

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

دانشگاه پیام نور

عنوان طرح پژوهشی :

اقتباس و بومی سازی چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا برای آموزش

الکترونیکی زبان فارسی در سطح بین‌المللی

مجری : دکتر مریم شاهرخی

تاریخ : شهریور ماه ۱۳۹۶

اقتباس و بومی سازی چارچوب مشترک زبانی
اتحادیه اروپا برای آموزش الکترونیکی زبان
فارسی در سطح بین المللی

چکیده: این پژوهش با هدف بررسی مشخصات چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا برای آموزش الکترونیکی آزا تدوین شده است که در بخش اول با رویکرد توصیفی و با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی به بررسی مشخصات اصلی چمزا و عوامل اثربخشی یادگیری الکترونیکی می‌پردازد. برای این منظور از چک‌لیست‌های محقق‌ساخته استفاده شد. کلیه اسناد دست اول موجود در این دو حوزه به عنوان جامعه آماری مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت و نتایج این بخش نشان داد فردگرایی و توجه به استقلال زبان‌آموز، رویکرد نقشی-مفهومی و ارتباطی موجود در چمزا، و وجود مقیاس‌های توصیفی چندگانه در قالب جدول مقیاس جهانی که به توصیف نتایج یادگیری و فعالیت‌های زبانی متناسب با سطوح مهارتی شش‌گانه می‌پردازند از مهمترین مشخصات این چارچوب هستند که به ترتیب با عوامل فردی، اجتماعی و آموزشی - درسی اثرگذار در بهبود کیفیت یادگیری الکترونیکی منطبق می‌باشند. نتایج بخش دوم نیز که با روش پیمایشی توافق‌محور دلفی انجام گرفت، نشان داد استفاده از این چارچوب به طور کلی و به ویژه در خصوص نقش‌ها و مفاهیم زبانی موجود در آن با توجه به نیاز آزا برای وجود چارچوبی جهانی، برای استفاده در آموزش الکترونیکی این رشته بسیار مطلوب و موثر خواهد بود و در سطح جهانی برای گسترش زبان فارسی نتایج مفیدی به بار خواهد آورد.

فهرست مطالب

۱	فصل اول کلیات.....
۲	مقدمه.....
۳	۱-۱- بیان مسئله.....
۵	۲-۱- اهمیت و ضرورت پژوهش.....
۸	۳-۱- اهداف پژوهش.....
۸	۴-۱- سوالات پژوهش.....
۹	۵-۱- فرضیات پژوهش.....
۹	۶-۱- روش پژوهش.....
۹	۷-۱- ابزار پژوهش.....
۱۰	۸-۱- جامعه آماری.....
۱۱	۹-۱- ابزار پژوهش.....
۱۱	۱۰-۱- محدودیت‌ها.....
۱۲	۱۱-۱- ساختار پژوهش.....
۱۴	فصل دوم مروری بر مطالعات انجام شده.....
۱۵	مقدمه.....
۱۵	۱-۲- پیشینه پژوهش‌های داخلی.....
۱۵	۲-۱-۱- حوزه آموزش زبان فارسی.....
۲۱	۲-۱-۲- حوزه آموزش الکترونیکی.....

۲۱	۲-۲- پیشینه پژوهش‌های خارجی
۲۱	۲-۲-۱- حوزه چمزا
۲۷	۲-۲-۲- حوزه آموزش الکترونیکی
۳۱	۲-۲-۳- حوزه آموزش الکترونیکی و چارچوب اتحادیه اروپا
۳۳	فصل سوم روش تحقیق
۳۴	مقدمه
۳۴	۳-۱- روش‌شناسی
۳۵	۳-۲- جامعه آماری
۳۶	۳-۳- ابزار پژوهش
۳۶	۳-۴- محدودیت‌ها
۳۸	فصل چهارم اطلاعات و داده‌ها و تحلیل آنها
۳۹	مقدمه
۳۹	۴-۱- مشخصات چمزا
۴۱	۴-۲- معیارهای اثربخشی آموزش الکترونیک
۴۸	۴-۲- بخش دوم
۵۰	فصل پنجم بحث و نتیجه‌گیری
۵۱	مقدمه
۵۱	۵-۱- چمزا و آموزش الکترونیکی زبان فارسی
۵۵	۵-۲- پیشنهادات کاربردی
۵۶	۵-۳- پیشنهادات برای تحقیقات آتی
۵۷	۵-۴- محدودیت‌ها
۵۹	منابع

فهرست جداول

- جدول ۴-۱: دسته‌بندی عوامل متفاوت اثربخشی یادگیری الکترونیک ۴۲
- جدول ۴-۲: بخشی از مقیاس توصیفی زبان‌شناسی اجتماعی (تناسب زبانی - اجتماعی) ۴۴
- جدول ۴-۳: توصیف‌گرهای مهارت واژگانی در سطوح متلف مهارتی ۴۵
- جدول ۴-۴: بخشی از شبکه خودارزیابی چمزا در سطح مهارتی پیشرفته ۲ ۴۶
- جدول ۵-۵: انطباق مشخصات چمزا با عوامل اثربخشی یادگیری الکترونیکی ۴۷

فهرست نمودارها

نمودار ۱-۲: مدل ارائه محتوا (لیستر)..... ۲۹

نمودار شماره ۲-۲: مدل ارائه محتوا (اریس و هنلر)..... ۳۰

نمودار ۱-۴: نتایج نظرسنجی خبرگان..... ۴۸

فصل اول

کلیات

مقدمه

رشد و پیشرفت چشمگیر تکنولوژی در دنیای امروز باعث می‌شود تا آموزش و ترویج زبان فارسی در سطح جهانی به مسئله‌ای مهم و بسیار حیاتی تبدیل شود. از یکسو ترویج زبان فارسی در فضای سیاسی-اقتصادی امروز، برای به تصویر کشیدن اندیشه‌ها و فرهنگ غنی ایرانی-اسلامی و حفظ استقلال سیاسی و اقتصادی کشور ایران بسیار ضروری و صد البته واجب است و دیگر اینکه وجود این بستر مناسب برای آموزش مفاد زبانی و فرهنگی آموزشی، و گستردگی و سرعت بالای انتقال اطلاعات این دنیای تکنولوژیک باعث می‌شود چنانچه زبانی نتواند از این بستر برای گسترش و ترویج مفاهیم و مطالبش استفاده کند، یا در این کار اندکی تعلل نماید یا مبتنی بر اصول جهانی برای اشاعه مطالبش استفاده نکند به سرعت اقبال و توجه مردمی را در سطح ملی و جهانی از دست بدهد و سریعاً در مقابل سایر زبان‌ها و فرهنگ‌ها رنگ ببازد و به حاشیه رانده شود. متأسفانه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در زمینه استفاده از اصول جهانی و استاندارد دارای نقاط ضعف عمده‌ای می‌باشد و مطالب و محتویات آموزشی برای این منظور بیشتر سلیقه‌ای و با تکیه بر شم زبانی نویسنده تهیه و تدوین می‌شوند. (پهلوان نژاد، ۱۳۸۷، ...). این موضوع آموزش زبان فارسی به خارجیان هم به شکل سنتی و هم به شیوه الکترونیکی را با مشکل مواجه می‌کند.

لذا در این پژوهش برآنیم تا با بررسی برخی اصول علمی تهیه و تدوین محتوای الکترونیکی، ویژگی‌های چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا (چمزا) را که حدوداً ۲۰ سال است مورد توجه بیشتر زبانهای دنیا قرار گرفته است، استخراج و متناسب با زبان فارسی بومی سازی و ارائه نماییم. باشد که با اقتباس این اصول برای زبان فارسی بتوانیم بستر لازم برای ارائه مطالب آموزشی زبان و فرهنگ فارسی متناسب با معیاری جهانی بدست آوریم و موجبات انتشار و ترویج داده‌های زبان فارسی در بستر آموزش الکترونیکی را رقم زنیم.

۱-۱- بیان مسئله

آموزش و یادگیری الکترونیکی امروزه به واسطه رشد و پیشرفت چشمگیر تکنولوژی در همه زمینه‌ها، اهمیت بیشتری پیدا کرده است. پیشرفت و گسترش جهانی تکنولوژی خوشبختانه بستر لازم و امکانات مورد نیاز برای آموزش از راه دور و آموزش مجازی مردم در سراسر دنیا را فراهم کرده است و باعث تحقق رویای بشر در این زمینه شده است که بدون جابجایی بتواند به طیف وسیعی از مفاد و مطالب آموزشی دسترسی پیدا کند و با ارتقای مهارت‌ها و دانش کاربردی خود موجبات کمال خود و اطرافیان خود را فراهم آورد. از سویی دیگر اما رشد تکنولوژی و به مدد آن گسترش وسایل و جنبه‌های ارتباط مجازی میان افراد باعث شده تا اعضای جامعه حتی در مقوله روابط خانوادگی و صمیمانه نیز اشکال سنتی ارتباط و تبادل اطلاعات را کنار بگذارند و بیشتر زمان خود صرف ارتباطات بسیار گسترده اما سطحی در فضای مجازی و الکترونیکی کنند. می‌توان گفت این تحول عمیق و گسترش گسترده در زمینه تکنولوژی دستگامی عظیم و قدرتمند در جوامع انسانی شده و کاملاً نامحسوس و زیرکانه زمان مفید آنان را می‌رباید و وقت ارزشمند آنان را هدر می‌دهد. همچنین تعداد و اقسام عاملان و مودیانی که به طرق و شیوه‌های گوناگون به ارائه و برگزاری دوره‌ها و عناوین آموزشی و سرگرمی می‌پردازند، آنچنان فراوان و گوناگون است که در این آشفته بازار دنیای مجازی، گاهاً جویندگان راستین و اصیل علم را در ابتدا دچار تردید و سرگردانی در انتخاب می‌نمایند و از آنجا که همه این دوره‌ها متناسب با اصول علمی و عملی طراحی دوره‌های آموزشی غیرحضوری تدوین نشده‌اند، ممکن است در انتها نیز نتایج چندان مطلوب و مفیدی را برای فراگیران رقم نزنند که در نتیجه باعث سلب اعتماد کلی آنان از این دوره‌ها و بی‌میلی برای شرکت در دوره‌ها در دراز مدت خواهد شد.

بدین ترتیب تدوین، طراحی و ارائه مطالب و دوره‌های آموزشی مجازی متناسب با اصول علمی مسئله‌ای است که تا کنون محققان بسیاری را به نگارش اصول و مطالبی مفید واداشته است (سالمون

(۲۰۰۲)، هانگ (۲۰۰۲)، آسبرن (۲۰۰۴)، گایدرا (۲۰۰۴)، دوین (۲۰۱۳)، سوان و همکاران (۲۰۱۴)، لیستر (۲۰۱۴)، کروز و همکاران (۲۰۱۵) و باید بدان توجه وافر و کافی مبذول داشت.

همچنین در دنیای امروز آموزش و ترویج زبان فارسی در سطح جهانی مسئله‌ای است که در این فضای ارتباطی به چندین جهت حائز اهمیت و توجه می‌باشد. اول اینکه ترویج زبان فارسی در فضای سیاسی-اقتصادی امروز، برای به تصویر کشیدن اندیشه‌ها و فرهنگ غنی ایرانی-اسلامی و حفظ استقلال سیاسی و اقتصادی کشور ایران بسیار ضروری و صد البته واجب است و دیگر اینکه وجود این بستر مناسب برای آموزش مفاد زبانی و فرهنگی آموزشی، و گستردگی و سرعت بالای انتقال اطلاعات آن باعث می‌شود چنانچه زبانی نتواند از این بستر برای گسترش و ترویج مفاهیم و مطالبش استفاده کند، یا در این کار اندکی تعلل نماید یا مبتنی بر اصول جهانی برای اشاعه مطالبش استفاده نکند به سرعت اقبال و توجه مردمی را در سطح ملی و جهانی از دست بدهد و سریعاً در مقابل سایر زبان‌ها و فرهنگ‌ها رنگ ببازد و به حاشیه رانده شود. متأسفانه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان در زمینه استفاده از اصول جهانی و استاندارد دارای نقاط ضعف عمده‌ای می‌باشد و مطالب و محتویات آموزشی برای این منظور بیشتر سلیقه‌ای و با تکیه بر شم زبانی نویسنده تهیه و تدوین می‌شوند. (پهلوان نژاد، ۱۳۸۷، ...). این موضوع آموزش زبان فارسی به خارجیان هم به شکل سنتی و هم به شیوه الکترونیکی را با مشکل مواجه می‌کند.

لذا در این پژوهش برآنیم تا با بررسی برخی اصول علمی تهیه و تدوین محتوای الکترونیکی، ویژگی‌های چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا را که حدوداً ۲۰ سال است مورد توجه بیشتر زبانهای دنیا قرار گرفته است، استخراج و متناسب با زبان فارسی بومی سازی و ارائه نماییم. باشد که با اقتباس این اصول برای زبان فارسی بتوانیم بستر لازم برای ارائه مطالب آموزشی زبان و فرهنگ فارسی متناسب با معیاری جهانی بدست آوریم و موجبات انتشار و ترویج داده‌های زبان فارسی در بستر آموزش الکترونیکی را رقم زنیم.

۱-۲- اهمیت و ضرورت پژوهش

بی‌شک یکی از ابزار مباحثات و فخر هر کشور و ملتی زبان، فرهنگ و آداب و سنن آن در طول تاریخ است و گسترش و تقویت این ابزارها در عرصه ملی و بین‌المللی از یکسو باعث افتخار و غرور ملی مردمان آن سرزمین می‌شود و عاملی برای جلوگیری از خودباختگی فرهنگی و مقابله با تهاجم فرهنگی خواهد شد و از سوی دیگر موجبات احترام و تکریم آنان را در سطح جهانی به همراه خواهد داشت. زبان فارسی که به لحاظ فرهنگی، اجتماعی و تاریخی پیشینه‌ای کهن و قدمتی دیرین دارد، هنوز در سطح جهانی جایگاه متناسب و وجه‌ای مطلوب نیافته است. بی‌شک برای پیشبرد و ارتقاء این جایگاه برنامه‌های سیاسی و فرهنگی خاصی لازم است که در این میان توجه به اصول علمی و استاندارد جهانی برای برنامه‌ریزی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در حیطه‌های گوناگونی چون گزینش و انتخاب محتویات آموزشی و ارزیابی مطالب و زبان‌آموزان می‌تواند نتایج مفید و مطلوبی را به همراه داشته باشد. بنابراین داشتن اصول صحیح و علمی که بر پایه آنها مطالب و محتویات آموزشی و برنامه درسی و آزمون‌های سنجش و ارزیابی زبان‌آموزان تدوین گردد، یکی از نکاتی است که برای آموزش هر زبان به گویشوران دیگر زبانها لازم است. در مورد زبان فارسی هرچند به کوشش بسیاری از متخصصان و پژوهشگران، کتب آموزشی متعددی برای این امر نگارش گردیده و به چاپ رسیده است، اما به نظر می‌رسد هر یک از آنها بر اساس نیازسنجی و اهدافی متفاوت شکل گرفته‌اند. لذا نمی‌توان آنها را از یک رویکرد واحد مورد نقد و بررسی قرار داد یا نسبت به هم ارزیابی کرد. نبود آزمون جامع ارزیابی درجه مهارت زبان‌آموزان نیز موضوعی است که نداشتن اصول یکسان و هماهنگ در این زمینه را تایید می‌کند. چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا برای زبان توسعه‌ای در امر آموزش زبان دوم و زبان خارجی در سراسر اروپا محسوب می‌شود که در دهه ۱۹۷۰ شکل گرفت و انتشار آن در سال ۲۰۰۱ نتیجه مستقیم پژوهش‌ها، نشست‌ها و جلساتی است که در طول چندین سال برگزار شده‌اند (اتحادیه اروپا، ۲۰۰۱). این چارچوب مبنای مشترکی را در شش سطح برای جزئیات سرفصل‌ها، آزمون‌ها، مطالب درسی و ... فراهم آورده و هدفش ارتقاء انسجام و شفافیت در بحث آموزش زبان است (همان، xi). بنیان‌گذاران این چارچوب معتقدند با استفاده از این چارچوب می‌توان در امر آموزش زبان به درک مشترکی رسید که باعث می‌شود نتایج یادگیری زبان برای همگان و در سطح بین‌المللی مفید

و مطلوب باشد. شایان ذکر است این چارچوب اصولی کلی و همگانی را برای یادگیری زبان ارائه می‌دهد که به هیچ عنوان مختص زبان خاصی نبوده و از این نظر با اصول جهانی یا همگانی‌های زبان قابل مقایسه است. براین اساس پژوهش‌گران و محققان در کشورهای مختلف دنیا از جمله آلمان، انگلستان، فرانسه، ایتالیا، نروژ و ... با استفاده از داده‌های این رویکرد به استخراج فهرست مشخصات^۱ زبان خود و آموزش آن پرداخته‌اند. زبان آلمانی اولین زبانی بود که گویشوران آن به تهیه لیست مشخصات زبان خود در تمام زمینه‌ها و برای هر سطح پرداختند(همان)، برای زبان انگلیسی نیز در زمینه واژگان و دستور زبان لیست مشخصات زبان انگلیسی در حال تهیه و تکمیل است که در آن محققان با استفاده از پیکره بین‌المللی کمبریج و داده‌ها و شواهد تجربی مستخرج از نظرات کارشناسان و برنامه‌ریزان درسی اقدام به بومی کردن این چارچوب برای زبان انگلیسی نموده‌اند.

متأسفانه در مورد زبان فارسی تا کنون هیچ اقدامی در این زمینه انجام نگرفته است و مطالبی که برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تدوین شده‌اند غالباً بر اساس نظریات زبان‌شناسی به طور شخصی و سلیقه‌ای گزینش شده‌اند. محمد پهلوان نژاد(۱۳۸۷) در نقد و بررسی منابع موجود در زمینه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، توجه نکردن به واژگان و ساخت‌های دستوری پربسامد و پرکاربرد در زبان و همخوانی نداشتن برخی متون خواندنی با فرهنگ و زبان ایرانی را از جمله ضعف‌های این کتب برمی‌شمرد. مهری قره‌گزی و مهرداد اصغرپور(۱۳۹۱) نیز پس از بررسی صوری و ساختاری کتب آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان متذکر شده‌اند در خصوص سطح‌بندی این کتب و نیز تعیین سطح فارسی‌آموزان خلاء علمی شدیدی کاملاً محسوس است. مرادصحرایی نیز معتقد است برنامه‌ریزی آموزش زبان فارسی در سطح کلان با نقصان جدی مواجه است(مرادصحرایی، ۱۳۹۱: ۱۰۹). بر این اساس به نظر می‌رسد چنانچه ویژگی‌های چمزا برای زبان فارسی قابل تعمیم باشد، می‌توان از آن برای گزینش و سطح‌بندی مطالب آموزشی و فارسی‌آموزان در سطح بین‌المللی استفاده کرد.

¹ Profile

لذا مسئله ای که در این راستا ذهن نگارنده را به خود جلب کرده تهیه چارچوب و اصولی علمی است که مبنای کار مولفان کتاب، مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی زبانان و طراحان آزمونهای ارزیابی درجه مهارت زبان آموزان قرار گیرد. از آنجا که طراحی این اصول نیازمند کار گروهی و بسیار وقت گیر جمع کثیری از زبانشناسان و برنامه‌ریزان درسی است و نظر به این نکته که پس از تهیه باید با گذر زمان کارآمدی و ناکارآمدی آن را محک زد و از آنجا که این کار توسط بسیاری از متخصصان زبان های دیگر به انجام رسیده و برای زبانهای مختلفی آزمایش شده است، به نظر می‌رسد استفاده از معیاری جهانشمول که آزمایش خود را در طی زمان پس داده مطلوب تر باشد. لذا نگارنده تصمیم دارد از "شش سطح چارچوب مشترک اتحادیه اروپا در مورد زبان" به عنوان اصل کلی استفاده کرده و با استفاده از داده‌های زبان‌شناسی و جامعه‌شناسی زبان آن را برای زبان فارسی بومی‌سازی نماید. شایان ذکر است تاکنون متخصصان زبان‌های مختلفی از جمله فرانسه، انگلیسی، آلمانی، یونانی، ایتالیایی، نروژی، پرتغالی و اسپانیایی سعی در بومی کردن این اصول برای زبان خود داشته‌اند و فهرست مشخصات زبان خود را بر این اساس تهیه کرده‌اند. از آنجا که تهیه فهرست مشخصات زبان فارسی برای شش سطح چمزا اروپا از تمامی جهات و ابعاد همچون واژگان، دستور زبان، نقش‌های زبان و کاری است که نیازمند همکاری گروهی متخصصان زبان‌شناس و دیگر متخصصان در طی دوره طولانی مدت است، محقق قصد دارد در این تحقیق به انجام بخشی از این کار بپردازد و سایر جنبه‌ها و سطوح را برای تحقیقات بعدی معرفی نماید. شش سطحی که اتحادیه اروپا برای زبان پیشنهاد می‌دهد به ترتیب عبارتند از دو سطح مبتدی A شامل: A1 سطح مبتدی ۱ و A2 سطح مبتدی ۲، دو سطح متوسط B شامل B1 سطح متوسط ۱، B2 سطح متوسط ۲ و دو سطح ماهر C شامل C1 سطح ماهر ۱ و C2 سطح ماهر ۲. به نظر می‌رسد در خصوص تعداد و ماهیت سطوح اتفاق نظری کلی و گسترده وجود داشته باشد (اتحادیه اروپا، ۲۰۰۱: ۲۲)، با این وجود نتایج پروژه تحقیقاتی سوئیس این سطوح را به ۹ سطح گسترش داد. سه سطحی که اتحادیه اروپا پس از این تحقیق در نمودار مقیاس‌های نمادین اضافه کرد سه سطح بالاتر از A2، B1 و B2 بود که با عناوین A2+ معادل مبتدی ۲ پیشرفته، B1+ معادل متوسط ۱ پیشرفته و B2+ معادل متوسط ۲ پیشرفته مشخص شده‌اند (همان).

۳-۱- اهداف پژوهش

- معرفی چارچوب مشترک اتحادیه اروپا برای یادگیری، آموزش و ارزشیابی زبان فارسی
- ارائه مدل‌های استخراج فهرست مشخصات زبان فارسی با عنایت به شیوه‌های مورد استفاده برای زبان‌های دیگر
- تبیین چگونگی استخراج مشخصات زبان فارسی بر اساس سطوح این چارچوب
- بررسی و استخراج نقش‌های زبانی و مفاهیم عمومی و ویژه متناسب با سطوح مبتدی و متوسط برای آموزش زبان و فرهنگ فارسی
- بررسی و استخراج واژگان سطوح مبتدی و متوسط از فهرست‌های واژگانی تهیه شده بر اساس سطوح چارچوب مرجع
- بررسی نظرات متخصصان زبان‌شناسی در خصوص معیارهای کارآمدی آموزش الکترونیکی
- مقایسه مشخصات چارچوب با معیارهای کارآمدی آموزش الکترونیکی

۴-۱- سوالات پژوهش

مهمترین سوالات پژوهش حاضر عبارتند از:

- ۱- مشخصات اصلی چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا کدام است؟ (ویژگی‌های ۵ گانه + جداول ۳ گانه + معیاری برای یادگیری، آموزش و ارزشیابی زبان + رویکرد نقشی-مفهومی + نقش‌های زبانی + مفاهیم عمومی + مفاهیم ویژه + تاکید بر نیاز زبان آموزان، استقلال زبان آموز، ترویج خودارزیابی)
- ۲- آیا مشخصات این چارچوب برای آموزش الکترونیکی قابل استفاده می‌باشند؟
- ۳- آیا می‌توان مشخصات این چارچوب را برای استفاده در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بومی سازی و استفاده نمود؟

۱-۵- فرضیات پژوهش

از آنجا که این تحقیق از نوع تحقیقات اکتشافیست، نیازی به فرضیه ندارد.

۱-۶- روش پژوهش

در این پژوهش برای پاسخگویی به دو سوال اول روش تحلیل محتوای کیفی مورد استفاده قرار گرفته است. بدین ترتیب که جامعه آماری آن را کلیه مطالب و استناد دست اول مربوط در زمینه چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا و اصول و مبانی برنامه ریزی درسی الکترونیکی تشکیل می‌دهند که به طور دقیق مطالعه و پس از تهیه چک لیست های محقق ساخته و مقایسه آنها با یکدیگر نتایج ارائه خواهد شد. پاسخ سوال سوم نیز با استناد به نظرسنجی انجام گرفته از نوع پیمایشی توافق محور دلفی در خصوص بومی سازی نقش‌ها و مفاهیم زبانی این چارچوب برای زبان فارسی، ارائه خواهد شد. بدین ترتیب که با توجه به اهمیت نقش‌ها و مفاهوم‌های موجود در چمزا برای تهیه سرفصل مطالب درسی و فعالیت‌های مختلف آموزشی که نیاز اجتماعی- ارتباطی یادگیری الکترونیکی اثربخش را مرتفع می‌سازد، فهرست نقش‌ها و مفاهیم زبانی که برای زبان فارسی منطبق با چمزا تدوین کرده بودیم را در قالب پرسشنامه‌ای که با مقیاس لیکرت طبقه‌بندی شده بود، در اختیار تعداد ۲۰ نفر از خبرگان و متخصصان رشته‌های زبان‌شناسی، آموزش زبان فارسی و زبان و ادبیات فارسی قرار دادیم و سپس بنا بر نظر آنان را در خصوص کارامدی این نقش‌ها و مفاهیم زبانی در آزا جویا شدیم. یافته‌های این قسمت در بخش دوم یافته‌های پژوهش آمده است.

۱-۷- ابزار پژوهش

با توجه به ترکیبی بودن روش پژوهش، محقق انواع مختلفی از جامعه آماری را برای انجام این تحقیق استفاده می‌کند. جامعه آماری مرحله اول که در آن از روش تحقیق تحلیل محتوای کیفی استفاده می‌شود، کلیه اسناد رسمی و کتب آموزشی است که در خصوص آموزش زبان انگلیسی تحت چارچوب مرجع اتحادیه اروپا موجودند. از این میان مواردی که توسط اتحادیه اروپا و یا متخصصان و نویسندگان مورد تایید این اتحادیه تالیف و چاپ شده‌اند و به نوعی دست اول محسوب می‌شوند به عنوان نمونه انتخاب و مورد بررسی و کاوش دقیق قرار گرفته‌اند. نتایج این بررسی در بخش چارچوب نظری تحقیق به تفصیل

آمده است. مرحله دوم این تحقیق نیز خود به دو بخش تفکیک می‌شود. در بخش اول جامعه آماری شامل مجموعه لغات فهرست واژگانی زبان انگلیسی و نقش‌های زبانی، مفاهیم عمومی و ویژه‌ای است که بر اساس چارچوب اتحادیه اروپا برای زبان انگلیسی استخراج شده‌اند. از این مجموعه، با توجه به هدف پژوهش که تهیه فهرست واژگانی برای سطوح مبتدی و مقدماتی است، کلیه لغات و نقش‌های زبانی و مفاهیم عمومی و ویژه سطوح A1، A2، B1 و B2 به عنوان نمونه انتخاب و معادل‌یابی شده‌اند، سپس در اختیار جامعه آماری دیگر تحقیق یعنی متخصصان و صاحب‌نظران زبان و ادبیات فارسی، آزا و زبانشناسی قرار گرفته‌اند تا منطبق با زبان و فرهنگ فارسی تغییرات لازم در آنها ایجاد گردد. بدین ترتیب که اساتید زبانشناسی و ادبیات فارسی و آزا از دانشگاه پیام نور، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (قدس سره) قزوین، فرهنگستان زبان و ادب فارسی و بنیاد سعدی به عنوان نمونه انتخاب شدند و نظرات خود را در پرسشنامه درج و ثبت کردند. سپس محقق با استفاده از نظرات آنها فهرست واژگان نهایی را در بخش نقش‌های زبانی، مفاهیم عمومی و مفاهیم ویژه تنظیم و ارائه نمود.

۱-۸- جامعه آماری

با توجه به ترکیبی بودن روش پژوهش، محقق انواع مختلفی از جامعه آماری را برای انجام این تحقیق استفاده می‌کند. جامعه آماری مرحله اول که در آن از روش تحقیق تحلیل محتوای کیفی استفاده می‌شود، کلیه اسناد رسمی و کتب آموزشی است که در خصوص آموزش زبان انگلیسی و آموزش الکترونیکی و عوامل اثربخشی آن موجودند. از این میان مواردی که توسط اتحادیه اروپا و یا متخصصان نویسندگان مورد تایید این اتحادیه تالیف و چاپ شده‌اند و به نوعی دست اول محسوب می‌شوند به عنوان نمونه انتخاب و مورد بررسی و کاوش دقیق قرار گرفته‌اند. نتایج این بررسی در بخش چارچوب نظری تحقیق به تفصیل آمده است. مرحله دوم این تحقیق نیز خود به دو بخش تفکیک می‌شود. در بخش اول جامعه آماری شامل مجموعه لغات فهرست واژگانی زبان انگلیسی و نقش‌های زبانی، مفاهیم عمومی و ویژه‌ای است که بر اساس چارچوب اتحادیه اروپا برای زبان انگلیسی استخراج شده‌اند. از این مجموعه، با توجه به هدف پژوهش که تهیه فهرست واژگانی برای سطوح مبتدی و مقدماتی است، کلیه لغات و نقش‌های زبانی و مفاهیم عمومی و ویژه سطوح A1، A2، B1 و B2 به عنوان نمونه انتخاب و معادل‌یابی شده‌اند،

سپس در اختیار جامعه آماری دیگر تحقیق یعنی متخصصان و صاحبان زبان و ادبیات فارسی، آزفا و زبان‌شناسی قرار گرفته‌اند تا منطبق با زبان و فرهنگ فارسی تغییرات لازم در آنها ایجاد گردد. بدین ترتیب که اساتید زبان‌شناسی و ادبیات فارسی و آزفا از دانشگاه پیام نور، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (قدس سره) قزوین، فرهنگستان زبان و ادب فارسی و بنیاد سعدی به عنوان نمونه انتخاب شدند و نظرات خود را در پرسشنامه درج و ثبت کردند. سپس محقق با استفاده از نظرات آنها فهرست واژگان نهایی را در بخش نقش‌های زبانی، مفاهیم عمومی و مفاهیم ویژه تنظیم و ارائه نمود و سرانجام برای استفاده در آموزش الکترونیکی ارائه نمود.

۹-۱- ابزار پژوهش

در مرحله اول این پژوهش، چک‌لیست‌های محقق ساخته ابزار انجام پژوهش خواهد بود. پرسشنامه محقق ساخته‌ای نیز به منظور جمع‌آوری اجماع نظر متخصصان تهیه شده است که ابزار پژوهش در مرحله دوم را تشکیل می‌دهد، این پرسشنامه که بر اساس مقیاس لیکرت طبقه‌بندی شده است به استخراج نظرات متخصصان در خصوص معادل‌یابی واژگان و طبقه‌بندی آنها بنا بر اصول فرهنگ و زبان فارسی در سطح مبتدی ۱ و ۲ و متوسط ۱ و ۲ توسط سوالات بسته-پاسخ و باز-پاسخ می‌پردازد.

۱۰-۱- محدودیت‌ها

این پژوهش با توجه به سطوح مرجع چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا و با پیروی از آیین نامه اتحادیه اروپا در توصیف مقیاس‌های وابسته به زبان و مدل پیشنهادی استفاده شده برای زبان انگلیسی در این خصوص به ارائه فهرست واژگانی زبان فارسی برای ۴ سطح اول می‌پردازد. نظر به اینکه این چارچوب تا کنون برای هیچ یک از حوزه‌های زبان فارسی استفاده نشده است و با توجه به تازه بودن علوم آزفا و آزوفا و از آنجا که این پژوهش اولین پژوهشی است که به ارائه واژگان طبقه‌بندی شده در

حوزه آزوفا و آزفا می‌پردازد، با محدودیت‌های گوناگونی در زمینه‌های مختلف همراه است که برخی از مهمترین آنها عبارتند از:

- ۱- نبود پیکره‌های زبان‌آموز برای زبان فارسی که بتوان به عنوان مبنایی برای استخراج واژگان از یک سو و استناد بخشی به فهرست واژگانی پیشنهادی آنها را مورد استفاده قرار داد.
- ۲- نبود پیکره‌های مرجع زبان فارسی که به طور عمده شامل داده‌های گفتاری گویشوران زبان فارسی باشد و بتوان آنها را برحسب متغیرهایی مختلف جامعه‌شناسی و فرهنگی همچون بافت ارتباطی، رابطه گوینده/شنونده، میزان رسمیت و ... مورد جستجو قرار داد و به بسامدگیری واژگان آنها برای استخراج واژگان پایه محاوره‌ای در زبان فارسی پرداخت.
- ۳- نبود کارهای مشابه برای فارسی‌آموزان به عنوان مبنایی برای مقایسه و پیشبرد کار
- ۴- محدودیت دستیابی به نظرات تمام متخصصان آزفا و زبانشناسی در سطح کل کشور و اجماع نظرات آنها
- ۴- نبود نیازسنجی برای تعیین اهداف فارسی‌آموزان سطوح ماهر ۱ و ۲ که بر اساس آن بتوان حوزه‌های ارتباطی مورد نیاز آنها و نهایتاً واژه‌های متناسب با آن حوزه‌ها را استخراج نمود.

۱۱-۱- ساختار پژوهش

پژوهش حاضر در ۵ فصل تدوین شده است. فصل اول به بیان کلیات پژوهش مانند اهمیت پژوهش، روش‌شناسی، اهداف و محدودیت‌های تحقیق می‌پردازد. در فصل دوم پیشینه نظری تحقیق در دو بخش پیشینه داخلی و خارجی مورد بررسی قرار خواهد گرفت که در هر بخش دو زیر عنوان ارائه می‌شود. در بخش اول پیشینه داخلی پژوهش‌های مربوط به آزفا و آزوفا ارائه می‌شود و در بخش دوم پیشینه تحقیقات مربوط به واژگان بیان خواهد شد. همچنین در قسمت تحقیقات خارجی، بخش اول به پیشینه تحقیقات مربوط به کاربرد چارچوب سطوح مرجع اتحادیه اروپا و بخش دوم به تحقیقات خارجی مربوط به واژگان

و عوامل اثربخشی آموزش الکترونیک، فصل سوم به بیان چارچوب نظری تحقیق به تفصیل خواهد پرداخت و در ادامه فصل چهارم به تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو بخش می‌پردازد. بخش اول داده‌های مربوط به چارچوب اتحادیه اروپا برای کاربرد در آموزش الکترونیکی زبان فارسی را که در نتیجه تحلیل محتوای کیفی مطالب مربوطه حاصل شده است بیان می‌کند و بخش دوم داده‌های جمع‌آوری شده از پرسشنامه محقق ساخته را در خصوص طبقه بندی واژگان ارائه خواهد کرد. سرانجام فصل پنجم بحث و نتیجه گیری پژوهش را بیان می‌کند و پیشنهاداتی برای تحقیقات بعدی برای محققان فراهم خواهد آورد. در بخش آخر نیز منابع و مراجع فارسی و انگلیسی مورد استفاده در این پژوهش به ترتیب الفبایی آورده خواهد شد. در پیوست نیز فهرست واژگانی تنظیم شده برای زبان فارسی در قالب نقش‌های زبانی، مفاهیم عمومی و مفاهیم ویژه ارائه خواهد شد.

فصل دوم

مروری بر مطالعات انجام

شده

مقدمه

در این فصل ابتدا پیشینه پژوهش در دو بخش تحقیقات داخلی و تحقیقات خارجی ارائه می‌شود. در بخش پیشینه داخلی ابتدا تحقیقات مربوط به حوزه آزفا و کاستی‌های موجود در آن معرفی می‌شوند و در تحقیقات خارجی نیز در دو بخش ارائه می‌شوند، بخش اول به بیان تحقیقات انجام شده در حوزه چارچوب اتحادیه اروپا می‌پردازد و در بخش دوم تحقیقات انجام شده در حوزه عوامل اثر بخشی آموزش الکترونیک معرفی خواهند شد. در ادامه فصل نیز چارچوب نظری پژوهش مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

۱-۲- پیشینه پژوهش‌های داخلی

۱-۱-۲- حوزه آموزش زبان فارسی

هر چند زمان شروع آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان را دهه ۱۳۴۰ هجری شمسی می‌دانند (اکبری، ۱۳۹۲). اما به دلایل سیاسی نامساعد و نبود اساتید و مطالب آموزشی مناسب شرایط برای رشد این رشته تا دو دهه اخیر چنان که باید و شاید مساعد نبوده است (همان). با تاسیس رشته آموزش زبان فارسی به خارجیان به عنوان زیرمجموعه رشته زبان‌شناسی در شورای عالی انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۷۰ این رشته نوپا شروع به تحول و تکامل کرد. به نحوی که تعداد پژوهش‌های انجام شده طی سال‌های ۷۱ تا ۸۳ به بیش از ۸۰ عنوان رسید (ناصح، ۱۳۸۴ به نقل از اکبری ۱۳۹۲)، در حالی که قبل از آن این تعداد به ۱۰ عنوان نیز نمی‌رسید (اکبری، ۱۳۹۲). در سال‌های اخیر

پس از تاسیس مراکز آموزشی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان و به دنبال توجه به اهمیت گسترش زبان و ادبیات فارسی در شرایط سیاسی و اجتماعی اخیر و برای مقابله با آثار منفی تلاش‌های استکبارگران برای تحقیر و حذف فضای فرهنگی اجتماعی کشور عزیزمان ایران این موضوع اهمیتی صدچندان یافته است و محققان و پژوهشگران این رشته در تلاش برای اصلاح و بهبود کتب و منابع آموزشی و شیوه‌های تدریس زبان فارسی به غیرفارسی زبانان تلاش‌های بسیاری انجام داده‌اند که در ادامه به ذکر برخی از آنها می‌پردازیم. همچنین برای پیشبرد و تعالی فرهنگ فارسی که از یک سو منجر به تعالی زبان و ادب فارسی می‌شود و از سوی دیگر به عنوان یکی از مولفه‌های آموزشی در کنار سایر مهارت‌های زبانی، گروه پژوهشی آژوفا با هدف تاکید بر ضرورت حضور عناصر و مولفه‌های فرهنگی در آژوفا به منظور ایجاد جذابیت و ارتقای شأن و عزت ملی تاسیس شد و معتقد است: " بهره‌گیری از امکانات آموزش زبان فارسی برای مطرح ساختن واقعیت‌های فرهنگی، تاریخی و تمدنی ایران به گونه‌ای معقول، مستند و چشم‌نواز ذهن جهانیان را نسبت به دیرینه فرهنگی این کشور روشن خواهد ساخت و به ارتقای روابط فرهنگی جهانی خواهد انجامید" (صفا، مقدم، ۱۳۸۹: ۶۴-۶۶).

نگاهی به منابع آموزشی در زمینه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان نشان‌گر این مطلب است که در ابتدای امر و قبل از تدوین کتب آموزشی، مدرسان این رشته از متون ادبی بویژه متون نثر قدیمی فارسی استفاده می‌کرده‌اند (برزو، ۱۳۸۱: ۶۹). پس از آن در پاسخ به نیازهای فوری و ابتدایی که مدرسان با آن مواجه بودند، کتب آموزشی پدید آمد که تاکنون شمار آنها به حدود ۲۰۳ جلد می‌رسد و نگارندگان و مولفان آنها غالباً خود مدرسان زبان بودند (دبیرمقدم و همکاران، ۱۳۸۹: ۲۲۳-۲۳۳). لذا طبیعی است که این رشته نوپا علیرغم تلاش‌های مجدانه محققان و مولفان همچنان با کاستی‌ها و نقاط ضعفی عمده مواجه است.

زندگی پس از بیان ضرورت برنامه‌ریزی آموزش زبان فارسی و بررسی الگوهای عام برنامه‌ریزی درسی الگوی پیشنهادی خود را که مبتنی بر چهار زیرنظام، شامل زیرنظام پژوهشی در حیطه زبان‌شناسی آموزشی، زیرنظام تدوین شامل تعیین نیازهای آموزشی، گزینش و سازماندهی محتوا و ... زیرنظام اجرایی برای تربیت یا بازآموزی معلمان و زیرنظام مدیریت برای سازماندهی و هماهنگی سه زیرنظام دیگر است، ارائه نموده است (زندگی، ۱۳۹۲: ۱-۳۰).

آقاگل زاده و داوری با توجه به پدیده جهانی شدن، ضرورت اتخاذ رویکردی واقع‌بینانه در خصوص جایگاه زبان فارسی را مورد توجه و بررسی قرار داده‌اند و سرانجام با وضعیت فعلی زبان فارسی لزوم برنامه‌ریزی سیاسی و ملی برای آزا را به منظور ارتقاء جایگاه زبان فارسی مورد تاکید قرار داده‌اند (آقاگل زاده، داوری، ۱۳۹۱: ۲).

برقعی و بنایی (۱۳۹۱) در بررسی راهکارهای ترویج فرهنگ و ادب فارسی از طریق آموزش این زبان به غیرفارسی‌زبانان، توجه به چارچوب برنامه درسی آزا و لزوم توجه سیاست‌گزاران برنامه درسی به این مهم را تشریح کرده‌اند (برقعی، بنایی، ۱۳۹۱: ۴).

قاسم‌پور عقیده دارد طراحی برنامه درسی برای تولید مواد آموزشی آزا فوق‌العاده مهم است، زیرا به عنوان نقشه و راهنما عمل می‌کند و باعث ایجاد هماهنگی و انسجام اجرای برنامه تعیین شده می‌شود و به طور کلی باعث ارتقاء کیفیت آموزش زبان فارسی خواهد شد (قاسم‌پور، ۱۳۹۱: ۷).

علیرغم تاکید و توجه بر طراحی برنامه درسی برای آزا از سوی محققان و حتی ارائه برخی رویکردهای پیشنهادی ایشان برای برنامه ریزی آزا متأسفانه مطالب آموزشی فعلی هرچند تأثیرات مطلوبی در زمینه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان داشته‌اند، اما همگی از ضعف برنامه‌ریزی رنج می‌برند و بدلیل نداشتن رویکردی واحد نه قابلیت مقایسه با یکدیگر دارند و نه می‌توان آنها را طبق مدل و استاندارد مشخصی سطح‌بندی نمود.

مرادصحرایی معتقد است برنامه‌ریزی آموزش زبان فارسی در سطح کلان با نقصان جدی مواجه است (مرادصحرایی، ۱۳۹۱: ۱۰۹). وی که به بررسی چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از منظر برنامه درسی پرداخته است ۵ عامل در انتخاب و طراحی برنامه درسی برمی‌شمرد و معتقد است تحلیل نیاز کلیدی‌ترین معیار انتخاب و درجه بندی محتوای برنامه درسی است.

وی سپس به بیان چرخه تدوین هر مجموعه آموزش زبان فارسی پرداخته است و کمیته سیاست‌گذاری برای تعیین نظریه زبانی، شورای عالی تالیف برای تعیین محتوای آموزشی، کمیته‌های تخصصی تدوین و تالیف برای تعیین محتوای سطوح، کمیته آزمون‌سازی و کمیته ارزیابی را از ارکان این چرخه معرفی می‌کند و معتقد است اجزای این چرخه درونداد یکدیگر را تامین می‌کنند. سپس اشاره می‌کند که بررسی منابع مختلف آزا نشان می‌دهد

که چرخه تدوین در تولید آنها شکل نگرفته است و لذا به همین دلیل در فرایند تولید آنها یافته‌های جدید حوزه زبان‌شناسی مورد توجه قرار نگرفته‌اند (همان: ۱۰۸). به عقیده وی در اکثر موارد این کتاب‌ها بی‌ارتباط به یکدیگر نوشته شده‌اند و به دلیل اتکاء به تجربه شخصی نویسندگان دارای سبک و سیاق خاص خود هستند. رویکرد برنامه‌ریزی شده مشخصی در آنها وجود ندارد و مهمتر اینکه سیر تکوینی از منظر رویکردهای طراحی برنامه درسی در آنها دیده نمی‌شود. به طور کلی از دیدگاه مرادصحرایی سطح اول برنامه کلان آزا یعنی برنامه‌ریزی، با نقصان جدی مواجه است (همان).

غلام محمد فقیری در طرح تدوین کتاب‌های آزا سه ضلع مثلث برنامه‌ریزی شامل آزمون‌سازی، روش تدریس و برنامه درسی را پیشنهاد و بررسی می‌کند و معتقد است نظریه تدوین در اکثر موارد در کتب آزا مشخص نیست و معلم و زبان‌آموز از دیدگاه مولف اطلاعی ندارند که این امر باعث کاهش اثرات مطلوب این کتب خواهد شد (فقیری، ۱۳۹۱: ۸).

محمود الیاسی و نسیم رامبد در مقاله‌ای تحت عنوان "نقدی بر کتاب‌های آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی زبانان" اشکالات روش‌شناختی از جمله توجه نکردن به مبانی نظری تالیف این کتاب‌ها و کاستی‌های محتوایی همچون ضعف علمی در گزینش مواد، نوع محتوا و حجم مطالب را از جمله نقاط ضعف این کتب معرفی کرده‌اند (الیاسی و رامبد، ۱۳۹۱). از نظر آنها استفاده از یافته‌های زبان‌شناسی نظری و روش‌های نوین معرفی شده در زبان‌شناسی کاربردی می‌تواند به حل این مشکلات کمک کند (همان).

محمد پهلوان نژاد (۱۳۸۷) در نقد و بررسی منابع موجود در زمینه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، توجه نکردن به واژگان و ساخت‌های دستوری پربسامد و پرکاربرد در زبان و همخوانی نداشتن برخی متون خواندنی با فرهنگ و زبان ایرانی را از جمله ضعف‌های این کتب برمی‌شمرد (پهلوان نژاد، ۱۳۷۸: ۲۱۴-۲۲۷).

مهری قره‌گزی و مهرداد اصغرپور (۱۳۹۱) نیز پس از بررسی صوری و ساختاری کتب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان متذکر شده‌اند در خصوص سطح بندی این کتب و نیز تعیین سطح فارسی‌آموان خلاء علمی شدیدی کاملاً محسوس است. آنها همچنین در این پژوهش به برخی مشکلات و نابسامانی‌های که نبود آزمون تعیین سطح زبان‌آموزان برای فارسی‌آموزان به بار می‌آورد اشاره کرده‌اند.

مهین‌ناز میردهقان و مجتبی زندی پس از بیان ضعف و نقائص موجود در حوزه آزفا از جمله بی‌توجهی به پیروی از رویکردهای زبانی نوین و یا توجه به رویکرد قدیمی آموزشی دستور-ترجمه عقیده دارند کتب آموزشی آزفا نمی‌توانند نیاز ارتباطی زبان‌آموزان را برآورده سازند، لذا پس از معرفی چارچوب مشترک سطوح زبانی اتحادیه اروپا، استفاده از آن برای زبان فارسی را مطلوب و البته برای گسترش زبان فارسی ضروری دانسته‌اند (میردهقان و زندی، ۱۳۹۱).

در خصوص رویکرد نقشی-مفهومی در برنامه‌ریزی آزفا نیز به غیر از پژوهش مرادصحرایی و همکاران (۱۳۹۳)، هیچ مورد دیگری یافت نشد که با استفاده از این رویکرد اقدام به تهیه و طراحی مطالب درسی نموده باشد. محققان در این پژوهش با هدف شناسایی نقش‌ها و مفاهیم اصلی زبان فارسی قصد دارند به ارائه شیوه‌نامه‌ای جهت آموزش این مفاهیم به فارسی‌آموزان بپردازند. آنها پس از استخراج صورت‌های بی‌نشان ۵ نقش احوال‌پرسی، معرفی کردن، قبول دعوت، مخالفت و قول دادن، به تهیه شش درس زبان فارسی برای آموزان پرداختند و با اجرای این شش درس و ارزیابی میزان یادگیری زبان آموزان، نتیجه گرفتند میزان موفقیت زبان‌آموزان با استفاده از این شش درس افزایش می‌یابد (مرادصحرایی و همکاران، ۱۳۹۳: ۵۵-۹۲).

نکته‌ای که در مورد تحقیق ایشان شایان ذکر است این است که اولاً در این کار اشاره‌ای به سطح مهارتی زبان‌آموزان نشده است و دوم اینکه هیچ اشاره‌ای به نحوه استخراج این نقش‌ها نشده است یا می‌توان گفت انتخاب نقش‌ها طبق الگوی مدون و جامعی صورت نگرفته است، لذا احتمال دارد در صورت تکرار پژوهش‌هایی از این دست، همان تجربه و سلیقه شخصی که تا کنون دامنگیر تدوین مطالب آموزشی قبلی برای آزفا بوده است، به این حوزه نیز وارد شود ضمن اینکه برخی از جنبه‌های نقشی و مفهومی آموزش مغفول بماند.

علاوه بر نقایص و کاستی‌هایی که در خصوص کتب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دیده می‌شود و به برخی از آنها اشاره شد، حوزه آزفا در زمینه آزمون تعیین سطح و فرهنگ لغات نیز با نقصانی جدی مواجه است. به نحوی که از میان ۲۰۳ جلد منبع آزفا تنها ۱۴ جلد فرهنگ لغات و واژه‌نامه وجود دارد (دبیرمقدم و همکاران، ۱۳۸۹: ۲۳۲).

زهرا روحی (۱۳۹۱) در بررسی انتقادی فرهنگ‌های دوزبانه فارسی-خارجی در حوزه آزا به ضرورت ویرایش، تصحیح و بازبینی این مراجع با هدف کاربردی شدن هرچه بیشتر و تسهیل استفاده از آنها برای فارسی‌آموزان اشاره می‌کند.

پژوهشگران به تازگی و طی چند سال اخیر به تهیه و تدوین آزمون جامع و هماهنگ تعیین سطح اهتمام ورزیده‌اند.

ثریا موسوی (۱۳۷۹) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود مبانی تهیه یک آزمون چهاربخشی برای آزمون مهارت زبان‌آموزان در چهار بخش گوش دادن، قواعد ساختاری، واژگان و درک مفاهیم را بیان کرده است.

مرادصحرایی و جلیلی (۱۳۹۱) به بیان مبانی تهیه و تدوین آزمون مهارتی فارسی (آمفا) پرداخته‌اند و دو مهارت نوشتن و صحبت کردن را نیز به مطالب آزمون قبلی اضافه کرده‌اند ضمن اینکه معتقدند قواعد ساختاری و واژگان باید در سایر بخش‌ها تلفیق شود. بدین ترتیب آزمون مهارتی پیشنهادی آنان نیز به ارزیابی چهار مهارت می‌پردازد که عبارتند از شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن.

زندى و همکاران (۱۳۹۳) پس از تبیین مبانی نظری تهیه آزمون تعیین سطح که مبتنی بر چهار مهارت خواندن، نوشتن، شنیدن و صحبت کردن باشد، آزمون پیشنهادی خود را ارائه کرده و با برگزاری آن در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین، مشخصات مهمی همچون روایی و پایایی آن را با نتیجه مطلوبی ارزیابی کرده‌اند. اما نکته‌ای که در مورد تمام این آزمون‌ها باید در نظر داشت این است که تا وقتی اصول گزینش و تعیین محتوا منطبق بر اصول علمی و نظریه‌های زبانی و طراحی برنامه‌ریزی درسی جهانی و استاندارد نباشد، این آزمون‌ها نیز از کارایی و قابلیت تعمیم در سطح جهانی و بین‌المللی برخوردار نخواهند بود. زیرا محتویات آزمون از جمله قواعد ساختاری و واژگان باید با توجه به کتب آموزشی و نیازهای ارتباطی و کلی فراگیران انتخاب شوند.

۲-۱-۲- حوزه آموزش الکترونیکی

تحقیقات در زمینه چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا و تاثیر آن در بهبود کیفیت آموزش زبان دوم نشان می‌دهد استفاده از این چارچوب اهداف انسجام و شفافیت، پویایی امور آموزشی و امکان تحصیل در تمام دوران زندگی را فراهم می‌کند و در سایر کشورهای غیر اروپایی به تعریف سطوح مهارتی زبان کمک می‌کند و نتایج مطلوب را برای ارزیابی و آموزش منطقه‌ای زبان به ارمغان می‌آورد (تایلر و جونز، ۲۰۰۴: ۲۴).

مطالعات داخلی انجام گرفته درخصوص یادگیری الکترونیکی و معیارهای کیفیت و اثربخشی آن نشان می‌دهد یادگیرنده محوری، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی فراگیران، انعطاف پذیری و ارائه بازخورد و ارزشیابی از عوامل مهم موفقیت برنامه‌های درسی الکترونیکی می‌باشد (ظریف صناعی، ۱۳۸۹: ۲۴). بورنگ و همکاران نیز توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران، تسهیل ارتباط میان آنان، ارائه بازخورد و ارزشیابی را از عوامل بهبود کیفیت یادگیری الکترونیکی می‌دانند (بورنگ و همکاران، ۱۳۹۱: ۷۵).

۲-۲- پیشینه پژوهش‌های خارجی

۲-۲-۱- حوزه چمزا

از زمان انتشار چمزا در سال ۲۰۰۱ این چارچوب در میان اعضای اتحادیه اروپا و سایر کشورها استقبال چشمگیر و کاربردی فوق‌العاده یافته است، شاید به نحوی که حتی مورد انتظار تدوین‌کنندگان آن هم نبوده است (تایلر و جونز، ۲۰۰۴: ۲) و این در حالی است که حتی کشورهای عضو اتحادیه اروپا هم مجبور به استفاده از آن نبوده‌اند (بروک و وندن‌اند، ۲۰۱۳: ۲۴). کشورهای زیادی اقدام به تهیه و تنظیم فهرست مشخصات زبان خود بر این مبنا کردند و مقیاس‌های سطوح مرجع وابسته به زبان خود را متناسب با سطوح شش‌گانه این چارچوب تهیه و ارائه نمودند (اتحادیه اروپا، ۲۰۱۱)، به نحوی که در سال ۲۰۰۵ اتحادیه اروپا به منظور تضمین صحت اجرای این چارچوب در کشورهای مختلف، آیین‌نامه انطباق آن را با زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف در حیطه ارزشیابی و سنجش منتشر نمود (اتحادیه اروپا، ۲۰۰۵).

اولین زبانی که از این آیین‌نامه برای تدوین مقیاس‌های مرجع وابسته به زبان برای هر شش سطح استفاده کرد زبان آلمانی بود. موسسه گوته با همکاری یک تیم سه جانبه بین‌المللی فهرست مشخصات زبان آلمانی را در همان سال ۲۰۰۵ برای هر شش سطح فراهم کرد (اتحادیه اروپا، ۲۰۱۱). قبل از آن یک گروه فرانسوی و بین‌المللی برای تدوین مقیاس‌های مرجع زبان فرانسه همکاری می‌کردند و در سال ۲۰۰۴، **Le Niveau B2** و در سال ۲۰۰۶ **Le Niveau A1** را منتشر کردند. هم‌اکنون هر یک از این کارها به همراه سی‌دی صوتی برای چهار سطح اول به طور آنلاین در دسترس می‌باشند (همان).

در ایتالیا نیز یک گروه ایتالیایی با همکاری مرکز آزمون و سنجش زبان ایتالیا فهرست مشخصات و مقیاس‌های مرجع زبان ایتالیایی را در سطوح چهارگانه **A1** تا **B2** تهیه و تدوین کرده‌اند. این پروژه که هم‌اکنون هر شش سطح چارچوب اتحادیه اروپا را پوشش می‌دهد با حمایت وزارت آموزش ایتالیا انجام شده است (همان).

مرکز سروانتس اسپانیا تهیه فهرست مشخصات زبان اسپانیایی و تدوین مقیاس‌های مرجع وابسته به این زبان را برای هر شش سطح به پیروی از اصول کلی مشخص شده در آیین‌نامه آغاز کرد و در سال ۲۰۰۶ توانست فهرست مشخصات کامل این زبان را شامل مطالب زبان‌شناختی (دستور زبان، آواشناسی و مهارت‌های آهنگی کلام و اشکال نویسه‌ای) در کنار نقش‌ها یا کنش‌های گفتمانی، مفاهیم عمومی و ویژه، دانش فرهنگی، اجتماعی-فرهنگی و بینا فرهنگی و شیوه‌های یادگیری و خودآموزی به چاپ برساند (همان). متخصصان سنجش زبان و محققان دانشگاه برگن نروژ نیز طی سال‌های ۲۰۱۱ تا اواخر ۲۰۱۲ مقیاس‌ها و فهرست مشخصات زبان نروژی را تهیه کردند و شیوه‌نامه انجام آن را به چاپ رسانیدند. در این پروژه در مرحله اول مقیاس‌های مرجع زبان نروژی تنظیم شد و در مرحله دوم از طریق مقایسه با داده‌های زبانی مستخرج از پیکره زبان‌آموزان زبان نروژی که به طور دقیق با سطوح چارچوب مرجع انطباق داده‌شده بودند، به نتایج کار خود اعتبار و استناد بخشیدند. این پروژه بر جنبه‌های واژگانی، نحوی، ساختوازی، وجهی، انسجامی و خطاهای زبان‌آموزان در سطوح مختلف این چارچوب تمرکز داشت (همان).

فهرست مشخصات زبان چکسلواکی برپا سه سطح **A1**، **A2** و **B2** تهیه و تنظیم شده است (اتحادیه اروپا،

(۲۰۱۱)

برای زبانهای گرجی و یونانی نیز در چهار سطح اول مقیاس‌های مرجع تهیه و تدوین شده‌اند (همان).

اما پروژه تنظیم فهرست مشخصات زبان انگلیسی با همکاری انتشارات و مراکز کامپیوتر و تحقیقات بخش آموزش زبان دوم دانشگاه کمبریج، نمایندگان اتحادیه اروپا و بخش تحقیقاتی یادگیری و ارزشیابی زبان انگلیسی دانشگاه بدفوردشایر به عنوان پروژه‌ای میان رشته‌ای از سال ۲۰۰۵ آغاز شده است و توانسته است فهرست مشخصات زبان انگلیسی را برای سطوح مختلف انگلیسی آموزان بر طبق شش سطح معرفی شده در چارچوب مرجع تولید و تنظیم نماید (گرین، ۲۰۱۴). در تهیه این فهرست مشخصات که حاصل کار گروهی و دراز مدت متخصصان و صاحب‌نظران متعددی است سنت و روال مجموعه کارهای سطح آستانه یعنی استفاده از نظر متخصصان خبره امتداد پیدا کرد اما نقطه تمایز این کار با سایر کارهایی که برای زبان‌های مختلف انجام گرفته است رویکردی است که در استخراج نقش‌های ارتباطی زبان و مفاهیم عمومی و ویژه زبانی از آن استفاده شد. این رویکرد از یکسو مانند سایر کارها شیوه‌ای بالا به پایین یعنی مبتنی بر نظرات متخصصان زبان‌شناسی و آموزش زبان و از سوی دیگر پایین به بالا یعنی مبتنی بر مطالعات تجربی و مشاهده زبان فراگیران بود (همان: ۳). به طور کلی شیوه‌ها و رویکردهای مورد استفاده در استخراج فهرست مشخصات زبان انگلیسی بر مبنای چارچوب اجتماعی-شناختی کاربرد زبان بود که اولین بار توسط ویر معرفی شد (ویر، ۲۰۰۹، تایلور، ۲۰۱۱). در این چارچوب نقش فرایندهای ذهنی مورد استفاده به هنگام کاربرد زبان و محدودیت‌هایی که توسط کنش زبانی و بافت اجتماعی آن تحمیل می‌شوند مورد تاکید و توجه قرار می‌گیرند (همان).

در این پروژه به منظور مشاهده زبان فراگیران زبان انگلیسی پیکره زبانی انگلیسی آموزان از سراسر دنیا جمع‌آوری شد که حدود ۵۰ میلیون واژه را در بر داشت و از پاسخ زبان‌آموزان در آزمونهای کتبی جمع‌آوری شده بود. محدودیتی که این پیکره به همراه داشت یکی مبتنی بودن بر زبان نوشتار بود و دیگری عدم توجه به جنبه‌های محدودیتی بافت اجتماعی که باید بر طبق چارچوب اجتماعی-شناختی اتخاذ شده مورد توجه قرار می‌گرفت. لذا در تکمیل داده‌های این پیکره، پیکره دیگری با در نظر گرفتن فهرست مشخصات زبانی انگلیسی جمع‌آوری شد که انواع مختلف داده‌های زبانی فراگیران را شامل مقالات، نوشته‌های درسی، داده‌های گفتاری و ... که از محیط‌های مختلف آموزش مجازی و واقعی و ... در دو حوزه زبان عمومی و تخصصی جمع‌آوری شده بود در بر داشت.

پیکره مشخصات زبانی کمبریج داده‌های زبانی مربوط به زبان‌آموزان در هر شش سطح چارچوب مرجع را در برداشت و سعی بر این بود که میان متغیرهای موجود یعنی شرایط محیطی آموزش، سطح زبان‌آموز و زبان اول

او تناسب برقرار نماید (گرین، ۲۰۱۴). دست‌اندرکاران این پروژه در تکمیل داده‌های تجربی به بررسی منبع زبانی دیگری نیز پرداختند، یعنی داده‌های زبانی که زبان‌آموزان در معرض درک و دریافت آن قرار می‌گیرند و بدین منظور به بررسی پیکره‌های زبانی گویشوران و مطالب آموزشی زبان انگلیسی نیز روی آوردند. بدین ترتیب و با در نظر گرفتن نظرات متخصصان رشته‌های مختلف زبان‌شناسی و آموزش زبان توانستند مقیاس‌های وابسته به زبان انگلیسی را استخراج نمایند و فهرست مشخصات زبان انگلیسی را در سه بخش مجزای واژگان، دستور و نقش‌های زبانی بدست آورند و با در نظر گرفتن ویژگی‌ها و مشخصات معیار و تعاریف موجود در چارچوب مرجع، طی انجام پروژه‌های تحقیقاتی گسترده، معیارهای اصلی طبقه‌بندی داده‌های زبانی را متناسب با هر یک از سطوح چارچوب مرجع بدست آوردند (همان).

بخش سیاست زبانی اتحادیه اروپا در سال ۲۰۰۵ به بررسی کاربرد گسترده این چارچوب بویژه در مورد کاربرد سطوح مرجع در سطح مراکز آموزشی اروپا پرداخت (مارتینیوک و نوجونز، ۲۰۰۷: ۲). پس از آن یکسال بعد نیز بررسی دیگری را در سطح ملی در میان ۴۶ کشور عضو اتحادیه اروپا انجام داد. نتایج این بررسی‌ها نشان می‌دهد که این چارچوب تاثیر عمده‌ای در آموزش زبان در اروپا داشته است (همان). ۹۰ درصد کشورهایی که از آن برای برنامه ریزی و تهیه مطالب و سرفصل‌های درسی استفاده کرده‌اند، آن را بسیار مفید و مطلوب ارزیابی می‌کنند. این درصد برای کشورهایی که از آن در برنامه‌ریزی آزمون و ارزیابی استفاده می‌کردند ۸۷ درصد بود و برای آنهایی که در برنامه‌ریزی و تربیت معلم از آن استفاده می‌کردند ۷۸ درصد بود (همان: ۳).

نتایج مطالعه دیگری که بررسی کاربرد این چارچوب در شش کشور اسکاتلند، فرانسه، سوئد، مجارستان، هلند و اتریش پرداخته‌است، نشان می‌دهد آزمون مهارت زبانی در همه این کشورها متناسب با سطوح شش گانه این چارچوب توصیف شده‌است (بروک و وندن اند، ۲۰۱۳: ۵۵)، اما در برنامه‌های تربیت معلم و انتخاب مطالب و سرفصل‌های درسی در بخش دولتی، کشور اسکاتلند هیچگونه تلاشی برای انطباق با این چارچوب انجام نداده است (همان: ۶۴). به نظر می‌رسد هرچه این چارچوب در برنامه درسی ملی بیشتر مورد توجه قرار گیرد، بیشتر در کتاب‌های درسی، آزمون‌های مهارتی و برنامه‌های آموزشی و تربیت معلم استفاده خواهد شد. در کشورهایی که این چارچوب به خوبی استفاده می‌شود، برای زبان‌آموزان و برنامه‌ریزان درسی بویژه در بخش خصوصی از طریق انسجام و شفافیت برنامه‌ها، امکان مقایسه و انتخاب واحدها و برنامه‌های درسی ارائه‌شده را فراهم می‌کند (همان: ۷۶).

تایلر و جونز (۲۰۰۴) در مقاله خود بیان می‌کنند که امروزه استفاده از این چارچوب در اروپا اهداف انسجام و شفافیت، پویایی امور آموزشی و امکان تحصیل در تمام دوران زندگی را فراهم می‌کند و در سایر کشورهای غیر اروپایی به تعریف سطوح مهارتی زبان کمک می‌کند و نتایجی را برای ارزیابی و آموزش منطقه‌ای زبان به ارمغان می‌آورد. آنها سپس نشان می‌دهند که سطوح مهارتی این چارچوب به خوبی با نتایج آزمونهای انگلیسی برای گویشوران زبان‌های دیگر که توسط دانشگاه کمبریج برگزار می‌شوند منطبق می‌شوند.

مایکل میلانوویچ (۲۰۰۹) نیز که به بررسی ارتباط آزمونهای دانشگاه کمبریج با این چارچوب می‌پردازد به‌کارگیری این چارچوب به عنوان ابزار برقرای ارتباط را از مهمترین نقاط قوت این چارچوب می‌داند. وی نشان می‌دهد با استفاده از این چارچوب می‌توان نتایج آزمون‌ها را به طور شفاف و معناداری تفسیر نمود. ضمن اینکه استفاده از عبارات کاربردی "توانایی دارد" ارتباط و تبادل نظر میان اعضای اتحادیه را تسهیل می‌کند (میلانوویچ، ۲۰۰۹: ۵).

مارو در کتاب خود که به بررسی عمیق چارچوب اتحادیه اروپا می‌پردازد بیان می‌کند این چارچوب به خوبی قابلیت استفاده در استرالیا را به اندازه اروپا دارد. وی در بررسی کارایی این چارچوب نشان می‌دهد که این چارچوب فوق‌العاده برای برنامه‌ریزی درسی و آموزش زبان کارآمد است. البته وی به بیان انتقادات وارد بر این چارچوب نیز پرداخته و به خوبی بدانها پاسخ می‌گوید (مارو، ۲۰۰۴: ۱۰-۳). پیتر لنز با ارایه فهرستی از دلایل نشان می‌دهد که این چارچوب ابزار مناسبی برای زبان‌آموز است که وی را در فرایند یادگیری همراهی می‌کند و امکان ارائه گزارشات مستدل را برای او فراهم می‌کند. وی با اشاره به این‌که یکی از بخش‌های مهم توانایی در این چارچوب به توانایی یادگیری می‌پردازد نشان می‌دهد که استفاده از ابزار خودارزیابی در این چارچوب به زبان‌آموز کمک می‌کند مهارت یادگیری و سایر مهارت‌های خود را تقویت کند (لنز، ۲۰۰۴: ۳۰-۲۲).

جولیا کدل (۲۰۰۴) که به عنوان معلم متوسطه در ایتالیا مشغول به کار بود طی تلاش و تجربه‌ای ۵ ساله خود برنامه درسی خود را با تمرکز بر نکات دستوری با این چارچوب منطبق کرد و سرفصل پیشنهادی خود را که مربوط به نکات دستوری سطح مبتدی ۱ است به عنوان ابزاری برای ارزیابی برنامه‌های درسی و کتب آموزشی ترویج می‌دهد (کدل، ۲۰۰۴: ۵۴-۴۳).

ترتیمز و آگیلدر به بررسی جنبه‌های فرهنگی برنامه‌درسی زبان فرانسه که در کشور ترکیه تدریس می‌شود در مقایسه با برنامه درسی زبان ترکی پرداختند. در این بررسی نشان دادند هدف برنامه درسی زبان فرانسه که بر مبنای چارچوب اتحادیه اروپا تدوین شده است برنامه‌ریزی برای کمک به زبان‌آموزان در ایجاد ارتباط در فضایی چندفرهنگی است (ترتیمز و آگیلدر، ۲۰۱۳). لذا می‌توان گفت چارچوب اتحادیه اروپا به خوبی امکان تلفیق مطالب فرهنگی و بین فرهنگی را در موضوعات و مطالب درسی و فرایندهای آموزشی فراهم می‌کند. بنابراین هر زبانی که بخواهد در فضای بینا فرهنگی جهانی داده‌های زبانی خود را به عرصه نمایش بگذارد، می‌تواند از این چارچوب استفاده نماید (همان).

لویی، هینز و جانسما در پژوهشی در کشور هلند پس از ارزیابی سطح نوشته‌های دانشجویان رشته حقوق با پیروی از آیین نامه انطباق مراحل چارچوب مرجع و فرایند ارزیابی در زبان‌های مختلف نشان دادند که می‌توان بین نمونه‌های متنی مربوط به حوزه تخصصی خاص و توصیفگرهای چارچوب اتحادیه اروپا ارتباط برقرار کرد و با استفاده از نمونه‌های نوشتاری زبان‌آموزان و توصیف مشخصات آنها در قالب مقیاس‌های چارچوب اتحادیه اروپا، از این چارچوب به عنوان ابزاری کاربردی در خدمت اهداف آموزش و سنجش معلمان استفاده کرد (لویی، هینز، جانسما، ۲۰۱۰).

بیون و لیواتینو در سال ۲۰۱۲ با استفاده از این چارچوب ابزاری اینترنتی برای سنجش مهارت گفتاری تدوین کردند که در مراکز تجاری کشورهای بلژیک، هلند، فرانسه، ایتالیا، لهستان، فنلاند و انگلستان مورد آزمایش موفقیت آمیز قرار گرفت و آن را برای استفاده تمامی متقاضیان کار در مراکز تجاری گردشگری و سایر علاقمندان به یادگیری زبان انگلیسی ارائه نمودند (بیون و لیواتینو، ۲۰۱۲). در کشور ژاپن، ناکاتانی پس از اجرای یک دوره آزمایشی آموزش زبان انگلیسی بر مبنای چارچوب مرجع اتحادیه اروپا و مقایسه نمرات شرکت کنندگان نشان داد که کاربرد شیوه‌های یادگیری یا شگردهای ارتباطی ارائه شده در این چارچوب باعث افزایش و ارتقاء مهارت‌های ارتباطی انگلیسی آموزان ژاپنی می‌شود (ناکاتانی، ۲۰۱۲).

کارمن ساباتر نیز نشان می‌دهد به دلیل اینکه در چارچوب اتحادیه اروپا توانش‌های لازم برای ایجاد ارتباط، دانش‌ها و مهارت‌های مربوطه، موقعیت‌ها و حوزه‌های ارتباط در کنار سطوح مهارتی طبقه بندی شده قرار

دارند، امکان اندازه‌گیری پیشرفت زبان‌آموزان بر این مبنا وجود دارد. لذا می‌توان بسته‌های آموزشی الکترونیکی برای هر سطح فراهم کرد که در تکمیل کلاس‌های معمولی به افزایش مهارت زبان‌آموزان کمک کند. وی در ادامه به آزمایش بسته الکترونیکی پیشنهادی خود در اسپانیا پرداخته و نتیجه استفاده از آن را برای برنامه‌های درسی که از این چارچوب تبعیت میکنند، مطلوب ارزیابی کرده‌است (ساباتر، ۲۰۱۲).

سرانجام گیلاردی نشان داد که استفاده از فعالیت‌های ارتباطی چارچوب اتحادیه اروپا در برنامه‌های درسی آموزش زبان فرانسه در چین باعث افزایش علاقه و انگیزه دانشجویان خواهد شد (گیلاردی، ۲۰۱۲).

۲-۲-۲- حوزه آموزش الکترونیکی

مروری بر پیشینه تحقیقات انجام گرفته در مورد اصول برنامه‌ریزی درسی و تدوین محتوای الکترونیکی نشان می‌دهد محققان زیادی به بررسی تاثیر چگونگی طراحی و تدوین محتوا در ارائه دروس الکترونیکی پرداخته‌اند و این مهم را در کنار عناصر دیگری همچون ایجاد جذابیت تصویری دوره‌های آموزشی و سهل‌الوصول بودن آنها، از جمله مهمترین عوامل موفقیت و اثربخشی دوره‌های آموزشی الکترونیکی تلقی کرده‌اند (آسبرن، ۲۰۰۴، گدیک و همکاران، ۲۰۱۳، زکریا و نور، ۲۰۱۳، دهالان و همکاران، ۲۰۱۳، سوان و همکاران، ۲۰۱۴).

بیشتر چیکرینگ و گامسون (۱۹۹۱)، هفت اصل برای آموزش اثربخش را در آموزش سنتی ارائه داده بودند که شامل تعامل دانشجو با مدرس، تعامل و همکاری بین دانشجوها، کاربرد فنون یادگیری فعال، بازخورد سریع، اختصاص وقت کافی برای یادگیری، داشتن انتظارات بالا و توجه به استعدادها، مختلف و شیوه‌های گوناگون یادگیری می‌باشد. محققان در زمینه آموزش الکترونیکی معتقدند چنانچه این اصول را در روند طراحی و اجرای برنامه درسی به شکل الکترونیکی نیز مورد توجه قرار دهیم، آموزش الکترونیکی به طور زیادی اثربخش خواهد بود (کروز و همکاران، ۲۰۱۵: ۸۹).

کروز و همکاران (۲۰۱۵) با اجرای این هفت اصل در برنامه ریزی درسی الکترونیکی دریافته‌اند طراحی برنامه درسی چنانچه با توجه به این اصول انجام پذیرد موفقیت و اقبال بیشتری میان فراگیران خواهد داشت (کروز و همکاران، ۲۰۱۵: ۱۰۰) که بیشتر گرنه و تورنتون (۲۰۰۷) و کروگر (۲۰۱۰) نیز آن را تایید کرده بودند.

پژوهشگران معتقدند با انجام امور ذیل خواهند توانست هفت اصل آموزش اثربخش را وارد فضای مجازی نمایند (همان):

الف- طراحی و توسعه فضای مجازی مناسب

ب- ایجاد استراتژی‌های آموزشی مطلوب

ج- درگیر کردن فراگیران در فرایند یادگیری

د- تعامل موثر با فراگیران

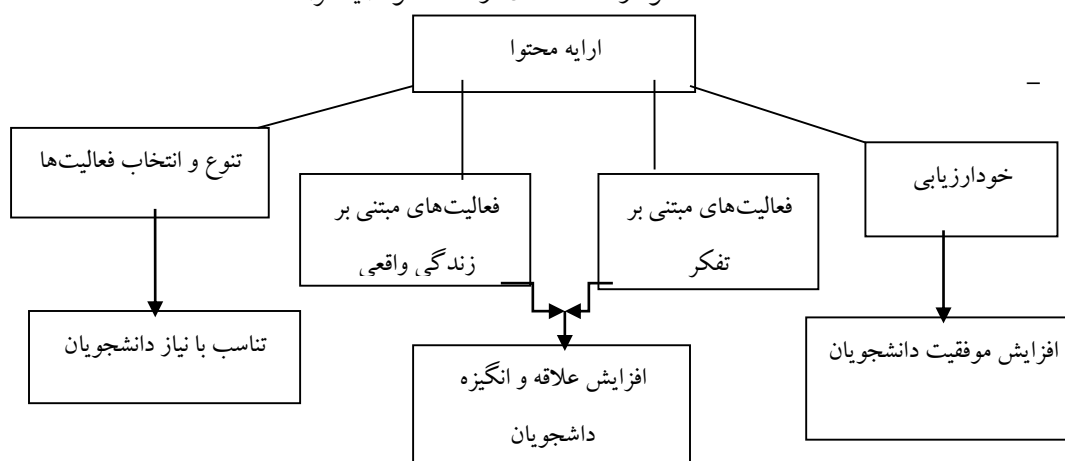
درخصوص طراحی و گزینش مطالب درسی برای آموزش الکترونیکی لیستر معتقد است باید عناصر و مطالبی را برگزید که یادگیری را در فراگیران تقویت می‌کند و امکان مداخله و ایجاد ارتباط آنان با محتوا و مطالب درسی را فراهم می‌آورد (لیستر، ۲۰۱۴: ۶۷۱). وی پس از بررسی و تحلیل در زمینه طراحی مطالب و محتوای الکترونیکی آموزشی به ذکر چهار عامل از اصلی‌ترین عوامل مورد توجه در برنامه ریزی درسی الکترونیکی می‌پردازد. این عوامل عبارتند از: ۱- ساختار دوره درسی، ۲- ارائه محتوا، ۳- همکاری و تعامل و ۴- بازخورد به موقع (همان). آسبرن با بررسی اولویت‌های فراگیران در یادگیری الکترونیکی دریافت ساختار یعنی اطلاعات مربوط به سرفصل، برنامه درسی، رئوس مطالب و شیوه‌های ارزیابی و درجه بندی از مهمترین عوامل موفقیت برنامه درسی الکترونیکی از نظر فراگیران است (آسبرن، ۲۰۰۴: ۳۳۲). گرنٹ و تورنتون (۲۰۰۷) نیز بیان صریح دستورالعمل‌ها و انتظارات برنامه درسی را از مهمترین عوامل موفقیت آن ذکر کرده‌اند که محققان بسیاری آن را مورد تایید قرار دادند (چن، ۲۰۰۷، گدیک، ۲۰۱۳، کیم و همکاران ۲۰۱۴، لی، ۲۰۱۴).

لیستر ارائه محتوا را شامل ۴ قسمت می‌داند که عبارتند از تنوع فعالیت‌ها، تکالیف مبتنی بر زندگی واقعی، تکالیف مبتنی بر تفکر و خودارزیابی. معلم (۲۰۰۷)، گرنٹ و تورنتون (۲۰۰۷) و آسبرن (۲۰۰۴) معتقدند از نظر دانشجویان تنوع فعالیت‌ها و داشتن حق انتخاب میان آنها به فراگیران اجازه می‌دهد فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که متناسب با نیاز آنها می‌باشد، بنابراین نوعی امتیاز در نوع ارائه محتوا محسوب می‌شود. از سوی دیگر فعالیت‌های مبتنی بر زندگی که باعث ایجاد ارتباط مطالب درسی با زندگی واقعی می‌شوند و فعالیت‌های مبتنی بر تفکر که آنان

را وامی دارد تا به طور کاربردی از دانش خود در زندگی روزانه استفاده کنند، به طور چشمگیری انگیزه و در نهایت موفقیت دانشجویان را افزایش می دهند (چن، ۲۰۰۷، گدیک، ۲۰۱۳، داهالان، ۲۰۱۳).

اما در خصوص خودارزیابی نیز باید گفت تحقیقات نشان داده است، چنانچه امکان خودارزیابی برای فراگیران در طی دوره وجود داشته باشد امکان دریافت بازخورد سریع برای آنان فراهم می آید (دومان و بهادر، ۲۱۰۴) و این به نوبه خود انگیزه مرور محتوا و تفکر هدفمندتر را ایجاد می کند و منجر به نتایج یادگیری مطلوبتری میان فراگیران می شود (دومان و بهادر، ۲۰۱۴، کیم و همکاران ۲۰۱۴، سوان و همکاران، ۲۰۱۴).

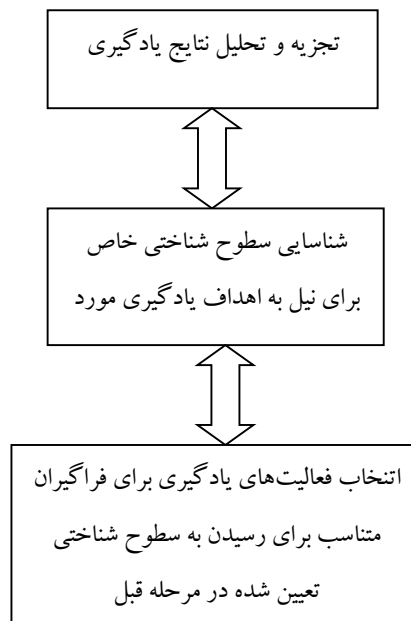
نمودار ۱-۲: مدل ارائه محتوا (لیستر)



همچنین درخصوص چگونگی ارائه محتوا در برنامه درسی الکترونیک، محققان مدل‌های مختلفی برای ارائه محتوا پیشنهاد می دهند اما نقش محوری زبان آموز و اهداف آموزشی وی و دوره آموزشی از عناصری است که همگی بر آن اتفاق نظر دارند. مثلاً کوک و دوپراس (۲۰۰۴)، ۱۰ مرحله در طراحی محتوا ذکر می کنند که به عقیده آنان مرحله اول توجه به اهداف آموزشی دوره و نیازهای فراگیران و ثبت نام کنندگان در دوره آموزشی است (کوک

و دوپراس، ۲۰۰۴، ۶۹۹). در مدل معروف دیگری که توسط میناسیان و باتمانیان (۲۰۰۲) ارائه شده است نیز شناسایی مخاطبین و نیازها و مشخصات جامعه‌شناختی آنان از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است به نحوی که آنها معتقدند هرچه این مرحله دقیق‌تر و بهتر انجام گیرد و نیازها و مشخصات مختلف ثبت‌نام‌کنندگان در دوره دقیق‌تر مشخص شود، شیوه‌های یادگیری آنان بهتر پیش‌بینی می‌شود و می‌توان مدت آموزشی متناسب با آنان را در طول دوره مورد استفاده قرار داد به نحوی که سرانجام نتایج یادگیری و آموزشی بهتری حاصل شود (میناسیان و باتمانیان، ۲۰۰۴: ۶۵۰). در مدل الیس و هنفر (۲۰۰۳) که شدیداً ریشه در کار آموزشی انجام شده توسط بلوم، انگلهارت، هیل و کراسول دارد و بر نتایج یادگیری معطوف شده است نیز سه مرحله شناسایی موضوع محتوای آموزشی، تشخیص سطوح شناختی لازم برای رسیدن به نتایج مورد نظر و شناسایی و برآورد فعالیت‌های رفتاری فراگیران برای رسیدن به سطوح شناختی خاص از اولویت و اهمیتی خاص برخوردار است. در این مدل نیز می‌توان توجه به فراگیران را به شکلی غیر صریح مشاهده نمود. زیرا رابطه دوسویه‌ای میان اهداف مورد نظر و سطوح شناختی و فعالیت‌های یادگیری دیده می‌شود به نحوی که چنانچه فراگیران و مشخصات آنان به خوبی ارزیابی نشوند، سطوح شناختی آنان و در نتیجه فعالیت‌های رفتاری متناسب برای نائل شدن به سطوح شناختی به درستی شناسایی نمی‌شوند، لذا نتایج یادگیری مورد نظر هرگز محقق نخواهند شد (الیس و هنفر، ۲۰۰۳: ۶۴۳).

نمودار شماره ۲-۲: مدل ارائه محتوا (اریس و هنلر)



۲-۲-۳- حوزه آموزش الکترونیکی و چارچوب اتحادیه اروپا

میلانویچ نیز که به بررسی ارتباط آزمونهای دانشگاه کمبریج با این چارچوب می‌پردازد بکارگیری این چارچوب به عنوان ابزار برقراری ارتباط را از مهمترین نقاط قوت این چارچوب می‌داند. وی نشان می‌دهد با استفاده از این چارچوب می‌توان نتایج آزمون‌ها را به طور شفاف و معناداری تفسیر نمود. ضمن اینکه استفاده از عبارات کاربردی "توانایی دارد" ارتباط و تبادل نظر میان اعضای اتحادیه را تسهیل می‌کند (میلانویچ، ۲۰۰۹: ۵).

مارو در بررسی کارایی این چارچوب نشان می‌دهد که این چارچوب فوق‌العاده برای برنامه‌ریزی درسی و آموزش زبان کارآمد است. البته وی به بیان انتقادات وارد بر این چارچوب نیز پرداخته و به خوبی بدانه پاسخ می‌گوید (مارو، ۲۰۰۴: ۱۰-۳). پیتز لنز با ارایه فهرستی از دلایل نشان می‌دهد که این چارچوب ابزار مناسبی برای زبان‌آموز است که وی را در فرایند یادگیری همراهی می‌کند و امکان ارائه گزارشات مستدل را برای او فراهم می‌کند. وی با اشاره به این که یکی از بخش‌های مهم توانایی در این چارچوب به توانایی یادگیری می‌پردازد نشان می‌دهد که استفاده از ابزار خودارزیابی در این چارچوب به زبان‌آموز کمک می‌کند مهارت یادگیری و سایر مهارت‌های خود را تقویت کند (لنز، ۲۰۰۴: ۲۲-۳۰).

بررسی‌ها همچنین نشان می‌دهد که این چارچوب تاثیر عمده‌ای در آموزش زبان در اروپا داشته است (مارتینیوک و نوجونز، ۲۰۰۷: ۲). ۹۰ درصد کشورهایایی که از آن برای برنامه ریزی و تهیه مطالب و سرفصل‌های درسی استفاده کرده‌اند، آن را بسیار مفید و مطلوب ارزیابی می‌کنند. این درصد برای کشورهایایی که از آن در برنامه‌ریزی آزمون و ارزیابی استفاده می‌کردند ۸۷ درصد و برای آنهایی که در برنامه‌ریزی و تربیت معلم از آن استفاده می‌کردند ۷۸ درصد می‌باشد (همان: ۳).

بیون و لیواتینو در سال ۲۰۱۲ با استفاده از این چارچوب ابزاری اینترنتی برای سنجش مهارت گفتاری تدوین کردند که در مراکز تجاری کشورهای بلژیک، هلند، فرانسه، ایتالیا، لهستان، فنلاند و انگلستان مورد آزمایش موفقیت آمیز قرار گرفت و آن را برای استفاده تمامی متقاضیان کار در مراکز تجاری گردشگری و سایر علاقمندان به یادگیری زبان انگلیسی ارائه نمودند (بیون و لیواتینو، ۲۰۱۲).

در کشور ژاپن، ناکاتانی پس از اجرای یک دوره آزمایشی آموزش زبان انگلیسی بر مبنای چارچوب مرجع اتحادیه اروپا و مقایسه نمرات شرکت کنندگان نشان داد که کاربرد شیوه‌های یادگیری یا شگردهای ارتباطی ارائه شده در این چارچوب باعث افزایش و ارتقاء مهارت‌های ارتباطی انگلیسی آموزان ژاپنی می‌شود (ناکاتانی، ۲۰۱۲).

ساباتر (۲۰۱۲)، با مطالعه بر روی فضای مجازی آموزش زبان متناسب با سطوح چارچوب زبانی اتحادیه اروپا، نشان داد که ۸۶ درصد زبان‌آموزان لذت بیشتری از فضای طراحی شده در این غالب می‌برند. به بیان دیگر استفاده از این چارچوب در قالب فضای مجازی باعث تقویت انگیزه زبان‌آموزان در کشور اسپانیا شده است (ساباتر، ۲۰۱۲: ۱۹۵۲). همچنین در حیطه آموزش سنتی نیز گیلاردی نشان داده است که استفاده از این چارچوب توانش ارتباطی و انگیزه زبان‌آموزان را برای یادگیری زبان دوم و سوم افزایش می‌دهد (گیلاردی، ۲۰۱۰: ۵۲۲۸). فلاشر معتقد است چارچوب اتحادیه اروپا هم اکنون در اروپا تبدیل به ابزاری برای استانداردسازی آموزش زبان دوم شده است (فلاشر، ۲۰۰۸).

فصل سوم

روش تحقیق

مقدمه

در این فصل با توجه به نوع پژوهش توضیحاتی در خصوص روش شناسی، جامعه آماری، نوع تحلیل‌های انجام شده و محدودیت‌های پژوهش ارائه می‌شود.

۳-۱- روش شناسی

در این پژوهش در مرحله اول روش تحلیل محتوای کیفی مورد استفاده قرار گرفته است. بدین ترتیب که جامعه آماری آن را کلیه مطالب و استناد دست اول مربوط در زمینه چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا و اصول و مبانی برنامه ریزی درسی الکترونیکی تشکیل می‌دهند که به طور دقیق مطالعه و پس از تهیه چک لیست های محقق ساخته و مقایسه آنها با یکدیگر نتایج ارائه خواهد شد. پاسخ سوال سوم نیز با استناد به نظرسنجی انجام گرفته از نوع پیمایشی توافق محور دلفی در خصوص بومی‌سازی نقش‌ها و مفاهیم زبانی این چارچوب برای زبان فارسی، ارائه خواهد شد. بدین ترتیب که با توجه به اهمیت نقش‌ها و مفهوم‌های موجود در چمزا برای تهیه سرفصل مطالب درسی و فعالیت‌های مختلف آموزشی که نیاز اجتماعی- ارتباطی یادگیری الکترونیکی اثربخش را مرتفع می‌سازد، فهرست نقش‌ها و مفاهیم زبانی که برای زبان فارسی منطبق با چمزا تدوین کرده بودیم را در قالب پرسشنامه‌ای که با مقیاس لیکرت طبقه‌بندی شده بود، در اختیار تعداد ۲۰ نفر از خبرگان و متخصصان رشته‌های زبان‌شناسی، آموزش زبان فارسی و زبان

و ادبیات فارسی قرار دادیم و سپس بنا بر نظر آنان را در خصوص کارآمدی این نقش‌ها و مفاهیم زبانی در آزا جویا شدیم. یافته‌های این قسمت در بخش دوم یافته‌های پژوهش آمده است.

۲-۳- جامعه آماری

با توجه به ترکیبی بودن روش پژوهش، محقق انواع مختلفی از جامعه آماری را برای انجام این تحقیق استفاده می‌کند. جامعه آماری مرحله اول که در آن از روش تحقیق تحلیل محتوای کیفی استفاده می‌شود، کلیه اسناد رسمی و کتب آموزشی است که در خصوص آموزش زبان انگلیسی تحت چارچوب مرجع اتحادیه اروپا موجودند. از این میان مواردی که توسط اتحادیه اروپا و یا متخصصان و نویسندگان مورد تایید این اتحادیه تالیف و چاپ شده‌اند و به نوعی دست اول محسوب می‌شوند به عنوان نمونه انتخاب و مورد بررسی و کاوش دقیق قرار گرفته‌اند. نتایج این بررسی در بخش چارچوب نظری تحقیق به تفصیل آمده است. مرحله دوم این تحقیق نیز خود به دو بخش تفکیک می‌شود. در بخش اول جامعه آماری شامل مجموعه لغات فهرست واژگانی زبان انگلیسی و نقش‌های زبانی، مفاهیم عمومی و ویژه‌ای است که بر اساس چارچوب اتحادیه اروپا برای زبان انگلیسی استخراج شده‌اند. از این مجموعه، با توجه به هدف پژوهش که تهیه فهرست واژگانی برای سطوح مبتدی و مقدماتی است، کلیه لغات و نقش‌های زبانی و مفاهیم عمومی و ویژه سطوح A1، A2، B1 و B2 به عنوان نمونه انتخاب و معادل‌یابی شده‌اند، سپس در اختیار جامعه آماری دیگر تحقیق یعنی متخصصان و صاحب‌نظران زبان و ادبیات فارسی، آزا و زبانشناسی قرار گرفته‌اند تا منطبق با زبان و فرهنگ فارسی تغییرات لازم در آنها ایجاد گردد. بدین ترتیب که اساتید زبانشناسی و ادبیات فارسی و آزا از دانشگاه پیام نور، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (قدس سره) قزوین، فرهنگستان زبان و ادب فارسی و بنیاد سعدی به عنوان نمونه انتخاب شدند و نظرات خود را در پرسشنامه درج و ثبت کردند.

سپس محقق با استفاده از نظرات آنها فهرست واژگان نهایی را در بخش نقش‌های زبانی، مفاهیم عمومی و مفاهیم ویژه تنظیم و ارائه نمود.

۳-۳- ابزار پژوهش

در مرحله اول این پژوهش، چک‌لیست‌های محقق ساخته ابزار انجام پژوهش خواهد بود. پرسشنامه محقق‌ساخته‌ای نیز به منظور جمع‌آوری اجماع نظر متخصصان تهیه شده است که ابزار پژوهش در مرحله دوم را تشکیل می‌دهد، این پرسشنامه که بر اساس مقیاس لیکرت طبقه‌بندی شده است به استخراج نظرات متخصصان در خصوص معادلیابی واژگان و طبقه‌بندی آنها بنا بر اصول فرهنگ و زبان فارسی در سطح مبتدی او ۲ و متوسط او ۲ توسط سوالات بسته-پاسخ و باز-پاسخ می‌پردازد.

۳-۴- محدودیت‌ها

این پژوهش با توجه به سطوح مرجع چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا و با پیروی از آیین نامه اتحادیه اروپا در توصیف مقیاس‌های وابسته به زبان و مدل پیشنهادی استفاده شده برای زبان انگلیسی در این خصوص به ارائه فهرست واژگانی زبان فارسی برای سطح اول می‌پردازد. نظر به اینکه این چارچوب تا کنون برای هیچ یک از حوزه‌های زبان فارسی استفاده نشده است و با توجه به تازه بودن علوم آزفا و آزوفا و از آنجا که این پژوهش اولین پژوهشی است که به ارائه واژگان طبقه‌بندی شده در حوزه آزوفا و آزفا می‌پردازد، با محدودیت‌های گوناگونی در زمینه‌های مختلف همراه است که برخی از مهمترین آنها عبارتند از:

- ۱- نبود پیکره‌های زبان‌آموز برای زبان فارسی که بتوان به عنوان مبنایی برای استخراج واژگان از یک سو و استناد بخشی به فهرست واژگانی پیشنهادی آنها را مورد استفاده قرار داد.

۲- نبود پیکره‌های مرجع زبان فارسی که به طور عمده شامل داده‌های گفتاری گویشوران زبان فارسی باشد و بتوان آنها را برحسب متغیرهایی مختلف جامعه‌شناسی و فرهنگی همچون بافت ارتباطی، رابطه گوینده/شنونده، میزان رسمیت و ... مورد جستجو قرار داد و به بسامدگیری واژگان آنها برای استخراج واژگان پایه محاوره‌ای در زبان فارسی پرداخت.

۳- نبود کارهای مشابه برای فارسی‌آموزان به عنوان مبنایی برای مقایسه و پیشبرد کار

۴- محدودیت دستیابی به نظرات تمام متخصصان آرفا و زبانشناسی در سطح کل کشور و اجماع

نظرات آنها

۵- نبود نیازسنجی برای تعیین اهداف فارسی‌آموزان سطوح ماهر ۱ و ۲ که بر اساس آن بتوان حوزه‌های

ارتباطی مورد نیاز آنها و نهایتاً واژه‌های متناسب با آن حوزه‌ها را استخراج نمود.

فصل چہارم

اطلاعات و دادہا و تحلیل

آنها

مقدمه

روش تحقیق این پژوهش چنانچه ذکر شد روشی ترکیبی شامل روش تحلیل محتوای کیفی به علاوه روش تحقیق پیمایشی از نوع توافق محور دلفی است. بنابراین یافته‌های آن نیز شامل دو بخش است. لذا در این فصل ابتدا به بیان یافته‌های بخش اول تحقیق در مورد چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا و عوامل اثربخشی آموزش الکترونیک و سپس انطباق آنها با یکدیگر که از چک‌لیست‌های محقق ساخته با گردآوری اطلاعات اسنادی مطالبی در خصوص چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا استخراج شده است، می‌پردازد و در بخش دوم نتایج آماری و توصیفی پرسشنامه محقق ساخته‌ای که برای استخراج نظر متخصصان آموزش زبان فارسی و زبان‌شناسی در خصوص فهرست واژگانی پیشنهادی زبان فارسی برای سطوح مبتدی ۱ و ۲ و متوسط ۱ و ۲ تهیه شده است بیان خواهد شد.

۴-۱- مشخصات چمزا

چارچوب مرجع زبانی اتحادیه اروپا یا به اختصار چمزا در اواخر قرن بیستم همزمان با تغییرات سیاسی، اجتماعی و جغرافیایی مانند پدیده جهانی شدگی (لیتل، ۲۰۰۶: ۱۷۵) و سقوط دیوار برلین (پیکاردو، ۲۰۱۴: ۷) در شرایطی شکل گرفت که متخصصان توجه به توانش گفتاری و نقش‌های زبانی را تحت تاثیر نظریه ارتباط‌گرایی مطرح شده توسط هایمز (۱۹۷۲) و نظریه نقش‌گرای هلیدی (۱۹۷۳) و سایر رویکردهای نقشی مانند نظریه کنش گفتار آستین (۱۹۶۲) و سرل (۱۹۷۲) در راس برنامه‌ها و تفکرات خود قرار داده بودند. تحت تاثیر این آراء در اصول برنامه‌ریزی درسی نیز تغییراتی حاصل شده بود که مهمترین آنها عبارت بودند از (پیکاردو، ۲۰۱۴: ۶-۲۶):

- ۱- توجه به فرایند یادگیری زبان بجای تمرکز بر محصول نهایی،
- ۲- گسترش مفهوم توانش ارتباطی و اهمیت آن در یادگیری زبان
- ۳- توجه به نیازهای زبانی زبان آموزان
- ۴- توجه به استقلال زبان آموزان و منابع شناختی آنها
- ۵- تمرکز بر فعالیت های زبانی زبان آموزان در بافت های اجتماعی و آموزشی

چمزا که از دل رویکردی نقشی-مفهومی ریشه گرفت تحت تاثیر رویکرد ارتباطی، جنبه های گوناگون توانش ارتباطی مانند توانش دستوری، توانش زبان شناسی اجتماعی، توانش راهبردی، ارجاعی، اجتماعی، فرهنگی و ... را مورد توجه قرار داد و با در نظر گرفتن استقلال و خودمختاری زبان آموز و فرایند یادگیری، نقش زبان آموز و قوای ذهنی و شناختی او را در کاربرد زبان در موقعیت های اجتماعی و فعالیت های کلاسی مورد توجه قرار داد (پیکاردو، ۲۰۱۴: ۱۳) لذا این چارچوب به تدریج و همسو با تغییراتی که در زمینه برنامه ریزی درسی پیش می رفت، حرکت کرد و در نهایت توانست پیشبردهای رویکرد ارتباطی را به سطحی بالاتر ارتقاء دهد و دیدگاهی کامل تر و جامع تر فراهم آورد که می توانست میان آموزش و یادگیری، اهداف و ارزیابی، فرد و جامعه، محیط کلاسی و دنیای پیرامون آن ارتباط برقرار کند (اتحادیه اروپا، ۲۰۰۱: ۹).

چمزا از ابزارهای توصیفی خود برای توصیف و طبقه بندی مهارت زبانی در سه بخش دو سطحی استفاده می کند و مجموعاً شش سطح مهارتی مختلف را به عنوان سطوح مرجع زبانی مشترک معرفی می نماید که می توان از آنها به عنوان نقطه آغاز بسط و تشریح برنامه درسی، طراحی مطالب آموزشی و ارزشیابی نتایج یادگیری استفاده کرد (همان). شش سطحی که اتحادیه اروپا برای زبان پیشنهاد می دهد به ترتیب عبارتند از دو سطح مبتدی A شامل: A1 سطح مبتدی ۱ و A2 سطح مبتدی ۲، دو سطح متوسط B شامل B1 سطح متوسط ۱، B2 سطح متوسط ۲ و دو سطح ماهر C شامل C1 سطح ماهر ۱ و C2 سطح ماهر ۲.

این چارچوب برای توصیف فعالیت های مختلف یادگیری، سطوح مهارتی، نتایج یادگیری و ارزشیابی فراگیران انواع متنوع توصیف گرها را در قالب جداول گوناگون از جمله مقیاس جهانی، شبکه خودارزیابی، کنش های ارتباطی، استراتژی های ارتباطی و توانش ارتباطی دارا می باشد. (اتحادیه اروپا، ۲۰۱۴: ۵-۳۱).

جدول مقیاس جهانی که در واقع شکل بسیار مختصر و پرکاربردی از سطوح مهارتی و مشخصات کلی این چارچوب است به طور خلاصه مشخصات کلی این چارچوب را برای افرادی که به طور دقیق با آن آشنایی ندارند در یک جدول ارائه می‌دهد و مسیر کلی برنامه‌ریزی درسی را بر اساس این چارچوب به طور مختصر و مفید در اختیار برنامه‌ریزان درسی قرار می‌دهد .

یکی دیگر از پرکاربردترین جداول چمزا که به طور خلاصه مشخصات آن را در سطوح مهارتی مختلف بیان می‌کند، شبکه خودارزیابی است که مقدمات استقلال زبان‌آموز را فراهم می‌آورد. مقیاس‌هایی که در قالب شبکه خودارزیابی ارائه شده‌اند به منظور تعیین سطح مهارت زبان‌آموز ارائه شده است که علاوه بر کمک به تعیین سطح زبان‌آموز، امکان ارزیابی پیشرفت زبان‌آموز را در طول دوره آموزشی فراهم می‌کند، ضمن اینکه با فراهم کردن انتظارات و نتایج مورد نظر در هر سطح، بینشی کلی نسبت به چگونگی کسب مهارت بیشتر برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند و با فراهم کردن جهت و فرایند پیشرفت و ارتقاء زمینه استقلال آنها را فراهم می‌آورد .

مقیاس‌های توصیفی که حجم بسیار عمده‌ای از مقیاس‌های این چارچوب را به خود اختصاص می‌دهند، به طور کلی به توصیف و تبیین دقیق مهارت‌های زبانی و ارتباطی زبان‌آموزان در موقعیت‌ها و شرایط اجتماعی مختلف می‌پردازند (اتحادیه اروپا، ۲۰۰۱: ۱۵، لیتل، ۲۰۰۶: ۱۷۰، تریم، ۲۰۱۱) و فعالیت‌های زبانی و رفتاری مورد انتظار در هر سطح مهارتی را به تفکیک نوع مهارت زبانی و میزان تسلط بر آن تشریح می‌کنند. این مقیاس‌ها زمینه ایجاد ارتباط میان مطالب درسی و محیط واقعی را فراهم می‌کنند و بر اساس آنها معلمان و مدرسان می‌توانند به سادگی تکالیف مبتنی بر فعالیت روزانه و تفکر خلاقانه را متناسب با سطوح مهارتی مختلف فراگیران طراحی و برای استفاده در فضای آموزش الکترونیکی فراهم کنند.

۴-۲- معیارهای اثربخشی آموزش الکترونیک

با توجه به آنچه در مرور پیشینه گفته شد و نظر به بررسی‌های انجام شده از سوی محققین، مهمترین معیارهای اثربخشی آموزش الکترونیک را می‌توان در ۴ بخش اصلی شامل معیارهای فردی، معیارهای اجتماعی،

معیارهای آموزشی و درسی و معیارهای مربوط به فضای مجازی طبقه بندی کرد که به طور خلاصه در جدول ذیل خواهد آمد.

جدول ۴-۱: دسته بندی عوامل متفاوت اثربخشی یادگیری الکترونیک

نمونه‌ها	عوامل اثربخشی یادگیری الکترونیکی
تفاوت‌های فردی، استعدادها، مختلف و شیوه‌های یادگیری، درگیری در فرایند یادگیری، کاربرد فنون یادگیری فعال، تکالیف مبتنی بر تفکر	عوامل فردی
تعامل موثر با فراگیران، تعامل با مدرس، توجه فضای جامعه و نیازهای زندگی واقعی، موضوع محتوا به لحاظ کاربرد در اجتماع، تکالیف مبتنی بر زندگی واقعی	عوامل اجتماعی
ارائه بازخورد و ارزشیابی، ساختار دوره، ارائه محتوا، تنوع فعالیت‌ها، برنامه درسی، سرفصل، شیوه‌های درجه بندی مطالب، موضوع محتوا، تشخیص سطوح شناختی لازم برای رسیدن به نتیجه، فعالیت‌های رفتاری متناسب با نتیجه	عوامل درسی و آموزشی
طراحی و توسعه فضای مجازی مناسب، صفحه بندی و چیدمان مطالب درسی و آموزشی، کیفیت و قابلیت‌های بسترهای ایجاد ارتباط و...	عوامل مربوط به فضای مجازی

همانطور که مشاهده می‌شود توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان، در نظر گرفتن کاربرد مطالب آموزشی برای زندگی روزانه، نظام مند بودن دوره درسی از نظر نوع و تنوع موضوع محتوا، سرفصل، درجه بندی مطالب و فراهم آوردن امکان بازخورد و ارزشیابی از جمله مهمترین عناصر موثر در موفقیت و اثربخشی دوره‌های درسی الکترونیکی محسوب می‌شوند.

شایان ذکر است از آنجا که عوامل مربوط به فضای مجازی خارج از موضوع بحث این پژوهش است، در این بررسی مورد توجه قرار نمی‌گیرند.

بدین ترتیب در پاسخ به سوال دوم این پژوهش که امکان استفاده از چمزا برای آموزش الکترونیکی را مورد سوال قرار داده است باید گفت با توجه به عوامل اثربخش آموزش الکترونیک و مشخصات چمزا، به نظر می‌رسد کلیه عواملی که برای یادگیری الکترونیکی اثربخش استخراج شده است، به خوبی و به طور کامل و دقیق در تک تک مقیاس‌های چمزا در قالب جداول گوناگون تشریح شده است و چنانچه این چارچوب برای آموزش الکترونیکی آزا مورد استفاده قرار گیرد به ترتیب زیر خواهد توانست به تک تک نیازهای موجود برای ایجاد و تقویت عوامل اثربخش پاسخ گوید.

چنانچه ذکر شد در چمزا یادگیری زبان عبارت است از استفاده از استراتژی‌ها و شیوه‌های راهبردی **فردی** در به‌کارگیری صحیح منابع زبانی برای انجام مطلوب هر کنش ارتباطی در موقعیت‌ها و شرایطی خاص.

بنابراین چمزا از دل رویکردی نقشی-مفهومی ریشه گرفته است، تحت تاثیر رویکردهای ارتباطی تقویت شده است و با در نظر گرفتن استقلال و خودمختاری زبان‌آموز و فرایند یادگیری، نقش زبان‌آموز و قوای ذهنی و شناختی او را در کاربرد زبان در موقعیت‌های اجتماعی و فعالیت‌های کلاسی مورد توجه قرار داد، لذا به خوبی پاسخگوی نیازهای مربوط به عوامل فردی خواهد بود. زیرا محوریت فرد را برای یادگیری مورد توجه قرار می‌دهد و استقلال و قوای شناختی وی را در نظر گرفته و متناسب با آنها به توصیف فعالیت‌های زبانی و رفتاری مختلف می‌پردازد، همچنین توجه به فرایند یادگیری را برنتایج آن اولی میدانند، لذا یادگیری فعال را در اولویت قرار می‌دهد. این چارچوب همچنین جدول مقیاس نسبتاً گسترده‌ای با عنوان شبکه خودارزیابی دارد که در آن انتظارات مورد نظر با عبارت "می‌توانم" جمله بندی شده‌اند که کاملاً فردگرایی و استقلال زبان‌آموز را مورد تاکید و تقویت قرار می‌دهد. زبان‌آموز می‌تواند پس از انجام فعالیت‌های درسی و یادگیری محتوای هر قسمت، با ارزیابی مهارت‌های خود متناسب با این جدول، به انجام خودارزیابی بپردازد و با درگیر شدن در فرایند یادگیری به انتخاب برنامه درسی و محتوای مورد نیاز خود به طور مستقل، فرایند یادگیری مخصوص به خود را در پیش گیرد. شایان ذکر است توجه به استقلال فردی در این چارچوب آنچنان حائز اهمیت است که در عنوان کتاب این چارچوب

یادگیری قبل از آموزش و ارزشیابی آمده است: "چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا در یادگیری، آموزش و ارزشیابی زبان خارجی".

ازسویی دیگر در رویکرد نقشی-مفهومی، توجه اصلی معطوف به نقش‌هایی است که کاربران اجتماعی در جامعه به هنگام برقراری ارتباط از آنها استفاده می‌کنند. برای نمونه مقیاس توصیفی زیر در سطح متوسط ۱ را در نظر بگیریم:

جدول ۴-۲: بخشی از مقیاس توصیفی زبان‌شناسی اجتماعی (تناسب زبانی - اجتماعی)

<p>می‌تواند دامنه وسیعی از نقش‌های زبانی را انجام دهد یا بدان‌ها واکنش نشان دهد، برای این کار از متداولترین گونه آنها در بافتی خنثی استفاده می‌کند.</p> <p>از اصول و آداب بارز ادب آگاه است و به طور درست رفتار می‌کند.</p> <p>به دنبال علائم و نشانه‌های عمده‌ترین تفاوت‌های میان سنت‌ها، کاربردها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و باورهای رایج در بین جامعه مقصد و جامعه خود می‌گردد و از آنها آگاه است.</p>	<p>متوسط ۱</p>
--	----------------

بدین ترتیب با توجه به مفهوم توانش ارتباطی و با تمرکز بر فعالیت‌های زبان‌آموزان در بافت اجتماعی و آموزشی، عوامل اجتماعی مورد نیاز را نیز به خوبی مورد توجه قرار می‌دهد. در تک تک مقیاس‌های توصیفی این چارچوب، توجه به عوامل اجتماعی و روابط موجود میان اعضای جامعه برای انجام و یادگیری هر یک از فعالیت‌های مختلف زبانی و ارتباطی کاملاً مشهود است. لذا تمامی فعالیت‌ها را می‌توان متناسب با زندگی واقعی و به طور هدفمند مبتنی بر تفکر خلاق طرح ریزی نمود و به سادگی در برنامه درسی و آموزشی فراگیران قرار داد.

اما در حیطه عوامل آموزشی و درسی نیز این چارچوب از غنای کافی و مطلوب برخوردار است. چرا که مقیاس جهانی که مدل خلاصه شده‌ای از این چارچوب است اطلاعات اولیه و لازم برای آشنایی را برای مدرسان و زبان‌آموزان فراهم می‌آورد و با یک نگاه کلی و مرور اجمالی داده‌های اصلی در راستای درجه بندی شش‌گانه سطوح مهارتی و فعالیت‌های ارتباطی و زبانی لازم در هر سطح را به منظور برنامه‌ریزی محتوا و فعالیت‌های مختلف برای رسیدن به نتایج آموزشی مورد نظر نشان می‌دهد. از سویی مقیاس‌های توصیفی این

چارچوب با استفاده از عبارت توانایی دارد به توصیف اهداف آموزشی یعنی اهداف شناختی، زبانی و رفتاری و نتایج متناسب با سطوح شش‌گانه مهارتی می‌پردازد که بر اساس آنها می‌توان سرفصل و محتوای آموزشی متعددی برای هر یک از رفتارهای زبانی مختلف تدوین نمود و فراگیران به دلخواه متناسب با نیاز و سطح مهارتی خود و یکی را انتخاب کرده و بیاموزند. نمونه‌ای از مقیاس‌های توصیفی این چارچوب همراه با بخشی از شبکه خودارزیابی در ادامه خواهد آمد.

جدول ۴-۳: توصیف‌گرهای مهارت واژگانی در سطوح متلف مهارتی

ماهر ۲	به خوبی بر مجموعه واژگانی بسیار گسترده‌ای شامل عبارات اصطلاحی و محاوره‌ای مسلط است. نسبت به سطوح معانی عاطفی آگاهی نشان می‌دهد.
ماهر ۱	به خوبی بر مجموعه واژگانی گسترده‌ای مسلط است که به او امکان می‌دهد به سرعت شکاف‌های ایجاد شده را با اطلاع کلام پرکند. شیوه‌های اجتناب و جستجوی علنی واژگان به ندرت دیده می‌شود. تسلط خوبی بر عبارات اصطلاحی و محاوره‌ای دارد.
متوسط ۲	دامنه واژگانی مناسبی برای موضوعات مربوط به رشته و اکثر موضوعات عمومی دارد. قادر است برای اجتناب از تکرارهای مکرر، عبارت بندی متنوعی را به کار برد، اما هنوز شکاف‌های واژگانی باعث تردید و اطلاع کلام می‌شود.
متوسط ۱	دامنه واژگانی مناسبی دارد که می‌تواند نظر خود را با اندک طول و تفسیری در مورد بیشتر موضوعات مربوط به زندگی روزمره‌اش مانند خانواده، سرگرمی، علائق، کار، مسافرت و جریانات روز بیان کند.
مبتدی ۲	واژگان کافی برای اداره تبادلات مربوط به امور روزمره و عادی دارد که شامل عناوین و موقعیت‌های آشنا هستند.
	واژگان کافی برای بیان نیازهای ارتباطی اساسی دارد. واژگان کافی دارد که بتواند از پس برآوردن نیازهای حیاتی ساده برآید.

مبتدی ۱	مجموعه واژگانی پایه‌ای مشتمل بر عبارات و لغات مجزا از یکدیگر دارد که مربوط به موقعیت‌های ملموس ویژه‌ای هستند.
---------	---

جدول ۴-۲: بخشی از شبکه خودارزیابی چمزا در سطح مهارتی پیشرفته ۲

تولید	تعامل		دریافت		ماهر ۲
	تولید نوشتار	تولید گفتار	تعامل نوشتاری	تعامل گفتاری	
می‌توانم متون روان و صریحی با سبک و شیوه متناسب بنویسم. قادرم نامه‌ها، گزارشات و مقالات پیچیده‌ای بنویسم که موضوعی را با سازماندهی منطقی مطلوب ارائه می‌دهد و به مخاطبان کمک	می‌توانم توصیفی روشن و روان ارائه نمایم یا بحثی را به شیوه‌ای متناسب با موقعیت و با سازماندهی منطقی متناسب ارائه نمایم به نحوی که به مخاطبین کمک کند به نکات مهم توجه کرده	می‌توانم به روشنی و با دقت عقاید خود را بیان کنم و با مخاطب به نحوی دلشین و مطلوب با شیوه شخصی و مورد اطمینان ارتباط برقرار نمایم.	می‌توانم بدون زحمت زیاد در هر مکالمه و مباحثه‌ای مشارکت کنم. آشنایی خوبی با عبارات اصطلاحی و زبان محاوره دارم. می‌توانم خود را با فصاحت و شیوایی معرفی کنم و جنبه‌های ظریف معنایی را به طور دقیق بیابم. چنانچه	به راحتی می‌توانم تقریباً تمامی انواع زبان نوشتاری شامل متون انتزاعی، متون پیچیده زبانی یا ساختاری مثل کتابچه‌های راهنما، مقالات تخصصی و کارهای ادبی را بخوانم.	مشکلی در درک هیچ یک از انواع زبان زیبان گفتاری، زنده و پخش شده، حتی وقتی با سرعت و با لهجه بومی زبانان تولید شود نخواهم

می‌کنند به آن	و آنها را به		مشکلی داشته		داشت،
توجه کرده و	خاطر		باشم می‌توانم		چنانچه
آن را به	بسپارند.		تغیر موضع داده		فرصت
خاطر			و به آرامی		آشنا
بسپارند.			موضوع را به		شدن با
قادرم خلاصه			شکل دیگری بیان		آن لهجه
یا نقدی از			کنم که دیگران به		را داشته
کارهای			سختی متوجه آن		باشم.
حرفه‌ای یا			شوند		
ادبی بنویسم					

بدین ترتیب می‌توان مشخصات چمزا را در ارتباط با عوامل اثربخش در یادگیری الکترونیک به شکل

زیر خلاصه کرد:

جدول ۵-۵: انطباق مشخصات چمزا با عوامل اثربخشی یادگیری الکترونیک

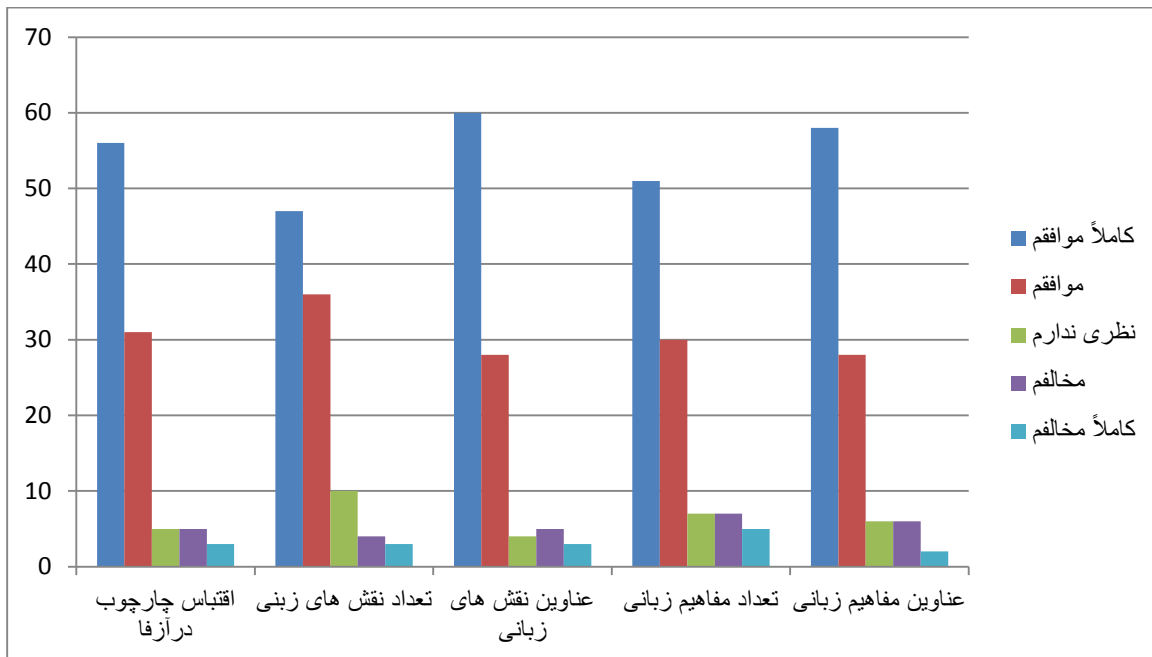
مشخصات چمزا	عوامل اثربخشی یادگیری الکترونیک
توجه به فرایند یادگیری زبان بجای تمرکز بر محصول نهایی، توجه به نیازهای زبانی زبان‌آموزان، توجه به استقلال زبان‌آموزان و منابع شناختی آنها، شبکه خودارزیابی	عوامل فردی: تفاوت‌های فردی، استعدادهاى مختلف و شیوه‌های یادگیری، درگیری در فرایند یادگیری، کاربرد فنون یادگیری فعال، تکالیف مبتنی بر تفکر
رویکرد نقشى- مفهومی، رویکرد ارتباطی، گسترش مفهوم توانش ارتباطی و اهمیت آن در یادگیری زبان، تمرکز بر فعالیت های زبانی زبان‌آموزان در بافت‌های اجتماعی و آموزشی	عوامل اجتماعی: تعامل موثر با فراگیران، تعامل با مدرس، توجه فضای جامعه و نیازهای زندگی واقعی، موضوع محتوا به لحاظ کاربرد در اجتماع، تکالیف مبتنی بر زندگی واقعی

<p>مقیاس جهانی به منظور تهیه سرفصل و رئوس مطالب درسی، سطوح مهارتی و درجه بندی شش‌گانه، شبکه خودارزیابی برای فراهم کردن خودارزیابی، وجود توصیف‌گر برای توصیف جنبه‌های مختلف فعالیت زبانی و ارتباطی و در نتیجه تنوع موضوع محتوا، مقیاس‌های توصیفی با عبارت توانایی دارد برای توصیف فعالیت‌های رفتاری و طراحی فعالیت‌های مبتنی بر تفکر و فعالیت‌های مبتنی بر زندگی واقعی، مقیاس‌های توصیفی که به تبیین نتایج یادگیری در قالب فعالیت‌های زبانی و رفتاری و طبقه بندی سطوح شناختی می پردازند</p>	<p>عوامل درسی و آموزشی: ارائه بازخورد و ارزشیابی، ساختار دوره ، ارائه محتوا، تنوع فعالیت‌ها، برنامه درسی، سرفصل، شیوه‌های درجه بندی مطالب، موضوع محتوا، تشخیص سطوح شناختی لازم برای رسیدن به نتیجه، فعالیت‌های رفتاری متناسب با نتیجه</p>
--	---

۲-۴- بخش دوم

در خصوص بخش دوم تحقیق که با استفاده از روش پیمایشی توافق محور دلفی انجام گرفت، نظر متخصصان و خبرگان زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی برای بومی‌سازی و اقتباس چمزا در زبان فارسی مورد ارزیابی و مطالعه قرار گرفت. برای این منظور فهرست کامل نقش‌ها و مفاهیم زبانی متناسب با سطوح مهارتی شش‌گانه براساس این چارچوب تدوین شد و متخصصان و خبرگان با اتفاق نظری بیش از ۷۵ درصد آن را مورد تایید قرار دادند. نمودار این نظرسنجی به شکل زیر است:

نمودار ۱-۴ نتایج نظرسنجی خبرگان



فصل پنجم

بحث و نتیجه گیری

مقدمه

در این بخش ابتدا با توجه به مطالبی که درخصوص مشخصات چمزا در فصول پیشین ذکر شد، و با توجه به تجربه استفاده از آن برای زبان‌های دیگر، در ابتدا با در نظر گرفتن مطالبی که در مرور پیشینه در خصوص نقائص منابع موجود در آزا ذکر شد و با توجه به مشخصات چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا به طور کلی و نیز از منظر برنامه‌ریزی درسی در بخشی با عنوان چمزا و آزوا نشان داده خواهد شد که با استفاده از این چارچوب، بسیاری از مشکلات موجود در زمینه آزا و آزوا مرتفع خواهد شد. سپس درخصوص انطباق مشخصات چمزا و عوامل اثربخش پآموزش الکترونیکی زبان فارسی مطالبی ذکر خواهد شد. سپس در ادامه محقق پیشنهاداتی برای چگونگی استفاده از این یافته‌ها و نیز پیشنهاداتی برای تحقیقات بعدی ارائه خواهد داد. در بخش پایانی نیز محدودیت‌هایی که در انجام این پژوهش مشاهده گردید، ذکر خواهند شد.

۱-۵- چمزا و آموزش الکترونیکی زبان فارسی

چنانچه بیان شد آموزش زبان و فرهنگ فارسی به غیر فارسی‌زبانان در سطح کلان، یعنی برنامه‌ریزی با نقصان جدی مواجه است و به همین دلیل تلاش‌های محققان در این زمینه نتایج مطلوبی نداشته است. لذا برای ایجاد انسجام بیشتر میان تحقیقات پژوهشی علمی در آزوا و به منظور جمع‌آوری پیشینه علمی مستحکم در امر برنامه‌ریزی آموزشی این رشته لازم است تمام پژوهش‌ها در قالب یک چارچوب علمی جامع و منسجم که هماهنگ با رویکردهای نوین برنامه‌ریزی و ارزیابی مطالب آموزشی است، انجام گیرند. با توجه به مشخصات کلی چارچوب مرجع که در بخش‌های پیشین ذکر شد و با در نظر گرفتن نکاتی که در مورد امکان کاربرد چارچوب مرجع در زبان‌های مختلف بیان شد و نظر به نتایج و تجربیات تدوین مقیاس‌های وابسته به زبان و استخراج فهرست مشخصات

زبان‌هایی چون آلمانی، فرانسه، ایتالیایی، روسی، انگلیسی و ... بر این اساس می‌توان انتظار داشت انجام کار مشابه برای زبان فارسی نیز امکان‌پذیر خواهد بود. با اتخاذ این چارچوب مبنایی برای تالیف، سطح‌بندی و نقد و بررسی کتب مربوطه در این زمینه فراهم خواهد شد و یکی دیگر از نابسامانی‌های موجود در خصوص تعیین سطح زبان‌آموزان و مطالب آموزشی از بین خواهد رفت.

نگاهی کلی به مشخصات چمزا نشان می‌دهد این چارچوب رویکردی است ترکیبی که عوامل مهمی را به‌طور همزمان دربر می‌گیرد. از منظر این چارچوب کاربرد زبان عبارت است از (اتحادیه اروپا، ۲۰۰۱: ۹):

"کاربرد زبان شامل فعالیت‌هایی است که مجموعه‌ای از توانش‌های عمومی و بویژه توانش‌های ارتباطی را در فرد به عنوان یک شخص منفرد و نیز عضوی از اجتماع پرورش می‌دهد. این توانایی‌ها هنگامی کسب می‌شوند که فرد در معرض موقعیت‌های گوناگون و تحت تاثیر شرایط و محدودیت‌های مختلف در گیر فعالیت‌های زبانی می‌شوند. در طی این فعالیت‌ها، فرایندهای زبانی تولیدی یا دریافتی در ارتباط با عناوین یا حوزه‌های مختلف با فعال‌سازی استراتژی‌های متناسب برای انجام کار، حادث می‌شوند. انجام و مشاهده این فعالیت‌ها توسط افراد یا مشارکان اجتماعی منجر به تقویت و اصلاح توانش‌های آنان می‌شود."

از این تعریف استدلال می‌شود که هدف اصلی یادگیری و کاربرد زبان برقراری ارتباط در جامعه است و آنچه در برقراری ارتباط اهمیت دارد، توانش‌های زبان‌آموز به علاوه شرایط و محدودیت‌های موقعیت‌های ارتباطی گوناگونی است که زبان‌آموز در جامعه در معرض آنها قرار می‌گیرد. در واقع شرایط و محدودیت‌ها از این جهت مورد توجه قرار گرفته‌اند که با استفاده از آنها، نقش‌ها و مفاهیم زبانی مورد استفاده گویشوران را بتوان استخراج نمود. بنابراین می‌توان گفت چارچوب زبانی اتحادیه اروپا رویکردی ارتباطی و فعالیت-محور است که همسو با تغییرات برنامه‌ریزی درسی روش‌تقاطی یا به‌گزینی را در دراز مدت استفاده کرده و امتیازات رویکردی نقش-مفهومی را در کنار رویکرد ارتباطی و فعالیت-محور جمع کرده است. این چارچوب با توجه به نیازهای آموزشی زبان‌آموزان استانداردهای آموزشی یا همان اهداف آموزشی را در قالب عبارات توصیفی "توانایی دارد" توصیف می‌کند. و از نظر ریچاردز (۲۰۱۳) جزء برنامه‌های پسر و محسوب می‌شود که تمرکزشان بر محصول یا نتیجه آموزش و یادگیری است. لذا برنامه‌ریزان درسی می‌توانند با استفاده از مقیاس‌های این چارچوب، محتوا و مطالب آموزشی

مربوط به زبان خود را با توجه به آنچه در مورد مجموعه سطوح آستانه پیشنهاد شده است متناسب با سطوح مهارتی مختلف استخراج نمایند. همچنین از آنجا که در این چارچوب ارائه مطالب درسی به طور کلی و در قالب گفتمان‌هایی که به برقراری ارتباط می‌انجامند، ارائه می‌شود در زمره رویکردهای تحلیلی قرار دارد که بیشتر مورد تایید و توجه برنامه‌ریزان درسی می‌باشند (لانگ ۲۰۰۰، لانگ و کروکس ۱۹۹۳، لانگ و رابینسون ۱۹۹۸ و اسکهان و فاستر ۲۰۰۱، نقل از مرادصحرائی، ۱۳۹۱: ۱۰۸).

همانطور که بیان شد چمزا رویکردی ارتباطی دارد، یعنی تمامی مقیاس‌ها و توصیف‌گرهای آن در راستای هدف غایی ایجاد ارتباط شکل گرفته‌اند. مقیاس‌های فعالیت-محور این چارچوب هرکدام نوعی هدف رفتاری است که در قالب فعالیت و کنشی ارتباطی طرح‌بندی شده است (تریم، ۲۰۱۱: ۲۲-۲۴). همچنین این چارچوب رویکردی فعالیت-محور دارد که به نیازهای ارتباطی زبان‌آموزان توجه می‌کند و فرایند ایجاد ارتباط را به عنوان هدف غایی مورد تاکید و توجه قرار داده است. از این جهت این رویکرد با معیارهای برنامه‌درسی (ریچاردز، ۲۰۰۱: ۵۲) و آموزش زبان فارسی در سال‌های اخیر همسو می‌باشد، زیرا آرمان یا هدف نهایی هر نوع برنامه آموزشی فارسی به غیر فارسی زبانان ایجاد ارتباط با افراد دیگری است که از این زبان استفاده می‌کنند (زندی، ۱۳۹۲: ۱۰۸). البته این هدف نهایی برای اینکه بتواند در تعیین و گزینش محتوا مورد استفاده قرار گیرد باید به بخش‌های کوچکتری در قالب اهداف شناختی، عاطفی و رفتاری تفکیک شود.

این پژوهش که یکی از پژوهش‌های نوین در حوزه آموزش الکترونیکی آزا محسوب می‌شود پس از بررسی عوامل اثربخشی آموزش الکترونیک و تفکیک و طبقه بندی آنها به عوامل فردی، اجتماعی، آموزشی-درسی و مجازی، به بررسی مشخصات اصلی چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا پرداخت و نشان داد بسیاری از مشخصات اصلی این چارچوب از جمله رویکرد ارتباطی، رویکرد نقشی-مفهومی، شبکه خودارزیابی، جدول مقیاس جهانی، توصیف‌گرهای فعالیت‌های زبانی و رفتاری و درجه بندی مواد و مطالب آموزشی در شش سطح از جمله مهمترین ویژگی‌های این چارچوب است که در راستای تقویت عوامل اجتماعی، فردی و آموزشی-درسی اثربخشی آموزش می‌توانند مورد استفاده و بهره‌برداری واقع شوند. همچنین درخصوص ارزیابی تخصصی قابلیت استفاده از نقش‌ها و مفاهیم این چارچوب برای آزا، متخصصان و خبرگان این حوزه، کارآمدی این چارچوب و نقش‌ها و مفاهیم آن را مورد تایید قرار دادند. لذا استفاده از این چارچوب هم از جهت معیارهای آموزش الکترونیک و هم از نظر

معیارهای آزفا مطلوب است، لذا به راحتی و با اطمینان خاطر می‌توان از آن برای استفاده در آموزش الکترونیکی آزفا بهره گرفت.

با استفاده از این چارچوب مطابق نظر معلم (۲۰۰۷)، گرنٹ و تورنتون (۲۰۰۷) و آسبرن (۲۰۰۴)، فراگیران می‌توانند مطابق با نیازها و علائق خود، مطالب و محتوای درسی را انتخاب کنند، زیرا تنوع فعالیت‌ها و محتوایی که بر اساس انواع نقش‌ها و مفاهیم زبانی موجود در این چارچوب تهیه و طراحی می‌شوند بسیار زیاد است. از سویی دیگر همین فعالیت‌های مبتنی بر زندگی روزانه که از دل نقش‌ها و مفاهیم زبانی استخراج شده‌اند، یادگیری را برای فراگیران عینی و ملموس می‌کنند که این به نوبه خود همسو با عقاید چن (۲۰۰۷)، گدیک (۲۰۱۳)، داهالان (۲۰۱۳) بر انگیزه آنان برای یادگیری و ماندگاری و تثبیت مطالب آموختنی می‌افزاید. همچنین شبکه خودارزیابی موجود در چمزا امکان خود ارزیابی برای فراگیران را مهیا می‌کند. با این کار مطابق عقیده دومان و بهادر (۲۱۰۴) امکان دریافت بازخورد سریع برای آنان فراهم می‌آید و این به نوبه خود انگیزه مرور محتوا و تفکر هدفمندتر را ایجاد می‌کند و منجر به نتایج یادگیری مطلوبتری میان فراگیران می‌شود (دومان و بهادر، ۲۰۱۴، کیم و همکاران ۲۰۱۴، سوان و همکاران، ۲۰۱۴).

همچنین این چارچوب همراستا با مدل‌های معروف ارائه محتوا کوک و دوپراس (۲۰۰۴)، میناسیان و باتمانیان (۲۰۰۲)، الیس و هنفر (۲۰۰۳)، امکان ایجاد رابطه دوسویه میان تجزیه و تحلیل نتایج یادگیری و طراحی فعالیت‌های متناسب برای زبان آموزان به منظور ارتقاء فرایندهای شناختی خاص را فراهم می‌کند. زیرا مقیاس‌های توصیفی این چارچوب در واقع همان اهداف و نتایج یادگیری هستند که برای سطح مهارتی خاص عبارت بندی و تهیه شده‌اند، کافی است سطح مهارتی زبان آموز شناسایی شود، سپس نتایج یادگیری از دل مقیاس‌های مربوط به فعالیت‌های زبانی، شناختی و رفتاری متناسب با آن سطح خاص استخراج گردد و برای هر یک متناسب با نقش‌ها و مفاهیم زبانی، فعالیت‌هایی متناسب با فرهنگ و جامعه تنظیم شود.

سرانجام اینکه نتایج این تحقیق همراستا با نتایج تحقیق سابتر (۲۰۱۲)، نشان داد استفاده از این چارچوب در قالب فضای مجازی باعث تقویت انگیزه زبان آموزان خواهد شد. علاوه بر این یکی از ملزومات و نیازهای اصلی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان که دغدغه متخصصان و خبرگان (۱۳۹۱)، پهلوان نژاد، ۱۳۸۷، صفارمقدم

۱۳۸۹، آقاگل زاده ۱۳۹۱، قاسم‌پور ۱۳۹۱، صحرایی ۱۳۹۱، قره‌گزی و اصغرپور ۱۳۹۱، برقی و بنایی ۱۳۹۱، زندی، (۱۳۹۲) در این حوزه است را مرتفع خواهد نمود و راه را برای گسترش زبان فارسی در سطح جهانی خواهد گشود.

۵-۲- پیشنهادات کاربردی

استاندارد سازی اجزاء و زیرنظام‌های گوناگون برنامه درسی آموزش الکترونیکی زبان فارسی، یقیناً نتایج بسیار مفیدی در عرصه ترویج و اعتلای آموزش زبان فارسی در سطح ملی و بین‌المللی خواهد داشت و موجبات سهولت در تعیین محتوی، ارزیابی و درجه بندی کتب و منابع آموزشی را فراهم خواهد آورد. نتایج این پژوهش که از یکسو به استاندارد سازی واژگان به عنوان یکی از اساسی‌ترین مولفه‌های نظام زبانی و ازسوی دیگر به تعیین نقش‌ها و مفاهیم زبانی به عنوان مهمترین عناصر برقراری ارتباط در جامعه پرداخته‌است، قطعاً مورد استفاده طیف وسیعی از افراد، سازمانها و موسساتی خواهد بود که به نوعی با آموزش و ترویج زبان فارسی مرتبط هستند.

لذا در سطح کلان نتایج این پژوهش مورد استفاده مفید برای سازمانها و موسساتی خواهد بود که در کشور ما در راستای آموزش و برنامه ریزی زبان فارسی فعالیت می‌کنند. برخی از مهمترین این سازمانها عبارتند از: بنیاد سعدی، انجمن ترویج زبان و ادب فارسی، فرهنگستان زبان و ادب فارسی، شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی، سازمان فرهنگ و ارتباطات اسلامی و ... این امر خصوصاً در ارتباط با طرح‌های پیشنهادی است که هم‌اکنون در بنیاد سعدی به عنوان یکی از ملزومات آموز زبان فارسی مورد توجه قرار گرفته است. در خردادماه ۹۵، بنیاد سعدی در طرح پیشنهادی تدوین کتب مبتنی بر استانداردهای جهانی، ضرورت استفاده از چارچوب زبانی اتحادیه اروپا را برای برنامه‌ریزی زبان فارسی متذکر شده است. لذا یافته‌های این پژوهش در خصوص مشخصات چارچوب و بومی سازی مقیاس‌های توصیفی می‌تواند گام مهمی در تسریع این امر و سامان بخشی به حوزه برنامه‌ریزی آرفا و آزوفامحسوب شود.

ازسوی دیگر و در سطح خردتر، تمامی استادان مراکز آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی زبانان و کلیه منتقدین و مولفین کتب آموزش زبان فارسی می‌توانند از نتایج این تحقیق برای تعیین محتوای کتب، آزمون‌های مهارتی، تعیین اولویت‌های آموزشی با توجه به نقش‌ها و مفاهیم متناسب با سطوح مختلف و ... بهره جویند.

امید که با استفاده مطلوب از نتایج کاربردی این رساله و سایر کارهای مشابه بتوانیم موجبات اعتلا و ترویج زبان و فرهنگ کشور عزیزمان را فراهم آوریم.

۳-۵- پیشنهادات برای تحقیقات آتی

با توجه به ضرورت انجام تحقیقاتی که در زمینه سامان بخشیدن به نظام آموزشی آموزش الکترونیکی زبان فارسی و گسترش زبان و فرهنگ فارسی وجود دارد، و از آنجا که این پژوهش اولین پژوهشی است که در راستای استفاده از چمزا در مسیر این استاندارد سازی برای زبان فارسی انجام گرفته است، بی شک، انجام این پژوهش راه را برای تحقیقات بعدی در این خصوص خواهد گشود و زمینه‌های پژوهشی متعددی را برای محققان و پژوهشگران فراهم خواهد آورد. برخی از مهمترین این زمینه‌ها و عناوین پژوهشی عبارتند از:

-تهیه فهرست ساخت‌های دستوری برای زبان فارسی متناسب با سطوح مهارتی گوناگون منطبق بر چمزا.

-انجام نیازسنجی برای تهیه مقیاس‌های توصیفی متناسب با سطوح ماهر ۱ و ۲ زبان فارسی

-تهیه فهرست واژگانی برای سطوح ماهر ۱ و ۲ متناسب با مقیاس‌های توصیفی تهیه شده برای زبان فارسی.

-تهیه فهرست عناصر واجی و آوایی برای زبان فارسی متناسب با این چارچوب.

-تهیه پیکره‌های زبانی مرجع از گونه‌های گفتاری و نوشتاری زبان فارسی که دارای انواع مختلف سبک‌ها و

سیاق‌های زبانی و حجم عظیمی از داده‌های زبانی باشند

-استخراج ساخت‌ها و واژگان پربسامد زبان فارسی از پیکره‌های مرجع عظیم به طور کلی

-استخراج واژگان و ساخت‌های پربسامد دستوری در هر نوع خاص از سبک‌های موجود در پیکره زبانی

-تهیه پیکره‌های زبان‌آموز یا فارسی‌آموزان در سطوح مهارتی مختلف و استخراج میزان بسامد وقوع

ساخت‌های دستوری، واژگان

-تهیه فرهنگ زبانی برای فارسی آموزان در سطوح مختلف مهارتی با استفاده از واژگان به دست آمده در این

پژوهش

-استخراج اشتباهات زبان آموزان از پیکره های زبان آموزان جهت انجام تحلیل های مقایسه ای و بهره برداری

در آموزش زبان فارسی

-تهیه فهرست موضوعی از واژگان ارائه شده در این پژوهش

-طراحی و تهیه فلش کارت های آموزشی برای فارسی آموزان بر اساس واژگان به دست آمده در هر سطح

-طراحی و تهیه آزمون های تعیین سطح مهارتی زبان آموزان با استفاده از واژگان استخراج شده برای هر

سطح

۵-۴- محدودیت ها

متأسفانه یکی از عوامل عمده ای که همواره در انجام هر پژوهش مانع راه پژوهشگران و دلسردی آنان در ضمن کار و دربرخی موارد منجر به افزایش مدت زمان پژوهش خواهد شد، محدودیت هایی است که در راستای انجام پژوهش وجود دارند. این محدودیت ها البته بسته به موضوع تحقیق و شرایط و مقتضیات جامعه هدف برای هر پژوهشی متفاوت خواهد بود. در خصوص این پژوهش که در زمره تحقیقات کاربردی و توصیفی است نیز محقق، با نوعی از محدودیت ها مواجه بود که برخی مانند سایر محدودیت ها و برخی دیگر به خاطر جدید بودن نوع پژوهش با شدت بیشتری موانعی را در مسیر انجام بهتر آن ایجاد می کرد. برخی از عمده ترین این محدودیت ها را می توان به شرح زیر برشمرد:

- نبود پیکره های زبان آموز برای زبان فارسی که بتوان به عنوان مبنایی برای استخراج واژگان از یک سو و

استناد بخشی به فهرست واژگانی پیشنهادی آنها را مورد استفاده قرار داد.

- نبود پیکره های مرجع زبان فارسی که به طور عمده شامل داده های گفتاری گویشوران زبان فارسی باشد

و بتوان آنها را برحسب متغیرهایی مختلف جامعه شناسی و فرهنگی همچون بافت ارتباطی، رابطه گوینده/شنونده،

میزان رسمیت و ... مورد جستجو قرار داد و به بسامدگیری واژگان آنها برای استخراج واژگان پایه محاوره‌ای در زبان فارسی پرداخت.

- نبود کارهای مشابه برای فارسی‌آموزان به عنوان مبنایی برای مقایسه و پیشبرد کار

- عدم حمایت سازمان‌ها و مراجع ذیربط در خصوص انتشار و اشاعه یافته‌ها و نتایج کاربردی این

پژوهش

- محدودیت دستیابی به نظرات تمام متخصصان آزفا و زبانشناسی در سطح کل کشور و اجماع نظرات آنها

- عدم همکاری خبرگان و متخصصان زبان‌شناسی و آزفا در خصوص تکمیل به موقع اطلاعات پرسشنامه

- نبود نیازسنجی برای تعیین اهداف فارسی‌آموزان سطوح ماهر ۱ و ۲ که بر اساس آن بتوان حوزه‌های ارتباطی

مورد نیاز آنها و نهایتاً واژه‌های متناسب با آن حوزه‌ها را استخراج نمود

منابع

- آقاگل‌زاده، فردوس و حسین داوری، ۱۳۹۰. جهانی شدن و زبان فارسی: بحثی در ضرورت اتخاذ رویکردی واقع-بینانه در خصوص جایگاه زبان فارسی در عصر جهانی شدن، چکیده مقالات نخستین همایش آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان. ص: ۱.
- برقعی، فاطمه و رضا بنایی، ۱۳۹۱. راه کارهای ترویج فرهنگ و ادب پارسی از طریق آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان، چکیده مقالات نخستین همایش آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان. ص: ۵.
- پهلوان‌نژاد، رضا، ۱۳۷۸. نقد و بررسی منابع موجود در زمینه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، خلاصه مقالات ششمین مجمع بین‌المللی استادان زبان و ادبیات فارسی، ۲۱۴-۲۲۷.
- تاج‌الدین، سیدضیاء‌الدین و محبوبه نعمتی. ۱۳۹۱. بررسی تاثیر آموزش از طریق رایانه در مقایسه با روش سنتی بر میزان یادگیری زبان آموزان غیر فارسی زبان. پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، دوره ۱، شماره ۱، پائیز ۹۱. ص: ۱۰۱-۱۲۲.
- زندى، بهمن. ۱۳۹۲. اصول و مبانی برنامه ریزی درسی آموزش زبان فارسی، چاپ چهارم، تهران: دانشگاه پیام نور
- سعیدی، زری و حسینی شرفی نژاد. ۱۳۹۱. طراحی یک بسته الکترونیکی برای بهبود آموزش و سنجش واژگان پایه، پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، سال دوم، شماره اول، ۱۳۵-۱۵۴.
- صحرايي، رضا. ۱۳۹۱. «چشم‌انداز آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان از منظر برنامه‌ریزی درسی»، پژوهش‌های زبانشناسی، سال چهارم، شماره ۱، صص: ۹۷-۱۱۳.
- صفارمقدم، احمد. ۱۳۸۹. «آزوفا رویکردی جدید در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان»، زبانشناخت، سال اول، شماره ۲، صص: ۵۱-۷۰.

ظریف صنایعی، ناهید. ۱۳۸۹. بررسی معیارهای کیفیت و اثربخشی یادگیری الکترونیکی در آموزش عالی. *مدیا، شماره سوم، زمستان ۸۹*. ص: ۲۴-۸۹.

قاسم پورمقدم، حسین. ۱۳۹۱. ضرورت طراحی برنامه درسی نوین برای آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان. *چکیده مقالات نخستین همایش آموزش زبانفارسی به غیر فارسی زبانان*. ص: ۸.

قره‌گزی، مه‌ری. و مهرداد اصغرپور. ۱۳۹۱. «نقد و بررسی شیوه‌ها و متون آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان»، *مجموعه مقالات دومین همایش آموزش زبان فارسی و زبان‌شناسی*، ص: ۱-۱۰.

Ausburn, L.J. 2004. "Course design elements most valued by adult learners in blended online education environments: An American perspective". *Educational Media International*, 41(4), 327-337. Retrieved from: <https://www.uwec.edu/AcadAff/resources/edtech/upload/CourseDesignElementsMostValued>

Chen, S.J. 2007. Instructional design strategies for intensive online courses: An objectivist constructivist blended approach. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1). Retrieved from: http://pdf.aminer.org/000/270/261/online_learning_support_in_constructivist_environments.pdf

Cook, D. A. & Dupras, D. M. 2004. "A practical guide to developing effective web-based learning". *Journal of General Internal Medicine*, 19 (6), 698-707.

Council of Europe. 2001. "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment", Cambridge: Cambridge University Press.

Crews, T. B. Wilkinson, K. and Neil, J.K. 2015. " Principles for Good Practice in Undergraduate Education: Effective Online Course Design to Assist Students' Success". *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11 (1), 87-100.

Dahalan, N., Hasan, H., Hassan, F., Zakaria, Z. & Noor, W., A., W., M. 2013. "Engaging students online: Does gender matter in adoption of learning material design?" *World Journal on Educational Technology*, 5(3), 413-419.

Devine, C. 2013. "The skills both online students and teachers must have". *Eduademic: Connecting Education and Technology*, Retrieved from:<http://www.edudemic.com/2013/03/the-skills-both-online-students-and-teachers-must-have/>

Domun, M. & Bahadur, G. 2014. "Design and development of a self-assessment tool and investigating its effectiveness for e-learning." *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(1). Retrieved from http://www.eurodl.org/materials/contrib/2014/Domun_Bahadur.pdf

Ellis, T. J., & Hafner, W. 2003." Engineering an online course: Applying the secrets of computer programming to course development." *British Journal of Educational Technology*, 34(5), 639-650.

Fulcher, G. 2008. "Testing times ahead." *Liaison Magazine - Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies*, 1, 20-24.

Gedik, N., Kiraz, E, & Ozden, M.Y. 2013. "Design of a blended learning environment: Considerations and implementation issues." *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1). Retrieved from <http://ascilite.org.au/ajet/submission/index.php/AJET/article/view/6>

Grant, M. R. & Thornton, H. R. 2007. "Best practices in undergraduate adult-centered online learning: Mechanisms for course design and delivery." *Journal of Online Learning and Teaching* 3(4), 346-356

Guidera, S. 2004. "Perceptions of the effectiveness of online instruction in terms of the seven principles of effective undergraduate education." *Journal for Educational Technology Systems*, 32(2-3), 139-178. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.006>

Huang, H. M. 2002. "Toward constructivism for adult learners in online learning environments." *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27-37.

Kedde, G. S. 2004. "The CEF and The Secondary School Syllabus". In Morrow, K. (ed.). *Insights from the Common European Framework of References*. Oxford, England: Oxford University press, 43-54

Kim, M.K., Kim, S.M., Khera, O. & Getman, J. 2014. "The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles." *Internet and Higher Education*, 22, 37 – 50.

Kruger, M. 2010. "Students' changing perceptions on the impact of the online learning environment: What about good teaching practice? " *Proceedings of the International Conference on E-Learning*, 188- 196.

Lee, J. 2014. "An exploratory study of effective online learning: Assessing satisfaction levels of graduate students of mathematics education associated with human and design factors of an online course." *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 15(1). Retrieved from <http://facultyecommons.org/wp-content/uploads/2014/01/APLeePDF.pdf>

Lenz, p. 2004. "The European language portfolio". In Morrow, K.(ed.), *Insights from the Common European Framework of References*. Oxford, England: Oxford University press, 22-30

Lister, M. 2014. "Trends in the design of E-learning and online learning." *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(4), 671-680

Minasian-Batmanian L. C. 2002. "Guidelines for developing an online learning strategy for your subject". *Medical Teaching*, 24(6), 645-657.

Morrow, K. (ed.). 2004. *Insights from the Common European Framework of References*. Oxford, England: Oxford University press

Piccardo, E. 2014. "From communicative to action-oriented". Retrieved at : http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_English.pdf

Sabatar, C. p. 2012. "A pioneer study on online learning environments following CEFR for Languages". *Social and behavioral science* 46, 1984-1955

Salmon, G. 2002 *E-tivities: The key to active online learning*. New York, NY: Routledge Falmer.

Swan, K., Day, S., Bogle, L., and Matthews, D. 2014. "A collaborative, design-based approach to improving an online program." *The Internet and Higher Education*, 21, 74-81.