرضا. (۱۴۰۰). بررسی ماهیت و میزان بازتاب ارزش‌های قصد شده در برنامه درسی ملی ایران در language teacher recruitment in Iran and a glimpse of their implementation. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19.
- Narafshan, M. H., & Yamini, M. (2011). Policy and English language teaching (ELT) in Iran. *Iranian EFL journal*, 7(5), 179-189.
- Nero, S. J. (2014). De facto language education policy through teachers' attitudes and practices: A critical ethnographic study in three Jamaican schools. *Language Policy*, 13(3), 221-242.
- Pennycook, A. (2006). Postmodernism in language policy. *An introduction to language policy: Theory and Method*, 60-76.
- Ramanathan, V., & Morgan, B. (2007). TESOL and policy enactments: Perspectives from practice. *Tesol Quarterly*, 41(3), 447-463.
- Riazi, A. (2005). The four language stages in the history of Iran. In Lin, A. M., Martin, P. (Eds.), *Decolonization, globalization: Language-in-education policy and practice* (pp. 98-114). Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of sociolinguistics*, 4(2), 196-213.
- Ricento, T. (2006). Language policy: Theory and practice—An introduction. *An introduction to language policy: Theory and method*, 10, 23.
- Rios-Aguilar, C., González Canchê, M., & Moll, L. (2012). Implementing structured English immersion in Arizona: Benefits, challenges, and opportunities. *Teachers College Record*, 114(9), 1-18.

کتاب‌های زبان انگلیسی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در  
زبانهای خارجی. 713-727, 11(4).

کیانی، غلامرضا، مومنیان، محمد، نویدی نیا، حسین.

(۱۳۹۰). نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی

نسبت به آموزش زبان‌های خارجی. جستارهای

زبانی. 0-0, 2(2).

نعمتی، مجید، موسی زاده، ام البنین. (۱۴۰۰). ارزشیابی از

برنامه تربیت دبیر زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان

: مطالعه سه بعدی مبتنی بر مدل CIPP. پژوهش‌های

زبان‌شناختی در زبانهای خارجی- 763, 11(4).

780.

ولی زاده، الهه. (۲۰۲۱). جایگاه هویت ملی در طراحی

سیاست‌های آموزشی در ایران. ایران و چشم

اندازهای تحلیلی امر سیاست.

