Urmia University

Journal of Interdisciplinary Studies of Persian Language and Literature

Vol. 1, No. 3, autumn 2025

Online ISSN: 3060-7515
https://jispll.urmia.ac.ir/

Interdisciplinary Studies of Persian Language and Literature

Theorising and modeling for Teaching Persian Language (AZFA): A Qualitative Research Approach

Mohammad Faghiri[1]

1- Farhangiyan university

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Received:
2024/10/03
Accepted:
2025/24/05
pp:
44- 62

Keywords:
Theorizing;
modeling;
AZFA;
narrativeresearch;
grounded theory

ABSTRACT

Theorizing and modeling Persian language education is a scientific method that enables the recognition of existing situations and the extraction of theories and models to achieve the desired situation. This approach can describe and analyze the patterns, methods, and skills of AZFA in teaching centers and groups, identify successful cases, and create a common understanding among different trends of it. The statistical population consists of AZFA centers in Iran and outside Iran, and the sample size is determined using a clustering method. Its theoretical foundations are based on different theories of language teaching, and the AZFA background is examined and compared across various centers. The scope of the research encompasses models, methods, and skills of teaching, evaluation, assessment, and testing, as well as educational design, teaching scenarios, and various models and styles of classroom management. The research method is mixed; first, the methods of narrative research and phenomenology are used to collect data, which are then screened based on grounded theory. Then, the appropriate theory is formulated using a deductive-inductive approach, and finally, a suitable model is developed based on the findings. This research can describe the strengths and weaknesses of AZFA's current situation and provide a scientific model for its optimal situation. The innovation of this research is that it can serve as a basis for teaching and testing AZFA, as well as designing and compiling its textbooks.

Citation: Faghiri, M. (2025). Theorizing and modeling for Teaching Persian Language (AZFA): A Qualitative Research Approach. Interdisciplinary Studies of Persian Language and Literature, 1(3), 44-62.

© The Author(s).

Publisher: Urmia Univertsity.

DOI: https://doi.org/10.30466/jispll.2025.55612.1008

DOR: https://dorl.net/dor/20.1001.1.30607515.1403.1.3.4.3

[1] **Corresponding author:** Faghiri, **Email:** Mohammadfaghiri52@gmail.com, **Tell:** +9809127339920

نشریه مطالعات میان رشته‌ای زبان و ادبیات فارسی

دوره ۱، شماره ۳، پاییز ۱۴۰۴

شاپا الکترونیکی: ۷۵۱۵-۳۰۶۰

https://jispll.urmia.ac.ir/

نظریه‌پردازی و مدل‌سازی برای آموزش زبان فارسی (آزفا): با رویکرد پژوهش کیفی

محمد فقیری [۱]

۱- استادیار دانشگاه فرهنگیان

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
مقاله پژوهشی

دریافت:
۱۴۰۳/۰۷/۱۲

پذیرش:
۱۴۰۴/۰۲/۱۱

صص:
۶۲-۴۴

واژگان کلیدی:
نظریه‌پردازی، مدل‌سازی، آزفا، روایت‌پژوهی، نظریهٔ داده‌بنیاد.

چکیده

نظریه‌پردازی و مدل‌سازی آموزش زبان فارسی شیوه‌ای علمی برای آسیب‌شناسی وضعیت موجود و استخراج نظریه و مدل برای ترسیم وضعیت مطلوب است. این رویکرد می‌تواند الگوها، روش‌ها و مهارت‌های آزفا را در مراکز و گروه‌های آموزشی توصیف و تحلیل نماید و موارد موفق را شناسایی کرده و بین گرایش‌های مختلف آن درک مشترک ایجاد کند. جامعهٔ آماری مراکز آزفا در ایران و خارج از ایران است و حجم نمونه با روش خوشه‌سازی انجام می‌گیرد. مبانی نظری آن نظریه‌های مختلف آموزش زبان است و پیشینهٔ آزفا در مراکز مختلف مورد بررسی و مقایسه قرار می‌گیرد. دامنهٔ پژوهش شامل الگوها، روش‌ها و مهارت‌های تدریس، ارزشیابی، سنجش وآزمون‌سازی، طراحی آموزشی، سناریوهای تدریس و الگوها و سبک‌های مختلف مدیریت کلاس است. روش پژوهش ترکیبی است؛ ابتدا از روش روایت‌پژوهی و پدیدارشناسی برای گردآوری داده‌ها استفاده می‌شود و سپس بر اساس نظریهٔ داده‌بنیاد غربال‌گری می‌شود. سپس نظریه متناسب با رویکرد قیاسی‌استقرائی تدوین می‌شود و در پایان مدلی متناسب بر اساس یافته‌ها ترسیم می‌گیرد. این پژوهش می‌تواند نقاط ضعف و قوت وضعیت موجود آزفا را ترسیم کند و برای وضعیت مطلوب آن مدلی علمی ارایه کند. نوآوری این پژوهش در آن است که می‌تواند مبنایی برای تدریس و آزمون‌سازی آزفا و طراحی و تدوین کتاب‌های درسی آن گردد.

استناد: فقیری، محمد. (۱۴۰۴). نظریه‌پردازی و مدل‌سازی برای آموزش زبان فارسی (آزفا): با رویکرد پژوهش کیفی. مطالعات میان رشته‌ای زبان و ادبیات فارسی، ۱(۳)، ۴۴-۶۲.

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه ارومیه.

DOI: https://doi.org/10.30466/jispll.2025.55612.1008

DOR: https://dorl.net/dor/20.1001.1.30607515.1403.1.3.4.3

[۱] **نویسنده مسئول:** محمد فقیری، **پست الکترونیکی:** Mohammadfaghiri52@gmail.com ، **تلفن:** 09127339920

۱– مقدمه

درآمد

بررسی وضعیت آموزش زبان فارسی (آزفا) به منظور آسیب شناسی، برنامه ریزی و ایجاد هماهنگی بین مراکز مختلف آزفا بر مبنای تحلیل روشمند و مدون، یک ضرورت است. مسئلهٔ عمدهٔ آموزش زبان فارسی به غیر فارسی نبودن برنامهٔ مدون در تدریس و ارزشیابی است؛ البته این به معنی یک‌دست کردن آموزش و عدم توجه به تفاوت های زبانی، محیطی و فرهنگی و علاقه‌ها و سلیقه‌های مدرسان و مراکز آموزش زبان فارسی نیست بلکه ایجاد یک برنامهٔ مشخص با اصول و استدلال‌های علمی با رعایت نظرات، انتقادات و پیشنهادات مدرسان و مراکز است که از طریق نظریه‌پردازی و مدل‌سازی انجام شده باشد.

در این طرح، ایجاد برنامهٔ درسی مدون آموزش زبان فارسی با لحاظ کردن دیدگاه‌ها و رویکردهای مدرسان و مراکز آموزش زبان فارسی و اتخاذ رویکرد علمی با در نظر گرفتن تفاوت‌ها، علاقه‌ها و سلیقه‌ها بر مبنای روش تحقیق کیفی و استقرایی داده‌بنیاد مورد توجه است. این روش اساساً در جامعه‌شناسی برای نظریه‌پردازی استفاده می‌شود و نظریه در مرحلهٔ آخر به صورت چارچوب مفهومی، الگوی یا مدلی دیداری و ماتریس سببی ترسیم می‌گردد تا مفاهیم عمده را با انضمام روابط علی– معلولی نشان دهد.

همچنین در این تحقیق، از نظریهٔ روایت‌پژوهی در بخش گردآوری مشاهدات، توصیفات و گزارشات آزاد که به طور غیرساختارمند از مراکز و مدارس آموزش زبان فارسی گردآوری می‌شوند، استفاده می‌گردد و در نهایت وجوه مشترک و منحصر به فرد دیدگاه‌ها و رویکردها در امر آموزش زبان فارسی از طریق نظریهٔ پدیدارشناسی به دست می‌آید. پدیدار شناسی با فرایند افق‌پردازی، امکان دستیابی به افق‌های مشترک در تدریس و ارزشیابی را برای مدرسان و مراکز را فراهم می آورد، امکان تشتت آرا را به حداقل رسانده و تبدیل به مدلی برای آموزش آزفا گردد.

روش تحقیق طرح مذکور از نوع کیفی و استقرایی و نظریهٔ داده‌بنیاد است. روش نمونه‌گیری نیز طبق اصل اشباع داده‌ها در تحقیق کیفی صورت می‌گیرد و با ابزارهای ساختارمند مانند سیاهه، پرسشنامه و نظرنامه، گزارش و روایت آزاد انجام می‌شود. یافته های تحقیق می‌تواند وضعیت آموزش زبان فارسی را به غیرفارسی‌زبانان نشان دهد، دیدگاه‌ها، رویکردها و روش‌های تدریس و ارزشیابی مرسوم آنان را ترسیم کند، نوعی آسیب شناسی از نقاط ضعف و کاستی‌های برنامه‌های آموزشی ارایه کند و زمینهٔ ایجاد مبانی برنامه ریزی مدونی را فراهم کند.

اهداف پژوهش

هدف کلی: نظریه‌پردازی و مدل‌سازی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

اهداف فرعی

۱. توصیف وضعیت موجود آموزش آزفا
۲. کشف وجوه مشترک و منحصر به فرد آموزش آزفا
۳. کشف الگوهای قیاسی و استقرائی آموزش آزفا
٤. توصیف الگوهای طراحی آموزشی آزفا
٥. توصیف الگوها و روش‌های تدریس آزفا
٦. ترسیم وضعیت مطلوب آموزش آزفا
۷. ترسیم الگوی ارزشیابی و نوع آزمون برای مهارت‌های چهارگانهٔ زبانی
۸. ترسیم نواحی و ویژگی‌های مدل آموزش آزفا به غیرفارسی‌زبانان

پرسش‌های پژوهش

۱. چگونه می‌توان در باب آموزش آزفا به نظریه دست یافت؟
۲. چگونه می‌توان به وجوه مشترک و منحصر به فرد آموزش آزفا دست یافت؟
۳. الگوها و روش‌های تدریس مطلوب آزفا کدام است؟
٤. الگوهای طراحی آموزشی مطلوب آزفا کدام است؟
٥. الگوی ترکیبی برای آموزش آزفا مناسب‌تر است یا الگوی غیرترکیبی؟
٦. فهرست نقشهٔ موضوعی مطلوب مهارت‌های چهارگانه شامل چه عناوینی است؟
۷. الگوی مطلوب ارزشیابی و نوع آزمون‌مهارت‌های چهارگانه کدام است؟
۸. مدل آموزش آموزش آزفا به غیرفارسی‌زبانان چه ویژگی‌هایی دارد؟

۱- ۱- پیشینهٔ تحقیق

۱- ۲- مبانی نظری

در جامعه‌شناسی، از نظریه‌پردازی و مدل‌سازی برای شناخت پدیده‌ها استفاده می‌شود. هدف نظریه تبیین و پیش‌بینی است و هدف مدل توصیف و تجسم. مدل می‌تواند در بازنمایی واقعیت مورد استفاده قرار گیرد و ابزاری است که نظریه‌پردازی را ارتقا می‌دهد. مدل نقطهٔ شروع واقعیت است، دیدگاه ما را نسبت به واقعیت ساده می‌کند و آن را شفاف، عینی و ملموس می‌سازد. (پاملاجی و دیگران، ۱۳۸۸: ۱۳۳) مدل یک دستگاه اندیشه است و مدل‌سازی طراحی دستگاهی است برای اندیشیدن یا نحوه‌ای از اندیشیدن. مدل فهم ما را از واقعیت ساده می‌کند و ابزاری برای تسخیر آن است؛ ابهامات را می‌زداید، چشم ما را به واقعیت می‌گشاید و به ما می‌آموزد تا در شرایط خاص درست عمل کنیم. (فری‌زاده و بیگدلی، ۱۳۹۶ :۲)

نظریه‌پردازی (Theory construction) از مشاهده و توصیف آغاز می‌شود و نظریه‌آزمایی (Theory testing) درست یا نادرست بودن نظریه را می‌آزماید و تبیین و پیش‌بینی را در محک آزمایش می‌گذارد. (دواس، ۱۳۷۶: ۲۱) مدل‌سازی نیز تصویر و تجسم عینی واقعیت و روابط و عناصر آن است. از مدل برای استنتاج نظریه و آزمودن آن استفاده می‌شود. در نظریه درست یا نادرست بودن مهم است و در مدل، مفید و نامفید بودن. (فری‌زاده و بیگدلی، ۱۳۹۶: ۸)

برای دست یافتن به نظریه و مدل معمولاً از نظریهٔ داده‌بنیاد[1] استوار استفاده می‌شود. این نظریه روشی پژوهشی استقرائی در علوم اجتماعی است که توسط دو جامعه‌شناس امریکایی، بارنی گلیسر[2] و استراوس یا اشتراس[3] بر مبنای پارادایم طبیعت‌گرایی و در مقابل پارادایم عینی‌گرایی و کمی‌گرایی، که تنها شکل پژوهش علمی اجتماعی نظام‌مند تلقی می‌شد، شکل گرفت و باعث رشد و بالندگی پژوهش کیفی گردید. «برای این نظریه معادل های دیگری نیز در فارسی استفاده شده است مانند نظریهٔ مبتنی بر داده‌ها، نظریهٔ بنیادی، نظریهٔ مفهوم سازی، نظریهٔ برخاسته از داده و رویش نظریه» (دانایی فرد و دیگران، ۱۳۸۶ :۷۲-۷۴).

این نظریه دارای دیدگاه‌های نظام‌مندی[4] است که توسط اشتراس و کوربین (۱۹۹۰-۱۹۹۸) ارایه شده؛ دیدگاه سازه‌گرایی[5] یا تفسیری[6] که توسط چارمز[7] (۲۰۰۵-۲۰۰۶) گسترش یافته و دیدگاه ظاهرشونده یا برآینده[8] که مربوط به گلیسر(۱۹۹۲) است. در

[1] - Grounded theory
[2] - Barni Glaser
[3] - Strauss
[4] - Systematic
[5] - Constructivist
[6] - Interpretive
[7] - Charms
[8] - Emergent

دیدگاه اشتراس و کوربین یک مقولهٔ هستی یا یک فرایند تک بررسی می‌گردد، در دیدگاه چارمز بر دنیاها یا جهانی‌های محلی گوناگون، واقعیات چندگانه و پیچیدگی‌های دنیای خاص، نظرات و کنش‌ها تأکید می‌گردد. چارمز بیشتر روی نظرات، تصورات، احساسات، باورها، ارزش ها و ایدئولوژی های افراد توجه دارد تا روش پژوهش، هرچند روش‌های گردآوری اطلاعات، کدگذاری، یادداشت‌برداری و نمونه‌گیری نظری را نیز مورد توجه قرار می‌دهد. در این دیدگاه نقش پژوهشگر محدود نمی‌شود؛ در مورد داده‌ها می پرسد، در مورد مقوله‌ها تصمیم گیری می‌کند و ارزش‌های شخصی، تجربیات و اولویت‌ها را گسترش می‌دهد. هر نتیجه‌ای در نظر وی غیرقطعی، ناکامل و در حد پیشنهاد است. دیدگاه تفسیری از عناصری مانند انعطاف‌پذیری و ساختار منعطف برخوردار است که آن را جذاب می‌کند. (همان:۷۲-۷۶)

در نظریهٔ داده‌بنیاد نظریه و گردآوری داده‌ها به موازات هم حرکت می‌کنند و مکمل هم هستند. داده‌ها از مشاهدات، خاطرات، گفت و شنودها، مصاحبه‌ها، اسناد، تأملات شخصی پژوهشگر و... به طور ارادی، هم‌زمان و زنجیروار توسط پژوهشگر انجام گرفته، کدگذاری و تحلیل می گردد. نمونه‌گیری در آن از ویژگی انباشتی برخوردار است که باید تا مرحلهٔ اشباع[1] نمونه‌گیری از افراد، مکان‌ها و شرایطی که بیشترین فرصت را برای گردآوری داده‌ها فراهم می‌کند، ادامه یابد. همچنین نمونه‌گیری محوری بعد از نمونه‌گیری نخستین برای مرتبط کردن مقولات و خرده مقولات صورت می‌گیرد و بعد از آن نمونه‌گیری گزینشی برای تأیید خط اصلی داستان و تحکیم روابط بین مقوله‌ها ادامه می‌یابد. (حسینقلی زاده،۱۳۸۹ :۲۶۶-۲۶۷) نوع دیگر نمونه‌گیری متمایز[2] است که پژوهشگر نمونه‌های دیگری را مورد تحلیل قرار می‌دهد تا دریابد که آیا همان نتایج قبلی به دست می‌آید.

۱- ۳- مبانی روش‌شناختی پژوهش

در این پژوهش، داده‌ها از طریق ابزارهای غیرساختارمند مانند روایت و گزارش آزاد، نیمه‌ساختارمند مانند انواع پرسش‌نامه و نظرنامه و ساختارمند مانند انواع سیاهه (Checklist) به دست می‌آید. روایت‌های آزاد توسط روش داده‌بنیاد تحلیل گردیده و مراحل مختلف کدگذاری را طی می‌کند تا نظریهٔ نهایی از آن استخراج گردد. برخی متغیرهای بالقوهٔ ابزارهای نیمه‌ساختارمند و ساختارمند نیز از متغیرهای بارز روایت‌های آزاد استخراج می‌گردد تا تبیین نظریه مستحکم‌تر گردد. روایت‌ها و گزارش‌های آزاد نیز از طریق روایت-پژوهی۳ به دست می‌آید. در پایان با رویکرد پدیدارشناسی۴ دیدگاه‌ها، رویکردها و افق‌های گوناگون در حوزهٔ آموزش زبان فارسی با یکدیگر مقایسه شده و وجوه متشابه، متفاوت و متمایز آنها ارایه می‌گردد که ایجاد برنامه‌ریزی هماهنگ را ممکن می‌سازد.

روایت‌پژوهی یکی از روش‌های تحلیل کیفی۵ است که در تحلیل یک متن یا گفتمان یا تحلیل داستان‌ها و لایه‌های زندگی شخصی افراد و گزارش‌هایی که توسط آنها نقل می‌شود، به کار می‌رود. پژوهش روایی برای تحقیق‌هایی مناسب است که هدف تحلیل داستان‌ها، روایت‌ها، نامه‌ها، خاطرات و تجربیات فقط شخصی باشد و پژوهشگر بعد از تحلیل بتواند به روایت شخص از مسئلهٔ مورد نظر دست یابد. در روایت‌های آزاد این تحقیق نیز هدف دست یافتن به تجربیات شخصی مغفول مدرسان و مراکز آزفا است که حاوی روش‌ها، رویکردها و تجربیات ارزشمند آنان است که ممکن است برچسب روش یا رویکرد خاصی هم نداشته باشد اما در جریان آزفا بتواند نقش مؤثری داشته باشد و شناختی از شیوه‌های آموزش آن را نیز برای مراکز برنامه‌ریزی زبان فارسی روشن سازد.

---

[1] - Saturation
[2] - Discriminate sampling
[3] - Narrative research
[4] - Phenomenology
[5] - Qualitative research

پدیدارشناسی معنی و مفهوم افراد زیادی را از یک پدیده با توجه به تجربیات زیسته۱ و جهان زندگی۲ آنها بررسی کرده و به توصیف وجوه مشترک مشارکت‌کنندگان در تجربهٔ یک پدیده می‌پردازد. پدیدارشناسی به دنبال کشف حس مشترک و گرایش طبیعی افراد است؛ اینکه از واقعیت های اجتماعی چه تجربه و مفهومی دارند و چه شرایط بر آن تجربه و مفهوم تأثیر گذاشته است. به عبارتی دیگر ذهنیت افراد مختلف از یک پدیده و اشتراکات میان ذهنی آنان چیست و چگونه به وجود آمده‌است.

پدیدارشناسی تحلیل هر چیزی است که به تجربه در می‌آید؛ از اشیای مادی تا امور انتزاعی مانند اندیشه‌ها، خاطرات، عواطف، موسیقی، ریاضیات و... ؛ تجربیاتی که بدیهی پنداشته شده یا مغفول مانده‌است؛ جهان زندگی که بدون اراده، مفهوم‌سازی و طبقه‌بندی شده و کلیشه و مسلم شده‌است. (امامی سیگارودی،۱۳۹۱: ۵۷) پدیدارشناسی وجوه مشترک افراد را از یک پدیده بررسی می‌کند و تجربه‌های افراد را به ماهیت همگانی۳ آن تقلیل می‌دهد. در این رویکرد، پژوهشگر به گردآوری داده‌ها از افرادی که پدیده را تجربه کرده‌اند پرداخته و توصیفی ترکیبی۴ از ماهیت تجربهٔ آنان به دست می‌دهد که شامل چیستی۵ و چگونگی۶ آن است. (Creswell, 2007: 58).

کاربرد پدیدارشناسی در این پژوهش از نوع توصیفی است که در آن تجربیات زیستهٔ متفاوت مدرسان و مراکز آموزش زبان فارسی که از طریق روایت‌پژوهی و کدگذاری در نظریهٔ داده‌بنیاد به دست می‌آید، مورد مداقه قرار می‌گیرد. ابتدا پژوهشگر داده‌ها را به جملات، نقل‌ها۷ و گزاره‌های برجسته۸ کاهش می‌دهد که موستاکاس این مرحله را افق‌پردازی۹ می‌نامد. سپس وی آنها را ترکیب کرده و خوشه‌های معنایی۱۰ می سازد و تبدیل به مضمون۱۱ می‌کند. بعد یک توصیف متنی (آنچه که افراد تجربه کرده‌اند) و یک توصیف ساختاری را (شرایط یا بافتی که در آن تجربه اتفاق افتاده است) به دست می‌دهد و در آخر این دو نوع توصیف را با هم ترکیب کرده و ماهیت همگانی تجربه و ساختار اصلی و همگون۱۲ یا گوهر یا عصاره۱۳ آن را بیان می کند؛ در واقع وی میان معناهای مختلف و معناهای تجربیات زیستهٔ افراد میانجی گری۱۴ می‌کند. (Creswell, 2007: 59-62)

۲– بحث و یافته‌های تحقیق

اصلی‌ترین فعالیت پژوهشگر در نظریهٔ داده‌بنیاد، کدگذاری۱۵ است. کدگذاری یعنی تشخیص، نامگذاری و برچسب‌زنی معناها، مفاهیم و ایده‌ها و شکستن متن به مقولات، مضامین و الگوها. کدگذاری فرایند کشف، بازیابی و سازماندهی موضوعات و مضامین متن است که از طریق مفهوم‌پردازی۱۶، مقوله‌پردازی۱۷ و مضمون‌پردازی۱۸ صورت می‌گیرد. در نظریهٔ داده‌بنیان سه نوع کدگذاری

---

[1] - Lived experiences
[2] - Life world
[3] - Universal essence
[4] - Composite description
[5] - What
[6] - How
[7] - Quotes
[8] - Significant statements
[9] - Horizentalization
[10] - Significant statements
[11] - Theme
[12] - Essential, invariant structure
[13] - Essence
[14] - Mediates
[15] - Coding
[16] - Conceptualization
[17] - Categorization
[18] - Thematization

باز۱، محوری۲ و گزینشی۳ صورت می‌گیرد که از تشخیص مفاهیم شروع می‌شود، با ترکیب زیرمقوله‌ها، مقوله‌ها و گزاره ها ادامه می‌یابد و با تدوین و تعمیم نظریه به پایان می‌رسد.

کدگذاری باز فرآیندی است که در آن برچسب های مفهومی روی مفاهیم، معناها و ایده ها نهاده می‌شود و مشخصه‌ها، ویژگی ها و ابعاد داده‌ها کشف می‌شوند. پژوهشگر با توجه به نشانه های متن، مشخصه‌های معنایی واژه‌ها و مقایسهٔ شباهت‌ها و تفاوت‌ها، کد مفهومی۴ تولید می‌کند و با برجسته‌سازی آنان، به گروه‌بندی و مقوله‌پردازی می‌پردازد. مقوله‌ها نیز با شناسایی ویژگی‌ها، گروه‌بندی و طبقه‌بندی آنان ممکن می‌شود. بعدپردازی نیز بدین معنی است که پژوهشگر ویژگی‌ها را بر روی یک پیوستار توصیف می‌کند و با مثال‌هایی مرز مقوله‌ها را پیدا می‌کند. از این رو، مقوله‌پردازی یعنی تخصیص ویژگی‌ها و صفات و بعدپردازی۵ یعنی قرار دادن ویژگی‌ها در طول یک پیوستار. بعدپردازی هنگام ساختن و پرداختن مقوله‌ها صورت می‌گیرد. « شناسایی ویژگی ها و ابعاد و گسترش منظم آنها از اهمیت زیادی برخوردار است زیرا پایهٔ ایجاد روابط بین مقوله‌ها و خرده مقوله‌ها و حتی اساس رابطهٔ بین مقولات عمده را تشکیل می‌دهد» (حسینقلی زاده،۱۳۸۹ :۲۶۶).

کدگذاری محوری حول محور مقوله‌ها می‌گردد و فرایند ارتباط مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها و ابعاد مقوله‌ها است. در این مرحله، نوع ارتباط مقوله‌های کلان و عمده نیز با یکدیگر بررسی می‌گردد. ارتباط‌شناسی مقوله‌ها و گزاره‌ها و شناسایی کنش‌ها، برهم‌کنش‌ها و پیامدهای آن در این مرحله صورت می‌گیرد. اشتراس ویژگی‌هایی را برای مقولهٔ محوری مطرح نموده است، از جمله اینکه باید پدیده هسته باشد و مقوله‌های دیگر را بتوان به آن مربوط کرد، باید تکرار شود و نشانه هایی از نمود آن وجود داشته باشد، باید به قدر کافی انتزاعی باشد تا ما را به نظریه رهنمون کند و قادر به تبیین موارد متناقض یا جایگزین در چارچوب ایده محوری باشد. (دانایی فرد و امامی، ۱۳۸۳ :۸۵-۸۶)

کدگذاری گزینشی مرحلهٔ یکپارچه‌سازی و نظریه‌پردازی است. در این مرحله، مقوله‌ها تثبیت می‌شوند و آنهایی که نیاز به بهبود و گسترش بیشتری نیاز دارند، تکمیل می‌شوند. ارتباط مقولات تکمیلی و محوریت مقولهٔ اصلی با تکیه بر یک چارچوب مفهومی و مرتبط ساختن مقولات با توجه به ابعاد آنها، در این مرحله صورت می‌گیرد. پیوند این مراحل تابع یک فرایند خطی نیست بلکه پژوهشگر پیوسته میان آنها در حال رفت و برگشت است. کربین و اشتراس می‌گویند پژوهشگر به موازات گردآوری اطلاعات به تحلیل پرداخته و با فرایند زیگزاگ۶ به عقب و جلو می‌رود تا به بهترین وجه نظریه‌اش را گسترش دهد؛ این فرایند اخذ اطلاعات از داده‌ها و مقایسهٔ آن با مقوله‌های برآینده روش مقایسه ای مداوم۷ نامیده می‌شود. (Creswell,2006:64)

کدگذاری از باز تا گزینشی با شناسایی پدیده‌ها و کشف مفاهیم و بررسی ویژگی‌ها و گسترش مقوله‌ها در کدگذاری باز شروع می‌شود و با ترسیم چارچوب مفهومی و مقوله‌پردازی در کدگذاری محوری ادامه می‌یابد و با ادغام مقوله ها و مضمون پردازی به پایان می‌رسد. (حسینقلی زاده،۱۳۸۹: ۲۶۹) در این ارتباط، یادنوشت‌نگاری که در همهٔ مراحل کدگذاری استفاده می‌شود، ابزار مهمی در نظریهٔ داده‌بنیاد است که باعث می‌شود پژوهشگر در حال گفت و شنود دایم با خود در خلق داده‌ها باشد، به طور مداوم از مفهوم‌پردازی تا مضمون‌پردازی مفاهیم، مقوله‌ها و رابطه‌ها را کشف کند، ایده‌ها، احساسات و افکارش را مورد کندوکاو قرار دهد و در صدد تبیین‌های کلی‌تر برآید. (دانایی فرد و امامی: ۸۷-۸۸)

---

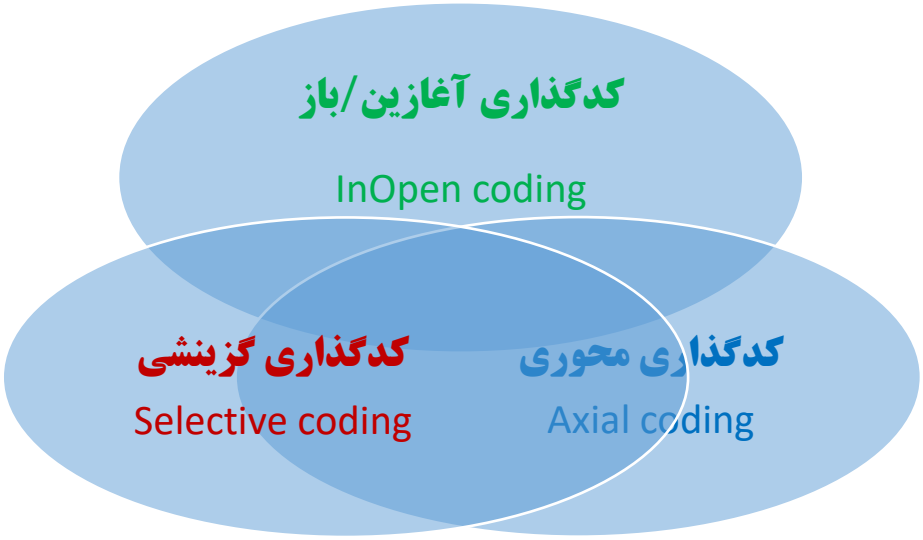
[1] - Open coding
[2] - Axial coding
[3] - Selective coding
[4] - Conceptual code
[5] - Dimentionalization
[6] - Zigzag process
[7] - Constant comparative method

در کدگذاری گزینشی، پژوهشگر بعد از مرحلهٔ تقطیر[1] به الگو (Model) دست می‌یابد و قضایا یا فرضیه‌هایی که مقوله‌ها را با مدل مربوط می‌کند، گسترش می دهد. اشتراس و کوربین مدل دیداری را یک گام جلوتر برده و ماتریس سببی[2] ایجاد می‌کنند که خود به عنوان کدی استفاده می‌شود تا پژوهشگر بتواند با شرایط کلان و کوچکی که بر پدیده تأثیر می‌گذارد ارتباط برقرار کند. (Creswell, 2007:65)

۲- ۱- انواع کدگذاری و مراحل عملی آن

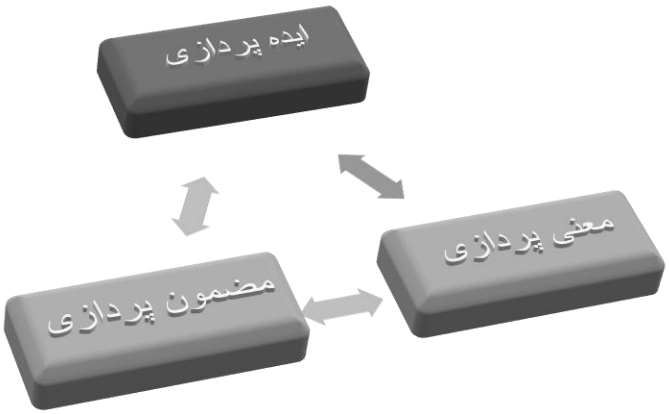
در ادامه، انواع کدگذاری و مولفه‌ها و مراحل آن معرفی می‌گردد. در کدگذاری، انواع کدهای زنده[3]، توده ای[4]، تکه ای[5]، توصیفی[6] مفهومی[7]، مضمونی[8] و روایی[9] در تحلیل داده‌ها، برای دست یافتن به نظریه استفاده می‌شود.

انواع کدگذاری:

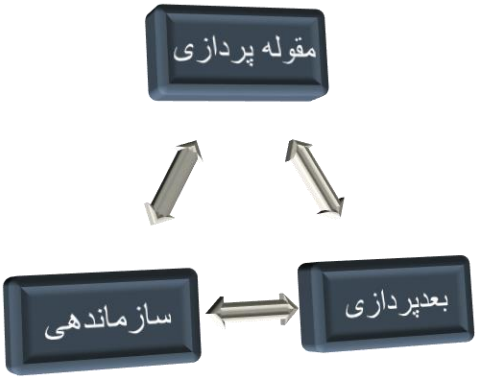


کدگذاری آغازین (Open Coding): ایده پردازی، معنی پردازی، مضمون پردازی

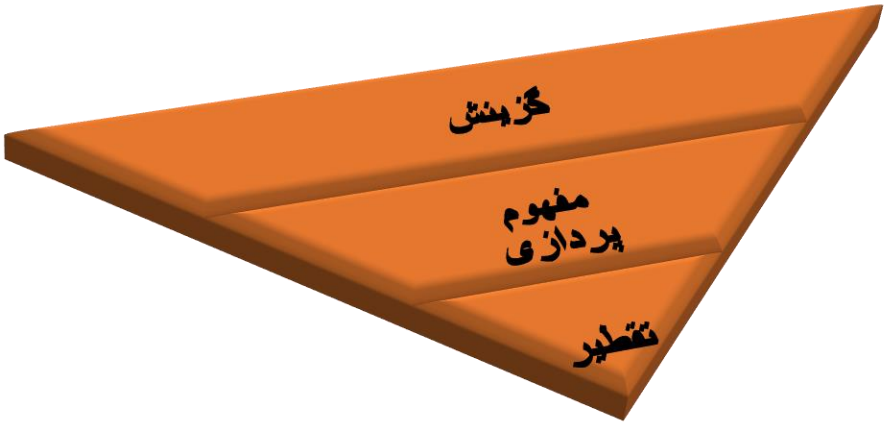
[1] - Distillation
[2] - Casual matrix
[3] - Vivo code
[4] - Plump
[5] - Splitter
[6] - Descriptive
[7] - Conceptual
[8] - Thematic
[9] - Narrative



کدگذاری محوری: مقوله‌پردازی، بعدپردازی، سازماندهی
(Axial coding: categorization, dimentionalization, organization)



کدگذاری گزینشی: گزینش، مفهوم پردازی تقطیر (Selection, conceptualization, distillation)



۲- ۲- مواد و متغیرهای تحقیق

مواد و متغیرهای بررسی وضعیت آموزش زبان فارسی بر دو گونه است: متغیرهای بالقوه[1] یا همان کدهای نظری که به صورت یک فهرست و مانند نقشهٔ راهنما عمل می‌کند در حالی که متغیرهای برجسته[2] یا کدهای باز از طریق بررسی داده‌ها به شیوهٔ قضاوت شمّی به دست می‌آید. (Leech,1983: 74-75) متغیرهای بالقوه شامل انواع کدهای روایی، موضوعات، مقوله‌ها و مفاهیمی‌اند که از پیش در پرسش‌نامه، نظرنامه، سیاهه و ... ثبت می‌گردند. متغیرهای بارز چنانچه ذکر گردید، از گزارش‌های آزاد به دست می‌آیند. دسته ای از متغیرها مربوط به برنامهٔ درسی، طراحی آموزشی، الگوهای ارزشیابی، سنجش و آزمون سازی و روش‌ها و الگوهای تدریس‌اند که می توان آنها را به صورت پرسشنامه‌های ساختارمند و نیمه‌ساختارمند درآورد و در اختیار مدرسان و مراکز آموزش زبان فارسی قرار داد. روش دیگر این است که این متغیرها به صورت غیرساختارمند در قالب گزارش‌ها و روایت‌های آزاد از طریق تحلیل و کدگذاری تهیه گردد.

۲- ۳ انواع برنامهٔ درسی (Types of Syllabus design)

در برنامه‌ریزی درسی به نیازسنجی۳، تعیین محتوا۴، تدوین محتوا۵ ، مواد آموزشی، روش تدریس۶ و ارزشیابی۷ پرداخته می شود. پیاده سازی۸، مدیریت۹ و اجرای۱۰ این پروژهٔ مهم که از گام‌های اساسی برنام ریزی‌درسی است، نیازمند پژوهش‌های تخصصی و تطبیقی در مدارس و مراکز آموزش زبان فارسی است. در تحلیل روایت‌ها و گزارش‌های آزاد می‌توان عناصر برنامه‌ریزی درسی را از نوع برنامهٔ درسی۱۱، شیوهٔ ارزشیابی و آزمون‌سازی تا الگوها و روش‌های تدریس مورد بررسی قرار داد. همچنین می‌توان متغیرهای این سه حوزه را در قالب ساختارمند مانند سیاهه و نیمه ساختارمند مانند پرسش‌نامه دقیق‌تر ایجاد کرد.

به طور کلی برخی از متغیرهای بالقوهٔ برنامهٔ آزفا را می‌توان چنین برشمرد:

بررسی موضوعی کتاب‌های درسی و مواد آموزشی آزفا

ترتیب و توالی ارائهٔ مطالب و مواد آموزشی در کتاب‌های آزفا

انواع برنامهٔ درسی آزفا

الگوهای برنامهٔ درسی آزفا

تحلیل ویژگی‌های برنامه‌های مختلف درسی آزفا و کاربرد آنها

شیوهٔ ترکیب و تفکیک مهارت‌های چهارگانه در برنامهٔ آزفا

در برنامهٔ درسی، مشخصه‌های محتوایی، موضوعات درسی و شیوهٔ ارائهٔ مطالب یک درس خاص یا یک کتاب یا یک دوره مورد توجه قرار می‌گیرد. همچنین ترتیب و توالی مطالب و میزان توجه به انواع مهارت‌ها، مفاهیم، نقش های زبان، توانش ارتباطی و دستوری و ... با توجه به اهداف و نیازها بررسی می‌شوند. در یادگیری زبان۱۲ سه مشخصه مورد توجه قرار می گیرد که از نظریه

---

[1] -Potential variables
[2] - Prominent variables
[3]- Needs analysis
[4]- Object determination
[5]- Syllabus design
[6]- Methodology
[7]- Evaluation
[8]- Implementation
[9]- Management
[10]- Adminestration
[11]- Syllabus design
[12]- Language learning

تا فعالیت۱ را شامل می‌گردد. در رویکرد۲، نظریات مختلف زبان آموزی بررسی می‌گردد، در طرح۳ ، تشخیص۴ و تعیین محتوی۵ و نقش معلم، مواد آموزشی۶ و زبان آموز در برنامهٔ درسی بحث می‌گردد و در روند کار۷، به مهارت ها۸ و فعالیت های آموزشی پرداخته می‌شود.

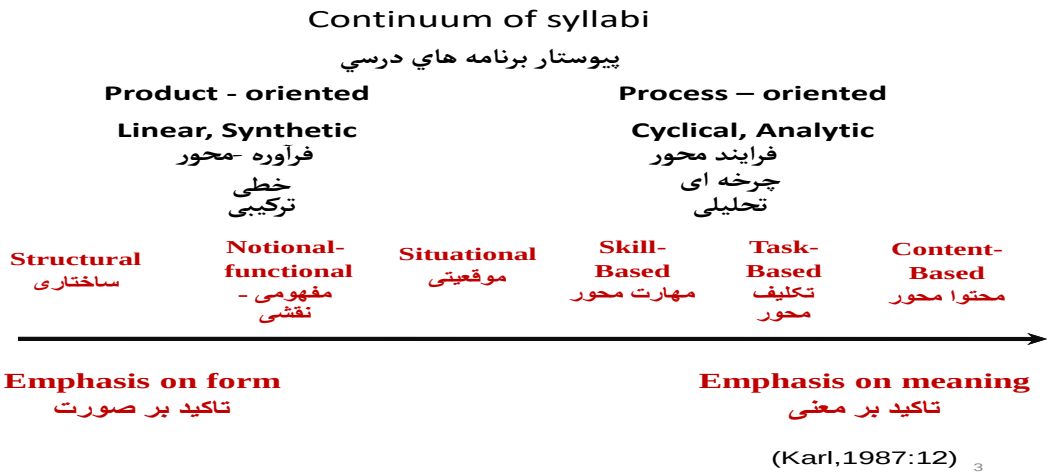
دو مدل برجسته در برنامه ریزی درسی مدل فرایندی۹ و مدل هدف عینی۱۰ است که هر کدام ویژگی‌های خاص خود را دارند.. مدل فرایندی یا فرایند محور۱۱ تحلیلی۱۲ و مدل هدف عینی یا هدف محور۱۳ ترکیبی۱۴ است. مدل فرایندی زبان‌محور یا زبان‌آموزمحور است و به جای محتوا، فرآیند آموزش در آن اهمیت پیدا می‌کند. در مدل تحلیلی، توانش ارتباطی زبان مورد توجه است و در الگوی ترکیبی توانش زبانشناختی یا دستوری. در مدل تحلیلی زبان آموز با زبان به صورت یک پدیده برخورد می‌کند، دیدگاه کلی نگر۱۵ دارد و فرایند کلی به جزئی است اما در الگوی ترکیبی، دیدگاه خطی و فرایند سلسله‌مراتبی بوده و تسلط بر عناصر زبانی قبلی، برای ورود به عناصر بعدی ضروری است.

انواع برنامهٔ درسی به نسبت اینکه صورت‌های زبانی را با معنی و کاربرد مرتبط می‌کند، با یکدیگر متفاوت است. در برنامه‌های ساختاری، توانش زبانشناختی مورد توجه است؛ از این‌رو، ساخت‌ها و صورت‌ها و مقوله‌های دستوری و قواعد زبانی در اولویت قرار دارد. در برنامهٔ نقشی– مفهومی توانش ارتباطی در اولویت است و نقش، اصل و صورت، فرع تقلی می‌گردد و کارکردهای زبان مورد توجه قرار می‌گیرد. در برنامهٔ موقعیتی، تأکید بر صورت و معنی به یک اندازه بوده و عناصر نقشی و ساختاری هر دو مورد توجه است. در این برنامه، انواع موقعیت‌ها برای کاربردهای زبانی خاص طراحی می‌گردد. موقعیت‌ها دارای انواع متفاوتی است: موقعیت‌های کم‌اهمیت۱۶، عینی۱۷ و تخیلی۱۸ و با تأکید بر پدیده‌های تعاملی و گفتمانی. (Karl, 1987).

در برنامهٔ مهارت‌محور، توانش زبانشناختی، مهارت‌ها۱۹ و توانایی های۲۰ زبانی مورد توجه است. توانایی‌های زبانی مانند تلفظ، واژگان، دستور، گفتمان و ... با نوع خاصی از رفتار زبانی مانند گوش کردن، نوشتن، خواندن و صحبت کردن ترکیب می‌گردد. برنامهٔ تکلیف‌محور، فرایند شناختی بوده و شامل یک سری فرایندها و اهداف ارتباطی است که زبان آموز باید آنها را به دست آورد؛ مشارکت زبان آموزان و انجام کارها، کنش‌ها، فعالیت ها و روندها یا فرایندهایی هدفمند و پیچیده در آن مورد مداقه قرار می‌گیرد. در برنامهٔ محتوامحور، محتوا و موضوعات خاص مورد توجه بوده و آموزش زبان، تابع محتوا است؛ این برنامه مصنوعی بوده و به ندرت بر روش فراگیری طبیعی زبان مبتنی است. قابل ذکر است انواع برنامه‌های درسی مذکور بر پیوستار الگوی برنامهٔ درسی یلدن تبیین استوار است.

---

[1]- Activity
[2]- Approach
[3]- Design
[4]- Specification
[5]- Determination
[6]- Materials
[7]- Procedure
[8]- Techniques
[9]- Process model
[10]- Objective model
[11]- Process-oriented
[12]- Analytic
[13]- Goal-oriented
[14]- Synthetic
[15]- Holistic
[16]- Limbo situation
[17]- Concrete situation
[18]- Mythical situation
[19]- Skills
[20]- Abilities



(Karl,1987:12)

۲- ٤ ارزشیابی و آزمون‌سازی (Evaluation and Testing):

ارزشیابی[1] به طور ساده به تعیین ارزش برای هر چیزی یا داوری ارزشی[2] گفته می‌شود. ارزشیابی، فرایندی نظام‌مند برای گردآوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها است تا تعیین گردد که آیا اهداف مورد نظر تحقق پیدا کرده اند یا در حال تحقق یافتن هستند. سنجش[3] اصطلاحی کلی از اندازه گیری است که در داخل دایرۀ ارزشیابی قرار دارد و دربارۀ یادگیری، برنامه درسی و خط‌مشی‌های آموزشی[4] اطلاعات و آگاهی می‌دهد. در سنجش علاوه بر آزمون، از ابزار اندازه گیری مانند پرسشنامه، امتحان شفاهی، تکلیف درسی، مصاحبه و مشاهدۀ عملکرد و ... در موقعیت‌های مختلف استفاده می‌شود. اندازه‌گیری[5] تعیین صفات و ویژگیهای اشیا و افراد و گزارش آن به صورت اعدا و ارقام بوده که معمولاً به آن نمره می‌گویند که درجه آن صفت یا ویژگی را نشان می‌دهد و توسط فرایند آزمودن یا آزمون سازی[6] انجام می گیرد (سیف: ۱۳۸۹ :۳۳-۳۶).

آزمودن فعالیتی است که برای اندازه‌گیری ویژگی‌های روانی و آموزشی یک فرد یا یک گروه از آن استفاده می‌شود. اندازه‌گیری نسبت به آزمودن مفهوم گسترده‌تری دارد و ابزار دیگری غیر از آزمون مانند مشاهدۀ رفتار را نیز شامل می‌شود. آزمون[7] ابزاری است که در فرایند اندازه‌گیری مورد استفاده قرار می‌گیرد. آزمودن یا آزمون‌سازی، مهارت‌های تدریس را بررسی می‌کند، نکاتی که به مرور و تاکید بیشتر نیاز دارند را نشان می‌دهد، میزان موفقیت دانش آموزان را می‌سنجد و موجب ترغیب و تشویق و آمادگی آنان می‌گردد، تجارب کلاسی مفید و شرایطی را فراهم می‌آورد تا از نتایج آزمون بیشتر بهره‌مند شوند و از اهداف درس یا دورۀ آموزشی آگاه گردند. تحلیل نتایج آزمون نیز مشکلات دانش آموزان را روشن کرده و به آنان فرصت می‌دهد نقاط ضعف خود را بر طرف کنند. (فرهادی:۱۳۸۴ :۱-۴)

بررسی الگوها و شیوه‌های ارزشیابی، سنجش و آزمون‌سازی یکی از مهم‌ترین قسمت‌های طرح بررسی وضعیت آزفا است؛ زیرا که تدوین هر برنامۀ درسی با انواعی متفاوتی از آزمون و الگوهای ارزشیابی همراه است؛ به عبارتی دیگر، گریزی از ارزشیابی در امر آموزش نیست. بررسی الگوها و شیوه‌های ارزشیابی با استفاده از طریق پرسشنامۀ نیمه‌ساختارمند می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد.

1- Evaluation
2- Value judgement
3- Assessment
4- Educational policies
5- Measurement
6- Testing
7- Test

البته از روایت‌ها و گزارش‌های مدرسان و مراکز آموزش زبان فارسی نیز می توان به اطلاعاتی راجع به شیوهٔ ارزشیابی و الگوهای آنان پی برد. برخی از متغیرهای سنجش و ارزشیابی این طرح شامل موارد ذیل می باشد:

ارزشیابی با توجه به زمان و هدف مانند تشخیصی، آغازین، تکوینی، تراکمی

ارزشیابی سنتی و ملاکی

ارزشیابی جایگزینی

ارزشیابی رسمی و غیررسمی

ارزشیابی بیرونی و درونی

ارزشیابی فایده‌گرا و شهودگرا

ارزشیابی از مواد آموزشی، برنامه‌ها و پروژه‌های درسی، مؤسسه‌ها و مراکز آموزشی، معلمان و اساتید

آزمون‌های هنجار مدار و کنش مدار

آزمون‌های تفکیکی و یکپارچه

آزمون‌های مهارت

آزمون‌های برشناختی

آزمون‌های پیشرفت

آزمون‌های تشریحی گسترده‌پاسخ

آزمون‌های کوته‌پاسخ

آزمون‌های عینی

آزمون‌های مهارت‌های چهارگانه (خرد و کلان بوده ، فشرده تا گسترده ، واکنشی تا تعاملی)

آزمون‌های معلم‌ساخته یا معیارشده

آزمون‌های کتبی یا شفاهی

آزمون‌های فردی یا گروهی از نظر شیوهٔ اجرا

الگوی ارزشیابی با توجه به زمان و هدف مانند تشخیصی، آغازین، تکوینی، تراکمی در برنامه‌ریزی آموزشی بسیار مورد توجه بوده و تقریباً انواع آزمون‌های برنامهٔ درسی را شامل می‌گردد. ارزشیابی سنتی و ملاکی با الگوی برنامهٔ درسی هدف‌محور تناسب داشته و جهت‌گیری بر نتیجه و هدف است. ارزشیابی جایگزینی و هنجاری با الگوی فرایندمحور متناسب بوده و کنش تعاملی و فعالیت های ارتباطی در آن مورد توجه قرار می‌گیرد. همچنین ارزشیابی رسمی، فرایند ارزیابی برنامه‌دار و هدفمند و ارزشیابی غیررسمی فی‌البداهه و برنامه‌ریزی نشده است. ارزشیابی بیرونی برای آزمون‌های تراکمی مناسب است و ارزشیابی درونی برای آزمون های تکوینی. در ارزشیابی فایده‌گرا سود حداکثری مورد توجه قرار گرفته و در شهودگرا سود همگانی مهم تلقی می‌گردد. همچنین ارزشیابی از مواد آموزشی، برنامه‌ها و پروژه‌های درسی، مؤسسه‌ها و مراکز آموزشی، معلمان و اساتید در الگوی ارزشیابی با توجه به موضوع در راستای آزفا مورد بررسی قرار می‌گیرد.

شناسایی انواع آزمون و مشخصه‌های آن نیز از اهمیت ویژه‌ای در امر ارزیابی برخوردار است. در آزمون‌های هنجارمدار، پیوستار عددی و رتبه صدکی، در معیارمدار توجه به مهارت‌های چهارگانه و در کنش‌مدار بررسی کیفیت آموزش و کنش بررسی می‌گردد؛ از این‌رو، برای برنامه‌های درسی مهارت–محور و تکلیف‌محور می‌تواند مورد استفاده قرار گیرند. همچنین از آزمون های تفکیکی در الگوی ترکیبی و از آزمون های یکپارچه در الگوی تحلیلی می‌توان استفاده کرد. آموزش مجازی با آزمون‌های رایانه‌ای تسهیل می‌گردد و آزمون‌های کلاسی استعداد زبان، نیز برای سنجش توانش ارتباطی و زبانشناختی در پیوستار برنامهٔ درسی از ساختاری تا محتوا محور به کار برده می‌شود.

همچنین در برنامهٔ مهارت‌محور، از آزمون‌های مهارت برای ارزیابی مهارت‌ها، از آزمون‌های برشناختی، برای ارزیابی تشخیصی، از آزمون‌های پیشرفت، برای ارزیابی تکوینی می‌توان استفاده کرد. از آزمون‌های تشریحی گسترده‌پاسخ، برای اهداف بالای ارزشیابی مانند تحلیل، ترکیب و ارزیابی و از محدود پاسخ، برای اهداف پایین مانند دانستن، فهمیدن و به کار بستن، از آزمون‌های کوته‌پاسخ، برای یادآوری پاسخ‌هایی در حد عدد، علامت، عبارت تا جمله استفاده می‌شود. آزمون عینی نیز برای اهداف تشخیصی و آزمون‌های تشریحی برای اهداف یادآوری به کار می‌رود که در برنامه‌ها و مهارت‌های گوناگون قابل استفاده است.

آزمون‌های مهارت‌های چهارگانه مانند خواندن، نوشتاری، گفتاری و شنیداری نیز در برگیرندهٔ حوزه‌های خرد و کلان بوده و انواع متفاوتی از فشرده تا گسترده و از واکنشی تا تعاملی را در بر می‌گیرد. همچنین آزمون‌های معلم ساخته یا معیار شده، کتبی یا شفاهی و فردی یا گروهی از نظر شیوهٔ اجرا از انواع دیگر است. قابل ذکر است که الگوها و شیوه‌های آزمون‌سازی در مراکز آزفا می‌تواند از طریق پرسشنامهٔ نیمه ساختارمند و غیرساختارمند کشف گردد.

۲- ۵ الگوها و روش‌های تدریس (Patterns and Methods of Teaching)

در بررسی شیوهٔ تدریس و کلاس‌داری نقش روایت‌ها و گزارش‌های آزاد نیز برجسته است؛ بسیاری از تجربه‌های مغفول مدرسان آموزش زبان فارسی، که حتی نام و نشانی از روش‌ها و الگوهای تدریس امروزی در آنها وجود ندارد، ممکن است بسیار موفق و موثر باشد. البته استفاده از رویکردها و روش‌های تدریس را از طریق پرسشنامهٔ نیمه ساختارمند می‌توان به دست آورد به طوری که که مدرس می‌تواند به طور کوتاه دربارهٔ تأثیرگذاری شیوه‌ها، الگوها و مهارت‌ها نظر خود را نیز بنویسد یا یک روش و الگوی خاصی را مثلاً برای تدریس خط یا آواها توصیه کند.

به طور کلی برخی متغیرهای بالقوهٔ الگوها و روش های تدریس و کلاس‌داری در ذیل ارایه می گردد:

روش دستور ترجمه (Grammar Translation Method)

روش گوشی زبانی (Audiolinguial Method)

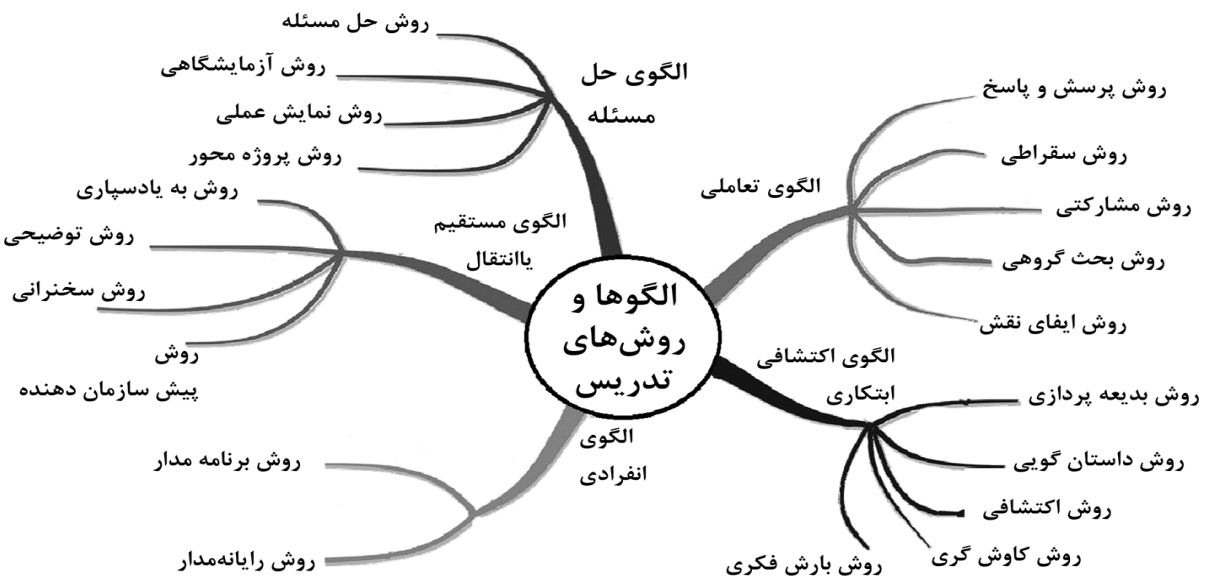
روش ارتباطی و مستقیم (Direct and Communicative Method)

روش سکوت (Silent Method)

روش سجستپیدیا (Suggestepedia Method)

روش دستور ترجمه برای تدریس ترجمه و روش گوشی زبانی برای الگوهای ثابت دستوری به کار می‌رود و با برنامهٔ درسی ساختاری و در مواردی مهارت‌محور هماهنگی دارد. همچنین از روش ارتباطی و مستقیم برای فعالیت‌های واقعی، تعاملی و جهت تقویت توانش ارتباطی استفاده می‌شود و برای برنامه‌های درسی موقعیتی، تکلیف‌محور و نقشی‌مفهومی مناسب است. از روش مشاورهٔ گروهی نیز برای مهارت گفتاری و نوشتاری و از روش پاسخ کامل عملی، می‌توان در تدریس مهارت شنیداری استفاده کرد که در آن زبان‌آموز در تعاملی بی‌واسطه به یادگیری زبان می پردازد. همچنین از روش سکوت می‌توان برای تقویت توانایی تعامل و خلاقیت زبان‌آموزان استفاده کرد زیرا که با سکوت معلم، زبان آموزان فرصت ابراز بیشتری به دست می‌آورند، این روش نیز برای برنامه‌های موقعیتی، تکلیف‌محور و نقشی‌مفهومی مناسب است.

با استفاده از کدگذاری و روایت‌پژوهی، می‌توان به الگوها و روش‌های عمومی تدریس مدرسان در آموزش زبان فارسی نیز دست یافت. فقیری (۱۳۹۸) این الگوها و روش‌ها را به صورت ذیل طبقه‌بندی کرده است که روابط الگوها و روش‌ها در آن مشخص است. بررسی روایت‌های مدرسان نشان خواهد داد که وضعیت کنونی روش‌های درسی آزفا کدامند و روش‌های مناسب برای تدوین و تألیف کتاب‌های آینده چگونه باید باشد.



(فقیری، ۱۳۹۸: ۸۶-۱۰۶)

۲- ٦ طراحی آموزشی (Instructional Design):

طراحی آموزشی به طراحی، تدوین و توسعهٔ تجربه‌ها و فرآوردهای مجازی و واقعی گفته می‌شود که به طور پویا به فراگیری جذاب و مؤثر بینجامد. از نظر انجمن تکنولوژی و ارتباطات آموزشی، طراحی آموزشی عبارتست از: نظریه و کنش طراحی، توسعه، کاربرد، مدیریت و ارزیابی فرایندها و منابع یادگیری. از این‌رو، طراحی آموزشی فرایند نیازسنجی، هدفگذاری و سازماندهی، مدیریت و ارزیابی است که به یادگیری مطلوب و مؤثر منجر می‌شود. (فقیری، ۱۳۹۸: ۱۹)

بررسی الگوهای طراحی آموزشی در کتاب‌های آزفا، هدف دیگر این طرح و نشانگر راهبردها و راهکارهای مختلف مؤلفان در تدوین متون درسی آزفا است. این الگوها نیز در برنامه‌ریزی درسی، برنامهٔ درسی، کل کتاب و طرح درس مدرسان قابل بازیابی است. از طریق کدگذاری روایت‌ها و گزارش‌های مدرسان می‌توان الگوهای مؤثر را از ناموثر بازشناخت و برای طراحی دوبارهٔ کتاب‌های آزفا از آنها استفاده کرد. فقیری (۱۳۹۸) مجموعه‌ای از الگوهای طراحی آموزشی را در «کتاب معلم» مطرح کرده و برای قسمت‌های آغازی، میانی و پایانی طرح درس، آنها را طبقه‌بندی کرده است. بررسی وضعیت آزفا نشان خواهد داد که الگوهای به کاربرده شده در کتاب‌های آزفا کدامند و چه الگوهایی برای تدوین کتاب‌های آینده مناسب‌تر و مؤثرتر خواهد بود.

۱. الگوی کلر (۱۹۸۷)	۱۱. الگوی نیرک و گاستافسن (۱۹۸۶)
۲. الگوی رایگلوث (۱۹۸۳)	۱۲. الگوی جرلاچ و الی (۱۹۸۰)
۳ . الگوی کولینز و همکاران (۱۹۸۹)	۱۳. الگوی طراحی وارونه (۱۹۸۸)
۴. الگوی ون مرینبوئر و همکاران (۲۰۰۲)	۱۴. الگوی مریل (۱۹۳۷)
۵. الگوی کمپ و همکاران (۱۹۹۸)	۱۵. الگوی گرِل(۱۹۵۸)
۶. الگوی سیلز و گلاسگو (۱۹۹۷)	۱۶. الگوی مولر (۱۹۹۳)
۷. الگوی دیک و کری (۲۰۰۵)	۱۷. الگوی مایر (۱۹۹۲)
۸. الگوی گانیه و بریگز (۱۹۷۰)	۱۸. الگوی ADDIE (۱۹۷۵)

۹. الگوی هنفین و پک (۱۹۸۸)	۱۹. الگوی بنجامین بلوم (۱۹۵۶)
۱۰. الگوی هینیچ و همکاران (۱۹۷۷)	۲۰. الگوی بایبی و لندِز (۱۹۹۰)

(فقیری، ۱۳۹۸: ۲۰-۴۰)

۲-۷ مدیریت کلاس (Classroom Management):

کلاس‌داری یا مدیریت کلاس به مهارت‌های معلم در کلاس درس مربوط است و شیوهٔ تعامل و ارتباط وی را با فراگیران نشان می‌دهد. با بررسی این موضوع در روایت‌های معلمان آزفا، می‌توان الگو و سبک مؤثر کلاس‌داری را استخراج کرد و کتاب‌های آینده را تا حد امکان بر اساس الگوها و سبک‌های بهتر تدوین نمود. فقیری (۱۳۹۸) این موارد را طبقه‌بندی کرده است؛ از این موارد می‌توان به عنوان متغیرهای بالقوه در پرسشنامه‌های نیمه‌ساختارمند برای بررسی چگونگی تدریس مؤلفان آزفا استفاده کرد.





۲- ۸ سناریوهای تدریس (Scenarios of Teaching):

سناریوی تدریس، شیوهٔ اجرای معلم در کلاس درس است و نشان می‌دهد که روش‌های تدریس و مدیریت کلاس متفاوت است؛ برای مثال سناریوی رودخانه‌ای[1] نشان می‌دهد که معلم خیلی منعطف است و کلاس بر گفتگو استوار است. همچنین سناریوی خطی[2] نشان می‌دهد که کلاس خشک و غیرمنعطف و معلم‌محور است. در سناریوی سینوسی[3] گفتگو و پرسش و پاسخ بیشتر می‌شود. سناریوی شاخه‌ای[4] زمانی استفاده می‌شود که معلم مطالب را به صورت علمی طبقه‌بندی کند. در سناریوی انفجاری[5]، معلم مثل یک بداهه‌گو حرف می‌زند و نظم و ترتیب خاصی را رعایت نمی‌کند. در سناریوی حلزونی[6] نیز یک مطلب را تا عمق بررسی می‌نماید و بیشتر وقت کلاس را بدان اختصاص می‌دهد. آگاهی از این سناریوها معلم را توانمند می‌سازد تا مثل یک کارگردان و بازیگر در کلاس عمل کند.

بررسی روایت‌های مؤلفان و مدرسان آزفا نشان خواهد داد که به کدام سناریو بیشتر تمایل دارند یا در کلاس استفاده می‌کنند. فقیری (۱۳۹۸) کاربردهای هر یک از آنها را بررسی کرده و بر این باور است که گرچه سناریو بیشتر به حرکت معلم در کلاس درس مربوط است، در طراحی و تدوین کتاب‌های آیندهٔ آزفا می‌تواند نقش مؤثری ایفا کند و رویکرد معلمان را به سناریوی های نوین مثل رودخانه‌ای تغییر دهد.

---

[1]- Meandering
[2]- Linear
[3]- Non-linear
[4]- Branching
[5]- Explosive
[6]- Spiral



۳- نتیجه‌گیری

یافته‌های این طرح می‌تواند اطلاعاتی از برنامه‌ریزی درسی مراکز آموزش زبان فارسی به دست دهد؛ شیوه‌ها و الگوهای سنجش و ارزشیابی آنان را روشن کند، دربارهٔ نوع غالب برنامهٔ درسی و چیستی و چگونگی طراحی و تدوین مواد درسی، مدیریت کلاس، سناریوهای آموزشی و ... اطلاعاتی به دست دهد و شیوه ها و تجربیات تدریس و مهارت‌های مدرسان را نیز بیان کند. شیوهٔ گردآوری این اطلاعات بر مبنای سه روش ساختارمند، نیمه ساختارمند و غیرساختارمند است. در نظریه‌پردازی نیز، دو رویکرد قیاسی و استقرایی در آن با یکدیگر تلفیق می گردند. نتایج نهایی طرح زمینه ایجاد مدلی مدون برای آزفا را بر اساس نظرات، دیدگاه‌ها و رویکردهای موجود و مطلوب فراهم آورده و افقی نوین در برنامه‌ریزی آن ایجاد می‌کند.

منابع

امامی سیگارودی، عبدالحسین و دهقان نیری، ناهید و رهنورد، زهرا و نوری، سعیدعلی، (۱۳۹۱)، «روش شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی»، ***پرستاری و مامایی جامع نگر***، سال ۲۲، شماره ۶۸، پاییز و زمستان، صص ۵۶-۶۳.

برون، داگلاس، (۱۳۸۹)، ***ارزشیابی زبان***، ترجمه علیرضا فرح بخش، چاپ رهنما: تهران.

پاملاجی شومیکر، جیمزویلیام تنکارد و دوینگ ال لاسورا، (۱۳۸۸)، ***نظریه‌سازی در علوم اجتماعی***، ترجمهٔ محمد عبدالهی، تهران: نشر جامعه‌شناسان.

حسینقلی زاده، رضوان و حبیبی، لیلا و عالی، مرضیه، (۱۳۸۹)، «مروری بر روش‌شناسی نظریهٔ پایه‌ور با تأکید بر مطالعات سازمانی»، ***فصلنامهٔ راهبرد***، سال نوزدهم، شمارهٔ ۵۴، صص ۲۵۸-۲۷۷.

سیف، علی اکبر، (۱۳۸۹)، ***اندازه گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی***. ویرایش پنجم، تهران: نشر دوران.

شعبانی، حسن، (۱۳۸۵)، ***مهارت‌های آموزشی روش‌ها و فنون تدریس***، تهران: انتشارات سمت.

دانایی فرد، حسن و امامی، سید مجتبی، (۱۳۸۶)، «استراتژی‌های پژوهش کیفی: تأملی بر نظریهٔ داده‌بنیاد»، ***اندیشهٔ مدیریت راهبردی***، سال اول، شمارهٔ دوم، پاییز و زمستان، صص ۶۹-۹۷.

فرهادی، حسین و بیرجندی، پرویز و جعفری، عبدالجواد (۱۳۸۴)، ***راهنمای جامع آزمون در زبان انگلیسی***، ترجمهٔ علی نقدی و راحله قنبری، انتشارات آیین: تهران.

فقیری، محمد، (۱۳۹۸)، ***کتاب معلم؛ مهارت‌های پایه و پیشرفته***، تهران: انتشارات دستان.

فری‌زاده، زینت و بیگدلی، زاهد، (۱۳۹۶)، «نقش مدل‌سازی در پژوهش‌های مربوط به شناخت رفتار اطلاعاتی کاربران»، ***فصلنامهٔ مطالعات کتابداری و علم اطلاعات***، دانشگاه شهید چمران اهواز، شمارهٔ پیاپی ۲۰، صص ۱-۲۲.

هیتون، ج.ب.، (۱۳۸۶)، ***آزمون‌نویسی زبان انگلیسی***، ترجمهٔ سید جلیل شاهری لنگری و فرشتهٔ حاجی زاده، سازمان چاپ دانشگاه آزاد اسلامی: تهران

Brown, H. D, (2001), ***Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy***, New York: Longman.

———— (2007), ***Principles of language learning and teaching***, New York: Longman.

Creswell, John W., (2007), ***Qualitative inquiry and research design, Choosing among five approaches***, London: SAGE publication, Inc.

Karl, Krahnke,(1987), ***Approches to Sllabus Design for Foreign language teaching***, Prentice-Hall: Inc.

Larsen-Freeman, D, (1986), **Techniques and principles in language teaching. Hong Kong**: Oxford.

Leech, G , (1983) **. *Principles of pragmatics***, London: Longman.

Munby, John, (1987), ***Communicative syllabus design***, Cambridge University Press.

Nunan, David, (1988), ***Syllabus Design***, Oxford: Oxford University Press.