



## **A Critical Evaluation of the New English Language Program in the National System from the Perspective of ELT Curriculum Specialists: The Language-in-education Policy and Planning Framework**

**Hossein Davari<sup>1\*</sup>, Abutaleb Iranmehr<sup>2</sup>,  
Seyyed Behnam Alavi Moghaddam<sup>3</sup>, & Saeed Nourzadeh<sup>4</sup>**

Received: 29/01/2019  
Accepted: 9/07/2019

\* Corresponding Author's  
E-mail: h.davari@du.ac.ir

1. Assistant Professor, English Department, Damghan University, Damghan, Iran.
2. Assistant Professor, English Department, Shahroud University of Technology, Shahroud, Iran.
3. Associate Professor, Organization for Educational Research and Planning, Tehran, Iran.
4. Assistant Professor of English Language Teaching, Department of English, Damghan University, Damghan, Iran

### **Abstract**

After the approval of the Document on the Fundamental Transformation of Education and the implementation of the National Curriculum, we have witnessed the implementation of a new curriculum on English in the education system. The program, with a change in the teaching approach, as well as the preparation and compilation of newly developed textbooks, has had a major difference with the previous traditional and inefficient program. Due to the fact that practically all first and second levels of high school textbooks have been developed and taught, the necessity of critical analysis and evaluation of the program, with due attention to its strengths and weaknesses from different perspectives is inevitable. To achieve this, the present paper, using the language-in-education policy and planning framework and through a qualitative analysis has attempted to assess and analyze the new English language program, through delving into attitudes of five experts in the field of English language planning. The findings indicate that the new program, along with its strengths, suffers from deficiencies in teacher education, curriculum period, and especially student evaluation; such



T. M . U.



ignorance leaves of the new program with serious challenges. In the end, based on the findings of the research, suggestions are made to reduce potential and actual weaknesses of the program as well as strategies are introduced to improve it.

### **1. Introduction**

The post-revolutionary system of English language education in Iran has undergone various changes; the last one dates back to 2013. Following the approval of two significant higher-level educational documents known as the Document on the Fundamental Transformation of Education and the Document of the National Curriculum, the English language education in the Iranian formal system has experienced its most fundamental, and of course, controversial reform (Alavi-Moghaddam & Kheirabadi, 2013). In fact, the program, with a change in its approach, as well as reform in the preparation and compilation of new textbooks, has experienced a major difference with the previous traditional and inefficient program (Davari et al., 2018).

Conceiving the importance of this reform and the necessity of its evaluation at this stage, which has been mostly neglected in the available research on the topic, the researchers attempted to critically evaluate the program. In a more precise word, using the language-in-education policy and planning framework, they attempted to assess and analyze the new English language program.

### **2. Literature Review**

The story of English education in Iran has been described and documented in a growing number of works including Farhady et al. (2010), Borjian (2013), Atai and Mazlum (2013), Davari and Aghagolzadeh (2015), Aghagolzadeh and Davari (2017) and Iranmehr and Davari (2018).

Despite the difference in their points of view, the point in common in these works is the belief that English education in Iran suffers from serious shortcomings for which the necessity of a thorough evaluation is perceived.



T. M . U.

***Language Related Research***  
***E-ISSN: 2383-0816***  
***Vol.11, No.4 (Tome 58),***  
***September, October & November 2020***



Despite this fact, reviewing such works reveals that the English curriculum in Iranian education system, especially the new curriculum, intending to reform the education of this language in schools, has not been studied and analyzed from a policy and planning framework of evaluation. In doing so, this study is an attempt to critically evaluate the new program of English education through integrating an efficient policy and planning-based framework.

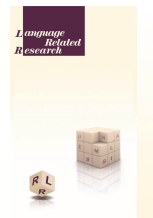
To serve this purpose, Kaplan and Baldauf's (1997) language-in-education planning (LEP) framework was adopted as the point of movement. Their framework presents a rather comprehensive platform for evaluating educational programs through five dimensions (curriculum policy, personnel policy, methods and materials policy, community policy, and evaluation policy). The study would try to keep a critical eye on the evaluation of the new Iranian program of English language education with respect to these five dimensions so that the shortcomings and limitations of the policies and practices could be highlighted.

### **3. Methodology**

The sampling method used in this study was that of criterion-based selection. In this form of sampling, the researcher creates a list of attributes essential to the study and then seeks out participants to match these criteria. The criteria in this research were: a) Having PhD in applied linguistics; b) Having expertise in ELT curriculum development and evaluation; c) Being familiar with the English language education in schools. Then, eight specialists with such criteria were contacted, out of which five accepted to take part as participants in the research. Among the different types of the interviews, the semi-structured one was selected (Dörnyei, 2007) and the findings were thematically analyzed.



T. M . U.



#### 4. Results

Regarding the first policy, namely the curriculum policy, findings revealed that the new program suffers from two serious shortcomings. First, the reduction of seven years of English education in the previous program to six years in the new program is in contrast with the essence of the communicative approach. Second, the crowded classes, leading to less exposure of students to English, cannot meet the curriculum objectives. Such findings are in line with Aghagolzadeh and Davari (2017).

Concerning the second policy, i.e. the personnel policy, findings showed that setting new criteria in teacher selection and holding teacher education courses seem necessary. In specialists' views, due to differences in teachers' abilities and skills as well as tangible lack of professional knowledge among them, the implementation of the new program is faced with challenges. In their attitudes, the teachers' awareness of such changes in the curriculum is of utmost importance, though its absence is quite evident. Such findings are in line with Alavi-Moghaddam et al. (2018).

With regard to the third policy, namely methods and materials policy, the specialists' attitudes were positive. In their views, this reform in approach, teaching method and especially textbook development has been essential. However, they clearly asserted that due to the significant position of textbooks in Iran, as the main source of input in education system, their constant revision and update are necessary. In doing so, considering the views of materials developers as well as paying attention to teachers' feedback were emphasized.

Concerning the fourth policy, namely community policy, findings revealed that they had two concerns. At first, the reconstruction of the society's view toward English language is necessary. Secondly, supplying the financial needs of implementing a nationwide program like this must be considered. In their views, the accompaniment of students along with their families with the new program can guarantee its success.



T. M . U.

***Language Related Research***  
*E-ISSN: 2383-0816*  
*Vol.11, No.4 (Tome 58),*  
*September, October & November 2020*



Regarding the last policy, i.e. evaluation policy, the participants had a negative attitude. In their views, the current university entrance exam imposes heavy burden on the new program. In a more precise word, in their views the successful assessment of learners' knowledge and skills cannot be achieved by the current exams.

### **5. Conclusion**

In all, the findings indicate that the new program, along with its strengths, suffers from deficiencies in teacher education, curriculum period, and especially student evaluation; such ignorance leaves the new program with serious challenges.

The findings also promise some principal implications. First, they will redound to the benefit of language planners integrating the latest innovations in the field of curriculum development as well as considering the specialists' attitudes with regard to the program. Since the ever developing world of educational arena calls for a curriculum which meets the objectives, the findings of the present research can provide the language planners and material developers with an approach in which a thorough evaluation of the new program can be achieved.

Another possible line of research is investigating the teachers' attitudes and perceptions about the recent reform in the Iranian ELT program and the above-mentioned policies. Through such research, undoubtedly a more comprehensive evaluation of the program is provided.

---

**Keywords:** curriculum, English language, critical evaluation, language-in-education policy and planning





دوماهنامه علمی - پژوهشی

د ۱۱، ش ۴ (پیاپی ۵۸)، مهر و آبان ۱۳۹۹، صص ۶۶۹-۷۰۳

## آسیب‌شناسی برنامه نوین آموزش زبان انگلیسی در نظام

رسمی از منظر متخصصان برنامه درسی:

### چارچوب سیاست و برنامه‌ریزی آموزشی زبان

حسین داوری<sup>۱\*</sup>، ابوطالب ایرانمهر<sup>۲</sup>، سیدبهنام علوی مقدم<sup>۳</sup>، سعید نورزاده<sup>۴</sup>

۱. استادیار زبان‌شناسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه دامغان، دامغان، ایران.

۲. استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه صنعتی شاهرود، شاهرود، ایران.

۳. دانشیار زبان‌شناسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران.

۴. استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشگاه دامغان، دامغان، ایران.

دریافت: ۹۷/۱۱/۰۹

پذیرش: ۹۸/۰۴/۱۸

### چکیده

به‌دنبال تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و اجرای برنامه درسی ملی، شاهد عملیاتی شدن برنامه آموزشی جدیدی درخصوص زبان انگلیسی در نظام آموزش و پرورش بوده‌ایم. این برنامه که با تغییر رویکرد و نیز با تهیه و تدوین کتاب‌های نونگاشت همراه بوده، تفاوت‌هایی اساسی با برنامه سنتی و ناکارآمد پیشین داشته است. حال با توجه به این موضوع که عملاً همه کتاب‌های دوره اول و دوم متوسطه تدوین و تدریس شده است، ضرورت ارزشیابی و آسیب‌شناسی این برنامه و توجه به نقاط قوت و ضعف آن از منظرهای مختلف ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. برای نیل به این هدف یعنی ارزشیابی و آسیب‌شناسی این برنامه جدید، در این مقاله، با بهره‌جویی از چارچوب سیاست و برنامه‌ریزی آموزش زبان، به‌نحوی کیفی و در قالب مصاحبه به سنجش و تحلیل موضوعی نگرش پنج تن از متخصصان حوزه برنامه‌ریزی آموزش زبان انگلیسی درباره این برنامه پرداخته شده است. یافته‌ها مبین آن است که برنامه جدید در کنار نقاط قوت خود، با کاستی‌هایی در بخش‌هایی چون تربیت معلم، ساعات درسی، و به‌ویژه ارزیابی فراگیران همراه است که عدم توجه به آن‌ها می‌تواند این برنامه را با چالش‌هایی جدی همراه سازد. در پایان مبتنی بر یافته‌های پژوهش، پیشنهادهایی در راستای کاستن از ضعف‌های بالقوه و بالفعل و نیز بهبود آن ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: برنامه آموزشی، زبان انگلیسی، آسیب‌شناسی، سیاست و برنامه‌ریزی آموزشی

E-mail: h.davari@du.ac.ir

\* نویسنده مسئول مقاله:

## ۱. مقدمه

آموزش زبان انگلیسی<sup>۱</sup> در ایران معاصر با فرازونشیب‌های متعدد همراه بوده است؛ فرازونشیب‌هایی که شرح آن به اشکال مختلف و از ابعاد گوناگون تا حدودی در آثاری روبه‌گسترش همچون فرهادی<sup>۲</sup> و همکاران (2010)، برجیان<sup>۳</sup> (2013) و آقاگل‌زاده و داوری<sup>۴</sup> (2017) توصیف و تحلیل شده است.

مشخصاً در یک دهه گذشته و متأثر از عوامل و محرک‌های متعدد داخلی و خارجی، توجه به مقوله آموزش زبان انگلیسی به‌منزله مهم‌ترین زبان آموزشی خارجی در ایران و به‌تبع آن آسیب‌شناسی برنامه آموزش این زبان به‌ویژه در نظام آموزش رسمی مورد توجه متخصصان و همچنین برنامه‌ریزان آموزشی قرار گرفته است؛ موضوعی که تا حدودی تجلی آن را و لو به‌نحوی گذرا می‌توان در تدوین برخی اسناد بالادستی آموزشی و توسعه‌ای کشور همچون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی مشاهده کرد (رک: علوی‌مقدم و خیرآبادی، ۱۳۹۴؛ Davari & Aghagolzadeh, 2015).

متأثر از تدوین و اجرای برنامه‌هایی از این قبیل بوده است که از سال ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۷ شاهد اجرای برنامه‌ای شش‌ساله در آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش و پرورش بوده‌ایم؛ برنامه‌ای که به استناد علوی‌مقدم و خیرآبادی (۱۳۹۲) بنای آن داشته است تا در راستای اجرای سند برنامه درسی ملی، 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 باشد.

حال با اجرای گام‌به‌گام این برنامه در خلال این شش سال (۱۳۹۲-۱۳۹۷) که یک دوره کامل را سپری کرده است، فرصتی مناسب جهت ارزشیابی و آسیب‌شناسی آن مهیا شده است. بنابراین با لحاظ کردن اهمیت این موضوع، هدف ما در این پژوهش این است که از منظری خاص به ارزشیابی برنامه جدید آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی بپردازیم. برای دستیابی به این هدف سعی خواهیم کرد به این پرسش‌ها پاسخ دهیم که از



منظر متخصصان برنامه درسی، برنامه جدید آموزش زبان انگلیسی چگونه ارزیابی می‌شود؟ نقاط قوت آن چیست؟ نقاط ضعف و کاستی‌های آن چیست؟ برای پاسخ به این پرسش‌ها و نیل به هدف موردنظر، در این مقاله نویسندگان با بهره‌گیری از چارچوب سیاست و برنامه‌ریزی آموزشی زبان<sup>۵</sup> و مشخصاً الگوی کارآمد کاپلان و بالدوف<sup>۶</sup> (۱۹۹۷) به‌نحوی کیفی و در پنج محور مشخص، به ارزشیابی و آسیب‌شناسی تدوین و اجرای این برنامه جدید آموزشی از منظر متخصصان برنامه درسی در حوزه آموزش زبان انگلیسی پرداخته‌اند.

## ۲. پیشینه تحقیق

در این بخش، ابتدا مفهوم سیاست و برنامه‌ریزی آموزشی زبان به‌منزله یکی از شاخه‌های سیاست و برنامه‌ریزی زبانی<sup>۷</sup>، معرفی می‌شود. سپس به معرفی برخی آثار منتخب که از این منظر به ارزیابی برنامه آموزش زبان انگلیسی پرداخته‌اند، اشاره‌ای گذرا می‌شود. بالدوف (۲۰۰۸) برنامه‌ریزی آموزشی زبان را شاخه‌ای از برنامه‌ریزی زبان برمی‌شمارد که با عنوان برنامه‌ریزی آموزش<sup>۸</sup> نیز شناخته می‌شود. شوهایمی<sup>۹</sup> (۲۰۰۶: ۷۶) سیاست آموزشی زبان<sup>۱۰</sup> را به‌مثابه سازوکاری معرفی می‌کند که هدف از آن خلق کاربردهای بالفعل زبان در فضاهای آموزشی به‌ویژه در نظام‌های آموزشی متمرکز است. وی این نوع سیاست را به‌منزله تصمیم‌گیری‌های زبانی درخصوص زبان مادری، ملی، دوم و یا خارجی در محیط‌های خاص آموزشی چون مدارس و دانشگاه‌ها معرفی می‌کند. این تصمیم‌ها عبارت‌اند از: کدامین زبان و یا زبان‌ها باید در محیط‌های آموزشی ارائه شود؟ در چه سنی این زبان‌ها باید آموزش داده شوند؟ مدت زمان آموزش از حیث سال و ساعات هفتگی باید چه میزان باشد؟ چه کسانی باید مسئول آموزش باشند؟ چه کسانی صلاحیت تدریس دارند؟ چه کسانی باید فراگیر زبان باشند؟ از چه مواد درسی، شیوه تدریس، آزمون و... استفاده شود؟

وی در ادامه درباره ویژگی‌های این شاخه از سیاست و برنامه‌ریزی آموزشی به این موارد اشاره می‌کند:

- ۱) در غالب کشورها به دلیل وجود نظام‌های آموزشی متمرکز، تصمیم‌گیری در این حوزه نیز در دولت و یا وزارت آموزش صورت می‌پذیرد. در این موارد، تصمیم‌گیری‌ها عمدتاً در راستای سیاست‌های کلان حاکم است و معمولاً با مقاومت آشکاری همراه نیست.
- ۲) در نتیجه تحولات جهانی و اهمیت یافتن زبان‌های مطرح و به‌طور خاص زبان انگلیسی، بخش قابل‌توجهی از سیاست‌های آموزشی ناظر به تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی درباره این زبان به‌منزله زبان دوم یا خارجی است.
- ۳) سیاست آموزشی زبان در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه تابع و متأثر از ابعاد سیاسی، اجتماعی و اقتصادی است. به‌طور خاص زبان مادری<sup>۱۱</sup>، خارجی<sup>۱۲</sup> و جهانی<sup>۱۳</sup> در کانون توجه سیاست آموزشی زبان قرار دارد.
- ۴) اگرچه معمولاً سیاست‌های آموزشی زبان خلاف سیاست‌های زبانی، آشکارا در اسناد و قوانین رسمی و دولتی مطرح می‌شوند، اما در موارد متعددی شاهدیم که این سیاست‌ها به‌نحوی ضمنی و بر اساس عملکردها قابل‌درک هستند که به آن‌ها سیاست‌های پنهانی یا مخفی<sup>۱۴</sup> گفته می‌شود.
- ۵) سیاست آموزشی زبان ابزاری قدرتمند برای حکومت‌ها محسوب می‌شود. به بیانی روشن‌تر، به دلیل اجباری بودن نظام‌های آموزشی در سایه چنین سیاستی است که می‌توان رفتارهای زبانی خاصی را بر جامعه تحمیل کرد. خلق معیارهایی برای صحت زبان، متعهد ساختن جامعه به پیروی از شیوه گفتار و نوشتار خاص، تعیین اولویت‌ها برای زبان یا زبان‌هایی خاص در جامعه و نحوه کاربرد، آموزش و فراگیری نمونه‌هایی از این قبیل است.
- ۶) سیاست‌های آموزشی زبان تنها در سطح ملی حضور ندارد، بلکه می‌توان نشانه‌های آن را در سازمان‌ها و نهادهای بین‌المللی، فراملی و استعماری یافت. برای نمونه رواج

آزمون‌های استاندارد ی چون تافل<sup>۱۵</sup> و آیلتس<sup>۱۶</sup> نمونه‌هایی بارز از این‌گونه سیاست‌های آموزشی پنهانی هستند (Shohamy, 2006: 76-79).

مروری بر پژوهش‌های موجود درخصوص آسیب‌شناسی آموزش زبان انگلیسی در ایران به‌طور عام و برنامه جدید آموزش زبان انگلیسی به‌طور خاص، گرچه بیانگر آن است که عمده این پژوهش‌ها یا به نقد و ارزیابی کتاب‌های درسی اختصاص یافته است (جانفشان، ۱۳۹۷؛ سودمند افشار و همکاران، ۱۳۹۷؛ طاهرخانی و همکاران، ۱۳۹۶) یا آنکه کم‌تر مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن مبتنی بر چارچوب نظری خاصی و مشخصاً از منظر چارچوب سیاست و برنامه‌ریزی زبانی بررسی و تحلیل شده است (Davari & Aghagolzadeh, 2017; Aghagolzadeh & Davari, 2015). اما در این بین می‌توان به معرفی آثاری پرداخت که با نگاهی به مقوله سیاست زبانی به ارزیابی برنامه آموزش زبان انگلیسی در ایران معاصر پرداخته‌اند.

کیانی<sup>۱۷</sup> و همکاران (2010) ضمن معرفی جایگاه سیاست‌های آموزشی زبان خارجی به‌عنوان بخشی از سیاست‌های کلان آموزشی، بر پایه ادبیات موجود، به ارائه رهنمون‌هایی نظری درخصوص سیاست زبانی پرداخته‌اند. نویسندگان ضمن بررسی اسناد موجود همچون چشم‌انداز بیست ساله، نقشه جامع علمی کشور، سند ملی آموزش و ... ضمن معرفی برخی از نقاط قوت آن‌ها، به کاستی‌ها و ناهماهنگی‌های این اسناد درخصوص آموزش زبان انگلیسی اشاره کرده‌اند. در پایان، نویسندگان بر ضرورت تدوین سیاست آموزشی مستقل آموزش زبان انگلیسی، پیش‌نیازها و شیوه‌های تحقق آن تأکید ویژه داشته‌اند.

حیاتی و مشهدی<sup>۱۸</sup> (2010) در مقاله‌ای با نگاهی تاریخی به بررسی سیاست‌های پیدا و پنهان درباره زبان و آموزش زبان در ایران پرداخته‌اند که در این بین، توجهی خاص به مقوله زبان انگلیسی و جایگاه آن در سیاست‌های پنهان نظام سیاسی و آموزشی ایران داشته‌اند.

اما از جمله آثار دیگر که مشخصاً به ارزیابی برنامه آموزش زبان انگلیسی و نه برنامه

جدید در نظام آموزش و پرورش پرداخته‌اند، می‌توان به عطایی و مظلوم<sup>۱۹</sup> (2013) و میرحسینی و خداکرمی<sup>۲۰</sup> (2015) اشاره کرد. همچنین دیگر اثر قابل‌توجه که از الگوی کاپلان و بالدوف (2005: 1997) در راستای ارزیابی انتقادی برنامه آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی<sup>۲۱</sup> بهره جسته است، می‌توان به عطایی و همکاران (۱۳۹۶) و ایرانمهر<sup>۲۲</sup> و همکاران (2018) اشاره کرد. بنابراین پژوهش حاضر را می‌توان تلاشی نوآورانه در بهره‌گیری از مؤلفه‌های چارچوب سیاست و برنامه‌ریزی آموزشی زبان در ارزشیابی این برنامه نوین برشمرد.

### ۳. چارچوب نظری تحقیق

در این بخش، الگوی ارزیابی کاپلان و بالدوف (1997) به‌منزله یکی از شاخص‌ترین الگوهای تئوریک و ارزیابی برنامه درسی در حوزه آموزش زبان و به‌ویژه زبان انگلیسی معرفی می‌شود؛ الگویی که مشخصاً چارچوب نظری پژوهش حاضر را شکل داده است. در ادامه شیوه‌های ارزیابی یک برنامه آموزشی در چارچوب سیاست و برنامه‌ریزی آموزشی زبان معرفی می‌شود.

#### ۳-۱. الگوی ارزیابی کاپلان و بالدوف

کاپلان و بالدوف (2005: 1997) در الگوی خود به پنج هدف اصلی برنامه‌ریزی زبان در آموزش<sup>۲۳</sup> و یا همان برنامه‌ریزی آموزشی زبان اشاره می‌کنند که با عنوان پنج سیاست<sup>۲۴</sup> معروف‌اند. این سیاست‌های پنج‌گانه عبارت‌اند از:

الف) سیاست برنامه درسی<sup>۲۵</sup>: مدت زمان تخصیص‌یافته برای این درس چه میزان است؟ ارزش این درس در مقایسه با دیگر درس‌ها چگونه است؟ در صورت افزایش ساعات درسی این درس و یا افزایش سال‌های آموزش زبان با کاهش یا حذف چه درس‌هایی محقق خواهد

شد؟ سال شروع آموزش زبان چه زمانی خواهد بود؟ آیا زمان تخصیص یافته کافی خواهد بود؟

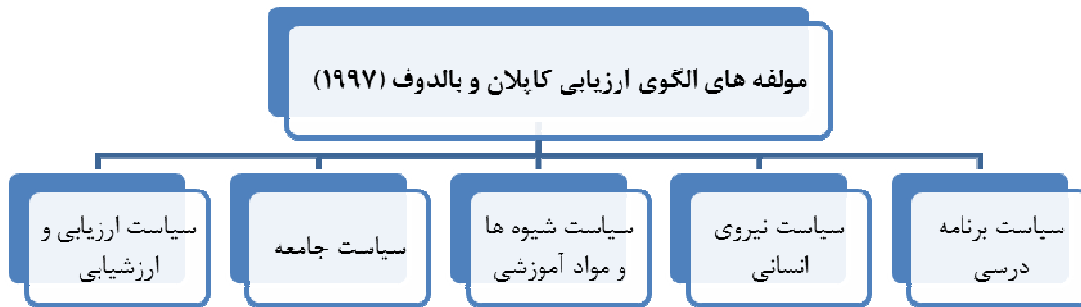
ب) سیاست نیروی انسانی<sup>۲۶</sup>: دومین سیاست به تأمین مدرس مربوط می‌شود. نحوه گزینش مدرسان برای پیاده کردن برنامه‌ریزی آموزشی چگونه خواهد بود؟ چه آموزش‌هایی را برای تدریس می‌گذرانند؟ تفاوت آموزش این دسته از مدرسان با دیگر مدرسان چیست؟ دوره زمانی آن چقدر خواهد بود؟ مدرسان این دوره‌های آموزشی چه کسانی خواهند بود؟ تفاوت آموزش‌های بدو خدمت<sup>۲۷</sup> و ضمن خدمت<sup>۲۸</sup> چه خواهد بود؟

ج) سیاست شیوه‌ها و مواد آموزشی<sup>۲۹</sup>: بررسی برنامه درسی بدون بررسی شیوه‌ها و مواد درسی ممکن نخواهد بود. شیوه آموزش زبان چگونه خواهد بود؟ آیا در تمام دوران تحصیل، شیوه‌ای واحد حاکم خواهد بود؟ و یا بر پایه اهداف تعیین شده و سطوح فراگیران متغیر خواهد بود؟ مدرسان چگونه و چه میزان درخصوص شیوه موردنظر آموزش دیده‌اند؟ آیا مدرسان ارائه‌دهنده این شیوه‌های آموزشی از یک نسل هستند؟ آیا تفاوت بین آن‌ها در عملکردشان تأثیرگذار خواهد بود؟ جایگاه مواد درسی در این برنامه کجاست؟ مواد درسی متناسب با چه رویکردی تهیه شده است؟

د) سیاست جامعه<sup>۳۰</sup>: در این خصوص ابتدا نگرش کلی جامعه به زبان موردنظر و آموزش آن بررسی می‌شود. همچنین، تعیین منابع موجود موضوع مهم دیگری است که باید در این مرحله لحاظ شود. هزینه لازم برای هر فراگیر از حیث تأمین کلاس درس، مدرس و... چه میزان خواهد بود؟ فضای فیزیکی کلاس‌ها چگونه است؟ آیا کلاس‌ها قابل تجهیز به ابزار دیداری و شنیداری هستند؟ خرید، محافظت و تعویض وسایل بر طبق چه برنامه و هزینه‌ای خواهد بود؟

ه) سیاست ارزیابی و ارزشیابی<sup>۳۱</sup>: مراد از ارزیابی، سنجش میزان موفقیت فراگیران و مراد از ارزشیابی، سنجش میزان موفقیت برنامه طراحی شده است. سطح توانایی مورد انتظار فراگیر چقدر خواهد بود؟ ابزار ارزیابی چگونه طراحی و تعیین می‌شود؟ در چه بازه زمانی

صورت می‌گیرد؟ معیار ارزش‌گذاری چه خواهد بود؟ و درخصوص ارزشیابی کل برنامه نیز کارایی روش آموزش چه میزان است؟ آیا این برنامه تأمین‌کننده نیازهای جامعه بوده است؟ آیا توانایی کسب‌شده نیاز آن‌ها در تأمین شغل را برآورده می‌سازد؟



نمودار ۱: الگوی ارزیابی کاپلان و بالدوف (1997)

Figure 1: Kaplan and Baldauf's (1997) evaluation model

به استناد کاپلان و بالدوف (1997) در ارزیابی هر برنامه آموزشی به فراخور نوع جامعه و اهداف و امکانات موجود می‌توان به همه و یا شماری از این مؤلفه‌ها پرداخت. با لحاظ کردن این موضوع و مبتنی بر اهمیت موضوع، در این پژوهش، این پنج مؤلفه همگی بررسی و تحلیل می‌شوند.

### ۲-۳. شیوه‌های ارزشیابی برنامه آموزشی

درخصوص نحوه ارزشیابی یک برنامه آموزشی در چارچوب سیاست و برنامه‌ریزی آموزشی زبان خواه در سطح خرد<sup>۳۳</sup> و یا کلان<sup>۳۴</sup>، برون<sup>۳۵</sup> (1995) و کاپلان و بالدوف (1997) به این شیوه‌ها و راهکارها اشاره کرده‌اند:

الف) ارزشیابی تکوینی<sup>۳۰</sup> در برابر ارزشیابی تراکمی<sup>۳۶</sup>: بستگی به عواملی چون دوره

برنامه آموزشی و اهداف تعیین شده و نیز سطح خرد یا کلان ارزشیابی، می‌توان از ارزشیابی تکوینی در حین اجرای برنامه و در مقاطع مختلف آن و یا از ارزشیابی تراکمی در پایان دوره برنامه استفاده کرد.

ب) کارشناسان بیرونی<sup>۳۷</sup> در برابر الگوی مشارکتی<sup>۳۸</sup> یا زینفعان<sup>۳۹</sup> داخلی: در روند ارزشیابی می‌توان از نظرات و دیدگاه‌های متخصصانی که در تهیه، تدوین و اجرای برنامه دخالتی نداشته‌اند و یا افراد دخیل در برنامه یا همان زینفعان بهره برد.

ج) پژوهش میدانی<sup>۴۰</sup> در برابر پژوهش کتابخانه‌ای<sup>۴۱</sup>: گرچه بخش مهم ارزشیابی برنامه نیازمند پژوهش میدانی است، اما در روند بررسی اسناد آموزشی و یا زبانی و نیز گزارش‌ها و پژوهش‌های موجود درباره برنامه، می‌توان از پژوهش کتابخانه‌ای سود جست.

د) ارزشیابی در حین برنامه<sup>۴۲</sup> در برابر ارزشیابی بعد از برنامه<sup>۴۳</sup>: درخصوص برخی مؤلفه‌های برنامه همچون تأمین بودجه و یا تغییر برخی تصمیمات سیاسی، می‌توان از این نوع ارزشیابی بهره برد.

ه) ارزشیابی کمی<sup>۴۴</sup> در برابر کیفی<sup>۴۵</sup>: بستگی به نوع بررسی و ارزشیابی برنامه و لحاظ کردن ابعاد و یا جامعه هدف، می‌توان به‌طور مجزا و یا توأمان از ارزشیابی کمی و کیفی بهره برد.

و) ارزشیابی فرایند<sup>۴۶</sup> در برابر ارزشیابی فرآورده<sup>۴۷</sup>: در صورت محدود بودن برنامه آموزشی به مقطع زمانی مشخص و عمدتاً کوتاه، می‌توان از ارزشیابی فرآورده یا محصول برنامه بهره برد، اما در بیشتر موارد ارزشیابی فرایند در قبال برنامه‌های زبانی جاری در مقاطع مختلف، در اولویت است.

#### ۴. روش تحقیق

در این پژوهش به شیوه‌ای کیفی<sup>۸</sup>، ارزیابی متخصصان برنامه درسی از اجرای برنامه جدید آموزش زبان انگلیسی مورد بررسی و سنجش قرار گرفت. بدین منظور از پنج متخصص در این حوزه و مطلع از برنامه جدید، مصاحبه رو در رو<sup>۹</sup> به عمل آمد. این مصاحبه‌ها در بازه زمانی مهر تا آذر ۱۳۹۷ صورت پذیرفت. هر مصاحبه بین یک تا یک ساعت و نیم به طول انجامید. جهت انجام این مصاحبه از هشت متخصص (پنج مرد و سه زن) در این حوزه به شیوه نمونه‌گیری در دسترس<sup>۱۰</sup>، دعوت به عمل آمد. گفتنی است که با توجه به تخصص این افراد، جملگی با برنامه جدید و قدیم آموزش زبان انگلیسی آشنا بودند، در دوره‌های تحصیلات تکمیلی دروس مرتبط را تدریس کردند و در حوزه برنامه درسی دارای آثار پژوهشی بوده‌اند. همچنین، به دلیل رعایت مسائل اخلاقی، نام این متخصصان ناشناس مانده است که در این مقاله با شماره‌های ۱ تا ۵ معرفی شده‌اند. مشخصات اعضای شرکت‌کننده به شرح جدول ۱ بوده است:

جدول ۱: مشخصات شرکت‌کنندگان

Table 1: The participants' characteristics

| جنسیت | میزان تحصیلات/ رشته      | سن | سابقه تدریس |
|-------|--------------------------|----|-------------|
| مرد   | دکتری آموزش زبان انگلیسی | ۵۳ | ۱۸          |
| مرد   | دکتری آموزش زبان انگلیسی | ۴۸ | ۱۲          |
| مرد   | دکتری زبان‌شناسی کاربردی | ۴۴ | ۱۳          |
| زن    | دکتری آموزش زبان انگلیسی | ۴۷ | ۱۵          |
| مرد   | دکتری زبان‌شناسی کاربردی | ۴۵ | ۱۱          |

در این پژوهش، با بهره‌جویی از دستورالعمل‌های ارائه‌شده درخصوص نحوه طراحی و اجرای مصاحبه کیفی (Dörnyei, 2007) به‌نحوی نیمه‌ساختمند<sup>۱۱</sup> مصاحبه‌ها حول چند پرسش اصلی و چندین پرسش فرعی که معمولاً در این دسته از مصاحبه‌ها از طرف



مصاحبه‌کننده و شرکت‌کننده مطرح می‌شود، برگزار شد. با توجه به انواع شیوه‌های ارزشیابی که پیش‌تر بدان‌ها اشاره شد، می‌توان نوع ارزشیابی در پژوهش حاضر را از نوع (۱) تراکمی، (۲) با بهره‌گیری از کارشناسان بیرونی، (۳) پژوهش میدانی، (۴) در حین برنامه، (۵) کیفی و (۶) از نوع فرایندی معرفی کرد.

## ۵. بحث و بررسی

یافته‌های پژوهش حاضر در پنج بخش بررسی و تحلیل شده است. به فراخور دامنه و اهمیت هر یک از سیاست‌های پنج‌گانه، پرسش‌هایی مطرح شد که در ادامه، ذیل هر بخش ارائه شده است:

### ۱-۵. سیاست برنامه درسی

سیاست برنامه درسی به‌منزله اولین مؤلفه در الگوی موردنظر، همان‌گونه که اشاره شد به موضوعاتی چون سن آغاز آموزش زبان، مدت زمان دوره آموزش، ساعات هفتگی آموزش، افزایش و کاهش ساعات این درس و... می‌پردازد. با توجه به این دسته از موضوعات، مشخصاً با ارائه این توضیح که مدت زمان تخصیص‌یافته از حیث سال‌های تحصیل و ساعات هفتگی در برنامه جدید از کلاس هفتم تا دوازدهم یعنی شش سال و به مدت دو تا سه ساعت در هفته است، این پرسش مطرح می‌شود که نظر متخصصان درباره این دوره زمانی و ساعات آموزش چیست؟ ابتدا به تعدادی از پاسخ‌ها اشاره می‌شود:

- یقیناً ناکافی است. هم تجربه و هم نظریه‌های نوین آموزشی زبان می‌گوید که اکتفای به این ساعات و البته همراه شدن آن با مشکلات دیگری همچون تعداد بالای دانش‌آموزان، تعطیلات پیش‌بینی‌نشده و از این موارد، آموزش حداقلی را هم فراهم نمی‌کند (متخصص ۱).

- ببینید برای آموزش یک زبان تا همان حد و حدودی که برنامه خواسته یعنی مثلاً چیزی در حد سطح پیش‌متوسط، با فرض استاندارد بودن تعداد دانش‌آموزان و آمادگی معلم‌ها حداقل دو برابر این زمان نیاز است تأکید می‌کنم که حداقل دو برابر... در سیستم جدید هم که یک سال از کل دوره آموزش کم شده و عملاً یک سال شروع آموزش کم شده ... این‌ها نقص است (متخصص ۳).

- جدای از کم شدن دوره آموزش از هفت سال به شش سال، شاهد اجرای رویکرد جدیدی هستیم که با کتاب‌های جدیدی همراه شده ... مطمئناً این رویکرد و کتاب‌ها به ساعات بیشتری نیاز دارد. این یک نقص است. جدی هم هست. بعد هم که ساعات آن محدود است. دلایل متعددی هم وجود دارد که بازدهی پایین است، مثلاً همین ناهمگونی کلاس‌ها، تعداد دانش‌آموزان، تفاوت در سطح معلم‌ها و البته امکانات مدارس ... (متخصص ۵).

با بررسی این یافته‌ها درمی‌یابیم که اولاً با تأخیر یک‌ساله در زمان آغاز آموزش زبان، با کاهش میزان آموزش آن همراه بوده‌ایم که البته این کاستی با کاهش ساعات درسی در برخی مقاطع هم شدت یافته است. نتیجه آنکه این مسئله عملاً با کاهش میانگین آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی همراه شده است. دومین نکته آنکه به اعتقاد این دسته از متخصصان ساعات آموزش هم ناکافی است. البته این دیدگاه با نظرات ارائه‌شده از سوی کاپلان و بالدوف (1997) همخوانی دارد. نکته قابل‌تأمل در این برنامه جدید آن است که خلاف روح رویکرد اتخاذشده یعنی رویکرد ارتباطی که بنا داشته است به آموزش هدفمند چهار مهارت زبانی بپردازد، شاهد کاهش ساعات آموزش این زبان بوده‌ایم. همچنین با توجه به این نکته که زبان انگلیسی در ایران به منزله یک زبان خارجی<sup>۲</sup> شناخته می‌شود و از این رو غالب درونداد دانش‌آموزان به کلاس‌های درسی خلاصه می‌شود (آقاگل‌زاده و داوری، ۱۳۹۳)، هر گونه کاهش ساعات درسی به کاهش این درونداد می‌انجامد. عنانی سراب (۱۳۹۲) نیز ناکافی بودن زمان اختصاص‌یافته به آموزش و مدیریت کلاس به روش ارتباطی را از چالش‌های این برنامه معرفی می‌کند که به اعتقاد وی، این چالش با دسترسی نداشتن به کاربرد ارتباطی در خارج از کلاس تشدید می‌شود. همچنین ناهمگونی سطح زبانی دانش‌آموزان نیز موضوعی است که برنامه را با مشکلاتی همراه می‌سازد.

## ۲-۵. سیاست نیروی انسانی

این سیاست همان‌گونه که اشاره شد به موضوعاتی همچون تأمین مدرس، گزینش و تربیت آن برای یک برنامه می‌پردازد. در این باره نیز پرسش اصلی حول شرایط لازم برای معلمان و نیز چالش‌های احتمالی از سوی معلمان در این برنامه جدید بوده است. مهم‌ترین پاسخ‌ها در

این موارد قابل ارائه است:

- اساساً هرگونه تغییر خواه خرد و خواه کلان با مقاومت‌هایی از سوی معلمان همراه است. این موضوع اجتناب‌ناپذیر است ... تجربه نشان می‌دهد که معلمان باسابقه، معلمان با توانایی‌های کم‌تر و یا آن‌هایی که دانش‌آموزان ضعیف‌تر دارند، در برابر این نوع تغییرات مقاومت می‌کنند (متخصص ۱).

- مفهومی داریم با عنوان agency یا عاملیت، بدین معنا که معلم برای خود نوعی مرجعیت قائل است. در کنار این مفهوم، مفهوم مقاومت یا resistance مطرح است. این‌ها در هر جامعه‌ای و در هر تغییری موضوعیت دارد. در اینجا هم طبیعی است که شاهد مقاومت‌هایی موجه و غیرموجه باشیم (متخصص ۲).

- ببینید ما با نسل‌های مختلفی از معلمان روبه‌رو هستیم؛ باسابقه، کم‌سابقه، جوان، میانسال... و البته با مدارک و توانایی‌های مختلف و ناهمگون. باید قبول کنیم که به دلایل متعددی که جای بحث دارد، با تعداد زیادی معلم زبان روبه‌رو هستیم که با دو ضعف دانش زبانی و دانش حرفه‌ای یا مهارت‌های تدریس روبه‌رو هستند ... (متخصص ۳).

- اساساً نحوه عملکرد معلمان در مدارس و مؤسسات آموزشی تفاوت‌هایی دارد که البته جدای از کتاب‌ها و روش تدریس، دلایل دیگری هم دارد. با تغییر رویکرد در کتاب‌های جدید با آموزش مهارت‌هایی روبه‌رو بوده‌ایم که در کتاب‌های قبلی اساساً مطرح نبوده است. به نظر من در اجرای این برنامه مهم‌ترین نقش را معلمان دارند. خوب حالا اگر با سیستم ناهم‌ساز باشند، حتماً دچار مشکل می‌شویم (متخصص ۵).

اما درباره ضرورت و نیز ماهیت آموزش‌های موردنیاز برای معلمان در برنامه جدید به‌منزله یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های این سیاست، این پاسخ‌ها ارائه شد:

- بنده اطلاع دقیقی از آموزش‌های ضمن خدمت ندارم. اما با وجود شمار چند هزار معلم زبان در کشور بعید می‌دانم چنین چیزی اتفاق افتاده باشد ... اما صرف برگزاری چند ساعت کلاس درس حضوری یا مجازی بعید است بتواند نتیجه مثبتی را به‌بار آورد. جدای از این، اگر قرار است دوره‌ای برگزار شود باید همیشه معلمان مورد ارزیابی هم قرار گیرند (متخصص ۲).

- آموزش این معلمان باید حول سه محور باشد. اول دانش عمومی زبان. دوم مهارت‌های

حرفه‌ای. سوم هم تقویت آگاهی معلم از زبان انگلیسی، آموزش آن و تحولات آن در دنیای جدید ... یعنی نوعی هوشیاری زبانی. معلم باید درک کند که درس زبان با درس‌های دیگر متفاوت است، بعد هم اینکه اساساً درس زبان انگلیسی با هر درس زبان دیگر تفاوت دارد (متخصص ۳).

- در یکی از تزه‌های دانشجویانم، سطح دانش واژگانی و دستوری معلم‌های آموزش و پرورش سنجیده شد. شرایط واقعاً خوب نبود ... حال با بحث‌های مطرح‌شده در کتاب‌های جدید آیا معلمی می‌تواند بدون آموزش دیدن و تقویت دانش و مهارت‌های زبانی خود مثلاً خود به آموزش فنون واژه‌سازی بپردازد؟ تقویت دانش زبانی در قالب آموزش‌های پیوسته ضروری است، بعد هم نوبت شیوه‌های تدریس در قالب این رویکرد جدید است (متخصص ۴).  
 - در آموزش معلمان باید به یک نکته توجه جدی شود. معلم باید بداند یعنی آموزش ببیند که چرا برنامه عوض شده است؟ باید از دلایل این تغییر و تصمیم آگاه شود. این موضوعی مهم است. همراهی معلمان و ارتقای دانش عمومی و اختصاصی آن‌ها بدون این آگاهی به جایی نمی‌رسد (متخصص ۵).

پرسش بعدی در این بخش به تفاوت آموزش یک معلم زبان در دوره‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت در مقایسه با دیگر معلم‌ها بازمی‌گشت. مشخصاً این سؤال مطرح شد که آیا از حیث ماهیت بین دوره‌های ضمن خدمت درس زبان انگلیسی با دیگر درس‌ها تفاوتی وجود دارد یا خیر؟ و اینکه چه کسی باید مدرس این دوره‌ها باشد. نمونه‌ای از پاسخ‌ها در این موارد قابل‌ارائه است:

- حتماً متفاوت است. تغییر کتاب درسی، تغییر رویکرد و شیوه آموزش، تحولات زبان انگلیسی در دنیای معاصر، توجه به جنبه‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان، مسائل و تأثیرات فرهنگی و همه این‌ها باید در آموزش معلمان لحاظ شود. حتماً که با درس تاریخ و ریاضی و زیست‌شناسی فرق دارد. (متخصص ۲).

- جان کلام اینکه مدرس چنین دوره‌هایی باید از جزئیات این برنامه از حیث محتوا، کتاب، ساعات تدریس، نحوه آزمون و ... و نیز دلایل تغییر برنامه مطلع باشد ... طبیعی است که همه این مسائل باید در این دوره‌ها بررسی شود. اگر معلم‌ها متقاعد نشوند و یا از این مسائل بی-اطلاع بمانند، شک نکنید که اجرای برنامه مختل می‌شود (متخصص ۴).

- جدای از دانش عمومی زبان و همچنین دانش تخصصی روش‌های تدریس و آزمون و ارزشیابی، مدرس این دوره‌ها باید آگاهی و هوشیاری زبانی مناسبی نسبت به زبان انگلیسی داشته باشد. باید هم بداند و هم بتواند این موضوع را منتقل کند که چرا رویکرد و کتاب‌ها عوض شد و در این راه موانع را هم بداند و معرفی کند (متخصص ۵).

با بررسی این یافته‌ها می‌توان دریافت که عدم آشنایی معلمان با رویکرد جدید و یا وجود برخی سوءبرداشته‌ها (علوی مقدم و همکاران، ۱۳۹۶) ازجمله چالش‌های پیش‌روی این برنامه است. در این باره، کاپلان و بالدوف (۱۹۹۷) به موضوع مقاومت از سوی معلمان به‌ویژه معلمان با سابقه اشاره می‌کنند؛ موضوعی که در دیدگاه‌های متخصصان نیز بدان اشاره شد. همچنین عنانی سراب (۱۳۹۲) بدین نکته اشاره می‌کند که در بعضی از کشورها، معلمان زبان به دلیل نداشتن اعتماد به نفس لازم در به‌کارگیری رویکرد ارتباطی به تداوم روش‌های سنتی روی می‌آورند. به اعتقاد وی، دلیل اصلی این چرخش، کافی نبودن توانش ارتباطی و راهبردی و همچنین دسترسی نداشتن به آموزش‌های لازم برای چگونگی به‌کارگیری این رویکرد بوده است.

### ۳-۵. سیاست شیوه‌ها و مواد آموزشی

این سیاست را می‌توان ازجمله مهم‌ترین و البته عینی‌ترین ابعاد یک برنامه برشمرد که هرگونه تغییر در آن به تبع اهمیت آن با تغییر دیگر سیاست‌ها همراه خواهد بود. در این باره نیز عمده پرسش‌ها حول انتخاب رویکرد و شیوه آموزشی، تهیه و تدوین کتاب‌های جدید و البته معلمان به‌کارگیرنده این روش‌ها و مواد آموزشی بوده است. در این باره متخصصان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر این‌گونه اظهارنظر کرده‌اند:

- درباره کتاب درسی باید بگویم که در جوامعی چون ایران که اساساً زبان انگلیسی یک زبان خارجی است و آموزش آن برای غالب بچه‌ها به مدارس خلاصه می‌شود، کتاب درسی مهم‌ترین مؤلفه است ... چرا که بیشترین input [= درونداد] را می‌دهد ... به یک معنا شیوه تدریس هم بر اساس کتاب‌ها تعیین می‌شود (متخصص ۱).

- تا آنجا که دیده‌ام کتاب‌های سه سال اول با سه سال دوم متفاوت است. یک gap [= شکاف] دیده می‌شود. اگر ملاک را سه سال دوم قرار دهیم توجه به چهار مهارت به نحوی

دیده شده است ... اما به هر حال انتخاب شیوه تدریس، به عواملی مثل سطح بچه‌ها، سن بچه‌ها، همگونی یا تفاوت در سطح کلاس‌ها و این موارد بستگی دارد (متخصص ۳).

- ارزیابی این کتاب‌ها بدون بررسی دقیق عملکرد معلم‌ها و بازخورد بچه‌ها نه ساده است و نه عملی ... حتماً نسبت به کتاب‌های قبلی بهتر شده ... اما درباره بار فرهنگی کتاب‌ها باید دقت بیشتری می‌شد ... در مواردی خیلی جانبدارانه است ... اما تنوع تمرین‌ها خیلی خوب شده ... از لحاظ شکل و آب و رنگ هم با کتاب‌های قبلی اصلاً قابل مقایسه نیست (متخصص ۴).

- به‌طور کل در مقایسه با قبل خب خیلی بهتر شده یک نوع تحول است، اما این بهترشدن به معنای تأیید کامل نیست. نظراتی دارم که البته به مؤلفان انتقال هم داده‌ام. از جنبه‌های مثبت آن می‌توان به تنوع موضوع‌ها، تصویر، تنوع تمرین‌ها، کتاب کار و راهنمای معلم اشاره کرد. اما ضعف آن به‌نظرم به‌ویژه در کتاب‌های آخر تعداد کم درس‌هاست مثلاً سه درس یا چهار درس که خب درس‌ها خیلی طولانی است. یک عیب دیگر هم غلظت فرهنگ بومی در آن- هاست (متخصص ۵).

اما درباره میزان همراهی معلمان و نیز نقش سابقه در این خصوص شاهد ارائه چنین پاسخ‌هایی هستیم:

- یک اتفاقی که می‌توان متصور شد اینکه مثلاً معلم‌های باسابقه که بعد از بیست سال تکرار و تدریس یک کتاب بخواهند یک دفعه تغییر فاز دهند خب مشکل است ... زمانی درس خوانده‌اند که اصلاً رویکردهای جدید مطرح نبود ... به شیوه دستور - ترجمه درس داده‌اند ... این نسل با نسل جدید تفاوت دارد. تجربه بهتری در تدریس دارند، اما الزاماً مهارت بالاتری ندارند خب این اتفاق حتماً در تدریس مؤثر است (متخصص ۱).

- همانطور که گفتم اجرای یک برنامه جدید، رویکرد جدید و اساساً کتاب جدید نیازمند معلمانی است که اولاً منطق و ضرورت این تغییر را بدانند و هم با ابعاد برنامه، نوع رویکرد، ساختار و اهداف کتاب آشنا بلکه مسلط باشند. پس مثلاً با چند ساعت کلاس آموزشی نمی‌توان این مسائل را آموزش داد (متخصص ۲).

- همراهی معلم‌ها با شیوه و کتاب جدید ساده نیست، اما مهم‌تر از همه آنکه برای این تغییر علاوه بر آموزش معلم‌ها باید مورد سنجش قرار بگیرند (متخصص ۳).

این یافته‌ها مبین آن است که عملاً هیچ‌گونه مخالفتی از سوی متخصصان درباره این

رویکرد جدید وجود ندارد، بلکه ضمن تأکید بر رویکردهای سنتی در ایجاد توانایی ارتباطی زبانی در زبان‌آموزان، بر اجتناب‌ناپذیر بودن این تغییر تأکید داشته‌اند. از آنجا که چنین تغییری بیش از پیش در کتاب‌های درسی و شیوه آموزش آن‌ها بازتاب دارد، توجه به انتخاب منابع مناسب آموزشی اهمیت بسزایی دارد. در این بین، ضرورت دارد تا در ارزیابی و نقد منابع، به موضوع اسناد بالادستی و مشخصاً رویکرد سند برنامه درسی نسبت به بهره‌گیری از مقوله فرهنگ و هویت ایرانی - اسلامی توجه دقیق شود (داوری و همکاران، ۱۳۹۷). از جمله امتیازات مطرح‌شده برای این کتاب‌ها، وجود کتاب‌های کمک درسی و راهنمای معلم است که از منظر متخصصان تحولی در برنامه درسی است. عنانی‌سراب (۱۳۹۲) نیز تولید مواد آموزشی در برنامه جدید در شکل بسته‌ای آموزشی را که در آن به نیازهای معلمان و دانش‌آموزان توجه شده است، از نقاط قوت این برنامه جدید برمی‌شمارد. همچنین، این نگاه مثبت به تغییر کتاب‌های درسی با یافته‌های جانفشان (۱۳۹۷) همسو است.

#### ۴-۵. سیاست جامعه

این سیاست دربرگیرنده دو موضوع است: ابتدا نگرش بخش‌های مختلف جامعه به زبان انگلیسی و دوم میزان منابعی که در خدمت آموزش این زبان قرار داده می‌شود. در این باره پاسخ‌ها را می‌توان در دو بخش ارائه داد. درخصوص نگاه جامعه به این زبان این موارد قابل‌ارائه است:

- هر تغییری در برنامه آموزشی باید با تأیید جامعه هدف همراه باشد. این جامعه هدف الزاماً دانش‌آموزان نیستند، بلکه معلم‌ها و حتی والدین هم هستند. اول اینکه دیدگاه آن‌ها نسبت به زبان چیست و دوم اینکه چه نظری درباره این تغییر دارند. خب هر دو این‌ها نیاز به بررسی جامع و سراسری دارد (متخصص ۱).

- نقش معلم‌ها در خط‌دهی به نگاه جامعه و به‌ویژه دانش‌آموزان از همه مهم‌تر است. اگر معلم نگاه مثبتی نداشته باشد این نگاه منفی را به بچه‌ها منتقل می‌کند (متخصص ۲).

- این پرسش از دو منظر قابل بررسی است: نخست نگاه جامعه ایران به زبان انگلیسی و دوم نگاه افراد درگیر با آموزش زبان در مدرسه با این تغییر در برنامه جدید ... به نظر می‌رسد جامعه در حال گذار است؛ یعنی زبان انگلیسی به دلایلی با اقبال همراه شده همین که به-

عنوان زبان تکنولوژی و پیشرفت و... شناخته می‌شود، همه مؤثر است. اینکه نگاه جامعه به این تغییر و برنامه جدید چیست، بررسی دقیق می‌خواهد؛ همین‌طوری نمی‌توان نظر داد. البته اینکه نگاه به برنامه قبلی منفی بوده یک موضوع انکارنشدنی است (متخصص ۴).

- باید قبول کنیم که در همه این سال‌ها در مقابل برنامه البته ناکارآمد و پر از نقص موجود، رقیبی است به نام بخش خصوصی که خب بار اصلی آموزش زبان را به دوش می‌کشد که البته آن هم مشکلات زیادی دارد. خب این وجهه منفی برای نظام آموزش رسمی مدت‌هاست که بوده... این برنامه جدید چون دولتی است و چون در همین آموزش و پرورش است چه خواهد و چه نخواهد متأثر از این نگاه است... انتظار خود من این بود که این برنامه جدید با تبلیغ بیشتری ارائه می‌شد (متخصص ۵).

اما درخصوص تخصیص منابع از سوی دولت برای آموزش این زبان در برنامه جدید که به‌تبع نوع رویکرد با افزایش هزینه‌ها از حیث آموزش مدرسان، تهیه تجهیزات و... روبه‌روست، چنین پاسخ‌هایی ارائه شد:

- شاید مقایسه هزینه‌ای را که بخش خصوصی البته بخش خصوصی موفق در آموزش زبان می‌کند بتوان با بخش دولتی مقایسه کرد تا ببینیم هزینه کردن یعنی چه. نمی‌توان صرف تغییر کتاب امیدی به تغییر روند و نتیجه آن داشت. این در حالی است که در بسیاری از مدارس ما امکانات اولیه حتی یک ضبط صوت و یا کامپیوتر نداریم (متخصص ۲).

- کمی واقع‌بین باشیم. آموزش کاری هزینه‌بر است. وقتی این همه مشکلات در مدارس داریم وقتی گفته می‌شود که یک سوم مدارس کشور در معرض خطر ریزش است یا امکانات اولیه گرمایشی را ندارد حتماً که هزینه کردن برای آموزش نمی‌تواند در اولویت باشد (متخصص ۳).

- برای اجرای برنامه آموزش زبان باید هزینه کرد. اما شواهد که این‌گونه نشان نمی‌دهد. در برنامه‌ریزی، تهیه کتاب و این موارد باید مشاوره گرفت، کار تخصصی کرد، نیازسنجی کرد... بعد هم در اجرای برنامه باید برای مدارس تجهیزات تهیه کرد... با کلاس سی و چهل نفره که نمی‌توان مثلاً مکالمه کار کرد... بعد هم هزاران معلم را باید مرتب آموزش داد... این‌ها یعنی هزینه... (متخصص ۴).

یافته‌های حاصل از این بخش بیانگر آن است که به‌دلیل ناکامی نظام سنتی آموزش زبان



در سال‌های پیش از یک سو و موفقیت نسبی بخش خصوصی در آموزش زبان، شاهد نگاه منفی جامعه و مشخصاً دانش‌آموزان و والدین و حتی معلمان به نظام آموزش رسمی بوده‌ایم که این امر حامل دشواری‌هایی برای برنامه جدید بوده است. همچنین شواهد مبین آن است که برنامه جدید از حیث منابع مالی و تهیه امکانات لازم با کاستی‌هایی روبه‌روست که کم‌توجهی بدان می‌تواند این برنامه را نیز با نگاه نامساعد جامعه همراه سازد. کاپلان و بالدوف (1997) ضمن تأکید بر هزینه‌بر بودن آموزش زبان در هر نظام آموزشی‌ای، یکی از عوامل ناکامی برنامه‌های آموزشی در جوامع مختلف را کمبود امکانات و تأمین هزینه‌های لازم برای اجرای مناسب برنامه آموزشی معرفی می‌کنند.

#### ۵-۵. سیاست ارزیابی و ارزشیابی

آخرین سیاست دربرگیرنده دو مرحله است. همان‌گونه که اشاره شد، مراد از ارزیابی، سنجش میزان موفقیت فراگیران و مراد از ارزشیابی، سنجش میزان تحقق اهداف برنامه است.

- طبیعی است که باید سنجش یا ارزیابی برنامه متناسب با رویکرد و نیز مطالب ارائه شده باشد. یکی ارزیابی در طول سال تحصیلی و یکی ارزیابی پایانی در هر سال. از همه مهم‌تر ارزیابی در پایان دوره که در ایران طبیعتاً کنکور خواهد بود. نمی‌شود مثلاً هر چهار مهارت را آموزش داد، اما در آزمون پایانی هر سال یا از همه مهم‌تر در کنکور همانند سابق گرامر و واژه و درک مطلب را امتحان گرفت (متخصص ۱).

- باید بررسی شود که اولاً در هر سال تحصیلی آیا متناسب با مهارت‌های ارائه شده در کتاب‌ها امتحانات نیز همان موارد را دربر می‌گیرد و یا نه؟ مثلاً آیا واقعاً مهارت شنیداری بچه‌ها سنجیده می‌شود یا نه؟ آیا مهارت نوشتن فقط تدریس می‌شود و یا آزمون هم گرفته می‌شود؟ اما جدای از این موارد مسئله کنکور است. آیا در کنکور همه مهارت‌ها هست؟ به-راستی آیا امکانات برای سنجش چنین مهارت‌هایی وجود دارد؟ (متخصص ۳).

- یکی از وظایف آموزش و پرورش این است که جدای از نظارت بر نحوه آموزش کتاب-ها در مدارس، بر امتحانات و نحوه طراحی سؤالات در سراسر کشور نظارت کند. نمی‌توان مثلاً کتاب را به شکل قدیم تدریس کرد و بعد انتظار آزمون به سبک جدید را داشت و یا کتاب

را در قالب رویکرد ارتباطی تدریس کرد، اما امتحان به سبک قدیم باشد. اما از همه مهم‌تر کنکور است. اگر کنکور بخواد به سبک و سیاق قدیم باشد، همه برنامه تحت تأثیر قرار می‌گیرد (متخصص ۵).

اما درباره ارزشیابی کل دوره دیدگاه‌های قابل تأمل مطرح شد. متخصصان ضمن توجه به اهمیت ارزشیابی این دوره به ذکر نکته‌هایی از این قبیل پرداختند:

- اما ارزیابی کل دوره هنوز زود است، اما این بدین معنا نیست که ارزیابی هر مقطع و یا یک دوره غافل ماند. به نظرم یکی از راه‌های تطبیق آنچه که برنامه تا به حال رسیده با اهداف از پیش تعیین شده است. مثلاً آیا بچه‌ها توان مکالمه در حد پیش‌بینی شده را دارند و یا مثلاً به پاراگراف‌نویسی رسیده‌اند؟ (متخصص ۱).

- مسلماً برای یک تغییر هدف‌هایی مدنظر بوده است. مثلاً گفته شده که در پایان دوره دانش‌آموزان باید این توانایی‌ها را داشته باشند. حال باید این پرسش طرح شود که تا کجا به این اهداف دست پیدا کرده‌ایم؟ (متخصص ۳).

- یکی از مواردی که می‌توان میزان تحقق اهداف برنامه‌ها را سنجید این است که ببینیم این افراد بعد از ورود به دانشگاه و یا بازار کار چه توانایی‌هایی دارند ... یک حالت دیگر هم این است که توانایی‌های این‌ها با مثلاً افرادی که در مؤسسات خصوصی زبان یاد گرفته‌اند، چه تفاوت‌هایی دارند (متخصص ۴).

- ارزیابی کل دوره صرفاً نباید به عملکرد دانش‌آموزها خلاصه شود، بلکه باید همه افراد دخیل و یا ذی‌نفع مورد نظرسنجی قرار گیرند. هم نقاط مثبت را دید و هم ضعف‌ها را. الان می‌توان تا حدودی این دوره را ارزیابی کرد، اما نیاز به زمان بیشتری دارد تا ببینیم خروجی‌ها چطورند (متخصص ۵).

یافته‌های حاصل از این نظرات بیانگر آن است که یکی از چالش‌های اساسی در برنامه جدید همانا امتحان‌محوری در نظام آموزش و پرورش است؛ موضوعی که به استناد عنانی سراب (۱۳۹۲) باعث می‌شود آموزش‌ها تحت تأثیر امتحانات سراسری و آزمون ورودی دانشگاه‌ها که عمدتاً به جنبه ارتباطی زبان هم مربوط نمی‌شود، قرار گیرند. به اعتقاد وی، شواهد نشان می‌دهد که امتحان‌محوری در شکل کنونی توجهات را از آموزش‌های ارتباطی به یادگیری جنبه‌های دانشی زبان و مهارت‌های موفقیت در آزمون جلب می‌کند. از منظری دیگر، متخصصان حاضر

ضمن تأکید بر ارزیابی جامع برنامه در خلال دوره و نیز پایان اجرای یک دوره، بر ضرورت توجه متولیان و برنامه‌ریزان آموزشی به این امر مهم تأکید داشتند.

## ۶. نتیجه

همان‌گونه که اشاره شد به دلایلی چند و از همه مهم‌تر، ناکارآمدی نظام سنتی آموزش زبان انگلیسی (Borjian, 2013; Davavri & Aghagolzadeh, 2015; Farhady et al., 2010) تغییر برنامه آموزش این زبان در نظام آموزش و پرورش و بهره‌گیری از رویکرد ارتباطی به‌منزله رویکرد جایگزین ضرورتی اجتناب‌ناپذیر بوده است. زمینه اجرای این برنامه نیز با عملیاتی شدن برنامه درسی ملی به‌منزله سندی بالادستی در خلال سال‌های ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۷ تحقق یافته است. با توجه به اهمیت و نیز ضرورت ارزیابی هرگونه برنامه درسی و بررسی میزان دستیابی به اهداف و نیز شناخت نقاط ضعف و قوت آن، در این مقاله این ارزیابی به شکل کیفی و در چارچوب رویکرد سیاست و برنامه‌ریزی آموزشی انجام پذیرفت. البته در انجام این پژوهش محدودیت‌هایی وجود داشته است، از آن جمله سه نفر از متخصصان مسلط بر برنامه از شرکت در مصاحبه امتناع ورزیدند. همچنین دو نفر از افراد شرکت‌کننده با وجود اطلاع از برنامه قدیم و جدید، به دلیل ارتباط ناکافی وزارت آموزش و پرورش با نظام آموزش عالی، با اکراه در مصاحبه شرکت کردند. به علاوه امکان بررسی موضوع و لحاظ کردن دیدگاه‌های ذینفعان دخیل در برنامه، نیازمند امکانات و زمان بیشتری بوده است. با لحاظ کردن این محدودیت‌ها، در مجموع، نتایج پژوهش حاضر به‌طور خلاصه در این موارد قابل طبقه‌بندی است:

الف) از منظر سیاست اول در الگوی کاپلان و بالدوف (1997) یعنی سیاست برنامه درسی، به عقیده متخصصان اولاً کاهش یک سال از دوره آموزش و نیز کاهش ساعات درسی در برخی مقاطع نه‌تنها به کاهش میزان آموزش این دروس انجامیده، بلکه اساساً با روح رویکرد ارتباطی که نیازمند افزایش درون‌داد و مشارکت بیشتر فراگیران در جریان یادگیری است، در تعارض است. وجود کلاس‌های پرجمعیت نیز آفتی برای این برنامه جدید است. آقاگل‌زاده و داوری (2017) نیز صریحاً متذکر این کاستی در برنامه جدید شده‌اند.

ب) درخصوص سیاست دوم یعنی سیاست نیروی انسانی، متخصصان ضمن تأکید بر

جایگاه معلمان در برنامه جدید به وجود تفاوت‌ها بین معلمان این درس و معلمان درس‌های دیگر اذعان داشتند. تعیین معیارهایی در انتخاب، گزینش و تربیت معلمان زبان انگلیسی از جمله موضوعات مورد تأکید آن‌ها بوده است. همچنین، با توجه به وجود تفاوت‌هایی در سطح توانایی‌ها و نیز نگرش‌های معلمان نسبت به آموزش زبان و نیز برنامه جدید، تدارک دوره‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت در راستای تقویت مهارت زبانی، مهارت‌های حرفه‌ای و نیز هوشیاری زبانی تأکید شد. همچنین، آگاهی معلمان از دلایل و چرایی تغییر برنامه و تبیین اهداف آن، موضوع مهمی است که برنامه‌ریزان و متولیان نباید نسبت بدان کوتاهی کنند.

ج) درخصوص سیاست سوم یعنی سیاست شیوه‌ها و مواد آموزشی، متخصصان ضمن استقبال از این تغییر برنامه، کلیت رویکرد انتخابی، شیوه‌های آموزشی و کتاب‌های درسی نونگاشت را تأیید کردند. از نظر آن‌ها، با توجه به اهمیت کتاب‌های درسی در نظام آموزش و پرورش در ایران، بر فراهم آمدن زمینه تدریس مناسب آن‌ها از حیث نیل به اهداف برنامه تأکید شد. ویرایش و روزآمد کردن کتاب‌ها، توجه به دیدگاه‌های منتقدان و صاحب‌نظران خبره و توجه به بازخوردهای معلمان و دانش‌آموزان از دیگر موضوعاتی است که متخصصان ابراز کردند.

د) درخصوص سیاست چهارم یعنی سیاست جامعه، بازسازی نگرش جامعه به آموزش زبان در نظام رسمی و فراهم کردن هزینه‌های لازم برای آموزش مناسب دو دغدغه متخصصان بود. هزینه‌بر بودن آموزش زبان موضوعی است که از منظر متخصصان مورد کم‌توجهی آموزش و پرورش واقع شده است. همچنین، آگاهی‌بخشی به جامعه هدف یعنی دانش‌آموزان، والدین و به‌ویژه معلمان درباره اهداف و ویژگی‌های برنامه جدید می‌تواند به بهبود وجه آسیب‌دیده نظام آموزش زبان کمک کند.

ه) درخصوص سیاست پنجم یعنی سیاست ارزیابی و ارزشیابی نیز نگاه غالب نگاهی انتقادی به برنامه بود که البته در نظام معیوب امتحان‌محوری ریشه دارد. در کنار ضرورت بهبود آزمون‌ها در هر مقطع و مطابقت با کتاب‌ها، موضوع کنکور بزرگ‌ترین مانع بر سر اجرای درست برنامه برشمرده شد؛ موضوعی که بر ارزشیابی کل دوره تأثیر می‌گذارد. به باور این دسته از متخصصان، یکی از وظایف وزارت آموزش و پرورش در این مرحله یعنی با اتمام دوره شش‌ساله برنامه جدید، ارزشیابی آن از منظرهای مختلف در راستای بهبود و

برطرف کردن کاستی‌های آن است.

اما در کنار محورهای مورد بررسی در این پژوهش، به نظر می‌رسد که این تغییر برنامه حامل چالش‌هایی دیگر و البته مرتبط با سیاست‌های پنج‌گانه مورد بررسی است که در این بخش پیشنهادهایی در راستای کاستن از ابعاد و تأثیرگذاری‌های آن به اجمال ارائه شده است:

الف) یافته‌های علوی‌مقدم و همکاران (۱۳۹۶) بیانگر وجود نوعی سوءبرداشت در بین معلمان درباره‌ی رویکرد ارتباطی و ابعاد و اهداف آن است. با توجه به تحولات این رویکرد و وجود جهت‌گیری‌های متفاوت درخصوص آن، ضروری است تا رویکرد انتخاب‌شده در این برنامه که موسوم به رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه است، به خوبی برای جامعه هدف و در رأس آن معلمان تعریف و تبیین شود. با توجه به نقش پررنگ معلمان در این برنامه درسی، توجه ویژه متولیان به این بعد بیش از پیش اهمیت می‌یابد. تقویت ارتباط بین وزارت آموزش و پرورش با متخصصان دانشگاهی فعال در حوزه آموزش زبان انگلیسی در سراسر کشور و نیز برگزاری دوره‌های مستمر ضمن خدمت می‌تواند تا حد قابل‌توجهی این کاستی را برطرف کند.

ب) با توجه به وقت کم در نظر گرفته شده در این برنامه و وجود محدودیت‌هایی ساختاری درخصوص رفع این کاستی، پیشنهاد می‌شود که با تقویت بُعد دانش‌آموزمحوری در این برنامه که می‌تواند در قالب ارائه تمارین و تکالیف مرتبط درسی در خارج از کلاس دنبال شود، فرصت مناسبی برای یادگیری خارج از کلاس درس فراهم آورد. همچنین با برنامه‌ریزی و بهره‌گیری از عنصر رسانه و مشخصاً صدا و سیما و در رأس آن شبکه آموزش، می‌توان بخشی از بار آموزش این برنامه جدید را به‌سهولت، با هزینه کم‌تر و با بهره‌گیری از مدرسان مجرب به این سمت هدایت کرد.

ج) این تغییر برنامه زمینه‌ساز اجرا و انتشار حجم روبه گسترشی از پژوهش‌ها در قالب مقاله و پایان‌نامه شده است؛ موضوعی که خود بیانگر اهمیت این برنامه برای جامعه علمی بوده است. پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش سازوکاری را فراهم آورد تا این گونه پژوهش‌ها رصد شود و در راستای ارزشیابی این برنامه مورد توجه و استفاده قرار گیرد.

د) در پژوهش حاضر، همان‌گونه که اشاره شد، با بهره‌گیری از رویکردی خاص و دعوت

از شماری از متخصصان برنامه‌درسی، به آسیب‌شناسی این برنامه پرداخته شد. از این رو، پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های آتی نه تنها از رویکردها و چارچوب‌های دیگر ارزیابی برنامه آموزشی بهره گرفته شود، بلکه دیدگاه‌ها، نگرش، تجارب، مشاهدات و بازخوردهای معلمان، والدین، دانش‌آموزان و ... به‌عنوان افراد ذینفع در برنامه مورد کنکاش قرار گیرد. شایسته است تا از دیگر شیوه‌های ارزشیابی برنامه آموزشی در چارچوب الگوی سیاست و برنامه‌ریزی آموزشی همچون شیوه‌های کمی و کتابخانه‌ای نیز در آسیب‌شناسی این برنامه نوین استفاده شود.

## ۷. پی‌نوشت‌ها

1. English language teaching (ELT)
2. Farhady et al.
3. Borjian
4. Aghagolzadeh & Davari
5. Language-in-education policy and planning
6. Kaplan & Baldauf
7. Language policy and planning (LPP)
8. Acquisition planning
9. Shohamy
10. Language-in-education planning
11. Mother language
12. Foreign language
13. Global language
14. Hidden policy
15. TOEFL
16. IELTS
17. Kiany et al.
18. Hayati & Mashhadi
19. Atai & Mazlum
20. Mirhosseini & Khodakarami
21. English for Academic Purposes (EAP)
22. Iranmehr et al.
23. Language-in-education planning
24. Policy
25. Curriculum policy
26. Personnel policy
27. Pre-service

28. In-service
29. Methods and materials policy
30. Community policy
31. Evaluation policy
32. Micro-evaluation
33. Macro-evaluation
34. Brown
35. Formative evaluation
36. Summative evaluation
37. Outside experts
38. Participatory model
39. Stakeholders
40. Field research
41. Desk research
42. During the program evaluation
43. After the program evaluation
44. Quantitative evaluation
45. Qualitative evaluation
46. Process evaluation
47. Product evaluation
48. Qualitative
49. Face-to-face interview
50. Convenience sampling
51. Semi-structured
52. English as a Foreign Language (EFL)

## ۸. منابع

- آقاگل‌زاده، ف.، و داوری، ح. (۱۳۹۳). جهانی‌شدن و گسترش زبان انگلیسی: ضرورت‌ها و الزامات بهره‌گیری از رویکرد انتقادی در مواجهه با زبان انگلیسی در ایران. *راهبرد فرهنگ*، ۲۵(۷)، ۱۷۹-۲۰۳.
- جانفشان، ک. (۱۳۹۷). ارزیابی کتاب انگلیسی پایه اول متوسطه، دوره دوم (ویژن ۱) بر اساس چکالیست از دیدگاه دبیران انگلیسی شهر کرمانشاه. *جستارهای زبانی*، ۵(۴۷)، ۱۹۷-۲۳۹.
- داوری، ح.، خیرآبادی، ر.، و علوی‌مقدم، س.ب. (۱۳۹۷). بازنمایی هویت ملی در کتاب‌های

- نوانتشار یافته زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی کشور. *مطالعات ملی*، ۷۵، ۸۵-۹۸.
- سودمند افشار، ح.، رنجبر، ن.، یوسفی، م.، و افشار، ن. (۱۳۹۷). ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی زبان انگلیسی پراسپکت و ویژن ۱ از منظر توانش ارتباطی بینا فرهنگی و فرافرهنگی. *مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۲۱(۸)، ۱۰۷-۱۳۹.
  - طاهرخانی، ر.، افضل‌میر، س.ا.، مال‌میر، ا.، مسلسل، آ.، و منتظری، ز. (۱۳۹۷). نقد و بررسی کتاب جدید زبان انگلیسی پایه دهم: بررسی در سطح ملی. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۷(۵۰)، ۷۷-۹۱.
  - عطایی، م.ر.، ایرانمهر، ا.، و بابایی، ع. (۱۳۹۶). ارزیابی انتقادی دوره‌های زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران: تحلیل محتوایی اسناد زبانی و دیدگاه‌های متخصصان و برنامه‌ریزان. *جستارهای زبانی*، ۸(۶)، ۱۶۱-۱۸۹.
  - علوی‌مقدم، س.ب.، و خیرآبادی، ر. (۱۳۹۲). سیاست‌های آموزش زبان‌های خارجی در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. *رشد آموزش زبان*، ۱۰۷، ۱۴-۱۶.
  - علوی‌مقدم، س.ب.، داوری، ح.، و خیرآبادی، ر. (۱۳۹۶). سنجش کیفی برداشت معلمان زبان از آموزش دستور در رویکرد ارتباطی و جایگاه این مقوله در کتاب‌های نوتالیف زبان انگلیسی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۷(۲)، ۴۹۷-۵۲۶.
  - عنانی سراب، م. (۱۳۹۲). همگام با برنامه درسی جدید آموزش زبان انگلیسی. *رشد آموزش زبان*، ۱۰۸، ۱۲-۱۵.

### References:

- Aghagolzadeh, F., & Davari, H. (2017). English Education in Iran: From Ambivalent Policies to Paradoxical Practices. In *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa* (pp. 47-62). Springer.
- Aghagolzadeh, F., & Davari, H. (2014). Globalization and spread of English language: necessities and requirements of adopting a critical approach to English language in Iran. *Culture Strategy*, 7(25).Pp: 179-203. [In Persian].
- Alavi-Moghaddam, S.B., & Kheirabadi, R. (2013). Foreign language teaching policies in the national curriculum of the Islamic Republic of Iran. *Roshd*



*Language Teaching*, 107.Pp: 14-16. [In Persian].

- Alavi-Moghaddam, S.B., Davari, H., & Kheirabadi, R., (2018). A qualitative survey of English language teachers' perception of grammar in communicative language teaching and its reflection in the Newly-developed high school English coursebooks. *Foreign Language Research Journal*, 7 (2).Pp: 526-497. [In Persian].
- Anani-Sarab, M.R. (2012). Along with the new English language training curriculum. *Roshd Language Teaching*, 108.Pp: 2-3. [In Persian].
- Atai, M.R., & Mazlum, F. (2013). English language teaching curriculum in Iran: planning and practice. *The Curriculum Journal*, 24 (3).Pp: 389-411.
- Atai, M.R., Iranmehr, A., & Babaii, E. (2018). A critical evaluation of EAP programs in Iran: Document analysis and authorities/Policy-makers' perspectives. *Language Related Research*, 8(6).Pp: 161-189. [In Persian].
- Baldauf Jr, R.B. (2008). Rearticulating the Case for Micro Language Planning in a Language Ecology Context. In A. Liddicoat & R.B. Baldauf Jr. (Eds.), *Language Planning and Policy: Language Planning in Local Contexts* (pp. 18-41). Oxford, UK: Multilingual Matters.
- Borjjan, M. (2013). *English in Post-Revolutionary Iran*. Bristol: Multilingual Matters.
- Brown, J.D. (1995). Language Program Evaluation: Decisions, Problems and Solutions. In W. Grabe et al. (eds) *Annual Review of Applied Linguistics*, 15 (pp. 227-48). New York: Cambridge University Press.
- Davari, H., & Aghagolzadeh, F. (2015). To teach or not to teach? Still an open question for the Iranian education system. *English Language Teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, trends and challenges*, (pp.13-18), British Council.
- Davari, H., Kheirabadi, R., & Alavi-Moghaddam, S.B. (2018). Representation of national identity in newly-published English language textbooks in the education

system of Iran. *National Studies*, 75.Pp: 85-98. [In Persian].

- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Farhady, H., Sajadi-Hezaveh, F., & Hedayati, H. (2010). Reflections on foreign language education in Iran. *TESL-EJ*, 13 (4). Retrieved October 10, 2018, from <http://www.tesl-ej.org>
- Hayati A.M., & Mashhadi, A. (2010). Language planning and language-in-education policy in Iran. *Language Problems and Language Planning*, 34.Pp: 24-42.
- Iranmehr, A., Atai, M.R., & Babaii, E. (2018). Evaluation of EAP programs in Iran: Document analysis and expert perspectives, *Applied Research on English Language*, 7(2).Pp: 139-162.
- Janfeshan, K. (2018). Investigating Iranian new senior high school book (Vision 1) based on book evaluation checklist from Kermanshah EFL teachers' perspective. *Language Related Research*. 47.Pp: 239-197. [In Persian].
- Kaplan, R.B., & Baldauf Jr, R.B. (1997). *Language planning from practice to theory*. (Vol. 108) Multilingual Matters.
- Kaplan, R.B., & Baldauf Jr, R.B. (2005). Language-in-Education Policy and Planning. In E. Hinkel (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 1013-1034). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kiany, G. R., Mirhosseini, S. A., & Navidinia, H. (2010). Foreign language education policies in Iran: Pivotal Macro Considerations. *Journal of English Language Teaching and Learning*. 53(222).Pp: 49-70.
- Mirhosseini, S.A., & Khodakarami, S. (2016). Aspects of 'English language education 'policies in Iran: 'Our own beliefs' or 'out of who you are'?. *Journal of Multicultural Discourses*, 11(3).Pp: 283-299.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*.

New York and London: Routledge.

- Soodmand-Afshar, H., Ranjbar, N., Yousefi, M., & Afshar, N. (2018). A qualitative analysis of prospect series and Vision 1 from intercultural and metacultural communicative competence perspectives. *Quarterly Journal of Measuring and Educational Evaluation Studies*, 8(21).Pp: 107-139. [In Persian].
- Taherkhani, R., Afzali-Mir, S.A., Malmir, A., Mosalsal, A., & Montazeri, Z. (2018). The Study and Review on the New Book: "English for 10th Degree of High School Students" A National Survey. *Critical studies in Texts and Programs in Human Sciences*, 50(7).Pp: 77-91. [In Persian].