



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د ۹، ش ۵ (پیاپی ۴۷)، آذر و دی ۱۳۹۷، صص ۱۹۷-۲۳۹

## ارزیابی کتاب انگلیسی پایه اول متوسطه، دوره دوم (ویژن ۱) بر اساس چکلیست از دیدگاه دبیران انگلیسی شهر کرمانشاه

کامران جانفشان\*

استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

پذیرش: ۹۷/۵/۳

دریافت: ۹۶/۱۲/۲۰

### چکیده

انتشار کتاب‌های جدید درسی زبان انگلیسی از سوی وزارت آموزش و پرورش پس از دو دهه، واکنش‌های مختلف متخصصان و دبیران را در حوزه آموزش زبان انگلیسی در پی داشته است. هدف این پژوهش، ارزیابی کتاب *ویژن ۱* (Vision 1) از دیدگاه دبیرانی بود که کتاب را در اولین سال انتشار (سال تحصیلی ۹۵-۹۶) تدریس کرده بودند. شرکت‌کنندگان شامل ۶۶ دبیر زبان انگلیسی (۳۰ زن و ۳۶ مرد) با بیش از پنج سال سابقه تدریس بودند که از مدارس مناطق مختلف کرمانشاه به شیوه در دسترس انتخاب شدند. ارزیابی کتاب درسی *ویژن ۱* از طریق توزیع چکلیست لیتز (2005) انجام و هفت معیار مطالعه شد. به همراه چکلیست از دبیران درخواست شد، به پرسش‌هایی نیز پاسخ دهند و نظر خود را در مورد کتاب بیان کنند. نتایج حاصل از تحلیل کمی و کیفی پرسش‌نامه و پرسش‌ها نشان داد که دبیران زبان انگلیسی از تغییر کتاب پس از دو دهه راضی هستند. علاوه بر این، دبیران زبان انگلیسی کتاب *ویژن ۱* را به سبب توجه هم‌زمان به چهار مهارت زبان، واقعی‌تر بودن مطالب، ارائه موضوعات مورد علاقه دانش‌آموزان و تنوع فعالیت‌ها، سودمند ارزیابی کردند. از سوی دیگر یافته‌ها نشان داد که کتاب دارای کاستی‌هایی است که در زمان اجرا و ارائه به دانش‌آموزان آشکار شده است. نتایج این ارزیابی می‌تواند در ویرایش و تجدید چاپ کتاب در سال‌های آتی از سوی نویسندگان کتاب زبان انگلیسی و طراحان برنامه درسی به‌کار رود.

واژه‌های کلیدی: کتاب درسی<sup>۱</sup>، زبان انگلیسی<sup>۲</sup>، چکلیست ارزیابی کتاب<sup>۳</sup>، دبیران زبان انگلیسی<sup>۴</sup>، کتاب *ویژن ۱*<sup>۵</sup>.

## ۱. مقدمه

کتاب‌های درسی مهم‌ترین منبع یادگیری دانش‌آموزان و از اصلی‌ترین ابزار تدریس آموزگار برای ارائه موضوع درسی هستند. کانینگورث<sup>۱</sup> (1995) بیان کرد کتاب‌های درسی در فرایند تدریس و یادگیری نقش مهمی بازی می‌کنند و آن‌ها اولین واسطه‌های انتقال دانش به یادگیرندگان هستند. به گفته محمودی و احمدی‌صفا (1993) کتاب از قدیم‌ترین ابزارهای آموزشی است که با وجود نوآوری‌های بسیار در حوزه فناوری آموزشی همچنان، اصلی‌ترین و در دسترس‌ترین وسیله آموزشی در فرایند تعلیم و تربیت است. شلدون<sup>۲</sup> (1988) معتقد است کتاب‌های درسی نه تنها قلب هر برنامه آموزشی زبان را تشکیل می‌دهند؛ بلکه استفاده از کتاب‌های درسی در محیط کلاسی، مزایای زیادی برای معلمان و دانش‌آموزان به همراه دارد. به طور مثال، افراد بسیاری کتاب درسی را نقشه راه تمامی برنامه آموزشی زبان انگلیسی می‌دانند که شکل، ساختار، مقصد، پیشرفت و برنامه را نشان می‌دهد و حتی زبان‌آموزان از این طریق خصوصیات معلم را از لحاظ تدریس مداوم و به صورت فصل به فصل می‌سنجند. بنابراین، می‌توان بیان داشت که کتاب‌های درسی ابزارهای چشم‌گیری هستند که نه تنها منبع دانش و اطلاعات هستند؛ بلکه به ایجاد نگرش مطلوب در فراگیران کمک می‌کنند. به واسطه کتاب‌های درسی است که فراگیران به درکی از خویشتن دست می‌یابند، نسبت به ارزش‌های جامعه آگاهی کسب می‌کنند و نقش‌های جنسیتی در آن‌ها شکل می‌گیرد (Lee, & Collins, 2008; Sumalatha, & Ramakrishnaiah, 2004; Kuruvilla, & Thasniya, 2015).

در این راستا سیف‌اللهی و ابراهیمی (۱۳۸۷) بیان داشتند که در بین عناصر تشکیل‌دهنده نظام‌های آموزشی، کتاب‌های درسی، به سبب تأثیرگذاری روی مخاطبان اهمیت بیشتری دارند. در نتیجه، کتاب‌های درسی با توجه به موقعیت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی هر جامعه‌ای، تهیه و تدوین می‌شوند. از طریق همین کتاب‌هاست که بخش بیشتری از ارزش‌ها، رفتارها، دانش‌ها و مهارت‌های یک نسل به نسل‌های بعدی انتقال می‌یابد و حتی عامل دگرگونی و توسعه جامعه می‌شود. بنابراین، طبق گفته‌های نیک‌نفس و علی‌آبادی (۱۳۹۲)، کتاب درسی از مهم‌ترین و در دسترس‌ترین رسانه‌های آموزشی است که در نظام تعلیم و تربیت نقش ارزشمندی ایفا می‌کند. بسیاری از پژوهشگران، کتاب درسی را یکی از رسانه‌های کارآمد و اثربخش

آموزشی دانسته‌اند که می‌تواند زمینه را برای یادگیری و خودآموزی فراگیران فراهم کند. کتاب‌های درسی در ایران نیز در برنامه درسی نظام آموزش و پرورش نقش مهمی دارند. به عبارت دیگر، در ایران بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب درسی صورت می‌گیرد و بیشترین فعالیت‌ها و تجربه‌های آموزشی دانش‌آموز و معلم بر محور آن سازمان‌دهی می‌شود (عریضی و عابدی، ۱۳۸۲). در حوزه آموزش زبان انگلیسی هم، ریاضی (۲۰۰۳) بر این اعتقاد است که در کلاس‌های آموزش زبان خارجی پس از آموزگار، کتاب عامل کلیدی است.

با وجود تمام مزیت‌ها و کاربردهای کتاب‌های درسی، برخی از فعالان تعلیم و تربیت بر این باورند که کتاب‌های درسی همیشه کارآمد نیستند و ممکن است دارای نواقصی باشند. به‌طور نمونه، آل‌رایت<sup>۱</sup> (۱۹۸۲) معتقد است کتاب‌های درسی انعطاف‌پذیر نیستند و عمدتاً متأثر از باورها و تعصبات نویسندگان‌اند. همچنین این احتمال وجود دارد که اصول آموزشی ارائه‌شده در کتاب‌های درسی، قدیمی یا پیچیده باشند و یا ممکن است کتاب‌ها بر اساس نیازهای دانش‌آموزان تهیه و تدوین نشده باشند. در این راستا و برای بهره‌وری بیشتر از عملکرد کتاب‌ها، رضی (۱۳۸۸) اظهار داشت که برای رسیدن به بهره‌وری مطلوب در تألیف کتاب‌های درسی و افزایش کارایی و اثربخشی آن‌ها، لازم است کتاب‌های درسی موجود، با استفاده از شیوه‌های درست نقد و ارزیابی شوند و برای تقویت موارد قوت و برطرف کردن موارد ضعف، تلاش‌های مؤثر و نتیجه‌بخش انجام شود. کتاب درسی دارای ویژگی‌ها و ابعاد گوناگونی است که دآوری درباره کیفیت آن مستلزم ارزیابی همه‌جانبه و نقد و بررسی آن از دیدگاه‌های مختلف است.

هاچینسون و واترز<sup>۲</sup> (۱۹۹۳) بیان داشتند که مواد آموزشی باید ارزیابی شوند تا تناسب آن‌ها برای هدف مورد نظر آموزشی مشخص شود. بدین ترتیب، بنا بر گفته‌های تامیلسون<sup>۳</sup> (۲۰۱۰)، ارزیابی کتاب‌های درسی فعالیتی کاربردی است که به‌وسیله آن آموزگاران، ناظران، مدیران و تهیه‌کنندگان مواد آموزشی می‌توانند تأثیر کتاب‌ها و مواد آموزشی را روی فراگیران قضاوت کنند. در همین راستا کانینگزورث (۱۹۹۵) و شلدون (۱۹۸۸) چند دلیل برای ارزشیابی کتاب‌های درسی بیان کردند. آن‌ها معتقدند انتخاب یک نوع کتاب درسی آموزش زبان انگلیسی، بیانگر اهمیت دادن به آن کتاب است. علاوه بر این، تحلیل محتوای کتاب‌های درسی

به معلمان کمک می‌کند تا نکات قوت و ضعف کتاب‌های مورد استفاده خود را تشخیص دهند. دلیل دیگر ارزیابی کتاب‌های درسی این است که این کار باعث بهبود و پیشرفت حرفه معلمی می‌شود. نهایتاً اینکه، برای ارزشیابی از کتاب‌های درسی باید ملاکی وجود داشته باشد که بتوان از طریق آن، مسائل فرهنگی حاکم بر کتاب‌ها و همچنین ترجیحات جنسی موجود را در کتاب‌ها تشخیص داد. علاوه بر آن، تا اندازه‌ای هم بتوان مقوله‌های زبانی، موضوعات، محتوا و سرفصل‌های کتاب‌ها را بررسی کرد و پی برد که آیا آن‌ها با زمینه علمی دانش‌آموزان، نیازها، علایق و شخصیت آن‌ها سازگاری دارند؛ اما متأسفانه در تدوین کتاب‌ها چنان که باید دقت نمی‌شود و مطالب و مکالمه‌های ارائه شده حالت مصنوعی دارند و برای یادگیری مشارکتی مناسب نیستند (Brown, 1995:345).

در همین راستا مگراس<sup>۱۱</sup> (2002) معتقد است، ارزیابی کتاب ارزش بسزایی در گسترش و مدیریت برنامه‌های آموزشی زبان آموزی دارد. بنابراین، ارزیابی این ابزار مهم آموزشی، باید از دیدگاه‌های مختلف به دقت بررسی شود. کتاب‌های درسی معمولاً از نظر محتوا و برآورد نیازهای زبان‌آموزان ارزیابی می‌شوند. تعیین این نکته که آیا محتوا و مطالب کتاب‌های درسی و حتی شکل ظاهری کتاب‌ها، زبان‌آموزان را راضی و آن‌ها را به موضوع درسی علاقه‌مند می‌کند، در سیستم آموزشی نقش بسیار مهمی دارد. بنابراین، یکی از روش‌های پژوهشی که برای کتاب‌های درسی به کار می‌رود، تحلیل محتواست. این امر می‌تواند به روشن شدن مسئله کمک کند و قوت و ضعف احتمالی کتاب‌های درسی را برای اصلاح و تغییر احتمالی محتوا، متناسب با اهداف تعیین شده و اصول علمی پیشنهاد کند و همچنین شیوه درست طراحی را در اختیار مدیران و برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی قرار دهد (نیک‌نفس و علی‌آبادی، ۱۳۹۲).

پس از انقلاب اسلامی و در زمان انقلاب فرهنگی، کتاب‌های جدیدی برای درس انگلیسی پایه‌های چهارگانه دبیرستان تألیف شدند و تا سال ۱۳۶۹ به عنوان منابع آموزشی زبان انگلیسی در دبیرستان‌های کشور کاربرد داشتند. این کتاب‌ها که اساساً بر مبنای روش دستور - ترجمه تألیف شده بودند، تنها بر مهارت‌های خواندن و نوشتن تأکید داشتند و مهارت‌های گفتاری و شنیداری کاملاً نادیده گرفته می‌شدند. در سال ۱۳۶۹ مجموعه جدیدی از کتاب‌های انگلیسی تألیف شد و اگرچه مؤلفان مهارت‌های گفتاری و نوشتاری را مورد توجه قرار می‌دادند و به کتاب‌های

جدید اضافه می‌کردند؛ ولی در آموزش این کتاب‌ها همان روش قدیمی دستور - ترجمه به‌کار می‌رفت. این کتاب‌ها بدون هیچ‌گونه ویرایشی، بیش از دو دهه تنها منابع آموزش زبان دبیرستان‌های ایران بود (عزیزی‌فر، ۲۰۰۹). در سال ۱۳۹۲ اولین کتاب‌های جدید به نام *پروسیکت*<sup>۱۲</sup> برای دوره اول متوسطه پایه هفتم در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و سه سال بعد برای مقطع دبیرستان، دوره دوم کتاب‌های *ویژن ۱* چاپ شد.

گفتنی است کتاب‌های درس زبان انگلیسی کلیه مقاطع دبیرستان‌های ایران از سوی دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه - که از دفاتر اصلی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش است - تهیه، تدوین و چاپ شده است و طبق دستورالعمل وزارتی هیچ جایگزینی برای آن‌ها وجود ندارد. دبیران زبان انگلیسی نمی‌توانند کتاب دیگری معرفی کنند و یا کتاب کمک‌درسی دیگری به دانش‌آموزان ارائه دهند. از تدوین کتاب‌های زبان انگلیسی دوره قدیم با نام *راه صحیح به انگلیسی*<sup>۱۳</sup> بیش از بیست سال می‌گذرد. خوشبختانه کتاب‌های زبان انگلیسی در مدارس ایران پس از مدتی تحولات اساسی یافت و کتاب‌های جدید جایگزین کتاب‌های قدیمی شد. بنابراین، نه تنها ضرورت دارد که برنامه درسی ملی آموزش زبان بررسی شود؛ بلکه به ارزیابی کتاب‌های جدید نیز باید توجه شود تا کارایی و عملکرد مطلوب آن‌ها، در عمل و هنگام تدریس به دانش‌آموزان بررسی شود. در این راستا کیانی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی، برنامه درسی ملی آموزش زبان‌های خارجی را تحلیل محتوایی کردند. نقد و ارزیابی آن‌ها بر سه اساس استوار بود. ابتدا، بررسی بخش زبان‌های خارجی از دیدگاه مبانی نظری و روش‌شناختی و هماهنگی و شفافیت محتوای درونی؛ سپس نقد و بررسی محتوایی بر اساس مبانی بنیادین سیاست‌گذاری موجود در ادبیات مربوطه؛ و در انتها نقد بخش مربوطه بر اساس اسناد کلان کشور. نتایج نشان می‌دهد که برنامه موجود علاوه بر اینکه دارای قوتی از جمله حرکت به سمت تمرکززدایی و افزایش ساعات تدریس آموزش زبان انگلیسی است، دارای ضعفی همچون عدم هماهنگی و ارتباط اهداف و ابهام و عدم شفافیت بعضی مطالب مطرح‌شده نیز هست. نتایج بررسی آن‌ها نشان داد که بخش زبان‌های خارجی برنامه درسی ملی، (نگاشت سوم) نمی‌تواند زمینه را برای رسیدن به اهداف مطرح‌شده در سند تحول بنیادین که از جمله اسناد بالادستی حوزه آموزش و پرورش است، فراهم کند.

در خصوص کتاب‌های درسی نیز جهانگرد (2007) معتقد است که ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی که در مدارس ایران به کار می‌رود، نیازمند تجزیه و تحلیل عمیق‌تر، جامع‌تر و دقیق‌تر از سوی دبیران با سابقه است؛ زیرا امروزه دانش‌آموزان با انواع فناوری‌های آموزشی آشنا هستند و در عصر حاضر مطالب و محتوای کتاب باید با نیازهای آن‌ها همسو باشد. از سوی دیگر نظریه‌های جدید روان‌شناسی و زبان‌شناختی به توسعه روش تدریس‌های جدیدی منجر شده است که این کتاب‌ها نیز باید با اصول آن روش‌ها همخوانی داشته باشند.

کتاب زبان انگلیسی جدید، مقطع اول دوره دوم متوسطه، *ویژن 1 (Vision I)* از سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ به طور رسمی در دبیرستان‌های ایران ارائه شد. این کتاب خلاف کتاب‌های دوره قبل با کتاب کار دانش‌آموز، لوح فشرده و کتاب معلم همراه است. بررسی پیشینه نشان می‌دهد که در زمینه بررسی و ارزیابی کتاب *ویژن 1* با استفاده از پرسش‌نامه لیتز، تاکنون مطالعه‌ای انجام نشده است و مطالعه حاضر که به ارزیابی کتاب *ویژن 1* در سطح کرمانشاه، در غرب ایران، می‌پردازد، در نوع خود اولین و جدیدترین مطالعه در ایران است که این امر ضرورت انجام تحقیق حاضر را دوچندان می‌کند. در این پژوهش سعی بر این است که ارزیابی دبیران مجرب درباره تمام جنبه‌های کتاب درسی *ویژن 1* (از جمله محتوا، عناوین و مثال‌ها، تمرین‌ها و فعالیت‌ها، واژگان و دستور زبان و حتی ویژگی‌های ظاهری بررسی شود. بدین منظور از دبیرانی که برای اولین سال کتاب *ویژن 1* را در دبیرستان‌ها تدریس کرده‌اند، نظرسنجی شد.

هدف پژوهش حاضر، ارزیابی کتاب جدید مقطع اول دوره دوم متوسطه، از دیدگاه دبیران زبان انگلیسی دبیرستان‌های کرمانشاه است. بدین منظور پرسش‌های تحقیق بدین شرح مطرح شد:

۱. ارزیابی دبیران زبان انگلیسی درباره عناوین، موضوع و محتوای درس‌های کتاب درسی *ویژن 1* چیست؟
۲. ارزیابی دبیران زبان انگلیسی درباره تمرین‌ها و نحوه ارائه فعالیت‌های کتاب درسی *ویژن 1* چیست؟
۳. ارزیابی دبیران زبان انگلیسی درباره چهار مهارت زبان انگلیسی کتاب درسی *ویژن 1* چیست؟
۴. ارزیابی دبیران زبان انگلیسی درباره طراحی و ویژگی‌های ظاهری از قبیل رنگ، قطع و

کیفیت چاپ کتاب درسی **ویژن ۱** چیست؟

۵. ارزیابی دبیران زبان انگلیسی دربارهٔ واژگان کتاب درسی **ویژن ۱** چیست؟

۶. ارزیابی دبیران زبان انگلیسی دربارهٔ دستور زبان ارائه‌شده در کتاب درسی **ویژن ۱**

چیست؟

## ۲. پیشینه پژوهش

بنا بر گفته‌های کانینگورث (1995)، کتاب‌های درسی بهترین و مؤثرترین منبع، برای یادگیری خودراهر هستند و مزایای فراوانی برای دانش‌آموزان به همراه دارند؛ زیرا کتاب‌ها منبعی مستند و قابل رجوع برای دانش‌آموزان و مجموعه‌ای کارآمد از مواد آموزشی برای خودآموزی و تثبیت دانش هستند و علاوه بر آن، منعکس‌کنندهٔ اهداف از پیش تعیین‌شدهٔ یادگیری هستند. کتاب‌ها به معلمان کم‌تجربه کمک می‌کنند تا از حصول اهداف آموزشی مطلع شوند. همچنین، کتاب‌های درسی بالقوه می‌توانند دانش‌آموزان را در برابر ناکارایی و عدم صلاحیت دبیران حفظ کنند (O'Neill, 1982; Litz, 2005). شالدون (1988) کتاب درسی آموزش زبان را کتابی می‌داند که به‌طور ویژه برای دانش‌آموزان طراحی شد تا توانایی زبان‌شناسی و برقراری ارتباط را بهبود بخشد.

با توجه به اهمیت کتاب‌های درسی در فرایند آموزش و یادگیری، ارزیابی محتوای کتاب‌ها توجه برنامه‌ریزان و کارشناسان حوزهٔ آموزش را به خود جلب کرد. محتوای کتاب‌های درسی، شامل مجموعه‌ای از دانستنی‌ها، مهارت‌ها، گرایش‌ها و ارزش‌هایی است که یادگیرندگان باید در مدرسه یا در محیط‌های آموزشی بیاموزند؛ از این رو اهمیت محتوای کتاب‌های درسی در جامعه مشخص می‌شود. تحلیل و ارزیابی محتوای کتاب درسی فرایند علمی دقیق، قانونمند و پیچیده‌ای است که از طریق تجزیه و تحلیل متون، تعداد مفاهیم و واژه‌های درون متن را تعیین می‌کند تا ارتباط بین مفاهیم، معانی، تأکیدات و دلالت‌ها را مشخص کند.

در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی، شیوه‌های مختلف ارزیابی کتاب به‌کار می‌رود و بیشتر از دو فن کلی، فرمول‌های خوانایی و ابزارهای فهرستی (چکالیست‌ها) استفاده می‌شود که هر فن از تعدادی روش مختلف تشکیل شده است. به‌طور خلاصه، فرمول خوانایی، درجهٔ پیچیدگی زبانی متن کتاب یا درجهٔ خوانایی سایر متون را تعیین می‌کند. (جعفری هرندی و همکاران، ۱۳۸۷).

ابزارهای فهرستی یا چکالیست بیشتر به صورت پرسش مطرح می‌شوند و خواننده به پرسش‌های از قبل تعیین شده پاسخ می‌دهد. این پرسش‌ها بیشتر درباره مسائلی همچون کیفیت مواد، هزینه‌ها، کیفیت نوشتاری، محتوای مطالب، به کار بردن وسایل آموزشی یا کمک‌آموزشی دیداری یا شنیداری، جهت‌گیری فرهنگی و کتاب راهنمای معلم هستند. این پرسش‌ها می‌توانند در سه محور کلی مربوط به متن کتاب، فراگیران و معلمان مطرح شوند (دیانی، ۱۳۶۶؛ یارمحمدیان، ۱۳۷۷).

به نظر کانینگورث (1995) و آلیس<sup>۱۴</sup> (1990)، سه نوع مختلف ارزیابی مواد آموزشی وجود دارد: پیش‌کاربرد<sup>۱۵</sup>، هنگام کاربرد<sup>۱۶</sup> و پساکاربرد<sup>۱۷</sup> که از این سه نوع ارزیابی، پساکاربرد همچنان کمترین استفاده را دارد و بیشتر محققان از وجود چنین طرح ارزیابی بی‌خبر هستند. به اعتقاد تاملینسون (2010) ارزیابی پساکاربردی احتمالاً با ارزش‌ترین نوع ارزیابی است که می‌تواند اثرات کوتاه‌مدت و بلندمدت استفاده از کتاب را محاسبه کند. او معتقد بود که این نوع ارزیابی، اطلاعات بیشتری در مورد ارزش کتاب و انطباق آن با هدف‌های رفتاری موردنظر در دسترس قرار می‌دهد. از سوی دیگر، ارزیابی پساکاربرد، تأثیر کتاب‌های درسی زبان انگلیسی را پس از مدتی که استفاده می‌شوند از طریق چکالیست یا مصاحبه ارزیابی می‌کند (McDonough & Shaw, 2003). لیتز (2005) نیز معتقد است که ارزیابی پساکاربرد دبیران را قادر می‌سازد که ضعف نسبی کتاب‌های درسی را اصلاح کنند. به طور مثال، لارنس<sup>۱۸</sup> (2011) با ارزیابی پساکاربرد، کتاب‌های درسی زبان انگلیسی را، در مقطع دبیرستان کشور هنگ‌کنگ بررسی کرد و به این نتیجه رسید که کتاب‌ها برآوردکننده نیازهای آموزشی تعریف‌شده در سرفصل هستند. او خاطرنشان کرد که شیوه ارزیابی پساکاربرد، قابل اعتماد است؛ زیرا دبیرانی که کتاب آموزشی را در طول سال به کار می‌برند می‌توانند اطلاعات مفیدی در خصوص تأثیرات درازمدت کتاب بر دانش‌آموزان ارائه کنند.

همان‌طور که از مطالعات ذکر شده استنباط می‌شود، به‌کارگیری چکالیست یا مصاحبه در ارزیابی پساکاربرد استفاده می‌تواند به تعمیق فهم پژوهشگر، از کارایی مطالب آموزشی و کتاب منجر شود. پژوهشگرانی در حوزه زبان انگلیسی توجه خود را به ارزیابی‌هایی از کتاب‌های زبان انگلیسی معطوف داشته اند (Ur, 1996; Tucker, 1975: 356; Daoud, & Celce-Murcia, 1979:304; Sheldon, 1988: 239; Littlejohn, 1998:197; Williams, 1983: 251).



پژوهشگران سعی بر تعیین معیارهایی برای ارزیابی کتاب کردند و چکلیستی از عوامل مورد نظر ارائه دادند (Williams, 1983: 252).

روزینی<sup>۱۹</sup> (2014) کتاب‌های آموزش زبان در دبیرستان‌های کشور آلبانی را از دیدگاه دبیران ارزیابی کرد. وی پرسش‌نامه ۳۸ گویه‌ای را به سی معلم که بیش از پنج سال تجربه تدریس داشتند، ارائه داد. نتایج ارزیابی، نه تنها عدم رضایت معلمان زبان را نشان داد؛ بلکه این کتاب‌ها در عمل دارای مشکلاتی در حوزه دستور، واژگان، مکالمه و تلفظ هستند.

در جدیدترین بررسی کتاب‌های درسی در کشور مالزی، حنیفا<sup>۲۰</sup> (2018) کتاب‌های زبان انگلیسی دبیرستان‌های اندونزی را به منظور مشخص کردن قوت و ضعف، با استفاده از چکلیست هارمر<sup>۲۱</sup> (2007) ارزیابی کرد. نتایج تحقیق وی نشان داد که کتاب‌های به کار گرفته شده دارای چارچوب و طراحی جالب، دستورالعمل روشن، تدوین شده بر اساس روش تدریس نوین، دربرگیرنده مطالب جدید و توجه به هر چهار مهارت زبانی است.

عطایی، ایرانمهر و بابایی (۱۳۹۶) به ارزیابی انتقادی دوره‌های زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران، با استناد به تحلیل محتوایی اسناد زبانی و دیدگاه‌های متخصصان و برنامه‌ریزان پرداختند. یافته‌های مطالعات آن‌ها نشان می‌دهد که دستور کار کنونی زبان تخصصی در ایران با چندین چالش جدی مواجه است. این چالش‌ها بیشتر به عملکرد نامناسب لایه‌های مختلف مجری در برنامه‌ریزی و اجرای زبان تخصصی در ایران مربوط می‌شود که به نظر می‌رسد مجرای ارتباطی بین گروه‌های سیاست‌گذار و مجری از بین رفته است و روند سیاست‌گذاری در مدیریت آموزش زبان ناکارآمد است.

بررسی پیشینه مطالعات انجام شده در زمینه ارزیابی کتاب درسی در سطوح مختلف نشان می‌دهد، پژوهشگران در ایران بیشتر به بررسی مطالب درسی زبان انگلیسی در سطح دبیرستان پرداخته‌اند که به افرادی مانند تولابی (2002)، انصاری (2007)، رزمجو (۲۰۰۷)، جهانگرد (2007)، یارمحمدی (2012) می‌توان اشاره کرد. آنان در مطالعات خود به این نتیجه رسیده‌اند که کتاب‌های زبان نظام قدیم دارای نواقص فراوانی هستند؛ از جمله اینکه مطالب و محتوای متن‌ها مصنوعی است و با واقعیت، مطابقت ندارد. از دیگر موارد ضعف کتاب‌ها می‌توان به نداشتن جذابیت صفحه‌آرایی و کیفیت پایین کاغذ این کتاب‌ها اشاره کرد. علاوه بر این، به تمرین در همه چهار

مهارت توجه نشده است. بخش اصلی مطالب، روخوانی و دستور زبان است و نیازهای دانش‌آموزان لحاظ نشده است. همچنین، اصول آموزش زبان به صورت ارتباطی در آن‌ها به کار نرفته‌اند. عمل صالح، سجادی و یارمحمدی (2006) نمودهای فرهنگی و اجتماعی کتاب‌های دوره دبیرستان را بررسی و ضعف این قسمت را بیان کردند. علی‌اکبری (2004) پس از ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان مدارس ایران، بیان کرد که آن‌ها بسیار سطحی و کم‌رنگ، مباحث فرهنگی را مطرح کردند. بنابراین، برای تدریس مباحث فرهنگی مانند باورها و اعتقادات بسیار ضعیف بودند و مهارت‌های بین فرهنگی ارتباطات را نادیده گرفتند.

همچنین در راستای بهبود کیفیت مطالب کتاب‌های آموزش زبان در نظام آموزشی ایران، مطالعاتی انجام شده است (Azizifar et al, 2010; Jahangard, 2007; Ghorbani, 2011). به طور مثال یارمحمدی (۲۰۱۲) و عبداللهی گیلانی و همکاران (2011) در مطالعات جداگانه، در ارزیابی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره قدیم، به این نتیجه رسیدند که این کتاب‌ها اعتبار لازم را ندارند. به علاوه بین نیازهای واقعی دانش‌آموزان و مطالب ارائه شده رابطه‌ای وجود ندارد.

جهانگرد (2007) کتاب‌های زبان انگلیسی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی را بررسی کرد و یافته‌های تحقیق او نشان داد که کتاب‌های زبان انگلیسی دوره متوسطه، از نظر کارآمدی و مؤثر بودن، عملکرد ضعیفی دارند و به شدت نیازمند بازبینی هستند؛ اما نتایج این مطالعه، حاکی از آن است که کتاب زبان انگلیسی دوره پیش‌دانشگاهی از لحاظ کمک به دانش‌آموزان در جهت بهبود و پیشرفت استراتژی یادگیری، کیفیت مطلوبی دارد. وی نتیجه گرفت که کتاب سال‌های اول، دوم و سوم متوسطه نیاز به بازبینی دارد.

کریمی (2004) ضمن مطالعه کتاب‌های دوره پیش‌دانشگاهی، موارد قوت کتاب‌ها را کیفیت بالای چاپ، کاغذ و جلد کتاب برشمرد. به علاوه فیلم آموزشی، نوار کاست و کتاب راهنما به همراه کتاب‌های دیگر در دسترس معلمان و دانش‌آموزان قرار گرفت. نکته مثبت دیگر اینکه، همه مطالب درسی طبق تجارب و علایق فراگیران تدوین و تهیه شد و درک مطلب‌های موجود در کتاب، جذابیت کافی را برای دانش‌آموزان دارد. از سوی دیگر این کتاب‌ها ضعفی هم دارند که می‌توان عدم وجود تصاویر کافی و کیفیت پایین تصاویر موجود، عدم اشاره به فرهنگ مردم کشورهای انگلیسی‌زبان و کیفیت پایین تمرین‌ها و ناکارآمدی‌های مربوط به تلفظ را برشمرد.

انصاری (2004) ضعف و قدرت کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره قدیم را بررسی کرد و

به این نتیجه رسید که طراحی کتاب‌ها، توفیقی در جلب توجه دانش‌آموزان و همچنین کارآیی لازم را ندارد. علاوه بر این، تصاویر اندکی در کتاب‌ها به‌کار گرفته شد که برای زبان‌آموز جذابیتی ندارد. حتی اهداف مثال‌ها و تصویرهای به‌کارگرفته برای دانش‌آموزان نامفهوم است و آن‌ها دقیقاً نمی‌دانند که منظور از ارائه این تصاویر چیست. همچنین انصاری (2002) بیان داشت که متن‌های خواندنی و درک مطلب کتاب‌های زبان انگلیسی، بر اساس درجه سختی تنظیم نشده و در انتخاب آن‌ها، دانش‌پس‌زمینه<sup>۲۲</sup> دانش‌آموزان در نظر گرفته نشده است. طبق گفته‌های انصاری (2004) مشکل مهم تدریس زبان انگلیسی به دانش‌آموزان ایرانی با کتاب‌های قدیمی این بود که فعالیت‌های موجود در کتاب درسی فاقد تمرین کافی برای کسب مهارت‌های زبان بود. این به معنای عدم کفایت فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب، جهت کسب مهارت زبان است. علاوه بر این، کتاب‌های قدیمی آموزش زبان انگلیسی، فاقد فعالیت‌های ارتباطی و گفت‌وگو هستند. درحالی‌که انجام فعالیت‌های ارتباطی و مکالمه در کلاس درس، به دانش‌آموزان انگیزه می‌دهد و یادگیری آن‌ها را هدفمند می‌کند.

در این راستا، احمدپور (۱۳۸۳) مسائل و مشکلات کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی دوره متوسطه را بررسی کرد. نتایج یافته‌های وی نشان داد که ۹ عامل در عدم دستیابی کتاب‌های زبان انگلیسی مقطع متوسطه ایران دخیل هستند. این عوامل عبارت‌اند از: ۱. روشن نبودن هدف‌های کلی کتاب‌ها، ۲. بهره‌گیری از متون قدیمی خسته‌کننده، غیرجذاب و ناهمگن کتاب، ۳. ناکافی بودن زمان اختصاص‌یافته به کتاب‌ها در مقایسه با حجم مطالب درسی، ۴. نبودن پرسش‌های استاندارد، ۵. در نظر نگرفتن نیازهای امروزی فراگیران در متون کتاب‌ها، ۶. نامناسب بودن و عدم جذابیت برخی از تصاویر موجود در کتاب‌ها، ۷. رعایت نکردن توالی مراتب مطالب دستوری، ۸. جذاب نبودن مطالب دستوری و کمبود فعالیت‌های متنوع، ۹. عدم پیوستگی ارتباط ناصحیح بین درس‌ها و متون کتاب‌های پایه‌های بعدی.

مهدی‌زاده (۱۳۸۴) به ارزیابی محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی دوره راهنمایی از دیدگاه معلمان پرداخت و ضمن ارائه چارچوب علمی بهینه، جهت اصلاح و تدوین کتاب‌ها به این نتیجه رسید که محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی دوره راهنمایی از لحاظ رشد و تقویت مهارت‌های یادگیری و همچنین اصول روش تدریس ارتباطی، در حد مطلوب انتخاب و تنظیم نشده است. در

این راستا، حسینی (2007) با تمرکز بر مهارت‌های زبانی، مطالب آموزشی کتاب‌های زبان انگلیسی دوره قدیم را ارزیابی کرد و به این نتیجه رسید که توجه اصلی آموزش زبان انگلیسی به‌ویژه در سال آخر دبیرستان و پیش‌دانشگاهی، بر مهارت خواندن استوار است و کتاب‌ها فاقد فعالیت‌های شنیداری و گفتاری هستند. بنا بر یافته‌های حسینی، حتی تأکید بر مهارت نوشتاری هم اندک است؛ زیرا فعالیت‌های نوشتاری تشکیل‌دهنده تمرین‌های دستور زبان، فقط به تغییر جملات معلوم به مجهول یا چیدمان جملات درهم‌ریخته و ساخت کلمات و عبارات‌های جدید محدود می‌شوند و هیچ‌گونه تمرینی درخصوص نوشتن متن یا حتی جمله‌سازی در کتاب‌ها یافت نمی‌شود.

حسینی‌نسب و همکاران (۱۳۸۸) به ارزیابی و تحلیل محتوای کتب درسی زبان انگلیسی دوره راهنمایی تحصیلی، بر اساس فرمول خوانایی Fog و نظرخواهی از ۲۸۸ نفر دبیران مجرب پرداختند. یافته‌های این تحقیق نشان داد که از نظر دبیران، موارد قوت کتاب‌ها عبارت‌اند از: جذاب و خوانا بودن تاپ کتاب‌ها، توضیح خوب قواعد دستوری، سازمان‌دهی مطالب از آسان به مشکل، روشن بودن آموزش‌ها و دستورالعمل‌ها، مطابقت مطالب کتب با سن فراگیران و در دسترس بودن کتاب‌ها برای دانش‌آموزان و دبیران. اما ضعف کتاب‌ها عبارت‌اند از: عدم جذابیت جلد کتاب‌ها، عدم توضیح و تمرین واژگان و تلفظ کلمات، عدم توجه به دانش زمینه‌ای فراگیران، عدم مطابقت مطالب کتاب‌ها با زندگی واقعی و نیازهای دانش‌آموزان و عدم وجود نوار کاست. به-علاوه حسینی‌نسب و همکاران، در ادامه تحقیق برای محاسبه ضریب دشواری درک مطالب، از فرمول خوانایی Fog استفاده کردند. نتایج به‌دست آمده نشان داد که درجه دشواری متون و درک مطالب کتب درسی زبان دوره راهنمایی خیلی ساده و آسان و پایین‌تر از حد مطلوب است.

در تحقیق متفاوتی، ریاضی و مصلی‌نژاد (2010) در خصوص اهداف کتاب‌های زبان انگلیسی دوره قدیم نشان دادند که میزان ارائه مهارت‌های شناختی سطح پایین، بیشتر از مهارت‌های شناختی سطح بالا است. همچنین آن‌ها به ناهماهنگی بین محتوای کتاب‌های زبان هر سه دوره و پیش‌دانشگاهی اشاره کردند. در این راستا، قربانی (2011) کتاب انگلیسی سال اول دوره قدیم را بر اساس چکالیست، محقق ساخت و ارزیابی کرد و یافته‌های مطالعه وی نشان داد، اگرچه کتاب درسی از نظر کیفیت ظاهری و فیزیکی؛ از جمله کیفیت کاغذ، صحافی، چاپ و غیره بی‌نقص است؛ اما الگوی متعادل میان چهار مهارت گفتاری، شنیداری، خواندن و نوشتن وجود ندارد. در ضمن،

مطالب کمک آموزشی مانند پوستر یا کتاب کار و یا راهنمای تعلیماتی معلم، همراه کتاب نیست و طراحی کتاب بیشتر مبتنی بر دستور زبان است تا تمرین مهارت‌های ارتباطی زبان. بنابراین، کتاب فاقد تنوع در فعالیت‌های مهارت گفتاری نظیر مکالمات دوطرفه و گروهی است و نکته آخر اینکه، کتاب فاقد واژه‌نامه در پایان آن است.

امینی و بیرجندی (۲۰۱۲) پژوهش خود را بر مبنای ارزیابی پنج معیار شفافیت مطالب، بدیع بودن مطالب، کلمات و واژه‌های مرتبط با مردان، شغل‌های مرتبط با جنسیت و تمرین‌ها قرار دادند. در تمامی حوزه‌های تحقیق مشخص شد جنسیت به شکل نامتعادل و غیرمنصفانه‌ای به سمت تعصبات مردانه گرایش دارد.

موضوع دیگری که در بررسی کتاب‌های زبان توجه محققان را به خود معطوف داشته، فرهنگ است. آشنایی با فرهنگ و مردمان زبان مقصد، اهمیت بالایی دارد؛ ولی نتایج بررسی کتاب‌های دوره مقاطع راهنمایی و دبیرستان نظام قدیم به خوبی مشخص می‌کند که فرهنگ و آشنایی با فرهنگ زبان انگلیسی در کتاب‌ها نادیده گرفته شده است (Ali akbari, 2004; Rajabi & Ketabi, 2012 Khajavi & Abasian, 2011). پس از ارائه کتاب‌های جدید آموزش زبان انگلیسی (پروسیکت ۱ و ویژن ۱) در نظام جدید آموزشی در سال ۱۳۹۱، بررسی‌ها و ارزیابی از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان در خصوص این کتاب‌ها انجام پذیرفت. به طور مثال شیروانی (۲۰۱۷)، آجیده و پناهی (۲۰۱۶) در دو پژوهش جداگانه، کتاب *ویژن ۱* را بررسی کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد، اگرچه تحول بزرگی در امر آموزش زبان انگلیسی و تغییر کتب درسی آموزش زبان رخ داده است؛ اما کتاب *ویژن ۱* بیانگر نکات و تمایز فرهنگ نبوده و از گویشگر زبان انگلیسی برای ضبط صدا استفاده نشده است.

نجفی پازوکی (۱۳۹۴) به ارزیابی کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم (*پراسپکت ۱*) پرداخت و بیان کرد، اگرچه این کتاب با رویکرد ارتباطی <sup>۲۲</sup>(CLT) تدوین شده است؛ اما یافته‌ها نشان می‌دهد کتاب زبان انگلیسی هفتم به لحاظ ملاک‌های هنری و صفحه‌آرایی، همچنین اصول تدوین کتاب و سازمان‌دهی محتوا نیاز به بازنگری جدی دارد. در همان سال و در تحقیقی مشابه در راستای ارزیابی کتاب زبان انگلیسی پایه هفتم، مقطع متوسطه دوره اول، محمودی و مرادی (۱۳۹۴) با تحلیل محتوایی به نقاط مثبت و ضعف این کتاب از دیدگاه معلمان پرداختند. نقاط مثبت کتاب از

دیدگاه محمودی و مرادی عبارت‌اند از: بهبود کیفیت ظاهری و فیزیکی شکلی اثر مانند کیفیت چاپ، اندازه کتاب و چاپ رنگی؛ توجه به مهارت‌های شنیدن و صحبت کردن در کنار مهارت‌های خواندن و نوشتن؛ ارائه کتاب به صورت یک بسته آموزشی کامل که شامل کتاب دانش‌آموز، کتاب کار، لوح فشرده و اجزاء دیگر است؛ و در نهایت، توجه به نیازهای آموزشی دانش‌آموزان و محوریت مکالمه در هر درس. از طرف دیگر، مهم‌ترین نقاط ضعف این اثر عبارت‌اند از: عدم توجه به رابطه بین فرهنگ و یادگیری زبان خارجی و توجه صرف و اغراق‌شده به روستاها و فرهنگ بومی؛ کیفیت پایین بعضی از تصاویر و فایل‌های صوتی لوح فشرده؛ سردرگمی در آموزش الفبای زبان انگلیسی و عدم توجه کافی به آموزش دستور زبان. به نظر محمودی و مرادی آنچه از لحاظ علمی در ارزشیابی و نقد هر کتابی بایستی ملاک تصمیم‌گیری قرار گیرد، تأثیری است که هر کتاب روی میزان و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان مخاطبش دارد و نه قضاوت‌های ذهنی افراد استفاده‌کننده از آن کتاب. محمودی و مرادی یکی از اصلی‌ترین موانع آموزش زبان انگلیسی در ایران را کیفیت کتاب‌های درسی بیان کردند.

روحانی و همکاران (۱۳۹۲) تصاویر کتاب‌های زبان انگلیسی مقطع متوسطه ایران را با توجه به کارکرد آن‌ها و نمود جنسیتی بررسی کردند. نتایج نشان داد که بعد از کارکرد، تصاویر کتاب‌ها بیشتر از نوع آموزشی بود. از نظر فراوانی مردان و زنان در فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی و نوع محیط، تبعیض جنسیتی به نفع مردان وجود داشت و از منظر فعالیت‌های شخصی و آموزشی، فعالیت چشم‌گیرتر در زنان مشاهده می‌شد.

احمدی‌صفا و همکاران (۱۳۹۵) کتاب *پراسپکت دو* را ارزیابی کردند که در سال‌های اخیر در پایه هشتم نظام آموزشی ایران (دوم متوسطه دوره اول) برای تدریس زبان انگلیسی از آن استفاده شده است. نتایج حاصل از تحلیل کمی و کیفی پرسش‌نامه و مصاحبه نشان داد که دبیران زبان انگلیسی، کتاب حاضر را به لحاظ محتوای زبانی مناسب، و از نظر جنبه‌های ظاهری، فرهنگی و ایجاد شرایط واقعی برای استفاده از زبان هدف، ضعیف ارزیابی کرده‌اند.

طاهرخانی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی نقاط ضعف و قوت زبان انگلیسی پایه دهم را ارزیابی جامع کردند. آن‌ها از نظرات ۴۰۰ دانش‌آموز و ۴۰ معلم پایه دهم در شهرهای رشت، همدان، مشهد و اهواز سود جستند و یافته‌های آن‌ها نشان داد که دبیران کتاب را به لحاظ موضوع و محتوا مناسب و از نظر جنبه‌های ظاهر و شرایط اجتماعی و فرهنگی نسبتاً ضعیف

ارزیابی کردند. دانش‌آموزان نیز این کتاب را از لحاظ موضوع، محتوا و جنبه‌های ظاهری مناسب؛ اما از لحاظ مهارت شنیداری و شرایط اجتماعی و فرهنگی نسبتاً ضعیف ارزیابی کردند. طاهرخانی و همکاران نتیجه‌گیری کردند که این کتاب به لحاظ ویژگی‌های ظاهری، کارآمد بودن، اختصاص اهداف، محتوا و مهارت‌های زبانی موفق بوده و توانسته است تا حدودی نظر مثبت معلمان و دانش‌آموزان پایه دهم را به خود جلب کند.

در پژوهشی دیگر، زین‌العابدینی و علوی‌نیا (2014) به نقد و بررسی کتاب زبان پایه هفتم بر اساس مدل سیزر و باشتورکمن پرداختند و به بیان نکات مثبتی مانند به‌کارگیری شیوه تعاملی بر پایه نیازهای فوری و توجه به تمامی مهارت‌های زبانی به‌ویژه مهارت شنیداری و گفتاری با رویکرد کارکردی - مفهومی پرداختند و همچنین نکات منفی مانند کافی نبودن امکانات بصری، کم بودن دست‌مایه‌های فرهنگی، تنوع کمتر در طراحی تمرینات درسی ذکر کردند.

جان‌فشان و نصرتی (2014) ضمن بررسی کتاب *پراسپکت* به شرح مزایای این کتاب نسبت به کتاب‌های قدیمی پرداختند و بیان کردند که کتاب جدید نظام آموزشی نقایص کتاب‌های دوره قبل را از میان برده است.

در ایران ارزیابی کتاب‌های انگلیسی به‌کار گرفته‌شده در آموزشگاه‌های خصوصی زبان نیز بسیار جدید است و توجه چندین محقق را به خود معطوف داشته است. به‌طور نمونه ایرجی (2007) و زارع مؤیدی (2007) در تلاش برای ارزیابی کتاب سری جدید *اینترچنج*<sup>۳۳</sup>، یکی از پرکاربردترین کتاب مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در ایران، از این مجموعه کتب انتقاد کردند؛ زیرا این آثار از اصول رویکردهای ارتباطی و تکلیف‌محور آن‌چنان که مؤلفان ادعا کرده‌اند، پیروی نمی‌کنند. این مجموعه فاقد کثرت اطلاعات فرامنظورشناختی<sup>۳۵</sup> است. توزیع فعالیت‌های ارتباطی و نیز نقش‌ها تصادفی است و از الگوی خاصی پیروی نمی‌کند. نظر زبان‌آموزان و حتی معلمان در انتخاب محتوای این کتاب‌ها نادیده گرفته شده است. سطح فوق جمله‌ای برای برون‌داد و درون‌داد زبان‌آموزان نیز، نادیده گرفته شده است.

### ۳. روش‌شناسی پژوهش

#### ۳-۱. آزمودنی‌ها

جامعه آماری این پژوهش، شامل ۸۱ معلم زبان انگلیسی پایه دهم بود که در اولین سال ارائه کتاب، در شهر کرمانشاه به تدریس کتاب *ویژن* اشتغال داشتند و با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس ۶۶ معلم، به پرسش‌های چکلیست و پرسش‌نامه پاسخ دادند. دلیل عدم شرکت دیگر معلمان، انتقال به شهر دیگر، عدم حضور و یا در دسترس نبودن معلمان زبان در دبیرستان در زمان مراجعه پژوهشگر بود. از ۶۶ معلم ۳۵ معلم مرد و ۳۱ معلم زن بودند. شرکت‌کنندگان دارای ۵ تا ۲۸ سال سابقه تدریس در مقطع متوسطه بودند. ۱۰ دبیر بین ۵ تا ۱۰ سال، ۴۰ دبیر بین ۱۱ تا ۲۰ سال و ۱۶ دبیر بین ۲۱ تا ۲۸ سال سابقه تدریس داشتند. با توجه به این مطلب که دبیران، با سابقه تدریس متفاوت، پاسخ‌های یکسانی داشتند، متغیر سابقه تدریس و تأثیرگذاری چندانی در این پژوهش نداشت و به آن توجه نشد. سن دبیران ۲۹ تا ۴۸ سال و میانگین سن آن‌ها ۳۶ سال بود.

#### ۳-۲. ابزار

تنها کتابی که در این پژوهش بررسی شد کتاب زبان انگلیسی تازه تألیف‌شده *ویژن ۱*، پایه اول دبیرستان دوره دوم متوسطه است که توسط چکلیست لیتز ارزیابی شد. در انتخاب ابزار مناسب برای تحقیق حاضر، بررسی دقیقی از چکلیست‌های موجود ارزیابی کتاب درسی آموزش زبان انجام پذیرفت و مشخص شد برخی چکلیست‌ها بر یک مهارت زبان یا ویژگی خاصی تأکید دارند به‌طور مثال چکلیست میکی<sup>۲۶</sup> (۲۰۰۵) منحصراً بر ارزیابی مهارت خواندن تأکید دارد. دیگر چکلیست‌های موجود مانند چکلیست‌های داود و سلس مارسیا (۱۹۷۹) و شلدون (۱۹۸۸) قدمت بسیاری دارند. در این راستا موکوندان<sup>۲۷</sup> و همکاران (۲۰۱۱) بیان کردند که بیشتر چکلیست‌های ارزیابی کتاب، بسیار کوتاه یا بسیار بلند هستند که این امر باعث می‌شود چکلیست‌ها برای اهداف ارزیابی کتاب مناسب نباشند. در پژوهشی دیگر موکوندان و نیم‌چیسلا<sup>۲۸</sup> (۲۰۱۲) نیز به بررسی چکلیست‌های متنوع ارزیابی کتاب انگلیسی پرداختند و بیان کردند که بیشتر آن‌ها فاقد روایی و اعتبار لازم هستند. جدایی (۲۰۱۴) در ارزیابی کتاب آموزش زبان از چکلیست لیتز استفاده کرد



و معتقد است که چکالیست لیتز بر اساس آخرین تحقیقات در خصوص معیارهای آموزش زبان انگلیسی و ارزیابی کتاب‌های درسی تدوین شده و دلایل آن را جامع‌نگری، به‌روز بودن و اعتبار بالای آن ذکر کرده است. بنا بر دلایلی که ذکر شد، از چکالیست لیتز در این پژوهش استفاده شد. پرسش‌نامه با ۳۰ گویه چهارگزینه‌ای بر مبنای فرمت لیکرت تدوین شده بود. مؤلفه‌های موضوع و محتوای مطالب، تنوع تمرین‌ها و فعالیت‌ها، توجه به چهار مهارت زبان، ویژگی‌های ظاهری و واژگان و دستور زبان در چکالیست منظور شده بود. چکالیست به زبان فارسی ترجمه شد و به‌منظور بررسی روایی محتوای چکالیست و رفع هرگونه ابهام گویه‌ها، از ده دبیر زبان انگلیسی و پنج عضو هیئت علمی گروه‌های زبان انگلیسی و ادبیات فارسی دانشگاه خواسته شد به‌تمامی پرسش‌ها پاسخ دهند و درصورت هرگونه ابهامی در پرسش‌های چکالیست درباره این موارد اظهارنظر کنند. سپس نظر نهایی آنان در مورد روایی محتوای پرسش‌نامه پرسیده شد که بدون استثنا، همگی به روایی ابزار مورد مطالعه اشاره کردند. تمامی نظرات آن‌ها در ویرایش چکالیست به زبان فارسی اعمال شد. در پایان، چکالیست نهایی اجرا و برای محاسبه اعتبار از ضریب آلفای کرون‌باخ استفاده شد که ضریب به‌دست آمده ۸۱ درصد برآورد شد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که پرسش‌نامه روایی و اعتبار مطلوبی دارد.

### ۳-۳. جمع‌آوری داده‌ها

مراحل جمع‌آوری داده‌ها در بین ماه‌های خرداد و تیر ۱۳۹۵ با مراجعه به دبیرستان‌های شهر کرمانشاه انجام شد. چکالیست پس از هماهنگی با مدیریت دبیرستان به دبیران زبان انگلیسی داده شد. از آنجا که کتاب *ویژن ۱* برای اولین بار در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ در دبیرستان‌های ایران به‌صورت رسمی ارائه شده بود، این فرصت به دبیران داده شد که کل محتوای کتاب را تدریس کنند و با تمام قسمت‌های کتاب آشنا شوند. این نمونه بارزی از ارزیابی پس‌استفاده است که تأثیر کتاب‌های درسی زبان انگلیسی را پس از آنکه کتاب تدریس و استفاده شد، ارزیابی می‌کند. به همراه چکالیست پرسش‌ها در خصوص کتاب مذکور از دبیران پرسیده و از آن‌ها خواسته شد نظرات و پیشنهادهای خود را درباره کتاب *ویژن ۱* بنویسند. نوشتن نام و نام خانوادگی ضرورتی نداشت و دبیران با احساس آزادی بیشتری درباره موارد کتاب اظهار نظر کردند.

#### ۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها و نتایج یافته‌های پژوهش

در این بخش ارزیابی دبیران از کتاب *ویژن ۱* به تفصیل و تفکیک پرسش‌ها ارائه شده است. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، ارزیابی از کتاب *ویژن ۱* با توجه به معیارهای زیر انجام پذیرفت: موضوع و محتوای مطالب، تنوع تمرین‌ها و فعالیت‌ها، توجه به چهار مهارت زبان، ویژگی‌های ظاهری و واژگان و دستور زبان که در چکلیست به‌ترتیب منظور شده بود. چکلیست سی‌گویه با مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت (۴=کاملاً موافق، ۳=موافق، ۲=مخالف و ۱=کاملاً مخالف) دارد که هرکدام شاخصی برای ارزیابی دبیران از کتاب *ویژن ۱* است. برای ارائه نتایج مطالعه میانگین، فراوانی و درصد هر پرسش در پرسش‌نامه محاسبه شد تا پاسخ دبیران زبان توصیف و خلاصه شود. نتایج برای هر کدام از پرسش‌ها در جدول مختلف ذکر و توضیحات ارائه شده است. با توجه به پرسش اول تحقیق که ارزیابی دبیران زبان انگلیسی درباره عناوین، موضوع و محتوای درس‌های کتاب درسی *ویژن ۱* سنجیده شده بود، پاسخ دبیران به هشت پرسش پرسش‌نامه لیتز (۲۰۰۵) بررسی شد.

جدول ۱: درصد، فراوانی و میانگین پرسش‌های مربوط به عناوین، موضوع و محتوای درسی

**Table 1.** Percentage, frequencies and means of questions related to titles, topics and contents of lessons

میانگین	کاملاً مخالف ۱		مخالف ۲		موافق ۳		کاملاً موافق ۴		
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
۳۰۲۴	۲	٪۳	۵	۷۰٪	۳۴	۵۱۰۵٪	۲۵	٪۲۸	پرسش اول
۲۰۳	۱۴	٪۲۱	۲۲	٪۳۳	۲۲	٪۳۳	۷	۱۰۰٪	پرسش دوم
۲۰۴۸	۵	۷۰٪	۳۰	٪۴۵	۲۵	٪۳۸	۶	٪۹	پرسش سوم
۲۰۷۴	۲	٪۳	۲۰	٪۳۰	۳۷	۵۵۰۵٪	۷	۱۰۰٪	پرسش چهارم
۲۰۷۴	۲	٪۳	۱۵	٪۲۳	۳۱	٪۵۲	۱۴	٪۲۱	پرسش پنجم
۲۰۶	۱	۱۰۰٪	۱۸	٪۲۷	۳۳	٪۵۰	۹	٪۱۲	پرسش ششم
۲۰۴	۶	٪۹	۲۲	٪۳۳	۲۶	٪۴۲	۷	۱۰۰٪	پرسش هفتم
۲۰۹۳	۳	۴۰٪	۱۰	۱۳۰۵٪	۴۱	۶۱۰۵٪	۱۲	٪۱۸	پرسش هشتم

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد در پاسخ به اولین پرسش بیش از ۹۰ درصد دبیران (میانگین ۳۰۲۴) موافقت خود را با مناسب بودن عنوان درس‌ها اعلام کردند. درباره پرسش دوم فقط ۴۳۰۵ درصد دبیران (میانگین ۲۰۳) بیان کردند که محتوای درس‌ها و مطالب آموزشی بر اساس نیازهای واقعی زبان‌آموزان طراحی و تهیه شده است. در مورد با پرسش سوم، نارضایتی در میان دبیران مشهود است؛ زیرا فقط ۴۷ درصد (میانگین ۲۰۴۸) موافق دقیق و روشن بودن محتوای مطالب کتاب بودند و بیش از ۵۳ درصد این امر را تأیید نکرده بودند. همان‌طور که در جدول ۱ مشهود است، در پاسخ به پرسش چهارم، ۴۴ دبیر در ارتباط با تناسب سواد و سن دانش‌آموزان با محتوای مطالب موافق بودند. این تعداد ۷۳ درصد (میانگین ۲۰۷۴) دبیران بوده‌اند. بر اساس پرسش پنجم ۷۳ درصد دبیران (میانگین ۲۰۷۴) تأیید کردند موضوع و محتوای هر درس جالب، چالش‌برانگیز و تشویق‌کننده است و دانش‌آموزان را، با علایق و شخصیت‌های گوناگون جذب می‌کند. همین امر درباره پرسش ششم تا حدی مشهود است. در پاسخ به این مطلب که موضوعات، دانش‌آموزان را ترغیب به صحبت در کلاس و بیان نظرات خود می‌کند، ۶۲ درصد دبیران (میانگین ۲۰۶) بر اساس یک-سال تدریس کتاب مذکور و جلسات برگزاری شده در طول سال تحصیلی موافقت خود را اعلام کردند. در پاسخ به پرسش هفتم فقط ۵۲۰۵ درصد موافق بودند که عنوان هر درس دانش‌آموزان را به تفکر انتقادی وادار می‌سازد؛ و در رابطه با پرسش آخر این قسمت، تقریباً ۸۰ درصد دبیران (میانگین ۲۰۹۳) با این امر موافق بودند که مطالب فرهنگی و اجتماعی کتاب برای دانش‌آموزان قابل فهم است.

در رابطه با پرسش دوم تحقیق، درباره ارزیابی دبیران از تمرین‌ها و نحوه ارائه فعالیت‌های کتاب درسی ویژگی‌های ۱ یافته‌های زیر به دست آمد.

جدول ۲: درصد، فراوانی و میانگین پرسش‌های مربوط به تمرین‌ها و فعالیت‌های کتاب

Table 2. Percentage, frequencies and means of questions related to book assignments and activities

میانگین	کاملاً مخالف ۱		مخالف ۲		موافق ۳		کاملاً موافق ۴		
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
۲۰۹	۲	٪۲	۱۲	٪۱۷	۴۲	٪۶۳	۱۰	۱۳،۰٪	پرسش نهم
۲۰۷۵	۲	٪۳	۲۳	٪۳۵	۳۰	۴۵،۰٪	۱۱	۱۶،۶٪	پرسش دهم
۳۰۰۳	۰	۰	۹	٪۱۲	۴۲	٪۶۳	۱۴	٪۲۱	پرسش یازدهم
۲۰۹۳	۲	٪۳	۱۷	۲۵،۷٪	۳۰	۴۶،۰٪	۱۷	۲۵،۷٪	پرسش دوازدهم
۲۰۶۲	۴	٪۶	۲۱	٪۳۲	۳۳	٪۵۰	۷	۱۰،۰٪	پرسش سیزدهم

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد دربارهٔ با پرسش نهم پرسش‌نامه، بررسی نظرات دبیران نشان داد ۷۶،۵ درصد، (میانگین ۲۰۹) از تنوع فعالیت‌های کتاب *ویژن ۱* راضی بودند. با توجه به پرسش دهم، ۶۱ درصد دبیران (میانگین ۳۰۰۳) با این امر موافق بودند که تمرین‌های کتاب *ویژن ۱* سبب به‌کارگیری مهارت‌های ارتباطی زبان در مکالمات روزمره می‌شود. در جواب به پرسش یازدهم موافقت ۸۳ درصدی دبیران نشان داد که دستورالعمل و نحوهٔ انجام تمرین‌ها برای دانش‌آموزان مشخص است. بر اساس پرسش دوازدهم ۴۷ دبیر، برابر با ۷۲ درصد جمعیت دبیران، (میانگین ۲۰۹۳) از تعداد تمرین‌های کتاب راضی بودند و در ارتباط با پرسش سیزدهم همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد ۶۰ درصد از دبیران (میانگین ۲۰۶۲) معتقد بودند فعالیت‌های کتاب موجب تمرین‌های معنی‌دار و ارتباطی بین دانش‌آموزان می‌شوند.

جدول ۳: درصد، فراوانی و میانگین پرسش‌های مربوط به چهار مهارت زبان آموزی

Table3. Percentage, frequencies and means of questions related to four language skills

میانگین	کاملاً مخالف ۱		مخالف ۲		موافق ۳		کاملاً موافق ۴		
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
۲۰۸۹	۵	۷،۵٪	۱۴	٪۲۳	۳۰	۴۵،۵٪	۱۷	٪۲۵،۷	پرسش چهاردهم
۲۰۵۶	۱۰	۱۳،۵٪	۴۴	٪۵۳	۱۷	۲۵،۷٪	۵	۷،۵٪	پرسش پانزدهم
۲۰۲۱	۱۲	٪۱۸	۳۴	٪۳۷	۲۰	٪۳۰	۱۰	۱۳،۵٪	پرسش شانزدهم
۲۰۷۴	۱	۱،۵٪	۲۵	٪۳۵	۳۰	٪۴۸	۱۰	۱۳،۵٪	پرسش هفدهم
۲۰۴۶	۱۰	۱۳،۵٪	۲۵	٪۳۵	۲۱	٪۳۲	۱۰	۱۳،۵٪	پرسش هجدهم
۲۰۸۴	۲	٪۳	۱۷	٪۲۵	۳۶	٪۵۵	۱۱	۱۶،۶٪	پرسش نوزدهم
۲۰۵۳	۵	۷،۵٪	۳۶	٪۴۰	۲۲	٪۳۳	۱۱	۱۶،۶٪	پرسش بیست

پرسش سوم، تحقیق درباره چهار مهارت زبان انگلیسی کتاب درسی *ویژن ۱* است. بر اساس جدول ۳ نتایج چهارده پرسش نشان می‌دهد که بیشتر از ۷۱ درصد دبیران (میانگین ۲۰۸۹) معتقدند استفاده از لوح فشرده سبب تقویت مهارت‌های شنیداری و گفتاری دانش‌آموزان می‌شود؛ ولی در پاسخ به پرسش پانزدهم، ۶۶ درصد آن‌ها (میانگین ۲۰۵۶) مخالف این امر بودند که در کتاب، به تقویت تلفظ دانش‌آموزان توجه شده است و ۶۸ درصد دبیران بر ضعف کتاب در امر آموزش تلفظ صحه گذاشتند. درباره پرسش شانزدهم که توجه مساوی به چهار مهارت پرسیده شده بود بیش از ۵۵ درصد معلمان (میانگین ۲۰۲۱) اعتقاد داشتند که تعادل مناسبی بین هر چهار مهارت زبانی در مطالب ارائه‌شده موجود است. طبق پرسش هفدهم فقط ۶۲ درصد دبیران (میانگین ۲۰۷۴) معتقد بودند کتاب *ویژن ۱* باعث می‌شود دانش‌آموزان مهارت‌های زبانی را

به صورت ترکیبی فراگیرند. طبق پاسخ دبیران به پرسش هجده ۴۸،۵ درصد (میانگین ۲،۴۶) بیان داشتند که مطالب شنیداری، کیفیت ضعیف و پایینی دارد. نتایج پرسش نوزده نشان داد، ۷۲ درصد دبیران (میانگین ۲،۸۴) اعتقاد داشتند که مطالب مربوط به درک مطلب و مهارت خواندن، به مقدار کافی ارائه نشده است؛ اما در مورد پرسش بیستم فقط ۵۰ درصد (میانگین ۲،۵۳) دربارهٔ کافی بودن مطالب مهارت نوشتاری موافق بودند.

پرسش چهارم تحقیق دربارهٔ ارزیابی، طراحی و ویژگی‌های ظاهری کتاب درسی **ویژن ۱** بود.

جدول ۴: درصد، فراوانی و میانگین پرسش‌های مربوط به شکل ظاهری و ویژگی‌های طراحی و فیزیکی

**Table 4.** Percentage, frequencies and means of questions related to physical format and design characteristics

میانگین	کاملاً مخالف ۱		مخالف ۲		موافق ۳		کاملاً موافق ۴		
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
۲،۷۵	۵	۷،۵٪	۱۵	۲۲،۷٪	۳۷	۵۸٪	۹	۱۲٪	پرسش بیست و یک
۳،۲۱	۰	۰٪	۸	۱۲٪	۳۶	۵۳٪	۲۲	۳۵٪	پرسش بیست و دو
۲،۰۸	۳	۴،۵٪	۱۶	۲۵٪	۳۰	۴۶،۵٪	۱۵	۲۲٪	پرسش بیست و سه
۲،۹۵	۰	۰	۱۸	۲۷٪	۳۷	۵۵٪	۱۲	۱۸٪	پرسش بیست و چهار
۳،۲۴	۲	۳٪	۱۰	۱۳،۵٪	۴۴	۶۷٪	۱۰	۱۳،۵٪	پرسش بیست و پنج
۳،۲۷	۲	۳٪	۳	۴،۵٪	۳۶	۵۳٪	۲۵	۳۸٪	پرسش بیست و شش

همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد شش پرسش در پرسش‌نامه، ویژگی‌های ظاهری و فیزیکی کتاب را بررسی و ارزیابی می‌کنند. پاسخ به پرسش ۲۱ نشان داد که بیشتر دبیران، ۷۰ درصد (میانگین ۲،۷۵) بر جذابیت جلد کتاب صحنه گذاردند. دربارهٔ پرسش ۲۲ اکثریت دبیران، ۸۸

درصد (میانگین ۳۰۲۱)، معتقد بودند اندازه و سایز کلمات کتاب مناسب انتخاب شده است. پرسش ۲۳ در خصوص ارزیابی و طراحی صفحات کتاب، مطرح شده بود که ۶۸ درصد (میانگین ۲۰۸) موافق وجود تنوع در طراحی‌های مختلف کتاب بودند. همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد در پاسخ به پرسش ۲۴، ۷۳ درصد دبیران (میانگین ۲۰۹۵) بیان کردند که طراحی صفحات کتاب طوری تنظیم شد که فضای خالی برای یادداشت برداشتن دانش‌آموزان در نظر گرفته شد. درباره پرسش ۲۵، ۸۵ درصد دبیران (میانگین ۳۰۲۴) بیان کردند در استفاده از تصاویر، شکل‌ها، عناوین، حروف‌چینی و برچسب‌ها و حروف کج در کتاب **ویژن ۱** یکپارچگی وجود دارد. در حالی که ۱۸ درصد از دبیران این موارد را نکته مهم آموزشی می‌دانند. در ارتباط با پرسش ۲۶ عده زیادی از دبیران، ۹۱ درصد (میانگین ۳۰۲۷)، متفق‌القول بودند که اندازه و ابعاد کتاب مناسب است. پرسش پنجم تحقیق ارزیابی دبیران زبان انگلیسی درباره واژگان کتاب درسی **ویژن ۱** است. نتایج این قسمت در جدول شماره ۵ بیان شده است.

جدول ۵: درصد، فراوانی و میانگین پرسش‌های مربوط به واژگان

Table5. Percentage, frequencies and means of questions related to vocabularies

میانگین	کاملاً مخالف		مخالف		موافق		کاملاً موافق		
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
۲۰۷۵	۳	۴۰٪	۷	۱۰۰٪	۳۹	٪۶۰	۱۲	٪۱۸	پرسش بیست‌وهفت
۲۰۷۴	۲	٪۳	۲۲	٪۳۳	۲۹	٪۴۴	۱۲	٪۱۸	پرسش بیست‌وهشت

در پرسش ۲۷ درباره تناسب لغات مندرج در کتاب با سطح سواد دانش‌آموزان، ۷۸ درصد دبیران (میانگین ۲۰۷۵) موافق این تناسب بوده‌اند. درحالی که ۶۲ درصد آن‌ها (میانگین ۲۰۷۴) بر ضرورت وجود لغت‌نامه در پایان کتاب تأکید داشتند. ۳۶ درصد دبیران ضرورتی برای این امر نمی‌دیدند. این امر در پرسش ۲۸ ارزیابی شد. آخرین مبحثی که ارزیابی شد درباره دستور زبان ارائه شده در کتاب درسی **ویژن ۱** بود که

دو پرسش از پرسش‌نامه به این امر اختصاص یافته بود.

جدول ۶: درصد، فراوانی و میانگین پرسش‌های مربوط به نکات دستوری

Table 6. Percentage, frequencies and means of questions related to grammatical points

میانگین	کاملاً مخالف		مخالف		موافق		کاملاً موافق		
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
۲۰۷۱	۲	۳٪	۲۵	۳۵٪	۲۹	۴۲٪	۱۰	۱۳۰۵٪	پرسش بیست‌ونهم
۳	۹	۱۲٪	۱۰	۱۳۰۵٪	۲۱	۳۲٪	۲۶	۴۰٪	پرسش سی

همان‌طور که جدول ۶ نشان می‌دهد، در مورد پرسش ۲۹ که کافی بودن مطالب و تمرین‌های دستور زبان را ارزیابی می‌کند، بیش از نیمی از دبیران یعنی ۵۵۰۵ درصد (میانگین ۲۰۷۱) بیان داشتند که تعداد تمرین‌های دستور زبان کافی و معقول است؛ اما درباره پرسش ۳۰، ۷۲ درصد (میانگین ۳) ارتباط معقول را بین پیوستگی نکات دستوری در درس‌های کتاب تأیید کردند. در انتهای پرسش‌نامه، چند پرسش درباره تصاویر، کتاب راهنمای معلم، امکان به‌کارگیری شیوه‌های جدید آموزش زبان، نمود جنسیتی و اختلافات فرهنگی کتاب *ویژن ۱*، و بیان پیشنهادات و انتقادات از دبیران زبان انگلیسی پرسیده شد. در دو پرسش اول از دبیران خواسته شده بود که نظرات خود را درباره تصاویر به‌کاررفته در کتاب *ویژن ۱* بیان کنند. بررسی پاسخ‌های دبیران به دو پرسش اول، بیانگر آن است که معلمان از تنوع رنگ و واقعی بودن تصاویر کتاب راضی بودند. بیشتر دبیران بیان داشتند که در کتاب‌های قدیمی از نقاشی و طراحی، بیشتر استفاده شده بود و تصویر شخصیت‌های کتاب، نقاشی بود و تصاویر واقعی کمتر ارائه شده بود. سومین پرسش، درباره کارایی کتاب راهنمای معلم به‌عنوان یک مرجع راهنمای دبیران بود. اکثریت آن‌ها بیان داشتند که در طول سال چندین بار به کتاب مراجعه و از رهنمودهای آن استفاده کردند. در پاسخ به این پرسش که، آیا با کتاب تازه تألیف‌شده *ویژن ۱* می‌توان شیوه‌های جدید آموزش زبان را به‌کار برد، اکثریت دبیران بیان کردند که کتاب این امکان را به آن‌ها می‌دهد تا بتوانند



شیوه ارتباطی را بیشتر در کلاس به کار ببرند. پنجمین پرسش از دبیران این مطلب را بیان کرده بود که آیا مطالب کتاب و روش تدریس به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد که بیشتر از معلم در کلاس صحبت کنند، و در پاسخ، معلمان بیان داشتند، اگرچه به نظر می‌رسد، ممکن است این خواست و هدف اصلی هر زبان‌آموزی باشد؛ ولی در عمل کمتر به این مقصود نائل شده‌اند. درباره پرسش ششم که آیا کتاب به جنسیت خاصی بیشتر پرداخته است؛ یعنی تعداد عکس‌ها یا کلمات مربوط به یک جنس بیشتر تکرار شده است، برخی از معلمان بیان کردند که به این نکته دقت نکردند و بعضی از دبیران این موضوع را در امر تدریس کتاب مؤثر ندانسته بودند. البته، تعداد کمی از دبیران بیان کردند که استفاده از عکس‌ها و اسم‌های مذکر بیشتر به نظر می‌رسد. پاسخ دبیران درباره هفتمین پرسش - توجه کتاب به اختلافات فرهنگی در دو جامعه فارسی و انگلیسی - حکایت از این دارد که در زمینه مفاهیم فرهنگی و تضاد الگوهای رفتاری و اجتماعی جامعه بحثی به میان نیامده است و به نظر دبیران تعصبات فرهنگی در کتاب دیده نمی‌شود. در پاسخ به هشتمین پرسش، که آیا ساعات تخصیص‌یافته هفتگی برای تدریس کتاب کافی است، تمامی دبیران زبان بدون استثنا از کمبود ساعات هفتگی گلایه داشتند.

## ۵. بحث

در نظام تعلیم و تربیت ایران که به صورت متمرکز سیاست‌گذاری و اداره می‌شود، کتاب درسی مهم‌ترین منبع آموزشی است. بنابراین، ارزیابی کتاب‌های درسی از دیدگاه‌های مختلف به‌طور کلی و کتاب‌های زبان انگلیسی به‌طور اخص، در رسیدن به بهره‌وری مطلوب در تألیف کتاب‌های درسی و افزایش کارایی و اثربخشی آن‌ها کمک کرد. هدف پژوهش حاضر، ارزیابی کتاب تازه تألیف‌شده آموزش زبان انگلیسی **ویژن ۱** در مقطع پایه اول دوره دوم متوسطه از دیدگاه دبیران زبان انگلیسی شهر کرمانشاه بود. در پسااستفاده ارزیابی کتاب طبق نظرات ۶۶ دبیر کرمانشاه بر اساس چکلیست ارزیابی کتاب لیتز (۲۰۰۵) انجام شد.

با توجه به پرسش اول پژوهش که عناوین، موضوع و محتوای درس‌ها را بررسی کرده بود نتایج حاصل از میانگین و درصد پاسخ به پرسش‌ها نشان داد که اکثریت دبیران موافق بودند که درس‌ها دارای عنوان مناسبی هستند و نیمی از آن‌ها بیان کردند که محتوای واقعی درس‌ها و مطالب آموزشی بر اساس نیازهای واقعی زبان‌آموزان طراحی و تهیه شده است؛ اگرچه برخی

دبیران اعتقاد داشتند محتوای مطالب کتاب، دقیق و روشن طراحی نشده است. نتایج نشان داد که اکثریت دبیران تناسب سواد و سن دانش‌آموزان با محتوای مطالب را تأیید کردند و معتقد بودند که موضوع و محتوای واقعی هر درس جالب، چالش‌برانگیز و تشویق‌کننده است و دانش‌آموزان را با علایق و شخصیت‌های گوناگون جذب می‌کند و باعث می‌شود در فعالیتهای کلاسی بیشتر مشارکت داشته باشند و آن‌ها را در برابر موضوع‌های مطرح‌شده کتاب به تفکر انتقادی وادار می‌کند. گفتنی است تنوع موضوع و مطالب کتاب رویکرد چند برنامه‌درسی<sup>۲۹</sup> را به نمایش می‌گذارد که در آن مطالب، موقعیت‌ها، ساختار و عملکردهای متفاوت در کتاب گنجانده می‌شود. نظرات تدریس ارتباطی زبان<sup>۳۰</sup> در دهه‌های ۷۰ و ۸۰ میلادی، مبنی بر واقعی بودن مطالب کتاب سبب ایجاد انگیزه بیشتر در یادگیری و مشارکت بیشتر می‌شود (Lee, 1995). این نتایج با نتایج ظاهر-خانی و همکاران (۱۳۹۶) و پورشیروانی (۱۳۹۲) همسوست؛ زیرا در این پژوهش‌ها به بررسی محتوای کتاب پرداخته شده و موضوع و محتوای آن‌ها مناسب شناخته شده است.

درباره نتایج به‌دست آمده در پرسش دوم پژوهش که درباره تمرین‌ها و فعالیتهای کتاب است، اکثریت دبیران رضایتمندی خود را از تنوع فعالیتهای کتاب *ویژن ۱* بیان کردند و اعتقاد داشتند دستورالعمل و نحوه انجام تمرین‌ها برای دانش‌آموزان مشخص است و باعث می‌شود تمرین‌های کتاب *ویژن ۱* سبب به‌کارگیری مهارتهای ارتباطی زبان در مکالمات روزمره شود. همچنین یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش این بود که بیشتر دبیران از تعداد کافی تمرین‌ها راضی و معتقد بودند فعالیتهای کتاب موجب تمرین‌های معنی‌دار و ارتباطی بین دانش‌آموزان می‌شوند. این نتایج در راستای نظرات ویدوسن<sup>۳۱</sup> (1983) و گرانت<sup>۳۲</sup> (1987) است که بیان کردند تمامی فعالیتهای کلاسی بایستی معنی‌دار باشد تا زبان‌آموزان را قادر سازد به زبان مبدأ صحبت کنند.

پرسش سوم تحقیق ارزیابی دبیران زبان انگلیسی درباره چهار مهارت زبان انگلیسی کتاب درسی *ویژن ۱* است. یافته‌های پرسش‌های ۱۴ تا ۱۸، نشان داد اکثریت دبیران اعتقاد دارند، استفاده از لوح فشرده سبب تقویت مهارتهای شنیداری و گفتاری دانش‌آموزان می‌شود؛ ولی بیشتر آن‌ها بیان کردند توجه‌ای به تقویت تلفظ دانش‌آموزان نشده است و مطالب شنیداری کیفیت ضعیف و پایینی دارد؛ زیرا در این راستا به تلفظ طبیعی کلمات، لحن و آهنگ جملات و لحاظ

تمرین‌ها توجه نشده است یافته‌های این قسمت از پژوهش نشان داد که دبیران اعتقاد داشتند که تعادل مناسبی بین هر چهار مهارت زبانی، در مطالب ارائه شده موجود است که این امر سبب می‌شود دانش‌آموزان مهارت‌های زبانی را به صورت ترکیبی فرا گیرند. می‌توان این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که به تمامی مهارت‌های چهارگانه زبان‌آموزی به صورت یکپارچه در چارچوبی تعاملی و ارتباطی در این کتاب توجه شده است. اگرچه، یافته‌ها نشان دادند اکثر دبیران مقدار مطالب خواندن و درک مطلب را کافی دانسته‌اند؛ ولی فقط نیمی از آن‌ها مطالب مربوط به مهارت نوشتاری را کافی دانسته‌اند.

در این قسمت یافته‌های تحقیق در راستای تحقیقات علوی‌نیا و زین‌العابدینی (۲۰۱۴) و محمودی و مرادی (۱۹۹۳) بود که توجه به هر چهار مهارت زبان را در کتاب‌ها تأکید کرده بودند؛ ولی با نتایج تحقیقات قربانی (۲۰۱۱) و انصاری (۲۰۰۴) در تضاد بود؛ زیرا آن‌ها عقیده داشتند توازن در ارائه و تمرین چهار مهارت در کتاب‌های آموزش زبان وجود ندارد.

پرسش چهارم، تحقیق ارزیابی ویژگی‌های ظاهری کتاب بود. یافته‌ها نشان دادند که طراحی صفحات، یکپارچگی تایپ، خوانا بودن و اندازه کلمات، جذابیت جلد و ابعاد کتاب از دیدگاه اکثریت دبیران مناسب انتخاب شده است. در تحقیق حاضر بالاترین میانگین، یعنی عدد، مربوط به مناسب بودن اندازه کتاب بود. نتایج این تحقیق همسو با پژوهش محمودی و مرادی (۱۹۹۳) و جان‌فشان و نصرتی (۲۰۱۴) بود که بیان کرده بودند، ویژگی‌های ظاهری کتاب جدید از ویژگی‌های مثبت آن است؛ ولی نتایج این قسمت با نتایج پژوهش احمدی‌صفا و همکاران (۱۳۹۵) در تضاد است؛ زیرا آن‌ها ویژگی ظاهری کتاب را بسیار ضعیف ارزیابی کرده بودند.

یافته دیگر این پژوهش درباره واژگان و دستور زبان کتاب درسی *ویژن ۱*، نشان داد بیشتر دبیران، درجه سختی واژگان و مطالب دستوری را با سطح دانش زبان، مناسب ارزیابی کردند و دانش‌آموزان به آن‌ها در مکالمه‌ها و مکاتبات روزمره نیاز دارند. یافته‌ها حاکی از توالی مطالب دستوری زبان است. ضرورت وجود لغت‌نامه نیز مورد تأکید دبیران بود. نتایج این تحقیق در راستای پژوهش‌های نجفی‌پازوکی و همکاران (۱۳۹۴) است که مطالب واژگان و دستوری کتاب‌های جدید را مناسب ارزیابی کردند.

با توجه به یافته پژوهشی مربوط به پرسش‌ها در خصوص تصاویر کتاب *ویژن ۱*، از گفته دبیران، این نتیجه حاصل می‌شود که تصاویر تنوع دارند و خلاقیت دانش‌آموزان را برمی‌انگیزانند

و باعث می‌شوند دانش‌آموزان به مطالب نوشتاری بیشتر توجه کنند. علاوه بر این دبیران بیان کردند، ارتباط مستقیمی بین مطالب و عکس‌های ارائه‌شده وجود دارد و جای ابهام و ابهامی برای درک تصاویر نیست و از تنوع رنگ و واقعی بودن تصاویر کتاب راضی بودند. طبق نظر شلدون (1988) یک کتاب خوب باید حاوی تصاویر و عکس‌های مناسب باشد که کتاب *ویژن 1* شامل این ویژگی برجسته است.

در خصوص همراهی کتاب راهنمای معلم، دبیران علاوه بر استقبال، این کتاب را ضروری دانستند؛ زیرا به دبیر در به‌کارگیری روش تدریس و ارائه تکنیک لازم برای هر مهارت زبانی کمک می‌کند. همچنین، دبیران بیان کردند که توضیح لازم در مورد اهداف هر قسمت درس برای آن‌ها داده شده است. نظر آن‌ها درباره کتاب کار نیز مثبت بود. آن‌ها در مجموع، کتاب کار را بسیار مفید، مؤثر و کارا ارزیابی کردند.

در ارتباط با نمود جنسیتی، بیشتر دبیران اعتقاد داشتند که تعداد عکس‌ها و کلمات مربوط به جنس مذکر بیشتر از جنس مؤنث بوده است و با توجه به عدالت جنسیتی توزیع مناسبی بین اسامی و تصاویر، در کتاب رعایت نشده است.

نتیجه دیگر این پژوهش حکایت از این دارد که در زمینه مفاهیم فرهنگی و تضاد الگوهای رفتاری و اجتماعی جامعه کتاب، بحثی نشده است و به‌نظر دبیران تعصبات فرهنگی در کتاب دیده نمی‌شود. از این سو یافته‌های این تحقیق همسو با یافته‌های علی اکبری (2004) است.

بر اساس نظرات دبیران امکان به‌کارگیری شیوه‌های جدید تدریس آموزش زبان با کتاب *ویژن 1* فراهم شد و شیوه‌های قدیمی دستور - ترجمه<sup>۳۳</sup> دیگر کارایی ندارد و باید از شیوه‌های جدید استفاده کرد و خوشبختانه کتاب جدید به آن‌ها اجازه می‌دهد که از شیوه‌های ارتباطی استفاده کنند. در نتیجه، شیوه‌های تدریس بیشتر دانش‌آموزمحور است بدین معنی که دانش‌آموزان فرصت می‌کنند بیشتر از معلم در کلاس صحبت کنند. نتایج مطالعه کیانی و همکاران (۱۳۹۰) نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی افراد می‌تواند در تمایل یا بی‌تمایل دانش‌آموزان به برقراری ارتباط در زبان خارجی تأثیر بگذارد.

اگرچه، کلمات جدیدی در کتاب ارائه شده؛ ولی مهارت‌های مطالعه خاصی برای آموزش راهکارهای یادگیری لغات در کتاب گنجانده نشده است؛ اما دبیران همگی اعتقاد داشتند که

زمینه‌سازی<sup>۳۴</sup> مناسبی برای ارائه کلمات، در کتاب شده است و به توالی مطلوب برای ارائه دستور زبان و لغات جدید در کتاب توجه شده و باعث تکرار بیشتر مطالب برای دانش‌آموزان شده است که از نکات مثبت کتاب است. سادگی مطالب دستور زبان و عدم ارائه مثال‌های خسته‌کننده یکی دیگر از نکات مثبت آن است. در مجموع، تمامی دبیران در خصوص کمبود وقت آموزش زبان انگلیسی و ساعات هفتگی ارائه مطالب کتاب در سال تحصیلی هم‌عقیده بودند.

## ۶. نتیجه

بر اساس یافته‌های پژوهش حاصل از پاسخ دبیران به پرسش‌نامه و پرسش‌ها، به‌طور کلی می‌توان چنین نتیجه گرفت، کتاب *ویژن ۱* از دیدگاه دبیران برای دانش‌آموزان دبیرستان‌های ایران در این گروه سنی و سطح دانش زبان انگلیسی از لحاظ محتوای مطالب، تنوع موضوعات، بسندگی تمرین‌ها؛ ویژگی‌های ظاهری و طراحی واژگان و دستور زبان بسیار مناسب است. معلمان در پاسخ‌های خود بیان کرده‌اند که تغییرات اساسی پس از ده دهه، نقطه عطفی در ارائه کتاب‌های درسی است و کتاب‌ها نسبت به دوره قبل، ویژگی ظاهری مطلوب‌تر، توجه هم‌زمان به چهار مهارت، بسندگی تمرین‌ها، ارتباط مطالب دستوری و واژگان و محتوای مناسب‌تری دارند. با وجود این ویژگی‌های مثبت، یافته‌های تحقیق بر اساس گفته‌های دبیران زبان نشان می‌دهد که بستر لازم برای رسیدن به اهداف کتاب در عمل تحقق نمی‌یابد، به‌خصوصا همگی دبیران از کمبود ساعات هفتگی درس زبان انگلیسی، پرجمعیت بودن کلاس و عدم وجود تعداد کافی وسایل سمعی و بصری در مدارس، زمانی که چند کلاس زبان انگلیسی در دبیرستان برگزار می‌شد، گلایه داشتند. دبیران همگی پیشنهاد داده بودند، نظر به اینکه کتاب *ویژن ۱* برای اولین بار تدریس می‌شد، می‌بایست جلساتی در طول سال تحصیلی برای دبیران برگزار می‌شد و دبیران نظرات و تجربیات تدریس خود را با همدیگر به مشارکت می‌گذاشتند. نتایج این مطالعه می‌تواند برای طراحان برنامه درسی و طراحان کتاب درسی وزارت آموزش و پرورش مفید باشد. یکی از مهم‌ترین پیامدهای این مطالعه، ضرورت ارزیابی کتاب‌های تازه تدوین‌شده در سطح ملی است. تکمیل چک‌لیست و ارائه پیشنهاد‌های دبیران پس از یک سال تدریس کتاب می‌تواند در ویرایش جدید کتاب کمک بسیاری بکند و نکات مورد نظر دبیران را اعمال کند.

پیشنهاد می‌شود قبل از انتشار کتاب‌های جدید در سطح کشور، آن‌ها در شمارگانی محدود چاپ و در برخی شهرها و مناطق مختلف تدریس شوند تا ضعف آن‌ها در عمل شناسایی و کاستی‌ها برطرف شود. در خاتمه پیشنهاد می‌شود که ارزیابی کتاب از دیدگاه دانش‌آموزان به تفکیک مناطق روستایی و شهری نیز صورت پذیرد.

## ۷. پی‌نوشت‌ها

1. Textbooks
2. English Language
3. Book Evaluation Checklist
4. English Language Teachers
5. Vision 1
6. Cunningsworth
7. Sheldon
8. Allright
9. Hutchinson and Waters
10. Tomlinson
11. McGrath
12. Prospect
13. Right path to English
14. Ellis
15. Pre- use
16. In use
17. Post use
18. Lawrence
19. Roseni
20. Hanifa
21. Harmer
22. Background knowledge
23. Community language Teaching
24. New interchange
25. Metapragmatic Awareness
26. Miekley
27. Mukundan
28. Mukundan and Nimehchisalem
29. A multi-syllabus approach
30. Communicative Language Teaching
31. Widdowson
32. Grant

33. Grammar translation  
34. Contextualization

## ۸. منابع

- احمدپور، زهرا (۱۳۸۳). «بررسی مسائل و مشکلات آموزش زبان انگلیسی در دوره متوسطه». *رشد آموزش زبان*. س ۱۸. ش ۷۱. صص ۱۵-۲۱.
- احمدی صفا محمد و همکاران (۱۳۹۵). «ارزیابی کلی کتاب *پراسپکت ۲* از دیدگاه دبیران زبان انگلیسی». *فصلنامه علمی پژوهشی زبان پژوهی دانشگاه الزهرا*. س ۹. ش ۲۴. صص ۷-۳۲.
- جعفری هرندی، رضا و همکاران (۱۳۸۷). «تحلیل محتوا روشی پرکاربرد در مطالعات علوم اجتماعی، رفتاری و انسانی، با تأکید بر تحلیل محتوای کتاب‌های درسی». *روش‌شناسی علوم انسانی (حوزه و دانشگاه)*. د ۱۴. ش ۵۵. صص ۳۳-۵۸.
- حسینی‌نسب، داوود و همکاران (۱۳۸۸). «ارزیابی و تحلیل محتوای کتب زبان انگلیسی دوره راهنمایی تحصیلی با استفاده از فرمول خوانایی Fog و نظرخواهی از دبیران مجرب». *علوم تربیتی*. ش ۷. صص ۷-۲۱.
- دیانی، محمدحسین (۱۳۶۶). «سه فرمول برای تشخیص سطح خوانایی نوشته‌های ویژه نوسوادان». *علوم تربیتی و روان‌شناسی*. س ۱۰. ش ۳-۴. صص ۵۹-۸۰.
- رضی، احمد (۱۳۸۸). «شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی». *سخن سمت*. ش ۲۱. صص ۲۱-۳۰.
- روحانی علی و همکاران (۱۳۹۲). «ارزیابی تصاویر کتاب‌های زبان انگلیسی دوره متوسطه ایران از منظر کاربرد و تبعیض‌های جنسیتی». *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. د ۳. ش ۱. صص ۹۳-۱۱۵.
- زین‌العابدینی، پرویز و مریم علوی‌نیا (۱۳۹۴). «نقدی بر کتاب «زبان هفتم» بر اساس مدل سیزر و باشتورکمن». *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*. ش ۳. صص ۱۵۹-۱۷۷.
- سیفاللهی، سیفالله و مریم ابراهیمی (۱۳۸۷). «نقش و منزلت زن در کتاب‌های درس فارسی آموزش و پرورش». *پژوهشنامه علوم اجتماعی آزاد گرمسار*. س ۲. ش ۱.

- صص ۷۵-۴۹. ۲. ش ۱.
- شیروانی، کامران (۱۳۹۲). «ارزیابی تطبیقی کتب درسی زبان انگلیسی دوره دبیرستان با آموزشگاه‌های آزاد از دید معلمان». *پژوهش‌های آموزش و یادگیری آموزش و یادگیری*. د ۳. س ۲۰. صص ۲۴۳-۲۵۶.
  - طاهرخانی رضا و همکاران (۱۳۹۶). «نقد و بررسی کتاب جدید زبان انگلیسی پایه ۱۰ بررسی در سطح ملی». *پژوهش‌نامه متون انتقادی و برنامه‌های علوم انسانی پژوهش‌گاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*. س ۱۷. ش ۷. صص ۷۷-۹۱.
  - عابدی احمد و سیدحمیدرضا عرضی سامانی (۱۳۸۲). «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی برحسب سازه انگیزه پیشرفت». *نوآوری‌های آموزشی*. د ۲. ش ۵. صص ۲۹-۵۴.
  - عطایی محمودرضا و همکاران (۱۳۹۶). «ارزیابی انتقادی دوره‌های زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی در ایران، تحلیل محتوایی اسناد زبانی و دیدگاه‌های متخصصان و برنامه ریزان». *جستارهای زبانی*. ش ۸ (۶). صص ۱۶۱-۱۸۹.
  - کیانی غلامرضا و همکاران (۱۳۹۰). «نگاهی دوباره به رویکرد برنامه درسی ملی نسبت به آموزش زبان‌های خارجی». *جستارهای زبانی*. ش ۲ (۲). صص ۱۸۵-۲۰۹.
  - کیانی غلامرضا و همکاران (۱۳۹۰). «رابطه ویژگی‌های شخصیتی و جنسیت و بی‌میلی به برقراری ارتباط در زبان خارجی». *جستارهای زبانی*. ش ۲ (۴). صص ۱۲۳-۱۴۴.
  - محمودی، محمدهادی و محمد احمدی صفا (۱۳۹۳). «ارزش یابی الگو - محور کتاب های انگلیسی (ESP)». *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*. ش ۱۴. صص ۱۱۳-۱۳۳.
  - محمودی، محمدهادی و محمد مرادی (۱۳۹۴). «نقد و ارزشیابی کیفی کتاب زبان انگلیسی پایه اول، دوره اول متوسطه (هفتم) با تأکید بر روش‌شناسی آموزش زبان خارجی». *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*. س ۱۵. ش ۳. صص ۱۷۳-۱۸۹.
  - مهدی‌زاده، امیرحسین (۱۳۸۴). «ارزیابی محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی دوره راهنمایی، ارائه چهارچوب علمی بهینه، جهت اصلاح و تدوین کتاب‌ها». *رشد آموزش*



زبان، د ۲۰، ش ۷۷، صص ۳ - ۱۰.

- نجفی پازوکی، معصومه (۱۳۹۴). «تحلیل محتوای کتاب زبان انگلیسی هفتم، همایش ملی زبان، ادبیات و ترجمه در آموزش و پرورش». میبد یزد: دانشگاه آزاد اسلامی واحد میبد. [https://www.civilica.com/Paper-ELLTE02-ELLTE02\\_053.html](https://www.civilica.com/Paper-ELLTE02-ELLTE02_053.html)
- نیک‌نفس، سعید و خدیجه علی‌آبادی (۱۳۹۲) «نقش تحلیل محتوا در فرآیند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی». *جهانی رسانه*. د ۸، ش ۲ (پیاپی ۱۶). صص ۱۲۴ - ۱۵۰.
- یار محمدیان، محمد حسین (۱۳۷۷). *اصول برنامه‌ریزی درسی، مبانی فلسفی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی*. تهران: موسسه چاپ و انتشارات یادواره کتاب.

#### References:

- Abdullahi-Guilani, M.; M. S. Mohd Yasin & T. K. Hua (2011). "Authenticity of Iranian English textbooks for schools". *English Language and Literature Studies*, 1 (2).Pp. 25-30.
- Abedi, A. & S.A.R. Arizi Samani (2003). "The content analysis of primary textbooks based on achievement motivation. *Educational innovation*. Volume 2 No 5 .Pp.29-54 [In Persian].
- Ahmadi Sada, M. et. al. (2016). "Overall evaluation of prospect 2 from teachers' perspective". *Roshd Foreign Language Teaching Journal*. Tehran. No 10. (22) Volume 51. [In Persian].
- Ahmadpour, Z. (2004). Investigating the problems of teaching English language at Iranian high schools. *Roshd Foreign Language Teaching Journal*. Tehran. No 2 (18). Volume 71. Pp. 15-21 [In Persian].
- Ajideh, P. & M. Panahi (2016). "An analysis of cultural-related content in English textbooks for Iranian students entitled "prospect" and "vision" Series". *International Journal of Language and Linguistics*. Vol. 3, No. 6.
- Aliakbari, M. (2004). "The place of culture in the Iranian ELT textbooks in high school level". *9<sup>th</sup> Pan-Pacific Association of Applied Linguistics Conference*. Namseoul University, Korea.

- Allwright, R. (1982). "What do we want teaching materials for?". *ELT Journal*. Volume 36/1.
- Amal Saleh, E.; S. Sajjadi & L. Yarmohammadi (2006). "The representation of social actors in the EFL high school textbooks in Iran". *MEXTESOL Journal*, 30(1).Pp. 9-23.
- Amini, M. & P. Birjandi, (2012). "Gender Bias in the Iranian High School EFL Textbooks". *English Language Teaching*, 5/2.Pp. 134 – 147.
- Ansari, H, Babaii, E. (2002). "Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step towards systematic textbook evaluation". *The Internet TESL Journal*, 8(2).Pp. 1-9.
- Ansary, T. (2004). *An analytic look at high school English textbook and introducing a sample lesson based on communicative syllabus design* (Unpublished Master's Thesis, Islamic Azad University-Tabriz Branch, Iran).
- Atai, M.R.; A. Iranmeher & S. Babaie (2017). Critical Evaluation of Iranian ESP university textbooks: content analysis , experts and language planners' views. *Language Related Research*. 8(6). Pp. 161-189. [In Persian].
- Azizifar, A.; M. Koosha & A. Lotfi (2010). "An analytical evaluation of Iranian high school ELT textbooks from 1970 to the present". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, Pp. 36-44.
- Azizifar, A. (2009). "An analytical evaluation of Iranian high school ELT textbook from 1970 to 2010". *The Journal of Applied Linguistics*, 2 (2). Pp. 52-79.
- Brown, J. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Course Book*. Oxford: Heinemann Publishers Ltd.
- Daoud, A. & M. Celce-Murcia (1979). Selecting and evaluating a textbook. In M. Celce-Murcia and L. McIntosh (Eds.), *Teaching English as a second or*

*foreign language* (pp. 302-307). Cambridge, MA: Newbury House Publishers.

- Diani, MH. (1987). Three formulas for determining textbooks readability. *Tehran University Journal of Education and Psychology*. Year 10, No. 3 .Pp 59-80. [In Persian].
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ghorbani, M. R. (2011). Quantification and graphic representation of EFL textbook evaluation results. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(5), 511-520. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.1.5.511-520>
- Grant, N. (1987). *Making the Most of Your Textbook*. Harlow: Longman.
- Gu, Y. (2005). *Vocabulary Learning Strategies in the Chinese EFL Context*. Singapore: Marshall Cavendish Academic
- Hanifa, R. (2018). EFL Published Materials: An Evaluation of English Textbooks for Junior High School in Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, [S.l.], Vol. 9, No. 2. Pp. 166-174. Available at: <<http://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/4337>>. Date accessed: 15 June 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.2p.166>.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. China: Pearson Education Limited.
- Hossein Nasab, D.; F. Farokhi & Zh. Morsali, (2009). "Evaluation and content analysis of secondary English textbooks using fog readability formula and teachers perspectives. *Journal of Instruction and Evaluation*. No. 7. Pp. 7-21 [In Persian].
- Hosseini, S. M. H. (2007). "ELT in higher education in Iran and India: A critical view". *Language in India*. 7.Pp. 1-11. Retrieved April 15, 2013, from <http://www.languageinindia.com/dec2007/eltinindiaandiran.pdf>
- Hutchinson, T. & A. Waters (1993). *English for Specific Purposes: A learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iraj, A. (2007). *Pragmatic Features of New Interchange: How communicative and Task-Based it is*, Unpublished Master's Thesis, Shiraz, Iran: Shiraz

University.

- Jafari Harandi, R.; A.R. Nasr & S.A. Jafari (2008). "Content analysis as a useful tool in social science studies with emphasis on textbooks content analysis". *Seminary & University Journal. Methodology of Social Science*. Vol. 14, No, 55, Summer 2008. Pp. 33-58 [In Persian].
- Jahangard, A. (2007). "Evaluation of EFL materials taught at Iranian public high schools". *The Asian EFL Journal*, 9(2).Pp. 130- 150.
- Janfeshan, K. & M. Nosrati (2014). "A quick look to English language training in Iranian guidance schools through "Prospect" method and CLT with a book analytic approach". *International Journal of Economy, Management, and Social Sciences*, 3(1).Pp. 100–106.
- Jodaei, H. (2014). "Textbook Evaluation: A reflection on total English (Intermediate) ". *Theory and Practice of Logic Programming*. 4. 2402-2409. 10.4304/tpls.4.11.Pp.2402-2409.
- Karimi, A. (2004). "An evaluation of a preparatory English course books 1&2: An EAP course book evaluation". *ELT Journal*, 73. Pp. 24-28.
- Khajavi Y. & R. Abbasian, (2011), "English language teaching, national identity and globalization in Iran: The case of public schools". *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10),
- Kiany, Gh.; S. I. Mousavi & R. G. Samar, (2012), "The Relationship between personality traits and gender, and unwillingness to communicate in a foreign language". *Language Related Research*. 2 (4) .Pp. 123-144 [In Persian].
- Kiany, Gh.; M. Momenian & H. Navidi Nia, (2010). "Revisiting the Approach of National Curriculum towards Foreign Language Education". *Language Related Research*. 2 (2). [In Persian].
- Kuruvilla, M. & K.T. Thasniya, (2015). "Gender stereotypism in the pictorial depictions of primary school text books. IOSR". *Journal of Humanities and Social Science*, 20(6).Pp: 16- 26.

- Lawrence, W. P. W. (2011). *Textbook evaluation: a framework for evaluating the fitness of the Hong Kong new secondary school (NSS) curriculum*. Dissertation for Master Program, City University of Hong Kong. Retrieved from <http://www.asian-efl-journal.com/Thesis/Thesis-Wong.pdf> on December 20, 2017.
- Lee, J. F. K. & P. Collins, (2008), "Gender voices in Hong Kong English textbooks some past and current practices". *Sex Roles*, 59.
- Littlejohn, A. (1998). 'The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse'. in B. Tomlinson (Ed), *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press .Pp.190-216.
- Litz, D. R. A. (2005). "Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study". *Asian EFL Journal*. Retrieved November 12, 2012, from [http://www.asian-efl-journal.com/Litz\\_thesis.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/Litz_thesis.pdf)
- Mahdizade, A. H. (2005). "Content analysis of secondary English textbooks: presenting scientific framework for modification and edition". *Roshd Foreign Language Teaching Journal*. 20. No. 77.Pp. 3-10 [In Persian].
- Mahmoodi, M. H. & M. Moradi, (2015), "Qualitative critique and evaluation of english for schools (Prospect 1) with an emphasis on foreign language teaching methodology". *Critical Studies in Texts and Programs of Human Sciences*. Volume 15, Issue 36, 179-196.[In Persian]
- Mahmoodi, M.H. & M. Ahmadi Safa, (2014), A model-based evaluation of English for specific purposes (ESP) books. *Critical Studies in Texts and Programs of Human Sciences*. Volume 14, Issue 32. [In Persian].
- McDonough, J. & C. Shaw, (2003), *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide* (2<sup>nd</sup> ed). Oxford: Blackwell Publishing.
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Miekley, J. (2005). "ESL textbook evaluation checklist". *The Reading Matrix*

Vol. 5, No. 2, September

- Mukundan, J.; Hajimohammadi, R. & V. Nimehchisalem, (2011). "Developing an English language textbook evaluation checklist". *Contemporary Issues in Education Research*, 4(6).Pp 21-28.
- Mukundan, J.; R. Hajimohammadi & V. Nimehchisalem ,(2012), "Developing an English language textbook evaluation checklist: A focus group study". *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(12).Pp. 100-106.
- Najafi Pazeki, M. (2015). "Content analysis of Iranian high school English textbooks grade seven". *Paper presented at national Conference on language, Literature, and translation in education*. Mibod Yazd. Mibod Branch, Islamic Azad University. Retrieved from [https://www.civilica.com/Paper-ELLTE02-ELLTE02\\_053.html](https://www.civilica.com/Paper-ELLTE02-ELLTE02_053.html) [In Persian].
- O'Neill, R. (1982) "Why Use Textbooks?" *ELT Journal*, 36(2).Pp. 104-111.
- Rajabi S. & S. Ketabi, (2012), "Aspects of cultural elements in prominent English textbooks for EFL Setting". *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4).
- Razi, A. (2009). "The criteria of university textbooks evaluation". *Sokhanen Samt*. No 21, Spring 2009. Pp. 21-30 [In Persian].
- Razmjoo, A. (2007). "High schools or private institutes' textbooks? Which fulfill communicative language teaching principles in the Iranian context? *Asian EFL Journal*. 9(4).Pp. 126-140.
- Riazi, A. M. & N. Mosalanejad (2010). "Evaluation of Learning Objectives in Iranian High-School and Pre-University English Textbooks Using Bloom's Taxonomy". *TESL-EJ*, 13(4), pp. 1-16.
- Riazi, A.M. (2003). "What textbook evaluation schemes tell us? A study of the textbook evaluation schemes of three decades". In W.A. Renanda. (Ed). *Methodology and materials design in language teaching* (Pp. 52-68).Singapore: SEAMEO Regional Center.

- Rohani, A.; T. Azari & F. Moafian, (2013), Evaluation of Iranian high School English textbooks pictures: Functionality and Gender Bias. *Linguistic Research in Foreign Languages*. 4. 3 (1). Pp. 93.115 [In Persian].
- Roseni, Emilda, (2014), "Albanian Case: English Textbook Evaluation in High Schools as Part of the English Curriculum". *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSEER Publishing*. Vol 5 No 6 April, Rome-Italy
- Seifolahi, S. & M. Ebrahimi (2008). "The role of Women in Persian Textbooks". *Social Science Research Journal*. Year 2, No.1, Spring [In Persian].
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*. 42, 237-246. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/42.4.237>
- Shirvani, K. (2013). "Comparative evaluation of Iranian english textbooks with language institutes English books from teachers perspectives". *Shahed University Research Quarterly*. Year 20, Vol. 3 Teaching and learning researches [In Persian].
- Sumalatha, K. & D. Ramakrishnaiah, (2004), "Sex bias in secondary school social studies textbooks: A case study in india". *American Journal of Applied Science*, 1(1).
- Taherkhani, R.; S.A. Afzali Mir Malmir; A. Montazeri & Z. Arash , (2017), The critical study of new iranian high school textbook grade 10 in national level. *Critical Studies in Texts and Programs of Human Sciences*. Year 17. No. 7. Pp. 77-91. [In Persian].
- Tomlinson, B. (2010). "Principles of effective materials development". In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (Pp. 81-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Toolabi, J. (2002). *Characterization of Language Functions in the Iranian High School English Textbooks*, Unpublished Master's Thesis, Shiraz, Iran: Shiraz University.
- Tucker, C. A. (1975). "Evaluating beginning textbooks". *English Teaching Forum*, 13. Pp. 355-361.

- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice & theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, D. (1983). "Developing criteria for textbook evaluation". *ELT Journal*. 37(3).Pp. 251-255.
- Yarmohammadi, L. (2002). The evaluation of pre-university textbooks. *The Newsletter of the Iranian Academy of Science*. 18. Pp. 70-87.
- Zare-Moayedi, I. (2007). *An In-depth Evaluation of Interchange Series*, 3<sup>rd</sup> ed., Unpublished Master's Thesis, Shiraz: Shiraz University.
- Zienalabedini, P. & M. Alavinia, (2016), "English textbook evaluation grade 7 based on Cisar and Basturkmen Model". *Critical Studies in Texts and Programs of Human Sciences*. Vol. 36 [In Persian].

پرسشنامه ارزیابی کتاب ویزن ۱ از دیدگاه دبیران درس زبان انگلیسی

کاملاً مخالف	مخالف	موافق	کاملاً موافق	پرسشها
				<b>عناوین، موضوعات و محتوای درسها</b>
				۱. هر درس دارای عنوان مناسب است.
				۲. عناوین و محتوای کتاب مرتبط با نیازهای دانش آموزان است.
				۳. موضوع و محتوای کتاب، دقیق، روشن و واقعی و متنوع هستند.
				۴. موضوع و محتوای درسهای ارائه شده کتاب مناسب سطح سواد و سن دانش آموزان است.
				۵. موضوع و محتوای هر درس جالب، چالش برانگیز و تشویق کننده بوده و دانش آموزان را با علایق و شخصیت های گوناگون جذب می کند.



کاملاً مخالف	مخالف	موافق	کاملاً موافق	پرسش‌ها
				۶. عنوان و مطالب هر درس دانش‌آموزان را به بیان نظرات و عقاید خود ترغیب می‌کند.
				۷. عنوان هر درس دانش‌آموزان را به تفکر انتقادی وادار می‌سازد.
				۸. مباحث اجتماعی و فرهنگی کتاب قابل فهم و درک بوده و هیچ‌گونه جانب‌داری قومی در آن یافت نشده است.
				تمرین‌ها و فعالیت‌های کتاب ویژگی‌ها
				۹. تمرین‌های ارائه‌شده در کتاب فعالیت‌های کلاسی متنوعی را در بر می‌گیرد.
				۱۰. کتاب حاوی تمرین‌هایی است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند که مهارت‌های ارتباطی را در زندگی واقعی به‌کار گیرند.
				۱۱. دستورالعمل و نحوه انجام تمرین‌ها مشخص است.
				۱۲. تعداد تمرین‌ها مناسب و معقول است.
				۱۳. فعالیت‌های کتاب موجب تمرین‌های معنی‌دار و ارتباطی بین دانش‌آموزان می‌شوند.
				چهار مهارت زبان‌آموزی
				۱۴. لوح فشرده همراه کتاب تأثیر بسزایی در بهبود و تقویت مهارت شنیداری و گفتاری دانش‌آموزان دارد.
				۱۵. کتاب به تقویت تلفظ پرداخت و تمرین‌های کافی برای تقویت تلفظ طبیعی دارد.
				۱۶. کتاب به‌طور یکسان به هر چهار مهارت زبانی پرداخته است.
				۱۷. مطالب کتاب باعث می‌شود که دانش‌آموزان

کاملاً مخالف	مخالف	موافق	کاملاً موافق	پرسش‌ها
				مهارت‌های زبانی را به‌طور ترکیبی فرا گیرند.
				۱۸. مطالب شنیداری خوب ضبط شده است و تا آنجا که امکان دارد واقعی است و همراه پرسش و پاسخ است.
				۱۹. مطالب مهارت خواندن و درک مطلب کافی است.
				۲۰. فعالیت‌های مهارت نوشتاری کافی است.
				<b>ویژگی‌های ظاهری و طراحی و چارچوب کتاب</b>
				۲۱. جلد کتاب جذاب است.
				۲۲. اندازه و سایز کلمات به‌کاررفته در کتاب مناسب انتخاب شده است.
				۲۳. تنوعی از طراحی‌های مختلف در کتاب به‌کاربرده شده است.
				۲۴. فضای کافی برای توضیحات و ارائه بهتر مطلب در صفحات کتاب موجود است و دانش - آموزان نکات را در آنجا یادداشت می‌کنند.
				۲۵. در استفاده از عناوین، شکل‌ها، برجسب‌ها و حروف کج یکپارچگی وجود دارد.
				۲۶. اندازه و ابعاد کتاب مناسب است.
				<b>واژگان</b>
				۲۷. لغات مندرج در کتاب با سطح سواد دانش - آموزان همبستگی دارد
				۲۸. کتاب نیاز به لغت‌نامه در انتهای کتاب دارد.

کاملاً مخالف	مخالف	موافق	کاملاً موافق	پرسش‌ها
				نکات دستوری
				۲۹. مباحث دستور زبان کتاب مناسب سطح دانش‌آموزان است.
				۳۰. ارتباط معقول بین پیوستگی نکات دستوری در درس‌های کتاب وجود دارد.

۱. آیا تصاویر کاربردی متنوع و جالب هستند؟
۲. نظر شما درباره تصاویر به‌کاررفته در کتاب چیست؟
۳. آیا کتاب راهنمای معلم می‌تواند کارایی لازم را داشته باشد و به‌عنوان یک منبع، راهنمایی کامل را انجام دهد؟
۴. آیا با کتاب جدید می‌توان شیوه‌های جدید آموزش زبان را به‌کار برد؟
۵. آیا مطالب کتاب و روش تدریس به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد که بیشتر از معلم در کلاس صحبت کنند؟
۶. آیا کتاب به جنسیت خاصی بیشتر پرداخته است؛ یعنی تعداد عکس‌ها یا کلمات مربوط به یک جنس، بیشتر تکرار شده است.
۷. آیا در کتاب به اختلافات فرهنگی در دو جامعه فارسی و انگلیسی توجه شده است؟
۸. آیا ساعات تخصیص‌یافته هفتگی برای تدریس کتاب کافی است؟
۹. ضمن تشکر از همکاری شما در تکمیل پرسش‌نامه و پرسش‌ها خواهشمند است نظرات، پیشنهادها و انتقادات خود را در مورد کتاب **ویژن ۱** بیان کنید.