

تحلیل اکتشافی - ساختاری نارسایی‌های تدوین برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم بر

اساس معیارهای پساروش: ارائه راهبرد مطلوب

Deficiencies of Curriculum Development in Iranian Foreign Language Instruction: Developing an Optimal Strategy

تاریخ دریافت مقاله: ۰۹/۰۲/۱۴۰۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۲۴/۰۷/۱۴۰۳

Sajjad Farokhipour (Ph.D)

Norudin Parvin (Ph.D)

Mahboobeh Khosravani (Ph.D)

نورالدین پروین^۲سجاد فرخی پور^۱محبوبه خسروانی^۳

Abstract: Consistent changes in paradigms and theories of second language education failed to remove major deficiencies associated with traditional approaches in which "curriculum development" has not been an exception. During the past two decades some principles have been suggested under the title of post-method which include the capacity to remove some of these deficiencies. Thus, this research employed the theoretical foundations of post-method and used a mixed approach in research, which, in addition to phenomenography of the deficiencies in the aforesaid curriculum and validation of its findings, has utilized structural analysis to suggest a fitting strategy through expert views' analysis in the matrixes of crossed impacts and balance impacts. It was found that, according to Eigen value, three main factors including process, knowledge-epistemic and political-approach are involved in the construction of the deficiencies that embrace 15 variables with significant factor loading value. Adopting linear and product-based views toward learning, ignoring consequential validity, prescriptive syllabus and washback effect were amongst major deficiencies.

Keywords: language teaching, curriculum, post-method, sequential analysis, structural analysis

چکیده: تغییرات پارادایمی و نظری در ابعاد گوناگون آموزش زبان دوم قادر به رفع نارسایی‌های برنامه درسی نبوده است. بنابراین، در مطالعه حاضر از اصول پساروش به عنوان چارچوبی برای مدل‌سازی این نارسایی‌های استفاده شده است. این مطالعه با استخدام رویکردی تلفیقی، ضمن کشف پدیدارشناختی و اعتباربخشی عاملی تعقیبی این نارسایی‌ها، راهبرد مدیریت آموزشی مطلوب را بر اساس تحلیل ساختاری ارائه کرده است. پدیدارشناسی در قالب مصاحبه نیمه ساختاریافته با نخبگان، مرور نظام‌یافته ادبیات و سندپژوهی انجام شد و اعتباربخشی آن از طریق تحلیل عاملی تعقیبی در نرم‌افزار اسپاس انجام گرفت. تحلیل‌های ساختاری نیز در نرم‌افزارهای میک‌مک و سناریو ویزارد انجام گرفت. نتایج نشان داد که این نارسایی‌ها مطابق ارزش ایگن در سه محور فرایندی، دانشی-معرفتی و رویکردی-سیاستی و مطابق بار عاملی، پانزده متغیر دارند که ازجمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به اتخاذ نگاه خطی و محصول محور به آموزش، ناروایی پسینی، محتوای تجویزی-قالبی، ایجاد اثر واشبک و تأکید بر انتقال دانش به فراگیر بجای کشف دانش و بسندگی او، اشاره کرد.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان، برنامه درسی، پساروش، تحلیل

تعقیبی، تحلیل ساختاری، راهبرد

۱. استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه ادبیات و زبان، دانشگاه علوم شهید محلاتی، قم، ایران، (نویسنده مسئول)

Farokhipour.S@smc.ac.ir

Parvin.N@smc.ac.ir

M.Khosravani@birjand.ac.ir

۲. استادیار زبان و ادبیات عرب، گروه ادبیات و زبان، دانشگاه علوم شهید محلاتی، قم، ایران،

۳. مدرس گروه زبان، انگلیسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران،

۱- مقدمه و بیان مسئله

نقش زبان در ساخت دانش بشری و توسعه علم و هنر، برقراری تعامل بین انسان‌ها، بسترسازی برای استفاده از ابزارهای فناورانه، حفظ و بازاحیاء تمدن بشری، شکل‌دهی شناخت و فرهنگ و تفکر انسان، و همچنین نقش‌آفرینی در آگاهی‌افزایی انسان نسبت به جهان مادی و اجتماعی، باعث شده است که آموزش زبان، در صدر برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌گذاری‌های آموزشی کشورهای مدرن قرار گیرد (Mickan, 2020:307). آن بخش از آموزش زبان که پاسخگوی نیازهای اقتصادی، اجتماعی، فناورانه و روش‌شناختی آموزش و نیازهای سازمانی، تعقیبی، ایدئولوژیک و کارکردی ذینفعان^۱ فردی و حقوقی است، طراحی و اجرای برنامه درسی است که از این حیث، زیربنا، قالب، روش و محتوای آموزش به شمار می‌رود (Richards, 2001: 112). این در شرایطی است که نرخ تغییرات در نیازهای آموزشی در سطح جهانی به دلیل توسعه فضای مجازی و ابزارهای فناورانه از سرعت تغییر در فضای واقعی آموزش پیشی گرفته است. به همین دلیل سرعت تغییرات نظریات و روش‌های آموزشی در عصر نوین شدت یافت تا پاسخگوی برخی از این نیازهای نوین و رفع نواقص نظری و روش‌شناختی پیشین باشد. اما نتایج تحقیقات فراوان در دهه‌های گذشته در زمینه آموزش زبان دوم نشان داده است که این تغییرات در حوزه‌های روشی و نظری در آموزش فقط دارای تأثیری پاندولی^۲ بوده است و قادر به رفع نواقص نظریات و روش‌های آموزشی پیشین خود نبوده است بلکه تنها با پوشش برخی نقایص پیشین، خود زمینه‌ساز بروز پیچیدگی‌های نوین شده است (Nunan, 2010: 69). به دلیل ریشه‌مند بودن رویکردهای تهیه متون و برنامه درسی در این روش‌ها و نظریات آموزشی، همین نقیصه در تغییرات رویکردی در این حوزه نیز مشهود بوده است اما به دلیل بازه‌مند بودن اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی در بافت‌های مختلف، کمتر کشف و در تحقیقات نیز کمتر به آن پرداخته شده است. نارسایی مفهوم روش در بسط نظری و عملی آموزش و عطف انحصاری اقدام‌پژوهان و محققان نوین حوزه آموزش به مفهوم بافت و تأثیر آن در برساخت، تعدیل و تطبیق آموزش، کنش‌گران حوزه آموزش زبان دوم را ناچار به گذار از مفهوم «روش» به «پساروش» کرده است که خود دارای برخی اصول و مؤلفه‌های مشخص است

1. Stakeholders
2. Pendulum Effect

تحلیل اکتشافی- ساختاری نارسایی‌های تدوین برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم بر ... (Kumaravadivelue, 2006: 63) و کاربست آن‌ها در بافت آموزش زبان، زمینه بروز رفع برخی کاستی‌های روشی، نظری و بافتی را فراهم کرده است (Farokhipour et al, 2021:121). یکی دیگر از معایب چنین برنامه‌هایی عدم ارتباط برنامه‌ریزی درسی با حیطه کاربست عملی آن در فضای واقعی است. در تحقیقی در این رابطه شکارچی و دیگران (Shekarchi et al, 2022) دریافتند که در کنار نارسایی‌های فرهنگی و ارزشی، مشکلات ساختاری، امکانات و منابع، مشکلات آموزشی و محتوای درسی، مشکلات کارکردگرایی و ارتباط با واقعیت‌های محیطی از مشکلات عمده در برنامه‌ریزی درسی کشور است.

این در شرایطی است که وضعیت کنونی و سیاست‌گذاری‌های انجام‌شده در زمینه آموزش‌های زبان خارجی، به ویژه در بخش طراحی و توسعه برنامه درسی، فاقد ارزیابی مؤثر است و حداقل دانش نویسه معتبری در این زمینه وجود ندارد. همچنین مرور پیشینه تحقیق در زمینه ارزشیابی برنامه‌های درسی در کشور به‌طور عام و برای آموزش زبان، به‌طور خاص نشان می‌دهد که برخی تحقیقات انجام‌شده در این زمینه بخشی، دارای خلأ پوششی و گاهی با نقص‌های روش‌شناختی و معرفت‌شناختی همراه بوده است و یا فاقد بنیان‌های نظری مؤثر و مرتبط بوده است. از سوی دیگر، ماهیت زمان‌بر بازخوردگیری و ارزشیابی تأثیر برنامه درسی باعث شده است که محققان کمتری به آن بپردازند و با از تحقیقات با برش مقطعی استفاده کنند که در برخی موارد عاری از روایی در دریافت‌ها است. از آنجایی که اصول پساروش معطوف به گذار از نقایص و کاستی‌های روش‌های کلاسیک آموزش زبان است، کاربست آن در ارزشیابی برنامه درسی آموزش زبان در کشور می‌تواند ظرفیت مناسبی برای پدیدارشناسی و اعتباربخشی مشکلات موجود در این حیطه فراهم کند. بر همین اساس، تحقیق حاضر تلاشی است تا با استخدام قالب نظری پساروش و الزامات آن، موانع و نارسایی‌های تهیه، تدوین و اجرای برنامه درسی در کشور را مورد ارزیابی قرار دهد و پس از اعتباربخشی و انگاره سازی از نتایج حاصل‌شده، متغیرها و گزاره‌های مؤثر را مورد تحلیل ساختاری کیفی قرار دهد و متناسب با آن برخی راهبردها برای تقویت و اصلاح برنامه درسی ملی ایران در حوزه آموزش زبان دوم را ارائه کند.

۲. پیشینه ادبی تحقیق

۲-۱. مبنای نظری تحقیق (پساروش در آموزش زبان)

پس از نارسایی روش‌های گوناگون در ابعاد مختلف آموزش زبان از برنامه‌ریزی درسی گرفته تا ارزشیابی که اولین بار توسط استرن (Stern, 1985:251) مطرح شد، مفهوم «روش» و نقش آن در تضمین یادگیری، درونی‌سازی^۱ و فراروی^۲ فراگیران زبان دوم مورد نقد اساسی بسیاری از محققان دیگر در این حوزه قرار گرفت که از جمله مشهورترین آنان می‌توان به کوماراوودیولو (Kumaravadivelue, 1994)، پنی کوک (Pennycook, 1989) و برون (Brown, 1997) اشاره کرد. در همین رابطه، برون (Brown, 1997:2) در نقد مفهوم و ساختار «روش»، به نارسایی‌های این مفهوم در آموزش زبان دوم اشاره کرده است و معتقد است به دلیل تجویزی بودن «روش» در یادگیری، اجرا و ارزشیابی آموزش زبان، عدم تفاوت بنیادین و ماهوی در روش‌های گوناگون آموزش، عدم وجود مقیاس و معیار برای سنجش صحت کارایی روش‌ها در مقیاس گسترده و نظام‌های آموزشی جهان و سلیقه‌ای بودن آن در راستای تأمین منافع ذینفعان و سیاست‌گذاران خاص، چیزی به اسم بهترین روش وجود ندارد و هیچ روشی بر دیگری ترجیح مطلق ندارد و بر همین اساس، باید از مفهوم «روش» در برنامه‌ریزی آموزشی و از مفهوم «بهترین روش» در انتخاب رویکرد آموزشی، گذر کرد و به حیطه نوینی چنگ زد.

مطابق با همین رویکرد، استرن (Stern, 1992) و منطبق بر تلاش‌های پیشین خود، اولین چارچوب راهبردی «پساروش» را در قالب پیوستاری سه‌بعدی مطرح کرد که در بعد اول معطوف به نوع رویکرد به زبان و معتقد به اتخاذ پیوستار بین-زبانی/درون-زبانی^۳ است که در جهت اول این پیوستار معتقد به استفاده از ظرفیت مقایسه زبان‌ها و ترجمه به زبان مادری در آموزش است و در سر دیگر این پیوستار معتقد به برقراری پیوند مستقیم بین زبان خارجی و اشیاء، بافت و موقعیت آن زبان است. همچنین در بعد دوم این چارچوب، رویکرد به نحو و یادگیری دستور زبان مورد عطف قرار گرفته است و پیوستاری تحلیلی/تجربی^۴ ارائه شده است که در جهت تحلیلی خود معتقد به تأکید بر صحت ساختارهای زبانی و یادگیری زبان از طریق

1. Internalization
2. Transcendence
3. Cross-Lingual/Intra-Lingual
4. Analytic/Experiential

تحلیل اکتشافی- ساختاری نارسایی‌های تدوین برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم بر ...
 تمرین «شبه-ارتباطات»^۱ است اما در بعد تجربی خود به جای ساختار زبانی، بر خلق معنا تأکید شده است که تنها از طریق قرار گرفتن در محیط واقعی زبان و تمرین «ارتباطات معتبر»^۲ محقق می‌شود. در نهایت در بعد سوم این چارچوب، پیوستار تلویحی/تصریحی^۳ زبان مطرح شده است که در جهت تلویحی خود معتقد به اکتساب زبان از طریق رفتاری خودکار و در قالب یک فرایند عارضی و پیشامدی^۴ است ولی در جهت تصریحی خود، به جای اکتساب^۵، بر یادگیری^۶ زبان به شکلی آگاهانه و از طریق یک فرایند عقلانی و ذهنی تأکید شده است. این چارچوب نظری سپس توسط ویدوسون (Widdowson, 2003) بسط یافت و دو بعد هدف از آموزش و نقش معلم- فراگیر مورد توجه قرار گرفت. در بعد هدف از آموزش، پیوستار پس‌نگر/پیش‌نگر مطرح شده است که در جهت پس‌نگر آن، هدف از آموزش حفظ ارزش‌های اجتماعی، بازاحیاء سنت و پیروی از هنجارها و نیازهای مرسوم زبانی و در جهت پیش‌نگر، آماده سازی فراگیر برای موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده اجتماعی و پیش‌بینی تغییر در هنجارهای زبانی، عنوان شده است. در بعد نقش معلم- فراگیر نیز پیوستار تصدی معلم/ بسندگی فراگیر مطرح شده است که در تصدی معلم، نقش وی در هدایت جریان دانشی نافذ عنوان شده است به نحوی که معلم منبع دانش شناخته می‌شود و توانایی و اختیار انتقال دانش به فراگیر را دارد و در جهت مقابل، در بسندگی فراگیر، فرایند آموزش بر اساس تفاوت‌های فردی تنظیم می‌شود و دانش و مهارت نیز از معلم انتقال نمی‌یابد بلکه توسط فراگیر کشف، تجربه و یا ادراک می‌شود. محققان دیگری هم در بسط و تعدیل چارچوب این مبنای نظری نقش ایفا کردند اما در مهم‌ترین نظریه‌پردازی‌ها در این زمینه، کوماروادیولو (Kumaravadivelue, 2003 & 2006) ضمن تعمیق و بسط اصول مطرح شده در فوق، سه پارامتر کلیدی تحت عناوین بافت‌محوری، اقدام‌پژوهی^۷ و آموزش انتقادی را مورد تأکید قرار می‌دهد. بر اساس پارامتر بافت پذیری، ویدوسون (Widdowson, 2006) بر این نکته تأکید می‌کند که هیچ روش آموزشی بی‌نقص و کامل نیست و در صورت استاندارد بودن نیز برای بافت‌های استاندارد با ویژگی‌های استاندارد و فراگیران معیار، کاربرد

-
1. Pseudo-Communication
 2. Authentic Communication
 3. Implicit/Explicit
 4. Incidental
 5. Acquisition
 6. Learning
 7. Action Research

دارد لذا ضروری است معلمان از مفهوم بهترین روش گذر کرده و با افزایش آگاهی خود نسبت به عوامل محیط بومی یادگیری خود، ملاحظات لازم برای تطبیق مؤلفه‌های مختلف آموزش را در حوزه‌های نظری و عملی و همه سطوح و ابعاد آموزش از نیازسنجی تا ارزشیابی، لحاظ کنند. در بعد اقدام پژوهی نیز بر ظرفیت معلم به عنوان حلقه واسط غیرمنفعل بین نظریات مطرح جهانی و عمل کلاسی تأکید شده است به نحوی که معلم به عنوان یک محقق باید نظریات را بر اساس مسائل و موضوعات بافتی خود تعدیل و به‌کارگیری کند و یا خود در این زمینه نظریه‌پردازی کنند. درنهایت در پارامتر آموزش انتقادی، علاوه بر محیط محض آموزش، به افزایش آگاهی و دانش معلم نسبت به فرابافت آموزش و تأثیر آموزش بر اجتماع، هویت اجتماعی فراگیر و سیاست‌گذاری‌های آموزشی تأکید شده است.

۲-۲. ادبیات مرتبط با تحقیق

در این بخش از مطالعه، برخی از مهم‌ترین ادبیات مرتبط با مطالعه از دو حیث تحقیقات مرتبط با بسط نظری و کاربست عملی پسا‌روش و تحقیقات مرتبط با موانع و نارسایی‌های تدوین برنامه درسی، به صورت خلاصه مورد بررسی قرار گرفته است.

۱-۲-۲. مطالعات مرتبط با پسا‌روش

از میان مهم‌ترین تحقیقات مرتبط با بسط نظری و عملی پسا‌روش در دو دهه گذشته می‌توان به برون (Brown, 2002) اشاره کرد که ضمن تبیین نظری مفهوم پسا‌روش به عنوان برساختی نوین در فرایند آموزش زبان دوم، در نتایج تحقیق خود صریحاً برخی از عوامل و مؤلفه‌های پسا‌روش را موجب افزایش یادگیری و توفیق آموزش زبان دوم عنوان کرده است که از جمله آن‌ها می‌توان به تقدم معنا بر شکل (نحو) زبانی در افزایش خودکارسازی فراگیران، توجه به سه عنصر تفاوت‌های فردی، راهبردهای یادگیری فردی و «خود-زبانی»^۱، و تقویت ظرفیت اعتمادبه‌نفس و خطرپذیری فراگیران در یادگیری اشاره کرد. الیس (Ellis, 2005) نیز ضمن برشمردن برخی مؤلفه‌های مؤثر در پسا‌روش مانند توجه به تقدم معنا بر ساختار، توجه به توسعه «برنامه درسی درون‌زا»^۲ در فراگیر معتقد است که برخی مؤلفه‌های دوران روش، که نقش آن‌ها از لحاظ تجربی در توسعه آموزش به اثبات رسیده است، مانند استفاده از الگوهای پیش‌ساخته

1. Language Ego
2. In-Built Syllabus

تحلیل اکتشافی- ساختاری نارسایی‌های تدوین برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم بر ...
زبانی در تقویت سلاست زبانی، نیز باید در چارچوب پساروش مورد استفاده قرار گیرند. اما از
میان پراستنادترین مطالعات حوزه پساروش می‌توان به کوماراوودیولو (Kumaravadivelue, 2006) اشاره کرد که در کتاب خود با عنوان «فهم آموزش زبان: از روش تا پساروش» ضمن
طرح چارچوب‌های نظری پساروش به این نتیجه دست یافته است که افزایش فرصت‌های
یادگیری، تسهیل تعامل مباحثه‌ای^۱، به حداقل رساندن تناقضات ادراکی، فعال‌سازی اکتشاف
درونی^۲ در فراگیر، تقویت آگاهی زبانی و فرازبانی در فراگیر، بافت‌مندسازی ورودی
زبان‌شناختی (ذهن) فراگیران، تلفیق مهارت‌های زبانی، تقویت خودبسنده‌گی فراگیر، تضمین
ارتباط آموزش با جامعه، و آگاهی‌افزایی فرهنگی، از اصول پساروش به شمار می‌روند که
موجب توسعه یادگیری زبان می‌شوند. افزون بر آن، لانگ (Long, 2011) در مطالعه خود حول
پساروش، استفاده از تکلیف به جای متن، یادگیری از طریق انجام دادن، و توسعه استدلال
استقرائی^۳ را از مؤلفه‌های پساروش عنوان کرده است که موجب توسعه هم‌زمان و متعادل
مهارت‌های زبانی در فراگیر می‌شود. در سال‌های اخیر نیز مطالعات فراوانی ظرفیت نظری
مفاهیم و اصول فراروش را نقد، بررسی، ارزیابی و ظرفیت‌سنجی کرده‌اند که به برخی از مرتبط-
ترین آن‌ها به مطالعه حاضر پرداخته شده است. هروینا (Hervina, 2020) تأثیر کاربردی اصول
پساروش در یک برنامه درسی آموزش زبان را مورد بررسی قرار داده است. داده‌های حاصل از
این مطالعه که از طریق مصاحبه با معلمان به دست آمده است نشان داد که استخدام رویکردهای
سنتی در ابعاد مختلف برنامه آموزشی بررسی شده باعث بروز برخی مشکلات اساسی در تحقق
اهداف آموزشی است. اغلب معلمان شرکت‌کننده در این مطالعه معتقدند که استفاده از اصول
پساروش باعث بهبود برنامه درسی، رفع مشکلات یادگیری و آموزش و همچنین هدفمند کردن
ارزشیابی آموزشی می‌شود. یان و شویوئه (Yan & Shuyue, 2021) نیز در تحقیقی به بررسی
معایب و مزایای آموزش نتیجه-محور^۴ و انجام اصلاحات بر اساس پساروش شدند. نتیجه
حاصل از این تحقیق که به صورت تحلیلی انجام شده است نشان داد که اصول پساروش
می‌تواند مقوم هر نوع برنامه درسی آموزش زبان باشد و فارغ از رویکرد استفاده شده در آموزش

-
1. Negotiated Interaction
 2. Intuitive Heuristics
 3. Inductive Learning
 4. Outcome-Based Education

زبان، اصول پسااروش منجر به بهبود کیفیت نظام آموزشی می‌شود. در نهایت، راتو (Rao, 2023)، تأثیر راهبردهای پسااروش بر تهیه و تدوین مواد درسی برای آموزش مهارت نوشتار را مورد مطالعه قرار داده است. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داد که در نظر گرفتن اصول پسااروش در تهیه مواد درسی برای مهارت زبانی مورد نظر باعث افزایش معنادار کیفیت آموزش شده است.

۲-۲-۲. مطالعات مرتبط با برنامه درسی

در پیشینه ادبی آموزش زبان دوم، حیطه برنامه درسی در مقایسه با حیطه‌های آموزش و ارزشیابی کمتر مورد تحقیق قرار گرفته است. همچنین، تحقیقات مستقیمی در ارتباط با برنامه درسی در پسااروش مورد توجه محققان این حوزه نبوده است. بر همین اساس، در این بخش از مطالعه به مرور برخی از مطالعات می‌پردازیم که بیش‌ترین قرابت را با مبانی مطرح‌شده در فوق دارد. شاور (Shawer, 2017) در تحقیقی به بررسی تهیه متون درسی توسط معلمان در کلاس پرداخته است و برای جمع‌آوری داده‌های خود از مشاهده، مصاحبه کیفی و تحلیل تطبیقی استفاده کرده است. نتایج حاصل از این مطالعه دو اصل مهم در پسااروش را مورد اشاره قرار داده است و نشان می‌دهد که برنامه درسی مبتنی بر کلاس، به دلیل تجویزی نبودن و تعاملی بودن با نیازهای کلاس و فراگیران و همچنین عاملیت فعال معلمان از یک‌سو و به دلیل توجه به راهبردها و تفاوت‌های فردی در آموزش و ارزشیابی از سوی دیگر، در مقایسه با مواد و محتوای تجویزی، مزیت‌های آموزشی و انگیزشی بیشتری را حاصل کرده است. الیس (Ellis, 2019) یکی از محققان برجسته در زمینه آموزش زبان بر یکی دیگر از اصول پسااروش که اقدام پژوهی و توجه به بافت بومی کلاس است اشاره کرده است. این محقق در مطالعه خود یک رویکرد درجه‌مند^۱ را برای طراحی محتوای درسی تکلیف-محور^۲ ارائه کرده است و معتقد است استفاده از روش‌ها و قالب‌های سنتی در توالی بندی تکالیف آموزشی موجب بروز خطا در سطوح مختلف آموزش می‌شود و معلم باید بر اساس اقدام پژوهی و نیازهای بومی بافت آموزشی خود، نسبت به توالی بندی متون و تمرینات مبادرت ورزد. بانگاس (Banegas, 2019) نیز در مطالعه خود اقدام پژوهی، که یکی از اصول بنیادین پسااروش هست، را باعث ایجاد تغییرات اساسی در

1. Modular
2. Task-Based

تحلیل اکتشافی- ساختاری نارسایی‌های تدوین برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم بر ... تهیه و تدوین متون درسی عنوان کرده‌اند که هم انگیزش فراگیران را افزایش داده است و هم موجب مشارکت فعال معلمان و فراگیران در امر آموزش شده است. نتایج این تحقیق که از طریق تحلیل کیفی و توصیف آماری نظرسنجی و مصاحبه حاصل شده است، نشان داد که سیلابس درسی مبتنی بر نیازهای کلاسی و تهیه شده بر اساس یک رویکرد جزء به کل، در مقایسه با سیلابس و برنامه درسی تجویزی موفق‌تر است. نتایج مشابهی توسط گالووی و نوماجیری (Galloway & Numajiri, 2020) نیز در یک بافت مطالعاتی دیگر، حاصل شد. نتایج این تحقیق که از طریق تحلیل نتایج پرسش‌نامه و مصاحبه انجام شد، نشان داد که در دوران جهانی‌سازی آموزش زبان و استفاده از زبان انگلیسی بر اساس نیازهای بومی، تدوین و تهیه مواد و برنامه درسی باید از یک رویکرد مبتنی بر دانش بومی و جزء به کل تبعیت کند تا پاسخگوی نیازهای فراگیران باشد. میلر، کلیسن و هاردی (Miller, Klassen, & Hardy, 2020) در مطالعه‌ای مباحث نظری و عملی مرتبط با تهیه برنامه درسی را در بافت ژاپن مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که تهیه برنامه درسی مبتنی بر نظریات رایج در حوزه زبان فراگیران این کشور را برای کنش‌گری مؤثر در محیط‌های واقعی کاربرد زبانی، مهیا نمی‌کند و در این مسیر نیاز به بازبینی اساسی دارند. آلمیدا و ویانا (Almeida & Vianna, 2022) نارسایی‌های دانشی در طراحی برنامه درسی را از دیدگاه معلمان مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که معلمان در زمینه مهارت نیازسنجی آموزشی، روایی و پایاسازی محتوا با برنامه درسی و اهداف آموزشی و تطبیق برنامه درسی با معیارهای فرابافتی با مشکل مواجه هستند. و درنهایت، اولا و دیگران (Ulla et al, 2022) ضمن تأکید بر اجتناب‌ناپذیر بودن انجام اصلاحات در برنامه‌های آموزش زبان در کشورهای گوناگون، از تحلیل تعقیبی برای کشف سختی‌ها، دشواری‌ها و راهبردهای تغییر و تدوین برنامه درسی در سطح سیاست‌گذاری، استفاده کرده‌اند. برای تحقق این هدف ۱۵۰۱ نفر مورد مصاحبه قرار گرفتند. نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که تغییر و تدوین مجدد برنامه درسی در سطح ملی متأثر از عوامل و متغیرهای زیادی است که علاوه بر اتخاذ راهبرد مناسب، نیاز به آموزش کارگزارانی در سطوح مختلف آموزشی، مدیریتی و سیاست‌گذاری دارد. در بافت ایران نیز برخی مطالعات در زمینه برنامه درسی زبان انگلیسی انجام شده است. سوزنده‌فر و کنویسی (Souzandehfar & Kenevisi, 2024) در مطالعه‌ای به بررسی نارسایی‌های نظام آموزش زبان در یکی از بافت‌های ایران پرداختند و دریافتند که علاوه

بر مشکلات بافتی و فردی در زمینه آموزش زبان، مشکلات ساختاریافته در برنامه آموزشی دارای بیشترین بسامد هستند. علاوه بر آن، محسنی، پاکباز و صمدی (Mohseni, Pakbaz & Samadi, 2021) با نظر به مشکلات برنامه درسی زبان انگلیسی در ایران یک مدل اجرایی برای آموزش زبان انگلیسی ارائه کرده‌اند که نارسایی‌های زمینه‌ای، نارسایی‌های علی، و عوامل مداخله‌گر را با روش داده بنیاد استخراج کرده است. تقویان (Taghavian, 2018) نیز در مطالعه‌ای به نقد رویکرد حاکم بر برنامه درسی آموزش زبان در ایران پرداخته است و در نتایج خود تصریح کرده است که نارسایی در برخی اسناد بالادستی و بی‌توجهی به کسری هنجارمندی موجود در نظریه‌های آموزش زبان از مهم‌ترین متغیرهای منجر به نارسایی و ضعف برنامه درسی در حوزه مذکور هستند. درنهایت عربی، سلطانی و اسمی (Arabi, Soltani & Esmi, 2017) در تحقیقی الگوی مطلوب زبان‌آموزی در دوره ابتدایی را ارائه کرده‌اند که در آن مبانی، اصول و عناصر برنامه درسی زبان‌آموزی مشخص شده است.

۲-۲-۳. تمایزات تحقیق

تحقیق حاضر از حیث رویکرد و استخدام مبانی پساروش در ارزیابی تدوین برنامه و مواد درسی نوآورانه است. همچنین، از حیث معرفتی و دانشی از یک رویکرد بافت‌مند و مبتنی بر دانش بومی استفاده کرده است و بر همین اساس، مسائل و مشکلات تدوین و تهیه درسی و مواد آموزشی در زبان دوم را مطابق با معیار برنامه درسی ملی کشور در حوزه مربوطه بررسی و مورد ارزیابی قرار داده است. از حیث روش‌شناختی نیز تحقیق حاضر در ترکیب مبانی مدل‌سازی معادله ساختاری، پدیدارشناسی کیفی و تحلیل کیفی ساختاری و همچنین استخدام نرم‌افزارهای تحلیل کمی و کیفی نوآورانه است. از لحاظ کاربردشناسی نیز تحقیق حاضر علاوه بر گام توصیف و تحلیل، راهبردهای عملی را برای مدیریت آموزش در این زمینه ارائه کرده است که در نوع خود نوآورانه است.

۳. روش تحقیق

با در نظر گرفتن ماهیت پیچیده و چندبعدی تدوین برنامه درسی و با هدف پاسخ دادن به سؤالات و اهداف تحقیق حاضر از یک روش تلفیقی استفاده شده است که شامل سه گام

تحلیل اکتشافی - ساختاری نارسایی‌های تدوین برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم بر ...
 پدیدارشناسی^۱، اعتباربخشی^۲ و تحلیل ساختاری^۳ است که به صورت مختصر در زیر تشریح
 شده است و در شکل زیر نشان داده شده است:

شکل ۱: مراحل اصلی تحقیق کشف و اعتباربخشی انگاره نارسایی‌ها در برنامه آموزشی زبان دوم



۳-۱. پدیدارشناسی

برخلاف روش‌های سنتی کیفی که برای بررسی مسائل از رویکرد مشاهداتی به منظور کشف ذات شیء استفاده می‌کنند، پدیدارشناسی از یک رویکرد تجربی برای توصیف پدیدار حادث شده استفاده می‌کند (Marton, 1981). به عبارت دیگر، پدیدارشناسی نگراشت کیفی تجربیات، ادراکات و مفهوم‌سازی بشر از یک پدیده به منظور شناخت ابعاد مختلف آن است (Marton & Pong, 2005). در تحقیق حاضر از پدیدارشناسی برای کشف انگاره مفروض اولیه و کشف متغیرها و مؤلفه‌های مؤثر در تدوین برنامه درسی در ایران استفاده شده است. برای این منظور، از ابزارهای مصاحبه کیفی نیمه ساختاریافته، سندپژوهی به منظور بررسی اسناد مربوطه به ویژه برنامه ملی درسی ایران (بخش آموزش زبان انگلیسی)، و مرور نظام‌یافته تحقیق برای بررسی غیرمستقیم تجربیات و برداشت‌های سایر محققان استفاده شده است. در مصاحبه نیمه ساختاریافته شش نفر عضو هیئت علمی مرتبط با آموزش زبان از اساتید دانشگاه‌های علوم

1. Phenomenography
2. Construct Validation
3. Structural Interpretation

اسلامی شهید محلاتی قم (دو نفر با مرتبه استادیار)، آیت‌الله بروجردی بروجرد (دو نفر با مرتبه استادیار) و دانشگاه بیرجند (یک نفر با مرتبه استادیار) و دانشگاه آزاد تهران جنوب (یک نفر با مرتبه دانشیار) به عنوان پنل نخبگانی در مصاحبه شرکت کردند. همچنین، در بعد سندپژوهی داده‌های لازم بر اساس واحد گزاره جمع‌آوری شد و مورد تحلیل مضمون قرار گرفت. مطالعات بررسی‌شده در بخش مرور نظام‌یافته بر اساس واحد گزاره مورد تحلیل مضمون قرار گرفت و هر مضمون در قالب یک گزاره (جمله اظهاری معطوف به یک متغیر خاص) ارائه شد. مضامین کشف‌شده حاصل از رونویسی مصاحبه نخبگان، سندپژوهی و مرور نظام‌یافته به صورت چرخشی^۱ انجام گرفت و تا زمان اشباع نظری ادامه یافت بدین ترتیب که اطلاعات به‌دست‌آمده از مصاحبه جهت مرور نظام‌یافته و سندپژوهی را مشخص می‌کرد و یا برعکس، مرور نظام‌یافته باعث تقویت و جهت‌دهی مصاحبه‌های بعدی می‌شد تا تصویری جامع از پدیده موردنظر کشف شود و از موازی کاری در هر بعد از جمع‌آوری داده‌ها جلوگیری شود. درنهایت، پس از جمع‌آوری گزاره‌های به‌دست‌آمده از سه منبع مذکور، کدگذاری کیفی انجام و انگاره مفروض مشکلات و نارسایی‌های برنامه درسی ایران در قالب مؤلفه‌ها و متغیرهایی ارائه شد که برای اعتباربخشی وارد گام تحلیل عاملی تعقیبی شد. قبل از تحلیل عاملی، برای اعتباربخشی کیفی اولیه به داده‌های حاصل از پدیدارشناسی، از رویکرد کنترل عضو استفاده شد، به نحوی که گزاره‌های حاصل شده از هر بخش کیفی (مصاحبه، سندپژوهی و مرور نظام‌یافته) پس از انجام کار به صورت تصادفی در اختیار سه نفر از پنل نخبگان قرار گرفت تا میزان انطباق آنها با اهداف پدیدارشناسی مشخص شود (Sjöström & Dahlgren, 2002).

۲-۳. تحلیل اکتشافی تعقیبی

به منظور جلوگیری از نقص رایج تحقیقات کیفی در اعتباربخشی یافته‌ها و تعمیم‌پذیری آنها، نتایج کیفی حاصل‌شده از گام پدیدارشناسی در قالب یک پرسش‌نامه طیف لیکرت، برای تخمین روایی و پایایی یافته‌ها، بین برخی از شرکت‌کنندگان و نخبگان رشته‌های آموزش زبان، مدیریت آموزشی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی با رشته‌های مرتبط توزیع شد. در مرحله اول، یافته‌ها مورد تحلیل هم‌بستگی پیرسون قرار گرفتند و پایایی آنها بر اساس شاخص کرونباخ آلفا تخمین

تحلیل اکتشافی - ساختاری نارسایی‌های تدوین برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم بر ... زده شد. سپس تحلیل عاملی اکتشافی در نرم‌افزار اسپاس انجام شد و مؤلفه‌ها و متغیرها به ترتیب بر اساس ارزش ایگن و بار عاملی کشف و دسته‌بندی شدند. در مرحله نهایی نیز به منظور کشف شاخص برازش انگاره حاصل شده با واقعیت‌های بافت ایران در زمینه تدوین برنامه درسی آموزش زبان دوم، تحلیل عاملی تأییدی انجام و شاخص‌های آن محاسبه شد. از افزونه آموس برای تعیین گراف نهایی در تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. این افزونه به صورت اضافه‌شده^۱ در نرم‌افزار اسپاس (نسخه ۲۱) قرار داشت.

۳-۳. تحلیل ساختاری کیفی

واقعیت آن است که پدیدارشناسی و تحلیل عاملی تعقیبی در ایدئال‌ترین حالت خود، توصیفی معتبر از یک پدیده ذهنی را در اختیار کنش‌گران حوزه مربوطه قرار می‌دهد. در این بخش از مطالعه برای استفاده عملی از نتایج حاصل شده و ارائه راهبردهای آموزشی، از تحلیل ساختاری کیفی به ترتیب در ماتریس اثرات متقاطع (نرم افزار تحلیل کیفی میک‌مک) و متوازن (نرم افزار سناریویوزارد) استفاده شد. تعیین ضرایب تأثیر توسط برخی از نخبگان تحقیق انجام گرفت که به صورت نمونه‌گیری هدف‌دار و در دسترس انتخاب شدند. نتایج حاصل از این تحلیل منجر به تبیین ماهیت متغیرهای مؤثر و ارائه راهبردهای آموزشی در این زمینه شد که در ذیل به تفصیل بحث شده است.

۴. یافته‌ها

۴-۱. نتایج حاصل از پدیدارشناسی و اعتباربخشی انگاره (مدل نارسایی‌ها)

برای تحقق اهداف مطالعه حاضر و به منظور کشف انگاره اولیه نارسایی‌ها، در اولین گام کیفی از مطالعه، با تلفیق پدیدارشناسی، مرور نظام‌یافته ادبیات تحقیق، و بررسی برخی از اسناد در دسترس در ارتباط با سیاست‌گذاری‌های آموزشی زبان دوم از جمله سند برنامه درسی ملی ایران (بخش‌های مرتبط با آموزش زبان‌های خارجی) گزاره‌های مرتبط با ایرادات، مسائل و مشکلات برنامه درسی ایران بر اساس چارچوب نظری استخدام شده (پساروش در آموزش زبان)، کشف شد. روند کار به‌گونه‌ای بود که پدیدارشناسی و اخذ نظر نخبگان تحقیق به صورت مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام گرفت و نظر آن‌ها در مورد نارسایی‌های مذکور ضبط و سپس رونویسی شد.

این مصاحبه‌ها علاوه بر مشخص کردن برخی نارسایی‌ها جهت مرور نظام‌یافته تحقیق را نیز مشخص کرد و باعث شد تا مطالعات مرتبط‌تر و کلیدواژه‌های مرتبط‌تر مورد بررسی قرار گیرد. همچنین، مطالعات مرتبط با تحقیق در بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۲ در پایگاه‌های استنادی داخلی و خارجی بر اساس کلیدواژه جستجو شد و برخی نارسایی‌های دیگر کشف شد. همچنین برخی اسناد در دسترس نیز بررسی شد و بر اساس چارچوب نظری تحقیق مورد تحلیل قرار گرفت. کشف داده از این سه منبع به صورت چرخشی و تا حصول اشباع نظری ادامه یافت. در نهایت همه داده‌های حاصل‌شده از این سه منبع، مورد تحلیل محتوا و دسته‌بندی قرار گرفت و نتایج آن در قالب گزاره‌هایی ارائه شد که انگاره اولیه^۱ نارسایی‌های برنامه درسی ملی ایران (بخش آموزش زبان) را شکل می‌داد. البته برخی نقاط قوت و سازگاری نیز یافت شد که بررسی، دسته‌بندی و تحلیل آن‌ها خارج از حیطه تحقیق حاضر بود و در این مطالعه تنها ناسازگاری‌ها و نارسایی‌ها مورد بررسی قرار گرفت. ضمن رعایت مفروضات و پیش‌نیازهای آماری تحلیل عاملی تعقیبی، مانند خطی بودن، توزیع نرمال، بررسی وجود برون‌هسته^۲ و سایر موارد مرتبط، انگاره اولیه بر اساس دستورالعمل دورنیه و تاگوچی (Dornyei & Taguchi, 2010) از حالت گزاره خارج و در قالب یک پرسش‌نامه لیکرت وارد فاز اعتباربخشی کمی (تحلیل عاملی تعقیبی) شد که خود دارای دو گام تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی است. در گام اعتباربخشی، پیش از هر چیز پایایی انگاره مفروض در یک مطالعه آزمونه، مورد بررسی قرار گرفت و شاخص پایایی بر طریق همبستگی پیرسون (کرونباخ آلفا برابر با ۰,۷۴) محاسبه شد که از لحاظ ارزشی قابل قبول است. پس از تضمین پایایی که پیش‌نیاز روایی است، انگاره مذکور در نرم‌افزار تحلیلی اسپاس، تحت تحلیل اکتشافی قرار گرفت و پیش از هر چیز عاملیت‌پذیری داده‌های جمع‌آوری شده مورد بررسی قرار گرفت که در جدول زیر نشان داده شده است:

-
1. Tentative Model
 2. Outlier

تحلیل اکتشافی - ساختاری نارسایی‌های تدوین برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم بر ...

جدول شماره ۱. تخمین عاملیت پذیری انگاره اولیه از نارسایی‌های برنامه درسی ملی ایران در آموزش زبان دوم

تخمین کفایت نمونه بر اساس شاخص کیزر-میر اولین ^۱	۰,۶۹۶
تخمین کرویت داده‌ها ^۲ (بارتلت)	۳۳۲۱,۴۱۷
ارزش معناداری	۰,۰۰۲

نتایج حاصل از جدول شماره یک نشان داد که داده‌های حاصل شده در این مرحله از لحاظ آماری کفایت لازم برای ورود به تحلیل عاملی اکتشافی را دارد زیرا ارزش عددی کفایت نمونه برابر با ۰,۶۹۶ است که از معیار ۰,۶۰۰ مطرح شده توسط پالانت (Pallant, 2013) فراتر است، افزون بر آن، مانند دیگر آزمون‌های کمی ارزش عددی شاخص معناداری معادل ۰,۰۰۲ است که کمتر از ۰,۰۵ و قابل قبول است. بر اساس مفروضات حاصل شده، تحلیل عاملی اکتشافی از طریق اکسایش عاملی^۳ و چرخش وریمکس^۴ در نرم‌افزار اسپاس پی‌اس انجام گرفت و نشان داد که سه مؤلفه معتبر (ارزش ایگن^۵ برابر با ۳) به همراه ۱۵ مؤلفه معتبر (بار عاملی بیشتر از ۰,۶۰) در انگاره نارسایی‌های برنامه ملی درسی آموزش زبان دوم وجود دارند که جزئیات آن به شرح ذیل است.

جدول شماره ۲. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی بر اساس چرخش وریمکس

بار عاملی	متغیرها	مؤلفه (عامل)	ردیف
۰,۸۹	اتخاذ نگاه محصول-محور ^۶ به یادگیری به جای نگاه فرایند-محور ^۷		۱
۰,۸۶	تأکید بر ورودی زبانی معتبر و نادیده‌گیری میزان درونی‌سازی/فراروی فراگیر	نارسایی‌های	
۰,۹۳	تأکید بر انتقال دانش از معلم/کتاب به فراگیر به جای بسنده‌سازی فراگیر برای خلق دانش	دانشی- معرفتی	
۰,۸۴	تأکید بر معیارهای جهانی آموزش و توجه ناقص به دانش بومی و جهانی- بومی‌سازی		

1. KMO Value

2. Test Of Sphericity

3. Factor Reduction

4. Varimax Rotation

5. Eigen Value

6. Product-Base Learning

7. Process-Based

ردیف	مؤلفه (عامل)	متغیرها	بار عاملی
		اتخاذ نگاه خطی به یادگیری در توالی بندی و سطح بندی محتوا، تدریس و ارزشیابی	۰,۹۱
		نادیده گیری سهم اقدام پژوهی در فرایند تهیه، تدوین، تدریس و ارزشیابی محتوا	۰,۸۴
۲	نارسایی‌های فرایندی	تأکید صرف بر نیازسنجی آموزشی و نادیده‌گیری نیازها و انتظارات اجتماعی، مهارتی و برنامه‌ریزی درسی با تأکید بر ارزشیابی تجمعی به جای ارزشیابی تکوینی	۰,۹۲
		تدوین برنامه درسی غیر تعاملی با حذف نقش معلم و فراگیر در انتخاب محتوا	۰,۹۱
		بی‌توجهی به اعتبار پسینی ^۱ آموزش بر مسیر تحصیلی- شغلی فراگیران	۰,۹۲
۳	نارسایی‌های رویکردی- سیاستی	ارائه محتوا و برنامه درسی تجویزی/تک-قالبی بدون توجه به نیازهای بومی بافت‌های آموزشی	۰,۹۲
		تأثیر واشبیک ^۲ ناشی از مغایرت ارزشیابی درسی و آزمون‌های سرنوشت‌ساز مانند کنکور	۰,۹۰
		عدم توجه به اصالت و حمایتی بودن محتوای درسی در محیط واقعی کاربست زبانی	۰,۹۱
		عدم توجه به توسعه حرفه‌ای معلمان و کارگزاران متناسب با تغییرات برنامه ملی درسی	۰,۹۵
		تفاوت رادیکال بین برنامه درسی هدف‌گذاری شده ^۳ و برنامه درسی اجرا شده ^۴	۰,۸۷

نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان می‌دهد که اغلب متغیرهای منجر به نارسایی‌های برنامه درسی ایران در حوزه آموزش زبان دوم نشاءت گرفته از مغایرت‌های نظری، نقایص دانشی و معرفت‌شناختی و عدم تمایل به جدایی از رویکردهای نظری سنتی در فرایندهای گوناگون آموزش است. پس از تعیین و اعتباربخشی انگاره نهایی نارسایی‌ها در تحلیل عاملی

1. Consequential Validity
2. Washback Effect
3. Intended Curriculum
4. Implemented Curriculum

تحلیل اکتشافی - ساختاری نارسایی‌های تدوین برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم بر ... اکتشافی، میزان انطباق نتایج حاصل‌شده با واقعیت‌های محیطی آموزش زبان دوم در کشور به کمک تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد که شاخص‌های برازش آن در جدول زیر آورده شده است.

جدول شماره ۳. شاخص‌های برازش حاصل‌شده از تحلیل عاملی تأییدی

شاخص	سطح مشاهده‌شده	سطح قابل قبول	نتیجه‌گیری
مربع خی	۱,۰۱	کمتر از ۳	قابل پذیرش
شاخص انطباق مبتنی بر نرم	۰,۹۳	بیشتر یا مساوی ۰,۹۰	قابل پذیرش
شاخص انطباق مقایسه‌ای	۰,۹۱	بیشتر یا مساوی ۰,۹۰	قابل پذیرش
ریشه میانگین مربعات خطاهای تخمین	۰,۰۱	کمتر از ۰,۰۵	معنادار

شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده از تحلیل عاملی تأییدی مؤید انطباق نتایج حاصل‌شده با واقعیت‌های آموزشی کشور است و بدان معنا است که نتایج حاصل‌شده دارای اعتبار است. گام نهایی در تحلیل عاملی تعقیبی، استخراج انگاره نهایی است که از طریق افزونه آموس حاصل شد و در شکل زیر ارائه شده است.

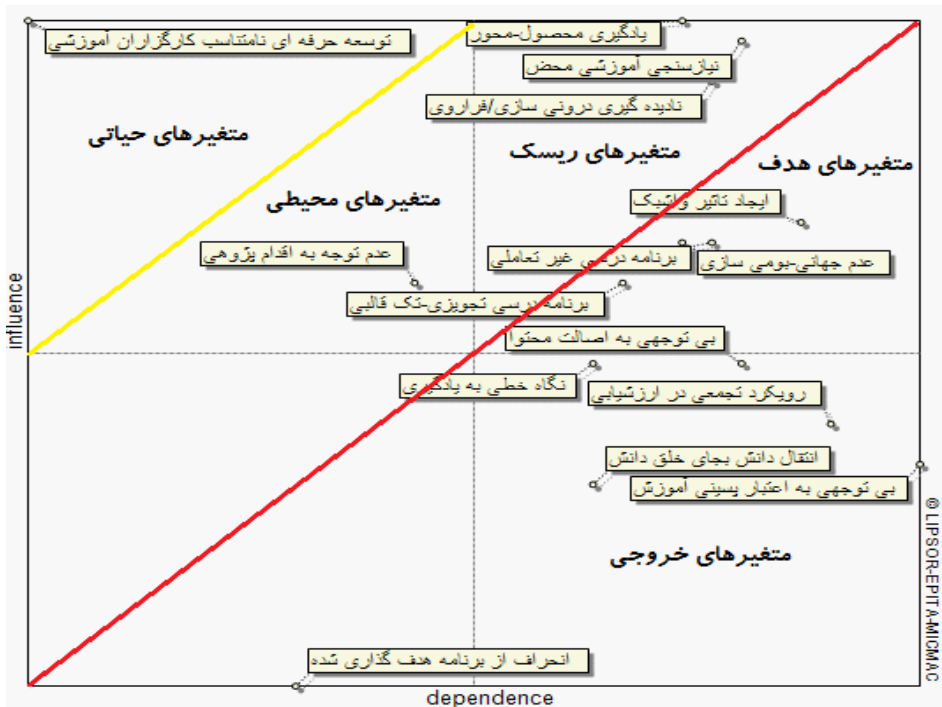
شکل شماره ۲. انگاره نارسایی‌های تدوین برنامه درسی آموزش زبان دوم در ایران



۲-۴. نتایج حاصل از تحلیل ساختاری متغیرها

یکی از تمایزات تحقیق حاضر که در بالا نیز به آن اشاره شده است، عدم اکتفا به ارائه تحلیلی معتبر از پدیده مورد مطالعه است. تحقیق حاضر در تلاشی نوآورانه از نتایج تحلیل عاملی تعقیبی به عنوان ورودی معتبر برای تحلیل کیفی ساختاری استفاده کرده است که به کمک نظرات نخبگانی و در ماتریس اثرات متقاطع، ضمن کشف ماهیت هر کدام از متغیرهای فوق، برخی راهبردهای مدیریتی در حوزه برنامه‌ریزی درسی و نیازسنجی آموزشی، ارائه داده است. نتایج این تحلیل ساختاری در شکل‌های زیر آمده است و تحلیل متناظر آن نیز ارائه شده است.

شکل شماره ۲. خروجی میک-مک از توزیع متغیرها در گراف تحلیل ساختاری اثرات متقاطع بر اساس ماهیت و رفتار آنها



همان‌طور که در نگاشت بالا نشان داده شده است، متغیرها بر اساس رفتار خود در نظام انگاره نارسایی‌های تهیه و تدوین برنامه درسی آموزش زبان دوم، در بخش‌های مختلف پراکنده

تحلیل اکتشافی- ساختاری نارسایی‌های تدوین برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم بر ...
شده‌اند که هر بخش به همراه متغیرهای آن به تفصیل مورد بحث قرار گرفته‌اند و بر اساس آن،
راهبرد مطلوب سیاست‌گذاری و مدیریت آموزشی پیشنهاد شده است:

۱-۲-۴. نوع نظام متغیرها

ماهیت نظام نارسایی‌های کشف‌شده و اعتباربخشی شده حالت دینامیک و قابل‌تغییر دارد و فاقد
پایداری است به نحوی که تغییر در یک متغیر ممکن است باز-توزیع سایر متغیرها در نگاشت
مذکور را دچار تغییر اساسی کند. این حالت ناپایداری، برخی فرصت‌ها و تهدیدات را برای
کنش‌گران حوزه آموزش و مدیران اجرایی پدید می‌آورد. اگر متغیرهای موردنظر برای تغییر در
زمره متغیرهای ورودی این نظام پدیدارشناختی باشند، امکان دست‌کاری، تغییر و مدیریت با
سرعت و هزینه کمتری فراهم است اما اگر متغیر موردنظر برای تغییر و دست‌کاری در زمره
متغیرهای خروجی نظام باشد، هزینه و زمان ایجاد تغییر موردنظر زیاد است.

۲-۲-۴. متغیرهای ورودی نظام نارسایی‌ها

این متغیرها در شمال غربی نگاشت بالا قرار گرفته‌اند و شامل دو طیف متغیرهای حیاتی و
متغیرهای محیطی هستند. متغیرهای حیاتی^۱ همان‌طور که از نام آن‌ها پیدا است مهم‌ترین و
تأثیرگذارترین متغیر در نظام جاری هستند و به عنوان ورودی نظام موردنظر به شمار می‌روند به
نحوی که تغییر در آن‌ها باعث سریع‌ترین و بیش‌ترین تأثیر در کل نظام تأثیرات می‌شود. این
متغیرها در بالای خط قطری (خط قطری زرد رنگ) در بخش شمال غربی نگاشت جای دارند.
«توسعه حرفه‌ای نامتناسب کارگزاران آموزشی از جمله معلمان، مدیران و سایر کنش‌گران
آموزشی» متغیری است در این دسته از متغیرها جای گرفته است که موجب ایراد بیش‌ترین تأثیر
بر دیگر متغیرها شده است. همچنین در قسمت پایینی خط قطری در این بخش، متغیرهای
محیطی^۲ قرار دارند که علیرغم امکان تأثیرگذاری گسترده و سریع، به دلیل بافت محور بودن
آن‌ها، جزء محیط پدیدارشناسی به شمار می‌روند و تغییر آن‌ها بر اساس متغیرهای درون‌نظام،
دشوار و پرهزینه است اما در صورت تغییر و امکان دست‌کاری، تأثیرات سریع و عمیقی بر سایر
متغیرهای نظام بر جای خواهد گذاشت. متغیر «عدم توجه به اقدام پژوهی» در ابعاد مختلف
طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی در این دسته قرار دارد. با توجه به سهم کم تحقیق در

1. Critical
2. Environmental
۲۰۵

فرایندهای سیاست‌گذاری آموزشی، قرار گرفتن اقدام پژوهی ذیل متغیرهای محیطی قابل توجیه است. عدم اختصاص سهم مناسب به تحقیق معلم و کنش‌گر آموزشی برای انجام تحقیق در حیطه تخصصی خود مدت‌هاست که در بافت و محیط آموزشی ایران حاکم است و جایگاه متناسب خود را پیدا نکرده است.

۳-۲-۴. متغیرهای دو وجهی نظام نارسایی‌ها

متغیرهای دو-وجهی در قسمت شمال شرقی نگاهت نارسایی‌ها قرار دارند. این متغیرها به دو دسته متغیرهای ریسک و متغیرهای هدف تقسیم شده‌اند. متغیرهای ریسک در قسمت بالای خط قطری (خط قطری قرمز) قرار دارند. ماهیت این متغیرها به گونه‌ای است که بیشتر تمایل به تأثیرگذاری در نظام دارند و اغلب نقش تأثیرگذار در نظام نارسایی‌های کشف‌شده را بازی می‌کنند اما استعداد تغییر به متغیر خروجی و وابسته را نیز دارا هستند. «تأکید بر نگاه محصول-محور به یادگیری به جای نگاه فرایند محور»، «توجه به نیازهای آموزشی و نادیده‌گیری نیازهای اجتماعی و فرهنگی و دیگر نیازها در نیازسنجی آموزشی» و «توجه صرف به ورودی زبان‌شناختی و نادیده‌گیری نیاز به تبدیل این رودی به درونی سازی زبانی و سپس کاربست مستقل آن توسط فراگیر (فراروی)» در این دسته قرار می‌گیرند. این نارسایی‌ها به دلیل ماهیت تأثیرگذار خود بر سایر متغیرهای نظام کشف‌شده، تأثیر دارند. نمودارهای هدف که در پایین خط قطری قرار دارند بیشتر تمایل به تأثیرپذیری دارند اما درعین‌حال، با ایجاد تغییرات اندک مدیریتی، ظرفیت تأثیرگذاری را نیز دارا هستند. متغیرهای این دسته شامل «ارائه برنامه درسی تجویزی/تک-قالبی»، «تدوین برنامه درسی غیر تعاملی» که منجر به نادیده‌گیری نقش معلمان و سایر کنش‌گرانی است که در خط اول اجرای برنامه درسی قرار دارند، «ایجاد تأثیر واشبک در آموزش» و «عدم توجه به جهانی-بومی سازی محتوا» هستند.

۴-۲-۴. متغیرهای خروجی (وابسته) نظام نارسایی‌ها

این متغیرها که در جنوب شرقی نگاهت قرار می‌گیرند، کم‌ترین تأثیرگذاری و بیش‌ترین تأثیرپذیری را در نظام اثرات متقاطع جاری دارند. تغییر و دست‌کاری این متغیرها دشوار، پرهزینه و عمدتاً فاقد بهره‌وری است. «اتخاذ نگاه خطی به آموزش و یادگیری»، «اتخاذ رویکرد

تحلیل اکتشافی - ساختاری نارسایی‌های تدوین برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم بر ...
تجمعی در ارزشیابی»، «بی‌توجهی به اصالت محتوا»، «اعتقاد به انتقال دانش در فرایند آموزش» و
«بی‌توجهی به اعتبار پسینی آموزش» از جمله این متغیرها هستند.

۴-۲-۵. متغیرهای مستقل و مستثنا در نظام نارسایی‌ها

متغیرهای مستقل و مستثنا در قسمت جنوب غربی نگاشت حاصل از ماتریس تأثیرات متقاطع قرار دارند و کم‌ترین ارتباط را با نظام تأثیرات دارند. بر همین اساس، تغییر در سایر متغیرها بر این دسته تأثیر معنادار ندارد. این متغیرها غالباً متأثر از متغیرهای دیگر هستند که خارج از نظام تأثیرات جاری است. متغیر «انحراف از برنامه درسی هدف‌گذاری شده» که حاکی از مغایرت اساسی بین برنامه درسی هدف‌گذاری شده و برنامه درسی اجرا شده است، در این دسته جای دارد که عمدتاً به دلایل ساختاری، مدیریتی، سیاست‌گذاری و یا برخی دلایل فرابافتی است که بررسی آن‌ها در قالب پدیدارشناسی جاری ممکن نبوده است.

۴-۲-۶. ارائه راهبرد مطلوب

یکی دیگر از اهداف تبیین شده در مطالعه حاضر ارائه راهبرد مطلوب برای مدیریت برنامه ملی درسی بر اساس معیارهای پساروش است. بدین منظور از نظرات نخبگان تحقیق در ماتریس اثرات متوازن^۱ در نرم‌افزار سناریو ویزارد استفاده شد. نتایج حاصل از این تحلیل نشان داد که ۴ راهبرد سازگار (با ارزش سازگاری معنادار)، و تعداد بیشتری نیز راهبرد با درجه‌های سازگاری متوسط و ضعیف در نظام این تأثیرات وجود دارند که ما در این بخش به مطلوب‌ترین سناریوی کشف‌شده، اشاره کرده‌ایم و آن را مورد تحلیل قرار داده‌ایم:

جدول شماره ۳. مطلوب‌ترین راهبرد مدیریتی برای رفع نارسایی‌های موجود در برنامه ملی درسی ایران در بحث آموزش زبان دوم

محور اصلی	وزن	ماهیت	عامل کلیدی	سازگاری
رفع نارسایی‌های دانشی-معرفتی	۳	مطلوب	اقدام پژوهی برای بومی‌سازی نظریات، رویکردها، روش‌ها و محتوا	۹۱
رفع نارسایی‌های رویکردی-سیاستی	۳	مطلوب	برنامه‌ریزی برای توسعه حرفه‌ای همه کنشگران خوزه تهیه، تدوین و اجرای برنامه‌های درسی	۹۳
رفع نارسایی‌های فرایندی	۲	مطلوب	نیازسنجی جامع آموزشی، اجتماعی، فرهنگی و تعقیبی قبل از تدوین برنامه درسی	۹۰

همان‌طور که در بالا نشان داده شده است، راهبرد بالا دارای سه زیر-راهبرد اصلی که دارای سازگاری و وزن مطلوبی در بافت آموزشی کشور تعیین شده است. اولین محور در راهبرد فوق اقدام پژوهی است که به معنای انجام تحقیق در مقیاس بافتی برای شناخت مشکلات بافتی و درنهایت تدوین، اتخاذ یا بومی‌سازی معیار و چارچوب جهانی بر اساس تحقیقات به عمل آمده است.

۵. بحث یافته‌ها و نتیجه‌گیری

یافته‌های حاصل از تحقیق حاضر با تأکید ویدوسون (Widdowson, 1990) بر واسط بودن معلم و دیگر کنش‌گران آموزشی بین بافت عملی آموزشی و نظریات جهانی بالادستی سازگاری دارد. بر این اساس، معلم باید بر اساس اقدام پژوهی، نسبت به شناخت مشکلات بافت بومی آموزش خود اقدام کند و سپس با توجه به شناخت حاصل‌شده، از ظرفیت نظریات جهانی استفاده کند. همچنین، یافته‌های این بخش، با یافته‌های فرخی پور و دیگران (Farokhipour et al, 2021: 121) سازگاری دارد که رویکردهای استاندارد جهانی را فاقد انطباق معرفتی با بافت بومی و ایدئولوژیک کشورهای یادگیرنده زبان خارجی عنوان کرده است و بر اقدام پژوهی به عنوان راهی برای برون‌رفت از این مشکل، تأکید کرده است. همچنین، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های دولت‌ها در بحث سیاست‌گذاری آموزشی، بحث توسعه حرفه‌ای معلمان و مدیران آموزشی بوده است که در کشورهای پیشرو هم به صورت پیش از خدمت و هم در حین خدمت انجام می‌شود و نتایج تحقیقات فراوانی نیز بر کارایی آن در توسعه آموزش صحنه گذاشته است (Karimi, 2023). رفع مشکلات توسعه حرفه‌ای مدیران آموزشی، معلمان آموزش زبان و سیاست‌گذاران این حوزه و آشناسازی آن‌ها با ضعف‌های نظری و رویکردی چارچوب‌های سنتی و همچنین معیارها و افق‌های نوین در آموزش، از جمله آموزش و آگاهی‌افزایی در حوزه اصول پسا‌روش، یکی دیگر از زیر-راهبردهای اصلی است که می‌تواند رافع بسیاری از نقیصه‌هایی باشد که در بالا بدان اشاره شده است. برای مثال، اتخاذ نگاه محصول محور نسبت به آموزش در حوزه‌های نظری روز دنیا مطرود است (Nunan, 1992; Mitchell, Myles & Marsden, 2013) اما شیوه تهیه و توالی بندی محتوای آموزشی، ارزشیابی آموزشی و بسیاری از مسائل مرتبط دیگر حاکی از این نگاه معیوب است که با توسعه حرفه‌ای دست‌اندرکاران، مرتفع می‌شود. و درنهایت زیر-راهبرد سوم در راهبرد مورد اشاره، نیازسنجی جامع برای تدوین

تحلیل اکتشافی- ساختاری نارسایی‌های تدوین برنامه‌های درسی آموزش زبان دوم بر ... برنامه‌های درسی است که مورد تأکید محققان بزرگی در این حیطه قرار گرفته است که از آن جمله می‌توان به ریچاردز (Richards, 2001: 51) اشاره کرد. برخی از مشکلاتی که در بالا کشف شده است مانند ایجاد اثر واشبک در نظام آموزشی کشور و ناروایی تعقیبی نظام آموزشی خود معلوم نیازسنجی نامناسب و تمرکز صرف بر نیازهای آموزشی کشور است. فتحی (Fathi, 2022) در بررسی اثر واشبک یا جریان معکوس اثر منفی آزمون بر آموزش زبان دوم در کشور را ناشی از نیازسنجی معیوب می‌داند به نحوی که نیازهای آموزشی در بافت آموزشی کشور با نیازهای ارزشیابی در آزمون‌های تأثیرگذار مانند آزمون‌های ورودی دانشگاه تطابق ندارد و باعث شده است تا فراگیران به جای تأکید بر مهارت‌های ارتباطی که در برنامه درسی ملی جدید تحت عناوین ویژن و پراسپکت در مدارس متوسطه اول و دوم تدریس کی شود، بر مهارت‌های تست‌زنی و آمادگی برای کنکور تمرکز کنند زیرا محتوا، هدف‌گذاری و شیوه ارزشیابی این دو باهم تضاد رادیکال دارد. همچنین، خسروانی (Khosravani, 2023) نیز در مطالعه خود به عدم روایی پسینی (تعقیبی) نظام آموزش زبان انگلیسی در کشور پرداخته است. نتایج حاصل از این مطالعه نشان داده است که توجه صرف بر نیازسنجی آموزشی و بی‌توجهی به نیازهای پراگماتیک فراگیران ایرانی برای بقاء و زیست موفق در زندگی اجتماعی و فرهنگی باعث ایجاد اثرات تعقیبی منفی در آموزش شده است که زندگی شغلی و زندگی تحصیلاتی فراگیران را متأثر ساخته است. در این میان، عدم توجه به اصالت محتوا و کارکردپذیری واقع‌گرایانه آن‌ها در بافت‌های نیاز زبانی، خود معلول و متأثر از این نقیصه است. همچنین نتایج مطالعه حاضر با بیتس و کونولی (Bates & Connolly, 2022) تطابق دارد که در مطالعات خود دریافته بودند که رویکردهای جهانی به دلیل عدم توجه به تفاوت‌های فردی، تفاوت‌های زمینه‌ای، و تفاوت‌های هویتی قادر به پوشش خلأ فرهنگی و آموزشی موجود در نهادهای و موجودیت‌های آموزشی منطقه‌ای و بومی نیست و نیاز هست که نسبت به گذار و یا بازبینی این رویه‌های جهان‌شمول اقدام اساسی صورت گیرد. در کنار نگاه ذیل به سطح در بر ساخت برنامه‌های درسی منطبق با بافت، نگاه سطح به ذیل در بعد سیاست‌گذاری نیز مورد توجه بسیاری از محققان قرار گرفته است. برای نمونه، باک، میلر و سالیوان (Baak, Miller and Sullivan, 2018) منشأ برخی از نارسایی‌ها را عدم شناخت سیاست‌گذاران آموزشی از تحولات نظری در حوزه‌های گوناگون آموزش عنوان کرده است. پیش‌تر نیز کراسلی (Crossley, 2016) عدم تطابق بین

سیاست‌گذاری و اجرا را عامل دیگری در بروز نارسایی‌های برنامه درسی عنوان کرده است که گریبان‌گیر بخش‌های مختلف آموزش زبان نیز شده است.

هدف از مطالعه حاضر، بررسی سیر تغییرات و تحولات در فضای نظری آموزش زبان دوم و بررسی نارسایی‌ها و عقب‌ماندگی برنامه درسی آموزش زبان دوم، به عنوان اساسی‌ترین حیطه آموزش، مطابق با تحولات حادث شده است. بدین منظور، مبانی و اصول مطرح‌شده ذیل پسا‌روش به عنوان چارچوب نظری انتخاب شد و یا استخدام یک رویکرد تحقیقی نوآورانه و تلفیقی که دربردارنده انواع مختلفی از رویکردهای کیفی، کمی و اعتباربخشی و استفاده از ظرفیت‌های نظری و نخبگانی و نرم‌افزاری بود، ضمن کشف و اعتباربخشی مؤلفه‌ها و متغیرهای اساسی نارسایی‌های حوزه مطالعه، متغیرهای مذکور مورد تحلیل ساختاری و ماهیت‌شناسی قرار گرفتند و مطابق با آن، یک راهبرد مدیریت آموزشی سه‌بخشی مطلوب، برای برون‌رفت از نقایص و نارسایی‌های مذکور پیشنهاد شد. نتایج حاصل از این تحقیق برای محققان، معلمان زبان خارجی، مدیران آموزشی و سیاست‌گذاران آموزشی و همچنین مطالعات آینده‌پژوهی کاربرد دارد.

منابع

- Almeida, S., & Viana, J. (2022). Teachers as curriculum designers: What knowledge is needed? *The Curriculum Journal*, 34 (3), 357-374.
- Arabi, A., Soltani, A. & Esmi, K. (2017). Characteristics of Preferred Elementary Language Teaching Curriculum: Teachers' Point of View. *Journal of Research in Educational Systems*, 12(44), 81-108
- Baak, M., Miller, E., & Sullivan, A. (2020). Tensions between policy aspirations and enactment: Assessment and inclusion for refugee background students. *Journal of Education Policy*, 19 (1), 760-778.
- Banegas, D. L. (2019). Language curriculum transformation and motivation through action research. *The Curriculum Journal*, 32(5), 1-19.
- Bates, G., & Connolly, S. (2022). Different people, different backgrounds, and different identities": Filling the vacuum created by policy views of cultural capital. *The Curriculum Journal*, 34 (3), 505-520.
- Brown, H.D. (1997). *Principles of language teaching and learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, D.H. (2002). English language teaching in the 'post-method' era: toward better diagnosis, treatment and assessment. In Richards, J.C., & Renandya, W.A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge University Press.

- Crossley, M. (2016). Re-conceptualizing the teaching of comparative education. In P. K. Kubow & A. H. Blosser (Eds.), *Teaching comparative education: Trends and issues informing practice* (pp. 41–55). Symposium Books.
- Dornyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. New York: Routledge.
- Ellis, R. (2019). Towards a modular language curriculum for using tasks. *Language Teaching Research*, 23(4), 454–475.
- Farokhipour, S., Mostafapoor, E., Shibak, M., & Khoshnoodi, H. (2021). Departure from the West in Foreign Language Teaching Strategies for Consolidation of the Ideological System in the Post-method. *Research in Islamic Education Issues*, 28(49), 121-139.
- Farokhipoor, S., Mostafapoor, E., Shibak, M., & Khoshnoodi, H. (2021). Departure from the West in Foreign Language Teaching Strategies for Consolidation of the Ideological System in the Post-method. *Scientific Journal of Islamic Education*, 28(49), 121-139.
- Fathi, M. (2022). *Developing a Native Model for the University Entrance Exam Washback Effect on English Language Teaching, Testing and Learning in Iran's National Curriculum: A Socio-cultural Perspective*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Islamic Azad University, Iran.
- Galloway, N., & Numajiri, T. (2019). Global Englishes Language Teaching: Bottom-up Curriculum Implementation. *TESOL Quarterly*, 54(1), 118-145.
- Hervina, V. (2020). Post-Method Language Teaching within the Implementation of 2013 curriculum. *Linguistic, English Education and Art Journal*. 4(1), 77-89.
- Karimi, F. (2023). *Developing and Validating a Model of Professional Development for Iranian English Language Teachers Based on Journal Club Approach*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Islamic Azad University, Iran.
- Khosravani, M. (2023). *Developing and Validating a Local Model of Test Consequences for English Module of Iranian University Entrance Exam*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Islamic Azad University, Iran.
- Kumaravadelue, B. (1994). The post-method condition: emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.
- Kumaravadelue, B. (2003). *Beyond Methods: Macro-Strategies for Language Teaching*. Yale University Press.
- Kumaravadelue, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to post-method*. Abingdon: Routledge.
- Long, M.H. (2011). Methodological principles for language teaching. In Long, M.H., & Doughty, C.J. *The handbook of language teaching*. Wiley-Blackwell, pp.373-394.
- Marton, F. (1981). Phenomenography—Describing Conceptions of the World around Us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335–348.
- Mickan, P. (2020). *Transformative Curriculum design: Functional Linguistics Applied in Text-based Teaching*. Routledge.
- Miller, L. R., Klassen, K., & Hardy, J. W. (2020). Curriculum design from theory to practice: preparing Japanese students to study abroad using content-based language teaching. *The Curriculum Journal*. 32 (2), 215-246.

- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories*. Routledge.
- Mohseni, H., Pakbaz, Z., & Samadi, P. (2021). Presenting an applied model of language learning and teaching in Iran education system. *Curriculum Research*, 12 (1), 89-120.
- Nunan, D. (2010). *Second language teaching & learning*. Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (1992). *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Longman
- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS*. Open University Press, Berkshire.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23(4), 589-618
- Rao, D. (2023). Post method Pedagogy's Strategies: An Innovative way in Designing English Language Teaching Material for Writing Skill. *Vidhyayana*, 8 (4), 1-14.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Shekarchi, F., Maleki avarsin, S. and Ranjdoost, S. (2022). Phenomenological Study of the Barriers and Strategies for Communicating with Industry in Work-Knowledge Curriculum. *Journal of Research in Educational Systems*, 16(58), 47-60.
- Sjöström, B., & Dahlgren, L. O. (2002). Applying phenomenography in nursing research. *Journal of advanced nursing*, 40(3), 339-345.
- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 63(1), 296-313.
- Souzandehfar, M. and Kenevisi, M. S. (2024). Pathology and Modeling of Teaching Problems of English Language Teachers in Junior and Senior Schools in Jahrom City. *Journal of Curriculum Studies*, 19(72), 1-32.
- Stern, H.H. (1985). *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford University Press.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford University Press.
- Taghavian, N. (2018). A Critique on the Approach of Foreign Language Education Section in Iran National Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(49), 57-88.
- Ulla, M. B., Bucol, J. L., & Na Ayuthaya, P. D. (2022). English language curriculum reform strategies: The impact of EMI on students' language proficiency. *Ampersand*, 9, 100101. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2022.100101>.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (2003). *Defining issues in language teaching*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2006). Applied linguistics and interdisciplinarity. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 93-96.
- Yan, M. & Shuyue, Z. (2021). Outcome-Based Education for English Teaching Reform in the Era of the Post-Method. *European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies*, 5 (3), 131-141.