

۱۰



The price of knowledge is to be shared
Imam Ali

نامه بالندگی

نشریه داخلی دانشگاه فرهنگیان
● شماره دهم ● دی ۱۳۹۷

- یادداشت سردبیر ۱ • نقش مدیریت آموزشی در دوره های دانشگاهی ۲ • سن مناسب برای شروع و یادگیری زبانهای خارجی در برنامه درسی ملی کشورهای جهان ۴ • رشد حرفه ای معلم ۱۰ • کلیاتی در مورد اهمیت زبان انگلیسی، دوزبانگی در ایران و رابطه بین زبان و فرهنگ ۱۲ • ارزیابی تحول در نظام پذیرش دانشجو به سبک کنکور سراسری: اعمال مدل ارزیابی جامع چند-محوره به جای روش های تک محوره در نظام رسمی آموزش زبان انگلیسی ۱۵ • تحلیل تئوریک کاربردی ادبیات انگلیسی در آموزش زبان انگلیسی ۱۸ • نگاهی مختصر به نظام آموزش مجازی ۲۱ • معرفی کنفرانس ها ۲۳ • معرفی کتاب ۲۶

خارج زبان آموزش





دکتر محمد رضا گرامی

**معاون دفتر همکاریهای علمی و بین‌المللی دانشگاه
(تربیت معلم) فرهنگیان و مدرس دانشگاه**

زبان فرایندی بسیار پیچیده است که تنها «انسان» به درک و فراگیری آن قادر است. یادگیری زبان طی مراحل مشخص و پیوسته‌ای صورت می‌گیرد. یکی از ویژگی‌های ذاتی انسان، این است که می‌تواند نشانه‌ها یا رموزها را جانشین اشخاص، اشیاء، پدیده‌ها و حتی حالات و احساسات کند که مجموع این علایم و رموز را اصطلاحاً «کد گذاری» یا «زبان» می‌گویند و درک این مفاهیم را «کد گشایی» یا «درک زبانی» می‌نامند که هدف یا کار و وظیفه‌ی غایی آن ایجاد امکان «فهمی مشترک» میان افراد است. زبان، ارزش و نقش بسیار مهمی در تفکر دارد، و به عقیده‌ی گروهی از روانشناسان، ساختار زبان یک فرد در ماهیت تفکر او نقش مهمی ایفا می‌کند و بخشی از سیستم شناختی فرد را در پی فعالیت‌های نرولوژیک شکل داده و از خاصیت تاثیر گذاری و تاثیر پذیری در رشد سایر شناخت‌های تجربی و تئوریک برخوردار است. هیچ دو فردی از لحاظ ساختار زبانی و تفکر مانند هم نیستند و حتی در حل مسایل مانند هم عمل نمی‌کنند و این موضوع به منطق تفکر شکل گرفته در افراد به واسطه محیط آموزشی، محیط زندگی، و سایر عوامل از جمله ژنتیک و وراثت مربوط می‌شود. بکارگیری واژگان و ساختارهای مناسب آنهم از میان انبوهی از کلمات و ساختارها برای بیان حتی یک مفهوم مشترک از فرد تا فرد متغیر است و باعث تفوق نفوذ و انتقال معنی بشکل موثرتر برای عده‌ای خاص می‌گردد. اگر بیان مفاهیم را یک مسئله فرض کنیم، در نتیجه عده‌ای خاص موفق‌تر از سایرین عمل می‌نمایند. با نگاهی پس‌گرا در میابیم که عوامل محیطی و ممارستی تاثیر گذار بر رشد زبان باعث تنیدگی و پیچیدگی تفکر این اشخاص نسبت به سایرین گشته است. تفکر خاموش و بی صدا در ذهن این افراد با همان ساختارهای زبانی پنهان شکل می‌گیرد و کار تا آنجا پیش می‌رود که بروز رفتارهای آشکار آنان نیز دارای پختگی، منطق و انسجام بیشتری می‌شود.

زبان از مهم‌ترین و اساسی‌ترین وسایل پیدایش و گسترش و تکامل تمدن و فرهنگ انسان است. زیرا به وسیله زبان است که می‌توان علم، فن، آداب و رسوم را از نسلی به نسل دیگر انتقال داد. در واقع، زبان یک سیستم انتزاعی از معانی کلمات و رموزی است که برای همه جنبه‌های ارتباطی و شناختی مورد استفاده قرار می‌گیرد. از سوی دیگر، تحصیل هرگونه علم، و حتی تکامل و گسترش آن، تا حد زیادی، بر عامل زبان مبتنی است. به همین سبب، زبان آموزی پایه آموزش و یادگیری علوم و فنون است. و به تجربه، ثابت شده است که دانش‌آموزان و دانشجویان وقتی بهتر می‌توانند دروس مختلف را یاد بگیرند که زبانی که علم یا فن به آن گفته یا نوشته می‌شود، را خوب آموخته باشند. به این سبب است که در آموزش هر علم و فن، ابتدا سعی می‌کنند که داوطلبان را با زبان آن رشته، آشنا کنند تا یادگیری به سرعت و سهولت انجام گیرد. همین واقعیت، اهمیت توجه خاص به یادگیری و آموزش زبان اول (زبان مادری) را در مدارس، روشن می‌کند. زبانی که دانش‌آموز و دانشجو برای یادگیری علوم مختلف، بدان نیاز دارند. تحقیقات بسیاری نقش زبان اول را در رشد شناخت و همچنین مستعد سازی آن برای یادگیری سایر زبانها نشان می‌دهند. و آموزش زبان اول تنها وظیفه معلمان زبان و ادبیات نیست بلکه همه معلمان در همه سطوح و مقاطع تحصیلی و در همه درسها بدون استثنا موظف اند به درست نویسی و درست خوانی دقت بیشتری کنند و در این مورد، هیچ گونه خطایی را از سوی محصلان نادیده نگیرند و همچنین، امکان و فرصت‌های زیادی فراهم آورند که محصلان (دانش‌آموزان و دانشجویان) به خواندن و نوشتن زیاد برانگیخته شوند. به عبارت دیگر، همه معلمان هرگونه نوشته محصلان (حتی رساله‌های دانشجویان) را نه تنها از دیدگاه تخصصی بلکه از لحاظ درست نویسی نیز باید مورد ارزش یابی قرار بدهند. زیرا همه معلمان در همه مراحل آموزشی، ابتدا معلم زبان هستند سپس معلم دروس دیگر. زبان یعنی فرهنگ جامعه و فرهنگ جامعه یعنی شخصیت افراد درون جامعه. دلایل زیادی در دست داریم که می‌توانیم بگوییم زبان همچنان که وسیله ای برای تفکر می‌باشد، وسیله‌ای برای ساخت شخصیت است. بدین معنا که وقتی فرد سخن می‌گوید تنها جهان خارجی را روشن نمی‌کند، بلکه خود را نیز در خلال شکل و محتوای کلامش نشان می‌دهد. در نتیجه در سنین شروع آموزش زبان دوم باید توجه خاص به مواردی چون «تاثیر آموزش زبان دوم بر زبان مادری، فرهنگ و هویت ملی و قومی یادگیرندگان گردد. و این مستلزم آگاهی معلمان زبان از دانش‌های تئوریک و همچنین یافته‌های تجربی و میدانی می‌باشد. بر مریان و معلمان لازم است برای آموزش مهارت‌های پایه‌ی زبان، با نظریه‌های مختلفی که فراگیری زبان را تبیین می‌کنند آشنا شده و اصول هر کدام از این رویکردها را در زبان آموزی به کار گیرند و در عین حال از دانش و تجربیات بومی غافل نباشند.



نقش مدیریت آموزشی در دوره های دانشگاهی

دکتر محمدرضا عنانی سراب؛ دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه شهید بهشتی

دکتر عنانی سراب؛ دانش آموخته دوره دکتری آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه لیدز انگلستان و دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی در برنامه ریزی درسی بطور عملی در سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی و به شکل نظری در آموزش و پژوهش دانشگاهی فعالیت داشته و در حال حاضر سردبیری مجله رشد آموزش زبانهای خارجی را برعهده دارد.

یکی از مسائلی که در حوزه آموزش عالی به عنوان مشکلی عمده در مسیر آموزش دانشجویان مرتباً تکرار شده ایجاد محیطی مناسب برای رشد دانش و مهارت های حرفه ای دانشجویان می باشد. در مطلب پیش رو سعی می کنیم نشان دهیم در مدیریت آموزشی ایجاد موازنه بین برنامه ریزی آموزش و امور اجرایی بسیار حایز اهمیت است. با غلبه امور اجرایی بر برنامه ریزی آموزش که قاعدتاً باید در سطح گروه بیشترین نمود را داشته باشد امور مربوط به برنامه ریزی در سایه امور اجرایی قرار می گیرد. در چنین حالتی مدیریت آموزش عملاً از تعریف شغلی اعضای هیات علمی حذف شده و وظایف آنها به تدریس و پژوهش محدود خواهد شد. منظور از مدیریت آموزش، ایجاد فضای علمی آکادمیک در محیط های دانشگاهی است. بخش زیادی از توفیق دانشگاههای طراز اول به این ایجاد این محیط بستگی دارد. دانشجو با قرار گرفتن در این محیط رشد می کند. حال این سوال مطرح می شود که فضای علمی آکادمیک چگونه شکل می گیرد و وظیفه اعضای هیات علمی در ایجاد این فضا چیست؟

برای پاسخ به این سوال ابتدا به تعریف درس در دوره های دانشگاهی می پردازیم. درس یا واحد درسی بر چه اساس تعریف می شود؟ در برنامه درسی دروس دانشگاهی، واحد درسی با تعداد ساعات آموزش در طول یک نیمسال تعریف شده است. به عنوان مثال، در برنامه درسی، برای یک درس دو واحدی ۳۲ ساعت آموزش کلاسی در طول یک نیمسال در نظر گرفته شده است. در این تعریف، به زمان لازم برای آمادگی های قبل از آموزش کلاسی و بعد از آن اشاره ای نشده است. برای اینکه نشان دهیم، چگونه گنجانیدن زمان لازم برای آمادگی دانشجویان قبل و بعد از کلاس در تعریف واحد درسی به ایجاد فضای علمی آکادمیک کمک می کند به تعریف واحد درسی در سندی تحت عنوان «واحد درسی در نظام آموزش عالی انگلستان: مقدمه» می پردازیم. در سند فوق، واحد درسی بر اساس دو عامل: سطح دوره (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) و میزان یادگیری یا ساعات اسمی مورد نیاز برای یادگیری تعریف شده است. سطح در دوره کارشناسی با عدد ۶، در دوره کارشناسی ارشد با عدد ۷ و در دوره دکتری با عدد ۸ مشخص شده است. برای هر یک از این دوره ها نشانگرهای عمومی صلاحیت در سطح دوره و نشانگرهای ویژه واحدهای درسی نیز تعریف شده است که اعداد مربوط به سطح دوره ها را معنی دار می کنند. با نگاه به نشانگرها در می یابیم که در دوره های تحصیلی میزان عمق و پیچیدگی یادگیری و همچنین میزان خوداتکایی دانشجو متناسب با سطح دوره تغییر می کند. نشانگر های دوره های سه گانه تحصیل دانشگاهی در سندی تحت عنوان «نشانگرهای سطح واحد درسی در آموزش عالی- ۲۰۱۶» به تفصیل ذکر شده اند. در جدول زیر فقط یکی از نشانگرها در سطوح سه گانه به عنوان مثال ذکر شده است.

موقعیت یادگیری

- بافت عملیاتی

- خوداتکایی و مسئولیت پذیری در عمل

محدوده یادگیری و میزان خوداتکایی مهم ترین ابعاد سطح یادگیری را تشکیل می دهند.

دانش و درک و فهم

توصیف پایه مفهومی حوزه معرفتی و درجه پیچیدگی در مسیر پیشرفت دانشجو

مهارت های شناختی

- مفهوم سازی و تفکر انتقادی

- حل مساله، پژوهش و تحقیق

- ترکیب و خلاقیت

- تحلیل و ارزشیابی

این نشانگرها ناظر بر رشد مهارت های شناختی می باشند که دانشجو در پیشرفت اش در جهت انجام فعالیت های سطح بالاتر به آنها نیاز دارد.

عملکرد و فعالیت حرفه ای

● تطابق با محیط

● عملکرد

● کار تیمی و سازمانی

● آگاهی اخلاقی و کاربردی

این مهارت ها در سطوح مختلف در طیفی از موقعیت های گوناگون فراتر از محیط آکادمیک در محیط های کاربردی و حرفه ای توصیف می شوند

مهارت های شخصی

● خود ارزیابی و رشد

● مهارت های ارتباطی و میان فردی

این نشانگرها برنامه ریزی برای رشد فردی را مورد تاکید قرار می دهند مثال از خلاصه نشانگرهای سطح و توانایی درک و فهم

سطح ۳

دانش و مهارت های مورد نیاز را بکار می گیرد. حوزه مشخصی را از پایه دانشی درک می کند.

سطح ۴

رویکردی دقیق را برای کسب دانش پایه لازم در سطحی گسترده پایه ریزی می کند

از دانش پایه و واژگان تخصصی و گفتمان حوزه درک وسیعی دارد.

سطح ۵

ایده ها را با تجزیه تحلیل مفاهیم در سطحی انتزاعی و با استفاده از مهارت های تخصصی خلق می کند و به مسایل انتزاعی و تعریف شده پاسخی درخور می دهد.

نظریه ها و مفاهیم جا افتاده حوزه دانشی را با جزئیات درک می کند.

سطح ۶

پیکره ای نظام مند و یکپارچه دانشی را نقادانه مرور کرده، استحکام بخشیده و گسترش می دهد.

از دانش پایه و ارتباط آن با حوزه های مطالعاتی دیگر درکی نظام مند دارد

سطح ۷

تسلط خود را بر حوزه دانش و مهارت های تخصصی و پیچیده به نمایش می گذارد.

حوزه تخصصی مورد مطالعه و ارتباط درونی آن را با حوزه های معرفتی مرتبط بطور عمیق و نظام مند درک می کند.

سطح ۸

در حوزه تخصصی سهمی قابل توجه و اصيل دارد. با دانش نظری مبتنی بر پژوهش در مرزهای حوزه معرفتی کار می کند.

تعریف نشانگرها در هر دوره تحصیلی می تواند مبنای محاسبه ساعات اسمی مورد نیاز برای تحقق یادگیری در

آن دوره خاص باشد. به عنوان مثال در نظام آموزش عالی انگلستان که مورد بحث ماست، برای هر واحد درسی

۱۰ ساعت اسمی زمان یادگیری پیش بینی شده که زمان آموزش کلاسی و مطالعه آزاد هر دو را در بر می گیرد. بر این اساس هر واحد درسی به یک ساعت آموزش کلاسی و ۹ ساعت زمان یادگیری خارج از کلاس نیاز دارد. در این نظام به واحدهای درسی بر اساس میزان ساعات اسمی وزن داده می شود. به عنوان مثال به یک درس اصلی که به سه ساعت کلاس در هفته نیاز دارد امتیاز ۳۰ معادل ۳۰ ساعت اسمی زمان یادگیری تعلق می گیرد. از مجموع ۳۰ ساعت، ۳ ساعت آموزش کلاسی و ۲۷ ساعت آن زمان یادگیری خارج از کلاس می باشد. دوره کارشناسی به ۳۶۰ امتیاز در طول ۳ تا ۴ سال نیاز دارد. اگر ۳۶۰ امتیاز را به ساعات اسمی تبدیل کنیم، عدد ۳۶۰۰ بدست می آید. اگر هر سال را با احتساب ۲ ماه تعطیلات در نظر بگیریم، میزان ساعاتی که دانشجو در طول شبانه روز در طول ۳ سال باید به مطالعه خارج از کلاس اختصاص دهد حداقل ۴ ساعت در روز می باشد. با توجه به اینکه دانشجو بیشتر ساعات مطالعه خود را در دانشگاه می گذراند، باید تمهیداتی اندیشیده شود که او در دانشگاه به شکل هدفدار به مطالعه بپردازد. بعلاوه لازم است تعداد ساعات تدریس محدود باشد تا دانشجو وقت مطالعه در اختیار داشته باشد. در نظام آموزش عالی مورد بحث، ساعات کلاسی دانشجویان کارشناسی در طول هفته به حداکثر ۶ تا ۸ ساعت محدود می شود تا دانشجویان وقت کافی برای مطالعه در اختیار داشته باشند. برای پر کردن وقت مطالعه آزاد دانشجویان، مدیریت علمی به بخشی مهمی از وظایف شغلی اعضای هیات علمی تبدیل شده است. آنها موظف اند برای هر درس مسیر مطالعاتی را به درستی و با جزئیات تعریف کنند. در حال حاضر پلت فرم های ویژه مسیر مطالعاتی بصورت الکترونیک موجود است و اساتید قبل از شروع نیمسال تحصیلی مطالب مورد نیاز برای ترسیم مسیر مطالعاتی دانشجویان را بارگذاری می کنند. طراحی درس برای بارگذاری مواردی از قبیل سرفصل و محتوای درس، خلاصه محتوا، اطلاعات مربوط به سنجش و ارزشیابی درس، سرفصل محتوا، محتوای هر جلسه به شکل هفتگی شامل منابع خواندنی، اسلایدهای ارائه شفاهی درس و جزوات درسی، و فعالیت های قبل از جلسه و بعد از جلسه را شامل می شود. علاوه بر طراحی مسیر یادگیری دانشجویان، اساتید مسیر سنجش دانش و مهارت های کسب شده را نیز مشخص می کنند. اطلاعات مربوط به سنجش نیز در پلتفرم بارگذاری می شود. اطلاعات مربوط به سنجش و ارزشیابی مواردی نظیر سنجش تکوینی (۱۰ تا ۲۰ درصد)، فعالیت های کلاسی، پروژه کلاسی و امتحان پایانی (۸۰ تا ۹۰ درصد) پروژه کلاسی می تواند ارائه شفاهی (۲۰٪) و مقاله ۳۰۰۰ کلمه ای (۶۰٪) را شامل شود. علاوه بر موارد فوق استاد ضرورت وجودی

۱۰ درصد پایین‌ترین رتبه‌ها) نیز از وظایف مدیر درس محسوب می‌شود. در هر دوی این موارد، گزارش تهیه شده و به مدیریت گروه منعکس می‌شود. در پایان سال نیز گزارش ارزیابی درس با هدف ارزشیابی سالانه تهیه می‌شود و در آن مواردی از قبیل تحلیل عملکرد دانشجویان (دامنه نمرات و مقایسه آن با سال قبل، درصد قبولی، میانگین، انحراف معیار، و ارزیابی کلی استاد، مواردی که نیاز به کار بیشتری دارد، نتایج ارزیابی دانشجویان از واحد درسی، نظر ارزیاب داخلی و خارجی) گنجانده می‌شود. اساتید علاوه بر وظایف فوق، استاد راهنمای ورودی‌ها و راهنمای چند دانشجو به صورت انفرادی نیز می‌باشند. با ملاحظه جزییات مدیریت علمی ذکر شده در بالا که در سطح گروه توسط اساتید اعمال می‌شود در می‌یابیم که اولاً بدون برنامه ریزی آموزش نمی‌توانیم انتظار داشته باشیم که دانشجویان به مطالعه آزاد احساس نیاز کنند و ثانیاً بدون مطالعه آزاد قبل و بعد از حضور در کلاس نباید انتظار داشته باشیم که آموزش کیفیت لازم را داشته باشد.

فعالیت‌های سنجش و ارزشیابی، اطلاعات مربوط به هریک از فعالیت‌ها و همچنین تاریخ‌های مهم را ذکر می‌کند همانگونه که در طراحی مسیر یادگیری مشخص شد، اساتید در تدریس خود از روش‌های مختلف از جمله روش سخنرانی، روش سمینار و بحث گروهی بهره می‌برند تا عمق یادگیری افزایش یافته و دانشجویان به خوداتکایی نایل شوند. در فرآیند آموزش، سنجش تکوینی و مراحل پیشرفت پروژه کلاسی یعنی آرایه شفاهی و مقاله نیز دنبال می‌شود. با تلفیق آموزش و سنجش در راستای کسب اهداف با عنایت به نشانگرهای عملکردی، چالش‌های یادگیری افزایش یافته و دانشجویان به مطالعه آزاد نیاز بیشتری احساس می‌کنند. به منظور مدیریت کردن دروس در جهت کسب اهداف، استاد هر درس علاوه بر وظیفه تدریس مدیریت درس را نیز بر عهده دارد. در مواردی که یک درس توسط بیش از یک استاد در نیمسال‌های متوالی آرایه می‌شود، اساتید به نوبت مدیریت درس را بر عهده می‌گیرند. مشاهده درس استاد همکار و تعدیل سنجش همکار (۱۰ درصد رتبه‌های بالا و



سن مناسب برای شروع و یادگیری زبانهای خارجی در برنامه درسی ملی کشورهای جهان

دکتر محمد رضا گرامی؛ معاون دفتر همکاریهای علمی و بین‌المللی
دانشگاه (تربیت دبیر) فرهنگیان و مدرس دانشگاه

در ذیل به اختصار ادله و قرائن مختلف در قالب ادبیات موضوع، ارائه آمار و تجربیات مستند برخی از کشورهای بیان و مورد تحلیل قرار می‌گیرد. اهمیت فراگیری یک یا چند زبان، افزون بر زبان مادری، تا بدان‌جا اهمیت دارد که مسئله آموزش زبان‌های خارجی، یکی از دغدغه‌های اصلی نظام‌های آموزش و پرورش در دنیا به حساب می‌آید. به گونه‌ای که کشورهای مختلف با رویکردهای توسعه، سیاسی، قومی، ملیتی و مذهبی گوناگون و با در نظر گرفتن نیازها، اهداف و منافع ملی و هویتی خود، برنامه‌های دقیق و جامعی برای آموزش زبان‌های خارجی تدوین کرده‌اند. این برنامه‌ها ناظر به ابعاد کمی و کیفی آموزش زبان‌های خارجی در نظام آموزش رسمی است که شامل محتوای آموزش، رویکرد و روش آموزش، مهارت‌های حرفه‌ای معلم، فناوری‌های آموزشی، محیط و فضای مناسب، مدت زمان آموزش و سن یادگیری می‌شود. پر واضح است تمامی مؤلفه‌های فوق تأثیر به‌سزایی بر کیفیت و میزان یادگیری زبان خارجی دارد. در این میان در بسیاری از کشورها توجه ویژه‌ای به سن شروع یادگیری زبان خارجی در نظام آموزشی شده است و کشورها به ویژه کشورهای آسیایی در برهه‌های مختلف،

در ابتدای عرایضم، پیش‌فرض و تعریف خود از زبانهای خارجی را، آموزش و یادگیری همه زبان‌ها بجز زبان مادری (یا زبان اول) قرار داده و بطور کلی و در این مجال اندک پیرامون سن مناسب فراگیری زبان دوم (اعم از زبان عربی، آلمانی، فرانسه، روسی، انگلیسی و ...) در برنامه درسی ملی کشورهای جهان به بحث و بررسی می‌پردازم.

علیرغم استناد مطالعات و پژوهش‌ها بر اهمیت کاهش سن و اثر مثبت آن بر یادگیری زبانهای خارجی، این بحث همواره به موضوعی چالش برانگیز نیز تبدیل شده و تجربه عملیاتی پاره‌ای از کشورها خلاف آنرا در برنامه درسی ملی خود نشان داده است. هر چند ممکن است عدم توفیق این کشورها بدلیل فقدان استلزامات کافی بوده باشد؛ اما فاصله میان تئوری تا عمل باعث شده این بحث تا بدانجا پیش رود و عده‌ای آنرا تصمیم‌گیری‌های سیاسی، فرهنگی و ... بنامند. با نگاهی بر تجربه کشورهای جهان بویژه کشور های اسلامی و سایر کشورهای آسیایی (بجز سنگاپور که از شرایط خاص دیگری پیروی می‌کند) نویسنده این مقاله در صدد آن است تا موضوع را بی‌غرضانه و بشکل علمی روشن نموده و چالش‌های مهم آنرا برشمارد.



۲۰۱۲- یوسفی و هوشنگی، ۲۰۱۲- امیری و سایرین (۱۳۹۳) در کشور ایران، سن شروع آموزش زبان خارجی از جنبه‌های مختلف از قبیل هویتی، ملی، فرهنگی، اثرگذاری آموزشی، کیفیت و سرعت یادگیری و ... را مورد بررسی و مذاقه قرار داده اند، اما به دلیل نبود شواهد پژوهشی کافی و متقن و همچنین اختلاف نظر میان صاحب نظران و کارشناسان، تعیین سن شروع آموزش زبان‌های خارجی بشکلی اطمینان بخش امکان پذیر نبوده است. یافته‌های اندک میدانی در ایران به سن شروع بین ۸ الی ۹ سال اشاره داشته در حالی که هم اکنون آموزش زبان دوم عملاً از پایه هفتم (دوره اول متوسطه) و از سن ۱۳ سالگی آغاز می شود که ۵ سال با برآورد مطالعات و همچنین متوسط سن یادگیری زبان دوم در سایر کشورها تفاوت دارد. تاثیر زبان دوم بر یادگیری و اصالت زبان اول، وارد شدن خدشه های فرهنگی و هویتی به یادگیرندگان زبان با سنین کمتر، تربیت معلمان زبان برای سنین پایین تر، تامین بودجه ، اطمینان از اجرای سودمند و اثر بخش برنامه های آموزش زبان و سایر موضوعاتی از این دست همواره از «چالشهای جدی» این مبحث بشمار آمده اند. علی رغم تاکید بر اهمیت آموزش زبان های خارجی در اسناد بالا دستی از قبیل سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴، نقشه جامع علمی کشور، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی ، که در آنها آموزش زبان های خارجی با رعایت اصل تثبیت و تقویت هویت اسلامی و ملی مورد تاکید قرار گرفته است (سند تحول بنیادین، راهکار ۵-۱) ، با این وجود بدلیل فقدان شواهد علمی و پژوهشی بشکل میدانی نگرانی هایی وجود دارد که از آنها بنام چالش های جدی نام برده شد.

اقدام به بازتعریف سن مناسب برای شروع آموزش زبان خارجی و یا زبان دوم کرده‌اند (کرک پاتریک، ۲۰۱۶). سن شروع آموزش زبان خارجی یکی از مؤلفه‌های مهم و اثرگذار بر کیفیت، سرعت و میزان یادگیری زبان خارجی است (مونز، ۲۰۱۴). اتخاذ رویکردهای تدبیرآمیز و علمی و توجه به مؤلفه‌های اصلی اثرگذار بر آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی مانند معلم، محتوا، روش، مدت زمان آموزش و سن شروع آموزش از اهمیت بسزایی برخوردار است و سن فقط یک مؤلفه (و البته مؤلفه ای مهم) از میان سایر مولفات می باشد. یافته‌های علمی و پژوهشی در حوزه‌های مختلف مانند ظرفیت‌های نوروفیزیولوژیک مغز (پینگ لی، ۲۰۱۷)، ارتقای ظرفیت و فرآیند رشد شناختی (بیالی استاک، ۲۰۰۸؛ داک، ۲۰۱۴)، رشد اجتماعی- شناختی و هیجانی- شناختی (نیکولادیس و چارونیر، ۲۰۱۶)، فرآیندهای اجتماعی- فرهنگی و روانشناختی یادگیری زبان (کالیر، ۱۹۹۵)، ارتباط یادگیری زبان با هوش‌های چندگانه (چادهری، ۲۰۱۰) و همچنین ارتباط آن با تقویت سایر مهارت‌ها در سنین رشد بیانگر اهمیت ویژه نقش سن یادگیری زبان خارجی در حوزه آموزش است. همچنین از لحاظ یادگیری نیز سن شروع یادگیری زبان خارجی می تواند تا حد زیادی بر کیفیت یادگیری به ویژه در حوزه تلفظ و واژگان و کمیت یادگیری در زمینه واژگان، همنشین‌ها، اصطلاحات کاربردی و کارکردهای زبانی تأثیرگذار باشد (اسپادارو، ۲۰۱۳؛ کلاین، ۱۹۹۵). لازم به ذکر است که نتایج این یافته ها مربوط به سیر طبیعی یادگیری زبان و کلاسهای آموزش زبان دوم و ارتباط آن با مقوله کاهش سن بوده و بندرت به برنامه درسی ملی آموزش زبان کشورها مرتبط هستند. هر چند نظام آموزشی و تعدادی از محققان داخلی (سالاروند

سن شروع آموزش زبان دوم در برخی از کشورهای اسلامی

علاقه مندی کشورهای اسلامی به خصوص کشورهای عربی حوزه خلیج فارس به آموزش زبان های خارجی به ویژه انگلیسی به صراحت در استراتژی ها، سیاست گذاری های تغییرات آموزشی و همچنین اهداف آن ها که به طور عمده در پی مسایلی چون: پیشرفت های صنعتی جهان، توسعه تکنولوژی و جهانی شدن به وجود آمده، بیان گردیده است (لی ها و برناویی، ۲۰۱۵). سیاست اغلب این کشورها که در اساس مبتنی بر فروش نفت است، در سال های اخیر و به ویژه از سال ۲۰۱۵ به سمت ایجاد سیستم های آموزشی استاندارد و پیشرفته تغییر یافته تا با این تدبیر سنگینی کفه های ترازوی اقتصاد را از اقتصاد مبتنی بر نفت به

سمت اقتصاد مبتنی بر دانش و علم با استانداردهای جهانی در آینده تغییر دهد. سیاست های آموزشی اتخاذ شده سایر کشورهای اسلامی خاورمیانه یا آفریقا نیز در راستای توسعه اقتصادی و جهانی شدن با تقلیل سن آموزش زبان های خارجی، سیاستی مشابه با آن چه در کشورهای اسلامی حوزه خلیج فارس بوده انتخاب شده اما به دلایلی اجرای این سیاست ها یا هنوز در دست اجرا و تکمیل می باشد و یا با موانعی مواجه شده است (کرک پاتریک و برناویی، ۲۰۱۷). یکی از نکات مشترک در تصمیمات آموزشی کشورهای اسلامی، پایین آوردن سن آموزش زبان دوم کودکان در مدارس است. جدول شماره ۱ اطلاعات مربوط به تعدادی از کشورهای اسلامی را در خصوص سن شروع یادگیری زبان های خارجی نشان می دهد.

کشور	سن شروع / سال اجرا طرح	توضیحات لازم
بحرین	اول دبستان (۲۰۱۳)	مهارت های اکتساب شده و شایستگی های لازم (QAAET) سازمان تضمین کیفیت آموزش و تحصیلات را نظارت می کند - سیستم آموزشی در سال ۹۷-۱۹۹۶ به شکل آزمایشی امتحان شده است -- سیستم آموزشی تا مقاطع دبیرستان به شکل پیوسته طراحی شده و پشتیبانی می شود. (ریکسون، ۲۰۱۳)
مصر	اول دبیرستان (۲۰۰۳)	تغییر محتوای آموزشی مبتنی بر فرهنگ بومی برای مقطع ابتدایی انجام گرفته- تغییر محتوا با معرفی هردو فرهنگ به شکل کنترل شده برای مقاطع راهنمایی و دبیرستان انجام گرفته - آموزش زبان با تکیه بر محاوره صورت می گیرد. (سند استاندارد آموزش و پرورش مصر ۲۰۰۳ - هاریدی، ۲۰۱۲).
کویت	اول دبیرستان (۲۰۰۲)	۵ جلسه در هفته (هر جلسه ۴۵ دقیقه) تدریس- آموزش با تأکید بر هویت دینی، فرهنگی و ملی (ترازان و اشروفی، ۲۰۱۷).
لیبی	اول دبیرستان (۲۰۰۲)	آموزش با روش های سنتی علی رغم آگاهی از روش های تدریس هدفمند و معلمانی ناکارآمد (اورافی و بورگ، ۲۰۰۹- عمر ۲۰۱۲).
مراکش	دوم دبیرستان (۲۰۰۲)	۶ الی ۸ ساعت آموزش در هفته - تأکید بر هویت ملی، مذهبی و فرهنگی (اورافی و بورگ، ۲۰۰۹).
عمان	اول دبستان (۲۰۰۲)	تأکید بر تمامی جنبه های هویتی - تولید محتوای سفارشی سازی شده- پشتیبانی آموزش با تکنولوژی (الجردانی، ۲۰۱۷).
فلسطین	اول دبستان (۲۰۰۱)	آموزش از ۶ سالگی آغاز می شود- تعداد زیاد دانش آموزان در کلاس مانعی برای آموزش استاندارد (نیکولای، ۲۰۰۷).
قطر	سال اول دبیرستان	سرمایه گذاری در بخش آموزش زبان (مک لید و ابوالخیر، ۲۰۱۷).
عربستان سعودی	اول راهنمایی	نبود یک استراتژی و چارچوب برای نشان دادن سطح شایستگی لازم برای آموزش زبان دوم (برناویی و الهاوساوی، ۲۰۱۷).
سوریه	اول دبستان (۲۰۰۲)	۷ ساعت تدریس و آموزش با معلمان خارجی (هوس و سینال باس، ۲۰۱۷).
ترکیه	چهارم دبستان (۲۰۰۵)	زبان های انگلیسی، آلمانی، فرانسه، ایتالیایی آموزش داده می شوند. (کرکوز، ۲۰۱۷).
تونس	سوم دبستان (۲۰۰۰)	زبان فرانسه از سال سوم دبستان آموزش داده می شود- زبان انگلیسی از آخرین سال دبستان آموزش داده می شود (باکاد و ترودی، ۲۰۱۷).
امارات متحده	اول دبستان (۱۹۹۴)	آموزش مبتنی بر ارزش های دینی، فرهنگی و ملی می باشد (ابولیده، ۱۹۹۶ - کرک پاتریک و برناویی، ۲۰۱۷).

جدول شماره ۱: سن شروع یادگیری زبان های خارجی در برخی از کشورهای اسلامی

آموزش رسمی کشورها وجود داشته باشد و نظارت دقیقی بر روی سن شروع آموزش به شکل یکپارچه وجود نداشته باشد. با آگاهی از اهمیت تقلیل سن آموزش زبان خارجی، اکثر کشورهای دنیا از جمله کشورهای آسیایی اخیراً سن شروع آموزش زبان خارجی را تقلیل داده‌اند (نونان، ۲۰۰۳). با تجزیه و تحلیل و استخراج اطلاعات از مطالعه انجام شده، نونان (۲۰۰۳) سن شروع آموزش زبان خارجی در برخی از کشورهای آسیایی را بشکلی که در جدول شماره ۲ آمده است را گزارش می‌کند.

سن شروع آموزش زبان دوم در برخی از کشورهای آسیایی
پایین آوردن سن شروع یادگیری زبان خارجی در مدارس به طور کلی حکایت از اهمیت این زبان به عنوان زبان جهانی دارد. در پایین آوردن سن یادگیری این سؤال برای وزارتخانه‌های آموزش و پرورش و حتی دولت‌ها مطرح بوده که سن مناسب برای یادگیری چه سنی انتخاب شود. عدم تفاهم تحقیقات و یافته‌های دقیق بر روی این مسئله باعث شده تا رویه‌های مختلفی چه به شکل آشکار و چه به شکل پنهان در کنار

کشور	پایه تحصیلی / یا سن شروع آموزش زبان دوم	ساعت آموزش زبان
چین	سوم ابتدایی - ۹ سالگی	۲-۳ ساعت
هنگ کنگ	سال اول ابتدایی-۶ سالگی	۴-۶ ساعت
ژاپن	۱۲ سالگی	۳ ساعت
کره	۹ سالگی	۲-۴ ساعت
مالزی	۷ سالگی	۱/۵ ساعت در هفته
تایوان	اول دبستان- ۶ سالگی	۲ ساعت در هفته
ویتنام	۱۱ سالگی	۵ ساعت در هفته

جدول شماره ۲: سن شروع یادگیری زبان های خارجی در برخی از کشورهای آسیایی (نونان، ۲۰۰۳)

هرچند در برخی مدارس این کشور آموزش اجباری از سن ۵ سالگی آغاز شده و تاکنون به همه مدارس این کشور تسری یافته است. در آلمان در حال حاضر سن یادگیری اجباری زبان دوم ۸ الی ۱۰ سال است. دراسلواکی از سال ۲۰۰۸ سن آموزش ۸ سال است. لتونی از سال ۲۰۱۳ اصلاحات آموزش خود را انجام داده و تقلیل سن شروع آموزش زبان دوم را به ۷ سالگی اجرایی نموده است. ایرلند، اسکاتلند و انگلستان تنها کشورهای اروپایی هستند که زبان خارجی در آن‌ها اجباری نبوده و در صورت تمایل دانش آموزان از سن ۱۱ سالگی آموزش می‌بینند (یرواستیت، ۲۰۱۲). سن شروع آموزش زبان خارجی در برخی از کشورهای اروپا در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

سن شروع آموزش زبان دوم در برخی از کشورهای اروپایی
یادگیری اجباری زبان خارجی در اکثر کشورهای اروپایی از سن ۶ الی ۹ سالگی آغاز می‌شود. در کشور بلژیک زبان خارجی از ۳ سالگی در دوره‌های قبل از دبستان تدریس می‌شود. در کشور اسپانیا از دوره پیش دبستانی آموزش را آغاز می‌کنند. اما در انگلستان و ایرلند شمالی در کمال تعجب آموزش زبان دوم پس از دوره دبستان و از سن ۱۱ سالگی شروع می‌شود. در استونی، فنلاند و سوئد با درجه آزادی بیشتری این سن را بین ۷ الی ۱۰ سال می‌دانند. برخی از کشورها نیز در حال پایین آوردن سن یادگیری و انجام اصلاحات هستند. برای مثال قبرس از سال ۲۰۱۱ آغاز آموزش زبان خارجی را ۶ سالگی اعلام نموده،

کشور	سن آغاز یادگیری زبان خارجی
بلغارستان - فرانسه - جمهوری چک - آلمان - یونان - رومانی	۸
دانمارک - پیتونی - اسلوواکی - ترکیه - ایسلند	۹
هلند	۱۰
انگلیس - اسکاتلند - ایرلند	۱۱

کشور	سن آغاز یادگیری زبان خارجی
بلژیک	۳
قبرس و مالتا	۵
کرواسی - نروژ - ایتالیا - اتریش - پرتغال - لوگزامبورگ	۶
استونی - لهستان - فنلاند - سوئد	۷

جدول شماره ۳: سن شروع آموزش زبان خارجی در برخی از کشورهای اروپا (یرواستیت، ۲۰۱۲)

مشابه باعث تشدید و وخامت دسترسی به یک آموزش مؤثر شده است. در اکثر کشورها شکوایه‌هایی دال بر ناکارآمدی آموزش در مدارس دولتی وجود دارد و همین مسئله باعث شده تا خانواده‌هایی که بضاعت مالی بیشتری دارند کودکان خود را در مراکز غیردولتی تحت آموزش قرار داده که خود این مسئله باعث ایجاد شکاف و نابرابری در توزیع عادلانه آموزشی می‌گردد. در اکثر کشورهای تحت مطالعه نتیجه یکسان و قابل توجه، موضوع پرورش و تربیت معلمان مقطع ابتدایی است. معلمانی با شایستگی‌های حرفه‌ای لازم که بتوانند آموزش صحیح را ارائه نمایند. این وضعیت در کشورهایی مانند ویتنام و چین بسیار آشکار است. با وجود این که کشورهایی مانند مالزی و هنگ کنگ که وضعیت اقتصادی خوبی دارند و میلیون‌ها دلار صرف بودجه‌های تربیت معلم خود کرده‌اند، هنوز مسئله تربیت معلم مطلوب جزو مشکلات درجه یک آموزش زبان کشورشان است. اکثر افراد فارغ‌التحصیل شده از مراکز تربیت معلم نتوانسته‌اند نمره آزمون یا حدنصاب آزمون‌های استاندارد و شایستگی حرفه‌ای تدریس برای مقطع ابتدایی، به‌ویژه در مهارت‌های کلامی و سطح واژگان که از الزامات کار با کودکان است را، کسب نمایند. بسیاری از کشورهای آسیایی، سرمایه‌گذاری زیادی را بر روی آموزش زبان خارجی مقطع ابتدایی انجام داده‌اند در حالی که بخش‌های مهم دیگری از برنامه درسی را می‌توانستند تقویت نمایند، ولی با این حال در آموزش‌های خود هدفمند نبوده‌اند و به اهداف مطلوب و مورد نظر خود نرسیده‌اند، و اکنون مجبورند که مجدداً برنامه‌های آموزش زبان اعمال شده خود را مورد تجدیدنظر قرار دهند. اگر ضرورت آموزش زبان کودکان آن‌قدر زیاد است که باید آن‌را در سطح کشور اجرا نمود، باید معلمانی تربیت کرد که به تناسب سن دانش‌آموزان و پایه‌های تحصیلی بتوانند آموزش داده و در عین حال از شایستگی‌های علمی خاص برخوردار باشند و از روشی در آموزش استفاده نمایند که گفتمانی محور بوده و مدت زمان آموزش دانش‌آموزان را به حداکثر برساند. سطح فرهنگی و اجتماعی، تاثیر زبان دوم بر زبان اول در آموزش زبان کودکان در هر کشور بایستی به طور خاص مورد مطالعه قرار گیرد. و این سؤال نیز باید به ویژه در کشورهای در حال توسعه پاسخ داده شود که تا چه میزان مجهز شدن به زبان خارجی دوم مکانیسمی برای شکل‌گیری شناخت «دگر بزرگ بینی» می‌شود. یعنی نباید زبان خارجه به‌عنوان ابزاری استفاده شود که از لحاظ هویتی تلقین را در ذهن ایجاد کند که دیگران پیشرفته هستند ولی ملت ما خیر. در برخی از کشورها ممکن است گسترش زبان انگلیسی باعث تهدید کودکان شده و باعث شود که آن‌ها ترجیح دهند که با زبان خود ادامه تحصیل بدهند (کریستال، ۲۰۰۰ و نونان، ۲۰۰۱). در برخی از کشورهای دیگر ممکن است

علی‌رغم سرمایه‌گذاری کلان کشورهای اسلامی درخصوص آموزش زبان خارجه در مقطع سنی پایین‌تر به ویژه دوره دبستان، این کشورها با چالش‌های عدیده‌ای مواجه شده‌اند. برای مثال، نمرات آزمون‌های ملی کائت (QAAET) و آزمون‌های بین‌المللی تیمز (TIMSS) نشان از عدم موفقیت و شایستگی‌های لازم زبان آموزان در کشور بحرین دارد و این کشور تاکنون نتوانسته است ضعف‌های بوجود آمده را ترمیم کند و در مسیر چشم‌انداز توسعه آموزشی مورد انتظار گام نهد. با این وجود علت اصلی عدم موفقیت در این خصوص را وزارت آموزش و پرورش بحرین در تربیت معلمان ناکارآمد می‌داند (هسلام، ۲۰۱۱ و کامینز، ۲۰۱۲). عبدالطیف ۲۰۱۲، در مطالعه خود گزارش مفصلی از ناکارآمدی معلمان در آموزش زبان دوم و کج‌روی از سند استاندارد آموزش و پرورش بحرین ارائه می‌دهد و دلیل عمده ناکارآمدی را در معلمان جستجو می‌کند. نبود معلمان کافی و کارآمد در آموزش کشور کویت تا بدان جا کشیده شد که در مقطع ابتدایی، ۱۱۹۳ معلم کویتی رقم اندکی را در مقابل ۱۷۸۷ معلم خارجی نشان می‌دهد (الربایی، ۲۰۱۰). تقریباً در همه کشورهای اسلامی ذکر شده ضعف شایستگی‌های لازم زبان آموزان مشهود بوده و سیاست‌گذاران آموزشی را با چالش مواجه نموده است. در شرایطی که سیستم آموزشی طراحی شده در کشور کویت بر اساس شواهد و مستندات کیفیت لازم را داشته است اما در پیاده‌سازی و اجرا، علی‌رغم سرمایه‌گذاری‌های فراوان در عرصه تربیت معلم، برنامه درسی، مواد درسی و نظایر آن، ناموفق عمل نموده است (ترایزان و الشروفی، ۲۰۱۷). مورد دیگر قابل استناد، کشور عمان می‌باشد که با درک مفاهیم توسعه و جهانی شدن و با اهمیت ویژه به مراکز تربیت معلم و احداث دپارتمان ارزیابی برنامه درسی در سال ۲۰۰۵ هنوز نتوانسته است معلمانی را که شایستگی‌های حرفه‌ای لازم برای آموزش زبان دوم را داشته باشند تربیت نماید (المحروقی، ۲۰۱۲ و همچنین گزارش آموزش و پرورش عمان ۲۰۱۲). مطالعه نونان (۲۰۰۳) یکی از معتبرترین مطالعات موجود از عملکرد کشورهای آسیایی در زمینه مربوطه می‌باشد که برای بررسی چالش‌ها مورد استناد قرار گرفته است. موضوع تقلیل سن آموزش زبان دوم اگر عجولانه و بدون مطالعه دنبال گردد میتواند خسارات مختلفی را بر پیکره آموزش چه از لحاظ فرهنگی و چه از لحاظ سیاسی و اقتصادی وارد نماید. با توجه به حساسیت موضوع مورد بحث و جهت اجتناب از هر گونه سوء تعبیر عین گزارش نونان (۲۰۰۳) در ذیل ارائه می‌گردد. بر اساس گزارشات نونان: یک رویه واحد و مؤثر در آموزش زبان خارجی برای کودکان در مقطع دبستان به چشم نمی‌خورد. برای مثال توزیع نابرابر امکانات آموزشی در مناطق شهری بهره‌مند از امکانات و مناطق روستایی یا حاشیه شهری بی بهره از امکانات

به‌وجود آمده شود (سازمان همکاری‌های و توسعه اقتصادی، ۲۰۱۳). مارتین (۲۰۰۰) در خصوص آموزش زبان خارجی با رویکرد ارتقاء و بهبود شرایط آموزش به دانش‌آموزان در مقطع دبستان، مطالعات مفصلی را در اروپا انجام داده است. کودکان در مقطع سنی دبستان می‌توانند ابعاد مختلف زبان خارجی را به‌خوبی یاد بگیرند، منوط به این‌که روش‌های آموزش متناسب با سن آنها بوده و ادامه آموزش به‌شکل پیوسته در دوره راهنمایی تحصیلی با کیفیت بالا دنبال گردد» (مارتین، ۲۰۰۰). کمبود گزارش‌ها و مستندات مربوط به اجرای طرح کاهش سن در آموزش زبان دوم از سوی کشورهایی که به شدت نگران بازگشت سرمایه خود هستند، بسیار قابل تأمل است. ریکسون (۲۰۱۳) در مطالعه خود نشان داده است در طول ۱۰ سال گذشته ۳۰ کشور از مجموعه ۶۴ کشوری که تحت پیمایش قرار گرفته بودند، هم‌اکنون سن آموزش زبان خارجی خود را به مقطع اول دبستان در ۶ سالگی یا ۷ سالگی کاهش داده‌اند. مطالعات نونان (۲۰۰۳) عدم کارآمدی به اجرا درآوردن سن آموزش زبان خارجی به‌عنوان زبان دوم را در اکثر کشورهای آسیایی به دلیل سهل‌پنداشتن این امر مهم دانسته و دلیل عمده عدم تفوق را تربیت معلم ناموفق و عدم تطبیق میان برنامه آموزشی و واقعیت‌های کلاس درس می‌داند. کشورهای چین، هنگ‌کنگ، ژاپن، کره، مالزی، تایوان، ویتنام، و ... همگی به همین دو دلیل عمده در برنامه خود ناموفق بوده‌اند. حتی بالدف و سایرین (۲۰۱۱) در تحقیقی دیگر روی کشورهای نامبرده، پس از گذشت چند سال به نتیجه مشترک با نونان (۲۰۰۳) رسیده‌اند. البته کشور سنگاپور به دلیل اینکه زبان انگلیسی تقریباً به‌شکل زبان اول آن‌ها درآمده و در همه محافل و حتی خانواده‌ها به‌کار می‌رود از این قاعده مستثنی می‌گردد. در اکثر کشورهای مورد مطالعه، فقدان پداگوژی ویژه آموزش و تربیت دبیر زبان دوم ویژه کودکان، باعث رکود وضعیت تربیت دبیر شده است. علاوه بر این، شواهد کمی در دست است که برنامه درسی خاصی در این زمینه مختص سنین مختلف و مراحل مختلف یادگیری در هر سن وجود داشته یا در حال به‌وجود آمدن باشد. مطالعات انجام شده کشورهای اسلامی (عبدالطیف، ۲۰۱۲-ه‌س‌لام، ۲۰۱۱-کومینس، ۲۰۱۲، الرافئی، ۲۰۱۰-الربایی، ۲۰۱۰ و ترایزنا و الشروفی، ۲۰۱۷) نیز نتایج کاملاً مشابهی را با آنچه نونان (۲۰۰۳) گزارش کرده نشان می‌دهند. با بررسی نتیجه پژوهش‌های ذکر شده و تجزیه و تحلیل موضوعی آن‌ها می‌توان چالش‌های موجود را، صرف از اهداف اصلی آموزش زبان به کودکان، به شکل زیر بیان نمود:

- ۱- چالش‌های تربیت معلم (و پرورش معلمان با شایستگی‌های حرفه‌ای لازم مختص آموزش زبان کودکان)
- ۲- چالش‌های هویتی (هویت ملی، مذهبی و فرهنگی)

گسترش زبان انگلیسی باعث پیشرفت و یادگیری بهتر گردد. خوشبختانه در صورت به‌کارگیری معلمان غیر انگلیسی و وطنی تربیت شده و آموزش دیده این موضوع تهدید به‌شمار نمی‌آید. علی‌رغم گنجاندن آموزش زبان دوم در برنامه درسی دبستان بسیاری از کشورهای آسیایی، هنوز به‌درستی مشخص نیست که شایستگی‌های حرفه‌ای این معلمان برای تدریس زبان دوم کافی بوده باشد و آن‌که خود این معلمان اعتماد به‌نفس کافی برای انجام چنین مسئولیتی داشته باشند. مطالعاتی که در این زمینه در کره جنوبی، تایوان و ژاپن توسط بوتلر (۲۰۰۴) انجام گرفت نشان می‌دهد شکاف جدی و قابل ملاحظه‌ای بین سطح شایستگی حرفه‌ای معلمان و حداقل سطح لازم جهت تدریس زبان دوم آنان در مدارس ابتدایی وجود دارد. بزرگترین و مشخص‌ترین شکاف و چالش ممکن به‌طور کلی، حوزه تولید سخن و به‌طور اخص حوزه گرامر شفاهی است. در ویتنام همه معلمان که در مقطع دبستان تدریس می‌کنند باید دوره آموزش تدریس زبان به دانش‌آموزان هدف را به‌طور جدی بگذرانند (تای آنه، ۲۰۰۷). سیاست‌های آموزش زبان خارجی در دوره دبستان و از سال سوم دبستان با پیگیری‌های نخست وزیر وقت و کارشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت در ۳۰ سپتامبر ۲۰۰۸ در هانوی با شماره QD.TTg/۱۴۰۰ مصوب و تا به امروز در حال اجرا می‌باشد. بر طبق این سند همه معلمان دبستان موظف‌اند آموزش‌های لازم را جهت تدریس زبان خارجی در دوره تربیت دبیر خود بگذرانند و زیر نظر انجمن آزمون و سنجش زبان اروپا موسوم به ALTE ارزیابی شده تا بدین ترتیب از صلاحیت لازم آنها اطمینان حاصل گردد. یکی از مشکلات اجرای این طرح بعد از هشت سال هنوز فقدان و کمبود معلمان کارآمد به‌خصوص در مدارس دولتی است (نگیان، ۲۰۱۱). در برخی از مدارس که فاقد پیشینه تجربی آموزش زبان دوم به دانش‌آموزان ابتدایی، نداشتن پشتوانه حمایت آموزشی خطر بزرگی است. این مسئله بستگی به سیستم آموزشی دارد که تا چه مقدار حمایت فردی را از حیث آموزش پوشش می‌دهد و در عین حال واگذار کردن مشکلات آموزشی به خود کودکان و این‌که راه برطرف کردن این مشکل با طی مسافت طولانی به کلاس قابل رفع، کاری اشتباه و دور از منطق است. با بررسی مطالعات تطبیقی بین‌المللی آموزش زبان در مدارس ابتدایی، حقیقت وجودی چالش‌ها مشخص‌تر می‌گردد. سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD) در گزارش‌های خود اعلام نموده است که علاقه‌مندی اکثر کشورها در انجام مطالعات تطبیقی بین‌المللی جهت نیل به سیاست‌های مؤثری که بتواند شرایط اجتماعی و اقتصادی افراد را بهبود بخشد، توانسته است مشوق‌های متعددی را در بالا بردن اثربخشی آموزش‌های مدارس ایجاد کرده و باعث تجمیع منابع جهت نیل به اهداف

۳- چالش‌های زبانی (مانند تأثیرات زبان دوم بر زبان مادری)
۴- چالش‌های سرمایه‌ای (هزینه‌ها و سرمایه‌گذاری)
نکته پایانی

هر چند موضوع آموزش و گنجاندن زبان خارجه در برنامه درسی کشورها، جزئی از سیاست‌گذاری دولت‌ها بوده و موضوعی نیست که بتوان آن را به طور محض به تصمیمات آکادمیک و دانشگاهی نسبت داد اما برای مشخص نمودن این که کدام زبان‌ها با چه اولویتهایی به عنوان زبان‌های خارجی در جامعه تدریس گردد، دولت‌ها باید استلزامات و عوامل اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و

فرهنگی را حتماً مدنظر قرار دهند (لیدی کوت و بالداف، ۲۰۰۸). امروزه نیاز به ارتباطات در ابعاد مختلف (سیاسی، اجتماعی، ملی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، نظامی و نظایر آن) شالوده و سنگ زیربنای توسعه هر ملت و کشوری به شمار

آمده و ایجاد این ارتباط نیازمند به‌کارگیری زبانی مشترک بین کشورها می‌باشد. ناکارآمدی سیستم آموزش تجویزی زبان دوم (جهانگرد، ۲۰۰۷؛ فرهادی و سایرین، ۲۰۱۰)

در مدارس خود به تنهایی دلیل خردمندانه‌ای است تا با استفاده از پژوهش‌های انجام شده داخلی و تحقیقات مشابه سایر کشورها در راستای پیشرفت آموزشی نسل آینده گام‌های علمی و خردورانه‌ای برداشت تا نه تنها از اتلاف سرمایه‌های ملی جلوگیری نمود بلکه دست‌آوردهای آموزشی مطلوبی را نیز برای کشور اسلامی ایران به ارمغان آورد. در نهایت لازم به یادآوری است که هر چند سن به عنوان یکی از عوامل دخیل در یادگیری زبان خارجی کودکان عامل مهمی بوده و مغتنم شمردن و استفاده از این مجال در آموزش

کودکان کشور می‌تواند فرصتی باشد تا از اقتصاد مبتنی بر نفت به سوی اقتصاد مبتنی بر علم با سرمایه‌گذاری بر منابع انسانی متخصص گام نهیم، اما یافتن راهکارهای مناسب علمی و پژوهشی، و در عین حال کاربردی، جهت رفع چالش‌های مطرح شده می‌تواند در توسعه علمی نسل آینده مفید واقع گردد. هرگونه اقدام بدون مطالعه، همچنانکه از گزارشات مطالعات انجام شده در آسیا و کشورهای اسلامی استنباط می‌گردد میتواند آفت‌ها و مشکلات غیر قابل جبرانی را فراهم آورد.



این فرآیند پیوسته در زندگی معلم جریان دارد و موجب افزایش دانش، مهارت و نگرش او می‌شود و به تدریج عمل حرفه‌ای معلم را در کلاس بهبود می‌بخشد و موجب می‌شود در مواجهه با مسائل و مشکلات کلاس و برای رفع و حل آنها تصمیم‌گیری‌های درست با استدلال صحیح آموزشی مبتنی بر تجربه و تأمل داشته باشد. ارسطو این توانایی را خرد عملی می‌نامد یعنی توانایی اخذ تصمیمات درست، اخلاقی و خردمندانه در هر لحظه از عمل حرفه‌ای. بنابراین، رشد حرفه‌ای به نوعی همان رشد خرد عملی است که معلمان را به تصمیم‌گیرندگانی با تصمیم‌های درست و اخلاقی تبدیل می‌کند.

اهمیت رشد حرفه‌ای

عامل اصلی در آموزش کودک وجود یک معلم دلسوز، واجد شرایط و شایسته است. این شایستگی با رشد حرفه‌ای متناسب اتفاق می‌افتد و در مقاطع مختلف عمل حرفه‌ای متفاوت است:

- معلم تازه کار (novice): افزایش دانش محتوایی، تربیتی و مدیریت کلاس
- معلم باتجربه (experienced): ارتقا مهارت‌ها
- معلم ماهر (accomplished): همکاری، تجدید و تقویت



رشد حرفه‌ای معلم

مژگان سلیمانی آقچای؛
عضو هیئت علمی دانشگاه
فرهنگیان

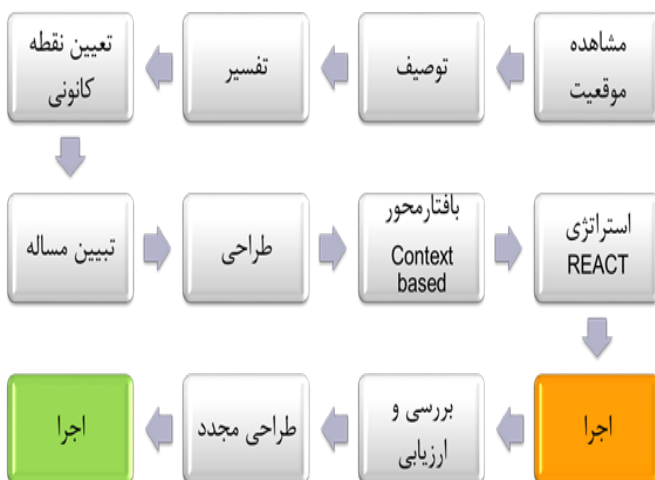
رشد حرفه‌ای فرآیند و سفری دائمی در طول زندگی برای یادگیری است.

- علم برای عمل (Knowledge-for-practice): علم و تئوری توسط پژوهشگران دانشگاهی ایجاد می شود
- علم در عمل (knowledge-in-practice): علم عملی که در حین کار کسب می شود (تجربی)
- علم عمل (Knowledge-of-practice): علمی که بعد از تامل بر عمل و بررسی و کندوکاو در محیط به منظور یافتن پاسخ بدست می آید. Cochran-Smith and Lytle (۲۰۰۱: ۴۷)
- تامل در عمل (Reflection-in-action): تامل بر اساس احساسات و تجربیات پیشین
- تامل بر عمل (Reflection-on-action): تامل و بررسی عمل با نگاه انتقادی به منظور یافتن دلایل و نتایج آن. این کار با حفظ و بررسی شواهد و مستندات و با شیوه مساله یابی و ارائه راهکار انجام می شود.
- تامل برای عمل (Reflection-for-action): تامل قبل از عمل Schön (۱۹۷۸)

چرخه تامل گیبز (Gibbs)



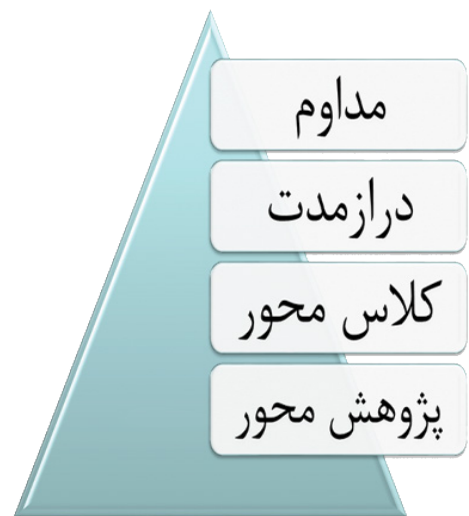
فرایند رشد حرفه ای



حیطه های رشد حرفه ای



ویژگی های رشد حرفه ای



انواع رشد حرفه ای

- شرکت در دوره / کارگاه
- شرکت در همایش / کنفرانس / سمینار
- شرکت در دوره های تحصیلی دانشگاهی
- پیش از خدمت
- ضمن خدمت
- بازدید مراکز آموزشی مختلف
- شرکت در شبکه های اجتماعی مرتبط با حرفه
- پژوهش انفرادی / مشترک
- مشاهده و راهنمایی کارورز (معلم راهنما)
- مطالعه مقالات پژوهشی مرتبط با حرفه



کلیاتی در مورد اهمیت زبان انگلیسی، دوزبانگی در ایران و رابطه بین زبان و فرهنگ

دکتر مجتبی مقصودی؛ عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

اهمیت زبان انگلیسی

امروزه زبان انگلیسی به عنوان ابزار اصلی انتقال مفاهیم در دنیا به کارگرفته می شود. بنابراین، دانستن زبان انگلیسی به عنوان زبان مشترک یک ضرورت به شمار می آید چرا که در آن صورت می توان در تجربیاتی که دیگر مردم دنیا بدست آورده اند سهیم شد و در ارتباطی تنگاتنگ با آنان، دانش خود را به روز نگه داشت. گسترده تر شدن ارتباطات بین کشورهای مختلف جهان از یک طرف، پیشرفت وسایل ارتباط جمعی و ظهور مفهوم دهکده ی جهانی از طرف دیگر، نیاز به زبانی مشترک برای برقراری ارتباط، بیش از پیش ضروری جلوه می دهد. بنابراین، با توجه به این که تعامل با جهان از طریق گلوگاه این زبان مشترک امکان پذیر است، یادگیری زبان انگلیسی از اولویت ویژه ای بین مردم دنیا به طور کلی و مردم کشور ایران به طور خاص برخوردار بوده و دانستن آن یک ضرورت به حساب می آید. به نقل از پنی کوک (۲۰۰۷)، در این عصر، یک زبان واحد، یعنی زبان انگلیسی، جهان را به گونه ای محاصره کرده است که برای بسیاری مفهوم جهانی شدن همزمان با ظهور این زبان می باشد. حسینی (۱۳۹۵) معتقد است، حضور رو به رشد زبان انگلیسی و کاربرد آن به عنوان زبان جهانی، زبان بین المللی و یا زبان مشترک، به جایگاه آن وزن و اعتبار ویژه بخشیده است. از این رو، اشتیاق فوق العاده زیادی برای یادگیری این زبان تقریباً در تمام جوامع ایجاد شده است. به نقل از شریفیان (۲۰۱۳)، زبان انگلیسی، امروزه زبان مادری بیش از ۳۸۰ میلیون نفر در دنیا است. این در حالی است که بیش از دو میلیارد نفر از جمعیت دنیا که به فرهنگ ها و زبان های مادری مختلف تعلق دارند، از زبان انگلیسی به عنوان یک ابزار ارتباطی استفاده می کنند و در واقع زبان انگلیسی، «زبان مشترک جهانی» به حساب می آید. انگلیسی به عنوان یک زبان مشترک، امروزه در سراسر جهان گسترش یافته و برای پاسخگویی به نیاز های که افراد قادر به برآورده کردن آنها از طریق زبان مادری نیستند، استفاده می شود (ویدوسون، ۲۰۱۷). زبان انگلیسی به عنوان یک زبان جهانی، پیش نیازی برای

شرکت در محافل علمی، ورود به تعاملات اجتماعی و اقتصادی و یا ورود به دانشگاه های معتبر کشورهای مختلف و انجام بسیاری از امور اقتصادی، اجتماعی و سیاسی بین المللی است. با این حال، از نظر سیاسی، یادگیری زبان یک امر خنثی و بی حاشیه نیست. بنابراین، عواملی همچون جهانی شدن، نیاز روز افزون به ارتباطات جهانی، اقتصادی و سیاسی، توسعه اطلاعات، فناوری و ارتباطات، ازدیاد تمایل به ادامه تحصیل در خارج از کشور و عوامل بسیار دیگری اهمیت فراگیری زبان انگلیسی را دوچندان می کند. از این رو، آموزش زبان انگلیسی به صورت یک اولویت جهانی درآمده است.

دوزبانگی در ایران

در مورد دوزبانگی تعریف واحدی وجود ندارد. برخی پژوهشگران دوزبانگی را از آشنایی در حد چند واژه تا تسلط کامل بر دو زبان می دانند. برخی دیگر اعتقاد دارند دو زبانه کسانی هستند که از دو یا چند زبان در زندگی روزمره خود استفاده می کنند. از منظر دیگر می توان دوزبانگی را به انواع «طبیعی» و «مصنوعی» تقسیم کرد. در نوع طبیعی، فرد از آغاز تولد یا در طول رشد خود در یک جامعه دوزبانه زندگی می کند و بدون هیچ آموزش رسمی، از دو زبان بهره مند می شود و در نتیجه، در هر دو زبان به توانایی درک و کاربرد ارتباطی می رسد. در نوع غیر طبیعی یا مصنوعی اگر شخص، زبانی غیر از زبان مادری خود را از طریق برنامه های آموزشی و به طور ارادی بیاموزد، این حالت را دوزبانگی غیرطبیعی می نامند (ابطحی و خدادادیان، ۱۳۹۵). پدیده دوزبانگی در دنیا به طور کل و در ایران به طور خاص بسیار شایع و فراگیر است (مقصودی، ۲۰۱۰). ایران، کشوری چندفرهنگی، سرزمین است که به زبان های ترکی، کردی، عربی، و چند زبان دیگر گویش می کنند. برخی از استانهای این کشور نام هایی دارند که گویای فزونی شمار کسانی است که به یک گروه زبانی/فرهنگی خاص وابسته اند، مانند کردستان، لرستان، بلوچستان و... مقصودی (۲۰۰۹) اعتقاد دارد از یک طرف، به دلیل تنوع دوزبانگی در ایران از قبیل دوزبانگی تراز (توانمندی یکسان در دو زبان است)، دوزبانگی

رابطه بین فرهنگ و زبان

گیدنز (۱۹۸۸) فرهنگ را این گونه توصیف می‌کند: فرهنگ الگوی در هم تنیده‌ای از رفتار انسان است که شامل افکار، عادات، باورها، رسوم، ارزشها، آداب مذهبی، شیوه تعامل، روابط و رفتارهای مورد انتظار از یک گروه نژادی، قومی، مذهبی یا اجتماعی و توانایی انتقال این موارد به نسلهای بعدی است. رابطه بین فرهنگ و زبان را نخستین بار ساپیر و ورف در دهه ۱۹۵۰ مطرح کرد. طبق این نظریه، رابطه فرهنگ و زبان یک رابطه متقابل است. به نقل از سویدرسکی (۱۹۹۳)، پالمر (۱۳۹۶)، (کراسنر ۱۹۹۹)، براون (۲۰۰۷)، حقانی (۱۳۹۰)، شریفیان (۲۰۱۰)، آذر شب و همایونی (۱۳۹۴)، ژو (۲۰۱۸) و سودمند افشار و همکاران (۱۳۹۷) زبان و فرهنگ ارتباط تنگاتنگی با هم دارند. بنابراین، جدا سازی یک زبان از بافت فرهنگی آن زبان امکان پذیر نیست. آنها معتقد اند مفاهیم، توسط زبان منتقل می‌شوند، اما این مفاهیم به کمک درک درست پیش انگاره‌های فرهنگی- اجتماعی جامعه معنا پیدا می‌کند. برای توانمند شدن در زبان، تنها توانش زبانی صرف یا توانایی تعامل با گویش وران آن زبان کافی نیست بلکه زبان آموزان باید با مهارتهای دیگری مثل دانش مربوط به فرهنگ و جامعه آن زبان که مقولاتی فرا زبانی تلقی می‌شود آشنا شوند. اگر فردی با الگوی زبانی، واژگانی و دستوری یک زبان آشنا باشد، اما شناختی از پیش انگاره‌های فرهنگی- اجتماعی آن جامعه نداشته باشد، برقراری ارتباط و هم اندیشی با کاربران آن زبان برایش بسیار دشوار به نظر می‌رسد و اغلب به سوء تفاهم در موقعیت‌های مختلف می‌انجامد. اما دغدغه‌ای تحت عنوان «آموزش زبان انگلیسی یا امپریالیسم زبانی» سالهاست که اکثر کشورهای دنیا و همچنین کشور ایران را که زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی برای آنها تلقی می‌شود به خود مشغول کرده است. فلیپسون (۱۹۹۲)، در کنار اشکال دیگر استعمار کشورها چون امپریالیسم اقتصادی، فرهنگی، سیاسی، نظامی، ارتباطی و اجتماعی از امپریالیسم زبانی نیز به عنوان شکل دیگری از استعمار یاد می‌کند. وی معتقد است امپریالیسم زبانی به منزله‌ی «نفوذ و استیلا» در دیگر جوامع و فرهنگ‌ها به شکلی نرم و آرام است. فلیپسون (۲۰۱۴) اظهار می‌کند، حجم زیادی از امپریالیسم زبانی به دوش آموزش این زبان است. به عنوان مثال در شبه قاره‌ی هند، زبان فارسی چند قرن زبان رسمی بود. بعد از ورود انگلیسی‌ها به شبه قاره هند، زبان فارسی را در هند ممنوع کردند و به جای آن زبان انگلیسی را رایج کرده و به آموزش آن مبادرت نمودند. حسینی (۱۳۹۵) بیان می‌کند شاید به دلیل امپریالیسم زبان انگلیسی بود که دولت چین، در سال ۲۰۱۰، کاربرد زبان انگلیسی را در رسانه‌های دیداری و مجازی چین ممنوع اعلام کرد و یا حتی بعضی

غالب (توانمندی در یکی از دو زبان بیشتر است) و نیم زبانی (نداشتن توانمندی زبانی کافی در هیچ یک از دو زبان) و از طرف دیگر، دوگانگی زبان خانه و مدرسه، ضرورت گذراندن یک دوره آماده سازی برای دانش آموزان دو زبانه قبل از آموزش زبان سوم (مشخصاً زبان انگلیسی) را بیشتر می‌کند. برخی الگوهای زبان مادری و الگوهای زبان دوم دانش آموزان دوزبانه با یادگیری الگوهای جدید زبان انگلیسی معارضه می‌کنند. بنابراین، این امر باعث ایجاد شبکه‌ی چند بعدی تداخل‌های زبانی می‌شود که یادگیری زبان سوم را دچار مشکل می‌کند. به عبارت دیگر، زبان آموز مبتدی نخست سعی می‌کند الگوهای جدید زبان انگلیسی را در قالب الگوهای زبان مادری و زبان دوم خود تعبیر کند و در نتیجه الگوها و خصوصیات زبان مادری و زبان دوم خود را به طور ناآگاه به زبان انگلیسی منتقل می‌کند و در نتیجه جملاتی غیر عادی و نامفهوم تولید می‌کند. از طرفی چون تسلط کامل در زمینه‌ی جلوگیری از تداخل زبان مادری و همچنین تداخل زبان دوم در زبان انگلیسی بسیار مشکل است، بنابراین معلم زبان انگلیسی در مناطق دوزبانه باید از مقایسه‌ی زبان مادری، زبان دوم (رسمی) و زبان انگلیسی آگاه و مطلع باشد. به عبارت دیگر برای یک معلم زبان انگلیسی در منطقه دوزبانه لازم است از وجوه اشتراک و افتراقی که بین زبان انگلیسی، زبان مادری و زبان دوم دانش آموزان آگاه باشد. در این صورت وقت و نیروی کافی صرف آموختن نکاتی خواهد کرد که مورد اختلاف بین سه زبان است و ایجاد تداخل می‌نماید. بنابراین، معلمان زبان انگلیسی مناطق دوزبانه، باید درباره‌ی زبان شناسی به طور کلی و زبان شناسی کاربردی و تطبیقی اطلاعاتی داشته باشند تا بتوانند از نتیجه‌ی تحقیقات زبان شناسی در کار خود استفاده نمایند. اطلاعاتی که توسط زبان شناسان حرفه‌ای آگاه به هر سه زبان از این مقایسه تطبیقی به دست می‌آید باید تدوین گردد و در اختیار معلمان زبان انگلیسی این مناطق قرار گیرد. افزون بر این، برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت در خصوص زبان شناسی کاربردی و تطبیقی با در نظر گرفتن زبان اول، دوم و سوم دانش آموزان مناطق دوزبانه یک ضرورت مهم به شمار می‌رود. طبق نتیجه حاصل از مصاحبه نیمه ساختار یافته‌ی که مقصود (۱۳۹۸) به سرانجام رسانید، نظام آموزش رسمی کشورمان تدبیری در این خصوص نداشته است. لذا فرایند آموزش زبان انگلیسی در مناطق یک زبانه و دوزبانه یکسان بوده و معلمان زبان انگلیسی هر دو منطقه از دستور العمل‌های و دوره‌های آموزشی ضمن خدمت یکسانی در خصوص آموزش زبان انگلیسی به دانش آموزان برخوردار می‌شوند. به منظور تحقق راهبردها و راهکارها بیان شده پیشنهاد می‌شود: حتی الامکان از گماردن معلمان غیربومی و غیرآگاه به زبان مادری زبان آموزان برای آموزش زبان انگلیسی خودداری گردد.

را با تنوع زبان خارجی آشنا سازد. کتب مذکور از این مهم غافل شده و با استفاده از تصاویر، مکالمات، اسامی و تمرینهای کاملاً ایرانی، یادگیری زبان انگلیسی را بسیار تصنعی و غیر طبیعی جلوه می دهد. از آنجا که هدف از یادگیری زبان انگلیسی صحبت کردن با خانواده و دوستان فارسی زبان نیست، بهتر بود بومی سازی کتب فوق الذکر در سطح مطلوبتری انجام می گرفت و به قول محمودی و مرادی (همان)، به جای توجه به روستاها و فرهنگ ملی، مانند استفاده از شخصیتها، نشانه ها، آداب و رسوم و تصاویر کاملاً ایرانی، تلاش خود را جهت اشاعه ارزشهای فرهنگ ایرانی-اسلامی به کار می گرفتند. بنا

براین، محدود کردن محتوای کتب در حدود و ثغور ایران و کاملاً ایرانیزه کردن کتب از رغبت زبان آموزان ایرانی به آموختن زبان انگلیسی می کاهد. از این مجموعه کتب، انتظار می رود به فرایند خود اکتشافی در آموزش مفاهیم فرافرهنگی توجه ویژه داشته باشد و با فراهم کردن موضوعات و فعالیت های مرتبط، به دانش آموزان کمک کنند تا شباهت ها و



تفاوت های فرهنگی موجود بین جوامع مختلف را درک کنند. به نقل از لیدی کوت (۲۰۰۲)، این نوع فعالیت ها توجه، تامل، علاقه و بازدهی را در یادگیری زبان خارجی افزایش می دهند. معلم زبان فقط نباید به آموزش زبان مقصد مبادرت ورزد بلکه باید ارزشهای فرهنگی آن زبان را نیز آموزش دهد. از این رو، چون مهمترین اهداف آموزش زبان انگلیسی ایجاد ارتباط با مردم سایر کشورها، کسب مهارتها و دانش از فراسوی مرزها، انتقال دانش و فرهنگ خویش به سایر فرهنگ ها می باشد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، آذر ماه ۱۳۹۴)، انتظار می رود کتب آموزش زبان انگلیسی، با تعلیم دادن برخی تشابهات و اختلافات فرهنگی بین فرهنگ زبان مادری و فرهنگ مردم گویشور زبان انگلیسی به دانش آموزان، از طرفی انگیزه درونی آنها را برای یادگیری این زبان افزایش دهد و از طرفی دیگر، توانش ارتباطی فرافرهنگی آنها را بسط داده تا ارتباط موثر تری با مخاطبان خود در فرهنگ مقصد برقرار سازند. درک بین فرهنگی و فرافرهنگی، جنبه مهمی از یادگیری زبان انگلیسی است و به دانش آموزان این امکان را می دهد تا در موقعیت های مختلف از دانش منظوری - زبانی و اجتماعی - منظوری آگاهی کسب کند.

از کشورهای اروپائی مانند آلمان و فرانسه اجازه ندادند زبان انگلیسی به زبان علمی آنها تبدیل شود. برخی از کشورهای جهان اسلام شناخت فرهنگ زبان خارجی را هستهء زبان آموزی تلقی می کردند و انگلیسی را ابزار نفوذ امپریالیسم می دانستند. شاید واقعیت شایان ذکر این است که انگلیسی دانی، اغلب با مظاهری از این دست قرین بوده است. از این رو، فرهنگ زدایی یا امحای اعتقاد به فرهنگ بومی را محصول یادگیری زبان خارجی می دانستند (فیشمن، ۲۰۰۱). بنابراین، با توجه به جهانی بودن زبان انگلیسی یا به نقل از ویدوسون (۲۰۱۷) تبدیل شدن زبان انگلیسی به «زبان مشترک جهانی»، مقاومت در برابر یادگیری

کاربردی این زبان به این دلیل که ممکن است منجر به استعمار و یا امپریالیسم زبانی گردد، شایسته نیست. لذا در صورت تداوم این نگرش ها و زبان کفر قلمداد کردن زبان انگلیسی، از یادگیری و استفاده کاربردی این زبان محروم خواهیم بود. چون در کشور ایران یادگیری زبان انگلیسی محدود به کلاس و مدرسه است و کتب درسی مهمترین منبع برای یادگیری

زبان انگلیسی به حساب می آیند از این رو، تقویت توانش ارتباطی بینافرهنگی و فرافرهنگی توسط این کتب ضروری به نظر می رسد. اما مطالعات و پژوهشهای انجام شده توسط فراهانی و صفایی (۱۳۹۴)، محمودی و مرادی (۱۳۹۴)، احمدی و فراهانی (۱۳۹۴)، عادل و طالبیان (۱۳۹۴)، عبدالهی و متقیان (۱۳۹۵) و سودمند افشار، رنجبر، یوسفی و افشار (۱۳۹۷) نشان می دهند کتب تازه تالیف زبان انگلیسی (vision و prospect)، به آموزش و بسط این دو توانش به ویژه توانش فرافرهنگی توجه اندک داشته و بیشتر تاکید و تمرکز بر دانش زبانی دارد. مطالب این مجموعه کتب بیش از حد ایرانیزه و بومی سازی شده اند. این امر، باور پذیری مطالب این کتب را برای دانش آموزان مشکل کرده و ممکن است سبب دیدگاه منفی به کتب و مطالب آنها شود. بر اساس آموزش انتقادی، تمرکز بر فرهنگ خودی مهم است ولی به نقل از سودمند افشار و همکاران (همان) این موضوع نباید موجب گسستگی زبان و فرهنگ انگلیسی شود. آموزش زبان خارجی باید همراه با آموزش توانش فرافرهنگی باشد. به عبارت دیگر، مطالب آموزشی زبان خارجی باید در برگیرنده مفهوم سازی فرهنگی باشد تا بتوان زبان آموزان

ارزیابی

‘ تحول در نظام پذیرش دانشجو به سبک کنکور سراسری ’:

اعمال مدل ارزیابی جامع چند-محوره به جای روش‌های تک محوره در نظام رسمی آموزش زبان انگلیسی

دکتر پری شایسته فر؛ عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان



تغییر یا اصلاح نظام آموزش زبان انگلیسی می‌باشد. چنان به نظر می‌رسد که دلیل اصلی و مهم این مشکل اساسی ضعف در طرح و اعمال یک سیستم ارزیابی مناسب در این نظام به ویژه در تغییرات و تحولات بخش‌ها و لایه‌های متفاوت آن است. برای رفع این معضل و نیز بررسی عوامل منتج به موفقیت یا شکست هر نوع تغییر، تحول و نوآوری در نظام آموزش زبان انگلیسی، فرایند ارزیابی نه تنها امری حتمی به نظر می‌رسد، بلکه ساری و جاری بودن این فرایند در کلیه مراحل و فازهای اصلی تغییر یا اصلاح هر جنبه‌ای از برنامه بسیار ضروری می‌باشد. لذا هدف از مقاله حاضر آن است که ضمن تأکید بر ضرورت ارزیابی این تغییر و تحولات، از رویکرد ارزیابی سنتی و یک‌جانبه که ارزیابی را فقط به عنوان جزء پایانی نظام آموزشی می‌داند فاصله گرفته و نقش و اهمیت الگوهای غیر سنتی، مشارکتی و فعال را برجسته نماید. این مقاله، به‌طور ویژه، بر ارزیابی تحولات ایجاد شده در نظام سنجش و ارزشیابی دانش و مهارت زبان انگلیسی داوطلبان ورودی به دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور متمرکز خواهد شد.

سنجش و ارزشیابی زبان انگلیسی داوطلبان ورود به دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ایران: حذف تدریجی کنکور سراسری

از آنجا که دست یافتن به جایگاه اجتماعی برتر و تضمین شغلی در ایران با دسترسی به تحصیلات عالی، و حرفه‌ای شدن مرتبط است، آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها تأثیری غیر قابل انکار بر ارزش‌های اجتماعی، حس رقابت موجود و بر کل نظام آموزشی کشور بر جای گذاشته‌اند. آنچه که به کرات تاکنون در کشور مشاهده شده است عدم رضایت ذی‌نفعان و ذی‌ربطان از نظام رایج و روش‌های متداول ارزشیابی دانش زبان انگلیسی به ویژه از پدیده «یکبار-عملکرد» آزمون‌های پر اهمیت کشوری است که قطعاً تأثیرات سوء خود را نه تنها بر دانش آموزان و یادگیری آن‌ها بلکه بر چگونگی آموزش زبان و ترتیب و توالی مطالب درسی متأثر از این نظام آزمونی، بر والدین، و نهایتاً بر عملکرد کل برنامه گذاشته است. در واقع، نگاهی کلی به برنامه کنکور-محور موجود به خوبی گویای این مطلب است که پیامدهای حساس چنین آزمونی را نمی‌توان بدون عواقب

در عصر مدرنیته امروزی و شتاب روز افزون فرآیندهای جهانی، به مدد ابزار ارتباطی غیر قابل انکاری همچون زبان انگلیسی به عنوان ‘زبان جهانی شدن’ می‌توان مسیر جهانی شدن، آموزش، کسب فن‌آوری و توسعه اقتصادی را سریع‌تر پیمود. در چنین عصری، نه تنها ‘آموزش’ زبان انگلیسی به خودی خود اهمیت بسیاری یافته بلکه نحوه ‘سنجش’ دانش و مهارت‌های فراگیران آن، و نوع، کیفیت، اعتبار و مقبولیت علمی ابزار، شیوه‌ها و ملاک‌های سنجش آن دغدغه‌های اصلی متخصصان سنجش و ارزشیابی را تشکیل داده است. از اینرو لازم است که این ابزار، شیوه‌ها، و یا ملاک‌های سنجش همواره در معرض ‘ارزیابی و بررسی دقیق’ قرار گیرد چرا که به گفته براون (۱۹۹۵) ارزیابی همچون قلبی است که عمل خون رسانی به دیگر اعضا و جوارح را انجام می‌دهد. به عبارتی، آثار و نتایج حاصله از این ارزیابی آموزشی می‌تواند اطلاعات و بازخوردهای مفید و قابل ملاحظه‌ای را برای پیشبرد اهداف، رفع نواقص برنامه مورد نظر و اعمال تغییرات در آن فراهم نماید. همگام با پیشرفت‌های جهانی، در کشور ما نیز اهداف بلند ترسیم شده در حوزه‌های علمی و فنی که حرکت در جهت ایجاد وضع مطلوب آموزشی را سرلوحه کار خود قرار داده‌اند، پیشرفت در فناوری‌های ارتباطی، و تدوین برنامه‌های توسعه ۲۰ ساله و سند چشم‌انداز کشور تأثیر به سزائی در نظام آموزشی گذاشته و تحولاتی را در آن ایجاد نموده‌اند. همگام با چنین پیشرفت‌هایی و به دنبال ظهور نیازها و تقاضاهای ارتباطی روز افزون در عصر فناوری امروزه، برنامه آموزش زبان انگلیسی کشور نیز در لایه‌های متفاوت خود تحولاتی را می‌طلبد. بررسی این تحولات و نوآوری‌ها، از بررسی تغییرات در کل نظام آموزش زبان انگلیسی گرفته تا بررسی نوآوری در نحوه و نوع ‘آموزش و سنجش’ برون‌داد این نظام (مثلاً سنجش دانش و پیشرفت یادگیری زبان) از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شده است. ادبیات موجود در زمینه تغییرات و نوع آوری‌های اعمال شده در آموزش زبان انگلیسی (چه به عنوان یک تغییر همه جانبه کلی و یا بخشی از آن) حاکی از فقدان موفقیت کامل و یا مواجهه با ناکامی در دستیابی به اهداف مورد نظر

مهم آن برای برنامه درسی، آموزش و یادگیری تصور کرد. در این آزمون‌ها، ارزیابی داوطلبان تنها بر پایه عملکردشان صورت گرفته و عملکرد مستمر دبیرستان و یا سوابق تحصیلی داوطلبان در گزینش و تعیین سطح نهایی آنان بی اثر است. در چنین شرایطی، اصلاح نظام منحصراً آزمون-محور در دستور کار تحول بنیادین کشور قرار گرفت. در بخش‌های تخصص یافته به «سنجش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» اسناد ملی اخیر کشور نیاز فوری به تغییر قالب‌ها و مقیاس‌های رایج این معیارهای منحصراً آزمون-محور، کاملاً مشهود است. به طور ویژه، «رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی کشور» و نیز «سند ملی برنامه درسی» حاوی بخش‌های جداگانه‌ای پیرامون سیاست‌های آزمونی هستند که پیشنهاد تغییر نظام منحصراً آزمون-محور وزارتخانه‌های آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری به طور متضمن در آن‌ها مطرح شده است. علاوه بر این اسناد، نتایج پژوهش‌ها و نشست‌های متعدد پیرامون کنکور سراسری و پیشنهاد تغییر این نظام آزمونی منجر به پیامد سیاستی مجلس در این مورد گردید، و یا به عبارتی تصویب قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور^۱. این قانون مصوب سال ۱۳۸۶ که مشتمل بر شش ماده و شش تبصره می‌باشد و به تأیید شورای نگهبان نیز رسیده مقدمه‌ای برای اعمال سیاست‌های آزمونی کشور است. طبق این قانون سابقه تحصیلی و نتایج عملکرد چندساله در امتحانات نهایی سراسری دبیرستان (همچون امتحانات سال‌های آخر متوسطه) که به صورت کشوری برگزار می‌گردند، جایگزین عملکرد در آزمون‌های چند گزینه‌ای کنکور سراسری می‌شود. آنچه مشخص است این است که در مقایسه با کنکور سراسری، امتحانات نهایی سراسری شناخته شده و ملموس‌تر می‌باشند و در کنار سوالات مرتبط با مهارت‌های تشخیصی و دریافتی، شامل سوالاتی هستند که مهارت‌های تولیدی را نیز می‌سنجند. با این حال بررسی سیاست‌گذاری‌های آموزشی در کشورهای متفاوت نشان می‌دهد که تحولات آموزشی همیشه چندان هم موفق نبوده و گاه پیامدهای منفی (روانشناختی و آموزشی) در شرایط جدید همچنان به قوت خود باقی مانده‌اند. ظاهراً عامل اصلی که به این مسئله غامض دامن می‌زند غفلت در اتخاذ ارزیابی به هنگام و مناسب^۲ و نیز عدم توجه به تحلیل سیاست‌های مرتبط با شرایط اصلاح یافته^۳ است. در کشور ما نیز رویارویی با چالش‌های نظام جدید سنجش و پذیرش دانشجو در مقیاس کنونی آن، کاهش مشکلات احتمالی چنین برنامه‌ای، و پر کردن خلأ بین سطوح سیاست و عمل^۴ در این برنامه همه و همه مستلزم این است که این تغییر علاوه بر مراحل/فازهای اجرایی (Implementation)^۵ و

سیاست‌گذاری یا تصمیم‌گیری (Planning)^۶ نیز مورد بررسی و بازنگری شفاف قرار گیرد. به بیان دیگر، اتخاذ روند ارزیابی از آغازین مراحل این برنامه^۷ امری ضروری و حتمی به نظر می‌رسد. در این راستا، نویسنده حاضر با اتخاذ الگوی چند-محوره که تلفیقی از سه الگوی ارزشیابی مشارکتی (Participatory)^۸، برآیند-محور^۹ (Outcome-based)، و تئوری-محور (Theory-based)^{۱۰} است در یک پژوهش کیفی-کمی به بررسی تغییرات حاصله از اعمال ملاک جدید پذیرش دانشجو در نظام آموزش زبان انگلیسی پرداخته است. علاوه بر آن، از آنجائیکه ارزیابی میزان کیفیت و عملی بودن این تغییر مستلزم دستیابی و آگاهی از سیاست‌ها، اهداف و چشم اندازهای کلی آن (که هنوز برای عموم چندان مشخص و شناخت شده نیست) می‌باشد، در ابتدا بررسی اسناد بالادستی (به عنوان مثال سند ملی برنامه درسی، سند تحول آموزش و پرورش، نقشه جامع علمی کشور...) و نیز انجام مصاحبه‌های دقیق با سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان صورت گرفت و نتایج حاصله اطلاعات مفیدی را برای اجرای مراحل/فازهای بعدی ارزیابی نظام جدید سنجش و ارزشیابی دانش زبان انگلیسی داوطلبان فراهم نمود. به طور کلی، برای ارزیابی تغییر نظام سنجش و پذیرش دانشجو در حوزه زبان انگلیسی ضروری است که این تغییر و تحول بی سابقه هم در مرحله/فاز سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری (چپستی و چرایی تغییر در سطح کلی آن)، هم در مرحله/فاز عملیاتی/اجرایی و هم در مرحله/فاز برون‌دادی و تبعات موجود و محتمل آن (مشخصاً در حوزه آموزش زبان انگلیسی نظام آموزش و پرورش کشور) مورد ارزیابی دقیق قرار گیرد. در واقع، لازم است که امر ارزیابی ضرورتاً به مراحل آخر و فرآیند نهائی آن محدود نشود و با ایجاد الگویی همه جانبه و مناسب به ارزیابی این برنامه مهم پرداخت. نتایج حاصله از این ارزیابی مستمر و هدفمند نه تنها به تشخیص زودهنگام مشکلات و موانع نظام اصلاح شده منجر شده بلکه با ترسیم راه‌حل‌های مناسب در جهت رفع و کاهش آنان اثر بخشی، موفقیت و تضمین کیفیت برنامه تغییر را، پیش از رسیدن به مرحله پایانی، بهبود خواهد بخشید.

نتیجه‌گیری: لزوم ارزیابی طرح تحول در سنجش دانش زبان انگلیسی داوطلبان دانشگاه

در عصر کنونی، نه تنها توجه وافر به تحولات و نوع‌آوری‌ها در عرصه آموزش زبان انگلیسی شده است بلکه بازنگری، اتخاذ و اعمال ملاک‌های نوین برای سنجش و ارزشیابی دانش یا پیشرفت این زبان نیز در خور توجه فراوانی قرار گرفته است. اگرچه تاکنون ابزار، شیوه‌ها، و روش‌های متفاوتی برای سنجش و ارزشیابی زبان انگلیسی به کارگرفته شده اما حقیقت امر این است که اعمال و به کارگیری این ابزار و ملاک‌های نوین سنجش و یا گزینش افراد

مهم آن برای برنامه درسی، آموزش و یادگیری تصور کرد. در این آزمون‌ها، ارزیابی داوطلبان تنها بر پایه عملکردشان صورت گرفته و عملکرد مستمر دبیرستان و یا سوابق تحصیلی داوطلبان در گزینش و تعیین سطح نهایی آنان بی اثر است. در چنین شرایطی، اصلاح نظام منحصراً آزمون-محور در دستور کار تحول بنیادین کشور قرار گرفت. در بخش‌های تخصص یافته به «سنجش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» اسناد ملی اخیر کشور نیاز فوری به تغییر قالب‌ها و مقیاس‌های رایج این معیارهای منحصراً آزمون-محور، کاملاً مشهود است. به طور ویژه، «رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی کشور» و نیز «سند ملی برنامه درسی» حاوی بخش‌های جداگانه‌ای پیرامون سیاست‌های آزمونی هستند که پیشنهاد تغییر نظام منحصراً آزمون-محور وزارتخانه‌های آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری به طور متضمن در آن‌ها مطرح شده است. علاوه بر این اسناد، نتایج پژوهش‌ها و نشست‌های متعدد پیرامون کنکور سراسری و پیشنهاد تغییر این نظام آزمونی منجر به پیامد سیاستی مجلس در این مورد گردید، و یا به عبارتی تصویب قانون پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور^۱. این قانون مصوب سال ۱۳۸۶ که مشتمل بر شش ماده و شش تبصره می‌باشد و به تأیید شورای نگهبان نیز رسیده مقدمه‌ای برای اعمال سیاست‌های آزمونی کشور است. طبق این قانون سابقه تحصیلی و نتایج عملکرد چندساله در امتحانات نهایی سراسری دبیرستان (همچون امتحانات سال‌های آخر متوسطه) که به صورت کشوری برگزار می‌گردند، جایگزین عملکرد در آزمون‌های چند گزینه‌ای کنکور سراسری می‌شود. آنچه مشخص است این است که در مقایسه با کنکور سراسری، امتحانات نهایی سراسری شناخته شده و ملموس‌تر می‌باشند و در کنار سوالات مرتبط با مهارت‌های تشخیصی و دریافتی، شامل سوالاتی هستند که مهارت‌های تولیدی را نیز می‌سنجند. با این حال بررسی سیاست‌گذاری‌های آموزشی در کشورهای متفاوت نشان می‌دهد که تحولات آموزشی همیشه چندان هم موفق نبوده و گاه پیامدهای منفی (روانشناختی و آموزشی) در شرایط جدید همچنان به قوت خود باقی مانده‌اند. ظاهراً عامل اصلی که به این مسئله غامض دامن می‌زند غفلت در اتخاذ ارزیابی به هنگام و مناسب^۲ و نیز عدم توجه به تحلیل سیاست‌های مرتبط با شرایط اصلاح یافته^۳ است. در کشور ما نیز رویارویی با چالش‌های نظام جدید سنجش و پذیرش دانشجو در مقیاس کنونی آن، کاهش مشکلات احتمالی چنین برنامه‌ای، و پر کردن خلأ بین سطوح سیاست و عمل^۴ در این برنامه همه و همه مستلزم این است که این تغییر علاوه بر مراحل/فازهای اجرایی (Implementation)^۵ و

و پایانی (Completion)^۶ خود در مراحل/فازهای ابتدایی

آموزشی می‌گذرد و فقط به فاز نهائی تغییر موقوف نمی‌شود. بنا به ماهیت متفاوت حوزه آموزش زبان انگلیسی، و ضرورت شناخت پیچیدگی‌ها، عوامل مرتبط، و نیز فاکتورهایی که بسته به بافت و شرایط محیط موجود نقش میانجی‌گرا و واسطه‌ای را دارند، بررسی و غور بیشتری در عوامل و موانع بومی کشور الزامی است. لذا با توجه به پیچیدگی‌های نظام آموزش زبان انگلیسی ضروری است که خصوصیات ذاتی و ویژگی‌های هر تغییری در آن در ابتدا تعیین و مورد مطالعه قرار گیرند، به عنوان مثال، قابلیت اجرایی تغییر، قابل قبول بودن و پذیرش آن توسط جامعه منظور، میزان انعطاف پذیری، سازگاری با بافت جامعه و غیره... که همگی بر انتخاب، انتشار و اعمال تغییر، تحول و یا نوآوری در حیطه زبان انگلیسی اثر گذارند. فهم چنین ویژگی‌های ذاتی، عوامل و افراد دخیل و نیز درک تاثیر و

تاثیر پذیری این عوامل از هم و در هم (نوریس، ۲۰۰۹) به وضوح نشانگر 'چند وجهی'، 'چند عاملی' و 'چند محوره' بودن جریان تغییر در بافت‌های خاصی همچون بافت ایران است و در کنار سایر عوامل شامل کلیه افراد ذی نفع، ذی ربط و ذی علاقه (همچون سیاستگذاران و قانونگذاران، مجریان، طراحان آزمون‌ها و برنامه‌های درسی،

مدیران گروهای زبان، معلمان، کنکوری‌ها و محصلان، والدین آنها) است. با اعمال مدل ارزیابی پیشنهادی فوق که در بردارنده کلیه عوامل و فاکتورهای به هم تنیده و متعامل است، مدلی متناسب با شرایط بومی کشور در حیطه زبان انگلیسی ارائه خواهد شد و کیفیت، سودمندی و میزان دستیابی به اهداف ترسیم شده در طی فازهای برنامه‌ریزی و اجرای ملاک جدید سنجش دانش و مهارت زبان انگلیسی داوطلبان مورد ارزیابی قرار خواهد گرفت.

همیشه با موفقیت مواجه نشده چرا که «مسیر تئوری تا عمل مسیری است سنگلاخی و پرفراز و نشیب». بنابراین ضروری است که همگام با معرفی هر نوع تغییر، تحول و نوآوری در سیستم سنجش دانش زبان انگلیسی یک شبکه ارزیابی فعال همه جانبه و پویا که ملاحظات کلیه یاران آموزشی و افراد ذی نفع، ذی علاقه، و ذی ربط را در نظر گیرد نیز اتخاذ گردد تا عوامل منتج به موفقیت یا شکست چنین برنامه‌ای از همان ابتدای برنامه‌ریزی، معرفی و اعمال تغییر، انتشار آن در کل سیستم، و پذیرش نهائی آن به دقت بررسی شود و از خسارت حاصله از برنامه‌های ارزیابی نشده و خام که منجر به برنامه‌ای ناکارآمد گردد جلوگیری شود. تاکنون تغییر، تحول و اصلاحات آموزشی حوزه زبان انگلیسی یا اغلب به شکل ایده‌آلی و

آرمانی مطرح شده و یا عمدتاً بیشتر بر مرحله/فاز آخر یا فاز برونداد و بازده نهائی تاکید داشته تا دیگر مراحل همچون مرحله برنامه‌ریزی و مرحله اجرایی شدن تغییر. لیکن امر ارزشیابی به عنوان فرایندی منظم، همه جانبه و سیستماتیک که بر تضمین کیفیت، سودمندی و بهبود شرایط موجود اشراف داشته نباید فقط شامل ارزیابی خروجی یا برونداد آن شود. بر اساس چنین رویکردی درک کامل تغییرات، تحولات و اصلاحات در کل نظام آموزش زبان انگلیسی و یا در لایه‌ها و جنبه‌های متفاوت آن محصول ارزیابی مستمر سه مرحله/فاز

فوق‌الذکر بوده و بر این رکن استوار است که هر نوع تغییر و تحول در چنین نظامی نیازمند به بازخورد دائمی و مستمری است که از ابتدای مرحله اول تا مرحله نهایی کل حلقه تغییر ساری و جاری است. این امر بدان معنی است که موفقیت برنامه تغییر نظام سنجش زبان انگلیسی به دلیل ماهیت وجودی متفاوت آن با دیگر نظام‌های سنجشی تنها از مجرای یک ارزیابی همه جانبه، پویا و سیستماتیک میسر می‌گردد که در مسیر خود از فاز برنامه‌ریزی و سیاستگذاری‌های بالادستی، فاز اجرایی، و فاز تکمیلی و انتشار کامل در کل نظام



تحلیل تئوریک کاربردی ادبیات انگلیسی در آموزش زبان انگلیسی

دکتر سعید رحیمی پور؛ عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

یادگیری زبان انگلیسی همچون متکلمان بومی (Native) همواره دغدغه اصلی زبان آموزان و مدرسان زبان انگلیسی بوده است. اخیراً تلاش‌های گسترده‌ای در زمینه استفاده از ژانرهای ادبی به عنوان منبعی موثق و قابل اتکا برای آموزش و یادگیری زبان انگلیسی صورت گرفته است. در سالهای اخیر، نقش ادبیات به عنوان جزئی لاینفک و منبعی قابل اتکا در برنامه درسی زبان انگلیسی بیشتر از هدفی نهایی برای آموزش زبان انگلیسی مورد توجه و بررسی قرار گرفته است. درمیان معلمان زبان انگلیسی همواره بر سر اینکه چطور، کی، کجا و چرا ادبیات باید در برنامه درسی آموزش زبان مورد استفاده قرار بگیرد بحث و جدل وجود داشته است. بحث‌های جدی مبنی بر اینکه ادبیات و آموزش زبان انگلیسی چگونه میتوانند برای بهره‌مندی و شکوفایی بیشتر دانش آموزان و معلمان، خلق ایده‌های جدید و بهبود فرآیند یادگیری با هم همکاری کنند. بسیاری از معلمان به استفاده از ادبیات در فرآیند تدریس زبان به عنوان مقوله‌ای جالب و ارزشمند می‌نگرند، سیج (۱۹۸۷). در این مقاله اینکه چرا یک مدرس زبان انگلیسی باید در کلاس درسش از متون ادبی استفاده کند، از چه نوع ادبیاتی باید برای زبان آموزان بهره بگیرد، ادبیات و آموزش مهارت‌های زبانی، فایده هر یک از ژانرهای ادبی در آموزش زبان انگلیسی و جایگاه ادبیات به عنوان یک ابزار در آموزش زبان انگلیسی نه به عنوان یک هدفی در آموزش مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

تحلیل

همانطور که در تحقیقات آمده است ادبیات و زبان ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند و این حقیقتی است که هیچکس نمی‌تواند منکر آن شود. ادبیات از زبان تشکیل شده و نمایانگر یکی از متناوب‌ترین جنبه‌های استفاده آن است. همچنین زبان و تجزیه و تحلیل زبانی برای دسترسی به ادبیات از منظر یادگیرنده به کار گرفته می‌شوند. کارتر (۱۹۸۶) بر نقش ادبیات به «عنوان متحد زبان» تاکید دارند. این روش به هیچ عنوان روش جدیدی نیست چرا که از ادبیات به عنوان یک ابزار آموزشی در روشهای مختلف تدریس استفاده ی گسترده‌ای شده است. با این حال، تغییر منظر ارتباط

بیشتری به ادبیات به عنوان یک اثر ادبی می‌دهد. اول از همه به ما اجازه مرور نقش و وضعیت در حال تغییر ادبیات در شیوه آموزش زبان دوم در رویکرد ارتباطی را می‌دهد. در روش گرامر-ترجمه دستور زبان و ادبیات از اجزای اصلی هستند. در گذشته، متون ادبی زبان مورد نظر خواننده و ترجمه می‌شد و به عنوان نمونه‌ای از نگارش و قوانین دستور زبان مورد استفاده قرار می‌گرفت. (داف و مالای ۱۹۹۰). تمرکز این روش تدریس بر آمادگی، یادگیری قوانین دستور زبان و آموختن واژگان در خلال متن بود. محتوای درسی فاقد هرگونه جذابیت ادبی بود. پس از کنار گذاشتن این روش متون ادبی نیز برای مدرسان زبان دوم به فراموشی سپرده شد. برای رویکردهای ساختاری در آموزش زبان، ادبیات اعتبار و جایگاه خود را به عنوان یک ابزار از دست داد چرا که نماینده و بیانگر روشهای قدیمی آموزش بود. روش کاربردی-ذهنی ادبیات را نادیده گرفت چرا که در این روش ارتباطات از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده و بیانگر نمونه‌های معتبر قابل اتکا زبان هستند. ادبیات نه به عنوان نمونه‌ای معتبر از استفاده زبان و نه دارای نقش بلکه نمایانگر عملکرد ارتباطی در نظر گرفته می‌شد. با این حال، در دهه اخیر به ادبیات به عنوان یکی از منابع ارزشمند موجود برای آموزش زبان توجه ویژه و چشمگیری شده است (داف و مالای ۱۹۹۰). بدون شک امروزه خواندن ادبیات، فعالیتی ارتباطی و متون ادبی نمونه‌های معتبری از استفاده و کاربرد زبان هستند. خیلی از نویسندگان همچون برومفی و کارتر (۱۹۸۶) و لیزر (۱۹۹۳) ایده‌ی وجود زبانی ادبی و خاص را رد کرده‌اند و معتقدند زبانی که در متون ادبی استفاده میشود زبان معمولی و رایج، با ویژگی‌های زبانی مانند استعاره، تشبیه، واژگان شاعرانه، الگوهای نحوی غیر معمول و ... است. این‌ها ویژگی‌های مختص ادبیات نیستند چرا که در زبان عامیانه و همینطور در اشعار کودکان، ضرب‌المثل‌ها و اصطلاحات عامیانه کاربرد دارند و استفاده می‌شوند. ادبیات پایه و اساسی برای استفاده از متون محتوایی و به عنوان منابع دست‌نخورده و کاربردی برای زبان آموزان به حساب می‌آیند.

ادبیات و آموزش مهارت‌های زبانی

بعضی از دانش آموزان، زبان انگلیسی را برای پیشرفت آینده

خود یاد می‌گیرند برای مثال تحصیل در خارج از کشور یا یافتن شغل مناسب برای خود، به همین دلیل لازم است که دانشجوی زبان انگلیسی را با رویکرد ارتباطی تربیت کرد که باعث می‌شود دانش زبانی (دستور زبان و گنجینه لغات) و مهارت‌های او (گفت، شنود، خواندن و نوشتن) و همچنین آگاهی فرهنگی او با هم عجین شوند. اگر مسایل ارتباطی در قالب ژانرهای ادبیات لحاظ نشود، ارتباطات موثری با بومیان یا متن زبان انگلیسی برقرار نمی‌شود. متأسفانه محتوای درسی که در بسیاری از کلاسها در سطوح مختلف در ایران استفاده می‌شود، در ابتدا برای توسعه مهارت‌های خاص استفاده قرار می‌گرفت به خاطر کمبود منابع معتبر و عدم پرورش تفکر نقادانه در دانش‌آموزان مورد نقد قرار گرفتند و تا کنون مواد آموزشی که رنگ و بوی ادبی در آنها مشهود و به ژانر خاصی تعلق داشته باشند به چشم نمی‌خورد. این حیطه فضای خاصی برای تهیه و تدوین مطالب مربوط با این مسئله در آموزش زبان انگلیسی می‌باشد.

ادبیات و مهارت نوشتاری

ادبیات می‌تواند منبعی قدرتمند و انگیزه برانگیز هم به عنوان یک مدل و هم به عنوان یک موضوع در آموزش زبان انگلیسی باشد. ادبیات به عنوان یک مدل وقتی اتفاق می‌افتد که نوشته‌های دانش‌آموزان شبیه به اثر اصلی می‌شود و یا به وضوح از متن، موضوع، ساختمان و / یا سبک آن تقلید می‌کند. با این حال هنگامی که نگارش دانش‌آموز نمایانگر تفکر اصلی همچون تفسیر و تجزیه و تحلیل است و یا وقتی که بروز پیدا می‌کند و یا با خواندن سبب برانگیخته شدن می‌شود، ادبیات به عنوان یک موضوع به کار برده می‌شود.

ادبیات به عنوان مدلی برای نوشتن

سه نوع نگارش عمده وجود دارد که بر پایه ادبیات به عنوان یک مدل هستند: **نگارش کنترل شده:** نگارش کنترل شده بر تمارینی که اکثراً در سطوح اولیه نگارش استفاده می‌شوند و نیازمند دوباره نویسی متون بصورت مستبدانه برای تقویت ساختارهای دستور زبانی استوار است. به عنوان مثال دانش‌آموزان می‌توانند همچون گزارشگران اخبار باشند و یا می‌توانند یک متن سوم شخص را از منظر یک شخصیت به صورت اول شخص دوباره نویسی کنند. **نگارش هدایت شده:** این فعالیت مربوط به سطوح متوسط آموزش زبان انگلیسی است. دانش‌آموزان به مجموعه‌ای از سوالات یا جملات کاملی که وقتی در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند مدل نگارش را بازگو یا خلاصه می‌کنند پاسخ می‌دهند. در برخی موارد دانش‌آموزان بعد از دریافت چند جمله ابتدایی، جمله در برگیرنده موضوع، خلاصه، توضیح و تفسیر تمارین را کامل می‌کنند. تمارین نگارشی هدایت شده، مخصوصاً در سطوح لفظی، دانش‌آموزان را قادر به درک و فهم اثر می‌کند. **مدل بازتولیدی:** این فعالیت شامل مهارت‌هایی همچون بازنویسی کردن، خلاصه، تفسیر و انطباق است. این مهارتها در تمارین نگارشی آموزش زبان انگلیسی بسیار سودمند هستند. در بازنویسی، دانش‌آموزان مستلزم به استفاده از کلمات خودشان برای تفسیر و بازنویسی آنچه می‌شنوند و یا می‌خوانند هستند. از آنجا که تفسیر و بازنویسی متن همزمان با درک مفهوم شعر رخ می‌دهد، همراه با شعر ابزار مفیدی برای آموزش است. خلاصه کردن با نمایشنامه و داستان کوتاه به خوبی کنار می‌آید جایی که رویدادها با نظم و ترتیب خاصی روی می‌دهند، و از عناصری همچون طرح، موقعیت و شخصیت برای هدایت نگارش

خود یاد می‌گیرند برای مثال تحصیل در خارج از کشور یا یافتن شغل مناسب برای خود، به همین دلیل لازم است که دانشجوی زبان انگلیسی را با رویکرد ارتباطی تربیت کرد که باعث می‌شود دانش زبانی (دستور زبان و گنجینه لغات) و مهارت‌های او (گفت، شنود، خواندن و نوشتن) و همچنین آگاهی فرهنگی او با هم عجین شوند. اگر مسایل ارتباطی در قالب ژانرهای ادبیات لحاظ نشود، ارتباطات موثری با بومیان یا متن زبان انگلیسی برقرار نمی‌شود. متأسفانه محتوای درسی که در بسیاری از کلاسها در سطوح مختلف در ایران استفاده می‌شود، در ابتدا برای توسعه مهارت‌های خاص استفاده قرار می‌گرفت به خاطر کمبود منابع معتبر و عدم پرورش تفکر نقادانه در دانش‌آموزان مورد نقد قرار گرفتند و تا کنون مواد آموزشی که رنگ و بوی ادبی در آنها مشهود و به ژانر خاصی تعلق داشته باشند به چشم نمی‌خورد. این حیطه فضای خاصی برای تهیه و تدوین مطالب مربوط با این مسئله در آموزش زبان انگلیسی می‌باشد. این که ادبیات نقش مهمی در آموزش چهار مهارت زبانی مثل خواندن، نوشتن، گوش دادن و صحبت کردن ایفا می‌کند، فرصت بسیار مناسبی است که از طریق ژانرهای مربوط به هر کدام قابل انجام می‌باشد، هر چند، هنگام استفاده از ادبیات در کلاس درس هیچ مهارتی نباید به تنهایی آموزش داده شود و باید به صورت یکپارچه با یکدیگر آموزش داده شوند. معلمان می‌توانند سعی به استفاده از روش شفاهی و کتبی در تقویت مهارت‌های اساسی زبان با محوریت ادبیات و مطالب ادبی بنمایند.

ادبیات و مهارت خواندن

در ایران، خواندن به عنوان هدف نخست آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی در نظر گرفته می‌شود. این مورد به صورت مستقیم در برنامه درسی و آیین رفتاری آموزش و یادگیری زبان خارجی نشان داده شده است. بطور کلی مدرسان زبان انگلیسی باید رویکردی پویا و دانش‌آموز محور در جهت درک آثار ادبی اتخاذ کنند. در درس خواندن، بحث از سطح لفظی با طرح سوالات مستقیم از موقعیت، شخصیت‌ها و طرح آغاز می‌شود که بوسیله ارجاع به منابع خاص در متون ادبی قابل پاسخگویی است. وقتی دانش‌آموزان در فهم ادبی ماهر می‌شوند، وارد سطح استنباطی می‌شوند جایی که به تفسیر شخصیت‌ها، موقعیت و نقطه نظر نویسنده می‌پردازند. اگر ما بتوانیم توانایی و ظرفیت دانش‌آموزان را به این سطح برسانیم، ما موفق به دستیابی به شیوه‌ای بومی گونه و بلند مدت در آموزش زبان شده ایم. پس از درک لفظی و استنباطی یک اثر ادبی دانش‌آموزان آماده انجام کار گروهی و مشترک هستند. و می‌توانند ارزیابی و عکس‌العمل خود را نسبت به اثر ادبی-شخصیت‌ها، موضوع و نقطه نظر نویسنده-با یکدیگر به اشتراک بگذارند. و عکس‌العمل

دانش آموزان بهره می‌برند. اقتباس مستلزم دوباره نویسی نثر بصورت دیالوگ و یا بازسازی یک نمایشنامه یا یک صحنه بصورت شفاهی است. این فعالیت ها دانش آموزان را از تفاوت بین انگلیسی نوشتاری و گفتاری آگاه می‌کند (استرن ۱۹۹۱).

ادبیات و مهارت گفت و شنود

بهره گیری از ادبیات در کلاس درس نه تنها برای توسعه مهارت خواندن و نوشتن، بلکه برای تقویت مهارت گفت و شنود در زبان هدف هم می تواند مفید واقع شود. خواندن شفاهی، اجرای نمایش، بداهه گویی، نقش آفرینی، پانتومیم، فعالیت های گروهی و بحث میتواند معطوف یک اثر ادبی شود. مدرسان زبان انگلیسی میتوانند درک شنیداری و تلفظ را جالب، با انگیزه و متن محور کنند، در سطوح بالاتر با پخش کردن فیلم یا موسیقی در مورد آثار ادبی و یا خواندن بلند ادبیات توسط خود دانش آموزان. همچنین خواندن بلند ادبیات برای دانش آموزان سبب تقویت مهارت شنیداری و گفتاری هم میشود. علاوه بر این سبب بهبود تلفظ دانش آموزان نیز می شود. تقویت تلفظ ممکن است قبل، بعد و یا حین خواندن صورت بگیرد.

نتیجه گیری

ادبیات نقش مهمی در برنامه های انگلیسی بسیاری از کشورهای غیر انگلیسی زبان بازی می کند. با این حال، مشکلات زیادی بر سر راه مدرسان است که انگلیسی را به کمک ادبیات تدریس می کنند. اولاً، تعداد منابع درسی مناسبی که بشود آنها را در کلاس درس انگلیسی مورد استفاده قرار داد بسیار اندک است. ثانیاً، عدم آمادگی کافی در حوزه آموزش ادبیات در برنامه های TESL / TEFL. ثالثاً، فقدان اهداف مشخصی که

نقش ادبیات در آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم/زبان خارجه را مشخص کند. بسیاری از مدرسان انگلیسی تلاش می کنند که ادبیات را در کلاس خود به کارگیرند، اما نداشتن تجربه و مهارت کافی مانع از این کار می شود. معلم در آموزش زبان انگلیسی از طریق ادبیات نقش مهم و اساسی ایفا می کند. او ابتدا باید هدف آموزش زبان را بر اساس نیازها و انتظارات دانش آموزان مشخص کند. معلم با طرح پرسشنامه و مصاحبه شفاهی میتواند هدف آموزش زبان را مشخص کند. سپس او باید روش مناسب تدریس، فنون تدریس و فعالیت های کلاسی را انتخاب کند. معلم باید متون ادبی مربوط به هدف تدریس خود را انتخاب کند. برای انتخاب متون ادبی معلم باید به علاقه، سن، جنسیت، تخصص و... دانش آموزان توجه کند تا باعث رنجش و خستگی دانش آموزان نشود. برای مثال، در سطوح ابتدایی باید از داستانهای ساده شده و یا آن داستانهایی که مختص این سطح هستند استفاده کرد. با این حال برای سطح های بالاتر، به دانشجویان متون ادبی در شکل اصلی خود داده می شود به طوری که آنها می توانند توانایی های ادبی خود را در زبان مقصد توسعه دهند. به عبارت دیگر، دانش آموزان در سطوح پیشرفته تر کاربرد روزانه و مجازی زبان هدف را بطور عملی می آموزند و با ژانر های مختلف ادبی (همچون شعر، داستان کوتاه، نمایشنامه ها و...) آشنا می شوند. با مشاهده نحوه استفاده شخصیت های مختلف داستانهای کوتاه و نمایشنامه ها از آرایه های ادبی همچون (تشبیه، مجاز، استعاره و...) برای بیان مقاصد و اهداف خود، دانش آموزان می آموزند که چگونه انگلیسی را شفاف تر، خلاقانه تر و قدرتمندانه تر بنویسند.





دکتر حسین کل بستان؛ عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

نگاهی مختصر به نظام آموزش مجازی



دکتر سید رضا به آفرین؛ استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی

دانشمندان و متفکران، عصر آینده را «عصر مجازی» نامیده‌اند، زیرا در این دوره، فن‌آوری اطلاعات می‌تواند به‌آزادگی هر واقعیت یا پدیده، یک بدل مجازی، بسازد. مواردی همچون تجارت الکترونیک، فروشگاه الکترونیک، بانک الکترونیک، بازی‌های رایانه‌ای، پست الکترونیکی و دهها و صدها مورد دیگر از جمله مدرسه مجازی، دانشگاه مجازی (که در کشور ما تحت عنوان آموزش از راه دور مطرح است) مؤید همین مدعاست و بر همین اساس یکی از مظاهر بسیار مهم فن‌آوری اطلاعات در بعد آموزش متجلی گشته است که از آن با عبارتی مثل آموزش مجازی یا آموزش مجازی مستقیم و یا آموزش الکترونیک (رایا آموزشی) و... یاد می‌شود. شاید مهمترین دستاورد این فن‌آوری برای بشر بشارت تحقق عدالت آموزشی باشد. از طرف دیگر، بررسی تاریخی کشورهای پیشرفته و یا در حال پیشرفت در شکوفایی اقتصادی و تحول نظام آموزشی آنان نشان دهنده توجه جدی مدیران و برنامه‌ریزان این کشورها به استاندارد و استانداردسازی و کیفیت بخشی در آموزش و ترویج آن در جامعه است، به طوری که هم اکنون در بسیاری از کشورها مقوله استاندارد و کیفیت آموزشی در سالهای پایانی مقطع آموزش متوسطه و مقاطع مختلف دانشگاهی تدریس می‌شود؛ ضمن آنکه در این کشورها این امر به یک پدیده فرهنگی و اجتماعی حائز اهمیت تبدیل گردیده است. اگر چه کاربست لفظ استاندارد و استاندارد سازی از یک طرف و کیفیت و کیفیت بخشی از طرف دیگر بیشتر در حیطه صنعت و تولید به کار گرفته شده است، اما باید توجه داشت که همه جا و همه چیز می‌تواند مورد توجه فرایند استاندارد سازی و کیفیت بخشی قرار گیرد. بطوری که طیف وسیعی از شئون زندگی انسان که یکی از آنها مسئله تعلیم و تربیت است را می‌توان در این قالب جای داد. با وجود گسترده‌ی نظام آموزش مجازی و برای جلوگیری از بیراهه روی‌ها، نیاز به وجود چارچوبهای مشخص (برای انجام فعالیتهای گوناگون

مقاله حاضر برگرفته از مقدمه طرح پژوهش ملی تحت عنوان «طراحی نظام اجرایی مرکز آموزش از راه دور به منظور کیفیت بخشی عملکرد آنها و تبیین ملاک‌ها و معیارهای ارزشیابی و رتبه بندی آن مراکز بر اساس مطالعات تطبیقی با کشور های همجوار و مسلمان (راهکارهای اجرایی برای گنجاندن بحث های پرورشی و فرهنگی)» برای «سازمان مدارس غیردولتی و توسعه مشارکت های مردمی» توسط نگارندگان انجام شده است. ورود فن‌آوری به عرصه اطلاعات و پدید آمدن فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات تمام ابعاد زندگی بشر را متحول ساخته است. در مقایسه با گذشته‌های نه چندان دور، روند انجام امور از نظر کیفی و کمی نیز تغییر کرده که در نتیجه این تغییر و تحولات، مراکز آموزشی در وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری با پدیده جدیدی تحت عنوان فن‌آوری‌های نوین آموزشی رو به رو شده‌اند که آموزش را از حالت سنتی و کلاسیک خارج ساخته و هویت خاصی به آن بخشیده است. با پیدایش و گسترش رایانه‌ها، وبگاه‌ها و شبکه‌های اجتماعی در دهه‌های آخر قرن بیستم نوع دیگری از آموزش و فضاهای آموزشی را پیش روی فراگیران قرار داده است. تحول ابزارها و روش‌های آموزش در جهتی است که هر فرد در هر زمان و هر مکان بتواند با امکانات خودش و در بازه زمانی که خودش مشخص می‌کند اقدام به یادگیری نماید. این نوع آموزش آمیزه‌ای از کاربرد فن‌آوری، ارتباطات، مفاهیم روانشناختی، حرفه‌ای و آکادمیک بر اساس معیارها و استانداردهای معمول است که با عنایت به اهداف، نیازها و واقعیت‌های موجود هر جامعه شکل خاصی به خود می‌گیرد. آموزش به کمک فن‌آوری‌های نوین در مدت زمان کوتاهی که از زمان پیدایش آن می‌گذرد توانسته است شیوه‌های آموزشی را در سطح بسیار گسترده دگرگون کند. فن‌آوری حیرت‌انگیز اطلاعات چنان در حال پیشرفت و دگرگونی جهان است که برخلاف تفکر گذشته مبتنی بر تلقی عصر آینده به «عصر ارتباطات» برخی

این موقعیت الزاماتی را می‌طلبد که ناگزیر باید به آن مجهز شد. باید به گونه‌ای عمل کرد که سازمانی پویا و زنده در عرصه جهانی باشیم و قابلیت‌هایی که خداوند ارزانی داشته است را به شایستگی بکار ببریم. یکی از این قابلیت‌ها آموزش الکترونیکی و نهادینه کردن آن در نظام آموزشی است. منظور از آموزش از راه دور به‌طور کلی بهره‌گیری از سیستم‌های الکترونیکی مثل رایانه، اینترنت، دیسک‌های چندرسانه‌ای، نشریه‌های الکترونیکی و خبرنامه‌های مجازی نظایر این‌هاست که با هدف کاستن از رفت و آمدها و صرفه‌جویی در وقت و هزینه و در ضمن یادگیری بهتر و آسان‌تر صورت می‌گیرد. امروزه اکثر سازمانها بر این باورند که گذر از مرحله سنتی برگزاری و اجرای برنامه‌های آموزشی کارکنان به سمت آموزش از راه دور ضرورتی غیر قابل انکار است. بر اساس تحقیقات به عمل آمده در شرکتها و مؤسساتی که تاکنون از اینگونه تجهیزات و امکانات آموزشی بهره گرفته اند، نشان می‌دهد که اجرای این مهم در سه حوزه اصلی: بهبود عملکرد، افزایش کارایی و اثربخشی و کاهش هزینه‌های آموزش تأثیر به سزایی داشته است. در بُعد افزایش کارایی و اثربخشی مشخص شده است که شیوه‌های آموزش از راه دور زمان یادگیری فراگیران را به طور متوسط بین ۲۵ تا ۵۰ درصد کاهش داده و زمان فعال حفظ اطلاعات نیز به نسبت قابل ملاحظه‌ای افزایش یافته است. همچنین با آموزش از راه دور می‌توان محیط کاری با نیروی انسانی آموزش دیده در حداقل زمان ممکن ایجاد نمود که نتیجه آن بهره‌وری بیشتر در سازمان خواهد بود. با توجه به مطالب عنوان شده ضرورت ایجاد می‌کند جهت کنترل نظامهای آموزشی مجازی استانداردهایی تعریف شده و همواره تحت کنترل قرار گیرد. که در این رابطه پژوهش بین‌المللی و ملی که باید و

در این نظام) تحت عنوان نظام آموزش مجازی یا از راه دور بیش از هرچیز احساس می‌شود. در این رابطه چند عامل عمده را می‌توان در توجه به کیفیت بخشی و استانداردسازی آموزش و پرورش مجازی ذکر کرد: (۱) امکان ایجاد فاصله علمی بین مراکز آموزشی در سراسر کشور رو به افزایش است. لذا جهت کنترل نظام و کیفیت آموزشی چنین مراکزی از یک طرف نیاز به طراحی استانداردهای مناسب جهت کاهش این فاصله در مراکز آموزشی عادی هستیم و از طرف دیگر ضرورت ایجاد می‌کند نظامی طراحی شود تا مراکز آموزش از راه دور را که هم اکنون به لحاظ کمی در حال گسترش هستند کنترل کرده و آنها را ملزم به رعایت اصول و مبانی آموزش و پرورش مناسب نموده و محتوای آموزشی آنها را تحت نظارت خود درآورد. (۲) ارائه آموزش مناسب و با کیفیت در کلیه مراکز آموزشی آموزش از راه دور.

(۳) یکسان سازی و کیفیت بخشی به فرایند آموزش از راه دور در کشور. (۴) ضرورت جلوگیری از بی‌راهه رویها و تکیه بر چارچوب‌هایی مدون که از درجه اعتماد بالایی برخوردار باشند

براساس سند برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، اساس نظام آموزش و پرورش تربیت انسان شایسته و کارآمد بر اساس و محور «حیات طیبه» است. لیکن برای رسیدن به چنین هدفی امروزه بحث تحول در آموزش و پرورش و چگونگی انجام آن در دستور کار تمامی دست اندرکاران تعلیم و تربیت قرار گرفته است. با گسترش کمی مراکز آموزشی آموزش از راه دور قطعاً این مسیر راحت‌تر طی می‌شود، اما نیاز به یک نظام پیشرفته اجرایی جهت کنترل و نظارت بر عملکرد آنها و تعیین ملاکهای مهم استاندارد و ارزشیابی آنها براساس همان معیارها امری اجتناب ناپذیر است. لذا شایسته است که نیروهای فکری، کارآمد و زبده بر اساس هویت دینی و ملی کشور مبنای تغییر در نظام آموزشی و کیفیت آموزش و خدمات آموزشی ارائه شده را سرلوحه کار خود قرار داده و اصول مطروحه در اسناد بالادستی را چراغ راه خود قرار دهند. این خود مستلزم همت و تلاش ملی است که م‌تواند زمینه ساز این تحول و به وجود آمدن برنامه‌ریزی منسجم و در نهایت ارتقاء سطح کیفی آموزش و پرورش را فراهم آورد. ورود رایانه و ترویج مفهوم آموزش از راه دور عرصه کسب و کار امروز را به کلی متحول نموده است. ویژگی بارز عصر امروز انفجار اطلاعات است که در اثر رشد شتابان فن‌آوری بوجود آمده است. سرعت حیرت‌انگیز توسعه فن‌آوری اطلاعات فضایی را ایجاد کرده است که باید سازمانها با تمام توان آمادگی لازم را برای مواجهه با آن را داشته باشند تا در مسیر رشد و توسعه توسعه از این حرکت پویا باز نمانند.



کنفرانس‌های بین‌المللی مرتبط با آموزش زبان در کشورهای آسیایی در سال ۲۰۱۹ و ابتدای سال ۲۰۲۰

	CONFERENCE TITLE, DATE AND VENUE	DEADLINE FOR ABSTRACTS	CONFERENCE WEBSITE
۱	Academics World 548th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 11th- 12th Aug. 2019 - Tehran, Iran	03-07-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/Iran/1/ICLLC/
۲	Academics World 566th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 11-10 Sep. 2019 - Manama, Bahrain	02-08-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/Bahrain/1/ICLLC/
۳	Academics World 617th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 2-1 Dec. 2019 - Dhaka, Bangladesh	23-10-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/Bangladesh/2/ICLLC/
۴	Academics World 602nd International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 10-9 Nov. 2019 - Hongkong, Hong Kong	01-10-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/HongKong/3/ICLLC/
۵	Academics World 632nd International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 25-24 Dec. 2019 - Hongkong, Hong Kong	16-11-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/HongKong/4/ICLLC/
۶	THE IIER - 704th International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT). 10-9 Jan. 2020 - Hong Kong, Hong Kong	01-12-2019	http://theiier.org/Conference2020/HongKong/1/ICPLT/
۷	Academics World 556th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 25-24 Aug. 2019 - Pune, Maharashtra, India	16-07-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/India/3/ICLLC/
۸	Academics World 560th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 31-30 Aug. 2019 - Goa, India	22-07-2019	http://www.academicsworld.org/Conference۲۰۱۹/India/۴/ICLLC/
۹	Academics World 578th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 30-29 Sep. 2019 - New Delhi, India	21-08-2019	http://www.academicsworld.org/Conference۲۰۱۹/India/۵/ICLLC/

۱۰	Academics World 611th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 24-23 Nov. 2019 - Chennai, Tamil Nadu, India	15-10-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/India/6/ICLLC/
۱۱	THE IIER - 713th International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT). 24-23 Jan. 2020 - CHENNAI, Tamil Nadu, India	15-12-2019	http://theiier.org/Conference2020/India/1/ICPLT/
۱۲	Academics World 585th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 13-12 Oct. 2019 - Jakarta, Indonesia	04-09-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/Indonesia/5/ICLLC/
۱۳	THE IIER - 609th International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT). 8-7 Aug. 2019 - Tokyo, Japan	29-06-2019	http://theiier.org/Conference2019/Japan/8/ICPLT/
۱۴	Academics World 546th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 10-9 Aug. 2019 - Kyoto, Japan	01-07-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/Japan/7/ICLLC/
۱۵	THE IIER - 669th International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT). 13-12 Nov. 2019 - Muscat, Oman	04-10-2019	http://theiier.org/Conference2019/Oman/2/ICPLT/
۱۶	Academics World 567th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 13-12 Sep. 2019 - Muscat, Oman	04-08-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/Oman/1/ICLLC/
۱۷	THE IIER - 711th International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT). 21-20 Jan. 2019 - Istanbul, Turkey	12-12-2019	http://theiier.org/Conference2020/Turkey/1/ICPLT/
۱۸	THE IIER - 665th International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT). 7-6 Nov. 2019 - Istanbul, Turkey	28-09-2019	http://theiier.org/Conference2019/Turkey/6/ICPLT/
۱۹	THE IIER - 656th International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT). 22-21 Oct. -2019 Antalya, Turkey	13-09-2019	http://theiier.org/Conference2019/Turkey/5/ICPLT/
۲۰	Academics World 563rd International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 7-6 Sep. 2019 - Istanbul, Turkey	28-07-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/Turkey/4/ICLLC/

۲۱	Academics World 554th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 22-21 Aug. 2019 - Antalya, Turkey	13-07-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/Turkey/3/ICLLC/
۲۲	THE IIER - 710th International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT). 19-18 Jan. 2020 - Kuala Lumpur, Malaysia	10-12-2019	http://theiier.org/Conference2020/Malaysia/1/ICPLT/
۲۳	Academics World 628th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 19-18 Dec. 2019 - Langkawi, Malaysia	10-11-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/Malaysia/11/ICLLC/
۲۴	Academics World 608th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 19-18 Nov. 2019 - Kuala Lumpur, Malaysia	10-10-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/Malaysia/10/ICLLC/
۲۵	THE IIER - 644th International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT). 3-2 Oct. 2019 - Putrajaya, Malaysia	25-08-2019	http://theiier.org/Conference2019/Malaysia/10/ICPLT/
۲۶	THE IIER - 617th International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT). 20-19 Aug. 2019 - Putrajaya, Malaysia	11-07-2019	http://theiier.org/Conference2019/Malaysia/9/ICPLT/
۲۷	Academics World 542nd International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 3-2 Aug. 2019 - Putrajaya, Malaysia	24-06-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/Malaysia/9/ICLLC/
۲۸	THE IIER - 667th International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT). 10-9 Nov. 2019 - Yokohama, Japan	01-10-2019	http://theiier.org/Conference2019/Japan/13/ICPLT/
۲۹	THE IIER - 660th International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT). 28-27 Oct. 2019 - Osaka, Japan	19-09-2019	http://theiier.org/Conference2019/Japan/12/ICPLT/
۳۰	THE IIER - 648th International Conference on Psychology, Language and Teaching (ICPLT). 10-9 Oct. 2019 - Kyoto, Japan	01-09-2019	http://theiier.org/Conference2019/Japan/11/ICPLT/
۳۱	Academics World 565th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 10-9 Sep. 2019 - Yokohama, Japan	01-08-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/Japan/9/ICLLC/

۳۲	Academics World 558th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 28-27 Aug. 2019 - Osaka, Japan	19-07-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/Japan/8/ICLLC/
۳۳	Academics World 609th International Conference on Language, Literature and Culture (ICLLC). 21-20 Nov. 2019 - Istanbul, Turkey	12-10-2019	http://www.academicsworld.org/Conference2019/Turkey/5/ICLLC/

برای اطلاع از کنفرانسهای مشابه در سایر کشورهای جهان در نسخه پی دی اف نامه بالندگی روی لینک زیر کلیک کنید.

https://www.allconferencealert.com/topic_event.php?topic=Language

معرفی کتب در حوزه آموزش زبان

The Action-Oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education (NEW PERSPECTIVES ON LANGUAGE AND EDUCATION) - 2019
by Enrica Piccardo and Brian North

The Routledge Handbook of English Language Teacher Education - 2019
1st Edition
Edited by Steve Walsh, Steve Mann

رویکرد اقدام گرا: دیدگاه پویا در آموزش زبان (چشم اندازهای نو به زبان و آموزش) - ۲۰۱۹
نویسندگان: انریکا پیکاردو، برین نورث

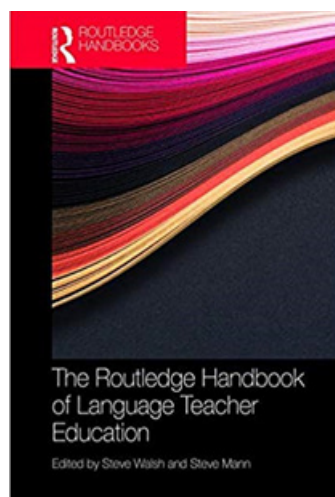
مجموعه راهنمای آموزش زبان انگلیسی در تربیت معلم - ۲۰۱۹
چاپ اول
ویرایش توسط استیو والش، استیو مان

این کتاب زمینه ای را برای وضعیت در حال تغییر شیوه های آموزش زبان به سوی آموزش مبتنی بر عمل گرایی فراهم کرده و تئوری سازی های لازم بدین منظور را ارائه می کند. این کتاب همچنین بستر مناسب را برای طرح مفاهیم و نظریات مرتبط ایجاد و رابطه آنها را برای بکار گیری عملی در کلاس درس آموزش زبان مورد بررسی قرار میدهد. در این فرایند، مفهوم شایستگی بازبینی شده و مفاهیم پویایی چون « میانجیگری و چند زبانه بودن » مورد بحث و بررسی قرار می

مجموعه راهنمای آموزش زبان انگلیسی در تربیت معلم منابع قابل دسترس، معتبر، جامع و به روز شده از آموزش معلمان زبان را در اختیار خوانندگان قرار میدهد. این کتاب در ۶ بخش و ۳۹ فصل تهیه شده است که دارای مقدمه ای بر مسائل تاریخی، چارچوب های نظری و بحث های جاری و مهم آموزش در تربیت معلم می باشد. این کتاب بینش های منحصر به فردی در مورد



گیرند. نویسندگان وضعیت جدید آموزش زبان را با رویکردهای اقدام محوری توضیح میدهند. این کتاب برای متخصصان، معلمان و اساتید بسیار مفید بوده زیرا در زمینه های برنامه ریزی، اجرا، آموزش و ارزیابی رویکرد جدید اقدام محور در آموزش زبان آنان را آگاه ساخته و میتواند اثرات آموزشی مفیدی را پی ریزی کند.



طیف وسیعی از زمینه های آموزش معلمان را ارائه می دهد. تمرکز کتاب بر مسائل کلیدی مانند اولویت های معلم و یادگیرنده، زبان و ارتباطات، شیوه های فعلی تدریس، تمرینهای فکورانه در کلاس درس و تحقیق مسایل آموزش و یادگیری زبان قرار داده شده است.

نامه بالندگی دانشگاه فرهنگیان

● شماره دهم ● دی ۱۳۹۷

مدیر مسئول

دکتر رضا کچوئیان

دبیر علمی

دکتر حاتم فرجی

مدیر اجرایی

فاطمه مقاره زاده

سر دبیر محتوایی این شماره

دکتر محمد رضا گرامی

طراح و صفحه آر:

اسماعیل عظیمی، زهره علوی

شماره تماس

(۰۲۱ ۸۷۷۵۱۴۱۰)

