

فرصت‌ها و چالش‌های فراروی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی ایران

رضا خیرآبادی*

استادیار گروه زبانهای خارجی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی،
تهران، ایران

سید بهنام علوی مقدم**

دانشیار گروه زبانهای خارجی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی،
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۴/۲۵، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۸/۲۱، تاریخ چاپ: فروردین ۱۳۹۸)

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، تعیین و تبیین مهم‌ترین چالش‌ها و فرصت‌های فراروی آموزش زبان انگلیسی در ایران. به این منظور، به کمک فراتحلیل پژوهش‌های انجام شده در یک دهه اخیر درباره آموزش زبان‌های خارجی، به‌ویژه در نظام آموزش رسمی کشور، مشکلات و کاستی‌های تدریس زبان انگلیسی احصاء و اولویت‌بندی شده و از طریق انجام مصاحبه هدفمند، با گروهی از صاحب نظران و متخصصان این حوزه، برای این چالش‌ها راهکارایی داده شده است. یافته‌ها نشان داد که رویکرد سنتی به آموزش زبان، ناکارآمدی کتاب‌های درسی و مواد آموزشی، کاستی‌های دوره‌های تربیت معلم و کمبود دبیران زبده و با انگیزه، فقدان سیاست‌گذاری کلان و عدم تعیین چشم‌انداز آموزشی، کمبود زمان تدریس درس زبان انگلیسی در نظام رسمی آموزش کشور، مهم‌ترین چالش‌های فراروی آموزش زبان در کشور ماست که برای برطرف کردن و مواجهه با این کاستی‌ها پیشنهادهایی همراستا با اسناد کلان و بالادستی حوزه فرهنگ و آموزش کشور، به‌ویژه برنامه درسی ملی، عرضه شده است.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان‌های خارجی، چالش‌ها و فرصت‌ها، فراتحلیل، برنامه درسی ملی، نظام آموزش رسمی.

* نویسنده مسئول: E-mail: rkheirabadi@gmail.com

** E-mail: behnamalavim@gmail.com

۱- مقدمه و بیان مسئله

ایران یکی از نخستین کشورهای منطقه در زمینه آغاز آموزش زبان انگلیسی، در جایگاه یکی از مواد درسی در نظام آموزش رسمی خود است و پیشینه آموزش رسمی زبان انگلیسی در مدارس ایران به سال ۱۳۱۷-۱۳۱۸ باز می‌گردد که در آن سال و با حمایت وزارت فرهنگ آن زمان، مجموعه شش جلدی کتاب‌های زبان انگلیسی برای تدریس در مقطع شش‌ساله دبیرستان را گروهی از مؤلفان ایرانی و غیرایرانی تدوین و منتشر کردند و از آن پس تا کنون، آموزش زبان انگلیسی در مدارس کشور، به‌مثابه یکی از دروس اصلی نظام آموزشی کشور، بدون وقفه محسوس و طولانی‌مدت، در جریان بوده است.

مجموعه کتاب‌های اولیه، حدود ربع قرن و تا سال ۱۳۴۳ مورد استفاده قرار گرفت که با مجموعه موسوم به کتاب‌های سطح‌بندی شده^۱ جانشین شد. این مجموعه از کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی نیز تا پس از پیروزی انقلاب اسلامی در مدارس تدریس می‌شد و از سال ۱۳۶۱ با مجموعه دیگری از کتاب‌ها جانشین شد.

آموزش زبان انگلیسی، پس از انقلاب اسلامی، تحت تأثیر تحول در نظام آموزشی کشور (از جمله افزوده شدن مقطع راهنمایی تحصیلی) تغییرات شکلی و محتوایی فراوانی یافت و تدریس زبان انگلیسی از سال نخست مقطع راهنمایی تحصیلی آغاز شد؛ هرچند یک بار در سال‌های ابتدایی دهه شصت، آموزش زبان از محتوای آموزشی سال اول راهنمایی حذف و آموزش آن به سال دوم وا نهاده شد؛ اما در بازنگری مجدد، آموزش این درس، دوباره از سال اول مقطع راهنمایی از سرگرفته شد.

آموزش زبان انگلیسی در سال‌های پس از پیروزی انقلاب اسلامی، چهار نقطه عطف را تجربه کرده است که عبارت‌اند از: سه مقطع ۱۳۶۱ تا ۱۳۶۹، ۱۳۷۰ تا ۱۳۸۲ و ۱۳۸۳ تا ۱۳۹۱ که در همه این سه مقطع، مجموعه کتاب‌های رایت پث تو انگلیش^۲ محور تدریس بوده‌اند و تنها با اضافه شدن پایه پیش‌دانشگاهی و تألیف کتاب‌های مختلف برای این پایه، شاهد تغییراتی در نظام آموزش زبان انگلیسی بودیم، اما از سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۲ و با ورود مجموعه کتاب‌های موسوم به پراسپکت^۳ آموزش زبان در کشورمان با تحولی جدی و مبنایی روبه‌رو شد.

1. Graded

2. Right Path to English

3. Prospect

برای مطالعه بیشتر درباره پیشینه و تحولات آموزش زبان‌های خارجی در ایران، مقاله فروزنده، ۲۰۱۱ و برای آشنایی با ویژگی‌های مجموعه کتاب‌های پراسپکت، مقاله خیرآبادی و علوی مقدم، ۲۰۱۴ را ببینید.

بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه نشان‌دهنده آن است که نظام آموزش رسمی کشور در آموزش بهینه دانش‌آموزان با چالش‌های متعددی روبه‌رو بوده و هست و در هر دو سطح آکادمیک و نظرات والدین و دانش‌آموزان، با انتقاداتی جدی روبه‌رو است. هدف از پژوهش حاضر، تعیین و اولویت‌دهی به مهم‌ترین چالش‌ها و کاستی‌های فراروی آموزش زبان انگلیسی در کشور و دادن راهکارهایی برای مواجهه با این کاستی‌هاست. به این منظور، از دو روش فراتحلیل پژوهش‌های پیشین و انجام مصاحبه با صاحب‌نظران بهره گرفته شده است. بی‌شک مشخص کردن کاستی‌های آموزش زبان خارجی در نظام متمرکز آموزش کشوری، با بیش از سیزده میلیون دانش‌آموز، از اهمیت نظری و کاربردی فراوانی برخوردار است و نتایج این پژوهش، می‌تواند به تدریس مؤثرتر این درس مهم و کاربردی منجر شود که به عنوان یکی از حوزه‌های یازده‌گانه تربیت و یادگیری در برنامه درسی ملی نیز مطرح گردیده است.

۲- پیشینه تحقیق و مبانی نظری

هرچند زبان چینی مندرین از نظر تعداد سخنوران میلیاردي خود، بیشترین تعداد گویشوران بومی را در بین چند صد زبان مطرح دنیا داراست و زبان اسپانیایی نیز بیشترین تعداد کشورهای دارای یک زبان رسمی خاص را به خود اختصاص داده است، اما بی‌شک زبان انگلیسی در جهان امروز، بیشترین ضریب تأثیر در فضای تعاملات اقتصادی، سیاسی، علمی، رسانه‌ای و حتی سرگرمی‌آفرینی را داراست و به‌مثابه مطرح‌ترین زبان بین‌المللی و زبان نخست فضای مجازی شناخته می‌شود و شاید نیاز چندانی به تبیین اهمیت و نقش آن در پیشرفت و نقش‌آفرینی بین‌المللی کشورهای جهان نباشد.

آن‌گونه که پنی‌کوک^۱ (۲۰۰۷) اشاره کرده است، زبان انگلیسی در سال ۱۶۰۰ میلادی، زبانی با تنها ۶ میلیون گویشور بود که این تعداد در سال ۱۸۰۰ به حدود ۳۰ میلیون نفر رسید و در ابتدای قرن بیستم، به مرز ۱۲۰ میلیون گویشور افزایش یافت و در قرن بیستم، در طول چند دهه، توانست از زبان گویشوران بومی یک جزیره کوچک به «وسیع‌ترین زبانی

1. Penny Cook

مبدل گردد که در طول تاریخ در مدارس آموزش داده شده و به آن صحبت و با آن نوشته می‌شود».

دیوید کریستال (۲۰۰۳) معتقد است که زبان انگلیسی، زبان اول حدود ۴۰۰ میلیون انسان و زبان دوم مردمان ۷۵ کشور جهان است که جمعیتی بیش از چهارصد میلیون نفر دیگر را هم شامل می‌شوند و بنابر نظر وی، احتمالاً در حال حاضر، بیش از یک میلیارد نفر، این زبان را به عنوان زبان بیگانه فرا گرفته‌اند. درباره چگونگی رشد زبان انگلیسی به مثابه زبان بین‌المللی، مدل‌ها و الگوهای فراوانی از جمله مدل استیونز (۱۹۸۰)، مدل کاپرو (۱۹۸۸) و مدل مودیانو^۱ (۱۹۹۹) مطرح شده است که از حوصله بحث ما خارج است. (برای آشنایی بیشتر با انگاره‌ها و دلایل رشد نفوذ زبان انگلیسی در عرصه جهانی، نگاه کنید به داوری، ۲۰۱۱)

آموزش فراگیر و شتابان زبان انگلیسی در سراسر جهان، به مثابه مهم‌ترین زبان میانجی با رویکردهای انتقادی چندی نیز روبه‌رو بوده است که مهم‌ترین این رویکردها، نظریه امپریالیسم زبانی^۲ روبرت فیلیپسون است که در سال ۱۹۹۲ با انتشار کتاب بحث‌برانگیز و البته تأمل برانگیزش با همین عنوان در حوزه مطالعات زبانی مطرح شد و به نقطه عطفی در حوزه زبان شناسی کاربردی تبدیل شد؛ به نحوی که در دو دهه گذشته، در سایه بحث‌ها و نقدهای پرحاشیه درباره آن، از سویی به شکل‌گیری الگوها و جریان‌های فکری و از سویی دیگر، به احیا و تقویت دیدگاه‌هایی همچون «بوم‌شناسی زبانی» و «حقوق زبانی» انجامیده که در سایه طرح این نظریه، فرصت طرح مجدد یافته‌اند. این نظریه که توجهی خاص به دو مقوله قدرت (power) و نابرابری (inequality) دارد، به طور خاص، در حوزه سیاست زبانی، برنامه‌ریزی زبانی و آموزش زبان انگلیسی، توجه بسیاری از صاحب‌نظران و زبان‌شناسان کاربردی را به خود معطوف کرده است.

به باور فیلیپسون، امپریالیسم زبانی در دنیای که جهانی شدن را تجربه می‌کند، تداعی‌کننده گسترش فزاینده زبان انگلیسی در حوزه رسانه، آموزش، سیاست و علم است که عمدتاً محصول سیاست زبانی هدفمند و هوشیارانه کشورهای موسوم به مرکز (Center) یعنی به طور خاص ایالات متحده و بریتانیا، با هدف گسترش و استیلای آن در دیگر جوامع موسوم به حاشیه (Periphery) است. به هر تقدیر، زبان انگلیسی در جهان امروز، نیازی انکارناشدنی و

1. Modiano

2. Linguistic Imperialism

مهم‌ترین ابزار ارتباط بین‌المللی است و نظام‌های آموزشی جهان، اعم از متمرکز و غیرمتمرکز می‌کوشند به مؤثرترین شکل، این زبان را به دانش‌آموزان کشور خود آموزش دهند و در این بین، کشورهای آگاه و قائل به پدیده امپریالیسم زبانی می‌کوشند در کنار آموزش این زبان، هویت ملی و بومی خود را نیز به‌گونه‌ای در دانش‌آموزان تقویت کنند که فراگیری زبان خارجی، کمترین اثر سوء را بر هویت ملی آن‌ها داشته باشد.

در برنامه درسی ملی کشورمان نیز، یکی از حوزه‌های یادگیری دوازده‌گانه به حوزه زبان‌های خارجی اختصاص یافته و چشم‌انداز، اهداف و رویکرد آموزش زبان‌های خارجی، در کشور به این شکل ترسیم شده است:

"... ضرورت و کارکرد حوزه: از آنجا که مراودات اجتماعی، تحت تأثیر تعاملات جوامع بشری و رشد فناوری توسعه پیدا کرده و این دامنه هر روز افزایش پیدا می‌کند، برای برقراری ارتباط سازنده و آگاهانه، ضروری است دانش‌آموزان علاوه بر زبان مادری که به آنان امکان تعامل در سطح روابط میان‌فردی (خانوادگی، محلی و ملی) را می‌دهد، توانایی برقراری ارتباط با سایر جوامع و دستاوردهای بشری را در سطح منطقه‌ای و جهانی دارا باشند. آموزش زبان خارجی، علاوه بر کارکرد ارتباط میان‌فردی و بین فرهنگی، در توسعه اقتصادی مانند صنعت گردشگری، تجارت، فناوری، توسعه علم و هوشیاری اجتماعی سیاسی مؤثر است.

قلمرو حوزه: آموزش زبان‌های خارجی، باید از دایره تنگ نظریه‌ها، رویکردها و روش‌های تدوین‌شده در جهان فراتر رود و به بستری برای تقویت فرهنگ ملی و باورها و ارزش‌های خودی در نظر گرفته شود و با توجه به اینکه تربیت اساساً آماده‌کننده زمینه و بسترهای لازم برای رشد و تعالی انسان است، باید تدابیر و اقدامات سنجیده‌ای برای نیل به این مقصود اندیشیده شود. امروزه آموزش زبان بر توانایی ارتباطی و حل مسئله تأکید دارد؛ به‌گونه‌ای که فرد پس از آموزش، قادر به ایجاد ارتباط با استفاده از همه مهارت‌های چهارگانه زبانی (گوش کردن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن) برای دریافت و انتقال معنا باشد.

«آموزش رسمی و عمومی زبان خارجی، از ابتدای دوره اول متوسطه آغاز می‌شود و هدف آن، آموزش چهار مهارت زبانی و آشناسازی متریبان با مهارت‌های ارتباطی در چارچوب جهت‌گیری‌های کلی مورد نظر خواهد بود. در دوره دوم متوسطه، دانش‌آموزان باید بتوانند متن‌هایی در حد متوسط را بخوانند و مفاهیم آن‌ها را دریابند. در ضمن توانایی نوشتن، در حد یک مقاله کوتاه، به زبان خارجی نیز در آن‌ها تقویت شود. با توجه به این اهداف و برنامه‌ریزی برای تحقق آن‌ها می‌توان امیدوار بود در پایان دوره متوسطه، دانش‌آموزان از

توانایی‌های لازم برای استفاده از منابع در حد متوسط برخوردار باشند و توانایی برقراری ارتباط را به یکی از زبان‌های خارجی داشته باشند.

جهت‌گیری‌های کلی در سازمان‌دهی محتوا و آموزش حوزه: رویکرد آموزش زبان‌های خارجی، رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه است. در سطوح آغازین آموزش، محتوای آموزشی پیرامون موضوعات بومی و نیازهای یادگیرنده چون بهداشت و سلامت، زندگی روزمره، محیط اطراف و ارزش‌ها و فرهنگ جامعه در قالب‌های جذاب، انتخاب و سازمان‌دهی می‌شود و در سطوح بالاتر انتخاب و سازمان‌دهی محتوای این حوزه به سمت کارکردهای فرهنگی، علمی، اقتصادی، سیاسی و... متناسب با متون آموزشی سایر حوزه‌های یادگیری و در جهت تعمیق آن آموزش‌ها خواهد بود. در پایان دوره دوم متوسطه، متریبان باید توانایی خواندن و درک متون ساده تخصصی را کسب کنند.» (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران)

۱-۲- وضعیت آموزش زبان‌های خارجی در نظام آموزش غیررسمی

به دلایل مختلف، آموزش زبان‌های خارجی در کشور ما، در کنار وابستگی به نظام آموزش رسمی کشور، تا حد زیادی از نقش‌آفرینان غیررسمی و بازار آموزش‌های آزاد تأثیر می‌پذیرد. برجیان (۲۰۱۳) در مصاحبه‌ای که با محسن شکوه، مؤسس اولین مؤسسه آموزش آزاد زبان انگلیسی در کشورمان داشته است، سال تأسیس اولین مؤسسه آموزش زبان انگلیسی را سال ۱۹۵۰ به‌وسیله محسن شکوه برآورد کرده است که این موضوع نشان‌دهنده قدمت بیش از ۶۰ ساله این گونه مؤسسات در کشور ماست. به علت ماهیت غیررسمی یا نیمه‌رسمی این مؤسسات، آمارهای داده‌شده درباره آن‌ها متناقض و تا حدودی مخدوش به نظر می‌رسد و حتی درباره تعداد این مؤسسات، تعداد دانش‌آموزانی که به این کلاس‌ها دسترسی دارند، پراکندگی جغرافیایی آن‌ها، روش‌های آموزش و مواردی از این دست، اختلاف‌نظرهای فراوانی وجود دارد.

مؤسسات آموزش زبان‌های خارجی را به‌طورکلی، می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: مؤسسات رسمی که دارای مجوز از وزارت آموزش و پرورش یا وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و تعداد اندکی از وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی هستند؛ مؤسسات غیررسمی که بدون مجوز، در قالب تبلیغات رسانه‌ای و مطبوعاتی به آموزش خصوصی و نیمه‌خصوصی اقدام می‌کنند. در کنار این مؤسسات رسمی، تعداد کثیری شبه‌مؤسسات هم وجود دارند که

صرفاً با اعزام استاد به منازل افراد متقاضی، اقدام به آموزش می‌کنند و اصولاً نظارت خاصی هم بر عملکرد آن‌ها وجود ندارد. در کنار این دو نوع از مؤسسات، برخی مدارس و حتی مهدکودک‌ها نیز اقدام به آموزش زبان‌های خارجی می‌کنند و در سال‌های اخیر، مهدکودک‌های چندزبانه در سطح کشور و به‌ویژه در شهرهای بزرگ رواج چشمگیری پیدا کرده است.

اگرچه اطلاع دقیقی از نوع و شیوه آموزش در اکثریت این مؤسسات در دست نیست، اما این مؤسسات همگی مدعی استفاده از رویکردهای جدید و نوین آموزشی، به‌ویژه رویکردهای ارتباطی هستند که این موضوع، شاید به علت ضعف عملکرد نظام آموزشی رسمی کشور و وجود خلأ روانی در بین افراد جامعه باشد.

تا به اینجای بحث، ضمن بررسی پیشینه و اهمیت نظری آموزش زبان‌های خارجی، به‌ویژه زبان انگلیسی کوشیدیم با حوزه آموزش زبان‌های خارجی در برنامه درسی ملی، به‌عنوان سند راهبردی نظام آموزش و پرورش آشنا شویم و ابعاد و اهداف آموزش زبان‌های خارجی را آن‌گونه که در این سند مطرح است، ترسیم کنیم. در بخش بعد، به معرفی روش انجام پژوهش می‌پردازیم.

۳- روش انجام تحقیق

پژوهش حاضر، به شیوه‌ای فراتحلیلی انجام می‌شود و پژوهش‌های انجام‌شده در دهه اخیر، در ارتباط با بررسی وضعیت آموزش زبان در کشور، داده‌های این پژوهش را تشکیل می‌دهند. داده‌ها از بین مقالات، پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های منتشرشده در بازه زمانی ۱۳۸۱ تا ۱۳۹۱ انتخاب شده و تهدیدها، چالش‌ها و پیشنهادها موجود در این پژوهش‌ها، احصاء و سپس اولویت‌بندی شدند. پژوهش‌هایی که داده‌های تحقیق را تشکیل می‌دهند، از میان پژوهش‌های فارسی و انگلیسی منتشرشده در داخل و خارج کشور انتخاب شد و به منظور انسجام بحث، یافته‌های کسب‌شده از داده‌های تحقیق، در چهار محور زیر دسته‌بندی شدند:

- محور نخست: اصول و سیاست‌گذاری‌ها؛

- محور دوم: محتوای آموزشی؛

- محور سوم: ارزشیابی؛

- محور چهارم: تربیت معلم و آموزش‌های ضمن خدمت.

در محور نخست، مسائل و کاستی‌های مربوط به حوزه سیاست‌گذاری و اصول کلان، مورد توجه قرار می‌گیرد. شایان ذکر است که تا پیش از سال ۱۳۹۱ و تصویب و ابلاغ رسمی برنامه

درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، سیاست‌های کلان حوزه آموزش زبان‌های خارجی، به‌هیچ وجه تبیین نشده بود و از این منظر، در بسیاری از پژوهش‌ها به این نقطه ضعف اشاره شده و از آن به‌مثابه مهم‌ترین چالش کلان فراروی آموزش زبان در ایران یاد شده بود. سایر محورها یعنی محتوای آموزشی، نحوه ارزشیابی و نمره‌دهی (اعم از کلاسی و کنکور) و همچنین تربیت دبیر و آموزش‌های ضمن خدمت نیز از پربسامدترین انتقادات انجام‌شده به وضعیت آموزش زبان در کشورمان است که در پژوهش‌های مورد نظر، به آن‌ها اشاره شده است.

پس از فراتحلیل پژوهش‌های انجام‌شده و جمع‌آوری و احصاء نقاط ضعف و پیشنهادها مطرح‌شده در آن‌ها، به‌منظور تقویت روایی و پایایی یافته‌های پژوهش، با ده نفر از کارشناسان و صاحب‌نظران حوزه آموزش زبان که حداقل سابقه ده سال تدریس زبان انگلیسی در مدارس را داشتند و رشته‌های تحصیلی آنان، مرتبط با این حوزه است، مصاحبه هدفمند انجام شد تا نظرهای گروه نخبگان و کارشناسان نیز در اولویت‌بندی چالش‌ها و دادن راهکارهای واقع‌بینانه و اجرایی لحاظ شود. نیمی از مصاحبه‌شوندگان مؤنث و نیمی مذکر بودند و در بازه سنی ۳۵ تا ۵۰ سال قرار داشته‌اند. مصاحبه‌ها در تابستان سال ۱۳۹۳ در سه نوبت و با حضور کارشناسان در گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف کتاب‌های درسی انجام شد.

۴- بحث و تجزیه و تحلیل داده‌ها

همان‌طور که در بخش پیش اشاره شد، در مرحله نخست انجام این پژوهش، تحقیق‌های انجام شده با موضوع بررسی وضعیت آموزش زبان در ایران و تعیین نقاط ضعف آن، به شیوه کتابخانه‌ای جمع‌آوری و داده‌های آن‌ها احصاء و در محورهای پیش‌تر گفته شده، دسته‌بندی شد؛ سپس نتایج کسب‌شده در مرحله اول، در قالب انجام مصاحبه با کارشناسان و متخصصان به بحث گذاشته شد و نتایج نشان داد که سه موضوع روش تدریس سنتی، مواد درسی و کتابهای ناکارآمد و عدم برنامه‌ریزی هدفمند در سطح کلان، مهم‌ترین چالش‌هایی بودند که هم در پژوهش‌های پیشین و هم در مصاحبه‌ها به‌مثابه نخستین و مهم‌ترین مشکلات و کاستی‌های فراروی نظام آموزشی کشور در زمینه آموزش زبان وجود دارند. ذکر این نکته ضروری است که بحث کمبود زمان آموزش، در پژوهش‌های مکتوب کمتر مورد اشاره قرار گرفته، اما همه ده کارشناسی که با آن‌ها مصاحبه انجام شد، به این مشکل اشاره داشتند. ما در تحلیل داده‌ها، بحث زمان آموزش را در زیر مجموعه سیاست‌گذاری‌های کلان قرار دادیم؛ زیرا اصولاً موضوع تعیین تعداد جلسات و ساعات آموزشی، موضوعی است که شورای عالی آموزش و پرورش

در مقام مهم‌ترین نهاد سیاستگذار آموزشی تعیین می‌شود. در ادامه تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش در قالب چهار محور مورد اشاره، بیان می‌شود:

۴-۱- اصول و سیاست‌گذاری‌های آموزش زبان‌های خارجی

در این محور، اکثر پژوهش‌های مورد تحلیل قرار گرفته بر این اعتقاد هستند که نظام آموزش رسمی کشور ما، از فقدان سیاست‌گذاری کلان، در زمینه آموزش زبان‌های خارجی، چه در سطح آموزش مدرسی و چه در مقطع تحصیلات دانشگاهی رنج می‌برد. از جمله علوی مقدم (۱۳۹۱)، سمیعی (۱۳۹۱) و دهمرده (۲۰۰۹) به این نکته اشاره کردند و معتقدند فقدان وجود سیاست‌گذاری‌های کلان و ملی، در عرصه آموزش زبان‌های خارجی، موجب تشتت و سوگیری در سیاست‌گذاری‌ها و اعمال سلیقه فردی در مسیر تصمیم‌گیری‌ها شده است. تدوین راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی، از جمله پیشنهادهایی بوده است که در بیشتر تحلیل‌ها و پژوهش‌هایی که مورد بررسی قرار گرفتند، به چشم می‌خورد. فقدان راهنمای برنامه درسی ملی، علاوه بر ایجاد تشتت و سردرگمی، باعث می‌شود چشم‌انداز و افق آموزش زبان‌های خارجی در سطح ملی مشخص نباشد و تغییر مدیریت‌ها در سطح میانی و حتی سطوح پایین، باعث ایجاد تلاطم و تغییرات غیراصولی در این عرصه شود. علاوه بر علوی مقدم (۱۳۹۱)، سمیعی (۱۳۹۱) و دهمرده (۲۰۰۹)، افرادی چون فروزنده (۲۰۰۸) و کیانی (۲۰۱۱) نیز به این خلاء سیاست‌گذاری اشاره و تدوین چنین راهنمای برنامه‌ای را یکی از ضرورت‌های ثبات سیاست‌گذاری و تحقق اهداف تعیین‌شده در اسناد بالادستی در بخش آموزش زبان‌های خارجی محسوب کرده‌اند.

دومین موضوع مورد نظر در محور اصول و سیاست‌گذاری‌های آموزشی، بحث رویکرد آموزش زبان انگلیسی در سطح مدارس است که تقریباً در همه پژوهش‌های مورد بررسی در این تحقیق به آن توجه شده و رویکرد سنتی مبتنی بر روش دستور-ترجمه و روش خواندن محور، مورد نقد قرار گرفته است. پیشنهاد اکثریت پژوهش‌های انجام شده، حرکت به سوی رویکردهای ارتباطی به ویژه CLT بوده است. نه تنها دبیران زبان انگلیسی، بلکه حتی والدین و دانش‌آموزان (نگاه کنید به علوی مقدم (۱۳۹۱)، سمیعی (۱۳۹۱)، صفرنواده (۱۳۸۳) و اکثریت کارشناسان و صاحب‌نظران زبان انگلیسی (نگاه کنید به علی عسگری و دهمرده) به ضرورت تغییر رویکرد سنتی، به رویکردهای ارتباطی در زمینه آموزش زبان خارجی در سطح مدارس تأکید کرده‌اند.

پژوهش‌های بررسی شده نشان داد که کشورهای همسایه و آسیایی نیز به این تغییر رویکرد گرایش نشان داده و از رویکردهای سنتی به آموزش زبان فاصله گرفته‌اند و آن‌گونه که صفرنواده (۱۳۸۳) ادعا کرده است کشوری مانند پاکستان که در همسایگی ایران است، در این زمینه، حتی از ژاپن هم پیشی گرفته و به آموزش مهارت‌های ارتباطی در برنامه درسی مدارس خود توجه فراوان نشان داده است. در این زمینه، شایان ذکر است که در نسخه نهایی سند برنامه درسی ملی، رویکرد «ارتباطی فعال خودباورانه» به عنوان رویکرد آموزشی در نظر گرفته شده است و بر همین مبنای راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی تدوین شده در گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف نیز رویکرد ارتباطی فعال خودباورانه را به مثابه رویکرد تدوین بسته آموزشی جدید زبان‌های خارجی از جمله بسته زبان انگلیسی پایه هفتم معرفی کرد و مجموعه *English for schools* و مجموعه کتاب‌های پراسپکت که جانشین کتاب‌های قبلی یعنی مجموعه *Right Path to English* شده است، در چارچوب رویکرد ارتباطی تدوین می‌شود.

تغییر رویکرد آموزشی، از سنتی به ارتباطی، مهم‌ترین تحول رخ داده در آموزش زبان‌های خارجی نظام رسمی آموزش و پرورش در سطح رویکرد و اهداف در بازه زمانی پس از پیروزی انقلاب اسلامی است که با انتشار کتاب‌های *prospect 1,2* از مجموعه شش جلدی *English for schools* برای پایه هفتم و هشتم تحصیلی، به مرحله اجرای عملی درآمده است. دیگر بحث مربوط به محور نخست، زمان آغاز آموزش و ساعات اختصاص یافته به درس زبان انگلیسی در مدارس است که برآیند پژوهش‌های مورد نظر، مؤید این موضوع است که اکثریت پژوهشگران، زمان آغاز (پایه هفتم تحصیلی) را با تأخیر ارزیابی می‌کنند و ساعات اختصاص یافته به درس زبان را به منظور تحقق اهداف مورد نظر کافی نمی‌دانند و پیشنهاد کرده‌اند که آموزش زبان‌های خارجی، از پایه‌های پایانی دوره دبستان آغاز شود. در مورد زمان تدریس هفتگی هم پژوهشگرانی همچون صفرنواده (۱۳۸۳) معتقدند که در صورت عدم امکان افزودن بر ساعات فعلی آموزشی حداقل بهتر است زمان جلسات آموزش را کوتاه‌تر و تعداد دفعات تدریس هفتگی را افزایش داد.

در بخش اصول و سیاست‌گذاری، پیشنهادهای دیگری هم داده شده که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از:

- تشکیل شورای سیاست‌گذاری آموزش زبان‌های خارجی به‌طور مشترک بین وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری؛

- فعال‌تر شدن نقش نظارتی وزارت آموزش و پرورش در ارتباط با ارزشیابی حرفه‌ای معلمان و نظارت بر فرایند تدریس؛
- استفاده از ظرفیت بخش خصوصی و مؤسسات آموزش آزاد در کنار نظارت مؤثرتر آموزش و پرورش بر فعالیت این مؤسسات؛
- فراهم آوردن زیرساخت‌ها و بستری‌های ارتقای شغلی معلمان براساس شایسته‌سالاری و تقویت انگیزه ایشان برای استفاده از ابزارها و شیوه‌های نوین آموزشی؛
- چاره‌اندیشی برای حل مشکل تأثیر منفی کنکور بر روند تدریس همه دروس از جمله زبان انگلیسی؛
- توجه به نیازهای شغلی، صنعتی، اقتصادی و حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان نظام آموزشی کشور در زمینه زبان‌های خارجی به گونه‌ای که دانش‌آموختگان نظام آموزش رسمی کشور، بتوانند از آموخته‌های خود در زمینه زبان‌های خارجی در آینده شغلی و حرفه‌ای بهره ببرند.

۴-۲- محور دوم: محتوای آموزشی

- به نظر می‌رسد محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی مقاطع مختلف، از نظر کارشناسان آموزش زبان‌های خارجی و دبیران این درس، از جهات مختلف قابل قبول نیست. جمع‌بندی انتقادات وارد به محتوای کتاب‌ها نشان‌دهنده ضعف‌های زیر است:
- عدم انسجام محتوای کتاب‌های پایه‌های مختلف با یکدیگر و یادآوری شدن مطالب آموخته‌شده در پایه‌های قبلی؛
 - گرامر محور بودن کتاب و عدم توجه به مهارت‌های گفتاری و شنیداری؛
 - عدم جذابیت ظاهری کتاب؛
 - عدم توجه به رویکردهای نوین آموزش زبان در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی.
- یکی دیگر از نقاط ضعف برنامه قبلی و کتاب‌های زبان مجموعه *Right path to English*، عدم توجه به رویکردهای نوین آموزش زبان است که به‌ویژه در دو سه دهه اخیر، مورد توجه قرار گرفته‌اند.
- فروزنده (۲۰۰۸) معتقد است مجموعه‌ای مانند *Right path to English* مجموعه‌ای مبتنی بر *Reading method* است که به مهارت‌های ارتباطی که در جهان امروز، مهم‌ترین ویژگی

اکثریت برنامه‌های آموزش زبان‌های خارجی است، توجهی ندارد. این موضوع سبب شده محتوای کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی مدارس، با کتاب‌های مورد استفاده در مؤسسات آموزش آزاد مقایسه شوند و والدین و دانش‌آموزان، محتوای کتاب‌های درسی را قدیمی و به دور از نیازهای جهان امروز ارزیابی کنند. گسترش رسانه‌های دیجیتال، به‌ویژه اینترنت و تلفن همراه زندگی و نیازهای بشر امروز را دستخوش تغییر کرده است و این در حالی است که به جز کتاب پیش دانشگاهی، اصولاً هیچ نامی از این رسانه‌های نوین در کتاب‌های دیگر آموزش زبان برده نمی‌شود. این در حالی است که رویکردهایی مانند CALL امروزه آموزش زبان‌های خارجی را تحت‌الشعاع خود قرار داده است و استفاده از تجهیزات و فناوری‌های نوین در کلاس درس زبان انگلیسی را به ضرورتی انکارناپذیر تبدیل کرده است.

مقایسه کتاب‌های درسی مدارس، با کتاب‌های افسست‌شده مورد استفاده در آموزشگاه‌های آزاد که هر دو تا سه سال، یک بار به روز رسانی می‌شوند، یکی از علل ایجاد نگرش منفی نسبت به کتاب‌های مدرسی است؛ زیرا کتاب‌های زبان انگلیسی پیشین مقطع راهنمایی تحصیلی و دبیرستان، حدود ربع قرن پیش تدوین شده و تا حد زیادی از رویکردهای نوین، به آموزش زبان به دور بوده‌اند.

کتاب‌های زبان انگلیسی موجود در نظام آموزشی کشور، فاقد اقلام و ملزومات پشتیبانی‌کننده ای مانند فلش‌کارت، سی‌دی آموزشی، کتاب کار و راهنمای معلم هستند. البته شایان ذکر است که برخی کتاب‌ها، دارای راهنمای معلم بوده‌اند که متأسفانه این کتاب‌های راهنمای معلم توزیع مناسبی ندارند و اکثر معلمان زبان، از آن‌ها استفاده نمی‌کنند. فقدان کتاب کار مناسب، زمینه‌ساز ورود کتاب‌های کمک آموزشی متفاوت با کیفیت‌های مختلف به مدارس شده است که در بسیاری موارد، علاوه بر تحمیل هزینه بر خانواده‌ها، عملکرد آموزشی این کتاب‌ها نیز با انتقادهای متعددی روبه‌رو بوده است. اکثر این گونه کتاب‌ها، بیش از آنکه کتاب کار باشند، کتاب آمادگی آزمون پایانی هستند و معلم از ابتدای سال تحصیلی، صرفاً دانش‌آموزان را برای آزمون پایان سال آماده می‌کند.

مواد آموزشی و محتوای دروس کتاب‌های پایه‌های مختلف، از نظر اصالت نیز مورد نقد پژوهشگران قرار گرفته‌اند و افرادی چون دهمرده (۲۰۱۱) معتقد است محتوای آموزشی کتاب‌های فعلی زبان انگلیسی مدارس را نمی‌توان اصیل قلمداد کرد. در بخش جملات مورد استفاده در قسمت‌هایی مانند new words و حتی بخش‌های درک مطلب، شواهدی از نقص اصالت مشاهده می‌شود و اشاره‌ای به منبع اخذ و اقتباس مواد استفاده‌شده نیز در کتاب‌های

مذکور نشده است. البته این موضوع شاید در زمان تألیف کتاب‌ها، در چند دهه قبل، چندان مورد توجه نبوده است، اما با توجه به گسترش چشمگیر رویکردهای ارتباطی در آموزش زبان، توجه به مواد آموزشی اصیل، بیش از پیش مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است که در این زمینه کتاب‌های فعلی زبان انگلیسی از نقاط ضعف بسیار رنج می‌برند.

۴-۳- محور سوم: ارزشیابی

پس از بررسی محورهای اصول و اهداف و محتوای درسی، در این بخش به نتیجه‌گیری و جمع‌بندی تحلیل‌های انجام‌شده در زمینه ارزشیابی درس زبان انگلیسی نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور می‌پردازیم. به نسبت محتوا، به نظر می‌رسد موضوع ارزشیابی، کمتر مورد توجه محققان بوده است و پژوهش علوی مقدم (۱۳۹۱) و سمیعی (۱۳۹۱) از نظر جامعیت و تعداد داده‌های آماری، به نسبت سایر پژوهش‌ها، قابل اعتمادتر است. نقاط ضعف اصلی بخش ارزشیابی بنا بر نظر پژوهشگران مختلف عبارت‌اند از:

- غفلت از ارزشیابی مستمر و تمرکز بر ارزشیابی پایانی؛
- بی‌توجهی به برخی از بخش‌های کتاب در ارزشیابی پایانی؛
- تأثیر منفی ارزشیابی بر شیوه تدریس دبیران؛
- ناآشنایی دبیران زبان انگلیسی با شیوه‌های تست‌سازی استاندارد.

پژوهش‌های بررسی‌شده نشان داد که بخشی از دبیران زبان انگلیسی، با روش‌های تست‌سازی استاندارد آشنایی ندارند و در تهیه و تنظیم آزمون‌های پایانی و میان‌ترم، از برگه‌های آزمون سال‌های گذشته خود یا دیگر همکاران استفاده می‌کنند و کمتر به طرح آزمون جدید، علاقه نشان می‌دهند؛ همچنین دغدغه آزمون‌های پایانی سبب می‌شود معلمان در طول سال تحصیلی، توجه زیادی به نمونه سؤالات سال‌های قبل نشان دهند. با توجه به نبود کتاب آزمون استاندارد، استفاده از کتاب‌های تست مختلف و متفرقه در مدارس رواج دارد و برخی از معلمان زبان، از ابتدای سال تحصیلی به دانش‌آموزان توصیه می‌کنند تا کتاب‌های تست ناشران کمک آموزشی را تهیه و تمرینات آن را حل کنند. همین موضوع باعث به حاشیه رانده شدن کتاب درسی نیز می‌شود.

علی‌رغم اهمیت دادن بازخورد مناسب و بموقع به دانش‌آموزان از آزمون‌های انجام‌شده، نظام ارزشیابی مدارس، در شرایط فعلی به گونه‌ای است که از دادن هرگونه بازخورد به دانش‌آموزان تا مدت‌ها بعد از برگزاری امتحان، خودداری می‌شود و نتایج امتحان هنگامی در

اختیار فراگیران قرار می‌گیرد که هیچ‌گونه ذهنیتی درباره ارزشیابی در ذهن شاگردان باقی نمانده است. با وجود نقاط ضعف مهمی مانند آنچه در بالا ذکر شد، به نظر می‌رسد توجه جدی به بخش ارزشیابی در برنامه درسی زبان انگلیسی آینده، ضروری است و در کنار بازنگری در شیوه برگزاری امتحان‌های پایان سال و نیم‌سال تحصیلی، می‌بایست با برگزاری دوره‌های ضمن خدمت مناسب، دبیران زبان انگلیسی را با شیوه‌های نوین ارزشیابی و آزمون‌سازی آشنا کرد.

۴-۴- محور چهارم: اشاعه برنامه و آموزش‌های ضمن خدمت

بی‌شک موفقیت هر برنامه آموزشی، منوط به اشاعه صحیح و حمایت از اجرای دقیق و کامل آن است. به نظر می‌رسد یکی از نقاط ضعف برنامه فعلی آموزش زبان انگلیسی، عدم اشاعه برنامه و دادن آموزش‌های ضمن خدمت مناسب به منظور توانمندسازی دبیران مربوط است. اشاعه برنامه به شیوه‌های مختلف قابل انجام است که مهم‌ترین آن توجیه دبیران، والدین و دانش‌آموزان درباره ابعاد آموزشی و کارآمدی برنامه است. پژوهش‌ها، نشان‌دهنده دیدگاه نه چندان مثبت به آموزش زبان انگلیسی در سطح مدارس است که بخشی از آن، می‌تواند به علت توجیه‌نبودن سطوح مختلف اجتماع، نسبت به کارآمدی برنامه باشد.

علوی مقدم (۱۳۹۱) را می‌توان یکی از جامع‌ترین پژوهش‌ها در زمینه آموزش زبان انگلیسی مدرسی دانست که از ابعاد مختلف، به این پدیده پرداخته است. وی معتقد است دبیران نظر مثبتی به کلاس‌های ضمن خدمت (از نظر کمیت و کیفیت محتوا، مدرس، مکان برگزاری، زمان و موارد مشابه) ندارند و معتقدند برای برگزاری این دوره‌ها، نیازسنجی مناسبی انجام نمی‌گیرد و به منظور تدریس در این دوره‌ها از مدرسان توانا استفاده نمی‌شود. فقدان کتاب راهنمای معلم و اشاعه روش تدریس استاندارد کتاب‌ها سبب می‌شود روش استاندارد و مشخصی در حکم ملاک ارزیابی تدریس‌ها وجود نداشته باشد و دبیران مختلف، از روش‌های متفاوتی برای تدریس در کلاس‌های خود استفاده کنند. این موضوع در کلاس‌های ضمن خدمت نیز نمود می‌یابد و شاید به همین علت باشد که اکثر این دوره‌ها بیش از آنکه به مسائل کاربردی و روش تدریس مؤثر اختصاص پیدا کند، به مفاهیم نظری می‌پردازد. نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که کلاس‌های ضمن خدمت، در اشاعه اهداف و محتوای برنامه درسی به سطح دبیران توفیق چندانی نداشته است. وجود مراجع مختلف برگزارکننده دوره‌های آموزشی برای دبیران نیز یکی از مسائلی است که نیازمند بازنگری و

توجه است. نقاط ضعف برنامه‌های ضمن خدمت فعلی را می‌توان به صورت زیر جمع‌بندی کرد:

- بی‌توجهی به نیازهای علمی و اجرایی دبیران در طراحی دوره‌ها؛
 - توجه بیش از حد به مسائل نظری و پرداختن به موضوعات کاربردی؛
 - برگزار نشدن منظم دوره‌ها؛
 - استفاده نکردن از مدرسان زبده که خود تجربه تدریس در مدارس را داشته‌اند.
- به نظر می‌رسد در طراحی برنامه جدید آموزش زبان، توجه به ابزارها و رسانه‌های جدید، به منظور اشاعه برنامه، از جمله استفاده از امکانات سایت‌های اینترنتی، شبکه‌های تلویزیونی، کلاس‌های مجازی و مواردی از این دست هم می‌بایست مورد توجه سیاستگذاران دوره‌های ضمن خدمت قرار گیرد.
- همچنین می‌بایست گواهی و مدرک حضور در این دوره‌ها و گذراندن موفقیت‌آمیز دوره‌های مربوط، یکی از الزامات ارتقای شغلی معلمان قرار گیرد.
- همان‌طور که اشاره شد اگرچه شورای عالی آموزش و پرورش، علاوه بر زبان انگلیسی آموزش زبان‌های خارجی دیگر از جمله آلمانی، فرانسه، روسی، چینی و اسپانیایی را نیز مصوب کرده است و سیاست انتخابی را برای مدارس و دانش‌آموزان در این زمینه برگزیده است، اما فقط دو زبان آلمانی و فرانسه آن هم به صورت سنتی و با کتاب‌هایی بسیار قدیمی و دارای اشکالات اساسی، در مدارس بسیار محدودی تدریس می‌شود.

۵- نتیجه‌گیری

- نتیجه پژوهش حاضر نشان داد که آموزش زبان‌های خارجی در کشور ما با چالش‌های جدی روبه‌روست. این چالش‌ها هم در پژوهش‌های انجام‌شده پیشین مشهود و طبقه‌بندی شده‌اند و هم از مجموع نظرهای کارشناسان و صاحب‌نظران در قالب مصاحبه قابل احصاست و بین یافته‌های هر دو سطح پژوهش، شباهت و هماهنگی فراوانی مشاهده می‌شود. مهم‌ترین چالش‌های آموزش زبان‌های خارجی در کشور براساس اولویت و اهمیت عبارت‌اند از:
- رویکرد سنتی به آموزش زبان و مشخص نبودن سیاست‌های کلان این حوزه؛
 - مواد آموزشی نامناسب؛
 - کمبود معلمان توانمند و با انگیزه؛
 - کمبود زمان آموزش به‌ویژه در نظام رسمی آموزش کشور.

پس از تصویب برنامه درسی ملی و با در نظر گرفتن تحول ایجادشده در آموزش زبان انگلیسی در کشور، در قالب برنامه وزارت آموزش و پرورش و معرفی مجموعه کتاب‌های پراسپکت در چارچوب رویکرد ارتباطی فعال و خودباورانه به نظر می‌رسد در دو مورد نخست، شاهد ایجاد فرصت‌هایی در زمینه ارتقای وضعیت آموزش زبان در کشور هستیم. در بخش آموزش معلمان و تربیت دبیر هم دانشگاه فرهنگیان در مقام متولی این حوزه، اقداماتی را آغاز کرده که اصولاً قضاوت درباره سطح کارایی آن، نیازمند زمان است، اما در بخش زمان اختصاص داده شده به آموزش این درس، به خصوص در نظام آموزش رسمی عمومی، نه تنها شاهد بهبود شرایط نیستیم، بلکه آموزش زبان که پیشتر از پایه اول راهنمایی (پایه ششم تحصیلی) آغاز می‌شد، هم اکنون به پایه هفتم رفته و زمان سه‌ساعته آموزش آن هم به دو ساعت در هفته کاهش یافته است و این تهدید می‌تواند باعث به حاشیه راندن این درس و حتی تحقق نیافتن اهداف تعیین شده در برنامه درسی ملی شود.

۶- منابع

- صفرنواده، خدیجه (۱۳۸۳). بررسی تطبیقی برنامه درسی زبان انگلیسی در آموزش رسمی سه کشور ژاپن، پاکستان و ایران، با نگاهی بر تأثیر فرهنگ غرب بر آموزش زبان در سه کشور مذکور، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم.
- سمیعی، محمود (۱۳۹۱). ارزشیابی پایانی از برنامه درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه تحصیلی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- علوی مقدم، سیدبهنام (۱۳۹۱). ارزشیابی پایانی از برنامه درسی زبان انگلیسی دوره راهنمایی تحصیلی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- عنانی سراب، محمدرضا (۱۳۸۹). راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی دوره متوسطه: فرصت‌ها و چالش‌های تولید و اجرای برنامه، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۹(۳۵)
- کاکوجویباری، علی اصغر و دیگران. (۱۳۸۲). سند و منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش ایران. پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- کیانی، غلام رضا و دیگران (۱۳۹۰). نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبان‌های خارجی، فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی، ۲(۲).

- Borjian, M., 2013. *English in Post-revolutionary Iran: From Indigenization to Internationalization* (Vol. 29). Multilingual Matters.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahmardeh, M. (2009). *Communicative textbooks: English language textbooks in Iranian secondary school*. *Linguistik online*, 40(4), 09.
- Elmianvari, A., & Kheirabadi, R., 2013. The Study of EFL Students' Requests Based on Politeness Theory. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2): 375-385
- , 2013. Interactive Theoretical Model of Text Processing Reflected in Reading Comprehension: *An Experimental Study*. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2): 279-290.
- The 20-year National Vision of the Islamic Republic of Iran 2005*, (In Persian).
- Davari, H. (2011). *Linguistic Imperialism or Global Understanding? ELT in Globalization from an Iranian Perspective*. M.A. thesis, Payam Nour University (in Persian).
- Foroozandeh, E., 2011. *History of High School English Course Books in Iran: 1318-1389 (1939-2010)*, *Roshd Foreign Language Teaching journal*, vol.26 No.1 (57-69).
- Jahangard, A. (2007). Evaluation of EFL materials taught at Iranian public high schools. *The Asian EFL journal*, 9(2):130-150.
- Iranmehr, A., Davari, H., & Erfani, S. M. (2011). The application of organizers as an efficient technique in ESP textbooks development. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(4): 417-422.
- Kachru, B. B. (1988). The sacred cows of English. *English Today*, 16: 3-8.
- Kheirabadi, R., & Alavi Moghaddam, S.B. (2014). 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.
- Kiyani, G.R., Mirhosseini, A. and Navidinia, H. (2011). Foreign Language Education Policies in Iran: Pivotal Macro Considerations, *Journal of English Language Teaching and Learning*, No.222, Year, 53/Autumn-Winter 2011.
- Modiano, M. (1999). Standard English(es) and educational practices for the world's lingua franca. *English Today*, 15(4): 22-34.
- Pennycook, A. (2007). ELT and colonialism. In J. Cummins and C. Davison (Eds.) *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 13-24). Springer.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Pishghadam, R., & Zabihi, R. Crossing The Threshold Of Iranian TEFL. *Journal of Applied Research on English Language*, 1(1): 57-71.

Stevens, P. (1980). *Teaching English as an International Language: From Practice to Principle*. Oxford: Pergoman.

Talebinejad, M. R., & Namdar, A. (2011). Discourse Markers in High School English Textbooks in Iran. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(11): 1590-1602.

The National Curriculum of Islamic Republic of Iran, 2011. Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran (In Persian).