

ارزیابی برنامه جدید آموزش زبان انگلیسی پایه‌های اول و دوم دبیرستان

شیوا کیوان پناه*

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

سید محمد علوی**

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

سید جواد طبایی فرد***

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۴/۱۱/۰۷، تاریخ تصویب: ۹۵/۰۲/۲۲)

چکیده

با توجه به اهمیت برنامه آموزش زبان انگلیسی و با در نظر گرفتن دگرگونی‌هایی که به ویژه در سال‌های اخیر در پایه‌های اول و دوم دبیرستان انجام گرفته، نیز بایستگی ارزیابی آن، در این پژوهش، برنامه آموزش زبان انگلیسی این دو پایه را پایه مدل سی ای پی سی (CIPP) واکاوی و بررسی می‌کنیم. شرکت‌کنندگان در این پژوهش عبارت بودند از: دانش آموزان و دبیران پایه‌های اول و دوم، سیاست‌گذاران آموزشی و مؤلفان کتاب‌های درسی. داده‌ها از طریق پرسشنامه، مصاحبه، مشاهده کلاس‌ها، بررسی اسناد، اهداف آموزشی و بررسی کتاب‌های درسی گردآوری شد. نتایج پژوهش در زمینه محیط آموزشی گویای آن بود که امکانات و کمی وقت، شمار زیاد دانش آموزان و نا هم سطحی آن‌ها، انتقاد شرکت‌کنندگان را برانگیخته بود. در زمینه درون‌داد مشخص شد که اهداف به‌خوبی تبیین شده‌اند و نیاز به اطلاع‌رسانی جامع و دقیق مورد انتظار بوده است. در زمینه نتایج فرایند، کتاب‌های جدید مورد تأیید همه دست‌اندرکاران قرار گرفت. سرانجام پیشنهادهایی بر اساس نتایج، برای ارتقای برنامه ارائه شد.

واژه‌های کلیدی: ارزیابی، آموزش زبان انگلیسی، پایه اول دبیرستان، پایه دوم دبیرستان، مدل سی ای پی سی.

* Email: shkaivan@ut.ac.ir

** Email: smalavi@ut.ac.ir

*** Email: tabaei_javad@ut.ac.ir (نویسنده مسئول)

۱- مقدمه

ارزیابی یک برنامه می‌تواند به کارشناسان و سیاست‌گذاران آن کمک کند تا بتوانند موفقیت و یا عدم موفقیت آن برنامه را بنمایانند. ارزیابی چگونگی و اثربخشی یک برنامه بیشتر برای برآورد میزان موفقیت آن برنامه انجام می‌شود. اورنستین و هانکینز (۲۰۰۴)^۱ براین باورند که پژوهشگران از فرایند ارزیابی، برای دستیابی به داده‌هایی است که درباره کاربست اصلاحات، دگرگونی‌ها، و یا حذفیات در برنامه، تصمیم‌گیری کنند. در نتیجه می‌توان گفت که ارزیابی مداوم و هدفمند، یک الزام برای تعیین راهبرد و سیاست‌های آینده یک برنامه محسوب می‌شود. به گفته براون (۱۹۹۵)^۲، بررسی ارزیابی‌های مختلف نشان می‌دهد که یک برنامه آموزشی، باید همیشه توانش اصلاح و بازنگری در همه عوامل خود را داشته باشد. همانند بسیاری از کشورها، در ایران نیز سیاست‌های آموزشی به طور عمده توسط وزارت آموزش و پرورش تعیین می‌شوند. همه تصمیمات این سازمان، اعم از سیاست‌های آموزشی مربوط به مدارس، استانداردهای برنامه آموزشی، تألیف کتاب‌های درسی، سامانه ارزیابی و غیره زیر کنترل و نظارت وزارت آموزش و پرورش است، که برای اجرا به سازمان‌های استانی ابلاغ می‌شود و این سازمان‌ها نقش کمتری در فرایند تصمیم‌گیری دارند (قربانی ۲۰۰۹).

پیش از سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ برنامه آموزشی دبیرستان‌های ایران به سه مقطع اصلی تقسیم شده بود: دبستان که از سن ۶ یا ۷ سالگی آغاز می‌شد و تا ۵ سال ادامه داشت. راهنمایی از پایه ششم تا هشتم را در بر می‌گرفت. دبیرستان که در برگیرنده ۳ سال تحصیلی بود و به سه شاخه نظری، فنی حرفه‌ای، و کار و دانش تقسیم می‌شد. سرانجام یک سال پیش‌دانشگاهی نیز وجود داشت که در مجموع ۱۲ سال به طول می‌انجامید. دانش‌آموزان ایرانی، یادگیری زبان انگلیسی را از مقطع دوم راهنمایی شروع می‌کردند و تا مقطع پیش‌دانشگاهی به مدت شش سال ادامه می‌دادند. در هر پایه، درس زبان انگلیسی یک روز در هفته و حدود ۹۰ دقیقه آموزش داده می‌شد. پژوهش‌های گذشته درباره ارزیابی برنامه آموزش زبان در دبیرستان‌های ایران نشان داده است که علیرغم سرمایه‌گذاری‌های مالی و زمانی قابل توجه، این برنامه آموزشی نتوانست نتیجه مطلوبی داشته باشد و توانایی فراگیران در زبان انگلیسی را ارتقا دهند. (رشیدی، ۱۹۹۵؛ جهانگرد، ۲۰۰۷؛ قربانی، ۲۰۰۹؛ طباطبایی و پور

1- Ornstein and Hunkins(2004)

2- Brown (1995)

اکبری، ۲۰۱۲). برنامه جدید آموزش و پرورش، پس از سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰، به اجرا درآمد، که در این برنامه، دانش‌آموزان باید شش سال را در دبستان و شش سال دیگر را در دبیرستان بگذرانند. زبان انگلیسی درسی الزامی در مقطع دبیرستان محسوب می‌شود که از سال اول، دوره آن آغاز و تا پایان ادامه می‌یابد. در هر پایه حدود یک ساعت در هفته تدریس می‌شود که میزان کل آموزش درس زبان انگلیسی در دوره اول دبیرستان شامل پایه‌های اول، دوم و سوم در مجموع باید حدود ۱۱۹ ساعت باشد (علوی مقدم و خیرآبادی، ۱۳۹۱). در برنامه جدید، حدود شش میلیون دانش‌آموز مشغول یادگیری زبان انگلیسی عمومی می‌باشند، در نتیجه باید بدانیم که به چه میزان اهداف این برنامه آموزشی جدید محقق شده است. اگرچه نتایج ارزیابی این برنامه در برخی از تحقیقات گزارش شده است، اما مطالعه جدی درباره ارزیابی برنامه جدید آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران بر اساس مدل ارزیابی سی‌ای پی پی (زمینه محیطی، درون‌داد، فرایند، نتایج اجرا) صورت نگرفته است تا بتواند برنامه را بررسی کند، نقاط ضعف و قوت آن را بنمایاند و پیشنهادها و مدل‌های مطلوب و امکان‌پذیر متناسب با شرایط آموزشی ایران را ارائه دهد.

با توجه به اهمیت برنامه‌های آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان‌ها و ناگزیری ارتقای وضعیت کنونی، طراحان درسی باید برنامه موجود را ارزیابی و بررسی کنند. پژوهش پیش رو، گامی در این راستا است و به پرسش‌های زیر پاسخ می‌دهد.

۱-۱- پرسش‌های پژوهش

در این پژوهش سعی شده است به پنج پرسش زیر پاسخ داده شود:

۱. برنامه زبان انگلیسی دبیرستان‌های ایران در چه نوع محیط آموزشی اجرا می‌شود؟
۲. آیا برنامه آموزش زبان انگلیسی اجرا شده با برنامه رسمی مورد نظر وزارت آموزش و پرورش مطابقت دارد؟
۳. از نظر معلمان و سیاست‌گذاران، تفاوت اصلی بین برنامه آموزشی پیشین و جدید چیست؟
۴. نظر دست‌اندرکاران مختلف درباره کتاب‌های درسی، روش‌های تدریس و ارزشیابی، در این برنامه چیست؟

۵. برنامه آموزشی جدید تا چه اندازه نیازها و انتظارات دست‌اندرکاران را برآورده می‌سازد و برداشت کلی آن‌ها از اثرگذاری زبان انگلیسی در پایه‌های اول و دوم دبیرستان چیست؟

۲- پیشینه پژوهش

۲-۱- مدل سی‌ای پی پی^۱ استافلیم

"استافلیم^۲ از چهرهای طرفدار روش ارزشیابی تصمیم-محور است و مدل او برای کمک به مجریان در تصمیم‌گیری بهتر طراحی شده است" (ورذن و سندرس، ۱۹۹۸، ص ۹۸)^۳. روش ارزشیابی او به مدل سی‌ای پی پی معروف است. کلمه سی‌ای پی پی از حروف اول چهار نوع ارزشیابی ساخته شده است: "زمینه محیطی، درون‌داد، فرایند و نتایج کار". این مدل جامع، ارزیابی را یک فرایند مداوم و مستمر در نظر می‌گیرد (اورنستین و هانکینز، ۲۰۰۴). گردلر^۴ معتقد است که این روش بر اساس دو فرضیه اساسی بنا نهاده شده است: (۱) ارزیابی‌ها نقش بسزایی در برنامه‌ریزی و ایجاد دگرگونی دارند (۲) ارزشیابی جزء سازنده جدایی‌ناپذیر از برنامه هر سازمان محسوب می‌شود (گردلر، ۱۹۹۶).

در نخستین روند از این مدل، ارزیابی زمینه محیطی^۵، شامل بررسی محیط اجرای برنامه است. هدف این نوع ارزیابی عبارت است از: تعریف محیط مربوطه، شرح شرایط مطلوب و واقعی مربوط به آن محیط، تأکید بر نیازهای برآورده نشده و فرصت‌های از دست رفته، و شناسایی انگیزه برآورده نشدن این نیازها (اورنستین و هانکینز، ۲۰۰۴). برآورد نیازهایی که بایسته است در یک برنامه برآورده شوند، به تعریف اهداف آن برنامه کمک می‌کند (ورذن و سندرس، ۱۹۹۸)^۶. ارزیابی زمینه در واقع واکاوی موقعیتی است که در این ارزیابی، برداشت از واقعیتی است که در آن، برنامه اجرا می‌شود و یک ارزیابی از آن واقعیت با توجه به اهداف ترسیم شده برنامه، انجام خواهد شد.

1- CIPP

2- Stufflebeam

3- Worthen and Sandres (1998, p.98)

4- Ornstein and Hunkins (2004)

5- Gredler (1996)

6- Context

7- Worthen, and Sanders (1998)

دومین روند از مدل ارزیابی سی‌ای پی پی، ارزیابی درونداد^۱ است که برای فراهم آوری داده‌ها و تعیین شیوه به‌کارگیری منابع در برآورده ساختن اهداف، طراحی شده است. در این گونه ارزیابی باید به چهار پرسش پاسخ داده شود: آیا هدف‌ها به‌خوبی بیان شده‌اند؟ آیا این هدف‌ها با عملکرد واقعی برنامه سازگارند؟ آیا محتوا با اهداف و مقاصد نهایی برنامه همخوانی دارد؟ آیا راهبرد های آموزشی، مناسب‌اند؟ (اورنستین و هانکینز، ۲۰۰۴).

در روند بعدی، تمرکز ارزیابی فرایند^۲ بر روی شیوه اجرای برنامه است. یعنی آیا کارکردهای آن برنامه بنابر زمان‌بندی انجام گرفته است؟ آیا این کارکرد‌ها با برنامه‌ریزی انجام شده است؟ آیا استفاده از منابع موجود، موثر بوده است؟ آیا شرکت‌کنندگان برنامه، نقش‌های خود را پذیرفته‌اند و وظایف خود را به‌درستی اجرا کرده‌اند؟ (استافلیم، ۱۹۸۳؛ استافلیم و شینکفیلد، ۱۹۸۵).^۳ افزون بر این "در ارزیابی فرایند، اجرای واقعی با برنامه مورد نظر، هزینه‌های پیاده‌سازی و اجرا، و قضاوت شرکت‌کنندگان از کیفیت آن مقایسه می‌شود" (استافلیم و شینکفیلد، ۱۹۸۵، ص. ۱۷۵).

در آخرین روند، ارزیابی نتایج اجرا^۴، به "اندازه‌گیری، تفسیر، و قضاوت درباره نتایج حاصل از یک برنامه می‌پردازد" (استافلیم و شینکفیلد، ۱۹۸۵، ص. ۱۷۶). ارزیابی نتایج، باید میزان برآورده شدن نیازها را مشخص کند و همچنین اثرات گسترده برنامه را شناسایی کند.

۲-۲- مطالعات مربوط به ارزشیابی برنامه آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران

آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران از سال ۱۳۱۸-۱۳۱۷ آغاز شد. در آن سال، وزارت فرهنگ از شش جلد کتاب انگلیسی برای آموزش در ۶ سال دبیرستان استفاده می‌کرد (علوی مقدم و خیرآبادی، ۱۳۹۱). هیچ‌یک از این شش کتاب طراحی و سازماندهی مناسبی نداشتند و از هیچ فلسفه آموزشی ویژه‌ای پیروی نمی‌کردند. از سال ۱۳۴۳ یک سری کتاب‌های دیگر جایگزین شد. در این کتاب‌ها از روش‌های گفتاری-شنیداری یا موقعیتی استفاده می‌شد. آموزش این کتاب‌ها تا سال ۱۳۶۱ ادامه داشت. بعد از آن (بعد از انقلاب اسلامی)، کل نظام آموزشی با دگرگونی بزرگی روبه‌رو شد. در این نظام، مقطع راهنمایی با سه پایه تحصیلی

1- Input

2- Process

3- Stufflebeam(1983); Stufflebeam and Shinkfeld, 1985)

4- Product

پیش‌بینی شد و آموزش زبان انگلیسی از سال دوم راهنمایی آغاز شد. به گفته فروزنده (۲۰۱۱) و کیانی و همکاران (۲۰۱۱) مشکل اصلی این نظام آموزشی، نبود یک طرح و برنامه صحیح، جامع و خوب ساختار یافته بود. در ادامه، شماری از پژوهش‌هایی که در زمینه ارزیابی برنامه آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران انجام شده است، به ترتیب سال انجام پژوهش بررسی و نگریسته می‌شوند.

رشیدی (۱۹۹۵) برنامه آموزش زبان انگلیسی را در استان کردستان، با توجه به نظرات دانش آموزان، دبیران، و مدیران از طریق پرسشنامه و مصاحبه ارزیابی کرد و به این نتیجه رسید که دشواری‌های بسیاری همانند انگیزه پایین دانش آموزان، زمان نامناسب برای شروع یادگیری زبان دوم، نبود کتاب‌های کاربردی در این زمینه، وجود دارد. این پژوهشگر پیشنهادهایی از قبیل ایجاد انگیزه در دانش آموزان، اصلاح کتاب‌های درسی، برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت برای دبیران، و شروع آموزش زبان انگلیسی از مقطع پنجم ابتدایی را برای ارتقا و توسعه این برنامه ارائه داد. از کاستی‌های این پژوهش، می‌توان به محدود بودن دامنه پژوهش و بسندگی به پرسشنامه و مصاحبه به عنوان ابزار پژوهش می‌توان نام برد. باقری (۱۹۹۵) دشواری‌های آموزش زبان انگلیسی را در مدارس دولتی استان سیستان و بلوچستان از دیدگاه دبیران زبان و مدیران مدارس و از طریق پرسشنامه و مصاحبه مورد ارزیابی قرار داد. بر اساس این پژوهش، فاکتورهایی مثل معلم، تحصیلات والدین، سطح اقتصادی خانواده، استفاده از وسایل کمک آموزشی، از عوامل تاثیرگذار بر یادگیری و آموزش زبان محسوب می‌شوند. فرهادی (۲۰۰۰) نیز در پژوهش خود مهارت و توانش زبانی دانش آموزان دبیرستانی را با آزمون پیشرفت تحصیلی و پرسشنامه مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که دانش آموزان به اندازه کافی توانایند، همچنین دبیران نیز، برخلاف پندار همگان، هم در دانش زبان انگلیسی و هم در روش تدریس زبان توانا بودند. سرانجام برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان و افزایش انگیزه آن‌ها از پیشنهادهای این پژوهش بود.

یکی از پژوهش‌های ارزیابی برنامه آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان توسط جهانگرد (۲۰۰۷) صورت گرفته است. وی براین باور است که در کتاب‌های درس زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجه در ایران، بروی مهارت‌های شفاهی به اندازه کافی تاکید نشده است. این مهارت‌ها در آزمون ورودی دانشگاه‌ها و حتی در آزمون‌های پایان سال نیز مورد ارزیابی قرار نمی‌گیرند. بنابراین دبیران توجه اندکی به تمرین‌های شفاهی، تلفظ، و توانایی شنیدن و صحبت کردن دانش آموزان دارند و عمده تاکید آن‌ها بر روی خواندن، نوشتن، واژه و قواعد است.

به نظر وی، هدف اصلی این است که دانش‌آموزان بتوانند در آزمون‌ها موفق باشند. وی بازنگری در کتاب‌های درسی را با توجه به عدم پوشش مهارت شفاهی در آن‌ها، پیشنهاد کرد. اکتفا به بررسی کتاب‌های درسی به عنوان تنها عامل تأثیرگذار بر برنامه آموزش از کاستی‌های این پژوهش می‌باشد. حسینی (۲۰۰۷) برنامه آموزش زبان انگلیسی در ایران و هند را مورد مقایسه قرار داد. به گفته او معلمان در ایران هنوز از روش دستور-ترجمه^۱ برای تدریس استفاده می‌کنند. استفاده از روش‌های ارتباطی تر و استفاده از امکانات جدید از پیشنهادها و بهره‌نگیری از ابزارهای کمی، از کاستی‌های این پژوهش است. قربانی (۲۰۰۹) برنامه آموزش زبان انگلیسی را در ایران، مالزی و ژاپن را مورد ارزیابی و مقایسه قرار داده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد، در دبیرستان‌های ایرانی خارج از کشور، در مقایسه با ایران، تأکید بیشتری بر مهارت‌های ارتباطی انجام می‌گرفت. همچنین آزمون و نوع پرسش‌های آن بر روش تدریس دبیران تأثیر گذار است. در پایان او پیشنهادهایی از قبیل بازنگری در سیاست‌های کلان آموزش زبان در دبیرستان‌ها از جمله، در برنامه‌ها، کتاب‌ها، و آزمون‌ها را ارائه می‌دهد. بهره‌نگیری از روش‌های کمی، از قبیل پرسشنامه و مصاحبه و نتیجه‌گیری تنها براساس مشاهدات شخصی پژوهشگر از نقاط ضعف این پژوهش است. طباطبایی و پوراکبری (۲۰۱۲) دشواری‌های موجود در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در دبیرستان‌های استان اصفهان را بررسی کرده‌اند. هدف این پژوهش این بود که به چه میزان ویژگی‌های زبان‌آموزان، مسائل آموزشی و یا مسائل اجتماعی-فرهنگی در شکل‌گیری دشواری‌های یادگیری و آموزش موثرند. براساس یافته‌ها، نداشتن انگیزه از دشواری‌های اصلی زبان‌آموزان به شمار می‌آید که در ناکارآمدی و ناموفق بودن برنامه‌ها تأثیر دارد. به باور آنان، امکانات آموزش زبان انگلیسی به سادگی قابل دسترسی و استفاده نیستند. براساس این پژوهش، افزایش زمان آموزش و تجهیز مدارس می‌تواند به افزودن کیفیت این برنامه کمک کند. عدم مشاهده کلاس‌ها و محدود بودن دامنه پژوهش از کاستی‌های این پژوهش است.

مطالعات بالا نشان می‌دهد که هر یک از این پژوهش‌ها، یک یا شماری از عوامل تأثیرگذار بر برنامه را ارزیابی کرده‌اند. در حقیقت کمتر مطالعه‌ای در زمینه ارزیابی برنامه آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران می‌توان یافت که همه عوامل تأثیرگذار را بررسی کرده باشد. همچنین بیشتر این پژوهش‌ها، همه نظرات افراد تأثیرگذار در برنامه را هم‌زمان بررسی

نکرده‌اند. به‌علاوه، با توجه به دگرگونی‌های نو در آموزش زبان انگلیسی در پایه اول و دوم دبیرستان، مطالعه جامعی در این خصوص در زمان انجام این پژوهش انجام نگرفته است، از این رو پژوهش پیش رو از اولین پژوهش‌هایی است که به ارزیابی برنامه جدید با استفاده از مدل سی‌ای پی پی که پس از بررسی‌های مدل‌ها و چک لیست‌های مختلف انتخاب شده است، می‌پردازد.

۳- روش پژوهش

۳-۱- شرکت‌کنندگان

گروه‌های مختلف تاثیرگذار، از جمله دانش‌آموزان دبیرستانی، دبیران، سیاست‌گذاران آموزشی، و مؤلفان کتاب‌های درسی در این پژوهش جامع شرکت کردند. شرکت‌کنندگان از میان پنج استان هرمزگان (جنوب ایران)، فارس (جنوب غربی ایران)، مازندران (شمال ایران)، اصفهان (مرکز ایران)، تهران (پایتخت ایران) انتخاب شدند. این استان‌ها نماینده مناطق مختلف جغرافیایی در ایران بودند. از هر استان یک دبیرستان غیرانتفاعی و یک دبیرستان دولتی انتخاب شد، که از هر دبیرستان دو کلاس در دو پایه مختلف انتخاب شد. بنابراین در مجموع ۱۰ دبیرستان، ۲۰ کلاس (۱۰ کلاس پایه هفتم و ۱۰ کلاس پایه هشتم)، ۱۷۱ دانش‌آموز که شامل ۸۴ دانش‌آموز پایه اول و ۸۷ دانش‌آموز پایه دوم، ۲۰ مدرس زبان، و ۸ سیاست‌گذار آموزش زبان از معاونت آموزشی و پژوهشی مقطع متوسطه، مرکز سنجش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (دفتر تالیف)، و پژوهشگاه مطالعات وزارت آموزش و پرورش در این پژوهش شرکت کردند.

۳-۲- ابزار پژوهش

ابزارهای به‌کاررفته در این پژوهش عبارتند از:

الف) پرسشنامه مخصوص دانش‌آموزان و دبیران: پژوهشگران این مطالعه با توجه به پژوهش‌های تجربی و نظری و براساس مدل سی‌ای پی پی پرسشنامه‌ای تهیه و اعتبار سنجی کردند، که از مجموع ۱۳۷ پرسش قابل طرح در این مطالعه، ۳۰ پرسش برای دو پرسشنامه مشابه (معلمان و دانش‌آموزان) انتخاب شد که ۲۴ پرسش اول آن بر اساس مقیاس لیکرت^۱

بود و پنج پرسش بعدی چندگزینه‌ای بود و در آخر نیز یک پرسش تشریحی برای ارزیابی کلی دانش آموزان و دبیران از برنامه گنجانده شده بود. در پرسشنامه، میزان ارتقای مهارت‌های زبان انگلیسی دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی، اهمیت زبان، میزان علاقه، فشار روانی و انگیزه آنان در کلاس، میزان رضایت‌مندی از روش تدریس، روش ارزشیابی، تعداد دانش‌آموزان، امکانات کلاس و همچنین ارزیابی آن‌ها از ظاهر، موضوعات، محتوا، حجم مطالب کتاب درسی، و سایر موضوعات مرتبط پرسیده شد. روایی پرسشنامه، از طریق جلسه‌های گروهی با شماری از کارشناسان گروه زبان انگلیسی دانشگاه تهران برآورد شد. سپس در یک مطالعه مقدماتی^۱، پرسشنامه‌ها بین ۱۷ دانش‌آموز در یکی از دبیرستان‌های شیراز توزیع شد، سپس پرسشنامه‌های گردآوری شده، به‌دقت بررسی شدند، و چند تغییر جزئی در نگارش آن صورت پذیرفت.

جدول ۱. ساختار^۲ و طبقه‌بندی سؤالات پرسشنامه بر اساس آن

نتایج	فرایند	درونداد	زمینه محیطی
ارتقای مهارت زبانی دانش‌آموزان	روش تدریس	مأموریت	محیط آموزشی، اجتماعی و...
هزینه- فایده	روش ارزشیابی	مقایسه برنامه مورد نظر و برنامه اجرایی	امکانات
مؤثر بودن	کتاب‌های تدریس	ویژگی‌های دانش‌آموزان	نیازسنجی
اثرگذاری	فعالیت و تمرین	ویژگی‌های دبیران	فرصت‌ها
عواقب و نتایج	نقش شرکت‌کنندگان برنامه	اهداف	تهدیدها
۱-۲-۳-۴-۵	۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۳-۲۴ ۱۲-۱۳-۱۴-۱۶-۱۸	-۶-۷-۸-۹-۱۰-۱۱-۲۸-۲۹ ۵	۱۵-۱۷-۲۷-۲۶

در جدول شماره یک ساختار پرسشنامه دانش‌آموزان بر اساس مدل سی‌ای پی پی نمایش داده شده است که در هر کدام از ساختارها شماری پرسش مرتبط به آن گنجانده شده است.

1- Pilot study

2- Construct

به‌عنوان مثال، در بخش ساختار فرایند، پرسش‌هایی درباره روش تدریس، روش ارزشیابی، میزان رضایت‌مندی از کتاب‌های درسی و همانند آن مطرح شده است. میزان پایایی^۱ پرسشنامه از طریق روش آلفای کراباخ ۰.۸۶ محاسبه گردید.

ب) مصاحبه: یکی از پژوهشگران مصاحبه‌هایی را با دبیران زبان انگلیسی، سیاست‌گذاران آموزش زبان، و مؤلفان کتاب‌های درسی انجام داد تا دیدگاه آنان را درباره کارآمد بودن برنامه آموزش زبان را جویا شود. پاسخ‌های ارائه‌شده، ضبط شد و سپس به روی کاغذ آورده شد. در مصاحبه‌ها پرسش‌هایی از قبیل ارزیابی آنها نسبت به کارآمدی برنامه آموزش زبان، مقایسه برنامه آموزشی اجراشده با برنامه آموزشی رسمی مورد نظر، ارزیابی کتاب‌های درسی، روش‌های ارزشیابی و آموزش، بررسی محیط آموزشی، زمان تخصیص‌یافته، فعالیت‌ها، نتایج برنامه آموزشی، و مقایسه برنامه آموزشی قدیم و جدید در دبیرستان‌های ایران مطرح شد.

ج) مشاهده کلاس‌های زبان انگلیسی: در هر یک از پنج استان مورد مطالعه، یک دبیرستان دولتی و یک دبیرستان غیرانتفاعی و در مجموع ۱۰ دبیرستان انتخاب شد، که از هر دبیرستان یک کلاس زبان انگلیسی در پایه اول و یک کلاس در پایه دوم در نظر گرفته شد. هر کلاس در دو جلسه پیاپی و هر جلسه حدود یک ساعت بر اساس مدل سی‌ای پی پی، شرایط محیطی برگزاری کلاس‌ها، امکانات، مهارت‌های زبانی و فعالیت‌های کلاسی، و روش‌های ارزشیابی و آموزش این کلاس‌ها، بررسی و نظارت شد.

د) بررسی اسناد بالادستی آموزش در دبیرستان‌ها و کتب درسی: برنامه‌های آموزش رسمی دبیرستان‌ها متشکل از اهداف، سیاست‌ها و اسناد مختلف وزارت آموزش و پرورش از قبیل سند تحول بنیادین آموزش (۱۳۹۰) و برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۹) واکاوی و بررسی شد. لازم به ذکر است کتاب‌های درس زبان انگلیسی دو پایه اول و دوم براساس چک لیستی که پژوهشگران این مطالعه تهیه نموده بودند مورد بررسی قرار گرفتند و مواردی از قبیل ظاهر، موضوعات، محتوا، حجم مطالب کتاب درسی و میزان کاربردی بودن آنها مورد واکاوی قرار گرفت.

۳-۳- روش اجرای پژوهش

جمع‌آوری داده از بهمن ۱۳۹۲ آغاز شد و در شهریور ۱۳۹۳ به پایان رسید. همه

دانش‌آموزان طی یک جلسه در انتهای نیمسال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. پژوهشگران راهکارهای بایسته را برای کامل کردن پرسشنامه به دانش‌آموزان بازگو کردند. حدود ۲۰۰ پرسشنامه تهیه و توزیع شده بود، اما حدود ۳۰ دانش‌آموز، یا پرسشنامه را کامل نکرده بودند و یا آن را برنگردانده بودند. بنابراین فقط ۱۷۱ پرسشنامه قابل استفاده و بررسی بود. پاسخ به پرسشنامه ۱۰ تا ۱۵ دقیقه طول می‌کشید. پرسشنامه‌ها توسط پژوهشگران و همکارانشان در شهرهای مختلف توزیع شدند. به همه شرکت‌کنندگان، به ویژه دبیران و سیاست‌گذاران آموزشی، اطمینان داده شد که پاسخ‌هایشان محرمانه باقی خواهد ماند. بنابراین دیدگاه‌های خود را با اطمینان خاطر ابراز کردند که در ادامه به آن‌ها اشاره خواهد شد. پژوهشگران و همکارانشان در شهرهای مختلف، در مشاهدات کلاس‌های زبان انگلیسی حضور پیدا کردند. اسناد نوشتاری بالا دستی، شامل سند تحول بنیادین آموزش (۱۳۹۰)، سند برنامه درسی ملی (۱۳۸۹) بررسی شدند تا اطلاعاتی درباره برنامه، برنامه‌درسی، درس زبان انگلیسی، اهداف و مقاصد نهایی آن در دبیرستان‌های ایران کسب شود. اطلاعات کمی از طریق نرم افزار اس پی اس نسخه ۲۰^۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

۴- یافته‌ها و نتیجه‌گیری

۴-۱- زمینه محیطی^۲

هدف از گردآوری داده در مرحله "زمینه محیطی" پاسخ به این پرسش پژوهش است: "محیطی که آموزش زبان انگلیسی در آن روی می‌دهد، چه نوع محیطی است؟". برای پاسخ به این سؤال، کلاس‌های زبان در شهرهای مختلف مورد مشاهده قرار گرفت. نتایج مشاهدات نشان داد که سطح زبانی دانش‌آموزان در کلاس‌ها ناهمگن بود، زیرا برخی از دانش‌آموزان از قبل با انگلیسی آشنا بودند، اما برخی از آن‌ها تجربه خاصی در زمینه زبان انگلیسی نداشتند و در فعالیت‌های کلاسی شرکت نمی‌کردند. برخی از دبیرستان‌های غیرانتفاعی در شیراز، تهران، اصفهان دارای امکانات خوبی از قبیل دستگاه پخش صدا، فیلم و اینترنت بودند. اما در برخی از مدارس دولتی در بابل و کیش تجهیزات مناسبی وجود نداشت و برخی از آن‌ها حتی از یک تهویه هوای مناسب و یا نور مناسب نیز برخوردار نبودند، چه رسد به آزمایشگاه زبان و یا

1- SPSS 2۰

2- Context

کتابخانه بزرگ. افزون بر این، برخی از امکانات موجود مانند دستگاه پخش‌کننده صدا به راحتی قابل دسترس نبودند و این موجب ایجاد مشکل در روند تدریس زبان انگلیسی می‌شد. این نتیجه با یافته طباطبایی و پور اکبری (۲۰۱۲) همسو و سازگار بود.

از دبیران خواسته می‌شد؛ کلاس‌های آرام و بدون سروصدایی داشته باشند، تا باعث ایجاد مشکل برای سایر کلاس‌های همجوار نشوند. در صورتی که ماهیت آموزش زبان انگلیسی این است که دانش‌آموزان با هم صحبت کنند، نقش بازی کنند، بلند بخوانند و غیره. حتی از دبیران خواسته می‌شد تا از چسباندن پوستر بر روی دیوارها خودداری کنند، زیرا این کلاس قرار است در ساعت‌های بعدی برای درس‌های دیگر استفاده شود. زمان آموزش طبق نظر دبیران در مصاحبه‌ها و بررسی اسناد ملی آموزش، کافی نبود. کمبود معلم باانگیزه و پرتجربه در برخی از کلاس‌ها، از دیگر ضعف‌های موجود در دبیرستان‌ها بود که تقویت انگیزه‌های مادی و معنوی دبیران می‌تواند به ارتقای برنامه کمک کند. افزون بر این، از نظر دبیران شمار بالای دانش‌آموزان در کلاس‌ها یکی از نکات منفی است. مدرسان اعلام کردند که توجه به تک تک دانش‌آموزان در کلاس‌های شلوغ (بیش از ۲۰ نفر) بسیار سخت بوده و مدیریت آن‌ها در فعالیت‌های دوفرهه یا گروهی بسیار دشوار است. بیشتر دبیران خواستار کم شدن شمار دانش‌آموزان در کلاس‌ها بودند. بنابراین پیشنهاد کردند که از شمار دانش‌آموزان در هر کلاس کاسته شود. از سوی دیگر، از نظر آن‌ها کارهای گروهی می‌تواند انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری را بالا ببرد، اما امکان به‌کارگیری این روش در کلاس‌ها وجود ندارد، زیرا سطح مهارت زبان انگلیسی دانش‌آموزان ناهمگن و متفاوت است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که امکانات آموزش در کلاس‌های زبان انگلیسی ناکافی و در برخی از موارد، مانند دسترسی به سامانه صوتی دشوار است و بنابراین زمینه دستیابی به اهداف موردنظر سیاست‌های "سند آموزش ملی" فراهم نیست. به عبارت دیگر، در بخش "زمینه محیطی"، دبیرستان‌ها نیازمند بازنگری، دگرگونی، و ارتقای وضعیت موجودند.

۴-۲- درونداد^۱

داده‌های بخش "درونداد" از طریق بررسی اسناد نوشتاری و انجام مصاحبه، و واکاوی پرسشنامه و مشاهده کلاس‌های زبان انگلیسی جمع‌آوری شد.

۴-۲-۱- اهداف^۱

ارزیابی سند تحول بنیادین آموزش در جمهوری اسلامی ایران و سند برنامه درسی ملی سیاست‌ها نقش مهمی را در کارآمد بودن برنامه‌ها ایفا می‌کنند. اسناد بالادستی که به تأیید شورای عالی آموزش، شورای عالی انقلاب فرهنگی، و وزارت آموزش و پرورش رسیده‌اند، از قبیل سند تحول بنیادین آموزش (۱۳۹۰)، و سند برنامه درسی ملی (۱۳۸۹) که در دسترس عموم قرار دارند و چشم‌انداز آموزش در ایران را نشان می‌دهند، در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند. بایسته یادآوری است که از زمان آغاز آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران، یعنی سال‌های ۱۳۱۸-۱۳۱۷ تاکنون، نقشه راه جامع آموزشی قابل اجرا وجود نداشته است. بنابراین پیاده‌سازی و اجرای این برنامه‌ها می‌تواند گام مهمی به سوی تحول بنیادین در آموزش باشد.

برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش، اسناد و سیاست‌های آموزشی بررسی شد که طبق آن، در برنامه جدید، زمان کلی آموزش همه دروس در دبیرستان‌ها باید بین ۳۰ تا ۳۵ ساعت در هفته و هر جلسه نباید بیش از یک ساعت باشد. در حال حاضر در دوره اول دبیرستان شامل پایه‌های اول، دوم و سوم آموزش زبان انگلیسی در مجموع حدود ۹۳ ساعت است (علوی مقدم و خیرآبادی، ۱۳۹۱)، که بر اساس اسناد آموزشی، این میزان باید به ۱۱۹ ساعت در دوره اول دبیرستان افزایش یابد (یعنی ۱۲٪ از کل زمان تحصیل).

بررسی اسناد نشان داد که از بعد از سال ۱۳۹۰-۱۳۹۱ اهداف کلاس‌های زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایرانی به‌طور واضح و با جزئیات کامل شرح داده شده است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه کنونی آموزش زبان انگلیسی دارای سیاست‌ها و اهداف مشخص شده‌ای است که باید به‌خوبی به اطلاع دبیران و دیگر دست‌اندرکاران برسد. ادیگر (۲۰۰۶)^۲ معتقد است که معلمان و دانش‌آموزان باید در باره هر کدام از این هدف‌ها آگاهی داشته باشند. می‌توان چنین نتیجه گرفت که بیان هدف‌های برنامه تأثیر بسزایی در کارآمد بودن آموزش و موفقیت دانش‌آموزان دارد. پژوهشگران بر این باورند که نبود اهداف منسجم، یکدست، و واضح، می‌تواند منجر به پیامدهای آموزشی ضعیف شود (رینگستد و همکاران، ۲۰۰۱، ص: ۸۳)^۳.

1- Objectives

2- Ediger (2006)

3- Ringsted et al. (2001)

نظر دبیران پایه‌های اول و دوم دبیرستان درباره سازگاری برنامه اجرا شده با برنامه درسی رسمی مورد نظر وزارت آموزش و پرورش توانایی دستیابی به اهداف تعیین شده توسط وزارت آموزش و پرورش توسط دانش‌آموزان پرسیده شد. بیشتر دبیران معتقد بودند که از برنامه درسی رسمی و اهداف تعیین شده اطلاعی ندارند و بنابراین طبق مطالب، موضوعات و عناوین کتاب پیش می‌روند. همچنین آن‌ها عنوان کردند که نمی‌توان به راحتی درباره میزان دستیابی دانش‌آموزان به اهداف تعیین شده اظهار نظر کرد. در نتیجه اطلاع‌رسانی دقیق از اهداف برنامه به معلمان ضروری به نظر می‌رسد.

در راستای پاسخ به سوال سوم پژوهش، نظر دبیران، سیاست‌گذاران و مؤلفان درباره تفاوت اصلی بین برنامه درسی قدیم و برنامه درسی جدید در دبیرستان‌ها نیز پرسیده شد. تقریباً همه سیاست‌گذاران، مؤلفان و دبیران پایه‌های اول و دوم دبیرستان به شدت از تغییرات ایجاد شده در برنامه به ویژه اصلاحات بوجود آمده در کتاب‌های درسی حمایت نمودند. طبق اهداف پیش‌بینی شده در سند تحول بنیادین آموزش در جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰) که متشکل از هشت فصل است، باید اقدامات و راهبردهای زیر انجام شوند: افزایش زمان اختصاص داده شده، تقویت انگیزه مالی و معنوی دبیران، به روز سازی روش‌های تدریس، ایجاد، توسعه و تقویت واحد اطلاعات و منابع آموزشی در مدارس، طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه‌ای دبیران از طریق دوره‌های ضمن خدمت، مشارکت فعالانه در هم کنشی‌های بین‌المللی، بهینه‌سازی برنامه‌ها و سیاست‌های نظام آموزش رسمی عمومی برای بالا بردن کارایی و اثربخشی مدارس ایرانی، اصلاح و بازنگری کتاب‌های درسی بر اساس رویکرد ارتباطی، ایجاد ساز و کارهای قانونی و ساختار مناسب برای سنجش و ارزشیابی عملکرد نظام آموزش رسمی عمومی.

بنابر سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۹) در گستره آموزش زبان‌های خارجه محتوای کتاب‌های درسی باید بر اساس نیازهای فراگیران مثل "سلامتی، بهداشت عمومی، فعالیت‌های روزانه، محیط اطراف، و فرهنگ و ارزش‌های ایرانی - اسلامی باشد. و در مقاطع بالاتر، باید موضوعاتی از قبیل مسائل اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی، انتقال ارزش فرهنگی، ایجاد روابط متقابل و سازنده، افزایش آگاهی سیاسی و اجتماعی، توسعه صنعت گردشگری، استفاده از جدیدترین علوم و فناوری‌ها در چارچوب اسلامی - ایرانی" را در برگیرد (صفحه ۳۷). بنابر اسناد بررسی شده، هر چهار مهارت زبان باید هم‌زمان و به روش ارتباطی آموزش داده شوند و از روش‌های قدیمی مثل تمرکز بر روی قواعد، ترجمه و درک مطلب اجتناب شود. این سیاست می‌تواند یک دگرگونی مهم را در آموزش زبان انگلیسی در

دبیرستان‌ها پدید بیاورد و روش‌های آموزش را به سوی روش ارتباطی سوق دهد. هدف نهایی این طرح این است که بعد از دانش آموختگی، دانش‌آموزان بتوانند یک متن سطح متوسط را بخوانند، معنای اصلی آن را درک کنند، یک مقاله انگلیسی کوتاه بنویسند، از منابع انگلیسی به خوبی استفاده کنند و بتوانند یک مکالمه در سطح متوسط انجام دهند. برخی از دبیران و سیاست‌گذاران توصیه کردند که اگر منابع انسانی و مالی اجازه دهد باید آموزش انگلیسی را از سال اول ابتدایی آغاز کرد و حتی چند مدرسه دوزبانه تأسیس شود. این نتیجه با یافته‌های رشیدی (۱۹۹۵) سازگار است. این پژوهش گفته است که زمان نامناسب شروع یادگیری زبان دوم، یکی از ضعف‌های کلاس‌های زبان به شمار می‌آید که برای رفع این کاستی آغاز آموزش زبان انگلیسی از پایه پنجم ابتدایی را پیشنهاد می‌کند.

۴-۲-۲- محتوای (مهارت‌های زبان، فعالیت‌های انجام شده در کلاس)^۱

برای مشاهده‌ها، مصاحبه‌ها و پرسشنامه‌ها نشانگر آن بودند که مهارت‌های شنیدن، گفت‌وگو، خواندن و درک مطلب و واژه‌های کاربردی در برنامه جدید مورد تأکید قرار گرفته‌اند و مهارت‌های نوشتن و آهنگ کلام تا حدودی نادیده گرفته شده‌اند. افزون بر این، همان‌طور که در اسناد بررسی شده بیان شده است و همان‌طور که مصاحبه‌ها و مشاهدات نشان دادند، برنامه درسی جدید توجه و تأکید بیشتری بر روی توانایی ارتباطی دانش‌آموزان دارد. نتیجه‌های به دست آمده از مصاحبه با دبیران نیز گویای دگرگونی در رویکرد آموزش دارد. رویکردی که هدفش افزایش ارتباط و هم‌کنشی در کلاس‌هاست تا دانش‌آموزان بتوانند مهارت‌های زبانی لازم را به دست بیاورند و به خوبی به زبان انگلیسی سخن بگویند و از فرصت‌های به وجود آمده در کلاس برای تمرین‌های معنادار بهره ببرند. در پایان به این نتیجه می‌رسیم که برنامه درسی جدید به اندازه کافی بر روی مهارت‌های زبان و گنجاندن آن‌ها در کتاب‌های درسی تأکید دارد.

۴-۳- فرایند^۲

برای پاسخ به پرسش چهارم پژوهش، یعنی دیدگاه دست‌اندرکاران درباره کتاب‌های

1- Content

2- Process

درسی، روش تدریس، و روش ارزشیابی دانش‌آموزان در کلاس‌های زبان انگلیسی، مصاحبه‌هایی با سیاست‌گذاران آموزش زبان، مؤلفان کتاب‌ها، و دبیران انجام شد. همچنین از ده کلاس درسی بازدید شد و کتاب‌های زبان انگلیسی پایه‌های اول و دوم نیز بررسی شدند.

۴-۳-۱- کتاب‌های درسی

کتاب‌های پایه اول و دوم دبیرستان در پرسشنامه‌ای که برای دبیران تهیه شده بود و همچنین در مصاحبه‌های انجام‌شده با مؤلفان کتاب‌های درسی و شماری از سیاست‌گذاران آموزشی بررسی شد. پرسش‌هایی از قبیل ظاهر کتاب، حجم کتاب، شمار درس‌ها، پیوستگی مطالب و موضوعات، کاربردی بودن، به‌روز بودن، نوع تمرین‌ها، مهارت‌های زبانی، نقش کتاب راهنمای معلم، و کتاب کمک‌آموزشی مطرح شد. همه سیاست‌گذاران، مؤلفان، و بیشتر دبیران پایه اول و دوم دبیرستان باور داشتند که کتاب‌های جدید هر چهار مهارت زبان را به‌صورت کاربردی و مؤثر در بر می‌گیرد. با این حال برخی از دبیران اعلام کردند، به علت در دسترس نبودن دستگاه پخش سی دی، بخش‌های مربوط به مهارت "گوش کردن" را نادیده می‌گیرند. یکی از سیاست‌گذاران تأکید ویژه‌ای بر روی اهمیت دوره‌های ضمن خدمت معلمان داشت، تا شیوه آموزش کتاب‌های جدید را به دبیران آموزش داده شود. البته در دسترس نبودن کتاب راهنمای معلم از انتقادهای برخی از دبیران به‌ویژه در شهرستان‌ها بود. بایسته یادآوری است که برخی از دبیران باور داشتند که سطح مطالب موجود در کتاب‌ها برای برخی از دانش‌آموزان به اندازه کافی سخت و چالشی نیست و شاید وجود یک کتاب کمک‌آموزشی استاندارد، بتواند این خلأ را پر کند. البته سیاست‌گذاران و مؤلفان کتاب‌های درسی، موافق استفاده از کتاب کمک‌آموزشی در کلاس‌های زبان نبودند و با توجه به شرایط موجود در سراسر کشور، نیازی به کتاب دیگری را ضروری نمی‌دانستند.

بررسی نسخه جدید کتاب‌های پایه اول و دوم دبیرستان نشان داد که این کتاب‌ها با رویکرد ارتباطی و اصول "چارچوب ارجاعی مشترک اروپا"^۱ همخوانی و مطابقت دارند. اما به گفته برخی از دبیران کتاب راهنمای معلم در دسترس همگان در سراسر کشور به‌آسانی قرار ندارد تا معلمان بتوانند آموزش یکدست و منسجمی را ارائه کنند. این دو کتاب بتازگی برای دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم دبیرستان و به‌عنوان بخشی از یک کتاب شش جلدی برای

تدریس زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران طراحی شده‌اند تا زبان انگلیسی را با رعایت رویکرد ارتباطی و با رعایت "چارچوب ارجاعی مشترک اروپا" ارائه کنند. کتاب پراسپکت^۱ یک و دو (کتاب‌های جدیدی که برای پایه‌های اول و دوم دبیرستان تألیف شده‌اند) باعث می‌شوند که معلمان روش دانش‌آموز-محور را در پیش بگیرند. در این کتاب‌ها به پرورش همه مهارت‌های زبان انگلیسی توجه شده است و فرصت نقش بازی کردن^۲ و شرکت دانش‌آموزان از طریق شخصی‌سازی^۳ اطلاعات فراهم شده است. تمرین‌ها و فعالیت‌های کتاب، معنادار و مبتنی بر رویکرد ارتباطی و برای دانش‌آموزان کاربردی و عملی اند و بر هم کنشی دانش‌آموز با دانش‌آموز و دانش‌آموز با دبیر تأکید دارند. درس‌ها به‌خوبی طرح‌ریزی و درجه‌بندی شده‌اند. درس‌های کتاب واژه‌هایی را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند که در موقعیت‌های مختلف زندگی روزانه ممکن است به آن‌ها نیاز داشته باشند. تنوع کافی در موضوعات و محتوای کتاب‌ها، با توجه به فرهنگ اسلامی-ایرانی، وجود دارد. بایسته یادآوری است که تعداد دروس در کتاب‌های اول و دوم بین هفت تا هشت درس است که با توجه به بازه زمانی سال تحصیلی مناسب است. به نظر می‌رسد که جذابیت آن‌ها برای دانش‌آموزان خیلی بیشتر از کتاب‌های درسی قدیمی است. با توجه به یافته‌ها و نتایج مربوط به بررسی کتاب‌های درسی می‌توان فهمید که دگرگونی‌هایی به وجود آمده در مجموع رضایت‌بخش است.

۴-۳-۲- روش‌های تدریس

طی مصاحبه با معلمان، برخی از آن‌ها عنوان کردند که به طور معمول از زبان مادری دانش‌آموزان برای سرعت بخشیدن به تدریس و تسهیل در یادگیری استفاده می‌کنند. برخی از دبیران این‌گونه بیان کردند که هم کنشی و ارتباط کافی بین دانش‌آموزان^۴ و دبیر در کلاس وجود ندارد؛ بنابراین بهتر است دبیران روش تدریس خود را عوض کنند تا دانش‌آموزان را تشویق به یادگیری کنند. افزون بر این آن‌ها اعلام نمودند که هم کنشی کافی بین دانش‌آموزان^۵ وجود ندارد. از نظر روش آموزش استفاده‌شده، نتایج مشابهی از پرسشنامه‌ها و مصاحبه‌ها و

1- Prospect

2- Role play

3- Personalization

4- Teacher-student interaction

5- Student-student interaction

مشاهدات حاصل شد. دبیران بیشتر روش گفتاری-شنیداری و یا حتی روش دستور-ترجمه^۱ را ترجیح می‌دادند. کلاس‌ها بیشتر معلم-محور بود و این موجب کسل شدن دانش‌آموز می‌شد.

همه دست‌اندرکاران باور داشتند که باید از روش‌ها و کنش‌هایی چون بازیگری در نقش‌های دیگران، کارهای دونفره و گروهی در کلاس‌های زبان انگلیسی بهره برد. لوک (۲۰۰۶)^۲ گزارش می‌دهد که بهره‌بری از روش‌های نو و گوناگون آموزشی در یادگیری زبان انگلیسی اثرگذار است. در پژوهش‌های اخیر نیز بر استفاده از روش‌ها و شگردهای متفاوت آموزشی برای آموزش مهارت‌های مختلف تأکید شده است (مک دوناق و شا، ۱۹۹۸؛ نیونان، ۱۹۹۳؛ ریچاردزو راجرز، ۱۹۹۰)^۳. بنابراین باید به فعالیت‌های دونفره، گروهی، و بحث و گفتگو در کلاس‌ها توجه بیشتری شود. بنابراین می‌توان گفت که روش آموزش کنونی کلاس‌های زبان انگلیسی، رضایت‌بخش نیست. برپایه اسناد رسمی ملی آموزش، نیاز به دوره‌های تربیت معلم ضمن خدمت و به‌روزرسانی روش‌های تدریس، به‌شدت احساس می‌شود. دوره‌های تربیت معلم ضمن خدمت، موجب می‌شود که دبیران بتوانند پا به پای دگرگونی‌های روش آموزش پیش روند و روش‌های ارتباطی‌تر و دانش‌آموز-محوری را انجام دهند. در مشاهده کلاس‌های زبان مشخص شد که دبیران، واژه‌های درون متن‌ها را به زمان مادری ترجمه می‌کردند، و سپس دانش‌آموزان باید مکالمه را حفظ می‌کردند. بعد از آن، چند نکته دستوری به‌صورت استقرایی^۴ تدریس می‌شد. برخی از دبیران بدون در نظر گرفتن نوع کلاس و سطح دانش‌آموزان، تدریس می‌کردند. در برخی از کلاس‌ها اگر بخشی از زمان کلاس باقی می‌ماند، تمرین‌های کتاب‌های کمک‌آموزشی از جمله گاج و مبتکران در کلاس انجام می‌شد، تا بتوانند دانش‌آموزان را برای امتحاناتی همانند استعداد درخشان و پیشرفت تحصیلی آماده سازند.

۴-۳-۳- روش ارزشیابی و سنجش دانش‌آموزان

در مبحث امتحانات، همه مصاحبه‌شونده‌ها باور داشتند که دانش‌آموزان قواعد و واژگان

1- Audio-lingual and Grammar -Translation

2- Luk (2006)

3- McDonough and Shaw(1998); Nunan, 1993; Richards and Rodgers, 1990;

4- Deductive

محدودی را که یاد گرفته‌اند حفظ می‌کنند تا در امتحانات نهایی نوشتاری موفق شوند. آن‌ها اعلام نمودند که ارزشیابی دانش‌آموزان به صورت مجموعی (پایانی) و نوشتاری است و بخش‌های دستوری، واژگان و درک مطلب را در بر می‌گیرد. تأکید آن‌ها بیشتر بر روی امتحانات نهایی بود و توجه کمتری به امتحانات مستمر می‌گردید. دبیران عنوان کردند که از روش‌های مختلفی برای طرح آزمون که شامل سؤالات درست/غلط، سؤالات کوتاه، سؤالات تشریحی، سؤالات جاخالی، و سؤالات تستی است، استفاده می‌کنند. با این حال، دبیران پایه‌های اول و دوم دبیرستان گفتند که از ۲۰ نمره امتحان، ۸ نمره را به آزمون‌های شفاهی که شامل مکالمه تک نفره، مصاحبه، و مکالمه گروهی می‌شود اختصاص می‌دهند. همچنین توجه به نمره و نیاز به قبول شدن دانش‌آموزان، نقش بسزایی در روش آموزش دبیران داشت که این نتیجه در راستای پژوهش جهانگرد (۲۰۰۷) است.

۴-۴- نتایج اجرا (برونداد)^۱

به منظور پاسخ به سؤال پنجم پژوهش، برداشت کلی دست‌اندرکاران از مؤثر بودن درس زبان انگلیسی در پایه‌های اول و دوم دبیرستان و همچنین میزان دستیابی نیازها و انتظارات آن‌ها، در مصاحبه‌ها مورد توجه قرار گرفت. از نظر دست‌اندرکاران، زمان اختصاص داده شده به درس زبان انگلیسی برای رسیدن به یک سطح یادگیری قابل قبول، کافی نیست. در نتیجه شماری از آن‌ها توصیه کردند که اگر منابع انسانی و عوامل مالی اجازه بدهد، زمان کلاس‌های انگلیسی به حداقل دو ساعت در هفته به صورت فشرده (دو روز در هفته) افزایش یابد تا دانش‌آموزان بتوانند به سطح قابل قبولی از مهارت زبان انگلیسی دست یابند تا انتظارات و اهداف مورد نظر انجام پذیرد. همه سیاست‌گذاران از برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان استقبال کردند و برخی از دبیران به شدت توصیه داشتند که وزارت آموزش و پرورش دوره‌های آموزشی ضمن خدمت را در همه استان به صورت منظم و دوره‌ای و حتی اجباری برگزار کند تا دبیران هدف و فلسفه برنامه را بهتر متوجه شوند و راهبردها و روش‌های آموزشی به روز و کارآمدتر را یاد بگیرند. برخی از آن‌ها معتقد بودند که بیشتر دبیران از امکانات موجود در کلاس‌ها از قبیل سی دی، دستگاه پخش صدا و فیلم، و کتاب راهنمای

معلم استفاده نمی‌کنند و یا شاید به آن‌ها دسترسی ندارند. تقریباً همه سیاست‌گذاران، مؤلفان و دبیران از تغییر برنامه آموزش زبان در دبیرستان‌ها و تغییر کتاب‌های پایه‌های اول و دوم دفاع کردند. از دیدگاه برخی از دبیران و سیاست‌گذاران آموزشی، شروع یادگیری زبان انگلیسی از مقطع ابتدایی و تأسیس چند مدرسه دوزبانه می‌تواند توانایی دانش‌آموزان را در زبان افزایش دهد، زیرا از این طریق حجم وسیعی از داده معنادار^۱ و همچنین فرصت‌های برقراری ارتباط در اختیار آن‌ها قرار می‌گیرد.

بررسی پرسشنامه‌های دانش‌آموزان نشان داد که آن‌ها توانایی خود در مهارت‌های شفاهی را کمتر از اندازه انتظار تلقی می‌کنند. نظر دانش‌آموزان در مورد ناتوانی در این گستره را می‌توان به نبود فعالیت‌ها و تمرین‌های روزمره و واقعی در کلاس نسبت داد. افزون بر این در مشاهدات معلوم شد که به این مهارت‌ها تأکید و توجه کافی نمی‌شود که ممکن است به دلیل نداشتن امکانات، تجهیزات و یا استفاده از روش‌های آموزش نامناسب باشد. به‌منظور ارتقای مهارت شفاهی دانش‌آموزان می‌توان از روش‌های ارتباطی‌تر در کلاس‌ها استفاده کرد، و در نهایت اینکه، مهارت‌های شفاهی نیز باید در امتحانات و ارزشیابی‌ها به صورت جدی مورد ارزیابی و توجه قرار بگیرند که این مسئله می‌تواند تأثیر بسزایی بر اهمیت جایگاه آموزش مهارت‌های شفاهی در کلاس داشته باشد. این نتایج با مطالعه الدریش (۲۰۰۶)^۲ همخوانی دارد، زیرا او دریافت که دانش‌آموزان خود را در مهارت‌های "صحبت کردن" و گوش دادن ناتوان تلقی می‌کنند. تقریباً نیمی از دانش‌آموزان (۴۸٫۵٪) معتقد بودند که داشتن درس زبان انگلیسی در همه مقاطع تحصیلی می‌تواند بسیار مثر ثمر باشد. بیش از نیمی از دانش‌آموزان (۵۲٪) مدعی بودند که هیچ امکاناتی از قبیل دستگاه پخش سی دی و فیلم در کلاس‌ها وجود ندارد. نزدیک به ۶۰٪ دانش‌آموزان در مجموع از مطالب و محتوا، حجم مطالب کتاب درسی رضایت داشتند. حدود ۸۰٪ از آن‌ها اعلام کردند در کلاس بدون فشار روانی و یا فشار روانی اندکی دارند. افزون بر این، بسیاری از دانش‌آموزان باور داشتند که یادگیری زبان انگلیسی برای ادامه تحصیل ضروری است و از آنجا که این درس یک درس اجباری است باید بتوانند آن را با موفقیت پشت سر بگذارند.

1- Comprehensible meaningful input

2- Al-Darwish (2006)

۴-۵- کاربرد یافته‌ها

هدف از این پژوهش، ارزیابی عملکرد، کارآمدی، و اثربخشی برنامه جدید درسی زبان انگلیسی و شناسایی نقاط قوت و ضعف احتمالی آن است. نتایج این پژوهش می‌تواند برای سیاست‌گذاران آموزش زبان در وزارت آموزش و پرورش، دبیران زبان انگلیسی، طراحان سرفصل‌ها، و مؤلفان کتاب‌های درسی و ارزیابان آموزشی، مفید و آگاهی‌بخش باشد. با توجه به بررسی زمینه محیطی مشخص شد که در برخی از مدارس، امکانات ناکافی و شمار بالای دانش‌آموزان در هر کلاس، موجب بروز مشکلاتی در اجرای برنامه شده است. بنابراین کاهش شمار دانش‌آموزان و مجهز کردن کلاس‌ها به امکاناتی از قبیل دستگاه پخش صدا می‌تواند به ارتقای برنامه کمک کند. در بررسی درونداد مشخص شد که اهداف برنامه به‌خوبی ترسیم شده است و فقط نیاز به اطلاع‌رسانی و آگاهی‌بخشی به بهره‌بران وجود دارد. در بررسی فرایند نیز مشخص شد که کتاب‌های جدید از نقاط قوت برنامه اند. همچنین روش‌های تدریس باید به سوی روش‌های ارتباطی‌تر و دانش‌آموز محور سوق داده شوند. در زمینه نتایج اجرا مشخص شد که سطح انتظارات دانش‌آموزان از ارتقای مهارت گفتاری و شنیداری پایین‌تر است که دبیران باید از روش‌های ارتباطی‌تر برای ارتقای مهارت شفاهی دانش‌آموزان استفاده برند.

۴-۶- محدودیت‌ها و پیشنهادها

هدف این پژوهش ارزیابی آموزش زبان انگلیسی پایه‌های اول و دوم دبیرستان در ایران با استفاده از مدل ارزیابی سی‌ای پی پی و براساس ارزیابی دست‌اندرکاران مختلف (دانش‌آموزان، دبیران، سیاست‌گذاران آموزشی، و مؤلفان کتاب) بود. در پژوهش‌های آتی می‌توان به تفاوت احتمالی بین آموزش درس زبان انگلیسی در مدارس ایران و مدارس خارج از کشور پرداخت. سیاست‌گذاران آموزشی ایران می‌توانند از تجربیات دیگر کشورها درگستره آموزش زبان دوم/خارج استفاده کنند و در نتیجه جایگاه برنامه‌های آموزش زبان را ارتقا دهند. این پژوهش در تعداد مشخص و محدودی از دبیرستان‌های ایران انجام شد و بنابراین ممکن است نتواند نماینده کل کشور باشد. در این پژوهش تأثیر جنسیت، شهر، پایه‌های دیگر، نوع دبیرستان، و سطح تحصیلات پدر و مادر بررسی نشده است که ممکن است در نتایج ارزیابی تأثیرگذار باشند. افزون بر این، اگرچه در ابتدای این مطالعه پژوهشگران درصدد بودند تا نظرات

دانش‌آموزان دانش آموخته^۱ و دانش‌آموزان مشغول تحصیل^۲ را با هم مقایسه کند اما با توجه به اینکه در زمان پژوهش هنوز دانش‌آموز دانش آموخته از نظام جدید آموزشی در پایه‌های اول و دوم دبیرستان در دسترس نبود امکان این مقایسه فراهم نگردید.

در نهایت، با توجه به نتایج بدست آمده، تجهیز کلاس‌ها به امکانات مورد نیاز آموزش زبان برای ارتقای زمینه محیطی برنامه، تقویت انگیزه‌های مادی و معنوی دبیران، و آگاه کردن آن‌ها از اهداف مورد نظر برای ارتقای قسمت درون‌داد برنامه، در اختیار دادن کتاب راهنمای معلم، مجموعه آزمون‌های نمونه و کتاب کمک‌آموزشی استاندارد، توانمند ساختن دبیران از طریق افزایش دانش آن‌ها، به‌روز سازی روش‌های تدریس، روش‌های آزمون‌سازی، و معرفی ویژگی‌های برجسته کتب جدید، از طریق برگزاری منظم و اجباری دوره‌های آموزش ضمن خدمت در استان‌های مختلف برای کیفی‌سازی فرایند برنامه، به منظور ارتقا و اصلاح ابعاد مختلف برنامه آموزش زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران پیشنهاد می‌گردد.

References

- انگلیسی (۱) پایه هفتم دوره اول متوسطه (۱۳۹۲). دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری-سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- انگلیسی (۲) پایه هشتم دوره اول متوسطه (۱۳۹۲). دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری-سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۹)، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). تهران: شورای ملی آموزش و پرورش.
- علوی مقدم و خیرآبادی (۱۳۹۱). بررسی انتقادی برنامه درسی ملی در حوزه آموزش زبان‌های خارجه. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران. سال هفتم، شماره ۲۵- صفحات ۲۷-۴۴
- Al-Darwish, S. (2006). *An investigation of teachers' perceptions of the English language curriculum in Kuwaiti elementary schools*. Doctoral dissertation, University of Denver, the USA.

1- Post study students

2- In study students

- Bagheri, H. (1995). *A profile for teaching and teaching English in pre-university schools of Sistan-and- Baluchestan: Problems and solutions*. Master's Thesis, Shiraz University, Shiraz.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum. A systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Ediger, M. (2006). *Organizing the curriculum*. New Delhi: Discovery Publishing House.
- Farhady, H. (2000). Evaluating students' language achievement at junior high schools in Iran. Research report delivered to the Ministry of Education.
- Foroozandeh, E. (2011). History of High School English Course Books in Iran: 1318-1389 (1939-2010), *Roshd Foreign Language Teaching journal*, 26 (1) 57-69.
- Ghorbani, M. (2009). ELT in Iranian high schools in Iran, Malaysia and Japan: *Reflections on English Language Teaching, Vol. 8, (2), 131-139*
- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. NJ: Prentice Hall.
- Hosseini, S.M.H. (2007). ELT in higher education in Iran and India: A critical view. *Language in India*. 7: 1-11. Retrieved from <http://www.languageinindia.com/dec2007/eltinindiaandiran.pdf>
- Jahangard, A. (2007). Evaluation of EFL materials taught at Iranian public high schools. *The Asian EFL Journal*. 9 (2):130-150.
- Kiyani, G.R., Mirhosseini, A. and Navidinia, H. (2011) Foreign Language Education Policies in Iran:- Pivotal Macro Considerations, *Journal of English Language Teaching and Learning*, 222.
- Luk, N. (2006). *Cornerstones of Turkish education from the Ottoman to the postrepublic Turkey: A history of English language teaching in Turkey*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania, the USA.
- McDonough, J. and Shaw, C. (1998). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Nunan, D. (1993). Task-based syllabus design: selecting, grading and sequencing tasks. In G. Crookes and S.M. Gass (Eds.). *Tasks in a pedagogical context*. Cleveland, UK: Multilingual Matters.
- Ornstein, Allan C., and Hunkins Francis P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Englawood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Rashidi, N. (1995). *Teaching and learning English in Guidance and high School in Kordestan: Problems and suggested solutions*. Master's Thesis, Shiraz University, Shiraz.
- Richards, J. C., and Rodgers, T.S. (1990). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ringsted, C., Schroeder, T.V., Henriksen, J., Ramsing, B., Lyngdorf, P., Jonsson, V., and Scherpbier, A. (2001). Medical students' experience in practical skills is far from stakeholders' expectations. *Medical Teacher*, 23 (4), 412-416.
- Stufflebeam, D. L. (1983). *The CIPP model for program evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff
- Stufflebeam, D. L., and Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Tabatabaei and Pourakbari (2012). An Investigation into the Problems of Teaching and Learning English in the Isfahan Province High Schools, Iran. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 3, (1), 102-111.
- Worthen R., and Sanders, R. (1998). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.