

## ارزیابی نسل نوین کتاب‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی «سمت»: دیدگاه گروه‌های ذی‌نفع در سطوح کلان، میانی و خرد

محمدشاهین تقدیمی<sup>۱</sup>

(دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۱۰ - پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۱۵، نوع مقاله: پژوهشی)

### چکیده

نیازسنجی به‌عنوان قلب تپنده آموزش زبان با اهداف تخصصی، یکی از ارکان اساسی هر دوره آموزشی است و یافته‌های آن نقش انکارناپذیری را در شکل‌گیری دوره و تمامی اجزای آن دارد. مضاف بر این، باید به یاد داشت که نیازسنجی به هیچ وجه محدود به قبل از راه‌اندازی دوره‌های آموزشی نیست و می‌تواند در طول یا پس از پایان دوره نیز مفید باشد و اطلاعات لازم را برای ارزیابی، بازبینی و به‌روزرسانی آن فراهم آورد. از این رو، پژوهش حاضر، که خود قسمتی از یک مطالعه پژوهشی وسیع‌تر است، بر آن بود تا نظرات گروه‌های ذی‌نفع در سطوح کلان، میانی و خرد را در ارتباط با نسل نوین محتوای آموزشی دوره‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی سمت، مورد ارزیابی قرار دهد و به بررسی تفاوت‌های احتمالی این نسل از کتاب‌ها با کتاب‌های قدیم‌تر این سازمان بپردازد. در این پژوهش، از روش تحقیق کیفی - ترتیبی استفاده شد. با بهره‌گیری از مصاحبه‌های کیفی نیمه‌ساختارمند مبتنی بر چارچوب نظری بالدف و کپلان (۲۰۰۵)، دیدگاه رئیس پژوهشکده، مدیر پژوهش و ارزیابی، مدیر پیشین پژوهش و ارزیابی، مدیر و ارزیابان گروه تخصصی آموزش زبان با اهداف تخصصی، استادان و دانشجویان در ارتباط با کتاب‌های نسل نوین آموزش زبان با اهداف تخصصی سمت مورد ارزیابی قرار گرفت و نتایج آن با بهره‌گیری از تحلیل محتوا به صورت کیفی گزارش شد. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که علیرغم تفاوت و گاه تناقض دیدگاه ذی‌نفعان در سطوح مختلف درباره جنبه‌های مختلف این نسل از کتاب‌ها، تغییرات قابل توجه و مثبتی در زمینه نیازسنجی، انتخاب متون و شیوه ارائه و تمرین مهارت‌های خواندن، واژگان، دستور زبان و ترجمه نسبت به کتاب‌های نسل‌های پیشین صورت گرفته است. در پایان، به اشارات نظری و عملی این پژوهش پرداخته شده است.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان با اهداف تخصصی، سمت، ارزیابی دوره‌های آموزشی، به‌روزرسانی دوره‌های آموزشی، کتاب درسی دانشگاهی.

۱. استادیار گروه مطالعات زبانی، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»، تهران، ایران

## **Evaluating the new generation of SAMT ESP Textbooks: Perceptions of macro, meso, and micro level stakeholders**

Mohammad Shahin Taghadomi<sup>1</sup>

Received: 30/01/2022, Accepted: 06/03/2022

### **Abstract**

Needs Analysis, the beating heart of English for Specific Purposes (ESP), is one of the indispensable components of any educational program the findings of which play a pivotal role in shaping the program and its other components. Furthermore, the results of needs analysis can inform not only curriculum development but also curriculum evaluation and renewal. Accordingly, the present study, as a part of a larger study, attempted to investigate the perceptions of macro, meso, and micro level stakeholders regarding the new generation of SAMT ESP textbooks and highlight any possible differences between these books and those of the older generations. Employing a sequential qualitative design and building on Baldauf and Kaplan's (2005) language-in-education-planning framework, this study carried out semi-structured interviews to shed light on the perceptions of the Director of the Research Department, the Manager of the Research and Evaluation Department, the former Manager of the Research and Evaluation Department, the Manager of the ESP Department, the reviewers of the ESP Department, and some university instructors and students. Content analysis was employed to analyze the data. The results revealed that despite having some differing, and at times contradicting, perceptions regarding different aspects of the new generation of ESP textbooks, the stakeholders at all three levels held that the books were substantially improved in terms of needs analysis, text selection, presenting and practicing reading skills, and vocabulary, grammar, and translation activities. Finally, the theoretical and practical implications of the study are discussed.

**Keywords:** curriculum evaluation, curriculum renewal, English for Specific purposes; SAMT, university textbook .

---

1. Assistant professor, Department of language Studies, Research Center for Research and Development of SAMT, Tehran, Iran (taghaddomi.shahin@samt.ac.ir)

## مقدمه

پیشینه گستره سیاست گذاری و برنامه ریزی زبانی به بیش از نیم قرن می‌رسد. در دهه‌های ابتدایی عمده پژوهش‌های انجام شده محدود به مرور و بررسی‌های تاریخی و همچنین گمانه‌زنی‌های نظری (بالدف<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲) بوده و اثر چندانی از مطالعاتی که آنچه را جانسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) از آن به عنوان «هم کنشی کلان - خرد» نام برده است مورد بررسی قرار داده باشد، مشاهده نمی‌شود. بیشتر این پژوهش‌ها به مرور و ارائه راهکارهایی با رویکرد بالا به پایین به منظور برطرف کردن مسائل و مشکلات در سطح ملی پرداخته و توجهی به درک گروه‌های ذی‌نفع در سطوح میانی و خرد از این سیاست‌های ابلاغی و نحوه اجرایی شدن آن‌ها نداشته‌اند (بالدف، ۲۰۰۸؛ جانسن، ۲۰۰۹؛ شوهایمی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ فرگوسن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶؛ کرکگز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). با وجود این در سال‌های اخیر تغییرات محسوسی رخ داده و در کنار پژوهش‌هایی که همچنان به مسئله سیاست گذاری و برنامه ریزی زبانی از منظر کلان، نظری و بالابه پایین نگاه می‌کنند (پرایس<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰؛ دارکوینز و سولر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹؛ سالو<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۸؛ مندس<sup>۹</sup>، ۲۰۲۱)، تلاش‌های قابل توجهی به منظور به تصویر کشیدن چگونگی برخورد گروه‌های ذی‌نفع در سطوح پایین تر با سیاست‌های کلان صورت گرفته است (آلبری<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۱؛ داکوستا کبرال<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۱؛ فان و استارکس<sup>۱۲</sup>، ۲۰۲۰؛ فیلیپو<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۹).

روند مذکور در سیاست گذاری زبان خارجی و همچنین برنامه ریزی آموزش زبان که هر دو به عنوان زیرشاخه‌های نوپاتر سیاست گذاری و برنامه ریزی زبانی به حساب می‌آیند نیز کاملاً مشهود است. تا اوایل قرن بیست و یکم، اغلب مطالعات متمرکز بر مرور و بررسی‌های تاریخی و همچنین گمانه‌زنی‌های کاملاً نظری بوده و اثر چندانی از

1. Baldauf
2. Johnson
3. Shohamy
4. Ferguson
5. Kirkgoz
6. Price
7. Darquennes & Soler
8. Salö
9. Mendes
10. Albery
11. da Costa Cabral
12. Phan & Starks
13. Phillippo

پژوهش‌های داده - محور نبوده است (لمبرت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). با وجود این، در دو دهه اخیر در کنار این گونه مطالعات بالا به پایین (برای نمونه البتینه<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱)، پژوهش‌های داده - محور نیز به شکل فزاینده‌ای در حال ظهورند (برای نمونه حمید و جهان<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱؛ هارکلاو و یانگ<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰).

همین روند در فضای داخلی ایران نیز به چشم می‌آید، به طوری که در کنار پژوهش‌هایی که به مسائل کلان سیاست‌گذاری زبان خارجی می‌پردازند (حیاتی و مشهدی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰؛ فرهادی<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ کیانی<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۰)، مطالعاتی نیز یافت می‌شوند که اساساً داده - محور و قائل به شنیدن صدای گروه‌های ذی‌نفع در سطوح پایین‌ترند (دهمرده<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹؛ مظلوم<sup>۹</sup>، ۲۰۱۲).

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

موفقیت و تعالی هر دوره یا نظام آموزشی مستلزم این است که گروه‌های ذی‌نفع در تمامی سطوح برداشت همسو و تا حد امکان یکسانی از اهداف و شرایط آن دوره را داشته باشند (جانسن، ۱۹۸۹؛ گلتورن<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). از این رو، ارزیابی چگونگی درک و اجرای سیاست‌های اتخاذ شده در سطح کلان، در سطوح میانی (برنامه‌ریزان درسی و طراحان و تهیه‌کنندگان محتوای آموزشی) و خرد (مدرسان و فراگیران) الزامی است و می‌تواند اطلاعات لازم برای شناسایی، رفع اشکال و به روزرسانی آن نظام آموزشی را فراهم سازد. علی‌رغم این موضوع، مطالعات انگشت‌شماری نگرش و درک گروه‌های ذی‌نفع در تمامی سطوح یک نظام آموزشی را در ارتباط با ابعاد مختلف آن نظام مورد ارزیابی قرار داده‌اند (تلفسن<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۲؛ جانسن، ۲۰۰۹؛ شوهامی، ۲۰۰۶؛ فرگوسن، ۲۰۰۶). برای نمونه، پژوهش‌های محدودی به بررسی درک متقابل طراحان دوره و تهیه‌کنندگان محتوای یک

1. Lambert
2. Al-Bataineh
3. Hamid & Jahan
4. Harklau & Yang
5. Hayati & Mashhadi
6. Farhadi
7. Kiany
8. Dahmardeh
9. Mazlum
10. Glatthorn
11. Tollefson

دوره آموزشی در ارتباط با جنبه‌های مختلف آن دوره پرداخته‌اند (ماشوارا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱). در سطح ملی نیز، موارد قابل ذکر در این زمینه انگشت‌شمار است (دهمرده، ۲۰۰۹؛ عطایی و همکاران، ۱۳۹۷؛ مظلوم، ۲۰۱۷). در مورد نظر و شناخت مدرسان در ارتباط با ابعاد گوناگون دوره‌های آموزشی، مطالعات متعددی موجود است. (بورگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). با وجود این، مرور پیشینه مربوطه بیانگر آن است که عمده این مطالعات دیدگاه و برداشت مدرسان را به طور جداگانه و عموماً انفرادی ارزیابی کرده‌اند و درحالی که می‌توانند از جهات دیگر بسیار ارزشمند باشند، نمی‌توانند نقش مؤثری در بازنگری و به‌روزرسانی نظام‌های آموزشی ایفا کنند (بورگ، ۲۰۰۳).

از سوی دیگر، برخی محققان نیز به مطالعه نگرش فراگیران در ارتباط با ابعاد مختلف دوره‌ها و نظام‌های آموزشی مختلف پرداخته‌اند (برای نمونه، چون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴؛ ژو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۴؛ گابیلون<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲؛ هو و تیان<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲). با این حال، درک و نگرش متقابل این گروه از ذی‌نفعان در سطح خرد، طراحان و تهیه‌کنندگان محتوای آموزشی و برنامه‌ریزان آموزشی در سطح میانی، و همچنین سیاست‌گذاران آموزشی در سطح کلان کم‌تر مورد توجه واقع شده است.

پرداختن به دیدگاه‌ها و نظرات افراد در آموزش زبان با اهداف تخصصی که جنبشی نیازمحور به‌شمار می‌آید (بستورکمن<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰) اهمیت مضاعف دارد. نیازسنجی، به‌عنوان قلب تپنده آموزش زبان با اهداف تخصصی، یکی از ارکان اساسی هر دوره آموزشی است و یافته‌های آن نقش انکارناپذیری را در شکل‌گیری دوره، تهیه محتوای آموزشی، انتخاب روش تدریس و ارزیابی عملکرد زبان‌آموزان دارد. مضاف بر این، باید به یاد داشت که نیازسنجی به هیچ وجه محدود به قبل از راه‌اندازی دوره‌های آموزشی نیست و می‌تواند در طول یا پس از پایان دوره نیز مفید باشد و اطلاعات لازم را برای ارزیابی، بازبینی و به‌روزرسانی دوره‌ها فراهم آورد (دادلی ایوانز و سینت جانز<sup>۸</sup>، ۱۹۹۸؛ فلاوردو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳).

1. Mashuhara
2. Borg
3. Chun
4. Zhou
5. Gabillon
6. Hu & Tian
7. Basturkmen
8. Dudley-Evans & St. John
9. Flowerdew

مطالعات متعدد در زمینه نیازسنجی در حوزه آموزش زبان با اهداف تخصصی در سال‌های اخیر نیز خود نشانگر جایگاه و اهمیت بالای این موضوع است (اسپنس و لیو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳؛ پترز و فرناندز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ کیلان و استیونز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷؛ گی والور<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۴؛ وزنیاک<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). برای مثال، لو<sup>۶</sup> (۲۰۱۸) به مطالعه نیازها و چالش‌های زبانی در حوزه پرستاری بالینی در تایوان پرداخته و همچنین دیدگاه گروهی از پرستاران را در ارتباط با کارایی دوره‌های آموزش زبان تخصصی که برای آن‌ها در نظر گرفته شده بود، مورد بررسی قرار داده است. در پژوهشی دیگر، بی<sup>۷</sup> (۲۰۲۰) به ارزیابی و تحلیل نیازهای زبانی دانشجویان مقطع کارشناسی علوم کامپیوتری در چین پرداخته و تلاش کرده است اطلاعات لازم جهت تهیه لیستی از کلمات تخصصی و نیمه تخصصی را که این دانشجویان به آن نیاز دارند فراهم آورد.

به همین ترتیب، شمار مطالعاتی که در سطح ملی نیز به مقوله نیازسنجی دوره‌های آموزش زبان تخصصی و دانشگاهی پرداخته‌اند قابل توجه بوده است (برخورداری و چالاک<sup>۸</sup>، ۲۰۱۷؛ رنجبر و سودمندافشار<sup>۹</sup>، ۲۰۲۱؛ زندهمقدم<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۸؛ عطایی و اسدی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۳؛ عطایی و مظلوم<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۳؛ فرد کاشانی<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۵؛ مطهریان و تحریریان<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۳؛ معین وزیری<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۴؛ نوشی و مؤمنی<sup>۱۶</sup>، ۲۰۲۰). برای مثال، رضایی و کاظم پوریان<sup>۱۷</sup> (۲۰۱۷) به بررسی دیدگاه‌های دانشجویان، فارغ‌التحصیلان و کارفرمایان در مورد نیازهای زبانی دانشجویان مهندسی برق پرداخته‌اند. در مطالعه‌ای دیگر، عامریان و معرفت<sup>۱۸</sup> (۲۰۱۹) نیاز دانشجویان مقطع کارشناسی رشته‌های بازرگانی و اقتصاد را بررسی

1. Spence & Liu
2. Peters & Fernández
3. Caplan & Stevens
4. Gea-Valor
5. Wozniak
6. Lu
7. Bi
8. Barkhordari & Chalak
9. Ranjbar & Soodmand Afshar
10. Zand-Moghadam
11. Atai & Asadi
12. Atai & Mazlum
13. Fard-Kashani
14. Moattarian & Tahririan
15. Moivaziri
16. Nushi, & Momeni
17. Rezaee & Kazempourian
18. Amerian & Marefat

کرده‌اند و نگرش مدیران منابع انسانی و فارغ‌التحصیلان شاغل را در این زمینه جویا شده‌اند.

با وجود این، علیرغم پژوهش‌های متعددی که در زمینه نیازسنجی وجود دارد، تعداد مطالعات چندسطحی که دیدگاه گروه‌های ذی‌نفع در سطوح مختلف را مورد بررسی قرار داده باشد، اندک است. برای نمونه، سودمندافشار و موثق<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) در پژوهشی وسیع و چندسطحی نیازهای زبانی در فضای دانشگاهی در ایران را با در نظر گرفتن دیدگاه استادان، دانشجویان و طراحان برنامه درسی مورد ارزیابی قرار داده‌اند. در مطالعه‌ای دیگر، ایرانمهر<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) به بررسی دوره‌های آموزش زبان با اهداف دانشگاهی در ایران و چگونگی درک و نگرش گروه‌های زینفع در سطوح مختلف نسبت به جنبه‌های مختلف این دوره‌ها پرداخته است. در پایان، تقدیمی<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) با توجه به نگرش افراد در سطوح کلان، میانی و خرد، دوره‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی کانون زبان ایران را بررسی کرده است.

همانگونه که مشاهده شد، نیازسنجی، یکی از مهم‌ترین ارکان آموزش زبان با اهداف تخصصی است که خروجی آن می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر راه‌اندازی و بازنگری دوره‌ها و نظام‌های آموزشی داشته باشد. با این حال، مرور جامعی بر مطالعات ملی و بین‌المللی موجود نشان می‌دهد تعداد پژوهش‌هایی که نظرات و دیدگاه‌های گروه‌های ذی‌نفع در تمامی سطوح کلان، میانی و خرد را مورد بررسی قرار داده‌اند، محدود است. از این رو، پژوهش حاضر قسمتی از یک مطالعه پژوهشی وسیع‌تر است که با در نظر گرفتن آنچه پیش‌تر گفته شد، می‌کوشد نظرات و دیدگاه‌های گروه‌های ذی‌نفع در سطوح مختلف در ارتباط با محتوای آموزشی را که براساس الگوی جدید سازمان سمت برای دوره‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی دانشگاهی در ایران تهیه شده است بررسی کند و اطلاعات مفید و کاربردی را در راستای بازنگری و به‌روزرسانی این الگو و کتاب‌هایی که بر اساس آن تألیف می‌شوند، فراهم آورد.

محتوای آموزشی یکی از ارکان اصلی در آموزش زبان به‌شمار می‌آید. اهمیت محتوای آموزشی به قدری است که برخی از آن به‌عنوان «قلب تپنده» آموزش زبان یاد می‌کنند (شلدن<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸، ص ۲۳۷) و برخی دیگر آن را، پس از مدرس، کلیدی‌ترین عامل

1. Soodmand Afshar & Movassagh
2. Iranmehr
3. Taghaddomi
4. Sheldon

در موفقیت و شکست هر دوره آموزشی می‌دانند (ریاضی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). اهمیت محتوا در آموزش زبان با اهداف تخصصی که خود متمرکز بر نیازهای زبانی خاص مخاطبان در محیط‌های به‌خصوص است، مضاعف است تا آنجا که عده‌ای، مانند دادلی ایوانز و سینت جانز (۱۹۹۸، ص ۱۸۵)، آن را «جنبشی محتوامحور» می‌دانند. از سوی دیگر، اهمیت دیدگاه و نگرش زبان‌آموزان و استادان نسبت به کارآمدی، مزایا و معایب محتوای آموزشی هر دوره‌ای اهمیت فراوانی دارد (خوسیونو و پریانا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). با توجه به تمامی این موارد، پژوهش حاضر که خود قسمتی از یک مطالعه پژوهشی وسیع‌تر است، می‌کوشد تا با بهره‌گیری از چارچوب نظری بالداف و کپلان<sup>۳</sup> (۲۰۰۵)، نظرات گروه‌های ذی‌نفع در سطوح کلان، میانی و خرد را در ارتباط با نسل نوین محتوای آموزشی دوره‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی دانشگاهی سمت، مورد ارزیابی قرار دهد و به بررسی تفاوت‌های احتمالی این نسل از کتاب‌ها با کتاب‌های قدیم‌تر این سازمان بپردازد.

### سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم اسلامی و انسانی (سمت)

معرفی:

مجوز تأسیس سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم اسلامی و انسانی (سمت) در تاریخ ۱۳۶۳/۱۲/۷ در سیزدهمین جلسه شورای عالی انقلاب فرهنگی صادر شد و این سازمان از اواسط سال ۱۳۶۴ به‌عنوان یکی از سازمان‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، و با هدف تأمین کتب دانشگاهی در حوزه علوم انسانی در سطح ملی شروع به کار کرد. در حال حاضر، ۳۶ گروه تخصصی تحت نظارت مدیریت پژوهشی سمت فعالیت می‌کنند و بر تولید محتوای علمی دانشگاهی در حوزه‌های مختلف علوم اسلامی و انسانی نظارت دارند. حاصل تلاش این گروه‌های تخصصی از ابتدا تا به حال، تولید نزدیک به ۲۳۰۰ عنوان کتاب و عرضه بیش از ۴۱ میلیون نسخه کتاب به جامعه دانشگاهی بوده است (سمت، ۱۴۰۰).

### گروه تخصصی زبان‌های خارجی

یکی از وظایف سمت تولید و تأمین کتب آموزش زبان تخصصی در تمامی رشته‌های

---

1. Riazi  
2. Khosiyono & Priyana  
3. Baldauf & Kaplan



دانشگاهی (اعم از علوم انسانی و غیر آن) است. گروه تخصصی زبان‌های خارجی سمت تاکنون نزدیک به ۲۰۰ عنوان کتاب را در حوزه‌های علوم پایه و مهندسی، علوم پزشکی، علوم انسانی، هنر و سایر زبان‌ها تألیف و منتشر کرده است و کوشیده تا نیازهای زبان تخصصی جامعه دانشگاهی را به صورت حداکثری پاسخ گو باشد.

#### نسل نوین کتاب‌های آموزش زبان تخصصی سمت

نزدیک به یک دهه از عمر الگوی نوین کتاب‌های آموزش زبان تخصصی سمت و ۱۹ عنوان کتابی که براساس آن تألیف شده است، می‌گذرد. الگوی مذکور با هدف نیاز - محور، روزآمد و نظام‌مندسازی تولید محتوای آموزش زبان تخصصی برای دانشجویان مقطع کارشناسی با سطح زبانی متوسط به پایین و متوسط طراحی شده که در جدول ۱، به ویژگی‌های بارز آن اشاره شده است:

#### جدول ۱ شاخص‌های الگوی نوین کتاب‌های آموزش زبان تخصصی سمت

تهیه و تولید محتوای متناسب با نیازهای زبانی تخصصی هر رشته
تمرکز بر مهارت خواندن متناسب با فضای تخصصی هر رشته
ارائه دو متن حول محور موضوعی یکسان در قالب هر درس
فعالیت‌های مربوط به رشته تخصصی پیش، حین و پس از متون ارائه شده
آموزش گرامر به شیوه اکتشافی
تمرکز بر تدریس و مرور لغات آکادمیک متناسب با سطح زبانی و رشته تحصیلی دانشجویان
ارائه فعالیت ترجمه به منظور تقویت درک مطلب و تثبیت لغات و ساختارهای گرامری متون
ارائه قسمتی جهت تسهیل خودارزیابی در انتهای هر درس
ارائه فعالیت‌های پروژه محور جهت تقویت حس استقلال و خود - بسندگی در یادگیری

#### روش

در گستره سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی، اسپالسکی<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) بر این باور است که فضاهای خاص و محدودتر زبانی نیز مورد ارزیابی قرار گیرد. از این رو، پژوهش حاضر معطوف به الگوی نوین کتاب‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی دانشگاهی سازمان سمت بوده و در این راستا به بررسی دیدگاه و نگرش گروه‌های ذی‌نفع در سطوح کلان،

میانی، و خرد پرداخته است که در ادامه با جزئیات بیشتر به هر کدام از آن‌ها اشاره خواهد شد.

همان‌طور که اسپالسکی و شوهایمی<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) عنوان می‌کند، سیاست‌گذاران یک مجموعه در سطح کلان کسانی هستند که توانایی کنترل دیگر اعضای آن مجموعه و همچنین الزام آن‌ها به پیروی از سیاست‌های کلان را دارند. با توجه به این موضوع، معیار گزینش در سطح مذکور، مطلع بودن افراد و مؤثر بودن آن‌ها در زمینه سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری سمت در ارتباط با کتاب‌های نسل نوین آموزش زبان با اهداف تخصصی دانشگاهی آن سازمان بود. با بهره‌گیری از نمونه‌گیری جامع و هدفمند، سه فرد کلیدی از جمله رئیس پژوهشکده تحقیق و توسعه، مدیر امور پژوهشی و ارزیابی و مدیر اسبق امور پژوهشی و ارزیابی سازمان برای این سطح انتخاب شدند.

همان‌طور که فرگوسن (۲۰۰۶) اذعان دارد، افراد ذی‌نفع در سطح میانی می‌کوشند تا اهداف و چشم‌اندازهای ترسیم‌شده در سطح کلان تحقق یابد و به گونه‌ای رابط بین سطح کلان و خرد هستند. براساس این تعریف و با بهره‌گیری از نمونه‌گیری جامع و هدفمند، چهار نفر برای قرار گرفتن در این سطح انتخاب شدند. نفر اول مدیر گروه تخصصی آموزش زبان با اهداف تخصصی دانشگاهی سمت بود که خود مسئولیت طراحی الگوی نوین کتابهای سمت را نیز به عهده داشت. سه نفر دیگر ارزیابان گروه و از مؤلفان اولین کتاب نسل نوین کتاب‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی دانشگاهی سمت بودند که در طراحی الگوی نوین کتاب‌های سمت نیز نقش داشتند. گفتنی است یکی از این سه نفر سابقه دبیری گروه تخصصی مذکور را نیز در کارنامه خود داشت. تمامی این افراد، فارغ از شرح وظایف و اختیارات متفاوت آنان، در پذیرش، ارزیابی، بازبینی یا رد کتاب‌های نسل نوین سمت که توسط مؤلفان مختلف تهیه می‌شد نقش داشتند.

چگونگی اجرا و تحقق سیاست‌های اتخاذشده در سطوح کلان و میانی را می‌توان در سطح خرد مشاهده کرد (شوهایمی، ۲۰۰۶). از آنجا که در هر نظام آموزشی سیاستهای اتخاذشده در سطوح بالاتر تأثیر مستقیم بر فضای آموزش و همچنین آموزش‌دهندگان و آموزش‌گیرندگان دارد، پرداختن به نظرات این گروه از ذی‌نفعان امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است (بالدف و کپلان، ۲۰۰۵). از این رو، استادان دانشگاه و دانشجویانی که در زمان گردآوری داده‌ها در حال تدریس یا تحصیل کتاب‌های نسل نوین آموزش زبان با

اهداف تخصصی دانشگاهی سمت بودند، می‌توانستند گروه هدف این پژوهش باشند. با توجه به این نکته و همچنین نامشخص بودن اینکه این کتاب‌ها در چه دانشگاه‌هایی و توسط چه استادانی تدریس می‌شدند، اولین قدم شناسایی موارد مذکور بود. ابتدا تلاش شد با گروه‌های زبان و ادبیات خارجی، گروه‌های مربوط به نسل نوین کتاب‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی دانشگاهی سمت و مراکز زبان دانشگاه‌های تهران، شهید بهشتی، علم و صنعت، اصفهان، شیراز، مشهد، تبریز، گیلان، کردستان، همدان، ایلام، علوم پزشکی تهران و علوم پزشکی ایران ارتباط برقرار شود. حاصل این ارتباطات شناسایی ۷۲ استاد بود که با کتاب‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی دانشگاهی سمت آشنا بودند و آن‌ها را تدریس می‌کردند. با وجود این تنها ۴ استاد از کتاب‌های نسل نوین سمت اطلاع داشتند و از آن‌ها در تدریس استفاده می‌کردند. گفتنی است دو نفر از این استادان آقا و دو نفر خانم بودند و همگی ۷ تا ۱۸ سال سابقه تدریس داشتند، دارای دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی بودند و کتاب انگلیسی برای دانشجویان پزشکی را تدریس کرده بودند. به همین ترتیب، حاصل ارتباط با دانشگاه‌های مذکور شناسایی ۴۲۳ دانشجو بود که در حال تحصیل کتاب‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی دانشگاهی سمت بودند و تنها ۱۸ نفر از آن‌ها با کتابهای نسل نوین آشنا بودند. بدین ترتیب علی‌رغم هدف اولیه جهت گردآوری اطلاعات از تعداد زیادی از دانشجویان و استادان در ارتباط با کتاب‌های نسل نوین سمت، تعداد شرکت‌کنندگان در سطح خرد محدود به تنها ۴ استاد و ۱۸ دانشجو شد.

همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، پژوهش حاضر قسمتی از یک مطالعه پژوهشی وسیع‌تر است که کوشیده است با بهره‌گیری از چارچوب نظری هفت‌گانه بالداف و کپلان (۲۰۰۵)، جنبه‌های مختلف کارآمدی نسل نوین کتاب‌های سمت را در فضای آموزش زبان با اهداف تخصصی دانشگاهی ایران مورد بررسی قرار دهد. بدین منظور، از روش تحقیق کیفی - ترتیبی<sup>۱</sup> جهت پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهشی مطرح‌شده به کار گرفته شد، در این روش، داده‌های گردآوری‌شده و تحلیل آن در هر مرحله، تأثیر مستقیم بر انتخاب و شکل‌گیری ابزار و نحوه گردآوری داده‌ها در مرحله بعدی دارد (اری<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹). از مصاحبه کیفی نیمه‌ساختارمند<sup>۳</sup> و پرسش‌نامه به‌عنوان رایج‌ترین ابزار جمع‌آوری

1. Qualitative sequential design
2. Ary
3. Semi-structured interview

داده در زمینه ارزیابی نگرش و دیدگاه افراد در ارتباط با وقایع مختلف نام برده می‌شود (بورگ، ۲۰۱۲). با وجود این و با توجه به تعداد محدود شرکت کنندگان سطح خرد پس از مرحله شناسایی، تنها از مصاحبه کیفی نیمه ساختارمند برای گردآوری داده‌ها از تمامی افراد در هر سه سطح استفاده شد.

مصاحبه نیمه ساختارمند، به عنوان یکی از متداول‌ترین‌ترین ابزار جهت گردآوری داده‌های کیفی شناخته می‌شود و با توجه به انعطاف پذیری که دارد می‌تواند بستر را برای جمع‌آوری اطلاعات دقیق، عمیق و چندبعدی فراهم آورد (کرسول<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). به این دلیل و با توجه به ترتیبی بودن طرح پژوهش، در ابتدا اقدام به بررسی دیدگاه و نگرش افراد ذی‌نفع در سطح کلان شد. بدین منظور، پرسش‌هایی بر اساس جنبه‌های هفت‌گانه چارچوب نظری بالدف و کیلان (۲۰۰۵) طراحی شد و پس از ارزیابی توسط سه متخصص و اعمال تغییرات مدنظر آن‌ها، نسخه نهایی پرسش‌های مصاحبه که شامل هفت قسمت و ۱۶ پرسش بود، تهیه شد. گفتنی است مصاحبه با رئیس پژوهشکده تحقیق و توسعه، مدیر امور پژوهشی و ارزیابی و مدیر اسبق امور پژوهشی و ارزیابی سازمان سمت به صورت رو در رو و به زبان فارسی صورت گرفت.

تمامی مصاحبه‌ها با افراد در سطح کلان ضبط و پیاده‌سازی شد و بر روی آن تحلیل محتوای موضوعی<sup>۲</sup> صورت گرفت. سپس، نتایج حاصل شده در کنار سؤالات اولیه اساس گردآوری اطلاعات از افراد در سطح میانی را فراهم آورد. پس از بررسی سؤالات طرح شده توسط سه متخصص قبلی و اعمال تغییرات پیشنهادی آن‌ها، نسخه نهایی پرسش‌های مصاحبه با افراد سطح میانی تهیه شد و براساس آن مصاحبه‌هایی با مدیر گروه تخصصی آموزش زبان با اهداف تخصصی دانشگاهی سمت و ارزیابان گروه برگزار شد. با توجه به عدم دسترسی حضوری به این افراد، تمامی مصاحبه‌ها در سطح میانی به شکل برخط و به زبان فارسی برگزار شد.

با توجه به ترتیبی بودن طرح پژوهش، پرسش‌های اولیه مربوط به مصاحبه با استادان و دانشجویان براساس تحلیل محتوای موضوعی صورت گرفته در مراحل قبل و همچنین در تناسب با چارچوب نظری بالدف و کیلان (۲۰۰۵) طراحی شد. همانند مراحل قبل، پرسش‌ها توسط سه متخصص مربوطه مورد ارزیابی قرار گرفت و تغییرات پیشنهادی ایشان

---

1. Creswell  
2. theme analysis

در تهیه نسخه نهایی پرسش‌های مصاحبه لحاظ شد. گفتنی است با توجه به عدم دسترسی حضوری به استادان و دانشجویان شناسایی شده، تمام مصاحبه‌ها در سطح خرد نیز به شکل برخط و به زبان فارسی انجام شد. در نهایت و همانند مراحل قبل، از تحلیل محتوای موضوعی جهت تحلیل و گزارش یافته‌های مربوط به این سطح استفاده شد. گفتنی است اعتبارسنجی ابزار کیفی در مقایسه با آنچه در پژوهش‌های کمی مشاهده می‌شود، متفاوت است. در پژوهش‌های کیفی، اعتبار کیفی<sup>۱</sup> ابزار گردآوری داده‌ها و پاسخ‌های مبتنی بر آن‌ها مدنظر است (کرسول، ۲۰۱۲). با توجه به این نکته که تمامی پرسش‌های مصاحبه‌ها در هر سطح براساس تحلیل محتوایی پاسخ‌های افراد در سطوح قبلی و همچنین مبتنی بر ابعاد هفت‌گانه چارچوب بالدف و کیلان (۲۰۰۵) طراحی شده بود، اعتبار محتوایی پرسش‌های مصاحبه‌ها قابل دفاع بود. با این حال، در تمامی مراحل از سه متخصص درخواست شد پرسش‌ها را از جنبه ارتباط محتوایی و شیوایی بیان بررسی کنند و نظراتشان در صورت اتفاق نظر در تهیه نسخه نهایی پرسش‌ها لحاظ می‌شد.

### یافته‌ها

اولین پرسش این پژوهش معطوف به الگوی نوین کتاب‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی و تفاوت کتاب‌های این نسل با کتاب‌های قدیم‌تر بود. دست‌اندرکاران مجموعه در این سطح همگی بر این باور بودند که جذابیت متون انتخاب‌شده، تنوع تمرینات گنجانده‌شده و روش تدریس مربوطه در کتاب‌های نسل نوین به مراتب بهتر از موارد مشابه در کتاب‌های نسل قدیم است. برای مثال، رئیس پژوهشکده از کتاب‌های نسل قدیم به‌عنوان مجموعه‌ای از «متون خاموش» یاد کرد و اظهار داشت:

کتاب‌های قدیم مجموعه‌ایی از متون و تمرینات تکراری و یکنواخت بود. البته این کتاب‌ها در زمان خود و با توجه به محدودیت‌هایی که وجود داشت بسیار باارزش بودند. اما چون می‌خواستند در یک زمان کم بیشترین مطلب به ذهن دانشجو وارد شود، مجبور بودند متون فشرده و پیچیده‌ایی را در کتاب بگنجانند.

در ادامه و در ارتباط با روش تدریس کتاب‌های قدیم، ایشان ادامه داد: «تمرکز اصلی در این کتاب‌ها بر روی خواندن متون بود و فعالیت‌ها و تمرینات نیز محدود به ترجمه و گرامر بود».

در همین راستا، مدیر پژوهش عنوان کرد: «طبیعتاً تفاوت جدی وجود دارد. در کتاب‌های نسل قدیم، تا جایی که من می‌دیدم، متون متعدد به‌طور کلی صفحات را پر می‌کرد و این از جذابیت کتاب می‌کاست».

در ارتباط با کتاب‌های نسل جدید، رئیس پژوهشکده عنوان کرد:

این کتاب‌ها کاملاً پویاست. کتاب نقشه راه است و باید مسیر را روشن کند. روش تدریس این کتاب‌ها به نظر ارتباط‌محور است. این کتاب‌ها پتانسیل آن را دارد که مهارت‌های متنوع‌تری را تقویت کند و کلاس زبان کامل‌تری داشته باشیم.

در ارتباط با جذابیت ظاهری محتوا نیز همین اتفاق نظر وجود داشت. دست‌اندرکاران سطح کلان مجموعه بر این باور بودند که رنگی بودن کتاب‌ها، گنجانیدن تصاویر در تمامی دروس و قطع کتاب‌های نسل نوین بر جذابیت آنان افزوده است. برای نمونه، مدیر پیشین پژوهش و ارزیابی مطرح کرد:

تلاش خوبی صورت گرفت که قابل‌قدردانی است. ظاهر محتوا جذاب‌تر است. صفحات رنگی است. تصاویری به آن اضافه شده است. همه این‌ها از سر رفتن حوصله دانشجویان جلوگیری می‌کند.

مدیر پژوهش نیز بیان کرد:

مخاطب این کتاب‌ها دانشجویها هستند و برای آنان جذابیت کتاب مهم است. گرافیک کتاب باید جذابیتی داشته باشد. چندرنگی باشد و تصاویری هم داشته باشد. کتاب‌های این نسل این ویژگی‌ها را دارند.

پاسخ به پرسش دوم که معطوف به محتوای مکمل بود، کاملاً منفی بود. مشخص شد هیچ محتوای جانبی در اختیار استادان و دانشجویان قرار نمی‌گیرد. البته به‌نظر می‌رسید آگاهی لازم نسبت به اهمیت این موضوع وجود داشت و کمبود آن صرفاً به دلیل مسائل و محدودیت‌های موجود بود. در ارتباط با این موضوع، مدیر پیشین پژوهش اظهار داشت:

ما پروژه‌ای را جلو بردیم. از زبان تخصصی هم شروع کردیم. بحث اضافه کردن سخنرانی، فیلم آموزشی، پادکست و غیره. ناشران خارجی هم رصد شدند و پروپوزالی تهیه شد. اما متأسفانه پروژه‌ای هزینه‌بر بود و به سرانجام نرسید. اما به‌شخصه معتقدم در آینده این کار باید حداقل در مورد کتاب‌های پرمخاطب‌مان انجام شود.

اولین پرسشی که در سطح گروه ذی‌نفعان میانی مطرح شد راجع به الگوی نوین آموزش زبان با اهداف تخصصی سمت و تفاوت کتاب‌های منطبق بر آن با کتاب‌های نسل قدیم بود. ضمن تأیید جذابیت ظاهری کتاب‌های نسل جدید با توجه به قطع بزرگ‌تر و رنگی بودن آن و همچنین اضافه شدن تصاویری که عمدتاً اهداف آموزشی داشتند،

مهم ترین تمایز الگوی نسل نوین از دیدگاه طراح آن و همچنین ارزیاب‌ها و مؤلفان، نیازمحور بودن این کتاب‌ها بود. مشخص شد علیرغم محدودیت‌های موجود و نبود منابع کافی جهت اجرای یک پروژه نیازسنجی کلان و کاملاً نظام‌مند در سطح ملی، تلاش‌های خوبی برای مرور پژوهش‌ها و نیازسنجی‌های متعدد موردی در سال‌های گذشته، بررسی پیکره‌های مربوطه، مشورت و نیازسنجی‌های متعدد از متخصصان زبانی و موضوعی در مراحل مختلف، تحلیل شرایط موجود و اجرای آزمایشی اولین کتابی که براساس الگوی نسل نوین طراحی و تولید شده بود، صورت گرفته است. خروجی تمامی این تحلیل‌ها چراغ راه دست‌اندرکاران برای تهیه نسخه نهایی الگو و کتاب‌های تولیدشده براساس آن بوده است. در این زمینه، مدیر گروه تخصصی آموزش زبان با اهداف تخصصی سمت خاطر نشان کرد:

در تهیه الگوی جدید اطلاعات موجود را جمع‌آوری کردیم. با متخصصان نیز جلساتی برگزار شد و به مقایسه کتاب‌های قدیم با کتاب‌های به روز موجود در دنیا پرداختیم. تصمیماتی باید گرفته می‌شد. برای مثال در ارتباط با درجه تخصصی بودن کتاب‌ها، محتوا - محور و کار - محور بودن آن‌ها و غیره. هم‌زمان با آن تصمیم‌گیری واقع‌بینانه راجع به جامعه مدرسان و دانشجویان نیاز بود. در نهایت واقع‌بینی و با توجه به اینکه این کار باید در فضای دانشگاهی ایران قابل اجرا باشد، اهداف جزئی با در نظر گرفتن ساعات درسی و سطح دانشجویان تعریف و نسخه اولیه الگوی فعلی طراحی شد. پس از نظرسنجی از متخصصان و مدرسان و همچنین اجرای آزمایشی آن نسخه نهایی تهیه شد.

در همین راستا، ارزیاب - مؤلف شماره ۱ عنوان کرد:

تعداد قابل توجهی پروژه نیازسنجی در ایران انجام شده است همچنین کارهایی هم به بررسی مشکلات آموزش زبان با اهداف تخصصی در ایران در چند دهه اخیر اختصاص یافته است. البته عمده این پژوهش‌ها در قالب پایان‌نامه و رساله بوده ولی همین‌ها هم تصویر خوبی از فضای موجود و جامعه مخاطبان به ما می‌دهد. ضعف زبان عمومی دانشجویان، ضعف استادان در شناخت اهداف دوره‌های زبان تخصصی و نحوه تدریس آن ... قسمتی از اطلاعات مورد نیاز ما این‌گونه تأمین شد.

در ادامه، هم‌صدایی قابل توجهی نزد افراد ذی‌نفع در این سطح درباره ویژگی‌ها و مشکلات کتاب‌های نسل قدیم آموزش زبان با اهداف تخصصی در ایران وجود داشت. برجسته‌ترین آن‌ها اشاره به غافل ماندن آن نسل کتاب‌ها از پرداختن به مهارت‌های مختلف خواندن، ارائه تمرین‌های مناسب، متنوع، معنادار و چالشی، در نظر گرفتن سطح دشواری مناسب و لحاظ کردن رشته تخصصی مورد نظر و ژانر زبانی مختص به آن در انتخاب متون

و فعالیت‌های پیرامون آن داشت. برای نمونه، مدیر گروه آموزش زبان با اهداف تخصصی به موردی از کتاب‌های نسل قدیم اشاره کرد و اظهار داشت:

در یکی از کتاب‌ها مشاهده شد که ۷۰ تا ۸۰ درصد از کلمات و جملاتی که در تمرین‌ها و گزینه‌های مربوطه آمده بود عیناً از متن کپی شده بود. این یعنی تعریفی سطحی از مهارت‌های اصلی و فرعی خواندن و درک مطلب.

در همین راستا و در ارتباط با ناکارآمدی فعالیت‌های ترجمه - محور در کتاب‌های نسل قدیم، ارزیاب - مؤلف ۲ عنوان کرد:

در کتاب‌های قدیم متنی برای ترجمه ارائه می‌شد که دانشجو می‌بایست آن را ترجمه می‌کرد. بدون در نظر گرفتن هیچ نکته و مبحث آموزشی دیگری. این برخورد با فعالیت ترجمه در دنیای امروز آموزش زبان قابل قبول نیست.

در مقابل، تمامی مصاحبه‌شوندگان در سطح میانی اظهار داشتند الگوی جدید با رویکرد زاویه‌باز<sup>۱</sup> و به منظور پاسخ‌گویی به نیازهای نیمه تخصصی دانشجویان طراحی شده و در کتاب‌هایی که براساس آن تألیف شده است، انتخاب متون، آموزش مهارت‌های اصلی و فرعی خواندن، انتخاب واژگان و شیوه تدریس و مرور آن، انتخاب نکات گرامری و شیوه تدریس آن، آموزش مهارت ترجمه و ارائه تمرین‌های متنوع و چالشی به شکلی کاملاً علمی، نظام‌مند و به روز صورت گرفته است. در این زمینه، مدیر گروه تخصصی آموزش زبان با اهداف تخصصی سمت توضیحاتی ارائه داد:

همه چیز کتاب‌های جدید سمت متفاوت است. کتاب‌های جدید مرحله به مرحله براساس اصول و اسلوب تهیه کتاب درسی آموزش زبان با اهداف تخصصی بوده. همه چیز طبق دانش تهیه کتاب‌های درسی پیش رفته. با اندکی بومی‌سازی، با اندکی کوتاه آمدن از ایده‌های جاه‌طلبانه و با توجه به فضای واقعی دانشگاه‌ها.

در قسمتی دیگر و در ارتباط با انسجام درس‌های هر کتاب و همچنین به هم پیوستگی مطالب هر درس، ارزیاب - مؤلف شماره ۳ عنوان کرد:

نحوه انتخاب متون و مهارت‌ها و استراتژی‌های خواندن کاملاً علمی است. انسجام و ارتباط اجزای هر درس (شروع، ادامه و پایان منطقی و منسجم) و همین‌طور انسجام و توالی درس‌ها از ابتدا تا انتها کاملاً چشم‌گیر است.

در همین زمینه و با تأکید بر ژانر - محور بودن الگوی نوین و تأثیر این موضوع بر انتخاب متون، فعالیت‌ها، واژگان و نکات گرامری در کتاب‌های نسل جدید، ارزیاب -



## مؤلف شماره ۱ اظهار داشت:

یکی از مهم‌ترین کارهایی که انجام شد توجه به ژانر و ویژگی‌های خاص موردنظر هر رشته بود. در الگو هم مفصل به آن پرداخته شده است. در بحث انتخاب مهارت‌ها و استراتژی‌های خواندن هم سعی شده است این نکته رعایت شود. حتی در بحث آموزش لغات هم این دیده شده. آموزش گرامر هم کاملاً متن‌محور در نظر گرفته شده است.

در ارتباط با شیوه پرداختن به واژگان نیز به نظر آمد تفاوت جدی ایجاد شده است و نحوه ارائه واژگان آکادمیک ضروری، آکادمیک دشوار و تخصصی در این نسل از کتاب‌ها به صورت کاملاً نظام‌مند اجرا می‌شود. در ارتباط با این موضوع و تفاوت این واژگان، ارزیاب - مؤلف شماره ۲ توضیحاتی ارائه داد:

کلمات براساس بسامد انتخاب می‌شوند. کلماتی که در دسته دوم و سوم کلمات آکادمیک قرار می‌گیرد کلمات جدید هر درس را تشکیل می‌دهد که باید در تمرین‌ها به آن پرداخته شود. کلماتی که فراتر از این سطح هست و ندانستن آن باعث ایجاد اختلال در فهم متن می‌شود کلمات دشوار را تشکیل می‌دهد و در حاشیه متن شماره‌گذاری و توضیح داده می‌شود. کلماتی هم که مختص آن رشته تخصصی است در انتهای متن به صورت یک آیتم رنگی توضیح داده می‌شود.

در پایان، بیان شد الگوی نوین اشکالی را که به سطح دشواری کتاب‌های نسل قدیم و عدم تطابق آن با سطح زبانی دانشجویان بود لحاظ کرده است و مخاطب این نسل از کتاب‌ها را با نگاهی واقع‌بینانه‌تر و با در نظر گرفتن این موضوع که مصرف‌کننده کتاب تمام دانشجویان در کشور خواهند بود، تعریف کرده است. در این رابطه، مدیر گروه تخصصی آموزش زبان با اهداف تخصصی سمت اذعان داشت:

با توجه به داده‌هایی که داشتیم و با توجه به سطح ضعیف دانشجویان و همچنین این نکته که می‌خواستیم این کتاب‌ها را در کل کشور استفاده کنیم نه فقط در چند دانشگاه خاص و سرآمد، این الگو را طراحی کردیم.

در همین زمینه، ارزیاب - مؤلف شماره ۱ افزود:

جامعه هدف بسیار متنوع است. منطقی نبود چند دانشگاه تراز اول را لحاظ کنیم. سعی کردیم کتاب‌ها خیلی دشوار نباشد. این موضوع در تهیه الگو هم لحاظ شد. سطح زبانی متوسط به پایین<sup>۱</sup> تا متوسط<sup>۲</sup> برای سطح دشواری در نظر گرفته شد.

پرسش دوم معطوف به محتوای مکمل کتاب‌های نسل نوین آموزش زبان با اهداف تخصصی در سمت بود. پیش‌تر مشخص شد این نسل از کتاب‌ها نیز همانند نسل‌های پیشین نه برای استادان و نه برای دانشجویان محتوای مکملی ارائه نمی‌کند. با وجود این، تمامی

1. pre-intermediate  
2. intermediate

دست‌اندرکاران در سطح میانی نیز واقف به اهمیت این مسئله بودند و این کمبود را عاملی بر افت کیفیت دانستند. در عین حال، از محدودیت‌های موجود به‌عنوان سدی بر سر راه تهیه محتوای مکمل یاد شد. در مورد این مسئله، مدیر گروه تخصصی آموزش زبان با اهداف تخصصی سمت تشریح کرد:

طبیعی هست هم‌زمان با هر کتاب درسی که تهیه می‌شود، نسخهٔ مدرس، محتوای آموزشی کمکی، محتوای آزمایشگاهی و یک پایگاه دیجیتال نیز همراهش ارائه شود. در تمام انتشارات روز دنیا در حوزه کتاب درسی تهیه این چنین ضمائم کاملاً رایج است. این جزو اولین برنامه‌های ما بود. متأسفانه چنین امکانی در آن زمان نبود و عملاً هیچ‌وقت این اتفاق نیفتاد. یک پایگاه دیجیتال می‌توانست به‌عنوان منبعی برای تطبیق محتوا با فضاهای مختلف توسط استادان استفاده شود.

در قسمتی دیگر، ارزیاب - مؤلف شماره ۱ به موردی دیگر در این زمینه اشاره کرد: در عمل محدودیت‌هایی وجود داشت. برای مثال در تهیه نسخهٔ اولیهٔ الگو قسمتی برای تقویت مهارت شنیداری دیده شده بود. این به معنی این بود که یک لوح فشرده همراه هر کتاب تهیه و ارائه شود. اما با توجه به محدودیت‌هایی که بود این قسمت از کار حذف شد.

اولین پرسشی که در ابتدا مطرح شد و با توجه به آن ذی‌نفعان کلان مصاحبه شدند مربوط به تفاوت کتاب‌های نسل نوین آموزش زبان با اهداف تخصصی سمت با کتاب‌های نسل‌های پیش‌تر بود. با توجه به تحلیل مصاحبه‌ها با دست‌اندرکاران سطح کلان و میانی، سؤالات مصاحبه با استادان و دانشجویان طراحی شد. این سؤالات مربوط به جنبه‌های مختلف کتاب‌های نسل نو از جمله متون انتخابی (ارتباط با رشته تخصصی و سطح دشواری)، مهارت‌های خواندن (کاربردی بودن و سطح دشواری)، واژگان (تنوع تمرین‌ها و سطح دشواری)، دستور زبان (کاربردی بودن و سطح دشواری)، مهارت ترجمه (کاربردی بودن و سطح دشواری) و ظاهر کتاب (قطع، رنگ و تصاویر) بود. در ادامه به تفکیک راجع به نظرات هر دو گروه در ارتباط با هر کدام از موارد مذکور پرداخته خواهد شد.

در ابتدا پرسشی دربارهٔ متون انتخابی برای هر درس مطرح شد و دیدگاه هر دو گروه در مورد ارتباط متون با رشته تخصصی دانشجویان و همچنین سطح دشواری آن موردسنجش قرار گرفت. در ارتباط با مورد اول، سه نفر از استادان اتفاق نظر داشتند که محتوا تا حدودی اصولی انتخاب شده است. با وجود این، یک نفر معتقد بود رویکرد زاویه‌باز این کتاب‌ها چندان مناسب نیست و باعث دلزدگی دانشجویان می‌شود. استاد شماره ۲ گفت:

دانشجو باید حس کند این کتاب کاملاً مربوط به رشته اوست. باید معادل کلمات و مفاهیمی که در کلاس‌های تخصصی خود می‌آموزد را به انگلیسی نیز یاد بگیرد. این کتاب این کار را نمی‌کند. چطور می‌شود نیازهای زبانی دانشجویان پزشکی و پرستاری یکی باشد؟ در میان دانشجویان نیز رضایت نسبی نسبت به متون انتخابی وجود داشت. تنها چهار نفر با رویکرد زاویه‌باز متون انتخابی موافق نبودند. برای مثال، دانشجوی شماره ۵ عنوان کرد: «من دانشجوی علوم آزمایشگاهی هستم. برایم بهتر است اصطلاحات تخصصی رشته خودم را یاد بگیرم تا اینکه راجع به کلیات پزشکی بخوانم و تمرین کنم».

مورد مطرح‌شده بعدی در این قسمت مربوط به سطح دشواری متون انتخابی بود. در میان استادان یک نفر درجه سختی مربوطه را مناسب و سه نفر دیگر آن را پایین ارزیابی کردند. یکی از این افراد، استاد شماره یک که انتقادات شدیدی داشت، عنوان کرد: من سال‌هاست که زبان تخصصی درس می‌دهم. از جهات مختلف شاید این کتاب‌ها خوب باشد ولی از نظر سطح دشواری نه. برای دانشجویان من این محتوا بسیار آسان است. فشاری برای یادگیری ایجاد نمی‌کند. به همین خاطر شاید اصلاً کلاس را جدی نگیرند. با وجود این، در میان دانشجویان رضایت بیشتری نسبت به سطح دشواری متون مشاهده شد. ۱۶ نفر از این مورد رضایت کامل داشتند و دو نفر دیگر نیز انتقاداتی متعادل به زبان آوردند. برای نمونه، دانشجوی شماره ۱۴ اظهار کرد:

متن‌ها خوبه. مشکلی نداره. می‌تونست یه خورده پیچیده‌تر هم باشه. به هر حال ما همه زبانمون خوبه. سخت‌تر هم می‌شد کار پیش می‌رفت. شاید جذاب‌تر هم می‌شد. مورد بعدی مربوط به مهارت‌های خواندن بود که در این زمینه نیز پرسش‌هایی در مورد کاربردی بودن مهارت‌ها و همچنین سطح دشواری آن مطرح شد. در ارتباط با مورد اول، رضایت حداکثری نزد استادان مشاهده شد به گونه‌ای که هر چهار نفر اذعان داشتند تنوع، توالی و پوشش قسمت‌هایی که به مهارت خواندن اختصاص یافته، مناسب است. استاد شماره ۴ در این زمینه عنوان کرد:

مهارت‌ها خوب معرفی شده. استارت با مهارت‌های ملموس خورده و به تدریج جلو رفته. انصافاً تمرین‌هایی هم که هست به‌روز و مفید است. حداقل من در تدریس به مشکل نخوردم. همین سطح از رضایت مندی در دانشجویان مصاحبه‌شده هم مشهود بود به طوری که همه معتقد بودند انتخاب و توالی ارائه مهارت‌ها مناسب بوده و تمرینات مربوط به هر کدام هم مشکل خاصی نداشته است. برای نمونه، دانشجوی شماره ۱۲ بیان کرد:

من از این قسمت از کار راضی بودم. هم از آنچه که در کتاب بود و هم کاری که در کلاس انجام می‌شد. پیشنهاد خاصی هم برای تغییر ندارم.

در ارتباط با سطح دشواری مهارت‌های خواندن و فعالیت‌های مربوطه، اتفاق نظر نسبی میان چهار استادی که در مصاحبه‌ها شرکت کردند مشاهده شد به گونه‌ایی که همگی اذعان داشتند این قسمت از نقاط قوت کتاب به حساب می‌آید. دو نفر نگاه کاملاً مثبتی به سطح دشواری فعالیت‌ها داشتند و دو نفر دیگر نیز آن را تا حدودی پایین‌تر از سطح دانشجویانشان دانستند. برای مثال، استاد شماره ۱ عنوان کرد:

این قسمت از کتاب بهتر از قسمت‌های دیگر آن است. چالشی ایجاد می‌کند، فایده‌ایی دارد و می‌تواند باعث تغییر شود. البته می‌شد تمرینات پیچیده‌تر و چاشنی‌تر هم طراحی کرد ولی خُب همین هم خوب است.

از سوی دیگر، ارزیابی دانشجویان از سطح دشواری قسمت مهارت‌های خواندن و تمرین‌های مربوط به آن کاملاً مثبت بود. تمامی دانشجویان این قسمت از کتاب را جامع، به‌روز و بی‌نقص یافتند. برای نمونه، دانشجوی شماره ۷ اظهار کرد:

برای من خوب بود چیزهای خوبی یاد گرفتم. من زبانم خوب است، ولی این‌ها به من کمک کرد مطالب خارج از کتاب را هم که می‌خوانم بهتر بفهمم. تمرینات این بخش کمک کرد هدفمندتر متون انگلیسی را مطالعه کنم.

همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، مؤلفان نسل نوین کتاب‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی سمت کلمات جدید هر درس را به سه گروه آکادمیک، آکادمیک دشوار و تخصصی تقسیم کرده‌اند. پرسش بعدی به بررسی دیدگاه استادان و دانشجویان درباره کارآمدی کلمات ارائه شده در هر درس و درجه سختی آن بود. در ارتباط با قسمت اول پرسش، تمامی استادان با شیوه ارائه موافق بودند. با وجود این، یک نفر از آن‌ها معتقد بود تنها جلب توجه به کلمات تخصصی در انتهای متن‌ها کافی نیست. مدرس شماره ۴ توضیح داد:

ارائه کلمات جالب و به‌روز است. من هم موافقم ولی فکر می‌کنم می‌شود تمرینات چالشی‌تری را برای کلمات تخصصی آخر هر متن در نظر گرفت. تنها اشاره به معنی آن‌ها شاید کافی نباشد.

در میان دانشجویان مصاحبه شده هم همین سطح از رضایت‌مندی مشاهده شد. تمامی دانشجویان از نحوه ارائه واژگان جدید استقبال کردند. برای نمونه، دانشجوی شماره ۱۳ گفت:

ارائه کلمات دروس منطقی و دوست‌داشتنی بود. بعد از یکی دو درس که جلو رفتم دستانم آمد لغات جدید درس با یک نظم خاصی ارائه شده. هم از کلمات حاشیه متن خوشم آمد هم از کلمات انتهای متن.

باین حال، در ارتباط با سطح دشواری واژگان ارائه شده در هر درس، به خصوص آنهایی که تمرین‌های بخش واژگان درس بر روی آن متمرکز است، رضایت‌مندی به مراتب پایین‌تر بود. دو نفر از استادان سطح واژگان جدید را مناسب دانستند و دو نفر دیگر معتقد بودند سطح دشواری پایین واژگان جدید از جذابیت و کارآمدی فعالیت‌ها کاسته است. برای نمونه، استاد شماره ۲ عنوان کرد:

بیشتر کلمات این قسمت را بچه‌ها می‌دانند. خُب این طوری تمرین حیف می‌شود. یادگیری پایین می‌آید. می‌شد در همین قالب کلمات دشوارتر یا تخصصی‌تر را کار کرد. در میان دانشجویها نیز ۱۵ نفر سطح دشواری این قسمت را مناسب دانستند. و تنها سه نفر معتقد بودند سطح دشواری واژگان و تمرین‌های مربوطه چالش کافی را ایجاد نمی‌کند. برای مثال، دانشجوی شماره ۱۴ عنوان کرد: «۸۰ درصد این کلمات را من از قبل می‌دانستم. برایم اصلاً جدید نبود. جذاب هم نبود. حداقل برای کلمات تخصصی‌تر این کار را انجام می‌دادند».

در ادامه پرسشی مربوط به کارآمدی و نکات و فعالیت‌های گرامری در هر درس و همچنین سطح دشواری موارد مذکور طرح شد. در ارتباط با پرسش اول، هر چهار استاد به این نکته که موارد گرامری ارائه شده در هر درس مربوط به ساختارهایی است که در متن آن درس استفاده شده، اشاره کردند و بر این باور بودند که شیوه مناسبی در این زمینه اتخاذ شده است. برای مثال، استاد شماره ۱ عنوان کرد: «بچه‌ها این را دوست داشتند. آن‌ها را به متن ارجاع می‌دادم. کم کم توجهشان را به آن مورد به خصوص جلب می‌کردم. بعد برمی‌گشتیم و تمرین را انجام می‌دادیم».

دانشجویها نیز بازخورد مناسبی در این ارتباط داشتند. تمامی آن‌ها نکات گرامری و شیوه ارائه آن را مناسب ارزیابی کردند. برای نمونه، دانشجوی شماره ۷ مطرح کرد: «خوب بود. شیوه ارائه به‌روز بود. در کتاب‌های بین‌المللی هم دیده بودم. برای من که مشکل‌ساز نبود».

در ارتباط با درجه سختی بخش‌های گرامری، همانند تمامی بخش‌های پیشین، باور بر این بود که سطح دشواری نسبتاً پایین است. باین حال، بیشتر مصاحبه‌شوندگان، هر چهار استاد و ۱۶ نفر از دانشجویان، اذعان داشتند نباید نقش گرامر در کلاس‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی چندان پررنگ باشد و به همین دلیل سطح دشواری بخش‌های گرامری در شرایط فعلی کاملاً مناسب است. برای نمونه، استاد شماره ۱ بیان کرد: «آنچه این

کلاس‌ها را از کلاس‌های زبان عمومی جدا می‌کند لغات و اصطلاحاتش است نه گرامرش. به نظر همین قدری که کار شده است، کافی است».

در جایی دیگر، دانشجوی شماره ۳ کلماتی مشابه را بر زبان آورد: «ما نمی‌خواهیم گرامرمان را تقویت کنیم. ما می‌خواهیم در رشته خودمان بتوانیم بخوانیم و بنویسیم. قسمت‌های گرامری آسان بود ولی همین قدر کافی است».

پرسش بعدی معطوف به کارآمدی قسمت ترجمه و سطح دشواری آن بود. هر چهار استاد کم‌وبیش با کتاب‌های نسل‌های پیشین آشنا بودند و عنوان کردند تغییر رویکرد نسبت به ترجمه در این کتاب‌ها مشهود است. آن‌ها این تغییر را پسندیدند و معتقد بودند این اتفاق دیر یا زود باید می‌افتاد. برای مثال، استاد شماره ۳ عنوان کرد: «کتاب‌های قدیمی را من سال‌ها درس داده‌ام. خیلی سخت می‌شد از ترجمه اجتناب کرد. فعالیت‌ها محدود بود. اما در کتاب فعلی تنها یک قسمت به ترجمه مربوط است. همین قدر خوب است».

در جایی دیگر و درباره آموزش مهارت ترجمه، استاد شماره ۱ بیان کرد: «رویکرد به‌روز شده. از آن حالت کسالت‌آور خارج شده. معنادارتر است».

در میان دانشجویان که به نظر نمی‌رسید کتاب‌های نسل‌های قدیمی‌تر را دیده باشند، مشاهده شد ذهنیت منفی‌تری به ترجمه وجود دارد. بیشتر دانشجویان تمرین‌های ترجمه - محور را بی‌هوده می‌دیدند. برای مثال، دانشجوی شماره ۳ مطرح کرد:

من خودم این قسمت را دوست نداشتم. اگر هم حذف می‌شد مشکلی نداشتم. پیشنهاد هم دادیم. اما استاد قبول نکرد. شاید هم مفید باشد ولی من فکر می‌کنم در آن مقدار زمان می‌شد کارهای بهتری انجام داد.

در ادامه، مشاهده شد رضایت‌مندی نسبی از سطح دشواری تمرین‌های این قسمت وجود دارد. تمامی استادان و ۱۵ نفر از دانشجویان درجه سخی تمرین‌های این بخش را کاملاً مناسب ارزیابی کردند. تنها سه دانشجو عنوان کردند که نظری ندارند. دلیل این موضوع کار نشدن بخش مربوط به ترجمه در کلاس‌ها عنوان شد. برای نمونه، دانشجوی شماره ۱۸ عنوان کرد: «ایده‌ای ندارم. به آن قسمت که می‌رسیدیم ترجیح می‌دادیم سریع عبور کنیم. استاد هم موافق بود».

پرسش پایانی در این قسمت مربوط به ظاهر کتاب‌های نسل نوین بود. در این قسمت تمامی استادان و دانشجویان ظاهر کتاب‌ها را با توجه به قطع، رنگی بودن و اضافه شدن تصاویر، مطلوب دانستند. برای مثال، استاد شماره ۳ که تجربه تدریس کتاب‌های

قدیمی تر را نیز داشت، عنوان کرد:

خیلی خیلی بهتر شده. از همه لحاظ جذاب شده. کتاب بزرگ تر حس بهتری به دانشجو می دهد. همینطور رنگی بودن آن. تصاویر هم که به زیبایی کار اضافه کرده هم می تواند در بعضی از تمرینات مفید باشد.

از سوی دیگر، دانشجوی شماره ۱۱ بیان کرد: «ظاهر کتاب خوب بود. سایز کتاب اجازه حاشیه نویسی می داد. مثل بیشتر کتاب های زبان بین المللی بود. مشکلی حس نکردم».

پرسش بعدی معطوف به محتوای مکمل بود. پیش تر مشخص شد هیچ محتوای مکملی نه برای استادان و نه برای دانشجویان ارائه نشده است. در هر دو گروه سطح خرد نارضایتی قابل توجهی درباره این موضوع وجود داشت. تمامی استادان به این مسئله معترض بودند و اعتقاد داشتند نسخه مدرس، متون با سطح دشواری متفاوت و فایل های شنیداری حداقل مکمل هایی است که باید به این کتاب ها اضافه می شد. در این زمینه، استاد شماره ۴ اشاره کرد:

انتظار می رود این کتاب ها مثل تمام کتاب های به روز دنیا در حوزه آموزش زبان، یک نسخه مدرس داشته باشد. این کار را برای او تسهیل می کند. به این شکل رغبت استادان هم بیشتر می شود.

در همین زمینه و با تأکید بر سطح ناهمگن دانشجویان در دانشگاه های مختلف در سطح کشور، استاد شماره ۲ اظهار داشت:

قبلاً هم گفتم این کتاب برای دانشجویان ما بسیار آسان است. شاید به درد دانشگاه های کوچک تر بخورد، ولی ما نیاز به متون دشوارتری داریم. بهتر بود همراه با هر درس چند متن با درجه سختی متفاوت ارائه می شد.

در میان دانشجویان نیز نارضایتی جدی در مورد عدم ارائه محتوای مکمل وجود داشت. تنها دو نفر مشکلی با این موضوع نداشتند و مابقی به اشکال مختلف نارضایتی خود را اعلام کردند. برجسته ترین موضوعی که به آن اشاره شد، تک مهارتی بودن کتاب و عدم توجه به دیگر مهارت ها، به خصوص مهارت های شنیداری و نوشتاری، بود. برای نمونه، دانشجوی شماره ۷ عنوان کرد:

فقط خواندن؟ این درست نیست. ما شاید در یک سمینار شرکت کنیم. باید متوجه شویم سخنران چه می گوید یا نه؟ دیگر حرف زدن بماند. بالآخره مقاله هم باید بنویسیم. باید یاد بگیریم بنویسیم. به این موارد اصلاً توجهی نشد.

در ارتباط با همین موضوع، دانشجوی شماره ۶ گفت:

من خودم دوست داشتم حداقل یک فایل صوتی همراه کتاب می‌دادند تا بتوانیم مهارت شنیداری خود را تقویت کنیم. حداقل تلفظ خیلی از کلمات را یاد می‌گرفتم.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی دیدگاه و نگرش گروه‌های ذی‌نفع در سطوح کلان، میانی و خرد در مورد کتاب‌های نسل نوین آموزش زبان با اهداف تخصصی در سمت و تفاوت احتمالی آن با کتاب‌های نسل‌های قبل تر انجام شد. بارزترین موردی که تمامی افراد در هر سه سطح به آن اذعان داشتند ظاهر جذاب و به‌روزتر این کتاب‌ها به لطف داشتن قطع بزرگ‌تر، رنگی بودن و اضافه شدن تصاویر متعدد به صفحات آن بود. این در حالی است که بیشتر پژوهش‌های پیشین در ایران که متمرکز بر کتاب‌های نسل‌های قدیمی هستند اشاره به نارضایتی جدی استادان و دانشجویان از شکل ظاهری کتاب‌ها دارد (آقاگلزاده و داوری<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). اهمیت شکل ظاهری آنچنان است که در بیشتر چک‌لیست‌هایی مورد استفاده برای ارزیابی محتوای آموزشی، مورد یا مواردی به آن اختصاص دارد (شلدن، ۱۹۸۸). از این رو، می‌توان گفت نسل نوین کتاب‌های سمت در این زمینه موفق بوده و یکی از مسائلی را که در فضای آموزش زبان با اهداف تخصصی کشور مورد اعتراض بوده رفع کرده است.

مورد بعدی که از تحلیل مصاحبه‌ها در سطح میانی استخراج شد اشاره به نیاز - محور بودن کتاب‌های نسل نوین داشت. مشخص شد علی‌رغم این موضوع که اجرای پروژه نیازسنجی در سطح کلان و ملی با توجه به محدودیت‌های موجود ممکن نبود، دست‌اندرکاران مجموعه از نتایج پژوهش‌های پیشین، ارزیابی‌های پیکره‌ایی، اجرای آزمایشی اولین کتاب و بازخورد متخصصان، استادان و دانشجویان در تهیه نسخه نهایی الگو بهره برده‌اند. اهمیت نیازسنجی در فضای آموزش زبان با اهداف تخصصی که اغلب از آن به‌عنوان جنبشی «نیاز - محور» یاد می‌شود (بستورکمن، ۲۰۱۰)، بر کسی پوشیده نیست (فلاوردو، ۲۰۱۳). از طرف دیگر، پیشینه موجود در سطح ملی نادیده گرفتن این موضوع را نقد می‌کند و از آن به‌عنوان یکی از نقاط ضعف اساسی آن کتاب‌ها یاد می‌کند (توکلی و توکل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). این موضوع اهمیت تغییرات صورت گرفته در نسل جدید کتاب‌ها را دوچندان می‌کند.

1. Aghagolzadeh & Davari
2. Tavakoli & Tavakol



در ادامه، بررسی یافته‌ها نشان می‌دهد دیدگاه گروه‌های ذی‌نفع در سطوح کلان و میانی نسبت به محتوای آموزشی کتاب‌های نسل نوین، در مقایسه با نسل‌های پیشین، کاملاً مثبت بوده به طوری که همگی اذعان داشتند شیوه‌های به‌روز، علمی و رایج در آموزش زبان با اهداف تخصصی در انتخاب متون و همچنین نحوه ارائه و فعالیت‌های مربوط به مهارت‌های خواندن، واژگان، دستور زبان و ترجمه به کار گرفته شده است. در میان استادان و دانشجویان نیز تا حدودی همین سطح از رضایت‌مندی مشاهده شد. تمامی افراد در این سطح نحوه ارائه و فعالیت‌های بخش‌های مهارت‌های خواندن و دستور زبان را مناسب و قابل قبول ارزیابی کردند. اکثر این افراد نیز شیوه انتخاب متون و واژگان را مطلوب دانستند. با وجود این، چندین نفر عنوان کردند متون انتخابی می‌توانست تخصصی‌تر باشد و واژگان و اصطلاحات مرتبط‌تری را به مخاطبان ارائه کند. ریشه این مسئله به تصمیم دست‌اندرکاران سطح کلان و میانی مبنی بر اتخاذ رویکرد زاویه‌باز در تهیه و تألیف کتاب‌های نسل نوین برمی‌گردد. در این رویکرد محتوای تهیه‌شده نیمه تخصصی است و می‌تواند نیاز گروه‌های متعدد و متنوعی را برآورده سازد. با این حال، در این رویکرد هدف پاسخ‌گویی به نیازهای تخصصی هیچ کدام از گروه‌ها نیست (بستورکمن، ۲۰۱۰).

بیشترین اختلاف نظر در دیدگاه استادان و دانشجویان نسبت به کارآمدی بخش ترجمه مشاهده شد. در حالی که تمامی استادان این بخش را کاملاً مطلوب و به‌روز دانستند، تنها چهار نفر از دانشجویان دیدگاه مثبتی نسبت به آن داشتند و مابقی معتقد بودند این بخش کمک‌چندانی به آن‌ها در زمینه یادگیری زبان تخصصی نمی‌کند. با وجود این، لازم به ذکر است این دانشجویان برخلاف دست‌اندرکاران کلان، میانی و همچنین استادان که با کتاب‌های نسل‌های پیشین آشنا بودند، هیچ نظری در مورد آن کتاب‌ها نداشتند و به‌طور کلی و بدون در نظر گرفتن رویکرد متفاوت نسل نوین کتاب‌ها به مهارت ترجمه، اعتقاد داشتند این مهارت نمی‌تواند اولویت آن‌ها باشد. پژوهش‌های پیشین نیز عدم علاقه‌مندی به مهارت ترجمه را تأیید می‌کند (توکلی و توکل، ۲۰۱۸). این در حالی است که برخی معتقدند مهارت ترجمه یکی از نیازهای جدی دانشجویان دوره‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی است (کایروبوسیا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸).

علیرغم مسائلی که ذکر شد، می‌توان ارزیابی کلی تمامی گروه‌های ذی‌نفع در سطوح مختلف را نسبت به متون ارائه‌شده در هر درس و فعالیت‌های پیرامون آن مثبت

دانست. این یافته در تضاد کامل با یافته‌های پژوهش‌های پیشین مبنی بر به‌روز نبودن محتوا و ناکارآمدی فعالیت‌های خواندن، واژگان و دستور زبان و همچنین توجه بیش از اندازه به مهارت ترجمه به شکل سنتی آن است (ایرانمهر، ۲۰۱۷؛ سودمندافشار و موثق، ۲۰۱۶) و می‌تواند به عنوان یکی دیگر از نقاط قوت کتاب‌های نسل نوین آموزش زبان با اهداف تخصصی سمت به‌شمار آید.

محور بعدی یافته‌ها مربوط به ارزیابی مصاحبه‌شوندگان از سطح دشواری متون و فعالیت‌های پیرامون آن بود. سیاست‌گذاران سطح میانی عنوان کردند با توجه به پیشینه موجود و شکایت‌هایی که نسبت به درجه سختی کتاب‌های قدیمی وجود داشت، سطح مخاطبان این کتاب‌ها را متوسط به پایین و متوسط در نظر گرفته‌اند. از سوی دیگر، هر دو گروه استادان و دانشجویان بر این باور بودند که بیشتر فعالیت‌ها از سطح دشواری نسبتاً پایین تری نسبت به سطح دانشجویان برخوردار بودند. با این حال، رضایت‌مندی بیشتری نسبت به سطح دشواری تمرین‌های مربوط به مهارت‌های خواندن، دستور زبان و ترجمه مشاهده شد. از سوی دیگر، علیرغم رضایت بیشتر استادان و دانشجویان از سطح دشواری متون انتخابی و تمرین‌های مربوط به بخش واژگان، تعدادی بر این باور بودند که سطح دشواری پایین این قسمت‌ها از چالش و جذابیت کتاب‌ها کاسته است.

با این حال، گفتنی است با توجه به اینکه تمامی دانشجویان و استادان مصاحبه‌شده از دانشگاه‌های برتر و مطرح کشور بودند و، این احتمال وجود دارد که استادان و دانشجویان دیگر دانشگاه‌ها در نقاط مختلف کشور نظرات متفاوتی را در این زمینه ارائه کنند. در پایان، این یافته نیز در تضاد کامل با بیشتر یافته‌های پیشین مبنی بر سطح زبانی پایین دانشجویان زبان تخصصی و درجه سختی بالا و نامناسب کتاب‌هاست (اسلامی راسخ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰؛ سودمندافشار و موثق، ۲۰۱۶).

محور پایانی مربوط به در نظر گرفتن محتوای مکمل برای کتاب‌های نسل نوین بود. تقریباً تمامی افراد در سطوح سه‌گانه اذعان داشتند بهتر بود کتاب‌های نسل نوین آموزش زبان با اهداف تخصصی سمت نیز، همانند تمامی کتاب‌های آموزش زبان در سطح دنیا، همراه با مواردی نظیر نسخه مدرس، پایگاه دیجیتال و لوح فشرده ارائه می‌شد. به‌طور مشخص، اعتراض استادان و دانشجویان به تک‌مهارتی بودن کتاب‌ها و عدم توجه به مهارت‌های دیگر، به‌خصوص مهارت‌های شنیداری، بود.

اهمیت پرداختن به هوش‌های چندگانه و بهره‌گیری از محتوای چند رسانه‌ای در تهیه و تألیف کتاب‌های آموزش زبان بر کسی پوشیده نیست و از دیرباز مورد تأیید متخصصان این حوزه بوده است (تاملینسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). در فضای آموزش زبان با اهداف تخصصی هم شواهد بسیاری دلالت بر اهمیت مضاعف این موضوع (پرایر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳) و همچنین نقش تکنولوژی در ارتقای کیفیت آموزش زبان (بلاچ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳) دارد. با این حال به نظر می‌رسد این مسئله در تمامی نسل‌های کتاب‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی دانشگاهی در ایران مورد غفلت واقع شده باشد.

در پژوهشی، نوشی و مؤمنی (۲۰۲۰) به بررسی ۹۴ کتاب زبان تخصصی دانشگاهی در ایران پرداختند و به این نتیجه رسیدند که نقش تکنولوژی آموزشی در تمامی این کتاب‌ها نادیده گرفته شده است. یافته‌های این مطالعه به ناآشنایی مؤلفان با تکنولوژی آموزشی به‌عنوان مهم‌ترین عامل اشاره دارد. با وجود این، دست‌اندرکاران سطح کلان و میانی پژوهش حاضر اظهار داشتند علیرغم اشراف به اهمیت موضوع و چگونگی بهره‌مندی از تکنولوژی آموزشی در آموزش زبان، محدودیت‌های موجود مانع از اضافه کردن موارد مذکور به کتاب‌ها بوده است. گفتنی است در پژوهش‌های پیشین نیز به فضاهای آموزشی اشاره شده است که در آن کمبود منابع مالی و محدودیت‌های مختلف کیفیت دوره‌های آموزش زبان با اهداف تخصصی را تحت تأثیر منفی قرار داده است (گرنی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶). در فضای دانشگاهی ایران نیز پژوهش‌های متعددی نارضایتی گروه‌های مختلف را نسبت به تک‌مهارتی بودن محتوای کتاب‌های زبان تخصصی و به‌خصوص نادیده گرفتن مهارت شنیداری به تصویر کشیده است (توکل و توکل، ۲۰۱۸).

یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند حاوی اشارات نظری و عملی مفیدی باشد. اهمیت پژوهش‌های چندسطحی و بررسی و ارزیابی دیدگاه افراد در سطوح کلان، میانی و خرد و توجه به آن‌ها در تصمیم‌گیری درباره نحوه بازبینی و به‌روزرسانی دوره‌های آموزشی بر کسی پوشیده نیست (جانسن، ۱۹۸۹؛ گلثورن و همکاران، ۲۰۰۶). با توجه به این موضوع، می‌توان این پژوهش را جزو اولین اقدامات جهت بررسی دیدگاه افراد در سطوح مختلف راجع به جنبه‌های مختلف الگو و کتاب‌های نسل نوین زبان تخصصی سمت به‌شمار آورد.

1. Tomlinson
2. Prior
3. Bloch
4. Gurney

از سوی دیگر، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد در بیشتر موارد نظرات افراد در سطوح مختلف هم‌سو و مؤید کیفیت و کارآمدی به مراتب بالاتر کتاب‌های نسل نوین نسبت به نسل‌های قبلی بود. با وجود این، درجه سختی پایین محتوا و فعالیت‌های پیرامون آن خوشایند تعدادی از استادان و دانشجویان نبود. با توجه به مخاطب گسترده این کتاب‌ها در سطح کشور و همچنین تفاوت جدی سطح زبانی آن‌ها، رفع محدودیت‌های فعلی، ایجاد یک پایگاه دیجیتال و اضافه کردن متون با درجات دشواری مختلف می‌تواند به استادان در انتخاب متون متناسب با سطح دانشجویان در هر کلاس کمک شایانی کند. همچنین، ارائه یک لوح فشرده حاوی محتوای صوتی جهت تقویت مهارت شنیداری می‌تواند کیفیت آموزش را بالا ببرد و باعث رضایت هر چه بیشتر دانشجویان شود.

در نهایت، باید یادآور شد نمونه مصاحبه‌شوندگان در سطح خرد محدود به چهار استاد و ۱۸ دانشجو بود که همگی از دانشگاه‌های علوم پزشکی شهر تهران بودند. با توجه به خاص و محدود بودن نمونه در این سطح، یافته‌های این پژوهش باید با احتیاط تفسیر و از تعمیم دیدگاه این افراد به تمامی استادان و دانشجویان کشور پرهیز شود. همچنین، گفتنی است هدف ابتدایی پژوهش حاضر جمع‌آوری نظرات حداکثری از قشر مذکور بود. با این حال، با توجه به ناشناخته بودن این نسل از کتاب‌ها در سراسر کشور این هدف محقق نگردید و به نمونه کنونی بسنده شد.

در پایان و با توجه به موارد مذکور، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی به دنبال جمع‌آوری اطلاعات از فضاهای متنوع و مختلف باشد تا تصویر کامل‌تری از کارآمدی این نسل از کتاب‌ها فراهم آید. همچنین با توجه به مزایای متعدد گزارش شده و به‌روز بودن نسبی این کتاب‌ها، امید است زمینه اطلاع‌رسانی و معرفی آن به جامعه مخاطبان بیشتر از پیش مهیا شود.

## منابع

سمت (۱۴۰۰). تاریخچه «سمت».

<http://samt.ac.ir/fa/page/10/%D8%AA%D8%A7%D8%B1%DB%8C%D8%AE%DA%86%D9%87-%D8%B3%D9%85%D8%AA->

عطایی، م.ر.، بابایی، ع.، و تقدیمی، م.ش. (۱۳۹۷). محتوای آموزشی دوره‌های آموزش زبان با هدف‌های خاص کانون زبان ایران: ارزیابی سطوح کلان، میانی و خرد. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱(۲)، ۴۷۵-۵۰۵.

- Aghagolzadeh, F., & Davari, H. (2017). English education in Iran: From ambivalent policies to paradoxical practices. In R. Kirkpatrick (Ed.), *English language education policy in the Middle East and North Africa* (pp. 47-62). Switzerland: Springer International Publishing.
- Al-Bataineh, A. (2021). Language policy in higher education in the United Arab Emirates: proficiency, choices and the future of Arabic. *Language Policy*, 20(2), 215–236. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09548-y>
- Albury, N. J. (2021). Language policy, ideological clarification and theory of mind. *Language Policy*, 20(2), 193–214. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09547-z>
- Amerian, M., & Marefat, F. (2019). A Triangulated Study of Professional English Needs of University Graduates in Business and Economics in Today's Iranian Business Sectors. *Applied Research on English Language*, 8(2), 227-260.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen-Irvine, C. K., & Walker, D. A. (2019). *Introduction to research in education* (10th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Atai, M. R., & Asadi, A. (2013). Assessing academic and professional English language needs of Iranian railway engineering students: a triangulated evaluation study. *ESP Across Cultures*, 10, 35–54.
- Atai, M. R., & Mazlum, F. (2013) English language teaching curriculum in Iran: planning and practice, *Curriculum Journal*, 24(3), 389–411.
- Baldauf, R. B. Jr. (2002). Methodologies for policy and planning. In R. B. Kaplan (Ed.), *Handbook of Applied Linguistics* (pp. 391–403). Oxford: OUP.
- Baldauf, R. B. Jr. (2005). Language planning and policy research: An overview. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 957-970). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Barkhordari, R., & Chalak, A. (2017). English Needs Analysis of Iran Air Airport Services Personnel at Isfahan Airport. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 5(19), 79-89.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bi, J. (2020). How large a vocabulary do Chinese computer science undergraduates need to read English-medium specialist textbooks? *English for Specific Purposes*, 58, 77-89. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.01.001>
- Bloch, J. (2013). Technology and ESP. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes* (pp. 429–447). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Borg, S. (2012). Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis. In R. Barnard, and A. Burns (Eds.), *Researching language teacher cognition and practice: International case studies* (pp. 11-29). Bristol: Multilingual Matters.
- Caplan, N. A. & Stevens, S. G. (2017). “Step Out of the Cycle”: Needs, challenges, and successes of international undergraduates at a U.S. University. *English for Specific Purposes*, 46, 15-28.
- Chirobocea, O. (2018). A case for the use of translation in ESP classes. *Journal of Languages for Specific Purposes*, 5, 67-76.
- Chun, S. Y. (2014). EFL learners' beliefs about native and non-native English-speaking

- teachers: Perceived strengths, weaknesses, and preferences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(6), 563–579.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th Ed.)*. New York: Pearson.
- da Costa Cabral, I. (2021). From discourses about language-in-education policy to language practices in the classroom: a linguistic ethnographic study of a multi-scalar nature in Timor-Leste. *Language Policy*, 20(1), 27–52. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09563-z>
- Darquennes, J., & Soler, J. (2019). New speakers' and language policy research: thematic and theoretical contributions to the field. *Language Policy*, 18(4), 475–491. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9506-2>
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP.
- Eslami-Rasekh, Z. (2010). Teachers' voice vs. students' voice: A needs analysis approach to English for Academic Purposes (EAP) in Iran. *English Language Teaching*, 3(1), 3–12.
- Fard-Kashani, A., Zahedi Jahromi, A. H., Javadi, A., & Fallahi, A. M. (2015). Language Needs Analysis of Iranian Undergraduate Students of Computer Engineering: A Study of Reading Skill. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(5), 167–182.
- Farhady, H., Sajadi Hezaveh, F., & Hedayati, H. (2010). Reflections on foreign language education in Iran. *TESL-EJ*, 13(4), 1–18.
- Ferguson, G. (2006). *Language planning in education*. Edinburg: Edinburg University.
- Flowerdew, L. (2013). Needs analysis and curriculum development in ESP. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 325-347). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Gabillon, Z. (2012). Discrepancies between 12 teacher and 12 learner beliefs. *English Language Teaching*, 5(12), 94–99.
- Gea-Valor, M. L., Rey-Rocha, J., & Moreno, A. I. (2014). Publishing research in the international context: An analysis of Spanish scholars' academic writing needs in the social sciences. *English for Specific Purposes*, 36, 47-59.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2006). *Curriculum leadership: Development and implementation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gurney, L. (2016). Challenges for developing EAP practice in Anglophone contexts. In I. Liyanage, & B. Nim (Eds.), *Multidisciplinary Research Perspectives in Education* (pp. 7–16). New York: Sense Publishers.
- Hamid, M.O., & Jahan, I. (2021). Beneficiary voices in ELT development aid: ethics, epistemology and politics. *Language Policy*, 20(4), 551–576. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09559-9>
- Harklau, L., & Yang, A. H. (2020). Educators' construction of mainstreaming policy for English learners: a decision-making theory perspective. *Language Policy*, 19(1), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09511-6>
- Hayati, A. M., & Mashhadi, A. (2010). Language planning and language-in-education policy in Iran. *Language Problems and Language Planning*, 34(1), 24–42.
- Hu, B., & Tian, L. (2012). Do teachers and students share similar beliefs about teaching and learning strategies? *System*, 40(2), 237–254.

- Iranmehr, A. (2017). *A critical Evaluation of Iranian EAP programs from 'Language-in Education Planning' Perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Kharazmi University, Tehran, Iran.
- Johnson, R. K. (1989). *The second language curriculum*. Cambridge: CUP.
- Caplan, N. A. & Stevens, S. G. (2017). "Step Out of the Cycle": Needs, challenges, and successes of international undergraduates at a U.S. University. *English for Specific Purposes*, 46, 15–28.
- Khosiyono, B. H. C., & Priyana, J. (2019). Teachers' Perceptions towards the Use of Maritime English Textbooks in Vocational School. *Journal of Asia TEFL*, 16(3), 1042.
- Kiany, G. R., Mirhosseini, S. A. & Navidinia, H. (2011). Foreign language education policies in Iran: Pivotal macro considerations. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(222), 49–70.
- Kırkgoz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663–84.
- Lu, Y. L. (2018). What do nurses say about their English language needs for patient care and their ESP coursework: The case of Taiwanese nurses. *English for Specific Purposes*, 50, 116–129. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.12.004>
- Moattarian, A., & Tahririan, M. H. (2014). Language needs of graduate students and ESP courses: The case of tourism management in Iran. *Research in Applied Linguistics*, 5(2), 4–22.
- Moinvaziri, M. (2014). Students' Voice: A Needs Analysis of University General English Course in Iran. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 14(1), 57–75.
- Mendes, A. (2021). Forging multilingualism: teleological tension in French and Corsican middle school curricula. *Language Policy*, 20(2), 173–192. <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09540-1>
- Nushi, M., & Momeni, A. (2020). Educational technologies in textbooks: The case of Iranian EAP context. *Teaching English with Technology*, 20(5), 65–86.
- Peters, P., & Fernández, T. (2013). The lexical needs of ESP students in a professional field. *English for Specific Purposes*, 32, 236–247.
- Phan, N., & Starks, D. (2020). Language in public space and language policies in Hanoi Old Quarter, Vietnam: a dynamic understanding of the interaction. *Language Policy*, 19(1), 111–138. <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09526-z>
- Phillippo, K., Griffin, B., Dotto, B. J. D., Castro, D., & Nagi, E. (2019). School Choice, Youth Voice: How Diverse Student Policy Actors Experience High School Choice Policy. *Educational Policy*, 35(6), 949–984. <https://doi.org/10.1177/0895904819843589>
- Price, G. (2020). Language policy and transitional justice: rights and reconciliation. *Language Policy*, 19 (4), 485–503. <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09533-0>
- Prior, P. (2013). Multidimensionality and ESP research. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.). *The handbook of English for specific purposes* (pp. 519–534). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Ranjbar, N., & Soodmand Afshar, H. (2021). A Survey of EAP Needs in Iran from the Viewpoints of Teachers and Students. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*. 10(1), 54–74.

- Rezaee, A. A., & Kazempourian, S. (2017). English Needs Analysis of Electrical Engineering Students, Graduates, and Companies: A Step toward Employability. *Journal of Language Horizons, Alzahra University, 1*(1), 77-93.
- Riazi, A. M. (2003). What textbook evaluation schemes tell us? A study of the textbook evaluation schemes of three decades. In W. A. Renandya. (Ed.), *Methodology and materials design in language teaching* (pp. 52-68). Singapore: SEAMEO Regional Center.
- Salö, L., Ganuza, N., Hedman, C., & Karrebæk, M. S. (2018). Mother tongue instruction in Sweden and Denmark: Language policy, cross-field effects, and linguistic exchange rates. *Language Policy, 17*(4), 591–610. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9472-8>
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT journal, 42*(4), 237-246.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Soodmand Afshar, H., & Movassagh, H. (2016). EAP education in Iran: Where does the problem lie? Where are we heading? *Journal of English for Academic Purposes, 22*, 132–151.
- Spence, P. & Liu, G. Z. (2013). Engineering English and the high-tech industry: A case study of an English needs analysis of process integration engineers at a semiconductor manufacturing company in Taiwan. *English for Specific Purposes, 32*, 97-109.
- Spolsky, B. (2012). What is language policy? In Spolsky, B. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy* (pp. 3–15). Cambridge: CUP.
- Spolsky, B., & Shohamy, E. (2000). Language practice, language ideology and language policy. In R. D. Lambert & E. Shohamy (Eds.), *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honour of A. Ronald Walton* (pp. 1-42). Amsterdam: Benjamins.
- Taghaddomi, M. SH. (2018). A Reappraisal Study of the ESP Curriculum at Iran Language Institute: Policy, Planning, and Practice (Unpublished doctoral dissertation). Kharazmi University, Tehran, Iran.
- Tavakoli, M., & Tavakol, M. (2018). Problematizing EAP education in Iran: A critical ethnographic study of educational, political, and sociocultural roots. *Journal of English for Academic Purposes, 31*, 28–43.
- Tomlinson, B. (2003). Developing principled frameworks for materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 107–129). Cambridge: CUP.
- Wozniak, S. (2010). Language needs analysis from a perspective of international professional mobility: The case of French mountain guides. *English for Specific Purposes, 29*, 243-252.
- Zand-Moghadam, A., Meihami, H., & Ghiasvand, F. (2018). Exploring the English Language Needs of EAP Students of Humanities and Social Sciences in Iran: A Triangulated Approach. *Issues in Language Teaching, 7*(1), 135-164.
- Zhou, A. A., Busch, M., & Cumming, A. (2014). Do adult ESL learners' and their teachers' goals for improving grammar in writing correspond? *Language Awareness, 23*(3), 234–254.