۶۷ - ۸۴

نقش تغییر برنامه‌درسی در آگاهی و رویکرد معلمان زبان انگلیسی به روش آموزش فعالیت ـ محور و قابلیت اجرای آن در مدارس ایران

◉ دکتر احمدرضا اقتصادی رودی[۱] ◉ راحله حسینی[۲]

چکیده: روش آموزش فعالیت ـ محور گونه‌ای از رویکرد ارتباطی آموزش زبان است که در سطح دنیا مورد توجه قرار گرفته است. این پژوهش به بررسی و مقایسه آگاهی و دانش معلمان زبان‌انگلیسی ایرانی از اصول آموزش فعالیت ـ محور و رویکرد آنان نسبت به این روش و کاربردی بودن این روش در مدارس ایران قبل و بعد از تغییر برنامه درسی می‌پردازد. داده‌های پژوهش در دو مرحله قبل از تغییر برنامه‌درسی و بعد از آن از طریق پرسشنامه محقق‌ساخته اعتبارسازی شده گردآوری و با استفاده از آزمونهای تحلیل‌واریانس و مربع‌کای تحلیل شده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که تنها قبل از تغییر برنامه درسی میان آگاهی و رویکرد معلمان زبان مدارس و مؤسسات آموزش زبان نسبت به آموزش فعالیت ـ محور و قابلیت اجرای آن تفاوت معنادار وجود داشته است. اما معلمان مدارس در هر دو مرحله پژوهش، کمبود زمان، کلاسهای شلوغ، ناهمگن بودن سطح زبانی دانش‌آموزان و ضعف بسندگی دانش زبانی معلمان و کتابهای درسی را از عوامل بازدارندهٔ اجرای روش آموزش فعالیت ـ محور بیان کرده‌اند. نتایج آزمون مربع کای برای مقایسه دلایل عدم کاربرد روش آموزش فعالیت ـ محور قبل و بعد از تغییر برنامه درسی نشان می‌دهد کتاب درسی تنها عاملی است که تفاوتی معنادار را میان دو گروه نشان می‌دهد. به‌عبارت‌دیگر، گرچه بعد از تغییر برنامه‌درسی آگاهی معلمان از اصول آموزش فعالیت ـ محور افزایش یافته و کتاب درسی نیز برای اجرای این روش مناسب‌تر شده است، عوامل متعدد دیگری نیازمند توجه بیشترند.

کلید واژگان: روش آموزش فعالیت ـ محور، آگاهی، رویکرد، قابلیت اجرا

☑ تاریخ دریافت: ۹۷/۰۳/۲۷ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۲/۲۰

۱. (**نویسنده مسئول**)استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید بهشتی مشهد. a.r.eghtesadi@cfu.ac.ir

۲. کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری. momsarr@yahoo.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

مقدمه

اگرچه زبان انگلیسی از سال ۱۳۱۸-۱۳۱۷ به طور رسمی در مدارس ایران آموزش داده شده است (فروزنده و فروزانی، ۲۰۱۵)، اما یکی از مشکلات آموزش زبانهای خارجی به طور کل و آموزش زبان انگلیسی به طور خاص فقدان سیاستگذاری جامع و کارشناسانه در آموزش زبان بوده است (کیانی، مهدوی و غفارثمر، ۲۰۱۱)، به طوری‌که اکثر تغییرات و تصمیم‌گیریها در حوزه آموزش زبان انگلیسی بیشتر مبتنی بر نظرات و سلایق شخصی افراد بوده است تا بر اساس مطالعات علمی و برنامه‌ریزیهای مدون و حساب شده (راهنمای برنامه‌درسی زبانهای خارجی متوسطه). پژوهشهای متعدد نیز نشان داده‌اند که متأسفانه برنامه‌های پیشین آموزش زبان انگلیسی در مدارس در جلب رضایت دانش‌آموزان و معلمان ناکارآمد بوده است. معلمان عمدتاً از ناتوانی دانش‌آموزان در یادگیری زبان و بی‌انگیزگی آنان دراین زمینه شکایت می‌کردند و این در حالی بود که دانش‌آموزان نیز خود از کمیت و کیفیت یادگیری گله‌مند بودند که علت اصلی بی‌انگیزگی یا حتی نفرت آنان از زبان انگلیسی به شمار می‌رفت (رزمجو و ریاضی، ۲۰۰۶؛ یارمحمدی، ۲۰۰۰؛ رشیدی، ۱۹۹۵؛ فرهادی، ۲۰۰۰).

یکی از دلایل ناکارآمدی برنامه‌های آموزش زبان انگلیسی در گذشته شاید این باشد که در هیچ‌یک از اسناد رسمی گذشته، هدف آموزش زبانهای خارجی به صراحت بیان نشده، بنابراین سازوکاری نیز برای دستیابی به هدفی خاص اندیشیده نشده است. وثوقی (۱۳۷۱) بدون اشاره به سند و منبع خاصی معتقد است که هدف اصلی وزارت آموزش و پرورش از آموزش زبان خارجی در دوره دبیرستان پرورش مهارت خواندن بوده است. صفرنواده، علی‌عسگری، موسی‌پور و عنانی‌سراب (۱۳۸۹) تنها منابع مصوب موجود در دفتر تالیف‌وبرنامه‌ریزی کتابهای درسی را کتابهای راهنمای معلم چاپ سالهای ۱۳۷۳ و ۱۳۷۶ ذکر کرده‌اند که در آنها نیز «به هدف اصلی تألیف کتب هیچگونه اشاره‌ای نشده است» (ص ۱۰۴).

معتبرترین منبع دربارهٔ اهداف آموزش و تألیف کتابهای زبانهای خارجی قبلی، شاید دکتر پرویز بیرجندی باشد. به گفتهٔ وی که به اتفاق همکارانش مؤلفان اولین کتابهای انگلیسی پس از پیروزی انقلاب اسلامی بوده‌اند، در آن سالها از گروه تالیف خواسته شده تا خود اهداف زبان‌آموزی را بدون هرگونه پژوهش مبتنی بر نیازسنجی تعیین کنند. مؤلفان نیز با توجه به محدودیتهای موجود، روش زبان‌آموزی در کتابهای دوره راهنمایی و تا حدودی در دوره دبیرستان را رویکرد شنیداری-گفتاری و هدف را تسلط دانش‌آموزان بر مجموعه‌ای از الگوهای دستوری و واژگان روزمره در قالب مکالمات ساده انتخاب کردند. هدف زبان‌آموزی در دورهٔ دبیرستان نیز تسلط نسبی بر مهارت خواندن انتخاب شده بود (عنانی‌سراب، ۱۳۹۱).

یکی از نقاط عطف در تاریخ آموزش‌وپرورش ایران تهیه و تدوین سند بنیادین تحول در آموزش و پرورش است. اهمیت تهیه این سند بالادستی از آن جهت است که موجب دگرگونی نوع نگاه به

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

معلم، کتاب، مدرسه، کلاس درس و به‌ویژه دانش‌آموز می‌شود. در زمینهٔ آموزش زبانهای خارجی، در راهکار ۵-۱ این سند آموزش زبان خارجی با رعایت اصل تثبیت و تقویت هویت اسلامی ـ ایرانی در چارچوب بخش انتخابی برنامه‌درسی توصیه شده است که مراد از انتخابی بودن آن حق انتخاب دانش‌آموزان در نوع زبان خارجی مانند انگلیسی، فرانسه، آلمانی و غیره است. برنامه درسی ملی نیز که از زیر نظامهای اصلی سند تحول بنیادین و به منزله نقشه جامع یادگیری است اهداف و شایستگیهای مرتبط با یازده حوزهٔ تربیت و یادگیری را مشخص ساخته و به صراحت اعلام می‌کند که «آموزش زبان بر توانایی ارتباطی و حل مسئله تأکید دارد به گونه‌ای که فرد پس از آموزش قادر به ایجاد ارتباط با استفاده از تمامی مهارتهای چهارگانه زبانی (گوش‌کردن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن) برای دریافت و انتقال معنا گردد» (برنامه‌درسی ملی، ۱۳۹۱: ۳۷) و «رویکرد آموزش زبانهای خارجی، رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه است» (ص ۳۸).

ظهور و گسترش رویکرد آموزش ارتباطی زبان[1] شروع یک تغییر پارادایمی در نظریات و روشهای آموزش زبان به شمار می‌آید (ریچاردز و راجرز[2]، ۲۰۱۴) که در آن روشهای سنتی‌تر آموزش زبان مانند روش سه‌مرحله‌ای ارائه، تمرین و تولید[3] که روشهای معلم ـ محور محسوب می‌شوند و بر اساس برنامه‌درسی ساختاری[4] تدوین می‌شوند با روشهای فراگیر ـ محور و فعال جایگزین شده است (اسکیهان[5]، ۱۹۹۸). رویکرد ارتباطی به آموزش زبان در پی ایجاد توانش ارتباطی در زبان آموزان و قابلیت بهره‌گیری از این توانش در برقراری ارتباط از طریق زبان دوم/خارجی در محیطهایی غیر بومی است (براون[6]، ۲۰۱۴؛ ریچاردز، ۲۰۰۶؛ ریچاردز و راجرز، ۲۰۱۴). پژوهشگران الگوهای متفاوتی از توانش ارتباطی ارائه کرده‌اند که یکی از مشهورترین و جامع‌ترین آنها الگوی توانش ارتباطی است که کانالی[7] (۱۹۸۳) ارائه کرده است. وی ارتباط را تبادل اطلاعات و انتقال معنا میان حداقل دو نفر از طریق نمادهای کلامی و غیر کلامی یا با استفاده از شیوه‌های شفاهی و نوشتاری تعریف می‌کند که مستلزم فرایند درک و تولید داده‌های زبانی اند. در این الگو توانش ارتباطی شامل توانش دستوری (توانایی تولید قاعده‌مند و معنادار واژه‌ها، جملات، تلفظ آنها و نوشتن آنها با املای درست)، توانش اجتماعی ـ زبانی (توانایی تولید گفته‌ها و عبارات متناسب با بافت اجتماعی که ویژگیهایی مانند موقعیت، مخاطب و هدف برقراری ارتباط را در نظر بگیرد)، توانش گفتمانی (توانایی تولید واحدهای معنایی فراتر از جمله که دارای انسجام معنایی و زبانی باشند) و توانش راهبردی (توانایی استفاده از راهبردهای ارتباطی کلامی و غیرکلامی برای جبران

1. Communicative Language Teaching Approach (CLT)
2. Richards & Rodgers
3. Presentation, practice, production (PPP)
4. Structural syllabus
5. Skehen
6. Brown
7. Canale

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

و ترمیم نارساییهای ناشی از عدم تسلط بر دیگر توانشهای ذکر شده) است. بنابراین می‌توان گفت برنامه درسی جدید آموزش زبان انگلیسی در پی ایجاد و تقویت این چهار نوع توانش به منزلهٔ زیر مجموعه‌های توانش ارتباطی در دانش‌آموزان است.

یکی از گونه‌های رویکرد ارتباطی که در سطح جهان مورد توجه فراوان قرار گرفته و برنامه‌ریزی درسی و تهیه و تدوین مطالب‌درسی و روش‌تدریس آموزش زبان را تحت تأثیر قرار داده (نونان[1]، ۱۹۹۱) روش آموزش فعالیت - محور[2] است. این روش به رویکردی از آموزش زبان اشاره دارد که بر اساس آن «فعالیتها»[3] و استفاده از آنها هسته اصلی برنامه‌ریزی و آموزش زبان به‌شمار می‌آیند (ریچاردز و راجرز، ۲۰۱۴). از همین روست که راهنمای برنامه درسی زبانهای خارجی نیز گونه فعالیت - محور رویکرد ارتباطی را هدف نهایی برنامه درسی قلمداد کرده که استقرار آن نیازمند دوره انتقالی است که «معلم و دانش‌آموز با نقشهای جدید خود سازگاری پیدا کنند». (ص ۲۱). در این روش باور بر این است که فعالیتها از طریق خلق موقعیتهای کاربرد زبان به فعال‌سازی فرایندهای فراگیری کمک می‌کنند. افراد گوناگونی به تعریف مفهوم فعالیت به عنوان زیربنای این روش پرداخته‌اند. وان دن براندن[4] (۲۰۰۶) نیز فعالیت را هر گونه عمل و اقدامی می‌داند که در آن زبان‌آموز «در پی دستیابی به هدفی خاص است و برای دستیابی به این هدف ناگزیر به استفاده از زبان دوم است» (ص۴). الیس[5] (۲۰۰۳) میان فعالیت به عنوان عملی معنا-محور و تمرین[6] تمایز قائل شده است. وی شش ویژگی اصلی فعالیت را شامل نقشه‌کار، تمرکز بر معنا، دربرداشتن فرایندهای دنیای واقعی خارج از کلاس، کاربرد مهارتهای چهارگانه، درگیر کردن زبان‌آموز در فرایندهای شناختی و پیامد[7] ارتباطی مشخص می‌داند.

فعالیتها به روشهای گوناگونی مورد تقسیم‌بندی نیز قرار گرفته اند. پرابهو[8] (۱۹۸۷) فعالیتها را به سه گروه شکاف اطلاعاتی[9]، شکاف نظری[10] و شکاف استدلالی[11] تقسیم کرده است. در فعالیتهای شکاف اطلاعاتی، شرکت‌کنندگان برای انجام دادن فعالیت باید به تبادل اطلاعاتی بپردازند که هر یک به طور اختصاصی در اختیار دارند. فعالیتهای شکاف نظری فعالیتهایی هستند که در آنها زبان‌آموزان ملزم‌اند احساسات و نظرات شخصی خود را بیان کنند. در فعالیتهای شکاف استدلالی نیز زبان‌آموزان باید با اطلاعاتی که در اختیار آنان قرار می‌گیرد اطلاعاتی جدید را استنباط کنند و بر اساس آنها برای اخذ

1. Nunan
2. Task-Based Language Teaching
3. Tasks
4. Van den Branden
5. Ellis
6. Exercise
7. Outcome
8. Prabhu
9. Information gap
10. Opinion gap
11. Reasoning gap

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

تصمیم یا حل مسأله‌ای استدلال کنند (لارسن فریمن[1]، ۲۰۰۰).

هدف روش آموزش فعالیت - محور ایجاد فرصتهایی در کلاس درس اســت تا به زبان‌آموزان امکان دهد به طور مشــارکتی و تعاملی به ساخت دانش زبانی بپردازند و مهارتهای زبانی خود را تقویت کنند. برای دســتیابی به این هدف و استفاده کارکردی از زبان، فعالیتها باید اصیل و معتبر[2]، فراگیر ـ محور و تعاملی باشــند. الیس (۲۰۰۳) اصول زیر را به عنوان اصول آموزش فعالیت- محور که باید مورد توجه معلمان قرار گیرد مطرح می‌کند:

- **اصل اول:** مطمئن شوید سطح دشواری فعالیت متناسب با سطح توانایی زبان‌آموز است.
- **اصل دوم:** اهداف مشخصی را برای هر درس فعالیت- محور مشخص کنید.
- **اصل سوم:** با معرفی و توضیح فعالیت، زبان‌آموزان را برای انجام دادن فعالیت آماده کنید.
- **اصل چهارم:** اطمینان حاصل کنید که زبان‌آموزان ضمن انجام دادن فعالیت از نظر زبانی فعال اند.
- **اصل پنجم:** دانش‌آموزان را تشویق کنید تا خطر کنند و ریسک بپذیرند.
- **اصل ششم:** مطمئن شوید دانش‌آموزان ضمن انجام دادن فعالیت بر معنا متمرکزند.
- **اصل هفتم:** فرصتهایی را برای تمرکز بر صورت[3] فراهم سازید.
- **اصل هشتم:** از زبان‌آموزان بخواهید عملکرد و پیشرفت خود را ارزیابی کنند.

الیس (۲۰۰۳) همچنین به یک تقســیم‌بندی اساسی دیگر در استفاده از فعالیتها می‌پردازد و میان روش آموزش فعالیت - محور و روش آموزش پشتیبانی‌شده[4] با فعالیت تمایز قائل می‌شود. روش آموزش فعالیت - محور انشعابی از رویکرد شدید[5] ارتباطی است که بر اساس آن زبان فقط از طریق کاربرد زبان در تعاملات اصیل و از طریق گفتگو فرا گرفته می‌شود. بنابراین در روش آموزش فعالیت- محور، استفاده از فعالیتها هستهٔ اصلی برنامه درسی است تا فرصت چنین تعاملی را برای زبان‌آموزان فراهم کند و زبان به طور تلویحی[6] فراگرفته شــود، اما روش آموزش پشتیبانی‌شــده با فعالیت گونه‌ای از رویکرد ضعیف[7] ارتباطی اســت که در آن آموزش زبان به صورت آشکار[8] صورت می‌گیرد و آنچه برای کاربرد زبان لازم است مانند واژگان، دستور زبان و نقشهای زبانی به زبان آموز آموزش داده می‌شود، سپس فرصت کاربرد این موارد برای برقراری ارتباط اصیل برای او فراهم می‌شــود. در روش آموزش پشتیبانی‌شده با فعالیت نیز معلم ممکن است حتی با بهره‌گیری از روش سه مرحله‌ای PPP به ارائه دانش و مهارت زبانی بپردازد

1. Larsen-Freeman
2. Authentic
3. Focus on form
4. Task-Supported Language Teaching
5. Strong version of CLT
6. Incidentally
7. Weak version of CLT
8. Explicitly

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

و فرصت تمرین را نیز برای زبان‌آموز فراهم کند، اما در مرحله تولید از فعالیتها به عنوان محرکی اصیل برای دخیل کردن زبان‌آموزان به تعامل بهره بگیرد.

گرچه روش آموزش فعالیت ـ محور حدود سه دهه است که در سطح جهانی مورد توجه قرار گرفته و در بسیاری از کشورهای آسیایی نیز سیاستهای آموزشی و برنامه‌های درسی ملی در چند سال گذشته بر رویکرد ارتباطی و آموزش فعالیت ـ محور متمرکز شـــده اســـت، اما این روش هنوز هم نتوانسته در بسیاری از محیطها و کشورهایی که انگلیسی به عنوان زبان‌خارجی تدریس می‌شود روشهای سنتی‌تر را از صحنه خارج کند (باروز[1]، ۲۰۰۸؛ ساتو[2]، ۲۰۰۹). تامپسون و میلینگتون[3] (۲۰۱۲) معتقدند که عواملی چون کلاسهای شلوغ، پشتیبانی مالی ناکافی، منابع آموزشی محدود و محدودیتهای زمانی کاربرد روش آموزش فعالیت ـ محور را در کشورهای آسیایی دشوار می‌سازد. آدامز و نیوتن[4] (۲۰۰۹) نیز معتقدند که با وجود توجه برنامه‌های درسی به روش آموزش فعالیت ـ محور و دیگر رویکردهای ارتباطی در بسیاری از کشورهای آسیایی، این روش در واقعیت در کلاسهای درس کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرد و برای تأیید این نظر خود به پژوهشـــهای گوناگونی اشـــاره می‌کنند. این نظرات همسو با رویکرد نویسندگانی چـــون هالیدی[5] (۱۹۹۴) و کاناگراجا[6] (۱۹۹۹) و باکس[7] (۲۰۰۳) اســـت که در کاربردی بودن و قابلیت اجرای روشـــهای فرایند ـ محور مانند روش آمـــوزش فعالیت ـ محور در محیطهای زبان خارجی تردید کرده‌اند. هالیدی (۱۹۹۹) به تفکیک میان محیطهای آموزش زبان انگلیسی پرداخته و معتقد است که روش آموزش فعالیت ـ محور از محیطهایی نشأت گرفته است که او BANA می‌نامد و شامل کشورهای بریتانیا، استرالیا و آمریکای شمالی می‌شود، اما این محیطها که روشهای فرایند ـ محور در آنها رایج است با محیطهای دیگری که هالیدی آنها را TESEP می‌نامد و شامل کشورهایی است که زبان انگلیسی در آنها زبان خارجی است و در دوره‌های تحصیلی ابتدایی، متوسطه و دانشگاهی آموخته می‌شود کاملاً متفاوت است چرا که فرهنگ آموزش و یادگیری متفاوتی که فرآورده ـ محور است در این محیطها حاکم است. کاناگراجا (۱۹۹۹) نیز به ضرورت توجه به فرهنگ یادگیری زبان‌آموزان به هنگام اقتباس روشهای آموزش اشاره می‌کند و می‌گوید زبان‌آموزان تامیلی در سریلانکا از روشهای آموزشی مشارکتی و فعالیت ـ محور استقبال نمی‌کنند و به جای انجام دادن فعالیتها ترجیح می‌دهند بنشینند و به معلم گوش‌دهند و آنچه را او می‌گوید یادداشت کنند یا آنچه را روی تخته می‌نویسد در دفترهایشان بازنویسی کنند. علاوه بر این او معتقد است استفاده از آموزش فعالیت ـ محور در برخی مهارتها مانند خواندن و نوشتن ممکن است

1. Burrows
2. Sato
3. Thompson & Millington
4. Adams & Newton
5. Holliday
6. Canagraja
7. Bax

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

منجر به نتایج بهتری شود.

در ایران نیز همان‌گونه که گفته شـد پس از تدوین سـند تحول‌بنیادین آموزش‌وپروش و سـند برنامه‌درسی‌ملی، هدف آموزش زبانهای خارجی از توانایی محدود مکالمه در مدارس راهنمایی و رویکرد خواندن در دبیرسـتانها (عنانی‌سـراب، ۱۳۹۱؛ وثوقی، ۱۳۷۱) به رویکرد ارتباطی تغییر یافته اسـت. راهنمای برنامه درسی زبانهای خارجی دورهٔ متوسطه نیز بر کاربرد روش آموزش فعالیت - محور تأکید دارد. از این رو انتظار می‌رود که تغییر رویکرد برنامه‌درسی آموزش زبانهای خارجی به رویکرد ارتباطی بر آگاهی معلمان زبان‌انگلیسی و کاربرد این روش در مدارس نیز مؤثر باشد، اما پژوهش خاصی که به این موضوع بپردازد انجام نشـده است. این درحالی است که پژوهشهایی که در کشورهای آسیایی که زبان انگلیسـی در آنها همچون ایران زبان خارجی است انجام شده نشان داده است که تغییر برنامه‌درسی به رویکرد ارتباطی لزوماً منجر به رویکرد مثبت معلمان و استفاده از روش آموزش فعالیت - محور نمی‌شود (آدامز و نیوتن، ۲۰۰۹). لذا، هدف از انجام دادن این پژوهش، بررسی تأثیر تغییر برنامه درسی بر آگاهی و رویکرد معلمان زبان انگلیسـی به روش آموزش فعالیت - محور و قابلیت اجرای این روش در مدارس به عنوان گونه‌ای غالب از رویکرد ارتباطی بود. همچنین این پژوهش سعی در شناسایی عوامل بازدارنده کاربرد این روش آموزشـی در مدارس داشت. از آنجا که برنامه درسی حاکم بر آموزشگاههای خصوصی زبان از مدتها پیش بر اسـاس رویکرد ارتباطی اسـت، بررسی تفاوت میان آگاهی و رویکرد معلمان این آموزشگاهها و معلمان مدارس در دو مقطع زمانی قبل و بعد از تغییر برنامه‌درسی و قابلیت اجرای روش فعالیـت ـ محور در آنها نیز از اهداف پژوهش بود. یافته‌هـای پژوهش می‌تواند ضمن ارائه تصویری از آگاهی معلمان زبان از این روش و قابلیت اجرای آن پس از اجرای برنامه درسی جدید، به مسئولان و برنامه‌ریزان آموزش زبان‌انگلیسـی کمک کند تا برای از میان برداشتن موانع احتمالی اجرای این روش آموزشی اقدام کنند. بر این اساس پرسشهای این پژوهش عبارت اند از:

۱. آیا میان آگاهی، رویکرد و نظر معلمان زبان انگلیسی آموزشگاههای زبان و معلمان مدارس قبل و بعد از اجرای برنامه درسی جدید درباره قابلیت اجرای روش فعالیت- محور تفاوتی وجود دارد؟

۲. آیا میان دلایل عدم استفاده از روش فعالیت - محور از سوی معلمان زبان آموزشگاهها و معلمان زبان مدارس قبل و بعد از اجرای برنامه درسی تفاوتی وجود دارد؟

■ روش پژوهش

داده‌هـای ایـن پژوهش در دو مرحله، یکی در سـال ۱۳۹۱ قبل از اجرای برنامه درسـی ملی و یکی در سـال ۱۳۹۶ بعد از اجرای پنجسـاله برنامه درسـی ملی که در آن رویکـرد ارتباطی هدف آموزش زبانهای خارجی بیان شـده گردآوری شـده است. طرح شـبه پانل[1] (دواس، ۱۹۹۵) که طرح

1. Pseudo-panel

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

مطالعات مقطعی تکراری[1] نیز نامیده می شود (فرتی بنتام[2]، ۲۰۱۱) و در آن گروههای مختلفی در دو مقطع زمانی مورد مطالعه قرار می‌گیرند در انتخاب شـــرکت‌کنندگان مورد استفاده قرار گرفته است. در مرحله اول مطالعه (۱۳۹۱) ابتدا ۲۰ معلم زبان انگلیسی (۱۰ معلم مدارس و ۱۰ معلم مؤسسات آموزش زبان) در مورد آگاهی و رویکردشـــان نسبت به روش آموزش فعالیت - محور و قابلیت اجرای این روش و موانع احتمالی مورد مصاحبه نیمه ســـاختارمند قرار گرفتند. پرسشـــنامه‌ای بر اساس تمها و مضامین اســـتخراج شده از این مصاحبه‌ها و پیشینه پژوهشی موجود درباره آموزش فعالیت - محور طراحی شد و پس از بررسی شاخصهای روانسنجی آن میان ۸۹ معلم زبان انگلیسی مدارس مشهد و ۸۹ معلم زبان انگلیسی مؤسسات آموزش‌زبان توزیع شد. از میان معلمان مدارس، ۵۴٪ آقا و بقیه خانم بودند و از میان معلمان مؤسســـات آموزش زبان، ۴۲٪ آقا و بقیه خانم بودند. در مرحله دوم مطالعه که در ســـال ۱۳۹۶ انجام شد پرسشـــنامه مذکور مجدداً میان ۸۸ معلم زبان انگلیسی پایه‌های هفتم تا یازدهم مدارس که برنامه درســـی مبتنی بر روش ارتباطی اجرا می‌شد توزیع شد. از این تعداد ۴۵٪ آقا و بقیه خانم بودند. از میان معلمان زبان انگلیســـی مدارس در مرحله اول، ۵۷٪ مدرک کارشناســـی دبیری زبان انگلیسی، ۲۵٪ مدرک کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی و ۱۸٪ مدارک کارشناسی و کارشناسی ارشد سایر گرایشهای زبان انگلیسی مانند ادبیات انگلیسی، مترجمی و زبانشناسی همگانی داشتند. از میان معلمان مرحله دوم نیز ۶۳٪ مدرک کارشناسی دبیری زبان انگلیسی، ۱۴٪ مدرک کارشناسی ارشد آموزش زبان و ۲۱٪ نیز مدرک سایر گرایشها را داشتند. با توجه به اینکه در طرح شبه پانلی و در انتخاب نمونه دوم باید کوشـــید نمونه‌ها به گونه‌ای همتاســـازی شوند که از نظر عواملی مانند جنس و تجربه و ... شبیه به نمونه‌های مرحله اول باشـــند، به نظر می‌رسد نمونه اول و دوم مطالعه تا حد زیادی با هم همتا هستند، اما از میان معلمان زبان‌انگلیسی مؤسسات آموزش زبان ۶۳٪ مدرک کارشناسی و ۵٪ مدرک کارشناسی در ســـایر گرایشهای زبان انگلیسی داشتند و ۴٪ مدرک کارشناسی دبیری زبان انگلیسی و ۲۸٪ مدرک کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی داشتند.

ابزار این پژوهش شامل سؤالات مصاحبه نیمه‌ساختارمند در مرحله مصاحبه و پرسشنامه‌ای است که در ســـال ۱۳۹۱ بر اساس نتایج مصاحبه و پیشینه پژوهشی درباره آموزش فعالیت- محور و پرسشنامه جیئون و هان[3](۲۰۰۶) تهیه شـــده اســـت. این پرسشنامه شامل ۳۵ گویه در طیف پنج‌نقطه‌ای لیکرت بود که از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تغییر می‌کرد. دو گویه پایانی پرسشـــنامه نیز از شرکت‌کنندگان می‌خواســـت تا دلایل اســـتفاده یا عدم استفاده از روش آموزش فعالیت - محور را فهرست کنند. قبل از انجام مرحله اول پژوهش، پرسشـــنامه در میان ۴۲ معلم زبان‌انگلیســـی به طور آزمایشی توزیع شد تا جنبه‌های مختلف آن مانند شفاف بودن سؤالات، ساختار پرسشنامه و نظرات احتمالی شرکت‌کنندگان

1. Repeated cross-sectional
2. Frethey-Bentham
3. Jeon & Hahn

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

مورد بررسی قرار گیرد. ساختار عاملی پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت و ۱۱ گویه که بار عاملی کمتر از ۰/۳ داشـــتند یا روی دو عامل بارگذاری شده بودند از پرسشنامه حذف شدند. بارهای عاملی و پایایی سازه‌های پرسشنامه ۲۴ گویه‌ای در جدول ۱ نشان داده شده است. پایایی کلی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۳ محاسبه شده است.

جدول ۱. بارهای عاملی و پایایی آلفای کرونباخ پرسشنامه

ردیف	گویه	آگاهی	کاربرد	رویکرد
۱	مهم‌ترین هدف در روش آموزش فعالیت - محور ایجاد توانایی ارتباط است.	۰/۵۶		
۲	روش آموزش فعالیت - محور یک روش آموزشی زبان‌آموز - محور است.	۰/۶۲		
۳	در روش آموزش فعالیت - محور از منابع آموزشی معتبر و موثق استفاده می‌شود.	۰/۷۰		
۴	در روش آموزش فعالیت - محور تأکید بر معناست.	۰/۷۷		
۶	در استفاده از روش آموزش فعالیت - محور سه مرحله قبل از فعالیت، ضمن فعالیت و پس از فعالیت وجود دارد.	۰/۷۷		
۷	فراهـــم کردن درونداد قابل فهم برای زبان‌آموزان در آموزش فعالیت - محور بســـیار مهم است.	۰/۷۶		
۱۹	فعالیتها باید بر اساس نیاز زبان‌آموزان در کلاسها طراحی شوند.	۰/۷۵		
۲۰	هر فعالیت پیامد مشخصی دارد.	۰/۸۳		
۲۱	نقش معلم در زمان اجرا و استفاده از این روش همچون یک راهنما است که چگونگی و مراحل اجرای فعالیتها را برای زبان‌آموزان شفاف می‌کند.	۰/۴۶		
۱۷	کتابی که استفاده می‌کنم مناسب استفاده از روش‌آموزش فعالیت - محور است.		۰/۶۵	
۸	من در کلاسهایم به زبان‌آموزان تمرینهایی می‌دهم که در انجام دادن آنها بر انتقال معنا و مفهوم تمرکز کنند نه بر نکات دستوری و زبانی.		۰/۶۱	
۱۱	من در کلاســـهایم به زبان‌آموزان تمرینهایی می‌دهم که بر اساس علاقه آنها طراحی شده‌اند.		۰/۶۸	
۱۲	من در کلاســـهایم به زبان‌آموزان تمرینهایی می‌دهم که بر اســـاس نیاز آنها طراحی شده‌اند.		۰/۷۶	

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

جدول ۳. (ادامه)

ردیف	گویه	آگاهی	کاربرد	رویکرد
۱۳	من میزان موفقیت زبان‌آموزان در انجام دادن تمرینهای کلاسی را بر اساس میزان موفقیت آنها در برقراری ارتباط با سایرین از طریق زبان دوم ارزیابی می‌کنم.		۰/۷۶	
۱۴	بازخورد من به عملکرد زبان‌آموزان بیشتر متمرکز بر محتوا (موفقیت در برقراری ارتباط) است تا بر صورت (نکات دستوری).		۰/۷۵	
۱۵	من در کلاسهایم از روش آموزش فعالیت - محور استفاده می‌کنم.		۰/۷۹	
۵	به نظر من روش آموزش فعالیت - محور یک روش کاربردی با بازده بالا در آموزش زبان انگلیسی است.			۰/۷۰
۹	طراحی و اجرای اصول و روشهای آموزش فعالیت - محور وقت‌گیر است.			۰/۸۲
۱۰	ارزیابی نتایج حاصل از اجرای یک فعالیت در این روش دشوار است.			۰/۶۲
۱۶	روش آموزش فعالیت - محور موجب ایجاد انگیزه در زبان‌آموزان برای یادگیری زبان می‌شود.			۰/۷۷
۱۸	روش آموزش فعالیت - محور فعالیتهایی را ارائه می‌دهد که در افزایش میزان علاقه‌مندی زبان‌آموزان مؤثر است.			۰/۷۶
۲۲	من به استفاده از روش آموزش فعالیت - محور در کلاسهایم علاقه‌مندم.			۰/۷۵
۲۳	استفاده از روش آموزش فعالیت - محور موجب افزایش میزان سرعت یادگیری در زبان‌آموزان می‌شود.			۰/۷۱
۲۴	استفاده از روش فعالیت - محور می‌تواند فضایی به مراتب صمیمی‌تر و با استرسی کمتر برای زبان‌آموزانم فراهم کند.			۰/۵۸
	پایایی آلفای کرونباخ	۰/۸۰	۰/۷۲	۰/۷۶

همان‌گونه که در جدول ۱ آمده است همه سازه‌های پرسشنامه سطح قابل قبول پایایی ۰/۷۰ < (فرانکل و والن[1]، ۲۰۰۰) را دارا هستند. با توجه به اینکه علی‌رغم همتایی نسبی کلی میان دو نمونه معلمان زبان مدارس، تک‌تک افراد همتاسازی نشده‌اند، این دو گروه دو نمونه مستقل و نمایانگر از جامعه معلمان زبان‌انگلیسی مشهد به شمار می‌آیند که در دو مقطع زمانی قبل و بعد از اجرای برنامه‌درسی‌جدید مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. بنابراین برای تجزیه‌وتحلیل داده‌های حاصل از این دو گروه و گروه معلمان

1. Fraenkel & Wallen

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

زبان مؤسسات و آموزشگاههای زبان با استفاده از نرم افزار SPSS 22 از آزمون تحلیل‌واریانس یک‌طرفه و آزمون مربع‌کای استفاده شده است.

یافته‌ها

بعد از گردآوری داده‌ها در دو مرحله مطالعه و بررسی پیش‌فرضهای آزمون تحلیل واریانس (ANOVA)، برای بررسی وجود اختلاف معنادار میان آگاهی و رویکرد معلمان گروههای مختلف به روش آموزش فعالیت ـ محور و قابلیت اجرای این روش از نظر آنان، سه آزمون تحلیل واریانس انجام شد که نتایج آنها در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی و آزمون تحلیل واریانس میان سه گروه از معلمان

	گروه	N	میانگین	انحراف معیار	F	p
آگاهی	مدارس قبل از اجرای برنامه‌درسی‌ملی	۸۹	۳۴/۷۲	۴/۲۰	۳/۱۶	۰/۰۴*
	مؤسسات آموزش‌زبان	۸۹	۳۶/۱۹	۳/۳۹		
	مدارس بعد از اجرای برنامه‌درسی‌ملی	۸۸	۳۵/۲۶	۴/۱۱		
رویکرد	مدارس قبل از اجرای برنامه‌درسی‌ملی	۸۹	۳۱/۹۷	۳/۳۱	۸/۴۲	۰/۰۰*
	مؤسسات آموزش زبان	۸۹	۳۲/۹۶	۳/۳۱		
	مدارس بعد از اجرای برنامه‌درسی‌ملی	۸۸	۳۳/۹۲	۴/۳۲		
قابلیت اجرا	مدارس قبل از اجرای برنامه‌درسی‌ملی	۸۹	۱۵/۶۹	۴/۲۹	۶/۳۴	۰/۰۰*
	مؤسسات آموزش‌زبان	۸۹	۲۰/۶۹	۲/۶۳		
	مدارس بعد از اجرای برنامه‌درسی‌ملی	۸۸	۲۲/۶۷	۳/۸۵		

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

با توجه بـــه جدول ۲ تفاوتی معنادار میان آگاهی و رویکرد معلمـــان گروههای مختلف به آموزش فعالیت - محور و قابلیت اجرای آن وجود دارد (P<۰,۰۵). در ادامه پژوهش، به منظور شناسایی دقیق تفاوتهای موجود مجموعه‌ای از آزمونهای توکی انجام شد. جدول ۳ نتایج این آزمونها را نشان می‌دهد.

جدول ۳. آزمونهای تعقیبی برای شناسایی تفاوتهای میان گروهها

	گروه۱ (I)	گروه ۲ (J)	تفاوت میانگین (I-J)	خطای استاندارد	P
آگاهی	مدارس قبل از برنامه‌درسی	مؤسسات آموزش‌زبان	-۱/۴۶	۰/۵۸	۰/۰۳*
	مدارس قبل از برنامه‌درسی	مدارس بعد از برنامه‌درسی	۰/۹۲	۰/۵۸	۰/۶۲
	مدارس بعد از برنامه‌درسی	مؤسسات آموزش‌زبان	-۰/۹۲	۰/۵۸	۰/۲۶
رویکرد	مدارس قبل از برنامه‌درسی	مؤسسات آموزش‌زبان	-۰/۹۸	۰/۵۴	۰/۱۶
	مدارس قبل از برنامه‌درسی	مدارس بعد از برنامه‌درسی	-۱/۹۷	۰/۵۴	۰/۰۰*
	مدارس بعد از برنامه‌درسی	مؤسسات آموزش‌زبان	۰/۹۵	۰/۵۴	۰/۱۸
قابلیت اجرا	مدارس قبل از برنامه‌درسی	مؤسسات آموزش‌زبان	-۵/۰۰	۰/۵۴	۰/۰۰*
	مدارس قبل از برنامه‌درسی	مدارس بعد از برنامه‌درسی	-۶/۹۷	۰/۵۴	۰/۰۰*
	مدارس بعد از برنامه‌درسی	مؤسسات آموزش‌زبان	۱/۹۷	۰/۵۵	۰/۰۰*

بـــا توجه به جدول شـــماره ۲ و ۳، گرچه معلمـــان همه گروهها آگاهی مناســـبی از اصول آموزش فعالیت - محور دارند (میانگین ۳۵ از ۴۵)، اما تفاوتی معنادار میان آگاهی معلمان مؤسســـات آموزش زبان و معلمان مدارس قبل از اجرای برنامه درســـی ملی وجود دارد (p >۰/۰۵). علاوه‌براین داده‌های جدول ۲ و ۳ حاکی از این است که علی‌رغم رویکرد مثبت همه گروهها به روش آموزش فعالیت- محور (میانگین ۳۲ از ۴۰)، تفاوتی معنادار میان رویکرد معلمان قبل از اجرای برنامه درســـی و بعد از اجرای آن وجـــود دارد، به طوری‌که بعد از اجرای برنامه‌درســـی‌ملی معلمان رویکردی مثبت‌تر نشـــان داده‌اند (میانگین ۳۳/۹۲ در مقابل ۳۱/۹۹). افزون براین، به لحاظ نظر معلمان درباره قابلیت اجرای روش آموزش فعالیـــت ـ محور، نتایج تفاوتی معنـــادار را میان معلمان مدارس قبل از اجرای برنامه‌درســـی و معلمان مؤسسات آموزش‌زبان نشان می‌دهد به گونه‌ای که معلمان مدارس معتقد بودند این روش قابلیت اجرایی کمتـــری دارد (میانگین ۲۰/۶۹ در مقابل ۱۵/۶۹). جـــدول ۳ همچنین تفاوتی معنادار را میان قابلیت

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

اجـــرای این روش در مـــدارس از نظر معلمان قبل و بعد از اجرای برنامه درســـی ملی نشـــان می‌دهد (میانگین ۱۵/۶۹ در مقابل ۲۲/۶۷). علاوه‌بر این بررسی دقیق‌تر داده‌های پژوهش بیانگر این است که در حالی‌که قبل از اجرای برنامه‌درســـی ملی میانگین گویه شماره ۱۵ که کاربرد این روش در کلاس درس را می‌ســـنجد ۱/۸۹ بوده و ۷۳٪ معلمان مدارس گفته‌اند به ندرت از این روش در کلاس درس استفاده می‌کنند، بعد از اجرای برنامه‌درســـی ملی این میانگین به ۳/۶۹ رسیده است و تنها ۶٪ معلمان گفته‌اند به ندرت از این روش اســـتفاده می‌کنند. تفاوت میان قابلیت اجرای روش آموزش فعالیت - محور بعد از اجرای برنامه‌درسی ملی با نظر معلمان مؤسسات آموزش زبان نیز متفاوت است به گونه ای که معلمان مدارس نظری بهتر دارند و میانگین پاسخ به گویه ۱۵ برای معلمان مدارس پس از اجرای برنامه درسی ملی ۳/۶۹ و برای معلمان مؤسسات آموزشی ۳/۲۵ است و ۱۶٪ معلمان مؤسسات آموزش زبان گفته‌اند به‌ندرت از این روش استفاده می‌کنند.

دو گویه باز-پاســـخ در پرسشنامه نیز دلایل معلمان برای اســـتفاده از روش آموزش- محور را مورد پرسش قرار می‌دادند. تجزیه و تحلیل پاسخ معلمان نشان می‌دهد که افزایش انگیزه و علاقه زبان‌آموزان به یادگیـــری، فراهم آوردن فرصت کارگروهی، کمک به یادگیری عمقی‌تـــر و کمک به زبان‌آموزان در استفاده ارتباطی از زبان از مهم‌ترین دلایل استفاده از روش فعالیت - محور است. از سویی هم، کلاسهای شلوغ، ناهمگن بودن سطح زبان‌آموزان، محدودیت‌زمانی، عدم علاقه برخی زبان‌آموزان به اجرای فعالیتها، کتابهای نامناســـب و توانش زبانـــی معلمان از جمله دلایل اجتناب معلمان از اجرای این روش اســـت. جدول ۴ فراوانی هر یک از این دلایل را در گروههای مختلف معلمان نشان می‌دهد.

جدول ۴. دلایل اجتناب از کاربرد روش آموزش فعالیت ـ محور

	کلاسهای شلوغ	محدودیت زمانی	کتب درسی نامناسب	ناهمگنی سطح زبان‌آموزان	عدم علاقه زبان‌آموزان	توانش زبانی معلمان
مؤسسات آموزش زبان	۷	۵	۹	۰	۰	۰
مدارس قبل از برنامه درسی ملی	۷۱	۸۸	۶۶	۷۷	۱۶	۲۴
مدارس بعد از برنامه درسی ملی	۵۸	۸۱	۱۷	۵۶	۹	۱۶

نگاهی گذرا به جدول شـــماره ۴ حاکی از تفاوت فاحش مدارس و مؤسســـات آموزش زبان است. اما برای بررسی دقیق‌تر اینکه آیا میان دلایل اجتناب معلمان مدارس از کاربرد روش فعالیت- محور قبل و بعد از اجرای برنامه درسی ملی تفاوت معنادار وجود دارد، چند آزمون مربع کای انجام شد (جدول ۵).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

جدول ۵. آزمون مربع کای برای بررسی تفاوت دلایل اجتناب از روش آموزش فعالیت ـ محور قبل و بعد از تغییر برنامه درسی

	مربع کای	P
کلاسهای شلوغ	۱/۳۱	۰/۲۵
محدودیت زمانی	۰/۲۹	۰/۵۹
کتابهای درسی نامناسب	۲۸/۹۲	۰/۰۰
ناهمگنی سطح زبان آموزان	۳/۳۱	۰/۰۸
عدم علاقه زبان آموزان	۱/۹۶	۰/۱۶
توانش زبانی معلمان	۱/۶	۰/۲

با توجه به جدول ۵، تنها تفاوت معنادار میان دلایل اجتناب از روش آموزش فعالیت - محور قبل و بعد از اجرای برنامه‌درسی ملی، کتابهای درسی است. به عبارت دیگر تنها کتابهای درسی به شکل معناداری بهبود پیدا کرده‌اند و سایر عوامل بازدارنده باقی مانده اند.

بحث

نتایج این مطالعه در پاسخ به پرسش اول پژوهش نشان می‌دهد که معلمان زبان انگلیسی مدارس قبل و بعد از اجرای برنامه‌درسی ملی که هدف از آموزش زبان را آموزش ارتباطی زبان می‌داند و همچنین معلمان مؤسسات آموزش زبان آگاهی خوبی از اصول آموزش فعالیت- محور داشته‌اند. نکته جالب توجه آن است که گرچه اغلب معلمان زبان انگلیسی مدارس مدرک دبیری آموزش زبان انگلیسی داشته‌اند، آگاهی آنان در قبل از اجرای برنامه درسی کمتر از معلمان مؤسسات آموزش زبان که اکثراً در سایر گرایشهای انگلیسی فارغ التحصیل شده‌اند بوده است. دلیل آگاهی بیشتر معلمان زبان مؤسسات ممکن است این باشد کتابها و نظام آموزش زبان‌خارجی در آموزشگاههای زبان به دلیل استفاده از کتابهای بین المللی از بیش از دو دهه گذشته رویکرد ارتباطی است و معلمان زبان مؤسسات با شرکت در دوره‌های آموزشی و تجربه تدریس این کتابها آشنایی بیشتری با اصول و اهداف روش فعالیت - محور به عنوان گونه‌ای از رویکرد ارتباطی به‌دست آورده‌اند، اما قبل از اجرای برنامه‌درسی روشهای ارتباطی آموزش‌زبان در دانشگاهها و مراکز تربیت‌معلم مورد تأکید نبوده‌اند. بنابراین با وجود داشتن مدرک رشته دبیری، معلمان آگاهی چندانی از روشهای ارتباطی نداشته‌اند. اما بعد از اجرای برنامه‌درسی ملی و تغییر نظام آموزشی زبان‌انگلیسی در مدارس، معلمان در دوره‌های ضمن خدمت متعددی درباره روشهای ارتباطی آموزش زبان شرکت کرده‌اند، بنابراین آگاهی معلمان مدارس رشدی چشمگیر یافته و تفاوت معنادار میان آگاهی معلمان مدارس و معلمان مؤسسات از بین رفته است. همین امر ممکن است دلیل رویکرد مثبت‌تر معلمان مدارس به روش

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

فعالیت - محور بعد از تغییر برنامه‌درسی نیز باشد. در واقع تفاوت میان معلمان زبان مؤسسات و معلمان مدارس قبل از اجرای برنامه‌درسی مبتنی بر رویکرد ارتباطی و عدم وجود چنین تفاوتی بعد از اجرای برنامه درســـی مؤید نقش برنامه‌درسی و عوامل مرتبط با آن در آگاهی و عملکرد معلمان در کلاس درس است.

یافته دیگر این پژوهش در پاسخ به پرسش اول آن است که قبل از اجرای برنامه‌درسی ملی تفاوتی معنادار میان نظر معلمان درباره قابلیت اجرای روش آموزش فعالیت ـ محور در مدارس و مؤسســـات آموزش زبان وجود داشته است. دلیل این تفاوت ممکن است این باشد که مدارس و مؤسسات آموزش زبان در جنبه‌های متعددی با هم تفاوت دارند. به عنوان مثال درحالی‌که کتابها و سیستم آموزشی مؤسسات چندین سال است که بر اســـاس رویکرد ارتباطی است، کتابها و سیســـتم آموزش زبان در مدارس قبل از اجرای برنامه‌درسی جدید بر اساس رویکرد خواندن و روش گفتاری ـ شنیداری بوده است. علاوه براین در مؤسسات آموزش زبان کلاسها سه روز در هفته تشکیل می‌شوند، در مدارس کلاس زبان یک جلسه در هفته تشکیل می‌شود. در مؤسسات تعداد اعضای کلاس معمولاً ۱۲ تا ۱۵ نفر است، در حالی‌که در مدارس این ارقام معمولاً ۱۵ تا ۳۰ نفر است یا درحالی‌که در مؤسسات زبان‌آموزان بر اساس توانمندی زبانی سطح بندی می‌شوند، در مدارس دانش‌آموزان بر اســـاس فاکتورهای غیر مرتبط به سطح زبانی در کلاسها دسته‌بندی می‌شوند. افزون‌براین، در حالی‌که معلمان مؤسسات آموزش زبان باید بر اساس آزمونهای بسندگی توانش زبانی، تواناییهای زبانی خود را اثبات نمایند، توجهی خاص به توانمندی زبانی معلمان در مدارس نمی‌شود و در مطالعات گوناگون (عطایی و خاکی، ۲۰۰۶؛ بیرجندی و درخشـــان، ۲۰۱۰؛ اقتصادی و حسن‌آبادی، ۲۰۱۶) معلمان مدارس احساس نیاز خود به کلاسهای ضمن خدمتی که دانش و توانش زبانی آن را افزایش دهد، گزارش کرده‌اند. این دلایل در گویه‌های باز ـ پاسخ پرسشنامه که سؤال دوم این پژوهش است از سوی شرکت‌کنندگان نیز اعلام شده‌اند. تفاوت قابلیت اجرای روش آموزشی فعالیت ـ محور در مدارس و مؤسسات آموزش زبان با نظر هالیدی (۱۹۹۴) همخوان است. او معتقد است روشهای ارتباطی آموزش زبان در محیطهایی ایجاد و تبلیغ شـــده است که زبان دوم را بیشتر مؤسسات خصوصی آموزش می‌دهند. اما نتایج مرحله دوم مطالعه نشان می‌دهد که اجرای برنامه درسی ملی توانسته است بر جنبه‌هایی از قابلیت اجرای روش فعالیت ـ محور مانند کتاب درسی تأثیر مثبت بگذارد. کتابهای جدیدالتالیفی که بر اساس رویکرد ارتباطی تهیه شده است امکان استفاده بیشتر از روش فعالیت ـ محور را فراهم می‌کنند، گرچه بر اساس برنامه‌درسی آموزش زبان انگلیسی زمان بیشتری باید به آموزش زبان انگلیسی اختصاص یابد. این امر هنوز محقق نشده است. بنابراین معلمان مدارس بعد از اجرای برنامه‌درسی ملی نیز محدودیت زمانی و کلاسهای شلوغ را از دلایل عدم کاربرد روش فعالیت ـ محور بیان کرده‌اند که با نظر آدامز و نیوتن (۲۰۰۹) و تامپسون و میلینگتون (۲۰۱۲) درباره موانع کاربرد روش ارتباطی و فعالیت ـ محور همخوان است. نتایج آزمون مربع‌کای در مورد دلایل اجتناب از کاربرد روش فعالیت- محور قبل و بعد از اجرای برنامه درسی نیز تأثیر مهم تغییر برنامه‌درسی بر کتب درسی را تأیید می‌کند اما دیگر موانع کاربرد این روش همچنان باقی است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

■ نتیجه‌گیری ■

گرچـــه در مورد قابلیت اجرای روشـــهای ارتباطـــی آموزش زبان ماننـــد روش فعالیت‌ـمحور در کشـــورهای آســـیایی تردیدهایی وجود دارد، اما نتایج این پژوهش نشـــان می‌دهد برنامه‌های درسی چنانچه این روشـــها را به رسمیت بشناسند و زمینه را با تهیه کتابهای مناسب، اختصاص زمان کافی، گروه‌بندی مناســـب زبان‌آموزان و حمایت و پشتیبانی معلمان برای آنها هموار سازند می‌توانند تأثیری چشمگیر بر قابلیت اجرای این روشها داشته باشند. یافته‌های این پژوهش همچنین حاکی از این است که گرچه اجرای برنامه‌درســـی ملی و به تبع آن تألیف کتابهای درسی جدید زبان انگلیسی بر مبنای رویکرد ارتباطی آموزش زبان منجر به بهبود شـــیوه‌های آموزش زبان در مدارس شده است و با توجه به وجود برخی فعالیتها در کتابهای درسی معلمان زبان گاهی مجبورند از روش آموزش فعالیت‌ـمحور اســـتفاده کنند، وزارت آموزش‌وپرورش باید گامهای بیشتری را برای اجرای موفق‌تر برنامه‌درسی ملی بردارد تا موانعی چون محدودیت زمانی و کلاســـهای شـــلوغ که از مهم‌ترین دغدغه‌های معلمان است برطرف شـــود. علاوه‌براین، چندین پژوهش از جمله پژوهش حاضر نشـــان داده‌اند که یکی از نیازهای مهـــم معلمان زبان ارتقای دانش و مهارت و بســـندگی زبان عمومی آنان اســـت. بنابراین برنامه‌ریزان آموزش نیروی انســـانی در وزارت آموزش‌وپرورش باید به این نکته توجه کرده و علاوه بر برنامه‌ریزی برای دوره‌های ضمن‌خدمت در مورد شـــیوه‌های نوین آموزش زبان، برای ارتقای دانش و مهارت زبانی معلمان که لازمه توفیق آنان در اجرای برنامه‌درسی ملی و تدریس براساس شیوه‌های جدید آموزشی است نیز چاره‌اندیشـــی کنند. نکته آخری که درباره این پژوهش باید مورد توجه قرار گیرد این است که داده‌های اصلی این پژوهش از طریق خودگزارشـــی و پرسشنامه گردآوری شده است و می‌توان با داده‌های کیفی مانند مشـــاهده تدریس معلمـــان در کلاس درس و مصاحبه با دانش‌آموزان و معلمان به غنـــای یافته‌های این پژوهش افزود. علاوه براین، گرچه شـــیوه آموزش فعالیت‌ـمحور در ســـطح جهانی مورد توجه قرار دارد، باید به تمایز الیس (۲۰۰۳) میان شیوه آموزش فعالیت‌ـمحور و آموزش پشتیبانی‌شـــده با فعالیت توجه کـــرد، چراکه اجرای آموزش فعالیت‌ـمحور که گونه شـــدید رویکرد ارتباطی اســـت عملاً در بسیاری از کشورها قابلیت اجرای زیاد ندارد و به همین سبب هم تقریباً همه کتابهای آموزش زبان مطرح که در کشورهای انگلیسی‌زبان هم نوشته شده‌اند و در مؤسسات آموزش زبان در ســـایر نقاط جهان هم آموزش داده می‌شوند بر اساس گونه ضعیف رویکرد ارتباطی و استفاده از فعالیت که الیس برای تأکید آن را روش پشـــتیبانی شـــده با فعالیت می‌نامد تولید می‌شوند. آنچه در این پژوهش مورد بررســـی قرارگرفته در واقع همان روش پشتیبانی شده با فعالیت است، بنابراین تدابیری که مســـئولان و برنامه‌ریزان اندیشـــیده اند، زمینه را برای اجـــرای بهتر این رویکرد حداقلی فراهم خواهد ساخت.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

منابع

REFERENCES

دبیرخانه شورای‌عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، (سند مشهد مقدس)*. تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای‌عالی انقلاب فرهنگی.

ـــــــــــــــــ. (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*، مصوبه اسفند ۱۳۹۱. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

دواس، دی. ای. (۱۹۹۵). *پیمایش در تحقیقات اجتماعی*، ترجمه هوشنگ نایبی (۱۳۷۶). تهران: نشر نی.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۹۱). *راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی دوره متوسطه*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

صفرنواده، خدیجه؛ علی‌عسگری، مجید؛ موسی‌پور، نعمت‌اله و عنانی‌سراب، محمدرضا. (۱۳۸۹). تحلیل و آسیب شناسی محتوای کتب درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه و ارزیابی آن با معیار رویکرد آموزش ارتباطی زبان. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵ (۱۷)، ۸۶-۱۱۴.

عنانی‌سراب، محمدرضا. (۱۳۹۱). تألیف از الف تا یاء: گفتگو با دکتر پرویز بیرجندی. *رشد آموزش زبان*، ۲۷ (۲)، ۹-۱۴.

وثوقی، حسین. (۱۳۷۱). روش خواندن در تدریس زبان خارجی. *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان*، ۳ (۲)، ۱۰۴-۱۱۹.

Adams, R., & Newton, J. (2009). TBLT in Asia: Constraints and opportunities. *Asian Journal of English Language Teaching, 19*(1), 1-17.

Atai, M. R., & Khaki, N. (2006). Iranian FLT teachers' perceptions of the efficiency of short term in-service teacher programs. *Roshd Foreign Language Teaching Journal, 79*(20), 33-40.

Bax, S. (2003). The end of CLT: A context approach to language teaching. *ELT Journal, 57*(3), 278-287.

Birjandi, P., & Derakhshan, A. (2010). Teachers' perceptions of the present and optimum status of the in-service EFL teacher preparation programs. *English Language Teaching,* 3(4), 47-57.

Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition* (6th ed.). USA: Pearson.

Burrows, C. (2008). Socio-cultural barriers facing TBL in Japan. *The Language Teacher, 32*(8), 15-19.

Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in teaching English*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). London: London Group Ltd.

Eghtesadi, A. R., & Hasanabadi, S. (2016). An evaluation of in-service training courses for the seventh grade English package for Iranian schools (Prospect 1). *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 3*(5), 130-143.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Farhady, H. (2000). *Evaluating students' language achievement at junior high schools in Iran*. An Unpublished research report, Ministry of Education, Tehran.

Foroozandeh, E., & Forouzani, M. (2015). Developing school English materials for the new Iranian educational system. In C. Kennedy (Ed.), *English language teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, trends and challenges* (pp. 59-72). London: British Council.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill.

Frethey-Bentham, C. (2011). Pseudo panels as an alternative study design. *Australasian Marketing Journal, 19*(4), 281-292.

Holliday, A. (1994). The house of TESEP and the communicative approach: The special needs of state English language education. *ELT Journal, 48*(1), 3-11.

Jeon, I., & Hahn, J. (2006). Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: A case study of Korean secondary school classroom practice. *Asian EFL Journal, 8*(1), 123-143.

Kiany, G. R., Mahdavy, B., & Ghafar Samar, R. (2011). Towards a harmonized foreign language education program in Iran: National policies and English achievement. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), 2*(3), 462-469.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly, 25(2)*, 279-295.

Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Rashidi, N. (1995). *Teaching and learning English in guidance schools and high Schools in Kordestan: Problems and suggested solutions*. Unpublished Master's Thesis, Shiraz University, Shiraz.

Razmjoo, S. A., & Riazi, A. M. (2006). Do high schools or private institutes practice communicative language teaching? A case study of Shiraz teachers in high schools and institutes. *The Reading Matrix: An International Online Journal, 6*(3) 342-363.

Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today.* Cambridge: Cambridge Univeristy Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Sato, R. (2009). Suggestions for creating approaches suitable to the Japanese EFL environment. *The Language Teacher, 33*(9), 11-14.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Thompson, C. J., & Millington, N. T. (2012). Task-based learning for communication and grammar use. *Language Education in Asia, 3*(2), 159-167.

Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge Univeristy Press.

Yarmohammadi, L. (2000). Reflections on the treatment and contextualization of pronunciation practices and language functions in the pre-university textbooks in Iran. *Journal of Teaching Languages*, *1*(3), 1-21.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-23]