

طراحی الگوی برنامه‌دستی آموزش زبان خارجی عمومی در نظام آموزش عالی کشور

محسن چناری^{۱*}، محبوبه عارنی^۲ و کورش قنّی^۳ و ابارگاه^۲

چکیده

مطالعه حاضر در صدد بود تا ضمن بررسی عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی آموزش زبان خارجی عمومی، مؤلفه‌ها و مقوله‌های اصلی تشکیل‌دهنده این حوزه را در کشور معرفی کند و در نهایت الگویی مطلوب، مطابق با بافت کشور ایران ارائه دهد. روش اجرای این مطالعه از نوع کیفی با استفاده از روش داده بنیاد بود. برای جمع‌آوری داده‌ها، با هدف جمع‌آوری و تدوین مقوله‌های الگو، ۲۱ مصاحبه نیمه ساختارمند با خبرگان، صاحب‌نظران و اساتید حوزه آموزش زبان‌های خارجی انجام شد. سپس، الگوی ارائه شده با استفاده از روش چک کردن اعضا، اعتبارسنجی شد. نتایج این تحقیق به شکل الگویی متشکل از ۱۱ مقوله اصلی شامل عوامل علی (برنامه‌ریزی عملکرد محور)، زمینه‌ای (زمینه‌گرایی سیاسی-اقتصادی و زمینه‌گرایی فرهنگی)، مداخله‌گر (ویژگی‌های مدرس و فراگیر)، راهبردها (اولیه، آموزشی و بازخوردی) و پیامدها (ارتقاء سطح آموزش زبان خارجی کشور و ایجاد برنامه درسی پایدار) ارائه شد. همچنین برنامه‌ریزی چندگانه تخصص محور نیز به عنوان مقوله محوری الگو یافته شد. در پایان نیز بر مبنای یافته‌ها و نتایج کسب شده، پیشنهادهایی برای عملی شدن الگوی ارائه شده، مطرح شد.

کلید واژه‌ها: الگو، برنامه‌دستی، آموزش زبان خارجی، آموزش عالی

^۱ نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران mohsen_chenari@yahoo.com

^۲ دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

^۳ استاد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

- این مقاله برگرفته از رساله دکتری در رشته برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی است.

مقدمه

از دیرباز، بشر به یادگیری زبان، یکی از راه‌های اصلی برقراری ارتباط با دیگر جوامع و فرهنگ‌ها، توجه کرده است. در این راستا، بشر در طول تاریخ کوشیده است با بهره‌گیری از روش‌ها و امکانات مختلف، زبان دیگر ملت‌ها را بیاموزد و زبان خود را نیز به دیگران آموزش دهد (حقانی، ۱۳۸۶ ص. ۲۱). الیس^۱ (۱۹۹۴) آموزش زبان خارجی را این‌گونه تعریف می‌کند: «مطالعه و بررسی اینکه زبان‌آموزان پس از این‌که زبان مادری را فراگرفتند، چگونه یک زبان اضافه را یاد می‌گیرند» (ص. ۵). در طی تاریخ، تلاش‌های زیادی برای آموزش زبان خارجی انجام شده که می‌توان با مراجعه به منابع زبان‌شناسی و روان‌شناسی مربوطه، درباره کمیّت و کیفیت آن‌ها اطلاعات پیدا کرد. تحقیق جدی روی آموزش زبان خارجی با کتاب فرایز^۲ (۱۹۴۵)، با عنوان «تدریس و فراگیری انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی»^۳ شروع شد. از آن زمان، آموزش زبان خارجی به‌دلیل اهمیت ویژه‌اش مورد توجه محققان بسیاری قرار گرفته است. پژوهشگران، این حوزه را از جهات مختلف بررسی کرده‌اند (ر.ک. سلینکر^۴، ۱۹۷۲؛ لانگ^۵، ۱۹۸۰؛ کراشن^۶، ۱۹۸۵؛ لتولف^۷، ۱۹۹۶). حتی برخی محققان به نتایج منفی آموزش زبان خارجی (و همچنین بقیه حوزه‌های زبان‌شناسی کاربردی) توجه کرده‌اند. مثلاً، فیلیپسن^۸ (۱۹۹۲) و پنی‌کوک^۹ (۲۰۰۱) آموزش زبان خارجی را به‌دلیل برخی عواقب منفی آن نقد کرده‌اند.

اما نکته قابل توجه این است که فعالیت‌های مربوط به آموزش زبان خارجی، اغلب از منظری با افق دید محدود نگریسته می‌شود. صحت این گفته را می‌توان در جذبه روش‌های آموزش مشاهده کرد که در بالا نمونه‌هایی از آن ذکر شد، خود سازنده و بوجود آورنده تاریخچه آموزش زبان خارجی تاکنون بوده است. روش‌ها اغلب به‌عنوان مهم‌ترین عامل در تعیین موفقیت یک برنامه آموزش زبان مورد نظر هستند و همچنین پیشرفت در آموزش زبان

1. Ellis
2. Fries
3. Teaching and Learning English as a Foreign Language
4. Selinker
5. Long
6. Krashen
7. Lantolf
8. Philipson
9. Pennycook

بعضی اوقات در وابستگی به اتخاذ و انتخاب جدیدترین روش دیده می‌شود. دیدگاهی که معمولاً در نگاه روشی به آموزش زبان از قلم می‌افتد، این است که روش‌ها چگونه با عوامل دیگر در فرایند یاددهی و یادگیری در تعامل هستند؟ فراگیر و مدرس چه افرادی هستند؟ چه انتظاراتی این افراد از برنامه آموزش زبان دارند؟ چه سبک‌های یاددهی و یادگیری برای آن برنامه ارائه می‌دهند؟ زبان برای چه اهدافی مورد نیاز است؟ برنامه درسی آموزش زبان خارجی چه اهدافی دارد و این اهداف به چه نحوی بیان شده‌اند؟ آموزش قرار است در چه شرایطی اتفاق بیافتد؟ و چه ساختارهای سازمانی برای حمایت و نظارت بر تدریس خوب در محل وجود دارد؟ چه منابعی استفاده خواهند شد و نقش این منابع چیست؟ نقش کتب درسی و دیگر مواد آموزشی چیست؟ چه موازینی برای تعیین و تشخیص موفقیت برنامه استفاده خواهند شد؟ بنابراین، انتخاب روش آموزش زبان بدون شناسایی بافت اجرای برنامه و تعاملات بین عناصر مختلف درگیر در برنامه درسی نمی‌تواند به درستی انجام شود.

تحقیقات بسیاری نشان داده که به علت نبود راهبردی سنجیده، با رویکردهای متعارض و فاقد پشتوانه نظری و عملی با موضوع آموزش زبان خارجی برخورد شده است که نتیجه آن، تصمیم‌گیری‌ها و عملکردهای متناقض در بخش‌های آموزش رسمی و غیررسمی بوده است (فرهادی و همکاران، ۲۰۱۰؛ پیشقدم و ذبیحی، ۲۰۱۲؛ برجیان، ۲۰۱۳؛ آقاگل‌زاده و داوری، ۲۰۱۴)، اما برنامه‌درسی آموزش زبان خارجی، یکی از موضوعاتی که در پژوهش‌های پیشین، از زاویه‌ای گسترده‌تر به آن توجه نشده است، به نحوی که بتواند عمده‌مسائل و مباحث مربوط به آن را در قالب الگویی منسجم و دسته‌بندی منطقی عناصر ارائه دهد. از معدود تحقیق‌های انجام شده در این رابطه می‌توان به پژوهش صفرنوا (۱۳۹۰) با عنوان «ارائه الگوی برنامه‌درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه بر اساس اصول و ویژگی‌های رویکرد آموزش ارتباطی زبان» اشاره کرد. از سویی دیگر، در ارتباط با ارائه الگوی برنامه‌درسی آموزش زبان خارجی در سطح دانشگاهی پژوهش قابل اشاره‌ای در کشور انجام نشده است. به همین دلیل، در پژوهش حاضر تلاش شده تا الگویی جامع در برگزیده‌عناصر و مؤلفه‌های اساسی برای برنامه‌درسی آموزش زبان خارجی عمومی در سطح دانشگاهی ارائه شود. لازم به ذکر است که در سطح دنیا الگوهای برای برنامه‌درسی در حوزه آموزش زبان‌های خارجی هستند که از مهم‌ترین آن‌ها می‌توان موارد زیر را برشمرد:

الگوی 'Ofsted'

الگوی Ofsted (اداره استانداردهای آموزش، ۲۰۰۸) پس از اجرا در ۳۰ مدرسه در انگلستان گسترش یافت که جزئیات اجرای ابتکاری و موفقیت‌آمیز آن شامل این موارد بود: پژوهش درباره پیش‌زمینه نظریه‌های یادگیری، بیان برنامه آموزشی با کمک موضوعات یا روابط بین رشته‌ای به جای موضوعات مستقیم، تغییر زمان استفاده از برنامه درسی، شیوه‌های برنامه‌های آموزشی یا درسی دیگر، تمرکز بر توسعه مهارت‌های یادگیری، جزئیات برنامه ریزی دقیق و سیستم‌ها، مقیاس بندی زمان و معیار ارزیابی (خود ارزیابی)، تخمین دقیق منابع (منابع مالی، مادی، انسانی و زمان) و هماهنگی با دیگر مدارس و ارگان‌ها. این الگو به انعطاف‌پذیری و ارتباط بین رشته‌ها، روش‌های آموزشی و مؤسسات آموزشی توجه زیادی دارد، اما توجه خاصی نیز به اهمیت تأکید بر همه سطوح، درک عمیق دلایل و نیاز به نوآوری و آموزش خوب به کارکنان دارد تا به هدف نهایی، یعنی پیشرفت فردی و جمعی فراگیران دست یابد (سوشیو و مانا، ۲۰۱۱).

الگوی ژاپنی

دومین الگو که مربوط به نتیجه پژوهش درباره برنامه اجرا شده در ژاپن است، به تغییر در برنامه آموزش ترجمه-گرامر براساس توانایی توسعه روابط با هدف توسعه مهارت‌ها توجه خاصی داشت. بنابراین، ارزیابی‌های انجام شده و روش‌های موجود شامل گوش کردن به فایل‌های صوتی زبان‌های خارجی، خواندن آن‌ها، استفاده از آن‌ها در متون گفتاری و نوشتاری، توسعه علم و آگاهی درباره پیش‌زمینه فرهنگی، و توسعه حس شهروندی بین‌المللی می‌شود (لامی، ۲۰۰۴). این الگو باعث پیشرفت چهار مهارت ارتباطی (صحبت کردن، شنیدن، گوش کردن و خواندن) خواهد شد و پیش‌زمینه‌ای از اصول واقعی مسائل سیاسی، اجتماعی و فرهنگی را به یادگیرنده ارائه می‌دهد. به همین دلیل، محقق شش ویژگی مؤثر در واکنش یا پاسخ فرد به تغییرات و اجرای چنین الگوی جدیدی مطرح می‌کند. این ویژگی‌ها شامل

1. The Office for Standards in Education
2. Suciu and Mana
3. Lamie

نگرش‌های فردی (اعتماد به نفس و نگرش)، محدودیت‌های کاربردی (مواد آموزشی و ارزیابی‌ها)، تأثیر عوامل خارجی (جامعه و فرهنگ مدرسه و فرهنگ ملی)، آگاهی، آموزش و بازخورد می‌شود (لامی، ۲۰۰۴).

الگوی آموزش مبتنی بر محتوا

سومین الگو، آموزش محتوا محور را بررسی می‌کند که اولین بار توسط وزارت آموزش و پرورش فیلیپین ارائه شد. این الگو شامل فاکتورهای مهمی درباره نوآوری‌هایی مانند توجه به اهداف کلی آموزش، برنامه آموزشی یا درسی، یکپارچگی یادگیری متون با هدف آموزش چهار مهارت زبانی دانش‌آموزان، مهارت طرز تفکر (با ذکر سئوالات بازپاسخ در آزمون‌ها)، تئوری سازمانی، استفاده زیاد از تکنیک‌های فراگیرمحور، کاربرد بیشتر فناوری اطلاعات و ارتباطات، یکپارچگی ارزش‌ها و هنجارهای آموزشی، ترویج یادگیری گروهی (تعامل بین فراگیران و معلمان، تعامل بین فراگیران و مطالب و مواد آموزشی و تعامل میان فراگیران و منابع چندرسانه‌ای) شد (واترز و ویلچرز^۱، ۲۰۰۵). این الگو بر نیاز مبرم به آموزش زبان‌ها از یادگیری محتوا به جای یادگیری دستور زبان و نیز، توسعه توانایی ارتباطی به جای دانش زبان، نیاز به ارتباط بیشتر، یادگیری گروهی فراگیران و معلمان با یکدیگر و اهمیت کمک‌های فناورانه در حوزه آموزش زبان و آموزش میان‌رشته‌ای تأکید می‌کند (همان).

الگوی تکلیف‌محور

بر اساس گفته الگیو و دان^۲ (۲۰۱۰) این الگو دو فایده و دو هدف مهم دارد. در سطح فلسفی، آموزش زبان مبتنی بر تکلیف، یادگیری زبان دوم را به عنوان یک روش اصلی بررسی می‌کند که به طور مستقیم متأثر از آموزش یا دستورالعمل اصلی و رسمی نیست، اما با کاربرد زبان توسعه می‌یابد. این الگو همچون دیگر الگوها بر توسعه مهارت‌ها از طریق ارتباط طبیعی و مستقیم با متون زبان خارجی تمرکز می‌کند، اما به دستور زبان متون، هیچ توجهی ندارد. اصل دیگر الگوی تکلیف‌محور، این است که باید آموزش این تکنیک به دیگر معلمان در دوره

1. Waters and Vilchers

2. Olgivie and Dunn

ضمن خدمت را مدنظر قرار داد، زیرا این شیوه چالش‌های زیادی با خود به همراه دارد (الگیو و دان، ۲۰۱۰).

الگوی تصمیم‌گیری

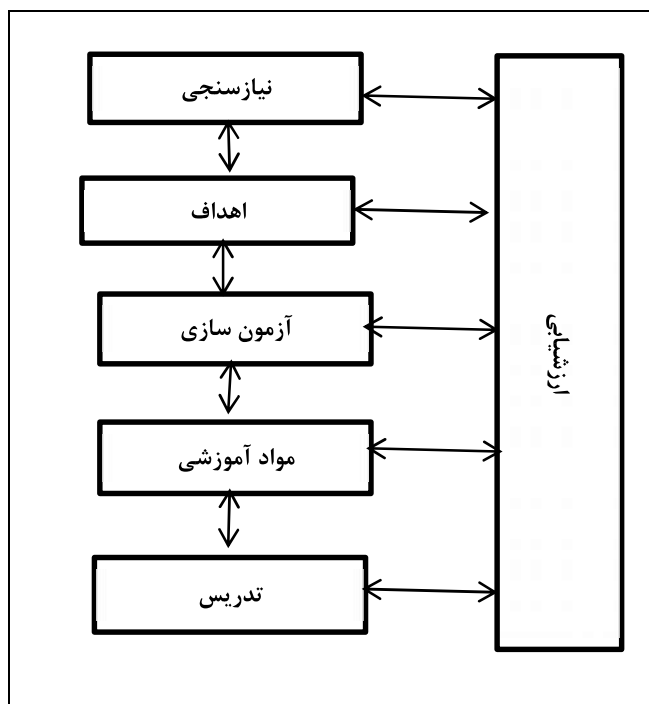
پنجمین الگو، ساختار برنامه آموزش زبان طراحی شده توسط لانگ و ریچاردز^۱ (۱۹۸۹)، ذکر شده در جانسون (۱۹۸۹) است. طبق نظر آن‌ها، طراحی برنامه آموزشی زبان، نوعی تصمیم‌گیری است که شامل مواردی همچون سیاست‌گذاری، ارزیابی نیازها، طراحی و توسعه، آمادگی معلم و پیشرفت او، مدیریت برنامه و ارزیابی آن می‌شود. در این الگو به ارزیابی نیازها در مرحله سیاست‌گذاری اشاره می‌شود و بیان می‌کند که درک این نیازها، آموزش و یادگیری زبان ما را به سمت پیشرفت و رسیدن به اجرای الگوی برنامه درسی جدید و از میان برداشتن موانع موجود رهنمون می‌سازد.

الگوی براون

در الگوی براون^۲ (۱۹۹۵)، برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان «یک سری فعالیت‌ها در جهت افزایش اجماع در میان کارکنان، اعضای هیئت علمی، مدیران و فراگیران» دیده می‌شود (صفحه ۱۹). همان‌گونه که در شکل زیر نشان داده شده است، این الگو از ۶ عنصر شامل نیازسنجی، اهداف، آزمون زبان، مواد آموزشی، تدریس و ارزشیابی تشکیل شده است. در این الگو، برنامه‌ریزی درسی با نیازسنجی آغاز می‌شود که هدفش شناسایی مشکلات و یافتن هدف است. به همین ترتیب نیازسنجی راه را برای هدف‌گذاری هموار می‌کند که این هدف‌گذاری به دو موضوع نتایج مطلوب یادگیری و همچنین کسب تبحر در دانش و مهارت ویژه فراگیران اشاره دارد. آزمون‌سازی برای بررسی کیفیت نیل به اهداف طراحی می‌شود. مواد آموزشی شامل چگونگی توسعه و استفاده از مواد آموزشی در کلاس است. بخش تدریس، نوع حمایتی را که مدرس زبان نیاز دارد تا تدریس مؤثری داشته باشد، ذکر می‌کند و در نهایت ارزشیابی به‌عنوان فرایندی مداوم و در حال جریان برای ارزیابی و بهبود پنج بخش قبلی استفاده می‌شود.

1. Long and Richards

2. Brown



شکل ۱: الگوی براون (۱۹۹۵)

سؤال پژوهش

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، هدف از پژوهش حاضر طراحی الگوی برنامه درسی آموزش زبان خارجی عمومی در نظام آموزش عالی کشور است. بر این اساس، سؤال پژوهش از این قرار است:

- الگوی مطلوب برنامه درسی آموزش زبان خارجی عمومی در نظام آموزش عالی ایران چیست؟

روش

پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش نظریه داده بنیاد انجام شده است. داده‌های مورد نیاز با به‌کارگیری مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شده است. روایی سؤال‌های مصاحبه نیز بر اساس نظرهای متخصصان تأیید شد. جامعه آماری این

پژوهش از آن دسته از صاحب‌نظران و خبرگان تشکیل شده است که در حیطه برنامه‌درسی آموزش زبان خارجی مطلع بوده و می‌توانند اطلاعات ارزشمندی را در اختیار محقق قرار دهند. نمونه‌گیری زنجیره‌ای (گلوله برفی) که یکی از انواع نمونه‌گیری هدفمند است، در این مطالعه به کار گرفته شد. در پژوهش کیفی هنگامی جمع‌آوری داده‌ها متوقف می‌شود که اطلاعات درباره همه دسته‌بندی‌های مورد نظر اشباع شود و این امر زمانی رخ می‌دهد که نظریه یا داستان مورد مطالعه کامل شود و اطلاعات جدیدی مرتبط با موضوع مورد مطالعه به دست نیاید. از این رو، در پژوهش‌های کیفی حجم نمونه را مترادف با کامل شدن یا اشباع داده‌ها می‌دانند (عابدی، ۱۳۸۵، ص ۶۸). در این راستا نمونه‌های این پژوهش را ۲۱ نفر از خبرگان و صاحب‌نظران حوزه برنامه‌درسی آموزش زبان خارجی تشکیل داده است. تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش بر اساس دستورالعمل‌های استراس و کوربین (۱۳۹۰) انجام شد. این شیوه شامل سه مرحله اصلی کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی است (استراس و کوربین، ۱۳۹۰، ص ۱۶۱). لازم به توضیح است که برای اعتباریابی، یافته‌های حاصل از کدگذاری و تحلیل متون مصاحبه‌ها توسط برخی از دانشجویان رشته آموزش عالی و کارشناسان زبان نیز بررسی و مشاهده شد که بین نتایج به دست آمده توافق نظر وجود دارد. در نهایت، مدل کیفی پژوهش بیان شده است. همچنین برای اعتبارسنجی مدل به دست آمده، از روش چک کردن اعضا استفاده شد.

یافته‌ها

در راستای پاسخ به سؤال پژوهش، داده‌های گردآوری شده از فرآیند اجرای مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با افراد نمونه پژوهش که تجارب زیسته ارزشمندی در رابطه با پدیده مورد پژوهش داشتند، به صورت کدگذاری باز، تجزیه و تحلیل شدند. انجام فرآیند کدگذاری باز روی این داده‌ها باعث دستیابی به مفاهیم فراوانی شد که در ادامه محقق تلاش کرد تا بر اساس شباهت‌ها و اشتراکات مفهومی آن‌ها را تقلیل داده و دسته‌بندی کند. نتیجه این تقسیم‌بندی استخراج ۱۱ مقوله اصلی و ۳۱ مقوله فرعی بود.

بعد از فرآیند کدگذاری باز، یافته‌های پژوهش در قالب ابعاد الگوی کدگذاری محوری شامل شرایط علی: عواملی که مستقیماً بر پدیده اصلی (برنامه‌ریزی چندگانه تخصص‌محور) در نظام

آموزش عالی ایران اثر می‌گذارند؛ مقوله محوری: به‌عنوان محور اصلی تمام مباحث؛ شرایط زمینه‌ای: مجموعه‌ای از عوامل شامل مفاهیم، طبقه‌ها یا متغیرهایی که بر کنش‌ها و تعاملات تأثیر می‌گذارند؛ شرایط مداخله‌گر: متغیرها و شرایطی که پدیده در آن رخ می‌دهد و در فاصله‌ای دورتر از شرایط زمینه‌ای گسترش دارد؛ راهبردها: اقدامات هدفمندی که در پاسخ پدیده و به‌دنبال شرایط مداخله‌گر روی می‌دهند و پیامدها: نتایجی که در اثر راهبردها پدیدار می‌شوند و حاصل کنش‌ها و واکنش‌ها هستند (حاج‌باقری و همکاران، ۱۳۸۹)، دسته‌بندی شدند. در جدول زیر مفاهیم و مقوله‌های احصا شده حاصل از مصاحبه‌های انجام شده، ذکر گردیده‌اند.

جدول ۱: مفاهیم و مقوله‌های احصاء شده بر اساس فرآیند کدگذاری باز و محوری

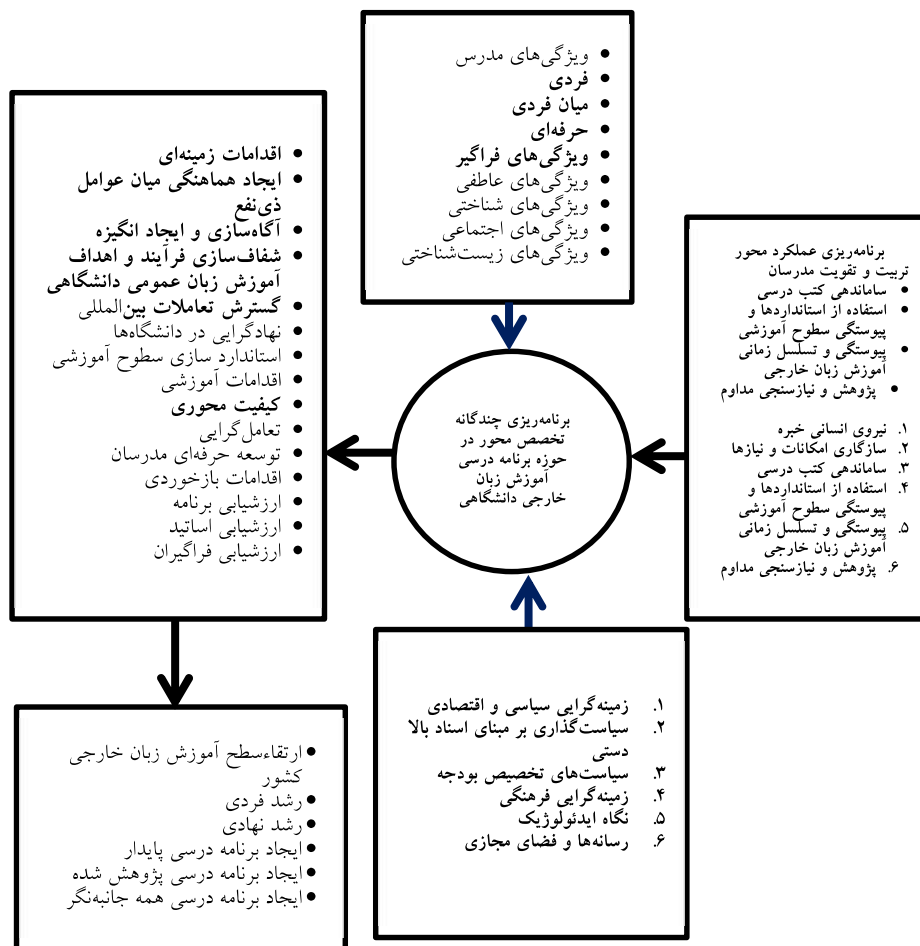
| نوع مقوله‌ها | مقوله‌های اصلی | مقوله‌های فرعی، مفاهیم و ویژگی‌ها |
|--------------|--|---|
| شرایط علی | ۱. برنامه‌ریزی عملکرد محور | ۱،۱ تربیت و تقویت مدرسان: نظیر آموزش زبان عمومی توسط متخصص رشته؛ تربیت مدرسان ویژه درس زبان عمومی؛ تأمین و حمایت مالی مدرس؛ تأمین و حمایت روحی مدرس؛ سرمایه‌گذاری برای استخدام و تربیت مدرس؛ سرمایه‌گذاری برای ارزیابی مدرس |
| | | ۲،۱ ساماندهی کتب درسی: نظیر ساماندهی محتوای کتب درسی؛ سرمایه‌گذاری در بخش تهیه و تدوین کتب درسی؛ سطح‌بندی کتب درسی؛ تناسب کتب درسی با محیط؛ در نظر گرفتن رویکردهای جدید در تدوین کتب درسی؛ هماهنگی در تهیه سرفصل‌ها و طراحی کتب؛ هماهنگی تهیه کتب درسی با اهداف دوره؛ تهیه و تدوین کتب راهنمای مدرس؛ بازبینی کتب درسی |
| | | ۳،۱ استفاده از استانداردها و پیوستگی سطوح آموزشی: نظیر لزوم تدوین استانداردهای مشخص؛ تهیه سند ملی برنامه درسی؛ لزوم تعیین و تعریف سطوح آموزشی؛ لزوم برقراری ارتباط میان آموزش زبان متوسطه و دانشگاهی |
| | | ۴،۱ پیوستگی و تسلسل زمانی آموزش زبان خارجی: نظیر تداوم برنامه درسی آموزش زبان خارجی در طی سال‌های تحصیل؛ توجه به اصل تداوم نه فشردگی؛ اهمیت ساعات تخصیصی برای آموزش در طول هفته |
| | | ۵،۱ پژوهش و نیازسنجی مداوم: نظیر افزایش تحقیق و پژوهش؛ نیازسنجی مداوم و به‌روز؛ استفاده از یافته‌های پژوهش‌های انجام شده |
| مقوله محوری | ۲. برنامه‌ریزی چندگانه تخصص محور در حوزه برنامه‌درسی آموزش زبان خارجی دانشگاهی | داشتن افراد متخصص برای برنامه‌ریزی در سطوح بالای تصمیم‌گیری؛ ترکیبی از متخصصان زبان و برنامه‌ریزی درسی برنامه زبان را طراحی کنند؛ برنامه باید به صورت تیم باشد؛ در نظر گرفتن نظرات همه افراد از بالا گرفته تا رده پایین؛ نیاز برنامه‌ریزان درسی به داشتن اطلاعات روان‌شناختی و فلسفی |

| نوع مقوله‌ها | مقوله‌های اصلی | مقوله‌های فرعی، مفاهیم و ویژگی‌ها |
|--------------------|--------------------------------|---|
| ویژگی‌های زمینه‌ای | ۳. زمینه‌گرایی سیاسی و اقتصادی | ۱,۳ سیاست‌گذاری بر مبنای اسناد بالا دستی: نظیر لزوم توجه به اسناد بالادستی موجود؛ تصمیم‌گیری بر مبنای سیاست‌ها و خط‌مشی‌های موجود؛ لزوم برقراری ارتباط و ایجاد هماهنگی میان وزارت علوم و وزارت آموزش و پرورش؛ لزوم وجود تعریف عملیاتی و قابل اندازه‌گیری در ارتباط با کلیدواژه‌های سیاست‌ها و اهداف آموزشی؛ تهیه اسناد تخصصی مربوط به آموزش زبان با نگاه ویژه به اسناد بالادستی |
| | | ۲,۳ سیاست‌های تخصیص بودجه: نظیر لزوم تخصیص بودجه کافی برای بازبینی و اصلاح برنامه درسی؛ لزوم تخصیص بودجه برای انجام پروژه‌های بنیادین؛ لزوم سرمایه‌گذاری بیشتر در حوزه آموزش زبان؛ لزوم سرمایه‌گذاری در صنعت توریسم کشور |
| | ۴. زمینه‌گرایی فرهنگی | ۱,۴ نگاه ایدئولوژیک: نظیر لزوم تعدیل نگاه ایدئولوژیک سیاست‌گذاران؛ لزوم توجه به زبان به عنوان موضوعی اجتماعی فارغ از دعوای سیاسی و ایدئولوژیک؛ لزوم توجه به زبان به عنوان عنصر دارای هویت فرهنگی |
| | | ۲,۴ رسانه‌ها و فضای مجازی: نظیر پررنگ نمودن نقش رسانه‌ها در تقویت زبان عمومی؛ ترویج فرهنگ استفاده صحیح و کاربردی از فضای مجازی به ویژه در بهبود یادگیری زبان؛ ارتقاء میزان آگاهی جامعه نسبت به اهمیت یادگیری زبان |
| ویژگی‌های دخیل | ۵. ویژگی‌های مدرس | ۱,۵ فردی: ارتقاء سطح تحمل مدرس؛ اعتقادات و باورهای مدرس؛ قدرت طرح‌ریزی و برنامه‌ریزی؛ چالش‌پذیری؛ درگیر بودن جنبه روانی مدرس |
| | | ۲,۵ میان فردی: تعامل اجتماعی با فراگیران؛ توجه به تنوع فراگیران؛ حمایت از یادگیری فراگیران؛ ترغیب به استقلال در میان فراگیران؛ توانایی ایجاد انگیزه و علاقه‌مندی در میان فراگیران |
| | | ۳,۵ حرفه‌ای: نظیر آگاهی از ریزه‌کاری‌های حرفه؛ تجربیات مدرس؛ خلاقیت حرفه‌ای مدرس؛ به‌روز بودن؛ استقلال نسبی در تصمیم‌گیری؛ کاربردی‌ترین روش‌های تدریس کارآمد؛ توجه به استراتژی‌های یادگیری؛ توجه به شیوه‌های مختلف دریافت بازخورد؛ داشتن حس مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی |
| | ۶. ویژگی‌های فراگیر | ۱,۶ ویژگی‌های عاطفی: نظیر اعتماد به نفس؛ پشتکار؛ انگیزه؛ خطرپذیری |
| | | ۲,۶ ویژگی‌های شناختی: نظیر توجه به دانش پیشین فراگیران؛ تعیین و تعریف ویژگی‌های ورودی فراگیران؛ تعیین و تعریف ویژگی‌های خروجی فراگیران؛ ارتقاء سطح تحمل ابهام؛ توجه به خلاقیت فراگیران |

| نوع مقوله‌ها | مقوله‌های اصلی | مقوله‌های فرعی، مفاهیم و ویژگی‌ها |
|--------------|---------------------|--|
| | | ۳,۶ ویژگی‌های اجتماعی: نظیر مشارکت فراگیران در یادگیری؛ وجود همکاری میان فراگیران؛ مسئولیت‌پذیری فراگیر در قبال یادگیری خود؛ پرورش روحیه انتقادی و پرسشگری |
| | | ۴,۶ ویژگی‌های زیست‌شناختی: نظیر توجه به سن فراگیران؛ توجه به جنسیت فراگیران |
| راهبردها | ۷. اقدامات زمینه‌ای | ۱,۷ آگاه‌سازی و ایجاد انگیزه: نظیر ایجاد انگیزه در میان عوامل ذی‌نفع؛ آگاه‌سازی نسبت به اهمیت یادگیری زبان خارجی به‌عنوان یک مهارت پایه در میان عوامل ذی‌نفع؛ آگاه‌سازی نسبت به اهمیت تقویت زبان عمومی در محیط‌های غیرآکادمیک |
| | | ۲,۷ شفاف‌سازی فرآیند و اهداف آموزش زبان عمومی دانشگاهی: نظیر شفاف‌سازی اهداف آموزش زبان عمومی؛ ارائه تعریف مفهومی و عملیاتی از ماهیت زبان عمومی در بافت کشور؛ بیان رابطه میان درس زبان عمومی و دیگر دروس یک رشته؛ توجه به اصل ابتدا و انتها در برنامه درسی آموزش زبان عمومی |
| | | ۳,۷ گسترش تعاملات بین‌المللی: نظیر توسعه روابط با دانشگاه‌های خارجی و استفاده از تجربیات آن‌ها؛ افزایش تبادل دانشجو؛ افزایش تبادل استاد |
| | | ۴,۷ نهادگرایی در دانشگاه‌ها: نظیر لزوم تشکیل دپارتمان زبان‌های خارجی مستقل در دانشگاه‌ها؛ ایجاد مراکز آموزش زبان‌های خارجی در دانشگاه‌ها؛ استفاده از ظرفیت آموزشگاه‌های زبان خصوصی |
| | | ۵,۷ استانداردسازی سطوح آموزشی: نظیر آموزش زبان بر اساس سطوح استاندارد تعیین شده؛ لزوم سطح‌بندی دانشجویان بر اساس سطوح استاندارد تعیین شده؛ بررسی دقیق استانداردهای بین‌المللی آموزش زبان |
| | ۸. اقدامات آموزشی | ۱,۸ کیفیت محوری: نظیر منطقی بودن تعداد دانشجویان هر کلاس زبان عمومی؛ دسته‌بندی افراد بر مبنای تعیین سطح؛ سازگاری امکانات و نیازها؛ استانداردسازی محیط فیزیکی کلاس درس؛ کاربرد وسائل کمک آموزشی مورد نیاز در کلاس درس؛ مبنای بودن زبان تدریسی؛ لزوم توجه به نقش و تأثیر فناوری؛ لزوم توجه به آموزش چهار مهارت؛ لزوم توجه به اصل یادگیری مادام‌العمر |
| | | ۲,۸ تعامل‌گرایی: نظیر تشکیل دبیرخانه آموزش زبان در وزارت علوم؛ لزوم ایجاد همسویی میان اهداف و نیازهای عوامل ذی‌نفع؛ تعامل بیشتر میان استادان و دانشجویان |
| | | ۳,۸ توسعه حرفه‌ای مدرسان: نظیر برگزاری دوره‌های ضمن خدمت؛ شرکت در کنفرانس‌ها؛ برگزاری کارگاه‌ها |
| | ۹. اقدامات | ۱,۹ ارزشیابی برنامه: نظیر بازبینی مداوم برنامه درسی آموزش زبان خارجی؛ |

| نوع مقوله‌ها | مقوله‌های اصلی | مقوله‌های فرعی، مفاهیم و ویژگی‌ها |
|--------------|--------------------------------------|--|
| | بازخوردی | به‌روزرسانی برنامه درسی آموزش زبان خارجی؛ لزوم ایجاد سیستم دریافت نظرات، پیشنهادات و انتقادات |
| | | ۲،۹ ارزشیابی اساتید: نظیر لزوم وجود ارزشیابی انضباطی و عملکردی مدرسان؛ فراهم کردن معیارهای درست ارزشیابی صلاحیت حرفه‌ای مدرسان؛ آگاه‌سازی و توجه ویژه به موضوع خود ارزشیابی |
| | | ۳،۹ ارزشیابی فراگیران: نظیر نیاز به انجام انواع ارزشیابی از قبیل تکوینی و نهایی؛ ارزشیابی مهارت‌های مختلف؛ ارزشیابی بر مبنای استفاده کاربردی از زبان (ارزشیابی دانش کاربردی)؛ لزوم توجه به همسویی آموزش و ارزشیابی |
| پیامدها | ۱۰. ارتقاء سطح آموزش زبان خارجی کشور | ۱،۱۰ رشد فردی: نظیر رشد و بالندگی اساتید؛ ارتقاء دانش زبانی فراگیران؛ پرورش شهروند جهانی |
| | | ۲،۱۰ رشد نهادی: نظیر رشد علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی؛ ارتقاء کیفی تولیدات علمی پژوهشی؛ کسب هویت بین‌المللی؛ پیوند بین پژوهش‌های داخلی کشور با پژوهش‌های روز دنیا |
| | ۱۱. ایجاد برنامه‌درسی پایدار | ۱،۱۱ ایجاد برنامه درسی پژوهش شده: نظیر شکل‌گیری برنامه درسی برآمده از مطالعات علمی؛ شکل‌گیری برنامه درسی هدفمند؛ شکل‌گیری برنامه درسی امکان‌سنجی شده |
| | | ۲،۱۱ ایجاد برنامه درسی همه‌جانبه‌نگر: نظیر شکل‌گیری برنامه درسی با در نظر گرفتن نقش و جایگاه همه ذی‌نفعان؛ فراهم شدن زمینه بروز علایق و نگرش‌های همه ذی‌نفعان؛ شکل‌گیری برنامه درسی منعطف |

در ادامه، با استفاده از کدگذاری انتخابی که مرحله نهایی کدگذاری در نظریه داده‌بنیاد تلقی می‌شود، الگوی مفهومی نهایی برنامه درسی آموزش زبان خارجی عمومی در نظام آموزش عالی کشور طراحی شد. در این مرحله پژوهشگر بر اساس درک خود از پدیده مطالعه شده و بر مبنای کدگذاری محوری و ارائه روابط بین مقوله‌های موجود و همچنین الهام از ادبیات نظری موجود در کنار بررسی مجدد مصاحبه‌ها و کدگذاری‌ها، الگوی نهایی را ترسیم کرد. همچنین، با نظر ۷ تن از اساتید دانشگاه، الگوی مذکور تأیید شد. شکل (۲) الگوی برنامه درسی آموزش زبان خارجی عمومی در نظام آموزش عالی کشور را بر اساس کدگذاری انتخابی نشان می‌دهد.



شکل ۲: الگوی برنامه‌درسی آموزش زبان خارجی عمومی بر مبنای روش تئوری داده بنیاد

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که در قبل اشاره شد، برنامه‌درسی آموزش زبان خارجی در ایران از مشکلات زیادی رنج می‌برد. یکی از مشکلات اساسی این حوزه، نداشتن الگویی مشخص و معین به شکلی همه‌جانبه است که در آن بتوان نقش همه عوامل ذی‌نفع را مشاهده کرد و به‌عنوان راهنمای دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان این حوزه استفاده شود. در این مقاله سعی شد تا برنامه‌درسی

آموزش زبان خارجی عمومی در نظام آموزش عالی کشور با استفاده از نظریه داده‌بنیاد مورد الگوسازی مفهومی قرار بگیرد. بر این اساس، تحلیل یافته‌ها بیان‌کننده آن است که برنامه درسی آموزش زبان خارجی عمومی بر مبنای برنامه‌ریزی عملکرد محور (تربیت و تقویت مدرسان، سازماندهی کتب درسی، استفاده از استانداردها و پیوستگی سطوح آموزشی، پیوستگی و تسلسل زمانی آموزش زبان، و پژوهش و نیازسنجی مداوم)، زمینه‌گرایی سیاسی و اقتصادی (سیاست‌گذاری بر مبنای اسناد بالا دستی و سیاست‌های تخصیص بودجه)، زمینه‌گرایی فرهنگی (نگاه ایدئولوژیک، رسانه‌ها و فضای مجازی)، ویژگی‌های مدرس (فردی، میان‌فردی و حرفه‌ای)، ویژگی‌های فراگیر (عاطفی، شناختی، اجتماعی و فیزیولوژیک)، اقدامات زمینه‌ای (آگاه‌سازی و ایجاد انگیزه، شفاف‌سازی فرآیند و اهداف آموزش زبان عمومی دانشگاهی، گسترش تعاملات بین‌المللی، نهادگرایی در دانشگاه‌ها و استاندارد سازی سطوح آموزشی)، اقدامات آموزشی (کیفیت محوری، تعامل‌گرایی و توسعه حرفه‌ای مدرسان)، اقدامات بازخوردی (ارزشیابی برنامه، ارزشیابی مدرس و ارزشیابی فراگیر)، ارتقاء سطح آموزش زبان خارجی (فردی و نهادی) و ایجاد برنامه درسی پایدار (ایجاد برنامه درسی پژوهش شده و ایجاد برنامه درسی همه‌جانبه‌نگر) شکل می‌گیرد. در مقاله حاضر تلاش شد تا ضمن معرفی عناصر اصلی تشکیل‌دهنده برنامه درسی آموزش زبان خارجی در بافت کشور ایران و ارائه الگویی جامع، راهکارهایی برای بهبود این امر در سیستم آموزشی کشور بیان شود. همان‌گونه که در نمودار و جداول بالا نیز مشاهده می‌شود، برنامه‌ریزی چندگانه تخصص محور در حوزه برنامه درسی آموزش زبان خارجی دانشگاهی به‌عنوان مقوله محوری این الگو معرفی شد. این بدان معنی است که اکثر مصاحبه‌شوندگان بر این موضوع صحه گذاشته‌اند که در بحث آموزش زبان خارجی و در درجه اول، نیازمند برنامه‌ریزی‌هایی هستیم که توسط متخصصان آشنا به حیطه‌های دیگر شامل فلسفه، روان‌شناسی، برنامه‌ریزی درسی و غیره انجام شود. مثلاً مصاحبه‌شونده اول که عضو هیئت علمی یکی از دانشگاه‌های برتر کشور بود اینچنین می‌گفت: «کسانی که برنامه درسی می‌نویسند فقط زبان خونده‌اند» یا مصاحبه‌شونده چهارم چنین بیان می‌کرد که «باید به صورت تیم باشیم. افراد توسعه‌دهنده برنامه درسی زبان، باید آشنا به فلسفه و روان‌شناسی باشند». همچنین مصاحبه‌شونده پنجم اینگونه ابراز کرد که «ترکیبی از متخصصان زبان و برنامه‌ریزی درسی، برنامه زبان را طراحی کنند». اینچنین

گفته‌هایی توسط دیگر مصاحبه‌شونده‌ها نیز بیان شد که محقق با توجه به تأکید زیاد و فراوانی این مضمون، آن را به عنوان مقوله کلیدی الگوی ارائه‌شده ذکر کرد. یافته‌های فوق با نتایج پژوهش مشتاق (۲۰۱۲) همسو است. او نیز در مقاله خود به مسأله آگاهی برنامه‌ریزان درسی از بعضی حوزه‌های مطالعاتی و کسب مهارت‌های ویژه توسط این افراد به خوبی اشاره می‌کند.

در مصاحبه‌های انجام شده، هنگامی که نامی از عناصر برنامه‌درسی آموزش زبان به میان می‌آمد، نیازسنجی مداوم به عنوان مهم‌ترین عنصر ذکر می‌شد. مثلاً مصاحبه‌شونده سوم معتقد است که «بین یافته‌های پژوهشی و حوزه عمل در علوم انسانی ارتباط درستی برقرار نشده است». او در جایی دیگر ادامه داد که «سرفصل‌های وزارت به نیاز دانشجوی بها نمی‌دهند». ناگفته پیداست که مهم‌ترین رمز موفقیت یک الگوی برنامه‌درسی، نیازسنجی دقیق و پیوسته عناصر و ذی‌نفعان آن است. اهمیت این موضوع بر پژوهش‌های پیشین زیادی مانند ونگ^۱ (۲۰۱۵) و جینژو^۲ (۲۰۱۸) در این زمینه صحت می‌گذارد. پیوستگی و تسلسل زمانی به عنوان مقوله‌ای اساسی در اینجا نام برده می‌شود؛ چیزی که متأسفانه در برنامه‌درسی حال حاضر دیده نمی‌شود. دانشجویان یک درس سه واحدی را به عنوان زبان عمومی در همان نیمسال اول یا دوم می‌گذرانند و این گونه به داستان زبان عمومی در دانشگاه خاتمه می‌دهند. در حالی که به عقیده بعضی از شرکت‌کنندگان در مصاحبه، تسری آموزش زبان عمومی در سال‌های تحصیلی بیشتر، حداقل در دوره کارشناسی، ضروری به نظر می‌رسد. مثلاً، مصاحبه‌شونده پنجم که از اساتید شناخته‌شده این حوزه است این گونه بیان داشت که «باید به اصل تداوم در برنامه‌درسی توجه کرد و نه فشردگی». او همچنین ادامه داد که «می‌شود واحدهای کمتری در طی زمان بیشتر برای این درس در نظر گرفت». بخش مذکور با یافته‌های آنوسامی^۳ (۲۰۰۶) همسو است. نیاز به تربیت مدرسان توانمند در بحث آموزش زبان عمومی، مسأله‌ای است که شاید بتوان گفت در سراسر دانشگاه‌های کشور وجود دارد. همان‌طور که نقش معلم در مدرسه به عنوان مؤلفه‌ای انکارناپذیر یاد می‌شود، مدرسان دانشگاه، عاملی اساسی در موفقیت یک برنامه آموزشی در سطح آموزش عالی هستند. شاهد این مدعی را می‌توان

1. Wang

2. Jinzhu

3. Annoussamy

تأکید اکثریت قریب به یقین شرکت‌کنندگان در بحث نسبت به این موضوع دانست. توجه به اموری شامل استخدام، تربیت، ارزیابی، بهسازی و نظام رتبه‌بندی مدرسان از مهم‌ترین مؤلفه‌های مرتبط با این بخش هستند. یافته‌های این بخش با یافته‌های بریگز^۱ (۲۰۱۴) همسو است. مجموع گفته‌های آن‌ها در این زمینه را این گونه می‌توان بیان کرد که برای پیاده‌سازی درست برنامه درسی آموزش زبان عمومی، نیازمند مدرسینی توانمند، با انگیزه، ماهر، آشنا با روش‌های مختلف آموزش زبان، صبور و ... هستیم. یکی از مصاحبه‌شونده‌ها که خود سابقه تدریس زبان عمومی در دانشگاه را داشت، در زمینه مدرسان زبان عمومی این گونه اظهار نظر کرد:

«رشته ما الزامی ندارد کسی که انگلیسی عمومی یا انگلیسی آکادمیک درس می‌دهد، حتماً دکتری داشته باشد. وقتی شخص دکتری می‌گیرد به موقعیت حرفه‌ای را در ذهنش متصور می‌شود که سبب می‌شود زبان عمومی را کم ببیند. شما وقتی برای چیزی اهمیت قائل نباشید بهترین توانان را آنجا خرج نمی‌کنید.»

بر اساس اظهارنظرهایی از این دست، می‌توان چنین برداشت کرد که درس زبان عمومی نیازمند کسب اعتبار و توجه بیشتر از سوی مدرسان آن است. از جنبه‌ای دیگر اکثر مصاحبه‌شوندگان به این مهم اشاره می‌کردند که نقش کتب درسی در آموزش زبان عمومی انکارناپذیر است. آن‌ها عقیده داشتند که کتب درسی از جوانب مختلفی نیازمند بررسی و توجه هستند تا با در نظر گرفتن چنین ویژگی‌هایی، اقدام به تهیه آن‌ها کرد. از جمله موضوعاتی که مصاحبه‌شوندگان در رابطه با کتب درسی به آن‌ها اشاره کردند؛ می‌توان به مواردی از قبیل: سطح‌بندی کتب، جذاب کردن آن‌ها با هدف ایجاد انگیزه در میان فراگیران، هماهنگی در تهیه سرفصل‌ها و طراحی کتب، ایجاد تناسب بین کتب زبان مدرسه و دانشگاه، بازبینی مرتب آن‌ها، و تهیه کتب با توجه به بافت کشور اشاره کرد. یافته‌های این بخش نیز با پژوهش‌های زیادی از جمله ریچاردز (۲۰۰۱) و آنجل^۲ و همکاران (۲۰۰۸) همسو است. از سویی، یکی از مشکلات مهم که آموزش زبان‌های خارجی از آن رنج می‌برد، فقدان سند یا اسناد مدون و ویژه در

1. Briggs

2. Angell

ارتباط با این حیطة آموزشی است. مصاحبه‌شونده هفتم که بر لزوم تهیه چنين سندی به شدت تأکید داشت و این‌گونه نظر خود را بیان کرد:

«شما به یک فرا سند یا یک سند فرادستی نیاز دارید. در این سند در حوزه آموزش زبان خارجی، هدف‌های اصلی آموزش باید مشخص بشود. نگرش سند و کشور نسبت به فرهنگ و برخورد با مقوله فرهنگ باید مشخص شود. در این سند به‌طور مشخص باید به کلیاتی از مباحث محتوای درسی توجه شود. هم‌چنین، در این سند شما اگر به امر تربیت معلم و شیوه‌های آن توجه نکنید، اگر به سنجش آموخته‌ها یا محصولات آموزش زبان اشاره نکنید، آن‌وقت در عملیات سرفصل‌نویسی برای دانشگاه‌ها دچار مسأله خواهید شد»

از این گفته‌ها و نظرات خبرگان چنين بر می‌آید که برای تغییرات قابل توجه در آموزش زبان خارجی، استانداردسازی و تلاش عملی برای چنين اقدامی را می‌توان به‌عنوان نوعی خلاقیت به‌منظور بهبود وضع آموزش زبان کشور دانست. اگر قرار باشد الگویی مطلوب برای برنامه‌درسی آموزش زبان خارجی کشور طراحی شود، تهیه و تنظیم چنين اسنادی ضروری به‌نظر می‌رسد. واقعیت این است که شرایط علمی، سیاسی و فرهنگی کشور توجه زیادی به سیاست‌های زبانی نداشته است به نحوی که هیچ سند مستقل رسمی در این ارتباط وجود ندارد. یافته‌های این بخش با یافته‌های کیانی و همکاران (۲۰۱۱)، همسویی دارد. آن‌ها نیز به فقدان چنين اسنادی اشاره کرده‌اند.

ویژگی‌های زمینه‌ای شامل دو مقوله شرایط زمینه‌ای سیاسی و اقتصادی و شرایط فرهنگی است. اکثریت قریب به اتفاق صاحب‌نظران، همسو با پژوهش‌های مانند میرحسینی و خداکرمی (۲۰۱۵)، شرایط سیاسی حاکم بر جامعه را به‌عنوان مؤلفه‌ای انکارناپذیر متذکر شدند. نوع تعاملات ما با کشورهای دنیا و دیدگاه و نگرش سیاستگذاران سطح اول کشور موضوعاتی هستند که به سادگی نمی‌توان از کنار آن‌ها عبور کرد. هم‌چنین به اعتقاد کیانی و همکاران (۲۰۱۱)، تا موقعی که سیاست واقعی واحد در زمینه آموزش زبان خارجی وجود نداشته باشد، شاهد تردیدهای فراوان در مؤفقیت نظام آموزشی کشور خواهیم بود. مصاحبه‌شونده هفتم در زمینه اهمیت شرایط سیاسی اینچنین گفت:

مهم‌تر از همه این‌ها، نگاه سیاسی حاکم بر کشور در موضوع سیاست

خارجی است که آیا دنبال سیاست‌های- شاید از منظر باز افراطی- جهان‌وطنی است یا سیاست‌های خودانزوایی را پی می‌گیرد؛ که آن‌وقت می‌شوید کره‌شمالی یا کوبا. بنابراین، اگر این نگاه سیاسی را بر کشورحاکم کردید، به تناسب آن مجبور هستید هم صنعت توریسم، هم آموزش زبان و هم متغیرهای دیگر توسعه از جمله توسعه فرهنگی و آموزشی را براساس آن تعریف کنید. یک وقت هم این‌گونه نیست؛ مثلاً همانند ترکیه، سنگاپور یا کشورهای عمل می‌کنید که به مدل جهان‌وطنی بیشتر توجه می‌کنند.

او در ادامه به نکته تأمل برانگیزی اشاره کرد:

«اما هستند کشورهایی که در عین حالی که نگاه پراگماتیستی از منظر نگاه به زبان به عنوان عامل پیشرفت دارند، آن نگاه مصون‌سازی فرهنگی را هم دارند- مثل چین که یکی از این کشورهاست- یعنی شما بسته به این موارد، باز سیاست‌ها متفاوت است، میزان زمان فرق می‌کند و بسته به این‌ها اختصاص سال شروع آموزش زبان متفاوت می‌شود و بسته به این‌ها حتی حکومت برای آموزش زبان، میزان یارانه‌ای متفاوتی به ملت بپردازد.»

همچنین شرایط اقتصادی و توجه به بودجه بخش آموزش زبان‌های خارجی، اهمیت بالایی دارد. بر اساس گفته خبرگان این حوزه، تخصیص بودجه کافی برای بازبینی برنامه درسی، امری اجتناب‌ناپذیر است. از سویی سرمایه‌گذاری برای انجام پروژه‌های بنیادین موضوعی است که می‌تواند به موفقیت برنامه‌های درسی کمک فراوان کند. لازم به توضیح است؛ از آنجا که کشور ما میراث طبیعی و تاریخی غنی دارد، تخصیص بودجه مناسب برای تقویت صنعت توریسم و جذب گردشگران خارجی بیشتر نیز به‌طور مسلم می‌تواند ثمربخش باشد. در ارتباط با زمینه‌های فرهنگی اثرگذار بر طراحی الگوی برنامه درسی آموزش زبان، تعدادی از مصاحبه‌شوندگان ضمن تأکید روی ایجاد نگاه ایدئولوژیک تعدیل‌شده در میان سیاست‌گذاران، بر اهمیت توجه به یادگیری زبان عنوان موضوعی اجتماعی، جدای از اختلاف نظرهای سیاسی و ایدئولوژیکی تأکید داشتند. یافته‌های این قسمت از پژوهش با تحقیق توفلسون (۲۰۱۱)، اشتراکاتی دارد. او در قسمتی از اظهار نظرهای خود ضمن بیان رابطه میان ایدئولوژی و زبان، به نقش گفته‌های کلیشه‌ای منفی در حفظ روابط اجتماعی ناعادلانه به سود گروه‌های قدرت جامعه اشاره می‌کند.

در بخش ویژگی‌های دخیل، توجه به ویژگی‌های مدرّس و فراگیران ضروری به نظر می‌رسد. پرداختن به ابعاد فردی، بین فردی و همچنین حرفه‌ای مدرسان، متغیرهایی هستند که به نظر اکثر قریب به اتفاق مصاحبه‌شوندگان امری ضروری است. هماهنگی و ارتباط میان این سه دسته ویژگی می‌تواند در برخورداری از مدرسان توانمند، کاملاً تأثیرگذار باشد. یکی از شرکت‌کنندگان می‌گفت که «تجربه، دانش، مهارت، توانایی، و علاقه این معلمان به یادگیری مهم است». همچنین، صاحب‌نظری دیگر، در رابطه با اهمیت نقش معلم در ارائه الگو، چنین گفت که «یک الگوی کلی برای ایران می‌شود ارائه داد، ولی قطعاً باید دپارتمان‌های زبان و خود معلمان نقش زیادی در اصلاح الگوی کنونی ما داشته‌باشند». یافته‌های این بخش نیز با یافته‌های فریمن (۲۰۰۲)، گارتن (۲۰۰۸) و بورگ (۲۰۱۵) همسوی جالب توجهی دارد.

در موضوع مربوط به فراگیر هم این امر صدق می‌کند؛ جایی که به اعتقاد مصاحبه‌شوندگان، ویژگی‌های زیست‌شناختی، شناختی، عاطفی و اجتماعی فراگیران دارای اهمیت بوده و در تهیه الگوی برنامه‌درسی آموزش زبان خارجی نقش دارند. در سال‌های اخیر، اهمیت عوامل اجتماعی و عاطفی در یادگیری و نقشی که مدرسان در رشد فردی و اجتماعی فراگیر ایفا می‌کنند، توجه زیادی را به خود جلب کرده‌است. به دیگر سخن، مدرسان باید علاوه بر رفع نیازهای شناختی فراگیران، ضمن توجه به ویژگی‌های جنسیتی و سنی آن‌ها، به رفع نیازهای اجتماعی و عاطفی آن‌ها نیز اقدام کنند. هر کدام از تقسیم‌بندی‌هایی که ذکر شد زیر مجموعه‌هایی دارد که در کتب و پژوهش‌های زیادی در داخل و خارج از کشور بررسی شده است (مثلاً بنسون^۱، ۲۰۰۷؛ مک‌کی^۲، ۲۰۱۲، بالا^۳، ۲۰۱۷).

برای نیل به اهداف برنامه‌درسی آموزش زبان خارجی و پیاده‌سازی موفقیت‌آمیز این برنامه، بر اساس نظر خبرگان و صاحب‌نظران، سه دسته راهبرد اصلی باید اتخاذ شوند: اقدامات زمینه‌ای، آموزشی و بازخوردی. این اقدامات، نیازمند اجرای آگاهانه و نظام‌مندی هستند که بتوانند متضمن شکل‌گیری پیامدهای مثبت و قابل توجه الگوی پیشنهادی شوند. بر این اساس، اقدامات لازم برای فراهم کردن زمینه اجرای الگوی برنامه‌درسی آموزش زبان

1. Benson
2. Mc Cay
3. Balla

خارجی عمومی شامل این موارد می‌شود: آگاه‌سازی و ایجاد انگیزه در میان ذینفعان و هماهنگ‌سازی رابطه میان آن‌ها، گسترش تعاملات بین‌المللی که شاید بتوان نمود آن را در بین‌المللی کردن دانشگاه‌ها یافت، استانداردسازی سطوح آموزشی، شفاف‌سازی و تفهیم مسیر آموزش زبان عمومی و توجه به موضوع نهادگرایی یا همان توجه و تلاش برای ایجاد مراکز ویژه آموزش زبان‌ها که وابسته به دانشگاه‌ها هستند. از جنبه اقدامات آموزشی، دسته‌بندی افراد با استفاده از تعیین سطح، کاری ضروری است که به گفته تعدادی از صاحب‌نظران بسیار مثرتر خواهد بود و این اقدام نمونه کاری است که سابقاً در بعضی از دانشگاه‌های کشور انجام شده است. از دیگر اقدامات آموزشی، تلاش برای برگزاری کلاس‌های زبان خارجی عمومی حول محور کیفیت است؛ نکته‌ای که به عقیده بسیاری از مصاحبه‌شوندگان، در بسیاری از کلاس‌های زبان اصلاً به آن توجه نمی‌شود. تعامل‌گرایی در کلاس درس را نیز می‌توان جزء موضوع کیفیت‌محوری کلاس درس در نظر گرفت، اما دلیل پژوهشگر برای انتخاب چنین مقوله‌ای به شکل مستقل، حساسیت و تأکید زیاد صاحب‌نظران به ایجاد چنین فضایی در کلاس و نیز بیرون از کلاس درس است.

در بخش تأکید روی اقدامات آموزشی، برگزاری دوره‌های ضمن خدمت برای مدرسین اهمیت دارد. حتی تعدادی از خبرگان بر لزوم تدارک دوره‌های تربیت استاد تأکید داشتند. لازم به توضیح است که برگزاری چنین دوره‌هایی باعث هماهنگی بیشتر میان مدرسان زبان عمومی شده و به آگاهی آن‌ها نسبت به این درس می‌افزاید. در بخش دیگر که به اقدامات بازخوردی مربوط به راهبردهای الگوی برنامه درسی آموزش زبان خارجی اختصاص دارد، ارزشیابی برنامه همراه با ارزشیابی مدرسان و فراگیران ضروری است. برنامه باید ارزشیابی شود تا میزان مؤفقیت آن معلوم شود. بنابراین، طراحی برنامه درسی معتبر نیازمند ارزشیابی مداوم دوره است. علاوه بر این، ارزشیابی مدرسان و همچنین ارزشیابی فراگیران، اهمیت فوق‌العاده‌ای دارد. این دو دسته از ذینفعان به عنوان عاملان اصلی فرآیند یاددهی و یادگیری، بر اساس اهداف برنامه و انتظاراتی که از آن‌ها می‌رود، باید به‌طور مستمر در معرض ارزشیابی واقع شوند.

مهم‌ترین پیامدهای پیاده‌سازی این الگو را می‌توان در دو مقوله تحت عنوان «ارتقاء سطح زبان خارجی در کشور» و «شکل‌گیری یک برنامه درسی پایدار» ذکر کرد. با عملیاتی کردن الگوی برنامه درسی آموزش زبان خارجی در نظام آموزش عالی کشور این امید می‌رود که از

سویی شاهد رشد علمی کنش‌گران این حوزه و از سوی دیگر شاهد رشد و ارتقاء سطح علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور بود. از بعد برنامه‌درسی می‌توان انتظار داشت که الگوی مذکور فراهم‌کننده شرایط پدیدار شدن برنامه‌درسی آموزش زبان خارجی برآمده از دل پژوهش‌های فراوان ویژه بافت کشورمان باشد که به شکل همه‌جانبه‌نگرانه‌ای تمام‌ذی‌نفعان فعال در این حوزه را درگیر سازد.

با کاربرد الگوی پیشنهادی در زمینه برنامه‌درسی آموزش زبان خارجی، نظریات جدیدی در اصول آموزش زبان و روابط و تأثیرات خاص آن‌ها بیان خواهد شد که شامل مواردی از قبیل فرصت دادن به معلم برای پیشرفت در کار خود، بیشتر شدن گزینه‌های روش تدریس، بالا رفتن سطح انگیزه دانشجویان برای یادگیری، تمرکز بیشتر، شناخت و توسعه مهارت‌های خاص، هماهنگی بیشتر بین معلمان و دانشجویان و تأثیرات متقابل آن‌ها بر همدیگر، بیشتر شدن حس مسئولیت‌پذیری و خود درگیری فراگیران در بحث آموزش و یادگیری، پیشرفت فردی آن‌ها، حمایت بیشتر از پیشرفت اجتماعی فراگیران و آزمون و ارزشیابی بهتر نتایج می‌شود. با توجه به اهمیت موضوع و فراهم آوردن پیشنهادهایی با هدف انجام تحقیقات بیشتر در این حوزه، راهکارهای پیشنهادی ذیل ارائه می‌شود.

۱) ضروری است تا با توجه به اهمیت موضوع، برنامه‌ای راهبردی درخصوص آموزش زبان خارجی در نظام آموزش رسمی در سطح مدارس و دانشگاه‌ها تدوین و تصویب شود. این برنامه قاعدتاً باید ضمن توجه به اهداف و مؤلفه‌های نظام آموزشی کشور با جنبه‌های سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی اسناد بالادستی و از آن جمله سند برنامه‌درسی ملی، سند نقشه جامع علمی کشور و... هماهنگ باشد.

۲) از آنجایی که در اسناد بالادستی، چشم‌اندازها و اهداف کلی بررسی می‌شود و از ورود به مسائل تخصصی آموزش و فراگیری زبان خارجی پرهیز شده، لازم است خرده‌سندهایی مختص این حیطه آموزشی طراحی شود.

۳) تصمیم‌گیری درخصوص موضوعاتی تخصصی چون نیازسنجی، سن آموزش، میزان ساعات آموزش، اولویت‌بندی مهارت‌ها، رویکردهای آموزشی، تهیه و تدوین منابع درسی، تربیت مدرسان و ارزشیابی از جمله مواردی است که ضمن توجه به اهداف کلی برنامه، نیازمند توجهی ویژه هستند.

- ۴) انجام پژوهش‌هایی با هدف بررسی تجارب کشورهای دیگر ضروری است که در امر آموزش زبان‌های خارجی موفق بوده‌اند.
- ۵) از آنجا که تدوین چنین راهبردی در سطح ملی با چالش‌ها و دشواری‌هایی همراه است، متولیان امر باید علاوه بر تعامل با برنامه‌ریزان آموزشی، ارتباطی تنگاتنگ با متخصصان و صاحب‌نظران حوزه‌های آموزش زبان خارجی، زبان‌شناسی کاربردی و... داشته باشند. همچنین تعامل و نظرخواهی از مدرسان در سراسر کشور و توجه به نظرات آن‌ها به تقویت این راهبرد کمک خواهد کرد.
- ۶) بر مبنای چنین راهبردی، آموزش مدرسان زبان خارجی در دو بخش بسیار اهمیت دارد. نخست افزایش هوشیاری زبانی آن‌ها نسبت به ماهیت و اهمیت آموزش زبان خارجی عمومی است که بدون شک این هوشیاری می‌تواند آن‌ها را از وضعیت انتقال‌دهندگان صرف یک زبان به افرادی با نقش‌های برجسته‌تر تبدیل کند. دوم این که آموزش‌های تکمیلی یا دوره‌های ضمن خدمت مدرسان با هدف دانش‌افزایی و هماهنگ ساختن آن‌ها با کتب و رویکردهای تدریس باید مورد توجه جدی قرار گیرد.

منابع

- ادیب حاج باقری، محسن، پرویزی، سرور و صلصالی، مهوش (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق کیفی. تهران: بشری با همکاری تحفه.
- استراس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۹۰). اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنایی، رویه‌ها و روش‌ها. مترجم محمدی، بیوک، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- حقانی، نادر (۱۳۸۶). بازی‌های یادگیری زبان: سرگرمی زبان آموزان یا پیشبرد فرایند آموزش، مجله رشد آموزش زبان، ۸۱ (۲۱): ۴-۹.
- صفرنواده، خدیجه (۱۳۹۰). ارائه الگوی برنامه درسی زبان انگلیسی دوره متوسطه بر اساس اصول و ویژگی‌های رویکرد آموزش ارتباطی زبان. رساله دکتری، دانشگاه خوارزمی، تهران.
- عابدی، حیدرعلی (۱۳۸۵). تحقیقات کیفی، فصلنامه حوزه و دانشگاه، ۴۷ (۱۲): ۷۹-۶۲.
- Abedi, H. A. (2006). Qualitative Researches. *Houzeh & Daneshgah*. 47(12): 62-79. (Text in Persian).
- Adib Haj Bagheri, M. Parvizi, S and Salsali, M. (2010). Qualitative Research Methods. Tehran: Boshra in collaboration with Tohfeh. (Text in Persian).
- Aghagolzadeh, F. and H. Davari. (2014). Iranian Critical ELT: A Belated but Growing Intellectual Shift in Iranian ELT Community. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 12 (1).
- Angell, J., DuBravac, S. and Gonglewski, M. (2008). Thinking Globally, Acting Locally: Selecting Textbooks for College-Level Language Programs. *Foreign Language Annals*. 41(3).
- Anoussamy, D. (2006). Psychological aspects of language acquisition. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 32(2): 84-92.
- Balla, E. (2017). Teacher and His/Her Role in Teaching English. *Journal of Educational and Social Research*. 7(2): 49-53.
- Benson, (2007). *Autonomy in language teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*, Bloomsbury Publishing.
- Borjian, M. (2013). *English in post-revolutionary Iran: From indigenization to internationalization* (Vol. 29). Multilingual Matters.
- Briggs, M. (2014). *Second Language Teaching and Learning: the Roles of Teachers, Students, and the Classroom Environment*. United States: Utah State University
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Farhady, H., Sajadi Hezaveh, F., & Hedayati, H. (2010). Reflections on Foreign Language Education in Iran. *TESL-EJ*. 13(4): 1-18.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language teaching*. 35(1): 1-13.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Garton, S. (2008). Teacher beliefs and interaction in the language classroom. In *Professional Encounters in TESOL*(pp. 67-86). Palgrave Macmillan, London.
- Haghani, N. (2007). Language Learning Games: Amusing language learners or enhancing the process of teaching. *Roshd*. 81(21): 4-9. (Text in Persian).
- Jinzhui, Z. (2018). Needs analysis research of English teaching and learning in China: A literature review and implication. *British Journal of Education*. 6(3): 30-40.
- Johnson, R. K. (Ed.). (1989), *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kiany, G. R., Momenian, M. and Navidinia, H. (2011). Revisiting the approach of national curriculum towards foreign language education. *Language related research*. 2(2): 0-0.
- Krashen, S. D. (1985). *Inquiries & insights: second language teaching: immersion & bilingual education, literacy*. Hayward: Alemany Press.
- Lamie, J. M. (2004). Presenting a model of change. *Language Teaching Research*. 8(2): 115-142
- Lantolf, J. P. (1996). SLA theory building:” Letting all the flowers bloom!” *Language Learning*. 46(4): 713-749.
- Long, M. H. (1980). Inside the “black box”: Methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*. 30(1): 1-42.
- Mc Cay, S. (2012). *English as an international language: A time for a change*. Routledge.
- Mirhosseini, S., & Khodakarami, S. (2015). *A glimpse of contrasting de jure–de facto ELT policies in Iran*. British Council.
- Mushtaq, M. (2012). The Role of Curriculum Scholars in Current Curriculum Debates. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2(9): 87.
- Office for Standards in Education. (2008). *Curriculum Innovation in Schools*. London: Ofsted Available online at: https://online.ofsted.gov.uk/onlineofsted/Ofsted_Online.ofml
- Ogilvie, G. and Dunn, W. (2010). Taking teacher education to task: Exploring the role of teacher education in promoting the utilization of task-based language teaching. *Language Teaching Research*. 14(2): 161–181.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Essex: Longman Group Ltd.

- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. New York: Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pishghadam, R. and Zabihi, R. (2012). Crossing the Threshold of Iranian TEFL. *Applied Research in English*. 1 (1): 57-71.
- Richards, J. C. (2001). *The Role of Textbooks in a Language Program*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Safar Navadeh, Kh. (2011). Presenting an English Language Curriculum Model for High School Level Based on Principles and Features of CLT. Ph. D. Thesis. Kharazmi University, Tehran. (Text in Persian).
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10(1-4): 209-232.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Translator Mohammadi, B. (2011). Tehran: The Research Center of Humanities and Cultural Studies (Text in Persian).
- Suciu, A. I. and Mana, L. (2011). An integrative innovative curricular model for teaching languages. *International Journal of Education and Information Technologies*. 3(5): 344-351
- Tollefson, J. W. (2011). Ideology in second language acquisition. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2). New York: Routledge.
- Wang, H. (2015). An analysis of requirements and conditions of individualized College English syllabus design. *Chinese Foreign Languages*. 1: 24-32.
- Waters, A., Vilches, Ma. and Luz, C. (2005). Managing Innovation in Language Education. A Course for ELT Change Agents. *RELC Journal*. 36(2): 117-136.

Designing a Model for General Foreign Language Curriculum at Higher Education System of Iran

Mohsen Chenari^{*1}, Mahboubeh Arefi² and Kourosh Fathi Vajargah³

Abstract

The present study aimed at exploring the elements of general foreign language curriculum in addition to introducing its composing main factors and categories in Iran and eventually presenting a comprehensive model according to the context of Iran. This is a qualitative study using grounded theory method. In order to collect the data with the purpose of finding the categories of the model, 21 semi-structured interviews with specialists and professors of the area of foreign language education were conducted. The sample was selected based on snowball sampling. Then, the model was accredited using member checking method. The results were presented in the form of a model consisted of 11 main categories including causal factors (practice-based planning), contextual factors (political-economical context and cultural context), interfering factors (teacher and learner characteristics), strategies (primary, educational and feedback), and outcomes (improving the level of foreign language education in the country and forming a sustainable curriculum). Also, specialist-based multiple planning was considered as the core category in this study. Based on the findings, some recommendations were presented.

Keywords:

Model, Curriculum, Foreign language education, Higher education

1. Corresponding author: PhD student of Curriculum studies in higher education, Department of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. mohsen_chenari@yahoo.com

2. Associate professor of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

3. Professor of Curriculum Studies, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

received: 2018-12-12 07 accepted: 2019-05-14

DOI: 10.22051/jontoe.2019.23546.2460