

ارزیابی کلی کتاب "پراسپکت دو" از دیدگاه دبیران زبان انگلیسی

محمد احمدی صفا^۱

تاریخ دریافت: ۹۴/۷/۲۰

تاریخ تصویب: ۹۵/۴/۱۵

چکیده

از مهم‌ترین و ضروری‌ترین نیازهای هر نظام آموزشی، برنامه‌ریزی، تدوین، بررسی، تغییر و به روزرسانی کتب درسی است (شیروانی، ۱۳۸۹)؛ چراکه تقویت بنیاد هر نظام آموزشی، وابسته به کیفیت و کمیت اطلاعاتی است که از طریق "رسانه ای مهم و پرکاربرد" به نام کتاب درسی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد (نوریان، ۱۳۸۷). بنابراین، ارزیابی کتاب‌های درسی برای ارتقا و ترسیم ویژگی‌های کتاب‌های آینده امری ضروری است. از این‌رو، تحقیق حاضر به ارزیابی کتابی موسوم به "پراسپکت دو" می‌پردازد که در سال‌های اخیر در پایه ی 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 پرسشنامه‌ی ۶۵ سؤالی 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 براین اساس، ضریب پایایی پرسشنامه (آلفای کرانباخ برابر ۰.۹) و نیز روایی سازه‌ی آن از طریق تحلیل عاملی (تأییدی) تأیید گردید. در مطالعه‌ی اصلی از میان ۲۳۶ پرسشنامه‌ی توزیع شده، ۲۰۰ نسخه توسط دبیران تکمیل شد و ۳۸ تن نیز در مصاحبه‌ای نیمه ساختارمند شرکت نمودند. نتایج حاصل از تحلیل کمی و کیفی پرسشنامه و سؤالات 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.

^۱استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بوعلی سینا همدان Email: ahmadisafa@gmail.com, ahmadisafa@basu.ac.ir

، اعظم غنچه پور، رضا ملک محمدی، زهرا سیفی، سرور ذکرتی دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان

Prospect II: A Textbook Evaluation Study based on EFL Teachers' Perspective

Abstract

Planning, writing, editing, and updating the educational resources are of the main necessities of each educational system (Shirvani, 1389), as strengthening the foundation of an educational system depends on the quantity and quality of information presented to students through a significant and widely used media called *textbook* (Nourian, 1387). Therefore, to promote and portray the essential features of the future textbooks, current materials evaluation is of grave importance. In this study, the English textbook for eighth grade students of Iranian mainstream educational system, called Prospect 2, was examined and evaluated. To this end, the viewpoints of EFL teachers from seven cities of Isfahan, Hamden, Karaj, Sanandaj, Rasht, Qorveh, and Boroujerd were gathered and analyzed through a 65- item researcher-made Likert scale questionnaire. Based on the data obtained from the pilot administration of the questionnaire and using factor analysis, the construct validity of the questionnaire was assured, meanwhile the obtained Cronbach Alpha coefficient verified the reliability of the instrument ($\alpha=0.9$). Out of 236 distributed questionnaires, a total of 200 questionnaires were taken by the participating teachers. In addition, 38 teachers participated in a semi-structured interview. The results of qualitative and quantitative data analyses indicated the EFL teachers were positive in their attitude toward linguistic aspects of the book. However, they viewed authentic contextualization of the language, cultural, and the physical aspects of the textbook as quite weak and poor.

Keywords: Textbooks evaluation, Prospect 2, English language.

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 به طور 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 به دقت انجام شوند می‌توانند از اتلاف وقت و سرمایه‌های مالی و انسانی هنگفت جلوگیری نمایند. هرچند ارزیابی‌های 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^۲، ۱۹۹۷). الیس (۱۹۹۷) با بیان اینکه 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 (به عنوان مثال برین و کندلین^۳، ۱۹۸۷؛ اسکیرسو^۴، ۱۹۹۱؛ مک دونا و شاو^۵، ۱۹۹۳)، و یا از طریق تحلیل محتوا، خود اقدام به ارزیابی منابع از ابعاد مختلف نمایند. به عنوان 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 بخش‌بندی آن نمی‌تواند چندان مؤثر واقع شود. برای مثال، شلدون [۱] (۲۴۵: ۱۹۸۸) معتقد است "اصولاً ارزیابی کتب درسی یک فعالیت ذهنی (subjective)، و امری تخمینی و فرضی است که هیچ‌گونه فرمول، چهارچوب یا سیستم خاصی را برای تعیین معیاری مشخص ندارد." به هر روی، داده‌های مطالعه‌ی پیش رو با استفاده از روش نخست و با بهره‌گیری از پرسشنامه‌ی محقق ساخته با هدف ارزیابی کتاب "پراسپکت دو" جمع‌آوری و مورد تحلیل قرار گرفته است. این کتاب در سال‌های اخیر برای تدریس زبان انگلیسی در پایه‌ی هشتم در سراسر کشور طراحی و مورد استفاده قرار گرفته است تا "با رویکردی ارتباطی و خودباورانه و مبتنی بر تقویت روحیه‌ی تعامل، به دانش‌آموزان کمک کند تا توانایی ارتباطی خود را بر اساس نیازهای ملموس زندگی فردی و اجتماعی ارتقا بخشند" (پراسپکت ۲: صفحه 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 به طور 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 دوره‌ی دوم متوسطه، از کتاب پراسپکت ۲ به لحاظ عملکرد

² Ellis, R.

³ Breen, M and Candlin, C. N.

⁴ Skierso, A.

⁵ McDonough, J. and Shaw, C.

کلی کتاب و مواد کمک‌درسی، تناسب فعالیت‌ها و تمرین‌ها، سازماندهی و تنوع محتوا، توجه به آموزش فرهنگ زبان انگلیسی، نوع زبان به کار رفته در کتاب، و طرح ظاهری و قالب کتاب رضایت دارند؟

۲. چهارچوب نظری

۲,۱ نقش و اهمیت کتب درسی

کتب درسی نقش بسزایی در افزایش یادگیری ایفا می‌کنند و می‌توان از آنها به عنوان یک ابزار اصلی و مؤثر در تدریس استفاده کرد (بمانی و جهانگرد، ۲۰۱۴). از نظر تک^۶ (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، ص ۳۷۳) بر این باورند که "آموزش زبان انگلیسی دارای اجزای مهمی می‌باشد؛ اما اجزای ضروری برای بسیاری از کلاس‌ها و برنامه‌های زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم (ESL) و زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی (EFL) همان کتاب‌های درسی می‌باشند که توسط اغلب مدرسان استفاده می‌شوند."^۷ مارس (۲۰۰۳) معتقد است که یک بسته‌ی کتاب درسی که شامل کتاب دانش‌آموز و متون دیگر مانند کتاب کار و کتاب معلم می‌باشد، موجب استحکام آموزش زبان و فرایند یادگیری می‌شود. به علاوه، بسته کتاب درسی با ارائه فعالیت‌هایی درسی متناسب به کمک دانش‌آموزان می‌آیند.

تاکنون پژوهش‌های متعددی در زمینه‌ی مزایای استفاده از کتاب‌های درسی انجام شده که اغلب آنها به نتایج یکسانی دست یافته‌اند. برای مثال، بر اساس پژوهش جیکوبز و گتلی^۸ (۲۰۰۰)، می‌توان گفت که کتب درسی موجب افزایش انگیزه‌ی دانش‌آموزان می‌گردند. تک (۲۰۱۰) معتقد است که کتب درسی نه تنها چهارچوبی برای معلمان در دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده می‌باشند، بلکه نقشی اساسی در هدایت آنان ایفا می‌کنند. همچنین علاقه‌ی دانش‌آموزان به کتب درسی سبب مشارکت بیشتر آنها در مباحث درسی و در نتیجه پیشرفت آنها می‌گردد، علاوه بر این، کتب درسی می‌توانند نگرش و یادگیری دانش‌آموزان را به شدت تحت تأثیر قرار دهند. از سوی دیگر، کتب درسی موجب استقلال دانش‌آموزان در یادگیری شده و سبب می‌شوند که دانش‌آموزان در یادگیری مطالب جدید و همچنین بررسی و اصلاح مشکلات درسی وابستگی کمتری به معلم داشته باشند (ار^۹، ۱۹۹۶).

ریچاردز و رانندیا^{۱۰} (۲۰۰۲) معتقدند که علی‌رغم مزایای بسیار کتب درسی، معایبی نیز از جمله: ضعف در ارائه تصویر مناسبی از فرهنگ زبان مقصد، عدم وجود فعالیت‌های زبانی متناسب با فرهنگ زبان مبدأ، ایجاد سوء تفاهمات فرهنگی، و همچنین ناتوانی در آموزش اصلاحات پرکاربرد زبانی در این ابزار کارآمد آموزشی وجود دارد. از دیدگاه نجفی سارم، حمیدی، و محمودی (۲۰۱۳)، تأکید بیش از حد برخی کتب بر جنسیت که می‌تواند نشانگر وجود نابرابری در روابط انسانی در برخی از فرهنگ‌ها میان زن و مرد باشد نیز یکی از نقاط ضعف برخی از کتابهای درسی به شمار می‌آید. علاوه بر این، تک (۲۰۱۰) و آلریت^{۱۱} (۱۹۸۱) یکی از معایب کتب درسی را ساختگی بودن مکالمات و مثال‌های ارائه‌شده بیان می‌کنند که به نوبه‌ی خود موجب ناتوانی دانش‌آموزان در کسب مهارت‌های مختلف زبانی می‌شود. با وجود معایب

⁶ Tok, H.

⁷ Mares, C.

⁸ Jacobs, G. M. and Goatly, A.

⁹ Ur, P.

¹⁰ Richards, J. C., Renandya, W. A.

¹¹ Allwright, R.

ذکرشده، کتاب درسی هنوز هم به عنوان رایج‌ترین ابزار انتقال دانش استفاده می‌شود و از همین روی همچنان ارزیابی کتب درسی به منظور کاهش مشکلات استفاده از این ابزار امری ضروری و مورد تاکید محققان نامبرده می‌باشد.

۲۰۲ ارزیابی کتب درسی و جایگاه آن در برنامه‌ی آموزشی

طبق تعریف هاجینسون و واترز^{۱۲} (۱۹۸۷)، ارزیابی کتاب درسی عبارت است از "قضاوت در مورد تناسب یک کتاب برای دستیابی به هدفی خاص" (ص ۹۶). اهمیت ارزیابی کتب درسی را می‌توان در ضرورت وجود کتب کارآمد و متناسب جهت تدریس و نیل به اهداف تعیین شده تعریف و تبیین نمود. ایلیس (۱۹۹۷) معتقد است که جهت دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده‌ی یک کتاب، ارزیابی آن توسط معلم الزامی می‌باشد. در همین راستا، تاملینسون^{۱۳} (۲۰۰۱) نیز بیان می‌کند که ارزیابی کتب درسی مسیر را برای معلمان و نویسندگان کتاب‌ها به منظور 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 چراکه می‌تواند اطلاعات ارزشمندی در ارتباط با فعالیت‌های کلاسی، برنامه‌ریزی دروس، و مدیریت یادگیری دانش‌آموزان کسب نماید. در پژوهشی دیگر لارنس^{۱۴} (۲۰۱۱) اظهار می‌کند که ارزیابی کتب 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 کتب درسی پیشنهاد شده است. برای مثال، نجفی سارم و همکاران (۲۰۱۳)، به دو روش ارزیابی کلی و ارزیابی تجربی اشاره می‌کنند. در ارزیابی کلی که البته متداول‌تر نیز می‌باشد، معلمان در طول دوره‌ی تدریس تنها تأثیر تعدادی از فعالیت‌ها را بر یادگیری دانش‌آموزان ارزیابی می‌کنند، و در پایان دوره نیز در طی یک ارزیابی کلی میزان رضایت دانش‌آموزان از کتب درسی را می‌سنجند. اما در ارزیابی تجربی معلمان اقدام به جمع‌آوری اطلاعات به شیوه‌ی نظام‌مند می‌نمایند. شایان ذکر است که این روش به دلیل اینکه وقت‌گیرتر است کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرد (نجفی سارم و همکاران، ۲۰۱۳). از منظری دیگر، ایلیس (۱۹۹۷) 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 خیر" اما در ارزیابی خرد "معلم فعالیت آموزشی خاصی را انتخاب کرده و سپس آن فعالیت خاص را به طور تجربی مورد ارزیابی قرار می‌دهد" (ص ۳۷).

وسخن آخر این قسمت آنکه، از دیدگاه کانینگز ورس^{۱۵} (۱۹۹۵) ارزیابی کتب درسی بدون در نظر گرفتن معیارهایی برای این عمل غیرممکن می‌باشد، معیارهایی از قبیل اینکه کتب درسی باید:

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

¹² Hutchinson, T. and Waters, A.

¹³ Tomlinson, B.

¹⁴ Lawrence, W. P. W.

¹⁵ Cunningsworth, A.

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

بمانی و جهانگرد (۲۰۱۴) نیز در تحقیقی کتاب درسی "پراسپکت ۱" که اخیراً در مدارس ایران تدریس می‌شود را از نقطه‌نظر 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 هرچند 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 ۱" را از نقطه نظر توانایی این کتاب در پرورش توانش بینا فرهنگی دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه مورد مطالعه قرار دادند. نتایج به دست آمده نشانگر این امر بود که کتاب مذکور در پرورش توانش بینا فرهنگی دانش‌آموزان از دیدگاه دبیران زبان انگلیسی عملکرد مناسبی ندارد.

۲۰۳۰۲ ارزیابی کتب خارجی

به دلیل اهمیت و نقش بسزای ارزیابی کتب درسی در سیستم آموزشی، پژوهش‌های متعددی نیز در خصوص ارزیابی کتب 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" که در مدارس ابتدایی ترکیه تدریس می‌شود را بررسی نمود. وی کتاب نامبرده را از جهات مختلفی از جمله: طرح کلی کتاب، فعالیت‌ها و تمرین‌های موجود در کتاب، موضوعات به کار رفته 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 سری کتاب‌های "اینترچنج" به آموزش زبان انگلیسی بر پایه‌ی تکالیف محول شده به زبان‌آموزان (TBLT) و همچنین آموزش زبان بر پایه‌ی ارتباطات (CLT) توجهی دارند. 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^{۱۶} (۲۰۰۵) نیز یکی از کتب درسی مورد تدریس در دانشگاه‌های کره‌ی 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 خیر. از این رو، پرسشنامه‌هایی که در این

¹⁶ Litz, D. R. A.

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^{۱۷} (۲۰۱۰)، کتاب درسی "انگلیش کالج" را که در دانشگاه‌های کشور چین تدریس می‌گردد 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 مطالعه ای که در این قسمت مورد اشاره واقع می‌شود می‌توان به مطالعه احمدی صفا، مرادی، و حمزوی (۲۰۱۵) پرداخت که در تحقیقی سری 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 زبان‌آموزان در ارتباط با توانایی کتاب مورد نظر در ایجاد توانش بینا فرهنگی زبان‌آموزان ایرانی بود. نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که معلمان و زبان‌آموزان از سری کتاب‌های "تاپ ناچ" در ایجاد توانش بینا فرهنگی رضایت نسبی داشتند.

۳. روش پژوهش

۳.۱ جمعیت و نمونه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری شامل ۲۳۶ معلم زبان انگلیسی پایه‌ی هشتم از شهرهای اصفهان، همدان، کرج، سنجند، رشت، قروه و بروجرد بوده است که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و از میان آنان ۲۰۰ دبیر به طور کامل به پرسشنامه و ۳۸ تن به سؤالات مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته پاسخ دادند. شرکت‌کنندگان دارای ۲ تا ۲۶ سال سابقه‌ی تدریس زبان انگلیسی در مقطع متوسطه بودند.

۳.۲ ابزار پژوهش

پرسشنامه‌ی نظرسنجی از کتاب پراسپکت ۲: برای دریافت نظرات معلمان زبان انگلیسی مقطع دبیرستان درباره‌ی کتاب آموزش زبان انگلیسی پراسپکت ۲، پرسشنامه‌ای ۶۵ گویه‌ای در مقیاس لیکرت طراحی گردید. به منظور طراحی پرسشنامه‌ی مذکور، محققان با بررسی چندین پرسشنامه‌ی مطرح موجود در حیطه‌ی سنجش کتب و منابع درسی، چارچوب کلی ارزیابی و زیرمجموعه‌های آن را تعیین نموده و سپس بسته به موضوع هر بخش به طراحی سؤالات اختصاصی پرداختند. در بخش‌هایی سؤالات 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 سازه‌ی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی (تأییدی) استفاده گردید.

مصاحبه: پنج سؤال تشریحی که هر یک یکی از عوامل پرسشنامه را مورد سؤال قرار داده و برگرفته از سؤالات پرسشنامه بودند نیز در انتهای پرسشنامه به عنوان سؤالات مصاحبه گنجانده شد.

۳.۳ روش گردآوری و تحلیل داده‌ها

¹⁷ Juan, R.

نمونه‌ای بالغ بر ۲۳۶ نفر از معلمان زبان انگلیسی پایه‌ی هشتم با روش نمونه‌گیری در دسترس از جامعه‌ی معلمان پایه‌ی هشتم هفت شهر اصفهان، همدان، کرج، سنندج، رشت، قروه و بروجرد انتخاب گردیدند. بدین‌صورت که به صورت تصادفی تعدادی از دبیرستان‌های شهرهای مذکور که در دسترس محققان پژوهش بودند انتخاب شده و پرسشنامه‌ی 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 مصاحبه‌ی نیمه ساختاریافته‌ای به عمل آمد.

در تحلیل داده‌های پژوهش، از آمار توصیفی جهت تحلیل داده‌های پرسشنامه و مصاحبه استفاده گردید همچنین، روایی سازه‌ی 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 ۴.۱ اطلاعات آماری مربوط به سابقه‌ی تدریس و جنسیت شرکت‌کنندگان ارائه شده است

جدول ۴.۱

آمار توصیفی مربوط به سابقه‌ی تدریس معلمان

انحراف معیار	میانگین	بیشینه	کمینه	نمونه
۵.۶۲	۱۱.۶۲	۲۶	۲	۲۰۰
سابقه‌ی تدریس زبان انگلیسی				

همان‌گونه که جدول ۴.۱ نشان می‌دهد، معلمان شرکت‌کننده به طور میانگین دارای ۱۱.۶۲ سال سابقه‌ی تدریس زبان انگلیسی بوده‌اند. همان‌طور که قبلاً اشاره شد برای بررسی روایی سازه‌ی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید. به منظور حصول اطمینان از کفایت نمونه، قبل از انجام تحلیل عاملی توجه به نتایج دو آزمون کایزر، میر، ال‌کین^{۱۸} و بارتلت^{۱۹} ضرورت دارد. شاخص کفایت نمونه‌برداری کایزر، میر و ال‌کین برابر با ۰.۶۹ و همچنین آزمون کرویت بارتلت در سطح $P < 0.05$ معنادار بود (جدول ۴.۲)، این نتایج نشان‌دهنده‌ی آن است که نمونه و ماتریس همبستگی برای این تحلیل مناسب بودند.

جدول ۴.۲

نتایج آزمون کایزر، میر و ال‌کین و بارتلت

۰.۶۹	شاخص کفایت نمونه‌برداری کایزر، میر و ال‌کین
۷۰۷۴.۳۰	ضریب کایزر
۲۰۸۰	درجه‌ی آزادی
۰.۰۰۰	معناداری

¹⁸ Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy index (KMO)

¹⁹ Bartlett's test of sphericity

در تحلیل عاملی انجام گرفته از روش تحلیل عناصر اصلی^{۲۰}، آزمون سنگریزه^{۲۱}، 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 پرسشنامه 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 نتیجه‌ی تحلیل عاملی تأییدی سؤال‌ها، پرسشنامه نهایی شامل ۵۲ سؤال در شش عامل بود که بار عاملی هر سؤال برای عامل‌های اول تا ششم به ترتیب در جداول زیر آمده است. علاوه بر این میانگین به دست آمده برای هر گویه نیز در این جدول گنجانده شده است.

جدول ۴،۳

ماتریس عاملی چرخش یافته به روش تحلیل عناصر اصلی برای "عملکرد کلی کتاب درسی و راهنمای معلم"

انحراف معیار	میانگین	بار عاملی	سوال
۱.۳۰	۲.۹۸	۰.۶۸	۴۴. به همراه این کتاب، کتاب راهنمای معلم نیز وجود دارد که شامل دستورالعمل‌های مفیدی برای مدرسان تازه‌کار 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	۰.۷۳	۰.۵۹	۳۶. مطالب این کتاب هر چهار مهارت زبانی را به طرز متناسبی پوشش می‌دهد.
۱.۱۶	۳.۲۱	۰.۵۸	۵۲. زبان بکار برده شده در کتاب واقعی است، به بیان واضح‌تر، زبانی است که در زندگی روزمره بکار می‌رود.
۱.۲۱	۲.۹۸	۰.۵۸	۴۶. در کتاب راهنمای معلم، تکنیک‌های مناسبی جهت فعال‌سازی دانش زمینه‌ای زبان آموزان در رابطه با متون درک مطلب ارائه شده است.
۱.۲۵	۳.۲۱	۰.۵۵	۵۷. کتاب با سبک‌های متنوع یادگیری زبان آموزان (نظیر سمعی، بصری، پویشی، و غیره) منطبق می‌باشد.
۱.۱۱	۳.۲۶	۰.۵۱	۴۹. در کتاب کار تمرینات مفید بیشتری برای دانش آموزان ارائه شده است.
۱.۱۸	۳.۲۵	۰.۵۱	۲۸. موضوعات و محتوای کتاب با نیازها، علایق و سن دانش آموزان 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 دانش آموزان ارائه دهند.
۱.۲۱	۳.۲۷	۰.۴۷	۴۰. مطالب مربوط به مکالمات به خوبی طراحی شده‌اند تا زبان آموزان را برای ارتباط‌های واقعی خارج از کلاس آماده کند.
۱.۱۹	۲.۸۱	۰.۴۴	۲۷. در مقایسه با کتب انگلیسی زبان، این کتاب موضوعاتی شبیه زندگی واقعی دارد که خواننده را وادار می‌کند راجع به نگرشش به دنیا، تفکر انتقادی داشته باشد.

²⁰ Principal Component Analysis

²¹ Scree Plot

۱.۱۶	۳.۳۰	۰.۴۲	۶۱ توزیع واژگان (از سطح آسان به دشوار) در هر فصل به‌طور مناسب صورت گرفته است.
۱.۱۷	۳.۲۸	۰.۴۲	۳۲. مکالمه‌ها، تکالیف، و فعالیت‌ها برای زبان آموزان جذاب بوده و تا حد امکان نزدیک به زندگی واقعی هستند.
۱.۱۶	۳.۲۱	۰.۴۲	۵۸. فعالیت‌های کتاب به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که به زبان آموزان امکان پذیرش مسئولیت در رابطه با بخشی از یادگیری خود را می‌دهند.
۱.۱۸	۳.۱۹	-۰.۴۰	۱۹. محتوای درس‌ها در سراسر کتاب به‌طور مناسب مرور شده و یادگیری مطالب جدید سنجیده می‌شود.

* عامل‌هایی با ارزش کمتر از ۰.۴ حذف شده‌اند. روش: نوع چرخش: متعامد از نوع واریمکس

همان‌گونه که جدول ۴,۳ نشان می‌دهد، ۱۶ سؤال بیانگر دید کلی به کتاب می‌باشند. ارزش ویژه‌ی 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، شرکت‌کنندگان در کل دیدگاهی نسبتاً مثبت به کتاب پراسپکت ۲ داشته‌اند. از میان گویه‌های مربوط به این عامل، چهار گویه ی ۴۴، ۴۷، ۴۵، و ۴۶ با دارا بودن میانگینی کمتر از ۳، بیانگر دید منفی معلمان نسبت به کتاب راهنمای معلم پراسپکت ۲ بوده است؛ به عبارت دقیق‌تر معلمان دستورالعمل‌ها و روش‌های تدریس بکار رفته در کتاب راهنمای معلم را تا غیرکاربردی و تناسب آن را با نیازهای دانش‌آموزان نامناسب دانسته‌اند. دومین عامل مورد بررسی پرسشنامه به‌تناسب فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب اشاره دارد (جدول ۴,۴).

جدول ۴,۴

ماتریس عاملی چرخش یافته به روش تحلیل عناصر اصلی برای "تناسب فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب"

انحراف معیار	میانگین بار عاملی	سوال
۱.۰۰	۳.۶۰	۰.۶۵
۱.۱۶	۳.۵۰	۰.۵۵
۱.۲۵	۳.۱۷	۰.۵۵
۱.۲۷	۳.۰۵	۰.۵۳
۱.۰۱	۳.۵۰	۰.۵۲
۱.۲۴	۳.۴۱	۰.۵۲
۱.۰۷	۳.۲۱	-۰.۵۱

۱.۰۸	۳.۲۲	۰.۵۰	۴۸. مجموعه‌ی کتاب‌های پروسپکت به تنهایی و بدون نیاز به هیچ‌گونه کتاب کمکی و وسایل تکمیلی قابل استفاده‌اند.
۱.۱۹	۳.۲۶	۰.۴۲	۶۳. قواعد زبانی بر اساس میزان کاربرد در مکالمات روزمره انتخاب و در این کتاب گنجانده شده‌اند.

با توجه به جدول ۴,۴، عامل "فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب" در بردارنده ی ۹ سؤال می‌باشد. ارزش ویژه‌ی این عامل ۴.۱۳ و درصد واریانس تبیین شده توسط آن ۶.۳۶ است. به علاوه، میانگین به دست آمده برای گویه های این عامل برابر ۳.۳۲ می باشد که نشان‌دهنده‌ی دید مثبت معلمان به تمرین‌ها و فعالیت‌های بکار رفته در کتاب پراسپکت ۲ بوده است. در میان گویه های مربوط به این عامل، گویه ی ۲۰ با دارا بودن میانگین ۳.۶ به کاربردی و گیرا بودن تمرین‌های کتاب از نظر معلمان دلالت دارد. عامل سوم مورد ارزیابی با عنوان "سازماندهی و تنوع در محتوا" در جدول ۴,۵ ارائه شده است.

جدول ۴,۵

ماتریس عاملی چرخش یافته به روش تحلیل عناصر اصلی برای "سازماندهی و تنوع در محتوا"

انحراف معیار	میانگین بار عاملی	سوال
۱.۲۸	۳.۰۰	۱۴. فعالیت‌ها به‌گونه‌ای طراحی شده‌اند که دانش‌آموزان را به ایجاد ارتباطات هدفمند و معنادار سوق می‌دهند.
۱.۱۲	۳.۴۱	۷. فهرست مطالب گنجانده شده در کتاب جامع و مفید است.
۱.۲۱	۳.۲۰	۲۹. در موضوع و محتوای کتاب تنوع کافی وجود دارد.
۱.۲۰	۳.۲۳	۳۷. مطالب این کتاب متمرکزتر و شامل مهارت‌هایی است که دانش‌آموزان نیاز به تمرین آنها دارند.
۱.۱۸	۳.۳۱	۲. کتاب به طور مناسبی سازماندهی شده است.
۱.۱۵	۳.۳۷	۳۸. متن‌های کتاب به لحاظ موضوع، محتوا، و تمرینات مربوطه مناسب هستند.
۱.۲۵	۲.۹۲	۱۵. فعالیت‌های کتاب، دانش‌آموزان را به دادن پاسخ‌های خلاقانه، بدیع و مستقلانه ترغیب می‌کنند.
۱.۱۰	۳.۱۴	۳۹. تمرینات پیش، در حین، و پس از پرداختن به چهار مهارت زبانی و ریز مهارت‌ها، جذاب و مفید هستند.
۱.۳۵	۳.۱۲	۱۷. فعالیت‌های کتاب با ایجاد موقعیت‌هایی واقعی که دستور زبان در آنها به کار رفته است، به دانش‌آموزان در یادگیری دستور زبان کمک می‌کنند.

عامل محتوا توسط نه سوال مورد ارزیابی قرار گرفت (جدول ۴,۵). ارزش ویژه‌ی 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 ۲، از لحاظ تنوع مطالب و متون بکار گرفته شده در کتاب و نیز چینش و سازماندهی این مطالب بوده است.

جدول ۴,۶

ماتریس عاملی چرخش یافته به روش تحلیل عناصر اصلی برای "توجه به آموزش مسائل فرهنگی زبان انگلیسی"

انحراف معیار	میانگین بار عاملی	سوال
۱.۱۶	۳.۰۴	۰.۷۲
۱.۲۶	۲.۷۸	۰.۶۲
۱.۱۳	۳.۲۲	۰.۵۷
۱.۲۳	۲.۶۰	۰.۵۴
۱.۱۷	۳.۱۹	۰.۵۱
۱.۱۱	۲.۵۷	۰.۴۷
۱.۲۱	۳.۲۸	۰.۴۶
۱.۲۴	۲.۸۲	۰.۴۵

در جدول ۴.۶ هشت سؤالِ تبیین‌کننده‌ی عامل فرهنگی ارائه شده است. ارزش ویژه‌ی این عامل برابر با ۲.۵۲ بوده و درصد واریانس تبیین شده آن ۳.۸۷ می‌باشد. برخلاف سه عامل اول که نگرش مثبت شرکت‌کنندگان به کتاب پراسپکت ۲ 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 ۲ در رابطه با آموزش مسائل فرهنگی و بینا فرهنگی بوده است. از دیدگاه دبیران، این کتاب در معرفی و ترغیب دانش‌آموزان به انجام مقایسه‌های بین فرهنگی، و ارائه فعالیت‌های متنوع آموزشی مبتنی بر موسیقی و بازی عملکرد مناسبی ندارد.

جدول ۴.۷

ماتریس عاملی چرخش یافته به روش تحلیل عناصر اصلی برای عامل "زبان بکار رفته در کتاب و مطالب کمک آموزشی"

انحراف معیار	میانگین بار عاملی	سوال
۱.۲۶	۳.۱۲	۰.۶۰
۱.۲۴	۳.۰۰	۰.۵۵
۱.۱۹	۳.۲۲	۰.۵۲
۱.۲۷	۳.۱۸	۰.۴۰

چهارگویه ارایه شده در جدول ۴.۷ به ارزیابی عامل "زبان بکار رفته در کتاب و مطالب کمک آموزشی" می‌پردازند. ارزش ویژه‌ی این عامل ۲.۳۶ و درصد واریانس تبیین شده توسط آن ۳.۶۴ بوده است. در مورد زبان بکار رفته در کتاب پراسپکت ۲، با نظر به میانگین ۳.۱۳

پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به گویه‌های این عامل می‌تواند به این نتیجه رسید که به طور نسبی معلمان نگرشی مثبت در مورد نوع زبان و کاربردهای زبانی بکار رفته در کتاب داشته‌اند.

جدول ۴،۸

ماتریس عاملی چرخش یافته به روش تحلیل عناصر اصلی برای عامل "طرح ظاهری و قالب کتاب"

انحراف معیار	میانگین	بار عاملی	سوال
۱۹,۱	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 زبان آموزان جذاب هستند.
۲۷,۱	۲,۹۵	۰,۵۰	۵۳. زبان بکار برده شده در کتاب مطابق با سطح توانش زبانی فراگیران کتاب است.
۱,۰۴	۲,۵۳	۵۰,۰	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 گیج‌کننده هستند.
۱,۰۲	۲,۳۴	۰,۴۵	۱. کتاب دارای طرح و قالب مناسبی است.

عامل ششم نیز دربردارنده‌ی شش سؤال از پرسشنامه بوده که اکثراً به صورت منفی مبین کیفیت طراحی و قالب بندی کتاب بوده‌اند (جدول ۴،۸). ارزش ویژه‌ی بدست 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 قالب‌بندی و طراحی ظاهری این کتاب بوده است.

۴,۱ نتایج تحلیل داده‌های مصاحبه

برای تحلیل داده‌های مصاحبه از روش تحلیل محتوا استفاده گردید، به‌گونه‌ای که ابتدا متون پاسخ‌های معلمان به سوالات مصاحبه گردآوری گردید و سپس آماری از الگوهای غالب موجود در پاسخها استخراج گردید (جدول ۴,۹).

جدول ۴,۹

تحلیل محتوای داده‌های کیفی مصاحبه

درصد پراکندگی	پراکندگی	الگوهای غالب استخراج شده از داده‌های مصاحبه
۸۹,۴۷	۳۴	کم‌توجهی کتاب به تقویت دانش بین فرهنگی
۸۶,۸۴	۳۳	مناسب بودن نسبت به کتاب‌های پیشین
۸۶,۸۴	۳۳	میزان کم زمان در نظر گرفته شده برای تدریس کتاب
۷۶,۳۱	۲۹	تقویت توانایی صحبت کردن زبان آموز در زبان انگلیسی
۷۳,۶۸	۲۸	تقویت مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان
۷۱,۰۵	۲۷	موفق بودن کتاب در رسیدن به اهداف ذکر شده در ابتدای آن
۶۵,۷۸	۲۵	مناسب بودن ظاهر و قالب کتاب با در نظر گرفتن سن مخاطبین آن
۴۷,۳۶	۱۸	توسعه بخشیدن به توانایی نوشتاری دانش‌آموزان
۳۹,۴۷	۱۵	کمبود بخش‌ها و تمرین‌های نوشتاری و شنیداری
۱۰,۵۲	۴	توجه به مسائل فرهنگی

بر اساس نتایج حاصل از تحلیل محتوا که در جدول ۴,۹ مشخص است، "کم‌توجهی کتاب پراسپکت ۲ به تقویت دانش بینا فرهنگی در دانش‌آموزان" با دارا بودن ۸۹,۴۷ و "توجه به مسائل فرهنگی" با داشتن ۱۰,۵۲ درصد پراکندگی در نظرات شرکت‌کنندگان در مصاحبه،

به‌عنوان وجوهی از کتاب شناخته شد که عملاً نشان از نارضایتی دبیران درباره‌ی بعد فرهنگی اختصاص کتاب پراسپکت ۲ بوده است و منعکس کننده نتایج کمی حاصل از پرسشنامه می باشد. همچنین، مدت زمان تخصیص داده‌شده 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 شرکت‌کنندگان نسبت به تمرین‌های نوشتاری و شنیداری، دید کلی شرکت‌کنندگان به طراحی این کتاب به طور نسبی مثبت بوده است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

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 ۲ مورد بررسی قرار گرفت. این جنبه‌ها شامل (۱) تناسب فعالیت‌ها و تمرین‌ها، (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 می‌باشند. 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 فعالیت‌ها و تمرین‌های کتاب بارزترین وجه مثبت کتاب است که شامل ارتباط بین دستورالعمل‌ها با فعالیت‌ها و نیز ارتباط تمرین‌ها با محتوای درسی می‌باشد. اما از سوی دیگر شرکت‌کنندگان معتقد بودند این فعالیت‌ها چنان که باید توانایی ارتباط هدفمند و خلاقیت را در دانش‌آموزان پرورش نمی‌دهند. این نکته می‌تواند ناشی از ماهیت "ساختاری" تمرین‌ها باشد که به دنبال پاسخ خاص و از پیش تعیین شده می‌باشند. بر این اساس، آن چنان که از یافته‌های پرسشنامه برمی‌آید، دلایل مثبت بودن دید کلی معلمان به تمرینات را می‌توان چنین بیان کرد که اولاً تمرین‌ها واضح بوده و دانش‌آموزان می‌توانند بدون ابهام به انجام آنها بپردازند، در نتیجه وقت و انرژی آنها بجای تلاش برای درک سؤال به پاسخگویی آن صرف می‌شود؛ زیرا اکثر دبیران معتقدند کتاب نیازی به وسایل یا کتب تکمیلی ندارد. ثانیاً، "مرور تمرین‌ها در دروس" به تثبیت یادگیری مطالب کمک کرده و وجود تنوع در فعالیت‌های کتاب امکان مشارکت همراه با لذت را برای دانش‌آموزانی که دارای سبک‌های مختلف یادگیری می‌باشند را 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. آن گونه 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 ۲ است. در خصوص مرتبط بودن مطالب و گوناگونی آنها می‌توان گفت کتاب از نظر شرکت‌کنندگان مناسب و به لحاظ محتوای زبانی نیز گامی است در جهت تقویت مهارت‌ها و ریز مهارت‌های زبانی و دستور زبان. چنین باوری می‌تواند نشأت 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 به طور کامل مورد غفلت واقع شده و محدود به شنیدن صحبت‌های معلمان بود. در شرایطی که به دلیل ضعف احتمالی برخی دبیران در گفتار و تلفظ صحیح انگلیسی، این نوع اطلاعات نمی‌توانست، چه به لحاظ کمی و چه کیفی، تضمینی برای کسب مهارت مطلوب شنیداری باشد، کتاب پراسپکت ۲ با داشتن لوح فشرده صوتی امکان انجام تمرینات شنیداری را برای تمامی دانش‌آموزان در سراسر کشور به صورت یکسان فراهم می‌آورد. با این وجود، برخی دبیران تأکید داشتند که "فعالیت‌های بیشتری لازم است

تا مهارت شنیداری در دانش‌آموزان به نحو 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 شنیداری‌شان 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 به طور موثر 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 ذکر شده در مورد کتاب، زبان به‌کاررفته در آن و مطالب کمک‌آموزشی 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 آنجائیکه 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 ۲ در رسیدن به اهداف ذکر شده در مقدمه کتاب عملکرد موفقی 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، چنان‌که 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 داده شده به کلاس زبان انگلیسی توسط وزارت آموزش و پرورش را مورد انتقاد قرار داده و ادعا کردند که به علت کمبود وقت قادر به بهره‌بردن از پتانسیل کامل فعالیت‌های کتاب نیستند و نمی‌توانند دانش‌آموزان را عمیقاً درگیر انجام آنها کنند. از دیدگاه آرایت^{۲۲} (۱۹۸۱)، عدم تناسب بین مطالب ارائه شده و زمان آموزش موجب پایین آمدن سطح درگیری دانش‌آموزان با فعالیت‌ها می‌گردد.

دیگر مورد مهم مورد بررسی در این تحقیق عامل فرهنگی است. بورگ^{۲۳} (۲۰۰۶:۱۳) در مورد اهمیت تدریس مطالب فرهنگی اظهار می‌دارد که تدریس زبان شامل "آشنا کردن زبان‌آموزان با زندگی و نحوه تفکری است که منعکس‌کننده‌ی فرهنگ زبان هدف می‌باشد".

²² Allwright, R. L.

²³ Borg, S.

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. به علاوه، پراسپکت ۲ فاقد ابزار آموزشی قدرتمندی همچون بازی و موسیقی است. گفته می‌شود که موسیقی حاوی لغات و اصطلاحات متداول است، امکان به یادسپاری بالایی داشته و در افراد ایجاد علاقه و انگیزه می‌کند، نیمکره راست مغز را بکار می‌اندازد، رابطه دانش‌آموزان را باهم مستحکم‌تر کرده و در نتیجه جو آرامی را در کلاس ایجاد می‌کند (لمز^{۲۴}، ۱۹۹۶). از طرفی بازی و موسیقی، فشار آموزش اجباری را از دوش دانش‌آموزان برداشته و باعث می‌شود بدون تمرکز بر یادگیری، با استفاده از توانایی ذاتی خود زبان را با لذت بیاموزند (آرا^{۲۵}، ۲۰۰۹). از آنجایی که وجود تمرین‌های مقایسه فرهنگی از قبیل تمرین‌های ارائه شده توسط هیسمانگلو^{۲۶} (۲۰۱۱)، می‌تواند به توسعه توانش بینا فرهنگی دانش‌آموزان کمک کند، طبق پیشنهاد دبیران در مصاحبه، کتاب می‌تواند در چاپ‌های آتی حداقل به چند نکته فرهنگی اشاره کند تا دانش‌آموزان بیاموزند که در فرهنگ انگلیسی چه رفتاری مناسب چه موقعیتی است؛ یا اینکه چند جمله یا عبارت نظیر ضرب‌المثل‌های انگلیسی را ارائه دهد و از دانش‌آموزان 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 شرکت‌کنندگانی 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 آنکه 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، 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

²⁴ Lems, K,

²⁵ Ara, S.

²⁶ Hismanoglu, M.

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.

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 ارائه شده در کتاب و مواد کمک‌آموزشی موفق بوده و از این لحاظ توانسته است به طور نسبی نظر مثبت معلمان پایه‌ی هشتم را به خود جلب نماید. اما علی‌رغم تلاش متخصصان عرصه‌ی 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 بینا فرهنگی و نیز تناسب حجم مجموعه با ساعات اختصاص یافته برای تدریس آن موفق نبوده است. از سوی دیگر عدم دسترسی کلیه‌ی 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.

۴. منابع

- Ahmadi Safa, M., Moradi, M., & Hamzavi, R. (2015). Iranian EFL teachers and learners prespective on potentiality of Top Notch series for intercultural competence development. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 3(2), 47-66.
- Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36(1), 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), 161-172.
- Bemani, M. & Jahangard, A. (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), 198-215.
- Breen, M., & Candlin, C. N. (1987). Which materials? A consumer's and designer's guide. *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development. ELT Documents*, 126, 13-38.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 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), 361-379.

- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), 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), 805-817.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (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-is it?* Unpublished master's thesis, Shiraz University, Iran. based
- M., & Goatly, A. (2000). The treatment of ecological issues in ELT course books. Jacobs, G *ELT Journal*, 54, 256-264.
- Jahangard, A. (2007). Evaluation of EFL materials taught at Iranian public high schools. *The Asian EFL Journal*, 9(2), 130-150.
- Juan, R. (2010). A content analysis of the cultural content in the EFL textbooks. *Canadian Social Science*, 6(5), 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. & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Mares, C. (2003). Writing a Course book. In B. Tomlinson (Ed), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 130-140). London: Continuum.
- Najafi Sarem, S., Hamidi, H., & Mahmoudie, R. (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), 372-380.
- Richards, J. C., Renandya, W. A. (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), 237-246.
- Skierso, A. (1991). Textbook selection and evaluation. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2, 432-453.
- Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Review*, 5(9), 508-517.
- Tomlinson, B. (2001). Materials development. In R. Carter, & D. Nunan (Ed.), *The Cambridge guide to teaching: English to speakers of other languages* (pp. 66-71). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice & theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

احمدی صفا، م.، فراهانی، م. (۲۰۱۶). پرورش توانش بینافرهنگی در «پراسپکت یک» براساس دیدگاه معلمان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی. *پژوهش نامه انتقادی متون و برنامه های علوم انسانی*، دوره ۱۵، شماره ۳۶، صفحه ۱-۲۴

شیروانی، ک. (۱۳۸۹). ارزیابی تطبیقی کتب زبان انگلیسی دوره دبیرستان با آموزشگاه های آزاد از دید معلمان، *دو فصل نامه علمی پژوهشی دانشگاه شاهد*، سال بیستم، شماره ۳، ۲۴۳-۲۵۶.

نوریان. م. (۱۳۸۷). بررسی چگونگی به کارگیری اصل تاکید در طراحی تصاویر کتاب های درسی پایه دوم و پنجم دوره ابتدایی. *اندیشه های نوین تربیتی*. دوره ۴، شماره ۳، ۱۲۷-۱۴۴.

نیک نفس، س.؛ علی آبادی، خ. (۱۳۹۲). نقش تحلیل محتوا در فرآیند آموزش و طراحی کتاب های درسی. *مجله جهانی رسانه*. دوره ۸، شماره ۲، شماره پیاپی ۱۶، ۱۲۴-۱۵۰.