

نقد و بررسی کتاب نیونان

(طراحی برنامه درسی)

مجید فتاحی پور و آرمان عابدنیا
دانشگاه آزاد اسلامی واحد پرند
majifata@yahoo.com

طراحی برنامه درسی، دیوید نیونان، ویراسته کندلین و ویدوسون، انگلستان، oxford university press، چاپ اول، ۱۹۹۳، م، ۱۸۹ ص + X

کتاب *طراحی برنامه درسی*^۱ (۱۹۹۳) به قلم دیوید نیونان^۲ نگاشته شده است. این نویسنده، کتاب دیگری نیز با عنوان *آموزش و یادگیری زبان دوم*^۳ (۱۹۹۰) نوشته است که در آن کتاب نیز تمایل او به استفاده از پرسشها و فعالیتهایی تحت عنوان task مشهود می‌باشد. روند کلی کتاب *طراحی برنامه درسی* را در یک نگاه می‌توان یک پیوستار در نظر گرفت که از نظریه و تجربه در بخشهای نخستین آغاز و با طی مراحل انتقالی مرتبط کردن مفاهیم با عمل و نشان دادن اثرشان به بحثهای اجرایی و آینده‌نگرانه ختم می‌شود.

در این مقاله، به بررسی و معرفی فصل اول که شامل مباحث نظری و تعریف طراحی برنامه درسی است، و فصول دوم و سوم که مراحل اجرایی و پیمودنی را دربرمی‌گیرد می‌پردازیم.

فصل اول خود به پنج بخش تقسیم می‌شود: بخش اول به طرح حیطه طراحی برنامه درسی به عنوان جزیی از حوزه وسیعتر تدوین برنامه درسی می‌پردازد و در آغاز با تفکیک دو واژه برنامه درسی «curriculum» و سرفصل «syllabus» بر موضوع پرتو

می‌افشاند و با ارائه دیدگاه کندلین اولی را عمومی و آنچه هدفگذاری شده و دومی را تخصصی و آنچه عملاً به وقوع می‌پیوندد، برمی‌شمرد. هدفهای مطلوب برنامه درسی به همراه وقایع ملموس کلاس، دو شق مکمل مفهوم این واژه‌ها معرفی می‌شوند. نویسنده با اعتراف به وجود ناهمگونی‌هایی در برداشت‌های صاحب‌نظران، عده‌ای را قائل به تمایز بین task و محتوا می‌داند و گروهی را با تمسک به رویکرد ارتباطی که مرز بین آنها را کمرنگ کرده، طرفدار عدم تفکیک دو واژه از هم برمی‌شمرد.

بخش دوم، دوران گذر از دید سنتی آلن^۴ و استرن^۵ به دید فرا - مدرن یالدن^۶ و ویدوسون^۷ را نشان می‌دهد و با یادآوری مراحل سه گانه برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی در تدوین و طراحی یک برنامه درسی به طرح پرسشهایی اساسی پیرامون برنامه درسی می‌پردازد. به گفته برین^۸ اگر پاسخ این پرسشها روشن نباشد، قضاوت‌های ما خالی از جانبداری نخواهد بود و آیینۀ عقاید شخصی‌مان در باب یادگیری و یاددهی زبان می‌شود و این بر تصمیم‌گیری‌ها تأثیر می‌گذارد. بخصوص که نیاز به دقت در تعیین محتوای برنامه در دوره‌های کوتاه مدت چندین برابر است.

یکی از مباحث جنجالی دیگر در برنامه درسی این است که بایستی هدف زبان آموز از شرکت در برنامه درسی مبنای عمل قرار گیرد یا اعتقاد برنامه‌ریز درباره ذات زبان و یادگیری؛ حال در صورتی که هدف زبان آموز تعیین کننده باشد، چطور می‌توان آنرا فهمید؟ برای درک علمی این مسأله یک سری تکنیکها و روشهایی برای جمع‌آوری اطلاعات در مورد نیازهای زبان آموزان برای لحاظ کردن در برنامه درسی، مورد استفاده قرار می‌گیرد که به آنها «تحلیل نیازها» می‌گویند. اطلاعات حاصله را برای منظورهای گوناگونی می‌توان استفاده کرد: انتخاب محتوا، گروه‌بندی زبان آموزان در کلاسها، اصلاح برنامه و روشها، هشدار بر وجود یک درگیری احتمالی - به عنوان مثال - با زبان آموزانی که فقط به روشهای سنتی خو کرده‌اند و مقدمه‌چینی برای نشان دادن ارزش روش نو به آنها.

در بخش سوم اگرچه به نظر می‌رسد فرق میان دو نوع برنامه درسی فرآورده مدار و فرآیند مدار در نسبت و درجه باشد تا در ذات، برنامه فرآورده مدار تمرکزش را بر کسب یا مهارتهایی قرار می‌دهد که در نتیجه یادگیری حاصل می‌شود. نویسنده از

ویلیکینز^۹ بعنوان آغازگر تمایز بین *synthetic, analytic* یاد می‌کند. نوع *synthetic* آموزش زبان در بخشهای مجزا و مرحله به مرحله می‌باشد که در ابتدا تصور می‌شد تنها در برنامه‌ی درسی مبتنی بر دستور زبان کاربرد دارد اما ویدوسون (۱۹۷۹) آنرا قابل کاربری بر تمام برنامه‌های درسی فراورده مدار می‌داند. نویسنده، نظر ویلیکینز در مورد برنامه‌های *analytic* را همچون تعریف قبل به شکل مطلق آن قبول ندارد. بخش‌بندی محتوای برنامه‌ای که معطوف به هدف زبان آموز از یادگیری زبان باشد و در آن مطالبی با درجه‌ی سختی گوناگون موجود باشد جزء برنامه‌های *analytic* به‌شمار می‌رود.

نویسنده از برنامه‌ی درسی مبتنی بر دستور زبان^{۱۱} به عنوان عام‌ترین برنامه یاد می‌کند که در آن مواد درسی براساس سختی و آسانی دستوری طبقه‌بندی و انتخاب می‌شوند. سپس نویسنده زمینه‌ی پیدایش و انتقاد فزاینده بر این برداشت از برنامه‌ی درسی را به چند مطالعه‌ی مهم معطوف می‌کند که از آن میان دولی و برت^{۱۱}، مدن و کرشن^{۱۲} و جانستون^{۱۳} می‌باشند. در نهایت پینمان^{۱۴} و جانستون علت سختی و آسانی دستور زبان را به فرآیندهای روانشناسی زبان در درک آنها مربوط می‌کنند که بدین ترتیب ضرورت طبقه‌بندی مواد درسی از آسان به مشکل در برنامه‌های آموزشی زبان روش‌تر می‌شود. اما ایراداتی نیز به آنها وارد است که یکی نبودن سطح دانش و پیشرفت زبان آموزان و نیاز بی‌درنگ به استفاده از برخی ساختارها مثل *wh-question* و ناهماهنگی نیازهای بیرونی با فرآیندهای روانشناختی زبان از آن جمله می‌باشند.

نویسنده با ارایه تعریفی از *notion* و *function* اذعان می‌دارد که این مؤلفه‌ها قبلاً نیز در برنامه‌های زبانی مورد استفاده بودند اما تحت لوای این برنامه نخستین بار بوده که تلاشی فراگیر برای جایگزینی این دیدگاه در برنامه‌ی زبان صورت گرفته است. نویسنده سپس به مزایای چنین رویکردی از زبان فینوکیارو و برومفیت^{۱۵} می‌پردازد و آنرا برنامه‌ای واقع‌گرا و دموکراتیک تصویر می‌کند اما این باعث نمی‌شود که از معایب این برنامه غافل شود. او پیچیده‌تر شدن مسأله‌ی انتخاب و دسته‌بندی محتوا را در این برنامه‌ی درسی خاطر نشان می‌کند؛ چرا که نه تنها به توجیه زبانشناختی بلکه به اهداف ارتباطی زبان نیز باید در این حین توجه شود و این امر نیازسنجی را ضروری می‌سازد و تشخیص لزوم یک مورد دستوری در مقایسه با بقیه موارد، مشکل می‌شود.

در بخش چهارم، نیونان به توضیح برنامه درسی فرایند مدار می‌پردازد و در آغاز به چند نقص برنامه درسی فراورده مدار اشاره می‌نماید همچون: عدم کفایت در انعکاس ایده‌های متغیر و گوناگون در مورد طبیعت زبان و عدم تطابق آنچه تدریس می‌گردد و آنچه فراگرفته می‌شود.

پس از این مقدمه، او به شرح و توضیح دو نوع برنامه درسی فرایند - مدار به نامهای اسلوبی^{۱۶} و فعالیتهای مبتنی بر هدف می‌پردازد و به نقاط قوت و اهمیت task که مبنای این دو نوع برنامه درسی است اشاره می‌نماید. آنچه در این برنامه‌ها مهم جلوه می‌کند به ترتیب جریان و روند کلاسی که یادگیری را موجب می‌شود و انتخاب task ها در مقایسه با اهداف می‌باشد.

نیونان در ادامه از برنامه دیگری از برنامه‌ها به نام «برنامه درسی محتوایی»^{۱۷} نام می‌برد. وجه تمایز این نوع برنامه با نوع مبتنی بر هدف مبنای موضوعی آن است به این صورت که محتوای درسی از زمینه موضوعی خاصی استخراج می‌شود همچون زمینه‌های اجتماعی و علمی. نگارنده با ذکر کردن عدم توافق بر سر فراورده مدار یا فرایند مدار بودن این نوع برنامه درسی، آنرا در وسط این زنجیره قرار می‌دهد. نیونان به نقل از موهان^{۱۸} (۱۹۸۶) به نقطه قوت این گونه برنامه اشاره می‌کند که نه تنها یادگیری را از طریق زبان بلکه همراه با زبان افزایش می‌دهد و از این رهگذر قصد دارد جداناپذیر بودن زبان از محتوا را القاء نماید.

نگارنده از رویکرد طبیعی که توسط کراشن و ترل (۱۹۸۳) به شرح و تفصیل توضیح داده شده سخن می‌راند و به شرح اصول آن از قبیل ظهور خودبخودی قدرت تولید و تأکید بر مهارتهای ارتباطی بعنوان هدف می‌پردازد. در انتها نیز برخی نقاط ضعف آنرا برمی‌شمرد همچون بی‌ارتباط انگاشتن جوانب اجتماعی استفاده از زبان و غیره.

در ادامه نیونان به بحث مهم ارتباط برنامه درسی و روش‌شناسی می‌پردازد و این برداشت غلط را که قایل به جدا بودن این دو موضوع از هم است رد می‌کند.

در بخش پایانی، ملاکهای متعدد درجه‌بندی و طبقه‌بندی taskها مورد بررسی قرار می‌گیرد همچون: ملاکهای دستوری، میزان بار ذهنی، میزان دشواری عملکرد زبان آموز

و غیره. در پایان فصل دهم مثالهای کاربردی از سطوح مختلف و انواع گوناگون این گونه فعالیتها بچشم می خورد.

در بخش پنجم، نیونان به تعریف و طبقه بندی اهداف در برنامه درسی می پردازد. در مقدمه به این موضوع اشاره می کند که گاهی اوقات اهداف قبل از محتوا و فعالیتها مشخص می شوند و این به خاطر نقش عمده آنها در هدایت و جهت دهی به انتخاب دیگر عناصر «curriculum» است.

در ادامه بحث، نیونان از نوع خاصی از اهداف بنام «اهداف عملکردی» سخن می راند که در این نوع، تأکید بر بیان اهداف در قالب رفتار زبان آموز است تا رفتار معلم و با توجه به مشخص نمودن اطلاعات ورودی است تا خروجی. نیونان به نقاط قوت این اهداف نیز از زبان سایر صاحب نظران می پردازد همچون میگر (۱۹۷۵) که این اهداف را نشان دهنده راه به سوی هدف نهایی می داند و یا گرونلاند (۱۹۸۱) که اهداف عملکردی را کمکی به کیفیت ارزشیابی آموزنده می شمارد.

در بخش جداگانه ای هم بدین صورت به انتقاد از این گونه اهداف می پردازد که تشخیص و تعیین آنها زمان بر و برای معلمان بسیار مشکل است.

همچنین در انتهای این مبحث، نگارنده گروههای اهداف را به دو گروه آموزشی و گروه واقعی طبقه بندی می نمایند که دسته اول هدف آموزشی دارد و شامل فعالیتهای کلاسی می شود در حالیکه دسته دوم به فعالیتهایی نظر دارد که یک زبان آموز باید قادر به انجام آنها در دنیای بیرون و اجتماع باشد. دسته بندی دوم اهداف، آنها را به دو گروه فرآورده ای و فرایندی تقسیم می کند که در گروه اول آنچه یک آموزنده بدان می رسد مورد نظر است در حالیکه در گروه دوم مراحل طی می شود و تجاربی که کسب می شود حائز اهمیت است.

در فصل دوم کتاب، نیونان به مباحث علمی و کاربردی برنامه ریزی درسی می پردازد و نحوه کاربرد مباحث را در مثالهای متعددی نشان می دهد. این فصل شامل بخشهای ۶، ۷، ۸ و ۹ می شود که بخش ششم پیرامون نیازها و اهداف، و بخشهای هفتم، هشتم و نهم به ترتیب درباره انتخاب و درجه بندی محتوا، taskهای یادگیری و اهداف نگاشته شده اند.

بخش ششم (نیازها و اهداف) با بحث تجزیه و تحلیل نیازها شروع می‌شود و نگارنده این موضوع را به‌عنوان گروهی از روشهای جمع‌آوری اطلاعات در مورد دانش‌آموزان و taskهای ارتباطی می‌داند و اطلاعات را نقل قول از مانبی^{۱۹} (۱۹۷۸) همچون موقعیت استفاده از ابزار زبان، مورد استفاده یعنی نوشتاری و گفتاری و غیره معرفی می‌کند. در این فصل، نگارنده به نحوه استخراج اهداف درسی از دل این نیازها اشاره می‌کند که می‌تواند از طریق خود دانش‌آموزان یا اهداف ارتباطی گردآوری شود.

بخش هفتم، در راستای روشن نمودن چگونگی و درجه‌بندی محتوا، مطلب را با نحوه انتخاب مؤلفه‌های گرامری (دستوری) آغاز می‌کند و با (نحوه انتخاب) مؤلفه‌های مفهومی^{۲۰} و نقشی^{۲۱} پی می‌گیرد. موضوع مهم ارتباط بین مؤلفه‌های دستوری از یک سو و مؤلفه‌های مفهومی و نقشی از سوی دیگر و چگونگی تطابق آنها در یک برنامه درسی در ادامه بحث طرح می‌شوند. در بخش آخر فصل، نگارنده برخی ملاکهای درجه‌بندی محتوا را زیر ذره‌بین قرار می‌دهد و با دست انداختن به نظریه‌های دیگر محققین همچون پینمان و جانسون (۱۹۸۷) اعتبار دشواری دستوری را به‌عنوان ملاک درجه‌بندی زیر سؤال می‌برد و معیارهای دیگری همچون حافظه کوتاه مدت را ارائه می‌نماید.

در بخش هشتم، نیونان نحوه انتخاب و درجه‌بندی taskهای یادگیری را مورد توجه قرار می‌دهد. او در آغاز به طرح مشکلی می‌پردازد که گریبانگیر بسیاری از برنامه‌ریزان درسی است: عدم ایجاد ارتباط میان اهداف، محتوا و فعالیتهای یادگیری منجر به تضاد در نتایج به دست آمده می‌شود. یعنی همانطور که ویدوسون (۱۹۸۷) گفته، چه بسا برنامه درسی «مفهومی» به روشی ارائه شود که به دستور و عادت‌سازی اتکاء دارد و یا بالعکس. در ادامه نحوه درجه‌بندی taskها را از دیدگاههایی چون برنامه‌های درسی مبتنی بر روش، رویکرد طبیعی و برنامه‌های درسی مبتنی بر محتوا مورد بررسی قرار می‌دهد.

در قسمت دیگری از این کتاب، نیونان به درجه‌بندی فعالیتها به ترتیب دشواری

سخن می‌راند و به دشواری خود این مسأله اشاره می‌کند به‌خصوص در مورد برنامه‌های درسی که براساس taskها و فعالیتها طراحی می‌شوند که در مقایسه با فهرستهایی از مطالب و نکات دستوری بسیار دشوارتر می‌نماید. در بخش پایانی فصل، نیونان با کمک ایده‌های رادفورد (۱۹۸۷) به تدریس دستور زبان به‌صورت فرایندی تأکید می‌کند و به این مسئله اشاره می‌کند که تعیین محتوای درسی بر اساس دستور زبان به نمایش خطی از مؤلفه‌های زبانی منجر می‌شود در حالیکه فرایند یادگیری از نوع چرخه‌ای و همراه با دگرگونی و زنجیره‌ای از تغییر ماهیت است.

فصل سوم شامل بخشهای ۹ و ۱۰ است که در باب گزینش و مرتب کردن مطالب نگاشته شده است در ابتدا با گذری بر اهداف فرآورده مدار به توصیف آنچه یادگیرنده در نتیجه یادگیری درس می‌تواند انجام دهد می‌پردازد و برای مثال دانش و مهارتهای عملکردی، موضوعی و عنوانی را نام می‌برد. فعالیت داده شده در ادامه توضیح و تعریف ملموس از اهداف گوناگون متمرکز شده است.

در بخش دهم سخن اینست که بین انبوه فعالیت‌های مبتنی بر هدف، گزینش صورت گیرد و آنچه برای شرایط تدریس هر معلمی بهتر به کار می‌آید، در نظر گرفته شود و فعالیت‌های پیش نیاز و منابع مورد استفاده گوشزد شود. نویسنده کتاب، نگرانی خود را از فاصله گرفتن برنامه درسی و 'واقعیت' و 'ایده‌آل' پنهان نکرده و لزوم تغییر را در این وضع بیان می‌کند. اما پرسش اینجاست که کدامیک از این دو باید تغییر کنند؟ برنامه درسی واقعی که در کلاس هر روزه اجرا می‌شود یا اهداف و طرحهای بلند پروازانه ما؟ مؤلف برای تعیین حوزه عمل برنامه مخاطبش، او را به مقایسه آن با برنامه برومفیت (۱۹۸۴) که در ابتدای کتاب نیز بدان اشاره شده بود، ترغیب می‌نماید. حال که نوبت اکتشاف است، مخاطب از این رهگذر می‌تواند به نقد و بررسی برنامه تدوینی خودش بپردازد. مؤلف در فعالیت بعدی به طور غیرمستقیم به مخاطب می‌فهماند که برنامه‌اش بایستی دارای نقاط اصلاح‌پذیر و قابل تغییر باشد که با تشخیص آنها معلمان دیگر بتوانند تغییرات لازم برای مناسب کردن برنامه با نیازهای خودشان را انجام دهند.

تحلیل محتوایی

فصل اول

نکات حائز اهمیتی که در فصل اول به چشم می‌خورد شامل موارد زیر است: نگارنده در عین حال که توضیح دقیق و کارآمدی از جنبه‌ها و مقوله‌های مختلف مبحث برنامه درسی ارائه می‌کند، نظریات گوناگون چند نفر از صاحب‌نظران مشهور را نیز در این فصل جای داده است. در این کتاب رویکرد ارتباطی نسبت به زبان بسیار پررنگ می‌گردد.

در بخش نخست تضاد دیدگاه چند صاحب‌نظر طرح می‌شود. از آن میان استرن در یک قطب قرار می‌گیرد که به عقیده او موضوع curriculum به محتوای برنامه درسی و syllabus به اینکه چه کسی و چگونه آنرا اجرا کند، برمی‌گردد؛ اما یالدن می‌گوید با فروپاشی مفهوم متد، این تمایز نیز دیگر مطرح نیست و یک فراگیر که دارای وجه شخصی و اجتماعی است ابزار برنامه درسی را جهت نیل به توازنی بین آرمانها و نیازهایش به‌کار می‌گیرد. ویدوسون نگاه ابزاری به برنامه درسی را تأیید می‌کند و کندلین^{۲۲} و برین هم نظرات مشابهی دارند اما آلن syllabus را زیر مجموعه curriculum محسوب می‌کند و پیچیدگی یادگیری زبان را دلیل بر نیاز به تفکیک آنها به‌شمار می‌آورد. مسأله دیگر در این بخش نقش معلم در مواجهه با برنامه درسی است که می‌تواند از یک مصرف‌کننده صرف تولیدات زبانشناسان کاربردی یا سیاستگذاران دولتی تا یک انتخابگر آزاد در برداشت و طراحی برنامه درسی متفاوت باشد.

علی‌رغم تفاوت‌های برشمرده بین برنامه‌های زبانشناسی محور و ارتباطی که به مهارتها و نقشها نیز اهمیت می‌دادند هر دو به محصول برنامه در انتهای دوره توجه داشتند و این فصل مشترک، آنها را جزو برنامه‌های فرآورده مدار قرار می‌دهد و از برنامه‌های جدید که بر مبنای فرآیندهای ارتباطی و فعالیتهای هدایت شده در حین برنامه است، متمایز می‌کند.

مطالب حائز اهمیت دیگری که در طول فصل اول و به دنبال مباحث قبلی مورد توجه بوده ایجاد تحول در نقش معلم در مواجهه با برنامه درسی است؛ اینکه معلم می‌تواند نقش مصرف‌کننده صرف تولیدات زبانشناسان و سیاستگذاران را کنار گذارد و

انتخابگر و تصمیم گیرنده در برداشت و طراحی برنامه درسی جلوه کند. این تاکید، گویای نگرش نویسنده بر این نکته است.

در ادامه نگارنده تفاوت‌های میان دو گونه برنامه درسی زبان‌شناسی محور و ارتباطی را برمی‌شمرد؛ اینکه در برنامه‌های زبان‌شناسی محور تأکید بر دستور زبان و در نوع ارتباطی تأکید بر مهارتها و نقشهاست. هر چند سرانجام او هر دو را، از آنجا که محصول نهایی مورد توجه آنهاست، فراورده مدار قلمداد می‌کند و تمایزی میان آنها و برنامه‌های فراورده مدار قائل نمی‌شود.

در بخش سوم، برنامه درسی مبتنی بر دستور زبان به شدت نقد می‌شود چون منطق پشتیبان دیدگاه زبان به مثابه دسته محدودی از قوانین دستوری می‌باشد که یکی پس از دیگری به لحاظ سختی درک آن بایستی به زبان آموز ارایه شود تا قادر به شکستن رمز زبان شود.

فرض در این نوع برنامه بر این است که اگر زبان آموزان بتوانند جنبه‌های صوری^{۲۳} زبان را درونی کنند، می‌توانند آنها را در صحبت و تفهیم و تفاهم واقعی در خارج کلاس هم به کار ببندند؛ گرچه، تقسیم‌بندی دستور مثل یک زنجیره و نحوه ارتباط بین آنها در این برنامه، شکل بزرگی قلمداد شده که برای حل آنها یا باید اصولاً مواد درسی طبقه‌بندی ساختاری نشوند یا موارد دستور زبانی فقط بر این پایه تعیین شوند و زبان که وسیله ظهور آنهاست در این برنامه در نظر گرفته نشود. دو محور اصلی نقد از این قرار است:

۱. دست کم گرفتن ذات پیچیده زبان

۲. فرض تناظر یک به یک بین صورت و عملکرد زبان

برنامه‌های درسی *notional-functional* را هم نمی‌توان تحول مهمی در این عرصه به‌شمار آورد چرا که برخی اشکالات برنامه دستور زبانی بر این برنامه نیز وارد است: مفاهیم جدید *function* و *notion* در مقایسه با نکات گرامری و واژگانی مجموعه‌های مناسب‌تری نمی‌باشند. همچنین تقسیم زبان به بخشهای جداگانه بر خلاف ذات زبان است.

نیونان در بخش ۴ به توضیح و طبقه‌بندی برنامه‌های فراورده مدار می‌پردازد و سه گونه را مدنظر قرار می‌دهد:

برنامه‌های اسلوبی، "برنامه‌های مبتنی بر تمرین هدف‌دار"^{۲۴}، و "برنامه‌های محتوایی". او در این بخش چندان تمایزی بین برنامه‌های درسی «اسلوبی» و برنامه‌های «مبتنی بر تمرین هدف‌دار» قائل نمی‌شود و در واقع هر دو را مجموعه‌ای از این گونه فعالیتها می‌داند و فرآیند کلاسی را عامل محرک یادگیری می‌شمارد. گرچه در قسمت مربوط به گونه مبتنی بر تمرین هدف‌دار خاطرنشان می‌کند که انتخاب این فعالیتها بخش مهمتر قضیه را تشکیل می‌دهد. او در ادامه برای مقایسه با اهداف دیگر برنامه‌ها، ملاکهای کندلین برای انتخاب این فعالیتها را برمی‌شمارد از جمله: افزایش توجه به مفهوم، هدف و تبادل نظر؛ پیشنهاد راه‌حلهای متعدد بسته به مهارت و روش یادگیری مربوط و غیره.

در ادامه، به وضوح برای خواننده نشان می‌دهد که در برنامه «محتوایی» آنچه مهم است محتوای تجربی و حیطة خاصی از علم و مطالعه است و هنوز در این مورد که این برنامه فراورده مدار است یا فرایند مدار، بحث بسیار است.

در قسمت پایانی بخش چهارم نحوه طبقه‌بندی و ترتیب فعالیتهای مبتنی بر هدف از جوانب مختلف مورد بررسی قرار می‌گیرد که می‌توان از میان ملاکهای طبقه‌بندی «واکنش فراگیر»، «بار ذهنی» و «تداوم مفهومی» را برشمرد.

در بخش پنجم نگارنده به تعریف و طبقه‌بندی اهداف آموزشی می‌پردازد. او هدف را «روش خاصی برای سازماندهی و بیان محتوا و فعالیتها» تعریف می‌کند و انواع اهداف را «عملکردی»^{۲۵} و «فراورده مدار» می‌داند. اهداف عملکردی رفتار زبان آموز و اطلاعات دریافتی را مدنظر قرار می‌دهد؛ اهداف فراورده مدار توانایی‌هایی را مورد توجه قرار می‌دهد که یک زبان آموز پس از سپری کردن یک دوره آموزشی قادر به استفاده از آنها است؛ و اهداف فرایند مدار روند یادگیری را از دید روانشناسانه بررسی می‌کند.

اینگرام: توانایی عمومی زبان انگلیسی وجود ذاتی دارد. اما مولفه‌های این توان بسیارند!

پس چه باید کرد؟

انتخاب مطالب

باچه معیاری؟

General Purpose English vs. Special Purpose English

general capacity

restricted competence

موردی که بیشترین انتقال دانسته‌ها را به موارد تدریس نشده داشته باشد

فصل دوم

فصل دوم این کتاب شامل قسمتهایی پیرامون تجزیه و تحلیل نیازها و اهداف، انتخاب و درجه بندی محتوا، و فعالیتهای یادگیری می‌باشد. از ویژگیهای بارز چگونگی ارائه این مباحث در فصل دو، می‌توان به نگاه کاربردی نگارنده به موضوعات اشاره کرد؛ چرا که به دنبال ارائه نظریه پردازی‌های گوناگون از شماری از صاحب نظران، مطالب را در چارچوب عملی قابل انجام در کلاس نیز برای خواننده به تصویر می‌کشد و مثالهای گوناگونی را از نحوه انجام این گونه فعالیتهای مهم در برنامه ریزی درسی ارائه می‌کند. گاهی خواننده درمی‌یابد که حجم قابل توجهی از هر مبحث به این مثالهای عملی اختصاص یافته است که این امر از دید منتقدین نکته ای حائز اهمیت است، چرا که خواننده با تمام وجود و در سطحی کاملاً عملی مطلب را درک می‌نماید و خود را برای آینده‌ای حرفه‌ای در این تخصص آماده می‌کند.

البته نویسنده از این امر غافل نمی‌ماند که فعالیتهای و تمرینهایی برای خوانندگان علاقه‌مند ارائه نماید تا آنها نیز خود را در این زمینه محک بزنند. از طرفی این گونه تمرینها به نحوی نیز برای تصمیمات جدی تر خوانندگان در آینده حرفه‌ای خود، زمینه را فراهم می‌آورد تا به طرز آزمایشی و ساده شده اما از همان جنس از این مراحل عبور کنند و آنچه از آنها انتظار می‌رود تجربه نمایند.

البته به دلیل جنبه کاربردی این فصل، نگارنده خوانندگان را چندان درگیر تئوری پردازی‌هایی که در کتب دیگر به چشم می‌خورد نمی‌نماید تا خوانندگان از هدف اصلی کتاب یعنی "توسعه عملی برنامه درسی" غافل نشوند.

در میان فعالیتهای ارائه شده در این فصل، دسته‌ای نیز به چشم می‌خورند که مشکلاتی در رابطه با مسائل ارائه شده مطرح می‌کنند و از خواننده می‌خواهند در پی حل این مشکلات بر آیند و راه حلی معقول و موجه ارائه نمایند. این جنبه از فعالیتهای فصل دوم به این مهم اشاره دارد که دید منتقدانه به تصمیم گیرنده کمک می‌کند تا در راستای حل مشکل گام بردارد و راه حلی مناسب و حساب شده ارائه کند. شماری از فعالیتهای ارائه شده برای خوانندگان به رشد چنین دیدی کمک شایانی می‌کند. لازم است دوباره تأکید شود که سادگی فعالیتهای و مطالب ارائه شده به این مفهوم نیست که محتوای کتاب، مقدماتی می‌باشد بلکه در عین حال که نگارنده مطالب را به طرز ساده و قابل فهمی ارائه می‌نماید، خوانندگان و علاقه‌مندان به مبحث برنامه ریزی درسی می‌توانند بیشترین بهره را از مطالب ببرند، به این صورت که تا حد زیادی، دید ارائه شده در کتاب در دنیای خارج از آموزش، یاری دهنده آنها است.

فصل سوم

فصل سوم به دو بخش نهم و دهم تقسیم می‌شود: بخش نهم بطور اخص به این موضوع می‌پردازد که اگر برنامه درسی چیزی بیش از چینش تصادفی عملکردهای مورد انتظار از زبان آموز باشد، لازم است به هدفی متعالی برسد که زیر مجموعه‌هایش مراتب اجرای برنامه درسی باشند. در این کتاب دو نمونه برنامه درسی با شرح جزئیات و سپس تعریف هدفی متعالی آمده است. تا اینجا رابطه هدف با عملکردهای زیر مجموعه آن مشخص شد، اما درباره کم و کیف هدف قسمتی که در این کتاب به میان کشیده شده، مسأله اصلی قرار دادن یادگیری محض یا متناسب با واقعیت می‌باشد. به بیان دیگر آیا اهداف ما بایستی لزوماً بر مبنای واقعیت جهان خارج باشد یا هر فعالیتی که در داخل کلاس به یادگیری کمک می‌کند - ولو اینکه در دنیای بیرون زمینه بروز نداشته باشد - می‌تواند ارزش هدفگذاری داشته باشد؟ و یا هر دوی این موارد با هم ترکیب می‌شوند؟ پاسخ این پرسشها در کتاب روشن نشده است!

گویا نویسنده در اینجا با مطرح کردن این پرسشها و آوردن مثالهایی از اینگونه فعالیتهای مبتنی بر اهداف، سعی در آزاد گذاشتن مخاطب در قضاوت نسبت به این موضوع دارد.

ممکن است تشخیص این دو هدف در کنه فعالیتهای درسی مشکل نباشد اما نویسنده کتاب توصیفی دربارهٔ چگونگی ترکیب این دو هدف در طراحی فعالیتهای برنامهٔ درسی نداده است. همچنین نویسنده در مورد این مسأله توضیح می‌دهد که اگر کتابهای درسی انتظارات خود از یادگیرندگان را در داخل و خارج از کلاس به طور شفاف بیان نکنند باید آنها را مورد بازنگری و تدوین مجدد قرار داد اما از چگونگی بیان شفاف، سخنی به میان نمی‌آورد. پرسش اینجاست که آیا بایستی همچون برخی کتابها اهداف رفتاری را در ابتدای هر بخش صریحاً گوشزد کرد یا اینکه بهتر است این اهداف بطور غیرمستقیم در بطن فعالیتهای درسی یا در قالب پرسشهای پایانی بخش آورده شوند؟ مؤلف در قسمت بعد با معرفی اهداف فرآورده مدار و فرآیند مدار مقایسه‌ای بین آن دو می‌کند و سعی در آشتی میان این اهداف دارد. گرچه در موفقیت این ترکیب نوعی تردید وجود دارد اما اهمیت هر کدام از این اهداف در تدریس واضح است و تشویق مؤلف بر چنین تلاشی مؤید این مطلب است. در ترکیب ایده‌آل شاید دیگر اهداف قابل تشخیص و تفکیک از هم نباشند؛ به زعم مؤلف تعیین سطوح سختی مطالب برای اهداف فرآورده مدار آسانتر از اهداف فرآیند مدار شمرده شده است و این به خاطر ذات پویاتر آن اهداف می‌باشد.

در بخش دهم با آنکه از محتوای تجربی به عنوان کاری یاد شده است که لزوماً بین یادگیرنده و یاددهنده امکان بالقوهٔ مذاکره در مورد محتوا را فراهم می‌کند، اما با کشف الگوهای علاقهٔ قشرهای مختلف یادگیرندگان، به مشکل رتبه‌بندی این روش برمی‌خوریم که راه حل مشخصی برای آن نیامده است. بررسی اینکه چه مقدار از برنامه‌های درسی مورد استفادهٔ ما موارد اسلوبی را دربرمی‌گیرد از نگرانی‌های دیگر نویسنده است که در صورت کشف عدم توازن فرآورده و فرآیند باید به فکر برقراری توازن بود.

برخلاف برخی کتابها و نوشته‌ها که حاوی دیدی مطلق گرایانه نسبت به محتوای مطالب هستند، در این کتاب نسب به نظریات مختلف همچون برنامه‌های

درسی فراورده مدار و فرایند مدار و یا مبتنی بر دستور زبان و غیره جانبداری نشده است و قضاوت و تصمیم‌گیری در مورد نحوه کاربرد مطالب در موقعیتهای مربوط، به عهده خواننده گذاشته شده است.

نگاهی اجمالی به بخش دوم کتاب بعضی از ویژگی‌های مثبت آن را نمایان می‌کند. از این موارد می‌توان به: فراهم آوردن زمینه‌ای برای یافتن ارتباط میان این مباحث نظری و چگونگی و کیفیت جنبه عملی و اجرایی آن اشاره نمود. این ویژگی در ارائه فعالیتها و تمرینهای متعددی که پس از هر مبحث برای تجربه عملی خوانندگان علاقه‌مند پیشنهاد شده‌اند مشهود است.

زبان ساده و قابل فهم کتاب نیز بر زیبایی و ارزش آن افزوده است به نحوی که خواننده به راحتی و با لذت خاصی می‌تواند با مطلب و دیدگاههای ارائه شده در هر باب ارتباط برقرار نماید و نیز ارتباط آنها با موقعیت واقعی موردنظر پیدا و درک کند. یکی از برتری‌هایی که جنبه عملی مبتنی بر هدف این کتاب را بیش از پیش نمایان می‌کند وجود مجموعه پیوسته و منسجمی از فعالیتهای مبتنی بر هدف است که، به زعم نگارندگان این سطور، چنانچه در قالب تحقیق عملی تعریف شده و مرحله به مرحله و در طور زمان اجرا شود، می‌تواند به نتایج راهبردی در بستر واقعی آموزش زبان در ایران منجر شود. زمینه «زبان تخصصی» (ESP) می‌تواند از جنبه‌های طراحی و انتخاب مطالب بر اساس نیازها و علاقه زبان آموزان و دیگر جوانب از بینش حاصل از اجرای فعالیتهای پیشنهاد شده در این کتاب منتفع شود.

پی‌نوشتها

1. Syllabus Design
2. D. Nunan
3. Second Language Teaching and Learning
4. Curriculum Development
5. Allen & Stern
6. Yalden (1984)
7. Widdowson (1984)
8. Breen (1984)
9. Wilkins (1976)
10. Grammatical syllabus
11. Dulay & Burt (1973)
12. Madden & Krashen (1974)

13. Johnston (1985)
14. Pienemann & Johnston (1987)
15. Finnochiaro & Brumfit (1983)
16. procedural
17. Content syllabus
18. Mohan
19. Munby
20. Notional
21. Functional
22. Candlin
23. Synthetic
24. Task-based
25. Performance



پیشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی



مراکز تهیه و تدوین منابع درسی



پروشکاه علوم انسانی ومطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی