

راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی دوره متوسطه: فرصت‌ها و چالش‌های تولید و اجرای برنامه*

دکتر محمد رضا عنانی سراب^۱

چکیده

رویکرد ارتباطی به آموزش زبان‌های خارجی که در مقابل رویکرد سنتی روش دستور ترجمه و روش شنیداری - گفتاری و به منظور غلبه بر محدودیت‌های روش سنتی، ابتدا به عنوان یک گزینه مطرح شد، در روند رشد خود به کمک یافته‌های پژوهشی حوزه زبان‌آموزی تقویت و در حال حاضر، در بسیاری از کشورها، به ویژه کشورهای آسیایی و خاورمیانه، به رویکرد غالب و انتخابی در آموزش زبان خارجی تبدیل شده است. پژوهش‌های متعددی که به مطالعه برنامه درسی دوره متوسطه در کشورمان پرداخته‌اند، ناکارآمدی آموزش زبان در این دوره را تأیید کرده و غالباً دلیل این ناکارآمدی را رویکرد سنتی برنامه درسی دانسته‌اند. در راستای بهبود کیفیت زبان‌آموزی در دوره متوسطه، دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، در سال ۸۴، کمیته ای تشکیل داد که در آن گروهی از کارشناسان گروه زبان‌های خارجی دفتر تألیف و تعدادی از استادان متخصص آموزش زبان‌های انگلیسی آلمانی و فرانسه شرکت داشتند. به این کمیته مأموریت داده شد تا با برگزاری جلسه‌های منظم، راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی را تهیه کند. این کمیته پس از یک سال و نیم کار منظم، راهنمای برنامه را تهیه و تدوین کرد. این راهنما در اردیبهشت سال ۱۳۸۹ در نشست یک روزه، با حضور مدیران و کارشناسان گروه‌های درسی به نقد گذاشته شد. این مقاله بر آن است تا با مراجعه به مستندات راهنمای تولید شده، محورهای اصلی آن را معرفی، نقد و با بحث کردن درباره بسترهای لازم برای اجرای برنامه، چالش‌ها و فرصت‌های

*تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۲/۲۸ تاریخ آغاز بررسی: ۸۹/۸/۲ تاریخ پذیرش: ۸۹/۱۱/۳

۱. هیئت علمی دانشگاه شهیدبهشتی، پست الکترونیکی: reza_ananisrab@yahoo.co.uk

فرایند اجرای برنامه را مطرح کند. از آنجا که توفیق در ایجاد تغییرات مثبت در برنامه‌درسی، مستلزم طرح شفاف بحث‌های مرتبط با تغییر در سطح عام و پیگیری آنها تا اقتناع کامل همه دست‌اندرکاران امر تغییر است، در این مقاله تلاش شده تا با مطرح کردن بحث‌ها، زمینه‌دستیابی به این هدف فراهم شود.

کلیدواژه‌ها: راهنمای برنامه‌درسی، رویکرد ارتباطی، برنامه‌درسی زبان‌های خارجی

مقدمه

ورود به بحث برنامه‌درسی به اوایل قرن بیستم بازمی‌گردد (مهرمحمدی، ۱۳۸۶)، اما این بحث در موضوع آموزش زبان در دهه هفتاد مطرح شد (ریچاردز^۱، ۲۰۰۱)؛ اگرچه تا قبل از آن در طراحی دوره‌های آموزش زبان، روش تدریس مهمترین عنصر محسوب می‌شد. دلیل این جایگزینی را می‌توان در ملاحظات عملی جست و جو کرد؛ چراکه در طراحی دوره‌های آموزشی، چه به طور مجزا و چه در قالب برنامه‌درسی یک واحد یا نظام آموزشی، توجه به فرایندهایی ضرورت یافت که روش آموزش فقط بخشی از آنها را تشکیل می‌داد. برای روشن شدن دلایل جایگزینی برنامه‌ریزی درسی به جای روش آموزش زبان، توجه به بعضی مباحث مطرح در مطالعات برنامه‌درسی، مثلاً بحث رویکرد^۲ برنامه‌درسی و مؤلفه‌های آن، ضرورت دارد.

اولین بار تایلر^۳ (۱۹۴۹) برنامه‌درسی را به شکل مدلی از مؤلفه‌های مختلف تعریف کرد. مؤلفه‌های مدل تایلر عبارت‌اند از: هدف، محتوا، سازمان‌دهی و ارزشیابی. در مدل‌های دیگری که از عناصر برنامه‌درسی ارایه شده (قورچیان و تن‌ساز، ۱۳۷۴؛ نقل از زایس و بوشامپ)، در مورد تعداد و نوع مؤلفه‌ها اختلاف نظر وجود دارد، ولی همه آنها درباره چهار عنصر مدل تایلر اتفاق آرا دارند. رویکرد را می‌توان نوع دیدگاه حاکم بر برنامه‌درسی تعریف کرد که منشأ آن پیش‌فرض‌ها یا گزاره‌های فلسفی نظام تعلیم و تربیت است.

۱. Richards

۲. Approach

۳. Tyler

در اینجا لازم است به تمایز بین رویکرد برنامه درسی نظام آموزشی و رویکرد درس های خاص اشاره شود. این تمایز به این دلیل اهمیت دارد که در تعیین رویکرد یک درس خاص علاوه بر ملاحظات رویکرد نظام آموزشی، به ماهیت آن درس نیز توجه می شود. گسترش حرفه گرایی^۱ و توجه بیشتر به توانش های^۲ مطلوب در دهه ۷۰ میلادی، نظام های آموزشی را تحت تأثیر تفکر مدیریتی قرار داد. این دیدگاه تعلیم و تربیت را فعالیتی تکنیکی می دانست که با برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی مشخص می شود. این رویکرد به تعلیم و تربیت، به برنامه درسی غایت گرا و توانش محور^۳ منتهی شد که در آن توجه به غایات و تعریف رفتارهای خروجی مورد انتظار، هسته اصلی آموزش و ارزشیابی را تشکیل می داد. بعضی این نوع برنامه درسی را مکانیکی و خطی می دانند و چنین استدلال می کنند که چون برنامه بیرون از محیط آموزشی طراحی می شود و با اهداف از قبل تعیین شده در دسترس واحدهای آموزشی و نهایتاً معلمان قرار می گیرد، در آن به فرآیند یادگیری از طریق تعامل دانش آموز با معلم و محیط آموزشی (که خارج از محتوای برنامه باشد) توجه نمی شود. از این دیدگاه قابل حصول بودن اهداف، که نقطه قوت برنامه درسی توانش محور محسوب می شود، می تواند ضعف آن نیز باشد؛ چون قابلیت سنجش عینی و دقیق اهداف مستلزم شکستن آنها به مهارت ها و مؤلفه های کوچک تر و بی اهمیت تری است که سنجش آنها معلمان را از داوری های مجموعی و معنادارتر و با اهمیت تر باز می دارد.

رویکرد انسان گرایانه تعلیم و تربیت را فرآیندی تعاملی^۴ تعریف می کند که نتایج آن پیش بینی ناپذیر است. تبلور این رویکرد را می توان در برنامه درسی فرآیندمحور مشاهده کرد. استن هوس^۵ (۱۹۷۵) برنامه درسی فرآیندمحور را متشکل از اصولی می داند که زمینه طراحی، اجرا و توجیه برنامه درسی را فراهم می کند. طرح برنامه شامل اصولی می شود که به حصول محورهای زیر کمک کند: الف) انتخاب محتوا و فعالیت های یاددهی-یادگیری؛ ب) انتخاب روش های یاددهی-یادگیری؛ ج) سازمان دهی محتوا؛ د) نحوه تشخیص نقاط قوت و ضعف دانش آموزان و ایجاد تغییرات لازم در سه محور قبل، برای پرداختن به آنها. در محور اجرا برنامه شامل اصولی است که در موارد ذیل به جمع آوری شواهد تجربی می انجامد: الف) پیشرفت تحصیلی دانش آموزان؛ ب) پیشرفت حرفه ای معلمان؛ ج) امکان اجرای برنامه با توجه

۱. Vocationalism

۲. Competences

۳. Competency-based

۴. Interactive process

۵. Stenhouse

به بافت متنوع مدارس و محیط‌ها و موقعیت‌های دانش‌آموزی؛ د) تأثیر متفاوت آموزش در بافت‌های مختلف بر دانش‌آموزان و دلایل آن. اصل اساسی در توجیه برنامه، بیان اهداف، خواست‌ها و فراهم کردن بستر نقد آنهاست. اسمیت^۱ (۱۹۹۶، ۲۰۰۰) در نقد برنامه فرایندمحور به چند مورد اشاره می‌کند که برای نمونه می‌توانیم به وحدت رویه در آموزش اشاره کنیم. با توجه به تنوع محتوا و روش‌های آموزش، ایجاد وحدت رویه در این نوع برنامه بسیار مشکل است. اشکال دیگر میزان آمادگی معلمان است. چنانچه معلمان توانایی لازم برای اجرای برنامه را نداشته باشند، آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد بسیار محدود خواهد بود. دو اشکال دیگر برنامه یکی توجه نکردن به عوامل محیطی از جمله آزمون‌های استاندارد و دیگری نبود چشم اندازی است که بتواند تغییر را تضمین کند.

رویکرد مطرح دیگری که همانند رویکرد انسان‌گرایانه به برنامه‌دستی فرایندمحور منجر می‌شود، رویکرد انتقادی^۲ است که بر عمل آگاهانه از طریق ایجاد آگاهی جمعی تأکید می‌کند. در این نوع برنامه‌دستی از معلم انتظار می‌رود با احساس تعهد به سعادت انسان و رهایی وی از قید و بندهای اجتماعی و با بهره‌مندی از تفکر انتقادی و آگاهی از نقش خود و انتظارات دیگران بتواند زمینه‌های تربیتی ایجاد تعهد را در دانش‌آموزان ایجاد کند. گرچه رویکردهایی که در بالا به بعضی از آنها اشاره شد با هم تفاوت دارند، ولی از این نظر که هر یک از آنها بر بُعد خاصی از یک فرایند مشترک (که همان فرایند تعلیم و تربیت است) تأکید می‌کنند می‌توانند مکمل یکدیگر فرض شوند.

برای آگاهی از رویکردهای ویژه به آموزش زبان و مؤلفه‌های برنامه‌دستی آموزش زبان لازم است تاریخچه این بحث مرور شود. همان‌گونه که قبلاً ذکر شد، آموزش زبان در دهه ۷۰ و قبل از آن به دلیل تأثیرپذیری از مفهوم روش آموزش زبان، نیازی به برنامه‌ریزی درسی (به مفهومی که در بالا به آن اشاره شد) نداشت. آن‌گونه که ریچاردز و راجرز^۳ (۱۹۸۶) بیان کرده‌اند، برنامه‌دستی آموزش روشمند سه سطح دارد که به شکل درهم تنیده و در قالب بسته‌ای واحد ارائه می‌شود. یکی از این سطوح رویکرد است که نوع برداشت افراد از مقوله زبان و یادگیری را نشان می‌دهد و از این رو تعیین‌کننده تصمیم‌هایی است که در دو سطح دیگر اتخاذ می‌شود. سطح دیگر طراحی روش آموزشی است که بیانگر تصمیم‌هایی است که در موارد ذیل گرفته می‌شوند: اهداف و نحوه‌گزینش محتوا، نقش معلم و زبان‌آموزان در فعالیت‌های

۱. Smith

۲. Critical

۳. Richards & Rodgers

یادگیری و نقش مطالب درسی و مواد کمک آموزشی در روند آموزش. سطح سوم که به نحوه عمل روش در کلاس مربوط می‌شود، تعیین کننده فنون یا راهکارهای تدریس است که معلم در ارائه محتوا و استفاده از وسایل کمک آموزشی آنها را به کار می‌گیرد. روش‌هایی که در نیمه اول قرن بیستم مطرح شدند، همه رویکرد ساختاری^۱ را دنبال می‌کردند. این رویکرد بر این پیش فرض استوار بود که زبان آموزان در مسیر یادگیری زبان به واحدهای زبانی ای نیاز دارند که مهمترین آنها واژگان و ساختارهای دستوری هستند. با این پیش فرض تصور می‌شد که همه زبان آموزان، بدون توجه به تنوع محیط و شرایط یادگیری، نیازهای یکسانی دارند و لذا می‌توان با انتخاب و درجه بندی واژگان و ساختارهای دستوری، زبان را در قالب محتوا آموزش داد. نیمه اول قرن بیستم و به دنبال آن دهه های ۶۰ و ۷۰ میلادی را می‌توان دوران «جست و جو برای یافتن بهترین روش» نامید.

رویدادهای دهه ۷۰ و بعد از آن وضعیت را تغییر داد. یکی از این وقایع تصمیم شورای اروپا برای طراحی دوره زبان عمومی برای پاسخ دادن به نیازهای ارتباطی شهروندان کشورهای اروپایی بود که به ایجاد دوره زبان آموزی معروف به «سطح آستانه»^۲ منجر شد. سرفصل محتوای این دوره را کنش‌های ارتباطی و مفاهیم معنایی تشکیل می‌داد. اولین بار بود که در طراحی برنامه آموزش زبان، نیازهای ارتباطی جایگزین نیازهای زبانی می‌شد. اتفاق دیگر گسترش نیاز به یادگیری زبان انگلیسی برای اهداف علمی، تجاری و رسانه‌ای بود که به طراحی «زبان انگلیسی برای اهداف ویژه»^۳ انجامید. ویژگی این دوره‌ها نیز توجه به نیازهای ارتباطی از طریق نیازسنجی بود که به تقویت تفکر مبتنی بر برنامه ریزی درسی در آموزش زبان منجر شد. مبنای هدف گذاری در طراحی این دوره ها، تحلیل ساختاری زبان نبود، بلکه دوره ها بر اساس تحلیل نیازهای ارتباطی واقعی زبان آموزان در محیط‌های آموزشی یا شغلی طراحی می‌شدند. رشد زبان انگلیسی برای اهداف ویژه، به مطالعه ویژگی‌های کاربرد زبان در حوزه های خاص با استفاده از یافته های زبان شناسی در زمینه های تحلیل گفتمان^۴ و تحلیل متن^۵ انجامید که نتایج آن را می‌توان در طراحی محتوا و تولید مواد آموزشی مشاهده کرد (تریمبل^۶، ۱۹۸۵). آنچه در این زمینه اهمیت

۱. Structural

۲. Threshold Level

۳. English for Specific Purposes

۴. Discourse analysis

۵. Text Analysis

۶. Trimble

دارد، تأثیر این دوره‌ها بر روند عمومی طراحی دوره‌های آموزش زبان عمومی است که در گذشته نیازهای ارتباطی زبان‌آموزان در آن نقش و جایگاهی نداشت.

دو اتفاق فوق‌زمینه مطرح شدن رویکرد ارتباطی^۱ در آموزش زبان را آماده کرد. رویکرد ارتباطی را می‌توان مجموعه اصولی دانست که حاصل تغییر نگاه دست‌اندرکاران آموزش زبان به مقوله زبان، اهداف آموزش زبان و محتوای آموزشی آن است. ارتباط به عنوان کارکرد زبان و به عنوان پدیده‌ای اجتماعی محور این دیدگاه را تشکیل می‌دهد. در حقیقت کاربرد زبان و در نتیجه یادگیری آن، بدون توجه به اصول شکل‌گیری زبان در ارتباطات اجتماعی، امکان‌پذیر نیست. رویکرد ارتباطی تغییراتی را در برنامه آموزش زبان و روش آموزش آن الزامی می‌ساخت که به آنچه در برنامه زبانی شورای اروپا و دوره‌های زبان انگلیسی با اهداف ویژه دنبال می‌شد بسیار نزدیک بود و در نتیجه آنها را تقویت می‌کرد. در برنامه آموزش زبان، آن‌گونه که در شورای اروپا اتفاق افتاد و در پی آن در محافل برنامه‌ریزی آموزش زبان پیگیری و تقویت شد، سرفصل محتوا^۲ گسترش یافت و شامل مقوله‌های معنایی و ارتباطی‌ای شد که اساس آن تحلیل مؤلفه‌های فعالیت‌های ارتباطی مورد نیاز زبان‌آموزان بود (مانبی^۳، ۱۹۸۷). یالدن (۱۹۸۷)^۴ این مؤلفه‌ها را این‌گونه برمی‌شمارد: اهداف ارتباطی، مکان و نوع ارتباط اجتماعی، نقش زبان آموز و سایر افرادی که در فعالیت ارتباطی شرکت می‌کنند، نوع فعالیت ارتباطی (روزمره، شغلی، حرفه‌ای و ...)، نوع کنش‌های ارتباطی، نوع مقوله‌های معنایی^۵، مهارت‌های گفتمانی، گونه یا گونه‌های زبانی مورد نیاز، ساختارهای دستوری و واژگان مورد نیاز. با توجه به مؤلفه‌های فوق و سپس تجدید نظر در راهبردهای تدریس، یادگیری و سنجش متناسب با اصول رویکرد ارتباطی، نیازسنجی و طراحی سرفصل محتوا، برنامه‌ریزی آموزش زبان را به بحث‌های مرتبط با مطالعات برنامه‌دستی، به ویژه تفکر سیستمی در برنامه‌ریزی درسی، پیوند داد و این سرآغازی شد بر شکل‌گیری گروه‌های برنامه‌ریزی درسی آموزش زبان در وزارتخانه‌های آموزش و پرورش کشورهای مختلف (ریچاردز، ۲۰۰۱) که در طراحی دوره‌های آموزشی زبان خارج از نظام آموزشی نیز دنبال می‌شد (گریوز، ۱۹۹۶)^۶.

۱. Communicative Approach

۲. Syllabus

۳. Munby

۴. Yalden

۵. Notions

۶. Graves

ریچاردز برنامه ریزی درسی آموزش زبان را شامل فرآیندهای ذیل می‌داند: نیازسنجی، تحلیل وضعیت و چگونگی زبان آموزی، تعیین اهداف ارتباطی، طراحی دوره، انتخاب یا تدوین مطالب درسی، سامان دهی آموزش مؤثر و ارزشیابی. ریچاردز با استناد به جانسن، این نکته را مطرح می‌کند که نتیجه و محصول فرآیندهای فوق در اشکال مختلف (برای مثال راهنمای برنامه، مطالب درسی، آزمون ها و ...) به راحتی قابل بررسی است، درحالی که مشخص کردن چگونگی ارتباط فرآیندهای فوق و نحوه عمل آنها چندان آسان نیست؛ چون در این فرآیندها افراد مختلف در رده ها و سطوح مختلف تصمیم گیری دخالت دارند. جدول زیر که با اعمال تغییراتی از ریچاردز اقتباس شده است، می‌تواند تا حدودی نحوه عمل فرایندهای برنامه ریزی آموزش زبان را روشن کند.

جدول ۱- مراحل برنامه ریزی درسی

نتیجه	نقش افراد دخیل در برنامه ریزی	مراحل برنامه ریزی
راهنمای برنامه درسی	سیاست گزاران	طراحی برنامه
سرفصل محتوا	متخصصان موضوعی	طراحی محتوا و روش های آموزشی
مطالب درسی، دوره های آموزش معلمان	مؤلفان مطالب درسی، مدرسان تربیت معلم	بسترسازی اجرای برنامه
فعالیت های یاددهی - یادگیری	معلمان، مدیران و دانش آموزان	اجرا در محیط های آموزشی

جدول فوق به خوبی تفکر سیستمی را نشان می‌دهد. هر گونه تغییر در هر یک از مراحل می‌تواند بر نتایج سایر مراحل تأثیر بگذارد. به عنوان مثال، تغییر رویکرد در مرحله طراحی برنامه می‌تواند بر تمام مراحل بعد از آن اثر بگذارد. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که بی‌توجهی به ارتباط سیستمی عناصر برنامه می‌تواند به شکست برنامه در عمل منجر شود.

مباحث مربوط به برنامه ریزی درسی آموزش زبان که در بالا مطرح شد، می‌تواند ما را در بررسی وضعیت فعلی آموزش زبان در دوره متوسطه و همچنین معرفی و نقد راهنمای برنامه درسی زبان خارجی تدوین شده در دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب‌های درسی (که در زیر به آنها می‌پردازیم) یاری دهد.

بررسی وضعیت فعلی آموزش زبان در دوره متوسطه

برنامه درسی فعلی زبان که مجموعه کتاب‌های درسی آن تحت عنوان «Right Path To English» در دهه اول پس از انقلاب اسلامی جایگزین مجموعه کتاب‌های «Graded English» شد، بر مبنای تفکر روشی شکل گرفت؛ به این معنا که در این برنامه، روند تولید برنامه درسی و مؤلفه‌های آن (که در آن

زمان هنوز به تفکر غالب در آموزش زبان تبدیل نشده بود) رعایت نشد، کتاب ها با رویکردی ساختاری تدوین شدند و در آنها بر مؤلفه های صوری زبان تأکید شد. این تأکید را می توان علاوه بر محتوای کتاب های درسی زبان، در سازمان دهی آموزش، روش های تدریس و همچنین نوع آزمون های زبان (امتحانات هماهنگ پایان سال و کنکور) نیز مشاهده کرد. بنابراین اگر از منظر مؤلفه های برنامه درسی به آسیب شناسی آموزش زبان در دوره متوسطه بپردازیم، اولین و شاید مهمترین دلیل ناکارآمدی برنامه را می توان رویکرد سنتی آن دانست که با دانش فعلی ما در زمینه ماهیت زبان و زبان آموزی همخوانی ندارد (برای مثال، محمودی، ۱۳۶۹؛ مرادی، ۱۳۷۴). رویکرد سنتی، اهداف آموزش زبان را فقط یادگیری مؤلفه های ساختاری زبان می داند، از این رو دانش آموزان پس از اتمام دوره متوسطه فاقد توانش های کاربردی مورد انتظار در کار و ادامه تحصیل هستند. پی آمدهای مشکل فوق را می توان در محورهای ذیل خلاصه کرد:

۱. آموزش زبان در سطح کلاس درس، همانند سایر دروس، به فعالیتی عمدتاً شناختی تبدیل شده که در آن به جای مهارت ها بر انتقال دانش تأکید شده و به دنبال آن فعالیت های یاددهی - یادگیری نیز به ارایه الگوها، توضیحات و تمرین آنها در سطح جمله محدود می شود.
۲. به دلیل پررنگ شدن نقش معلم در انتقال دانش، درگیر شدن دانش آموزان در فرایند یادگیری به کمترین میزان می رسد و در مواردی دانش آموزان فقط به اندازه ای تلاش می کنند که نمره قبولی بگیرند.
۳. تمرکز تلاش های معلم و دانش آموزان برای قبول شدن در امتحان، برنامه درسی را به آنچه در امتحان ها قابل سنجش است تقلیل می دهد. از این رو در مواردی تمرین روخوانی یا سایر فعالیت های شفاهی پیش بینی شده در کتاب درسی فقط به این دلیل که در امتحان های کتبی پایان سال مورد سنجش قرار نمی گیرند، عملاً از برنامه درسی حذف می شوند.
۴. امتحان محوری و محدود شدن فعالیت های یاددهی - یادگیری، استفاده از روش های فعال را در کلاس درس به حداقل رسانده و راه را بر هرگونه نوآوری سد می کند. تجربه نشان می دهد که دوره های آموزشی ضمن خدمت معلمان (که با هدف تقویت روش های فعال در آموزش برگزار می شود) در عمل تأثیر چندانی بر آنچه در کلاس اتفاق می افتد ندارند که دلیل آن را می توان در غیر عملی بودن این روش ها در شرایط فعلی برنامه درسی جست و جو کرد.
۵. رویکرد فعلی برنامه درسی بر عملکرد حرفه ای معلمان تأثیر منفی گذاشته است. انتظارات بسیار

محدود برنامه درسی از معلمان به دلیل ماهیت تقلیل گرای^۱ رویکرد به آن، این ذهنیت را تقویت کرده که آموزش زبان در دوره های راهنمایی و دبیرستان به مهارت های حرفه ای چندانی نیاز ندارد و برای تدریس کمترین توانایی زبانی کافی است. این ذهنیت باعث می شود معلمان برای بالا بردن توانایی زبانی و حرفه ای خود تلاش نکنند. روند مهارت زدایی^۲ باعث می شود افراد علاقه مند به رشد حرفه ای خود سعی کنند مهارت هایشان را در بخش خصوصی به کار گیرند. در سال های اخیر تحصیل معلمان در دوره های کارشناسی ارشد و دکترا پیشرفت فزاینده ای داشته و این امید را ایجاد کرده است که حرفه گرایی در آموزش زبان رشد خواهد کرد، اگرچه این امر نیازمند تغییر روند مهارت زدایی است. ۶. ناکارآمدی آموزش زبان در دوره متوسطه جذب امکانات بیشتر را در این حوزه کند کرده است، چون کارآیی بالقوه برنامه موجود بسیار محدود است و لذا توجیه اقتصادی قوی برای صرف امکانات بیشتر در این حوزه وجود ندارد.

نکاتی که در مورد ناکارآمدی برنامه درسی فعلی آموزش زبان در دوره متوسطه ذکر شد، ضرورت تغییر در رویکرد برنامه را بیش از پیش نشان می دهد، ضمن اینکه لازم است به فرصت هایی که در حال حاضر برای تغییر فراهم شده نیز توجه شود. سند چشم انداز ۲۰ ساله، نقشه علمی کشور و برنامه درسی ملی، سیاست گذاری های کلان آموزشی - فرهنگی کشور و جهت گیری های آینده آن را در بُعد تعلیم و تربیت مشخص می کند. در همه این اسناد بر کسب توانایی های ارتباطی در زبان خارجی، به ویژه زبان انگلیسی، تأکید شده است. پیش بینی کسب مقام اول در توليدات علمی در سطح منطقه در سند چشم انداز با توجه به ضرورت انتشار بین المللی این توليدات، آموزش مؤثر زبان در سطح متوسطه را ضروری می سازد. در سند برنامه درسی ملی تصریح شده است که آموزش زبان خارجی باید طوری سازمان دهی شود که افراد پس از آموزش قادر باشند با استفاده از مهارت های چهارگانه زبان ارتباط ایجاد کنند. اگر در گذشته سیاست گذاری های آموزشی، در زمینه زبان خارجی، در سطح وزارت آموزش و پرورش اجرا می شد، اکنون با وجود اسناد فوق این امر در سطح کلان ملی مطرح و مطالبه نظام از وزارت آموزش و پرورش تلقی می شود. نتیجه اینکه در حال حاضر ایجاد تغییرات مثبت در آموزش زبان در دستور کار نظام تعلیم و تربیت کشور قرار دارد.

۱. Reductionist

۲. Deskilling

راهنمای برنامه‌ی درسی زبان‌های خارجی

با توجه به ضرورت‌های ذکر شده، برای کارآمد کردن آموزش زبان، در سال ۱۳۸۴ کمیته‌ای برای تدوین راهنمای برنامه‌ی درسی زبان‌های خارجی تشکیل شد. در این کمیته همه‌ی کارشناسان گروه زبان‌های خارجی (انگلیسی، فرانسه و آلمانی) به همراه استادان متخصص آموزش زبان و علوم تربیتی شرکت داشتند. کمیته در جلسه‌های اولیه به بررسی اسناد مصوب شورای عالی آموزش و پرورش در زمینه سیاست‌های آموزش زبان و همچنین چارچوب مصوب دفتر در خصوص تدوین راهنمای برنامه‌ی درسی پرداخت تا در مورد ماهیت مأموریت کمیته هماهنگی لازم در بین اعضای کمیته ایجاد شود. این جلسه‌ها به این جمع‌بندی منتهی شد که راهنمای برنامه‌ی درسی سندی است در سطح سیاست‌گذاری‌های آموزشی یک درس خاص که چهارچوب لازم برای تدوین سرفصل تفضیلی محتوا، تدوین بسته آموزشی، اجرا و ارزشیابی را فراهم می‌کند. محورهایی که در این چارچوب باید بررسی شوند عبارت‌اند از: ماهیت زبان و رویکرد آموزش زبان، ضرورت زبان‌آموزی در دوره متوسطه، اهداف آموزشی درس زبان‌های خارجی، مفهوم‌سازی محتوا و بیان مفاهیم اساسی همراه با اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، تعیین روش‌ها و رسانه‌های آموزشی به همراه اصول انتخاب و سازمان‌دهی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، انتخاب روش‌های سنجش و ارزشیابی، تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و در نهایت تعیین روش‌های اشاعه برنامه. بر این جمع‌بندی این نکته را نیز باید بیفزاییم که از همان ابتدا روشن بود که راهنمای برنامه‌ی درسی مستقیماً به بسته آموزشی نمی‌انجامد. این دو را سطح دیگری از برنامه‌ریزی که هدفش تدوین سرفصل تفضیلی محتواست و به وسیله متخصصان موضوعی (در این مورد خاص متخصصان آموزش زبان‌های انگلیسی، فرانسه و آلمانی) انجام می‌شود به هم پیوند می‌دهد.

برای معرفی برنامه فقط به نکات اصلی مورد بحث در هر یک از محورهای فوق می‌پردازیم تا زمینه نقد آن فراهم شود. در زمینه ماهیت زبان و ضرورت وجودی آن مهمترین نکات مورد بحث عبارت‌اند از:

- زبان مهمترین وسیله برقراری ارتباط بین ملت‌هاست که در حال حاضر به دلیل ارتباطات گسترده بین کشوری، در کنار آشنایی با فن‌آوری اطلاعات، به یک مهارت عمومی تبدیل شده است. بنابراین آموزش آن در کنار سایر مهارت‌های عمومی مورد نیاز ضروری است.

- یادگیری زبان به تبادلات علمی بین کشوری کمک می‌کند. محصور شدن یک کشور در مرزهای زبان مادری به افت کیفی مراکز علمی آن کشور می‌انجامد.

- یادگیری زبان مبادلات تجاری بین کشورها را تسهیل کرده و از این منظر بهره اقتصادی دارد.
- یادگیری زبان به تعاملات بین فرهنگی دامن می زند و از این طریق زمینه درک متقابل را فراهم می آورد.
- اعضای کمیته در مورد رویکرد برنامه درسی؛ یعنی اینکه رویکرد ارتباطی بیش از سایر رویکردها با ماهیت زبان و زبان آموزی هماهنگی دارد و لذا انتخاب آن می تواند زمینه یادگیری فعال را فراهم کند، هم رأی بودند. از آنجا که از این رویکرد برداشت های مختلف می شود، کمیته به این نتیجه رسید که با لحاظ کردن شرایط ویژه زبان آموزی در کشورمان، اصولی را برای این رویکرد تعریف کند که ماهیت آن را حفظ کند و در عین حال امکان عملیاتی شدن اصول با توجه به مؤلفه های محیطی به بیشترین حد برسد. مهمترین اصول رویکرد که آن را از رویکرد سنتی متمایز می کند عبارت اند از:
 - یادگیری زبان به عنوان پدیده ای اجتماعی در بستر مشارکت فعال افراد در فعالیت های گروهی - اجتماعی شکل می گیرد، لذا یادگیری مشارکتی رکن اصلی آموزش را تشکیل می دهد.
 - یادگیری از دو طریق آموزش و ارتباط در روند زبان آموزی نقش دارد، بنابراین زمینه هر دو نوع یادگیری باید فراهم شود.
 - برای فراهم ساختن زمینه دو نوع یادگیری فوق، استفاده از فعالیت های ارتباطی و فعالیت های آموزشی توصیه می شود.
 - در یادگیری زبان، روانی^۱ بیان و بی غلط بودن^۲ آن اهمیت دارد، لذا برنامه باید در سطوح مختلف زبان آموزی توازن لازم بین این دو را در نظر بگیرد.
 - در یادگیری زبان علاوه بر فرایندهای شناختی، فرایندهای عاطفی نیز دخالت دارند، لذا توجه به هر دو بُعد ضروری است.
 - در زبان آموزی توصیه می شود تا از طریق تأکید بر راهبردهای یادگیری، خودآموزی و پروژه های انفرادی و گروهی، زمینه استقلال زبان آموز فراهم شود.
 - در آموزش توصیه می شود روش هایی به کار رود که بیشترین فرصت درگیر شدن دانش آموزان را در فرایند یادگیری فراهم می کند. آموزش فعالیت محور^۳ واجد این ظرفیت است.

۱. Fluency

۲. Accuracy

۳. Task-based Language Teaching

اهداف برنامه‌درسی زبان خارجی

در بحث اهداف به این نکته پرداخته شد که با توجه به اینکه سرفصل تفصیلی محتوا می بایست در مرحله دیگری از برنامه‌ریزی تحقق یابد، در راهنمای برنامه چه سطحی از مؤلفه های ارتباط زبانی باید به شکل اهداف مطرح شوند. دیگر اینکه، در هدف گذاری چه ابعادی از ارتباط زبانی باید مد نظر قرار گیرد. در ارتباط با سؤال های فوق کمیته به این نتیجه رسید که با توجه با زمان اختصاص یافته به درس زبان در کل دوره و ظرفیت های اجرایی، ابتدا سطح قابل دستیابی زبان آموزی تعیین و سپس ابعاد ارتباط زبانی مشخص شود و در نهایت اهداف در سطح رفتارهای زبانی مورد انتظار تعریف شوند. سطح زبانی قابل دستیابی بر اساس هنجارهای موجود سطح B1 اتحادیه اروپا تعیین شد که معادل سطح متوسط پایین ارزیابی می شود. در حوزه ابعاد ارتباط زبانی، سه بُعد مورد توجه قرار گرفت که عبارت اند از: مهارت های زبانی (درک متون شفاهی و کتبی، بیان شفاهی و کتبی و تعامل که با درک و تولید توأمان همراه است)؛ مهارت های یادگیری چگونه آموختن، مهارت های آموختن دانش از طریق زبان (ارتباط زبان با سایر دروس) و بالاخره مهارت های ارتباط بین فرهنگی. در تعریف اهداف، شاخص های رفتار زبانی ملاک قرار گرفت و اهداف در دو سطح راهنمایی و دبیرستان تعریف شدند. کمیته در جمع بندی خود به این نتیجه رسید که تحلیل رفتارهای زبانی به مؤلفه ها و توزیع آنها در پایه ها باید در مرحله دوم برنامه ریزی تحلیل شود.

درباره مفهوم سازی سرفصل محتوا براساس اهداف تعیین شده و رویکرد ارتباطی دوره و همچنین نقش زبان در برنامه درسی، نتیجه بحث های کمیته این شد که بهترین گزینه برای عملیاتی کردن اهداف، مفهوم سازی^۱ محتوای درس زبان های خارجی در قالب مضامین^۲ است. این نوع مفهوم سازی محتوا که از آن با «سرفصل محتوای مضمونی»^۳ یاد می شود از مزیت های ذیل برخوردار است:

- اساس انتخاب و چینش سرفصل های معنایی در قالب مضامین، معیارهای معنایی است که از مهمترین اصول رویکرد ارتباطی به شمار می رود.

- سرفصل مضمونی به دلیل انعطاف پذیری بسیار زیاد، زمینه را برای هماهنگ کردن محتوا و فعالیت های یاددهی- یادگیری با شرایط و محیط های گوناگون دانش آموزی (که از ویژگی های نظام آموزشی است)

۱. Content conceptualization

۲. Themes

۳. Theme-based Syllabus

فراهم می کند.

- سرفصل مضمونی این امکان را می دهد که بین درس زبان و سایر دروس برنامه درسی، از طریق انتخاب موضوعها و مفاهیم، ارتباط عرضی برقرار شود.
- سرفصل مضمونی، سازمان دهی محتوا را بر اصولی استوار می سازد که با ماهیت ارتباطی زبان بیشترین هماهنگی را دارد.

اصول انتخاب و سازمان دهی محتوا و فعالیت های یاددهی-یادگیری

این بخش از بحث های کمیته شامل تدوین اصولی بود که زمینه را برای انتخاب و سازمان دهی محتوا و فعالیت های یاددهی-یادگیری هماهنگ با رویکرد برنامه و محیط های گوناگون دانش آموزی فراهم کند. مهمترین نکاتی که در اصول تدوین شده در نظر گرفته شده به شرح زیر است:

۱- در انتخاب و سازمان دهی محتوا:

- آموزش چندرسانه ای از طریق بسته آموزشی؛
- توجه به گوناگونی بافت های کاربرد زبان؛
- استفاده از موضوعها و مفاهیم سایر دروس؛
- توجه به نیازهای ارتباطی یک طرفه و تعاملی (کتبی یا شفاهی)؛
- هماهنگی مقوله های زبانی با نیازهای یادگیری دانش آموزان در سطوح مختلف زبان آموزی؛
- استفاده از متونی که برای اهداف ارتباطی واقعی تولید شده اند.

۲- در انتخاب و سازمان دهی فعالیت های یاددهی-یادگیری:

- ایجاد زمینه های یادگیری معنادار از طریق:
- فزبندی اجرای فعالیت ها (ایجاد آمادگی، انجام دادن فعالیت، بازاندیشی)؛
- استفاده از نشانه های کلامی و دیداری؛
- ارتباط دادن فعالیت ها با تجارب شخصی دانش آموزان؛
- تعیین زمان معقول برای اجرای فعالیت ها؛
- ایجاد فرصت های متنوع برای تمرین و به کارگیری آموخته ها؛
- طراحی فعالیت هایی که بتواند زمینه یادگیری فردی، دو نفره و گروهی را فراهم کند.

سنجش و ارزشیابی

در این بخش از بحث‌ها قرار شد ابتدا اهداف سنجش و ارزشیابی و اصول ناظر بر آن مشخص و سپس متناسب با رویکرد و اهداف برنامه، انواع سنجش و ارزشیابی معرفی شود. سنجش و ارزشیابی دو مرحله از یک فرایند واحد را تشکیل می‌دهند که با مشاهده و اندازه‌گیری تغییراتی که بر اثر تجارب یادگیری در رفتار زبانی دانش‌آموزان رخ می‌دهد آغاز و به داوری در مورد کمیت و کیفیت یادگیری و میزان تأثیر آموزش بر روند آموزش و دانش‌آموزان و تصمیم‌گیری در مورد آنها ختم می‌شود. بنابراین ارزشیابی پس از سنجش رفتارهای زبانی و با مراجعه به داده‌های آن انجام می‌شود. در مرحله سنجش متناسب با اهداف آموزشی، مجموعه‌ای از روش‌ها به کار گرفته می‌شود تا شاخص‌های عملکردی^۱ رفتار زبانی با استفاده از میزانی چندسطحی^۲، که به همین منظور طراحی شده است، اندازه‌گیری شوند. در مرحله بعد، با استفاده از معیارهای کیفی رفتارهای زبانی در مورد این داده‌ها سطح بندی می‌شود و در پایان سطح بندی رفتار زبانی به تصمیم‌هایی منجر می‌شود که از آن جمله می‌توان به تغییر یا جایگزین کردن فعالیت‌های یادگیری، تدارک فعالیت‌های جبرانی و دادن مجوز به دانش‌آموزان برای ورود به پایه بالاتر اشاره کرد. چند نکته که در اصول سنجش و ارزشیابی منطبق با رویکرد ارتباطی در راهنمای برنامه مورد توجه قرار گرفته عبارت است از: عملکردی و فعالیت محور بودن ارزشیابی، استفاده از ارزشیابی برای ارتقای کیفیت یادگیری، استفاده از روش‌ها و فنون متنوع در ارزشیابی و توجه به معیارهای ارزشیابی از جمله اعتبار^۳ و پایایی^۴. برای سنجش و ارزشیابی، در راستای اصول مدون، دو نوع ارزشیابی تکوینی^۵ و مجموعی^۶ در برنامه پیش‌بینی شده است. ارزشیابی تکوینی در خدمت آموزش و یادگیری است و به منظور فراهم کردن بازخورد لازم به معلم و دانش‌آموزان انجام می‌شود هدف ارزشیابی مجموعی کنترل پیشرفت تحصیلی و هنجارسنجی در سطح کلان ارزشیابی است.

صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم زبان خارجی

برنامه‌دستی زبان خارجی، همان طور که در راهنمای برنامه پیش‌بینی شده، در مورد صلاحیت‌های

۱. Descriptors

۲. Rating Scale

۳. Validity

۴. Reliability

۵. Formative Assessment

۶. Summative Assessment

حرفه ای معلم زبان انتظاراتی را مطرح می کند که بسیار فراتر از برنامه فعلی است و لذا اجرای برنامه به یقین نیازمند طراحی دوره های آموزشی ضمن خدمت برای معلمان خواهد بود. در دو بند راهنمای برنامه درسی (که در پی آمده) به صلاحیت های حرفه ای معلم اشاره شده است:

۱. مهارت های عمومی

الف- مهارت های اجتماعی- تربیتی

ب- مهارت های آموزشی

۲. مهارت های تخصصی

الف- ارتباط زبانی

ب- ویژگی های گفتار معلم زبان

مبنای تقسیم بندی فوق این واقعیت است که بعضی مهارت ها، از جمله توجه به ارزش های جامعه یا تفاوت های فردی دانش آموزان، عمومیت دارد و انتظار می رود همه معلمان، بدون توجه به درسی که تدریس می کنند، از آن برخوردار باشند؛ درحالی که بعضی مهارت ها خاص معلمان یک درس ویژه است. مهارت های تخصصی در درس زبان خارجی شامل توانش زبانی معلم در زبان دوم و توانایی های حرفه ای وی در استفاده از آن برای تحقق اهداف آموزشی است.

روش های اشاعه برنامه

یکی از چالش هایی که همواره در بحث های مربوط به نحوه اجرای برنامه درسی زبان خارجی مطرح است، چگونگی ایجاد بسترهای مناسب برای اجراست که هماهنگی بخش های مختلف از مهمترین آنها به شمار می رود. بخش روش های اشاعه در راهنمای برنامه با این هدف تنظیم شده که با مشخص شدن گروه ها و دفاتر دخیل در اجرای برنامه، روش هایی توصیه شود که از طریق آنها می توان با اطلاع رسانی مناسب و به موقع گروه های هدف را اقناع و همکاری مجدانه و متعهدانه آنها را جلب و با گرفتن بازخورد روندهای اجرایی را در زمان مناسب اصلاح کرد. بعضی از روش هایی که در راهنمای برنامه به آنها اشاره شده عبارت است از: برگزاری دوره ها و کارگاه های آموزشی، برگزاری سمینارها و جلسه های توجیهی، تهیه فیلم و خبرنامه، ایجاد سیستم های نظارتی و ارزشیابی و اجرای پژوهش های میدانی.

معرفی اجمالی راهنمای برنامه درسی، زمینه ارائه نتایج نظرسنجی و نقد کارشناسان گروه های درسی را از آن فراهم می آورد.

اعتباربخشی راهنمای برنامه‌دستی زبان های خارجی

به منظور اعتباربخشی به راهنمای برنامه‌دستی زبان های خارجی، دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی، سمیناری یک روزه تدارک دید که در آن مدیر، معاونان و کارشناسان گروه های درسی شرکت داشتند. هدف از برگزاری این سمینار، نقد راهنمای برنامه‌دستی در فضایی تعاملی بود تا طرح آرای کلیه کارشناسان حاضر در سمینار در جلسه های عمومی و سپس بحث درباره محورهای راهنما و بررسی آنها در کارگروه ها، زمینه آخرین ویراست راهنما و تأیید نهایی آن را به عنوان سند برنامه‌دستی فراهم آورد. در طول برگزاری سمینار، با استفاده از پرسشنامه از شرکت کنندگان نظرسنجی شد که در این بخش به ترتیب نتایج نظرسنجی و سپس نتایج نقد جلسه های عمومی و کارگروه ها ارائه می شود.

در این * نظرسنجی ۱۶ نفر از کارشناسان آرای خود را درباره ۳۱ سؤال پرسشنامه با استفاده از مقیاس چهار درجه ای لیکرت (بسیار زیاد، زیاد، کم و بسیار کم) ابراز داشتند. نتایج نظرسنجی با تعیین درصد پاسخ ها در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. نتایج نظرسنجی از کارشناسان دفتر برنامه ریزی و تألیف درباره راهنمای برنامه‌دستی زبان های خارجی

شماره	سؤال	خیلی زیاد و زیاد	کم و خیلی کم	بدون پاسخ
۱	رعایت چارچوب برنامه‌دستی	۸۱.۳	۱۲.۵	۶.۲
۲	تبیین ضرورت و اهمیت درس زبان خارجی	۷۵	۱۲.۵	۱۲.۵
۳	تطابق رویکرد و اصول حاکم بر آن با رویکردهای نوین آموزش زبان خارجی	۷۵	۱۲.۵	۱۲.۵
۴	مناسب بودن اهداف کلی زبان آموزی (با توجه به نیازهای کشور)	۸۱.۲	۱۸.۸	
۵	مناسب بودن اهداف کلی زبان آموزی (با توجه به نیازهای یادگیری دانش آموزان)	۷۵	۱۲.۵	۱۲.۵
۶	تناسب اهداف کلی زبان آموزی با رویکرد برنامه	۶۸.۸	۱۲.۵	۱۸.۸
۷	مناسب بودن تقسیم بندی اهداف در چهار مقوله "ارتباط زبانی"، "یادگیری چگونه آموختن"، "ارتباط زبان خارجی با سایر دروس" و "فرهنگ"	۵۰	۴۳.۸	۶.۲
۸	مناسب بودن اهداف جزئی دوره راهنمایی	۵۶.۳	۱۸.۸	۲۵
۹	تناسب اهداف جزئی برنامه با شرایط سنی و علائق دانش آموزان	۷۵	۱۲.۵	۱۲.۵

۶.۲	۱۲.۵	۸۱.۳	مناسب بودن مفاهیم اساسی مندرج در جدول وسعت و توالی	۱۰
۶.۵	۶.۲	۸۷.۳	تناسب "اهداف ارتباط زبانی" مندرج در جدول وسعت و توالی با اهداف کلی آموزش زبان خارجی	۱۱
۱۲.۵	۶.۲	۸۱.۳	تناسب "اهداف ارتباط زبانی" مندرج در جدول وسعت و توالی با رویکرد برنامه	۱۲
۶.۲	۳۷.۵	۵۶.۳	تناسب "اهداف فرهنگی" مندرج در جدول وسعت و توالی با اهداف کلی زبان خارجی	۱۳
۳۱.۲	۲۵	۵۲.۳	تناسب "اهداف فرهنگی" مندرج در جدول وسعت و توالی با رویکرد برنامه	۱۴
۱۲.۵		۸۷.۶	تناسب "اهداف مربوط به یادگیری چگونه آموختن" مندرج در جدول وسعت و توالی با اهداف کلی زبان خارجی	۱۵
۱۲.۵	۱۲.۵	۷۵	تناسب "اهداف مربوط به یادگیری چگونه آموختن" مندرج در جدول وسعت و توالی با رویکرد برنامه	۱۶
۱۲.۴		۸۷.۶	میزان کمک مفاهیم پیشنهادی "ارتباط زبان خارجی با سایر دروس" به ارتباط عرضی زبان با سایر دروس برنامه درسی	۱۷
۱۲.۵	۱۲.۵	۷۵	تناسب اصول انتخاب و سازمان دهی محتوا با رویکرد برنامه	۱۸
۲۵	۱۲.۵	۶۲.۵	تناسب اصول انتخاب و سازمان دهی محتوا با اهداف برنامه درسی	۱۹
۱۸.۷		۸۱.۳	تناسب اصول ناظر بر فعالیت های یاددهی-یادگیری با رویکرد برنامه	۲۰
۶.۲	۱۲.۵	۸۱.۳	تناسب اصول ناظر بر فعالیت های یاددهی-یادگیری با اهداف برنامه	۲۱
۶.۲	۱۲.۵	۸۱.۳	تناسب فعالیت ها و راهبردهای یادگیری پیشنهادی با اصول ناظر بر فعالیت های یاددهی-یادگیری	۲۲
۱۸.۷	۲۵	۵۶.۳	تناسب اصول حاکم بر ارزشیابی با رویکرد برنامه درسی	۲۳
۳۱.۲	۱۲.۵	۵۶.۳	تناسب شیوه های ارزشیابی با شیوه های تدریس برنامه	۲۴
۶.۱	۴۳.۸	۵۰.۱	میزان شفافیت تبیین معیارهای ارزشیابی	۲۵
۲۵	۲۵	۵۰	میزان عملی بودن بسترهای پیش بینی شده در برنامه برای ارزشیابی	۲۶
۱۸.۷	۴۳.۸	۳۷.۵	میزان قابل دستیابی بودن اهداف دوره راهنمایی، با توجه به ساعات پیش بینی شده در برنامه	۲۷

۱۸.۷	۵۰	۳۱.۳	مناسب بودن پیشنهاد دو نوع ارزشیابی "هنگامه محور و مجموعی" و "معیار محور و تکوینی" برای رسیدن به اهداف ارزشیابی	۲۸
۶.۱	۱۸.۸	۷۵.۱	مناسب بودن صلاحیت های معلم در بخش صلاحیت های عمومی	۲۹
	۶.۲	۹۳.۸	مناسب بودن صلاحیت های معلم در بخش صلاحیت های تخصصی	۳۰
۱۲.۵	۱۸.۵	۶۹	مناسب بودن شیوه های پیشنهادی برای اشاعه برنامه	۳۱

همان گونه که جدول نشان می دهد، ۸۱/۳ درصد کارشناسان بر این عقیده اند که در تدوین راهنمای برنامه درسی زبان خارجی، چارچوب یک راهنمای برنامه درسی به خوبی رعایت شده است (سؤال ۱). در زمینه تبیین محورهای «ضرورت و اهمیت»، «رویکرد» و «اهداف کلی» برنامه نیز بین ۷۵ تا ۸۱ درصد کارشناسان با این نظر موافق بودند که این محورها خوب تنظیم شده اند (سؤال های ۲ تا ۵). اکثریت قابل توجهی (بیش از ۸۰ درصد) مفهوم سازی محتوا و اهداف ارتباط زبانی قابل حصول از طریق مفاهیم محتوایی را خوب و خیلی خوب ارزیابی کردند (سؤال های ۱۰، ۱۱ و ۱۲). ارزیابی مشابهی نیز از تناسب اصول انتخاب و سازمان دهی فعالیت های یاددهی - یادگیری با رویکرد، اهداف و راهبردها و فعالیت های یادگیری پیشنهادی شد (سؤال های ۲۰، ۲۱ و ۲۲). بیشتر کارشناسان (۷۵ تا ۹۳ درصد) صلاحیت های عمومی و تخصصی پیشنهادی برنامه را برای معلم زبان خوب و بسیار خوب ارزیابی کردند. مناسب بودن تقسیم بندی اهداف به چهار مقوله «ارتباط زبانی»، «یادگیری چگونه آموختن»، «ارتباط زبان خارجی با سایر دروس» و «فرهنگ» با ۵۰ درصد آرا خوب و بسیار خوب ارزیابی شد که در مقایسه با آرای ابراز شده درباره سایر موارد اکثریت ندارد (سؤال ۷). با نگاه به آرای ابراز شده در مورد تناسب مقوله های چهارگانه با اهداف و رویکرد برنامه (سؤال های ۱۱ تا ۱۷) درمی یابیم که نظر ابراز شده در مورد تقسیم بندی اهداف فقط با مقوله فرهنگ مطابقت دارد (سؤال های ۱۳ و ۱۴)، در حالی که در زمینه سه مقوله دیگر اکثریت قابل توجهی (۷۵ تا ۸۷ درصد) تناسب آنها را با اهداف و رویکرد خوب و بسیار خوب ارزیابی کردند. از تفاوت در ارزیابی مقوله ها می توانیم نتیجه بگیریم که تقسیم بندی اهداف به مقوله های چهارگانه فقط در ارتباط با مقوله فرهنگ دچار مشکل ارزیابی شده است. خوب مطرح شدن ابعاد مختلف ارزشیابی در

برنامه (سئوال های ۲۳ تا ۲۶) نیز ۵۰ درصد آرا و یا اکثریت ضعیف (۵۶ درصد) را به خود اختصاص داده است. ارزیابی کارشناسان از مناسب بودن انواع ارزشیابی پیشنهادی نیز فقط ۳۷ درصد است. علاوه بر دو مورد فوق، سئوال های ۸ و ۲۷ که به مناسب بودن اهداف دوره راهنمایی و میزان قابل حصول بودن آنها مربوط است نیز با ۵۶ درصد و ۳۷ درصد آرا تأیید شد که درصد کمی محسوب می شود.

نتایج نظرسنجی نشان می دهد که راهنمای برنامه در بیشتر موارد از استانداردهای لازم برای یک راهنمای برنامه درسی خوب برخوردار است، اگرچه اشکال هایی نیز دارد که برای روشن شدن ماهیت آنها لازم است به نقد کارشناسان در جلسه های عمومی و گزارش کارگروه ها (که در پی می آید) توجه شود.

کلیه کارشناسان ارزیابی خود را از راهنمای برنامه درسی به تفضیل در جلسه های عمومی بیان کردند و به دنبال آن کارگروه هایی تشکیل و مقرر شد در آنها درباره محورهای سه گانه «اهداف»، «رویکرد» و «وسعت و توالی محتوا» بحث و جمع بندی بحث ها در جلسه عمومی گزارش شود. ارزیابی کارشناسان و همچنین گزارش کارگروه ها را می توان در دو محور خلاصه کرد که عبارت اند از: کیفیت محتوای راهنمای برنامه و نحوه بیان و ارتباط محتوای برنامه با بسترهای اجرایی آن. در مورد کیفیت برنامه خلاصه آرا به شرح زیر است:

۱. **رویکرد:** آرا حاکی از آن بود که رویکرد ارتباطی به دلیل هماهنگی با دانش روز درباره زبان آموزی و تناسب با اهداف زبان آموزی انتخاب درستی بوده و رویکرد برنامه به منزله روح حاکم چتر خود را بر همه بخش های راهنمای برنامه گسترانده است. این نکته بسیار مهم است، چون انتخاب رویکرد درست و ترسیم درست آن توانسته است انسجام لازم را در راهنما ایجاد کند. برخی از کارشناسان عقیده داشتند که بهتر بود در بیان رویکرد ابتدا رویکردهای دیگر از جمله رویکرد فعلی برنامه درسی مطرح و نقد می شد تا ضرورت انتخاب رویکرد ارتباطی بیشتر آشکار شود. نکته دیگری که در این زمینه مطرح شد، لزوم هماهنگی رویکرد راهنمای برنامه زبان خارجی با رویکرد کلی برنامه درسی بود که از آن با عنوان «رویکرد فرهنگی - تربیتی» یاد می شود. برای توضیح این هماهنگی، به انتخاب رویکرد ارتباطی در کشورهای مختلف اشاره شد که با توجه به تفاوت های رویکردهای کلی برنامه درسی کشورها برداشت از آن یکسان نیست. در گزارش کارگروه ها نیز به این نکته اشاره شد که به دلیل امکان ادغام بعضی اصول رویکرد و

همچنین نیاز به صراحت در بیان بعضی دیگر، راهنما باید ویرایش شود.

۲. اهداف: بیان اهداف در سطوح مختلف و تلفیق آنها با مفهوم سازی محتوا در قالب مضامین، با استفاده از مفاهیم سایر دروس، زمینه‌تجمع سه برنامه‌دستی (زبان انگلیسی، فرانسه و آلمانی) در یک برنامه را فراهم کرده و همچنین سطحی از تلفیق، که خود موفقیتی برای راهنمای برنامه‌دستی زبان خارجی به شمار می‌رود، میسر شده است. مطرح شدن فرهنگ به عنوان بستر تعاملات زبانی در برنامه نیز نکته مثبتی است که می‌تواند محل اتصال رویکرد فرهنگی- تربیتی برنامه‌دستی به رویکرد ارتباطی برنامه‌دستی زبان خارجی تلقی شود، اگرچه نحوه این ارتباط و همچنین جزئیات اهداف فرهنگی، که در نهایت باید به حفظ هویت فرهنگی کمک کند، در برنامه به خوبی تبیین نشده اند و لازم است در این زمینه بیشتر کار شود. در گزارش کارگروه اهداف نیز بر این نکته تأکید شد که اجرایی شدن این اهداف مستقیماً به تدوین اهداف تفصیلی در هر یک از سه زبان خارجی و همچنین بسترسازی مناسب در حوزه‌های اجرایی بستگی دارد و در این زمینه لازم است دفتر تألیف و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی اقدامات لازم را پیش‌بینی کند.

۳. وسعت و توالی محتوا: در این زمینه بحث تولید بسته آموزشی مطرح شد که برای اجرایی شدن آن لازم است در بخش وسعت و توالی در راهنماهای برنامه‌دستی به ملزومات آن توجه لازم صورت گیرد. در این بخش باید بین مضامین/ موضوع‌های راهنما و واحدهای یادگیری بسته آموزشی تمایز ایجاد شده و ارتباط این دو نیز به روشنی بیان شود. به نظر کارشناسان شرکت‌کننده در کارگروه وسعت و توالی، این تمایز و ارتباط در راهنمای برنامه‌دستی زبان خارجی به خوبی تبیین نشده است. مثلاً، روشن نیست آیا مضامین جنبه پیشنهادی دارند و اینکه آیا می‌توان در یک واحد یادگیری از چند مضمون استفاده کرد. این امر، هم در سطح محتوا و هم در سطح روش‌های آموزش، مطرح است و ابهام در بیان می‌تواند زمینه ارزشیابی بسته‌های آموزشی را کم‌رنگ کند. پیشنهاد کارگروه در این زمینه آن بود که علاوه بر شفاف‌سازی تفاوت و ارتباط مضامین و واحدهای یادگیری، اصولی برای تولید بسته‌های آموزشی طراحی شود تا معیارهای لازم برای ارزشیابی آنها فراهم شود.

۴. اصول سازمان‌دهی محتوا و فعالیت‌های یاددهی- یادگیری: مهمترین نکته‌ای که در این زمینه مطرح شد، عدم تفکیک اصول انتخاب محتوا و فعالیت‌های یاددهی- یادگیری و نحوه سازمان‌دهی

آنهاست. در ضمن به این نکته اشاره شد که نمونه های فعالیت یاددهی - یادگیری ارایه شده، به مهارت ها تفکیک نشده و راهکارهای یادگیری نیز فقط در بستر مهارت خواندن مطرح شده اند.

۵. **ارزشیابی:** آرای ابراز شده در مورد ارزشیابی بر این نکته تأکید داشت که در راهنمای برنامه، بخش ارزشیابی بیشتر جنبه آموزشی دارد و در آن کمتر به توصیه های اجرایی پرداخته شده است. مثلاً، در برنامه به محدودیت های ارزشیابی فرآیندمحور اشاره شده، ولی توصیه های اجرایی برای فائق آمدن بر محدودیت ها پیش بینی نشده است. برای عملیاتی شدن این بخش توصیه شد راهکارهای اجرایی به تفکیک دوره (راهنمایی و دبیرستان) در راهنما پیش بینی شود.

۶. **صلاحیت های حرفه ای معلم زبان:** در بخش صلاحیت های حرفه ای پیشنهاد شد به نحوه کسب صلاحیت های حرفه ای پیشنهادی نیز پرداخته و از این طریق بحث تربیت معلم نیز در راهنمای برنامه مطرح شود. این کار می تواند به مطرح شدن نقش معلمان در تولید محتوا و ارتباط آن با تمرکزگرایی بینجامد که از منظر اجرای برنامه بسیار مهم است.

۷. **اشاعه:** در مورد نحوه اشاعه برنامه، آرا بر طرح جزییات بیشتر روش های پیشنهادی تأکید داشت. بحث اشاعه در بُعد اجرا با بحث نظارت پیوند می خورد که خود از ابعاد بسیار جدی و مهم اجراست. ارتباط راهنمای برنامه درسی با اجرای برنامه از موضوع های مهم مورد بحث در سمینار بود و در این زمینه نکات ذیل مطرح شد:

۱. برای کسب اطمینان از اجرایی بودن برنامه لازم است مرحله اجرای آزمایشی پیش بینی شود.
 ۲. جایگاه و نقش زبان انگلیسی با دو زبان دیگر متفاوت است و لذا در بخش توصیه های اجرایی این تفاوت باید در نظر گرفته شود.

۳. از آنجا که نظارت یکی از راه های اشاعه برنامه تلقی می شود و وجود سیستم نظارتی به کارآیی آموزش زبان می افزاید، بهتر است در بخش اشاعه راهنما، توصیه های لازم در مورد نظارت و بازخورد ارایه شود.

۴. فعالیت محور بودن برنامه به بُعد کنشی آن برجستگی خاص داده است، لذا توجه به آن در اجرا (چه در زمینه روش های تدریس و چه در بُعد ایجاد فضای مناسب یادگیری) ضروری است. به نظر می رسد بهتر است در راهنمای برنامه توصیه های لازم در مورد دو بُعد روش تدریس و فضای یادگیری ارائه

شود.

۵. در اجرا به تفاوت سطح ورودی ها و نحوه سطح بندی آنها توجه و در بخش محتوا و فعالیت های یاددهی و یادگیری برنامه، راه های انطباق این بخش با شرایط مختلف دانش آموزی پیش بینی شود.
۶. زمان اختصاص یافته به آموزش درس زبان و کافی بودن آن برای رسیدن به اهداف باید کنترل شود.

نتیجه گیری

نقد راهنمای برنامه‌دستی، به ترتیبی که ذکر شد، تجربه‌ای نو در تاریخ برنامه ریزی درسی کشورمان محسوب می شود که به همت دفتر «برنامه ریزی و تألیف» و به صورت تدوین راهنمای برنامه‌دستی زبان خارجی آغاز شده است. نتایج نقد آن گونه که در بالا آمده است، دستاوردهای مهم و قابل توجهی دارد که طرح مجدد آن و بحث مختصر در مورد هر یک می-تواند در رسیدن به هدف مقاله حاضر به ما کمک کند. مهمترین دستاورد نقد راهنما، تأیید و تثبیت نگاه سیستمی به برنامه ریزی درسی زبان خارجی است. تفاوت مهم بین نگاه روشی و نگاه سیستمی را می توان به این شکل خلاصه کرد که در برنامه ریزی با نگاه روشی، روش آموزش زبان و مطالب درسی به وسیله گروهی خاص انتخاب و به صورت متمرکز اجرا می شود و بسته آموزشی مراکز آموزشی نیز از بالا به پایین به اجرا در می آید؛ در حالی که در نگاه سیستمی، آموزش در سه مرحله طراحی، اجرا و ارزشیابی، که به شکل چرخه عمل می کند، سامان دهی می شود؛ به طوری که بازخورد هر مرحله بر مرحله قبل و بعد از آن تأثیر می گذارد. برنامه درسی (جدول ۱)، در سه سطح و با در نظر گرفتن مؤلفه های چندگانه برنامه ریزی، در فرآیندی تعاملی، به وسیله دست اندرکاران امر تعلیم و تربیت طراحی می شود. به علاوه، اجرای برنامه با بسترسازی همراه است. از این رو، اجرا و ارزشیابی همزمان انجام می شود تا بسترهای پیش بینی شده در عمل آزمایش و اصلاح شوند. نتیجه اینکه نگاه سیستمی را می توان تعاملی، فراگیر، اقناعی و تا حدودی غیرمتمرکز توصیف کرد که به دلیل برخورداری از ویژگی های فوق در مقایسه با نگاه روشی احتمال نهادینه شدن تغییرات در آن بیشتر است.

دستاورد دوم، تأیید ساختار راهنمای برنامه‌دستی است که کارآیی آن در فراهم ساختن چارچوبی برای

تفکر سیستمی در مورد همه مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی در عمل نشان داده شد. راهنمای برنامه درسی به‌عنوان سندی در سطح سیاست‌گذاری آموزشی باید راه را برای طراحی محتوا، روش های آموزش و ایجاد بسترهای اجرای برنامه در سطح مراکز آموزشی و در راستای سیاست های طراحی شده هموار سازد. بدین منظور، راهنمای برنامه باید از ساختاری متناسب با محتوا برخوردار باشد تا بتواند نقش خود را در فرآیند برنامه‌ریزی درسی ایفا کند. بخش های تشکیل دهنده ساختار شامل ضرورت وجودی، رویکرد، اهداف، مفهوم سازی محتوا، اصول انتخاب محتوا و فعالیت های یاددهی-یادگیری، اصول سنجش و ارزشیابی، صلاحیت های حرفه ای معلم و روش های اشاعه کلیه مؤلفه های برنامه درسی در ارتباطی ارگانیک است. نکته مهم در تدوین راهنما، انسجام محتوایی است که از طریق هم راستا بودن همه مؤلفه‌ها با رویکرد حاصل می‌شود. این نقش رویکرد در راهنمای برنامه درس زبان های خارجی تأیید و نشان داده شد که محتوای آن از انسجام لازم برخوردار است.

دستاورد سوم مشخص شدن کاستی های راهنماست که به روشنی نشان می دهد چه بخش هایی به بازنگری نیاز دارد. در بخش رویکرد، ارتباط رویکرد ارتباطی برنامه درسی زبان های خارجی با رویکرد فرهنگی- تربیتی نظام آموزشی به روشنی بیان نشده است. شاید مهمترین ویژگی رویکرد فرهنگی- تربیتی را بتوان ایجاد خودباوری و تعهد در قبال فرهنگ ایرانی- اسلامی دانست، بنابراین انتظار می رود همه برنامه های درسی، از جمله برنامه درسی زبان خارجی، بتوانند زمینه خودباوری دانش آموزان را فراهم کنند. فرایندمحوری، که در برنامه درسی انتقادی نیز بر آن تأکید شده، یکی از راه های رسیدن به این هدف است. رویکرد ارتباطی ماهیت فرآیندی دارد و از این رو می تواند محمل مناسبی برای ایجاد خودآگاهی و تعهد باشد. در عین حال، این تغییر در شرایطی اتفاق می افتد که فرد در فرآیند ارتباط، نه از موضع ناظری منفعل که از جایگاه فردی هدفدار و فعال، به تعامل بپردازد. در این ارتباط توجه به نقش فرهنگ و زبان در شکل گیری هویت فردی و اجتماعی و نقش هویت در ایجاد خودباوری ضروری است. در راهنمای برنامه درسی زبان خارجی، فرهنگ یکی از ابعاد سه گانه اهداف زبان آموزی را تشکیل می دهد و تعامل فرهنگی به عنوان راه دستیابی به اهداف فرهنگی مطرح شده است. عامل دیگری که در راهنمای برنامه می تواند ناقل خودباوری باشد، نحوه مفهوم سازی محتواست که در آن مضامین واحدهای محتوایی

را تشکیل می دهند. انتخاب مضامین می تواند جهت گیری فرهنگی - تربیتی را تقویت کند. با توجه به نکات مطرح شده، می توانیم نتیجه بگیریم که در راهنمای برنامه نقاط اتصال دو رویکرد وجود دارد که لازم است در ویرایش با صراحت بیشتری برای این نقاط اتصال تأکید شود و مضامین پیشنهادی نیز مجدداً مورد بازنگری قرار گیرند.

در بخش وسعت و توالی محتوا نیز، اصول تولید بسته آموزشی و چگونگی ارتباط مضامین و واحدهای یادگیری بیان نشده است. جهت گیری در تدوین راهنما به سمت تولید بسته آموزشی است و لذا مضامین به عنوان واحدهای محتوا انتخاب شده اند تا بستر مناسبی برای واحدهای یادگیری فراهم شود. واحدهای یادگیری در سرفصل تفضیلی مشخص خواهند شد. نحوه ارتباط این دو نیز باید در راهنما تبیین شود. در ارتباط با اصول تولید بسته آموزشی باید به این نکته اشاره شود که بخشی از این اصول در قالب اصول انتخاب و سازمان دهی محتوا و فعالیت های یاددهی - یادگیری بیان شده اند که به نظر می رسد با بازنگری در این اصول و تقسیم بندی آنها بر اساس مهارت ها و همچنین تدوین توصیه های عملی تولید بسته آموزشی بتواند این نقص را برطرف کند.

در آموزش و در بخش اصول ارزشیابی، که در اظهار نظرها به حق به آن اشاره شده، جای توصیه های عملی خالی است. در راستای رویکرد برنامه، فعالیت محوری رکن اصلی آموزش و ارزشیابی را تشکیل می دهد، لذا مشخصه های اساسی روش آموزش و فضای یادگیری و همچنین روش ها و ملزومات ارزشیابی باید در قالب توصیه های اجرایی در راهنما بیان شود.

ارائه توصیه های عملی در بخش صلاحیت های حرفه ای معلم زبان نیز ضرورت دارد، چون در این بخش نیز به نقش معلمان در ارزشیابی، انتخاب و طراحی محتوا اشاره ای نشده است. در رویکرد ارتباطی، نقش معلم، تدریس محتوای از پیش تعیین شده نیست، بلکه از وی انتظار می رود با در نظر گرفتن محیط دانش آموزی و نیازهای ارتباطی مخاطبان به گزینش و احتمالاً تولید محتوا بپردازد. کسب مهارت های حرفه ای مورد نیاز برای ایفای این نقش و سایر مهارت های بیان شده در راهنما به آموزش نیاز دارد. ارائه توصیه های عملی در مورد چگونگی آموزش این مهارت ها در راهنما ضروری است.

با مرور مراحل تولید راهنمای برنامه دستی زبان خارجی و دستاوردهای نقد آن اکنون می توانیم به

فرصت‌ها و چالش‌های پیش رو بپردازیم. مهمترین فرصت ایجاد شده، همزمانی تولید راهنمای برنامه درسی با نهایی شدن سه سند بالادستی (سند چشم انداز ۲۰ ساله، نقشه علمی کشور و برنامه درسی ملی) است که در همه آنها بر لزوم داشتن توانایی برقراری ارتباط به زبان خارجی برای فارغ التحصیلان دبیرستانی تأکید شده است. نهادهای مربوط لزوم اجرایی شدن سیاست‌های آموزش زبان خارجی در سه سند فوق را بر فوریت تغییر در وضع موجود افزوده و زمینه ایجاد هماهنگی نیروها و ظرفیت‌های موجود را بیش از پیش فراهم ساخته‌اند. فرصت دیگر توان تخصصی و حرفه‌ای موجود کشور است که امکانات لازم برای تغییر را فراهم می‌آورد. در حال حاضر، گروه‌های تخصصی آموزش زبان‌های انگلیسی، فرانسه و آلمانی در دانشگاه‌های مادر برگزارکننده دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترای آموزش زبان هستند. در زمینه برنامه ریزی درسی و مطالعات برنامه درسی نیز، گروه‌های تخصصی علوم تربیتی، دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترا برگزار می‌کنند. انجمن برنامه ریزی درسی و انجمن استادان زبان و ادبیات انگلیسی تشکل‌های تخصصی مرتبط با گروه‌های تخصصی فوق هستند. هر دو تشکل نشست‌های ادواری و کنفرانس‌های سالانه دارند و در سال‌های اخیر تولیدات علمی آنها در اشکال مختلف (پایان‌نامه، رساله، مقاله و ...) پیشرفت فزاینده‌ای داشته است. استفاده بهینه از این توان می‌تواند روند تغییر در مسیر پیش‌بینی شده را تسهیل کند. تشکل‌های علمی دبیران زبان نیز ظرفیت بالقوه‌ای دارد که می‌تواند در این راستا مورد استفاده قرار گیرد.

قبل از پرداختن به چالش‌های پیش رو، لازم است ابتدا به وسعت و عمق اقداماتی که باید بشود اشاره کنیم. در مرحله برنامه ریزی، پس از تدوین راهنمای برنامه درسی و نقد آن، قدم بعدی ویرایش راهنما در سایه نتایج نقد است که محورهای آن مورد بحث قرار گرفت. اقدام بعدی آغاز مرحله دوم برنامه ریزی است که به تدوین سرفصل تفصیلی برنامه درسی سه زبان خارجی مذکور و جزئیات روش تدریس متناسب با رویکرد و اهداف آن منجر خواهد شد. در مرحله سوم برنامه ریزی، بسترهای لازم برای اجرای برنامه فراهم می‌شود. در روند بسترسازی، براساس سرفصل تفصیلی، بسته آموزشی تولید خواهد شد که براساس اصول مندرج در راهنما، شامل مطالب درسی متناسب با مهارت‌های ارتباطی پیش‌بینی شده برای دانش‌آموزان، راهنمای معلم و مواد آموزشی و کمک آموزشی مکمل می‌شود. نکته مهم در تدوین بسته

آموزشی توجه به سطوح آموزش است که لازمه آن تدوین بسته کامل برای سطح اول (دوره راهنمایی) در مرحله اول اجرای آزمایشی است. در این مرحله، علاوه بر بسته آموزشی برنامه تفصیلی آموزش معلمان باید تدوین و بستر لازم برای سنجش و ارزشیابی مناسب برنامه نیز پیش بینی شود. در مرحله چهارم یا اجرا، برنامه تدوین شده در مراحل قبل، ابتدا در سطحی محدود اجرا و ارزشیابی و پس از اصلاح برنامه در سطح ملی اجرا می شود.

با توجه به اهمیت و وسعت فعالیت های پیش رو، به نظر می رسد مهمترین چالش، هماهنگ سازی نیروها، درگیر کردن آنها در روند تولید و اجرای برنامه و اطلاع رسانی باشد. رویا رویی با این چالش به درک عمیق گروه برنامه ریزی از رویکرد ارتباطی و ملزومات آن و به شجاعت آنها در استفاده از فرصت ها بستگی دارد. توفیق در برنامه ریزی و اجرا به توان تخصصی بسیار زیاد نیازمند است، چرا که تعدد مؤلفه ها، مراحل و افراد دست اندرکار در هر مرحله، تعداد متغیرهای تغییر را بسیار افزایش می دهد و اگر توان گروه تناسبی با میزان پیچیدگی کار نداشته باشد، انتظار رسیدن به اهداف مورد انتظار غیر واقعی خواهد بود. چالش دیگر آسیب های فرهنگ آموزشی برنامه فعلی است که برنامه جدید را تهدید می کند. عادات آموزشی و یادگیری نهادینه شده، که بخشی از فرهنگ زبان آموزی نظام آموزشی را شکل می دهد، به آسانی تغییر نمی کند و تغییر آنها نیازمند برنامه ریزی نظام مند، پیگیری و نظارت مستمر است. مدیریت تغییر نیز به توان گروه برنامه ریز بستگی دارد. در انتها باید بر این نکته تأکید شود که تولید کتاب درسی بدون طی مراحل دوم و سوم برنامه ریزی و در نظر گرفتن ملزومات بسته آموزشی، برنامه ریزان را در مسیری قرار خواهد داد که تفاوتی با مسیر طی شده قبلی ندارد و بدیهی است رسیدن به نتایجی بهتر از آنچه از برنامه فعلی حاصل می شود دور از انتظار خواهد بود.

مؤلف لازم می داند به عنوان مسئول علمی کمیته تدوین کننده راهنمای برنامه درسی زبان های خارجی، از اعضای کمیته آقایان دکتر حقانی، دکتر احمدی، دکتر رحمتیان و خانم ها دکتر کهنمویی پور، نیک پور، وجدانی و اتابکی تشکر و قدردانی کند.

منابع

- قورچیان، ن. و تن ساز، ف (۱۳۷۴). تحولات برنامه درسی، به عنوان یک رشته تحصیلی از جهان باستان تا جهان امروز. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- کمیته علمی تدوین راهنمای برنامه درسی زبان های خارجی (۱۳۸۵). راهنمای برنامه درسی زبان های خارجی. دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی.
- گروه زبان های خارجی (۱۳۸۶). گزارش همایش نقد و بررسی راهنمای برنامه درسی زبان های خارجی. دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب های درسی.
- محمودی، غ (۱۳۶۹). تجزیه و تحلیل مشکلات و نواقص آموزش زبان انگلیسی در نظام رسمی کشور. مجله رشد آموزش زبان، شماره ۲۲-۲۳: ۱۳-۱۹.
- مرادی، ف (۱۳۷۴). بررسی مشکلات آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در دبیرستان های استان تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد زبان انگلیسی، شیراز، دانشگاه شیراز.
- مهر محمدی، محمود (۱۳۸۶). برنامه درسی: نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

Graves, K. (1996). *Teachers as Course Developers*, Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, R. K. (1989). *The Second Language Curriculum*, New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, M. K. (1996, 2000). <Curriculum theory and practice> the encyclopaedia of informal education, www.infed.org/biblio/b-curric.htm.

Stenhouse, L. (1975). An introduction to Curriculum Research and Development, London: Heineman.

Trimble, L. (1985). English for Science and Technology: A Discourse Approach, Cambridge: Cambridge University Press.

Tyler, R. W. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago: University of Chicago Press.

