



Nizami's References in Composing the Poem of Khosrow and Shirin (Based on the Existing Historical Texts and Evidence)

Mohammad Faghiri¹

1- Farhangiyān university

ARTICLE INFO	ABSTRACT
Article type: Research Article Received: 2024/07/12 Accepted: 2024/03/03 pp: 43- 60 Keywords: Nizami Ganjavi; Khosrow and Shirin; Pahlavi literature; Shahnameh, Vis and Rāmin;	Khosrow and Shirin, a song by Nizami Ganjavi, is one of the most famous and influential stories in Persian lyrical literature. Despite its great popularity, the source of this poem is ambiguous. The purpose of this research is to identify and introduce the sources of Nizami in composing the poetry of Khosrow and Shirin. In this article, the opinion of Nizami about the truth of the story has been expressed in descriptive-analytical way and according to the available historical texts and evidence and the analysis of the opinions presented, what was found about the sources of Nizami in the writings of Khosrow and Shirin has been analyzed and the final result has been announced according to the rhythm, form and history of the poem in Pahlavi literature. Regarding the sources of the story of Khosrow and Shirin, researchers have followed two opinions. A group considered it an imitation of Khosrow and Shirin, as mentioned in Ferdowsi's Shahnameh, while others considered it an imitation of Vis and Rāmin. The findings indicate that this story has a Pahlavi origin and was created by the surviving Parthians during the Sassanid era, which was on the tongues in Aran and Barde region and Nizami, while knowing the Pahlavi language, had the poem in mind as it was common in popular literature and in the Burda, and refined it until it reached us as it exists. If anything contrary to historical truth is observed in the poem, it is the responsibility of the creators and narrators of the story.
QR Code	Citation: Faghiri, ♦. (2024). Theorizing and modeling for Teaching Persian Language (AZFA): A Qualitative Research Approach. Interdisciplinary Studies of Persian Language and Literature, 1(3), 43-60. doi: 10.30466/jispll.2025.55612.1008  © The Author(s). Publisher: Urmia University. DOI: 10.30466/JISPLL.2025.55612.1008 DOR: JISPLL-2410-1008 (R1)

¹ Corresponding author: Author Name, Email: Mohammadfaghiri52@gmail.com, Tell: +9809127339920



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

محمد فقیری^۱

۱- استادیار دانشگاه فرهنگیان

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۱۲ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۰۳ صص: ۴۳-۶۰ واژگان کلیدی: نظریه‌پردازی، مدل‌سازی، آزفا، روایت‌پژوهی، نظریه داده‌بنیاد.	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. جامعه 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 پیشینه آزفا در مراکز مختلف مورد بررسی و مقایسه قرار می‌گیرد. دامنه پژوهش شامل الگوها، روش‌ها و مهارت‌های تدریس، ارزشیابی، سنجش و آزمون‌سازی، 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 نظریه داده‌بنیاد غربال‌گری می‌شود. سپس نظریه متناسب با رویکرد قیاسی استقرائی 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 ارائه کند. نوآوری این پژوهش در آن است که می‌تواند مبنایی برای تدریس و آزمون‌سازی آزفا و طراحی و تدوین کتاب‌های درسی آن گردد.

استناد: محمد. (۱۴۰۳). نظریه‌پردازی و مدل‌سازی برای آموزش زبان فارسی (آزفا): با رویکرد پژوهش

کیفی. *مطالعات میان رشته‌ای زبان و ادبیات فارسی*: 1(3), 43-60. doi:

10.30466/jispll.2025.55612.1008

ناشر: دانشگاه ارومیه.



QR Code

DOI: 10.30466/JISPLL.2025.55612.1008

DOR: JISPLL-2410-1008 (R1)

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. مسئله عمده آموزش زبان فارسی به غیر فارسی نبودن برنامه 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 برنامه 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 برنامه 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 مرحله 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 نظریه 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 نظریه 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 می‌آورد، 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 نظریه 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. یافته‌های 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 زمینه 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 استقرایی آموزش آزفا
۴. توصیف الگوهای طراحی آموزشی آزفا
۵. توصیف الگوها و روش‌های تدریس آزفا
۶. ترسیم وضعیت مطلوب آموزش آزفا
۷. ترسیم الگوی ارزشیابی و نوع آزمون برای مهارت‌های چهارگانه 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 آفا کدام است؟
۴. الگوهای طراحی آموزشی مطلوب آفا کدام است؟
۵. الگوی ترکیبی برای آموزش آفا مناسب‌تر است یا الگوی غیرترکیبی؟
۶. فهرست نقشه موضوعی مطلوب مهارت‌های چهارگانه شامل چه عناوینی است؟
۷. الگوی مطلوب ارزشیابی و نوع آزمون مهارت‌های چهارگانه کدام است؟
۸. مدل آموزش آموزش آفا به غیرفارسی‌زبانان چه ویژگی‌هایی دارد؟

۱-۱- پیشینه 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 نقطه شروع واقعیت است، دیدگاه ما را نسبت به واقعیت ساده می‌کند و آن را شفاف، عینی و ملموس می‌سازد. (پامالاجی 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 نظریه داده‌بنیاد^۱ استوار استفاده می‌شود. این نظریه روشی پژوهشی استقرائی در علوم اجتماعی است که توسط دو جامعه‌شناس آمریکایی، بارنی گلیسر^۲ و اشتراوس^۳ 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 معادل‌های دیگری نیز در فارسی استفاده شده است مانند نظریه مبتنی بر داده‌ها، نظریه بنیادی، نظریه مفهوم‌سازی، نظریه برخاسته از داده و رویش نظریه» (دانایی فرد و دیگران، ۱۳۸۶: ۷۲-۷۴).

این نظریه دارای دیدگاه‌های نظام‌مندی^۴ است که توسط اشتراوس و کوربین (۱۹۹۰-۱۹۹۸) ارائه شده؛ دیدگاه سازه‌گرایی^۵ یا تفسیری^۶ که توسط چارمز^۷ (۲۰۰۵-۲۰۰۶) گسترش یافته و دیدگاه ظاهرشونده یا برآینده^۸ که مربوط به گلیسر (۱۹۹۲) است. در دیدگاه اشتراوس و کوربین یک مقوله 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،

^۱ - Grounded theory

^۲ - Barni Glaser

^۳ - Strauss

^۴ - Systematic

^۵ - Constructivist

^۶ - Interpretive

^۷ - Charms

^۸ - Emergent

احساسات، باورها، ارزش ها و ایدئولوژی های افراد توجه دارد تا روش پژوهش، هرچند روش های گردآوری اطلاعات، کدگذاری، یادداشت برداری و نمونه گیری نظری را نیز مورد توجه قرار می دهد. در این دیدگاه نقش پژوهشگر محدود نمی شود؛ در مورد داده ها می پرسد، در مورد مقوله ها تصمیم گیری می کند و ارزش های شخصی، تجربیات و اولویت ها را گسترش می دهد. هر نتیجه ای در نظر وی غیر قطعی، ناکامل و در حد پیشنهاد است. دیدگاه تفسیری از عناصری مانند انعطاف پذیری و ساختار منعطف برخوردار است که آن را جذاب می کند. (همان: ۷۲-۷۶)

در نظریه داده بنیاد نظریه و گردآوری داده ها به موازات هم حرکت می کنند و مکمل هم هستند. داده ها از مشاهدات، خاطرات، گفت و شنودها، مصاحبه ها، اسناد، تأملات شخصی پژوهشگر و... به طور ارادی، هم زمان و زنجیروار توسط پژوهشگر انجام گرفته، کدگذاری و تحلیل می گردد. نمونه گیری در آن از ویژگی انباشتی برخوردار است که باید تا مرحله اشباع^۱ نمونه گیری از افراد، مکان ها و شرایطی که بیشترین فرصت را برای گردآوری داده ها فراهم می کند، ادامه یابد. همچنین نمونه گیری محوری بعد از نمونه گیری نخستین برای مرتبط کردن مقولات و خرده مقولات صورت می گیرد و بعد از آن نمونه گیری گزینشی برای تأیید خط اصلی داستان و تحکیم روابط بین مقوله ها ادامه می یابد. (حسینقلی زاده، ۱۳۸۹: ۲۶۶-۲۶۷) نوع دیگر نمونه گیری متمایز^۲ است که پژوهشگر نمونه های دیگری را مورد تحلیل قرار می دهد تا دریابد که آیا همان نتایج قبلی به دست می آید.

۱-۳- مبانی روش شناختی پژوهش

در این پژوهش، داده ها از طریق ابزارهای غیر ساختارمند مانند روایت و گزارش آزاد، نیمه ساختارمند مانند انواع پرسش نامه و نظرنامه و ساختارمند مانند انواع سیاهه (Checklist) به دست می آید. روایت های آزاد توسط روش داده بنیاد تحلیل گردیده و مراحل مختلف کدگذاری را طی می کند تا نظریه نهایی از آن استخراج گردد. برخی متغیرهای بالقوه ابزارهای نیمه ساختارمند و ساختارمند نیز از متغیرهای بارز روایت های آزاد استخراج می گردد تا تبیین نظریه مستحکم تر گردد. روایت ها و گزارش های آزاد نیز از طریق روایت-پژوهی^۳ به دست می آید. در پایان با رویکرد پدیدارشناسی^۴ دیدگاه ها، رویکردها و افق های گوناگون در حوزه آموزش زبان فارسی با یکدیگر مقایسه شده و وجوه متشابه، متفاوت و متمایز آنها ارایه می گردد که ایجاد برنامه ریزی هماهنگ را ممکن می سازد. روایت پژوهی یکی از روش های تحلیل کیفی^۵ است که در تحلیل یک متن یا گفتمان یا تحلیل داستان ها و لایه های زندگی شخصی افراد و گزارش هایی که توسط آنها نقل می شود، به کار می رود. پژوهش روایی برای تحقیق هایی مناسب است که هدف تحلیل داستان ها، روایت ها، نامه ها، خاطرات و تجربیات فقط شخصی باشد و پژوهشگر بعد از تحلیل بتواند به روایت شخص از مسئله مورد نظر دست یابد. در روایت های آزاد این تحقیق نیز هدف دست یافتن به تجربیات شخصی مغفول مدرسان و مراکز آزفا است که حاوی روش ها، 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 شیوه های آموزش آن را نیز برای مراکز برنامه ریزی زبان فارسی روشن سازد.

پدیدارشناسی معنی و مفهوم افراد زیادی را از یک پدیده با توجه به تجربیات زیسته^۶ و جهان زندگی^۷ آنها بررسی کرده و به توصیف وجوه مشترک مشارکت کنندگان در تجربه یک پدیده می پردازد. پدیدارشناسی به دنبال کشف حس مشترک و گرایش

^۱ - Saturation

^۲ - Discriminate sampling

^۳ - Narrative research

^۴ - Phenomenology

^۵ - Qualitative research

^۶ - Lived experiences

^۷ - Life world

طبیعی افراد است؛ اینکه از واقعیت‌های 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 آمده است. 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 مانده است؛ جهان زندگی که بدون اراده، مفهوم‌سازی و طبقه‌بندی شده و کلیشه و مسلم شده است. (امامی سیگارودی، ۱۳۹۱: ۵۷) پدیدارشناسی وجوه مشترک افراد را از یک پدیده بررسی می‌کند و تجربه‌های افراد را به ماهیت همگانی ۱ آن تقلیل می‌دهد. در این رویکرد، پژوهشگر به گردآوری داده‌ها از افرادی که پدیده را تجربه کرده‌اند پرداخته و توصیفی ترکیبی ۲ از ماهیت تجربه آنان به دست می‌دهد که شامل چستی ۳ و چگونگی ۴ آن است. (Creswell, 2007: 58).

کاربرد پدیدارشناسی در این پژوهش از نوع توصیفی است که در آن تجربیات زیسته متفاوت مدرسان و مراکز آموزش زبان فارسی که از طریق روایت‌پژوهی و کدگذاری در نظریه داده‌بنیاد به دست می‌آید، مورد مذاقه قرار می‌گیرد. ابتدا پژوهشگر داده‌ها را به جملات، نقل‌ها ۵ و گزاره‌های برجسته ۶ کاهش می‌دهد که مستاکاس این مرحله را افق‌پردازی ۷ می‌نامد. سپس وی آنها را ترکیب کرده و خوشه‌های معنایی ۸ می‌سازد و تبدیل به مضمون ۹ 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 همگون ۱۰ یا گوهر یا عصاره ۱۱ آن را بیان می‌کند؛ در واقع وی میان معناهای مختلف و معناهای تجربیات زیسته افراد میانجی‌گری ۱۲ می‌کند. (Creswell, 2007: 59-62)

۲- بحث و یافته‌های تحقیق

اصلی‌ترین فعالیت پژوهشگر در نظریه داده‌بنیاد، کدگذاری ۱۳ است. کدگذاری یعنی تشخیص، نامگذاری و برجسب‌زنی 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 مفهوم‌پردازی ۱۴، مقوله‌پردازی ۱۵ و مضمون‌پردازی ۱۶ صورت می‌گیرد. در نظریه داده‌بنیان سه نوع کدگذاری باز ۱۷، محوری ۱۸ و گزینشی ۱۹ صورت می‌گیرد که از تشخیص مفاهیم شروع می‌شود، با ترکیب زیرمقوله‌ها، مقوله‌ها و گزاره‌ها ادامه می‌یابد و با تدوین و تعمیم نظریه به پایان می‌رسد.

¹ - Universal essence

² - Composite description

³ - What

⁴ - How

⁵ - Quotes

⁶ - Significant statements

⁷ - Horizontalization

⁸ - Significant statements

⁹ - Theme

¹⁰ - Essential, invariant structure

¹¹ - Essence

¹² - Mediates

¹³ - Coding

¹⁴ - Conceptualization

¹⁵ - Categorization

¹⁶ - Thematization

¹⁷ - Open coding

¹⁸ - Axial coding

¹⁹ - Selective coding

کدگذاری باز فرآیندی است که در آن برجسب‌های مفهومی روی مفاهیم، معناها و ایده‌ها نهاده می‌شود و مشخصه‌ها، ویژگی‌ها و ابعاد داده‌ها کشف می‌شوند. پژوهشگر با توجه به نشانه‌های متن، مشخصه‌های معنایی واژه‌ها و مقایسه‌ی شباهت‌ها و تفاوت‌ها، کد مفهومی^۱ 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 بعدپردازی^۲ یعنی قرار دادن ویژگی‌ها در طول یک پیوستار. بعدپردازی هنگام ساختن و پرداختن مقوله‌ها صورت می‌گیرد. «شناسایی ویژگی‌ها و ابعاد و گسترش منظم آنها از اهمیت زیادی برخوردار است زیرا پایه‌ی ایجاد روابط بین مقوله‌ها و خرده مقوله‌ها و حتی اساس رابطه‌ی 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. اشتراک ویژگی‌هایی را برای مقوله‌ی محوری مطرح نموده است، از جمله اینکه باید پدیده هسته باشد و مقوله‌های دیگر را بتوان به آن مربوط کرد، باید تکرار شود و نشانه‌هایی 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 مرحله‌ی 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 مقوله‌ی 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 اشتراک می‌گویند پژوهشگر به موازات گردآوری اطلاعات به تحلیل پرداخته و با فرایند زیگزاگ^۳ به عقب و جلو می‌رود تا به بهترین وجه نظریه‌اش را گسترش دهد؛ این فرایند اخذ اطلاعات از داده‌ها و مقایسه‌ی آن با مقوله‌های برآینده روش مقایسه‌ی ای مداوم^۴ 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 مقوله‌ها و مضمون پردازی به پایان می‌رسد. (حسینقلی زاده، ۱۳۸۹: ۲۶۹) در این ارتباط، یادداشت‌نگاری که در همه‌ی مراحل کدگذاری استفاده می‌شود، ابزار مهمی در نظریه‌ی 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)

در کدگذاری گزینشی، پژوهشگر بعد از مرحله‌ی تقطیر^۵ به الگو (Model) دست می‌یابد و قضایا یا فرضیه‌هایی که مقوله‌ها را با مدل مربوط می‌کند، گسترش می‌دهد. اشتراک و کوربین مدل دیداری را یک گام جلوتر برده و ماتریس سببی^۶ 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)

1 - Conceptual code

2 - Dimentionalization

3 - Zigzag process

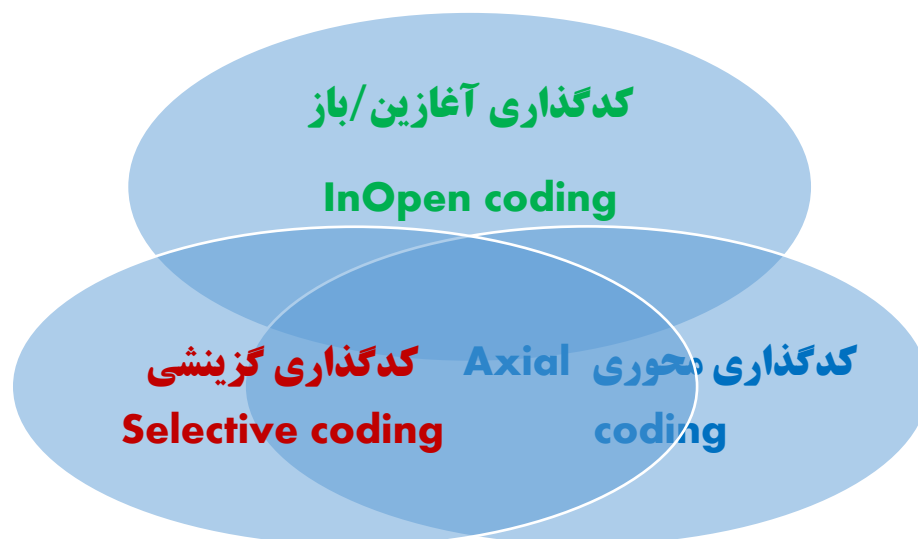
4 - Constant comparative method

5 - Distillation

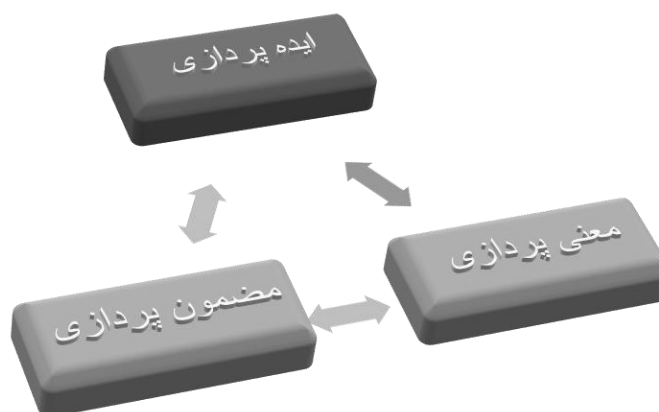
6 - Casual matrix

۲-۱- انواع کدگذاری و مراحل عملی آن

در ادامه، انواع کدگذاری و مولفه‌ها و مراحل آن معرفی می‌گردد. در کدگذاری، انواع کدهای زنده^۱، توده‌ای^۲، تکه‌ای^۳، توصیفی^۴، مفهومی^۵، مضمونی^۶ و روایی^۷ در تحلیل داده‌ها، برای دست یافتن به نظریه استفاده می‌شود. انواع کدگذاری:



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



کدگذاری محوری: مقوله‌پردازی، بعدپردازی، سازماندهی

(Axial coding: categorization, dimentionalization, organization)

^۱ - Vivo code

^۲ - Plump

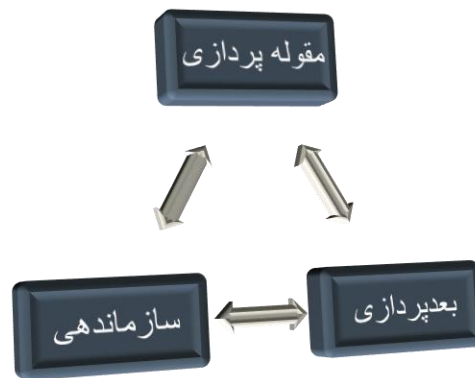
^۳ - Splitter

^۴ - Descriptive

^۵ - Conceptual

^۶ - Thematic

^۷ - Narrative



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^۱ یا همان کدهای نظری که به صورت یک فهرست و مانند نقشه راهنما عمل می کند در حالی که متغیرهای برجسته^۲ یا کدهای باز از طریق بررسی داده ها به شیوه قضاوت شمی به دست می آید. (Leech, 1983: 74-75) متغیرهای بالقوه شامل انواع کدهای روایی، موضوعات، مقوله ها و مفاهیمی اند که از پیش در پرسش نامه، نظرنامه، سیاهه و ... ثبت می گردند. متغیرهای بارز چنانچه ذکر گردید، از گزارش های آزاد به دست می آیند. دسته ای از متغیرها مربوط به برنامه درسی، طراحی آموزشی، الگوهای ارزشیابی، سنجش و آزمون سازی و روش ها و الگوهای تدریس اند که می توان آنها را به صورت پرسشنامه های ساختارمند و نیمه ساختارمند درآورد و در اختیار مدرسان و مراکز آموزش زبان فارسی قرار داد. روش دیگر این است که این متغیرها به صورت غیرساختارمند در قالب گزارش ها و روایت های آزاد از طریق تحلیل و کدگذاری تهیه گردد.

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

^۱ -Potential variables

^۲ - Prominent variables

در برنامه‌ریزی درسی به نیازسنجی^۱، تعیین محتوا^۲، تدوین محتوا^۳، مواد آموزشی، روش تدریس^۴ و ارزشیابی^۵ پرداخته می‌شود. پیاده‌سازی^۶ مدیریت^۷ و اجرای^۸ این پروژه مهم که از گام‌های اساسی برنام‌ریزی درسی 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 برنامه درسی^۹، شیوه 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 بالقوه برنامه آرفا را می‌توان چنین برشمرد:

بررسی موضوعی کتاب‌های درسی و مواد آموزشی آرفا

ترتیب و توالی ارائه مطالب و مواد آموزشی در کتاب‌های آرفا

انواع برنامه درسی آرفا

الگوهای برنامه درسی آرفا

تحلیل ویژگی‌های برنامه‌های مختلف درسی آرفا و کاربرد آنها

شیوه ترکیب و تفکیک مهارت‌های چهارگانه در برنامه آرفا

در برنامه درسی، مشخصه‌های محتوایی، موضوعات درسی و شیوه ارائه 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، نقش‌های زبان، توانش ارتباطی و دستوری و ... با توجه به اهداف و نیازها بررسی می‌شوند. در یادگیری زبان ۱۰ سه مشخصه مورد توجه قرار می‌گیرد که از نظریه تا فعالیت ۱۱ را شامل می‌گردد. در رویکرد^{۱۲}، نظریات مختلف زبان آموزی بررسی می‌گردد، در طرح^{۱۳}، تشخیص^{۱۴} و تعیین محتوی^{۱۵} و نقش معلم، مواد آموزشی^{۱۶} و زبان آموز در برنامه درسی بحث می‌گردد و در روند کار^{۱۷}، به مهارت‌ها^{۱۸} و فعالیت‌های آموزشی پرداخته می‌شود.

دو مدل برجسته در برنامه ریزی درسی مدل فرایندی^{۱۹} و مدل هدف عینی^{۲۰} است که هر کدام ویژگی‌های خاص خود را دارند. مدل فرایندی یا فرایند محور^{۲۱} تحلیلی^{۲۲} و مدل هدف عینی یا هدف محور^{۲۳} ترکیبی^{۲۴} است. مدل فرایندی زبان محور

¹- Needs analysis

²- Object determination

³- Syllabus design

⁴- Methodology

⁵- Evaluation

⁶- Implementation

⁷- Management

⁸- Adminestration

⁹- Syllabus design

¹⁰- Language learning

¹¹- Activity

¹²- Approach

¹³- Design

¹⁴- Specification

¹⁵- Determination

¹⁶- Materials

¹⁷- Procedure

¹⁸- Techniques

¹⁹- Process model

²⁰- Objective model

²¹- Process-oriented

²²- Analytic

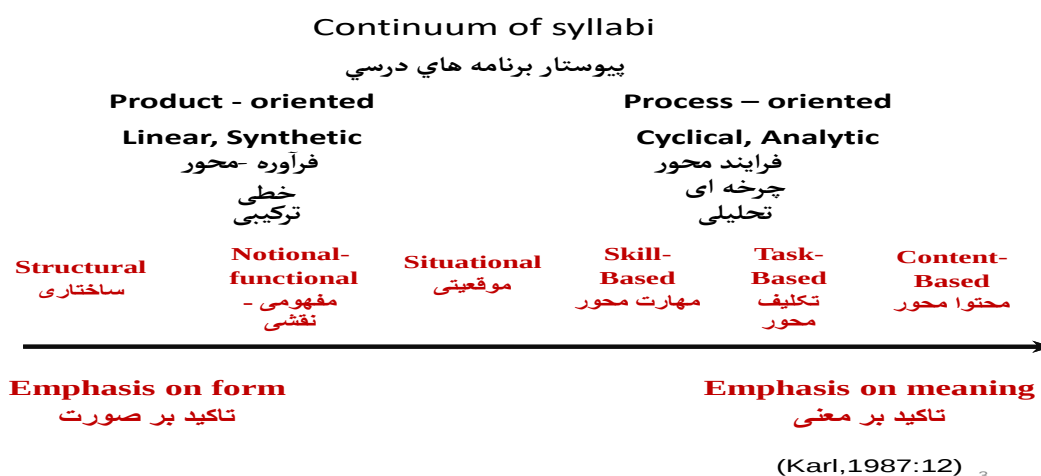
²³- Goal-oriented

²⁴- Synthetic

یا زبان آموز محور است و به جای محتوا، فرآیند آموزش در آن اهمیت پیدا می کند. 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 می کند، دیدگاه کلی ۱ دارد و فرایند کلی به جزئی است اما در الگوی ترکیبی، دیدگاه خطی و فرایند سلسله مراتبی بوده و تسلط بر عناصر زبانی قبلی، برای ورود به عناصر بعدی ضروری است.

انواع برنامه درسی به نسبت اینکه صورت های زبانی را با معنی و کاربرد مرتبط می کند، با یکدیگر متفاوت است. در برنامه های ساختاری، توانش زبانشناختی مورد توجه است؛ از این رو، ساختارها و صورت ها و مقوله های دستوری و قواعد زبانی در اولویت قرار دارد. در برنامه نقشی - مفهومی توانش ارتباطی در اولویت است و نقش، اصل و صورت، فرع تقبی می گردد و کارکردهای زبان مورد توجه قرار می گیرد. در برنامه موقعیتی، تأکید بر صورت و معنی به یک اندازه بوده و عناصر نقشی و ساختاری هر دو مورد توجه است. در این برنامه، انواع موقعیت ها برای کاربردهای زبانی خاص طراحی می گردد. موقعیت ها دارای انواع متفاوتی است: موقعیت های کم اهمیت^۲، عینی^۳ و تخیلی^۴ و با تأکید بر پدیده های تعاملی و گفتمانی. (Karl, 1987).

در برنامه مهارت محور، توانش زبانشناختی، مهارت ها^۵ و توانایی های^۶ زبانی مورد توجه است. توانایی های زبانی مانند تلفظ، واژگان، دستور، گفتمان و ... با نوع خاصی از رفتار زبانی مانند گوش کردن، نوشتن، خواندن و صحبت کردن ترکیب می گردد. برنامه تکلیف محور، 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، کنش ها، فعالیت ها و روندها یا فرایندهایی هدفمند و پیچیده در آن مورد مذاقه قرار می گیرد. در برنامه محتوا محور، 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 برنامه های درسی مذکور بر پیوستار الگوی برنامه درسی یلدن تبیین استوار است.



۲-۴ ارزشیابی و آزمون سازی (Evaluation and Testing):

- 1- Holistic
- 2- Limbo situation
- 3- Concrete situation
- 4- Mythical situation
- 5- Skills
- 6- Abilities

ارزشیابی ۱ به طور ساده به تعیین ارزش برای هر چیزی یا داوری ارزشی ۲ 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 ۳ اصطلاحی کلی از اندازه‌گیری است که در داخل دایره ارزشیابی قرار دارد و درباره یادگیری، برنامه درسی و خط‌مشی‌های آموزشی ۴ اطلاعات و آگاهی می‌دهد. در سنجش علاوه بر آزمون، از ابزار اندازه‌گیری مانند پرسشنامه، امتحان شفاهی، تکلیف درسی، مصاحبه و مشاهده عملکرد و ... در موقعیت‌های مختلف استفاده می‌شود. اندازه‌گیری ۵ تعیین صفات و ویژگی‌های اشیا و افراد و گزارش آن به صورت اعداد و ارقام بوده که معمولاً به آن نمره می‌گویند که درجه آن صفت یا ویژگی را نشان می‌دهد و توسط فرایند آزمون یا آزمون‌سازی ۶ انجام می‌گیرد (سیف: ۱۳۸۹: ۳۳-۳۶).

آزمون فعالیتی است که برای اندازه‌گیری ویژگی‌های روانی و آموزشی یک فرد یا یک گروه از آن استفاده می‌شود. اندازه‌گیری نسبت به آزمون مفهوم گسترده‌تری دارد و ابزار دیگری غیر از آزمون مانند مشاهده رفتار را نیز شامل می‌شود. آزمون ۷ ابزاری است که در فرایند اندازه‌گیری مورد استفاده قرار می‌گیرد. آزمون یا آزمون‌سازی، مهارت‌های تدریس را بررسی می‌کند، نکاتی که به مرور و تاکید بیشتر نیاز دارند را نشان می‌دهد، میزان موفقیت دانش‌آموزان 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 دوره آموزشی آگاه گردند. تحلیل نتایج آزمون نیز مشکلات دانش‌آموزان 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 آفا است؛ زیرا که تدوین هر برنامه درسی با انواع 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 پرسشنامه نیمه‌ساختارمند می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد. البته از روایت‌ها و گزارش‌های مدرسان و مراکز آموزش زبان فارسی نیز می‌توان به اطلاعاتی راجع به شیوه ارزشیابی و الگوهای آنان پی برد. برخی از متغیرهای سنجش و ارزشیابی این طرح شامل موارد ذیل می‌باشد:

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

1- Evaluation

2- Value judgement

3- Assessment

4- Educational policies

5- Measurement

6- Testing

7- Test

آزمون‌های پیشرفت

آزمون‌های تشریحی گسترده پاسخ

آزمون‌های کوتاه پاسخ

آزمون‌های عینی

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

آزمون‌های معلم ساخته یا معیار شده

آزمون‌های کتبی یا شفاهی

آزمون‌های فردی یا گروهی از نظر شیوه 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 برنامه درسی را شامل می‌گردد. ارزشیابی سنتی و ملاکی با الگوی برنامه درسی هدف‌محور تناسب داشته و جهت‌گیری بر نتیجه و هدف است. ارزشیابی جایگزینی و هنجاری با الگوی فرایندمحور متناسب بوده و کنش تعاملی و فعالیت‌های 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 آزمون‌های 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 آزمون‌های تفکیکی در الگوی ترکیبی و از آزمون‌های 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 برنامه درسی از ساختاری تا محتوا محور به کار برده می‌شود.

همچنین در برنامه مهارت‌محور، از آزمون‌های مهارت برای ارزیابی مهارت‌ها، از آزمون‌های برشناختی، برای ارزشیابی تشخیصی، از آزمون‌های پیشرفت، برای ارزشیابی تکوینی می‌توان استفاده کرد. از آزمون‌های تشریحی گسترده پاسخ، 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 کوتاه پاسخ، 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 برگیرنده 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 شیوه اجرا از انواع دیگر است. قابل ذکر است که الگوها و شیوه‌های آزمون‌سازی در مراکز آزفا می‌تواند از طریق پرسشنامه نیمه ساختارمند و غیرساختارمند کشف گردد.

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

در بررسی شیوه 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 پرسشنامه نیمه ساختارمند می‌توان به دست آورد به طوری که که مدرس می‌تواند به طور کوتاه درباره 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 بالقوه الگوها و روش‌های تدریس و کلاس‌داری در ذیل ارایه می‌گردد:

روش دستور ترجمه (Grammar Translation Method)

روش گوش‌ی زبانی (Audiolingual Method)

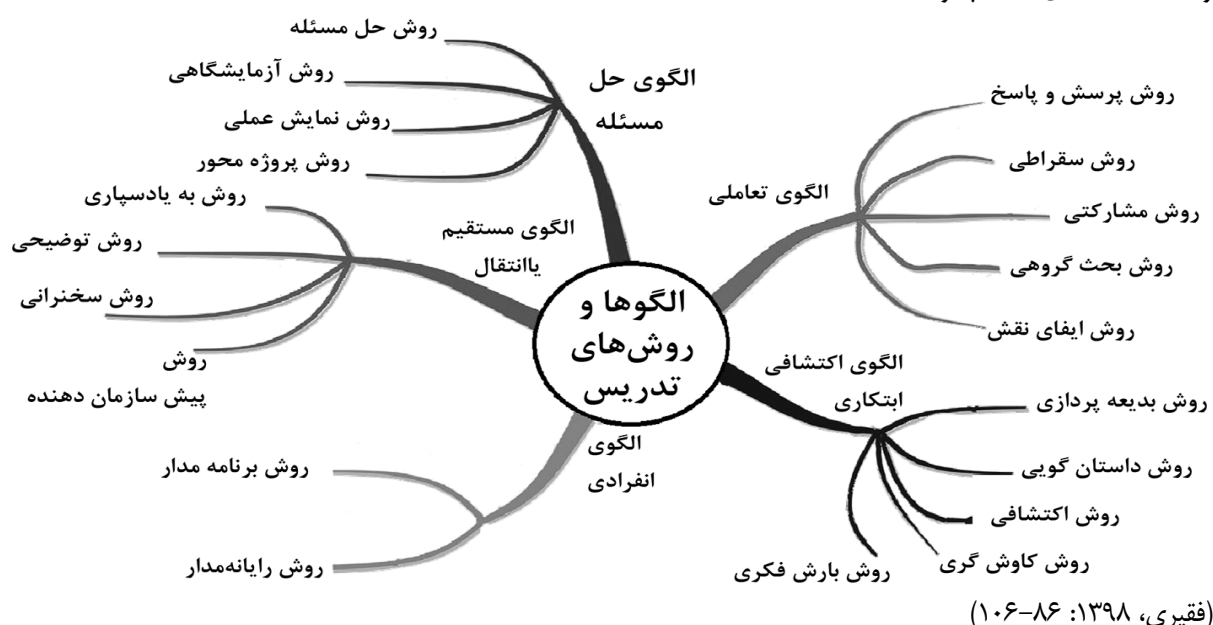
روش ارتباطی و مستقیم (Direct and Communicative Method)

روش سکوت (Silent Method)

روش سجستپدیا (Suggestopedia Method)

روش دستور ترجمه برای تدریس ترجمه و روش گوش‌ی زبانی برای الگوهای ثابت دستوری به کار می‌رود و با برنامه 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 مشاوره 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 می‌پردازد. همچنین از روش سکوت می‌توان برای تقویت توانایی تعامل و خلاقیت زبان‌آموزان استفاده کرد زیرا که با سکوت معلم، زبان‌آموزان 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 آزا کدامند و روش‌های مناسب برای تدوین و تألیف کتاب‌های آینده چگونه باید باشد.



طراحی آموزشی به طراحی، تدوین و توسعه تجربه ها و فرآورده های مجازی و واقعی گفته می شود 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 این رو، طراحی آموزشی فرایند نیازسنجی، هدفگذاری و سازماندهی، مدیریت و ارزیابی است که به یادگیری مطلوب و مؤثر منجر می شود. (فقیری، ۱۳۹۸: ۱۹)

بررسی الگوهای طراحی آموزشی در کتاب های آزفا، هدف دیگر این طرح و نشانگر راهبردها و راهکارهای مختلف مؤلفان در تدوین متون درسی آزفا است. این الگوها نیز در برنامه ریزی درسی، برنامه درسی، کل کتاب و طرح درس مدرسان قابل بازیابی است. از طریق کدگذاری روایت ها و گزارش های مدرسان می توان الگوهای مؤثر را از نامؤثر بازشناخت و برای طراحی دوباره کتاب های آزفا از آنها استفاده کرد. فقیری (۱۳۹۸) مجموعه ای از الگوهای طراحی آموزشی را در «کتاب معلم» مطرح کرده و برای قسمت های آغازی، میانی و پایانی طرح درس، آنها را طبقه بندی کرده است. بررسی وضعیت آزفا نشان خواهد داد که الگوهای به کار برده شده در کتاب های آزفا کدامند و چه الگوهایی برای تدوین کتاب های آینده مناسب تر و مؤثرتر خواهد بود.

۱. الگوی کِلر (۱۹۸۷)	۱۱. الگوی نیرک و گاستافسن (۱۹۸۶)
۲. الگوی رایگلوث (۱۹۸۳)	۱۲. الگوی جِراچ 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 گرل (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 بایی و لندز (۱۹۹۰)

(فقیری، ۱۳۹۸: ۲۰-۴۰)

۲-۷ مدیریت کلاس (Classroom Management):

کلاس داری یا مدیریت کلاس به مهارت های معلم در کلاس درس مربوط است و شیوه تعامل و ارتباط وی را با فراگیران نشان می دهد. با بررسی این موضوع در روایت های معلمان آزفا، می توان الگو و سبک مؤثر کلاس داری را استخراج کرد و کتاب های آینده را تا حد امکان بر اساس الگوها و سبک های بهتر تدوین نمود. فقیری (۱۳۹۸) این موارد را طبقه بندی کرده است؛ از این موارد می توان به عنوان متغیرهای بالقوه در پرسشنامه های نیمه ساختارمند برای بررسی چگونگی تدریس مؤلفان آزفا استفاده کرد.



۲-۸ سناریوهای تدریس (Scenarios of Teaching):

سناریوی تدریس، شیوه اجرای معلم در کلاس درس است و نشان می‌دهد که روش‌های تدریس و مدیریت کلاس متفاوت است؛ برای مثال سناریوی رودخانه‌ای ۱ نشان می‌دهد که معلم خیلی منعطف است و کلاس بر گفتگو استوار است. همچنین سناریوی خطی ۲ نشان می‌دهد که کلاس خشک و غیرمنعطف و معلم محور است. در سناریوی سینوسی ۳ گفتگو و پرسش و پاسخ بیشتر

1- Meandering

2- Linear

3- Non-linear

می‌شود. سناریوی شاخه‌ای ۱ زمانی استفاده می‌شود که معلم مطالب را به صورت علمی طبقه‌بندی کند. در سناریوی انفجاری ۲، معلم مثل یک بداهه‌گو حرف می‌زند و نظم و ترتیب خاصی را رعایت نمی‌کند. در سناریوی حلزونی ۳ 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 آینده آزفا می‌تواند نقش مؤثری ایفا کند و رویکرد معلمان را به سناریوی های نوین مثل رودخانه‌ای تغییر دهد.



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، درباره نوع غالب برنامه درسی و چپستی و چگونگی طراحی و تدوین مواد درسی، مدیریت کلاس، سناریوهای آموزشی و ... اطلاعاتی به دست دهد و شیوه‌ها و تجربیات تدریس و مهارت‌های مدرسان را نیز بیان کند. شیوه 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 می‌گردند. 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.

1- Branching

2- Explosive

3- Spiral

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، جیمز ویلیام تنکارد و دوینگ ال لاسورا، (۱۳۸۸)، **نظریه سازی در علوم اجتماعی**، ترجمه محمد عبدالهی، تهران: نشر جامعه‌شناسان.
- حسینقلی زاده، رضوان و حبیبی، لیلا و عالی، مرضیه، (۱۳۸۹)، «مروری بر روش‌شناسی نظریه پایه‌ور با تأکید بر مطالعات سازمانی»، **فصلنامه راهبرد**، سال نوزدهم، شماره ۵۴، صص ۲۵۸-۲۷۷.
- سیف، علی اکبر، (۱۳۸۹)، **اندازه‌گیری، 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 نظریه داده‌بنیاد»، **اندیشه مدیریت راهبردی**، سال اول، شماره دوم، پاییز و زمستان، صص ۶۹-۹۷.
- فرهادی، حسین و بیرجندی، پرویز و جعفری، عبدالجواد (۱۳۸۴)، **راهنمای جامع آزمون در زبان انگلیسی**، ترجمه 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»، **فصلنامه مطالعات کتابداری و علم اطلاعات**، دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره پیاپی ۲۰، صص ۱-۲۲.
- هیتون، ج.ب.، (۱۳۸۶)، **آزمون‌نویسی زبان انگلیسی**، ترجمه سید جلیل شاهری لنگری و فرشته 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, Krahne, (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.