

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران
دوره‌ی نهم، شماره‌ی اول، پیاپی ۱۷، بهار و تابستان ۱۳۹۸
صفحه‌های ۱۴۰-۱۶۶

بررسی وضعیت موجود چهار عنصر برنامه درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم
تربیتی و فاصله آن تا وضعیت مطلوب از نظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی
سمیه محمدزاده * محمدجواد لیاقتدار ** احمد عابدی *** احمد معین‌زاده ****
دانشگاه اصفهان

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی - یادگیری، راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی و میزان فاصله آن‌ها تا وضعیت مطلوب صورت گرفت. روش پژوهش، توصیفی پیمایشی بود و از پرسش‌نامه محقق‌ساخته برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. روایی صوری و محتوایی پرسش‌نامه توسط پنج نفر از استادان علوم تربیتی و زبان انگلیسی تأیید گردید. جامعه‌ی آماری، دانشجویان تحصیلات تکمیلی از چهار دانشگاه ایران بودند که از میان آن‌ها ۲۴۸ دانشجو با استفاده از جدول کوهن به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل از آزمون‌های استنباطی t تک نمونه‌ای، آزمون فریدمن، آزمون t زوجی و آزمون F چند متغیره استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که وضعیت موجود هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی - یادگیری، راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و برنامه درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی رضایت‌بخش نبوده و تا وضعیت مطلوب فاصله‌ی معناداری وجود دارد. در پایان، راهکاری مناسب برای دستیابی به شرایط مطلوب هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی - یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان انگلیسی تخصصی رشته‌های علوم تربیتی با توجه به شرایط آموزشی ایران پیشنهاد شده است.

واژه‌های کلیدی: وضعیت موجود، وضعیت مطلوب، عناصر برنامه درسی، رشته‌های علوم تربیتی، زبان تخصصی.

* دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان S.mohammadzade@edu.ui.ac.ir

** استاد برنامه ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول) JAVAD@edu.ui.ac.ir

*** دانشیار روان‌شناسی کودکان استثنایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان a.abedi@edu.ui.ac.ir

**** دانشیار زبان‌شناسی، گروه انگلیسی دانشکده زبان دانشگاه اصفهان moim@fgn.ui.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۹۷/۵/۱۴

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۷/۴/۹

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۹/۲

مقدمه

با جهانی شدن^۱ و گسترده شدن ارتباطات بین‌المللی، نیاز به یادگیری زبان انگلیسی تخصصی بیش از پیش افزایش یافته است. این نیاز با گسترش جهانی زبان انگلیسی و انتخاب آن به عنوان زبان بین‌المللی تقویت گردیده و سبب تأثیر چشمگیر زبان انگلیسی بر عرصه‌های مختلف از جمله انتشار دانش، مراودات علمی و آموزش شده است (گرادول^۲، ۱۹۹۷: ۴، کبیلان، احمد و زین العابدین^۳، ۲۰۱۰: ۱۸۶، کیانی، نویدی نیا و مومنیان^۴، ۱۳۹۰: ۱۸۶، کرکگوز^۵، ۲۰۰۸: ۱۸۵۹، لیوزلند^۶، ۲۰۱۱: ۹۹۱، پان و بلاک^۷، ۲۰۱۱: ۳۹۱). علاوه بر این، زبان انگلیسی در حال حاضر زبان بسیاری از مجلات علمی، کنفرانس‌های بین‌المللی، زبان رسمی ملل متحد و زبان بیش از دو سوم سایت‌های اینترنتی است (چارلتون و آندراس^۸، ۲۰۰۶: ۸۷۱)؛ «روزانه حدود ۷۰۰۰ مقاله علمی به زبان انگلیسی در مجلات چاپ می‌شود؛ سایت علمی ISI اخیراً به تنهایی حاوی ۸۶۰۰ عنوان مجله به زبان انگلیسی است و بیش تر اطلاعات سایت‌های اینترنتی به زبان انگلیسی ارائه می‌گردند» (ونگ^۹، ۲۰۰۴: ۸۹).

دسترسی به منابع علمی و فنی غرب از یک‌سو و عواملی همچون اهمیت وقت و منابع مالی از سوی دیگر سبب تدوین دوره‌های آموزش زبان انگلیسی با جهت‌گیری و هدف مشخص در آموزش عالی ایران، گردید (حاجی رستم‌لو، ۱۳۸۹: ۶۵). به عبارت دیگر، زبان انگلیسی نقش برجسته‌ای در دستیابی به اطلاعات و انتقال دانش (در جهان آن روز) پیدا کرده بود و باعث تلقی یادگیری زبان تخصصی به عنوان کلیدی برای گام نهادن ایران در عرصه اقتصاد و تکنولوژی شده بود (زعفرانی و کبگانیب^{۱۰}، ۲۰۱۴: ۱۹۶۰).

اولین فعالیت‌های مربوط به زبان انگلیسی تخصصی علمی، توسط نشر دانشگاهی آغاز گردید. یکی از اقدامات قابل توجه این نهاد، تهیه درسنامه‌هایی برای آموزش زبان انگلیسی تخصصی با محوریت واژگان و دستور زبان بود (حاجی رستم‌لو، ۱۳۸۹: ۷۱). هدف کلی از چنین برنامه درسی، آموزش خوانندگان خودکاری بود که بتوانند از منابع متنوع علمی (یعنی کتاب‌های درسی، مجلات، و مطالب اینترنتی) استفاده کنند (عطایی، ۲۰۱۴: ۲۴).

1- Globalization
2- Graddol
3- Kabilan, Ahmad, & Zainol Abidin
4- Kiani, Navidinia, & Momenian
5- Kirkgoz

6- Ljosland
7- Pan & Block
8- Charlton & Andras
9- Wang
10- Zafarani & Kabganib

زبان تخصصی که در ایران در رشته‌هایی غیر از رشته‌ی زبان انگلیسی و در دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد و گاهی در دوره دکتری تدریس می‌شود، معادل اصطلاح **English for Specific Purposes** بوده و به معنای انگلیسی برای اهداف ویژه است. در واقع، انگلیسی برای اهداف ویژه بر هدف خاص زبان‌آموزان برای یادگیری زبان انگلیسی (رابینسون^۱، ۱۹۸۰) تأکید می‌کند و آن را می‌توان به صورت مطالعه‌ی انواع کاربردهای زبان انگلیسی تعریف کرد (گاروی یوفوت^۲، ۲۰۱۳: ۱۳۷۶).

به عبارت دیگر، در انگلیسی برای اهداف ویژه‌ی زبان انگلیسی وسیله‌ای برای دستیابی به هدف یا هدف‌های کاربردی محسوب می‌شود و زبان‌آموزان زبان تخصصی، زبان انگلیسی را برای دستیابی به مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای و یا کسب مجموعه‌ی دیگری از علوم فرا می‌گیرند (ویدوسون^۳، ۱۹۸۳). دوره‌های زبان انگلیسی تخصصی در واقع به دانشجویان کمک می‌کند که هم زبان انگلیسی و هم دانش تخصصی‌شان را گسترش داده و هم بر مهارت‌های لازم برای ارتباط حرفه‌ای جهانی تسلط یابند (پاپسکیو^۴، ۲۰۱۲: ۴۱۸۱). علاوه بر این، رویکرد انگلیسی برای اهداف ویژه، فراگیر محور و محتوا محور است. معنای آن این است که زبان انگلیسی در واقع ابزاری جهت برآوردن نیازهای ویژه‌ی فراگیر در رشته مطالعاتی خود است (چین و هسو^۵، ۲۰۱۰).

استرونز^۶ (۱۹۸۸) در توصیف آموزش زبان تخصصی، به چهار ویژگی کلی و دو ویژگی متغیر (ممکن است وجود داشته باشد ولی وجود آن ضروری نیست) اشاره می‌کند: ویژگی‌های کلی عبارتند از: ۱) برآوردن نیازهای ویژه‌ی یادگیرنده؛ ۲) مرتبط بودن با محتوای رشته‌ها، حرفه‌ها و فعالیت‌های ویژه؛ ۳) تأکید بر ویژگی‌های صحیح ساختاری، واژگانی و معنایی و ... زبان انگلیسی و ۴) تضاد کامل با زبان عمومی. ویژگی‌های متغیر نیز عبارتند از: ۱) محدود شدن به مهارت‌هایی که باید فراگرفته شود و ۲) بر طبق روش از پیش تعیین شده آموزش ندادن. استرونز (۱۹۸۸) همچنین معتقد است که یادگیری زبان تخصصی دارای مزیت‌های زیر نیز است: ۱) ارزشمند بودن یادگیری زبان تخصصی به دلیل تأکید بر نیاز یادگیرنده و ۲) مرتبط بودن زمینه‌ی مطالعاتی با یادگیرنده و موفقیت او در یادگیری (ایندریانتی^۷، ۲۰۱۲: ۳۸۱، جعفریان، عزیزی فر، جمالینه سرب، و گوهریان، ۲۰۱۵: ۲۱۳، پاپسکیو، ۲۰۱۰: ۴۹). دودلی ایوانز^۸ (۱۹۹۸) نیز زبان تخصصی را به وسیله‌ی خصوصیات

1- Robinson
2- Garvey Ufot
3- Practical purposes
4- Widdowson
5- Popescu

6- Chien & Hsu
7- Strevens
8- Indrianti
9- Dudley-Evans

همچون (۱) برآورده‌سازی نیازهای ویژه‌ی یادگیرنده؛ (۲) مرتبط بودن با محتوا یا موضوعات مربوط به فعالیت، رشته و یا حرفه ویژه؛ (۳) تأکید بر استفاده صحیح از زبان از لحاظ ساختار، واژگان، کاربرد، مهارت‌ها، گفتمان، ژانرها و ... (۴) تضاد داشتن با زبان انگلیسی عمومی توصیف نموده است.

اما بررسی‌های انجام شده حاکی از آنست که دانشمندان و متخصصان حوزه زبان تخصصی، از نظر آنچه باید در آموزش این درس آموخته شود به سه دسته‌ی کلی تقسیم می‌شوند: گروه اول بر این باورند که آموزش این درس تنها با آموزش واژگان تخصصی و دستور زبان انجام می‌گیرد (اسپاک^۱، ۱۹۸۸). اعتقاد گروه دوم بر آنست که در آموزش انگلیسی برای اهداف ویژه افزون بر واژگان و دستور زبان، توجه به مسائل فرازبانی لازم است و مهارت‌ها نیز باید آموزش داده شود (بسلی^۲، ۱۹۹۰، جوردن^۳، ۱۹۹۷). گروه سوم معتقدند که آموزش زبان تخصصی باید با توجه به ویژگی‌های زبان آموزان از نظر روان‌شناختی، راهبردهای یادگیری و فرایند کلی یادگیری انجام گیرد. از سوی دیگر، باید در نظر داشت که "برنامه درسی در آموزش دانشگاهی، نقشی کلیدی دارد و منعکس‌کننده قوانین و محتوای دروس دانشگاهی است. علاوه بر این، اصلاح برنامه درسی فرصتی را برای ایجاد تغییرات مطلوب در برنامه‌های دانشگاهی فراهم می‌آورد" (مالکی و پاترو^۴، ۲۰۱۵: ۲۹۲). نظریه پردازان و صاحب‌نظران زیادی در جهت تعریف و توصیف برنامه درسی گام برداشته و به این امر همت گمارده‌اند. از آن جمله آیزنر (آیزنر^۵، ۲۰۰۲: ۸۸) را می‌توان نام برد که برنامه درسی را به عنوان مجموعه‌ای از رویدادهای از پیش تعیین شده به قصد دستیابی به نتایج آموزشی برای یک یا مجموعه‌ای از فراگیران توصیف کرده و آن را به قلب رشته علمی تشبیه کرده است (آیزنر، ۱۹۸۴). اما صاحب‌نظران در مورد تعداد عناصر برنامه درسی نیز با یکدیگر اتفاق نظر ندارند. تایلر^۶ (۱۹۴۹) از جمله صاحب‌نظرانی است که برنامه درسی را شامل چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی توصیف می‌کند. برخی همچون تابا^۷ (۱۹۶۲) عناصر برنامه درسی را مشتمل بر هفت عنصر می‌دانند: (۱) تشخیص نیازها؛ (۲) صورت‌بندی هدف‌ها؛ (۳) انتخاب محتوا؛ (۴) سازمان‌دهی محتوا؛ (۵) انتخاب تجربه‌های یادگیری؛ (۶) سازماندهی فعالیت‌های یادگیری و (۷) تعیین و تعریف آنچه باید ارزشیابی شود و شیوه‌ها و ابزارهای

1- Genres
2- Spack
3- Beasley
4- Jordan

5- Paatero, & Malkki
6- Eisner
7- Tyler
8- Taba

ارزشیابی آن. این در حالی است که برخی از صاحب‌نظران عناصر برنامه درسی را تا نه مورد نیز بیان کرده‌اند. اما با وجود تمام این اختلاف‌ها، تمام صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی در چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، فرایند یاددهی- یادگیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی برنامه درسی، با یکدیگر موافق بوده و آن‌ها را جزء عناصر اصلی برنامه درسی در نظر گرفته‌اند.

پیشینه نظری

چالش‌های برنامه درسی زبان انگلیسی تخصصی و یا راه‌های برون‌رفت از این چالش‌ها از جمله موضوعاتی است که در برخی از پژوهش‌ها مورد تحقیق و بررسی قرار گرفته است. علی‌اکبری و بغایریب (۲۰۱۴: ۱۷۵) در پژوهش خود، برآورده نشدن نیازهای فراگیران در برنامه درسی زبان تخصصی را از جمله چالش‌های درس زبان تخصصی بیان کرده و بازنگری در برنامه‌های این درس را لازم و ضروری دانسته‌اند. آن‌ها همچنین مهارت درک خواندن به همراه مهارت نگارش، صحبت کردن و گوش دادن را به عنوان مهم‌ترین مهارت‌های لازم در برنامه درسی زبان تخصصی برشمرده‌اند. پژوهش مهدوی‌نیا و مصلی‌نژاد (۱۳۸۸: ۱۸۹) به راهکاری جدید جهت برون‌رفت از مشکلات برنامه درسی زبان انگلیسی تخصصی پرداخته است. در این تحقیق رویکرد کل‌نگر به دلیل (۱) درگیرسازی همه ابعاد وجودی زبان‌آموز در یادگیری؛ (۲) مرتبط بودن کلیه مسائل و موضوعات مورد آموزش به یکدیگر و به صورت مدل شبکه‌ای و (۳) بهره‌گیری از زبان انگلیسی به عنوان زبان آموزش، رویکردی مناسب و مؤثر برای بهبود برنامه درسی زبان تخصصی معرفی شده است.

پژوهش‌هایی نیز وجود دارد که در حوزه‌ی هدف‌های برنامه درسی زبان تخصصی به تحقیق و پژوهش پرداخته‌اند. نتایج پژوهش لیو، چانگ، یانگ و سان^۱ (۲۰۱۱: ۲۷۱) حاکی از آن است که دوره‌های زبان تخصصی ارائه شده در تایوان، نتوانسته است نیازهای دانشجویان در این زمینه را برآورده سازد. نتایج پژوهش دیگری نیز نشان داد که دوره‌های زبان انگلیسی تخصصی به اندازه‌ی مورد انتظار، مفید نبوده و نیازهای فراگیران را برآورده نکرده است. علاوه بر این، بیش‌تر درس‌های زبان تخصصی که در ایران برگزار می‌شود، بدون مشورت با متخصصان مربوطه و بدون ارزیابی نیازهای فراگیران اجرا می‌گردند (مزدیسنا و تحریریان، ۲۰۰۸: ۲۷۷). رضوانی و حق‌شناس (۱۳۹۳: ۹۵) در تحقیق خود بدین نتیجه دست یافتند که بیش‌تر هدف‌های در نظر گرفته شده در کتاب‌های زبان تخصصی و استانداردهای آن‌ها، از اهداف آموزشی سطح پایین هستند. پژوهش اولوکای و

1- Liu, Chang, Yang, & Sun

دمیرل^۱ (۲۰۱۱: ۷۹۴) نیز نشان داد که تقویت چهار مهارت زبان انگلیسی (خواندن، نوشتن، صحبت کردن و شنیدن) باید به عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف درس زبان تخصصی در نظر گرفته شود. محتوای درس زبان انگلیسی تخصصی نیز از جمله مواردی است که پژوهش‌هایی به بررسی آن در شرایط کنونی و مطلوب پرداخته‌اند. چالش‌های ذکر شده در پژوهش‌های این حوزه شامل مواردی همچون ضعف محتوای درسی و تمرینات کتابی (برزآبادی فراهانی، ۱۳۸۲: ۱۴۷)؛ مواد و محتوای آموزشی از پیش تعیین شده (اصل رسولی، ۲۰۱۲: ۱۳۷۴)؛ عدم وجود معیارهای لازم در کتاب درسی زبان تخصصی (عباسیان و مهدوی، ۲۰۱۱: ۵۱)؛ نامربوط بودن موضوعات به رشته‌ی تخصصی (علی اکبری و بغایریب، ۲۰۱۴: ۱۷۵)؛ تهیه نشدن کتاب‌های این درس بر اساس تحلیل نیاز دانشجویان؛ کم کاربرد بودن متن‌های اغلب کتاب‌ها برای دانشجویان (احمدی و رحیمی باجلانی، ۲۰۱۲: ۷۹۲) بوده است. عباسیان و مهدوی (۲۰۱۱: ۵۱) نیز در پژوهش خود بدین نتیجه رسیدند که دخالت دادن دانشجویان در فرایند طراحی برنامه درسی درس زبان تخصصی، ارزیابی مواد آموزشی آن و آماده‌سازی نهایی باعث می‌شود که محتوای درس زبان تخصصی بهبود یابد. نتایج پژوهش دیگری، حاکی از آن بود که در نظرگرفتن نیازهای فردی و گروهی انواع مختلف دانشجویان و نیازهای در حال تغییر بازار کار می‌تواند موجب مطلوب‌تر ساختن سودمندی و اثربخشی کتاب‌های درسی موجود زبان انگلیسی تخصصی شود (مدری و روس^۲، ۲۰۱۲: ۱۱۶۷).

بررسی موانع و عوامل بهبود فرایندهای یاددهی- یادگیری درس زبان تخصصی به دنبال آنست که محیط یادگیری جذابی را برای فراگیر زبان تخصصی فراهم کند. پژوهش‌هایی که در این حوزه صورت گرفته است عواملی چون معلم‌محور بودن؛ روش تدریسی که تنها بر حفظ تعدادی از کلمات و اصطلاحات تأکید دارد (حیاتی، ۲۰۰۸: ۱۶۰)؛ تخصص کم برخی از استادان (حیاتی، ۲۰۰۸: ۱۶۰، احمدی و رحیمی باجلانی، ۲۰۱۲: ۷۹۲)؛ نبود تلاش لازم برای بهینه‌سازی و اصلاح کیفیت آموزشی زبان انگلیسی تخصصی؛ نبود کلاس‌های فنون تدریس برای استادان زبان تخصصی رشته‌ها؛ محدود شدن فرایند تدریس به ترجمه از انگلیسی به فارسی (حاجی رستم‌لو، ۱۳۸۹: ۵۸)؛ کمی طول مدت دوره و کافی نبودن زمان اختصاص یافته برای درس زبان تخصصی (علی اکبری و بغایریب، ۲۰۱۴: ۱۷۵، حیاتی، ۲۰۰۸: ۱۶۰، احمدی و رحیمی باجلانی، ۲۰۱۲: ۷۹۲) و وجود شکاف عمیق میان سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان ایرانی و سبک‌های مورد استفاده در تمرینات کتب درسی زبان

1- Ulucay & Demirel

2- Medreaa & Rus

تخصصی (قنسولی و پیشقدم، ۱۳۸۹: ۲۳) را به عنوان مشکلات فرایند یاددهی - یادگیری آموزش زبان تخصصی در ایران برشمرده‌اند. همچنین برخی از پژوهش‌ها به کارگیری تکنولوژی (لی^۱، ۲۰۱۲: ۷۷۱) مانند چندرسانه‌ای‌ها (برن^۲، ۲۰۰۹: ۲۲۱۹) را برای فرایند یاددهی - یادگیری زبان تخصصی لازم و ضروری دانسته‌اند و از آن‌ها به عنوان عاملی جهت ارتقاء آموزش حضوری درس زبان تخصصی و توانمندسازی دانشجویان یاد کرده‌اند. تاتزل^۳ (۲۰۱۱: ۲۵۲) نیز در تحقیق خود بدین نتیجه رسید که در آموزش زبان تخصصی، لازم است که متخصصان موضوع تخصصی و استادان زبان با هم مشارکت داشته باشند.

بررسی چالش‌ها و مشکلات راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و راهکارهای رفع این مشکلات یکی از موضوعاتی است که کم‌تر به آن توجه شده است. محمد بنور، زین‌العابدین و جمیل^۴ (۲۰۱۵: ۲۰۷-۲۰۰) پژوهش خود را به این موضوع اختصاص داده و به این نتیجه رسیدند که انواع قالب‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی کنونی، تنها توانایی دانشجویان در حفظ کردن و تشخیص ساختارهای دستوری و برخی از اصطلاحات علمی را ارزیابی می‌کند. آن‌ها ارزشیابی اجتماعی - شناختی ویر^۵ را به عنوان راهکار حل این مشکل پیشنهاد کرده و مزیت آن را ارزشیابی از مهارت خواندن و درک مطلب زبان تخصصی و سه مهارت دیگر زبان انگلیسی (شنیدن، صحبت کردن و نوشتن) با در نظر گرفتن نیازهای فراگیران بیان کرده‌اند.

رشته‌های علوم تربیتی از جمله رشته‌های وزارت علوم است که درس زبان تخصصی سال‌هاست به عنوان یکی از دروس اصلی آن تدریس می‌شود. در سرفصل این رشته‌ها، هدف از این درس به صورت "آموزش لغات، اصطلاحات و متون منابع متداول رشته به منظور توسعه معلومات دانشجویان و استفاده از منابع علمی و فنی رشته به زبان انگلیسی" (وزارت علوم و فرهنگ، ۱۳۷۳: ۶۷) تصریح شده‌است. حال، مسئله‌ی قابل تأمل آنست که پس از گذشت چند دهه از تدوین سرفصل‌های وزارت علوم، آیا در عصر ارتباطات چنین برنامه درسی می‌تواند یاریگر دانشجویان علوم تربیتی در جهت رفع نیازهای علمی، پژوهشی و حرفه‌ای‌شان باشد؟ آیا چنین برنامه درسی قابلیت آن را دارد که به دانشجویان در مطرح کردن طرح‌ها و ایده‌هایشان در تعامل سازنده و مؤثر با مردم جهان کمک کند؟ چنین مشکلی محققان پژوهش حاضر را بر آن داشت تا وضعیت موجود عناصر برنامه درسی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی را مورد بررسی و تحقیق قرار دهند.

1- Li
2- Bran
3- Tatzl

4- Mohamed Bannur, Zainal Abidin, & Jamil
5- Weir's socio-cognitive framework

هدف از این امر بررسی آنست که مشخص شود آیا وضعیت موجود هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به عنوان عناصر برنامه درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی، برآورده کننده‌ی نیازهای دانشجویان در عصر ارتباطات است؟ آیا وضعیت موجود عناصر برنامه درسی درس زبان انگلیسی تخصصی رشته‌های علوم تربیتی همان وضعیت مطلوب مورد نظر دانشجویان است؟ آیا فاصله میان وضعیت موجود عناصر برنامه درسی درس زبان تخصصی تا وضعیت مطلوب مورد انتظار دانشجویان، قابل توجه است؟ در صورت وجود فاصله‌ی قابل توجه، چگونه می‌توان آن را در جهت دستیابی به برنامه درسی مطلوب کاهش داد؟ ضرورت و اهمیت پژوهش حاضر در آن است که تاکنون در مورد وضعیت موجود و مطلوب چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی ایران تحقیق جامعی صورت نگرفته است. لذا انجام چنین تحقیقی می‌تواند راهگشای ارائه شرایط بهتر و راهکارهای جدید جهت دستیابی به شرایط مطلوب هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری، راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و به طور کلی برنامه درسی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی در دانشگاه‌های ایران باشد. سؤالات پژوهش حاضر مشتمل بر موارد زیر است:

۱. وضعیت موجود برنامه درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی از نظر دانشجویان چگونه است؟
۲. وضعیت موجود هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی از نظر دانشجویان چگونه است؟
۳. پرچالش‌ترین و کم‌چالش‌ترین عنصر برنامه درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی از نظر دانشجویان کدامند؟
۴. آیا میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی تفاوت معناداری وجود دارد؟
۵. دانشجویان چه مواردی را به عنوان اولویت‌های وضعیت مطلوب هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی بیان کرده‌اند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف بررسی چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی - یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی و میزان فاصله‌ی آنها تا وضعیت مطلوب صورت گرفت. روش پژوهش، توصیفی - پیمایشی بود و از پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. ضمناً جهت تکمیل داده‌های کمی و به منظور عمیق‌تر ساختن موضوع، از روش کیفی استفاده شد و داده‌های کیفی از طریق مصاحبه‌ی ساختارمند جمع‌آوری گردید.

جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر، تمامی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های علوم تربیتی رشته‌های برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریزی آموزشی، مدیریت آموزشی، فلسفه تعلیم و تربیت، تکنولوژی آموزشی و برنامه‌ریزی آموزش عالی) از چهار دانشگاه ایران (دانشگاه علامه طباطبائی، دانشگاه شهید بهشتی، دانشگاه اصفهان و دانشگاه شیراز) در سال ۱۳۹۳ و ۱۳۹۴ بودند که از میان آنها ۲۴۸ دانشجوی کارشناسی ارشد و دکتری به عنوان نمونه با استفاده از جدول کوهن انتخاب شدند و سپس با استفاده از روش نمونه‌گیری متناسب با حجم، تعداد دانشجویان برای هر دانشگاه مشخص گردید.

ابزار پژوهش در بخش کمی، پرسش‌نامه محقق‌ساخته شامل سه بخش بود. در بخش اول که قسمت اصلی پرسش‌نامه را تشکیل می‌داد، گویه‌ها در چهار بعد، به بررسی وضعیت موجود و مطلوب برنامه درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی می‌پرداختند. این ابعاد شامل هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی - یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان بودند. نظر پاسخ‌دهندگان در مورد هر یک از گویه‌های پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت ۵ مقیاسی و با میانگین ۳ اندازه‌گیری گردید. علاوه بر این، پاسخ‌دهندگان، هر یک از گویه‌ها را در دو وضعیت موجود و مطلوب نمره‌گذاری کردند. قسمت دوم پرسش‌نامه به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی اختصاص داشت. قسمت سوم پرسش‌نامه شامل یک سؤال بسته‌پاسخ بود که نظر دانشجویان را در مورد وضعیت موجود کل برنامه درسی درس زبان تخصصی علوم تربیتی می‌سنجید. روایی^۱ صوری و محتوایی پرسش‌نامه توسط ۵ نفر از متخصصان زبان تخصصی و علوم تربیتی تأیید گردید. برای سنجش پایایی^۲ پرسش‌نامه، پرسش‌نامه به صورت آزمایشی میان حدود ۳۰ نفر از دانشجویان توزیع شد و نتیجه‌ی آلفای کرونباخ در وضعیت موجود برابر با ۰/۸۹ و در وضعیت مطلوب برابر با ۰/۹۸

1- Validity

2- Reliability

محاسبه گردید که این نتایج، صحت، دقت، پایایی و مطلوبیت پرسش‌نامه را نشان می‌دهند. در بخش کیفی، مصاحبه ساختارمندی از پاسخگویان به پرسش‌نامه انجام گرفت؛ بدین صورت که سؤالی به تمام پاسخ‌دهندگان داده شد و از آن‌ها درخواست گردید که نظر خود را در مورد اولویت‌های وضعیت مطلوب برنامه درسی زبان تخصصی به صورت کتبی ارائه دهند. روایی^۱ صوری و محتوایی سؤال مصاحبه توسط ۵ نفر از متخصصان زبان تخصصی و علوم تربیتی تأیید گردید.

یافته‌ها

سؤال اول: وضعیت موجود برنامه درسی درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی از نظر دانشجویان چگونه است؟

جدول ۱، میانگین نظرات دانشجویان در مورد وضعیت موجود برنامه درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی را نشان می‌دهد. چنانچه در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود، میانگین مربوط به وضعیت موجود برنامه درسی تفاوت معناداری با میانگین مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت یعنی ۳ دارد ($P=0/00$). علاوه بر این، منفی بودن حد پایین و حد بالا تأیید کننده‌ی این موضوع است که برنامه درسی در وضعیت موجود، در سطح پایین و نامطلوبی قرار دارد.

جدول ۱- نتایج آزمون t تک متغیره در مورد وضعیت موجود برنامه درسی درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی

| تعداد | درجه آزادی | میانگین | انحراف معیار | T | P | حد پایین | حد بالا |
|-------|------------|---------|--------------|--------|------|----------|---------|
| ۲۴۸ | ۲۴۷ | ۲/۳۳ | ۰/۹۵ | -۱۰/۸۹ | ۰/۰۰ | -۰/۷۸ | -۰/۵۴ |

جهت بررسی تأثیر عوامل جنسیت، دوره تحصیلی، نوع رشته تحصیلی و نوع دانشگاه بر نظرات دانشجویان در مورد وضعیت کنونی برنامه درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی، آزمون F چند متغیره انجام شد. چنانچه در جدول دو مشاهده می‌شود، میان نظرات دانشجویان مرد و زن ($P=0/27$)، نظرات دانشجویان ارشد و دکتری ($P=0/09$)، نظرات دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی (رشته‌های برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریزی آموزشی، مدیریت آموزشی، فلسفه تعلیم و تربیت، تکنولوژی آموزشی و برنامه‌ریزی آموزش عالی) ($P=0/47$) و نظرات دانشجویان دانشگاه‌های مختلف اصفهان، علامه طباطبایی، شهید بهشتی و شیراز ($P=0/85$) در مورد وضعیت کنونی برنامه درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۲- نتایج تحلیل واریانس (آزمون F) در مورد تأثیر جنسیت، دوره تحصیلی، رشته تحصیلی و نوع دانشگاه بر نظرات دانشجویان در مورد وضعیت موجود برنامه درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی

| عامل تأثیرگذار | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | P |
|------------------------------|---------------|------------|-----------------|------|------|
| جنسیت | ۱/۰۳ | ۱ | ۱/۰۳ | ۱/۱۹ | ۰/۲۷ |
| دوره (کارشناسی ارشد و دکتری) | ۴/۱۵ | ۲ | ۲/۰۸ | ۲/۴۰ | ۰/۰۹ |
| رشته‌های علوم تربیتی | ۴/۸۵ | ۶ | ۰/۸۰ | ۰/۹۳ | ۰/۴۷ |
| دانشگاه‌ها | ۰/۶۵ | ۳ | ۰/۲۱ | ۰/۲۵ | ۰/۸۵ |

سؤال دوم: وضعیت موجود هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی از نظر دانشجویان چگونه است؟

جدول ۳، میانگین وضعیت موجود هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی از نظر دانشجویان را نشان می‌دهد. چنانچه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، میانگین وضعیت موجود هر چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با میانگین مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت یعنی ۳ تفاوت معناداری دارد ($P=0/00$)، به بیان دیگر، میانگین وضعیت موجود هر چهار عنصر فاصله معناداری تا حد متوسط دارد. علاوه بر این، منفی بودن حد پایین و حد بالا بدین معناست که میانگین هر چهار عنصر کم‌تر از حد متوسط و در وضعیت نامطلوب قرار دارد.

جدول ۳- نتایج آزمون t تک‌متغیره در مورد وضعیت موجود هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و

راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی

| شاخص عنصر | تعداد | میانگین | انحراف معیار | درجه آزادی | t | P | حد پایین | حد بالا |
|-------------------------------------|-------|---------|--------------|------------|--------|------|----------|---------|
| هدف‌ها | ۲۴۸ | ۲/۲۷ | ۰/۶۷ | ۲۴۷ | -۱۶/۹۰ | ۰/۰۰ | -۰/۸۰ | -۰/۶۳ |
| محتوا | ۲۴۸ | ۲/۳۵ | ۰/۷۵ | ۲۴۷ | -۱۳/۳۵ | ۰/۰۰ | -۰/۷۳ | -۰/۵۴ |
| فرایندهای یاددهی- یادگیری | ۲۴۸ | ۲/۳۷ | ۰/۶۲ | ۲۴۷ | -۱۵/۷۸ | ۰/۰۰ | -۰/۷۰ | -۰/۵۴ |
| راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی | ۲۴۸ | ۲/۱۵ | ۰/۵۷ | ۲۴۷ | -۲۳/۲۲ | ۰/۰۰ | -۰/۷۷ | -۰/۹۱ |

علاوه بر این، جهت بررسی تأثیر عوامل جنسیت، دوره تحصیلی، نوع رشته و نوع دانشگاه بر نظرات دانشجویان در مورد وضعیت کنونی هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و

راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی، آزمون F چند متغیره انجام شد. چنانچه جدول ۴ نشان می‌دهد، میان نظرات دانشجویان مرد و زن، نظرات دانشجویان ارشد و دکتری، نظرات دانشجویان رشته‌های مختلف علوم تربیتی و نظرات دانشجویان دانشگاه‌های مختلف اصفهان، علامه طباطبایی، شهید بهشتی و شیراز در مورد وضعیت کنونی هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی - یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۴- نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره (آزمون F) در مورد تأثیر جنسیت، دوره تحصیلی، رشته تحصیلی و نوع دانشگاه بر نظرات دانشجویان در مورد وضعیت موجود هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی - یادگیری و راهبردهای ارزشیابی

پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی

| P | F | میانگین مجدورات | درجه آزادی | مجموع مجدورات | عامل تأثیرگذار | عنصر برنامه درسی |
|------|-------|--------------------|---------------|------------------|------------------------------|-------------------------------------|
| ۰/۶۴ | ۰/۲۰ | ۰/۰۸ | ۱ | ۰/۰۸ | جنسیت | هدف‌ها |
| ۰/۸۲ | ۰/۱۹ | ۰/۰۷ | ۲ | ۰/۱۵ | دوره (کارشناسی ارشد و دکتری) | |
| ۰/۲۴ | ۱/۳۳ | ۰/۵۲ | ۶ | ۳/۱۵ | رشته‌های علوم تربیتی | |
| ۰/۹۱ | ۰/۱۶ | ۰/۰۶ | ۳ | ۰/۱۹ | نوع دانشگاه | |
| ۰/۱۰ | ۲/۶۴ | ۱/۲۶ | ۱ | ۱/۲۶ | جنسیت | محتوا |
| ۰/۶۳ | ۰/۴۴ | ۰/۲۱ | ۲ | ۰/۴۳ | دوره (کارشناسی ارشد و دکتری) | |
| ۰/۷۷ | ۰/۵۴ | ۰/۲۵ | ۶ | ۱/۵۵ | رشته‌های علوم تربیتی | |
| ۰/۹۴ | ۰/۱۲ | ۰/۰۵ | ۳ | ۰/۱۷ | نوع دانشگاه | |
| ۰/۹۴ | ۰/۰۰۵ | ۰/۰۰۲ | ۱ | ۰/۰۰۲ | جنسیت | فرایندهای یاددهی - یادگیری |
| ۰/۱۷ | ۱/۷۵ | ۰/۵۶ | ۲ | ۱/۱۳ | دوره (کارشناسی ارشد و دکتری) | |
| ۰/۹۳ | ۱/۵۱ | ۰/۴۹ | ۶ | ۲/۹۳ | رشته‌های علوم تربیتی | |
| ۰/۷۸ | ۰/۳۵ | ۰/۱۱ | ۳ | ۰/۳۴ | نوع دانشگاه | |
| ۰/۵۹ | ۰/۲۸ | ۰/۰۸ | ۱ | ۰/۰۸ | جنسیت | راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی |
| ۰/۸۹ | ۰/۱۱ | ۰/۰۳ | ۲ | ۰/۰۶ | دوره (کارشناسی ارشد و دکتری) | |
| ۰/۱۲ | ۱/۶۹ | ۰/۵۰ | ۶ | ۳/۰۴ | رشته‌های علوم تربیتی | |
| ۰/۹۳ | ۰/۱۴ | ۰/۰۴ | ۳ | ۰/۱۲ | نوع دانشگاه | |

سؤال سوم: پرچالش‌ترین و کم‌چالش‌ترین عنصر برنامه درسی درس زبان تخصصی رشته‌های

علوم تربیتی از نظر دانشجویان کدامند؟

جهت بررسی معنادار بودن تفاوت میان میانگین‌های چهار عنصر برنامه درسی درس زبان

تخصصی رشته‌های علوم تربیتی در وضعیت موجود، آزمون فریدمن انجام شد که نتایج آن در جدول شماره ۵ آورده شده است. همان‌طور که در جدول ۵، مشاهده می‌گردد تفاوت میان میانگین‌های عناصر برنامه درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی در وضعیت موجود معنادار است ($P=0/00$). بر این اساس، از نظر دانشجویان، راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی با میانگین ۲/۰۷ پرچالش‌ترین عنصر و فرایندهای یاددهی- یادگیری با میانگین ۲/۶۶ کم‌چالش‌ترین عنصر برنامه درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی در وضعیت موجود هستند.

جدول ۵- نتایج آزمون فریدمن در مورد پرچالش‌ترین و کم‌چالش‌ترین عنصر برنامه درسی زبان تخصصی

رشته‌های علوم تربیتی

| تعداد | درجه آزادی | مجدورخی friedman | p | پرچالش‌ترین عنصر (راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی) | کم‌چالش‌ترین عنصر (فرایندهای یاددهی- یادگیری) |
|-------|------------|------------------|-------|---|---|
| ۲۴۸ | ۳ | ۵۰/۲۱ | ۰/۰۰۰ | ۲/۰۷ | ۲/۶۶ |

سؤال چهارم: آیا میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی تفاوت معناداری وجود دارد؟

جهت بررسی میزان تفاوت میان وضعیت موجود تا وضعیت مطلوب هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی، آزمون t زوجی انجام شد که نتایج آن در جدول ۶ نمایش داده شده است. چنان‌چه در جدول ۶ مشاهده می‌شود، تفاوت میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب در چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی معنادار است. همچنین بیش‌ترین تفاوت میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب مربوط به عنصر راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و کم‌ترین تفاوت میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب مربوط به عنصر محتوا می‌باشد.

جدول ۶- تفاوت میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی بر اساس نتایج آزمون t زوجی

| P | t | فاصله اطمینان ۹۵٪ | | تفاوت | انحراف معیار | میانگین | وضعیت | شاخص عنصر |
|------|--------|-------------------|----------|-------|--------------|---------|-------------|-------------------------------------|
| | | حد بالا | حد پایین | | | | | |
| ۰/۰۰ | -۲۸/۲۸ | -۱/۸۱ | -۲/۰۹ | -۱/۹۵ | ۰/۶۷ | ۲/۲۷ | وضعیت موجود | هدف‌ها |
| | | | | | ۰/۷۴ | ۴/۲۳ | وضعیت مطلوب | |
| ۰/۰۰ | -۲۷/۱۳ | -۱/۷۳ | -۲/۰۰ | -۱/۸۷ | ۰/۷۵ | ۲/۳۵ | وضعیت موجود | محتوا |
| | | | | | ۰/۶۷ | ۴/۲۲ | وضعیت مطلوب | |
| ۰/۰۰ | -۳۴/۰۵ | -۱/۸۳ | -۲/۰۴ | -۱/۹۳ | ۰/۶۲ | ۲/۳۷ | وضعیت موجود | فرایندهای یاددهی- یادگیری |
| | | | | | ۰/۶۵ | ۴/۳۱ | وضعیت مطلوب | |
| ۰/۰۰ | -۳۴/۲۶ | -۱/۹۴ | -۲/۱۸ | -۲/۰۶ | ۰/۵۷ | ۲/۱۵ | وضعیت موجود | راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی |
| | | | | | ۰/۶۷ | ۴/۲۲ | وضعیت مطلوب | |

سؤال پنجم: دانشجویان چه مواردی را به عنوان اولویت‌های وضعیت مطلوب هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی- یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی بیان کرده‌اند؟

برای پاسخ به این سؤال از آزمون t تک‌متغیره برای تمام گویه‌ها استفاده شد تا معنادار بودن فاصله میان وضعیت مطلوب تا حد متوسط ۳ برای تک تک گویه‌ها محاسبه شود. بر اساس آزمون t تک‌متغیره، فاصله میان میانگین وضعیت مطلوب گویه‌های چهار عنصر تا حد متوسط (۳) معنادار بود ($P=۰/۰۰$). علاوه بر این، بر اساس نتایج آزمون فریدمن مهم‌ترین موارد مطلوب از هر عنصر درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی، در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱- اولویت‌های دانشجویان در مورد وضعیت مطلوب چهار عنصر هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی - یادگیری و راهنمادهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی

علاوه بر این، بر اساس مصاحبه‌ای که در قالب یک سؤال بازپاسخ از ۲۴۸ دانشجوی تحصیلات تکمیلی صورت گرفت، از پاسخگویان درخواست شد که نظر خود را در مورد اولویت‌های برنامه درسی مطلوب درس زبان تخصصی به صورت کتبی بیان کنند. پاسخ‌های مستخرج از نظرات کتبی، اطلاعات دقیق‌تری در مقایسه با اطلاعات حاصل از داده‌های کمی برای پژوهشگر فراهم آورد که می‌توان آن را به عنوان داده‌های کیفی تأییدکننده و کامل‌کننده‌ی داده‌های کمی در نظر گرفت. نظرات دانشجویان در مورد اولویت‌های برنامه درسی مطلوب درس زبان تخصصی به تفصیل در ذیل آورده شده است:

۲۹ درصد از پاسخگویان به سؤال مذکور، توجه به نیازهای آموزشی- پژوهشی و نیازهای بازار کار دانشجویان را به عنوان اولویت برنامه درسی درس زبان تخصصی بیان کردند. به عنوان مثال، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی از دانشگاه اصفهان این‌چنین اظهار کرده است: «برنامه درسی باید با نیازهای بازار کار و نیازهای رشته‌ای دانشجویان متناسب باشد.» دانشجوی دکتری دیگری از رشته‌ی مدیریت آموزشی اعتقاد داشته است که برنامه درسی باید به نحوی باشد که دانشجویان قادر به نوشتن مطالب انگلیسی در شاخه تحصیلی خود باشند.

۴۱ درصد از پاسخگویان، تأکید بر چهار مهارت زبان انگلیسی (صحبت کردن، شنیدن، نوشتن و خواندن) و مهارت ترجمه را به عنوان اولویت برنامه درسی زبان تخصصی ذکر کرده‌اند. به عنوان مثال، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی از دانشگاه شیراز در این زمینه اینگونه توضیح داده است: «باید بر مهارت مکالمه، نگارش و شنیدن بسیار تأکید شود چون در مقاطع بالا ارتباط با افراد خارج از کشور بسیار ضروری است. البته در بسیاری از رشته‌ها از جمله رشته‌ی ما، در مقطع دکتری درس زبان تخصصی وجود ندارد.»

دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت از دانشگاه اصفهان در زمینه‌ی ارتباط محتوا و مهارت‌های زبان تخصصی بیان داشته است: «منابع به صورت کتب مدون جهت این درس معرفی شود که هدف مهارت‌های شنیداری، گفتاری و ترجمه تقویت گردد.» همچنین دانشجوی دوره دکتری برنامه‌ریزی آموزش عالی ضمن تأکید بر توجه به چهار مهارت زبان انگلیسی در برنامه درسی زبان تخصصی، اظهار داشته است: «باید بر هر چهار مهارت *reading, speaking, listening, writing* به طور متعادل تأکید شود و این چهار قابلیت را به طور همزمان در فراگیران افزایش دهد.» دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی از دانشگاه علامه نیز صحبت‌های دانشجوی برنامه‌ریزی آموزش عالی را تأیید کرده است: «به نظر من باید بر مهارت‌های شنیداری و ترجمه و مهارت صحبت کردن بیش‌تر تأکید و کار شود.»

۵۲ درصد (بیش از نیمی) از پاسخگویان، استفاده از منابع تخصصی به‌روز، متنوع و متناسب با سطح دانشجویان را به عنوان اولویت‌های برنامه درسی مطلوب زبان تخصصی در نظر گرفته‌اند و خواستار آن بودند که منابع به شکلی باشد که آن‌ها را برای یادگیری زبان تخصصی ترغیب نماید. به عنوان نمونه، دانشجوی دکتری از دانشگاه شهید بهشتی این‌طور اظهار نموده است: «محتوای آموزشی باید متناسب با سطح دانشجویان باشد. به طوری که نیازهای آن‌ها در نظر گرفته شود.» دانشجوی دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی از دانشگاه شهید بهشتی اعتقاد داشته است:

«محتوای درسی باید به‌روز باشد. زیرا داشتن یک کتاب مشخص به علت ضعف در روزآمد شدن مطالب آن، برای منبع درسی کارشناسی ارشد مناسب نمی‌باشد.» دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی از دانشگاه علامه نیز تأکید کرده است: «محتوای آموزشی درس زبان تخصصی لازم است که به‌روز، مبتنی بر نیاز و تخصص دانشجویان باشد.» علاوه بر این، دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان، نظر خود را در این زمینه بدین شکل بیان کرده است: «محتوای درسی باید به گونه‌ای باشد که باعث بالا رفتن درک افراد از حیطه‌ی تخصصی خود شود و برای یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان بین‌المللی دانشجویان را ترغیب کند.»

۳۴ درصد از پاسخگویان استفاده از روش تدریس فعال را به عنوان اولویت برنامه درسی مطلوب زبان تخصصی مطرح نموده‌اند. به گونه‌ای که کلاس‌ها جذاب، دارای جو دوستانه و آرایش خوب باشد و از روش‌های تدریس به‌روز دنیا استفاده شود. به عنوان مثال، دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی از دانشگاه علامه معتقد بوده است: «آموزش زبان تخصصی باید به صورت دیالوگ و هدفمند باشد.» دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت درباره این موضوع چنین توضیح داده است: حالت فعال در کلاس درس ایجاد شود، روش مؤسسات زبان را در پی بگیرند و از حالت خمودی خارج شوند. دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی از دانشگاه علامه برای جذاب کردن کلاس‌های زبان تخصصی پیشنهاد کرده است: «می‌توان تحلیل فیلم‌های آموزشی و سینمایی مرتبط با رشته تحصیلی را به زبان اصلی (انگلیسی) در برنامه آموزشی گنجانده و استادان و دانشجویان با زبان انگلیسی به بحث و تحلیل پیرامون فیلم‌ها بپردازند.»

۶ درصد از پاسخگویان افزایش زمان درس را مهم بیان کرده‌اند. به عنوان مثال دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی از دانشگاه اصفهان ضمن تأکید بر افزایش زمان درس زبان تخصصی، از زمان کمی که به این درس اختصاص داده شده است به نوعی شکایت کرده است: «ساعات بیشتری باید به این درس اختصاص داده شود. به نوعی از دانشجو و از استاد انتظار زیاد است که در این مقدار واحد، دو واحد یا چهار واحد، بسیاری از عوامل برنامه درسی مطلوب درس زبان تخصصی را رعایت کند.»

۴ درصد از پاسخگویان، استفاده از استادان متخصص را به عنوان اولویت برنامه درسی زبان تخصصی بیان کرده‌اند. به عنوان نمونه، دانشجوی کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی از دانشگاه علامه، ویژگی‌های استادان متخصص را تا حدودی تشریح کرده است: «استادانی که برای این درس انتخاب می‌شوند باید کاملاً (بر موضوع رشته و زبان نگلیسی) مسلط بوده و از قبل هدف خود را

بیان کنند و متناسب با سطح دانشجوی تدریس کنند.»

۴ درصد از پاسخگویان نیز انجام ارزشیابی به صورت ارزیابی مستمر را به عنوان اولویت برنامه درسی این درس برشمرده‌اند. به عنوان مثال دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی تأکید کرده است: «ارزشیابی نباید تنها به امتحان پایان ترم و یا میان ترم ختم شود بلکه ارزشیابی این درس باید به صورت مستمر انجام گیرد.»

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان داد که برنامه درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی در وضعیت موجود، کم‌تر از حد متوسط و یا نامطلوب است. این یافته با نتایج گزارش شده توسط تحقیقات مزدیسنا و تحریریان (۲۰۰۸)، حیاتی (۲۰۰۸) و قنسولی و پیش‌قدم (۲۰۰۹) همراستا بوده و آن‌ها را تأیید می‌کند. تمام پژوهش‌های ذکر شده، معتقد هستند که برنامه درسی زبان تخصصی، برآورده کننده‌ی نیازهای فراگیران نیست. بنابراین تجدید نظر در برنامه درسی موجود زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی امری لازم و ضروری است.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، آنست که عنصر هدف در وضعیت موجود، در سطح پایین و کم‌تر از حد متوسط قرار دارد. چنین یافته‌ای با تحقیقات رضوانی و حق‌شناس (۱۳۹۳)، مزدیسنا و تحریریان (۲۰۰۸) و لیو و همکاران (۲۰۱۱) همسو بوده و مرتبط با نتایج این پژوهش‌هاست. این تحقیقات سطح پایین اهداف، تعیین اهداف بدون استفاده از نظرات مسئولان امر، ارزیابی نکردن نیازهای فراگیران، سطح پایین اهداف در نظر گرفته شده در کتاب‌های زبان تخصصی و استانداردهای آن‌ها از لحاظ آموزشی، تعیین اهداف بدون ارزیابی نیازهای فراگیران را به عنوان چالش‌هایی که در زمینه‌ی عنصر هدف وجود دارد، عنوان کرده‌اند. بنابراین وضعیت موجود هدف‌های درس زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی نامطلوب بوده و نیاز به بازنگری دارد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، فاصله‌ی میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب عنصر هدف‌ها معنادار است. مهم‌ترین گویه‌های عنصر هدف‌ها که در برنامه درسی مطلوب انتظار می‌رود در نظر گرفته شوند عبارتند از: همخوانی هدف‌های درس زبان تخصصی با پیشرفت‌های علمی جهانی (بخش کمی)؛ همخوانی هدف‌های درس با نیازهای آموزشی - پژوهشی دانشجویان (بخش کمی و کیفی) و تأکید هدف‌ها بر تقویت مهارت‌های زبان انگلیسی به ویژه مهارت شنیدن و صحبت کردن (بخش کمی و کیفی). این یافته با پژوهش‌های اولوکای و دمیرل (۲۰۱۱)، مدری و روس (۲۰۱۲) و

علی‌اکبری و بغایریب (۲۰۱۴) همخوانی دارد. در این پژوهش‌ها بر توجه به مهارت‌های زبان انگلیسی و نیازهای متفاوت دانشجویان به عنوان عوامل مهمی که در هدف‌های برنامه درسی باید در نظر گرفته شود، تأکید شده است. از این‌رو، توجه به نیازهای دانشجویان و مهارت‌های زبان انگلیسی مهم‌ترین مواردی است که در بازنگری هدف‌های درس زبان تخصصی باید در نظر گرفته شوند. یافته‌ها حاکی از آن بود که عنصر محتوا در وضعیت موجود کم‌تر از حد متوسط بوده و در سطح ضعیف و چالش‌داری قرار دارد. این نتایج با پژوهش‌های برزآبادی فراهانی (۱۳۸۲)، حاجی رستم‌لو (۱۳۸۹)، اصل‌رسولی (۲۰۱۲)، عباسیان و مهدوی (۲۰۱۱)، احمدی و رحیمی باجلانی (۲۰۱۲) و علی‌اکبری و بغایریب (۲۰۱۴) هماهنگ است. پژوهش‌های ذکر شده، چالش‌هایی همچون ضعف محتوای درسی و تمرینات کتابی؛ کاهش کیفیت کتاب‌های زبان تخصصی؛ برآورده نکردن نیازهای دانشجویان؛ تهیه نشدن کتاب‌های درسی بر اساس تحلیل نیاز؛ کاربرد کم و یا کاربرد نداشتن متن کتاب‌ها و همخوانی نداشتن کتاب‌ها با معیارهای لازم را به عنوان دلایل ضعف محتوای درس زبان تخصصی بیان کرده‌اند. بنابراین تجدیدنظر در محتوای درس زبان تخصصی لازم و ضروری به نظر می‌رسد.

علاوه بر این، نتایج نشان داد که تفاوت میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب عنصر محتوا معنادار است. مهم‌ترین موارد در محتوای مطلوب برنامه درسی درس زبان تخصصی را می‌توان به صورت: همخوانی محتوای درس با دانش و موضوعات رشته تخصصی دانشجو (بخش کمی و کیفی)؛ متنوع و جذاب بودن محتوای درس (بخش کمی و کیفی) و همخوانی محتوا با پرورش مهارت‌های زبان انگلیسی (بخش کمی) بیان نمود. چنین یافته‌ای با دیدگاه دودلی ایوانز (۱۹۹۸) و استرونز (۱۹۸۸) همراستا است. دودلی ایوانز (۱۹۹۸) و استرونز (۱۹۸۸)، برآوردن نیازهای ویژه یادگیرنده و مرتبط بودن با محتوای رشته‌ها، حرفه‌ها و فعالیت‌های ویژه را به عنوان ویژگی‌های مهمی که یک درس زبان تخصصی باید دارا باشد ذکر کرده‌اند.

یافته‌ی دیگر پژوهش، حکایت از آن داشت که وضعیت موجود عنصر فرایندهای یاددهی-یادگیری نامطلوب است. این یافته با پژوهش‌های حیاتی (۲۰۰۸)، حاجی‌رستم‌لو (۱۳۸۹)، احمدی و رحیمی باجلانی (۲۰۱۲) و علی‌اکبری و بغایریب (۲۰۱۴) همراستا است. پژوهش‌های ذکر شده، وجود مشکلاتی همچون معلم‌محور بودن؛ تخصص کم برخی از استادان زبان تخصصی؛ روش تدریسی که تنها بر حفظ تعدادی از کلمات و اصطلاحات تأکید دارد؛ کافی نبودن زمان اختصاص یافته برای درس زبان تخصصی؛ نبود کلاس‌های فنون تدریس برای استادان زبان تخصصی رشته‌ها؛

وجود شکاف عمیق میان سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان ایرانی و سبک‌های مورد استفاده در تمرینات کتب درسی زبان تخصصی را دلیل نامطلوب بودن شرایط موجود فرایندهای یاددهی-یادگیری ذکر کرده‌اند. بنابراین با بازنگری در عنصر فرایندهای یاددهی-یادگیری درس زبان تخصصی می‌توان شرایط نامطلوب کنونی را تغییر داد.

فاصله‌ی میان وضعیت موجود تا وضعیت مطلوب عنصر فرایندهای یاددهی-یادگیری نیز معنادار بود. مهم‌ترین موارد مطلوب عنصر فرایندهای یاددهی-یادگیری شامل موارد زیر بودند: استفاده از استادان متخصص در رشته‌ی تخصصی و مسلط بر زبان انگلیسی (بخش کمی و کیفی)؛ ایجاد فرصت‌های یادگیری اثربخش برای تقویت مهارت‌های ضروری درس زبان تخصصی (بخش کمی) و ایجاد اشتیاق و انگیزش برای یادگیری زبان انگلیسی تخصصی در دانشجویان (بخش کمی و کیفی). چنین یافته‌ای با تحقیقات تاتزل (۲۰۱۱)، برن (۲۰۰۹)، لی (۲۰۱۲) و مهدوی‌نیا و مصلی‌نژاد (۱۳۸۸) همراستا است. نتیجه تحقیق تاتزل (۲۰۱۱) نشان داد که مشارکت متخصصان موضوع درسی و هم‌استادان آموزش زبان انگلیسی در تدریس زبان تخصصی، لازم و ضروری است. پژوهش‌های برن (۲۰۰۹) و لی (۲۰۱۲) حاکی از آن بود که ابزارهای تکنولوژی اطلاعات می‌توانند فرصت‌هایی را جهت افزایش یادگیری درس زبان تخصصی فراهم آورند. مهدوی‌نیا و مصلی‌نژاد (۱۳۸۸) در تحقیق خود نتیجه‌گیری کردند که "رویکرد کل نگر" یکی از مؤثرترین روش‌ها در ایجاد فرصت‌های یادگیری اثربخش است. بر این اساس، لازم است که در بازنگری برنامه درسی، از روش‌ها و فرایندهای تدریس نوینی که آموزش زبان تخصصی را ارتقا می‌بخشد، استفاده شود.

یافته‌های تحقیق همچنین دلالت بر آن داشت که دانشجویان نه تنها وضعیت موجود عنصر راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را نامطلوب ارزیابی کرده‌اند، بلکه این عنصر را به عنوان پرچالش‌ترین عنصر برنامه درسی درس زبان تخصصی در نظر گرفته‌اند. دلیل این امر شاید بدین خاطر است که در آزمون‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، حفظیات دانشجو مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و هیچ‌کدام از مهارت‌های لازم درس زبان تخصصی مورد سنجش قرار نمی‌گیرند. چنین یافته‌ای با پژوهش محمد بنور و همکاران (۲۰۱۵) همخوان است. محمد بنور و همکاران (۲۰۱۵)، در پژوهش خود اذعان داشتند که قالب‌های مختلف کنونی ارزشیابی زبان تخصصی نامطلوب است، زیرا این قالب‌ها تنها توانایی دانشجویان در حفظ کردن و تشخیص ساختارهای دستوری و برخی از اصطلاحات علمی را ارزیابی می‌کند. بنابراین با توجه به یافته‌ی پژوهش حاضر و مطالب ذکر شده، تجدید نظر در عنصر راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی امری ضروری

است.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، فاصله‌ی میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب عنصر راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی معنادار بود. مهم‌ترین موارد مطلوب عنصر راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، عبارت بودند از: تأکید راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر تشخیص و اصلاح نقاط ضعف دانشجویان (بخش کمی)؛ تأکید ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر مهارت‌های زبان انگلیسی (بخش کمی) و تأکید ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی دانشجویان بر ارزشیابی تشخیصی و مستمر و اکتفا نکردن به ارزشیابی پایان ترم (بخش کمی و کیفی). این یافته با نتایج پژوهش محمد بنور و همکاران (۲۰۱۵) همراستا است. محمد بنور و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود، قالب ارزشیابی اجتماعی-شناختی ویر (Weir's socio-cognitive framework) را به عنوان قالب مناسب برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی پیشنهاد کردند. آن‌ها معتقد بودند که این قالب می‌تواند بر اساس نیازهای فراگیران، به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی درس زبان تخصصی بپردازد و توانایی زبان انگلیسی دانشجویان را بهبود بخشد. علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد که جنسیت، دوره تحصیلی، رشته تحصیلی و نوع دانشگاه بر نظر دانشجویان در مورد وضعیت کنونی برنامه درسی (به طور کلی) و عناصر برنامه درسی (هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی-یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی) (به طور جزئی)، تأثیری نداشته است.

پیشنهادها

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به آنچه گذشت به طور خلاصه می‌توان گفت که وضعیت کنونی برنامه درسی زبان تخصصی به هیچ وجه رضایت‌بخش نیست و بازنگری در برنامه درسی زبان تخصصی رشته‌های علوم تربیتی و به طور جزئی‌تر، در چهار عنصر برنامه درسی یعنی هدف‌ها، محتوا، فرایندهای یاددهی-یادگیری و راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی لازم و ضروری به نظر می‌رسد به طوری که شرایط مطلوب زیر در آن رعایت گردد:

۱) هدف‌های برنامه درسی زبان تخصصی با توجه به نیازهای آموزشی، پژوهشی و حرفه‌ای دانشجویان و مهارت‌های زبان انگلیسی طراحی و تدوین گردد. به طوری که دانشجویان را برای ارائه‌ی مقاله در سمینارهای بین‌المللی آماده سازد؛ ۲) محتوای درس زبان تخصصی جذاب، به‌روز و

تخصصی شود و در راستای تقویت مهارت‌های زبان انگلیسی، طراحی و تدوین گردد؛ (۳) فرایندهای یاددهی - یادگیری با در نظر گرفتن روش‌های جدید تدریس، تکنولوژی روز دنیا و مشارکت استادان متخصص رشته و استادان آموزش زبان انگلیسی تدوین گردد به گونه‌ای که فرصت‌هایی را برای تقویت مهارت‌های زبان انگلیسی فراهم آورند؛ (۴) راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به گونه‌ای باشد که در تمام دوره زبان تخصصی مهارت‌های زبان انگلیسی دانشجویان ارزیابی گردد.

اما در واقعیت، چه نوع برنامه درسی می‌تواند ویژگی‌های فوق را عملی سازد به گونه‌ای که مطابق با شرایط آموزشی ایران یعنی ناهمگونی و عدم تجانس کلاس‌های زبان تخصصی، محدود بودن زمان درس (که مانع ایجاد فرصت‌های یادگیری اثربخش برای درس زبان تخصصی محسوب می‌شود) و کمبود امکانات، قابل اجرا باشد؟

برنامه‌ی درسی پروژه‌محور یکی از برنامه‌های درسی است که دارای چنین قابلیت‌هایی است. در واقع، برنامه درسی پروژه‌محور نوعی برنامه آموزشی است که آموزش در آن به صورت عملی و در متن زندگی دانشجویان انجام می‌شود و به جای معلم محور بودن، تجربه؛ محور آموزش قرار می‌گیرد. هدف از چنین برنامه‌ای، حل مشکلات و برطرف کردن نیازها از طریق خود افراد و گروه‌های کوچک و افزایش علاقه و اشتیاق دانشجویان در حین انتقال یادگیری معنادار است. محتوای چنین برنامه درسی با کمک دانشجویان انتخاب می‌شود. فرایندهای یاددهی - یادگیری به صورت انفرادی و یا گروهی؛ ایجاد ارتباط و تعامل؛ برنامه‌ریزی کردن؛ استفاده از تکنولوژی و مدیریت زمان و بدون حضور در کلاس انجام می‌گیرد و مهارت‌های خودکنترلی و خودکفایتی را در دانشجویان افزایش می‌دهد (سنیووا، کایا و بودورا^۱، ۲۰۱۴: ۳۹۴). راهبردهای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در این نوع برنامه درسی بدین شکل انجام می‌گیرد که دانشجوی مقاله‌ای را خود با بهره‌گیری از سایر مقاله‌های جهانی به زبان انگلیسی بنویسد و در سمینارهای بین‌المللی ارائه نماید. در نتیجه در چنین برنامه درسی، نیازهای دانشجویان در نظر گرفته می‌شود؛ مشکل کمبود وقت حل می‌گردد؛ دانشجویان می‌توانند از تکنولوژی روز دنیا در جهت تقویت مهارت‌های زبان انگلیسی خود استفاده نمایند و به دانشجویان فرصت بهره‌گیری از استادان متخصص موضوعی و استادان آموزش زبان انگلیسی نیز داده می‌شود.

پیشنهاد‌های پژوهشی

پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی، ابعاد مختلف برنامه درسی زبان تخصصی پروژه‌محور، به صورت آزمایشی ارزیابی شده و اقدامات زیر به صورت گام‌به‌گام در جهت تکمیل برنامه درسی مطلوب این درس صورت گیرد:

- ✓ انواع استراژی‌های نوین جهانی در جهت تدوین یک برنامه درسی مطلوب زبان تخصصی مورد تحقیق قرار گیرد.
- ✓ برنامه درسی مطلوب زبان تخصصی با تمرکز بر یادگیری مادام‌العمر مورد تحقیق قرار گیرد.
- ✓ برنامه درسی مطلوب زبان تخصصی با رویکرد هزینه-فایده مورد پژوهش قرار گیرد.

منابع

الف. فارسی

- برزآبادی فراهانی، داوود. (۱۳۸۲). انگلیسی برای اهداف ویژه از نگاه دانشجویان و آمار، پژوهش زبان‌های خارجی، ۱۵، ۱۴۷-۱۵۹.
- حاجی رستم‌لو، قدرت. (۱۳۸۹). سیری در آموزش زبان انگلیسی با اهداف ویژه، فصلنامه علوم انسانی، ۱۴ (۵۸)، ۶۳-۷۴.
- رضوانی، رضا و حق شناس، بهناز. (۱۳۹۳). ۷ ارزیابی هم‌ترازی کتاب‌های کارشناسی زبان انگلیسی تخصصی رشته‌های علوم انسانی انتشارات سمت و استانداردهای آموزشی مربوطه بر اساس اهداف آموزشی اندرسون و کراتول، رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۵ (۴)، ۹۵-۱۱۰.
- قنسولی، بهزاد و پیشقدم، رضا. (۱۳۸۹). نقدی بر کتب زبان انگلیسی برای مقاصد خاص (بررسی زبان عمومی دانشگاه)، فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، ۳، ۲۲-۳۸.
- کیانی، غلامرضا؛ نویدی نیا، حسین و مومنیان، محمد. (۱۳۹۰). نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبان‌های خارجی، فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی، ۲ (۲)، ۱۸۵-۲۰۹.
- مهدوی نیا، مهدی و مصلی‌نژاد، پرویز. (۱۳۸۸). نقش زبان‌آموزی با رویکرد کل‌نگری و موضوع محور برای دانشجویان علوم سیاسی و روابط بین‌الملل، پژوهش‌نامه علوم سیاسی، ۳۰ (۲)، ۱۶۷-۱۹۲.
- وزارت فرهنگ و آموزش عالی، شورای عالی برنامه‌ریزی. (۱۳۷۳). مشخصات کلی برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی علوم تربیتی گرایش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دویمت و نود و دومین جلسه (مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی).

ب. انگلیسی

- Abbasian, G. R. & Mahdavi, A. (2011). Four Pairs of Binoculars Watching a Single Prey: Evaluation of Iranian ESP Textbooks: (Teachers vs. Students). *Journal of English Studies*. 1(3), 51-66.
- Ahmadi, A. & Rahimi Bajelani, M. (2012). Barriers to English for Specific Purposes Learning among Iranian University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 47, 792 – 796.
- Aliakbari, M. & Boghayerib, M. (2014). A Needs Analysis Approach to ESP Design in Iranian Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 98, 175 – 181.
- Aslrasouli, M. (2012). Challenging One-Size-Fits-All Approach in ESP Material Design: Insights from Iran & India. *Procedia - Social and Behavioral Science*. 69, 1374 – 1382.
- Atai, M. R. (2014). ESAP Curriculum Development in Iran: An Incoherent Educational Experience. *Persian Language and Literature*. 33, 17 -34.
- Beasley, C. (1990). Content-Based Language Instruction: Helping ESL/EFL Students with Language and Study Skills at Tertiary Level. *TESOL in Context*. 1(1), 10-14.
- Bran, R. (2009). Do the Math: ESP + Web 2.0 = ESP 2.0!. *Procedia Social and Behavioral Science*. 1, 2219–2523.
- Charlton, B. G. & Andras, P. (2006). Globalization in Science Education: An Inevitable and Beneficial Trend. *Medical Hypotheses*. 66, 869–873.
- Chien, C. N. & Hsu, M. (2010). A Case Study of Incorporating ESP Instruction into the University English Course. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 9, 1885–1888.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: a Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisner, E. W. (1984). No Easy Answers: Joseph Schwab's Contributions to Curriculum. *Curriculum Inquiry*. 14(2), 201-210.
- Eisner, E. W. (2002). *The Educational Imagination* (3rd edition ed.). Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Garvey Ufot, B. (2013). Stylistics and ESP: A Lexico-Grammatical Study of Legal Discourse. *Theory and Practice in Language Studies*. 3(4), 620-631.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English? (A Guide to Forecasting the Popularity of the English Language in The 21st Century)*. UK: The British Council.
- Hayati, M. (2008b). Teaching English for Special Purposes in Iran: Problems and Suggestions. *Sage Publications*. 7(2), 149–164.
- Indrianti. (2012). Developing Student-Centered Grammar Materials for Beginners' Level Indonesian. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 9, 380–401.
- Jafarian, T., Azizifar, A., Jamalinesarib, A. & Gowhary, H. (2015). Investigating the Extent of Familiarity of Iranian ESP Teachers and ESP Course Learners with Academic Rhetoric within a Systemic Functional Grammar Based Their Educational Level, Age And Gender. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 192, 213 – 219.
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge Books Online.
- Kabilan, M. K., Ahmad, N. & Zainol Abidin, M. J. (2010). Facebook: An Online Environment for Learning of English in Institutions of Higher Education?. *Internet and Higher Education*. 13, 179–187.
- Kiani, G. R., Navidinia, H. & Momenian, M. (2011). Reviewing the Approach of National

- Curriculum to Teaching English. *Journal of Researches in Language and Comparative Literature*. 2(2), 185-209.
- Kırkgoz, Y. (2008). A Case Study of Teachers' Implementation of Curriculum Innovation in English Language Teaching in Turkish Primary Education. *Teaching and Teacher Education*. 24, 1859-1875.
- Li, X. (2012). Information Technology Application in ESP Education. *IERI Procedia*, 2, 771-774.
- Liu, J., Chang, Y., Yang, F. & Sun, Y. (2011). Is what I Need What I Want? Reconceptualising College Students' Needs in English Courses for General and Specific/Academic Purposes. *Journal of English for Academic Purposes*. 10, 271-280.
- Ljosland, R. (2011). English as an Academic Lingua Franca: Language Policies and Multilingual Practices in a Norwegian University. *Journal of Pragmatics*. 43, 991-1004.
- Malkki, H. & Paatero, J. V. (2015). Curriculum planning in energy engineering education. *Journal of Cleaner Production*. 106, 292-299.
- Mazdayasna, G. T. & Tahririan, M. H. (2008). Developing a profile of the ESP needs of Iranian students: The case of students of nursing and midwifery. *Journal of English for Academic Purposes*. 7, 277-289.
- Medreaa, N. & Rus, D. (2012). Challenging in Teaching ESP: Teaching Resources and Student's Needs. *Procedia Economics and Finance*. 3, 1165 - 1169.
- Mohamed Bannur, F., Zainal Abidin, S. & Jamil, A. (2015). A Validation Process of ESP Testing Using Weir's Socio Cognitive Framework (2005). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 202, 199-208.
- Pan, L. & Block, D. (2011). English as a "Global Language" in China: An Investigation into Learners' and Teachers' Language Beliefs. *System*. 39, 391-402.
- Popescu, A. V. (2010). A General View on the Relationship Between ESP and EGP. *Profesional Communication and Translation Studies*. 3(1-2).
- Popescu, A. V. (2012). Teaching ESP -1st Year Students of Electronics and Telecommunications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46, 4181 - 4185.
- Rezvani, R. & Haghshenas, B. (2014). 7 Assesments of Alignment in BA ESP Books of Humanities of SAMT Publications and Relevant Standards Based on Kratol and Anderson Educational Goals. *New Approach in Education Management*. 5(4), 95-109.
- Rbinson, P. (1980). *English for Specific Purpose: the Present Position*. Oxford: Pergamon Press.
- Senyuva, E., Kayaa, H. & Bodura, G. (2014). Effect social skills of nursing students of the project based teaching methods. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 152, 393 - 398.
- Spack, P. (1988). Initiating ESL Students Into the Academic Discourse Community: How Far Should We Go? *TESOL Quanterly*. 22(1).
- Strevens, P. (1988). *ESP after Twenty Years: A Re-appraisal*, In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development; Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tatzl, D. (2011). English-Medium Masters' Programmes at an Austrian University of Applied Sciences: Attitudes, Experiences and Challenges. *Journal of English for Academic Purposes*. 10, 252-270.

- Tyler, R. W. (1969). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ulucay, S. & Demirel, Ö. (2011). Perceptions of Professionals, Academicians and Current and Graduate Students on Designing an ESP Curriculum for Logistics Department. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15, 794–800.
- Wang, Shoroun. (2004). Views and Thoughts on Comprehensive Methods of Strengthening China's English Education. *Foreign Language Education*. 23(2), 89-91.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1998). Communication and Community: The Pragmatics of ESP. *English for Specific Purposes*. 17(1), 3-14.
- Zafarani, P. & Kabganib, S. (2014). Summarization Strategy Training and Reading Comprehension of Iranian ESP Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 98, 1959 – 1965.

Examining the current situation of four elements of the ESP curriculum of education disciplines and its distance to the desired situation in graduate students' view

Somaye Mohammadzade ^۱ Mohammad Javad Liaghatdar ^۲ Ahmad Abedi ^۳
Ahmad Moinzadeh ^۴

Abstract

The objective of this study was to examine the current situation of objectives, content, teaching strategies and assessment of the ESP curriculum of education disciplines and its distance to the desired situation. This descriptive survey was done in Iran and data were collected with a researcher made questionnaire. The validity of the questionnaire was approved by five English language and education experts. The statistical population included graduates of four University of Iran. 248 students were selected as a sample through Cohen table. The data were analyzed through SPSS software using one sample t-test, paired t- test, multivariate F test and Friedman test. The results showed that the current situation of objectives, content, teaching strategies and assessment of education disciplines was not satisfied and there was a significant difference between the current situation and the desired situation of objectives, content, teaching strategies and assessment of the ESP curriculum of education disciplines. At the end, an appropriate strategy was suggested according to the terms of Iran to achieve the desired situation of objectives, content, teaching strategies and assessment of the ESP curriculum.

Key words: Current situation, Desired situation, Curriculum's elements, Education disciplines, ESP.

1. Ph.D. candidate in curriculum planning, Department of psychology and education, University of Isfahan, Isfahan, Iran

2. Professor in curriculum planning, Department of psychology and education, University of Isfahan, Isfahan, Iran

3. Associate Professor in psychology of special children, Department of psychology and education, University of Isfahan, Isfahan, Iran

4. Associate Professor in linguistics, Department of language, University of Isfahan, Isfahan, Iran