

فارسی برای اهداف دانشگاهی: تحلیل کتاب فارسی ویژه علوم اجتماعی

امیررضا و کیلی فرد*

محمدباقر میرزایی حصاریان**

نادیا احمدی خلخالی***

چکیده

بررسی منابع آموزشی تدوین شده برای اهداف دانشگاهی به منظور ارزیابی میزان دستیابی به اهداف تعیین شده و میزان برآورده کردن نیازهای آموزشی دانشجویان صورت می‌پذیرد. در این پژوهش، کتاب فارسی ویژه علوم اجتماعی برای فارسی آموزان غیر ایرانی: آموزش یکپارچه راهبردها و مهارت‌های زبانی برای فارسی آموزان غیر ایرانی رشته‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌ها ارزیابی شده است. پژوهش حاضر کاربردی و گردآوری داده‌های پژوهش به روش میدانی است و شیوه واکاوی داده‌ها توصیفی است. ابزار پژوهش انگاره ارزیابی مک‌دائف و شاو (۲۰۰۳) است که گردآوری داده‌ها در آن با استفاده از پرسش‌نامه مستقیم و مصاحبه انجام می‌شود. برای روایی عاملی پرسش‌نامه پژوهش، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد، کتاب دانشگاهی مذکور از نظر محتوای تخصصی و راهبردهای آموزشی، با درصد قابل توجهی، با استانداردهای آموزشی و تدوین مواد آموزشی حوزه مورد نظر مطابق است. نتیجه بررسی‌های آماری نیز نشان می‌دهد که کتاب مذکور به طور معناداری با نیازهای آموزشی دانشجویان همخوانی دارد. از مهم‌ترین قوت‌های آن، آموزش یکپارچه مهارت‌های یادگیری زبان برای سطح پیشرفته، و از ضعف‌های آن، عدم تدوین سطوح پایه و میانی برای فارسی آموزانی است که می‌خواهند فارسی را از همان روزهای آغازین برای هدف‌های دانشگاهی بیاموزند.

کلید واژه‌ها

آموزش زبان فارسی، اهداف دانشگاهی، علوم اجتماعی، ارزیابی مواد آموزشی، انگاره مک‌دائف و شاو.

* دانشیار دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) (Vakilifard@plc.ikiu.ac.ir) (نویسنده مسئول).

** استادیار دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) (Mb.mirzaei@plc.ikiu.ac.ir).

*** کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) (n.ahmadi@edu.ikiu.ac.ir).

DOI: 10.30487/rwab.2019.36379

دریافت: ۹۷/۶/۱۲ پذیرش: ۹۸/۵/۷

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۴۴، بهار و تابستان ۱۳۹۸، ص ۲۱-۴۸

مقدمه

آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برای اهداف دانشگاهی به دلیل حضور دانشجویان بین‌المللی در دانشگاه‌های کشور در دهه گذشته رو به گسترش است. در این راستا، منابع آموزشی به رشته تحریر درآمده است تا توانایی دانشجویان در روبه‌رو شدن با واقعیت‌های علمی دانشگاه‌ها بهبود و مهارت‌های خواندن مرتبط با متون واقعی رشته‌های تحصیلی در دانشگاه‌های ایران ارتقا یابد. آموزش زبان برای اهداف ویژه^۱ که آموزش زبان برای اهداف دانشگاهی نیز بخشی از آن است، برای پاسخگویی به نیازهای مشخص دانشجویان طراحی می‌گردد و محتوای آن مربوط به مشاغل خاص یا رشته‌های دانشگاهی است. تکالیف و فعالیت‌ها در نحو، واژگان، متون گفت‌وگو و غیره، متناسب با آن رشته خاص تدوین می‌شود (Stevens, 1988: 1-2).

کتاب درسی در میان عوامل سه‌گانه فرایند آموزش (یاددهنده، یادگیرنده و محتوای آموزشی)، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (آرمند و همکاران، ۱۳۷۶: ۲۱). کتاب درسی دانشگاهی به عنوان یکی از ابزارهای مهم آموزشی، کتابی است که در دوره‌های آموزشی و در درس‌هایی معین در سطح آموزش عالی مورد استفاده استادان و دانشجویان قرار می‌گیرد (آرمند، ۱۳۸۳: ۷۸).

درباره مواد آموزشی زبان فارسی برای اهداف دانشگاهی، علاوه بر ضرورت داشتن ویژگی‌های مطرح شده در محتوای آموزشی، باید به راهبردهای آموزشی مبتنی بر آموزش زبان به مثابه یک زبان خارجی نیز توجه کرد. در پی نیاز روزافزون به تدوین منابع آموزش زبان فارسی برای اهداف دانشگاهی، کتاب‌ها و درس‌نامه‌هایی در رشته‌های گوناگون تهیه و تدوین شده‌اند، اما به ارتقای مداوم کیفیت این گونه درس‌نامه‌ها و ارزیابی علمی و دقیق آن‌ها، کمتر توجه شده است. ارزیابی در فرایند برنامه‌ریزی، طراحی و اجرای دوره‌های آموزشی زبان و همچنین تهیه یا انتخاب مواد آموزشی متناسب با دوره از اهمیت چشمگیری برخوردار است. ارزیابی، نه تنها به ارتقا در تدوین و اجرای برنامه درسی، تهیه و تدوین مواد آموزشی و برنامه‌ریزی در اهداف آموزشی کمک می‌کند، بلکه رابطه قانون‌مندی را بین مطالعه‌های آموزشی، تدوین برنامه درسی و تولید مواد آموزشی و بازخورد آن‌ها برقرار می‌سازد. برای رسیدن به بهره‌وری مطلوب مواد آموزشی و افزایش کارایی و اثربخشی آن‌ها، بایسته است کتاب‌های آموزش زبان فارسی برای اهداف

1. language for specific purposes

دانشگاهی با استفاده از شیوه‌ها و معیارهای مناسب ارزیابی شوند.

در این پژوهش سعی بر آن است که با ارائه چهارچوبی در برنامه‌دستی و تدوین مواد آموزشی زبان برای اهداف دانشگاهی، به وسیله‌الگویی متناسب با این هدف، تنها منبع درسی دانشگاهی آموزش زبان فارسی حوزه علوم اجتماعی، با عنوان *فارسی ویژه علوم اجتماعی برای فارسی‌آموزان غیر ایرانی: آموزش یکپارچه راهبردها و مهارت‌های زبانی* (و کیلی فرد و همکاران، ۱۳۹۵)، بر پایه‌انگاره ارزیابی مک‌دانف و شاو (McDonough & Shaw, 2003)، ارزیابی شود تا قوت و ضعف‌های آن مشخص گردد. از یافته‌های این پژوهش که از طریق نظرسنجی و پژوهش میدانی و گردآوری داده‌ها از میان فارسی‌آموزان غیرایرانی و مدرسان فارسی به عنوان زبان دوم به دست می‌آید، می‌توان برای اصلاح، ارتقا و بهبود محتوای آموزشی کتاب‌های دانشجویان غیرایرانی و همچنین ایجاد تغییرهای کمی و کیفی در درس‌نامه مذکور بهره گرفت. به منظور تحقق اهداف آموزشی، ارزیابی مواد آموزشی می‌تواند راهی برای رسیدن به اهداف آموزشی مفید و مؤثر و انتخاب ماده آموزشی مناسب باشد. بر پایه برنامه‌دستی فارسی برای اهداف دانشگاهی، هدف اصلی آموزش، تقویت مهارت‌های زبانی با یک «هدف مطالعه» است (Dudley-Evans & John, 1998). از این رو، پژوهش حاضر در پی پاسخ به پرسش زیر است:

آیا اصول معرفی شده در الگوی ارزیابی مواد آموزشی مک‌دانف و شاو (McDonough & Shaw, 2003) در تدوین کتاب *فارسی ویژه علوم اجتماعی برای فارسی‌آموزان غیر ایرانی*: ... به کار رفته است؟

به طور خلاصه، اهدافی که در پژوهش حاضر در نظر گرفته شده است، واکاوی با روش‌های علمی برای تعیین مزایا و معایب نسبی این منبع آموزشی به کمک یافته‌های حاصل از این واکاوی‌ها در چهارچوبی منطقی است که شامل موارد زیر است: تعیین چگونگی تبعیت این کتاب درسی از معیارهای ارزیابی بر پایه‌انگاره ارائه شده و برقراری یک رابطه علمی و نظام‌مند در محتوای ماده آموزشی؛ شناخت و بررسی قوت و ضعف‌های کتاب بر پایه نتایج ارزیابی مذکور؛ اعتلای فرهنگ ارزیابی در تهیه و تدوین متون آموزشی زبان فارسی؛ گسترش نظام‌مند آموزش زبان برای اهداف دانشگاهی؛ بررسی میزان توجه به تقویت و گسترش مهارت‌های زبان‌آموزی؛ رفع اشکالات احتمالی منبع آموزشی به منظور برخورداری دانشجویان از کتابی جامع‌تر؛ و پیشنهادهایی برای ارتقای کیفی کتاب فارسی ویژه علوم اجتماعی.

پیشینه پژوهش

به طور کلی پژوهش‌ها در زمینه چهارچوب‌های ارزیابی در دو دسته قرار می‌گیرند: نخست، پژوهش‌هایی که یک چهارچوب ارزیابی معرفی می‌کنند و دوم، پژوهش‌هایی که براساس یک چهارچوب، مواد آموزشی را بررسی می‌کنند. مورد اول در این مقاله نمی‌گنجد؛ در ادامه به برخی از پژوهش‌های صورت گرفته در ارزیابی مواد آموزشی اشاره می‌شود.

برای معرفی و بررسی دو چهارچوب کانینگورث (Cunningsworth, 1995) و لیتل جان (Littlejohn, 2011) به طور مفصل، و غریبی (۱۳۹۵) آن‌ها را از لحاظ ویژگی‌های شاخص‌ها مقایسه کرده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که هر دو چهارچوب تلاش می‌کنند مواد آموزشی را به صورت یک کل در نظر بگیرند و آن را از تمامی ابعاد، اعم از ویژگی‌های ظاهری، محتوا، رویکرد، تناسب با نیازها و نیز نقش معلم و زبان‌آموز هنگام کاربرد، ارزیابی کنند؛ اما با بررسی مؤلفه‌ها و نیز شاخص‌های مطرح شده در هر دو چهارچوب، مشاهده می‌شود که بسیاری از ویژگی‌هایی که در چهارچوب کانینگورث وجود دارند، در فهرست لیتل جان دیده نمی‌شوند.

بالغی‌زاده و رحیمی (Baleghizadeh & Rahimi, 2011) فرایند ارزیابی مواد آموزشی انگلیسی برای اهداف دانشگاهی رشته جامعه‌شناسی را بررسی کرده‌اند. هدف پژوهش، تعیین ارزش کلی آموزشی و مناسب بودن کتاب برای آموزش زبان برای اهداف ویژه است. بدین منظور، از پرسش‌نامه‌ای شامل ۲۰ شاخص استفاده شد که براساس الگوی ارزیابی شلدون (Sheldon, 1998) بود و کریمی (Karimi, 2006) آن را اصلاح کرده بود. پرسش‌نامه ۶ بخش را بررسی می‌کند: کاربرد کتاب، مواد آموزشی مرتبط با هدف درس، موضوع، مسائل زبانی، مهارت‌ها و راهبردها، و انواع تکالیف و فعالیت‌ها و طرح‌بندی مواد آموزشی. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که این درس‌نامه، با وجود شایستگی و قابلیت داشتن، برای این دوره چندان مناسب نیست. هرچند این ماده آموزشی می‌تواند در بهبود زبان‌آموزی به زبان‌آموزان کمک کند تا محتوای مطالب کتاب را بهتر درک کنند، ولی هدف کتاب به صراحت بیان نشده بود و زبان‌آموزان از اهداف اصلی این دوره آگاه نبودند و بنابراین، انگیزه لازم را برای مطالعه کتاب نداشتند. همچنین به سطح زبان‌آموزان توجه نشده بود و موضوعات مورد علاقه آنان نبود. اگر معرفی ضعیف انگاره ارزیابی نادیده گرفته شود، پژوهش، نتایج شفاف و قابل قبولی ارائه می‌دهد و می‌توان گفت از معدود پژوهش‌های ارزیابی مواد آموزشی در ایران است که توصیف و نظر نگارنده در نتایج پژوهش، نقش

کمتری دارد. واکاوی داده‌ها بر پایه مبانی نظری تدوین مواد آموزشی برای اهداف ویژه صورت گرفته است. علی‌رغم این که در چهارچوب نظری به آن‌ها پرداخته نشده است. سجادی و هادوی‌نیا (Sajjadi & Hadavi Nia, 2011) درس‌نامه انگلیسی برای دانشجویان رشته فیزیک (فقیه، ۱۳۹۴) که برای دانشجویان کارشناسی ارشد فیزیک دوره‌های آموزشی زبان برای اهداف دانشگاهی تألیف شده و سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی (سمت) آن را منتشر کرده است، ارزیابی کرده‌اند. ارزیابی داخلی، خارجی و کلی کتاب، بر مبنای انگاره مک‌دانف و شاو (McDonough & Shaw, 2003) صورت گرفته است. در ارزیابی خارجی، مخاطبان، سطح مهارت، زمینه استفاده، زبان، دیدگاه نویسندگان در مورد زبان و روش‌شناسی، فهرستی از واژگان/شاخص، ویژگی‌های بصری و جنبه‌های فرهنگی بررسی شده است. ارزیابی داخلی شامل ارائه مهارت‌ها، درجه‌بندی و توالی، مهارت‌های گفتمان، بخش شنیداری و سبک‌های مختلف یادگیری است. در ارزیابی کلی، به مناسب بودن کلی درس‌نامه پرداخته شد. شاخص‌ها، ۲۲ مورد در نظر گرفته شده است که شش معلم زبان، آن‌ها را نظرسنجی کرده‌اند. پاسخ‌دهی به شاخص‌ها از نوع لیکرت با طیف ۵ درجه‌ای است. پژوهش دو هدف کلی، مهارت‌های یادگیری و تناسب موضوع با رشته مورد نظر را پی می‌گیرد. نتایج حاصل از این مطالعه نشان می‌دهد که این درس‌نامه به طور عمده، نیازهای دانشجویان را براساس مهارت‌های درک خواندن برآورده می‌کند و کمتر به مهارت‌های دیگر توجه دارد. پرسش‌نامه پژوهش از شفافیت و روایی لازم برخوردار است؛ اما نظرسنجی تنها از مدرسان صورت گرفته است و کاربران (دانشجویان) در نظر گرفته نشده‌اند.

محمودی و احمدی صفا (۱۳۹۳) ابتدا الگوهای موجود در ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان را نقد و سپس الگویی را معرفی می‌کنند که آن را برای ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی برای اهداف ویژه مناسب می‌دانند، سپس برپایه آن، کتابی که برای اهداف ویژه طراحی و تدوین شده است، نقد و ارزیابی می‌شود. این ارزیابی از سه مرحله ارزیابی بیرونی، محتوا و کلی تشکیل شده است. پاسخ‌دهی به شاخص‌ها، توصیفی است و ارزیاب نظر خود را بیان کرده است. محمودی و احمدی صفا (۱۳۹۳) ضمن معرفی الگوهای مختلف ارزیابی مواد آموزشی زبان، پنج مؤلفه را در ارزیابی مواد آموزشی آموزش زبان برای اهداف ویژه در نظر می‌گیرند. نویسندگان مقاله با بررسی الگوهای

موجود براساس میزان توجهی که به هر یک از این عوامل پنج گانه داشته‌اند، الگوی مک دانف و شاو (McDonough & Shaw, 2003) را به عنوان مبنای طراحی چهارچوب ارزیابی انتخاب کردند و بر پایه آن، الگوی پیشنهادی خود را ارائه دادند. بنابراین، نگارندگان مقاله پس از افزودن مواردی، و نیز انجام اصلاحاتی در بعضی قسمت‌های آن، الگوی اصلاح شده را پیشنهاد می‌کنند: «برخی از پرسش‌های این الگو با اهداف و شرایط کتاب‌های آموزش زبان برای اهداف خاص، که سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی برای محیط‌های آموزشی دانشگاهی ایران طراحی می‌کند، سنخیت لازم را ندارد و به همین سبب، از الگوی پیشنهادی حذف و بر همین اساس مواردی نیز به الگو اضافه شده است. علاوه بر آن، در الگوی پیشنهادی، قسمت مختصری نیز برای متخصصان رشته‌های علمی که کتاب مورد ارزیابی برای آن‌ها طراحی شده ارائه شده است» (محمودی و احمدی صفا، ۱۳۹۳: ۱۱۸).

مؤلفه‌های ارزیابی این الگوی پیشنهادی و همچنین مراحل انجام آن، به انگاره ارزیابی مک‌دانف و شاو (McDonough & Shaw, 2003) شباهت کامل دارد. تفاوتی که ملاحظه می‌شود، در حذف نیمی از شاخص‌هایی است که در انگاره مذکور مطرح شده است. یکی از نقایص این ارزیابی، مشخص نکردن نوع شاخص‌هاست. بیشتر پرسش‌ها با آیا آغاز می‌شود که شاخص پاسخ‌دهی می‌تواند دوقطبی باشد، اما تمامی شاخص‌ها دوقطبی نیستند و برای پاسخ‌دهی نیاز به شرح است. کاستی دیگر، نمره‌دهی ارزیابی است که مبنایی برای آن در نظر گرفته نشده است.

عبادی و نادر فرجاد (Ebadi & Naderifarjad, 2015) بین کتاب انگلیسی برای دانشجویان پزشکی انتشار یافته از سوی «سمت» و کتاب انگلیسی برای مشاغل پزشکی انتشار یافته از سوی آکسفورد مقایسه‌ای انجام داده و میزان جذابیت دو کتاب را در بین زبان‌آموزان ارزیابی کرده‌اند. شرکت کنندگان در این مطالعه ۶۶ دانشجوی پزشکی در دو کلاس بودند که موظف به گذراندن سه دوره اعتبار انگلیسی در دانشگاه علوم پزشکی البرز بودند: در کلاس اول، ۳۶ زبان‌آموز از کتاب انگلیسی دانشگاه آکسفورد و در کلاس دوم، ۳۰ زبان‌آموز از کتاب آموزشی «سمت» استفاده می‌کردند. از دانشجویان خواسته شد که پرسش‌نامه را پاسخ بدهند و نگرش خود را نسبت به کتاب در پایان دوره تحصیلی بیان کنند. با این حال، واکاوی ارزیابی و مقایسه این دو درس‌نامه، بر مبنای ملاحظات نظری دوره‌های آموزش زبان برای اهداف ویژه و آموزش زبان برای اهداف دانشگاهی است. در

روش‌شناسی به الگوی ارزیابی انتخابی اشاره‌ای نشده و تنها نتیجه ارزیابی ارائه گردیده و به روش انجام پژوهش کمتر توجه شده است.

یارمحمدیان و همکاران (۱۳۸۸: ۳۶-۵۸) به پژوهشی در زمینه بررسی شاخص‌های مطلوب ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی در حوزه علوم انسانی پرداختند. هرچند این پژوهش ارتباط مستقیمی با پژوهش حاضر ندارد، در مؤلفه‌های بازینه به عوامل اصلی ارزیابی درس‌نامه‌های دانشگاهی پرداخته شده است. آن‌ها در ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی از یک بازینه محقق ساخته استفاده کردند. بازینه حاوی ۵۰ پرسش در ۸ مؤلفه و به صورت پرسش‌های بلی / خیر بود. مؤلفه‌های هشت‌گانه عبارت بودند از: راهبردهای کمکی برای مفاهیم مشکل و واژگان علمی؛ استفاده از راهبردهای آموزشی؛ سازماندهی چاپ کتاب؛ ارائه مواد تصویری و میزان اثربخشی آن‌ها؛ تمهیدات خودارزیابی فراگیران؛ روش‌های پیگیری مطالب؛ روشن بودن منظور مؤلف؛ و سایر ویژگی‌های جامعه‌شناختی و روان‌شناختی کتاب‌های درسی. نتایج این بررسی نشان داد که در تألیف کتاب‌های درسی دانشگاهی از معیارها و شاخص‌های مطلوب کتاب‌های درسی دانشگاهی به نحو مطلوب استفاده نشده است و مؤلفان و ناشران آن‌ها براساس سلاقی و نظرات خود به تألیف و انتشار این کتاب‌ها پرداخته‌اند. یارمحمدیان و همکاران (۱۳۸۸) پیشنهاد داده‌اند که شاخص‌های ارائه شده در این پژوهش در کمیته نشر کتب علوم انسانی در دانشگاه‌ها بررسی و تصویب و به عنوان معیار برای ارزیابی تصمیم‌گیری چاپ کتاب‌های درسی انتخاب شود.

چهارچوب نظری

چهارچوب نظری پژوهش حاضر شامل سه بخش عمده است: ۱) آموزش زبان برای اهداف ویژه، نخستین مبحثی که به آن پرداخته می‌شود؛ ۲) آموزش زبان برای اهداف دانشگاهی که دو بخش مذکور به صورت اختصار و در حد تعاریف آن‌ها ارائه می‌گردد، از آن رو که آموزش زبان برای اهداف ویژه مبحثی گسترده است و مجالش بیش از این می‌طلبد، تنها به معرفی این حوزه آموزش اکتفا می‌شود و ۳) انگاره‌های ارزیابی مواد آموزشی.

آموزش زبان برای اهداف ویژه

دانشجویانی که زبان اول آنان فارسی نیست، برای مطالعه در رشته‌های تحصیلی خاص در

ایران، نیازمند داشتن مهارت در هر دو زمینه زبان و دانش آن رشته خاص، در طول دوره تحصیلی خود هستند. مطالعه مهارت‌ها ممکن است با توجه به زمینه مطالعه، یکی از مهارت‌های اصلی باشد. آگاهی از چگونگی تغییرات در وضعیت مطالعه، در تأکید بر مهارت‌های مختلف که نیاز به تغییر دارد، بسیار مهم است. مهم است بدانیم که تا چه میزان زبان فارسی به عنوان رسانه آموزش برای دوره‌های مورد نظر استفاده می‌شود. دادلی - ایوانز و جان (Dudley-Evans & John, 1998: 34) معتقدند زبان برای تحصیلات دانشگاهی (زاد)^۱ به هرگونه آموزش زبان اشاره دارد که به یک هدف مطالعه مربوط می‌شود. گاهی اوقات به عنوان حرکتی در زبان برای اهداف ویژه (زاو)^۲ دیده می‌شود. به طور کلی، زاو به عنوان یک فعالیت جداگانه در آموزش زبان است. البته گاهی از مسیر اصلی خود خارج می‌شود، اما همیشه تمرکز اصلی آن بر پیامدهای عملی بوده است. هدف اصلی آن واکاوی نیازها، واکاوی متن و آماده‌سازی یادگیرندگان است تا بتوانند به صورت کارآمد در انجام دادن تکالیف، با هدف مطالعه و موقعیت کاری خود، ارتباط برقرار کنند. بیشترین استفاده زاو در اهداف دانشگاهی است. بخش اعظم تهیه مواد آموزشی، توضیحات و پژوهش انجام شده در این حوزه، برای اهداف دانشگاهی صورت گرفته است. بعد از آن، آموزش زبان برای اهداف شغلی (زاش)^۳، و در سال‌های اخیر زبان برای اهداف بازرگانی (زاب)^۴ است.^۵

در موقعیت‌های آموزشی خاص زبان برای اهداف ویژه ممکن است از روشی شناختی استفاده شود که متفاوت از زبان عمومی است. این دوره‌ها، برای بزرگسالان و دانشجویان متوسط یا پیشرفته طراحی شده است. یکی از ویژگی‌های اصلی دوره درسی آموزش زبان برای اهداف ویژه، برنامه درسی‌ای است که بر پایه واکاوی نیازهای دانشجویان قرار دارد. از این رو، آموزش زبان در اهداف ویژه نه به دلیل یادگیری زبان و کسب آموزش عمومی، بلکه با هدف هموار کردن مسیر حرکت دانشجویان برای کسب مهارت‌های بهتر و بیشتر زبانی و ورود به چنین محیط‌هایی، صورت می‌گیرد. از آنجا که

1. Language for Academic Purposes (LAP)

2. Language for Specific Purposes (LSP)

3. Language for Occupational Purposes (LOP)

4. Language for Business Purposes (LBP)

۵. سرواژه‌های فارسی به کار رفته برای اولین بار در پایان‌نامه کارشناسی ارشد احمدی خلیلی (۱۳۹۶) مطرح شده است.

برنامه‌ی درسی زبان برای اهداف ویژه بر پایه نیازهای دانشجویان قرار دارد، می‌تواند عاملی انگیزشی برای آنان باشد؛ زیرا در چنین شرایطی، دانشجویان ارتباط مشخص مطالب با نیاز خود را مشاهده می‌کنند. افزون بر این، اغلب دوره‌های درسی زبان برای اهداف ویژه با مشکل محدودیت زمانی مواجه‌اند و در این دوره‌ها، باید از زمان به مؤثرترین شکل استفاده شود (West, 1994). راه‌حل منطقی آن است که تنها بخش‌هایی از زبان که دانشجویان نیازمند آن هستند، آموزش داده شود. از این‌رو، وظیفه‌ی طراحان دوره‌های درسی زبان برای اهداف ویژه، شناسایی نیازهای دانشجویان و طراحی دوره‌های درسی بر پایه این نیازهاست (Basturkmen, 2006: 17).

زبان برای اهداف دانشگاهی

زبان برای اهداف دانشگاهی، یکی از زیرشاخه‌های عمده‌ی زبان برای اهداف ویژه است. هدف اصلی آن کمک به دانشجویان غیربومی، به منظور آمادگی تحصیلی در دانشگاه‌های زبان مقصد است. مهارت‌های پژوهشی (تحصیلی) از جمله مباحثی است که در زبان برای اهداف دانشگاهی مطرح می‌شود و هدف آن پیشرفت دانشجویان در سلسله مهارت‌هایی است که برای شرکت موفقیت‌آمیز در تحصیلات عالی ضروری فرض می‌شود. این مهارت‌ها فارغ از رشته و محتوا، برای همه دانشجویان در بافت دانشگاهی، عمومی قلمداد شده است (Charles, 2013: 137). چارلز (Charles, 2013: 138) زبان برای اهداف دانشگاهی را از سه زاویه بررسی کرده است که هر کدام براساس یک رویکرد متفاوت عمل می‌کند: فعالیت مبتنی بر ساختار، تجزیه سبک نوشتاری و بررسی زمینه اجتماعی. به این ترتیب، از یک زاویه باریک به سوی یک دید کلی از زبان برای اهداف دانشگاهی حرکت می‌کند و با بررسی پیکره زبانی^۱ آغاز می‌شود؛ در بخش بعدی، توجه به متون و گروه‌های متنی متمرکز شده، با استفاده از واکاوای سبک‌های نوشتاری، بررسی می‌شوند. در نهایت، زبان برای اهداف دانشگاهی با

۱. corpora؛ داده‌های طبیعی زبان که در ماشین ذخیره می‌شوند و از طریق آن قابل جست‌وجو هستند. چارلز (Charles, 2013) آن را به عنوان مجموعه‌ای از متون و نکات برای آموزش گفتمان دانشگاهی تعریف می‌کند. همانند بسیاری از زمینه‌های دیگر مطالعه زبان، استفاده از این داده‌ها تاکنون تأثیر زیادی داشته است؛ به طور خاص، توصیف گفتمان علمی مشتق شده از ساختارهایی که از آن‌ها در تولید مواد آموزشی مرجع استفاده شده است.

دیدگاهی گسترده‌تر، به عنوان مجموعه‌ای از کنش‌های اجتماعی در حوزه‌های سازمانی و جهانی بررسی می‌شود.

انگاره‌های ارزیابی مواد آموزشی

بسیاری از چهارچوب‌های ارزیابی مواد آموزشی که در سال‌های ۱۹۷۰ تا ۲۰۰۰ به کار می‌رفتند، از دیدگاه موکوندان و همکاران (Mukundan et al., 2011) کیفی بودند. آن‌ها یا خیلی کوتاه یا بیش از حد طولانی و نیز از مقیاس‌های رتبه‌بندی و پرسش‌نامه بی‌بهره بودند (Ansary & Babaii, 2002; Littlejohn, 2011; Brown, 1995) و به دلیل ابهام در برخی از معیارها ابزارهای مناسبی برای ارزیابی نبودند. انگاره‌هایی که از آغاز سده ۲۱ طراحی شدند، برای ارزیابی مواد آموزشی زبان با اهداف ویژه مناسب‌تر به نظر می‌رسند. مسیر تکامل این انگاره‌ها با کانینگزورث (Cunningsworth, 1995) آغاز و به لیتل‌جان (Littlejohn, 2011) ختم می‌شود. سه انگاره ارزیابی ریچاردز و رودگرس (Richards & Rodgers, 2001)، تاملینسون (Tomlinson, 2003) و مک‌دانف و شاو (McDonough & Shaw, 2003) برای ارزیابی مواد آموزشی در سطح مورد بررسی، طراحی شده‌اند. در این مختصر، الگوهای بررسی می‌شوند که در انگاره ارزیابی منتخب این پژوهش یعنی مک‌دانف و شاو (McDonough & Shaw, 2003) تأثیرگذار بوده‌اند.

انگاره کانینگزورث (Cunningsworth, 1995) دارای ۳۰ مؤلفه و ۲۱۳ شاخص است. شاخص‌ها در سه نوع پرسش، دوقطبی، پیوستاری و توضیحی ارائه شده‌اند. البته کانینگزورث خود به این انواع اشاره نمی‌کند. در چهارچوب او به این مسئله که شاخص‌ها از نظر شکل و شیوه پاسخ‌دهی متفاوت هستند، اشاره‌ای نمی‌شود. تأملی کوتاه در این عوامل و پرسش‌های مربوط به آن‌ها به روشنی مشخص می‌کند که به‌رغم آگاهی و تلاش کانینگزورث، الگوی پیشنهادی وی فاقد اختصار لازم است و در نتیجه کارایی لازم را برای استفاده در طیف وسیعی از شرایط ندارد. دادلی - ایوانز و جان (Dudley-Evans & John, 1998) ضمن ارائه الگویی جدید به نقد الگوی کانینگزورث (Cunningsworth, 1995) پرداخته‌اند و معتقدند که در نظر گرفتن این تعداد از معیارها اغلب ممکن نیست و در صورت استفاده از این الگو، عمل ارزیابی بسیار دشوار، پیچیده، و جزء نگر خواهد بود. در ابتدای ارزیابی باید دو یا سه معیار اصلی در نظر گرفته شود و فقط در صورت نیاز، معیارهای دیگر به آن‌ها اضافه شود. الگوی دادلی - ایوانز و جان (Dudley-Evans & John, 1998)، تنها سه پرسش بسیار کلی را مد نظر دارد که دو مورد از آن‌ها از منظر روان‌شناسی یادگیری بوده و یک مورد

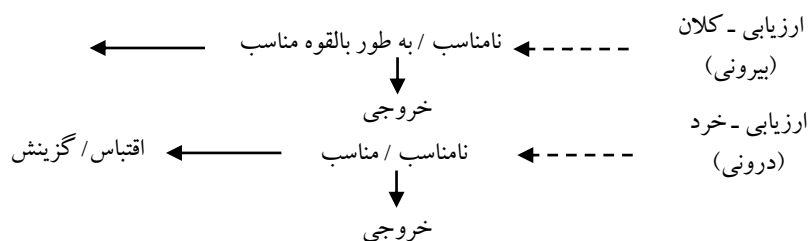
دیگر نیز به اهداف کلی و جزئی آموزشی مربوط است. از سوی دیگر، هیچ یک از این پرسش‌ها به صورتی مشخص، عینی و عملیاتی تعریف نشده است؛ بنابراین، جامعیت الگو قربانی اختصار آن شده و فاقد کارایی لازم است. تأمل در الگوی تاملینسون (Tomlinson, 2003) نیز گویای این مطلب است، هرچند بر خلاف الگوی دادلی-ایوانز و جان (Dudley & John, 1998) و الگوی کانینگزورث (Cunningsworth, 1995)، تاملینسون سعی در ارائه چهارچوبی دارد که در عین اختصار، جامعیت لازم را نیز داشته باشد؛ مفاهیم نسبتاً انتزاعی مطرح شده در این الگو در بعضی موارد بسیار کلی، مبهم، و دور از تعاریف دقیق و عینی هستند. الگوی ارزیابی لیتل جان (Littlejohn, 2011) نیز در سطح اول دارای دو بخش اصلی (۷ و ۹ مؤلفه) انتشار و طراحی است. این دو عنوان و نیز زیربخش‌های آن، چنان کلی و مبهم هستند که حتی توضیحات پس از آن هم نمی‌تواند دقیقاً مشخص کند که رابطه مفهوم انتشار با جنبه‌های زبان‌شناختی محتوا چیست. وی برای دو سطح اولیه انتشار و طراحی، شاخص‌هایی را ارائه می‌کند که تمامی آن‌ها به صورت عنوان هستند. شیوه پاسخ‌دهی به شاخص‌ها در این چهارچوب کاملاً کیفی و ذهنی است. هیچ نوع امتیازدهی یا نمره‌دهی برای شاخص‌ها در نظر گرفته نشده است. داده‌های سطح اول نیز که توصیفی و از نوع عینی هستند، بیشتر گزارش وضعیت کتاب هستند (محمودی و احمدی صفا، ۱۳۹۳).

ریچاردز و رودگرز (Richards & Rodgers, 2001) اظهار می‌کنند که یک چهارچوب و الگوی مناسب ارزیابی کتاب و مواد آموزشی باید با توجه به پنج عامل اساسی که در شرایط گوناگون آموزشی وجود دارد، به طرح پرسش پردازد و براساس این پرسش‌ها کتاب‌های مورد نظر را بررسی کند. بررسی الگوهای موجود براساس میزان توجهی که به هر یک از این عوامل پنج‌گانه داشته‌اند نشان می‌دهد، الگوی مک‌دانف و شاو (McDonough & Shaw, 2003) نسبت به سایر الگوها، به عوامل مذکور توجه کافی داشته و در عین حال جامع و مختصر و عینی است.

به باور مک‌دانف و شاو (McDonough & Shaw, 2003: 50)، ارزیابی مواد آموزشی روشی است که در آن ارزش یا ارزش بالقوه مجموعه‌ای از مواد یاددهی، اندازه‌گیری می‌شود. برای ارزیابی مواد آموزشی، عواملی باید در نظر گرفته شود: (۱) عوامل مربوط به دوره: پرسش‌هایی درباره اهداف دوره آموزشی؛ (۲) عوامل مربوط به مدرس: پرسش‌هایی که درباره اهداف و نگرانی‌های مدرس است؛ (۳) عوامل مربوط به زبان آموز: پرسش‌هایی که

درباره اهداف و نگرانی‌های دانشجو است؛ ۴) عوامل مربوط به محتوا: پرسش‌هایی که درباره محتوا و سازماندهی آن در کتاب هستند؛ ۵) عوامل مربوط به آموزش: پرسش‌های مربوط به اصولی که مطالب کتاب بر پایه آن‌ها طراحی شده‌اند.

مک‌دانف و شاو (McDonough & Shaw, 2003) با در نظر گرفتن مؤلفه‌های پنج‌گانه تاملینسون (Tomlinson, 2003)، معیاری ارائه کرده‌اند تا کاربران از مواد آموزشی در دسترس، بهترین انتخاب را متناسب با دوره آموزشی مورد نظر خود داشته باشند. همچنین متذکر می‌شوند که نمی‌توان کاملاً مطمئن بود که در سراسر جهان، معیارها و محدودیت‌ها در حوزه‌های آموزش زبان کاربرد دارند. بعضی از مدرسان ممکن است معیارهای ارزیابی کتاب درسی را بومی‌سازی کنند (McDonough & Shaw, 2003: 53). این الگو از سه قسمت اصلی ارزیابی بیرونی، ارزیابی درونی یا محتوای اثر، و ارزیابی کلی تشکیل شده است. مک‌دانف و شاو (McDonough & Shaw, 2003: 58) اشاره می‌کنند که پس از اتمام ارزیابی بیرونی و داشتن بودجه کافی و مشخص نمودن گروه هدف، تصمیم می‌گیرند که ماده آموزشی برای اهداف آموزشی مناسب است یا خیر؛ اگر مناسب بود می‌توان برای ارزیابی دقیق‌تر وارد ارزیابی مرحله بعد (ارزیابی درونی) شد، در غیر این صورت، منطقی است که مواد آموزشی دیگری ارزیابی شوند (شکل ۱).



شکل ۱ کلیات فرایند ارزیابی مواد آموزشی براساس الگوی مک‌دانف و شاو (McDonough & Show, 2003)

معیارهای ارزیابی کتاب درسی

۱. ارزیابی بیرونی: هدف کلی در این بخش، بررسی ساختار و سازماندهی مطالب براساس ادعاهایی است که نویسنده یا نویسندگان یک اثر به صورت واضح و مشخص در مقدمه یا پشت جلد کتاب داشته‌اند. همچنین، در این بخش مواردی چون طرح جلد، اندازه، کیفیت چاپ، و فهرست مطالب کتاب نقد و ارزیابی می‌شوند. هر نویسنده یا ناشری، با

توجه به شناختی که از نیاز بازار دارد به تألیف و تدوین کتاب اقدام می‌کند. در نتیجه، بررسی توضیحات و ادعاهای نویسنده و ناشر کتاب ما را با اهداف آن‌ها از تهیه و تدوین کتاب آشنا می‌کند. در این راستا ۲۰ پرسش مطرح شده است. (۱) ظاهر عمومی (۵ مورد)؛ (۲) طرح‌بندی و طراحی (۷ مورد)؛ (۳) همخوانی محتوا با ادعای روی جلد و مقدمه (۸ مورد).

۲. ارزیابی درونی (محتوای اثر): هدف اصلی در این بخش بررسی این نکته است که آیا اثر از حیث کیفیت محتوایی مناسب و با اهداف طرح شده نویسنده یا ناشر منطبق است؟ به بیان دیگر، آیا بین ادعاهای مطرح شده درباره کتاب و کیفیت محتوای آن انطباقی وجود دارد؟ در راستای معیارهای مذکور، ۲۵ پرسش طرح شده است: (۱) اهداف کتاب، ۳ مورد؛ (۲) موضوع و محتوا، ۷ مورد؛ (۳) روش‌های تدریس، ۵ مورد؛ (۴) تمرین‌ها، ۷ مورد؛ و (۵) کمک‌های آموزشی، ۳ مورد.

۳. ارزیابی کلی: در این مرحله با توجه به شاخص‌های زیر، ارزیابی جامعی از مناسب بودن مواد آموزشی صورت می‌پذیرد که برای آن چهار مؤلفه در نظر گرفته شده است: عامل کاربردی بودن؛ تعمیم‌پذیری؛ سازگاری (انطباق) و انعطاف‌پذیری. در پایان به وسیله پرسش‌های بازپاسخ، از نظر کلی درباره مهم‌ترین قوت و ضعف‌های کتاب سؤال شده است و پاسخ‌دهنده باید شرحی از قوت و ضعف‌ها ارائه نماید.

۴. ارزیابی تخصصی: آخرین بند این الگوی پیشنهادی به ارزیابی محتوای تخصصی متون می‌پردازد که از سوی متخصصان رشته علوم اجتماعی در قالب پنج پرسش انجام می‌شود؛ پرسش‌هایی در مورد: اعتبار منابع استفاده شده از نظر روزآمدی، همخوانی متون با یافته‌های جدید علمی، همخوانی تمرین‌ها با متون، مناسب بودن محتوا با تمامی گرایش‌های رشته علوم اجتماعی و تناسب چینه متون. در پایان این بخش نیز با استفاده از پرسش‌های بازپاسخ درباره قوت و ضعف‌های کتاب سؤال شده است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر کاربردی و گردآوری داده‌های پژوهش، به دو روش کتابخانه‌ای و میدانی است؛ شیوه واکاوی داده‌ها توصیفی است. گردآوری داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه مستقیم و مصاحبه است. برپایه شاخص‌هایی که در الگوی ارزیابی مطرح شده است، بازبینی‌ای با ۵۶ شاخص طراحی شده است. پاسخ‌دهی به شاخص‌ها، از نوع طیف پنج درجه‌ای لیکرت است که از ۱ (بسیار کم) تا ۵ (عالی) در نظر گرفته شده است.

روایی عاملی و پایایی پرسش نامه

برای روایی عاملی پرسش نامه پژوهش، از واکاوی عاملی اکتشافی و از نرم افزار اس.پی.اس.اس. استفاده شد. ملاحظه شد که تمامی پرسش ها از بارهای عاملی قابل قبول (حداقل ۰/۵) برخوردارند. بنابراین، روایی عاملی پرسش های پرسش نامه مورد تأیید است (جدول ۱).

جدول ۱ روایی عاملی پرسش نامه

شاخص ها	بار عاملی	شاخص ها	بار عاملی	شاخص ها	بار عاملی	شاخص ها	بار عاملی
پرسش ۱	۰/۶۶۰	پرسش ۱۵	۰/۶۵۵	پرسش ۲۹	۰/۶۸۶	پرسش ۴۳	۰/۶۹۳
پرسش ۲	۰/۵۸۷	پرسش ۱۶	۰/۷۳۹	پرسش ۳۰	۰/۶۹۶	پرسش ۴۴	۰/۷۲۸
پرسش ۳	۰/۶۸۴	پرسش ۱۷	۰/۷۴۱	پرسش ۳۱	۰/۶۷۷	پرسش ۴۵	۰/۶۹۴
پرسش ۴	۰/۵۲۷	پرسش ۱۸	۰/۶۴۶	پرسش ۳۲	۰/۷۰۴	پرسش ۴۶	۰/۶۷۴
پرسش ۵	۰/۷۴۱	پرسش ۱۹	۰/۷۷۱	پرسش ۳۳	۰/۷۶۶	پرسش ۴۷	۰/۶۳۵
پرسش ۶	۰/۶۸۹	پرسش ۲۰	۰/۶۳۹	پرسش ۳۴	۰/۶۵۱	پرسش ۴۸	۰/۷۱۳
پرسش ۷	۰/۷۱۶	پرسش ۲۱	۰/۷۰۲	پرسش ۳۵	۰/۷۳۵	پرسش ۴۹	۰/۷۸۸
پرسش ۸	۰/۷۱۴	پرسش ۲۲	۰/۷۴۴	پرسش ۳۶	۰/۷۶۳	پرسش ۵۰	۰/۶۷۳
پرسش ۹	۰/۷۳۹	پرسش ۲۳	۰/۶۹۱	پرسش ۳۷	۰/۷۳۳	پرسش ۵۱	۰/۷۱۳
پرسش ۱۰	۰/۶۹۵	پرسش ۲۴	۰/۶۴۰	پرسش ۳۸	۰/۷۲۷	پرسش ۵۲	۰/۷۸۲
پرسش ۱۱	۰/۷۳۵	پرسش ۲۵	۰/۷۰۵	پرسش ۳۹	۰/۷۶۰	پرسش ۵۳	۰/۶۱۶
پرسش ۱۲	۰/۷۳۶	پرسش ۲۶	۰/۶۲۰	پرسش ۴۰	۰/۷۵۵	پرسش ۵۴	۰/۶۷۷
پرسش ۱۳	۰/۶۵۰	پرسش ۲۷	۰/۶۳۹	پرسش ۴۱	۰/۶۴۹		
پرسش ۱۴	۰/۷۳۳	پرسش ۲۸	۰/۶۹۳	پرسش ۴۲	۰/۸۲۹		

برای محاسبه ضریب قابلیت اعتماد ابزار اندازه گیری، شیوه های مختلفی به کار برده می شود که از آن جمله می توان به روش های زیر اشاره کرد: اجرای دوباره آزمون (روش باز آزمایی)، روش کودر- ریچاردسون، روش دو نیمه کردن و روش آلفای کرانباخ^۱. از آنجا که ضریب آلفای کرانباخ، شاخص کاملاً مناسبی برای سنجش قابلیت اعتماد ابزار اندازه گیری و هماهنگی درونی میان عناصر آن است، بنابراین قابلیت اعتماد پرسش نامه مورد استفاده در این پژوهش از طریق آلفای کرانباخ ارزیابی می گردد. بدین منظور ابتدا یک نمونه اولیه شامل ۱۰ پرسش نامه، پیش آزمون گردید، سپس با استفاده

1. Cronbach's Alpha

از داده‌های به دست آمده از این پرسش‌نامه‌ها و از طریق نرم‌افزار آماری اس.پی.اس.اس.، میزان ضریب اعتماد با روش آلفای کرانباخ برای این ابزار محاسبه شد که در ادامه، جدول مقادیر آلفای کرانباخ برای هر کدام از ابعاد آورده شده است.

با توجه به موارد یادشده برای هر یک از ابعاد مدل مورد بررسی، آلفای کرانباخ محاسبه و نتایج آن در جدول ۲ آورده شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود پایایی ابعاد پرسش‌نامه در حد مناسب و قابل قبول است. همچنین پایایی کل پرسش‌نامه نیز در حد مناسب و مطلوب ۰/۹۱۷ است.

جدول ۲ ضرایب آلفای کرانباخ برای هر یک از ابعاد پرسش‌نامه

ضریب آلفای کرانباخ	ابعاد پرسش‌نامه
۰/۸۵۱	عوامل مربوط به دوره
۰/۸۴۱	عوامل مربوط به مدرس
۰/۷۷۳	عوامل مربوط به زبان آموز
۰/۷۶۰	عوامل مربوط به موضوع و محتوا
۰/۸۹۲	عوامل مربوط به آموزش
۰/۹۱۷	کل پرسش‌نامه

نمونه آماری

دانشجویان غیرایرانی که برای ادامه تحصیل، رشته‌های مدیریت، رسانه، جامعه‌شناسی، حسابداری و علوم سیاسی را در دانشگاه‌های کشور برمی‌گزینند، بسیار محدود هستند. از این رو در این پژوهش، ۱۰ مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، با مدرک تحصیلی دکتری و کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که به آموزش فارسی دانشگاهی برای رشته‌های علوم اجتماعی می‌پردازند و نیز تعداد ۲۰ نفر از دانشجویان غیرایرانی پذیرفته شده برای رشته‌های مذکور و حاضر در کلاس‌های زبان فارسی ویژه علوم اجتماعی، در این پژوهش شرکت کردند. شرکت کنندگان این پژوهش، پرسش‌نامه ارزیابی مک‌دانف و شاو (McDonough & Shaw, 2003) را در مورد کتاب فارسی ویژه علوم اجتماعی برای فارسی‌آموزان غیرایرانی: ... (وکیلی فرد و همکاران، ۱۳۹۵) تکمیل کردند؛ همچنین، به منظور نظرسنجی، از آنان مصاحبه شد.

پرسش‌نامه‌ها به دو روش، نگارش در برگه و به صورت فایل نوشتاری در اختیار پاسخ‌دهندگان قرار گرفت. در مدت زمان پاسخ مدرسان، محدودیتی لحاظ نشد. تکمیل

پرسش‌نامه دانشجویان، حداقل یک ساعت به طول انجامید؛ پس از توزیع پرسش‌نامه‌ها میان دانشجویان غیرایرانی، ابتدا پرسش‌ها خوانده شد و با توجه به نیاز، درباره آن‌ها توضیح داده شد تا دانشجویان بتوانند به درک کاملی از پرسش برسند.

یافته‌ها

بخش حاضر به بررسی نتایج ارزیابی درس‌نامه از منظر مدرسان متخصص و دانشجویان می‌پردازد. در ارزیابی، بر مبنای ۵ مؤلفه، شاخص‌هایی در نظر گرفته شده است که در بخش روش پژوهش به تفکیک مطرح شد. در این بخش از پژوهش، ابتدا نتایج مربوط به آمار توصیفی هر مؤلفه، شامل نتایج توزیع فراوانی مربوط به پاسخ پرسش‌شوندگان به گویه‌های بخش‌های مختلف پرسش‌نامه، ارائه شده است. با استفاده از آمار تحلیلی، نمره مربوط به هر گویه با میانگین معیار، از نظر آماری مقایسه شده است و سپس مقایسه‌ای بین نتایج به دست آمده از نظرسنجی مدرسان و دانشجویان صورت گرفته است.

آمار توصیفی عوامل پنج‌گانه ارزیابی

۱. عوامل مربوط به دوره (۱۱ شاخص): شامل پرسش‌هایی درباره اهداف دوره آموزشی است. با توجه به نحوه پاسخ‌گویی به پرسش‌ها، عوامل مربوط به دوره از نظر مدرسان، شاخص میزان دانش موضوعی تخصصی متناسب با زبان‌آموزان فارسی برای اهداف دانشگاهی ۰/۴ است که بیشترین درصد گزینه «عالی» را نسبت به دیگر شاخص‌ها به خود اختصاص داده است. شاخص مفید بودن آزمون‌های موجود (تشخیصی، پیشرفت و موفقیت) برای زبان‌آموزان فارسی برای اهداف ویژه با ۲/۸، بیشترین درصد گزینه «بسیار کم» را نسبت به شاخص‌های دیگر به خود اختصاص داده است. از دید زبان‌آموزان، شاخص مفید بودن آزمون‌های موجود (تشخیصی، پیشرفت، موفقیت) برای زبان‌آموزان فارسی برای اهداف ویژه با ۲/۸، بیشترین درصد گزینه «عالی» را نسبت به دیگر شاخص‌ها به خود اختصاص داده است. شاخص درجه‌بندی مطالب زبانی براساس ملاک‌های کارکردی - نقشی ۲/۸۵، بیشترین درصد گزینه «بسیار کم» را نسبت به شاخص‌های دیگر به خود اختصاص داده است. نتایج آماری نشان می‌دهد که از نظر مدرسان، محتوای آموزشی با سطح زبان‌آموزان متناسب است و به نظر می‌رسد زبان‌آموزان در مورد ملاک‌های

کارکردی - نقشی دانش کافی را ندارند و بیشتر آنان به این گزینه پاسخ ندادند. نتایج در جدول ۳ خلاصه شده است.

جدول ۳ میانگین نمره شاخص‌های عوامل مربوط به دوره

میانگین زبان آموزان	میانگین مدرسان	شاخص‌ها
۳/۳۵	۳/۲	مشخص کردن دقیق مخاطبان کتاب و بافت متناسب با مخاطب
۳/۱۵	۳/۲	تدوین کتاب براساس «نیازسنجی» از فارسی آموزان و ذکر آن در مقدمه کتاب
۳/۶۵	۴	میزان مناسب بودن کتاب برای مقطع سنی بزرگسالان
۳/۸۵	۲/۸	مفید بودن آزمون‌های موجود (تشخیصی، پیشرفت، موفقیت) برای زبان آموزان فارسی برای اهداف ویژه
۳/۲۰	۴	میزان دانش موضوعی تخصصی متناسب با زبان آموزان فارسی برای اهداف دانشگاهی
۳/۴۵	۲/۹	سازماندهی ساعات آموزش با میزان محتوای درس
۳/۶۰	۳/۸	تناسب و جامعیت موضوعی و محتوایی اثر با مبانی نظری آموزش
۲/۸۵	۲/۹	درجه‌بندی مطالب زبانی براساس ملاک‌های کارکردی - نقشی
۳/۵۰	۲/۹	درجه‌بندی مطالب زبانی براساس ملاک‌های ارتباطی
۳/۶۵	۳/۶	همخوانی اثر با برنامه درسی و نظام آموزشی موجود
۳/۶۵	۳/۸	کاربردی بودن: میزان همخوانی کتاب با برنامه درسی و نظام آموزشی موجود

۲. عوامل مربوط به مدرس (۱۰ شاخص): شامل پرسش‌هایی درباره اهداف و نگرانی‌های معلم است. از نظر مدرسان و زبان آموزان، شاخص وجود مواد کمک آموزشی (کتاب مدرس، کتاب کار، لوح فشرده، و معرفی وبگاه ...) با میانگین ۱/۷۰، بیشترین درصد گزینه «بسیار کم» را نسبت به دیگر شاخص‌ها به خود اختصاص داده است. از نظر مدرسان، بیشترین درصد گزینه «عالی» را شاخص نظم منطقی و انسجام مطالب در هر فصل با امتیاز ۳/۷۰ به خود اختصاص داده است. در میان زبان آموزان، بیشترین میانگین نمره نیز مربوط به شاخص سازگاری (انطباق): تا چه میزان مدرس می‌تواند بخشی از متن را اضافه / استخراج / استفاده در متن دیگر / برای شرایط زبان آموزان اصلاح کند؟ با میانگین ۳/۸۰

بوده است. نتایج آماری نشان می‌دهد که درس‌نامه از نظم منطقی و انسجام مطالب در هر فصل و انطباق برخوردار است و به دلیل این که در ارزیابی از نسخه آزمایشی درس‌نامه مذکور استفاده شده بود شاخص وجود مواد کمک آموزشی (کتاب مدرس، کتاب کار، لوح فشرده، و معرفی وبگاه...) امتیاز لازم را از نظر مدرسان و زبان‌آموزان به دست نیاورده است. نتایج در جدول ۴ خلاصه شده است.

جدول ۴ میانگین نمره شاخص‌های عوامل مربوط به مدرس

میانگین زبان‌آموزان	میانگین مدرسان	شاخص‌ها
۳/۳۰	۱/۷۰	وجود مواد کمک آموزشی
۳/۴۵	۳/۳۰	شرایط انطباق مطالب و تمرین‌ها با سطح کلاس
۳/۲۰	۳/۲۰	کیفیت انتخاب، درجه‌بندی، و ارائه مطالب درسی
۳/۴۵	۳/۳۰	نظم منطقی و انسجام مطالب در کل اثر
۳/۶۰	۳/۷۰	نظم منطقی و انسجام مطالب در هر فصل
۳/۳۰	۳/۴۰	بهره‌گیری از ابزارهای لازم علمی برای تفهیم موضوع
۳/۴۰	۳/۲۰	الزامات آموزشی برای رفع نیازهای مدرس در تدریس
۳/۵۵	۲/۹۰	میزان کفایت آموزشی کتاب
۳/۸۰	۳/۲۰	سازگاری (انطباق)
۳/۴۰	۳	انعطاف‌پذیری

۳. عوامل مربوط به زبان‌آموز (۵ شاخص): شامل پرسش‌هایی درباره اهداف و نگرانی‌های فراگیر است. از نظر مدرسان، شاخص سهولت دسترسی زبان‌آموزان به مواد آموزشی مکمل و مناسب بودن قیمت آن با ۲/۹۰ بیشترین درصد گزینه «بسیار کم» را نسبت به دیگر شاخص‌ها به خود اختصاص داده است و شاخص توجه به توانمندسازی زبان‌آموزان برای ادامه یادگیری به صورت خودخوان (راهبردهای یادگیری) با ۳/۶۰، بیشترین درصد گزینه «عالی» را نسبت به شاخص‌های دیگر به خود اختصاص داده است. از منظر زبان‌آموزان، شاخص همخوانی تمرین‌ها و آزمون‌ها از نظر کمی و کیفی با سطح توانش زبانی و نیاز آموزشی، با ۳/۰۵ بیشترین درصد گزینه «بسیار کم» را نسبت به دیگر شاخص‌ها به خود اختصاص داده است. بیشترین میانگین نمره نیز با ۳/۷۰، مربوط به شاخص توجه به تفاوت‌های فردی زبان‌آموز از نظر سبک یادگیری در طراحی فعالیت‌ها بوده است. نتایج آماری نشان می‌دهد که شاخص عوامل مربوط به زبان‌آموز، نتایجی مشابه با شاخص عوامل مربوط به مدرس دارد. نتایج در جدول ۵ خلاصه شده است.

جدول ۵ میانگین نمره شاخص‌های عوامل مربوط به زبان آموز

میانگین زبان آموزان	میانگین مدرسان	شاخص‌ها
۳/۵۵	۳/۴۰	استفاده از ابزارهای مناسب سنجش یادگیری زبان آموزان در قسمت‌های گوناگون کتاب
۳/۶۵	۲/۹۰	سهولت دسترسی زبان آموزان به مواد آموزشی مکمل و مناسب بودن قیمت آن
۳/۰۵	۳/۱۰	همخوانی تمرین‌ها و آزمون‌ها از نظر کمی و کیفی با سطح توانش زبانی و نیاز آموزشی
۳/۷۰	۳	توجه به تفاوت‌های فردی زبان آموزان از نظر سبک یادگیری در طراحی فعالیت‌ها
۳/۳۰	۳/۶۰	توجه به توانمندسازی زبان آموزان برای ادامه یادگیری به صورت خودخوان (راهنماهای یادگیری)

۴. عوامل مربوط به موضوع و محتوا (۱۴ شاخص): شامل پرسش‌هایی درباره اصولی است که مطالب کتاب بر پایه آن‌ها طراحی یا انتخاب شده‌اند. در بررسی موضوع و محتوا از نظر مدرسان، شاخص طراحی فهرست واژه‌ها برای کتاب و محل قرار گرفتن آن با میانگین ۲/۳۰، بیشترین درصد گزینه «بسیار کم» را نسبت به دیگر شاخص‌ها به خود اختصاص داده است. شاخص نبود رویکردهای متعصبانه، جانب‌دارانه، یا نژادپرستانه در اثر با میانگین ۴/۵۰، بیشترین درصد گزینه «عالی» را نسبت به شاخص‌های دیگر به خود اختصاص داده است و از نظر زبان آموزان نیز، بیشترین میانگین نمره گزینه «عالی» نیز با میانگین ۴/۳۰ مربوط به همین شاخص بوده است. از منظر زبان آموزان، شاخص میزان کارکرد مؤثر در فرایند یادگیری در صورت وجود تصویر، جدول و ...، با ۳/۲۵، بیشترین درصد گزینه «بسیار کم» را نسبت به دیگر شاخص‌ها به خود اختصاص داده است. نتایج آماری نشان می‌دهد که از نظر مدرسان و زبان آموزان، درس‌نامه هیچ‌گونه رویکرد متعصبانه‌ای ندارد و به دلیل آزمایشی بودن نسخه مورد ارزیابی و فقدان بخش طراحی واژه‌ها، شاخص مذکور امتیاز پایین را به خود اختصاص داده است. نتایج در جدول ۶ خلاصه شده است.

۵. عوامل مربوط به آموزش (۱۴ شاخص): شامل پرسش‌هایی درباره محتوا و سازماندهی آن در کتاب هستند. در بررسی مؤلفه عوامل مربوط به آموزش از نگاه مدرسان، شاخص اعتبار منابع استفاده شده در تهیه متون تخصصی، از نظر علمی و روزآمدی با ۴/۱۰، بیشترین درصد گزینه «عالی» را نسبت به دیگر شاخص‌ها به خود اختصاص داده است و

جدول ۶ میانگین نمره شاخص‌های موضوع و محتوا		
میانگین مدرسان	میانگین زبان آموزان	شاخص‌ها
۲/۳۰	۳/۶۵	جامع بودن شکلی اثر (مقدمه، فهرست لغات، جدول، نمودار، فهرست منابع، پیوست‌ها...)
۲/۷۰	۳/۴۵	کیفیت کتاب از نظر شکل و ظاهر (صفحه‌آرایی، حروف چینی، طرح جلد، صحافی)
۲/۳۰	۳/۹۰	طراحی فهرست واژه‌ها برای کتاب و محل قرار گرفتن آن
۳/۲۰	۳/۸۰	رعایت قواعد عمومی نگارش و ویرایش تخصصی اثر
۲/۴۰	۳/۶۵	رعایت اصل امانت‌داری در ارجاع دادن به منابع در کتاب
۳	۳/۲۵	میزان کارکرد مؤثر در فرایند یادگیری در صورت وجود تصویر، جدول و...
۳/۴۰	۳/۶۰	همخوانی کتاب از نظر فرهنگی با فرهنگ ملی و مذهبی جامعه مورد نظر
۴/۵۰	۴/۳۰	نبود رویکردهای متعصبانه، جانب‌دارانه، یا نژادپرستانه در اثر
۳/۶۰	۳/۴۰	اصالت و تغییر نیافتگی متون
۳/۶۰	۳/۳۰	توجه به آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی و پرورش خلاقیت در متون و تمرین‌های کتاب
۳/۳۰	۳/۳۵	پیوستگی علمی و منطقی بین مطالب و قسمت‌های متفاوت کتاب
۳/۵۰	۳/۸۵	روزآمدی و اعتبار علمی متون و منابع
۴/۲۰	۳/۳۵	همخوانی تمرین‌ها و آزمون‌های کتاب از نظر کمی و کیفی با مطالب مطرح شده در کتاب
۳/۲۰	۳/۵۰	تناسب چینش متون در دروس گوناگون کتاب

کمترین میانگین نمره نیز با ۲/۹۰، مربوط به شاخص مناسب بودن محتوای متون برای تمامی گرایش‌ها بوده است. از نظر زبان آموزان، بیشترین میانگین نمره مربوط به شاخص اعتبار منابع استفاده شده در تهیه متون تخصصی، از نظر علمی و روزآمدی با میانگین ۳/۸۰ بوده است و دو شاخص فعالیت‌های شنیداری و گفتاری تا چه میزان موجب تسلط در یادگیری می‌شود و تعمیم‌پذیری با امتیاز ۳ بیشترین درصد گزینه «بسیار کم» را نسبت به دیگر شاخص‌ها به خود اختصاص داده است. در مورد علت قرار داشتن کمترین میانگین شاخص مذکور از نظر زبان آموزان می‌توان اشاره کرد که در این سطح دو گروه از زبان آموزان حضور داشتند؛ گروهی که آگاهانه و به قصد ادامه تحصیل در رشته علوم اجتماعی آموزش می‌دیدند و

گروهی که تنها قصد اخذ مدرک فارسی آموزی برای اهداف شغلی را داشتند. از نظر گروه دوم، آگاهی از این اطلاعات ضروری نبود و آن‌ها انگیزه لازم را برای آموزش نداشتند. نتایج در جدول ۷ خلاصه شده است.

جدول ۷ میانگین نمره شاخص‌های عوامل مربوط به آموزش

میانگین مدرسین	میانگین زبان‌آموزان	شاخص‌ها
۳/۴۰	۳/۲۰	میزان مطابقت سطح محتوای آموزشی ارائه شده با سطح آموزشی اشاره شده در کتاب
۳/۴۰	۳/۲۰	طراحی تکلیف‌ها و فعالیت‌ها، برای هدف واقعی ارتباطی نه صرفاً یک تمرین
۳/۴۰	۳/۴۵	تناسب و جامعیت موضوعی و محتوایی اثر با رشته آموزشی
۳/۹۰	۳/۲۵	همخوانی تمرین‌ها و آزمون‌های کتاب از نظر کمی و کیفی با مطالب تدریس شده در کتاب
۳/۶۰	۳/۷۰	نوآوری در تمرین‌ها و فعالیت‌ها
۳/۷۰	۳/۵۰	پوشش مهارت‌های چهارگانه با توجه به اهداف درس
۳/۴۰	۳/۳۰	ارتباط‌های طبیعی کلامی و غیرکلامی در تمرین‌های آموزش مهارت‌های نوشتاری و گفتاری
۳/۴۰	۳	فعالیت‌های شنیداری و گفتاری تا چه میزان موجب تسلط در یادگیری می‌شود؟
۳/۶۰	۳/۴۰	انطباق مطالب و تمرین‌ها با نظریه‌ها و یافته‌های علمی جدید در ماهیت زبان و نظریه‌های یادگیری
۳/۶۰	۳/۱۵	انطباق محتوای اثر با مبانی و پیش‌فرض‌های فرهنگ جامعه زبان مقصد
۳/۳۰	۳	تعمیم‌پذیری
۴/۱۰	۳/۸۰	اعتبار منابع استفاده شده در تهیه متون تخصصی، از نظر علمی و روزآمدی
۳/۹۰	۳/۵۵	همخوانی محتوای متون ارائه شده در کتاب با یافته‌های جدید علمی
۲/۹۰	۳/۷۵	مناسب بودن محتوای متون برای تمامی گرایش‌ها

بررسی وضعیت مؤلفه‌ها

فرض صفر در بررسی وضعیت مؤلفه‌های پنج‌گانه پژوهش با توجه به طیف ۵ درجه‌ای لیکرت به این صورت است:

آزمون فرض: $\mu \neq 3$ (فرضیه مقابل): H_1 $\mu = 3$ (فرضیه صفر): H_0

میانگین به دست آمده در بازه ۱ تا ۳ به معنای «خیلی کم» و «کم» و در بازه بیشتر از عدد ۳، به معنای وضعیت «خوب» و «عالی» است. در ادامه نتایج حاصل از آزمون میانگین یک جامعه در دو گروه مدرسان و زبان آموزان بررسی می‌شود.

با توجه به جدول ۸ آزمون‌های تی برای همه مؤلفه‌های پژوهش در گروه زبان آموزان، معنادار است. همچنین میانگین به دست آمده از مؤلفه‌ها نیز بیشتر از ۳ است. بنابراین از نظر زبان آموزان ۵ مؤلفه مورد بررسی به طور معناداری با نیازهای آموزشی زبان آموزان همخوانی دارند. در گروه مدرسان تنها مؤلفه عوامل مربوط به آموزش معنادار و میانگین به دست آمده از مؤلفه نیز بیشتر از ۳ است که نشان از مطلوب و متناسب بودن این مؤلفه با نیازهای آموزشی زبان آموزان از نظر مدرسان دارد. آزمون برای چهار مؤلفه دیگر یعنی عوامل مربوط به دوره، مدرس، زبان آموز و محتوا در گروه مدرسان معنادار است و میانگین مؤلفه‌ها در حدود عدد ۳ است که نشان‌دهنده متعادل بودن این ۴ مؤلفه با نیازهای آموزشی زبان آموزان از نظر مدرسان است.

جدول ۸ بررسی وضعیت مؤلفه‌های پژوهش

متغیرهای پژوهش	گروه	میانگین	انحراف معیار	آماره آزمون	سطح معناداری	وضعیت
عوامل مربوط به دوره	مدرسان	۳/۳۷۲	۰/۸۹۲	۱/۳۲۱	۰/۲۱۹	متعادل
	زبان آموز	۳/۴۴۶	۰/۶۴۲	۳/۱۰۳	۰/۰۰۶	مطلوب
عوامل مربوط به مدرس	مدرسان	۳/۰۹۰	۰/۷۷۵	۰/۳۶۷	۰/۷۲۲	متعادل
	زبان آموز	۳/۴۴۵	۰/۵۸۱	۳/۴۲۱	۰/۰۰۳	مطلوب
عوامل مربوط به زبان آموز	مدرسان	۳/۲۰۰	۰/۸۷۹	۰/۷۱۹	۰/۴۹۰	متعادل
	زبان آموز	۳/۴۵۰	۰/۵۵۷	۳/۶۰۸	۰/۰۰۲	مطلوب
عوامل مربوط به موضوع و زبان آموز	مدرسان	۳/۲۲۸	۰/۵۷۱	۱/۲۶۵	۰/۲۳۸	متعادل
	زبان آموز	۳/۵۹۶	۰/۴۰۱	۶/۶۴۲	۰/۰۰۱	مطلوب
عوامل مربوط به آموزش	مدرسان	۳/۵۴۲	۰/۶۷۷	۲/۵۳۳	۰/۰۳۲	مطلوب
	زبان آموز	۳/۳۷۵	۰/۵۶۲	۲/۹۸۲	۰/۰۰۸	مطلوب

مقایسه نظرات مدرسان و زبان آموزان

برای بررسی تفاوت بین مدرسان و زبان آموزان از نظر مؤلفه‌های پنج‌گانه عوامل مربوط به دوره، مدرس، زبان آموز، موضوع و محتوا و آموزش از آزمون‌های تی مستقل استفاده شده

است. نتایج در جدول ۹ خلاصه شده است. با توجه به آزمون‌های تی مستقل ملاحظه می‌شود که مؤلفه‌های عوامل مربوط به دوره، مدرس، زبان‌آموز و آموزش دارای تفاوت معناداری در بین مدرسان و زبان‌آموزان نیست، اما مؤلفه موضوع و محتوا در بین مدرسان و زبان‌آموزان تفاوت معناداری دارد و با توجه به میانگین نمره، زبان‌آموزان موضوع و محتوا را بهتر از مدرسان دانسته‌اند.

جدول ۹ مقایسه میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های پنج‌گانه در گروه مدرسان و زبان‌آموزان

نتیجه آزمون	زبان‌آموزان	مدرسان	گروه
			متغیر
$t = 0.257, sig = 0.799$	$3/446 \pm 0/642$	$3/372 \pm 0/892$	عوامل مربوط به دوره
$t = 1/410, sig = 0.170$	$3/445 \pm 0/581$	$3/090 \pm 0/775$	عوامل مربوط به مدرس
$t = 0.952, sig = 0.349$	$3/450 \pm 0/557$	$3/200 \pm 0/879$	عوامل مربوط به زبان‌آموز
$t = 2/052, sig = 0.049$	$3/596 \pm 0/401$	$3/228 \pm 0/571$	عوامل مربوط به موضوع و محتوا
$t = 0.720, sig = 0.477$	$3/375 \pm 0/562$	$3/542 \pm 0/677$	عوامل مربوط به آموزش

رتبه‌بندی شاخص‌های هر یک از مؤلفه‌ها

در این بخش به رتبه‌بندی شاخص‌های مؤلفه‌های پنج‌گانه عوامل مربوط به دوره، مدرس، زبان‌آموز، موضوع و محتوا و آموزش در دو گروه مدرسان و زبان‌آموزان از طریق آزمون فریدمن پرداخته‌ایم. این آزمون پس از معنادار بودن، با استفاده از میانگین رتبه به رتبه‌بندی شاخص‌ها می‌پردازد. جدول ۱۰ خلاصه نتیجه آزمون فریدمن در دو گروه مدرسان و زبان‌آموزان برای رتبه‌بندی شاخص‌های عوامل پنج‌گانه را نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود آزمون در هر دو گروه مدرسان و زبان‌آموزان معنادار است؛ بدین معنی که شاخص‌های عوامل مربوط به دوره، مدرس، موضوع و محتوا و آموزش دارای رتبه‌های متفاوتی از نظر مدرسان و زبان‌آموزان از حیث همخوانی با نیاز آموزشی هستند. در خلاصه نتیجه آزمون فریدمن در دو گروه مدرسان و زبان‌آموزان برای رتبه‌بندی شاخص‌های عوامل مربوط به زبان‌آموز ملاحظه می‌شود که آزمون در هر دو گروه مدرسان و زبان‌آموزان معنادار است. بدین معنی که شاخص‌های عوامل مربوط به زبان‌آموز دارای رتبه‌های متفاوتی از نظر مدرسان و زبان‌آموزان از حیث همخوانی با نیاز آموزشی نیستند.

جدول ۱۰ خلاصه نتیجه آزمون فریدمن شاخص‌های عوامل پنج‌گانه

شاخص‌ها	میانگین رتبهٔ مدرسان	میانگین رتبهٔ زبان آموزان
عوامل مربوط به دوره	$\text{sig}=0/014 \chi^2=22/305$	$\text{sig}=0/017 \chi^2=21/727$
عوامل مربوط به مدرس	$\text{sig}=0/003 \chi^2=25/169$	$\text{sig}=0/733 \chi^2=6/067$
عوامل مربوط به زبان آموز	$\text{sig}=0/341 \chi^2=4/512$	$\text{sig}=0/078 \chi^2=8/410$
عوامل مربوط به موضوع و محتوا	$\text{sig}=0/001 \chi^2=42/482$	$\text{sig}=0/024 \chi^2=24/936$
عوامل مربوط به آموزش	$\text{sig}=0/039 \chi^2=23/258$	$\text{sig}=0/132 \chi^2=18/708$

بررسی وضعیت مؤلفه‌های پژوهش در حالت کلی

جدول ۱۱ وضعیت مؤلفه‌های پنج‌گانه پژوهش را در حالت کلی نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، آزمون‌های تی برای همهٔ مؤلفه‌های پژوهش در کل معنادار است همچنین میانگین به دست آمده از مؤلفه‌ها نیز بیشتر از ۳ است. بنابراین در مجموع و در حالت کلی نظرات، ۵ مؤلفه مورد بررسی به طور معناداری با نیازهای آموزشی دانشجویان همخوانی و در حالت مطلوبی قرار دارند.

جدول ۱۱ بررسی وضعیت مؤلفه‌های پژوهش در حالت کلی

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار	آمارهٔ آزمون	سطح معناداری	وضعیت
عوامل مربوط به دوره	۳/۴۲۱	۰/۷۱۹	۳/۲۰۴	۰/۰۰۳	مطلوب
عوامل مربوط به مدرس	۳/۳۲۶	۰/۶۶۱	۲/۷۰۶	۰/۰۱۱	مطلوب
عوامل مربوط به زبان آموز	۳/۳۶۶	۰/۶۷۶	۲/۹۶۷	۰/۰۰۶	مطلوب
عوامل مربوط به موضوع و محتوا	۳/۴۷۳	۰/۴۸۷	۵/۳۱۹	۰/۰۰۱	مطلوب
عوامل مربوط به آموزش	۳/۴۳۱	۰/۵۹۶	۳/۹۵۵	۰/۰۰۱	مطلوب

مقایسهٔ نظرات درون گروهی زبان آموزان

برای بررسی تفاوت زبان آموزان از نظر مؤلفه‌های پنج‌گانه عوامل مربوط به دوره، مدرس، زبان آموز، موضوع و محتوا و آموزش بین زبان آموزان با مدرک دیپلم و زبان آموزان با مدرک دانشگاهی از آزمون‌های تی مستقل استفاده شده است. نتایج در جدول ۱۲ خلاصه شده است. با توجه به آزمون‌های تی مستقل ملاحظه می‌شود که مؤلفه‌های عوامل مربوط به مدرس، زبان آموز، موضوع و محتوا و آموزش دارای تفاوت معناداری بین زبان آموزان با مدرک دیپلم و زبان آموزان با مدرک دانشگاهی هستند. نتایج و میانگین نمرات ۵ مؤلفه

نشان می‌دهد که زبان آموزان با مدرک دانشگاهی میانگین نمره بالاتری نسبت به زبان آموزان با مدرک دیپلم داشته‌اند و بنابراین می‌توان چنین استنباط کرد که زبان آموزان با مدرک دانشگاهی مؤلفه‌های پنج‌گانه را مناسب‌تر و مطلوب‌تر از زبان آموزان با مدرک دیپلم می‌دانند. اما مؤلفه عوامل مربوط به دوره دارای تفاوت معناداری بین زبان آموزان با سطح تحصیلات دیپلم و زبان آموزان با مدرک دانشگاهی نیست.

جدول ۱۲ مقایسه درون گروهی زبان آموزان از نظر میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های پنج‌گانه

نتیجه آزمون	زبان آموزان با مدرک دانشگاهی	زبان آموزان با مدرک دیپلم	متغیر	گروه
$0/087 \text{ sig}=1/809t=$	$3/568 \pm 0/562$	$2/954 \pm 0/791$		عوامل مربوط به دوره
$0/009 \text{ sig}=2/934t=$	$3/606 \pm 0/510$	$2/800 \pm 0/382$		عوامل مربوط به مدرس
$0/005 \text{ sig}=3/250t=$	$3/550 \pm 0/581$	$3/050 \pm 0/100$		عوامل مربوط به دانشجو
$0/010 \text{ sig}=2/875t=$	$3/660 \pm 0/425$	$3/339 \pm 0/068$		عوامل مربوط به موضوع و محتوا
$0/029 \text{ sig}=2/376t=$	$3/508 \pm 0/515$	$2/839 \pm 0/445$		عوامل مربوط به آموزش

بحث و نتیجه‌گیری

وضعیت مؤلفه‌های پنج‌گانه پژوهش در حالت کلی نشان می‌دهد آزمون‌های تی برای همه مؤلفه‌های پژوهش در کل معنادار است. همچنین میانگین به دست آمده از مؤلفه‌ها نیز بیشتر از ۳ است. بنابراین در مجموع و در حالت کلی نظرات، ۵ مؤلفه مورد بررسی به‌طور معناداری با نیازهای آموزشی زبان آموزان همخوانی و در حالت مطلوبی قرار دارند. مؤلفه‌های عوامل مربوط به مدرس، زبان آموز، موضوع و محتوا و آموزش دارای تفاوت معناداری در بین زبان آموزان با سطح تحصیلات دیپلم و زبان آموزان دارای مدرک دانشگاهی هستند. در نتیجه، پاسخ زبان آموزان، عوامل مدرک تحصیلی و همچنین رشته تحصیلی، تأثیر زیادی دارد. با توجه به جدول ۱۲، زبان آموزان با مدرک دانشگاهی مؤلفه‌های پنج‌گانه را مناسب‌تر و مطلوب‌تر از زبان آموزان با مدرک دیپلم می‌دانند. دانش زمینه‌ای و نیاز زبان آموز به محتوای رشته تخصصی، همچنین سطح زبان آموز در مناسب دانستن این درس‌نامه، تفاوت معناداری را نشان می‌دهد. در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) این درس‌نامه برای دو کلاس تدریس می‌شود؛ هر دو کلاس، سطح پیشرفته است. اما در یک کلاس بیشتر زبان آموزان دانش آموخته دوره کارشناسی یا کارشناسی ارشد در کشور خود بودند و در کلاس دیگر، تقریباً تمامی

زبان‌آموزان با مدرک دیپلم از کشور خود بودند. طی مصاحبه و بررسی نظرسنجی توصیفی، نتایج نشان داد عامل نیازسنجی تأثیر بسزایی در مناسب دانستن درس‌نامه دارد. در گروه اول، زبان‌آموزان درس را ساده و مناسب رشته علوم اجتماعی و سایر گرایش‌های آن می‌دانند. تنها یک گروه، تمرین زیاد درس‌ها را از نقاط ضعف برشمرد که البته از نظر ملاحظات نظری، این مورد نقطه ضعف به شمار نمی‌آید. گروه دوم، مطالب کتاب را غیر قابل فهم می‌دانستند؛ این گروه تمایلی به ادامه تحصیل در این رشته نداشتند.

نتیجه ارزیابی مدرسان نشان می‌دهد، درس‌نامه برای سطح پیشرفته و تنها در رشته اقتصاد و علوم اجتماعی مناسب است. درباره نقاط قوت آن می‌توان به روزآمدی منابع تخصصی، استفاده از متون تخصصی و علمی از نظر روزآمدی، مورد توجه قرار دادن واژگان تخصصی و نیمه تخصصی زبانی و رشته‌ای، وجود تمرین‌های متعدد با راهبردهای آموزشی آن، توجه به آموزش چهار مهارت در هر فصل و این که کتاب براساس نیازسنجی برای رشته مورد نظر تدوین شده است، اشاره نمود.

سخن آخر این که روشن است در تدوین مواد آموزشی و انتخاب درس‌نامه مناسب برای زبان‌آموز، اگر آموزش زبان بر پایه یافته‌های پژوهشی صورت گیرد، بازخوردی مثبت از آن به دست خواهد آمد. حجم پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه نشان می‌دهد در حال حاضر پایه‌های پژوهشی نه تنها در حوزه زبان فارسی دانشگاهی ضعیف است، بلکه در ارزیابی مواد آموزشی این حوزه نیز، بسیار ضعیف‌تر است. از این رو لازم است در زیربخش‌های مجموعه‌های مختلف این حوزه از قبیل توصیف زبانی متون رشته‌های دانشگاهی، واژگان دانشگاهی زبان فارسی، و زنجیره‌های واژگانی حوزه کاربردشناختی پژوهش‌هایی انجام شود. همچنین در انتخاب الگوی مناسب برای ارزیابی مواد آموزشی نیز، مطابق گفته جونز (Jones, 2009) استفاده از بازبینی دیگری بدون انطباق آن، در واقع، پذیرش دیدگاه فرد دیگری برای وضعیت خودمان است. از این رو، شایسته است با بررسی و انجام پژوهش‌های بیشتر، چهارچوبی پایا و روا با قابلیت انطباق آن با نیاز دوره آموزشی و همچنین نیاز زبان‌آموزان، تدوین گردد تا بستر لازم برای تدوین منابع آموزشی مناسب فراهم شود.

منابع

- آرمند، محمد (۱۳۸۳). «کتاب درسی دانشگاهی»، *دایرةالمعارف آموزش عالی*، تهران: بنیاد دانش‌نامه بزرگ فارسی.
- آرمند، محمد؛ نوروززاده، رضا؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ شعبانی، بختیار و رحیم شکری (۱۳۷۶). «ویژگی‌های

کتاب درسی مطلوب دانشگاهی از دیدگاه استادان و دانشجویان، فصلنامه سخن سمت، شماره ۲، سال دوم، ص ۲۱-۲۶.

احمدی خلخالی، نادیا (۱۳۹۶). آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برای اهداف دانشگاهی: ارزیابی مواد آموزشی در حوزه علوم اجتماعی براساس انگاره مک دانف و شاو، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، قزوین: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).

غریبی، افسانه (۱۳۹۵). «چهارچوب‌های ارزیابی مواد آموزشی: معرفی و مقایسه موردی دو چهارچوب کاننگزورث و لیتل‌جان»، مجموعه مقالات اولین همایش واکاوی منابع آرفا دانشگاه شهید بهشتی، ص ۸۸۳-۸۶۴

فقیه، اسماعیل (۱۳۹۴). انگلیسی برای دانشجویان رشته فیزیک، تهران: سمت.

محمودی، محمدهادی و محمد احمدی صفا (۱۳۹۳). «ارزیابی الگومحور کتاب‌های (ESP) انگلیسی برای اهداف خاص»، پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال چهاردهم، شماره سوم، ص ۱۱۳-۱۳۳.

وکیلی‌فرد، امیررضا، میرزایی حصاریان، محمدباقر و هانیه بهرامی (۱۳۹۵). فارسی ویژه علوم اجتماعی برای فارسی‌آموزان غیر ایرانی: آموزش یکپارچه راهبردها و مهارت‌های زبانی، چاپ دوم، قزوین: مرکز آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).

یارمحمدیان، حسین؛ آرمند، محمد و هاجر زارع (۱۳۸۸). «ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی علوم انسانی براساس شاخص‌های مطلوب کتاب‌های درسی دانشگاهی»، عیار، دوره ۱۴، شماره ۲۳، ص ۳۶-۵۸.

Ansary, H. & E. Babaii (2002). "Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step towards systematic textbook evaluation", *The Internet TESL Journal*, Retrieved November 10, 2005, from: <http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks>

Baleghizadeh, S. & A. H. Rahimi (2011). "Evaluation of an ESP textbook for the students of sociology", *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5): 1009-1014.

Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options In English for Specific Purposes*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, J. (1995). *The Elements of Language Curriculum*, New York: Heinle and Heinle Publishers.

Charles, M. (2013). "English for Academic Purposes", In Brian Paltridge and Sue Starfield (Eds), *The Handbook of English for Specific Purposes*, pp. 137-153, Boston: Wiley-Blackwell

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*, Oxford: Heinemann.

Dudley-Evans, T. & M. St. John (1998). *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ebadi, S. & Z. Naderifarjad (2015). "Evaluation of EAP Textbooks: A Comparison between SAMT English for Medical Students and Oxford English for Career", *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, Volume 2, Issue 5, 2015, pp. 133-149, Available online at www.jallr.ir

Jones, S (2009). *A Retrospective Evaluation of a ELT Coursebook for a Korean University Conversation Course*, Retrieved November 10, 2005, from: www.birmingham.ac.uk/

- Documents/ collegeartslaw/cels/essays/sylabusandmaterials/JonesSM.pdf
- Karimi, S. (2006). ESP textbook evaluation: English for the students of computer, Unpublished master's thesis, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
- Littlejohn, A. (2011). "The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse", In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*, pp. 179-211, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahmudi, M. & M. Ahmadsafa (2013). "Pattern-Oriented Modeling (ESP) "English for Special Purposes", *Critical Research Journal of Human Sciences Texts and Programs of the Institute of Humanities and Cultural Studies*, Fourteenth Year, Third Issue, Autumn, pp. 113-133. [In Persian].
- McDonough, J. & Ch. Shaw (2003). *Materials and Methods in ELT: a Teacher's Guide*, 3rd ed., United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Mukundan, J., Hajimohammadi, R. & V. Nimehchisalem (2011). "Developing An English Language Textbook Evaluation Checklist", *Contemporary Issues In Education Research*, 4 (6): 21-28.
- Richards, J. C. & T. S. Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Teaching*, 2nd ed., Cambridge Cambridge University Press.
- Sajjadi, M. & V. Hadavi Nia (2011). "Evaluating the SAMT english textbook for BS_c student of physics", *The Journal of Applied Linguistics*, Vol. 4, Issue 2, Fall 2011.
- Sheldon, L. E. (1988), "Evaluating ELT textbooks and materials", *ELT Journal*, 42 (4): 237-246.
- Stevens, P. (1988). "ESP after twenty years: are-appraisal", In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art*, pp. 1-13, Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*, London: Continuum.
- West, R. (1994). "Needs analysis in language teaching", *Language Teaching*, 27 (1): 1-19.