

محتوای آموزشی دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های خاص کانون زبان

ایران: ارزیابی سطوح کلان، میانی و خرد

محمود رضا عطایی*

استاد رشته آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه خوارزمی،
تهران، ایران

عصمت بابایی**

دانشیار رشته آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه خوارزمی،
تهران، ایران

محمد شاهین تقدومی***

دانشجوی دکتری تخصصی رشته آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه خوارزمی،
تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۹/۲۰، تاریخ تصویب: ۹۷/۰۶/۲۱، تاریخ چاپ: مهر ۱۳۹۷)

چکیده

موفقیت یک دوره آموزشی مستلزم نیازسنجی، به‌روزرسانی مستمر و همچنین حصول اطمینان از درک متقابل و همسوی افراد ذینفع در سطوح کلان، میانی و خرد از جنبه‌های مختلف آموزشی آن دوره است. بدیهی است این امر در آموزش زبان با هدف‌های خاص که خود جنبشی نیازمحور است، پررنگ‌تر است. از این رو، این پژوهش برای فراهم‌سازی بایسته‌های بازنگری و رفع اشکالات احتمالی دوره‌های نوپای آموزش زبان با هدف‌های خاص کانون زبان ایران که قدیمی‌ترین و بزرگ‌ترین متولی آموزش زبان در کشور است، صورت گرفته است. در این پژوهش که بخشی از یک برنامه پژوهشی گسترده است، با بهره‌گیری از پرسشنامه و مصاحبه‌های کیفی نیمه‌ساختارمند استوار بر چارچوب نظری بالدف و کپلان (۲۰۰۵)، نظرات رئیس، دو معاون، دو مدیر اداره مرکزی، چهار کارشناس پژوهش، ۳۱ مدیراستانی، ۲۵ مدرس، و ۲۲۹ فراگیر کانون زبان ایران در زمینه محتوای آموزشی دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های ویژه کانون زبان ایران بررسی و نتایج با بهره‌گیری از بررسی محتوا و آمار توصیفی به‌صورت کیفی و کمی گزارش شده است. بررسی نتایج پژوهش موجود، نشان از تفاوت و گاه تناقض برداشت افراد در سطوح مختلف دارد که پرداختن به آن می‌تواند نقطه شروع مناسبی برای بازبینی و به‌روزرسانی دوره‌ها باشد. **واژه‌های کلیدی:** آموزش زبان با هدف‌های خاص، کانون زبان ایران، ارزیابی دوره‌های آموزشی،

* E-mail: mahmood.atai@gmail.com

** E-mail: ebabaii@gmail.com

*** نویسنده مسئول: taghaddomi.shahin@gmail.com

به‌روزرسانی دوره‌های آموزشی.

۱- مقدمه

اگرچه گستره سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی، پیشینه‌ای ۵۰ ساله دارد، اما برخی از جنبه‌های آن به‌ندرت مورد توجه قرار گرفته است. بر خلاف پژوهش‌های فراوانی که در این زمینه موجود است، پژوهش‌های داده‌محور به‌ندرت یافت می‌شود و پیشینه تلاش‌ها محدود به‌مرورهای تاریخی و گمانه‌زنی‌های نظری است (بالدف^۱، ۲۰۰۲). به‌همین ترتیب، از دید جانسون^۲ (۲۰۰۹)، پژوهش‌چندانی در زمینه "هم‌کنشی کلان - خرد" انجام نشده است. بیشتر پژوهش‌های موجود، راهکارهای پیشنهادی با رویکرد بالا به پایین برای حل مشکلات زبانی در سطح ملی را بررسی کرده‌اند، بدون آن که به‌چگونگی درک و اجرای سیاست‌های ابلاغی کلان در سطوح میانی و خرد پردازد (بالدف، ۲۰۰۸؛ جانسن، ۲۰۰۹؛ کرگگز^۳، ۲۰۰۹؛ شوهایمی^۴، ۲۰۰۶؛ فرگوسن^۵، ۲۰۰۶).

آنچه گفته شد در مورد سیاست‌گذاری زبان خارجی و برنامه‌ریزی آموزش‌زبان که هر دو از زیرمجموعه‌های جوان‌تر سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی به‌شمار می‌آیند، نیز صدق می‌کند. این مطالعات نیز اغلب محدود به‌مرورهای تاریخی و گمانه‌زنی‌های نظریند و کم‌تر پژوهش‌های داده‌محور و چندسطحی انجام شده است (لمبرت^۶، ۲۰۰۱). در ایران نیز با همین مسئله مواجهیم (فرهادی^۷ و همکاران، ۲۰۱۰؛ حیاتی و مشهدی، ۲۰۱۰؛ کیانی^۸ و همکاران، ۲۰۱۰). البته در این زمینه چند مورد استثنا نیز وجود دارد؛ از جمله به‌دهم‌رده^۹ (۲۰۰۹) و مظلوم^{۱۰} (۲۰۱۲) می‌توان اشاره کرد که داده‌های پژوهش خود را از افراد ذینفع در سطوح کلان، میانی و خرد گردآوری کرده‌اند.

۱. Baldauf
۲. Johnson
۳. Kirkgoz
۴. Shohami
۵. Ferguson
۶. Lambert
۷. Farhady
۸. Kiani
۹. Dahmardeh
۱۰. Mazlum

در این شرایط، بررسی چگونگی نحوه تعبیر و اجرای سیاست‌هایی که در سطح کلان اتخاذ شده است، در سطوح میانی (برنامه‌ریزان درسی و طراحان و تهیه‌کنندگان محتوای آموزشی و طرح دروس) و خرد (مدرسان و فراگیران) الزامی است و می‌تواند اطلاعات لازم را برای راه‌اندازی و یا رفع اشکال دوره‌های یک سیستم آموزشی فراهم آورد. با این وجود، پژوهش‌های اندکی نگرش و درک افراد ذینفع در تمامی سطوح را نسبت به جنبه‌های مختلف یک نظام آموزشی بررسی کرده‌اند (تلفسن^۱، ۲۰۰۲؛ جانسن، ۲۰۰۹؛ شوهای، ۲۰۰۶؛ فرگوسن، ۲۰۰۶). برای مثال، پژوهش‌های اندکی درک طراحان دوره را از یک سو و تهیه‌کنندگان محتوا و طرح دروس را از سوی دیگر در ارتباط با جنبه‌های مختلف یک دوره آموزشی ارزیابی کرده‌اند (ماشوارا^۲، ۲۰۱۱). در ایران نیز، به‌اندک مواردی در این زمینه، می‌توان اشاره کرد (دهمرد، ۲۰۰۹؛ مظلوم، ۲۰۱۷). بیشتر پژوهش‌های حاضر به بررسی درک و شناخت مدرسان از جنبه‌های مختلف دوره‌های آموزشی پرداخته‌اند (بورگ^۳، ۲۰۰۳، ۲۰۰۶، ۲۰۱۲). علی‌رغم این موضوع، مروری جامع نشان می‌دهد که بیشتر این پژوهش‌ها، جداگانه و به‌طور انفرادی، در زمینه دریافت و نگرش مدرسان، به‌جستار پرداخته‌اند. اگرچه این کار تلاش ارزشمندی است، اما کاربرد بهینه‌ایی در زمینه بازنگری و به‌روزرسانی دوره‌های آموزشی ندارد (بورگ، ۲۰۰۳). برخی پژوهشگران نیز درک و نگرش فراگیران در زمینه جنبه‌های مختلف آموزشی را مطالعه کرده‌اند (چون^۴، ۲۰۱۴؛ گابیلون^۵، ۲۰۱۲؛ هو و تیان^۶، ۲۰۱۲؛ ژو و همکاران^۷، ۲۰۱۴). باوجود این، به‌مقایسه‌ی درک و نگرش این قشر با درک و نگرش طراحان و تهیه‌کنندگان محتوای آموزشی، برنامه‌ریزان آموزشی، و همچنین سیاست‌گذاران آموزشی کمتر توجه شده است.

اهمیت بررسی و مطالعه دیدگاه‌ها و ایده‌های افراد در سطوح مختلف در آموزش زبان با هدف‌های ویژه که جنبشی نیازمحور به‌شمار می‌آید (بستورکمن^۸، ۲۰۱۰) دوچندان است. طبق

۱. Tollefson
۲. Mashuhara
۳. Borg
۴. Chun
۵. Gabillon
۶. Hu & Tian
۷. Zhou
۸. Basturkmen

نتایج پژوهش هوینگز^۱ (۲۰۰۱)، در کنار تحلیل متن، نیازسنجی بیشینه‌ایی را به‌خود در میان پژوهشگران گستره آموزش زبان با هدف‌های خاص اختصاص داده است. این مقوله یکی از ارکان اصلی در راه‌اندازی دوره‌های آموزشی است و نتایج آن نقش تعیین‌کننده‌ای در طراحی دوره، آماده‌سازی محتوای آموزشی، تعریف روش تدریس، ارزیابی پیشرفت زبان‌آموزان، و ارزیابی موفقیت کل دوره دارد. با این وجود، باید یادآور شد که نیازسنجی محدود به‌شروع دوره‌های آموزشی نیست و می‌تواند در خلال و یا پایان دوره نیز اتفاق بیفتد. هدف از این‌گونه مطالعات، گردآوری داده‌های لازم برای بازبینی و به‌روزرسانی دوره‌هاست (دادلی ایوانز و سینت جانز، ۱۹۹۸؛ فلاوردو، ۲۰۱۳).

پژوهش‌های اخیر نیز مؤید اهمیت بالای نیازسنجی در زمینه آموزش زبان با هدف‌های خاص است (اسپنس و لیو^۲، ۲۰۱۳؛ پیترز و فرناندز^۳، ۲۰۱۳؛ کپلان و استیونز^۴، ۲۰۱۷؛ گی والور، ری رچا، و وزرنوو^۵، ۲۰۱۴). برای مثال، وزنیاک^۶ (۲۰۱۰) به بررسی نیازهای زبانی راهنمایان کوهنوردی که با مرکز ملی آموزش اسکی و کوهنوردی فرانسه همکاری داشتند، پرداخته است. در پژوهشی دیگر، اسپنس و لیو (۲۰۱۳) نیازهای زبانی مهندسان تایوانی را در زمینه یکپارچه‌سازی فرایند تولید در یک شرکت تولیدی بزرگ و بین‌المللی بررسی کرده‌اند. کپلان و استیونز (۲۰۱۷) نیز نتایج یک برنامه نیازسنجی را گزارش می‌کنند که با هدف بازبینی و رفع اشکال دوره‌های انگلیسی با هدف‌های دانشگاهی که برای دانشجویان ورودی مشروط در یک دانشگاه معتبر آمریکایی برگزار می‌شد، انجام شده بود.

در ایران نیز شمار پژوهش‌های مربوط به نیازسنجی دوره‌های آموزشی در سال‌های اخیر رو به‌افزایش بوده است. برای مثال، عطایی و دشتستانی (۲۰۱۱) در خلال یک پروژه نیازسنجی، به بررسی دیدگاه‌های استادان و دانشجویان مهندسی عمران در ارتباط با استفاده از فعالیت‌های اینترنت‌محور در کلاس‌های زبان تخصصی دانشگاهی پرداخته‌اند. در مطالعه‌ای دیگر، عطایی و نظری (۲۰۱۱) نیاز دانشجویان رشته مدیریت اطلاعات سلامت را در زمینه درک مطلب

۱. Hewings

۲. Spence & Liu

۳. Peters & Fernandez

۴. Kaplan & Stevens

۵. Gea-Valor, Rey-Rocha, & Moreno

۶. Wozniak

انگلیسی بررسی کرده‌اند و دیدگاه‌های استادان و دانشجویان را در این زمینه جویا شده‌اند. همچنین، در پژوهشی گسترده، سودمندافشار و موثق (۲۰۱۶) به‌ارزیابی آموزش زبان با هدف‌های دانشگاهی در ایران پرداخته‌اند و در این راستا، نگاه استادان، دانشجویان و طراحان برنامه‌دستی را در زمینه نیازهای زبانی دانشجویان بررسی کرده‌اند. در پایان، ایرانمهر (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای گسترده و همه‌سویه به‌دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های دانشگاهی در ایران پرداخته و نمود و چگونگی اجرایی شدن سیاست‌های اتخاذ شده در سطوح کلان و میانی را در سطوح پایین‌تر بررسی کرده است.

همانطور که گفته شد، نیازسنجی، بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش زبان با هدف‌های ویژه است که نتایج آن می‌تواند تأثیری مستقیم بر راه‌اندازی و بازنگری دوره‌های آموزشی داشته باشد. با این حال، مروری بر پژوهش‌های موجود نشانگر آن است که مواردی که به‌بررسی نظر افراد در تمامی سطوح کلان، میانی و خرد پرداخته‌اند، محدود است. همچنین بیشتر پژوهش‌های داخلی متمرکز بر آموزش زبان با هدف‌های دانشگاهی است و به‌فضای غیردانشگاهی ورود پیدا نکرده است. این در حالی است که پیشینه موجود تأکید بر این موضوع دارد که آموزش زبان در ایران خارج از مدارس و دانشگاه‌ها با استقبال روزافزون روبروست (آقاگلزاده و داوری، ۲۰۱۷). همچنین، در گستره سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی، اسپالسکی (۲۰۱۲) ادعان دارد که در کنار پژوهش‌های ملی، فضاهای خاص و کوچک‌تر زبانی نیز بررسی شوند.

از این رو، پژوهش حاضر بخشی از یک پروژه پژوهشی وسیع‌تر است که با توجه به آنچه گفته شد، سعی بر آن دارد که نظرات گروه‌های ذینفع در سطوح مختلف را درباره جنبه‌های مختلف دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های خاص کانون زبان ایران که قدیمی‌ترین و بزرگ‌ترین متولی آموزش زبان‌های خارجی در سطح کشور و خاورمیانه است، بررسی کند تا شاید بستر را برای بازنگری و به‌روزرسانی این دوره‌ها مهیا سازد.

۲- هدف‌های پژوهش

پژوهشگران گستره آموزش زبان بر این باورند که محتوای آموزشی یکی از رکن‌های اصلی در زمینه تحقق هدف‌های آموزشی به‌شمار می‌آید. محتوا به‌تحقق هدف‌های آموزشی کمک

می‌کند و برای فراگیران نیز نقش مرجع را دارد (دادلی ایوانز و سینت جانز^۱، ۱۹۹۸). برای مثال، ریاضی^۲ (۲۰۰۳) عنوان می‌کند که محتوای آموزشی، پس از مدرس، مهم‌ترین نقش را در آموزش زبان ایفا می‌کند. نقش محتوا در آموزش زبان با هدف‌های خاص برجسته‌تر است. از آنجایی که آموزش زبان با هدف‌های خاص مبنی بر پاسخگویی به‌نیاز خاص مخاطبان در شرایط خاص طراحی می‌شود، نیاز به محتوای خاص نیز دارد. برخی محتوای آموزش زبان با هدف‌های خاص را آنچنان مهم می‌دانند که آن را «جنبش محتوامحور» می‌نامند (دادلی ایوانز و سینت جانز، ۱۹۹۸: ۱۸۵). با توجه به این موارد، پژوهش حاضر معطوف به بررسی نظرات افراد ذینفع در سطوح کلان، میانی و خرد درباره محتوای آموزشی دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های خاص کانون زبان ایران است. به‌ویژه، سؤالی که درباره محتوا مطرح شد، در ارتباط با ویژگی‌های محتوای آموزشی دوره‌های تخصصی و تفاوت آن با محتوای دوره‌های عمومی بود.

۳- کانون زبان ایران

کانون زبان ایران همواره به‌عنوان بزرگترین و با سابقه‌ترین نهاد در زمینه آموزش زبان‌های خارجی در سطح ایران و خاورمیانه شناخته شده است (صیامیان گرجی، ۱۳۹۵: ۱۴) و پیشینه آن به بیش از ۹۰ سال قبل و به‌زمان تأسیس انجمن روابط ایران و آمریکا برمی‌گردد (حیاتی و مشهدی، ۲۰۱۰؛ صیامیان گرجی، ۱۳۹۵).

کانون زبان ایران پس از پیروزی انقلاب اسلامی در اواخر سال ۱۳۵۸، با ۳۴۲ زبان‌آموز شروع به کار کرد. اما این آمار تا سال ۱۳۶۴ رشدی ۵۰۰ درصدی داشت و به ۵۵۵۷ نفر رسید. نتیجه این توسعه پایدار ۳۶۰ هزار زبان‌آموز در سال ۱۳۷۹ و همچنین بالغ بر ۴۰۰ هزار زبان‌آموز در سال ۱۳۸۵ بوده است. به‌همین ترتیب، در سال ۱۳۸۸، ۵۸۰ هزار و در سال ۱۳۹۰، بیش از ۶۸۰ هزار زبان‌آموز از خدمات آموزشی کانون زبان ایران بهره‌مند شدند (صیامیان گرجی، ۱۳۹۵).

اینک، کانون زبان ایران تنها موسسه آموزش زبان خارجی وابسته به دولت و وزارت آموزش و پرورش است که در تمام ۳۱ استان کشور حضور فعال دارد و در زمینه زبان‌های انگلیسی، عربی، فرانسه، آلمانی، اسپانیایی، روسی و فارسی خدمات آموزشی ارائه می‌دهد.

۱. Dudley-Evans & St. Johns

۲. Riazi

۴- آموزش زبان عمومی در کانون زبان ایران

بخش انگلیسی کانون زبان ایران که زیر مجموعه معاونت آموزش و توسعه منابع انسانی است و بیشترین آمار زبان‌آموزی را در مقایسه با بخش‌های دیگر دارد، کارگزار برگزاری دوره‌های ترمیک آموزش زبان انگلیسی است. این بخش در سه سطح کودکان (۷-۱۰ سال)، نوجوانان (۱۰-۱۴ سال)، و بزرگسالان (۱۴ سال به بالا) خدمات آموزشی ارائه می‌دهد. دوره‌های ترمیک بخش بزرگسالان در ۱۸ ترم و شش مقطع برگزار می‌شود به‌طوری‌که هر کدام از مقاطع elementary، pre-intermediate، intermediate، high-intermediate و advanced در سه سطح آموزش داده می‌شوند. طول هر ترم آموزشی، سه ماه و در قالب ۲۱ جلسه ۱۰۵ دقیقه‌ای است.

محتوای دوره‌ها زیر نظر معاونت پژوهش و برنامه‌ریزی تهیه، تدوین و به‌روزرسانی شده است و مسائل بومی‌سازی و همچنین حفظ ارزش‌های ایرانی-اسلامی در آن‌ها لحاظ شده است. روش تدریس به‌کار گرفته شده در این دوره‌ها نسخه‌ای بومی شده از روش گفتاری-شنیداری^۱ است که از همان ابتدا در دوره‌های ترمیک کانون زبان رایج بوده است. البته در اوایل دهه ۱۳۸۰ و با به‌روزرسانی محتوای آموزشی، روش تدریس جمله-محور جای خود را به روش تدریس متن-محور داده است (صیامیان گرجی، ۱۳۹۵).

۵- آموزش زبان تخصصی در کانون زبان ایران

یکی از هدف‌های تعریف شده کانون زبان ایران پس از پیروزی انقلاب اسلامی، برآوردن نیازهای دیگر سازمان‌ها و ساختارهای دولتی بوده است (صیامیان گرجی، ۱۳۹۵: ۵۸). گاهی این نیاز از زبان عمومی فاصله می‌گرفت و جنبه تخصصی آن پررنگ‌تر می‌شد. اولین تلاش کانون زبان در ارائه خدمات آموزشی زبان تخصصی به اوایل دهه ۱۳۷۰ برمی‌گردد. در آن زمان بر اساس نیازهای موجود، دوره‌های تخصصی برای مخاطبان گسترده‌های بازرگانی، پزشکی، هتلداری، و مهندسی برگزار شد، اما به دلیل وضعیت ساختاری کانون و همچنین نبودن بستر مناسب برای استمرار اینگونه فعالیت‌ها در آن زمان، ادامه نیافت (صیامیان گرجی، ۱۳۹۵: ۷۵). در اواسط دهه ۱۳۷۰ نیز دوره‌هایی تحت عناوین بازرگانی، منشی‌گری، ترجمه، گردشگری، و نقد فیلم برگزار شد که به‌سرنوشت دوره‌های پیشین دچار شد (صیامیان گرجی، ۱۳۹۵: ۱۱۷-۱۱۸). در دهه ۱۳۸۰ تأکید بر نوآوری و توسعه دوره‌ها و خدمات آموزشی افزایش یافت

۱. Audio-lingual method

به‌گونه‌ای که در اواسط این دهه بر اساس نیاز مخاطبان، دوره‌هایی تحت عنوان آموزش زبان انگلیسی از طریق فیلم، آشنایی با داستان کوتاه انگلیسی، تقویت تلفظ، آمادگی آزمون تافل (iBT) و آیلتس در گستره زبان انگلیسی برگزار می‌شد. در زبان‌های غیرانگلیسی نیز به‌مقوله تنوع‌بخشی توجه شد تا آنجایی که در زبان عربی دوره‌های ترجمه و گویش، در زبان اسپانیایی دوره‌های تربیت مدرس، مکالمات موضوعی، و تربیت مترجم، در فرانسه دوره‌های مکالمه روزمره و فرانسه تخصصی برای پزشکان، و همچنین در زبان آلمانی دوره‌های آمادگی آزمون ZD برگزار می‌شد (صیامیان گرجی، ۱۳۹۵: ۱۳۱). به‌دلایل مختلف، هیچ یک از این دوره‌ها، به‌غیر از آمادگی آزمون تافل (iBT) و آیلتس، ادامه نیافت.

در اواخر سال ۱۳۹۳ کانون زبان ایران تصمیم گرفت دوباره نظام‌مند و علمی به‌گستره آموزش زبان تخصصی وارد شود. از این رو، بخشی تحت عنوان آموزش زبان با هدف‌های ویژه راه‌اندازی شد. این بخش کارگزار برگزار دوره‌های خاص است و در شرایط فعلی دوره‌های گوناگونی مانند بحث آزاد، انگلیسی با هدف‌های اداری - بازرگانی، مکاتبات بازرگانی، مذاکرات بازرگانی، انگلیسی برای راهنمایان گردشگری، انگلیسی در سفر، آشنایی با شعر انگلیسی، آشنایی با داستان کوتاه انگلیسی، آمادگی آزمون تافل (iBT) و آیلتس، و انگلیسی برای پرستاران را ارائه می‌کند.

بایسته یادآوری است که دوره‌هایی که تحت نظارت این بخش ارائه می‌شود به‌یک اندازه تخصصی نیستند و بر روی طیفی قرار دارند که یک انتهای آن دوره‌های نیمه‌تخصصی - نیمه‌عمومی (برای مثال بحث آزاد) و انتهای دیگر آن دوره‌های تخصصی و فوق تخصصی (برای مثال انگلیسی با هدف‌های اداری - بازرگانی) است. همچنین فارغ از تنوع دوره‌ها، تمام آن‌ها در قالب ترم‌های سه‌ماهه و در مدت ۲۱ جلسه ۱۰۵ دقیقه‌ای ارائه می‌شود.

۶- روش تحقیق

۶-۱- نمونه

افراد ذینفع در سطوح کلان، میانی، و خرد کانون زبان ایران در این پژوهش شرکت کردند که در ادامه به‌صورت جداگانه به آن‌ها اشاره خواهد شد.

۶-۲- سطح کلان

سیاست‌گذاران کلان یک مجموعه، قادر به‌کنترل دیگر اعضای آن مجموعه و همچنین الزام

آن‌ها به پیروی از سیاست‌های اتخاذ شده‌اند (اسپالسکی^۱ و شوهامی، ۲۰۰۰). از این رو، معیار انتخاب در این سطح، مطلع بودن افراد و تأثیرگذاری آن‌ها در ارتباط با تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری‌های کلان کانون زبان بود. با بهره‌گیری از نمونه‌گیری جامع و هدفمند، سه فرد کلیدی از جمله رئیس، معاون آموزش و توسعه منابع انسانی، و معاون پژوهش و برنامه‌ریزی کانون زبان ایران برای این سطح انتخاب شدند.

۳-۶- سطح میانی

افراد ذینفع در سطوح میانی، ملزم به تلاش برای تحقق هدف‌ها و چشم‌اندازهای ترسیم‌شده در سطح کلانند (فرگوسن، ۲۰۰۶). با در نظر گرفتن این معیار، مدیران اداره مرکزی، کارشناسان پژوهش و مدیران استانی کانون زبان ایران در این سطح قرار گرفتند. مسئولیت این افراد، فارغ از شرح وظایف متفاوت آنان، لحاظ کردن سیاست‌های ابلاغی از سطوح بالاتر در زمان طراحی و برگزاری دوره‌های آموزشی کانون زبان بود.

۴-۶- مدیران اداره مرکزی

نمونه‌گیری جامع و هدفمند، ما را به سمت دو مدیر اداره مرکزی کانون زبان ایران هدایت کرد. بخش تحت نظارت مدیر پژوهش و برنامه‌ریزی، مسئولیت طراحی، تهیه و تدوین مواد آموزشی، تهیه طرح دروس و روش تدریس، و همچنین آزمون‌های میان‌ترم و پایان‌ترم را برعهده داشت. همچنین بخش تحت نظارت مدیر آموزش‌های ویژه، وظیفه انتخاب و آموزش مدرس، برگزاری و نظارت بر دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های خاص را برعهده داشت.

۵-۶- کارشناسان پژوهش

بالغ بر ۱۶ کارشناس با معاونت پژوهش و برنامه‌ریزی کانون زبان ایران همکاری داشتند که از میان آن‌ها چهار کارشناس، مسئولیت طراحی، تهیه و تدوین مواد آموزشی، تهیه طرح دروس و روش تدریس، و همچنین آزمون‌های میان‌ترم و پایان‌ترم دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های ویژه را برعهده داشتند. هر چهار کارشناس در پژوهش حاضر شرکت داشتند.

۶-۶- مدیران استانی

کانون زبان ایران به صورت متمرکز اداره می‌شود، به طوری که اداره مرکزی سیاست‌های کلان را مشخص و آن را به استان‌ها برای اجرا ابلاغ می‌کند. بدین ترتیب، مدیران استانی وظیفه اجرا و کنترل کیفیت اجرایی سیاست‌های ابلاغی در استان‌های مرتبط را به عهده داشتند. از این رو، تمام ۳۱ مدیران استانی کانون زبان ایران در این پژوهش شرکت کردند.

۶-۷- سطح خرد

تحقق سیاست‌های اتخاذی در سطوح بالاتر در سطح خرد قابل مشاهده است (شوهامی، ۲۰۰۶). از آنجا که سیاست‌های اتخاذی و اجرایی در سطوح بالاتر تأثیر مستقیم بر مقوله آموزش و همچنین افراد آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده دارد (بالدف و کپلان، ۲۰۰۵)، مدرسان و فراگیران دوره‌های آموزش زبان انگلیسی با هدف‌های ویژه کانون زبان ایران در این سطح قرار گرفتند. لازم به یادآوری است با توجه به این که پژوهش حاضر بخشی از یک پروژه ارزیابی سازمانی بوده است، همگی افراد در این سطح به نوعی ملزم به همکاری بوده‌اند.

۶-۸- مدرسان

تمام ۲۵ مدرسی که یکی از دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های ویژه کانون زبان ایران در ترم تابستان ۱۳۹۶ را تدریس کرده بودند، در این پژوهش حضور داشتند.

۶-۹- فراگیران

۲۲۹ نفر از ۲۳۷ فراگیر کانون زبان ایران که در کلاس‌های آموزش زبان با هدف‌های ویژه در ترم تابستان ۱۳۹۶ حضور داشتند، در این پژوهش شرکت کردند.

۶-۱۰- ابزار، گردآوری، و تحلیل داده‌ها

ابزاری که برای گردآوری داده‌های این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت، مصاحبه‌ی کیفی نیمه‌ساختارمند^۱ و پرسشنامه بود. این ابزار رایج‌ترین ابزار برای گردآوری داده در ارتباط با نگرش و درک مخاطبان نسبت به وقایع مختلف است (بورگ، ۲۰۱۲). همانطور که پیش‌تر گفته

۱. Semi-structured interview

شد، پژوهش حاضر بخشی از پروژه پژوهشی وسیع‌تری است که دوره‌های تخصصی کانون زبان ایران را از هفت جنبه مختلف که در چارچوب نظری بالدف و کپلان (۲۰۰۵) معرفی شده، بررسی کرده است. روش تحقیق ترکیبی - ترتیبی^۱ برای پاسخگویی به پرسش‌های پژوهشی مطرح شده به کار گرفته شد (اری^۲ و همکاران، ۲۰۱۳)، به گونه‌ای که تحلیل داده‌های گردآوری شده در هر سطح، تاثیر مستقیم بر ابزار و شیوه گردآوری داده‌ها در سطوح بعدی داشت.

نسبت ابعاد کیفی و کمی در پژوهش‌های ترکیبی یکسان نیست، به گونه‌ای که به‌فراخور شرایط پژوهشی، یکی از این ابعاد می‌تواند پررنگ‌تر از دیگری باشد (هاشمی و بابائی، ۲۰۱۳). با توجه به این که هدف عمده این پژوهش، ارزیابی موردی دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های خاص کانون زبان ایران بود، تعمیم‌پذیری یافته‌ها جزو اولویت‌های اصلی به‌شمار نمی‌آمد. از این رو، تلاش بر این بود که داده‌های مورد نظر، اطلاعات جامع و دقیقی از زوایای مختلف در ارتباط با دوره‌های مذکور فراهم آورد.

مصاحبه نیمه‌ساختارمند، به‌عنوان یکی از رایج‌ترین ابزار در گردآوری داده‌های کیفی، از پتانسیل و انعطاف لازم برای گردآوری اطلاعات دقیق، کامل، و چندوجهی برخوردار است (کرسول، ۲۰۱۲). از این رو، برای گردآوری داده‌ها از افراد ذینفع در سطح کلان، سوالاتی بر مبنای جنبه‌های هفت‌گانه چارچوب نظری بالدف و کپلان (۲۰۰۵) طراحی شد. پس از بررسی سوالات توسط چهار کارشناس و اعمال تغییرات پیشنهادی، نسخه نهایی سوالات مصاحبه که شامل ۱۶ پرسش بود، تهیه شد (ضمیمه الف) و بر اساس آن رئیس، معاون آموزش و توسعه منابع انسانی، و معاون پژوهش و برنامه‌ریزی کانون زبان ایران مورد مصاحبه قرار گرفتند. بایسته یادآوری است که مصاحبه‌ها به‌صورت رو در رو و به‌زبان فارسی برگزار شد.

با توجه به ترتیبی بودن طرح پژوهش، تمامی مصاحبه‌ها ضبط، پیاده، و تحلیل شد و نتایج مربوطه به‌همراه سوالات ابتدایی مبنای گردآوری داده‌ها از افراد سطح میانی را فراهم آورد. پس از بررسی سوالات پیشنهادی توسط چهار کارشناس قبلی و اعمال تغییرات مد نظر آنان، نسخه نهایی سوالات مصاحبه با افراد سطح میانی تهیه شد (ضمیمه ب) و بر مبنای آن مصاحبه‌هایی با مدیران اداره مرکزی، کارشناسان پژوهش، و مدیران استانی کانون زبان ایران صورت گرفت. مصاحبه با مدیران اداره مرکزی و کارشناسان پژوهش به‌صورت رو در رو و حضوری و

۱. Sequential mixed-method design

۲. Ary

مصاحبه با مدیران استانی، به دلیل پراکندگی نمونه، به صورت تلفنی برگزار شد. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، تحلیل محتوا^۱ صورت گرفت و مؤلفه‌های استخراج شده، مبنای لازم برای تهیه ابزار گردآوری داده از مدرسان و فراگیران را فراهم کرد.

همان‌طور که گفته شد، با توجه به هدف و طرح پژوهش حاضر و غالب بودن جنبه کیفی آن، تمامی افراد ذینفع در سطوح کلان و میانی کانون زبان ایران در ارتباط با دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های ویژه، مورد مصاحبه قرار گرفتند. ترجیح بر این بود که این امر در مورد افراد در سطوح خرد نیز محقق شود، اما با توجه به بزرگی نمونه مربوطه، امکان برگزاری مصاحبه با تمامی افراد وجود نداشت. گزینه دیگر ارائه همان سوالات در قالب یک پرسشنامه با قابلیت پاسخگویی به شکل تشریحی بود. از آنجا که پیشینه مربوطه استفاده از پرسشنامه‌هایی که فقط شامل سوالات تشریحی و بازند را پیشنهاد نمی‌کند، از این گزینه نیز صرف نظر شد (درنیه و تاگوچی، ۲۰۰۹: ۱۰). بهترین گزینه از نظر درنیه و تاگوچی (۲۰۰۹) در این شرایط ارائه سوال به گونه‌ای است که مخاطب امکان پاسخگویی به صورت انتخابی (انتخاب یک گزینه از میان چندگزینه) و تشریحی را داشته باشد. سرانجام، تصمیم گرفته شد بر اساس سوالات طراحی شده بر مبنای چارچوب نظری بالدف و کیلان (۲۰۰۵) و همچنین با بهره‌گیری از نتایج تحلیل داده‌های گردآوری شده از افراد در سطوح کلان و میانی، دو پرسشنامه برای بررسی نظرات مدرسان و فراگیران تهیه شود.

اعتبارسنجی ابزار کیفی نسبت به آنچه در پژوهش‌های کمی اتفاق می‌افتد، متفاوت است (کرسول، ۲۰۱۲). از طرفی، روش‌های آماری همچون تحلیل عاملی^۲ در شرایطی که ابزار مورد نظر یک سازه واحد را بررسی نمی‌کند، چندان کاربردی نیست (اری و همکاران، ۲۰۳). در این گونه موارد، اعتبار کیفی^۳ ابزار پژوهشی و پاسخ‌های مبتنی بر آن بررسی می‌شود. از آنجا که همه موارد گنجانده شده در پرسشنامه‌ها مبتنی بر جنبه‌های هفت‌گانه چارچوب بالدف و کیلان (۲۰۰۵) و همچنین با بهره‌گیری از نتایج تحلیل داده‌های گردآوری شده از افراد در سطوح کلان و میانی بود، اطمینان نسبی از اعتبار محتوایی این ابزار وجود داشت. با این وجود، از چهار کارشناسی که پیشتر سوالات مصاحبه‌های سطوح قبلی را بررسی کرده بودند، خواسته شد پرسشنامه‌ها را مطالعه و از جنبه ارتباط محتوایی و شیوایی بیان ارزیابی کنند. پس از اعمال

۱. Content analysis

۲. Factor Analysis

۳. Credibility

تغییرات مدنظر این افراد، از شش مدرس و ۱۴ فراگیر دعوت شد تا سوالات پرسشنامه‌ها را بررسی و نظر خود را در ارتباط با قابل‌فهم بودن موارد اعلام کند. با توجه به‌بازخورد گرفته شده، سوالات پرسشنامه‌ها بار دیگر ویرایش و نسخه نهایی آن‌ها تهیه شد (ضمیمه پ و ت). پرسشنامه‌ها از طریق مدیران استانی در اختیار ۲۵ مدرس و ۲۳۷ فراگیر قرار داده شد. همگی مدرسان پرسشنامه مذکور را پر کردند و بازگرداندند اما از ۲۳۷ فراگیر ۲۲۹ نفر این کار را انجام دادند. در ضمن، برای تمامی سوالات این دو پرسشنامه، شرایط پاسخگویی به‌دو حالت وجود داشت: ۱) انتخاب یکی از گزینه‌های ۱. کاملاً مخالفم، ۲. مخالفم، ۳. نظری ندارم، ۴. موافقم، و ۵. کاملاً موافقم، بر روی مقیاس لیکرت، و ۲) اظهارنظر به‌صورت تشریحی راجع به‌سوال مربوطه. همچنین، همان شش مدرس و ۱۴ فراگیری که در اعتبارسنجی سوالات همکاری کرده بودند، مورد مصاحبه قرار گرفتند. از آمار توصیفی برای تحلیل سوالات پنج‌گزینه‌ای نوع لیکرت و از تحلیل محتوا برای تحلیل نظرات تشریحی و مصاحبه‌ها استفاده شد.

این پژوهش با بهره‌گیری از یک جنبه از جنبه‌های هفت‌گانه چارچوب مربوطه، نظر افراد ذینفع در سطوح مختلف را در مورد محتوای آموزشی دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های ویژه کانون زبان بررسی کرده است. بایسته یادآوری است از مجموع سوالات مصاحبه‌های کیفی، یک سوال به‌مبحث محتوای دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های ویژه و تفاوت آن با محتوای دوره‌های عمومی کانون زبان ایران که مدنظر پژوهش حاضر است، اختصاص یافت. همچنین، بنابر مؤلفه‌های استخراج شده از طریق تحلیل محتوای مصاحبه‌های کیفی صورت گرفته، چهار سؤال از پرسشنامه ۳۵ سؤالی مدرسان و چهار سؤال از پرسشنامه ۳۰ سؤالی فراگیران به‌این مبحث اختصاص یافت.

۷- نتایج

در این بخش، سیاست‌های اتخاذ شده در باره محتوای آموزشی دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های خاص بررسی شده‌است. سؤالی که مطرح شد در باره ویژگی محتوای آموزشی دوره‌های تخصصی و تفاوت آن با محتوای دوره‌های عمومی بود. نتایج بررسی داده‌های به‌دست آمده از طریق مصاحبه‌های کیفی نیمه‌ساختارمند و همچنین پرسشنامه‌ها به‌ترتیب ارائه می‌شود.

۷-۱- سطح کلان

سیاست‌گذاران کلان اذعان داشتند با توجه به اینکه محتوا تخصصی است و به‌منظور پاسخگویی به نیاز قشر خاصی از فراگیران تهیه شده است، تفاوت اساسی با محتوای دوره‌های عمومی دارد. در این زمینه، معاون آموزشی و توسعه منابع انسانی بیان کرد:

قبل از هر چیز دیگری، محتوای دوره‌های ESP است که تفاوت ایجاد می‌کند. محتوای ESP باید به‌گونه‌ای باشد که زمانی که به آن نگاه می‌کنیم از همان ابتدا تفاوت را احساس کنیم. چیدمان، فعالیت‌ها، تصاویر، صفحه‌آرایی و حتی تیرهای بخش‌های مختلف کتاب متفاوت است.

معاون پژوهش و برنامه‌ریزی ضمن تأیید بر نکات برگزیده، براین‌باور بود که افزون بر تفاوت محتوای دوره‌های تخصصی و عمومی، محتوای یک دوره تخصصی نسبت به دوره‌های تخصصی دیگر نیز تفاوت عمده دارد. او اظهار کرد:

در هر حالت محتوا نسبت به محتوای عمومی متفاوت است. محتوای هر دوره نسبت به دوره‌های دیگر نیز بسیار متفاوت است. برای مثال محتوای دوره‌های پرستاری و بازرگانی با هم بسیار متفاوتند.

تفاوت دیگری که سیاست‌گذاران کلان به آن اشاره کردند، نحوه تهیه محتوا بود. برخلاف آنچه که در دوره‌های عمومی کانون زبان رخ می‌دهد، سیاست‌گذاران کلان مایل به تهیه و تدوین مواد آموزشی دوره‌ها توسط کارشناسان کانون زبان نیستند و تکثیر دوره‌های تخصصی، آن‌ها را به‌استفاده از محتوای آماده بازار ترغیب کرده است؛ هر چند در این میان بومی‌سازی محتوا تا حد امکان همچنان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. برای مثال، معاون پژوهش و برنامه‌ریزی عنوان کرد:

ترجیح ما این است که در ابتدا از کتاب‌های آماده بازار استفاده کنیم؛ اما بطور طبیعی ما بحث بومی‌سازی خودمان را نیز درباره این محتواها دنبال می‌کنیم و تا جایی که امکان داشته باشد سعی می‌کنیم این کتاب‌ها را تعدیل کنیم و در صورت نبود محتوا در بازار، کارشناسان پژوهش وظیفه طراحی و تدوین محتوا را بر عهده می‌گیرند.

رئیس کانون زبان ضمن تأیید مورد بالا، بر این باور بود که شاید این مسئله با انتظارات

مخاطبان همخوانی کامل نداشته باشد. وی همچنین به انتظارات مخاطبان درباره شکل ظاهری محتوا اشاره کرد و گفت:

ما به‌عنوان نهادی که پیشرو آموزش زبان با هدف‌های خاص در کشور است، بزرگترین چالش را با این مسئله داریم. ممکن است انتظاری که از کانون وجود دارد، در جاها و کشورهای دیگر و مراکز کوچکی که مدرس می‌تواند جزوه به‌همراه داشته باشد یا از وب‌سایت‌های مرتبط محتوا بگیرد و به‌صورت کپی سر کلاس ببرد، وجود نداشته باشد. از طرفی تهیه محتوا در قالب کتاب هزینه‌بر است و به‌راحتی نمی‌توان برای تمام دوره‌های خاص محتوا طراحی کرد. اما در ایران و کانون زبان شرایط متفاوت است. همه منتظر محتوای شسته‌رفته، مشخص، و به‌صورت کتاب رنگی با ظاهر مناسب و زیباوند. مخاطب ما خیلی درگیر جنبه ظاهری قضیه است. نگاهی سنتی هم پشت این قضیه است که هرگاه کانون زبان دوره‌ای را برگزار می‌کند، یا باید محتوا را بومی‌سازی کند، یا خودش تولید کند. برای آموزش زبان با هدف‌های خاص این انتظار هست که یا کتابی را که از قبل در بازار وجود دارد استفاده کنیم، یا معاونت پژوهش محتوایش را طراحی کند.

۲-۷- سطح میانی

۱-۲-۷- مدیران اداره مرکزی

مدیران اداره مرکزی هم تفاوت اصلی محتوای دوره‌های تخصصی با محتوای دوره‌های عمومی را نیازمحور بودن محتوای تخصصی می‌دانستند. برای مثال، مدیر بخش آموزش‌های ویژه بر این باور بود:

محتوای دوره‌های تخصصی چون بر اساس نیاز مخاطب و در حوزه‌ای خاص تعریف می‌شود، ذاتاً از محتوای دوره‌های عمومی جذاب‌تر است؛ چون به‌محض اینکه مخاطب محتوا را می‌بیند، با آن احساس آشنایی دارد و ارتباط آن را با نیاز خود احساس می‌کند. این برای دوره‌های تخصصی امتیاز است.

تفاوت دیگری که به آن اشاره شد زمانی بود که به‌تهیه مواد آموزشی اختصاص داده می‌شود. در این زمینه مدیر پژوهش و برنامه‌ریزی اظهار داشت:

محتوای دوره‌های عمومی طی سالیان طولانی تهیه شده است و در فواصل مختلف بازنگری و رفع اشکال شده است؛ اما دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های خاص، با توجه به نیاز مخاطبان باید به سرعت تهیه شود. پس نمی‌توان چند سال صبر کرد و بعد برای مثال دوره مهندسی را شروع کرد. زمانی که نیاز وجود داشته باشد، باید طی یک یا دو ماه دوره‌ها را آماده برگزاری کنیم.

۲-۲-۷- کارشناسان پژوهش

بیشتر کارشناسان پژوهش هم به نیازمحور بودن محتوای دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های خاص اشاره کردند. برای مثال، کارشناس #۲ عنوان کرد:

در چند مورد محتوا تولید شده است و از جایی گرفته نشده است. برای مثال تألیف چند مورد از جمله بحث آزاد و انگلیسی در سفر به عهده خود من بوده است. محتوای این دوره‌ها به نیاز بچه‌ها نزدیک‌تر است و به این دلیل برایشان جذاب‌تر است.

اما یکی از کارشناسان (کارشناس #۱) بر این باور بود که هر محتوایی ضعیف‌هایی دارد و این مدرس است که نقش پررنگ‌تری از محتوا را در کلاس ایفا می‌کند.

محتوا مهم است، اما نظر شخصی من این است که مدرس تأثیرگذارتر از محتوا خواهد بود. به طریقی که اگر بدترین محتوا را به مدرسی کاربلد بسپرید، بهترین استفاده را خواهد برد و بالعکس، اگر بهترین محتوا را به مدرسی که دانش و تجربه کافی ندارد، بسپرید نتیجه نامطلوب خواهد بود. محتوا نباید دیکته کند که کلاس چگونه باید درس داده شود. کسی که تشخیص می‌دهد در کلاس چه اتفاقی باید بیفتد، مدرس است و البته آن مدرس باید تجربه و دانش لازم را داشته باشد. محتوای فعلی خوب است، البته ضعیف‌هایی دارد که در تمامی کتاب‌ها وجود دارد و این مدرس است که باید این ضعیف‌ها را جبران کند.

۳-۲-۷- مدیران استانی

از ۳۱ مدیر استانی که با آن‌ها مصاحبه شد، ۱۷ نفر هیچ اطلاعی از محتوای آموزشی دوره‌های تخصصی نداشتند. شش نفر نظرشان این بود که محتوا مناسب است و نسبت

به محتوای دوره‌های عمومی جذابیت بیشتری ایجاد می‌کند. برای مثال، مدیر # ۴ گفت:

کتاب ما بسیار خوب است. متن‌های بسیار خوبی دارد و همچنین فعالیت‌های خوبی هم در آن گنجانده شده است. زمینه خوبی برای شرکت فراگیران در بحث و تعامل کلاسی ایجاد می‌کند. به‌طور کلی، استانداردها در آن رعایت شده است.

مدیر # ۱۷ نیز محتوای دوره گردشگری را با محتوای دوره مشابه ارائه شده در ساختاری بیرون از کانون، مقایسه کرد و اظهار کرد:

در مورد دوره گردشگری، تجربه آن را در استان خود داشتیم. واقعاً محتوا متفاوت و باکیفیت است. زمانی که کتاب این دوره را که کتابی اورجینال است با کتابی که میراث فرهنگی آموزش می‌دهد، مقایسه کردم، دیدم که واقعاً منابع ما سرتر است. باز خوردی که از فراگیران و مدرس دوره گرفتم نیز تأیید می‌کند که از این منبع بسیار لذت برده‌اند.

یکی از مدیران (مدیر # ۱۰)، ضمن تأیید مناسب بودن محتوا، بسندگی به آن را در دوره‌های تخصصی نامناسب دانست و بر این باور بود که باید جنبه‌های عملی نیز به دوره‌ها اضافه شود:

یک سری از این دوره‌ها ممکن است به فعالیت‌های عملی هم نیاز داشته باشند. مثلاً در دوره‌های گردشگری نیاز است که ضمن آموزش فشرده نظری، یک یا دو دوره هم به صورت عملی آموزش داده شود. برای مثال یک دوره کوتاه مدت بازدید از جاذبه‌های ایران برگزار شود و فراگیران بتوانند معرفی آثار تاریخی ایران را تمرین کنند تا احساس شود که به هدف نهایی رسیده‌ایم.

البته مدیرانی نیز بودند که از محتوا ایراد گرفتند. گروهی از آنان از به‌روز نبودن محتوا و همچنین تکراری بودن آن شکایت داشتند. برای نمونه، مدیر # ۲۶ عنوان کرد:

کسانی که در دوره بازرگانی ما بودند، عموماً افرادی بودند که در شرکت‌های بین‌المللی کشتی‌سازی کار می‌کردند. این‌ها توقع داشتند که چیزهای بیشتر و به‌روزتری بیاموزند. برای مثال، یک قسمت از کتاب مربوط به معرفی شرکت‌های بازرگانی بود که

مربوط به چند دهه گذشته بود. فکر می‌کنم محتوایی که مربوط به امور بین‌المللی باشد باید خیلی به‌روز باشد که این محتوا این ویژگی را نداشت.

در همین راستا، مدیر # ۶ مطرح کرد:

در دوره بحث آزاد خیلی از مطالب و متون تکراری است؛ مطالبی است که در دوره‌های ترمیک کانون نیز پوشش داده شده است. اگر فراگیری دوره‌های کانون را گذرانده باشد و در دوره بحث آزاد شرکت کند، برایش جذابیتی ندارد.

مدیر # ۱۲ هم بر اساس بازخوردی که از زبان‌آموزان گرفته بود، درباره طراحی محتوای یکی از دوره‌ها، با فرض این که مخاطب دوره آقایانند و علایق و نیازهای متفاوت خانم‌ها را لحاظ نکرده است، نکاتی را اظهار داشت:

بحث‌هایی که در مورد محتوای بحث آزاد بود از این قبیل بود که برای مثال، کلاس خانم‌ها می‌گفتند ما به فوتبال علاقه نداریم و نمی‌توانیم در این مورد صحبت کنیم. ترجیح می‌دهیم مسائل دیگری باشد که یا برای خانم‌ها جذاب باشد یا حداقل عمومیت بیشتری داشته باشد. در کل محتوا را خسته کننده می‌دیدند. البته این می‌تواند خسته کننده باشد.

باوجود این، گروهی دیگر بر این باور بودند که خود محتوا از لحاظ آموزشی مناسب بوده است، اما شکل ظاهری آن ایجاد اشکال کرده است. برای مثال مدیر # ۲۱ بیان کرد:

جزوه آموزشی اصلاً خوب نبود و نمی‌توانست پاسخگوی نیازهای زبان‌آموزان امروزی باشد. الان زبان‌آموزان دوره‌هایی که در جاهای دیگر شرکت می‌کنند با کتاب‌های چاپ شده و رنگی و با لوح‌های فشرده‌ای که کیفیت بالا دارند، کار می‌کنند. محتوای ما از لحاظ آموزشی خوب است، اما نحوه ارائه باید تغییر کند. در هیچ‌جای دیگر مدرس به زبان‌آموز جزوه نمی‌دهد، کتاب می‌دهد. در حالی که ما داریم محتوای خیلی خوب را در قالب یک جزوه کپی شده و سیاه و سفید به فراگیران می‌دهیم. این طبیعتاً می‌تواند علاقه زبان‌آموز را دچار مشکل کند. از لحاظ علمی - آموزشی محتوا خوب است. اما ظاهرش جای کار دارد. برای مثال از زمانی که محتوای دوره مکالمه ویژه تبدیل به کتاب شد، مخاطبان بسیار بیشتر شدند.

چند مدیر دیگر نیز شکل ظاهری محتوا را مناسب ندانستند و از اینکه محتوای برخی از دوره‌ها به شکل کپی شده ارائه می‌شود اعتراض کردند. مدیر #۲۸ بر این باور بود:

متقاضیان کانون را ویژه و نسبت به دیگر مراکز و موسسات آموزش زبان متفاوت می‌بینند. آن‌ها به همان اندازه انتظارات بیشتری از ما دارند. مواد آموزشی باید خیلی شکیل‌تر، قوی‌تر، و پربارتر از دیگر مؤسسه‌هایی باشد که در این زمینه کار می‌کنند. در دو سال گذشته که دوره بحث آزاد در استان ما برگزار شد، اولین صحبت زبان‌آموزان با ما این بود که چرا کانون باید برای دوره بحث آزاد جزوه بدهد. این نشانگر نقش محتوای آموزشی است.

همچنین مدیر #۱۲ اظهار داشت:

بازخوردی که از زبان‌آموزان گرفتم، این بود که جزوه‌های آنان کیفیت لازم را ندارد. جزوه مانند بودن محتوا و کیفیت پایین تصویرها برایشان ناخوشایند بود. از نگاه بیرون، کانون زبان آن‌چنان مؤسسه موفقی است که هرگز باور نمی‌کنند در کلاس‌هایش محتوا به صورت کپی عرضه شود. این برایشان ناامید کننده است.

مدیر #۲۴ نیز بیان کرد:

محتوای دوره بازرگانی، تألیف کانون نبود. با این حال جزوه‌ای کپی شده بود که وجهه خیلی خوبی نداشت. فراگیران توقع بسیار بیشتری از کانون دارند. آنان توقع دارند مواد آموزشی با کیفیت ظاهری بهتر، رنگی و کیفیت تصاویر مناسب‌تر باشد.

۳-۷- سطح خرد

۱-۳-۷- مدرسان

همان‌گونه که در جدول شماره ۱ نشان داده شده است، چهار پرسش از ۳۵ سؤال پرسشنامه مدرسان به بحث محتوا پرداخته بود. به طور کلی، بیشترین رضایت مدرسان از تناسب بین سطح دشواری محتوای دوره‌های تخصصی با سطح فراگیران بود (سؤال ۵) و کمترین میزان رضایت هم به کیفیت ظاهری کتاب‌ها اختصاص داشت (سؤال ۱۶). میزان رضایتمندی نسبت به جذابیت محتوا (سؤال ۱۵) و همچنین هم‌راستا بودن آن با نیازهای فراگیران (سؤال

(۱۴) نیز متوسط بود.

نتایج سؤال پنج نشان می‌دهد که ۱۵ نفر از مدرسان از سطح دشواری کتاب رضایت داشتند، ۹ نفر نظری نداشتند و تنها یک نفر سطح دشواری محتوا را نامناسب ارزیابی کرد. تحلیل محتوای نظرات تشریحی نیز مؤید این است که رضایت نسبی از سطح دشواری محتوای دوره‌های تخصصی وجود داشت. برای مثال، مدرس # ۱۳ که تجربه تدریس دوره‌های گردشگری را داشت، عنوان کرد:

با وجود این‌که افراد از سطوح مختلف در کلاس بودند، محتوا امکان لذت بردن همه زبان‌آموزان از کتاب را فراهم می‌کرد. من در کلاس هم زبان‌آموز سطح متوسط داشتم و هم پیشرفته. برای خودم هم جالب بود که هر دو گروه از سطح دشواری کتاب رضایت داشتند. مدرس # ۲۱ نیز که دوره بحث آزاد را تدریس کرده بود گفت:



جدول شماره ۱. سؤالات پرسشنامه مدرسان

شماره سؤال	سؤال	کاملاً مخالفم %	مخالقم %	نظری ندارم %	موافقم %	کاملاً موافقم %	میانۀ
۵	سطح دشواری کتاب با سطح زبانی فراگیران تناسب داشت.	۰	۱	۹	۱۴	۱	۳/۶
۱۴	محتوای آموزشی با نیازهای آموزشی فراگیران این دوره‌ها متناسب بود.	۴	۸	۶۰	۲۴	۴	۳/۱۶
۱۵	محتوای آموزشی مربوطه به اندازه کافی جذاب بود.	۱۲	۲۰	۲۸	۳۲	۸	۳/۱۲
۱۶	کیفیت ظاهری محتوای آموزشی مناسب بود.	۲۸	۲۰	۲۸	۱۶	۸	۲/۵۶

محتوای دوره بحث آزاد برای زبان‌آموزان سطح متوسط و متوسط به بالا و پیشرفته طراحی شده است. سه بار تا کنون این محتوا را درس داده‌ام و هر بار میانگین سطح کلاس متفاوت بوده است. اما خوشبختانه محتوا برای استفاده در هر سه حالت، انعطاف لازم را داشت.

در سؤال ۱۴ تناسب محتوا با نیازهای فراگیران بررسی شده است. در این زمینه، هفت مدرس نظر مثبت و سه مدرس نظر منفی داشتند. این در حالی است که ۱۵ نفر نظری نداشتند. در نظرات تشریحی هم این تنوع مشهود است. مدرس # ۲ بر این باور بود:

تنوع محتوای دوره عالی بود و نیاز مخاطبان را تا سطح بالایی پاسخگو بود؛ طوری که پس از هر جلسه، فراگیران احساس می‌کردند چیزهای زیادی یاد گرفته‌اند.

این در حالی است که مدرس # ۲۴ باور داشت:

گاهی متون قسمت خواندن بسیار قدیمی بود. نیاز است از محتوایی استفاده شود که متون به‌روزتری در آن گنجانده شده باشد، وگرنه مدرس احساس خوبی نخواهد داشت.

مدرس # ۲۰ هم به‌چینش ثابت محتوا در هر درس اعتراض کرد و گفت:

بعد از دو یا سه جلسه، اعتراض بچه‌ها به‌چینش ثابت فعالیت‌ها در هر درس شروع شد. قابل پیش‌بینی بودن محتوا، بدترین چیز است. اینکه تو بدانی دقیقاً بعد از یک تمرین چه اتفاقی می‌افتد، کسل‌کننده است.

در سؤال ۱۵ جذاب بودن محتوا بررسی شد. ۱۰ مدرس نظر مثبت و هشت نفر نظر منفی داشتند. هفت نفر هم ترجیح دادند که نظری نداشته باشند. با وجود این، در نظرات تشریحی، مدرسان بیشتر راجع به جذاب نبودن محتوا صحبت کردند. برای مثال، مدرس # ۲۴ از کمبود تصاویر در محتوای آموزشی بحث آزاد شکایت کرد و گفت:

یکی از چیزهایی که من در کلاس‌هایم برای آب کردن یخ کلاس و شروع بحث استفاده می‌کنم، عکس‌های اول هر درس است. ولی متأسفانه عکس‌های این کتاب خیلی به‌درد این کار نمی‌خورند.

مدرس # ۱ هم به‌نبود لوح فشرده به‌همراه کتاب دوره انگلیسی در سفر اشاره کرد و گفت:

کتاب خیلی خوب و جذاب است. مباحث حرفه‌ای طراحی شده است و واقعاً فراگیران را جذب می‌کند. ولی متأسفانه هیچ فایل صوتی و یا تصویری به‌همراه کتاب ارائه نشده است. به‌همین دلیل ما نتوانستیم در کلاس تمرین شنیداری داشته باشیم.

پاسخ به سؤال شماره ۱۶ نشان می‌دهد که مدرسان کم‌ترین رضایت را از ظاهر محتوای آموزشی مرتبط داشتند، به‌طوری‌که ۱۲ نفر آن را نامناسب و تنها شش نفر آن را مناسب می‌دانستند. هفت نفر هم نظری نداشتند. نتیجه بررسی نظرات تشریحی نیز این نکته را تأیید می‌کند. برای مثال، مدرس # ۱۳ عنوان کرد:

محتوا که خیلی بد بود. جزوهای کپی شده بود که هر کسی آن را می‌دید دلش را می‌زد. اصلاً در شأن کانون نیست که جزوه سیاه و سفید دست مردم بدهیم. باید کانون

فکری به‌حال این جزوه‌ها بکند.

مدرس # ۲۵ هم در این زمینه بیان کرد:

محتوا خوب بود. می‌شد راجع به یک صفحه یک ساعت در کلاس بحث کرد. اما متأسفانه شکل ظاهری خوب نبود. شنیدم قرار است ترم بعد کتاب شود. باید زودتر، تا دیر نشده این کار را بکنند.

۷-۳-۲- فراگیران

بنابر جدول شماره ۲، چهار سؤال از مجموع ۳۱ سؤال پرسشنامه فراگیران به‌بحث محتوا مربوط بود. نتایج نشان می‌دهد که فراگیران بیشترین رضایت را از سطح دشواری کتاب (سؤال ۵) داشتند، در حالی که کم‌ترین میزان رضایت مربوط به جنبه ظاهری کتاب‌ها (سؤال ۱۳) بود. میزان رضایت از تناسب محتوا با نیاز فراگیران (سؤال ۱۱) و همچنین جذاب بودن آن (سؤال ۱۲) هم متوسط به‌بالا بود.

سؤال پنج به بررسی سطح دشواری کتاب پرداخته است. نتایج نشان می‌دهد که ۱۲۷ نفر از سطح دشواری محتوا رضایت داشتند، در حالی که تنها ۲۱ نفر ناراضی بودند. ۷۱ نفر نیز نظری نداشتند. با وجود این، در نظرات تشریحی، بیشتر فراگیران باور داشتند که محتوا برایشان آسان‌تر از حد انتظار بود و این را بد ندانسته بودند. برای مثال، فراگیر # ۲۷ باور داشت:

کتاب جذاب بود، اما اصلاً لغت نداشت. نکته گرامری خاصی هم نداشت. در کلاس عمومی کانون بمباران می‌شدیم، اما اینجا نه. البته بد هم نیست. اما شاید بهتر بود یک ذره بیشتر لغت یاد می‌گرفتیم.

فراگیر # ۱۵۸ هم که در دوره بحث آزاد شرکت کرده بود و تجربه کلاس‌های عمومی کانون را نیز داشت گفت:

جدول شماره ۲. سؤالات پرسشنامه فراگیران

شماره سؤال	سؤال	کاملاً مخالفم %	مخالقم %	نظری ندارم %	موافقم %	کاملاً موافقم %	میان‌ه
۵	سطح دشواری کتاب مناسب بود.	۴	۱۷	۷۱	۹۱	۳۶	۳/۶
		۱/۷۴	۷/۴۲	۳۵/۳۹	۳۹/۷۳	۱۵/۷۲	
۱۱	محتوای آموزشی متناسب با نیازهای آموزشی شما بود.	۳	۴۰	۵۷	۸۴	۴۵	۳/۵۵
		۱/۳۲	۱۷/۴۶	۲۴/۸۹	۳۶/۶۸	۱۹/۶۵	
۱۲	محتوای آموزشی به‌اندازه کافی جذاب بود.	۱۵	۲۸	۶۳	۸۰	۴۳	۳/۴۷
		۶/۵۵	۱۲/۲۲	۲۷/۵۱	۳۴/۹۵	۱۸/۷۷	
۱۳	کیفیت ظاهری محتوای آموزشی مناسب بود.	۱۹	۶۸	۶۸	۵۰	۲۴	۲/۹۶
		۸/۲۹	۲۹/۷	۲۹/۷	۲۱/۸۳	۱۰/۴۸	

برای من که آسان بود. البته خوب بود، چون استرس لغت حفظ کردن نداشتیم و فقط به حرف زدن فکر می‌کردیم.

سؤال ۱۱ درباره تناسب محتوا با نیاز فراگیران بود که در این میان ۱۲۹ نفر نظر مثبت و ۴۳ نفر هم نظر منفی داشتند. ۵۷ نفر هم نظری نداشتند. بیشتر نکاتی که در نظرات تشریحی مطرح شد، مربوط به نبود لوح فشرده همراه با محتوای آموزشی و کمبود تمرین شنیداری بود. برای مثال، فراگیر # ۴۷ عنوان کرد:

من خیلی دوست داشتم که مهارت شنیداری خود را هم تقویت کنم، اما کتاب اصلاً سی دی نداشت. این برای من عجیب بود.

در یک مورد هم فراگیر # ۲۳ که دوره بحث آزاد را گذرانده بود، نسبت به یکنواخت بودن کتاب و تکراری بودن تم‌ها شکایت داشت:

کتاب خوب نبود. مطالب تکراری زیاد داشت. چهار یا پنج جلسه موضوع برای من تکراری بود. باز خوب بود که بچه‌ها فعال بودند و خودشان بحث را جذاب‌تر کردند وگرنه

در باره جذاب بودن محتوا (سؤال ۱۲)، ۱۲۳ نفر نظر موافق و ۴۳ نفر نظر مخالف داشتند؛ این در حالی بود که ۶۳ نفر نظری نداشتند. تنها اعتراض قابل تأمل پس از تحلیل محتوای نظرات تشریحی مربوط به چیدمان یکنواخت کتاب بحث آزاد و تم‌های تکراری آن بود. در شدیدترین مورد، فراگیر # ۵ عنوان کرد:

من اصلاً احساس نکردم در کلاس بحث آزاد شرکت کرده‌ام. فکر می‌کردم کلاس‌های کانون است با کتاب‌های کانون. همه چیز تکراری بود. البته جو کلاس خیلی خوب بود.

کم‌ترین میزان رضایت مربوط به سؤال ۱۳ و شکل ظاهری محتوا بود، به طوری که ۸۷ نفر شکل محتوا را نامناسب و ۷۴ نفر آن را مناسب ارزیابی کردند. ۶۸ نفر نیز نظر خاصی نداشتند. در نظرات تشریحی هم فراگیران به جزوه مانند بودن محتوا، سیاه و سفید بودن آن و همچنین کیفیت پایین تصاویر اشاره کردند. برای مثال، فراگیر # ۱۵۰ عنوان کرد:

محتوای سیاه و سفید و جزوه‌ای در این دوره و زمانه عجیب است. بعضی مواقع که لازم بود راجع به عکسی صحبت کنیم، جزوه را باید جلوی چشم نگه می‌داشتی تا تازه بتوانی حدس بزنی عکس راجع به چیست. فکر کنم کانون باید تجدید نظر کند. از این لحاظ محتوای دوره‌های عمومی خیلی سرتراست.

۸- بحث و نتیجه‌گیری

تفاوت اصلی محتوای دوره‌های تخصصی و عمومی از نظر سیاست‌گذاران کلان و میانی کانون زبان ایران، نیازمحور بودن دوره‌های تخصصی و محتوای آن بود. از دید سیاست‌گذاران کلان، توجه به نیاز مخاطب منجر به این می‌شد که شکل ظاهری و ساختار داخلی محتوا متفاوت باشد. پاسخگویی سریع به نیاز مخاطب نیز، منجر به کوتاه شدن زمان تهیه و تدوین محتوای آموزشی و گاه ارائه آن به شکل کپی سیاه و سفید می‌شد. از طرفی، سیاست‌گذاران

میانی هم همسو با سیاست‌گذاران کلان باور داشتند که پاسخگویی سریع به‌نیاز مخاطب، باعث می‌شود روند تهیه و تدوین محتوا بسیار کوتاه‌تر از تهیه کردن محتوا در دوره‌های عمومی شود. همچنین به‌دلیل تناسب با نیاز مخاطب، محتوا از جذابیت بالایی نزد آنان برخوردار خواهد بود. نیازمحور بودن محتوا و جذابیت متعاقب آن، در کلام کارشناسان پژوهش نیز مشهود بود.

اینکه آموزش زبان با هدف‌های خاص بطور کامل بر مبنای پاسخگویی به‌نیاز مخاطب است، همسو با پیشینه تحقیقاتی مرتبط است (دادلی ایوانز و سینت جانز، ۱۹۹۸؛ هایلند^۱، ۲۰۰۶؛ فلاوردو^۲، ۲۰۱۳). البته نیاز، جنبه‌های مختلفی دارد و پرداختن به‌تمام آن‌ها در حد مقدور الزامی است. یکی از این جوانب، خواسته‌ها و نیازهایی است که خود مخاطب آن‌ها را حس می‌کند (هاچینسن و واترز^۳، ۱۹۸۷). در پژوهش حاضر، فراگیران، مدرسان، و همچنین مدیران استانی به‌شکل ظاهری محتوای دوره‌ها و ارائه آن به‌شکل کپی‌های سیاه و سفید اعتراض داشتند. البته این اولین باری نیست که در فضای آموزش زبان با هدف‌های تخصصی در ایران نارضایتی از شکل ظاهری محتوا وجود دارد (آقاگلزاده و داوری^۴، ۲۰۱۷). در واقع، ظاهر محتوای آموزشی آنقدر اهمیت دارد که در بیشتر چارچوب‌های نظری و چک‌لیست‌های استفاده شده برای ارزیابی محتوای آموزشی بررسی می‌شود (شلدن^۵، ۱۹۹۸).

از سوی دیگر، باید به‌این نکته توجه داشت که با توجه به‌تنوع بسیار بالای دوره‌های تخصصی، احتمال تهیه محتوای آماده از بازار گاه ناممکن است (بارنارد و زمماچ^۶، ۲۰۰۳: ۳۱۴). در این حالت، برای پاسخگویی به‌نیازهای زبانی خاص یک گروه باید به‌سمت تولید محتوا پیش رفت که با توجه به‌زمان اندک، یکی از مشکلاتی که بر سر راه خواهد بود، شکل ظاهری محتوا است که شاید از دید مخاطب چندان خوشایند نباشد (هاچینسن و واترز، ۱۹۸۷).

مسئله دیگری که یکی از کارشناسان پژوهش بر آن تأکید کرد این بود که نقش مدرس دوره پرننگ‌تر از محتوا است به‌طوری‌که مدرسی که دانش و تجربه کافی داشته باشد، می‌تواند بهترین استفاده را از محتوا ببرد و آن را به‌نیازهای مخاطب نزدیک کند. ریاضی (۲۰۰۳) نیز بر

۱. Hyland

۲. Flowerdew

۳. Hutchinson & Waters

۴. Aghagolzadeh & Davari

۵. Sheldon

۶. Barnard & Zemach

این عقیده است که مدرس تاثیرگذارترین نقش را در آموزش زبان ایفا می‌کند و محتوا در اولویت دوم است. آموزش زبان با هدف‌های تخصصی هم هر چند به‌زعم برخی محققان، «جنبشی محتوا - محور» به‌حساب می‌آید (دادلی ایوانز و سینت جانز ۱۹۹۸: ۱۸۵)، همچنان نقش مدرس در بررسی و پاسخگویی به‌نیاز مخاطب، نقشی غیر قابل انکار دارد (دادلی ایوانز و سینت جانز، ۱۹۹۸؛ هاجینسن و واترز، ۱۹۸۷).

یکی از مدیران استانی نیز بر اساس بازخوردی که از مدرسان و فراگیران گرفته بود، اظهار کرد که محتوای یکی از دوره‌ها بسیار مرد-محور طراحی شده که این باعث نارضایتی مخاطبان زن شده است. تحقیقات فراوانی در سطح ملی و بین‌المللی به‌این نکته اشاره دارد که بیشتر محتوا و مواد در زمینه آموزش زبان انگلیسی، رویکردی مرد - محور دارند و از تعادل جنسی غفلت شده است (بلومبرگ^۱، ۲۰۰۸).

به‌روز نبودن محتوای برخی از دوره‌ها و همچنین چینش ثابت و یکنواخت آن مورد دیگری بود که مدیران استانی، مدرسان، و فراگیران به‌آن اشاره کردند. برای مثال، تاملینسون^۲ (۲۰۰۳) باور دارد که این موارد در کنار عوامل دیگر، تأثیر بسزایی در جذابیت آن و در نتیجه، نمود بیشتر رویکرد انسانی در آن خواهد داشت.

همچنین، نبود تصاویر کافی و کیفیت پایین تصاویری که برخی از فعالیت‌های کتاب پیرامون محور آن شکل گرفته بود، باعث نارضایتی برخی از زبان‌آموزان و مدرسان شده بود. مروری بر پیشینه پژوهشی مرتبط، نشانگر جایگاه و اهمیت تصاویر در آموزش و بخصوص آموزش زبان است. همواره تأکید بر استفاده از تصاویر در محتوای آموزشی به‌منظور بالا بردن جذابیت تصویری و مهم‌تر از آن تهیه فعالیت‌ها و تمرین‌های متنوع تصویر - محور است (هیل^۳، ۲۰۱۳).

همچنین چندین مدرس و فراگیر اشاره کردند که در برخی محتوای استفاده شده در دوره‌های تخصصی کانون زبان ایران، کمبود فعالیت‌های شنیداری و لوح‌های فشرده صوتی و تصویری با کیفیت به‌چشم می‌آید. این در حالی است که پژوهشگران متعددی اذعان دارند که آموزش زبان باید به‌صورت چندوجهی باشد، به‌گونه‌ای که به‌حواس و هوش چندگانه انسان

۱. Blumberg

۲. Tomlinson

۳. Hill

توجه شود (گاردنر^۱، ۱۹۸۳). توجه به این امر، در تهیه و تدوین محتوای آموزشی نیز توصیه شده است (تاملینسون، ۲۰۰۳). همچنین، در آموزش زبان با هدف‌های خاص نیز محققان زیادی بر این امر تأکید داشته‌اند (پرایر^۲، ۲۰۱۳).

همانطور که مشاهده شد، پژوهش حاضر به بررسی نظرات سطوح مختلف ذینفع در کانون زبان ایران درباره محتوای آموزشی به کار گرفته شده در دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های خاص در آن مجموعه پرداخته است. بررسی نتایج نشان می‌دهد که افراد در سطوح مختلف، نظرات متفاوت و در برخی اوقات متناقض نسبت به جنبه‌های مختلف این امر داشتند. این در حالی است که پژوهشگران زیادی باور دارند که برای تضمین سلامت و موفقیت یک دوره آموزشی، افراد در تمامی سطوح باید درک یکسان و هم‌سویی نسبت به جنبه‌های مختلف آن دوره داشته باشند (جانسن، ۱۹۸۹؛ گلاتورن^۳ و همکاران، ۲۰۰۶). نتایج پژوهشی که رئیس وقت کانون زبان ایران در دهه ۸۰ نیز انجام داده است، اشاره به این موضوع دارد که عدم درک هم‌سو و مشترک از سیاست‌های ابلاغی در سطوح مختلف، یکی از بزرگترین معضلات سازمان بوده است (صیامیان گرجی، ۱۳۹۵: ۱۰۹). با توجه به این موارد، پژوهش حاضر می‌تواند نقطه شروع مناسبی برای رسیدن به درک متقابل و پساآمد آن، اعمال تغییرات مدنظر در راستای بهبود کیفیت این دوره‌ها در کانون زبان ایران به‌عنوان بزرگترین کارگزار آموزش زبان کشور به‌شمار آید.

۹- منابع

صیامیان گرجی، زهیر. (۱۳۹۵). کانون زبان ایران در گذر زمان: پیشگام بومی سازی آموزش زبان‌های خارجی. تهران: کانون زبان ایران.

Aghagolzadeh, F., & Davari, H. (2017). English education in Iran: From ambivalent policies to paradoxical practices. In R. Kirkpatrick (Ed.), *English language education policy in the Middle East and North Africa* (pp. 47-62). Switzerland: Springer International Publishing.

Alderson, C. (2009). Air safety, language assessment policy, and policy implementation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 168- 87.

Alexander, O (2012). Exploring teacher beliefs in teaching EAP at low proficiency levels. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 99-111.

۱. Gardner

۲. Prior

۳. Glatthorn

- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C. & Walker, D. (2013). *Introduction to Research in Education (9th Edition)*. Belmont, CA: Cengage.
- Atai, M. R. & Dashtestani, R. (2013). Iranian EAP stakeholders' attitudes towards using the Internet in EAP courses for civil engineering students: Promises and challenges. *Computer Assisted Language Learning*, 26(1), 21-38.
- Atai, M. R., & Nazari, O. (2011). Exploring reading comprehension needs of Iranian EAP students of health information management (HIM): A triangulated approach. *System*, 39, 30-43.
- Baldauf, R. B. Jr. (2002). Methodologies for policy and planning. In R. B. Kaplan (Ed.), *Handbook of Applied Linguistics* (pp. 391-403). Oxford: OUP.
- Baldauf Jr. B., Li, M., & Zhao, S. (2008): Language Acquisition Management Inside and Outside the School (233-250). In B. Spolsky and F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics*. Malden, MA: Blackwell.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bernard, R. & Zemach, D. (2003). Materials for specific purposes. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp.306-323). London: Continuum.
- Blumberg, R. L. (2007). *Gender bias in textbooks: A hidden obstacle on the road to gender equality in education*. Paris: UNESCO.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2012). Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis. In R. Barnard, and A. Burns (Eds.), *Researching language teacher cognition and practice: International case studies* (pp. 11-29). Bristol: Multilingual Matters.
- Caplan, N. A. & Stevens, S. G. (2017). "Step Out of the Cycle": Needs, challenges, and successes of international undergraduates at a U.S. University. *English for Specific Purposes*, 46, 15-28.
- Chun, S. Y. (2014). EFL learners' beliefs about native and non-native English-speaking teachers: Perceived strengths, weaknesses, and preferences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(6), 563-579.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th Ed.)*. New York: Pearson.
- Dahmardeh, M. (2009). *English Language Teaching in Iran and Communicative Language Teaching* (Unpublished doctoral dissertation). University of Warwick, Coventry, United Kingdom.

- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Farhady, H., SajadiHezaveh, F., & Hedayati, H. (2010). Reflections on foreign language education in Iran. *TESL-EJ*, 13(4), 1-18.
- Ferguson, G. (2006). *Language planning in education*. Edinburg: Edinburg University.
- Flowerdew, L. (2013). Needs analysis and curriculum development in ESP. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 325-347). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Gabillon, Z. (2012). Discrepancies between L2 teacher and L2 learner beliefs. *English Language Teaching*, 5(12), 94-99.
- Gea-Valor, M. L., Rey-Rocha, J., & Moreno, A. I. (2014). Publishing research in the international context: An analysis of Spanish scholars' academic writing needs in the social sciences. *English for Specific Purposes*, 36, 47-59.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2006). *Curriculum leadership: Development and implementation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hewings, M. (2001). A history of ESP through *English for Specific Purposes*. Accessed March 2, 2011 from http://www.esp-world.info/Articles_3/Hewings_paper.htm.
- Hutchison, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: CUP.
- Hayati, A. M., & Mashhadi, A. (2010). Language planning and language-in-education policy in Iran. *Language Problems and Language Planning*, 34(1), 24-42.
- Hill, D. A. (2003). The visual element in EFL coursebooks. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 174-182). London: Continuum.
- Honna, N. & Takeshita, Y. (2005). English language teaching in Japan: Policy plans and their implementation. *RELC Journal*, 36, 363-83.
- Hu, B., & Tian, L. (2012). Do teachers and students share similar beliefs about teaching and learning strategies? *System*, 40(2), 237-254.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes*. London: Routledge.
- Iranmehr, A. (2017). *A Critical Evaluation of Iranian EAP Programs from 'Language-in-Education Planning' Perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Kharazmi University, Tehran, Iran.
- Johnson, D. C. (2009). Ethnography of language policy. *Language Policy*, 8, 139-159.
- Johnson, R. K. (1989). *The second language curriculum*. Cambridge: CUP.

- Kiani, G., Shayestefar, p., Momenian, M., & Moradkhani, S (2010). *Unveiling the blind spots: (Un)stated policies in English language education in Iran*. Paper presented at the first international conference of ELT in the Islamic world, Tehran, Iran.
- Kırkgoz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy* 23(5), 663-84.
- Lambert, D. R. (2001). Adult use and language choice in foreign language policy. In R. L. Cooper, E. Shohamy, and J. Walters (Eds.), *New perspectives and issues in educational language policy: In honour of Bernard Dov Spolsky*, (pp. 171–196). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Mashuhara, H. (2011). What do teachers really want from coursebooks? In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching (2nd Ed.)* (pp. 236-266). Cambridge: CUP.
- Mazlum, F. (2012). *English Language Policy, Planning, and Practice in Iran* (Unpublished doctoral dissertation). Kharazmi University, Tehran, Iran.
- Perry, J. R. (1999). Comparative Perspectives on Language Planning in Iran and Tajikistan. In Y. Suleiman (Ed.), *Language and Society in the Middle East and North Africa: Studies in Variation and Identity* (pp. 154-74). Padstow, Cornwall, Great Britain: TJ International.
- Peters, P. & Fernández, T. (2013). The lexical needs of ESP students in a professional field. *English for Specific Purposes*, 32, 236-247.
- Prior, P. (2013). Multidimensionality and ESP research. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 519-534). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Riazi, A. M. (2003). What textbook evaluation schemes tell us? A study of the textbook evaluation schemes of three decades. In W. A. Renandya. (Ed.), *Methodology and materials design in language teaching* (pp. 52-68). Singapore: SEAMEO Regional Center.
- Sadeghi, A. A. (2001). Language planning in Iran: A historical review. *International Journal of the Sociology of Language*, 123, 7-22.
- Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 37, 237-246.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- SoodmandAfshar, H. & Movassagh, H. (2016). EAP education in Iran: Where does the problem lie? Where are we heading? *Journal of English for Academic Purposes*, 22, 132-151.
- Spence, P. & Liu, G. Z. (2013). Engineering English and the high-tech industry: A case study of an English needs analysis of process integration engineers at a semiconductor manufacturing company in Taiwan. *English for Specific Purposes*, 32, 97-109.