

نقش تغییر برنامه درسی در آگاهی و رویکرد معلمان زبان انگلیسی به روش آموزش فعالیت - محور و قابلیت اجرای آن در مدارس ایران

© دکتر احمد رضا اقتصادی رودی^۱

© راحله حسینی^۲

چکیده:

روش آموزش فعالیت - 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 زبان انگلیسی ایرانی از اصول آموزش فعالیت - 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 برنامه درسی و بعد از آن از طریق پرسشنامه محقق ساخته اعتبارسازی شده گردآوری و با استفاده از آزمونهای تحلیل واریانس و مربع کای 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 - محور و قابلیت اجرای آن تفاوت معنادار وجود داشته است. اما معلمان مدارس در هر دو مرحله پژوهش، کمبود زمان، کلاسه‌های شلوغ، ناهمگن بودن سطح زبانی دانش‌آموزان و ضعف بسندگی دانش زبانی معلمان و کتابه‌های درسی را از عوامل بازدارنده اجرای روش آموزش فعالیت - محور بیان کرده‌اند. نتایج آزمون مربع کای برای مقایسه دلایل عدم کاربرد روش آموزش فعالیت - محور قبل و بعد از تغییر برنامه درسی نشان می‌دهد کتاب درسی تنها عاملی است که تفاوتی معنادار را میان دو گروه نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، گرچه بعد از تغییر برنامه درسی آگاهی معلمان از اصول آموزش فعالیت - 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 - محور، آگاهی، رویکرد، قابلیت اجرا

☑ تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۲/۲۰

☑ تاریخ دریافت: ۹۷/۰۳/۲۷

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

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 طوری که اکثر تغییرات و تصمیم‌گیریه‌ها در حوزه آموزش زبان انگلیسی بیشتر مبتنی بر نظرات و سلايق 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 در این 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 تالیف و برنامه‌ریزی 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 درباره اهداف آموزش و تألیف کتابهای زبانهای خارجی قبلی، شاید دکتر پرویز بیرجندی باشد. به گفته 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 دوره دبیرستان نیز تسلط نسبی بر مهارت خواندن انتخاب شده بود (عنانی‌سراب، ۱۳۹۱).

یکی از نقاط عطف در تاریخ آموزش و پرورش 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

معلم، کتاب، مدرسه، کلاس درس و به‌ویژه دانش‌آموز می‌شود. در زمینه آموزش زبانهای خارجی، در راهکار ۵-۱ این سند آموزش زبان خارجی با رعایت اصل تثبیت و تقویت هویت اسلامی-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 حوزه 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 (گوش کردن، 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^۱ شروع یک تغییر پارادایمی در نظریات و روشهای آموزش زبان به شمار می‌آید (ریچاردز و راجرز، ۲۰۱۴) که در آن روشهای سنتی‌تر آموزش زبان مانند روش سه‌مرحله‌ای ارائه، تمرین و تولید^۲ که روشهای معلم - محور محسوب می‌شوند و بر اساس برنامه‌درسی ساختاری^۳ تدوین می‌شوند با روشهای فراگیر - محور و فعال جایگزین شده است (اسکینان، ۱۹۹۸). رویکرد ارتباطی به آموزش زبان در پی ایجاد توانش ارتباطی در زبان‌آموزان و قابلیت بهره‌گیری از این توانش در برقراری ارتباط از طریق زبان دوم/خارجی در محیطهایی غیر بومی است (براون، 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^۴ (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 املاي درست)، توانش اجتماعی - 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

و ترمیم نارساییهای ناشی از عدم تسلط بر دیگر توانشهای ذکر شده) است. بنابراین می توان گفت برنامه درسی جدید آموزش زبان انگلیسی در پی ایجاد و تقویت این چهار نوع توانش به منزله زیر مجموعه های توانش ارتباطی در دانش آموزان است.

یکی از گونه های رویکرد ارتباطی که در سطح جهان مورد توجه فراوان قرار گرفته و برنامه ریزی درسی و تهیه و تدوین مطالب درسی و روش تدریس آموزش زبان را تحت تأثیر قرار داده (نونان^۱، ۱۹۹۱) روش آموزش فعالیت - محور^۲ است. این روش به رویکردی از آموزش زبان اشاره دارد که بر اساس آن «فعالیتها»^۳ و استفاده از آنها هسته اصلی برنامه ریزی و آموزش زبان به شمار می آیند (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 دانش آموز 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 فعال سازی فرایندهای فراگیری کمک می کنند. افراد گوناگونی به تعریف مفهوم فعالیت به عنوان زیربنای این روش پرداخته اند. وان دن براندن^۴ (۲۰۰۶) نیز فعالیت را هر گونه عمل و اقدامی می داند که در آن زبان آموز «در پی دستیابی به هدفی خاص است و برای دستیابی به این هدف ناگزیر به استفاده از زبان دوم است» (ص ۴). الیس^۵ (۲۰۰۳) میان فعالیت به عنوان عملی معنا-محور و تمرین^۶ تمایز قائل شده است. وی شش ویژگی اصلی فعالیت را شامل نقشه کار، تمرکز بر معنا، دربرداشتن فرایندهای دنیای واقعی خارج از کلاس، کاربرد مهارتهای چهارگانه، درگیر کردن زبان آموز در فرایندهای شناختی و پیامد^۷ ارتباطی مشخص می داند.

فعالیتها به روشهای گوناگونی مورد تقسیم بندی نیز قرار گرفته اند. پرابهو^۸ (۱۹۸۷) فعالیتها را به سه گروه شکاف اطلاعاتی^۹، شکاف نظری^{۱۰} و شکاف استدلالی^{۱۱} تقسیم کرده است. در فعالیتهای شکاف اطلاعاتی، شرکت کنندگان 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 زبان آموزان ملزم اند احساسات و نظرات شخصی خود را بیان کنند. در فعالیتهای شکاف استدلالی نیز زبان آموزان باید با اطلاعاتی که در اختیار آنان قرار می گیرد 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

تصمیم یا حل مسأله‌ای استدلال کنند (لارسن فریمن^۱، ۲۰۰۰).

هدف روش آموزش فعالیت - محور ایجاد فرصتهایی در کلاس درس است تا به زبان‌آموزان امکان دهد به طور مشارکتی و تعاملی به ساخت دانش زبانی بپردازند و مهارت‌های زبانی خود را تقویت کنند. برای دستیابی به این هدف و استفاده کارکردی از زبان، فعالیتها باید اصیل و معتبر^۲، فراگیر - محور و تعاملی باشند. 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^۳ فراهم سازید.

➤ اصل هشتم: از زبان‌آموزان بخواهید عملکرد و پیشرفت خود را ارزیابی کنند.

الیس (۲۰۰۳) همچنین به یک تقسیم‌بندی اساسی دیگر در استفاده از فعالیتها می‌پردازد و میان روش آموزش فعالیت - محور و روش آموزش پشتیبانی‌شده^۴ با فعالیت تمایز قائل می‌شود. روش آموزش فعالیت - محور انشعابی از رویکرد شدید^۵ 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 هسته اصلی برنامه درسی است تا فرصت چنین تعاملی را برای زبان‌آموزان فراهم کند و زبان به طور تلویحی^۶ فراگرفته شود، اما روش آموزش پشتیبانی‌شده با فعالیت گونه‌ای از رویکرد ضعیف^۷ ارتباطی است که در آن آموزش زبان به صورت آشکار^۸ 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 می‌شود. 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

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

گرچه روش آموزش فعالیت - 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 - محور متمرکز شده است، اما این روش هنوز هم نتوانسته در بسیاری از محیطها و کشورهایی که انگلیسی به عنوان زبان خارجی تدریس می‌شود روشهای سنتی تر را از صحنه خارج کند (باروز^۱، ۲۰۰۸؛ ساتو^۲، ۲۰۰۹). تامپسون و میلنگتون^۳ (۲۰۱۲) معتقدند که عواملی چون کلاسهای شلوغ، پشتیبانی مالی ناکافی، منابع آموزشی محدود و محدودیتهای زمانی کاربرد روش آموزش فعالیت - محور را در کشورهای آسیایی دشوار می‌سازد. آدامز و نیوتن^۴ (۲۰۰۹) نیز معتقدند که با وجود توجه برنامه‌های درسی به روش آموزش فعالیت - 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 پژوهشهای گوناگونی اشاره می‌کنند. این نظرات همسو با رویکرد نویسندگانی چون هالیدی^۵ (۱۹۹۴) و کاناگراجا^۶ (۱۹۹۹) و باکس^۷ (۲۰۰۳) است که در کاربردی بودن و قابلیت اجرای روشهای فرایند - محور مانند روش آموزش فعالیت - محور در محیطهای زبان خارجی تردید کرده‌اند. هالیدی (۱۹۹۹) به تفکیک میان محیطهای آموزش زبان انگلیسی پرداخته و معتقد است که روش آموزش فعالیت - 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 - محور در آنها رایج است با محیطهای دیگری که هالیدی آنها را TESEP می‌نامد و شامل کشورهای 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 - محور است در این محیطها حاکم است. کاناگراجا (۱۹۹۹) نیز به ضرورت توجه به فرهنگ یادگیری زبان آموزان به هنگام اقتباس روشهای آموزش اشاره می‌کند و می‌گوید زبان آموزان تامیلی در سریلانکا از روشهای آموزشی مشارکتی و فعالیت - محور استقبال نمی‌کنند و به جای انجام دادن فعالیتها ترجیح می‌دهند بنشینند و به معلم گوش دهند 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 - 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

منجر به نتایج بهتری شود.

در ایران نیز همان گونه که گفته شد پس از تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی، هدف آموزش زبانهای خارجی از توانایی محدود مکالمه در مدارس راهنمایی و رویکرد خواندن در دبیرستانها (عنانی-سراب، ۱۳۹۱؛ وثوقی، ۱۳۷۱) به رویکرد ارتباطی تغییر یافته است. راهنمای برنامه درسی زبانهای خارجی دوره متوسطه نیز بر کاربرد روش آموزش فعالیت - محور تأکید دارد. از این رو انتظار می رود که تغییر رویکرد برنامه درسی آموزش زبانهای خارجی به رویکرد ارتباطی بر آگاهی معلمان زبان انگلیسی و کاربرد این روش در مدارس نیز مؤثر باشد، اما پژوهش خاصی که به این موضوع بپردازد انجام نشده است. این در حالی است که پژوهشهایی که در کشورهای آسیایی که زبان انگلیسی در آنها همچون ایران زبان خارجی است انجام شده نشان داده است که تغییر برنامه درسی به رویکرد ارتباطی لزوماً منجر به رویکرد مثبت معلمان و استفاده از روش آموزش فعالیت - محور نمی شود (آدامز و نیوتن، ۲۰۰۹). لذا، هدف از انجام دادن این پژوهش، بررسی تأثیر تغییر برنامه درسی بر آگاهی و رویکرد معلمان زبان انگلیسی 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 آموزشی در مدارس داشت. از آنجا که برنامه درسی حاکم بر آموزشگاههای خصوصی زبان از مدتها پیش بر اساس رویکرد ارتباطی است، بررسی تفاوت میان آگاهی و رویکرد معلمان این آموزشگاهها و معلمان مدارس در دو مقطع زمانی قبل و بعد از تغییر برنامه درسی و قابلیت اجرای روش فعالیت - محور در آنها نیز از اهداف پژوهش بود. یافته‌های پژوهش می تواند ضمن ارائه تصویری از آگاهی معلمان زبان از این روش و قابلیت اجرای آن پس از اجرای برنامه درسی جدید، به مسئولان و برنامه ریزان آموزش زبان انگلیسی 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

داده‌های این پژوهش در دو مرحله، یکی در سال ۱۳۹۱ قبل از اجرای برنامه درسی ملی و یکی در سال ۱۳۹۶ بعد از اجرای پنجساله برنامه درسی ملی که در آن رویکرد ارتباطی هدف آموزش زبانهای خارجی بیان شده گردآوری شده است. طرح شبه پانل^۱ (دواس، ۱۹۹۵) که طرح

1. Pseudo-panel

مطالعات مقطعی تکراری^۱ نیز نامیده می شود (فرتی بنتام^۲، ۲۰۱۱) و در آن گروه‌های مختلفی در دو مقطع زمانی مورد مطالعه قرار می‌گیرند در انتخاب شرکت‌کنندگان 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 رویکردشان نسبت به روش آموزش فعالیت - محور و قابلیت اجرای این روش و موانع احتمالی مورد مصاحبه نیمه ساختارمند قرار گرفتند. پرسشنامه‌ای بر اساس تمها و مضامین استخراج 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 آموزش زبان توزیع شد. از میان معلمان مدارس، ۵۴٪ آقا و بقیه خانم بودند و از میان معلمان مؤسسات آموزش زبان، ۴۲٪ آقا و بقیه خانم بودند. در مرحله دوم مطالعه که در سال ۱۳۹۶ انجام شد پرسشنامه مذکور مجدداً میان ۸۸ معلم زبان انگلیسی پایه‌های هفتم تا یازدهم مدارس که برنامه درسی مبتنی بر روش ارتباطی اجرا می‌شد توزیع شد. از این تعداد ۴۵٪ آقا و بقیه خانم بودند. از میان معلمان زبان انگلیسی مدارس در مرحله اول، ۵۷٪ مدرک کارشناسی دبیری زبان انگلیسی، ۲۵٪ مدرک کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی و ۱۸٪ مدرک 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 کوشید نمونه‌ها به گونه‌ای هم‌تاسازی شوند که از نظر عواملی مانند جنس و تجربه و ... شبیه به نمونه‌های مرحله اول باشند، به نظر می‌رسد نمونه اول و دوم مطالعه تا حد زیادی با هم هم‌تاساز هستند، اما از میان معلمان زبان انگلیسی مؤسسات آموزش زبان ۶۳٪ مدرک کارشناسی و ۵٪ مدرک کارشناسی در سایر 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 سال ۱۳۹۱ بر اساس نتایج مصاحبه و پیشینه پژوهشی درباره آموزش فعالیت - محور و پرسشنامه جیئون و هان^۳ (۲۰۰۶) تهیه شده است. این پرسشنامه شامل ۳۵ گویه در طیف پنج‌نقطه‌ای لیکرت بود که از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تغییر می‌کرد. دو گویه پایانی پرسشنامه نیز از شرکت‌کنندگان می‌خواست تا دلایل استفاده یا عدم استفاده از روش آموزش فعالیت - محور را فهرست کنند. قبل از انجام مرحله اول پژوهش، پرسشنامه در میان ۴۲ معلم زبان انگلیسی 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

مورد بررسی قرار گیرد. ساختار عاملی پرسشنامه مورد بررسی قرار گرفت و ۱۱ گویه که بار عاملی کمتر از ۰/۳ داشتند 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 زبان آموز - 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	فراهم کردن درونداد قابل فهم برای زبان‌آموزان در آموزش فعالیت - محور بسیار 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 روش آموزش 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 کلاسهایم به زبان‌آموزان تمرینهایی می‌دهم که بر اساس علاقه آنها طراحی شده‌اند.	۰/۶۸	
۱۲	من در کلاسهایم به زبان‌آموزان تمرینهایی می‌دهم که بر اساس نیاز آنها طراحی شده‌اند.	۰/۷۶	

جدول ۳. (ادامه)

ردیف	گویه	آگاهی	کاربرد	رویکرد
۱۳	من میزان موفقیت زبان آموزان 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 زبان آموزان 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 وقت گیر 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 زبان آموزان برای یادگیری زبان می‌شود.		۰/۷۷	
۱۸	روش آموزش فعالیت - محور فعالیتهایی را ارائه می‌دهد که در افزایش میزان علاقه‌مندی زبان آموزان 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 زبان آموزان می‌شود.		۰/۷۱	
۲۴	استفاده از روش فعالیت - محور می‌تواند فضایی به مراتب صمیمی‌تر و با استرسی کمتر برای زبان آموزانم فراهم کند.		۰/۵۸	
پایایی آلفای کرونباخ				
		۰/۸۰	۰/۷۲	۰/۷۶

همان گونه که در جدول ۱ آمده است همه سازه‌های پرسشنامه سطح قابل قبول پایایی ۰/۷۰ > (فرانکل و والین^۱، 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 زبان انگلیسی مشهد به شمار می‌آیند که در دو مقطع زمانی قبل و بعد از اجرای برنامه‌درسی جدید مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. بنابراین برای تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از این دو گروه و گروه معلمان

1. Fraenkel & Wallen

زبان مؤسسات و آموزشگاههای زبان با استفاده از نرم افزار SPSS 22 از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون مربع کای استفاده شده است.

یافته‌ها

بعد از گردآوری داده‌ها در دو مرحله مطالعه و بررسی پیش فرضهای آزمون تحلیل واریانس (ANOVA)، برای بررسی وجود اختلاف معنادار میان آگاهی و رویکرد معلمان گروههای مختلف به روش آموزش فعالیت - 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	۸۹	۳۴/۷۲	۴/۲۰	۳/۱۶	۰/۰۴*
	۸۹	۳۶/۱۹	۳/۳۹		
	۸۸	۳۵/۲۶	۴/۱۱		
رویکرد	۸۹	۳۱/۹۷	۳/۳۱	۸/۴۲	۰/۰۰*
	۸۹	۳۲/۹۶	۳/۳۱		
	۸۸	۳۳/۹۲	۴/۳۲		
قابلیت اجرا	۸۹	۱۵/۶۹	۴/۲۹	۶/۳۴	۰/۰۰*
	۸۹	۲۰/۶۹	۲/۶۳		
	۸۸	۲۲/۶۷	۳/۸۵		

با توجه به جدول ۲ تفاوتی معنادار میان آگاهی و رویکرد معلمان گروههای مختلف به آموزش فعالیت - محور و قابلیت اجرای آن وجود دارد ($P < 0.05$). 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

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

با توجه به جدول شماره ۲ و ۳، گرچه معلمان همه گروهها آگاهی مناسبی از اصول آموزش فعالیت - محور دارند (میانگین ۳۵ از ۴۵)، اما تفاوتی معنادار میان آگاهی معلمان مؤسسات آموزش زبان و معلمان مدارس قبل از اجرای برنامه درسی ملی وجود دارد ($p > 0.05$). علاوه بر این 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 درسی و بعد از اجرای آن وجود دارد، به طوری که بعد از اجرای برنامه‌درسی ملی معلمان رویکردی مثبت‌تر نشان داده‌اند (میانگین ۳۳/۹۲ در مقابل ۳۱/۹۹). افزون بر این، به لحاظ نظر معلمان درباره قابلیت اجرای روش آموزش فعالیت - محور، نتایج تفاوتی معنادار را میان معلمان مدارس قبل از اجرای برنامه‌درسی و معلمان مؤسسات آموزش زبان نشان می‌دهد به گونه‌ای که معلمان مدارس معتقد بودند این روش قابلیت اجرایی کمتری دارد (میانگین ۲۰/۶۹ در مقابل ۱۵/۶۹). جدول ۳ همچنین تفاوتی معنادار را میان قابلیت

اجرای این روش در مدارس از نظر معلمان قبل و بعد از اجرای برنامه درسی ملی نشان می‌دهد (میانگین ۱۵/۶۹ در مقابل ۲۲/۶۷). علاوه بر این بررسی دقیق‌تر داده‌های پژوهش بیانگر این است که در حالی که قبل از اجرای برنامه درسی ملی میانگین گویه شماره ۱۵ که کاربرد این روش در کلاس درس را می‌سنجد ۱/۸۹ بوده و ۷۳٪ معلمان مدارس گفته‌اند به ندرت از این روش در کلاس درس استفاده می‌کنند، بعد از اجرای برنامه درسی ملی این میانگین به ۳/۶۹ رسیده است و تنها ۶٪ معلمان گفته‌اند به ندرت از این روش استفاده می‌کنند. تفاوت میان قابلیت اجرای روش آموزش فعالیت - محور بعد از اجرای برنامه درسی 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 به ندرت از این روش استفاده می‌کنند.

دو گویه باز-پاسخ در پرسشنامه نیز دلایل معلمان برای استفاده از روش آموزش - محور را مورد پرسش قرار می‌دادند. تجزیه و تحلیل پاسخ معلمان نشان می‌دهد که افزایش انگیزه و علاقه زبان‌آموزان به یادگیری، فراهم آوردن فرصت کارگروهی، کمک به یادگیری عمقی‌تر 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، محدودیت زمانی، عدم علاقه برخی زبان‌آموزان به اجرای فعالیتهای کتابهای نامناسب و توانش زبانی معلمان از جمله دلایل اجتناب معلمان از اجرای این روش است. جدول ۴ فراوانی هر یک از این دلایل را در گروههای مختلف معلمان نشان می‌دهد.

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

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

نگاهی گذرا به جدول شماره ۴ حاکی از تفاوت فاحش مدارس و مؤسسات 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).

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

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

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

■ بحث ■

نتایج این مطالعه در پاسخ به پرسش اول پژوهش نشان می دهد که معلمان زبان انگلیسی مدارس قبل و بعد از اجرای برنامه درسی ملی که هدف از آموزش زبان را آموزش ارتباطی زبان می داند و همچنین معلمان مؤسسات آموزش زبان آگاهی خوبی از اصول آموزش فعالیت - محور داشته اند. نکته جالب توجه آن است که گرچه اغلب معلمان زبان انگلیسی مدارس مدرک دبیری آموزش زبان انگلیسی داشته اند، آگاهی آنان در قبل از اجرای برنامه درسی کمتر از معلمان مؤسسات آموزش زبان که اکثراً در سایر گرایشهای انگلیسی فارغ التحصیل شده اند بوده است. دلیل آگاهی بیشتر معلمان زبان مؤسسات ممکن است این باشد کتابها و نظام آموزش زبان خارجی 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 دوره های آموزشی و تجربه تدریس این کتابها آشنایی بیشتری با اصول و اهداف روش فعالیت - محور به عنوان گونه ای از رویکرد ارتباطی به دست آورده اند، اما قبل از اجرای برنامه درسی روشهای ارتباطی آموزش زبان در دانشگاهها و مراکز تربیت معلم مورد تأکید نبوده اند. بنابراین با وجود داشتن مدرک رشته دبیری، معلمان آگاهی چندانی از روشهای ارتباطی نداشته اند. اما بعد از اجرای برنامه درسی ملی و تغییر نظام آموزشی زبان انگلیسی در مدارس، معلمان در دوره های ضمن خدمت متعددی درباره روشهای ارتباطی آموزش زبان شرکت کرده اند، 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 مثبت تر معلمان مدارس به روش

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 درسی 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 - محور در مدارس و مؤسسات 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 در حالی که کتابها و سیستم آموزشی مؤسسات چندین سال است که بر اساس رویکرد ارتباطی است، کتابها و سیستم آموزش زبان در مدارس قبل از اجرای برنامه‌درسی جدید بر اساس رویکرد خواندن و روش گفتاری - شنیداری بوده است. علاوه بر این 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 حالی که در مدارس این ارقام معمولاً ۱۵ تا ۳۰ نفر است یا در حالی که در مؤسسات زبان آموزان بر اساس توانمندی زبانی سطح بندی می‌شوند، در مدارس دانش آموزان بر اساس فاکتورهای غیر مرتبط به سطح زبانی در کلاسها دسته‌بندی می‌شوند. افزون بر این، در حالی که 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 درخشان، 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 - پاسخ پرسشنامه که سؤال دوم این پژوهش است از سوی شرکت‌کنندگان نیز اعلام شده‌اند. تفاوت قابلیت اجرای روش آموزشی فعالیت - 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 شده 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 - محور مانند کتاب درسی تأثیر مثبت بگذارد. کتابهای جدیدالتالیفی که بر اساس رویکرد ارتباطی تهیه شده است امکان استفاده بیشتر از روش فعالیت - 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 - محور بیان کرده‌اند که با نظر آدامز و نیوتن (۲۰۰۹) و تامپسون و میلینگتون (۲۰۱۲) درباره موانع کاربرد روش ارتباطی و فعالیت - محور همخوان است. نتایج آزمون مربع کای 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.

■ نتیجه گیری ■

گرچه در مورد قابلیت اجرای روشهای ارتباطی آموزش زبان مانند روش فعالیت-محور در کشورهای آسیایی تردیدهایی وجود دارد، اما نتایج این پژوهش نشان می‌دهد برنامه‌های درسی چنانچه این روشها را به رسمیت بشناسند و زمینه را با تهیه کتابهای مناسب، اختصاص زمان کافی، گروه‌بندی مناسب 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 برنامه‌درسی ملی و به تبع آن تألیف کتابهای درسی جدید زبان انگلیسی بر مبنای رویکرد ارتباطی آموزش زبان منجر به بهبود شیوه‌های آموزش زبان در مدارس شده است و با توجه به وجود برخی فعالیتهای در کتابهای درسی معلمان زبان گاهی مجبورند از روش آموزش فعالیت-محور استفاده کنند، وزارت آموزش و پرورش باید گامهای بیشتری را برای اجرای موفق‌تر برنامه‌درسی ملی بردارد تا موانعی چون محدودیت زمانی و کلاسهای شلوغ که از مهم‌ترین دغدغه‌های معلمان است برطرف شود. علاوه بر این، چندین پژوهش از جمله پژوهش حاضر نشان داده‌اند که یکی از نیازهای مهم معلمان زبان ارتقای دانش و مهارت و بسندگی زبان عمومی آنان است. بنابراین برنامه‌ریزان آموزش نیروی انسانی در وزارت آموزش و پرورش باید به این نکته توجه کرده و علاوه بر برنامه‌ریزی برای دوره‌های ضمن خدمت در مورد شیوه‌های 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 چاره‌اندیشی کنند. نکته آخری که درباره این پژوهش باید مورد توجه قرار گیرد این است که داده‌های اصلی این پژوهش از طریق خودگزارشی و پرسشنامه گردآوری شده است و می‌توان با داده‌های کیفی مانند مشاهده تدریس معلمان در کلاس درس و مصاحبه با دانش‌آموزان و معلمان به غنای یافته‌های این پژوهش افزود. علاوه بر این، گرچه شیوه آموزش فعالیت-محور در سطح جهانی مورد توجه قرار دارد، باید به تمایز الیس (۲۰۰۳) میان شیوه آموزش فعالیت-محور و آموزش پشتیبانی‌شده با فعالیت توجه کرد، چراکه اجرای آموزش فعالیت-محور که گونه شدید رویکرد ارتباطی است 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 سایر نقاط جهان هم آموزش داده می‌شوند بر اساس گونه ضعیف رویکرد ارتباطی و استفاده از فعالیت که الیس برای تأکید آن را روش پشتیبانی‌شده با فعالیت می‌نامد تولید می‌شوند. آنچه در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته در واقع همان روش پشتیبانی‌شده با فعالیت است، بنابراین تدابیری که مسئولان و برنامه‌ریزان اندیشیده‌اند، زمینه را برای اجرای بهتر این رویکرد حداقلی فراهم خواهد ساخت.

- دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*، (سند مشهد مقدس). تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- _____. (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 ناییبی (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 آسیب‌شناسی 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.
- وٹوقی، 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.

- 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 University 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 University 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.