

Iranian EFL teachers' perceptions of EFL curriculum's CLT-based reform drawbacks: Causes and solutions

- Rezvān Hakimzāde (PhD), Associate Professor of the Faculty of Psychology & Educational Sciences, Department of Curriculum Studies and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.
E-mail: hakimzadeh@ut.ac.ir
- Hamidrezā Irajī, PhD Candidate in University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding Author).
E-mail: hamidrezairaji@ut.ac.ir
- Hassan Maleki (PhD), Full Professor, Allāme Tabātabā'i University, Tehran, Iran.
E-mail: maleki@atu.ac.ir
- Mohammad Javādi-pour (PhD), Associate Professor of the Faculty of Psychology & Educational Sciences, Department of Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran.
E-mail: javadipour@ut.ac.ir

Abstract

Although some studies have been done on major issues of foreign language teaching in Iran, a large-scale qualitative study is still required to be done particularly with regard to the newly introduced English as a Foreign Language (EFL) curriculum. Therefore, the present study aimed to discover what challenging problems, in-service English teachers encounter in EFL classes and what solutions to these challenges can be suggested based on 169 Iranian EFL teachers' opinions. Data were collected through a written, open-ended questionnaire and semi-structured interviews, and they were thematically analyzed using MAXQDA (Version 2022). Findings revealed that (1) policy makers' ambivalence towards English Language Teaching (ELT), teacher burnout, lack of facilities in schools, lack of teaching aids, and unmotivated students were the main reasons behind the gap between planning and practice of EFL curriculum in Iran; and (2) lowering the starting age of ELT, solving teachers' financial issues, and CLT-based examinations were the most frequently brought up solutions to this gap. Findings were discussed in the area of EFL teaching and some pedagogical implications were also proposed.

Keywords

EFL Curriculum, English language challenges, Reforms based on Communicative Language Teaching (CLT) Approach, Solutions



پښتونستان کالج اعلیٰ او پوهنتون
پښتانه علوم او ادب

ادراکات معلمان زبان انگلیسی از اشکالات اصلاحات مبتنی بر رویکرد ارتباطی در برنامه درسی زبان انگلیسی ایران: علل و راه‌حل‌ها

رضوان حکیم‌زاده* ■ حمیدرضا ایرجی** ■ حسن ملکی*** ■ محمد جوادی پور****

چکیده:

اگرچه مطالعاتی درباره مسائل اصلی آموزش زبان در ایران انجام شده است؛ اما هنوز مطالعه‌ای کیفی در مقیاس بزرگ، به‌ویژه با توجه به برنامه درسی جدید زبان انگلیسی، لازم است. از این رو، پژوهش حاضر بر آن است تا کشف کند که معلمان زبان انگلیسی با چه مشکلات چالش‌برانگیزی در کلاس‌های خود مواجه می‌شوند و چه راه‌حلی برای این چالش‌ها پیشنهاد می‌شود. داده‌ها از طریق پرسش‌نامه باز مکتوب و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۱۶۹ معلم ایرانی زبان انگلیسی جمع‌آوری و از طریق نرم‌افزار MAXQDA (نسخه ۲۰۲۲) تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان دادند: (۱) دوگانگی سیاست‌گذاران در برابر زبان انگلیسی، فرسودگی معلمان، کمبود امکانات در مدارس، کمبود ابزار کمک‌آموزشی و دانش‌آموزان بی‌انگیزه، علل اصلی شکاف بین برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران بودند؛ (۲) کاهش سن شروع آموزش زبان انگلیسی، حل مسائل مالی معلمان، و امتحانات مبتنی بر رویکرد ارتباطی بیشترین راه‌حل برای این شکاف بودند. سپس یافته‌ها در حوزه آموزش زبان انگلیسی بررسی و برخی دلالت‌های آموزشی نیز پیشنهاد شد.

برنامه درسی زبان انگلیسی، چالش‌های زبان انگلیسی، اصلاحات مبتنی بر رویکرد ارتباطی،
راه‌حل‌ها

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۴/۱۸ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۵/۲۲ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۷/۱۶

* دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش. E-mail: hakimzadeh@ut.ac.ir
 ** (نویسنده مسئول) دانشجوی دکتری دانشگاه تهران. E-mail: hamidrezairaji@ut.ac.ir
 *** استاد دانشگاه علامه طباطبایی. E-mail: maleki@atu.ac.ir
 **** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران. E-mail: javadipour@ut.ac.ir

مقدمه

در حال حاضر، یادگیری زبان خارجی، چه از نظر آکادمیک و چه از نظر اجتماعی، مزیت به‌شمار می‌رود. براین اساس، آموزش زبان انگلیسی به‌منزلهٔ زبان خارجی نیازمند توجه بیشتر وزارت آموزش و پرورش به این حوزه است. معرفی گرایش‌ها، رویکردها، روش‌ها و راهبردها در این زمینهٔ مطالعاتی، شاهدی برای نشان دادن تلاش‌ها با هدف توسعهٔ نقش اساسی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی است. به‌عبارت‌دیگر، محققان تلاش می‌کنند با ارائهٔ توصیه‌هایی، راه را برای ارتقای آموزش زبان انگلیسی هموار کنند. با وجود این، موانع زیادی بر سر راه اجرای برنامه‌های مؤثر آموزش زبان انگلیسی وجود دارند. مطالعه و شناسایی این چالش‌ها براساس صدای معلمان زبان انگلیسی، به‌منزلهٔ عنصر اصلی محیط آموزشی، اهمیت بسزایی دارد و به توسعهٔ شیوه‌های تدریس منجر می‌شود (پارسونز^۱ و همکاران، ۲۰۱۷).

با افزایش نقش زبان انگلیسی در دنیای دیجیتال امروزی، نیاز به سطح شایسته‌ای از توانایی در این زبان برای نسل‌های آینده در بسیاری از کشورها، از جمله ایران، شناسایی شده است. خواندن متون علمی به زبان انگلیسی برای به‌دست‌آوردن خودکفایی کشاورزی، اقتصادی، و صنعتی به‌منزلهٔ اولویتی مهم در طراحی اهداف برنامهٔ آموزش زبان انگلیسی در نظر گرفته شد (رحیمی و نبی‌لو، ۱۳۸۷).

باین‌حال، تا قبل از دههٔ ۱۳۹۰، پژوهش‌های متعددی که به مطالعهٔ برنامهٔ درسی آموزش زبان در کشورمان پرداخته‌اند ناکارآمدی این برنامه را تأیید کرده و عمدتاً علت این ناکارآمدی را رویکرد سنتی برنامهٔ درسی دانسته‌اند (عنانی سراب، ۱۳۸۹). امروزه شاهد ارائهٔ روش‌های متعدد تدریس زبان و رقابت این روش‌ها برای اثبات کارآمدی بیشتر هستیم (حکیم‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴). علاوه‌براین، با افزایش نیاز دانش‌آموزان به یادگیری عملی زبان انگلیسی، کارایی مدارس دولتی با چالش جدی مواجه شد. آموزش کلید توسعهٔ تکامل و سلاخی مهم برای توسعهٔ اجتماعی اقتصادی و سیاسی هر ملتی است (باوفا و همکاران، ۱۴۰۰). بررسی‌ها نشان می‌دهند که آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران، نتوانسته است به اهداف از پیش تعیین‌شدهٔ خود برسد (اکبری، ۲۰۱۵) و تاکنون آموزش زبان انگلیسی در ایران، زیر نظر وزارت آموزش و پرورش نتوانسته است توانایی زبان انگلیسی مدنظر را در زبان‌آموزان ایجاد کند.

نابسندگی بخش عمومی در برآورده‌سازی نیازهای دانش‌آموزان (کار دوست و سعیدیان، ۲۰۲۱) باعث شد از سال ۱۳۹۱، برنامهٔ درسی آموزش زبان انگلیسی بازبینی شود و کتب درسی زبان انگلیسی، که براساس روش‌های قدیمی و نظریات منسوخ از قبیل ترجمهٔ دستوری، حفظ طوطی‌وار، تمرین‌های مکانیکی و تکرار بودند، به‌طور کلی تغییر داده (خیرآبادی و علوی مقدم، ۲۰۱۶) و براساس رویکرد ارتباطی نگاشته شوند (ترلانی علی‌آبادی، ۲۰۲۲). در این راستا، در سند بنیادین تحول در آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، که یکی از نقاط عطف در تاریخ آموزش و پرورش ایران است (علوی مقدم و خیرآبادی، ۱۳۹۳؛ گودرزی و همکاران، ۲۰۲۰)، در راهکار ۱-۵، آموزش زبان خارجی با رعایت اصل تثبیت و تقویت هویت اسلامی - ایرانی در چهارچوب بخش انتخابی برنامهٔ درسی توصیه شده است

(کلانتری و غلامی، ۲۰۱۳، به نقل از محسنی و همکاران ۱۴۰۱). همچنین، براساس برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱)، که زیر نظر نظام‌های اصلی سند تحول بنیادین و به‌منزله نقشه جامع یادگیری است، آموزش زبان‌های خارجی از ابتدای دوره متوسطه اول با هدف آموزش چهار مهارت زبانی (گوش کردن، سخن گفتن، خواندن، و نوشتن) شروع می‌شود. در واقع، از آنجاکه برنامه آموزش زبان انگلیسی در ایران نتوانست توسعه زبانی دانش‌آموزان را برای استفاده در موقعیت‌های ارتباطی واقعی افزایش دهد و دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل از دبیرستان‌ها را برای ارتباط زبانی مؤثر توانمند سازد، (صفری و رشیدی، ۲۰۱۵) مجموعه کتب درسی زبان انگلیسی جدیدی با نام پراسپکت^۲ و ویشن^۳، طراحی شدند تا مهارت‌های کلامی، استفاده از زبان، و توانش ارتباطی در موقعیت‌های واقعی زندگی را در دانش‌آموزان توسعه دهند. برای رسیدن به این هدف، وزارت آموزش و پرورش ایران از طریق برنامه‌های تربیت‌معلم، روش آموزش زبان ارتباطی^۴ را روش اصلی در به‌کارگیری این سری کتب معرفی کرد (جانفشان و نصرتی ۲۰۱۴؛ خیرآبادی و علوی مقدم، ۱۳۹۸؛ فروزنده و فروزانی، ۲۰۱۵).

بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه، بیانگر آن است که نظام آموزش رسمی کشور در آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان، با چالش‌های متعددی مواجه بوده است (داوری و همکاران، ۲۰۱۹). درحالی‌که بسیاری از ارزیابی‌های انجام‌شده تاکنون عمدتاً بر ارزیابی کتاب‌های درسی برنامه جدید متمرکز بوده‌اند (زارع و عنانی سراب، ۲۰۲۰)، هدف از پژوهش حاضر، بررسی همه‌جانبه علل و راه‌حل‌های شکاف بین برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده زبان انگلیسی در کشور براساس نظرات تعداد کثیری از معلمان زبان انگلیسی است. به‌این‌منظور، از روش کیفی و دو ابزار پرسش‌نامه و مصاحبه با معلمان زبان انگلیسی بهره گرفته شده است.

پیشینه پژوهش

بین لفاظی سیاست و واقعیت‌های کلاس درس زبان انگلیسی شکاف وجود داشته که در ادبیات نیز مدنظر قرار گرفته است. یکی از مسائلی که همواره در مطالعات برنامه درسی مدنظر بوده، وجود فاصله، و در برخی موارد، فقدان همسویی بین برنامه‌های درسی یادشده است که اثربخشی برنامه‌های درسی را به خطر می‌اندازد (گلاثورن و همکاران، ۲۰۱۲، به نقل از حاجی تبار فیروزجایی و همکاران، ۱۳۹۵). برای مثال، خیرآبادی و علوی مقدم (۱۳۹۸) با هدف تعیین و تبیین مهم‌ترین چالش‌ها و فرصت‌های فراروی آموزش زبان انگلیسی در ایران، نشان دادند که رویکرد سنتی به آموزش زبان، ناکارآمدی کتاب‌های درسی و مواد آموزشی، کاستی‌های دوره‌های تربیت‌معلم و کمبود دبیران زبده و بانگیزه، فقدان سیاست‌گذاری کلان و تعیین‌نشده چشم‌انداز آموزشی و نیز کمبود زمان تدریس درس زبان انگلیسی در نظام رسمی آموزش کشور مهم‌ترین چالش‌های فراروی آموزش زبان در کشور ماست. غلامی و همکاران (۱۳۹۶) با هدف کمک به ارتقای کیفیت آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی

ایران، عوامل چالش‌زای مهم آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران را بررسی و معرفی کردند. نتایج نشان دادند که در نظام آموزشی ایران، تمامی عوامل در حیطه عناصر برنامه درسی، عوامل تعدیل‌کننده یادگیری زبان خارجی، پیامدها و ویژگی‌های زمینه‌ای تأثیرگذار در کار معلم و دانش‌آموز با چالش روبه‌رو هستند و نقش این عوامل برای تحقق اهداف آموزش زبان انگلیسی بیش از سطح متوسط است که در صورت کم‌توجهی یا اصلاح و به‌روزرسانی نکردن، از عوامل چالش‌زای مهم در راستای رسیدن به اهداف آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران هستند.

آقاگل‌زاده و داوری (۲۰۱۷) تأکید کردند سیاست در آموزش و پرورش سازوکاری اصلی برای عملیاتی کردن سیاست‌های زبانی است؛ اما تا همین اواخر هیچ سند رسمی سیاسی و فرهنگی در این زمینه در ایران تدوین، تنظیم و اجرا نشده بود. بنابراین، برای بهبود کیفیت آموزش و یادگیری زبان، دولت تصمیم گرفت در اواخر سال ۲۰۱۲، تحولی اساسی در سیستم آموزشی انجام دهد (صفری و صحراگرد، ۲۰۱۵). همچنین گفتنی است که این اصلاحات از سیاست‌های کلان و زیربنایی سند چشم‌انداز ملی بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران، نقشه راه جامع علمی، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، و سند برنامه درسی ملی، با تأکید بر ویژگی‌های انقلابی و هویت اسلامی ایرانی دانش‌آموزان، پیروی می‌کند.

کیانی و همکاران (۲۰۱۰) اسناد بالادستی در سطح ملی ایران را مطالعه کردند تا بتوانند بررسی کنند که آیا در توسعه این اسناد، به تحقیقات انجام‌شده روی سیاست‌های آموزش زبان خارجی توجه شده است یا خیر. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که اسناد بررسی‌شده نتوانسته‌اند سیاست‌های منسجمی را ارائه دهند و اینکه بعضی اوقات در این اسناد شاهد عدم تطابق‌هایی هستیم.

مطالعاتی درباره مسائل اصلی آموزش زبان در ایران انجام شده است (راستی و نوحی جدسی، ۱۴۰۰)؛ اما هنوز به مطالعه‌ای کیفی در مقیاس بزرگ به‌ویژه با توجه به برنامه درسی زبان انگلیسی تازه معرفی‌شده نیاز است. بنابراین، هدف مطالعه حاضر این است که دریابد معلمان زبان انگلیسی با چه مشکلات چالش‌برانگیزی در کلاس‌های زبان انگلیسی مواجه‌اند و چه راه‌حلی برای این چالش‌ها ارائه داده می‌شود.

■ سوالات پژوهش

مطالعه حاضر با هدف مشخص کردن علل و راه‌حل‌های شکاف بین برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده زبان انگلیسی انجام شده است. بدین منظور، پژوهش حاضر دارای دو سؤال کیفی به شرح زیر است:

۱. علل شکاف بین برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران چیست؟
۲. معلمان زبان انگلیسی در ایران برای کاهش فاصله بین برنامه‌ریزی و عمل چه راهکارهایی پیشنهاد می‌کنند؟

روش پژوهش

مطالعه کیفی حاضر، پژوهشی پیمایشی اکتشافی در مقیاس بزرگ با هدف برجسته کردن علل و راه‌حل‌های شکاف بین برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران است. در مجموع ۱۶۹ (۶۷ مرد و ۱۰۲ زن) معلم زبان انگلیسی، با سابقه حداقل یک سال تدریس در مقاطع متوسطه اول و/یا دوم، با مدارک تحصیلی مختلف (لیسانس، کارشناسی ارشد و دکتری)، در محدوده سنی ۲۵ تا ۴۸ سال در این مطالعه شرکت کردند (برای اطلاعات کامل جمعیت‌شناختی به جدول ۱ مراجعه کنید). به منظور جمع‌آوری داده‌های محکم و دقیقی که معرف همه معلمان زبان انگلیسی در ایران باشند، شرکت‌کنندگان از طریق روش نمونه‌گیری حداکثر تنوع (پتون^۵، ۲۰۱۵) از ۲۸ استان مختلف انتخاب شدند. این روش نمونه‌گیری با مرحله تجزیه و تحلیل مطابقت دارد؛ زیرا هدف پژوهش کشف حداکثری ابعاد اصلی است و به‌ویژه در تحقیقات کیفی مفید است؛ زیرا از طریق منابع متعدد جمع‌آوری داده‌ها و پرداختن به نظرات گروه‌های مختلف افراد، که به‌طور هدفمند انتخاب شده‌اند، مثلث‌سازی را انجام می‌دهد. طبق نظر مریام و تیسدل^۶ (۲۰۱۶)، مثلث‌سازی می‌تواند به تصویر کامل‌تر و جامع‌تر از موضوع بررسی شده منجر شود و در نتیجه، اعتبار مطالعه را افزایش دهد.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان

تعداد شرکت‌کنندگان در مصاحبه	تعداد کل شرکت‌کنندگان		
۶	۹۱	۲۵-۳۵	سن
۵	۷۸	۳۶-۴۸	
۵	۶۷	مذکر	جنسیت
۶	۱۰۲	مؤنث	
۷	۱۱۶	آموزش زبان انگلیسی	رشته
۲	۳۴	ادبیات انگلیسی	
۱	۱۲	مترجمی	
۱	۷	زبان‌شناسی	
۳	۴۴	کارشناسی	میزان تحصیلات
۴	۱۰۷	کارشناسی ارشد	
۴	۱۸	دکتری	

ابزار

در این پژوهش، از دو ابزار پرسش‌نامه کتبی باز و مجموعه‌ای از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای سه بخش اصلی است: بخش اول که اطلاعات جمعیت‌شناختی و رضایت شرکت‌کنندگان را جویا می‌شد؛ بخش مرکزی که شامل دو سؤال بود که شرکت‌کنندگان را تشویق می‌کرد تا دیدگاه‌های خود را درباره جنبه‌های برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران، که مستقیماً با سؤالات تحقیق مرتبط است، بنویسند و بخش پایانی که از علاقه‌مندان به مشارکت در مصاحبه بعدی خواسته شد مشخصات تماس خود را بگذارند. برای افزایش قابلیت اعتماد (لینکلن و گوبا، ۱۹۸۵) پرسش‌نامه، دو اقدام انجام شد: ابتدا از دو متخصص بیرونی، که به فعالیت در زمینه مطالعات برنامه درسی و زبان‌شناسی کاربردی شناخته شده بودند، خواسته شد تا پرسش‌نامه را ارزیابی و درباره روایی آن بازخورد ارائه کنند؛ سپس همان‌طور که نساجی (۲۰۲۰) توصیه کرده است، در تلاش برای بهبود قابلیت اطمینان داده‌های به‌دست‌آمده، با ۱۰ پاسخ‌دهنده که از نظر جنسیت، سن، رشته و مدرک تحصیلی شباهت زیادی به شرکت‌کنندگان هدف داشتند، مطالعه آزمایشی انجام شد. براساس پاسخ‌های ارائه‌شده، جمله‌بندی برخی از سؤال‌ها بهبود داده شد تا وضوح آن‌ها افزایش یابد و اطمینان حاصل شود که می‌توانند نظرات شرکت‌کنندگان را درباره موضوعات محبوب محقق استخراج کنند. مصاحبه‌ها نیمه‌ساختارمند بودند؛ اما به مصاحبه‌شوندگان آزادی کافی داده شد تا نظرات خود را توضیح دهند و سایر ایده‌های مرتبط را، که از طریق مصاحبه‌ها مطرح می‌شد، بیان کنند. سؤالات مصاحبه حول جنبه‌های مختلف برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران، با تمرکز خاص بر علل و راه‌حل‌های شکاف بین برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده، می‌چرخید.

روش تحقیق

در مرحله اول این پژوهش، پرسش‌نامه کتبی و باز به‌صورت آنلاین بین شرکت‌کنندگان توزیع شد. پراکندگی جغرافیایی گسترده پاسخ‌دهندگان، توزیع آنلاین و جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها را اجتناب‌ناپذیر کرده بود. به دلیل ماهیت اکتشافی این تحقیق و تمایل محققان به دریافت طیف نسبتاً گسترده‌ای از پاسخ‌های بالقوه برای کدگذاری و تحلیل موضوعی بعدی، دو سؤال باز و کلی گنجانده شد (براون^۸، ۲۰۰۹). در مرحله بعد، یافته‌های پرسش‌نامه با نظرات به‌دست‌آمده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بعدی، با ۱۷ نفر از ۲۳ شرکت‌کننده، که تمایل خود را برای شرکت بیشتر در مطالعه ابراز کرده بودند، مثلث‌سازی شد. همان‌طور که مایلز^۹ و همکاران (۲۰۱۴) اشاره کردند، مصاحبه‌ها می‌توانند دقت روش‌شناختی را به تحقیق اضافه کنند، اطلاعات بیشتری را درباره شرکت‌کنندگانی که نمی‌توان مستقیماً مشاهده کرد به‌دست آورد، و مهم‌تر از همه، به محقق

امکان درک عمیق‌تر از موضوع پژوهش را می‌دهند. مصاحبه‌ها به‌طور متوسط ۲۰ دقیقه طول کشید و از طریق پلتفرم‌های آنلاین انجام شد.

● تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی براساس توصیه کرسول^{۱۰} (۲۰۱۴)، نرم‌افزار مکس کیو دی ای^{۱۱} (نسخه ۲۰۲۲) اجرا شد. جمله، واحد تحلیل بود و محتوای آشکار، و نه پنهان، برای تحلیل در نظر گرفته شد. فرایند جمع‌آوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل، و گزارش نویسی به زبان فارسی انجام شد. تحلیل محتوای استقرایی به این دلیل انجام شد که هیچ نظریه یا چهارچوبی تولید مضامین، کدها و مقوله‌ها را هدایت نمی‌کرد و آن‌ها کاملاً از داده‌ها ایجاد شدند (برگ^{۱۲}، ۲۰۰۱). پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به دو سؤال پرسش‌نامه، که علل و راه‌حل‌های شکاف بین برنامه‌های درسی قصدشده و اجراشده را هدف قرار می‌دهند، به‌صورت مضمونی تجزیه و تحلیل شدند. مراحل تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی گائو و ژانگ^{۱۳} (۲۰۲۰) در این قسمت از مطالعه به‌کار گرفته شد: (۱) یکی از محققان داده‌ها را از نظر خطاهای زبانی، ابهامات، بی‌دقتی یا تکرار بررسی کرد؛ (۲) او داده‌ها را چندین بار خواند تا کدهای باز ایجاد کند؛ (۳) کدهای محوری را با دسته‌بندی کدهای باز مرتبط تولید کرد؛ (۴) کدهای محوری را تحت کدهای انتخابی / مضامین عمومی مرتبه بالاتر گروه‌بندی کرد؛ (۵) گزارش مفصلی از گزارش نهایی و تفسیر آن ارائه کرد. تعداد مضامین، کدها و دسته‌های ایجادشده محاسبه شد. علاوه بر این، موارد مذکور به‌صورت بصری در قالب اشکال ایجادشده از طریق ویژگی مکس مپ^{۱۴} به تصویر کشیده شدند. برای بررسی اعتبار تجزیه و تحلیل، توافق بین کدگذاران بررسی شدند؛ بدین‌صورت که ۲۰ درصد از کدهای ایجادشده به‌طور تصادفی انتخاب شدند تا مجدداً به‌دست کدگذار دوم (نویسنده مربوطه)، که دانش و تجربه کافی در انجام مطالعات کیفی داشتند، کدگذاری شوند. در این بخش از مطالعه، در مجموع ۴۴۱ کد شامل ۲۳۹ کد برای علل و ۲۰۲ کد برای راه‌حل‌ها ایجاد شدند که از این تعداد، ۱۰۰ کد برای کدگذار دوم ارسال شد. در نتیجه کدنویسی، کدگذار دوم با کدگذار اول درباره ۴ کد مخالف بود؛ بنابراین ضریب توافق بین کدکننده به‌دست‌آمده در این مطالعه، ۹۶ درصد بود. سپس نویسنده اول براساس پیشنهادها کدگذار دوم تغییراتی در کدها ایجاد و آن‌ها را نهایی کرد. به‌منزله ابزار دوم، مصاحبه‌ها به زبان فارسی انجام و صرفاً بخش‌هایی که کاملاً در راستای پاسخ به سؤالات پژوهش بودند کلمه‌به‌کلمه نوشته شدند. در پایان هر مصاحبه، برای اجرای بررسی اعضا، براساس پیشنهاد لینکلن و گوبا (۱۹۸۵)، کدها و مضامین استخراج‌شده از داده‌های پرسش‌نامه پایان باز، با مصاحبه‌شوندگان به اشتراک گذاشته شد تا نظرات آن‌ها درباره صحت و وضوح آن‌ها پیدا شود. مصاحبه‌شوندگان کدها و مضامین تولیدشده را تأیید کردند.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، مضامین اصلی استخراج‌شده از پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به سؤالات پرسش‌نامه باز و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته درباره علل و راه‌حل‌های شکاف بین برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران، براساس فراوانی آن‌ها، ارائه شده است.

● علل

در پاسخ به اولین سؤال تحقیق حاضر، که به علل شکاف بین برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران می‌پردازد، تجزیه و تحلیل مضمونی داده‌ها به تولید پنج مضمون کلان منجر شد که عبارت‌اند از: عوامل مرتبط با نظام آموزشی، عوامل مرتبط با مدرسه، عوامل مرتبط با مواد درسی، عوامل مرتبط با معلم و نیز عوامل مرتبط با دانش‌آموز (شکل ۱).

پرتکرارترین عاملی که برای شکاف بین برنامه‌های درسی قصد و اجرا شده ذکر شد، عوامل مرتبط با نظام آموزشی (۸۵ تکرار) بود که به دوگانگی سیاست‌گذاران در برابر آموزش زبان انگلیسی، سیستم آموزشی متمرکز و آزمون‌های مهم سنتی مربوط می‌شد. دوگانگی در برابر آموزش زبان انگلیسی، مضمونی که اغلب در دسته عوامل مرتبط با سیستم آموزشی به آن اشاره می‌شود، شامل سه مضمون فرعی است: سن شروع دیر هنگام تدریس زبان انگلیسی (۱۷ مرجع)، اختصاص زمان کم به آموزش زبان انگلیسی (۱۳ مرجع)، و برنامه‌های ناکافی و ناکارآمد آماده‌سازی معلمان (۷ مرجع). درباره سن شروع دیر هنگام، یکی از شرکت‌کنندگان نوشت: «براساس فرضیه سن بحرانی، ادعا می‌شود که بهترین سن برای یادگیری زبان دوم تقریباً قبل از ۱۳ سالگی است. با این حال، در سیستم آموزشی ما یادگیری زبان انگلیسی تقریباً از سن ۱۳ سالگی شروع می‌شود!». شرکت‌کنندگان اغلب شکایت داشتند که «زمان اختصاص داده‌شده کافی نیست و معلمان نمی‌توانند همه‌ی مطالب را به صورت واقعی پوشش دهند.» درباره برنامه‌های ناکافی و ناکارآمد آماده‌سازی معلمان، یکی از پاسخ‌دهندگان پرسش‌نامه نوشت: «تغییرات اساسی همراه با آمادگی‌های ناکافی، نمی‌تواند برنامه زبان انگلیسی ما را بهبود بخشد.» اشاراتی نیز به نقش سیستم آموزشی متمرکز، به‌ویژه در ارتباط با کتب درسی یکسان برای کل کشور (۱۶ مرجع) و روش‌شناسی یکسان و سراسری (۱۱ مرجع)، در ایجاد شکاف بین برنامه‌های درسی قصد و اجرا شده انجام شد. شرکت‌کنندگان گلایه داشتند که «استفاده از کتاب‌ها و روش‌های یکسان برای همه دانش‌آموزان کشور پهنای مانده ایران قابل قبول نیست». کمترین مضمون ارجاع‌شده، در دسته عوامل مرتبط با سیستم آموزشی، اثر واشبک بود که شامل سه مضمون فرعی است: آزمون‌های مهم سنتی (۱۲ مرجع)، امتحانات متمرکز بر واژگان/گرامر (۵ مرجع)، و امتحانات متمرکز بر مهارت‌های دریافتی (۴ مرجع). واشبک، همان‌طور که هیوز^{۱۵} (۲۰۰۳) تعریف کرده

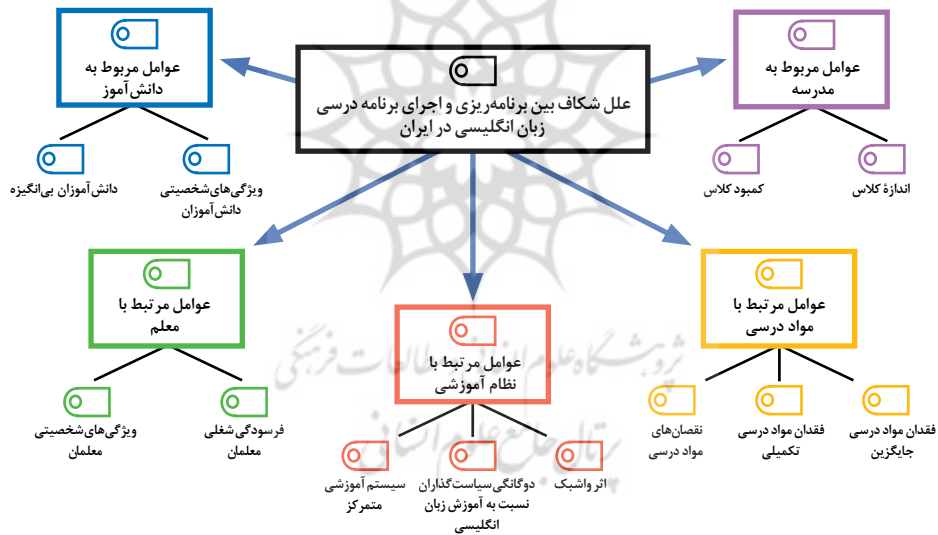
است، به تأثیرات مثبت یا منفی آزمون بر تدریس اشاره دارد. معلمان تمایل دارند فعالیت‌های کلاسی خود را با آزمون‌ها، به‌ویژه آزمون‌های مهم، تطبیق دهند. این را می‌توان به آزمون ورودی دانشگاه در ایران تعمیم داد؛ زیرا آزمونی گزینشی و بسیار مهم است که برای تصمیم‌گیری‌های مهم درباره آزمون‌شوندگان استفاده می‌شود. یکی از شرکت‌کنندگان در این باره نوشت: «این امتحان، اثر واشبک، ایجاد می‌کند و معلمان و دانش‌آموزان را به پیروی از روش‌های سنتی سوق می‌دهد».

دومین عامل پرتکرار ذکرشده از عوامل مرتبط با معلم (۵۲ مرجع) شامل مضامینی مانند فرسودگی شغلی معلمان و ویژگی‌های شخصیتی معلمان بود. اولین مضمون در دسته عوامل مرتبط با معلم، فرسودگی شغلی معلمان بود. به گفته لاورمن و کونینگ^{۱۶} (۲۰۱۶)، فرسودگی شغلی معلم شرایطی است که از عدم تطابق بین فشار مداوم، استرس، و خواسته‌هایی که به معلمان وارد می‌شود و منابع ضروری برای مقابله با آن‌ها بروز می‌کند. تحت مضمون فرسودگی معلمان، چهار مضمون فرعی پدید آمد که عبارت‌اند از: فشار / مسائل مالی (۱۳ مرجع)، شغل دوم معلم (۹ مرجع)، معلمان بی‌انگیزه (۸ مرجع)، و سطح مهارت پایین (۴ مرجع). شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که مشکلات مالی مرتبط با حرفه معلمی، معلمان را دوشغله می‌کند که به‌نوبه خود باعث خستگی و بی‌انگیزگی برای به‌روزرسانی دانش و بهبود عملکرد تدریس می‌شود. مضمون دیگر در دسته عوامل مرتبط با معلم، ویژگی‌های شخصیتی معلمان بود. این مضمون شامل مضامین فرعی سوء رفتار معلم (۱۱ مرجع) و عادات تدریس سنتی (۷ مرجع) بود. برای نشان دادن رفتار نادرست معلمان، یکی از پاسخ‌دهندگان پرسش‌نامه به برخی از معلمان اشاره کرد که «با دانش‌آموزان به‌طور آمرانه رفتار می‌کنند. درواقع آن‌ها از دانش‌آموزان خود می‌خواهند که ساکت باشند و فقط به آنچه آن‌ها در حال تدریس هستند گوش دهند و بنویسند.» درباره عادات‌های سنتی تدریس، شرکت‌کنندگان معتقد بودند یکی از دلایلی که کلاس‌های زبان انگلیسی در ایران عمدتاً با رویکرد معلم‌محور تدریس می‌شود این است که معلمان به روشی که آموزش دیده‌اند آموزش می‌دهند.

سومین عامل پرتکرار ذکرشده، عوامل مرتبط با مواد درسی (۴۳ مرجع) بود. این موارد شامل مضامینی مانند نقصان‌های مواد درسی (۱۷ مرجع)، فقدان مواد درسی تکمیلی (۱۴ مرجع) و فقدان مواد درسی جایگزین (۱۲ مرجع) بود. شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که سری کتاب‌های درسی تازه معرفی شده تا حدودی نامناسب‌اند؛ زیرا از توصیه‌های رویکرد ارتباطی پیروی نمی‌کنند. علاوه بر این، آن‌ها بیان کردند که این کتاب‌های درسی شامل تمرین‌های کافی نیستند، دانش‌آموزان را علاقه‌مند نمی‌کنند و فاقد مواد درسی جایگزین و مکمل‌اند.

چهارمین عاملی که باعث شکاف بین برنامه‌های درسی قصد و اجرا شده بود، عوامل مربوط به مدرسه بود (۳۱ مرجع). این عوامل مربوط به مسائل اندازه کلاس (۱۸ مرجع) و کمبود امکانات (۱۳ مرجع) بود. شرکت‌کنندگان شکایت داشتند که کلاس‌های پرجمعیت، شرایط فیزیکی نامطلوب مدارس و کمبود تجهیزات چندرسانه‌ای و کتابخانه‌ها، به‌ویژه در مدارس دولتی، معلمان را از به‌کارگیری توصیه‌های رویکرد ارتباطی بازمی‌دارد.

آخرین گروه از مضامین با عنوان عوامل مرتبط با دانش‌آموز (۲۸ مرجع) شامل دانش‌آموزان بی‌انگیزه (۱۹ مرجع) و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان (۹ مرجع) بود. از آنجایی که دانش‌آموزان به حفظ کردن اطلاعات عادت دارند و فرصت‌های کمی برای استفاده از زبان انگلیسی به‌صورت ارتباطی در خارج از کلاس دارند، انگیزه‌های برای پیروی از شیوه‌های مبتنی بر رویکرد ارتباطی ندارند. ناهمگونی نیازها و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان و شرایط روان‌شناختی آن‌ها مانند فقدان اعتماد به‌نفس، موانع دیگری برای اعمال شیوه‌های رویکرد ارتباطی است که شرکت‌کنندگان بیان کردند.



شکل ۱. علل شکاف بین برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران

● راه‌حل‌ها

سؤال تحقیق کیفی دوم با هدف جمع‌آوری نظرات شرکت‌کنندگان درباره چگونگی کاهش شکاف بین برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران بود. راه‌حل‌های پیشنهادی در پنج دسته طبقه‌بندی شدند که عبارت‌اند از: راهکارهای مربوط به دانش‌آموز، راهکارهای مربوط به معلم، راهکارهای مربوط به آزمون، راهکارهای مربوط به کتاب‌های درسی، و راهکارهای مربوط به مدرسه.

دسته اول، راهکارهای مربوط به دانش آموز دارای بیشترین تعداد مراجع (۵۳) بود. پیشنهادهایی که بیشتر در این دسته ذکر می‌شود شامل کاهش سن شروع آموزش زبان انگلیسی (۳۷ مرجع) و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان (۱۶ مرجع) است. بعضی از پاسخ‌دهندگان که مشخصاً از فرضیه سن بحرانی و این واقعیت که بسیاری از کشورها آموزش زبان انگلیسی را از مهدکودک شروع می‌کنند، آگاه بودند و اغلب تمایل خود را برای شروع آموزش زبان انگلیسی از مقطع ابتدایی ابراز کردند. نظر زیر نمونه‌ای از پیشنهادهای این شرکت‌کنندگان است:

«می‌دانیم که بسیاری از کشورها تصمیم گرفته‌اند آموزش زبان انگلیسی را از دبستان شروع کنند. اگر قرار است در رسیدن به اهداف ارتباطی خود موفق شویم، باید تصمیم بزرگی بگیریم و آموزش زبان انگلیسی را از سنین پایین‌تر شروع کنیم.»

گروه بعدی پیشنهادها با ۵۰ مرجع در مضمون راهکارهای مربوط به معلم دسته‌بندی شدند. این‌ها مربوط به اقداماتی است که برای مثال می‌توان برای حل مسائل مالی معلمان (۱۴ مرجع) و بهبود دوره‌های آموزش معلمان قبل از خدمت یا ضمن خدمت (۱۳ مرجع) انجام داد. پیشنهادهای دیگر در این دسته مربوط به ایجاد انگیزه در معلمان (۱۰ مرجع)، نظارت بر اجرای رویکرد ارتباطی از طریق معلمان (۷ مرجع) و برگزاری جلسه‌های منظم میان معلمان (۶ مرجع) به‌منظور تبادل تجارب و ایده‌های معلمان است.

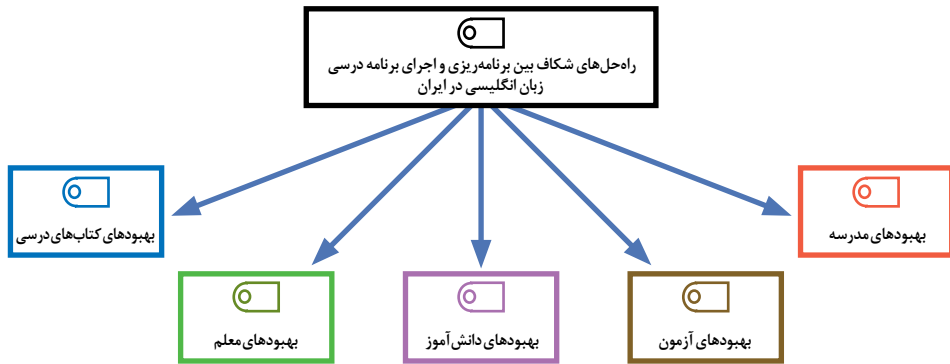
سومین پیشنهاد عمده مربوط به راهکارهای مربوط به آزمون بود (۳۸ مرجع). بسیاری از شرکت‌کنندگان پیشنهاد کردند که امتحانات نهایی یا ورودی دانشگاه باید براساس اصول رویکرد ارتباطی باشند و چهار مهارت زبانی باید در سیستم امتحانی گنجانده شوند. به این ترتیب، می‌توان اثر واشبک آزمون‌های مبتنی بر رویکرد ارتباطی را بر فعالیت‌های کلاس افزود.

راهکار بعدی پیشنهادی شرکت‌کنندگان، اصلاح کتاب‌های درسی بود که ۳۲ بار به آن اشاره شد. پیشنهادهای این دسته مربوط به بازنگری در کتاب‌های درسی تازه معرفی شده، ارائه کتاب‌های راهنما برای معلمان، گنجاندن تمرین‌های معتبرتر، و تدوین کتاب‌های درسی جایگزین است. این نکته با نظر زیر نشان داده شده است:

«یکی از مزایای انتشار کتب درسی جایگزین این است که معلمان می‌توانند بهترین

کتاب‌ها را که مناسب کلاس‌های خاص آن‌ها هستند انتخاب کنند.»

پنجمین پیشنهاد عمده مربوط به بهبود مدارس با امکانات بیشتر بود (۲۹ مرجع). شرکت‌کنندگان معتقد بودند که سیستم آموزشی باید بیشتر روی برنامه آموزش زبان انگلیسی سرمایه‌گذاری کند و تجهیزات بیشتری را در اختیار مدارس بگذارد. آن‌ها همچنین معتقد بودند که شرایط فیزیکی مدارس باید جذاب‌تر باشند و تعداد دانش‌آموزان در هر کلاس کاهش یابد.



شکل ۲. راه‌حل‌های شکاف بین برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران

■ بحث ■

دو سؤال پژوهشی این بخش از تحقیق، با هدف کشف علل و راه‌حل‌های شکاف بین برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران انجام شد. در ادامه، یافته‌های مربوط به هر یک از سؤالات تحقیق بررسی خواهد شد.

● علل ●

درباره علل شکاف بین برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران، اکثر شرکت‌کنندگان تقصیر را متوجه نظام آموزشی ایران، به‌ویژه دوگانگی آن در برابر آموزش زبان انگلیسی می‌دانند. به گفته آقاگل‌زاده و داوری (۲۰۱۷)، نارسایی‌های انکارناپذیر آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران، که به رشد و شکوفایی بخش خصوصی آموزش زبان انگلیسی شده منجر است، بیشتر ناشی از دوگانگی سیاست‌گذاران ایرانی در برابر آموزش انگلیسی بوده است.

یکی دیگر از علل مرتبط با نظام آموزشی، که باعث ایجاد شکاف بین برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی زبان انگلیسی ایران می‌شود، سیستم آموزشی متمرکز است. یکی از اشکالات اساسی برنامه درسی جدید معرفی شده این است که وزارت آموزش و پرورش کتب درسی، روش تدریس، آزمون‌های نهایی و کنکور دانشگاه‌ها را برای تمامی مناطق کشور تعیین کرده است. این برنامه درسی متمرکز با چنین انعطاف‌پذیری کم نمی‌تواند طیف وسیعی از نیازها و علایق دانش‌آموزان را برآورده کند (توحیدیان و ندوشن، ۲۰۲۱).

با توجه به عوامل مرتبط با معلم که باعث ایجاد شکاف بین برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران می‌شود، بسیاری از شرکت‌کنندگان از مشکلات مالی مرتبط با حرفه معلمی شکایت داشتند که به‌نوبه خود باعث فرسودگی معلمان می‌شود. با توجه به نظر پرون^{۱۷} و همکاران (۲۰۱۹)، این شرایط معمولاً به کاهش عملکرد کیفیت شغلی معلمان منجر می‌شود. معلمی حرفه‌ای است که نیاز به اشتیاق و مشارکت حداکثری دارد و دوشغله‌بودن معلم آن‌ها را بی‌انگیزه می‌کند.

علاوه‌براین، عوامل مرتبط با مدرسه، مواد درسی و دانش‌آموز، البته به میزان کمتر، از دیگر علل شکاف بین برنامه‌ریزی و اجرای برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران هستند. این یافته تا حدودی با یافته‌های مطالعات قبلی متفاوت بود که در آن‌ها این عوامل نقش پررنگ‌تری داشتند. این یافته می‌تواند برخاسته از این نکته باشد که پژوهش‌های قبلی، به سیاست‌ها یا کتاب‌های پیشین اشاره داشتند؛ اما پژوهش حاضر به سیاست‌های جدید و کتاب‌های نونگاشت اشاره دارد که خود نشان‌دهنده رضایتمندی نسبی معلمان از برنامه درسی جدید و کتب نونگاشت است (لی و بالدوف^{۱۸}، ۲۰۱۱؛ آل آسماری^{۱۹}، ۲۰۱۵؛ عنانی سراب و همکاران، ۲۰۱۶). شرکت‌کنندگان علاوه بر نقد کردن حجم کلاس و کمبود امکانات، به نامناسب بودن کتب درسی (خیرآبادی و علوی مقدم، ۲۰۱۶) و کمبود مطالب تکمیلی (رشدیدی و کهترفرد، ۲۰۱۴) و مواد درسی جایگزین (میزبانی و چالاک، ۲۰۱۷) اعتراض کردند. در نهایت، درباره علل شکاف مربوط به دانش‌آموز، یافته‌های این مطالعه منعکس‌کننده نتایج ترن و موسکفسکی^{۲۰} (۲۰۲۲) است، به این معنا که عدم انگیزه دانش‌آموزان می‌تواند معلمان را از اعمال توصیه‌های رویکرد ارتباطی بی‌انگیزه کند.

● راه‌حل‌ها ●

سؤال دوم این پژوهش با هدف ترغیب شرکت‌کنندگان به ارائه راه‌حل‌هایی برای شکاف بین برنامه‌ریزی و عمل در برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران بود. شرکت‌کنندگان با پیشنهاد اینکه باید شرایط دانش‌آموزان بهبود یابد، اعتقاد خود را مبنی بر کاهش سن شروع آموزش زبان انگلیسی ابراز کردند. اگر سیستم آموزشی در ایران سن شروع آموزش زبان انگلیسی را پایین نیاورد، در شرایطی که مؤسسات خصوصی در حال رشد هستند و کودکان خردسال بیشتری در چنین

مؤسساتی انگلیسی می‌آموزند، چالش‌هایی مانند کلاس‌های ناهمگون و حفظ یا بازیابی انگیزه در مدارس متوسطه وجود خواهد داشت (رحیمی‌نژاد و عنانی‌سراب، ۱۴۰۱).

همچنین معلمان دربارهٔ مسائل مربوط به خود توصیه‌هایی کردند. مطابق با نظر کوچوک اوغلو^{۲۱} (۲۰۱۴)، پاسخ‌دهندگان اظهار داشتند که مشکلات مالی آن‌ها باید حل شود و دوره‌های آموزش قبل از خدمت یا ضمن خدمت معلمان باید بهبود یابد تا به افزایش انگیزه و اشتیاق آن‌ها برای به‌روزرسانی کمک کند. شرکت‌کنندگان همچنین تمایل خود را برای دعوت به مشاهدهٔ منظم کلاس‌های یکدیگر و ارائهٔ بازخورد سازنده با هدف مهم به‌اشتراک‌گذاری تجربیات و ایده‌ها ابراز کردند (مرداخانی و همکاران، ۲۰۱۶). سومین گروه از راه‌حل‌ها برای شکاف بین برنامه‌ریزی و عمل برنامهٔ درسی زبان انگلیسی که شرکت‌کنندگان پیشنهاد کرده‌اند به بهبود در آزمون مربوط است. این یافته با رزمجو (۲۰۱۱) هم‌خوانی دارد که معتقد بود آزمون و تدریس مانند دو روی یک سکه هستند و آزمون مستقل از تدریس تصورناپذیر است.

شرکت‌کنندگان با ارائهٔ پیشنهادهایی مانند بازنگری در کتاب‌های درسی تازه‌معرفی شده، ارائهٔ کتاب‌های راهنما برای معلمان، گنجاندن تمرین‌های معتبرتر و توسعهٔ سری کتاب‌های درسی بیشتر، نیاز خود را به کتاب‌های درسی بهبودیافته بیان کردند. توسعهٔ مواد درسی به‌منزلهٔ فرایندی پیچیده، باید مؤلفه‌های مختلفی مانند تحلیل نیازها، محتوای مناسب، سازمان‌دهی اساسی و طراحی جذاب را در نظر بگیرد؛ اما به‌نظر می‌رسد که این فرایندها همچنان در کتاب‌های درسی انگلیسی مدارس ایران نیاز به اصلاح دارند.

آخرین گروه از راه‌حل‌هایی که شرکت‌کنندگان ارائه کرده‌اند به بهبود شرایط مدارس مربوط می‌شود؛ از جمله فراهم کردن امکانات و تجهیزات بیشتر برای مدارس، بهبود شرایط فیزیکی مدارس و کاهش تعداد دانش‌آموزان در هر کلاس.

نتیجه‌گیری

از آنجاکه اخیراً جدیدترین برنامهٔ زبان انگلیسی در سیستم آموزشی ایران معرفی شده است، شکاف بین برنامه‌ریزی و عمل برنامهٔ درسی تازه‌معرفی شدهٔ زبان انگلیسی در ایران به اندازهٔ کافی مطالعه نشده است. بنابراین، مطالعهٔ حاضر به‌منظور کشف علل و راه‌حل‌های این شکاف انجام شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان

دادند که دوگانگی سیاست‌گذاران برای آموزش زبان انگلیسی، فرسودگی معلمان، کمبود امکانات در مدارس، نقصان‌های مواد درسی و دانش‌آموزان بی‌انگیزه، عوامل اصلی این شکاف بودند. کاهش سن شروع آموزش زبان انگلیسی، حل مسائل مالی معلمان، و امتحانات مبتنی بر رویکرد ارتباطی اغلب به‌منزله راه‌حل‌هایی برای این شکاف مطرح شدند.

نتایج این مطالعه ممکن است برای سیاست‌گذاران آموزش و پرورش، توسعه‌دهندگان کتب درسی، مربیان، و معلمان زبان انگلیسی از اهمیت بالایی برخوردار باشد. در واقع، آگاهی از محدودیت‌های اعمال برنامه درسی جدید انگلیسی و راهکارهای ممکن، به همه ذی‌نفعان آموزش زبان انگلیسی کمک می‌کند تا به سمت بهبود برنامه درسی زبان در سیستم آموزش عمومی ایران حرکت کنند.



منابع REFERENCES

- باوفا، داود، دهقانی، مرضیه، جوادپور، محمد، و محمدکاظمی، رضا. (۱۴۰۰). سننتز یک الگوی برنامه‌درسی کارآفرینی در رشته علوم تربیتی مبتنی بر شبکه‌تار عنكبوتی اکر. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷(۳)، ۲۲۳-۲۴۲.
<https://doi.org/10.22051/jontoe.2020.31758.3069>
- حاجی تبار فیروزجایی، محسن، ملکی، حسن، و احمدی، غلامعلی. (۱۳۹۵). طراحی و اعتبارسنجی الگوی مفهومی کاهش فاصله برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و کسب‌شده در نظام آموزش عمومی ایران. *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌ریزی درسی*، ۷(۴)، ۳۰-۵.
<http://cstp.khu.ac.ir/article-1-2684-fa.html>
- حکیم‌زاده، رضوان، درانی، کمال، قربانی، حسین، منسوبی، سیمین، و قاجارگیر، زهرا. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر روش تدریس مشارکتی بر پیشرفت یادگیری زبان انگلیسی. *فصلنامه تدریس پژوهی*، ۲(۱)، ۵-۱۸.
<https://dori.net/dor/20.1001.1.24765686.1393.2.1.1.4>
- خیرآبادی، رضا، و علوی مقدم، سیدبهنام. (۱۳۹۸). فرصت‌ها و چالش‌های فراروی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی ایران. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی (پژوهش زبان‌های خارجی)*، ۱۹(۱)، ۵۳-۷۰.
<https://doi.org/10.22059/jflr.2017.237918.364>
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *شورای عالی آموزش و پرورش*. https://rc.majlis.ir/fa/law/print_version/805637
- راستی، علیرضا و نوحی جدسی، نسیمه. (۱۴۰۰). بررسی میزان (عدم) هم‌پوشانی محتوایی کتب تازه تألیف زبان انگلیسی در مقطع متوسطه اول و دوم با اصول سیاست‌گذاری آموزش زبان‌های خارجی در ایران. *مطالعات برنامه درسی*، ۱۶(۶۱)، ۱۲۹-۱۵۰.
<https://dori.net/dor/20.1001.1.17354986.1400.16.61.5.8>
- رحیمی، مهرک و نبی‌لو، زهرا. (۱۳۸۷). جهانی‌شدن و ضرورت اصلاح دوره‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران، چالش‌ها، فرصت‌ها. *مجله فناوری آموزش*، ۳(۱)، ۱۷-۲۶.
<https://doi.org/10.22061/tej.2008.1312>
- رحیمی نژاد، ویدا، و عنانی سراب، محمدرضا. (۱۴۰۱). سن مناسب شروع آموزش زبان خارجی با تأکید بر زبان انگلیسی با توجه به عوامل فرهنگی: سننتز پژوهی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲۱(۳)، ۲۲۳-۲۴۵.
<https://doi.org/10.22034/jei.2022.304776.2104>
- علوی مقدم، سیدبهنام، و خیرآبادی، رضا. (۱۳۹۳). بررسی میزان تحقق هدف‌گذاری‌های انجام شده در برنامه درسی ملی با محتوای کتاب زبان انگلیسی جدید پایه اول دوره متوسطه اول. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳(۳)، ۲۳-۳۶.
https://noavaryedu.oerp.ir/article_79039.html
- عنانی سراب، محمدرضا. (۱۳۸۹). راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی دوره متوسطه: فرصت‌ها و چالش‌های تولید و اجرای برنامه. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲۵(۹)، ۱۷۲-۲۰۰.
https://noavaryedu.oerp.ir/article_78936.html
- غلامی، فاطمه، عارفی، محبوبه، فتحی‌واجارگاه، کوروش، و ابوالقاسمی، محمود. (۱۳۹۶). چالش‌های آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران از دیدگاه مدیران آموزش و دبیران زبان انگلیسی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲(۸)، ۱۶۱-۱۹۳.
<https://dori.net/dor/20.1001.1.20086369.1396.8.30.8.4>
- محسنی، هدی‌سادات، پاکباز، زهرا، و صمدی، پروین. (۱۴۰۱). ارائه مدل اجرایی آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۲(۱)، ۸۹-۱۲۰.
<https://doi.org/10.22099/jcr.2022.6766>

- Aghagolzadeh, F., & Davari, H. (2017). English education in Iran: From ambivalent policies to paradoxical practices. In R. Kirkpatrick, (Ed.), *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa* (pp. 47-62). Summerer.
- Akbari, Z. (2015). Current challenges in teaching/learning English for EFL learners: The case of junior high school and high school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199(35), 394 – 401. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.524>
- Al Asmari, A. (2015). Communicative language teaching in EFL university context: Challenges for teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(5), 976-984. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.060509>

- Anani Sarab, M., Abbas Monfared, A., & Safarzadeh, M. (2016). Secondary EFL school teachers' perceptions of CLT principles and practices: An exploratory survey. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 109-130. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2016.20357>
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn and Bacon.
- Brown, J. D. (2009). Open-response items in questionnaires. In J. Heigham, & R. A. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics* (pp. 200-219). Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230239517_10
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (4th ed.). Sage.
- Davari, H., Iranmehr, A., Alavi Moghaddam, S. B., & Nourzadeh, S. (2019). A Critical Evaluation of the New English Language Program in the National System from the Perspective of ELT Curriculum Specialists: The Language-ineducation Policy and Planning Framework. *Language Related Research*, 11(4), 669-703. <http://dori.net/dor/20.1001.1.23223081.1399.11.4.13.8>
- Foroozandeh, E., & Forouzani, M. (2015). Developing school English materials for the new Iranian educational system. In C. Kennedy (Ed.), *English language teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, trends and challenges* (pp. 59-73). British Council. https://www.researchgate.net/profile/Alireza-Memari-Hanjani/publication/333203720_Peer_collaboration_in_L2_writing_an_Iranian_experience/links/5ce194c592851c4eabaf92af/Peer-collaboration-in-L2-writing-an-Iranian-experience.pdf#page=63
- Gao, L. X., & Zhang, L. J. (2020). Teacher learning in difficult times: Examining foreign language teachers' cognitions about online teaching to tide over COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 549653. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.549653>
- Goodarzi, A., Weisi, H., & Yousofi, N. (2020). CLT in Prospect Series: A Predictive Evaluation of Iranian Junior High School English Textbooks. *Research in English Language Pedagogy*, 8(1), 195-221. <https://doi.org/10.30486/relp.2020.1881368.1162>
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge
- Janfeshan, K., & Nosrati, M. (2014). A quick look to English language training in Iranian guidance schools through "Prospect" method and CLT with a book analytic approach. *International Journal of Economy, Management, and Social Sciences*, 3(1), 100-106.
- Kardoust, A. & Saeedian, A. (2021). Iranian EFL Teachers' Conceptions and Practices of Communicative Language Teaching Curriculum. *Issues in Language Teaching*, 10(2), 171-202. <https://doi.org/10.22054/ilt.2021.58226.569>
- Kheirabadi, R., & Alavimoghaddam, S. B. (2016). Evaluation of prospect series: A paradigm shift from GTM to CLT in Iran. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 619-624. <http://dx.doi.org/10.17507/ijltr.0703.26>
- Kiany, G. R., Mirhosseini, S. A., & Navidinia, H. (2010). Foreign language education policies in Iran: Pivotal macro considerations. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2(222), 49-71. https://elt.tabrizu.ac.ir/article_633.html
- Küçüköğlü, H. (2014). Ways to cope with teacher burnout factors in ELT classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(10), 2741-2746. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.647>
- Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45(5), 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Li, M., & Baldauf, R. (2011). Beyond the curriculum: A Chinese example of issues constraining effective English language teaching. *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 45(4), 793-803. <https://www.jstor.org/stable/41307669>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey Bass.

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Mizbani, M., & Chalak, A. (2017). Analyzing listening and speaking activities of Iranian EFL textbook Prospect 3 through Bloom's Revised Taxonomy. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(3), 38-43. <https://journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/3527>
- Moradkhani, S., Raygan, A., & Moein, M. (2016). Iranian EFL teachers' reflective practices and self-efficacy: Exploring possible relationships. *System* 65(2), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.011>
- Nassaji, H. (2020). Good qualitative research. *Language Teaching Research*, 24(4), 427-431. <https://doi.org/10.1177/1362168820941288>
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Malloy, J. A., & Pierczynski, M. (2017). The development of teachers' visions from preservice into their first year's teaching: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 64(4), 12-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.018>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Perrone, F., Player, D., & Youngs, P. (2019). Administrative climate, early career teacher burnout, and turnover. *Journal of School Leadership*, 29(3), 191-209. <http://doi.org/10.1177/1052684619836823>
- Rashidi, N., & Kehtarfard, R. (2014). A needs analysis approach to the evaluation of Iranian third-grade high school English textbook. *SAGE Open*, 4(3), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244014551709>
- Razmjoo, S. A. (2011). Language proficiency tests in the Iranian context: Do they represent communicative language testing model? *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(2), 85-96. <https://eric.ed.gov/?id=EJ979916>
- Safari, P., & Rashidi, N. (2015). A critical look at the EFL education and the challenges faced by Iranian teachers in the educational system. *International Journal of Progressive Education*, 11(2), 14-28. <https://ijpe.inased.org/makale/2402>
- Tarlalialiabadi, H. (2022). Communicative language teaching implementation in Iran: The case of Junior high school Iranian state English teachers. *JELT Journal | Farhangian University*, 1(2), 81-98. <https://doi.org/10.22034/jelt.2022.11335.1020>
- Tohidian, I., & Nodooshan, S. G. (2021). Teachers' engagement within educational policies and decisions improves classroom practice: The case of Iranian ELT school teachers. *Journal of Improving Schools*, 24(1), 33-46. doi:10.1177/1365480220906625
- Tran, L., & Moskovsky, C. (2022). Students as the source of demotivation for teachers: A case study of Vietnamese university EFL teachers. *Social Psychology of Education*, 25(6), 1527-1544. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09732-4>
- Zare, P. & Anani Sarab, M. R. (2020). Language Teachers' Perception of an ELT Program: The Case of Iranian English Reform Developed for Secondary Schools. *Journal of Language Horizons*, 4(2), 101-122. <https://doi.org/10.22051/lghor.2020.30942.1285>

پی‌نوشت‌ها

- | | | |
|--|-------------------------------|------------------------|
| 1. Parsons | 8. Brown | 16. Lauer mann & König |
| 2. Prospect | 9. Miles, Huberman, & Saldana | 17. Perrone |
| 3. Vision | 10. Creswell | 18. Li & Baldauf |
| 4. Communicative Language Teaching (CLT) | 11. MAXQDA | 19. Al Asmari |
| 5. Patton | 12. Berg | 20. Tran & Moskovsky |
| 6. Merriam & Tisdell | 13. Gao & Zhang | 21. Küçükoğlu |
| 7. Lincoln & Guba | 14. MAXMAP | |
| | 15. Hughes | |