

محمد رضا عنانی سراب^۱

مقدمه

سیر تحول تاریخی برنامه‌های آموزشی زبان‌های خارجی را می‌توان به سه دوره تقسیم کرد. دوره اول با روش مشخص می‌شود که برای تحلیل آن مدلی سلسله مراتبی متشکل از سه لایه پیشنهاد شده (ریچاردز و راجرز، ۱۹۸۲) است. در بالاترین سطح مدل، رویکرد قرار دارد که زیربنای نظری روش را تشکیل می‌دهد. لایه میانی شامل طرح برنامه زبان‌آموزی است که مواردی از جمله نقش معلم و زبان‌آموز، نقش مواد آموزشی و فضا و امکانات را دربرمی‌گیرد. بالاخره در پایین‌ترین سطح فنون و راهکارهای آموزشی قرار دارند که آموزش زبان را در عمل در راستای طرح برنامه آموزشی و رویکرد نظری آن قرار می‌دهند. در تاریخچه آموزش زبان، روش‌های گوناگونی پا به عرصه ظهور نهاده و در دوره‌های تاریخی خاص به روش غالب تبدیل شده‌اند. کهن‌ترین آن‌ها روش دستور و ترجمه^۲ است که در پایان قرن نوزدهم با روش مستقیم^۳ و سپس با روش شنیداری گفتاری^۴ در دهه شصت میلادی جایگزین شد. روش‌های انسان‌مدار^۵ از جمله روش یادگیری مشاوره‌ای^۶، روش تلقینی^۷ و روش خاموش^۸ از دهه هفتاد به بعد ظاهر شدند. ابداع روش ارتباطی را می‌توان به نوعی نقطه پایان روش به‌عنوان عنصر اصلی در برنامه‌های زبان‌آموزی به حساب آورد چراکه برخلاف روش‌های گذشته که به شکل بسته کامل ارائه می‌شدند روش ارتباطی به ارائه چارچوبی نظری بسنده می‌کند که در داخل آن می‌توان بر اساس مقتضیات بافت آموزشی برنامه آموزشی را طراحی و اجرا نمود.

دوره دوم را می‌توان دوره توجه به محتوای آموزش نامید. ویلکینز (۱۹۷۶) با ایجاد تمایز بین برنامه‌های آموزشی با سرفصل محتوای ترکیبی^۹ و سرفصل محتوای تحلیلی^{۱۰} به این نکته مهم اشاره کرد که در برنامه‌های نوع اول محتوای برنامه آموزشی به دانش زبانی در خصوص نظام‌های صوتی، واژگانی و نحوی محدود می‌شود. فرض بر آن است که اگر اجزای زبانی به شکل مجزا ارائه شوند، ذهن زبان‌آموز می‌تواند با تلفیق آن‌ها کلیت زبان را بیافریند. برعکس در برنامه‌های نوع دوم کلیت زبان چیزی فراتر از اجزای صوری تشکیل‌دهنده آن تصور می‌شود بطوریکه شکل‌گیری آن با ارائه اجزا متصور نیست. زبان آموزان باید در معرض کلیت زبان قرار گیرند تا ذهنشان بتواند با تجزیه آن زمینه

^۱. دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

^۲ Grammar Translation

^۳ Direct Method

^۴ Audiolingual Method

^۵ Humanistic

^۶ counseling Learning

^۷ Suggestopedia

^۸ Silent Way

^۹ Synthetic

^{۱۰} Analytic

فراگیری اجزا را فراهم کند. ویلکینز با این استدلال که برنامه‌های نوع دوم با اصول زبان‌آموزی و ماهیت زبان قرابت بیشتری دارند سرفصل محتوای معنایی کنشی^۱ را معرفی کرد. در فاصله سال‌های ۱۹۸۹ تا ۱۹۹۶، در راستای این پیشنهاد تلاش‌هایی در جهت تهیه سرفصل محتوای زبان‌آموزی در اتحادیه اروپا شکل گرفت (ون اک، ۱۹۷۷؛ ون اک و تریم، ۱۹۹۱؛ ۱۹۹۷) که درنهایت به سطوح شش‌گانه توانش زبان خارجی در چارچوب مشترک زبانی اتحادیه اروپا^۲ انجامید. سطوح توانشی تعریف‌شده فوق در حال حاضر مبنایی برای برنامه‌های زبان‌آموزی در این اتحادیه و در بسیاری نقاط جهان محسوب می‌شود.

دوره سوم با برنامه‌ریزی درسی زبان خارجی متمایز می‌شود که در آن گفتمان مطالعات برنامه درسی محور تولید برنامه‌های آموزش زبان قرار گرفته است (جانسن، ۱۹۸۹؛ مارکی، ۱۹۹۷؛ براون، ۱۹۹۵؛ ریچاردز، ۲۰۰۱). در این دوره، علاوه بر روش و محتوا، سایر اجزای تأثیرگذار بر برنامه درسی نیز مورد بررسی قرار می‌گیرند. به‌عنوان مثال یکی از عوامل تأثیرگذار تمرکزگرایی در برنامه‌ریزی درسی است که می‌تواند کارآیی آموزش را کاهش دهد. برنامه‌ریزی درسی مدرسه محور^۳ (اسکیل بک، ۲۰۰۵) به‌عنوان پاسخی به این مشکل پیشنهاد شده که در آن معلم به‌عنوان مهم‌ترین عنصر برنامه درسی در برنامه‌ریزی نقش کلیدی دارد. در برنامه درسی زبان، به رویکرد نیز به‌عنوان عاملی تأثیرگذار توجه شده است. رویکرد آموزش محتوا محور^۴ برخلاف رویکردهای سنتی بر آموزش محتوای برگرفته از دروس آکادمیک مبتنی است. با توجه به اینکه محتوای انتخاب‌شده موردنیاز زبان آموزان است برای درک و یادگیری آن توجه به معنی افزایش می‌یابد و در نتیجه زبان به شکلی معنی‌دار آموخته می‌شود. عامل دیگر در برنامه‌ریزی درسی زبان، فناوری اطلاعات و ارتباطات^۵ است که با توجه به گستردگی و قابلیت‌های فراوان آن در زبان‌آموزی به حیطه‌های آموزشی پژوهشی تحت عنوان یادگیری زبان با استفاده از رایانه^۶ تبدیل شده است.

برنامه‌ریزی درسی زبان خارجی در ایران

با آشنایی ایرانیان با تعلیم و تربیت نوین اروپا، زبان‌های خارجی برای اولین بار در ایران در برنامه درسی مدارس مرسلین تبشیری در اوایل قرن نوزدهم ظاهر شدند. درعین حال تأسیس دارالفنون به‌عنوان اولین موسسه آموزشی به سبک اروپایی در سال ۱۲۳۰ش توسط امیرکبیر را می‌توانیم سرآغاز ورود زبان‌های خارجی به برنامه درسی در نظر بگیریم.

اقتباس از برنامه‌های درسی اروپایی

هدایی (۱۳۸۷) نخستین برنامه درسی دوره متوسطه تحت عنوان دستور تعلیمات متوسطه را که توسط شورای عالی معارف تدوین شده بود الهام گرفته از برنامه درسی دارالفنون و مدرسه علمیه به‌عنوان اولین دبیرستان ایران (معمدی، ۱۳۷۸) می‌داند. با تدوین سند دستور تعلیمات متوسطه، آموزش در این دوره تحصیلی با استناد به برنامه درسی با الگویی تهیه‌شده در ایران شکل گرفت و شورا در طول ۱۷ سال فعالیت خود ۱۴ برنامه را تولید یا حکم‌واصلاح کرد.

^۱ Functional-Notional Syllabus

^۲ CEFR

^۳ School-based Curriculum Development

^۴ Content-Based Instruction

^۵ ICT

^۶ Computer-Assisted Language Learning (CALL)

نتایج بررسی نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی که عمدتاً توسط دانش‌آموختگان دارالفنون تحت تأثیر دروس اروپایی در این دوره تاریخی تولید شدند با آزمون‌وخطا و گرفتن بازخورد از حوزه اجرایی به ثبات نسبی رسیده و الگویی را برای آموزش متوسطه ایجاد کردند که کمابیش در دهه‌های بعد نیز ادامه یافت.

با مقایسه سرفصل برنامه زبان‌های خارجی در دستور تعلیمات متوسطه ۱۲۹۳ ش با دستور اصلاح‌شده سال ۱۳۱۰ و برنامه تحصیلات دوره کامل متوسطه مصوب ۱۳۱۷ شورا که در گزارش‌های هدایی آمده به نکات جالبی می‌توانیم اشاره کنیم که ما را در درک سیر رخدادهای برنامه درسی زبان‌های خارجی در دهه‌های بعد یاری خواهد کرد. در دستور تعلیمات متوسطه سال ۱۲۹۳ ش ذیل عنوان السنه خارجه به زبان‌های فرانسه، آلمانی، انگلیسی و روسی اشاره شده و عبارت «با تأکید بر زبان فرانسه» نیز افزوده شده است. به این ترتیب زبان غالب در برنامه درسی زبان فرانسه معرفی شده است. سرفصل درس با اصول روش دستور ترجمه که بر حفظ کردن و تجزیه تحلیل نحوی مبتنی است هماهنگی دارد.

برنامه اصلاح‌شده سال ۱۳۱۰ ش تغییری کیفی را در سرفصل نشان می‌دهد که به نظر می‌رسد متأثر از ایده‌ها و اصول «نهضت اصلاحات»^۱ در امریکا و «آموزش زبان در موقعیت»^۲ در انگلستان در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم است. در برنامه درسی سال ۱۳۱۰ ش آثار این دو رویکرد را می‌توان در موارد ذیل به خوبی مشاهده کرد: تأکید بر زبان شفاهی و جنبه‌های روشی تعامل شفاهی در کلاس، مقدم بودن گفتار بر نوشتار، تأکید بر معنی بااهمیت یافتن واژگان حول موضوعات روزمره و تأکید بر بافت زبانی در دسترس. گرچه چرخش در رویکرد بااهمیت جلوه می‌کند در عین حال نباید از این نکته غافل شد که در مقدمه و سرفصل محتوا به بیان اصول و تا حدودی روش بسنده شده و محتوا نیز به بخش شفاهی محدود شده است. به بیان دیگر تأثیرپذیری در سطح باقیمانده و جوانب مهم محتوایی و روشی مغفول مانده است.

در برنامه سال ۱۳۱۷ ش، سرفصل درس زبان خارجه با تغییراتی همراه شده که نشان می‌دهد در اجرای برنامه احتمالاً بعضی از جوانب مغفول مانده در برنامه ۱۳۱۰ ش مورد توجه برنامه ریزان قرار گرفته و سعی شده است در نسخه ۱۳۱۷ ش به آن‌ها پرداخته شود. آنچه در این برنامه در مقایسه با برنامه قبل قابل توجه است، اضافه شدن مهارت خواندن و نگارش و پررنگ شدن نقش ساختار زبان در تولید زبان گفتار و نوشتار است که در برنامه گذشته مغفول مانده بود. در روش تدریس نیز به یکی از اصول روش شنیداری گفتاری^۳ که به دنبال نهضت اصلاحات در امریکا متداول شد اشاره شده است. این اصل کسب عادت‌های زبانی یا به زبان برنامه «معتاد شدن به سخن گفتن» از طریق تمرین و تکرار است. در چنین سرفصل محتوا نیز تغییر مهم توجه به اصل حرکت از محیط زبانی بلا واسطه و نزدیک به محیط‌های زبانی دورتر و باواسطه است. در این برنامه به کتاب درسی اشاره نشده ولی از قرائن می‌توان نتیجه گرفت که احتمالاً مواد آموزشی مورد استفاده در اروپا بر اساس روش مستقیم در مدارس استفاده می‌شده است.

یکی از دوره‌های مصوب شورای عالی معارف که توسط هدایی (۱۳۷۸: ۸۲) گزارش شده برنامه تدریس زبان انگلیسی در دوره اول متوسطه تیرماه ۱۳۱۶ ش است. بر این اساس می‌توانیم نتیجه بگیریم که تدریس زبان انگلیسی با برنامه

^۱ Reform Movement

^۲ Situational Language Teaching

^۳ Audio-lingual Method

مصوب نخستین بار در این سال در مدارس آغاز شده است. از این تاریخ تا سال ۱۳۴۲ که جهان‌شاه صالح در سمت ریاست دانشگاه تهران تلاش کرد نظام آموزش آمریکایی را جایگزین نظام آموزش فرانسوی در آموزش عالی کند، زبان فرانسه به تدریج جای خود را به زبان انگلیسی داد. در فاصله بین ۱۳۱۶ش و سال ۱۳۵۰ش که نظام جدید متوسطه عملاً آغاز شد نگارنده در منابع موجود به برنامه درسی جدیدی برخورد نکرده و لذا می‌توان چنین تصور کرد که برنامه درسی ثابت مانده و تحول در منابع آموزشی منعکس شده است. کتاب‌های درسی مورد استفاده در آستانه اجرایی شدن نظام جدید آموزش متوسطه در سال ۱۳۵۰ش مجموعه‌ای تحت عنوان «دوره آموزشی روش مستقیم»^۱ بود که با برنامه درسی سال ۱۳۱۶ش همخوانی داشت.

شکل‌گیری برنامه درسی

آموزش زبان انگلیسی در دهه‌های ۳۰ و ۴۰ قرن حاضر از گره خوردن سیاست‌های داخلی و بین‌المللی ایران با منافع کشورهای غربی به‌ویژه آمریکا و بریتانیا بعد از جنگ جهانی دوم تأثیر پذیرفت. جریس استرین^۲ (۱۹۷۱)، هماهنگ‌کننده تولید مجموعه کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی متوسطه تحت عنوان انگلیسی سطح‌بندی شده^۳، به نقش آمریکا در ارتقا آموزش زبان انگلیسی در ایران اشاره می‌کند که با تأسیس انجمن ایران و آمریکا در سال ۱۳۲۹ش آغاز شد. او در ادامه به طرح فولبرایت و همچنین تشکیل سپاه صلح اشاره می‌کند که بر اساس آن دولت آمریکا به مدت تقریباً یک دهه از سال ۱۳۲۹ش تا ۱۳۳۸ش در دوره متوسطه به آموزش‌های کوتاه‌مدت دبیران زبان انگلیسی در زمینه ارتقا مهارت‌های زبانی و روش تدریس در آمریکا و ایران اقدام کرد. علاوه بر آن او به فعالیت‌های موازی مرکز فرهنگی بریتانیا نیز در جهت آموزش دبیران در بریتانیا و ایران و تشکیل مدارس تابستانی برای آموزش دبیران در مراکز استان‌ها اشاره می‌کند. استرین، با برشمردن چند عامل از جمله کمبود دبیران واجد شرایط تدریس، کلاس‌های پرجمعیت و همچنین به‌روز نبودن مواد آموزشی، کمبود امکانات، و عدم احساس نیاز به زبان انگلیسی در نزد دانش‌آموزان در آینده قابل پیش‌بینی نتایج زبان‌آموزی را در دو دهه مورد بحث ضعیف و متوسط ارزیابی می‌کند.

در فاصله سال‌های ۱۳۵۰ تا ۱۳۵۷ چند عامل از جمله احساس نیاز به کاربرد زبان انگلیسی در آموزش عالی، آغاز سیاست استفاده از زبان انگلیسی به‌عنوان زبان آموزش در دانشگاه شیراز در سال ۱۳۴۱، افزایش نیاز به زبان انگلیسی در بعضی از مشاغل به دلیل حضور مشاوران خارجی در تغییر وضعیت زبان انگلیسی دخیل بودند. در راستای تغییر وضعیت مورد اشاره، ایجاد مراکز تربیت‌معلم دوساله و تأسیس دوره‌های کارشناسی زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها و مدارس عالی و همچنین تأسیس دوره کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه تهران باعث شد تعداد دبیران متخصص در دوره متوسطه کمی افزایش یابد. در دوره متوسطه نیز با آغاز اجرای نظام جدید متوسطه آموزش دبیران دوره راهنمایی در حین اجرای نظام جدید مورد توجه قرار گرفت.

^۱ A Direct Method Course (E. V. Getenby)

^۲ Jeris E. Strain

^۳ Graded English

هویت‌یابی برنامه درسی

در دهه اول پس از پیروزی انقلاب اسلامی، سیستم ۳-۴-۵ (ابتدایی، راهنمایی، دبیرستان) تا سال ۱۳۷۰ که اولین تغییرات در نظام آموزش متوسطه شکل گرفت ادامه یافت. درس زبان خارجی در سال‌های اولیه پس از انقلاب از برنامه درسی سال اول دوره راهنمایی حذف شد ولی مجدداً پس از چند سال به برنامه بازگشت. تغییر در کتاب‌های درسی از سال ۱۳۶۱ آغاز شد. در این سال شورای برنامه‌ریزی گروه زبان‌های خارجی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی تدوین مجموعه «مسیر درست برای یادگیری زبان انگلیسی»^۱ را آغاز کرد که تا سال ۱۳۶۷ بطول انجامید. با آغاز تغییر نظام متوسطه، با تغییر در نحوه ارائه و ساعات تدریس هفتگی و همچنین تغییر در اهداف، به‌ویژه در دوره پیش‌دانشگاهی، بازتألیف کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره دبیرستان در سال ۱۳۷۰ آغاز و در سال ۱۳۷۴ کامل شد.

در این دوره نیز سیاست ایجاد تحول از طریق نوآوری در کتاب‌های درسی که در سه دهه منتهی به انقلاب اسلامی دنبال می‌شد ادامه یافت. مجموعه کتاب‌های «انگلیسی سطح‌بندی شده» که در دهه‌های ۴۰ و ۵۰ قرن حاضر در دوره متوسطه مورد استفاده قرار می‌گرفت در سال‌های نخست دهه اول بعد از انقلاب اسلامی نیز با تغییرات جزئی در دوره راهنمایی و دبیرستان تدریس می‌شد. این مجموعه با اصول نهضت اصلاحات و آموزش زبان در موقعیت که در رویکرد برنامه درسی مصوب ۱۳۱۶ ش مورد تأکید قرار گرفته بود هماهنگی داشت. مجموعه «مسیر درست یادگیری زبان انگلیسی» که بعد از انقلاب اسلامی تألیف شد نیز بدون سند برنامه درسی با نظارت دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی در گروه زبان‌های خارجی این دفتر تألیف شد. کتاب‌های زبان انگلیسی دوره راهنمایی این مجموعه با رویکرد شنیداری گفتاری که به دنبال نهضت اصلاحات و روش مستقیم در دهه ۶۰ میلادی شکل گرفت تألیف شد. کتاب‌های دوره دبیرستان و همچنین دوره پیش‌دانشگاهی این مجموعه از رویکرد شنیداری گفتاری فاصله گرفته و به رویکرد خوانداری^۲ و آموزش زبان در موقعیت^۳ نزدیک شدند.

نقش آفرینی برنامه درسی

هم‌زمان با تولید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب سال ۱۳۹۰ و برنامه درسی ملی مصوب ۱۳۹۱، اولین گام در تولید سند راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی در سال ۱۳۸۴ ش در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی برداشته شد. در این سال با تشکیل کمیته‌ای متشکل از کارشناسان و متخصصان آموزش زبان‌های خارجی کار تدوین راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی آغاز گردید. سند مزبور در اردیبهشت‌ماه سال ۱۳۸۹ ش وارد مرحله اعتباربخشی شد (عنانی سراب، ۸۹). رویکرد راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی که در بالا ذکر شد، رویکرد ارتباطی^۴ است که در دهه‌های ۷۰ و ۸۰ میلادی شکل گرفت. در مرحله اول اعتباربخشی به راهنمای برنامه درسی، رویکرد ارتباطی مورد نقد قرار گرفت و پیشنهاد شد بجای رویکرد ارتباطی از عبارت «رویکرد ارتباطی فعال و خود باورانه» استفاده شود تا زبان‌آموزی با جهت‌گیری فرهنگی-تربیتی نظام آموزشی هماهنگ شود. در تولید مواد آموزشی

^۱ Right Path to English

^۲ Reading Method

^۳ Situational Language Teaching

^۴ Communicative Language Teaching (CLT)

بر اساس برنامه درسی ملی و راهنمای برنامه درسی، برای نخستین بار کتاب درسی در قالب بسته آموزشی تدوین شد. مجموعه بسته‌های آموزشی تحت عنوان Prospect در دوره اول متوسطه و Vision در دوره دوم متوسطه در فاصله ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۷ کامل شده و در حال حاضر در دوره متوسطه مورداستفاده قرار می‌گیرند.

با تصویب برنامه درسی ملی و به دنبال آن تدوین راهنمای برنامه درسی دروس مختلف دوره متوسطه با تکیه بر شایستگی‌های مورد انتظار که می‌توان آن‌ها را خروجی‌های نظام تعلیم و تربیت در نظر گرفت راه برای اعمال سیاست‌های آموزشی هموار شده است. به نظر می‌رسد، تغییر رویکرد از اصالت دادن به محتوای آموزش و کتاب محوری به اهداف آموزشی می‌تواند زمینه را برای عملیاتی کردن سیاست‌های آموزشی فراهم کند. با توجه به اینکه عملیاتی کردن کلیه زیر نظام‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به زمان نیاز دارد، قضاوت در مورد میزان موفقیت تغییرات ایجاد شده در برنامه درسی زبان‌های خارجی دوره متوسطه در زمان نگارش این متن امکان‌پذیر نیست. در عین حال در مورد نتایج زبان‌آموزی قبل از تغییرات برنامه بر اساس سند برنامه درسی ملی نظر غالب این است که فارغ‌التحصیلان دبیرستان از توانش کاربردی زبان به اندازه کافی برخوردار نیستند. دلیل عمده این امر آن است که نمره در آزمون‌های داخلی و کنکور به معیار موفقیت در پایه‌ها و ورود به آموزش عالی تبدیل شده است. این امر در سوق دادن مدرسان زبان به استفاده از روش‌های سنتی برای آماده کردن زبان آموزان برای موفقیت در آزمون مؤثر بوده است. علاوه بر این عامل، نامناسب بودن مواد آموزشی، کمبود ساعات آموزشی و همچنین عدم کفایت توانش زبانی مدرسان در کاربرد روش‌های فعال برای کاربردی کردن آموزش زبان نیز در کیفیت زبان‌آموزی نقش دارند.

چالش‌های برنامه درسی زبان خارجی

چالش عمده پیش روی برنامه ریزان درسی زبان انگلیسی تغییر در جایگاه آن از زبان خارجی به زبان واسطه است که باعث شده بین زبان انگلیسی در برنامه درسی با زبان انگلیسی در دنیای واقعی فاصله ایجاد شود. برنامه ریزان در آینده به‌ناچار باید این فاصله را کاهش دهند چراکه زبان آموزان به‌طور فزاینده‌ای ناکارآمدی آموزش‌ها را در برطرف کردن نیازهایشان در دنیای واقعی احساس خواهند کرد. در این راستا هماهنگ کردن اهداف برنامه درسی زبان انگلیسی با نقش‌آزایی آن در تعاملات بین‌المللی نیازمند چرخشی بنیادی در طراحی و اجرای برنامه درسی است. مسئله فرهنگ در آموزش زبان نیز، علیرغم اهمیت آن در کسب توانش ارتباطی، تاکنون پاسخی درخور دریافت نکرده است. کسب توانش بین فرهنگی به‌عنوان یکی از اهداف عمده آموزش زبان در برنامه درسی بسیاری از کشورها ایجاد می‌کند این مقوله در برنامه درسی زبان خارجی کشورمان نیز مورد توجه ویژه قرار گیرد. سن شروع زبان‌آموزی نیز در سطح جامعه به مسئله‌ای بحث‌انگیز تبدیل شده است. گرچه زبان‌آموزی در برنامه درسی در دوره متوسطه آغاز می‌شود، سن شروع زبان‌آموزی در آموزشگاه‌های خصوصی و همچنین بعضی از مدارس ابتدایی غیرانتفاعی به سنین کودکی کاهش یافته است. این دوگانگی از یک‌سو و بحث‌های نظری مربوط به ارتباط کارآمدی آموزش زبان به سن شروع زبان‌آموزی و همچنین روند رو به افزایش شروع زبان‌آموزی در دوره ابتدایی در سطح جهانی لزوم پرداختن به این مقوله را گوشزد می‌کند. علاوه بر سن شروع زبان‌آموزی، تعداد ساعات اختصاص یافته به آن در هفته نیز با مطرح شدن توانش ارتباطی به‌عنوان هدف اصلی آموزش زبان اهمیت یافته است. محدودیت ساعات آموزش در برنامه درسی، ایجاد می‌کند چگونگی مرتبط ساختن آموزش‌های کلاسی با فرصت‌های خودآموزی در خارج از کلاس در طراحی و اجرای برنامه درسی به بحث گذاشته شود. آموزش‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت معلمان زبان، همواره با چالش همراه بوده

چراکه در عمل توانش زبانی و توانش تدریس آن‌ها مورد سؤال قرار گرفته است. یکی از دلایل این امر غالب بودن بخش نظری برنامه‌های تربیت‌معلم بر بخش کاربردی و عملی آن است. هنوز هم کارورزی به دلیل فقدان ارتباط ارگانیک مدارس با مراکز تربیت‌معلم در گذشته و شعب دانشگاه فرهنگیان در حال حاضر با مشکل مواجه است. آموزش‌های ضمن خدمت نیز که باید باهدف ایجاد موازنه بین نظر و عمل بر نیازهای آموزشی معلمان تأکید کنند بدون توجه دقیق به نیازها به‌طور غیر منسجم و پراکنده ارائه می‌شوند. اصلاح ساختار تربیت‌معلم برای غلبه بر مشکلات کنونی ضروری به نظر می‌رسد.

منابع فارسی

عنانی سراب، محمدرضا (۱۳۸۹). راهنمای برنامه درسی زبان‌های خارجی دوره متوسطه: فرصت‌ها و چالش‌های تولید و اجرای برنامه. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۵.

معمودی، اسفندیار (۱۳۸۲). کتاب‌های درسی در ایران از تأسیس دارالفنون تا انقلاب اسلامی ۱۳۵۷-۱۳۳۰. تاریخ معاصر، شماره ۲۷.

هدایی، محمد (۱۳۸۷). بیست سال آزمون و جستن: نگاهی به برنامه‌های درسی دوره متوسطه عمومی در دو دهه نخست قرن حاضر. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۹۸.

منابع انگلیسی

Clark, J. L. (۱۹۸۷). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Johnson, R. K. (۱۹۸۹). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Markee N. (۱۹۹۷). *Managing Curricular Innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (۲۰۰۱). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (۱۹۸۲). Method: Approach, Design, and Procedure, *TESOL Quarterly*, ۱۶(۲), ۱۵۳-۱۶۸.

Skilbeck M. (۲۰۰۵) School-Based Curriculum Development. In: Lieberman A. (eds.) *The Roots of educational change*. Springer, Dordrecht.

Strain, J. E. (۱۹۷۱). English language instruction in Iran. *English Record*, ۲۱(۴).

van Ek, J. A. (۱۹۷۷). *Threshold Level for Modern Language Levels in Schools*. London: Longman.

van Ek, J. A. & Trim, J. (1991). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.

van Ek, J. A. & Trim, J. (1997). *Vantage Level*. Strasbourg: Council of Europe.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford, Oxford University Press.

