

*Critical Studies in Texts and Programs of Human Sciences,*  
Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)  
Monthly Journal, Vol. 22, No. 6, Summer 2022, 145-170  
Doi: 10.30465/CRTLS.2021.33791.2056

## **A Critical Evaluation of the Revised MA Program for English Language Teaching: A Qualitative Study**

Abutaleb Iranmehr \*

Seyyed Ali Ostovar-Namaghi \*\*, Hossein Davari \*\*\*

### **Abstract**

English language teaching in MA level, which is considered as one of the most popular majors in the Iranian academic setting with a five-decade life, has experienced three programs so far. The latest program, which was adopted in 2016 by the Council for the Transformation and Promotion of the Humanities, became operational from the beginning of the 2017-18 academic year, after three decades of the implementation of the second program, and is supposed to be revised after five years. Due to the importance of such a belated change in the program, this article attempts to critically examine and analyze the views of twelve faculty members working in state universities, which are operating this field of study, through participatory model. The findings, which have been analyzed in three categories including a) course titles, b) syllabi, and c) resources, indicate that in addition to the significant advantages of the new program in terms of attention to new subjects, revision of goals and syllabi, more attention to the Iranian context, etc., there are still noticeable shortcomings such as course titles, the selection and presentation of the syllabi as well as the suggested resources. Based on the findings, the authors conclude that the micro and macro goals of the program will not

\* Assistant Professor, Shahrood University of Technology, Shahrood, Iran (Corresponding Author),  
iranmehr946@yahoo.com

\*\* Associate Professor, Shahrood University of Technology, Shahrood, Iran,  
saostovarnamaghi@yahoo.com

\*\*\* Assistant Professor, Damghan University, Damghan, Iran, hdavari.h@gmail.com

Date received: 11-03-2022, Date of acceptance: 24-07-2022



be achieved without due attention to such weaknesses. Finally, some suggestions have been proposed regarding the revision and improvement of the program.

**Keywords:** Critical Evaluation, Curriculum, English Language Teaching, Participatory Model.

## ارزیابی انتقادی برنامه درسی بازنگری‌شده دوره کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی: یک مطالعه کیفی

ابوطالب ایرانمهر\*

سیدعلی استوار نامقی\*\*، حسین داوری\*\*\*

### چکیده

رشته آموزش زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی ارشد از رشته‌های پرطرفدار در جامعه دانشگاهی ایران است که حدود پنج دهه از عمر آن سپری شده و تاکنون سه برنامه را آزموده است. جدیدترین برنامه درسی این رشته، که مصوب سال ۱۳۹۶ در شورای تحول و ارتقای علوم انسانی است، از آغاز سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ و پس از گذشت سه دهه از اجرای برنامه دوم اجرا شد که قرار است پس از گذشت پنج سال بازنگری شود. باتوجه به اهمیت این تغییر دیر هنگام در برنامه، در این مقاله تلاش شده است تا با نگاهی انتقادی و با بهره‌گیری از الگوی موسوم به مشارکتی، دیدگاه‌های دوازده تن از اعضای هیئت علمی شاغل در دانشگاه‌های دولتی مجری این رشته، به‌نحو کیفی و در قالب شیوه مصاحبه، بررسی و تحلیل شود تا به این پرسش پاسخ داده شود که از منظر این دسته مهم از ذی‌نفعان در برنامه درسی، برنامه جدید چه مزیت‌ها و کاستی‌هایی دارد. یافته‌های این پژوهش، که ذیل سه مقوله عنوان‌های دروس، سرفصل، و منابع درسی بررسی شده، بیان‌گر آن است که درکنار امتیازهای شایان توجه برنامه جدید از نظر توجه به عنوان‌های درسی تازه، بازنگری در اهداف و سرفصل‌ها، توجه بیش‌تر به بافت ایران و... شاهد کاستی‌هایی

\* استادیار آموزش زبان انگلیسی، عضو هیئت علمی دانشگاه صنعتی شاهرود، شاهرود، ایران  
(نویسنده مسئول)، a.iranmehr946@yahoo.com

\*\* دانشیار آموزش زبان انگلیسی، عضو هیئت علمی دانشگاه صنعتی شاهرود، شاهرود، ایران  
saostovarnamaghi@yahoo.com

\*\*\* دانشیار زبان‌شناسی، عضو هیئت علمی دانشگاه دامغان، دامغان، ایران، hdavari.h@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۲۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۰۲



قابل تأمل در قبال برخی از عنوان‌های درسی، گزینش و نحوه ارائه سرفصل‌ها، ماهیت برخی منابع پیش‌نهادی، و نحوه ارائه آن‌ها هستیم که با وجود چنین ضعف‌هایی، نیل به اهداف خرد و کلان برنامه به نحوی مقبول امکان‌پذیر نخواهد بود. برپایه یافته‌های حاصل از این پژوهش، پیش‌نهادهایی برای بازنگری برنامه ارائه شده است.

**کلیدواژه‌ها:** ارزیابی انتقادی، برنامه درسی، آموزش زبان انگلیسی، الگوی مشارکی.

## ۱. مقدمه

رشته آموزش زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی ارشد را می‌توان از رشته‌های پرطرفدار در جامعه دانشگاهی ایران برشمرد که حدود پنج دهه از عمر آن می‌گذرد (Tavakoli and Hasrati 2015). در حالی که طی سه دهه (۱۳۶۶ تا ۱۳۹۶) شاهد اجرای برنامه تجدیدنظر شده‌ای بودیم که با گذر زمان نقدهای گوناگونی درباره آن شده بود، بالأخره در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ و به دنبال تصویب برنامه بازنگری شده این دوره در شورای تحول و ارتقای علوم انسانی، برنامه نسبتاً متفاوتی ارائه شد.

باتوجه به اهمیت و جایگاه این رشته از یک سو و گذشت نیمی از عمر اجرای آزمایشی آن از سویی دیگر، در این پژوهش تلاش شده است دیدگاه‌های شماری از استادان این رشته بررسی شود که در برنامه پیشین و برنامه بازنگری شده حاضر سابقه تدریس دارند. هدف از این کار، ارزیابی آسیب‌شناسانه برنامه جدید و شناسایی نقاط قوت و ضعف آن به نحو کیفی است تا از این ره‌گذر، زمینه بهره‌گیری از نظرها و بازخوردهای استادان متخصص این رشته، که حاصل تجربه آن‌ها از اجرای این برنامه است، به دست آید. استادان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده و اجرای برنامه درسی در این سطح به‌شمار می‌روند.

## ۲. بیان مسئله و اهمیت پژوهش

اهداف شورای تحول علوم انسانی دربرگیرنده به‌روزرسانی، کارآمدسازی، بومی‌سازی، و اسلامی‌سازی رشته‌های علوم انسانی در ایران است. در سال‌های گذشته و به‌منظور تحقق این اهداف، بازنگری نسبتاً اساسی در برنامه‌های درسی رشته‌ها و گرایش‌های گوناگون علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران را شاهد بودیم. در این بین، در شهریور ۱۳۹۵، برنامه و

سرفصل بازننگری شده رشته آموزش زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی ارشد تصویب و در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ اجرا شد؛ برنامه‌ای که بناست پس از پنج سال اجرا بازننگری شود.

به استناد برنامه مذکور، رشته آموزش زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی ارشد شامل دوره‌ای از فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی است که طی آن، دانشجویان دانش نظری مرتبط با آموزش زبان انگلیسی اعم از زبان‌شناسی کاربردی و ارتباط آن با آموزش زبان، روش آموزش مهارت‌های چهارگانه زبان، آزمون‌شناسی و آزمون‌سازی زبان، و تهیه و تدوین مطالب درسی - آموزشی زبان را فرامی‌گیرند. هم‌چنین، به استناد این برنامه که در ۲۶ واحد درسی دوازده واحد درسی اصلی، چهارده واحد درسی اختیاری، و پایان‌نامه به ارزش شش واحد) تعریف شده است، بناست با بهره‌گیری از آخرین گزارش‌های پژوهشی و مجلات علمی قابل‌دست‌رس، که صاحب‌نظران ایرانی و خارجی در زمینه آموزش زبان و زبان‌شناسی ارائه کرده‌اند، به این اهداف دست یابیم:

۱. تربیت افراد واجد صلاحیت علمی و حرفه‌ای برای تدریس زبان انگلیسی عمومی در سطوح مختلف آموزشی و هم‌چنین آموزش زبان تخصصی به دانشجویان رشته‌های گوناگون دانشگاهی؛

۲. تأمین نیازهای جامعه از نظر نیروی انسانی متخصص در زمینه پژوهش‌های کمی و کیفی در مسائل آموزش و یادگیری زبان؛

۳. آسیب‌شناسی آموزش زبان در کشور و انجام پژوهش برای بهبود کیفیت آموزش و یادگیری زبان؛

۴. کسانی که برای این دوره انتخاب می‌شوند، ضمن تکمیل معلومات پیشین خود در حوزه‌ها و جنبه‌های گوناگون آموزش زبان به‌طور فراگیرنده‌تر و زبان انگلیسی به‌طور ویژه‌تر، با اصول نظری، راه‌بردها، روش‌ها، و سازوکارهای آموزش زبان آشنا می‌شوند و باتوجه به نیازهای جامعه درباره اصول برنامه‌ریزی و تهیه و تدوین مواد آموزشی آگاهی مطلوب را به دست می‌آورند.

با این وصف، نگاهی به شمار دانشگاه‌های مجری این رشته و ظرفیت پذیرش آن اهمیت و گستردگی این رشته و به تبع آن ضرورت ارزیابی آن را با هدف بهبود و کارآمدسازی نشان می‌دهد. به استناد جدیدترین آمار موجود، در سال جاری ۴۵ دانشگاه دولتی با ظرفیت ۸۳۳ نفر، یازده مرکز دانشگاه پیام نور با ظرفیت ۳۶۰ نفر، بیست دانشگاه غیرانتفاعی با

ظرفیت ۳۸۰ نفر، و ۹۲ واحد دانشگاه آزاد با ظرفیت ۱۸۴۰ نفر پذیرای دانشجویان در این رشته بوده‌اند که البته به این آمار نیز باید ظرفیت ۳۶۰ نفری دوره‌های فراگیر دانشگاه پیام نور را در هشت مرکز آن افزود.

حال این حجم از پذیرش دانشجویان با هدف تربیت متخصص در این رشته، که بی‌گمان بخش چشم‌گیری از بار آموزش زبان انگلیسی در بخش‌های گوناگون دولتی و خصوصی را به‌عهده دارد، ضرورت ارزیابی این برنامه را دوچندان می‌کند. تحقق این مسئله می‌تواند به هدف این پژوهش، یعنی بهبود کیفیت و کارایی این دوره و در نتیجه بهبود وضعیت آموزش این زبان در ایران، یاری رساند؛ آموزشی که همواره با نقدهای جدی همراه بوده است (see Borjian 2013; Aghagolzadeh and Davari 2017). بی‌گمان، تربیت نیروی متخصص و با کارایی بهتر می‌تواند تا حد قابل‌توجهی در کیفیت آموزش این زبان تأثیرگذار باشد.

### ۳. پیشینه پژوهش

همان‌گونه‌که اشاره شد، دوره آموزش زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی ارشد با نقدهای فراوانی روبه‌رو بوده است که در این بخش، متناسب با موضوع، به‌نحو اجمالی برخی از آن‌ها معرفی شده‌اند.

فروزنده و دیگران (Foroozandeh et al. 2008)، در پژوهشی الگومحور، برنامه رشته آموزش زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی ارشد را از منظر دانشجویان و استادان ارزیابی کرده‌اند. این پژوهش با پرسش‌نامه و مصاحبه شفاهی و مکتوب، یعنی با جمع‌آوری داده‌های کیفی و کمی، همراه بوده و این یافته‌ها به‌دست آمده است:

۱. درباره هدف کلی این برنامه بین مشارکت‌کنندگان اجماعی وجود ندارد؛
۲. برنامه اجراشده با برنامه رسمی مصوب هم‌خوانی قابل‌قبولی ندارد؛
۳. بیش‌تر مشارکت‌کنندگان خواهان بازنگری برنامه رسمی، اصلاح در روند ارائه، و بازنگری در نظام نظارتی آن بوده‌اند.

دیوسر و جعفری گهر (۱۳۹۳) سرفصل‌های دروس رشته آموزش زبان انگلیسی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد نظام آموزشی ایران را بر مبنای طبقه‌بندی بازنگری‌شده بلوم بررسی کرده‌اند تا میزان بازنمایی سطوح گوناگون این طبقه‌بندی را در برنامه‌های درسی تعیین کنند. نتایج این پژوهش بیان‌گر آن است که برنامه‌های درسی کنونی به

بازنگری نیاز دارند تا به منظور تسهیل در خودمختاری فراگیران، منعکس کننده ابعاد دانش و شناختی تفکر انتقادی باشند.

طاهری و عباسیان (Taheri and Abbasian 2016) در مقاله‌ای میزان هم‌راهی برنامه ارشد آموزش زبان انگلیسی با معیارهای برنامه‌های متعارف آموزشی را از منظر مدرسان بررسی کرده‌اند تا دریابند چه میزان انتظارات آن‌ها از برنامه این رشته برآورده شده است. یافته‌های کمی و کیفی حاصل از این پژوهش نشان داد که مدرسان خواهان تغییراتی چون گنجاندن واحدهای آموزش زبان به کودکان و بزرگسالان، بازننگری در درس نگارش پیشرفته، حذف درس‌های زبان‌شناسی مقابله‌ای و جامعه‌شناسی زبان، بهره‌گیری از فناوری‌های نوین، و... بوده‌اند.

توکلی و حسرتی (Tavakoli and Hasrati 2015) ابتدا برنامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در ایران و پیشینه آن را معرفی کرده‌اند. به استناد آن‌ها این برنامه، که شروع آن به سال ۱۳۵۲ در دانشگاه تهران بازمی‌گردد، در سال ۱۳۶۶ و به تأثیر از همان برنامه اول با تجدیدنظر همراه شد. یافته‌های این پژوهش کیفی نشان می‌دهد که نخست، بیش‌تر تغییرات این رشته در یک دهه گذشته نه تحت تأثیر برنامه‌ریزی‌های نهادهای مسئول بالادستی که حاصل خلاقیت نسل نوظهور استادان دانشگاه‌ها بوده است. دوم، این برنامه با افزایش چشم‌گیر ظرفیت پذیرش همراه بوده است، به نحوی که این ظرفیت در بخش دولتی از پنجاه نفر در سال ۱۳۶۹ به ۱۲۰۰ نفر در سال ۱۳۹۳ رسیده است. به‌باور آن‌ها، این افزایش کمی به کاهش کیفی این برنامه انجامیده است. سومین تغییر هم که در سیاست‌گذاری‌های وزارت علوم ریشه دارد، سبب شده است تا استادان در پی استخراج مقاله از پایان‌نامه‌های دانشجویان در این دوره باشند؛ اتفاقی که نه‌تنها پیش‌تر در جامعه دانشگاهی ایران موضوعیت نداشته است، بلکه در جامعه‌ای چون انگلستان هم جایگاهی ندارد. در مجموع، آن‌ها بر این باور بودند که این دوره، در مقایسه با کشورهای دیگر، متناسب با تحولات جهانی شدن پیشرفت نکرده است.

از دیگر پژوهش‌های مرتبط با ارزیابی برنامه آموزش زبان انگلیسی در سطح کارشناسی ارشد می‌توان به صادقی و ابوالفضل‌ی خن‌بی (۱۳۹۷)، در سطح کارشناسی به کریم‌نیا و کی (Karimnia and Kay 2015) و مقصودی و خدامرادی (۱۳۹۸)، و در سطح دکتری به زمانیان و مباشرنیا (Zamanian and Mobashernia 2011) اشاره کرد.

#### ۴. چهارچوب نظری

در این بخش، مقوله ارزیابی برنامه درسی و رویکردها و شیوه‌های رایج ارزیابی برنامه‌های درسی در حوزه آموزش زبان به‌اجمال معرفی می‌شود. در ادامه، رویکرد به‌کاررفته در این پژوهش و اهمیت آن بررسی خواهد شد.

#### ۱.۴ ارزیابی برنامه درسی

به‌استناد گروبا و دیگران (Gruba et al. 2016)، ارزیابی برنامه درسی به‌صورت عام و ارزیابی برنامه درسی در حوزه آموزش زبان به‌طور خاص گستره‌ای از موضوعات و مفاهیم را در بر می‌گیرد که با ارائه تعریف‌ها و طبقه‌بندی‌های گوناگون هم‌راه بوده است.

صالح و محمد (Salih and Mohammed 2017) ارزیابی را بخشی ذاتی در روند آموزش و فراگیری زبان‌ها برمی‌شمارند. آن‌ها ارزیابی برنامه درسی در این حوزه را به‌منزله روش نظام‌مند جمع‌آوری، تحلیل، و استفاده از اطلاعات برای پاسخ به پرسش‌هایی درباره کارآمدی و اثرگذاری برنامه معرفی می‌کنند.

براون (Brown 2005) ارزیابی را ازجمله مؤلفه‌های برنامه درسی برمی‌شمارد که به‌معنای جمع‌آوری و تحلیل نظام‌مند داده‌ها با هدف تقویت برنامه و سنجش کارایی آن در محیطی خاص است.

ریچاردز (Richards 2001) ارزیابی برنامه درسی را پاسخی برای پرسش‌هایی درباره موفقیت اهداف برنامه، عملکرد مدرسان، نگرش فراگیران، و رابطه بین برنامه و نیازهای فراگیران برمی‌شمارد. به‌اعتقاد او، دستیابی به پاسخ‌ها به برنامه‌ریزان یاری می‌رساند تا به‌درستی تصمیم‌گیری کنند.

لیونگ و ری-دیکنز (Leung and Rea-Dickins 2007)، اصلاح هرگونه برنامه درسی را در گرو ارزیابی آن می‌دانند که بدون بهره‌گیری از رویکردها و روش‌های نظام‌مند نمی‌تواند به تصمیم‌گیری‌های مناسب بینجامد.

#### ۲.۴ رویکردهای ارزیابی برنامه درسی

ارزیابی برنامه درسی دربرگیرنده چشم‌اندازها و رویکردهای فراوانی است. جمع‌آوری داده‌های موردنیاز برای بررسی و تحلیل آن‌ها شامل پرسش‌نامه، مصاحبه، مشاهده، تحلیل



## ارزیابی انتقادی برنامه درسی بازنگاری شده ... (ابوطالب ایرانمهر و دیگران) ۱۵۳

اسناد، بررسی متون درسی، و تحلیل آزمون‌ها می‌شود (Hidri and Coombe 2017). به‌استناد براون (Brown 2005)، مهم‌ترین رویکردهای ارزیابی برنامه درسی عبارت‌اند از:

۱. رویکرد فراورده‌محور (product-oriented approach) که تمرکز آن بر اندازه‌گیری میزان دستاوردهای یک برنامه درسی است؛

۲. رویکرد ویژگی-پایا (static-characteristic approach) که منابع موجود یک برنامه را هم‌چون نسبت مدرسان به فراگیران، شمار منابع آموزشی، جایگاه یک برنامه در مقایسه با برنامه‌های دیگر، و... بررسی می‌کند. این رویکرد ارزیابی عمدتاً موردعلاقه کارشناسان خارج از فضای برنامه است؛

۳. رویکرد فرایندمحور (process-oriented approach) که تلاش می‌کند فرایندهای اجرای برنامه را بررسی کند. این رویکرد دربرگیرنده دو الگوی ارزیابی تکوینی و تراکمی است؛

۴. رویکرد تسهیل‌کننده تصمیم‌گیری (decision-facilitating approach) که جمع‌آوری داده با هدف توان‌مندکردن مدیران برای گرفتن تصمیم‌ها مبتنی بر داده‌های موجود است.

صالح و محمد (Salih and Mohammed 2017)، براساس پیشینه پژوهشی موجود در این حوزه، انواع ارزیابی برنامه درسی در حوزه آموزش زبان را در این موارد خلاصه کرده‌اند:

۱. ارزیابی برنامه از منظر زبان‌آموزان؛

۲. ارزیابی مدرسان برنامه برپایه دیدگاه فراگیران؛

۳. ارزیابی سرفصل برنامه درسی؛

۴. ارزیابی صلاحیت حرفه‌ای مدرسان؛

۵. ارزیابی منابع و متون آموزشی، آزمون‌ها، و رویکرد و روش آموزش.

به‌باور آن‌ها، هدف همه این نوع ارزیابی‌ها تصمیم‌گیری برای اصلاح و بهبود برنامه درسی است.

در طبقه‌بندی دیگری، براون (Brown 1995) و کاپلان و بالدوف (Kaplan and Baldauf 1997) به این نوع شیوه‌ها و الگوهای دوگانه ارزیابی اشاره کرده‌اند:

۱. ارزیابی تکوینی (formative evaluation) دربرابر ارزیابی تراکمی (summative

evaluation): بسته به عواملی چون دوره برنامه و اهداف تعیین‌شده و نیز سطح خرد یا کلان ارزیابی می‌توان هنگام اجرای برنامه و در مقاطع گوناگون آن از ارزیابی تکوینی و در پایان دوره برنامه از ارزیابی تراکمی استفاده کرد.

۲. کارشناسان بیرونی (outside experts) در برابر الگوی مشارکتی (model participatory) یا ذی‌نفعان داخلی (inside stakeholders): در روند ارزیابی می‌توان از نظرها و دیدگاه‌های متخصصانی که در تهیه، تدوین، و اجرای برنامه دخالتی نداشته‌اند یا افراد دخیل در برنامه یا همان ذی‌نفعان بهره برد.
۳. پژوهش میدانی (field research) در برابر پژوهش کتابخانه‌ای (desk research): گرچه بخش مهم ارزیابی برنامه نیازمند پژوهش میدانی است، در روند بررسی اسناد آموزشی یا زبانی و نیز گزارش‌ها و پژوهش‌های موجود درباره برنامه می‌توان از پژوهش کتابخانه‌ای سود جست.
۴. ارزیابی هنگام برنامه (during the program evaluation) در برابر ارزیابی پس از برنامه (after the program evaluation): برای برخی مؤلفه‌های برنامه، هم‌چون تأمین بودجه یا تغییر در برخی از تصمیمات، می‌توان از ارزیابی نوع اول بهره برد.
۵. ارزیابی کمی (quantitative evaluation) در برابر کیفی (qualitative evaluation): بسته به نوع بررسی و ارزیابی برنامه و لحاظ کردن ابعاد یا جامعه هدف می‌توان به‌طور مجزا یا باهم از ارزیابی کمی و کیفی بهره برد.
۶. ارزیابی فرایند (process evaluation) در برابر ارزیابی فرآورده (product evaluation): در صورت محدودبودن برنامه به مقطع زمانی مشخص و عمدتاً کوتاه، می‌توان از ارزیابی فرآورده یا محصول برنامه بهره برد، اما در بیش‌تر موارد، ارزیابی فرایند برای برنامه‌های جاری در مقاطع گوناگون در اولویت است.

### ۳,۴ ارزیابی برنامه درسی بر مبنای الگوی مشارکتی

ری - دیکنز (Rea-Dickins 1997) و کیلی و ری - دیکنز (Kiely and Rea-Dickins 2005) در معرفی الگوی مشارکتی به مفهوم ذی‌نفعان اشاره ویژه‌ای دارند. آن‌ها ذی‌نفعان را شامل دو گروه، یعنی افراد تصمیم‌گیرنده و افراد تأثیرپذیر از تصمیم‌ها در روند تدوین و اجرای برنامه درسی، می‌دانند. در این طبقه‌بندی، گروه اول به نام «ذی‌نفعان به‌مثابه افراد مطلع» و گروه دوم به نام «ذی‌نفعان به‌معنای افراد مشارکت‌کننده» شناخته می‌شوند (Bryson et al. 2011). به‌بیان روشن‌تر، براساس نقشی که این دسته از افراد در برنامه درسی ایفا می‌کنند، در یکی از این دو طبقه قرار می‌گیرند. برای نمونه، سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان، و تهیه‌کنندگان مواد آموزشی در گروه اول و مدرسان و فراگیران در گروه دوم قرار دارند.

آلدرسون و اسکات (Alderson and Scott 1992)، در معرفی الگوی مشارکتی، این دو گروه را به منزله ذی‌نفعان دوگانه داخلی و بیرونی معرفی می‌کنند. پاتون (Patton 2008) استدلال می‌کند در هرگونه ارزیابی برنامه درسی، استفاده از نظرهای ذی‌نفعان در مراحل مختلف تدوین و اجرای برنامه ضروری است. به‌استناد او، این نوع ارزیابی، که از آن می‌توان در مراحل گوناگون یک برنامه هم‌چون طراحی، اجرا، و سنجش اثربخشی آن بهره برد، به محتوا و مؤلفه‌های برنامه درسی معطوف است، نه مسائلی چون هزینه‌های مالی اجرای آن. به‌استناد بورک (Burke 1998)، از ویژگی‌های این نوع ارزیابی رسیدن به اجماع درباره ماهیت و کارکرد برنامه، حل مشکلات، و برنامه‌ریزی با هدف اصلاح آن است که باتوجه به انعطاف‌پذیر بودن این الگو از نظر نحوه اجرا و جمع‌آوری داده می‌توان از شیوه‌های مختلف کمی و کیفی بهره جست. حال نظر به اهمیت دیدگاه‌ها درباره این مؤلفه مهم در برنامه درسی، در ارزیابی و نقد برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی از دیدگاه‌های شماری از استادان این رشته بهره گرفته شده است.

## ۵. روش پژوهش

در این پژوهش، باتوجه به انتخاب استادان به‌منزله مؤلفه مهمی از مشارکت‌کنندگان در یک برنامه یا یکی از ذی‌نفعان شاخص، که اساساً در طبقه‌بندی پاتون (Patton 2008) از برنامه تأثیرپذیرند، تلاش می‌شود تا به‌شیوه کیفی و در قالب روش مصاحبه، که یکی از روش‌های مطرح است، برنامه آموزش زبان انگلیسی در مقطع ارشد ارزیابی شود. به این منظور و برای اجرای این پژوهش، مراحل ذیل دنبال شد:

۱. ابتدا، برپایه شیوه نمونه‌گیری معیارمند (criterion-based) برای انتخاب مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، این معیارها انتخاب شد: الف. دکتری آموزش زبان انگلیسی یا زبان‌شناسی کاربردی، ب. تجربه تدریس در برنامه پیشین و برنامه جدید، ج. داشتن دست‌کم پنج سال تجربه، د. عضویت در هیئت علمی در دانشگاه‌های دولتی.

۲. با هدف اعتباربخشی به پرسش‌های مصاحبه‌ها، ابتدا با دو تن از استادان باتجربه و مطلع از مبانی برنامه‌ریزی آموزشی در حوزه آموزش زبان انگلیسی به‌شکل تلفنی مصاحبه شد. برپایه یافته‌های این دو مصاحبه از مؤلفه‌های برنامه‌ریزی درسی و نحوه ارزیابی آن، پرسش‌های اصلی برای مصاحبه با مشارکت‌کنندگان طراحی شد.

۳. برپایه معیارهای تعیین‌شده، درمجموع با نوزده استاد دانشگاه تماس گرفته و درنهایت، با دوازده نفر (هشت مرد و چهار زن) مصاحبه شد. این مصاحبه‌ها در بازه زمانی خرداد تا شهریور ۱۳۹۹ انجام گرفت که هرکدام از آن‌ها بین ۳۵ تا پنجاه دقیقه طول کشید. به‌دلیل رعایت مسائل اخلاقی، نام افراد ناشناس مانده است و با شماره یک تا دوازده معرفی شده‌اند.

۴. در این پژوهش، با بهره‌جویی از دستورالعمل‌های ارائه‌شده درباره اجرای مصاحبه کیفی (Dörnyei 2007) به‌نحوی نیمه‌ساخت‌مند، مصاحبه‌ها حول چند پرسش اصلی و چندین پرسش فرعی بود که معمولاً در این دسته از مصاحبه‌ها مصاحبه‌کننده و شرکت‌کننده مطرح می‌کنند. با توجه به این که پاسخ‌های دوازده مشارکت‌کننده با نوعی اشباع (saturation) همراه شد، تحلیل موضوعی یافته‌ها براساس اطلاعات حاصل از این تعداد مصاحبه صورت پذیرفت.

## ۶. بحث و بررسی

در این قسمت، یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها در سه بخش اصلی یا به‌بیانی روشن‌تر، در قالب سه مؤلفه مهم برنامه درسی شامل «الف. عنوان‌های دروس»، «ب. سرفصل»، و «ج. منابع درسی» ارائه و تحلیل می‌شوند. سپس، در هر بخش نقاط قوت و نقاط ضعف برنامه جدید برشمرده شده و به فراخور موضوع، گزیده‌هایی از مصاحبه‌ها به‌منزله شاهد ارائه شده است. شایان ذکر است در هر بخش، ابتدا توضیح کوتاهی درباره آن و تغییرات برنامه ارائه و در ادامه، به یافته‌ها پرداخته شده است.

### ۱,۶ عنوان‌های درسی

برنامه پیشین آموزش زبان انگلیسی دربرگیرنده ۲۱ عنوان (چهارده عنوان درس اصلی و تخصصی و هفت عنوان درس اختیاری) بوده است که در برنامه جدید به هجده عنوان (شش عنوان اصلی و دوازده عنوان اختیاری) کاهش یافته است. در برنامه جدید، شاهد حذف شماری از عنوان‌های درسی و اضافه‌شدن عنوان‌های جدیدی هستیم که از منظر مصاحبه‌شوندگان، تغییر چشم‌گیری در برنامه محسوب می‌شود. درمجموع، نظرهای ارائه‌شده درباره عنوان‌های درسی را می‌توان در دو بخش نقاط قوت و ضعف برنامه جدید، به‌نحوی که در ذیل می‌آید، ارائه و جمع‌بندی کرد.

## ۱،۱،۶ نقاط قوت

با بررسی یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها، می‌توان نقاط قوت عنوان‌های درسی را دست‌کم در دو بخش الف. حذف عنوان‌های نامرتب، ب. ارائه عنوان‌های درسی جدید و روزآمد با محوریت این سه امتیاز بررسی کرد: ۱. توجه به مقوله فناوری، ۲. توجه به حوزه‌های میان‌رشته‌ای، ۳. توجه آسیب‌شناسانه به آموزش زبان در ایران. در ادامه، این دیدگاه‌ها بررسی می‌شوند.

**الف. حذف عنوان‌های نامرتب:** در عمل همه مصاحبه‌شوندگان امتیاز برنامه جدید را حذف برخی عنوان‌های درسی دانسته‌اند. در این زمینه، مرور این پاسخ‌ها راه‌گشاست:

در زمانی که این دوره تعریف شد، یعنی میانه‌های دهه شصت، گرایش‌های دیگر زبان انگلیسی مطرح نبود و در اهداف برنامه هم دقیقاً ذکر شده بود که فرد دارای مدرک کارشناسی ارشد این رشته باید بتواند متون اسلامی را ترجمه کند. بر همین اساس، درس ترجمه اسلامی ۱ و ۲ در برنامه تعریف شده بود که معمولاً یکی از آن‌ها در دانشگاه‌ها ارائه می‌شد. به‌هرحال، حذف این عنوان‌ها ضروری بود (مصاحبه‌شونده ۷).

برنامه درسی نقشه راه است. بارها در جلسات با برخی استادان این رشته، وجود برخی عنوان‌های بی‌ارتباط با رشته، آن‌هم زمانی که گرایش مترجمی و ادبیات انگلیسی بیش از حد رواج یافته است، مطرح شد. گاهی گفته می‌شد درس‌هایی مثل ادبیات، ترجمه متون اسلامی، یا ادبیات از دیدگاه زبان‌شناسی در برنامه هست، اما ارائه نشود. در دانشگاه‌های زیادی شاهد ارائه آن‌ها بودیم که کاش زودتر حذف می‌شد تا در همه این سال‌ها، درس‌های مرتبط‌تری ارائه می‌شد (مصاحبه‌شونده ۱۱).

**ب. ارائه دروس جدید و روزآمد:** همان‌گونه که اشاره شد، در برنامه جدید، در کنار حذف برخی دروس، عنوان‌های جدیدی ارائه شده است که استادان این رشته از آن‌ها استقبال و با آن‌ها هم‌راهی کرده‌اند. با بررسی دیدگاه‌های مصاحبه‌شوندگان، این نقطه قوت را می‌توان در قالب سه امتیاز معرفی کرد:

۱. توجه به مقوله فناوری: بررسی یافته‌ها نشان داد که هشت نفر از مصاحبه‌شوندگان به‌روشنی امتیاز آن را توجه به موضوع فناوری در برنامه جدید برشمرده‌اند که البته در این بین، با هیچ‌گونه مخالفت یا نقد ارائه آن در برنامه مواجه نبودیم. مرور این دیدگاه‌ها راه‌گشاست:

توجه به فناوری، چه در بخش آموزش و چه پژوهش، نقطه مثبت برنامه است. این موضوع، هم برای استادان و هم برای دانشجویان، مفید و حتی ضروری است. درس فناوری در آموزش زبان نمونه‌ای از این توجه است که می‌تواند با ورود فارغ‌التحصیل‌های این رشته به تدریس و بازار کار در چند سال آینده پای فناوری‌ها را به آموزش زبان باز کند (مصاحبه‌شونده ۱).

جدای از درس فناوری در آموزش زبان، ارائه درسی مثل نرم‌افزارهای پژوهشی هم می‌تواند به جهت‌گیری این دوره کمک زیادی کند. البته، چون این درس‌ها در بخش اختیاری برنامه است، ممکن است بسیاری از استادان، به‌ویژه استادان قدیمی‌تر که از این فناوری‌ها فاصله دارند، تمایلی به آن‌ها نداشته باشند، اما به‌هرحال، در سال‌های آینده و با حضور پرنسب‌تر نسل جدید استادان، شرایط متفاوت خواهد بود (مصاحبه‌شونده ۴).

۲. توجه به حوزه‌های میان‌رشته‌ای: بررسی دیدگاه‌های ارائه‌شده نشان داد که نه نفر از استادان به‌روشنی امتیاز آن را توجه بیش‌تر برنامه به درس‌های میان‌رشته‌ای دانسته‌اند که ارائه موارد ذیل می‌تواند مفید باشد:

اساساً این رشته در دنیای امروز ماهیتی میان‌رشته‌ای دارد. دیگر آموزش زبان به اصول و روش‌های تدریس آن خلاصه نمی‌شود. تغییر دیر هنگام اما باز هم مفید، طرح برخی درس‌ها، و توجه آن‌ها به مسائل فراتر از آموزش صرف یک زبان امتیاز برنامه است. طرح موضوعات فرهنگی، اجتماعی، و سیاسی زبان انگلیسی و آموزش آن نیز نقطه مثبت بوده است (مصاحبه‌شونده ۱۲).

نحوه ارائه دروس در برنامه جدید طوری بوده است که احتمال ارائه درس‌های میان‌رشته‌ای بیش از پیش وجود دارد. جایگاه دروسی مثل روان‌شناسی زبان، جامعه‌شناسی زبان، تحلیل گفتمان، و البته به‌طور ویژه درس جالب فرهنگ و هویت در آموزش زبان این دوره را از حلقه تنگ رویکردها و روش‌های آموزش زبان دوم خارج کرده و سبب شده است از زاویه میان‌رشته‌ای به آن نگاه شود (مصاحبه‌شونده ۹).

۳. توجه آسیب‌شناسانه به آموزش زبان در ایران: توجه به نیازها و تحولات بومی و نیز طرح نگاهی آسیب‌شناسانه به آموزش زبان انگلیسی موضوعی بود که در عمل هر دوازده مصاحبه‌شونده با نگاهی مثبت آن را طرح کردند. نمونه‌های زیر شاهدی بر این مدعاست:

جای برخی درس‌ها خیلی خالی بود. به‌نحوی هم بود که به‌راحتی نمی‌شد ذیل سرفصل درسی دیگر به آن‌ها پرداخت. طرح چند عنوان درس جدید گام بسیار مثبتی

بود. مثلاً، برای شخص من، درس بررسی آموزش زبان در ایران شاید مهم‌ترین تغییر باشد. بدیهی است که هر دانشجویی باید از تحولات و شرایط آموزش زبان در کشورش باخبر باشد (مصاحبه‌شونده ۲).

این رشته در هر جامعه‌ای باید با تحولات و فضای آموزشی، سیاسی و اجتماعی آن همراهی داشته باشد. خوش‌بختانه، جهت‌گیری بومی مثبتی در برنامه دیده شده که به‌نظرم، شاید مهم‌ترین امتیاز آن طرح درس بررسی آموزش زبان در ایران بوده است. البته، این موضوع را از منظر فرهنگی می‌توان در درسی چون فرهنگ و هویت در آموزش زبان هم پیش برد. به‌هرحال، ارائه این درس‌ها می‌تواند علاوه‌بر شناسایی آسیب‌ها، کمبودها، و اشتباهات ما در آموزش، به جهت‌گیری بومی آن‌هم کمک کند (مصاحبه‌شونده ۶).

### ۲.۱.۶ نقاط ضعف

نقاط ضعف عنوان‌های درسی را می‌توان دست‌کم در دو بخش بررسی کرد: الف. نادیده‌گرفتن برخی عنوان‌های مهم، ب. ارائه یک عنوان جدید نامتعارف. در ادامه، این دیدگاه‌ها بررسی می‌شوند.

**الف. نادیده‌گرفتن برخی عنوان‌های مهم:** در برنامه جدید، درکنار یکی از امتیازات آن، یعنی ارائه برخی عنوان‌های متفاوت که در بخش پیشین به آن‌ها اشاره شد، از منظر استادان، جای برخی موضوعات و عنوان‌ها کماکان خالی است. در ادامه، دیدگاه‌های برخی استادان مطرح می‌شود:

درکنار نقاط مثبتی که گفتم، هنوز هم به‌نظرم کمبودهایی دیده می‌شود. مثلاً، باوجود اهمیت رویکردهای انتقادی در حوزه آموزش زبان، هم‌چون آموزش انتقادی، زبان‌شناسی کاربردی انتقادی، و...، که حجم قابل‌توجهی از پژوهش‌ها و بحث‌ها را در جهان به‌خود اختصاص داده‌اند، این موضوعات در این برنامه دیده نشده است (مصاحبه‌شونده ۴).

وقتی قرار است هفت عنوان درس از دوازده درس اختیاری انتخاب شود، شاید بهتر بود چند درس دیگر هم تعریف می‌شد. مثلاً، به‌نظر من و باتوجه‌به تجربه سال‌ها تدریس، درس زبان‌شناسی مقابله‌ای واقعاً مفید بود، اما در برنامه حذف شده است یا جای تعجب دارد که چرا درسی چون طراحی برنامه درسی، که واقعاً مهم است، در برنامه نیامده است (مصاحبه‌شونده ۱۰).

ب. ارائه یک عنوان جدید نامتعارف: در برنامه جدید، شاهد ارائه درسی با عنوان «تعلیم و تربیت اسلامی در آموزش زبان» بوده‌ایم؛ درسی که با حساسیت و انتقاد جدی بسیاری از مصاحبه‌شوندگان هم‌راه بود و در عمل در هیچ‌یک از دانشگاه‌هایی که مصاحبه‌شوندگان در آن تدریس می‌کردند، تاکنون ارائه نشده بود. مرور این نظرها درباره این عنوان درسی قابل توجه خواهد بود:

ارائه درسی با عنوان «تعلیم و تربیت اسلامی و آموزش زبان» واقعاً چه منطقی دارد؟ چه مبنایی دارد؟ چه ارتباطی با رشته دارد؟ نه عنوانش ضابطه دارد و نه اساساً مبنایی دارد. آیا جعل یک عنوان می‌تواند مثلاً رشته را اسلامی کند؟! (مصاحبه‌شونده ۷)

چنین نگاهی واقعاً جای پرسش دارد. ارائه این درس و چسباندن این دو موضوع، یعنی تعلیم و تربیت اسلامی و آموزش زبان، هم سبک‌شمردن تعلیم و تربیت اسلامی است و هم ضایع کردن آموزش زبان. کافی است به سرفصل و منابع این درس نگاه کنید. هیچ ارتباطی به عنوان درس هم ندارد (مصاحبه‌شونده ۱۱).

با بررسی دیدگاه‌های ارائه‌شده درباره عنوان‌های درسی، درمی‌یابیم که در کنار بیان نکات مثبت برنامه، توجه به موضوعاتی که از منظر استادان نقاط ضعف برشمرده شده‌اند، قابل تأمل است. واکنش تند و انتقادهای جدی ده نفر از مشارکت‌کنندگان به درسی خاص در برنامه، یعنی تعلیم و تربیت اسلامی و آموزش زبان، ضرورت بازبینی و اصلاح آن را می‌طلبد.

## ۲,۶ اهداف و سرفصل

متناسب با تغییر برنامه و عنوان‌های درسی شاهد تغییر در اهداف و به‌ویژه سرفصل دروس بوده‌ایم. شمار قابل توجه اهداف و سرفصل‌ها در بیش‌تر دروس با ارائه دیدگاه‌های متفاوت هم‌راه بود که در ادامه، در دو بخش نقاط قوت و ضعف آن‌ها را طبقه‌بندی کرده‌ایم.

### ۱,۲,۶ نقاط قوت

با بررسی یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها، می‌توان نقاط قوت اهداف و سرفصل را دست‌کم در دو بخش بررسی کرد: الف. توجه به مفاهیم جدید و روزآمد، ب. توجه به موضوعات فرازبانی (اجتماعی، سیاسی، و فرهنگی). در ادامه، این دیدگاه‌ها بررسی می‌شوند.



**الف. توجه به مفاهیم جدید و روزآمد:** از دیدگاه استادان، در برنامه جدید متناسب با تغییرات عنوان‌های درسی، تغییرات محسوسی را در اهداف و سرفصل دروس شاهدیم که تا حدودی بیان‌گر هم‌راهی برنامه با تحولات این رشته در سطح جهانی است. مرور این موارد مفید خواهد بود:

اهداف و سرفصل‌های این برنامه را اصلاً نمی‌توان با برنامه قبلی مقایسه کرد. البته، طبیعی است برنامه‌ای که سی سال پیش نوشته شده بود، نمی‌توانست از این بهتر هم باشد، اما در بیش‌تر درس‌ها به موضوعات روز دنیا توجه شده است و با سرفصل‌های دانشگاه‌های معتبر دنیا هم‌خوانی دارد. البته، ایرادهایی هم هست که باید رفع شود (مصاحبه‌شونده ۴).

از همه درس‌ها اطلاع ندارم، اما چند درسی که خودم سال‌هاست تدریس می‌کنم، مثل روش تحقیق، درمجموع قابل دفاع است. در این درس‌ها به مفاهیم جدیدتر اشاره شده و این نقطه قوت است یا درسی مثل اصول و روش تدریس که به مباحث جدید پرداخته است، مثل پست‌متد یا همان پساروش، یا نقد روش‌ها و رویکردهای جدید و قدیم (مصاحبه‌شونده ۷).

**ب. توجه به موضوعات فرازبانی (اجتماعی، سیاسی، و فرهنگی):** از جمله نقاط قوت برنامه، که در دیدگاه‌های استادان نمود داشت، توجه به موضوعات اجتماعی، سیاسی، و فرهنگی در اهداف و سرفصل‌های درسی است که در قالب متناسب با عنوان‌های درسی جدید فرصت طرح یافته‌اند. محدودنشدن سرفصل‌های شماری از دروس به مسائل صرفاً آموزشی و طرح موضوع از منظر فرازبانی از ویژگی‌های مثبت برنامه برشمرده شده است. در ادامه، دیدگاه‌های برخی مطرح می‌شود:

طرح برخی دروس میان‌رشته‌ای با طرح درس‌هایی مناسب هم‌راه شده که وجودشان در برنامه لازم بوده است. مثلاً، درس فرهنگ و هویت در آموزش زبان. ارائه این درس‌ها سبب می‌شود سرفصل‌هایی فراتر از اصول و فنون و نظریه‌های آموزش زبان انگلیسی مطرح شود؛ سرفصل‌هایی که با مسائل فرازبانی پیوند خورده‌اند؛ یعنی موضوعات سیاسی، اجتماعی، و فرهنگی زبان انگلیسی (مصاحبه‌شونده ۱۰).

در برنامه قبلی اساساً به مسائل فرهنگی زبان انگلیسی اشاره نشده بود. رابطه زبان و فرهنگ و موضوعاتی چون هویت، سیاست، و... در سرفصل‌های جدید نمود خوبی داشته است. البته، بسیاری از موارد هم کماکان دیده نشده یا ادعا شده، اما صریحاً نیامده است (مصاحبه‌شونده ۱۲).

### ۲,۲,۶ نقاط ضعف

نقاط ضعف سرفصل‌های درسی را می‌توان دست‌کم در سه بخش بررسی کرد: الف. تفکیک نکردن سرفصل‌های اصلی از فرعی، ب. نبود واقع‌بینی در تعیین سرفصل‌ها، ج. کم‌توجهی به شماری از دغدغه‌ها و موضوعات روز. در ادامه، این دیدگاه‌ها در قالب این سه بخش بررسی می‌شوند.

**الف. تفکیک نکردن سرفصل‌های اصلی از فرعی:** یکی از انتقادهای جدی به این بخش ارائه فهرست بلندبالایی از سرفصل‌ها در بسیاری از درس‌ها بود که به دلیل تفاوت در اولویت‌ها و ناممکن بودن پوشش همه آن‌ها، بیش از پیش اهمیت می‌یابد. مرور این دیدگاه‌ها مفید خواهد بود:

قرار نیست در دوره ارشد و آن‌هم در یک درس دوواحدی و در یک ترم با محدودیت‌های خاص خود، که خوش‌بینانه به سیزده جلسه برسد، معجزه شود. گاهی در این درس‌ها تعداد سرفصل‌ها از تعداد جلسات هم بیش‌تر است. باید به اتفاق نظر برسیم. برای هر درس چند سرفصل اصلی و بعد هم چند سرفصل فرعی با امکان انتخاب تعیین شود (مصاحبه‌شونده ۶).

هر درسی برای خود محدودیت‌هایی دارد، نه فقط محدودیت زمانی، بلکه هدف‌ها و سرفصل‌ها هم و مهم دارند. در این برنامه، اهداف و سرفصل‌ها، بدون آن‌که مشخص شود کدام مهم‌تر است و کدام اهمیت کم‌تری دارد، فقط فهرست شده‌اند. این اشکالی جدی است. باید مشخص شود و به اتفاق نظر برسیم که دانشجو در این سطح باید چه مفاهیم و سرفصل‌هایی را بداند و بعد سراغ سرفصل‌های دیگر برویم (مصاحبه‌شونده ۷).

**ب. نبود واقع‌بینی در تعیین سرفصل‌ها از لحاظ ماهیت یا کمیت:** بیش از نیمی از مصاحبه‌شوندگان به تعداد زیاد سرفصل‌ها یا در مواردی، نامناسب بودن سرفصل برخی از درس‌ها انتقاد داشتند. ناهم‌خوانی برخی از سرفصل‌ها با عنوان‌های دروس از جمله این موارد بوده است:

طرح بعضی مسائل در سرفصل‌ها واقعاً پرسش‌برانگیز است. مثلاً، خوب یا بد، درست یا غلط، درس آواشناسی آموزشی از برنامه حذف شده است. بعد هم درس مسائل زبان‌شناسی به زبان‌شناسی در آموزش زبان تبدیل می‌شود. حالا برای این درس جدید شش سرفصل تعیین می‌شود که هرکدام برای خود دست‌کم یک درس است. بعد یکی

از این سرفصل‌ها دقیقاً آواشناسی در آموزش زبان، ساختار معنایی زبان، و آموزش زبان می‌شود. واقع‌بینی اساس تدوین و اجرای یک برنامه است، وقتی نباشد اجرای آن‌هم ممکن نخواهد بود (مصاحبه‌شونده ۳).

درباره درس‌های میان‌رشته‌ای، که در زبان‌شناسی ریشه دارند و طرح آن‌ها از امتیازات برنامه است، مثل درس نظریه‌های جامعه‌شناسی زبان یا تحلیل گفتمان، به‌نظر من نکته‌ای واقعاً نادیده گرفته شده و آن‌هم ارتباط طرح این درس‌ها با بحث آموزش زبان است. منابع و کتاب‌های زیادی درباره تحلیل گفتمان برای مدرسان زبان وجود دارد، اما در منابع و البته در سرفصل‌ها این موضوعات دیده نشده است (مصاحبه‌شونده ۹).

در مواردی می‌بینیم که عنوان درس بسیار مناسب و متناسب با رشته است، اما اهداف و سرفصل پرسش‌برانگیز است. گاهی عنوان هم مشکل دارد، اما گاهی عنوان درست است؛ مثلاً درس زبان‌شناسی در آموزش زبان که عنوان اصلاح شده، اما سرفصل کماکان همان بحث‌های نظری و نامرتبط یا کلی و غیرقابل پیاده‌شدن است. درس نظریه‌های جامعه‌شناسی هم مشکلات زیادی دارد (مصاحبه‌شونده ۵).

**ج. کم توجهی به شماری از دغدغه‌ها و موضوعات روز:** در کنار نکات مثبت سرفصل‌ها از نظر به‌روز شدن، کماکان انتقادهایی قابل تأمل به برخی سرفصل‌ها وجود دارد. در ادامه، به مواردی اشاره می‌شود:

یکی از کاستی‌هایی که اشاره کردم، بی‌توجهی به رویکردهای انتقادی در این رشته است؛ مثل آموزش انتقادی. این‌گونه مفاهیم و موضوعات نه در عنوان‌های درسی آمده است و نه در سرفصل‌ها، اما جالب این‌که وقتی بحث درس نرم‌افزارهای پژوهشی در آموزش زبان مطرح می‌شود، با این جمله روبه‌رو می‌شویم: "ارتباط دادن این مبحث با موضوعات دیگر روز و دغدغه‌های فعلی رشته آموزش زبان انگلیسی". اگر این مفاهیم مهم است، که حتماً هست، چرا برای آن درسی تعریف نشده یا در درس‌های مرتبط نیامده است (مصاحبه‌شونده ۶).

در تعدادی از درس‌ها، وقتی سرفصل‌ها را دنبال کنیم، می‌بینیم گاهی اشکالاتی جدی وجود دارد؛ یعنی سرفصل‌های نامرتبط با عنوان درس در این رشته یا اهداف آن؛ مثلاً درس نظریه‌های جامعه‌شناسی زبان که بسیاری از دغدغه‌های امروز را درباره زبان انگلیسی در بر دارد. به سرفصل آن نگاه کنید. می‌بینید که طرح این مفاهیم، آن‌هم برای رشته آموزش زبان، اصلاً در اولویت نیست. سرفصل باید با رشته هماهنگ باشد. تعداد زیادی مفاهیم جامعه‌شناسی زبان درباره آموزش زبان انگلیسی وجود دارد؛ مثل

انگلیسی‌های جهانی، انگلیسی به‌منزله زبان بین‌المللی، یا زبان میانجی، و این موارد. بعد می‌بینیم سرفصل به مطالعه گویش‌ها و آشنایی با تفاوت‌های بین لهجه، دوگویی، لهجه فردی و سرخوردگی اجتماعی محدود شده است. این‌ها موضوعات روز جامعه‌شناسی زبان و آن‌هم در رشته آموزش زبان انگلیسی نیست (مصاحبه‌شونده ۱۰).

با مرور دیدگاه‌های ارائه‌شده درباره سرفصل‌ها، درمی‌یابیم در کنار نقاط قوت آن، که شایسته و قابل دفاع است، کماکان ضعف‌های جدی وجود دارد که بازبینی آن‌ها نوعی ضرورت خواهد بود.

### ۳,۶ منابع درسی

از جمله مؤلفه‌های مهم تشکیل‌دهنده برنامه درسی منابع آن است که می‌تواند هم برای مدرسان و هم برای دانشجویان مفید باشد. انتخاب منابع، که متناسب با عنوان‌های درسی، اهداف، و سرفصل‌ها صورت می‌پذیرد، اهمیت ویژه‌ای دارد. دیدگاه‌های استادان این رشته را می‌توان در قالب دو بخش نقاط قوت و نقاط ضعف بررسی کرد.

### ۱,۳,۶ نقاط قوت

با بررسی یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها، می‌توان نقاط قوت منابع را دست‌کم در دو بخش بررسی کرد: الف. تنوع منابع، ب. توجه به منابع مرتبط با بافت ایران. در ادامه، این دیدگاه‌ها بررسی می‌شوند.

**الف. تنوع منابع:** متناسب با عنوان دروس و سرفصل‌ها با تعداد قابل‌توجهی از منابع مواجهیم که می‌توانند از لحاظ کمی و کیفی از امتیازات برنامه باشند. این تعدد و تنوع در این دیدگاه‌ها کاملاً نمود دارد:

با وجود برخی ضعف‌ها در ارائه منابع در مجموع تنوع خوبی در آن‌ها دیده می‌شود. هم دست استاد برای انتخاب کتاب متناسب با سطح دانشجویان باز است و هم دانشجویان می‌توانند با کتاب‌های خوبی آشنا شوند (مصاحبه‌شونده ۱).

نه در همه، اما در بیش‌تر درس‌ها، مهم‌ترین آثار در دسترس در فهرست منابع آمده که مجموعه خوبی را فراهم کرده است. تا آن‌جا که خودم نگاه کرده‌ام، برای یک سرفصل چند منبع مناسب هست که به مدرس برای انتخاب کمک می‌کند (مصاحبه‌شونده ۳).

ب. توجه به منابع مرتبط با بافت ایران: انتشار آثار شایان توجه پژوهش‌گران ایرانی در سال‌های گذشته، درباره موضوع آموزش زبان در ایران، امکان بهره‌گیری از آن‌ها را در سطوح مختلف دانشگاهی فراهم کرده است. مرور دیدگاه‌های استادان بیان‌گر آن است که تاحدودی به تعدادی از این آثار در برنامه جدید دوره کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی توجه شده است:

در بعضی از درس‌ها ارائه منابعی مرتبط با جامعه یا همان بافت ایران یک امتیاز است. همواره یکی از معایب این رشته طرح مسائل نظری بدون توجه به بافت ایران بوده است که من همواره در کلاس‌هایم آن را آموزش در خلأ می‌نامم. در این برنامه، در چند درس این ضعف رفع شده است، اما باز هم این امتیاز می‌توانست پررنگ‌تر باشد (مصاحبه‌شونده ۸).

### ۲,۳,۶ نقاط ضعف

با بررسی یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها، می‌توان نقاط ضعف منابع درسی را دست‌کم در چهار بخش بررسی کرد: الف. منابع قدیمی، ب. تفکیک‌نکردن منابع اصلی از فرعی، ج. کم‌توجهی به برخی آثار شاخص پژوهش‌گران ایرانی، د. انتخاب برخی منابع نامرتب. در ادامه، این دیدگاه‌ها بررسی می‌شوند.

**الف. منابع قدیمی:** از منظر دست‌کم‌نیمی از استادان، منابع جدید و در دسترس در این حوزه وجود دارد و ارائه برخی منابع قدیمی نقطه ضعف برای برنامه دانسته می‌شود. نمونه‌های زیر شاهدی بر این ادعاست:

از قرار معلوم، این برنامه در سال ۱۳۹۵ نهایی شده است و منابع سال ۲۰۱۵ هم در برنامه دیده می‌شود؛ مثل کتاب *بریتیش کانسپل* درباره زبان انگلیسی در ایران. توقع این بود که در ارائه منابع پیش‌نهادی به منابع جدیدتر توجه می‌شد. در چند درسی که خودم معمولاً تدریس می‌کنم، بیش‌تر منابع برای ده تا بیست سال پیش است، درحالی‌که تعداد زیادی کتاب‌های جدیدتر، به‌روزتر، و حتماً بهتری در دسترس است (مصاحبه‌شونده ۲).

درست است که برای هر درس منابع زیادی معرفی شده است، اما باید بازننگری کرد. وجود منابع قدیمی جای پرسش دارد. گاهی کتابی کلاسیک است، مرجع است، و مهم. در این مورد، عیبی ندارد؛ مثلاً کتاب *هاچینسون* و *واترز* برای درس انگلیسی برای

اهداف ویژه، اما این همه کتاب دهه نود و حتی هشتاد برای این رشته اصلاً قابل قبول نیست، آن هم در شرایطی که همه ساله منابع جدید زیادی منتشر می‌شود و دردسترس هم هستند (مصاحبه‌شونده ۵).

**ب. تفکیک نکردن منابع اصلی از فرعی:** ارائه فهرست بلندبالا از منابع رده‌بندی نشده از نظر اهمیت یا هم‌خوانی با سرفصل انتقادی بود که بیش از نیمی از استادان به آن اشاره کردند. در این باره می‌خوانیم:

اگر در هر درس، سرفصل‌های اصلی از فرعی جدا می‌شد، چاره‌ای نبود جز این که منابع اصلی از فرعی جدا شود. وقتی سرفصل به آن شکل ارائه شود، انباری از منابع هم بدون ذکر اولویت ارائه می‌شود. این جا حتماً باید بازنگری شود تا از این شکل رها شود (مصاحبه‌شونده ۹).

یکی از ضعف‌های این برنامه، که البته در برنامه جدید کارشناسی مترجمی زبان هم دیده‌ام، فهرست کردن شماری منبع بدون اولویت دادن است. مثلاً، در همین برنامه ارشد، برای درسی مثل اصول و روش تدریس، ۲۲ منبع بدون اولویت معرفی شده است. در ارائه منابع در برنامه، باید چند منبع اصلی و محدود معرفی شود و بعد هم منابع فرعی. این روش فعلی باید بازنگری شود (مصاحبه‌شونده ۱۲).

**ج. کم‌توجهی به برخی آثار شاخص پژوهش‌گران ایرانی:** گرچه معرفی آثار مرتبط با بافت ایران به منزله منبع درسی از امتیازات این برنامه برشمرده شده است، کم‌توجهی به برخی آثار موضوعی بود که دست کم هفت نفر از استادان به آن اشاره کردند. مروری بر این دیدگاه‌ها مفید خواهد بود:

جدای از مقالات، در سال‌های اخیر، تعداد زیادی پایان‌نامه در ایران و خارج از ایران دفاع شده‌اند که می‌توانند منابع بسیار مناسبی برای درس‌های گوناگون باشند. حتی در درس بررسی مسائل آموزش زبان در ایران که دقیقاً این پایان‌نامه‌ها با این درس مرتبط است، شاهدیم که هم این کارها دیده نشده‌اند و هم خیلی کارهای دیگر. البته، اگر درباره این درس منصف باشیم، چند منبع خوب آمده است، اما مقالات خوبی داشته‌ایم که دیده نشده‌اند (مصاحبه‌شونده ۵).

در ده تا پانزده سال گذشته، شاهد بوده‌ایم که استادان و پژوهش‌گران ایرانی در داخل و خارج مقالات یا حتی کتاب‌هایی معتبری منتشر کرده‌اند که برخی از این‌ها متناسب با فضای ایران است. به این فهرست باید فصل کتاب‌های خوب را هم اضافه

کرد. در درس‌های زیادی می‌توان از این‌ها به‌منزله منبع درسی و کارهای پژوهشی دانشجویان استفاده کرد. این کم‌توجهی جایی واقعاً در ذوق می‌زند. مثلاً، در درس انگلیسی برای اهداف ویژه یا همان ESP، باوجود مقالات و رساله‌های خوبی که از ایرانی‌ها وجود دارد، مقاله درباره‌ی ESP در تونس و برزیل به‌منزله منبع معرفی شده است که اصلاً موضوعیتی هم ندارد (مصاحبه‌شونده ۹).

**د. انتخاب برخی منابع نامرتب:** یکی از نکات مهم و قابل تأمل در منابع پیش‌نهادی برای برخی دروس وجود منابعی بی‌ارتباط یا گاهی غیراولویت‌دار بود که در برخی دروس، انتقادهای جدی به آن‌ها وارد شد. در ادامه، به نمونه‌هایی از این موارد اشاره می‌شود:

در مواردی درس عالی و هدف و سرفصل هم خوب است، اما منابعش پرسش‌برانگیز است. مثلاً، برای درس خوب "فرهنگ و هویت در آموزش زبان"، این همه منبع درباره‌ی فرهنگ و هویت وجود دارد؛ آن‌هم کارهای جدی و عمیق. بعد منابعی واقعاً بی‌ارتباط معرفی شده‌اند. مثلاً، سیره‌ی تربیتی پیامبر و اهل بیت، آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت، نگرشی بر آموزش با تأکید بر سیره‌ی پیامبر و اهل بیت، و آداب تعلیم و تربیت در اسلام. این‌ها حتی با سرفصل هم هماهنگ نیستند. واقعاً تعجب‌آور است (مصاحبه‌شونده ۲).

گاهی درس خوب است، اما منابعش اصلاً قابل دفاع نیست؛ آن‌هم وقتی که منابع خوب زیادی وجود دارد، اما گاهی درس هم بی‌مورد و بی‌ارتباط است؛ مثل همان درس تعلیم و تربیت اسلامی و آموزش زبان. فقط کافی است منابعش را ببینید. این‌ها یعنی چه؟ ۲۵ منبع فارسی و هفت منبع انگلیسی که هیچ اشاره‌ای هم به بحث زبان و آموزش زبان ندارد. روش‌های تربیتی در قرآن به‌منزله منبع واقعاً یعنی چه؟ تاریخ آموزش و پرورش در اسلام و ایران و سیره‌ی تربیتی پیامبر و اهل بیت و...، حتی این‌ها با عنوان هم ارتباطی ندارند. از همه بدتر، این‌که همه منابع فارسی درس فرهنگ و هویت در آموزش زبان در قسمت منابع این درس تعلیم و تربیت در اسلام هم آمده است (مصاحبه‌شونده ۸).

با بررسی دیدگاه‌های ارائه‌شده و نیز شواهد فراوانی که نمونه‌هایی از آن‌ها ذکر شد، به نظر می‌رسد بازننگری نحوه ارائه و گزینش منابع پیش‌نهادی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

## ۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای

باتوجه به این‌که در نظام آموزش عالی ایران برنامه درسی رشته‌های دانشگاهی در سطوح مختلف به‌نحوی متمرکز تدوین می‌شود، اهمیت ارزیابی آن با هدف اصلاح و بهبود

دوچندان است. همان‌گونه که اشاره شد، رشته پرطرفدار آموزش زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی ارشد پس از گذشت سه دهه در تغییری دیرپهنگام با اجرای برنامه جدیدی در سال ۱۳۹۶ مواجه شد. باتوجه به اجرای آزمایشی آن برای دوره‌ای پنج‌ساله، ارزیابی آن در قالب پژوهش حاضر فرصتی راه‌گشا برای بازتاب دیدگاه‌های بخش مهمی از گروه‌های ذی‌نفع، یعنی استادان این رشته، را فراهم آورد.

نتایج حاصل از پژوهش حاضر بیان‌گر آن است که در طراحی و تدوین برنامه حاضر، در بخش‌های گوناگون با تغییرات و اصلاحاتی روبه‌رو بوده‌ایم که می‌توان آن‌ها را به‌منزله نقاط قوت این برنامه معرفی کرد، اما در کنار این نقاط قوت، شاهد طرح نقدهایی جدی و مستند هم‌راه با شواهد گوناگون بودیم که در بخش پیشین شرح داده شد.

باتوجه به اهمیت جایگاه استادان این رشته به‌منزله یکی از گروه‌های ذی‌نفع تأثیرپذیر از برنامه که اجرای برنامه درسی پیشین و جدید را تجربه کرده‌اند، یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌تواند در هرگونه بررسی، اصلاح، و نیز آسیب‌شناسی برنامه راه‌گشا باشد. هم‌چنین، باتوجه به این‌که پژوهش حاضر توجه خود را به دریافت نظر استادان این برنامه معطوف کرده است، پیش‌نهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، از دیدگاه‌های گروه‌های ذی‌نفع دیگر، خواه تأثیرپذیر و خواه تأثیرگذار، بهره‌برده شود. از این‌رو، سنجش دیدگاه‌های برنامه‌ریزان و نیز دانشجویان، به‌ویژه دانش‌آموختگان، می‌تواند در اولویت باشد.

علاوه بر این، باتوجه به این‌که پژوهش حاضر به‌نحو کیفی انجام شده است، پیش‌نهاد می‌شود از دیگر شیوه‌های کیفی، کمی، و هم‌چنین شیوه مختلط استفاده شود. بهره‌گیری از دیگر الگوهای ارزیابی برنامه درسی، که شرح آن در چهارچوب نظری آمد، از دیگر پیش‌نهادهاست. هم‌چنین، از آن‌جاکه بخش قابل‌توجهی از دانش‌آموختگان این رشته در سطح کارشناسی ارشد، به‌شکل رسمی یا غیررسمی، در مؤسسات آموزشی و نیز نظام آموزش و پرورش مشغول فعالیت می‌شوند، شایسته است در بازنگری برنامه به نیازها و انتظارات این بخش از مدرسان توجه جدی شود.

در پایان، پیش‌نهاد می‌شود برنامه حاضر با برنامه‌های موجود در جوامع دیگر، به‌ویژه در جوامعی که در آن‌ها مانند ایران زبان انگلیسی زبانی خارجی محسوب می‌شود، به‌شیوه تطبیقی مقایسه شود تا در این گذر بتوان از دستاوردهای آن‌ها بهره جست.



## کتابنامه

- دیوسر، هدی و منوچهر جعفری گهر (۱۳۹۳)، «ارزیابی برنامه‌های درسی رشته آموزش زبان انگلیسی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد بر مبنای طبقه‌بندی بازننگری شده بلوم»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، س ۱۸، پیاپی ۳۲.
- صادقی، کریم و زینب ابوالفضل خنئی (۱۳۹۷)، «بهزیستی در برنامه کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در ایران (دیدگاه استادان و دانشجویان)»، مطالعات اندازه‌گیری و ارزش‌یابی آموزشی، س ۸، پیاپی ۲۲.
- مقصودی، مجتبی و ابوالفضل خدامرادی (۱۳۹۸)، «نقد و بررسی برنامه درسی جدید رشته دبیری زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان»، پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، س ۱۱، پیاپی ۱۹.

- Aghagolzadeh, F. and H. Davari (2017), "English Education in Iran: From Ambivalent Policies to Paradoxical Practices", in: *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa*, Springer.
- Alderson, J. C. and M. Scott (1992), "Insiders, Outsiders and Participatory Evaluation", in: *Evaluating Second Language Education*, J. C. Alderson and A. Beretta (eds.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Borjian, M. (2013), *English in Post-Revolutionary Iran: From Indigenization to Internationalization*, Multilingual Matters.
- Brown, J. D. (1995), *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, Heinle & Heinle Publishers.
- Brown, J. D. (2005), *Testing in Language Programs: A Comprehensive Guide to English Language Assessment*, McGraw-Hill College.
- Bryson, J. M., M. Q. Patton, and R. A. Bowman (2011), "Working with Evaluation Stakeholders: A Rationale, Step-Wise Approach and Toolkit", *Evaluation and Program Planning*, vol. 34, no. 1.
- Burke, B. (1998), "Evaluating for a Change: Reflections on Participatory Methodology", *New Directions for Evaluation*, vol. 80.
- Dörnyei, Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*, Oxford: Oxford University Press.
- Foroozandeh, E., A. M. Riazi, and F. Sadighi (2008), "Evaluation of TEFL Program at Master's Level in Iran", *TELL Journal*, vol. 2, no. 6.
- Gruba, P. et al. (2016), *Blended Language Program Evaluation*, Springer.
- Hidri, S. and C. Coombe (2017), *Evaluation in Foreign Language Education in the Middle East and North Africa*, Springer.

- Kaplan, R. B. and R. B. Baldauf (1997), *Language Planning: From Practice to Theory*, Bristol: Multilingual Matters.
- Karimnia, A. and E. Kay (2015), "An Evaluation of the Undergraduate TEFL Program in Iran: A Multi-Case Study", *International Journal of Instruction*, vol. 8, no. 2.
- Kiely, R. and P. Rea-Dickins (2005), *Program Evaluation in Language Education*, Springer.
- Leung, C. and P. Rea-Dickins (2007), "Teacher Assessment as Policy Instrument: Contradictions and Capacities", *Language Assessment Quarterly*, vol. 4, no. 1.
- Patton, M. Q. (2008), "Advocacy Impact Evaluation", *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, vol. 5, no. 9.
- Rea-Dickins, P. (1997), "So, Why Do We Need Relationships with Stakeholders in Language Testing? A View from the UK", *Language Testing*, vol. 14, no. 3.
- Richards, J. C. (2001), *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Salih, H. and A. S. E. Mohammed (2017), "Evaluating the Certificate of Teaching English as a Foreign Language (CTEFL): A Way to Quality", in: *Evaluation in Foreign Language Education in the Middle East and North Africa*, Springer.
- Taheri, N. and G. Abbasian (2016), "Evaluation of Iranian TEFL MA Program in Terms of Compatibility with Common Standards: Teacher's Perspectives", *ELT Voices*, vol. 6, no. 1.
- Tavakoli, P. and M. Hasrati (2015), "MA TEFL Programmes in Iran: Change in a Globalised Era", in: *English Language Teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, Trends and Challenges*, C. Kennedy (ed.), London: The British Council.
- Zamanian, M. and R. Mobashernia (2011), "A Survey of PhD Programs in TEFL: Curricular Strengths and Weaknesses in Iranian Universities", *International Journal of Language Studies*, vol. 5, no. 1.