

نقش زبان آموزی با رویکرد کل‌نگری و موضوع‌محور برای دانشجویان علوم سیاسی و روابط بین‌الملل

مهدی مهدوی‌نیا*

پرویز مصلی‌نژاد**

چکیده

روش‌های آموزش زبان در قرن حاضر به دلیل تغییرات چشمگیر در حوزه‌های علوم اجتماعی، اقتصادی و سیاسی به‌گونه‌ی ناباورانه‌ای تغییر کرده اما در بیشتر مراکز آموزشی کشور و حتی در بسیاری از دانشگاه‌ها هنوز از

* دکتر مهدی مهدوی‌نیا عضو هیئت علمی واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی می‌باشد. (mmahdavinia@oise.utoronto.ca).

** پرویز مصلی‌نژاد عضو هیئت علمی واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی می‌باشد. (pmosalla@yahoo.com).

تاریخ پذیرش: ۱۴/۲/۱۳۸۸

تاریخ دریافت: ۱۳۸۷/۳/۷

پژوهشنامه علوم سیاسی، سال سوم، شماره سوم، تابستان ۱۳۸۷، صص ۱۹۲-۱۶۷.

روش‌های سنتی انتقال دانش^۱ و معلم‌محوری استفاده می‌شود. مسئله بعدی نادیده گرفتن نیاز واقعی یادگیرنده است؛ یعنی درس‌ها، اهداف، روش‌های آموزشی و ارزشیابی در راستای رفع نیازهای واقعی آموزش‌گیرندگان تهیه نمی‌شود. مسئله بعدی عدم درک ارتباط مستقیم حوزه‌های دانش است که امروزه کمتر به آن پرداخته شده است. اینها مجموعه مسائلی است که در این پژوهش مختصر به آن توجه شده است. نوع پژوهش، تلفیقی از اقدامات کمی و کیفی است. بدین ترتیب که وضعیت موجود از طریق ارائه پرسشنامه‌های چهارجوابی و از نوع باز و مصاحبه با تعدادی از معلمان، مسئولان و صاحب‌نظران آموزش زبان در دانشکده علوم انسانی و روابط بین‌الملل و سایر مراکز آموزشی مشابه و همچنین بررسی شواهد و اسناد موجود به دست آمده است. جمع‌آوری، مدیریت و تجزیه و تحلیل اطلاعات حاصله براساس قواعد حاکم بر پژوهش‌های تلفیقی و کیفی مرحله به مرحله و همزمان با انجام مصاحبه‌ها و بررسی شواهد موجود انجام شده که نشان از وجود کاستی‌های فراوان در آموزش زبان و اتلاف وقت و سرمایه‌های ملی داشت. پژوهشگران حاضر با تکیه بر نظر مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، چاره کار را در عنایت به رویکردی کلی‌نگر و موضوع‌محور می‌دانند که در آن همه ابعاد وجودی یادگیرنده درگیر یادگیری است و همه مسائل در ارتباط با هم درک می‌شوند. این رویکرد باید با روشی مشارکتی و فعالیت‌محور و انتخاب رویکردی عینی و عملکردسنجی برای ارزشیابی همراه شود که در آن یادگیرنده با بهره‌گیری از زبان انگلیسی، درگیر یادگیری موضوعات و مسائلی می‌شود که با زندگی واقعی او رابطه تنگاتنگ دارد.

واژه‌های کلیدی: زبان‌آموزی، کل‌نگری، آموزش موضوع‌محور، برنامه‌ریزی درسی، یادگیری بالا به پایین، آموزش فعالیت‌محور، اینسایدر و اوتسایدر، زبان کامل.

مقدمه

بررسی عملکرد دست‌اندرکاران آموزشی اعم از برنامه‌ریزان و مربیان زبان انگلیسی در ۵۰ سال اخیر نشانگر عدم موفقیت در این موضوع است. آموزش زبان انگلیسی به‌جای زبان فرانسه حدود ۵۰ سال پیش در مدارس ایران آغاز شد. اولین سری کتاب‌هایی که در دبیرستان‌های ایران استفاده شد برداشتی از روش بی‌واسطه^۱ بود. این روش اگرچه پیشینه محکمی از نظر زبانشناسی و روانشناسی ندارد، اما یکی از مؤثرترین روش‌هایی است که همخوانی بسیاری با روش‌های ارتباطی نوین دارد. متون آموزشی در این روش براساس مهارت خواندن تهیه شده و زبان‌آموزان با خواندن متون و بحث درباره عناوین جاذب و شبیه آنچه بومی‌زبانان در زندگی روزمره انجام می‌دهند، تمرینات خود را ادامه می‌دادند. دلایل عدم موفقیت این روش، نداشتن مربیان مجرب و نبود انگیزه مورد نیاز در زبان‌آموزان در به‌کارگیری آموخته‌های خود بود.

پس از این تجربه ناموفق، آزمودن روش به‌نسبت ناکارای دستور زبان - ترجمه^۲ در مدارس تلاش ناموفق دیگری بود. زبان‌آموزان بی‌هدف و مربیان غیرمجرب بحران جدیدی را در راستای اتلاف وقت، انرژی و بودجه ایجاد کردند. البته در همین زمان روش گفتاری - شنیداری مطرح شد که سرنوشت چندان موفق‌تری به ارمغان نیاورد.

هنگامی که وزارت آموزش و پرورش به ناکارایی آموزش زبان پی برد با بررسی و مطالعه اشکال‌ها و محدودیت‌های زمانی - بودجه‌ای و نیروی انسانی و

1. Direct Method
2. Grammar-Translation

به منظور کاربردی کردن آموزش زبان، برنامه جدیدی را اجرا کرد. در این برنامه با هدف تمرکز و تسلط بر مهارت خواندن و درک مفاهیم به منظور درک متون تخصصی از ابتدای راهنمایی تا آخر دبیرستان و دانشگاه، برنامه جامعی ارائه شد که این مرحله از آموزش زبان نیز با موفقیت چندانی روبه‌رو نبود.

در این میان، مؤسسات زبان با استفاده از این تجربه‌ها و بهره‌گیری از روش‌های نوین ارتباطی و وسایل ارتباط جمعی، فضای مناسب‌تری برای یادگیری زبان ایجاد کردند. دانشگاه‌ها نیز به پذیرش دانشجویان در این رشته با گرایش‌های متفاوت مبادرت نمودند و اکنون نتایج این دوره را تجربه می‌کنیم.

در هر حال آموزش زبان انگلیسی به‌ویژه در دانشگاه‌های کشور نیازمند بازنگری همه‌جانبه از لحاظ نیازسنجی، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی است که در این مقاله سعی می‌شود در حد بضاعت به آن پرداخته شود.

بیان مسئله

«همه پدیده‌ها در همه حال باید تغییر کنند و جامعه ساکن سرنوشتی جز نابودی ندارد». اینها بخشی از برداشت‌های *میکل فیولن* نویسنده کتاب مشهور برداشت‌های نو از تغییرات آموزشی است.^(۱) امروزه همه جوامع در ابعاد اجتماعی، اقتصادی، محیطی و سیاسی با سرعتی سرسام‌آور در حال تغییرند و آثار این تغییر به نحو چشمگیری در آموزش این کشورها نیز رخ داده است.

فیولن معتقد است این تغییرات، برخاسته از نیازهای نو و متفاوت از گذشته است و آموزش در این جوامع باید در همه ابعاد به آن پردازد و به تناسب این تحولات تغییر یابد. این اتفاق امروزه در بیشتر کشورهایی که پیشرفت‌های علمی خوبی داشته‌اند، رخ داده است. نمونه آن پارادایم‌های نوینی همچون نظریه‌های یادگیری شناختی، اجتماعی، سازه‌گرایی و کلی‌نگری به‌عنوان زیربنا و روش‌هایی همچون آموزش مشارکتی، هم‌آموزی، آموزش مبتنی بر فعالیت و یادگیری دانش‌آموزمحور و رویکردهای ارزشیابی همچون خودارزیابی، ارزشیابی کیفی و عملکردسنجی است که اغلب جوامع پیشرفته و معتقد به تغییر، از آن برخوردارند.

با این وجود، آموزش در کشور ما به‌ویژه در حوزه آموزش زبان انگلیسی حتی

در بسیاری از دانشگاه‌ها هنوز بر مبنای نظریه یادگیری رفتارگرایی تعریف می‌شود و از روش‌های سنتی انتقال اطلاعات و معلم‌محوری همراه با برنامه‌ریزی درسی تجویزی استفاده می‌شود.

نادیده گرفتن نوآوری در آموزش و عدم مطابقت محتوا و موضوعات درسی با نیازهای واقعی آموزش‌گیرندگان و عدم انتخاب روش‌های آموزشی مناسب و رویکردهای متناسب ارزشیابی، موجب عقب‌ماندگی و انزوای کشور از جامعه جهانی می‌شود و این چالشی است که این پژوهش مختصر می‌خواهد به‌ویژه در حوزه علوم سیاسی و روابط بین‌الملل به آن بپردازد. پژوهشگران حاضر به‌دلیل آشنایی گسترده با آموزش زبان انگلیسی و برنامه‌ریزی درسی در دنیا و برخورداری از تجربه کافی در اجرای آن در کشور اعتقاد دارند اگر برنامه‌ریزی درسی آموزش زبان شامل نیازسنجی دانش آموز، انتخاب معلم آگاه به زبان و موضوع مورد آموزش، انتخاب روش مناسب و متناسب با شرایط آموزش‌گیرنده و انتخاب روش ارزشیابی عینی و واقعی همچون «عملکرد سنجی» انجام پذیرد، مشکل آموزش زبان در کشور به میزان چشمگیری بهبود خواهد یافت.

ناگفته نماند این «مهم» تنها با درگیر کردن آموزش‌گیرنده در کلاس به‌گونه‌ای که همه ابعاد وجودی او اعم از روح، جسم و شعور او درگیر باشد، تحقق می‌یابد. بر همین اساس ما به‌عنوان مجریان این پژوهش معتقدیم اگر به پرسش‌هایی که در پی می‌آید پاسخ مناسبی داده شود، تغییرات قابل ملاحظه‌ای در امر فراگیری زبان انگلیسی در مراکز آموزشی کشور به‌ویژه در دانشگاه‌ها از جمله حوزه علوم سیاسی و روابط بین‌الملل رخ خواهد داد.

پرسش‌های پژوهش

بر اساس آنچه در بالا اشاره شد این پژوهش در پی پاسخ گفتن به پرسش‌های زیر است:

۱. آیا انتخاب متناسب موضوعات و محتوای آموزش زبان انگلیسی با نیازهای واقعی دانشجویان حوزه علوم سیاسی و روابط بین‌الملل نقش ویژه‌ای در پیشرفت زبان آنها خواهد داشت؟

۲. آیا انتخاب روش‌های هم‌آموزی و مشارکتی در آموزش زبان و درگیر کردن دانشجویان با مسائل واقعی مربوط به حوزه علوم سیاسی و روابط بین‌الملل نقشی در پیشبرد آموزش زبان آنها خواهد داشت؟

۳. آیا انتخاب روش‌های ارزشیابی واقعی در قالب تولید محصول علمی در این حوزه همچون سخنرانی، بحث و گفتگو، نگارش واقعه‌ها، انجام بحث‌های علمی، تهیه پوشه کار و مواردی از این قبیل در پیشبرد یادگیری زبان انگلیسی دانشجویان این رشته تأثیری خواهد داشت؟

فرضیه‌ها

برای پاسخگویی به پرسش‌های بالا، گزاره‌های زیر به‌عنوان سه فرضیه پژوهش مطرح می‌شوند. ادعای این پژوهش آن است که با تحقق گزاره‌های زیر پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در یادگیری زبان تخصصی توسط دانشجویان رشته‌های علوم سیاسی و روابط بین‌الملل فراهم خواهد شد:

۱. انتخاب موضوعات و محتوای آموزش زبان انگلیسی متناسب با نگاهی تلفیقی و در راستای نیازهای واقعی دانشجویان علوم سیاسی و روابط بین‌الملل؛
۲. انتخاب روش هم‌آموزی و مشارکتی و درگیر کردن دانشجویان با مسائل واقعی مربوط به حوزه علوم سیاسی و روابط بین‌الملل در قالب فعالیت در کلاس؛
۳. انتخاب روش ارزشیابی واقعی و عملکردسنجی در قالب تولید محصول علمی در حوزه علوم سیاسی و روابط بین‌الملل در کلاس همچون سخنرانی، دادن کنفرانس، بحث و مذاکره، نگارش واقعه و انجام بحث‌های علمی، تهیه پوشه کار و انجام پروژه به‌منظور اطمینان از یادگیری معنادار دانشجویان.

روش پژوهش

برای انجام این پژوهش از روش مؤثر اقدام پژوهش و با طرحی تلفیقی از پژوهش کیفی و کمی بهره گرفته شده است.^(۴) بدین ترتیب که به‌منظور آسیب‌شناسی وضعیت موجود، با استفاده از پرسش‌های باز و پرسشنامه چندجوابی، نظر افراد دست‌اندرکار آموزش زبان انگلیسی شامل معلمان، مسئولان و کارشناسان آموزشی در دانشکده علوم سیاسی و روابط بین‌الملل و مراکز مشابه را در خصوص

زبان‌آموزی در شرایط فعلی و گذشته جویا شدیم و از این طریق به وضعیت موجود پی بردیم.

برای تکمیل بخش کیفی پژوهش از ابزارهای مصاحبه، مشاهده و بررسی اسناد موجود^(۳) از جمله طرح درس‌های کل دوره روزانه، اوراق کار در کلاس و شرح فعالیت‌های کلاس و... بهره گرفته شد. پرسش‌های بخش کیفی از نوع «باز» بود و انجام بخش «مشاهده» بر عهده افراد متخصص آموزش زبان به‌ویژه آنان که کاملاً به روش‌های نو همچون رویکرد «زبان کامل» اشراف دارند، قرار گرفت؛ بررسی اسناد توسط خود پژوهشگران که هم به وضعیت زبان در کشور اشراف دارند^۱ و هم به رویکردهای آموزشی زبان در جهان امروز،^۲ انجام گرفته است.

وضعیت زبان‌آموزی در دانشگاه‌های کشور از دیدگاه معلمان، مسئولان و کارشناسان آموزشی

«نمونه» پیشنهادات کلی	نیازمند تجدیدنظر کلی	نیازمند تجدیدنظر جزئی	خوب است	تعداد	
زبان را نمی‌توان بدون درک رابطه تنگاتنگ آن با زندگی حال و آینده زبان‌آموز برنامه‌ریزی کرد. او باید زبان را به‌عنوان یک وسیله ارتباطی به‌کار گیرد و به تناسب و وضعیت شرایط حاکم بر زندگی واقعی خود آن را یاد بگیرد.	۲۰	۴	۸	۳۲	معلمان
زبان انگلیسی را باید مطابق نیاز و با کمترین هزینه و صرف زمان و با بهترین و جدیدترین روش‌های آموزشی یاد گرفت. ضرورتی ندارد همه زبان انگلیسی بدانند.	۴	۲	۴	۱۰	مسئولان
زبان‌آموزی باید از دوران کودکی آغاز شود و یا انگیزه بسیار قوی در راستای کاربردی کردن مواد آموزشی و تشویق زبان‌آموزان به منظور ایجاد احساس نیاز، به‌وجود آید.	۵	۱۲	۱	۱۸	کارشناسان آموزش زبان

حاصل انجام پژوهش

طی مطالعه‌ای که انجام گرفت و پس از ارائه پرسشنامه تهیه‌شده و جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات نتایج زیر حاصل شد:

❖ زبان‌آموزی در دانشگاه‌های کشور چندان رضایتبخش نبوده است.
 ❖ بیشتر نظام‌های آموزشی در زمینه آموزش زبان، سنتی بوده و رویکردهای جدید در این محدوده راه پیدا نکرده است.
 ❖ بیشتر مربیان زبان در پیاده کردن رویکردهای جدید آموزشی ناموفق بوده‌اند.
 ❖ کتب و مواد آموزشی به‌کار گرفته‌شده در زبان‌آموزی با پیشرفت‌های علمی اخیر ناهماهنگ است.

❖ در بیشتر مدارس و دانشگاه‌های کشور امکانات کمک آموزشی زبان که نقش بسیار اساسی در فرایند یادگیری زبان دارند، ناچیز و یا دست‌نیافتنی بوده‌اند. به عبارت دیگر در برخی از این مکان‌های آموزشی امکانات به‌صورت ظاهری و فقط هنگام بازدیدهای مسئولین در دسترس هستند.

❖ به نظر بیشتر مسئولینی که پرسشنامه‌ها را تکمیل کرده بودند، عدم موفقیت آموزش زبان در کشور ما به دلایل زیر بستگی دارد:

❖ نبود انگیزه در بیشتر زبان‌آموزان (انگیزه موجود صرفاً در راستای قبولی در آزمون‌های ورودی بوده است)؛

❖ کاربردی نبودن آموزش زبان در مدارس و دانشگاه‌ها؛

❖ فراهم نبودن بستر طبیعی برای آموزش زبان؛

❖ فقدان وسایل کمک‌آموزشی در اکثر مؤسسات آموزشی؛

❖ به‌روز نبودن مواد و مطالب آموزشی؛

❖ به‌کار بستن رویکردهای سنتی زبان‌محور، معلم‌محور، کتاب‌محور در مدارس و دانشگاه‌های کشور؛

❖ تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌های آموزش زبان؛

❖ تأکید بیش از حد بر مهارت نوشتن در ابتدای آموزش زبان که موجب تنفر

بیشتر زبان‌آموزان شده است؛

❖ به‌کارگیری مربیان تازه‌کار در دوره‌های ابتدایی زبان که منجر به برقراری

ارتباط بین مربی و زبان آموزان نشده است؛

❖ نبود باور نسبت به اهمیت نیاز به زبان انگلیسی یا زبان خارجه در مسئولین آموزشی در مدارس و دانشگاه‌ها.

آیا آموزش زبان به برنامه مدون نیاز دارد؟

در یادگیری زبان اول، کودک سیر طبیعی را می‌گذراند. به همین دلیل سرفصل یا برنامه مدونی برای یادگیری زبان اول طراحی نشده است. اما به نظر متخصصان، در آموزش زبان خارجه یا دوم، همواره نخستین گام تهیه یک سرفصل است. در رویکردهای سنتی اعتقاد بر این بود که برای به‌کارگیری هر زبان باید کلیه قواعد را به زبان آموز ارائه نمود و سپس انتظار به‌کارگیری آن را بدون کم‌وکاست داشت. حدود یک‌صد سال این روش آزموده شد و عدم کارایی آن به اثبات رسید. سپس در روش‌های بعدی تلاش شد سرفصلی براساس روند طبیعی یادگیری زبان اول برنامه‌ریزی و اجرا شود. متخصصان پس از کسب تجربه‌های بسیار و آزمودن روش‌های متفاوت و بررسی کاستی‌ها پیرامون جدیدترین رویکردها، معتقدند که اساساً نیاز به سرفصل خاصی نیست. در واقع امروزه نمی‌توان از طریق یک سرفصل زبان را آموزش داد. رویکردهای نوین معتقدند بهترین و مؤثرترین شیوه یادگیری یک زبان از طریق کاربرد آن است. زبان آموز باید زبان را به‌عنوان یک وسیله ارتباطی به‌کار گیرد و در همین حال زبان‌آموزی انجام شود. اینکه در عمل و تجربه روش جاری و حاکم با شکست مواجه بوده است، بیانگر این است که زبان را نمی‌توان به‌عنوان یک موضوع درسی مانند ریاضی، فیزیک، تاریخ و جغرافی تدریس کرد.^(۴)

اگر به زبان مانند یک مهارت نگاه کنیم باید مانند سایر مهارت‌ها از قبیل شنا، دوچرخه‌سواری یا رانندگی بیاموزیم. همان‌طور که کسی با صرف کلاس رفتن و آموختن قواعد شنا شنا نمی‌آموزد، زبان را نیز باید در موقعیت‌های واقعی و از طریق به‌کار بستن آن در بستری طبیعی آموخت.

سؤالی که همواره ذهن محققان را مشغول کرده این است که آیا فراگیری اکتسابی یک زبان خارجه یا زبان دوم امکان‌پذیر است یا نه؟ پاسخ به این سؤال پس

از مطالعات بسیار این است که برای هیچ بزرگسالی تاکنون این امر اتفاق نیفتاده است. به عبارت دیگر کودکان به دلیل قابلیت انعطاف و قوه تصور و تخیلی که دارند امکان فراگیری اکتسابی زبان را دارند. این مسئله بیانگر این است که هرچه فراگیری یک زبان خارجه یا زبان دوم به یادگیری زبان اول نزدیکتر باشد به لحاظ عوامل مختلفی مانند سن، انگیزه، نیاز و... تضمین بیشتری برای یادگیری مؤثر آن به وجود می آید.

برنامه ریزی درسی همان قدر مهم است که اصل آموزش.^(۵) این ادعایی است که همه صاحب نظران تعلیم و تربیت بر آن اتفاق نظر دارند. در واقع هدف آموزش دستیابی دانشجو به رشد معنوی و کسب آگاهی‌ها و مهارت‌هایی است که او را در تحقق این هدف بزرگ یاری می‌دهد. اگر چنین نظریه‌ای را بپذیریم درمی‌یابیم در واقع این آموزش گیرنده است که مهم است و باید محور آموزش قرار گیرد، اوست که باید تغییر کند و از وضعیتی به وضعیت بهتر و متعالی‌تر ارتقا پیدا کند.^(۶)

نخستین موضوعی که باید مدنظر مسئولان آموزش قرار گیرد این است که بدانند آموزش گیرنده از نقطه نظر سنی، جنسی، فرهنگی، روحی و جسمی در چه وضعیتی قرار دارد و برای رشد و تعالی به چه اقداماتی نیازمند است. تأملی کوتاه ثابت می‌کند روش‌های جاری تجویزی برای برنامه ریزی درسی کارساز نبوده بلکه نیازمند تجدیدنظر است. بدین ترتیب که رویکردی غیرتجویزی^۱ و غیرمتمرکز^۲ را برگزیده و تلاش کنیم همه برنامه‌های درسی مدرسه را از قبل دیکته نکنیم.

صاحب نظران علم آموزش توصیه می‌کنند باید فضایی آزاد در برنامه ریزی‌های درسی قائل شویم که در آن زبان آموزان بتوانند با هم و با مربی خود به تعامل علمی بپردازند تا چالش‌های موجود در سر راه یادگیری خود را شناسایی و با کمک مربی راه‌حلی برای آنها پیدا کنند و به اجرا درآورند.^(۷) به عبارت دیگر، در این گونه رویکردها زبان آموز در محور، و معلم تسهیل‌گر آموزش و همراه با

1. Non-Prescribed Education
2. Decentralized Curriculum

زبان آموز به هم‌آموزی می‌پردازد.^(۸) اوست که باید ضمن پی بردن به نیازهای واقعی زبان‌آموز در تدوین و توسعه برنامه‌ریزی درسی مشارکت جدی داشته باشد تا بتواند نقش خود را در اجرای درست آن با کیفیت و متناسب با زبان مورد آموزش ایفا کند.^(۹)

عوامل روانشناختی آموزش زبان

چرا برخی زبان‌آموزان زودتر و مؤثرتر از دیگران زبان خارجی را فرا می‌گیرند؟ پاسخ‌های متفاوتی برای این سؤال مطرح است. برخی معتقدند استعداد، هوش و ذکاوت زبان‌آموز موجب فراگیری سریع و مؤثر می‌شود. برخی دیگر عامل پشتکار را مؤثر می‌دانند. به نظر روانشناسان، جامعه‌شناسان، فلاسفه و مربیان جدید، عامل اصلی نگرش فراگیر است. علاقه، اشتیاق، شور و شوق، تمایل و انگیزه فراگیر در یادگیری زبان نقش اصلی را دارد.^(۱۰) همه انسان‌های معمولی اثبات کرده‌اند مشکلی در یادگیری زبان ندارند. تفاوت انسان و حیوان در این است و به همین دلیل است که برخی انسان را حیوان ناطق می‌نامند. بنابراین تنها دلیل ضعف در یادگیری نداشتن انگیزه و تمایل به یادگیری است. به عبارت دیگر فراگیر نمی‌خواهد، دوست ندارد و میل و انگیزه یادگیری ندارد. در غیراین صورت هیچ عامل دیگری نمی‌تواند این چنین اثرگذار باشد. البته عوامل روانشناختی دیگری نظیر رویکردهای یادگیری و سبک‌های شناختی افراد نیز می‌تواند در سرعت یادگیری دخیل باشد. اما تأثیر این عوامل بسیار کمتر از تأثیر انگیزه است. افراد برون‌گرا طبیعتاً بهتر از افراد درون‌گرا زبان می‌آموزند. برون‌گراها داوطلبانه در بحث‌های کلاسی شرکت می‌کنند. اینان علاقه دارند افکار و عقاید خود را ابراز کنند. در دوست‌یابی بسیار موفق هستند و در جمع دیگران احساس راحتی می‌کنند. در مقابل درون‌گرایان احساسات خود را مخفی کرده، علاقه دارند تنها باشند، «کم حرف» هستند و تمایلی به شرکت در بحث‌های کلاسی ندارند مگر آنکه مورد پرسش قرار گیرند.^(۱۱)

سن و جنسیت نیز می‌تواند در یادگیری یک زبان خارجی مؤثر باشد. به دلایل گوناگون می‌توان اثبات کرد یادگیری زبان خارجی پیش از سن بلوغ سریع‌تر و

مؤثرتر انجام می‌شود. به لحاظ احساسی، بزرگسالان از اینکه در برابر دیگران مرتکب خطا شوند، ناراحت می‌شوند در حالی که بچه‌ها هیچ‌گونه محدودیت را در این زمینه نمی‌شناسند. از نظر زبانشناسی نیز علت این است که برخی از زبان‌ها وقتی به‌عنوان زبان دوم آموخته می‌شوند، آسان‌تر یا سخت‌تر جلوه می‌کنند در حالی که در شرایط اکتساب و برای بومی‌زبانان همه زبان‌ها در مدتی معین و بدون چنین احساسی به‌صورت یکسان فراگرفته می‌شوند. بنابراین عامل اصلی همان عامل سن است.

در ضمن کودکان در برابر یادگیری کلیه مهارت‌ها از نظر ساختاری قابلیت انعطاف بیشتری از خود نشان می‌دهند که عامل اصلی آن ساختار مغزی و ماهیچه‌های منعطف‌تری است که در بچه‌ها قابلیت تقلید را آسان می‌کند.

تنش و اضطراب نیز تا حدی که مغز فراگیر را در حالت پویایی قرار دهد و ایجاد مسئولیت و تعهد در زبان‌آموز کند تا خود را برای جلسه بعد آماده کند، مؤثر است اما بیش از آن باعث اختلال در یادگیری می‌شود. اضطراب می‌تواند آنقدر مخرب باشد که موجب قفل شدن آرواره‌های زبان‌آموز شود تا نتواند کلمه‌ای بر زبان آورد، در حالی که همه مطالب را به‌خوبی می‌داند. اضطراب حتی ممکن است حرکات مکانیکی یا فراموشی آنی را به‌دنبال داشته باشد.

معیارهای مربیان یا نظام‌های آموزشی می‌تواند عامل مؤثر دیگری در فرایند یادگیری زبان باشد. معلمی که توقعات بالاتر از توان زبان‌آموزان دارد، موجب کاهش انگیزه در آنها می‌شود زیرا زبان‌آموز می‌داند هرچه تلاش کند نمی‌تواند رضایت مربی را کسب کند. معیارهای پایین نیز زبان‌آموزان را ترغیب به تلاش نمی‌کند زیرا آنان می‌دانند چه تلاش کنند و چه نکنند تأثیری در ارزشیابی‌شان ندارد زیرا آزمون آنقدر آسان است که آنها به‌راحتی از سطحی به سطح بالاتر ارتقا می‌یابند.

لازمه هر عملکرد مطلوبی اعتماد به‌نفس است که در مقابل آن تنش و اضطراب قرار دارد و آن را تخریب می‌کند. اعتماد به‌نفس در نتیجه عزت نفس و عزت نفس در نتیجه دارا بودن تصویر منطقی از خود است. شناختن خود همان خداشناسی است: «مَنْ عَرَفَ نَفْسَهُ فَقَدْ عَرَفَ رَبَّهُ». برای رسیدن به کمال، هر فرد

باید خود را بیابد. وقتی انسان به خودآگاهی دست یافت، می‌تواند درجات کمال را طی کند. انسان‌های برجسته کسانی هستند که خود را کشف کرده و ساخته‌اند.^(۱۲)

اعتماد به نفس در زبان‌آموزان زمانی اتفاق می‌افتد که نگرش مثبت، انگیزه بالا و تصویر خوبی از خود داشته و برون‌گرا باشند. اینان درس، مدرسه و معلم را دوست دارند و داوطلبانه در بحث‌های کلاسی شرکت کرده و دوستان زیادی دارند؛ به عبارت دیگر افرادی اجتماعی هستند. شاید همین اجتماعی‌بودنشان است که در اثر تعامل‌ها و معاشرت‌های گوناگون به آنها اعتماد به نفس می‌دهد. جامعه و محیط اطراف در القای اعتماد به نفس نقش مهمی دارد. نقش مربی به‌عنوان یکی از رأس‌های مثلث هر نظام آموزشی، می‌تواند نقش بسیار مهمی در فرایند آموزش زبان ایفا کند. یک مربی با انگیزه و علاقه‌مند می‌تواند فراگیری زبان خارجی را تضمین کند. در فراگیری یک زبان خارجه بهره‌گیری از مربی به‌عنوان یک الگوی قابل قبول، نقش اساسی دارد.

در روش‌های سنتی که مربی محور بودند، معلم به‌عنوان یک قدرت تام معرفی می‌شد، زبان‌آموزان از او به‌نوعی حساب می‌بردند که جرأت نزدیک شدن به او را نداشتند. مربی در این‌گونه روش‌ها هیچ رابطه احساسی با زبان‌آموزان برقرار نمی‌کرد. آنها را به دلیل اشتباهاتشان تنبیه می‌کرد. زبان‌آموزان نیز نقش برده یا ربانی را ایفا می‌کردند که فقط از مربی پیروی می‌کنند. این نوع نگرش، تفکر خلاق را در زبان‌آموزان سرکوب می‌کند، زبان‌آموزان باید آنقدر تحت تأثیر دانش مربی قرار می‌گرفتند که هیچ شکی به قدرت تام او نکنند. در این نوع رویکرد زبان‌آموزان مربی خود را بالاتر از فرهنگ لغات و منابع دیگر می‌دانستند اما در روش‌های نوین و ارتباطی مربی یک هموارکننده مسیر یادگیری تعریف می‌شود. مربی باید فراگیری زبان را آسان کند.^(۱۳) ارتباط عاطفی بین مربی و زبان‌آموز حتی باعث ایجاد انگیزه و نگرش مثبت نسبت به فراگیری زبان خارجی می‌شود. مربی در این رویکرد نقش پشتیبان و هماهنگ‌کننده را ایفا می‌کند. مربی موفق گشاینده فضایی باز است تا هر زبان‌آموزی به راحتی عقایدش را ابراز کند؛ فضایی دوستانه که همه زبان‌آموزان به مربی و به هم‌کلاسی‌های خود اعتماد داشته باشند، فضایی همراه با تفاهم که هر

زبان‌آموزی در جهت ایجاد درک متقابل تلاش می‌کند؛ فضایی سازنده که هر زبان‌آموزی که اشتباه می‌کند بدانند اشتباهاتش نتیجه طبیعی کاربرد زبان است و تنها از طریق سعی و خطا شبیه آنچه همه ما در زبان مادری تجربه کرده‌ایم، می‌توان زبان را فرا گرفت؛ فضایی مطمئن که در آن زبان‌آموزان به حُسن نیت مربی و یکدیگر شک نداشته و با ایجاد ارتباطات مورد نیاز، در یادگیری زبان همکاری می‌کنند؛ فضایی ایمن و غیرتدافعی که در آن هر زبان‌آموزی خود را از خطرات و تهدیدات مصون دانسته و نیاز به خطرپذیری ندارند و می‌دانند که با به‌کارگیری آموخته‌های خود و تلاش در افزودن بر آنها، هر جلسه گامی به جلو برمی‌دارند؛ فضایی عادلانه که در آن تبعیض وجود نداشته و همه سهم مساوی دارند و مربی یک قاضی عادل تلقی می‌شود.^(۱۴)

بنابراین در یک نظام آموزشی ایدئال مربی باید نقش محرک، فعال، پشتیبان، تسهیل‌گر، هم‌تا و یاور مطمئن را ایفا کند. در دنیای امروز با ایجاد وحشت و تنبیه نمی‌توان هیچ فراگیری را به یادگیری وادار کرد. همانگونه که در کلمات قصار آمده است، یک چتر نجات وقتی کار می‌کند که باز شود. ذهن آدمی نیز وقتی فعال است که باز شود. پس ابتدا ذهن فراگیران را باز کنیم، سپس آموزش را شروع کنیم.

اما عامل انگیزه به‌تنهایی با همه عوامل مطرح‌شده برابری می‌کند و بسیار تأثیرگذار است. زبان‌آموزی که نمی‌خواهد یاد بگیرد و نگرش منفی نسبت به درس و مدرسه دارد، بسیار کند و دیر فرا می‌گیرد. اینکه فراگیر ذاتاً با انگیزه و علاقه‌مند به یادگیری باشد، در مقایسه با انگیزه‌های بیرونی که از طریق تشویق‌های معلم یا یک هم‌کلاسی درس‌خوان و... صورت می‌گیرد، بسیار مؤثرتر است.^(۱۵) گاهی زبان‌آموز می‌خواهد زبان را یاد بگیرد تا در آزمونی شرکت کند یا یک موقعیت شغلی را به دست آورد. این نوع انگیزه‌ها نیز تا زمانی که زبان‌آموز به این هدف نرسیده، بسیار قوی است اما پس از دستیابی به هدف بیشتر آموخته‌ها فراموش می‌شود. در مقابل هنگامی که انگیزه درونی است و فراگیری از روی عشق و علاقه صورت می‌گیرد، سرعت و عمق یادگیری چندین برابر است.

نتیجه‌گیری

پژوهشگران ضمن مراجعه به پیشینه و تجربه‌های آموزشی طولانی خود در امر زبان‌آموزی و برنامه‌ریزی در این زمینه در مدارس و دانشگاه‌های مختلف (اینسایدر) و مشورت با متخصصین و مسئولین دست‌اندرکار و مطالعه مقالات بسیار و جستجو در کتاب‌ها و سایت‌های مختلف آموزشی (اوتسایدر)، راهکارهای زیر را توصیه می‌کنند:

❖ برنامه‌ریزی آموزش زبان بر اساس رویکرد کل‌نگری^۱ مؤثرتر است.^(۱۶) در این رویکرد همه ابعاد وجودی زبان‌آموز درگیر یادگیری است و کلیه مسائل و موضوعات مورد آموزش به صورت مدل شبکه‌ای^۲ به یکدیگر مرتبط و با بهره‌گیری از انگلیسی به عنوان «زبان آموزش» به زبان‌آموز یاد داده می‌شوند. در این پارادایم آموزشی از رویکرد برنامه درسی مخفی^۳ برای آموزش زبان انگلیسی استفاده می‌شود. بدین ترتیب که اهداف و سرفصل‌های برنامه آموزش زبان انگلیسی نزد معلم مخفی می‌ماند و آنچه در دست دانشجو قرار دارد، همان موضوعاتی است که باید به زبان انگلیسی یاد بگیرد.

❖ هدف در رویکرد پیشنهادی، درونی کردن توانش ارتباطی^۴ است که هدف یک زبان‌آموزی موفق است. در نتیجه درونی شدن این توانش زبان‌آموز قادر خواهد بود زبان را به کار بندد، به عبارت دیگر به کنش زبانی می‌رسد. این رویکرد معتقد است توانش ارتباطی اجزای مختلفی دارد که عبارتند از: توانش زبانی^۵، توانش جمعی زبانی و توانش استراتژیک^۶. زمانی که زبان‌آموز قواعد زبان را فرامی‌گیرد دارای توانش زبانی است. وقتی قابلیت به کارگیری این قواعد را در جامعه دارد به توانش جمعی زبانی دست یافته و هنگامی که می‌تواند گونه‌های مختلف زبانی را در موقعیت‌های واقعی به کار بندد دارای توانش استراتژیک است. همان‌گونه که

1. Holistic Curriculum
2. Web Model
3. Hidden Curriculum
4. Communicative Competence
5. Language Competence
6. Strategic Competence

بحث شد تنها راه درونی کردن توانش ارتباطی کاربرد زبان است. زبان‌آموز باید به‌جای مطالعه درباره زبان به‌عنوان یک موضوع نظری، آن را به‌عنوان ابزاری در موقعیت‌های واقعی به‌کار گیرد تا تسلط نسبی حاصل شود. رویکرد پیشنهادی به دلایل زیر می‌تواند کارا و مؤثر واقع شود:

۱. یکی از عقلانی‌ترین نظریه‌های یادگیری که در حال حاضر از پُرنفوذترین مکاتب فلسفی در زمینه آموزش و پرورش نیز به‌شمار می‌رود، مکتب سازه‌گرایی^۱ ذهنی^(۱۷) است. در این مکتب اعتقاد بر این است که یادگیری صرفاً دریافت، جذب و انتقال مفاهیم نیست بلکه یادگیری معنی‌دار در اثر ساخت، تولید و ایجاد مفاهیم در ذهن فراگیرنده رخ می‌دهد. در این حالت ذهن فراگیر بسیار پویا، خلاق و تحلیلگر است؛ به عبارت دیگر، یادگیرنده پس از دریافت مفاهیم، بین نکات ارتباط معنی‌دار ایجاد کرده و سپس با آمیختن آنها با آموخته‌های پیشین^۲ مطالب جدید را در ذهن خود ملکه می‌کند.^(۱۸) این نوع یادگیری نشانگر پویایی فراگیرنده است که در نهایت به تولید علم می‌انجامد. در این نوع فراگیری به‌جای اینکه فراگیر صرفاً اثرپذیر باشد، اثرگذار خواهد بود.

۲. از مناسب‌ترین رویکردهای آموزشی در زمینه برنامه‌ریزی درسی و فراگیری یک زبان، همان رویکرد طبیعی و اکتسابی^۳ است^(۱۹) که مؤثرترین و کوتاه‌ترین مسیر ممکن برای یادگیری زبان بوده و توسط بشر از بدو خلقت آزموده شده و موفقیت آن صد درصد تضمینی است.

۳. یکی از مؤثرترین رویکردهای آموزشی نسبت به زبان رویکرد «زبان کل»^۴ است.^(۲۰) در این رویکرد زبان به‌عنوان یک مجموعه یکپارچه و تفکیک‌ناپذیر تعریف می‌شود. این رویکرد با جدیدترین نظریه‌های زبان‌شناسی از جمله مکتب زایشی‌گشتاری همخوانی و هم‌پوشناسی کامل دارد. به عبارت دیگر رویکرد زبان کل معتقد است توانش زبانی باید درونی شود تا به مرحله کنش بیانجامد. زبان، لایه‌ها و

-
1. Constructivism
 2. Top-Down Learning
 3. Acquisition-Based Approach
 4. Whole Language

ساختارهای متفاوت دارد اما این لایه‌ها آنچنان به هم وابسته و هم‌بسته‌اند که در صورتی که مشکلی در یک لایه پیش آید، کل مجموعه از حرکت می‌ایستد؛ بنابراین در اینجا نیز ما نگاه همه‌جانبه را تجربه کرده‌ایم.

۴. کارآمدترین رویکرد آموزشی در زمینه تدریس زبان، رویکرد همه‌جانبه^۱ است. در این رویکرد کلیه عوامل دخیل و مؤثر بر فراگیری در نظر گرفته می‌شود. این عوامل شامل متغیرهای عاطفی، فیزیولوژیکی، ذهنی، فرهنگی - اجتماعی و آموزشی هستند. در این رویکرد انسان به عنوان موجودی چندبُعدی متشکل از ابعاد مختلف جسم، روح و عاطفه تعریف می‌شود. این رویکرد کلیه موارد درگیر در آموزش را کنار هم و با هم در نظر می‌گیرد و فرایند یادگیری را واحدی یکپارچه و پویا می‌بیند. هدف نهایی این رویکرد تربیت یک فراگیرنده چندبُعدی و جهانی است.

هدف از فلسفه همه‌جانبه دستیابی به یک حالت تعادل و توازن در راستای توسعه پایدار^۲ است؛ بدین معنی که در نظام خلقت، کمال انسان رسیدن به درک صحیح و استفاده بهینه از سه قطب موجود در هستی شامل: انسان، طبیعت و اقتصاد است. در نظام آموزش و پرورش جهانی، هر فرد یک شهروند جهانی^۳ محسوب می‌شود که در جریان اثرپذیری و اثرگذاری مدام قرار دارد. هدف کلی از آموزش جهانی قرار گرفتن هر فرد در جایگاه مناسب خویش است که در این جایگاه در تعامل صحیح و رعایت حقوق دیگران، با محیط یا پیرامون خود و جامعه جهانی قرار دارد.

۵. عملیاتی‌ترین روش آموزشی روش محتوامحور است. این روش آموزشی در مقابل روش‌های سنتی زبان‌محور است. در روش محتوامحور تمرکز آموزش بر موضوع و محتواست و به صورت غیرمستقیم زبان را آموزش می‌دهد. این روش با رویکرد همه‌جانبه کاملاً هماهنگ است زیرا همزمان به عامل اندیشه، ذهن و شناخت و همچنین به عوامل انگیزشی و عاطفی توجه دارد. زبان‌آموزان بر اساس

1. Holistic Approach
2. Sustainable Development
3. Global Citizen

این روش مطالب علمی خاصی را که مورد علاقه و نیاز آنهاست، با اشتیاق فرا می‌گیرند.

در روش‌های سنتی زبان‌محور، فراگیری نکات دستوری زبان در اولویت قرار دارد. تجربیات مکرر نشان می‌دهد حاصل فراگیری قواعد انتزاعی و خارج از متن و توجه به قالب‌های زبانی،^۱ صرفاً حفظیاتی است که هیچگاه به کاربرد اصولی و خلاق منتهی نشده است؛ درحالی‌که روش محتوامحور کاربرد محتوای خاص، مورد نیاز و مورد علاقه فراگیرنده در بستر مرتبط به آن است. در این روش، فراگیری معنی‌دار است زیرا آموخته‌های قبلی همواره یادآوری شده و پیوندهای محکمی بین نکات جدید و تجربه‌های گذشته فراگیران ایجاد می‌شود.

در روش محتوامحور بر کاربرد محتوای خاص در بستر متون تأکید می‌شود؛ مثال‌ها همگی در داخل متن است و تأکیدی بر ساختار وجود ندارد. در این روش تأکید بر اکتساب زبان است نه بر فراگیری سطحی ساختارهای زبانی؛ به عبارت دیگر فراگیرنده با قرار گرفتن در معرض ورودی قابل فهم و تعامل با محیط در بستری طبیعی، زبان را کسب کرده و قواعد آن به صورت غیرمستقیم درونی می‌شوند.

در روش محتوامحور نحوه‌گزینش و توالی آموزش نکات و قواعد زبانی، بر اساس محتواست. به عبارت دیگر محتوا تعیین‌کننده اولویت‌بندی نکات است نه برعکس. این روش پویایی مورد نیاز را نیز دارد زیرا محتوا همواره در حال تغییر و به‌روز شدن است. در این روش مسئولیت یادگیری بر عهده فراگیر است و خلاقیت وی در تعیین محتوا نقش اساسی ایفا می‌کند.

در روش محتوامحور کسب دانش و مهارت به صورت توأمان انجام می‌گیرد زیرا اعتقاد بر این است که همه‌چیز منسجم و به‌هم‌پیوسته است و در صورت بروز مشکل در یک جزء، کل نظام آموزشی و فراگیری تحت‌الشعاع قرار می‌گیرد. در نهایت با انتخاب موضوعات مورد نیاز و علاقه کلیه فراگیران و استفاده از فنون پیش‌گفته، می‌توان زبان‌آموزان را در فضایی طبیعی و با انگیزه کافی در بستری

مناسب سوق داده و فرایند یادگیری آنان را آسان‌تر نمود.

راهکارهای اجرایی آموزشی

چهار راهکار آموزشی که در ذیل به شرح و طرح برنامه آنها می‌پردازیم، بینش معلمان را در مورد دانشجویان وسیع‌تر کرده و کیفیت تدریس و فراگیری را در آنان بالا می‌برد؛ به گونه‌ای که به‌کارگیری آنها در سال‌های بعد نیز موفقیت‌آمیز خواهد بود.

۱. نظریه هوش چندگانه^۱

هوارد گارنر در رابطه با هوش چندگانه می‌گوید: مردم ذاتاً دارای هر دو زمینه ضعف و قوت هستند. استعداد و توانایی موجود در آنان، صرفاً در زمینه برنامه درسی، زبان و اعداد و ارقام ریاضی (که هدف اصلی بسیاری از آموزش‌ها، ارزشیابی‌ها و گزارش‌هاست) متمرکز نمی‌شود، بلکه این توانایی‌ها از طریق پنج روش شناختی دیگر، در زمینه رشد بررسی می‌شوند. این روش‌ها عبارتند از: شناخت اعمال حرکتی بدن، شناخت امکانات مکانی، موسیقی‌شناسی، شناخت عوامل درون‌فردی و بین‌فردی.^(۲۱)

نظریه گارنر در عین سادگی، به این فرض بنیادین اشاره دارد که دانشجویان با یکدیگر متفاوتند و بیش از آنچه تاکنون در مورد آنها تصور می‌شد، قابلیت و توانایی دارند. نظریه دیگری که مبتنی بر تفاوت افراد است می‌گوید دانشجویان از مبتدی تا پیشرفته در همه زمینه‌های آموزش و رشد، پیوسته در حال فراگیری هستند.

اگر ما به‌راستی بپذیریم دانشجویان با هم متفاوتند و هرکدام دارای ویژگی‌های منحصر به فردی هستند و اگر بینش وسیع‌تری نسبت به مفهوم هوش پیدا کنیم و آنچه را به ما آموخته می‌شود، به‌درستی درک کنیم، می‌توانیم به نتایج چشمگیری برسیم. به نظر می‌رسد بیش از این نمی‌توان برنامه درسی دانشجویان را با برگزاری یک یا دو هفته‌ای فعالیت که مستقیماً توسط استادان اداره می‌شوند، مدیریت کرد.

به نظر می‌رسد چنین دوره‌هایی جهت و مقصد مشخصی ندارند ضمن آنکه ما نمی‌توانیم دروس را به خواندن و نوشتن محدود کنیم و یا از تمام دانشجویان، انتظار انجام کارهای مشابه را در زمان‌های مساوی داشته باشیم.

هنگامی که دانشجویان را در یک کلاس که ترکیبی از سطوح مبتدی و پیشرفته است، دور هم جمع می‌کنیم تا مدتی طولانی در مورد سؤال و یا مهارتی بیندیشند و ذهنشان درگیر آن شود، باید مراحل گذر از یک مرحله به مراحل بعد را نیز فراهم کنیم. در سال ۱۹۸۷ دوریس^۱ و کولبرگ^۲، چهار مرحله برای چرخه آموزش طرح‌ریزی کردند که عبارت بودند از: آگاهی، کاوش، تحقیق و کاربرد.

دانشجویان پس از آگاهی از یک موضوع، ابتدا به دانسته‌ها و تجربیاتی که از قبل درباره آن داشته‌اند، پی می‌برند. آنها سؤالات زیادی مطرح می‌کنند، برخی از پاسخ‌ها را طراحی می‌کنند و در مورد آنچه به دنبال آن هستند، تصمیم می‌گیرند و در آنچه آموخته و فهمیده‌اند با یکدیگر شریک می‌شوند.

۲. روش پروژه‌ای^۳

کامل‌ترین، متوازن‌ترین و عملی‌ترین مدل برای تکمیل نظریه گارنر، روش پروژه‌ای است که توسط کاتز^۴ و چارد^۵، در سال ۱۹۸۹ مطرح شد. این روش بر مبنای تاریخچه‌ای طولانی در کار پروژه‌ای فرایندگرا و تمرکز بر تعلیم و تعلم تلفیقی در آموزش استوار است. در این روش، دانشجویان به کار کردن در دروسی که با همکاری استادان آنها انتخاب شده است، ترغیب می‌شوند. انتخاب این دروس، براساس نیاز دانشگاه‌ها و نظام آموزشی حاکم بر آنها صورت می‌گیرد.

روش پروژه‌ای، راهنمایی عینی و آشنا برای سازماندهی دروس آموزشی هدفدار، اجتماعی و فعال است که به دانشجویان فرصت می‌دهد در مورد جهت، اجرا و ارزشیابی آموخته‌هایشان تصمیم بگیرند. روش کاتز و چارد استادان و

1. Devries
2. Kohlberg
3. project-based
4. Katz
5. Chard

دانشجویان را در محیط کلاس تشویق می‌کند تا مانند دانشمندان درگیر مطالعات علمی شوند.

آگاهی اولیه در مورد یک ایده یا مهارت، از طریق مباحث پویا، سیال‌سازی ذهن، نظم دادن به افکار و به اشتراک گذاشتن تجربیات حاصل می‌شود. بنابراین استادان و دانشجویان کنجکاو شده و سؤالاتی را مطرح می‌کنند که زمینه‌ساز تحقیقات بعدی می‌شود. آنچه روش پروژه‌ای را از دیگر روش‌ها و فرایندهای مربوطه متمایز می‌سازد، این است که این روش، دانشجویان را به شرکت در بحث و ابداع شیوه‌های تحقیق در زمینه موضوعات انتخابی و ارائه روش‌های ابداعی برای بررسی سؤالاتی که مطرح شده یا بعداً مطرح خواهد شد، ترغیب می‌کند.

۳. روش کارگاهی^۱

به‌کارگیری فرایند تدریس کارگاهی طی دهه‌های متمادی بسیار تبلیغ و ترویج شده است. راه اندیشیدن درباره تدریس کارگاهی با الهام از کارگاه نگارش، نخستین بار توسط کالینز^۲، گراوز^۳، از سال ۱۹۸۳ رواج یافته و امروزه در کلاس‌های درسی از آن استفاده می‌کنند.

از نظر استادان و دانشجویانی که روش کارگاهی را مورد استفاده قرار می‌دهند، مطلوب‌ترین و جذاب‌ترین ساعات درسی هنگامی است که در کارگاه شرکت می‌کنند. کارگاه مکانی است که در آن به‌وسیله درگیر کردن دانشجویان و از طریق نکات و افکار مهم، می‌توان به شناخت فردی دست یافت.

موضوعات و انگیزه‌های مورد نیاز، در جریان یک پیوستگی میان معلم و شاگرد شکل می‌گیرد. عمده‌ترین منابعی که به دانشجویان انگیزه می‌دهد زاینده تجربیات و افکار خودشان است. پروژه‌هایی که موضوع و دلایل آنها صرفاً توسط استادان هدایت و محدود می‌شود، معمولاً به کاری خسته‌کننده در قالب رفع تکلیف تبدیل می‌شود که دانشجو تنها برای خشنودی استاد با دریافت جایزه، نمره خوب یا

1. Activity-Based
2. Calins
3. Graves

لبخند رضایت استاد آن را انجام می‌دهد.

کاربرد دانش و مهارت‌های جدید در زمینه‌های آموزشی کار بسیار دشواری است. لذا نباید بگذاریم انجام تکالیف، به یک کار پشت میزی تبدیل شود بلکه باید آن را با زندگی عجین بدانیم تا بتوانیم فضایی دوستانه را در کارگاه‌هایمان به وجود آوریم.

استادان طی ساعات کلاس، در مورد محتوا، روند و ارزشیابی تکالیف با دانشجویان به بحث و گفتگو می‌پردازند. تمام تلاش استاد در این بحث این است که ابتدا به حرف‌های دانشجو گوش دهد و سپس به نحوی که دانشجو افکار خود را بر روی مسائل متمرکز می‌کند، به وی پاسخ دهد. پاسخ باید در صورت لزوم به گونه‌ای باشد که دانشجو، ایده‌ها، کتاب یا مهارت‌های جدیدی کشف کند تا به وی در پیشرفت افکارش یاری رساند. کارگاه مکان مناسبی برای همه سنین است به گونه‌ای که فرد در عین آموزش از طریق عمل کردن و فهم افکار مهم، رشد می‌کند.

۴. برنامه مطالعه کارکردی^۱

استادان باید آموزش خواندن را کامل‌تر کنند، چه متون مورد مطالعه کتاب‌های درسی باشند یا کتاب‌های دیگر. هدف معلمان در این روند، غالباً به چگونگی ارزیابی سطح آموزشی دانشجویان از لحاظ توانایی خواندن و سپس تطابق آنها با متن معطوف می‌شود، به طوری که دانشجو در حاشیه این جریان قرار می‌گیرد. در این روش بیشترین تمرکز بر موضوع مورد مطالعه دانشجو و تعیین میزان توانایی او در خواندن قرار دارد و کمتر به نوع برخورد دانشجو با واژه‌های جدید متون توجه می‌شود. (۲۲)

در پایان همان‌طور که دست‌اندرکاران امور آموزشی و تربیتی در پی یافتن راه‌هایی برای وادار دانشجو به آموختن و شکوفایی استعدادها و نهفته آنها از طریق راه‌های معنادار و متناسب با سن او هستند، استادان نیز باید با کمک یکدیگر در پی پیشبرد بهترین راه‌های عملی باشند تا اینکه چالش‌های سر راه هموار شوند.

روش پیشنهادی این پژوهش

به‌طور کلی برای اجرای هر فرایند آموزشی اقدامات زیر ضروری است:

- (۱) نیازسنجی، (۲) تعیین اهداف، (۳) تعیین مفاهیم، (۴) تولید مواد آموزشی، (۵) برنامه‌ریزی، (۶) تهیه راهنمای عمل، (۷) اجرای آزمایشی، (۸) اجرای سراسری برنامه، (۹) ارزشیابی از برنامه درسی. حال بر این اساس در حوزه علوم سیاسی و روابط بین‌الملل، اعتقاد بر این است که موضوعات و محتوای کل برنامه چندساله این رشته، شناسایی، تعیین و تدوین شود؛ کلیه مفاهیم مورد آموزش که در راستای تحقق اهداف برنامه درسی دانشجویان در هر سطح و هر پایه انتخاب شده‌اند، معرفی شوند؛ کمیته‌ای با مشارکت معلمان زبان انگلیسی، متصدیان برنامه‌ریزی درسی حوزه علوم سیاسی و روابط بین‌الملل تشکیل و واژه‌های کلیدی که دربرگیرنده بار معنایی مفاهیم مورد نظر است، انتخاب شوند. معلمان زبان انگلیسی ضمن گردهمایی‌های مستمر در خصوص چگونگی برنامه‌ریزی درسی، شامل انتخاب محتوا، روش اجرا و شیوه ارزشیابی به‌طور پیوسته با هم به تبادل نظر بپردازند.^(۳۳) توضیح اینکه، هر معلم می‌تواند درباره شیوه ارزشیابی و روش اجرایی خود جداگانه تصمیم بگیرد. در هر حال، پیشنهاد می‌شود در شیوه ارزشیابی از رویکرد فرایندمحوری^۱ استفاده شود و آن را جزئی از یادگیری تلقی کنند. توصیه می‌شود در برنامه‌ریزی درسی فوق، زمانی را برای ممیزی کردن کل کار^۲ در فواصل ثابت مانند هر ماه یک‌بار، و یا در پایان هر ترم پیش‌بینی شود. برای ممیزی می‌توان از روش‌هایی بهره برد که در آن دانشجویان می‌توانند دریافت‌های خود را از زبان انگلیسی به‌طور عملی به نمایش بگذارند. تشکیل کنفرانس‌ها، میزگردها و اقداماتی همچون بحث و تبادل نظر می‌تواند جوابگو باشد، پیش‌بینی یک امتحان جامع در پایان هر دوره که بر اساس آن بشود توانایی دانشجویان را در کسب مهارت‌های زبانی - البته با تکیه بر مهارت خواندن و درک مفاهیم - سنجید، بسیار مؤثر است. در جدول زیر برنامه کلی برای هر پایه در مقاطع مختلف تحصیلی آمده است.

مقطع کارشناسی

پایه / سال های تحصیلی	اهداف	محتوا و موضوعات گروه آموزشی	کلید واژه ها	منابع	شیوه تدریس	ارزشیابی
سال ۱	تشخیص و درک واژگان	کلمات و اصطلاحات مورد نیاز دانشجویان و جملات کوتاه و ساده انگلیسی	واژه ها	به تناسب رشته تحصیلی و سطح دانشجویان، کتب زبان عمومی تعیین می گردد	همه جانبه، موضوع محور، یادگیری مشارکتی	عملکرد محور
سال ۲	درک جملات ساده، مخلوط و ترکیبی	متون ساده انگلیسی و اصطلاحات تخصصی مورد نیاز متناسب با رشته تحصیلی	درک و درک	انتخاب از مجلات معتبر علمی مرتبط با رشته تحصیلی دانشجویان	محتوا محور، کاربرد محور	آزمون های تکوینی و پایانی
سال ۳	درک متون ساده عمومی و نیمه تخصصی	متون در سطح پیش متوسطه، عمومی و نیمه تخصصی همراه با سوالات درک مطلب	درک و درک	کتب تخصصی	روش غوطه وری، پروژه محور	تهیه پوشه آموزشی برای هر دانشجو، خودارزیابی
سال ۴	درک متون نیمه تخصصی و تخصصی	متون در سطح متوسطه، نیمه تخصصی و تخصصی همراه با سوالات درک مطلب و نکات دستوری مرتبط	درک و درک	مجلات معتبر علمی، کتب تخصصی و منابع معتبر بین المللی	روش ترکیبی، پروژه محور	آزمون های استاندارد
کارشناسی ارشد	درک متون تخصصی، خلاصه نویسی و تهیه چکیده و ارائه آنها	نگارش و ترجمه مقالات تخصصی	نگارش و ترجمه	مقالات منتشره در نشریات و سمینارهای بین المللی	هم آموزی	ارائه مقاله در نشریه های معتبر
دکتر	نگارش، خواندن و ترجمه	نگارش، ویرایش، ترجمه و ارائه مقالات تخصصی	نگارش و ترجمه	مجموعه مقالات سمینارهای بین المللی	ارائه سخنرانی و نقد مقالات	ارائه کنفرانس در زمینه های تخصصی

پی‌نوشت‌ها

1. M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, (New York: Teachers College Press, 2001).
2. A. Mackey, and S. M. Gass, *Second Language Research Methodology and Design*, (London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005).
3. J. W. Creswell, *Qualitative Inquiry and Research Design*, (Thousand Oaks: Sage Publication, 2007).
4. S. D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, (Oxford: Pergamon, 1981).
5. J. P. Farrell, "Means ends and dead-ends in thinking about school change", *Curriculum Inquiry*, Vol. 30, No. 3, 2000, 265 - 274.
۶. علی‌اکبر سیف، روان‌شناسی پرورشی، (تهران: آگاه، ۱۳۷۹).
7. J. P. Miller, *The Holistic curriculum*, (Toronto: OISE Press, 2007).
۸. عبدالله شفیع‌آبادی، پویایی گروه و مشاوره گروهی، (تهران: رشد، ۱۳۷۳).
9. D. Nunan, *Syllabus Design*, (Oxford, UK: Oxford University Press, 2001).
۱۰. علی‌اکبر سیف، پیشین.
11. J. C. Richards, and W. A. Renandya, *Methodology in Language Learning*, (Cambridge: New York: Cambridge University Press, 2002).
12. D. Schunk, *Learning Theories An Educational Perspective*, (Upp: er Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall, 2004).
13. W. Marion, and R. L. Burden, *Psychology for Language Teaching*, (New York: Cambridge University Press, 2000).
۱۴. محمدرضا آهنچیان، آموزش و پرورش در شرایط پُست‌مدرن، (تهران: طهوری، ۱۳۸۲).
15. J. S. Eldridge, *Searching for Meaning: Reflections on Meaningful Professional Development in Curriculum Inquiry*, Vol. 28, No. 4, Winter 1998, pp. 491-502.
16. J. P. Miller, *The Holistic Curriculum*, (Toronto: OISE Press, 2001).
17. L. S. Vygostky, *Mind in Society: The Development of Higher*

Psychological Processes, ed., (Cambridge: Harvard University Press, 1978).

18. J. C. Richards, and T. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Learning*, (Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007).

19. *Ibid.*

20. *Ibid.*

۲۱. علی‌اکبر شعاری‌نژاد، فرهنگ علوم رفتاری، (تهران: امیرکبیر، ۱۳۷۵).

۲۲. همان.

23. D. Nunan, *Syllabus Design*, (Oxford, UK: Oxford University Press, 2001).