

## ارزیابی کلی کتاب پراسپکت دو از دیدگاه دوران زبان انگلیسی<sup>۱</sup>

محمد احمدی صفا<sup>۲</sup>

اعظم غنچه پور<sup>۳</sup>

رضا ملک محمدی<sup>۴</sup>

زهرا سیفی<sup>۵</sup>

سرور ذکرتی<sup>۶</sup>

تاریخ دریافت: ۹۴/۷/۲۰

تاریخ تصویب: ۹۵/۴/۱۵

### چکیده

از مهم ترین و ضروری ترین نیازهای هر نظام آموزشی، برنامه ریزی، تدوین، بررسی، تغییر و به روز رسانی کتاب های درسی است چراکه تقویت بنیاد هر نظام آموزشی، وابسته به کیفیت و کمیت اطلاعاتی است

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2016.2437

<sup>۲</sup> دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان (نویسنده مسئول)؛ ahmadisafa@basu.ac.ir

<sup>۳</sup> کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان؛ ghenchehpour@yahoo.com

<sup>۴</sup> کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان؛ malekmohammadi@yahoo.com

<sup>۵</sup> کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان؛ seifizahra14@gmail.com

<sup>۶</sup> کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان؛ s.zekrati@gmail.com

که از طریق «رسانه‌ای مهم و پرکاربرد» به نام کتاب درسی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. بنابراین، ارزیابی کتاب‌های درسی برای ارتقا و ترسیم ویژگی‌های کتاب‌های آینده امری ضروری است. از این‌رو، تحقیق حاضر به ارزیابی کتاب «پراسپکت دو» می‌پردازد که در سال‌های اخیر در پایه هشتم نظام آموزشی ایران (دوم متوسطه) جهت تدریس زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گرفته است. در این بررسی، نظرات معلمان زبان انگلیسی هفت شهر اصفهان، همدان، کرج، سنندج، رشت، قروه و بروجرد به وسیله پرسش‌نامه ۶۵ سئوالی محقق ساخته گردآوری و مورد تحلیل قرار گرفته است. به منظور حصول اطمینان از روایی و پایایی ابزار تحقیق، نخست پرسش‌نامه مذکور به صورت آزمایشی در مقیاس محدود به اجرا درآمد و بر این اساس، ضریب پایایی پرسش‌نامه (آلفای کرانباخ برابر ۰/۹) و نیز روایی سازه آن از طریق تحلیل عاملی (تأییدی) تأیید گردید. در مطالعه اصلی از میان ۲۳۶ پرسش‌نامه توزیع شده، ۲۰۰ نسخه توسط دبیران تکمیل شد و ۳۸ نفر نیز در مصاحبه‌ای نیمه‌ساختارمند شرکت نمودند. نتایج حاصل از تحلیل کمی و کیفی پرسش‌نامه و سئوالات مصاحبه نشان داد که دبیران زبان انگلیسی، کتاب حاضر را به لحاظ محتوای زبانی مناسب و از نظر جنبه‌های ظاهری، فرهنگی، و نیز ایجاد شرایط واقعی برای استفاده از زبان هدف ضعیف ارزیابی کرده‌اند.

## واژه‌های کلیدی: ارزیابی منابع آموزشی، کتاب «پراسپکت دو»، زبان

انگلیسی

### ۱. مقدمه

از آنجایی که چگونگی تنظیم محتوای کتب درسی در تعیین چگونگی یادگیری دانش‌آموزان مستقیماً تأثیرگذار است (نیک نفس، ۱۳۹۲)، کارایی مطالب کتاب‌هایی که در سطح ملی مورد استفاده قرار می‌گیرند و به‌طور ویژه تناسب سطح محتوایی این مطالب با سطح درک و فهم و نیز نیازهای دانش‌آموزان باید قبل و پس از استفاده مورد ارزیابی

قرار گیرد؛ ارزیابی‌هایی که اگر به‌دقت انجام شوند می‌توانند از اتلاف وقت و سرمایه‌های مالی و انسانی هنگفت جلوگیری نمایند. هرچند ارزیابی مقدماتی یا همان قبل از استفاده از کتاب‌ها لازمه یک نظام آموزشی هدفمند است، اما اجرای ارزیابی پس از استفاده یا ارزیابی بازنگرانه حیاتی‌تر به نظر می‌رسد، چراکه بر اساس این ارزیابی می‌توان کارایی منابع مورد استفاده را بررسی کرد (الیس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). الیس (۱۹۹۷) با بیان این که تا امروز اکثر تلاش‌ها بر ارزیابی مقدماتی متمرکز بوده‌اند، دو روش برای انجام این نوع ارزیابی پیشنهاد می‌دهد. در روش نخست، معلمان با رجوع به مجلات علمی از بازنگری‌های صورت گرفته توسط کارشناسان و معیارهای بازنگری آنها مطلع می‌شوند. در روش دیگر، معلمان می‌توانند با استفاده از چک‌لیست‌ها و پرسش‌نامه‌های ارائه‌شده توسط محققین (به‌عنوان مثال برین<sup>۲</sup> و کندلین<sup>۳</sup>، ۱۹۸۷؛ اسکیرسو<sup>۴</sup>، ۱۹۹۱؛ مک دوناه و شاول<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳)، و یا از طریق تحلیل محتوا، خود اقدام به ارزیابی منابع از ابعاد مختلف نمایند. به‌عنوان مثال، برین و کندلین (۱۹۸۷) پرسش‌نامه خود را در دو بخش تنظیم نمودند؛ در بخش اول، کارایی کلی منابع مورد سؤال قرار گرفته است و بخش بعدی به تحلیل‌های بیشتری در زمینه شرایط واقعی تدریس می‌پردازد، تا با قرار دادن نتایج حاصل از هر دو بخش محقق و یا معلم بتواند کتاب را به آسانی ارزیابی نماید. از سویی دیگر بسیاری از محققان بر این باورند ارزیابی یک کتاب یا منبع درسی در چهارچوب خاصی نمی‌گنجد و استفاده از پرسش‌نامه و یا بخش بندی آن نمی‌تواند چندان مؤثر واقع شود. برای مثال، شلدون (۱۹۸۸): (۲۴۵) معتقد است «اصولاً ارزیابی کتب درسی یک فعالیت ذهنی<sup>۶</sup>، و امری تخمینی و فرضی است که هیچ‌گونه فرمول، چهارچوب یا سیستم خاصی را برای تعیین معیاری مشخص ندارد». به هر روی، داده‌های مطالعه پیش رو با استفاده از روش نخست و با بهره‌گیری از پرسش‌نامه محقق ساخته با هدف ارزیابی کتاب پراسپکت دو جمع‌آوری و

<sup>1</sup> Ellis

<sup>2</sup> Breen

<sup>3</sup> Candli

<sup>4</sup> Skierso

<sup>5</sup> McDonough

<sup>6</sup> Shaw

<sup>7</sup> subjective

مورد تحلیل قرار گرفته است. این کتاب در سال‌های اخیر برای تدریس زبان انگلیسی در پایه هشتم در سراسر کشور طراحی و مورد استفاده قرار گرفته است تا «با رویکردی ارتباطی و خودباورانه و مبتنی بر تقویت روحیه تعامل، به دانش‌آموزان کمک کند تا توانایی ارتباطی خود را بر اساس نیازهای ملموس زندگی فردی و اجتماعی ارتقا بخشند» (پراسپکت ۲: ۸). در این بررسی، تلاش محققان بر آن بوده است تا با انجام ارزیابی بازنگرانه، ارزش و سطح کارآمدی این کتاب را از دیدگاه دبیران زبان انگلیسی کشور بسنجند. از آنجایی که این دبیران هستند که به دلیل ارتباط مستقیم با دانش‌آموزان می‌توانند اثرات تدریس کتاب را بر روی یادگیری آنها به‌طور مستقیم مشاهده کنند، دیدگاه‌های ایشان می‌تواند در بازطراحی‌های بعدی کتاب مورد استفاده قرار گیرد. بنابراین، با این امید که تحقیق حاضر گامی در جهت رشد نظام آموزشی کشور باشد، این سؤال در ابتدای مطالعه مطرح گردید که آیا معلمان زبان انگلیسی در دوره دوم متوسطه، از کتاب پراسپکت دو به‌لحاظ عملکرد کلی کتاب و مواد کمک‌درسی، تناسب فعالیت‌ها و تمرین‌ها، سازماندهی و تنوع محتوا، توجه به آموزش فرهنگ زبان انگلیسی، نوع زبان به‌کاررفته در کتاب، و طرح ظاهری و قالب کتاب رضایت دارند؟

## ۲. چهارچوب نظری

### ۲.۱. نقش و اهمیت کتاب‌های درسی

کتاب‌های درسی نقش بسزایی در افزایش یادگیری ایفا می‌کنند و می‌توان از آنها به‌عنوان یک ابزار اصلی و مؤثر در تدریس استفاده کرد (بمانی و جهانگرد، ۲۰۱۴). از نظر تک<sup>۱</sup> (۲۰۱۰)، یکی از پرکاربردترین ابزار مورد استفاده در فضاهای آموزشی هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان کتاب‌های درسی می‌باشد. مشابه دیدگاه تک، نجفی سارم، حمیدی، و محمودی (۲۰۱۳: ۳۷۳) بر این باورند که «آموزش زبان انگلیسی دارای اجزای مهمی می‌باشد؛ اما اجزای ضروری برای بسیاری از کلاس‌ها و برنامه‌های زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم (ESL) و زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) همان کتاب‌های درسی می‌باشند که توسط اغلب مدرسان استفاده می‌شوند».

<sup>1</sup> Tok

مارس<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) معتقد است که یک بسته کتاب درسی که شامل کتاب دانش آموز و متون دیگر مانند کتاب کار و کتاب معلم می باشد، موجب استحکام آموزش زبان و فرایند یادگیری می شود. به علاوه، بسته کتاب درسی با ارائه فعالیت هایی درسی متناسب به کمک دانش آموزان می آیند.

تاکنون پژوهش های متعددی در زمینه مزایای استفاده از کتاب های درسی انجام شده که اغلب آنها به نتایج یکسانی دست یافته اند. برای مثال، بر اساس پژوهش جیکوبز<sup>۲</sup> و گتلی<sup>۳</sup> (۲۰۰۰)، می توان گفت که کتاب های درسی موجب افزایش انگیزه دانش آموزان می گردند. تک (۲۰۱۰) معتقد است که کتاب های درسی نه تنها چهارچوبی برای معلمان در دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده می باشند، بلکه نقشی اساسی در هدایت آنان ایفا می کنند. همچنین علاقه دانش آموزان به کتاب های درسی سبب مشارکت بیشتر آنها در مباحث درسی و در نتیجه پیشرفت آنها می گردد؛ علاوه بر این، کتاب های درسی می توانند نگرش و یادگیری دانش آموزان را به شدت تحت تأثیر قرار دهند. از سوی دیگر، کتاب های درسی موجب استقلال دانش آموزان در یادگیری شده و سبب می شوند که دانش آموزان در یادگیری مطالب جدید و همچنین بررسی و اصلاح مشکلات درسی وابستگی کمتری به معلم داشته باشند (ار<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶).

ریچاردز<sup>۵</sup> و رناندیا<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) معتقدند که علی رغم مزایای بسیار کتاب های درسی، معایبی نیز از جمله: ضعف در ارائه تصویر مناسبی از فرهنگ زبان مقصد، عدم وجود فعالیت های زبانی متناسب با فرهنگ زبان مبدأ، ایجاد سوء تفاهمات فرهنگی، و همچنین ناتوانی در آموزش اصلاحات پر کاربرد زبانی در این ابزار کارآمد آموزشی وجود دارد. از دیدگاه نجفی سارم، حمیدی، و محمودی (۲۰۱۳)، تأکید بیش از حد برخی کتاب ها بر جنسیت که می تواند نشانگر وجود نابرابری در روابط انسانی در برخی از فرهنگ ها میان زن و مرد باشد نیز یکی از نقاط ضعف برخی از کتاب های درسی به شمار می آید. علاوه

<sup>1</sup> Mares

<sup>2</sup> Jacobs

<sup>3</sup> Goatly

<sup>4</sup> Ur

<sup>5</sup> Richards

<sup>6</sup> Renandya

بر این، تک (۲۰۱۰) و آلریت<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) یکی از معایب کتاب‌های درسی را ساختگی بودن مکالمات و مثال‌های ارائه‌شده بیان می‌کنند که به‌نوبه خود موجب ناتوانی دانش‌آموزان در کسب مهارت‌های مختلف زبانی می‌شود. با وجود معایب ذکرشده، کتاب درسی هنوز هم به‌عنوان رایج‌ترین ابزار انتقال دانش استفاده می‌شود و از همین روی همچنان ارزیابی کتب درسی به‌منظور کاهش مشکلات استفاده از این ابزار امری ضروری و مورد تأکید محققان نامبرده می‌باشد.

## ۲.۲. ارزیابی کتاب‌های درسی و جایگاه آن در برنامه آموزشی

طبق تعریف هاجینسون<sup>۲</sup> و واترز<sup>۳</sup> (۱۹۸۷: ۹۶)، ارزیابی کتاب درسی عبارت است از «قضاوت در مورد تناسب یک کتاب برای دستیابی به هدفی خاص». اهمیت ارزیابی کتاب‌های درسی را می‌توان در ضرورت وجود کتب کارآمد و متناسب جهت تدریس و نیل به اهداف تعیین‌شده تعریف و تبیین نمود. ایلس (۱۹۹۷) معتقد است که جهت دستیابی به اهداف ازپیش‌تعیین‌شده یک کتاب، ارزیابی آن توسط معلم الزامی می‌باشد. در همین راستا، تاملینسون<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) نیز بیان می‌کند که ارزیابی کتاب‌های درسی مسیر را برای معلمان و نویسندگان کتاب‌ها به‌منظور انتخاب بهترین و مناسب‌ترین کتاب جهت ارتقای یادگیری هموار می‌سازد. تک (۲۰۱۰) اهمیت این موضوع را این‌گونه بیان می‌کند که ارزیابی نقشی کلیدی در آموزش دارد و برای معلم نیز بسیار حائز اهمیت می‌باشد چرا که می‌تواند اطلاعات ارزشمندی در ارتباط با فعالیت‌های کلاسی، برنامه ریزی دروس، و مدیریت یادگیری دانش‌آموزان کسب نماید. در پژوهشی دیگر لارنس<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) اظهار می‌کند که ارزیابی کتاب‌های درسی می‌تواند به‌طور مؤثری دستیابی به اهداف آموزشی را تسهیل بخشد، و هم‌زمان از لحاظ اقتصادی برای معلمان و دانش‌آموزان مناسب باشد.

تاکنون روش‌های متعددی برای ارزیابی کتاب‌های درسی پیشنهاد شده است. برای مثال، نجفی سارم و همکاران (۲۰۱۳) به دو روش ارزیابی کلی و ارزیابی تجربی اشاره

<sup>1</sup> Allwright

<sup>2</sup> Hutchinson

<sup>3</sup> Waters

<sup>4</sup> Tomlinson

<sup>5</sup> Lawrence

می‌کنند. در ارزیابی کلی که البته متداول تر نیز می‌باشد، معلمان در طول دوره تدریس تنها تأثیر تعدادی از فعالیت‌ها را بر یادگیری دانش آموزان ارزیابی می‌کنند، و در پایان دوره نیز در طی یک ارزیابی کلی میزان رضایت دانش آموزان از کتاب‌های درسی را می‌سنجند. اما در ارزیابی تجربی معلمان اقدام به جمع‌آوری اطلاعات به شیوه‌ای نظام‌مند می‌نمایند. شایان ذکر است که این روش به دلیل این که وقت‌گیرتر است کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرد (نجفی سارم و همکاران، ۲۰۱۳). از منظری دیگر، ایلیس (۱۹۹۷: ۳۷) نیز دو نوع ارزیابی خرد و کلان را معرفی می‌نماید. به گفته وی، «ارزیابی کلان ارزیابی‌ای کلی است با این هدف که آیا مواد آموزشی در آموزش و یادگیری مؤثر بوده است یا نه» اما در ارزیابی خرد «معلم فعالیت آموزشی خاصی را انتخاب کرده و سپس آن فعالیت خاص را به‌طور تجربی مورد ارزیابی قرار می‌دهد».

و سخن آخر این قسمت آن که، از دیدگاه کانینگز ورس<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) ارزیابی کتاب‌های درسی بدون در نظر گرفتن معیارهایی برای این عمل غیرممکن می‌باشد، معیارهایی از قبیل این که کتاب‌های درسی باید:

۱. متناسب با نیازهای دانش آموزان و اهداف برنامه‌های آموزشی باشند
۲. بتوانند دانش آموزان را قادر به استفاده از زبان در محیط‌های واقعی زندگی کنند
۳. بتوانند روند یادگیری را تسهیل بخشند
۴. به گونه‌ای انتخاب شوند که دانش آموز بتواند با تکیه بر آنها یادگیری خود را ارتقا بخشد

## ۳.۲. پیشینه تحقیق

### ۳.۲.۱. ارزیابی کتاب‌های داخلی

در سال‌های اخیر تحقیقات متعددی در خصوص ارزیابی کتب درسی در ایران صورت گرفته است. برای مثال، جهانگرد (۲۰۰۷) در پژوهشی تعدادی از کتاب‌های درسی را که در دبیرستان‌های ایران تدریس می‌شوند، مورد ارزیابی قرار داد. به گفته وی، یکی از نقاط مثبت این کتاب‌ها وجود موضوعات جذاب و بحث‌برانگیز است که موجب ترغیب هرچه

<sup>1</sup> Cunningsworth

بیشتر دانش آموزان به یادگیری زبان انگلیسی می‌گردد. از سوی دیگر، وی خاطر نشان کرد که عدم توجه به مهارت گفتاری و پیچیدگی متن‌های موجود در این کتب از نکات منفی آنها به شمار می‌آیند.

در همین راستا، ده مرده (۲۰۰۴) نیز کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دبیرستان‌های کشور را از دیدگاه دبیران زبان و همچنین مؤلفان این کتاب‌ها مورد مطالعه قرار داد. طبق نتایج این تحقیق، این کتاب‌ها فاقد اصول آموزش زبان بر پایه ارتباط بوده‌اند.

بمانی و جهانگرد (۲۰۱۴) نیز در تحقیقی کتاب درسی پراسپکت یک را که اخیراً در مدارس ایران تدریس می‌شود، از نقطه نظر دبیران زبان انگلیسی بررسی کردند. نتایج به دست آمده حاکی از رضایت نسبی دبیران از این کتاب در مقایسه با کتاب‌های موجود در سیستم آموزشی ایران می‌باشد هر چند که این کتاب نیازمند اصلاحاتی جدی در بخش‌هایی از جمله توجه به مهارت‌های مختلف زبانی و همچنین توجه به فرهنگ‌های کشورهای غیر از ایران می‌باشد. اما از منظری دیگر احمدی صفا و فراهانی (۲۰۱۶) در پژوهشی کتاب درسی پراسپکت یک را از نقطه نظر توانایی این کتاب در پرورش توانش بینا فرهنگی دانش آموزان مقطع اول متوسطه مورد مطالعه قرار دادند. نتایج به دست آمده نشانگر این امر بود که کتاب مذکور در پرورش توانش بینا فرهنگی دانش آموزان از دیدگاه دبیران زبان انگلیسی عملکرد مناسبی ندارد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

## ۲.۳.۲. ارزیابی کتاب‌های خارجی

به دلیل اهمیت و نقش بسزای ارزیابی کتاب‌های درسی در نظام آموزشی، پژوهش‌های متعددی نیز در خصوص ارزیابی کتاب‌های خارجی توسط محققان داخلی و خارجی صورت گرفته است که اشاره به تعدادی از آنها ضروری می‌باشد. برای مثال، تک (۲۰۱۰) مزایا و معایب کتاب زبان انگلیسی اسپات آن را که در مدارس ابتدایی ترکیه تدریس می‌شود، بررسی نمود. وی کتاب نام‌برده را از جهات مختلفی از جمله: طرح کلی کتاب، فعالیت‌ها و تمرین‌های موجود در کتاب، موضوعات به کاررفته در درس‌ها، و همچنین مهارت‌های زبانی، مورد مطالعه قرار داد. نتایج تحقیق نشان داد که کتاب اسپات آن به دلیل



دارا بودن نکات منفی بسیار با اهداف آموزش زبان انگلیسی در ترکیه همخوانی ندارد. از این رو، تدریس این کتاب را در مدارس ترکیه توصیه نمی‌کند.

ایرجی (۲۰۰۷) نیز سعی در بررسی این مسئله داشت که آیا مجموعه کتاب‌های اینترچنج به آموزش زبان انگلیسی بر پایه تکالیف محول شده به زبان آموزان (TBLT) و همچنین آموزش زبان بر پایه ارتباطات (CLT) توجهی دارند یا نه. بر اساس نتایج این پژوهش مشخص گردید که این کتاب‌ها از اصول CLT و TBLT که می‌توان از آنها به عنوان کارآمدترین روش‌های تدریس زبان انگلیسی نام برد، پیروی نکرده‌اند.

لیتز<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) نیز یکی از کتاب‌های درسی مورد تدریس در دانشگاه‌های کره جنوبی را مورد بررسی قرار داد. هدف از انجام پژوهش پاسخ به این سؤال بود که آیا کتاب مورد نظر قادر به برآوردن نیازهای مدرسان و دانشجویان بوده است یا نه. از این رو، پرسش‌نامه‌هایی که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفتند به بررسی کتاب از جنبه‌های مختلف پرداختند. به طور کلی نتایج پژوهش، ارزش و اهمیت آموزشی کتاب نام‌برده را در یک ارزیابی جامع نشان داد.

در پژوهشی دیگر، جوان<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) کتاب درسی *انگلیش کالج* را که در دانشگاه‌های کشور چین تدریس می‌گردید مورد ارزیابی قرار داد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که در بخش‌های مختلف از جمله تمرین‌ها و متن‌های موجود در این کتاب توجه ویژه‌ای به مسائل فرهنگی شده است که این نکته را می‌توان به عنوان یکی از نقاط مثبت کتاب *انگلیش کالج* معرفی نمود؛ اگرچه کتاب نام‌برده در ارائه اطلاعات کافی به دانشجویان در خصوص فرهنگ‌های متنوع کشورهای مختلف انگلیسی‌زبان موفق نبوده است. و سرانجام به عنوان آخرین مطالعه‌ای که در این قسمت مورد اشاره واقع می‌شود می‌توان به مطالعه احمدی صفا، مرادی، و حمزوی (۲۰۱۵) پرداخت که در تحقیقی مجموعه کتاب‌های *تاپ ناچ* را که به صورت گسترده در ایران تدریس می‌شوند مورد بررسی قرار دادند. هدف از انجام این پژوهش بررسی دیدگاه معلمان و زبان آموزان در ارتباط با توانایی کتاب مورد نظر در ایجاد توانش بینا فرهنگی زبان آموزان ایرانی بود. نتایج به دست آمده حاکی از آن

<sup>1</sup> Litz

<sup>2</sup> Juan

بود که معلمان و زبان آموزان از مجموعه کتاب‌های *تاپ ناچ* در ایجاد توانش بینا فرهنگی رضایت نسبی داشتند.

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱. جمعیت و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش شامل ۲۳۶ معلم زبان انگلیسی پایه هشتم از شهرهای اصفهان، همدان، کرج، سنندج، رشت، قروه و بروجرد بوده است که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و از میان آنان ۲۰۰ دبیر به‌طور کامل به پرسش‌نامه و ۳۸ تن به سئوالات مصاحبه نیمه‌ساختاریافته پاسخ دادند. شرکت کنندگان دارای ۲ تا ۲۶ سال سابقه تدریس زبان انگلیسی در مقطع متوسطه بودند.

#### ۳.۲. ابزار پژوهش

ابزار پژوهش در این تحقیق عبارت بودند از:

**الف) پرسش‌نامه نظرسنجی از کتاب پراسپکت دو:** برای دریافت نظرات معلمان زبان انگلیسی مقطع دبیرستان درباره کتاب آموزش زبان انگلیسی پراسپکت دو، پرسش‌نامه‌ای ۶۵ گویه‌ای در مقیاس لیکرت طراحی گردید. به‌منظور طراحی پرسش‌نامه مذکور، محققان با بررسی چندین پرسش‌نامه مطرح موجود در حیطه سنجش کتاب‌ها و منابع درسی، چهارچوب کلی ارزیابی و زیرمجموعه‌های آن را تعیین نموده و سپس بسته به موضوع هر بخش به طراحی سئوالات اختصاصی پرداختند. در بخش‌هایی سئوالات مشابه و یا دارای ضریب همبستگی پایین حذف گردیدند و پرسش‌نامه پس از بازبینی نهایی مورد استفاده قرار گرفت. ضریب همسانی درونی پرسش‌نامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی سازه پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی (تأییدی) استفاده گردید.

**ب) مصاحبه:** پنج سؤال تشریحی که هر یک یکی از عوامل پرسش‌نامه را مورد سؤال قرار داده و برگرفته از سئوالات پرسش‌نامه بودند نیز در انتهای پرسش‌نامه به‌عنوان سئوالات مصاحبه گنجانده شد.

### ۳.۳. روش گردآوری و تحلیل داده‌ها

نمونه‌ای بالغ بر ۲۳۶ نفر از معلمان زبان انگلیسی پایه هشتم با روش نمونه‌گیری در دسترس از جامعه معلمان پایه هشتم هفت شهر اصفهان، همدان، کرج، سنندج، رشت، قروه و بروجرد انتخاب گردیدند؛ بدین صورت که به صورت تصادفی تعدادی از دبیرستان‌های شهرهای مذکور که در دسترس محققان پژوهش بودند، انتخاب شده و پرسش‌نامه پژوهش در میان دبیران زبان انگلیسی این مدارس توزیع گردید. از میان پرسش‌نامه‌های بازگردانده شده، ۲۰۰ پرسش‌نامه قابل استفاده در تحقیق بودند. همچنین از ۳۸ نفر از افرادی که مایل به شرکت در مصاحبه بودند نیز مصاحبه نیمه‌ساختاریافته‌ای به عمل آمد.

در تحلیل داده‌های پژوهش، از آمار توصیفی جهت تحلیل داده‌های پرسش‌نامه و مصاحبه استفاده گردید. همچنین، روایی سازه پرسش‌نامه بر طبق نظر متخصصان آموزش زبان و نیز استفاده از روش تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت. داده‌های کیفی مصاحبه نیز با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد بررسی قرار گرفت.

### ۴. یافته‌های پژوهش

#### ۴.۱. نتایج تحلیل داده‌های پرسش‌نامه

پیش از ارائه نتایج تحلیل داده‌ها که با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی صورت می‌گیرد، در جدول ۱ اطلاعات آماری مربوط به سابقه تدریس و جنسیت شرکت‌کنندگان ارائه شده است.

جدول ۱: آمار توصیفی مربوط به سابقه تدریس معلمان

انحراف معیار	میانگین	بیشینه	کمینه	نمونه
۵/۶۲	۱۱/۶۲	۲۶	۲	۲۰۰

همان‌گونه که جدول ۱ نشان می‌دهد، معلمان شرکت‌کننده به‌طور میانگین دارای ۱۱/۶۲ سال سابقه تدریس زبان انگلیسی بوده‌اند.

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، برای بررسی روایی سازه پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. به‌منظور حصول اطمینان از کفایت نمونه، قبل از انجام تحلیل عاملی

توجه به نتایج دو آزمون کایزر، میر، الکین<sup>۱</sup> و بارتلت<sup>۲</sup> ضرورت دارد. شاخص کفایت نمونه برداری کایزر، میر و الکین برابر با ۰/۶۹ و همچنین آزمون کرویت بارتلت در سطح  $P < 0.05$  معنادار بود (جدول ۲)، این نتایج نشان دهنده آن است که نمونه و ماتریس همبستگی برای این تحلیل مناسب بودند.

**جدول ۲: نتایج آزمون کایزر، میر و الکین و بارتلت**

شاخص کفایت نمونه برداری کایزر، میر و الکین	۰/۶۹
آزمون کرویت بارتلت	ضریب کا
درجه آزادی	۲۰۸۰
معناداری	۰/۰۰۰

در تحلیل عاملی انجام گرفته از روش تحلیل عناصر اصلی<sup>۳</sup>، آزمون سنگریزه<sup>۴</sup>، چرخش متعامد از نوع واریمکس استفاده شد. همچنین بارهای عاملی بیشتر از ۰/۴ برای حداقل همبستگی قابل قبول میان هر ارزش و عامل استخراج شده، در نظر گرفته شد. نتایج نشان دهنده حضور شش عامل معنادار در پرسش نامه بود. مقدار واریانس هر یک از عوامل اول تا ششم به ترتیب ۱۷/۷۸، ۶/۳۶، ۵/۹۵، ۳/۸۷، ۳/۶۴، و ۳/۴ برآورد شد که در مجموع بیانگر ۴۱ درصد از واریانس کل بودند.

بر اساس نتیجه تحلیل عاملی تأییدی سؤال‌ها، پرسش نامه نهایی شامل ۵۲ سؤال در شش عامل بود که بار عاملی هر سؤال برای عامل‌های اول تا ششم به ترتیب در جدول‌های زیر آمده است. علاوه بر این، میانگین به دست آمده برای هر گویه نیز در این جدول گنجانده شده است.

<sup>1</sup> Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy index (KMO)

<sup>2</sup> Bartlett's test of sphericity

<sup>3</sup> Principal Component Analysis

<sup>4</sup> Scree Plot

### جدول ۳: ماتریس عاملی چرخش یافته به روش تحلیل عناصر اصلی برای

«عملکرد کلی کتاب درسی و راهنمای معلم»

انحراف معیار	میانگین	بار عاملی	سئوال
۱/۳۰	۲/۹۸	۰/۶۸	۴۴. به همراه این کتاب، کتاب راهنمای معلم نیز وجود دارد که شامل دستورالعمل‌های مفیدی برای مدرسان تازه کار و همچنین مجرب است.
۱/۲۰	۲/۷۶	۰/۶۶	۴۷. در رابطه با هر یک از قسمت‌ها و فعالیت‌های مختلف کتاب، راهنمای مفید و قابل استفاده‌ای در کتاب راهنمای معلم ارائه شده است.
۱/۲۱	۲/۸۰	۰/۶۱	۴۵. روش‌های توصیه شده در کتاب راهنمای معلم، بر پایه تازه‌ترین یافته‌های تحقیقاتی در زمینه آموزش و یادگیری زبان هستند.
۱/۳۵	۳/۰۷	۰/۵۹	۴۶. مطالب این کتاب هر چهار مهارت زبانی را به طرز متناسبی پوشش می‌دهد.
۱/۱۶	۳/۲۱	۰/۵۸	۵۲. زبان به کار برده شده در کتاب واقعی است، به بیان واضح‌تر، زبانی است که در زندگی روزمره به کار می‌رود.
۱/۲۱	۲/۹۸	۰/۵۸	۴۶. در کتاب راهنمای معلم، تکنیک‌های مناسبی جهت فعال‌سازی دانش زمینه‌ای زبان‌آموزان در رابطه با متون درک مطلب ارائه شده است.
۱/۲۵	۳/۲۱	۰/۵۵	۵۷. کتاب با سبک‌های متنوع یادگیری زبان‌آموزان (نظیر سمعی، بصری، پویشی، و غیره) منطبق می‌باشد.
۱/۱۱	۳/۲۶	۰/۵۱	۴۹. در کتاب کار تمرینات مفید بیشتری برای دانش‌آموزان ارائه شده است.
۱/۱۸	۳/۲۵	۰/۵۱	۲۸. موضوعات و محتوای کتاب با نیازها، علائق و سن دانش‌آموزان همخوانی دارد.
۱/۲۸	۳/۰۰	۰/۴۸	۴۳. تکالیف شنیداری و خواندنی که دارای فایل شنیداری هستند، شاید خیلی کم، اما می‌توان گفت که سعی دارند گویش‌های متفاوت انگلیسی را به دانش‌آموزان ارائه دهند.
۱/۲۱	۳/۲۷	۰/۴۷	۴۰. مطالب مربوط به مکالمات به خوبی طراحی شده‌اند تا زبان‌آموزان را برای ارتباط‌های واقعی خارج از کلاس آماده کند.
۱/۱۹	۲/۸۱	۰/۴۴	۲۷. در مقایسه با کتاب‌های انگلیسی‌زبان این کتاب موضوعاتی شبیه زندگی واقعی دارد که خواننده را وادار می‌کند راجع به نگرشش به دنیا تفکر انتقادی داشته باشد.
۱/۱۶	۳/۳۰	۰/۴۲	۶۱. توزیع واژگان (از سطح آسان به دشوار) در هر فصل به طور مناسب صورت گرفته است.
۱/۱۷	۳/۲۸	۰/۴۲	۳۲. مکالمه‌ها، تکالیف، و فعالیت‌ها برای زبان‌آموزان جذاب بوده و تا حد امکان نزدیک به زندگی واقعی هستند.
۱/۱۶	۳/۲۱	۰/۴۲	۵۸. فعالیت‌های کتاب به گونه‌ای طراحی شده‌اند که به زبان‌آموزان امکان پذیرش مسئولیت در رابطه با بخشی از یادگیری خود را می‌دهند.
۱/۱۸	۳/۱۹	۰/۴۰	۱۹. محتوای درس‌ها در سراسر کتاب به طور مناسب مرور شده و یادگیری مطالب جدید سنجیده می‌شود.

\*عامل‌هایی با ارزش کمتر از ۰/۴ حذف شده‌اند

روش: تحلیل عناصر اصلی

نوع چرخش: متعامد از نوع واریمکس

همان گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، ۱۶ سؤال بیانگر دید کلی به کتاب می‌باشند. ارزش ویژه عامل «عملکرد کلی کتاب درسی و راهنمای معلم» برابر با ۱۱/۵۵ بوده و این عامل بیانگر ۱۷/۷۸ درصد از واریانس کل می‌باشد. همچنین، میانگین پاسخ‌دهی به گویه‌های این عامل برابر با ۳/۰۹ بوده است، به بیانی دیگر، شرکت کنندگان در کل دیدگاهی نسبتاً مثبت به کتاب پراسپکت دو داشته‌اند. از میان گویه‌های مربوط به این عامل، چهار گویه ۴۴، ۴۷، ۴۵، و ۴۶ با دارا بودن میانگینی کمتر از ۳، بیانگر دید منفی معلمان نسبت به کتاب راهنمای معلم پراسپکت دو بوده است؛ به عبارت دقیق‌تر معلمان دستورالعمل‌ها و روش‌های تدریس به کاررفته در کتاب راهنمای معلم را غیر کاربردی و تناسب آن را با نیازهای دانش‌آموزان نامناسب دانسته‌اند. دومین عامل مورد بررسی پرسش‌نامه به تناسب فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب اشاره دارد (جدول ۴).

#### جدول ۴: ماتریس عاملی چرخش یافته به روش تحلیل عناصر اصلی برای

«تناسب فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب»

سؤال	بار عاملی	میانگین	انحراف معیار
۲۰. تمرین‌ها درک مفاهیم کتاب را تسهیل نموده و مفاهیم اصلی، جزئیات، و مطالب را مرور می‌کند.	۰/۶۵	۳/۶۰	۱/۰۰
۱۳. فعالیت‌های کتاب به شکل‌های انفرادی، دو به دو، و یا گروهی ارائه شده‌اند.	۰/۵۵	۳/۵۰	۱/۱۶
۲۱. محتوای قسمت‌های مختلف فعالیت‌های کتاب مانند پنجره‌ای است که رو به یادگیری فرهنگ زبان انگلیسی باز می‌شود.	۰/۵۵	۳/۱۷	۱/۲۵
۵۵. فعالیت‌های کتاب به صورت کامل و با استفاده از روش‌های مختلف آموزش زبان انگلیسی قابل اجرا می‌باشند.	۰/۵۳	۳/۰۵	۱/۲۷
۸. مقدمه‌ای که در ابتدای کتاب قرار گرفته، اهداف و نظریه‌های بنیادی مرتبط با یادگیری و آموزش زبان را که در طراحی فعالیت‌ها و تمرین‌های این کتاب استفاده شده است، به اختصار شرح می‌دهد.	۰/۵۲	۳/۵۰	۱/۰۱
۵۶. فعالیت‌های کتاب با نگرشی ارتباطی و اجتماعی نگاشته شده‌اند.	۰/۵۲	۳/۴۱	۱/۲۴
۶. تصاویر، جداول، نمودارها، و اشکال موجود مرتبط و اثرگذار می‌باشند.	-۰/۵۱	۳/۲۱	۱/۰۷
۴۸. مجموعه کتاب‌های پروسپکت به تنهایی و بدون نیاز به هیچ گونه کتاب کمکی و وسایل تکمیلی قابل استفاده‌اند.	۰/۵۰	۳/۲۲	۱/۰۸
۶۳. قواعد زبانی بر اساس میزان کاربرد در مکالمات روزمره انتخاب و در این کتاب گنجانده شده‌اند.	۰/۴۲	۳/۲۶	۱/۱۹

با توجه به جدول ۴، عامل «فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب» در بردارنده ۹ سؤال می‌باشد. ارزش ویژه این عامل ۴/۱۳ و درصد واریانس تبیین‌شده توسط آن ۶/۳۶ است. به علاوه، میانگین به‌دست‌آمده برای گویه‌های این عامل برابر ۳/۳۲ می‌باشد که نشان‌دهنده دید مثبت معلمان به تمرین‌ها و فعالیت‌های به‌کاررفته در کتاب پراسپکت دو بوده است. در میان گویه‌های مربوط به این عامل، گویه ۲۰ با دارا بودن میانگین ۳/۶ به کاربردی بودن و گیرا بودن تمرین‌های کتاب از نظر معلمان دلالت دارد. عامل سوم مورد ارزیابی با عنوان «سازماندهی و تنوع در محتوا» در جدول ۵ ارائه شده است.

**جدول ۵:** ماتریس عاملی چرخش‌یافته به روش تحلیل عناصر اصلی برای «سازماندهی و تنوع در محتوا»

انحراف معیار	میانگین	بار عاملی	سؤال
۱/۲۸	۳/۰۰	۰/۶۵	۱۴. فعالیت‌ها به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که دانش‌آموزان را به ایجاد ارتباطات هدفمند و معنادار سوق می‌دهند.
۱/۱۲	۳/۴۱	۰/۵۶	۷. فهرست مطالب گنجانده شده در کتاب جامع و مفید است.
۱/۲۱	۳/۲۰	۰/۵۵	۲۹. در موضوع و محتوای کتاب تنوع کافی وجود دارد.
۱/۲۰	۳/۲۳	۰/۵۲	۳۷. مطالب این کتاب متمرکزتر و شامل مهارت‌هایی است که دانش‌آموزان نیاز به تمرین آنها دارند.
۱/۱۸	۳/۳۱	۰/۴۹	۲. کتاب به‌طور مناسبی سازماندهی شده است.
۱/۱۵	۳/۳۷	۰/۴۸	۳۸. متن‌های کتاب به‌لحاظ موضوع، محتوا، و تمرینات مربوطه مناسب هستند.
۱/۲۵	۲/۹۲	۰/۴۷	۱۵. فعالیت‌های کتاب، دانش‌آموزان را به دادن پاسخ‌های خلاقانه، بدیع و مستقلانه ترغیب می‌کنند.
۱/۱۰	۳/۱۴	۰/۴۶	۳۹. تمرینات پیش، در حین، و پس از پرداختن به چهار مهارت زبانی و ریزمهارت‌ها، جذاب و مفید هستند.
۱/۳۵	۳/۱۲	۰/۴۱	۱۷. فعالیت‌های کتاب با ایجاد موقعیت‌هایی واقعی که دستور زبان در آنها به‌کار رفته است، به دانش‌آموزان در یادگیری دستور زبان کمک می‌کنند.

عامل محتوا توسط نه سؤال مورد ارزیابی قرار گرفت (جدول ۵). ارزش ویژه این عامل برابر با ۳/۸۷ بوده و ۵/۹۵ درصد واریانس کلی توسط این عامل تبیین می‌شود. این عامل نیز همانند عامل‌های اول و دوم از پرسش‌نامه، با دارا بودن میانگین کلی ۳/۱۹، نشانگر دید مثبت نسبی معلمان به محتوای کتاب پراسپکت دو، از لحاظ تنوع مطالب و متون به‌کارگرفته شده در کتاب و نیز چینش و سازماندهی این مطالب بوده است.

**جدول ۶: ماتریس عاملی چرخش یافته به روش تحلیل عناصر اصلی برای**

«توجه به آموزش مسائل فرهنگی زبان انگلیسی»

سؤال	بار عاملی	میانگین	انحراف معیار
۹. لیست کتاب‌های مرجع که در انتهای کتاب قرار داده شده مفید و قابل استفاده است.	۰/۷۲	۳/۰۴	۱/۱۶
۲۶. از دانش آموزان خواسته شده تا فرهنگ خود را با فرهنگ دوم (انگلیسی) مقایسه کنند و الگوها و مفاهیم مشابه و متفاوت بین دو فرهنگ را کشف کنند.	۰/۶۲	۲/۷۸	۱/۲۶
۲۲. با توجه به بازه سنی دانش آموزان مورد نظر، اطلاعات فرهنگی کتاب برای جلب علاقه دانش آموزان مناسب است.	۰/۵۷	۳/۲۲	۱/۱۳
۲۴. طیف گسترده و متنوعی از کشورهای مختلف در کتاب گنجانده شده است.	۰/۵۴	۲/۶۰	۱/۲۳
۱۰. فهرست راهنما کامل بوده و جزئیات و منابع مرتبط هر بخش را ارائه می‌کند، بنابراین کاربر می‌تواند به راحتی از آن استفاده کند.	۰/۵۱	۳/۱۹	۱/۱۷
۲۳. تا حد ممکن فعالیت‌ها و تمرین‌ها خاصی مثل بازی و موسیقی و سرود به منظور یادگیری زبان در کتاب گنجانده شده است.	۰/۴۷	۲/۵۷	۱/۱۱
۳. طرح جلد کتاب جذاب است.	۰/۴۶	۳/۲۸	۱/۲۱
۲۵. فرصت‌هایی برای دانش آموزان فراهم شده که زبان دوم (انگلیسی) را در شرایط فرهنگی و اجتماعی شبیه شرایط واقعی استفاده کنند.	۰/۴۵	۲/۸۲	۱/۲۴

در جدول ۶ هشت سؤال تبیین‌کننده عامل فرهنگی ارائه شده است. ارزش ویژه این عامل برابر با ۲/۵۲ بوده و درصد واریانس تبیین شده آن ۳/۸۷ می‌باشد. برخلاف سه عامل اول که نگرش مثبت شرکت کنندگان به کتاب پراسپکت دو در آنها مشاهده شد، عامل چهارم که شامل گویه‌های مربوط به میزان اثرگذاری این کتاب در آموزش مسائل فرهنگی زبان انگلیسی بود، میانگین ۲/۹۴ را در پاسخ معلمان کسب کرد که حاکی از دیدگاه مخالف و نسبتاً منفی معلمان به تأثیرگذاری مناسب کتاب پراسپکت دو در رابطه با آموزش مسائل فرهنگی و بینا فرهنگی بوده است. از دیدگاه دبیران، این کتاب در معرفی و ترغیب دانش آموزان به انجام مقایسه‌های بین فرهنگی، و ارائه فعالیت‌های متنوع آموزشی مبتنی بر موسیقی و بازی عملکرد مناسبی ندارد.



**جدول ۷: ماتریس عاملی چرخش یافته به روش تحلیل عناصر اصلی برای عامل**

«زبان به کاررفته در کتاب و مطالب کمک آموزشی»

انحراف معیار	میانگین	بار عاملی	سؤال
۱/۲۶	۳/۱۲	۰/۶۰	۵۰. علاوه بر کتاب اصلی، ابزارهای کمکی مؤثری مانند CD، کارت‌های تصویری و... نیز به دانش‌آموزان داده می‌شود.
۱/۲۴	۳/۰۰	۰/۵۵	۵۴. زبان به کار رفته در کتاب، هرچند به طور محدود، شامل گستره متنوعی از گویش‌ها و واژگان است.
۱/۱۹	۳/۲۲	۰/۵۲	۵۱. کاربردهای زبانی ارائه شده در کتاب دربردارنده کاربردهای زبان انگلیسی هستند که زبان‌آموزان از آنها بهره خواهند جست.
۱/۲۷	۳/۱۸	۰/۴۰	۶۲. قواعد زبان به صراحت ارائه و توضیح داده شده و سپس در طول کتاب به طور تلویحی مورد تمرین قرار گرفته است.

چهارگویه ارائه شده در جدول ۷ به ارزیابی عامل «زبان به کاررفته در کتاب و مطالب کمک آموزشی» می‌پردازند. ارزش ویژه این عامل ۲/۳۶ و درصد واریانس تبیین شده توسط آن ۳/۶۴ بوده است. در مورد زبان به کاررفته در کتاب پراسپکت دو، با نظر به میانگین ۳/۱۳ پاسخ‌های شرکت کنندگان به گویه‌های این عامل می‌توان به این نتیجه رسید که به طور نسبی معلمان نگرشی مثبت در مورد نوع زبان و کاربردهای زبانی به کاررفته در کتاب داشته‌اند.

**جدول ۸: ماتریس عاملی چرخش یافته به روش تحلیل عناصر اصلی برای عامل**

«طرح ظاهری و قالب کتاب»

انحراف معیار	میانگین	بار عاملی	سؤال
۱/۱۹	۲/۶۹	۰/۶۶	۵. تصاویر موجود در کتاب جذاب و باکیفیت می‌باشند.
۱/۲۱	۳/۰۵	۰/۵۲	۳۴. محتوا و تصاویر عموماً برای زبان‌آموزان جذاب هستند.
۱/۲۷	۲/۹۵	۰/۵۰	۵۳. زبان به کاربرده شده در کتاب مطابق با سطح توانش زبانی فراگیران کتاب است.
۱/۰۴	۲/۵۳	۰/۵۰	۶۰. تکرار و بازیابی واژگان در سراسر کتاب به طور مؤثر صورت گرفته است.
۱/۰۳	۲/۳۷	۰/۴۹	۴. تصاویر و اشکال موجود در کتاب واضح، ساده، و به دور از جزئیات گیج کننده هستند.
۱/۰۲	۲/۳۴	۰/۴۵	۱. کتاب دارای طرح و قالب مناسبی است.

عامل ششم نیز دربردارنده شش سؤال از پرسش نامه بوده که اکثراً به صورت منفی مبین کیفیت طراحی و قالب بندی کتاب بوده اند (جدول ۸). ارزش ویژه به دست آمده برای این عامل ۲/۲۱ و درصد واریانس آن ۳/۴۰ بوده است. این عامل نیز همچون عامل فرهنگی، با میانگینی برابر با ۲/۶۵، نشانگر منفی بودن دیدگاه معلمان در ارزیابی قالب بندی و طراحی ظاهری این کتاب بوده است.

#### ۲.۴. نتایج تحلیل داده‌های مصاحبه

برای تحلیل داده‌های مصاحبه از روش تحلیل محتوا استفاده گردید، به گونه‌ای که ابتدا متون پاسخ‌های معلمان به سئوالات مصاحبه گردآوری گردید و آن‌گاه آماری از الگوهای غالب موجود در پاسخ‌ها استخراج گردید (جدول ۹).

جدول ۹: تحلیل محتوای داده‌های کیفی مصاحبه

الگوهای غالب استخراج شده از داده‌های مصاحبه	پراکندگی	درصد پراکندگی
کم توجهی کتاب به تقویت دانش بین فرهنگی	۳۴	۸۹/۴۷
مناسب بودن نسبت به کتاب‌های پیشین	۳۳	۸۶/۸۴
میزان کم زمان در نظر گرفته شده برای تدریس کتاب	۳۳	۸۶/۸۴
تقویت توانایی صحبت کردن زبان آموز در زبان انگلیسی	۲۹	۷۶/۳۱
تقویت مهارت‌های زبانی دانش آموزان	۲۸	۷۳/۶۸
موفق بودن کتاب در رسیدن به اهداف ذکر شده در ابتدای آن	۲۷	۷۱/۰۵
مناسب بودن ظاهر و قالب کتاب با در نظر گرفتن سن مخاطبین آن	۲۵	۶۵/۷۸
توسعه بخشیدن به توانایی نوشتاری دانش آموزان	۱۸	۴۷/۴۶
کمبود بخش‌ها و تمرین‌های نوشتاری و شنیداری	۱۵	۳۹/۴۷
توجه به مسائل فرهنگی	۴	۱۰/۵۲

بر اساس نتایج حاصل از تحلیل محتوا که در جدول ۹ مشخص است، «کم توجهی کتاب پراسپکت دو به تقویت دانش بین‌فرهنگی در دانش آموزان» با دارا بودن ۸۹/۴۷ و «توجه به مسائل فرهنگی» با داشتن ۱۰/۵۲ درصد پراکندگی در نظرات شرکت کنندگان در مصاحبه، به عنوان وجوهی از کتاب شناخته شد که عملاً نشان از نارضایتی دبیران درباره بُعد فرهنگی اختصاص کتاب پراسپکت دو بوده است و منعکس کننده نتایج کمی حاصل

از پرسش نامه می باشد. همچنین، مدت زمان تخصیص داده شده برای تدریس کتاب، از جمله مسائل دیگری بود که با داشتن ۸۶/۸۴ درصد پراکندگی حاکی از نارضایتی دبیران در این باره بود. با این حال، آن گونه که از نتایج مصاحبه پیداست، جدای از نارضایتی شرکت کنندگان نسبت به تمرین های نوشتاری و شنیداری، دید کلی شرکت کنندگان به طراحی این کتاب به طور نسبی مثبت بوده است.

## ۵. بحث

تمرکز اصلی این بخش بر روی تفسیر نتایج کمی و تحلیل نتایج مصاحبه است. در این مطالعه، دیدگاه دبیران زبان انگلیسی درباره شش جنبه از کتاب پراسپکت دو مورد بررسی قرار گرفت. این جنبه ها شامل (۱) تناسب فعالیت ها و تمرین ها، (۲) سازماندهی و تنوع در محتوا، (۳) زبان ارائه شده در کتاب و مواد کمک آموزشی، (۴) عملکرد کلی کتاب درسی و راهنمای معلم، (۵) مسائل فرهنگی، و (۶) طرح ظاهری و قالب کتاب می باشند. بر اساس نتایج حاصله، کتاب مذکور توانسته است نظر مساعد دبیران را در چهار مورد اول به طور نسبی جلب نماید.

از دید دبیران، تناسب فعالیت ها و تمرین های کتاب بارزترین وجه مثبت کتاب است که شامل ارتباط بین دستورالعمل ها با فعالیت ها و نیز ارتباط تمرین ها با محتوای درسی می باشد. اما از سوی دیگر شرکت کنندگان معتقد بودند این فعالیت ها چنان که باید توانایی ارتباط هدفمند و خلاقیت را در دانش آموزان پرورش نمی دهند. این نکته می تواند ناشی از ماهیت «ساختاری» تمرین ها باشد که به دنبال پاسخ خاص و ازپیش تعیین شده می باشند. بر این اساس، آن چنان که از یافته های پرسش نامه برمی آید، دلایل مثبت بودن دید کلی معلمان به تمرینات را می توان چنین بیان کرد که اولاً تمرین ها واضح بوده و دانش آموزان می توانند بدون ابهام به انجام آنها پردازند، در نتیجه وقت و انرژی آنها به جای تلاش برای درک سؤال به پاسخگویی آن صرف می شود؛ زیرا اکثر دبیران معتقدند کتاب نیازی به وسایل یا کتب تکمیلی ندارد. ثانیاً، «مرور تمرین ها در درس» به تثبیت یادگیری مطالب کمک کرده و وجود تنوع در فعالیت های کتاب امکان مشارکت همراه با لذت را برای

دانش‌آموزانی که دارای سبک‌های مختلف یادگیری می‌باشند، فراهم می‌کند و از یکنواختی کلاس جلوگیری می‌نماید؛ در ضمن به معلم نیز این امکان را می‌دهد که با دسته‌بندی دانش‌آموزان در گروه‌های دو یا چندنفره، آنها را به همکاری و انجام تمرین‌ها به اشکال گوناگون تشویق نماید. طبق نتایج کمی، یکی از دلایل رضایت دبیران امکان استفاده از روش‌های گوناگون برای انجام تمرین‌ها ذکر شده است. از این رو شاید بتوان ادعا کرد که توجه به تفاوت‌های فردی در کتاب جدید بیش از کتاب‌های پیشین است؛ آن‌گونه که یکی از دبیران در بخش مصاحبه ادعا می‌نماید: «مهم‌ترین مزیت کتاب، ایجاد اشتیاق در اکثر دانش‌آموزان برای درک و حل تمرینات است».

سازماندهی و تنوع در محتوا دومین عامل رضایت دبیران از کتاب پراسپکت دو است. در خصوص مرتبط بودن مطالب و گوناگونی آنها می‌توان گفت کتاب از نظر شرکت‌کنندگان مناسب و به‌لحاظ محتوای زبانی نیز گامی است در جهت تقویت مهارت‌ها و ریز مهارت‌های زبانی و دستور زبان. چنین باوری می‌تواند نشئت گرفته از این نکته باشد که در محتوای کتاب‌های درسی سابق به هر چهار مهارت زبانی توجه کافی نشده بود. برای مثال، مهارت شنیداری تقریباً به‌طور کامل مورد غفلت واقع شده و محدود به شنیدن صحبت‌های معلمان بود. در شرایطی که به‌دلیل ضعف احتمالی برخی دبیران در گفتار و تلفظ صحیح انگلیسی، این نوع اطلاعات نمی‌توانست، چه به‌لحاظ کمی و چه کیفی، تضمینی برای کسب مهارت مطلوب شنیداری باشد، کتاب پراسپکت دو با داشتن لوح فشرده صوتی امکان انجام تمرینات شنیداری را برای تمامی دانش‌آموزان در سراسر کشور به‌صورت یکسان فراهم می‌آورد. با این وجود، برخی دبیران تأکید داشتند که «فعالیت‌های بیشتری لازم است تا مهارت شنیداری در دانش‌آموزان به‌نحو رضایت‌بخش‌تری تقویت گردد». علاوه بر ناکافی بودن فعالیت‌های شنیداری، ارائه جداگانه لوح فشرده از کتاب نیز مورد انتقاد قرار گرفته بود؛ چراکه برخی دانش‌آموزان تنها به تهیه کتاب اکتفا کرده و در نتیجه فعالیت شنیداری آنها محدود به کلاس درس می‌شود. مهارت دیگری که معلمان مایل به ابراز نظر در مورد آن بودند مهارت گفتاری است. از میان دبیران شرکت‌کننده در مصاحبه ۷۶ درصد یا معادل سه چهارم آنها اذعان داشتند که «فعالیت‌ها و مکالمات کتاب

می‌توانند به‌طور مؤثر به ارتقای این مهارت در دانش‌آموزان بیانجامند». برخلاف مهارت گفتاری، مطلوبیت کتاب در تقویت مهارت نوشتاری هم مورد تأیید و هم به باد انتقاد گرفته شده است. دلیل این تناقض می‌تواند در تنوع معیارهای مورد استفاده در قضاوت دبیران در مورد فعالیت‌های نوشتاری کتاب نهفته باشد. گرچه مصاحبه‌شوندگان اشاره واضحی به دلایل دید مثبت یا منفی خود در این باب نکرده‌اند.

از دیگر وجوه مثبت ذکرشده در مورد کتاب، زبان به‌کاررفته در آن و مطالب کمک آموزشی است. طبق نتایج داده‌های کمی، کاربردهای زبانی مورد نیاز دانش‌آموزان در آینده، صراحت ارائه قواعد، و ابزارهای کمکی چون لوح فشرده تا حدودی رضایت دبیران را جلب کرده‌اند؛ اما نظرشان در مورد توجه کتاب به گویش‌های متفاوت انگلیسی خنثی است. در مصاحبه نیز چندان اثری از اظهارنظر دبیران در خصوص تدریس انواع گویش‌ها به چشم نمی‌خورد. این عدم حساسیت می‌تواند بدان معنی باشد که مبحث نوع گویش و تلفظ دغدغه‌ای برای دبیران محسوب نمی‌شود. از این رو شاید لازم باشد که این جنبه از تدریس زبان انگلیسی نیز در دوره‌های آموزشی دبیران مدارس، مورد توجه بیشتری واقع شود.

طبق نتایج کمی، چهارمین عاملی که مورد تأیید نسبی دبیران قرار گرفته، عامل «عملکرد کلی کتاب درسی و راهنمای معلم» است. از آنجایی که این عامل از دو بخش «عملکرد کلی کتاب درسی» و «راهنمای معلم» تشکیل شده، در تحلیل نتایج نیز آنها را جداگانه مورد بررسی قرار می‌دهیم. بررسی جزئی‌تر گویه‌ها حاکی از آن است که «عملکرد کلی کتاب درسی» مورد تأیید و «کتاب راهنمای معلم» مورد انتقاد قرار گرفته است. در مورد عملکرد کلی کتاب نکته بارزی که در تحلیل مصاحبه هم به چشم می‌خورد این است که از دید دبیران، پراسپکت دو در رسیدن به اهداف ذکرشده در مقدمه کتاب عملکرد موفق داشته است. با این وجود، تناسب و جامعیت این اهداف از دید دبیران و دانش‌آموزان به عنوان دو گروه اصلی درگیر در آموزش، مسئله‌ای است که نیاز به کنکاش دقیق‌تری دارد. از طرفی، چنان که نتایج کمی نشان می‌دهد، ضعف کتاب در ایجاد تفکر انتقادی و ارائه

فعالیت‌ها و تمرین‌هایی که انجام آنها مستلزم خلاقیت است، می‌تواند بیانگر جای خالی رویکردهایی نظیر رویکرد انسانی در این منبع آموزشی باشد.

به‌رغم نگاه مثبتی که در چهار عامل بالا ذکر شد، اکثر دبیران زمان اختصاص داده‌شده به کلاس زبان انگلیسی توسط وزارت آموزش و پرورش را مورد انتقاد قرار داده و ادعا کردند که به‌علت کمبود وقت قادر به بهره‌بردن از پتانسیل کامل فعالیت‌های کتاب نیستند و نمی‌توانند دانش آموزان را عمیقاً درگیر انجام آنها کنند. از دیدگاه آلرایت<sup>۱</sup> (۱۹۸۱)، عدم تناسب بین مطالب ارائه‌شده و زمان آموزش موجب پایین آمدن سطح درگیری دانش آموزان با فعالیت‌ها می‌گردد.

دیگر مورد مهم مورد بررسی در این تحقیق عامل فرهنگی است. بورگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۶:۱۳) در مورد اهمیت تدریس مطالب فرهنگی اظهار می‌دارد که تدریس زبان شامل «آشنا کردن زبان آموزان با زندگی و نحوه تفکری است که منعکس‌کننده فرهنگ زبان هدف می‌باشد». علی‌رغم موفقیت نسبی کتاب در جلب نظر مثبت دبیران در حیطه زبانی، جنبه‌های فرهنگی و شرایط طبیعی استفاده از زبان در کتاب مناسب ارزیابی نشده‌اند. با توجه به یافته مشابه بمانی و جهانگرد (۲۰۱۴) و احمدی صفا و فراهانی (۲۰۱۶) در مورد کتاب پراسپکت یک، باید گفت مجموعه کتاب‌های پراسپکت نیاز به بازنگری در امر توجه به آموزش مهارت‌های بینا فرهنگی دارند. نظر دبیران در رابطه با لزوم توجه به مسائل فرهنگی و بین فرهنگی با توجه به رویکردهای آموزشی رایج در سراسر جهان همچون رویکرد ارتباطی قابل توجه به نظر می‌رسد. به‌علاوه، پراسپکت دو فاقد ابزار آموزشی قدرتمندی همچون بازی و موسیقی است. گفته می‌شود که موسیقی حاوی لغات و اصطلاحات متداول است، امکان به‌یادسپاری بالایی داشته و در افراد ایجاد علاقه و انگیزه می‌کند، نیمکره راست مغز را به کار می‌اندازد، رابطه دانش آموزان را با هم مستحکم‌تر کرده و در نتیجه جو آرامی را در کلاس ایجاد می‌کند (لمز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶). از طرفی بازی و موسیقی، فشار آموزش اجباری را از دوش دانش آموزان برداشته و باعث می‌شود بدون

<sup>1</sup> Allwright

<sup>2</sup> Borg

<sup>3</sup> Lems

تمرکز بر یادگیری، با استفاده از توانایی ذاتی خود زبان را با لذت بیاموزند (آرا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). از آنجایی که وجود تمرین‌های مقایسه فرهنگی از قبیل تمرین‌های ارائه شده توسط هیسمانگلو<sup>۲</sup> (۲۰۱۱)، می‌تواند به توسعه توانش بینا فرهنگی دانش آموزان کمک کند، طبق پیشنهاد دبیران در مصاحبه، کتاب می‌تواند در چاپ‌های آتی حداقل به چند نکته فرهنگی اشاره کند تا دانش آموزان بیاموزند که در فرهنگ انگلیسی چه رفتاری مناسب چه موقعیتی است؛ یا این که چند جمله یا عبارت نظیر ضرب‌المثل‌های انگلیسی را ارائه دهد و از دانش آموزان بخواهد مضمون آنها را با ارزش‌های فرهنگی خود مقایسه کرده و در صورت امکان ضرب‌المثل‌های ایرانی با مضمون یکسان پیدا کنند. نارضایتی دبیران نسبت به عدم توجه کتاب به توانش بینا فرهنگی در مصاحبه کاملاً مشهود است به طوری که درصد افرادی که موافق نحوه تعامل کتاب با جنبه فرهنگی بودند تقریباً یک نهم درصد شرکت کنندگانی است که مخالف آن بوده‌اند. یکی از مصاحبه‌شوندگان بر این باور است که: «ظاهراً هدف کتاب آموزش زبان بدون معرفی فرهنگ انگلیسی‌زبانان است تا جایی که حتی برای معرفی تقویم نیز پنج‌شنبه و جمعه به نام آخر هفته معرفی شده‌اند و اشاره‌ای به تفاوت روزهای هفته بین فرهنگ‌ها نشده است».

طبق نتایج پرسش‌نامه، دبیران شکل ظاهری کتاب را ضعیف‌ترین جنبه آن ارزیابی کرده‌اند. با توجه به آن که تلاش شده تصاویر و طرح‌های این کتاب از کیفیت و وضوح بالاتری نسبت به کتاب‌های پیشین برخوردار باشند، ممکن است عدم رضایت دبیران از ظاهر کتاب به دلیل محتوای تصاویر باشد، نه کیفیت آنها؛ به طور مثال تبعیض جنسیتی و محدود بودن تصویر خانم‌ها به نقش‌های کلیشه‌ای همچون معلم و پرستار در سراسر کتاب مشهود است؛ به طوری که در درس چهارم از میان تمامی چهره‌های افراد بیمار و بزرگان علم پزشکی حتی یک مورد نیز به زنان اختصاص ندارد. معرفی کلیه ورزش‌ها و اکثر فعالیت‌ها در واژه‌نامه تصویری نیز توسط تصاویر آقایان انجام گرفته، از این رو شاید بتوان ارائه تنها تصویر دختران ورزشکار در درس سوم را نوعی ساختارشکنی قلمداد کرد. مشکل دیگری که در برخی تصاویر مشهود بوده و مربوط به یادگیری واژگان می‌باشد،

<sup>1</sup> Ara

<sup>2</sup> Hismanoglu

نوشته فارسی درون آنهاست که به دلیل همخوانی با نوشته انگلیسی زیر عکس نقش مترجم را بازی کرده و امکان خلاقیت و استفاده از استراتژی «حدس زدن» را از بچه‌ها می‌گیرد. اما جدا از دیدگاه منفی دبیران نسبت به تصاویر، نتایج مصاحبه حاکی از رضایت نسبی آنان در خصوص تناسب ظاهر کتاب با سن بچه‌ها است که «استفاده از رنگ‌های شاد و روشن» از جمله موارد ذکر شده توسط چند دبیر می‌باشد.

## ۶. نتیجه‌گیری

با توجه به مباحث بالا، می‌توان نتیجه گرفت کتاب پراسپکت دو به لحاظ عملکرد کلی کتاب، ارائه فعالیت‌ها و تمرین‌های متنوع، سازماندهی و تنوع در محتوا، زبان ارائه‌شده در کتاب و مواد کمک آموزشی موفق بوده و از این لحاظ توانسته است به‌طور نسبی نظر مثبت معلمان پایه هشتم را به خود جلب نماید. اما علی‌رغم تلاش متخصصان عرصه طراحی و تدوین کتب، و با وجود نقاط مثبت دستوری و زبانی و ارجحیت بر کتاب‌های پیشین، این کتاب از لحاظ ایجاد روحیه تفکر انتقادی و خلاقیت در دانش‌آموزان، جنبه‌های ظاهری کتاب، و تقویت توانش بینافرهنگی و نیز تناسب حجم مجموعه با ساعات اختصاص یافته برای تدریس آن موفق نبوده است. از سوی دیگر، عدم دسترسی کلیه دبیران به کتاب راهنمای معلم و عدم ارائه لوح فشرده به تمامی دانش‌آموزان نیز از جمله مشکلات مضاعفی است که در توزیع این مجموعه آموزشی وجود داشته است و نیازمند توجه اساسی می‌باشد.

## منابع

احمدی صفا، محمد. و مجتبی فراهانی (۲۰۱۶). «پرورش توانش بینافرهنگی در پراسپکت یک بر اساس دیدگاه معلمان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی». پژوهش نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی. دوره ۱۵. شماره ۳۶. صص ۲۴-۱.

نیک نفس، سعید و خدیجه علی‌آبادی (۱۳۹۲). «نقش تحلیل محتوا در فرآیند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی». مجله جهانی رسانه. دوره ۸ شماره ۲. شماره پیاپی ۱۶. صص



- Ahmadi Safa, M., M. Moradi & R. Hamzavi (2015). "Iranian EFL Teachers and Learners Perspective on Potentiality of Top Notch Series for Intercultural Competence Development". *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(2). pp. 47-66.
- Allwright, R. L. (1981). "What do we Want Teaching Materials for?". *ELT Journal*. 36(1). pp. 5-17.
- Ara, S. (2009). "Use of Songs, Rhymes and Games in Teaching English to Young Learners in Bangladesh". *Dhaka University Journal of Linguistics*. 2(3). pp. 161-172.
- Bemani, M. & A. Jahangard (2014). "Attitude Analysis of Teachers: The Case of Iranian Newly Developed EFL Textbook for Junior High Schools". *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*. 7 (1). pp. 198-215.
- Breen, M. & C. N. Candlin (1987). "Which Materials? A Consumer's and Designer's Guide. ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development". *ELT Documents*. 126. pp. 13-38.
- Borg, S. (2006). "The Distinctive Characteristics of Foreign Language Teachers". *Language Teaching Research*. 10(1). pp. 3-31.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your Course Book*. Oxford: MacMillan.
- Dahmardeh, M. (2004). "Curriculum Reform in Schools: The Importance of Evaluation". *Journal of Curriculum Studies*. 36(3). pp. 361-379.
- Ellis, R. (1997). "The Empirical Evaluation of Language Teaching Materials". *ELT Journal*. 51(1). pp. 36-42.
- Hismanoglu, M. (2011). "An Investigation of ELT Students' Intercultural Communicative Competence in Relation to Linguistic Proficiency, Overseas Experience and Formal Instruction". *International Journal of Intercultural Relations*. 35(6). pp. 805-817.
- Hutchinson, T. & A. Waters (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iraji, A. (2007). Pragmatic Features of the New Interchange: How Communicative and Task-based is it? Unpublished Master's Thesis, Shiraz University, Iran.
- Jacobs, G. M. & A. Goatly (2000). "The Treatment of Ecological Issues in ELT Course Books". *ELT Journal*. 54. pp. 256-264.
- Jahangard, A. (2007). "Evaluation of EFL Materials Taught at Iranian Public High Schools". *The Asian EFL Journal*. 9(2). pp. 130-150.

- Juan, R. (2010). "A Content Analysis of the Cultural Content in the EFL Textbooks". *Canadian Social Science*. 6(5). pp. 137-144.
- Lawrence, W. P. W. (2011). *Textbook Evaluation: A Framework for Evaluating the Fitness of the Hong Kong New Secondary School (NSS) Curriculum*. Unpublished Dissertation, City University, Hong Kong.
- Lems, K. (1996). "For a Song: Music across the ESL Curriculum". Paper Presented at the Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Chicago. Eric Document Reproduction No. ED 396 524.
- Litz, D. R. A. (2005). "Textbook Evaluation and ELT Management: A South Korean Case Study". *Asian EFL Journal*. Retrieved May, 2014 from <[http://www.asian-efljournal.com/Litz thesis.pdf](http://www.asian-efljournal.com/Litz%20thesis.pdf)>
- McDonough, J. & C. Shaw (1993). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Mares, C. (2003). "Writing a Course Book". *Developing Materials for Language Teaching*. B. Tomlinson (ed.). London: Continuum. pp. 130-140
- Najafi Sarem, S., H. Hamidi & R. Mahmoudie (2013). "A Critical Look at Textbook Evaluation: A Case Study of Evaluating an ESP Course-Book: English for International Tourism". *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*. 4(2). pp. 372-380.
- Richards, J. C., W. A. Renandya (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheldon, L. E. (1988). "Evaluating ELT Textbooks and Materials". *ELT Journal*. 42(4). pp. 237-246.
- Skierso, A. (1991). "Textbook Selection and Evaluation". *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2. pp. 432-453.
- Tok, H. (2010). "TEFL Textbook Evaluation: From Teachers' Perspectives". *Educational Research and Review*. 5(9). pp. 508-517.
- Tomlinson, B. (2001). "Materials Development". *The Cambridge Guide to Teaching: English to Speakers of other Languages*. R. Carter & D. Nunan (eds.). Cambridge: Cambridge University Press. pp. 66-71.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice & Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.