

بررسی مفهوم بسندگی زبانی از دیدگاه سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان و فراگیران زبان انگلیسی در ایران

محمد پژوهش* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان مشهد، مشهد، ایران)
آذر حسینی فاطمی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

با توجه به نقش باورها در فراگیری زبان دوم و اهمیت بسندگی در برنامه‌های آموزشی زبان انگلیسی، پژوهش پیش‌رو به روش کیفی و با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به بررسی مفهوم بسندگی از منظر سیاست‌گذاران آموزشی، مدرسان و فراگیران زبان انگلیسی در ایران پرداخته است. مصاحبه‌ها پس از گردآوری ضبط و پیاده‌سازی، به کمک نرم‌افزار تحلیل کیفی MAXQDA مضامین آن‌ها شناسایی، کدگذاری و دسته‌بندی گردیدند. جمع‌آوری داده‌ها تا دستیابی به اشباع نظری و رسیدن تعداد مصاحبه‌شوندگان به ۲۰ نفر ادامه یافت. تحلیل کیفی متون بیانگر وجود تنوع و گوناگونی دیدگاه‌ها و باورها در زمینه ماهیت و خصوصیات بسندگی، رویکردهای آموزشی، شیوه‌های اندازه‌گیری و اهداف آموزشی مورد نظر گروه‌های مصاحبه‌شونده بود. براساس یافته‌ها و برای نزدیکی بیشتر باورها، افزایش انگیزه بیشتر در رشد بسندگی زبان انگلیسی فراگیران و کمک به رضایت شغلی مدرسان، پیشنهادها و طرحی آموزشی ارائه شده است. یافته‌ها و راهکار پیشنهادی در این پژوهش می‌تواند برای طراحان برنامه‌های درسی زبان دوم، سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان و فراگیران زبان انگلیسی مفید باشد.

کلیدواژه‌ها: بسندگی زبانی، توانش زبانی، پنداره، مهارت‌های زبانی

* نویسنده مسئول mohdpazhou@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۰۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۰۳

۱. مقدمه

حیطه آموزش زبان انگلیسی همواره شاهد نظریات و پژوهش‌های فراوان و مختلفی با هدف غایی یافتن روشی کارآمدتر برای رشد و شکوفایی بسندگی بوده است. هم‌جهت با چنین مطالعاتی، بسندگی زبانی خود موضوع و انگیزه اصلی مطالعه و پژوهش‌های فراوانی بوده که هدفشان ارائه مدل و چهارچوبی جامع‌تر برای شناسایی، تبیین ویژگی‌های مختلف این سازه ذهنی بوده و به‌گونه‌ای شاید همواره، همزمان در نقش وسیله و هدف، در این تلاش‌ها ظاهر شده است. چنین نقشی در حالی که بسندگی را به‌زعم بسیاری از پژوهشگران به پرکاربردترین واژه در حوزه زبان‌آموزی تبدیل کرده، وضعیت متناقضی را نیز دامن زده است؛ زیرا این تحقیقات فراوان به ارائه مدلی مورد پذیرش همگان در حوزه آموزش زبان منجر نشده است (اسپالسکی^۱، ۲۰۰۷؛ باکمن^۲، ۲۰۰۷؛ پیش‌قدم و ذبیحی، ۲۰۱۵؛ فرهادی، ۱۹۸۲، ۲۰۰۵؛ شوهای^۳، ۲۰۱۷؛ کامینز^۴، ۲۰۰۸؛ یانگ^۵، ۲۰۱۱).

یکی از نظریه‌هایی که با ظهور خود تغییرات قابل توجهی را در آموزش عمومی و رویکردها در حوزه آموزش زبان موجب گردید، نظریه کنش متقابل اجتماعی^۶ است که با تکیه بر نگرشی جامع، چندرشته‌ای، توصیفی و تبیینی، تعامل و مشارکت را لازمه فضاهای آکادمیک و موفقیت در فراگیری زبان دوم می‌داند (فریره^۷، ۲۰۰۰، ویلیامز و برودن^۸، ۱۹۹۷). توجه ویژه به نقش باورها و عقاید زبان‌آموزان و معلمان از دیگر موضوعات مرتبط با این دیدگاه است. تحقیقات پیرامون باورها اکنون مجموعه‌ای ارزشمند از برداشت‌های صحیح و غلط گروه‌های مرتبط با آموزش و فراگیری زبان دوم را فراهم آورده که دانستن آن‌ها به درک بهتر ما از فرآیند زبان‌آموزی کمک

-
1. Spolsky
 2. Bachman
 3. Shohamy
 4. Cummins
 5. Young
 6. social interactionist theory
 7. Freire
 8. Williams & Bruden

فراوانی می‌کند. این مطالعات که عموماً کیفی‌اند بر پایه مفروضات زیر بنا شده‌اند: ۱. ارتباطی تنگاتنگ و پویا میان عقاید و رفتار وجود دارد؛ ۲. رفتارها قبل از بروز از فیلتر باورها عبور می‌کنند؛ ۳. شناخت باورها می‌تواند مانع بروز تصورات و رفتارهای غلط شود؛ ۴. بی‌توجهی به باورها نتایجی چون کاهش انگیزه یادگیری را به دنبال دارد (هورویتز، ۱۹۸۷؛ هوسنفلد، ۱۹۷۸؛ کلاجا و فریرا، ۲۰۰۳؛ وندن، ۱۹۸۶).

با توجه به نقش تأثیرگذار باورها در حوزه آموزش و اهمیت بسندگی به‌عنوان هدف نهایی آموزش و فراگیری زبان دوم، شناسایی و مطالعه رابطه این دو را می‌توان از موضوعات در خور بررسی در این حوزه دانست. تحقیقات نشان می‌دهد باورها اساس عملکردند و بیش از دانش محتوایی بر حوزه‌های مختلف درسی آموزشی اثرگذارند (بایرنز، ۱۹۸۴؛ استرن، ۱۹۸۳؛ ویلیامز و برودن، ۱۹۹۷). با توجه به اهمیت بسندگی زبانی در آموزش، دشواری در اندازه‌گیری آن، ماهیت غیرعینی و ذهنی آن و نقش سیاسی اجتماعی آن برای متقاضیان تحصیل، کار و مهاجرت، می‌توان به نیاز و اهمیت پژوهشی با هدف شناسایی باورها درباره بسندگی زبانی از منظر سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان و زبان‌آموزان به‌عنوان کنشگران اصلی حوزه آموزش و فراگیری زبان انگلیسی بیشتر پی برد. در همین راستا پژوهش پیش‌رو سعی دارد باورهای این سه گروه را در خصوص ماهیت، آموزش و سنجش بسندگی در زبان انگلیسی در ایران شناسایی و بررسی و مقایسه کند.

۲. پیشینه و چهارچوب نظری پژوهش

واژه «بسندگی» در فرهنگ دهخدا برگرفته از «بسنده»، فارسی واژه «کافی» به معنی «بس» است. همین مرجع بسندگی را متشکل از ترکیب‌های «بس» + «اند» + «ه» (به معنی مقدار کم) + «گ» (که میانجی) + «ی» (پسوند مصدری) دانسته و «کافی

1. Horwitz
2. Hosenfeld
3. Kalaja & Ferreira
4. Wenden
5. Byrens
6. Stern

بودن» معنی می‌کند. بسندگی را شاید بتوان با توجه به تعریف «گرتته‌برداری نحوی» نورا و خزاعی‌فر (۱۳۹۷، ص. ۵۸) نوعی گرتته‌برداری نحوی دانست که بازتابی از «ظرافت‌های صوری و واژگانی» معادل انگلیسی آن (یعنی پروفیشنسی) است. کامینز (۲۰۰۰، ص. ۵۷) معتقد است «کمتر موضوعی تأثیر شگرف بسندگی و سنجش آن را در تحقیقات علوم اجتماعی داشته است». اما اهمیت و مطالعات گسترده به ارائه مدلی برای تسلط زبانی که مورد پذیرش تمامی محققان باشد، منجر نشده است. وقتی حسین فرهادی در اواخر دهه هفتاد میلادی بسندگی را سازه‌ای با تعریفی گنگ و نامفهوم معرفی کرد، شاید تصور نمی‌کرد که پس از سه دهه هنوز تعریف جامع و مورد اتفاق همگان از بسندگی ارائه نشده باشد. باکمن در جمع‌بندی نظرات در دو کنفرانس سال‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۸۱ در انگلستان با محوریت بسندگی می‌گوید:

در همایش اول، اتفاق نظر بسیار اندکی درباره وجود سازه‌ای ذهنی به‌نام توانایی یا بسندگی زبانی وجود داشت، تا آنجا که برخی سخنرانان حتی وجود چنین سازه‌ای را باور نداشتند و برخی با تعجب از چرایی تحقیق و پرداختن به آن سخن می‌گفتند، تا چه رسد به اندازه‌گیری آن. برخی نیز بسندگی را موضوعی چندان قابل طرح و پر اهمیت نمی‌دیدند (باکمن، ۲۰۰۷، ص. ۵۱).

اسپالسکی (۲۰۰۷) در توصیفی استعاری، بسندگی را جانوری اساطیری به‌نام کیمیرا با دهانی پر آتش، سری شیر مانند، دمی مارگونه و چهره‌ای چون بز تشبیه می‌کند. هم‌پوشانی معنایی و مترادف انگاشتن بسندگی با «توانش، مهارت و توانایی»، اختلاف نظر در شیوه آموزش، رشد آن و اندازه‌گیری بسندگی با تکیه بر استفاده از معیارهای بومی یا استانداردهای جهانی از موارد بحث‌برانگیز در ادبیات تحقیق است (باکمن و پالمر، ۲۰۱۰؛ کنل و سواین، ۱۹۸۰؛ کامینز و فرهادی، ۱۹۸۰الف، ۱۹۸۰ب؛ ۱۹۸۲؛ آلر، ۱۹۷۹). استرن (۱۹۸۳) مطالعات حوزه بسندگی را به چهار نوع مطالعات حوزه نظر، تحقیقات چند (یا میان) رشته‌ای، تحقیقات حوزه اندازه‌گیری

1. Bachman & Palmer
2. Canale & Swain
3. Oller

و آزمون‌های بسندگی و تحقیقات درباره معیارهای سنجش بسندگی تقسیم می‌کند. پیش‌قدم، ذبیحی و شایسته (۲۰۱۵) این مطالعات را جدای از سیر تکاملی زبان‌شناسی کاربردی و هویت مستقل حوزه آموزش زبان در عبور از دوره‌های «صلاحیت علمی^۱، پارادایم زبانی گسترده^۲، پیگیری‌ها و مطالعات چند سویه^۳، مطالعات حوزه یادگیری زبان دوم و معرفی نظریه یادگیری اجتماعی و نگرش حاکم بر هر دوره» نمی‌دانند.

۲.۱. رویکردهای مبتنی بر زبان‌شناسی

در رویکردی زبان‌شناسانه، بسندگی معادل با توانایی آوایی، واژگانی و گرامری و کسب مهارت‌های چهارگانه زبانی است (استرن، ۱۹۸۳) و تحت تأثیر مکتب تجربه‌گرایی علمی، به اصل تفکیک مهارت‌های خرد و کلان زبانی در تدریس، سنجش و تحلیل مقابله‌ای زبان‌ها معتقد است (فرهادی، ۲۰۰۵). به‌نظر ورهوون و دویونگ^۴ (۱۹۹۲) ملاک‌های بسندگی، آگاهی از ساختار و واژگان، درک شنیداری، تولید شفاهی، خواندن، نوشتن، دقت و سرعت در گوش دادن و سلاست در صحبت کردن است. آلر (۱۹۷۶ و ۱۹۸۱) تفاوتی میان بسندگی زبانی و هوش قائل نیست و بر این باور است که ساختار ذهنی واحدی مسئول تمامی قابلیت‌ها اعم از زبانی و غیرزبانی است (الن^۵ و همکاران، ۱۹۹۰). پیدایش فرضیه توانش واحد^۶، همزمانی آن با آغاز دوره پارادایم زبانی گسترده و رشد آن در دوره فعالیت چندرشته‌ای در دهه ۱۹۷۰ در زبان‌شناسی کاربردی مقارن بود با حرکتی از زبان‌شناسی همگانی به سوی وابستگی کمتر به زبان‌شناسی عمومی و حرکت به سوی هویتی مستقل (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۵).

1. scientific jurisdiction
2. extended linguistic paradigm
3. multi-layered pursuit
4. Verhoeven & de Jong
5. Allen
6. unitary competence hypothesis

۲.۲. رویکرد مبتنی بر جامعه‌شناسی

رویکرد بین‌رشته‌ای زبان‌شناسی کاربردی، با تمرکز بر جنبه‌های گفتمانی و مطالعات جامعه‌شناسی زبان در دهه ۱۹۷۰ به پیدایش مدل اجتماعی‌زبانی‌هایمز انجامید (کوماروادیلو^۱، ۲۰۰۶؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۵). به عقیده کزدن^۲ (۲۰۱۱) این مدل حاصل همگرایی زبان‌شناسی گشتاری، قوم‌نگاری ارتباط و «تأکید بر تعریف توانایی‌های سخنگویان و کاربران زبان است» (ص. ۳۶۵). هایمز، بسندگی را شامل آگاهی از قوانین زبانی و قوانین اجتماعی در جهان واقع که نقش مهمی در روابط بین‌فردی در ارتباطات بازی می‌کنند، می‌داند (کوماروادیلو، ۲۰۰۶). این رویکرد را می‌توان حاصل «تلفیق رویکردهای ارتباطی، درک بافت اجتماعی حاکم بر محیط آموزشی، فعالیت‌های همسو با دنیای اجتماعی زبان‌آموزان و دادن فرصت‌های برابر به تمامی زبان‌آموزان از جانب معلم دانست» (مکی و روبدی^۳، ۲۰۰۹، ص. ۲۳).

۲.۳. رویکردهای مبتنی بر نظریات ارتباطی

عدم پرداختن به ارتباط درونی اجزا و بافت زبانی در مدل هایمز و پیدایش نظریه یادگیری اجتماعی باندورا موجب پیشنهاد مدل جامعی برای توانش ارتباطی توسط کنلی و سوین‌گردید (براون^۴، ۲۰۰۷؛ الف؛ فالچر و دیویدسون^۵، ۲۰۰۷؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۵) تحت تأثیر نظرات هایمز^۶ (۱۹۷۲) و ویدوسان^۷ (۱۹۷۸) بسندگی در مدل این دو محقق شامل توانش راهبردی، اجتماعی‌زبانی، دستوری و گفتمانی است. توانش راهبردی کار جبران ضعف‌ها و خطاهای زبانی و توانش گفتمانی کار درک و استفاده از عناصر انسجام‌متنی را در تعاملات کتبی و شفاهی به‌عهد دارند (براون، ۱۹۹۴). بسندگی در این مدل عبارتست از دانش و مهارت زبانی به‌علاوه

1. Kumaravadivelu
2. Cazden
3. McKay & Rubdy
4. Brown
5. Fulcher & Davidson
6. Hymes
7. Widowson

مهارت‌های اجتماعی‌زبانی و مجموعه‌ای از راهبردهای ارتباطی برای کمک به تعامل اثربخش‌تر در موقعیت‌های گفتمانی-تعاملی. دشواری در عملیاتی ساختن برخی مؤلفه‌ها در سنجش (فرهادی، ۱۹۸۳؛ ویدوسان، ۲۰۰۰)، همپوشانی و نپرداختن به ارتباط متقابل مؤلفه‌ها با یکدیگر (اسکهان^۱، ۱۹۸۸؛ ویدوسان، ۲۰۰۳) و تأکید زیاد بر دانش و نه مهارت (فالچر و دیویدسون، ۲۰۰۷) از موارد نقد این دیدگاه است. دیگر مدل مبتنی بر توانش ارتباطی مدل باکمن و پالمر است که به‌عنوان «الگویی برای سنجش زبان در قالب‌ها و روش‌های متعدد» به حساب می‌آید (براون، ۱۹۹۴، ص. ۲۶۵). به باور باکمن و پالمر (۲۰۱۰) توانایی زبانی شامل استفاده توأم و همزمان توانش راهبردی و توانش زبانی در گفتمان، قابلیت تطابق پاسخ‌ها با بافت و شرایط ارتباطی و کاربرد مناسب مهارت‌های فراشناختی برای ارتباطی موفق تعریف می‌شود. توانایی زبانی شامل دو مؤلفه کلی‌تر به‌نام‌های توانش ساختاری^۲ (با زیرمجموعه توانش دستوری و توانش متنی) و توانش پراگماتیک (با زیرمجموعه توانش منظورشناسی و توانش اجتماعی‌زبانی) است. باکمن (۱۹۹۰، ص. ۸۳) «توانایی زبانی» را واژه‌ای گویاتر برای دانش و مهارت زبانی و جامع‌تر از واژه‌های «تسلط»، «توانش» و «بسندگی» می‌داند.

۲.۴. رویکرد مبتنی بر تعاملات میان‌فردی

کلر کرامش^۳ به‌عنوان اولین کاربر سازنده «توانش تعاملی» به استفاده ارتباطی بافت‌مند از زبان اهمیت ویژه می‌داد (باکمن، ۲۰۰۷، ص. ۵۷) و معتقد بود آموزش «نقش‌های زبانی، محتوا و گرامر در تمام سطوح آموزش» در غیاب توانایی تعاملی لزوماً به تسلط مؤثر نمی‌انجامد (کرامش، ۱۹۸۶، ص. ۳۷۶). در پاسخ به تفاوت بسندگی و توانش تعاملی، کرامش معنای سنتی بسندگی را ناکافی و ناقص می‌داند؛ چرا که بافت در آن لحاظ نشده و مفهومی بدون توجه به نقش بافت و توانش تعاملی

1. Skehan
2. organizational competence
3. Claire Kramsch

و درک فرهنگی طرفینی در گفتمان را به ذهن متبادر می‌کند و لازمه ارتباط موفق را دانش عمومی از جهان اطراف به‌عنوان بافت و فضای بیرونی و تلاش متقابل برای بازسازی معنایی مشترک پیرامون موضوعات انتزاعی به‌عنوان بافت داخلی می‌داند (یانگ، ۲۰۱۱).

۲.۵. رویکردهای آموزشی کاربردی

سلسه-مورسیا، دورنیه و ترل^۱ در ۱۹۹۵ برای طراح برنامه درسی ارتباط‌محور، مدلی پیشنهاد کردند که هدفش آموزشی کاربردی و پاسخ به نیاز به مدلی جامع و در برگیرنده تمامی ویژگی‌های توانش ارتباطی بود (سلسه-مورسیا، ۲۰۰۷). سلسه مورسیا که در سال ۲۰۰۵ مدل اصلاح شده‌ای ارائه کرد (شکل ۱) این بار تأکید اصلی‌اش بر نقش گفتمان و بافت بود و توانش ارتباطی را متشکل از شش نوع توانش گفتمانی، اجتماعی فرهنگی، کلیشه‌ای، تعاملی، زبانی و راهبردی می‌دانست. این مدل‌ها علی‌رغم جامع تر بودن از مدل‌های پیشین چندان مورد توجه قرار نگرفتند.



شکل ۱. مدل اصلاحی توانش ارتباطی سلسه-مورسیا

۲.۶. رویکرد اتحادیه اروپا برای زبان‌ها

این مقیاس با انتخاب رویکردی جهان‌شمول و اهدافی چون سهولت همکاری مؤسسات آموزشی، ارائه الگویی جهت شناخت توانش زبانی، کمک به فراگیران،

1. Celce-Murcia, Dornyei, & Thurrell

معلمان، دست‌اندرکاران آموزش، سنجش و همسوسازی تلاش‌هایشان ابتدا برای اتحادیه اروپا معرفی گردید (کتاب راهنمای اتحادیه اروپا، ۲۰۱۷). این مقیاس توصیف صلاحیت‌ها، اهداف، محتوای آموزشی و شیوه تدریس زبان در اتحادیه اروپا، چندزبانگی و چندفرهنگی را از اهداف دوره عمومی آموزش و چگونگی رشد مهارت‌های عمومی و ارتباطی زبانی را به‌عنوان اهداف دیگر دنبال می‌کند (لیتل^۱، ۲۰۰۶). توانش‌های عمومی زبانی را شامل دانش اظهاری، دانش وجودی و دانش مهارتی دانسته و تسلط زبانی را نیز متشکل از توانش‌های زبانی، جامعه‌شناختی زبانی و کاربردشناختی می‌داند (ورهلست، فن اورماعت، تالاکا، فیگواراس و نورث^۲، ۲۰۰۹). توانش زبانی به توانایی دریافت و انتقال صحیح مفهوم، توانش جامعه‌شناختی زبانی، به رعایت قراردادهای اجتماعی و امور فرهنگی و دانش کاربردی به استفاده از زبان در عمل تعریف می‌شوند (ورهلست و دیگران، ۲۰۰۹). همان نویسندگان توانش کاربردی را به توانش‌های گفتمانی، عملکردی منظوری و طراحی یا سازمان‌بندی انتقال و چینش پیام تقسیم می‌کنند. این مرجع بسندگی زبانی کاربر را براساس توانمندی‌ها به سه سطح کاربر مبتدی، مستقل و مسلط (نمودار ۱) تعریف و طبقه‌بندی می‌کند.



نمودار ۱. سطح‌بندی بسندگی زبانی در مقیاس مشترک اتحادیه اروپا

1. Little
2. Verhelst, Van Avermaet, Takala, Figueras, & North

۳. روش پژوهش

این پژوهش در شهرهای مشهد و تهران براساس رویکرد فراشناختی و نندن (۲۰۰۱) انجام شد. و نندن (۱۹۸۷)، به نقل از فریرا و کالاجا، (۲۰۰۳، ص. ۱۶) «باورها را زیرمجموعه «دانش فراشناختی، نوعی نظریه در عمل، تا حدوی ثابت، قابل بیان، خطاپذیر و تعاملی می‌داند که کمک می‌کند در خصوص رفتارها بیاندیشیم و پتانسیل‌های یادگیری را افزایش دهیم». روش‌شناسی تحقیق پیشنهادی از طرف فریرا و کالاجا مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و خوداظهاری است و این پژوهش نیز از این رویکرد پیروی کرده است. ابتدا باورها از طریق مصاحبه حضوری با سیاست‌گذاران آموزشی، مدرسان و زبان‌آموزان زبان انگلیسی گردآوری، ضبط و ثبت شد و مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری و رسیدن تعداد شرکت‌کنندگان به ۲۰ نفر ادامه یافت. سیاست‌گذار آموزشی مشغول به کار در وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه فرهنگیان در تهران و دست‌اندرکاران سند تحول آموزشی و طراحان کتب جدید زبان انگلیسی، مدرسان زبان انگلیسی ساکن و شاغل در مشهد و تهران و زبان‌آموزان مشغول به تحصیل در دانشگاه فردوسی و خیام مشهد در سطح کارشناسی بودند. اطلاعات جمعیتی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیتی مصاحبه‌شوندگان به تفصیل

تحصیلات			محدوده سنی	تعداد		مصاحبه‌شونده
دکتر	کارشناسی ارشد	کارشناسی		زن	مرد	
۴	۲	-	۵۱-۴۳	۵	۱	سیاست‌گذار آموزشی
۲	۵	-	۴۵-۳۱	۴	۳	مدرس زبان
-	-	۷	۲۸-۲۲	۳	۴	زبان‌آموز

سؤالات اصلی ۱۵ عدد و مرتبط با ماهیت، آموزش، سنجش و ویژگی‌های بسندگی بودند و قبل از مصاحبه رضایت پاسخگویان حاصل شد و اطمینان داده شد که اطلاعات مصاحبه‌شوندگان محرمانه می‌ماند. مصاحبه‌ها در شرایطی طبیعی به

فارسی یا انگلیسی به درخواست پاسخگویان انجام شد که یک سیاست‌گذار آموزشی و یک مدرس به زبان انگلیسی مصاحبه شدند. مصاحبه‌ها پس از ضبط، پیاده‌سازی شدند و متون با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA که کار بررسی سیستماتیک داده‌های کیفی را ساده‌تر می‌کند، کدگذاری، طبقه‌بندی و تحلیل شد.

۴. یافته‌ها و بحث

۴.۱. توزیع و دسته‌بندی مضامین و مقولات

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، حاصل کدگذاری باز مجموع ۹۲۰ کد از مضامین مصاحبه با سه گروه شرکت‌کننده بود که گروه زبان‌آموزان با ۳۶۰، معلمان با ۳۴۴ و سیاست‌گذاران با ۲۱۶ کد به ترتیب بیشترین تا کمترین تعداد را دارا بودند. مضامین پس از کدگذاری محوری و تفسیر در قالب پنج مقوله دسته‌بندی شدند: ماهیت و تعریف بسندگی، بسندگی در مقابل توانش، ملاک و معیار بسندگی داشتن، نگرش در مورد آزمون‌های بسندگی و عوامل تأثیرگذار بر بسندگی.

جدول ۲. فراوانی مضامین اصلی مستخرج

کدهای اصلی	سیاست‌گذار	معلم	زبان‌آموز	مجموع
تعریف و ماهیت بسندگی	48	95	99	242
توانش یا بسندگی	75	47	108	230
معیارهای بسندگی	8	87	48	143
آزمون‌های بسندگی	61	43	49	153
عوامل مؤثر بر بسندگی	24	72	56	152
مجموع	216	344	360	920

۴.۲. تعریف بسندگی سخت و متفاوت است و بخشی از دشواری خود واژه بسندگی است

تعدد باورها در مورد ماهیت بسندگی می‌تواند نتیجه دو عامل باشد: وجود معادل بسندگی در زبان فارسی که معنایی واضح و روشن ندارد و عدم وجود یک تعریف واحد در زبان انگلیسی برای واژه proficiency. پاسخ‌دهندگان توضیح بیشتری درباره خود واژه می‌خواستند و معادل‌هایی مانند language ability, competence و skill

به جای proficiency را در انگلیسی و کلماتی چون «توانایی»، «تسلط» و «توانش» را به جای «بسندگی» در فارسی استفاده می‌کردند. برخی تمایزی بین توانش و بسندگی نمی‌دیدند و آن‌ها را دو روی یک سکه می‌دانستند و برخی دیگر توانش را همان استعداد معنی می‌کردند که به برخی افراد اعطا شده است. یکی از سیاست‌گذاران بر این باور بود:

من proficiency رو... حالا میشه... گفت... که همان competency است. یا اصلاً پروفیشنسی رو اصلاً به mastery فرض بفرمایید که تفسیر بکنیم. به جای competency بگیریم mastery است. ها؟ میشه؟ ولی خوب بحث این که بنا رو بر کدام بگذاریم، بر mastery یا competency. برای proficiency داستان فرق میکنه دیگه. mastery میره توی فضاهایی که در واقع شما بیشتر سطح دانش رو باید مد نظر قرار بدی. competency میره توی فضاهای که در واقع یک به اصطلاح قابلیت چندوجهی که در واقع عملکردیست.

یکی از معلمان نیز در این خصوص چنین می‌گفت:

پروفیشنسی از نظر من یعنی توانایی سخن گفتن، نوشتن، خواندن و گوش کردن در شکل کامل خودش. پروفیشنسی تسلط بر یک مهارت نیست... زبان‌آموز باید از پس تمامی این مهارت‌ها برآید، به‌طور کلی و یکجا. به‌علاوه پروفیشنسی چندبعدی است نه یک‌بعدی. شما ممکن است توانش لازم را داشته باشی و این شما را به بسندگی می‌رساند. در غیر این صورت این امکان ندارد. تلاش و مطالعه و بله... کافی نیست. پروفیشنسی و توانش مکمل یکدیگرند، دو روی یک سکه‌اند.

۴.۳. بسندگی می‌تواند به معنی تسلط بر مهارت‌های خرد و کلان زبانی باشد

تقریباً تمامی افراد بسندگی را نوعی توانایی پیچیده، انتزاعی و چندبعدی می‌دانستند و آن را در قالب مهارت‌های چهارگانه زبانی، واژگان، تلفظ و گرامر قابل تعریف می‌دانستند. به جز معدودی از مدرسان و زبان‌آموزان، بقیه تعریفی متشکل از ویژگی‌های زبانی و غیرزبانی کمتر ارائه کردند. تعریف یک سیاست‌گذار آموزشی این گونه بود:

بسندگی به‌نظرم شاید معادلش یادگیری در حد تسلط بدانیم که mastery of learning هم می‌تونیم اونو بنامیم. به‌نظر من وقتی که می‌گیم یک نفر بسندگی داشته باشه یا به حساب توانمندی‌هاش در حد تسلط باشه در درس زبان انگلیسی، اگر بخواهیم بدانیم این فرد چه فردی است، چه ویژگی‌هایی رو داره قاعداً یک فردی است که اون توانمندی‌های زبانی رو که چهارتا هستند، این‌ها رو در زبان انگلیسی داره. می‌تونه بشنوه، گوش بده؛ در واقع، می‌تونه بنویسه، می‌تونه حرف بزنه و می‌تونه بخونه.

بعضی از مصاحبه‌شوندگان، جایگاهی خاص برای بسندگی قائل بودند و در کسب موفقیت تحصیلی تأثیرگذار می‌دانستند. برخی معلمان به‌جای تعریفی نظری و مفهومی، با مبنا قرار دادن عملکرد فرد در آزمون‌های بسندگی تعریفی عملیاتی از بسندگی ارائه می‌کردند. برای مثال:

مهارت‌هایی که به‌عنوان base دانشجویان رشته زبان، یا حتی دانشجویهایی که رشته زبان هم نیستند از شون انتظار میره رو language proficiency می‌گیم به‌عنوان مبنایی برای skill های دیگر. قاعداً language proficiency همونه که تست‌های استاندارد برایش وجود داره، وقتی ما می‌خواهیم language proficiency افراد مختلف رو مقایسه کنیم و بسنجیم، آزمون‌های معتبری هست مثل PET. مثل TRANSPARANCY، Skill هایی که شامل شده‌اند، هر چهار تا هست و subskill ها هم مثل vocabulary، گرامر. این‌ها نقش مهمی در تعیین proficiency دارند.

۴.۴. بسندگی یعنی مهارت استفاده ارتباطی و کاربردی از زبان

مدرسان و زبان‌آموزان بیشتر بسندگی را قابلیت ترکیبی و متشکل از توانایی‌های زبانی و ارتباطی می‌دانستند و بر کارکرد ارتباطی آن تأکید داشتند. اما در میزان و نوع تسلط ارتباطی در موقعیت‌های مختلف با هم تفاوت داشتند. برخی تسلط کامل، برخی تسلط کمتر و فقط بر برخی مهارت‌ها و برخی تسلط خاص برای هدفی خاص و ویژه را به معنی داشتن توانایی زبانی می‌دانستند. یک معلم زبان پیشنهاد تعریفی بافت‌مند از بسندگی را می‌دهد:

چون تعریف من از این توانایی زبانی برقراری ارتباط هست و این ارتباط هم یک امر تک بعدی نیست، یعنی وقتی می‌خواین با یک آدم هم‌تراز خودتون، هم‌رشته خودتون، هم‌سطح تحصیلات خودتون ارتباط برقرار بکنیند، زبان هم‌دیگر رو راحت‌تر می‌فهمید. یک وقتی که شما قراره با یکی که سطح پایین‌تر از شما ارتباط برقرار کنیند، خب شما ممکنه سطح زبانی قبلی رو داشته باشید ولی الان مخاطب شما یک سطح زبانی دیگری رو می‌طلبید. چون اصل برقراری ارتباط یا مخاطبی که قراره باهاش ارتباط برقرار بکنیم یک تعریف و یک جایگاه مشخصی نداره تعیین میزان proficiency هم به نظر من کار سختی هست.

تسلط شفاهی برای اکثر شرکت‌کنندگان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بود. زبان‌آموزان بسندگی را در توانایی صحبت کردن سلیس معنی می‌کردند و مهارت نوشتن را اولویت آخر می‌دانستند. برخی معلمان بسندگی زبانی را در توانایی‌های بیشتر در ابعاد اجتماعی، ارتباطی، فردی، روان‌شناختی می‌دانستند. تعریف بسندگی با دیدگاهی جزءنگر و تحلیلی یا روشی کل‌نگر و یکپارچه در آموزش زبان معمول بوده است. دیدگاه کل‌نگر بسندگی را توانایی ذهنی می‌داند که اجزایش در ارتباط با یکدیگر و غیرقابل تفکیک‌اند. در حالی که روش جزءنگر بسندگی را تفکیک‌پذیر و قابل تجزیه به اجزای کوچک‌تر می‌داند. بعضی از شرکت‌کنندگان دیدگاه‌هایی از هر دو نوع داشتند که در آرا و عقاید بعدی آنان تأثیرگذار بود.

من بسندگی رو مثل حلقه‌های زنجیر متصل به هم می‌بینم. حالا اون اجزا که در نهایت پروفیشنی می‌شه و این حلقه‌ها رو نمی‌شه از هم جدا کرد. حالا شاید بشه به بعضی حلقه‌ها توجه بیشتری کرد... و اگه قرار باشه یکی از این حلقه‌ها جدا بشه اون وقت ماهیت زنجیر، ماهیت زبان دیگر عملاً از دست میره. میشه مثل ماشینی که یک‌چند تا لغت بهش یاد دادی و هر وقت خواستی اون جواب رو بهت میده، ولی هدف که برقراری ارتباط هست به فرد در موقعیت‌های مختلف، نمی‌تونه داشته باشه.

پیشرفت نامتوازن مهارت‌های زبانی در زبان‌آموزان دیدگاه تفکیک‌پذیری بسندگی و عدم ساختار و ماهیت همگن و یکدستی آن را تشدید می‌کند (براون، ۲۰۱۴؛ تارون، ۱۹۸۸) و تعدادی از مدرسان نیز طرفدار چنین دیدگاهی بودند:

به‌نظر من (بسندگی) قابل تفکیک هست... یعنی فرد دارای بسندگی باید در تمامی مهارت‌ها تسلط یکسان داشته باشد در حالی که می‌توانی مهارت شنیداری خوبی داشته باشی، اما در صحبت خب نه، یا در نوشتن و خواندن. پس میزان تسلط و بسندگی در مهارت‌ها نیز یکسان نیست و بسندگی جنبه‌های مختلف و متفاوت می‌تونه داشته باشه.

۴. ۵. بسندگی زبانی رؤیایی است دست‌نیافتنی.

پاسخ‌دهندگان مدت زمان لازم برای کسب بسندگی را منوط به فضا و بافتی یادگیری می‌دانستند. در صورت زندگی در کشورهای انگلیسی‌زبان^۲ این زمان از نظر آنان بسیار کمتر از زمانی خواهد بود که صرف فراگیری در فضای خارج از کشورهای انگلیسی‌زبان^۳ می‌شود. آنان تجربه زیستی و فراگیری زبان دوم در محیط طبیعی را بر تجربه آموزشی داخل کشور ترجیح می‌دادند. تقریباً تمامی شرکت‌کنندگان از سطح تسلط خود ناراضی و خود را محروم از بسندگی لازم و کافی خصوصاً در مهارت‌های شفاهی می‌دانستند. برخی با تأسف، سیستم آموزشی را عامل مقصر می‌دانستند. سخنان مصاحبه‌شوندگان زیر مؤید این موضوع‌اند و سخنان مصاحبه‌شونده دوم شاید فراقکنی یکی از سیاست‌گذاران آموزشی از شرایط آموزش زبان دوم گویای رؤیایی تحقق‌نیافته است:

اگر بدون هیچ زمینه از زبان برین یک کشور دیگه، ظرف بین مثلاً یک تا دو سال کاملاً بدون هیچ نقصی با لهجه فشنگ خودشون می‌تونید صحبت کنید... و اگر الان با این پیش‌زمینه که برین شاید ۵ سال طول بکشه چون اینجا یک سری چیزها مثل

1. Tarone
2. inner-circle English-speaking countries
3. outer-circle English-speaking countries

تلفظ اشتباه یاد گرفتیم... تلفظ‌ها فرق می‌کنه و هیچ وقت نمی‌تونین مثل خودشون بشین. خب قطعاً آدم ترجیح می‌ده بدون هیچ زمینه‌ای بره و ظرف زمان خیلی کمتری یاد بگیره.

من... احساس غبن می‌کنم که چرا نمی‌تونم به راحتی تعامل و ارتباط خوب زبانی با استادان جای دیگه داشته باشم. احساس نیاز می‌کنم ولی خوب زمان گذشته برای من... نمی‌تونم زبان یاد بگیرم مثل یک جوان شانزده هفده ساله. دیگه نمیشه... تنها راهش اینه که برم چند سال توی یک محیطی... اگر ما بخوایم الان یک حرفی رو بشنویم، پدرمون در میاد تا بفهمیم چی می‌خواد بگه چون اون لهجه رو نمی‌دونیم. تا می‌خوایم آشنا بشیم یا حرف بزیم پدرمون در میاد تا اونچه رو که می‌خوایم بگیریم...

۴. ۶. توانمندی‌های ارتباطی در آموزش رسمی زبان دوم از اولویت برخوردار نیست.

هر سه گروه سیستم آموزش رسمی دولتی را بیش از دیگر عوامل در ناتوانایی‌های شفاهی زبان انگلیسی مقصر می‌دانستند. در سطح دانشگاهی، برخی به نقش زبان انگلیسی به عنوان زبانی خارجی در آموزش کشور معترض بودند. از نظر آنان دستیابی به هدف تسلط بر زبان انگلیسی خصوصاً مهارت‌های شفاهی در حالی که انگلیسی زبان خارجی است، با سیاست‌گذاری‌های جاری غیرممکن می‌نمود. بسندگی دانشجویان از نظر آن‌ها حاصل آموزش غیررسمی و بیرونی بود:

توی دانشگاه‌ها، تعریف درس به گونه‌ای است که اصلاً این شدنی نیست... فاکتورهایی که باعث می‌شوند زبان‌آموزان ما این پروفیشنی لازم را کسب نکنند، خیلی زیاده... الان سیستم زبان ما بیشتر بر گرده تلاش فردی دانشجویها و عمدتاً دانش قبل از ورود به دانشگاه است. پروفیشنی بچه‌های ما یا قبل از آمدن به دانشگاه شکل گرفته، تقویت شده و در طول دوره دانشگاه خیلی همیشه روش حساب کرد... به نظر من سیستم، سیستم مورد داری است... آخه کی اومده با هفته‌ای ۲ ساعت زبان دان شده، یا پروفیشنی کسب کرده؟ به نظر من،... اصلاً سیستم آموزشی زبان رو توی کشور ما برای غیر رشته زبان کلاً معطل می‌دونم.

سیاست‌گذاران آموزشی علی‌رغم قبول این مشکلات و ضعف‌ها در سیستم آموزش زبان دوم، راهکار مشخصی ارائه نمی‌کردند. این نمونه اظهارات یکی از سیاست‌گذاران آموزشی است که سیستم را تا حدودی نقد می‌کن و مسئول می‌داند و در پاسخ به اینکه سیستم را چگونه ارزیابی می‌کنید، می‌گوید «این خیلی ضعف بزرگیه. متأسفانه آموزش زبان کشور ما خیلی ما هزینه می‌کنیم به لحاظ زمانی، به لحاظ برنامه درسی، همه چیز. خیلی وقت می‌گذاریم اما حداقل فایده رو می‌بریم».

همچنین در موافقت تلویحی با نظر جیم کامینز که قائل به دو نوع بسندگی تعاملی محاوره‌ای^۱ و شناختی آکادمیک^۲ در سیستم آموزشی است، تمامی شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که مؤسسات آموزش زبان هدف بسندگی محاوره‌ای تعاملی و مدارس تسلط شناختی آموزشی را دنبال می‌کنند. فضای آموزشی، به زعم آنان، در مؤسسات بر یادگیری مفهومی در فضایی ارتباطی تعاملی تأکید دارد و به رشد مهارت‌های شفاهی می‌انجامد، ولی در مدارس دولتی تأکید بیشتری بر دانش‌افزایی در فضای آموزشی آکادمیک می‌شود که منجر به رشد مهارت‌های درسی تحصیلی می‌شود. یکی از شرکت‌کنندگان این گونه بیان می‌کند:

... مهارت‌هایی که مورد غفلت قرار گرفته... از سمت آموزش دولتی کشورمون، اونجا (در مؤسسات) اهمیت داره، اتفاقاً بیشترین تمرکز هم روی اون قسمت‌هاست، شاید اصلاً خواسته مردم هم همینیه. ... شهر اراک قبلاً سه موسسه زبان انگلیسی بود. اما اکنون بالغ بر ۹۰ آموزشگاه زبان انگلیسی است. رشد یا تغییر آموزش زبان انگلیسی در مراکز دولتی الان تغییرات بسیار اندکی داشته. پس چرا آموزشگاه‌های زبان انگلیسی زیاد شد؟ احتمالاً مطالبات مردم فرق می‌کند. احتمالاً مطالبات مردم را مدارس دولتی نتوانستند پاسخ بدهند. خوب مطالبات مردم چیه بیشتر؟ احتمالاً همون مهارت‌هاییست که توی مدارس اغناشون نمی‌کنه.

1. BICS: basic interpersonal communicative skills

2. CALP: cognitive-academic language proficiency

۴. ۷. بسندگی فرهنگی چون بسندگی زبانی یک ضرورت است.

در راستای نیاز به آموزش و رشد توانش بین‌فرهنگی^۱ (کرمش، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۴) و توانش ارتباطی میان‌فرهنگی^۲ (بایرام^۳، ۲۰۰۸؛ سرکو^۴ و همکاران، ۲۰۰۵)، بسیاری از شرکت‌کنندگان، از بی‌توجهی به فرهنگ زبان دوم در تعیین اهداف انتقاد کرده و درک بین‌فرهنگی از طریق تجارب مستقیم ارتباطی و آگاهی از سبک زندگی گویشوران زبان دوم را برای ارتقای تسلط، حتی در زمانی که انگلیسی، زبان خارجی تعریف شده، مهم می‌دانند. آن‌ها به‌طور تلویحی بر لزوم درک و پذیرش تفاوت‌های فرهنگی برای موفقیت در ارتباطات زبانی تأکید داشتند. برای مثال:

پروفیشنسی امری نیست یک‌سویه و تک‌بعدی باشد. این بسندگی اصطلاحاً جامع‌الاطراف هست؛ به تکنولوژی، تکنولوژی آموزشی، به کالچری که در اون رشد زبانی هست بر می‌گردد، حتی تداخل کالچر زبان مبدأ با زبان مقصد هم می‌تونه... یعنی تناقضات اون‌ها بلکه تشابهاتشون و بعضاً تفاوت‌هاشون می‌تونه ایجاد انگیزه و علاقه کنه که دیگر همین انگیزه و علاقه هم از دیگر فاکتورهای همین پروفیشنسی هست.

نظرات حاکی از اهمیت فرهنگ بود و برخی دانش فرهنگی را مهارت پنجم می‌دانستند و آن را جدای از زبان نمی‌دانستند. تأکید بر نقش آگاهی و شناخت مؤلفه‌های فرهنگی در ارتباطات زبانی بود و توانش فرهنگی را لازمه ارتباط موفق می‌دانستند. تأکید به لزوم فهم و شناخت فرهنگ در بین سیاست‌گذاران آموزشی، کم، در بین معلمان زیاد و در بین زبان‌آموزان بسیار زیاد بود. دیدگاه یکی از سیاست‌گذاران چنین بود:

1. intercultural competence
2. intercultural communicative competence
3. Byram
4. Sercu

فرهنگ که ارتباط داره با همه چیز. ما امری که culture-free باشد نداریم. به نظر من به هر صورت تأثیر و تأثر داره. یعنی شما زبان رو یاد می‌گیری همراهش باهاش فرهنگ محتوایی‌اش رو هم که اون اهل زبان بهش قائل هستن به هر صورت باید بدونی؛ یعنی به صورت غیرمستقیم اون‌ها میاد. یعنی شما همیشه که مثلاً فرهنگ انگلیسی رو یاد بگیری ولی بگی آقا من کاملاً کاری ندارم به اون. یعنی از فرهنگ همراه با اون محتوای زبانی و محتوای ارتباطی خودم رو حفظ می‌کنم چون تأثیرگذاری این بخش غیرمستقیمه. من فکر می‌کنم اون ایده‌ای که بخواد جدا کنیم و بگیم نه ربط نداره، ربط داره. بنابراین آدم باید در آموزش زبان حتماً ملاحظات فرهنگی رو داشته باشه.

دیدگاه سیاست‌گذار آموزشی دیگری نیز لحنی محافظه‌کارانه بود ولی بر گریزناپذیری از تأثیر فرهنگ تأکید داشت. او بر این باور بود که همراه با هر زبان به‌ناچار فرهنگ و ارزش‌هایی را نیز می‌آموزیم، اما باید نسبت به پذیرش و جذب جاذبه‌های فرهنگی زبان دوم حساس بود. به عبارت دیگر این گروه دیدگاهی منعطف‌تر از صاحب‌نظرانی چون پنی‌کوک^۱ (۲۰۱۱) و فیلیپسون^۲ (۱۹۹۷) داشتند که نقش زبان و فرهنگ انگلیسی را بیشتر ابزاری «در جهت تسخیر فرهنگ‌ها و از میان بردن زبان‌های بومی و خلق هویت‌های جدید» می‌دانستند (به نقل از رضائیان و قهاری، ۱۳۹۶، ص. ۱۸۶).

زبان یک مقوله فرهنگی است و وقتی از یک فرهنگ دیگه وارد فرهنگ ما می‌شه قاعدتاً تعاملات خاص خودش رو داره. پس اون تأثیر و تعاملاتی که ما می‌گیم به زبان ما می‌گذارد و این در واقع تأثیر و تعاملات فرهنگی هست. اما وقتی که از زبان دوم استفاده می‌کنیم، اون زبان دوم با خودش آمیزه‌های فرهنگی‌اش رو هم منقل می‌کنه و به خودی خود مشکلی نداره اما اگر بخواد باعث در واقع شیفتگی ما به

1. Pennycook

2. Phillipson

زبان بیگانه بشود، خب اون آسیب‌زننده هست و بایستی ازش مراقبت بکنیم. در چهارچوب‌های متعادل ما مشکلی نداریم و به‌نظر من سودمند هم هست. بحث تأثیرات فرهنگی به آزمون‌های استاندارد بسندگی زبانی هم تعمیم داده شد. شاید بتوان طرفداران دیدگاه انتقادی آزمون‌های زبان^۱ مانند شوهامی (۲۰۱۷) یا اسپالسکی (۱۹۹۵) که تأثیر آزمون‌ها را محدود به آموزش و یادگیری ندانسته و منتقد تأثیر آن‌ها بر هویت، فرهنگ، سیاست‌های آموزشی، تبعیض علیه مهاجران و اقلیت‌های زبانی و قومی می‌دانند، به دو دسته طرفداران شدید و ضعیف تقسیم کنیم. سیاست‌گذاران را می‌توان جزو دسته دوم قرار داد؛ زیرا معتقد بودند این آزمون‌ها حتماً حامل باورها و ارزش‌های فرهنگی زبان دوم‌اند، ولی لزوماً عمدی در تحمیل و انتقال مباحث فرهنگی به غیرانگلیسی‌زبانان نیست. یکی از سیاست‌گذاران، دیدگاهی چنین نظری داشت:

نمی‌توان منکر تبلیغ فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی و سیاسی جوامع غربی از طریق آن‌ها شد. البته بخشی از این کار فرهنگی و سیاسی در درون خود زبان است و کاریش هم همیشه کرد و به‌خاطر این موضوع ما آزمون‌های داخلی و تا حدودی ملی هم داریم و تهیه شده که در داخل کشور استفاده می‌شود. امروز آموزش به‌طور کلی جدای از سیاست نیست و این موضوع در آموزش زبان انگلیسی هم مصداق پیدا می‌کند که به‌نوعی سوء استفاده و تحمیل دیدگاه‌های سیاسی از طریق زبان خارجی است.

۴.۸. بسندگی قابل انتقال از زبانی به زبان دیگر است.

فرضیه انتقال بسندگی بین زبان‌ها در افراد دوزبانه در قالب دو فرضیه سیستم یکپارچه زبانی^۲ (ولترا و تاچنر^۳، ۱۹۷۸) و وابستگی زبانی متقابل^۴ (کامینز، ۱۹۷۹) معرفی و تفسیر می‌شود. در این خصوص زبان‌آموزان و برخی سیاستگذاران آموزشی

1. critical language testing
2. unitary language system (ULS)
3. Volterra & Taeschner
4. linguistic interdependence hypothesis (LIH)

تسلط زبانی را مهارتی یکپارچه و یکدست می‌دانستند و یک سیستم را در زبان اول و دوم مسئول رشد بسندگی زبانی می‌دانستند. پس به‌زعم آنان تسلط در زبان اول می‌تواند به تبحر در زبان دوم کمک نماید:

فکر می‌کنم بسندگی‌های زبان اول و دوم یکی هستند و همدیگر را ظاهراً پوشش می‌دهند. به هر حال آن‌ها در ظاهر متمایز از یکدیگرند و من فکر می‌کنم بسندگی در زبان دوم در بسندگی زبان اول تأثیری مثبت می‌گذارد.

گرچه تعدادی از زبان‌آموزان و سیاست‌گذاران آموزشی از وجود چنین ارتباطی اظهار بی‌اطلاعی می‌کردند و نظری خاص ارائه نکردند، تجربیات شخصی یکی از سیاست‌گذاران آموزشی که دوزبانه و در حال یادگیری زبان سوم بود، احتمال انتقال بسندگی برای زبان‌های بعدی را منتفی نمی‌دانست:

فکر می‌کنم ارتباط وجود داشته باشد. حداقل من این را در خودم دیدم. معلم انگلیسی من همیشه تأکید می‌کرد که تو بیش از یک سیستم توی ذهن داری؛ بنابراین یادگیری زبان دیگه خیلی برات راحت‌تر می‌شه. اون موقع من این‌ها رو درک نمی‌کردم، ولی وقتی رفتم سراغ زبان آلمانی، دیدم خیلی راحت‌تر یاد گرفتم به نسبت انگلیسی؛ خیلی پیشرفتم بهتر بود. بله می‌تونه که این یکسان باشد.

۵. نتیجه‌گیری

بررسی باورها نشان داد مدرسان، زبان‌آموزان و سیاست‌گذاران زبان انگلیسی با چالش‌هایی در زمینه ارتقای بسندگی روبه‌رو هستند. مصاحبه‌شوندگان بیش از آنکه با هم موافق باشند، در مورد مباحثی چون ماهیت، ویژگی‌ها، روش‌ها و مؤلفه‌های بسندگی با یکدیگر اختلاف نظر داشتند. یکی از عواملی که می‌تواند به این اختلاف عقیده دامن‌بزند معادل غیرملموس بسندگی در فارسی برای واژه *proficiency* است. درک کلمه *proficiency* در انگلیسی برای مصاحبه‌شوندگان راحت‌تر از معادل فارسی آن یعنی بسندگی است. عدم توافق نظریه‌پردازان و پژوهشگران در تعریفی واحد و مورد قبول اکثریت برای *proficiency* (سلسه-مورسیا و همکاران، ۱۹۹۵؛

نونن^۱، ۲۰۱۳) در زبان انگلیسی نیز می‌تواند در این مسئله دخیل باشد. عدم شفافیت این مفهوم می‌تواند به مشکل در ترجمه و معادل‌یابی و در نهایت کاربرد متفاوت و گاه متناقضش نیز بیانجامد. واژه معادل «توانایی» در مقایسه با «بسندگی» از شفافیت معنایی و جامعیت بیشتری برخوردار است و دانش زبانی و رفتار کلامی را نیز پوشش می‌دهد. سیاست‌گذاران آموزشی و معلمان بیشتر بسندگی را در چارچوب دیدگاه زبان‌شناختی تعریف می‌کردند؛ اما زبان‌آموزان علاوه بر مهارت‌های خرد و کلان زبانی، مهارت‌های ارتباطی را دخیل در تعریف بسندگی می‌دانستند و بر لحاظ کردن نیازهای ارتباطی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و اعمال رویکردی ارتباطی در برنامه‌های کلان آموزشی تأکید داشتند.

آموزش زبان انگلیسی در سیستم رسمی و غیررسمی دو تعریف متفاوت از بسندگی را دنبال می‌کنند که یادآور فرضیه دوگانه بسندگی کامینز (۱۹۸۴ و ۱۹۷۹) موسوم به بسندگی ارتباطی تعاملی و بسندگی شناختی آکادمیک است که اولی تأکیدش بر پرورش مهارت‌های ارتباطی تعاملی و دومی بر رشد مهارت‌های تحصیلی و شناختی است. آموزش در سیستم رسمی هدف پرورش بسندگی شناختی آکادمیک را دنبال می‌کند که عدم رضایت معلمان و زبان‌آموزان را از سیستم رسمی آموزش به دنبال داشت و شاید همین مسئله موجب شده بود از شاخص‌های مشخصی برای تعیین بسندگی سخن نگویند و از سطح بسندگی زبانی خود ناراضی باشند. مادامی که شاخص‌های بسندگی در هر سطح تحصیلی به درستی تعیین و تعریف نشود نمی‌توان انتظار جوابی قطعی به نوع و سطح بسندگی زبانی نیز داشت. به مدد مرجع مشترک اروپایی برای زبان‌ها و مدل‌های بسندگی پیشنهادی کامینز می‌توان الگوی آموزشی جدیدی طراحی و پیشنهاد کرد که دو هدف از آموزش زبان انگلیسی یا هر زبان دوم دیگر را متناسب با دوره تحصیلی دنبال کند:



نمودار ۲. مدل پیشنهادی آموزش زبان انگلیسی برای ایران براساس نظریه کامینز و مرجع مشترک اروپا برای زبان‌ها

کسب توانمندی‌ها و بسندگی عمومی زبان انگلیسی با هدف غیربومی‌جهانی یا ارتقای مهارت‌های پایه ارتباطی تعاملی پیش از ورود به دوره تحصیلات عالی؛ ۲. بسندگی تخصصی آکادمیک زبان انگلیسی^۱ با هدف بومی تخصصی متناسب با نیاز فراگیران پس از ورود به دوره کارشناسی ارشد و دکترا. مقیاس سنجش سطح بسندگی و نیل به اهداف تعیین شده در هر دوره و پایه تحصیلی را نیز می‌توان با استفاده از مرجع مشترک کشورهای اروپا تعیین کرد؛ زیرا این مرجع برای تمامی کشورهای اتحادیه اروپا طراحی شده و رویکردی چندفرهنگی و جهان‌شمول دارد. جزئیات طرح پیشنهادی در نمودار ۲ ترسیم شده است.

برخی محققان معتقدند سیاست‌های آموزشی در ایران دور از جایگاه و اهمیت جهانی زبان انگلیسی و با تکیه بر مدلی بومی تعیین می‌شوند (فرهادی، هزاوه و هدایتی، ۲۰۱۰؛ برجیان، ۲۰۱۳). ضمن تأیید این دیدگاه به‌زعم سیاست‌گذاران آموزشی، بیشتر معلمان و زبان‌آموزان برای فرهنگ زبان دوم نقشی چون مهارت پنجم قائل بودند. بدون شک سیاست‌گذاری زبان دوم صرفاً با توجه به اولویت‌های آموزشی نیست اما تصمیمات بدون درک جایگاه و اهمیت اجتماعی فرهنگی و کاربردی زبان انگلیسی در رشد و پیشرفت‌های علمی نیز واقع‌بینانه به نظر نمی‌رسد.

1. academic English proficiency (AEP)

این موضوع در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پیش بینی و سعی شده که سیاست‌گذاری‌ها براساس الگوهای واقعی تری از جایگاه و نقش زبان انگلیسی در رشد و پیشرفت سیاسی-اقتصادی کشور صورت گیرد.

اهمیت این پژوهش را می‌توان از چند منظر مورد بررسی قرار داد. اول، یافته‌ها می‌توانند مورد استفاده طراحان برنامه درسی قرار گیرد زیرا داده‌ها بیانگر باورها و اولویت‌های زبانی فراگیران، معلمان و سیاست‌گذاران زبان انگلیسی است. دوم، سیاست‌گذاران آموزشی با شناخت باورهای افراد مستقیماً درگیر با مقوله آموزش و یادگیری زبان انگلیسی می‌توانند سیاست‌ها را واقع بینانه تر در جهت رفع نیازها تنظیم و تعیین کنند. سوم، فرآیند کنکاشی مصاحبه‌ها به متخصصان و برنامه ریزان آموزشی مجال بهتری خواهد داد تا شیوه‌های روش‌شناختی را موثرتر با اهداف برنامه‌های درسی و نیازها تطبیق دهند. چهارم، اینکه یافته‌های پژوهش می‌تواند زبان‌آموزان را با باورهای مدرسان و سیاست‌گذاران آگاه و موجب درک عمیق‌تر از انتظارات و میزان موفقیت و انگیزه یادگیری را افزایش دهد. پنجم، سیاست‌گذاران وزارت آموزش و پرورش با آگاهی از این اطلاعات، باورها و یافته‌ها و با بکار بستن آن‌ها در عمل می‌توانند به ارتقای سطح برنامه درسی و پاسخگویی به نیازهای زبانی-آموزشی کمک کنند. در نهایت، یافته‌ها به نظریه‌پردازان در سطح جهانی نیز کمک می‌کند تا با مفهوم بسندگی از منظر مدرسان و زبان‌آموزان زبان انگلیسی به‌عنوان زبانی خارجی نیز بیشتر آشنا و آگاه شوند.

کتابنامه

- رضائیان، م.، و قهاری، ش. (۱۳۹۶). تبعات اجتماعی فرهنگی آموزش زبان انگلیسی: آسیب‌شناسی و ارائه مدل چهاروجهی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۳۴(۴)، ۱۶۹-۱۹۲.
- نورا، م.، و خزاعی‌فر، ع. (۱۳۹۷). توصیف برخی هنجارهای زبانی مترجمان ادبی ایران از آغاز مشروطه تا کنون. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۳۸(۴)، ۴۹-۸۴.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Bachman, L. F. (2007). What is the construct? The dialectic of abilities and contexts in defining constructs in language assessment. In J. Fox, M. Wesch, D. Bayliss, L. Cheng, C. E. Turner, & C. Doe (Eds.), *Language testing reconsidered* (pp. 41-71). Ottawa, Ontario: University of Ottawa Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Borjian, M. (2013). *English in post-revolutionary Iran: From indigenization to internationalization*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Brown, D. H. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (2nd ed.)*. New York, NY: Pearson Education.
- Brown, D. H. (2014). *Principles of language learning and teaching (6th ed.)*. New York, NY: Pearson Education.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cazden, C. B. (2011). Dell Hymes's construct of "communicative competence". *Anthropology and Education*, 42(4), 364-369.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence. In E. A. Soler, & M. P. S. Jorda (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-58). Dordrecht, The Netherlands: Springer Science and Business Media.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Council of Europe. (2017). *Common european framework of reference for languages: Learning, Teaching, assessment. Companion volume with new descriptors* [PDF File]. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr.pdf>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. *Language Proficiency and Academic Achievement*, 10, 2-19.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal*, 10(4), 7-25.
- Farhady, H. (1980). *Justification, development, and validation of functional language testing*, (Unpublished doctoral dissertation.), University of California, Los Angeles.

- Farhady, H. (1982). Measures of language proficiency from the learner's perspective. *TESOL Quarterly*, 16(1), 43-59.
- Farhady, H. (2005). Language assessment: A linguametric perspective. *Language Assessment Quarterly*, 2(2), 147-164.
- Farhady, H., Hezaveh, F. S., & Hedayati, H. (2010). Reflections on foreign language education in Iran. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(4), 1-18.
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment*. London, England: Routledge.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 119-129). New Jersey: Prentice Hall.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. P. J. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, England: Penguin.
- Kalaja, P., & Ferreira, A. M. B. (Eds.). (2003). *Beliefs about SLA: New research approaches* (Vol. 7). New York, NY: Springer.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354-367.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Kumaravivelu, B. (2005). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167-190.
- McKay, S. L., & Rubdy, R. (2009). The social and sociolinguistic contexts of language learning and teaching. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 9-25). Oxford, England: Wiley-Blackwell.
- Nunan, D. (2013). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. New York, NY: Routledge.
- Oller, J. W. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach*. London, England: Longman.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. New York, NY: Routledge.
- Phillipson, R. (1997). Realities and myths of linguistic imperialism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(3), 238-248.
- Pishghadam, R., Zabihi, R., & Shayesteh, S. (2015). *Applied ELT: A movement beyond applied linguistics*. Mashhad, Iran: Khate Sefid.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: A framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.

- Shohamy, E. (2017). Critical language testing. In E. Shohamy, I. G. Or, & S. May (Eds.), *Language testing and assessment* (pp.441-454). Cham, Switzerland: Springer.
- Shohamy, E., & McNamara, T. (2009). Language tests for citizenship, immigration, and asylum. *Language Assessment Quarterly*, 6(1), 1-5.
- Skehan, P. (1998a). *A Cognitive approach to language learning*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Spolsky, B. (2007). On second thoughts. In J. Fox, M. Wesche, L. Cheng, C. E. Turner, & C. Doe (Eds.), *Language testing reconsidered* (pp. 9-18). Ottawa, Ontario: University of Ottawa Press.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Tarone, E. (2015). Introduction: Point-Counterpoint: Measuring Proficiency Outcomes in Online Foreign Language Education. *Modern Language Journal*, 99(3), 633-634.
- Verhelst, N., Van Avermaet, P., Takala, S., Figueras, N., & North, B. (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Verhoeven, L., & de Jong, J. H. (Eds.). (1992). *The construct of language proficiency: Applications of psychological models to language assessment*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5(2), 311-326.
- Wenden, A. (1986b). What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7(2), 186-205.
- Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 103-117). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Wiemann, J. M., & Backlund, P. (1980). Current theory and research in communicative competence. *Review of Educational Research*, 50(1), 185-199.
- Williams, M., & Bruden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Young, R. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 426-443). New Jersey, NJ: LEA.

درباره نویسندگان

محمد پژوهش استادیار گروه زبان انگلیسی در دانشگاه فرهنگیان مشهد است. حوزه مورد علاقه تحقیقی وی آموزش تطبیقی، تربیت معلم، ارزشیابی و آموزش بین‌المللی برای دیپلم بین‌المللی (International Baccalaureate) و مطالعات فرهنگی مرتبط با آموزش زبان انگلیسی است. آذر حسینی فاطمی دانشیار گروه زبان و ادبیات زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه‌های مورد علاقه وی عوامل مؤثر در آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، روش‌های تدریس زبان دوم، انگیزه‌های یادگیری و پژوهش‌های بین‌رشته‌ای است.