



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Investigating the Issues and Challenges of Implementing the English Language Teaching Curriculum in Rural Schools of Hormozgan Province and Providing Solutions to Improve the Quality of the Educational Process: A Phenomenological Approach

Omid Mallahi^{*1}

¹ Associate Professor, Department of Teaching English as a Foreign Language (TEFL), Faculty of Humanities, University of Hormozgan, Bandar Abbas, Iran.

ABSTRACT

Keywords

English Language Teaching (ELT) Curriculum
Foreign Language Education Planning (FLEP)
Challenges and Solutions of ELT
Rural Schools

¹ *Corresponding author
o.mallahi@hormozgan.ac.ir

Received: 2023/09/05

Reviewed: 2024/07/02

Accepted: 2024/08/25

Background and Objectives: The purpose of the present study was to investigate the issues and challenges of implementing English language teaching curriculum in the rural schools of Hormozgan province and to provide solutions to improve the quality of this process. For this purpose, Kaplan and Baldauf's (1997, 2003) foreign language education policy framework, which includes seven policies: access, human resources, curriculum, materials and methods, society, budget and evaluation, was used. **Methods:** To conduct the study, the phenomenological approach, which examines the lived experience of the participants to determine and explain the themes, had been applied. The participants were eight language teachers with teaching experience in rural areas and two ELT university instructors who were purposefully selected because of their experience in conducting research studies on curriculum planning. Data were obtained through open-ended questionnaires and semi-structured interviews and were analyzed using the stages of hermeneutic phenomenology cycle and content analysis technique. **Findings:** The findings of the research showed that the implementation of the ELT curriculum in public schools, in general, and rural schools, in particular, has faced critical challenges such as the top-down nature of the ELT curriculum planning in the country and, as a result, the gap between policy-makers and key stakeholders, ignorance of teachers' opinions and feedback regarding the curriculum, inadequate allocation of facilities and limited time to implement the curriculum, not paying attention to the continuous training of teachers, use of inappropriate teaching models and methods, uniformity and teacher-centeredness of classrooms, dissatisfaction of the society due to the ineffectiveness of language education in public schools and lack of systematic and continuous evaluation of the implemented curriculum to ensure the quality of the processes and outcomes of language education in the country. **Conclusion:** Therefore, some practical solutions were proposed for resolving each of these challenges.

ISSN (Online): 2645-8098

DOI: [10.48310/pma.2024.14799.4242](https://doi.org/10.48310/pma.2024.14799.4242)

Citation (APA) Mallahi, O. (2025). Investigating the Issues and Challenges of Implementing the English Language Teaching Curriculum in Rural Schools of Hormozgan Province and Providing Solutions to Improve the Quality of the Educational Process: A Phenomenological Approach. *Educational and Scholastic studies*, 13 (4), 237 - 263 .

 <https://doi.org/10.48310/pma.2024.14799.4242>



بررسی مسائل و چالش‌های اجرای برنامه‌درسی آموزش زبان انگلیسی در مدارس روستایی استان هرمزگان و ارائه راهکارهایی برای بهبود کیفیت فرایند آموزش: رویکرد پدیدارشناختی

مقاله پژوهشی / مروری

امید ملاحی*

۱ دانشجویار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف مطالعه حاضر بررسی مسائل و چالش‌های اجرای برنامه‌درسی آموزش زبان انگلیسی در مدارس روستایی استان هرمزگان و ارائه راهکارهایی برای بهبود کیفیت این فرایند می‌باشد. بدین منظور، از از چارچوب سیاست‌گذاری برنامه آموزش زبان خارجی کاپلان و بالداف استفاده شد که شامل هفت سیاست دسترسی، نیروی انسانی، برنامه‌درسی، منابع و مواد آموزشی، روش‌های تدریس، جامعه، بودجه و ارزشیابی است. **روش‌ها:** برای انجام مطالعه از رویکرد پدیدارشناختی که به بررسی تجربه زیسته شرکت‌کنندگان برای تعیین و تبیین مضامین می‌پردازد، استفاده شد. شرکت‌کنندگان تحقیق ۸ معلم زبان با سابقه تدریس در مناطق روستایی و دو متخصص آموزش زبان انگلیسی دانشگاهی بودند که به روش هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق پرسش‌نامه پاسخ‌باز و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به‌دست آمد و با استفاده از مراحل چرخه پدیدارشناسی هرمونیک و روش تحلیل محتوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. **یافته‌ها:** یافته‌های تحقیق نشان داد اجرای برنامه‌درسی آموزش زبان انگلیسی در مدارس دولتی به‌طور کلی و مدارس روستایی به‌طور خاص با چالش‌های اساسی‌ای همچون ماهیت بالادستی برنامه‌درسی آموزش زبان در کشور و در نتیجه شکاف بین سیاست‌گذاران و ذی‌نفعان آموزش زبان، عدم توجه به نظرات و بازخوردهای معلمان درباره برنامه‌درسی، عدم اختصاص امکانات و زمان کافی برای اجرای برنامه‌درسی آموزش زبان، عدم توجه به آموزش مستمر معلمان، استفاده از روش‌ها و الگوهای تدریس نامناسب، یکنواختی و معلم-محور بودن کلاس‌های درس، نارضایتی جامعه به‌خاطر ناکارآمدی آموزش زبان در مدارس دولتی و فقدان ارزیابی نظام‌مند و مستمر از برنامه‌درسی اجرا شده برای اطمینان از کیفیت فرایند و خروجی آموزش زبان در کشور روبروست. **نتیجه‌گیری:** بنابراین، برای حل هر یک از این چالش‌ها راهکارهایی پیشنهاد شد.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به‌صورت آنلاین استفاده کنید.

واژه‌های کلیدی:

برنامه‌درسی آموزش زبان انگلیسی
سیاست‌گذاری آموزش زبان خارجی
چالش‌ها و راهکارهای آموزش زبان
مدارس روستایی

۱. نویسنده مسئول

o.mallahi@hormozgan.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۰۴

شماره صفحات: ۲۶۳ - ۲۳۷

DOI: [10.48310/pma.2024.14799.4242](https://doi.org/10.48310/pma.2024.14799.4242)

شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸



COPYRIGHTS

©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

جهانی شدن^۱ بر اهمیت مهارت زبان خارجی، به ویژه نقش زبان انگلیسی به عنوان زبان مشترک ارتباطات بین المللی تأکید می کند. آموزش زبان انگلیسی نیز به خاطر توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در بسیاری از کشورهای دنیا گسترش یافته است. از این رو، توسعه و اجرای سیاست آموزش زبان خارجی^۲ به یک اولویت در بسیاری از کشورها تبدیل شده است تا از آموزش مؤثر زبان خارجی اطمینان حاصل شود (Tajeddin & Chamani, 2020). تصمیم گیری در مورد زبانی که به عنوان یک زبان خارجی در یک کشور تدریس می شود، یک انتخاب صرفاً آکادمیک نیست، بلکه یک سیاست دولتی است که اغلب براساس عوامل سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و آموزشی انجام می شود. در ایران، بستر مطالعه حاضر، ایدئولوژی های سیاسی نیز نقشی کلیدی در سیاست گذاری آموزش زبان خارجی داشته اند (Morady & Moghadam & Murray, 2019).

پس از سی سال اجرای برنامه درسی انعطاف ناپذیر پس از انقلاب اسلامی، در سال ۲۰۱۳ تغییراتی در برنامه درسی ایجاد شد که با انتشار سریع کتاب های Prospect و Vision همراه بود، اما تغییرات اساسی در ابعاد دیگر صورت نگرفت؛ در حالی که اجرای موفقیت آمیز برنامه های آموزشی نیازمند توجه به ماهیت زبان و یادگیری آن، بازنگری و بازتولید مفاهیمی چون برنامه ریزی، تعیین اهداف و الگوهای آموزشی، ارزش گذاری، تدوین محتوای مناسب، ارزیابی آموخته ها و توجه به نقش و کارکردهای معلم، اولیاء، و دانش آموزان در فرآیند آموزش است. در حال حاضر، زبان انگلیسی به مدت شش سال در دو دوره متوسطه در ایران تدریس می شود، اما به دلیل ناکارآمدی در برنامه درسی و مواد آموزشی و فقدان سیاست گذاری مناسب و برنامه ریزی کارآمد در آموزش زبان خارجی موفقیت آمیز نبوده است (Davari & Aghagolzadeh, 2015; Sadeghi & Richards, 2015).

در دهه اخیر به دلیل تأثیر برخی از عوامل داخلی همچون تدوین سند بنیادین تحول آموزش و پرورش و برخی عوامل خارجی همچون جهانی سازی و استفاده از زبان انگلیسی به عنوان زبان اصلی مکاتبات و ارتباطات بین المللی در زمینه های فرهنگی، علمی، اقتصادی و سیاسی، توجه به مقوله ی آموزش زبان انگلیسی اهمیت ویژه ای یافته و به تبع این امر آسیب شناسی برنامه آموزش این زبان مورد توجه محققان قرار گرفته است (Atai & Mazlum, 2013; Davari & Aghagolzadeh, 2015; Mirhosseini & Khodakarami, 2016; Tajeddin & Chamani, 2020). در همین راستا، تحقیق کنونی با بهره گیری از چارچوب نظری سیاست و برنامه آموزش زبان^۳ کاپلان و بالداف (Kaplan & Balduaif, 2003, 1997)، به عنوان یک چارچوب کل نگر، جامع و منسجم (Kaplan & Baldauf, 2005)، و روش پدیدارشناسی^۴ به بررسی مسائل و چالش های پیاده سازی برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در مناطق روستایی استان هرمزگان براساس تجربیات زیسته معلمان و متخصصان زبان انگلیسی این مناطق و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود این فرایند در هفت سیاست دسترسی، برنامه درسی، نیروی انسانی، شیوه ها و مواد آموزشی، جامعه، بودجه و ارزشیابی می پردازد.

چارچوب کاپلان و بالداف شامل طیف گسترده ای از عواملی است که تدوین سیاست های آموزشی، اجرای آنها و نتایج مورد انتظار را تحت تأثیر قرار می دهند. این چارچوب بر جنبه های عملی و اجرایی سیاست های آموزشی تأکید دارد و نحوه عملیاتی ساختن این سیاست ها در بافت های آموزشی خاص را مورد توجه قرار می دهد. مدارس روستایی استان هرمزگان (و بسیاری دیگر از مناطق کشور) با چالش های جغرافیایی، اجتماعی و اقتصادی خاص و مسائلی همچون دسترسی محدود به منابع و امکانات آموزشی، زیرساخت های ضعیف و فقدان معلمان کارآمد مواجه هستند که تمرکز مطالعه کنونی در این زمینه می تواند اهمیت مسائل مربوط به عدالت آموزشی و دسترسی برابر به آموزش زبان باکیفیت را توجیه نماید. درواقع، مطالعه کنونی نیاز به اتخاذ سیاست هایی برای حمایت از مناطق محروم و ایجاد

1. Globalization
2. Foreign Language Education Policy (FLEP)
3. Language-in-education policy planning
4. Phenomenology

فرصت‌های آموزشی برابر برای یادگیری زبان را برجسته می‌کند و یافته‌های تحقیق می‌تواند به توسعه استراتژی‌های هدفمند برای بهبود شرایط آموزش زبان انگلیسی در بافت‌های مشابه کمک کند.

درک اهمیت فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان تعاملات و مکاتبات بین‌المللی باعث شده است که بیشتر کشورهای دنیا برای آموزش کاربردی این زبان سیاست‌های کارآمد و برنامه‌های درسی منسجمی تنظیم کنند، اما آموزش رسمی این زبان در ایران با چالش‌ها و مسائل زیادی مواجه است. یکی از مشکلات زبان‌آموزان در ایران این است که حتی پس از شش سال یادگیری زبان انگلیسی در مدارس، اکثریت آنها حتی توانایی پایه استفاده از زبان را ندارند. بیش از ۸۰ درصد از فارغ‌التحصیلان دبیرستانی ایرانی تنها با درک ابتدایی و غیرفعال واژگان عمومی زبان انگلیسی وارد دانشگاه می‌شوند. با توجه به اینکه نیازهای زبانی دانش‌آموزان ایرانی توسط سیستم آموزشی رایج برآورده نشده است، مؤسسات خصوصی زبان مسئولیت افزایش مهارت‌های عملی فراگیران را بر عهده گرفته‌اند. این واقعیت که هر ساله تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان در مؤسسات خصوصی زبان ثبت نام می‌کنند، نشان می‌دهد وزارت آموزش و پرورش نتوانسته است مهارت زبان مورد نیاز را از طریق برنامه‌درسی اصلی آموزش زبان انگلیسی ایجاد کند (Gholaminejad & Raeisi-Vanani, 2021). درکل، آموزش زبان انگلیسی در مدارس دولتی ایران دارای کاستی‌ها و ناهماهنگی‌های متعددی است که توانمندسازی دانش‌آموزان در کسب مهارت‌های زبانی را با مشکل مواجه می‌سازد (Aghagolzadeh & Davari, 2017; Barabadi & Razmjoo, 2016; Zare & AnaniSarab, 2020).

از مهم‌ترین یافته‌های مشترک مطالعاتی که به ارزیابی برنامه‌درسی پرداخته‌اند این است که آموزش زبان انگلیسی در ایران از محدودیت‌ها و مشکلات جدی رنج می‌برد که نیازمند بررسی و انجام اصلاحاتی برای بهبود این فرایند هستند. باقرآبادی و مزدایسنا (Bagherabadi & Mazdayasna, 2021) نیز به چند خلأ تحقیقاتی در مطالعات انجام گرفته بر روی برنامه‌درسی در ایران اشاره می‌کنند، از جمله (۱) این مطالعات برنامه‌درسی قدیمی مبتنی بر روش دستور-ترجمه^۱ که قبل از اصلاحات روش ارتباطی^۲ در سال ۲۰۱۳ دیکته و اجرا شده بود را ارزیابی کردند. (۲) یک جنبه یا یک جزء از برنامه‌درسی آموزش زبان مانند یک کتاب درسی یا دوره‌های آموزشی ضمن خدمت و ... را ارزیابی کردند. (۳) مطالعات ارزیابی برنامه‌درسی جدید آموزش زبان در ایران که مبتنی بر چارچوبی چندوجهی، چندلایه، سیستماتیک و شناخته شده باشد محدود هستند. (۴) بیشتر مطالعات پیشین باورهای متخصصان آموزش زبان در مورد برنامه‌درسی جدید و یا بررسی اسناد آموزشی را انجام داده‌اند که نیاز است نظرات معلمان هم درمورد برنامه آموزشی مورد بررسی قرارگیرند. بیشتر این مطالعات مدارس و معلمان مناطق شهری و مرکزی کشور را مورد توجه قرار داده‌اند به‌طوری‌که چالش‌های مدارس روستایی در اجرای برنامه‌های آموزشی و مسائل خاص آنها مغفول مانده‌اند. مدارس روستایی اغلب در مقایسه با مدارس شهری با چالش‌های منحصربه‌فردی مانند منابع محدود، کمبود معلم و عدم دسترسی به مواد و تجهیزات آموزشی باکیفیت روبرو هستند. به همین خاطر، بررسی مسائل و چالش‌های اجرای برنامه‌درسی آموزش زبان انگلیسی در مناطق روستایی برای رفع نابرابری‌های آموزشی ضروری است. علاوه‌براین، هدف پژوهش حاضر ارائه راهکارها و توصیه‌های عملی برای رفع چالش‌های شناسایی شده و ارتقای کیفیت آموزش زبان انگلیسی در مدارس روستایی با در نظر گرفتن بافت و نیازهای منحصربه‌فرد این مناطق می‌باشد. اهمیت این مطالعه در پتانسیل آن برای کمک به متعادل‌سازی سیستم آموزشی ملی، کاهش شکاف در کیفیت آموزش و ترویج آموزش مؤثر زبان انگلیسی در مدارس روستایی براساس تجربه زیسته معلمان نهفته است. به طور خاص، این مطالعه باهدف پاسخگویی به سؤالات زیر طراحی شده است:

۱. از دیدگاه معلمان و متخصصان زبان انگلیسی چه مسائل و چالش‌هایی در اجرای برنامه‌درسی آموزش زبان انگلیسی در مدارس روستایی استان هرمزگان در سیاست‌های دسترسی، برنامه‌درسی، نیروی انسانی، شیوه‌ها و مواد آموزشی، جامعه، بودجه و ارزشیابی وجود دارد؟

۲. چه پیشنهادها و راهکارهایی توسط معلمان و متخصصان آموزش زبان انگلیسی برای حل این مسائل ارائه می‌شود؟

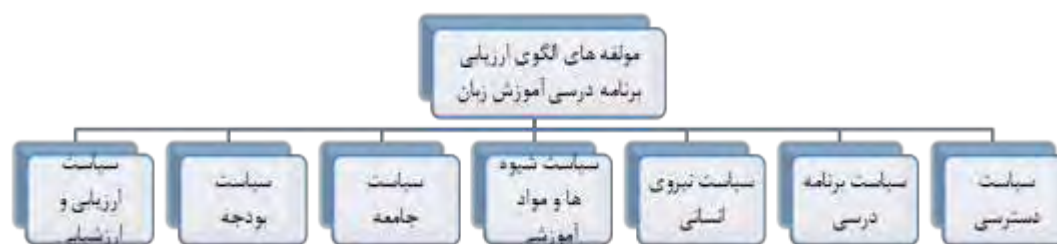
1. Grammar-Translation Method
2. Communicative Language Teaching

پیشینه تحقیق

پاین و المنصور (Payne & Almansour, 2014) برنامه‌ریزی آموزش زبان خارجی را به‌عنوان «سیاست، برنامه‌ریزی، سازماندهی رسمی و غیررسمی برای تسهیل اکتساب، یادگیری یا استفاده از یک یا چند زبان خارجی در یک جامعه» تعریف می‌کنند (ص ۳۲۹). بررسی برنامه‌های درسی کشورها نیازمند استفاده از یک چارچوب جامع، سیستماتیک، چندوجهی و شناخته شده است. در همین راستا، برای انجام پژوهش کنونی از چارچوب سیاست و برنامه‌ریزی آموزش زبان^۱ (Kaplan & Baldauf, 1997, 2003) استفاده می‌شود. این چارچوب یک رویکرد جامع را برای برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری زبان در محیط‌های آموزشی ارائه می‌کند و بر اهمیت در نظر گرفتن عوامل مختلف از جمله ابعاد جامعه‌شناسی، روانشناسی، سازمانی و آموزشی در برنامه‌ریزی سیاست‌های زبان و اجرای برنامه‌های درسی تأکید دارد. اتخاذ این رویکرد کل‌نگر برای پرداختن به چالش‌های پیچیده اجرای برنامه‌درسی آموزش زبان انگلیسی در مدارس روستایی ضروری است. علاوه‌براین، چارچوب کاپلان و بالداف به گونه‌ای طراحی شده است که با زمینه‌های مختلف زبانی و فرهنگی سازگار باشد. این ویژگی استفاده از این چارچوب برای بررسی مسائل آموزش زبان در بافت چندفرهنگی و چندزبانه استان هرمزگان را مناسب می‌سازد. به‌طور کلی، این چارچوب شامل ۷ سیاست آموزشی زیر می‌شود (شکل ۱):

- ۱) سیاست دسترسی^۲ که شامل اینکه چه زبان‌هایی و برای چه اشخاصی تدریس شوند می‌شود.
- ۲) سیاست برنامه‌درسی^۳ که شامل مواردی همچون مدت زمان اختصاص‌یافته برای درس زبان، ارزش این درس در مقایسه با دیگر درسها و سال شروع آموزش زبان برای دانش‌آموزان می‌باشد.
- ۳) سیاست نیروی انسانی^۴ که به نحوه گزینش مدرسان برای پیاده‌کردن برنامه آموزشی، آموزش‌هایی که برای تدریس گذرانده‌اند، مدت زمان دوره آموزشی و دوره‌های بدو خدمت و ضمن خدمت که گذرانده‌اند، تجربیات و مدارک دانشگاهی آنها و دیگر موارد فردی و اجتماعی، مربوط می‌شود.
- ۴) سیاست روش‌ها و مواد آموزشی^۵ که به بررسی روش‌های تدریس اتخاذ شده، نحوه اجرای آنها براساس اهداف و سطح فراگیران، آموزش‌هایی که برای یادگیری روش تدریس برای معلمان ارائه شده، جایگاه مواد و کتب درسی، نحوه تدوین آنها و تناسب آنها با رویکردهای آموزشی اتخاذ شده می‌پردازد.
- ۵) سیاست جامعه^۶ که به مطالعه نگرش کلی جامعه به زبان و آموزش آن، منابع موجود برای یادگیری زبان، هزینه‌های آموزش، وضعیت فضای فیزیکی کلاس‌های درس، تجهیزات دیداری و شنیداری (الکترونیکی) موجود و مسایل مربوط به خرید، محافظت و تعویض این وسایل می‌پردازد.
- ۶) سیاست بودجه^۷ که شامل منابع مالی اختصاص‌یافته سالیانه برای درس زبان و سرانه هر دانش‌آموز است.
- ۷) سیاست سنجش و ارزشیابی^۸ که به بررسی موفقیت و پیشرفت تحصیلی فراگیران و ارزشیابی میزان کارآمدی و موفقیت برنامه طراحی شده در دستیابی به هدف‌های تعیین شده و تأمین نیازهای فراگیران می‌پردازد. در این بعد مواردی همچون طراحی و تعیین نحوه سنجش فراگیران، معیارهای سنجش و ارزش‌گذاری، نوع آزمون‌ها و بازه زمانی اجرای آنها و ارزیابی کارایی کلی برنامه نسبت به تأمین نیازهای فراگیران و جامعه مورد بررسی قرار می‌گیرند.

-
1. Language-in-education policy and planning
 2. Access policy
 3. Curriculum policy
 4. Personnel policy
 5. Materials and methods policy
 6. Community policy
 7. Resourcing policy
 8. Evaluation policy



شکل ۱. الگوی ارزیابی برنامه‌درسی آموزش زبان کاپلان و بالداف (۱۹۹۷، ۲۰۰۳)

در کل می‌توان گفت که چارچوب کاپلان و بالداف یک رویکرد ساختاریافته و نظام‌مند برای انجام تحقیقات در مورد برنامه‌ریزی زبان در آموزش ارائه می‌دهد که محققان را در فرآیند جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل و تفسیر داده‌ها راهنمایی می‌کند. این چارچوب امکان شناسایی ذی‌نفعان کلیدی، تجزیه و تحلیل اسناد سیاست‌گذاری، و کاوش در اقدامات و نگرش‌های زبانی را در محیط‌های آموزشی فراهم می‌آورد که استفاده از آن در مطالعه کنونی را توجیه می‌نماید.

بیشتر کشورهای دنیا دارای اسناد رسمی سیاست آموزش زبان هستند و تحقیقات بسیاری را در این زمینه انجام داده‌اند اما در ایران سیاست‌گذاری آموزش زبان انگلیسی توجه کمی را به خود جلب کرده است (Aghagolzadeh & Davari, 2017; Tajeddin & Chamani, 2020). در یکی از اولین مطالعات، عطایی و مظلوم (Atai & Mazlum, 2013) برنامه‌ریزی درسی آموزش زبان انگلیسی (ELT) در وزارت آموزش و پرورش ایران و اجرای آن توسط معلمان را بررسی کردند. نتایج تحقیق حاکی از فقدان هرگونه سند اختصاصی آموزش زبان انگلیسی برای توسعه آموزش زبان و عدم نیازسنجی مبتنی بر تحقیق به‌عنوان پایه و اساس برنامه‌ریزی آموزشی بود. عطایی و مظلوم به این نتیجه رسیدند که شکاف بین برنامه‌ریزی و عمل ناشی از یک فرآیند سیاست‌گذاری بسیار متمرکز است که در آن سیاست‌گذاران محلی (یعنی معلمان) درگیر نیستند. در مطالعه دیگری، داوری و آقاگل‌زاده (Davari & Aghagolzadeh, 2015) تناقضاتی را در بین اسناد سیاست ملی و شیوه‌های آموزش زبان انگلیسی گزارش کردند. در همین راستا، برآبادی و رزمجو (Barabadi & Razmjoo, 2016) دریافتند معلمان دبیرستان تناقضات زیادی را برای اجرای رویکرد ارتباطی^۱ (CLT) که در برنامه‌درسی ملی تجویز شده است، تجربه می‌کنند. به‌طور مشابه، راستی (Rasti, 2018) اظهار داشت که معلمان برای اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌درسی جدید مبتنی بر CLT با چالش‌های زیادی از جمله عدم حمایت از نوآوری و ناکافی بودن زیرساخت‌های موردنیاز، مقاومت جامعه در برابر روش نوین تدریس و تسلط رویکرد آموزش به آزمون^۲ روبه‌رو هستند. معلمان نیز معتقد بودند که هیچ نقشی در تدوین برنامه‌درسی جدید ندارند که انگیزه آنها برای اجرای برنامه آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌داد.

علاوه بر این، تاج‌الدین و چمنی (Tajeddin & Chamani, 2020) نیز دریافتند که اسناد ملی به جای تمرکز بر سیاست‌گذاری آموزش زبان خارجی، تنها دستورالعمل‌هایی کلی را برای همه موضوعات درسی ارائه می‌کنند. تدوین‌گران این اسناد نگران تهدید فرهنگی آموزش زبان انگلیسی هستند و پیشنهاد می‌کنند که این زبان به‌عنوان رشته‌ای کاملاً علمی و نه به‌صورت یک ضرورت برای زندگی و ارتباطات اجتماعی تدریس شود. داوری و همکاران (Davari et al, 2020) نشان دادند برنامه جدید در کنار نقاط قوت خود از کمبودهایی در آموزش مؤثر و مستمر معلمان، فقدان دانش حرفه‌ای و مهارت‌های ارتباطی کافی در برخی معلمان، عدم تأمین نیازهای مالی برای اجرای برنامه‌درسی، کاهش مدت زمان هفتگی آموزش زبان، نگرش منفی جامعه به مؤثر بودن آموزش زبان در مدارس، تأثیر

1. Communicative Language Teaching

2. Teach-to-test approach

پژواکی آزمون‌های نهایی و سراسری و ارزشیابی ناکارآمد مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان رنج می‌برد. باقرآبادی و مزدایسنا (Bagherabadi & Mazdayasna, 2021) نیز اظهار داشتند اگرچه اصلاحات صورت پذیرفته در برنامه‌درسی در تغییر نگرش‌ها و از بین بردن باورهای بسیاری از ذی‌نفعان آموزش زبان انگلیسی موفقیت‌آمیز بوده است، اما اجرای آن به دلیل آرمان‌گرایانه بودن، تدوین از بالا به پایین و تحویل شتاب‌زده، عدم آمادگی بسیاری از معلمان و مدارس، و تأثیر آزمون‌هایی همچون کنکور با چالش مواجه شده است. درنهایت، چمنی (Chamani, 2023) پیشنهاد داد که ایجاد یک شورای ملی و تخصصی زبان‌های خارجی، با اختیارات و منابع کافی، می‌تواند به حل بیشتر چالش‌های آموزش زبان انگلیسی در کشور کمک کند.

درکل، مطالعات بررسی شده نشان دادند که علی‌رغم اصلاحات صورت پذیرفته، برنامه آموزش زبان انگلیسی در ایران با چالش‌های اساسی روبروست. بیشتر مطالعات پیشین به بررسی اسناد بالادستی آموزش کشور و جستجو در نظرات سیاست‌گذاران، متخصصان و معلمان آموزش زبان انگلیسی در شهرهای بزرگ پرداخته‌اند و مسائل و چالش‌هایی که معلمان به‌عنوان اجراکنندگان اصلی برنامه‌درسی آموزش زبان در مدارس روستایی با آنها مواجه هستند، مورد توجه واقع نشده‌اند. درواقع، اکثریت مطالعات پیشین وضعیت آموزش زبان انگلیسی را در محیط‌های شهری یا در سطح ملی بررسی کرده‌اند و تحقیقات محدودی وجود دارد که به‌طور خاص به شرایط منحصربه‌فرد، نیازها و چالش‌های پیش‌روی مدارس روستایی در استان هرمزگان پرداخته باشد. فقدان تحقیقات تجربی در مورد مسائل خاصی که مدارس روستایی در اجرای برنامه‌درسی آموزش زبان انگلیسی با آن مواجه می‌شوند، مانع اتخاذ و توسعه استراتژی‌های هدفمند برای افزایش اثربخشی و ارتقای کیفیت آموزش زبان انگلیسی در این مناطق می‌شود. درک چالش‌های خاص مناطق روستایی می‌تواند به اتخاذ سیاست‌های متناسب و اجرای برنامه‌های آموزشی منطبق با زمینه تدریس منجر شود که به نوبه‌خود می‌تواند دستیابی به نتایج بهتر در یادگیری زبان انگلیسی را در جوامع روستایی پشتیبانی و تسهیل کند. علاوه‌براین، در تحقیقات پیشین راهکارهای عملی برای پاسخگویی مناسب و حل مسائل و بهبود فرآیند آموزش زبان به‌صورت نظام‌مند ارائه نشده‌اند که مطالعه کنونی درصدد پرکردن این خلأ تحقیقی است.

روش پژوهش

برای انجام این پژوهش از روش تحقیق کیفی پدیدارشناسی استفاده شد که به‌طور نظام‌مند به بررسی دیدگاه‌ها و نظرات شرکت‌کنندگان از پدیده مورد مطالعه (در اینجا برنامه‌درسی آموزش زبان انگلیسی) براساس تجربیات دست اول آنها می‌پردازد (Langdridge, 2008). بنیادی (Bonyadi, 2023) اظهار می‌دارد که با توجه به اینکه رویکرد پژوهشی واحدی وجود ندارد که ماهیت پدیده‌های چندوجهی آموزشی را به تصویر بکشد، پدیدارشناسی به‌عنوان یک روش پژوهشی می‌تواند در محیط‌های آموزشی برای کشف ماهیت یک پدیده خاص و جستجو درباره ابعاد مختلف آن از دیدگاه کسانی که آن را تجربه کرده‌اند، به‌کارگرفته شود. در این نوع تحقیق، برای دستیابی به تجربیات و ادراکات اشخاص، از نمونه‌گیری هدفدار و ابزارهایی همچون مصاحبه، مشاهده و پروتکل‌های ذهنی برای دستیابی به داده‌های غنی و اکتشاف مضامین استفاده می‌شود (Merriam, 1998). تحلیل داده‌ها هم نیازمند به‌کارگیری چرخه هرمنوتیک^۱ است که شامل مراحل جمع‌آوری داده‌ها، نوشتار متفکرانه^۲، و تفسیر و تبیین^۳ یافته‌ها به‌صورت منسجم و نظام‌مند می‌باشد (Laverty, 2003). لاجر و وتوری (Lueger & Vettori, 2014) بیان می‌کنند که این روش در سه مرحله اصلی انجام می‌شود:

۱. تولید متن^۴: جمع‌آوری و تبدیل داده‌ها به متن؛

1. Hermeneutic cycle
2. Reflective writing
3. Interpretation
4. Text production

۲. توصیف و تبیین متن^۱: بازسازی معانی برای اکتشاف لایه‌های پنهان مسایل و شرایط؛

۳. تبدیل متن^۲: مشخص کردن و توجیه معانی کشف شده برای خوانندگان.

پدیدارشناسی مبتنی بر اصول فلسفی است که بر ماهیت ذهنی تجربه انسانی تأکید می‌کند و چارچوبی نظری برای درک ادراکات و تفسیرهای شرکت‌کنندگان از واقعیت پدیده‌های مورد مطالعه را فراهم می‌آورد. اتخاذ این رویکرد در تحقیق کنونی می‌تواند بینش‌های غنی و جامعی را در مورد دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان ارائه دهد که به درک عمیق‌تری از مسائل و چالش‌هایی که معلمان در اجرای برنامه‌درسی زبان انگلیسی در مدارس مناطق روستایی با آن‌ها مواجه شده‌اند، می‌انجامد. این رویکرد تحقیقی به کشف الگوها و مضامین مشترک در تجارب شرکت‌کنندگان کمک می‌کند و شناسایی مسائل کلی و راه‌حل‌های بالقوه را تسهیل می‌نماید. به عبارتی دیگر، این روش با توجه عمقی بر تجربیات زیسته معلمان در زمینه‌های فرهنگی و جغرافیایی خاص، همدلی و درک را تقویت می‌کند، که می‌تواند به ارائه توصیه‌های کاربردی، معنادارتر و مرتبط با زمینه برای بهبود شرایط موجود در مدارس روستایی بینجامد.

شرکت‌کنندگان این پژوهش با روش نمونه‌گیری هدفمند از میان دبیران زبان انگلیسی دوره متوسطه استان هرمزگان که دارای تجربه تدریس در مدارس روستایی هرمزگان بودند، انتخاب شدند. در کل، هشت معلم زبان (۴ زن و ۴ مرد) در محدوده سنی ۲۵ تا ۴۵ سال که دارای سابقه تدریس بین ۲ تا ۲۰ سال بودند در فرایند جمع‌آوری داده‌ها شرکت کردند. علاوه بر این، دو نفر از اساتید رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاه هرمزگان که دارای تخصص و آثار پژوهشی در زمینه برنامه‌ریزی درسی^۳ بودند نیز برای ارائه بینش‌های بیشتر درباره مسائل و چالش‌های اجرای برنامه‌درسی در نظام آموزشی کشور و مناطق روستایی هرمزگان انتخاب شدند. معیار اصلی برای انتخاب این دو استاد تجربیات و فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی آنها در زمینه اصول و مبانی و نقد و بررسی برنامه‌درسی آموزش زبان انگلیسی در کشور بود. هر دو نفر این اساتید درس‌های مربوط به اصول و مبانی برنامه‌درسی و تهیه مطالب آموزشی را در دانشگاه تدریس می‌کردند؛ استاد اول دارای تألیفات پژوهشی در حیطه برنامه‌درسی بود که حاصل نقد و بررسی اسناد آموزشی و مصاحبه با سیاست‌گذاران و متخصصان آموزش زبان انگلیسی کشور و مدیران و معلمان زبان انگلیسی مدارس بود. استاد دوم هم دارای سابقه تحصیل و تدریس در مدارس روستایی بود که باعث می‌شد بینش‌های دست‌اولی را راجع به موضوع تحقیق ارائه دهد.

برای جمع‌آوری داده‌ها در ابتدا براساس چارچوب نظری برنامه‌درسی کاپلان و بالداف (Kaplan & Baldauf, 1997)، یک پرسش‌نامه پاسخ‌باز^۴ طراحی شد. در این پرسش‌نامه پس از ارائه سؤالاتی درباره مشخصات فردی شرکت‌کنندگان همچون رشته، مدرک تحصیلی و سابقه تدریس، ابعاد هفت‌گانه سیاست‌های برنامه‌درسی ارائه می‌شدند که برای آشناسازی شرکت‌کنندگان با مبانی و ابعاد هر سیاست توضیح مختصری در هر بخش داده شده بود. سپس از شرکت‌کنندگان خواسته شده بود که براساس تجربیات زیسته خود نظرات و دیدگاه‌های خود را در مورد هر بعد و چالش‌های موجود برای هر سیاست بیان نموده و راهکارهای پیشنهادی خود را برای حل آنها ذکر نمایند. پس از طراحی پرسش‌نامه به منظور اطمینان از روایی و اعتبار محتوایی این ابزار، محقق در ابتدا سؤالات و توضیحات ارائه شده را برای مطابقت با ابعاد چارچوب نظری کاپلان و بالداف به دقت مورد ارزیابی قرار داد و سپس پرسش‌نامه طراحی شده را برای بررسی بیشتر به یکی از متخصصان رشته آموزش زبان انگلیسی دانشگاهی سپرد که بازخوردهای اصلاحی‌ای را در مورد ارتباط، وضوح و جامعیت سؤالات نظرسنجی در رابطه با چارچوب کاپلان و بالداف ارائه نمود. شایان ذکر است که در حدود ۹۰ درصد موارد بین نظر محقق و فرد متخصص همبستگی و هم‌خوانی وجود داشت و تغییرات اندکی در نسخه اولیه پرسش‌نامه صورت پذیرفت.

1. Text interpretation
2. Text transformation
3. Curriculum planning
4. Open-ended survey

پس از پاسخ به پرسش‌نامه، تعدادی از شرکت‌کنندگان (چهار معلم و یک استاد) برای انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انتخاب شدند تا جزئیات بیشتر و غنی‌تری درباره نظرات پیشین خود ارائه دهند. درواقع، برای روشن‌شدن برخی ابعاد و مسائل، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا نقطه‌نظرات خاصی را توضیح دهند، مثال‌هایی ارائه دهند یا تجربیات مرتبط را بیان نمایند. طراحی سؤالات مصاحبه بدین صورت بود که در ابتدا پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به پرسش‌نامه پاسخ-باز مورد ارزیابی قرار گرفتند و جاهایی که نیاز به تشریح بیشتر داشتند از هر پرسش‌نامه مشخص شده و سؤالات موردنظر طراحی شدند. به دلیل پراکندگی معلمان در شهرهای مختلف استان، مصاحبه‌ها (۶۰-۸۰ دقیقه و در یک جلسه) از طریق ارسال صدا در واتساپ انجام می‌شد که برای مصاحبه‌گر و مصاحبه‌شونده فرصت تفکر را فراهم نموده و به دلیل ذخیره گفتگو در این نرم‌افزار، مصاحبه‌گر وقت بیشتری برای تمرکز بر فرایند مصاحبه داشت. بعد از هر مصاحبه، بلافاصله فایل صوتی به متن تبدیل شده و جهت تحلیل آماده می‌شد. شایان ذکر است که تکمیل پرسش‌نامه و انجام مصاحبه تنها از یکی از متخصصان دانشگاهی به خاطر در دسترس بودن ایشان به صورت حضوری به عمل آمد.

برای انجام پژوهش در ابتدا اشخاص هدف مطالعه مشخص شدند و با مکاتبه با آنها در صورت رضایت‌شان پرسش‌نامه پاسخ‌باز طراحی شده براساس چارچوب ارزیابی برنامه آموزشی کاپلان و بالداف (Kaplan & Baldauf, 1997, 2003) برای آنها از طریق ایمیل و پیام‌رسان‌ها ارسال شد. پس از دریافت پاسخ‌های مرحله اول، از تعدادی از شرکت‌کنندگان مصاحبه نیمه‌ساختار-یافته به صورت برخط انجام شد و اطلاعات به‌دست آمده توسط محقق ثبت و ضبط شد. درواقع، مصاحبه‌های ضبط شده از طریق رونویسی کلمه به کلمه هوشمند^۱ پیاده‌سازی شدند، اما معانی از اهمیت بیشتری نسبت به کلمات دقیق بیان شده برخوردار بودند. برای تحلیل داده‌ها از مراحل چرخه پدیدارشناسی هرمونیک و روش تحلیل محتوا استفاده شد. بدین صورت که در ابتدا بخش‌های مدل ارزیابی برنامه آموزشی کاپلان و بالداف مورد توجه قرار گرفت و سپس مفاهیم و مضامین مربوط به هر بخش براساس تجزیه و تحلیل پاسخ‌ها به پرسش‌نامه پاسخ‌باز و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به‌دست آمد و تشریح شد. بدین منظور در ابتدا محقق با چندین بار خواندن و گوش‌دادن به رونوشت‌ها با داده‌ها آشنا شد تا درک درستی از محتوا و زمینه به‌دست‌آورد. سپس برای دستیابی به کدها و مفاهیم اولیه، بر دریافت معانی صریح و ضمنی منتقل شده در داده‌ها تمرکز نمود تا به کشف مضامین بپردازد. در مرحله بعدی، مضامین و مقوله‌های به‌دست آمده (۳۵ مضمون) در مورد مسائل و چالش‌های اجرای برنامه‌درسی زبان انگلیسی در مدارس روستایی با هفت بعد چارچوب برنامه‌درسی کاپلان و بالداف مطابقت داده شدند. درنهایت، برای سنجش میزان اعتبار^۲ یافته‌های کیفی، محقق از یکی از همکاران خود در دانشگاه و یکی از معلمان باتجربه درخواست نمود تا نظرات خود را در مورد موضوعات و مسائل مطرح شده و راهکاری پیشنهادی ارائه شده بیان کنند که براساس نظراتشان تناقضاتی که در یافته‌ها دیده شد رفع شد.

یافته‌ها

در این قسمت مضامین اصلی استخراج شده از نظرات متخصصان و معلمان زبان^۳ درباره مسائل و چالش‌های موجود درباب هر سیاست و راهکارهای پیشنهادی برای بهبود فرآیند آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی کشور ذکر شده‌اند. جدول ۱ مضامین مرتبط با هر سیاست را نشان می‌دهد.

1. Intelligent verbatim transcription
2. Credibility

جدول ۱. مسائل و چالش‌های مرتبط با اجرای برنامه آموزش زبان انگلیسی در مدارس روستایی

سیاست‌ها	مضامین
دسترسی	انتخاب زبان خارجی براساس مسائل سیاسی و ایدئولوژیکی کشور
	برنامه آموزش زبان انگلیسی و ایجاد نابرابری در آموزش
	دیدگاه دوگانه درباره زمان آغاز آموزش زبان
نیروی انسانی	کمبود معلم زبان
	استفاده از معلمان جدیدالاستخدام و کم‌تجربه
	مقاومت برخی از معلمان در برابر تغییر
	فقدان حمایت‌های سازمانی، مالی و حرفه‌ای
	عدم توجه به نظرات و بازخوردهای معلمان درباره برنامه‌درسی
	عدم توجه به استقلال و عاملیت معلمان در اجرای برنامه‌درسی
	عدم توجه به آموزش مستمر معلمان
	فقدان ارزیابی کافی و نظام‌مند از عملکرد معلمان
	فقدان یک سند ملی مختص سیاست‌گذاری آموزش زبان در کشور
برنامه‌درسی	ماهیت بالادستی برنامه‌درسی آموزش زبان در ایران
	برنامه‌درسی آزمون‌محور تا ارتباطی و فعالیت‌محور
	عدم اختصاص امکانات و زمان کافی برای اجرای برنامه‌درسی آموزش زبان
	کتاب‌های جدید تنها نمایانگر اصلاحات ایجاد شده در برنامه‌درسی
منابع و مواد آموزشی و روش‌های تدریس	کتاب‌های جدید به‌عنوان عاملی برای ارتقا دانش و مهارت‌های تدریس معلمان زبان
	ثبات برخی مشکلات پیشین در کتاب‌ها
	استفاده از الگوها و روش‌های تدریس نامناسب
	امکانات کم آموزشی مانعی بر اجرای تدریس مؤثر
	تدریس زبان همانند موضوعات درسی دیگر
	یکنواختی و معلم‌محور بودن کلاس‌های درس
	استفاده از زبان فارسی در تدریس زبان انگلیسی
	عدم توجه به نیازها و رشد مهارت‌های فردی دانش‌آموزان
	شکاف بین سیاست‌گذاران و ذی‌نفعان آموزش زبان
	عدم درک اهمیت درس زبان در مدارس روستایی
جامعه	نارضایتی جامعه به‌خاطر ناکارآمدی آموزش زبان در مدارس دولتی
	برتری آموزشگاه‌های خصوصی در تدریس زبان انگلیسی
	فقدان تجهیزات (سمعی و بصری) لازم در کلاس‌های درس برای تدریس زبان
	هزینه بالای کتاب‌های کمک‌آموزشی و دیگر ابزارهای یادگیری زبان
بودجه	تأثیر منفی کمبود منابع بر انگیزه و عملکرد معلمان
	فقدان معیارهای مشخص برای ارزیابی عملکرد معلمان زبان
سنجش و ارزشیابی	تسلط آزمون‌های کاغذی و سنتی در کلاس‌های زبان
	فقدان ارزیابی نظام‌مند و مستمر از برنامه‌درسی اجرا شده

سیاست دسترسی

انتخاب زبان خارجی براساس مسائل سیاسی و ایدئولوژیکی کشور: طبق نظرات شرکت‌کنندگان تحقیق انتخاب زبان‌های خارجی قابل تدریس در مدارس براساس اصول سیاسی، ایدئولوژیکی و اقتصادی کشور تعیین می‌شود. در گذشته که دیدگاهی منفی نسبت به زبان انگلیسی به‌خاطر تنش با کشورهای آمریکا و انگلیس وجود داشت، کیفیت آموزشی این زبان در مدارس چندان مورد توجه مسئولین نبود. هم‌اکنون به‌خاطر عصر جهانی‌شدن و گسترش ارتباطات

بین‌المللی و نقش تأثیرگذار تکنولوژی در رشد و پیشرفت کشورها اهمیت تدریس کارآمد زبان انگلیسی نمود یافته است. در سال‌های اخیر هم مباحثی برای گنجاندن زبان‌های دیگر (مثل فرانسه، اسپانیایی، آلمانی، روسی و چینی) در برنامه‌درسی مدارس مطرح شده که نشانگر ایدئولوژی‌های خاص سیاست‌گذاران آموزشی کشور است. یکی از اساتید شرکت کننده در پژوهش اظهار می‌دارد:

استاد ۱: انتخاب زبان خارجی برای آموزش در مدارس و دانشگاه‌ها براساس سیاست‌های بالادستی نظام است. برای جلوگیری از هژمونی کشورهای انگلیسی‌زبان، گزارشاتی رسید که آموزش و پرورش درصدد گنجاندن برنامه تدریس زبان‌های جایگزین مثل فرانسه، آلمانی و اسپانیایی است. هم‌اکنون به‌خاطر روابط حسنه کشور با کشورهای روسیه و چین مزه‌هایی برای تدریس زبان‌های این کشورها به گوش می‌رسد. گنجاندن تدریس زبان‌های دیگر در برنامه‌درسی مدارس نکته منفی نیست اما به نظر من در شرایط کنونی باید تمرکز بر روی تدریس مؤثرتر زبان انگلیسی باشد تا دانش‌آموزان در این شش سال آموزش حداقل اصول پایه ساختاری و ارتباطی زبان انگلیسی را یاد بگیرند.

طبق اسناد آموزشی کشور سیاست آموزش زبان خارجی در ایران بر چندبازنگی پایه‌گذاری شده است اما در واقعیت نوعی شکاف بین سیاست‌گذاری و عمل مشاهده می‌شود، زیرا حتی تدریس یک زبان هم به طور کارآمد صورت نگرفته است.

برنامه آموزش زبان انگلیسی و ایجاد نابرابری در آموزش: بیشتر معلمان عقیده داشتند که به‌خاطر چالش‌های موجود و ناکارآمدی آموزش زبان در مدارس دولتی بیشتر دانش‌آموزانی که در سطح شهر زندگی می‌کنند و از امکانات و رفاه اجتماعی بیشتری برخوردارند در کلاس‌های آموزش زبان مؤسسات شرکت می‌کنند اما دانش‌آموزان روستایی از این امکانات محروم هستند که باعث نابرابری در آموزش و دسترسی به منابع می‌شود. یکی از معلمان بیان می‌کند:

معلم ۱: مدارس روستایی همیشه از بی‌عدالتی‌ها رنج می‌برند. امکانات و زیرساخت‌های کافی برای آموزش زبان در آنها وجود ندارد و بیشتر معلمان تجربه کم و کیفیت پایینی دارند که باعث می‌شوند تدریس زبان انگلیسی به طور کارآمد صورت نپذیرد.

علاوه بر این، سطح سواد و وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده‌ها بر انگیزه دانش‌آموزان و منابع و امکانات در دسترس آنها برای یادگیری زبان تأثیر می‌گذارد. اکثر خانواده‌های روستایی از لحاظ سواد آکادمیک و تمکن مالی در سطح پایینی هستند که بر دیدگاه‌های آنها نسبت به اهمیت آموزش و حتی ادامه تحصیل دانش‌آموزان تأثیرگذار است.

دیدگاه دوگانه درباره زمان آغاز آموزش زبان: سن آغاز آموزش رسمی زبان انگلیسی در مدارس کشور ۱۲ سالگی و با شروع دوره متوسطه اول است. برخی معلمان عقیده داشتند که آموزش زبان را در کشور باید از سنین پایین‌تر و مدارس ابتدایی آغاز کرد و تعدادی هم بر این عقیده بودند که چون در استان هرمزگان اقلیت و قومیت‌های زبانی مختلفی وجود دارند که می‌بایست در دوران ابتدایی دانش کافی را در زبان فارسی کسب کنند سال شروع آموزش زبان در برنامه‌درسی مناسب بوده و به جای تغییر زمان آغاز، باید کیفیت و سطح آموزش زبان را ارتقا داد. اما واقعیت امر این است که پیاده‌سازی موفقیت‌آمیز روش‌های ارتباطی که مورد تأکید برنامه‌درسی است نیازمند اختصاص زمان بیشتری است. در کلاس‌های مناطق روستایی (و چه بسا مدارس دولتی کل کشور) که مسائل دیگری همچون تعداد زیاد دانش‌آموزان، ناهمگونی کلاس‌ها، تفاوت در سطح زبانی معلمان و فقدان امکانات آموزشی از چالش‌های اصلی هستند و تنها درون‌داد زبانی دانش‌آموزان به کلاس‌های درس متکی است و کاربرد ارتباطی خاصی را خارج از کلاس درس نمی‌توان متصور شد، شایسته است که برای دستیابی به اهداف تعیین شده در برنامه و کتاب‌های درسی میزان زمان اختصاص یافته به آموزش زبان در مدارس را افزایش داد.

یکی از اساتید با اشاره به سیاست‌ها و لایه‌های پنهان برنامه‌ریزی درسی در کشور اظهار می‌دارد که این تأخیر منعکس‌کننده دیدگاه سیاست‌گذاران نسبت به عدم پختگی عقلی دانش‌آموزان در سنین کمتر و تأثیرپذیری آنها از فرهنگ غربی است که تهدیدی برای فرهنگ و هویت ملی قلمداد می‌شود. این استاد همچنین برای این دیدگاه

راه‌حلهایی مثل آموزش تفکر انتقادی به دانش‌آموزان را پیشنهاد می‌کند و به امتیازات مثبت در معرض قرار گرفتن به موقع دانش‌آموزان با فرهنگ‌های دیگر اشاره می‌کند:

استاد ۲: ... برای حل این مسئله می‌توان به آموزش تفکر انتقادی به بچه‌ها در مدارس برای تشخیص نکات مثبت و منفی فرهنگ‌های دیگر پرداخت. آموزش زودتر و ارتباط بین-فرهنگی باعث می‌شود که بچه‌ها نکات خوب فرهنگ خود را حفظ کنند و نکات مثبتی را از فرهنگ‌های دیگر یاد بگیرند و جایی که نیاز هست از عاملیت خود به‌عنوان انسان استفاده کنند و تغییراتی را اعمال کنند. بنابراین، این نظر با یکی از بخش‌های اصلی توانش ارتباطی یعنی توانایی ارتباط بین-فرهنگی در تضاد هست و ما نمی‌توانیم با بستن چشم‌های بچه‌ها به روی فرهنگ‌های دیگر آنها را آدم‌های بافرهنگ‌تر و باغیرت‌تری نسبت به فرهنگ خودشان بار بیاوریم و اگر چشمشان باز باشد و خودشان بتوانند سبک و سنگین کنند آدم‌های متفکرتری می‌شوند و احساس تعلق خاطرشان به نکات مثبت فرهنگ خود بیشتر می‌شود. نتایج تحقیقات علمی هم این موضوع رو تأیید کرده اند که اشخاصی که زودتر در معرض زبان انگلیسی قرار گرفته‌اند و با فرهنگ‌های خارجی آشنا می‌شوند، بهتر می‌توانند فرهنگ خود را درک کنند و نسبت به زیبایی‌های آن واقف‌تر و آگاه‌تر می‌شوند.

راهکارهای پیشنهادی در این زمینه عبارتند از:

- ≠ ارتقای امکانات آموزشی و تهیه تجهیزات سمعی و بصری لازم برای آموزش زبان انگلیسی؛
- ≠ افزایش ساعات هفتگی تدریس زبان انگلیسی در مدارس؛
- ≠ تقویت مسئله دانش‌آموز-محوری و ملزم ساختن دانش‌آموزان به انجام فعالیت‌ها و تمرین مستقل خارج کلاسی برای جبران وقت کم اختصاص‌یافته به آموزش زبان؛
- ≠ تشویق دانش‌آموزان به استفاده از سکوه‌های شاد و شبکه آموزش که با هدف ایجاد فرصت آموزشی برابر ایجاد شده‌اند؛
- ≠ افزایش سطح سواد در مناطق روستایی و ایجاد امکاناتی مانند کتابخانه برای کمک به ارتقاء دانش زبان فارسی در مناطقی که به زبان و یا گویشی غیر از زبان فارسی استاندارد صحبت می‌کنند؛
- ≠ آموزش مهارت‌های تفکر سطح بالا به خصوص تفکر انتقادی به دانش‌آموزان برای اتخاذ رویکرد عاقلانه در مواجهه با مسایل فرهنگی بین-زبانی.

سیاست نیروی انسانی

کمیبود معلم زبان: بیشتر مدارس روستایی از فقدان معلم رنج می‌برند چون خیلی از معلمان راضی نیستند که هر روز مسیر طولانی بین خانه و مدرسه را طی کنند و در جایی تدریس کنند که فاقد امکانات رفاهی و آموزشی کافی است. به همین خاطر یک معلم چندین درس را باهم تدریس می‌کند که ممکن است تخصص کافی را در آنها نداشته باشد. یکی از معلمان می‌گوید:

معلم ۳: به خاطر مشکلات معیشتی و هزینه‌های موجود بیشتر معلمان ترجیح می‌دهند که در مدارس محل سکونت خود تدریس کنند.

استفاده از معلمان جدید/الاستخدام و کم‌تجربه: با بررسی نظرات معلمان مشخص شد که یک سیاست نانوشته‌ای وجود دارد که بیشتر معلمان جدیدالاستخدام در سال‌های اولیه استخدام خود در مدارس روستایی تدریس کنند که ممکن است برخی از آنها تجربه کافی و کارآمدی لازم را نداشته باشند. یکی از اساتید نیز اشاره می‌کند که برنامه‌های منسجم‌تری برای گزینش معلمان و آموزش آنها ترتیب داده شود:

استاد ۱: معلمان بیشتر براساس عملکردشان در یک آزمون کاغدی و چندگزینه‌ای و پس از گذراندن مصاحبه که اساساً اصول اخلاقی و عقیدتی را در نظر می‌گیرد انتخاب می‌شوند؛ برای تدریس زبان لازم است که مصاحبه‌های عملی

از نحوه تدریس معلمان جدید به عمل آید. مسئله دیگر اینست که برخی از معلمان زبان از سطح بسندگی زبانی که متناسب با رویکرد ارتباطی باشد، برخوردار نیستند که این امر اجرای برنامه درسی جدید و تدریس مهارت‌های ارتباطی را در کلاس درس با محدودیت مواجه می‌سازد.

نکته دیگر اتخاذ روش‌های تدریس و قدرت انتقال مطالب می‌باشد که این امر نیازمند آموزش و کسب تجربه فراوان است. در طرف مقابل این عقیده وجود دارد که فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان به‌خاطر دوره‌های روش تدریس و روانشناسی یادگیری خاصی که می‌گذرانند و همچنین ملزم به گذراندن دوره کارورزی و ارائه گزارش‌های دوره‌ای هستند و چندین بار در موقعیت‌های تدریس در کلاس درس قرار می‌گیرند از توانمندی و کارآمدی بیشتری برای تدریس مطالب و بیان و انتقال مفاهیم برخوردارند که استفاده از آنها در مدارس روستایی می‌تواند به ارتقای کیفیت فرایند تدریس و یادگیری بینجامد.

مقاومت برخی از معلمان در برابر تغییر: بیشتر معلمانی که به خاطر عدم اعتماد به نفس و یا دانش زبانی و حرفه‌ای کافی نتوانستند خود را با تغییرات جدید روش‌های تدریس، کتب درسی و نیازهای آموزشی دانش‌آموزان وفق دهند به مقاومت در برابر آن پرداخته‌اند. از آنجاییکه پس از اصلاحات انجام گرفته دوره‌های آموزشی خاصی برای ارتقای دانش زبانی و حرفه‌ای معلمان برگزار نشده است، این معلمان به روش‌های تدریس امن و سنتی خود ادامه دادند.

فقدان حمایت‌های سازمانی، مالی و حرفه‌ای از معلمان: مسئله‌ای که اکثر معلمان بدان تأکید می‌کردند فقدان حمایت‌های سازمانی و حرفه‌ای کافی از آنها در طی دوران تدریس و فعالیت آنها در آموزش و پرورش است. بسیاری از آنها از میزان دریافتی حقوق خود راضی نبودند و اظهار می‌کردند که این امر موجب بی‌انگیزگی آنها و نداشتن عملکرد مناسب در کلاس‌های درس شده است:

معلم ۶: وقتی هزینه‌های زندگی شما بالاست و چندین وام گرفته‌اید و نگران تأمین نیازهای اولیه خود و خانواده هستید فکر نکنم تمرکز کافی برای تدریس مؤثر و یا فعالیت بیشتری در کلاس درس داشته باشید.

معلمان همچنین اظهار داشتند که چالش‌های مربوط به مسائل اقتصادی جامعه به دانش‌آموزان نیز سرایت نموده و بسیاری از آنها را بی‌انگیزه و بی‌هدف نموده است:

معلم ۷: من در حد توان خودم سعی می‌کنم مطالب را به خوبی آموزش دهم اما انگار کل جامعه با مشکلات اقتصادی دست و پنجه نرم می‌کند که به دانش‌آموزان نیز سرایت کرده است و بیشتر دانش‌آموزان در پی انجام مشاغل کاذب که در این مناطق رونق یافته است هستند و انگیزه و علاقه کافی برای شرکت در کلاس‌ها و یادگیری را ندارند.

عدم توجه به نظرات و بازخوردهای معلمان درباره برنامه درسی: سیاست‌گذاری آموزش زبان انگلیسی، تعیین اهداف و روش‌ها، تهیه مطالب درسی و طراحی و برگزاری آزمون‌های مهم در ایران توسط سازمان‌های دولتی (آموزش و پرورش و سازمان سنجش) انجام می‌شود و معلمان نقش تأثیرگذاری در این موارد ندارند. معلمان فقط به‌عنوان اجراکنندگان برنامه درسی در نظر گرفته شده‌اند و نظرات و بازخوردهای آنها نسبت به برنامه درسی تدوین شده و مشکلات آن نادیده گرفته شده است. شرکت‌کنندگان در تحقیق اظهار داشتند که توجه و احترام به نظرات و بازخوردهای معلمان و سهیم کردن آنها در تصمیم‌گیری‌های آموزشی باعث افزایش حس مشارکت و ارتقای عملکرد آنها خواهد شد. معلمان انتظار داشتند که نظرات آنها درباره اهداف، اصول و مبانی برنامه درسی، تهیه و تدوین منابع درسی و به‌روزرسانی آنها، تدوین سیلابس و سرفصل درسی، روش‌های آزمون و طراحی سؤالات و ... در نظر گرفته شود. یکی از اساتید به اثرات مشارکت دادن معلمان در تدوین برنامه درسی اشاره می‌کند:

استاد ۱: وقتی معلمان ببینند که به نظرات و بازخوردهای آنها توجه می‌شود و اعمال می‌شوند حس مشارکت و سهیم بودن بیشتری در برنامه درسی خواهند داشت و با انگیزه بیشتری برنامه درسی که در تدوین آن مشارکت داشته‌اند را اجرا خواهند کرد و روزه‌روز سعی می‌کنند که عملکرد بهتری از خود نشان دهند تا نتایج رضایت‌بخش‌تری حاصل شود.

عدم توجه به استقلال و عاملیت معلمان در اجرای برنامه‌درسی: معلمان به‌عنوان اجراکنندگان برنامه‌درسی تجویزی باید محتوای کتاب‌هایی را تدریس کنند که معمولاً براساس واقعیت‌های دنیای امروز و نیازهای واقعی دانش‌آموزان طراحی نشده‌اند. معلمان باید دانش‌آموزان را برای شرکت در آزمون‌های نهایی و کنکور آماده کنند زیرا عملکرد آنها هم براساس موفقیت دانش‌آموزان در این آزمون‌ها سنجیده می‌شود. این عوامل به همراه مشکلات موجود در کلاس‌ها و محیط آموزشی مثل تسلط فرهنگ نمره‌گرایی، فقدان امکانات و تجهیزات لازم، وقت کم، بی‌انگیزگی و بی‌توجهی دانش‌آموزان به درس زبان در مناطق روستایی باعث شده است که معلمان از خلاقیت، عاملیت و استقلال لازم برای تدریس براساس نظریات و قابلیت‌های حرفه‌ای خود برخوردار نباشند.

عدم توجه به آموزش مستمر معلمان: بیشتر دانش معلمان از سال‌های آموزش خود در دوران دانشجویی و کتاب‌هایی که خوانده‌اند به‌دست می‌آید. تعداد زیادی از معلمان مناطق روستایی فاقد دانش زبانی و حرفه‌ای لازم برای تدریس هستند که در اغلب موارد تلاشی برای بروزرسانی این دانش نظری از سوی معلمان به عمل نمی‌آید. اکثر معلمان اشاره کردند که پس از استخدام آنها دوره‌های بازآموزی و توانمندسازی خاصی برای تدریس زبان که به‌طور مستقیم مرتبط با روشهای تدریس و تغییرات کتب درسی باشد برگزار نشده است و فقط ملزم به شرکت در دوره‌های فرهنگی و پرورشی شده‌اند:

معلم ۲: من خاطرم نیست که در طی سال‌های اخیر دوره ضمن خدمت خاصی که مستقیماً به آموزش و تدریس مؤثر زبان اختصاص یافته باشد برگزار شده باشد و بیشتر دوره‌ها ماهیت عمومی و فرهنگی داشته‌اند.

هم‌اکنون کتاب‌های نظری و عملی متعددی درباره روش‌های تدریس، تهیه مطالب درسی، مدیریت کلاس، جذب مشارکت فراگیران، روش‌های ارزیابی کارآمد و می‌توان گفت درباره بیشتر مسائل آموزش زبان وجود دارد که لازم است توجه معلمان به آنها جلب شود تا از آنها برای ارتقای سطح دانش و عملکرد حرفه‌ای خود استفاده کنند. برگزاری وبینارها و سمینارهای مربوط به روش‌های تدریس نیز در این راستا می‌تواند کمک‌کننده باشد. یکی از معلمان به چالشی که مدارس در دوران شیوع و همه‌گیری کرونا با آن مواجه شدند و نکته مثبت آن اشاره نمود: الزام به برگزاری کلاس‌ها به‌صورت برخط و تهیه مطالب چندرسانه‌ای باعث شد که تعداد زیادی از معلمان به ارتقای دانش و عملکرد خود بپردازند.

فقدان ارزیابی کافی و نظام‌مند از عملکرد معلمان: معلمان خود به نوعی قربانی نظام آموزشی سنتی دانشگاهی در کشور هستند که هیچ نقشی برای خلاقیت و فعالیت‌های مبتکرانه و عاملیت آنها در امر تدریس قایل نبوده است و فقط یک سری اصول نظری که ممکن است با واقعیت‌های موجود در کلاس‌های درس منطبق نباشد دریافت نموده‌اند. پس از استخدام نیز تلاش چندان زیادی برای آموزش و ارزیابی مستمر عملکرد آنها نمی‌شود و پیامدهای این مورد در مدارس مناطق روستایی محسوس و انکارناپذیرتر است چون دانش‌آموزان و خانواده‌ها از حقوق اولیه خود آگاهی ندارند و نظارت رسمی‌ای هم بر روی عملکرد معلمان در کلاس درس وجود ندارد. انجام اقدامات نظارتی کافی و تعیین معیارهای کارآمد برای سنجش عملکرد معلمان می‌تواند آنها را ترغیب به ارتقای عملکرد خود در کلاس‌های درسی کند.

راهکارهای پیشنهادی در این زمینه عبارتند از:

≠ افزایش ظرفیت پذیرش معلمان زبان در دانشگاه فرهنگیان به‌خصوص استخدام معلمان که بومی همان مناطق هستند و با مشکلات مردم روستایی، خانواده‌ها و دانش‌آموزان آشنایی کافی دارند؛

≠ در نظر گرفتن تسهیلات و حتی امتیازات تشویقی برای معلمان که در مدارس روستایی تدریس می‌کنند برای افزایش انگیزه و ارتقای عملکرد آنها؛

≠ انجام ارزیابی‌های دوره‌ای از عملکرد معلمان مثل موظف کردن آنها به ارائه طرح درس و نظارت بر عملکرد و تدریس آنها در کلاس‌ها؛

≠ برگزاری و تشویق معلمان به شرکت در دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی ضمن خدمت برای ارتقای سطح دانش و مهارت‌های تدریس خود؛

≠ مطالعه کتاب‌های نظری و عملی درباره روش‌های تدریس، تهیه مطالب درسی، مدیریت کلاس، جذب مشارکت فراگیران، و انجام ارزیابی‌های کارآمد؛

≠ افزایش همکاری بین معلمان برای استفاده از تجارب و کمک به ارتقا دانش یکدیگر و یا افزایش دانش حرفه‌ای به صورت خودآموز براساس منابع در دسترس؛

≠ احیای سنت منتورینگ (همراهی یک معلم باتجربه) برای کمک به آشناسازی معلمان به روش‌های تدریس کارآمد و ارزشیابی‌های استاندارد و افزایش قدرت بیانی و انتقال مطالب توسط آنها؛

≠ بهره بردن از امکانات و تجهیزات الکترونیکی و بستر اینترنت برای برگزاری کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های مؤثر برای ارتقای دانش نظری و عملی معلمان؛

≠ برگزاری جشنواره‌های فرهنگی و آموزشی که در آن معلمان دستاوردها، مقالات، مدل‌های تدریس مؤثر و مواد درسی تهیه شده خود را عرضه می‌کنند؛

≠ توجه به معیشت معلمان و تأمین نیازهای آنها به‌طوری‌که حرمت و شأن معلمی در جامعه حفظ شود؛

≠ احترام گذاشتن به نقش و نظرات معلمان در سیاست‌گذاری‌های آموزشی کشور به‌عنوان ذی‌نفعان اصلی امر آموزش؛

≠ قائل شدن آزادی، ابتکار عمل و انعطاف بیشتر برای معلمان در امر تدریس و انتخاب روش‌ها، مواد درسی و نحوه ارزیابی دانش‌آموزان.

سیاست برنامه‌درسی

فقدان یک سند ملی مختص سیاست‌گذاری آموزش زبان در کشور؛ شرکت‌کنندگان اظهار داشتند که یک شکاف اساسی بین سیاست‌گذاری و عمل در آموزش زبان انگلیسی در کشور وجود دارد. سند آموزش ملی نظام‌مندی که مختص آموزش زبان در کشور باشد و مبانی، اهداف، رویکردها و روش‌های اجرایی آن را به خوبی تشریح کرده باشد وجود ندارد و دیگر اسناد آموزشی کشور فقط به صورت کلی به جنبه‌های مختلف آموزش زبان اشاره می‌کنند و دستورالعمل اجرایی خاصی برای این امر وجود ندارد.

ماهیت بالادستی برنامه‌درسی آموزش زبان در ایران: برنامه‌درسی آموزش زبان در کشور یک برنامه بالادستی است که توسط مقامات سیاسی کشور تصمیم‌گیری شده و بدون در نظر گرفتن واقعیت‌های موجود، توانمندی معلمان و نیازهای دانش‌آموزان تدوین و برای اجرا به معلمان تحمیل شده است. یکی از متخصصان شرکت‌کننده در این تحقیق اینگونه نظر خود را بیان می‌کند:

استاد ۱: برنامه‌درسی آموزشی زبان انگلیسی در ایران جدای از واقعیت‌های جهانی تدوین شده است... دنیا برای آموزش زبان چشم‌انداز دیگری دارد و هدف از یادگیری زبان گسترش ارتباطات بین‌المللی است. حالا این برنامه‌درسی که فقط می‌خواهد فراگیران را برای آزمون‌ها آماده کند باید توسط معلمان در مدارس اجرا شود. طبیعی است که نتایج رضایت بخشی به دست نمی‌آید.

علاوه بر این، برنامه‌درسی به صورت متمرکز و بدون توجه به تفاوت‌های موجود در دانش‌آموزان و سطوح و نیازهای آنها و ویژگی‌های خاص هر منطقه تدوین شده است که اجرای آن را در مناطق روستایی با چالش مواجه ساخته است. نکته دیگر این است که در سیاست‌گذاری‌های آموزش کشور در مقایسه با سیاست‌های آموزشی کشورهای دیگر آموزش زبان انگلیسی از اهمیت و جایگاه بالایی برخوردار نیست که پیامدهای اجتماعی، علمی، آموزشی و اقتصادی خاص خود را خواهد داشت.

برنامه‌درسی آزمون‌محور تا ارتباطی و فعالیت‌محور: از نظر اهداف آموزشی، این برنامه‌درسی بیشتر تمرکز بر ارائه زبان به صورت گسسته و یادگیری لغت و گرامر و تا حدودی کسب مهارت خواندن دارد تا ارتقای عملکرد ارتباطی دانش‌آموزان که این امر هم به خاطر تأثیرات پژوهشی (قدرت بازشویی) آزمون‌های نهایی و سراسری است:

معلم ۶: هدف این برنامه فقط آماده‌کردن دانش‌آموزان برای آزمون‌هاست و به‌ندرت دانش‌آموزی در مدارس دولتی پس از شش سال آموزش زبان توانایی استفاده از زبان برای اهداف ارتباطی را کسب می‌کند.

به خاطر غالب بودن فرهنگ نمره، انتظارات مدیران و والدین برای کسب نمره بالا در درس زبان و ارزشیابی معلمان بر همین اساس، بیشتر معلمان نیز بر اهمیت بخش‌هایی از کتاب تأکید می‌کنند که در آزمون‌ها مورد سنجش قرار می‌گیرند و تدریس مهارت‌های ارتباطی و کلامی و فعالیت‌های سازنده‌گرا و یادگیری-محور به حاشیه رانده شده است. درواقع، این آزمون‌ها بر طرح درس، نحوه ارائه محتوا و مطالب درسی، فعالیت‌ها و تمرین‌های کلاسی و نحوه ارزیابی یادگیری فراگیران تأثیر می‌گذارند و معلمان را به سمت آماده‌سازی دانش‌آموزان برای این آزمون‌های سرنوشت‌ساز و استفاده از مطالب کمک‌آموزشی و کتاب‌های خاص طراحی شده برای ارتقای عملکرد دانش‌آموزان در این آزمون‌ها سوق می‌دهند که امید است با توجه به حذف درس زبان انگلیسی از کنکور تأثیرات منفی این موارد بر فعالیت‌ها و رفتارهای تدریس و یادگیری و کل نظام آموزشی کاسته شود که این امر مستلزم اینست که روش‌های جایگزین گزینش و پذیرش دانش‌آموزان در دانشگاه‌ها به صورت عادلانه و کارآمدتری اعمال شوند.

عدم اختصاص امکانات و زمان کافی برای اجرای برنامه‌درسی آموزش زبان: عدم اختصاص امکانات و تجهیزات و زمان کافی برای آموزش زبان باعث شده است اهداف آموزشی به درستی محقق نشوند. با شرایط موجود که بیشتر دانش‌آموزان حتی دانش ابتدایی زبان را پس از شش سال آموزش زبان کسب نمی‌کنند به نوعی ما با هدررفت منابع، بودجه و حتی ساعت‌های عمر معلمان و دانش‌آموزان روبه‌رو هستیم. یکی از معلمان اظهار می‌دارد:

معلم ۵: ما در بیشتر مدارس روستایی استان تجهیزات سمعی و بصری لازم برای آموزش بخش‌های گفتاری و شنیداری زبان که در کتاب‌ها گنجانده شده‌اند را نداریم که متأسفانه در خیلی موارد این بخش‌ها توسط معلمان کنار گذاشته می‌شوند.

اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌درسی جدید، پوشش دادن مطالب کتاب‌های درسی و جلب مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های ارتباطی و افزایش علاقه و انگیزه آنها نسبت به درس زبان نیازمند اختصاص امکانات و مدت زمان آموزشی بیشتری است.

راهکارهای پیشنهادی در این زمینه عبارتند از:

≠ خارج ساختن نحوه تدوین برنامه‌درسی از حالت مرکزی و بالادستی و در نظر گرفتن نقش و نظرات معلمان در تدوین برنامه همانند اجرای آن؛

≠ تدوین برنامه براساس واقعیت‌های جهانی موجود و تلاش برای پاسخگویی به نیازهای فراگیران؛

≠ هماهنگی و همسوسازی مطلوب برنامه‌درسی با هدف، محتوا، روش‌های تدریس، ارزشیابی و نیازهای دانش‌آموزان؛

≠ اختصاص امکانات و زمان مناسب برای اجرای برنامه‌درسی در کلاس‌های درس؛

≠ به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال، مشارکتی، فعالیت-محور و تعاملی برای گسترش اثربخشی برنامه‌درسی زبان انگلیسی؛

≠ توجه به ظرفیت خوب مراکز و متخصصان دانشگاهی برای برگزاری دوره‌های ضمن خدمت مستمر برای معلمان؛

≠ انجام ارزیابی‌های مستمر از برنامه تدوین‌شده، دریافت بازخورد از معلمان و دانش‌آموزان و اصلاح نواقص موجود؛

≠ جذب حمایت خیرین برای تهیه تجهیزات سمعی و بصری لازم برای آموزش زبان انگلیسی در مدارس.

سیاست منابع و مواد درسی

کتاب‌های جدید تنها نمایانگر اصلاحات ایجاد شده در برنامه‌درسی: شرکت‌کنندگان در تحقیق بیان کردند که تنها مورد مؤثری که در اصلاح برنامه‌درسی نمود ظاهری پیدا کرده است تغییر در کتاب‌های درسی و تدوین منابع جدید (Prospect و Vision) می‌باشد که علاوه بر کتاب درسی دارای کتاب کار، کتاب راهنمای معلم و لوح فشرده (بسته

آموزشی) است و نظام آموزشی را از تسلط روش سنتی دستور-ترجمه خارج نمود و به نحوی سعی در گسترش اصول و مهارت‌های ارتباطی داشت. اما به‌خاطر مشکلات موجود مثل نبود زیرساخت‌های کافی، زمان کم، کلاس‌های غیراستاندارد و پرجمعیت، سطح زبانی پایین بیشتر دانش‌آموزان و عدم مهارت کافی و توانمندی معلمان در اجرای روش موردتأکید در این کتاب‌ها، نتایج چندان مطلوبی در مدارس روستایی حاصل نشده است.

کتاب‌های جدید به‌عنوان عاملی برای ارتقا دانش و مهارت‌های تدریس معلمان زبان: از آنجایی که کتاب‌های جدید مطالب را براساس رویکرد ارتباطی ارائه می‌دهند، روش‌های سنتی جزوه‌محور، ترجمه‌محور و متکی بر حفظیات کارایی ندارند. بنابراین، خود معلمان هم باید دانش و مهارت زبانی خود را ارتقا دهند تا به‌طور مؤثری از این کتاب‌ها استفاده نمایند. برخی از معلمان اظهار داشتند که این کتاب‌ها باعث شده اند با روش‌های جدید تدریس آشنا شوند و به‌جای اتکا بر تدریس معلم‌محور از فعالیت‌های آموزشی و کار گروهی در کلاس بهره بیشتری ببرند که باعث مشارکت و درگیری فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری شده است:

معلم ۳: کتاب‌های جدید باعث شد که من به فکر ارتقای مهارت‌های ارتباطی و مکالمه خودم باشم پس چند تا از کتاب‌های آموزش زبان مؤسسات را تهیه کردم و به صورت خود آموز به تقویت مهارت‌های زبانی خودم پرداختم.

معلم ۴: معرفی کتاب‌های جدید باعث شد که من مطالعه بیشتری داشته باشم و روش‌های تدریس مؤثرتری یاد بگیرم و آنها را در کلاس به کار بگیرم. الان نسبت به قبل کلاس‌های من پویایی بیشتری دارد

اما متأسفانه نکته‌ای که وجود دارد این است که خیلی از معلمان در مناطق روستایی به‌خاطر عدم داشتن مهارت‌های ارتباطی کافی بخش‌های مربوط به مهارت‌های گفتاری و شنیداری را در کلاس تدریس نمی‌کنند و به تدریس یک سری نکات گرامری و لغات و عبارات اکتفا می‌شود که دستیابی به اهداف تعیین شده را با مشکل مواجه می‌سازد.

ثبات برخی مشکلات پیشین در کتاب‌ها: برخی دیگر از معلمان عقیده دارند که علی‌رغم تغییرات مثبتی که در کتاب‌های درسی رخ داده است این کتاب‌ها هنوز نیاز به اصلاح و بازنگری دارند. به‌عنوان مثال، معلمان و اساتید اشاره کردند که کتاب‌های جدید عوامل بین‌فرهنگی را در نظر نگرفته‌اند، مطالب ارائه شده اصیل^۱ و نشانگر استفاده گویش‌وران اصلی زبان انگلیسی نیستند، درون‌داد کافی به دانش‌آموزان در موقع ارائه مطالب جدید و در موقعیت‌های متنوع ارائه نمی‌شود، متن‌های ریدینگ (درک مطلب) خیلی قدیمی و غیرجذاب هستند و دانش‌آموزان را از لحاظ ذهنی و عاطفی درگیر نمی‌کنند، مهارت‌های ارتباطی به‌خوبی تدریس نمی‌شوند، مکالمات و دیالوگ‌ها به‌صورت سطحی، مصنوعی و ناکارآمد ارائه شده‌اند، توضیحات و مثال کافی برای نکات گرامری آورده نشده است، درس‌ها طولانی و خسته‌کننده هستند و تأکید زیادی بر گرامر و تمرینات drill دارند و درکل کتاب‌ها برای دانش‌آموزان روستایی که دانش زمینه‌ای کافی درباره زبان انگلیسی ندارند پیچیده و سخت هستند. درواقع، نویسندگان کتاب‌های جدید تفاوت‌های فرهنگی، جغرافیایی و اجتماعی و اینکه دانش‌آموزان در مناطق مختلف کشور از سطح بسندگی زبانی^۳ متفاوتی برخوردارند را به‌طور مناسبی مدنظر قرار نداده‌اند که این امر استفاده از آنها توسط دانش‌آموزان مدارس روستایی که سطح زبانی پایینی دارند را با دشواری مواجه ساخته است.

راهکارهای پیشنهادی در این زمینه عبارتند از:

≠ به دیدگاه‌های متخصصان زبانی و بازخوردهای معلمان و دانش‌آموزان نسبت به مشکلات موجود در کتاب‌های درسی توجه و به‌نحو مقتضی به آنها پاسخ داده شود.

≠ کتاب‌ها براساس اصول ارتباطی و مسئله محور (CLT and Task-based language teaching) طراحی و باعث تشویق کارگروهی، یادگیری اکتشافی و مستقل شوند.

≠ مطالبی انتخاب شوند که مطابق با نیازها، سبک‌های یادگیری و علایق دانش‌آموزان باشند و آنها را از لحاظ شناختی و عاطفی درگیر کنند.

1. Authentic
2. Input
3. Language proficiency

≠ مطالبی انتخاب شوند که باعث رشد شخصیتی و اجتماعی دانش‌آموزان شوند و از آنها اشخاصی دارای قدرت خلاقیت، تفکر انتقادی و مهارت حل مسئله بسازند.

≠ به همراه کتاب از منابع مکمل چندرسانه‌ای و امکانات فناوری و اینترنت استفاده شود به شرطی که باعث تحمیل هزینه‌های زیاد بر دانش‌آموزان و خانواده آنها نشوند.

سیاست روش‌ها

استفاده از الگوها و روش‌های تدریس نامناسب: علی‌رغم تغییر روش‌های آموزشی به رویکردهای ارتباطی، در مدارس روستایی روش تدریس غالب سنتی و براساس اصول رفتارگرایی (تمرین، تکرار و حفظ مطالب) و روش‌های سنتی قدیمی همچون روش دستور-ترجمه استوار است که بیشتر براساس واقعیت‌های موجود، سطح پایین و دیدگاه منفی دانش‌آموزان نسبت به درس زبان و شرایط غیراستاندارد آموزشی در این مدارس اتخاذ شده است:

معلم ۷: به‌خاطر سطح پایین دانش‌آموزان مناطق روستایی و عدم آمادگی آنها و فقدان امکانات لازم نمی‌شود خیلی از فعالیت‌های مبتنی بر روش CLT را در کلاس اجرا کرد.

همانطور که پیش‌تر ذکر شد خیلی از معلمان به‌خاطر دانش حرفه‌ای کم و عدم تسلط بر مهارت‌های ارتباطی زبان از روش‌های سنتی پیروی می‌کنند که می‌بایست به بروزرسانی دانش حرفه‌ای خود مبادرت ورزند.

امکانات کم آموزشی مانعی بر اجرای تدریس مؤثر: بیشتر معلمان عقیده داشتند که فقدان تجهیزات کمک آموزشی لازم در مدارس مناطق روستایی (مثلاً کامپیوتر یا حتی ضبط صوت ساده) باعث شده است که آنها نتوانند محتوای کتاب‌ها را به‌خوبی کار کنند و روش‌های تدریس و تکنیک‌های خاصی که مدنظرشان هست را در کلاس‌های درس به‌کار گیرند.

تدریس زبان همانند موضوعات درسی دیگر: در امر آموزش زبان به کارکرد ارتباطی آن توجهی نمی‌شود و تدریس آن همانند درس‌های دیگر صورت می‌پذیرد که یک سری لغت، عبارات و نکات گرامری به دانش‌آموزان تدریس شده و آنها هم برای امتحان این مطالب را حفظ می‌کنند و نمره قبولی آنها معیاری برای سنجش موفقیت آنها در درس زبان است:

استاد ۱: روش تدریس زبان در ایران تحت تأثیر آزمون‌هاست (washback effect) و فقط نکاتی به دانش‌آموزان تدریس می‌شود که معلم فکر می‌کند برای شرکت در آزمون‌ها دانستن آنها ضروری است.

در صورتی که، با اتخاذ رویکردهای ارتباطی می‌توان خیلی مفاهیم را به‌صورت کاربردی به دانش‌آموزان تدریس نمود اما واقعیت‌های مدارس روستایی را نمی‌توان نادیده گرفت که اجرای روش‌های ارتباطی را تقریباً ناممکن می‌سازد.

یکنواختی و معلم‌محور بودن کلاس‌های درس: متخصصین شرکت‌کننده در تحقیق اظهار داشتند که بیشتر کلاس‌های زبان مناطق روستایی و بیشتر مدارس دولتی کشور یکنواخت و معلم‌محور هستند. برای تدریس زبان می‌توان از روش‌ها، تکنیک‌ها و منابع متنوعی استفاده کرد و فضای فیزیکی و عاطفی کلاس‌ها را جذاب نمود. هم‌اکنون منابع چندرسانه‌ای مختلفی مثل صوت، ویدئو، آهنگ، کلیپ و بازی‌های آموزشی زیادی وجود دارند که می‌توان براساس سطح، سن، علایق و نیاز فراگیران از آنها استفاده کرد. علاوه‌براین، در صورت وجود امکانات می‌توان از امتیازات فناوری اطلاعات مثل بستر اینترنت، واقعیت افزوده و هوش مصنوعی برای تدریس زبان استفاده کرد و کلاس‌ها را از حالت یکنواخت معلم‌محور بودن خارج کرد و در نتیجه علاقه و انگیزه دانش‌آموزان را به یادگیری زبان افزایش داد.

استفاده از زبان فارسی در تدریس زبان انگلیسی: به‌خاطر سطح پایین دانش‌آموزان مناطق روستایی، تدریس این درس به زبان فارسی صورت می‌گیرد و نکته اینجاست که در برخی موارد خود معلمان این مدارس از توانش ارتباطی^۱ بالایی برخوردار نیستند که از زبان انگلیسی در کلاس درس استفاده کنند. استفاده معلم از زبان انگلیسی در کلاس می‌تواند به‌عنوان یک درون‌داد مؤثر برای رشد مهارت شنیداری دانش‌آموزان که زیاد در معرض گفتمان زبان انگلیسی نیستند، عمل کند.

عدم توجه به نیازها و رشد مهارت‌های فردی دانش‌آموزان: طبق نظر متخصصین شرکت‌کننده در تحقیق یک تدریس موفق زمانی انجام می‌شود که معلمان علاوه بر تدریس موضوع درسی خاص خود به علایق فردی و نیازهای شناختی، عاطفی، اجتماعی و حتی جسمی دانش‌آموزان توجه کنند. در کنار آموزش زبان می‌توان به دانش‌آموزان کمک کرد تا مهارت‌های فردی خود مثل خلاقیت، تفکر انتقادی، مهارت حل مسئله، ارتباط بین‌فردی و ... را گسترش دهند. به طور کلی، دانش‌آموزان باید با اصول تحولی آموزش و راهبردهای یادگیری آشنا شوند و با مجهزشدن به راهبردهای یادگیری به یادگیری مستقل و مستمر بپردازند.

استاد ۱: نظر من این است که یک معلم و استاد خوب علاوه بر تدریس زبان یک مسئولیت اجتماعی بزرگتر دارد و آن کمک به دانش‌آموزان برای رشد و شکوفاسازی مهارت‌های فردی خود است. به جای تمرکز زیاد بر نمرات و حفظیات معلمان با ارائه الگوی شخصیتی خوب تلاش کنند که دانش‌آموزانی انسان دوست، داری حس مسئولیت، خلاق و متفکر تربیت کنند.

راهکارهای پیشنهادی در این زمینه عبارتند از:

- ≠ برگزاری کارگاه‌های آموزش برای آشناسازی معلمان با روش‌های تدریس کارآمد و منابع آموزشی جدید؛
- ≠ آشناسازی معلمان با اصول و رویکرد پساروش^۱ و اتخاذ روش‌های تدریس تلفیقی؛
- ≠ تدریس راهبردهای یادگیری برای دانش‌آموزان و کمک به آنها برای رسیدن به مرحله خودتنظیمی^۲؛
- ≠ استفاده از فناوری آموزشی برای افزایش مشارکت دانش‌آموزان و بهبود کیفیت یادگیری آنها؛
- ≠ دادن آزادی عمل بیشتر برای معلمان برای تدریس کاربردی تر زبان به جای اتکا بر آزمون‌ها؛
- ≠ تشویق دانش‌آموزان به تمرین و فعالیت مستمر و متناوب در زبان برای افزایش اثربخشی آموزش کلاسی؛
- ≠ توجه به نیازهای شناختی و روانی دانش‌آموزان در کلاس‌های درس و توانمندساختن آنها برای یادگیری مستقل و پیوسته و ارائه الگوهای ساده و راهبردهای قابل اجرا برای یادگیری زبان به صورت خودآموز و رسیدن به خوداتکایی.

سیاست جامعه

شکاف بین سیاست‌گذاران و ذی‌نفعان آموزش زبان: سیاست‌گذاری آموزش زبان در ایران بدون انجام یک نیازسنجی نظام‌مند از نیازها و اهداف ذی‌نفعان (فراگیران، خانواده‌های آنها و معلمان زبان) برای یادگیری زبان صورت گرفته است و آنها نقشی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی ندارند و فقط دریافت‌کننده نهایی این برنامه و محتوای آن هستند. این امر نشانگر شکاف سنتی بین سیاست‌گذاری و عمل در برنامه‌های آموزشی است. درواقع، بی‌توجهی به ایده‌ها، نیازها و بازخورد ذی‌نفعان در سطوح پایین‌تر امری کاملاً غیردموکراتیک است:

استاد ۱: عدم نیازسنجی برای طراحی برنامه‌درسی کشور باعث شده است که ما شاهد بیگانگی و یک شکاف عمیق بین خواسته‌ها و نیازهای واقعی مردم به زبان و سیاست‌گذاری‌های انجام شده برای آموزش زبان باشیم... خانواده‌ها معتقدند در دنیای الان که یک زبان مشترک وجود دارد بچه‌ها حتماً برای وارد شدن به دانشگاه، برای ارتباط با دنیا، برای پیشرفت شغلی، برای همه این حوزه‌ها نیاز به زبان انگلیسی دارند و در مقابل سیاست‌گذاران سطح کلان ما هستند که به زبان انگلیسی به عنوان زبان دشمن و پنجره‌ای برای تهاجم فرهنگی نگاه می‌کنند و خیلی با احتیاط با زبان انگلیسی روبه‌رو می‌شوند

عدم درک اهمیت درس زبان در مدارس روستایی: تدریس زبان انگلیسی در بیشتر کشورهای دنیا به خاطر توانمندسازی فراگیران برای برقراری ارتباط با جامعه جهانی صورت می‌گیرد اما در کشور ایران علی‌رغم درک اهمیت و

1. Post-method pedagogy

2. Self-regulation

ارزش ارتباطی زبان انگلیسی و در نظر گرفتن آن توسط بخش دانشگاهی به عنوان زبان فناوری و پیشرفت، تدریس آن در مدارس به صورت سنتی و با هدف آماده سازی دانش آموزان برای شرکت در آزمون‌ها صورت می‌گیرد و دانش آموزان هم فقط برای گرفتن نمره قبولی و نه یادگیری کاربردی زبان در کلاس‌ها شرکت می‌کنند. یکی از مسائل مهمی که اغلب گزارش شده است عدم انگیزه و علاقه آشکار به زبان انگلیسی در دانش آموزان مناطق روستایی است؛ زیرا فکر می‌کنند ممکن است نیازی به یادگیری و استفاده از زبان نداشته باشند یا تسلط بر آن را امری دست نیافتنی ببینند.

نارضایتی جامعه به خاطر ناکارآمدی آموزش زبان در مدارس دولتی: بیشتر اعضای جامعه بر این عقیده هستند که مدارس و معلمان آنها توانایی و کیفیت لازم را برای آموزش مؤثر و کارآمد درس زبان ندارند؛ اما باید این نکته را مدنظر قرار داد که انجام تدریس مؤثر نیازمند زیرساخت‌ها و تجهیزات لازم و منابع درسی غنی است که مدارس روستایی و حتی بیشتر مدارس دولتی در مناطق شهری فاقد آنها هستند. درواقع، اشکالاتی در کل نظام آموزشی وجود دارد و نمی‌توان فقط با تغییر کتاب‌ها انتظار تحولات شگرف را داشت.

برتری آموزشگاه‌های خصوصی در تدریس زبان انگلیسی: به دلیل ناکامی مدارس دولتی در توانمندسازی دانش آموزان در کسب مهارت‌های ارتباطی و موفقیت نسبی بخش خصوصی در این امر، بیشتر خانواده‌ها در مناطق شهری فرزندان خود را به آموزشگاه‌های زبان می‌فرستند، اما چون در مناطق روستایی چنین امکاناتی نیست بیشتر دانش آموزان در همان سطح دانش ابتدایی باقی می‌مانند. یکی از متخصصین نیز خاطرنشان کرد که خیلی از این مؤسسات هم ماهیتی بازاری و مشتری مدارانه دارند و ممکن است از کیفیت لازم برای ارتقای دانش زبانی فراگیران برخوردار نباشند، اما در هر صورت به خاطر دارا بودن امکانات و فضای آموزشی بهتر نسبت به مدارس و استفاده از کتاب‌های ناشران معتبر بین‌المللی زبان انگلیسی، از وجهه مناسب‌تر و اعتبار بیشتری نسبت به مدارس دولتی در امر آموزش زبان برخوردارند.

راهکارهای پیشنهادی در این زمینه عبارتند از:

- ≠ انجام نیازسنجی و نظرسنجی از ذی‌نفعان برای تدوین برنامه آموزشی کارآمد و مؤثر؛
- ≠ ایجاد تغییرات مثبت در تدوین برنامه‌درسی و اجرای آن برای رسیدن به نتایج بهتر، بازسازی نگرش؛
- ≠ جامعه و ایجاد حس رضایت‌مندی نسبت به عملکرد مدارس در جامعه؛
- ≠ کاهش بار تأثیر آزمون‌ها و تمرکز بیشتر بر نیازهای ارتباطی دانش آموزان؛
- ≠ ایجاد تغییرات لازم در کتاب‌های درسی و منطبق ساختن آنها با ویژگی‌های ارتباطی زبان؛
- ≠ توانمندسازی معلمان برای تدریس زبان به صورت کاربردی و رشد مهارت‌های ارتباطی فراگیران.

سیاست بودجه

فقدان تجهیزات (سمعی و بصری) لازم در کلاس‌های درس برای تدریس زبان: اجرای درست و کارآمد یک برنامه‌درسی نیاز به حمایت‌های مالی و بودجه‌ای دارد. آموزش زبان به خاطر ماهیت خاص ارتباطی آن و همچنین به خاطر اینکه دانش آموزان خارج از مدرسه و در اجتماع در معرض این زبان نیستند و تنها تعامل آنها با منابع انگلیسی (البته به غیر از محیط‌های وب) کتاب‌های درسی‌شان است، نیازمند منابع کمک آموزشی و تجهیزات سمعی و بصری خاصی است. به خاطر نبود این تجهیزات در مدارس روستایی حتی بخش‌هایی از کتاب‌ها که نیاز به پخش فایل صوتی دارند تدریس نمی‌شوند، معلمان از دانش آموزان می‌خواهند فقط مکالمات را حفظ کنند و انجام آزمون شنیداری هم در این مدارس به سختی انجام می‌شود. این امر به نوبه خود دانش آموزان را از دسترسی به منابع غنی چندرسانه‌ای محروم می‌سازد. یکی از معلمان می‌گوید:

معلم ۱: از کلاس‌های درس در مدارس دولتی نمی‌شود انتظار امکانات و تجهیزات یک آزمایشگاه زبان را داشت. در مدارس روستایی به جز میز و صندلی و تخته وایت‌برد امکانات دیگری نیست.

هزینه بالای کتاب‌های کمک آموزشی و دیگر ابزارهای یادگیری زبان: الان در بیشتر کتاب‌فروشی‌ها منابع آموزشی زبان وجود دارند ولی به خاطر عدم دسترسی و هزینه‌های تقریباً بالای این کتاب‌ها بیشتر دانش آموزان مناطق روستایی

فقط به کتاب‌های درسی خود بسنده می‌کنند. البته هم‌اکنون بسیاری از منابع آموزش زبان به صورت آزاد در اینترنت قابل دسترس هستند و با راهنمایی درست از جانب معلمان می‌شود دانش‌آموزان را از این منابع ارزشمند بهره‌مند کرد و از طریق دستگاه‌های تلفن همراه شخصی به غنی‌سازی برنامه‌درسی زبان انگلیسی در مدارس کمک کرد.

تأثیر منفی کمبود منابع بر انگیزه و عملکرد معلمان: تدریس براساس رویکرد ارتباطی مستلزم این است که معلمان وقت و انرژی بیشتری درون کلاس صرف کنند و به نیازهای فردی و مشکلات آموزشی همه دانش‌آموزان توجه نموده و به آنها پاسخ مناسبی ارائه کنند؛ اما عدم انگیزه شغلی به‌خاطر مشکلات معیشتی به‌همراه عدم حمایت حرفه‌ای و امکانات و تجهیزات ناکافی در مدارس روستایی باعث شده است که معلمان به روش‌های تدریس سنتی و آزمون‌محور روی آورند و در نتیجه برنامه‌درسی آموزش زبان به اهداف تعیین شده خود نائل نشود. یکی از معلمان برای تشریح کار خود در مدارس روستایی این‌گونه می‌گوید:

معلم ۲: از معلمان پشتیبانی کافی برای تدریس زبان صورت نمی‌گیرد و همه مسئولیت‌ها بردوش آنهاست. دانش‌آموزان انگیزه و رغبت کافی برای یادگیری ندارند. درست مثل اینکه ۲۰ نفر در یک قایق نشسته باشند و به سوی مقصدی رهسپار باشند و تنها یک نفر (یعنی معلم) پارو بزند و تلاش کند قایق را به جلو ببرد و بقیه اشخاص فقط نظاره‌گر باشند. مسلم است که معلم هم خسته می‌شود و پیشرفتی رخ نمی‌دهد.

راهکارهای پیشنهادی در این زمینه عبارتند از:

- ≠ جذب حمایت خیرین و صنایع استان برای تجهیز مدارس روستایی؛
- ≠ تجهیز کتابخانه‌های مدارس با تهیه برخی منابع و کتاب‌های کمک‌آموزشی و ارائه به دانش‌آموزان علاقه‌مند؛
- ≠ استفاده از امکانات موجود (مثل تلفن همراه و بستر اینترنت) به بهترین نحو ممکن؛
- ≠ افزایش حقوق معلمان و ارائه تسهیلات رفاهی لازم برای ارتقای رفاه، جایگاه، آرامش‌خاطر و انگیزه معلمان مدارس دولتی.

سیاست سنجش و ارزشیابی

فقدان معیارهای مشخص برای ارزیابی عملکرد معلمان زبان: بیشتر معلمان اظهار داشتند که معیار مشخصی برای ارزیابی عملکرد آنها وجود ندارد و در گذشته عملکرد آنها براساس نمرات دانش‌آموزان و تعداد قبولی آنها سنجیده می‌شده است. هم‌اکنون که بحث رتبه‌بندی مطرح است هم بیشتر معیارها فرهنگی و اجتماعی هستند هرچند که می‌توان نقاط قوت آن را بخش امتیازهای پژوهشی دانست؛ اما متأسفانه بیشتر معلمان از دانش و مهارت کافی برای انجام پژوهش‌های کاربردی و انتشار آنها در مجلات و یا ارائه آنها در کنفرانس‌ها برخوردار نیستند. علاوه براین، نظارت چندان بر روی عملکرد معلمان در کلاس‌های درس نیست که اگر به این امر توجه شود می‌توان کیفیت آموزشی مدارس را ارتقا داد:

معلم ۴: با توجه به اینکه هیچ نظارتی بر عملکرد معلمان و کنترل کیفی نمرات پایانی وجود ندارد، معلمان آزادانه نمرات را افزایش می‌دهند تا به مدیران آنچه را که می‌خواهند بدهند و از این طریق از هر مشکلی نجات پیدا کنند.

تسلط آزمون‌های کاغذی در کلاس‌های زبان: بیشتر معلمان به‌خاطر آماده‌سازی دانش‌آموزان برای آزمون‌های نهایی و کنکور از ارزیابی مناسب مهارت‌های گفتاری و شنیداری دانش‌آموزان غافل هستند. درواقع، آزمون‌محوری باعث می‌شود که به‌جای ارتقای مهارت‌های ارتباطی توجه بیشتری بر اجزای زبان و مهارت‌های موفقیت در امتحانات معطوف شود. علاوه براین، علی‌رغم اینکه برخی از معلمان ممکن است سنجش‌های کلاسی و تکوینی از عملکرد دانش‌آموزان داشته باشند، طراحی و اجرای یک آزمون کاغذی خیلی راحت‌تر از اجرای آزمون‌های عملکردی و گفتاری-شنیداری است که نیاز به تجهیزات و شرایط خاص و معیارهای خاصی برای طراحی سؤالات و نمر گذاری دارند که بیشتر معلمان نسبت به این معیارها آشنایی و مهارت کافی را ندارند:

استاد ۲: علی‌رغم تشویق معلمان به توجه به عملکرد دانش‌آموزان در کلاس و انجام ارزیابی‌های تکوینی این امر کمتر به چشم می‌خورد و زبان به صورت جزء به جزء و تراکمی آزموده می‌شود تا به صورت یکپارچه و براساس عملکرد دانش‌آموزان در مهارت‌های زبان.

فقدان ارزیابی نظام‌مند و مستمر از برنامه‌درسی اجرا شده: علی‌رغم وجود نارضایتی و پیشنهادهای ارائه شده برای انجام اصلاحات در برنامه‌درسی تدوین شده، تغییر چندانی در سیاست‌گذاری و شیوه اجرای آن انجام نشده است و برای اجرای آن هم نظارتی وجود ندارد. درنهایت، این معلمان هستند که در جبهه اصلی قرار دارند و علی‌رغم نواقص موجود باید تلاش کنند کار خود را به بهترین نحو ممکن انجام دهند. درکل، برنامه‌درسی آموزش زبان در ایران از مستندسازی ضعیف، سیاست‌گذاری نامنسجم و فقدان سازوکارهای نظارتی رنج می‌برد؛ درحالی‌که در کشورهای دیگر به برنامه‌های درسی به شکل یک چرخه فرایندی نگاه می‌شود که پس از اجرا براساس نتایج حاصل شده، ارزیابی‌های انجام شده و بازخوردهای ارائه شده اصلاحاتی در آنها انجام و دوباره ارائه می‌شوند.

استاد ۲: ارزیابی دوره‌های آموزشی در دنیا هم به صورت دوره‌ای و براساس معیارهای مشخص و ازپیش‌تعیین‌شده انجام می‌شود و بعد از بازخوردهای به‌دست آمده تغییراتی در برنامه‌درسی اعمال شده و باعث اصلاح، بروزرسانی و ارائه مجدد آنها می‌شود.

راهکارهای پیشنهادی در این زمینه عبارتند از:

- ≠ ارائه و مشخص کردن معیارهای مختص آموزش زبان برای ارزیابی عملکرد معلمان؛
- ≠ نظارت بر فعالیت معلمان زبان در کلاس‌های درس؛
- ≠ ارزیابی خودجوش از عملکرد خود و یا درخواست همکاران برای مشاهده و ارائه بازخورد از عملکرد معلمان؛
- ≠ ارزش قائل شدن به مهارت‌های گفتاری و شنیداری دانش‌آموزان درکنار توجه به نمرات آنها در آزمون‌های کاغذی؛
- ≠ برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای آشناسازی معلمان با آزمون‌های جایگزین مثل مصاحبه، مشاهده کلاسی، پوشه‌کار و ...؛
- ≠ تهیه تجهیزات لازم برای تدریس و آزمون مهارت‌های گفتاری و شنیداری؛
- ≠ انجام ارزیابی‌های مستمر و نظام‌مند از برنامه‌درسی برای اجرای اصلاحات در سیاست‌گذاری و نحوه اجرای آن.

بحث و نتیجه‌گیری

در یافته‌های مرتبط با «سیاست دسترسی» مشخص شد که انتخاب زبان خارجی برای تدریس در مدارس یک تصمیم سیاسی و ایدئولوژیک است که براساس منافع سیاسی، اجتماعی و اقتصادی کشور اتخاذ می‌شود. به طورمشابهی، تالفسن (Tollefson, 2017) اظهار داشت سیاست‌گذاری آموزش زبان تحت تأثیر ایدئولوژی‌ها یا سیاست‌هایی است که از طریق ایده‌های اجتماعی، سیاسی و مذهبی پنهان شده‌اند. این نظام عقاید به‌قدری قوی هستند که تقریباً در تمام فعالیت‌های انسانی، آگاهانه یا ناخودآگاه نفوذ کرده‌اند. یادگیری و آموزش زبان‌های خارجی همیشه به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با اقدامات هژمونیک مرتبط بوده است و به همین دلیل است که اکثر مقامات بر حفظ یک سیاست استراتژیک زبانی تمرکز می‌کنند.

علاوه براین، شرکت‌کنندگان تحقیق دیدگاهی دوگانه درباره زمان شروع تدریس زبان انگلیسی در مدارس داشتند. شروع دیر و نابرابری‌های ناشی از توزیع ناعادلانه امکانات آموزشی مانند عدم دسترسی به معلمان خوب و تجهیزات لازم دانش‌آموزان مناطق روستایی را به میزان بیشتری تحت تأثیر قرار می‌دهد. اگرچه کارشناسان و متخصصان آموزش زبان، اهمیت شروع یادگیری زبان خارجی در سنین پایین‌تر را اعلام کرده‌اند، اسناد آموزشی کشور تأکید می‌کنند آموزش زبان از سن ۱۲ سالگی و دوره آموزشی متوسطه اول آغاز شود (Tajeddin & Chamani, 2020). زمان اختصاص‌یافته برای آموزش زبان در مدارس هم کم می‌باشد که اجرای رویکرد ارتباطی را با چالش مواجه می‌سازد و بر

عملکرد معلمان و دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد (Alavi Moghaddam & Kheirabadi, 2019). نتایج حاصل از آموزش زبان انگلیسی در مدارس نیز بسیار عقب‌تر از سطح مهارت انگلیسی تعیین‌شده در سیاست‌گذاری‌هاست زیرا اکثر فارغ‌التحصیلان دوره متوسطه فقط یک دانش سطحی از زبان پیدا می‌کنند و قادر به برقراری ارتباط به زبان انگلیسی نیستند (Sadeghi & Richards, 2015).

نتایج مرتبط با «سیاست نیروی انسانی» نشان داد معلمان نقشی اساسی در اجرای سیاست‌های زبانی دارند. بااین‌حال، نتایج این تحقیق نشان داد معلمان زبان انگلیسی به‌شدت از مسائلی که نقش و عملکرد آنها را تضعیف می‌کنند گلایه دارند. آنها از نادیده انگاشتن نظرات و صدای معلمان، انتظارات برآورده نشده‌شان، حمایت حرفه‌ای کم و حقوق و رفاه تبعیض‌آمیز ناراضی هستند. همان‌طور که نتایج هم نشان داد مسائل مربوط به دستمزد و ناتوانی وزارت آموزش و پرورش در تجهیز مدارس از شکایات جدی معلمان زبان انگلیسی هستند که منجر به بی‌انگیزگی در تدریس می‌شوند (Zare & Anani Sarab, 2020). معلمان همچنین نسبت به نادیده گرفتن نقش خود در برنامه‌ریزی‌های آموزشی کشور شکایت داشتند. در همین راستا، عطایی و مظلوم (Atai & Mazlum, 2013) نشان دادند که اگر معلمان به‌عنوان ارائه‌دهندگان و مجریان برنامه‌درسی در تنظیم و توسعه سیاست‌های کلان آموزشی دخالتی نداشته باشند یا اگر نظرات، برداشت‌ها و ادراکات آنها از ابتکارات و اصلاحات برنامه‌درسی به‌طور سیستماتیک جستجو و بررسی نشود، اجرای چنین سیاست‌هایی در سطح عمل ممکن است با مقاومت این ذی‌نفعان اصلی و در نتیجه شکست مواجه شود. علاوه بر این، کمبود معلم و استخدام معلمان زبان با توجه به معیارهای غیرزبانی در تضاد آشکار با اصلاحات رویکرد ارتباطی است و همچنین روی‌آوری معلمان با کیفیت به مشاغل دوم به‌خاطر مشکلات معیشتی و عدم تلاش برای رشد حرفه‌ای خود ضررهای جبران‌ناپذیری را بر نظام آموزشی کشور وارد خواهد کرد (Gholamnejad & Raeisi-Vanani, 2020; Zare & Anani Sarab, 2021). نظام آموزشی هم به‌صورت نظری و آزمون‌محور است و معلمانی تربیت می‌شوند که علی‌رغم داشتن دانش نظری برای مواجهه با واقعیت‌های کلاس‌های درس و چالش‌های آن آمادگی کافی را ندارند که نیازمند شرکت در دوره‌های ضمن خدمت برای بازآموزی و بروزرسانی دانش عملی خود هستند (Bagherabadi & Mazdayasna, 2021).

نتایج مرتبط با «سیاست برنامه‌درسی» نشان داد زبان انگلیسی به مدت شش سال در مدارس تدریس می‌شود تا دانش‌آموزان را به سطح متوسط از بسندگی زبان برساند اما موفقیت‌های چندانی در این برنامه‌درسی حاصل نشده است. درواقع، بیشتر برنامه‌های آموزشی زبان در مدارس دولتی جز ائتلاف سرمایه و نیروی انسانی نتیجه اثربخشی ندارند. علاوه بر این، تدوین برنامه‌درسی براساس یک نیازسنجی نظام‌مند انجام نشده است. نتیجه چنین رویکرد مبتنی بر مفروضات عدم تطابق بین کتاب‌های درسی و نیازهای شناختی و عاطفی دانش‌آموزان است (Atai & Mazlum, 2013). ریاضی (Riazi, 2005) عقیده دارد که مشکل اساسی در آموزش زبان خارجی در ایران این است که هنوز یک سیاست مشخص و برنامه مدونی برای آموزش زبان در کشور وجود ندارد. اسناد بالادستی هم بیشتر مسائلی همچون ساختار، استانداردسازی و رسمیت‌یافتن زبان را مورد تأکید قرار داده‌اند و به کارکرد ارتباطی زبان و چگونگی اجرای آن نپرداخته‌اند و الزامات و نیازمندی‌های آموزشی هم به‌طور مشخص تعریف نشده‌اند که نشان می‌دهد آموزش زبان انگلیسی در ایران هدفمند نبوده و براساس نیازسنجی‌های آنی پایه‌گذاری شده است (Haghani & Ghodoosi, 2019). این یافته استدلال کاپلان و بالداف (Kaplan & Balduaf, 2005) را اثبات می‌کند که سیاست‌گذاری زبان در آموزش عمدتاً یک فرآیند سیاسی است تا یک فعالیت مبتنی بر دانش زبانی یا زبان‌شناسی کاربردی. یافته‌های باقرآبادی و مزدایسنا (Bagherabadi & Mazdayasna, 2021) نیز نشان داد که برنامه‌درسی تدوین شده تحمیلی و اهداف آن آرمان‌گرایانه و ایده‌آل هستند و بنابراین عملیاتی کردن آن در ایران دشوار است. ساعات آموزشی ناکافی و نامناسب، وقفه‌های نامنظم، سیاست‌های امتحانی، کمبودهای لجستیکی، و ناهماهنگی‌های دیگر کار معلمان را سخت کرده است. نتایج در خصوص «سیاست روش‌های تدریس و منابع درسی» نشان داد که به‌خاطر مشکلات موجود، روش‌های

ارتباطی مبتنی بر CLT را نمی‌توان در بیشتر کلاس‌های درس مدارس دولتی و مناطق روستایی پیاده کرد. فشارهای حاکی از آماده‌سازی دانش‌آموزان برای امتحانات نهایی و آزمون سراسری نقش مهارت‌های گفتاری و شنیداری را به حاشیه رانده است و معلمان هم به‌خاطر سطح پایین دانش حرفه‌ای تدریس و غلبه فرهنگ نمره‌گرایی زبان انگلیسی را به‌طور سنتی همانند دیگر عناوین درسی (مثل یک علم محض) تدریس می‌کنند تا دانش‌آموزان یک سری نکات گرامری و لغات را یاد بگیرند و در آزمون‌ها نمره قبولی کسب کنند (Bagherabadi & Mazdayasna, 2021). علی‌رغم رضایت نسبی از کتاب‌های موجود و اصلاحات صورت‌گرفته در آنها، برخی از شرکت‌کنندگان تحقیق کنونی همسو با نظرات شرکت‌کنندگان در تحقیقات دآوری و همکاران (Davari et al, 2020) و زارع و عنانی‌سراب (Zare & Anani, 2020) اظهار داشتند که مطالب موجود در کتاب‌های درسی کسل‌کننده، طولانی، عاری از فرهنگ زبان اصلی و غیرمعتبر هستند و انجام فعالیت‌های ارتباطی به دلیل کلاس‌های شلوغ و کمبود وقت تقریباً غیرممکن است.

یافته‌ها در خصوص «سیاست جامعه» نشان داد معلمان، خانواده‌ها و سایر ذی‌نفعان هیچ نقشی در سیاست‌گذاری آموزشی ندارند و برنامه‌ریزی آموزش زبان تنها مبتنی بر باورها، برداشتها و نگرش‌های سیاست‌گذاران کلان است که با یافته مطالعه عطایی و مظلوم (Atai & Mazlum, 2013) که نشان دادند سیاست‌گذاری آموزش زبان‌های خارجی در ایران یک برنامه بالادستی است مطابقت دارد. تاج‌الدین و چمنی (Tajeddin & Chamani, 2020) نیز اظهار داشتند که هیچ شواهدی وجود ندارد که نشان دهد از اعضای جامعه به‌عنوان ذی‌نفعان اصلی در مورد زبان‌های مناسبی که در مدارس تدریس شوند یا سایر جنبه‌های برنامه مشورت شده باشد و هیچ‌گونه نیازسنجی‌ای برای این امر نیز انجام نشده است. درواقع، در اینجا تمایز کلاسیک بین سیاست‌گذاری و عمل در آموزش مشهود است که به حقوق ذی‌نفعان در سطح خرد آسیب می‌رساند (Iranmehr et al, 2018). طبق نظر کاپلان و بالداف (Kaplan & Balduaf, 2005)، یک سیاست‌گذاری از بالا به پایین به احتمال زیاد با رشد و گسترش آهسته، مخاطبان محدود و کمبود منابع مواجه خواهد شد. در مقابل، یک سیاست‌گذاری آموزشی مؤثر براساس اطلاعات مربوط به جمعیت هدف و نیازها و تمایلات زبانی جامعه مقبولیت و پیشرفت چشم‌گیری خواهد داشت. به‌طورمشابه، صادقی و ریچاردز (Sadeghi & Richards, 2015) اظهار داشتند جامعه برنامه‌درسی اجرا شده برای آموزش زبان در مدارس دولتی را ناکارآمد می‌داند و باعث روی آوردن بیشتر دانش‌آموزان به آموزشگاه‌های تدریس خصوصی زبان شده است که به نابرابری آموزشی بیشتری منجر می‌شود.

نتایج در خصوص «سیاست بودجه» نشان داد به‌خاطر مشکلات اقتصادی دولت اکثر مدارس دولتی با مشکلات بودجه‌ای دست‌وپنجه نرم می‌کنند که اجرای برنامه‌های آموزشی جدید و نوآورانه را با محدودیت همراه می‌سازد. کاپلان و بالداف (Kaplan & Baldauf, 1997) هم اشاره می‌کنند در صورت عدم تأمین و تخصیص منابع کافی، اجرای سیاست‌های آموزشی در معرض انحراف و شکست هستند. تخصیص بودجه مالی به یک سیستم آموزشی امر بسیار مهمی است که سیستم را در حرکت نگه می‌دارد (Iranmehr et al, 2018). زارع و عنانی‌سراب (Zare & Anani Sarab, 2020) نیز اظهار داشتند که برنامه فعلی محکوم به رکود عملکردی است، مگر اینکه اقداماتی برای حمایت، به‌روزرسانی و تأمین مالی آن انجام شود.

یافته‌ها در خصوص سیاست «سنجش و ارزشیابی» نشان داد که ارزیابی مؤثری از عملکرد معلمان و برنامه‌های درسی در کشور انجام نمی‌شود و معیارهای مختص آموزش زبان برای این امر در برنامه آموزشی گنجانده نشده‌اند. ارزیابی دانش‌آموزان هم براساس امتحانات تراکمی درون مدرسه و تحت تأثیر آزمون‌های نهایی و سراسری انجام می‌شود که مهارت‌های ارتباطی در آنها نقش چندانی ندارند. تنها مجموعه‌ای از دستورالعمل‌های اندک و محدودکننده (بارومبندی) در مورد وزن نمره و سنجش مهارت‌های فرعی توسط وزارت آموزش و پرورش پیشنهاد شده است که معلمان در طراحی آزمون‌ها از آنها پیروی می‌کنند (Bagherabadi & Mazdayasna, 2021). نتایج تحقیق نیز نشان داد که بیشتر این آزمون‌ها مبتنی بر حفظیات مطالب ارائه شده در کتاب‌ها هستند و به سنجش کارآمد و رشد مهارت‌های ارتباطی و فردی دانش‌آموزان توجهی ندارند.

به طور کلی می‌توان گفت که یافته‌های تحقیق حاضر نتایج تحقیقات پیشین را تأیید کرد که وضعیت آموزش زبان در مدارس دولتی ایران امیدوارکننده نیست و چالش‌های متعددی در اجرای موفقیت‌آمیز آن وجود دارد (Aghagolzadeh & Davari, 2017; Bagherabadi & Mazdayasna, 2021; Barabadi & Razmjoo, 2016;) (Gholaminejad & Raeisi-Vanani, 2021). بافت سیاسی جامعه ایران - با پای‌بندی قاطعانه تصمیم‌گیرندگان دولتی به کنترل و مدیریت قلمروهای آموزشی از یک سو و کاستی‌ها در تجهیزات و امکانات موجود در سیستم آموزشی دولتی از سوی دیگر - مدارس دولتی را در موقعیت دشواری در رقابت با همتای معتبر بخش خصوصی خود قرار داده است. برای داشتن برنامه آموزشی کارآمدتر، سیاست‌گذاران امر آموزش با همراهی متخصصان آموزش زبان در کشور می‌بایست برای انجام اصلاحات کارآمد در برنامه‌درسی همت گمارند، مشکلات اساسی و دغدغه‌های معلمان و نیازهای دانش‌آموزان را در نظر بگیرند و به‌طور مسئولانه به آنها پاسخ دهند. از آنجاییکه معلمان در خط مقدم اجرای برنامه‌درسی قرار دارند، باید حمایت‌های مالی، رفاهی، آموزشی و تخصصی لازم برای آنها فراهم شود (Atai & Malum, 2013). علاوه‌براین، مسئولان آموزشی کشور باید به‌طور مستمر دوره‌های آموزشی، کتاب‌های درسی، آزمون‌های موجود، استراتژی‌های ایجاد انگیزه و حرفه‌ای کردن معلمان را بررسی نموده و نظارت مؤثرتری بر اجرای برنامه‌درسی داشته باشند. تأمین بودجه مدارس و تهیه تجهیزات لازم برای تدریس کاربردی زبان انگلیسی نیز باید مورد توجه آنها قرار گیرد. معلمان نیز به‌عنوان اجراکنندگان اصلی برنامه‌درسی باید نقشی پویا و پاسخگو داشته باشند، فعالانه در گردهمایی‌های معلمان شرکت کنند، در فعالیت‌های پژوهشی و درس‌پژوهی همکاری نموده، و دانش حرفه‌ای خود را از اصول و مبانی تدریس و روانشناسی یادگیری به‌روز کنند. در نهایت، پیشنهاد می‌شود تصمیم‌گیران نظام آموزشی کشور از یافته‌های تحقیقات انجام شده که به بررسی ابعاد مختلف برنامه‌درسی آموزش زبان انگلیسی پرداخته‌اند و نکات ارزشمندی را برای اجرا و انجام اصلاحات ارائه داده‌اند بهره‌برند تا اتصال بین نظریه و عمل محقق شده و برنامه آموزشی کارآمدتری تنظیم و اجرایی شود.

در کل، این مطالعه توصیه‌های عملی برای سیاست‌گذاران، مدیران آموزشی و برنامه‌های تربیت معلم برای حمایت بهتر از معلمانی که در زمینه‌های مشابه کار می‌کنند، ارائه می‌دهد که کاریست آنها می‌تواند کیفیت آموزش زبان انگلیسی را برای دانش‌آموزان مناطق روستایی و دیگر مدارس دولتی کشور افزایش دهد. با این وجود، مطالعه کنونی تلاشی متواضعانه برای شناسایی چالش‌های موجود و ارائه راهکارهایی برای ارتقای سطح کیفی تدریس زبان انگلیسی در مدارس روستایی براساس نظرات تعداد محدودی از متخصصان و معلمان زبان استان هرمزگان بوده است. تحقیقات آینده می‌تواند با استفاده از روش‌های تحقیقی کارآمدتر، اتخاذ رویکردها و چارچوب‌های دیگر ارزیابی برنامه‌درسی و با استفاده از شرکت‌کنندگان بیشتر و همچنین سهم‌پذیر کردن نقش ذی‌نفعان اصلی یعنی خانواده‌ها و دانش‌آموزان و کنکاش نظرات آنها درباره کیفیت آموزش زبان صورت پذیرد. مشاهده عینی عملکرد معلمان در زیست بوم کلاس‌های درسی نیز می‌تواند بینش‌های ارزشمندی را در باب شناسایی مسائل موجود و ارائه راهکارهای پاسخگویی مؤثرتر فراهم آورد.

مشارکت نویسندگان

این مقاله حاصل کار پژوهشی امید ملاحی می‌باشد.

تشکر و قدردانی

از تمامی معلمان و اساتیدی که در این پژوهش همکاری داشتند قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسنده بیان نشده است»

منابع

- حقانی، نادر، و قدوسی شاه‌نشین، الناز (۱۳۹۸). بررسی مختصات سیاست‌های زبان خارجی کشور براساس چارچوب هورنبرگر. *نقد زبان و ادبیات خارجی*، ۱۶ (۲۲)، ۵۸-۳۷. <https://doi.org/10.29252/cils.16.22.37>
- علوی مقدم، سید بهنام، و خیرآبادی، رضا (۱۳۹۲). سیاست‌های آموزش زبان‌های خارجی در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. *رشد آموزش زبان*، ۱۰۷، ۱۴-۱۶.

References

- 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). Amsterdam: Springer.
- Alavi Moghadam, S., B., & Kheirabadi, R. (2013). Foreign language education policies in the national curriculum of the Islamic Republic of Iran. *Roshd Language Education*, 107, 14-16. [In Persian]
- Atai, M. R., & Mazlum, F. (2013). English language teaching curriculum in Iran: Planning and practice. *The Curriculum Journal*, 24 (3), 389-411. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.744327>
- Bagherabadi, M. G., & Mazdayasna, G. (2021). A Critical micro evaluation of the English language program reforms in State schools: A language-in-education policy and planning study. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 103-140.
- Barabadi, E., & Razmjoo, S. A. (2016). The emergence of various contradictions in Iranian high school English education under the new CLT-based curriculum. *Journal of Teaching Language Skills*, 35(3), 41-64. <https://doi.org/10.22099/jtls.2016.3872>
- Bonyadi, A. (2023). Phenomenology as a research methodology in teaching English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00184-z>
- Chamani, F. (2023). Alternative futures of English language education in Iran in the era of globalization. *Linguistics and Education*, 73, 101146. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101146>
- Davari, H. & Aghagolzadeh, F. (2015). To teach or not to teach? Still an open question for the Iranian education system. In C. Kennedy (Ed.), *English language teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, trends and challenges* (pp. 10-19). London: British Council.
- Davari, H., Iranmehr, A., Alavi Moghaddam, S. B., & Nourzadeh, S. (2020). A critical evaluation of the new English language program in the national system from the perspective of ELT curriculum specialists: The language-in-education policy and planning framework. *Language Related Research*, 11(4), 669-703. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1399.11.4.13.8>
- Gholaminejad, R., & Raeisi-Vanani, A. (2021). English language teaching in Iranian mainstream schools: Pedagogical, societal and government policy environments. *Issues in Educational Research*, 31(1), 111-129. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.748915031941623>
- Haghani, N., & Ghodoosi, S. E. (2019). Foreign language policy and planning specifications of Iran based on Hornberger's integrative framework. *Critical Language and Literature Studies*, 16(22), 37-58. [In Persian] <https://doi.org/10.29252/cils.16.22.37> [In Persian]
- Iranmehr, A., Atai, M.R., & Babaii, E. (2018). Evaluation of EAP programs in Iran: Document analysis and expert perspectives. *Applied Research on English Language*, 7(2), 139-162. <https://doi.org/10.22108/are.2018.104481.1123>
- Kaplan, R. B., & Baldauf, Jr. R. B. (1997). *Language planning: From practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, Jr. R. B. (2003). *Language and language-in education planning in the Pacific Basin*. Dordrecht: Kluwer.

- Kaplan, R. B., & Baldauf, Jr. R. B. (2005). Language-in-education policy and planning. In E. Hinkle (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 1037-1058). New York, NY: Routledge.
- Langdridge, D., (2008). Phenomenology and critical social psychology: Directions and debates in theory and research. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1126-1142. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00114.x>
- Laverty, S. M., (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00114.x>
- Lueger, M., & Vettori, O. (2014). Finding meaning in higher education: A social hermeneutics approach to higher education research, in Huisman, J. & Tight, M. (Eds.) *Theory and method in higher education research II*. Emerald Group Publishing Limited.
- Merriam, S. B., (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Revised and expanded from "Case study research in education." San Francisco: Jossey Bass Publishers
- Mirhosseini, S.A., & Khodakarami, S. (2016). Aspects of 'English language education' policies in Iran: 'Our own beliefs' or 'out of who you are'? *Journal of Multicultural Discourses*, 11(3), 283-299. <https://doi.org/10.1080/17447143.2016.1217870>
- Morady Moghadam, M., & Murray, N. (2019). English language teaching in Iran: A case of shifting sands, ambiguity, and incoherent policy and practice. *International Journal of Society, Culture & Language*, 7(1), 96-105.
- Payne, M., & Almansour, M. (2014). Foreign language planning in Saudi Arabia: Beyond English. *Current Issues in Language Planning*, 15(3), 327-342. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.915461>
- Rasti, A. (2018). Iranian EFL teachers' sense-making of policy reforms: The case of the new communicative-based curriculum. *Journal of Teaching Language Skills*, 37(2), 169-193. <https://doi.org/10.22099/jtls.2019.30819.2580>
- Riazi, A. (2005). The four language stages in the history of Iran. In A. M. Y. Lin & P.W. Martin (Eds.), *Decolonization, globalization: Language in-education policy and practice* (pp. 98-114). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sadeghi, K & Richards, J. C. (2016). The idea of English in Iran: An example from Urmia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(4), 419-434. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1080714>
- Tajeddin, Z., & Chamani, F. (2020). Foreign language education policy (FLEP) in Iran: Unpacking state mandates in major national policy documents. *Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills)*, 39(3.1), 185-215. <https://doi.org/10.22099/jtls.2021.38870.2904>
- Tollefson, J. W. (2017). Language planning in education. In T. L. McCarty & S. May (Eds.), *Language policy and political issues in education* (pp. 17-29). New York, NY: Springer.
- Zare, P., Anani Sarab, M. (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>