

ارزیابی تحلیلی کتاب زبان انگلیسی عمومی

دکتر ناصر رشیدی*

nrashidi@rose.shiruz.ac.ir

مریم بهرامی**

چکیده

کتاب درسی در هر کلاسی، از جمله کلاس آموزش زبان خارجی در هر سطحی و در هر مؤسسه آموزشی - اعم از مدرسه و دانشگاه - نقش محوری ایفا می‌کند. به دلیل دارا بودن چنین نقشی تهیه و به‌کارگیری معیارهای مرتبط و مناسب جهت ارزیابی کتب درسی، آموزش زبان خارجی همواره امری ضروری بوده است. در این میان، نظریه‌پردازان و نویسندگان به منظور ارزیابی کتب آموزش زبان انگلیسی، چهارچوبهای ارزیابی مختلفی را بر اساس اصول و معیارهای معینی ارائه نموده‌اند. یکی از این چهارچوبها، چهارچوب ارزیابی لیتل جان (1998) است که در مطالعات زیادی به کار رفته است. مطالعه حاضر به ارزیابی کتاب/انگلیسی عمومی دانشگاه پیام نور بر مبنای این چهارچوب پرداخته است تا نقاط قوت و ضعف آن را مشخص و همچنین معلوم کند که آیا این کتاب در راستای اهداف تعیین شده برای آن است یا خیر. برای رسیدن به این هدف سه تن از استادان آموزش زبان انگلیسی دانشگاه با بررسی این کتاب چک لیستهای ارزیابی برگرفته از چهارچوب لیتل جان (1998) را درجه‌بندی کردند. نتایج تحقیق نشان داد که گرچه نواقص چندی در کتاب/انگلیسی عمومی دیده می‌شود، این کتاب دارای نقاط قوت قابل توجهی است و حتی می‌توان گفت ویژگیهای مثبت آن به مراتب بیش از نواقص آن است.

کلیدواژه‌ها

کتاب درسی، چک‌لیست، چهارچوب، ارزیابی، لیتل جان

* دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه شیراز

** کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی

تاریخ پذیرش: 1390/9/6

تاریخ دریافت: 1390/7/16

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره 25، تابستان 1391، ص 59-78

مقدمه

یکی از مؤلفه‌های ضروری آموزش زبان انگلیسی هم به عنوان زبان دوم و هم به عنوان زبان خارجی، کتاب درسی است. گارینگر (Garinger, 2001, p. 1) بر این باور است که نحوه انتخاب کتاب درسی بر معلمان و فراگیران تأثیرگذار است. وی همچنین اظهار می‌دارد که «کتاب درسی می‌تواند اهداف مختلفی را برای معلمان به عنوان منبع اصلی، به مثابه مأخذ مطالب مکمل، به عنوان انگیزه برای فعالیتهای کلاسی و حتی به عنوان خود برنامه درسی» برآورده سازد. حتی بنا به گفته شلدون (Sheldon, 1988, p. 237)، «کتب درسی را بسیاری نقشه راه هرگونه برنامه آموزشی زبان انگلیسی تلقی می‌کنند که شکل، ساختار، مقصد، پیشرفت و برنامه را نشان می‌دهد، و حتی زبان‌آموزان از این طریق خصوصیات معلم را از لحاظ تدریس مداوم و به صورت فصل به فصل می‌سنجند».

هاچینسن و تورس (Hutchinson & Torres, 1994, p. 232) چهار نقش کلیدی کتب درسی در برنامه آموزشی را معرفی می‌نمایند: اول، «وسيله‌ای برای تربیت معلم و زبان‌آموز»؛ دوم، «پشتیبان معلم» که در این صورت از مسئولیت جستجوی مطالب درسی توسط معلم می‌کاهد؛ سوم، «فراهم کننده تصویر حتی‌الامکان کاملی از روند تحول آموزشی» و چهارم «حامی روانی معلم». با این حال، برآورده نمودن این اهداف، بخصوص اولی و سومی، به رویکرد و کیفیت کتاب درسی بستگی دارد.

البته صاحب‌نظران علاوه بر مزایا به معایب کتاب درسی مثل هر مؤلفه آموزشی دیگر نیز توجه داشته‌اند؛ چنانچه به نظر یور (Ur, 1996) استفاده از کتاب درسی مزایا و معایبی دارد: فراهم نمودن زمینه عدم وابستگی فراگیر به معلم؛ راهنمایی و پشتیبانی برای معلم؛ و نیز فراهم نمودن متنها، تکالیف آماده، برنامه تفصیلی و چهارچوب مشخص فعالیتهای مختلف آموزشی نمونه‌هایی از مزایای آن و محدود شدن مطالب به کتاب درسی، نارسایی احتمالی مطالب کتاب، تشابه مطالب کتاب درسی، بی‌ربط بودن موضوعات ارائه شده در کتاب و نداشتن علاقه توسط فراگیر به مطالب کتاب درسی از معایب آن است.

مطالعات مربوط به کتاب درسی نشان می‌دهد که برای انتخاب عاملی با چنین درجه‌ای از اهمیت توسط معلم به شیوه انتقادی و در چهارچوبهای مرتبط با این شیوه باید عمل نمود و معلم می‌تواند سؤالاتی از قبیل اینکه آیا کتب درسی انتخاب شده مطابق با اهداف و روشهای متداول و جدید تدریس زبان هستند؟ آیا کتاب درسی نیل به اهداف آموزشی را امکان‌پذیر می‌سازد؟ آیا کتاب درسی دارای مطالب جدید و مورد علاقه معلم

و فراگیر است؟ و غیره را در هنگام انتخاب درسی بپرسد. نکته اساسی آن است که این ارزیابی باید در چهارچوبی مشخص صورت گیرد. از آنجایی که در مطالعه حاضر کتاب درسی آموزش زبان انگلیسی ارزیابی می‌شود، بررسی پیشنهاد ارزیابی کتاب درسی بر کتاب آموزش زبان تمرکز دارد. این بررسی نشان داد که چندین چهارچوب برای ارزیابی کتاب درسی زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا خارجی طی سه دهه گذشته ارائه شده است. این چهارچوبها اغلب معطوف به طراحی معیارهایی برای چنین ارزیابی‌هایی هستند.

این چهارچوبها را می‌توان به چند دسته طبقه‌بندی کرد: دسته اول به دهه 1970 تعلق دارند و بر پایه دیدگاههای رفتارگرایانه یادگیری و ساختاری زبان ساخته شده‌اند. این دسته مناسب مطالبی هستند که به روش شنیداری - گفتاری¹ تدریس می‌شوند. دسته دوم چهارچوبهای دهه 1980 هستند که اصول رویکرد ارتباطی را منعکس می‌نمایند. در این چهارچوبها مسائلی نظیر اعتبار، توجه به نیازهای زبان‌آموزان، استفاده عملی از زبان خارجی در کلاس و فعالیتهای گروهی مورد تأکید بودند. دسته سوم چهارچوبهای دهه 1990 هستند که پیچیده‌تر و ارتباط - محورتر هستند و در آنها نه تنها مهارتها و مؤلفه‌های زبانی گنجانده می‌شود، بلکه جنبه‌های عملی استفاده از زبان هم منظور می‌شود. تحولات در چهارچوبهای فوق در مدت زمانی در حدود 40 سال حاکی از تکوین مدل‌های آموزش مهارت زبان هم به عنوان زبان دوم و هم به عنوان زبان خارجی از گذشته تا حال است (Riazi, 2003).

چهارچوبهای تاکر (Tucker, 1975)، دیویسن (Davison, 1976)، داوود و سلسی مورسیا (Daud & Celce-Murcia, 1979)، ویلیامز (Williams, 1979)، شلدون (Sheldon, 1988)، یر (Ur, 1996) و لیتل جان (Littlejohn, 1998) تنها چند نمونه از این سه دسته چهارچوب در حوزه زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم هستند که ارزیابی‌هایی بر اساس آنها انجام شده است.

بررسی پیشنهاد مطالعات انجام شده در زمینه ارزیابی کتاب درسی در سطوح مختلف و بر اساس چهارچوبهای فوق نشان می‌دهد که پژوهشگرانی در ایران به بررسی مطالب درسی زبان انگلیسی غالباً در سطح دبیرستان پرداخته‌اند که می‌توان به افرادی مانند تولابی (Toolabi, 2002)، یارمحمدی (1380) عمل صالح (Amalsaleh, 2004)، جهانگرد (Jahangard, 2007)، و رزمجو (Razmjoo, 2002) اشاره نمود. آنان در مطالعات خود به این نتیجه رسیده‌اند که این کتب دارای نواقص فراوانی هستند، از جمله اینکه مطالب از نظر

اهل زبان انگلیسی طبیعی نیستند، صفحه‌آرایی جذابی ندارند و کاغذ این کتابها کیفیت پایینی دارد، به تمرین در همه چهار مهارت توجه نمی‌کنند، بخش اصلی مطالب روخوانی و دستور زبان است و نیازهای دانش‌آموزان را لحاظ نمی‌کنند. همچنین، اصول آموزش زبان به صورت ارتباطی (CLT)¹ در آنها به کار گرفته نشده‌اند.

علاوه بر مطالعات بالا پژوهشگرانی نیز اقدام به بررسی کتابهای درسی مؤسسات خصوصی در ایران کرده‌اند، از جمله می‌توان از ایرجی (Iraji, 2007) و زارع مویدی (Zare-Moayedi, 2007) نام برد که آنها در تلاش برای ارزیابی کتاب *New Interchange Series*، یکی از پرکاربردترین کتاب مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در ایران، از این مجموعه کتب انتقاد می‌کنند؛ زیرا از اصول رویکردهای ارتباطی و تکلیف محور آن‌چنان که مؤلفان ادعا کرده‌اند پیروی نمی‌کنند. این مجموعه فاقد کثرت اطلاعات فرامنظورشناختی² است. توزیع فعالیتهای ارتباطی و نیز نقشها، تصادفی است و از الگوی خاصی پیروی نمی‌کند. نظر زبان‌آموزان و حتی معلمان در انتخاب محتوای این کتابها نادیده گرفته شده است. سطح فوق جمله‌ای³ برای برون‌داد و درون‌داد زبان‌آموزان نیز نادیده گرفته شده است.

بررسی پیشینه همچنین نشان داد که متأسفانه در زمینه بررسی و ارزیابی کتب درسی دانشگاهی آموزش زبان انگلیسی مطالعه‌ای انجام نشده است و مطالعه حاضر که به ارزیابی یکی از کتابهای درسی آموزش زبان انگلیسی در سطح دانشگاه می‌پردازد در نوع خود اولین مطالعه در ایران است.

اهداف تحقیق

با توجه به اهمیت کتاب درسی و نیز شیوه انتخاب آن توسط معلم، این تحقیق با استفاده از یک رویکرد انتقادی به کتب درسی قصد دارد کتاب درسی آموزش زبان انگلیسی، یعنی انگلیسی عمومی دانشگاه پیام نور را در چهارچوب مدل ارائه شده توسط لیتل جان (Littlejohn, 1998) را ارزیابی نماید. به عبارت دیگر، این تحقیق می‌کوشد نقاط قوت و ضعف این کتاب را مشخص کند تا ببیند آیا این کتاب در راستای اهدافی است که برای آن تعیین شده است یا خیر. بر اساس چهارچوب فوق این ارزیابی در سه سطح صورت می‌گیرد: 1) مطالب کتاب، 2) عملکرد مورد انتظار از استفاده‌کنندگان از کتاب و 3) کارایی کتاب بنابراین، این تحقیق به دنبال یافتن پاسخهایی برای این سؤالات است.

1. Communicative Language Teaching
2. metapragmatic
3. suprasentential

سؤالات تحقیق

1. آیا کتاب زبان انگلیسی عمومی دانشگاه پیام نور در راستای اهداف تعیین شده برای آن است؟
2. نقاط قوت و ضعف کتاب انگلیسی عمومی دانشگاه پیام نور کدامند؟

روش تحقیق

مطالب بررسی شده

در این تحقیق کتاب انگلیسی عمومی دانشگاه پیام نور نوشته محمد علی محمدی و حسن خلیلی که مشتمل بر ده فصل است ارزیابی شد. از آنجایی که همه فصول کتاب در قالب یکسانی ارائه شده‌اند، و نیز لیتل جان عقیده دارد که برای برداشت کلی ماهیت عام یکسری مطالب آموزشی، تجزیه و تحلیل حدود 10% تا 15% از کل مطالب آموزشی کافی است (Littlejohn, 1998, p. 196)؛ دو فصل کتاب به عنوان نمونه بررسی شد. نمونه انتخاب شده در گیرنده 20% از کل مطالب کتاب و تعداد کل 20 تکلیف بود. کتاب مذکور دارای بخشهای ذیل است:

1. بخش مقدماتی. قبل از شروع فصل اول کتاب، برخی قسمتها نظیر فهرست مطالب، پیشگفتار (در این بخش هدف از طراحی و نگارش کتاب توضیح داده می‌شود) و قدردانی و راهنمای مطالعه وجود دارد.

2. پیکره اصلی. این کتاب مشتمل بر 10 فصل است. توالی فعالیتها در هر فصل بدین قرار است:

- معانی کلمات و مثالها. در این بخش کلمات مهم متن که در هر فصل ارائه شده تعریف و برای آنها مثال آورده می‌شود. تمرینهای 1 و 2 در هر فصل به این بخش مربوط هستند؛ آنها زمینه رشد و تقویت توانایی فراگیر در تطبیق کلمه با معنای آن و نیز استفاده از شکل صحیح کلمات داده شده را با استفاده از نشانه‌های متنی فراهم می‌کنند.

- متن اصلی مطالعه. هر فصل مشتمل بر یک متن برگزیده برای خواندن است که به عنوان بخش اصلی عمل می‌کند. تمرینهای قبل و بعد از متن به نحوی با آن مرتبط هستند.

- تمرینهای کلمه‌سازی. تمرینهای 3 و 4 در هر فصل به این بخش مربوط هستند و دانشجویان را با وندهای واژگانی آشنا می‌سازد تا در یافتن معانی کلمات ناآشنا به آنان کمک شود و از این طریق معلومات واژگانی‌شان افزایش یابد.

- نمودار کلمه‌سازی. این نمودار در هر فصل ارائه می‌گردد و شامل صورتهای مختلف کلمات در هر قطعه خواندن است. تمرین 5 بعد از نمودار توانایی دانشجویان را در به کار بردن صورتهای صحیح کلمات داده شده در متن افزایش می‌دهد.

- تمرینهای درک مطلب. تمرین 6 در هر فصل به دانشجویان کمک می کند تا توانایی شان را در یافتن مرجع ضمیرها در متن بهبود بخشند. تمرین 7 در هر فصل به حدس زدن معنای لغات و اصطلاحات مختلف به کار رفته در متن اصلی مربوط است و سرانجام، تمرینهای 8 و 9 هر فصل، درک مطلب خواندن دانشجویان را از طریق سؤالات صحیح - غلط و چند گزینه ای بررسی می کند.

- بررسی ساختار. الگوهای ساختاری (دستوری) پیچیده هر فصل به اختصار در این قسمت مورد بحث قرار می گیرد. تمرین 10 هر فصل مثالهای ساختاری را ارائه می دهد که قبلاً در قطعه مربوط به کار رفته است.

- بخش نهایی. این قسمت در پایان کتاب قرار می گیرد و متشکل از پاسخ نامه، نمایه پیشوندها، ریشه ها و پسوندها و نهایتاً فهرست انگلیسی - فارسی تمام کلمات و عبارات مهم به کار رفته در کتاب است.

ابزار پژوهش

ابزار اصلی برای جمع آوری داده ها برای این پژوهش چک لیست تهیه شده بر اساس چهارچوب ارزیابی کتاب درسی لیتل جان (Littlejohn, 1998) بود. این چک لیست دارای دو قسمت بود: قسمت اول، «برگه تحلیل تمرین» (TAS)¹ که به بررسی فعالیتها و تمرینات کتاب می پرداخت و باید مواردی را که بر اساس چک لیست در هر تمرین وجود داشت علامت زده می شد (نمایه A) و قسمت دوم، «طراحی» بود که برای انجام آن باید به کتاب مورد تحلیل در 9 بخش فرعی ارزشهای عددی داده می شد (نمایه B).

جهت بررسی پایانی سؤالات قسمت طراحی، درجه ثبات آلفای کرونباخ با استفاده از نرم افزار spss محاسبه شد و نتیجه آن پایایی نسبتاً بالا، یعنی 93%، را نشان داد.

شرکت کنندگان در پژوهش

شرکت کنندگان در این پژوهش سه نفر از استادان آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بودند که کتاب مورد تحلیل را دست کم چهار سال تدریس کرده بودند و دارای سابقه آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به مدت حداقل ده سال بودند.

روش جمع آوری و تحلیل داده ها

از شرکت کنندگان خواسته شد کتاب را با اعمال چک لیستهای ارزیابی برگرفته از

چهارچوب لیتل جان (Littlejohn, 1998) ارزیابی کنند. ارزیابی در سه سطح: (1) مطالب کتاب، (2) عملکرد مورد انتظار از استفاده کنندگان از کتاب و (3) کارایی کتاب انجام شد که سطح اول مربوط به جنبه‌های «ملموس» یا عینی مطالب آموزشی بود. بنابراین، پژوهشگر با دادن توصیفی از کتاب مورد تحلیل، ارزیابی‌ای را فراهم نمود. سطح دوم با اعمال چک‌لیست‌هایی تحلیل تمرینات و ارزیابی طراحی کتاب انجام شد؛ نتایج این دو سطح زمینه انجام سطح سوم ارزیابی را فراهم نمود که به وسیله خود پژوهشگر انجام شد.

برای هر فعالیت در هر فصل یک برگه تحلیل تمرین (TAS) اختصاص یافت و از شرکت کنندگان خواسته شد مواردی را که در هر تمرین موجود بود علامت بزنند که در هر بخش فرعی، امکان داشت آنان یک یا چند مورد را علامت بزنند.

در قسمت دوم چک لیست که به ارزیابی «طراحی» می‌پرداخت، مقیاس عددی 0 تا 4 اعمال شد. این قسمت از نه قسمت بخش «طراحی» چهارچوب لیتل جان تشکیل شده بود. هر بخش حاوی برخی سؤالات ارزیابی بود که بر پایه ادعاهای مؤلفان کتاب انگلیسی عمومی تهیه شد. برای هر یک از سؤالات در این بخشها از شرکت کنندگان خواسته شد کتاب را به صورت کلی در نظر بگیرند، چون سؤالات درباره طراحی کل کتاب بود.

سپس از طریق تحلیل فهرستهای بازبینی ارزیابی موجود در چک لیستها، که شرکت کنندگان بررسی کرده بودند، فراوانی شاخصها برای هر یک از ویژگیهایی که در برگه تحلیل تمرین (TAS) فهرست شده بود، به صورت درصد گزارش گردید. برای قسمت دوم، یعنی «طراحی»، ابتدا درصد کلی شاخصها برای 9 زیربخش و سپس شاخص هر سؤال ارزیابی به صورت درصد گزارش شد.

نتایج

تحلیل تمرین

صفحه تحلیل تمرین از سه بخش تشکیل شده بود که هر یک به سؤالی درباره جنبه‌های عمده تمرینات می‌پرداخت:

الف) از زبان آموزان انتظار چه کاری می‌رود؟

بنا به گفته لیتل جان، این سؤال خواسته‌هایی را که تکالیف از زبان آموزان دارد تحلیل نموده و حاوی سه بخش فرعی است: (1) به نوبت انجام دادن، (2) تمرکز و (3) فعالیت ذهنی.

1. به نوبت انجام دادن. این بخش مربوط به زمانی است که فراگیران تکالیف را در

کلاس انجام می‌دهند. انجام آن از سوی فراگیران با این شیوه‌هاست: 1) با استفاده از مطالب کتاب به سؤالات به طور مستقیم پاسخ دهند. 2) بدون استفاده از مطالب کتاب شروع به صحبت کنند و به گفته لیتل جان فراگیر بدون هیچ گونه دست نوشته‌ای آنچه را می‌خواهد بیان کند بگوید. 3) لازم نباشد هیچ گونه نقش مستقیمی را بر عهده بگیرد. همان گونه که در جدول 1 نشان داده شده است، کتاب انگلیسی عمومی در تمامی تمریناتش، یعنی به صورت 100%، از فراگیران انتظار «پاسخ دادن» را دارد. به عبارت دیگر، هیچ تکلیفی وجود ندارد که در آن زبان آموزان ملزم باشند که آغازگر صحبت باشند. البته باید توجه داشت که چون این کتاب بر اساس سطح توانایی زبانی فراگیران که در اینجا سطح میانی است تدوین شده می‌توان گفت که طبیعی است که از آنان بخواهیم فقط پاسخ‌دهنده باشند.

جدول 1 تحلیل تمرین - به نوبت انجام دادن

درصد	کثرت	به نوبت انجام دادن
100	60	پاسخ
0	0	آغاز به صحبت
0	0	نداشتن نقش
100	60	کل

2. تمرکز. این قسمت اشاره به آن دارد که تکالیف، زبان آموزان را بیشتر ملزم به انجام دادن کدام یک از این موارد می‌کند: 1) تمرکز بر معنا و پیام، 2) قواعد و الگوهای زبان، یا 3) روابط میان صورت و معنا. مطابق جدول 2 بیشتر تکالیف کتاب انگلیسی عمومی، یعنی 70%، از زبان آموزان انتظار تمرکز بر معنا را دارند، 20% تکالیف از زبان آموزان می‌خواهد بر رابطه معنا و صورت تمرکز کنند و سرانجام، 10% فعالیتها توجه دانشجویان را به نظام زبانی یا قواعد و الگوهای زبان جلب می‌کند. بنابراین، نتایج نشان می‌دهد که اغلب تکالیف زبان آموزان را ملزم به تمرکز بر معنا، درک مطلب، و انتقال پیام نموده‌اند.

جدول 2 تحلیل تمرین - تمرکز

درصد	کثرت	تمرکز بر
70	42	معنا
20	12	رابطه معنا و صورت
10	6	قواعد و الگوهای زبان
100	60	کل

3. فعالیت ذهنی. این بخش مربوط است به فرایندهای ذهنی متفاوتی که برای رمزگشایی یا رمزگذاری زبان به وسیله فراگیر در انجام تمرینات دنبال می‌شود. این بخش شامل ده نوع فعالیت می‌شود.

همان‌طور که جدول 3 نشان می‌دهد، تمریناتی که دانشجویان باید محتوای معناساختی و سطحی زبان را «رمزگشایی» کنند، بالاترین نسبت یعنی 37% را در میان سایرین دارد. آنهایی که دانشجویان باید به سؤالات درک مطلب خواندن با انتخاب و گزینش اطلاعات از متن پاسخ دهند، دومین رتبه کاربرد یا 26% را دارند. کمک گرفتن از معلومات قبلی یا معلومات زبانی و غیر زبانی فصلهای قبل و بازیابی اطلاعات از حافظه طولانی مدت که در آن زبان‌آموزان لازم است مطالبی از درسهای قبل را به خاطر بیاورند که سبب می‌شود یادگیری دانشجویان تداوم داشته باشد، دو فعالیت ذهنی بعدی‌ای هستند که تقریباً به صورت مساوی هر کدام به میزان 16% انجام می‌شوند. همچنین فعالیتهایی که در آنها از قاعده زبان استفاده می‌شود، 5% از تکالیف را تشکیل می‌دهد که عمدتاً شامل تمرینهای دستور زبان است و در قسمتهای بررسی ساختار در هر فصل ارائه می‌گردد. گفتنی است اگرچه این نوع فعالیت نمی‌تواند خالی از کارکرد آموزشی باشد، به نظر می‌رسد که نتوانند زمینه چندان معناداری برای دانشجویان به وجود آورند، زیرا فقط به زبان‌آموزان اجازه می‌دهد قاعده زبانی معینی را برای تغییر شکل یا تولید جملات نامربوط مجزا به کار برند. سرانجام، هیچ تکلیفی وجود ندارد که زبان‌آموزان را ملزم به ایجاد کردن متن، ربط دادن آوا به اشیاء، مقایسه کردن نمونه‌های زبانی، تکرار کردن همراه با تعمیم و استنتاج قاعده‌های زبانی بنماید.

جدول 3 تحلیل تمرین - فعالیت ذهنی

فعالیت ذهنی	کثرت	درصد
رمزگشایی معنا	42	37
انتخاب اطلاعات	30	26
استفاده از معلومات قبلی	18	16
بازیابی از حافظه طولانی مدت	18	16
به کارگیری قواعد زبان	6	5
مقایسه نمونه‌های زبانی	0	0
تکرار همراه با تعمیم	0	0
ربط دادن آوا به اشیاء	0	0
استنتاج قاعده زبانی	0	0
ساخت متن	0	0
کل	114	100

ب) با چه کسی؟

این سؤال به جنبه دیگری از تمرینات مورد تحلیل می‌پردازد که دنبال یافتن پاسخ به این سؤال است که چه کسانی به طور واقعی در انجام دادن تکالیف مشارکت دارند. همان‌طور که در جدول 4 نشان داده شده است، همه دانشجویان ملزم به انجام دادن تکالیف به صورت انفرادی به طور هم‌زمان می‌شوند و هیچ تمرینی وجود ندارد که در آن زبان‌آموزان دو به دو یا گروهی به انجام آن مبادرت ورزند یا به تعامل میان دانشجویان و کلاس نیاز داشته باشند. ممکن است توجیه نگارنده کتاب آن باشد که چون کتاب با هدف توسعه توانایی خواندن در کلاس مطلب نوشته شده است، تمرینات باید انفرادی انجام شوند.

جدول 4 تحلیل تمرین - با چه کسی؟

با چه کسی؟	کثرت	درصد
انجام تمرینات به صورت فردی	60	100
انجام تمرینات به صورت گروهی و دو به دو	0	0
تعامل میان دانشجویان و کلاس	0	0
کل	60	100

ج) با چه محتوایی؟

این سؤال به بررسی محتوای تکالیف کتاب درسی می‌پردازد و در پی پاسخ به سؤالاتی مانند این موارد است: آیا تکالیف به صورت نوشتاری است یا به صورت گفتاری؟ آیا مطالب به صورت کلمات/جمله‌های مجزا است یا به صورت متن تفصیلی؟ و اینکه محتوا را چه کسی تهیه کرده است؟ مطالب آموزشی از قبل تهیه شده؟ یا معلم آنها را تهیه کرده است؟ یا زبان‌آموزان، خودشان، آنها را آماده نموده‌اند؟ ماهیت آن مطالب چیست؟ آنچه در ذیل می‌آید بخشهای فرعی این قسمت است:

1. درون‌داد به زبان‌آموزان. این قسمت، به بررسی نحوه ارائه محتوا به فراگیران می‌پردازد. همان‌طور که جدول 5 نشان می‌دهد کلمات/عبارات نوشته شده منبع عمده درون‌داد به میزان 70% هستند. متن تفصیل یافته نوشتاری، دیگر منبع اصلی درون‌داد تا میزان 30% است. هیچ تکلیفی در کتاب، محتوای دیداری (ترسیمی)، کلمات شفاهی، عبارات و متن تفصیل یافته گفتاری و همچنین اصوات و موسیقی را برای زبان‌آموزان فراهم نمی‌سازد.

جدول 5 تحلیل تمرین - محتوا - درون داد به زبان آموزان

درصد	کثرت	درون داد به زبان آموزان
70	42	کلمات/عبارات نوشتاری
30	18	گفتمان تفصیلی نوشتاری
0	0	گفتمان تفصیلی شفاهی
0	0	ترسیمی
0	0	موسیقی/آوا
0	0	کلمات/عبارات شفاهی
100	60	کل

2. برون داد مورد انتظار از زبان آموزان. این بخش به بررسی مطالبی می پردازد که فراگیر آن را به وجود آورده است. همان طور که در جدول 6 می توان مشاهده کرد، درصد برون داد زبان آموزان به صورت کلمات و عبارات نوشته شده مورد انتظار 100% است؛ در حالی که هیچ نوع تکلیفی در کتاب وجود ندارد که در آنها زبان آموزان گفتمان تفصیلی نوشتاری/گفتاری و کلمات/عبارات گفتاری بسازند. بنابراین، کتاب فقط بر صورت های نوشتاری برون داد به شکل کلمات/عبارات تمرکز دارد و هیچ گونه برون دادی به وسیله زبان آموزان که در آن بتوانند بر گفتن یا نوشتن به صورت انشاء یا سخنرانی تمرکز داشته باشند ایجاد نمی شود.

جدول 6 تحلیل تمرین - محتوا - برون داد از زبان آموزان

درصد	کثرت	برون داد از زبان آموزان
100	42	کلمات/عبارات نوشتاری
0	0	کلمات/عبارات شفاهی
0	0	گفتمان تفصیلی نوشتاری
0	0	گفتمان تفصیلی شفاهی
100	42	کل

3. منبع. در این قسمت از برگه تحلیل تمرین (TAS) به منبع مطالب پرداخته می شود. حدود 91% مطالب از خود کتاب تهیه و گرفته می شود. بعد از کتاب، معلم منبع 9% محتواست. همان طور که در صدها نشان می دهند کتاب درسی هیچ فرصتی در اختیار زبان آموزان نمی گذارد تا از آن مطالب آموزشی که خودشان انتخاب کرده اند در تکمیل مطالب کتاب استفاده کنند (جدول 7).

جدول 7 تحلیل تمرین - محتوا - منبع

منبع	کثرت	درصد
مطالب درسی	60	91
زبان آموزان	0	0
معلم	0	9
کل	66	100

4. ماهیت. در این بخش از تحلیل تکلیف، نوع محتوا چنان که در فعالیت الزامی و کانون توجه فعالیت یادگیری است بررسی می شود. جدول 8 نشان می دهد تکالیفی که موارد زبانی را کانون توجه خودشان قرار می دهند، دارای رتبه اول به میزان 44/4% در این کتاب درسی هستند و آنهایی که واقعیت را کانون توجه قرار می دهند دارای سهم 33/3% هستند. درصد معلومات فرازبانی به عنوان ماهیت محتوا 22/2% است. نهایتاً هیچ تکلیفی وجود ندارد که اطلاعات و عقیده شخصی زبان آموزان را کانون توجهش قرار داده باشد. این نتایج بر آن دلالت دارد که نسبتهای انواع ماهیت محتوای تکالیف میان معلومات فرازبانی، موارد زبانی، و واقعیت توزیع می شود.

جدول 8 تحلیل تمرین - محتوا - ماهیت

ماهیت	کثرت	درصد
اقلام زبانی	24	44
واقعیت	18	33
مطالب فرا زبانی	12	22
داستان	0	0
اطلاعات و عقاید شخصی	0	0
کل	54	100

طراحی

طراحی از جمله مهم ترین ویژگیهای هر کتاب درسی است، زیرا بنا به گفته لیتل جان (Littlejohn, 1998)، طراحی کتاب درسی با تفکر و اندیشه ای که بر اساس آن مطالب آموزشی تهیه شده اند ارتباط دارد.

ارزیابی هایی که بر آورد کنندگان بر مسائل طراحی انجام دادند به صورت دو جدول ارائه می شود: امتیازات کل و درصدهای نسبت هر بخش در جدول 9 و امتیازات کل و

درصدهای نسبت هر سؤال در جدول 10.

همان‌طور که جدول 9 نشان می‌دهد، این کتاب بیشترین امتیاز را به میزان 93/7%¹ در میان همه بخشها، در «اصول انتخاب» دارد. این بدین معناست که شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر عقیده دارند متون معتبر برای خواندن با مجموعه‌ای متنوع از موضوعات در هر فصل ارائه می‌شود که مهارت‌های خواندن و مطالعه را ارتقا می‌دهند و در واقع به عنوان هسته‌ای که تمرینات کتاب بر پایه آن ساختار می‌یابد، عمل می‌کنند. «اصول ترتیب‌دهی» با 87/5% که به ترتیب بخشیدن به محتوای مطالب آموزشی مربوط است مورد توجه شرکت‌کنندگان بوده است و حاکی است که شرکت‌کنندگان همگی اتفاق نظر دارند هیچ اصل روشنی برای توالی درجه دشواری زبانی و ترتیب محتوا وجود ندارد. موضوع اصلی و تمرکز آن 86% از امتیاز مطلوب را دریافت می‌کند که دلالت بر آن دارد ارزیابیها موضوع متون را معتبر و متنوع یافته و باور دارد که کل محتوا مبتنی بر واقعیت است. «انواع فعالیتهای تدریس/یادگیری» و «اهداف و مقاصد» هر دو 83/3% از امتیاز مطلوب را دریافت کردند. امتیازات نشان می‌دهند که کتاب در ارائه تکالیف متناسب با هدف آن تا حدودی موفق است. همچنین آنان درس زبان انگلیسی عمومی را مناسب برای دانشجویان دانشگاه می‌پندارند، زیرا به قابلیت درک مطلب آنان با فراهم ساختن نکات واژگانی و گرامری در متن ارتقا می‌بخشد. «نقش مطالب آموزشی به طور کلی» 81/3% از امتیاز مطلوب را به خود اختصاص داده است و نشان می‌دهد همه شرکت‌کنندگان عقیده دارند که درس انگلیسی عمومی مسیر یادگیری زبان انگلیسی را مشخص می‌نماید. «نقش زبان آموزان در یادگیری»، 72/2% از امتیاز مطلوب را کسب کرده که حاکی است کتاب به نحوی در توانمند ساختن دانشجویان برای به عهده گرفتن تکالیف آن طور که با مطالب آموزشی راهنمایی می‌شوند موفق است. نهایتاً، انگلیسی عمومی، 63/8% از امتیاز مطلوب را در «مشارکت» و «نقش معلمان/زبان آموزان در کلاس» به دست آورده است. این مقادیر نشان می‌دهند که به عقیده ارزیابان، هر سه قسم مشارکت یعنی مطالب آموزشی، زبان آموزان، و معلمان به نحو مناسبی در تکالیف کتاب انگلیسی عمومی وجود ندارد. همچنین زبان آموزان بر سر اینکه چه چیز را/چه طور/چه وقت بیاموزند تصمیم نمی‌گیرند، بلکه از معلمان و زبان آموزان انتظار می‌رود از دستورالعملهای مطالب آموزشی پیروی کنند.

1. اعداد داخل جدول گرد شده‌اند.

جدول 9 امتیاز کل و درصدهای هر بخش در طراحی

درصد	کل	طراحی
94	45	اصول انتخاب
87	42	اصول ترتیب دهی
86	31	موضوع اصلی و تمرکز آن
83	40	اهداف و مقاصد
83	60	انواع فعالیتهای تدریس و یادگیری
81	39	نقش مطالب آموزشی به طور کلی
72	26	نقشهای زبان آموزان در یادگیری
64	23	مشارکت
64	23	نقش معلمان/زبان آموزان در کلاس

جدول 10 امتیاز کل و درصدهای هر سؤال در طراحی

نسبت	کل	اقلام	نسبت	کل	اقلام
%75	9	18	%83/3	10	1
%83/3	10	19	%66/6	8	2
%91/6	11	20	%100	12	3
%91/6	11	21	%83/3	10	4
%50	6	22	%83/3	10	5
%100	12	23	%100	12	6
%41/6	5	24	%91/6	11	7
%91/6	11	25	%100	12	8
%25	3	26	%100	12	9
%75	9	27	%75	9	10
%75	9	28	%100	12	11
%83/3	10	29	%75	9	12
%58/3	7	30	%100	12	13
%91/6	11	31	%83/3	10	14
%75	9	32	%75	9	15
%75	9	33	%83/3	10	16
%83/3	10	34	%75	9	17

بحث و بررسی

بنابر نظر مؤلفان انگلیسی عمومی، هدف این کتاب ارتقای قابلیت درک مطلب خواندن

دانشجویان است. برخی مهارتها و راهبردهای آشکاری که جهت بهتر کردن قابلیت درک مطلب خواندن به کار می‌روند در حیطه آموزش زبان وجود دارند و تحقیق حاضر سعی دارد بررسی کند که آیا نتایج ارزیابی در راستای مهارتها و راهبردهای خواندن هستند و اینکه کتاب انگلیسی عمومی چقدر با تحولات اخیر در زمینه آموزش زبان به لحاظ تدریس خواندن با زبان آموزان زبان انگلیسی هماهنگی دارد.

در مورد به نوبت انجام دادن نتایج نشان می‌دهد که همه تمرینات انگلیسی عمومی، مشارکت زبان آموزان در فعالیتهای کلاسی را امکان‌پذیر می‌کنند تا فقط شنونده و غیرفعال نباشند. بنا به گفته فارل (Farrell, 2009, p. 20) «خواندن کاری منفعلانه و مجهول نیست چون خواننده را وارد تعامل فعال با آنچه در متن ارائه می‌شود می‌کند تا از آنچه نوشته شده سر در بیاورد»، و این یکی از اصول تدریس خواندن به زبان آموزان زبان انگلیسی است.

نظر به اهمیت به نوبت انجام دادن در تدریس مهارتهای خواندن زبان خارجی، ناتال (Nuttal, 1996, p. 33) هم معتقد است که «خواندن را به جای آنکه یاد بدهند یاد می‌گیرند و فقط زبان آموزان می‌توانند یادگیری را انجام دهند. لذا اولین مسئولیتشان فعال بودن و بر عهده گرفتن آنچه انجام می‌دهند است».

انگلیسی عمومی غالباً می‌کوشد تا بر معنا و مفهوم تأکید کند و چون یکی از اهداف این کتاب ارتقای قابلیت درک مطلب خواندن دانشجویان با افزودن بر معلومات واژگانی آنها و بهبود بخشیدن به درک مطلب خواندن آنان است؛ بنابراین، این امر را به نشانه موفقیت این کتاب می‌توان تلقی کرد، به طوری که گبهارد (Gebhard, 2006, p. 194) عقیده دارد «خواندن شامل کشف معنا به صورت چاپی یا دست نوشته است» یا به عقیده ناتال (Nuttal, 1996, p. 4) «خواندن یک هدف برجسته دارد: اخذ معنا از متن».

از جمله اصول تدریس خواندن به زبان آموزان زبان انگلیسی تنوع فعالیتهای ذهنی برای انجام تمرینات فراگیری زبان با توجه به پیچیدگی ذهن انسان است. در کتاب مورد بررسی به فعالیتهای ذهنی از قبیل رمزگشایی محتوای معنایی، انتخاب کردن اطلاعات، به کارگیری معلومات قبلی و بازیابی اطلاعات از حافظه طولانی مدت توجه شده است.

برای نمونه، رمزگشایی محتوای معنایی به فهم معنای سطحی متن اشاره دارد و این فعالیت مشابه است با آنچه فارل (Farrell, 2009, p. 18) «مدل پردازش جزء به کل» نامیده است که یکی از مدل‌های خواندن است. وی اظهار داشت که «در مدل پردازش جزء به کل خواننده از خود متن، از هر کلمه و جمله، محتوا را اخذ می‌کند تا معنا را شکل دهد».

دیگر فعالیت ذهنی که کتاب انگلیسی عمومی به آن می‌پردازد، انتخاب اطلاعات است که زبان آموزان را ملزم به پاسخ دادن به سؤالات درک مطلب خواندن با توجه به متن

می‌کند. به عقیده فیلیپس (1984) (به نقل از: Hadly, 2001, p. 201)، «یکی از مراحل تعلیم خواندن، مرحله درک مطلب است که در آن بازیچه‌های درک مطلب به صورت‌های متفاوتی بایستی به عمل آید تا مشخص شود که آیا دانشجویان به اهداف خود در خواندن دست یافته‌اند».

نتایج ارزیابی نشان می‌دهد که کتاب انگلیسی عمومی دارای تمرینات زیادی برای خواندن است و تنها به نوشتن در حد کلمات و عبارات می‌پردازد که با نظر صاحب‌نظرانی مانند فیلیپس (1984) مطابقت دارد. وی بر این باور است که اگر قرار باشد تمرینهای درک مطلب خواندن آزمونهای خالص درک مطلب تلقی شوند نباید مهارت خواندن را با سایر مهارت‌ها نظیر نوشتن، گوش دادن و صحبت کردن اشتباه گرفت (به نقل از: Hadly, 2001, p. 201).

همه تمرینات انگلیسی عمومی از زبان آموزان می‌خواهد که شخصاً به طور مستقل در انجام آنها مشارکت نمایند. ناتال (Nuttal, 1996, p. 33) هم در تدریس مهارت‌های خواندن اظهار می‌کند که «فقط زبان آموزان می‌توانند یادگیری را انجام دهند و مسئولیت آنها فعال بودن، بر عهده گرفتن آنچه انجام می‌دهند، زیر نظر گرفتن و توجه به درک مطلب خود و پذیرفتن خطر اشتباه کردن است».

در مورد منبع، حدود 90% از تکالیف را خود مطالب آموزشی فراهم می‌کند. اگرچه برخی تکالیف معلمان را ملزم به توضیح دادن درباره بخشهای مشکلی، نظیر بررسی ساختار دستوری نموده و چندین مثال برای زبان آموزان فراهم می‌کنند، در کل، کتاب فرصتهای چندان زیادی در اختیار معلم نمی‌گذارد تا کتاب را با مطالبی که بتواند خودشان انتخاب کنند تکمیل نماید و این مسئله نقطه ضعف این کتاب است. هر چند عقیده بر این است که خواندن را نمی‌توان یاد داد، بلکه فقط می‌توان آن را یاد گرفت، این بدان معنا نیست که معلم نمی‌تواند هیچ‌گونه نقشی در تهیه مطالب ایفا نماید. همان‌طور که ناتال (Nuttal, 1996, p. 32) اظهار می‌کند مسئولیتهای معلمان در برنامه خواندن شامل «برگزیدن متون مناسب برای فراگیران، انتخاب کردن یا آماده کردن تکالیف و فعالیتهای مناسب و غیره» است.

مطالب حقیقی، فرازبانی و زبانی به میزان زیادی در ماهیت محتوای تکالیف وجود دارد. نظر به اهمیت استفاده از مطالب آموزشی معتبر یا محتوای مبتنی بر واقعیت، فارل (Farrell, 2009, p. 74) اظهار می‌دارد که «استفاده از مطالب درسی مناسب خواندن که جذاب و معتبر هستند برای تهیه و تدوین برنامه درسی برای کلاس خواندن بسیار مفید

است؛ همچنین، می‌گوید «با فناوری جدید، معلمان می‌توانند به مطالب آموزشی واقعی و معتبر برای کلاسهای خواندندشان دسترسی پیدا کنند و حتی کتب درس تجویز شده‌ی خسته‌کننده را می‌توان با مطالب درسی معتبر تکمیل نمود».

علاوه بر این، با توجه به اهمیت مطالب فرازبانی، بلاک¹ (1992) (به نقل از: Alderson, 2000, p. 41) بر این باور است که «آگاهی فرازبانی در یادگیری خواندن نقش زیادی دارد. به‌ویژه دوزبانه‌ها می‌توانند از اطلاعات فرازبانی بهره‌ی زیادی ببرند.

نتایج تحقیق نشان می‌دهد که اگرچه به نظر می‌رسد کتاب انگلیسی عمومی در مقابل تحلیلهای مفصل و عمقی نتایج مثبتی نشان داده، مانند سایر کتب درسی موجود دارای برخی نواقص است. برای مثال بیشتر استادان آموزش زبان انگلیسی دانشگاه که این کتاب را درس داده‌اند و دانشجویان، بخصوص آنهایی که بلافاصله بعد از فارغ‌التحصیل شدن از دبیرستان وارد دانشگاه نمی‌شوند و به مدت چند سال هیچ‌گونه تمرینی در زبان انگلیسی ندارند، همگی از درجه دشواری این کتاب شکایت دارند؛ به‌ویژه سطح انگلیسی عمومی را خیلی بالاتر از سطح توان خودشان ارزیابی می‌کنند. باید توجه داشت که قابل درک بودن مطالب و ساختار و صورتهای جدید، در کتاب از ویژگیهای درون‌داد است. به نظر کرشن و ترل (1988) (به نقل از: Johnson and Johnson, 1998, p. 162) درون‌داد قابل درک، از جمله عوامل اصلی و مؤثر در یادگیری یاددهی زبان تلقی می‌گردد. در کلاس درس باید درون‌داد قابل درک در اختیار زبان‌آموزان قرار داد که نه تنها با سطح فعلی توان آنان مطابقت داشته باشد، بلکه حاوی داده‌های زبانی جدید در حد معقول یعنی $i+1$ [درون‌داد کمی بالاتر از سطح توانایی موجود فراگیران] نیز باشد.

نتیجه‌گیری و کاربردهای نتایج تحقیق

در این بخش سعی بر آن است که نتیجه‌گیری از تحقیق در قالب پاسخ جداگانه به پرسشهای اصلی پژوهش ارائه شود.

1. آیا کتاب انگلیسی عمومی در راستای اهداف تعیین شده برای آن است؟ بنا به ادعاهای مؤلفان این کتاب، در پاسخ به نیاز دانشجویان دانشگاه به توانایی خواندن کتب درسی انگلیسی در رشته‌های تحصیلی خود طراحی شده است. کتاب بر آن است که قابلیت درک مطلب خواندن دانشجویان را ارتقا بخشد. طبق نتایج برگه تحلیل تمرین (TAS) (ر.ک: جدول 1 تا 8) و قسمت طراحی (ر.ک: جدول 9 و 10)، اکنون می‌توانیم

1. Block

بگوییم که کتاب انگلیسی عمومی در راستای اهداف تعیین شده برای آن تدوین شده است. در مورد نتایج ارزیابی طراحی، شرکت کنندگان اغلب (بیش از 65%) بر این باورند که کتاب انگلیسی عمومی در طراحی اش موفق بوده و دارای کارایی مناسبی بوده است. با این حال، برخی نواقص در آن وجود دارد که در پایین به آنها اشاره خواهد شد.

2. نقاط قوت و ضعف کتاب انگلیسی عمومی چیست؟ بر اساس نتایج تحلیلی محتوای کتاب که در بالا ارائه شد نقاط قوت کتاب عبارت‌اند از:

- انگلیسی عمومی زمینه مشارکت زبان‌آموزان در فعالیتهای کلاس را فراهم می‌کند، به طوری که دانشجویان در کلاس این درس نمی‌توانند شنونده منفعل باشند و باید با استفاده از مطالب کتاب به سؤالات پاسخ دهند (ر. ک: جدول 1).

- در این کتاب غالباً بر مفهوم تأکید می‌شود و یکی از اهداف آن ارتقای قابلیت درک مطلب دانشجویان با افزودن بر واژگان آنهاست؛ اگرچه اطلاع از نکات دستوری برای بهتر کردن قابلیت درک مطلب خواندن ضروری است، صورتهای زبانی، کانون توجه اصلی نبوده بلکه جنبه‌هایی از زبان‌اند که زبان‌آموزان را قادر می‌سازد به اهداف خواندن درک مطلب دست یابند. از این رو، 10% تمرکز کتاب انگلیسی عمومی بر قواعد زبان برای دستیابی به اهدافش کافی است (ر. ک: جدول 2).

- کتاب انگلیسی عمومی می‌کوشد نکات جدید تدریس را در آن فصل به نکات قبلی در کل و همچنین به نکاتی که در فصلهای قبلی یاد گرفته شده، به طور خاص، مربوط سازد. این خصوصیت، ثبات و تداوم بیشتری به کتاب می‌دهد. از این گذشته، به دانشجویان کمک می‌کند تا در ذهنشان اطلاعات جدید را به اطلاعات قدیم ربط دهند (ر. ک: جدول 3).

- این کتاب زبان‌آموزان را تشویق به رمزگشایی محتوای معنایی می‌کند، به این صورت که به ترتیب اول به فهمیدن معنای سطحی متن اشاره می‌نماید و سپس معنا را از کلمه و جمله و از خود متن می‌گیرد تا بتواند مفهوم را ایجاد کند.

- کتاب انگلیسی عمومی توجه زیادی به انتخاب اطلاعات دارد و بازبینیهای درک مطلب به طرق مختلف را به عمل می‌آورد تا مشخص نماید آیا دانشجویان به اهدافشان در خواندن دست یافته‌اند یا خیر (ر. ک: جدول 3).

- کتاب به زبان‌آموزان امکان می‌دهد که فعالانه در انجام تمرینات مشارکت نمایند. این ویژگی برجسته و مثبت کتاب است، زیرا یکی از اصول تدریس خواندن فعال بودن فراگیران و مسئولیت‌پذیری آنان و آگاهی آنان از درک مطلب خود و میزان خطرپذیری اشتباه است (ر. ک: جدول 4).

- در کتاب مطالب واقعی، فرا زبانی و زبانی به طور قابل ملاحظه‌ای وجود دارد.

البته هنگام تهیه برنامه‌های درسی استفاده از مطالب جذاب و معتبر آموزشی برای خواندن مورد تأکید فراوان است. علاوه بر این، مطالب فرازبانی نقش مهمی در یادگیری خواندن ایفا می‌کند (ر. ک: جدول 8).

بر اساس نتایج تحلیلی محتوای کتاب که بررسی شد، برخی نقاط ضعف در آن وجود دارد:

- کتاب فاقد فعالیت‌هایی است که لازم است از راه‌های دیداری و شنیداری برای دادن درون‌داد به زبان‌آموزان استفاده شود. این یکی از معایب کتاب است، چون استفاده از همه کانال‌های حسی در یادگیری، دانشجویان را در فرایند یادگیری فعال‌تر می‌سازد. علاوه بر این، استفاده از ابزار دیداری به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا درک مطلب را آسان‌تر سازند و استفاده از ابزارهای شنیداری با فراهم کردن الگوی خوبی برای زبان‌آموزان به آنان کمک می‌کند تلفظشان را بهتر کنند (ر. ک: جدول 3).

- انگلیسی عمومی به وجود تصویر در درون‌داد توجه نمی‌کند. تصویر همراه درون‌داد می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا مطالب تازه را با سهولت بیشتر یاد گیرند و حفظ کنند. همچنین کتاب را جذاب‌تر کرده و دانشجویان را ترغیب به مطالعه آن با شوق بیشتری می‌کند (ر. ک: جدول 5).

- این کتاب فاقد درون‌دادهای شفاهی و همچنین اصواتی است که مانند تصاویر با دادن الگوهای مناسب دانشجویان را ترغیب به ارتقای توانایی تلفظ همگام با تمرینات خواندن می‌کنند.

- کتاب به معلمان و زبان‌آموزان این امکان را نمی‌دهد تا برای تهیه مطالب کتاب با استفاده از مطالب آموزشی انتخابی خودشان و نیز بر مبنای معلومات قبلی خود عمل نمایند (ر. ک: جدول 7).

در مجموع می‌توان گفت که استادان آموزش زبان انگلیسی دانشگاه‌ها که دست‌اندرکار تدریس انگلیسی عمومی هستند می‌توانند از نتایج این پژوهش در به‌کارگیری هرچه بهتر کتابی که درس می‌دهند استفاده کنند و افق‌های نوینی را پیش روی افرادی که دست‌اندرکار تهیه و تدوین مطالب درسی هستند بگشایند. پیشنهاد می‌شود مدرسان در حین تدریس کتاب انگلیسی عمومی نواقص این کتاب را در نظر گیرند و با تکمیل، تعدیل و سازگار کردن جنبه‌های مشکل‌ساز کتاب، آنها را برطرف کنند.

نتایج می‌تواند مورد استفاده نویسندگان کتاب قرار گیرد، به طوری که با توجه به این یافته‌ها از نقاط قوت و ضعف آن آگاه شوند و کتاب را به جهت برطرف کردن نواقص و نقاط ضعف، مورد تحلیل قرار دهند.

منابع

- یارمحمدی، لطف‌ا... (1380)، «تحلیل و نقدی کلی بر کتابهای درسی زبان انگلیسی قبل از دانشگاه»، نامه فرهنگستان علوم، شماره 18، ص 67-80.
- Alderson, J. C. (2000), *Assessing Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-82.
- Amalsaleh, E. (2004), *The Representation of Social Actors in the EFL Textbooks in Iran*, Unpublished doctoral dissertation, Shiraz, Iran: Shiraz University.
- Daud, A. & Celce-Murcia, M. (1979), "Selecting and evaluating textbooks", In Celce-Murcia & McIntosh (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, pp. 302-307, New York, NY: Newbury House.
- Davison, W. (1979), "Factors in evaluating and selecting texts for the Language classroom", *ELT Journal*, 30, pp. 310-314.
- Farrell, T.S.C. (2009), *Teaching Reading to English Language Learners: a Reflective Guide*, Thousand Oaks, Ca: Corwin Press (Sage Publications).
- Garinger, D. (2001), "Textbook evaluation", *TEFL Web Journal*, Retrieved 3-10-2009 from <http://www.teflweb-j.org/v1n1/garinger.html>.
- Gebhard, J. G. (2006), *Teaching English as a Foreign or Second Language*, Michigan: Michigan University Press, pp. 194-210.
- Hadly, A. C. (2001), *Teaching Language in Context*, Boston: Heinle & Heinle, pp. 195-224.
- Hutchinson, T. & Torres, E. (1994), "The textbook as agent of change", *ELT Journal*, 48(4), pp. 315-328.
- Iraji, A. (2007), *Pragmatic Features of New Interchange: How communicative and Task-Based it is*, Unpublished master's thesis, Shiraz, Iran: Shiraz University.
- Jahangard, A. (2007), "Evaluation of EFL/ESL materials taught at Iranian high schools", *Asian EFL Journal*, 9(2), pp. 130-150.
- Johnson, K. and Johnson H. (1998), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, Great Britain Blackwell Publishers
- Littlejohn, A. (1998), "The analysis of language teaching materials: inside the trojan horse", In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*, pp. 190-216, Cambridge: CUP.
- Nuttal, C. (1996), *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Oxford: Macmillan Heinemann, pp. 1-19, 30-61.
- Razmjoo, A. (2007), "High schools or private institutes textbooks? which fulfill communicative language teaching principles in the iranian context?" *Asian EFL Journal*, 9(4), pp. 126-140.
- Riazi, A. M. (2003), "What do textbook evaluation schemes tell us? A study of textbook evaluation schemes of three decades", In W. Renandya (Ed.), *Methodology and Materials Design in Language Teaching*, (pp. 52 – 68), Singapore: SEAMEO.
- Sheldon, L.E. (1988), "Evaluating ELT textbooks and materials", *ELT Journal*, 42, pp. 237-246.
- Toolabi, J. (2002), *Characterization of Language Functions in the Iranian High School English Textbooks*, Unpublished master's thesis, Shiraz, Iran: Shiraz University.
- Tucker, C. A. (1975), "Evaluating beginning textbooks", *English Teaching Forum*, 13, pp. 355-361.
- Ur, P. (1996), *A Course in Language Teaching: Practice & theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, D. (1983), "Developing criteria for textbook evaluation", *ELT Journal*, 37(3), pp. 251-255.
- Zare-Moayedi, I. (2007), *An In-depth Evaluation of Interchange Series*, 3rd ed., Unpublished master's thesis, Shiraz: Shiraz University.