

Qualitative Pathology of English Language Teaching in Iranian schools

Mojtaba Maghsoudi*

Assistant Professor, Department of English Language, Farhangian University, Tehran, Iran

(Received: May 23, 2019; Accepted: October 6, 2020)

Abstract

Since English is the language of science and lack of familiarity with it will lead to problems, learning this language is a necessity. Therefore, learning English has become a major concern among most Iranian families. Because students spend countless opportunities in English language classes, they do not reach a favorable level of ability. The present researcher aimed to evaluate the degree of success or failure of the ministry of education in teaching English language to the students. Therefore, while the present researcher evaluated the English textbooks of high schools of this country, he, based on the grounded theory, invited 174 Iranian English language teachers to two semistructured interviews. MAXQDA was used for data analysis. The results showed that some factors as extreme Iranianization of English textbooks, the lack of follow-up evaluation on determined educational goals, delayed start of education, the lack of attention to the bilingualism phenomenon, the lack of English language teachers competencies, the allocation of little time to teach English in schools, the lack of richness and sufficiency of in-service training courses are considered to be the main causes of the inefficiency of schools in teaching English language. The results of this study are very useful for English language teachers and in particular for English language planners and administrators.

Keywords: Bilingualism, Culture, ELT, Linguistic imperialism.

* Corresponding Author, Email: Maghsoudi@cfu.ac.ir

آسیب‌شناسی کیفی آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران

مجتبی مقصودی*

استادیار، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۳/۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۱۵)

چکیده

از آنجا که زبان انگلیسی، زبان علم است و ناآشنایی با آن به مشکلاتی در این دهکده جهانی منجر خواهد شد، فراگیری این زبان یک ضرورت به حساب می‌آید. از این رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان موفقیت یا عدم موفقیت آموزش و پرورش ایران در آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان مقاطع متوسطه اول و دوم، بر مبنای روش حداکثر اختلاف، ضمن دعوت از ۱۷۴ دبیر زبان انگلیسی در دو مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، کتب درسی این مقاطع را تحلیل کرده است. برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار MAXQDA استفاده شد. نتایج نشان داد عواملی مانند ایرانی‌زده کردن افراطی مطالب کتب درسی، ناظر نبودن کامل ارزشیابی پایانی بر اهداف آموزشی، تأخیر در شروع آموزش، بی‌توجهی به پدیده دوزبانگی، مجرب نبودن برخی معلمان، کمبود تناسب بین زمان آموزش و حجم کتب زبان انگلیسی، عدم برخورداری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان از کیفیت و کمیت لازم، علل اصلی ناکارآمدی مدارس در آموزش زبان انگلیسی قلمداد می‌شوند. نتایج این پژوهش برای دبیران زبان انگلیسی و به ویژه برای برنامه‌ریزان و کارگزاران درس زبان انگلیسی بسیار مفید است.

واژگان کلیدی: امپریالیسم زبانی، آموزش زبان انگلیسی، دوزبانگی، فرهنگ.

مقدمه

امروزه دانستن زبان انگلیسی به عنوان زبان مشترک، یک ضرورت به شمار می‌آید، زیرا در این صورت، می‌توان در تجربیات مردم دنیا سهیم شد و دانش خود را به‌روز نگه داشت. ویدوسون^۱ (۲۰۱۷) در این زمینه اعلام می‌کند، گسترده‌تر شدن ارتباطات بین کشورهای مختلف جهان از یک طرف، پیشرفت وسایل ارتباط جمعی و ظهور مفهوم دهکده جهانی از طرف دیگر، نیاز به زبانی مشترک برای برقراری ارتباط، بیش از پیش ضروری جلوه می‌دهد. بنابراین، با توجه به اینکه تعامل با جهان از طریق گلوگاه این زبان مشترک امکان‌پذیر است، یادگیری زبان انگلیسی از اولویت ویژه‌ای بین مردم دنیا برخوردار است و دانستن آن یک ضرورت به حساب می‌آید.

در ایران، زبان انگلیسی به عنوان یک زبان بیگانه و نه زبان دوم، در سال‌های میانی آموزش تدریس می‌شود. حسینی (۱۳۹۵) معتقد است، این امر باعث می‌شود دانش‌آموزان با این زبان ارتباط برقرار نکنند و به دلیل دشواری یادگیری زبان خارجی در این سنین به حواشی آن توجه کنند و این خود می‌تواند یکی از علل تهاجم فرهنگی باشد. بنابراین، به دلیل ناتوانی در ایجاد ارتباط فکری و عقلانی، دانش‌آموزان به ظواهر، و آداب و رسوم کشورهای انگلیسی‌زبان توجه می‌کنند و در این سنین آمادگی پذیرش فرهنگ بیگانه در جهت همزاد مایی در رویه فرهنگی با کشور انگلیسی‌زبان بیشتر است. بنابراین، آموزش زبان انگلیسی ممکن است به ابزاری برای تهاجم فرهنگی و نفوذ امپریالیسم زبانی تبدیل شود.

آموزش زبان انگلیسی در ایران همواره به عنوان یکی از چالشی‌ترین مسائل نظام آموزشی کشور است. اگرچه در سال‌های اخیر در کیفیت آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران بهبودهای حاصل شده است، ولی هنوز بین آنچه دانش‌آموزان در این زبان هستند و آنچه باید باشند، فاصله زیادی وجود دارد. کتب آموزش رسمی این درس، ممکن است یکی از دلایل ایجاد این فاصله باشد. کتب درسی به عنوان مهم‌ترین و در دسترس‌ترین رسانه‌های آموزشی می‌تواند در فرایند

1. Widdowson

یاددهی/یادگیری نقش مؤثری ایفا کنند. همان‌طور که هایلند^۱ (۲۰۰۶) بیان می‌کند، کتب درسی، نقشی سازنده در تسهیل فرایند آموزشی و یادگیری ایفا می‌کند و در واقع، منبعی مهم ایجاد درون‌داد برای دانش‌آموزان به شمار می‌رود. اهمیت و جایگاه کتاب درسی در نظام آموزشی متمرکزی مانند جمهوری اسلامی ایران، که یک کتاب درسی واحد برای دانش‌آموزان سراسر کشور تألیف می‌شود، بسیار مهم به نظر می‌رسد.

بر مبنای آنچه گفته شد، این پژوهش در صدد پاسخ‌گویی به پرسش زیر است.

- آیا مدارس ایران در آموزش زبان انگلیسی به معنای کاربردی کارآمد هستند؟

یادگیری زبان انگلیسی در ایران از سن ۱۳ سالگی آغاز می‌شود. شایان ذکر است، براساس نظریه لینبرگ^۲ (۱۹۶۷) در یک دوره زمانی، موسوم به دوره بحرانی یا زمان مطلوب^۳، زبان‌آموز خیلی بهتر و عمیق‌تر می‌تواند زبان دوم را به خصوص تلفظ، آواشناسی، واج‌شناسی و محاوره آن زبان را یاد بگیرد. اسکول^۴ (۲۰۰۰)، جانستون^۵ (۲۰۰۲) و آبلو کانتس^۶ (۲۰۰۶)، نتایج پژوهش‌های خود را در این زمینه به طور کلی این‌گونه بیان می‌کنند: زمان مطلوب برای یادگیری زبان دوم، سنین بین ۴ تا ۱۰ سالگی است، در حالی که در نظام آموزشی رسمی ایران، آموزش زبان انگلیسی از ۱۳ سالگی آغاز می‌شود که دیرتر از حد غایی دوره بحرانی است که می‌تواند آثار منفی در فرایند یادگیری و آموزش زبان خارجی داشته باشد.

علاوه بر زمان مناسب برای شروع آموزش زبان انگلیسی در ایران، پدیده دوزبانگی نیز از مسائلی است که در آموزش مطلوب این زبان باید مورد توجه قرار گیرد. پدیده دوزبانگی در دنیا به طور کل و در ایران به طور خاص بسیار شایع و فراگیر است. دوگانگی زبان خانه و مدرسه، ضرورت گذراندن یک دوره آماده‌سازی برای دانش‌آموزان دوزبان قبل از آموزش زبان سوم (به

-
1. Hyland
 2. Lenneberg
 3. Critical period
 4. Scovel
 5. Johnstone
 6. Abello-contesse

طور مشخص، زبان انگلیسی) و همین‌طور ضرورت گذراندن دوره‌های آموزشی زبان انگلیسی به دانش‌آموزان دوزبانه برای معلمان زبان انگلیسی را بیشتر می‌کند (مقصودی، ۲۰۱۰).

دغده‌ای با عنوان «امپریالیسم زبانی»، سال‌هاست اکثر کشورهای دنیا همچین، ایران را که زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی برای آن‌ها تلقی می‌شود، به خود مشغول کرده است. فیلیپسون^۱ (۱۹۹۲)، در کنار اشکال دیگر استعمار کشورها، مانند امپریالیسم اقتصادی، فرهنگی، سیاسی، نظامی، ارتباطی و اجتماعی از امپریالیسم زبانی نیز به‌عنوان شکل دیگری از استعمار یاد می‌کند. وی معتقد است امپریالیسم زبانی به منزله «نفوذ و استیلا» در دیگر جوامع و فرهنگ‌ها به شکلی نرم و آرام است. فیلیپسون (۲۰۱۴) اظهار می‌کند، حجم زیادی از امپریالیسم زبانی به دوش آموزش این زبان است.

رابطه بین فرهنگ و زبان را نخستین‌بار سپیر^۲ و ورف^۳ (۱۹۵۸) مطرح کرد. طبق این نظریه، رابطه فرهنگ و زبان یک رابطه متقابل است. همانگونه که براون^۴ (۲۰۰۷)، حقانی (۱۳۹۰)، شریفیان (۲۰۱۰)، آذرشب و همایونی (۱۳۹۴)، و سودمند افشار و همکاران (۱۳۹۷) بیان می‌کنند، زبان و فرهنگ ارتباط تنگاتنگی دارند. بنابراین، جداسازی یک زبان از بافت فرهنگی آن زبان امکان‌ناپذیر است. آن‌ها معتقداند مفاهیم، توسط زبان منتقل می‌شوند، اما این مفاهیم به کمک درک درست پیش‌انگاره‌های فرهنگی - اجتماعی جامعه معنا می‌یابد. بنابراین، مقاومت در برابر یادگیری کاربردی این زبان به این دلیل که ممکن است منجر به استعمار و یا امپریالیسم زبانی شود، شایسته نیست. بنابراین، در صورت تداوم این نگرش‌ها و زبان کفر قلمدادکردن زبان انگلیسی، از یادگیری و استفاده کاربردی این زبان محروم خواهیم بود.

چون در ایران، یادگیری زبان انگلیسی به کلاس و مدرسه محدود است و کتب درسی

-
1. Philipson
 2. Spair
 3. Whorf
 4. Brown

مهم‌ترین منبع برای یادگیری زبان انگلیسی به حساب می‌آیند، از این رو، تقویت توانش ارتباطی بین‌فرهنگی^۱ و فرافرهنگی^۲ توسط این کتب ضروری به نظر می‌رسد. اما مطالعات و پژوهش‌های انجام‌شده توسط احمدی صفا و فراهانی (۱۳۹۴)، محمودی و مرادی (۱۳۹۴)، احمدی و فراهانی (۱۳۹۴)، عادل و طالبیان (۱۳۹۴)، عبدالحی و متقیان (۱۳۹۵) و سودمند افشار و همکاران (۱۳۹۷) نشان می‌دهند، کتب تازه‌تألیف زبان انگلیسی^۳، به آموزش و بسط این دو توانش به ویژه توانش فرافرهنگی توجه اندک داشته و بیشتر تأکید و تمرکز بر دانش زبانی دارد. مطالب این مجموعه کتب بیش از حد ایرانیزه و بومی‌سازی شده‌اند. این امر، باورپذیری مطالب این کتب را برای دانش‌آموزان مشکل کرده و ممکن است سبب دیدگاه منفی به کتب و مطالب آن‌ها شود. براساس آموزش انتقادی^۴، تمرکز بر فرهنگ خودی مهم است ولی این موضوع نباید موجب گسستگی زبان و فرهنگ انگلیسی شود (سودمند افشار و همکاران، ۱۳۹۷). شریفیان (۲۰۱۳) بیان می‌کند، آموزش زبان خارجی باید همراه با آموزش توانش فرافرهنگی باشد. به عبارت دیگر، مطالب آموزشی زبان خارجی باید در برگیرنده مفهوم‌سازی فرهنگی باشد تا بتوان زبان‌آموزان را با تنوع زبان خارجی آشنا کند. کتب یادشده از این مهم غافل شده و با استفاده از تصاویر، مکالمات، اسامی و تمرین‌های کاملاً ایرانی، یادگیری زبان انگلیسی را بسیار تصنعی و غیر طبیعی جلوه می‌دهد. از آنجا که هدف از یادگیری زبان انگلیسی صحبت کردن با خانواده و دوستان فارسی زبان نیست، بهتر بود بومی‌سازی کتب یادشده در سطح مطلوب‌تری انجام می‌گرفت و به قول محمودی و مرادی (۱۳۹۴)، به جای توجه به روساخت‌های فرهنگ ملی، مانند استفاده از شخصیت‌ها، نشانه‌ها، ادب و رسوم و تصاویر کاملاً ایرانی، تلاش خود را برای اشاعه ارزش‌های فرهنگ ایرانی-اسلامی به کار می‌گرفتند.

براون (۲۰۰۱) اظهار می‌کند، معلم زبان فقط نباید به آموزش زبان مقصد مبادرت ورزد، بلکه

1. Intercultural communicative competence
2. Metacultural communicative competence
3. Vision & Prospect
4. Critical pedagogy

باید ارزش‌های فرهنگی آن زبان را برای ترغیب بیشتر زبان‌آموزان به یادگیری آن زبان نیز آموزش دهد. بنابراین، محدود کردن محتوای کتب در حدود و ثغور ایران و کاملاً ایرانیزه کردن کتب از رغبت زبان‌آموزان ایرانی به آموختن زبان انگلیسی می‌کاهد.

مهم‌ترین اهداف آموزش زبان انگلیسی ایجاد ارتباط با مردم سایر کشورها، کسب مهارت‌ها و دانش از فراسوی مرزها، انتقال دانش و فرهنگ خویش به سایر فرهنگ‌ها است. بنابراین، همانگونه که احمدی و فراهانی (۱۳۹۴) و عبدالمهدی و متقیان (۱۳۹۵) در پژوهش‌های خود اظهار داشتند، از کتب آموزش زبان انگلیسی انتظار می‌رود، با تعلیم‌دادن برخی تشابهات و اختلافات فرهنگی بین فرهنگ زبان مادری و فرهنگ مردم گویشور زبان انگلیسی به دانش‌آموزان، از طرفی انگیزه درونی آن‌ها را برای یادگیری این زبان افزایش دهد و از طرف دیگر، توانش ارتباطی فرافرهنگی آن‌ها را بسط داده تا ارتباط مؤثرتری با مخاطبان خود در فرهنگ مقصد برقرار کنند.

براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) و برنامه درسی ملی (۱۳۹۱)، کتب زبان انگلیسی مدارس ایران در سال ۱۳۹۱ بعد از ۲۷ سال، همراه با تغییرات اساسی در نحوه آموزش و محتوای شدند. علوی مقدم (مصاحبه شخصی، ۲ آبان، ۱۳۹۲)، مدیر گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف کتاب‌های درسی، اعلام کردند با توجه به تأکید برنامه درسی ملی، کتاب‌های جدید زبان انگلیسی را براساس روش «ارتباطی» به منظور تقویت مکالمه دانش‌آموزان طراحی کرده‌ایم.

روش‌شناسی پژوهش

ابزار گردآوری داده‌ها در پژوهش کیفی حاضر، مصاحبه‌های انفرادی نیمه‌ساختارمند و تحلیل کتب آموزشی زبان انگلیسی دوره‌های اول و دوم متوسطه ایران بود. به عبارت دیگر، پژوهشگر پس از هر مصاحبه و پیاده‌سازی آن، مفاهیم اصلی و خوشه‌های مفهومی موجود در آن مصاحبه را استخراج کرده، سپس، آن را به یک توصیف متنی و ساختاری، که مبتنی بر نظرات و تجربه‌های مشارکت‌کنندگان پژوهش بوده، تبدیل کرده است. البته در همه مراحل تحلیل مصاحبه‌های پژوهش، اعتبار یافته‌ها با استفاده از نظرات همکاران متخصص و برخی دبیران با تجربه، مورد تأکید پژوهشگر بوده است.

با توجه به روند اجرا پژوهش و مراحل پیش‌بینی شده برای گردآوری داده، دو مصاحبه برای گردآوری داده‌های در دو زمینه مجزا و در عین حال مرتبط با هدف پژوهش صورت گرفت. از این رو، در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته اول، ۱۳۳ دبیر با تجربه زبان انگلیسی از استان‌های مرکزی، همدان، تهران، خراسان رضوی، بوشهر، کرمان و گلستان شرکت کردند. از این تعداد، ۵۹ نفر در دبیرستان دوره اول (۲۸ نفر مرد و ۳۱ نفر زن) و ۷۴ نفر در دبیرستان دوره دوم (۴۰ نفر زن و ۳۴ نفر مرد) انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان بین ۱۹ تا ۲۷ سال تجربه تدریس در مقاطع دبیرستان دوره‌های اول و دوم داشتند. مصاحبه دوم با مشارکت ۴۱ دبیر (۱۹ دبیر متوسطه دوره اول و ۲۲ دبیر متوسطه دوره دوم)، از استان‌های مرکزی، خوزستان، کردستان، لرستان، ایلام، کرمانشاه و آذربایجان انجام شد. این گروه شرکت‌کنندگان بین ۱۸ تا ۲۴ سال تجربه تدریس در مقاطع دبیرستان دوره‌های اول و دوم داشتند. دلیل اصلی انجام دادن مصاحبه در دو گروه این بود که نگارندگان سعی داشتند تا مطالب و دیدگاه‌های طرح‌شده از سوی دبیران در مصاحبه‌های اول و دوم مستقل از هم باشند به طوری که مشارکت‌کنندگان در این پژوهش پاسخ‌های خود را به پرسش‌های طرح‌شده در مصاحبه به‌طور عامدانه در راستای هم مطرح نکنند. از این رو، افرادی که در یک مصاحبه شرکت داشتند در مصاحبه دیگر حضور نیافتند.

برای اجرای این پژوهش از سه ابزار بهره گرفته شده است. اولین ابزار، کتب آموزشی زبان انگلیسی دوره‌های اول و دوم متوسطه ایران بود که مورد تحلیل کیفی و محتوایی محقق قرار گرفت. دومین ابزار، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای در زمینه علت میزان کارآمدی مدارس در آموزشی زبان انگلیسی بود که با معلمان زبان انگلیسی که سنوات تدریس بالایی داشتند، صورت گرفت. سومین ابزار، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای در زمینه میزان کارآمدی و هدفمند بودن آموزش‌های ضمن خدمت برای دبیران زبان انگلیسی کشور بود که از دبیران زبان انگلیسی چند استان کشور به عمل آمد. پرسش‌های این دو مصاحبه بعد از مرور تحقیقات مرتبط با زمینه مسائل، مشکلات و موانع آموزش زبان در ایران طراحی شد و در ضمن به این مهم توجه شد که پرسش‌های به دنبال چرایی و چگونگی رویدادها باشند تا زمینه‌یابی پدیده مورد مطالعه به‌درستی لحاظ شده باشد.

علاوه بر آن، برای تدوین پرسش‌های مصاحبه، با سه متخصص (عضو هیئت علمی) مسائل آموزش زبان در ایران مشورت‌های لازم انجام گرفت. سپس، بازخوردهای ۸ مصاحبه‌شونده که فقط در مصاحبه آزمایشی (پایلت) شرکت کرده بودند، مورد توجه قرار گرفت.

کرسول^۱ (۲۰۱۴) بیان می‌کند پژوهش کیفی به عنوان پژوهش طبیعی یا پژوهش در میدان، شکلی از پژوهش است که پدیده‌ها یا عوامل را در موقعیت طبیعی‌شان توضیح می‌دهد. پژوهش کیفی به محقق اجازه می‌دهد تا به داده‌ها نزدیک شود و از آن طریق، جنبه‌های تحلیلی و مفهومی را از خود داده‌ها به دست آورد (بکان، علیپور و مرادی ۱۳۹۵). در مطالعه حاضر که پژوهشی کیفی است، از روش توصیفی و تحلیل محتوا استفاده شده است. افزون بر این، از دو مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بهره گرفته شده است. محتوای کتب زبان انگلیسی دوره‌های اول و دوم متوسطه ایران تنها از لحاظ ارزش‌های فرافرهنگی و بینافرهنگی موجود در آن‌ها تحلیل شدند تا میزان اهمیت این نوع ارزش‌ها در کتب موجود مشخص شوند.

در مصاحبه نیمه‌ساختاریافته اول، با مشارکت ۱۳۳ دبیر با تجربه زبان انگلیسی کشور، علل اصلی نارکارآمد بودن مدارس در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان بیگانه بررسی شد. بعد از شرح هدف مصاحبه، پنج پرسش باز از قبیل، «آیا آموزش و پرورش در آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان موفق عمل می‌کند؟ اگر چنین نیست، علت یا علل اصلی را در چه می‌دانید؟» به عنوان پرسش‌های مصاحبه مطرح شدند. این مصاحبه حدود ۲۰ تا ۲۵ دقیقه (هر مصاحبه) طول کشید. برای جمع‌آوری داده‌ها در مصاحبه دوم، مانند مصاحبه اول، از روش حداکثر اختلاف استفاده شد و با ۴۱ دبیر زبان انگلیسی مصاحبه انجام گرفت. در این مصاحبه چهار پرسش باز از قبیل «یا دوره‌های آموزشی ضمن خدمت از کیفیت و کمیت لازم برخوردار هستند؟» به عنوان پرسش‌های مصاحبه مطرح شدند. هر مصاحبه بین ۱۸ تا ۲۱ دقیقه طول کشید. در پایان مصاحبه‌ها، به شرکت‌کنندگان اجازه داده شد در صورت صلاحدید، اطلاعات اضافی در زمینه پرسش‌های

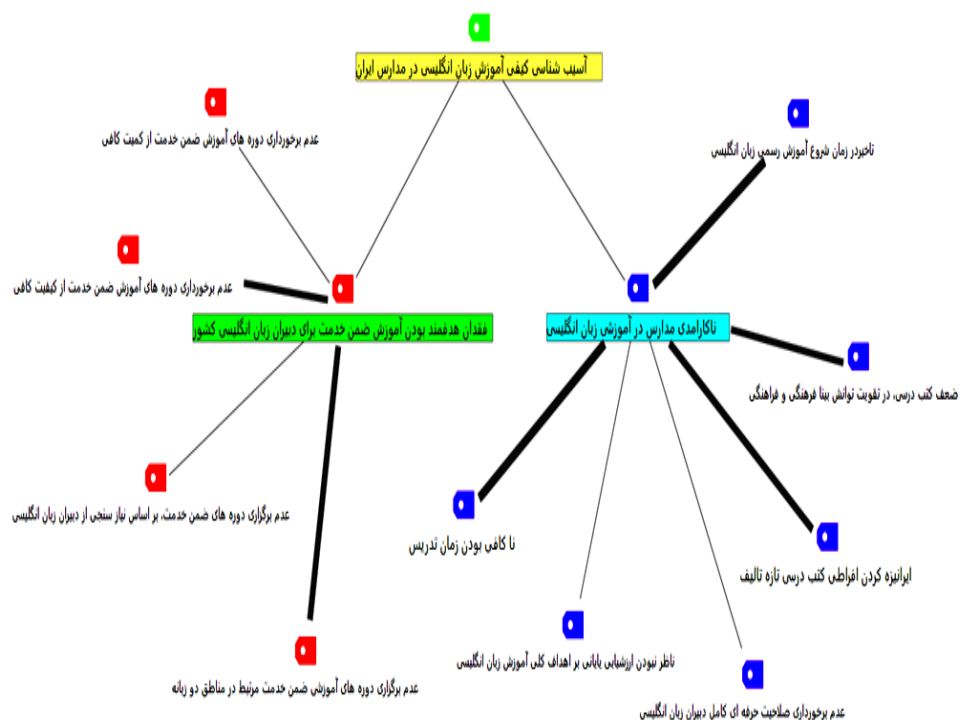
1. Creswell

مصاحبه‌ها بیان کنند. مصاحبه‌ها تا زمانی ادامه یافتند که اطلاعات مشابهی از نظرات و دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان به دست می‌آمد. بعد از هر جلسه مصاحبه، مصاحبه‌های ضبط شده، سپس به منظور تحلیل داده‌ها، محتوای آن‌ها پیاده و به روش تحلیل مقایسه‌ای مداوم^۱ در دو مرحله کدگذاری باز و کدگذاری محوری تحلیل شد. بدین صورت که ابتدا با مطالعه دقیق، عبارت به عبارت، مفاهیم اصلی متون استخراج و به صورت کدهایی ثبت شدند. سپس، هر یک از کدها، یک برچسب مفهومی دریافت کردند. پس از آن، کدهایی که از نظر مفهومی با یکدیگر مشابه بودند، به صورت مضامین درآمدند. شایان ذکر است، سه تن از متخصصان آموزش زبان انگلیسی با درجه دکتری و دو تن از دبیران با تجربه زبان انگلیسی، کدهای استخراج شده از متون را و مضامین مطرح شده را تأیید کردند. شایان ذکر است این فرایند در محیط نرم‌افزار MAXQDA انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

به منظور پاسخگویی به پرسش پژوهش حاضر، علاوه بر استفاده از دو مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، از روش توصیفی و تحلیل محتوای کیفی بر روی کتب زبان انگلیسی دوره‌های اول و دوم متوسطه ایران (Vision و Prospect) استفاده شد. مصاحبه‌ها ضبط شده، سپس، متن آن‌ها نوشته شد و در نهایت، مورد تحلیل محتوا قرار گرفته و الگوهای مشترکی استخراج شد که در شکل ۱ نشان داده شده است.

1. Constant comparison



شکل ۱. آسیب‌شناسی کیفی آموزش زبان انگلیسی در مدارس ایران و کدهای مربوط

همان‌طور که در شکل ۱ قابل مشاهده است، آسیب‌های شناسایی شده در داده‌های پژوهش، در قالب دو مقوله عمده قابل دسته‌بندی هستند که عبارت‌اند از ناکارآمدی مدارس در آموزش زبان انگلیسی و فقدان هدفمند بودن آموزش ضمن خدمت برای دبیران زبان انگلیسی کشور. فراوانی الگوهای استخراج‌شده از مصاحبه‌ها در جدول‌های ۱ و ۲ برای بررسی عمیق‌تر هر یک از این ابعاد ارائه شده است.

جدول ۱. الگوهای استخراج شده از مصاحبه ۱ (میزان کارآمدی مدارس در آموزشی زبان انگلیسی)

بدون پاسخ		خیر		بلی		الگوهای استخراج شده
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۰	۰	۲,۳۰	۳	۹۷,۷	۱۳۰	تأخیر در زمان شروع آموزش رسمی زبان انگلیسی
۱۰,۵۲	۱۴	۰	۰	۸۹,۴۷	۱۱۹	ضعف کتب درسی، در تقویت توانش فراهنگی
۱۵,۷۸	۲۱	۱۵,۷۸	۲۱	۶۶,۹۱	۸۹	ضعف کتب درسی، در تقویت توانش بینا فرهنگی
۲,۸۵	۴	۸,۵۷	۱۱	۸۸,۵۶	۱۱۸	ایرانیزه کردن افراطی کتب درسی تازه تألیف
۱۴,۲۹	۱۹	۶۰	۸۰	۲۵,۷۱	۳۴	عدم برخورداری صلاحیت حرفه‌ای کامل دبیران زبان انگلیسی
۵,۷۱	۷	۶۰	۸۰	۳۴,۲۹	۴۶	ناظر نبودن ارزشیابی پایانی بر اهداف کلی آموزش زبان انگلیسی
۰	۰	۰	۰	۱۰۰	۱۳۳	ناکافی بودن زمان تدریس

همان‌گونه که جدول ۱ نشان داد، بیش از ۹۷ درصد پاسخ‌دهندگان معتقد بودند، تأخیر در زمان شروع آموزش رسمی زبان انگلیسی و ناکافی بودن زمان در نظر گرفته شده برای تدریس کتب تازه تألیف در مدارس دو علل ناکارآمدی مدارس در آموزشی زبان انگلیسی در ایران به حساب می‌آیند. بر اساس دوره‌ای موسوم به دوره بحرانی، زمان مطلوب برای آموزش زبان دوم یا زبان خارجی که با نیازهای مغز هماهنگ باشد، سنین بین ۴ تا ۱۰ سالگی است. اما در نظام آموزشی ایران، آموزش زبان انگلیسی در سن ۱۳ سالگی آغاز می‌شود که حدود ۳ سال دیرتر از حد نهایی دوره بحرانی است که به نقل از کلیه پاسخ‌دهندگان پژوهش حاضر، این امر آثار مخربی در فرایند یادگیری و یاددهی زبان انگلیسی به جا می‌گذارد. از طرف دیگر، چون زبان انگلیسی، در ایران به عنوان زبان بیگانه تلقی می‌شود، آموزش آن بیشتر محدود به مدرسه و کلاس درس شده و دانش‌آموزان شرایط استفاده یا به‌کارگیری آموخته‌های انگلیسی خود را در خارج از محیط مدرسه کمتر پیدا می‌کنند. از این رو، آغاز آموزش زبان انگلیسی در زمان مناسب و تخصیص زمان کافی برای تدریس این درس یک ضرورت است. یکی از مصاحبه‌شوندگان به نام مستعار اسماعیل که هم‌زمان در دبیرستان‌های دوره اول و دوره دوم تدریس می‌کند در این زمینه بیان می‌کند:

«تخصیص ۲ و ۳ ساعت در هفته برای آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان دوره دوم و به ویژه دوره اول بسیار اندک است. بنابراین، فرصت کافی برای به‌کارگیری

اصول و معیارهای روش ارتباطی، که کتب تازه تالیف زبان انگلیسی مدارس براساس آن تدوین شده‌اند، وجود ندارد.»

مصاحبه شونده دیگری در این خصوص می‌گوید:

«کمبود زمان تدریس، اکثر دبیران زبان انگلیسی را مجبور کرده تا از روش تدریس فعال و پویای ارتباطی کمتر استفاده کنند و بیشتر به روش تدریس قدیمی گرامر-ترجمه^۱ روی آورند.»

پاسخ‌دهنده دیگری با نام مستعار پروانه می‌گوید:

«کمبود وقت، زیاد بودن حجم بالای مطالب گنجانده شده در هر درس و تعداد زیاد واژگان و نکات دستوری، پوشش همه‌جانبه کتب درسی انگلیسی را خیلی مشکل و گاه حتی غیر ممکن کرده است.»

شکایات دبیران زبان انگلیسی درباره کمبود وقت در حالی شنیده می‌شود که با تغییر کتب درسی زبان انگلیسی در ایران، روش و رویکرد تدریس هم مطابق با محتوای کتب تغییر یافت و همانگونه که در بخش‌های پیشگفته بیان شد، روش پویا و فعال ارتباطی برای تدریس کتب تازه تالیف حاکم شد. از آنجا که تمرکز اصلی روش ارتباطی بر ارتقای مهارت‌های شنیداری، گفتاری و تقویت روحیه ارتباطی و بیان افکار در دانش‌آموزان است، تخصیص به ترتیب ۲ و ۳ ساعت در هفته برای تدریس زبان انگلیسی با استفاده از این روش فعال و پویا بسیار ناچیز است.

جعفرخانی، زارعی زوارکی و دلاور (۱۳۹۴) در پژوهش خود اظهار می‌کنند، شروع آموزش زبان انگلیسی در دوره ابتدایی پیامدهای مثبت زبان‌آموزی در پی خواهد داشت. بنابراین، با توجه به مقتضیات و نیاز کنونی جامعه و ضرورت توانایی برقراری ارتباط مؤثر شهروندان با سایر ملل دنیا، شروع آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در مدارس ابتدایی ایران باید مورد توجه مسئولان آموزش و پرورش قرار گیرد. این نتایج با یافته‌های تحقیق هو و مکی لی^۲ (۲۰۱۲)، و

1. Grammar Translation Method
2. Hu & Macky Lee

دیویس، سوایدو و اوتانی^۱ (۲۰۱۱)، درباره ارتباط با برنامه‌ریزی آموزش زبان انگلیسی در مدارس ابتدایی کشورهای چین، ژاپن، تایوان و کره جنوبی مطابقت دارد.

بررسی داده‌های مصاحبه همچنین نشان داد بیش از ۸۰ درصد پاسخ‌دهندگان پژوهش حاضر، ایرانیزه‌بودن افراطی کتب درسی تازه‌تألیف زبان انگلیسی را عامل مهمی در ناکارآمدی مدارس در آموزش زبان انگلیسی می‌دانند و معتقدند کتب یادشده در تقویت توانش بینا فرهنگی دانش‌آموزان به ویژه توانش فراهنگی آن‌ها بسیار ضعیف عمل کرده است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید:

«در این کتب به فرهنگ زبان انگلیسی توجه خاصی نشده است. تمرکز بیشتر روی فرهنگ ایرانی است تا حدی که بیشتر نام‌های افراد در این کتب ایرانی هستند. نام‌هایی مانند بابک، علی، شهاب، لیلا، زهرا، هوشنگ و علیرضا فراوان در این کتب به چشم می‌خورند».

در این پژوهش بارها بیان شد که زبان و فرهنگ درهم تنیده هستند و جدایی آن‌ها از یکدیگر امکان‌ناپذیر است.

مصاحبه‌شونده دیگری در این زمینه اظهار می‌کند:

«مطالب کتب بیش از حد ایرانیزه‌شده. گویا قرار است دانش‌آموزان فقط توانایی استفاده زبان انگلیسی را در کشور ایران کسب نمایند»؛

در حالی که براون^۲ (۲۰۱۷) بیان می‌کند، در فرایند آموزش زبان انگلیسی، معلم فقط زبان را آموزش نمی‌دهد بلکه باید مجموعه‌ای از ارزش‌های فرهنگی، روش تفکر خلاق، احساس و رفتار را نیز آموزش دهد. اگرچه مؤلفان محترم کتب درسی زبان انگلیسی مدارس ایران ابراز داشتند، «در این کتب تلاش بر آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ اسلامی-ایرانی صورت گرفته است»، ولی نباید این به مفهوم فرار از آشناسازی زبان‌آموزان با دیگر فرهنگ‌ها باشد یا این که آشناسازی زبان‌آموزان با فرهنگ زبان دومی که فرامی‌گیرند، نباید به منزله امحای فرهنگ خودی و اجازه «نفوذ و استیلا»

1. Davies, Tsuido & Otani

2. Brown

دیگر فرهنگ‌ها در فرهنگ خودی باشد. همانگونه که ژو^۱ (۲۰۱۸) اعتقاد دارد، برای توانمندشدن در زبان، تنها توانش زبانی صرف یا توانایی تعامل با گویشوران آن زبان کافی نیست، بلکه زبان آموزان باید با مهارت‌های دیگری مثل دانش مربوط به فرهنگ و جامعه آن زبان که مقولاتی فرازبانی تلقی می‌شود، آشنا شوند. اگر فردی با الگوی زبانی، واژگانی و دستوری یک زبان آشنا باشد، اما شناختی از پیش‌انگاره‌های فرهنگی-اجتماعی آن جامعه نداشته باشد، برقراری ارتباط و هم‌اندیشی با کاربران آن زبان برایش بسیار دشوار به نظر می‌رسد و اغلب به سوء تفاهم در موقعیت‌های مختلف می‌انجامد.

برخی کشورها، شناخت فرهنگ زبان خارجی را هسته زبان‌آموزی تلقی می‌کردند و انگلیسی را ابزار نفوذ امپریالیسم می‌دانستند. شاید واقعیت شایان ذکر این است که انگلیسی‌دانی، اغلب با مظاهری از این دست قرین بوده است. از این رو، فرهنگ‌زدایی یا امحای اعتقاد به فرهنگ بومی را محصول یادگیری زبان خارجی می‌دانستند (فیشمن^۲، ۲۰۰۱). بنابراین، با توجه به جهانی‌بودن زبان انگلیسی یا تبدیل‌شدن زبان انگلیسی به زبان مشترک جهانی (ویدوسون، ۲۰۱۷)، مقاومت در برابر یادگیری کاربردی این زبان به این دلیل که ممکن است به استعمار یا امپریالیسم زبانی منجر شود، شایسته نیست.

همان‌گونه که جدول ۱ نشان می‌دهد، حدود ۴۶ درصد از مصاحبه‌شوندگان اعتقاد داشتند، ناظرنبودن ارزشیابی پایانی بر اهداف کلی آموزش زبان انگلیسی در مدارس یکی دیگر از علل ناکارآمدی مدارس در آموزشی زبان انگلیسی است. باید به دیدگاه معلمی با نام مستعار پروین به عنوان سرگروه استانی دبیران زبان انگلیسی یکی از استان‌های غربی کشور اشاره شود که اظهار داشتند:

«اگرچه یکی از اهداف اصلی کتب تازه‌تألیف، تقویت مهارت‌های گفتاری و شنیداری است و این موضوع بارها در جلسات هم‌اندیشی به اطلاع دبیران زبان

1. Xu
2. Fishman

انگلیسی رسانده شده است، ولی اکثر دبیران زبان انگلیسی به دلیل عدم توانایی و یا هر دلیل دیگری، ارزشیابی پایانی را براساس این هدف تنظیم نمی‌کنند. تمایل اکثر آن‌ها به تدوین و طراحی آزمون‌هایی براساس روش تدریس قدیمی «گرامر-ترجمه» است نه روش تدریس «ارتباطی» که کتب تازه تألیف زبان انگلیسی براساس آن تألیف شده‌اند.»

ناگفته پیداست که تحصیل و آموزش برای برآوردن اهداف مشخصی صورت می‌پذیرد. برای تحقق این اهداف باید ابزارهای آن به درستی به کار گرفته شوند. ارزشیابی، ابزاری اثربخش و مناسب برای به فعل درآوردن اهداف آموزشی به حساب می‌آید. از طرف دیگر، ارزشیابی، صرف نظر از هدف، ناکامیاب است. بنابراین، یا اهداف آموزش زبان انگلیسی در کتب تازه تألیف یا مفهوم دقیق ارزشیابی برای این دسته از معلمان آنچنان که لازم و شایسته است، فهم نشده است. همانگونه که الدرسون و وال^۱ (۱۹۹۳) بیان می‌کنند، یکی از پیامدهای آزمون که رابطه تنگاتنگی با اعتبارسنجی نتیجه‌ای^۲ دارد، مسئله بازخورد آزمون^۳ است. بازخورد به معنای تأثیر آزمون بر آموزش و یادگیری است. در این راستا، بک من و پالمر (۲۰۱۰) بیان می‌کنند، موضوع بازخورد آزمون سرنوشت‌ساز^۴ اهمیت ویژه‌ای دارد. به طور کلی، آزمون‌های سرنوشت‌ساز آزمون‌های هستند که براساس نتایج آن‌ها می‌توان تصمیم‌های مهمی اتخاذ کرد. یکی از آزمون‌های سرنوشت‌ساز در ایران، کنکور است. براساس مطالعات محققان ایرانی از جمله ریاضی و رضوی‌پور (۲۰۱۱)، کاتنتری و غلامی^۵ (۲۰۱۳) و مرادی مقدم و فرهنگ^۶ (۲۰۱۳)، قسمت زیادی از تمرینات داخل و خارج از کلاس‌های زبان انگلیسی، متمرکز بر مهارت‌ها و دانشی است که دانش‌آموزان برای قبولی در آزمون کنکور به آن‌ها نیازمندند. به عبارت دیگر، آنچه معلمان و دانش

-
1. Alderson & Wall
 2. Consequential validity
 3. Washback
 4. High stakes tests
 5. Kalantari & Gholami
 6. Moradimoghadam & Farahman

آموزان در کلاس‌های درس زبان انگلیسی به ویژه در دبیرستان دوره دوم انجام می‌دهند، به شدت تحت تأثیر محتوای این آزمون است، نه اهداف کلی آموزش زبان انگلیسی. بنابراین، به جای یادگیری زبان انگلیسی به منظور افزایش توانایی برقراری ارتباط سازنده و مؤثر در سطح جهانی آن گونه که در چشم‌انداز برنامه درسی کشور دیده شده (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱) باعث گسترش بازخورد منفی آزمون می‌شود. برای مثال، ارزیابی نکردن مهارت‌های شنیداری و گفتاری در کنکور، باعث بی‌توجهی به این دو مهارت در کلاس‌های درس زبان انگلیسی، و از سوی دیگر، تأکید بیش از حد بر واژگان، دستور زبان، و خواندن و درک مفاهیم می‌شود.

با بررسی داده‌های مصاحبه مشخص شد حدود ۲۵ درصد پاسخ‌دهندگان بر این باورند که دبیران زبان انگلیسی از صلاحیت حرفه‌ای کامل برای تدریس کتب تازه تألیف به طور خاص و آموزش زبان انگلیسی به طور عام برخوردار نیستند. مصاحبه‌شونده‌ای با مدرک دکتری زبان انگلیسی و سابقه بیش از ۲۰ سال تدریس در این زمینه اعلام کرد:

«بی‌علاقگی برخی دانش‌آموزان به زبان انگلیسی علل مختلفی دارد که بخش عمده آن به فقدان انگیزه و نگرش مطلوب نسبت به حرفه معلمی بین دبیران زبان انگلیسی، کمبود سطح دانش فناوری معلمان برای تدریس، یکنواختی کلاس‌های درس، به‌روزر نبودن معلمان در رشته تدریس خود و برخوردار نبودن از مهارت کافی در زبان انگلیسی بر می‌گردد».

از گفته این معلم چنین برمی‌آید که یکی از علل اساسی بی‌علاقگی و ناکامی دانش‌آموزان در زبان انگلیسی به ناکافی بودن صلاحیت حرفه‌ای دبیران زبان انگلیسی برمی‌گردد، در حالی که به قول مقصودی و خدامرادی (۱۳۹۶)، موفقیت هر نظام آموزش در حد تعیین‌کننده‌ای به دانش، نگرش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان بستگی دارد و موفقیت در ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی منوط به قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان است که مجریان اصلی برنامه در محیط واقعی هستند. به نظر نمی‌رسد که لزوم توان‌مندشدن و همراه‌شدن معلمان زبان انگلیسی با تحولات پرشتاب فناوری به‌طور کل و فناوری آموزشی به‌طور خاص جای پرسش و بحث داشته باشد، زیرا تجربه شخصی هر فردی که به نحوی با فرایند یاددهی-یادگیری در دوران همه‌گیری کرونا مرتبط بود، اهمیت و

ضرورت آن را تبیین کرده است. بنابراین، اضافه کردن سازه فناوری به الگوی سنتی دانش تربیتی- موضوعی یک ضرورت است.

جدول ۲. الگوهای استخراج شده از مصاحبه ۲

(میزان کارآمدی و هدفمند بودن آموزش ضمن خدمت برای دبیران زبان انگلیسی)

بدون پاسخ		خیر		بلی		الگوهای استخراج شده
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۶,۶۷	۲	۷۰	۲۹	۲۳,۳۳	۱۰	برخورداری دوره‌های آموزش ضمن خدمت از کمیت کافی
۳,۳۳	۱	۹۰	۳۷	۶,۶۷	۳	برخورداری دوره‌های آموزش ضمن خدمت از کیفیت کافی
۰	۰	۷۰	۲۹	۳۰	۱۲	برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، براساس نیازسنجی از دبیران زبان انگلیسی
۰	۰	۱۰۰	۴۱	۰	۰	برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت مرتبط در مناطق دوزبانه
۶,۶۷	۲	۸۲,۹۲	۳۴	۱۲,۱۹	۵	افزایش سطح دانش کاربردی فناوری معلمان

همانگونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، ۷۰ درصد پاسخ‌دهندگان مصاحبه دوم اعتقاد داشتند، نه تنها در برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت هیچ نیازسنجی از دبیران زبان انگلیسی نمی‌شود، بلکه این دوره‌ها از نظر کمیت هم مکفی نیستند. افزون بر این، ۹۰ درصد پاسخ‌دهندگان بر این باور بودند که این دوره‌های ناکافی معمولاً از کیفیت لازم هم برخوردار نیستند. ناگفته پیداست که هر فرد در هر رشته تحصیل کرد و صاحب مدرک شد، بی‌نیاز از به روزآوری دانسته‌های خود نیست. معلمان به دلیل شغل خطیر و فوق‌العاده حساس خود بیشتر از دیگران نیازمند بهسازی روزافزون علم و دانش خود می‌باشند. کلیدواژه‌ها یا جملاتی کلیدی که به عنوان شاهبیت اظهارات اکثر مصاحبه‌شوندگان، به صورت مشترک شنیده می‌شد، به شرح زیر قابل تأمل هستند: بسیاری از دوره‌های ضمن خدمت تکراری، رفع تکلیف، اشاعه‌دهنده فرهنگ تقلب بین

فرهنگیان، کلیشه و در حد اطلاعات عمومی هستند و هدف اکثر شرکت‌کنندگان در این دوره‌ها، بیشتر دریافت امتیاز و مدرک آن است. از کلام آن‌ها به‌صراحت می‌توان دریافت که یک اجبار نرم برای شرکت در این دوره‌ها برای معلمان وجود دارد. این بلایی است که ظاهراً آموزش و پرورش کل کشور را مبتلا کرده است.

براساس پیشگفته‌ها، یکی از مشکلات آموزش و پرورش در آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان، برخوردار نبودن برخی دبیران زبان انگلیسی از صلاحیت حرفه‌ای کامل است. بی‌شک، بخشی هر چند اندک از این معضل را باید در نامطلوب بودن دوره‌های آموزشی ضمن خدمت که برای دبیران زبان انگلیسی برگزار می‌شود، جویا شد.

همانگونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، ۱۰۰ درصد پاسخ‌دهندگان در این پژوهش اظهار داشتند که در مناطق دوزبانه، برای تقویت اطلاعات زبان شناختی کاربردی و تطبیقی مبنی بر افزایش آگاهی دبیران از نحوه تدریس زبان انگلیسی برای افراد دوزبانه، هیچ دوره آموزشی ضمن خدمت مرتبطی برگزار نمی‌شود. این اظهارات بدین معناست که نظام آموزش رسمی کشور ایران تدبیری در این زمینه نداشته است. بنابراین، فرایند آموزش زبان انگلیسی در مناطق یک زبانه و دوزبانه یکسان بوده و معلمان زبان انگلیسی هر دو منطقه از دستورالعمل‌های و دوره‌های آموزشی ضمن خدمت یکسانی در زمینه آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان برخوردار می‌شوند.

همانگونه که احمدیان (۱۳۹۴) اظهار می‌کند، برخی الگوهای زبان مادری و الگوهای زبان دوم دانش‌آموزان دوزبانه با یادگیری الگوهای جدید زبان انگلیسی در تعارض هستند. بنابراین، این امر باعث ایجاد شبکه چندبعدی تداخل‌های زبانی^۱ می‌شود که یادگیری زبان سوم را دچار مشکل می‌کند. به عبارت دیگر، زبان‌آموز مبتدی نخست سعی می‌کند الگوهای جدید زبان انگلیسی را در قالب الگوهای زبان مادری و زبان دوم خود تعبیر کند و در نتیجه، الگوها و خصوصیات زبان مادری و زبان دوم خود را به طور ناآگاه به زبان انگلیسی منتقل می‌کند و در نتیجه جملاتی غیر

عادی و نامفهوم تولید می‌کند. بنابراین، معلمان زبان انگلیسی مناطق دوزبانه، باید بیشتر از معلمان مناطق یک زبانه درباره زبان شناسی به طور کلی و زبان شناسی کاربردی و تطبیقی اطلاعات داشته باشند تا بتوانند از نتیجه تحقیقات زبان شناسی در کار خود استفاده کنند.

همانگونه که در جدول ۲ نشان داده شد، بیش از ۸۲ درصد مصاحبه‌شوندگان اعتقاد داشتند به واسطه دوره‌های ضمن خدمت، سطح دانش فناوری آن‌ها افزایش نمی‌یابد. اگرچه این مهم در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد تأکید است، ولی ظاهراً تا قبل از همه‌گیری ویروس کرونا مورد توجه آموزش و پرورش قرار نگرفته است. فرایند یاددهی- یادگیری در دوران همه‌گیری کرونا ثابت کرد آموزش و پرورش نه تنها به معلمانی توانمند در حوزه دانش موضوعی و تربیتی نیازمند است، بلکه به شدت نیازمند معلمانی است که در حوزه فناوری نیز مسلط باشند و این مفهوم در تربیت معلم در قالب دانش فناوری، تربیتی، موضوعی و تربیتی- موضوعی تبیین می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

از آنجا که زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی شناخته شده است، اکثر مردم کشورهای دنیا باید کم و بیش با آن آشنا شوند و از آن به نحو مقتضی بهره ببرند. یکی از مهم‌ترین محیط‌های یادگیری زبان انگلیسی برای دانش‌آموزان ایرانی، کلاس درس است که باید کارایی بالایی داشته باشد. بنابراین، برای آموزش بهتر و مطلوب‌تر این زبان در ایران، بیشتر باید به محیط کلاس درس متوسل شد تا فرایند یادگیری زبان خارجی (انگلیسی) تا حدودی میسر گردد. از این رو، کتب درسی به عنوان خط مشی دهنده در کلاس درس، نقش سازنده‌ای در تسهیل فرایند آموزشی و یادگیری ایفا می‌کند و در واقع، یک منبع مهم ایجاد درون‌داد برای دانش‌آموزان به شمار می‌رود. بنابراین، ارزیابی این کتب در نظام آموزشی متمرکزی مانند جمهوری اسلامی ایران بسیار مهم به نظر می‌رسد.

مهارت‌های زبانی را می‌توان به مهارت‌های درون‌داد از قبیل شنیدن و خواندن و مهارت‌های برون‌داد از قبیل گفتن و نوشتن تقسیم کرد. هدف از مهارت‌های درون‌داد و برون‌داد به ترتیب

عبارت است از کسب دانش و توانایی برقراری ارتباط زبانی (سودمند افشار و همکاران، ۱۳۹۷). از این رو، تنها آشنایی با دانش زبانی، هدف غایی برنامه‌ریزی آموزش زبان انگلیسی در ایران نیست، بلکه به کارگیری این زبان به‌شدت مورد تأکید است. برای نیل به این هدف، موزان ایرانی باید با منابع اصیل زبان انگلیسی از قبیل کتب، مجله، روزنامه، رمان و برنامه‌های انگلیسی تلویزیونی تعامل داشته باشند. این امر به آن‌ها کمک می‌کند بین فرهنگ خودی و غیر خودی مقایسه و تحلیل انجام دهند. لازمه این کار، برخورداری از زمان کافی برای آموزشی در سطح کلاس و برخورداری از معلمان توانمند در آموزش زبان انگلیسی است که خود قادر باشند مهارت‌های زبانی را در سطح مقبول به کار گیرند و در صورت نیاز، پاسخ‌ها و مطالبات زبان آموزان را پاسخگو باشند. متأسفانه نتایج این پژوهش نشان داد که نه تنها برخی دبیران زبان انگلیسی به هر دلیلی از این توانایی به طور کامل برخوردار نیستند، بلکه زمانی بسیار اندک برای آموزش و مرتفع کردن نیازهای کتب درسی زبان انگلیسی در اختیار دارند.

در این راستا، نگارنده پژوهش حاضر با بیش از ۲۰ سال تجربه تدریس انگلیسی برای زبان‌آموزان ایرانی، بر لزوم توجه به دو نکته اساسی تأکید می‌کند: نخست، توجه ویژه به نقش کارگزاران آموزشی یعنی همان مدیران، دبیران و همچنین دانش‌آموزان که می‌توانند فاصله بین برنامه درسی قصدشده^۱ براساس تصمیم‌ها و سیاست‌گذاری‌ها و برنامه درسی اجراشده^۲ توسط دبیر در کلاس را کم کنند. دوم، عوامل درونی و بیرونی که نقش مهمی در موفقیت دبیران در کار آموزش او دارند. غلامی و همکاران (۱۳۹۶)، عوامل درونی را آشنایی معلم با روش‌های کارآمد تدریس، توانمندی معلم در موضوع مورد تدریس، توانمندی‌های بیانی و انتقال مطالب، و... می‌دانند که باید در معلم درونی شود. میزان هماهنگی بین زمان و حجم کتاب، منابع مؤثر برای تدریس، ارزشیابی ناظر بر اهداف آموزشی، میزان تطابق بین انتظارات و امکانات را نیز به عنوان عوامل بیرونی نام بردند. ناگفته پیداست که تا حد زیادی عوامل درونی تحت تأثیر عوامل بیرونی قرار می‌گیرند.

-
1. Intended curriculum
 2. Implemented curriculum

مطالعه حاضر به دنبال عوامل مرتبط با آموزش زبان انگلیسی را در نظام آموزشی ایران از منظر مجریان برنامه درسی زبان انگلیسی یعنی معلمان و همین‌طور از طریق بررسی تحلیلی کتب درسی زبان انگلیسی در مدارس ایرانی بررسی کند. نتایج حاکی از آن است که اگر چه دانش‌آموزان ایران سال‌ها در مدارس، زبان انگلیسی می‌آموزند ولی تقریباً اکثر آن‌ها به سطح مطلوبی از دانش و توانش زبانی نمی‌رسند. اصولاً بین آنچه هست و آنچه باید باشد فاصله بسیار است. کسانی هم که بر این زبان تسلط دارند، بی‌شک آن را بیرون از مدرسه آموخته‌اند، در حالی که زبان انگلیسی، زبان بین‌المللی است و ندانستن آن در روزگار امروز، به نوعی بی‌سوادی محسوب می‌شود. کلاتری و غلامی (۲۰۱۳) معتقد هستند زبان‌آموزی در مدارس جز اتلاف سرمایه و نیروی انسانی نتیجه اثر بخشی ندارد. بی‌تردید نیست که یکی از علل اصلی نتیجه‌بخش نبودن آموزش زبان انگلیسی در مدارس، روشن‌نبودن اهداف آموزش آن است. این موضوع بر تألیف کتب، شیوه تدریس، انتخاب معلم و موارد بسیار دیگر اثر می‌گذارد. از طرف دیگر، معلمان زبان انگلیسی امروز، محصول همین نظام آموزشی ناکامل هستند و دانسته‌های آن‌ها متأثر از همین نظام آموزشی است. از یافته‌های این پژوهش، ناکارآمدبودن کتب درسی تازه‌تألیف زبان انگلیسی بود که به جای افزایش توانش فرافرهنگی و بینافرهنگی، تأکید زیادی به ایرانی‌زده‌کردن محتوا دارد. فرهنگ خارجی در این مجموعه کتب به گونه‌ای ارائه نشده است که زبان‌آموزان بتوانند با مقایسه آن با فرهنگ خود و پیدا کردن شباهت‌ها و تفاوت‌ها، آگاهی بیشتر از فرهنگ خود کسب کنند. بومی‌سازی افراطی در این مجموعه کتب با اصول رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه^۱ که بر پویایی فرایند گفتمان تأکید دارد، مغایرت دارد؛ زیرا باید این پرسش مطرح شود که آیا قرار است دانش‌آموزانی تربیت کنیم که در ایران به زبان انگلیسی صحبت کنند؟ ایرانی‌زده‌کردن افراطی مطالب، باورپذیری کتاب را برای دانش‌آموزان مشکل می‌کند. بنابراین، باید به این نکته توجه کرد که هدف از آموزش زبان انگلیسی، تربیت زبان‌آموزانی است که علاوه بر آگاهی از فرهنگ زبان خودی به آگاهی انتقادی از دیگر

1. Active & self-reliant communicative approach

فرهنگ‌ها مجهز شوند. این نظریه هم‌راستا است با اعتقاد بایرام^۱ و همکاران (۲۰۱۷) مبنی بر اینکه زبان آموزان باید توان تحلیل و مقایسه فرهنگ خود و دیگر فرهنگ‌ها را کسب کنند. این امر نه تنها فرایند گفت‌وگو را با افراد دیگر ملیت‌ها و فرهنگ‌ها تسهیل می‌کند، بلکه می‌تواند تحمل و بردباری آن‌ها را در برابر الگوهای رفتاری که با الگوهای رفتاری خودی متفاوت است، افزایش دهد. از طرفی، سودمند افشار و همکاران (۱۳۹۰) اعتقاد دارند، مقایسه فرهنگ خودی با فرهنگ مقصد، توجه‌بخشی^۲ زبان‌آموزان را بیشتر خواهد کرد و در تقویت هویت آن‌ها مؤثر است.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان به برخورداری ناکامل دبیران زبان انگلیسی از صلاحیت حرفه‌ای اشاره کرد که این امر می‌تواند موجب ضعف بنیه علمی و دزدگی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی شود. براساس نتایج این پژوهش، بخشی از این معضل به عدم برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت با کیفیت و کمیت مطلوب برای دبیران زبان انگلیسی کشور برمی‌گردد. ناظر نبودن ارزشیابی پایانی بر اهداف کلی آموزش زبان انگلیسی در مدارس یکی دیگر از علل ناکارآمدی مدارس در آموزشی زبان انگلیسی است که نظر بسیاری از دبیران زبان انگلیسی را به خود جلب کرده است.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود آموزش زبان انگلیسی را از سال‌های میانی دوره ابتدایی با به‌کارگیری روش علمی و هوشمندانه برای اشاعه فرهنگ ایرانی - اسلامی به‌جای توجه به ظواهر و روساخت‌های فرهنگ ملی آغاز کرد تا زبان آموزانی تربیت کرد که ضمن تجربه آموزشی دلچسب، بتوانند از دیگر فرهنگ‌ها آگاهی انتقادی داشته باشند، نکات مثبت فرهنگ آن‌ها را بپذیرند و بر نکات مثبت فرهنگ خود افتخار کنند. از این رو، بهتر است از خلق موقعیت‌های مصنوعی و بومی‌سازی محض کتب پرهیز شود.

1. Byram
2. Consciousness raising

منابع

- احمدی صفا، محمد، و فراهانی، مجتبی (۱۳۹۴). پرورش توانش بینا فرهنگی در کتاب پراسپکت یک براساس دیدگاه معلمان زبان انگلیسی به منزله زبان خارجی. *پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه علوم انسانی*، ۱۵(۱۳)، ۲۱-۱.
- احمدیان، احمد (۱۳۹۴). علل افت و رکود آموزش زبان انگلیسی در سامانه آموزشی کشور. بازیابی شده در ۱/۳/۱۳۹۸، از <http://haje.ir/newsdetails.aspx?itemid=190>
- آذرشب، محمدعلی، و همایونی، سعدالله (۱۳۹۴). واکاوی فرهنگ و نقش آن در سیاست گذاری های برنامه ریزی های آموزش زبان. *نشریه علم زبان*، ۳(۵)، ۱۱۵-۸۹.
- برنامه درسی ملی (۱۳۹۱). *شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی: برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*. ایران: تهران.
- بکان، سمیرا، علیپور، وحیده، و مرادی، رحیم (۱۳۹۵). آسیب شناسی و واکاوی کیفی یادگیری زبان انگلیسی در برنامه درسی آموزش متوسطه براساس مدل وین شتین و فانتی نی. *روان شناسی تربیتی*، ۱۲(۴۲)، ۱۵۱-۱۲۷.
- جعفرخانی، فاطمه، زارعی زوارکی، اسماعیل، و دلاور، علی (۱۳۹۴). ایجاد برنامه آموزشی زبان در دوره اول ابتدایی: بایدها و نبایدها. *روان شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۷)، ۵۰-۳۳.
- حسینی، منیرالسادات (۱۳۹۵). امپریالیسم زبانی یا زبان امپریالیسم: ضرورت مواجهه با هژمونی زبان انگلیسی در کشورهای اسلام. *پژوهش های سیاسی جهان اسلام*، ۶(۳)، ۷۵-۴۳.
- حقانی، نادر (۱۳۹۰). *آموزش زبان در بستر مجازی*. تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی*. ایران: تهران.
- سودمند افشار، حسن، رنجبر، ناطر، یوسفی، مسلم، و افشار، نصرالله (۱۳۹۷). ارزیابی و نقد کتاب های درسی پراسپکت و ویژن ۱ از منظر توانش ارتباطی بینا فرهنگی و فرافرهنگی. *مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۸(۲۱)، ۱۲۹-۱۰۷.
- عادل، محمدرضا، و طالبیان، فاطمه (۱۳۹۴). تجزیه و تحلیل فرهنگی تصاویر کتاب زبان انگلیسی

پایه هفتم از منظر دانش‌آموزان فاری، ترک و کرد. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه علوم انسانی*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۵(۳)، ۱۵۸-۱۳۳.

عبداللهی، ناهید، و متقیان، محمد (۱۳۹۵). بررسی تحلیلی کتاب جدیدالتألیف زبان انگلیسی پایه دهم دبیرستان (vision 1). *دومین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران*، صص ۱-۱۰.

غلامی، فاطمه، عارفی، محبوبه، فتحی واجارگاه، کوروش، و ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۶). چالش‌های آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران از دیدگاه مدیران آموزشی و دبیران زبان انگلیسی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۸(۲)، ۱۹۴-۱۶۱.

محمودی، محمدهادی، و مرادی، محمد (۱۳۹۴). نقد و ارزشیابی کیفی کتاب زبان انگلیسی پایه اول دوره اول متوسطه (هفتم) با تاکید بر روش‌شناسی آموزش زبان خارجی. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه علوم انسانی*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۵(۱۳)، ۱۷۹-۱۶۶.

مقصودی، مجتبی، و خدامرادی، ابوالفضل (۱۳۹۶). مقایسه برنامه درسی جدید و قدیم رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان در میزان افزایش صلاحیت حرفه‌ای دانش‌آموختگان. *طرح پژوهشی درون‌دانشگاهی*، دانشگاه فرهنگیان.

- Abello-Contesse, C. (2006). *Age in L2 acquisition and teaching*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115-129.
- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, A. (2017). Identity work and organizational identification. *Management Reviews*, 19(2), 296-317.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains: Addison-Wesley Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*, (5th ed.). NY: Pearson Education, Inc.
- Byram, M., Golubeva, I., Han, H., & Wagner, M. (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.

- Davies, W.; Tsuido, K. & Otani, M. (2011). The challenges of teaching English language classes in Japanese primary schools. Retrived from: <http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp.00031116>, 22 April, 2019.
- Fishman, J. A. (2001). *Why is it hard to save a threatened language?* Clevedon: Multilingual Matters.
- Hu, G. & Mckay. L.S. (2012). Recent important developments in secondary English-language teaching in the people's republic of China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 17-29.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: London University Press.
- Johnstone, R. (2002). Addressing the age factor: some implications for language policy. Retrieved from *Council of Europe*: Retrieved: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Johns toneEN>, 18 March, 2019.
- Kalantari, R., Gholami, J. (2013). Knowing and prioritizing factors related to ELT at schools. *Nouavarihay Amoozeshi*, 46(3), 99-124.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Maghsoudi, M. (2010). *Bilingualism: advantage or disadvantage?*. Germany: Lambert Academic Publication.
- Moradimoghadam, M., & Farahman, F. (2013). Investigation and pathology of teaching method in teaching a foreign language from teachers' perspective. *Pazhoheshhay Zabanshenakhti dar Zabanhaye Khareji*, 2(2), 149-170.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2014). Reflections by Robert Phillipson on English in Post-revolutionary Iran: from Indiginazation to Internationalization. *Society, Language and Culture*, 2(1), 131-137.
- Sapir, E. and Whorf, B. (1958). *Culture, language and personality*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Scovel, T. (2000). *Critical perspectives on the official English movement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sharifian, F. (2010). Cultural conceptualizations in intercultural communication: a study of Aboriginal and non-Aboriginal Australians. *Journal of Pragmatics*, 42(6), 3367-3376.
- Sharifian, F. (2013). Globalisation and developing meta-cultural competence in learning English as an International Language. *Multilingual Education*, 3(7), 1-11.
- Widdowson, H. (2017). The cultural and creative use of English as a Lingua Franca. *Lingue e Linguaggi*, 21(9), 275-281.
- Xu, Z. (2018). Exploring English as an international language curriculum, materials and pedagogical strategies. *RELC Journal*, 6(3), 145-161.