

ارزیابی منابع آموزشی زبان فارسی برای دانشجویان غیر ایرانی: واکاوی درسنامه مینا

امیررضا وکیلی فرد^۱، فاطمه جنتی راد^۲، زویا رضایی محلاتی^۳، محمد باقر میرزایی حصاریان^۴

(دریافت: ۱۳۹۹/۹/۱۶ - پذیرش: ۱۴۰۰/۵/۴، نوع مقاله: پژوهشی)

چکیده

با این که منابع آموزشی تأثیرگذارترین معیار برای افزایش کیفیت یاددهی و یادگیری زبان فارسی در نظر گرفته می‌شود، طراحی و تهیه منابع آموزشی مناسب برای تأمین نیازهای یادگیرندگان زبان فارسی، به‌ویژه برای دانشجویان رشته‌های گوناگون دانشگاه‌های جهان، امری چالش‌برانگیز به شمار می‌رود. در میان مواد آموزشی، کتاب‌های درسی نقشی اساسی در برنامه‌های زبان فارسی دارند و می‌توانند برای زبان‌آموزان فارسی بسیار انگیزه‌بخش باشند؛ از این رو، ارزیابی محتوا و ساختار کتاب‌های آموزش زبان فارسی از دیدگاه‌های گوناگون اهمیت دارد. در منابع پژوهشی، فهرست بازبینی‌های گوناگونی برای ارزیابی کارآمدی درس‌نامه‌های آموزش زبان وجود دارد که از میان آن‌ها فهرست بازبینی میکلی (۲۰۰۵) به عنوان معیاری مؤثر برای ارزیابی درسنامه آموزش زبان در نظر گرفته شد. این فهرست بازبینی دارای پنج مؤلفه برای واکاوی کتاب‌های درسی از دیدگاه مدرسان و زبان‌آموزان است. این پژوهش بر آن است تا با استفاده از این فهرست بازبینی، ارزیابی درسنامه مینا را از دیدگاه مدرسان بررسی کند. نتایج آزمون‌های تی برای بررسی وضعیت هر یک از شاخص‌های ۱۰ موضوع اصلی فهرست بازبینی نشان می‌دهد که از دیدگاه مدرسان، تنها شاخص چهارم موضوع «بافت» ($\text{sig} < 0.05$) معنادار است. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که سایر ۹ شاخص اصلی فهرست بازبینی، معنادار و در وضعیت مطلوبی نیست. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به مدرسان زبان فارسی دانشگاه‌ها یاری رساند تا با مواد کمک آموزشی دیگر کاستی‌های آن را در کلاس‌های درسی ترمیم نمایند.

کلیدواژه‌ها: زبان فارسی، زبان خارجی، ارزیابی، کتاب درسی، و بازبینی میکلی

۱. دانشیار، گروه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران (vakilifard@plc.ikiu.ac.ir) (نویسنده مسئول).

۲. کارشناس ارشد، رشته آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران.

۳. کارشناس ارشد، رشته آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران.

۴. استادیار، گروه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران

Evaluation of Persian Language Material for Non-Iranian Students: An Analysis of the Persian Textbook *Mina*

Amirreza Vakilifard¹, Fateme Janatirad², Zoya Rezaei Mahllati³,
Mohammad Bagher Mirzaei Hesarian⁴

Received: 01/02/2019, Accepted: 21/01/2020

Abstract

Effective educational sources are considered significant criteria for enhancing the quality of teaching and learning the Persian language. However, designing and preparing suitable educational sources to cater to the requirements of the non-Persian speaking learners in different universities of the world is a challenging affair. As informative instructional sources, textbooks play an essential role in Persian language programs and they can considerably motivate Persian language learners. Hence, it would be logical to evaluate the content and structure of Persian language textbooks from different perspectives. There are numerous checklists for evaluating the usefulness and appropriateness of language textbooks in research sources from among which Miekley's (2005) checklist is considered an effective criterion for evaluating language textbooks. This checklist comprises five elements for analyzing the textbooks from the viewpoints of teachers and learners. The purpose of this study is to evaluate the textbook of "Mina" from the viewpoint of instructors by using this checklist and to shed light on whether or not this newly designed textbook could meet the needs of the Persian language practitioners. The findings of the research showed that from the point of view of the teachers, only the fourth element, i.e., "the texture" ($\text{sig} < 0.05$) could make sense in this regard. The results also indicate that the other 9 main indicators are not in optimal condition. These findings could bring insightful understandings for the teachers of the Persian language and could help them do away with its shortcomings in classrooms with the help of other teaching materials.

Keywords

Persian Language, Foreign Language, Evaluation, and Textbook, Miekley's checklist.

-
1. Associate professor, Department of Persian Language for Non-Persian Speaking Students, Faculty of Human Sciences, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran, (vakilifard@plc.ikiu.ac.ir) (Corresponding Author).
 2. MA in Teaching Persian Language to Non-Persian Speaking Students, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.
 3. MA in Teaching Persian Language to Non-Persian Speaking Students, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.
 4. Assistant professor, Department of Persian Language for Non-Persian Speaking Students, Faculty of Human Sciences, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran.

مقدمه

مهارت در یک یا چند زبان خارجی برای بسیاری از افراد، عامل پیشرفت در حوزه آموزش، کسب و کار، صنعت، تجارت و بازرگانی و عضویت در جامعه بین‌المللی تلقی می‌شود (Richards, 2017: 3). از این رو، در بسیاری از دانشگاه‌های جهان، همچنان دانشجویان بسیاری در رشته‌های ایران‌شناسی، زبان فارسی، مترجمی، خاورمیانه‌شناسی، ادبیات فارسی، و غیره به یادگیری زبان فارسی می‌پردازند. منابع اصلی این زبان‌آموزان در فرایند یادگیری زبان همان کتاب‌های درسی است که در داخل کشور به چاپ می‌رسند. تأمین منابع مناسب و کارآمد برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان در دانشگاه‌های داخل و خارج از کشور از اهمیت بسزایی برخوردار است.

امروزه تدوین کتاب‌های متنوع در حوزه آموزش زبان و به طور ویژه زبان فارسی در حال گسترش است و مواد درسی معتبر، هر دو نسخه دیجیتال و چاپی، مانند وبلاگ‌های آنلاین، متن‌های مروری، مقالات و مجلات و روزنامه‌ها، نقش مهمی در دوره‌های آموزشی دارند. فرایند یادگیری زبان، به طور عمده، از طریق کتاب درسی تعیین می‌شود. از این رو، اهمیت اصل‌های انتخابی و درجه‌بندی، به‌عنوان راهی برای کنترل محتوای کتاب درسی و تسهیل یادگیری زبان، اهمیت بسیاری دارد (Richards, 2017: 45). آشکار است که مطالب آموزشی و منابع، نقش بسیار مهمی در گسترش و اجرای یک برنامه آموزشی ایفا می‌کنند. منابعی که مدرسان معمولاً از آن‌ها در تدریس استفاده می‌کنند، مطالب چاپی متداول، مانند کتاب‌های دوره، کاربرگ‌ها،^۱ انواع مختلفی از وسایل آموزش (مانند: مجلات، ابزارآلات، پوسترها) و ابزارآلات دیجیتالی (مانند: تبلت و رایانه) هستند (Richards, 2017: 244).

از آنجا که مدرسان در کلاس درس زمان زیادی را صرف استفاده از کتاب‌های درسی می‌کنند، انتخاب کتاب درسی مناسب، اهمیت ویژه‌ای دارد (Miekley, 2005). انتخاب مواد آموزشی در تدریس زبان، تعیین‌کننده کیفیت روش یادگیری - یادگیری است. به‌عنوان بخشی از مطالب مورد استفاده در کلاس زبان، کتاب درسی اغلب در موفقیت یا ناموفقیت زبان‌آموزان نقش اساسی دارد؛ بنابراین، ارزیابی این مواد آموزشی، براساس ابزارهای قابل اطمینان و معتبر، ضروری است. یکی از روش‌های متداول برای ارزیابی مطالب آموزش زبان بازبینی^۲ است (Mukundan et al., 2011: 100). بنابراین، با

1. work sheets
2. checklist

توجه به روند رو به افزایش تعداد دانشجویان خارجی و نیز تقاضا برای یادگیری زبان فارسی در مراکز آموزش زبان فارسی دانشگاه‌ها، نقد و بررسی منابع آموزشی و سازگار نمودن آن‌ها با نیازهای زبان‌آموزان به منظور افزایش کیفیت منابع آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، امری مهم محسوب می‌شود.

از میان چهار عامل مهم در محیط آموزشی: مدرسان، یادگیرندگان، کتاب‌های درسی و بافت، کتاب‌های درسی نقشی اصلی در آموزش زبان خارجی را دارند (رزمجو، ۲۰۱۲: ۱۱۲). از این رو، به دلیل امکانات گسترده در صنعت چاپ و تنوع بسیار در منابع آموزشی، گاهی اوقات معلمان و آموزگاران برای انتخاب بهترین و مناسب‌ترین منبع برای مخاطبان خود دچار مشکل می‌شوند. بدیهی است که این انتخاب نیاز به بررسی و واکاوی نیازهای آموزشی دوره‌های گوناگون زبانی دارد. در این میان، چنین برمی‌آید که فهرست‌های بازبینی ارائه‌شده پژوهشگران عرصه آموزش از قابلیت اجرایی مناسبی برخوردارند و تطبیق کتاب‌ها با فهرست‌های بازبینی گامی سودمند در سنجش منابع و نیل به اهداف آموزشی است. در این راستا، موکوندان و همکارانش (Mukundan et al., 2011: 100) بر این عقیده‌اند که استفاده از فهرست بازبینی‌ها، الگوها و مدل‌های ارزیابی کاری معمول است و اساساً فهرست بازبینی‌های ارزیابی کتاب درسی آموزش زبان ابزاری است که معلمان خواهند توانست مناسب‌ترین کتاب‌ها را برای زبان‌آموزان خود انتخاب کنند.

از یک سو با توجه به این که 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 بین مطالعه‌های آموزشی، تدوین برنامه درسی و تولید مواد آموزشی و بازخورد آن‌ها برقرار (وکیلی فرد و همکاران، ۱۳۹۸: ۲۲) و نیز امکان انتخاب مواد آموزشی مناسب برای یک دوره را فراهم می‌کند و از سوی دیگر ابزاری است برای تعیین میزان تناسب مواد آموزشی با نیازهای زبان‌آموزان؛ صرف نظر از این که این مواد از نوع کتاب درسی هستند یا دیگر انواع مواد آموزشی (غریبی، ۱۳۹۵: ۸۶۵). در نتیجه، اهمیت ایجاد و کاربست مدل‌ها و الگوهای ارزیابی منابع می‌تواند راه حل مناسبی پیش‌روی معلمان و سایر کاربران مواد آموزشی باشد (محمودی و احمدی صفا، ۱۳۹۳: ۱۱۴).

از سویی دیگر، با توجه به افزایش روزافزون شمار منابع آموزشی در رشته‌های مختلف و به‌ویژه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، ضروری است که این منابع با استفاده از الگوهای موجود ارزیابی شود تا نقاط قوت و ضعف آن آشکار گردد. در پی آن

مؤلفان می‌توانند منابع موجود را تصحیح کنند و کسانی که در صدد تألیف منبع جدیدی هستند با استفاده از نتایج پژوهش‌ها در زمینه ارزیابی منابع، نقاط ضعف منابع پیشین را اصلاح و در جهت تقویت نقاط قوت کتاب خود بکوشند. وجود ابزارهای ارزیابی همچون الگوها، انگاره‌ها و فهرست‌بازینه‌ها منجر به کاهش وابستگی مطلق مدرسان و مؤسسه‌های آموزشی به کتاب‌های درسی شده، نگاه انتقادی به منابع و حتی تألیف منابع بهتر و کارآمدتر و به نوعی سازگارتر با دوره درسی را در پی خواهد داشت (وکیلی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۷: ۶۷۱). به گفته قربانی (۲۰۱۱) از جمله دلایل ضرورت استفاده از فهرست‌های ارزیابی این است که امروزه تعداد زیادی از کلاس‌های آموزش زبان در سراسر دنیا از کتاب‌هایی استفاده می‌کنند که براساس معیارهای دقیق ارزیابی عینی انتخاب نشده‌اند. بی‌نظمی یا تصادفی بودن^۱ کاستی دیگر در انتخاب کتاب درسی است. رویه انتخاب کتاب‌های درسی در بسیاری از کشورها غالباً اشتباه است (Demir & Ertas, 2014: 245).

با وجود تنوع و تعدد در کتاب‌های آموزشی و منابع آموزش زبان بحثی که پیش می‌آید، انتخاب منابع آموزشی است. معمولاً انتخاب یک منبع یا کتاب آموزشی به تصمیم عوامل اجرایی مراکز آموزشی و میزان سرمایه‌گذاری و حتی مسائل سیاسی و اجتماعی بستگی دارد و منابع تحت معیارهای مختلف، از جمله تداوم کاربرد برخی منابع در مراکز آموزش زبان، نظر شخصی و صلاحدید مسئولان مراکز آموزشی و حتی قیمت یک منبع آموزشی انتخاب می‌شوند. در نتیجه، کاربرد معیارهای علمی و اصولی ضرورت می‌یابد و آنچه اهمیت می‌یابد سنجش و گزینش منابع آموزشی به روش‌های علمی است. پژوهشگران (Williams, 1983; Sheldon, 1988; Cunningsworth, 1995; Garinger, 2001; Mukundan et al., 2011) معیارها، انگاره‌ها و چارچوب‌های مختلفی برای ارزیابی منابع آموزشی معرفی کرده‌اند و در این مطالعه برای ارزیابی کتاب مینا ۱ و مینا ۲ (صحرائی و همکاران، ۱۳۹۸) از چارچوب میکلی (Miekley, 2005) استفاده شده است. امروزه چارچوب میکلی (Miekley, 2005)، ابزار پژوهشی کارآمد با مؤلفه‌ها و شاخص‌های نسبتاً کاملی است که پژوهشگران در ارزیابی منابع آموزشی زبان همچنان در پژوهش‌هایشان از آن استفاده می‌کنند. در این مطالعه، به طور مفصل، ویژگی‌های یک بازینه خوب و چرایی انتخاب بازینه میکلی (Miekley, 2005) بررسی شده است. نیز، در هدف‌های فرعی این پژوهش، شناساندن و معرفی این بازینه به جامعه علمی آموزش زبان فارسی و

فرهنگ‌سازی آن در ایران، با هدف به کارگیری بازینه‌ها به هنگام تدوین و پیش از چاپ نهایی منابع آموزشی زبان مورد نظر است.

مجموعه کتاب *مینا ۱ و مینا ۲* (صحرائی و همکاران، ۱۳۹۸) به عنوان منابع جدید بسته‌های آموزشی زبان فارسی با تلاش بنیاد سعدی و همکاری کانون زبان ایران، تهیه و تولید شده است. به اذعان پدیدآورندگان، در این مجموعه، رویکردی نو به آموزش زبان فارسی دیده می‌شود و جذابیت‌های محتوایی و ساختاری، بهره‌گیری از شیوه آموزشی ارتباط‌محور و تناسب موضوعات کتاب با نیازهای فارسی‌آموزان به‌ویژه نوآموزان غیر فارسی‌زبان، از جمله وجوه تمایز آن است. همچنین این کتاب با برخورداری از سیر آموزشی منسجم، به کارگیری برنامه درسی ترکیبی مبتنی بر عناصر موضوعی، موقعیتی و ساختاری با پشتوانه فعالیت‌های آموزشی معنامحور، در صدد ایجاد شرایطی مناسب برای فراگیری کارکردهای زبانی فارسی‌آموزان است (صحرائی و همکاران، مینا ۲، ۱۳۹۸: پیشگفتار) هرچند که مجموعه آموزش زبان فارسی *مینا* برای اهداف عمومی در نظر گرفته است، در برخی از مراکز آموزشی و دانشگاه‌های خارج از کشور استفاده می‌شود. از این رو، پرسش پژوهش حاضر این است که کتاب *مینا* با توجه به مؤلفه‌های چارچوب میکلی تا چه میزان برای آموزش زبان فارسی مطلوب است. فرضیه‌ای که متناظر با این پرسش مطرح می‌شود، این است که کتاب *مینا* برای آموزش زبان فارسی با توجه به مؤلفه‌های چارچوب میکلی مطلوب است.

پیشینه پژوهش

پیش از بررسی پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه چارچوب‌های ارزیابی، اشاره می‌شود که این دسته از پژوهش‌ها به سه دسته عمده تقسیم می‌شوند: در دسته اول، چارچوب ارزیابی معرفی یا تهیه می‌شود (رزمجو، ۲۰۰۹)؛ (Mukundan, 2011 & Ab del Wahab, 2013)؛ در دسته دوم، واکاوی منابع آموزشی براساس چارچوبی خاص مد نظر قرار می‌گیرد (سجادی و هادوی‌نیا، ۲۰۱۱؛ جعفری‌فر و قادری، ۲۰۱۳) و در دسته سوم، منابع آموزشی در قالب چارچوب و هدفی ویژه مقایسه می‌شود (عبادی و نادر فرجاد، ۲۰۱۵؛ عطاردی و همکاران، ۲۰۱۳). در ادامه سعی شده است تا حدودی هر سه دسته این پژوهش‌های ارزیابی گنجانده شود.

- رزمجو (۲۰۱۲) به بررسی چارچوب‌های ارزیابی، فهرست‌های بازیننه موجود و نیز به نظرات متخصصان طراحان برنامه درسی می‌پردازد و در همین راستا طرحی برای ارزیابی کتاب‌های زبان، تدوین و پیشنهاد می‌کند که در بر دارنده ۴۱ پرسش در قالب ۶ دسته اصلی مؤلفه‌های زبانی؛ تکالیف و فعالیت‌ها؛ مهارت‌های زبانی؛ کتاب معلم؛ ملاحظات عمومی و ویژگی‌های تحلیل گفتمان است. درمورد چستی طرح کلی ارزیابی‌های با کیفیت کتاب‌های درسی و مؤلفه‌های اصلی آن در این پژوهش پرسش‌هایی مطرح می‌شود که نگارنده با بهره‌گیری از نظرات پژوهشگران پیشین به آن‌ها پاسخ می‌دهد. شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۳۰ آموزگار زبان مجرب در یادگیری زبان هستند و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای که پرسش‌های آن برگرفته از بررسی و مطالعه پیشنهادها ارزیابی کتاب‌های آموزشی زبان بود به عنوان ابزار پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. در این مقاله، نگارنده تنها به گزارش یافته‌ها از فاز پایانی پیشنهادی آری و همکارانش (Ary et al., 2006) پرداخته و به روش انجام دادن پژوهش یا تحلیل آماری اشاره‌ای نکرده است. به عقیده او نتیجه پژوهش‌هایی که از فهرست‌های بازیننه بهره می‌برند، چندان معتبر و قابل استناد نیستند؛ زیرا معیارهای اصلی به نوع بافت، ترجیحات و اولویت‌های محلی (بومی) پژوهشگران بستگی دارند.

- وکیلی فرد و همکارانش (۱۳۹۸)، در راستای ارزیابی میزان دستیابی به اهداف تدوین شده برای اهداف دانشگاهی، کتاب فارسی ویژه علوم اجتماعی (وکیلی فرد و همکاران، ۱۳۹۵) را با بهره‌گیری از انگاره ارزیابی مک‌دانوف و شاو (۲۰۰۳) ارزیابی کرده‌اند. ۱۰ مدرّس آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان و نیز ۲۰ زبان‌آموز پذیرفته شده در گرایش‌های علوم اجتماعی در این پژوهش شرکت کردند. گفتنی است نگارندگان، معیارهای ارزیابی کتاب‌های درسی، ارزیابی بیرونی، درونی، کلی و تخصصی را در این ارزیابی مد نظر داشته‌اند. همچنین شناخت و بررسی نقاط ضعف و قوت کتاب، اعتلای فرهنگ آموزش زبان فارسی و نیز گسترش آموزش زبان برای اهداف دانشگاهی، از جمله اهداف مورد نظر این پژوهش بود که گردآوری داده‌های آن به دو روش کتابخانه‌ای و میدانی صورت پذیرفته است. نتایج پژوهش نشان‌دهنده همخوانی معنادار نیازهای زبان‌آموزان با این منبع آموزشی بود که البته نتایج به دست آمده میان زبان‌آموزان با سطح تحصیلات دیپلم و زبان‌آموزان با مدرک دانشگاهی تفاوت معناداری را نشان داد؛ چراکه مطالب کتاب برای زبان‌آموزان گروه اول بسیار دشوار بوده، در نتیجه تمایلی به ادامه

تحصیل در این زمینه نداشتند. اما زبان آموزان با سطح تحصیلات دانشگاهی، خواندن کتاب را ساده و مناسب با رشته علوم اجتماعی و گرایش های آن می دانستند و در نهایت واکاوی داده ها نشان داد که این درس نامه تنها برای زبان آموزان سطح پیشرفته و در رشته علوم اجتماعی مناسب است. همچنین روزآمدی منابع تخصصی، توجه به واژگان تخصصی و نیمه تخصصی، وجود تمرین های گوناگون و توجه به هر چهار مهارت اصلی (شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری) از نقاط قوت این درس نامه به شمار می رود.

- شاطری و آذرگون (2012)، در پژوهشی با عنوان «طراحی و تدوین فهرست بازیچه بومی برای ارزیابی کتاب های دوره انگلیسی عمومی در ایران و مقایسه آن با دیگر فهرست های بازیچه موجود در دنیا»، برای طراحی و تدوین فهرست بازیچه بومی، انگاره میکلی را چارچوب قرار داده و با بررسی نیازهای زبان آموزان مد نظر خود، در بخش های محتوا، واژگان، تمرین ها و ساخت فیزیکی پرسش هایی را حذف و اضافه کرده اند و در نهایت معیار فرهنگ را به آن افزوده اند و به این نتیجه دست یافته اند که فهرست بازیچه جدید به طور معناداری از فهرست بازیچه میکلی متفاوت است. شرکت کنندگان در این پژوهش، ۱۰۰ آموزگار زبان انگلیسی عمومی با تجربه دست کم سه سال یاددهی بودند که از آنان خواسته شده بود تا موارد کارآمد یا ناکارآمد برای یاددهی انگلیسی عمومی در بافت ایران را در فهرست بازیچه میکلی مشخص و در آخر، موارد کاربردی را به آن اضافه کنند. همچنین در این پژوهش، از شرکت کنندگان خواسته شده بود تا کاربردی ترین معیار برای یاددهی زبان در بافت ایران را مشخص کنند. در این پژوهش همان طور که نگارندگان آن هم اذعان داشته اند، تنها به گردآوری داده ها از طریق آموزگاران اکتفا شده و از منابع دیگر گردآوری داده ها مانند زبان آموزان استفاده نشده است.

- ال فرایدن (Al Fraidan, 2002)، دو کتاب *اهداف کسب و کار* (۱۹۹۶) و *مطالعات کسب و کار* (۲۰۰۲) را که هر دو در زمینه انگلیسی با اهداف ویژه هستند، با استفاده از انگاره مک دانف و شاو (۲۰۰۳) در دو مرحله ارزیابی درونی و بیرونی مورد بررسی و مقایسه قرار داده است. وی در ارزیابی بیرونی، دست به مطالعه کلی و کوتاهی در راستای تطابق ادعای نویسندگان دو کتاب با محتوای درون آن ها زده است و در ارزیابی درونی، دو کتاب را براساس معیارهایی نظیر مناسب بودن، سازگاری و سایر عوامل ارزیابی کرده است. نگارنده مناسب بودن، به صرفه بودن و اجراپذیری را از دلایل انتخاب این انگاره در راستای ارزیابی و مقایسه دو کتاب مذکور می داند. شرکت کنندگان این پژوهش، گروهی

از دانشجویان رشته بازرگانی بودند که هنوز مدرک کارشناسی‌شان را دریافت نکرده بودند. به باور نگارنده، تفاوت اصلی و آشکار میان این دو کتاب این است که مطالعات کسب و کار برای مخاطب خاص طراحی شده است، اما دامنه مخاطبان اهداف کسب و کار گستره بیشتری دارد. همچنین بهره‌گیری بیشتر مطالعات کسب و کار از متون اصیل (آموزشی نشده) و از طرفی هم انعطاف‌پذیری بیشتر اهداف کسب و کار از تفاوت‌های دیگر این دو کتاب یاد شده است. با این که این مطالعه بیانگر کارآمدی هر دو کتاب بود، اما به طور کلی، نویسنده مطالعات کسب و کار را از جهاتی موفق‌تر می‌داند و پیشنهاد می‌دهد اگر هر دو کتاب با هم ترکیب شوند و یک کتاب تهیه و نیز برخی بخش‌ها به آن اضافه گردد، هماهنگی بیشتری با نیاز زبان‌آموزان خواهد داشت. سرانجام، ال فرایدن ارزیابی خود را یک ارزیابی نهایی نمی‌داند؛ زیرا معتقد است یک ارزیابی تجربی هم باید در این زمینه صورت پذیرد.

- آذرنوش و گنجی (2014)، در مقاله‌ای با عنوان «ارزیابی کتاب انگلیسی با اهداف ویژه: موضوع دوره درسی مدیریت» با به کارگیری فهرست بازیننه میکلی (۲۰۰۵) به ارزیابی کیفی کتاب درسی ویژه دانشجویان مدیریت پرداخته‌اند و در پایان به این نتیجه رسیده‌اند که کتاب مورد نظر برای این دانشجویان می‌تواند مناسب باشد، به طوری که زبان‌آموزان علاوه بر گسترش دانش خود، کارکردهای این دانش را هم در موقعیت‌های گوناگون می‌آموزند. نگارندگان کاستی‌های این کتاب درسی را بی‌توجهی به تفاوت‌های شخصی و گونه‌های یادگیری می‌دانند. به باور آنان نظر به این که این منبع کمبودهایی در زمینه ابزارهای تصویری دارد، اصلاح بخش‌هایی از کتاب را مفید می‌دانند.

مبانی نظری پژوهش

۱. ارزیابی. ارزیابی مواد آموزشی فرایندی روشمند و علمی است که از طریق آن و در چارچوبی با روایی و پایایی مناسب، اطلاعات ضروری و کاربردی درباره محتوای منابع آموزشی استخراج می‌گردد؛ این ارزیابی به وسیله شاخص‌های ارزیابی صورت می‌پذیرد. شاخص‌های ارزیابی منابع، ابزارهایی برای انتخاب منبع مناسب با نیازهای زبان‌آموزان هستند. در کل مواد آموزشی به دو دلیل عمده ارزیابی می‌شوند: ۱) انتخاب منبع مناسب و ۲) تعیین عملکرد مواد آموزشی در یادگیری (غریبی، ۱۳۹۵: ۸۶۵-۸۶۶). از

آنجا که هر محیط آموزشی منحصربه‌فرد است، در ارزیابی مواد درسی باید معیارهای خاصی در نظر گرفت. به این معنا که زبان‌آموزان از پیش‌زمینه‌ها، توانایی‌ها و نیازهای مختلفی برخوردار هستند، به ناچار معیارها متفاوت خواهد بود (Abdel Wahab, 2013: 55). بنابراین، ارزیابی مواد آموزشی می‌تواند راهی برای رسیدن به اهداف آموزشی مفید و مؤثر و انتخاب ماده آموزشی مناسب باشد (وکیلی فرد و همکاران، ۱۳۹۸: ۲۳).

گفتنی است که با توجه به اهمیت ویژه عامل کتاب درسی در آموزش باید در تهیه و تدوین آن دقت داشت؛ اما متأسفانه اغلب کتاب‌های درسی از مطلوبیت کافی با توجه به معیارهای کتاب مطلوب محروم‌اند. شاید یکی از دلایل آن، مشخص نبودن معیارها و ملاک‌های کتاب‌های مطلوب دانشگاهی و نیز ناآشنا بودن مؤلفان و تدوین‌کنندگان از این معیارها و ملاک‌ها باشد (آرمند و همکاران، ۱۳۷۶: ۲۱). در انتخاب یک کتاب درسی جدید نیز، به کارگیری ارزیابی برای اطمینان از مناسب بودن آن مهم است. ارزیابی وسیله‌ای قدرتمند برای بهبود کیفیت آموزش شناخته شده است (Abdel Wahab, 2013: 55).

۲. اهداف ارزیابی. هدف ارزیابی اکتشاف و درک است (Richards, 2013: 277). به گفته ال فرایدن (Al Fraidan, 2012)، اگر هدف ما به حداکثر رساندن میزان یادگیری باشد، باید ارزیابی‌های اصولی صورت گیرد. به اعتقاد آمرانی (به نقل از غریبی، ۱۳۹۵: ۸۶۵) ناشران مواد آموزشی، مدرسان، برنامه‌ریزان آموزشی و غیره، مواد آموزشی را ارزیابی می‌کنند تا مطمئن شوند که مواد آموزشی مفید و متناسب با سطح زبان‌آموزان هستند؛ دستورالعمل‌ها به اندازه کافی برای زبان‌آموز قابل فهم هستند؛ انجام دادن تکلیف‌ها برای زبان‌آموزان آسان و عملی است و درنهایت مواد آموزشی نتایج رضایت بخش در امر یادگیری در پی خواهند داشت. البته ناشران، در ارزیابی مواد آموزشی اهداف اقتصادی را نیز دنبال می‌کنند.

همان‌طور که مشخص است، دلایل انجام دادن ارزیابی مواد آموزشی متنوع و متفاوت است. یکی از دلایل مهم آن، لزوم اتخاذ کتاب‌های درسی جدید است و دیگری، و از دلایل مورد تأکید کایننگزورث (Cunningsworth, 1995)، شناسایی نقاط قوت و ضعف خاص در کتاب‌های درسی در حال استفاده است. گرانث (۸: ۱۹۸۷) ادعا می‌کند که «کتاب کامل وجود ندارد»، با این حال در ارزیابی هدف این است که بهترین کتاب ممکن را بیابیم که متناسب با یک گروه یادگیرنده باشد. شلدون (Sheldon, 1988) اظهار

داشت که کتاب‌های درسی نه تنها قلب آشکار یک برنامه آموزش زبان را نشان می‌دهند؛ بلکه هم برای زبان آموزان و هم برای معلمان هنگام استفاده از آن در کلاس‌های آموزش زبان دوم/ خارجی مزایای قابل توجهی را ارائه می‌دهند (Abdel Wahab, 2013: 56). بدین ترتیب، «تحلیل و شناخت جنبه‌های مختلف مواد آموزش زبان علاوه بر این که در هنگام انتخاب ماده درسی اهمیت می‌یابد، به مدرسانی که در حال استفاده از مجموعه‌ای خاص هستند کمک می‌کند تا با توجه به کاستی‌های آن مجموعه در آن بافت بخصوص، تصمیمات بهتری در زمینه استفاده از ماده درسی و کاربرد شیوه‌های انطباق‌پذیری^۱ اتخاذ کنند» (رشیدی و اله‌یار، ۱۳۹۴: ۱۰۴).

۳. روش‌های ارزیابی. معمولاً روش‌های مختلفی برای ارزیابی پیشنهاد می‌شود؛ از جمله که رویکردهای کمی و کیفی. به طور کلی، در رویکردها دو نوع متفاوت از اطلاعات در ارزیابی دخیل هستند: اطلاعات کمی و کیفی. اندازه‌گیری کمی به آن اندازه‌گیری اشاره دارد که به صورت عددی بیان می‌شود. بسیاری از آزمون‌ها را که برای جمع‌آوری اطلاعات طراحی شده‌اند می‌توان با توجه به فرکانس، رتبه‌بندی یا درصد به صورت عددی بیان و ارائه کرد. منبع دیگر اطلاعات کمی بازینه‌ها، نظرسنجی‌ها و خودرتبه‌بندی‌ها هستند. داده‌های کمی به دنبال جمع‌آوری اطلاعات از تعداد زیادی از افراد در مورد موضوعات خاص است و به طور کلی می‌تواند به صورت آماری واکاوی شود، به طوری که الگوها و گرایش‌های خاص را به وجود می‌آورد. از سوی دیگر، اندازه‌گیری کیفی به آن اندازه‌گیری اشاره دارد که نه به صورت عدد، بلکه بیشتر با قضاوت یا مشاهده ذهنی بیان می‌شود. اطلاعات به دست آمده از مشاهده در کلاس، مصاحبه‌ها، مجله یا روزنامه‌ها، اطلاعات ضبط‌شده، و مطالعات موردی، از اطلاعات کیفی هستند. رویکردهای کیفی، واقعی‌تر و جامع‌تر از رویکردهای کمی‌اند و به منظور جمع‌آوری اطلاعات در محیط‌های طبیعی برای استفاده از زبان و تکالیف معتبرند و برای محیط‌های آزمون و آزمایش به کار نمی‌روند. واکاوی داده‌ها در این نوع اطلاعات پیچیده‌تر است، زیرا اغلب سؤالات به صورت پایان‌باز است و این اطلاعات باید کدگذاری یا تفسیر شوند. در ارزیابی برنامه زبانی، هر دو روش کمی و کیفی برای جمع‌آوری اطلاعات اغلب به کار می‌روند، زیرا اهداف متفاوتی داشته، مکمل یکدیگرند (Richards, 2017: 281).

همچنین، سه روش اساسی برای ارزیابی کتاب‌های درسی وجود دارد: روش اول، به نام روش برداشت گرایانه^۱ و شامل تجزیه و تحلیل یک کتاب درسی براساس یک برداشت کلی است. برداشت کلی با خواندن محتوای صفحه و یک نگاه سطحی به کتاب برای به دست آوردن و فهمیدن سازماندهی کتاب، موضوعات، چیدمان و تصاویر ایجاد می‌شود. این روش به خودی خود کافی نیست، اما می‌تواند با روش دوم، یعنی روش فهرست‌بازینه ترکیب شود. این روش به شکلی روشمند است، به گونه‌ای که معیارهای موجود در فهرست به ترتیب خاصی بررسی می‌شوند. همچنین مقایسه مواد مختلف بسیار آسان است و در مقایسه با روش‌های دیگر بسیار زمان‌بر نیست. روش سوم، یعنی روش عمیق، بررسی دقیق ویژگی‌های بارز، مانند طراحی یک واحد خاص یا تمرین یا تعامل عناصر خاص زبان را نشان می‌دهد. یک نقطه ضعف آشکار در این روش این است که بخش انتخابی ممکن است نماینده کامل کتاب نباشد (Abdel Wahab, 2013: 56).

با توجه به مطالب مذکور مشخص می‌شود که یکی از روش‌های معتبر در ارزیابی منابع آموزشی، کاربرد فهرست‌بازینه است. فهرست‌های بازینه رویکردی کمی است که با استفاده از داده‌های آماری به سنجش و اندازه‌گیری می‌پردازد. در گزینش چارچوب‌ها، انگاره‌ها و فهرست‌های بازینه باید این نکته را مد نظر داشت که چارچوبی برای ارزیابی مفید خواهد بود که بتواند شاخص‌های روا، پایا، عملی و نیز شفاف و گویا ارائه دهد و فرایند ارزیابی را تسهیل نماید. در میان چارچوب‌های موجود برای ارزیابی منابع و مواد آموزشی، دسته‌ای به یک جنبه از تدوین مواد آموزشی توجه داشته‌اند (مانند ارزیابی منابع آموزش دستور، و ارزیابی متن‌های خوانداری). دسته دیگر نگاهی همه‌جانبه به بسته آموزشی داشته‌اند و ویژگی‌هایی چون وضعیت نشر، نوع سطح‌بندی، نقش معلم، انتظار از زبان‌آموز، و تعامل مهارت‌ها را مد نظر قرار داده‌اند. چارچوب‌های ارزیابی از منظر زمان ارزیابی نیز به دو نوع پیشنهادگرانه و بازنگرانه و از منظر نوع داده مورد ارزیابی به ارزیابی درونی و برونی تقسیم می‌شوند (غریبی، ۱۳۹۵: ۸۶۴-۸۶۵).

با توجه به مزیت‌های کاربرد فهرست‌بازینه در ارزیابی منابع آموزشی پژوهشگران در این مطالعه روش ارزیابی با استفاده از روش فهرست‌بازینه را مد نظر قرار می‌دهند. همچنین، برای ارزیابی اصولی چارچوب‌هایی ارائه شده که در ادامه به تشریح آن‌ها پرداخته می‌شود.

۴. انگاره‌های ارزیابی. فهرست بازینه ارزشیابی ابزاری است که فهرستی از معیارها و ویژگی‌های مواد آموزشی موفق در آموزش و یادگیری را به ارزیاب ارائه می‌دهد. مطابق با این معیارها، ارزیابانی مانند معلمان، پژوهشگران و همچنین زبان‌آموزان می‌توانند کیفیت مطالب را ارزیابی کنند (Mukundan et al., 2011: 100). طی سال‌ها، پژوهشگران در پژوهش‌های خود فهرست بازینه‌های متعددی برای ارزیابی منابع ارائه کرده‌اند که هر کدام نقاط قوت و ضعف مخصوص به خود را دارد. برای مثال، الگویی که کانینگزورث (Cunningsworth, 1995) ارائه می‌کند، مشتمل بر هشت عامل اصلی است و این عوامل هشت‌گانه با استفاده از مجموعه‌ای از ۴۴ پرسش سنجیده می‌شوند. عوامل اصلی این الگو عبارت‌اند از: (۱) اهداف و نگرش‌های کلی؛ (۲) طراحی و سازمان‌بندی؛ (۳) محتوای زبانی؛ (۴) مهارت‌ها؛ (۵) موضوعات؛ (۶) روش‌شناسی؛ (۷) راهنمای معلم؛ (۸) ملاحظات عملی و کاربردی (محمودی و احمدی صفا، ۱۳۹۳: ۱۱۵). همچنین به اعتقاد وی، با فهرست بازینه می‌توانیم یک شیوه اقتصادی و نظام‌مند برای ارزیابی داشته باشیم تا مطمئن شویم که تمامی مواردی که باید ارزیابی شوند مورد نظر قرار گرفته‌اند. بنابراین، چارچوبی برای ارزیابی مفید خواهد بود که بتواند شاخص‌های روا، پایا، عملی و نیز شفاف و گویا ارائه دهد و فرایند ارزیابی را تسهیل نماید (غریبی، ۱۳۹۵: ۸۶۶).

برای ارزیابی کتاب‌های درسی، به‌ویژه برای کتاب‌های درسی دوره‌ای، پنج معیار بدین شرح پیشنهاد می‌شود: (۱) آن‌ها باید با نیازهای فراگیران مرتبط باشند؛ (۲) آن‌ها باید مرتبط‌کننده اهداف برنامه‌های یادگیری زبان باشند؛ (۳) آن‌ها باید منعکس‌کننده استفاده برای حال و آینده باشند که فراگیران، آن زبان را یاد می‌گیرند؛ (۴) آن‌ها باید نیازهای فراگیران را به حساب بیاورند و باید روند فراگیری آن‌ها را آسان سازند، بدون استفاده از روش‌های سخت و آمرانه و (۵) آن‌ها باید یک نقش شفاف به‌عنوان حامی، برای فراگیران داشته باشند، مانند معلمان که واسطه بین زبان مقصد و زبان فراگیران هستند (Richards, 2017: 249).

قابل توجه است که دادلی ایوانز و سینت جونز (۱۹۹۸)، نداشتن اختصار و کارایی لازم در الگوی مطرح‌شده از سوی کانینگزورث (۱۹۹۵) را به نقد کشیده و الگویی مختصر که فقط شامل سه معیار زیر است، ارائه می‌کنند: (۱) آیا کتاب مورد نظر ترغیب‌کننده و محرک زبان‌آموزان در یادگیری خواهد بود؟؛ (۲) کتاب مورد نظر تا چه اندازه با اهداف آموزشی کلی و اهداف آموزشی شما (به عنوان معلم) تطابق دارد؟ و (۳) کتاب مورد نظر تا چه اندازه تسهیل‌کننده فرایند یادگیری بوده و به این امر کمک خواهد کرد؟ آشکار است که اختصار

اولویت اصلی طراحان این الگو است، به طوری که در این الگوی کلی، جامعیت و عینیت قربانی اختصار شده است و کارایی لازم را ندارد (محمودی و احمدی صفا، ۱۳۹۳: ۱۱۶).

جکسی ریچاردز (Richards, 2001)، با یک نگاه کلی معتقد است که توجه به پنج عامل اساسی که در موقعیت‌ها و شرایط مختلف آموزشی وجود دارند، در طراحی و ایجاد چارچوب و الگویی مناسب ارزشیابی کتاب و مواد آموزشی ضروری است؛ این پنج عامل عبارت‌اند از: ۱) عوامل مربوط به دوره: سؤالاتی که به اهداف دوره آموزشی مربوط است؛ ۲) عوامل مربوط به معلم: سؤالاتی که در رابطه با اهداف و نگرانی‌های معلم است؛ ۳) عوامل مربوط به فراگیر: سؤالاتی که به اهداف و نگرانی‌های فراگیر مربوط است؛ ۴) عوامل مربوط به محتوا: سؤالاتی که به محتوا و سازماندهی آن در کتاب مربوط‌اند و ۵) عوامل آموزشی: سؤالات مربوط به اصولی که مطالب کتاب بر پایه آن‌ها طراحی یا انتخاب شده‌اند (محمودی و احمدی صفا، ۱۳۹۳: ۱۱۷).

به طور کلی چارچوب‌های ارزیابی در دسترس، از منظر هدف ارزیابی در دو نوع کلی قرار می‌گیرند: ارزیابی پیش‌نگرانه و ارزیابی پس‌نگرانه. کایننگزورث (۱۹۹۵) از این منظر، چارچوب‌ها را در سه نوع پیش از کاربرد، حین کاربرد و پس از کاربرد قرار می‌دهد (غریبی، ۱۳۹۵: ۸۶۸):

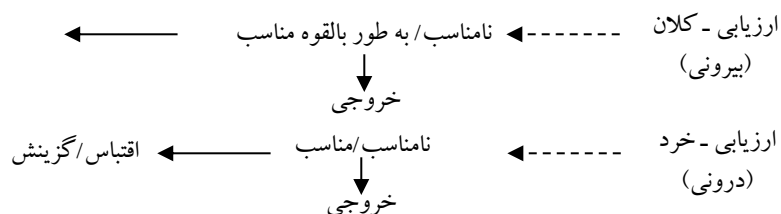
۱. ارزیابی پیش از کاربرد شامل قضاوت درباره توانمندی‌های کتاب برای کسانی است که کاربر نهایی آن هستند. به عقیده الخالدی (۲۰۱۰) این نوع ارزیابی، نامعتبر و براساس شمّ ارزیاب است، اما در عین حال، در فرایند انتخاب منبع آموزشی اهمیت بسیاری دارد.

۲. ارزیابی نوع دوم، اعتبار بیشتری دارد، زیرا در حین استفاده از مواد آموزشی انجام می‌شود و از این رو، بیشتر سنجش است تا قضاوت. این نوع ارزیابی می‌تواند عملکرد زبان‌آموزان را در جریان انجام تکلیف‌ها بسنجد، اما روش مناسبی برای تعیین کارآمدی مواد آموزشی در یادگیری نهایی نیست. در این نوع ارزیابی، در واقع تأثیر مواد آموزشی بر یادگیری سنجیده می‌شود و از این رو، نوعی ارزیابی پس‌نگرانه محسوب می‌شود، اما از آنجا که دوره آموزشی کامل نشده است، منظور از یادگیری، تسلط زبان‌آموزان بر برش معینی از مواد آموزشی است و نه کلان. ارزش این نوع ارزیابی در آن است که تعیین می‌کند آیا منبعی دوباره ارزش استفاده را دارد یا نه و این که چه بخش‌هایی از کتاب کارآمد هستند و چه بخش‌هایی کارآمدی لازم را ندارند.

۳. به اعتقاد تاملینسون (۲۰۰۳) ارزیابی پس از کاربرد مهم‌ترین نوع ارزیابی است، زیرا تأثیر واقعی مواد آموزشی را می‌سنجد. در واقع با این نوع از ارزیابی مشخص می‌شود که یک مجموعه با نیازهای زبان‌آموزان و اهداف آموزشی تناسب دارد یا نه. این نوع ارزیابی می‌تواند تأثیرات کوتاه‌مدت و نیز بلندمدت را بسنجد. کانینگزورث (۱۹۹۵) این نوع ارزیابی را برای تعیین نقاط ضعف و قوت یک منبع پس از یک دوره به کارگیری آن، مفید و کارآمد می‌داند. به گفته وائنگ (۲۰۱۱) مدرسان کمتر علاقه به ارزیابی پس از کاربرد دارند و بیشتر پژوهش‌ها در حوزه ارزیابی پیش از کاربرد انجام شده است. علت این امر دشواری ارزیابی پس از کاربرد است. به طور خلاصه، آنچه در پژوهش‌ها (تسیلاکیدز، ۲۰۱۱؛ الیس، ۱۹۹۷) ارزیابی پیش‌نگرانه نامیده می‌شود، دقیقاً با ارزیابی پیش از کاربرد کانینگزورث تطابق دارد و ارزیابی پس‌نگرانه، دو نوع ارزیابی حین کاربرد و پس از کاربرد این دیدگاه را در بر می‌گیرد (غریبی، ۱۳۹۵: ۸۶۸).

دیدگاه تاملینسون (Tomlinson, 2003) این است که «فرایند ارزیابی کتب و مواد آموزشی باید شامل سنجش و قضاوت درباره تأثیراتی باشد که این کتاب‌ها و مواد آموزشی بر استفاده‌کنندگان خود دارند». با این دیدگاه وی الگویی ارائه می‌دهد که در آن به چهارده عامل در فرایند ارزیابی منابع آموزشی مثل: جذابیت کتاب و مطالب برای زبان‌آموزان، اعتبار، روایی و پایایی مطالب، قابلیت ایجاد انگیزش، تطابق با اهداف آموزشی، و انعطاف‌پذیری توجه می‌شود. اما نکته این است که این الگو در ضمن تلاش برای حفظ جامعیت در عین اختصار، برخی مفاهیم انتزاعی در آن مطرح شده است که بسیار کلی، مبهم و دور از تعاریف دقیق و عینی هستند (محمودی و احمدی صفا، ۱۳۹۳: ۱۱۶-۱۱۷).

مک‌دانف و شاو (۲۰۰۳) با در نظر گرفتن مؤلفه‌های مطرح‌شده از سوی تاملینسون (۲۰۰۳) به ارائه معیاری می‌پردازند که کاربران مواد آموزشی بتوانند بهترین انتخاب متناسب با دوره آموزشی مورد نظرشان را داشته باشند. الگوی آنان شامل سه قسمت اصلی ارزیابی بیرونی، ارزیابی درونی یا محتوای اثر، و ارزیابی کلی است که آن را در شکل ۱ مشاهده می‌کنید. آن دو معتقدند که تصمیم‌گیری درمورد این که آیا ماده آموزشی مورد نظر برای اهداف آموزشی مناسب است یا خیر، پس از ارزیابی بیرونی و داشتن بودجه کافی و مشخص نمودن گروه هدف انجام می‌شود. در این مرحله اگر ماده آموزشی مناسب تشخیص داده شد می‌توان برای ارزیابی دقیق‌تر وارد مرحله بعد از ارزیابی، یعنی ارزیابی درونی شد؛ در غیر این صورت، منطقی است که مواد آموزشی دیگری ارزیابی شوند (احمدی، ۱۳۹۸: ۳۲).



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

یک موضوع مهم در ارزیابی کتاب‌های درسی، در نظر گرفتن آن‌ها در مقابل محتوایی است که از آن‌ها استفاده شده است. ارزیابی فقط می‌تواند از طریق در نظر گرفتن چیزی مرتبط با هدفش انجام شود. یک کتاب ممکن است در یک موقعیت، عالی باشد؛ زیرا نیازهای آن موقعیت را به طور کامل و بی‌نقص مرتفع می‌سازد؛ اگرچه همین کتاب در موقعیت‌های متفاوت ممکن است کاملاً نامناسب عمل نماید. بنابراین طرح ارزیابی کتاب‌های درسی، نیازمند توسعه و گسترش ارتباط با محتوای تدریس خاص است. در نتیجه پیش از آنکه فرد بتواند کتاب درسی را ارزیابی نماید، نیازمند اطلاعاتی درخصوص عوامل مؤثر و مرتبط با مؤسسه‌ای است که از آن کتاب در آنجا استفاده می‌شود و معلمان و فراگیرانی که از آن استفاده خواهند کرد (Richards, 2017: 249).

به نظر می‌رسد فهرست بازیینه میکلی با وجود کارایی و انعطاف بالایی که برای ارزیابی کتاب‌های آموزشی دارد کمتر مورد توجه پژوهشگران آزفا قرار گرفته است. به گفته خود او سعی بر این بوده است تا این فهرست بازیینه براساس فهرست‌های بازیینه پیشین و البته پژوهش‌های اخیر تدوین شود. همچنین گفتنی است که ایجاد تفکر نقادانه و توجه به آن یکی از مؤلفه‌های پررنگ در این فهرست بازیینه است. از آنجا که شاخص‌های میکلی به منظور ارزیابی کتاب‌های گوناگون، دارای گستردگی نسبی است، نگارندگان از برخی از این شاخص‌ها یا چشم‌پوشی کرده‌اند یا اشاره‌ای گذرا به آن داشته‌اند.

بنابر این، بازیینه‌ها ابزارهایی‌اند که به کاربران کمک می‌کنند به شیوه‌ای عملی و کارآمد کتاب‌های آموزشی را ارزیابی کنند (غریبی، ۱۳۹۵: ۸۶۶). فهرست بازیینه‌ای را که در این جستار مورد استفاده قرار می‌گیرد، میکلی (Miekley, 2005)، طراحی و گردآوری کرده است. همان‌طور که قبلاً اشاره شد به گفته خود او پرسش‌های مطرح‌شده در این فهرست بازیینه یا بر پایه پژوهش‌های اخیر یا بر پایه فهرست‌های بازیینه گسترده پیش

از این است. و نیز این فهرست بازبینه بر پژوهش‌های اخیر در زمینه آموزش زبان دوم و همچنین فهرست‌های بازبینه‌ای که کتاب‌های درسی عمومی را بررسی می‌کنند، پایه‌گذاری شده است. این فهرست بازبینه میکلی (Miekley, 2005) همچنین برگرفته از مؤلفه‌های فهرست‌های بازبینه برد (۲۰۰۱) و اسکیرسو (۱۹۹۱) است. همان‌طور که مشخص است این فهرست بازبینه دارای پنج موضوع اصلی است: (۱) محتوا؛ (۲) واژگان و دستور؛ (۳) تمرین‌ها و فعالیت‌ها؛ (۴) جذابیت و شکل ظاهری کتاب؛ و (۵) بافتار. همچنین بسته به ظاهر و کیفیت هر کدام از پنج موضوع اصلی، امکان امتیازدهی به پرسش‌ها از بسیار ضعیف (۰ امتیاز) تا بسیار خوب (۴ امتیاز) وجود دارد.

۵. منابع آموزش زبان و کتاب‌های آموزشی. «کتاب از قدیم‌ترین ابزارهای آموزشی است که با وجود نوآوری‌های بسیار در حوزه فناوری آموزشی همچنان اصلی‌ترین و در دسترس‌ترین وسیله آموزشی در فرایند تعلیم و تربیت است که تقریباً تمامی معلمان و استادان از آن استفاده می‌کنند» (محمودی و احمدی صفا، ۱۳۹۳: ۱۱۳-۱۱۴). کتاب‌های درسی^۱ که به کتاب‌های دوره^۲ نیز موسوم‌اند و دیگر انواع مطالب آموزشی انتخاب شده و یا تهیه شده، هنوز هم قسمت‌های مهمی از برنامه آموزشی در بسیاری از برنامه‌های زبان هستند. در حقیقت به گفته پژوهشگران صنعت کتاب‌های درسی آموزش زبان یک محرک اصلی در اقتصاد جهانی است.

همچنین کتاب‌های درسی ممکن است: (۱) به شکل مطالب چاپ شده باشند، مانند: کتاب‌ها، کتاب‌های کار، کاربرگ‌ها یا کتاب‌های داستان؛ (۲) به شکل مطالب چاپ نشده باشند، مانند: مطالب صوتی، تصویری یا مطالب رایانه‌ای؛ (۳) یا مطالبی که شامل هر دو قسمت است، یعنی منابع چاپ شده و چاپ نشده، مانند: مطالب خود دستیابی^۳ و مطالب موجود در اینترنت. علاوه بر این‌ها، مطالبی هستند که برای استفاده آموزشی طراحی نشده‌اند، اما قسمتی از زندگی روزمره‌اند، مانند: مجلات، روزنامه‌ها و موضوعات تلویزیونی که اغلب به آن‌ها به عنوان وسایل تعلیم اشاره می‌شود و نیز ممکن است نقش مهمی هم در برنامه آموزشی ایفا کنند. بیشتر تدریس زبان که در دنیای امروز اتفاق می‌افتد نمی‌توانست بدون مطالب تبلیغاتی و کتاب‌های اصلی صورت بگیرد و دیران عموماً با توجه به موقعیت‌های تدریسی که دارند، مخیر به انتخاب مطالب نشر شده هستند

1. textbooks
2. coursebooks
3. self access

(Richards, 2017: 244). همچنین مواد و منابع درسی موجب آسان‌سازی فرایند یادگیری می‌شوند و انتخاب منبع آموزشی مناسب و کارآمد و یا اتخاذ راهکارهای انطباق‌پذیری درخور از اهداف ارزیابی منابع به‌شمار می‌روند (رشیدی و اله‌یار، ۱۳۹۴: ۱۰۳). به‌طور خلاصه کتاب‌های درسی می‌توانند خدمات ذیل را به مدرسان، فراگیران و مؤسسات ارائه دهند (Richards, 2014: 245-246):

برای دبیران: سرفصل: منبع محتوای درسی؛ روش شناختی تدریس؛ منبعی برای گسترش مهارت‌های تدریس؛ و پایه و اساسی برای ارزیابی.
برای فراگیران: مجموعه‌ای از متون نوشتاری و گفتاری جهت ورودی‌های یادگیری؛ مجموعه‌ای برای تمرین‌های هدایت‌شده؛ منبعی برای مرور و خودآموزی؛ و مرجعی برای اطلاعات انگلیسی، مثلاً اطلاعاتی درخصوص دستور زبان، لغت و تلفظ.
برای مؤسسات: برنامه آموزشی منسجم؛ پایه‌ای برای ساختار استاندارد؛ اساسی برای آزمون‌ها و ارزیابی‌ها؛ و منبعی برای معلمان.

چهار دلیل برای استفاده از کتاب‌های درسی مناسب عبارت‌اند از: (۱) بیشتر بخش‌های مواد درسی برای نیاز زبان‌آموزان مناسب و مفید است، حتی اگر به‌طور خاص برای آنان طراحی نشده باشد؛ (۲) این امکان برای زبان‌آموزان فراهم می‌شود که برای یادگیری‌های بعدی خود برنامه‌ریزی و همچنین مطالب یا درس‌های قبلی را نیز مرور کنند؛ (۳) مطالب باکیفیت و با قیمت مناسب به دانشجویان ارائه می‌شود و (۴) ضمن مهیا شدن امکان تعامل طبیعی، برای معلمان این امکان فراهم می‌شود که مطالب را متناسب با نیاز زبان‌آموزان اصلاح و تطبیق دهند (Baleghizadeh, 2011: 200).

روش پژوهش

نوع نگاه فهرست‌بازینه‌ها به مواد آموزشی هم می‌تواند کیفی باشد و هم کمی. به اعتقاد موکوندان و همکارانش (Mukundan et al., 2011: 101)، روش کیفی به تدوین‌کننده این امکان را می‌دهد تا درک عمیقی از ساختار مورد بررسی به دست آورد. شاخص‌های ارزیابی منابع، ابزارهایی برای انتخاب منبع مناسب با نیاز زبان‌آموزان هستند. بنابراین چارچوبی برای ارزیابی مناسب خواهد بود که بتواند شاخص‌های روا، پایا، عملی و نیز شفاف و گویا ارائه دهد و فرایند ارزیابی را تسهیل نماید (احمدی، ۱۳۹۶: ۸).
در ادامه با توجه به مطالب بیان‌شده، داده‌های به دست آمده بررسی می‌شوند؛ در ابتدا

اطلاعات حاصل از پرسش‌نامه‌ها استخراج گردیده، سپس کلیه اطلاعات با استفاده از نرم‌افزار آماری اسپس‌اس‌اس ۲۲^۱ در بخش آمار استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند.

ابزار پژوهش

ابزار پژوهش در مطالعه حاضر پرسش‌نامه میکلی (Miekley, 2005) است. روایی پرسش‌نامه، با استفاده از نظرات خبرگان و روایی صوری مورد تأیید قرار گرفت. برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. بدین منظور ابتدا یک نمونه اولیه شامل ۱۰ پرسش‌نامه پیش‌آزمون گردید و سپس با استفاده از داده‌های به دست آمده از این پرسش‌نامه‌ها میزان ضریب اعتماد با روش آلفای کرونباخ برای ابعاد مختلف پرسش‌نامه محاسبه شد که برای هر ۵ بخش اصلی پرسش‌نامه، ضرایب در حد مطلوب (بیش از ۰/۷) بود. همچنین، پایایی کل پرسش‌نامه نیز در حد مناسب و مطلوب ۰/۹۳۰ بوده است.

نمونه آماری

جامعه آماری پژوهش شامل استادان و مدرسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان است و نمونه آماری شامل ۳۲ نفر از مدرسان مراکز آموزش زبان فارسی و کارشناسان ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان دانشگاه‌های کشور می‌شود. نتایج اطلاعات جمع‌آوری شده نشان داد که اکثریت افراد با جنسیت مرد در بازه سنی ۳۰ تا ۴۰ سال، با مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و دکتری و با میانگین سابقه تدریس کمتر از ۵ سال بوده‌اند.

ارائه و واکاوی داده‌ها

در این بخش با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای وضعیت ۹ موضوع اصلی فهرست بازینه بررسی و براساس آزمون فریدمن رتبه‌بندی شده است.

بررسی وضعیت ۹ موضوع اصلی فهرست بازینه

به منظور بررسی وضعیت ۹ موضوع اصلی فهرست بازینه از آزمون فرض آماری میانگین یک جامعه یا به عبارتی از آزمون تی یک نمونه‌ای^۲ استفاده گردیده است که در واقع

1. SPSS.22
2. one sample test

تفاوت بین میانگین نمونه مورد بررسی را با یک مقدار مفروض مورد آزمون قرار می‌دهد. فرض صفر و مقابل آزمون با توجه به طیف پنج تایی لیکرت (۰ تا ۴) بدین صورت است:

آزمون فرض: H_0 (فرضیه صفر): $\mu \leq 2/5$ H_1 (فرضیه مقابل): $\mu > 2/5$
 با توجه به جدول ۱، آزمون‌های تی برای هیچ یک از ۹ موضوع اصلی فهرست بازبینه معنادار ($\text{sig} > 0/05$) نیست.

جدول ۱ بررسی وضعیت ۹ موضوع اصلی فهرست بازبینه

موضوعات	میانگین	انحراف معیار	آماره آزمون	سطح معناداری
۱. محتوا	۲/۰۳۱	۰/۵۶۳	۴/۷۰۴	۰/۹۹۹
۲. واژه‌ها و دستور	۲/۰۰۶	۰/۶۹۵	۴/۰۱۵	۰/۹۹۹
۳. تمرین‌ها و فعالیت‌ها	۱/۸۷۶	۰/۵۵۸	۶/۳۱۹	۰/۹۹۹
۴. جذابیت متن و ساخت فیزیکی	۱/۸۹۰	۰/۶۹۸	۴/۹۳۶	۰/۹۹۹
۵. ویژگی‌های کلی	۱/۵۷۸	۰/۸۵۲	۶/۱۱۴	۰/۹۹۹
۶. اطلاعات پس زمینه	۱/۱۰۹	۰/۵۱۹	۱۵/۱۴۲	۰/۹۹۹
۷. راهنمای روش شناختی	۰/۸۹۰	۰/۴۹۶	۱۸/۳۳۳	۰/۹۹۹
۸. تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی	۱/۲۲۹	۰/۶۴۱	۱۱/۲۰۳	۰/۹۹۹
۹. بافت	۲/۲۱۴	۰/۴۸۹	۳/۲۹۳	۰/۹۹۹

طیف مورد استفاده: بسیار بد: ۰، بد: ۱، مناسب: ۲، خوب: ۳، عالی: ۴.

نتیجه آزمون بدین معناست که با توجه به طیف مورد استفاده در بازبینه، از نظر مدرسان هر ۹ موضوع اصلی فهرست بازبینه در وضعیت زیر متوسط قرار دارند و مطلوب و مناسب نیستند. بنابر این، فرضیه پژوهش رد می‌گردد.

بررسی رتبه ۹ موضوع اصلی فهرست بازبینه

جدول ۲ خلاصه نتیجه آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی ۹ موضوع اصلی فهرست بازبینه از نظر مدرسان را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که آزمون معنادار است ($\text{sig} < 0/05$)؛ بدین معنی که بین ۹ موضوع اصلی فهرست بازبینه تفاوت معناداری از نظر اهمیت و رتبه از نظر مدرسان وجود دارد و با توجه به میانگین رتبه‌ها «بافت» در رتبه اول، «واژه‌ها و دستور زبان» در رتبه دوم و «محتوا» در رتبه سوم قرار دارد.

جدول ۲ خلاصه آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی ۹ موضوع اصلی فهرست بازینه	
موضوعات	میانگین رتبه
محتوا	۶/۲۲
واژه‌ها و دستور زبان	۶/۳۳
تمرین‌ها و فعالیت‌ها	۶/۰۶
جذابیت متن و ساخت فیزیکی	۶/۰۲
ویژگی‌های کلی	۴/۸۰
اطلاعات پس‌زمینه	۲/۸۰
راهنمای روش‌شناختی	۲/۱۳
تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی	۳/۴۴
بافت	۷/۲۲
نتیجه آزمون فریدمن	$\chi^2=643/113$ sig=۰/۰۰۱

جدول ۳، خلاصه نتایج آزمون‌های تی برای بررسی وضعیت هر یک از شاخص‌های ۹ موضوع اصلی فهرست بازینه را نشان می‌دهد.

جدول ۳ بررسی وضعیت شاخص‌های هر یک از ۹ موضوع اصلی فهرست بازینه				
گویه	الف) کتاب درسی	میانگین	انحراف آماری	سطح معناداری
۱. محتوا				
آیا موضوع اصلی ارائه‌شده از نظر موضوع و کارکرد، به‌طور منطقی و سازمان‌یافته ارائه شده است؟	۲/۳۷۵	۰/۸۳۲	۰/۸۴۹	۰/۷۹۹
آیا محتوا مانند پنجره‌ای به‌سوی یادگیری فرهنگ زبان فارسی است؟	۱/۸۴۳	۰/۸۸۳	۴/۲۰۰	۰/۹۹۹
آیا در بخش‌های خوانداری از متن‌های اصلی (آموزشی نشده) استفاده شده است؟	۱/۷۵۰	۰/۸۷۹	۴/۸۲۲	۰/۹۹۹
در مقایسه با متونی که برای گویشوران بومی است، آیا محتوا موضوعات زندگی واقعی را در بر دارد تا خواننده را درمورد جهان‌بینی‌اش با تفکر نقادانه به چالش بکشد؟	۲/۰۹۳	۰/۹۹۵	۲/۳۰۹	۰/۹۸۶
آیا متون انتخاب شده بیانگر انواع متن و شامل ساختارهای بی‌شمار جمله است؟	۲/۰۹۳	۰/۸۱۷	۲/۸۱۱	۰/۹۹۶

ادامه جدول ۳

گویه	الف) کتاب درسی	میانگین	انحراف معیار	آماره	سطح معناداری
۲. واژه‌ها و دستور					
آیا قواعد دستور زبان به روشی منطقی ارائه شده و ترتیب آن از آسان به دشوار است؟	۲/۴۰۶	۱/۱۰۳	۰/۴۸۱	۰/۶۸۳	
آیا واژه‌های جدید با راه‌های متنوع ارائه می‌شوند (مانند واژه‌نامه، واژه‌نامه چند زبان یا توصیفی)؟	۱/۸۱۲	۰/۹۹۷	۳/۸۹۷	۰/۹۹۹	
برای آن که متون قابل فهم باشند و فارسی‌آموزان بتوانند واژه‌های جدید را حفظ کنند آیا واژه‌های جدید به تعداد مناسب ارائه شده است؟	۱/۹۶۸	۰/۷۸۲	۳/۸۴۲	۰/۹۹۹	
به منظور تقویت معنا و کاربرد، آیا واژه‌های نو در درس‌های پسین تکرار می‌شوند؟	۲/۰۹۳	۰/۹۹۵	۲/۳۰۹	۰/۹۸۶	
آیا به فارسی‌آموزان برای یادگیری واژه‌های جدید راهبردهای از بالا به پایین آموزش داده شده است؟	۱/۷۵۰	۱/۱۳۵	۳/۷۳۵	۰/۹۹۹	
۳. تمرین‌ها و فعالیت‌ها					
آیا فعالیت‌های تعاملی و تکلیف‌محور وجود دارد که از فارسی‌آموزان بخواهد برای ارتباط از واژه‌های جدید استفاده کنند؟	۲/۲۵۰	۱/۰۴۷	۱/۳۵۰	۰/۹۰۷	
آیا دستورالعمل در درس‌نامه به فارسی‌آموز می‌گوید که برای درک کردن بخوانند؟	۲/۰۳۲	۱/۱۱۰	۲/۳۴۶	۰/۹۸۷	
آیا از راهبردهای خوانداری از بالا به پایین و از پایین به بالا استفاده شده است؟	۱/۷۱۸	۰/۸۵۱	۵/۱۹۱	۰/۹۹۹	
آیا برای یادگیری راهبردهای از بالا به پایین به منظور درک خوانداری مثال‌های کافی ارائه شده است؟	۱/۶۵۶	۰/۸۲۷	۵/۷۶۹	۰/۹۹۹	
آیا فعالیت‌ها استفاده از قواعد دستور را با خلق موقعیت‌هایی که در این قواعد مورد نیاز است آسان می‌کند؟	۲/۰۰۰	۰/۷۵۶	۳/۵۶۲	۰/۹۹۹	
آیا متن با نشان دادن یک مفهوم جدید در یک زمان به جای چند مفهوم جدید، فهمیدن آن را ساده می‌کند؟	۲/۰۰۰	۰/۹۳۰	۲/۹۹۰	۰/۹۹۷	
آیا تمرین‌ها تفکر نقادانه را در مورد متن ارتقا می‌دهد؟	۱/۶۵۶	۰/۸۲۷	۵/۷۶۹	۰/۹۹۹	

ادامه جدول ۳

گویه	(۱) کتاب درسی	میانگین	انحراف معیار	آماره سطح	فهرست بازبینی ارزیابی کتاب درسی
۴. جذابیت متن و ساخت فیزیکی	۱/۵۶۲	۱/۲۴۲	۴/۲۶۷	۰/۹۹۹	آیا جلد کتاب جذاب است؟
آیا تصویر کیفیت زیبایی شناختی بالای دارد؟	۱/۶۸۷	۱/۰۹۰	۴/۲۱۴	۰/۹۹۹	آیا تصاویر به اندازه کافی ساده و نزدیک به متن هستند تا به معنای آن بیفزایند و نه از آن بکاهند؟
آیا متن به اندازه کافی جذاب است تا فارسی آموزان از خواندن آن لذت ببرند؟	۱/۹۶۸	۰/۸۶۰	۳/۴۹۱	۰/۹۹۹	
۵. ویژگی های کلی	۱/۵۰۰	۰/۸۴۲	۶/۷۱۵	۰/۹۹۹	آیا راهنمای مدرس در درک اهداف و روش شناسی به مدرس کمک می کند؟
آیا پاسخ های صحیح یا پیشنهادی برای تمرین ها در کتاب درسی وجود دارد؟	۱/۶۵۶	۱/۱۸۰	۴/۰۴۲	۰/۹۹۹	
۶. اطلاعات پس زمینه	۱/۰۶۲	۰/۵۰۴	۱۶/۱۳۴	۰/۹۹۹	آیا به مدرسان نشان داده شده است که به فارسی آموزان چگونه استفاده کردن از نشانه برای ریخت شناسی، هم ریشگی، روابط لفظی و بافت را آموزش دهند و نیز در استنتاج از متن به آن ها کمک شود؟
آیا فهرستی از ریشه درست و نادرست برای واژه ها وجود دارد؟	۱/۱۵۶	۰/۷۲۳	۱۰/۵۰۹	۰/۹۹۹	
۷. راهنمای روش شناختی	۰/۷۴۱	۰/۶۳۰	۱۵/۵۱۹	۰/۹۹۹	آیا به مدرسان تکلیف هایی برای فعال کردن دانسته های پیش از خواندن متن داده شده است؟
آیا نمونه های کافی به مدرسان داده شده است تا پیش بینی، خوانش سطحی، خوانش اجمالی، خلاصه کردن و یافتن اندیشه اصلی را به فارسی آموزان آموزش دهد؟	۰/۹۳۷	۰/۶۱۸	۱۴/۲۱۸	۰/۹۹۹	
آیا در راهنمایی مدرس روش آشکار و دقیق تدریس هر درس وجود دارد؟	۰/۹۶۷	۰/۸۳۶	۱۰/۲۰۵	۰/۹۹۹	
۸. تمرین ها و مواد آموزشی تکمیلی	۱/۲۸۱	۰/۸۵۱	۸/۰۹۸	۰/۹۹۹	آیا در راهنمای مدرس دستورالعمل های چگونگی به کارگیری محتوای شنیداری و دیداری تولید شده برای کتاب درسی ارائه می دهد؟

ادامه جدول ۳

گویه	(۱) کتاب درسی	میانگین	انحراف معیار	آماره آزمون	سطح معناداری
فهرست بازبینی ارزیابی کتاب درسی					
آیا در راهنمای مدرس تمرین‌هایی را برای به کارگیری، آزمون و بازبینی واژه‌ها پیشنهاد می‌کند؟	۰/۸۴۳	۰/۷۶۶	۱۲/۲۲۱	۰/۹۹۹	
آیا این راهنمای آموزشی برای تقویت نکته‌های دستور زبان در متن، تمرین‌های اضافی ارائه می‌دهد؟	۱/۵۶۲	۰/۹۴۸	۵/۵۹۳	۰/۹۹۹	
۹. بافت					
آیا کتاب درسی مناسب با برنامه آموزشی است؟	۲/۲۱۸	۱/۰۶۹	۱/۴۸۷	۰/۹۲۶	
آیا کتاب درسی در راستای اهداف کلاس است؟	۲/۴۰۶	۰/۸۷۴	۰/۶۰۶	۰/۷۲۶	
آیا کتاب درسی برای فارسی‌آموزانی که از آن استفاده می‌کنند مناسب است؟	۲/۲۱۸	۰/۹۰۶	۱/۷۵۵	۰/۹۵۵	
آیا کتاب درسی فاقد مواردی است که ممکن است ناخوشایند (توهین‌آمیز) باشند؟	۲/۷۰۹	۰/۹۳۷	۱/۹۷۸	۰/۰۱۱	
آیا مثال‌ها و توضیحات قابل فهم هستند؟	۲/۵۶۲	۰/۷۵۹	۰/۴۶۶	۰/۳۲۲	
آیا فارسی‌آموزان از خواندن متن‌های انتخابی لذت می‌برند؟	۱/۹۶۸	۰/۶۹۴	۴/۳۲۵	۰/۹۹۹	
آیا محتوا با نیازهای فارسی‌آموزان در یادگیری زبان فارسی هماهنگی دارد یا می‌توان برای این هدف سازگار کرد؟	۲/۴۳۷	۰/۷۱۵	۰/۴۹۴	۰/۶۸۸	
آیا درس‌نامه و راهنمای مدرس برای مدرسانی که آن را آموزش می‌دهند مناسب است؟	۱/۵۳۱	۰/۸۰۲	۶/۸۲۸	۰/۹۹۹	
آیا معلم مهارت کافی در زبان فارسی دارد تا از دستورالعمل راهنمای مدرس استفاده کند؟	۱/۹۰۶	۰/۸۵۶	۳/۹۲۳	۰/۹۹۹	

طیف مورد استفاده: بسیار بد: ۰، بد: ۱، مناسب: ۲، خوب: ۳، عالی: ۴.

ملاحظه می‌شود که آزمون تنها برای شاخص چهارم موضوع «بافت» معنادار است ($\text{sig} < 0/05$) و گویه شماره ۳۵ «آیا کتاب درسی فاقد مواردی است که ممکن است ناخوشایند (توهین‌آمیز) باشند» در وضعیت مطلوبی قرار دارد و برای سایر شاخص‌های ۹ موضوع اصلی فهرست بازبینی معنادار ($\text{sig} > 0/05$) نیست، بدین معنا که از نظر سایر شاخص‌ها در وضعیت مطلوب و مناسبی قرار ندارند.

بحث و نتیجه‌گیری

برای بررسی کتاب‌های آموزشی با هدف بهبود کیفیت آن‌ها، تحلیل محتوا، از جمله روش‌های پژوهشی است که می‌توان از آن در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی هم از نظر متن و تصاویر و هم از نظر پرسش‌ها و تمرین‌ها بهره گرفت، بنابراین با این روش می‌توان مناسب یا نامناسب بودن این مؤلفه‌ها را تعیین کرد (روحانی و فرهنگ‌جو، ۱۳۹۵: ۱۲۰). با وجود پژوهش‌های بسیار در زمینه واکاوی منابع آموزشی، کتاب مینا به لحاظ محتوایی بررسی نشده است یا دست کم نگارندگان از آن بی‌اطلاع هستند. این پژوهش به دلیل اهمیت این کتاب و تأثیر بسزای آن بر فرایند یادگیری شمار بسیاری از زبان‌آموزان و نیز کاربرست آن در بسیاری از مراکز داخلی و خارجی آموزش زبان فارسی به عنوان منبع درسی، انجام شده است. در این پژوهش کوشیده‌ایم تا با واکاوی نقاط قوت و ضعف کتاب مینا در چارچوب بازبینی میکلی گامی هرچند کوچک در بهبود سطح منابع آموزشی آزفا برداریم. نیز تجزیه و تحلیل اطلاعات و ارائه داده‌ها حاصل از پاسخ نمونه‌های تحقیق با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی پرداختیم. در بخش آمار استنباطی، با استفاده از آزمون تی تک‌نمونه‌ای، به وضعیت طرح درس‌ها و روش‌ها بررسی شد و نتایج نشان داد که از نظر مدرسان هر ۹ موضوع اصلی فهرست بازبینی در وضعیت مطلوب قرار ندارند. از نظر رتبه‌بندی نیز «بافت» در رتبه اول، «واژه‌ها و دستور زبان» در رتبه دوم و «محتوا» در رتبه سوم قرار دارند. نکته مهمی که متأسفانه در اغلب مدل‌های ارزشیابی کتاب‌های آموزشی نادیده انگاشته می‌شود این است که همه معیارهای ارائه شده در یک مدل، ارزش یکسانی ندارند و در قضاوت نهایی باید از سؤال‌ها و معیارها براساس سطح اهمیت آن‌ها استفاده شود (محمودی و احمدی‌صفا، ۱۳۹۳: ۱۳۲). هدف این پژوهش واکاوی نقاط قوت و ضعف کتاب‌های آموزشی مینا ۱ و مینا ۲ براساس چارچوب میکلی ۲۰۰۵ بود. هدف نگارندگان در دستیابی زبان‌آموزان به اهداف ارتباطی، تکرار واژه‌های پرسامد در درس‌های جدیدتر، و جذابیت نسبی متن و ساختار فیزیکی کتاب از جمله نقاط قوت این کتاب‌های آموزشی بود. از دیگر نقاط قوت این کتاب هم‌راستا بودن قابل توجه آن با اهداف برنامه آموزشی مورد نظر مؤلفان آن است و برای اهداف ارتباطی و نیز زبان‌آموزانی که در پی بالا بردن یا به دست آوردن مهارت‌های ارتباطی هستند، مناسب به نظر می‌رسد؛ اما متن درس و تکالیف و فعالیت‌ها یا حتی تصاویر درون کتاب، بیشتر بر گفت‌وگوها و روابط مردانه استوار است و به نظر می‌رسد که روابط اجتماعی و تعاملی

زنان کمتر به تصویر کشیده شده است که این موضوع می‌تواند از نگاه برخی آموزگاران یا زبان‌آموزان ناخوشایند باشد. همچنین این منبع آموزشی با توجه به مطالعات صورت گرفته در این پژوهش، به اجمال دارای این نقاط ضعف است: (۱) در برخی درس‌ها، ترتیب موضوعات درسی از مطالب ساده به دشوار رعایت نشده است؛ (۲) در مطالب و فعالیت‌های کتاب توجه کافی به تصاویر و جشن‌هایی که فرهنگ ایرانی را بازتاب دهد، وجود ندارد؛ (۳) مطالبی که فارسی‌آموزان را به سوی اهداف دانشگاهی و اهداف ویژه سوق دهد وجود ندارد؛ (۴) تمرین‌ها و فعالیت‌ها نقش مؤثری در افزایش تفکر انتقادی زبان‌آموزان ندارد؛ (۵) تکالیف و فعالیت‌ها و حتی تصاویر، بیشتر مربوط به مکالمه و روابط اجتماعی پسران است و مطالبی که به روابط میان فردی و اجتماعی خانم‌ها توجه شود، در این کتاب به میزان کمی وجود دارد.

از این مباحث می‌توان نتیجه گرفت که کتاب‌های آموزشی مینا (۱) و (۲) در سطح نسبتاً خوبی از کیفیت و روایی است، اما می‌توان در منابع جدید آموزشی زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، برخی اصلاحات به شرح زیر صورت گیرد: (۱) توجه به ترتیب مطالب درسی از سطح ساده به دشوار؛ (۲) قرار دادن بیشتر تصاویر مربوط به فرهنگ‌ها و جشن‌های اصیل ایرانی؛ (۳) نگارش کتاب‌های زبان فارسی با اهداف دانشگاهی و اهداف ویژه؛ (۴) گنجانیدن تکالیف و تمرین‌ها با هدف افزایش تفکر انتقادی زبان‌آموزان و مطالبی که توجه بیشتری به روابط اجتماعی و نقش بانوان در جامعه داشته باشد. امید است این پژوهش گام کوچکی در پیشبرد اهداف ارزشمند آموزش زبان فارسی و راهنمایی برای طراحان کتاب‌های درسی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان باشد.

منابع

- آرمند، محمد، نوروززاده، رضا، موسی‌پور، نعمت‌الله، شعبانی، بختیار و رحیم شکری (۱۳۷۶). «ویژگی‌های کتاب مطلوب دانشگاهی از دیدگاه دانشجویان و استادان»، سخن‌سمت، سال دوم، شماره ۲، ص ۲۱-۲۶.
- رشیدی، ناصر و فرزانه اله‌یار (۱۳۹۴). «توصیف و تحلیل مجموعه «فارسی بیاموزیم» براساس الگوی لیتل جان (۲۰۱۱)»، پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، سال چهارم، شماره اول (پیاپی ۹)، ص ۱۰۳-۱۳۶.
- روحانی، علی و مریم فرهنگ‌جو (۱۳۹۵). «نقد و ارزیابی کتاب زبان انگلیسی عمومی دانشگاه پیام‌نور»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، دوره ۲۰، شماره ۳۸، ص ۱۱۴-۱۳۱.

صحرايي، رضامراد، افسانه، غريبي، داود، ملكي، سمانه، صادقي، منيره، شهباز و مريم سلطاني (۱۳۹۸)، مينا ۱ و ۲، تهران: بنياد سعدي، انتشارات بين المللي آرفا.

غريبي، افسانه (۱۳۹۵). «چارچوب هاي آريزايي مواد آموزشي: معرفي و مقايسه موردی دو چارچوب كانينگزورث و لیتل جان»، مجموعه مقالات اولین همایش واکاوی منابع آرفا دانشگاه شهید بهشتی، ص ۸۸۳-۸۶۴

محمودی، محمدهادی و محمد احمدی صفا (۱۳۹۳). «ارزیابی الگو محور کتاب های انگلیسی برای اهداف خاص»، پژوهش نامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال چهاردهم، شماره ۳، ص ۱۱۳-۱۳۳.

وکیلی فرد، امیررضا، حیدری خسرو، پریسا و فاطمه جنتی راد (۱۳۹۷). «ارزیابی مجموعه فارسی بیاموزیم در چارچوب شاخص های گزینش منابع آموزشی براساس انگاره مک دانوف و شاو (۲۰۰۳)»، مجموعه مقالات دهمین همایش بین المللی زبان شناسی ایران، ص ۶۶۷-۶۸۶.

وکیلی فرد، امیررضا؛ میرزایی حصاریان، محمدباقر و نادیا احمدی خلخالی (۱۳۹۸). «فارسی برای اهداف دانشگاهی: تحلیل کتاب فارسی ویژه علوم اجتماعی»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۴۴، ص ۴۸-۲۱.

Abdel Wahab, M. (2013). "Developing an english language textbook evaluative checklist", *Journal of Research & Method in Education* 1(3): 2320-7388.

Al Fraidan, A. (2012). "Evaluation of two ESP textbooks", *English Language Teaching*, 5(6): 43-47.

Ary, D., Jacobs, L., Razavieh, A. & Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education* (7th Ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Azarnoosh, M. & M. Ganjy (2014). "ESP book evaluation: The case of management course book", *International Journal of Secondary Education*, Vol. 2, No. 4, pp. 61-65.

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

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

Demir, Y. & A. Ertas (2014). "A suggested eclectic checklist for ELT coursebook", *Evaluation Reading*, 14(2): 243-252.

Garinger, D. (2001), "Textbook evaluation", TEFL Web Journal, Retrieved 3-10-2009 from <http://www.teflweb-j.org/v1n1/garinger.html>.

Ghorbani, M. R. (2011). Quantification and graphic representation of EFL textbook evaluation results. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(5): 511-520.

Jafarigohar, M. & Ghaderi, E. (2013). Evaluation of two popular EFL coursebooks. *International journal of applied linguistics and English Literature*, 2(6): 194-201.

Mickley, J. (2005). "ESL textbook evaluation checklist", *The Reading Matrix*, 5(2), Retrieved from http://www.readingmatrix.com/archives_vol5_no2.html.

Mukundan, J; Hajimohammadi, R. & V. Nimehchisalem (2011). "Developing an english language textbook evaluation checklist", *Contemporary Issues in Education Research*, 4(6): 21-28.

Razmjoo, S. A. (2012). "Developing a textbook evaluation scheme for the expanding circle",

- Iranian Journal of Applied Language Studies*, 2(1): 121-136.
- Richards, J. C. (2013). "Creativity in language teaching", *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(3): 19-43.
- Richards, J. C. (2017). *Curriculum Development in Language Teaching*, (second edition): Cambridge University Press.
- Sajjadi, M. & Hadavi Nia, V. (2011). Evaluating the SAMT English textbook for BSc students of physics, *The Journal of Applied Linguistics*, 4(9): 175-195.
- Shatery, H. & M. Azargoon (2012). "Designing and developing a native checklist to evaluate general english course books in Iran and comparing it with other existing checklists in the world", *The First Conference on Language Learning and Teaching: An Interdisciplinary Approach*, 1-12. Retrieved from confnews.um.ac.ir
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246.
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. London, UK: Continuum.
- Williams, D. (1983). Developing criteria for textbooks evaluation. *ELT Journal*, 37(3): 251-255.