

بومی‌سازی چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا برای آموزش الکترونیکی زبان فارسی

بهمن زندی^{1*}، مریم شاهرخی شهرکی²

1. استاد، زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور

2. استادیار، زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور

تاریخ دریافت: 1395/06/20 تاریخ پذیرش: 1395/11/05

Adapting CEFR for Persian Language E-Learning

B. Zandi^{*1}, M. Shahrokhy Shahraki²

1. Professor, Linguistics, Payame Noor University

2. Assistant Professor, Linguistics, Payame Noor University

Received: 2016/09/10 Accepted: 2017/01/24

Abstract

The present article aims to study Common European Framework of References features to be used in Persian Language E-learning for foreigners (AZFA). To survey the main features of CEFR and effective E-learning factors, descriptive approach and qualitative content analysis method are applied using researcher-made check lists in the first step. The most important primary sources in the fields as the statistical society were analyzed and the results approved that individualism, considering learner autonomy, communicative notional-functional approach of CEFR and multiple descriptive scales in the form of global scale which describes language activities and learning outcomes in six different proficiency levels are the most important features of CEFR which are appropriate to personal, social and pedagogical factors of effective E-learning respectively. The results in the second part of the article obtained from Delphi consensus survey indicated that applying CEFR generally and specially adapting its proposed functions and notions for Persian language E-learning is very advantageous and effective considering the urgent need of AZFA for the standard framework and will bring about promising future for the promotion of the Persian language in the global level

Keywords

E-learning, AZFA, CEFR, Effective Factors, Persian Language.

چکیده

این مقاله با هدف بررسی مشخصات چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا برای آموزش الکترونیکی آزا تدوین شده است که در بخش اول آن با رویکرد توصیفی و با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی به بررسی مشخصات اصلی چمزا و عوامل اثربخشی یادگیری الکترونیکی پرداخته‌ایم. برای این منظور از چک‌لیست‌های محقق‌ساخته استفاده شد. کلیه اسناد دست اول موجود در این حوزه به عنوان جامعه آماری مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت و نتایج این بخش نشان داد که فردگرایی و توجه به استقلال زبان‌آموز، رویکرد نقشی - مفهومی و ارتباطی موجود در چمزا و وجود مقیاس‌های توصیفی چندگانه در قالب جدول مقیاس جهانی که به توصیف نتایج یادگیری و فعالیت‌های زبانی متناسب با سطوح مهارتی شش‌گانه می‌پردازند از مهم‌ترین مشخصات این چارچوب هستند که به ترتیب با عوامل فردی، اجتماعی و آموزشی - درسی اثرگذار در بهبود کیفیت یادگیری الکترونیکی منطبق هستند. نتایج بخش دوم نیز که با روش پیمایشی توافق‌محور دلفی انجام گرفت، نشان داد استفاده از این چارچوب به طور کلی و به ویژه در خصوص نقش‌ها و مفاهیم زبانی موجود در آن با توجه به نیاز آزا برای وجود چارچوبی جهانی، برای استفاده در آموزش الکترونیکی این رشته بسیار مطلوب و موثر خواهد بود و در سطح جهانی برای گسترش زبان فارسی نتایج مفیدی به بار خواهد آورد.

واژگان کلیدی

یادگیری الکترونیکی، آزا، چمزا، عوامل اثربخش، زبان فارسی.

این مقاله برگرفته از بخشی از طرح پژوهشی با عنوان «زمینه‌یابی تدوین سند ملی آموزش زبان فارسی» است که در صندوق حمایت از پژوهشگران نهاد ریاست جمهوری انجام شده است.

نویسنده مسئول: بهمن زندی

*آی‌میل نویسنده مسئول:

*Corresponding Author: Zandi@pnu.ac.ir

مقدمه

یک گام مهم در تدوین سند ملی آموزش زبان فارسی، تبیین علمی نقش آموزش حضوری، مجازی و یا ترکیبی از آن دو رویکرد است. در این مقاله راهبردهای آموزش زبان فارسی با رویکرد مجازی مورد بحث قرار خواهد گرفت. آموزش و یادگیری الکترونیکی امروزه به واسطه رشد و پیشرفت چشمگیر فناوری در همه زمینه‌ها، اهمیت بیشتری پیدا کرده است. پیشرفت و گسترش جهانی فناوری خوشبختانه بستر لازم و امکانات مورد نیاز برای آموزش از راه دور و آموزش مجازی مردم در سراسر دنیا را فراهم کرده است و باعث تحقق رویای بشر در این زمینه شده است که بدون جابه‌جایی بتواند به طیف وسیعی از مفاد و مطالب آموزشی دسترسی پیدا کند و با ارتقای مهارت‌ها و دانش کاربردی خود موجبات کمال خود و اطرافیان خود را فراهم آورد. از سویی دیگر اما رشد فناوری و به مدد آن گسترش وسایل و جنبه‌های ارتباط مجازی میان افراد باعث شده تا اعضای جامعه حتی در مقوله روابط خانوادگی و صمیمانه نیز اشکال سنتی ارتباط و تبادل اطلاعات را کنار بگذارند و بیشتر زمان خود صرف ارتباطات بسیار گسترده اما سطحی در فضای مجازی و الکترونیکی کنند. می‌توان گفت این تحول عمیق و گسترش گسترده در زمینه فناوری دستگامی عظیم و قدرتمند در جوامع انسانی شده است و کاملاً نامحسوس و زیرکانه زمان مفید آنان را می‌رباید و وقت ارزشمند آنان را هدر می‌دهد. همچنین تعداد و اقسام عاملان و مودیانی که به طرق و شیوه‌های گوناگون به ارائه و برگزاری دورها و عناوین آموزشی و سرگرمی می‌پردازند، آن چنان فراوان و گوناگون است که در این آشفته بازار دنیای مجازی، گاهی جویندگان راستین و اصیل علم را در ابتدا دچار تردید و سرگردانی در انتخاب می‌کنند. از آنجا که همه این دوره‌ها متناسب با اصول علمی و عملی طراحی دوره‌های آموزشی غیرحضوری تدوین نشده‌اند، ممکن است در انتها نیز نتایج چندان مطلوب و مفیدی را برای فراگیران رقم نزنند که در نتیجه باعث سلب اعتماد کلی آنان از این دوره‌ها و بی‌میلی برای شرکت در دوره‌ها در دراز مدت خواهد شد.

بدین ترتیب تدوین، طراحی و ارائه مطالب و دوره‌های آموزشی مجازی متناسب با اصول علمی، مسئله‌ای است که تا کنون پژوهشگران بسیاری را به نگارش اصول و مطالبی

مفید واداشته است (سالمون، 2002؛ هانگ، 2002؛ آسبرن، 2004؛ گایدر، 2004؛ دوین، 2013؛ سوان و همکاران، 2014؛ لیستر، 2014؛ کروز و همکاران، 2015) بنابراین باید بدان توجه وافر و کافی مبذول داشت.

همچنین در دنیای امروز آموزش و ترویج زبان فارسی در سطح جهانی مسئله‌ای است که در این فضای ارتباطی به چندین جهت حائز اهمیت و توجه است. اول اینکه ترویج زبان فارسی در فضای سیاسی - اقتصادی امروز، برای به تصویر کشیدن اندیشه‌ها و فرهنگ غنی ایرانی - اسلامی و حفظ استقلال سیاسی و اقتصادی کشور ایران بسیار ضروری و صد البته واجب است. دیگر اینکه وجود این بستر مناسب برای آموزش مفاد زبانی و فرهنگی آموزشی و گستردگی و سرعت بالای انتقال اطلاعات آن باعث می‌شود چنانچه زبانی نتواند از این بستر برای گسترش و ترویج مفاهیم و مطالبش استفاده کند، یا در این کار اندکی تعلل کند یا مبتنی بر اصول جهانی برای اشاعه مطالبش استفاده نکند، به سرعت اقبال و توجه مردمی را در سطح ملی و جهانی از دست بدهد و سریعاً در مقابل سایر زبان‌ها و فرهنگ‌ها رنگ ببازد و به حاشیه رانده شود. متأسفانه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان در زمینه استفاده از اصول جهانی و استاندارد دارای نقاط ضعف عمده‌ای است و مطالب و محتوایات آموزشی برای این منظور بیشتر سلیقه‌ای و با تکیه بر شم زبانی نویسنده تهیه و تدوین می‌شوند. (پهلوان‌نژاد، 1387، ...). این موضوع آموزش زبان فارسی به خارجیان هم به شکل سنتی و هم به شیوه الکترونیکی را با مشکل مواجه می‌کند.

لذا در این پژوهش برآنیم تا با بررسی برخی اصول علمی تهیه و تدوین محتوای الکترونیکی، ویژگی‌های چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا را که حدوداً بیست سال است مورد توجه بیشتر زبان‌های دنیا قرار گرفته است، استخراج و متناسب با زبان فارسی بومی‌سازی و ارائه کنیم. باشد که با اقتباس این اصول برای زبان فارسی بتوانیم بستر لازم برای ارائه مطالب آموزشی زبان و فرهنگ فارسی متناسب با معیاری جهانی به دست آوریم و موجبات انتشار و ترویج داده‌های زبان فارسی در بستر آموزش الکترونیکی را رقم زنیم.

پیشینه پژوهش

پیشینه تحقیقات خارجی شامل دو بخش است. بخش اول که به بررسی اصول و استانداردهای تهیه محتوا و برنامه ریزی درسی برای آموزش الکترونیکی اثربخش اختصاص یافته است و بخش دیگر که به بررسی جنبه های مختلف به کارگیری چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا در آموزش زبان دوم به شکل سنتی یا برخط می پردازد.

مروری بر پیشینه تحقیقات انجام گرفته در مورد اصول برنامه ریزی درسی و تدوین محتوای الکترونیکی نشان می دهد که پژوهشگران زیادی به بررسی تأثیر چگونگی طراحی و تدوین محتوا در ارائه دروس الکترونیکی پرداخته اند و این مهم را در کنار عناصر دیگری همچون ایجاد جذابیت تصویری دوره های آموزشی و در دسترس بودن آنها، از جمله مهم ترین عوامل موفقیت و اثربخشی دوره های آموزشی الکترونیکی تلقی کرده اند (آسبرن، 2004؛ گدیک و همکاران، 2013؛ زکریا و نور، 2013؛ دهالان و همکاران، 2013؛ سوان و همکاران، 20014).

پیشتر چیکرینگ و گامسون (1991)، هفت اصل برای آموزش اثربخش را در آموزش سنتی ارائه داده بودند که شامل تعامل دانشجو با مدرس، تعامل و همکاری بین دانشجو ها، کاربرد فنون یادگیری فعال، بازخورد سریع، اختصاص وقت کافی برای یادگیری، داشتن انتظارات بالا و توجه به استعدادهای مختلف و شیوه های گوناگون یادگیری است. پژوهشگران در زمینه آموزش الکترونیکی معتقدند چنانچه این اصول را در روند طراحی و اجرای برنامه درسی به شکل الکترونیکی نیز مورد توجه قرار دهیم، آموزش الکترونیکی به طور زیادی اثربخش خواهد بود (کروز و همکاران، 2015: 89).

کروز و همکاران (2015) با اجرای این هفت اصل در برنامه ریزی درسی الکترونیکی دریافتند طراحی برنامه درسی چنانچه با توجه به این اصول انجام پذیرد، موفقیت و اقبال بیشتری میان فراگیران خواهد داشت (کروز و همکاران، 2015: 100) که پیشتر گرت و تورنتون (2007) و کروگر (2010) نیز آن را تأیید کرده بودند.

پژوهشگران معتقدند با انجام امور ذیل خواهند توانست هفت اصل آموزش اثربخش را وارد فضای مجازی کنند (همان):

الف) طراحی و توسعه فضای مجازی مناسب

ب) ایجاد استراتژی های آموزشی مطلوب

ج) درگیر کردن فراگیران در فرایند یادگیری

د) تعامل موثر با فراگیران

در خصوص طراحی و گزینش مطالب درسی برای آموزش الکترونیکی لیستر معتقد است باید عناصر و مطالبی را برگزید که یادگیری را در فراگیران تقویت می کند و امکان مداخله و ایجاد ارتباط آنان با محتوا و مطالب درسی را فراهم می آورد (لیستر، 2014: 671). وی پس از بررسی و تحلیل در زمینه طراحی مطالب و محتوای الکترونیکی آموزشی به ذکر چهار عامل از اصلی ترین عوامل مورد توجه در برنامه ریزی درسی الکترونیکی می پردازد. این عوامل عبارتند از: 1. ساختار دوره درسی، 2. ارائه محتوا، 3. همکاری و تعامل و 4. بازخورد به موقع (همان).

آسبرن با بررسی اولویت های فراگیران در یادگیری الکترونیکی دریافت ساختار یعنی اطلاعات مربوط به سرفصل، برنامه درسی، رئوس مطالب و شیوه های ارزیابی و درجه بندی از مهم ترین عوامل موفقیت برنامه درسی الکترونیکی از نظر فراگیران است (آسبرن، 2004: 332). گرت و تورنتون (2007) نیز بیان صریح دستورالعمل ها و انتظارات برنامه درسی را از مهم ترین عوامل موفقیت آن ذکر کرده اند که پژوهشگران بسیاری آن را مورد تأیید قرار دادند (چن، 2007، گدیک 2013؛ کیم و همکاران، 2014؛ لی، 2014).

لیستر ارائه محتوا را شامل چهار قسمت می داند که عبارتند از تنوع فعالیت ها، تکالیف مبتنی بر زندگی واقعی¹، تکالیف مبتنی بر تفکر² و خودارزیابی. معلم (2007)، گرت و تورنتون (2007) و آسبرن (2004) معتقدند از نظر دانشجویان تنوع فعالیت ها و داشتن حق انتخاب میان آنها به فراگیران اجازه می دهد که فعالیت هایی را انتخاب کنند که متناسب با نیاز آنها است، بنابراین نوعی امتیاز در نوع ارائه محتوا محسوب می شود؛ از سوی دیگر فعالیت های مبتنی بر زندگی که باعث ایجاد ارتباط مطالب درسی با زندگی واقعی می شوند و فعالیت های مبتنی بر تفکر که آنان را وامی دارد تا به طور کاربردی از دانش خود در زندگی روزانه استفاده کنند، به طور چشمگیری انگیزه و در نهایت

1. Authentic
2. Reflective

مدل ایلیس و هنفر (2003) که به شدت ریشه در کار آموزشی انجام شده بوم، انگلها، هیل و کراسول دارد و بر نتایج یادگیری معطوف شده است نیز سه مرحله شناسایی موضوع محتوای آموزشی، تشخیص سطوح شناختی لازم برای رسیدن به نتایج مورد نظر و شناسایی و برآورد فعالیت‌های رفتاری فراگیران برای رسیدن به سطوح شناختی خاص از اولویت و اهمیتی خاص برخوردار است. در این مدل نیز که در شکل شماره 2 به طور مختصر نشان داده شده است می‌توان توجه به فراگیران را به شکلی غیر صریح مشاهده نمود. زیرا رابطه دوسویه‌ای میان اهداف مورد نظر و سطوح شناختی و فعالیت‌های یادگیری دیده می‌شود به نحوی که چنانچه فراگیران و مشخصات آنان به خوبی ارزیابی نشوند، سطوح شناختی آنان و در نتیجه فعالیت‌های رفتاری متناسب برای نائل شدن به سطوح شناختی به درستی شناسایی نمی‌شوند، لذا نتایج یادگیری مورد نظر هرگز محقق نخواهند شد (الیس و هنفر، 2003: 643).



شکل 2. مدل ارائه محتوا (الیس و هنفر)

تحقیقات در زمینه چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا و تأثیر آن در بهبود کیفیت آموزش زبان دوم نشان می‌دهد که استفاده از این چارچوب اهداف انسجام و شفافیت، پویایی امور آموزشی و امکان تحصیل در تمام دوران زندگی را فراهم می‌کند و در سایر کشورهای غیر اروپایی به تعریف سطوح مهارتی زبان کمک می‌کند و نتایج مطلوب را برای ارزیابی و آموزش منطقه‌ای زبان به ارمغان می‌آورد (تایلر و جونز، 2004: 24).

موفقیت دانشجویان را افزایش می‌دهند (چن، 2007؛ گدیک، 2013؛ داهالان، 2013).

اما در خصوص خودارزیابی نیز باید گفت که تحقیقات نشان داده است، چنانچه امکان خودارزیابی برای فراگیران در طی دوره وجود داشته باشد، امکان دریافت بازخورد سریع برای آنان فراهم می‌آید (دومان و بهادر، 2104) و این به نوبه خود انگیزه مرور محتوا و تفکر هدفمندتر را ایجاد می‌کند و منجر به نتایج یادگیری مطلوب‌تری میان فراگیران می‌شود (دومان و بهادر، 2014؛ کیم و همکاران، 2014؛ سوان و همکاران، 2014). شکل 1 این مدل را به طور خلاصه نشان می‌دهد.



شکل 1. مدل ارائه محتوا (لیستر)

همچنین درخصوص چگونگی ارائه محتوا در برنامه درسی الکترونیک، پژوهشگران مدل‌های مختلفی برای ارائه محتوا پیشنهاد می‌دهند اما نقش محوری زبان آموز و اهداف آموزشی وی و دوره آموزشی از عناصری است که همگی بر آن اتفاق نظر دارند. مثلاً کوک و دوپراس (2004)، ده مرحله در طراحی محتوا ذکر می‌کنند که به عقیده آنان مرحله اول توجه به اهداف آموزشی دوره و نیازهای فراگیران و ثبت نام کنندگان در دوره آموزشی است (کوک و دوپراس، 2004: 699). در مدل معروف دیگری که میناسیان و باتمانیان (2002) ارائه کرده‌اند و نیز شناسایی مخاطبین و نیازها و مشخصات جامعه شناختی آنان از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است، به نحوی که آنها معتقدند هرچه این مرحله دقیق‌تر و بهتر انجام گیرد و نیازها و مشخصات مختلف ثبت‌نام‌کنندگان در دوره دقیق‌تر مشخص شود، شیوه‌های یادگیری آنان بهتر پیش‌بینی می‌شود و می‌توان روش آموزشی متناسب با آنان را در طول دوره مورد استفاده قرار داد به نحوی که سرانجام نتایج یادگیری و آموزشی بهتری حاصل شود (میناسیان و باتمانیان، 2004: 650). در

در کشور ژاپن، ناکاتانی پس از اجرای یک دوره آزمایشی آموزش زبان انگلیسی بر مبنای چارچوب مرجع اتحادیه اروپا و مقایسه نمرات شرکت کنندگان نشان داد که کاربرد شیوه‌های یادگیری یا شگردهای ارتباطی ارائه شده در این چارچوب باعث افزایش و ارتقای مهارت‌های ارتباطی انگلیسی‌آموزان ژاپنی می‌شود (ناکاتانی، 2012).

ساباتر (2012)، با مطالعه بر روی فضای مجازی آموزش زبان متناسب با سطوح چارچوب زبانی اتحادیه اروپا، نشان داد که 86 درصد زبان‌آموزان لذت بیشتری از فضای طراحی شده در این غالب می‌برند. به بیان دیگر استفاده از این چارچوب در قالب فضای مجازی باعث تقویت انگیزه زبان‌آموزان در کشور اسپانیا شده است (ساباتر، 2012: 1952). همچنین در حیطه آموزش سنتی نیز گیلاردی نشان داده است که استفاده از این چارچوب توانش ارتباطی و انگیزه زبان‌آموزان را برای یادگیری زبان دوم و سوم افزایش می‌دهد (گیلاردی، 2010: 5228). فلاشر معتقد است چارچوب اتحادیه اروپا هم اکنون در اروپا تبدیل به ابزاری برای استانداردسازی آموزش زبان دوم شده است (فلاشر، 2008).

مطالعات داخلی انجام گرفته درخصوص یادگیری الکترونیکی و معیارهای کیفیت و اثربخشی آن نشان می‌دهد که یادگیرنده محوری، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی فراگیران، انعطاف‌پذیری و ارائه بازخورد و ارزشیابی از عوامل مهم موفقیت برنامه‌های درسی الکترونیکی است (ظریف صنایعی، 1389: 24). بورنگ و همکاران نیز توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران، تسهیل ارتباط میان آنان، ارائه بازخورد و ارزشیابی را از عوامل بهبود کیفیت یادگیری الکترونیکی می‌دانند (بورنگ و همکاران، 1391: 75).

در حیطه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان تحقیقات زیادی لزوم وجود چارچوبی استاندارد و مطلوب را برای آموزش، یادگیری و ارزیابی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان مورد توجه و تأکید فراوان قرار داده‌اند (پهلوان‌نژاد، 1387؛ صفارمقدم، 1389؛ آقاگل‌زاده، 1391؛ قاسمی‌پور، 1391؛ صحرائی، 1391؛ قره‌گزی و اصغری‌پور، 1391؛ برقی و بنایی، 1391؛ زندی، 1392). تاج‌الدین و نعمتی نشان داده‌اند استفاده از رایانه برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان به نسبت روش سنتی، مفیدتر است و باعث یادگیری موفق‌تر فارسی‌آموزان خارجی زبان

میلانویچ نیز که به بررسی ارتباط آزمون‌های دانشگاه کمبریج با این چارچوب می‌پردازد، به کارگیری این چارچوب به عنوان ابزار برقراری ارتباط را از مهم‌ترین نقاط قوت این چارچوب می‌داند. وی نشان می‌دهد با استفاده از این چارچوب می‌توان نتایج آزمون‌ها را به طور شفاف و معناداری تفسیر کرد. ضمن اینکه استفاده از عبارات کاربردی «توانایی دارد» ارتباط و تبادل نظر میان اعضای اتحادیه را تسهیل می‌کند (میلانویچ، 2009: 5).

مارو در بررسی کارایی این چارچوب نشان می‌دهد که این چارچوب فوق‌العاده برای برنامه‌ریزی درسی و آموزش زبان کارآمد است. البته وی به بیان انتقادات وارد بر این چارچوب نیز پرداخته است و به خوبی به آنها پاسخ می‌گوید (مارو، 2004: 10-3). پیتر لنز با ارایه فهرستی از دلایل نشان می‌دهد که این چارچوب ابزار مناسبی برای زبان‌آموز است که وی را در فرایند یادگیری همراهی می‌کند و امکان ارائه گزارشات مستدل را برای او فراهم می‌کند. وی با اشاره به این که یکی از بخش‌های مهم توانایی در این چارچوب به توانایی یادگیری می‌پردازد نشان می‌دهد که استفاده از ابزار خودارزیابی در این چارچوب به زبان‌آموز کمک می‌کند مهارت یادگیری و سایر مهارت‌های خود را تقویت کند (لنز، 2004: 30-22).

بررسی‌ها همچنین نشان می‌دهد که این چارچوب تأثیر عمده‌ای در آموزش زبان در اروپا داشته است (مارتینیوک و نوجونز، 2007: 2). نود درصد کشورهایی که از آن برای برنامه‌ریزی و تهیه مطالب و سرفصل‌های درسی استفاده کرده‌اند، آن را بسیار مفید و مطلوب ارزیابی می‌کنند. این درصد برای کشورهایی که از آن در برنامه‌ریزی آزمون و ارزیابی استفاده می‌کردند 87 درصد و برای آنهایی که در برنامه‌ریزی و تربیت معلم از آن استفاده می‌کردند 78 درصد است (همان: 3).

بیون و لیواتینو در سال 2012 با استفاده از این چارچوب ابزاری اینترنتی برای سنجش مهارت گفتاری تدوین کردند که در مراکز تجاری کشورهای بلژیک، هلند، فرانسه، ایتالیا، لهستان، فنلاند و انگلستان مورد آزمایش موفقیت آمیز قرار گرفت و آن را برای استفاده تمامی متقاضیان کار در مراکز تجاری گردشگری و سایر علاقه‌مندان به یادگیری زبان انگلیسی ارائه کردند (بیون و لیواتینو، 2012).

می‌دهند که به طور دقیق مطالعه و پس از تهیه چک لیست‌های محقق ساخته و با مقایسه آنها با یکدیگر نتایج ارائه خواهد شد. پاسخ سؤال سوم نیز با استناد به نظرسنجی انجام گرفته از نوع پیمایشی توافق محور دلفی در خصوص بومی‌سازی نقش‌ها و مفاهیم زبانی این چارچوب برای زبان فارسی، ارائه خواهد شد. بدین ترتیب که با توجه به اهمیت نقش‌ها و مفهوم‌های موجود در چمزا برای تهیه سرفصل مطالب درسی و فعالیت‌های مختلف آموزشی که نیاز اجتماعی - ارتباطی یادگیری الکترونیکی اثربخش را مرتفع می‌سازد، فهرست نقش‌ها و مفاهیم زبانی که برای زبان فارسی منطبق با چمزا تدوین کرده بودیم را در قالب پرسش‌نامه‌ای که با مقیاس لیکرت طبقه‌بندی شده بود، در اختیار تعداد بیست نفر از خبرگان و متخصصان رشته‌های زبان‌شناسی، آموزش زبان فارسی و ادبیات فارسی قرار دادیم و سپس بنا بر نظر آنان را در خصوص کارآمدی این نقش‌ها و مفاهیم زبانی در آرفا جویا شدیم. یافته‌های این قسمت در بخش دوم یافته‌های پژوهش آمده است.

یافته‌های تحقیق

بخش اول

در بخش اول یافته‌ها به بیان مشخصات چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا یا چمزا و معیارهای اثربخشی آموزش الکترونیک می‌پردازیم و در ادامه نتایج پرسش‌نامه دلفی در خصوص اقتباس این چارچوب در آرفا را بیان خواهیم کرد.

الف) مشخصات چمزا

چارچوب مرجع زبانی اتحادیه اروپا یا به اختصار چمزا در اواخر قرن بیستم هم‌زمان با تغییرات سیاسی، اجتماعی و جغرافیایی مانند پدیده جهانی‌شدگی (لیتل، 2006: 175) و سقوط دیوار برلین (پیکاردو، 2014: 7) در شرایطی شکل گرفت که متخصصان توجه به توانش گفتاری و نقش‌های زبانی را تحت تأثیر نظریه ارتباط‌گرایی که هایمز (1972) مطرح کرده است و نظریه نقش‌گرایی هیلیدی (1973) و سایر رویکردهای نقشی مانند نظریه کنش گفتار آستین (1962) و سرل (1972) در راس برنامه‌ها و تفکرات خود قرار داده بودند. تحت تأثیر این آراء در اصول برنامه‌ریزی درسی نیز تغییراتی حاصل شده بود که مهم‌ترین آنها عبارت بودند از (پیکاردو، 2014: 6-26):

می‌شود (تاج‌الدین و نعمتی، 1391: 101-121). سعیدی و شرفی‌نژاد نیز که به طراحی یک بسته الکترونیک برای آموزش واژگان پایه زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان همت گماردند، پس از نظرسنجی از متخصصان و کاربران به این نتیجه رسیدند که این نرم‌افزار از نقطه نظر سرعت و جذابیت ارائه مطالب و ارائه هدف و ایجاد فضای لازم جهت تکرار و تمرین و یادگیری بسیار متناسب است (سعیدی، شرفی‌نژاد، 1392: 152). نکته‌ای که در خصوص این نرم‌افزار علی‌رغم تمامی نقاط قوت آن مشهود است، توجه نکردن به اصول اولیه و نظام هماهنگ و استاندارد برنامه‌ریزی درسی است به نحوی که در صورت تکرار فعالیت‌هایی از این دست به وسیله سایر افراد، نوعی آشفتگی و اعمال سلیقه که هم اکنون در مورد کتب آرفا وجود دارد، دوباره در این زمینه نیز تکرار خواهد شد و متأسفانه راه و ابزاری برای مقایسه میان آنها به روش علمی نیز وجود نخواهد داشت. لذا داشتن چارچوب برنامه‌ریزی درسی برای آرفا به نحوی که هم متناسب با معیارهای افزایش کیفیت یادگیری الکترونیکی باشد و هم برای آموزش زبان به عنوان زبان دوم به عنوان مدلی جهانی و استاندارد تلقی شود از ملزومات آموزش و یادگیری الکترونیکی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است. لذا با توجه به آنچه گفته شد مهم‌ترین سؤالات پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

سؤالات پژوهش

1. مشخصات اصلی چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا کدام است؟
2. آیا مشخصات این چارچوب برای آموزش الکترونیکی اثربخش قابل استفاده هستند؟
3. آیا می‌توان نقش‌ها و مفاهیم زبانی موجود در این چارچوب را برای استفاده در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بومی‌سازی و استفاده کرد؟

روش پژوهش

در این پژوهش برای پاسخ‌گویی به دو سؤال اول روش تحلیل محتوای کیفی مورد استفاده قرار گرفته است. بدین ترتیب که جامعه آماری آن را کلیه مطالب و استناد دست اول مربوط در زمینه چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا و اصول و مبانی برنامه‌ریزی درسی الکترونیکی تشکیل

گوناگون از جمله مقیاس جهانی، شبکه خودارزیابی، کنش‌های ارتباطی، استراتژی‌های ارتباطی و توانش ارتباطی دارا می‌باشد. (اتحادیه اروپا، 2014: 5-31).

جدول مقیاس جهانی که در واقع شکل بسیار مختصر و کاربردی از سطوح مهارتی و مشخصات کلی این چارچوب است به طور خلاصه مشخصات کلی این چارچوب را برای افرادی که به طور دقیق با آن آشنایی ندارند، در یک جدول ارائه می‌دهد و مسیر کلی برنامه‌ریزی درسی را بر اساس این چارچوب به طور مختصر و مفید در اختیار برنامه‌ریزان درسی قرار می‌دهد.

یکی دیگر از کاربردی‌ترین جداول چمزا که به طور خلاصه مشخصات آن را در سطوح مهارتی مختلف بیان می‌کند، شبکه خودارزیابی است که مقدمات استقلال زبان‌آموز را فراهم می‌آورد. مقیاس‌هایی که در قالب شبکه خودارزیابی ارائه شده‌اند، به منظور تعیین سطح مهارت زبان‌آموز ارائه شده است که علاوه بر کمک به تعیین سطح زبان‌آموز، امکان ارزیابی پیشرفت زبان‌آموز را در طول دوره آموزشی فراهم می‌کند، ضمن اینکه با فراهم کردن انتظارات و نتایج مورد نظر در هر سطح، بینشی کلی نسبت به چگونگی کسب مهارت بیشتر برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند و با فراهم کردن جهت و فرایند پیشرفت و ارتقاء، زمینه استقلال آنها را فراهم می‌آورد.

مقیاس‌های توصیفی که حجم بسیار عمده‌ای از مقیاس‌های این چارچوب را به خود اختصاص می‌دهند، به طور کلی به توصیف و تبیین دقیق مهارت‌های زبانی و ارتباطی زبان‌آموزان در موقعیت‌ها و شرایط اجتماعی مختلف می‌پردازند (اتحادیه اروپا، 2001: 15؛ لیتل، 2006: 170؛ تریم، 2011) و فعالیت‌های زبانی و رفتاری مورد انتظار در هر سطح مهارتی را به تفکیک نوع مهارت زبانی و میزان تسلط بر آن تشریح می‌کنند. این مقیاس‌ها زمینه ایجاد ارتباط میان مطالب درسی و محیط واقعی را فراهم می‌کنند و بر اساس آنها معلمان و مدرسان می‌توانند به سادگی تکالیف مبتنی بر فعالیت روزانه و تفکر خلاقانه را متناسب با سطوح مهارتی مختلف فراگیران طراحی و برای استفاده در فضای آموزش الکترونیکی فراهم کنند.

1. توجه به فرایند یادگیری زبان به جای تمرکز بر محصول نهایی

2. گسترش مفهوم توانش ارتباطی و اهمیت آن در یادگیری زبان

3. توجه به نیازهای زبانی زبان‌آموزان

4. توجه به استقلال زبان‌آموزان و منابع شناختی آنها

5. تمرکز بر فعالیت‌های زبانی زبان‌آموزان در بافت‌های اجتماعی و آموزشی

چمزا که از دل رویکردی نقشی - مفهومی ریشه گرفت تحت تأثیر رویکرد ارتباطی، جنبه‌های گوناگون توانش ارتباطی مانند توانش دستوری، توانش زبان‌شناسی اجتماعی، توانش راهبردی، ارجاعی، اجتماعی، فرهنگی و... را مورد توجه قرار داد و با در نظر گرفتن استقلال و خودمختاری زبان‌آموز و فرایند یادگیری، نقش زبان‌آموز و قوای ذهنی و شناختی او را در کاربرد زبان در موقعیت‌های اجتماعی و فعالیت‌های کلاسی مورد توجه قرار داد (پیکاردو، 2014: 13) لذا این چارچوب به تدریج و همسو با تغییراتی که در زمینه برنامه‌ریزی درسی پیش می‌رفت، حرکت کرد و در نهایت توانست پیشبردهای رویکرد ارتباطی را به سطحی بالاتر ارتقاء دهد و دیدگاهی کامل‌تر و جامع‌تر فراهم آورد که می‌توانست میان آموزش و یادگیری، اهداف و ارزیابی، فرد و جامعه، محیط کلاسی و دنیای پیرامون آن ارتباط برقرار کند (اتحادیه اروپا، 2001: 9).

چمزا از ابزارهای توصیفی خود برای توصیف و طبقه‌بندی مهارت زبانی در سه بخش دو سطحی استفاده می‌کند و در مجموع شش سطح مهارتی مختلف را به عنوان سطوح مرجع زبانی مشترک معرفی می‌کند که می‌توان از آنها به عنوان نقطه آغاز بسط و تشریح برنامه درسی، طراحی مطالب آموزشی و ارزشیابی نتایج یادگیری استفاده کرد (همان). شش سطحی که اتحادیه اروپا برای زبان پیشنهاد می‌دهد به ترتیب عبارت‌اند از دو سطح مبتدی A شامل: A1 سطح مبتدی 1 و A2 سطح مبتدی 2، دو سطح متوسط B شامل: B1 سطح متوسط 1، B2 سطح متوسط 2 و دو سطح ماهر C شامل: C1 سطح ماهر 1 و C2 سطح ماهر 2.

این چارچوب برای توصیف فعالیت‌های مختلف یادگیری، سطوح مهارتی، نتایج یادگیری و ارزشیابی فراگیران انواع متنوع توصیف‌گرها را در قالب جداول

جدول 1. دسته‌بندی عوامل متفاوت اثربخشی یادگیری الکترونیک

عوامل اثربخشی یادگیری الکترونیکی	نمونه‌ها
عوامل فردی	تفاوت‌های فردی، استعداد‌های مختلف و شیوه‌های یادگیری، درگیری در فرایند یادگیری، کاربرد فنون یادگیری فعال، تکالیف مبتنی بر تفکر
عوامل اجتماعی	تعامل موثر با فراگیران، تعامل با مدرس، توجه فضای جامعه و نیازهای زندگی واقعی، موضوع محتوا به لحاظ کاربرد در اجتماع، تکالیف مبتنی بر زندگی واقعی
عوامل درسی و آموزشی	ارائه بازخورد و ارزشیابی، ساختار دوره، ارائه محتوا، تنوع فعالیت‌ها، برنامه درسی، سرفصل، شیوه‌های درجه‌بندی مطالب، موضوع محتوا، تشخیص سطوح شناختی لازم برای رسیدن به نتیجه، فعالیت‌های رفتاری متناسب با نتیجه
عوامل مربوط به فضای مجازی	طراحی و توسعه فضای مجازی مناسب، صفحه‌بندی و چیدمان مطالب درسی و آموزشی، کیفیت و قابلیت‌های بسترهای ایجاد ارتباط و...

ب) معیارهای اثربخشی آموزش الکترونیک

با توجه به آنچه در مرور پیشینه گفته شد و نظر به بررسی‌های انجام شده از سوی پژوهشگران، مهم‌ترین معیارهای اثربخشی آموزش الکترونیک را می‌توان در چهار بخش اصلی شامل معیارهای فردی، معیارهای اجتماعی، معیارهای آموزشی و درسی و معیارهای مربوط به فضای مجازی طبقه‌بندی کرد که به طور خلاصه در جدول شماره 1 خواهد آمد.

همان‌طور که مشاهده می‌شود توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان، در نظر گرفتن کاربرد مطالب آموزشی برای زندگی روزانه، نظام‌مند بودن دوره درسی از نظر نوع و تنوع موضوع محتوا، سرفصل، درجه‌بندی مطالب و فراهم آوردن امکان بازخورد و ارزشیابی از جمله مهم‌ترین عناصر موثر در موفقیت و اثربخشی دوره‌های درسی الکترونیکی محسوب می‌شوند. شایان ذکر است از آنجا که عوامل مربوط به فضای مجازی خارج از موضوع بحث این پژوهش است، در این بررسی مورد توجه قرار نمی‌گیرند.

بدین ترتیب در پاسخ به سؤال دوم این پژوهش که امکان استفاده از چمزا برای آموزش الکترونیکی را مورد سؤال قرار داده است باید گفت با توجه به عوامل اثربخش آموزش الکترونیک و مشخصات چمزا، به نظر می‌رسد کلیه عواملی که برای یادگیری الکترونیکی اثربخش استخراج شده است، به خوبی و به طور کامل و دقیق در تک تک مقیاس‌های چمزا در قالب جداول گوناگون تشریح شده است و چنانچه این چارچوب برای آموزش الکترونیکی آزا مورد استفاده قرار گیرد، به ترتیب زیر خواهد توانست به تک تک نیازهای موجود برای ایجاد و تقویت عوامل اثربخش پاسخ گوید.

چنانچه ذکر شد در چمزا یادگیری زبان عبارت است از استفاده از استراتژی‌ها و شیوه‌های راهبردی فردی در به‌کارگیری صحیح منابع زبانی برای انجام مطلوب هر کنش ارتباطی در موقعیت‌ها و شرایطی خاص.

بنابراین چمزا از دل رویکردی نقشی - مفهومی ریشه گرفته است، تحت تأثیر رویکردهای ارتباطی تقویت شده است و با در نظر گرفتن استقلال و خودمختاری زبان‌آموز و فرایند یادگیری، نقش زبان‌آموز و قوای ذهنی و شناختی او را در کاربرد زبان در موقعیت‌های اجتماعی و فعالیت‌های کلاسی مورد توجه قرار داد، لذا به خوبی پاسخ‌گوی نیازهای مربوط به عوامل فردی خواهد بود. زیرا محوریت فرد را برای یادگیری مورد توجه قرار می‌دهد و استقلال و قوای شناختی وی را در نظر گرفته و متناسب با آنها به توصیف فعالیت‌های زبانی و رفتاری مختلف می‌پردازد، همچنین توجه به فرایند یادگیری را برنتایچ آن اولی می‌داند، لذا یادگیری فعال را در اولویت قرار می‌دهد. این چارچوب همچنین جدول مقیاس نسبتاً گسترده‌ای با عنوان شبکه خودارزیابی دارد که در آن انتظارات مورد نظر با عبارت «می‌توانم» جمله بندی شده‌اند که کاملاً فردگرایی و استقلال زبان‌آموز را مورد تأکید و تقویت قرار می‌دهد. زبان‌آموز می‌تواند پس از انجام فعالیت‌های درسی و یادگیری محتوای هر قسمت، با ارزیابی مهارت‌های خود متناسب با این جدول، به انجام خودارزیابی بپردازد و با درگیر شدن در فرایند یادگیری به انتخاب برنامه درسی و محتوای مورد نیاز خود به طور مستقل، فرایند یادگیری مخصوص به خود را در پیش گیرد. شایان ذکر است توجه به استقلال فردی در این چارچوب آن چنان حائز اهمیت است که در عنوان کتاب این چارچوب یادگیری قبل از

می‌توان متناسب با زندگی واقعی و به طور هدفمند مبتنی بر تفکر خلاق طرح‌ریزی کرد و به سادگی در برنامه درسی و آموزشی فراگیران قرار داد.

اما در حیطه عوامل آموزشی و درسی نیز این چارچوب از غنای کافی و مطلوب برخوردار است. چرا که مقیاس جهانی که مدل خلاصه شده‌ای از این چارچوب است اطلاعات اولیه و لازم برای آشنایی را برای مدرسان و زبان‌آموزان فراهم می‌آورد و با یک نگاه کلی و مرور اجمالی داده‌های اصلی در راستای درجه‌بندی شش‌گانه سطوح مهارتی و فعالیت‌های ارتباطی و زبانی لازم در هر سطح را به منظور برنامه‌ریزی محتوا و فعالیت‌های مختلف برای رسیدن به نتایج آموزشی مورد نظر نشان می‌دهد. از سویی مقیاس‌های توصیفی این چارچوب با استفاده از عبارت «توانایی دارد» به توصیف اهداف آموزشی یعنی اهداف شناختی، زبانی و رفتاری و نتایج متناسب با سطوح شش‌گانه مهارتی می‌پردازد که بر اساس آنها می‌توان سرفصل و محتوای آموزشی متعددی برای هر یک از رفتارهای زبانی مختلف تدوین نمود و فراگیران به دلخواه متناسب با نیاز و سطح مهارتی خود و یکی را انتخاب کرده و بیاموزند. نمونه‌ای از مقیاس‌های توصیفی این چارچوب همراه با بخشی از شبکه خودارزیابی به ترتیب در جدول‌های 3 و 4 در ادامه خواهد آمد.

آموزش و ارزشیابی آمده است: «چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا در یادگیری، آموزش و ارزشیابی زبان خارجی». از سویی دیگر در رویکرد نقشی - مفهومی، توجه اصلی معطوف به نقش‌هایی است که کاربران اجتماعی در جامعه به هنگام برقراری ارتباط از آنها استفاده می‌کنند. برای نمونه مقیاس توصیفی زیر در سطح متوسط یک را مطابق با جدول 2 در نظر بگیریم:

جدول 2. بخشی از مقیاس توصیفی زبان‌شناسی اجتماعی (تناسب زبانی - اجتماعی)

می‌تواند دامنه وسیعی از نقش‌های زبانی را انجام دهد یا بدان‌ها واکنش نشان دهد، برای این کار از متداولترین گونه آنها در بافتی خنثی استفاده می‌کند.	متوسط 1
از اصول و آداب بارز ادب آگاه است و به طور درست رفتار می‌کند.	
به دنبال علائم و نشانه‌های عمده‌ترین تفاوت‌های میان سنت‌ها، کاربردها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و باورهای رایج در بین جامعه مقصد و جامعه خود می‌گردد و از آنها آگاه است.	

بدین ترتیب با توجه به مفهوم توانش ارتباطی و با تمرکز بر فعالیت‌های زبان‌آموزان در بافت اجتماعی و آموزشی، عوامل اجتماعی مورد نیاز را نیز به خوبی مورد توجه قرار می‌دهد. در تک تک مقیاس‌های توصیفی این چارچوب، توجه به عوامل اجتماعی و روابط موجود میان اعضای جامعه برای انجام و یادگیری هر یک از فعالیت‌های مختلف زبانی و ارتباطی کاملاً مشهود است. لذا تمامی فعالیت‌ها را

جدول 3. توصیف‌گرهای مهارت واژگانی در سطوح مختلف مهارتی

به خوبی بر مجموعه واژگانی بسیار گسترده‌ای شامل عبارات اصطلاحی و محاوره‌ای مسلط است. نسبت به سطوح معانی عاطفی آگاهی نشان می‌دهد.	ماهر 2
به خوبی بر مجموعه واژگانی گسترده‌ای مسلط است که به او امکان می‌دهد به سرعت شکاف‌های ایجاد شده را با اطاله کلام پر کند. شیوه‌های اجتناب و جستجوی علنی واژگان به ندرت دیده می‌شود. تسلط خوبی بر عبارات اصطلاحی و محاوره‌ای دارد.	ماهر 1
دامنه واژگانی مناسبی برای موضوعات مربوط به رشته و اکثر موضوعات عمومی دارد. قادر است برای اجتناب از تکرارهای مکرر، عبارت بندی متنوعی را به کار برد، اما هنوز شکاف‌های واژگانی باعث تردید و اطاله کلام می‌شود.	متوسط 2
دامنه واژگانی مناسبی دارد که می‌تواند نظر خود را با اندک طول و تفسیری در مورد بیشتر موضوعات مربوط به زندگی روزمره‌اش مانند خانواده، سرگرمی، علائق، کار، مسافرت و جریانات روز بیان کند. واژگان کافی برای اداره تبادلات مربوط به امور روزمره و عادی دارد که شامل عناوین و موقعیت‌های آشنا هستند.	متوسط 1
واژگان کافی برای بیان نیازهای ارتباطی اساسی دارد.	مبتدی 2
واژگان کافی دارد که بتواند از پس برآوردن نیازهای حیاتی ساده برآید.	
مجموعه واژگانی پایه‌ای مشتمل بر عبارات و لغات مجزا از یکدیگر دارد که مربوط به موقعیت‌های ملموس ویژه‌ای هستند.	مبتدی 1

جدول 4. بخشی از شبکه خودارزیابی چمزا در سطح مهارتی پیشرفته 2

دریافت		تعامل		تولید	
شنیدن	خواندن	تعامل نوشتاری	تولید گفتار	تولید نوشتار	تولید نوشتار
مشکلی در درک به راحتی می‌توانم هیچ یک از انواع تقریباً تمامی انواع زبان گفتاری، زبان نوشتاری شامل زنده و پخش متون انتزاعی، متون پیچیده زبانی یا با سرعت و با ساختاری مثل لهجه بومی کتابچه‌های راهنما، زبانان تولید شود نخواهم داشت، چنانچه فرصت آشنا شدن با آن لهجه را داشته باشم.	می‌توانم بدون زحمت زیاد در هر مکالمه و مباحثه‌ای مشارکت کنم. آشنایی خوبی با عبارات اصطلاحی و زبان محاوره دارم. می‌توانم خود را با فصاحت و شیوایی معرفی کنم و جنبه‌های ظریف معنایی را به طور دقیق بیان نمایم. چنانچه مشکلی داشته باشم می‌توانم تغییر موضع داده و به آرامی موضوع را به شکل دیگری بیان کنم که دیگران به سختی متوجه آن شوند	می‌توانم به روشنی و با دقت عقاید خود را بیان کنم و با مخاطب به نحوی دلنشین و مطلوب با شیوه شخصی و مورد اطمینان ارتباط برقرار کنیم.	می‌توانم توصیفی روشن و روان ارائه نمایم یا بحثی را به شیوه‌ای متناسب با موقعیت و سازمان‌دهی منطقی متناسب ارائه کنیم به نحوی که به مخاطبین کمک کند به نکات مهم توجه کرده و آنها را به خاطر بسپارند.	می‌توانم متون روان و صریحی با سبک و شیوه متناسب با گزارشات و مقالات پیچیده‌ای بنویسم که موضوعی را با سازمان‌دهی منطقی مطلوب ارائه می‌دهد و به مخاطبان کمک می‌کنند به آن توجه کرده و آن را به خاطر بسپارند.	تولید نوشتار

ماه 2

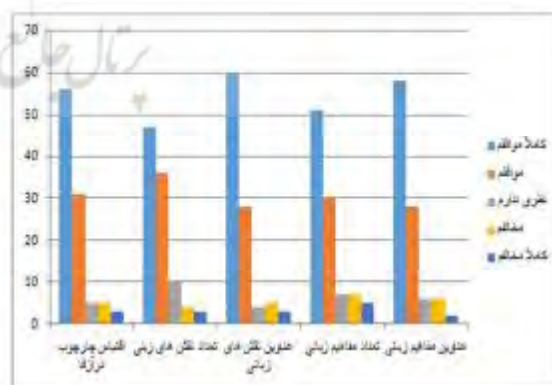
و اقتباس چمزا در زبان فارسی مورد ارزیابی و مطالعه قرار گرفت. برای این منظور فهرست کامل نقش‌ها و مفاهیم زبانی متناسب با سطوح مهارتی شش‌گانه براساس این چارچوب تدوین شد و متخصصان و خبرگان با اتفاق نظری بیش از 75 درصد آن را مورد تأیید قرار دادند. نمودار این نظرسنجی در شکل شماره 3 آمده است:

شایان ذکر است اتفاق نظر متخصصان حاصل جمع گزینه‌های کاملاً موافقم و موافقم در نظر گرفته شد که در همه موارد بیش از 75 درصد است. بدین‌ترتیب استفاده از این چارچوب در آموزش الکترونیکی آرفا خصوصاً در حیطه نقش‌ها و مفاهیم زبانی که تعیین‌کننده نوع گزینش محتوا و مطالب آموزشی و درسی و ارتباط و تعامل فراگیران با یکدیگر و با محیط جامعه به طور کلی است، مورد تأیید خبرگان و متخصصان زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است و از آنجا که این عوامل جزء عوامل اجتماعی و آموزشی - درسی اثربخشی آموزش الکترونیکی است، انتظار می‌رود آینده مطلوبی برای آموزش الکترونیکی آرفا در سطح جهانی فراهم آورد و موجب گسترش و تکریم زبان فارسی در سطح بین‌المللی گردد.

بدین ترتیب می‌توان مشخصات چمزا را در ارتباط با عوامل اثربخش در یادگیری الکترونیک مطابق با جدول شماره 5 خلاصه کرد:

نتایج بخش دوم

در خصوص بخش دوم تحقیق که با استفاده از روش پیمایشی توافق محور دلفی انجام گرفت، نظر متخصصان و خبرگان زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی برای بومی‌سازی



شکل 3. نتایج نظرسنجی خبرگان

جدول 5. انطباق مشخصات چمزا با عوامل اثربخشی یادگیری الکترونیکی

مشخصات چمزا	عوامل اثربخشی یادگیری الکترونیکی
توجه به فرایند یادگیری زبان بجای تمرکز بر محصول نهایی، توجه به نیازهای زبانی زبان آموزان، توجه به استقلال زبان آموزان و منابع شناختی آنها، شبکه خودارزیابی	عوامل فردی: تفاوت‌های فردی، استعداد‌های مختلف و شیوه‌های یادگیری، درگیری در فرایند یادگیری، کاربرد فنون یادگیری فعال، تکالیف مبتنی بر تفکر
رویکرد نقشی - مفهومی، رویکرد ارتباطی، گسترش مفهوم توانش ارتباطی و اهمیت آن در یادگیری زبان، تمرکز بر فعالیت‌های زبانی زبان آموزان در بافت‌های اجتماعی و آموزشی	عوامل اجتماعی: تعامل موثر با فراگیران، تعامل با مدرس، توجه فضای جامعه و نیازهای زندگی واقعی، موضوع محتوا به لحاظ کاربرد در اجتماع، تکالیف مبتنی بر زندگی واقعی
مقیاس جهانی به منظور تهیه سرفصل و رئوس مطالب درسی، سطوح مهارتی و درجه بندی شش گانه، شبکه خودارزیابی برای فراهم کردن خودارزیابی، وجود توصیف‌گر برای توصیف جنبه‌های مختلف فعالیت زبانی و ارتباطی و در نتیجه تنوع موضوع محتوا، مقیاس‌های توصیفی با عبارت توانایی دارد برای توصیف فعالیت‌های رفتاری و طراحی فعالیت‌های مبتنی بر تفکر و فعالیت‌های مبتنی بر زندگی واقعی، مقیاس‌های توصیفی که به تبیین نتایج یادگیری در قالب فعالیت‌های زبانی و رفتاری و طبقه بندی سطوح شناختی می‌پردازند	عوامل درسی و آموزشی: ارائه بازخورد و ارزشیابی، ساختار دوره، ارائه محتوا، تنوع فعالیت‌ها، برنامه درسی، سرفصل، شیوه‌های درجه بندی مطالب، موضوع محتوا، تشخیص سطوح شناختی لازم برای رسیدن به نتیجه، فعالیت‌های رفتاری متناسب با نتیجه

نتیجه گیری و بحث

این پژوهش که یکی از پژوهش‌های نوین در حوزه آموزش الکترونیکی آرفا محسوب می‌شود پس از بررسی عوامل اثربخشی آموزش الکترونیک و تفکیک و طبقه بندی آنها به عوامل فردی، اجتماعی، آموزشی - درسی و مجازی، به بررسی مشخصات اصلی چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا پرداخت و نشان داد بسیاری از مشخصات اصلی این چارچوب از جمله رویکرد ارتباطی، رویکرد نقشی - مفهومی، شبکه خودارزیابی، جدول مقیاس جهانی، توصیف‌گرهای فعالیت‌های زبانی و رفتاری و درجه بندی مواد و مطالب آموزشی در شش سطح از جمله مهم‌ترین ویژگی‌های این چارچوب است که در راستای تقویت عوامل اجتماعی، فردی و آموزشی - درسی اثربخشی آموزش می‌توانند مورد استفاده و بهره‌برداری واقع شوند. همچنین در خصوص ارزیابی تخصصی قابلیت استفاده از نقش‌ها و مفاهیم این چارچوب برای آرفا، متخصصان و خبرگان این حوزه، کارآمدی این چارچوب و نقش‌ها و مفاهیم آن را مورد تأیید قرار دادند. لذا استفاده از این چارچوب هم از جهت معیارهای آموزش الکترونیک و هم از نظر معیارهای آرفا مطلوب است، لذا به

راحتی و با اطمینان خاطر می‌توان از آن برای استفاده در آموزش الکترونیکی آرفا بهره گرفت.
با استفاده از این چارچوب مطابق نظر معلم (2007)، گرنٹ و تورنتون (2007) و آسبرن (2004)، فراگیران می‌توانند مطابق با نیازها و علایق خود، مطالب و محتوای درسی را انتخاب کنند، زیرا تنوع فعالیت‌ها و محتوایی که بر اساس انواع نقش‌ها و مفاهیم زبانی موجود در این چارچوب تهیه و طراحی می‌شوند، بسیار زیاد است. از سویی دیگر همین فعالیت‌های مبتنی بر زندگی روزانه که از دل نقش‌ها و مفاهیم زبانی استخراج شده‌اند، یادگیری را برای فراگیران عینی و ملموس می‌کنند که این به نوبه خود همسو با عقاید چن (2007)، گدیک (2013)، داهالان (2013) بر انگیزه آنان برای یادگیری و ماندگاری و تثبیت مطالب آموختنی می‌افزاید. همچنین شبکه خودارزیابی موجود در چمزا امکان خود ارزیابی برای فراگیران را مهیا می‌کند. با این کار مطابق عقیده دومان و بهادر (2104) امکان دریافت بازخورد سریع برای آنان فراهم می‌آید و این به نوبه خود انگیزه مرور محتوا و تفکر هدفمندتر را ایجاد می‌کند و منجر به نتایج یادگیری مطلوبتری میان فراگیران می‌شود (دومان و بهادر، 2014؛ کیم و همکاران 2014؛ سوان و همکاران، 2014).

سرانجام اینکه نتایج این تحقیق هم‌راستا با نتایج تحقیق سابا (2012)، نشان داد که استفاده از این چارچوب در قالب فضای مجازی باعث تقویت انگیزه زبان‌آموزان خواهد شد. علاوه بر این یکی از ملزومات و نیازهای اصلی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را که دغدغه متخصصان و خبرگان (1391؛ پهلوان نژاد، 1387؛ صفارمقدم، 1389؛ آقاگل‌زاده، 1391؛ قاسم‌پور، 1391؛ صحرایی، 1391؛ قره‌گزی و اصغرپور، 1391؛ برقی و بنایی، 1391؛ زندی، 1392) در این حوزه است، مرتفع خواهد کرد و راه را برای گسترش زبان فارسی در سطح جهانی خواهد گشود.

همچنین این چارچوب هم‌راستا با مدل‌های معروف ارائه محتوای کوک و دوپراس (2004)، میناسیان و باتمانیان (2002)، الیس و هنفر (2003)، امکان ایجاد رابطه دوسویه میان تجزیه و تحلیل نتایج یادگیری و طراحی فعالیت‌های متناسب برای زبان‌آموزان به منظور ارتقای فرایندهای شناختی خاص را فراهم می‌کند. زیرا مقیاس‌های توصیفی این چارچوب در واقع همان اهداف و نتایج یادگیری هستند که برای سطح مهارتی خاص عبارت‌بندی و تهیه شده‌اند؛ کافی است سطح مهارتی زبان‌آموز شناسایی شود، سپس نتایج یادگیری از دل مقیاس‌های مربوط به فعالیت‌های زبانی، شناختی و رفتاری متناسب با آن سطح خاص استخراج گردد و برای هر یک متناسب با نقش‌ها و مفاهیم زبانی، فعالیت‌هایی متناسب با فرهنگ و جامعه تنظیم شود.

منابع

- سعدی، زری و حسینی شرفی نژاد (1391). طراحی یک بسته الکترونیکی برای بهبود آموزش و سنجش واژگان پایه، پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، سال دوم، شماره اول، 135-154.
- صحرایی، رضا (1391). چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان از منظر برنامه‌ریزی درسی، پژوهش‌های زبان‌شناسی، سال چهارم، شماره 1، صص: 97-113.
- صفارمقدم، احمد (1389). آروفا رویکردی جدید در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، زبان‌شناخت، سال اول، شماره 2، صص: 51-70.
- ظریف صناعی، ناهید (1389). بررسی معیارهای کیفیت و اثربخشی یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی. مبداء، شماره سوم، زمستان 89. صص: 24-89.
- قاسم‌پورمقدم، حسین (1391). ضرورت طراحی برنامه درسی نوین برای آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان. چکیده مقالات نخستین همایش آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. صص: 8.
- قره‌گزی، مهری و مهرداد اصغرپور (1391). نقد و بررسی شیوه‌ها و متون آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، مجموعه مقالات دومین همایش آموزش زبان فارسی و زبان‌شناسی، صص: 1-10.
- آقاگل‌زاده، فردوس و حسین داوری (1390). جهانی شدن و زبان فارسی: بحثی در ضرورت اتخاذ رویکردی واقع‌بینانه در خصوص جایگاه زبان فارسی در عصر جهانی شدن، چکیده مقالات نخستین همایش آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. صص: 1.
- برقی، فاطمه و رضا بنایی (1391). راه کارهای ترویج فرهنگ و ادب پارسی از طریق آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان، چکیده مقالات نخستین همایش آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. صص: 5.
- پهلوان‌نژاد، رضا (1378). نقد و بررسی منابع موجود در زمینه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، خلاصه مقالات ششمین مجمع بین‌المللی استادان زبان و ادبیات فارسی، 214-227.
- تاج‌الدین، سیدضیاء‌الدین و محبوبه نعمتی (1391). بررسی تأثیر آموزش از طریق رایانه در مقایسه با روش سنتی بر میزان یادگیری زبان آموزان غیرفارسی زبان. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دوره 1، شماره 1، پائیز 91. صص: 101-122.
- زندی، بهمن (1392). اصول و مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش زبان فارسی، چاپ چهارم، تهران: دانشگاه پیام نور

Ausburn, L.J. (2004). Course design elements most valued by adult learners in blended online education environments: An American perspective". Educational Media International, 41(4), 327-337. Retrieved

from: <https://www.uwec.edu/AcadAff/resources/edtech/upload/CourseDesignElementsMostValued>
Chen, S.J. (2007). Instructional design strategies for intensive online courses: An objectivist

- constructivist blended approach. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1). Retrieved from: http://pdf.aminer.org/000/270/261/-online_learning_support_in_constructivist_environments.pdf.
- Cook, D.A. & Dupras, D.M. (2004). A practical guide to developing effective web-based learning. *Journal of General Internal Medicine*, 19 (6), 698-707.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Crews, T.B.; Wilkinson, K. and Neil, J.K. (2015). Principles for Good Practice in Undergraduate Education: Effective Online Course Design to Assist Students' Success". *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11 (1), 87-100.
- Dahalan, N.; Hasan, H.; Hassan, F.; Zakaria, Z. & Noor, W.A., W.M. (2013). Engaging students online: Does gender matter in adoption of learning material design? *World Journal on Educational Technology*, 5(3), 413-419.
- Devine, C. (2013). The skills both online students and teachers must have. *Eduademic: Connecting Education and Technology*, Retrieved from: <http://www.edudemic.com/-2013/03/the-skills-both-online-students-and-teachers-must-have/>
- Domun, M. & Bahadur, G. (2014). Design and development of a self-assessment tool and investigating its effectiveness for e-learning. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(1). Retrieved from: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2014/Domun_Bahadur.pdf
- Ellis, T.J. & Hafner, W. (2003). Engineering an online course: Applying the secrets of computer programming to course development. *British Journal of Educational Technology*, 34(5), 639-650.
- Fulcher, G. (2008). Testing times ahead. *Liaison Magazine - Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies*, 1, 20-24.
- Gedik, N.; Kiraz, E. & Ozden, M.Y. (2013). Design of a blended learning environment: Considerations and implementation issues. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1). Retrieved from <http://ascilite.org.au/ajet/submission/index.php/AJET/article/view/6>.
- Grant, M. R. & Thornton, H. R. (2007). Best practices in undergraduate adult-centered online learning: Mechanisms for course design and delivery. *Journal of Online Learning and Teaching* 3(4), 346-356.
- Guidera, S. (2004). Perceptions of the effectiveness of online instruction in terms of the seven principles of effective undergraduate education. *Journal for Educational Technology Systems*, 32(2-3), 139-178. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.-2013.10.006>.
- Huang, H.M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27-37.
- Kedde, G.S. (2004). The CEF and The Secondary School Syllabus. In Morrow, K. (ed.). *Insights from the Common European Framework of References*. Oxford, England: Oxford University press, 43-54.
- Kim, M.K.; Kim, S.M.; Khera, O. & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, 22, 37 – 50.
- Kruger, M. (2010). Students' changing perceptions on the impact of the online learning environment: What about good teaching practice? *Proceedings of the International Conference on E-Learning*, 188- 196.
- Lee, J. (2014). An exploratory study of effective online learning: Assessing satisfaction levels of graduate students of mathematics education associated with human and design factors of an online course. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 15(1). Retrieved from <http://facultyecommons.org/wp-content/uploads/2014/01/APLeePDF.pdf>.
- Lenz, P. (2004). The European language portfolio. In Morrow, K.(ed.), *Insights from the Common European Framework of References*. Oxford, England: Oxford University press, 22-30
- Lister, M. (2014). Trends in the design of E-learning and online learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(4), 671-680.
- Minasian-Batmanian, L.C. (2002). Guidelines for developing an online learning strategy for your subject. *Medical Teaching*, 24(6), 645-657.
- Morrow, K. (ed.). (2004). *Insights from the Common European Framework of*

- References. Oxford, England: Oxford University press
- Piccardo, E. (2014). From communicative to action-oriented. Retrieved at : http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearch-Pathway_English.pdf.
- Sabatar, C.P. (2012). A pioneer study on online learning environments following CEFR for Languages. Social and behavioral science 46, 1984-1955
- Salmon, G. (2002). E-tivities: The key to active online learning. New York, NY: Routledge Falmer.
- Swan, K.; Day, S.; Bogle, L. & Matthews, D. (2014). A collaborative, design - based approach to improving an online program. The Internet and Higher Education, 21, 74-81.

