

## موانع اجرایی رویکرد یادگیری دانش‌آموز محور از دیدگاه معلمان زبان انگلیسی

محمد رضا همتی\*، فرامرز عزیز ملایری\*\*، حمیدرضا خلجی\*\*\*

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی موانع اجرایی رویکرد یادگیری دانش‌آموز محور از دیدگاه معلمان زبان انگلیسی بوده که با رویکرد ترکیبی هم‌گرا انجام شده است. روش تحقیق کیفی در این پژوهش، مطالعه موردی و در بخش کمی پیمایشی بوده است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات بخش کیفی، مصاحبه نیمه ساختاریافته و ابزار بخش کمی، پرسش‌نامه بومی‌سازی شده است. جامعه آماری بخش کیفی و کمی، معلمان زبان انگلیسی در مدارس دوره متوسطه دوم نواحی شهر کرمانشاه هستند. در بخش کیفی به منظور بررسی عمیق موضوع، با ۹ معلم انگلیسی مدارس خاص که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند مصاحبه صورت گرفت و در بخش کمی نیز با روش تمام‌شماری از ۸۶ نفر اطلاعات گردآوری شد. به منظور تحلیل یافته‌های کیفی از کدگذاری‌های متعارف و برای تحلیل اطلاعات کمی نیز از نرم‌افزار SPSS استفاده شد. نتایج نشان داد از نظر معلمان زبان انگلیسی مدارس دوره متوسطه دوم نواحی شهر کرمانشاه، موانع اصلی اجرای رویکرد دانش‌آموز محور در کلاس‌های زبان انگلیسی در ۳ محور «سازمانی»، «معلم-دانش‌آموز-والدین» و «فرهنگی-اجتماعی» دسته‌بندی شدند. یافته‌ها بیانگر این است که هرچند معلمان زبان انگلیسی درک کلی از رویکرد یادگیری دانش‌آموز محور دارند، اما به دلیل محدودیت‌ها که اساسی‌ترین آن‌ها محوریت سازمانی دارند، معلمان همچنان به رویکرد معلم محور پایبند هستند.

**واژه‌های کلیدی:** روش ترکیبی، رویکرد دانش‌آموز محور، سازنده‌گرایی اجتماعی، معلمان زبان انگلیسی

\* دانشجوی دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ملایر، ملایر، ایران. mrhmmt@gmail.com

\*\* استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ملایر، ملایر، ایران. (نویسنده مسئول)

f\_azizmalayeri@malayeriau.ac.ir

\*\*\* استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ملایر، ملایر، ایران. hrkhalaji20@gamil.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۵/۱۲

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۱/۵/۴

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۹/۲۷

### مقدمه

مطالعات اخیر در چهار دهه گذشته کارآمدی رویکرد دانش‌آموز محوری را بر معلم محوری در حوزه‌هایی چون تقویت رشد فکری دانش‌آموزان (بورک، ۱۹۸۳)، افزایش مشارکت دانش‌آموزان (کلی، ۱۹۸۵)؛ ایجاد اعتماد به نفس در دانش‌آموزان (داندولاکیس، ۱۹۸۶)، انتقال مسئولیت یادگیری به دانش‌آموزان (پاسمان، ۲۰۰۰)، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، تشویق یادگیری مادام‌العمر و توسعه مهارت‌های ارتباطی (ون ویگن و راسل، ۲۰۱۹؛ ویلا سیس و کاماچو، ۲۰۱۷) تأیید کرده است. از دیدگاه استارکی (۲۰۱۹) رویکرد یادگیری دانش‌آموز محوری در اوایل قرن بیستم راه را برای شکل‌گیری نگرش جدیدی از فرایند یادگیری و اینکه فرایند یاددهی-یادگیری در هزاره جدید چگونه باشد، هموار کرد. از آنجایی که این رویکرد در محیط آموزشی به‌عنوان یک رویکرد کارآمد و به سرعت در حال رشد تلقی می‌شود (الحُمیدی، ۲۰۱۵)، توجه جهانی را به خود جلب کرده است. به‌کارگیری رویکرد یادگیری دانش‌آموز محور در کلاس درس موضوع جدیدی نیست. ریشه‌های توجیه به این رویکرد به قرن چهارم قبل از میلاد برمی‌گردد که در آن زمان کنفوسیوس و سقراط بر نقش فراگیران<sup>۱</sup> در آموزش تأکید کردند. پس از آن جان لاک در قرن شانزدهم اهمیت آموزش تجربی<sup>۲</sup> را مورد توجه قرار داد. در قرن هجدهم، پستالوزی، هربارت و فروبل برنامه‌های درسی مبتنی بر تجربه و یادگیرنده محور<sup>۳</sup> را طراحی کردند. در قرن بیستم، مجموعه تحقیقات و دیدگاه‌های دیویی، پیازه و ویگوتسکی با تمرکز بر روی چگونگی یادگیری دانش‌آموزان باعث شکل‌گرفتن این رویکرد و ارائه برنامه‌ای در این خصوص شدند.

بنا به نظر مسترز (۲۰۱۳) دانش‌آموزان از محتوای ارائه شده در رویکرد سنتی معلم محور تقریباً ۵ تا ۳۰ درصد را می‌آموزند. علاوه بر این، آموزش‌های منفعل معلم محور که به نسل‌های قبلی خدمت کرده‌اند بیش از این برای تأمین مهارت‌های یادگیری دانش‌آموزان در قرن ۲۱ مناسب نیستند (زکی و گونیلی، ۲۰۱۴). همراه با این تغییرات و با توجه به پیشرفت‌های اخیر در نظریه‌های شناختی و یادگیری، علاقه فزاینده‌ای در جهت تعیین چگونگی ارائه آموزش موثر به دانش‌آموزان و بهبود یادگیری آن‌ها به‌وجود آمده است (سوپر، ۲۰۰۵). برای این منظور، بسیاری از کارشناسان آموزشی سعی کرده‌اند بهترین روش‌های یادگیری، تقویت مهارت‌ها و خلق پروژه‌های نوآورانه را برای بهبود تعامل و آموزش دانش‌آموزان کشف کنند (اسلاویچ و زیملاردو، ۲۰۱۲).

جیکوبز و راناندا (۲۰۱۶) آغاز حرکت‌های اولیه در آموزش و پرورش جهان به سمت رویکرد دانش‌آموز محوری را مرتبط با آثار دانش‌مندانمانند جان دیویی، کارل راجرز، ژان پیازه و ویگوتسکی می‌دانند. گسترش رویکرد دانش‌آموز محوری ریشه در نظریه ترقی‌خواهی جان دیویی

1. learners

2. experiential education

3. experience-based and learner-centered curricula

در یک قرن گذشته دارد. دیدگاه دیویی بر این اصل بنا نهاده شده بود که در یک محیط آموزشی کودک باید به عنوان خورشید در نظر گرفته شود و سایر عوامل آموزشی به دور او بچرخند. به عبارت دیگر، کودک باید در مرکز سیستم آموزشی باشد. در مجموع، ایده‌های دیویی منجر به توسعه این رویکرد شد. نظریه انسان‌گرایی کارل راجرز هم کاربرد زیادی در آموزش دانش‌آموز محور داشته است. این نظریه بر کاربرد نتایج پژوهش‌های روان‌شناختی او در آموزش فرد محور، توجه به دانش‌آموزان و اهمیت نقش معلم یا همان تسهیل‌کننده یادگیری تاکید دارد. دانش‌مندان انسان‌گرا معتقدند که هم احساسات و هم دانش فراگیران در فرآیند یادگیری مفید هستند. اصول انسان‌گرایی بر نقش خود رهبری<sup>۱</sup>، استقلال<sup>۲</sup>، خود ارزیابی<sup>۳</sup>، اهمیت حوزه‌های شناختی و عاطفی در یادگیری و نیز ایجاد محیط دوستانه در فراگیران تاکید دارد. در مجموع، ایده‌های راجرز راه را برای اجرای این رویکرد نوین آموزشی هموار نمود. پیازه در نظریه سازنده‌گرایی شناختی معتقد است که افراد بخش عظیمی از آموخته‌های خود را خودشان می‌سازند (برونینگ، شراو، نوربای و رونینگ، ۲۰۰۴). این موضوع بر تعامل بین افراد و موقعیت‌ها در کسب دانش و مهارت تاکید دارد (کاب و باورز، ۱۹۹۹). بر اساس نظریه فرهنگی-اجتماعی ویگوتسکی رشد شناختی نتیجه مستقیم فعالیت نیست بلکه اطرافیان باید با فراگیر تعامل داشته باشند و از ابزارهای میانجی برای تسهیل فرآیند یادگیری استفاده کنند تا رشد شناختی در فرد رخ دهد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸). در مجموع بنیان‌های اصلی این چهار نظریه با تمرکز بر روی چگونگی یادگیری فعال دانش‌آموزان و شکل‌گیری این نوع یادگیری و پیامدهای آن، مسیر را برای ظهور رویکرد دانش‌آموز محور فراهم و هموار نمودند.

در طی شکل‌گیری رویکرد دانش‌آموز محور از گذشته تاکنون تعاریف متعددی برای آن ارائه شده که نقاط مشترک فراوانی دارند. از بین تعاریف ارائه شده توسط نظریه‌پردازان این رویکرد در چند دهه اخیر می‌توان به تعریف فلدر و برنت (۱۹۹۶) اشاره کرد که رویکرد دانش‌آموز محور را یک رویکرد آموزشی جامع می‌دانند که شامل جایگزین کردن روش‌های فعال یادگیری به جای روش‌های سنتی همچون سخنرانی است که در آن دانش‌آموزان با استفاده از یادگیری خودگام<sup>۴</sup> و مشارکتی مسئول یادگیری خود هستند. همچنین از دیدگاه انیل و مک‌مهان (۲۰۰۵) در رویکرد دانش‌آموز محور، فراگیر می‌تواند مطالب و چگونگی یادگیری آن‌ها را انتخاب کند. اخیراً نیز ریچاردز و اشمیت (۲۰۱۳: ۳۲۶)، رویکرد فراگیر محور را در حوزه آموزش زبان این‌گونه تعریف

1. self-directedness

2. autonomy

3. self-evaluation

4. self-paced

کرده‌اند: "در آموزش زبان باور بر این است که توجه به ماهیت زبان‌آموزان باید بر تمام جنبه‌های آموزش زبان از جمله برنامه‌ریزی آموزشی و ارزشیابی متمرکز باشد".

درباره موانع و محدودیت‌های اجرای رویکرد دانش‌آموز محور در جهان تحقیقات بسیاری انجام شده است اما با توجه به اهداف این پژوهش مهمترین آن‌ها که در طی دو دهه اخیر انجام شده بدین شرح هستند: وایمر (۲۰۰۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که معلمان حتی پس از شرکت در کارگاه‌های آموزشی روش‌های دانش‌آموز محور، همچنان در کلاس خود بر روش سخنرانی تمرکز دارند. ییلماز (۲۰۰۸) در تحقیقی درک معلمان از آموزش فراگیر محور را مورد مطالعه قرار داد. نتایج این تحقیق نشان داد که بسیاری از چالش‌های موجود برای اجرای این رویکرد در کلاس‌ها با ساختار سازمانی کلاس‌ها و مدارس مانند تعداد زیاد دانش‌آموزان، کمبود منابع و ... مرتبط است. نتایج پژوهش ابرت-می و همکاران (۲۰۱۱) مشخص کرد معلمان در برخی شرایط فقط تصور می‌کنند از روش‌های دانش‌آموز محور بهره می‌گیرند، در حالی که روش تدریس آن‌ها معلم محور است. آن و ریگلوث (۲۰۱۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که به دلیل فقدان دانش لازم درباره رویکرد دانش‌آموز محور و سایر مشکلات، معلم‌ها با وجود آن که به این رویکرد باور دارند، اغلب با چالش اجرای کلاس دانش‌آموز محور مواجه هستند. در پژوهشی امینیونو (۲۰۱۲) که به بررسی چالش‌ها و موانع رویکرد فراگیر محور از نظر مدرسان و دانشجویان در کشور عمان پرداخته بود موانع اصلی اجرای این رویکرد را عواملی چون زبان، فرهنگ، محتوای آموزشی غیربومی، درک ضعیف دانشجویان از رویکرد فراگیر محور، فقدان روش تدریس مناسب و کتابخانه‌های مجهز دانست.

الحُمیدی (۲۰۱۵) در تحقیق خود دریافت که بین تصورات معلمان زبان انگلیسی و روش‌های تدریس آن‌ها در اجرای روش دانش‌آموز محور تناقضاتی وجود دارد. ساکن (۲۰۱۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که معلمان از نقش جدید خود در رویکرد دانش‌آموز محور به‌عنوان تسهیل کننده آموزش رضایت ندارند، زیرا آن‌ها استقلال دانش‌آموزان را تهدیدی برای عملکرد خود می‌دانند. نتایج مطالعه صالح و یوسف (۲۰۱۶) برای درک نگرش معلمان زبان انگلیسی نسبت به رویکرد دانش‌آموز محور و تلاش آن‌ها برای اجرای این رویکرد در کلاس‌ها نشان داد که معلمان زبان انگلیسی نسبت به این رویکرد آموزشی نگرش مثبتی دارند، هرچند که از راهبردهای هر دو رویکرد یادگیری یعنی دانش‌آموز محور و معلم محور در آموزش زبان انگلیسی استفاده می‌کنند.

آلتنا (۲۰۱۷) در مطالعه مروری خود درباره موانع اجرایی رویکرد فراگیر محور در طول صد سال گذشته به این نتیجه رسید که روش سخنرانی که معلم محور است، به‌طور گسترده در دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. همچنین نتایج این تحقیق نشان داد که رویکردهای فراگیر محور عمدتاً کم و به‌صورت بسته‌های مجزا در دانشگاه‌ها اجرا می‌شوند. کایماکام‌اوغلو (۲۰۱۸) در

تحقیق خود نشان داد اگرچه معلمان باورهای سازنده‌گرایانه<sup>۱</sup> یا تلفیقی از سازنده‌گرایانه و سنتی دارند، ولی عمدتاً از رویکرد معلم محور پیروی می‌کنند. گیشا و مزواری (۲۰۱۸) در تحقیق خود در مراکش دربارهٔ درک معلمان زبان انگلیسی از رویکرد دانش‌آموز محوری به این نتیجه رسیدند که اگرچه معلمان درک صحیحی از این رویکرد دارند با این حال به دلیل محدودیت‌هایی همچون برنامه آموزشی، امتحانات استاندارد (کشوری)، نبود محتوای آموزشی مناسب و تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس، معلمان مجبور به استفاده از رویکرد معلم محور هستند. آن و میندریلا (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای به بررسی موانع موجود از نظر معلمان برای استفاده از تکنولوژی در تسهیل آموزش فراگیر محور پرداختند. در این تحقیق آن‌ها موانع اصلی اجرای این رویکرد آموزشی را موارد زیر برشمردند: کمبود زمان، کمبود فناوری لازم برای اجرای این رویکرد، عدم آگاهی از آموزش‌های فراگیر محور و استفاده از آزمون‌های استاندارد. تادس (۲۰۲۰) در پژوهشی ترکیبی دربارهٔ مشکلات اثرگذار بر رویکرد دانش‌آموز محور در آموزش مطالعات اجتماعی در اتیوپی موانع اجرای این رویکرد را بدین شرح بیان کرد: کمبود زمان و منابع برای اجرا، انعطاف‌ناپذیری جدول زمانی آموزشی، نگرش معلم، کمبود مواد آموزشی و پشتیبانی اداری، مشکل در چیدمان کلاس، کلاس‌های پرجمعیت و حجم زیاد مطالبی که باید تدریس شود. در پژوهش مرادی و علوی‌نیا (۲۰۲۰) نحوهٔ اجرا، محدودیت‌ها و چالش‌های رویکرد فراگیر محور در کلاس‌های زبان انگلیسی مدارس کشور مطالعه شد. نتایج نشان داد که سه عامل معلم، زبان‌آموز و محیط آموزشی نقش مهمی در محدود کردن اجرای این رویکرد دارند.

اگرچه پژوهش‌های فراوانی در جهان در زمینهٔ موانع و اجرای رویکرد یادگیری دانش‌آموز محور انجام شده اما تحقیقاتی با موضوع و محوریت بررسی موانع این رویکرد در کلاس‌های زبان انگلیسی ایران بسیار محدود است. پژوهشگران این تحقیق با داشتن تجربهٔ بیش از ۲۰ سال تدریس در مدارس به‌عنوان معلم زبان انگلیسی و ارتباط با همکاران و دانش‌آموزان دریافتند که متأسفانه تعداد زیادی از دانش‌آموزان نه تنها علاقه‌مند به یادگیری زبان انگلیسی نیستند بلکه کمترین بازدهی در فراگیری مطالب آموزشی زبان انگلیسی را دارند. لذا تجارب زیستهٔ پژوهشگران، آنان را برای انجام این پژوهش ترغیب نمود تا همگام با تغییرات جهانی پارادایم آموزشی، از معلم محور به دانش‌آموز محور، موانع اجرایی این رویکرد در کشور را با نگاه ویژه به کلاس‌های زبان انگلیسی بررسی کنند. نتایج این پژوهش هم از لحاظ نظری و هم از نظر عملی حائز اهمیت است چرا که این مطالعه جزء معدود مطالعاتی است که موانع اجرایی رویکرد یادگیری دانش‌آموز محور را از دیدگاه معلمان زبان انگلیسی بررسی می‌کند. همچنین یافته‌های این مطالعه می‌تواند مورد استفادهٔ مولفان و طراحان و برنامه‌ریزان محتوای آموزشی و سایر محققان این حوزه قرار گیرد. به‌طور کلی

<sup>۱</sup>. constructivist

هدف از این پژوهش بررسی میزان آشنایی معلمان زبان انگلیسی با رویکرد دانش‌آموز محور، میزان بهره‌مندی آن‌ها از روش‌های تدریس مبتنی بر این رویکرد در کلاس درس و مشخص نمودن موانع اجرایی این رویکرد در فرایند آموزش زبان انگلیسی در مدارس است. از این رو به استناد مطالب و اهداف تعیین‌شده، در پژوهش حاضر پاسخ به این سوالات مد نظر است:

### سوالات کمی پژوهش

- ۱- آیا معلمان در زمان تحصیل و تدریس تلاشی (فردی یا سازمانی) برای آموزش یا ارتقای توسعه حرفه‌ای خود در زمینه رویکرد دانش‌آموز محور داشته‌اند؟
- ۲- آیا معلمان در کلاس درس خود از روش‌های تدریس فعال مبتنی بر رویکرد دانش‌آموز محور بهره می‌گیرند؟
- ۳- آیا معلمان در آموزش زبان انگلیسی از روش‌های ارزشیابی مبتنی بر رویکرد دانش‌آموز محور استفاده می‌کنند؟

### سوالات کیفی پژوهش

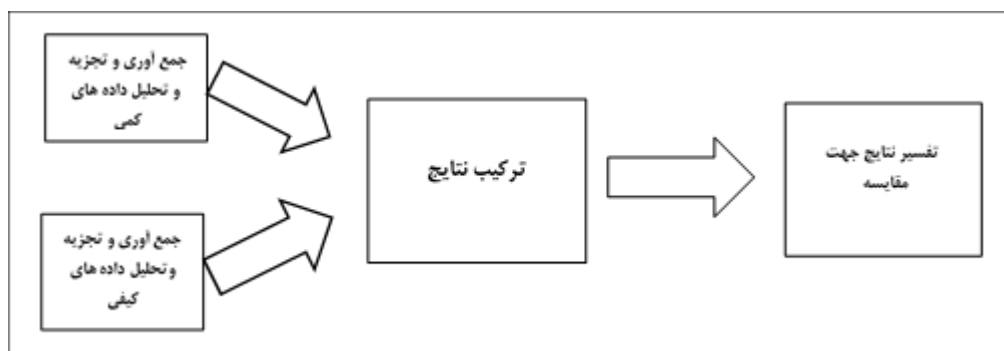
- ۱- آیا معلمان، شناختی از رویکرد دانش‌آموز محور دارند؟ در صورت مثبت بودن پاسخ، آیا این شناخت ناشی از فعالیت‌های شخصی، تحصیلات دانشگاهی یا آموزش‌های سازمانی بوده است؟
- ۲- معلمان در کلاس‌های آموزشی خود تا چه حد از رویکرد دانش‌آموز محور بهره می‌گیرند؟ همچنین معلمان مهمترین دلایل ضرورت به‌کارگیری این رویکرد در مدارس را چه می‌دانند؟
- ۳- معلمان چه عواملی را سبب عدم اجرای این رویکرد در کلاس‌های زبان انگلیسی می‌دانند؟
- ۴- مهمترین راهکارهای پیشنهادی برای اجرای رویکرد دانش‌آموز محور در کلاس‌های زبان انگلیسی چیست؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از جهت ماهیت گردآوری داده‌ها، ترکیبی هم‌گراست. این روش یک رویکرد تک مرحله‌ای است که در آن محقق ابتدا داده‌های کمی و کیفی را جمع‌آوری می‌کند و در ادامه آن‌ها را به صورت جداگانه تجزیه و تحلیل می‌نماید و در مرحله پایانی نتایج حاصله با یکدیگر مقایسه می‌شوند (شکل ۱) تا مشخص شود این یافته‌ها همدیگر را تایید می‌کنند یا خیر؟ (کرسول و کرسول، ۲۰۱۸، ص ۳۴۸). مهمترین مزیت این روش پوشاندن نقاط ضعف روش‌های کمی و کیفی است و ترکیب داده‌های به دست آمده سبب تقویت نتایج پژوهش خواهد

شد. همچنین به کمک این روش می‌توان مدل مفهومی یا کاربردی در موضوعات جدید را ارائه داد.

استفاده از هر دو روش کمی و کیفی در پژوهش ترکیبی می‌تواند به‌طور جامعی به سوالات چندگانه محقق پاسخ دهد. ضمن آنکه مزایای هر دو روش را داشته و آن را تقویت می‌کند. به عبارتی در این رویکرد، روش‌های تحقیق کمی و کیفی نفی نمی‌شوند بلکه مکمل یکدیگر هستند.



شکل ۱. نمودار روش تحقیق ترکیبی هم‌گرا

**بخش کمی:** در این پژوهش، جهت جمع‌آوری داده‌های کمی مورد نیاز از پرسش‌نامه استفاده شد. پرسش‌نامه مورد استفاده که در این پژوهش به صورت پایه از سوالات آن استفاده شد، قبلاً توسط تیم ارزیابی مرکز توسعه آموزش<sup>۱</sup> با مشورت کارکنان بخش برنامه و پژوهش بنیاد آموزشی نلی می<sup>۲</sup> در سال ۲۰۱۶ تالیف شد. این پرسش‌نامه در ۲۳ مدرسه دولتی در ۱۱ منطقه در نیوانگلند<sup>۳</sup> از ایالت‌های کشور آمریکا با بیش از ۲۰۰۰ شرکت‌کننده اجرا گردید. در تحقیق حاضر با توجه به شرایط آموزشی، فرهنگی، اجتماعی و ... کشور ایران این پرسش‌نامه بومی سازی شد. برای بومی سازی، برخی از بخش‌های پرسش‌نامه با مشورت چندین کارشناس حوزه تعلیم و تربیت مورد بازنگری قرار گرفت و پس از تجدیدنظر، نسخه نهایی مشتمل بر ۲۴ سوال در ۴ بخش به صورت تمام‌شماری در اختیار ۸۶ معلم زبان انگلیسی شاغل در مدارس شهر کرمانشاه قرار گرفت. سوالات پرسش‌نامه، چند گزینه‌ای بود و زمان پاسخ‌گویی ۲۰ دقیقه تعیین شد. در ادامه نتایج به دست آمده وارد نرم‌افزار SPSS-24 شد و بر اساس اهداف تحقیق نتایج استخراج گردید. به کمک همین نرم افزار برای بررسی روایی ساختاری سوالات پرسش‌نامه از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. بار

<sup>۱</sup>. Education Development Center

<sup>۲</sup>. Nellie Mae Education Foundation

<sup>۳</sup>. New England

عاملی گویه‌ها بین ۰/۵۷ تا ۰/۸۶ به دست آمد. پایایی پرسش‌نامه هم با روش پرکاربرد آلفای کرونباخ بررسی گردید و ضریب ۰/۸۱ به دست آمد.

**بخش کیفی:** در این تحقیق، جهت جمع‌آوری داده‌های کیفی در راستای بررسی درک مصاحبه شونده‌گان از رویکرد یادگیری دانش‌آموز محور و موانع اجرایی این رویکرد، از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته بهره گرفته شد.

در این پژوهش برای روایی سوالات مصاحبه از روش روایی صوری استفاده شد. هدف از روایی بیشتر در مصاحبه‌ها، به حداقل رساندن میزان سوگیری محتوای سوالات است (مارتین، ۲۰۱۸). برای این منظور ابتدا سوالات متناسب با اهداف و سوالات پژوهش طراحی شد. پس از بازبینی سوالات توسط چند تن از صاحب‌نظران آموزش زبان انگلیسی دانشگاه رازی کرمانشاه و چند تن از متخصصین در حوزه علوم تربیتی در دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه و اعمال اصلاحات پیشنهادی، فرم نهایی مصاحبه تدوین گردید. به منظور برآورد پایایی مصاحبه‌ها، خلاصه مطالب و مقوله‌های استخراجی از داده‌ها توسط چهار نفر از متخصصان گروه علوم تربیتی منتخب دوباره بازنگری و تایید شدند.

سوالات مصاحبه به صورت باز و در جهت بررسی درک معلمان زبان انگلیسی شرکت‌کننده از رویکرد دانش‌آموز محور و موانع به‌کارگیری و اجرای این رویکرد از دیدگاه آن‌ها در کلاس‌هایشان تنظیم گردید. پژوهشگران برای هر شرکت‌کننده ۸ سوال باز را مطرح کردند و جهت انجام مصاحبه یک بازه زمانی مشخص به مصاحبه‌شونده‌گان پیشنهاد دادند و از آن‌ها خواسته شد مناسب‌ترین زمان برای مصاحبه را به انتخاب خود تعیین کنند. مدت زمان هر مصاحبه ۴۵ تا ۷۰ دقیقه مشخص شد. در زمان مصاحبه، مصاحبه‌گر سوالات را می‌پرسید و در صورت ابهام، سوالاتی در جهت تکمیل از شرکت‌کنندگان پرسیده می‌شد. مراحل مصاحبه از ابتدا تا انتها ضبط و در مرحله بعدی جهت فرایند کدنویسی به فایل نوشتاری تبدیل شدند. پاسخ مصاحبه معلمان شرکت‌کننده بر اساس ده اصل رویکرد دانش‌آموز محوری از دیدگاه جیکوبز و رانندیا (۲۰۱۹) (جدول ۱) کدگذاری (باز، محوری) شد. در مجموع پس از بررسی و تحلیل پاسخ شرکت‌کنندگان ۲۵۳ کد باز و در مرحله بعد ۳۷ کد محوری به دست آمد.



## جدول ۱. ده عنصر یادگیری دانش آموز محور از دیدگاه جیکوبز و رناندیا (۲۰۱۹)

عناصر یادگیری دانش آموز محور	توضیح مختصر
هم آموز بودن دانش آموزان و معلمان	معلمان ادعا ندارند که همه چیز را می دانند. در عوض، معلمان و دانش آموزان در فرآیند یاددهی-یادگیری با هم می آموزند.
تعامل بین دانش آموزان	دانش آموزان می توانند از هم کلاسی های خود بیاموزند و مهارت های مورد نیاز یادگیری را با هم بهبود بخشند. در واقع، یادگیری با هم کلاسان روش کلیدی برای یادگیری دانش آموزان است.
استقلال فراگیر	در حالی که معلم به عنوان یک راهنما در کنار دانش آموزان عمل می کند، آن ها نیز می آموزند که چگونه فراگیرانی مستقل و مادام العمر باشند. مستقل ضرورتاً به معنای "به تنهایی" نیست، بلکه مستقل به این معناست که دانش آموزان بر روی فرآیند یادگیری خود کنترل دارند و بخشی از این کنترل شامل این است که آیا باید به تنهایی، با هم کلاسان، معلم یا دیگر افراد خبره بیاموزند.
تمرکز بر معنا	یادگیری دانش آموزان طوطی وار نیست و در عوض به طور کامل می فهمند که چه چیزی را و چرا می آموزند.
ارتباط دادن مطالب درسی با زندگی واقعی دانش آموزان	دانش آموزان اهمیت ارتباط بین مطالبی که در کلاس آموخته اند با مطالب دیگری که در سایر کلاس ها می آموزند را می فهمند. علاوه بر این، رابطه بین آنچه که در کلاس می آموزند را با آنچه که در زندگی واقعی شان رخ می دهد درک می کنند.
تنوع	معلمان و دانش آموزان فعالیت های یادگیری را با در نظر گرفتن نیازهای همه دانش آموزان طراحی و برنامه ریزی می کنند و مزایای یادگیری با معلمان و دانش آموزان گوناگون را درک می کنند.
مهارت های تفکر	دانش آموزان از مطالب ارائه شده در کلاس فراتر رفته و در نتیجه قادرند با دقت تمام، مطالب آموخته شده را توضیح دهند. دانش آموزان و معلم در حین یادگیری می آموزند که مطالب را چگونه به کار گیرند، توضیح دهند، تعدیل، تجزیه و تحلیل و ترکیب کنند.
ارزشیابی جایگزین	ارزشیابی فراتر از سوالات چندگزینه ای، صحیح - غلط و کوتاه پاسخ می رود. دانش آموزان از طریق خودارزیابی، ارزشیابی هم کلاسی، معلم، مواد آموزشی و موسسه های آموزشی در فرآیند ارزشیابی مشارکت دارند.
فضای یادگیری	معلم و دانش آموزان برای ایجاد فضایی که همگی مورد تشویق و حمایت قرار گیرند با هم مشارکت می کنند و در نتیجه همگی مشتاق تجربه فرصت های جدید یادگیری هستند.
انگیزه	علاوه بر غالب بودن انگیزه بیرونی، دانش آموزان و معلمان تلاش می کنند که انگیزه درونی را نیز افزایش دهند به طوری که هرکس مشوق خود، هم کلاسان و معلمان باشد.

در مرحله آخر با توجه به روش تحقیق انتخابی و بر اساس ده اصل رویکرد دانش آموز محوری کدهای استخراج شده از بررسی مصاحبه ها و نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل پرسش نامه ها مورد بازنگری و بررسی مجدد قرار گرفتند تا میزان هم گرایی یافته ها مشخص گردد. نتایج به دست آمده جهت استخراج مدل موانع اجرایی رویکرد دانش آموز محور به نرم افزار NVivo10 وارد شدند و پس از طی چندین فرآیند در این نرم افزار مدل نهایی به دست آمد. NVivo یک برنامه نرم افزاری است که برای تحقیقات کیفی و روش های ترکیبی به کار می رود. از این نرم افزار به طور خاص، برای تجزیه و تحلیل داده های متنی بدون ساختار، صوتی و تصویری، از جمله مصاحبه ها،

گروه‌های متمرکز، نظرسنجی‌ها، رسانه‌های اجتماعی و مقالات مجلات که در آن سطوح عمیق تجزیه و تحلیل با حجم کم یا زیاد داده‌ها مورد نیاز است، استفاده می‌شود (مک‌نیف، ۲۰۱۶). جامعه آماری بخش کمی شامل کلیه معلمان زبان انگلیسی دوره متوسطه دوم آموزش و پرورش شهر کرمانشاه است که به صورت تمام‌شماری در این پژوهش از نظرات آن‌ها بهره گرفته شد. تعداد این معلمان ۸۶ نفر بود که ۳۷ نفر (۴۳ درصد) زن و ۴۹ نفر (۵۷ درصد) مرد بودند و همگی در پایه دهم تدریس می‌کردند. میانگین و انحراف استاندارد سن معلمان به ترتیب برابر با ۴۲/۵۶ و ۴/۷۲ سال بود. در جدول ۲ تعداد و درصد مربوط به نوع دبیرستان، سابقه تدریس و مدرک دانشگاهی معلمان آورده شده است.

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی معلمان شرکت‌کننده در بخش کمی پژوهش

متغیر	مقوله‌ها	تعداد	درصد
نوع دبیرستان	مدارس دولتی	۷۷	۸۹/۵
	تیزهوشان	۱	۱/۲
	نمونه دولتی	۳	۳/۵
	شاهد	۲	۲/۳
	هیات امنایی	۳	۳/۵
سابقه تدریس	۶-۱۰ سال	۵۷	۶۶/۲۸
	۱۱-۲۰ سال	۱۸	۲۰/۹۳
	بیش از ۲۰ سال	۱۱	۱۲/۷۹
مدرک دانشگاهی	کارشناسی	۱۹	۲۲/۱
	کارشناسی ارشد	۵۴	۶۲/۷۹
	دکترای	۱۳	۱۵/۱۱

نمونه بخش کیفی به کمک روش نمونه‌گیری هدفمند از بین معلمان زبان انگلیسی در مدارس دوره متوسطه دوم نواحی شهر کرمانشاه که در بخش کمی شرکت کرده بودند، انتخاب شدند. مهمترین عوامل انتخاب در تعیین جامعه آماری میزان شناخت و آگاهی معلمان از رویکرد دانش‌آموز محور و میزان استفاده آن‌ها از روش‌های تدریس مبتنی بر این رویکرد بود. پس از جستجوی اولیه از بین ۸۶ نفر معلم زبان انگلیسی شاغل در دوره متوسطه دوم (جامعه آماری در بخش کمی)، ۹ نفر (۳ زن، ۶ مرد) از این معلمان که شاغل در مدارس تیزهوشان، نمونه دولتی، شاهد و هیئت امنایی بودند و همگی در ۵ سال گذشته حداقل دو سال در پایه دهم مشغول به تدریس بودند، انتخاب شدند. میانگین و انحراف استاندارد سن گروه نمونه در این بخش به ترتیب برابر با ۴۷/۳۲

و ۲/۳۶ سال بود. در جدول ۳ تعداد و درصد مربوط به نوع دبیرستان، سابقه تدریس و مدرک دانشگاهی معلمان آورده شده است.

جدول ۳. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی معلمان شرکت‌کننده در بخش کیفی پژوهش

متغیر	مقوله‌ها	تعداد	درصد
نوع دبیرستان	تیزهوشان	۱	۱۱/۱۲
	نمونه دولتی	۳	۳۳/۳۳
	شاهد	۲	۲۲/۲۲
سابقه تدریس	۱۱-۲۰ سال	۲	۲۲/۲۲
	پیش از ۲۰ سال	۷	۷۷/۷۸
مدرک دانشگاهی	کارشناسی ارشد	۶	۶۶/۶۷
	دکتر	۳	۳۳/۳۳

در جدول ۴ خلاصه شماتیک طرح تحقیق این مطالعه آورده شده است.

جدول ۴. خلاصه شماتیک طرح تحقیق مطالعه حاضر

روش شناسی	روش جمع‌آوری اطلاعات	جامعه آماری	نمونه‌گیری	روش تحلیل
کمی	پرسش‌نامه	کلیه معلمان انگلیسی شهر کرمانشاه	تمام‌شماری ۸۶ نفر	آمار توصیفی
کیفی	مصاحبه نیمه ساختاریافته	معلمان انگلیسی شاغل در مدارس خاص	هدفمند ۹ نفر	کدگذاری باز و محوری

## یافته‌ها

### الف. بخش کمی

با توجه به اهداف ازپیش‌تعیین شده و سوالات بخش کمی این تحقیق، نتایج به‌دست‌آمده بدین

شرح است:

سوال اول: آیا معلمان در زمان تحصیل و تدریس تلاشی (فردی یا سازمانی) برای آموزش یا

ارتقای توسعه حرفه‌ای خود در زمینه رویکرد دانش‌آموزمحور داشته‌اند؟

بررسی پاسخ شرکت‌کنندگان نشان داد که آشنایی و اجرای این رویکرد در کلاس آن‌ها نتیجه

تجارب شخصی و یا دستاورد دوره تحصیلات دانشگاهی آن‌ها بوده است. همه این معلمان اعلام

داشتند هیچ‌گونه برنامه‌ای از سوی آموزش و پرورش محل خدمت آن‌ها برای توسعه این رویکرد ارائه نشده است. همچنین به دلایل مختلف از جمله نداشتن انگیزه، هیچ‌گونه تلاشی در راستای ارتقای دانش حرفه‌ای خود نداشته‌اند.

در پاسخ به سوالات دوم و سوم مبنی بر اینکه آیا معلمان در کلاس درس خود از روش‌های تدریس فعال و ارزشیابی مبتنی بر رویکرد دانش‌آموز محور بهره می‌گیرند؟ مهمترین نتایج به دست آمده از تجزیه و تحلیل پرسش‌نامه نشان داد که بین تصور و درک معلمان شرکت‌کننده از رویکرد دانش‌آموز محور و عملکرد آن‌ها در کلاس فاصله زیادی وجود دارد. ۶۷ نفر (۷۸ درصد) از معلمان گهگاهی از مهارت‌های مشارکتی در کلاس بهره گرفتند. ۵۷ نفر (۶۶ درصد) از آن‌ها هرگز از مهارت‌های آموزش شخصی‌سازی شده در کلاس خود استفاده نکرده‌اند. ۴۸ نفر (۵۶ درصد) از شرکت‌کنندگان گهگاهی از مهارت تدریس مبتنی بر تفکر انتقادی یا حل مسئله در کلاس استفاده کرده‌اند و ۲۹ نفر (۳۴ درصد) از آن‌ها هرگز این روش‌ها را به کار نبرده‌اند. ۵۷ نفر (۶۶ درصد) از این معلمان هرگز در فرایند تدریس خود از مهارت خودتنظیمی بهره نبرده‌اند. همچنین آن‌ها نتوانسته بودند فرایند یادگیری دانش‌آموزان را در هر زمان و هر مکان اجرا کنند. بررسی روش‌های ارزشیابی این معلمان نشان داد آزمون‌های سنتی برای ۶۷ معلم (۷۸ درصد)، امتحانات پایان ترم برای ۵۸ معلم (۶۷ درصد)، استفاده از تکالیف روزانه برای ۶۷ معلم (۷۸ درصد) و ارائه دانش‌آموزان در کلاس برای ۶۷ معلم (۷۸ درصد) پرکاربردترین روش‌های ارزشیابی بودند. روش‌های ارزشیابی فعالی همچون مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، استفاده از پروژه‌های بلندمدت فردی و استفاده از پروژه‌های بلندمدت گروهی در اولویت‌های آخر ارزشیابی این معلمان بود (جدول ۵).

## جدول ۵. نتایج تجزیه و تحلیل بخش کمی (پرسش نامه)

درصد	مقوله ها	فراوانی
۱۰۰	میزان مشارکت در برنامه های آموزش و پرورش در توسعه رویکرد دانش آموز محور	عدم برگزاری دوره برای تمام ۸۶ معلم
۱۰۰	تاثیر برنامه های آموزش و پرورش برای توسعه رویکرد دانش آموز محور	بدون تاثیر برای تمام ۸۶ معلم
۷۸	به کارگیری مهارت های مشارکتی در کلاس	۶۷ معلم گهگاهی از این مهارت ها بهره برده اند.
۲۲		۱۹ معلم از این مهارت ها اغلب بهره برده اند.
۶۶	به کارگیری آموزش شخصی سازی در کلاس	برای ۵۷ معلم هرگز استفاده نشده است.
۳۴		برای ۲۹ معلم گهگاهی استفاده شده است.
۵۶	به کارگیری تفکر انتقادی یا آموزش حل مسئله در کلاس	۴۸ معلم گهگاهی از این راهبردهای آموزشی استفاده کرده اند
۳۴		۲۹ معلم هرگز از این راهبردهای آموزشی استفاده نکرده اند
۱۰		۹ معلم اغلب از این راهبردهای آموزشی استفاده کرده اند
۶۶	به کارگیری خودتنظیمی و آموزش پشتکار تحصیلی در کلاس	۵۷ معلم هرگز از این راهبردهای آموزشی استفاده نکرده اند
۳۴		۲۹ معلم گهگاهی از این راهبردهای آموزشی استفاده کرده اند
۶۶	آموزش یادگیری به دانش آموزان در هر مکان و هر زمان	۵۷ معلم هرگز از این راهبردهای آموزشی استفاده نکرده اند
۳۴		۲۹ معلم اغلب از این راهبردهای آموزشی استفاده کرده اند
۷۸	به کارگیری آزمونهای سستی در کلاس	برای ۶۷ معلم در رتبه اول اهمیت بود.
۲۲		برای ۱۹ معلم در رتبه دوم اهمیت بود.
۷۸	استفاده از پوشه کار در کلاس	برای ۶۷ معلم در رتبه سوم اهمیت بود.
۲۲		برای ۱۹ معلم در رتبه دوم اهمیت بود.
۶۶	مشارکت در فعالیت های کلاسی	برای ۵۷ معلم در رتبه دوم اهمیت بود.
۳۴		برای ۲۹ معلم در رتبه اول اهمیت بود.
۶۷	استفاده از امتحانات پایان ترم	برای ۵۸ معلم در رتبه اول اهمیت بود.
۲۲		برای ۱۹ معلم در رتبه دوم اهمیت بود.
۱۱		برای ۹ معلم در رتبه سوم اهمیت بود.
۶۶	استفاده از پروژه های بلندمدت فردی	برای ۵۷ معلم در رتبه سوم اهمیت بود.
۳۴		برای ۲۹ معلم در رتبه دوم اهمیت بود.
۵۶	استفاده از پروژه های بلندمدت مشارکتی (گروهی)	برای ۴۸ معلم در رتبه سوم اهمیت بود.
۳۴		برای ۲۹ معلم در رتبه دوم اهمیت بود.
۱۰		برای ۹ معلم در رتبه اول اهمیت بود.
۷۸	استفاده از تکالیف روزانه	برای ۶۷ معلم در رتبه اول اهمیت بود.
۲۲		برای ۱۹ معلم در رتبه دوم اهمیت بود.
۷۸	استفاده از تکالیف نوشتاری دانش آموز	برای ۶۷ معلم در رتبه دوم اهمیت بود.
۲۲		برای ۱۹ معلم در رتبه سوم اهمیت بود.
۷۸	استفاده از مجلات، دفترهای یادداشت	برای ۶۷ معلم در رتبه سوم اهمیت بود.
۲۲		برای ۱۹ معلم در رتبه دوم اهمیت بود.
۷۸	ارائه دانش آموز در کلاس	برای ۶۷ معلم در رتبه اول اهمیت بود.
۲۲		برای ۱۹ معلم در رتبه دوم اهمیت بود.
۷۸	ارائه دانش آموزان در رویدادهای عمومی مدرسه	برای ۶۷ معلم در رتبه دوم اهمیت بود.
۲۲		برای ۱۹ معلم در رتبه سوم اهمیت بود.

مهمترین نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل پرسش‌نامه‌ها نشان داد اگرچه معلمان آشنایی مختصری در مورد رویکرد دانش‌آموز محوری دارند اما هیچ‌گونه تلاشی در جهت توسعه دانش و مهارت حرفه‌ای خود در زمینه رویکرد دانش‌آموز محور انجام نداده‌اند و برای این کار دلایل مختلفی داشتند. از جمله این دلایل عدم برگزاری دوره‌ها یا کارگاه‌های آموزشی جهت افزایش آگاهی معلمان از سوی نواحی آموزش و پرورش محل خدمت، نداشتن انگیزه شخصی جهت افزایش مهارت و توسعه حرفه‌ای، عادت کردن به روش‌های سنتی تدریس و ارزشیابی در کلاس‌های درسی هستند. فقط ۹ نفر از این معلمان از این رویکرد در کلاس خود بهره می‌گرفتند؛ نه بر اساس اصول علمی و آموزشی این رویکرد، بلکه بر اساس تجربیات شخصی و تحصیلات آکادمیک خود برخی از اصول رویکرد دانش‌آموز محوری را در کلاس اجرا می‌کردند.

### ب. بخش کیفی

با توجه به اهداف از پیش تعیین شده و سوالات بخش کیفی این تحقیق، نتایج به دست آمده بدین شرح است:

تحلیل پاسخ شرکت‌کنندگان درباره شناخت آن‌ها از رویکرد دانش‌آموز محور و عوامل آشنایی آن‌ها با این رویکرد نشان داد که همه شرکت‌کنندگان با این رویکرد آشنا بودند، ولی میزان شناخت در آن‌ها متفاوت بود. ۶ معلم (۶۷ درصد) به میزان آشنایی خود امتیاز زیاد و ۳ معلم (۳۳ درصد) به شناخت خود امتیاز تا حدودی دادند. آشنایی معلمان با این رویکرد ناشی از مطالعات شخصی (کتاب، مقاله، اسناد بالادستی آموزش و پرورش و...) بود و تنها یکی از مصاحبه‌شوندگان با توجه به فعالیت در دانشگاه فرهنگیان و آموزش واحدهای درسی مرتبط با این رویکرد، با این دیدگاه آشنا بود. همه شرکت‌کنندگان به اتفاق به این مسئله اشاره کردند که از سوی اداره آموزش و پرورش محل خدمت‌شان هیچ برنامه ضمن خدمتی جهت آموزش معلمان در این زمینه اجرا نشده است.

در پاسخ به سوال دوم: معلمان در کلاس‌های آموزشی خود تا چه حد از رویکرد دانش‌آموز محور بهره می‌گیرند؟ همچنین معلمان مهمترین دلایل ضرورت به‌کارگیری این رویکرد در مدارس را چه می‌دانند؟ پس از استخراج مفاهیم اصلی، مهمترین مقوله‌های به دست آمده از دیدگاه آن‌ها شامل این موارد است: ۱- درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری (کار گروهی، اداره کلاس و مشارکت به جای رقابت)، ۲- هم‌آموز بودن دانش‌آموز و معلم (دوسویه بودن فرایند یاددهی-یادگیری) با یکدیگر و تقویت دانش معلم، ۳- تمرکز بر نیازهای دانش‌آموزان و ارزش نهادن و توجه به تفاوت‌های فردی، ۴- مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یاددهی-یادگیری، ۵- تاکید بر فرایند یادگیری و نتایج آن (افزایش اعتماد به نفس، انگیزه، تفکر خلاق و...).

در بررسی و تجزیه و تحلیل پاسخ سوال سوم این تحقیق که چه عواملی سبب عدم اجرای این رویکرد در مدارس شده‌اند مهمترین مقوله‌های استخراجی شامل: ۱- عدم آشنایی و دیدگاه نامناسب

اولیا و مربیان در مدارس با رویکرد دانش آموز محور، ۲- عدم رعایت استانداردهای مناسب رویکرد دانش آموز محور (تعداد دانش آموزان، تجهیزات مدارس و کلاس ها، اختصاص زمان مناسب برای تدریس محتوا)، ۳- نارسایی محتوای آموزشی، ۴- فقدان دانش و مهارت های لازم در معلمان و فقدان برنامه های ضمن خدمت، ۵- عدم توجه برنامه ریزان به ساختار برنامه های درسی و تولید محتواهای آموزشی دانش آموز محور، ۶- مشکلات مالی که سبب عدم تجهیز فضای فیزیکی مدارس می شوند، ۷- غلبه رویکرد معلم محور در اسناد (بالادستی، سطوح میانی و پایینی) آموزش و پرورش کشور، ۸- مشکلات فرهنگی- اجتماعی به عنوان موانع اصلی اجرای رویکرد دانش آموز محور هستند.

در پاسخ به سوال مربوط به مهمترین راهکارها و پیشنهادهای مصاحبه شوندگان برای اجرای رویکرد دانش آموز محور، اهم مقوله های استخراجی شامل این موارد است: ۱- تولید محتواهای مناسب جهت اجرای رویکرد دانش آموز محور، ۲- برگزاری دوره های آموزشی ضمن خدمت در جهت آشنایی و تقویت بنیه علمی اولیا و مربیان، ۳- فراهم آوردن شرایط استانداردهای آموزشی در مدارس (تجهیزات، زمان مناسب و ...)، ۴- فراهم آوردن زمینه های لازم جهت تغییر نگرش اولیا و مربیان، ۵- تغییر نگرش مدیران ارشد، برنامه ریزان و طراحان آموزشی و مدیران میانی آموزش و پرورش به رویکرد دانش آموز محور، ۶- ارائه راهکارهای انگیزشی- نگرشی برای اجرای رویکرد دانش آموز محور در معلمان و دانش آموزان (جدول ۶).

جدول ۶. کدهای محوری استخراج شده از نتایج مصاحبه‌ها بر اساس اصول ده‌گانه جیکوبز و رناندیا (۲۰۱۹)

کدهای محوری	اصل‌های ده‌گانه
<ul style="list-style-type: none"> <li>- معلم خود را به‌عنوان کسی که همه چیز را می‌داند در نظر نگیرد.</li> <li>- این رویکرد فقط در مدارس برخوردار قابلیت اجرا دارد.</li> <li>- باعث یادگیری معلم در کنار دانش‌آموزان می‌شود.</li> <li>- اجرای این رویکرد به دلیل شرایط فرهنگی و اجتماعی امکان‌پذیر نیست.</li> <li>- فراگیری امری جمعی است.</li> <li>- مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرآیند یاددهی-یادگیری</li> <li>- دوسویه بودن فرآیند یاددهی- یادگیری و تقویت دانش معلم</li> </ul>	اصل اول
<ul style="list-style-type: none"> <li>- تعامل بین دانش‌آموزان مستلزم فراهم آوردن شرایط فیزیکی مناسب در کلاس‌هاست.</li> <li>- تعامل بین دانش‌آموزان باعث یادگیری بهتر آن‌ها با سطوح مختلف هوش هیجانی و ضریب هوشی متفاوت می‌شود.</li> <li>- تعامل بیشتر بین دانش‌آموزان سبب نشاط در کلاس و فعالیت بیشتر معلمان می‌شود.</li> <li>- گروه‌بندی فراگیران بر اساس تنوع توانمندی‌هایشان باعث تعامل بیشتر بین دانش‌آموزان می‌شود.</li> <li>- بر اساس نظریه سازنده‌گرایی تعامل نقش بسیار موثری در یادگیری دارد.</li> <li>- تعامل بین دانش‌آموزان، رقابت را به مشارکت تبدیل می‌کند.</li> </ul>	اصل دوم
<ul style="list-style-type: none"> <li>- عدم‌باور کامل معلمان به اصل استقلال فراگیر</li> <li>- وابسته دانستن اجرای این اصل به نوع مدارس و دانش‌آموزان خاص</li> <li>- اعتقاد به تاثیر استقلال فراگیر بر خودکارآمدی دانش‌آموزان</li> <li>- اعتقاد به تاثیر استقلال فراگیر بر انتخاب و انجام تکالیف آموزشی</li> <li>- اعتقاد به تاثیر استقلال فراگیر بر شکوفایی استعدادها و خلاقیت دانش‌آموزان</li> <li>- استقلال فراگیر باید متناسب با رشد شناختی و عاطفی باشد</li> <li>- دانش‌آموزان چرایی یادگیری مفاهیم آموزشی را می‌آموزند.</li> </ul>	اصل سوم
<ul style="list-style-type: none"> <li>- انتقال و کاربرد عملی آموخته‌های کلاسی در دنیای واقعی</li> </ul>	اصل چهارم
<ul style="list-style-type: none"> <li>- درک تفاوت‌های فرهنگی-اجتماعی (زبانی، دینی، قومیتی و...) سبب افزایش تعامل و احترام به همدیگر و تسهیل فرآیند یادگیری می‌شود.</li> </ul>	اصل پنجم
<ul style="list-style-type: none"> <li>- توجه به اصل تنوع باعث تمرکز بیشتر بر نیازهای دانش‌آموزان و توجه به تفاوت‌های فردی می‌شود.</li> <li>- آموزش مهارت‌های تفکر در بحث‌های گروهی</li> <li>- عدم‌کاربرد آموزش مهارت‌های تفکر در کلاس‌های درس زبان</li> <li>- استفاده از تکنیک‌های استدلال، نقد و تحلیل در بهبود فرآیند تفکر</li> <li>- استفاده از مهارت‌های تفکر جهت کاربرد در زندگی</li> </ul>	اصل ششم
<ul style="list-style-type: none"> <li>- استفاده از روش ارزشیابی هم‌کلاسان از هم</li> <li>- استفاده از روش‌های آنلاین ارزشیابی</li> <li>- روش‌های ارزشیابی هنوز سنتی است.</li> <li>- انتخاب ارزشیابی‌های نوین متناسب با ویژگی‌های دانش‌آموزان</li> <li>- استفاده از ارزشیابی‌های جایگزین جهت ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان، نه فقط سنجش دانش او</li> </ul>	اصل هفتم
<ul style="list-style-type: none"> <li>- درگیر نمودن دانش‌آموزان با فعالیت‌های کلاسی مناسب</li> <li>- ایجاد فضای شاد و عاری از استرس در جهت بهبود کیفیت یادگیری</li> </ul>	اصل هشتم
<ul style="list-style-type: none"> <li>- اولویت انگیزش درونی نسبت به انگیزش بیرونی</li> <li>- استفاده از هر دو نوع انگیزش جهت بهبود یادگیری</li> <li>- اولویت انگیزش درونی جهت پرورش دانش‌آموزان مستقل و خودتنظیم</li> </ul>	اصل نهم
<ul style="list-style-type: none"> <li>- اولویت انگیزش درونی نسبت به انگیزش بیرونی</li> <li>- استفاده از هر دو نوع انگیزش جهت بهبود یادگیری</li> <li>- اولویت انگیزش درونی جهت پرورش دانش‌آموزان مستقل و خودتنظیم</li> </ul>	اصل دهم



### ج. نتایج ترکیب یافته‌ها

در این پژوهش پژوهشگران برای دستیابی به موانع اجرایی رویکرد دانش‌آموز محور در کلاس های زبان انگلیسی بخشی از داده‌های مورد نیاز را به کمک روش کمی (پرسش‌نامه) و بخش دیگر اطلاعات را با روش کیفی (مصاحبه) به دست آوردند. به دلیل اینکه پرسش‌نامه‌ها عمدتاً حاصل گزارش شخصی معلمان هستند کمتر می‌توان به‌طور کامل به نتایج آن‌ها اعتماد کرد. از این رو در این پژوهش نتایج پرسش‌نامه‌ها با یافته‌های حاصل از مصاحبه مقایسه شد تا وضعیت هم‌گرایی یا عدم هم‌گرایی آن‌ها در جهت اهداف و پاسخ به سوالات تحقیق بررسی گردد. وضعیت هم‌گرایی یافته های بخش کمی و کیفی پژوهش در جدول ۷ نشان داده شده است.

نتایج حاصل از ترکیب داده‌های هم‌گرا در مورد مهمترین موانع اجرایی رویکرد دانش‌آموز محور منتج به استخراج مدل نهایی این پژوهش شد (شکل ۲). مدل موانع اجرایی رویکرد دانش آموز محور در کلاس درس زبان انگلیسی از دیدگاه معلمان بر اساس سه محور اصلی تعلیم و تربیت (مدرسه، خانواده و اجتماع) دسته‌بندی شدند. این موانع عبارت‌اند از:

۱. **موانع سازمانی:** موانع سازمانی با ۵ عامل کلی اثرگذار بیشترین تاثیر را در عدم اجرای رویکرد آموزشی دانش‌آموز محور دارد. این عوامل شامل: ۱- عدم تخصیص بودجه لازم در برنامه های آموزش و پرورش (فقدان امکانات لازم در مدارس و کلاس‌های زبان، عدم تخصیص بودجه برای آموزش معلمان)، ۲- موانع مرتبط با برنامه‌ریزی درسی (سستی بودن سیستم‌های ارزشیابی، نامناسب بودن محتوای آموزشی)، ۳- نبود برنامه‌های مناسب آموزشی برای معلمان (فقدان طرح های به‌روز شده برای توسعه حرفه‌ای معلمان، فقدان دوره‌های آموزش ضمن خدمت، بی‌توجهی به رویکرد دانش‌آموز محور در برنامه‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان)، ۴- ناآشنایی مسئولین حوزه آموزش با این رویکرد، ۵- کم‌توجهی به رویکرد دانش‌آموز محوری در اسناد بالادستی هستند.

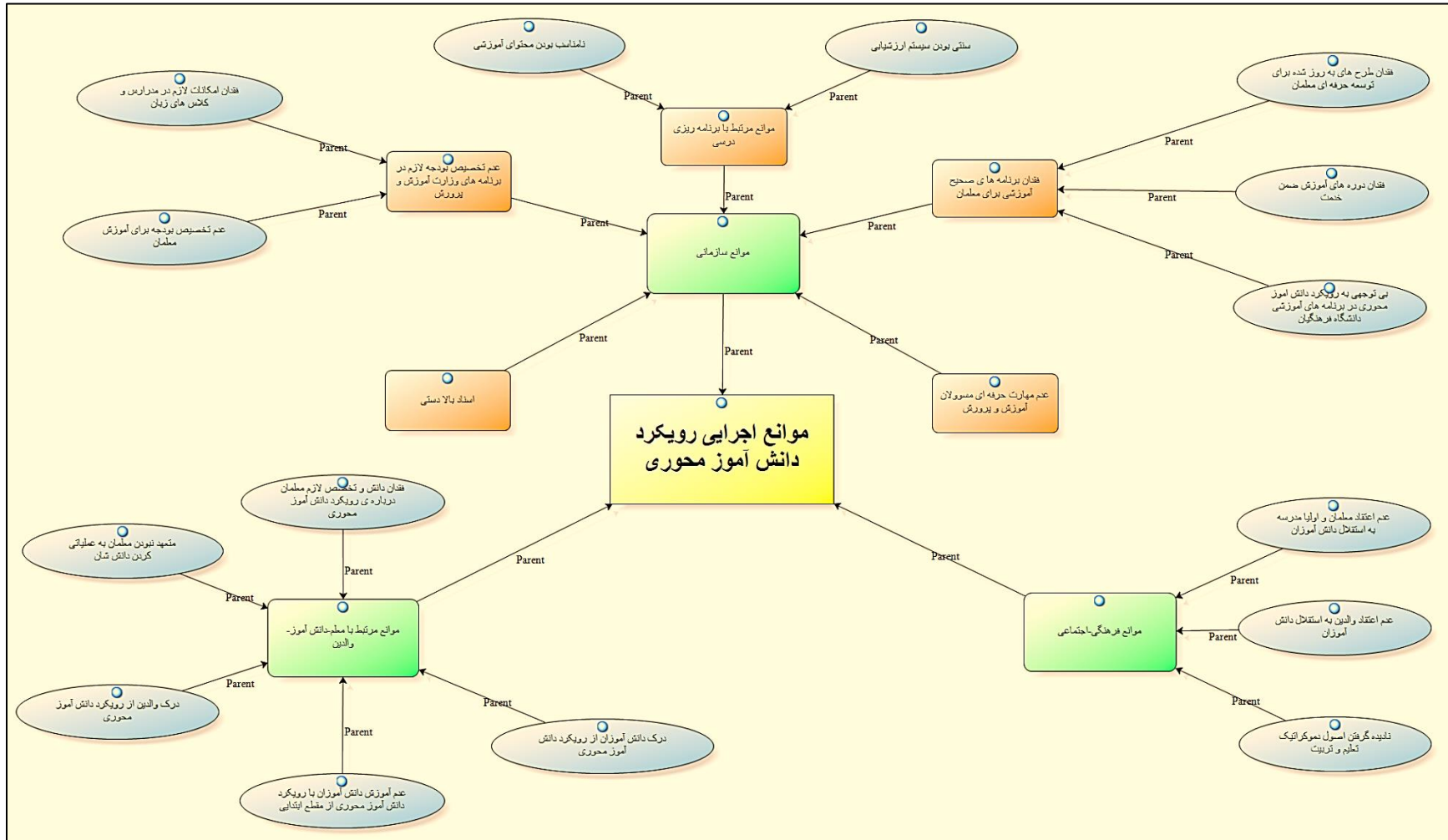
۲. **موانع مرتبط با معلم-دانش‌آموز-والدین:** موانع مرتبط با معلم-دانش‌آموز-والدین شامل این موارد است: ۱- فقدان دانش و تخصص لازم معلمان درباره رویکرد دانش‌آموز محور، ۲- متعهد نبودن معلمان به عملیاتی کردن دانش و مهارت‌های خود، ۳- عدم درک مناسب والدین از رویکرد دانش‌آموز محور، ۴- عدم آشنایی دانش‌آموزان با رویکرد دانش‌آموز محور از دوره ابتدایی، ۵. درک نادرست دانش‌آموزان از رویکرد دانش‌آموز محوری.

۳. **موانع فرهنگی-اجتماعی:** موانع فرهنگی- اجتماعی شامل: ۱- عدم باور معلمان و اولیای مدرسه (مسئولین ذیربط) به استقلال دانش‌آموزان، ۲- عدم باور والدین به استقلال دانش‌آموزان، ۳- کم‌توجهی به اصول آموزش دموکراتیک است. تلفیق هم‌گرای نتایج نشان می‌دهد که معلمان زبان انگلیسی استفاده از رویکرد دانش‌آموز محور را ضروری می‌دانند. یافته‌های این مطالعه با

نتایج سایر تحقیقات هم‌خوانی بالایی دارد که مبین کارآمدی رویکرد دانش‌آموز محور است (شکل ۲).

جدول ۷. وضعیت هم‌گرایی یافته‌های کمی و کیفی در روش ترکیبی

سوال‌ات اصلی تحقیق	یافته‌ها به تفکیک روش تحقیق	هم‌گرایی یا عدم هم‌گرایی یافته‌ها
آیا معلمان با رویکرد دانش‌آموز محور آشنا هستند و تلاشی برای توسعه حرفه‌ای خود در این زمینه داشته‌اند؟	<b>یافته‌های روش کمی:</b> بررسی پاسخ شرکت‌کنندگان نشان داد که آشنایی و اجرای این رویکرد در کلاس معلمان نتیجه تجارب شخصی و یا دستاورد دوره تحصیلات دانشگاهی آن‌ها بوده است. همه این معلمان اعلام داشتند هیچ‌گونه برنامه‌ای از سوی آموزش و پرورش محل خدمت آن‌ها برای توسعه این رویکرد ارائه نشده است. <b>یافته‌های روش کیفی:</b> همه شرکت‌کنندگان با این رویکرد آشنا بودند. آشنایی معلمان با این رویکرد ناشی از مطالعات شخصی و دانشگاهی بود. از سوی اداره آموزش و پرورش محل خدمت‌شان هیچ برنامه ضمن خدمتی جهت آشنایی با این رویکرد اجرا نشده بود.	هم‌گرا
آیا معلمان از روش‌های تدریس و ارزشیابی مبتنی بر رویکرد دانش‌آموز محور بهره می‌گیرند؟	<b>یافته‌های روش کمی:</b> بررسی روش‌های ارزشیابی این معلمان نشان داد آزمون‌های سنتی برای ۶۷ معلم (۷۸ درصد)، امتحانات پایان ترم برای ۵۸ معلم (۶۷ درصد)، استفاده از تکالیف روزانه برای ۶۷ معلم (۷۸ درصد) و ارائه دانش‌آموزان در کلاس برای ۶۷ معلم (۷۸ درصد) بالاترین کاربرد در کلاس آن‌ها را داشت. در بخش تدریس نتایج نشان داد بیش از نیمی از معلمان از روش‌های تدریس فعال مبتنی بر رویکرد دانش‌آموز محور بهره نمی‌گیرند. <b>یافته‌های روش کیفی:</b> شرکت‌کنندگان با توجه به موانع موجودی که به آن‌ها اشاره داشتند از این رویکرد در کلاس‌شان استفاده نمی‌کردند.	هم‌گرا
مهمترین موانع عدم اجرای رویکرد دانش‌آموز محور از دیدگاه معلمان چیست؟	<b>یافته‌های روش کمی:</b> عدم برگزاری دوره‌ها یا کارگاه‌های آموزشی جهت افزایش آگاهی معلمان از سوی نواحی آموزش و پرورش محل خدمت، نداشتن انگیزه شخصی جهت افزایش مهارت و توسعه حرفه‌ای، عادت کردن به روش‌های سنتی تدریس و ارزشیابی در کلاس <b>یافته‌های روش کیفی:</b> عدم آشنایی و دیدگاه نامناسب اولیا و مربیان در مدارس با رویکرد دانش‌آموز محور، عدم رعایت استانداردهای مناسب با این رویکرد (تعداد دانش‌آموزان، تجهیزات مدارس و کلاس‌ها، اختصاص زمان مناسب برای تدریس محتوا)، نارسائی محتوای آموزشی، فقدان دانش و مهارت‌های لازم در معلمان و فقدان برنامه‌های ضمن خدمت، عدم توجه برنامه‌ریزان به ساختار برنامه‌های درسی و تولید محتواهای آموزشی دانش‌آموز محور، مشکلات مالی که سبب عدم تجهیز فضای فیزیکی مدارس می‌شوند، غلبه رویکرد معلم محور در اسناد (بالادستی، میانی و پایینی) آموزش و پرورش کشور، مشکلات فرهنگی-اجتماعی به‌عنوان مانع اجرای رویکرد دانش‌آموز محور.	هم‌گرا



شکل ۲. مدل موانع اجرایی رویکرد دانش آموز محور از دیدگاه معلمان زبان انگلیسی به کمک نرم افزار (Nvivo10)

## بحث و نتیجه‌گیری

یکی از عوامل موثر در ایجاد آموزش و پرورش خلاق، اجرای رویکرد دانش‌آموز محور است. در این رویکرد فعالیت اصلی یعنی یادگیری را دانش‌آموزان انجام می‌دهند و کار معلمان تسهیل فرایند یادگیری است. اجرای این رویکرد در کلاس درس نیازمند فراهم آوردن شرایط ویژه آموزشی است تا معلمان و دانش‌آموزان بتوانند در بستر آن یادگیری را به حداکثر برسانند. این پژوهش با توجه به نقاط قوت این رویکرد، با هدف یافتن موانع و محدودیت‌های اجرای آن در کلاس‌های زبان انگلیسی اجرا شده است. نتایج این پژوهش نشان داد که آشنایی و اجرای این رویکرد نتیجه تجارب شخصی یا دستاوردهای دوره دانشگاهی معلمان بوده است و متأسفانه هیچ‌گونه برنامه‌ای از سوی نواحی آموزش و پرورش جهت اجرا و تسهیل این رویکرد در مدارس ارائه نشده است. این معلمان اظهار داشتند بیشترین روش تدریس و ارزشیابی آن‌ها مبتنی بر رویکرد معلم محور است و دلیل آن را موانع موجود در سیستم آموزش و پرورش می‌دانند. معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش اتفاق نظر داشتند که اگر اراده‌ای در سطح ملی و استانی در جهت اجرای رویکرد دانش‌آموز محور در مدارس وجود دارد بایستی مسئولان در صدد رفع موانع سازمانی به‌عنوان اثرگذارترین عامل باشند. چرا که برنامه‌ریزی آموزشی کشور در این حوزه قرار دارد و سایر عوامل تحت تاثیر آن هستند. همچنین به‌صورت همزمان باید موانع فرهنگی-اجتماعی و دیدگاهی (معلمان، والدین و دانش‌آموزان) مرتفع گردد.

یافته‌های این تحقیق با نتایج پژوهش پراپایسیت دی سگویا و هاردیسون (۲۰۰۹) انطباق دارد که در آن محققان دریافتند معلمان به دلیل نداشتن دانش کافی از رویکرد دانش‌آموز محور، تمایل دارند بر اساس میزان درک خودشان آن را در کلاس‌های خود اجرا کنند. از دیگر نتایج این پژوهش این است که معلمان زبان انگلیسی دیدگاه مثبتی به رویکردهای دانش‌آموز محور دارند، اما خود را ملزم به اجرای آن نمی‌دانند که با نتایج تحقیق صالح و یوسف (۲۰۱۶) هم‌خوانی دارد. آلتنا (۲۰۱۷) در مطالعه مروری خود در باره موانع اجرای روش دانش‌آموز محور در طول صد سال گذشته به این نتیجه رسید که روش سخنرانی که معلم محور است به‌طور گسترده در دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد که با نتایج این پژوهش در مورد موانع مرتبط با معلم-دانش‌آموز-والدین هم‌راستاست. آن و میندریلا (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای به بررسی موانع موجود از نظر معلمان برای استفاده از تکنولوژی در تسهیل آموزش فراگیر محور پرداختند. در این تحقیق مهمترین موانع اصلی اجرای این رویکرد آموزشی شامل: کمبود زمان، کمبود فناوری لازم برای اجرای این رویکرد، عدم آگاهی از آموزش‌های فراگیر محور و استفاده از آزمون‌های استاندارد بود. این نتایج با داده‌های این پژوهش در بخش موانع مرتبط با معلم-دانش‌آموز-

والدین و موانع سازمانی هم‌خوانی دارد. در پژوهش مرادی و علوی‌نیا (۲۰۲۰) نحوه اجرا، محدودیت‌ها و چالش‌های رویکرد فراگیر محور در کلاس‌های زبان مدارس کشور مطالعه شد و نتایج نشان داد که سه عامل معلم، زبان‌آموز و محیط آموزشی نقش مهمی در محدود کردن اجرای این رویکرد دارند. این نتایج با بخش موانع معلم-دانش‌آموز-والدین و موانع سازمانی این پژوهش انطباق دارد.

در جمع‌بندی نهایی باید گفت جهت اجرایی شدن رویکرد دانش‌آموز محور در کلاس زبان انگلیسی در شهر کرمان‌شاه مهمترین پیشنهادهایی که بر اساس موانع می‌توان ارائه داد بدین شرح است: تولید محتواهای مناسب آموزشی جهت اجرای این رویکرد، برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت در جهت آشنایی و تقویت بنیه علمی اولیا و مربیان، فراهم آوردن شرایط استانداردهای آموزشی در مدارس (فضای مناسب، تجهیزات و...)، فراهم آوردن زمینه‌های لازم جهت تغییر نگرش اولیا و مربیان، تغییر نگرش مدیران ارشد، برنامه‌ریزان و طراحان آموزشی و مدیران میانی آموزش و پرورش نسبت به رویکرد آموزشی دانش‌آموز محور و راهکارهای انگیزشی-نگرشی برای اجرای این رویکرد برای معلمان، دانش‌آموزان و والدین.

در پایان به مهمترین محدودیت‌های این پژوهش اشاره می‌شود. یکی از محدودیت‌های این مطالعه، مانند بیشتر تحقیقات علوم رفتاری، این است که از نمونه غیرتصادفی و هدفمند استفاده شده و انتظار نمی‌رود که دیدگاه‌های این معلمان قابل تعمیم به کل جامعه معلمان زبان انگلیسی کشور باشد. همچنین نتایج به دست آمده شامل بررسی شناخت معلمان زبان انگلیسی از رویکرد دانش‌آموز محوری و موانع اجرای آن است که فقط در دوره متوسطه دوم مشغول به تدریس زبان بودند. از این رو، یافته‌ها نمی‌تواند بیانگر دیدگاه تمامی معلمان زبان در سایر دوره‌های آموزشی باشد. استفاده از روش پیمایشی و جمع‌آوری داده‌ها صرفاً از طریق پرسش‌نامه و مصاحبه از دیگر محدودیت‌های این پژوهش است.

## منابع

- Al-Humaidi, S. (2015). Student-centered learning at Sultan Qaboos University: EFL students' perceptions. *International Journal of Education*, 7(3), 194-209.
- Altena, S. (2017). Over 100 years old-barriers to implementing centered-student learning. In *Students, quality, success: Proceedings of the 2nd Annual Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA) Conference*. Higher Ed Services, Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA). pp. 8-27.
- An, Y., & Mindrila, D. (2020). Strategies and tools used for learner-centered instruction. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(2), 133-143.
- An, Y. J., & Reigeluth, C. (2011). Creating technology-enhanced, learner-centered classrooms: K-12 teachers' beliefs, perceptions, barriers, and support needs. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(2), 54-62.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., & Ronning, R. R. (2004). *Cognitive psychology and instruction* (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Burke, J. D. (1983). Teaching styles in college geography. *Journal of Geography*, 82(6), 255-256.
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4-15.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. (5th Ed.). California: Sage publications.
- Dandoulakis, G. (1986). *Towards a student-centred teaching of English Literature* (ED274200). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED274200>
- Ebert-May, D., Derting, T. L., Hodder, J., Momsen, J. L., Long, T. M., & Jardeleza, S. E. (2011). What we say is not what we do: Effective evaluation of faculty professional development programs. *BioScience*, 61(7), 550-558.
- Emenyeonu, O. C. (2012). Student-centered learning in Oman: Challenges and pitfalls. *International Journal of Learning & Development*, 2(5), 243-254.
- Felder, R. M., & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*, 44(2), 43-47.
- Ghaicha, A., & Mezouari, K. (2018). Moroccan EFL secondary school teachers' perceptions and practices of learner-centered teaching in Taroudant Directorate of Education, Morocco. *Higher Education of Social Science*, 14(1), 38-48.
- Jacobs, G. M., & Renandya, W. A. (2016). Student-centred learning in ELT. In *English language teaching today* (pp. 13-23). Switzerland: Springer.
- Jacobs, G. M., & Renandya, W. A. (2019). *Student-centred cooperative learning: Linking concepts in education to promote student learning*. Switzerland: Springer.
- Kaymakamoglu, S. E. (2018). Teachers' beliefs, perceived practice, and actual classroom practice in relation to traditional (teacher-centered) and constructivist (learner-centered) teaching (Note 1). *Journal of Education and Learning*, 7(1), 29-37.
- Kelly, J. (1985). *Student-centered teaching for increased participation*. NEA Professional Library. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260033.pdf>
- Martin, J. (2018). Research methods in education (8th edition). In L. Cohen, L. Manion, & K. Morrison (Eds.), *Research methods in education* (pp. 323-333). Oxfordshire, England: Routledge.
- Masters, K. (2013). Edgar Dale's Pyramid of Learning in medical education: A literature review. *Medical Teacher*, 35(11), e1584-e1593.

- McNiff, K. (2016, November 9). *What is qualitative research?* Retrieved from <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/resources/blog/what-is-qualitative-research>
- Moradi, M. R., & Alavinia, P. (2020). Learner-centered education in the Iranian EFL context: A glance through the impediments. *Journal of Teaching Language Skills*, 38(4), 95-121.
- Nellie Mae Education Foundation. (2016). *The EDC/NMEF student-centered learning (SCL) questionnaire for teachers*. [Pdf file]. Retrieved from <https://www.edc.org/edcnmf-student-centered-learning-scl-questionnaire-students-2016>.
- O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). *Student-centered learning: What does it mean for students and lecturers?* Retrieved from [https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opikasitus/files/oneill\\_mcmahon\\_2005.\\_student-centred\\_learning\\_what\\_does\\_it\\_mean\\_for\\_students\\_and\\_lecturers.pdf](https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opikasitus/files/oneill_mcmahon_2005._student-centred_learning_what_does_it_mean_for_students_and_lecturers.pdf)
- Passman, R. (2000). Pressure cooker: Experiences with student-centered teaching and learning in high-stakes assessment environments. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED440146>
- Prapaisit de Segovia, L., & Hardison, D. M. (2009). Implementing education reform: EFL teachers' perspectives. *ELT Journal*, 63(2), 154-162.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Oxfordshire, England: Routledge.
- Salleh, S., & Yusoff, N. M. (2016). Teachers' attitudes and beliefs towards the use of student-centred learning in English language classes. *Proceedings of the ICECRS*, 1(1), v1i1-501.
- Sawyer, R. K. (2005). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Slavich, G. M., & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational psychology review*, 24(4), 569-608.
- Sockman, B. R. (2015). Innovative teacher's perceptions of their development when creating centered-learner classrooms with ubiquitous computing. *International Education Research*, 3(3), 26-48.
- Starkey, L. (2019). Three dimensions of student-centred education: A framework for policy and practice. *Critical Studies in Education*, 60(3), 375-390. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1281829>
- Tadesse, L. (2020). Problems affecting the practice of student-centered approach in teaching social studies. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(2), 69-79.
- Van Viegen, S., & Russell, B. (2019). More than language- Evaluating a Canadian university EAP bridging program. *TESL Canada Journal*, 36(1), 97-120.
- Villacís, W. G. V., & Camacho, C. S. H. (2017). Learner-centered instruction: An approach to develop the speaking skill in English. *Revista Publicando*, 4(12), 379-389.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Yilmaz, K. (2008). Social studies teachers' views of learner-centered instruction. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 35-53.
- Zeki, C. P., & Guneyli, A. (2014). Student teachers' perceptions about their experiences in a student-centered course. *South African Journal of Education*, 34(3), 1-11.

English Abstract

**EFL Teachers' Perspectives on Obstacles to Implementing  
the Student-Centered Learning Approach**

**Mohammad Reza Hemmati\*, Faramarz Aziz Malayeri\*\*, Hamid Reza  
Khalaji\*\*\***

The present study aimed to investigate the obstacles to implementing the student-centered learning (SCL) approach from the perspective of English teachers. This study adopted a convergent mixed methods design. The qualitative section was a case study, and the quantitative section was a survey. The researchers used a semi-structured interview and a researcher-made questionnaire to collect qualitative and quantitative data, respectively. The statistical population of both qualitative and quantitative sections included English as Foreign Language (EFL) teachers in high schools in Kermanshah, Kermanshah Province, Iran. In the qualitative section, nine special school English teachers who were selected by purposeful sampling were interviewed. In the quantitative section, data were collected from a total of 86 participants. Conventional coding and SPSS software were used to analyze the qualitative and quantitative data, respectively. The results showed that the main obstacles to the implementation of the SCL approach in English language classes could be categorized into three axes: “institutional”, “teacher-student-parents”, and “cultural-social”. The findings indicated that although EFL teachers generally understood the SCL approach, they adhered to the teacher-centered learning approach due to some limitations, the most fundamental of which were institutional.

**Keywords:** English as Foreign Language (EFL) teachers, mixed methods, social constructivism, student-centered learning (SCL)

---

\* PhD Student in TEFL, English Department, Islamic Azad University, Malayer Branch, Malayer, Iran.  
mrhmmt@gmail.com

\*\* Assistant Professor, English Department, Islamic Azad University, Malayer Branch, Malayer, Iran.  
(Corresponding Author) f\_azizmalayeri@malayeriau.ac.ir

\*\*\* Assistant Professor, English Department, Islamic Azad University, Malayer Branch, Malayer, Iran.  
hrkhalaji20@gamil.com