دوماهنامهٔ علمی- پژوهشی
د۸، ش٦ (پیاپی ٤١)، بهمن و اسفند ١٣٩٦، صص١٦١-١٨٩

ارزیابی انتقادی دوره‌های زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران: تحلیل محتوایی اسناد زبانی و دیدگاه‌های متخصصان و برنامه‌ریزان

محمودرضا عطایی[۱]، ابوطالب ایرانمهر[۲*]، عصمت بابایی[۳]

۱. استاد گروه زبان انگلیسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
۲. دانشجوی دکتری گروه زبان انگلیسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
۳. دانشیار گروه زبان انگلیسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

دریافت: ٩٦/٣/١٦ پذیرش: ٩٦/٥/٢

چکیده

این مطالعه با هدف بررسی سیاست آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران و اینکه تا چه حد سیاست‌گذاری‌ها با اجرا مطابقت دارد، انجام شده است. بدین‌منظور، ابتدا سرفصل‌های دروس زبان تخصصی که در سطح کلان طراحی شده‌اند با روش تحلیل محتوایی اسناد مورد بررسی قرار گرفت و سپس از طریق مصاحبه، با دیدگاه‌های متخصصان این حوزه هم‌سوسازی شد تا میزان انطباق بین سطوح سیاست‌گذاری و اجرا مشخص شود. محورهایی از چارچوب سیاست آموزش زبان کاپلان و بالدوف (۲۰۰۵) به‌عنوان چارچوب نظری مطالعه انتخاب شد. بررسی تحلیل محتوایی اسناد زبان تخصصی و مصاحبه با متخصصان بیانگر آن است که در برنامهٔ زبان تخصصی در ایران اختلافاتی بین سطوح سیاست‌گذاری و اجرا وجود دارد. مضاف بر آنکه این برنامه در سطح سیاست‌گذاری نیز ضعف-ها و کاستی‌های جدی دارد. یافته‌ها بیانگر آن است که به منظور رسیدن به یک وضعیت قابل قبول در برنامهٔ مذکور، نیاز مبرمی به بازنگری دوره‌های زبان تخصصی در هر دو سطح سیاست‌گذاری و اجرا وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: زبان تخصصی، سیاست آموزش زبان، متخصصان، اسناد زبان تخصصی، سطوح سیاست‌گذاری و اجرا.

* نویسندهٔ مسئول مقاله: E-mail: airanmehr@shahroodut.ac.ir

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

۱. مقدمه

زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی[۱] و یا به تعبیر رایج‌تر، زبان انگلیسی تخصصی[۲] ازجمله شاخه‌های مطرح در حوزهٔ آموزش زبان انگلیسی[۳] برشمرده می‌شود که به‌طور مشخص در حدود شش دههٔ گذشته با حجم قابل‌توجهی از پژوهش‌ها همراه شده است (بلچر[۴]، ۲۰۰۶؛ هایلند[۵]، ۲۰۰۶). این روند در ایران نیز مشخصاً در دو دههٔ گذشته گسترش یافته و توجه پژوهشگران و صاحب‌نظران حوزهٔ آموزش زبان را به خود جلب کرده است. (برای مثال، عطایی، ۲۰۰۲ و ۲۰۱۳؛ حیاتی، ۲۰۰۸). اما مروری بر پیشینهٔ پژوهش بیانگر آن است که با وجود برخی پژوهش‌های نظری و نیز عمر محدود سه دهه اجرای این برنامه در ایران، در حال حاضر مطالعات ناچیزی با هدف بررسی وضعیت این برنامه از سطح سیاست‌گذاری تا اجرا انجام شده است. با توجه به اهمیت هرگونه سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی و همچنین پرکردن خلأ، مطالعهٔ حاضر به منظور بررسی وضعیت کنونی زبان تخصصی هم در حوزهٔ سیاست‌گذاری و هم در اجرا در ایران انجام شده است. از چارچوب سیاست آموزش زبان کاپلان و بالدوف[۶] (۲۰۰۵) به‌عنوان بستر این تحقیق استفاده شده است.

در سال‌های اخیر حوزهٔ انگلیسی تخصصی در ایران با شماری از پژوهش‌ها همراه بوده است. برای مثال، در حوزهٔ نیازسنجی می‌توان به عطایی و نظری (۲۰۱۱)، مزدایسنا و تحریریان (۲۰۰۸)؛ در حوزهٔ مطالب درسی به مزرعه‌نو و مزدایسنا (۲۰۱٦)؛ در حوزهٔ روش‌های تدریس به دشتستانی (۲۰۱٦)، توکلی و همکاران (۲۰۱۳)؛ در فناوری آموزشی به آسودر و همکاران (۲۰۱٤) و در حوزهٔ تحلیل انتقادی در انگلیسی تخصصی به خانی و ترلانی‌علی‌آبادی (۲۰۱٦) و احمدوند و همکاران (۲۰۱۳) اشاره کرد. در حال حاضر هیچ مطالعه‌ای به منظور بررسی وضعیت سیاست‌گذاری در دوره‌های انگلیسی تخصصی در دو لایهٔ سیاست‌گذاری و لایهٔ اجرا در محیط دانشگاهی ایران انجام نشده است.

حال با هدف بررسی دوره‌های زبان تخصصی در ایران، چهار سؤال تحقیق مبتنی بر محورهای چارچوب سیاست آموزش زبان کاپلان و بالدوف (۲۰۰۵) طراحی شد که عبارت‌اند از: ۱. آیا سیاست دسترسی – نوع زبان‌آموز، نوع زبان، سطح بسندگی، و مدت زمان فراگیری زبان – در دوره‌های زبان تخصصی ایران رعایت می‌شود؟ ۲. آیا سیاست نیروی انسانی –

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

گزینش، اشتغال و تربیت مدرسان زبان تخصصی- در ایران با سیاست ابلاغی مطابقت دارد؟،
۳. آیا سیاست مطالب درسی و روش‌های آموزشی در دوره‌های زبان تخصصی ایران با سیاست‌های ابلاغی مطابقت دارد؟
٤. آیا از نظر سیاست ارزیابی، اهداف موردنظر دوره‌های زبان تخصصی محقق شده است؟

با درنظرگرفتن اهداف پژوهش، فرض نویسندگان بر آن است که درمجموع ازنظر سیاست دسترسی و مؤلفه‌های آن، سیاست نیروی انسانی، سیاست مطالب درسی و روش‌های آموزشی و سیاست ارزیابی، فاصله‌ای اساسی بین عرصهٔ سیاست و اجرا وجود دارد.

یادآوری این نکته ضروری است که در این مطالعه، پژوهشگران برای جمع‌آوری داده‌ها از روش تحلیل محتوایی اسناد زبان تخصصی و مصاحبه با متخصصان استفاده کردند.

۲.پیشینهٔ پژوهش

دوره‌های زبان تخصصی در آموزش عالی ایران به‌منظور آماده‌سازی دانشجویان برای برقراری ارتباط در موقعیت‌های تحصیلی و شغلی در سطوح ملی و بین‌المللی طراحی شده‌اند که بخش قابل‌توجهی از دوره‌های آموزش انگلیسی در ایران را تشکیل می‌دهد (عطایی و نظری، ۲۰۱۱؛ میرزاسوزنی و همکاران، ۲۰۱۱). ادعا بر این است که هدف اصلی دوره‌های زبان تخصصی، «رفع شکاف بین سطح بسندگی عمومی انگلیسی[۷] دانشجویان و توانایی آنان در خواندن متون معتبر مرتبط با رشتهٔ تحصیلی‌شان است» (عطایی، ۲۰۰٦: ۲۸). براساس برنامه-های درسی در رشته‌های تحصیلی مختلف دانشگاهی، دانشجویان به گذراندن بین یک تا سه درس زبان تخصصی اختیاری/اجباری ملزم هستند که از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برنامه‌ریزی شده است.

خلاف اهمیتی که دوره‌های زبان تخصصی در برنامه‌های درسی دانشگاهی دارند، یافته‌ها نشان می‌دهد دوره‌های زبان تخصصی در ایران به صورت نظام‌مندی طراحی نشده‌اند و سیاست‌گذارانِ سرفصل‌های زبان تخصصی تنها به ارائهٔ اظهاراتی کلی و مبهم بسنده کرده‌اند (عطایی، ۲۰۰۲).

اگرچه بررسی و ارزیابی روند آموزش زبان انگلیسی ازمنظر سیاست و برنامه‌ریزی زبانی

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

در چند سال گذشته توجه برخی از پژوهشگران را به خود جلب کرده (ر.ک: عطایی و مظلوم، ۲۰۱۳؛ داوری و آقاگل‌زاده، ۲۰۱۵؛ میرحسینی و خداکرمی، ۲۰۱۵)؛ اما پس از سه دهه از اجرای برنامهٔ زبان تخصصی به‌عنوان بخشی از برنامهٔ درسی آموزش عالی در ایران و عدم ارزیابی آن از این منظر، وقت آن فرا رسیده است تا ارزیابی همه‌جانبه در این باره صورت پذیرد و مشخص شود که دورهٔ زبان تخصصی تا چه حد به اهداف و مقاصد ابلاغ‌شده از سوی سیاست‌گذاران و طراحان برنامهٔ درسی نزدیک شده است. بنابه نظر هاچینسون و واترز[۸] (۲۰۰۱: ۱٤٤)، «هرگونه دورهٔ آموزش زبان نیازمند ارزیابی است؛ اما در زبان تخصصی، این مسئله از اهمیت بیشتری برخوردار است». البته نارسایی دوره‌های زبان تخصصی بیشتر به صورت منفرد و به‌دلیل نبود چارچوب نظری مشخص در حوزه‌های مختلفی همچون طراحی مواد درسی، ارزیابی، روش‌های تدریس، و طراحی برنامهٔ درسی، و نیازسنجی گزارش شده است (ر.ک: فرهادی و هدایتی، ۲۰۰۹). بنابراین، ارزیابی به‌عنوان حلقهٔ مفقوده در زنجیرهٔ برنامه‌ریزی، اجرا، ارزیابی و بازنگری، ضروری است تا به نقایص دوره‌های زبان تخصصی دانشگاهی که مانع حصول مهارت دانشجویان در ارتباط شفاهی و کتبی کارآمد می‌شود، بپردازد (حیاتی، ۲۰۰۸؛ دهباشی‌شریف و همکاران، ۱۳۹۱؛ کیانی و همکاران، ۱۳۹۰؛ سودمند افشار و موثق، ۲۰۱٦).

۳. چارچوب نظری پژوهش

چارچوب نظری پژوهش حاضر، برمبنای چارچوب ارزیابی آموزش زبان کاپلان و بالدوف (۲۰۰۵) است. این چارچوب شامل محورهای مرتبط به حوزه‌های آموزش زبان است که به‌ترتیب عبارت‌اند از: سیاست دسترسی[۹]، سیاست نیروی انسانی[۱۰]، سیاست برنامهٔ درسی[۱۱]، سیاست مطالب درسی و روش‌های آموزشی[۱۲]، سیاست ارزیابی[۱۳]، سیاست تأمین منابع[۱٤] و سیاست جامعهٔ ذینفعان[۱۵] (بالدوف، لی و ژائو[۱٦]، ۲۰۰۸). به طور خلاصه، سیاست دسترسی به این موضوع می‌پردازد که چه کسی چه زبانی (زبان‌هایی) را بیاموزد. سیاست نیروی انسانی به موضوع صلاحیت‌های انتخاب مدرس می‌پردازد. سیاست برنامهٔ درسی به این موضوع می‌پردازد که آیا سیاست زبانی به صورت متمرکز یا غیرمتمرکز تعیین شده است. سیاست

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

مطالب درسی و روش‌های آموزشی به موضوع مطالب درسی و روش‌های آموزشی ارائه‌شده در فراگیری زبان می‌پردازد. سیاست ارزیابی نیز به بررسی این مطلب می‌پردازد که آیا اهداف موردنظر برنامه حاصل شده است. در پایان، سیاست تأمین منابع به تأثیر سیاست‌ها و بودجه-بندی آن‌ها و سیاست جامعهٔ ذینفعان به موضوع میزان آزادی و اختیار عمل لازم جامعه برای انتخاب زبان آموزشی خود، می‌پردازد. هدف مطالعهٔ حاضر ارزیابی سیاست‌گذاری دوره‌های زبان تخصصی در دانشگاه‌های ایران با توجه به پنج حوزهٔ اول در چارچوب کاپلان و بالدوف (دسترسی، نیروی انسانی، برنامهٔ درسی، مطالب درسی و روش‌های آموزشی، و ارزیابی) است. طبق نظر بالدوف و همکاران (۲۰۰۸)، دو حوزهٔ دیگر (تأمین منابع و جامعهٔ ذینفعان) به گردآوری و تفسیر داده‌های توصیفی (برای مثال، ردگیری توزیع منابع، مشاهدهٔ کلاس‌های زبان تخصصی، برگزاری آزمون‌های زبانی، و غیره) نیاز دارد که خارج از رویکرد انتقادی مطالعهٔ حاضر است. همچنین از آن جایی که تحلیل اسناد و مصاحبه‌ها در مطالعهٔ حاضر نشان داد که دو حوزهٔ سیاست برنامهٔ درسی و سیاست مطالب درسی و روش‌های آموزشی هم-پوشانی بالایی دارند، این دو حوزه ذیل یک زیرمجموعه مورد تحلیل و تفسیر قرار می‌گیرند.

۴. تحلیل محتوایی اسناد

تحلیل محتوایی اسناد، ابزار مفیدی برای جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌هاست، به‌خصوص زمانی‌که با سیاست‌های ابلاغی از سطوح بالادستی نظام آموزشی مواجه‌ایم و یا زمانی که هدف، بررسی میزان اجرا شدن و محقق‌شدن این سیاست‌ها در سطوح پایین‌تر نظام آموزشی است (باون[۱۷]، ۲۰۰۸،۲۰۰۹؛ هاموند و ولینگتون[۱۸]، ۲۰۱۳). با توجه به این اهمیت، در مطالعهٔ حاضر از یک پروتکل تحلیل محتوایی اسناد استفاده شد. اسناد جمع‌آوری‌شده که شامل اسناد رسمی مکتوب بوده است، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به بیانی روشن‌تر، این اسناد شامل اسناد سیاست‌های ملی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، اسناد برنامه‌های درسی و اسناد درخصوص زبان تخصصی است.

تنها اسناد زبان تخصصی یافت‌شده در مطالعهٔ حاضر، مجموعه‌اسناد سرفصل‌های زبان تخصصی موجود در برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف دانشگاهی است که از وبگاه دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی بازیابی شد. جدول شمارهٔ ۱ برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

دانشگاهی را که سرفصل‌های دوره‌های تخصصی مطالعهٔ حاضر از آن‌ها استخراج شده است، نشان می‌دهد.

جدول ۱: سرفصل‌های دوره‌های زبان تخصصی در این مطالعه و فراوانی آن‌ها

Table1. The Headlines of specialized language courses in this study and their Frequency

علوم مهندسی	۸۸	علوم پایه	۳۳
علوم اجتماعی	۵۰	علوم انسانی	۱۲۹
کشاورزی و منابع طبیعی	۳۸	هنر	٤۹
علوم اسلامی	۱۵	علوم دامپزشکی	۵
علوم دریایی	۱۷	علوم نظامی و انتظامی	۲۹
علوم کاربردی و تکنولوژی	۱۲	فناوری‌های جدید	٦
مجموع	٤۷۱		

گفتنی است در بررسی ٤۷۱ برنامهٔ درسی جمع‌آوری‌شده برای مقاطع کارشناسی براساس این طبقه‌بندی، مشخص شد که همهٔ زیررشته‌های یک رشتهٔ تحصیلی دارای سرفصل زبان تخصصی مشابهی بودند. بنابراین، در این مطالعه، تمام سرفصل‌های زبان تخصصی زیرشاخه های یک رشته به‌عنوان یک برنامهٔ درسی در نظر گرفته شد. علاوه‌بر این، برخی از برنامه‌های درسی فاقد سرفصل زبان تخصصی بودند و بر این اساس از مجموعه اسناد حذف شدند. بنابراین، تنها ۲٦٦ سرفصل زبان تخصصی استخراج‌شده از برنامه‌های درسی به‌عنوان مجموعه اسناد این مطالعه در نظر گرفته شد. سپس سرفصل‌های زبان تخصصی از برنامه‌های درسی رشته‌های دانشگاهی استخراج شد و براساس اطلاعات موجود در سرفصل‌ها کدگذاری شد. در ادامه سرفصل‌های مطالعهٔ حاضر از نظر مؤلفه‌های اهداف سرفصل، محتوای سرفصل، صلاحیت‌های مدرس، مهارت‌های یادگیری، مطالب درسی، روش‌های تدریس، روش‌های ارزیابی و منابع درسی مورد تجزیه و تحلیل محتوایی قرار گرفتند.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

۵. مصاحبه با متخصصان

در این بخش، مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌مند[19] با متخصصانی که در سطح کلان با دوره‌های زبان تخصصی در ایران سروکار دارند، انجام شد. چهار متخصص از میان متخصصان حوزهٔ آموزش زبان که هم دارای تجربهٔ کافی در آموزش زبان انگلیسی بوده و هم به‌عنوان متخصصان علمی برجسته در جامعهٔ زبانی شناخته شده‌اند، انتخاب و با آنان مصاحبه شد. زبان مصاحبه فارسی و مدت‌زمان مصاحبه‌ها بین یک تا ۱/۵ ساعت به طول انجامید. آن‌ها هم در سیاست‌گذاری/ طراحی دوره‌ها و تولید کتب درسی زبان تخصصی دخیل بوده و هم عضو کمیته‌های مؤثر در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (ازجمله کمیتهٔ ادبیات و زبان‌های خارجی آموزش عالی، کمیتهٔ بررسی کتب درسی دانشگاهی ایران برای رشته‌های علوم انسانی، و یا مسئول بخش زبان‌های خارجی انتشارات سمت) بودند. براساس دستورالعمل دورنیه[20] (۲۰۰۷)، داده‌های جمع‌آوری‌شده تایپ و برای تجزیه و تحلیل بیشتر کدگذاری شد. به‌دلیل مسائل اخلاقی، نام متخصصان ناشناس مانده است و در این مطالعه با شماره‌های ۱ تا ٤ معرفی شده‌اند.

جدول ۲: اطلاعات آمارنگاری سیاست‌گذاران/ طراحان برنامه‌ها و کتب درسی زبان تخصصی
Table2: Information of policy makers statistics/ programmes designers and specialized language books.

متخصصان	تخصص	موقعیت شغلی
متخصص ۱	زبان‌شناسی کاربردی	۱. عضو کمیته‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ۲. مسئول طراحی کتب درسی زبان تخصصی سازمان سمت
متخصص ۲	زبان‌شناسی کاربردی	۱. عضو کمیته‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ۲. مسئول طراحی کتب درسی زبان تخصصی سازمان سمت
متخصص ۳	زبان‌شناسی کاربردی	عضو کمیته‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
متخصص ٤	زبان‌شناسی کاربردی	عضو کمیته‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

در این مطالعه از روش تحقیق کیفی[21] استفاده شد. همچنین، با استفاده از روش تجزیه و

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

تحلیل مقایسهٔ پایدار[۲۲] لیچ و آنوگبوزی[۲۳] (۲۰۰۷)، داده‌های به‌دست‌آمده از مرحلهٔ مصاحبه درخصوص دیدگاه متخصصان نسبت به دوره‌های زبان تخصصی در ایران با داده‌های جمع-آوری‌شده از مرحلهٔ تحلیل محتوایی اسناد مقایسه شد.

۶. بحث

یافته‌های تحقیق در ٤ بخش مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. و پیش از بررسی یافته‌ها در هر بخش، تصویری اجمالی از سیاست مورد نظر ارائه می‌شود.

۱-۶. سیاست دسترسی

سؤال تحقیق ۱: آیا سیاست دسترسی در دوره‌های زبان تخصصی ایران رعایت می‌شود؟

سیاست دسترسی به‌عنوان اولین مؤلفه در الگوی کاپلان و بالدوف (۲۰۰۵) به موضوعاتی چون نوع زبان‌آموز، نوع زبان، سطح بسندگی، و مدت‌زمان فراگیری زبان مربوط می‌شود. اسناد جمع‌آوری‌شده در مطالعهٔ حاضر مورد بررسی قرار گرفت تا معلوم شود که آیا سیاست‌های ابلاغی با اهداف مربوط به سیاست دسترسی تطابق دارد. تنها گزاره‌های موجود در سرفصل‌های زبان تخصصی، مربوط به محور تعداد واحد و ساعاتی است که به دوره‌های زبان تخصصی اختصاص داده شده است. بنابراین، به نظر می‌رسد که در نظام دانشگاهی ایران مسائلی چون نبود الگوی منسجمی برای زبان تخصصی، ابهام در اینکه آیا زبان تخصصی مستقل از انگلیسی عمومی است، و اینکه چه دوره‌هایی باید طی شود تا دوره‌های زبان تخصصی در ایران به اهداف تعیین‌شدهٔ خود برسد،وجود دارد. این نکته در مصاحبه با متخصص ۱ مورد تأکید قرار گرفت:

> در هیچ سند رسمی، انگلیسی تخصصی به آن دقت تعریف نشده است. تنها سند موجود همان طرح درس‌هاست که برای همهٔ رشته‌هاست و آن‌هم بسیار مبهم و موردی است (متخصص ۱).

دربارهٔ محور اول، یعنی تعداد واحدها و ساعات زبان تخصصی، اطلاعات بسیار محدود بود. تنها اطلاعات مربوط به تعداد واحدها و ساعات تخصصی برای هر رشتهٔ تحصیلی بود. در تحلیل محتوایی اسناد سرفصل‌های زبان تخصصی مشخص شد برای هر رشتهٔ تحصیلی، دو

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

الگوی غالب بدین‌قرار بود: نخست یک درس زبان تخصصی دو واحدی (٥٤,٥٪) و دیگری دو درس زبان تخصصی دو واحدی (٢٨,٩٪). الگوهای به‌دست‌آمدهٔ دیگر به شرح زیر است: سه درس دو واحدی (٤,٩٪)، چهار درس دو واحدی (٢,٣٪)، یک درس سه واحدی (٣٪)، دو درس سه واحدی (٠,٨٪)، و به‌طور مشابه، چهار درس یک واحدی (٠,٨٪)، یک درس چهار واحدی (١,١٪)، و یک درس یک واحدی (١,١٪). الگوهای نادری که تنها یک مورد از آن‌ها وجود داشت (یعنی دو درس چهار واحدی، دو درس یک واحدی، یک درس سه واحدی به‌علاوه یک درس دو واحدی، و غیره) تنها ٢,٦٪ از برنامه‌های درسی را تشکیل می‌دهند.

همان‌طور که فراوانی‌ها نشان می‌دهد، مشخصهٔ تعداد واحدها و ساعات درس زبان تخصصی بسیار متنوع و پراکنده است. به همین دلیل هیچ توجیهی دربارهٔ الگوهای موجود به‌ویژه الگوهای غالب یعنی یک درس دو واحدی ودو درس دو واحدی ذکر نشده است. متخصص ١ نیز از چنین وضعیتی آگاه بود:

> مثال خیلی واضح آن این است که در رشته‌های زیرگروه معارف بیشترین حجم آموزش انگلیسی تخصصی را داریم. مثلاً در بعضی از رشته‌ها این درس تا ٤ تا تعریف شده و همه هم اجباری. با نام‌های زبان تخصصی ١ و زبان تخصصی٢ و ٣. و گاهی اوقات هم تحت عناوین دیگری مانند خواندن متون ١ و ٢، ولی هیچ کسی نمی‌داند که این ٤ درس بر چه منطقی تعریف شده است؟ چرا برای پزشکی ٢ تا تعریف شده و برای فلان رشته یکی. این بیشتر بر اساس یک سلیقه و یا حداکثر در خوشبینانه‌ترین شکل آن براساس یک میتینگ کوچک و یا بحث گروهی کوچک بوده و نه براساس یک کار بنیادی نیازسنجی و یک کار کارشناسی (متخصص ١).

و اما محور دوم، به سطح بسندگی مورد نیاز دانشجویان قبل از ورود آن‌ها به کلاس زبان تخصصی مربوط می‌شود. در چارچوب دوره‌های زبان تخصصی، منظور آن است که آیا انگلیسی عمومی باید به‌عنوان پیش‌نیاز برای دوره‌های زبان تخصصی باشد و یا اینکه دو درس مستقل از یکدیگر باشند. درواقع، مشخصه‌های این پیش‌نیاز در برنامه‌های درسی در حد دسته‌بندی است تا اینکه ماهیتی توصیفی داشته باشد. از ٢٦٦ سند جمع‌آوری‌شده، ٦٢,٨٪ از برنامه‌های درسی (١٦٧ مورد) به صراحت انگلیسی عمومی را به‌عنوان شرط لازم زبان تخصصی دانستند؛ درحالی‌که باقیماندهٔ ٣٧,٢٪ از برنامه‌های درسی (٩٩ مورد) به پیش‌نیازی برای دورهٔ زبان تخصصی اشاره نمی‌کند. متخصص ١ بر این باور بود که سطح خاصی از بسندگی زبان انگلیسی برای ورود به دورهٔ زبان تخصصی مورد نیاز خواهد بود.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

اینکه دانشجو ببیند که شالودهٔ زبان عمومی را بلد نیست، واژگان کافی را نیاموخته است، ساختارها را نیاموخته ... یا همین که دانشجو اذعان کند که متون تخصصی خیلی بالاتر از سطح من است، خود این نیازسنجی است که دال بر ضعف زبان عمومی است (متخصص ۱).

۲-۶. سیاست نیروی انسانی

سؤال تحقیق ۲: آیا صلاحیت مدرسان زبان تخصصی - گزینش، اشتغال و تربیت مدرسان- در ایران با سیاست ابلاغی مطابقت دارد؟

سیاست نیروی انسانی به انتخاب، اشتغال و تربیت مدرسان، و ارزیابی استانداردهای بسندگی زبان آنان می‌پردازد. مسئلهٔ مهم در این باره این است که آیا لازم است دربارهٔ سیاست‌های صادره و اهداف تعیین‌شده برای دوره‌های زبان تخصصی به اطلاع مدرسان زبان تخصصی در ایران برسد. تجزیه و تحلیل سرفصل‌های جمع‌آوری‌شده نشان داد که هیچ اشاره‌ای به اینکه چگونه مدرسان زبان تخصصی باید از این سیاست‌ها و اهداف آگاه شوند، وجود ندارد. علاوه‌بر این، معیارهای انتخاب، آموزش و ارزیابی مدرسان زبان تخصصی تا حد زیادی در اسناد نادیده گرفته شده است. از همهٔ سرفصل‌های زبان تخصصی بررسی‌شده در مطالعهٔ حاضر، تنها دو برنامهٔ درسی برخی از صلاحیت‌های مدرسان زبان تخصصی را ذکر کردند، و این‌ها نیز سرفصل‌هایی هستند که به‌تازگی تجدیدنظر شده‌اند.

- رشتهٔ علوم قرآن و حدیث (تجمیع و بازنگری شده) مصوب ۱۳۹۵/٤/۱۳: مدرسان مسلط به شیوهٔ تدریس زبان انگلیسی در کنار تسلط بر مباحث علوم قرآن و حدیث.
- رشتهٔ مربیگری عقیدتی (بازنگری شده) مصوب ۱۳۹۵/٤/۱۲: دارای حداقل مدرک کارشناسی ارشد مرتبط با درس با ۳ سال سابقه و توانمندی بهره‌گیری از ابزار آموزشی و کمک آموزشی و نرم‌افزارهای مربوط.

به‌طور مشابه، تنها دو برنامهٔ درسی دانشگاهی صراحتاً ذکر کرده است که چه کسی باید زبان تخصصی آموزش دهد. دو رشتهٔ جغرافیا و آموزش جغرافیا ملزم کرده است که صرفاً مدرسان رشتهٔ جغرافیا باید دوره‌های زبان تخصصی را تدریس کنند.

- رشتهٔ آموزش جغرافیا (بازنگری‌شده) مصوب ۱۳۹٤/۹/۲۸: این درس توسط استاد متخصص جغرافیا در گرایش‌های طبیعی یا انسانی تدریس شود.
- رشتهٔ جغرافیا (۳ گرایش برنامه‌ریزی گردشگری، برنامه‌ریزی شهری، و برنامه‌ریزی

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

منطقه ای) مورخ ۱۳۸۷/۸/۱۱: از اساتید متخصص مربوطه انتخاب شود.

در مصاحبه، متخصص ٤ این دیدگاه را رد کرد که زبان تخصصی تنها انتقال دانش محتواست، و اینکه زبان انگلیسی فقط یک ابزار است. او همچنین استدلال کرد که به نظر می‌رسد بحث مغالطهٔ ارجحیت آموزش زبان تخصصی توسط مدرس تخصصی، همچون مغالطهٔ ارجحیت آموزش زبان انگلیسی توسط فرد بومی انگلیسی‌زبان، در اینجا نیز وجود دارد.

> شاید دیدگاه این باشد که در درس تخصصی، محتوا تخصصی است و زبان در اینجا وسیله‌ای برای انتقال آن است. حال اگر استادی باشد که در خارج تحصیل کرده باشد و زبان انگلیسی را بداند چون در محتوای تخصصی مشکلی ندارد می‌تواند این درس را از نظر زبانی ارائه دهد. غافل از اینکه آموزش زبان یک کار تخصصی است و دوره‌های دانشگاهی تا سطح دکتری برای تدریس زبان داریم. به نظر می‌آید آن‌ها بیشتر روی دانش تخصصی تکیه می‌کنند و اگر زبان را تا حدی بلد باشید، دیگر مشکلی در آموزش زبان نخواهید داشت (متخصص ٤).

مشکل این است که صرف‌نظر از میزان تأکیدی که بر تنظیم معیارهای انتخاب و ارزیابی مدرسان زبان تخصصی و طراحی برنامه‌های تربیت مدرس باید شود، نویسندگان اسناد و سیاست‌گذاران از اهمیت این معیارها غافل بوده‌اند و درنتیجه، به قول متخصص ۱ «دچار یک وضعیت هرج‌ومرج» شده‌اند:

> یک بخش ساده‌ای به نام ارزیابی ندارد چه برسد به مسائل جزیی‌تر مثل تربیت مدرس، بازآموزی مدرسان، روش‌های جدید تدریس، تکنولوژی جدید تدریس، یا تعامل بین آن‌ها وجود داشته باشد. متأسفانه هرج مرج کامل هم در سیاست‌گذاری و هم در عمل مشاهده می‌شود (متخصص ۱).

۳-۶. سیاست برنامهٔ درسی، مطالب و روش‌های آموزشی

سؤال تحقیق ۳: تا چه حد مطالب و کتب درسی و روش‌های آموزشی اجراشده در دوره‌های زبان تخصصی ایران با سیاست‌ها و برنامهٔ درسی ابلاغی مطابقت دارد؟

سیاست برنامهٔ درسی به این موضوع می‌پردازد که آیا سیاست زبانی به صورت متمرکز یا غیرمتمرکز تعیین شده و سیاست مطالب درسی و روش‌های آموزشی به بررسی روش‌های تدریس و مواد درسی در نظام آموزشی می‌پردازد. از ٢٦٦ برنامهٔ درسی، تنها ۳٫۸٪ از برنامه-های درسی (۱۰ مورد) روش‌های تجویزشده برای آموزش در کلاس‌های زبان تخصصی را

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

ذکر کرده‌اند؛ در حالی که باقیماندهٔ ۹۶,۲٪ از برنامه‌های درسی (۲۵۶ مورد) دربارهٔ این موضوع سکوت اختیار کردند. نکته اینجاست که حتی دربارهٔ آن دسته از برنامه‌های درسی که اشاره‌ای به روش‌های تدریس کرده‌اند، در میان سرفصل‌هایی هستند که پس از سال ۱۳۹٤ تصویب و ابلاغ شده‌اند. این به این معنی است که، قبل از سال مذکور، مکان روش‌های تدریس توصیه‌شده/ تکلیف‌شده در سرفصل‌های زبان تخصصی خالی است.

در جدول شمارهٔ ۳ اطلاعات موجود در برنامه‌های درسی دربارهٔ روش‌های آموزش زبان تخصصی در دانشگاه‌های ایران ارائه شده است. روش مشخص‌شده در سرفصل‌های زبان تخصصی منحصر به یک برنامه نیست؛ زیرا برخی از برنامه‌های درسی بیش از یک روش برای آموزش زبان تخصصی مشخص کردند.

جدول ۳: مطالب درسی و روش‌های آموزشی تکلیف‌شده جهت آموزش در زبان تخصصی
Table3. Teaching methods prescribed for EAP courses

فراگیری مشارکتی	شیوهٔ ارتباطی	سخنرانی	تمرین و ممارست
۲,٦٪ (۷ مورد)	۱,۹٪ (۵ مورد)	۱,۱٪ (٤ مورد)	۰,٤٪ (۱ مورد)

به نظر می‌رسد نوعی سوءتعبیر در طراحی برنامه‌های درسی وجود دارد. همانند بخش قبل، یعنی در سیاست برنامهٔ درسی، ۳۸,۳٪ (۱۰۲ مورد) از برنامه‌های درسی جمع‌آوری و کدگذاری‌شده، ذکر «ترجمهٔ متون» به‌عنوان یک مهارت دانشگاهی مرتبط با زبان ذکر شده است. این موارد هم در بخش «اهداف» و هم در بخش «محتوا»ی برنامه‌های درسی ذکر شده بود. به نظر می‌رسد سردرگمی در برنامه‌های درسی در تعریف بخش‌های «اهداف»، «محتوا» و «روش تدریس» سرفصل‌های زبان تخصصی وجود دارد؛ زیرا هیچ تمایز روشنی بین این سه بخش در اسناد برنامهٔ درسی دیده نشد. همچنین، اسناد دربارهٔ مواد درسی دوره‌های زبان تخصصی صراحت نداشتند. موارد تکلیفی موجود در سرفصل‌ها درخصوص اینکه کتاب‌های درسی زبان تخصصی باید از کدام منبع انتخاب شود و اینکه آیا مدرس خود مجاز به انتخاب مواد زبان تخصصی است، کلی و مبهم است. در جدول شمارهٔ ٤ اطلاعات موجود دربارهٔ برنامه‌های درسی انتخاب‌شده که باید در کلاس‌های زبان تخصصی در ایران استفاده شود، بدین شرح ارائه شده است.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

جدول ۴: مواد درسی تکلیفی در برنامه‌های درسی زبان تخصصی
Table4. Materials prescribed for EAP courses

انتشارات سمت	ناشران داخلی دیگر	ناشران بین-المللی	واژه‌نامه‌ها و دائرةالمعارف	منابع اینترنتی	مواد درسی انتخابی مدرس
٪ ٢٥,٢ (٦٧ مورد)	٪١٩,٢ (٥١ مورد)	٪١٧,٧ (٤٧ مورد)	٪٠,٣ (٨ مورد)	٪٢,٦ (٧ مورد)	٪١,٥ (٤ مورد)

در مقابل، متخصصان استدلال کردند که نظام انتشارات کتب زبان تخصصی باید به سمت تمرکززدایی پیش رود. آن‌ها چنین استدلال کردند که طراحی و تولید مواد درسی زبان تخصصی به‌شکل متمرکز پیامدهای زیانباری برای حوزهٔ زبان تخصصی در ایران داشته است.

نظام آموزشی کشور به جز سمت جای دیگر را تقویت نکرده است و سمت نوعی انحصار ایجاد کرده است و شاید بنا به ملاحظاتی که علمی هم نیست. این احتیاط بی جهت و غیرعلمی و محافظه‌کارانه باعث شده که هیچ نظام انتشارات غیردانشگاهی و غیر سمت قوی شکل نگیرد و حمایت نشود تا به‌طور موازی کتاب تولید کند تا ما چند گزینه داشته باشیم. در زمینهٔ دانشگاه‌ها هم چون هر دانشگاهی نظام توزیع ندارند، این تمرکزگرایی سمت و واگذار کردن کتاب‌های دانشگاهی فقط به سمت کار درستی نیست. ما در خارج هم تنوع انتشارات داریم مثل کمبریج، راتلج، اشپرینگر، و غیره. چون سمت انحصار ایجاد کرده است و کتاب‌های آن ٢٠ سال قدمت دارد (متخصص ٣).

آن‌ها معتقد بودند که البته این تغییر، راه را برای ورود ناشران کارآمدتر به بازار زبان تخصصی باز خواهد کرد که قادرند مواد درسی زبان تخصصی علمی و به‌روزتری را تولید کنند.

کتاب مثل یک فراورده است که مشتری حق انتخاب دارد. یعنی نمی‌توان حق انتخاب را از آن‌ها سلب کرد. بنابراین کارهایی که در تهیهٔ مواد درسی به صورت متمرکز انجام می‌شود چه در آموزش و پرورش و چه در آموزش عالی، چه در سمت باشد، حالت انحصاری پیدا می‌کند؛ یعنی با تألیف این کتاب حرف آخر در این حوزه است و همه باید از این کتاب استفاده کنند. در صورتی که در دنیای امروزی ما، اطلاعات خیلی راحت رد و بدل می‌شود و همه به کتاب‌های متنوع دسترسی دارند که در سطح بین‌المللی تولید می‌شود. ما باید با از بین بردن این حالت انحصار اجازهٔ رشد را به دیگر تولیدکنندگان مواد درسی بدهیم که درنهایت باعث رشد نظام آموزشی می‌شود (متخصص ٤).

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

۴-۶. سیاست ارزیابی

سؤال تحقیق ٤: آیا اهداف مورد نظر دورهٔ زبان تخصصی محقق شده است؟

سیاست ارزیابی به ارزیابی جامع از برنامهٔ آموزش زبان در محیط آموزشی می‌پردازد. تجزیه و تحلیل مصاحبه با متخصصان مشخص کرد که زبان تخصصی در ایران نیاز مبرم به آنچه کاپلان و بالدوف (۲۰۰۳) و بالدوف (۲۰۰۵) «مدیریت فراگیری زبان»[۲٤] نامیدند، دارد. چنین نظامی می‌تواند بستری برای برنامه‌ریزی، ادغام، پیاده‌سازی، و ارزیابی حوزه‌های مختلف برنامه‌ریزی زبان در یک نظام آموزشی (شامل زبان اول و زبان دوم/خارجی) فراهم‌کند. بالدوف و همکاران (۲۰۰۸: ۲۳٤) استدلال می‌کنند که «تصمیمات اتخاذشده درخصوص هریک از این حوزه‌های سیاست به مدیریت فراگیری زبان مربوط می‌شود و این سؤال که مسئولیت این سیاست بر عهدهٔ کدام نهاد است در درک اینکه فراگیری زبان چگونه مدیریت می‌شود، مهم است». تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که تعدادی از مسائل مهم مربوط به حوزهٔ فعلی و آیندهٔ زبان تخصصی در ایران به شرح زیر است.

- این واقعیت که طراحی دوره‌های کنونی زبان تخصصی و سرفصل‌نویسی آن در ایران بسیار ناقص است.
- نیاز به یک نظام آموزشی زبان منسجم که دربردارندهٔ انگلیسی عمومی و زبان تخصصی باشد.
- نیاز مبرم برای عملکرد پژوهش‌محور درخصوص اجرا، آموزش مدرسان، آماده‌سازی کتب درسی و ارزیابی زبان تخصصی.
- نیاز به برقراری ارتباط میان ذینفعان دخیل در زبان تخصصی در ایران (سیاست-گذاران، طراحان برنامهٔ درسی، تولیدکنندگان کتب درسی، مدرسان و دانشجویان).
- نیاز به یک نهاد مسئول نظام مدیریت فراگیری زبان در محیط آموزش زبان ایران.

در مصاحبه‌ها، متخصص۱ و ۳ چنین استدلال کردند که برنامه‌های درسی زبان تخصصی در ایران بر پایهٔ پژوهش و یا مطالعات دقیق نیازسنجی نیست. به نظر می‌رسد که برنامه‌های درسی زبان تخصصی برای یک «جامعهٔ فرضی» طراحی شده است که بیشتر اوقات، هرگز تحقق نمی‌یابد، و نتایج عملیاتی زبان تخصصی را به زمان نامعلومی در آینده موکول می‌کند تا روزی که نیاز به آن پیش آید. متخصص ٤ نیز ادعا کرد که سرفصل‌های زبان تخصصی

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

کنونی اهداف مشخصی را دنبال نمی‌کنند؛ بسیاری از شرح سرفصل‌ها مبهم و منسوخ است.

این سرفصل‌های کنونی قدیمی است و بعضاً متعلق به زمان انقلاب فرهنگی بوده و از آن زمان تابه‌حال هم تغییری نکرده است. در نوشتن سرفصل‌ها خیلی از موارد تبیین نشده است و شما اهداف را به صورت کلی می‌بینید. این اهداف قابل تعبیرهای متفاوت است؛ یعنی هرکسی با توجه به پیشینهٔ علمی خود آن را تعبیر می‌کند، درحالی‌که هدف از برنامهٔ درسی ایجاد زبان مشترک است. برای این کار باید از سطحی از جزئیات برخوردار باشد که تفاسیر مختلف را کمتر کند (متخصص ٤).

متخصصان چنین استدلال کردند که ما باید یک قدم به عقب برداشته و سیاست‌گذاری و اجرا در زبان تخصصی در نظام آموزشی ایران را دوباره بازنگری کنیم. به‌طور خاص، به یک نظام مدیریت فراگیری زبان نیاز است تا فراگیری زبان خارجی را به‌عنوان یک سرمایه‌گذاری منسجم نظم بخشد. در سراسر جهان، انگلیسی عمومی و زبان تخصصی شاخه‌هایی از یک حوزهٔ بزرگ‌تر به نام حوزهٔ آموزش زبان است. مشکل اول این است که زبان تخصصی به‌عنوان دنبالهٔ طبیعی و معقول انگلیسی عمومی در نظام آموزشی ایران در نظر گرفته نشده است. این جدایی باعث شده است که این دو شاخه مسیری متفاوت از یکدیگر را برای ت صمیم‌گیری، تنظیم اهداف، و اجرا دنبال کنند.

انگلیسی تخصصی بخش فراموش‌شده و جزیرهٔ متروکهٔ آموزش زبان انگلیسی است. در واقعیت، این دو هیچ ارتباطی با هم ندارند جز در بعضی از دانشگاه‌ها که آن‌هم به صورت موردی یا به‌دلیل پیشینهٔشان خودشان سیاست‌گذاری های محلی و دانشگاهی کرده‌اند. در بقیهٔ موارد، واقعیت تلخ این است که نه سیاست مدون و متقنی وجود دارد و نه عمل هماهنگی (متخصص ١).

متخصص ٤ نیز از این مشکل آگاه بود. به گفتهٔ وی، اگر آموزش انگلیسی در ایران بخواهد در طول مدت تحصیل دانشجویان از دبیرستان گرفته تا دانشگاه موفق عمل کند، انگلیسی عمومی و انگلیسی تخصصی باید در قالب یک نظام یکپارچهٔ مدیریت فراگیری زبان دیده شود. بدین‌معنی که هریک از این دو حوزه به حوزهٔ مکمل برای دیگری تبدیل خواهد شد تا به هدف نهایی مورد نظر، که تسلط بر انگلیسی است، برسیم.

همهٔ این‌ها در مجموعهٔ آموزش زبان انگلیسی مطرح می‌شوند. شاید نوع زبان‌آموز متفاوت باشد؛ ولی اصل قضیه یکی است. در واقع انگلیسی عمومی و انگلیسی تخصصی در قالب آموزش زبان

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

انگلیسی مطرح می‌شوند. ما مسئلهٔ زبان را در سطوح مختلف داریم، مثلاً متوسطه و در سطح دانشگاه. گرچه در دو وزارتخانهٔ مجزا شکل می‌گیرد، ولی هر دو ماهیت کاری مشابهی دارند. و اگر قرار است تحولی در زبان‌آموزی در سطح دبیرستان یا دانشگاه اتفاق بیفتد، باید یک مدیریت واحد داشته باشد تا آن‌ها را در قالب یک چارچوب واحد ببیند نه به صورت مجزا (متخصص ٤).

متخصص ۲ ادعا کرد که هر نهادی در ایران که به زبان تخصصی اختصاص یابد باید به‌ناچار پژوهش‌محور باشد. متخصص ٤ دربارهٔ نیاز به آموزش مدرسان زبان تخصصی کارآمد براساس الگوی نظری و یافته‌های تحقیقاتی اشاره کرد و درنهایت، متخصص ۳ بر نیاز به پژوهش درخصوص تولید مواد درسی و ارزیابی در حوزهٔ زبان تخصصی تأکید کرد.

در صورتی که یک مرکز تخصصی وجود دارد که قرار است برای دوره‌های زبان تخصصی همهٔ رشته‌ها تصمیم‌گیری کند، آموزش انگلیسی باید مبتنی بر پژوهش باشد، و این نمی‌تواند تنها با درک صرف مدرس حاصل شود. این باید براساس یک بستر مبتنی بر نظریه و پژوهش محور انجام شود (متخصص ۲).

باید از الگوهای نظری و پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه استفاده کرد تا بتوان یک توازن ارائه داد و مدرسین توانا تربیت نمود. باید از متخصصین زبان و متخصصین رشته استفاده کنیم تا بتوانیم یک برنامهٔ منسجمی را ارائه بدهیم که تا مدرسین بتوانند در هر دو زمینه رشد بکنند؛ یعنی هم مشکل زبانی‌شان تا حدودی برطرف شود و هم تلفیق محتوا و زبان به‌عنوان وسیلهٔ انتقال برطرف شود (متخصص ٤).

در این راستا متخصص ۱ معتقد بود که چشم‌انداز دورهٔ انگلیسی تخصصی در ایران هرچند دور از ایده‌آل، اما روشن است. به گفتهٔ وی، انگلیسی تخصصی در ایران در نظریه و عمل از سال ۲۰۰۰ که دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترای آموزش انگلیسی فرصت مطالعهٔ درس انگلیسی تخصصی و اجرای آن را پیدا کرده‌اند، رشد یافته است. این موضوع باعث بالا رفتن سطح آگاهی آن‌ها از انگلیسی تخصصی شده است.

از سال ۲۰۰۰ تا کنون تغییراتی اتفاق افتاده و اینکه مدرسان زبان بیشتر وارد این دوره‌ها شدند، به خاطر اینکه تعداد فارغ‌التحصیلان ارشد و دکترای آموزش انگلیسی زیاد شده و به‌طور طبیعی به سوی تدریس این دروس زبان تخصصی رفتند. درنتیجه دانش و بینش فارغ‌التحصیلان کارشناسی ارشد و دکتری نسبت به این درس بیشتر شده است. همچنین این درس در دو مقطع کارشناسی ارشد و دکتری تعریف شده و همین بالاتر رفتن بینش و آگاهی باعث شده سطح انتظار مدرسان از وضعیت انگلیسی تخصصی بالاتر رود. همین امر حوزهٔ آموزش و تهیهٔ مواد

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

درسی را نیز دستخوش تحول کرده است؛ یعنی حداقل این آگاهی‌بخشی ایجاد شده است که آموزش انگلیسی می‌تواند به‌شکل دیگری نیز باشد و انگلیسی تخصصی می‌تواند به‌شکل دیگری هم ارائه شود. بنابر این در مجموع حرکت رو به جلوست (متخصص ۱).

با این حال، متخصص ۱ نگران بود که این پیشرفت‌ها هنوز منقطع بوده و به‌عنوان سیاست زبانی در لایه‌های بالاتر ریشه ندارد و نتیجه تعامل میان لایه‌های انگلیسی تخصصی در ایران نبوده است. بنابراین، تغییرات آموزشی و یا حتی تصمیم‌گیری‌های سیاسی، ممکن است همه‌چیز را به وضعیت سابق برگرداند.

اما همهٔ این‌هایی که گفتم براساس یک سیاست زبانی یا اسناد بالادستی و یا نتیجهٔ تعامل ردهٔ میانی و ردهٔ بالای سیاست‌گذاری نیست. صرفاً شاید نفر یعد از من تمام رشته‌ها را پنبه کند و به حالت اول برگردد و یا چیز جدیدی درست کند (متخصص ۱).

شاید این ترس ضمنی دلیل واقعی این مسئله باشد که چرا متخصص ۲ عمیقاً به اهمیت ایجاد یک گفتمان مشترک بین گروه‌های زبان و گروه‌های تخصصی از طریق ایجاد رشتهٔ آموزش انگلیسی برای اهداف دانشگاهی به‌عنوان راه حل قطعی مشکل زبان تخصصی در ایران معتقد است.

باید یک توافق و اجماعی حاصل بشود. به نظر من نقطهٔ شروع، شورای برنامه‌ریزی است؛ یعنی دفتر گسترش که اول این رشته تعریف بشود بعد خودبخود مجری پیدا می‌کند. اما همانطورکه گفتم ما هنوز گفتمان مشترک در این زمینه نداریم. ما در آن زمان شروع کردیم و الان می‌تواند ادامه پیدا کند. سازمانی مثل سمت می‌تواند در این زمینه متولی شود و بگوید می‌خواهم موضوع را به‌عنوان یک گفتمان ملی مطرح کنم. می‌شود با شورای برنامه‌ریزی همچنان گفت‌وگو کرد (متخصص ۲).

متخصص ۱ نیز از این مسئله گله‌مند بود که هیچ نهادی برای اطمینان از برقراری ارتباط و کنترل آن تعیین نشده است تا رویکردی نظام‌مند به دورهٔ انگلیسی تخصصی در ایران ارائه کند.

درخصوص انگلیسی تخصصی می‌توان گفت که هیچ متولی خاصی ندارد. آشفتگی بیشتر از مرحلهٔ بالایی سرچشمه می‌گیرد چون عملیاتی نشده. چون زمان زیادی را روی برنامه صرف نمی‌کنیم به یک نگاه نظام‌مند و روش‌مند بین برنامه، اجرا و ارزیابی اعتقادی نداریم. به نظر من تا زمانی‌که نظام دچار هرج و مرج است و هیچ بخشی متولی ندارد و ...تا زیرساخت‌های یک رشته وجود نداشته باشد با مشکل مواجه‌ایم (متخصص ۱).

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

۷. نتیجه‌گیری

تجزیه و تحلیل سرفصل‌ها صراحتاً اشاره داشته‌اند که چند واحد و ساعت می‌تواند اهداف تعیین‌شده برای دوره‌های زبان تخصصی در ایران را برآورده کند، متخصصان در این مورد جانب احتیاط را رعایت کردند. شاید به این دلیل که متخصصان می‌دانستند که با یک معیار واحد نمی‌توان برای همهٔ دوره‌ها تعیین تکلیف کرد؛ زیرا این نوع تصمیم‌گیری‌ها به تعدادی از ویژگی‌های محلی دوره‌ها و ذینفعان آن بستگی دارد و نمی‌توان به صورت متمرکز و بدون توجه به این شرایط دربارهٔ همه یکسان تصمیم‌گیری کرد، همانطورکه در گذشته چنین بوده است. متخصصان این دیدگاه را که انگلیسی عمومی و زبان تخصصی مستقل از یکدیگر هستند، رد و همچنین ادعا کردند انگلیسی عمومی باید به‌عنوان یک پیش‌نیاز برای زبان تخصصی در نظر گرفته شود؛ زیرا نمی‌توان مرزی را مشخص کرد که از کجا انگلیسی عمومی به پایان می‌رسد و زبان تخصصی آغاز می‌شود. در تأیید این یافته، عطایی (۲۰۰۶) فرض می‌کند که انگلیسی عمومی و زبان تخصصی توسط اصول فراگیری و تدریس یکسانی اداره می‌شوند و فرهادی (۲۰۰۵) نیز می‌گوید زبان تخصصی زیرمجموعهٔ انگلیسی عمومی است.

با توجه به سؤال دوم پژوهش دربارهٔ سیاست نیروی انسانی در زبان تخصصی، سرفصل‌های تجزیه و تحلیل شده نه اطلاعاتی دربارهٔ معیارهای انتخاب، آموزش و ارزیابی مدرسان دوره‌های زبان تخصصی در ایران ارائه می‌دهند و نه مشخص می‌کنند چه کسی، یعنی مدرس صاحب درجهٔ دانشگاهی در یک رشتهٔ خاص علمی و یا مدرس زبان انگلیسی باید زبان تخصصی را آموزش دهند. این نمونه خود ازجمله شواهدی است که نشان می‌دهد زبان تخصصی در ایران با نوعی ناهماهنگی روبه‌روست که این امر امکان تعیین معیارهایی برای اشتغال، آموزش و ارزیابی مدرس را میسر نمی‌کند (عطایی، ۲۰۰۲؛ سودمند افشار و موثق، ۲۰۱۶). از آنجا که معیارهایی به‌طور رسمی تعیین نشده و نهادی به ادارهٔ این دوره‌ها اختصاص داده نشده است، به برقراری دوره‌های تربیت مدرس زبان تخصصی مؤثر امیدی نمی‌توان داشت (ر.ک: عطایی، ۲۰۰۶؛ سودمند افشار و موثق، ۲۰۱۶).

با توجه به سؤال سوم پژوهش دربارهٔ سیاست مطالب درسی و روش‌های آموزشی، یافته‌ها مبین آن است که بازاری آزاد برای طراحی، تولید، و تبلیغ مواد درسی زبان تخصصی در ایران وجود ندارد و مواد درسی تولیدشده در انحصار ناشران داخلی است که غالباً انتخاب اول

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

مدرسان زبان تخصصی در ایران است. بیش از ٤٥٪ از مواد درسی که در کلاس‌های زبان تخصصی ارائه می‌شود، توسط ناشران داخلی تأمین می‌شود که انتشارات سمت بیشترین سهم (۲۵٫۲٪) را از آنِ خود کرده است. با این حال، نباید نهادهای سیاست‌گذاری زبان تخصصی و ناشران داخلی را کاملاً مقصر دانست. متخصصان دربارهٔ این وضعیت شکایت و استدلال کردند که اگر به اصلاحات درخصوص زبان تخصصی در ایران نیاز است، ناشران دیگر نیز باید حمایت شوند و مدرسان باید مسئولیت را خود بر عهده گیرند. به نظر می‌رسد اینکه مدرسان به یک چیز ارزش می‌گذارند و در عین حال، کار دیگری انجام می‌دهند، تقصیر خود آن‌هاست (بورگ[۲۵]، ۲۰۰۳). مواد درسی زبان تخصصی منتشره توسط ناشرین بین‌المللی در بازار موجود است و اینترنت مملو از مقالات علمی و محتوای درسی معتبر سودمند است که می‌تواند در کلاس‌های زبان تخصصی استفاده شود.

> مدرسان زبان تخصصی اغلب مواد درسی اضافی (از مجلات، روزنامه‌ها، نشریات دانشگاهی، فصولی از کتب درسی مقدماتی دانشگاهی، و یا یوتیوب) برای رفع نیازهای دانشجویان به کلاس می‌آورند. هنگام جست‌وجو برای مواد درسی تکمیلی، مدرسان زبان تخصصی با چالش تهیهٔ مواد درسی روبه‌رو هستند که مبتنی بر محتوای کتب درسی باشد، بتوان از آن‌ها به‌عنوان تمرینات علمی استفاده کرد، و نیازها، سطح مهارت، و علایق دانشجویان را بهبود بخشد. (استرولر[۲٦]، ۲۰۱٦: ۵۸۰).

خلاف مواد درسی که باید مورد استفاده قرار گیرد، از روش‌های تدریس این مواد در کلاس‌های زبان تخصصی در ایران غفلت شده است؛ زیرا بیشتر سرفصل‌ها به روش تدریس آن اشاره‌ای نکرده است. بنابراین، مدرسان زبان تخصصی به حال خود واگذاشته شده‌اند تا خودشان دربارهٔ چگونگی تدریس زبان تخصصی تصمیم بگیرند؛ با این حال، تنوع زیادی در این حوزه وجود ندارد، زیرا روش معمول شامل خواندن متون دانشگاهی و فنی و به دنبال آن، استفاده از ترجمه، گزینه‌های صحیح و غلط، و سؤالات چندگزینه‌ای درک مطلب است؛ زیرا ساختار مواد درسی موجود، امکان تمرین دانش زبان به صورت ارتباطی را نمی‌دهد (سودمند افشار و موثق، ۲۰۱٦).

این وضعیت ممکن است به نیازها و حقوق ذینفعان[۲۷] در سطح خرد آسیب برساند (سالاس و همکاران[۲۸]، ۲۰۱۳). از دیدگاه نیازسنجی[۲۹]، تنوع گسترده‌ای درخصوص محیط‌هایی که در آن

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

مدرسان، زبان تخصصی را تدریس می‌کنند و دانشجویان آن را فراگیری می‌کنند، وجود دارد. مشخصهٔ این محیط‌ها براساس منافعی که ذینفعان در حرفه‌های آموزشی خود دنبال می‌کنند، مشخص می‌شود. بنابراین، لازم است که نظام آموزشی دربارهٔ این منافع حساس باشد و این حساسیت «باید مشارکتی باشد، یعنی دیدگاه‌های کسانی را که دریافت‌کنندهٔ نهایی این آموزش هستند را محترم شمرده و در تصمیماتشان دخالت دهند» (سالاس و همکاران، ۲۰۱۳: ۱۸). از دیدگاه حقوق‌سنجی[۳۰] (بنش[۳۱]، ۲۰۰۱)، عدم توجه به ایده‌ها، نیازها، و بازخورد ذینفعان در سطوح پایین‌تر کاملاً غیردموکراتیک است. به گفتهٔ بنش (۲۰۰۱)، زبان تخصصی درکل دربارهٔ روابط قدرت میان لایه‌های مختلف در نظام آموزشی است که از طریق آن، حقوق زبان تخصصی به‌شکل اجتماعی‌تری شکل می‌گیرد. او ادعا می‌کند که در زبان تخصصی درمحیط غیردموکراتیک، قوانین از بیرون بر کسانی که حق هیچ اظهارنظری را در روند سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری ندارند، تحمیل می‌شود. در یک تحلیل انتقادی از زبان تخصصی در ایران، احمدوند و همکاران (۲۰۱۳: ۸) بر نیاز به «یک تعامل بین ذینفعان مختلف در مورد تصمیم‌گیری درخصوص شیوه‌های آموزش، فراگیری، و ارزیابی زبان تخصصی که تأمین‌کنندهٔ نیازها و خواسته‌های همهٔ طرف‌های حاضر در یک جامعهٔ گفتمانی باشد» تأکید کردند.

دربارهٔ سؤال چهارم پژوهش درخصوص سیاست ارزیابی، تجزیه و تحلیل سرفصل‌ها نشان داد که زبان تخصصی در ایران از ضعف در مستندات، عدم انسجام در سیاست‌گذاری، و عدم وجود سازوکارهای نظارتی رنج می‌برد. ضعف در مستندات نه‌تنها ویژگی زبان تخصصی، بلکه مشکل کل نظام آموزش زبان در ایران است، به‌طوری‌که پژوهشگرانی چون عطایی و مظلوم (۲۰۱۳)، میرحسینی و خداکرمی (۲۰۱٦) و آقاگل زاده و داوری (۲۰۱۷) با نگاهی انتقادی ابراز داشتند که کاستی‌ها و تناقضات میان اسناد آموزشی و توسعه‌ای موجود درخصوص آموزش زبان انگلیسی کاملاً مشهود است. علاوه‌بر این، اگر سیاست‌ها و اهداف به‌شکل مؤثری به ذینفعان سطوح پایین‌تر منتقل نشود و اگر سازوکار ارزیابی و نظارتی پیش‌بینی نشده باشد، ارزیابی میزان موفقیت یک برنامهٔ آموزش زبان را بسیار دشوار می‌کند.

میرزاسوزنی و همکاران (۲۰۱۱: ۱۸۲) ادعا می‌کنند که دوره‌های زبان تخصصی در ایران «کاملاً در مورد آنچه که انتظار می‌فت در طول دوره بدان دست یافته باشد و آنچه که قرار است به‌عنوان هدف نهایی بدان دست یابد شکست خورده است»؛ در حالی‌که برخی محققان

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

دیگر (برای مثال عطایی، ۲۰۰٦؛ حیاتی، ۲۰۰۸) استدلال می‌کنند که درواقع این دوره‌ها در تدریس مهارت‌های خواندن و درک مفاهیم، واژگان فنی و ساختارهای دستوری انگلیسی به دانشجویانی که در بدو ورود به این دوره از تسلط محدودی به زبان انگلیسی برخوردار بوده‌اند، موفقیت‌آمیز عمل کرده است. علاوه‌بر این، با توجه به محدودیت‌های زمانی، کلاس‌های درس با تعداد زیاد دانشجویان، و مواد درسی و روش‌های تدریس منسوخ‌شده، انتظار بیش از حد امری غیرقابل دفاع است. این واقعیت نیز در مصاحبه با متخصصان در مطالعهٔ حاضر تأیید شد. صرف‌نظر از اینکه طرفدار موضع موفقیت یا شکست دوره‌های زبان تخصصی هستیم، به نظر می‌رسد همه با این نگاه که زبان تخصصی نیازمند اصلاحات اساسی است، موافق باشیم. متخصصان چنین استدلال کردند که طراحی برنامهٔ درسی و سرفصل‌نویسی زبان تخصصی در ایران معیوب و منسوخ و غیرعلمی است. برخی از برنامه‌های درسی و سرفصل‌ها حتی به دورهٔ انقلاب فرهنگی بر می‌گردد (برای مثال، عطایی، ۲۰۰٦؛ فرهادی و هدایتی، ۲۰۰۹). به نظر می‌رسد راه حل یک نظام مدیریت فراگیری زبان (اسپالسکی[۳۲]، ۲۰۰۹) است که چندین نقش را ایفا می‌کند. این نهاد برای ایجاد مجرای ارتباطی در چنین زمانه آموزش زبان‌آموز محور که لازم می‌داند «با دانشجویان در مورد نیازها، احساسات و منافعشان، مشورت شود که این امر به نوبهٔ خود منجر به افزایش انگیزه از سوی دانشجویان می‌شود» بسیار ضروری می‌نماید (سودمند افشار و موثق، ۲۰۱٦: ۱۳۳). این مجرا همچنین «حق اظهارنظر به مدرس می‌دهد که نزدیک‌ترین فرد به دانشجوست» (دابی۳۳، ۲۰۱۷: ۱٤۹) و می‌تواند راه حلی برای شکاف میان «سیاست‌های آشکار» و «سیاست‌های پنهان» آموزش زبان در ایران (میرحسینی و خداکرمی، ۲۰۱٦: ۲۸۵) در حوزهٔ زبان تخصصی ارائه دهد. دوم اینکه این نهاد می‌تواند هم انگلیسی عمومی و هم زبان تخصصی را در قالب یک نظام آموزش زبان واحد در طول عمر تحصیلی دانشجویان از دبیرستان گرفته تا دانشگاه ادغام کند؛ زیرا تعریف زبان تخصصی براساس یک جامعهٔ گفتمانی فرضی مفید نخواهد بود. کمپیون[۳٤]، (۲۰۱۲) این استدلال را مطرح می‌کند که وقتی آموزش زبان را به‌عنوان یک پیوستار ببینیم تا اینکه آن را به صورت بخش‌های دوگانه و مجزای از هم فرض کنیم، متوجه می‌شویم که زبان تخصصی از قبل از ورود به دانشگاه به زندگی علمی دانشجویان وارد شده است، هرچند ممکن است که آن را با عنوان انگلیسی عمومی

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

نامیده باشیم. سوم اینکه، این نهاد می‌تواند به برقراری درک متقابل بین گروه‌های تخصصی و گروه زبان در دانشگاه‌ها کمک کند (دینگ[۳۵] و کمپیون، ۲۰۱۶) با توجه به نظر طاهرخانی (۲۰۱۶: ۲۱۵)، مدرسان محتوای تخصصی و مدرسان زبان انگلیسی که به آموزش کلاس‌های زبان تخصصی تمایل دارند، باید فرهنگ، باور، یا نگرش همکاری و تشریک مساعی را در خود بپرورانند.

خلاصه آنکه، در چارچوب الگوی پژوهش حاضر، خلأ جدی در سیاست‌گذاری زبان تخصصی در ایران مشهود است؛ بدین‌معنا که برنامه‌ها و اهداف موجود در این حوزه ضعف‌ها و کاستی‌هایی آشکاری دارد. از این‌رو، این برنامه‌ها و اهداف نیاز به بازنگری و توجه به مؤلفه‌های سیاست آموزش زبان در سطح سیاست‌گذاری دارد. مضاف‌بر اینکه حتی میان سیاست‌های تعیین‌شده و اجرای عملی آن‌ها شکاف جدی وجود دارد و بنابراین درآینده مرحلهٔ انتقال از این سیاست‌ها به عمل در کلاس‌های زبان تخصصی و دستیابی به اهداف تعیین‌شده باید به‌دقت مورد مشاهده، ارزیابی و بازنگری قرار گیرد.

۸. راهبردهای پژوهش

در این تحقیق از روش انتقادی برای ارزیابی وضعیت کنونی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در برنامه‌های زبان تخصصی در ایران استفاده شده است. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که دستور کار کنونی زبان تخصصی در ایران با چندین چالش جدی مواجه است. این چالش‌ها غالباً به عملکرد نامناسب لایه‌های مختلف دست‌اندرکار در برنامه‌ریزی و اجرای زبان تخصصی در ایران مربوط می‌شود. یافته‌های این مطالعه می‌تواند راهبردهای موثری برای پژوهش، سیاست‌گذاری و اجرا در حوزهٔ زبان تخصصی در ایران ارائه دهد. برای مثال، این یافته‌ها می‌تواند به ایجاد یک چارچوب محلی و بومی برای طراحی، اجرا، و ارزیابی دوره‌های زبان تخصصی در ایران کمک کند و همچنین می‌تواند به شناسایی بهتر محدودیت‌های دوره-های کنونی زبان تخصصی در ایران یاری رساند. تا آنجا که به کارکردهای سیاست‌گذاری زبان تخصصی در ایران مربوط می‌شود، یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که در برخی موارد بین آنچه به‌عنوان عمل در حوزهٔ زبان تخصصی مناسب ارزیابی می‌شود و آنچه

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

سیاست‌گذاران تعیین و ابلاغ کرده‌اند، تفاوت‌های قابل توجهی دیده می‌شود (ر.ک: میرحسینی و خداکرمی، ٢٠١٦). با توجه به سیاست‌های زبان تخصصی در ایران، پیشنهاد می‌شود که مسئولان از ایده‌ها و پیشرفت‌هایی که ذینفعان سطوح مختلف می‌توانند در فرایند سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی ایجاد کنند، بیشتر آگاه باشند. با این حال، به‌نظر می‌رسد که مجرای ارتباطی بین این گره‌ها در حال حاضر از دست رفته است. بنابراین، لازم است که مجراهای ارتباطی بین مسئولان از یک‌سو و ذینفعان زبان تخصصی از سوی دیگر ایجاد شود تا ارتباطی مستقیم بین این دو گروه برقرار شود. این سیستم جامع مدیریت آموزش زبان می‌تواند جنبه‌های گوناگون زبان عمومی و زبان تخصصی دانشگاهی را در قالب نظامی یکپارچه ادغام و مدیریت کند؛ زیرا براساس یافته‌های این مطالعه به‌نظر می‌رسد که روند سیاست‌گذاری دراین حوزه ناکارآمد است و بنابراین باید از نو تعریف شود. این سیستم جامع مدیریت می‌تواند ارزیابی‌های ادواری از سیاست‌ها انجام دهد تا اطمینان حاصل شود که برنامه‌های زبان تخصصی به اهداف تعیین-شدهٔ خود دست یافته‌اند و کاستی‌هایی را که در این دوره‌ها ایجاد شده است شناسایی و برای رفع آن‌ها کوشش کنند.

۹. پی‌نوشت‌ها

1. English for academic purposes (EAP)
2. specialized English
3. English language teaching (ELT)
4. Belcher
5. Hyland
6. Kaplan & Balduaf
7. general English proficiency
8. Hutchinson & Waters
9. access policy
10. personnel policy
11. curriculum ploicy
12. methods and materials policy
13. evaluation policy
14. resourcing policy
15. community policy
16. Baldauf, Li & Zhao
17. Bowen
18. Hammond & Wellington

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

19. Semi-structured
20. Dörnyei
21. qualitative
22. constant comparison analysis
23. Leech, & Onwuegbuzie
24. language acquisition management (LAM)
25. Borg
26. Stoller
27. Stakeholders
28. Salas, et al.
29. needs analysis
30. rights analysis
31. Benesch
32. Spolsky
33. Dahbi
34. campion
35. ding

۱۰. منابع

- دهباشی شریف فروزان و همکاران (۱۳۹۱). «بررسی چگونگی توسعهٔ مهارت‌های ارتباطی و توانش زبانی در آموزش مجازی در سطح دانشگاه‌ها». ***جستارهای زبانی***. ش ۳(۲). صص ۸۵-۱۱٤.
- کیانی غلامرضا و همکاران (۱۳۹۰). «نگاهی دوباره به رویکرد برنامهٔ درسی ملی نسبت به آموزش زبان‌های خارجی». ***جستارهای زبانی***. ش ۲(٦). صص ۱۸٦-۲۰۹.

References:

- Aghagolzadeh, F. & H. Davari (2017). English education in Iran: From ambivalent policies to paradoxical practices. In R. Kirkpatrick (Ed.) *English language education policy in the Middle East and North Africa* (pp. 47-62). Amesterdam: Springer.
- Ahmadvand, M.; H. Barati & S. Ketabi, (2013). Rights analysis of ESP courses: Towards democratizing ESP education. *English for Specific Purposes World, 46*.Pp. 1-13.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

- Asoudar, M.; M. R. Atai; S. Vaezi & S. S. Marandi (2014). "Examining effectiveness of communities of practice in online English for academic purposes (EAP) assessment in virtual classes". *Computers & Education. 70*. Pp. 291-300.
- Atai, M.R. (2002). "ESAP curriculum development in Iran: An incoherent educational experience". *Special Issue of the Journal of Persian Literature and Human Sciences of Tehran Teacher Training University*, *1*(3).Pp. 17-34.
- Atai, M.R. (2006). EAP teacher education: Searching for an effective model integrating content and language teachers' schemes. *Proceedings of PAAL Conference* (pp.23-41). Kangwong National University, Chuncheon, Korea.Retreived from: http://www. paaljapan.org/resources/proceedings/ PAAL11/pdfs/03.
- Atai, M.R. (2013). English for specific purposes: International trends and Middle East concerns. In R. Akbari & C. Coombe (Eds.), *The Middle East handbook of applied linguistics* (Pp. 150-184). Dubai: TESOL Arabia Publications.
- Atai, M.R. & F. Mazlum (2013). "English language teaching curriculum in Iran: planning and practice", *The Curriculum Journal*, *24* (3). Pp. 389-411.
- Atai, M.R. & O. Nazari (2011). Exploring reading comprehension needs of Iranian EAP students of health information management (HIM): A triangulated approach. *System*, *39*(1), pp. 30-43.
- Baldauf Jr, R.B.; M. Li & S. Zhao (2008). Language acquisition management inside and outside the school, In B. Spolsky & F.M. Hult (Eds.) *The handbook of educational linguistics* (Pp. 233-250). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Belcher, D.D. (2006). "English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life". *TESOL Quarterly*, *40*(1). Pp.133-156.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bool, H.; D. Dunmore; A. Tonkyn; D. Schmitt & M. Ward Goodbody (2003). *The*

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

BALEAP guidelines on English language proficiency levels for international applicants to UK universities. London: British Association of Lecturers in English for Academic Purposes.

- Borg, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *Language Teaching, 36*(2).Pp. 81-109.
- Bowen, G.A. (2008). Naturalistic inquiry and the saturation concept: a research note. *Qualitative Research*, *8*(1).Pp. 137-152.
- Campion, G. (2012). *'The learning never ends' Investigating teachers' experiences of moving from English for general purposes to English for academic purposes in the UK context; What are the main challenges associated with beginning to teach EAP, and how can these challenges be overcome?*(Unpublished M.A thesis). The University of Nottingham.
- Dahbi, M. (2017). A call for English teachers in Morocco to practice agency through action research. In P.C.L. Ng, & E.F. Boucher-Yip (Eds.) *Teacher Agency and Policy Response in English Language Teaching* (Pp. 148-159). London: Routledge.
- Dashtestani, R. (2016). "The effect of SMS-based L1 and L2 glosses on EAP students' academic vocabulary learning and attitudes". *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, *3*(3). Pp. 521-537.
- Davari, H. & F. Aghagolzadeh (2015). "To teach or not to teach? Still an open question for the Iranian education system". In C. Kennedy (Ed.) *English Language Teaching in the Islamic Republic of Iran, Innovations Trends and Challenges.* (Pp.13-19). London: British Council.
- Dehbashi Sharif, F. et al. (2012). "Familiarity of foreign language faculties with E- teaching as an effective step in the development of communicative skills and linguistic competence". *Language Related Research.* Vol. 3, No. 2. Pp 85- 114. [In Persian].

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

- Ding, A. & G. Campion (2016). EAP Teacher Development. In K. Hyland, & P. Shaw (Eds.). *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. (Pp.547-559), London: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Farhady, H. (2005). Reflections on and directions for ESP materials development in SAMT. In *Proceedings of the First National ESP/EAP Conference* (Vol. 3) (Pp. 2-32), Tehran, Iran.
- Farhady, H. & H. Hedayati (2009). "Language assessment policy in Iran". *Annual Review of Applied Linguistics*, *29*. Pp. 132-141.
- Hammond, M. & J. Wellington (2013). *Research methods: the key concepts*. London: Routledge.
- Hayati, A.M. (2008). "Teaching English for special purposes in Iran: Problems and suggestions". *Arts and Humanities in Higher Education*, 7.Pp.149-165.
- Hutchinson, T., & A. Waters (2001). *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book.* London: Routledge.
- Kaplan, R.B. & R.B. Baldauf Jr (2005). Language-in-education policy and planning. In E. Hinkel (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (Pp. 1013-1034), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Khany, R. & H. Tarlani-Aliabadi (2016). "Studying power relations in an academic setting: Teachers' and students' perceptions of EAP classes in Iran". *Journal of English for Academic Purposes*, *21*. Pp. 72-85.
- Kiyani, Gh. et al. (2012). "Revisiting the approach of national curriculum towards foreign Language education". *Language Related Research*. Vol. 2, No. 2 . Pp 186- 209. [In Persian].

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

- Mazdayasna, G. & M. H. Tahririan (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*(4). Pp. 277-289.
- Mazraehno, F.T. & G. Mazdayasna (2016). "Developing ESAP materials: A case of graduate students of Islamic Jurisprudence". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, *13*(1). Pp. 82-111.
- Mirhosseini, S.A. & S. Khodakarami (2015). A glimpse of contrasting de jure–de facto ELT policies in Iran. In C. Kennedy (Ed.) *English Language Teaching in The Islamic Republic of Iran: Innovations, trends and challenges*. (Pp.23-34). London: British Council.
- Mirhosseini, S.A. & S. Khodakarami (2016). "Aspects of 'English language education' policies in Iran: 'Our own beliefs' or 'out of who you are'"? *Journal of Multicultural Discourses, 11*(3). Pp. 283-299.
- Mirza-Suzani, S.M.; L. Yarmohammadi & M. Yamini (2011). "A critical review of the current situation of teaching ESP in the Iranian higher education institutions". *The Iranian EFL Journal*, *36*(3). Pp. 179-204.
- Salas, S.; L.A. Mercado; L.H. Ouedraogo & B. Musetti (2013). "English for specific purposes: Negotiating needs, possibilities, and promises". *English Teaching Forum,* 51(4). Pp. 12-19.
- Soudmand-Afshar, H. S. & H. Movassagh (2016). "EAP education in Iran: Where does the problem lie? Where are we heading?". *Journal of English for Academic Purposes*, *22*. Pp. 132-151.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoller, F.L. (2016). EAP materials and tasks. In K. Hyland, & P. Shaw (Eds.) *The Routledge handbook of English for academic purposes* (Pp. 577-591). London: Routledge.
- Taherkhani, R. (2016). *Exploring Iranian EAP teachers' cognitions, State of*

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]

Collaboration, Methodologies, Materials Production, and Assessment Practices (Unpublished PhD dissertation), Kharazmi University, Tehran, Iran.

- Tavakkoli, M.; N. Nasri & M. Rezazadeh (2013). "Applying strategies for dealing with lack of subject knowledge: Can language teachers be effective ESP teachers?". *English for Specific Purposes World*, 37(13). Pp. 1-14.

[Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-03-29]

[DOR: 20.1001.1.23223081.1396.8.6.8.6]