

دوره ۴، شماره ۴

زمستان ۱۳۸۷

صص ۷۳-۹۵

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء س

## بررسی میزان کارآمدی "فرایندهای یاددهی-یادگیری" و "ارزشیابی" برنامه درسی زبان انگلیسی مقطع متوسط شهر شیراز

علی سیری پور\*

دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه اصفهان

دکتر محمد جواد باقرت دار

عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

دکتر محمد مصطفی شریف

عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی میزان کارآمدی "فرایندهای یاددهی-یادگیری" و "ارزشیابی" برنامه درسی زبان انگلیسی مقطع متوسطه، از دیدگاه دبیران و کارشناسان شهر شیراز بوده است. به منظور دستیابی به هدف فوق تعداد ۱۰۲ نفر از دبیران زبان انگلیسی مقطع متوسطه و ۱۳ نفر از کارشناسان زبان انگلیسی به ترتیب با استفاده از روش‌های نمونه‌گیری طبقه‌ای، متناسب با حجم و نمونه‌گیری هدفمند، انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها از دبیران با استفاده از پرسشنامه ۳۴ گویه‌ای محقق ساخته و از کارشناسان با استفاده از مصاحبه نیمه سازمان یافته انجام شد. برای برآورد روایی صوری و محتوایی سؤال‌های پرسشنامه و مصاحبه، از نظرات متخصصان استفاده شد. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۰ برآورد شد. داده‌های حاصل از مصاحبه با روش مقوله بندی و داده‌های حاصل از پرسشنامه با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، آزمون‌های t تک متغیره، t مستقل، آهمبسته و تحلیل واریانس یک راهه (ANOVA) تحلیل شد. نتایج نشان داد که میزان کارآمدی "فرایندهای یاددهی-

یادگیری" و "ارزشیابی عملکرد فراگیران"، به طور معناداری کمتر از سطح متوسط بود؛ به عبارت دیگر، از نظر دبیران نه فرایندهای یاددهی-یادگیری و نه ارزشیابی برنامه درسی زبان انگلیسی هیچ کدام کارآمدی لازم را نداشتند.

**کلید واژه‌ها:** فرایندهای یاددهی-یادگیری، ارزشیابی، برنامه درسی، مقطع متوسطه و دبیران زبان انگلیسی

### مقدمه

در طی چند سال گذشته، برنامه‌های درسی زبان انگلیسی در بسیاری از کشورها تغییرات اساسی یافته است. کشور چین در سال ۱۹۹۳ برنامه درسی زبان انگلیسی این کشور را تغییر داد و "توانایی برقراری ارتباط" را به عنوان هدف اصلی برنامه درسی زبان انگلیسی مشخص کرد (اگزین مین و آدام سون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). در سال ۱۹۹۵، دست اندرکاران نظام آموزشی بنگلادش برنامه درسی زبان انگلیسی را در این کشور اصلاح کردند و هیأت برنامه ریزی و تألیف کتب درسی هدف آموزش زبان انگلیسی را توانایی برقراری ارتباط عنوان کرد (کامرول حسن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). ژاپنی‌ها هم به علت ناتوانایی دانش‌آموزان این کشور در برقراری ارتباط مؤثر پس از پایان دبیرستان، اصلاحاتی از قبیل تغییر در آزمون ورودی دانشگاهها با تمرکز بر توانایی برقراری ارتباط در زبان انگلیسی، تغییر برنامه درسی و بازآموزی معلمان زبان را در دستور کار خود قرار داده اند (باسکین و ژائو<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶).

در طی چند سال اخیر، آموزش کارآمد زبان انگلیسی از عمده دغدغه‌های اصلی مسئولان امر برنامه ریزی درسی کشور بوده است؛ زیرا به رغم صرف مقدار زیادی زمان، انرژی و سرمایه، میلیونها دانش‌آموز ایرانی پس از شش یا هفت سال آموزش زبان انگلیسی در مدارس، در نهایت از دستیابی به توانایی برقراری ارتباط مفید و مؤثر عاجز می‌مانند (سجاد، ۱۳۸۴؛ محسنی مقدم، ۱۳۸۴؛ همایی، ۱۳۷۹؛ سعادت، ۱۳۷۴؛ بخشی، ۱۳۷۴ و محمدآبادی، ۱۳۷۳). عوامل این ناکامی را می‌شود در روش‌های نامناسب آموزش معلمان زبان انگلیسی، محتوای آموزشی نامناسب، روش‌های تدریس ناکارآمد، بی‌انگیزه بودن دانش‌آموزان، دیر شروع شدن

1. Xinmin & Adamson
2. Kamrul Hasan
3. Bsakin & Zhao

آموزش زبان انگلیسی و به کار نبردن زبان انگلیسی در زندگی روزمره جستجو کرد (طوسی، ۱۳۸۳).

با توجه به موارد ذکر شده، سؤال اینجاست که مجموعه اقدامات و فعالیت‌های مربوط به آموزش زبان با چه قواعد و ضوابطی انتخاب و سازماندهی شوند تا یادگیری مؤثر تحقق یابد. با توجه به آنچه که ملکی (۱۳۸۱، ص ۸) عنوان کرده که اگر "برنامه درسی را نقشه یادگیری بدانیم سخنی به گزاف نگفته ایم" می‌توان استنباط کرد، که بسیاری از مشکلات زبان انگلیسی متوجه عناصر برنامه درسی است. به طور خلاصه، این طور به نظر می‌رسد که طراحی برنامه‌های درسی زبان انگلیسی به گونه‌ای که امروزه در کشور رایج است نمی‌تواند نیازهای دانش‌آموزان و جامعه امروز را به این مهم برآورده کند.

منظور از طراحی برنامه درسی تعیین عناصر برنامه درسی است؛ میان صاحب‌نظران درباره عناصر برنامه درسی وحدت نظری وجود ندارد. دامنه این اختلافات از یک عنصر تا نه عنصر از برنامه درسی را در بر می‌گیرد (مهر محمدی، ۱۳۸۰). برخی تصمیم‌گیری درباره یک عنصر یعنی نتایج یادگیری را در حوزه کار برنامه ریزان درسی قلمداد کرده اند (جانسون<sup>۱</sup>، ۱۹۶۷) و برخی دیگر محتوای آن را در حوزه کار برنامه ریزان درسی پذیرفته اند (پورتلی<sup>۲</sup>، ۱۹۸۷). کلاین<sup>۳</sup> نه عنصر اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، روش‌های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه بندی را عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی می‌داند (کلاین، ۱۹۸۰). اما در بیشتر موارد به چهار عنصر اصلی هدف، محتوا، روش و ارزشیابی توجه می‌شود. (گودلد<sup>۴</sup>، ۱۹۸۵؛ میرزابیگی، ۱۳۸۰).

به منظور بررسی مشکلات آموزش زبان انگلیسی در کشور این مقاله قصد دارد از بین عناصر چهارگانه مورد توافق، دو عنصر «فرایندهای یاددهی-یادگیری» و «ارزشیابی» برنامه درسی زبان انگلیسی را از نظر دبیران دبیرستان‌های شهر شیراز و متخصصان مربوط ارزیابی کند تا راهکارهای عملی برای برطرف کردن مشکلات احتمالی ارائه کند. در این مقاله، تحلیلی از وضع موجود عناصر برنامه درسی زبان انگلیسی به عمل آمده، برخی رویکردهای علمی و

- 
1. Johnson
  2. Portelli
  3. Klein
  4. Goodlad

تجارب جهانی به عنوان سند و دلیل مطرح شده و نهایتاً پیشنهادهایی در جهت ایجاد تحول و انتقال از وضع موجود به وضع مطلوب ارائه شده است.

### پیشینه پژوهش

فرایندهای یاددهی-یادگیری<sup>۱</sup> از عناصر اصلی برنامه درسی است و در فرایند آموزش و یادگیری نقش بارزی را ایفا می‌کند. تحقق هدف‌های آموزش از طریق کاربرد روش‌ها و فنون تدریس امکان می‌یابد. اگر در برنامه درسی سعی بر این است که با انتخاب محتوای مناسب، یادگیری و تغییر رفتار مطلوب ایجاد شود، شیوه ارائه محتوا یا روشی که طی آن سعی می‌شود تغییرات مورد نظر در یادگیرنده ایجاد شود، روش تدریس یا فرایندهای یاددهی-یادگیری نامیده می‌شود (میرزاییگی، ۱۳۸۰). در روش‌های یاددهی-یادگیری (تدریس)، به مواردی چون نحوه ارائه دانش، تغییر نگرش و آموزش مهارت‌های مورد نظر از سوی معلم به دانش‌آموز، نحوه و میزان مشارکت یادگیرنده در امر یادگیری، چگونگی ارتباط یادگیرندگان با یکدیگر و با محیط، مواد، وسایل و امکانات آموزشی، توجه می‌شود.

بهترین روش تدریس آن است که برای فراگیران یک محیط لذت بخش یادگیری فراهم کند (تاکر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). وو<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) و دیو<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) معتقد هستند، که مهمترین دلیل تغییر برنامه‌های آموزشی زبان انگلیسی در کشور تایوان توجه زیاد به روش‌های دستور ترجمه بود. باتلر و اینو<sup>۴</sup> (۲۰۰۵)، چن<sup>۵</sup> (۲۰۰۲)، نو<sup>۶</sup> (۲۰۰۰) و تسائو<sup>۷</sup> (۱۹۹۹) بیان می‌کنند که بسیاری از کشورهای دنیا روش‌های تدریس دستور ترجمه را به علت پاسخ گو نبودن به نیازهای فراگیران در عصر جهانی شدن و فناوری اطلاعات تغییر داده‌اند.

کامرول حسن (۲۰۰۴) عواملی چون در دسترس نبودن مواد آموزشی، کم توجهی به تقویت مهارت «شنیدن»، سوق دادن تدریس در جهت ارزشیابی و شیوه‌های ارزشیابی نادرست

- 
1. Tucker
  2. Wu
  3. Duo
  4. Butler & Iino
  5. Chen
  6. Know
  7. Tsao

را از مهمترین دلایل ناکامی در دستیابی به اهداف و استانداردهای تعیین شده عنوان می‌کند. ارتیز و ویلکینسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) برنامه درسی و آموزشی مناسب، درگیر کردن دانش‌آموزان در فرآیند آموزش و یادگیری، ایجاد محیط مناسب یادگیری، کارآیی و دانش دبیران و ارزشیابی مداوم و نظام مند از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را از عوامل مؤثر، در دسترسی به اهداف تعیین شده زبان انگلیسی، قلمداد می‌کند. همچنین، ایجاد فرصت برای یادگیری مهارت‌ها و دسترسی به برنامه‌های درسی و آموزشی که توسعه مهارت‌ها را به شکل درهم تنیده ارائه کنند، از عواملی هستند که در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی مؤثر هستند.

مهد شاه<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) روش‌های تدریس ناکارآمد، کلاس‌های نامناسب برای آموزش زبان، ناکافی بودن زمان و نامناسب بودن کلاسها را به عنوان مهمترین عوامل تأثیرگذار در یادگیری زبان انگلیسی فراگیران ذکر کرده است. سوادی (۱۳۸۳) استاد، به کارگیری وسایل آموزشی، زمان آموزش و فعالیت فراگیران را از جمله عوامل تأثیرگذار بر یادگیری زبان انگلیسی عنوان کرده است. شاهینی (۱۳۷۶) رضایت بخش نبودن وضعیت فعلی نظام آموزش زبان انگلیسی، کافی نبودن واحدهای درسی زبان انگلیسی و تأکید زیاد بر دستور زبان را از مشکلات فراگیران زبان انگلیسی ذکر کرده است.

بخشی (۱۳۷۴) نیز استفاده نکردن از وسایل کمک آموزشی، اهتمام نکردن دبیران نسبت به مکالمه انگلیسی با دانش‌آموزان، ناهماهنگی سؤال‌های امتحانی با مطالب کتاب و ناکافی بودن زمان تدریس را از مهمترین اشکالات یادگیری زبان انگلیسی بیان می‌کند. همچنین، زنگنه (۱۳۷۴) نبود وسایل کمک آموزشی در مدارس و استفاده نکردن از کتاب‌ها و منابع کمک آموزشی را، از مهمترین مشکلات آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، برشمرده است. رشیدی (۱۳۷۴) نیز بی‌انگیزه بودن دانش‌آموزان، استفاده نکردن از وسایل کمک آموزشی، کلاس‌های شلوغ و پر جمعیت، زمان نامناسب شروع یادگیری زبان انگلیسی را، به عنوان مشکلات آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، بر شمرده است. محمد الشریعتی (۱۳۷۰) شروع آموزش زبان از دوران ابتدایی، کاهش جمعیت کلاس، استفاده از وسایل کمک آموزشی، ارائه درس با توجه به علاقه فراگیران، افزایش ساعت‌های آموزش زبان انگلیسی و توجه به هر چهار مهارت شنیدن، صحبت

---

1. Ortiz & Wilkinson  
2. Mohdshah

کردن، خواندن و نوشتن را از جمله عوامل مؤثر بر یادگیری زبان خارجی ذکر کرده است. کسب اطلاع درباره کیفیت برنامه و میزان مفید بودن آموزش مستلزم ارزشیابی است. ارزشیابی به مفهوم تعیین میزان دستیابی به تک تک هدف‌ها و همچنین تعیین کیفیت روش‌های آموزش و کار معلمان است. از طریق ارزشیابی مناسب می‌توان درباره برنامه یا آموزش قضاوت کرد و نسبت به اجرای برنامه، ادامه آموزش یا اصلاح و ایجاد تغییرات لازم در آن تصمیم گرفت. (میرزاییگی، ۱۳۸۰).

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی میزان موفقیت یادگیرنده در دستیابی به هدفهای مورد نظر را بررسی و تعیین می‌کند. هستلینگ و مادایوس<sup>۱</sup> (به نقل از صفوی، ۱۳۸۲) معتقد هستند، که ارزشیابی عبارت است از «جمع آوری منظم شواهد و اطلاعات، تا معلوم شود که آیا تغییرات واقعی در فراگیران در حال وقوع است یا خیر». این تعریف درصد ارزشیابی میزان تغییراتی است که در فراگیران حاصل می‌شوند. برای بسیاری از معلمان، ارزشیابی یعنی ارزیابی میزان مهارت، پیشرفت و یادگیری فراگیران؛ این که توانایی درک شنیداری فراگیران چقدر است؟ آیا فراگیران درک نوشتاری خود را توسعه داده اند؟ آیا معلمان در موقع تدوین یک برنامه درسی شکل‌های مختلفی از ارزشیابی (از آزمون‌های رسمی گرفته تا غیر رسمی) را برای ارزیابی فراگیران پیش بینی می‌کنند؟ هوگز<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) چهار هدف ارزشیابی را چنین برشمرده است: سنجش میزان مهارت فراگیران، تشخیص نقاط قوت و ضعف فراگیران، مشخص کردن دانش فرد قبل از شروع دوره آموزشی و ارزیابی میزان پیشرفت تحصیلی فراگیران. البته، باید توجه کرد که آزمون‌ها، تنها ابزار ارزشیابی فراگیران نیستند. معلمان می‌توانند فراگیران را بر اساس میزان مشارکت آنها در فعالیت‌های کلاسی یا از طریق بررسی کارنما<sup>۳</sup>، که در آن فراگیران مجموعه‌ای از فعالیت‌های خود را جمع آوری می‌کنند، نیز ارزیابی کنند (فینگریت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳). همچنین، معلمان ممکن است نظرات شاگردان را سهمیم کنند، در تصمیم‌گیری درباره این که چه چیزی را و اینکه چگونه ارزیابی کنند. (هول<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱).

---

1. Hasteling & Madaus

2. Hughes

3. portfolio

4. Fingeret

5. Hull

از دهه ۱۹۸۰، تحقیقات زیادی در رابطه با تأثیر ارزشیابی بر تدریس و یادگیری انجام شده است. برای مثال ترنر<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) قویاً بر این مسئله تأکید می‌کند، که ارزشیابی بر تدریس و یادگیری تأثیر می‌گذارد. پرودروما<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) نیز بر تأثیر ارزشیابی در ایجاد انگیزه یادگیری در فراگیران، کنترل کردن کلاسهای شلوغ و تضمین توجه و حضور منظم شاگردان در کلاس، صحنه می‌گذارد. پیرسون<sup>۳</sup> (۱۹۸۸) معتقد است که ارزشیابی کم و بیش برای ایجاد انگیزه در فراگیران مؤثر است. ترنر (۲۰۰۰) با بررسی تأثیر آزمون توانایی "صحبت کردن" در یادگیری زبان دوم در مدارس ایالت کبک، مشاهده کرد که بر اساس گزارش معلمان این آزمون بهبود یادگیری فراگیران و افزایش انگیزه آنها برای انجام تکالیف خود را باعث شده است.

شاهپوری (۱۳۷۹) بیان می‌کند امتحان کنکور بر روش تدریس معلمان زبان و شیوه‌های ارزشیابی دبیران از آموخته‌های دانش آموزان تأثیر می‌گذارد. مرادی (۱۳۷۴) نیز استفاده نکردن از آزمونهای شفاهی در ارزشیابی را، از جمله مشکلات آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، بیان کرده است.

ارزشیابی تأثیر می‌گذارد بر این که چه چیزی را و اینکه چگونه در کلاس ارائه کنیم. (اندروز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴، چن<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۴ و ترنر، ۲۰۰۰). بعضی‌ها تأثیر ارزشیابی در آموزش را با عبارت "پیامد" ارزشیابی توصیف می‌کنند (اسپالسکی<sup>۷</sup>، ۱۹۹۴). این عبارت به این مفهوم است که ارزشیابی بر تدریس و یادگیری تأثیر می‌گذارد (اندروز، ۲۰۰۴)؛ که البته، این تأثیر می‌تواند مثبت یا منفی باشد (وال و الدرسون<sup>۸</sup>، ۱۹۹۳). باید توجه کرد، که به علت تأثیر منفی ارزشیابی تأثیر مثبت آن چندان به چشم نمی‌آید. وال و الدرسون (۱۹۹۳) بیان می‌کنند که تأثیر ارزشیابی دشوارتر از آن است که تصور می‌شود. پرودروما (۱۹۹۵) می‌گوید که یکی از دلایل کم توجهی به روشهای جدید تدریس در کلاسهای درس زبان، این است که همزمان با ارائه این روشهای جدید، شیوه‌های ارزشیابی در راستای آن تغییر نمی‌کند. او همچنین بیان می‌کند که از عواقب منفی ارزشیابی، آن است که معلمان به خاطر ترس از نتایج ارزشیابی‌ها، تلاش می‌کنند که دانش آموزان نمره بالا بگیرند؛ زیرا

1. Turner
2. Prodromou
3. Pearson
4. Andrews
5. Chen
6. backwash
7. Spolsky
8. Wall & Alderson

نمره‌های بالا بیانگر موفقیت آنها است. آنها در واقع با "تدریس برای ارزشیابی"<sup>۱</sup> برنامه درسی زبان انگلیسی را به شکل نادرستی به محتوای مورد آزمون محدود می‌کنند. چپمن و اشنایدر<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) مشاهده کردند، که تمایل معلمان به تدریس بر اساس ارزشیابی برای دستیابی معلمان به عملکردهای تازه آموزشی را مانع می‌شود. به طور کلی انتظار می‌رود که آنچه در کلاسهای درس اتفاق می‌افتد به گونه‌ای از ارزشیابی تأثیر گرفته باشد.

### سؤال‌های اساسی پژوهش

- ۱) میزان کارآمدی فرایندهای یاددهی-یادگیری، از نظر دبیران زبان انگلیسی شهر شیراز و کارشناسان مربوط، تا چه اندازه است؟
- ۲) میزان کارآمدی ارزشیابی عملکرد فراگیران، از نظر دبیران زبان انگلیسی مقطع متوسطه شهر شیراز و کارشناسان مربوط، تا چه اندازه است؟
- ۳) بین نظرات دبیران، پیرامون موارد ذکر شده بر حسب عوامل دموگرافیک (جنسیت، مدرک تحصیلی، سن و سابقه کار)، چه تفاوتی وجود دارد؟

### روش پژوهش

روش تحقیق این پژوهش توصیفی-پیمایشی از نوع درهم تنیده (کمی و کیفی) بوده است. در بخش کمی، از پرسشنامه محقق ساخته ۳۴ گویه ای بر اساس مقیاس پنج سطحی لیکرت<sup>۳</sup> استفاده شد. در این پرسشنامه از دبیران خواسته شد تا نظر خود را راجع به هر یک از گویه‌ها بر مبنای طیف پنج سطحی (۱= بسیار کم تا ۵= بسیار زیاد) بیان کنند. میانگین نمره ۳ به عنوان معیار کارآمدی در نظر گرفته شد. بر این اساس طیفی تعریف گردید که در آن نمره زیر ۳ پایین تر از حد متوسط و نمره بیشتر از ۳، بالاتر از حد متوسط به حساب آید. جامعه آماری تحقیق در بخش کمی، دبیران زبان انگلیسی مقطع متوسطه شهر شیراز بوده که در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۸۵ راجع به برنامه درسی زبان انگلیسی به سؤال‌های پرسشنامه پاسخ دادند. برای انتخاب اعضای دبیران از روش نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم استفاده شده، که با استفاده از

- 
1. teaching to the test
  2. Chapman and Snyder
  3. Likert



فرمول کوکران ۱۰۲ نفر برآورد شد. روایی سؤال‌های پرسشنامه نیز به دو روش برآورد شده است. اول سؤال‌های پرسشنامه را چند نفر از استایدهای آموزش زبان انگلیسی و برنامه درسی تأیید کردند؛ روش دوم با استفاده از همبستگی‌ها بود. بدین صورت که با طراحی یک سؤال کلی در پایان هر مقوله و محاسبه همبستگی جواب این سؤال کلی با تک تک سؤال‌های مقوله، به نوعی همبستگی بین تک تک سؤال‌های و کل پرسشنامه مشخص شده است. پایایی پرسشنامه نیز علاوه بر این که با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه شد؛ همچنین، با حذف هر یک از سؤال‌های پرسشنامه از کل، یک بار دیگر نیز ضریب آلفا محاسبه شد؛ به وجود نیامدن تغییرات ملاحظه‌پذیر در ضریب آلفای کرونباخ، نشانه آن بود که محتوای سؤال‌های پرسشنامه در راستای کلی ساخت پرسشنامه بوده است. لازم ذکر است که از مجموع ۱۰۲ پرسشنامه توزیع شده شش پرسشنامه به علت مخدوش بودن در تحلیل داده‌ها کنار گذاشته شدند.

جدول ۱: توزیع فراوانی و درصد دبیران بر حسب ناحیه و جنسیت

درصد	جمع	زن		مرد		جنس ناحیه
		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۳۲	۱۰۴	۶۳	۶۶	۳۷	۳۸	۱
۲۰	۶۷	۶۰	۴۰	۴۰	۲۷	۲
۲۴	۷۷	۶۹	۵۳	۳۱	۲۴	۳
۲۴	۷۹	۶۲	۴۹	۳۸	۳۰	۴
۱۰۰	۳۲۷	۶۴	۲۰۸	۳۶	۱۱۹	جمع

منبع: مرکز اطلاعات و آمار سازمان آموزش و پرورش استان فارس (۱۳۸۵)

جامعه دوم این پژوهش کارشناسان (استادان آموزش زبان انگلیسی، مربیان مؤسسه‌های آموزش زبان انگلیسی و سرگروه‌های زبان انگلیسی) در شهر شیراز را شامل بود، که پژوهشگر با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند راجع به برنامه درسی زبان انگلیسی در مقطع متوسطه، به صورت فردی با آنان مصاحبه نیمه‌سازمان یافته انجام داده است. تعداد این کارشناسان ۱۳ نفر بوده که از مجموع این ۱۳ نفر، ۵ نفر استاد، ۵ نفر مربی و ۳ نفر سرگروه آموزشی درس زبان انگلیسی بوده‌اند. تمامی کارشناسان مذکور تجارب تدریس زبان انگلیسی در مقطع متوسطه داشتند. روایی سؤال‌های مصاحبه را تعدادی از متخصصان زبان انگلیسی و برنامه

درسی تأیید کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از تکنیک‌های آماری در دو سطح توصیفی و استنباطی و از طریق نرم افزار SPSS استفاده شده است. تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها نیز با روش مقوله بندی انجام شده است.

### یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش: میزان کارآمدی فرایندهای یاددهی-یادگیری، از نظر دبیران زبان انگلیسی شهر شیراز و کارشناسان مربوط تا چه اندازه است ؟

جدول ۲: مقایسه میانگین نمره میزان کارآمدی فرایندهای یاددهی-یادگیری با میانگین فرضی ۳

مقوله‌ها	$\bar{X}$	S	Se	t	df	p
کارآمدی فرایندهای یاددهی- یادگیری	۲/۵۵	۰/۴۶۴	۰/۰۴۷	-۹/۴۵	۹۵	۰/۰۰۰

به منظور بررسی میزان کارآمدی مقوله های "فرایندهای یاددهی-یادگیری" و "ارزشیابی عملکرد فراگیران" از آزمون t تک متغیره استفاده شد. همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می شود، میانگین مقوله "فرایندهای یاددهی-یادگیری" ۲/۵۵ است. بنابراین، از نظر دبیران میزان کارآمدی این مقوله به طور معناداری کمتر از سطح متوسط است (P = ۰/۰۰۰).

جدول ۳: مقوله بندی پاسخ‌های مصاحبه شوندگان در رابطه با میزان کارآمدی "فرایندهای یاددهی-یادگیری"

مقوله ها	فراوانی	درصد
کافی نبودن زمان آموزش (هم ساعات هفتگی و هم دوره آموزش)	۱۳	۱۰۰
استفاده از روش تدریس دستور-ترجمه	۱۲	۹۲
بی توجهی به استفاده از زبان برای برقراری ارتباط (رویکرد ارتباطی)	۱۱	۸۵
توجه زیاد به مهارت‌های خواندن و نوشتن و کم توجهی به مهارت‌های شنیدن و صحبت کردن	۱۰	۷۷
استفاده از زبان انگلیسی به جای زبان فارسی در اغلب اوقات در کلاس	۹	۶۹
معلم محور بودن آموزش زبان و منفعل بودن فراگیران	۸	۶۲
ناچاری معلمان به استفاده از روش دستور-ترجمه با توجه محدودیت زمانی، فناوری آموزشی و ارزشیابی	۶	۴۶
لزوم مشخص کردن اهداف هر درس برای معلم	۶	۴۶
توجه به ضرورت‌های فرهنگی اجتماعی زبان هدف	۳	۲۳
نظر کلی مصاحبه شوندگان در مورد کارآمدی فرایندهای یاددهی-یادگیری	۱۱	۸۵

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان مقوله بندی شده است. این مقوله‌ها با توجه به محتوای آنها در دو بخش "اشکال‌ها" و "پیشنهادها" بررسی شده است. در بخش اشکال‌ها، تمامی مصاحبه‌شونده‌ها زمان آموزش را چه از بابت ساعات هفتگی و چه از بابت آموزش زبان انگلیسی کافی نمی‌دانستند. ۹۶٪ (۱۲ نفر) از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که هنوز معمول‌ترین شیوه آموزش زبان انگلیسی در مدارس همان روش سنتی دستور-ترجمه است. ۸۵٪ (۱۱ نفر) نیز به بی‌توجهی به رویکرد ارتباطی اشاره کردند؛ ۷۷٪ (۱۰ نفر) توجه بیش از حد لازم بر مهارت‌های "خواندن" و "نوشتن" را عامل دست نیافتن به اهداف می‌دانستند. همچنین، ۶۲٪ (هشت نفر) معلم محور بودن آموزش و منفعل بودن فراگیران را علت نامطلوبی فرایندهای یاددهی-یادگیری عنوان کردند. ضمن آنکه ۴۶٪ (شش نفر) نیز بیان داشتند که با توجه به محدودیت‌های زمانی، فناوری آموزشی و ساختار ارزشیابی، معلمان به استفاده از روش دستور-ترجمه ناگزیر هستند. در بخش پیشنهادها ۶۹٪ (نه نفر) استفاده از زبان اصلی (انگلیسی) در کلاس درس، ۴۶٪ (شش نفر) مشخص کردن اهداف هر درس برای معلم و ۲۳٪ (سه نفر) نیز توجه به فرهنگ زبان هدف را ضروری بیان کردند، اما در مجموع ۸۵٪ (۱۱ نفر) از مصاحبه‌شونده‌ها فرایندهای یاددهی-یادگیری را مطلوب ارزیابی نمی‌کردند. ۱۵٪ (دو نفر) نیز در این رابطه پاسخ صریحی بیان نداشتند.

سؤال دوم پژوهش: میزان کارآمدی "ارزشیابی عملکرد فراگیران"، از نظر دبیران زبان انگلیسی شهر شیراز و کارشناسان مربوط، تا چه اندازه است؟

جدول ۴: مقایسه میانگین نمره میزان کارآمدی مقوله "ارزشیابی عملکرد فراگیران" با میانگین فرضی ۳

مقوله‌ها	$\bar{X}$	S	Se	t	df	p
کارآمدی ارزشیابی عملکرد فراگیران	۲/۳۳	۰/۴۴۰	۰/۴۴۰	-۱۶/۹۰	۹۵	۰/۰۰۰

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که میانگین مقوله "ارزشیابی عملکرد فراگیران" ۲/۳۳ است. بنابراین، از نظر دبیران، میزان کارآمدی شیوه‌های ارزشیابی عملکرد فراگیران، به طور معناداری کمتر از سطح متوسط است. ( $P = 0/000$ ).

جدول ۵: مقوله بندی پاسخ‌های مصاحبه شوندگان در رابطه با میزان کارآمدی مقوله "ارزشیابی"

درصد	فراوانی	مقوله ها
۸۵	۱۱	بی توجهی به ارزشیابی توانایی واقعی فرد در برقراری ارتباط
۷۷	۱۰	توجه بیش از حد به مهارت‌های خواندن و نوشتن (آنهم به شیوه‌های نادرست) و کم توجهی به مهارت‌های شنیدن و صحبت کردن در ارزشیابی
۶۲	۸	توجه به ارزشیابی‌های مستمر به شیوه‌های گوناگون و با استفاده از فناوری‌های آموزشی و نه استفاده صرف از آزمونهای کتبی
۶۲	۸	عوض شدن جای هدف و وسیله در فرایند ارزشیابی (ارزشیابی هدف آموزش قرار گرفته است)
۴۶	۶	تدوین سؤال‌های ارزشیابی به شکل تمرین‌های کتاب درسی
۳۸	۵	ضرورت تدوین اهداف و ملاک‌های ارزیابی در ابتدای سال تحصیلی
۲۳	۳	توجه به ضرورت‌های فرهنگی و اجتماعی زبان هدف در ارزشیابی
۶۹	۹	نظر کلی مصاحبه شوندگان در مورد کارآمدی شیوه‌های ارزشیابی

در اینجا نیز نظرات و دیدگاه‌های مصاحبه شونده‌ها در دو بخش اشکال‌های وارده بر ارزشیابی و پیشنهادها آورده شده است. ۸۵٪ (۱۱ نفر) از مصاحبه شونده‌ها بر بی توجهی به ارزشیابی توانایی واقعی فرد در برقراری ارتباط، ۷۷٪ (۱۰ نفر) بر توجه بیش از حد به مهارت‌های خواندن و نوشتن (آن هم به شیوه‌های نادرست) و کم توجهی به مهارت‌های شنیدن و صحبت کردن در ارزشیابی اشاره داشتند. ۶۲٪ (هشت نفر) معتقد بودند در ایران جای هدف و وسیله عوض شده است؛ یعنی ارزشیابی که ابزاری به منظور پی بردن به میزان آموخته‌های فراگیران، پس از طی دوره یا اجرای یک برنامه آموزشی، به عنوان هدف دوره یا برنامه‌های آموزشی قرار گرفته و اهداف، محتوا و شیوه‌های تدریس را تحت تأثیر قرار داده است. ۴۶٪ (شش نفر) نیز اعتقاد داشتند که سؤال‌های ارزشیابی نباید دقیقاً به همان شکلی باشد که تمرین‌های کتاب درسی هستند، بلکه باید به گونه‌ای باشند که دانش‌آموزان موقع پاسخ گویی بتواند دانش زبانی واقعی خود را ابراز کنند. در بخش پیشنهادها ۶۲٪ (هشت نفر) از کارشناسان استفاده از ارزشیابی‌های مستمر، کمک گرفتن از فناوری‌های آموزشی و توجه به تمام مهارت‌های زبانی را در بهبود ارزشیابی مؤثر می‌دانستند. ۳۸٪ (پنج نفر) بر ضرورت تدوین اهداف و ملاک‌های ارزشیابی در ابتدای سال تحصیلی اشاره کردند؛ و ۲۳٪ (سه نفر) نیز توجه بر فرهنگ زبان هدف را در دستیابی به ارزشیابی مطلوب و مؤثر دانسته‌اند، اما در

مجموع ۶۹٪ (نه نفر) از مصاحبه شونده‌ها شیوه‌های ارزشیابی را نامطلوب بیان کردند؛ ۱۵٪ (دو نفر) در صورت توجه جدی به امتحان‌های شفاهی آن را مطلوب ارزیابی می‌کردند و ۱۵٪ (دو نفر) نیز پاسخ صریحی در این باره ابراز نکردند.

### مقایسه دیدگاه دبیران

جدول ۶: مقایسه میانگین نظرات دبیران در باره مقوله‌های «فرایندهای یاددهی-یادگیری» و «ارزشیابی»

S	$\bar{X}$	مقوله‌ها
/۴۶۴	۲/۵۵	کارآمدی فرایندهای یاددهی-یادگیری
/۴۴۰	۲/۲۳	کارآمدی ارزشیابی عملکرد فراگیران
p=۰/۰۰۰	df=۹۵	t= ۶/۹۱

مقایسه دیدگاه دبیران با استفاده از آزمون t همبسته نشان می‌دهد که دیدگاه آنها درباره مقوله‌های پژوهش به طور معناداری یکسان نبوده است (p=۰/۰۰۰). میانگین مربوط به مقوله «فرایندهای یاددهی-یادگیری» ۲/۵۵ و میانگین مربوط به مقوله «ارزشیابی عملکرد فراگیران» ۲/۲۳ است، اما هیچ کدام از میانگین‌ها در حد معیار مشخص شده (۳) نبوده؛ بنابراین، از نظر دبیران شهر شیراز هیچ کدام از این دو عنصر برنامه درسی زبان انگلیسی کارآمدی لازم را نداشتند.

جدول ۷: خلاصه نتایج آزمون t در دو مقوله پژوهشی از دیدگاه دبیران بر حسب مدرک تحصیلی

P	تفاوت میانگینها	df	t	فوق لیسانس		لیسانس		مدرک تحصیلی مقوله‌ها
				S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	
۰/۰۰۵	۰/۶۳	۹۴	۲/۹۲۲	۰/۲۲۵	۱/۹۷	/۴۴۵	۲/۶۰	کارآمدی فرایندهای یاددهی-یادگیری
۰/۰۱۲	۰/۴۷	۹۴	۲/۵۸۰	۰/۲۶۳	۱/۸۰	/۴۳۳	۲/۲۷	کارآمدی ارزشیابی عملکرد فراگیران

مقایسه میانگین دیدگاه دبیران با استفاده از آزمون t مستقل نشان می‌دهد که در هر دو مقوله «فرایندهای یاددهی-یادگیری» و «ارزشیابی عملکرد فراگیران»، بین دیدگاه دبیران بر حسب مدرک تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد (p=۰/۰۰۵ و p=۰/۰۱۲). به عبارت دیگر،

دبیران با مدرک فوق لیسانس میزان کارآمدی مقوله‌های "فرایندهای یاددهی- یادگیری" و "ارزشیابی عملکرد فراگیران" را کمتر از دبیران با مدرک لیسانس ارزیابی کرده اند (جدول ۷).

جدول ۸: خلاصه نتایج آزمون t مستقل در دو مقوله پژوهشی از دیدگاه دبیران بر حسب جنسیت

مقوله‌ها	جنسیت	زن		مرد		t	درجه آزادی	تفاوت میانگینها	سطح معناداری
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				
فرایندهای یاددهی- یادگیری		۲/۵۰	۰/۴۹۹	۲/۵۸	۰/۴۴۲	۱/۳۸۴	۹۴	۰/۰۸	۰/۱۷۱
ارزشیابی عملکرد فراگیران		۲/۱۱	۰/۴۰۸	۲/۳۱	۰/۴۴۶	۱/۹۹۷	۹۴	۰/۲۰	۰/۰۵۰

یافته‌های جدول ۸ مقایسه میانگین دیدگاه دبیران را بر حسب جنسیت نشان می‌دهد. در رابطه با مقوله "فرایندهای یاددهی- یادگیری" نظرات دبیران مرد و زن تفاوت معناداری نداشتند ( $p=0/171$ ). اما در رابطه با مقوله "ارزشیابی عملکرد فراگیران"، بین دیدگاه دبیران بر حسب جنسیت تفاوت معناداری وجود داشت ( $p=0/05$ ). به عبارت دیگر، دبیران مرد میزان کارآمدی مقوله "ارزشیابی عملکرد فراگیران" را بیشتر از دبیران زن ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۹: مقایسه میانگین نمره "فرایندهای یاددهی- یادگیری" و "ارزشیابی عملکرد فراگیران" از نظر سن

مقوله پژوهشی	سن		F	p	Eta	Power	۵۱ سال به بالا		۴۱-۵۰		۳۱-۴۰		۲۰-۳۰	
	$\bar{X}$	S					$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S		
کارآمدی فرایندهای یاددهی- یادگیری	۲/۴۳	۰/۴۱۶	۰/۷۲۳	۰/۵۴۲	۰/۰۳۲	۰/۱۹۶	۲/۵۸	۰/۳۳۰	۲/۵۲	۰/۳۶۱	۲/۲۴	۰/۴۵۵	۲/۲۴	۰/۴۱۶
کارآمدی ارزشیابی عملکرد فراگیران	۲/۲۷	۰/۳۷۸	۰/۰۶۴	۰/۹۷۹	۰/۰۰۳	۰/۰۶۱	۲/۱۵	۰/۳۵۵	۲/۳۷	۰/۴۲۱	۲/۱۷	۰/۴۷۷	۲/۱۷	۰/۳۷۸

در جدول ۹ مقایسه میانگین نمره مقوله‌های "فرایندهای یاددهی-یادگیری" و "ارزشیابی عملکرد فراگیران" بر حسب سن آورده شده است. بر اساس نتایج این جدول، از آنجا که  $F$  مشاهده شده در خصوص هر دو مقوله معنادار نیست ( $p=0/196$  و  $p=0/061$ ) بنابراین، دیدگاه دبیران بر حسب سن در رابطه با مقوله‌های ذکر شده تفاوت معناداری ندارند.

جدول ۱۰: مقایسه میانگین نمره مقوله‌های "فرایندهای یاددهی-یادگیری" و "ارزشیابی" از نظر سابقه کار

Power	Eta	p	F	بالای ۲۰ سال		۱۵-۲۰		۱۰-۱۵		زیر ۱۰ سال		سابقه کار مقوله پژوهشی
				S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	
۰/۰۹۲	۰/۰۱۱	۰/۸۷۱	۰/۲۳۶	۰/۴۹۳	۲/۶۰	۰/۴۵۱	۲/۶۵	۰/۴۹۷	۲/۴۹	۰/۳۶۲	۲/۴۴	فرایندهای یاددهی-یادگیری
۰/۱۹۵	۰/۰۳۲	۰/۵۴۳	۰/۷۲۲	۰/۴۱۱	۲/۲۴	۰/۳۸۰	۲/۳۵	۰/۴۹۳	۲/۱۲	۰/۴۵۶	۲/۲۷	ارزشیابی عملکرد فراگیران

نتایج جدول ۱۰ دیدگاه دبیران را در رابطه با دو مقوله "فرایندهای یاددهی-یادگیری" و "ارزشیابی عملکرد فراگیران" بر حسب سابقه کار نشان می‌دهد. از آنجا که  $F$  مشاهده شده در رابطه با هر دو مقوله معنادار نیست ( $p=0/195$  و  $p=0/092$ ) بنابراین، در مقوله‌های ذکر شده بین دیدگاه دبیران بر حسب سابقه کار تفاوت معناداری وجود ندارد.

## بحث و نتیجه‌گیری

در بخش کمی پژوهش یافته‌ها نشان دادند که میانگین کل مقوله "فرایندهای یاددهی-یادگیری" ۲/۵۵ است. این بدین معناست که از نظر دبیران کارآمدی مقوله "فرایندهای یاددهی-یادگیری" به طور معناداری کمتر از سطح متوسط است. ( $p=0/000$ ). یافته‌های بخش کیفی نیز در راستای یافته‌های بخش کمی بودند. مصاحبه شوندگان به مشکلاتی از قبیل تدریس به شیوه‌های سنتی و تأکید بیش از حد به روش دستور-ترجمه، منفعل بودن فراگیران، کمبود فناوری‌های آموزشی و کم توجهی دبیران به استفاده از مواد آموزشی متنوع، کافی نبودن زمان آموزش، ضرورت مشخص کردن اهداف هر درس برای دبیر، کم توجهی به استفاده از زبان در

موقعیت‌های طبیعی و فقدان توجه متعادل به تمام مهارت‌های زبانی تأکید کردند. در رابطه با مقوله دوم پژوهش یعنی "ارزشیابی عملکرد فراگیران" یافته‌ها نشان دادند که میانگین کل این مقوله ۲/۳۳ است. بنابراین، از نظر دبیران میزان کارآمدی مقوله "ارزشیابی عملکرد فراگیران" نیز به طور معناداری کمتر از سطح متوسط است. ( $p=0/000$ ). مصاحبه شونده‌گان نیز، عوض شدن جای هدف و وسیله، توجه غالب بر مهارت‌های خواندن و نوشتن و بی توجهی به سایر مهارت‌های زبانی در ارزشیابی، فقدان توجه به توانایی واقعی فراگیران در برقراری ارتباط، تدوین سؤال‌های ارزشیابی به شکل تمرین‌های کتاب درسی و استفاده نکردن از فناوریهای آموزشی در ارزشیابی عملکرد فراگیران را از جمله دلایل ناکارآمدی مقوله ارزشیابی بیان کردند. نتایج مربوط به هر دو مقوله با یافته‌های سجاد (۱۳۸۴)، محسنی مقدم (۱۳۸۴)، همایی (۱۳۷۹)، سعادت (۱۳۷۴)، بخشی (۱۳۷۴)، محمدآبادی (۱۳۷۳) و طوسی (۱۳۸۳) در یک راستا است، که هر کدام به نوعی بر ناکارآمدی نظام آموزشی و ناتوانی فراگیران در برقراری ارتباط مفید و مؤثر اشاره کردند. همچنین، یافته‌های مرادی (۱۳۷۴) که بر نامناسب بودن ارزشیابی عملکرد فراگیران در مدارس اشاره می‌کرد، که با یافته‌های مرتبط با مقوله ارزشیابی همسو است.

بررسی دیدگاه دبیران بر حسب متغیرهای جمعیت شناختی جنس، مدرک تحصیلی، سن و سابقه کار نشان داد که بین دیدگاه دبیران در رابطه با هر دو مقوله پژوهش بر حسب سن و سابقه کار تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارت دیگر، دبیران کم تجربه، با تجربه و کارآموده همگی اذعان کردند، که هر دو مقوله "فرایندهای یاددهی-یادگیری" و "ارزشیابی عملکرد فراگیران" کارآمدی لازم را ندارند، اما دیدگاه دبیران بر حسب جنسیت در رابطه با مقوله "ارزشیابی عملکرد فراگیران" معنادار بود. دبیران مرد کارآمدی مقوله ارزشیابی را بهتر از دبیران زن ارزیابی کرده بودند. با توجه به این که این معناداری لب مرز بوده است ( $p=0/050$ ) به نظر نمی‌رسد این تفاوت زیاد جای تأمل داشته باشد. به علاوه، در مقوله فرایندهای یاددهی-یادگیری این تفاوت معنادار نبوده است. همچنین، دیدگاه دبیران بر حسب مدرک تحصیلی در رابطه با هر دو مقوله پژوهش معنادار بودند. دبیران فوق لیسانس میزان کارآمدی هر دو مقوله "فرایندهای یاددهی-یادگیری" و "ارزشیابی عملکرد فراگیران" را به طور معناداری کمتر از دبیران لیسانس ارزیابی کرده بودند. در تبیین این تفاوت می‌توان گفت که اولاً تعداد



دبیران فوق لیسانس در مجموع هشت نفر بوده است، لذا نتایج بر حسب مدرک تحصیلی می‌توانسته به شدت تحت تأثیر پاسخ‌های یک یا دو پرسشنامه قرار گرفته باشد، اما دلیل احتمالی دیگر در این رابطه آن است که با توجه به این که هر چه افراد تحصیلات بالاتری داشته باشند، احتمالاً نگرش عمیق و رشد شناختی بالاتری دارند؛ ممکن است افرادی که مدرک فوق لیسانس دارند نسبت به افراد با مدرک لیسانس متوقع‌تر باشند؛ و به دلیل آشنایی بیشتر با رویکردها و روش‌های مدرن آموزش زبان در سایر نقاط دنیا، اهداف آموزشی زبان را در مقایسه با سایر کشورها ارزیابی کرده، لذا رضایت آنها کمتر از دبیران لیسانس بوده است.

به طور کلی از نظر دبیران شهر شیراز، هر دو مقوله "فرایندهای یاددهی-یادگیری" و "ارزشیابی عملکرد فراگیران" کارآمدی لازم را به منظور تحقق اهداف آموزش زبان انگلیسی ندارند. اگر نیمرخ آموزش زبان انگلیسی در کلان شهر شیراز این چنین است در شهری درجه سه و چهار این ناکارآمدی بسیار بیشتر از این خواهد بود. این نتایج با یافته‌های وو (۲۰۰۳) و دیو (۲۰۰۳)، در تایوان، کامرول حسن، (۲۰۰۴) در بنگلادش، آگزین مین و آدام سون، (۲۰۰۳) در چین و باسکین و ژائو، (۱۹۹۶) در ژاپن هم‌سو است، که تغییر برنامه‌های درسی زبان انگلیسی را در این کشورها باعث شد. همچنین، با یافته‌های محسنی مقدم (۱۳۸۴)، همایی (۱۳۷۹)، سعادت (۱۳۷۴)، بخشی (۱۳۷۴)، محمدآبادی (۱۳۷۳) نیز هماهنگ است، که حاکی از دسترسی نداشتن به اهداف آموزش زبان انگلیسی بود. به عبارت دیگر، شیوه‌های سنتی آموزش زبان انگلیسی که بر اساس نتایج پژوهش‌ها، ناکارآمد هستند همچنان در کشور در جریان است. این در حالی است که امروزه، برنامه‌های درسی زبان انگلیسی در بسیاری از کشورهای دنیا اصلاح شده و اغلب به رویکرد ارتباطی توجه شده است.

یک معلم ممکن است بر اساس مدت زمانی که در طول یک دوره در اختیار دارد فعالیت‌های خود را اولویت بندی کند. نوع فعالیت‌هایی که او طراحی می‌کند به میزان وقت او، چه در کلاس و چه در خارج از کلاس بستگی دارد. فقدان دسترسی کافی به فناوری آموزشی از یک طرف و محدودیت زمانی و مجبور بودن معلمان به پوشش کتاب درسی از طرف دیگر، باعث شده است که دبیران از فناوری آموزشی در تدریس کمتر استفاده کنند. این مشکلات در آموزش زبان انگلیسی مواردی بودند که هم دبیران و هم کارشناسان قویاً بر آن تأکید کردند؛ که البته، یافته‌های بخشی (۱۳۷۴)، رشیدی (۱۳۷۴)، محمدالشریعتی (۱۳۷۰)، کامرول حسن

(۲۰۰۴) و مهد شاه (۱۹۹۹) نیز بر چنین مواردی اشاره کرده است.

به طور کلی در مواردی که انگلیسی به عنوان زبان خارجی تدریس می‌شود معلمان با مشکلات متفاوتی مواجه هستند، زیرا بسیاری از فراگیران نیازهای زبان هدف را ندارند و امکان استفاده از مهارت‌های کسب شده در کلاس درس، برای آنها وجود ندارد. زبان انگلیسی در چنین جاهایی ممکن است به دلیل گرفتن مدرک پایان تحصیلات دبیرستانی یا آزمون ورودی دانشگاه‌ها، لازم است؛ که در آن صورت، به زبان انگلیسی، به عنوان موضوعی مثل ریاضی و علوم نگریسته می‌شود. برای این فراگیران، مفهوم نیازها در بیرون از کلاس بسیار کم اهمیت است. کارشناسان یکی از مشکلات اساسی آموزش زبان را تأثیر ارزشیابی بر فرآیند آموزش بیان کردند. که این نتایج با یافته‌های اندروز (۲۰۰۴)، چن و واتانابه ویت کریست (۲۰۰۴) ترنر (۲۰۰۰)، چپمن و اشنایدر (۲۰۰۰)، پرودروما (۱۹۹۵) و اسپالسکی (۱۹۹۴) کاملاً همخوان است. همچنین، این نتایج با یافته‌های شاهپوری (۱۳۷۹) همسو است، که به تأثیرگذاری امتحان کنکور سراسری بر شیوه‌های ارزشیابی دبیران از آموخته‌های دانش‌آموزان در مقطع پیش دانشگاهی اشاره می‌کند.

از آنجا که نوع ارزشیابی می‌تواند روش‌های تدریس و محتوای آموزشی معلمان را بسیار تحت تأثیر قرار دهد و از طرفی دانش‌آموزان نیز بر اساس آنچه در ارزشیابی مد نظر قرار می‌گیرد برای یادگیری مطالب گزینشی انتخاب می‌کنند. بدین وسیله پیشنهاد می‌شود که شیوه‌های ارزشیابی زبان انگلیسی در امتحان‌های پایانی و کنکور سراسری اصلاح شوند؛ از تأکید بر شیوه‌های قلم و کاغذی دست بردارند، که فراگیران را به حفظ نکات دستوری خشک و بی روح و می‌دارد و از فرایندهای جدید ارزشیابی (کارنما، سنجش عملکردی و سنجش کاربردی) استفاده کنند، که دانش‌زبانی واقعی فراگیر را می‌سنجد. همچنین، در ارزیابی عملکرد فراگیران، استفاده از سایر مواد آموزشی مثل نوار کاست، ویدئو و رایانه نیز مد نظر قرار گیرد. بدین معنا که به جای ارزیابی دستور زبان به مهارت‌های تکلم، شنیدن، نوشتن و درک مطلب توجه شود. همچنین، با برگزاری دوره‌های ضمن خدمت برای دبیران و آموزش آخرین رویکردها و روش‌های تدریس به آنها می‌توان در دستیابی به اهداف آموزش زبان انگلیسی در راستای پاسخ‌گویی به نیازهای امروز فراگیران قدم برداشت. به علاوه، باید به این مسئله نیز توجه کرد، که تهیه فناوری آموزشی مورد نیاز در مدارس، ترغیب معلمان به استفاده

از آن و افزایش زمان آموزش (چه از بابت ساعات هفتگی، و چه از بابت سال‌های آموزش زبان) در این راه بسیار حائز اهمیت است.

سخن آخر این که که پیشنهاد‌های فوق هیچ یک نمی‌تواند تحولات عمیق و اساسی در فرایندهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی برنامه درسی زبان انگلیسی کشور ایجاد کند، چرا که با اجرای آن‌ها، هر چند در کیفیت برنامه درسی زبان می‌توان بهبود نسبی را انتظار داشت، لیکن کتاب درسی که معرف برنامه از پیش تعریف شده و انعطاف ناپذیر بوده و به تعبیری اجرای وفادارانه آن در کلاس درس توسط معلمان منطقی‌اً انتظار می‌رود، هم چنان محدودیتها و تنگناهای خود را حفظ می‌کند. بر این اساس، این خطر وجود دارد که دانش‌آموزان برای یادگیری کتاب انگیزه لازم و کافی نداشته باشند و این امر موجب شود که تا حد زیادی محتوا برای آنها بی معنا جلوه کند. به عبارت دیگر، هر اندازه که از تعیین قطعی بخشیدن به برنامه پرهیز کنیم و این مهم را به محیط واقعی آموزش و تحت تأثیر تعامل میان معلم و دانش‌آموزان نزدیک کنیم، به همان اندازه تمایل و انگیزش برای یادگیری را تقویت کرده، امکان تحقق یادگیری عمیق و معنادار را افزایش داده ایم.

## منابع

- بخشی، ا، (۱۳۷۴). آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در دوره آموزش قبل از دانشگاه در استان همدان، پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، شیراز، دانشگاه شیراز.
- رشیدی، ن، (۱۳۷۴). آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در استان کردستان، پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، شیراز، دانشگاه شیراز.
- زنگنه، م، (۱۳۷۴). بررسی عوامل مؤثر بر یادگیری درس زبان انگلیسی در دبیرستان‌های استان کرمانشاه، پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، شیراز، دانشگاه شیراز.
- سجاد، ز، (۱۳۸۴). بررسی میزان تأثیر مهارت‌های آموزشی زبان انگلیسی بر افزایش مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان در عصر فناوری اطلاعات، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، اصفهان، دانشگاه اصفهان.
- سعادت، م، (۱۳۷۴). بررسی مشکلات آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در مدارس راهنمایی و دبیرستان‌های استان فارس، پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان، شیراز، دانشگاه شیراز.
- سوادی، ک، (۱۳۸۳). بررسی مشکلات آموزش و یادگیری زبان انگلیسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ماهشهر، فصلنامه دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، شماره دوم، صص ۲۳-۳۶.
- شاهپوری، ع، (۱۳۷۹). تأثیر بازسویی امتحان کنکور بر روش تدریس و شیوه ارزشیابی معلمان زبان انگلیسی در ایران، پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، اصفهان، دانشگاه اصفهان.
- شاهینی، غ، (۱۳۷۶). سنجش نیاز دانشجویان و اساتید رشته‌های مختلف دانشگاه شیراز به دروس زبان انگلیسی، پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، شیراز، دانشگاه شیراز.
- صفوی، ا، (۱۳۸۲). روش‌ها، فنون و الگوهای تدریس، تهران، سمت.
- طوسی، ب، (۱۳۸۳). نظریه زبانی چامسکی، ماهنامه پژوهش، شماره ۱۷، صص ۲۷-۳۹.
- محسنی مقدم، ف، (۱۳۸۴). امکان سنجی آموزش زبان انگلیسی در مقطع ابتدایی، پایان نامه کارشناسی علوم تربیتی، اصفهان، دانشگاه اصفهان.
- محمد الشریعتی، ج، (۱۳۷۰). بررسی نظری و میدانی برخی از عوامل مؤثر در آموزش زبان خارجی به ویژه در سنین ۷ تا ۱۸ سالگی در سخنگویان فارسی زبان، پایان نامه کارشناسی ارشد زبان شناسی همگانی، مشهد، دانشگاه مشهد.
- محمدآبادی، ا، (۱۳۷۳). بررسی عوامل مؤثر در افت درسی زبان انگلیسی مقطع متوسطه استان کرمان، سازمان آموزش و پرورش استان کرمان، شورای تحقیقات.
- مرادی، ف، (۱۳۷۴). بررسی مشکلات آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در دبیرستان‌های

استان تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، شیراز، دانشگاه شیراز.  
ملکی، ح، (۱۳۸۱). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)، مشهد، پیام اندیشه.  
مهرمحمدی، م، (۱۳۸۰). "برنامه درسی"، مندرج در ع. م. کاردان (پدید آورنده)، علوم تربیتی:  
ماهیت و قلمرو آن، تهران، سمت.  
میرزا بیگی، ع، (۱۳۸۰). برنامه ریزی درسی و طرح درس در آموزش رسمی و تربیت نیروی  
انسانی، تهران، یسطرون.  
همایی، س، (۱۳۷۹). بررسی علل افت تحصیلی دانش آموزان در درس زبان انگلیسی در مقطع  
متوسطه شهر قم، پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، تهران، دانشگاه آزاد  
اسلامی واحد تهران مرکزی.

- Andrews, S, (2004). Washback and curriculum innovation, In L. Cheng & T. Watanabe (Eds.) *washback in language testing: Research contexts and methods* (pp. 37-50), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baskin, R, & Zhao, S, (1996). Japan: Learning English and learning about English, *English Journal (High school edition)*, Urbana, 85(2), 82-83.
- Butler, Y. G & Iino, M, (2005). Current Japanese reforms in English language education: the 2003 Action plan, *Language Planning 4(1)*, 25-45.
- Chapman, D. W & Snyder, C. W, (2000). Can high stakes national testing improve instruction: reexamining conventional wisdom, *International of Educational Development*, 20(6), 457-474.
- Chen, L, Watanabe, Y & With Curtis, A, (2004). *Washback in language testing: research contexts and methods*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Chen, S, (2002). *The spread of English in Taiwan: changing uses and shifting attitudes*, Taipei, The Crane publishing.
- Duo, P, (2003). *Elementary school English teachers` attitude toward "learning English as a foreign language" in Taiwan*, Retrieved from, <<http://www.lib.umi.com/>>.
- Fingeret, A. F, (1993). *It belongs to me: a guide to portfolio assessment in adult education programs*, Durham, N. C, Literacy South.
- Goodlad, J. I, (1985). *Curriculum inquiry: the study of curriculum Practice*, New York, McGraw-Hill.
- Hughes, A, (1989). *Testing for language teachers*, Cambridge, Cambridge university press.
- Hull, L, (1991). *Self-monitoring and self-evaluation: A guide for facilitating independent and autonomous learning*, Unpublished master's thesis, School for international training brattleboro, VT.
- Johnson, M, (1967). Definition of models in curriculum theory, *Educational Theory*, PP. 127-140.
- Kamrul Hasan, M, (2004). *A linguistic study of English language curriculum at*



- the secondary level in Bangladesh*, <<http://www.anguageinindia.com/Aug2004/hasandisserrtion1.htm>>.
- Klein, M. F. (1980). *Curriculum design, international encyclopedia of education*, Neville Postlewait and Torston Husen (Eds), London, Pergamon press.
- Know, O, (2000). Korea's English education policy changes in the 1990s: innovations to gear the nation for the 21<sup>st</sup> century, *English Teaching*, 55 (19): 47-91.
- Mohdshah, P, (1999). *Perceptions of Malaysian ESL low achievers about English language learning*, <<http://www.lib.umi.com/>>.
- Ortiz, A. A & Wilkinson, C. Y, (1991). Assessment and intervention model for the bilingual exceptional students, *Teacher Education and Special Education*, 14(1), 35-42.
- Pearson, I, (1988). Test as levers for change, In D. Chamberlain & R. L. Baumgartner (Eds.), *ESP in the classroom: practice and evaluation* (pp. 98-107), Great Britain, Modern English Publications.
- Portelli, J. P, (1987). On defining curriculum, *Journal of Curriculum and Supervision* 23(2), 53-64.
- Prodromou, L, (1995). The backwash effect: From testing, *English Language Teaching Journal*, 49(1): 13-15.
- Spolsky, B, (1994). The examination of classroom backwash cycle: Some historical cases, In D. Nunan, V. Berry, & R. Berry (Eds.), *Bringing about change in language education* (PP. 33-66), Hong Kong: University of Hong Kong.
- Tsao, F. F, (1999). The language-planning situation in Taiwan, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 20 (4 &5): 325-75.
- Tucker, R. A, (2001). *Beliefs and practices of teachers of English as a foreign language in Guiyang China middle schools*, available at <<http://www.lib.umi.com/>>.
- Turner, C. E. (2000). *Investigating washback from empirically derived rating scales: Background and initial step in a study focusing on ESL speaking at the secondary level in Quebec schools*, Paper presented at the annual language testing research colloquium, Vancouver, BC. 22<sup>nd</sup>.
- Wall, D & Alderson, J. C, (1993). Examining washback: the Sri Lankan impact study, *Language Testing*, 10(1): 41-69.
- Wu, C, (2003). *From educational policy to classroom practice: the implementation of teaching English as a foreign language (EFL) curriculum at Taiwanese elementary schools*, available at <<http://www.lib.umi.com/>>
- Xinmin, Z & Adamson, B, (2003). *The pedagogy of secondary school teachers of English in the people's republic of China: challenging the stereotype*, Hong Kong, Regional Language Center.