

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

محمودرضا عطایی^۱، ابوطالب ایرانمهر^۲، عصمت بابایی^۳

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

چکیده

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

کلید واژه‌ها: زبان تخصصی، سیاست آموزش زبان، متخصصان، اسناد زبان تخصصی، سطوح سیاستگذاری و اجرا



۱. مقدمه

انگلیسی برای اهداف دانشگاهی و یا به تعبیر رایج‌تر، زبان تخصصی از جمله شاخه‌های مطرح در حوزه آموزش زبان انگلیسی برشمرده می‌شود که به‌طور مشخص در حدود شش دهه گذشته با حجم قابل‌توجهی از پژوهش‌ها همراه شده است (بلچر^۱، ۲۰۰۶؛ هایلند^۲، ۲۰۰۶). این روند در ایران نیز مشخصاً در دو دهه گذشته گسترش یافته و توجه پژوهشگران و صاحب‌نظران حوزه آموزش زبان را به خود جلب نموده است. (به‌عنوان مثال، عطایی، ۲۰۰۲ و ۲۰۱۳؛ حیاتی، ۲۰۰۸). اما مروری بر پیشینه پژوهش مبین آن است که با وجود برخی پژوهش‌های نظری و نیز عمر محدود سه دهه اجرای این برنامه در ایران، در حال حاضر مطالعات ناچیزی با هدف بررسی وضعیت این برنامه از سطح سیاستگذاری تا اجرا انجام شده است. با توجه به اهمیت هر گونه سیاستگذاری و برنامه‌ریزی زبانی و همچنین پر کردن خلا، مطالعه حاضر به منظور بررسی وضعیت کنونی زبان تخصصی هم در حوزه سیاستگذاری و هم در اجرا در ایران انجام شده است. از چارچوب سیاست آموزش زبان کاپلان و بالدوف^۳ (۲۰۰۵) به‌عنوان بستر این تحقیق استفاده شده است.

در سالهای اخیر حوزه انگلیسی تخصصی در ایران با شماری از پژوهش‌ها همراه بوده است. برای مثال، در حوزه نیازسنجی می‌توان به عطایی و نظری (۲۰۱۱)، مزدايسنا و تحریریان (۲۰۰۸)؛ در حوزه مطالب درسی به مزرعه‌نو و مزدايسنا (۲۰۱۶)؛ در حوزه روش‌های تدریس به دشتستانی (۲۰۱۶)، توکلی و همکاران (۲۰۱۳)؛ در فناوری آموزشی به آسودر و همکاران (۲۰۱۴) و در حوزه تحلیل انتقادی در انگلیسی تخصصی به خانی و ترلانی‌علی‌آبادی (۲۰۱۶) و احمدوند و همکاران (۲۰۱۳) اشاره کرد. در حال حاضر هیچ مطالعه‌ای به منظور بررسی وضعیت سیاستگذاری در دوره‌های انگلیسی تخصصی در دو لایه سیاستگذاری و لایه اجرا در محیط دانشگاهی ایران انجام نشده است.

حال با هدف بررسی دوره‌های زبان تخصصی در ایران، چهار سؤال تحقیق مبتنی بر محورهای چارچوب سیاست آموزش زبان کاپلان و بالدوف (۲۰۰۵) طراحی شد که عبارتند از:

۱. آیا سیاست دسترسی - نوع زبان‌آموز، نوع زبان، سطح بسندگی، و مدت زمان فراگیری زبان - در دوره‌های زبان تخصصی ایران رعایت می‌شود؟
۲. آیا سیاست نیروی انسانی -

گزینش، اشتغال و تربیت مدرسان زبان تخصصی - در ایران با سیاست ابلاغی مطابقت دارد؟،
 ۳. آیا سیاست مطالب درسی و روش‌های آموزشی در دوره‌های زبان تخصصی ایران با
 سیاست‌های ابلاغی مطابقت دارد؟ و ۴. آیا از حیث سیاست ارزیابی، اهداف مورد نظر دوره‌های
 زبان تخصصی محقق شده است؟

با لحاظ نمودن اهداف پژوهش، فرض نویسندگان بر آن است که در مجموع از حیث
 سیاست دسترسی و مولفه‌های آن، سیاست نیروی انسانی، سیاست مطالب درسی و روش‌های
 آموزشی و سیاست ارزیابی، فاصله‌ای اساسی بین عرصه سیاست و اجرا وجود دارد.
 یادآوری این نکته ضروری می‌نماید که در این مطالعه، پژوهشگران برای جمع‌آوری داده‌ها
 از روش تحلیل محتوایی اسناد زبان تخصصی و مصاحبه با متخصصان استفاده کردند.

۲. پیشینه پژوهش

دوره‌های زبان تخصصی در آموزش عالی ایران به منظور آماده‌سازی دانشجویان برای
 برقراری ارتباط در موقعیت‌های تحصیلی و شغلی در سطوح ملی و بین‌المللی طراحی شده‌اند
 که بخش قابل‌توجهی از دوره‌های آموزش انگلیسی در ایران را تشکیل می‌دهد (عطایی و نظری،
 ۲۰۱۱؛ میرزاسوزنی و همکاران، ۲۰۱۱). ادعا بر این است که هدف اصلی دوره‌های زبان
 تخصصی «رفع شکاف بین سطح بسندگی عمومی انگلیسی^۴ دانشجویان و توانایی آنان در
 خواندن متون معتبر مرتبط با رشته تحصیلی‌شان است» (عطایی، ۲۰۰۶، ص ۲۸). بر اساس
 برنامه‌های درسی در رشته‌های تحصیلی مختلف دانشگاهی، دانشجویان ملزم به گذراندن بین
 یک تا سه درس زبان تخصصی اختیاری/اجباری هستند که از سوی وزارت علوم، تحقیقات و
 فناوری برنامه‌ریزی شده است.

برخلاف اهمیتی که دوره‌های زبان تخصصی در برنامه‌های درسی دانشگاهی دارند، یافته-
 ها نشان می‌دهد دوره‌های زبان تخصصی در ایران به صورت نظام‌مندی طراحی نشده‌اند و
 سیاستگذاران صرف‌های زبان تخصصی تنها به ارائه اظهاراتی کلی و مبهم بسنده نموده‌اند
 (عطایی، ۲۰۰۲).

گرچه بررسی و ارزیابی روند آموزش زبان انگلیسی از منظر سیاست و برنامه‌ریزی زبانی



در چند سال گذشته توجه برخی از پژوهشگران را به خود جلب نموده (ر.ک. عطایی و مظلوم، ۲۰۱۳؛ داوری و آقاگل‌زاده، ۲۰۱۵؛ میرحسینی و خداکرمی، ۲۰۱۵) اما پس از سه دهه از اجرای برنامه زبان تخصصی به‌عنوان بخشی از برنامه درسی آموزش عالی در ایران و عدم ارزیابی آن از این منظر، وقت آن فرا رسیده است تا یک ارزیابی همه‌جانبه در این باره صورت پذیرد و مشخص شود که دوره زبان تخصصی تا چه حد به اهداف و مقاصد ابلاغ شده از سوی سیاستگذاران و طراحان برنامه درسی دست یافته‌اند. بنا به نظر هاچینسون و واترز^۵ (۲۰۰۱)، «هر گونه دوره آموزش زبان نیازمند ارزیابی است، اما در زبان تخصصی، این مسئله از اهمیت بیشتری برخوردار است» (ص ۱۴۴). البته این نارسایی دوره‌های زبان تخصصی عمدتاً به صورت منفرد و در فقدان چارچوب نظری مشخصی در حوزه‌های مختلفی همچون طراحی مواد درسی، ارزیابی، روش‌های تدریس، و طراحی برنامه درسی، و نیازسنجی گزارش شده است (ر.ک. فرهادی و هدایتی، ۲۰۰۹). بنابراین، ارزیابی، به‌عنوان حلقه مفقوده در زنجیره برنامه‌ریزی، اجرا، ارزیابی و بازنگری، ضروری می‌نماید تا به نقایص دوره‌های زبان تخصصی دانشگاهی که مانع حصول مهارت دانشجویان در ارتباط شفاهی و کتبی کارآمد می‌شود، بپردازد (حیاتی، ۲۰۰۸؛ دهباشی‌شریف و همکاران، ۱۳۹۱؛ کیانی و همکاران، ۱۳۹۰؛ سودمند افشار و موثق، ۲۰۱۶).

۳. چارچوب نظری پژوهش

چارچوب نظری پژوهش حاضر چارچوب ارزیابی آموزش زبان کاپلان و بالدوف (۲۰۰۵) می‌باشد. این چارچوب شامل محورهای مرتبط به حوزه‌های آموزش زبان می‌باشد که به ترتیب عبارتند از سیاست دسترسی^۶، سیاست نیروی انسانی^۷، سیاست برنامه درسی^۸، سیاست مطالب درسی و روش‌های آموزشی^۹، سیاست ارزیابی^{۱۰}، سیاست تامین منابع^{۱۱} و سیاست جامعه ذینفعان^{۱۲} (بالدوف، لی، و ژائو^{۱۳}، ۲۰۰۸). به طور خلاصه، سیاست دسترسی به موضوع این‌که چه کسی چه زبان(زبان‌هایی) را بیاموزد می‌پردازد. سیاست نیروی انسانی به موضوع صلاحیت‌های انتخاب مدرس می‌پردازد. سیاست برنامه درسی به این موضوع که آیا سیاست زبانی به صورت متمرکز یا غیرمتمرکز تعیین شده است می‌پردازد. سیاست مطالب

درسی و روش‌های آموزشی به موضوع مطالب درسی و روش‌های آموزشی ارائه شده در فراگیری زبان می‌پردازد. سیاست ارزیابی به بررسی اینکه آیا اهداف موردنظر برنامه حاصل شده است می‌پردازد. در پایان، سیاست تامین منابع به تاثیر سیاست‌ها و بودجه‌بندی آنها و سیاست جامعه ذینفعان به موضوع میزان آزادی و اختیار عمل لازم جامعه برای انتخاب زبان آموزشی خود، می‌پردازد. هدف مطالعه حاضر ارزیابی سیاستگذاری دوره‌های زبان تخصصی در دانشگاه‌های ایران با توجه به پنج حوزه اول در چارچوب کاپلان و بالدوف (دسترسی، نیروی انسانی، برنامه درسی، مطالب درسی و روش‌های آموزشی، و ارزیابی) می‌باشد. برطبق نظر بالدوف و همکاران (۲۰۰۸)، دو حوزه دیگر (تامین منابع و جامعه ذینفعان) نیاز به گردآوری و تفسیر داده‌های توصیفی (برای مثال، ردگیری توزیع منابع، مشاهده کلاس‌های زبان تخصصی، برگزاری آزمون‌های زبانی، و غیره) دارد که خارج از رویکرد انتقادی مطالعه حاضر می‌باشد. همچنین از آن جایی تحلیل اسناد و مصاحبه‌ها در مطالعه حاضر نشان داد که دو حوزه سیاست برنامه درسی و سیاست مطالب درسی و روش‌های آموزشی همپوشانی بالایی دارند، این دو در ذیل یک زیرمجموعه مورد تحلیل و تفسیر قرار می‌گیرند.

۴. تحلیل محتوایی اسناد

تحلیل محتوایی اسناد، ابزار مفیدی برای جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها است به خصوص زمانی که با سیاست‌های ابلاغی از سطوح بالادستی نظام آموزشی مواجهیم و یا زمانی که هدف، بررسی میزان اجرا شدن و محقق شدن این سیاست‌ها در سطوح پایین‌تر نظام آموزشی است (باون^{۱۴}، ۲۰۰۸، ۲۰۰۹؛ هاموند و ولینگتون^{۱۵}، ۲۰۱۳). با توجه به این اهمیت، در مطالعه حاضر از یک پروتکل تحلیل محتوایی اسناد استفاده شد. اسناد جمع‌آوری شده که شامل اسناد رسمی مکتوب بوده است مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به بیانی روشن‌تر، این اسناد شامل اسناد سیاست‌های ملی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، اسناد برنامه‌های درسی و اسناد در خصوص زبان تخصصی است.

تنها اسناد زبان تخصصی یافت شده در مطالعه حاضر، مجموعه اسناد سرفصل‌های زبان تخصصی موجود در برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف دانشگاهی است که از وبگاه دفتر



برنامه‌ریزی آموزش عالی بازیابی شد. جدول شماره ۱ برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف دانشگاهی که سرفصل‌های دوره‌های تخصصی مطالعه حاضر از آنها استخراج شده است را نشان می‌دهد.

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

علوم مهندسی	۸۸	علوم پایه	۳۳
علوم اجتماعی	۵۰	علوم انسانی	۱۲۹
کشاورزی و منابع طبیعی	۳۸	هنر	۴۹
علوم اسلامی	۱۵	علوم دامپزشکی	۵
علوم دریایی	۱۷	علوم نظامی و انتظامی	۲۹
علوم کاربردی و تکنولوژی	۱۲	فناوری‌های جدید	۶
مجموع	۴۷۱		

لازم به ذکر است که در بررسی ۴۷۱ برنامه درسی جمع‌آوری شده برای مقاطع کارشناسی بر اساس طبقه بندی فوق، مشخص شد که همه زیررشته‌های یک رشته تحصیلی دارای سرفصل زبان تخصصی مشابهی بودند. بنابراین، در این مطالعه، تمام سرفصل‌های زبان تخصصی زیر رشته‌های یک رشته به‌عنوان یک برنامه درسی در نظر گرفته شد. علاوه بر این، برخی از برنامه‌های درسی فاقد سرفصل زبان تخصصی بودند و بر این اساس از مجموعه اسناد حذف شدند. بنابراین، تنها ۲۶۶ سرفصل زبان تخصصی استخراج شده از برنامه‌های درسی به‌عنوان مجموعه اسناد این مطالعه در نظر گرفته شد. سپس سرفصل‌های زبان تخصصی از برنامه‌های درسی رشته‌های دانشگاهی استخراج شد و بر اساس اطلاعات موجود در سرفصل‌ها کدگذاری شد. در ادامه سرفصل‌های مطالعه حاضر از لحاظ مولفه‌های اهداف سرفصل، محتوای سرفصل، صلاحیت‌های مدرس، مهارت‌های یادگیری، مطالب درسی، روش‌های تدریس، روش‌های ارزیابی و منابع درسی مورد تجزیه و تحلیل محتوایی قرار گرفتند.

۵. مصاحبه با متخصصان

در این بخش، مصاحبه‌های نیمه‌ساختمند^{۱۶} با متخصصانی که در سطح کلان با دوره‌های زبان

تخصصی در ایران سر و کار دارند، انجام شد. چهار متخصص از میان متخصصان حوزه آموزش زبان که هم دارای تجربه کافی در آموزش زبان انگلیسی بوده و هم به‌عنوان متخصصان علمی برجسته در جامعه زبانی شناخته شده‌اند، انتخاب و با آنان مصاحبه شد. زبان مصاحبه فارسی و مدت زمان مصاحبه‌ها بین یک تا یک و نیم ساعت به طول انجامید. آنها هم در سیاستگذاری/طراحی دوره‌ها و تولید کتب درسی زبان تخصصی دخیل بوده و هم عضو کمیته‌های موثر در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (از جمله کمیته ادبیات و زبان‌های خارجی آموزش عالی، کمیته بررسی کتب درسی دانشگاهی ایران برای رشته‌های علوم انسانی، و یا مسئول بخش زبان‌های خارجی انتشارات سمت بودند. بر اساس دستورالعمل دورنی^{۱۷} (۲۰۰۷)، داده‌های جمع‌آوری شده تایپ شده و برای تجزیه و تحلیل بیشتر کدگذاری شد. به دلیل مسائل اخلاقی، نام متخصصان ناشناس مانده و در این مطالعه با شماره‌های ۱ تا ۴ معرفی شده‌اند.

جدول ۲. اطلاعات آمارنگاری سیاستگذاران/طراحان برنامه‌ها و کتب درسی زبان تخصصی

متخصصان	تخصص	موقعیت شغلی
متخصص ۱	زبان‌شناسی کاربردی	۱. عضو کمیته‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ۲. مسئول طراحی کتب درسی زبان تخصصی سازمان سمت
متخصص ۲	زبان‌شناسی کاربردی	۱. عضو کمیته‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ۲. مسئول طراحی کتب درسی زبان تخصصی سازمان سمت
متخصص ۳	زبان‌شناسی کاربردی	عضو کمیته‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری
متخصص ۴	زبان‌شناسی کاربردی	عضو کمیته‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

در این مطالعه از روش تحقیق کیفی^{۱۸} استفاده شد. همچنین، با استفاده از روش تجزیه و تحلیل مقایسه پایدار^{۱۹} لیچ و آنوگبوزی^{۲۰} (۲۰۰۷) داده‌های به دست آمده از مرحله مصاحبه در خصوص دیدگاه متخصصان نسبت به دوره‌های زبان تخصصی در ایران با داده‌های جمع‌آوری شده از مرحله تحلیل محتوایی اسناد مقایسه شد.



۶. نتایج

نتایج حاصل از بررسی یافته‌ها در ۴ بخش ارائه می‌گردد. پیش از پرداختن به یافته‌ها، تصویری اجمالی از سیاست مورد نظر ارائه می‌گردد.

۶-۱. سیاست دسترسی

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

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

در مورد محور اول یعنی تعداد واحدها و ساعات زبان تخصصی، اطلاعات بسیار محدود بود. تنها اطلاعات مربوط به تعداد واحدها و ساعات تخصصی برای هر رشته تحصیلی بود. در تحلیل محتوایی اسناد سرفصل‌های زبان تخصصی مشخص شد برای هر رشته تحصیلی، دو الگوی غالب بدین قرار بود: نخست 'یک درس زبان تخصصی دو واحدی' (۵۴.۵٪) و دیگری 'دو درس زبان تخصصی دو واحدی' (۲۸.۹٪). الگوهای به دست آمده دیگر به شرح زیر است: 'سه درس دو واحدی' (۴.۹٪)، 'چهار درس دو واحدی' (۲.۳٪)، 'یک درس سه واحدی' (۰.۳٪)، 'دو درس سه واحدی' (۰.۸ درصد)، و به‌طور مشابه، 'چهار درس یک واحدی' (۰.۸٪)، 'یک درس

چهار واحدی' (۱.۱٪)، و 'یک درس یک واحدی' (۱.۱٪). الگوهای نادری که تنها یک مورد از آنها وجود داشت (یعنی 'دو درس چهار واحدی'، 'دو درس یک واحدی'، 'یک درس سه واحدی به- علاوه یک درس دو واحدی'، و غیره) تنها ۲.۶٪ از برنامه‌های درسی را تشکیل می‌دهند. همانطور که فراوانی‌ها نشان می‌دهد، مشخصه تعداد واحدها و ساعات درس زبان تخصصی بسیار متنوع و پراکنده است. به همین دلیل هیچ توجیهی در مورد الگوهای موجود به‌ویژه الگوهای غالب یعنی 'یک درس دو واحدی' و 'دو درس دو واحدی' ذکر نشده است. متخصص ۱ نیز از چنین وضعیتی آگاه بود:

مثال خیلی واضح آن این است که در رشته‌های زیرگروه معارف بیشترین حجم آموزش انگلیسی تخصصی را داریم. مثلاً در بعضی از رشته‌ها این درس تا ۴ تا تعریف شده و همه هم اجباری. با نام‌های زبان تخصصی ۱ و زبان تخصصی ۲ و ۳. و گاهی اوقات هم تحت عناوین دیگری مانند خواندن متون ۱ و ۲، ولی هیچ‌کسی نمی‌داند که این ۴ درس بر چه منطقی تعریف شده است؟ چرا برای پزشکی ۲ تا تعریف شده و برای فلان رشته یکی. این بیشتر بر اساس یک سلیقه و یا حداکثر در خوشبینانه‌ترین شکل آن بر اساس یک میتینگ کوچک و یا بحث گروهی کوچک بوده و نه بر اساس یک کار بنیادی نیازسنجی و یک کار کارشناسی. (متخصص ۱)

و اما محور دوم، به سطح بسندگی مورد نیاز دانشجویان قبل از ورود آنها به کلاس زبان تخصصی مربوط می‌شود. در چارچوب دوره‌های زبان تخصصی، منظور آن است که آیا انگلیسی عمومی باید به‌عنوان پیش‌نیاز برای دوره‌های زبان تخصصی باشد و یا اینکه دو درس مستقل از یکدیگر باشد. در واقع، مشخصه‌های این پیش‌نیاز در برنامه‌های درسی در حد دسته-بندی است تا اینکه ماهیتی توصیفی داشته باشد. از ۲۶۶ سند جمع‌آوری‌شده، ۶۲.۸٪ از برنامه‌های درسی (۱۶۷ مورد) به صراحت انگلیسی عمومی را به‌عنوان شرط لازمه زبان تخصصی دانستند درحالی که باقی مانده ۳۷.۲٪ از برنامه‌های درسی (۹۹ مورد) به پیش‌نیازی برای دوره زبان تخصصی اشاره نمی‌کند. متخصص ۱ بر این باور بود که سطح خاصی از بسندگی زبان انگلیسی برای ورود به دوره زبان تخصصی مورد نیاز خواهد بود.

اینکه دانشجو ببیند که شالوده زبان عمومی را بلد نیست، واژگان کافی را نیاموخته



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

۶-۲. سیاست نیروی انسانی

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

سیاست نیروی انسانی به انتخاب، اشتغال و تربیت مدرسان، و ارزیابی استانداردهای بسندگی زبان آنان می‌پردازد. مسئله مهم در این باره این است که آیا لازم است در مورد سیاست‌های صادره و اهداف تعیین شده برای دوره‌های زبان تخصصی به اطلاع مدرسان زبان تخصصی در ایران برسد. تجزیه و تحلیل سرفصل‌های جمع‌آوری شده نشان داد که هیچ اشاره‌ای به این‌که چگونه مدرسان زبان تخصصی باید از این سیاست‌ها و اهداف آگاه شوند وجود ندارد. علاوه بر این، معیارهای انتخاب، آموزش و ارزیابی مدرسان زبان تخصصی تا حد زیادی در اسناد نادیده گرفته شده است. از همه سرفصل‌های زبان تخصصی بررسی شده در مطالعه حاضر، تنها دو برنامه درسی برخی از صلاحیت‌های مدرسان زبان تخصصی را ذکر کردند، و این‌ها نیز سرفصل‌هایی هستند که به تازگی تجدید نظر شده‌اند.

- رشته علوم قرآن و حدیث (تجمیع و بازنگری شده) مصوب ۱۳۹۵/۴/۱۳: مدرسین مسلط به شیوه تدریس زبان انگلیسی در کنار تسلط بر مباحث علوم قرآن و حدیث
- رشته مربیگری عقیدتی (بازنگری شده) مصوب ۱۳۹۵/۴/۱۲: دارای حداقل مدرک کارشناسی ارشد مرتبط با درس با ۳ سال سابقه و توانمندی بهره‌گیری از ابزار آموزشی و کمک آموزشی و نرم افزارهای مربوط

به‌طور مشابه، تنها دو برنامه درسی دانشگاهی صراحتاً ذکر کرده که چه کسی باید زبان تخصصی آموزش دهد. دو رشته جغرافیا و آموزش جغرافیا ملزم نموده است که دوره‌های زبان تخصصی باید توسط مدرسان رشته جغرافیا تدریس شود.

- رشته آموزش جغرافیا (بازنگری شده) مصوب ۱۳۹۴/۹/۲۸: این درس توسط استاد متخصص جغرافیا در گرایش‌های طبیعی یا انسانی تدریس شود.

• رشته جغرافیا (۳ گرایش برنامه‌ریزی گردشگری، برنامه‌ریزی شهری، و برنامه‌ریزی منطقه‌ای) مورخ ۱۳۸۷/۸/۱۱: از اساتید متخصص مربوطه انتخاب شود.

در مصاحبه، متخصص ۴ این دیدگاه که زبان تخصصی تنها انتقال دانش محتوا است، و این‌که زبان انگلیسی فقط یک ابزار است را رد کرد. او همچنین استدلال کرد که به نظر می‌رسد بحث مغالطه ارجحیت آموزش زبان تخصصی توسط مدرس تخصصی، همچون مغالطه ارجحیت آموزش زبان انگلیسی توسط فرد بومی انگلیسی‌زبان در اینجا نیز وجود دارد.

شاید دیدگاه این باشد که در درس تخصصی، محتوا تخصصی است و زبان در اینجا وسیله‌ای برای انتقال آن است. حال اگر استادی باشد که در خارج تحصیل کرده باشد و زبان انگلیسی را بداند چون در محتوای تخصصی مشکلی ندارد می‌تواند این درس را از نظر زبانی ارایه دهد. غافل از اینکه آموزش زبان یک کار تخصصی است و دوره‌های دانشگاهی تا سطح دکتری برای تدریس زبان داریم. به نظر می‌آید آنها بیشتر روی دانش تخصصی تکیه می‌کنند و اگر زبان را تا حدی بلد باشید دیگر مشکلی در آموزش زبان نخواهید داشت. (متخصص ۴)

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

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

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

سؤال تحقیق ۳. تا چه حد مطالب و کتب درسی و روش‌های آموزشی اجرا شده در دوره‌های زبان تخصصی ایران با سیاست‌ها و برنامه درسی ابلاغی مطابقت دارد؟

سیاست برنامه درسی به این موضوع که آیا سیاست زبانی به صورت متمرکز یا غیرمتمرکز تعیین شده و سیاست مطالب درسی و روش‌های آموزشی به بررسی روش‌های تدریس و مواد درسی در نظام آموزشی می‌پردازد. از ۲۶۶ برنامه درسی، تنها ۳۸٪ از برنامه-



های درسی (۱۰ مورد) روش‌های تجویز شده برای آموزش در کلاس‌های زبان تخصصی را ذکر کرده‌اند در حالی که باقی مانده ۹۶.۲٪ از برنامه‌های درسی (۲۵۶ مورد) در مورد این موضوع سکوت اختیار کردند. نکته اینجاست که حتی در مورد آن دسته از برنامه‌های درسی که اشاره‌ای در مورد روش‌های تدریس نموده‌اند، در میان سرفصل‌هایی هستند که پس از سال ۱۳۹۴ تصویب و ابلاغ شده‌اند. این به این معنی است که، قبل از سال مذکور، مکان روش‌های تدریس توصیه شده/ تکلیف شده در سرفصل‌های زبان تخصصی خالی است.

در جدول شماره ۳ اطلاعات موجود در برنامه‌های درسی در مورد روش‌های آموزش زبان تخصصی در دانشگاه‌های ایران ارائه شده است. روش مشخص شده در سرفصل‌های زبان تخصصی منحصر به یک برنامه نیست چرا که برخی از برنامه‌های درسی بیش از یک روش برای آموزش زبان تخصصی مشخص کردند.

جدول ۳. مطالب درسی و روش‌های آموزشی تکلیف شده جهت آموزش در زبان تخصصی

فراگیری مشارکتی	شیوه ارتباطی	سخنرانی	تمرین و ممارست
۲.۶٪ (۷ مورد)	۱.۹٪ (۵ مورد)	۱.۱٪ (۴ مورد)	۰.۴٪ (۱ مورد)

به نظر می‌رسد نوعی سوءتعبیر در طراحی برنامه‌های درسی وجود دارد. همانند بخش قبل یعنی در سیاست برنامه درسی، ۳۸.۳٪ (۱۰۲ مورد) از برنامه‌های درسی جمع‌آوری و کدگذاری شده، ذکر 'ترجمه متون' به عنوان یک مهارت دانشگاهی مرتبط با زبان ذکر شده است. این موارد هم در بخش 'اهداف' و هم در بخش 'محتوا' برنامه‌های درسی ذکر شده بود. به نظر می‌رسد سردرگمی در برنامه‌های درسی در تعریف بخش‌های 'اهداف'، 'محتوا' و 'روش تدریس' سرفصل‌های زبان تخصصی وجود دارد زیرا هیچ تمایز روشنی بین این سه بخش در اسناد برنامه درسی دیده نشد. همچنین، اسناد در مورد مواد درسی دوره‌های زبان تخصصی صراحت نداشتند. موارد تکلیفی موجود در سرفصل‌ها در خصوص این که کتاب‌های درسی زبان تخصصی باید از کدام منبع انتخاب شود و این که آیا مدرس خود مجاز به انتخاب مواد زبان تخصصی است، کلی و مبهم است. جدول شماره ۴ اطلاعات موجود در برنامه‌های درسی در مورد مواد درسی انتخاب شده که باید در کلاس‌های زبان تخصصی در ایران استفاده شود بدین شرح ارائه شده است.

جدول ۴. مواد درسی تکلیفی در برنامه‌های درسی زبان تخصصی

انتشارات سمت	ناشران داخلی دیگر	ناشران بین- المللی	واژه‌نامه‌ها و دائرةالمعارف	منابع اینترنتی	مواد درسی انتخابی مدرس
۲۵.۲٪ (۶۷ مورد)	۱۹.۲٪ (۵۱ مورد)	۱۷.۷٪ (۴۷ مورد)	۰.۳٪ (۸ مورد)	۲.۶٪ (۷ مورد)	۱.۵٪ (۴ مورد)

در مقابل، متخصصان استدلال کردند که نظام انتشارات کتب زبان تخصصی باید به سمت تمرکززایی پیش رود. آنها چنین استدلال کردند که طراحی و تولید مواد درسی زبان تخصصی به شکل متمرکز پیامدهای زیانباری برای حوزه زبان تخصصی در ایران داشته است. نظام آموزشی کشور به جز سمت جای دیگر را تقویت نکرده است و سمت نوعی انحصار ایجاد کرده است و شاید بنا به ملاحظاتی که علمی هم نیست. این احتیاط بی جهت و غیر علمی و محافظه کارانه باعث شده که هیچ نظام انتشارات غیردانشگاهی و غیر سمت قوی شکل نگیرد و حمایت نشود تا به طور موازی کتاب تولید کند تا ما چند گزینه داشته باشیم. در زمینه دانشگاه‌ها هم چون هر دانشگاهی نظام توزیع ندارند. این تمرکزگرایی سمت و واگذار کردن کتاب‌های دانشگاهی فقط به سمت کار درستی نیست. ما در خارج هم تنوع انتشارات داریم مثل کمبریج، راتلج، اشپرینگر، و غیره. چون سمت انحصار ایجاد کرده است و کتاب‌های آن ۲۰ سال قدمت دارد. (متخصص ۳)

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

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



آموزشی می‌شود. (متخصص ۴).

۴-۶. سیاست ارزیابی

سؤال تحقیق ۴. آیا اهداف مورد نظر دوره زبان تخصصی محقق شده است؟

سیاست ارزیابی به ارزیابی جامع از برنامه آموزش زبان در محیط آموزشی می‌پردازد. تجزیه و تحلیل مصاحبه با متخصصان مشخص کرد که زبان تخصصی در ایران نیاز مبرم به آنچه کاپلان و بالدوف (۲۰۰۳) و بالدوف (۲۰۰۵) «مدیریت فراگیری زبان»^{۲۱} نامیدند، دارد. چنین نظامی می‌تواند بستری برای برنامه‌ریزی، ادغام، پیاده‌سازی، و ارزیابی حوزه‌های مختلف برنامه‌ریزی زبان در یک نظام آموزشی (شامل زبان اول و زبان دوم/خارجی) فراهم می‌کند. بالدوف، لی و ژائو (۲۰۰۸) استدلال می‌کنند که «تصمیمات اتخاذ شده در خصوص هر یک از این حوزه‌های سیاست به مدیریت فراگیری زبان مربوط می‌شود و این سوال که مسئولیت این سیاست بر عهده کدام نهاد است در درک این‌که فراگیری زبان چگونه مدیریت می‌شود مهم است.» (ص ۲۳۴). تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که تعدادی از مسائل مهم مربوط به حوزه فعلی و آینده زبان تخصصی در ایران به شرح زیر است.

- این واقعیت که طراحی دوره‌های فعلی زبان تخصصی و سرفصل‌نویسی آن در ایران بسیار ناقص است.
 - نیاز به یک نظام آموزشی زبان منسجم که دربردارنده انگلیسی عمومی و زبان تخصصی باشد.
 - نیاز مبرم برای عملکرد پژوهش‌محور در خصوص اجرا، آموزش مدرسان، آماده سازی کتب درسی و ارزیابی زبان تخصصی.
 - نیاز به برقراری ارتباط میان ذینفعان دخیل در زبان تخصصی در ایران (سیاستگذاران، طراحان برنامه درسی، تولیدکنندگان کتب درسی، مدرسان و دانشجویان).
 - نیاز به یک نهاد مسئول نظام مدیریت فراگیری زبان در محیط آموزش زبان ایران.
- در مصاحبه‌ها، متخصص ۱ و ۳ چنین استدلال کردند که برنامه‌های درسی زبان تخصصی در ایران بر پایه پژوهش و یا مطالعات دقیق نیازسنجی نیست. به نظر می‌رسد که برنامه‌های درسی زبان تخصصی برای یک «جامعه فرضی» طراحی شده، که بیشتر اوقات، هرگز تحقق

نمی‌یابد، و نتایج عملیاتی زبان تخصصی را به زمان نامعلومی در آینده موکول می‌نماید تا روزی که نیاز به آن پیش آید. متخصص ۴ نیز ادعا کرد که سرفصل‌های زبان تخصصی فعلی اهداف مشخصی را دنبال نمی‌کنند؛ بسیاری از شرح سرفصل‌ها مبهم و منسوخ است.

این سرفصل‌های کنونی قدیمی است و بعضاً متعلق به زمان انقلاب فرهنگی بوده و از آن زمان تا به حال هم تغییری نکرده است. در نوشتن سرفصل‌ها خیلی از موارد تبیین نشده است و شما اهداف را به صورت کلی می‌بینید. این اهداف قابل تعبیرهای متفاوت است یعنی هر کسی با توجه به پیشینه علمی خود آن را تعبیر می‌کند درحالیکه هدف از برنامه درسی ایجاد زبان مشترک است. برای این کار باید از سطحی از جزئیات برخوردار باشد که تفاسیر مختلف را کمتر کند. (متخصص ۴)

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

انگلیسی تخصصی بخش فراموش شده و جزیره متروکه آموزش زبان انگلیسی است. در واقعیت، این دو هیچ ارتباطی با هم ندارند جز در بعضی از دانشگاه‌ها که آنهم به صورت موردی یا به دلیل پیشینه شان خودشان سیاستگذاری‌های محلی و دانشگاهی کرده‌اند. در بقیه موارد، واقعیت تلخ این است که نه سیاست مدون و متقنی وجود دارد و نه عمل هماهنگی.

(متخصص ۱)

متخصص ۴ نیز از این مشکل آگاه بود. به گفته وی، اگر آموزش انگلیسی در ایران بخواهد در طول مدت تحصیل دانشجویان از دبیرستان گرفته تا دانشگاه موفق عمل کند، انگلیسی عمومی و انگلیسی تخصصی باید در قالب یک نظام یکپارچه مدیریت فراگیری زبان دیده شود. بدین معنی که هر یک از این دو حوزه به حوزه مکمل برای دیگری تبدیل خواهد شد تا به هدف



نهایی مورد نظر، که تسلط بر انگلیسی است برسیم.

همه اینها در مجموعه آموزش زبان انگلیسی مطرح می‌شوند. شاید نوع زبان آموز متفاوت باشد ولی اصل قضیه یکی است. در واقع انگلیسی عمومی و انگلیسی تخصصی در قالب آموزش زبان انگلیسی مطرح می‌شوند. ما مسئله زبان را در سطوح مختلف داریم مثلا متوسطه و در سطح دانشگاه. گرچه در دو وزارتخانه مجزا شکل می‌گیرد ولی هر دو ماهیت کاری مشابهی دارند. و اگر قرار است تحولی در زبان‌آموزی در سطح دبیرستان یا دانشگاه اتفاق بیفتد، باید یک مدیریت واحد داشته باشند آنها را در قالب یک چارچوب واحد ببیند نه به صورت مجزا. (متخصص ۴)

متخصص ۲ ادعا کرد که هر نهادی در ایران که به زبان تخصصی اختصاص یابد باید به ناچار پژوهش محور باشد. متخصص ۴ در مورد نیاز به آموزش مدرسان زبان تخصصی کارآمد بر اساس الگوی نظری و یافته‌های تحقیقاتی اشاره کرد و در نهایت، متخصص ۳ نیاز به پژوهش در خصوص تولید مواد درسی و ارزیابی در حوزه زبان تخصصی را مورد تاکید قرار داد.

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

باید از الگوهای نظری و پژوهش‌های انجام شده در این زمینه استفاده نمود تا بتوان یک توازن آرایه داد و مدرسین توانا تربیت نمود. باید از متخصصین زبان و متخصصین رشته استفاده کنیم تا بتوانیم یک برنامه منسجمی را آرایه بدهیم که تا مدرسین بتوانند در هر دو زمینه رشد بکنند. یعنی هم مشکل زبانی‌شان تا حدودی برطرف شود و هم تلفیق محتوا و زبان به‌عنوان وسیله انتقال برطرف شود. (متخصص ۴)

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

رفتن سطح آگاهی آنها از انگلیسی تخصصی شده است. از سال ۲۰۰۰ تا کنون تغییراتی اتفاق افتاده و اینکه مدرسان زبان بیشتر وارد این دوره‌ها شدند به خاطر اینکه تعداد فارغ‌التحصیلان ارشد و دکترای آموزش انگلیسی زیاد شده و به‌طور طبیعی به سوی تدریس این دروس زبان تخصصی رفتند. نتیجتاً دانش و بینش فارغ‌التحصیلان کارشناسی ارشد و دکتری نسبت به این درس بیشتر شده است. همچنین این درس در دو مقطع کارشناسی ارشد و دکتری تعریف شده و همین بالاتر رفتن بینش و آگاهی باعث شده سطح انتظار مدرسان از وضعیت انگلیسی تخصصی بالاتر رود. همین امر حوزه آموزش و تهیه مواد درسی را نیز دستخوش تحول کرده است. یعنی حداقل این آگاهی بخشی ایجاد شده است که آموزش انگلیسی می‌تواند به شکل دیگری نیز باشد و انگلیسی تخصصی می‌تواند به شکل دیگری هم ارائه شود. بنابراین در مجموع حرکت رو به جلو است. (متخصص ۱)

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

اما همه اینهایی که گفتم بر اساس یک سیاست زبانی یا اسناد بالادستی و یا نتیجه تعامل رده میانی و رده بالای سیاستگذاری نیست. صرفاً شاید نفر بعد از من تمام رشته‌ها پنبه کند و به حالت اول برگردد و یا چیز جدیدی درست کند. (متخصص ۱)

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

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



گفتگو کرد. (متخصص ۲)

متخصص ۱ نیز از این گله‌مند بود که هیچ نهادی برای اطمینان از برقراری ارتباط و کنترل آن تعیین نشده است تا رویکردی نظام‌مند به دوره انگلیسی تخصصی در ایران ارائه کند. درخصوص انگلیسی تخصصی می‌توان گفت که هیچ متولی خاصی ندارد. آشفتگی بیشتر از مرحله بالایی سرچشمه می‌گیرد چون عملیاتی نشده. چون زمان زیادی را روی برنامه صرف نمی‌کنیم به یک نگاه نظام‌مند و روشمند بین برنامه، اجرا و ارزیابی اعتقادی نداریم. به نظر من تا زمانیکه نظام دچار هرج و مرج است و هیچ بخشی متولی ندارد و... تا زیرساخت‌های یک رشته وجود نداشته باشد با مشکل مواجه ایم. (متخصص ۱)

۷. بحث و نتیجه‌گیری

برای بحث در مورد سوال اول پژوهش یعنی سیاست دسترسی در زبان تخصصی، در حالی که تجزیه و تحلیل سرفصل‌ها صراحتاً اشاره داشته‌اند که چند واحد و ساعت می‌تواند اهداف تعیین شده برای دوره‌های زبان تخصصی در ایران را برآورده کند، متخصصان در این مورد جانب احتیاط را رعایت کردند. شاید به این دلیل که متخصصان می‌دانستند که با یک معیار واحد نمی‌توان برای همه دوره‌ها تعیین تکلیف کرد. چرا که این نوع تصمیم‌گیری‌ها به تعدادی از ویژگی‌های محلی دوره‌ها و ذینفعان آن بستگی دارد و نمی‌توان به صورت متمرکز و بدون توجه به این شرایط در مورد همه یکسان تصمیم‌گیری کرد همانطور که در گذشته چنین بوده است. متخصصان این دیدگاه که انگلیسی عمومی و زبان تخصصی مستقل از یکدیگر هستند را رد کردند و همچنین ادعا کردند انگلیسی عمومی باید به‌عنوان یک پیش‌نیاز برای زبان تخصصی در نظر گرفته شود چون نمی‌توان مرزی را مشخص کرد که از کجا انگلیسی عمومی به پایان می‌رسد و زبان تخصصی آغاز می‌شود. در تایید این یافته، عطایی (۲۰۰۶) فرض می‌کند که انگلیسی عمومی و زبان تخصصی توسط اصول فراگیری و تدریس یکسانی اداره می‌شوند، و فرهادی (۲۰۰۵) نیز می‌گوید زبان تخصصی زیرمجموعه انگلیسی عمومی است. با توجه به سوال دوم پژوهش در مورد سیاست نیروی انسانی در زبان تخصصی، سرفصل‌های تجزیه و تحلیل شده نه اطلاعاتی در مورد معیارهای انتخاب، آموزش و ارزیابی مدرسان دوره‌های زبان تخصصی در ایران ارائه می‌کنند و نه مشخص می‌کنند چه کسی یعنی

مدرس صاحب درجه دانشگاهی در یک رشته خاص علمی و یا مدرس زبان انگلیسی باید زبان تخصصی را آموزش دهند. این نمونه خود از جمله شواهدی است که نشان می‌دهد زبان تخصصی در ایران با نوعی ناهماهنگی روبروست که این امر امکان تعیین معیارهایی برای اشتغال، آموزش و ارزیابی مدرس را میسر نمی‌کند (عطایی، ۲۰۰۲؛ سودمند افشار و موثق، ۲۰۱۶). از آنجا که معیارهایی به‌طور رسمی تعیین نشده و نهادی به اداره این دوره‌ها اختصاص داده نشده است، امیدی نیز به برقراری دوره‌های تربیت مدرس زبان تخصصی موثر نمی‌توان داشت (ر.ک. عطایی، ۲۰۰۶؛ سودمند افشار و موثق، ۲۰۱۶).

با توجه به سوال سوم پژوهش در مورد سیاست مطالب درسی و روش‌های آموزشی، یافته‌ها مبین آن است که بازاری آزاد برای طراحی، تولید، و تبلیغ مواد درسی زبان تخصصی در ایران وجود ندارد و مواد درسی تولید شده در انحصار ناشران داخلی است که غالباً انتخاب اول مدرسان زبان تخصصی در ایران است. بیش از ۴۵٪ از برنامه‌های درسی استفاده از مواد درسی که در کلاس‌های زبان تخصصی ارائه می‌شود توسط ناشران داخلی تامین می‌شود، که انتشارات سمت بیشترین سهم (۲۵.۲٪) را از آن خود کرده است. با این حال، نباید نهادهای سیاستگذاری زبان تخصصی و ناشران داخلی را کاملاً مقصر دانست. متخصصان در مورد این وضعیت شکایت نموده و استدلال کردند که اگر نیاز به اصلاحات در خصوص زبان تخصصی در ایران است، ناشران دیگر نیز باید حمایت شوند و مدرسان باید مسئولیت را خود بر عهده گیرند. به نظر می‌رسد این‌که مدرسان به یک چیز ارزش می‌گذارند و در عین حال کار دیگری انجام می‌دهند تقصیر خود آنهاست (بورگ^{۲۲}، ۲۰۰۳). مواد درسی زبان تخصصی منتشره توسط ناشرین بین‌المللی در بازار موجود است و اینترنت مملو از مقالات علمی و محتوای درسی معتبر سودمند است که می‌تواند در کلاس‌های زبان تخصصی استفاده شود.

مدرسان زبان تخصصی اغلب مواد درسی اضافی (از مجلات، روزنامه‌ها، نشریات دانشگاهی، فصولی از کتب درسی مقدماتی دانشگاهی، و یا یوتیوب) برای رفع نیازهای دانشجویان به کلاس می‌آورند. هنگام جستجو برای مواد درسی تکمیلی، مدرسان زبان تخصصی با چالش تهیه مواد درسی روبرو هستند که مبتنی بر محتوای کتب درسی باشد، بتوان از آنها به‌عنوان تمرینات علمی استفاده کرد، و نیازها، سطح مهارت، و



علایق دانشجویان را بهبود بخشد. (استرولر^{۲۳}، ۲۰۱۶، ص ۵۸۰)

بر خلاف مواد درسی که باید مورد استفاده قرار گیرد، روش‌های تدریس این مواد در کلاس‌های زبان تخصصی در ایران غفلت مورد قرار گرفته است چرا که اکثر سرفصل‌ها به روش تدریس آن اشاره‌ای نکرده است. بنابراین، مدرسان زبان تخصصی به حال خود واگذاشته شده‌اند تا خودشان در مورد چگونگی تدریس زبان تخصصی تصمیم بگیرند؛ با این حال، تنوع زیادی در این حوزه وجود ندارد چرا که روش معمول شامل خواندن متون دانشگاهی و فنی و به دنبال آن، استفاده از ترجمه، گزینه‌های صحیح و غلط، و سوالات چندگزینه‌ای درک مطلب است؛ چرا که ساختار مواد درسی موجود، امکان تمرین دانش زبان به صورت ارتباطی را نمی‌دهد (سودمند افشار و موثق، ۲۰۱۶).

این وضعیت ممکن است به نیازها و حقوق ذینفعان^{۲۴} در سطح خرد آسیب برساند (سالاس و همکاران^{۲۵}، ۲۰۱۳). از دیدگاه نیازسنجی^{۲۶}، تنوع گسترده‌ای در خصوص محیط‌هایی که در آن مدرسان، زبان تخصصی را تدریس می‌کنند و دانشجویان آن را فراگیری می‌کنند، وجود دارد. مشخصه این محیط‌ها بر اساس منافی که ذینفعان که در حرفه‌های آموزشی خود دنبال می‌کنند مشخص می‌شود. بنابراین، لازم است که نظام آموزشی در مورد این منافع حساس باشد و این حساسیت «باید مشارکتی باشد یعنی دیدگاه‌های کسانی که دریافت‌کننده نهایی این آموزش هستند را محترم شمرده و در تصمیماتشان دخالت دهند» (سالاس و همکاران، ۲۰۱۳، ص ۱۸). از دیدگاه حقوق‌سنجی^{۲۷} (بنش^{۲۸}، ۲۰۰۱)، عدم توجه به ایده‌ها، نیازها، و بازخورد ذینفعان در سطوح پایین‌تر کاملاً غیر دموکراتیک است. به گفته بنش (۲۰۰۱)، زبان تخصصی کلا در مورد روابط قدرت میان لایه‌های مختلف در نظام آموزشی است که از طریق آن، حقوق زبان تخصصی به شکل اجتماعی‌تری شکل می‌گیرد. او ادعا می‌کند که، در زبان تخصصی در محیط غیر دموکراتیک، قوانین از بیرون بر کسانی که حق هیچ اظهارنظری را در روند سیاستگذاری و تصمیم‌گیری ندارند تحمیل می‌شود. در یک تحلیل انتقادی از زبان تخصصی در ایران، احمدوند و همکاران (۲۰۱۳) بر نیاز به «یک تعامل بین ذینفعان مختلف در مورد تصمیم‌گیری در خصوص شیوه‌های آموزش، فراگیری، و ارزیابی زبان تخصصی که تأمین‌کننده نیازها و خواسته‌های همه طرف‌های حاضر در یک جامعه گفتمانی باشد» تأکید کردند (ص ۸).

در مورد سوال چهارم پژوهش در خصوص سیاست ارزیابی، تجزیه و تحلیل سرفصل‌ها نشان داد که زبان تخصصی در ایران از ضعف در مستندات، عدم انسجام در سیاستگذاری، و عدم وجود ساز و کارهای نظارتی رنج می‌برد. ضعف در مستندات نه تنها ویژگی زبان تخصصی بلکه مشکل کل نظام آموزش زبان در ایران است، به طوری که باعث شده است پژوهشگرانی چون عطایی و مظلوم (۲۰۱۳)، میرحسینی و خداکرمی (۲۰۱۶) و آقاگل زاده و داوری (۲۰۱۷) با نگاهی انتقادی ابراز داشتند که کاستی‌ها و تناقضات میان اسناد آموزشی و توسعه‌ای موجود در خصوص آموزش زبان انگلیسی کاملاً مشهود است. علاوه بر این، اگر سیاست‌ها و اهداف به شکل موثری به ذینفعان سطوح پایین‌تر منتقل نشود و اگر سازوکار ارزیابی و نظارتی پیش بینی نشده باشد، ارزیابی میزان موفقیت یک برنامه آموزش زبان را بسیار دشوار می‌کند.

در حالی که میرزاسوزنی و همکاران (۲۰۱۱، ص ۱۸۲) ادعا می‌کنند که دوره‌های زبان تخصصی در ایران «کاملاً در مورد آنچه که انتظار می‌فت در طول دوره بدان دست یافته باشد و آنچه که قرار است به عنوان هدف نهایی بدان دست یابد شکست خورده است»، برخی محققان دیگر (به عنوان مثال عطایی، ۲۰۰۶؛ حیاتی، ۲۰۰۸) استدلال می‌کنند که در واقع این دوره‌ها در تدریس مهارت‌های خواندن و درک مفاهیم، واژگان فنی و ساختارهای دستوری انگلیسی به دانشجویانی که در بدو ورود به این دوره از تسلط محدودی به زبان انگلیسی برخوردار بوده‌اند، موفقیت‌آمیز عمل کرده است. علاوه بر این، با توجه به محدودیت‌های زمانی، کلاس‌های درس با تعداد زیاد دانشجویان، و مواد درسی و روش‌های تدریس منسوخ شده، انتظار بیش از حد امری غیر قابل دفاع است. این واقعیت نیز در مصاحبه با متخصصان در مطالعه حاضر تایید شد. صرف‌نظر از این‌که طرفدار موضع موفقیت یا شکست دوره‌های زبان تخصصی هستیم، به نظر می‌رسد همه با این نگاه که زبان تخصصی نیازمند اصلاحات اساسی است، موافق باشیم. متخصصان چنین استدلال کردند که طراحی برنامه درسی و سرفصل‌نویسی زبان تخصصی در ایران معیوب و منسوخ و غیرعلمی است. برخی از برنامه‌های درسی و سرفصل‌ها حتی به دوره انقلاب فرهنگی بر می‌گردد (به عنوان مثال، عطایی، ۲۰۰۶؛ فرهادی و هدایتی، ۲۰۰۹). به نظر می‌رسد راه حل یک نظام مدیریت فراگیری زبان (اسپالسکی^{۲۹}، ۲۰۰۹) است که چندین نقش را ایفا می‌کند. این نهاد برای ایجاد مجرای ارتباطی در چنین زمانه آموزش



زبان‌آموز محور که لازم می‌داند «با دانشجویان در مورد نیازها، احساسات و منافع شان، مشورت شود که این امر به نوبه خود منجر به افزایش انگیزه از سوی دانشجویان می‌شود» بسیار ضروری می‌نماید (سودمند افشار و موثق، ۲۰۱۶، ص ۱۳۳). این مجرا همچنین «حق اظهارنظر به مدرس می‌دهد که نزدیک‌ترین فرد به دانشجو است (دابی، ۳۰، ۲۰۱۷، ص ۱۴۹) و می‌تواند راه حلی برای شکاف میان «سیاست‌های آشکار» و «سیاست‌های پنهان» آموزش زبان در ایران (میرحسینی و خداکرمی، ۲۰۱۶، ص ۲۸۵) در حوزه زبان تخصصی ارائه دهد. دوم اینکه این نهاد می‌تواند هم انگلیسی عمومی و هم زبان تخصصی را در قالب یک نظام آموزش زبان واحد در طول عمر تحصیلی دانشجویان از دبیرستان گرفته تا دانشگاه ادغام کند چرا که تعریف زبان تخصصی بر اساس یک جامعه گفتمانی فرضی مفید نخواهد بود. کمپیون (کمپیون^{۳۱}، ۲۰۱۲) این استدلال را مطرح می‌کند که وقتی آموزش زبان را به‌عنوان یک پیوستار ببینیم تا این‌که آن را به صورت بخش‌های دوگانه و مجزای از هم فرض کنیم، متوجه می‌شویم که زبان تخصصی از قبل از ورود به دانشگاه به زندگی علمی دانشجویان وارد شده است، هر چند ممکن است که آن را با عنوان انگلیسی عمومی نامیده باشیم. سوم این‌که، این نهاد می‌تواند به برقراری درک متقابل بین گروه‌های تخصصی و گروه زبان در دانشگاه‌ها کمک کند (دینگ^{۳۲} و کمپیون، ۲۰۱۶) با توجه به نظر طاهرخانی (۲۰۱۶)، مدرسان محتوای تخصصی و مدرسان زبان انگلیسی که تمایل به آموزش کلاس‌های زبان تخصصی دارند، «باید فرهنگ، باور، یا نگرش همکاری و تشریک مساعی را در خود بپروراند» (ص ۲۱۵).

خلاصه آنکه، در چارچوب الگوی پژوهش حاضر، خلاء جدی در سیاستگذاری زبان تخصصی در ایران مشهود بوده بدین معنا که برنامه‌ها و اهداف موجود در این حوزه از ضعف‌ها و کاستی‌هایی آشکار رنج می‌برد. از این رو، این برنامه‌ها و اهداف نیاز به بازنگری و توجه به مولفه‌های سیاست آموزش زبان در سطح سیاستگذاری دارد. مضاف بر اینکه حتی میان سیاست‌های تعیین شده و اجرای عملی آن‌ها شکاف جدی وجود دارد و بنابراین در آینده مرحله انتقال از این سیاست‌ها به عمل در کلاس‌های زبان تخصصی و دستیابی به اهداف تعیین شده باید به دقت مورد مشاهده، ارزیابی و بازنگری قرار گیرد.

۸. راهبردهای پژوهش

در این تحقیق از روش انتقادی برای ارزیابی وضعیت فعلی سیاستگذاری و برنامه‌ریزی در برنامه‌های زبان تخصصی در ایران استفاده شده است. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که دستور کار فعلی زبان تخصصی در ایران با چندین چالش جدی مواجه است. این چالش‌ها غالباً به عملکرد نامناسب لایه‌های مختلف دست اندرکار در برنامه‌ریزی و اجرای زبان تخصصی در ایران مربوط می‌شود. یافته‌های این مطالعه می‌تواند راهبردهای موثری برای پژوهش، سیاستگذاری و اجرا در حوزه زبان تخصصی در ایران ارائه دهد. برای مثال، این یافته‌ها می‌تواند به ایجاد یک چارچوب محلی و بومی برای طراحی، اجرا، و ارزیابی دوره‌های زبان تخصصی در ایران کمک کند و همچنین می‌تواند به شناسایی بهتر محدودیت‌های دوره‌های فعلی زبان تخصصی در ایران یاری رساند. تا آنجا که به کارکردهای سیاستگذاری زبان تخصصی در ایران مربوط می‌شود، یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که در برخی موارد بین آنچه به عنوان عمل در حوزه زبان تخصصی مناسب ارزیابی می‌شود و آنچه سیاستگذاران تعیین و ابلاغ کرده اند تفاوت‌های قابل توجهی دیده می‌شود (ر.ک. میرحسینی و خداکرمی، ۲۰۱۶). با توجه به سیاست‌های زبان تخصصی در ایران، پیشنهاد می‌شود که مسئولین از ایده‌ها و پیشرفت‌هایی که ذینفعان سطوح مختلف می‌توانند در فرآیند سیاستگذاری و برنامه‌ریزی ایجاد کنند بیشتر آگاه باشند. با این حال، به نظر می‌رسد که مجرای ارتباطی بین این گروه‌ها در حال حاضر از دست رفته است. بنابراین، لازم است که مجراهای ارتباطی بین مسئولین از یک سو و ذینفعان زبان تخصصی از سوی دیگر ایجاد شود تا ارتباطی مستقیم بین این دو گروه برقرار شود. این سیستم جامع مدیریت آموزش زبان می‌تواند جنبه‌های گوناگون زبان عمومی و زبان تخصصی دانشگاهی را در قالب نظامی یکپارچه ادغام و مدیریت نماید زیرا براساس یافته‌های این مطالعه به نظر می‌رسد که نهاد سیاستگذار کنونی در این امر ناکارآمد بوده و بنابراین باید از نو تعریف شود. این سیستم جامع مدیریت می‌تواند ارزیابی‌های ادواری از سیاست‌ها انجام دهد تا اطمینان حاصل شود که برنامه‌های زبان تخصصی به اهداف تعیین شده خود دست یافته‌اند و کاستی‌هایی که در این دوره‌ها ایجاد شده را شناسایی و برای رفع آن‌ها کوشش نماید.



۹. پی‌نوشت‌ها

1. Belcher
2. Hyland
3. Kaplan & Baldauf
4. General English Proficiency
5. Hutchinson & Waters
6. Access Policy
7. Personnel Policy
8. Curriculum Policy
9. Methods and materials Policy
10. Evaluation Policy
11. Resourcing Policy
12. Community Policy
13. Baldauf, Li & Zhao
14. Bowen
15. Hammond & Wellington
16. Semi-structured
17. Dörnyei
18. Qualitative
19. Constant Comparison Analysis
20. Leech, & Onwuegbuzie
21. Language Acquisition Management (LAM)
22. Borg
23. Stoller
24. Stakeholders
25. Salas, et al.
26. Needs analysis
27. Rights analysis
28. Benesch
29. Spolsky
30. Dahbi
31. Champion
32. Ding

۱۰. منابع

- دهباشی شریف فروزان ، بهمن زندی، سید محمد ضیاء حسینی، عیسی ابراهیم زاده و احمد علیپور (۱۳۹۱). «بررسی چگونگی توسعه مهارت‌های ارتباطی و توانش زبانی در آموزش

- مجازی در سطح دانشگاهها». *جستارهای زبانی*. ش ۳ (۲). صص ۸۵-۱۱۴.
- کیانی غلامرضا، حسین نویدینیا و محمد مومنیان (۱۳۹۰). «نگاهی دوباره به رویکرد برنامه‌درسی ملی نسبت به آموزش زبانهای خارجی». *جستارهای زبانی*. ش ۲ (۶). صص ۱۸۶-۲۰۹.

References

- Aghagolzadeh, F., & Davari, H. (2017). English education in Iran: From ambivalent policies to paradoxical practices. In R. Kirkpatrick (Ed.) *English language education policy in the Middle East and North Africa* (pp. 47-62). Amsterdam: Springer.
- Ahmadvand, M., Barati, H., & Ketabi, S. (2013). Rights analysis of ESP courses: Towards democratizing ESP education. *English for Specific Purposes World*, 46, 1-13.
- Asoodar, M., Atai, M. R., Vaezi, S., & Marandi, S. S. (2014). Examining effectiveness of communities of practice in online English for academic purposes (EAP) assessment in virtual classes. *Computers & Education*, 70, 291-300.
- Atai, M.R. (2002). ESAP curriculum development in Iran: An incoherent educational experience. *Special Issue of the Journal of Persian Literature and Human Sciences of Tehran Teacher Training University*, 1(3), 17-34.
- Atai, M.R. (2006). EAP teacher education: Searching for an effective model integrating content and language teachers' schemes. *Proceedings of PAAL Conference*, (pp.23-41). Kangwong National University, Chuncheon, Korea. Retrieved from: <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL11/pdfs/03>.
- Atai, M.R. (2013). English for specific purposes: International trends and Middle East concerns. In R. Akbari & C. Coombe (Eds.), *The Middle East handbook of applied linguistics* (pp. 150-184). Dubai: TESOL Arabia Publications.
- Atai, M.R., & Mazlum, F. (2013). English language teaching curriculum in Iran: planning and practice, *The Curriculum Journal*, 24 (3) 389-411.
- Atai, M.R., & Nazari, O. (2011). Exploring reading comprehension needs of Iranian EAP students of health information management (HIM): A triangulated approach. *System*, 39(1), 30-43.
- Baldauf Jr, R.B., Li, M. & Zhao, S. (2008). Language acquisition management inside and outside the school, In B. Spolsky & F.M. Hult (Eds.) *The handbook of*



educational linguistics (pp. 233-250). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

- Belcher, D.D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1)133-156.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bool, H., Dunmore, D., Tonkyn, A., Schmitt, D., & Ward Goodbody, M. (2003). *The BALEAP guidelines on English language proficiency levels for international applicants to UK universities*. London: British Association of Lecturers in English for Academic Purposes.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Bowen, G.A. (2008). Naturalistic inquiry and the saturation concept: a research note. *Qualitative Research*, 8(1), 137-152.
- Champion, G. (2012). *'The learning never ends' Investigating teachers' experiences of moving from English for general purposes to English for academic purposes in the UK context; What are the main challenges associated with beginning to teach EAP, and how can these challenges be overcome?* (Unpublished MA thesis). The University of Nottingham.
- Dahbi, M. (2017). A call for English teachers in Morocco to practice agency through action research. In P.C.L. Ng, & E.F. Boucher-Yip (Eds.) *Teacher Agency and Policy Response in English Language Teaching* (pp. 148-159). London: Routledge.
- Dashtestani, R. (2016). The effect of SMS-based L1 and L2 glosses on EAP students' academic vocabulary learning and attitudes. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 3(3), 521-537.
- Davari, H., & Aghagolzadeh, F. (2015). To teach or not to teach? Still an open question for the Iranian education system. In C. Kennedy (Ed.) *English Language Teaching in the Islamic Republic of Iran, Innovations Trends and Challenges*. (pp.13-19). London: British Council.
- Ding, A. & Champion, G. (2016). EAP Teacher Development. In K. Hyland, & P. Shaw, (Eds.). *The Routledge handbook of English for academic purposes*. (pp.547-559), London: Routledge.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Farhady, H. (2005). Reflections on and directions for ESP materials development in SAMT. In *Proceedings of the First National ESP/EAP Conference* (Vol. 3), (pp. 2-32), Tehran, Iran.
- Farhady, H., & Hedayati, H. (2009). Language assessment policy in Iran. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 132-141.
- Hammond, M. & Wellington, J. (2013). *Research methods: the key concepts*. London: Routledge.
- Hayati, A.M. (2008). Teaching English for special purposes in Iran: Problems and suggestions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7, 149-165.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (2001). *English for specific purposes: A Learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Kaplan, R.B., & Baldauf Jr, R.B. (2005). Language-in-education policy and planning. In E. Hinkel (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 1013-1034), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Khany, R., & Tarlani-Aliabadi, H. (2016). Studying power relations in an academic setting: Teachers' and students' perceptions of EAP classes in Iran. *Journal of English for Academic Purposes*, 21, 72-85.
- Mazdayasna, G., & Tahririan, M. H. (2008). Developing a profile of the ESP needs of Iranian students: The case of students of nursing and midwifery. *Journal of English for Academic purposes*, 7(4), 277-289.
- Mazraehno, F.T., & Mazdayasna, G. (2016). Developing ESAP materials: A case of graduate students of Islamic Jurisprudence. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 13(1), 82-111.
- Mirhosseini, S.A., & Khodakarami, S. (2015). A glimpse of contrasting de jure–de facto ELT policies in Iran. In C. Kennedy (Ed.) *English Language Teaching in The Islamic Republic of Iran: Innovations, trends and challenges*. (pp.23-34). London: British Council.
- Mirhosseini, S.A., & Khodakarami, S. (2016). Aspects of 'English language education' policies in Iran: 'Our own beliefs' or 'out of who you are'? *Journal of*



Multicultural Discourses, 11(3), 283-299.

- Mirza-Suzani, S.M., Yarmohammadi, L., & Yamini, M. (2011). A critical review of the current situation of teaching ESP in the Iranian higher education institutions. *The Iranian EFL Journal*, 36(3), 179-204.
- Salas, S., Mercado, L.A., Ouedraogo, L.H., & Musetti, B. (2013). English for specific purposes: Negotiating needs, possibilities, and promises. *English Teaching Forum*, 51(4), 12-19.
- Soodmand-Afshar, H. S., & Movassagh, H. (2016). EAP education in Iran: Where does the problem lie? Where are we heading? *Journal of English for Academic Purposes*, 22, 132-151.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoller, F.L. (2016). EAP materials and tasks. In K. Hyland, & P. Shaw (Eds.) *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 577-591). London: Routledge.
- Taherkhani, R. (2016). *Exploring Iranian EAP teachers' cognitions, state of collaboration, methodologies, materials production, and assessment practices* (Unpublished PhD dissertation), Kharazmi University, Tehran, Iran.
- Tavakkoli, M., Nasri, N., & Rezazadeh, M. (2013). Applying strategies for dealing with lack of subject knowledge: Can language teachers be effective ESP teachers? *English for Specific Purposes World*, 37(13), 1-14.