

## ارزشیابی برنامه‌ی درسی مراکز آموزش زبان فارسی از منظر فارسی‌آموزان غیر ایرانی

شهره سادات سجادی<sup>۲</sup>

رضا مراد صحرایی<sup>۳</sup>

### چکیده

پیش‌شرط طراحی یک برنامه‌ی درسی کارآمد و موفق، تحلیل محیط یادگیری/آموزش، تحلیل نیازهای زبان‌آموزان و شناخت اهداف آن‌ها است. در حقیقت، نتایج این تحلیل‌ها می‌تواند مبنای تولید محتوای منابع آموزشی و تعیین‌کننده‌ی رویه‌ها و روندهای آموزشی باشد. در بسیاری از مراکز زبان‌آموزی، معمولاً فرصت لازم برای انجام این تحلیل‌ها پیش نمی‌آید. در این شرایط، بهترین کار ارزشیابی‌های دوره‌ای است. ارزشیابی خود ابعاد گوناگونی دارد که یکی از مهم‌ترین آن‌ها، سنجش میزان رضایت زبان‌آموزان است. در پژوهش حاضر، تلاش شده است میزان رضایت‌مندی فارسی‌آموزان دو مرکز دهخدا (وابسته به دانشگاه تهران) و المهدی (وابسته به جامعه‌المصطفی‌العالمیه‌ی قم) از محتوا و برنامه‌ی درسی این دو مؤسسه بررسی شود. برای همین منظور، یک پرسشنامه‌ی محقق‌ساخته بر اساس معیارهای بیلی (۲۰۰۹) و مجموعه‌ای از معیارهای متداول در روانشناسی تربیتی طراحی شد. در پرسشنامه‌ی طراحی‌شده که ۸۰ فارسی‌آموز خارجی به آن پاسخ دادند، معیارهایی از قبیل قابل فهم بودن مواد درسی، توجه به ارزشیابی تکوینی، توجه به زبان بومی زبان‌آموزان، انعطاف‌پذیری برنامه‌ی درسی، تطابق برنامه‌ی درسی با شرایط زبان‌آموزان، لذت‌بخش بودن مواد درسی، توجه به نیازهای حال و آینده‌ی زبان‌آموزان و تطابق برنامه‌ی درسی با سن آن‌ها مورد سنجش قرار گرفته است. تحلیل داده‌ها نشان داد که میزان رضایت کلی فارسی‌آموزان این دو مؤسسه از محتوا و برنامه‌ی درسی ارائه شده، حدود ۵۰ درصد است. در این مقاله، ضمن معرفی انگاره‌ی برنامه‌ریزی نیشن و مکالیستر (۲۰۱۰)، چند راهکار برای ارتقای برنامه‌ی آموزشی این مؤسسه‌ها پیشنهاد شده است.

**کلید واژه‌ها:** ارزشیابی، برنامه‌ی درسی، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، مراکز آموزش زبان، رضایت

زبان‌آموزان

<sup>۲</sup>. عضو هسته‌ی پژوهش‌های بنیادی برای توسعه‌ی آموزش زبان فارسی به خارجیان، دانشگاه علامه طباطبایی<sup>(۵)</sup>

<sup>۳</sup>. مدیر هسته‌ی پژوهش‌های بنیادی برای توسعه‌ی آموزش زبان فارسی به خارجیان، دانشگاه علامه طباطبایی<sup>(۵)</sup>

## ۱. مقدمه

از دهه‌های گذشته بحث آموزش زبان بسیار مورد توجه بوده است. به تبع آن، برنامه‌ی درسی و ارزشیابی آن به مؤلفه‌ای جدایی‌ناپذیر از برنامه‌ی درسی تبدیل شد. ارزشیابی برنامه‌ی درسی، عناصر بسیاری را دربرمی‌گیرد. ارزشیابی از آموزشگاه، مدرسان، منابع درسی و مانند آن در نظام آموزشی، ارزشیابی جزء مشترک همه‌ی بخش‌های برنامه از نیازکاوی تا قالب‌سازی، اجرا، سنجش و نظارت است (نیشن و مکالیستر، ۲۰۱۰: ۳) که نقش تعیین‌کننده‌ای در بهبود مستمر کیفیت آموزشی دارد، بنابراین، لازم است در برنامه‌های آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان همواره مورد توجه قرار گیرد چون با به‌وجود آوردن شرایطی که برنامه‌های آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مورد ارزشیابی قرار گیرند، می‌توان به بهبود برنامه‌ها، سوددهی بیشتر، یادگیری بهتر، جلب رضایت زبان‌آموزان و مدرسان کمک کرد.

هدف کلی این پژوهش، ارزشیابی برنامه‌ی درسی دو مرکز مهم آموزش زبان فارسی-دهخدا و المهدی است. ارزشیابی برنامه‌ی درسی را می‌توان از جنبه‌های گوناگون بررسی نمود. یکی از این جنبه‌ها، رضایتمندی زبان‌آموزان از برنامه‌ی درسی است. از آن‌جایی که تاکنون ارزشیابی برنامه‌ی درسی این دو مرکز از این جنبه مورد توجه و بررسی قرار نگرفته است، پژوهشگران قصد داشته‌اند با ارزشیابی این دو مرکز و مقایسه‌ی آن‌ها با یکدیگر، از میزان رضایتمندی زبان‌آموزان از این مؤلفه در چرخه‌ی برنامه‌ی درسی آگاهی پیدا کنند و برای بهبود آن، راهکارهایی را پیشنهاد کنند. به همین منظور، در این پژوهش، ارزشیابی برنامه‌ی درسی دو مرکز آموزش زبان با یکدیگر مقایسه شده است. در این ارزشیابی، معیارهایی از قبیل قابل فهم بودن مواد درسی، استفاده از ارزشیابی تکوینی در کلاس، توجه به زبان بومی زبان‌آموزان، انعطاف‌پذیری برنامه‌ی درسی، تطابق برنامه‌ی درسی با شرایط کنونی، لذت‌بخش بودن مواد درسی و... مورد بررسی قرار گرفته است. نگارندگان با ارزشیابی برنامه‌ی درسی این دو مرکز به دنبال پاسخ به این دو سؤال هستند که «نگرش زبان‌آموزان این مراکز نسبت به برنامه‌ی درسی چگونه است؟» و «از منظر زبان‌آموزان، برنامه‌ی درسی مؤسسه‌ی دهخدا و مؤسسه‌ی المهدی تا چه حد متناسب با نیاز زبانی آن‌ها طراحی شده است؟».

## ۲. پیشینه‌ی ارزشیابی برنامه‌ی درسی

حوادث قرن بیستم همانند جنگ جهانی دوم، جنگ سرد و انبوه مهاجران باعث شد که پیشرفت قابل توجهی در آموزش زبان دوم و خارجی با اهداف راهبردی، اقتصادی و مانند آن به‌وجود بیاید. در ابتدا، در زبان‌شناسی کاربردی، هدف از ارزشیابی برنامه‌ی زبانی، کاهش زمینه‌ی رقابت مدل‌ها با یکدیگر و رسیدن به مدلی آرمانی برای یادگیری زبان دوم بود. بنابراین تمرکز ارزشیابی برنامه‌ی درسی، بدون هیچ نظریه‌ای، بر روی محصول بود. با پیشرفت زبان‌شناسی کاربردی، ارزشیابی برنامه‌ی درسی به پژوهشی جهانی روی آورد

تا در آن بهترین روش برای تسهیل یادگیری و آموزش زبان معرفی شود (راس، ۲۰۰۹: ۷۵۶). از ابتدای تولد آموزش زبان تاکنون، شیوه‌ها و رویکردهای متفاوتی به آموزش زبان معرفی شده است که بسیاری از آن‌ها در رد رویکرد قبلی و بعضی برای توسعه‌ی رویکرد پیشین ارائه شده‌اند. ارزشیابی هر رویکرد آموزش زبان که در برنامه‌ی درسی و شیوه‌ی تدریس مدرسان منعکس می‌گردد، مستلزم آشنایی با رویکردهای متفاوت در این زمینه و شیوه‌های مختلف آموزش زبان است. براون (۲۰۰۲) در این‌باره می‌گوید: «برای ارزشیابی یک برنامه‌ی درسی، باید اهدافی که برای انتخاب آن برنامه در نظر گرفته شده‌اند، مورد بررسی قرار داد. شیوه‌ی تدریس آموزش زبان مجموعه‌ای از رویه‌هایی است که مدرسان در کلاس درس بر طبق آن عمل می‌کنند. طی سالیان متمادی، هدف آموزش زبان، دست یافتن به «بهترین روش» بوده است. یک روش جادویی که برای تمامی زبان‌آموزان مفید است» (به نقل از نونان، ۲۰۰۳: ۵). روش غالب تا اواخر قرن نوزدهم و حتی در نیمه‌ی نخست قرن بیستم، روش دستور-ترجمه<sup>۱</sup> بوده‌است. در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰، این روش با طرح روش گفتاری-شنیداری<sup>۲</sup> به چالش کشیده شد. روش گفتاری- شنیداری، اولین روشی است که بر اساس نظریه‌ی یادگیری (رفتارگرایی) و نظریه‌ی زبانی (ساخت‌گرایی) معرفی شد. در دهه‌ی ۱۹۶۰، رفتارگرایی و ساخت‌گرایی مورد انتقاد شدید قرار گرفت. به جای نظریه‌ی یادگیری رفتارگرایی، نظریه‌ی شناختی<sup>۳</sup> ارائه شد. به‌جای ساخت‌گرایی مرسوم آن زمان نیز نظریه‌ی زبان‌شناسی زایشی توسط نوآم چامسکی معرفی شد. این رویکرد یادگیری، زبان را بیشتر یک فرآیند فعال ذهنی در نظر می‌گرفت نه فرآیندی بر اساس عادات. علاوه بر این شیوه‌ها، تعدادی از روش‌ها نیز بر اساس رویکرد انسان‌گرایانه شکل گرفتند. این روش‌ها بر روی احساسات و اهمیت آن در یادگیری، تاکید زیادی دارند. معروف‌ترین این شیوه‌های روش‌های صامت<sup>۴</sup> و تلقینی<sup>۵</sup> هستند (نونان، ۲۰۰۳: ۴-۶). در دهه‌ی ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، رویکرد کارکردی-مفهومی<sup>۶</sup> توسط شورای اروپا<sup>۷</sup> بوجود آمد. در این رویکرد، زبان برای استفاده از اهداف، کارکردها، و مفاهیم آموزش داده می‌شود (ون ایک و الکساندر، ۱۹۷۵ به نقل از نونان، ۲۰۰۳: ۲۲۷). طی این دو دهه، ارزیابی تازه‌ای از زبان نیز اتفاق افتاد. زبان‌شناسان به زبان نگاهی تازه یافته و آن را تنها مجموعه‌ای از قواعد دستوری، واژگانی، و آوایی در نظر نمی‌گرفتند، بلکه آن را وسیله‌ای برای ابراز معنی می‌دانستند. بر این اساس، شیوه‌ی جدیدی از آموزش زبان ظهور یافت که آن را آموزش زبان ارتباطی<sup>۸</sup> نام نهادند. در نسخه‌های ابتدایی، بر معنا بیشتر از دستور و

1. grammar-translation

2. audio-lingual method

3. cognitive theory

4. silent way

5. suggestopedia

6. notional- functional

7. council of Europe

8. communicative language teaching

بر فصاحت و روانی کلام بیشتر از دقت، تأکید می‌شد. در سال‌های اخیر، رویکرد گسترش‌یافته‌ی آموزش ارتباطی با عنوان آموزش زبان تکلیف-محور<sup>۱</sup> شناخته می‌شود. در این رویکرد، درس‌های زبان بر اساس تجربه‌های یادگیری است که برون‌داد غیرزبانی ندارد و بر اساس روابط روشنی از تجربه‌های زبان‌آموز در کلاس و بیرون از کلاس بنا شده است. در این فعالیت‌ها، زبان برای به‌دست آوردن برون‌دادهای غیر زبانی استفاده می‌شود (نونان، ۲۰۰۳: ۶-۷). معرفی این رویکرد در دهه‌ی ۱۹۸۰، چالشی در استفاده از کتاب آموزشی به‌وجود آورد. بنابراین در رویکرد تکلیف-محور، ارزشیابی و چگونگی اجرای آن در هاله‌ای از ابهام است. با این حال به طور کلی، کتاب آموزشی، چهارچوب مشخصی از آنچه که در کلاس باید یاد گرفته شود، تهیه می‌کند (او نیل، ۱۹۹۳). در بسیاری از روش‌های آموزشی، ارزشیابی از کتاب درسی می‌تواند ارزشیابی از یک کلاس یا مؤسسه به شمار آید (نونان، ۲۰۰۳: ۲۲۸).

حال که با پیشینه‌ی ارزشیابی به طور عام آشنا شدیم، بهتر است تحقیقاتی را که در این زمینه انجام شده، به طور خلاصه بیان کنیم. الدوائس (۲۰۱۲) در مقاله‌ی خود، کتابی را که گلندینینگ و مک ایوان در زمینه‌ی آموزش زبان با اهداف ویژه‌ی مهندسی کامپیوتر برای انگلیسی‌آموزان یمنی طراحی کرده بودند، معرفی نموده است. او در این مقاله تلاش کرده است تا چگونگی طراحی، اجرا، ارزشیابی، مدیریت، انتخاب و چینش محتوا، انتخاب فعالیت‌ها و شیوه‌ی تدریس را مورد بررسی قرار دهد. از نظر او بدون ارزشیابی، طراحی برنامه، بدون هدف بوده و بی‌ارزش است. نتایج ارزیابی او از برنامه‌ی درسی منطبق با این کتاب بدین گونه بود: در مراحل طراحی، اجرا، ارزیابی، مدیریت، انتخاب محتوا، فعالیت و چینش آن‌ها به خوبی عمل شده است. با این حال از نظر پژوهشگر، سطح زبانی این کتاب، متناسب با سطح زبانی انگلیسی‌آموزان یمنی نبوده است.

جونز (۲۰۰۹) در پژوهش خود به ارزیابی یکی از کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی که برای دوره‌ی مکالمه در دانشگاه‌های کره و بر مبنای اصول مک‌دونا و شاو طراحی شده بود، پرداخته است. در این پژوهش ضمن بررسی مزایا و معایب استفاده از کتاب درسی، روش‌های ارزشیابی برنامه‌ی درسی مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که کتاب درسی نام‌برده در مهارت‌های گفتاری و شنیداری به‌طورنسبی برای زبان‌آموزان مناسب بوده است. هر چند برای یک دوره‌ی مکالمه، توجه به تطابق مواد درسی با کلاس و افزودن مطالب تکمیلی برای افزایش مهارت‌های زبانی ضروری است و این کتاب در برخی موارد از انعطاف کافی در این زمینه برخوردار نیست، اما به طور کلی محتوای آن باعث افزایش انگیزه‌ی زبان‌آموزان شده و همچنین برای معلم و زبان‌آموز از تنوع مناسبی برخوردار است. علاوه بر این، این ارزیابی

<sup>۱</sup>. task-based

نشان دهنده‌ی این است که این کتاب در رفع نیازهای زبانی زبان‌آموزان، تقویت حس اعتماد به نفس آن‌ها در مهارت گفتاری و همچنین تقویت توانایی‌های شنیداریشان موفق عمل کرده است.

لورنس (۲۰۱۱) در پژوهش خود در پی ارائه‌ی چارچوبی برای ارزیابی کتاب‌های آموزشی دبیرستان‌های جدید در هنگ‌کنگ بر مبنای اصول برنامه‌ریزی درسی است. به این منظور، او در مطالعه‌ی تجربی نتایج به کارگیری چارچوبی را برای ارزشیابی یک کتاب آموزش زبان انگلیسی توسط اساتید محلی مورد بررسی قرار داده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که مدرسان چارچوب ارزشیابی پیشنهادی را ابزاری مؤثر برای تشخیص مناسب بودن برنامه‌ی جدید آموزشی می‌دانند. از نظر آن‌ها این چارچوب، ابتکاری ارزشمند بوده و می‌توان آن را در مناطق دیگر نیز مورد استفاده قرار داد.

دمیر و ارتاس (۲۰۱۴) در پژوهش خود تلاش کرده‌اند تا فهرستی تلفیقی برای ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان پیشنهاد کنند. در این پژوهش از میان بیش از ۳۰ فرم ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان و فهرست‌های مورد بررسی و همچنین پس از کنار گذاشتن برخی عناصر از این فهرست‌ها، فهرستی پیشنهادی مطرح می‌گردد. این پژوهش بر این نکته تأکید می‌کند که هیچ فهرستی کامل نیست و صرف نظر از برخی عناصر، هر فهرستی را می‌توان با افزودن یا کاستن از برخی عناصر، بسته به شرایط آموزشی تعدیل کرد.

رودریگز (۲۰۱۵) در پژوهشی به تحلیل کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در مدارس برزیل پرداخته است. در پژوهش مذکور دو کتاب درسی آموزش زبان انگلیسی که در سطح ابتدایی در مدارس برزیل تدریس می‌شوند، بررسی و تعامل میان طراحی برنامه‌ریزی درسی و فرآیند یادگیری زبان انگلیسی در ارتباط با آن‌ها ارزشیابی گشت. محتوای این دو کتاب تحلیل شده است و بر اساس تحلیل صورت گرفته عملکرد آن‌ها ارزشیابی صورت پذیرفته است. برخی از نتایج این تحلیل نشان می‌دهد که هر دو کتاب، به میزان کمی از رویکرد ارتباطی بهره گرفته‌اند. همچنین، در این کتاب‌ها، فرصت‌های محدودی برای تعامل زبان‌آموزان به‌منظور تبادل معنا و به‌کارگیری زبان در بافت در نظر گرفته شده است. این بررسی نشان می‌دهد که کتاب‌های مذکور معیار سرگرمی را رعایت کرده‌اند.

وایت (۲۰۱۵) یکی از کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی را بر مبنای معیارهای طراحی‌شده‌ی مک‌دونا و شاو مورد ارزشیابی قرار داده است. او پس از مروری بر روش‌های مختلف ارزشیابی برنامه‌های آموزشی، مدل مک‌دونا و شاو را برای ارزشیابی متن مورد پژوهش خویش انتخاب کرده است. این ارزشیابی نشان می‌دهد که کتاب مورد بررسی از دو فرآیند عمده با رویکرد برنامه‌ی درسی تلفیقی پیروی کرده است؛ این دو فرآیند عبارتند از: (۱) نگاه کاربردی به زبان شامل مقوله‌های نقشی، بافت و مهارت زبانی و (۲) برنامه‌ی درسی صورت‌گرا شامل عناصری از دستور زبان و واژگان. بر مبنای این پژوهش، اتخاذ این رویکرد توانسته است کتاب آموزشی مذکور را انعطاف‌پذیر کند و بر اساس تمرینات تولیدی بیان شفاهی از قابلیت تعدیل و یا

حذف برخوردار خواهند شد. علاوه بر این، راهنمای معلم می‌تواند پیشنهادهای گوناگونی را برای فراهم‌آوردن شرایط لازم در رویکرد ارتباطی ارائه دهد.

اگرچه دامنه‌ی مطالعات در زمینه‌ی ارزشیابی بسیار وسیع است، با این حال در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، توجه چندانی به این حوزه نشده و همان تعداد اثر محدود موجود نیز به تحلیل محتوای منابع آموزشی در مؤسسه‌ها پرداخته‌اند و از ارزشیابی برنامه‌ی درسی غافل بوده‌اند. می‌توان گفت که علیرغم نیازهایی که در این زمینه وجود دارد، تنها یک پایان‌نامه با عنوان «بررسی وضعیت آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان در ایران» (مهدی اریسی، ۱۳۷۷) به رشته‌ی تحریر درآمده است که بیشتر به توصیف وضعیت موجود آموزش زبان فارسی در ایران پرداخته است و توجه چندانی به ارزشیابی وضعیت آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نکرده است. این پایان‌نامه چندین هدف را دنبال می‌کند که از میان آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: الف) معرفی مراکز و نهادهایی که در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به طور مؤثر فعال هستند و ب) معرفی و بررسی محتوا و روش‌های آموزشی مراکز و شناخت و معرفی اجمالی مدرسان و زبان‌آموزان. در این پژوهش برای دستیابی به پاسخ پرسش‌های مورد نظر از شیوه‌های مختلفی استفاده شده است. بخشی از اطلاعات و پاسخ‌ها از طریق پرسش‌نامه به‌دست آمده‌اند. در برخی موارد نیز با مصاحبه‌ای با مسئولین و مدرسان مراکز صورت گرفته و بخش دیگری از اطلاعات از طریق مشاهدات پژوهشگر از مراکز و کلاس‌ها و امکانات آن‌ها به‌دست آمده است. علاوه بر این منابع، کتاب‌های درسی و برگه‌ی آزمون‌ها و وسایل کمک آموزشی مراکز نیز مورد مطالعه قرار گرفته‌اند (۱۳۷۷).

### ۳. مبانی نظری

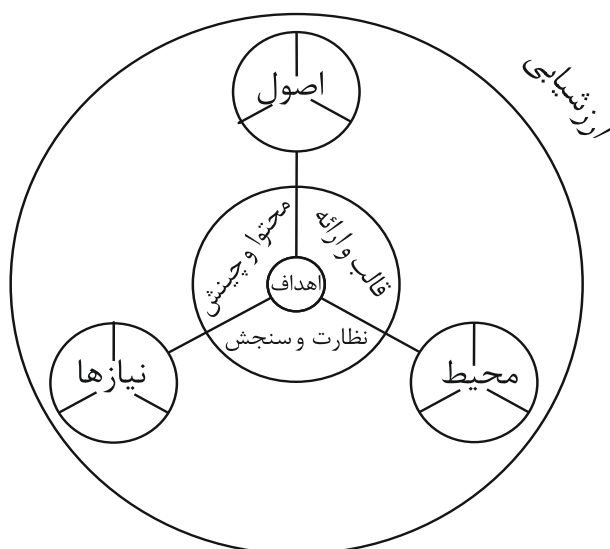
از دیرباز، بحث آموزش زبان مورد توجه بوده است. به مرور زمان، طراحی برنامه‌ی درسی و به تبع آن ارزشیابی برنامه‌ی درسی به عنصری جدایی‌ناپذیر از برنامه‌ی درسی تبدیل گشت. از جنگ جهانی دوم به بعد، این توجه به دلیل افزایش چشم‌گیر زبان‌آموزان، موجب بوجود آمدن گروهی شد که زبان‌شناسان کاربردی<sup>۱</sup> نام گرفتند. آن‌ها همواره در پی یافتن اصول و روش‌هایی برای آموزش زبان بوده‌اند. برای دستیابی به این مهم، برنامه‌ی درسی و انواع اصول و روش‌های آن به‌منظور آموزش بهتر زبان دوم/ خارجی شکل گرفت. از آنجایی که موفقیت در برنامه‌ی درسی مستلزم نحوه‌ی اجرای آن است، زمانی می‌توان انتظار دستیابی به اهداف را داشت که برنامه به همان نحو که برنامه‌ریزی شده، اجرا گردد (راس، ۲۰۰۹: ۷۶۳).

<sup>۱</sup>. applied linguists

طبق انگاره‌ی پیشنهادی نیشن و مک‌آلیستر (۲۰۱۰)، برنامه‌ی درسی در هفت مرحله به شرح زیر طراحی می‌گردد:

- ۱- تحلیل محیط<sup>۱</sup>؛ ۲- تحلیل نیاز/ نیازسنجی<sup>۲</sup>؛ ۳- اصول<sup>۳</sup>؛ ۴- اهداف<sup>۴</sup>، ۵- انتخاب و چینش محتوا<sup>۵</sup>؛ ۶- قالب و نحوه‌ی ارائه<sup>۶</sup>؛ ۷- نظارت و سنجش<sup>۷</sup>؛ ۸- ارزشیابی<sup>۸</sup>

همان‌طور که در فهرست مشاهده می‌شود، در روند تدوین برنامه‌ی درسی، مرحله‌ی اول، تحلیل محیط است. تحلیل محیط به ما نشان می‌دهد که کدامیک از عوامل بیرونی در فرایند طراحی برنامه‌ی درسی باید مورد توجه قرار گیرد، مرحله‌ی دوم، نیازسنجی است که نتیجه‌ی آن فهرستی از عقاید، مهارت‌ها، نیازها و خواسته‌های مورد نیاز زبان‌آموزان است. مرحله‌ی سوم، انتخاب و به‌کارگیری مهم‌ترین اصول آموزش زبان و نظارت بر کاربرد آن‌ها در طی فرآیند برنامه‌ریزی است (ص. ۱).



شکل ۱. الگویی از بخش‌های فرآیند طراحی برنامه‌ی درسی

1. environment analysis
2. need analysis
3. principles
4. goals
5. content and sequencing
6. format and presentation
7. monitoring and assessing
8. evaluation

مطابق شکل ۱، این سه مرحله (تحلیل محیط، نیازسنجی و اصول) به صورت سه دایره‌ی بیرونی حول مراحل تعیین اهداف، انتخاب و چینش محتوا، قالب و نحوه‌ی ارائه، نظارت و سنجش که همگی دایره‌های درونی را تشکیل می‌دهد، قرار دارند. این دایره‌های بیرونی ملاحظات نظری و عملی را دربرمی‌گیرند که بر فرآیند طراحی برنامه‌ی درسی تأثیر می‌گذارند. در این انگاره، دایره‌های بیرونی و درونی به همراه هم تشکیل‌دهنده‌ی برنامه‌ی درسی (کل انگاره) و دایره‌ی درونی به‌تنهایی مشتمل بر طراحی درسی<sup>۱</sup> هستند.

مؤلفه‌ی هدف در مرکز دایره‌ی درونی قرار گرفته که به همراه محتوا و چینش، مرحله‌ی چهارم طراحی برنامه‌ی درسی را تشکیل می‌دهند. مرکزیت مؤلفه‌ی هدف نشان می‌دهد که برخورداری از اهداف روشن برای هر دوره‌ی زبان‌آموزی ضروری است. محتوا و چینش نیز اقلام زبانی را که باید در دوره آموزش داده شوند و همچنین نحوه‌ی چینش آن‌ها نمایش می‌دهد. به همین ترتیب در مرحله‌ی پنجم، قالب و نحوه‌ی ارائه معرفی شده که شکل هر درس یا بخش از دوره را نشان می‌دهد و شامل تکنیک‌ها و انواع تکالیفی است که به یادگیری کمک می‌کنند. زبان‌آموزان نسبت به این مرحله آگاهی کامل دارند، در صورتی‌که در رابطه با مراحل دیگر این آگاهی نسبی است یا اصلاً وجود ندارد. نظارت و سنجش مرحله‌ی ششم را تشکیل می‌دهد که باید به مشاهده‌ی یادگیری، آزمودن نتایج یادگیری و ارائه‌ی بازخوردهای آموزشی به زبان‌آموزان توجه کرد. مرحله‌ی هفتم دایره‌ی بزرگ‌تری را حول دایره‌ی بیرونی نشان می‌دهد که ارزشیابی نام دارد. ارزشیابی یعنی بررسی همه‌ی جنبه‌های یک دوره و قضاوت در مورد این‌که آیا این برنامه مناسب است یا این‌که کدام قسمت‌ها نیازمند تغییر و اصلاح هستند. اگرچه عموماً ارزشیابی جنبه‌ی فراموش‌شده‌ی طراحی برنامه‌ی درسی است، اما توجه به اجرای اصولی هر مرحله در طراحی برنامه‌ی درسی از اهمیت شایانی برخوردار است که درنهایت موفقیت بیشتر دوره‌ی درسی را در پی دارد (نقل از صحرایی و همکاران، ۱۳۹۲). ارزشیابی به دوره آموزشی<sup>۲</sup> نگاهی همه‌جانبه دارد تا مشخص کند دوره کفایت لازم برای اجرای برنامه را دارد یا خیر و کجا نیازمند پیشرفت است (نیشن و مکالیستر، ۲۰۱۰: ۲). به‌علاوه ارزشیابی به دنبال پاسخ بدین سؤال است که آیا هدف‌های موردنظر تحقق یافته‌اند یا نه. بنابراین یکی از راه‌های تقسیم‌بندی انواع ارزشیابی با توجه به هدف یا موضوع ارزشیابی است (سیف، ۱۳۷۵: ۸۹). حال که با مفهوم ارزشیابی آشنا شدیم، بهتر است به معرفی انواع ارزشیابی و کاربرد هر یک از آن‌ها بپردازیم.

۱. طراحی درسی و برنامه‌ی درسی مفهوم مشترک فراوانی دارند با این تفاوت که برنامه‌ی درسی بسیار کلی‌تر از طراحی درسی است. در شکل (۳-۱) دایره‌ی درونی مبین طراحی درس است (حاوی محتوا، قالب و ارائه، و نظارت و سنجش است) و تمامی مراحل آموزش در کلاس را شامل می‌شود. در صورتی‌که برنامه‌ی درسی بسیار کلی‌تر بوده و شامل تحلیل نیاز زبان‌آموز، تحلیل محیط مناسب برای آموزش و ارزشیابی در کل شکل (۳-۱) نشان داده می‌شود.



### ۱.۳. انواع ارزشیابی

در گام نخست، ارزشیاب باید نوع ارزشیابی را مشخص کند. ارزشیابی تکوینی<sup>۱</sup> به فرآیند تهیه‌ی اطلاعات برای برنامه‌ریزان درسی، به منظور پیشرفت برنامه در زمان اجرای برنامه گفته می‌شود. (ریچاردز و اشمیت، ۱۹۸۵: ۲۰۹). هدف از اجرای این نوع ارزشیابی آگاه ساختن تولیدکنندگان برنامه از نواقص برنامه‌ی خود و کمک به اصلاح آن‌هاست. این ارزشیابی در طول دوره‌ی آموزشی، یعنی زمانی که فعالیت آموزشی معلم هنوز در جریان است و یادگیری دانش‌آموزان در حال تکوین یا شکل‌گیری است انجام می‌شود (سیف، ۱۳۷۵: ۹۸؛ ریچاردز، ۲۰۰۱: ۲۸۸). نوعی دیگر از ارزشیابی که آن نیز در جریان آموزش انجام می‌گیرد ارزشیابی تشخیصی<sup>۲</sup> نام دارد. این ارزشیابی با هدف تشخیص مشکلات یادگیری دانش‌آموزان به کار می‌رود (سیف، ۱۳۷۵: ۱۰۰). یکی دیگر از انواع ارزشیابی، ارزشیابی تراکمی<sup>۳</sup> است که به فرآیند گردآوری اطلاعات برای تصمیم‌گیرندگان مرتبط می‌شود؛ در این نوع ارزشیابی، درباره‌ی موفقیت برنامه بحث می‌شود (ریچاردز و اشمیت، ۱۹۸۵: ۲۰۹). در این ارزشیابی تمامی آموخته‌های دانش‌آموزان در طول یک دوره‌ی آموزشی تعیین می‌شوند و هدف آن نمره دادن به دانش‌آموزان و قضاوت درباره‌ی اثربخشی کار معلم و برنامه‌ی درسی یا مقایسه‌ی برنامه‌های مختلف درسی با یکدیگر است. این نوع ارزشیابی، بازخوردهای لازم را برای پیشرفت برنامه مهیا می‌کند (بیلی، ۲۰۰۹: ۷۰۷).

تصمیم‌گیری درباره ارزشیابی بلندمدت و یا کوتاه‌مدت نیز تصمیم دیگری است که توسط فرد ارزشیاب یا سازمان ارزشیابی کننده تعیین می‌گردد ( برتا ، ۱۹۸۶- نقل از نیشن و مکالیستر، ۲۰۱۰: ۱۲۶). بیشتر ارزشیابی‌ها کوتاه‌مدت هستند. اما بسیاری از خصیصه‌های مهم برنامه‌ی آموزشی نمی‌تواند در این نوع ارزشیابی معتبر باشد ( نیشن و مکالیستر، ۲۰۱۰: ۱۲۶). بنابراین بهتر است برای ارزشیابی‌هایی که به‌منظور خاتمه دادن به برنامه درسی صورت می‌گیرد از روش بلند مدت استفاده کرد.

تمایز دیگری که ممکن است میان ارزشیابی‌ها وجود داشته باشد در استفاده از روش کیفی یا کمی است ( ریچاردز و اشمیت، ۱۹۸۵: ۱۸۸). ارزشیابی کمی به اندازه‌گیری چیزی که به‌صورت عدد بتوان بدان اشاره کرد گفته می‌شود. بسیاری از آزمون‌ها برای جمع‌آوری اطلاعاتی که به صورت آماده شمارش شده‌اند و به صورت بسامد، رتبه‌بندی یا درصد ارائه می‌شوند، طراحی شده‌اند. دیگر منابع اطلاعات کمی شامل چک لیست، بررسی و خودرتبه‌دهی<sup>۴</sup> است. اندازه‌گیری‌های کیفی به اندازه‌گیری چیزی گفته می‌شود که نمی‌توان آن را به‌صورت عدد بیان کرد و معمولاً بر پایه‌ی قضاوت‌های ذهنی یا مشاهده صورت می‌گیرد (ریچاردز،

1. formative evaluation  
2. diagnostic evaluation  
3. summative evaluation  
4. self-ratings

۲۰۰۱: ۲۹۷-۲۹۸). تقسیم‌بندی دیگر تفاوت قائل شدن میان ارزشیابی درونی و بیرونی است. منظور از ارزشیابی درونی این است که ارزشیابی توسط کارکنان و دست‌اندرکاران تهیه و اجرا شود. منظور از ارزشیابی بیرونی این است که ارزشیابی توسط اشخاصی که خارج از برنامه هستند، اجرا شود (سیف، ۱۳۷۵: ۱۰۳).

### ۲.۳. روش‌های ارزشیابی

ارزشیابی، روش‌های متفاوتی دارد. آزمون‌های پیشرفت تحصیلی و ارزشیابی از برنامه‌های درسی و مواد آموزشی از آن جمله‌اند. آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، دانش و مهارت‌هایی را که فرد تا لحظه‌ی اجرای آزمون کسب کرده است، اندازه می‌گیرند (سیف، ۱۳۷۵: ۵۹). استفاده از نتایج ارزشیابی دانش‌آموزی، به ویژه نتایج ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، نه تنها برای قضاوت درباره‌ی عملکرد یادگیرندگان مفید است؛ بلکه برای داوری درباره‌ی اثربخشی کیفیت آموزش‌ها و روش‌ها و مواد آموزشی نیز کاربرد بسیاری دارند. ارزشیابی از برنامه‌های درسی و مواد آموزشی، گاهی به‌منظور تعیین اثربخشی برنامه‌ی درسی یا مواد آموزشی انجام می‌شود و شامل ارزشیابی از عواملی چون روش‌های آموزشی، کتاب‌های درسی، مواد دیداری- شنیداری و امکانات سازمانی و فیزیکی است. ارزشیابی از یک برنامه‌ی درسی ممکن است شامل ارزشیابی از یک برنامه‌ی کامل و یا ارزشیابی از جنبه‌ی کوچکی از یک برنامه‌ی کامل باشد (همان: ۸۹).

### ۳.۳. ابزار ارزشیابی

ابزار جمع‌آوری اطلاعات مهم‌ترین نقش را در فرآیند ارزشیابی برنامه بر عهده دارد. هر اندازه این ابزار از کیفیت و جامعیت مطلوب‌تری برخوردار باشد، اطلاعات به دست‌آمده مفیدتر خواهد بود و تهیه‌کنندگان برنامه را در اصلاح و تجدید نظر نسبت به بخش‌هایی از برنامه و یا کل آن و گاه توقف برنامه و تولید برنامه‌های جدیدتر یاری خواهد نمود (ملکی، ۱۳۸۰: ۲۱۱). ابزارهای مورد نیاز جهت جمع‌آوری اطلاعات در فرآیند اجرای آزمایشی عبارتند از پرسش‌نامه نظرسنجی از معلم در خصوص مواد آموزشی (کتاب درسی، کتاب راهنمای معلم، و مانند آن)، پرسش‌نامه نظرسنجی از معلم در خصوص مشخصات حرفه‌ای مورد نیاز معلم و برنامه، آزمون عملکرد دانش‌آموز (ویژه مشاهده‌گر یا معلم)، چک‌لیست مشاهده‌ی از فرآیند یاددهی یادگیری (ویژه‌ی مشاهده‌گر)، پرسش‌نامه نظرسنجی از دانش‌آموزان در خصوص برنامه‌ی درسی، پرسش‌نامه نظرسنجی دانش‌آموزان از مدیر در خصوص برنامه درسی. از نظر ریچاردز (۲۰۰۱: ۲۹۹-۳۰۳) هر یک از این ابزار با هدفی خاص استفاده می‌شود و معایب و مزایایی دارند. برای مثال پرسش‌نامه‌ها یکی از ابزارهایی هستند که می‌توانند برای بدست آوردن نظرات زبان‌آموز و معلم در طیف وسیعی از مسائل استفاده شوند. از

فواید آن، اجرای آسان آن است و می‌توان از تعداد زیادی از افراد اطلاعات بدست آورد. از دشواری‌های آن این است که پرسش‌نامه‌ها باید به دقت طراحی شوند.

### ۴.۳. کتاب‌های درسی

کتاب درسی یکی از ابزارهای یادگیری است که هنوز هم در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف کاربرد قابل توجه دارد. کتاب درسی را می‌توان قلب هر برنامه‌ی درسی دانست چراکه بسیاری از مدرسان بر اساس برنامه‌ریزی و ترتیب و توالی معرفی شده در کتاب پیش می‌روند و تقریباً در تمامی مؤسسات یا مراکز آموزشی، انتخاب یک کتاب به معنای انتخاب یک رویکرد و شیوه‌ی تدریس است که مورد قبول آن مؤسسه بوده و با اهداف آن سازگاری دارد. می‌توان گفت رابطه‌ی کتاب درسی با برنامه‌ی درسی رابطه‌ی جزء به کل است. در برنامه‌ی درسی همه چیز به طور اجمالی و کلی ولی دقیق مطرح می‌شود ولی در کتاب درسی به صورت تفصیلی و گسترده ارائه می‌گردد (ملکی، ۱۳۸۷ : ۱۵-۱۷). کیفیت کتاب درسی از چند جهت می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. یکی از جنبه‌ی صوری و ظاهری و دوم از جنبه‌ی محتوایی که به نحوه‌ی نگارش و جذاب بودن مطالب و مبهم نبودن مفاهیم و توضیح کافی درباره‌ی مفاهیم مشکل وابسته است که اگر کتاب درسی از این جنبه‌ها دارای کیفیت بالا باشد، تأثیر مثبتی بر خواننده خواهد داشت (همان: ۱۸).

در کشور ما کتاب درسی وسیله‌ی اصلی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان است. بنابراین تولید کتاب‌ها یا جزوات درسی مناسب امر بسیار ضروری می‌باشد. در کشورهای دیگر نیز که مواد آموزشی متنوع تولید می‌شوند، کتاب درسی همچنان منبع اساسی یادگیری موقعیت خود را حفظ کرده است. کتاب درسی امروزه نمی‌تواند صرفاً اطلاعات خاصی را در اختیار فراگیران قرار دهد، زیرا پر کردن ذهن از اطلاعات، به شهروندان امروز در برخورد با مسائل جدید زندگی کمک نمی‌کند؛ در عوض، کتاب‌های درسی باید از طریق ایجاد فرصت‌ها و فعالیت‌های یادگیری انفرادی و گروهی مهارت‌های ذهنی و عقلانی سطوح بالاتر را در فرد تقویت کنند (همان). بنابراین، در پرسش‌نامه‌ای که برای این مقاله تنظیم گردید، به دنبال پاسخ این پرسش بوده‌ایم که آیا کتاب‌ها و یا برنامه‌ی درسی در مراکز آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان به تقویت فعالیت‌های یادگیری انفرادی و گروهی کمکی کرده است یا خیر؟ ارزشیابی که در این مقاله از آن استفاده شده، ارزشیابی تراکمی، کوتاه‌مدت و کمی است و از آنجایی که نگارندگان در هیچ کدام از برنامه‌های درسی (دهخدا و المهدی) شرکت نداشته‌اند، ارزشیابی از نوع بیرونی بوده و سؤالات درباره‌ی کیفیت مواد آموزشی، برنامه‌های درسی، روش‌ها و مانند آن بدون سوگیری طراحی شده است.

## ۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پیمایشی و مقایسه‌ای بوده و ابزار مورد استفاده در آن پرسشنامه است. ۸۱ زبان‌آموز<sup>۱</sup> سطح پیشرفته<sup>۲</sup> (۳۸ زبان‌آموز از مؤسسه‌ی دهخدا و ۴۲ زبان‌آموز از مدرسه‌ی المهدی قم) با ملیت‌های مختلف و جنسیت زن و مرد در این پژوهش شرکت داشتند. پرسش‌نامه شامل ۱۵ سؤال بوده<sup>۳</sup> و هر یک از سؤالات یکی از ابعاد برنامه‌ی درسی را از نظر نقش و ویژگی‌های زبان‌آموز بررسی می‌نماید. پیش از دریافت نظر زبان‌آموزان، ابتدا نسبت به تعیین اعتبار (روایی) آن بر مبنای فرمول زیر اقدام شد.

$$CVR = \frac{n_E - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

مطابق این فرمول برای پرسش‌نامه‌ای که ۱۵ شرکت‌کننده دارد، حداقل روایی باید ۰،۴۹ باشد. در جدول (۱)، به این نکته اشاره شده است (پولیت و بک، ۲۰۰۶).

بر اساس نتایج به‌دست آمده، از نظر پانزده متخصص آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، میزان اعتبار این پرسش‌نامه ۰،۶۸ تعیین گردید. بنابراین، این پرسش‌نامه از حیث وظیفه و کارکرد خود، پرسش‌نامه‌ی معتبری به حساب می‌آید.

روش جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش شامل تهیه و تنظیم پرسش‌نامه‌ها، اجرای آن‌ها و تنظیم و تدوین داده‌های بدست آمده است. در تهیه‌ی پرسش‌نامه سعی بر این بوده است که از سؤالات تکراری پرهیز گردد. گویه‌های هر سؤال در قالب طیف لیکرت از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» تنظیم شد تا امکان سنجش واقع‌بینانه برای پاسخ‌آزمودنی‌ها فراهم آید. پس از جمع‌آوری داده‌ها و وارد کردن آن در قالب اکسل (EXCEL) پاسخ‌های افراد مختلف محاسبه شده و بر اساس آن نمودارهایی ترسیم گشت. سپس این پاسخ‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

<sup>۱</sup> از آنجایی که یکی از شرکت‌کنندگان در همه‌ی موارد گزینه‌ی «نظری ندارم» را انتخاب کرده بود، از جمع شرکت‌کنندگان حذف گردید. بنابراین تعداد کل از ۸۰ نفر محاسبه می‌گردد.

<sup>۲</sup> به این دلیل که زبان‌آموزان این سطح قضاوت قابل اعتمادی از برنامه‌ی درسی بویژه نظام ارزشیابی آن دارند.

<sup>۳</sup> در ابتدا، سؤالات مطرح شده حدود دو برابر بود اما با توجه به محدودیت‌هایی که زبان‌آموزان در خواندن و نوشتن داشتند و همچنین مدت زمانی که آموزشگاه‌ها برای این کار اختصاص داده بودند، این سؤالات به ۱۵ عدد تقلیل یافت.

جدول ۱. جدول انطباق شرکت‌کنندگان با حداقل مقدار روایی

مقدار حداقل قابل پذیرش	تعداد شرکت‌کنندگان
۰,۹۹	۵
۰,۹۹	۶
۰,۹۹	۷
۰,۷۵	۸
۰,۷۸	۹
۰,۶۲	۱۰
۰,۵۹	۱۱
۰,۵۶	۱۲
۰,۵۴	۱۳
۰,۵۱	۱۴
۰,۴۹	۱۵
۰,۴۲	۲۰
۰,۳۷	۲۵
۰,۳۳	۳۰
۰,۳۱	۳۵
۰,۲۹	۴۰

## ۵. توصیف و تحلیل داده‌ها

همان‌گونه که در پیوست (۱) نشان داده شده است، این پرسش‌نامه شامل ۱۵ سؤال بود. هر یک از سؤالات یکی از ابعاد برنامه‌ی درسی را از منظر نقش و ویژگی‌های زبان‌آموز بررسی می‌نماید. در تحلیل‌های ارائه شده، دو گزینه‌ی «کاملاً موافقم» و «موافقم» نشانه‌ی تطابق برنامه‌ی درسی با معیارهای طرح درس است و دو پاسخ «کاملاً مخالفم» و «مخالفم» نشانه‌ی عدم مطابقت برنامه‌ی درسی با معیارهای مورد نظر است. پاسخ «نظری ندارم» نشان ابهام در برنامه‌ی درسی یا عدم فهم سؤال از سوی زبان‌آموزان است. در ادامه به تجزیه و تحلیل پاسخ‌های فارسی‌آموزان به تک تک سؤالات پرسشنامه می‌پردازیم.

۱ - بین محتوای آموزشی و ساعات تدریس آن در هفته تناسب وجود دارد.

یکی از نکاتی که در آموزش زبان باید بدان توجه داشت این است که ساعات آموزشی و حجم مطالبی که زبان‌آموز فرا می‌گیرد باید با یکدیگر هم‌سو باشند. در پژوهش حاضر مشخص شد که از نظر تناسب میان ساعات آموزشی و حجم محتوای آموزشی، ۷۱٪ زبان‌آموزان مؤسسه‌ی دهخدا و ۸۸٪ فارسی‌آموزان مدرسه‌ی المهدی حجم کتاب را متناسب با ساعت درس عنوان کرده‌اند.

۲ - مثال‌های کتاب یا جزوه درسی باعث فهم بیشتر من می‌شود.

مطابق مطالعات کرشن (۱۹۸۵ و ۱۹۸۷)، داده‌ی قابل فهم از اهمیت بالایی در موفقیت برنامه‌ی درسی برخوردار است. مثال‌های کتاب یا جزوه‌ی درسی می‌تواند به فهم بیشتر آن‌ها کمک کند. بنابراین، از منظر آموزش زبان، آوردن مثال‌هایی که موجب فهم بیشتر مطالب به زبان‌آموزان گردد، مهم است. در همین مورد معلوم شد که ۸۲٪ از زبان‌آموزان دهخدا معتقدند مثال‌هایی که در کلاس زده می‌شود به فهم بیشتر آنان کمک می‌کند. همچنین ۶۹٪ از زبان‌آموزان المهدی نیز مثال‌های کتاب را در یادگیری خود مؤثر می‌دانند. به نظر می‌رسد دو مؤسسه تا حدودی در ارائه‌ی مثال‌هایی که موجب فهم بیشتر می‌گردد، موفق عمل کرده‌اند.

۳- از میزان آسانی کتاب یا جزوه درسی راضی هستیم.

همان‌طور که پیش‌تر نیز اشاره کردیم، ریچاردز (۲۰۰۱) معیارهایی را برای تصمیم‌گیری درباره‌ی کارآمد بودن یک دوره معرفی کرده است. یکی از آن معیارها، محتوای درس و برنامه بود. به این معنی که مطالب برنامه‌ی درسی چه میزان با هم در ارتباط هستند و میزان دشواری یا آسانی آن چه قدر است. دشوار بودن مطالب درسی موجب می‌شود که زبان‌آموزان انگیزه‌ی خود را از دست داده و مطالب برنامه/کتاب را خسته کننده بدانند. آسان بودن بیش از حد کتاب نیز موجب مشکلی است که زبان‌آموزان را دچار این فکر می‌کند که تمام نکات زبان را آموخته‌اند و مطلب دیگری برای یادگیری باقی نمانده است. نتایج نشان داد که ۴۰٪ زبان‌آموزان دهخدا و ۶۱٪ زبان‌آموزان المهدی از میزان آسانی کتاب خود راضی‌اند.

۴- به نظر من محتوا و مطالب با سن من تناسب دارد.

یکی دیگر از مسائل مطرح شده در آموزش زبان، تناسب محتوای آموزش با سن زبان‌آموز است. برای مثال، منبع درسی بزرگسالان و کودکان و نوجوانان با یکدیگر متفاوت است. اگر برای زبان‌آموز خردسال از منابع بزرگسالان استفاده شود، موجب خستگی زبان‌آموز می‌شود و ممکن است زبان‌آموز بزرگسال به منابعی که برای کودکان یا نوجوانان استفاده می‌گردد، واکنش منفی نشان دهد. همچنین نتایج نشان داد که از نظر محتوا با سن، ۸۰٪ زبان‌آموزان مدرسه‌ی المهدی این محتوا را مناسب سن خود می‌دانند. و تنها ۴٪ از آنان فکر می‌کنند که منابع درسی استفاده شده در المهدی مناسب آن‌ها نیست. با توجه به طیف سنی که در این آموزشگاه وجود دارد (۱۴-۴۸ سال)، می‌توان گفت که مخالفت ۴٪ زبان‌آموزان کاملاً طبیعی است. در مؤسسه‌ی دهخدا، ۷۶٪ افراد بین سن خود و محتوای برنامه‌ی درسی تناسب می‌بینند در حالی که ۱۱٪ زبان‌آموزان این مؤسسه بین سن خود و منابع درسی رابطه‌ای نمی‌بینند. با توجه به طیف سنی (۱۹ تا ۳۷ سال)، میزان نارضایتی طبیعی جلوه می‌کند.

۵ - بسیاری از مطالب کتاب یا جزوه درسی را از قبل می‌دانستم.

مطابق فرضیه درونداد قابل فهم (کرشن ۱۹۸۵)، اصل  $(i+1)$  مبنای کمی ارائه‌ی محتوا در برنامه‌ی درسی است. مفهوم این اصل این است که زمانی زبان‌آموزان می‌توانند مطلبی را به‌خوبی فراگیرند که اطلاعات در حد معقولی بیش از اطلاعات قبلی وی باشد. در مدرسه‌ی المهدی، ۵۵٪ از زبان‌آموزان با این مطلب موافقت می‌توان گفت در این مؤسسه، همواره اطلاعات جدید در راستای اطلاعات قبلی تدریس نمی‌گردد. در دهخدا این وضعیت بهتر از المهدی است. بدین معنی که ۶۳٪ از زبان‌آموزان اعتقاد دارند که اطلاعات جدید را بر مبنای اطلاعات قبلی می‌آموزند. این بدان معناست که هر دو مؤسسه باید تلاش‌هایی در برنامه‌ریزی درسی داشته باشند تا مطالب درسی را به صورت چرخشی و هر بار با اضافه کردن نکته‌ای جدید و گسترده‌تر در برنامه‌ی خود بگنجانند.

۶ - مطالب کتاب یا جزوه درسی برای من جدید است.

در سؤال (۵) درباره‌ی  $(i+1)$  به تفصیل توضیح دادیم. با این حال جدید بودن مطالب درسی موضوع دیگری است؛ چراکه علاوه بر اینکه مطالب قبلی باید در برنامه‌ی درسی تکرار گردند، همواره باید مطالب جدیدی در برنامه‌ی درسی گنجانده شود تا مطالب درسی همواره برای زبان‌آموزان مفید و جذاب باشد. یافته‌ها نشان داد که از نظر ۷۹٪ از زبان‌آموزان دهخدا و ۶۲٪ از زبان‌آموزان المهدی، مطالب کتاب یا جزوه‌ی درسی برای آن‌ها جدید است.

۷ - مطالب کتاب یا جزوه درسی، نیازهای ارتباطی و زبانی من را برآورده می‌کند.

یکی از جنبه‌های مهم تدوین یک برنامه‌ی درسی، نیازسنجی است. اکثر افرادی که در ایران زبان فارسی می‌آموزند، برای ارتباط با دیگر افراد جامعه، به زبان نیاز دارند. بنابراین یکی از اجزای مهمی که در برنامه‌ی درسی مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان همواره باید مدنظر باشد، نیازهای ارتباطی و زبانی آن‌هاست. از نظر ۳۶٪ از زبان‌آموزان مدرسه‌ی المهدی، برنامه‌ی نیازهای ارتباطی آنان را در نظر گرفته و برآورده می‌سازد. از آنجایی که زبان‌آموزان این مرکز، در ایران تحصیل می‌کنند و علاوه بر دروس تخصصی، نیازمند ارتباط با فارسی‌زبانان هستند، پیشنهاد می‌شود این مؤسسه، به نیازهای ارتباطی آنان توجه بیشتری داشته باشد. در دهخدا این نیاز ارتباطی بیشتر از المهدی در نظر گرفته شده است و ۸۷٪ از زبان‌آموزان معتقدند که نیازهای ارتباطی آنان برطرف می‌گردد. با توجه به این که مرکز المهدی برای تربیت طلاب بوجود آمده و تقریباً تمامی دروس آن‌ها محتوامحور است، می‌توان گفت که شاید هدف ارتباطی از اهداف اولیه‌ی این آموزشگاه نباشد. درحالی که مؤسسه‌ی دهخدا، زبان فارسی عمومی را مبنای کار خود قرار داده و احتمالاً از اهداف اولیه‌ی این آموزشگاه، برقراری ارتباط است.

۸ - یادگیری مطالب برای لذت بخش است.

عامل مهم دیگری که در آموزش زبان توسط کرشن معرفی شده، صافی عاطفی است. زمانی که مطالب درسی برای زبان‌آموزان لذت بخش باشد و در آن‌ها ایجاد اضطراب نکند، فراگیری تسهیل می‌گردد. در موسسه‌ی المهدی، بیش از نیمی از زبان‌آموزان (۷۵٪) مطالب را لذت بخش دانسته و در دهخدا این میزان پایین‌تر از المهدی است. یعنی فقط ۵۸٪ زبان‌آموزان دهخدا مطالب درسی را لذت بخش دانسته‌اند. بنابراین، می‌توان احتمال داد، جدا از عوامل دیگری که در فراگیری زبان مؤثر هستند، زبان‌آموزان در المهدی بهتر و آسان‌تر مطالب درسی را فرا می‌گیرند.

۹ - موضوعات و مطالب این کتاب یا جزوه درسی، برای من قابل فهم است.

بنا به نظریه نظارت کرشن (۱۹۸۵)، زبان‌آموزان زمانی به خوبی روند فراگیری زبان را طی می‌کنند که آن داده‌ها برایشان قابل فهم باشد. به اعتقاد لانگ (۱۹۸۴)، آنچه داده را قابل فهم می‌کند، تعامل و ارتباط است. در مدرسه‌ی المهدی، مطالب از نظر ۷۲٪ از زبان‌آموزان موضوعات و مطالب قابل فهم بوده و از طرفی دیگر ۳۳٪ از زبان‌آموزان دهخدا، مطالب برنامه درسی خود را قابل فهم می‌دانند.

۱۰ - موضوعات و مطالب کتاب یا جزوه درسی با هم در ارتباط هستند.

در ارتباط بودن مطالب درسی می‌تواند انسجام لازم در یادگیری را در اختیار زبان‌آموزان قرار دهد و آن‌ها از این طریق می‌توانند موضوعات مختلف دروس را به طور منسجم بیاموزند. نتایج نشان داد که اکثر زبان‌آموزان هر دو مؤسسه، یعنی ۶۲٪ از زبان‌آموزان المهدی و ۷۲٪ از زبان‌آموزان دهخدا معتقدند که مطالب درسی برنامه‌ی آنان از انسجام برخوردار است. انسجام بیشتر موجب یادگیری بهتر می‌گردد. بنابراین به نظر می‌رسد در دهخدا یادگیری زبان‌آموزان تسهیل می‌گردد.

۱۱ - موضوعات و مطالبی که در یک فصل از کتاب یا جزوه درسی مطرح شده، در فصل‌های بعد با عمق

بیشتری تکرار می‌شود.

تکرار مطالب در چرخه‌ی تدریس موجب یادآوری و پیشرفت یادگیری زبان در زبان‌آموزان می‌گردد. نونان (۲۰۰۳) معتقد است آموزش چرخه‌ای و فرآیندی بسیار موفق‌تر از آموزش خطی است. در موسسه‌ی المهدی، درباره‌ی تکرار مطالب با عمق بیشتر، ۴۵٪ زبان‌آموزان معتقدند که این تکرار در دروس‌شان اتفاق می‌افتد. در حالی که ۵۸٪ از زبان‌آموزان در دهخدا معتقدند که تکرار در دروس آن‌ها اتفاق نمی‌افتد. به نظر می‌رسد که هر دو مؤسسه برای آموزش مؤثرتر می‌توانند تکرار را در برنامه‌ی درسی خود بگنجانند.

۱۲ - در موضوعات و مطالب این کتاب/ جزوه درسی به نیازهای عاطفی دانش‌آموزان از قبیل احترام به

نظرات آنان، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی، توانایی‌های ذهنی و مانند آن توجه شده است.



این سؤال نیز به صافی عاطفی زبان‌آموزان که کرشن نیز بدان اشاره داشته، پرداخته است. پیش‌تر در مورد صافی عاطفی صحبت کردیم (سؤال ۸). در مدرسه‌ی المهدی، ۷۳٪ زبان‌آموزان معتقدند که در کتاب و جزوات درسی به نیازهای عاطفی آن‌ها توجه شده است. به نظر می‌رسد در مؤسسه‌ی دهخدا این نیاز بسیار کمتر مورد توجه بوده و با این‌که هیچ‌یک از زبان‌آموزان در این گویه گزینه‌ی «کاملاً مخالفم» را انتخاب نکرده‌اند، اما تنها ۴۸٪ آنان موافقت خود را با این گویه اعلام کردند. بنابراین مؤسسه‌ی دهخدا بهتر است برای پیش‌برد اهداف خود به این نکته توجه بیشتری داشته باشند.

۱۳- موضوعات و مطالب این کتاب یا جزوه درسی بر اساس نیازهای حال و آینده‌ی دانش‌آموزان انتخاب شده است.

یکی از ارکان برنامه‌ی درسی، نیازسنجی است. آموزشگاهی در مسیر پیشرفت خود می‌تواند موفق عمل کند که در آن تلاش شود به نیازهای حال و آینده‌ی زبان‌آموزان توجه گردد. با توجه به محتوای محور بودن برنامه‌ی درسی مؤسسه المهدی، ۵۷٪ این افراد نیازهای حال و آینده‌ی خود را برطرف‌شده می‌دانند. با این حال به نظر می‌رسد که نیازسنجی در این آموزشگاه باید با دقت بیشتری صورت پذیرد تا نیازهای زبان‌آموزان خود را بیش از پیش پوشش دهد. در دهخدا، اکثریت زبان‌آموزان (۸۴٪ از آنها) معتقدند که به نیازهای حال و آینده‌شان توجه می‌شود.

۱۴- موضوعات مطرح شده در کتاب یا جزوه درسی از مباحث ساده شروع و به مباحث مشکل‌تر ختم می‌شود.

در بحث آموزش زبان، بهتر است موضوعات درسی ابتدا از آسان شروع شده و به تدریج بر دشواری آن افزوده گردد. یافته‌ها نشان داده است که نیمی از زبان‌آموزان معتقدند که در مدرسه‌ی المهدی مباحث ابتدا ساده بوده و به تدریج دشوارتر می‌شود. این آمار در دهخدا دو درصد پایین‌تر است، یعنی ۴۸٪ معتقدند مطالب از ابتدا ساده و سپس دشوار می‌شود.

۱۵- مدرسان مطالب کتاب یا جزوه درسی را به خوبی تدریس می‌کنند.

معلم رکن غیرقابل انکار آموزش زبان است. تاکنون شیوه و رویکردهای متعددی در آموزش زبان وجود داشته است. اما هیچ رویکرد یا روش آموزشی در تمامی کلاس‌های درس موفق نبوده است. بنابراین معلم باید بر اساس دانش و تجربه‌ی خود، بهترین روش را برای هر کلاس انتخاب کند. زیرا همواره این امکان وجود دارد که روشی در یک کلاس بهترین روش به نظر می‌رسد، در کلاس دیگر روش مناسبی نباشد. به نظر می‌رسد مؤسسه‌ی دهخدا در این راه موفق عمل کرده است و روش آموزشی اتخاذ شده توسط مدرسان، مورد قبول ۸۴٪ از زبان‌آموزان این مؤسسه می‌باشد. این آمار در مورد مدرسه‌ی المهدی نیز بسیار چشم‌گیر است چون ۹۰٪ از زبان‌آموزان این مؤسسه از روش تدریس مدرس خود راضی هستند.

در پایان بهتر است برای جمع‌بندی مطالب به جدول‌های زیر که تمامی سؤالات بالا را در ۱۲ معیار<sup>۱</sup> به تفکیک مؤسسه پوشش داده است، نگاهی بیندازیم.<sup>۲</sup>

جدول ۱. نگرش زبان‌آموزان مؤسسه دهخدا به معیارها (تمامی اعداد به درصد بوده و رو به بالا گرد شده است)

ردیف	معیار	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم
۱	ساعات آموزشی و حجم مطالب	۲۴	۴۷	۱۸	۱۱	۰
۲	داده‌ی قابل فهم	۳۲	۵۰	۵	۱۱	۳
۳	تناسب با سن	۲۶	۵۰	۱۳	۱۱	۰
۴	تکرار معنادار	۱۳	۵۰	۲۳	۱۱	۳
۵	جدید بودن مطالب درسی	۲۹	۵۰	۱۱	۵	۵
۶	نیازهای ارتباطی	۲۹	۵۸	۵	۵	۳
۷	لذت‌بخش بودن	۲۱	۳۷	۲۶	۱۱	۵
۸	در ارتباط بودن مطالب	۱۸	۵۳	۲۶	۳	۰
۹	نیازهای عاطفی	۱۱	۳۷	۳۶	۱۶	۰
۱۰	نیازهای حال و آینده‌ی	۴۵	۳۹	۱۳	۰	۳
۱۱	حرکت از ساده به پیچیده	۱۱	۳۷	۳۶	۱۶	۰
۱۲	شیوه‌ی تدریس	۴۵	۳۹	۵	۰	۱۱
	درصد کل	۲۵	۴۵,۵	۱۸,۵	۸,۵	۲,۵

جدول ۲. نگرش زبان‌آموزان مؤسسه المهدی به معیارها (تمامی اعداد به درصد بوده و رو به بالا گرد شده است)

ردیف	معیار	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم
۱	ساعات آموزشی و حجم مطالب	۵۲	۳۶	۱۰	۲	۰
۲	داده‌ی قابل فهم	۲۶	۴۳	۲۱	۱۰	۰
۳	تناسب با سن	۴۰	۴۰	۱۶	۲	۲
۴	تکرار معنادار	۱۲	۳۳	۱۵	۱۹	۲۱
۵	جدید بودن مطالب درسی	۳۲	۲۹	۲۰	۱۴	۵
۶	نیازهای ارتباطی	۱۷	۱۸	۱۱	۳۱	۲۳
۷	لذت‌بخش بودن	۲۹	۳۶	۲۱	۷	۷
۸	در ارتباط بودن مطالب	۲۳	۳۷	۱۸	۵	۱۷
۹	نیازهای عاطفی	۳۲	۴۰	۱۳	۱۰	۵
۱۰	نیازهای حال و آینده‌ی	۱۳	۴۲	۱۸	۱۷	۱۰
۱۱	حرکت از ساده به پیچیده	۲۱	۲۸	۱۶	۱۴	۲۱
۱۲	شیوه‌ی تدریس	۷۶	۱۴	۵	۵	۰
	درصد کل	۳۱,۵	۳۳	۱۵,۵	۱۱	۹

<sup>۱</sup> در این پرسش‌نامه سه معیار مجزا درباره «میزان آسانی»، «مثال‌های ساده» و «قابل فهم بودن» مطالب از زبان‌آموزان پرسیده شد که در نهایت هر سه مورد در یک معیار «داده‌ی قابل فهم» گنجانده شد.

جدول ۳. مقایسه‌ی نگرش زبان‌آموزان المهدی و دهخدا (تعداد زبان‌آموزان)

ردیف	مقایسه نگرش زبان‌آموزان	المهدی	دهخدا
۱	ساعات آموزشی و حجم مطالب	۳۷	۲۷
۲	داده‌ی قابل فهم	۲۹	۳۱
۳	تناسب با سن	۳۴	۲۹
۴	تکرار معنادار	۲۳	۲۴
۵	جدید بودن مطالب درسی	۲۶	۳۰
۶	نیازهای ارتباطی	۱۵	۳۳
۷	لذت‌بخش بودن	۳۲	۲۲
۸	در ارتباط بودن مطالب	۲۶	۲۷
۹	نیازهای عاطفی	۳۱	۱۸
۱۰	نیازهای حال و آینده‌ی	۲۴	۳۲
۱۱	حرکت از ساده به پیچیده	۲۱	۱۸
۱۲	شیوه‌ی تدریس	۳۸	۳۲
	تعداد کل زبان‌آموزان شرکت کننده	۴۲	۳۸
	میانگین در صد کل	۶۷	۷۱

## ۶. نتیجه‌گیری

برنامه‌ریزی درسی برای آموزش زبان یک فرآیند<sup>۱</sup> است، نه یک فراورده<sup>۲</sup> یا محصول پایانی. بررسی عمیق نوع نگرش زبان‌آموزان نسبت به عملکرد مؤسسه‌ی آموزشی‌شان، ما را به این نکته رهنمون می‌کند که یا فرآیند طراحی و تدوین برنامه‌ی درسی در این مؤسسه‌ها اجرا نشده‌است و یا با نگاه به محصول معین و نه فرآیند یادگیری تنظیم شده‌است.

همان‌طور که پیش از این نیز اشاره کردیم، طراحی برنامه‌ریزی درسی، شامل هفت مرحله است که ارزشیابی، مرحله‌ی آخر آن را تشکیل می‌دهد. این مرحله، تمامی جوانب یک برنامه‌ی درسی را بررسی می‌کند و جنبه‌هایی را که نیاز به اصلاح و تغییر دارد، مشخص می‌نماید.

پژوهش حاضر، بنا به نیاز و ضرورتی که پیش از این ذکر شد، فعالیت‌های مدارس و آموزشگاه‌های زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان را مورد بررسی قرار داده‌است. این پژوهش به دنبال پاسخ به سؤالات زیر بود:

(۱) نگرش زبان‌آموزان این مراکز نسبت به برنامه‌ی درسی چگونه است؟

(۲) از منظر زبان‌آموزان، برنامه‌ی درسی مؤسسه‌ی دهخدا و مدرسه‌ی المهدی تا چه حد متناسب با نیاز

آن‌ها طراحی شده‌است؟

1. process  
2. product

چنانچه در بخش قبل مشاهده گردید، نگرش زبان‌آموزان به برنامه‌ی درسی مراکز دهخدا و المهدی مثبت (میانگین رضایت بیش از ۵۰ درصد) است. تنها توجه به نیازهای ارتباطی در مرکز المهدی و لذت‌بخش بودن یادگیری و مطالب درسی در دهخدا از نظر زبان‌آموزان نقطه‌ی ضعفی است که مجریان و مدیران این مراکز با اصلاح آن می‌توانند رضایت زبان‌آموزان را جلب کنند. تکرار معنادار، توجه به نیازهای عاطفی زبان‌آموزان، توجه به نیازهای حال و آینده‌ی زبان‌آموزان و آموزش مطالب از ساده به پیچیده، مسائلی است که با برنامه‌ریزی دقیق و تحلیل نیاز می‌توان در مرکز المهدی مرتفع ساخت.

تکرار معنادار، توجه به نیازهای عاطفی زبان‌آموزان، و حرکت از مطالب ساده به پیچیده از جمله مواردی است که مرکز دهخدا با توجه به آن می‌تواند برنامه‌ی درسی خود را بهبود بخشد. بنابراین می‌توان این‌گونه استنباط کرد که در کل، نگرش زبان‌آموزان به برنامه‌ی درسی ارائه شده در هر دو مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، مثبت است.

به‌عنوان حسن ختام این پژوهش، پیشنهادهایی برای بهبود برنامه‌ی درسی مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان ارائه می‌گردد:

۱. از آنجایی که رضایت زبان‌آموزان از این مراکز در بعضی از معیارها بالا و در بعضی از معیارها پایین است، پیشنهاد می‌شود این مراکز یک الگوی مشارکتی به منظور طراحی درسی انجام دهند، بار دیگر نیازهای زبان‌آموزان را تحلیل کنند تا برنامه با نیازهای زبان‌آموزان منطبق گردد. همچنین متناسب با نیاز آنان قالب‌ها و چینش محتوا را تغییر دهند.

۲. همچنین بهتر است پژوهشی به منظور بازنگری در برنامه‌ی کلان درسی این مؤسسات تدوین و اجرا گردد.

۳. به‌علاوه، همسو با دنیس مورای و مری آن کریستن (۲۰۱۱)، پیشنهاد می‌شود که پیش از اجرای هر دوره‌ی آموزشی فهرستی از موضوعات متداول و همه‌پسند به دانشجویان داده شود تا آن‌ها از بین آن فهرست، تعدادی را انتخاب نمایند. از آنجاکه این انتخاب توسط خود زبان‌آموزان رخ می‌دهد، انگیزه‌ی آن‌ها برای یادگیری دروس، به طرز قابل توجهی افزایش می‌یابد. فری من و اندرسون این رویکرد را گزینش‌گری مبتنی بر اصول<sup>۱</sup> نامیده‌اند. با توجه به اینکه فهرست اولیه از سوی مؤسسه انتخاب می‌شود، بنابراین مؤسسه نیز همزمان به اهداف مدیریتی خود دست می‌یابد.

۴. اکثر متخصصان برنامه‌ریزی درسی مانند کتلین گریو (۲۰۱۴) معتقدند که قالب و شاکله‌ی دروس یک کتاب درسی پس از تحلیل نیازهای زبان‌آموزان تعیین می‌گردد. متأسفانه این امکان در اکثر مؤسسات ما فراهم نیست. بنابراین پیشنهاد می‌شود تا زمانی که این امکان فراهم می‌شود، مدرسان این مؤسسه‌ها به

<sup>۱</sup> principled electionism

جای استفاده از برنامه‌ی درسی بسته از برنامه‌ی درسی باز ۲ استفاده کنند. در این برنامه‌ها، محوریت کلاس با زبان‌آموز و محوریت گزینش محتوا با مدرس است. مؤسسه نیز قابلیت‌هایی را که زبان‌آموز در پایان برنامه باید به آن دست یابد، تعیین می‌نماید.

## منابع:

- اریسی، م. (۱۳۷۷). بررسی وضعیت آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان در ایران، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- سیف، ع. (۱۳۷۵). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. ویرایش ششم. تهران: نشر دوران.
- ملکی، ح. (۱۳۸۰). برنامه ریزی درسی (تالیف). تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- ملکی، ح. (۱۳۸۷). کتاب درسی (طراحی و تالیف). ویرایش دوم. مشهد: پیام اندیشه.
- صحرايي، ر.، و کیلی‌فرد، ا. و سلطانی، م. (۱۳۹۲). بازنمایی اصول انگاره‌ی نیشن و مک آلیستر در برنامه‌های درسی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، پژوهشنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، سال دوم، شماره‌ی نخست.
- Alduais, A. M. S.** (2012). Analysis of ESP Syllabus: Analysing the Book Basic English for Computing as a Sample and Testing its Suitability for ESP Learners in Public and Private Yemeni and Saudi Arabian Universities. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(11), 247.
- Bailey, K. M.** (2009). "Issues in Language Teacher Evaluation." In M. Long, and C. Doughty (eds.) *the Handbook of Language Teaching*. Blackwell: pp 706-725. Edit
- Beretta, A.** (1986). Toward a methodology of ESL program evaluation. *TESOL Quarterly*, 20(1), 144-55. ([http://tesol.aua.am/tqd\\_2000/tqd\\_2000/Tq\\_d2000/VOL\\_20\\_1.PDF#page=143](http://tesol.aua.am/tqd_2000/tqd_2000/Tq_d2000/VOL_20_1.PDF#page=143))
- Demir, Y., & Ertas, A.** (2014). A Suggested Eclectic Checklist for ELT Coursebook Evaluation. *Reading*, 14(2).
- Jones, S.** (2009). A retrospective evaluation of a ELT coursebook for a Korean university conversation course. MA TESOL/TEFL, 3.
- Gay, L. R.** (1980). *Educational Evaluation & Measurement: Competencies for analysis and application*, CE Merrill Publishing Company.
- Graves, K.** (2014). "syllabus and curriculum design for second language teaching" in *Teaching English as a Second or Foreign Language: pp46-62*.
- Krashen, S. D.** (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Krashen, S. D.** (1987). Applications of psycholinguistic research to the classroom. Ed. Long, Michael H., and Jack C. Richards. *Methodology in TESOL: Book of Reading*. New York: Newbury House, 33-44.

1. closed syllabus  
2. open syllabus

- Lawrence, W. P. W.** (2011). Textbook evaluation: A framework for evaluating the fitness of the Hong Kong new secondary school (NSS) curriculum (Doctoral dissertation, City University of Hong Kong).
- Long, M. H. (1984).** "Process and Product in ESL Program Evaluation" In *TESOL Quarterly* 18(3): pp 409-425.
- Murray, D. E., & Christison, M.** (2010). *What English Language Teachers Need to Know II: Facilitating Learning*. Routledge.
- Nation, and Macalister.J.** (2010). *Language Curriculum Design*: Routledge
- Nunan, D. (2003).** "Practical English Language Teaching". McGraw-Hill/contemporary.
- Polit, D. F., & Beck, C. T.** (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health*, 29(5), 489-497.
- Richards, J. C. (2001).** *Curriculum development in language teaching*, Ernst Klett Sprachen.
- Richards, J. C. and D. Nunan** (1990). *Second language teacher education*, Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and R Schimit** (1985). *Dictionary Of Language Teaching& Applied Linguistics* (third edition 2002). British library Cataloguing in Publication Data
- Rodrigues, E. N.** (2015). Curriculum Design and Language Learning: An Analysis of English Textbooks in Brazil.
- Ross, S. J.** (2009). "Program Evaluation" in *The Handbook of Language Teaching*: pp 756-778.
- Van Ek, J.A. and Alexander L. G.** (1975). *Threshold Level English*. Oxford: pergamon Press.
- White, A.** (2015). Evaluation of a ELT Coursebook Based on Criteria Designed by McDonough and Shaw. R etrieved from <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college>.

پیوست

پرسش‌نامه

ردیف	سؤالات پرسش‌نامه‌ی زبان‌آموزان	کاملاً موافقم	کاملاً مخالفم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً موافقم
۱	بین حجم کتاب و ساعات تدریس آن در هفته تناسب وجود دارد					
۲	مثال‌های کتاب باعث فهم بیشتر من می‌شود.					
۳	از میزان آسانی کتاب راضی هستم.					
۴	به نظر من محتوا و مطالب کتاب با سن من تناسب دارد.					
۵	بسیاری از مطالب کتاب را از قبل می‌دانستم.					
۶	مطالب کتاب برای من جدید است.					
۷	مطالب کتاب، نیازهای ارتباطی و زبانی من را برآورده می‌کند.					
۸	یادگیری مطالب برای من لذت‌بخش است.					
۹	موضوعات و مطالب این کتاب، برای من قابل فهم است					
۱۰	موضوعات و مطالب کتاب با هم در ارتباط هستند.					
۱۱	موضوعات و مطالبی که در یک فصل از کتاب مطرح شده، در فصل‌های بعد با عمق بیشتری تکرار می‌شود.					
۱۲	در موضوعات و مطالب این کتاب به نیازهای روانی دانش‌آموزان از قبیل احترام به نظرات آنان، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی، توانایی‌های ذهنی و مانند آن توجه شده است.					
۱۳	موضوعات و مطالب این کتاب بر اساس نیازهای حال و آینده‌ی دانش‌آموزان انتخاب شده است					
۱۴	موضوعات مطرح شده در کتاب از مباحث ساده شروع و به مباحث مشکل‌تر ختم می‌شود					
۱۵	مدرسان مطالب کتاب را به خوبی تدریس می‌کنند.					