



نقش معلمان در اصلاح برنامه درسی آموزش زبان در نظام آموزشی ایران

عباسعلی رضائی *

(نویسنده مسئول)

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

Email: aarezaee@ut.ac.ir



هانیه سیری **

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

Email: haniye.seyri@ut.ac.ir



چکیده

نقش بنیادین معلمان زبان را در راستای اجرای سیاست‌های آموزش زبان نمی‌توان نادیده گرفت. در سال‌های اخیر بطور کلی نقش معلمان، و بطور خاص کارکرد آنان در اصلاح برنامه درسی، مورد توجه زیادی قرار گرفته است، چرا که این نقش و حضور فعال معلمان در فرایند اصلاح برنامه درسی حائز اهمیت بسیار است. این مطالعه بر آن است تا شیوه کاربردی نقش گروهی از معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را در زمان اصلاح برنامه درسی بررسی کند. در راستای بررسی موضوع مورد بحث، در این بررسی از روش پژوهش روایی بهره گرفته شده و رویکرد بوم‌شناختی **پریستلی، بیستا، و رایبسون** (۲۰۱۵) مطرح نظر قرار گرفته است. در این پژوهش هفت معلم (بین ۳۰ تا ۴۵ ساله) با تجربه تدریس انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی که دارای سابقه تدریس بیش از ۱۰ سال در دبیرستان‌های دولتی بودند، شرکت کردند. روشی هدفمند و نمونه‌گیری توپ برفی برای انتخاب معلمان که هم کتاب‌های درسی قدیم و هم جدید ارائه شده توسط وزارت آموزش و پرورش را بیشتر از پنج سال تدریس کردند، استفاده شد. نتایج بدست آمده در این پژوهش حاکی از آن بود که معلمان نقش اجرایی خود را برای کنار آمدن با چالش‌ها از طریق اتکا به تجربه‌های گذشته، ساختن تصویری از آینده و اجرای برنامه درسی علی‌رغم مشکلات پیش رو اعمال کردند. این مطالعه همچنان اهمیت نقش معلم در توسعه حرفه‌ای و بهبود تحصیل و یادگیری در زمان اصلاح برنامه درسی را نشان می‌دهد.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۱۲/۱۰

تاریخ پذیرش: —

تاریخ انتشار: بهار ۱۴۰۰
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

زبان انگلیسی، نقش معلم (Teacher Agency)، اصلاح برنامه درسی، روش پژوهش روایی، رویکرد بوم‌شناختی (Ecological Approach)

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jflr.2021.319705.812

رضائی، عباسعلی، سیری، هانیه. (۱۴۰۰). نقش معلمان در اصلاح برنامه درسی آموزش زبان در نظام آموزشی ایران. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۱ (۱)، ۲۷-۴۶.

Rezaee, Abbas Ali, Seyri, Haniye (2021). Teacher Agency in the Context of Curriculum Reform: The Case of Iranian Educational System. *Journal of Foreign Language Research*, 11 (1), 27-46.
DOI: 10.22059/jflr.2021.319705.812

* عباسعلی رضائی دانشیار دانشگاه تهران است. وی مدرک دکتری خود را در رشته زبان‌شناسی کاربردی از دانشگاه اکستر کشور انگلستان دریافت کرد. ایشان تاکنون مقالات بسیاری را در مجلات داخلی و بین‌المللی به چاپ رسانده است.
** هانیه سیری دانشجوی دوره دکتری دانشگاه تهران است. او مدرک کارشناسی ارشد خود را از دانشگاه صنعتی شریف گرفته است و چند سال است زبان انگلیسی تدریس می‌کند. علایق پژوهشی وی شامل نوشتار آکادمیک، هویت نویسندگی و همچنین تربیت معلم می‌باشد.



Teacher Agency in the Context of Curriculum Reform: The Case of Iranian Educational System



Abbas Ali Rezaee*
(corresponding author)
Associate Professor of English Language department, University of Tehran,
Tehran, Iran
Email: aarezaee@ut.ac.ir



Haniye Seyri**
Ph.D. Candidate in English Language Teaching, University of Tehran,
Tehran, Iran
Email: haniye.seyri@ut.ac.ir

ABSTRACT

In line with the perspective that teachers are the most significant agents in language policy enactment, teacher agency in general and the pivotal role of agency in curriculum reforms, in particular, have received a surge of attention in recent years. This study aims to investigate the way a group of experienced EFL teachers exerted agency in the context of curriculum reform in Iran. Narrative enquiry was utilized to explore teachers' agency by drawing on the ecological approach proposed by Priestley, Biesta, and Robinson (2015). Seven teachers (aged between 30 to 45 years) of English as a foreign language with more than 10 years of teaching experience at state high-schools participated in this study. Snowball sampling was utilized for selecting the teachers who had been involved in teaching both old and new books, designed by the Iranian Ministry of Education, for over five years. The results indicated that the teachers construct agency in order to cope with the changes in the curriculum by adhering to many past experiences, creating an image of the future, and enacting the curriculum despite the challenges. This study also highlighted the importance of teacher agency in professional development and improvement of education and learning in the time of curriculum reform.

DOI: 10.22059/jflr.2021.319705.812

ARTICLE INFO

Article history:
Received:
28th, February, 2021
Accepted:
—
Available online:
Spring 2021

Keywords:

Teacher Agency,
Curriculum Reform,
Narrative Enquiry,
Ecological Approach

Rezaee, Abbas Ali, Seyri, Haniye (2021). Teacher Agency in the Context of Curriculum Reform: The Case of Iranian Educational System. *Journal of Foreign Language Research*, 11 (1), 27-46.
DOI: 10.22059/jflr.2021.319705.812

* Abbas Ali Rezaee is an associate professor at the University of Tehran, IR Iran. He obtained his PhD in Applied Linguistics from University of Exeter, England. He has published extensively in local and international journals.
** Haniye Seyri is currently doing her PhD at University of Tehran, Iran. She obtained her Masters degree from Sharif University of Technology. She has been teaching English for years. Her main research interests include academic writing, authorial identity, and teacher education.

۱. مقدمه

بهبود وضعیت آموزش؛ موضوعی است که پیوسته مورد نظر بوده است. آن گونه که پیوسته سیاست‌گذاران دوره‌های آموزشی و معلمان را به خود مشغول کرده است (پرستلی، ادواردز، میلر، و پرستلی، ۲۰۱۲). در کنار افزایش توجه به اهمیت سطوح خرد سیاست‌زبانی و برنامه‌ریزی در سال‌های اخیر، بسیاری از پژوهشگران به بررسی نقش مجریان سیاست‌های خرد و کلان پرداخته‌اند (لدیکوت و بالداف، ۲۰۰۸). بدیهی است، در میان مجموعه اجراکنندگان، معلمان نقشی ضروری در اجرا و اعمال سیاست‌ها را دارند (عبیدالحمید و نیگوبین، ۲۰۱۶) و «یفاکنندگان نقش‌های محوری در توسعه سیاست‌های زبانی‌اند» (بالداف، ۲۰۰۶، ص. ۱۵۴). بر پایه نظر عبیدالحمید و نیگوبین (۲۰۱۶)، موفقیت سیاست‌های زبانی و برنامه‌ریزی کلان ارتباط مستقیمی با شیوه درک آن سیاست‌ها توسط افرادی دارد که در فرایند اجرای تغییرات آموزشی دخیل‌اند. در نتیجه، «نقش معلم در فرایند اجرای تغییرات آموزشی ضروری است» (نیگوبین و بویی، ۲۰۱۶، ص. ۸۹). بر این اساس، نقش مهم معلمان به‌عنوان عاملان تغییر از این منظر که آن‌ها تاثیر زیادی را بر چگونگی اجرای سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های زبانی می‌گذارند، مورد توجه پژوهشگران بسیاری قرار گرفته است (لیدوکات و بالداف، ۲۰۰۸؛ منکن و گارسیا، ۲۰۱۰؛ لی، ۲۰۱۰).

افزون بر آن، نقش‌پذیری از طریق تاثیر متقابل بین محیط و بافت فرهنگی و توانایی‌های فردی و عقاید شکل می‌گیرد (پرستلی و همکاران، ۲۰۱۵). پارکر (۲۰۱۶) معتقد است که بافتی که معلمان در آن قرار می‌گیرند، بر شکل‌گیری نقش فعال آنان تاثیر می‌گذارد. با توجه به اهمیت بافت و همچنین تغییر در سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌های زبانی، بایسته یادآوری است که وزارت آموزش و پرورش ایران، کتاب‌های درسی جدید را که تکیه بر رویکرد ارتباطی دارند، برای مدارس دولتی در سال ۱۳۹۲ ایجاد کرد. بر خلاف برنامه درسی قبلی که بر روش‌های خواندن متمرکز بودند، برنامه درسی کنونی در ایران مبتنی بر گسترش توانش ارتباطی فرگیران است.

نکته دیگر اینکه، شکاف بین سیاست‌های زبانی در سطح کلان و شیوه اجرای آن توسط معلمان در سطح خرد،

نیازمند توجه بیشتر به مفهوم نقش آنان می‌باشد زیرا باور بر این است که با بررسی نقش معلم، می‌توان داده‌های ارزشمندی در باره ارتباط میان سیاست‌های از بالا به پایین و اجرای از پایین به بالای آن‌ها در بافت‌های محلی کسب کرد (نیگوبین و بویی، ۲۰۱۶؛ جانسون، ۲۰۱۸). از سوی دیگر، بسیاری از پژوهشگران ادعا دارند که نقش معلم موضوعی است که تاکنون کمتر مورد پژوهش قرار گرفته است (جانسون، ۲۰۱۸؛ منکن و گارسیا، ۲۰۱۰، پرستلی و همکاران، ۲۰۱۳، پانتیک، ۲۰۱۵؛ ونگ، مو، ژنگ، ۲۰۱۷). بنابراین، برای پاسخ درخور به این کمبود، در این پژوهش، به این موضوع پرداخته می‌شود که معلمان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران، چگونه به تغییرات برنامه‌های درسی پاسخ داده‌اند و آن را تجربه کرده‌اند. به‌علت اصلاح سیاست‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران، مطالعه کنونی به بررسی نقش معلم در ارتباط با اصلاح برنامه درسی که برای معلمان با تجربه ایجاد شده است، می‌پردازد تا فهم عمیق‌تری از شیوه اجرای سیاست‌های کلان در بافت محلی و چگونگی واکنش معلمان به تغییرات برنامه درسی کسب کند.

۲. پیشینه پژوهش

سیاست‌ها و برنامه‌ریزی زبانی بر اهمیت اجراکنندگانی که نه تنها بر تغییرات در برنامه‌ریزی اثر می‌گذارند، بلکه مجریان آنند، تاکید دارد. بنابراین، میزان توجه به نقش معلم افزایش یافته است، زیرا معلمان افرادی هستند که تصمیم می‌گیرند در عمل چگونه به تغییرات پاسخ دهند (عبیدالحمید، ۲۰۱۰؛ لی، ۲۰۱۰؛ نیگوبین و بویی، ۲۰۱۶). عامل درونی این رویکرد، اهمیت مفهوم «نقش» است. پرستلی و همکاران (۲۰۱۵) نقش را به‌عنوان «توانایی یا پتانسیل برای عمل» تعریف می‌کند (ص ۲۲). همچنین نقش به‌عنوان چگونگی شکل‌دادن واکنش منتقدانه افراد به شرایط مشکل نیز در نظر گرفته می‌شود و در نتیجه، نقش و توانایی فرد برای اقدام در موقعیت‌های خاص را نشان می‌دهد. در راستای این دیدگاه، پرستلی، بیستا و رابینسون (۲۰۱۳) نقش معلم را به‌عنوان مفهومی نشأت گرفته از «اثر متقابل تلاش‌های فردی، منابع در دسترس و عوامل محیطی و ساختاری که در کنار هم قرار می‌گیرند» تعریف کرده است (ص ۱۸۸). از این حیث، نقش در نتیجه ارتباط بین تلاش‌های فردی و عوامل محیطی ساخته

می‌شود. بنابراین، نقش را می‌توان به‌عنوان ویژگی‌ای که به‌معلمان کمک می‌کند، در شرایط چالش برانگیز، با استفاده از عوامل محیطی کنار بیایند، تعریف کرد. افزون بر آن، پریستلی و همکاران، ۲۰۱۵ بر این باورند که نقش عبارت است از اثر متقابل بین تاثیراتی که از گذشته گرفته شده بر آنچه در زمان حال می‌گذرد، و برنامه‌هایی که برای آینده در نظر است. همچنین، ویتانوا (۲۰۱۸) بر این باورند که نقش معلم مفهومی وابسته به محیط است که می‌تواند کم و بیش از رهگذر محیطی که معلم در آن قرار دارد، نمایان شود.

پژوهش‌های چندانی در زمینه نقش معلم در زمان تغییر برنامه درسی در سال‌های اخیر صورت نگرفته است (بیستا، و همکاران، ۲۰۱۵؛ عبیدالحمید و نگوین، ۲۰۱۶؛ مولینا، ۲۰۱۷؛ اولرهد، ۲۰۱۰) و تعدادی از پژوهش‌ها شیوه پاسخدهی معلمان به تغییرات در برنامه درسی را گزارش کرده‌اند. مارتین (۲۰۰۵a، ۲۰۰۵b) از نخستین پیشگامانی بود که بر نقش معلم در مالزی و برونی، با استفاده از روش قوم‌نگاری میدانی، (*Ethnographic fieldwork*) تمرکز کرد. نتایج بدست آمده حاکی از آن بود که برنامه درسی ارائه شده به معلمان مغایرت بسیاری با سطح علمی واقعی دانش‌آموزان و بافت محل زندگی آنان دارد و معلمان ناگزیر، به‌عنوان حلقه واسط بین کتاب‌های درسی و محیط واقعی زندگی قرار می‌گیرند و طی آن به‌ایفای نقش خود در راستای تحقق برنامه درسی در آن بافت عمل می‌کنند. پژوهش دیگری توسط زاخاریاس (۲۰۱۳) انجام شد که به بررسی چگونگی واکنش معلمان اندونزیایی به کلاس‌های انگلیسی‌محور مطرح شده توسط دولت پرداخت. نتایج نشان داد که آن‌ها نقش را از راه‌های جدیدی، مانند استفاده از وبگاه ترجمه در گوگل (*Google Translate*) و برنامه‌های تلفن همراه اعمال کردند. افزون بر این، ینگ (۲۰۱۵) با بررسی نقش معلم از نظر چگونگی تطبیق با تغییرات برنامه درسی در چین، نشان داد که برگزاری دوره‌هایی برای معلمان برای بهبود نقش آنان در زمان اصلاح برنامه درسی لازم است که با بهره‌گیری از انگاره فولان، نگوین و بویی، چگونگی واکنش معلمان به سیاست‌های زبان انگلیسی طرح شده توسط دولت ویتنام را بررسی کرد. نتایج نشان داد که معلمان با چالش‌ها و نارضایتی زیادی در اصلاحات جدید مواجه بودند، اما آنان توانستند نقش خود را به‌عنوان مجریان برنامه درسی اعمال

کنند. در پاسخ به تغییرات ایجاد شده و اعمال نقش خود، چهار عامل مهم، از جمله دید شخصی، خبرگی، پژوهش و کاوشگری، و مشارکت با همکاران و پژوهشگران موثر بودند. همچنین نتایج حاکی از آن بود که بهتر است برنامه‌ریزان از سیاست‌های زبانی نادرست اجتناب کنند و در عوض به سمت برنامه‌های بومی‌سازی شده و مناسب پیش بروند.

پژوهش دیگری که بایسته یادآوری است، مطالعه ترن (۲۰۱۸) است. وی در پژوهش خود، بر نقش ۲۰ معلم انتقال یافته به ویتنام تمرکز کرد. نتایج بدست آمده حاکی از پویایی و چند لایه بودن فرایند شکل‌گیری نقش معلم بود. معلمان انتقال را پذیرفتند، اما همواره سودمندی و کارایی انتقال و علت آن را مورد سوال و بررسی قرار دادند و در واقع نقش خود را نه تنها در پذیرش یا عدم پذیرش انتقال، بلکه در نوع عملکرد خود، تواناهایی حرفه‌ای و تلاش برای ارتقای توانش زبان انگلیسی نشان دادند. تائو و گائو (۲۰۱۷) در پژوهش خود توسعه حرفه‌ای معلم را از راه اعمال نقش در زمان اصلاح برنامه درسی در یک دانشگاه چینی بررسی کردند. نتایج نشانگر آن بود که معلمان دانش حرفه‌ای خود را از راه گزینه‌های موثر و مداخله و مشارکت در اصلاح برنامه درسی به دست می‌آورند، به‌گونه‌ای که نقش خود را در سه جنبه یادگیری، آموزش و انجام پژوهش اعمال می‌کنند. معلمان نقش خود را در یادگیری مستمر برای اجرای بهتر برنامه درسی جدید اعمال کردند، اگرچه در روش‌های اتخاذ شده برای یادگیری تفاوت‌های فردی نیز وجود داشت. در آموزش برنامه درسی جدید، معلمان با چالش‌هایی مواجه بودند، اما اعتقاد آن‌ها به اهمیت محتوای درسی، باعث تلاش بیشتر و اعمال نقش برتر آن‌ها از راهکارهای متفاوتی مانند استفاده از تجارب گذشته و تولید محتوای درسی مورد نیاز دانش‌آموزان می‌شد. افزون بر آن، محدودیت‌های محیطی بر اعمال نقش آن‌ها در انجام پژوهش موثر بود. افزون بر آن، پاپا، موآت، روهوتی - لیتی، و اتلاپلتو (۲۰۱۹) بر تشکیل نقش در بافت فلاند تمرکز کردند و نتایج نشان داد که معلمان با چالش‌های خاصی مانند چالش‌های زبانی، چالش‌های کلاس درس مانند رابطه معلم و دانش‌آموز، و در دسترس بودن منابع روبرویند که نیازمند شکل‌گیری نقش از طریق استفاده از راهبردهای متفاوتی مانند استقلال‌یابی، انعطاف‌پذیری در برابر تغییر، تطبیق‌پذیری معلم، و شرکت در جوامع دانشگاهی می‌باشد. در پژوهش دیگری، خضولو و

پورفیض (۲۰۱۲)، خودمختاری معلمان نسبت به برنامه درسی را در دو بافت ایران و ترکیه بررسی کردند. آن‌ها خودمختاری را تحت عنوان عاملیت تصور کردند و آن را از چهار جنبه شامل انتخاب روش تدریس، استفاده از راهبردهای مناسب برای برآورده کردن نیازهای دانش آموزان، مداخله معلم در فرایند تصمیم‌گیری، و به‌کارگیری ابتکار خود برای حل مشکلات کاری بررسی کردند. نتایج حاکی از آن بود که معلمان ترکیه‌ای از خودمختاری بیشتر نقش فعال‌تری نسبت به معلمان ایرانی در هر چهار بعد برخوردارند و نظام آموزشی ترکیه‌ای نسبت به ایران از تمرکز و محدودیت کمتری برخوردار است.

بیشتر پژوهش‌ها نشان‌دهنده آنند که معلمان برای کنار آمدن با چالش‌های تحمیل شده بواسطه اصلاح برنامه درسی، نیازمند شکل‌دهی نقش خویشند و نقش تحت تاثیر عوامل مختلفی است که از طریق اعمال راهبردهای گوناگون شکل می‌گیرد. با توجه به تنوع عقاید در بافت‌های متفاوت و تاثیر عوامل محیطی بر شکل‌دهی نقش، مطالعه روایی کنونی به بررسی عاملیت معلمان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی ایرانی در زمان اصلاح برنامه درسی می‌پردازد. این پژوهش، چگونگی اعمال و ظهور نقش معلمان با تجربه ایرانی را در ارتباط با تغییرات برنامه درسی بررسی می‌کند.

۲-۱. چارچوب نظری پژوهش

چارچوب نظری که پژوهش حاضر بر آن استوار است، رویکرد بوم‌شناختی برای نقش معلم است که توسط پریستلی و همکاران (۲۰۱۵) ارائه شده است. بر اساس این رویکرد، نقش عبارت است از رفتاری که انسان‌ها تحت تاثیر عوامل شخصی و محیطی انجام می‌دهند و این رفتار جایگزین رفتار شخصی خودشان می‌شود. با توجه به این رویکرد، نقش معلم به‌عنوان "یک‌پدیده نوظهور" تعریف شده است (ص ۱۳۶) که در نتیجه همکنشی بین سه بعد یعنی تکراری، تصویری (فراکن) و عملی - ارزشیابی ایجاد می‌شود. بعد تکراری "فعال‌سازی مجدد قالب‌های فکری و عملی گذشته را نشان می‌دهد، که معمولاً در فعالیت‌های عملی گنجانده شده است، و از این طریق، ثبات و نظم را به جهان می‌بخشد و به حفظ هویت، همکنشی‌ها و نهادها در طول زمان کمک می‌کند" (ایمیربایر و میش، ۱۹۹۸، ص ۹۷۰). این رویکرد بر روی تجربیات گذشته افراد تمرکز دارد و از سابقه شخصی و

شغلی آنها تشکیل شده است. این جنبه از نقش معلم شامل ظرفیت شخصی، باورها و ارزشهای افراد است که همگی بر پایه تجربه‌های گذشته افراد شکل گرفته است (پریستلی و همکاران، ۲۰۱۵). براساس نظرات آنان، تجربیات شخصی مانند تحصیل کردن ممکن است بیشتر از تجربه حرفه‌ای بر ایجاد نقش تاثیر بگذارند، زیرا تحصیلات گذشته آن‌ها باید همواره بر شکل‌دادن تفکرات خلاقانه و ذهن پردازشگر متمرکز شود. همچنین تجربیات روزمره در مدرسه و همکنشی با همکاران نیز می‌تواند نقش بسزایی در شکل‌گیری نقش معلمی داشته باشد (پریستلی و همکاران، ۲۰۱۵). بنابراین در ایجاد نقش معلمی، تحصیلات گذشته و تجارب حرفه‌ای معلمان از اهمیت زیادی برخوردارند.

گرایش فرافکن بیانگر زبایی و تولید ذهنی کنشگران با ابعاد محتمل مرتبط با آینده است که ساختارهای فکری و عملی اکتسابی در ارتباط با امیدها، ترس‌ها، و آرزوهای این کنشگران را به‌شکلی خلاقانه احیا می‌کند. (ایمیربایر و میش، ۱۹۹۸، ص ۹۷۰). باور غالب این است که نقش معلم عمدتاً ناشی از جهت‌گیری‌های آینده معلمان به‌لحاظ توسعه جنبه‌های مختلف آموزش (پریستلی و همکاران، ۲۰۱۵) دارد. توقعات معلمان، که می‌تواند هم‌بلند مدت و هم کوتاه مدت باشد، ریشه در تجربیات، هویت و حتی انگیزه‌های آنان دارد. در ساماندهی جهت‌گیری‌های معلمان، تجارب گذشته آن‌ها نیز موثر می‌باشد به این طریق که نجارب گذشته می‌توانند بر انگیزه معلمان برای کارکرد و همچنین هویت آینده آن‌ها تاثیر داشته باشند. جهت‌گیری عملی - ارزشیابی دربرگیرنده "ظرفیت مجریان برای قضاوت عملی و اصولی بین مسیرهای احتمالی جایگزین فعالیت، در پاسخ به خواسته‌ها، معضلات و ابهامات نوظهور شرایط رو به تکامل فعلی است" (ایمیربایر و میش، ۱۹۹۸، ص ۹۷۰). این جنبه با محیط‌های روزمره‌ای که معلمان با آنها مواجه‌اند، سروکار دارد (پریستلی و همکاران، ۲۰۱۵) و ممکن است در دستیابی به نقش معلم تاثیر بگذارد زیرا می‌تواند هم نقش معلم را ارتقا دهد و هم آن را مهار کند. این بعد، جنبه‌های فرهنگی، مادی، آموزشی را نیز شامل می‌شود (پریستلی و همکاران، ۲۰۱۵).

۳. روش پژوهش

بسیاری از برنامه‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در

سطح ملی در سال‌های اخیر مورد نقد و بررسی قرار گرفته‌است (رضوی پور و رضاگاه، ۲۰۱۸). از این رو، سیاست‌گذاران سعی در اتخاذ سیاست‌های جدید برای بهبود برنامه‌های درسی دارند و اصلاحات مورد نظر آنان از طریق تولید کتب درسی جدید محقق می‌شوند. به همین منظور، وزارت آموزش و پرورش در ایران کتاب‌های درسی جدید را بر اساس "برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران" تدوین کرده که شامل ۱۲ حوزه درسی است که در میان آن‌ها، حوزه یازدهم مربوط به زبان‌های خارجی است. (خیرآبادی و علوی‌مقدم، ۲۰۱۳). کتاب‌های درسی گذشته که از زمان پیروزی انقلاب اسلامی در ایران مورد استفاده قرار می‌گرفتند، با عنوان *Right Path to English* بودند که بر رویکرد آموزش مبتنی بر خواندن تأکید داشتند. با این حال، برنامه درسی ملی جدید بر ماهیت رویکرد ارتباطی خوداتکایی همکنشی متمرکز است (ص ۲۲۷) که از طریق اجرای روش آموزش ارتباطی (Communicative Language Teaching) تحقق می‌یابد (خیرآبادی و علوی‌مقدم، ۲۰۱۳). در نتیجه‌ی تغییر رویکرد مبتنی بر خواندن به روش ارتباطی، مجموعه کتاب‌های جدید به نام *English for Schools* توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در سال ۱۳۹۲ معرفی شدند. مجموعه کتاب‌های درسی جدید مشتمل بر ۶ جلد است که از کلاس هفتم تا دوازدهم دبیرستان مورد استفاده قرار می‌گیرد. این شش جلد کتاب، در واقع شامل سری کتاب‌های *Prospect Series* که در دوره راهنمایی مورد استفاده قرار می‌گیرد و سری *Vision Series* که در دوره دبیرستان تدریس می‌شود. در کتاب‌های درسی جدید توجه بی‌سابقه‌ای به هر چهار مهارت یادگیری زبان مشاهده شده است که استفاده از زبان را به‌هنگام برقراری ارتباط تسهیل می‌کند.

۳-۱. شرکت کنندگان

شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، شامل هفت معلم با تجربه تدریس انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی‌اند که دارای سابقه آموزش بیش از ۱۰ سال در دبیرستان‌های دولتی‌اند. روشی هدفمند و نمونه‌گیری گلوله برفی برای انتخاب معلمانی که هم کتاب‌های درسی قدیم و هم جدید ارائه شده توسط وزارت آموزش و پرورش را بیشتر از پنج سال تدریس کردند، استفاده شد. محدوده سنی شرکت‌کنندگان ۳۰-۴۵

سال بود تا مطمئن شویم که آن‌ها تجربه کافی را در تدریس دارند. جدول شماره ۱ اطلاعات جمعیتی شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱. اطلاعات جمعیتی شناختی شرکت‌کنندگان

جنسیت	مدرک تحصیلی	میزان تجربه (به سال)	شرکت‌کنندگان
مذکر	کارشناسی ارشد	۲۳	معلم ۱
مؤنث	کارشناسی ارشد	۱۹	معلم ۲
مذکر	کارشناسی	۲۰	معلم ۳
مؤنث	کارشناسی ارشد	۱۸	معلم ۴
مؤنث	کارشناسی ارشد	۲۰	معلم ۵
مذکر	کارشناسی	۱۵	معلم ۶
مؤنث	کارشناسی	۲۲	معلم ۷

۳-۲. روش پژوهش روایی

در پژوهش حاضر، روش پژوهش روایی نقش معلم را با استفاده از رویکرد بوم‌شناختی نشان می‌دهد. این رویکرد از سه جنبه تشکیل شده است: زمان، اجتماعی بودن و مکان (کلاندینین و هیوبر، به نقل از ویتانوا، ۲۰۱۸)، بر این اساس، این رویکرد با ابعاد نقش معلم از جمله تجربیات گذشته، شرایط موجود و همچنین آرزوهای آینده معلمان سازگار است. از این نظر، برای اینکه بتوان نقش معلم را بهتر دریافت، از تحقیق روایی، که روشی نهادنما است، برای گردآوری داده‌ها استفاده شد (لانگوم و سالیوان، ۲۰۱۷). روش پژوهش روایی به افراد کمک می‌کند تا با آزادی و استقلال بیشتری تجربیات خود را به اشتراک بگذارند و محدود به سوال‌های پرسش‌نامه و مصاحبه نشوند (لانگوم و سالیوان، ۲۰۱۷). روایت‌های معلمان تجارب آن‌ها را در باره اصلاح برنامه درسی و همچنین دیدگاه آن‌ها را نسبت به تغییرات ایجاد شده مشخص می‌کند. روایت‌های شفاهی در پژوهش حاضر توسط هفت معلم زبان انگلیسی باتجربه بیان شده است. به این ترتیب که از آنها خواسته شد تا تجربیات زندگی و روایت خود را در مورد تغییر برنامه درسی و نحوه پاسخشان به این تغییر بازگو کنند. در حین بیان روایت‌های شفاهی از آن‌ها خواسته شد تا روایت‌های خود را در ارتباط با تجربیات گذشته خود، آرمان‌های آینده و همچنین عوامل محیطی و زمینه‌ای بیان کنند. همچنین برای دست‌یابی به جزئیات بیشتر، در حین بیان روایت‌ها سوالاتی همچون نظر شما در مورد

سیاست‌های زبانی کنونی چیست؟ آیا برنامه درسی جدید برای دانش‌آموزان مفیدتر است یا خیر؟ پیشنهادهای شما برای برنامه درسی موفق‌تر چیست؟ احساس شما در باره محتوای فرهنگی و زبانی کتاب‌های جدید چیست؟ روش‌های تدریس استفاده شده خود را توضیح دهید و غیره از معلمان پرسیده شد. موضوعات مختلفی از قبیل نظر آن‌ها در مورد برنامه‌ی درسی جدید و قبلی، چالش‌های تجربه شده در اجرای برنامه درسی جدید و شیوه برخورد با چالش‌ها، دوره‌های تربیت معلم، پیشنهادهای آنان برای بهبود برنامه درسی، عملکرد دانش‌آموزان، محتوای فرهنگی و نقش زبان و فرهنگ بومی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. تحقیق روایی که برای هر شرکت‌کننده ۳۰ تا ۴۵ دقیقه طول کشید، به دو زبان انگلیسی و فارسی انجام شد. با رضایت شرکت‌کنندگان، همه روایت‌ها به صورت صوتی ضبط شد و سپس تمام آن‌ها پیاده شد و روایت‌های انگلیسی به زبان فارسی ترجمه شد. برای اطمینان از اعتبار ترجمه‌ها، یکی از محققان داده‌ها را ترجمه کرد و سپس توسط محقق دیگری بررسی شد تا اشکالات احتمالی مرتفع شود. افزون بر این، از روش بررسی اعضا (دورنیه، ۲۰۰۷) نیز با تقاضای از معلمان جهت تامل بیشتر بر پاسخ‌های ارائه شده توسط آنان پیرو تفسیر محققان پس از کدگذاری داده‌ها، استفاده شد.

۴. یافته‌های پژوهش

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از یک فرایند ترکیبی تحلیل موضوعی استقرایی و قیاسی با استفاده از روایت‌های پیاده‌سازی شده و ترجمه آن‌ها، در مواردی که مصاحبه به زبان انگلیسی انجام شده بود، بهره گرفته شد، تا موضوعات تکراری بدست آید. برای تجزیه و تحلیل استقرایی، تمام داده‌ها برای مشخص کردن موضوعات جدید تجزیه و تحلیل شد. افزون بر آن، در تحلیل قیاسی، نظریه پرستلی و همکاران (۲۰۱۵) در مورد نقش معلم برای توضیح سه بعد مدل بوم‌شناختی مطرح نظر قرار گرفت.

۴-۱. تجربه‌های قبلی و نقش، جنبه تکرار

همانطور که در رویکرد بوم‌شناختی مشاهده می‌شود، تجربه‌های قبلی معلمان تأثیر عمیقی بر ایجاد نقش آنان دارد. این جنبه عمدتاً به چگونگی تأثیر زندگی و سابقه شغلی بر

عملکرد معلمان مربوط می‌شود. در این پژوهش، برآنیم تا دریابیم چگونه معلمان نقش خود را پس از افزودن کتاب‌های درسی جدید ایجاد کردند و اینکه چگونه تجربیات گذشته بر نحوه دستیابی به نقش واقعی و تأثیرگذار بوده است. شرکت‌کنندگان در این پژوهش، طیف گسترده‌ای از تجربیات شخصی و شغلی را نشان دادند که به نوبه خود ممکن است بر چگونگی تصویب برنامه درسی جدید تأثیر بگذارد. علاوه بر آن، معلمان به صراحت در مورد چگونگی تطبیق خود با برنامه درسی جدید صحبت کردند. برخی از آنان بیان کردند که چگونه تجارب گذشته شان بر شیوه پذیرش تغییر تأثیر داشته است.

به‌عنوان مثال، یکی از جنبه‌هایی که معلمان به آن اشاره کردند این بود که چگونه ویژگی‌های شخصیتی‌شان در طول زندگی الهام بخش آنان در نشان دادن واکنش به تغییرات است. موارد زیر از روایت‌های معلمان استخراج شده است:

معلم ۴: ذاتاً، من فردی جدی هستم و اگر چیزی

را نمی‌دانم آن قدر دنبال آن می‌روم تا زمانی که آن را یاد بگیرم. از کودکی از امتحان کردن فعالیت‌های جدید و یادگیری چیزهای مختلف لذت می‌بردم. نوعی کنجکاوی در این کار وجود داشت. بعضی از همکارانم با مجموعه کتاب‌های Vision Series رفتار نامناسبی داشتند، زیرا آن‌ها از تغییر استقبال نمی‌کردند. اما من خودم را در هر مرحله از زندگی به سرعت با هر تغییری سازگار می‌کنم. من تغییر را دوست دارم. من می‌دانم که کتاب‌ها محدودیت‌هایی دارند، اما از تدریس آن‌ها لذت می‌برم.

معلم ۱: یادم هست که کلاس‌های ما معلم-محور

بودند، معلم مانند قدرتی بود که همه چیز را کنترل می‌کرد که این کار تمام وقت مرا آزار می‌داد. اما اکنون من دانش‌آموزانم را حتی در فعالیت‌های کوچک مانند بررسی معنی کلمات نیز مشارکت می‌دهم... در واقع من شیوه کار معلمان

خودم را، به‌ویژه پس از تغییر برنامه درسی، دنبال نمی‌کنم.

در کلاس‌ها و کارگاه‌های مختلف کردم. فایل‌های زیادی را مطالعه کردم و سپس آن‌ها را در کلاس‌های خود به‌کار بردم.

بسیاری از تجربیات مربوط به منابع و موقعیت‌های خارجی بود. معلمان با اتکاء به تجربیات حرفه‌ای خود رویکرد قاطعی نسبت به تدریس نشان دادند. برخی از شرکت‌کنندگان توضیح دادند:

معلم ۷: متأسفانه، وزارتخانه برای ما کلاس‌های آموزشی برگزار نکرد، لازم بود که من روش‌های تدریس خود را تغییر دهم اما چگونگی انجام این کار را آموزش ندیده بودم، حتی نمی‌دانستم که چگونه دانش‌آموزان را ارزیابی کنم. بنابراین، مجبور شدم زمان زیادی را صرف یادگیری و توانایی برقراری ارتباط با کتاب‌ها بکنم. من مجبور شدم همه چیز را بررسی کنم، حتی تصاویر موجود در کتاب را ... در واقع، من خودم وارد عمل شدم و یاد گرفتم که چگونه با شرکت در کارگاه‌های مختلف تدریس کنم و همچنین با بسیاری از همکاران با تجربه گفتگو کردم.

معلم ۶: کتاب‌های جدید من را به‌سوی تمرین گفتار راهنمایی کردند. چون در محل کار، ما انگلیسی صحبت نمی‌کردیم، من مجبور شدم چیزی راجع به آن پیدا کنم، بنابراین در یوتیوب (YouTube) جستجو کردم. این کار تبدیل به عادت من شد. هر شب در یوتیوب جستجو می‌کنم و به مدت ۱۵ دقیقه به فیلم‌های مختلف گوش می‌دهم، در نتیجه مهارت گوش دادن من نیز پیشرفت کرد. به‌طور خلاصه، من عادت کردم که به یوتیوب گوش بدهم تا مهارت‌های خودم را بهبود ببخشم.

از روایت‌های بالا می‌توان استنباط کرد که روش دستیابی معلمان به نقش، به تجربیات گذشته آنها بسیار وابسته است، خواه با استفاده از منابع داخلی و خواه منابع خارجی. در مورد تجربیات داخلی، خصوصیات شخصی یک فرد می‌تواند نحوه واکنش او را به تغییرات تعیین کند. در مورد منابع خارجی، تجربه تحصیل خود معلمان و محیطی که آنان سالها در آن تدریس کرده‌اند ممکن است بر چگونگی دستیابی معلمان به نقش تأثیر بگذارد. با وجود محدودیت‌های مربوط به کلاس‌های آموزشی برای نحوه آموزش کتاب‌های درسی جدید، بسیاری از معلمان با اتخاذ روش‌های مختلف مانند جستجو در یوتیوب، شرکت در کارگاه‌های آموزشی مختلف، مطالعه کتاب‌های گوناگون، و حمایت جمعی چالش‌ها را دور زدند. این به معنی توانایی معلمان در ایجاد نقش با استفاده از تجربیات و روش‌های گذشته است. حتی اگر معلمان با تصویب برنامه درسی جدید با چالش‌هایی روبرو شوند، می‌توانند همچنان از روش‌ها و تفسیرهای خود برای مقابله با پیچیدگی‌ها استفاده کنند.

معلم ۳: کتاب‌های جدید من را با نوعی چالش روبرو کرد. من ۱۹ سال کتاب‌های قدیمی را تدریس می‌کردم. در حالی که کتاب‌های قدیمی را تدریس می‌کردم، به این نتیجه رسیدم که دانش من در مقابل اطلاعات دانش‌آموزان مدارس در حال قدیمی شدن بود. به نظر می‌رسید که من چیزی بیشتر از سطح دبیرستان نمی‌دانم، بنابراین مجبور شدم که تغییر کنم ... من از خودم راضی نبودم. من کل تابستان را شروع به خواندن و مطالعه کردم ... کتاب‌های درسی جدید ثابت کردند که دانش من کافی نیست ... بنابراین، من برای ارتقای دانش خود، شروع به شرکت

۲-۴. جهت‌گیری‌های آینده، بعد تصویری

به‌گفته پریستلی و همکاران (۲۰۱۵)، معلمان برای ایجاد نقش خود باید طیف وسیعی از امکانات آینده را ایجاد کنند.

این جنبه به آرزوهای آینده معلمان به منظور ایجاد تحولی که آینده را از گذشته متمایز کند، می‌پردازد. استدلال آنان این است که این مورد به امیدها، آرزوها و ترس معلمان در مورد خودشان و دانش‌آموزانشان مربوط می‌شود. برخی از معلمان بر اهمیت پیشرفت حرفه‌ای تأکید کردند. نمونه‌هایی از روایت‌ها شامل موارد زیر است:

معلم ۴: من از تجربیاتم برای حرکت رو به جلو استفاده می‌کنم، از تجربیات سال‌های گذشته‌ام. من در طی چهار سال گذشته تدریس خود را بهبود بخشیده‌ام. من می‌دانم که چگونه از بازی‌های جدید برای ایجاد انگیزه و تحریک دانش‌آموزان استفاده کنم، و به آن‌ها انرژی می‌دهم تا از کلاس لذت ببرند. من معتقدم که همچنان دانش خود را در مورد محتوا و همچنین روش‌های تدریس را در نتیجه کار با این کتاب‌های جدید ارتقاء خواهم داد.

معلم ۲: بعد از کار با کتاب‌های درسی جدید، مطلبی را متوجه شدم. من یاد گرفته‌ام که چگونه دانش خود را در مورد زبان توسعه دهم. من می‌دانم که چگونه باید خودم را ارتقا دهم تا به عنوان یک معلم برجسته در میان همکاران خود شناخته شوم. من به فکر برگزاری برخی کارگاه‌های آموزشی برای معلمان تازه‌کار هستم تا به آنان در کنار آمدن با چالش‌های موجود در کتاب‌ها کمک کنم.

بعلاوه، برخی دیگر پیشرفت دانش‌آموزان خود را نتیجه اجرای کتاب‌های درسی جدید دانسته‌اند. نمونه‌هایی از روایت‌ها عبارتند از:

معلم ۱: من برنامه درسی جدید را دوست دارم زیرا دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه صحبت کنند و گوش دهند، زیرا این مورد برای پیشرفت آنها در آینده مهم است. با استفاده از کتاب‌های قدیمی،

دانش‌آموزان در رابطه با برقراری ارتباط چیزی یاد نمی‌گرفتند اما اکنون دانش‌آموزانی را می‌بینم که در صحبت کردن به عنوان مثال از ۱,۵ تا ۵ نمره پیشرفت کرده‌اند... من معتقدم که کتاب‌های درسی جدید اثر و نتیجه بهتری دارند. حتی حدس می‌زنم که استفاده از کتاب‌های جدید دانش‌آموزان را برای زبان انگلیسی علمی که در دانشگاه‌ها با آن روبرو می‌شوند، آماده می‌کند.

معلم ۵: موضوعات جدید مربوط به جامعه هستند، بنابراین حداقل ما دانش‌آموزان را برای اینکه عضوی از جامعه باشند آماده می‌کنیم. این کار مزایای زیادی برای دانش‌آموزان دارد. برای مثال، دانش‌آموزان با مسائل مهم مربوط به زبان و ماهیت آن آشنا می‌شوند. به نظر می‌رسد که موضوعات جدید در کتاب‌ها ملموس‌ترند، به طوری که دانش‌آموزان می‌توانند آنچه را که می‌آموزند در دنیای واقعی به کار گیرند.

به طور خلاصه، جهت‌گیری‌های آینده معلمان شامل آرزوهای حرفه‌ای خودشان و آن آرزوهایی که مربوط به دانش‌آموزانشان است، بود، با تمرکز بر این که چگونه معلمان می‌کوشند، دانش حرفه‌ای خود را به عنوان ابزاری برای پیشرفت و بهبود آینده افزایش دهند، و مورد دوم نشان دهنده این واقعیت است که معلمان نه تنها از نظر پیشرفت در زبان انگلیسی بلکه از نظر آماده‌سازی دانش‌آموزان برای حضور در یک جامعه بزرگ‌تر، در فکر پیشرفت دانش‌آموزان خویشند. از این رو، چگونگی واکنش معلمان به تغییرات و دستیابی به نقش خود، آشکارا با مسیرهای آینده آنان در باره خود و دانش‌آموزانشان گره خورده است. به عبارت دیگر، نقش معلمان از طریق تشویق دانش‌آموزان برای مشارکت در محتوای کتاب‌های درسی و همچنین با پرورش ارزش‌های مطروحه در کتاب‌های درسی در دانش‌آموزان تحقق می‌یابد؛

تا بتوانند در آینده عضو موثری در جامعه باشند.

۴-۳. شیوه‌های فعلی در برابر چالش‌ها، بعد عملی -

ارزشیابی

همانطور که پیشتر گفته شد، نقش معلمان مربوط به تجارب گذشته و آرزوهای آینده آنان است. با این حال، در حال حاضر این نقش تحت تأثیر بسیاری از عوامل زمینه‌ای اعمال می‌شود، مانند عواملی که ممکن است مانع تصویب برنامه درسی شود و همچنین عواملی که به تصویب و همچنین ایجاد نقش کمک می‌کند. معلمان در پژوهش حاضر، ابتدا شماری از چالش‌هایی را که با آنها روبرو شدند، معرفی کرده و سپس اشاره کردند که چگونه از طریق فعالیت آزادانه با چالش‌ها مقابله می‌کنند. اقدامات معلمان بر چگونگی دستیابی به نقش در برابر فشارها و چالش‌های بسیاری که در جریان اصلاح برنامه درسی وجود داشت، تأثیرگذار بود.

۴-۳-۱. محدودیت‌های متنی

تقریباً تمام معلمان به‌کمبودهایی که در مدارس مختلف با آن روبرو شده‌اند، اشاره کردند. معلمان اعتقاد داشتند که کتاب‌های درسی، استفاده از فناوری و سایر امکانات را می‌طلبد در حالی که به دلیل کمبود امکانات در بسیاری از مدارس دولتی از استفاده از آن‌ها محروم بودند. نمونه‌های زیر از روایت‌ها استخراج شده است:

معلم ۲: با توجه به شرایط و امکانات موجود، در

یک مدرسه می‌توانیم براساس برنامه درسی کار کنیم، از ویدئو پروژکتور استفاده کنیم یا اینترنت را برای پیدا کردن موضوعی جستجو کنیم، اما سایر مدارس فقط یک صفحه هوشمند دارند که توسط همه معلمان استفاده می‌شود، بنابراین ما محدود شده‌ایم، و نمی‌توانیم به اندازه‌ای که می‌خواهیم از منابع استفاده کنیم. اما به‌عنوان یک راه حل جایگزین، از لپ‌تاپ و تلفن همراه خود برای پخش صدا استفاده می‌کنم.

معلم ۴: مدارس ما مجهز نیستند، من هرگز در

مدرسه‌ای نبوده‌ام که تجهیزات لازم برای

گوش دادن و صحبت کردن را فراهم کند، ما روی این مهارت‌ها کم و بیش کار می‌کنیم، اما رضایت‌بخش نیست. من اجرای آزمون گوش دادن را در سال گذشته به‌یاد می‌آورم، صدای سخنرانان واضح نبود و من مجبور شدم متن را بخوانم تا دانش‌آموزان به‌سوالات پاسخ دهند... اما ما چاره‌ای نداریم و باید از امکاناتی که داریم بهترین نتیجه را بگیریم.

صرف‌نظر از چالش‌های بسیاری که معلمان با آن روبرو شدند، توانستند با استفاده از گزینه‌ها و جایگزین‌های مختلف، با چالش‌ها کنار بیایند. بیشتر معلمان از شکاف بین انتظارات و امکانات واقعی موجود در مدارس ناراضی بودند، این کتاب‌ها استفاده از بخش‌های مختلف فناوری مانند رایانه، بلندگو و ویدئو پروژکتور را می‌طلبیدند در حالی که بسیاری از مدارس فاقد چنین امکاناتی بودند. با این حال، مطالبی که توسط معلمان بازگفته شد، نشان می‌دهد که اگرچه شرایط موجود، از نظر ابزار و وسایل مورد نیاز، امکان اجرای تام و تمام برنامه درسی را از معلمان سلب می‌کند. از طرف دیگر، معلمان روش‌های مختلفی را برای جبران کمبودها پیدا کردند. یعنی آنکه، آنان با بهره‌گیری از روش‌های مختلف تلاش کردند زمینه تصویب برنامه درسی جدید را فراهم آورند. اقداماتی که معلمان در پاسخ به بسیاری از محدودیت‌های موجود انجام دادند، نشان دهنده موفقیت نقش آنان است.

۴-۳-۲. کمبود زمان

محدودیت دیگری که معلمان با آن روبرو شدند کمبود زمان کلاس بود. معلمان اعتقاد داشتند که وزارت آموزش و پرورش زمان اختصاص داده شده به تدریس زبان انگلیسی در مدارس را کاهش داده است. بنابراین، معلمان فقط به آموزش آنچه برای امتحان لازم است، محدود شدند و آن‌ها وقت کافی برای تمرکز بر روی مهارت‌های گفتاری و شنیداری نداشتند. معلمان توضیح دادند که:

معلم ۶: برای اجرا کردن روش آموزش زبان

ارتباطی، ما به‌زمان بیشتری نیاز داریم. به‌جای اختصاص زمان بیشتر، آن‌ها زمان

را کاهش دادند. بنابراین، من برای اینکه بتوانم محتوای کتاب‌های درسی را پوشش دهم، باید با سرعت بیشتری کار می‌کردم. اما بعضی اوقات از سایر همکاران می‌خواستم که ساعت کلاسی‌شان را در اختیار من قرار دهند تا بتوانم این کمبود وقت را جبران کنم.

معلم ۷: کاهش ساعات کلاسی مشکلات زیادی را برای ما ایجاد کرده است. من نمی‌توانم زمان زیادی را برای تمرین صحبت کردن و گوش دادن اختصاص دهم، چون باید روی بسیاری از تست‌ها کار کنم تا شاگردانم را برای کنکور آماده کنم. این همان چیزی است که دانش‌آموزان انتظار دارند من انجام دهم! تنها کاری که من می‌توانم انجام دهم این است که برخی کارهای دو نفره و کارهای گروهی را از شاگردانم درخواست کنم، برای اینکه تا آنجا که ممکن است در مواجهه با زبان قرار بگیرند.

مجموعه این نکات برگرفته از نظرات معلمان حاکی از آن است که بیشتر آنان تمایل به استفاده از روش آموزش زبان ارتباطی در کلاس‌های خود داشتند، با این حال، محدودیت زمانی آن‌ها را از تمرکز واقعی بر روی ارتقای مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان محروم می‌کند. با این وجود، آن‌ها با اتخاذ روش‌های مختلف مانند استفاده از کار دو نفره و وظایف کار گروهی که زمان بیشتری را برای هر دانش‌آموز برای به اشتراک گذاشتن نظراتشان یا شرکت در گروه‌های کوچک فراهم می‌کند، نقش خود را اعمال کردند. این نشان‌دهنده چگونگی انطباق معلمان با الزامات برنامه درسی جدید با وجود محدودیت زمانی است.

۴-۳-۳. محتوای مطالب

معلمان، در این پژوهش، از محتوای کتاب‌های جدید راضی بودند، با این حال، آنان در باره شیوه ارائه فرهنگ در کتاب‌های درسی نظرات مهمی داشتند. شرکت‌کنندگان اظهار

داشتند که کتاب‌های درسی اهمیت فرهنگ جهانی را به‌عنوان ابزاری برای افزایش آگاهی دانش‌آموزان کاهش داده است. به‌عنوان مثال، معلمان گفتند که:

معلم ۴: محتوای کتاب‌های درسی بسیار جالب است، هرچند این کتاب‌ها نقش فرهنگ را نادیده گرفته‌اند. فراگیری زبان با کسب فرهنگ ادغام شده است... کتاب‌های قدیمی اجازه ادغام فرهنگی و یا فضایی برای ادغام فرهنگی را نمی‌دادند، اما اگر معلم بخواهد کاری انجام دهد، این مورد بهتر است. من کلیپ‌های ویدئویی مربوط به فرهنگ را به‌عنوان وسیله‌ای برای بهبود مهارت گوش دادن آورده‌ام. زبان یک کشور بدون یادگیری فرهنگ آن قابل یادگیری نیست. ما باید فرهنگ را نیز آموزش دهیم و من هر موقع امکان پذیر باشد، این کار را می‌کنم.

معلم ۲: راجع به فرهنگ، آن‌ها باید واقعیت‌های جهانی را در خود جای دهند. دانش‌آموزان باید با فرهنگ کشورهای مختلف آشنا شوند. برای مقابله با این چالش، من از دانش‌آموزان خواستم که پروژه‌های کوچکی برای مثال راجع به فرهنگ کشورهای مختلف یا بناهای تاریخی در هر کشور انجام دهند. حتی اگر آن‌ها به زبان انگلیسی تسلط ندارند، من از آن‌ها می‌خواهم که برخی از بخش‌ها را به زبان فارسی ارائه دهند، زیرا من فقط می‌خواهم آن‌ها نکات فرهنگی را یاد بگیرند.

معلم ۷: کتاب‌ها بومی‌سازی شده‌اند. این مانند زمانی است که یک نفر سعی در یادگیری زبان فارسی دارد، اما نام ایران در هیچ جای کتاب وجود ندارد. ما هیچ اشاره‌ای به کشورهای انگلیسی‌زبان نمی‌کنیم. این

کتاب‌ها بدون فرهنگ نیستند؛ اما آن‌ها متصل به فرهنگ ایرانی هستند... اما برای جبران این امر، من از دانش‌آموزانم می‌خواهم که درباره موضوعات مرتبط سخنرانی کنند، یا خودم اطلاعاتی را با آن‌ها در میان می‌گذارم.

بنگریم که یادگیری فرهنگ خارجی، به معنای بیگانگی با فرهنگ خودی نیست! بدیهی است، با وجود رضایت کلی از موضوعات و عناوین گنجانده شده در کتاب‌های درسی جدید، معلمان در این پژوهش باور داشتند که نقش فرهنگ در کتاب‌ها دست‌کم گرفته شده است. آن‌ها استدلال کردند که در این کتاب‌ها تنها به فرهنگ ملی توجه شده است که نتیجه آن عدم آگاهی دانش‌آموزان از فرهنگ‌های جهانی خواهد بود. حتی اگر معلمان محتوای برنامه درسی را دنبال کنند، همچنان درک متفاوتی از اهمیت ادغام فرهنگ دارند. معلمان در ظاهر سیاست‌ها را پذیرفته‌اند و دنبال کرده‌اند، اما در واقع؛ سیاست‌ها را زیر سوال برده‌اند و با تعیین وظایف مختلف برای دانش‌آموزان، اقدامات عملی مانند ارائه سخنرانی یا انجام برنامه‌های مختلف مرتبط با فرهنگ برای افزایش آگاهی آن‌ها انجام دادند. با توجه به برداشتهایی که از سخنان معلمان می‌توان ارائه کرد، باید گفت آنان در عمل؛ سیاست‌های برنامه‌های درسی از بالا به پایین را قبول ندارند و با اجرای نقش خود به آن‌ها واکنش نشان می‌دهند.

۴-۳-۴. روابط

بسیاری از معلمان، می‌توانند از راه تقویت ارتباط با همکاران، نقش خود را ارتقا دهند. آنان فقط در صورت فراهم آوردن چنین فضایی می‌توانند با یکدیگر رابطه برقرار کنند، حال آنکه این امر فراتر؛ به فرهنگ مدرسه یا محیطی که در آن قرار دارند بستگی دارد. بنابراین، روابط اجتماعی بر ایجاد نقش تأثیر می‌گذارد. همچنین روابط رسمی مانند رابطه با کارکنان مدرسه و همچنین رابطه با والدین تأثیر مهمی در دستیابی به نقش در آنان دارد. به طور کلی، این روابط منابع لازم برای ایجاد یا تقویت نقش را فراهم می‌آورد تا بتوانند هر روز با چالش‌های کاری کنار بیایند. مثال‌ها عبارتند از:

معلم ۳: من سعی می‌کنم با همکارانم در محل کار رابطه دوستانه برقرار کنم، چون حدس

می‌زنم خیلی چیزها یاد می‌گیرم، می‌توانم از تجربیات آن‌ها استفاده کنم. معمولاً، وقتی در کلاس با یک وضعیت مشکل ساز مواجه می‌شوم، سعی می‌کنم قبل از هر اقدامی با همکارانم مشورت کنم. یادم می‌آید یک‌بار دانش‌آموزی داشتم که زبان انگلیسی‌اش در سطح پیشرفته بود، بنابراین او نمی‌توانست با من یا دیگر دانش‌آموزان ارتباط برقرار کند. من نمی‌دانستم چگونه با او کنار بیایم، بنابراین برای حل این مشکل با برخی از همکارانم مشورت کردم.

معلم ۴: موارد مختلفی در مدارس وجود دارد که

بر ما تأثیر می‌گذارند. به عنوان مثال، رابطه بین مدیر و والدین چیزی است که ممکن است به ما آسیب برساند. بعضی اوقات مدیر از والدین و دانش‌آموزان دفاع می‌کند و نقش معلم را نادیده می‌گیرد، این موضوعی است که واقعاً مرا آزار می‌دهد... گاهی ایجاد رابطه با دانش‌آموزان کار سختی به نظر می‌رسد، اما من تمام تلاشم را می‌کنم تا آن‌ها را به عنوان دوستان یا خانواده‌ام ببینم، زیرا اگر آن‌ها از همراهی با من لذت نبرند... خوشبختانه، با بخش صحبت کردن، که در کتاب‌های جدید گنجانده شده است، ما می‌توانیم زمانی را برای بحث در مورد مسائل مختلف با دانش‌آموزان اختصاص دهیم.

معلم ۲: اگرچه وزارت آموزش و پرورش کاری

برای ما انجام نداد، ما خودمان به عنوان یک جامعه آموزش‌دهنده، برخی از گروه‌های تلگرامی را ایجاد کرده‌ایم، تا بتوانیم در باره تجربیات خود بحث و

تبادل نظر کنیم. من در آنجا چیزهای زیادی از همکارانم یاد گرفتم.

به طور خلاصه، شکافی که معلمان در ابتدای تصویب برنامه درسی با آن روبرو بودند و همچنین روشی که برای کنار آمدن با آن انتخاب کردند، تنش‌هایی را که در مراحل اولیه استفاده از کتاب‌های جدید بوجود آورد. با این حال، معلمان با برقراری ارتباط میان افراد مختلف در محل کار، در بدست آوردن نقش خود توفیقاتی بدست آوردند. زیرا از این راه آنان می‌توانند هم دانش حرفه‌ای خود را بهبود بخشند و هم با کمک همکاران خود با مشکلات واقعی‌شان کنار بیایند. راهبردهای مفیدی که معلمان برای جبران کمبود دانش خود اتخاذ کردند، نقش آنان را در زمان اصلاح برنامه درسی برجسته می‌کند. به عبارت دیگر، معلمان همکاری با همکاران خود را منبع اصلی ایجاد نقش و توسعه دانش حرفه‌ای خود می‌دانستند. افزون بر این، رابطه بین معلمان و والدین و مدیر بر شیوه تأیید برنامه درسی توسط معلمان تأثیر می‌گذارد، زیرا تشویق و احترام مثبتی که دریافت می‌کنند، یکی از منابع انرژی است. با توجه به فضای مدرسه، نقش مدیران مورد توجه قرار می‌گیرد، چرا که بیشتر معلمان باور دارند که مدیران می‌توانند هم بر شیوه دستیابی به نقش معلم تأثیر بگذارند و هم برای پیشرفت مدرسه برنامه‌ریزی کنند.

۵. بحث و بررسی

روند اجرای برنامه‌ریزی زبان می‌تواند به عنوان یک محرک در نظر گرفته شود که به افراد مختلف در هر دو سطح کلان و خرد، در میان معلمانی که عناصر تسلیم ناشدنی در هر برنامه درسی اند، احتیاج دارد. براساس روایات معلمان درباره برنامه درسی جدید، مطالعه حاضر به بررسی چگونگی اعمال نقش معلمان باتجربه در برابر تغییر در برنامه درسی پرداخت. یافته‌های کلی مطالعه حاضر نشانگر نقش فعال معلمان در اعمال سیاست‌ها است. اولرهد، ۲۰۱۰ و وانگ، ۲۰۰۸. داده‌های بدست‌آمده در این پژوهش با مدل بوم‌شناختی نقش معلم بسیار مطابقت دارد که در آن ایجاد نقش تحت تأثیر بسیاری از تجربیات گذشته، عوامل زمینه‌ای و همچنین جهت‌گیری‌های آینده معلمان است.

بیشتر معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، اظهار داشتند که

پس از اصلاح برنامه درسی اقدام به یادگیری و بهبود خود کرده‌اند. این روش خود-آموزی بیشتر، از خلاء موجود بین دانش قدیمی آن‌ها و دانش لازم برای تدریس کتاب‌های درسی جدید الهام گرفته شده بود. تلاش برای افزایش یادگیری ناشی از تجربیات گذشته آنان و آنچه بیشتر در باره محتوا می‌دانستند، می‌باشد. این یافته با آنچه در مقاله تائو و گائو (۲۰۱۷) دیده می‌شود، مطابقت دارد، زیرا یادگیری معلمان به واسطه تجربیات گذشته آنان انجام می‌شود. بسیاری از معلمان تصدیق کردند که وزارت آموزش و پرورش در روند توسعه حرفه‌ای در تصویب برنامه درسی جدید کمک شایان توجهی به آنان نکرده است، بلکه آنان خود در راستای افزایش دانش خود تلاش کرده‌اند. این امر توسط گلازگو (۲۰۱۷) تأیید می‌شود. معلمان به منظور آماده شدن برای برنامه درسی جدید نیازمند پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش هستند تا بتوانند شکاف‌های بالقوه‌ای را که در دانش خود احساس می‌کنند پر کنند. با این حال، معلمان برای مقابله با چالش‌های فراروی خود، با استفاده از راهبردهای مختلف نقش خود را برای فراگیری بیشتر تقویت می‌کنند. این یافته‌ها با پژوهش‌های قبلی مطابقت دارد (اولرهد ۲۰۱۰؛ پیهالتو، پیاتارینن و سوئینی، ۲۰۱۴) و حاکی از آن است که معلمان یادگیری خود را برای ارتقای دانش حرفه‌ای خود هدایت می‌کنند. در باره تلاش برای بهبود خود، برخی از آن‌ها آشکارا به بایستگی بهبود مهارت گفتاری خود اشاره کردند و این مربوط به دشواری‌ای می‌شود که معلمان ایرانی زبان انگلیسی در استفاده از روش‌های ارتباطی آموزش با آن روبرو می‌شوند. (ژانگ و هو، ۲۰۱۰). افزون بر این، گلازگو (۲۰۱۷) ادعا می‌کند که معلمان غیر بومی زبان، اذعان دارند که در دانش خود برای اجرای برنامه درسی جدید کمبودهایی را احساس می‌کنند. با وجود چالش‌ها، شرکت‌کنندگان در این پژوهش تمایل داشتند از روش ارتباطی آموزش زبان در کلاس‌های خود استفاده کنند و تمامی آنان به اتفاق، روی انطباق خود با برنامه درسی جدید که نیازمند تغییر نقش آنان به عنوان انتقال دهنده دانش است تاکید کردند (نگوین و بوی، ۲۰۱۶؛ پرستلی و همکاران، ۲۰۱۳؛ پاپا و همکاران، ۲۰۱۹؛ و تائو و گائو، ۲۰۱۷).

افزون بر این، بیشتر شرکت‌کنندگان تمایل خود را نسبت به بهبود روش‌ها برای تبدیل به اعضای حرفه‌ای جامعه علمی

خود در آینده اشاره کردند. این جنبه به‌ویژگی بعد تصویری نقش معلم مربوط می‌شود که در آن معلمان به‌تغییرات، به‌روش‌های مختلف برای بهبود آینده خود واکنش نشان دادند. افزون بر این، برخی از معلمان به‌انحای مختلف به‌فکر پیشرفت دانش‌آموزان خود بودند. به‌عنوان مثال، آنان باور داشتند که موضوعات کتاب‌های درسی جدید دانش‌آموزان را برای مشارکت در جامعه در آینده آماده می‌کنند. این یافته نیز توسط پریستلی و همکاران (۲۰۱۳) که معتقدند معلمان خود را افرادی می‌دانند که در تأثیرگذاری بر زندگی دانش‌آموزانی که دارای خواستگاه‌های اجتماعی مختلفی‌اند، تأیید می‌شود. برنامه درسی جدید، با وجود مزایای بسیار، چالش‌های بسیاری از جمله محدودیت‌های زمینه‌ای، مدیریت زمان و بازنمایی فرهنگی را ایجاد کرده است. محدودیت و کمبود زمان کافی برای آموزش زبان انگلیسی، یکی از مشکلات نظام درسی رسمی ایران است. (خیرآبادی و علوی مقدم، ۱۳۹۸) . با این حال، معلمان در این پژوهش، برخی از تصمیمات و انتخاب‌های اجرایی را اتخاذ کردند و سپس این تصمیمات را برای تقویت عملکرد کتاب‌های درسی جدید به‌کار گرفتند. این موضوع با نظرات پاپا و همکاران (۲۰۱۹)، که نشان دادند معلمان با برخی تنش‌ها نظیر کمبود منابع کافی برای اجرای برنامه درسی جدید روبرو شدند، هماهنگی دارد. بنابراین آنان مجبور بودند با استفاده از اینترنت، مشاوره با سایر همکاران و همکاری با افراد دیگر نقش خود را به‌بهترین شکل ممکن ایفاء کنند. یکی از چالش‌هایی که شرکت‌کنندگان در این پژوهش با آن روبرو بودند، این واقعیت بود که در استفاده از روش‌های جدید آموزش، با محدودیت‌های زمینه‌ای بسیاری، از جمله کمبود امکانات، مواجه‌اند که با نتایج پژوهش کیوان پناه، علوی و طباطبائی فرد (۱۳۹۳) در یک راستایند. این یافته با سخن اتلاپلتو، واهاسانتانن و هوکا (۲۰۱۵) همخوانی دارد. آنان در پژوهش خود دریافتند که معلمان ضمن تأیید برنامه درسی جدید از کمبودها شکایت داشتند. به‌طور خلاصه، شرکت‌کنندگان شکافی بین الزامات کتاب و محیط واقعی کلاس را تجربه کردند، که شیوه عملکرد آنان را محدود می‌کرد. با این حال، معلمان در این مطالعه برخی از راهبردها را برای مقابله با محدودیت‌های زمینه‌ای در پیش گرفتند. این یافته، نیاز به‌تمرین نقش معلم برای مقابله با شکاف بین آرمان‌های کتاب‌های درسی و چالش‌های روزمره مدرسه را

نشان می‌دهد.

از دیدگاه معلمان، زمان کافی برای استفاده از روش آموزش زبان ارتباطی وجود ندارد. یکی از شرکت‌کنندگان در پژوهش مولینا (۲۰۱۷) نیز تجربه مشابهی را بیان کرد. وی گفت که معلمان وقت کافی برای مشارکت با دانش‌آموزان را نداشتند و ساعت کلاسی برای گنجاندن تمام فعالیت‌ها کافی نبود. در همین راستا، اتلاپلتو و همکاران (۲۰۱۵) دریافتند که معلمان به‌دلیل کمبود وقت نمی‌توانند بنا بر باورها و معیارهای خودشان عمل کنند. در کنار مسئله عدم وجود زمان کافی برای کلاس‌های زبان انگلیسی، بیشتر معلمان ناگزیر از آماده سازی دانش‌آموزان برای امتحاناتند، چون به‌باور دانش‌آموزان اهمیت کنکور از توانایی‌های ارتباطی بیشتر است، بنابراین معلمان مجبور بودند زمان بیشتری را به‌تست‌زنی اختصاص دهند تا تمرکز بر توانایی‌های ارتباطی دانش‌آموزان. همانطور که (لیانا، بارتلت، واکرو و گوا، ۲۰۱۴) اظهار می‌دارند، شکاف بین شیوه‌های تمرکز بر جنبه‌های ارتباطی زبان و اهمیت پیوستن به‌روش‌هایی که فراگیران زبان را برای امتحان آماده می‌کند، مانعی برای ارتقای نقش معلم است. بعلاوه، وقتی جامعه بر اهمیت امتحانات تأکید دارد و موفقیت آینده دانش‌آموزان با توجه به نتایج امتحانات تعیین می‌شود (وانگ، ۲۰۰۷؛ لیاناژ و همکاران، ۲۰۱۴) بدیهی است معلمان ناگزیرند بیشتر وقت خود صرف آماده‌سازی دانش‌آموزان برای امتحانات کنند. به‌گفته مولینا (۲۰۱۷) این راهکار آزمون-محور، ممکن است مانعی برای کاربرد واقعی رویکردهای ارتباطی باشد. با این حال، معلمان در این پژوهش سعی کردند وظایف ارتباطی را برای جبران این کمبود وقت از طریق اتخاذ وظایف مختلف که ممکن است به‌فراگیران در دستیابی به شایستگی‌های ارتباطی کمک کند، به‌کار ببندند.

در باره محتوای مطالب، معلمان از محتوای گنجانده شده در کتاب‌های درسی راضی بودند. با این حال، آنان از توجه ناکافی به فرهنگ‌های بین‌المللی انتقاد داشتند. فرهنگ بخشی ضروری در آموزش زبان است و این با یافته‌های بسیاری از پژوهش‌هایی که حاکی از اهمیت فرهنگ در یادگیری زبان است، سازگار می‌باشد (براون، ۲۰۰۷؛ هو، ۲۰۰۹؛ و شولتس، ۲۰۰۷). با این حال، به‌گفته تاج الدین و تیمورنژاد (۲۰۱۴)، کتاب‌های درسی ایران اهمیت فرهنگ

زبان مادری را برای قرار دادن زبان آموزان در معرض میراث فرهنگی خودشان برجسته می‌کنند و بدنبال نشان دادن ارزش‌ها و معیارهای اجتماعی‌اند که از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که براساس آن‌ها عمل‌کنند (کناله، ۲۰۱۶). با این وجود، معلمان در این پژوهش با استفاده از روش‌های مختلف نقش خود را ایفا کردند تا در کنار آموزش فرهنگ بومی، دانش‌آموزان را در معرض فرهنگ زبان بیگانه قرار دهند. این نکته با پژوهش تاج‌الدین و تیمورنژاد (۲۰۱۴) همخوانی دارد. آنان باور دارند که هدف معلم باید ارائه فعالیت‌های آگاهی‌بخش به دانش‌آموزان در راستای مقایسه بین فرهنگ‌های مختلف با بهره‌گیری از ابزارهای مکمل باشد.

در میان راهبردهای مختلفی که معلمان برای سازگاری با تغییرات و مواجهه با چالش‌ها به کار می‌گیرند، به نظر می‌رسد همکاری با سایر همکاران برای افزایش یادگیری بسیار کارآمد باشد. ایجاد رابطه با یک جامعه خاص، جنبه عملی-ارزشیابی نقش معلم را روشن می‌سازد. نقشی که طی آن معلمان می‌کوشند ارتباط با جامعه‌ای را که در آن قرار دارند، تقویت کنند. به این نکته نیز تائو و گائو (۲۰۱۷) تاکید دارند که معلمان با نزدیک شدن به جامعه معلمان که زبان تخصصی را آموزش می‌دهند، نقش خود را اجرا کنند. معلمان همچنین می‌توانند ضمن برگزاری برخی نشست‌های منظم با یکدیگر همکاری کنند و تجربه‌های خود را به اشتراک بگذارند. بسیاری از معلمان معتقد بودند که این حمایت جمعی به آن‌ها کمک می‌کند تا برنامه درسی را به نحو احسن به اجرا درآورند. همانطور که برای معلمان در پژوهش پاپا و همکاران (۲۰۱۹) مشاهده می‌شود، حمایت مشارکتی می‌تواند احساس امنیت را برای آن‌ها برای مقابله با چالش‌های پیش‌رو فراهم آورد. افزون بر این، پارکر (۲۰۱۶) معتقد است که "روابط حرفه‌ای به شیوه‌های مختلف، به ایجاد نقش کمک می‌کند تا هنگام انجام نوآوری، پشتیبانی، دسترسی به انگاره‌های نو پوشش محافظتی را ایجاد کنند" (ص ۱۰). در راستای پژوهش (نگوین و بوئی، ۲۰۱۶)، شرکت‌کنندگان به اتفاق آرا توافق کردند که با همکاری یکدیگر، فرصت‌های کافی برای یادگیری شیوه آموزش و تصویب برنامه درسی جدید را در اختیار آن‌ها قرار خواهد گرفت.

از طرف دیگر، روابط اجتماعی با والدین، همکاران و دانش‌آموزان تأثیر عمیقی در ایجاد نقش دارد و این توسط

پریستلی و همکاران (۲۰۱۳) تایید شده است. آنان ادعان می‌دارند که "ساختارهای پیچیده اجتماعی موجود در مدارس، یعنی روابط و نقش‌های بیشمار، تأثیرات قابل توجهی بر توانایی معلمان برای دستیابی به نقش خود دارد." بر این اساس، ایجاد نقش می‌تواند با توجه به موقعیتی که معلمان در آن قرار دارند، منع شود یا ارتقا یابد.

در راستای این یافته (توم، پیهالتو، و راست، ۲۰۱۵) باور دارند که مدیران مدارس می‌توانند در فراهم آوردن زمینه‌های لازم برای مشارکت جدی‌تر معلمان ویا جلوگیری از آن نقش بسزایی داشته باشند. شرکت‌کنندگان در پژوهش اتلاپتو و همکاران (۲۰۱۵) نیز معتقد بودند که مدیر نقشی محوری در تعیین ایجاد مشارکت در معلمان و همچنین در توسعه مدارس دارد. در نتیجه، آن‌ها برای ارتقای سطح تدریس خود و مشارکت در افزایش یادگیری خود و همچنین یادگیری دانش‌آموزان از راه انتخاب و اقدامات اجرایی، نقش خود را تثبیت کردند (تائو و گائو، ۲۰۱۷). بسیاری از این انتخاب‌ها و اقدامات به واسطه تجارب گذشته و همچنین آرزوهای آینده معلمان صورت گرفته است. به عنوان مثال، شیوه واکنش آن‌ها به تغییرات می‌تواند ناشی از تجربیات قبلی آن‌ها در برخورد با تغییرات، یا چگونگی بهره‌گیری بهینه از تغییرات برای ایجاد آینده بهتر باشد. این نشانگر درهم آمیختگی تجربیات گذشته و آرزوهای آینده در تأثیرگذاری بر عملکرد فعلی معلمان است. افزون بر این، این تلاش‌ها و راهبردها برای مقابله با چالش‌ها نشان داد که چگونه نقش معلم به آن‌ها کمک می‌کند تا در برنامه درسی جدید بسیاری از پیش‌بینی‌ها را دور بزنند و همچنین چگونه این نقش به بهبود آموزش و همچنین توسعه حرفه‌ای معلمان کمک می‌کند (ترن، ۲۰۱۸).

۶. نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر، شواهد کافی در باره چگونگی تأثیر فعالیت‌های معلمان بر تثبیت برنامه‌ها و همچنین اینکه چگونه معلمان با تجربه، نوآوری‌هایی درخوری از خود ارائه داده و به دگرگونی‌های زمان و اصلاح برنامه درسی پاسخ می‌دهند، در اختیار ما قرار می‌دهد. این نکته نشانگر آن است که معلمان؛ "فقط انتقال دهنده دانش" نیستند، بلکه به عنوان عوامل تغییر، "نقش اساسی در تثبیت هرگونه اصلاح برنامه درسی دارند" (مولینا، ۲۰۱۷، ص ۸). بررسی روایت‌ها اهمیت

نقش معلم در تثبیت برنامه درسی جدید را تأیید می‌کند. از آنجا که معلمان "دوران نهایی اجرای سیاست‌های آموزش زبان" اند، (منکن و گارسیا، ۲۰۱۰، ص ۱) نشان می‌دهد هنگامی که یک برنامه درسی جدید در سطح کلان طراحی می‌شود، معلمان برای اجرای تغییرات مطلوب، نقش خود را در اجرای آن در سطح خرد، اعمال می‌کنند. به‌طور خاص، از تجربیات معلمان در استفاده از کتاب‌های درسی جدید در می‌یابیم که نقش معلم در تثبیت هرچه بهتر هرگونه تغییر حائز اهمیت است، مشروط بر اینکه فضای اجرای برنامه‌های درسی جدید در راستای گزینه‌های عملی معلمان قرارگیرد. افزون بر این، چالش‌های برآمده از بخشی از فعالیت معلمان نشانگر نیاز افزون‌تری به همکاری بیشتر بین سیاست‌گذاران بالا و مجریان سیاست‌ها در پایین، به‌منظور بهبود شرایط کاری برای معلمان و افزایش اثربخشی فعالیت‌ها وجود دارد. از طرف دیگر، نقش فعال معلمان یکی از عناصر حیاتی پیشرفت حرفه‌ای آنان است، و می‌تواند از طریق نگرش معلمان نسبت به خود و زمینه‌های اجرای برنامه‌ها بررسی شود که این می‌تواند اطلاعات ارزشمندی راجع به ادراک و یادگیری معلمان در محل کار بدهد (گورنی و لیاناگ، ۲۰۱۶). افزون بر این، با تأکید بر تمرین نقش، در دوره‌های تربیت معلم باید بر بالا بردن این کیفیت در معلمان سرمایه‌گذاری شود، به‌طوری‌که آنان بتوانند ذهن انتقادی داشته باشند و محیط خود را به‌چالش بکشند (لای، لی و گونگ، ۲۰۱۶). مضافاً اینکه، در نظر گرفتن نقش معلم ممکن است برای درک تجربیات تدریس ضروری باشد، زیرا نقش؛ آمیزه‌ای از

منابع

agency. Teachers and Teaching, 21(6), 624-640.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York, NY: Pearson Education.

Canale, G. (2016). (Re) Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, Culture and Curriculum, 29(2), 225-243.*

تجربیات حال و گذشته و همچنین جهت‌گیری‌های آینده است. یعنی آنکه تجربه‌های به‌دست آمده از گذشته و حال، می‌تواند دریچه‌ای برای بهبود برنامه‌های آینده باشد. افزون بر این، مفهوم نقش با توسعه توانایی آن‌ها در رویارویی با بسیاری از چالش‌های ناشی از محیط، به‌معلمان کمک می‌کند تا پیچیدگی اصلاح برنامه درسی را درک کنند. (سیمپسون، سانگ، وود، وانگ، و یه، ۲۰۱۸).

محدودیت اصلی پژوهش حاضر این واقعیت است که آنچه انجام شد، پژوهشی در زمانی (Longitudinal) نبود تا بتواند دید عمیق‌تری از چگونگی رشد نقش معلم در یک زمینه خاص ارائه دهد. افزون بر این، پژوهش‌ها در مقیاسی بزرگ، مانند بررسی نقش معلم از طریق پرسشنامه، ممکن است یافته‌های قابل‌تعمیم بیشتری را ارائه دهد. پژوهش‌های بیشتر در باره رابطه بین نقش معلم و سایر متغیرهای زمینه‌ای مانند هویت و احساسات، تصویری شفاف‌تر از چگونگی تأثیر این عوامل زمینه‌ای بر کارکرد معلم، به‌ویژه در زمینه تغییر برنامه درسی فراهم خواهد کرد. از سویی دیگر، پژوهش حاضر، به‌ررسی چگونگی نقش معلمان در زمان اصلاح برنامه درسی در مدرسه پرداخت. با این حال، جامعه بزرگ معلمان که ممکن است اغلب آنان اصلاح برنامه درسی را تجربه کنند، دست نخورده باقی مانده است. افزون بر آن، نقش معلم نیز می‌تواند در سطوح مختلف شغل معلمی مانند تهیه طرح درس، طراحی آزمون‌های مختلف و غیره بررسی شود.

Baldauf Jr, R. B. (2006). Rearticulating the case for micro language planning in a language ecology context. Current Issues in Language Planning, 7(2-3), 147-170.

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency?. *The American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.

Etelapelto, A., Vahasantane, K., & Hokka, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21(6), 660-680.

Glasgow, G. P. (2017). Policy, agency and the (non) native teacher: "English classes in English" in Japan's high schools. In C.L. Ng. Patrick & F. Esther (Eds), *Teacher agency and policy response in English language teaching* (pp. 70-85). London: Routledge.

Gurney, L., & Liyanage, I. (2016). EAL teacher agency: implications for participation in professional development. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(1), 49-59.

Ho, S. T. K. (2009). Addressing culture in EFL classrooms: The challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance. *Electronic journal of foreign language teaching*, 6(1), 63-76.

Johnson, D. C. (2018). Teachers' language policy engagement: European perspectives and challenges. *Language and Education*, 32(5), 462-469.

Kheirabadi, R., & Alavi Moghaddam, S. B. (2013). *New horizons in teaching English in Iran: A transition from reading-based methods to communicative ones by "English for School Series"*. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(4), 225-232.

Kherzerlou, E., & Pourfeiz, J. (2012). Iranian and Turkish EFL Teachers' Perceptions on Teacher Autonomy in Curriculum Development. In Z. Akşit & M. Çavuş (Eds). *Embracing Challenges; Proceedings of the 11th METU International ELT Convention* (pp. 199-219). Turkey: Middle East Technical University.

Lai, C., Li, Z., & Gong, Y. (2016). *Teacher agency and professional learning in crosscultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong*. *Teaching and Teacher Education*, 54, 12-21.

Langum, V., & Sullivan, K. P. (2017). *Writing academic English as a doctoral student in Sweden: narrative perspectives*. *Journal of Second Language Writing*, 35, 20-25.

Li, M. (2010). EFL teachers and English language education in the PRC: Are they the policy makers? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(3), 439-51.

Liddicoat, A., & Baldauf, R. (2008). *Language planning in local contexts:*

- Agents, contexts and interactions. In A. Liddicoat & R. Baldauf, Jr. (Eds.), *Language planning and policy: Language planning in local contexts* (pp. 3–17). Clevedon: Multilingual Matters.
- Liyanage, I., Bartlett, B., Walker, T., & Guo, X. (2014). Assessment policies, curricular directives, and teacher agency: Quandaries of EFL teachers in Inner Mongolia. *Innovation in Language Learning and Teaching, 9*(3), 251-264.
- Martin, P. (2005a). Talking knowledge into being in an upriver primary school in Brunei. In A. S. Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the local in language policy and practice*. (pp. 225-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Martin, P. W. (2005b). "Safe" language practices in two rural schools in Malaysia: Tensions between policy and practice. In A. M. Y. Lin & P. W. Martin (Eds.), *Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice* (pp. 74-97). Clevedon: Multilingual Matters
- Menken, K., & Garcia, O. (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. New York, NY: Routledge.
- Molina, S. C. (2017). English language teaching in China: Teacher agency in response to curricular innovations. In C.L. Ng. Patrick & F. Esther (Eds), *Teacher agency and policy response in English language teaching* (pp. 7-25). London: Routledge.
- Nguyen, H. T. M., & Bui, T. (2016). Teachers' agency and the enactment of educational reform in Vietnam. *Current Issues in Language Planning, 17*(1), 88-105.
- Obaidul Hamid, M. (2010). Globalisation, English for everyone and English teacher capacity: Language policy discourses and realities in Bangladesh. *Current Issues in Language Planning, 11*(4), 289-310.
- Obaidul Hamid, M., & Nguyen, H. T. M. (2016). Globalization, English Language Policy, and Teacher Agency: Focus on Asia. *International Education Journal: Comparative Perspectives, 15*(1), 26-43.
- Ollerhead, S., (2010). Teacher agency and policy response in the adult ESL literacy classroom. *TESOL Quarterly, 44*(3), 606-618.
- Pantic, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching, 21*(6), 759-778.
- Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M., & Etelapelto, A. (2019). Teacher agency within the Finnish CLIL context: Tensions and resources. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 22*(5), 593-613.
- Parker, G. (2016). An ecological approach to teacher agency: A theoretical

overview. *Annual Review of Education, Communication & Language Sciences, 13*, 1-14.

Priestley, M. Biesta, G. & Robinson, S. (2013) Teachers as Agents of Change: Teacher Agency and Emerging Models of Curriculum. In Priestley, M. & Biesta, G. (Eds.). *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice* (pp. 187–206). New York, NY: Bloomsbury.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury Academic.

Priestley, M., Edwards, R., Miller, K., & Priestley, A. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry, 42*(2), 191-214.

Pyhalto, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2014). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change, 15*(3), 303-325.

Razavipour, K., & Rezagah, K. (2018). Language assessment in the new English curriculum in Iran: Managerial, institutional, and professional barriers. *Language Testing in Asia, 8*(9), 1-18.

Schulz, R. A. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language

instruction. *Foreign Language Annals, 40*(1), 9-26.

Simpson, A., Sang, G., Wood, J., Wang, Y., & Ye, B. (2018). A dialogue about teacher agency: Australian and Chinese perspectives. *Teaching and Teacher Education, 75*, 316-326.

Tajeddin, Z., & Teimournezhad, S. (2015). Exploring the hidden agenda in the representation of culture in international and localized ELT textbooks. *The Language Learning Journal, 43*(2), 180-193.

Tao, J., & Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education, 63*, 346-355.

Toom, A., Pyhalto, K., & Rust, F. O. C. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching, 21*(6), 615-623.

Tran, H. (2018). Teacher agency in times of educational change: the case of transitioned teachers in Vietnam. *Current Issues in Language Planning, 20*(5), 544-559.

Vitanova, G. (2018). "Just treat me as a teacher!" Mapping language teacher agency through gender, race, and professional discourses. *System, 79*, 28-37.

Wang, H. (2008). Language policy implementation: A look at teachers' perceptions. *Asian EFL Journal*, 30(1), 1-38.

Wang, Q. (2007). The national curriculum changes and their effects on English language teaching in the people's republic of china. In J. Cummins & Ch. Davison (Eds). *International handbook of English language teaching* (pp. 87-105). New York: Springer.

Wang, Y., Mu, G. M., & Zhang, L. (2017). Chinese inclusive education teachers' agency within temporal-relational contexts. *Teaching and Teacher Education*, 61, 115-123.

Yang, H. (2015). *Teacher mediated agency in educational reform in China*. New York: Springer.

Zacharias, N. T. (2013). Navigating through the English-medium-of-instruction policy: Voices from the field. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 93-108.

Zhang, Y. & Hu, G. (2010). Between intended and enacted curricula: Three teachers and a mandated curricular reform in mainland China. In K. Menken & O. García (Eds). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers* (pp. 122-141). New York, NY: Routledge.

خیرآبادی، ر. و علوی مقدم س. ب. (۱۳۹۸). فرصت‌ها و چالش‌های فراروی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی ایران. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی. ۹(۱)، ۷۰-۵۳.

کیوان پناه، ش.، علوی، س. م.، و طبایی فرد، س. ج. (۱۳۹۳). ارزیابی برنامه جدید آموزش زبان انگلیسی پایه‌های اول و دوم دبیرستان. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی. ۴(۱)، ۱۰۶-۸۳.