

آموزش زبان فارسی برای اهداف دانشگاهی: در جست‌وجوی رویکردهای کارآمد طراحی سرفصل درسی

امیررضا و کیلی فرد^۱، پریسا محمدحسینی هنرور^۲

چکیده

کتاب درسی در فرایند یاددهی و یادگیری هنوز مهم‌ترین ابزار محسوب می‌شود. تدوین منابع آموزشی، چنانچه بر پایه رویکردهای علمی تدوین سرفصل درسی استوار باشد، امکان مدیریت بهینه زمان و فراهم‌سازی محتوای متناسب با نیازهای یادگیرندگان را فراهم می‌کند. گزینش رویکرد مناسب نیز بدون پژوهش‌های علمی میسر نیست. در حوزه تألیف منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برای اهداف دانشگاهی، مشخص نیست که کتاب‌های درسی تدوین شده تاکنون بر پایه کدام یک از رویکردهای طراحی سرفصل درسی تدوین شده‌اند. پژوهش حاضر با این هدف انجام گرفته است که مشخص کند کدام یک از رویکردهای طراحی سرفصل درسی برای آموزش زبان فارسی با اهداف دانشگاهی کارآمد است. داده‌های این پژوهش میدانی با استفاده از پرسشنامه محقق‌ساخته گردآوری شده است. در این پژوهش، ۴۸ مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مراکز دانشگاهی به صورت تصادفی شرکت جست‌اند. نتایج حاصل از واکاوی داده‌ها نشان می‌دهد که طرح درس‌های یادگیری آمیخته محتوا و زبان، محتواییان و موضوعی از نظر میزان کارآمدی برای فارسی‌آموزان با اهداف دانشگاهی به ترتیب در رتبه‌های نخست تا سوم و طرح‌های درسی تکلیف‌بنیان، متن‌بنیان و ساختارگرا/دستورگرا در رتبه‌های هفتم تا نهم قرار می‌گیرند. یافته‌های این مطالعه با نتایج پژوهش‌های پیشین که بر رویکرد طراحی سرفصل تکلیف‌بنیان تأکید دارند، همپوشانی ندارد و به مدرسان آموزش زبان فارسی دانشگاه‌ها کمک خواهد کرد تا متناسب با نیازهای دانشگاهی دانشجویان خارجی پذیرفته‌شده رشته‌های گوناگون دانشگاه‌های داخل و خارج کشور به تدوین منابع آموزشی بپردازند. کلیدواژه‌ها: طراحی سرفصل، رویکرد، زبان فارسی، اهداف دانشگاهی، اهداف ویژه.

۱. دانشیار، آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران
(vakilifard@plc.ikiu.ac.ir).

۲. کارشناسی ارشد، آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران
(p.honarvar@edu.ikiu.ac.ir).

Persian Language Teaching for Academic Purposes: Exploring Effective Approaches for Syllabus Design

Amirreza Vakilifard¹, Parisa Mohammad Hosseini Honarvar²

Abstract

The textbook remains widely acknowledged as a crucial tool within the pedagogical process. The progression of educational resources, provided they align with scientific principles in syllabus development, allows for efficient time allocation and the creation of customized materials that cater to the specific needs of learners. Undertaking scientific research is imperative in order to determine the suitable methodology for this endeavor, as it would be impractical otherwise. Within the domain of curating educational resources for teaching academic Persian to non-native speakers, there exists a lack of clarity regarding which textbooks currently in circulation have been formulated in accordance with explicit syllabus design approaches. In order to bridge this gap, the objective of this study is to discern the most efficacious approach to crafting lesson headings for the pedagogical instruction of academic Persian. The empirical data for this field study was collected via a questionnaire specifically crafted by the researcher. A total of forty-eight instructors engaged in teaching Persian to non-native speakers within university contexts took part in this research endeavor. The findings derived from the analysis of the gathered data reveal that lesson plans centered on the integration of content and language, content alone, and subject matter were identified as the most effective methodologies for fostering academic proficiency in Persian, with the former ranking first, followed by the latter two. Conversely, lesson plans employing a task-based approach, text-based approach, and structural/grammatical approach were positioned as less effective, ranking seventh, eighth, and ninth, respectively. The outcomes of this study deviate from prior research that emphasizes the efficacy of task-based lesson heading design. The implications of these findings are significant as they provide Persian language instructors in university settings with valuable insights to develop instructional materials that are specifically tailored to meet the academic needs of foreign students enrolled in diverse programs across both domestic and international contexts.

Keywords: syllabus design, approach, Persian language, academic purposes, specific purposes.

-
1. Associate professor Persian language education, Imam Khomeini International University (vakilifard@plc.ikiu.ac.ir).
 2. Master's degree in Persian language education, Imam Khomeini International University (p.honarvar@edu.ikiu.ac.ir).

مقدمه

در سراسر جهان، زبان آموزان بسیاری با اهداف گوناگونی به سوی زبان فارسی جذب می‌شوند. شناسایی نیازها و اهداف هریک از آنان، نخستین گام برای تدوین طراحی سرفصل درسی^۱ است که می‌تواند مدرس را در پیشبرد علمی اهداف آموزشی و بهبود عملکرد یاری دهد. این اهداف گوناگون ممکن است حرفه‌ای، تحصیلی و کاری باشد. زبانی را که در محیط‌های تحصیلی و کاری به کار می‌رود، زبان برای اهداف ویژه می‌نامند. از ویژگی‌های اصلی در طراحی سرفصل‌های درسی زبان با اهداف ویژه، طراحی و تدوین منبع درسی بر پایه واکاوی نیازهای یادگیرندگان هریک از زبان‌های ویژه است. این مسئله یکی از مهم‌ترین عوامل انگیزشی برای زبان‌آموزان است، زیرا آنان ارتباط مشخص مطالب را با نیازهای خود مشاهده می‌کنند. دوره‌های زبان برای رسیدن به اهداف ویژه غالباً با محدودیت زمانی روبه‌رو هستند و باید در کوتاه‌ترین زمان ممکن، بیشترین محتوای آموزشی ارائه شود.

زبان برای اهداف ویژه به زبان برای اهداف حرفه‌ای و نیز زبان برای اهداف دانشگاهی تقسیم می‌شود (براون^۲، ۲۰۱۶: ۷). زبان برای اهداف حرفه‌ای در پیوند با نیازهای شغلی قرار می‌گیرد، مانند زبان برای دوره‌های فنی و حرفه‌ای. زبان با اهداف دانشگاهی شاید یکی از تأثیرگذارترین شاخه‌های زبان با اهداف ویژه است (انتونی^۳، ۲۰۱۸: ۱۳)، مانند زبان برای اهداف پزشکی که هدف اصلی آن کمک به دانشجویان غیربومی برای فهم بهتر درس و نیز کسب آمادگی تحصیلی در دانشگاه‌های زبان مقصد است.

در فرایند آماده‌سازی فارسی‌آموزان برای چیرگی بر زبان، همچنان از منابع آموزشی استفاده می‌شود. در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برای اهداف دانشگاهی، به کتاب‌های آموزش زبان فارسی در این شاخه توجه چندانی نشده است. به جز اندک شماری که در این حوزه تألیف شده‌اند و دارای رویکرد مشخصی برای طراحی سرفصل درسی هستند. به نظر می‌رسد که طراحی بیشتر سرفصل‌های درسی بر پژوهش‌های علمی استوار نیست؛ بدین معنا که دقیقاً مشخص نیست کدام‌یک از رویکردهای طراحی سرفصل را برای تدوین کتاب و منبع آموزشی برای اهداف دانشگاهی به کار بسته‌اند.

-
1. syllabus design
 2. Brown
 3. Anthony

پرسش و فرضیه پژوهش

این پژوهش در پی آن است دریابد که کدام یک از رویکردهای رایج در طراحی سرفصل درسی در آموزش کاوی زبان‌های دوم یا خارجی مناسب تدوین کتاب‌های آموزش زبان فارسی دانشگاهی است. در این راستا، پرسش پژوهش بدین شرح مطرح می‌شود: از دیدگاه مدرسان، کدام رویکرد طراحی سرفصل‌های درس آموزش زبان فارسی دانشگاهی مناسب است؟ براساس پژوهش‌های پیشین که بر کارآمد بودن رویکرد تکلیف‌بنیان تأکید ورزیده‌اند، فرضیه متناظر با پرسش این پژوهش بدین شرح مطرح می‌شود: از دیدگاه مدرسان، رویکرد تکلیف‌بنیان برای طراحی سرفصل‌های درس آموزش زبان فارسی دانشگاهی مناسب است.

چارچوب نظری

آموزش زبان برای اهداف عمومی و اهداف ویژه

زبان اول یا مادری زبانی است که مادران و پدران در خانه پیش از آغاز تحصیل کودکان با آن صحبت می‌کنند. چنانچه غیرفارسی‌زبانی زبان فارسی را در داخل کشور یاد بگیرد، آن را در اصطلاح دانش آموزش کاوی زبان، زبان دوم و اگر در بیرون از کشور یاد بگیرد، زبان خارجی می‌نامند (نمودار ۱). زبان دوم و خارجی نیز به دو شاخه زبان عمومی و زبان برای اهداف ویژه تقسیم می‌شوند. زبان عمومی اصطلاحی در آموزش کاوی زبان برای یک دوره آموزشی زبان دوم یا خارجی است که بیشتر اهداف عمومی، گسترده و معمولاً طولانی‌مدت زبان را پوشش می‌دهد. محتوایی که این زبان به زبان‌آموز ارائه می‌دهد، بیشتر مبانی پایه دستور برای برقراری ارتباط و با دامنه گسترده‌ای از موضوعات عمومی است. زبان عمومی بر پنج مهارت اصلی زبان، یعنی مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری، نوشتاری و نیز اجتماعی و فرهنگی تمرکز دارد. زبان برای اهداف ویژه عمدتاً شامل گفتمان گفتاری و نوشتاری در محیط‌های کاری است که برای اکثر گویشوران عادی ناآشنا است و از همین رو، نیاز به آموزش ویژه دارد. این زبان، نه تنها شامل دانش بخش خاصی از زبان، بلکه دربرگیرنده توانش‌هایی در مهارت‌های حرفه‌ای مورد نیاز برای استفاده از این زبان و همچنین، درک کافی در زمینه‌های مورد استفاده زبان است (أر، ۲۰۰۲: ۱).

زبان برای اهداف عمومی بر زبان و سطح زبانی یادگیرنده متمرکز است، اما زبان برای اهداف دانشگاهی بر اساس نیازهای زبانی هدایت می‌شوند و بر زبان‌آموز و موقعیت تمرکز می‌کند. از همین رو، واکاوی نیازها بخش اصلی و پیش‌نیاز طراحی هر دوره زبانی برای اهداف دانشگاهی است. از ویژگی‌های دیگر زبان برای اهداف دانشگاهی این است که معمولاً به صورت فشرده در بازه‌های زمانی کوتاه و در قالب یادگیری آمیخته زبان و محتوا (بلوک، لاک‌وود و فرندو^۱، ۲۰۲۰: ۷) و با تمرکز بیشتر بر مهارت‌های خوانداری و نوشتاری ارائه می‌شود.

زبان برای اهداف دانشگاهی

از دیدگاه دادلی ایوانز و سنت جان^۲ (۱۹۹۸: ۳۴) زبان برای اهداف دانشگاهی به هرگونه آموزش زبان اشاره دارد که هدفش تحصیل در رشته‌های علمی است. زبان دانشگاهی همان زبان شفاهی و نوشتاری مورد استفاده برای اهداف تحصیلی است. زبان با اهداف دانشگاهی از مرزهای زبان با اهداف ویژه فراتر می‌رود. برخلاف زبان با اهداف ویژه که بر نیازها و شیوه‌های آموزشی ویژه برای گروه‌های اجتماعی خاصی تمرکز دارد، زبان برای اهداف دانشگاهی گونه خاصی از زبان نیست، بلکه آموزش محتوای درسی و روش‌شناسی را دربرمی‌گیرد و بر آموزش زبان برای آسان‌سازی تحصیل و یادگیری به واسطه زبان رایج در محیط‌های علمی و دانشگاهی متمرکز شده است (جردن^۳، ۲۰۰۹). زبان دانشگاهی ابزاری است که دانشجویان در محتوای رشته‌های علمی به روش‌های معنادار درگیر می‌شوند، محتوای آن رشته‌ها را به کمک آن زبان درک می‌کنند، یاد می‌گیرند و به صورت گفتاری و نوشتاری تولید می‌کنند.

زبان دانشگاهی دارای ویژگی‌هایی در حوزه واژه‌ها، کارکردهای زبان، دستور و گفتمان است که باید مدرسان دانشگاه‌ها آن‌ها را در نظر داشته باشند تا بتوانند به دانشجویان در هنگام یادگیری محتوای علمی کمک کنند. ویژگی‌های زبان دانشگاهی عبارت‌اند از:

واژه‌های زبان دانشگاهی: واژه‌ها و عباراتی هستند که در رشته‌های مختلف علمی

-
1. Blok, Lockwood & Frendo
 2. Dudley-Evans & ST John
 3. Jordan

استفاده می‌شود: الف) واژه‌ها و عباراتی که در یک رشته معنی و مفهوم خاص خود را دارند، که با مفاهیم مورد استفاده در زندگی روزمره متفاوت است، مانند واژه «هسته، تاج»؛ ب) واژگان عمومی دانشگاهی مورد استفاده در همه رشته‌های دانشگاهی (مثلاً، مقایسه کردن، واکاوی کردن، ارزیابی کردن) و پ) واژه‌های رشته خاص که برای استفاده در یک رشته علمی تعریف شده‌اند.

کارکردهای زبانی: به کنش‌هایی که گویشوران زبان به منظور خاصی انجام می‌دهند، اشاره دارند. برای نمونه، از کارکردهای زبانی برای بیان اندیشه‌ها، برقراری ارتباط با دیگران و نشان دادن درک مطالب در یک محیط دانشگاهی استفاده می‌کنند. در نوشتن دانشگاهی نیز از طیف وسیعی از کارکردهای خاص استفاده می‌کنند تا بتوانند اندیشه‌ها را به‌وضوح بیان کنند، کارکردهایی چون فرایندها را توصیف کردن، اندیشه‌ها یا چیزها را با هم مقایسه کردن، اندیشه‌ها یا چیزها را طبقه‌بندی کردن، و ...

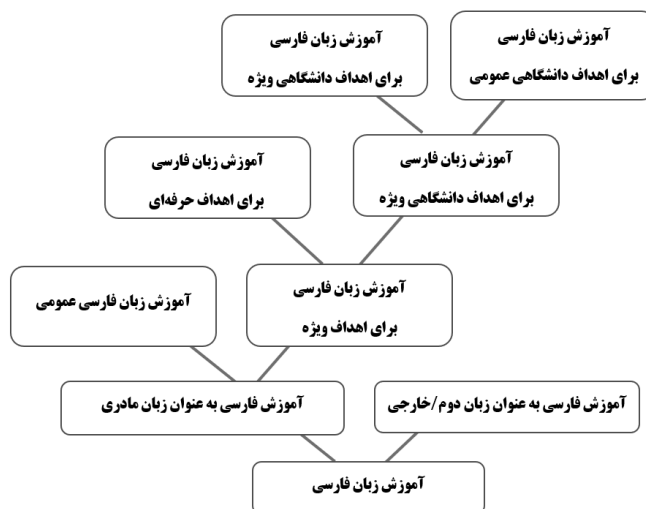
گفتمان: ساختارهای زبان نوشتاری و شفاهی و همچنین نحوه گفتار و نوشتار کارشناسان و مشارکت آنان در تولید دانش در آن رشته است. گفتمان یک رشته خاص دارای ویژگی‌ها یا روش‌های ساختار زبان شفاهی یا نوشتاری (ساختارهای متن) متمایز است که راه‌های مفیدی برای ارتباط محتوا ارائه می‌دهد.

دستور: مجموعه‌ای از قراردادها برای سازمان‌دهی نمادها، کلمات و عبارات با هم در ساختارها (مثلاً، جمله‌ها، نمودارها، جداول) است.

در پایان این بخش، بایسته است اضافه شود که زبان برای اهداف دانشگاهی نیز براساس عمومی یا اختصاصی بودن محتوای آن به دو گروه زبان برای اهداف عمومی دانشگاهی یا زبان برای اهداف دانشگاهی خاص تقسیم می‌شود (نمودار ۱). اگر یادگیرندگان زبان از طیفی از رشته‌ها مانند گروه علوم مهندسی در یک کلاس حضور داشته باشند، دوره معمولاً عمومی‌تر خواهد بود. این دوره‌ها بیشتر به مهارت‌هایی چون یادداشت‌برداری، ارجاع دادن و شرکت در بحث‌ها می‌پردازند که به‌طور سنتی به عنوان مهارت مطالعه از آن‌ها یاد می‌شود.

طراحی سرفصل درسی

سرفصل درسی از دیدگاه متخصصان آموزش کاوی زبان به‌طور کلی بخشی از دوره درسی



نمودار ۱ درخت آموزش زبان فارسی

است و دورهٔ درسی نیز بخشی از برنامه‌ریزی آموزشی^۱ به حساب می‌آید. سرفصل درسی مجموعه‌ای از مشخصات و چیدمان^۲ محتوای یک دوره یا دوره‌های درسی است. از دیدگاه ریچاردز^۳ (۲۰۱۷: ۳۵)، سرفصل درسی چارچوبی برای تدریس است که محتوای یادگیری را به عناصر آموزش دادنی تقسیم و سپس آن‌ها را برای آموزش و یادگیری در چیدمان مناسبی ارائه می‌دهد. سرفصل درسی ابزار و راهنمای مدرس است که بدانند چه چیزی را چگونه و با چه ترتیبی آموزش دهد.

رویکردهای طراحی سرفصل درسی

در حوزهٔ آموزش کاوی زبان، سرفصل‌های درسی را می‌توان با رویکردهای گوناگونی تدوین کرد: رویکردهای دستورگرا/ ساخت گرا، واژه‌بنیان، کارکردی/ مفهومی، موقعیتی، محتوا‌بنیان، موضوعی، توانش‌بنیان، مهارت‌بنیان، تکلیف‌بنیان، متن‌بنیان و سرانجام، رویکرد آمیختهٔ زبان و محتوا. رویکردهای طراحی سرفصل را می‌توان از جز به کل یا از کل به جز نیز تقسیم کرد (رابینسون^۴، ۲۰۰۹: ۲۹۴). در رویکرد نخست، بیشتر بر صورت‌ها و ساخت‌های دستوری تأکید

1. curriculum development
2. sequence
3. Richards
4. Robinson

می‌شود و در رویکرد دوم، بر معنا. برای نمونه، اولویت سرفصل ساخت گرا تمرکز بر صورت و اولویت سرفصل محتواییان تمرکز بر معنا و از کل به جز است.

در تقسیم‌بندی دیگری که رایینسون (۲۰۰۹: ۲۹۵) به آن اشاره می‌کند، زبان‌آموز نقش پررنگ‌تری در طراحی سرفصل درسی دارد. رایینسون طراحی سرفصل درسی را به دو گروه ترکیبی و تحلیلی تقسیم می‌کند: سرفصل درسی ترکیبی دربرگیرنده عناصر مجزا از نظام زبانی است که با چیدمانی جداگانه به صورت خطی و زمان‌بندی شده آموزش داده می‌شود و زبان‌آموز باید آن‌ها را هنگام به کارگیری در موقعیت‌های واقعی با هم ترکیب کند. در برابر آن، در سرفصل درسی تحلیلی، زبان به صورت مجموعه کلی در یک زمان و بدون کنترل زبانی برای انجام فعالیت‌های ارتباطی ارائه می‌شود. این دو سرفصل را نه به عنوان دو نقطه مجزا، بلکه بر روی یک پیوستار در نظر می‌گیرند. از دیدگاه لانگ و کروکس^۱ (۱۹۹۲: ۲)، در نظر گرفتن این دو رویکرد طراحی سرفصل بر یک پیوستار از درستی و دقت بالایی برخوردار است.

در همین راستا، طراحی سرفصل‌ها به دو گروه فراورده گرا^۲ و فرایند گرا^۳ نیز تقسیم شده‌اند. سرفصل‌های درسی دستوری و مفهومی - کارکردی را که بر مهارت‌ها و زیرمهارت‌هایی چون دستور و واژه که باید بدان‌ها دست یافت و نیز بر دانسته‌های محتوایی و زبانی و برونداد نهایی آموزش تأکید دارد، فراورده گرا می‌نامند و سرفصل‌های درسی چون تکلیف‌بنیان و محتواییان را سرفصل‌های درسی فرایند گرا می‌نامند، زیرا این سرفصل‌ها بر تجربه‌های یادگیری کلاسی و روش‌های یاددهی تمرکز دارند. این سرفصل‌های درسی انواع گوناگونی از روش‌ها و راهبردهای آموزشی را دربردارند و می‌کوشند توصیف کنند که چگونه یادگیری ارتقا یابد و چگونه محتوای درسی یاد داده شود. در دوگانه سرفصل‌های درسی ترکیبی و تحلیلی، به طور کلی سرفصل‌های فراورده گرا را ترکیبی و سرفصل‌های فرایند گرا را تحلیلی به شمار می‌آورد. جردن (۲۰۰۹) در یک رویکرد کلی، سرفصل‌های درسی زبان برای اهداف دانشگاهی را در سه بخش محتوا یا فراورده، مهارت و نیز روش یا فرایند دسته‌بندی می‌کند. او سرفصل‌های درسی ساختار گرا، کارکردی - مفهومی، موقعیتی، محتواییان، موضوع‌بنیان را در دسته نخست و

1. Long & Crookes
2. product oriented
3. process oriented

سرفصل‌های درسی مهارت‌بنیان را در دسته دوم و سرفصل‌های درسی فرایندبنیان، تکلیف‌بنیان، یادگیرنده‌بنیان/ مذاکره‌ای را در دسته سوم قرار می‌دهد.

تعریف سرفصل‌های درسی

در این بخش، با توجه به تقسیم‌بندی‌های بخش پیشین، به‌طور خلاصه به توضیح مهم‌ترین سرفصل‌های درسی پرداخته می‌شود.

۱. سرفصل درسی ساختارگرا/ دستورگرا

از دیدگاه نونان^۱ (۱۹۸۸: ۲۸)، در سرفصل درسی دستورگرا محتوا براساس آسانی و دشواری مفاهیم دستوری انتخاب و طبقه‌بندی می‌شود. البته، پیچیدگی‌های دستوری الزاماً معادل دشواری‌های یادگیری نیست. مثلاً، نکته‌ای که از لحاظ دستوری پیچیده است، ممکن است که از نظر یادگیری دشوار نباشد و برعکس. از دیدگاه نونان، این فرضیه که زبان شامل مجموعه مشخصی از قواعد است که به شیوه‌های مختلفی برای ایجاد معنا با هم ترکیب می‌شوند، در اکثر طرح‌های درسی دستوری مشترک است و می‌توان این قواعد را بخش به بخش و یک به یک یاد گرفت.

راینسون (۲۰۰۹) سرفصل درسی دستورگرا را از ساختارگرا متمایز دانسته است. سرفصل‌های درسی ساختارگرا از قدیمی‌ترین طرح‌های درسی در آموزش زبان به شمار می‌روند. آن‌ها نخستین بار در آغاز سده بیستم توسعه یافتند و از آن زمان به طور گسترده به کار رفته‌اند. این نوع سرفصل درسی هم‌گام با نکته‌های دستوری به صورت‌های زبانی نیز اولویت می‌دهد. این سرفصل درسی الگوهای ساختاری را واحد اساسی یادگیری برمی‌شمارد و آن‌ها را براساس معیارهایی از قبیل پیچیدگی، دشواری، قاعده‌مندی، میزان سودمندی و بسامد ساختارها سازمان‌دهی می‌کند (کور^۲، ۱۹۹۰). ویژگی اصلی این سرفصل درسی ترکیبی بودن آن است. باور این است که در این نوع سرفصل درسی زبان آموز می‌تواند مواد مجزای آموزشی را با هم ترکیب کند و متناسب با بافت به کار برد.

1. Nunan
2. Kaur

۲. سرفصل درسی کارکردی / مفهومی

سرفصل درسی کارکردی در ابتدای دهه ۱۹۷۰ به‌عنوان بخشی از جنبش آموزش زبان ارتباطی مطرح شد که برای نخستین بار به توانش‌های ارتباطی می‌پرداخت و مبنای بسیاری از دوره‌های زبانی و کتاب‌های درسی آن زمان قرار گرفت. محتوای آموزش زبان در این سرفصل درسی آموزش مجموعه‌ای از کارکردهایی است که هنگام استفاده از زبان باید به کار گرفته شود یا مجموعه‌ای از مفاهیمی که از طریق زبان بیان می‌شود. برای نمونه، اطلاع‌رسانی، موافقت یا مخالفت کردن، درخواست کردن و عذرخواستن نمونه‌هایی از کارکرد به‌شمار می‌رود و مواردی مانند اندازه، سن، رنگ و زمان نمونه‌هایی از مفهوم محسوب می‌شود. از آنجا که این سرفصل درسی بر ارتباط و فرایندهایی چون حل مسئله، گفت‌وگو با گویشوران و تبادل اطلاعات تأکید دارد آن را اغلب جزو سرفصل‌های درسی رویکرد ارتباطی می‌شناسند.

۳. سرفصل درسی موقعیتی

انگاشت اصلی این سرفصل درسی این است که زبان در پیوند با موقعیتی است که در آن اتفاق می‌افتد. واحد اساسی سازمان‌دهی در این سرفصل درسی موقعیت است. منظور از موقعیت بافت یا محیطی است که در آن اغلب کنش‌های ارتباطی ویژه‌ای رخ می‌دهد. یک سرفصل درسی موقعیتی، موقعیت‌هایی را تعریف می‌کند که زبان‌آموز باید از زبان و کنش ارتباطی معمولی و زبان مورد نیاز آن محیط استفاده کند (ریچاردز، ۲۰۱۷: ۲۱۰-۲۱۱). در سرفصل درسی موقعیتی طراح می‌کوشد تا به پیش‌بینی و چیدمان موقعیت‌هایی مانند فرودگاه، رستوران، فروشگاه، آرایشگاه و... پردازد که ممکن است زبان‌آموز در آینده با آن روبه‌رو شود، محتوای آموزش زبان هم‌آیندی از موقعیت‌ها و بافت‌های واقعی و تخیلی است که هنگام به‌کارگیری زبان اتفاق می‌افتد یا استفاده می‌شود. آنان از این موقعیت‌ها به‌عنوان چارچوبی برای انتخاب و ارائه محتوای زبانی بهره‌مند می‌شوند. سرفصل درسی موقعیتی به فهرست بافت‌ها و موقعیت‌هایی می‌پردازد که زبان در آن‌ها استفاده می‌شود. این سرفصل درسی پیش از هر چیز به واکاوی زبان مورد نیاز برای آن موقعیت‌ها نیز می‌پردازد. برای نمونه، در دوره زبان با اهداف دانشگاهی، زبان‌آموز در موقعیت‌های گوناگونی مانند نام‌نویسی در مؤسسه، دریافت کارت غذا، درخواست تغییر اتاق در خوابگاه، ملاقات مدیر آموزشی و... قرار می‌گیرد که می‌تواند از آن استفاده کند.

۴. طرح درس محتواییان

طرح درس محتواییان به نوعی شالوده تمام طرح‌های درس‌هایی است که بر آموزش محتوا تمرکز دارند. سرفصل درسی محتواییان به معنای تأکید بیشتر بر محتوای ویژه رشته‌ای خاص یا مجموعه گرایش‌های یک حوزه علمی دانشگاهی مانند اقتصاد، آموزش کاوی زبان، فیزیک و ... است. محتوا در این طرح به اطلاعات یا موضوعاتی اشاره دارد که فرد به جای استفاده از زبان برای انتقال، به وسیله آن یاد می‌گیرد. سرفصل درسی مبتنی بر یک موضوع خاص است و توانش‌های ارتباطی در چارچوب یادگیری یک رشته علمی خاص به دست می‌آید. بدین معنا که به کمک رویکردی از بالا به پایین، زبان‌آموز ابتدا معنای کلی یک متن را می‌آموزد و سپس به ویژگی‌های زبان توجه می‌کند.

رویکرد مبتنی بر محتوا بر شماری از انگاشت‌ها به شرح زیر استوار است: نخستین انگاشت این است که هنگامی که مردم از زبان به عنوان ابزاری برای یادگیری استفاده می‌کنند و نه به عنوان هدف، می‌خواهند به راحتی در یادگیری زبان به موفقیت برسند. براساس دومین انگاشت، آموزش زبان از راه محتوا، نیازهای زبان‌آموزان را برای یادگیری زبان دوم بهتر بازتاب می‌دهد، زیرا این رویکرد ارتباط با دنیای واقعی را فراهم می‌سازد. سومین انگاشت این است که محتوا چارچوبی منسجم را فراهم می‌کند که می‌تواند برای ارتباط و توسعه تمام مهارت‌های زبانی به کار گرفته شود. بر پایه چهارمین انگاشت، محتوا می‌تواند زبان‌آموز را برای یک دوره آموزشی کامل و مسیر اصلی که به عنوان چارچوب عمل می‌کند، آماده کند (ریچاردز، ۲۰۱۷: ۱۶۶). مشکلی که این سرفصل درسی با خود به همراه دارد، سردرگمی زبان‌آموزان در یادگیری زبان و محتواست که در چنین شرایطی مهم است که مدرس با زبان‌آموزانش به گفت‌وگو بپردازد و رابطه میان این دو را به تصویر بکشد.

۵. سرفصل درسی موضوعی

این سرفصل درسی در مواردی با سرفصل درسی موقعیتی شباهت دارد. رویکردهای هر دو سرفصل درسی با یکدیگر مشابه‌اند. موضوعاتی چون خوراک (عادت‌های غذایی، غذاهای محلی، غذاهای ایرانی، و ...)، تندرستی (اندام‌های بدن، تصادفات و فوریت‌ها، و ...)، زیست‌بوم (زیست‌بوم و جانوران، زیست‌بوم و آلودگی‌ها، زیست‌بوم و زباله‌های شهری، و ...) (ترابری و انرزی، ترابری و زیست‌بوم، ترابری و آماد، ترابری و ارتباطات از راه دور، و ...) و جز آن اصول سازمان‌دهی را با توجه به سطح زبانی یادگیرنده تشکیل

می‌دهد که زبان‌آموز در زندگی واقعی احتمالاً با آن روبه‌رو می‌شود. افزون بر این، نحو و واژگان نیز تمرین و بررسی می‌شود. انتخاب موضوعات نیز براساس مطالعات آموزش کاوان زبان صورت می‌پذیرد. مثلاً در مورد آموزش زبان دانشگاهی، موضوعات اقتصاد می‌تواند شامل رشد اقتصادی، توسعه اقتصادی، صنعتی شدن، تجارت بین‌المللی، تورم و... باشد. این سرفصل درسی نیز مانند طرح درس موقعیت‌بنیان، می‌تواند در چیدمان موضوعات جایگزین‌های متعددی داشته باشد.

۶. سرفصل درسی مهارت‌بنیان

این طرح درس بر آموزش یک یا چند مهارت زبانی تمرکز دارد. در چنین سرفصل درسی، بر اغلب اجزای سازنده مهارت‌ها مانند خرده‌مهارت‌ها یا ریزمهارت‌ها تأکید می‌شود. از دیدگاه ریچاردز (۲۰۱۷: ۲۰۱) یادگیری فعالیتی پیچیده است و برای رسیدن به اهداف زبانی باید خرده‌مهارت‌های هر مهارت را در نظر گرفت و بر آن‌ها تسلط یافت. به عبارت دیگر، خرده‌مهارت‌ها زمینه‌ساز تسلط بر کلان‌مهارت‌ها هستند. وی ضمن مهم شمردن خرده‌مهارت‌ها به‌عنوان توانایی اصلی و پایه در دیگر مهارت‌ها، به ارائه نمونه‌هایی از مهارت‌ها و خرده‌مهارت‌ها پرداخته است که با گونه‌های به‌کارگیری زبان در پیوند هستند: (۱) مهارت نوشتاری: عنوان‌بندی جمله، تمایز میان اندیشه‌های اصلی و جمله‌های پشتیبان، ویرایش متن؛ (۲) مهارت شنیداری: شناسایی مرزهای واژه‌ها، پردازش گفتار حاوی مکث، خطا، اصلاحات و...، استنباط و درک هدف گوینده، شناسایی واژه‌ها، تشخیص اطلاعات مهم، استفاده از نشانگرهای گفتمانی برای شناسایی جریان گفت‌وگو، دنبال کردن جریان و درک گفت‌وگو و سخنرانی سریع؛ (۳) مهارت گفتاری: ارائه بازخورد، تشخیص نشانه‌های آغاز گفت‌وگو (نوبت گرفتن در گفت‌وگو)، استفاده از راهبردهای ارتباطی؛ (۴) مهارت خوانداری: حدس زدن واژه‌ها با توجه به محتوای متن، پردازش نوشته‌ها با سرعت کارآمد و متناسب با هدف شناخت الگوهای ترتیب واژه‌ها و اهمیت آن‌ها، و... (براون و ابویکراما، ۲۰۱۰).

۷. سرفصل درسی متن‌بنیان

سرفصل درسی تدوین‌شده براساس این رویکرد بیشتر در پی آن است که زبان‌آموز با متون

گوناگون در بافت‌های متفاوت آشنا شود. در این رویکرد، مجموعه‌ای از درس‌ها واحدی را تشکیل می‌دهند که بر یک متن خوانداری متمرکزند و با دقت متناسب با علاقه زبان‌آموزان و سطح دشواری از سوی مدرس زبان انتخاب می‌شود تا آنان بتوانند گفتمان شفاهی و نوشتاری را در محیط‌های ارتباطی مختلف طبیعی تولید و درک کنند (مومبا و مکاندایر^۱، ۲۰۱۹). هرچند هدف نهایی این رویکرد آن است که توانایی درک انواع مختلف متن به تقویت مهارت‌های ارتباطی کلی در زبان دوم کمک کند، اما رسیدن به چنین هدف با این رویکرد دور از دسترس به نظر می‌رسد. بیشتر به نظر می‌رسد که این نوع سرفصل درسی باعث افزایش توانایی‌های حافظه و یادگیری کلی و نیز به صورت اختصاصی، افزایش سرعت یادگیری و درک واژه‌های تازه پیرامون یک موضوع باشد.

۸. سرفصل درسی تکلیف‌بنیان

محتوای آموزشی سرفصل درسی تکلیف‌بنیان مجموعه‌ای از تکلیف‌های پیچیده و هدفمند را تشکیل می‌دهد که مورد نیاز زبان‌آموز است. سرفصل درسی تکلیف‌بنیان براساس چنین برداشتی، مستلزم شناسایی نیازها برحسب جهان واقعی است، زیرا تکلیف‌های جهان واقعی مانند خرید بلیط قطار، اجاره آپارتمان، لغو رزرو اتاق در هتل و ... زبان‌آموز را برای رویارویی با کارهای روزمره آماده می‌سازد. تکلیف همان فعالیت یا عملی است که در نتیجه پردازش یا درک زبان انجام می‌شود، مانند کشیدن نقشه در حین شنیدن (نونان، ۱۹۸۸: ۴۵).

یک سرفصل درسی تکلیف‌بنیان دارای دو نوع تکلیف است: تکلیف‌های جهان واقع و تکلیف‌های آموزشی. تکلیف‌های جهان واقع آن دسته از تکلیف‌ها را شامل می‌شود که در جهان واقع و در تحلیل نیازهای زبان‌آموز مفید شمرده شده باشد، مانند صحبت کردن با تلفن، اما تکلیف‌های آموزشی به آن دسته از تکلیف‌ها اشاره دارد که در پژوهش و نظریه فراگیری زبان دوم اساس روان‌شناختی زبانی دارد، مانند شکاف اطلاعاتی (ریچاردز، ۲۰۱۷). روند تدوین سرفصل درسی تکلیف‌بنیان عبارت‌اند از: واکاوی نیازها برای به دست آوردن فهرستی از تکلیف‌های زبان هدف؛ طبقه‌بندی تکلیف‌های زبان هدف به انواع تکلیف؛ مشتق کردن تکلیف‌های آموزشی از انواع تکلیف و سرانجام، گزینش و

طبقه‌بندی تکلیف‌های آموزشی برای شکل‌گیری سرفصل درسی تکلیف‌بنیان (لانگ^۱، ۱۹۸۵: ۹۱). در حقیقت، طرح‌های درسی تکلیف‌بنیان در آموزش زبان با اهداف دانشگاهی، تکلیف‌های موجود در دنیای واقعی را مشخص می‌کنند. این تکلیف‌ها امکان دارد که با در نظر گرفتن ارزش آموزشی‌شان انتخاب شوند یا ممکن است به دلیل ارتباطشان با دنیای واقعی زبان مقصد استفاده شوند (بشتر کمن، ۲۰۰۶).

۹. سرفصل درسی یادگیری آمیخته محتوا و زبان

این سرفصل درسی معمولاً برای تهیه محتوای دروس از قالب مشخصی پیروی نمی‌کند. این سرفصل درسی شامل یادگیری هم‌زمان مهارت‌های زبان خارجی مورد نظر و یادگیری درباره موضوع و محتوای رشته دیگری است. یادگیرنده در زبان به درک عمیق‌تری از زبان مقصد می‌رسد. هنگامی که وی محتوا را به زبان دوم می‌آموزد، در ذهن خود پیوندهایی میان زبان نخست، مقصد و محتوا ایجاد می‌کند که این خود به تقویت مهارت‌های فرازبانی چون توانایی تأمل در زبان و معنا کمک می‌کند.

هرچند که درباره این نوع سرفصل درسی، این نگرانی در برخی آموزش‌کاوان زبان وجود دارد که سطح زبان، به‌ویژه در گفتار، به سطح بالایی از پیچیدگی و غنا نرسد که بتوان با آن به یادگیری ماهیت واقعی و تولید موضوعات درسی این دوره‌ها پرداخت، اما به نظر می‌رسد که یادگیرنده بر موضوع، مفاهیم اصلی و محتوای علمی مورد نظر نیز تسلط پیدا می‌کند و برای وی، فرصت‌های زیادی برای بازبینی و بازیافت اطلاعات و نیز زبان به وجود می‌آید. برای نمونه، در یکی از درس‌های کتاب *فارسی‌نامه علوم پزشکی* (وکیلی فرد، صدیقی‌فر و گله‌داری، ۱۳۹۹) در ابتدا واژه‌ها و مفاهیم ضروری مربوط به سازوکارهای دفاعی بدن در زبان فارسی معرفی شده، آنگاه نحوه عملکرد واکنش‌های دفاعی در بدن توضیح داده شده است. در ادامه، ضمن ارائه تمرین‌های بسیار برای تعمیق درک مطلب و تثبیت واژه‌های دانشگاهی عمومی و ویژه و دیگر مهارت‌های زبانی، از زبان‌آموزان خواسته شده است که ارائه‌ای درباره ایمن‌سازی، ایمنی‌شناسی و ایمنی‌درمانی به صورت نوشتاری یا گفتاری در کلاس داشته باشند که در این صورت زبان آموخته شده به‌عنوان تکیه‌گاه برای تولید نوشتاری و گفتاری به کار می‌رود.

پیشینه پژوهش

در مورد کارآمدی طرح‌های درسی بی‌شماری که برای آموزش زبان با اهداف دانشگاهی وجود دارد، پژوهش‌چندانی صورت نگرفته است. در اندک پژوهش‌های انجام گرفته، پژوهشگران عمدتاً یک رویکرد سرفصل درسی برگزیده‌اند و آن را با سرفصل درسی گروه گواه مقایسه کرده‌اند، از جمله:

صدیقی‌فر، حسینی و علوی‌مقدم (۱۳۹۴) پژوهشی برای بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر روش تکلیف‌بنیان بر خواندن و درک مطلب فارسی با اهداف ویژه بر ۲۲ نفر از فارسی‌آموزان عربی‌زبان داوطلب ورود به تحصیل در رشته‌های فنی و مهندسی دانشگاه‌های کشور انجام دادند. شرکت‌کنندگان به‌طور مساوی به دو گروه گواه و آزمایش تقسیم شدند. در ابتدا، یک پیش‌آزمون خواندن و درک مطلب فارسی با اهداف ویژه برگزار شد. سپس، گروه تجربی بر مبنای روش تکلیف‌بنیان در دوره آموزشی دوازده‌ساعته مداخله را دریافت کردند و گروه گواه به شیوه سنتی و با تمرکز بر انجام تمرین‌ها و یادگیری دستور زبان، واژگان، مطابق با سرفصل درسی مرکز انجام شد؛ در پایان، از هر دو گروه پس‌آزمونی گرفته شد. واکاوی داده‌های حاصل، نشان داد که آموزش تکلیف‌بنیان بر تقویت مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان غیرایرانی تأثیر معناداری داشته و باعث پیشرفت این مهارت شده است.

میردهقان، داوری اردکانی و عبداللهی پارسا (۱۳۹۲) پژوهشی برای بررسی تأثیر رویکرد تکلیف‌بنیان و انگاره‌اندلسون بر درک متون اسلامی بر مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان سطح میانی به بالا در رشته علوم اسلامی انجام دادند. بدین منظور، در ابتدا به توضیح رویکرد تکلیف‌بنیان و ویژگی‌های تکلیف‌ها و انگاره‌اندلسون پرداختند و سپس، از ۵۰ فارسی‌آموز شاغل به تحصیل مدرسه بنت‌الهدی پیش‌آزمون گرفتند. در ادامه، طی ۱۰ جلسه یک‌ساعته، درس‌های تهیه‌شده بر مبنای رویکرد تکلیف‌بنیان به گروه آزمایش داده شد و گروه کنترل نیز روال عادی خود را طبق برنامه مدرسه طی کرد. در پایان، از هر دو گروه پس‌آزمونی گرفته شد تا میزان تأثیرگذاری متون خواندن بر مبنای رویکرد تکلیف‌بنیان بر درک مطلب فارسی‌آموزان سنجیده شود. در نهایت، نمرات به‌دست آمده از آزمون‌ها با استفاده از آزمون تی واکاوی شد. نتایج تحلیل آمار توصیفی و استنباطی حاکی از تأثیر مثبت رویکرد تکلیف‌بنیان و انگاره‌اندلسون بر درک مطلب گروه آزمایشی و در نتیجه، افزایش دانش خواندن و گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بوده است.

روش پژوهش

در این پژوهش، داده‌ها به صورت میدانی گردآوری شدند. ابزار گردآوری داده‌ها یک پرسشنامه محقق ساخته است. از این پرسش نامه استفاده شد تا دیدگاه مدرسان درباره سرفصل درسی کارآمد برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با اهداف دانشگاهی استخراج شود. پس از واکاوی داده‌ها، یافته‌ها به دو شیوه آمار توصیفی و استنباطی در بخش‌های زیر ارائه شده است.

ابزار پژوهش

برای اطمینان از اعتبار ابزار پژوهش و سنجش روایی صوری آن در یک آزمون مقدماتی، پرسش نامه بین پنج نفر از مدرسان خبره توزیع شد. از پاسخ‌دهندگان خواسته شد، ضمن پاسخ به پرسش‌ها، درباره مناسب بودن پرسش‌ها برای محاسبه شاخص مورد نظر و همچنین ابهامات احتمالی نظر دهند. پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، داده‌های به دست آمده واکاوی و نظرات اصلاحی مدرسان اعمال شد. همچنین، برای پایایی پرسش نامه و اطمینان از آنکه در شرایط یکسان تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می‌دهد، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. بدین منظور، نخست نمونه اولیه‌ای شامل ده پرسش‌نامه پیش‌آزمون شد و سپس با استفاده از داده‌های به دست آمده از این پرسش‌نامه‌ها و به کمک نرم‌افزار آماری اسپس اس اس، میزان ضریب اعتماد با روش آلفای کرونباخ برای این ابزار محاسبه شد. میزان آلفای کرونباخ 0.923 است که در حد مناسب و قابل قبول ($a > 0.7$) است. پس از اطمینان از روایی و پایایی ابزار پژوهش، پرسش‌نامه در میان مدرسان توزیع شد.

آمار توصیفی

پس از گردآوری داده‌ها، آمار توصیفی متغیرهای تحقیق شامل متغیرهای جمعیت‌شناختی و پرسش‌های اصلی پرسش‌نامه‌ها بررسی به شرح زیر بررسی شد.

متغیرهای جمعیت‌شناختی

با توجه به اینکه حدود ۵۵ مدرس در دو مرکز کالج بین‌المللی دانشگاه علوم پزشکی تهران و

مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی به تدریس مشغول بودند، نیاز بود که طبق جدول مرگان حدود ۴۸ نفر در این پژوهش شرکت کنند. در این پژوهش، ۲۶ مدرس از میان مدرسان کالج بین‌المللی دانشگاه علوم پزشکی تهران و ۲۲ مدرس از مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی شرکت کردند. اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه آماری این پژوهش شامل جنسیت، سن و مقطع تحصیلی است. ۶۶/۷ مدرسان زن و ۳۳/۳ درصد شرکت‌کنندگان مرد بودند. بیشترین فراوانی سن با ۴۲/۸ درصد، مربوط به افراد ۳۱ تا ۴۰ سال بود و ۲۶/۲ درصد مربوط به افراد کمتر از ۳۰ سال سن (کمترین فراوانی) داشتند. در بخش سطح تحصیلات، مدرسان دارای مدرک کارشناسی ارشد با ۷۰/۱ درصد بیشترین فراوانی را از آن خود کرده‌اند و مدرسان دارای تحصیلات دکتری با ۶/۲۵ درصد کمترین فراوانی را داشته‌اند.

آمار توصیفی

در این بخش اطلاعات توصیفی مربوط به پاسخگویی مدرسان به پرسش‌های پرسش‌نامه بررسی و ارزیابی می‌شود. با توجه به جدول ۱ و شیوه پاسخگویی مدرسان به پرسش‌نامه، ملاحظه می‌شود که سرفصل درسی «یادگیری آمیخته محتوا و زبان» با ۷۱/۴٪ دارای بالاترین درصد گزینه «موافقم» و سرفصل درسی «ساختارگرا/دستورگرا» با ۲۱/۴٪ دارای کمترین درصد موافقت بوده است.

جدول ۱ درصد فراوانی پاسخ‌دهی کیفی شاخص‌های پرسش‌نامه سرفصل‌های درسی

سرفصل درسی	مخالقم	تاحدودی مخالفم	نظری ندارم	تاحدودی موافقم	موافقم
ساختارگرا/دستورگرا	۲/۴٪	۱۶/۷٪	۲۶/۲٪	۳۳/۳٪	۲۱/۴٪
کارکردی/ مفهومی	۰/۰٪	۲/۴٪	۷/۱٪	۳۸/۱٪	۵۲/۴٪
یادگیری آمیخته محتوا و زبان	۰/۰٪	۰/۰٪	۲/۴٪	۲۶/۲٪	۷۱/۴٪
موضوعی	۰/۰٪	۲/۴٪	۴/۸٪	۳۱/۰٪	۶۱/۹٪
محتوایی	۰/۰٪	۲/۴٪	۲/۴٪	۲۸/۶٪	۶۶/۷٪
مهارت‌بنیان	۰/۰٪	۴/۸٪	۷/۱٪	۳۵/۷٪	۵۲/۴٪
متن‌بنیان	۰/۰٪	۲/۴٪	۲۶/۲٪	۴۷/۶٪	۲۳/۸٪
تکلیف‌بنیان	۰/۰٪	۷/۱٪	۷/۱٪	۳۳/۳٪	۵۲/۴٪
موقعیتی	۰/۰٪	۴/۸٪	۴/۸٪	۳۱/۰٪	۵۹/۵٪

بررسی وضعیت سرفصل‌های درسی

در این بخش به منظور تحلیل داده‌های پژوهش و استنباط آماری از تحلیل‌های مختلفی استفاده شده است. به طور خلاصه برای بررسی وضعیت هر کدام از متغیرهای تحقیق (سرفصل‌های درسی)، از آزمون آماری میانگین تک‌نمونه‌ای استفاده شد. با توجه به اینکه تمامی گویه‌های پرسش‌نامه به صورت مستقیم طراحی شده‌اند، میانگین به دست آمده در بازه ۱ تا ۳ به معنای عدم موافقت با سرفصل درسی مذکور و در بازه بیشتر از عدد ۳، به معنای موافقت با استفاده و به کارگیری روش و سرفصل درسی مذکور برای یادگیری زبان فارسی است. در ادامه نتایج حاصل از آزمون میانگین یک جامعه در افراد بررسی می‌شود. با توجه به جدول ۲ آزمون‌های تی هر ۹ سرفصل درسی معنی‌دار است.

جدول ۲. بررسی وضعیت توافق با سرفصل‌های درسی براساس آزمون تی تک‌نمونه‌ای (ملاک آزمون=۳)

سرفصل‌های درسی	میانگین	انحراف معیار	آماره آزمون	سطح معنی‌داری	وضعیت
ساختارگرا/ دستورگرا	۳/۵۴۷	۱/۰۸۶	۳/۲۶۶	۰/۰۰۱	توافق معنی‌دار سرفصل درسی کارآمد
کارکردی/ مفهومی	۴/۴۰۴	۰/۷۳۴	۱۲/۳۹۵	۰/۰۰۱	توافق معنی‌دار سرفصل درسی کارآمد
یادگیری آمیخته محتوا و زبان	۴/۶۶۶	۰/۶۱۱	۱۷/۶۶۲	۰/۰۰۱	توافق معنی‌دار سرفصل درسی کارآمد
موضوعی	۴/۵۲۳	۰/۷۰۶	۱۳/۹۷۴	۰/۰۰۱	توافق معنی‌دار سرفصل درسی کارآمد
محتوابنیان	۴/۵۹۵	۰/۶۶۴	۱۵/۵۵۲	۰/۰۰۱	توافق معنی‌دار سرفصل درسی کارآمد
مهارت‌بنیان	۴/۳۵۷	۰/۸۲۱	۱۰/۷۱۲	۰/۰۰۱	توافق معنی‌دار سرفصل درسی کارآمد
متن‌بنیان	۳/۹۲۸	۰/۷۷۷	۷/۷۴۰	۰/۰۰۱	توافق معنی‌دار سرفصل درسی کارآمد
تکلیف‌بنیان	۴/۳۰۹	۰/۸۹۶	۹/۴۶۳	۰/۰۰۱	توافق معنی‌دار سرفصل درسی کارآمد
موقعیتی	۴/۴۵۲	۰/۸۰۲	۱۱/۷۲۹	۰/۰۰۱	توافق معنی‌دار سرفصل درسی کارآمد

بررسی رتبه سرفصل‌های درسی

برای رتبه‌بندی هریک از سرفصل‌های درسی از آزمون فریدمن استفاده شده است. این آزمون پس از معناداری به رتبه‌بندی هریک از سرفصل‌های درسی با توجه به میانگین رتبه می‌پردازد. جدول ۳، خلاصه نتیجه آزمون فریدمن را برای رتبه‌بندی سرفصل‌های درسی نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که آزمون معنادار است، بدین معنی که بین رتبه سرفصل‌های درسی در کارآمدی برای یادگیری زبان فارسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۳ رتبه‌بندی سرفصل‌های درسی

رتبه	میانگین رتبه	سرفصل درسی
۱	۶/۰۵	یادگیری آمیخته محتوا و زبان
۲	۵/۸۵	محتوای بنیان
۳	۵/۵۱	موضوعی
۴	۵/۴۴	موقعیتی
۵	۵/۲۶	کارکردی / مفهومی
۶	۵/۱۳	مهارت بنیان
۷	۵/۰۰	تکلیف بنیان
۸	۳/۷۱	متن بنیان
۹	۳/۰۵	ساختارگرا / دستورگرا
$\chi^2=69/944$	sig=۰/۰۰۱	نتیجه آزمون فریدمن

با توجه به میانگین رتبه‌ها، سه رویکرد «یادگیری آمیخته محتوا و زبان»، «محتوای بنیان» و «موضوعی» برای تدوین سرفصل درسی از دیدگاه مدرسان در رتبه‌های اول تا سوم از نظر میزان کارآمدی قرار دارند. براساس نتایج به دست آمده، فرضیه این پژوهش مبنی بر اینکه از دیدگاه مدرسان، سرفصل درسی تکلیف بنیان برای آموزش زبان فارسی برای اهداف دانشگاهی مناسب است، رد می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به بررسی سرفصل درسی کارآمد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با اهداف دانشگاهی پرداخت تا انواع سرفصل‌های درسی موجود در دانش آموزش کاوی زبان فارسی به مدرسان معرفی شود و نیز طراحان و تدوین‌گران منابع آموزش زبان فارسی

به غیرفارسی‌زبانان بتوانند سرفصل درسی کارآمد و متناسب با نیازهای زبان‌آموزان را به کار گیرند. از همین رو، نمای کلی از انواع سرفصل‌های درسی مهم در ابتدا ارائه شد، هرچند به دلیل گستردگی آن‌ها، امکان توصیف و بیان جزئیات همه آن‌ها وجود ندارد.

هرچند که براساس واکاوی یافته‌های این پژوهش، سرفصل درسی یادگیری آمیخته محتوا و زبان، محتواییان و موضوعی در رتبه‌های اول تا سوم کارآمدی از دیدگاه مدرسان در میان طرح‌های درسی قرار گرفتند، اما با در نظر گرفتن دشواری در دسترسی به مدرسان مراکز آموزش زبان فارسی کشور و فرایند جمع‌آوری داده‌های پرسش‌نامه‌ها، باید نتایج حاصل از این پژوهش را با احتیاط بیشتری تعمیم بخشید.

در مورد اینکه اکثریت مدرسان نسبت به سرفصل درسی یادگیری آمیخته محتوا و زبان نظرشان مثبت بوده است، شاید بتوان گفت که این سرفصل درسی به گونه‌ای فرصت‌های واقعی را برای فارسی‌آموزان فراهم می‌کند تا هم‌زمان با یادگیری محتوای رشته مورد علاقه خود از مهارت‌های زبانی خویش استفاده کنند. علاوه بر آن، فارسی‌آموزانی که در دوره‌های عمومی زبان فارسی چندان موفق نبوده‌اند، بدون آنکه برای تسلط بیشتر مدت‌ها در انتظار بمانند، می‌توانند زبان فارسی و نیز موضوعات علمی رشته خویش را مانند تاریخ، جغرافیا، مدیریت، پزشکی، مهندسی، و... در برنامه درسی بیاموزند. این مسئله در ایجاد نگرش مثبت و اعتمادبه‌نفس در آنان کمک مؤثری می‌کند.

از نگاه مدرسان، سرفصل درسی محتواییان در زمینه آموزش زبان فارسی برای اهداف دانشگاهی مطلوب بوده است. احتمالاً این نگاه بدین دلیل است که فارسی‌آموزان در دوره‌های زبان فارسی تکمیلی بیشتر در معرض مقدار متناهی از زبان نیمه‌تخصصی قرار می‌گیرند و به‌طور طبیعی یا خودکار زبان نیمه‌تخصصی یا دانشگاهی را می‌آموزند. انعطاف‌پذیری بیشتر و سازگاری این نوع سرفصل درسی با هدف‌های تحصیلی دانشجویان غیرایرانی که برای دانشگاه‌های کشور پذیرفته شده‌اند، آن را در رتبه دوم اهمیت از دیدگاه مدرسان قرار داده است. نزدیکی این نوع سرفصل درسی با سرفصل درسی یادگیری آمیخته محتوا و زبان نیز می‌تواند مزید بر علت باشد، زیرا این سرفصل درسی به گونه‌ای در درون سرفصل درسی یادگیری آمیخته محتوا و زبان جای دارد.

بایسته است در اینجا اشاره شود که به دست آمدن نتایج این پژوهش شاید به این دلیل باشد که در حوزه آموزش کاوی زبان برای اهداف دانشگاهی، محتوای درسی و آماده‌سازی برای آغاز درس‌های دانشگاهی برای دانشجویان غیرایرانی در مقاطع کارشناسی، کارشناسی

ارشد و دکتری، نقش عمده‌ای در موفقیت‌های دانشگاهی آنان ایفا می‌کند. برای همین، یافته‌های پژوهش‌های پیشین که بیشتر به منظور آموزش زبان برای اهداف عمومی مناسب است، کمتر به کار آموزش زبان برای اهداف دانشگاهی می‌آید. از همین رو، یافته‌های این پژوهش که طبق آن‌ها، سرفصل درسی تکلیف‌بنیان در رتبه هفتم در میان نه سرفصل درسی قرار دارد، با نتایج پژوهش‌های میردهقان، داوری‌اردکانی و عبداللهی پارسا (۱۳۹۲) و نیز صدیقی‌فر، حسینی و علوی مقدم (۱۳۹۴) همپوشانی ندارد که بر کارآمد بودن سرفصل درسی تکلیف‌بنیان در حوزه آموزش زبان بر اهداف دانشگاهی تأکید داشتند. به نظر می‌رسد که احتمال دارد سرفصل درسی تکلیف‌بنیان در پژوهش‌های یادشده به این دلیل از کارآمدی بیشتری در مقایسه با سرفصل درسی گروه گواه برخوردار بوده است که گروه گواه از سرفصل درسی خاصی پیروی نمی‌کردند. اما چنانچه سرفصل‌های درسی مطرح دیگر در گروه گواه ارائه و تدریس می‌شد، مشخص نیست که آیا سرفصل درسی تکلیف‌بنیان در برابر آن سرفصل‌ها نیز می‌توانست همان کارآمدی را داشته باشد.

در پایان، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های دیگری برای ارزیابی کارآمدترین طرح‌های درسی در آموزش زبان برای زبان فارسی برای رشته‌های تحصیلی یا همان اهداف دانشگاهی ویژه، به‌طور جداگانه از دیدگاه‌های فارسی‌آموزان صورت پذیرد. علاوه بر آن، با توجه به اینکه زبان مادری در یادگیری زبان دوم تأثیرگذار است، پیشنهاد می‌شود که مدرسان آموزش زبان فارسی پرسش‌نامه‌های دیگری را با در نظر گرفتن متغیرهایی چون ملیت و زبان مادری فارسی‌آموزان طراحی و اجرا کنند و داده‌های آن‌ها را با در نظر گرفتن این شاخص‌ها بررسی و واکاوی کنند.

نکته واپسین اینکه شایسته است یادآوری شود که براساس اصول دانش آموزش کاوی زبان فارسی، معمولاً یاددهی به یک روش یا به کارگیری یک نوع سرفصل درسی خاص در تمام کلاس‌ها یا برای تمامی گروه‌های یادگیرندگان توصیه نمی‌شود، بلکه بسته به نیازها، اهداف، دانش زبانی و پیشینه آموزشی فارسی‌آموزان و دانشجویان غیرایرانی، مدرس متخصص آموزش کاوی زبان فارسی می‌تواند در کلاس درس با تسلط بر مجموع برتری‌ها و نابترتری‌های هر یک از رویکردهای آموزش زبان دانشگاهی و سرفصل‌های درسی سرچشمه گرفته از آن‌ها به گزینش نوع سرفصل درسی کارآمد دست بزند. هر تصمیمی از سوی مدرس پیامد آموزشی خود را در فرایند یاددهی و یادگیری خواهد داشت.

منابع فارسی

- صدیقی‌فر، زهره، حسینی، زهرا سادات و علوی مقدم، بهنام (۱۳۹۴)، «بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر روش تکلیف‌محور بر خواندن و درک مطلب فارسی با اهداف ویژه»، *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۴ (۱)، ۷۹-۱۰۱.
- میردهقان، مهین‌ناز، داوری اردکانی، نگار و عبداللهی پارسا، طاهره (۱۳۹۲)، «تأثیر رویکرد تکلیف‌محور و انگاره‌اندلسون بر درک متون اسلامی»، *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۲ (۳)، ۱۱۷-۱۴۲.
- وکیلی‌فرد، امیررضا، صدیقی‌فر، زهره و گله‌داری، منیژه (۱۴۰۰)، *فارسی‌نامه علوم پزشکی*، تهران: فرهیختگان

- Anthony, L. (2018), *Introducing English for Specific Purposes*, London: Routledge.
- Blok, S., Lockwood, R. B. & Frenco, E. (2020), *The 6 Principles for Exemplary Teaching of English Learners: Academic and other Specific Purposes*, Alexandria, VA: TESOL International Association.
- Brown, J. D. (2016), *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*, London: Routledge.
- Brown, H. D. & Abewickrama, P. (2010), *Language Assessment: Principles and Classroom Practice* (2nd ed.), New York: Pearson Education, Inc.
- Dudley-Evans, T., & ST John, M. J. (1998), *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordon, R. R. (2009), *English for Academic Purpose: A Guide and Resume Book for Teacher*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaur, A. (1990), "Considerations in language syllabus design", *The English Teacher Journal*, 19, 1-19.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language training. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77-100). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Long, M. H. & Crookes, G. (1992), "Three approaches to task-based syllabus design", *TESOL quarterly*, 26(1), 27-56.
- Mumba, C. & Mkandawire, S. (2019), "The Text-based Integrated Approach to Language Teaching: Its Meaning and Classroom Application", *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education*, 2, 123-143.
- Nunan, D. (1988), *Syllabus Design*, Oxford: Oxford University Press.
- Orr, T. (2002), "The nature of English for specific purposes", In T. Orr, (Ed.), *English for Specific Purposes* (pp. 1-6), Alexandria, VA: TESOL.
- Richards, J. C. (2017), *Curriculum Development in Language Teaching* (2nd Ed.), Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2009), "Syllabus design", In M. H. Long & C. Doughty (Eds.), *Handbook of Second Language Teaching* (pp. 294-310), Oxford: Blackwell.