

## The Epistemic Climate of a High School English Language Classroom in Iran: An Ethnographic Case Study

Vol. 15, No. 2, Tome 80  
pp. 95-130  
May & June  
2024

Marzieh Bagherkazemi\* 

### Abstract

The “epistemic climate” of a classroom can be thought of as a major determinant of classroom procedures and the learning outcome. The present ethnographic case study involved the investigation of the epistemic orientation of the instructional materials, teacher, and students of an online tenth-grade high school English language classroom in Iran, regarding the core dimensions of their L2 learning-specific epistemologies: beliefs about the nature of L2 knowledge’s simplicity, certainty, source, and justification. The researcher’s observation and reflective notes paired with semi-structured interview data were qualitatively analyzed. Nine epistemology-related themes were extracted from the interview data. The results showed the predominantly absolutist orientation of the materials and students; the teacher, on the other hand, subscribed herself to a view of L2 knowledge as context-contingent and integrated, obtainable from multiple sources and subject to contextual evaluatism; however, there was a conspicuous incongruence between her beliefs and the epistemological orientation of her teaching practice, materials, and students. She attributed this observation to the mandatory instructional materials and stakeholders’ conceptions of L2 achievement. The findings reveal the significance of investigating the epistemic orientation of L2 teaching and learning in order to better facilitate students’ epistemological development and enhance their recognition of the context-contingency of L2 knowledge and knowing.

**Keywords:** epistemic climate, knowledge certainty, knowledge simplicity, knowledge source, knowledge justification, absolutism, contextual evaluatism

Corresponding Author, Assistant Professor of Applied Linguistics, Language Research Center and English Language Teaching Department, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Islamic Azad University (South Tehran Branch), Iran;

Email: [m\\_bagherkazemi@azad.ac.ir](mailto:m_bagherkazemi@azad.ac.ir), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9621-1141>

Received: 18 May 2021  
Received in revised form: 30 December 2021  
Accepted: 24 January 2022

## 1. Introduction

Despite ample research evidence into the significance of learners' beliefs about language learning (Bernat & Gvozdenko, 2005; Fazilatfar et al., 2015; Ghobadi Mohebi & Khodadady, 2011; Horwitz, 1988; Mori, 1999; White, 2008), research into language learning-specific epistemological beliefs (LLEBs), i.e., developmental beliefs about the nature of L2 knowledge and L2 knowing from absolutism to contextualism, is at a premium (Mardiha & Alibakhshi, 2020; Mori, 1999; Nikitina & Furuoka, 2018; Soleimani, 2018, 2020; Ziegler, 2015; Wagner, 2019). Research has shown that the epistemic climate of educational settings, which embeds epistemological beliefs held by learners and teachers and those underlying instructional approaches and materials, significantly influences the quality and outcome of instruction (Feucht, 2010). Moreover, epistemic climates vary widely across different subject matters and disciplines (Bendixen & Rule, 2004), and there is no direct relationship between language learners' general beliefs about language learning and their general epistemological beliefs (Mori, 1999). Accordingly, the epistemic climate of L2 classrooms, which can potentially enhance our understanding of classroom processes and LLEBs-related influences on them, is worth investigating. This gains salience when school language education in Iran is concerned, owing to its apparent failure to help learners develop communicative competence in the English language. Given this, the present study was designed to explore the epistemic climate of a 10<sup>th</sup>-grade English language classroom in Iran, with an eye to the epistemological beliefs of the teacher, the learners, and the materials.

### *Research Question(s)*

The present study addressed the following research questions:

1. What is the epistemic orientation of the students in a 10th-grade English language classroom?
2. What is the epistemic orientation of the teacher in a 10th-grade English language classroom?

3. What is the epistemic orientation of the 10th grade English language coursebook (second lesson) and the teachers' guidebook?
4. To what extent do the epistemic orientations of the teacher, students, and learning materials in a 10th grade English language classroom match?

## 2. Literature Review

The teaching and learning process is significantly influenced by the epistemological orientation of the educational environment (Ziegler, 2015). Feucht (2010) refers to five components of the classroom epistemic climate, which are: (a) the epistemological beliefs of students, (b) the epistemological beliefs of the teacher, (c) the epistemological basis of instructional approach, (d) the representation of knowledge in the discipline, course, as well as materials and curriculum, (d) the interaction of these four components. These aspects of the epistemic climate can be analyzed from the perspective of its four basic dimensions explicated by Hoffer and Pintridge (1997): simplicity, certainty, source, and justification. According to Hofer (2001), epistemic beliefs are evolutionary in nature, and a spectrum can be envisioned with absolutist beliefs on one side and critical context-oriented beliefs on the other for each of these four main dimensions.

Research has shown the relationship of teachers' epistemological beliefs with their (a) teaching styles and management strategies (Soleimani, 2018, 2020) and (b) perceptions of teaching (Mardiha & Alibakhshi, 2020). As for language learners, Ziegler (2015) investigated epistemological beliefs about vocabulary learning. Learners were shown to hold absolutist beliefs about the source and justification of vocabulary knowledge, which Ziegler attributed to the lack of critical thinking facilitation tasks in the materials.

On the other hand, language education in Iran's official education system is marked with ignorance of communication skills, and the focus of teachers and students on the university entrance exam, the English section of which

generally consists of multiple-choice vocabulary questions, grammar, and reading comprehension (Bagherkazemi & Arefkal, 2021). Against this background, the present study investigated the epistemic climate of a high school language classroom in Iran to unearth the epistemic orientations of the teacher, the students, and the materials.

### 3. Methodology

The study, which deployed an ethnographic case study approach, was initiated by obtaining the consent of the high school principal, teacher, and students. The researcher participated as an outsider in 21 sessions of a 10<sup>th</sup>-grade English course, with 32 female students registered in it. The classes were held online in "Shad" application. She recorded her observations in the form of field and reflection notes in accord with the core aspects of epistemology, focusing on the teacher, the students, and the materials. Observation data were triangulated with semi-structured interviews with the teacher and 15 convenience-sampled students in the post-course period. Data coding was subsequently conducted jointly by the researcher and a colleague of hers. Firstly, interviewees' utterances directly related to each of the four main dimensions of epistemology (simplicity and stability of knowledge, and its source and justification) were determined ( $N = 409$ ) through the directed qualitative content analysis approach (DQCA). These were further categorized into nine general themes in a secondary coding phase. The inter-coder agreement was ensured through Cronbach's alpha coefficients in both coding phases. The researchers' field and reflection notes as well as the course content were subsequently subjected to DQCA to unearth the epistemological basis of the materials and explore the extent to which the teacher and students' epistemological beliefs and the materials' epistemological basis went together.

### 4. Results

Regarding the teacher and students' LLEBs, interview data analysis brought to

the surface nine themes in relation to the four core aspects of epistemological beliefs. Beliefs about L2 knowledge certainty were categorized into those related to (a) stability/dynamicity of L2 skills and components, (b) simultaneous/spiral L2 presentation in the materials, and (c) significance of communicative tasks. Beliefs about L2 knowledge simplicity were classified into those pertaining to (a) separability/integratedness of language skills and components and (b) significance of memorization in L2 learning. Beliefs about L2 knowledge sources were divided into those associated with (a) teacher role and (b) learners' role. Finally, beliefs about L2 knowledge justification fell into the two categories of (a) nativespeakerism/critical language awareness and (b) significance of effort/aptitude. Overall, the students proved to hold mostly absolutist beliefs in terms of the extracted themes, whereas the teacher more visibly adhered to contextual knowing beliefs.

Epistemological beliefs underlying the course book were also shown to be essentially absolutist in nature, as evident in the explicit presentation of vocabulary and grammar, sentence-based exercises, and emphasis on native-like pronunciation, among others. In addition, learners' epistemological beliefs tended to be more clearly allied with the absolutism underlying the materials, and accordingly diverged from the teacher's epistemologically more advanced beliefs; however, there was no congruence between the teacher's beliefs and her teaching practice, which she attributed to the predominantly absolutist epistemology ruling school language education in Iran.



شپوهنځی پوهنځی علوم انساني او مطالعات فرهنگي  
پرتال جامع علوم انساني



دوماهنامه بین‌المللی

۱۵د، ش ۲ (پیاپی ۸۰)، خرداد و تیر ۱۴۰۳، صص ۹۵-۱۳۰

مقاله پژوهشی

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.0.0.11.3>

## بررسی جو معرفت‌شناختی یک کلاس درس زبان انگلیسی پایه دهم دوره متوسطه در ایران با رویکرد قوم‌شناختی موردی

مرضیه باقرکازمی\*

استادیار زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۰۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۲۸

### چکیده

«جو معرفت‌شناختی» کلاس درس را می‌توان از عناصر اصلی تعیین‌کننده روند آموزش در کلاس و بازده فراگیری دانست. مطالعه قوم‌شناختی موردی حاضر، جهت‌گیری معرفت‌شناختی مواد درسی، معلم و دانش‌آموزان یک دورهٔ برخط درس زبان انگلیسی را در مقطع دهم دورهٔ دوم متوسطه در ایران، از منظر ابعاد اساسی معرفت‌شناسی (یعنی ثبات، سادگی، منبع و توجیه دانش زبان دوم) بررسی می‌کند. داده‌های پژوهش شامل یادداشتهای تأملی و مشاهده‌ای محقق، و مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با معلم و دانش‌آموزان بود. تحلیل داده‌های مصاحبه، ۹ مضمون مرتبط با معرفت‌شناسی به‌دست داد. نتایج حاکی از مطلق‌گرایی غالب در مواد درسی و همچنین در میان دانش‌آموزان، و عقاید پیشرفتهٔ معرفت‌شناختی معلم مبنی بر ماهیت بافتارمحور، ترکیبی و یکپارچهٔ دانش زبان دوم، با قابلیت حصول از منابع متعدد و امکان انتقادگری بافتاری در به‌کارگیری این دانش بود. باوجوداین، عقاید معرفت‌شناختی معلم با عملکرد او و جهت‌گیری غالب در مواد درسی و در میان دانش‌آموزان ناهماهنگی قابل‌ملاحظه‌ای داشت که او به ماهیت مواد درسی و ذهنیت دست‌اندرکاران امر آموزش نسبت‌به یادگیری زبان دوم نسبت داد. یافته‌های این پژوهش، اهمیت بررسی اساس معرفت‌شناختی آموزش و یادگیری زبان دوم را از بُعد تعاملی با هدف تسهیل تکامل معرفت‌شناختی دانش‌آموزان و پیشبرد ادراک آن‌ها نسبت‌به ماهیت بافتارمحور دانش و دانستن زبان دوم به‌تصویر می‌کشد.

واژه‌های کلیدی: جو معرفت‌شناختی، ثبات دانش، سادگی دانش، منبع دانش، توجیه دانش، مطلق‌گرایی، انتقادگری بافتاری.

Email: m\_bagherkazemi@azad.ac.ir

\* نویسندهٔ مسئول مقاله:



## ۱. مقدمه

رابطه میان عقاید زبان‌آموزان و معلمان زبان درباره یادگیری زبان دوم با روند آموزش، به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان، و موفقیت در زبان‌آموزی در پژوهش‌های متعددی نمایان است. با وجود این، پژوهش در باب عقاید معرفت‌شناختی<sup>۱</sup> مختص یادگیری زبان دوم نادر است و مطالعات مربوطه اغلب بر عقاید معرفت‌شناختی معلمان زبان متمرکز است. این در حالی است که عموماً جو معرفت‌شناختی<sup>۲</sup> کلاس درس را که متشکل از عقاید معرفت‌شناختی معلم و زبان‌آموزان، زیربنای معرفت‌شناختی آموزش و مطالب آموزشی، و تعامل آن‌هاست، می‌توان از عوامل اصلی مؤثر بر چگونگی شکل‌گیری عقاید معرفت‌شناختی دانش‌آموزان، شیوه ارائه مطلب توسط معلم، و در نهایت کیفیت و بازده آموزش دانست.

معرفت‌شناسی به‌مثابه برداشت فرد از ماهیت دانش و دانستن<sup>۳</sup> است (Bendixen & Rule, 2004). در همین راستا، تکامل معرفت‌شناختی به‌معنای تکامل فرد (۱) از اعتقاد به بخش‌پذیری و ثبات دانش به‌سوی اعتقاد به یکپارچگی و بافتارمحوری آن، در حوزه ماهیت دانش، و (۲) از اعتقاد به قابلیت صرف حصول دانش از دانای کل و روایی مشاهده مستقیم به‌سوی اعتقاد به قابلیت حصول آن از منابع متعدد و روایی انتقادی بافتارمحور، در حوزه ماهیت دانستن است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند درس‌ها و رشته‌های تحصیلی مختلف به روش‌های تمییزپذیری عقاید فراگیران را شکل یا تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. در همین خصوص، موری<sup>۴</sup> (1999) نشان داد که همخوانی چشمگیری بین عقاید معرفت‌شناسی عمومی افراد و عقاید آن‌ها درباره یادگیری زبان دوم وجود ندارد. این یافته‌ها، اهمیت مطالعه جو معرفت‌شناختی محیط‌های آموزشی زبان دوم را به‌وضوح نمایان می‌کند. مطالعاتی از این قبیل می‌تواند به درک بهتر عقاید معلم و زبان‌آموزان از ماهیت دانش و دانستن زبان دوم، چگونگی شکل‌گیری و عوامل مؤثر بر چنین عقایدی، میزان همخوانی عقاید معلم و زبان‌آموزان با یکدیگر و با پیشرفت‌های نظری و عملی صورت‌گرفته در زمینه اساس معرفت‌شناختی یادگیری زبان دوم منجر شود.

با این پیش‌زمینه، مطالعه حاضر به بررسی کیفی جو معرفت‌شناختی یک کلاس درس



زبان انگلیسی در مقطع دهم دبیرستان می‌پردازد. بر این اساس، پرسش‌های پژوهش بدین شرح است:

۱. جهت‌گیری معرفت‌شناختی دانش‌آموزان درباره دانش و دانستن زبان دوم چیست؟
۲. جهت‌گیری معرفت‌شناختی معلم درباره دانش و دانستن زبان دوم چیست؟
۳. جهت‌گیری معرفت‌شناختی کتاب درس زبان انگلیسی مقطع دهم (درس دوم) و کتاب راهنمای معلم چیست؟
۴. جهت‌گیری معرفت‌شناختی معلم، دانش‌آموزان و مواد درسی تا چه میزان با هم همخوانی دارد؟

## ۲. پیشینه تحقیق

طی دو دهه اخیر، به معرفت‌شناسی فردی، به‌منزله درک فرد از ماهیت دانش و دانستن، در مطالعات حوزه آموزش و روان‌شناسی آموزشی توجه ویژه‌ای شده است (Feucht, 2010; Schommer, 1994; Soleimani, 2018). هافر<sup>۶</sup> (2001) معرفت‌شناسی را به عقاید فرد درباره چستی دانش، چگونگی ایجاد و ارزیابی دانش، منبع دانش، و ماهیت دانستن تعبیر می‌کند. مطالعات نشان داده‌اند که معرفت‌شناسی سازه‌ای چندبعدی و تکاملی است (Bendixen & Rule, 2004). به‌دنبال مفهوم‌سازی هافر و پینتریچ<sup>۱</sup> (1997)، در بیشتر مطالعات (cited: Bendixen & Rule, 2004) درک فرد الف) از ماهیت دانش از منظر ثبات و سادگی؛ و ب) از ماهیت دانستن از منظر منبع دانش و توجیه آن به‌عنوان ابعاد اساسی معرفت‌شناختی معرفی شده است. در همین رابطه، چستی و راهکارهای بالقوه تکامل معرفت‌شناختی نیز توسط محققان متفاوتی چون پری<sup>۷</sup> (1970) و بکستر مگولدا<sup>۸</sup> (1992) به تصویر کشیده شده است. باوجود تفاوت‌های سیر تکاملی در الگوهای مختلف، همه این پژوهش‌ها بر این باور استوارند که تکامل معرفت‌شناختی به‌معنای تکامل از ادراک دانش به‌منزله پدیده‌ای ساده (متشکل از اجزای تمییزپذیر) و ثابت (به‌مفهوم مستقل از بافتار مربوطه) به‌سوی درک یکپارچگی و بافتارمحوری آن است. علاوه بر آن، چنین تکاملی شامل پیشرفت ادراک و عقیده از تک‌منبعی بودن دانش به‌سوی چندمنبعی بودن آن، و از یادگیری براساس

مشاهده مستقیم و به‌خاطر سپاری به‌سوی ارزیابی دانش و انتقادگری بافتاری<sup>۹</sup> است. برای مثال، الگوی بکستر مگولدا (1992) از چهار نقطه تکاملی به‌ترتیب شامل دانایی مطلق<sup>۱۰</sup>، دانایی گذرا (آماده پیشرفت)<sup>۱۱</sup>، دانایی مستقل<sup>۱۲</sup>، و دانایی بافتاری<sup>۱۳</sup> تشکیل شده است.

واکاوی نظریه‌ها و رویکردهای آموزش و یادگیری زبان در طول زمان، سیر تکاملی مشابهی را از تفکر مطلق‌گرا به‌سوی تفکر بافتاری و نسبیت‌محور به‌دست می‌دهد. از اواخر دهه ۱۹۵۰ تا اواسط دهه ۱۹۷۰، نظریه‌های رفتارشناختی و شناختی یادگیری زبان دوم و رویکردهای آموزشی حاصل از آن‌ها چون روش شنیداری-گفتاری<sup>۱۴</sup> و آموزش پردازشی<sup>۱۵</sup>، زبان را به‌منزله ابزاری متشکل از اجزا و مهارت‌های مجزا معرفی کرده است، و بافتار به‌کارگیری زبان در آن‌ها جایگاهی نداشت. همچنین، آن‌ها معلمان زبان دوم را به‌منزله دانای کل، و دانستن زبان دوم را به‌منزله بهره‌مندی از توانش گویشوران بومی<sup>۱۶</sup> آن، بدون درنظر گرفتن شرایط به‌کارگیری زبان و کاربردهای زبانی می‌دانند (cited: Richards & Rogers, 2001)، اما با طرح مفهوم «توانش ارتباطی»<sup>۱۷</sup> در دهه ۱۹۷۰ (cited: Ellis, 2008) و به‌دنبال آن رویکرد ارتباطی آموزش زبان<sup>۱۸</sup> و رویکردهای برخاسته از آن (همچون رویکرد آموزشی درس‌کارمحور<sup>۱۹</sup> و آموزش محتوایی زبان<sup>۲۰</sup>)، مفهوم متفاوتی از دانش و دانستن زبان دوم مطرح شد. در این مفهوم تازه، یکپارچگی و نسبیت دانش زبان دوم، و اهمیت به‌کارگیری منابع درونی (همچون دانش قبلی و راهبردهای مؤثر یادگیری) و بیرونی (همچون معلم، کتاب، و ارتباط با زبان‌آموزان سطوح پیشرفته و بومیان زبان دوم) به‌منظور ارتباط مؤثر از طریق زبان دوم مطرح شد. این تحول معرفت‌شناختی با جهت‌گیری کلی اجتماعی نظریه‌ها و مطالعات یادگیری زبان دوم در اواسط دهه ۱۹۹۰، که با تمرکز بر تنوع گونه‌های زبانی و محوریت بافتار در به‌کارگیری زبان به‌واسطه متغیرهای اجتماعی همراه بود، به اوج خود رسید (Ortega, 2013). بررسی شیوه‌ها و رویکردهای آموزش زبان دوم پس از سال ۱۹۹۵ توسط واترز<sup>۲۱</sup> (2012)، و همچنین مبحث دوره «پس‌اروش» توسط کومارادیولو<sup>۲۲</sup> (2006) از چهار پیشرفت عمده خبر می‌دهد که بیانگر تکامل اساس معرفت‌شناختی آموزش زبان دوم است:

- عمل‌گرایی اصولی معلم (مرتبط با اصل منبع دانش)، که لازمه آن ارزیابی بافتاری

دانش است.

- **خودمحوری زبان‌آموزان (مرتبط با اصل منبع دانش)**، که در تجهیز آن‌ها با راهبردهای ارتباطی و فراگیری زبان دوم تداعی می‌شود، و این، به نوبه خود، در چارچوب آموزش ارزیابانه و کاربردمحور زبان دوم استوار است.
  - **آموزش انتقادی (مرتبط با اصل توجیه دانش)**، که ساختارهای توزیع قدرت ایجادشده در به‌کارگیری زبان را به چالش می‌کشد، و به معلم و دانش‌آموزان حق خودمحوری آزادی خواهانه می‌دهد.
  - **عدم مرجعیت گویشوران بومی (مرتبط با اصل توجیه دانش)**، که لزوم فراگیری مبانی «فرهنگ بومی» را از طریق انتقادگری به‌چالش می‌کشد.
- یافته‌های پژوهشی همچنین حاکی از ارتباط مستقیم چگونگی شکل‌گیری عقاید معرفت‌شناختی و تکامل آن با رشته تحصیلی، نوع درس، و سایر عناصر تشکیل‌دهنده محیط آموزشی است (Moon, 2008). برای مثال، پالمر و مارا<sup>۳۳</sup> (2004) در مطالعه مقایسه‌ای خود چنین دریافتند که علوم انسانی دانشجویان را به‌سوی آگاهی از دیدگاه‌های چندگانه و گاهی متضاد نسبت به یک موضوع و ارزیابی آن‌ها سوق می‌دهد، درحالی که علوم دقیقه بیشتر تسهیل‌گر تکامل در راستای پذیرش ماهیت بافشارمحور دانش است. از این رو، محققان متعددی به دنبال بیان اهمیت درک دانش و دانستن در رشته‌های متفاوت توسط هافر (2008)، به بررسی معرفت‌شناسی مختص رشته‌های تحصیلی مختلف، مانند ریاضی و حقوق پرداخته‌اند. این درحالی است که مطالعات درباره معرفت‌شناسی مختص آموزش و یادگیری زبان دوم انگشت‌شمارند (Mardiha & Alibakhshi, 2020; Mori, 1999; Nikitina & Furuoko, 2019; Ziegler, 2015; Wagner, 2019; Soleimani, 2018, 2020). در عین حال روند آموزش و یادگیری تا حد قابل‌توجهی تحت‌تأثیر جو یا جهت‌گیری معرفت‌شناختی محیط آموزشی است (Ziegler, 2015). فویکت<sup>۳۴</sup> (2010) در الگوی موسوم به «الگوی آموزشی معرفت‌شناسی فردی»، به پنج مؤلفه جو معرفت‌شناختی کلاس درس اشاره می‌کند که عبارت‌اند از: ۱) عقاید معرفت‌شناختی دانش‌آموزان؛ ۲) عقاید معرفت‌شناختی معلم؛ ۳) اساس معرفت‌شناختی آموزش و رویکرد(های) آموزشی؛ ۴) بازنمودهای معرفت‌شناختی دانش در

رشته تحصیلی، درس و همچنین مواد و برنامه درسی؛ و ۵) تعامل این چهار مؤلفه. اگرچه مطالعات به صورت مجزا به بررسی ابعاد مختلف جو معرفت‌شناختی پرداخته، و در این میان بیشتر بر عقاید معلمان و فراگیران متمرکز بوده‌اند، یافته‌های مطالعات مربوطه نشان‌دهنده ارتباط میان عقاید معرفت‌شناختی معلمان و الف) سبک تدریس زبان دوم توسط آن‌ها (Soleimani, 2020)، ب) راهبردهای مدیریت کلاس درس زبان دوم (Soleimani, 2018)، و ج) ادراک معلمان زبان از تدریس (سنتی و ساخت‌گرا) (Mardiha & Alibakhshi, 2020) است. در حوزه معرفت‌شناسی زبان‌آموزان، زایگر<sup>۲۵</sup> (2015) عقاید معرفت‌شناختی فراگیران زبان انگلیسی در محیط زبان دوم را درباره یادگیری لغت بررسی کرد. زبان‌آموزان در این مطالعه اغلب دارای عقایدی مطلق‌گرا درباره منبع و توجیه دانش لغت بودند، که زایگر به عدم وجود درس‌کارهای تسهیل‌گر تفکر انتقادی در مواد درسی نسبت داد.

از سوی دیگر، آموزش زبان دوم در نظام آموزش رسمی ایران همواره به دلایل متفاوتی از جمله عدم تمرکز آموزش بر کسب توانش ارتباطی توسط زبان‌آموزان، و تمرکز معلم و دانش‌آموزان بر آمادگی برای آزمون ورودی دانشگاه، که بخش زبان انگلیسی آن عموماً از سؤالات چندگزینه‌ای لغت، دستور زبان، و درک مطلب تشکیل شده است، مورد انتقاد قرار گرفته است. در بیشتر مدارس، زبان‌آموزی به‌مثابه فرایند به‌خاطر سپاری لغات و قوانین دستور زبان، و رونوشت مکالمات تعلیمی (و غیرواقعی) در پی آموزش معلم به‌مثابه دانای کل جلوه داده شده است. چنین برداشتی تصویر کامل و یکپارچه‌ای از توانش ارتباطی – که مرکز ثقل آن در اغلب الگوهای مربوطه همچون سلس‌مورسیا<sup>۲۶</sup> و همکاران (1995) «توانش کلامی/گفتمانی»<sup>۲۷</sup> است – به دست نمی‌دهد (Bagherkazemi & Arefkal, 2021; Ekstam & Sarvandy, 2017). از منظر معرفت‌شناسی، این ذهنیت مطلق‌گرا از ماهیت دانش و دانستن زبان دوم در میان افراد ذی‌ربط از جمله مدیران اجرایی، دانش‌آموزان و والدین چنان ریشه دوانده که حتی باوجود تغییر هرچند اندک جهت‌گیری معرفت‌شناختی کتاب‌های آموزشی در مجموعه کتب ویرن<sup>۲۸</sup> (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۴/۲۰۱۵) (که در تمرکز نسبی این مجموعه بر توانش ارتباطی مشهود است)، تغییر چندانی در رویکرد آموزشی ایجاد نشده است. مطالعات

اخیر با محوریت آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران عمدتاً بر ارزیابی ابعاد گوناگون کتب زبان انگلیسی دوره متوسطه (پراسپکت<sup>۲۹</sup> و ویژن)، که تنها یکی از مؤلفه‌های جو معرفت‌شناختی کلاس درس است، تمرکز دارند (احمدی صفا و همکاران، ۱۳۹۶؛ جانفشان، ۱۳۹۷؛ سودمند افشار و همکاران، ۱۳۹۷؛ شیروانی، ۱۳۹۲؛ طاهرخانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ Toriki & Chalak, 2017). بیشتر این مطالعات دیدگاه و نگرش معلم نسبت به کتب را بر اساس چک لیست‌های موجود که بعد معرفت‌شناختی مواد درسی را مورد توجه قرار نمی‌دهند واکاوی کرده‌اند.

طاهرخانی و همکاران (۱۳۹۶) به نبود مطالعات کافی در ارزیابی کتاب مقطع دهم دوره متوسطه اشاره، و ارزیابی معلمان و دانش‌آموزان را از ویژگی‌های ظاهری و کارآمدی کتاب، اختصاص اهداف و منابع مکمل، محتوای یادگیری و تدریس، و مهارت‌های زبانی ارائه کردند. نتایج حاکی از رضایت هر دو گروه مصاحبه‌شونده از کتاب در بیشتر جنبه‌های مذکور، به استثنای ظاهر کلی و مهارت شنیداری، بود. نگاهی انتقادی به این مطالعه محوریت ابزار ارزیابی بر معرفت‌شناختی مطلق‌گرا را که در یکی از ابعاد آن، مهارت‌ها و اجزای زبانی را قابل تمیز می‌نمایند، آشکار می‌سازد. بنابراین، ابزار گردآوری داده خود به تفکر مطلق‌گرا و لزوم نگاه مجزا بر این مهارت‌ها دامن زده است. به نظر می‌رسد این نقد بر ارزیابی جانفشان (۱۳۹۷) از دیدگاه دبیران زبان انگلیسی مقطع دهم نسبت به کتاب براساس چک‌لیستی حاوی گویه‌هایی مجزا در ارتباط با واژگان و دستور زبان نیز وارد است. باوجوداین، این مطالعه با توجه هر چند محدود به فراگیری ترکیبی مهارت‌ها، لزوم کسب توانش بینا فرهنگی، و تفکر انتقادی از مطلق‌گرایی صرف فاصله دارد. دبیران رضایت خود را از کتاب در راستای پیشبرد توانش ارتباطی در دانش‌آموزان اعلام کردند، اما معتقد بودند:

بستر لازم برای رسیدن به اهداف کتاب در عمل تحقق نمی‌یابد، به خصوص همگی دبیران از کمبود ساعات هفتگی درس زبان انگلیسی، پرجمعیت بودن کلاس و عدم وجود تعداد کافی وسایل سمعی و بصری در مدارس، زمانی که چند کلاس زبان انگلیسی در دبیرستان برگزار می‌شد، گلایه داشتند (ص. ۲۲۵).

مطالعه ترکی و چالاک<sup>۳۰</sup> (2017) نیز نگرش مثبت معلمان و دانش‌آموزان دوره‌های اول و

دوم دوره متوسطه نسبت به شمول اصول رویکرد آموزشی ارتباطی در کتب زبان انگلیسی را نمایان ساخت. با وجود این نگرش مثبت، معلمان اعمال تمام و کمال این اصول را در گرو اختصاص زمان بیشتر و فراهم آوردن تجهیزات لازم عنوان کردند. همچنین، سودمند افشار و همکاران (۱۳۹۷) قابلیت کتب پراسپکت ۱، ۲، ۳ و ویزن ۱ در ایجاد توانش بینا فرهنگی و فرافرهنگی از طریق تحلیل محتوا و مصاحبه با دبیران زبان انگلیسی را مورد مطالعه قرار دادند. نتایج تحقیق نمایانگر ناکارآمدی محتوای فرهنگی کتب مذکور به منظور تحقق رویکرد ارتباطی بود. آنچه این نتایج به دست می‌دهند اهمیت بررسی کتب درسی در کنار عقاید معلم و دانش‌آموزان، و همچنین رویکرد عملی تدریس در کلاس درس (جو معرفت‌شناختی) را به منظور واکاوی علل تناقض میان اهداف اظهاری دوره و کتاب، و فرایند آموزش و یادگیری دو چندان می‌کند.

با پیش‌زمینه‌ای که ارائه شد، مطالعه حاضر به بررسی جو معرفت‌شناختی یک کلاس درس زبان انگلیسی در پایه دهم دبیرستان می‌پردازد. در این راستا، بر عقاید معرفت‌شناختی معلم و زبان‌آموزان و ارتباط میان آن‌ها، عوامل مؤثر بر شکل‌گیری این عقاید، پایه‌های معرفت‌شناختی مواد و برنامه درسی، و ارتباط میان رویکرد آموزشی معلم و عقاید معرفت‌شناختی او می‌پردازد.

### ۳. چارچوب نظری

به‌منظور پاسخ به پرسش‌های تحقیق، چهار جنبه جو معرفت‌شناختی کلاس درس (یعنی عقاید معلم و دانش‌آموزان، و پایه‌های معرفت‌شناختی رویکرد آموزشی و همچنین کتاب و برنامه درسی) و تعامل آن‌ها با یکدیگر، براساس الگوی فویکت (2010) بررسی شد. معرفت‌شناختی نیز از منظر چهار بُعد اساسی آن، طبق الگوی هافر و پینتریج (1997)، واکاوی شد. عقاید درباره سادگی، ثبات، منبع، و توجیه دانش ماهیت تکاملی دارد، و می‌توان طیفی را با عقاید مطلق‌گرا در یکسو و عقاید منتقدانه بافتارمحور در سوی دیگر برای هر یک از این چهار بُعد اصلی متصور شد (Hofer, 2001):

۱. ماهیت دانش: سادگی (از اعتقاد به سادگی و تفکیک‌پذیری اجزای دانش تا اعتقاد به

یکپارچگی و پیوستگی نسبی آن)؛

۲. ماهیت دانش: ثبات (از اعتقاد به ثبات دانش تا اعتقاد به تغییرپذیری آن در بافتارهای متفاوت)؛

۳. ماهیت دانستن: منبع (از اعتقاد به قابلیت صرف کسب دانش از منابع بیرونی و دانای کل تا اعتقاد به چندمنبعی بودن دانش و ارزش منابع درونی از جمله تجربه و راهبردهای فردی فراگیری در کنار منابع بیرونی)؛

۴. ماهیت دانستن: توجیه (از اعتقاد به مشاهده مستقیم و جستن شواهد از منابع بیرونی به منزله راه‌های پذیرفتنی ارزیابی دانش تا فرم‌دهی معیارهای درونی و فردی ارزیابی دانش با در نظر گرفتن بافتار به‌کارگیری آن).

#### ۴. روش‌شناسی پژوهش

مطالعه حاضر، به‌منزله پژوهشی کیفی، جو معرفت‌شناختی یک کلاس درس زبان انگلیسی در دوره دوم متوسطه (مقطع دهم) را بررسی کرد. به این منظور از روش تحقیق «قوم‌شناسی موردی» بهره گرفت. در این روش، محقق با واکاوی تجارب مشاهده‌شده توسط محقق یا عقاید واگویی‌شده توسط منابع آگاه (معلم و دانش‌آموزان، در این پژوهش) به شناسایی لایه‌های معنا و تحلیل آن‌ها با نگاهی بر عوامل شکل‌دهنده تجارب مذکور می‌پردازد (Creswell, 2013). مؤلفه‌های روش مذکور در مطالعه حاضر به شرح زیر است:

- بررسی همه‌جانبه موردی: محقق هدف خود را بررسی عمیق و همه‌جانبه جو معرفت‌شناختی یک کلاس درس زبان انگلیسی قرار داد.
- مشاهده طولانی‌مدت بودگاه مطالعه: محقق به عنوان فردی غیرعضو در ۲۱ جلسه از کلاس شرکت کرد.
- یادداشت‌های در صحنه و تأملی: محقق مشاهدات خود را حین و پس از جلسات مشاهده در باب چهار بُعد اصلی معرفت‌شناختی یادداشت کرده، و سپس براساس فایل صوتی جلسات مورد بازبینی قرار داد.
- تحلیل محتوای موجود: محقق برای دستیابی به درک عمیق‌تری از جو معرفت‌شناختی کلاس، درس مورد مطالعه در کتاب درسی و کتاب راهنمای معلم را از منظر معرفت‌شناسی



تحلیل کرد.

• مصاحبه با منابع آگاه: محقق عقاید معرفت‌شناختی معلم و ۱۵ دانش‌آموز کلاس به‌عنوان منابع آگاه را در حوزه یادگیری زبان دوم در مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند واکاوی کرد.

این بخش شرح ویژگی‌های شرکت‌کنندگان، ابزار گردآوری داده، شرح موقعیت مطالعه، و روند تحقیق را دربر می‌گیرد:

**شرکت‌کنندگان:** به‌منظور تحقق اهداف مطالعه، معلم (۳۴ ساله، دارای مدرک کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی، با سابقه ۵ سال تدریس در مقطع دبیرستان و ۷ سال تدریس در بخش خصوصی آموزش زبان) و ۳۲ دانش‌آموز دختر یک کلاس درس زبان انگلیسی مقطع دهم (اولین مقطع دوره دوم متوسطه)، در سنین ۱۵ و ۱۶ سالگی، در یکی از مدارس دولتی جنوب تهران، پس از کسب رضایت کتبی از آنها و همچنین مدیر مدرسه در تحقیق شرکت کردند. در مرحله انتخاب کلاس، نمونه‌گیری «هدفمند نوعی»<sup>۳۱</sup> انجام شد تا کلاسی مشابه بیشتر کلاس‌های زبان دبیرستان از منظر الف) تجارب زبان‌آموزی محدود به مدرسه (تعداد: ۲۵) یا مؤسسات خصوصی آموزش زبان انگلیسی علاوه بر مدرسه (تعداد: ۷)، و ب) سطح اجتماعی اقتصادی دانش‌آموزان و معلم (متوسط، براساس طبقه‌بندی ارائه‌شده از سوی مدرسه) بررسی شود. از میان ۳۲ دانش‌آموز کلاس، ۱۵ نفر (با تجارب زبان‌آموزی محدود به مدرسه (تعداد: ۹) و مؤسسات خصوصی آموزش زبان انگلیسی علاوه بر مدرسه (تعداد: ۶؛ سطح توانش: پیش متوسط؛ بازه متوسط زبان‌آموزی در مؤسسات: ۲ سال)) به‌همراه معلم، پس از اعلام رضایت کتبی جداگانه‌ای، در مصاحبه‌های انفرادی نیمه‌ساختارمند به‌منزله منابع آگاه شرکت کردند. انتخاب دانش‌آموزان برای شرکت در مصاحبه براساس «نمونه‌گیری در دسترس»<sup>۳۲</sup> صورت گرفت.

**ابزار گردآوری داده:** به‌منظور انجام تحقیق حاضر، دو ابزار اصلی به شرح زیر مورداستفاده قرار گرفتند:

**مشاهده:** به‌منزله یکی از ابزارهای بررسی جو معرفت‌شناختی کلاس، محقق در ۲۱ جلسه

(از مجموع تقریبی ۹۰ جلسه کلاس) در طول ۷ هفته (از هفته هشتم تا هفته شانزدهم) به‌منزله فردی غیرعضو شرکت کرد، و مدرسه نیز فایل‌های صوتی کلاس را در اختیار او قرار داد. یادداشت‌های در صحنه و همچنین تأملی محقق براساس جنبه‌های اصلی معرفت‌شناسی تبیین‌شده توسط هافر و پینتریج (۱۹۹۷) (سادگی و ثبات دانش، و منبع و توجیه آن) در رویکرد آموزشی معلم، درس مربوطه، و تعاملات کلاسی متمرکز بود.

**مصاحبه نیمه‌ساختارمند:** منابع آگاه (معلم و ۱۵ دانش‌آموز کلاس) در مصاحبه‌های انفرادی نیمه‌ساختارمند شرکت کردند. هر یک از ۱۵ مصاحبه با دانش‌آموزان، که حدوداً ۳۰ دقیقه به طول انجامید، حول ۶ (مجموعه) پرسش اصلی انجام شد:

۱. با شنیدن عنوان «کلاس زبان دوم» چه روندی برای شما تداعی می‌شود؟ هدف شما از زبان‌آموزی و انتظارات شما از کلاس زبان چیست؟

۲. بهترین و مؤثرترین شیوه و راهبرد یادگیری زبان دوم از دیدگاه شما چیست؟

۳. آیا زبان دوم را می‌توان به اجزای تشکیل‌دهنده آن بخش‌پذیر دانست؟ مهارت‌ها و

اجزای زبان دوم تا چه حد به یکدیگر وابسته‌اند؟ تجربه شخصی شما در این زمینه چیست؟

۴. دانش زبان دوم در محیط‌ها و بافتارهای مختلف کاربرد یکسانی دارد، یا باید در

یادگیری، عوامل مربوط به بافتار چون نقش طرفین مکالمه را در نظر گرفت؟ کتاب و روش تدریس معلم تا چه میزان دیدگاه شما را تأیید می‌کند؟

۵. نقش معلم در کلاس زبان را چگونه توصیف می‌کنید؟

۶. آیا تا به حال از دانش معلم زبان یا آنچه در کتاب به‌منزله دانش صحیح ذکر شده است،

انتقاد کرده‌اید؟

مصاحبه‌ها به‌صورت برخط و تصویری از طریق شبکه اجتماعی واتساپ، در زمان‌های

اعلامی مناسب برای دانش‌آموزان و معلم، پس از جلب رضایت کتبی از آن‌ها، صورت گرفت.

برای ارزیابی فهم‌پذیری سؤالات مصاحبه و قابلیت حصول داده‌های مرتبط از طریق آن، ابتدا

در مطالعه‌ای مقدماتی سؤالات به دو دانش‌آموز کلاس مشابه دیگری ارائه شد، و داده‌های

به‌دست آمده در این موارد برای بهبود کیفی سؤالات بررسی و اعمال شد. مصاحبه با معلم

نیز حول این مضامین اصلی صورت گرفت.

شرح بودگاه مطالعه با تمرکز بر کتاب، رویکرد و فعالیت‌های آموزشی، و تعاملات

کلاسی: کتاب زبان انگلیسی مقطع دهم، کتاب اول از ۳ کتاب ویرن است، که نخستین بار در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ در نظام رسمی آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گرفت. مؤلفان کتاب، رویکرد آن را «ارتباطی فعال و خودباورانه» توصیف می‌کنند. کتاب از ۴ درس اصلی، و هر درس از بخش‌های معرفی، مکالمه، واژگان و اصطلاحات، خواندن، دستور زبان، شنیدار و گفتار، تلفظ، نگارش، و مرور مطالب تشکیل شده است، و عنوان درس دوم «Wonders of Creation» است. هر درس در طول ۷ هفته آموزشی شامل ۲۱ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای تدریس می‌شود، اما در کلاس‌های مجازی، جلسه‌ها به ۳۰ دقیقه کاهش یافت. گفتنی است که کلاس در محیط نرم‌افزار «شاد» برگزار شد.

**روند انجام تحقیق:** انجام پژوهش حاضر با نمونه‌گیری و انتخاب کلاس آغاز شد (نک: بخش شرکت‌کنندگان در تحقیق). پس از کسب رضایت مدیر دبیرستان، معلم و دانش‌آموزان، محقق به‌منزله فردی غیرعضو در ۲۱ جلسه از کلاس از جلسه ۲۲م (هم‌زمان با شروع درس دوم) تا جلسه ۴۲م شرکت کرد و حین و پس از حضور در هر جلسه مشاهدات خود را در زمینه چهار بُعد اصلی معرفت‌شناسی ثبت کرد. در مرحله بعد، مصاحبه‌های محقق با معلم و ۱۵ دانش‌آموز کلاس طی یک دوره ۱۰ روزه اجرا شد. سپس در مرحله تحلیل داده‌های مربوطه، متن مصاحبه‌های صورت‌گرفته توسط محقق و یکی از همکاران او (که استادیار رشته آموزش زبان انگلیسی و دارای سابقه مطالعه و پژوهش در حوزه معرفت‌شناسی است) از منظر ابعاد اصلی مذکور کدگذاری شد. کدگذاری در دو مرحله صورت گرفت. در مرحله اول، بخش‌هایی از اظهارات مصاحبه‌شوندگان که با هر یک از چهار بُعد اصلی معرفت‌شناسی (سادگی و ثبات دانش، و منبع و توجیه آن) ارتباط مستقیم داشت معین شد. ضریب کرانباخ<sup>۳۳</sup> ۰.۷۸ در این مرحله پایایی کدگذاری را نشان داد. ۳۷۶ گویه مرتبط با معرفت‌شناختی به‌طور مشترک توسط دو کدگذار معین شد. همچنین، دو کدگذار بر سر ارتباط ۶۸ گویه با معرفت‌شناسی اختلاف نظر داشتند که پس از بحث و بررسی و براساس الگوی معرفت‌شناسی هافر (2001) در آنها به اجماع رسیدند. در مجموع، ۴۰۹ گویه استخراج شد. در مرحله دوم کدگذاری، محقق گویه‌های معین‌شده را با ۹ مضمون کلی دسته‌بندی کرد. ضریب ۰.۸۵ کوهن کاپا<sup>۳۴</sup> بیانگر پایایی بین‌فردی

کدگذاری ثانویه در ارتباط با رابطه هر یک از گویه‌های معین‌شده در مرحله اول با ۹ مضمون کلی استخراجی توسط محقق بود. موارد معدود مورد اختلاف نیز با بحث و بررسی مورد اجماع قرار گرفت. در آخر، مضامین استخراج‌شده به‌طور مشترک توسط دو کدگذار مذکور براساس چهار بُعد اصلی معرفت‌شناسی (ثبات، سادگی، منبع، و توجیه دانش زبان دوم) طبقه‌بندی (نک: نتایج تحلیل داده)، و سؤالات تحقیق پاسخ داده شد.

## ۵. نتایج تحلیل داده

### ۱-۵. پاسخ به پرسش‌های اول و دوم تحقیق

در پاسخ به پرسش‌های اول و دوم پژوهش حاضر، عقاید معرفت‌شناختی دانش‌آموزان و معلم براساس داده‌های به‌دست آمده در ۱۶ مصاحبه نیمه‌ساختارمند (در مجموع ۹ ساعت و ۵۶ دقیقه) با تمرکز بر ماهیت دانش و دانستن زبان دوم بررسی شد. ۹ مضمون استخراجی و توضیح هر یک در ذیل ارائه می‌شود.

#### ماهیت دانش: ثبات زبان دوم

۱. عقاید مربوط به ثبات/ پویایی اجزا و مهارت‌های زبان دوم: در میان ۱۵ دانش‌آموز مصاحبه‌شونده، ۱۰ دانش‌آموز معتقد بودند زبان دوم بدون استثنا در اجزای مختلف آن، از جمله لغت و دستور زبان، ثابت است. براساس یادداشت‌های محقق، این ذهنیت مطلق‌گرا در پرسش‌های برخی دانش‌آموزان از معلم حین تدریس نمایان بود سه دانش‌آموز دیگر، که تجربه یادگیری زبان در مؤسسات آموزشی خصوصی را داشتند، بر پویایی زبان انگلیسی تنها در ارتباط با تعداد محدودی از لغات آن، با اشاره به لغاتی چون «tsunami» که در طول زمان به علل مختلفی چون وقایع طبیعی و اجتماعی به فرهنگ لغات راه یافته‌اند، صحت گذاشتند. برخلاف دانش‌آموزان، معلم به اهمیت بافتارهای به‌کارگیری زبان دوم (از جمله تعامل دو گویشور غیربومی) در پویایی آن اشاره‌ای کرد.

۲. عقاید مربوط به ارائه یک‌باره/ پلکانی دانش در مواد درسی: تمام دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده معتقد بودند همه نکته‌ها، پیچیدگی‌ها، و ابهامات مربوط به لغات و دستور زبان (که به‌زعم آن‌ها محور زبان‌آموزی است) باید به یک‌باره، و نه در چند مرحله، و از طریق رویکرد آموزشی صریح معرفی شود. برخلاف دانش‌آموزان، معلم ارائه یک‌باره دانش را به

دو دلیل ناکارآمد شمرد: الف) محوریت بافتار و لزوم آگاه‌سازی دانش‌آموزان از تأثیر عناصر بافتارهای متفاوت بر به‌کارگیری دانش زبان دوم؛ و ب) کسب دانش اظهاری<sup>۳۵</sup> در پی ارائه یک‌باره نکته‌ها، که لزوماً به دانش روندی<sup>۳۶</sup> منجر نخواهد شد.

۳. اهمیت درس‌کارهای ارتباطی: ۹ دانش‌آموز از ۱۵ دانش‌آموز مصاحبه‌شونده، اعتقادی به محوریت درس‌کارهای ارتباطی، که به تعداد محدود در کتاب درسی گنجانده شده است، نداشتند و انجام آن را موجب اتلاف وقت عنوان کردند. این مسئله به‌طور ضمنی نشان از اعتقاد این دانش‌آموزان به ثبات دانش زبان دوم دارد. یادداشتهای مشاهده‌ای محقق نیز نشان از حذف یا انجام حداقلی درس‌کارهای ارتباطی داشت. این درحالی است که معلم و ۶ دانش‌آموز دیگر (که ۴ نفر از آنان تجربه یا درگیری زبان در مؤسسات را داشتند)، درس‌کارهای ارتباطی با برآمدهای بافتارمحور را با اشاره به اهمیت ارتباط و کار گروهی، و ارزیابی و رویارویی با دانش زبان دوم و به‌کارگیری آن در بافتارهای مختلف بر تمرین‌های سنتی ارجح عنوان کردند.

#### ماهیت دانش: سادگی زبان دوم

۱. عقاید مربوط به سادگی/ یکپارچگی اجزا و مهارت‌های زبان دوم: تمام دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده معتقد بودند که مهارت‌ها و اجزای زبان انگلیسی با یکدیگر ارتباط مستقیم دارند، و دانش لغت و دستور زبان پایه اصلی یادگیری چهار مهارت اصلی زبان و عامل پیوند آن‌هاست. اما، هیچ یک به توانش گفتمانی، که هسته مرکزی اغلب الگوهای توانش ارتباطی را تشکیل می‌دهد، اشاره مستقیم یا غیرمستقیم نداشتند. دانش‌آموزان با وجود اظهار عقاید خود مبنی بر یکپارچگی مهارت‌های زبان، معتقد بودند دوره‌ای که هدف آن پیشبرد هم‌زمان تمامی مهارت‌ها و اجزاست غیرواقع‌بینانه و ناکارآمد خواهد بود. برخلاف دانش‌آموزان، معلم عقیده خود را مبنی بر اهمیت توانش گفتمانی و لزوم آگاه‌سازی دانش‌آموزان از ارتباط متقابل اجزا و مهارت‌های زبانی بیان کرد.

۲. عقاید مربوط به اهمیت به‌خاطر سپاری در یادگیری زبان دوم: در نگاه ۱۰ دانش‌آموز مصاحبه‌شونده، مؤثرترین راهبرد یادگیری زبان دوم به‌خاطر سپاری لغات، نکته‌های دستوری،

و مکالمات عنوان شد. آن‌ها اظهار داشتند دانش زبان دوم را می‌توان همچون علوم دیگر چون فیزیک و ادبیات از این طریق کسب کرد، و این مسئله بیانگر اعتقاد آن‌ها به سادگی و بخش‌پذیری زبان دوم و کفایت کسب دانش اظهاری در این خصوص است. یادداشتهای در صحنه محقق نیز حاکی از اهمیت به‌خاطر سپاری در بسیاری از موارد از جمله در بخش‌های مکالمه، واژگان و دستور زبان بود. معلم نیز معتقد بود اهمیت به‌خاطر سپاری به اهداف دانش‌آموزان ارتباط دارد.

#### ماهیت دانستن: منبع زبان دوم

۱. عقاید مربوط به نقش معلم زبان دوم: ۱۱ دانش‌آموز در میان مصاحبه‌شوندگان معلم را دانای کل تلقی و نقش او را ارائه کامل و واضح دانش زبان دوم عنوان کردند. آن‌ها معتقد بودند دانش ارائه‌شده توسط معلم مرجعیت دارد و باید آن را پذیرفت. این ذهنیت مطلق‌گرا تا حدی در میان دانش‌آموزانی که تجربه زبان‌آموزی در بخش خصوصی را دارا بودند کم‌رنگ‌تر بود. این دانش‌آموزان معتقد بودند با وجود مرجعیت معلم، بخشی از زبان را هم می‌توان مستقلاً (الف) با مراجعه به منابع دیگر چون کتاب‌ها و تارنماهای موجود؛ (ب) به‌کارگیری راهبردهای یادگیری زبان دوم همچون تعامل با گویشوران بومی در شبکه‌های اجتماعی؛ و (ج) حین انجام درس‌کارهای تعاملی از زبان‌آموزان دیگر آموخت. با این حال، معلم عنوان کرد او باید به‌جای انتقال دانش بیشتر به تسهیل‌گری یادگیری زبان از طریق آموزش و ایجاد بستری برای به‌کارگیری راهبردهای ارتباطی و یادگیری بپردازد.

۲. عقاید مربوط به نقش زبان‌آموزان: از میان مصاحبه‌شوندگان، ۹ دانش‌آموز نقش خود را به‌منزله زبان‌آموز، گوش‌سپاری به معلم و انجام تکالیف محول‌شده از جانب او عنوان کردند. آن‌ها خود را در امر زبان‌آموزی از منابع دیگر همچون ارتباط با گویشوران بومی و گویشوران زبان‌های دیگر، به‌دلیل عدم آشنایی کافی با شیوه‌های ایجاد ارتباط و با منابع متفاوت زبان‌آموزی همچون تارنماها و مواد آموزشی موجود، کم‌توان ارزیابی کردند و به جنبه اجتماعی هویت خود به‌منزله زبان‌آموز بی‌اعتنا بودند. اما ۶ دانش‌آموز دیگر به‌واسطه تجربه زبان‌آموزی خود در بخش خصوصی، مانند معلم بر هویت اجتماعی خود به‌منزله زبان‌آموز تأکید داشتند و نقش خود را غالباً جست‌وجو و ایجاد فعالانه فرصت‌های متنوع برای زبان‌آموزی در داخل و خارج از کلاس بیان کردند.

### ماهیت دانستن: توجیه زبان دوم

۱. عقاید مربوط به مرجعیت/ امکان انتقاد از گویشوران بومی زبان دوم: تمام دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده و همچنین معلم به مرجعیت گویشوران بومی و قابلیت پذیرش بی‌چون‌وچرای دانش آن‌ها درباره زبان مقصد معتقد بودند. اغلب آن‌ها، به‌طور خاص، به اهمیت دستیابی به لهجه و تلفظ گویشوران بومی اشاره کردند، و اظهار داشتند هدف هر دوره زبان‌آموزی را باید دستیابی به سطح قابل‌قبولی از توانایی گویشوران بومی تعریف کرد. یادداشت‌های در صحنه محقق نیز موارد بسیاری از تأکید معلم و پرسش‌های دانش‌آموزان مبنی بر بومی بودن تلفظ آن‌ها را شامل می‌شد.

۲. عقاید مربوط به اهمیت تلاش/ استعداد ذاتی در یادگیری زبان دوم: معلم و تمام دانش‌آموزان، بدون در نظر گرفتن تجربه زبان‌آموزی آن‌ها، تلاش را بر استعداد ذاتی در زبان‌آموزی در تمام جنبه‌های آن ارجح عنوان کردند.

جدول ۱ خلاصه‌ای از مضامین استخراجی از مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند را به همراه جهت‌گیری معرفت‌شناختی هر یک با ارجاع به هافر (2001) به تصویر می‌کشد.

جدول ۱: جهت‌گیری معرفت‌شناختی معلم و دانش‌آموزان درباره مضامین استخراجی

Table 1. Epistemological Orientation of Teacher and Students in the Elicited Themes

جهت‌گیری غالب معرفت		جهت‌گیری غالب		مضامین استخراجی	ابعاد معرفت‌شناختی
شناختی عقاید دانش‌آموزان	معرفت‌شناختی عقاید معلم	جهت‌گیری غالب	جهت‌گیری غالب		
متماثل به مطلق‌گرایی و انتقادی بافتاری	متماثل به مطلق‌گرایی و انتقادی بافتاری	متماثل به مطلق‌گرایی و انتقادی بافتاری	متماثل به مطلق‌گرایی و انتقادی بافتاری	مضامین استخراجی	ابعاد معرفت‌شناختی
*	*	*	*	عقاید مربوط به ثبات/پویایی اجزا و مهارت‌های زبان دوم	ماهیت دانستن زبان دوم
*	*	*	*	عقاید مربوطه ارائه یکباره/پلکانی دانش در مواد درسی	ماهیت دانستن زبان دوم
*	*	*	*	عقاید مربوط به وضوح/چندگانگی برآمد درسکارها	ماهیت دانستن زبان دوم

ماهیت دانستن زبان دوم





- ترتیب‌بندی تمرین‌ها و درس‌کارها براساس بار شناختی لازم جهت انجام آن‌ها (و نه عناصر بافتار اجتماعی- فرهنگی به‌کارگیری زبان)؛
- ارائه یک‌باره دانش که در آموزش تمامی نکته‌های مربوط به صفات برتر/ برترین دیده می‌شود.

باوجود این، ایجاد زمینه به‌کارگیری دانش واژگان آموخته در مواد درسی پیشین و ارائه اولیه واژگان و دستور زبان در بافت متنی، معدود درس‌کارهای تعاملی نقش‌بازی<sup>۳۷</sup> در انتهای برخی بخش‌ها، و ایجاد زمینه شخصی‌سازی دانش آموخته از نمودهای بافتارمندی در درس است. در همین راستا، در کتاب راهنمای معلم، اشاره به بافتار را می‌توان در تأکید بر بافت‌مفهوم‌سازی<sup>۳۸</sup> دانش صریح<sup>۳۹</sup> آموخته در انتهای هر بخش تدریس، و لزوم تدریس واژگان از بُعد منظورشناختی مشاهده کرد. اما منظور از بافتار در این موارد غالباً بافتار متنی، و نه اجتماعی است و برخلاف بخش‌های اصلی درس، راهکاری برای بافت‌مفهوم‌سازی و تدریس بُعد منظورشناسی واژگان در این کتاب موجود نیست.

۲. سادگی/یکپارچگی دانش زبان دوم در مواد درسی: باوجود توجه نسبی مؤلفان به بافتار در کتب درسی و راهنما، ارائه مجزای بخش‌های درس با محتوای بعضاً نامرتبب تلویحاً سادگی دانش زبان دوم و بخش‌پذیری آن به مهارت‌ها و اجزای تشکیل‌دهنده‌اش، و همچنین لزوم فراگیری مجزای هر یک از این مهارت‌ها را القا می‌کند. به‌طور خاص، می‌توان به مشاهداتی درباره سادگی زبان دوم اشاره کرد:

- بخش‌های دستور زبان و تلفظ محتوای متفاوتی از «عجایب خلقت» دارند که عنوان درس است؛
  - کتاب درسی و کتاب کار دانش‌آموز تمرین‌محور، و تمرین‌ها، فعالیت‌ها و حتی برخی درس‌کارهای تعاملی گزینه‌ای است که یکپارچگی دانش در همه مهارت‌ها و اجزای آن را برنمی‌تابد؛
- تنها مصداق یکپارچگی دانش زبان دوم، ارجاع درون‌درسی دانش‌آموزان برای ایجاد

آگاهی در ارتباط با بخش دستور زبان (صفات برتر/برترین)، و محتوای مشابه بخش‌های خواندن و شنیدن است. بنابراین، مواد درسی و رویکرد آموزشی دانش زبان دوم را غالباً ساده عنوان می‌کند و یکپارچگی آن را فقط در محدود موارد ذکرشده به تصویر می‌کشد.

۳. منبع دانش زبان دوم در مواد درسی: بررسی کتاب راهنمای معلم و رویکرد آموزشی عنوان‌شده، تک‌منبعی بودن دانش و نقش معلم به‌منزله دانای کل را تلویحاً به‌تصویر می‌کشد. چندمنبعی بودن دانش زبان دوم تنها در یکی از پیشنهادات کتاب راهنمای معلم با عنوان «mini-research» در بخش آموزش واژگان نمایان است که در آن دانش‌آموزان با مراجعه به منابع مختلف از جمله اینترنت درباره واژگان تحقیق می‌کنند.

۴. توجیه دانش زبان دوم در مواد درسی: مرجعیت گویشوران زبان دوم در الف) تأکید کتاب راهنمای معلم بر تلفظ واژگان و تکرار واژگان و جملات بخش تلفظ به دنبال خوانش معلم، و همچنین عدم ارائه بافت‌های به‌کارگیری زبان انگلیسی توسط گویشوران غیرانگلیسی‌زبان (برای ایجاد آگاهی بین‌زبانی و بین‌فرهنگی) پیداست. همچنین، براساس یادداشتهای تأملی محقق، در هیچ یک از بخش‌های کتاب درسی، زمینه تفکر انتقادی، تأمل بر روند فراگیری، و ارزیابی بافتاری دانش زبان دوم وجود ندارد. این درحالی است که کتاب راهنما، «تفکر» را در جای جای متن راهنما به‌منزله لازمه انجام تمرین‌ها و درس‌کارها ذکر می‌کند. اما «تفکر» موردنظر، تفکر انتقادی و بافتارمحور نیست.

### ۳-۵. پاسخ به پرسش چهارم تحقیق

پرسش چهارم تحقیق به همخوانی جهت‌گیری معرفت‌شناختی معلم، دانش‌آموزان و مواد درسی می‌پردازد. این پرسش با بررسی یافته‌های مربوط به سه سؤال اول تحقیق، و یادداشتهای مشاهده‌ای و تأملی محقق پاسخ داده شد:

۱. همخوانی جهت‌گیری معرفت‌شناختی دانش‌آموزان با جهت‌گیری معرفت‌شناختی معلم و مواد درسی: در میان ۹ مضمون استخراجی از مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند، معلم و دانش‌آموزان تنها در ۲ مضمون مرتبط با توجیه دانش (مرجعیت گویشوران بومی و اهمیت تلاش و رای استعداد ذاتی در فراگیری زبان دوم) عقاید یکسانی داشتند. بررسی داده‌های مطالعه حاکی از مطلق‌گرایی دانش‌آموزان در ۸ مضمون است. اگرچه دانش‌آموزان با تجربه

زبان‌آموزی در بخش خصوصی در ۴ مضمون (عقاید مربوط به ثبات/ پویایی اجزا و مهارت‌های زبان دوم، اهمیت درس‌کارهایی تعاملی، نقش معلم زبان دوم، و عقاید مربوط به نقش و هویت زبان‌آموزان) عقاید نسبتاً پیشرفته‌تری را ابراز کردند. با وجود این، جهت‌گیری معرفت‌شناختی دانش‌آموزان و مواد درسی هم‌سویی قابل‌توجهی داشت. مطلق‌گرایی غالب در هر دو جهت‌گیری در پاسخ به سؤالات اول و دوم تحقیق نشان داده شد.

۲. هم‌خوانی جهت‌گیری معرفت‌شناختی معلم و عملکرد او و جهت‌گیری معرفت‌شناختی مواد درسی: بررسی مواد درسی (کتاب درسی و کتاب راهنمای معلم) نشان داد که پویایی و یکپارچگی دانش زبان دوم تنها در سطح محدودی مورد توجه قرار گرفته است، و ثبات و سادگی آن در شیوه‌ارائه مطالب و فعالیت‌ها غالب است. این مطلق‌گرایی، و نه انتقادگری بافتاری، در سطح وسیع‌تری در ارتباط با منبع و توجیه دانش قابل‌مشاهده است. بر این اساس، می‌توان گفت جهت‌گیری معرفت‌شناختی مواد درسی (به‌ویژه کتاب درسی) و معلم با یکدیگر تفاوت اساسی دارد. با وجود این، عملکرد معلم با عقاید او هم‌خوانی نداشت. کلاس در هر جلسه‌ی مذکور، معلم‌محور بوده، و بخش‌های مربوط به تعامل فراگیران با یکدیگر و با معلم، و شخصی‌سازی دانش صریح و ارائه‌ی بافتار‌محور آن توسط معلم حذف شد، یا مورد توجه حداقلی قرار گرفت. در مصاحبه با معلم از علل تناقض میان جهت‌گیری معرفت‌شناختی او و عملکردش در کلاس سؤال شد. او به عمده‌ی دلایل زیر این ناهمخوانی را اجتناب‌ناپذیر دانست:

۱. ذهنیت مطلق‌گرایی اغلب دانش‌آموزان و والدین آن‌ها درباره‌ی زبان‌آموزی؛
  ۲. محدودیت هدف دانش‌آموزان به آمادگی برای آزمون سراسری و نه کسب توانش ارتباطی؛
  ۳. سیستم آموزشی مبتنی بر به‌خاطر‌سپاری و پیشبرد حافظه‌ی اظهاری.
- معلم در پاسخ به این سؤال که آیا این تناقض با برگزاری برخط کلاس در ارتباط است چنین اظهار داشت:
- عقاید مربوط به ماهیت دانش و تدریس و فراگیری زبان دوم در طول سال‌ها به‌واسطه‌ی عوامل متعددی از جمله مواد درسی و رویکرد غالب آموزشی در اذهان زبان‌آموزان ایجاد شده است، و اتفاقاً انتظار می‌رفت با قابلیت‌های فضای مجازی امکان عملی کردن رویکرد ارتباطی افزایش یابد. با وجود این، با تقلیل زمان کلاس به ۳۰ دقیقه و همچنین چالش‌های دسترسی به شبکه‌ی جهانی، تغییر مثبتی در فرایند آموزش ایجاد نشد.

## ۶. بحث و بررسی

مطالعه حاضر از طریق رویکرد پژوهشی قوم‌شناسی موردی به بررسی جو معرفت‌شناختی (جهت‌گیری معرفت‌شناختی معلم، دانش‌آموزان، و مواد درسی، و ارتباط این سه با یکدیگر) در یک کلاس درس زبان انگلیسی در مقطع دهم دبیرستان پرداخت. مطلق‌گرایی غالب در میان دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده را می‌توان در چارچوبی تعاملی به الف) جهت‌گیری معرفت‌شناختی مواد درسی، ب) عملکرد معلم، ج) عطف عمده توجه دانش‌آموزان به آمادگی برای آزمون ورودی دانشگاه‌ها نسبت داد. رویکرد دو مجموعه کتب درس زبان انگلیسی (پراسپکت و ویرژن)، در پی اجرای سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (<https://sccr.ir/Files/6609.pdf>) «ارتباطی فعال و خودباورانه» با هدف اصلی آن ایجاد توانش ارتباطی با جهان عنوان شده است. با وجود این، دانش زبان دوم غالباً ثابت، ساده، و اکتساب‌پذیر از دانای کل و بی‌نیاز از ارزیابی عناصر بافتار اجتماعی به‌کارگیری آن ارائه شده است. این مشاهده در چیرگی نسبی تمرین‌ها بر درس‌کارهای ارتباطی به‌ویژه در دو بخش دستور زبان و تلفظ مستند است. یافته‌های سودمندافشار و همکاران (۱۳۹۷) نیز مبنی بر عدم توجه کتاب درسی به توانش بینا فرهنگی و فرافرهنگی به عنوان یکی از ابعاد اساسی توانش گفتمانی در همین راستاست. علاوه بر آن، آزمون ورودی دانشگاه‌ها نیز این مطلق‌گرایی را برمی‌تابد، و در مرکز توجه دانش‌آموزان و معلم، و همچنین والدین و دست‌اندرکاران امر آموزش قرار دارد. از این‌روست که با وجود عقاید پیشرفته معرفت‌شناختی معلم و تأکیدهای مکرر اما مبهم کتاب راهنما مبنی بر ایجاد زمینه تفکر و بافت‌مفهوم‌سازی دانش‌آموخته، عملکرد معلم، پویایی و یکپارچگی دانش زبان دوم، اهمیت منابع متعدد و راهبردهای یادگیری زبان، و انتقادی‌گری بافتاری را تداعی نمی‌کند. این تناقض که با یافته‌های پژوهشی مبنی بر رابطه مستقیم معرفت‌شناسی معلم و عملکرد او (Huling, 2014) در تضاد است، در اجرای حداقلی درس‌کارهای ارتباطی و بافت‌مفهوم‌سازی در کلاس نمایان است. بررسی جو معرفت‌شناختی کلاس نشان می‌دهد آنچه اساس معرفت‌شناسی آموزش را در عمل معین می‌کند بار معرفت‌شناختی جمعی عناصر مربوطه (معلم، دانش‌آموزان، والدین و دست‌اندرکاران امر آموزش، مواد درسی و شیوه ارزیابی دانش)، و نه یک عنصر خاص مثلاً معلم، است. با وجود این، دانش‌آموزان با تجربه زبان‌آموزی هر چند کوتاه در بخش خصوصی عقاید

معرفت‌شناختی نسبتاً پیشرفته‌تری را در ۴ مضمون از ۹ مضمون ابراز کردند. شاید بتوان با اشاره به الگوی تکاملی چهار نقطه‌ای بکستر مگولدا (1992)، آن‌ها را در عقایدشان در ارتباط با ثبات/پویایی زبان دوم یک قدم فراتر از مطلق‌گرایی در زمره «دانایان آماده پیشرفت» به‌سوی دانایی مستقل و سپس دانایی بافتاری قرار داد، چراکه آن‌ها پویایی زبان دوم را حداقل در ارتباط با واژگان آن به رسمیت شناختند. دانایی مستقل و حتی بافتاری این دانش‌آموزان در ارتباط با برآمد درس‌کارهای ارتباطی، و نقش معلم و دانشجو نمایان بود. می‌توان سه دلیل عمده را برای این تکامل نسبی متصور شد: الف) هدف متفاوت این دانش‌آموزان، یعنی کسب توانش ارتباطی، و ب) تأکید برنامه درسی بخش خصوصی بر اجرای متعهدانه رویکرد ارتباطی و درس‌کارمحور آموزش زبان دوم، و ج) جهت‌دهی معرفت‌شناختی معلمان در دوره‌های آموزشی پیش از خدمت. در این خصوص، معلمان زبان انگلیسی در مطالعه شیروانی (۱۳۹۲) مواد درسی آموزشگاه‌های آزاد ایران را در مقایسه با کتب درسی مدارس از منظر توجه به تمامی مهارت‌ها، نوع محتوای زبانی و همچنین فعالیت‌ها در سطح مطلوب‌تری ارزیابی کردند. این در حالی است که شیروانی به ارائه فهرست واژگان در انتهای هر درس کتب درسی مصوب وزارت آموزش و پرورش به‌عنوان نقطه قوت آن در مقایسه با مجموعه کتب آموزشی اشاره می‌کند. از منظر معرفت‌شناسی، این خود حاکی از مطلق‌گرایی است که در وضوح تمام‌عیار مطالب و در نتیجه آن اجتناب از پرورش زبان‌آموزان در جهت خودمحوری آشکار است. با این حال، مطلق‌گرایی این دانش‌آموزان در ۴ مضمون از مضامین استخراجی نشان‌دهنده عدم تکامل موازی عقاید در هر چهار بُعد اصلی معرفت‌شناسی (cited: Bendixen & Rule, 2004)، و چیرگی عقاید مطلق‌گرا در میان دانش‌آموزان در ارتباط با سادگی زبان دوم و مرجعیت گویشوران بومی حتی در بخش خصوصی است. شاید بتوان گفت این رویکرد از جهت‌گیری معرفت‌شناختی مدرسه و والدین، و تأکید آن‌ها بر آمادگی برای آزمون سراسری به زبان‌آموزی در بخش خصوصی نیز منتقل شده است. مطالعات موجود نیز حاکی از نقش عوامل متعددی در شکل‌گیری عقاید معرفت‌شناختی فراگیران است: رویکرد آموزشی و مواد آموزشی (Baxter Magolda, 2004; Moon, 2008)، عقاید معلم (Feucht, 2010)، و هدف زبان‌آموزان و شیوه ارزیابی (Ziegler, 2015). از همخوانی عقاید دانش‌آموزان و مواد درسی، و تفاوت آن با عقاید معلم می‌توان چنین برداشت کرد که مواد درسی نقش پررنگ‌تری

در شکل‌گیری عقاید دانش‌آموزان دارد. برای مثال، در بخش دستور زبان درس مورد مطالعه، تمامی آنچه به مبحث صفات برتر/برترین مربوط است در درس گنجانده شده، و در دیگر کتب مجموعه تنها برای تمرین به آن پرداخته می‌شود. از این رو، تمام دانش‌آموزان با مفهوم ارائه پلکانی دستور زبان ناآشنا بودند و ارائه یک‌باره مبحث را مؤثرتر قلمداد کردند. این مشاهده باید در پژوهش‌های بعدی به‌نحوی دقیق‌تر بررسی شود. تنها یک مضمون در میان ۹ مضمون، یعنی در اهمیت بیشتر تلاش در مقایسه با استعداد ذاتی، تمامی دانش‌آموزان به همراه معلم عقیده یکسانی داشتند. براساس بررسی یادداشت‌های تأملی محقق، شاید بتوان گفت تأکیدهای مکرر معلم بر اهمیت تلاش و تمرین از عوامل اصلی مؤثر بر این جهت‌گیری پیشرفته است. عملکرد معلم اساساً بر روش آموزشی شنیداری-گفتاری دهه ۱۹۵۰ استوار بود. با استناد به واترز (2012) و کومارودیولو (2006)، و پیشرفت‌های عمده معرفت‌شناختی در روش‌شناسی آموزش زبان دوم می‌توان گفت در مطالعه حاضر:

- ارزیابی معلم از جو غالب معرفت‌شناختی دانش‌آموزان و مواد درسی مانع از «عمل‌گرایی اصولی» در عقاید معرفت‌شناختی او ریشه‌دار شد.
- مواد درسی و کتاب راهنمای معلم تقریباً فاقد راهبردها ارتباطی و یادگیری بود.
- خودمحوری که مصداق انتقادگری بافتاری است در معلم و دانش‌آموزان به‌عنوان عناصر اصلی آموزش نمایان نبود.
- مرجعیت گویشوران بومی نه‌تنها از جانب مواد درسی (مثلاً در لزوم تکرار و فراگیری تلفظ بومی واژگان، و عدم ارائه دانش زبان دوم در فرهنگ‌های متفاوت و توسط گویشوران زبان‌های مختلف [که بعضاً در مجموعه کتاب‌های آموزشی بخش خصوصی به چشم می‌خورد]) و دانش‌آموزان با و بدون تجربه زبان‌آموزی در بخش خصوصی، بلکه از جانب معلم نیز، با وجود جهت‌گیری پیشرفته معرفت‌شناختی او، به رسمیت شناخته شد.

## ۷. نتیجه

بررسی جو معرفت‌شناختی کلاس مورد مطالعه چند نتیجه کلی به‌دست می‌دهد:

۱. در بررسی جهت‌گیری معرفت‌شناختی دانش‌آموزان، لازم است معرفت‌شناسی جمعی محیط آموزشی را، که متشکل از جهت‌گیری تعاملی معرفت‌شناسی مواد درسی، معلم، والدین



- و دیگر دست‌اندرکاران آموزش، و شیوه ارزیابی است، مدنظر قرار داد.
۲. در میان چهار بُعد اصلی معرفت‌شناسی، تکامل معرفت‌شناختی دانش‌آموزان درباره ماهیت دانش زبان دوم (پویایی و یکپارچگی آن) اساساً از ماهیت مواد درسی تأثیر می‌پذیرد، و تکامل مرتبط با منبع و توجیه دانش زبان دوم بیشتر (و نه کاملاً) در گرو عملکرد معلم است.
۳. زبان‌آموزی در بخش خصوصی، به‌واسطه اهداف متفاوت دانش‌آموزان، مواد درسی و ارزیابی ارتباط‌محور، و دانش به‌روز معلمان به واسطه دوره‌های آموزشی پیش و ضمن خدمت، تکامل معرفت‌شناسی (هرچند نسبی و نه در تمامی ابعاد معرفت‌شناسی) دانش‌آموزان را بیش از زبان‌آموزی در مدرسه تسهیل می‌کند.
۴. عملکرد معلم لزوماً انعکاس جهت‌گیری معرفت‌شناختی او نیست، و از جو کلی معرفت‌شناختی محیط آموزشی و عوامل سازنده آن تأثیر می‌پذیرد. در مطالعه حاضر، معلم با وجود عقاید پیشرفته معرفت‌شناختی، اصولاً شیوه آموزشی شنیداری - دیداری را در عمل اتخاذ کرد. همچنین، برگزاری برخی کلاس نیز به گفته خود او تغییر چندانی در رویکرد آموزشی ایجاد نکرد، چرا که چنین تحولی مستلزم تغییر عقاید زبان‌آموزان است، و صرفاً با تغییر محیط آموزشی قابل دستیابی نیست.
۵. شیوه ارزیابی دانش زبان دوم در آزمون ورودی دانشگاه‌ها، که دانش‌آموزان و سایر عوامل آموزش بر آن متمرکزند، تأثیر شگرفی بر جهت‌گیری معرفت‌شناختی دانش‌آموزان و دست‌اندرکاران امر آموزش دارد، و این به نوبه خود تعیین‌کننده عمده جو معرفت‌شناختی و جهت‌گیری تلاش‌های دانش‌آموزان برای زبان‌آموزی است. اما ارزیابی پایان دوره متفاوت و ارتباط‌محور در بخش خصوصی، خود موجبات تکامل معرفت‌شناختی مختص فراگیری زبان دوم را فراهم می‌سازد.
۶. کتب زبان انگلیسی دوره دوم متوسطه (و کتاب راهنمای معلم)، پویایی و یکپارچگی دانش زبان دوم را تنها در سطح محدودی برمی‌تابد. علاوه بر آن، باوجود اشارات متعدد کتاب راهنمای معلم به اهمیت بافت‌مفهوم‌سازی و تدریس مفهوم منظورشناختی واژگان، راهکارهای ارائه‌شده برای عملی کردن آن (در ارتباط با ماهیت دانستن زبان دوم) بسیار معدود است. همچنین، انتقادگری بافتاری که هدف تکامل معرفت‌شناختی است در مواد درسی و کتاب راهنمای معلم مورد توجه قرار نگرفته است.

در پایان، باتوجه به «موردی» بودن مطالعه حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج مذکور را باید در مطالعات بعدی نشان داد. در امتداد مطالعه حاضر، این مطالعات می‌توانند موارد زیر را بررسی کنند:

- تأثیر مقایسه‌ای عوامل سازنده جو معرفت‌شناختی کلاس زبان دوم بر تکامل معرفت‌شناختی زبان‌آموزان؛
- عوامل مؤثر بر تناقض یا همخوانی جهت‌گیری معرفت‌شناختی معلم و عملکرد او؛
- تفاوت‌های میان آموزش زبان در بخش دولتی و خصوصی که به شکل‌گیری متفاوت عقاید معرفت‌شناختی زبان‌آموزان می‌انجامد؛
- راهکارهای بافت‌مفهوم‌سازی مطالب مواد درسی با هدف پیشبرد توانش تفکر انتقادی و انتقادگری بافتاری در کلاس زبان دوم.

#### ۸. پی‌نوشت‌ها

1. epistemological development
2. epistemic climate
3. nature of knowledge and knowing
4. Mori
5. Hofer
6. Hofer & Pintrich
7. Perry
8. Baxter Magolda
9. contextual evaluatism
10. absolute knowing
11. transitional knowing
12. independent knowing
13. contextual knowing
14. audio-lingual method
15. processing Instruction
16. native speakers
17. communicative competence
18. communicative language teaching
19. task-based language teaching
20. content-based instruction
21. Waters
22. Kumaravadivelu
23. Palmer & Marra

24. Feucht
25. Zeigler
26. Celce-Murcia
27. discourse competence
28. *Vision*
29. *Prospect*
۳۰. Torki & Chalak
31. typical case (purposive) sampling
32. convenience sampling
33. Cronbach coefficient
34. Cohen kappa coefficient
35. declarative knowledge
36. procedural knowledge
37. role play
38. contextualization
39. explicit knowledge

## ۹. منابع

- احمدی صفا، م.، غنچه‌پور، ا.، ملک‌محمدی، ر.، سیفی، ز.، و ذکرتی، س. (۱۳۹۶). ارزیابی کلی کتاب "پراسپکت 2" از دیدگاه دبیران زبان انگلیسی. *زبان‌پژوهی*، ۹ (۲۴)، ۷-۳۲.
- جانفشان، ک. (۱۳۹۷). ارزیابی کتاب انگلیسی پایه اول متوسطه، دوره دوم (ویژن ۱) براساس چکالیست از دیدگاه دبیران انگلیسی شهر کرمانشاه. *جستارهای زبانی*، ۹ (۵)، ۱۹۷-۲۳۹.
- سودمند افشار، ح.، رنجبر، ن.، یوسفی، م.، و افشار، ن. (۱۳۹۷). ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی پراسپکت و ویژن ۱ از منظر توانش ارتباطی بین‌فرهنگی و فرافرهنگی. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۱ (۲۱)، ۱۰۷-۱۳۹.
- شیروانی، ک. (۱۳۹۲). ارزیابی تطبیقی کتب درسی زبان انگلیسی دوره دبیرستان با آموزشگاه‌های آزاد از دید معلمان. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*، ۲۰ (۳)، ۲۴۳-۲۵۶.
- طاهرخانی، ر.، افضل‌میر، س. ا.، مالمیر، ا.، مسلسل، آ.، و منتظری، ز. (۱۳۹۶). نقد و بررسی کتاب جدید زبان انگلیسی پایه ۱۰: بررسی در سطح ملی. *پژوهشنامه متون انتقادی و برنامه‌های علوم انسانی*، ۱۷ (۷)، ۷۷-۹۱.

## References

- Ahmadi Safa, M., Ghanchepour, A., Malekmohammadi, R., Saifi, Z., and Zekrati, S. (2017). Overall evaluation of “Prospect 2” from high school language teachers’ perspective. *Zaban-Pajhoohi*, 9(24), 7–32. [In Persian].
- Bagherkazemi, M., & Arefkal, M. (2021). Impact of an awareness-raising workshop on the pragmatic awareness and attitudes of high school English language teachers in Iran. *English Teaching and Learning*, 46(1), 1–18.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students’ intellectual development*. Jossey-Bass.
- Baxter Magolda, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection, *Educational Psychologist*, 39(1), 31–42.
- Bendixen, L. D., & Rule, D. C. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, 39(1), 69–80.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5–35.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Ekstam, J., & Sarvandy, E. (2017). English language teaching in Iran: Tradition versus modernity. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(1), 1–12.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Feucht, F. C. (2010). *Epistemic climate in elementary classrooms*. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (pp. 55–93). Cambridge University Press.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and

teaching. *Educational Psychology Review*, 13, 353–383.

- Hofer, B. K. (2008). *Personal epistemology and culture*. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 3–22). Springer.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140.
- Huling, M. D. (2014). *The effect of teachers' epistemological beliefs on practice*. PhD Dissertation. Department of Secondary Education, University of South Florida. Retrieved May, 2020 at: <https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6240&context=etd>.
- Janfeshan K. (2018). Investigating Iranian new senior high school book (Vision 1) based on book evaluation checklist from Kermanshah EFL teachers' perspective. *Language Related Research*, 9 (5), 197–239. [In Persian].
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Earlbaum.
- Mardiha, S. M., & Alibakhshi, G. (2020). Teachers' personal epistemological beliefs and their conceptions of teaching and learning: A correlational study. *Cogent Education*, 7(1), 1763230.
- Moon (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. Routledge.
- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49(3), 377–415.
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2018). Dimensionality in language learners' personal epistemologies. *International Journal of Instruction*, 11(1), 269–282.
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: Transdisciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multi-lingual turn. *Language Learning*,

63(s1), 1–24.

- Palmer, B., & Marra, R. M. (2004). College student epistemological perspectives across knowledge domains: A proposed grounded theory. *Higher Education*, 47, 311–335.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. Jossey-Bass.
- Richards, J. C., & Rogers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 25–40). Lawrence Erlbaum.
- Shirvani, K. (2013). Comparative evaluation of Iranian English textbooks with language institutes' English books from teachers' perspective. *Learning and Teaching Research*, 3(20), 243–256. [In Persian].
- Soleimani, N. (2018). EFL teachers' epistemological beliefs and classroom management approaches: A case study. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 8(2), 45–60.
- Soleimani, N. (2020). ELT teachers' epistemological beliefs and dominant teaching style: A mixed method study. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Teaching*, 5(1), 1–20.
- Soodmand Afshar, H., Ranjbar, N., Yousefi, M., & Afshar, N. (2018). Evaluating “Prospect” and “Vision 1” high school English textbooks in terms of transcultural and intercultural competencies. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 8(21), 107–139. [In Persian].
- Taherkhani, R., et al. (2017). The critical study of new Iranian high school textbook

Grade 10 on a national level. *Critical Studies in Texts and Programs of Human Sciences*, 17(7), 77–91. [In Persian].

- Toriki, F., & Chalak, A. (2017). An evaluation of English textbooks used in Iranian high schools: Teachers' and learners' attitudes. *RELP*, 5(1), 52–60.
- Wagner J. (2019). Towards an epistemology of second language learning in the wild. In: Hellermann J., Eskildsen S., Pekarek Doehler S., Piirainen-Marsh A. (Eds), *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action. Educational Linguistics* (vol. 38). Springer.
- Waters, A. (2012). Trends and issues in ELT methods and methodology. *ELT Journal*, 66(4), 440–449.
- Ziegler, N. E. (2015). *English Language Learners' Epistemic Beliefs about Vocabulary Knowledge*. [Unpublished Ph.D. Dissertation]. University of Toledo.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی