

تأملی انتقادی در باب برنامه درسی بازنگری شده کارشناسی رشته آموزش زبان انگلیسی در سطح قصد و اجرا: پژوهشی سند کاوانه

علیرضا راستی^۱

چکیده

برنامه‌های درسی آن گاه که به «محک تجربه» و به مدد پیاده‌سازی به صورت نظام‌مند واکاوی شوند سایه‌روشن‌ها و تنگناهایشان بیش‌ازپیش بر متولیان و برنامه‌ریزان عیان می‌شود. با در نظر داشت این مهم، پژوهش سند کاوانه کیفی حاضر با هدف آشکارسازی نقاط ضعف احتمالی برنامه درسی بازنگری شده کارشناسی رشته آموزش زبان انگلیسی (مصوب ۱۳۹۹/۰۴/۱۶)، که از آغاز سال تحصیلی ۱۴۰۰ به همه مؤسسات آموزش عالی ایران (به غیر از دانشگاه فرهنگیان که برنامه درسی خاص خود را داراست) به صورت لازم‌الاجرا ابلاغ شده است، انجام پذیرفت. جستار حاضر در دو سطح برنامه درسی قصد شده در قالب سند ابلاغی وزارت عتف به مؤسسات، که فاقد چینش و سطح‌بندی دروس است، و نیز در سطح برنامه درسی در حال اجرا توسط بخش‌های مجری دانشگاهی در قالب آرایش ترمی به بررسی اسناد موجود پرداخت. بررسی سند وزارت نشان داد که برنامه مزبور، از نظر قصد، واجد کاستی‌هایی نظیر تعدد غیر ضروری و بعضاً غیر دقیق معادل‌های مربوط به مفاهیم یکسان در عناوین دروس، عدم اقبال کافی به واقعیت‌های سیال عرصه آموزش زبان انگلیسی در کشور و دنیا در قالب ننگ‌ناندن یک سری محتواها و شایستگی‌های لازم جهت عملکرد بهینه مدرسان، و نیز عدم توجه به سطح شناختی پاره‌ای از مواد درسی است. همچنین، تأمل دقیق در آرایش ترمی برنامه‌های در حال اجرا در دانشگاه‌های مجری دوره حکایت از ضعف‌هایی نظیر عدم رعایت پیش‌نیازهای درسی و تقدم و تأخر نامناسب بعضی دروس از حیث زمان و محتوا داشت. هم‌سو با نو یافته‌های پژوهش، پیشنهادهایی در جهت مرتفع ساختن معایب شناسایی شده و ارتقای کیفیت دوره عرضه شده است.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان انگلیسی، ایران، برنامه درسی قصد شده، برنامه درسی اجرا شده،

سند کاوی.

۱. استادیار، زبان‌شناسی کاربردی بخش آموزش زبان انگلیسی دانشگاه سلمان فارسی کازرون، کازرون، ایران. (a.rasti@kazerunsfu.ac.ir) نویسنده مسئول

Critical Reflections on the Revised Curriculum of ELT at Bachelor-degree Level on Two Planes of Intention and enactment: A Documentary Analysis

Alireza Rasti¹

Abstract

When curricula being enacted are exposed to systematic scrutiny, they unveil their own strengths and weaknesses on an ever-increasing way to curriculum planners. With this in mind, the present qualitative documentary analysis was done with the aim of has aimed at uncovering any possible limitation manifesting possible weak points of the revised curriculum of ELT at bachelor-degree level having been passed in July 6, 2020 and announced as required to take effect since the outset of 1400 in all Iranian universities (except Farhangian University having already developed its own curriculum). The research has examined existing policy documents on the level of intended curriculum in the form of a Ministry of Science, Research and Technology document lacking in sequencing of subjects, as well as that of the curriculum being enacted in the form of sequenced and graded charts of subjects by the university departments in charge. Close reading of the Ministry document showed, from the point of view of intention, the said curriculum contains shortcomings such as having unnecessary multiple and at times inaccurate Persian equivalents for identical concepts in the title of subjects, paying undue attention to the dynamic nature of the field of ELT both nationally and internationally, which is evident in the form of exclusion of a set of content and competencies required of teachers to perform at their best, and being blind to the cognitive difficulty of other subjects. Additionally, a reflection on the sequencing of the courses undertaken by various departments attested to weaknesses at the level of enactment, including lack of attention to issues of course requirement and inappropriate sequencing of subjects in terms of time and content. In line with the findings, suggestions for redressing such an imbalance and improving the quality of the curriculum are given.

Keywords: English Language Teaching (ELT) ,Iran, intended curriculum, enacted curriculum, document analysis

1. Assistant professor, Applied Linguistics, Departme English Languagent Salman Farsi University, Kazerun ,Iran.

مقدمه

برنامه‌درسی^۱ عرصه‌تلاقی سه سطح درهم‌تنیده در یک دوره آموزشی است: «هدف کلی و فراگیر برنامه، اسناد و مطالب آموزشی، و رویدادها و فعالیت‌های تدریس» (دنگ^۲، ۲۰۱۱، ص ۴۶). تأمل و کنکاشی دقیق و نظام‌مند در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی باعث می‌شود جریان یادگیری-یاددهی سامان خوبی پیدا کند و هدف دوره به نحو مناسبی محقق شود. چنین برنامه‌هایی، به‌ویژه آنگاه که به‌صورت سند مکتوب به پژوهشگران و ذی‌نفعان و همچنین عمال آموزشی به اصطلاح خط‌مقدم^۳ عرضه شوند، جلوه‌ای واضح و جامع از اهداف، جهت‌گیری‌ها و مأموریت‌ها، (محتوای) مواد درسی، و ارزشیابی دوره یا دوره‌های آموزشی به‌خصوصی هستند و به نوعی آینه تمام‌نمای این اجزاء به‌هم‌پیوسته به‌شمار می‌روند.

بررسی هدف‌مند محتوای این برنامه‌ها، چه به‌صورت برنامه‌درسی قصدشده^۴، یا به اصطلاح برنامه‌درسی روی کاغذ و چه به‌صورت برنامه‌درسی اجراشده^۵ و یا در حال اجرا در سطوح پایین‌تر، می‌تواند به معلمان و مدرسان، مشاوران، و سایر متولیان و سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان در هر سطحی کمک کند تا چه در قالب بررسی‌های کوچک‌مقیاس اقدام‌پژوهانه^۶ و چه در چارچوبی پردامنه و پیچیده‌تر، همچون ارزیابی برنامه^۷، موانع و مشکلات موجود بر سر راه پیاده‌سازی منجر به تحقق موفقیت‌آمیز اهداف ترسیم‌شده را بیش‌ازپیش آشکار سازد. با توجه به این‌که پیاده‌سازی برنامه‌درسی با برخوردها و چالش‌هایی در سطح اجرا (و البته تجربه) روبه‌رو است (اییتایو^۸، ۲۰۲۱) و الزاماً به هم‌گرایی و آشتی کامل میان قصد و اجرا ختم نمی‌شود، اهمیت موضوع ارزیابی برنامه‌های درسی در هر سطحی مضاعف می‌شود. ازاین‌رو، بایسته است عوامل عرصه سیال، پیچیده، و چندساحتی سیاست‌گذاری آموزشی در هر جایگاه و کسوتی، از تصمیم‌ساز و تصمیم‌گیر کلان ملی گرفته تا به اصطلاح عمال بستر^۹ آموزش برای مثال

-
1. curriculum
 2. Deng
 3. front-line practitioners
 4. intended curriculum
 5. enacted curriculum
 6. action research
 7. program evaluation
 8. Eytayo
 9. grass-roots workers

معلمان و مدرسان، در بطن فراشناختِ خود گونه‌ای آگاهی و حساسیت مثبت نسبت به تحلیل برنامه‌های درسی چه در سطح فرایند^۱ و چه در سطح فرآورده ایجاد و تقویت کنند، و مستمراً عوامل و شرایطی را که می‌تواند به روند یادگیری/یاددهی آسیب برساند شناسایی و در جهت حل آن‌ها اقدام کنند.

در این راستا و در پیوند با آنچه اظهار شد، مطالعه کنونی کوشیده است تا در دو سطح مختلف و با رویکرد سند کاوی به آسیب‌شناسی عواملی که گاهی ممکن است مانعی بر سر راه تحقق اهداف برنامه درسی رشته آموزش زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی مؤسسات آموزش عالی ایران قلمداد شود بپردازد. بدین منظور، ابتدا برنامه درسی قصدشده اعلامی از طرف وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (از این پس، عتف)، که در قالب سندی مکتوب و لازم‌الاجرا به مراکز آموزش عالی ایران ابلاغ شده است، مورد سند کاوی واقع و اشکالات آن احصاء و استخراج شد. در مرحله بعد و برای آن که مشخص شود سند سیاست‌گذاری مزبور در مرحله اجرا توسط دانشگاه‌های مجری دوره به چه شکل و با چه رویکردی در حال پیاده‌سازی است و گاهی از چه کاستی‌ها یا نارسایی‌هایی رنج می‌برد، آرایش ترمی و چارت درسی مراکز مختلف آموزش عالی کشور مورد کنکاش و تحلیل دقیق قرار گرفت.

پرسش کلی و فرادامنه‌ای که مطالعه در پی یافتن پاسخ آن است عبارت است از:
- بررسی انتقادی برنامه درسی بازنگری شده مقطع کارشناسی رشته آموزش زبان انگلیسی، در دو سطح قصد (سند ابلاغی سیاست‌گذار و برنامه‌ریز کلان) و اجرا (آرایش و سطح‌بندی برنامه توسط مؤسسات مجری دوره) گاهی از چه کاستی‌هایی به ذی‌نفعان به دست می‌دهد؟

پیشینه پژوهش

کندو کاوی هدفمند در پیشینه موضوع پژوهش کنونی، یعنی کاوش برنامه درسی رشته آموزش زبان انگلیسی، نشان می‌دهد که اندک مطالعات پراکنده بر روی موضوع حول سه محور کلی زیر هستند:

۱. مطالعات پیرامون برنامه درسی سابق مقطع کارشناسی رشته آموزش زبان انگلیسی (بازنگری نشده) (مصوب ۱۳۸۶/۰۲/۲۹)؛

1. process
2. product

۲. مطالعات با محوریت برنامه‌درسی مقاطع تحصیلات تکمیلی رشته‌آموزش به‌ویژه مقطع ارشد (مصوب ۱۳۹۵/۰۶/۰۸)؛

۳. مطالعات صورت گرفته بر روی برنامه‌درسی رشته‌آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان (مصوب ۱۳۹۵).

در پیوند با معدود مطالعات قابل توجه صورت گرفته، می‌توان به‌طور مشخص از پژوهش دیوسر و جعفری گهر (۱۳۹۳) یاد کرد که با کاربست چارچوب بازنگری‌شده‌ی حیطه‌های شناختی بلوم (اندرسون و کراثول^۱، ۲۰۰۱) بر بررسی سطح و حیطه‌های شناختی موجود در سرفصل‌های درسی برنامه‌درسی رشته‌آموزش زبان انگلیسی در دو مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و با اعمال روش تحلیل محتوا دریافتند که در برنامه‌های درسی مورد مطالعه، حیطه‌های سطح پایین دانش نظیر دانش مفهومی و حیطه‌های سطح پایین شناختی همچون فهمیدن به نسبت بقیه بسامد بیشتری دارند. نکته‌ی حائز اهمیت درباره‌ی مطالعه‌ی دیوسر و جعفری گهر این است که با توجه به زمان انجام پژوهش، برنامه‌درسی قبلی (مصوب ۱۳۸۶) مورد تحلیل قرار گرفته است.

مقصودی (۱۴۰۰)، در پژوهشی که بر روی برنامه‌درسی رشته‌آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان انجام داده است، از منظر چهار گونه دانش یعنی دانش فناوری، تربیتی، موضوعی، و تربیتی-موضوعی به کندوکاو برنامه‌مزبور پرداخته است. مطابق با یافته‌های وی، برنامه‌ارزیابی‌شده‌ی کنونی عمدتاً بر مدل قدیمی شولمن (دانش تربیتی-موضوعی) استوار است و توجه آن‌چنانی به‌ویژه به نوع دانش فناورانه معلم ندارد.

در پژوهشی دیگر، ایرانمهر و همکاران (۱۴۰۱) در قالب یک مطالعه کیفی و با انجام، پیاده‌سازی، و تحلیل مصاحبه با ۱۲ نفر از اعضای هیئت علمی شاغل به تدریس در مقطع کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های ایران به بررسی نقاط مثبت و منفی برنامه‌درسی بازنگری‌شده‌ی رشته‌آموزش زبان انگلیسی در مقطع ارشد پرداختند. مطابق با یافته‌های آن‌ها، برنامه‌جدید از حیث محاسن واجد عناوین درسی جدید، اهداف و سرفصل‌های بازنگری‌شده، و توجه بیشتر به بافت بومی ایران است. در رابطه با کاستی‌ها، نویسندگان مذکور دریافتند که برنامه‌درسی جدید مقطع کارشناسی ارشد، علاوه بر بعضی عناوین نامناسب درسی، در بحث‌گزینش و نحوه‌ارائه سرفصل‌ها و توجه به ماهیت برخی مواد درسی نیز دارای ایرادهای متعدد است.

بررسی پیشینه موضوع ارزیابی و نقد برنامه‌های درسی نشان می‌دهد که در رابطه با سایر گرایش‌های رشته زبان انگلیسی در مقاطع مختلف و سایر دانشگاه‌های دارای برنامه درسی خاص خود نیز مطالعاتی جسته و گریخته صورت گرفته است (داوری و همکاران، ۱۴۰۰ در باب نقد برنامه درسی کارشناسی بازنگاری شده رشته مترجمی زبان انگلیسی؛ صفرنواده و علی عسگری، ۱۳۸۸ پیرامون تطبیق برنامه‌های درسی زبان انگلیسی کشور ایران و ژاپن در مقطع راهنمایی؛ مقصودی و خدامرادی، ۱۳۹۸ در موضوع نقد برنامه درسی جدید رشته دبیری زبان انگلیسی). با در نظر داشت این موضوع که تاکنون، به‌ویژه تا آن جایی که از بررسی پیشینه موضوع پژوهش کنونی بر می‌آید، کنکاشی نظام‌مند در باب برنامه درسی بازنگاری شده رشته آموزش زبان انگلیسی مؤسسات وزارت عتف در مقطع کارشناسی انجام نگرفته است، و همان‌طور که ملاحظه شد، محدود مطالعات به بررسی سلف آن یعنی برنامه درسی ابلاغی سال ۱۳۸۶ و یا برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان و یا برنامه‌های درسی مقاطع تحصیلات تکمیلی رشته آموزش و یا سایر گرایش‌ها و زیرشاخه‌های مطالعات زبان می‌پردازند، جستار حاضر تلاش دارد چنین خلأیی را تا حدودی و با اتخاذ روش سندکاوی کیفی پوشاند.

روش

از آن جا که جستار کنونی در دو مرحله (به ترتیب قصد و اجرای سیاست‌گذاری) صورت گرفته است، و پژوهشی سندکاوانه^۱ است در داده‌های خود از دو نوع سند سیاست‌گذاری و آموزشی استفاده کرده است. سندکاوی گونه‌ای پژوهش است که به «روند نظام‌مند مرور و ارزیابی اسناد - چه مواد چاپی و چه الکترونیک...» (باون^۲، ۲۰۰۹، ص ۲۸) دلالت می‌کند. این روش مشتمل بر مراحل مرور (بررسی سطحی)، خوانش (بررسی جامع و عمیق)، و تفسیر است که در آن تحلیل داده یا به صورت تحلیل محتوا^۳، یا به صورت تحلیل مضمون‌محور^۴، و یا به نحو مطلوب هر دو انجام می‌پذیرد (باون، ۲۰۰۹). در پژوهش کنونی به دلیل این که هدف تحقیق بررسی ماهیت و نمود سرفصل‌های مواد درسی است صرفاً به روش تحلیل محتوا اکتفا شد.

1. document(ary) analysis
2. Bowen
3. content analysis
4. thematic analysis

در مرحله‌ی نخست مطالعه و برای این‌که ایرادات احتمالی در سطح برنامه‌درسی قصدشده شناسایی و طبقه‌بندی شوند، سند ابلاغی و لازم‌الاجرای شورای گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت عتف، موسوم به برنامه‌درسی رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی مقطع کارشناسی پیوسته، که در ۱۳۳ صفحه نگاشته و در اختیار دانشگاه‌ها گذاشته شده است به شیوه‌ی تحلیل محتوا مورد بررسی قرار گرفت. سند مذکور «که از شروع سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به مدت ۵ سال قابل اجراست و پس از آن، در صورت تشخیص ... نیاز به بازنگری دارد» (برنامه‌درسی رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی، ۱۳۹۹، ص ۲)، در سه فصل، به ترتیب، شامل مشخصات کلی، جدول‌های واحدهای درسی، و سرفصل دروس تنظیم شده است. سند یادشده مقررأ جایگزین برنامه‌درسی سابق (سال ۱۳۸۶) شده و کوشیده تا آن را مطابق با چهار سنجه‌ی مدنظر شورای تحول و ارتقای علوم انسانی یعنی کارآمدی، روزآمدی، اسلامی‌سازی، و بومی‌گرایی (تسنیم، ۱۳ آبان ۱۴۰۰؛ نقره‌کار و معین‌مهر، ۱۳۹۹) اصلاح کند.

در مرحله‌ی بعد، کوشش شد تا با مراجعه به تارنمای بخش‌های دانشگاهی میزبان و مجری برنامه‌ی بازنگری‌شده‌ی رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی در سطح کارشناسی و باربرداری و آرشیو نسخه‌های برنامه‌های مصوب در حال اجرا و خوانش چندباره‌ی اسناد مزبور، یادداشت‌هایی از ایرادات احتمالی برنامه‌ها تهیه و کاستی‌ها با مراجعه به پیشینه‌ی موضوع توسط متخصصان رشته به صورت مستند تشریح شود.

یافته‌ها

در بررسی و ارزیابی برنامه‌درسی بازنگری‌شده‌ی مقطع کارشناسی رشته‌ی آموزش زبان انگلیسی در مؤسسات آموزش عالی ایران به ایرادها و تنگناهای نظری و روش‌شناختی احتمالی برنامه‌های قصدشده و برنامه‌های اجراشده/در حال اجرا پرداخته شد. در ادامه و در قالب دو بخش عمده، نارسایی‌های سند برنامه‌درسی بازنگری‌شده‌ی ابلاغی توسط وزارت عتف و چینش و آرایش مصوب آن در قالب چارت ترمی دروس توسط دانشگاه‌های مجری دوره، که در حال حاضر بخش‌هایی از آن اجرا شده و بخش‌هایی دیگر در حال اجراست، احصا و استخراج و با نمونه‌ها و مصادیق عینی تشریح شده است: در ارتباط با معایب و ایرادهای سند برنامه‌درسی بازنگری‌شده، که برای اجرا از سال ۱۴۰۰ خورشیدی به دانشگاه‌ها ابلاغ شده است، مشخص شد که این سند سیاست‌گذاری مشخصاً حاوی نواقصی چند، از جمله عدم

ثبات و وحدت رویه در کاربرد واژگان تخصصی مربوط به مفاهیم یکسان عناوین بعضی درس‌ها، عدم اقبال به واقعیت‌های عرصه‌شده‌ی پویای آموزش زبان انگلیسی در جامعه امروز ما و جامعه جهانی نظیر سهم بیشتر بخش خصوصی در آموزش زبان دوم/خارجی، و نیز عدم توجه مناسب به بار و سطح شناختی پاره‌ای دروس است.

۱. کاستی‌های مربوط به سند ابلاغی «برنامه درسی رشته آموزش زبان انگلیسی English Language Teaching مقطع کارشناسی پیوسته»:

الف) تنوع/آشفته‌گی اصطلاحی^۱ در عناوین فارسی دروس. در بررسی سند برنامه درسی بازنگری شده رشته، که در جلسه شماره ۱۸۳ شورای تحول و ارتقای علوم انسانی در تاریخ ۱۳۹۹/۰۴/۱۶ تصویب شده است، معلوم شد که این سند، به رغم بازنگری شدن و تغییرات مثبت بسیاری که در آن اعمال شده است و به دلایلی از جمله محدودیت فضا و تمرکز مطالعه فعلی در این جستار نمی‌گنجد، ایرادهایی را هم‌چنان از نسخه سابق برنامه درسی رشته آموزش زبان انگلیسی (مصوب ۱۳۸۶/۰۲/۲۹ در جلسه ۶۳۱ شورای عالی برنامه‌ریزی) به ارث برده است. در این بخش مشخصاً می‌توان از آشفته‌گی واژگان تخصصی و اصطلاحات موجود در عناوین فارسی بعضی درس‌ها، مثلاً تعدد واژگانی که به یک مفهوم یکسان دلالت می‌کنند، نام برد.

به صورت مصداقی، باید گفت که در عناوین دروس ماهیتاً مرتبط نقد و بررسی مواد آموزشی و تهیه مطالب درسی، که به درستی جایگزین دروس قدیمی، با هم‌پوشانی فراوان و دارای واحد اضافه و غیرضروری، و نیز بعضاً حاوی عنوان غلط تهیه مطالب راهنمایی، تهیه مطالب دبیرستان و تهیه مطالب کمک آموزشی شده‌اند، دو اصطلاح «مواد آموزشی» و «مطالب درسی» بر حسب امر به صورت یکسان مورد استفاده قرار گرفته‌اند. در این زمینه چندین مشکل و نارسایی به شرح ذیل به وجود می‌آید:

- برابر نهاد انگلیسی دو اصطلاح فوق، که در برنامه مصوب سال ۱۳۸۶ حتی به اشتباه و به صورت ناقص (مطالب کمک آموزشی) نیز نامیده و در سند گنجانده شده بود و تا سال‌ها مورد استفاده قرار می‌گرفت، واژه «materials» است که خود در زبان انگلیسی و در رشته آموزش زبان انگلیسی دارای تعدد عنوان است و علاوه بر شکل قبلی بعضاً

1. Terminological confusion/variation

به صورت language teaching materials و language learning materials هم به کار می‌رود. وجود تعدد برابر نهاد فارسی به آشفتگی موجود ناشی از کاربرد واژگان متعدد در برابر مفهوم یکسان می‌افزاید و ممکن است باعث شود مفهوم اساسی زیر شاخه درک نشود. شایسته است گروه‌های تخصصی فرهنگستان زبان و ادب فارسی و یا کارگروه‌های تخصصی مستقر در شورای تحول و ارتقای علوم انسانی شورای عالی انقلاب فرهنگی در جلسات خود تمهیداتی در جهت رفع مسائلی از این دست بیندیشند.

- مشکل دیگر تعدد اصطلاحی این است که بعضی از اصطلاحات، دقیق و یا مطابق با مفهوم پردازی متخصصان رشته نیست. برای مثال، اصطلاح «مواد» آموزشی که در فارسی کاربرد زیادی دارد، با تعریف شدیداً مورد استناد برایان تاملینسون^۱ (۲۰۱۱) از «materials» هم‌خوانی و سازگاری آن‌چنانی ندارد: «هر چیزی که توسط معلمان یا فراگیران برای تسهیل یادگیری یک زبان مورد استفاده قرار می‌گیرد» (۲). این تعریف، به عمد گسترده و کلی در نظر گرفته شده است تا حتی «راهنمایی‌ها و دستوره‌های معلم» و یا «بحث‌های فراگیران» را هم مطالب آموزشی در نظر بگیرد. بدیهی است که اصطلاح مواد که حالت فیزیکی دارد و ذهن فرد را صرفاً یا عمدتاً به سمت موضوعاتی همچون کتاب‌ها، سی‌دی‌های آموزشی، و ... می‌کشاند نمی‌تواند چندان معادل مناسبی برای واژه «materials» در تعریف تاملینسون باشد.

نمونه دیگری از نمودهای آشفتگی اصطلاحی موجود در سند برنامه‌داری بازنگری‌شده را می‌توان در عنوان دو درس مرتبط خواندن متون رسانه‌ای و مطبوعاتی و خواندن انتقادی متون رسانه‌ای و مطبوعاتی مشاهده کرد. با تأملی ساده در عنوان دو درس فوق می‌توان به وجود نوعی حشو و، از نظر تحلیل معناشناختی، کنارهم آیی دو سرشاخه^۲ معنایی نابرابر پی برد، به این صورت که اساساً مطبوعات نوعی رسانه به‌شمار می‌روند و تفکیکشان از رسانه و کنار هم قرار دادنشان زیننده یک برنامه‌داری که در سطح ملی ابلاغ شده است نیست.

ب) عدم توجه به بعضی محتواها و شایستگی‌های لازم برای عملکرد بهینه مدرسان در عرصه سیال کنونی آموزش زبان انگلیسی. برنامه‌های درسی سابق بر برنامه‌داری بازنگری‌شده در کشور پس از انقلاب عمدتاً آموزش و پرورش محور بوده‌اند و اصولاً فرض را بیشتر بر این

1. Brian Tomlinson
2. Nodes

گذاشته‌اند که دانش آموخته رشته لاجرم راه تدریس در نهاد آموزش و پرورش را در پیش می‌گیرد. وجود و تعدد درس‌هایی نظیر بررسی کتب درسی دوره راهنمایی، بررسی کتب درسی دوره دبیرستان، تهیه مطالب دوره راهنمایی، و تهیه مطالب درسی دوره دبیرستان در برنامه‌های پیشین، حتی موجود در سند مصوب سال ۱۳۸۶ که تا سال ۱۴۰۰ رواج داشت و مورد استفاده بیشتر دانشگاه‌های وزارت عتف، به‌ویژه مؤسسات دولتی و غیرانتفاعی، قرار می‌گرفت، گواهی است بر این مدعا. در برنامه درسی جدید، که تغییرات مثبت بسیاری در آن صورت گرفته است. به نظر می‌رسد این نقیصه تا حدودی دیده و تلاش شده است تا حد امکان مرتفع شود. با وجود این، به نظر می‌رسد این واقعیت پویای عرصه آموزش زبان انگلیسی که بیشتر خروجی‌ها و دانش آموخته‌های رشته در بخش خصوصی (آقاگل‌زاده و داوری، ۲۰۱۷؛ ایرانمهر و داوری، ۲۰۱۸) یا به صورت مدرس آموزشگاه زبان خصوصی و یا به صورت معلم کارآفرین^۱ (بری، ۲۰۱۵؛ بری، برد، و ویلدر^۳، ۲۰۱۳) مشغول می‌شوند و ناگزیرند در شرایط شکننده شغلی (در قیاس با ثبات شغلی موجود در آموزش و پرورش) کار کنند، در محتواها و شایستگی‌های عرضه شده چندان دیده نشده است. البته نباید از کنار تلاش‌هایی ستودنی نظیر گنجاندن درس اختیاری همچون فنون سخنرانی و مناظره (که جا داشت از حیث اهمیت حتی جزو دروس اصلی رشته گنجانده شود) و نیز تا حدودی واحد درسی اصلی مدیریت کلاس که ورود و همچنین نگهداشت مدرس در بخش خصوصی و در دنیای شدیداً بازار-محور، رقابتی، و پرچالش کنونی را تسهیل و کم‌دغدغه می‌کند، به سادگی گذشت.

ج) عدم توجه به بار و سطح دشواری شناختی بعضی مواد درسی. یکی از معایب دیگر سند ابلاغی وزارت، عدم پرداخت مکفی و عمیق به مقوله پیش‌نیازهای شناختی بعضی دروس و تضاد و ناهماهنگی‌هایی است که در این زمینه به چشم می‌آید. برای نمونه، درس نقد و بررسی مواد آموزشی به عنوان پیش‌نیاز درس کاملاً مرتبط و هم‌سوی تهیه مطالب درسی معرفی شده است و به علت چنین تلقی و گنجاندن آن در سند برنامه درسی بازنگری شده، بخش‌های آموزشی مجری دوره ناگزیر از تبعیت از آن هستند. استدلالی که در اینجا مطرح است این است که نوعی واژگونگی پیش‌نیاز اتفاق افتاده است؛ به این

1. Teacherpreneur
2. Berry
3. Berry, Byrd, & Wieder

صورت که انتظار می‌رود دانشجو معلمان ابتدا در درسی نظیر تهیه‌ی مطالب درسی با اصول و مفاهیم مربوط به رشته و انواع مطالب درسی و سازوکار حاکم بر تهیه‌ی آن‌ها و نیز نتایج جدیدترین یافته‌های پژوهشی آموزش زبان دوم^۱ مرتبط با آن‌ها (تاملینسون، ۲۰۱۱) آشنا شوند تا بعد در گام دوم و در نیم‌سال پس از آن قادر به نقد و ارزیابی آن‌ها شوند. استدلال فوق می‌تواند از حیطه‌های شناختی بلوم^۲ (۱۹۵۶) و نیز چارچوب بازنگری‌شده‌ی آن (اندرسون و کراوول، ۲۰۰۱) نیز وام بگیرد و بر پایه‌ی آن تأیید شود، از این نظر که سطح فعالیت‌های شناختی نقد و ارزیابی از سطح شناختی مربوط به تهیه و ساختن بالاتر است. اگر به چنین چارچوب نظری قائل باشیم باید درس تهیه‌ی مطالب درسی را مقدم بر و به‌مثابه‌ی پیش‌نیاز درس نقد و بررسی مواد آموزشی بدانیم.

۲. کاستی‌های برنامه‌های درسی در حال اجرا توسط مؤسسات مجری دوره:

ارجاع به و مشاهده‌ی دقیق نحوه‌ی آرایش ترمی و رعایت الزامات هم/پیش‌نیاز درس‌ها توسط بخش‌های دانشگاهی، علاوه بر کاستی‌هایی مثل جزیره‌ای عمل کردن و ناهمگونی میان بخش‌های زبان مؤسسات مختلف آموزش عالی در سراسر کشور، به وضوح حکایت از نارسایی‌هایی در سطح اجرا، از جمله عدم رعایت تقدم و تأخر زمانی و محتوایی مناسب برخی درس‌ها و نیز عدم رعایت هم/پیش‌نیاز محتوایی برخی دیگر داشت. در ادامه، نواقص فوق‌الذکر با جزئیات بیشتر و به‌صورت مصداقی در قالب ایراد‌های مربوط به چینش نامناسب زمانی و محتوایی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است:

الف) ایرادات مربوط به چینش (عدم رعایت تقدم و تأخر زمانی). کندوکاوی انتقادی در سندهای قابل دسترسی در تارنمای دانشگاه‌ها و مراکز مجری دوره‌ی آموزش زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی (دانشگاه بجنورد، دانشگاه آزاد واحد خوی، مؤسسه‌ی آموزش عالی حکیم طوس مشهد، مؤسسه‌ی آموزش عالی فاران مهر دانش، و مؤسسه‌ی آموزش عالی تابران) به وضوح حاکی از ایراداتی در زمینه‌ی چینش، توالی، و پشت‌هم‌آیی^۳ پاره‌ای از دروس بود. برای نمونه، بیشتر بخش‌های زبان انگلیسی یا زبان‌های خارجی، که برنامه‌ی درسی بازنگری‌شده را بررسی، اصلاح جزئی، و تصویب کرده بودند و نهایتاً در

1. Second Language Acquisition (SLA) Research
2. Bloom
3. sequencing

دست اجرا داشتند، درس *آواشناسی آموزشی*^۱ را قبل از دروس با رویکرد عملی/نظری آموزشی مانند اصول و روش‌های آموزش زبان، روش تدریس (مهارت‌های زبان/مؤلفه‌های زبان)، تدریس عملی، و ... ارائه کرده بودند؛ این در حالی است که اساساً اگر قرار است بخشی این درس را برخلاف گذشته به صورت آموزشی و در جهت خدمت به تدریس صحیح تلفظ و تقویت فرازبان معلم در این زمینه عرضه کند، درس باید به لحاظ پشت‌هم‌آیی و چینش در نیم‌سال‌های آخر به دانشجو ارائه شود. نکته حائز اهمیت دیگری که گزاره اظهار شده را بیشتر تأیید و تقویت می‌کند این است که در برنامه بازنگری شده اعلامی، برنامه ریز و سیاست‌گذار آموزش زبان دوم/خارجی به درستی و کاملاً منطقی، تدریس مهارت‌ها و مؤلفه‌های زبانی، را که سابقاً تنها در یک درس دو واحدی کم‌دامنه و محدود‌دزمان عرضه می‌شد، از هم تفکیک و در قالب دو درس دو واحدی در برنامه گنجانده است.

ب) ایرادات مربوط به چینش (عدم رعایت تقدم و تأخر محتوایی). در بررسی برنامه‌های در سطح اجرا توسط مؤسسات آموزش عالی کشور، ایراد دیگری که در حین مطالعه و تحلیل اسناد شناسایی شد این بود که در سطح و واحد اجرا، گاهی اوقات درس‌ها از نظر پیش‌نیاز محتوایی، آن‌چنان مورد دقت نظر قرار نگرفته‌اند و برای مثال درسی که نیاز به پیش‌زمینه قبلی در درس‌های دیگر دارد هم‌زمان و یا حتی قبل از آن‌ها توسط بخش‌های زبان (های خارجی) ارائه شده است.

نمونه‌ای از کاستی فوق در پیاده‌سازی برنامه بازنگری شده رشته، مربوط به درس *اصول و روش ترجمه* می‌شود. در بررسی چارت‌ها و اسناد موجود در صفحات بخش‌ها مشخص شد که در بسیاری موارد این درس یا قبل و یا به همراه درس دو واحدی مبانی زبان‌شناسی ارائه می‌شود که به دلیل کاربرد و کاربست فراوان اصطلاحات زبان‌شناسی در آن لاجرم باید بعد از عرضه درس مزبور و به‌ویژه گذراندن مباحثی مثل نحو، منظورشناسی، تحلیل گفتمان، معناشناسی، و ... به دانشجو ارائه شود. این در حالی است که در بهترین حالت دانشجو هم‌زمان اطلاعاتی درباره ابهام واژگانی/نحوی^۲، سیاق زبانی^۳، عناصر انسجام متنی^۴، ... را فرا می‌گیرد که این احتمالاً مانعی بر سر انتقال و تفهیم مطلب به وی شود.

1. pedagogical phonetics and phonology
2. lexical/syntactic ambiguity
3. register
4. cohesive devices

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه‌های درسی باید به شکل مستمر و نظام‌مند از درون (ارزیابی درونی) و بیرون (ارزیابی بیرونی) مورد واکاوی قرار گیرند تا با دریافت بازخورد اصلاحی مناسب و خوراندن آن به دوره‌های در حال اجرا، اهداف مطمح نظر آن‌ها بیش‌ازپیش محقق شود. یکی از راه‌های دست‌یابی به چنین دانش ضروری، بررسی اسناد برنامه‌های طراحی‌شده برای اجرا توسط سیاست‌گذار (برنامه‌داری قصدشده) و یا اسناد برنامه‌های درسی اجراشده توسط مجریان و سایر کارگزاران سیاست‌گذاری^۱ است. خصیصه بارز اسناد در پژوهش‌های آموزشی (و نیز سایر عرصه‌ها) این است که برخلاف بیشتر روش‌های میدانی گردآوری داده‌های تحقیق نظیر مشاهده، آزمون، مصاحبه، و ... حضور پژوهشگر در آن تأثیری در ماهیت داده‌های خام ندارد و آن‌ها را تحت تأثیر قرار نمی‌دهد (باون، ۲۰۰۹).

در این پژوهش اسناد برنامه‌های قصدشده مقطع کارشناسی رشته آموزش زبان انگلیسی و مستندات برنامه‌های در حال اجرای این دوره توسط محقق مورد واکاوی قرار گرفتند. پرسش کلی مطرح‌شده در جستار، بر روی شناسایی نظام‌مند و مستند به پیشینه موضوع مرتبط در ارتباط با کاستی‌ها و نارسایی‌های موجود در سطح قصد و اجرا متمرکز بود. در سطح قصد، ایرادهایی نظیر آشفتگی ناشی از تعدد برابر نهاده‌های مربوط به مفاهیم یکسان در مواد درسی، عدم توجه به واقعیت‌های شغلی و حرفه‌ای سیال عرصه آموزش زبان در تجهیز مدرسان و معلمان زبان به محتوای دانشی و مهارت‌های مناسب، و نیز نادیده گرفتن سطح شناختی متفاوت دروس مرتبط در سطح‌بندی آن‌ها مشاهده شد. در بُعد پیاده‌سازی نیز عدم رعایت مبحث پیش‌نیاز درس‌ها از نظر زمانی یا محتوایی به عنوان یک نقیصه بزرگ شناسایی شد.

با توجه به این که یکی از کاربردهای ویژه سند کاوی استفاده از متون برای استخراج و ترسیم بافت کلان و فضای حاکم بر مقطع زمانی تهیه اسناد است (باون، ۲۰۰۹)، می‌توان از یافته‌های مطالعه چنین نتیجه گرفت که به نظر می‌رسد طراح و تولیدکننده سند در سطح کلان، در این مورد خاص، سند ابلاغی وزارت عتف، چندان به واقعیت‌ها و شرایط حاکم بر رشته و عرصه فعالیت آموزش زبان انگلیسی نظیر سیالیت، چندساحتی، و متأثر از تحولات جهانی (و جهانی‌سازی) و قوف ندارد (داوری و آقاگل‌زاده، ۲۰۱۵) و آموزش زبان انگلیسی را در حد تدریس کلاس‌های مدارس می‌داند.

1. policy workers

واقعیت امر این است که عرصه آموزش زبان انگلیسی، نه تنها در سطح بین‌الملل بلکه در سطح کشور ما، عرصه‌ای گسترده با بازیگران بسیار و متکثر و ضمناً به‌ویژه در بخش خصوصی دارای گردش مالی بالا است. از طرف دیگر به دلیل برهم کنش دو سویه جهانی سازی و این حوزه بر روی هم (گرَدل^۱، ۲۰۰۶)، دورنمایی از کاهش میزان متقاضیان دریافت خدمات آموزش زبان انگلیسی وجود ندارد و بر حسب امر روزبه‌روز بر رونق این حوزه فعالیت افزوده می‌شود. به رغم چنین چشم‌انداز بی‌سابقه شغلی دست کم در کشور ما، رقاباتی از سایر رشته‌ها و حوزه‌های فعالیت وارد حیطه کاری آموزش زبان انگلیسی شده‌اند. در چنین شرایط ملی و جهانی می‌طلبند برنامه‌های درسی رشته با چنان دقت و آینده‌نگری همراه با عقلانیت علمی طراحی و اجرا شوند که بتوانند مدرسان زبان را مهیای ارائه خدماتشان در محیط پیچیده رقابتی عرصه آموزش زبان انگلیسی نمایند. برونداد ناشی از واکاوی علمی برنامه‌ها چه به صورت تحلیل سند و چه در قالب حضور میدانی در صحنه اجرا و پیاده‌سازی و جمع‌آوری داده‌ها از ذی‌نفعانی نظیر فراگیران و استادان، می‌تواند علاوه بر آن که برای آن‌ها احتمالاً مفید واقع شود سیاست‌گذاران را نیز در طراحی برنامه‌های باکیفیت‌تر تشویق و یاری کند. در راستای نو یافته‌هایی که از این پژوهش سند کاوی حاصل شد، علاوه بر پیام‌های صریحی که از آن‌ها حاصل و استخراج می‌شود، پاره‌ای پیشنهادها جهت ترمیم برنامه فعلی و ارتقای کیفیت دوره‌های آموزش زبان در سطح کارشناسی دانشگاه‌ها عرضه می‌شود (شکی نیست که یافته‌های حاصل از روش‌های مختلف گردآوری داده^۲ می‌تواند تصویری جامع‌تر و فراگیرتر از کاربست روش‌های تک‌ساختی به دست دهد):

۱. در بازنگری‌های آتی برنامه درسی رشته آموزش زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی (و سایر مقاطع) می‌توان، با توجه به ماهیت شدیداً رقابتی بخش خصوصی و گسیل قاطبه دانش‌آموختگان رشته به این حوزه به هر دلیل (از سر اجبار یا به دلخواه)، حتی‌الامکان درسی با عنوان و یا موضوع برنامه‌ریزی درسی آموزش زبان^۳ در برنامه گنجانند تا از این رهگذر فارغ‌التحصیل رشته، در صورت مواجهه با زبان‌آموزانی که خواهان استفاده از خدمات تدریس خصوصی وی هستند، قادر به برنامه‌ریزی همراه با آموزش و یادگیری موفق باشند.

1. Graddol
2. data triangulation
3. Language Curriculum Development

۲. در سطح اجرا جهت هماهنگی بیشتر و پرهیز از ایرادها و کاستی‌های موجود بر سر راه تحقق برنامه‌دستی، نشست یا نشست‌هایی با مشارکت نمایندگان از همه دانشگاه‌های میزبان دوره برگزار شود و نتایج آن در اختیار سیاست‌گذاران کلان و اعضای هیئت علمی قرار گیرد.

۳. مواد درسی دوره هر چه بیشتر با رویکرد مهارتی و محتوای بازار-محور طراحی و به دانشجویان و معلمان آتی زبان عرضه شود. برای مثال، می‌توان درسی با محوریت موضوع تدریس خصوصی^۱ و الزامات و شرایط اجرای بهینه آن طراحی نمود.

۴. با توجه به این که معلم در رویکردهای جدید به آموزش دارای هویت و نقش‌های سیال، چندگانه، و بافت‌محور است، و نیز با توجه به این که یکی از نقش‌های معلم زبان شاغل در بافت ایران ارائه مشاوره به زبان‌آموزان و اولیاء و ... به زبان فارسی است، برای انتقال بهتر اصول آموزش زبان برگرفته از پژوهش‌های اصیل و نو، می‌توان درسی با عنوان و یا محوریت ترجمه متون تخصصی آموزش زبان انگلیسی در بازطراحی‌های آتی برنامه‌دستی در نظر گرفت.

مطالعات آتی می‌توانند به بررسی نظام‌مند برنامه‌دستی تجربه شده^۲ (مارش^۳، ۲۰۰۹) توسط دانشجو معلمان و استادان و رؤسای بخش‌های آموزش زبان انگلیسی بپردازند. این پژوهش‌ها می‌توانند با انجام مشاهده میدانی یا مصاحبه با ذی‌نفعان مستقیماً درگیر در فرایند برنامه‌دستی، توزیع پرسش‌نامه در میان آنان، و یا سایر روش‌ها داده‌های حاصل را گردآوری کنند، با تجزیه و تحلیل آن‌ها نقاط قوت و یا ضعف برنامه‌دستی طراحی و اجرا شده را شناسایی نمایند و در جهت رفع آن‌ها بکوشند.

منابع

- ایرانمهر، ۱. استوار نامقی، س.ع.، و داوری، ح. (۱۴۰۱). ارزیابی انتقادی برنامه‌دستی بازنگری‌شده دوره کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی: یک مطالعه کیفی. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۲۲ (۶)، ۱۹۵-۱۶۹. doi: 10.30465/crtls.2021.33791.2056
- تسنیم (۱۴۰۰). تمامی رشته‌های دانشگاهی اسلامی سازی می‌شوند. *بازیابی‌شده در تاریخ ۱۴/۰۹/۱۴۰۱ از* <https://www.tasnimnews.com/fa/news/1400/08/13/2601714>

1. Tutoring
2. experienced curriculum
3. Marsh

داوری، ح.، نورزاده، س.، فیروزیان پوراصفهانی، آ.، و حسینی، ق. (۱۴۰۰). ارزیابی و نقد برنامه درسی بازنگری شده رشته مترجمی زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۲۱ (۱۰)، ۱۷۵-۱۹۸.

دیوسر، ه.، و جعفری گهر، م. (۱۳۹۳). ارزیابی برنامه‌های درسی رشته آموزش زبان انگلیسی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد بر مبنای طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم. *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۳۲ (۱)، ۷۳-۹۹.

صفرنواده، خ.، و علی عسگری، م. (۱۳۸۸). مطالعه تطبیقی برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی در ایران و ژاپن با تاکید بر مهارت‌های زبان آموزش در کتاب‌های درسی دوره راهنمایی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱۲ (۱)، ۱۴۶-۱۶۹.

مقصودی، مجتبی. (۱۴۰۰). تاملی بر برنامه درسی کارشناسی آموزش زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان از منظر دانش فن آوری، تربیتی، موضوعی و موضوعی-تربیتی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۱ (۲)، ۳۳۶-۳۵۴. doi: 10.22059/jflr.2021.316601.794

مقصودی، م.، و خدامرادی، ا. (۱۳۹۸). نقد و بررسی برنامه درسی جدید رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۱۹ (۱۱)، ۱۷۳-۱۹۷. doi: 10.30465/crtls.2019.4888

نقره کار، س.، و معین مهر، ص. (۱۳۹۹). پیشنهاد راهکارهایی برای اثربخشی «آموزه‌های اسلامی بر دروس رشته معماری» نمونه موردی: دروس مقدمات طراحی معماری براساس چهار رویکرد مصوب شورای تحول شورای عالی انقلاب فرهنگی (اسلامی‌سازی، بومی‌سازی، کارآمدی و روزآمدی). *فصلنامه پژوهش‌های معماری اسلامی*، ۸ (۱)، ۶۷-۵۱.

- Aghagolzadeh, F., & Davari, H. (2017). English education in Iran: From ambivalent policies to paradoxical practices. In R. Kirkpatrick (Ed.) *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa* (pp. 47-62). Springer International Publishing.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Berry, B. (2015). Teacherpreneurs: Cultivating and scaling up a bold brand of teacher leadership. *The New Educator*, 11(2), 146-160.
- Berry, B., Byrd, A., & Wieder, A. (2013). *Teacherpreneurs: Innovative teachers who lead but don't leave*. John Wiley & Sons.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Cognitive domain*.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal* (9)2, 27-40. doi.org/10.3316/QRJ0902027
- Davari, H., & Aghagolzadeh, F. (2015). To teach or not to teach? Still an open question for Iranian education system. In C. Kennedy (Ed.) *English Language Teaching in the Islamic Republic of Iran, Innovations, Trends and Challenges* (pp. 13-19). London: British Council.
- Deng, Z. (2011). Scientific literacy: Content and curriculum making. In C. Linder, L. Östman, D. A. Roberts, P. Wickman, G. Erickson, & A MacKinnon (Eds.), *Exploring the landscape of scientific literacy* (45-56). New York, NY: Routledge.
- Eyitayo, J. A. (2021). Exploring the nature, and teachers' understanding, of the National Curriculum Statement (NCS, grades R – 12): Navigating the changing landscape of science education through the Curriculum Assessment and Policy Statement (CAPS) in

- post-Apartheid South Africa. In D. Geelan, K. Nicholas, & C. V. McDonald (Eds.), *Complexity and simplicity in science education* (11-35). Springer Nature Switzerland, AG.
- Graddol, D. (2006). *English next* (Vol. 62). London: British Council.
- Iranmehr, A., & Davari, H. (2018). English language education in Iran: A site of struggle between globalized and localized versions of English. *Iranian Journal of Comparative Education*, 1(2), 94-109.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. New York, NY: Routledge
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.