

## Teaching Persian for Academic Purposes: Evaluating the Textbook of “*Nabz-e Zendegi (Pulse of Life)*” for International Students Based on Miekley’s Checklist

Amirreza Vakilifard\*

Nadia Ahmadi Khalkhali\*\*

### Abstract

It would be significant to analyze the content of these educational resources to see whether they are in line with the students’ needs. Miekley’s (2005) checklist is considered an effective criterion for the selection and analysis of language teaching materials. The participants were (a) 25 Persian language teachers teaching Persian to non-Persian language learners and (b) 32 non-Persian language learners, majoring in different medicine sciences in Iranian medical universities. They were asked to analyze the textbook entitled as “*Pulse of Life*” (*Nabze Zendegi*) (1385) based on categories in Miekley’s (2005) proposed checklist. Descriptive statistics were employed to separately analyze the data of two groups; the results obtained were compared and contrasted. Given the first section, namely, textbook, teacher participants claimed that the textbook was structurally well-designed and it included attractive content and sub-contents as well as relevant vocabularies and grammar structures. However, student volunteers believed that tasks and activities along with grammar structures and vocabularies were not appropriately presented in this textbook. Two groups of participants perceived that the sub-sections of general characteristics, background information, and methodology guide were not suitable. However, they considered the context section appropriate. Teachers graded the vocabulary

---

\* Associate Professor, Department of Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran, vakilifard@hum.ikiu.ac.ir

\*\* Master of Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran, n.ahmadi@edu.ikiu.ac.ir

Date received: 2020-10-19, Date of acceptance: 2021-02-20

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

subsection, and the students ranked the grammar subsection in the second status. Subsections of passage attraction and book appearance were ordered in the third rank. The findings of this investigation could be helpful for researchers and teachers in evaluating the efficiency and appropriateness of instructional resources, possibly available in the instructional resources of teaching Persian to non-Persian language learners.

**Keywords:** Teaching Persian language, Non-Persian language learners, Teaching Persian for Academic Purposes, “*Nabz-e Zendegi (Pulse of Life)*” textbook, Textbook Evaluation Checklist

## آموزش زبان فارسی برای اهداف دانشگاهی: ارزیابی درسنامه

### «نبض زندگی» براساس بازبینی میکلی

امیررضا وکیلی فرد\*

نادیا احمدی خلخالی\*\*

#### چکیده

برای ارزیابی و نقد علمی منبع آموزشی «نبض زندگی» (۱۳۹۵)، دو گروه شامل ۲۵ نفر مدرس آموزش زبان فارسی و همچنین ۳۲ فارسی‌آموز غیرایرانی، این منبع را بر اساس گویه‌های بازبینی میکلی (۲۰۰۵) بررسی کردند. داده‌های حاصل در مورد رتبه‌بندی زیربخش‌های بازبینی به شیوه‌ی آمار توصیفی تحلیل و با یکدیگر مقایسه شده‌اند. در بخش نخست، یعنی درسنامه، تمامی زیربخش‌های محتوا، واژه‌ها و دستور زبان، تمرین‌ها و فعالیت‌ها، و جذابیت متن و ساخت فیزیکی از دید مدرسان مطلوب هستند. اما از نظر فارسی‌آموزان، دو زیربخش واژه‌ها و دستور زبان و زیربخش تمرین‌ها و فعالیت‌ها مطلوب نیستند. برای بخش راهنمای مدرس، سه زیربخش مشخصات کلی، اطلاعات پس‌زمینه و راهنمای روش‌شناسی از نظر هر دو گروه دارای وضعیت مطلوبی نیستند. در مورد بخش آخر بازبینی یعنی بافت، هم نظر مدرسان و هم نظر فارسی‌آموزان مطلوب است. در بخش دوم پژوهش، بخش بافت برای هر دو گروه در بهترین رتبه در مطلوبیت قرار دارند. برای مدرسان، زیربخش واژه‌ها و دستور زبان و برای فارسی‌آموزان، زیربخش محتوا در ردیف دوم بهترین رتبه بندی هستند. زیربخش جذابیت متن و ساخت فیزیکی برای هر دو گروه از نظر جایگاه در سومین رتبه مطلوبیت قرار دارد. پژوهشگران می‌توانند از این نتایج برای ارزیابی توانمندی‌ها و کاستی‌های «نبض زندگی» بهره‌گیرند.

\* دانشیار گروه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (نویسنده مسئول)،  
vakilifard@hum.ikiu.ac.ir

\*\* کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی،  
n.ahmadi@edu.ikiu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۲۸، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۲

**کلیدواژه‌ها:** آموزش زبان فارسی، غیرفارسی‌زبانان، آموزش زبان فارسی برای اهداف دانشگاهی، درسنامه‌ی نبض زندگی، بازبینی ارزیابی کتاب

## ۱. مقدمه

در طی دهه‌های اخیر، آموزش زبان برای اهداف دانشگاهی به یک زمینه‌ی پژوهشی گسترده تبدیل شده است و بر نیازهای کاربران بیشماری تمرکز دارد. با توجه به این‌که درسنامه‌های آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای در فرایند یادگیری و یاددهی زبان دارند، یکی از مهم‌ترین عناصر آموزشی، انتخاب هدفمند درسنامه از سوی آموزگاران و دست‌اندرکاران مراکز آموزشی زبان است. درسنامه‌های آموزشی در دوره‌های گوناگون به منظور بازدهی بیشتر، باید ویژگی‌های خاصی را داشته باشند. این ابزار آموزشی یکی از مهم‌ترین منابع آموزشی مدرسان، به خصوص برای مدرسان کم‌تجربه در طی تدریس است که بستری مطمئن برای شکوفایی خلاقیت آنها فراهم می‌آورد (Richards 2013:23). از این رو، پیش از گزینش درسنامه‌ی آموزشی، بررسی و ارزیابی آن بسیار سودمند است.

مدرسان زبان زمان زیادی را در کلاس صرف استفاده از کتاب‌های درسی می‌کنند. از این رو، کتاب درسی خوب باید معیارهای خاصی را برآورده کند، از جمله، باید بتواند در زبان‌آموزان برای یادگیری زبان ایجاد انگیزه کند، به انجام فعالیت‌های آموزشی تحریک کند، چیدمان محتوا روشن و واضح باشد تا یادگیری را آسان کند. به این دلایل، انتخاب درسنامه‌ی مناسب از اهمیت خاصی برخوردار است.

کانینگزورث (Cunningworth 1995:15-17)، برای انتخاب و ارزیابی کتاب‌های درسی، چهار معیار پیشنهاد می‌کند: ۱) کتاب آموزش زبان باید با نیازها و اهداف برنامه‌ی یادگیری زبان آنان مطابقت داشته باشد؛ ۲) کتاب زبان‌آموزان باید حاوی محتوای زبانی باشد که برای حال یا آینده آنان به کارآید و به آنان کمک کند تا به طور مؤثر از زبان برای اهداف خود استفاده کنند؛ ۳) کتاب‌ها باید نیازهای زبان‌آموزان را به عنوان یادگیرنده در نظر بگیرند و بدون تحمیل یک روش (method) خشک و غیرمنعطف، فرایندهای یادگیری را تسهیل کنند؛ ۴) آنها باید نقش مشخصی به عنوان پشتیبانی‌کننده‌ی یادگیری داشته باشند. کتاب‌های درسی، مانند مدرسان، بین زبان مقصد و یادگیرنده واسطه هستند.

هریک از درسنامه‌های آموزش زبان بر عنصر خاصی از آموزش همانند محتوا، واژه، کارکرد، دستور، یا مهارت زبانی تمرکز یافته‌اند. در نتیجه، درسنامه‌ها با یکدیگر تفاوت

دارند. در این میان چنین برمی آید که بازبینه‌هایی (Checklist) را که آموزشکاوان زبان طراحی کرده‌اند، ابزار اجرایی مناسبی برای تطبیق درسنامه‌ها با آنها و بررسی میزان رعایت معیارها و چارچوب‌های ارزیابی کتاب‌های آموزشی هستند. یکی از این بازبینه‌ها، بازبینه‌ی میکلی (Miekley 2005) است که به گفته‌ی وی، تلاش بر این بوده است تا این بازبینه بر اساس بازبینه‌های پیشین و پژوهش‌ها در حوزه‌ی آموزش زبان تدوین شود. برای نمونه، گسترش تفکر نقادانه در یادگیری زبان دوم (Salataci & Akyel, 2002) از اهمیت برخوردار است. از این رو، تفکر نقادانه یکی از مشخصه‌های این بازبینه است. این بازبینه، با وجود کارایی و انعطاف برای ارزیابی کتاب‌های آموزشی، کمتر مورد توجه آموزشکاوان زبان فارسی قرار گرفته است.

در سال‌های اخیر با افزایش تقاضای زبان‌آموزان خارجی برای تحصیل در دانشگاه‌های کشور، ارزیابی کتاب‌های تخصصی و نیمه‌تخصصی که با هدف آماده‌سازی زبان‌آموزان در رشته‌های گوناگون دانشگاه‌های ایران تهیه و تدوین شده است، مورد توجه بیشتری قرار گرفته‌اند. کتاب «نبض زندگی، گسترش واژگان و درک متون نیمه‌تخصصی زبان فارسی در حوزه‌ی علوم پزشکی» (وکیلی فرد، صدیقی فر و گله‌داری، ۱۳۹۵) به عنوان منبع آموزشی برای یادگیری زبان نیمه‌تخصصی علوم پزشکی برای فارسی‌آموزان غیرایرانی که داوطلب ورود به دانشگاه‌های کشور به شمار می‌رود. این کتاب در مراکز آموزش زبان فارسی تدریس می‌شود و این از جمله دلایل انتخاب این کتاب برای پژوهش حاضر به شمار می‌رود. به نظر می‌رسد این جستار، نخستین پژوهش انجام شده بر این کتاب برای پاسخ به این پرسش‌ها باشد که دیدگاه مدرسان و زبان‌آموزان در مورد آن بر اساس بازبینه میکلی چیست و کدام بخش‌های آن بالاترین مطلوبیت را از دیدگاه دو گروه دارد. نتایج این پژوهش، در یک هدف کلی، به افزایش سطح کیفی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان کمک می‌کند و در مرحله‌ی بعد، آن است که توانمندی‌ها و کاستی‌های منبع آموزشی مذکور را به صورت علمی در برابر دیدگان مدرسان و پژوهشگران قرار دهد.

## ۲. چارچوب نظری

برای ارزیابی مناسب یک درسنامه، ابتدا نیاز است از محتوای آموزشی و همچنین رویکرد آموزشی آن اطلاع حاصل کرد. از آنجایی که کتاب «نبض زندگی» در حوزه‌ی زبان برای اهداف دانشگاهی قرار دارد و این حوزه زیر شاخه‌ی مطرحی در حوزه‌ی زبان برای اهداف

ویژه است، در بخش نظری این جستار، در ابتدا این دو حوزه‌ی آموزش زبان بررسی می‌شود و سپس، انگاره‌های ارزیابی منابع آموزشی زبان به صورت تفصیلی مورد مطالعه و ارزیابی قرار می‌گیرد.

## ۱.۲ زبان برای اهداف ویژه

آموزش زبان برای اهداف ویژه (Language for specific Purposes- LSP) فعالیت‌ی جداگانه در آموزش زبان است و برای پاسخگویی به نیازهای مشخص زبان‌آموزان طراحی می‌شود و محتوای آن مربوط به رشته‌های دانشگاهی و مشاغل خاص می‌باشد. تکالیف و فعالیت‌ها در دستور، واژگان، متون و گفتگو و غیره، متناسب با رشته‌ی خاص در نظر گرفته می‌شود. تمرکز اصلی آن بر پیامدهای عملی و هدف اصلی آن واکاوی نیازها، واکاوی متن و آماده سازی یادگیرندگان است تا به صورت کارآمد با هدف مطالعه ویا موقعیت کاری خود ارتباط برقرار کنند. بیشتر مواد آموزشی تهیه شده و واکاوی‌های انجام شده در این حوزه، برای اهداف دانشگاهی بوده است.

## ۲.۲ زبان برای اهداف دانشگاهی عمومی و تخصصی

آموزش زبان برای اهداف دانشگاهی (Language for Academic Purposes- LAP) به هرگونه آموزش زبانی اشاره دارد که مربوط به یک رشته‌ی تحصیلی دانشگاهی است. آن را گاهی به عنوان جنبشی از آموزش زبان برای اهداف ویژه می‌انگارند (Evans & John, 2005:34). زبان‌آموزانی که زبان اول آنان فارسی نیست، برای تحصیل در رشته‌های دانشگاهی در ایران، نیازمند داشتن مهارت در هر دو جنبه‌ی زبان و محتوای تخصصی آن رشته‌ی تحصیلی خاص هستند. از این رو، «در آموزش زبان برای اهداف دانشگاهی باید درهم آمیختن لایه‌های برنامه‌ی درسی، تکیه بر رویکردهای یادگیری محور، اصیل و متناسب بودن زبان و مواد آموزشی لحاظ می‌گردد.» (Jordan, 2009:109)

آموزشکاوان اغلب میان زبان برای اهداف دانشگاهی عمومی (Language for General Academic Purposes- LGAP) و زبان برای اهداف دانشگاهی ویژه (Language for Specific Academic Purposes- LSAP) تمایز قائل می‌شوند. زبان برای اهداف عمومی دانشگاهی به زبان و تمرین‌های زبانی معمول برای همه‌ی یادگیرندگان زبان برای اهداف دانشگاهی

می‌پردازد و زمینه را برای فراگیری زبان برای اهداف دانشگاهی ویژه فراهم آورد. زبان برای اهداف دانشگاهی ویژه به نیازهای یادگیرندگان در رشته‌های خاص مربوط می‌شود. بیشتر درس‌های زبان برای اهداف دانشگاهی عمومی، در واقعیت، از زبان و تمرین‌های زبانی مشترک و رایج همان زبان برای اهداف دانشگاهی ویژه تشکیل می‌شود، زیرا متنی حاوی زبان برای اهداف دانشگاهی عمومی عموماً وجود ندارد. در نهایت، آشکار است که زبان برای اهداف دانشگاهی به هر دو بخش عمومی و ویژه نیازمند است.

## ۳.۲ انگاره‌های ارزیابی مواد آموزشی

نوآوری‌های بسیاری تاکنون در حوزه‌ی فناوری آموزشی در دهه‌های اخیر رخ داده است، اما کتاب درسی به عنوان ابزاری آموزشی هم‌چنان بخشی از فرایند آموزش و پرورش است. هاچینسون و تورس (Hutchinson & Torres, 1994) معتقدند که هر کتاب درسی در آموزش و یادگیری زبان نقش بسیار مهمی دارد، زیرا کتاب‌های درسی از طریق فعالیت‌های مختلف، محتوای آموزشی کلاس درس را فراهم می‌آورند. درسنامه‌ها عوامل اصلی انتقال دانش به یادگیرندگان هستند. علاوه بر این، یکی از کارکردهای اساسی کتاب‌های درسی، در دسترس قرار دادن محتوا و دانش موجود برای یادگیرندگان و دربردارنده‌ی مجموعه‌ای از اهداف کلی و جزئی آموزشی برای یاددهندگان است.

انگاره‌های ارزیابی مواد آموزشی، ابزاری مناسب برای انتخاب درست مواد آموزشی متناسب با نیاز زبان‌آموز است. از دیدگاه هاچینسون و واترز (Hutchinson & Waters, 1991:97)، فرایند ارزیابی به چهار مرحله‌ی عمده‌ی الف. تعریف معیارها؛ ب. تحلیل ذهنی؛ پ. تحلیل عینی و ت. تطبیق تقسیم می‌شود. هاچینسون و واترز معتقدند که

ارزیابی اساساً یک فرایند تطبیق است: تطبیق نیازها با راه‌حل‌های موجود. اگر قرار باشد این تطبیق، تا جایی که امکان دارد، به صورت عینی صورت گیرد، بهتر است که نیازها و راه‌حل‌ها به طور جداگانه دیده شوند. در تحلیل نهایی، هر انتخابی در زمینه‌های ذهنی صورت خواهد پذیرفت. به عنوان نمونه، اگر شما می‌خواهید خودرویی را انتخاب کنید، این انتخاب آسان است؛ زیرا شما از ظاهر آن خوشستان می‌آید یا شتاب اولیه‌ی خوبی دارد. این بستگی با این دارد که شما چه چیزی را مهم می‌انگارید. خطر آنجاست که، اگر به مؤلفه‌های ذهنی اجازه داده شود بر داوری بسیار سریع تأثیر بگذارند، ممکن است چشمان ارزیاب جایگزین‌های مفید احتمالی را دیگر

نیند. شما ممکن است خودروهای یک کشور خاص را نینید، زیرا علیه آن کشور دارای پیشداوری هستید، در حالی که، در واقع، امکان دارد خودروهای آن کشور به بهترین وجه برای نیازهای شما مناسب باشد. شبیه همین مسأله، ممکن است شما کتاب درسی خاصی را رد کنید، زیرا تصویر روی جلد آن را دوست ندارد یا به این دلیل که موافق رویکرد کارکردگرا در آموزش زبان نیستید. یک کتاب درسی زبان برای اهداف دانشگاهی باید با نیازهای طرف‌های ذی‌نفع مانند مدرسان، دانشجویان و حامیان مالی متناسب باشد. بنابراین، مهم است که عوامل ذهنی، عینی بودن ارزیابی را در مراحل اولیه‌ی تحلیل تحت تاثیر قرار ندهد.

موکوندان و همکاران (Mukundan et al, 2011) چارچوب‌های ارزیابی مواد آموزشی را برای چهار دهه مطالعه کردند. بررسی‌های آنان نشان می‌دهد که بسیاری از چارچوب‌های ارزیابی منابع آموزشی، کیفی و ذهنی هستند. این چارچوب‌های ارزیابی یا خیلی کوتاه یا بیش از حد طولانی هستند، برخی از معیارهای ارزیابی در آنها مبهم هستند و از الزامات یک ابزار مناسب و قابل اجرا برای اهداف ارزیابی برخوردار نیستند (احمدی، ۱۳۹۶: ۸۸). در سال‌های بعد، آموزشکاوان به سوی ابزارهایی روی آوردند که برای ارزیابی منابع آموزشی، پرسشنامه و مقیاس‌های رتبه‌بندی دقیق‌تری داشتند و عینی‌تر بودند. در ادامه، به انگاره‌هایی که در ارزیابی مواد آموزشی در حوزه‌ی زبان برای اهداف دانشگاهی بیشتر کاربرد دارند، خواهیم پرداخت.

انگاره‌ی کانینگزورث (Cunningsworth, 1995) داری ۳۰ مؤلفه و ۲۱۳ گویه است. گویه‌ها از نظر شکل و شیوه‌ی پاسخ‌دهی متفاوت هستند. البته کانینگزورث خود به این انواع اشاره نمی‌کند. تأملی کوتاه در این عوامل و پرسش‌های مربوط به آنها به روشنی مشخص می‌کند که به رغم آگاهی و تلاش کانینگزورث، الگوی پیشنهادی او فاقد اختصار لازم است و در نتیجه کارایی لازم را برای استفاده در طیف وسیعی از شرایط ندارد.

ایوانز و جان (Evans & John, 1998) ضمن ارائه‌ی الگویی جدید به نقد الگوی کانینگزورث (Cunningsworth, 1995) پرداخته و معتقدند که در نظر گرفتن این تعداد از معیارها اغلب ممکن نیست و در صورت استفاده از این الگو، عمل ارزیابی بسیار دشوار، پیچیده و جز نگر خواهد بود. در ابتدای ارزیابی باید دو یا سه معیار اصلی در نظر گرفته شود و فقط در صورت نیاز معیارهای دیگر به آنها اضافه شود. الگوی ایوانز و جان (Evans & John, 1998)، فقط سه پرسش بسیار کلی را در بر دارد که دو مورد از این موارد از منظر روان‌شناسی



یادگیری بوده و یک مورد دیگر نیز به اهداف کلی و جزئی آموزشی مربوط است. از سوی دیگر، هیچ یک از این پرسش‌ها به صورتی مشخص، عینی و عملیاتی تعریف نشده است و بنابراین، جامعیت الگو را قربانی اختصار آن کرده است که فاقد کارایی لازم است. تأمل در الگوی تاملینسون (Tomlinson, 2003) نیز گویای این مطلب است، اگرچه برخلاف الگوی ایوانز و جان (Evans & John, 1998) و الگوی کانینگزورث (Cunningsworth, 1995)، تاملینسون (Tomlinson, 2003) سعی در ارائه‌ی چارچوبی دارد که در عین اختصار جامعیت لازم را نیز داشته باشد، مفاهیم نسبتاً انتزاعی مطرح شده در این الگو در بعضی موارد بسیار کلی، مبهم و به دور از تعاریف دقیق و عینی هستند.

الگوی ارزیابی لیتل جان (Littlejohn, 2011) نیز در سطح اول ارزیابی به دو بخش اصلی (۷ و ۹ گویه) انتشار منبع آموزشی و طراحی محتوای آن می‌پردازد. برای دو سطح اولیه‌ی انتشار و طراحی، گویه‌هایی را ارائه می‌کند که تمامی آنها به صورت عنوان هستند و نه پرسش. این دو عنوان و نیز زیربخش‌های آن کلی و مبهم هستند که توضیحات پس از آن هم نمی‌تواند دقیقاً مشخص کند که رابطه‌ی مفهوم انتشار و جنبه‌های زبان‌شناختی محتوا چیست. شیوه‌ی ارزیابی گویه‌ها در این چارچوب کاملاً ذهنی و کیفی است. هیچ نوع امتیازدهی یا نمره‌دهی برای گویه‌ها در نظر گرفته نشده است. داده‌های سطح اول که توصیفی و از نوع عینی هستند، بیشتر گزارشی از وضعیت کتاب را ارائه می‌دهند (محمودی و احمدی صفا، ۱۳۹۳).

از لحاظ ویژگی‌های گویه‌ها، دو چارچوب کانینگزورث (۱۹۹۵) و لیتل جان (Littlejohn, 2011) را غربی (۱۳۹۵: ۸۷۹) بررسی و مقایسه کرده است. هر دو چارچوب از نظر وی می‌کشند که مواد آموزشی را به صورت یک کل در نظر گرفته و آن را از تمامی ابعاد، اعم از ویژگی‌های ظاهری، محتوا، رویکرد، تناسب با نیازها و نیز نقش معلم و زبان‌آموز هنگام کاربرد ارزیابی کنند، اما با بررسی مؤلفه‌ها و نیز گویه‌های مطرح شده در هر دو چارچوب، مشاهده می‌شود که بسیاری از ویژگی‌هایی که در چارچوب کانینگزورث وجود دارند، در بازبینی لیتل جان دیده نمی‌شوند. گویه‌های هر دو چارچوب از نظر روایی و شفاف بودن مشکلاتی دارند. مؤلفه‌ها و گویه‌های لیتل جان بسیار کلی و اغلب مبهم هستند. در عنوان «نقش کلی ماده‌ی آموزشی» مشخص نیست ارزیاب باید چه مواردی را مورد ارزیابی قرار دهد و نتیجه‌ی ارزیابی را به چه صورت گزارش کند. بازبینی کانینگزورث، به دلیل استفاده از شکل پرسش برای گویه، شفافیت بیشتری دارد، اما استفاده از پرسش‌هایی از چند جنس در یک گویه یا

طرح گویه‌های توضیحی کلی و مبهم، به روایی برخی گویه‌ها آسیب زده است. هیچ یک از دو چارچوب، یک بازبینه ندارند. در واقع، هر دو چارچوب تنها سیاهه‌ای از گویه‌ها را مطرح می‌کنند، بدون آنکه مشخص کنند چگونه باید به آنها پاسخ داد. در مجموع هیچ یک از دو چارچوب مورد مقایسه‌ی پژوهش، جامع و کاملاً روا برای ارزیابی نیستند و نیاز است پژوهشگران، بر اساس این چارچوب‌ها و دیگر چارچوب‌های معتبر، متناسب با اهداف خود، بازبینه‌ی مناسبی تهیه کنند.

در یک نگرش کلی، ریچاردز (Richards, 2001) معتقد است که یک چارچوب و الگوی مناسب ارزیابی کتاب و مواد آموزشی باید با توجه به عوامل پنجگانه‌ی اساسی که در شرایط گوناگون آموزشی وجود دارد، به طرح پرسش پردازد و کتاب‌های مورد نظر را بر اساس این پرسش‌ها بررسی کند. این پنج گروه عوامل عبارتند از: عوامل مربوط به دوره که پرسش‌هایی را در باره‌ی اهداف دوره‌ی آموزشی در برمی‌گیرند؛ عوامل مربوط به معلم که شامل پرسش‌هایی در مورد اهداف و نگرانی‌های معلم است؛ عوامل مربوط به فراگیر، اهداف و نگرانی‌های وی؛ عوامل مربوط به محتوا و سازماندهی آن در کتاب؛ و سرانجام، عوامل آموزشی که حاوی پرسش‌هایی در مورد اصولی است که مطالب کتاب بر پایه‌ی آنها طراحی یا انتخاب شده‌اند.

بررسی الگوهایی موجود بر اساس میزان توجهی که به هر یک از این عوامل پنج‌گانه داشته‌اند، نشان می‌دهد الگوی مک‌داف و شاو (McDonough & Shaw, 2003) نسبت به سایر الگوها، توجه کافی به عوامل مذکور داشته و در عین حال، جامع و مختصر و عینی است. این الگو از سه قسمت اصلی ارزیابی بیرونی، ارزیابی درونی یا محتوای متون، و ارزیابی کلی تشکیل شده است:

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

*ارزیابی درونی:* هدف اصلی در این بخش بررسی این نکته است که آیا کیفیت محتوایی اثر کفایت لازم را دارد و با اهداف طرح شده‌ی نویسنده یا ناشر منطبق است؟ به بیان دیگر، آیا بین ادعاهای مطرح شده درباره‌ی کتاب و کیفیت محتوای آن انطباقی وجود دارد؟

*ارزیابی کلی:* در ارزیابی کلی، چهار مؤلفه‌ی کاربردپذیری، تعمیم‌پذیری، سازگاری و انعطاف‌پذیری در نظر گرفته شده است.

بازبینه‌ی میکلی (Mickley, 2005) برای ارزیابی کتاب‌های درسی کلاس‌های انگلیسی به عنوان زبان دوم و خارجی با نظرسنجی از استادان باتجربه تهیه شده است. هر گویه در این بازبینه بر اساس مطالعه‌ی بازبینه‌هایی که پیش‌تر ارائه شده، برگزیده شده و ارتقا یافته است. در فرایند ارزیابی کتاب‌های درسی، برخی از مدرسان با پرسش‌هایی مواجه‌اند که شاید نتوانند به پاسخ آنها برسند و فرایند ارزیابی را کامل کنند. گاهی مجبور می‌شوند یک کتاب درسی خواندن را با ارزیابی سطحی یا بدون ارزیابی انتخاب کنند و آن را در محور برنامه‌ی درسی تدریس کنند تا زمانی که درسنامه‌ی منتخب خود را جایگزین کنند. بازبینه‌ی میکلی کوشیده است تا به مدرسان زبان کمک کند تا بتوانند کتاب‌های درسی کارآمدتر و قابل اطمینان‌تری را انتخاب کنند.

به عبارت دیگر، بازبینه‌ی ارزیابی میکلی برای حل دو مشکل می‌تواند یاری‌رسان باشد: نخست، انتخاب ابزار تدریس متناسب با سطح، دوره و نیاز زبان‌آموز و دوم، در اختیار قرار دادن ابزار لازم برای ارزیابی آگاهانه و برقراری تعادل میان نیاز به ارزیابی کامل درسنامه و نیاز به کارایی کتاب در یک دوره‌ی درسی. از ویژگی‌های بازبینه‌ی میکلی آن است که طراحی آن بر مبنای دستاوردهای پژوهش‌های انجام گرفته در حوزه‌ی آموزش‌شکاوای زبان دوم برای ارزیابی کتاب‌های درسی سطح عمومی صورت پذیرفته است. به عنوان مثال، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نه تنها در آموزش زبان باید راهبردهای «از فراز به فرود» (top-down) را آموزش داد، بلکه نیاز است با ارائه‌ی نمونه‌های کافی از این دسته از راهبردها، زبان‌آموزان را به چالش کشید. از همین رو، در بازبینه‌ی میکلی این مورد به گویه‌ها اضافه شده است. از آنجا که مهارت خوانداری در یادگیری زبان دوم بسیار مهم است، بازبینه‌ی ارزیابی میکلی در طول فرایند انتخاب یک کتاب درسی می‌کوشد که در مورد محتوای کتاب خواندن در آموزش زبان دوم و عملکرد آن در کلاس درس اطلاعات نسبتاً مناسبی را برای ارزیاب فراهم آورد. از این لحاظ، بازبینه‌ی میکلی می‌تواند ابزاری ارزشمند در انجام این هدف باشد.

بازبینه‌ی ارزیابی میکلی از ۳ بخش اصلی و ۴۰ گویه تشکیل شده است: ۱. درسنامه (الف. محتوا؛ ب. واژه‌ها و دستور زبان؛ پ) تمرین‌ها و فعالیت‌ها؛ ت. جذابیت متن و

ساخت فیزیک)؛ ۲. راهنمای مدرس (الف. مشخصات کلی؛ ب. اطلاعات پس‌زمینه؛ پ. راهنمای روش‌شناسی؛ ت. تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی) و ۳. بافت. ۱. بخش درسنامه:

زیربخش محتوا به منطقی بودن و سازمان‌یافتگی، واقعی بودن موضوعات و کاربرد آنها، کمک به یادگیری فرهنگ، اصالت متن‌ها، ساختارهای آن و تفکر نقادانه می‌پردازد. زیربخش واژه‌ها و دستور زبان به ارائه‌ی دستور به روشی منطقی و ترتیب آن، تنوع راه‌های آموزش واژه، تعداد مناسب، تکرار واژه‌ها در درس‌های پسین، راهبردهای از فراز به فرود اشاره می‌کند. در زیربخش تمرین‌ها و فعالیت‌ها، گویه‌ها در مورد فعالیت‌های تعاملی و تکلیف‌محور، خواندن برای درک، راهبردهای خوانداری آفریدن موقعیت‌ها برای آسان کردن قواعد دستور، نشان دادن یک مفهوم جدید در یک زمان، تمرین‌هایی برای بکارگیری تفکر نقادانه هستند. آخرین زیربخش از بخش نخست، جذابیت متن و ساخت فیزیکی است که نظر ارزیاب را در مورد جذابیت جلد کتاب، کیفیت زیبایی‌شناختی تصاویر، سادگی و نزدیک بودن آنها به متن و جذابیت متن می‌پرسد.

۲. بخش راهنمای مدرس:

در بخش دوم بازبینی یعنی راهنمای مدرس، زیربخش مشخصات کلی در مورد کمک راهنمای مدرس به معلم برای درک اهداف و روش‌شناسی، وجود پاسخ‌های صحیح یا پیشنهادی برای تمرین‌ها در کتاب درسی است و در زیربخش اطلاعات پس‌زمینه شامل گویه‌هایی در باره‌ی چگونگی استفاده از نشانه‌ها برای ریخت‌شناسی، هم‌ریشگی، روابط لفظی و بافت و در استنتاج از متن، وجود فهرستی از ریشه‌ی درست و نادرست برای واژه‌ها، ارائه‌ی راهبردهایی برای فعال کردن دانسته‌های پیش از خواندن متن وجود نمونه‌های کافی به مدرسان برای آموزش پیش‌بینی، خوانش سطحی، خوانش اجمالی، خلاصه کردن و یافتن اندیشه‌ی اصلی به زبان‌آموزان، وجود روش آشکار و دقیق تدریس هر درس در راهنمای مدرس است. زیربخش آخر، تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی، به دستورالعمل‌ها در مورد چگونگی بکارگیری محتوای شنیداری و دیداری تولید شده برای کتاب درسی، پیشنهاد تمرین‌هایی برای بکارگیری، آزمون و بازبینی واژه‌ها، ارائه‌ی تمرین‌هایی برای تقویت نکته‌های دستور زبان در راهنمای مدرس می‌پردازد.

۳. بخش بافت:

بخش سوم بازبینی، یعنی بافت شامل گویه‌هایی است که به تناسب کتاب درسی با برنامه آموزشی، در راستای اهداف کلاس بودن آن، مناسب بودن آن برای زبان آموزان، فاقد موارد ناخوشایند یا توهین آمیز بودن، قابل فهم بودن مثال‌ها و توضیحات، لذت بردن از خواندن متن‌های انتخابی، هماهنگی محتوا با نیازهای زبان آموزان در یادگیری زبان، تناسب درسنامه و راهنمای مدرس برای مدرسانی که آن را آموزش می‌دهند و داشتن مهارت کافی مدرسان در زبان برای استفاده از دستورالعمل راهنمای مدرس اشاره دارد.

### ۳. پیشینه پژوهش

در زمینه‌ی ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، پژوهشی با ابزار بازبینی‌ی میکلی (۲۰۰۵) صورت پذیرفته است. در این بخش، بناچار در ابتدا کتاب‌های آموزشی زبان فارسی در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی که با انگاره‌ی مک‌دانف و شاو (۲۰۰۳) ارزیابی شده‌اند، بررسی می‌شود و سپس، به پژوهش‌هایی در مورد کتاب‌های آموزشی زبان در ایران پرداخته می‌شود که با استفاده از بازبینی‌ی میکلی بیشتر در مورد کتاب‌های انگلیسی انجام شده است.

وکیلی فرد، میرزایی حصاریان و احمدی خلخال (۱۳۹۸) به بررسی مواد آموزشی زبان فارسی برای اهداف دانشگاهی پرداخته و کتاب درسی در حوزه‌ی علوم اجتماعی را با استفاده از انگاره‌ی ارزیابی مک‌دانف و شاو (McDonough & Shaw, 2003) ارزیابی کرده و بر مبنای مؤلفه‌های پنج‌گانه، ۵۶ گویه برای تدوین پرسشنامه در نظر گرفته است. مؤلفه‌های پنج‌گانه عبارتند از: عوامل مربوط به دوره، عوامل مربوط به معلم، عوامل مربوط به فراگیر، موضوع و محتوا و عوامل مربوط به آموزش. وی با بررسی سایر انگاره‌ها، دلیل انتخاب انگاره‌ی مذکور را مختصر و جامع بودن آن نسبت به سایر انگاره‌های دیگر می‌داند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد کتاب اشاره شده از لحاظ شیوه‌ی آموزشی و محتوای آموزشی، متناسب با آموزش زبان در حوزه‌ی مربوطه است. تنها در مؤلفه‌ی عوامل مربوط به آموزش که پرسش‌هایی مربوط به محتوا و سازماندهی آن در کتاب است، از نظر دانشجویان، میزان مطابقت سطح محتوای منبع آموزشی با سطح زبانی زبان‌آموزان، بسیار کم تشخیص داده شده است. درباره‌ی علت قرار داشتن کمترین میانگین گویه‌ی مذکور از نظر زبان‌آموزان باید اشاره شود که در این سطح دو گروه از زبان‌آموزان حضور داشتند. گروهی که آگاهانه و به قصد ادامه‌ی تحصیل در رشته‌ی علوم اجتماعی آموزش می‌دیدند و گروهی که تنها

قصد اخذ مدرک فارسی‌آموزی برای اهداف شغلی داشتند. از نظر گروه دوم، آگاهی از این اطلاعات در آن سطح ضروری نبوده و انگیزه‌ی لازم را برای یادگیری نداشتند. این استنتاج نشان می‌دهد که متناسب بودن مواد آموزشی با اهداف و نیاز زبان‌آموز، رابطه‌ای معناداری با موفقیت دوره‌ی آموزشی دارد.

وکیلی‌فرد، حیدری و جنتی راد (۱۳۹۷) بر مبنای انگاره‌ی ارزیابی مک‌دانف و شاو (McDonough & Shaw, 2003)، کتاب‌های مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» (ذوالفقاری، غفاری و محمودی بختیاری، ۱۳۸۸) را در دو مرحله‌ی اصلی ارزیابی درونی و بیرونی مورد ارزیابی قرار داده‌اند. نتایج حاصل از بررسی نشان داد که مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» به لحاظ سازگاری با مولفه‌های مطرح شده در انگاره‌ی مورد نظر، در درجه‌ی مطلوبی قرار دارد و نویسندگان این مجموعه به خوبی از معیارهای مطرح شده در بخش ارزیابی درونی مانند زبان، توالی، نوع خواندن، اعتبار، مناسب بودن و فرهنگ، در جهت پیشبرد اهداف خود استفاده کرده است، اما علی‌رغم طراحی تمرین‌های متفاوت مانند نقش بازی کردن و شبیه‌سازی که در صورت قابل اجرا بودن می‌تواند بخشی از دوره‌های آموزش زبان فارسی باشد، به طور ویژه در این کتاب به چشم نمی‌خورد. هم‌چنین، نتایج در مورد مؤلفه‌های اصلی کاربردپذیری و تعمیم‌پذیری که در انگاره‌ی مک‌دانف و شاو (۲۰۰۳) برای ارزیابی کلی به کار می‌رود، نشان می‌دهد که محتوای مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم و فعالیت‌های آموزشی در آن به لحاظ کاربردی برای گروه‌های مختلف مخاطبان فارسی‌آموز در خارج و داخل از کلاس کارایی دارد و در دوره‌های درسی و نظام آموزشی موجود قابل بکارگیری است. اما از آن جایی که این کتاب با اهداف خاص و مخاطبان ویژه‌ی چون کودکان طراحی شده است، به دشواری می‌تواند قابلیت تعمیم به تمامی گروه‌های مخاطبان را داشته باشد.

برای ارزیابی کتاب‌های آموزشی زبان انگلیسی پژوهش‌های زیر در ایران از بازبینی‌های میکلی استفاده کرده‌اند:

آذرنوش و گنجی (۲۰۱۴) با به‌کارگیری بازبینی یاد شده، به ارزیابی کیفی کتاب درسی ویژه‌ی دانشجویان مدیریت پرداخته‌اند و در پایان به این نتیجه رسیدند 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. از کاستی‌های این کتاب درسی می‌توان به بی‌توجهی به تفاوت‌های شخصی و گونه‌های یادگیری اشاره

کرد و نظر به این که کمبودهایی در زمینه‌ی ابزارهای تصویری دارد، اصلاح بخش‌هایی از کتاب می‌تواند مفید باشد.

یعقوبی‌نژاد، عطاردی و خلیلی (۲۰۱۳) در پژوهشی به بررسی و مقایسه‌ی دو کتاب درسی در این راستا، یکی انتشارات دانشگاه آکسفورد و دیگری از کتاب‌های انتشارات سمت پرداخته‌اند. برای این منظور، بازبینی میکلی مبنای مقایسه‌ی مؤلفه‌های این دو کتاب قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش از این قرار است که هر دو کتاب یادشده، با وجود کاستی‌های اندک برای آموزش در دوره‌های انگلیسی با اهداف ویژه مناسب ارزیابی شدند. در پایان، این بخش باید اشاره گردد که در مورد ارزیابی کتاب «نبض زندگی» تاکنون با ابزار ارزیابی بازبینی میکلی (۲۰۰۵) پژوهشی مستقل صورت نگرفته است. همچنین در ارزیابی‌های منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز کمتر از بازبینی میکلی استفاده شده است.

#### ۴. روش‌شناسی

عموماً در ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان سه نوع ارزیابی وجود دارد: پیش از بکارگیری (pre-use evaluation)، در حین بکارگیری (in-use evaluation) و پس از بکارگیری (post-use evaluation). ارزیابی پیش از بکارگیری برای پیش بینی عملکرد بالقوه یک کتاب درسی به کار می‌رود. ارزیابی در حین بکارگیری برای بررسی یک کتاب درسی تازه معرفی شده یا تصمیم در مورد جایگزینی آن به کار می‌آید. ارزیابی پس از بکارگیری، ارزیابی گذشته‌نگر یک کتاب درسی را ارائه می‌دهد و همچنین، برای تصمیم‌گیری در مورد استفاده از همان کتاب درسی در فرصت‌های آینده به کار می‌رود. (کانینگزورث، ۱۹۹۵: ۱۴) ارزیابی در این پژوهش از نوع سوم است. اعتبار این نوع ارزیابی از این رو بیشتر می‌شود که پس از یک یا چند دوره تدریس و آشکار شدن نقاط قوت و ضعف یک منبع آموزشی، ارزیابی آن واقعی‌تر و دقیق‌تر خواهد بود.

این پژوهش از نوع میدانی است و ابزاری که در این جستار مورد استفاده قرار گرفته است، بازبینی میکلی (۲۰۰۵) است که به گویه‌های آن با مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (Likert scale) (۴-عالی، و ۰-بسیار ضعیف) امتیاز داده می‌شود. مقیاس لیکرت یکی از رایج‌ترین مقیاس‌های اندازه‌گیری در پژوهش‌هایی است که براساس پرسشنامه انجام می‌شود. در این مقیاس یا طیف پژوهشگر با توجه به موضوع پژوهش خود، تعدادی گویه

را در اختیار شرکت‌کنندگان قرار می‌دهد تا براساس گویه‌ها و پاسخ‌های چندگانه، میزان گرایش خود را مشخص کنند. معمولاً در پرسشنامه‌ها براساس مقیاس لیکرت از حالت پنج‌گانه اشاره شده استفاده می‌شود. سپس هر یک از گویه‌ها از نظر عددی ارزش‌گذاری می‌شوند. حاصل جمع عددی این ارزش‌ها، نمره را در این مقیاس به دست می‌دهد که بیانگر گرایش‌ها و دیدگاه‌های پاسخ‌دهندگان است.

#### ۱.۴ توصیف کلی درسنامه‌ی مورد ارزیابی

کتاب مورد ارزیابی در این پژوهش، کتاب «نبض زندگی، گسترش واژگان و درک متون نیمه تخصصی زبان فارسی در حوزه‌ی علوم پزشکی» (وکیلی‌فرد، صدیقی‌فر و گله‌داری، ۱۳۹۵) است. این کتاب دربرگیرنده‌ی ۱۰ فصل است. چارچوب تمام فصل‌ها ثابت است و بخش‌های گوناگون زیربخش‌های هر یک را تشکیل می‌دهند. در ابتدا، پس از دیباچه و سخنی با مدرسان برای راهنمایی مدرسان و همچنین جدول نشانه‌ها و برابری‌های خطی آواهای فارسی برای تسهیل فرایند یادگیری واژه‌ها قرارداد شده است. به طور خلاصه به شرح آنها می‌پردازیم:

۱. تمرکز بر فصل، همان صفحه‌ی آغازین هر فصل است و در آن عنوان و محتوای هر فصل آورده شده است.
۲. پیش از خواندن، در ادامه تمرکز بر فصل آمده است و ذهن زبان‌آموزان را برای یادگیری و فهم بهتر از متن آماده می‌کند.
۳. خواندن، به منظور آشنایی زبان‌آموزان به زبان ساده و نیمه تخصصی رشته‌های علوم پزشکی، بیشتر متون آن از حوزه‌ی زیست‌شناسی برگزیده شده است.
۴. پس از خواندن، به منظور فهم بهتر و کشف جزئیات متن طراحی شده است.
۵. گسترش واژه‌ها، در دو بخش واژه‌های نیمه تخصصی و دانشگاهی به زبان‌آموزان در فرایند درک متن‌هایی با همان موضوع، یاری می‌رساند.
۶. راهبردهای خواندن، توانایی و مهارت زبان‌آموزان را در درک مطلب و تمرکز بر خواندن افزایش می‌دهد. شایان ذکر است، از آنجایی که تمرکز این کتاب بر گسترش درک مطالب خوانداری و گسترش واژه‌هاست، فعالیت‌های خوانداری با دیگر مهارت‌ها تلفیق شده‌اند.



آموزش زبان فارسی برای اهداف دانشگاهی ... (امیررضا وکیلی فرد و نادیا احمدی خلخالی) ۳۶۳

۷. مهارت شنیداری، به زبان آموزان در درک چگونگی کنار هم آمدن بخش های معنادار جمله کمک می کند.

۸. مهارت گفتاری، در پایان هر فصل زبان آموزان با این دست فعالیت ها می توانند دیدگاه های خود را در مورد موضوعات مطرح شده، گسترش داده و به اشتراک بگذارند.

شایسته است یادآوری گردد که علاوه بر این بخش ها، در پایان فصل پنجم و دهم آزموننی وجود دارد تا آموزگاران بتوانند برای سنجش از آن بهره مند شوند.

## ۲.۴ یافته ها

در این بخش با توجه به مطالب بیان شده در بخش های قبلی، داده ها مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرند. در جستار حاضر، ابتدا اطلاعات حاصل از پرسشنامه ها استخراج گردید، سپس کلیه اطلاعات با استفاده از نرم افزار آماری اسپاس ۲۲ در بخش آمار استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته اند.

### ۱.۲.۴ آمار توصیفی

در این پژوهش ۲۵ نفر از مدرسان مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان و ۳۲ نفر از فارسی آموزان غیرایرانی رشته های علوم پزشکی در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) شرکت کردند. اطلاعات جمعیت شناختی شامل جنسیت، سن و مقطع تحصیلی و سابقه تدریس (برای مدرسان) است. نتایج اطلاعات جمع آوری شده نشان داد که در گروه مدرسان اکثریت افراد با جنسیت مرد (۷۲/۰٪)، در بازه سنی ۳۰ تا ۴۰ سال (۴۴/۰٪)، با مدرک تحصیلی دکتری (۹۲/۰٪) و در بازه سنی سابقه تدریس کمتر از ۵ سال (۶۷/۰٪) بوده اند. در گروه فارسی آموزان نیز اکثریت افراد با جنسیت مرد (۶۲/۵٪)، در بازه سنی کمتر از ۲۰ سال (۸۶/۲٪)، برای ادامه تحصیلی در مقطع تحصیلی دکتری رشته های پزشکی و پیراپزشکی (۸۴/۴٪) بوده اند.

### ۲.۲.۴ آمار استنباطی

در این بخش، وضعیت کتاب از نظر ۹ موضوع اصلی بازبینی با استفاده از آزمون تی تک نمونه ای (one-sample t-test) در دو گروه مدرسان و فارسی آموزان بررسی شد و سپس، به کمک آزمون تی مستقل (independent t-test) در گروه زبان آموزان و مدرسان

مقایسه و سرانجام، بر اساس آزمون فریدمن (Friedman test) از نظر کیفیت رتبه‌بندی شده است.

#### ۱.۲.۲.۴ بررسی وضعیت ۹ موضوع اصلی بازینه

به منظور بررسی وضعیت ۹ موضوع اصلی بازینه از آزمون فرض آماری میانگین یک جامعه یا به عبارتی از آزمون تی تک‌نمونه‌ای استفاده گردیده است که در واقع تفاوت میان 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) به این صورت است:  
آزمون فرض:

$$H_0 \text{ (فرضیه صفر): } \mu \leq 2/5 \text{ و } H_1 \text{ (فرضیه مقابل): } \mu > 2/5$$

وضعیت ۹ موضوع اصلی زیربخش‌های بازینه از دیدگاه مدرسان در جدول ۱ آمده است:

جدول ۱: بررسی وضعیت ۹ موضوع اصلی بازینه از دیدگاه مدرسان

بخش‌های بازینه	موضوعات اصلی زیربخش‌ها	میانگین	انحراف معیار	آماره‌ی آزمون	سطح معناداری	نتیجه‌ی آزمون
درست‌نامه	محتوا	۲/۹۲۸	۰/۷۸۲	۲/۷۳۳	۰/۰۱۲	وضعیت مطلوب
	واژه‌ها و دستور زبان	۳/۰۶۴	۰/۷۸۰	۳/۶۱۳	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	تمرین‌ها و فعالیت‌ها	۲/۹۳۷	۰/۸۸۰	۲/۴۸۲	۰/۰۲۰	وضعیت مطلوب
	جذابیت متن و ساخت فیزیکی	۳/۰۸۰	۰/۶۵۶	۴/۴۱۸	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
راهنمای مدرس	مشخصات کلی	۲/۷۴۰	۱/۱۸۲	۱/۰۱۵	۰/۱۶۰	وضعیت نامطلوب
	اطلاعات پس‌زمینه	۲/۶۶۰	۱/۰۲۷	۰/۷۷۸	۰/۲۲۲	وضعیت نامطلوب
	راهنمای روش‌شناسی	۲/۸۱۳	۱/۰۲۷	۱/۵۲۴	۰/۰۷۱	وضعیت نامطلوب
	تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی	۲/۸۸۰	۰/۹۷۶	۱/۹۴۷	۰/۰۳۲	وضعیت مطلوب
بافت	-	۳/۲۱۳	۰/۶۵۱	۵/۴۷۲	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب

جدول ۱ نشان می‌دهد که آزمون‌های تی برای ۶ متغیر در گروه مدرسان معنادار می‌باشد. بدین معنی که از نظر مدرسان، کتاب مورد نظر در ۶ موضوع اصلی بازینه شامل «محتوا»، «واژه‌ها و دستور زبان»، «تمرین‌ها و فعالیت‌ها»، «جذابیت متن و ساخت فیزیکی»، «تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی» و «بافت» در وضعیت مطلوب و مناسبی قرار دارند. اما

آموزش زبان فارسی برای اهداف دانشگاهی ... (امیررضا وکیلی فرد و نادیا احمدی خلخالی) ۳۶۵

در سه زیربخش از چهار زیربخش راهنمای مدرسان، یعنی «مشخصات کلی»، «اطلاعات پس‌زمینه» و «راهنمای روش‌شناسی» وضعیت مطلوب نیست.

جدول به بررسی وضعیت کتاب بر اساس ۹ موضوع اصلی فهرست بازبینی از دیدگاه زبان‌آموزان می‌پردازد:

جدول ۲: بررسی وضعیت ۹ موضوع اصلی فهرست بازبینی از دیدگاه زبان‌آموزان

بخش‌های بازبینی	موضوعات اصلی زیربخش‌ها	میانگین	انحراف معیار	آماره‌ی آزمون	سطح معناداری	نتیجه‌ی آزمون
درسنامه	محتوا	۳/۰۳۱	۰/۴۸۴	۶/۱۹۸	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	واژه‌ها و دستور زبان	۲/۷۱۸	۰/۶۸۳	۱/۸۱۱	۰/۰۸۰	وضعیت نامطلوب
	تمرین‌ها و فعالیت‌ها	۲/۵۳۵	۰/۵۸۳	۰/۳۴۶	۰/۷۳۲	وضعیت نامطلوب
	جذابیت متن و ساخت فیزیکی	۲/۹۱۴	۰/۷۸۱	۲/۹۹۶	۰/۰۰۵	وضعیت مطلوب
راهنمای مدرس	مشخصات کلی	۲/۳۴۳	۱/۲۰۱	۰/۷۳۶	۰/۷۶۶	وضعیت نامطلوب
	اطلاعات پس‌زمینه	۲/۴۲۱	۰/۹۴۲	۰/۴۶۹	۰/۶۷۹	وضعیت نامطلوب
	راهنمای روش‌شناسی	۲/۶۷۷	۰/۸۴۴	۱/۱۸۶	۰/۱۲۲	وضعیت نامطلوب
	تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی	۲/۷۵۰	۰/۷۴۲	۱/۹۰۴	۰/۰۳۳	وضعیت مطلوب
بافت	-	۲/۹۸۹	۰/۵۲۰	۵/۳۱۹	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب

با توجه به جدول ۲ آزمون‌های تی - تک نمونه‌ای در گروه زبان‌آموزان، کتاب برای ۴ موضوع «محتوا»، «جذابیت متن و ساخت فیزیکی»، «تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی» و «بافت» معنادار است و برای موضوعات «واژه‌ها و دستور زبان»، «تمرین‌ها و فعالیت‌ها»، «مشخصات کلی»، «اطلاعات پس‌زمینه» و «راهنمای روش‌شناسی» معنادار نیست. بدین معنی که از نظر زبان‌آموزان «محتوا»، «جذابیت متن و ساخت فیزیکی»، «تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی» و «بافت» در وضعیت مطلوب و مناسبی قرار دارند. اما موضوعات «واژه‌ها و دستور زبان»، «تمرین‌ها و فعالیت‌ها»، «مشخصات کلی»، «اطلاعات پس‌زمینه» و «راهنمای روش‌شناسی» در وضعیت مطلوبی قرار ندارد.

#### ۲.۲.۲.۴ مقایسه ۹ موضوع اصلی فهرست بازبینی در دو گروه مدرسان و زبان‌آموزان

دیدگاه‌های دو گروه مدرسان و زبان‌آموزان در مورد کتاب بر اساس ۹ موضوع اصلی بازبینی در جدول ۳ صورت گرفته است.

جدول ۳: مقایسه ۹ موضوع اصلی بازیچه در دو گروه مدرسان و زبان‌آموزان

بخش‌های بازیچه	موضوعات اصلی زیربخش‌ها	اختلاف میانگین	انحراف معیار	آماره‌ی آزمون	سطح معناداری	نتیجه‌ی آزمون میان دو گروه
درسنامه	محتوا	۰/۱۰۳	۰/۱۶۸	۰/۵۷۸	۰/۵۶۶	عدم تفاوت
	واژه‌ها و دستور زبان	۰/۳۴۵	۰/۱۹۴	۱/۷۷۹	۰/۰۸۱	عدم تفاوت
	تمرین‌ها و فعالیت‌ها	۰/۴۰۱	۰/۱۹۴	۲/۰۶۴	۰/۰۴۴	تفاوت
	جذابیت متن و ساخت فیزیکی	۰/۱۶۵	۰/۱۹۵	۰/۸۵۲	۰/۳۹۸	عدم تفاوت
راهنمای مدرس	مشخصات کلی	۰/۳۹۶	۰/۳۱۸	۱/۲۴۴	۰/۲۱۹	عدم تفاوت
	اطلاعات پس‌زمینه	۰/۲۳۸	۰/۲۶۱	۰/۹۱۰	۰/۳۶۷	عدم تفاوت
	راهنمای روش‌شناسی	۰/۱۳۶	۰/۲۴۷	۰/۵۴۹	۰/۵۸۵	عدم تفاوت
	تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی	۰/۱۳۰	۰/۲۲۷	۰/۵۷۱	۰/۵۷۰	عدم تفاوت
باقت	-	۰/۲۲۳	۰/۱۵۵	۱/۴۴۱	۰/۱۵۵	عدم تفاوت

با توجه به جدول ۳ و آزمون‌های تی- مستقل مقایسه‌ی نظرات مدرسان و زبان‌آموزان برای ۸ موضوع «محتوا»، «واژه‌ها و دستور زبان»، «جذابیت متن و ساخت فیزیکی»، «مشخصات کلی»، «اطلاعات پس‌زمینه»، «راهنمای روش‌شناسی»، «تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی» و «باقت» معنادار نیست و برای موضوع «تمرین‌ها و فعالیت‌ها» معنادار است. بدین معنی که تنها میان نگرش مدرسان و زبان‌آموزان در مورد موضوع «تمرین‌ها و فعالیت‌ها» تفاوت معناداری وجود دارد.

#### ۳.۲.۲.۴ بررسی رتبه‌ی ۹ موضوع اصلی بازیچه

جدول ۴ نتیجه‌ی آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی ۹ موضوع اصلی بازیچه را از لحاظ کیفیت مورد نظر مدرسان و زبان‌آموزان به صورت خلاصه نشان می‌دهد:

جدول ۴: خلاصه‌ی آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی ۹ موضوع اصلی بازیچه

بخش‌های بازیچه	موضوعات اصلی زیربخش‌ها	مدرسان	زبان‌آموزان
		میانگین	میانگین
درسنامه	محتوا	۵/۰۸	۶/۲۷
	واژه‌ها و دستور زبان	۵/۸۴	۵/۰۳
	تمرین‌ها و فعالیت‌ها	۴/۷۶	۳/۶۷
	جذابیت متن و ساخت فیزیکی	۵/۴۰	۵/۷۸

۴/۱۱	۴/۶۰	مشخصات کلی	راهنمای مدرس
۳/۷۵	۳/۵۸	اطلاعات پس‌زمینه	
۴/۷۲	۴/۶۲	راهنمای روش‌شناسی	
۵/۲۷	۴/۹۰	تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی	
۶/۴۱	۶/۲۲	-	بافت
$\chi^2=36/834$ sig=۰/۰۰۱		$\chi^2=17/440$ sig=۰/۰۲۶	
نتیجه‌ی آزمون فریدمن			

ملاحظه می‌شود که آزمون برای هر دو گروه مدرسان و زبان‌آموزان معنادار بوده است. بدین معنی که میان ۹ موضوع اصلی بازبینه تفاوت معناداری از نظر مدرسان و زبان‌آموزان وجود دارد. با توجه به میانگین رتبه‌ها نیز از نظر مدرسان ۳ موضوع «بافت»، «واژه‌ها و دستور زبان» و «جذابیت متن و ساخت فیزیکی» در رتبه‌های اول تا سوم» و از نظر زبان‌آموزان ۳ موضوع «بافت»، «محتوا» و «جذابیت متن و ساخت فیزیکی» در رتبه‌های اول تا سوم لحاظ کیفیت قرار دارد.

## ۵. تفسیر داده‌ها

در بخش پیشین، داده‌ها حاصل از پاسخ نمونه‌های تحقیق با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی ارائه شد. در بخش آمار استنباطی با استفاده از آزمون تی تک‌نمونه‌ای به دیدگاه دو نمونه‌ی آماری مدرسان و زبان‌آموزان پرداختیم. نتایج نشان می‌دهد که از دیدگاه مدرسان از نه موضوع اصلی بازبینه شش موضوع در وضعیت مطلوب و سه موضوع در وضعیت نامطلوب قرار دارند. اما از دیدگاه زبان‌آموزان پنج موضوع اصلی در وضعیت مطلوب و چهار موضوع در وضعیت نامطلوب قرار دارند.

در بخش نخست، یعنی درسنامه، تمامی زیربخش‌ها از دید مدرسان مطلوب هستند. در این بخش، برای زیربخش «محتوا» که درباره‌ی سازماندهی مناسب و استفاده از متن‌های "اصیل و واقعی" (authentic texts) و کاربردی بودن موضوعات متن‌ها است و زیربخش «جذابیت متن و ساخت فیزیکی» در مورد جذابیت و کیفیت زیبایی‌شناختی تصاویر، نظر فارسی‌آموزان برای مطلوب بودن آنها با نظر مدرسان یکسان است. اما در مورد زیربخش «واژه‌ها و دستور زبان» که به منطقی بودن چیدمان دستور، تنوع راه‌های آموزش واژه و راهبردهای از فراز به فرود می‌پردازد و زیربخش «تمرین‌ها و فعالیت‌ها» که دربرگیرنده‌ی گویه‌هایی چون فعالیت‌های تعاملی و تکلیف‌محور، راهبردهای خوانداری، آفریدن موقعیت‌ها برای آسان کردن قواعد دستور و تفکر نقادانه است، علی‌رغم دیدگاه مدرسان

در مورد مطلوب بودن این زیربخش‌ها، دیدگاه فارسی‌آموزان متفاوت می‌باشد. شاید بتوان این تفاوت را چنین تفسیر کرد که نظرات گروهی از زبان‌آموزان که لزوماً زبان فارسی را برای رشته‌های علوم پزشکی نمی‌خوانند، در مورد تمرین‌های و مفید بودن آنها در کتاب تأثیر منفی بر نتایج مطلوب داشته است. البته، زیربخش «تمرین‌ها و فعالیت‌ها» که دیدگاه‌های دو گروه با هم اختلاف زیادی دارد. اما در مورد زیربخش «واژه‌ها و دستور زبان» به دلیل معنادار نبودن، نظر نامطلوب فارسی‌آموزان با فاصله‌ی کمی از نظر مطلوب مدرسان قرار دارد.

برای بخش راهنمای مدرس، سه زیربخش «مشخصات کلی»، «اطلاعات پس‌زمینه» و «راهنمای روش‌شناسی» از نظر هر دو گروه دارای وضعیت مطلوبی نیست. به طور کلی کتاب فاقد یک کتابچه‌ی جداگانه برای راهنمای مدرس است، اما در سخنی برای مدرسان در آغاز کتاب «نبض زندگی»، چندین صفحه برای راهنمایی درک مدرسان از اهداف، تمرین‌ها و روش‌شناسی آورده شده است. در آغاز هر درسی، راهبردهایی برای فعال کردن دانسته‌ها پیش از خواندن متن نیز طراحی شده است. ولی پاسخ‌های صحیح یا پیشنهادی برای تمرین‌ها در کتاب درسی و فهرستی از ریشه‌ی درست و نادرست برای واژه‌ها وجود ندارد. این کاستی‌ها موجب دریافت کمترین امتیاز برای این زیربخش‌ها شده است. در این بخش، زیربخش آخر آن یعنی «تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی» از نظر هر دو گروه مطلوب هستند. زیرا در کتاب دستورالعمل‌ها برای چگونگی بکارگیری محتوای شنیداری، تمرین‌های کاربردی، و آزمون‌های بیشماری برای واژه‌های عمومی و دانشگاهی وجود دارد.

در مورد بخش آخر بازبینی یعنی بافت، هم نظر مدرسان و هم نظر فارسی‌آموزان مثبت است. از دیدگاه آنان، کتاب «نبض زندگی» با برنامه‌ی آموزشی فارسی‌آموزان تناسب دارد، در راستای اهداف کلاس و برای فارسی‌آموزان مناسب است، مثال‌ها و توضیحات قابل فهم هستند، از خواندن متن‌های انتخاب‌شده لذت می‌برند. میان محتوا با نیازهای فارسی‌آموزان در یادگیری زبان فارسی هماهنگی وجود دارد.

در پایان این قسمت در مورد رتبه‌های به دست آمده از جدول ۴ می‌توان گفت که بخش «بافت» برای هر دو گروه در بهترین رتبه در کیفیت قرار دارند. برای مدرسان، زیربخش «واژه‌ها و دستور زبان» و برای فارسی‌آموزان، زیربخش «محتوا» در ردیف دوم بهترین زیربخش‌ها هستند. زیربخش «جذابیت متن و ساخت فیزیکی» برای هر دو گروه از

نظر جایگاه در سومین رتبه مطلوبیت قرار دارد. زیربخش‌های «مشخصات کلی» و «اطلاعات پس‌زمینه» جزو نامطلوب‌ترین زیربخش‌های بازبینی و در آخرین رتبه‌ها یعنی ۸ و ۹ قرار گرفتند. رتبه‌های نخست بدان معناست که این بخش‌ها در کتاب به شیوه‌ای مناسب و مطلوب به آنها پرداخته شده است و کمترین رتبه‌ها بخش‌های نامطلوب کتاب را تشکیل می‌دهد که نیاز به بازنگری و بازسازی دارد.

## ۶. نتیجه‌گیری

درسنامه‌ها هم‌چون راهنمایی برای فعالیت‌های آموزشی در کلاس‌های درس و دستیابی مدرسان و زبان‌آموزان به اهداف آموزشی است. انتخاب درسنامه‌ها در ناکامی‌ها، کامیابی‌ها و پیشرفت‌های یادگیری زبان‌آموزان نقش دارد. یک کتاب درسی زبان برای اهداف دانشگاهی باید نیازهای طرف‌های ذی‌نفع از جمله مدرسان، دانشجویان را در نظر گیرد. از این رو، به دست آوردن دیدگاه‌ها و ارزیابی‌های آنها به عینی‌تر شدن برآوردها و ارزیابی‌ها کمک می‌کند. از این رو، در این پژوهش میدانی کوشیده شد که با شرکت مدرسان و فارسی‌آموزان و با گردآوری داده‌های بیشتر، واکاوی و نتایج این پژوهش از اعتبار بیشتری برخوردار گردد.

داده‌های به دست آمده با استفاده از بازبینی میکلی (۲۰۰۵) و واکاوی کتاب «نبض زندگی» مجموعه‌ای از نکات مثبت و منفی این کتاب را به نمایش گذاشت. نتایج این ارزیابی نشان داد که داشتن چارچوبی ثابت و سازمان‌یافته، بکارگیری متون اصیل که برای کلاس نوشته نشده و واژه‌ها و دستور زبان اصلی خود را حفظ کرده است، کاربردی بودن متن‌های خوانداری، کوشش بر یاددهی واژه‌ها با شیوه‌های گوناگون و ارتقای نسبی تفکر نقادانه از جمله نکات مثبت و مهم این کتاب است.

در کتاب «نبض زندگی»، بخش‌های «واژه‌ها و مفاهیم تازه»، «گسترش واژه‌های نیمه‌تخصصی»، «ساخت واژه» و «گسترش واژه‌های دانشگاهی» بستری مناسب برای یادگیری، تقویت و تثبیت واژه‌های نو را فراهم می‌آورد و به طور بر درک بهتر مرحله‌ی «خواندن» تأثیر دارد. به طور کلی، این کتاب هم در افزایش دانش زبان‌آموزان و هم در بهبود درک و کاربرد بافت زبان فارسی، مناسب ارزیابی شد.

ارزیابی کتاب‌های درسی برای کمک به انتخاب‌های بهتر و رفع کاستی‌های آنها نیز است. با توجه به نکات ذکر شده می‌توان گفت، کتاب «نبض زندگی» از دیدگاه مدرسان و

فارسی‌آموزان غیرایرانی رشته‌های علوم پزشکی با برنامه‌ی آموزشی فارسی‌آموزان تناسب دارد و برای رسیدن آنان به اهداف آموزشی کمک می‌نماید. اما با معیارهای بازبینه‌ی میکلی تطابق کامل ندارد. با توجه به کاستی‌های آن، می‌توان پیشنهاد کرد در چاپ‌های بعدی کاستی‌های این منبع آموزشی رفع گردد.

به صورت واضح‌تر، در کنار همه‌ی ویژگی‌های مثبت، مواردی است که نیاز به اصلاح دارند. کافی نبودن تمرین‌هایی برای مهارت‌های گفتاری و شنیداری و مهم‌تر از آن، زیرمهارت دستور زبان، نمونه‌هایی از این موارد هستند که با توجه به تمرکز این کتاب بر درک متون خوانداری و واژگان، نیاز به اختصاص زیربخش‌هایی هرچند کوچک به قواعد دستور زبان احساس می‌شود. شایسته است که بخش راهنمایی مدرسان کامل‌تر شود، پاسخ‌های درست در آن آورده شود، روش تدریس درس‌ها به صورت واضح‌تر و دقیق‌تر تبیین گردد و بخشی به عنوان یادآوری دستور زبان گنجانده شود.

و در پایان، دوباره تأکید می‌شود که بایسته است گزینش و ارزیابی کتاب‌های درسی با دقت بسیار انجام شود، چرا که این گزینش باید بازتابی از نیاز زبان‌آموزان، اهداف، روش‌ها و ارزش‌های برنامه‌ی آموزشی باشد. اما شایسته است، در اینجا افزوده شود که هیچ‌الگوی واحدی وجود ندارد که به تنهایی در همه‌ی شرایط برای ارزیابی مواد آموزشی استفاده شود. این بدان معناست که ناسازگاری یک منبع آموزشی با یک الگو یا بازبینه لزوماً به معنای ناکارآمدی آن نیست و هر الگویی که برای یک موقعیت آموزشی استفاده می‌شود، باید منطبق بر نیازها، دلایل، اهداف یا شرایط ارزیابی همان موقعیت باشد و از نتایج آن ارزیابی، برای همان موقعیت بهره‌برداری شود.

## کتاب‌نامه

ذوالفقاری، ح، غفاری، م. و محمودی بختیاری، ب. (۱۳۸۸). «فارسی بیاموزیم». تهران: انتشارات مدرسه.

غریبی، ا. (۱۳۹۵). چهارچوب‌های ارزیابی مواد آموزشی: معرفی و مقایسه موردی دو چهارچوب کانینگورث و لیتل جان. مجموعه مقالات اولین همایش واکاوی منابع آرفا. تهران: دانشگاه شهید بهشتی، مهر ۱۳۹۵. ۸۶۴-۸۸۳.

وکیلی فرد، ا.، صدیقی فر، ز. و گله‌داری، م. (۱۳۹۵). نبض زندگی، گسترش واژگان و درک متون نیمه تخصصی زبان فارسی در حوزه‌ی علوم پزشکی - سطح میانی، قزوین: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی.



آموزش زبان فارسی برای اهداف دانشگاهی ... (امیررضا وکیلی فرد و نادیا احمدی خلخالی) ۳۷۱

وکیلی فرد، ا.، حیدری خسرو، پ. و جنتی راد، ف. (۱۳۹۷). ارزیابی مجموعه‌ی «فارسی بیاموزیم» در چارچوب شاخص های گزینش منابع آموزشی بر اساس انگاره‌ی «مک دانوف و شاو» (۲۰۰۳). مجموعه‌ی مقالات دهمین همایش بین‌المللی زبان‌شناسی ایران. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

وکیلی فرد، ا.، میرزایی حصاریان، ا. و احمدی خلخالی، ن. (۱۳۹۸). فارسی برای اهداف دانشگاهی: تحلیل کتاب فارسی ویژه‌ی علوم اجتماعی. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی: انتشارات سمت. ۴۴، ۲۱-۴۸.

- Azarnoosh, M. & Ganjy, M. (2014). "ESP book evaluation: the case of management course book". *International Journal of Secondary Education*, 2 (4), 61-65.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Heinemann Oxford.
- Dudley-Evans, A. & St. John, A. M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in ESP: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The Textbook as an Agent of Change. *ELT Journal*, 48 (4), 315-328.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1991). *English for Specific Purposes*. UK: Cambridge University Press.
- Jordan, R R & Matthews, A. (2009). *English for Specific Purposes* (8-22). ,UK : British Council.
- McDonough, J. & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2<sup>nd</sup> ed., 179-211). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Miekley, J. (2005). ESL Textbook Evaluation Checklist. *The Reading Matrix*. 5 (2), 9-17.
- Mukundan, J., Nimehchisalem, V. & Hajimohammadi, R. (2011). Developing an English language textbook evaluation checklist: A focus group study. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(12), 100-106.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2013). "Creativity in language teaching", *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1 (3), 19-43.
- Salataci, R. & Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 14 (1), 1-17.
- Tomlinson, B. (2003). Materials evaluation. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 15-36). UK: Continuum.
- Yaghoubi Nezhad, H. & Atarodi, I. & Khalili, M. (2013). "A Checklist-based Evaluative and Comparative of ESP Books: The Case of Mechanical Engineering". *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 2 (2), 50-69.