



شناسایی برنامه‌های درسی کارآمد در تدوین منابع آموزش زبان فارسی با مقاصد عمومی برای

غیرفارسی‌زبانان

## Identifying Effective Curricula to Create General-Purpose Educational Resources for Teaching Persian to Non-Native Speakers

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۸/۲۶؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۲/۰۱

A.R. Vakilifad (Ph.D)

امیررضا وکیلی فرد<sup>۱</sup>

**Abstract:** One of the deficiencies in the field of Persian language teaching and research is the absence of knowledge about the most appropriate curricula for creating educational resources. This study aimed to identify effective syllabi for teaching Persian to non-native speakers for general purposes. A questionnaire consisting of 11 items was used to gather data, and 43 teachers from various Persian language teaching centers in universities across the country participated in the field study. The results indicated that 9 out of 11 syllabi were favorable and effective for syllabus design in developing Persian language teaching resources and materials for non-Persian speakers. The "mixed language skills syllabus," "task-based syllabus," and "functional-notional syllabus" were ranked as the top three priorities in terms of significance and efficiency in syllabus design as an essential part of developing Persian language teaching materials for non-Persian speakers for general purposes. Additionally, "competence-based," "content-based," and "text-based" syllabi were ranked 9th to 11th.

**چکیده:** یکی از کاستی‌های حوزه دانش آموزشکاوای زبان فارسی، نبود آگاهی از مناسب‌ترین برنامه‌های درسی برای تدوین منابع آموزشی است. هدف این پژوهش شناسایی برنامه‌های درسی کارآمد برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برای مقاصد عمومی است. در این پژوهش میدانی ۴۳ مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از مراکز مختلف آموزش زبان فارسی دانشگاه‌های کشور به صورت تصادفی شرکت کرده‌اند. در این پژوهش از یک پرسشنامه محقق‌ساخته که حاوی ۱۱ گویه در مورد انواع برنامه‌های درسی که نیز اعتبارسنجی شده است، استفاده گردید. نتایج نشان داد که از ۱۱ برنامه درسی ۹ برنامه درسی در وضعیت مطلوب و اثرگذار برای تدوین منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برای اهداف عمومی قرار دارند. از نظر رتبه‌بندی ۳ برنامه درسی «مهارت‌های آمیخته زبانی»، «تکلیف‌بنیان» و «مفهومی-کارکردی» از نظر میزان اهمیت و کارآمدی برای تدوین منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برای اهداف عمومی در اولویت اول تا سوم و نیز برنامه‌های درسی «توانش‌بنیان»، «محتوابنیان» و «متن‌بنیان» در ردیف‌های نهم تا یازدهم قرار گرفته‌اند.

**Keywords:** curriculum, product-oriented syllabus, process-oriented syllabus, didactics, Persian language

**کلیدواژه:** برنامه آموزشی، برنامه درسی فراورده‌بنیان، برنامه درسی

فرایندبنیان، آموزشکاوای، زبان فارسی

طراحی برنامه درسی در زندگی کاری هر مدرسی نقش مهمی را ایفا می‌کند. برنامه درسی<sup>۱</sup> به مدرسان کمک می‌کند تا به «آنچه» و «چگونه» باید یاد داده شود، به صورتی سامان‌مند و همساز<sup>۲</sup> بیندیشند (براردو، ۲۰۰۷: ۷). طراحی برنامه درسی اساساً بر تصمیم‌گیری در مورد «واحدهای درسی» و چگونگی «چیدمان<sup>۳</sup>» آنها استوار است. بنابراین، برنامه درسی به محتوایی که باید در حوزه دانش یا رفتار یاد گرفته شود شکلی منطقی می‌بخشد و محتوا را در پیوند با «اهداف اختصاصی<sup>۴</sup>» گذرا (رابینسون، ۲۰۰۹: ۲۹۴) که برای دستیابی به «اهداف کلی<sup>۵</sup>» و مهم‌تری تعیین شده‌اند، می‌چیند.

در آموزش‌شکاو زبان<sup>۶</sup>، طراحی برنامه درسی هر چند که در زیر سایه کنش‌های آموزش زبان قرار گرفته است، اما هم‌چنان برای فعالان فرایند یادگیری-یاددهی از اهمیت بسزایی برخوردار است و جداسازی این دو دانش از یکدیگر ناممکن است. از همین‌رو، علاوه بر شناختن شیوه‌های پیچیده آموزش زبان، مدرسان زبان باید بر چارچوب‌ها و اصول طراحی برنامه آموزشی و برنامه درسی آگاهی ژرف داشته باشند (ریچاردز و راجرز، ۲۰۱۴).

گاهی برنامه درسی و طرح درس<sup>۷</sup> با یکدیگر به اشتباه گرفته می‌شوند. برنامه‌های درسی از جمله عوامل و عناصری هستند که در تحقق بخشیدن هدف‌های آموزشی و یادگیری نقش بسزایی دارند از این‌رو، می‌توان آن را قلب نظام آموزشی به شمار آورد. برنامه‌های درسی آینه نقش‌ها و هدف‌های آموزشی می‌باشند و شایسته است به آن توجه ویژه‌ای شود (چوئتراش و همکاران، ۱۴۰۱). برنامه درسی خلاصه‌ای از موضوعات گوناگون تحت پوشش یا واحدهایی را که در یک رشته خاص در آن دوره تدریس می‌شود، توصیف می‌کند. برنامه درسی نسخه عینی و دقیق و با جزئیات بیشتر برای هر درس در یک دوره آموزشی است و مدرس می‌تواند آن را به شیوه‌ای متمایز مطابق با سبک یاددهی شخصی خود و سبک یادگیری زبان‌آموزان اجرا کند.

- 
1. Curriculum
  2. Systematically And Coherently
  3. Sequencing
  4. Objectives
  5. Goals
  6. Language Didactics
  7. Lesson Plan

شناسایی برنامه‌های درسی کارآمد در تدوین منابع آموزش زبان فارسی با ...

برنامه درسی از طرح درس‌ها برمی‌آید (گریوز و خو، ۲۰۰۰). طرح‌های درسی چارچوب ساختارمند برای یادگیری زبان هستند و معمولاً اهداف، فعالیت‌ها و ارزیابی‌هایی را در برمی‌گیرند که بر اساس نیازهای زبان‌آموزان تنظیم شده‌اند و فرصت‌هایی را برای تمرین زبان، درک فرهنگی و توسعه مهارت‌های زبانی ایجاد می‌کنند.

اهداف و محتوای برنامه درسی باید با توجه به میزان رشد ذهنی یادگیرندگان و نیز با توجه به توانایی‌ها و محدودیت‌های افراد و متناسب با تفاوت‌های فردی باشد (ادیب و همکاران، ۱۳۹۹). طرح درس‌ها برای یک درس خاص بخشی از برنامه درسی است که فصل‌ها و موضوعات را به تفصیل دربرمی‌گیرد و جزئیات بیشتر نیز در کتاب‌های درسی به آنها اشاره می‌گردد. کتاب درسی موارد و نکات ضروری هر دو برنامه آموزشی و برنامه درسی را برای یک دوره یا سال تحصیلی دربرمی‌گیرد (گریوز و خو، ۲۰۰۰).

کتاب‌های درسی غالباً مجموعه سطح‌بندی شده‌ای برای یادگیری زبان‌ها هستند که گاه هم‌زمان به چند مهارت زبانی (شنیداری، گفتاری، خوانداری، نوشتاری و اجتماعی - فرهنگی) و گاه تنها به یک مهارت و زیرمهارت‌ها (واژه، دستور، املا، تلفظ و ...) می‌پردازند. دیدگاه‌ها در ضرورت استفاده از کتاب‌های درسی در کلاس‌های زبان ناهمسان است. مخالفان به‌کارگیری کتاب‌های درسی بر این باور هستند که مدرسان از کیفیت کتاب‌های مدون آموزش زبان رضایتی ندارند، نبود تنوع در کتاب‌های درسی و سر و کار داشتن با این کتاب‌ها در طول دوره آموزشی به مدت طولانی برای مدرسان و زبان‌آموزان جذابیتی ندارد و امر آموزش را برای آنان خسته‌کننده و عذاب‌آور می‌کند. از این‌رو، مدرسانی که چنین دیدگاهی دارند، در برخی از کشورهایی که نظام آموزشی آنان کانون‌گرا نیستند، مطالب درسی را بر اساس برنامه درسی خود و علاقه زبان‌آموزان تهیه می‌کنند. یکی دیگر از دلایل مخالفت‌ها این باور است که مدرسانی که اساس کارشان را بر کتاب درسی می‌گذارند، به مرور زمان آفرینندگی و مهارت‌های تدریس و کلاس‌داری خویش را از دست می‌دهند (هارمر، ۲۰۱۲).

از سوی دیگر، موافقان کتاب‌های درسی یکی از مهم‌ترین دلایل استفاده از آن را در کلاس‌های آموزش زبان این می‌دانند که بیشتر زبان‌آموزان، به‌ویژه بزرگسالان ترجیح می‌دهند که مدرس یک کتاب درسی مشخص و مربوط به خود را داشته باشد تا اینکه متن‌های مختلف و پراکنده را به تدریج در اختیارشان قرار دهد. اغلب مدرسان در این نظر موافق هستند که برای زبان‌آموزان، چه

دارای تحصیلات عالی باشند یا نباشند، وجود یک طرح درس معین یا کتاب درسی مشخص از ضروریات یادگیری زبان خارجی است (ودل، ۲۰۰۹). از دیدگاه پریش (۲۰۰۴) برتری‌هایی را می‌توان برای به‌کارگیری یک منبع درسی مشخص که بر اساس یک برنامه درسی مشخص و مناسب به رشته تحریر درآمده است، برشمرد. از جمله اینکه منبع درسی سطوح پیشرفت ساختاری و منطقی را در یک کلاس مشخص می‌کند، زمان آماده‌سازی مدرس را برای حضور فعال در کلاس درس کاهش می‌دهد، امکان پیش مطالعه مطالب جدید را برای فراگیران برای حضور فعال در کلاس درس فراهم می‌کند، نیازها و انتظار آنان را برای بردن منبع آموزشی خود به خانه و دسترسی و استفاده از هر زمان را برآورده می‌سازد و سرانجام اینکه چارچوب و راهنمایی را در تدریس و برای فعالیت‌های کلاسی در اختیار مدرسان تازه‌کار قرار می‌دهد.

یکی از مسائل مهمی که زبان فارسی با آن در حوزه آموزشکاوای دست به گریبان است، این است که برنامه‌های آموزشی زبان فارسی بر اساس نظریه‌های علمی صورت نمی‌گیرد. از همین رو، از یک برنامه آموزشی مبتنی بر اصول علمی برنامه‌ریزی درسی بی‌بهره‌ایم (صحرائی، وکیلی فرد و سلطانی، ۱۳۹۲) همین مسئله باعث شده است که پیامد آن، فقدان آگاهی در مورد برنامه‌های درسی در حوزه آموزشکاوای زبان فارسی باشد. به نظر می‌رسد که عموماً کوشش‌های پیشین در تدوین مطالب آموزشی، بر پایه تجربه‌های مدرسان در کلاس بوده است. آشکار است که یادگیری زبان دوم در روندی منظم و طبیعی روی می‌دهد. اما نبود طرح درس مشخص باعث می‌شود که یادگیری محتوای درسی و مهارت‌های زبانی با روندی طبیعی و در چیدمانی نظام‌مند صورت نپذیرد. در چنین وضعیتی، مسأله اصلی این است که با استفاده از کدام برنامه درسی، مدرسان زبان فارسی می‌توانند عملاً کتاب‌های آموزشی علمی و پویا و متناسب با نیازهای گوناگون فارسی‌آموزان در مناطق دوزبانه ایران، فارسی‌آموزان غیرایرانی و ایرانیان نسل دوم و سوم خارج از کشور تدوین کنند. مواجه شدن با کتاب‌های درسی بر اساس طرح درس‌های سنتی و با قالب و ساختاری نامتناسب با ویژگی‌های زبان فارسی و فارسی‌آموزان، آسیب‌های جدی در امر یادگیری را ایجاد کرده است.

استخراج و شناسایی کارآمدترین برنامه‌های درسی از دیدگاه مدرسان آموزش زبان فارسی هدف اصلی این پژوهش است. مرور و معرفی انواع برنامه‌های درسی که در طول دهه‌های گذشته پدیدار شده‌اند، بخشی از هدف‌های فرعی این پژوهش است. پرسش اصلی پژوهش این است که

شناسایی برنامه‌های درسی کارآمد در تدوین منابع آموزش زبان فارسی با ...

برای غیرفارسی‌زبانان، کدام برنامه درسی در تدوین علمی منابع آموزشی زبان فارسی برای اهداف عمومی از دیدگاه مدرسان مناسب‌تر است؟ بدیهی است که یافته‌های این پژوهش به تدوین علمی منابع آموزش زبان فارسی بر اساس طرح درس مناسب و آسان‌سازی یادگیری زبان فارسی و ایجاد تجربه‌های تازه و لذت‌بخش در یادگیری دانشجویان بین‌المللی کمک خواهد کرد.

### برنامه‌های درسی

بنیان‌های فلسفی، باورهای شناختی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی شالوده برنامه‌های درسی را تشکیل می‌دهند. کتاب‌های درسی برآمده از برنامه‌های درسی هستند و جلوه‌گاه گرایش‌ها و جهت‌گیری‌ها و افکار غالب بر نظام آموزشی، برنامه‌ریزان و نویسندگان هستند که با بررسی روشمند می‌توان به مبانی نظری، رویکردها و روش‌های آنها پی برد (اکبری شلدره، ۱۳۹۳: ۶). به‌کارگیری مطلوب برنامه‌های درسی برای زبان‌آموزی، علاوه بر در نظر گرفتن نظریه‌ها و اصولی چون زبان‌شناسی، آموزش و پرورش، آموزش‌شکاوای زبان، به تمامی عناصر برنامه درسی سازنده آن نیز وابسته است، از جمله نیازسنجی و گزینش هدف‌های زبان‌آموزی، گزینش و سازماندهی محتوا، راهبردهای ارائه محتوا و شیوه‌های ارزشیابی مهارت‌های زبانی (عربی جونقانی، سلطانی و اسمی، ۱۳۹۶: ۸۸). این پژوهش به تک‌تک عناصر برنامه درسی با جزئیات بیشتر یا چگونگی ادغام آنها در برنامه‌های درسی یادگیری زبان نمی‌پردازد. به دلیل محدودیت و هدف‌های خاص پژوهش، مهم‌ترین شیوه‌ها برای طراحی و اجرای برنامه‌های درسی مؤثر یادگیری زبان در بخش مبانی پژوهش مورد بحث قرار خواهد گرفت.

**برنامه‌های درسی در آموزش‌شکاوای زبان:** در حوزه آموزش‌شکاوای زبان، برنامه‌های درسی عمدتاً به دو گونه تقسیم‌بندی می‌شود: سنتی و نوین. رابینسون (۲۰۰۹: ۲۹۶) برنامه‌های درسی را در دو گروه سنتی و نوین جای می‌دهد: برنامه‌هایی مانند دستوری و مفهومی - کارکردی را جزو برنامه‌های سنتی و برنامه‌هایی چون ساختاری، واژگانی، مهارتی و تکلیف‌بنیان را جزو برنامه‌های نوین در نظر می‌گیرد.

در یک گروه‌بندی دیگر، برنامه‌های درسی زبان به دو گروه فرایندگرا<sup>۱</sup> و فراورده‌گرا<sup>۲</sup> بخش می‌گردند. برنامه‌های درسی گروه نخست، بر آنچه یادگیرندگان در پایان دوره آموزشی خواهند دانست تمرکز دارند. در این گروه، بخش‌های گوناگون زبان به صورت جداگانه و گام به گام آموزش داده می‌شود. اجزای زبانی اندک‌اندک و آگاهانه به صورت محدود عرضه می‌شود تا زمانی که کل ساختار در ذهن یادگیرنده شکل گیرد. برای همین، به این برنامه‌های درسی ترکیبی<sup>۳</sup> نیز می‌گویند. برنامه‌های درسی دستورگرا، واژگانی<sup>۴</sup>، موقعیتی و مفهومی-کارکردی<sup>۵</sup> نمونه‌هایی از برنامه درسی فراورده‌گرا هستند.

به دلیل ناکامی برنامه‌های درسی فراورده‌گرا در افزایش مهارت‌های زبانی برای ارتباط در میان یادگیرندگان، برنامه‌های درسی فرایندگرا یا تحلیلی<sup>۶</sup> طراحی شدند. در این گونه برنامه‌های درسی تمرکز بر مشخص کردن تکلیف‌ها<sup>۷</sup> و فعالیت‌های یادگیری زبان‌آموز است که در طول دوره انجام خواهد داد. این برنامه‌ها بر اساس اهدافی که یادگیرندگان برای آن زبان را یاد می‌گیرند و انواع کنش‌های زبانی‌ای<sup>۸</sup> که برای دستیابی به آن اهداف ضروری است، طراحی می‌شوند (نجفی صارم و حمیدی، ۲۰۱۲: ۷۲). برنامه‌های درسی تکلیف‌بنیان و محتوایبنیان نمونه‌های برنامه‌های فرایندگرا هستند.

از دیدگاه رایبسون (۲۰۰۹: ۲۹۶)، با توجه به فزونی نقش یادگیرنده، اهمیت تفاوت‌های فردی و سبک‌های یادگیری، افزایش برتری روانی بر درستی در یادگیری زبان و رویکردهای تحلیلی در برنامه‌های درسی برای طراحی برنامه درسی به فرآیندهای زبان‌دوم/خارجی مناسب‌تر هستند. با در نظر گرفتن محدودیت‌های این نوشتار به معرفی کوتاه آنها در بخش زیرین می‌پردازیم.

**برنامه درسی ساختاری-دستوری<sup>۹</sup>:** یکی از سنتی‌ترین برنامه‌هایی است که در طراحی دوره آموزش زبان استفاده می‌شود و معمولاً اساس روش‌های دستور-ترجمه و شنیداری-زبانی را

- 
1. Process-Oriented
  2. Product-Oriented
  3. Synthetic
  4. Lexical
  5. Notional-Functional
  6. Analytic
  7. Tasks
  8. Language Performance
  9. Structural-Grammatical

شناسایی برنامه‌های درسی کارآمد در تدوین منابع آموزش زبان فارسی با ...

تشکیل می‌دهد. برنامه درسی دستوری به عنوان یک برنامه درسی قراردادی و مصنوعی در نظر گرفته می‌شود. زیرا از نظر آموزشکاوان زبان، برنامه‌های درسی مبتنی بر سطح‌بندی ساختاری زبان، ماهیت پیچیده زبان را به صورت نادرست آموزش می‌دهند و علاوه بر آن، از آنجا که یادگیری زبان خطی نیست، درجه‌بندی دستوری محتوا فرایند یادگیری زبان را دچار اشکال می‌کند (لارسن-فریمن و اندرسون، ۲۰۱۱).

**برنامه درسی کارکردی:** رویکرد کارکردی برای نخستین بار در دهه ۱۹۷۰ به عنوان پاسخی به محدودیت‌های احساس شده در روش سنتی دستور-ترجمه آموزش زبان پدیدار شد. رویکرد کارکردی با هدف آموزش زبان در پیوند با کارکردهای ارتباطی آن، مانند درخواست دادن، توصیه کردن، یا ابراز بیان کردن است. محتوای آموزش زبان در یک برنامه درسی کارکردی مجموعه‌ای از کارکردها است که در هنگام به کار بردن زبان مقصد استفاده می‌شود. این رویکرد بر استفاده عملی از زبان تأکید می‌کند و زبان‌آموزان را تشویق می‌کند تا مهارت‌های ارتباطی خود را در موقعیت‌های واقعی توسعه دهند.

**برنامه درسی مفهومی-کارکردی:** این برنامه درسی در دهه ۱۹۸۰ برای اصلاح رویکرد کارکردی و بر اساس نیازهای یادگیرندگان طراحی شد. ریچاردز (۲۰۱۳: ۲۰) با طرح یک دیدگاه ساختاری از زبان، به این نکته اشاره می‌کند که زبان یک نظام از عناصر ساختاری مرتبط برای رمزگذاری معنا است و همچنین، این دیدگاه کاربردی را از زبان مطرح می‌کند که زبان وسیله‌ای برای بیان معانی کاربردی است. از همین رو، برنامه درسی مفهومی-کارکردی تحت تأثیر دیدگاه کاربردی زبان قرار گرفت. در یک برنامه درسی مفهومی-کارکردی، محتوا با استفاده از ساختار دستوری چیده نمی‌شود، بلکه با کارکردها مانند اطلاع‌رسانی کردن، موافقت کردن، عذرخواهی کردن، درخواست کردن و غیره و نیز مفاهیمی چون اندازه، سن، رنگ، مقایسه، زمان، مقدار و غیره چیده می‌شود. رویکرد مفهومی-کارکردی مبتنی بر نقاط قوت رویکرد کارکردی است، اما برخی از نقاط ضعف آن را نیز برطرف می‌کند. با تأکید بر آموزش زبان در پیوند با فرایفته‌ها<sup>۱</sup> یا پنداره‌ها (مفاهیم)<sup>۲</sup>، رویکرد مفهومی-کارکردی چارچوب روشن‌تری برای سازماندهی آموزش زبان فراهم می‌کند و به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا درک عمیق‌تری از زبانی که می‌آموزند، داشته باشند.

**برنامه درسی واژگانی:** جزو نخستین برنامه‌هایی است که عموماً در آموزش زبان اجرا می‌شود. این نوع برنامه درسی، به جای ساختار جمله، واژه‌ها را به عنوان محور طراحی برنامه درسی می‌داند. هدف اصلی آن پوشش دادن رایج‌ترین واژه‌ها و عبارات زبان مقصد، همراه با متداول‌ترین معانی و کاربردهای آنها، ترکیب‌ها و الگوهای است که معمولاً در آنها رخ می‌دهد. در این نوع برنامه درسی، مبنای آموزش مهم‌ترین، پربسامدترین و کاربردی‌ترین واژه‌های زبان است. واژه‌ها بر پایه بسامد بیشتر، به عنوان نمونه ۲۰۰۰ واژه پربسامد نخست، ۳ تا ۴۰۰۰ واژه پربسامد بعدی عرضه می‌گردند. در برنامه درسی واژگانی، زبان‌آموزان عبارات از پیش ساخته‌ای را دریافت می‌کنند که در گفتگوهای روزانه استفاده می‌شوند و گویشوران بومی به راحتی آنها را درک می‌کنند. این موضوع می‌تواند فراگیری زبان را سرعت بخشد، اما از آنجا که واژه‌ها بخش جدایی‌ناپذیر هر نوع محتوای زبانی است، برنامه درسی واژگانی بیشتر به عنوان لایه‌ای از یک طرح درس جامع‌تر می‌تواند در نظر گرفته شود. هدف زبان‌آموزان فقط یادگیری مجموعه‌ای از واحدهای واژگانی نیست، بلکه افزایش آگاهی از ماهیت واحدهای واژگانی و یادگیری راهبردهایی برای شناخت، یادگیری، ساختاردهی، ذخیره و به‌کارگیری پاره‌گفتارهاست (ریچاردز، ۲۰۱۷: ۲۰۹).

**برنامه درسی موقعیتی:** محتوای آموزش زبان در یک برنامه درسی موقعیتی مجموعه‌ای از موقعیت‌های واقعی یا خیالی است که در آن زبان رخ می‌دهد یا مورد استفاده قرار می‌گیرد. موقعیت معمولاً شامل چندین شرکت‌کننده می‌شود که در یک فعالیت خاص در یک محیط خاص درگیر می‌شوند. زبانی که در موقعیتی به کار گرفته می‌شود، شامل چندین کارکرد می‌شود که در بخش قابل قبولی از گفتمان ترکیب شده است. از دیدگاه ریلی (۱۹۸۸: ۳)، هدف اصلی یک برنامه درسی آموزش زبان موقعیتی این است که کاربرد زبان در موقعیت‌های مختلف تدریس گردد، برنامه درسی موقعیتی، کارکردها را با هم تلفیق می‌کند تا محیط خاصی از کاربرد زبان را تشکیل دهد. نمونه‌هایی از این موارد عبارتند از: رفتن نزد یک دندان‌پزشک، شکایت بردن به صاحب‌خانه، خریدن یک کتاب در کتاب‌فروشی، ملاقات یک دانشجوی جدید در دانشگاه و غیره.

**برنامه درسی توانش‌بنیان<sup>۱</sup>:** برنامه‌ای است که از تمرکز بر آنچه باید زبان‌آموز بداند، به آنچه که وی باید انجام دهد، منتقل می‌شود. تأکید در این طرح درس دیگر دانسته‌های زبان‌آموز در مورد



شناسایی برنامه‌های درسی کارآمد در تدوین منابع آموزش زبان فارسی با ... یک زبان نیست، بلکه بیشتر تأکید بر آن چیزی است که وی می‌تواند با زبان انجام دهد. توانمندی‌هایی که انتظار می‌رود زبان‌آموز در ارتباط با شرایط و فعالیت‌های خاص به کار ببرد، شامل مهارت‌ها، دانش و نگرش‌های ضروری مورد نیاز برای عملکرد مؤثر زبان‌آموزان در جامعه مقصد است. این بدان معناست که دیگر برنامه‌های اجرا شده در کلاس یا نمره‌هایی که ممکن است با به خاطر سپردن به دست آمده باشد مهم نیستند، بلکه معلم با شخصی‌سازی تجربه یادگیری برای هر زبان‌آموز، باید اطمینان حاصل کند که هر زبان‌آموز پیش از آنکه بتواند به سطح بالاتر رود، بر مهارت‌های دریافتی و تولیدی زبانی تسلط کامل دارد و می‌تواند آنها را به کار گیرد.

**برنامه درسی مهارت‌بنیان<sup>۱</sup>:** این برنامه درسی در آموزش زبان یادگیری مجموعه‌ای از مهارت‌های خاصی است که می‌تواند در استفاده از زبان نقش داشته باشد. هدف احتمالی بعدی آن تقویت توانش عمومی در زبان است، یعنی یادگیری تصادفی هرگونه اطلاعاتی که ممکن است در هنگام استفاده از مهارت‌های زبان در دسترس باشد. مهارت‌ها آن توانمندی‌هایی هستند که مردم باید در یک زبان، مستقل از موقعیت یا محیطی که زبان در آن به کار می‌رود، مهارت داشته باشند. برنامه درسی مهارت‌بنیان توانش‌های زبانی را (تلفظ، واژگان، دستورزبان و گفتمان) با یکدیگر ترکیب می‌کند تا به نوع تعمیم‌یافته‌ای از رفتار مانند گوش دادن به زبان گفتاری برای درک اندیشه اصلی، نوشتن درست بندها در متن، ارائه سخنرانی‌های شفاهی و غیره دست یابند.

**برنامه درسی تکلیف‌بنیان<sup>۲</sup>:** رویکردی است که به شدت بر نظریه فراگیری زبان دوم تکیه می‌کند و مبتنی بر این دیدگاه است که یادگیری زبان موفق به جای تمرکز بر دستور زبان یا دیگر جنبه‌های نظام زبانی، نتیجه درگیر شدن با تکلیف‌هاست (ریچاردز، ۲۰۱۷: ۱۷۳). طرح درس تکلیف‌بنیان در آموزش زبان، رویکردی بر مبنای استفاده از تکالیف ارتباطی و تعاملی در تدریس است. این رویکرد را مبنای یادگیری زبان می‌دانند؛ چون مستلزم ارتباط معنادار و تعامل واحد مبادله و مذاکره است و کاربرد واقعی زبان را دارد. آموزش زبان تکلیف‌بنیان مفهوم «تکلیف» را به عنوان واحد اساسی طرح‌ریزی و آموزش مطرح می‌سازد. تکلیف، فعالیت یا هدفی است که با به کار بردن زبان انجام می‌پذیرد، مانند نشانی دادن و نشانی گرفتن، پوزش طلبیدن و مقایسه کردن.

بسیاری از زبان‌آموزان در دوره‌های دارای برنامه‌های درسی ساختاری به توانش دستوری دست می‌یابند، اما توانایی لازم برای برقراری ارتباط را به دست نمی‌آورند. برخی از زبان‌آموزان در موقعیت‌های ارتباطی واقعی قادر به تولید یک ساختار متناسب با موقعیت نیستند. اصول اساسی طرح درس تکلیف‌بنیان عبارتند از: تأکید بر فرایند یاددهی و یادگیری به جای تمرکز بر نتیجه و حاصل آن، استفاده از تکلیف‌های هدفمند و معنادار در جهت برقراری ارتباط به وسیله زبان، تشویق زبان‌آموزان به یادگیری زبان با تعامل و ارتباط هدفمند؛ در نظرگرفتن تجربه پیشین زبان‌آموزان و توانایی آنان در انجام تکلیف؛ توجه به نقش محوری برای زبان‌آموزان؛ استفاده از زبان اصیل و رایج بین گویشوران بومی و تدریس دستور چون عنصر ثانویه در کنار استفاده معنادار و طبیعی از زبان برای برقراری ارتباطات اجتماعی (رحیمی و آژغ، ۱۳۸۹: ۱۳۶).

در این راستا، طراحی برنامه درسی تکلیف‌بنیان بر کار گروهی و شرکت فعالانه در انجام تکلیف واقعی و معنادار تأکید دارد. یادگیری زبان حول انجام تکلیف‌هایی که موقعیت‌های واقعی را شبیه‌سازی می‌کنند، سازماندهی می‌شود و به گونه‌ای طراحی می‌شوند که به صورت گروهی انجام شوند و به زبان‌آموزان اجازه می‌دهند در حین استفاده از زبان مقصد با یکدیگر همکاری کرده و با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. فعالیت‌های یادگیری گروهی کوچک به یادگیرندگان اجازه می‌دهد تا اندیشه‌های خود را به اشتراک بگذارند، مهارت‌های ارتباطی کسب کنند و در حوزه زبانی، مشکلات واقعی همدیگر را کشف و حل کنند (خاوری، سراجی و یوسف زاده چوسری، ۱۴۰۲: ۷۵).

**برنامه درسی متن‌بنیان:** برنامه درسی مبتنی بر متن چارچوب آموزشی است که مدرسان مجبور به طراحی دوره‌هایی هستند که یادگیرندگانشان در کلاس بتوانند به نتایج زبان عمومی مشخص شده در توانش‌های خاص دست یابند. به طور قابل توجهی، نتایج زبان عمومی در قالب متن کامل نشان داده می‌شود، به عنوان مثال، اینکه یادگیرندگان بتوانند داستانی را بگویند، یک روایت کوتاه را بخوانند و بتوانند یک توصیف کوتاه درباره چیزی بنویسند. بنابراین، مدرسان مجبور به طراحی دوره‌هایی شدند که یادگیرندگان آنها را قادر به استفاده و تولید کامل یک متن به زبان خارجی کند. پس، طراحی برنامه‌های درسی متن‌بنیان، چارچوبی را به مدرسان ارائه می‌دهد تا این انتخاب‌ها به

شناسایی برنامه‌های درسی کارآمد در تدوین منابع آموزش زبان فارسی با ...

صورت نظام‌مند و برای ادغام عناصر برنامه درسی اصولی باشند. نتیجه آن یک محیط برنامه درسی است که در آن اندیشه‌های نوآورانه، علاقه‌مندی‌های قدیمی و تجربیات یادگیری سنتی زبان می‌تواند سازماندهی شود و به طور نظام‌مند در هم تنیده شود تا پیشرفت یادگیرنده را در مسیرهای پیشرفت مشخصی آسان‌تر کند.

در یک برنامه درسی متن‌بنیان، محتوا بر اساس کل متن است. محتوا پاروند<sup>۱</sup> مهم دیگری در خصوص این نوع برنامه درسی است که براساس نیاز یادگیرندگان و بافت اجتماعی که هدف یادگیرندگان دستیابی به آن است، انتخاب می‌شود (عباس‌زاده، ۲۰۱۳). طراحی برنامه درسی مبتنی بر متن به مدرسان زبان این امکان را می‌دهد تا استفاده از روش‌های آموزش مؤثر را پیش گیرند، حتی زمانی که رویکردهایی که این روش‌ها را شکل داده‌اند، در تکامل تئوری و عمل کنار گذاشته شده باشند. طراحی برنامه درسی مبتنی بر متن ثابت نیست؛ همزمان که دانش و درک ما از زبان بالاتر می‌رود، آن هم کامل‌تر می‌شود (فیز، ۲۰۰۲).

وجه اشتراکاتی میان برنامه‌های درسی متن‌بنیان و تکلیف‌بنیان وجود دارد. هر دو برنامه زبان را به عنوان ابزار کارکردی می‌بیند تا ابزار ساختگی و رسمی. هر دو زبان را به عنوان یک منبع برای معناسازی و برای رسیدن به اهداف هدفمند مورد استفاده قرار می‌دهند. در حقیقت، طرفداران این نوع برنامه خواهان آن هستند که آن را یک نوع برنامه ترکیبی در نظر بگیرند (عباس‌زاده، ۲۰۱۳).

**برنامه درسی محتوای بنیان:** هدف اصلی برنامه درسی محتوای بنیان انتقال محتوا و اطلاعات با استفاده از زبانی است که زبان‌آموزان آن را می‌آموزند. روش محتوای بنیان یادگیری زبان را با یادگیری دیگر مطالب محتوای درسی (جغرافیا، فیزیک، موسیقی، ریاضی و غیره) در هم می‌آمیزد. محتوا در بیشتر اوقات موضوعات درسی است. یادگیری در این رویکرد را نه می‌توان یادگیری زبان شمرد و نه یادگیری موضوع درسی، بلکه تلفیقی از هر دو می‌باشد. زیرا انگاشت بر این است که محتوا و زبان یک پیوند همزیستی ایجاد می‌کنند؛ یعنی یادگیری محتوا به یادگیری زبان کمک می‌کند و تسلط بر زبان به زبان‌آموزان امکان دسترسی آسان‌تر به محتوا را می‌دهد (استالر، ۲۰۰۸: ۶۰).

در آموزش محتوای بنیان، فراگیران از راه خواندن و شنیدن متن‌های مرتبط با محتوا، در معرض درونداد قابل فهم و معنادار در بافت قرار می‌گیرند. زبان، معنادار و وسیله‌ای برای انتقال

---

1. Component

2. Content-Based

محتواست. محتوای درس تعیین می‌کند که روی چه بخشی از زبان کار شود. با این حال، زمانی که مدرس زبان، میان محتوا و زبان ارتباط نزدیکی برقرار می‌کند، یادگیری همزمان محتوا و زبان با موفقیت همراه خواهد بود. برای نمونه، اگر موضوع درسی در مورد زندگی جانوری است، بایسته است بر زبانی تمرکز گردد که برای توصیف یک فرایند کاربرد دارد. در طرح درس محتواییان برای یک کلاس علوم کوشیده می‌شود که زبان مورد نیاز زبان‌آموزان برای قابل فهم‌تر شدن با محتوا سازگارتر گردد. در این مورد، زمان حال ساده یا قیده‌های ترتیب و واژه‌های دیگری مورد نیاز این موضوع است (هارمر، ۲۰۱۲: ۲۳۶). از چالش‌هایی که در مورد این نوع برنامه درسی وجود دارد، می‌توان به این موضوع اشاره کرد که ممکن است که زبان‌آموزان کمتر به نکات زبانی توجه کنند و یادگیری محتوا به نگرانی اصلی آنان بدل شود (وکیلی فرد، ۱۴۰۰: ۳۶).

**برنامه درسی مهارت‌های آمیخته زبانی:** فلسفه برنامه درسی مهارت‌های آمیخته زبانی بر این مفهوم استوار است که در تجربیات طبیعی و روزمره، زبان‌های شفاهی و نوشتاری معمولاً جدا از یکدیگر به کار گرفته نمی‌شوند. بلکه بر عکس، با هم می‌آیند (پرگویی و بویل، ۲۰۰۱). درخواستی را در خیابان از یک ناشناس برای راهنمایی در مورد یک نشانی می‌شنویم و به او به صورت شفاهی پاسخ می‌دهیم یا پیامی را در گوشی تلفن همراه می‌خوانیم و برای طرف مقابل پاسخ آن را می‌نویسیم. برای همین، گسترش مهارت‌های دریافتی و تولیدی و همین‌طور، زبان شفاهی و نوشتاری در پیوند با هم باید روی دهند.

اکثر آموزشکاوای و مدرسان زبان رویکرد مهارت‌های آمیخته زبان را ترجیح می‌دهند (سو، ۲۰۰۷: ۲۷)؛ این احتمال وجود دارد که بخشی از آن به علت نقدهایی باشد که بر روش‌های دستور- ترجمه یا شنیداری-گفتاری وارد شده است. بخشی از آن نیز ممکن است که به علت نظریه‌های مخالف نظریه پردازان دانش آموزشکاوای یا مردد بودن در چگونگی انتخاب رویکردهای جدیدتر باشد. علاوه بر آن، دلیل روی آوردن به رویکرد آمیخته در طراحی برنامه درسی می‌تواند بیشتر ناشی از نگرانی زیاد سودبران یک موسسه آموزشی برای جلب توجه و حفظ علاقه زبان‌آموزان باشد و نه نتیجه طراحی و گسترش یک رویکرد نظام‌مند که بخواهد زبان‌آموزان را به سوی مهارت‌های ارتباطی سوق دهد (چستین، ۱۹۸۸: ۱۰۹-۱۱۰).

شناسایی برنامه‌های درسی کارآمد در تدوین منابع آموزش زبان فارسی با ...

برای جمع‌بندی می‌توان گفت که در سال‌های اخیر، رویکردهای ارتباطی در آموزش زبان برتری محسوسی نسبت به سایر رویکردها در افزایش مهارت‌های زبانی دارند. از همین رو، آموزشکاوان در پی جایگزینی برنامه‌های ساختگرا با برنامه‌های درسی که بازتاب‌دهنده رویکرد ارتباطی زبان هستند، برآمدند. دور شدن از برنامه‌های درسی دستوری در دهه شصت میلادی به پدیدار شدن برنامه‌های درسی از جمله برنامه‌های درسی مفهومی-کارکردی، موقعیتی، واژگانی و تکلیف‌بنیان در دهه‌های بعدی منتهی شده است که پایه آنها رویکرد آموزش ارتباطی زبان است (ریچاردز و ریناندا، ۲۰۰۲: ۶۵). رویکردهای کم‌اهمیت‌تر دیگری در حیطه آموزشکاوای زبان وجود دارند که با توجه به گستردگی آنها کوشیده شد که به مهم‌ترین آنها در بخش بالا اشاره شود. در این بخش به معرفی و بررسی پژوهش‌هایی پرداخته می‌شود که در حوزه آموزش زبان فارسی برای اهداف عمومی صورت گرفته است.

میردهقان، مریدی و اورنگ (۱۳۹۲) به بررسی تأثیر برنامه درسی مبتنی بر نکات افتراق گروه‌های اسمی و فعلی در زبان لاری و فارسی و آموزش زبان فارسی بر مبنای روش تکلیف‌بنیان به لاری‌زبانان در سطح پایه پرداختند. در این راستا ۶۰ آزمودنی لاری‌زبان در مقطع دوم دبستان با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای و هدفمند انتخاب کردند و به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم نمودند. در ابتدا، از هر دو گروه پیش‌آزمونی دستوری بر مبنای مقابله گروه اسمی و فعلی در فارسی و لاری گرفته شد و سپس به مدت هشت هفته به گروه آزمایش تکالیف مبتنی بر نکات افتراق دستوری دو زبان آموزش داده شد؛ گروه گواه نیز روال عادی خود را در آموزش زبان فارسی طبق دروس پایه دوم دبستان دریافت کرد. پس از پایان کار پس‌آزمونی جهت تعیین میزان تأثیرگذاری مداخله برای هر دو گروه اجرا شد و نمرات به دست آمده از آزمون‌ها با بهره‌گیری از تحلیل واریانس یک‌سویه و دوسویه واکاوی گردید. نتایج حاصل حاکی از بهبود دانش دستوری لاری‌زبانان به واسطه به‌کارگیری برنامه درسی مبتنی بر نکات افتراق زبان فارسی، لاری و آموزش زبان فارسی بر اساس روش تکلیف‌بنیان است. در واقع، برهمکنش میان تحلیل مقابله‌ای و روش تکلیف‌بنیان باعث افزایش آگاهی لاری‌زبانان از طریق تبادل اطلاعات، تعامل ارتباطی و گفتگو حین تکلیف شده و یادگیری زبان فارسی را تسهیل می‌بخشد.

دبیرمقدم و صدیقی فر (۱۳۹۱) برای تعیین روش تدریس برتر در زمینه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دست به پژوهشی با عنوان «آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به

غیرفارسی‌زبانان: مقایسه دو روش ساختاری و تکلیف‌بنیان» زدند. بدین منظور ۳۰ فارسی‌آموز عربی‌زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی به صورت تصادفی گزینش و به ۲ دسته گواه و آزمایش تقسیم شدند. پس از جمع‌آوری و تحلیل داده‌های حاصل مشخص گردید که در تدریس جمله‌های شرطی، روش تکلیف‌بنیان نسبت به روش ساختاری از مزیت بیشتری برخوردار است و کلاس درس در روش تکلیف‌بنیان از حالت مدرس‌محوری به زبان‌آموزمحوری تغییر می‌کند و در نتیجه، روش تکلیف‌بنیان در آموزش شرطی‌های زبان فارسی می‌تواند به عنوان راهکار مؤثر در آموزش به خارجیان فارسی‌آموز مطرح گردد.

میردهقان و جورقانی (۱۳۹۱) در پژوهشی با هدف آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر مبنای رویکرد تلفیقی رایانه مبنا و کلاس مبنا به آموزش همزمان مهارت‌های زبان (برای ایران‌شناسی)، به تهیه مجموعه‌ای مشتمل بر ده درس جهت آموزش همزمان چهار مهارت اصلی زبان فارسی با شیوه تلفیقی پرداخته‌اند. در پژوهش آنان اعتبار مطالب آموزشی طراحی‌شده نیز با بهره‌گیری از پرسشنامه در نمونه‌ای آماری از ۴۰ نفر، مورد ارزیابی و تحلیل قرار گرفت که نتایج آماری حاصل نمایانگر معناداری تناسب دروس طراحی‌شده در تمامی موارد بود. به عبارت دیگر، فعالیت‌ها و مطالب تهیه‌شده برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر مبنای رویکرد تلفیقی آموزش زبان و آموزش همزمان مهارت‌های خوانداری، شنیداری، گفتاری و نوشتاری با روش کلاسی و هم با روش رایانه‌ای و در قالب فعالیت‌های آغازی، میانی و پایانی رویکردی کارآمد در آموزش است. البته، در این پژوهش مشخص نشده است که تأثیر متغیر مهمی چون فناوری در این کارآمدی به چه میزان بوده است.

در پژوهش‌های انجام‌شده، به نظر می‌رسد که در کتاب‌ها و پایان‌نامه‌هایی که در تلاش برای پر کردن خلأ منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نگاشته شده‌اند، انتخاب رویکرد مناسب بر اساس تجربه‌های شخصی و شم زبانی مؤلفان انجام شده است و به پژوهش‌های علمی که مشخص کند مناسب‌ترین روش یا برنامه درسی برای تدوین منابع آموزشی پیش از آنها در حوزه آموزش‌کاوی زبان فارسی کدام بوده است، اشاره نشده است.

## روش پژوهش

این پژوهش کمی از نوع پیمایشی<sup>۱</sup> است. برای دریافت و واکاوی دیدگاه‌های مدرسان، از نمونه‌گیری تصادفی کمک گرفته شده است. نمونه آماری این پژوهش، مدرسان مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه‌های داخل کشور هستند. نمونه آماری این پژوهش، ۴۳ نفر از مدرسان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، مرکز دانشگاه بهشتی، مرکز آموزش بین‌المللی زبان فارسی و موسسه لغت‌نامه دهخدا دانشگاه تهران و کالج بین‌المللی دانشگاه علوم پزشکی تهران است که حداقل ۱ سال و حداکثر ۱۵ سال در این مراکز مشغول به آموزش زبان فارسی بوده‌اند.

برای پاسخ به پرسش پژوهش، از ابزار پرسشنامه و برای محاسبه ضریب آلفای کرونباخ جهت تعیین پایایی درونی پرسشنامه و برای محاسبه ضریب همبستگی پیرسون میان اجزای پرسشنامه از نرم افزار اسپاس اس‌اس کمک گرفته شده است. پرسشنامه طراحی شده برای انتخاب برنامه کارآمد درسی در تدوین منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برای اهداف عمومی دارای ۱۱ گویه در مورد برنامه درسی در حوزه آموزشکاوای زبان‌های دوم و خارجی است که ضریب پایایی آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۲۳ محاسبه شد که مقدار به دست آمده، بالاتر از ۰/۷ است و نمایانگر کارآمدی این پرسشنامه نیز است. از آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی روش‌ها استفاده شد و به منظور بررسی وضعیت گویه‌های پژوهش از آزمون فرض آماری میانگین یک جامعه یا به عبارتی از آزمون تی تک‌نمونه‌ای<sup>۲</sup> استفاده گردیده است که در واقع تفاوت میان میانگین نمونه مورد بررسی را با یک مقدار مفروض مورد آزمون قرار می‌دهد.

## واکاوی داده‌های پژوهش

در این بخش به بررسی آمار توصیفی متغیرهای تحقیق شامل متغیرهای جمعیت شناختی و گویه‌های اصلی پرسشنامه‌ها پرداخته‌ایم.

اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه آماری شامل جنسیت، سن و مقطع تحصیلی است. بیشترین فراوانی جنسیت با (۸۱/۷ درصد) را زنان تشکیل داده‌اند. همچنین، ۱۸/۶ درصد از نمونه‌های پژوهش مرد بودند. در مورد سن شرکت‌کنندگان نیز، بیشترین فراوانی سن با (۵۵/۸ درصد) را

افراد با سن ۳۰ تا ۴۰ سال تشکیل داده‌اند. همچنین، ۱۱/۶ درصد افراد کمتر از ۳۰ سال سن (کمترین فراوانی) داشته‌اند. درباره مقطع تحصیلی، بیشترین فراوانی تحصیلات با (۹۰/۷ درصد) را افراد با سطح کارشناسی ارشد تشکیل داده‌اند. کمترین فراوانی نیز با ۹/۳ درصد مربوط به افراد با سطح تحصیلی دکتری بوده است.

جدول ۱ نحوه پاسخ‌گویی پرسش‌شوندگان به هر یک از گویه‌های پرسشنامه را نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۱ و نحوه پاسخ‌گویی افراد به گویه‌های پرسشنامه اول، ملاحظه می‌شود که برنامه درسی «برنامه درسی مهارت‌های آمیخته زبانی» با میانگین ۴/۰۶۹ دارای بالاترین نمره و برنامه درسی «متن‌بنیان» با ۲/۰۲۳ دارای کمترین میانگین نمره بوده‌اند.

جدول ۱: درصد فراوانی پاسخ‌دهی کیفی و میانگین گویه‌های پرسشنامه

برنامه درسی	مخالقم	تا حدودی مخالفم	نه موافقم نه مخالفم	تا حدودی موافقم	موافقم	میانگین
ساختاری/دستوری	۲/۳٪	۱۱/۶٪	۱۱/۶٪	۳۹/۵٪	۲۰/۹٪	۳/۵۸۱
واژگانی	۴/۷٪	۱۱/۶٪	۱۱/۶٪	۴۶/۵٪	۲۵/۶٪	۳/۷۶۷
کارکردی	۲/۳٪	۱۴/۰٪	۱۴/۰٪	۳۹/۵٪	۳۰/۲٪	۳/۸۱۳
موقعیتی	۰/۰٪	۱۶/۳٪	۳۲/۶٪	۳۷/۲٪	۱۴/۰٪	۳/۴۸۸
مفهومی-کارکردی	۰/۰٪	۲/۳٪	۳۷/۲٪	۳۴/۹٪	۲۵/۶٪	۳/۸۳۷
توانش‌بنیان	۰/۰٪	۱۴/۰٪	۵۱/۲٪	۲۷/۹٪	۷/۰٪	۳/۲۷۹
مهارت‌بنیان	۰/۰٪	۲/۳٪	۴۴/۲٪	۳۰/۲٪	۲۳/۳٪	۳/۷۴۴
تکلیف‌بنیان	۲/۳٪	۹/۳٪	۱۱/۶٪	۳۷/۲٪	۳۲/۶٪	۳/۸۸۳
متن‌بنیان	۳۴/۹٪	۴۴/۲٪	۹/۳٪	۷/۰٪	۴/۷٪	۲/۰۲۳
محتوابنیان	۷/۰٪	۳۴/۹٪	۲۷/۹٪	۱۴/۰٪	۱۶/۳٪	۲/۹۷۶
آمیخته	۲/۳٪	۹/۳٪	۹/۳٪	۳۷/۲٪	۴۱/۹٪	۴/۰۶۹

بررسی وضعیت گویه‌های اصلی پژوهش: به منظور بررسی وضعیت پرسش پژوهش از آزمون فرض آماری میانگین یک جامعه یا به عبارتی از آزمون تی تک‌نمونه‌ای استفاده گردیده



شناسایی برنامه‌های درسی کارآمد در تدوین منابع آموزش زبان فارسی با ...

است که در واقع تفاوت بین میانگین نمونه مورد بررسی را با یک مقدار مفروض مورد آزمون قرار می‌دهد.

به طور خلاصه، برای بررسی وضعیت هر پرسش اصلی پژوهش، از آزمون آماری میانگین یک نمونه استفاده شد. با توجه به اینکه تمامی گویه‌های پرسشنامه به صورت مستقیم طراحی شده‌اند، میانگین به دست آمده در بازه یک تا سه به معنای کاملاً مخالف و مخالف و در بازه بیشتر از عدد سه، به معنای موافق و کاملاً موافق است.

با توجه به جدول ۲ آزمون‌های تی برای تمامی برنامه‌های درسی به جز برنامه‌های درسی «متن‌بنیان» و «محتوابنیان» معنادار است. بدین معنی که از نظر پرسش‌شوندگان این دو برنامه درسی کارآمدی لازم برای انتخاب برنامه درسی را ندارند.

جدول ۲: بررسی وضعیت گویه‌های پرسشنامه

سطح معناداری	آماره آزمون	انحراف معیار	میانگین	برنامه درسی
۰/۰۰۱	۳/۴۷۸	۱/۰۹۶	۳/۵۸۱	ساختاری- دستوری
۰/۰۰۰	۴/۵۳۷	۱/۱۰۹	۳/۷۶۷	واژگانی
۰/۰۰۰	۴/۸۶۷	۱/۰۹۷	۳/۸۱۳	کارکردی
۰/۰۰۱	۳/۴۲۴	۰/۹۳۵	۳/۴۸۸	موقعیتی
۰/۰۰۰	۶/۵۱۱	۰/۸۴۳	۳/۸۳۷	مفهومی-کارکردی
۰/۰۲۷	۲/۲۹۷	۰/۷۹۶	۳/۲۷۹	توانش‌بنیان
۰/۰۰۰	۵/۷۵۶	۰/۸۴۷	۳/۷۴۴	مهارت‌بنیان
۰/۰۰۰	۵/۵۱۲	۱/۰۵۱	۳/۸۸۳	تکلیف‌بنیان
۰/۹۹۹	-۵/۹۳۱	۱/۰۷۹	۲/۰۲۳	متن‌بنیان
۰/۹۰۰	-۰/۱۲۷	۱/۲۰۴	۲/۹۷۶	محتوابنیان
۰/۰۰۰	۶/۶۴۶	۱/۰۵۵	۴/۰۶۹	آمیخته

بررسی رتبه گویه‌های پرسشنامه: برای رتبه‌بندی هر یک از برنامه‌های درسی در پرسشنامه، نخست از آزمون فریدمن استفاده شده است. این آزمون پس از معناداری به رتبه‌بندی هر یک از شاخص‌ها با توجه به میانگین رتبه می‌پردازد.

جدول ۳ خلاصه نتیجه آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی برنامه‌های درسی در پرسشنامه را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که آزمون معنادار است، بدین معنی که میان رتبه برنامه‌های درسی تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به میانگین رتبه‌ها نیز ۳ برنامه درسی «مهارت‌های آمیخته زبانی»، «تکلیف‌بنیان» و «مفهومی-کارکردی» در رتبه‌های اول تا سوم از نظر میزان اهمیت قرار دارند.

جدول ۳: بررسی وضعیت گویه‌های پرسشنامه

برنامه درسی	میانگین رتبه
ساختاری- دستوری	۶/۱۹
واژگانی	۶/۷۷
کارکردی	۶/۹۱
موقعیتی	۵/۵۳
مفهومی-کارکردی	۶/۹۷
توانش‌بنیان	۴/۸۵
مهارت‌بنیان	۶/۷۱
تکلیف‌بنیان	۷/۱۶
متن‌بنیان	۲/۷۶
محتوابنیان	۴/۲۹
آمیخته	۷/۸۷
نتیجه آزمون فریدمن	$\chi^2 = 109.526$ sig = 0.001

در این بخش به واکاوی اطلاعات و ارائه داده‌های حاصل از پاسخ نمونه‌های پژوهش با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی پرداخته شد. در بخش آمار استنباطی با استفاده از آزمون تی تک‌نمونه‌ای به وضعیت برنامه‌های درسی و روش‌ها در پرسشنامه پژوهش پرداختیم. نتایج نشان داد که از ۱۱ برنامه درسی ۹ برنامه درسی در وضعیت مطلوب و اثرگذاری برای تدوین منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برای اهداف عمومی قرار دارند. از نظر رتبه‌بندی نیز ۳

شناسایی برنامه‌های درسی کارآمد در تدوین منابع آموزش زبان فارسی با ...

برنامه درسی «مهارت‌های آمیخته زبانی»، «تکلیف‌بنیان» و «مفهومی-کارکردی» در رتبه‌های اول تا سوم از نظر میزان اهمیت برای تدوین منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برای اهداف عمومی قرار دارند و برنامه‌های درسی «توانش‌بنیان»، «محتوابنیان» و «متن‌بنیان» در ردیف‌های نهم تا یازدهم قرار گرفته‌اند. در نتیجه، فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه در تدوین علمی منابع آموزشی زبان فارسی برای اهداف عمومی، برنامه درسی مهارت‌های آمیخته زبانی برای غیرفارسی‌زبانان مناسب است، تأیید می‌گردد.

### گزارش یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که سه برنامه درسی «مهارت‌های آمیخته زبانی»، «تکلیف‌بنیان» و «مفهومی-کارکردی» برای تدوین منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برای اهداف عمومی در رتبه‌های اول تا سوم قرار گرفته‌اند، هر چند که به دلیل در دسترس نبودن شمار فارسی‌آموزان به تعداد زیاد در دانشگاه‌های کشور و در پی آن، کم‌شمار بودن مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، نمونه آماری محدودی برای بررسی دیدگاه مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان وجود داشت و در تعمیم نتایج می‌توان احتیاط کرد. با تحلیل گزینه‌های این پرسشنامه می‌توان دریافت که میزان رضایت‌بخشی استادان از استفاده از برنامه درسی آمیخته یا ترکیبی در کل بیشتر از سایر برنامه‌های درسی است. این یافته با نتیجه پژوهش میردهقان، مریدی و اورنگ (۱۳۹۲) و پژوهش دبیرمقدم و صدیقی فر (۱۳۹۱) همخوانی ندارد که بر کارایی رویکرد تکلیف‌بنیان تأکید داشتند، اما با پژوهش میردهقان و جورقانی (۱۳۹۱) همپوشانی دارد که به برنامه درسی ترکیبی (یا همان آمیخته در این پژوهش) توجه داشت.

از یافته‌های دیگر این پژوهش این است که برنامه درسی تکلیف‌بنیان در رتبه دوم قرار داشته است. با اندکی چشم‌پوشی می‌توان گفت در این سطح با نتایج پژوهش‌های میردهقان، مریدی و اورنگ (۱۳۹۲) و نیز دبیرمقدم و صدیقی فر (۱۳۹۱) همپوشانی دارد. برای تفسیر این موضوع می‌توان گفت که در آموزش‌شکاوای زبان چنین انگاشتی وجود دارد که هدف یادگیری زبان این است که برای ارتباط به کار رود. در این صورت، برنامه درسی تکلیف‌بنیان به کمک فعالیت‌ها و تکلیف‌های زبانی، ارتباط واقعی و معنادار را گسترش می‌دهند، سودمند خواهند بود. به نظر می‌رسد که پژوهشگران و مدرسان زبان فارسی بر این امر واقف هستند که منابع آموزشی زبان

فارسی با چنین رویکرد امکان ایجاد توانایی ارتباط واقعی را در موقعیت‌های ممکن به فراگیران می‌دهد. با اتخاذ رویکرد تکلیف‌بنیان می‌کوشند که انگیزه لازم را در زبان‌آموزان برای افزایش سطح مهارتی پدید آورند. تکالیف در محتوا و مواد درسی، فعالیت‌ها، اهداف زبان‌آموزان و ارتباط‌های اجتماعی در نظر گرفته می‌شوند. تکالیف تهیه‌شده باید با سطح مهارتی زبان‌آموزان انطباق داشته باشد. مدرس در رویکرد تکلیف‌بنیان انتخاب‌کننده و تنظیم‌کننده تکالیف است. مدرس باید زبان‌آموزان را برای انجام تکالیف آماده سازد و عاملی برای ایجاد انگیزه و آگاهی در زبان‌آموزان باشد و در مقابل زبان‌آموزان نیز نقش‌هایی همانند شرکت در انجام فعالیت‌های گروه، ناظر و خطرپذیر و نوآور داشته باشند؛ یعنی آنها باید پیام‌ها را بسازند و تفسیر کنند.

نتایج جدول‌های به‌دست آمده نیز نشان‌دهنده اهمیت برنامه درسی مفهومی-کارکردی است. این برنامه درسی در حال حاضر برای ایجاد توانایی ارتباط واقعی و صحیح در بافت‌های ارتباطی و موقعیت‌های مختلف، یکی از مهم‌ترین برنامه‌های درسی به شمار می‌آید؛ چرا که در این رویکرد، تمام توجه به فعالیت‌های زبانی است که به درک و تولید گفتار منجر می‌شود و تأکید این رویکرد تمرکز بر معنا است. کارکردها و تمرین آنها همان محتوای آموزشی را می‌سازد که به امکان ایجاد توانایی ارتباط بیانجامد.

از یافته‌های پژوهش این است که سه برنامه درسی «توانش‌بنیان»، «محتوایبنیان» و «متن‌بنیان» در ردیف‌های آخر یعنی، نهم تا یازدهم از نظر میزان اهمیت برای تدوین منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان قرار گرفته‌اند. به نظر می‌رسد که به باور مدرسان این سه برنامه درسی مناسب آموزش زبان فارسی برای اهداف عمومی نیست. شاید هنگامی که پس از یک دوره عمومی، فارسی‌آموزان بخواهند وارد دوره‌های فارسی ویژه یا دانشگاهی گردند، این برنامه‌های درسی مناسب‌تر است. در چارچوب طرح درسی متن‌بنیان، یافتن متن مناسب در سطح عمومی برای اینکه هم بتوان با آن همه مهارت‌های زبانی را کارکرد و هم از نظر سطح دشواری متناسب با سطح زبان‌آموزان باشد، دشوار است.

نکته جالب توجه در میان یافته‌های این پژوهش این است که در همان راستا طرح درس محتوایبنیان که بیشتر بر استفاده از محتوای برگرفته از زبان اصیل و آموزشی نشده تأکید دارد، در اولویت مدرسان قرار نگرفته است. این زبان عموماً توسط یک گویشور بومی یا نویسنده واقعی برای مخاطب واقعی و برای انتقال پیام واقعی تولید می‌شود که طبیعتاً ویژگی‌ها و دشواری‌های

شناسایی برنامه‌های درسی کارآمد در تدوین منابع آموزش زبان فارسی با ... خاص خود را دارد. اینکه برنامه درسی توانش‌بنیان در رتبه نهم قرار گرفته است، می‌توان گفت که هنوز این سردرگمی وجود دارد که آیا آموزش زبان فارسی در سطح عمومی باید فارسی‌آموزان را برای کارکردهای مشخصی که قرار است در دانشگاه، جامعه یا محل کار یا کارورزی احتمالی در ایران آماده کند یا برای کمک به آنان برای توسعه مهارت‌های شناختی‌شان است؟ مشخص نبودن حرفه آینده و محل آن، آشنا نبودن مدرسان آموزش زبان فارسی با مفهوم توانش و انواع توانش مورد نظر برنامه درسی توانش‌بنیان همگی چالش‌هایی هستند که می‌توانند باعث در اولویت قرار نگرفتن این برنامه درسی در حوزه دانش آموزشکای زبان فارسی قرارگیرد.

### نتیجه‌گیری

دیدگاه مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نشان می‌دهد که طرح درسی مناسب فعال کردن تمامی مهارت‌ها در هر چهار حیطة زبانی، مانند خوانداری، نوشتاری، گفتاری و شنیداری باید فرصت‌های لازم را برای زبان‌آموزان فراهم و برای انجام فعالیت‌های گروهی زبان‌آموزان زمینه‌سازی کند. تهیه و تدوین متون آموزش زبان فارسی نیازمند پرداختن به زیرمهارت‌هایی مانند تلفظ، واژه، دستور و کاربردشناسی نیز است. این بدان معناست که از دیدگاه مدرسان نمی‌توان تمام مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبان فارسی را با یک نوع برنامه درسی به صورت کارآمدی به همه گروه‌های فارسی‌آموز آموزش داد؛ در طراحی و سازماندهی محتوای آموزشی، شایسته است که به نقطه‌های قوت هر یک از برنامه‌های درسی با دقت نگریند و به نیازهای فارسی‌آموزان و اهداف آموزشی آنان توجه کافی کرد. اهداف آموزش، نیازهای فراگیران، سطح آموزش و زمان تحت اختیار، میزان استقلال و تفاوت فردی زبان‌آموزان جزو متغیرهای مهمی هستند که با برنامه درسی مهارت‌های آمیخته زبانی بهتر و با انعطاف بیشتر می‌توان به آنها پرداخت.

سخن پایانی اینکه برنامه‌های درسی همگی دارای جنبه‌های ارزشمندی برای پدید آوردن یک برنامه درسی کارآمد برای آموزش زبان فارسی هستند. رویکردهای ترکیبی و فراورده‌بنیان، محتوایی برای پردازش و آموختن ارائه می‌کنند. از دیدگاه برنامه‌های درسی فرایندبنیان، یادگیری یک زبان را نمی‌توان چندپاره و بخش‌بخش کرد و فرایند یادگیری بر محتوا برتری داد. با نگاهی به

یافته‌های پژوهش میدانی، بخردانه و سنجیده است که یک برنامه درسی کارآمد از ویژگی‌های مثبت برنامه‌های فراورده‌بنیان و برنامه‌های فرایندبنیان کم و بیش بهره‌گیرد.

## منابع

- ادیب، یوسف، کریمی، سیدبهاالدین، محمودی، فیروز و بدری گرگری، رحیم. (۱۳۹۹). تحلیل برنامه درسی علوم تجربی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی براساس سبک‌های یادگیری. مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی، ۱۳ (۲ پیاپی ۲۵)، ۱۷۷-۱۹۴.
- اکبری شلدرد، فریدون. (۱۳۹۳). پژوهشی در رویکردها و روش‌های فارسی آموزی در ایران. مطالعات برنامه درسی، ۹ (۳۵)، ۲۲-۵.
- خاوری، سمیه، سراجی، فرهاد و یوسف‌زاده چوسری، محمدرضا. (۱۴۰۲). ویژگی‌های برنامه درسی کارآفرینی فناورانه در دوره ابتدایی. مطالعات برنامه درسی، ۱۸ (۶۸)، ۵۷-۷۸.
- دبیرمقدم، محمد و صدیقی‌فر، زهره. (۱۳۹۱). آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسه دو روش تدریس ساختاری و تکلیف‌بنیان. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۱ (۲) ۳۵-۵۹.
- رحیمی، مهرک و آژغ، حوریه (۱۳۸۹). تأثیر آموزش تکلیف‌محور بر مهارت خواندن و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مهندسی در درس زبان تخصصی. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش، سال پنجم، ۵ (۲)، ۱۳۵-۱۴۵.
- صحرایی، رضامراد، وکیلی‌فرد، امیررضا، و سلطانی، مریم. (۱۳۹۲). بازنمایی اصول انگاره‌نیشن و مک‌الیستر در برنامه‌های درسی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۲ (۱)، ۵-۳۶.
- عباسی چوبتراش، معصومه، فتحی آذر، اسکندر، یاری حاج عطالو، جهانگیر، ادیب، یوسف و ملکی آوارسین، صادق. (۱۴۰۱). واکاوی تجارب زیسته راهبران آموزشی از رهبری برنامه درسی در مدارس. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۶ (۴)، ۱۷۳-۱۹۶.
- عربی جوقفانی، احمد، سلطانی، اصغر و اسمی، کرامت. (۱۳۹۶). تعیین ویژگی‌های الگوی مطلوب برنامه درسی زبان آموزی دوره ابتدایی از دیدگاه معلمان. مطالعات برنامه درسی، ۱۲ (۴۴)، ۸۱-۱۰۸.
- میردهقان، مهین‌ناز و جورقانی، اعظم. (۱۳۹۱). تهیه مطالب آموزشی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر مبنای رویکرد تلفیقی رایانه - مینا و کلاس - مینا در آموزش هم‌زمان مهارت‌های زبان. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۱ (۱)، ۱-۲۴.

شناسایی برنامه‌های درسی کارآمد در تدوین منابع آموزش زبان فارسی با ...

میردهقان، مهین‌ناز، مریدی، بهزاد، و اورنگ، محمد. (۱۳۹۲). آموزش زبان فارسی به لاری زبانان بر مبنای تحلیل مقابله‌ای و رویکرد تکلیف محور. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۲(۲)،

۱۳۹-۱۶۴.

وکیلی‌فرد، امیررضا. (۱۴۰۰). بررسی و شناسایی روش‌ها و رویکردهای کارآمد آموزش زبان فارسی برای اهداف عمومی زبان‌آموزان غیرایرانی، پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۱۰(۲)،

۲۱-۵۲.

Abbaszadeh, Z. (2013). Genre-Based Approach and Second Language Syllabus Design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1879-1884.

Berardo, S. A. (2007). *Designing a Language Learning Syllabus*. Rome: Aracne.

Chastain, K. (1998). *Developing Second-Language Skills: Theory and Practice*. (3<sup>rd</sup> ed.). USA, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Feez, S. (2002). Text-based syllabus design. Sydney: NCELTR, Macquarie University.

Graves, K., & Xu, S. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers* (No. 428 G7.). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Harmer, J. (2012). *How to teach English* (2nd ed.). Pearson Education Limited.

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.

Najafi Sarem, S. & Hamidi, H. (2012). The Proportional Syllabus: A Better Alternative to the Existing Syllabus Types in Language Curriculum Design in EFL, *Contexts Advances in English Linguistics (AEL)*, 1 (3), 71-75.

Parrish, B. (2004). *Teaching Adult ESL: A Practical Introduction*. NY: Mc Grow Hill.

Peregoy, S. F. & Boyle, O. F. (2001). *Reading, Writing, & Learning in ESL: A Resource Book for K-12 Teachers*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.

Reilly, T. (1988). Approaches to Foreign Language Syllabus Design. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC.1-6.

Richards, J. C. & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in Language teaching*. Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Renandaya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design, *RELC Journal*, 44(1), 5-33.

- Richards, J. C. (2017). *Curriculum Development in language Teaching* (2<sup>nd</sup> Ed.). Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2009). Syllabus Design. In Long, M. H. & Doughty, C. J. (Eds.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (294-310), Singapore: Wiley – Blackwell.
- Stoller, F. L. (2008). Content-Based Instruction. In N. Van Deusen-Scholl and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, (2<sup>nd</sup> Ed.), *Volume 4: Second and Foreign Language Education*, (59–70), Springer Science and Business Media LLC.
- Su, Y.-Ch. (2007). Student's Changing Views and the Integrated Skills Approach in Taiwan's EFL College Classes. *Asia Pasific Education Review*, 8: 27–40.
- Weddel, K. S. (2009). *How to Choose a Good ESL Textbook?* Northern Colorado Professional Development Center.

