

## Measuring the Most Valuable approaches of language Education; Studying of Language Teaching Curricula in Elementary School

Azar Moradian, Jamal Salimi

<sup>1</sup> MA of Curriculum Development, Kordestan University, Kordestan, Iran.

<sup>2</sup> Associate Professor, Kordestan University, Kordestan, Iran.

### Abstract

The purpose of this research was to study education curriculum (content, methods and mechanisms of learning) in elementary schools. The research in terms of purpose and method of data collection are application and descriptive-survey, respectively. The statistical population comprised first and second grade teachers in Sanandaj city primary schools. In this study, random cluster sampling was used. The instrument used in this study is a researcher-made questionnaire, which is derived from the common language education questionnaire entitled "Assessment of Language Education Approaches (ALEA)". Data were analyzed using descriptive statistics and frequency tables, mean, and standard deviation and then, in inference statistics level, exploratory factor analysis, ANOVA, t-test one sample, and Bartlett test was used. Factors and components of the basic education curriculum in the first and second Persian language elementary teachers' views on curriculum implementation were extracted by exploratory factor analysis, which according to the load factor and the conceptual and theoretical structure of questionnaire statements with an emphasis on statements with the highest load factor were called inherent teaching methods, acquired teaching methods, acquired subject content, inherent subject content, interactive subject content, interactive learning mechanisms, inherent learning mechanisms, interactive teaching methods and learning mechanisms, respectively. The results of this research show that: the views of elementary teachers for interactive teaching mechanism in comparison with adaptive approach has been more significant and their view is likely to be closer to interactive approach and adaptive approach, respectively. Also, teachers for subject content factor, their views including the inherent, interactive and acquired approaches, respectively. Thus, their view is closer to inherent, interactive and adaptive approaches, respectively.

**Keywords:** curriculum, curriculum implemented, language teaching curriculum, language teaching theories, theories of psychology and linguistics

## سنجش رویکردهای غالب آموزش زبان؛ مطالعه برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی

آذر مرادیان، جمال سلیمی\*

<sup>۱</sup> کارشناسی ارشد مطالعات برنامه درسی دانشگاه کردستان، کردستان، ایران.  
<sup>۲</sup> دانشیار مطالعات برنامه درسی دانشگاه کردستان، کردستان، ایران.

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی برنامه‌های درسی آموزش زبان فارسی (محتوا، روش و سازوکارهای یادگیری) در دوره ابتدایی است. پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی پیمایشی است. جامعه آماری شامل معلمان پایه اول و دوم ابتدایی است که در مدارس ابتدایی شهرستان سنندج در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ فعالیت داشتند که با استفاده از روش نمونه‌گیری به شیوه تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق ساخته در این پژوهش ابزار شامل پرسشنامه محقق ساخته ایست که مبتنی بر پرسشنامه رایج حوزه آموزش زبان با عنوان سنجش رویکردهای آموزش زبان (ALEA) است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی شامل جداول و توزیع فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد و نیز در سطح آمار استنباطی از آزمون تحلیل عاملی اکتشافی، ANOVA، تحلیل واریانس یک‌راهه، آزمون t تک نمونه‌ای و آزمون بارتلت (با نرم‌افزار SPSS ۱۹) بهره گرفته شد. عوامل و مؤلفه‌های برنامه‌های درسی آموزش زبان فارسی در پایه اول و دوم ابتدایی از دیدگاه معلمان در برنامه درسی اجرا شده با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی استخراج شدند که با توجه به بار عاملی و ساختار مفهومی و نظری گزاره‌های تشکیل دهنده پرسشنامه با تأکید بر گزاره‌های با بیشترین بار عاملی به ترتیب با عناوین روش‌های آموزش ذاتی؛ روش‌های آموزش اکتسابی؛ محتوای موضوعی اکتسابی؛ محتوای موضوعی ذاتی؛ محتوای موضوعی تعاملی؛ سازوکارهای یادگیری تعاملی؛ سازوکارهای یادگیری ذاتی؛ روش‌های آموزشی تعاملی؛ و سازوکارهای یادگیری اکتسابی نام‌گذاری شدند. نتایج نشان می‌دهد که دیدگاه معلمان ابتدایی برای عامل سازوکارهای آموزشی در رویکرد تعاملی در مقایسه با رویکرد اکتسابی تفاوت معنادار بیشتری داشته و دیدگاهشان احتمالاً به ترتیب به رویکرد تعاملی و سپس رویکرد اکتسابی نزدیک‌تر است. هم‌چنین معلمان در عامل محتوای موضوعی دیدگاهشان به ترتیب شامل رویکردهای ذاتی، تعاملی و اکتسابی است.

**واژه‌های کلیدی:** برنامه درسی، برنامه درسی آموزش زبان، برنامه درسی اجرا شده، نظریه‌های آموزش زبان، نظریه‌های روان‌شناسی و زبان‌شناسی

## مقدمه

کودکی اولین و مهم‌ترین دوره زندگی آدمی است. در این دوره کودک برای نخستین بار با طبیعت رابطه برقرار می‌کند، روابط اجتماعی خود را بنا می‌نهد و به مفهومی از خود دست می‌یابد. از آنجاکه در این دوره ساختار شخصیتی و رفتاری انسان بنیان گذاشته می‌شود، دوران کودکی را دوران سرنوشت‌ساز و مثبت دانسته‌اند. آموزش در دوران اولیه کودکی مورد توجه و علاقه طیف وسیعی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسان، روان‌شناسان، فلاسفه، فیزیولوژیست‌ها و سرانجام بسیاری از متصدیان حرفه‌ها گوناگون بوده است (O'Grady et al, 2009). سخن گفتن، گوش دادن، خواندن و نوشتن اساس یادگیری و تفهیم و تفاهم بین معلم و شاگرد را تشکیل می‌دهد؛ لذا در فرایند یاددهی-یادگیری همه درس‌ها اهمیت دارند. زبان در جوامع انسانی و در روابط گروهی و اجتماعی در پاسخ به نیاز انسان‌ها شکل گرفت و در تحولی طولانی در اشکال گوناگون ظاهر شد (Ghorbandordinejad & Bayat, 2017). شناخت همه‌جانبه از زبان و زبان‌آموزی به‌عنوان مهم‌ترین وسیله ارتباط؛ بیانگر اهمیت کسب اطلاعات لازم در این خصوص است. زبان و رشد سریع آن در کودک دستاورد بسیار باارزشی است که در سیر کلی رشد و به‌ویژه رشد اجتماعی او نقش اساسی دارد. با شروع تکلم، کودک وارد دنیایی جدید می‌شود و به تدریج از حالت خودمحموری که ویژگی دوران کودکی است به مرحله دیگری از رشد راه می‌یابد (Ghasempour Moghadam, Roshan & Mohammadi, 2010). آموزش زبان با حفظ محیطی شاد، فعال و عاری از تنش و اضطراب در کودکان فرصت جست‌جو و کشف مسائل را می‌دهد (Ajami & Abolmaali, 2019). زبان فارسی کلید فهم متون گوناگون درسی و غیردرسی و ابزار مهم برقراری ارتباط با دیگران است. هر ایرانی با هر گویش محلی و منطقه‌ای خاص خود، از طریق زبان فارسی برای حفظ

هویت و ملیت خود می‌کوشد. قرن‌هاست برای همه ایرانیان، از هر قوم و قبیله‌ای، مسلم شده است که برای موفقیت در امور زندگی، باید ضمن پاسداری و احترام به زبان مادری، برای یادگیری و تسلط بران کوشید.

یافته‌های علوم تربیتی به‌طور و علم برنامه‌ریزی درسی به‌طور خاص و نیز اندیشه‌های برجسته برخی مکاتب روان‌شناسی و زبان‌شناسی چون «شناخت‌گرایی» و «تحلیل‌گرایی» نشان می‌دهد که همواره باید در رویکردها و شیوه‌های زبان‌آموزی تجدیدنظر شود (Thomas & Collier, 2012).

از نظر ویگوتسکی زبان واسطه‌ای برای جریان‌ها و کارکردهای روانی انسان در جریان رشد تاریخی او و در نتیجه کار و مبارزه‌اش با طبیعت، تحول می‌یابد و در جریان چنین تحولی است که زبان و کارکردهای شناختی آن، ظهور و رشد پیدا می‌کنند (Vygotsky, 1962). اگرچه هر فرد تجربه‌ای منحصر به فرد در مورد زبان دارد (Jannejad et al, 2017)؛ اما امروزه در جوامع پیشرفته، برنامه‌های حساب‌شده و آگاهانه‌ای برای آموزش علمی و هدفمند زبان تدوین شده و با بررسی و تحقیق در مورد انواع روش‌های زبان‌آموزی، مؤثرترین آن‌ها در برنامه‌های درسی دانش‌آموزان به کار گرفته شده است (Al Dameg, 2011). حداقل سه نظریه وجود دارد که به‌طور ضمنی و آشکار، رویکردها و شیوه‌های تدریس زبان را شکل می‌دهد:

۱- نظریه ساختاری که در آن سیستم عناصر مرتبط برای رمزگردانی معنی مهم و هدف از یادگیری، چیرگی یا تسلط بر عناصر این سیستم است که معمولاً با اصطلاحات واحدهای آواشناسی، واحدهای دستور زبانی و سؤال‌های واژگانی تعریف می‌شوند؛ ۲- نظریه کاربردی زبان که در آن زبان وسیله‌ای برای بیان معانی کاربردی است؛ ۳- نظریه ارتباطی یا تعاملی که زبان را وسیله‌ای برای فهم و روابط متقابل افراد و اجزای روابط اجتماعی بین افراد در نظر می‌گیرد (Richards, 2013).

طراحی جلو‌نگر (Forward design) که در آن قبل از پرداختن به روش‌شناسی آموزش زبان به مقوله طراحی محتوا و سیلابس‌ها پرداخته می‌شود. رویکرد طراحی میانه‌نگر (Central design) که در آن بر روش‌شناسی و یا به عبارت دیگر بر چگونگی اجرای برنامه‌های آموزش زبان تأکید می‌شود و نهایتاً رویکرد طراحی وارونه (Backward design) که بر پیامدهای آموزش زبان تأکید دارد (Richards, 2013). کراندال در پژوهش خود که در کتاب راهنمای آموزش و یادگیری زبان در دانشگاه کمبریج چاپ شده، به بررسی چهار رویکرد یادگیرنده محور، محتوا محور، معلم محور و تعامل محور در آموزش زبان پرداخته است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که برای آموزش زبان آنچه مهم است دارا بودن محتوایی است که گام‌به‌گام امکان رسیدن به هدف یادگیری را فراهم می‌سازد. او با بررسی سبک آموزش چهل معلم، به این نتیجه رسیده است که برنامه‌های درسی که بر حول یک محتوای معتبر طراحی شده و فعالیت یادگیرنده و معلم بر این اساس انجام می‌شود دارای بازده آموزشی و اثربخشی یادگیری بهتری است (Crandall, 2012). لیونگ در پژوهشی که در کتاب راهنمای آموزش و یادگیری زبان در دانشگاه کمبریج چاپ شده، به بررسی شش رویکرد آموزش و تدریس در آموزش زبان پرداخته است. او به این نتیجه رسیده که روش‌هایی که در آن بر یادگیری زبان به‌عنوان یک ابزار لازم برای تعامل تأکید شده و زبان را محصول یک فرایند آموزش می‌دانند (نه یک مقوله ذاتی) و بر قابلیت یادگیری این مهارت‌ها تأکید دارند، روش‌های مناسبی برای این امر هستند. به عبارت دیگر نتایج نشان می‌دهد که باید در امر تدریس به یادگیری زبان به‌عنوان یک مقوله قابل تحقق و دست‌یافتنی نگاه کرد نه یک امر ذاتی و فطری. روش‌های آموزشی که به تشکیل ساخت‌های زبان می‌پردازند توانسته‌اند نتایج آموزشی بهتری به دست آورند (Leung, 2012). بالدوف، کاپلان و کاموانگمالو در پژوهشی خود به این نتیجه رسیده‌اند

از مهم‌ترین و اساسی‌ترین برنامه‌های درسی، برنامه درسی زبان‌آموزی است. برنامه درسی زبان‌آموزی دربرگیرنده تجربه ارتباطی، مطالعه ارتباطی و برقراری ارتباط با دیگران و خود است. بر این اساس پنج عنصر برنامه زبانی شامل عنصرهای زبانی خواندن و شنیدن (عناصر زبانی دریافتی)، صحبت کردن و نوشتن (عناصر زبانی تولیدی) و تفکر، عناصر مشترک در تمام فعالیت‌های فکری زبان است. هر یک از بخش‌های زبان، گوش دادن، خواندن و نوشتن در بخش‌های دیگر تأثیرگذار و با آن‌ها در تداخل است و هیچ‌یک را نمی‌توان به‌خوبی و جدا از بخش‌های دیگر آموزش داد (Sharifi, 2008).

انگیزه انجام دادن چنین پژوهش‌هایی، توجه به این نکته است که آموزش در همه زمینه‌ها از سه راه ممکن می‌شود: مشاهده، تجربه و زبان. آموزش برخی مقوله‌ها از راه مشاهده و تجربه انجام می‌گیرد، اما حتی محصول مشاهده و تجربه نیز در ذهن به کمک زبان سازمان‌دهی می‌شود (Vaziri Nia, 2010). هلیدی معتقد است کودک از همان آغاز تولد دانش ناخودآگاه خود را از آنچه به کمک زبان می‌تواند انجام دهد، گسترش می‌بخشد، اما در نهایت آموزش زبان به عمیق کردن این دانش کمک می‌کند (Webster, 2014). مطالعات میدانی محققان نشان می‌دهد رشد واژگان در کودک روندی قابل پیش‌بینی را طی می‌کند: افعالی که به‌نوعی به فرآیندهای ذهنی اشاره دارند (نظیر باور داشتن) برای زبان‌آموزان خردسال مشکلات خاصی را پدید می‌آورند (Papafragou; Kimberly & Linda, 2007). بر این اساس لازم است برنامه‌ریزان درسی سطوحی را که روان‌شناسان رشد از توانایی‌های دانش‌آموزان در هر پایه و مقطع تحصیلی خاص ترسیم می‌کنند، در هدف، محتوا و ارزشیابی خود از یادگیری دانش‌آموزان مورد توجه قرار دهند (Kako Joybari, 2010; 2011).

ریچارد در پژوهشی به ارائه سه نوع طراحی برنامه درسی در ضمن تدریس زبان پرداخته است. رویکرد

زبان‌شناسی بر اساس دیدگاه‌های معلمان است. در این راستا، محققان به دنبال پاسخگویی به سؤالات زیر هستند:

۱. عوامل و مؤلفه‌های برنامه‌های درسی آموزش زبان فارسی در دوره ابتدایی از نظر معلمان کدام‌اند؟
۲. عوامل برنامه‌های درسی آموزش زبان (سازوکارهای آموزشی؛ محتوای موضوعی و روش‌های آموزش) در دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان بیشتر مبتنی بر کدام رویکردهای نظری زبان‌شناسی (اکتسابی؛ ذاتی؛ و تعاملی) است؟
۳. چه تفاوتی بین متغیر جمعیت شناختی (سنوات خدمت معلمان) و عوامل برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی وجود دارد؟

### روش پژوهش

رویکرد این پژوهش کمی است و استراتژی پژوهش «توصیفی» از نوع «پیمایشی» است. با توجه به اینکه نتایج این تحقیق می‌تواند در اتخاذ تصمیمات مربوط به نظام آموزشی به کار رود، پس این تحقیق در زمره تحقیقات کاربردی است. مراحل کلی اجرای پژوهش به شرح زیر بوده است: ۱- جمع‌آوری منابع علمی و پژوهش‌های مرتبط؛ ۲- مطالعه پیرامون جامعه تحقیق؛ ۳- تدوین طرح تحقیق و انجام اصلاحات؛ ۴- ارزیابی روایی و پایایی پرسش‌نامه‌ها؛ ۵- اجرای پرسشنامه‌ها؛ ۶- جمع‌آوری داده‌ها و استخراج و تجزیه و تحلیل آن‌ها؛ ۷- تدوین و گزارش نتایج به دست آمده. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه معلمان پایه اول و دوم در مدارس ابتدایی شهر سنندج است که تعداد کل آن‌ها ۵۲۴ نفر است. این تعداد بر اساس نواحی عبارت‌اند از: معلمان پایه اول و دوم ابتدایی در ناحیه یک سنندج به ترتیب ۱۴۸ و ۱۴۷ نفر و در ناحیه دو سنندج به ترتیب ۱۲۴ و ۱۰۵ نفر می‌باشند. در اینجا نمونه‌ها بر اساس جدول مورگان انتخاب شده است که با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای ابتدا مدارس ابتدایی شهر

که حدود ۴۰ درصد از معلمان دارای رویکرد خاص و یا نگرشی به آموزش زبان نیستند و نمی‌توان آن‌ها را در هیچ‌یک از رویکردهای آموزش زبان دسته‌بندی کرد. البته از نظر این نویسندگان، سیستم‌های آموزشی هم بر این قضیه تأثیرگذار بوده‌اند. به گونه‌ای که نظام آموزش و برنامه درسی حاکم نیز خود برنامه خاصی برای آموزش زبان در چارچوب یکی از این رویکردها نداشته است (Baldauf, Kaplan & Kamwangamalu, 2010). وان‌لایر در پژوهشی که در آن به استراتژی‌های تدریس زبان پرداخته است، به نتایجی دست یافته است. او با مقایسه چهار مدل آموزش و تدریس (مشارکتی، مستقیم، گروهی و عمل محور) به بررسی اثرات هر کدام بر یادگیری زبان پرداخته است. بر اساس نتایج به دست آمده، اثربخشی روش آموزش حل مسئله و عمل محور از سایر روش بیشتر بوده است. در این میان برای یادگیری زبان روش مشارکتی نیز می‌تواند در این بین به عنوان یک روش مؤثر و کارآمد به حساب آید. همچنین نتایج نشان می‌دهد که ساختار آموزشی حل مسئله و عمل محور در آموزش زبان به تنهایی نتایج مؤثری نخواهد داشت مگر اینکه با رویکردهایی چون روش کار گروهی و همچنین روش‌هایی که به درگیر کردن مستقیم یادگیرنده کمک می‌کند، تلفیق گردد (Van Lier, 2012). گراوس در پژوهشی به معرفی یک نگاه جدید به مقوله آموزش زبان پرداخته است. او یادآوری می‌کند که آموزش زبان اساساً یک امر اجتماعی است که باید محقق گردد. او با بررسی دیدگاه‌های ۲۰۰ نفر از معلمان و آموزشیاران برجسته حوزه آموزش زبان، به این نکته پی برده که آموزش زبان باید در یک بستر اجتماعی انجام گیرد. بر این اساس، چنین نتیجه‌گیری کرده است که رویکرد تلفیقی (دیدگاه ذاتی و اکتسابی) می‌تواند بهترین روش در آموزش زبان باشد (Graves, 2008). با توجه به این تفصیلات، هدف پژوهش شناسایی عوامل و مؤلفه‌های برنامه درسی آموزش زبان فارسی و نظریات غالب

که توصیف‌گر هر کدام از نظریه‌های آموزش زبان است از معلم در خصوص نحوه آموزش او و همچنین در مورد سیر برنامه‌های درسی آموزش زبان سؤال می‌شود. برای یافتن گویه‌های سؤالات، بعد از مطالعه ادبیات موضوع و بررسی نظریه‌های آموزش زبان، گویه‌های بسیار زیادی در خصوص مؤلفه‌های محتوا، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های آموزش زبان حاصل شد که محقق برای انتخاب از بین این گویه‌ها از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کرد و در نهایت گویه‌های مرتبط و قوی -از نظر تبیین موضوع- انتخاب شدند. روایی از طریق روایی محتوایی و پایایی هم با استفاده از روش آلفای کرونباخ انجام گردید که نتایج در جدول (۱) آمده است.

سنندج بر اساس نواحی دسته‌بندی و در نهایت چند مدرسه پسرانه و دخترانه از دو ناحیه آموزشی انتخاب و پرسش‌نامه‌های پژوهش در بین معلمان پایه اول و دوم ابتدایی این مدارس توزیع گردید. در این پژوهش ابزار شامل پرسشنامه محقق ساخته‌ای است که برگرفته از پرسشنامه رایج حوزه آموزش زبان با عنوان سنجش رویکردهای آموزش زبان (ALEA- Assessment of Language Education Approaches) است که ضمن برشمردن گویه‌های مربوط به نظریه‌های رایج زبان‌شناسی در آموزش زبان امکان سنجش برنامه‌های درسی و آموزشی در موضوع آموزش زبان را برای محقق فراهم می‌سازد. در ادامه محقق با استفاده از مؤلفه‌هایی

جدول ۱. ضرایب آلفای کرونباخ پرسشنامه ارزیابی کیفیت، در مجموع و بر حسب مؤلفه‌ها

ابعاد	تعداد سؤالات	آلفای کرونباخ
سازوکارهای آموزش زبان در برنامه درسی زبان آموزی	۱۷	.۸۸,۶
موضوعات اساسی برنامه درسی زبان آموزی	۱۵	.۹۱
روش‌های آموزش در برنامه درسی زبان آموزی	۱۴	.۸۹,۲
کل	۴۶	.۸۹,۶

**عوامل و مؤلفه‌های برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی از نظر معلمان کدام‌اند؟**  
برای تعیین چارچوب گزاره‌های پرسشنامه بر اساس دیدگاه‌های پاسخ‌دهندگان از تحلیل عاملی اکتشافی با روش عناصر اصلی (Principal ingredient) و چرخش پرومکس (Promax) استفاده گردید. بر این اساس بار عاملی تعیین می‌کند که چه گزاره‌هایی از نظر معلمان به‌عنوان عوامل و مؤلفه‌های محتوایی برنامه درسی زبان در پایه اول و دوم ابتدایی، کشف و دسته‌بندی خواهد شد. به‌منظور تشخیص مناسب بودن گزاره‌های پرسشنامه، از میزان بسندگی نمونه‌گیری و آزمون کروی بودن بارتلت (Sphericity Bartlett's Test of) استفاده گردید. بر اساس توضیحات حبیب‌پور و صفری (Habibpour & Safari, 2016) مقیاس بسندگی

نهایتاً اینکه برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، متناسب با اهداف و سؤالات، از روش‌های مختلفی جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. به‌طور کلی در تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی شامل جداول و توزیع فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد و نیز در سطح آمار استنباطی از آزمون تحلیل عاملی اکتشافی، ANOVA، تحلیل واریانس یک‌راهه، آزمون t تک نمونه‌ای و آزمون کروی بودن بارتلت استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

در این بخش از پژوهش نتایج در قالب پاسخگویی به سؤالات پژوهش در قالب بیان داده‌های آماری و توصیف و تبیین داده‌ها ارائه شده است.

را نشان می‌دهد. خلیفا (Khelifa, 2009) خاطر نشان می‌کند مقدار ۰/۸ و بالاتر نشانگر تناسب عالی، مقدار ۰/۷ قابل قبول، مقدار ۰/۶ متوسط و کمتر از ۰/۵ غیر قابل پذیرش است.

نمونه‌گیری، نمایه‌ای برای مقایسه مقادیرهای همبستگی مشاهده شده نسبت به شدت مقادیرهای همبستگی سهمی (Partial correlation) است. هر چه این میزان به یک نزدیک تر باشد، بسندگی نمونه‌گیری فراوان تری

جدول ۲. شاخص‌های تناسب داده‌های پرسشنامه زبان برای اجرای تحلیل عاملی اکتشافی

آزمون کروی بودن بارتلت			میزان بسندگی نمونه‌گیری کیزر-می‌یر - آلتین	ضریب تعیین <sup>۱</sup>	پرسشنامه
سطح معنی‌داری	درجه آزادی	خی‌دو تقریبی <sup>۲</sup>			
۰/۰۰۰	۵۲۸	۲۲۱۳/۶۱۶	۰/۷۰۵	۱/۴۱	برنامه‌های درسی آموزش زبان

جدول ۳. مقدار ویژه و میزان واریانس تبیین شده برای عامل‌های استخراجی پس از چرخش

رتبه عامل	ویژه مقدار	واریانس تبیینی	واریانس جمعی
۱	۳/۶۷	۱۶/۰۹	۱۶/۰۹
۲	۳/۱۶	۷/۲۸	۲۳/۳۸
۳	۲/۷۹	۶/۲۸	۲۹/۶۶
۴	۲/۶۸	۵/۹۶	۳۵/۶۳
۵	۱/۹۹	۵/۵۹	۴۱/۲۳
۶	۲/۵۲	۴/۶۳	۴۵/۸۷
۷	۲/۳۶	۴/۳۹	۵۰/۲۶
۸	۲/۱۸	۳/۹۶	۵۴/۲۳
۹	۲/۰۴	۳/۶۸	۵۷/۹۱

گردید، لذا هر متغیری که بار عاملی آن کمتر از ۰/۴۰ بود، از فرایند تحلیل عاملی و همچنین ۸ گزاره که فاقد بار عاملی و یا دارای هم‌پوشی بودند از فرایند تحلیل حذف گردید و ۳۳ گویه باقی‌مانده مورد تحلیل قرار گرفت. گزاره‌ها در مجموع ۵۷/۹۱ درصد واریانس جمعی از کل متغیرها را تبیین کرده‌اند که سهم هر کدام از عامل‌های اکتشافی پس از چرخش به شرح جدول ۳ گزارش شده است.

بر اساس جدول ۳، مقادیر ویژه هر عامل به تفکیک واریانس تبیینی و واریانس جمعی آمده است. در نتیجه عامل اول که بیش از ۱۶ درصد از واریانس کل داده‌ها را به خود اختصاص داده بود بر حسب ساختار مفهومی و

### عوامل و مؤلفه‌های برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی

بر اساس نتایج جدول ۲ بسندگی نمونه‌گیری نشانگر تناسب قابل قبول است و سطح معنی‌داری برای پرسشنامه در سطح صفر معنادار است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب هستند و شرایط لازم را برای اجرای تحلیل عاملی اکتشافی دارد. همچنین داده‌ها از ضریب تعیین مناسبی برخوردار هستند.

حداقل پذیرش بار عاملی (Factor Loading) برای مؤلفه‌های موجود در ماتریس همبستگی به مقدار ۰/۴۰ در نظر گرفته شد و اثر مقادیرهای کمتر از آن خنثی

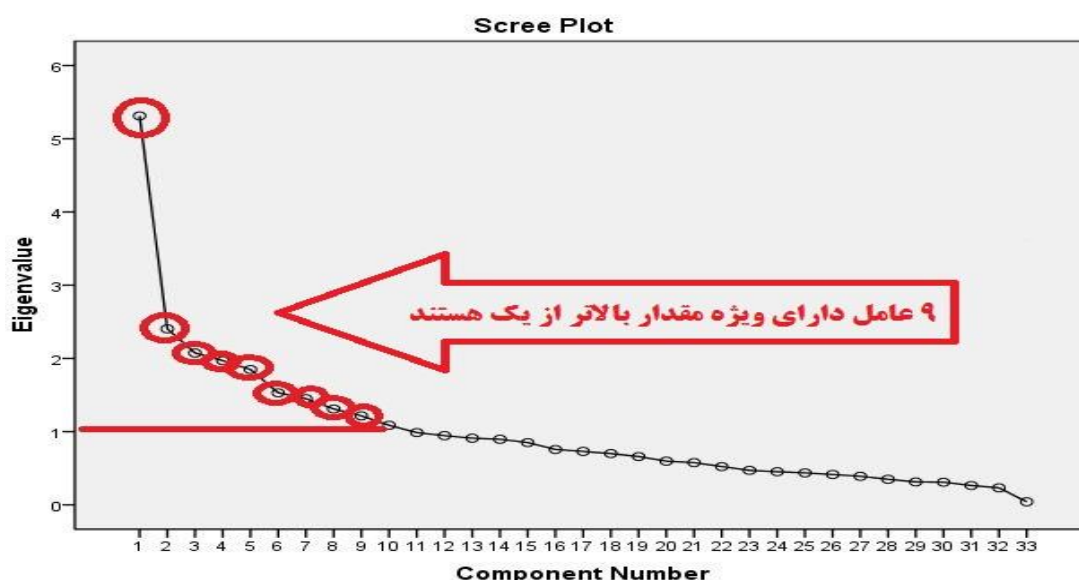
عنوان سازوکارهای یادگیری تعاملی قرار داده شد که از ۴ مؤلفه تشکیل شده بود. عامل هفتم که بیش از ۵۰ درصد از واریانس کل داده‌ها را به خود اختصاص داده بود برحسب ساختار مفهومی و نظری مؤلفه‌های پرسشنامه با عنوان سازوکارهای یادگیری ذاتی طبقه‌بندی شد و دربرگیرنده ۴ مؤلفه زیرمجموعه بود.

عامل هشتم نیز با تبیین بیش از ۵۴ درصد از واریانس کل داده‌ها، بر اساس ساختار مفهومی و نظری مؤلفه‌های آن در طبقه‌ای با عنوان روش‌های آموزش تعاملی قرار داده شد که از ۳ مؤلفه تشکیل شده بود. عامل نهم که بیش از ۵۷ درصد از واریانس کل داده‌ها را به خود اختصاص داده بود برحسب ساختار مفهومی و نظری مؤلفه‌های پرسشنامه با عنوان سازوکارهای یادگیری اکتسابی طبقه‌بندی شد و دربرگیرنده ۳ مؤلفه زیرمجموعه بود. تعداد عوامل استخراجی در نمودار سنگ‌ریزه در شکل ۱ آمده است.

جزئیات مربوط به مقدار ویژه و میزان واریانس تبیینی در جدول ۴ و جزئیات بار عاملی عامل‌ها، اشتراک واریانس، میانگین و انحراف آن‌ها در جدول ۴ موجود است.

نظری مؤلفه‌های پرسشنامه با عنوان روش‌های آموزش ذاتی طبقه‌بندی شد و دربرگیرنده ۶ مؤلفه زیرمجموعه بود. عامل دوم نیز با تبیین بیش از ۲۳ درصد از واریانس کل داده‌ها، بر اساس ساختار مفهومی و نظری مؤلفه‌های آن در طبقه‌ای با عنوان روش‌های آموزش اکتسابی قرار داده شد که از ۵ مؤلفه تشکیل شده بود. عامل سوم که بیش از ۲۹ درصد از واریانس کل داده‌ها را به خود اختصاص داده بود برحسب ساختار مفهومی و نظری مؤلفه‌های پرسشنامه با عنوان محتوای اکتسابی طبقه‌بندی شد و دربرگیرنده ۳ مؤلفه زیرمجموعه بود.

عامل چهارم نیز با تبیین بیش از ۳۵ درصد از واریانس کل داده‌ها، بر اساس ساختار مفهومی و نظری مؤلفه‌های آن در طبقه‌ای با عنوان محتوای ذاتی قرار داده شد که از ۳ مؤلفه تشکیل شده بود. عامل پنجم که بیش از ۴۱ درصد از واریانس کل داده‌ها را به خود اختصاص داده بود برحسب ساختار مفهومی و نظری مؤلفه‌های پرسشنامه با عنوان محتوای تعاملی طبقه‌بندی شد و دربرگیرنده ۲ مؤلفه زیرمجموعه بود. عامل ششم نیز با تبیین بیش از ۴۵ درصد از واریانس کل داده‌ها، بر اساس ساختار مفهومی و نظری مؤلفه‌های آن در طبقه‌ای با



شکل ۱. نمودار سنگ‌ریزه برای شناسایی عامل‌های برنامه درسی زبان





تشکیل‌دهنده آن با تأکید بر گزاره‌های با بیشترین بار عاملی به ترتیب با عناوین روش‌های آموزش ذاتی؛ روش‌های آموزش اکتسابی؛ محتوای اکتسابی؛ محتوای ذاتی؛ محتوای تعاملی؛ سازوکارهای یادگیری تعاملی؛ سازوکارهای یادگیری ذاتی؛ روش‌های آموزش تعاملی؛ و سازوکارهای یادگیری اکتسابی نام‌گذاری شدند. میزان پایایی گزاره‌ها برحسب آلفای کرونباخ هر یک از عوامل در پرسشنامه گزارش شده است که جزئیات آن در جدول ۵ آمده است.

در طبقه‌بندی گزاره‌های پرسشنامه، گزاره‌های ۳۳-۳-۳۴-۳۵-۴۰-۴۱ برای عامل اول، گزاره‌های ۲۹-۳۰-۲۲-۲۸-۲۲-۳۲ برای عامل دوم، گزاره‌های ۱۵-۱۴-۱۶ برای عامل سوم، گزاره‌های ۱۸-۱۹-۳۶ برای عامل چهارم، گزاره‌های ۲۷ و ۱۰ برای عامل پنجم، گزاره‌های ۱۲-۱۱-۲-۱۳ برای عامل ششم، گزاره‌های ۵-۲۴-۴ برای عامل هفتم، گزاره‌های ۳۷-۳۸-۳۱ برای عامل هشتم و گزاره‌های ۲۵-۲۶-۹ برای عامل نهم استخراج شدند. هر کدام از ۹ عوامل استخراج‌شده با توجه به بار عاملی و ساختار مفهومی و نظری گزاره‌های

جدول ۵. عوامل استخراج‌شده برنامه درسی زبان بر مبنای تحلیل عاملی اکتشافی

ردیف	عنوان عامل	شماره گزاره‌های تشکیل‌دهنده	آلفای کرونباخ	میانگین	انحراف معیار
۱	روش‌های آموزش ذاتی	۳۳-۳-۳۴-۳۵-۴۰-۴۱	۰/۷۵	۳/۸۳	۰/۶۷
۲	روش‌های آموزش اکتسابی	۲۲-۲۲-۲۸-۳۰-۲۹	۰/۵۸	۳/۴۷	۰/۸۴
۳	محتوای اکتسابی	۱۶-۱۴-۱۵	۰/۵۶	۴/۰۴	۰/۶۳
۴	محتوای ذاتی	۳۶-۱۹-۱۸	۰/۶۵	۳/۳۸	۰/۸۹
۵	محتوای تعاملی	۱۰-۲۷	۰/۹۷	۴/۴۳	۲/۸۲
۶	سازوکارهای یادگیری تعاملی	۱۳-۲-۱۱-۱۲	۰/۴۷	۴/۳۴	۰/۸۸
۷	سازوکارهای یادگیری ذاتی	۴-۶-۲۴-۵	۰/۴۲	۴/۰۶	۱/۰۴
۸	روش‌های آموزش تعاملی	۳۱-۳۸-۳۷	۰/۴۴	۴/۳۸	۱/۶۲
۹	سازوکارهای یادگیری اکتسابی	۹-۲۶-۲۵	۰/۵۲	۴/۲۹	۰/۵۲

برحسب ارزش آزمون (میانگین وزنی) و میانگین مؤلفه‌های هر کدام از عوامل برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی (سازوکارهای یادگیری؛ محتوا؛ و روش‌های آموزش) در سه سطح رویکردهای نظری زبان‌شناسی (اکتسابی، ذاتی و تعاملی) مقایسه شود. جزئیات این تحلیل در جدول ۶ گزارش شده است.

۴-۴ عوامل و مؤلفه‌های برنامه‌های درسی آموزش زبان (سازوکارهای یادگیری؛ محتوا؛ و روش‌های آموزش) از دیدگاه معلمان در دوره ابتدایی بیشتر مبتنی بر کدام رویکردهای نظری زبان‌شناسی (اکتسابی، ذاتی و تعاملی) است؟ برای پاسخ به پرسش اخیر از آزمون t تک نمونه‌ای (One-Sample T test) استفاده شد تا میزان تفاوت

جدول ۶. آزمون t تک نمونه بین سازوکارهای یادگیری در سطوح اکتسابی، ذاتی و تعاملی

نام متغیر	سطح متغیر	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری (۲ دامنه)
سازوکارهای یادگیری برنامه درسی آموزش زبان ابتدایی	اکتسابی	۳/۴۸	۰/۶۷	-۰/۴۲	-۷/۲۱	۲۱۰	۰/۰۰
	ذاتی	۳/۸۴	۰/۸۴	-۰/۰۶	-۱/۳۲	۲۱۰	۰/۱۸
	تعاملی	۴/۳۸	۱/۶۲	۰/۴۸	۴/۳۳	۲۱۰	۰/۰۰

ارزش آزمون (۳/۹) و تعداد افراد (۲۱۱)

تعاملی هستند. نتایج مقایسه میانگین نشان می‌دهد که دیدگاه معلمان ابتدایی برای عامل سازوکارهای یادگیری در رویکرد تعاملی با میانگین ۴/۳۸ در مقایسه با رویکرد اکتسابی با میانگین ۳/۴۸ تفاوت معنادار بیشتری داشته و دیدگاهشان احتمالاً به این رویکردها نزدیک‌تر است. برای پاسخ به بخش دوم این پرسش نیز میزان تفاوت برحسب ارزش آزمون (میانگین وزنی) و میانگین مؤلفه‌های هر کدام از عوامل برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی (سازوکارهای یادگیری؛ محتوا؛ و روش‌های آموزش) در سه سطح رویکردهای نظری زبان‌شناسی (اکتسابی، ذاتی و تعاملی) مقایسه شد. جزئیات این تحلیل در جدول ۷ گزارش شده است.

در این آزمون میانگین مؤلفه‌های سازوکارهای یادگیری (اکتسابی، ذاتی و تعاملی) به‌عنوان ارزش آزمون (Test value) محاسبه شد. سپس با میانگین هر یک از عوامل به‌طور جداگانه مقایسه گردید. مقادیر  $t$ ، سطح معنی‌داری، درجه آزادی، میانگین‌های تجربی و نظری و همچنین انحراف معیار و تفاوت میانگین در جدول ۶ قابل مشاهده است. بر اساس نتایج مذکور، تفاوت معنی‌داری در مقایسه میانگین عامل سازوکارهای یادگیری در دوره ابتدایی در سطوح اکتسابی، ذاتی و تعاملی وجود دارد ( $\text{sig} = 0/18$ ;  $\text{sig} = 0/00$  و  $\text{sig} = 0/00$ ). بنابراین می‌توان ادعا کرد که معلمان در عامل سازوکارهای یادگیری بیشتر بر رویکردهای اکتسابی و

جدول ۷. آزمون  $t$  تک نمونه بین محتوای موضوعی در سطوح اکتسابی، ذاتی و تعاملی

نام متغیر	سطح متغیر	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	مقدار T	درجه آزادی	سطح معناداری (۲ دامنه)
محتوای برنامه درسی آموزش زبان ابتدایی	اکتسابی	۴/۰۵	۰/۶۳	۰/۰۸	۲/۰۳	۲۱۰	۰/۰۴
	ذاتی	۳/۳۹	۰/۸۹	-۰/۵۷	-۹/۲۹	۲۱۰	۰/۰۰
	تعاملی	۴/۴۳	۲/۸۲	۰/۴۷	۲/۴۴	۲۱۰	۰/۰۱

ارزش آزمون (۳/۹۶) و تعداد افراد (۲۱۱)

در رویکرد ذاتی با میانگین ۳/۳۹ دارای تفاوت معنادار بیشتری نسبت به رویکردهای دیگر است و سپس در بین رویکردهای دیگر، رویکرد تعاملی با میانگین ۴/۴۳ در مقایسه با رویکرد اکتسابی با میانگین ۴/۰۵ تفاوت بیشتری با میانگین فرضی دارند. بنابراین دیدگاه معلمان احتمالاً در محتوا به ترتیب به رویکردهای ذاتی، تعاملی و اکتسابی نزدیک‌تر است. برای پاسخ به بخش سوم این پرسش نیز میزان تفاوت برحسب ارزش آزمون (میانگین وزنی) و میانگین مؤلفه‌های هر کدام از عوامل برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی (سازوکارهای یادگیری؛ محتوا؛ و روش‌های آموزش) در سه سطح رویکردهای (اکتسابی، ذاتی و تعاملی) مقایسه شود.

در این آزمون میانگین مؤلفه‌های محتوا (اکتسابی، ذاتی و تعاملی) به‌عنوان ارزش آزمون محاسبه شد. سپس با میانگین هر یک از عوامل به‌طور جداگانه مقایسه گردید. مقادیر  $t$ ، سطح معنی‌داری، درجه آزادی، میانگین‌های تجربی و نظری و همچنین انحراف معیار و تفاوت میانگین در جدول ۷ قابل مشاهده است. بر اساس نتایج مذکور، تفاوت معنی‌داری در مقایسه میانگین عامل محتوا در دوره ابتدایی در سطوح اکتسابی، ذاتی و تعاملی وجود دارد ( $\text{sig} = 0/04$ ;  $\text{sig} = 0/00$  و  $\text{sig} = 0/01$ ). بنابراین می‌توان ادعا کرد که معلمان در عامل محتوا بر همه رویکردهای اکتسابی، ذاتی و تعاملی تمایل دارند. با این توضیح که نتایج مقایسه میانگین نشان می‌دهد دیدگاه معلمان ابتدایی برای عامل محتوا

جدول ۸. آزمون t تک نمونه بین روش‌های آموزش در سطوح اکتسابی، ذاتی و تعاملی

نام متغیر	سطح متغیر	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری (۲ دامنه)
روش‌های آموزش برنامه درسی آموزش زبان ابتدایی	اکتسابی	۴/۲۹	۰/۵۲	۰/۰۶	۱/۷۳	۲۱۰	۰/۰۸
	ذاتی	۴/۰۷	۱/۰۴	-۰/۱۶	-۲/۲۴	۲۱۰	۰/۰۲
	تعاملی	۳/۳۴	۰/۸۸	۰/۱۱	۱/۸۵	۲۱۰	۰/۰۶

ارزش آزمون (۳/۹) و تعداد افراد (۲۱۱)

دوره ابتدایی، معنی‌دار است یا خیر؛ از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای تحلیل و تفسیر داده‌ها استفاده شد که در آن، با ارائه میزان تغییرپذیری یا واریانس در دو بخش جداگانه بین گروه‌ها و درون گروه‌ها، امکان مقایسه را فراهم می‌سازد و در نهایت مقدار F همراه با سطح معنی‌داری ارائه خواهد شد. در صورت معنی‌داری تفاوت بین متغیرهای جمعیت‌شناختی و هر یک از عوامل کیفیت محتوایی زبان‌آموزی از آزمون تعقیبی (Post hoc / Follow up) استفاده می‌شود.

بر اساس داده‌های ارائه‌شده در جدول ۹ علاوه بر آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار، نتایج جدول مربوطه نشان می‌دهد که در رابطه با عامل روش‌های آموزش ذاتی از عوامل برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی و سنوات خدمت معلمان، مقدار F مساوی است با ۰/۲۲ و سطح معنی‌داری برابر با ۰/۸۷ است (sig= ۰/۸۷ و F=۰/۲۲). با توجه به اینکه مقدار F در سطح ۰/۰۵ نتیجه معنی‌داری را نشان نمی‌دهد (P > ۰/۰۵)، پس می‌توان با ضریب اطمینان ۹۵ درصد، ادعا کرد که بین عامل روش‌های آموزش ذاتی و سنوات خدمت معلمان، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

در این آزمون میانگین مؤلفه‌های روش‌های آموزش (اکتسابی، ذاتی و تعاملی) به‌عنوان ارزش آزمون محاسبه شد. سپس با میانگین هریک از عوامل به‌طور جداگانه مقایسه گردید. مقادیر t، سطح معنی‌داری، درجه آزادی، میانگین‌های تجربی و نظری و همچنین انحراف معیار و تفاوت میانگین در جدول ۸ قابل مشاهده است. بر اساس نتایج، در رویکرد ذاتی تفاوت معنی‌داری در مقایسه میانگین عامل روش‌های آموزش در دوره ابتدایی در سطوح اکتسابی، ذاتی و تعاملی وجود دارد (۰/۰۸ = sig؛ sig = ۰/۰۲ و sig = ۰/۰۶). بنابراین می‌توان ادعا کرد که معلمان ابتدایی در عامل روش‌های آموزش زبان بیشتر بر رویکرد ذاتی تأکید دارند. نتایج مقایسه میانگین نشان می‌دهد که دیدگاه معلمان ابتدایی برای عامل روش‌های آموزش در رویکرد ذاتی با میانگین ۴/۰۷ در مقایسه با رویکردهای اکتسابی و تعاملی دارای تفاوت معنادار بوده و دیدگاهشان احتمالاً به رویکرد ذاتی نزدیک‌تر است.

۴-۵- چه تفاوتی بین متغیر جمعیت‌شناختی (سنوات خدمت معلمان) و عوامل برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی وجود دارد؟

به‌منظور بررسی اینکه آیا تفاوت بین متغیر جمعیت‌شناختی و عوامل برنامه‌های درسی آموزش زبان در

جدول ۹. آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه روش‌های آموزش برنامه درسی آموزش زبان ابتدایی و سنوات خدمت معلمان

عامل	سطوح متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار F	سطح معناداری
روش‌های آموزش ذاتی	۱ تا ۱۰ سال	۱۸	۳/۷۸	۰/۵۶	۳	۰/۲۲	۰/۸۷
	۱۱ تا ۲۰ سال	۵۶	۳/۸۰	۰/۷۲			
	۲۱ تا ۳۰ سال	۱۳۲	۳/۸۶	۰/۶۷			
	۳۱ تا ۴۰ سال	۵	۳/۷۰	۰/۴۴			
	مجموع	۲۱۱	۳/۸۳	۰/۶۷			
روش‌های آموزش اکتسابی	۱ تا ۱۰ سال	۱۸	۳/۵۰	۰/۷۷	۳	۰/۱۵	۰/۹۲
	۱۱ تا ۲۰ سال	۵۶	۳/۵۰	۰/۶۸			
	۲۱ تا ۳۰ سال	۱۳۲	۳/۴۷	۰/۹۲			
	۳۱ تا ۴۰ سال	۵	۳/۲۴	۰/۸۲			
	مجموع	۲۱۱	۳/۴۷	۰/۸۴			
روش‌های آموزش تعاملی	۱ تا ۱۰ سال	۱۸	۴/۲۹	۰/۵۳	۳	۰/۵۲	۰/۶۶
	۱۱ تا ۲۰ سال	۵۶	۴/۱۸	۰/۴۹			
	۲۱ تا ۳۰ سال	۱۳۲	۴/۴۸	۲			
	۳۱ تا ۴۰ سال	۵	۴/۱۳	۰/۸۰			
	مجموع	۲۱۱	۴/۳۸	۱/۶۲			

بر اساس داده‌های ارائه‌شده در جدول ۹ علاوه بر آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار، نتایج جدول مربوطه نشان می‌دهد که در رابطه با عامل محتوای ذاتی از عوامل برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی و سنوات خدمت معلمان، مقدار F مساوی است با ۰/۵۸ و سطح معنی‌داری برابر با ۰/۶۲ است ( $F=0/58$  و  $sig=0/62$ ). با توجه به اینکه مقدار F در سطح ۰/۰۵ نتیجه معنی‌داری را نشان نمی‌دهد ( $P > 0/05$ )، پس می‌توان با ضریب اطمینان ۹۵ درصد، ادعا کرد که بین عامل محتوای تعاملی و سنوات خدمت معلمان، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. بر اساس داده‌های ارائه‌شده در جدول، علاوه بر آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار، نتایج مربوطه نشان می‌دهد که در رابطه با عامل محتوای اکتسابی از عوامل برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی و سنوات خدمت معلمان، مقدار F مساوی است با ۰/۲۱ و سطح معنی‌داری برابر با ۰/۸۸ است ( $F=0/21$  و  $sig=0/88$ ). با توجه به اینکه مقدار F در سطح ۰/۰۵ نتیجه معنی‌داری را نشان نمی‌دهد ( $P > 0/05$ )، پس می‌توان با ضریب اطمینان ۹۵ درصد، ادعا کرد که بین عامل محتوای اکتسابی و سنوات خدمت معلمان، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. بنابراین برای عوامل مذکور، نیازی به استفاده از آزمون تعقیبی به‌منظور تفسیر معناداری وجود ندارد.

بر اساس داده‌های ارائه‌شده در جدول ۹ علاوه بر آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار، نتایج جدول مربوطه نشان می‌دهد که در رابطه با عامل محتوای ذاتی از عوامل برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی و سنوات خدمت معلمان، مقدار F مساوی است با ۰/۵۸ و سطح معنی‌داری برابر با ۰/۶۲ است ( $F=0/58$  و  $sig=0/62$ ). با توجه به اینکه مقدار F در سطح ۰/۰۵ نتیجه معنی‌داری را نشان نمی‌دهد ( $P > 0/05$ )، پس می‌توان با ضریب اطمینان ۹۵ درصد، ادعا کرد که بین عامل محتوای ذاتی و سنوات خدمت معلمان، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. بر اساس داده‌های ارائه‌شده در جدول مربوطه، علاوه بر آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار، نتایج جدول نشان می‌دهد که در رابطه با عامل محتوای تعاملی از عوامل برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی و سنوات خدمت معلمان، مقدار F مساوی است با ۲/۴۳ و سطح معنی‌داری برابر با ۰/۰۶ است ( $sig=0/06$ ) و

جدول ۱۰. آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه عوامل محتوای برنامه درسی آموزش زبان ابتدایی و سنوات خدمت معلمان

عامل	سطوح متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار F	سطح معناداری
محتوای اکتسابی	۱ تا ۱۰ سال	۱۸	۴	۰/۶۷	۳	۰/۵۸	۰/۶۲
	۱۱ تا ۲۰ سال	۵۶	۳/۹۷	۰/۶۸			
	۲۱ تا ۳۰ سال	۱۳۲	۴/۰۹	۰/۶۱			
	۳۱ تا ۴۰ سال	۵	۳/۹۳	۰/۴۳			
	مجموع	۲۱۱	۴/۰۴	۰/۶۳			
محتوای ذاتی	۱ تا ۱۰ سال	۱۸	۳/۶۴	۰/۹۳	۳	۲/۴۳	۰/۰۶
	۱۱ تا ۲۰ سال	۵۶	۳/۴۴	۰/۹۱			
	۲۱ تا ۳۰ سال	۱۳۲	۳/۲۹	۰/۸۷			
	۳۱ تا ۴۰ سال	۵	۴/۲۰	۰/۵۰			
	مجموع	۲۱۱	۳/۳۸	۰/۸۹			
محتوای تعاملی	۱ تا ۱۰ سال	۱۸	۴/۱۶	۰/۶۴	۳	۰/۲۱	۰/۸۸
	۱۱ تا ۲۰ سال	۵۶	۴/۲۵	۰/۵۰			
	۲۱ تا ۳۰ سال	۱۳۲	۴/۵۵	۳/۵۴			
	۳۱ تا ۴۰ سال	۵	۴/۳۰	۰/۴۴			
	مجموع	۲۱۱	۴/۴۳	۲/۸۲			

معنی‌داری را نشان نمی‌دهد ( $P > 0/05$ )، پس می‌توان با ضریب اطمینان ۹۵ درصد، ادعا کرد که بین عامل سازوکارهای یادگیری ذاتی و سنوات خدمت معلمان، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. بر اساس داده‌های ارائه‌شده در جدول مربوطه، علاوه بر آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار، نتایج جدول مربوطه نشان می‌دهد که در رابطه با عامل سازوکارهای یادگیری اکتسابی از عوامل برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی و سنوات خدمت معلمان، مقدار F مساوی است با ۰/۷۷ و سطح معنی‌داری برابر با ۰/۵۰ است ( $F=0/77$  و  $sig=0/50$ ). با توجه به اینکه مقدار F در سطح ۰/۰۵ نتیجه معنی‌داری را نشان نمی‌دهد ( $P > 0/05$ )، پس می‌توان با ضریب اطمینان ۹۵ درصد، ادعا کرد که بین عامل سازوکارهای یادگیری اکتسابی و سنوات خدمت معلمان، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و نیازی به آزمون تعقیبی جهت تفسیر معناداری نیست. در نتیجه، برای عوامل مورد تحلیل، نیازی به استفاده از آزمون تعقیبی برای تفسیر معناداری وجود ندارد. جزئیات در جدول ۱۱ ذکر شده است.

بر اساس داده‌های ارائه‌شده در جدول ۱۰ علاوه بر آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار، نتایج جدول مربوطه نشان می‌دهد که در رابطه با عامل سازوکارهای یادگیری تعاملی از عوامل برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی و سنوات خدمت معلمان، مقدار F مساوی است با ۰/۶۶ و سطح معنی‌داری برابر با ۰/۸۷ است ( $F=0/66$  و  $sig=0/87$ ). با توجه به اینکه مقدار F در سطح ۰/۰۵ نتیجه معنی‌داری را نشان نمی‌دهد ( $P > 0/05$ )، پس می‌توان با ضریب اطمینان ۹۵ درصد، ادعا کرد که بین عامل سازوکارهای یادگیری تعاملی و سنوات خدمت معلمان، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. بر اساس داده‌های ارائه‌شده در جدول مربوطه، علاوه بر آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار، نتایج جدول نشان می‌دهد که در رابطه با عامل سازوکارهای یادگیری ذاتی از عوامل برنامه‌های درسی آموزش زبان در دوره ابتدایی و سنوات خدمت معلمان، مقدار F مساوی است با ۰/۳۵ و سطح معنی‌داری برابر با ۰/۷۸ است ( $F=0/35$  و  $sig=0/78$ ). با توجه به اینکه مقدار F در سطح ۰/۰۵ نتیجه

جدول ۱۱. تحلیل واریانس یک‌راهه سازوکارهای یادگیری برنامه درسی آموزش زبان ابتدایی و سنوات خدمت معلمان

عامل	سطوح متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار F	سطح معناداری
سازوکارهای یادگیری تعاملی	۱ تا ۱۰ سال	۱۸	۴/۱۳	۰/۵۵	۳	۰/۳۵	۰/۷۸
	۱۱ تا ۲۰ سال	۵۶	۴/۳۷	۰/۵۱			
	۲۱ تا ۳۰ سال	۱۳۲	۴/۳۵	۱/۲۵			
	۳۱ تا ۴۰ سال	۵	۴/۳۵	۰/۳۹			
	مجموع	۲۱۱	۴/۳۴	۱/۰۴			
سازوکارهای یادگیری ذاتی	۱ تا ۱۰ سال	۱۸	۴/۰۵	۰/۵۵	۳	۰/۷۷	۰/۵۰
	۱۱ تا ۲۰ سال	۵۶	۳/۹۱	۰/۵۱			
	۲۱ تا ۳۰ سال	۱۳۲	۴/۱۴	۱/۲۵			
	۳۱ تا ۴۰ سال	۵	۳/۷۵	۰/۳۹			
	مجموع	۲۱۱	۴/۰۶	۱/۰۴			
سازوکارهای یادگیری اکتسابی	۱ تا ۱۰ سال	۱۸	۴/۲۲	۰/۶۰	۳	۰/۶۶	۰/۸۷
	۱۱ تا ۲۰ سال	۵۶	۴/۳۰	۰/۵۰			
	۲۱ تا ۳۰ سال	۱۳۲	۴/۳۰	۰/۵۲			
	۳۱ تا ۴۰ سال	۵	۴	۰/۴۰			
	مجموع	۲۱۱	۴/۲۹	۰/۵۲			

### بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، عوامل و مؤلفه‌های برنامه‌های درسی آموزش زبان فارسی در پایه اول و دوم ابتدایی شناسایی شدند که شامل ۹ عامل استخراج شده با توجه به بار عاملی و ساختار مفهومی و نظری گزاره‌های تشکیل‌دهنده پرسشنامه با تأکید بر گزاره‌های با بیشترین بار عاملی به ترتیب با عناوین روش‌های آموزش ذاتی؛ روش‌های آموزش اکتسابی؛ محتوای اکتسابی؛ محتوای ذاتی؛ محتوای تعاملی؛ سازوکارهای یادگیری تعاملی؛ سازوکارهای یادگیری ذاتی؛ روش‌های یادگیری تعاملی؛ و سازوکارهای یادگیری اکتسابی نام‌گذاری شدند. نتایج این بخش از پژوهش با یافته‌های قاسم پور، روشن و محمدی (Ghasempour Moghadam, Roshan & Mohammadi, 2010) همخوانی دارد. همچنین قاسم‌پور (Ghasem Pour Moghadam, 2016) در مطالعه تطبیقی خود در زمینه دیدگاه‌ها، رویکرد و روش‌های برنامه درسی زبان‌آموزی در دوره ابتدایی کشورهای مورد مطالعه از جمله ایران، ایالات متحده

آمریکا، انگلستان، ژاپن، آلمان و عربستان سعودی در مورد عناصر و مؤلفه‌های برنامه درسی زبان‌آموزی کشورهای مورد مطالعه پژوهشگر به این نتیجه دست یافت که در هر کشور به نسبت نوع نگاه و رویکرد برنامه درسی عناصر و مؤلفه‌ها تفاوت دارد اما در همه آن‌ها به رویکرد چهار مهارت زبانی، اهداف، محتوا و قواعد دستوری توجه می‌شود.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌ها تفاوت معنی‌داری در مقایسه میانگین عامل سازوکارهای یادگیری در دوره ابتدایی در سطوح اکتسابی، ذاتی و تعاملی وجود دارد. نتایج مذکور نشان می‌دهد که معلمان در عامل سازوکارهای یادگیری بیشتر بر رویکردهای اکتسابی و تعاملی هستند. نتایج پژوهش مگنان و همکاران (Magnan; Murphy & Sahakyan, 2014) نشان می‌دهد که دیدگاه معلمان ابتدایی برای عامل سازوکارهای یادگیری در رویکرد تعاملی در مقایسه با رویکرد اکتسابی تفاوت معنادار بیشتری داشته و دیدگاهشان احتمالاً به ترتیب به رویکرد تعاملی و سپس رویکرد

و رویکرد انسان‌گرایانه تقسیم‌بندی نمود. البته درصدی از این محیط‌ها بر پایه رویکرد ساختارگرایانه طراحی شده‌اند. بیشتر معلمان (۴۶٪) معتقدند که بهترین محیط برای آموزش زبان محیط‌های مبتنی بر رویکرد رفتارگرایانه است. رویکردهای انسان‌گرایانه و شناختی هم به ترتیب در رده‌های دیگر هستند.

نتایج پژوهش در بخش محتوایی برنامه درسی آموزش زبان نشان داد که تفاوت معنی‌داری در مقایسه میانگین عامل محتوا در دوره ابتدایی در سطوح اکتسابی، ذاتی و تعاملی وجود دارد. بنابراین می‌توان ادعا کرد که معلمان در عامل محتوا بر همه رویکردهای اکتسابی، ذاتی و تعاملی تمایل دارند. با این توضیح که نتایج مقایسه نشان می‌دهد که دیدگاه معلمان ابتدایی برای عامل محتوا در رویکرد ذاتی دارای تفاوت معنادار بیشتری نسبت به رویکردهای دیگر است. سپس در بین رویکردهای دیگر، رویکرد تعاملی در مقایسه با رویکرد اکتسابی دارای تفاوت معنی‌دار بیشتری است. بنابراین دیدگاه معلمان احتمالاً در محتوای موضوعی به ترتیب به رویکردهای ذاتی، تعاملی و اکتسابی نزدیک‌تر است. کراندال (Crandall, 2012) در مقاله‌ای با عنوان «تدریس محتوا محور زبان» که در کتاب راهنمای آموزش و یادگیری زبان در دانشگاه کمبریج چاپ شده، به بررسی چهار رویکرد یادگیرنده محور، محتوا محور، معلم محور و تعامل محور در آموزش زبان پرداخته است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که برای آموزش زبان آنچه مهم است دارا بودن محتوایی است که گام‌به‌گام امکان رسیدن به هدف یادگیری را فراهم می‌سازد. او با بررسی سبک آموزش چهل معلم، به این نتیجه رسیده است که برنامه‌های درسی که بر حول یک محتوای معتبر طراحی شده و فعالیت یادگیرنده و معلم بر این اساس انجام می‌شود دارای بازده آموزشی و اثربخشی یادگیری بهتری است؛ که با توجه به تحقیقات صورت گرفته تلفیقی از سه

اکتسابی نزدیک‌تر است. گراوس (Graves, 2008). در پژوهشی با عنوان «برنامه درسی زبان: دیدگاه اجتماعی متنی» به معرفی یک نگاه جدید به مقوله آموزش زبان پرداخته است. او یادآوری می‌کند که آموزش زبان اساساً یک امر اجتماعی است که باید محقق گردد. او با بررسی دیدگاه‌های ۲۰۰ نفر از معلمان و آموزشیاران برجسته حوزه آموزش زبان، به این نکته پی برده که آموزش زبان باید در یک بستر اجتماعی انجام گیرد. او به این نتیجه رسیده است که اگرچه انسان به دلیل دارا بودن توانایی تکلم یک موجود منحصر به فرد است و می‌توان گفت که زبان در او یک امر ذاتی است اما فرهنگ اجتماعی و نوع زبان تکلمی در آن عرصه نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری زبان دارد. اسپینسا (Espinosa, 2013) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که رویکرد تلفیقی (دیدگاه ذاتی و اکتسابی) می‌تواند بهترین روش در آموزش زبان باشد. یکی دیگر از نتایج پژوهش او تأکید بر آموزش به زبان مادری و بر اساس واقعیت‌های اجتماعی است که فرد در آن رشد کرده است. تا حدودی با پژوهش حاضر همسو است.

بالدوف، کاپلان و کاموانگمالو (Baldauf; Kaplan & Kamwangamalu, 2010) در پژوهشی با عنوان «برنامه‌ریزی زبان و مسائل آن» به این نتیجه رسیده‌اند که حدود ۴۰ درصد از معلمان دارای رویکرد خاص و یا نگرشی به آموزش زبان نیستند و نمی‌توان آن‌ها را در هیچ‌یک از رویکردهای آموزش زبان دسته‌بندی کرد. همسو نیست. داوتی و لانگ (Doughty & Long) در پژوهشی با عنوان «محیط‌های روان‌شناختی مطلوب برای یادگیری از راه دور زبان خارجی» به بررسی چندین مدل از طراحی محیط‌های آموزش زبان که بر پایه رویکردهای روانشناسی تدوین شده‌اند، پرداخته است. از نظر آنان غالب محیط‌ها را می‌توان در سه دسته محیط‌های مبتنی بر رویکرد رفتاری، رویکرد شناختی

حوزه و مقایسه اثرات آن‌ها به این نتیجه رسیده که مبنای آموزش زبان در بین معلمان غالباً استفاده از روش اکتسابی بوده است. آن‌ها نتیجه گرفتند که حدود ۵۲ درصد از معلمان ناخواسته از روش‌های آموزش مرتبط با رویکرد اکتسابی برای آموزش زبان استفاده کرده‌اند. همچنین ۳۹ درصد دیدگاهی متفاوت، یعنی آموزش زبان با استفاده از رویکرد ذاتی، داشته‌اند. همچنین معلمان از روش‌های تلفیقی نیز استفاده کرده‌اند. تا حدودی همسو است (به نقل از Sheeba, 2018).

#### منابع

- Ajami, F., & Abolmaali Alhosseini, K. (2019). The Effects of Instruction through Play on English Academic Achievement and Self-assertiveness skill of Language Learners of 8 to 12 years old. *Research in Curriculum Planning*, 16(60), 121-132. [Persian]
- Al Dameg, K. A. (2011). *The suitable age for learning foreign languages in public education*. Damascus publication.
- Baldauf, R., Kaplan, R., & Kamwangamalu, N. (2010). Language planning and its problems. *Current Issues in Language Planning*, 11, 430-438.
- Beglar, D., & Alan H. (2002). Implementing task-based language teaching. In Jack Richards and Willy Renandya (eds). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Crandall, J. (2012). Content-based language teaching. In: Burns A, Richards JC, *the Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 149-60.
- Doughty, C., & Long, M.H. (2013). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7, 50-80.
- Espinosa, L. (2013). Early Education for Dual Language Learners: Promoting School Readiness and Early School Success, *Young Children of Immigrants: Research Findings and Policy Choices*, Migration Policy Institute.

رویکرد (اکتسابی، ذاتی و تعاملی) زبان‌شناسی شاید فراهم‌کننده این محتوای معتبر باشد.

بخشی دیگر از پژوهش به بررسی رویکردهای حاکم بر اجرا و آموزش برنامه‌های درسی آموزش زبان پرداخته است. بر این اساس، نتایج نشان می‌دهد که در رویکرد ذاتی تفاوت معنی‌داری در مقایسه میانگین عامل روش‌های آموزش در دوره ابتدایی در سطوح اکتسابی، ذاتی و تعاملی وجود دارد. بنابراین می‌توان ادعا کرد که معلمان ابتدایی در عامل روش‌های آموزش زبان بیشتر بر رویکرد ذاتی تأکید دارند. نتایج مقایسه میانگین نشان می‌دهد که دیدگاه معلمان ابتدایی برای عامل روش‌های آموزش در رویکرد ذاتی در مقایسه با رویکردهای اکتسابی و تعاملی دارای تفاوت معنادار بوده و دیدگاهشان احتمالاً به رویکرد ذاتی نزدیک‌تر است. لیونگ (Leung, 2012) در مقاله‌ای با عنوان «تدریس نتیجه‌گرای زبان» که در کتاب راهنمای آموزش و یادگیری زبان در دانشگاه کمبریج چاپ شده، به بررسی شش رویکرد آموزش و تدریس در آموزش زبان پرداخته است. او به این نتیجه رسیده که روش‌هایی که در آن بر یادگیری زبان به‌عنوان یک ابزار لازم برای تعامل تأکید شده و زبان را محصول یک فرایند آموزش می‌دانند (نه یک مقوله ذاتی) و بر قابلیت یادگیری این مهارت‌ها تأکید دارند، روش‌های مناسبی برای این امر هستند. نتایج تحقیق گلدنبرگ و همکاران (Goldenberg; Hicks & Lit, 2012) نشان می‌دهد که باید در امر تدریس به یادگیری زبان به‌عنوان یک مقوله قابل تحقق و دست‌یافتنی نگاه کرد نه یک امر ذاتی و فطری. روش‌های آموزشی که به تشکیل ساخت‌های زبان می‌پردازند توانسته‌اند نتایج آموزشی بهتری به دست آورند، بنابراین با نتایج پژوهش حاضر همسو نیست. همچنین رگلار و آلن (Beglar & Alan, 2002) در پژوهشی با عنوان «اجرای رویکرد وظیفه محور در آموزش زبان»، ضمن بررسی چند رویکرد در این



- Ghasem Pour Moghadam, H. (2006). An Analytical Study of Innovation Dimensions in the Elementary Language Curriculum of Persia, Innovation Conference in Elementary Curriculum. [Persian]
- Ghasem Pour Moghaddam, H., Zandi, B., & Bakhshesh, M. (2008). A comparative study of Iranian-American language curriculum in elementary school. *Curriculum Studies*, 3 (8): 22-1. [Persian]
- Ghasempour Moghadam, H., Roshan, B., & Mohammadi, A. (2010). Examining the features of the national language in the Persian language domain. *Quarterly Journal of Educational Innovation*, 9 (36): 28-7. [Persian]
- Ghorbandordinejad, F., & Bayat, Z. (2017). The effect of inter-cultural background knowledge on Iranian learners' reading skills. *Research in Curriculum Planning*, 13(49), 48-60. [Persian]
- Goldenberg, C., Hicks, J., and Lit, I. (2013). *Dual Language Learners: Effective Instruction in Early Childhood*, American Educator.
- Graves, K. (2008). The language curriculum: a social contextual perspective. *Language Teaching*, 41(2), 81-147.
- Griffiths, C. (ed.) (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habibpour, K., and Safari Shali, R. (2016). *SPSS Application Guide for Surveying Research*. Third Edition, Tehran: Motafakeran Publications. [Persian]
- Houghton, S.A. (2014). Exploring manifestations of curiosity in study abroad as part of intercultural communicative competence. *System* 42C, pp. 368-382.
- Jannejad, M., Khazaie, S., Ahmadi, H., & Darjani, H. (2017). Learning English through new media with Iranian-Islamic content development. *Research in Curriculum Planning*, 14(26), 109-117. [Persian]
- Kako Joibari, Ali Asghar (2011). *Literacy methods in the first language elementary Persian language*. Exceptional Education Organization. Exceptional Children's Research Institute. [Persian]
- Kako Joybari, Ali Asghar (2010). *Effective evolutionary aspects in the teaching of elementary school students, theoretical and research articles about language*. Exceptional Children's Research Institute. [Persian]
- Khelifa, M. (2009). Factor Analysis, SPSS for Windows® Intermediate & Advanced Applied Statistics, Zayed University Office of Research, available at <http://www.zu.ac.ae/main/files/contents/research/training/factoranalysis.ppt> on 2015/03/02
- Leung, C. (2012). Outcomes-based language teaching. In: Burns A, Richards JC (Eds) *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Magnan, S.S., Murphy, D. & Sahakyan, N. (2014). Standards through the Perspectives of Postsecondary Students. *Modern Language Journal* 98, S1, 222-251.
- O'Grady, W., Archibald, J., Aronoff, M & Rees Miller, J. (2009). *Contemporary Linguistics an Introduction*, Fourth Edition Edition. Springer publication. Oxford: Oxford University.
- Papafragou, A., Kimberly, C., & Linda, G. (2007). *When We Philosophical. Framework & implication for teaching*. New York. Academic Press.
- Richards, Jack C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. *RELC Journal* 44(1) 5-33.
- Robinson, P. (2009). Syllabus Design. In Long, M.H. and C.J. Doughty (eds.), *the Handbook of Seliger & M. H. Long (eds.) Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* pp. Rowley, MA: Newbury House.
- Sahraie, R., M. (2012). Perspective of Persian language teaching to non-Persians in terms of curriculum design. *Linguistics Research*; 4 (1): 113-97. [Persian]
- Sharifi, H. (2008). *Determining the approaches and methods of teaching Persian language in the first and second grade of elementary school*. Tehran, Research and Educational Planning Organization. Office of Planning and Compilation of Textbooks. [Persian]
- Sheeba, S., A. (2018). CLT- An Approach to teach EFL and ESL learners. *GJRA – Global Journal for Research Analysis*, 7(10), 78-85.
- Thomas, W., Collier, V. (2012). Dual Language Education Can Close Achievement Gap – summary available at: <http://www.thomasandcollier.com/>

- Van Lier, L. (2009). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Teaching and Learning* 1(1): 1–19.
- Vaziri Nia, S. (2010). *Cognitive Language*, Tehran, Ghatreh Publishing. [Persian]
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA MIT Press.
- Webster, Jonathan., J. (2014). What we can learn from investigating Theme: a case study of Malala's UN speech. Invited lecture to commemorate appointment as Visiting Professor, Sun Yat-sen University. April 2014. Guangzhou, China.